

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ

Út az élményolvasás felé: kötelező olvasmányokkal kreatívan

Témavezető:

Dr. Koós Ildikó Ph.D.

egyetemi docens

ELTE BDPK

Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Szerző:

Lukács Anna Dorottya

tanító szak

Szombathely, 2025.

Tartalomjegyzék

1.	Bevezetés	4
2.	Hipotézisek	7
2.1	A kötelező olvasmányok feldolgozásának újításai	7
2.2	Választható könyvek adaptálása	8
2.3	Közös olvasmány-feldolgozás.....	8
3.	Tudományos háttér és keretrendszer	9
3.1	Az olvasás mint kommunikációs tényező	9
3.2	Az olvasás kettős fogalomrendszere	10
3.3	Az olvasás nyelvi és nem nyelvi feltételei	11
3.4	Az olvasás pszicholingvisztikai összetevői.....	11
4.	Az olvasás fajtái	12
4.1	Az olvasás tipizálása	12
4.1.1	Az olvasás céljai szerinti felosztás	12
4.1.2	Az olvasás színvonala szerinti felosztás	12
4.1.3	Az olvasás megjelenési formája szerinti felosztás	12
4.1.4	A szűkebb- és tágabb szociális tér szerepe az olvasóvá nevelésben	13
4.2	A házi olvasmányok a 2020-as Nemzeti Alaptantervben.....	15
4.3	Projektpedagógia	17
4.4	Gamifikáció	18
4.5	Élményirodalom	20
5.	Anyag és módszer.....	21
5.1	Elő kutatás az olvasási szokásokról kérdőívvel és tanítókkal készített interjúkkal.....	21
5.2	Projektmunka az iskolában	26
5.3.	A projektmunka alkalmazása iskolai környezetben	28
5.4.	Az interjúk elemzése	31
5.5.	Irodalmi vetélkedő	32
6.	Eredmények és következtetések	34
6.1	A kutatás előzményeinek és azok eredményének feltárása.....	34
6.2	A diákok inaktivitásának okai; az Egri Csillagok népszerűsége.....	35
6.3	Következtetések a kérdőívet kitöltők visszajelzései alapján	37

6.4	Az első vizsgálati csoport teljesítménye és visszajelzései	38
6.5	A második vizsgálati csoport teljesítménye és visszajelzései.....	42
6.6	A kontrollcsoport ismereteinek felmérése	48
6.7	A vizsgálati- és a kontroll csoport eredményeinek összehasonlítása	55
6.8	Tézisek és javaslatok meghatározása az eredmények alapján.....	57
7.	Összefoglalás.....	58
8.	Felhasznált irodalom	59

Absztrakt/Rezümé

Háttér és célkitűzések: A kutatás a nyári olvasmányok feldolgozására, az olvasóvá nevelés folyamatában rejtő lehetőségeinek feltárására vonatkozik. Vizsgálja egy kötelező olvasmány kreatív módszerekkel, irodalmi vetélkedővel, projektmunkával történő feldolgozásának hatásait az olvasóvá nevelésre, a szövegértés szintjeire nézve. Cél, hogy a tanulók a kötelező olvasmány tartalmi és kulturális értékei mellett annak szimbolikus, érzelmi jelentőségét is felfedezhessék. A kutatás kiemelten arra keres választ, az olvasónaplók mellett szükség van-e a könyvek élményközpontú feldolgozására, továbbá a szabadon választható könyvek adaptálására az iskolai oktatásban.

Módszer: Egy 2023-as előkutatásban nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó online kérdőíves módszerrel és pedagógusokkal (N=4) készített mélyinterjúk alapján vizsgáltam különböző korosztályú és végzettségű emberek olvasási szokásait (N=322), az iskolai kötelező olvasmányok feldolgozásához kapcsolódó élményeit. Az eredményekre támaszkodva 2024-ben kidolgoztam Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című regényének mint kötelező olvasmányok projekttervezetét, amihez élménypedagógiai módszereket, gamifikációs lehetőségeket is használtam. Projektzáróként könyvtári irodalmi vetélkedőt terveztem. A projekt 2024 őszén valósult meg 6. osztályos tanulók (N=60) részvételével. A szövegértés és értelmezés mutatóit, a szöveghez kötődő tanulói emóciókat feladatlapmal mértem. A mérést kontrollcsoportban is elvégeztem szűkített kérdéscsoporttal.

Eredmények: A kontrollcsoporthoz képest 40%-kal nagyobb a projektben részt vevő tanulók helyes válaszainak aránya a regényhez kapcsolódó kérdésekre rövidebb kitöltési idő alatt. Tehát nőtt a diákok tanulási hatékonysága és olvasási motivációja: a tanulási folyamatban interaktív módszertani technikákat alkalmaztak konstruktív pedagógiai személetben. Ezzel párhuzamosan pozitívabb tanulási élménymutatót is mértem.

Következtetések: Szükség van változtatásra a kötelező olvasmányok iskolai feldolgozásának módszereiben, mivel ezt a tanárok, tanulók egyaránt igénylik, amit a kutatásom is igazol. Bebizonyosodott, hogy az interaktív feladatok, a projektmunka, irodalmi vetélkedő eredményesen alkalmazható a nyári olvasmányok feldolgozása során, hozzájárul az olvasás megszerettetéséhez és a szövegértő és értelmező készség fejlesztéséhez is.

Kulcsszavak: gamifikáció, interaktív technikák, projektpedagógia, konstruktív tanulás

1. Bevezetés

*„Nincs olyan gyerek, aki utál olvasni,
csak olyan, aki még nem találta meg a megfelelő könyvet.”*

(Frank Serafini)

„Életre-halálra olvasni, mert ez a legnagyobb, az emberi ajándék. Gondold meg, hogy csak az ember olvas” (Márai, 2001). Ennek ellenére, sok esetben tapasztaltam, hogy a mai fiatalok nagyon nehezen tudnak azonosulni a kötelező olvasmányokkal, ezért teherként közelítik meg az olvasást. Kutatásom során egyrészt ennek okait szeretném felfedni, másrészt arra a pedagógiai kihívásra kívánok megoldási javaslatot adni, hogyan tudjuk pedagógusként ösztönözni, hogy a tanulók az olvasásban élményszerzési lehetőséget lássanak. Hiszen az olvasás megalapozza a jövő nemzedékének tudását, valamint az olvasás az, ami komplexen számos készségterületet fejleszt. Tanító szakos hallgatóként úgy érzem, felelősségem is változtatni a „nem szeretek olvasni” állapoton. Mindent meg szeretnék tenni annak érdekében, hogy a tanulók élményolvasási szokásai kialakuljanak, illetve fejlődjenek, pozitívabb legyen az irodalomhoz kötődő viszonyuk.

A TDK 2023/24-es tanévben végzett előkutatásom kérdőíves módszerrel igazolta, hogy a tanulók igénylik a kötelező olvasmányok frissítését, mert sokan közülük negatív élményeket társítanak ahhoz a nyári olvasással kapcsolatos nehézségeik miatt. Annak alapján jutottam arra a megállapításra, hogy az olvasmányok feldolgozásához az olvasónapló mellett célszerűbb lenne más, interaktívabb módszerek bevezetése az iskolai tananyagba. Hiszen meghatározó, hogy a tanulók első önálló olvasási élményét, a kötelező olvasmányokat milyen módszerekkel dolgozzuk fel. Fontos, hogy a feldolgozás során használunk-e drámapedagógiai elemeket vagy bevonunk-e a feldolgozás folyamatába interaktív projektet. Ezek a módszertani lehetőségek ugyanis mind teret adnak arra, hogy a diákok meg is értsék a történetek mélyebb értelmét, és kapcsolódni tudjanak azoknak például morális/emocionális rétegeihez. Ezek a módszerek ugyanis lehetővé tennék, hogy a diákok sokoldalúan közelítsenek az irodalmi művekhez, és aktívan részt vegyenek a történetekben. Ezáltal mélyebb kapcsolat alakulhat ki közöttük és az olvasmányok között, ami hozzájárulhat az irodalmi élmények gazdagításához és az olvasási készségek fejlesztéséhez. A kutatásomban motivál, hogy a jövőben tanítóként közvetlen hatást

fogok gyakorolni a tanulók fejlődésére és ezáltal egész életükre. Szeretném majdani tanítványaimat támogatni abban, hogy az irodalom az életük szerves részévé válhasson; szeretném megadni nekik a lehetőséget arra, hogy az élményolvasás útjára léphessenek megtapasztalva, hogy az olvasás kaput nyit számukra egy gazdagabb, fantáziadúsabb világ felé. Ez a meggyőződés motivál, ösztönöz és inspirál a kutatásomban.

Egy olyan komplex, minden kötelező olvasmányra kiterjeszthető módszertani eljárást szeretnék adni a pedagógusok számára, aminek a segítségével praktikusabban és kreatívabban segíthetik tanulóikat a kötelező olvasmányok feldolgozásában. Hiszen a tanítók, tanárok felelőssége és feladata az, hogy a tanulóknak élménnyé formálják és motiválják az olvasás fogalmát, különösen igaz ez azoknak a tanulóknak esetén, akik számára teher az olvasás és nem lelik abban örömet. Tehát a legfontosabb, hogy képesek legyünk olyan módszereket alkalmazni a mindennapok során, amelyekkel felkelthetjük és meg is tarthatjuk a mai tanulók figyelmét, ezáltal megmutatva számukra a tanulás egy új dimenzióját.

A kutatásom kiemelten arra a problémára jelent megoldást, hogy hogyan lehet a kötelező olvasmányokat nem kötelezettséggént, hanem élményként jó hangulatú tevékenységgé formálni. Ehhez olyan interaktív módszerekhez nyúltam, amelyek lekötik a fiatal tanulók figyelmét, bevonják őket a feldolgozási folyamatba. Azt várom, hogy ezekkel a kreatív módszertani fogásokkal a tanulók mélyebben, és hogy könnyebben beleélik magukat a kötelező olvasmányok gondolatvilágába, megismerik és értelmezik is az adott kor szóhasználatát. Segít tehát, hogy a könyvek aktív résztvevőiként mélyebb kapcsolatot alakítsanak ki a könyvek színes történeteivel és azok fantáziadús világával.

A pedagógusok számára konkrét eszközöket kínálok az „hagyományosnak mondható” olvasónapló helyettesítésére. Ilyen eszközök például: a Kahoot játékplatform, filmadaptációk és színházi előadások, csoportos foglalkozások. Ezek az eszközök a drámapedagógiai megközelítéshez kapcsolódnak, kiemelve a módszerek hatékonyságát az irodalmi művek feldolgozásában (Varga, 2019). Cél, hogy a tanulók a kötelező olvasmányok mély tartalmi és kulturális értéke mellett a könyvek szimbolikus, érzelmi jelentőségét is felfedezhessék. Az érzelmi kapcsolódás az olvasásélményének elengedhetetlen része, ami a tanulók motivációját és a szövegek értő feldolgozását egyaránt segíti (Kádár, 2024). Az ilyen típusú megközelítések fejlesztik a diákok kritikai gondolkodását, és elősegítik a szövegek mélyebb, több szempontú megértését.

A szövegértési kompetencia fejlesztése csak többdimenziós, interaktív feldolgozási módszerekkel érhető el hatékonyan (Csapó, 2015). A kutatásom ezáltal olyan területre összpontosít, amely kiterjeszthető a tanulás hatékonyságának fejlesztése érdekében több területre is.

Úgy vélem, a pedagógusok és a tanítók mellett a szülőknek, a könyvtáraknak, a médiának és végső soron a társadalomnak a felelőssége, hogy milyen olvasási készségekkel rendelkező embereket nevel. A szülők és a családi környezet alapozza meg a fiatalok számára, hogy a későbbiekben milyen kapcsolatot alakítanak ki az irodalommal és az olvasással. Ha a gyermekévekben szoros kapcsolatot alakítunk ki a gyermekek és a könyvek között, arra a későbbi években építeni kell, fejleszteni kell azt. Hisz a korai megalapozás előmozdítja a könyvek iránti vonzalom kialakítását, amely hozzájárul a későbbi olvasási szokások kialakításához (Kádár, 2024). Emellett, ha megengedjük a tanulónak, hogy a média és a társadalom által rosszul nevelkedjenek, és a jellemük már gyermekként eltorzuljon, majd olyan hibák miatt okoljuk őket a nevelési intézményekben, amikre neveltetésük miatt hajlanak, úgy mi egyéb következne abból, hogy olvasni nem szerető tanulók nőnek fel, akik rossz szövegértési képességekkel rendelkeznek.

A 2000-es, 2003-as és 2006-os PISA-vizsgálatokban a magyar eredmények (480, 482, 482 pont) az OECD-átlaga alatt voltak. A teljesítmények eloszlása is kedvezőtlenebb képet mutatott: a magyar tanulók nagyobb arányban voltak az alacsonyabb képességszinteken, a magasabb szinteken pedig nem érték el az OECD arányát sem (Csapó et al, 2014). A PISA2009 adatfelvétele során elsősorban tanulói kérdőívek segítségével vizsgálták meg a diákok olvasás iránti elkötelezettségét, illetve azt, hogy a tanulók mennyire szeretnek olvasni, emellett milyen típusú és mennyire változatos szövegeket olvasnak. A kutatásban 65 részt vevő országnak mindegyikére igaz volt, hogy azok a diákok, akik lelkes olvasók, szignifikánsan jobban teljesítenek a nyomtatott szövegértési teszten, mint azok, akik nem szeretnek olvasni. Az olvasás változatosságában továbbá tapasztalható különbségek további hatást gyakorolnak a diákok teljesítményeire, ennek magyarázó ereje ugyanakkor jóval alacsonyabb, mint az olvasás szeretetéé. A nyomtatott szövegértési eredmények közötti különbségeknek 7%-át, a digitális szövegértési teljesítmények közötti különbségeknek pedig átlagosan 6%-át magyarázza az olvasás változatossága index. Ennél a változónál is például jóval átlag alatti érték 2% jellemző Magyarország tekintetében. (2009 óta folyamatosan csökkentek a magyar diákok olvasási képességeinek részterületei.)

Nyáron is fontos lenne kiemelt figyelmet fordítani a tanulók olvasás kedvének növelésére. A diákok – habár joggal érzik úgy, hogy megérdemlik a vakáció ideje alatt a lazítást és a pihenést – a hosszú nyári szünidő alatt rengeteget felejtnek, a tanév elején pedig több hét szükséges ahhoz, hogy a pedagógusok elérjék náluk a szünidő előtti tudásszintet. A legnagyobb teljesítményromlás elsőként a matematikánál, másodikként az olvasási készség esetében figyelhető meg. A 2011-es TIMSS matematikaeredmények jelentős visszaesést mutattak. A 4. évfolyamon 17 ország tanulói előzték meg Magyarországot. A 8. évfolyamosok 505 pontos átlageredménye a TIMSS történetében a valaha mért legalacsonyabb magyarországi pontszám, alacsonyabb, a 16 évvel korábbinál is (Csapó et al., 2014). A tudásvesztés mértéke gyerekenként változó, de leginkább a hátrányos helyzetűnek tekintett tanulókat érinti (Mihály, 2009). A probléma egyik ellenszere az olvasás, ezért kell még a hosszabb szünetekben is ösztönözni a diákokat változatos módszerek segítségével a mindennapos olvasásra. Ebben segítségünkre lehet például, ha a nyári időszakra olvasásra ösztönző játéktáblát tervezünk számukra, amelyben rögzíthetik a nyári olvasásélményeiket. Megjegyzendő, hogy sok esetben a tanulók azért nem olvasnak, mivel nem tudják melyik az a könyv, ami számukra alkalmas lehet. Célszerű a nyári szünetet megelőzően szabadon választható könyvekből összeállítani könyvajánlót, ami természetesen megfelel a diákok érettségi és képzettségi szintjéhez. Fontos megemlíteni azonban azokat a tanulókat, akik annyira demotiváltak az olvasást illetően, hogy az általam felsorolt ötletek is sikertelennek bizonyulnak. Az ő esetükben érdemes meggondolni, hogy jutalmazással elérhető-e a kívánt eredmény. Jutalmakkal ugyanis nagymértékben befolyásolható a feladatvégző kedv és növelhető a teljesítmény, még abban az esetben is, ha a feladatot külső ráhatás nélkül is elvégeznék (Németh, 1998). Ezért olyan motiváló eszközöket is lehet alkalmazni az ilyen diákok esetében, mint például egy konkrét kézzel fogható eredmény, amelyet olvasással ért el.

2. Hipotézisek

2.1 A kötelező olvasmányok feldolgozásának újításai

Kutatásom középpontjában a tanulók kötelező olvasmányokhoz való viszonyulása áll, valamint annak vizsgálata, hogy milyen eszközökkel lehet ezek feldolgozását interaktívabbá és színeesebbé tenni a tanulók számára. Mivel sok esetben csupán olvasónapló segítségével dolgozzák fel a kötelező olvasmányokban olvasottakat, feltételezem, hogy fokozottabb figyelmet fordítva a kötelező olvasmányok feldolgozására, a tanulók pozitív olvasásélménnyel gazdagodnának. A befogadás során a tanulók passzív résztvevőkből aktív résztvevőként

vennének részt a feldolgozásban. Míg az olvasónaplókat legtöbbször egyedül kell írniuk, addig a különböző interaktív módszerek esetében elmondhatják a véleményüket, a könyvvel kapcsolatos gondolataikat, akár vitázhatnak is egymás között egyes témákkal kapcsolatban. Mindez társas (kortárs) élményt nyújt, ami az általános- és középiskolás korosztály számára kiemelten pozitív életérzés. Míg az olvasónaplók írása során jobbra elszigetelődnek a tanulók, addig ezeken az órákon csoportmunkákkal megtanulhatják figyelembe venni társaik véleményét, ezáltal közösségi tanulási élményként sajátíthatják a kritikai gondolkodás, érvelési képesség, vitakészség, kompromisszum készség alapjait.

2.2 Választható könyvek adaptálása

Feltételezem, ha választható könyveket is beemelnénk a kerettantervben megjelölt kötelező olvasmányok mellé, az lehetőséget biztosítana a diákok számára, hogy olyan műveket olvassanak, amelyek jobban illeszkednek személyes érdeklődésükhöz, és amelyek könnyebben kapcsolódnak érzéseikhez, így könnyebben is értelmezhetők. A személyre szabott tanulási élmények jelentős hatással vannak a diákok elkötelezettségére és érdeklődésére (Schiefele, 2009). Ezeknek a szabadon választható könyveknek az integrálása szövegértésük és helyesírásuk javulásához vezet, valamint segít kialakítani az olvasás iránti tartós szeretetüket. Fontos kiemelni, hogy ezek a könyvek nem helyettesítik a kötelező olvasmányokat, csupán kiegészíthetik azokat. A választható könyvek nemcsak a szórakozás vagy a diákok egyéni igényeinek kielégítése szempontjából fontosak, hanem a tanulási élményük gazdagítása révén is. Ez pedig azt eredményezné, hogy színesebb műfajokkal és történetekkel ismerkednének meg a tanulók, aminek következtében tapasztalatokkal gazdagíthatják és bővíthetik irodalmi élményeiket, horizontjukat.

2.3 Közös olvasmány-feldolgozás

Feltételezem, hogy jobban megértenék a különböző kötelező olvasmányok mondanivalóját a tanulók, ha a könyveket közösen dolgoznák fel a tanév ideje alatt. Például különböző vetélkedők útján, film adaptációval vagy akár színjátszással. Színjátszás során a tanulók nemcsak saját, hanem mások szövegét is könnyebben megérthetik, reprodukálhatják és memorizálhatják (Füzfa, 1999). Ezáltal érzelmileg is kötődni fognak a művekhez, ami mellett analitikus gondolkodásuk is jelentősen fejlődik. Emellett akár makettel is szemléltethetik az adott könyv helyszíneit, így tisztább képet kapnak a könyv cselekményéről és helyszíneiről. A vetélkedők pedig olyan versenyhelyezetet teremtenek, amely ösztönzi a diákokat. Ezeken az alkalmakon szívesebben vesznek részt a tanulók, lelkesebben készülnek, mint egy olvasónapló megírására. Természetesen ezekre az órákra előzetes felkészülés szükséges. A gamifikált

rendszerek kidolgozása, a játékelemek kitalálása nem kevés időt igényel, különösen, ha a pedagógus számára a módszer még új. Javasolt, hogy “mindig a pedagógiai célból induljunk ki, mert ha egy célt sikerül elérni, egy problémát sikerül megoldani, akkor a befektetett energia is megtérül, illetve minél többször alkalmazunk játékelemeket, annál inkább bővül a repertoárunk, így adaptálásuk egyre kevesebb időt vesz majd igénybe” (Tóth, 2023).

3. Tudományos háttér és keretrendszer

3.1 Az olvasás mint kommunikációs tényező

A tanítványok olvasási képességéből következtetést lehet levonni az iskola állapotára is”- mondta a 19. század elején A. Diesterweg, a német népiskolai oktatás és tanítóképzés megszervezője. Hazánkra vetítve, ha visszamegyünk száz évet körülbelül a magyar olvasástanításban és annak történetében, akkor az 1900-as évek elején még több, mint tíz százaléka volt a lakosságnak az, aki egyáltalán nem tudott olvasni (Adamikné et al., 2001).

Az analfabéták aránya Magyarországon 1869-1910			
Horvát-Szlavonországgal	6 évesnél idősebb népesség	Ebből írni- olvasni nem tud	%
1869	12 351,3	8760,7	68,7
1880	13 039,1	7649,9	58,7
1890	14 433,6	7107,3	49,4
1900	16 183,1	6586,7	40,7
1910	17 656,3	5881,1	33,3

I. ábra: Az analfabéták aránya Magyarországon 1869-1910

forrás: T. Kiss, 2012

Ebben az időben a kormányzat és az ellenzék egyaránt egyetértett a tömegek kulturális felemelkedésének szükségességével, ennek érdekében nevelési egyesületek alakításának a fontosságára hívták fel a figyelmet. Ezáltal a népiskolai hálózat kiépítésének időszakában a társadalom közösségei is hozzájárulhattak az alapfokú oktatási rendszerhez (T. Kiss, 2012). Az 1960-as adatok már azt mutatják, hogy öt százalék alatti azoknak a száma, akik nem tanulnak meg olvasni. Itt most kifejezetten arra az olvasásra gondolok, amihez az olvasás technikája is fűződik. Tehát, hogy a diákok felismerik a betűket és megtanulnak olvasni. Az utolsó adatok,

amelyek rendelkezésünkre állnak, az 1990-es évekből valók. Nagyon-nagyon kedvező a végeredmény, hiszen egy százaléka a magyar lakosságnak nem tud olvasni, nem végezte el akár az alsó tagozatot sem, tehát korai iskolaelhagyónak számít. Ezért tehát, tulajdonképpen az olvasás technikájának elsajátításával Magyarországon nincsenek komoly problémák. Azonban azokból az emberekből, akik funkcionális analfabéták, tehát azok, akik nem értik azt, amit olvasnak, sokkal-sokkal több van, sokkal magasabb a százalék. Ma már az írás és olvasás tudása tulajdonképpen alap követelménynek számít, mindennapi, természetes cselekvés. (Adamikné et al., 2001).

Az olvasás úgynevezett transzverzális kompetencia. Ettől függ később a helyesírásunk, és ettől függ az is, hogy hogyan fogunk később fogalmazni. Hatással van többek között a tanulási képességeinkre, íráskészségünkre is. Első osztályban, amikor olvasást és írást tanulnak a diákok, attól függ a későbbi pályafutásuk. Az olvasás mellett, hogy minden tantárgy alapja, a személyiségünket is nagyon alakítja, hiszen az, aki olvas, az igazából nemcsak, hogy jobb képességekkel rendelkezik, de az érzelmi intelligenciája és személyisége is sokkal gazdagabb lehet.

A modernitás értelmében az olvasás sajátos interakció író és olvasó között. Az az író, akinek a könyveit vagy írásait nem olvassák, magányos író - szinte nem is létezik. Ezért fontos, hogy az interakció már első osztálytól motivált legyen, tehát a gyermek nyitott legyen a könyvek felé és az olvasás felé.

3.2 Az olvasás kettős fogalomrendszere

Egyfelől az olvasás az olvasónak a tevékenysége, melynek lényege, hogy a leírt információkat megértse. De olvasás igazából maga a folyamat is, tehát az olvasási folyamat is olvasás, amely az agyban játszódik le. Ez egy nagyon-nagyon bonyolult agyi folyamat, egyáltalán nincs rá szükségünk, hogy megtanuljuk, de az agyban játszódó folyamatot és magát a tevékenységet is olvasásnak hívjuk. Az olvasás is kommunikáció, az író és az olvasó között. A tényezői ugyanúgy megvannak: a feladó/kódoló maga az író; a vevő/dekódoló az olvasó. Minden esetben, minden egyes olvasás során üzenetet kell megértenünk, ami minden egyes kommunikáció során, csatornán érkezik, ami pedig maga a könyv. A kód a nyelv, amin olvasunk, lehet idegen nyelv vagy akár magyar. A kommunikációs tényezők között fontos megemlíteni magát a beszédhelyzetet, vagy kontextust, ahol az egész folyamat megteremtődik. Minden befogadó olvasás sajátos érte/dekódoló kontextusa és az azt körülvevő világtudása az idő során folyamatosan változik, élményekkel, élettapasztalatokkal gazdagodik.

3.3 Az olvasás nyelvi és nem nyelvi feltételei

Az olvasásnak vannak nyelvi feltételei, ez az olvasás technikája, illetve maga a nyelvi rendszer ismerete. Emellett az olvasásnak vannak nem nyelvi feltételei is. Ilyen az imént említett beszédhelyzet, ahol fontos, hogy ki beszél kinek és milyen körülmények között történik ez a kommunikáció. Ebben az esetben nagyon érdekes az olvasásnál a kontextus, ami lehet egy történelmi helyzet, lehet egy társadalmi téma, amihez minden esetben háttértudás szükségeltetik, ezért van, hogy a korosztályosan ajánlunk könyveket a diákoknak. Ezért a kontextus nagyon meghatározó a nem nyelvi feltételek között. Emellett ide soroljuk még a szövegek állításait, amelyek szintén befolyásolják akár a befogadást is. Az olvasás tehát pontos dekódolás, ami tulajdonképpen a különböző szövegek megértését jelenti. Az olvasó sohasem passzív résztvevő, hanem mindig aktív, akárcsak az író.

3.4 Az olvasás pszicholingvisztikai összetevői

Az első összetevő, ami az olvasás alapja, az az írásjelek felfogása. A második lépcsőfok, hogy ezeket az írásjeleket azonosítanunk kell. Amint biztos a betűismeret, akkor a pszicholingvisztikai összetevők közül a harmadik lépcsőfok következik, ami ezeknek az írásjeleknek az összekapcsolása. A valódi olvasás csak akkor jön létre, ha ezeket az összetevőket összekapcsolom. Emellett a negyedik alkotórész a hipotézisek vagy előfeltevések, hisz olvasástechnika és szövegértés abban az esetben történik, ha vannak előismeretek. Akkor tudok megérteni egy szöveget, ha ismerem a szavak jelentését, elvégre, ha azokat ismerem, magát a nyelvi rendszert is tudom dekódolni, tehát van előzetes tudásanyagom arról, amit éppen olvasok. Az értékelések, vagy következtetések szintén összetevők. Ezek során az újonnan olvasott anyagot, bármilyen szövegtípus legyen az, igazából hozzákapcsolom az eddigiekhez, valamint következtetéseket vonok le, és használható tudásanyaggá építem be. Ha ezt az öt összetevőt megnézzük, ezek szervesen egymásra épülő összetevők, amiknek mindegyike kell ahhoz, hogy bárki, aki olvas, így a diák is, motivált olvasóvá válhasson (Adamikné et al., 2001). A kutatók többsége úgy gondolja, hogy a gyakorlott olvasó az interaktív modell szerint olvas (Csépe 2006). Az is előfordul, hogy válogat (skimming) vagy részleteket gyűjt, „mazsoláz” (skipping), sokszor elgondolkodik, emlékeibe kutat, elfelejtett dolgokat. Ezért nincs is”tisztá” olvasási folyamat (Gonda, 2015).

4. Az olvasás fajtái

4.1 Az olvasás tipizálása

4.1.1 Az olvasás céljai szerinti felosztás

Azt mutatja, miért is olvasok. Lehet a célunk maga az ismeretszerzés. Amikor ismeretközlő szövegeket dolgozunk fel a gyerekekkel, abszolút a cél az ismeretszerzés. Sokféle szövegtípus során találkozhatunk ismeretközlő vagy tudományos szövegtartalommal. Lehet, hogy az olvasásom célja lelki élmény, tehát esztétikai élményhez szeretnék jutni. Talán a szépirodalom az, ami a legtöbb lelki élményt, az esztétikai élményt adja. A harmadik cél, amiért nagyon sokan olvasnak, az a szórakozás.

4.1.2 Az olvasás színvonala szerinti felosztás

A technikai olvasás szintjén, a tanulók a betűkre, majd a szótagokra, szavakra, végül a szólamokra koncentrálnak. A szövegértő olvasás során már az olvasás technikája eléri azt a szintet, hogy a tanulók a szöveg értelmére tudnak koncentrálni, felfogják a szintagmák, mondatok, nagyobb szövegdarabok elsődleges jelentését, fejlettebb szövegértő olvasási szinten pedig a mögöttes tartalmat is. Eljutnak a szövegértelmezés kreatív szintjére, azaz akár mélyebb szövegstruktúrákat is fel tudnak tártani. A kifejező hangos olvasás szintjén a szövegértés- és értelmezés úgy jelenik meg, hogy a szöveget a felolvasó a mondatfonetika eszközeivel (hangsúly, hanglejtés, szünettartás, tempó, hangerő- és hangszínváltások) saját értelmezésének megfelelően tudja tolmácsolni. Felső tagozatban megérkeznek a tanulók a kifejező olvasás szintjére. Azonban sok esetben, még a felnőtt emberek sem tudnak kifejezően olvasni.

4.1.3 Az olvasás megjelenési formája szerinti felosztás

Az olvasás megjelenési formája alapján kétféle olvasást tudunk elkülöníteni. Az egyik a hangos olvasás, a másik pedig a néma olvasás. A hangol olvasás régebbi időkre nyúlik vissza. A felnőtt ember általában némán olvas, az olvasni tanuló gyerek ösztönösen hangosan olvas, mivel az olvasást természetes beszéde folytatásának tekinti. S természetesen hangos a felolvasás. Az emberiség történeti fejlődése során is a hangos olvasás volt az elsődleges: az emberek évszázadokon keresztül hangosan olvasták az eléjük tett írást. Hogy mikor „némulhatott” el az olvasás, nem tudjuk pontosan, valószínűleg a könyvek megszorodása, a könyvnyomtatás feltalálása után, de még inkább akkor, amikor megszűntek azok a közösségek, melyeknek fő szórakozása a mesélő, illetőleg a felolvasó hallgatása volt (Adamikné et al., 2001). Például a romantika korában Kölcsey Ferenc rengeteg felolvasást tartott, mindenki bemutatta műveit. Emellett a Nyugatosok, az 1900-as években összegyűltek és felolvastak a kávéházakban. A

néma olvasás alsó tagozatban kevesebb teret kap, mint a hangos olvasás, mivel az olvasás alapjainak tanulása során a tanító hangos olvasással direkt módon tudja ellenőrizni a tanulók olvasásának technikai szintjét. A néma olvasás egyik tipikus változata az élményolvasás. Jellemző ezen kívül az áttekintő olvasás, információszerző olvasás során is a néma olvasás forma.

4.1.4 A szűkebb- és tágabb szociális tér szerepe az olvasóvá nevelésben

Mindenek kezdete a család. Az ott látott viselkedési formák, magatartásminták, a megjelenített normák gazdagítják, formálják a leendő felnőtt személyiségét (Nagy, 2001b). A tapasztalat azt mutatja, hogy az a gyermek, akinek a szülei olvasnak, hamar érdeklődik a könyv iránt. A gyerek, aki megszokta, hogy a szülei mesét mondanak vagy felolvasnak esténként, igényelni fogja a napi feszültségek elmúltával egy fiktív történet varázsát, ami valamilyen módon saját életét is értelmezi (Vikár, 1999). Azonban úgy vélem, az olvasóvá nevelés nem ekkor kezdődik, hanem sokkal korábban, már az anyaméhben. Optimális esetben sokat beszélget a kismama a babával, zenét hallgatnak, hangos felolvasásokban mesét olvas az anya, ezáltal a gyereket olvasóvá neveli, már a magzati korban. Emellett, ha a születésétől kezdve sokat beszélünk hozzá, mondókákat éneklünk, vagy bármilyen mozgásos játékot játszunk, mind-mind az olvasóvá neveléshez fogjuk hozzásegíteni a gyereket. Az olvasás jellemzően az a tevékenység, amelyet kezdetben együtt a gyermek a felnőttel közösen folytat. Elvégre a családi környezetben optimális esetben a kisgyerek számos mesét hall a szülei, testvérei, nagyszülei által. Az esti mese olvasásnak számos jótékony hatása van már kisgyermekkorban, például a tudásuk és tájékozottságuk is fejlődik vele, amely által egész személyiségük fejlődik. Formálja már fiataalkorban a szókinccset, a helyesírást, a gondolkodásmódot, és ami nagyon fontos: a fantáziát és az erkölcsöt. Emellett az esti mese olvasása egy hosszú eseménydús nap után jó feszültség levezetésként is szolgál, ami erősíti a szülő gyermek közti kapcsolatot.

Akár már pár hónapos kortól kezdve meg lehet alapozni a gyerek szöveghez való viszonyát. Bár ebben a korban a mesekönyvet elővenni korai lehet, ezért elég, ha mondókákat, ölbéli ringatókat mondunk nekik, ugyanakkor nagyon szeretik a különböző textúrájú könyvecskéket, illetve a leporellókat. Majd következő lépésként 1-2 éves korban napi történetek átbeszélésével, később ritmus, dallamos fejből történő meséléssel indíthatjuk el a gyerekeket az olvasóvá válás felé. A mesekönyvek iránti érdeklődés csak 4-5 éves korban alakul ki. Ekkor már össze tudják kapcsolni a különböző cselekményeket saját tapasztalataikkal. A nép- és állatmesék segítenek megérteni és feldolgozni mások, s ezáltal a saját örömeiket és fájdalmaikat is. Illetve megmutatják, hogy milyen értékrendet, viselkedést célszerű képviselni.

Az iskolai környezet és a rendelkezésre álló források mennyisége és minősége csakúgy, mint az otthoni vagy a társadalmi kontextus hatással van a tanulók olvasási szokásaira, gyakoriságára (Szenczi, 2010). Az iskolai évek alatt kialakul az értő olvasás. Ami azt jelenti, hogy az olvasó a szó szerinti megértéstől elmozdult a megértés összetettebb, magasabb szintjei felé, vagyis a szövegben levő gondolatokat, rejtett és mögöttes tartalmakat egyaránt megértette és beépítette saját, már meg levő tudásrendszerébe, feldolgozta a szöveg ellentmondásait, képes annak feltételezéseit, információs anyagát és gondolatait saját életére alkalmazni (Bárdossy et al., 2012; Steklács 2009).

A szociális háttér tehát kiemelt szerepet játszik az olvasóvá nevelésben, ami a családban, mint szűkebb szociális térben kezdődik. Ekkor mintát lát a gyerek a születéstől arra, hogy ők mennyit olvasnak. Később az óvodában már az óvodapedagógusnak van nagy szerepe abban, hogy a gyereket jól motiválja, ezáltal nyitott legyen az iskolába kerülve. Ezért fontos, hogy tudatosítsuk a gyerekekben a kommunikációs funkcióit, hogy miért is olvasunk. Emellett a jó olvasástechnika alapfeltétele nemcsak a szövegértésnek, hanem az olvasás szeretetének is. Egészen kicsi kortól olvasunk a gyerekeknek, mert hatalmas motiváló erővel bír.

A tágabb szociális tér, az iskola szerepe az olvasóvá nevelésben felbecsülhetetlen fontosságú. Az 1-4. osztályban (6-10 éves korban) ismerkednek meg a gyerekek az olvasás technikájával, s ezen időszakban alakul ki az olvasáshoz való (pozitív vagy negatív) viszonyuk, itt dől el alapvetően, hogy olvasó felnőtt lesz-e a gyermekből (Suppné, 1994). Önmagában ugyanis a legkorszerűbb olvasástanítás sem képes a gyerekeket jó olvasóvá nevelni. Az a tény, hogy a kisgyermek az első osztály végére elsajátítja az alapvető olvasástechnikát, egyáltalán nem jelenti azt, hogy szeret olvasni. (Major C Horák, 2012). Mégis, az olvasástechnika fejlesztése elengedhetetlen feltétele annak, hogy a gyermekek megszeressék az olvasást (Nagy, 2001 a). Hiszen aki nem tud jól olvasni, akinek nehézséget okoz az olvasás, nem is olvas, vagy ha rákényszerül, hogy olvasson, csak csetlik-botlik a betűk, írásjelek között, rosszul, nehezen érti meg az olvasott szöveget (M. Fülöp 2012).

Az iskolákban az értő olvasóvá nevelés a kötelező olvasmányok révén válik kiemelkedő feladattá. Azonban ezek a könyvek nem veszik figyelembe a diákok egyéni érdeklődéseit, csupán életkori sajátosságaiknak felelnek meg. Ugyanazt a könyvet szívesen veszik kézbe, érdeklődéssel olvassák, de amikor az kötelezővé válik, hallani sem akarnak róla. A „kötelező” jelleg a kívülről jövő kényszer sok ellenállásnak a forrása (Bocsák et al., 1995). Fontos feladat tehát, hogy a tanulókat tegyük belsőleg motiválttá. A belső motiváció megléte a későbbi boldogulásukban nagyon sok segítségükre lesz. Tehát ne csak azért olvassanak a tanulók, mert

mondjuk, valamilyen jutalom jár érte, hanem mert olvasni jó, és ez egy nagyon fontos örömszerzési lehetőség.

Az iskolai könyvtár szerepe az olvasóvá nevelésben: Egy adott iskola diákjainak olvasási attitűdjét befolyásolja az iskola könyvtárának elhelyezkedése és felszereltsége is. Az iskolák könyvtárainak népszerűségét befolyásolhatják a nagyságuk, berendezésük, felszereltségük valamint az, hogy mennyiben felelnek meg a 21. századi körülményeknek. A könyvtárak önmagukban nem oldják meg az olvasóvá nevelés feladatait, de olvasóvá nevelés könyvtárak nélkül elképzelhetetlen (Bocsák et al., 1995). Emellett maga a könyvtáros személyisége is meghatározó, hogy milyen kreatív foglalkozásokat kínál a tanulók részére. Hiszen egy olyan könyvtár, ami gyakori foglalkozásokat, szakköröket biztosít a tanulók részére, olyan közösségeket alakít ki, amely a későbbiekben olvasóklub helyszíneként is szolgálhat. Fontos, hogy első osztálytól kezdve a könyvtár mindig nyitva álljon a diákok részére, és ne csak közösségi programokat kínáljon. Alakítsunk ki olvasósarkot, kuckót az olvasni vágyók/tudók számára; meséltessük őket olvasmányélményeikről, hozhassák be, mutathassák be, ajánlhatják a többieknek kedvenc könyveiket – aknázzuk ki az olvasó gyerekekben s az egyéni olvasmányokban rejlő lehetőségeket a vágykeltésben, a többiek olvasásra motiválásában. Ám az is fontos, hogy a gyerekek iskolai körülmények között is olvashassanak intim helyzetekben, amilyen korán csak lehet; néma, individuális tevékenységként is megélhessék az olvasást, akik képesek és igényük van rá; s törekedjünk arra, hogy minél többekben ébredjen fel az igény, s alakuljon ki az erre való képesség. Hiszen az olvasás alapvetően intim, individuális (dialógus) viszony a szöveggel (Könyv és nevelés szerkesztőbizottság, 2017).

4.2 A házi olvasmányok a 2020-as Nemzeti Alaptantervben

Első és második osztályban nincs olvasmányfeldolgozás. Természetesen ebben az időszakban is fontos az olvasás, ezért a tanítók nagyon sok felolvasást végeznek, regényeket olvasnak a gyerekeknek, közös feldolgozás nélkül. Ennek oka, hogy a tanulók olvasástechnikája nincsen azon a szinten, hogy hétről hétre rengeteget tudjanak olvasni. Harmadik és negyedik osztályban kell először kötelező olvasmányt feldolgozni a diákokkal. Ezeknek a könyveknek azonban olyan cselekménysora van, olyan hosszú leírásai, ami a tanulókat elég nehezen tudja olvasóvá nevelni. Vannak választásaink, hiszen az ajánlott irodalomból is választhatunk könyveket. Azonban a közös olvasmány feldolgozásánál kizárólag klasszikus irodalmat lehet ajánlott irodalomként választani a jelen pillanatban érvényben levő Nemzeti Alaptanterv alapján.

Nem adatik meg, hogy a tanulók a tanítóval válasszanak könyvet, viszont mindenképpen megadatik, hogy kreatívan, élményszerűen dolgozzuk fel velük a nyári olvasmányokat, és ne házi feladatként adjuk fel őket. Hiszen a nyár végére elfelejtik a könyvek tartalmát, továbbá sok esetben a szülő olvassa fel nyáron is az olvasmányokat és a szülő készít olvasónaplót is, ami a gyerekeket tökéletesen motiválatlanná teszi.

Fontos, hogy mi motiválhatja a pedagógust, hogy fontos feladatnak tartsa az olvasóvá és könyvtárhasználóvá nevelést? Természetesen akár a törvényi előírások is, hisz a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló kormányrendelet több vonatkozásban is alapvető célként jelöli meg az olvasási kedv felkeltését és megerősítését. Szinte mind a tíz műveltségi területen megjelenik ez a fontos cél (Gombos & Péterfy, 2019).

A NAT 2020 (Nemzeti Alaptanterv) alapvetően az oktatás keretdokumentuma, amely meghatározza az iskolai nevelés mellett az iskola céljait, tartalmát, kulcskompetenciáit és a helyi tantervek alapját képezi. A magyar műveltségterület szempontjából legfőbb céljai közé sorolható, hogy a diákok megértsék a nemzet, a szűkebb közösség és az egyes ember kapcsolatát. Megismerjék kultúrájukat, annak gondolati, erkölcsi tartalmait, esztétikai értékeit. Ennek révén szellemileg és érzelmileg is kötődjenek ahhoz. Korosztályuknak megfelelően tudják értelmezni múltjukat, jelen környezetüket, önmagukat. A tanulókat fel kell készíteni arra, hogy ennek a kulturális hagyománynak értői és később formálói legyenek (NAT, 2020, 300-303). Ennek a gyakorlati megvalósításnak az egyik legfontosabb eszközei közé sorolhatóak a kötelező olvasmányok. Hiszen elengedhetetlen célként jelölik meg, hogy a diákok az 5-8. évfolyam során biztos szövegértésre tegyenek szert. Úgy vélem, az olvasás által fontos, hogy a diákok motiváltsága és nyitottsága csak tovább fokozódjon. Ezáltal pedig, olyan olvasó emberekké váljanak, akik a képzési szakasz végére már a művek elsődleges jelentése mögé látnak, azaz többféle olvasási és értelmezési stratégiával rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni. Össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek meglátni az összefüggéseket (NAT, 2020,300-303).

Az irodalomhoz kapcsolódóan a NAT továbbá meghatároz olyan műveket és szerzőket, amelyekkel a tanulók megőrzik az erkölcsi és történelmi értékeket egyaránt. Ezalatt olyan klasszikus műveket ismerhetnek meg, mint például Gárdonyi Géza Egri Csillagok című műve. Ezek a művek mind az adott korosztály fejlettségi szintjéhez igazodnak, emellett fejlesztik velük kritikai gondolkodásukat, ami mellett párhuzamosan az érzelmi intelligenciájukat is

fejlesztik. Továbbá ezeknek a műveknek a nyelvezete régies kifejezésekkel tarkított ezáltal a diákok nyelvi készsége, szókincse és nyelvhasználata is bővül.

Összességében tehát a 2020-as Nemzeti Alaptantervben meghatározott kötelező olvasmányok jó hatással vannak a diákokra, hiszen ezáltal tudják megőrizni a különböző irodalmi értékeket, azonban fontos lenne, az életkori sajátosságoknak megfelelő könyvek mellett motiválni is a diákokat, hogy ne csak hasznosak, de érdekesek is legyenek számukra ezek a művek.

4.3 Projektpedagógia

A projekt elnevezés gyakran használatos az építészetben, a menedzsment világában, a zeneiparban és még sok területen, így az oktatásban is. Sokan használják ezt a kifejezést anélkül, hogy pontosan tudnák mi a jelentése, és a helyzetet az sem könnyíti meg, hogy a különböző területeken más és más jellemzőkkel bír a projekt (Benedek et al., 2022). A projekt szót a pedagógiában szűkebb értelemben használjuk, mint a hétköznapi nyelvben. Azokat a tanulószervezési formákat értjük rajta, amelyek során a tanulók közösen, együttműködve, a belső indíttatásból, jellemzően valamilyen gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó problémára fókuszálva egy közös produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak (<https://tanmester.tani-tani.info/projektpedagogia>). Tehát a projektmunka során a tanulók olyan kutatásokat és feladatokat látnak el, amelyek segítségével releváns kérdésekre keresnek válaszokat, amelyeket a későbbiekben megfelelően tudnak hasznosítani. Ez egy olyan folyamat, amelynek során számos komplex feladat elvégzésének a segítségével szerzik meg a tanulók a megfelelő kompetenciákat.

A pedagógiai projekteknek egy nyitott végű, autentikus fő kérdésre kell válasz keresnie. Kutatásom esetében ez egy olyan problémára irányítja a figyelmet, amely a tanulók szemszögéből is értelmes és releváns. Fontos továbbá, hogy a tanulók érezzék a projekt elvégzésének jelentőségét és hasznosságát, hogy tudatosuljon bennük, hogy az általuk elvégzett feladatoknak értelme van, munkájuk más tanulókra, akár tanárookra is hatással lehet. A projektmunka sikeresnek tekinthető, ha a kutatásom esetében pozitív élményként rögzül a tanulóknak a kötelező olvasmányokkal kapcsolatos tapasztalat, ezáltal többet fognak olvasni az iskolában és a szabadidejükben egyaránt.

A projektek esetében minden apró részletet pontosan kell meghatározni. Meg kell határozni azokat a tevékenységeket, amelyek kapcsolódnak a tantervhez, és végső soron az

adott probléma megoldását szolgálják. Emellett csak és kizárólag olyan tevékenységekre szabad fordítani a tanulásra szánt időt, amelyek a tantervi célok megvalósulásához vezetnek.

A legfontosabb a tanulók bevonása a tervezésbe. Erre főként amiatt van szükség, hogy a tanulók azonosulni tudjanak az adott projekttel és magukénak érezzék azt. A tervnek minden esetben a probléma megoldására kell koncentrálnia, ennek szolgálatába kell állítania a tantervi tartalmakat, amelyeket összefonva a tevékenységek alatt ismernek meg a diákok. Továbbá meg kell határozni a pontos lépéseket, amelyeknek tartalmaznia kell minden tevékenységet, feladatot és időkeretet.

A tanár szerepe maga a projektvezetés, hogy a folyamat során segítse a tanulókat a projekt megvalósításában és mentorálja a csoportban a közösen tevékenykedő, így tanuló diákokat. Emellett kíséri a diákokat a munka során, hogy minden feladat a megfelelő mederben haladjon. Szükség esetén visszajelzésekkel is szolgál, megerősíti a tanulókat abban, hogy jól dolgoznak, tevékenységük valóban a várt eredményhez vezet.

Továbbá a projektmunka végeztével fontos, hogy kellő időt szánjunk az összegzésre. Ennek során elemezzük a tanulókkal közösen a tanulási folyamatot, hogy mit és hogyan tanultak. Ilyenkor van alkalom arra, hogy azokat a tanulságokat megfogalmazzuk egyéni, illetve csoportszinten, amelyeket egy következő projektben hasznosíthatunk, ezt reflexiónak is szokás nevezni (Szira, 2002).

A kutatásomban a projektpedagógia módszerét alkalmaztam, mivel úgy vélem ezáltal adaptálódik leghatékonyabban a kötelező olvasmányokkal kapcsolatos tudnivaló a diákok emlékezetébe, emellett ezáltal az olvasást követően aktív résztvevőként vehetnek részt a nyári olvasmány feldolgozásban is. Továbbá ennek a módszernek a segítségével a hagyományos, frontális órátípus helyett lehetősége nyílt a tanulóknak saját tempójukban befogadni az elsajátítandó tananyagot, elmélyíthették tudásukat Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című kötelező olvasmánnyal kapcsolatban saját érdeklődésük alapján. Ezáltal pedig olyan kompetenciákat fejleszthettek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az irodalmat élményszerűen tapasztalhassák meg. Ilyen kompetenciák többek között a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás és az érzelmi intelligencia. A feladatok során végig ösztönöztem a tanulókat és folyamatos visszajelzések segítségével értékeltem a munkájukat.

4.4 Gamifikáció

A mai tanulók az alfa valamint a Z generáció tagjai, akik már mindannyian a 21. században születtek. A technológia fejlődésével párhuzamosan nőnek és nőttek fel, ezáltal az életük

minden területére hatással van a digitális technológia, a telefonok és a közösségi média. A szabadidős tevékenységek esetében is jelentős szerepet kap az online világ. Az alfa generáció motivációja az iskolai tanulásban számos tényezőtől függ- az egyik legfontosabb tényező az interaktív tanulás. Ezeknek a tanulóknak a passzív tanulási forma, tehát a könyvekből történő tanulás unalmas és nem elég hatékony. Ezek a tényezők nehézséget okoznak a pedagógusoknak is, akiknek új és innovatív megoldásokkal kell előállniuk. Hiszen sok szempontból a diákok megkérdőjelezik a tananyagok hasznosságát, mivel manapság már minden információhoz könnyedén, pillanatok alatt hozzájutnak az internet segítségével. Azonban ezeknek a tanulóknak meg kell tanulniuk, hogy ezeket az online információkat kritikusan kell fogadni, mivel sok esetben nem megbízható tartalmakkal is találkozhatnak. Továbbá a pedagógusoknak nem szabad a digitális világ ellen fordulniuk, hanem arra kellene inkább törekedniük, hogy a digitális világot lehetőségként a saját előnyükre fordítsák, hogy a diákok segítségével megtalálják az egyensúlyt az online világ és a hagyományos módszerek között. Mivel a digitális technológiák alkalmazása előnyt jelenhet az oktatásban, lehetővé teszi a különböző tanulási utak megtalálását, megkönnyíti a differenciálást, a csoportmunkát, s az alternatív értékelési rendszerek bevezetését is. Ennek jelenleg legtöbbet emlegetett módszere a gamifikáció (Tóth, 2023).

A gamifikáció angolul gamification a játékosságot vagy játékosítást jelent. A lényege, hogy játékossá formálunk nem játék jellegű környezetbe, ami játékelményre épül. A kifejezés Nick Pelling nevéhez fűződik, ő nevezte el először gamification-nek a módszertant. A fogalom a „game”, mint játék és a „fiction”, mint alakítás szavak összeolvadásából jött létre (<https://www.xlabs.hu/blog/gamifikacio>).

Sok esetben a játék szót automatikusan a gyermekkorhoz kapcsoljuk, annak ellenére, hogy felnőtt emberek életének is szerves részét képezi a játék. A különböző online játékok számos esetben a fiatalok mellett, az idősebb korosztály figyelmét is lekötik. Emellett számos területen megjelenik napjainkban a játék, például a munkahelyeken, az üzleti folyamatokban és az oktatásban is (Tóth, 2023).

Összefoglalóan elmondható, hogy a most szocializálódó és felnövekvő generáció társadalmi integrálásának újragondolása során kiemelten fontos annak felismerése, hogy a külső motivációnál jóval hatékonyabb és tartósabb hatású a belső motivációs mechanizmus, melynek aktivitására kifejezetten alkalmas a gamifikáció. Az ember ugyanis ösztönösen szereti a játékos közegben meghatározó motivációs elemeket, így az újdonságokat, az ismeretlen

területek felfedését, a kihívásokat jelentő izgalmas kalandokat, a kreativitás lehetőségeit, illetve a flow-élményt, a tevékenység örömét magát (Fromann & Damsa, 2016).

4.5 Élményirodalom

Az olvasás az első népiskolai törvény, azaz 1868 után Eötvös Józsefnek köszönhetően lényegében mindenki számára elérhető, megtanulható tevékenységformává vált Magyarországon. Azonban az irodalomtanítás válságban van, ennek ellenére azonban semmiféle változás nem tapasztalható. A magyar iskolák 95%-ában ma is az irodalomtörténet az úr, a lineáris és életrajz alapú magyartanítás uralja a hétköznapiakat. Miközben azt sem akarjuk észrevenni, hogy a tantárgyak presztízssorrendjében lassan sereghajtóvá válunk (Péterfi, 2011). De vajon mit tehet egy ilyen esetben egy tanító, egy pedagógus vagy tanár? Hiszen ők is látják, hogy már semmi nem úgy működik, mint tíz-húsz évvel ezelőtt, ám nincs módja arra, hogy ezt a működésmódot befolyásolja. Fontos, hogy jó hangulat legyen az irodalom órák során, elfogadó légkör, s a tanulók egyének tudatában ama meggyőződésüknek, hogy az irodalom valami rettentően fontos dolog az életben és ezáltal az olvasás is. Hiszen aki sokat olvas Petőfit, Móriczot és József Attilát, az jobban és pontosabban érti nem csupán a körülötte lévő világot, hanem például a különböző matekfeladatot is (Bodrogi et al., 2016).

A tanulók – úgy vélem –, sokkal aktívabban és szívesebben részt vesznek olyan tanórákon, ahol figyelembe vesszük véleményüket, a tananyagot élményszerűen dolgozzuk fel velük. Alapvetően minden irodalom élményszerű, hiszen élményt okoznak a különböző művek befogadásuk pillanatától kezdve. Azonban maga az élmény nem csak pozitív lehet a tanulók számára. Ennek okai különböző eredetűek lehetnek, akár a tanár, akár a tanuló hibájából adódóan. Fontos, hogy a tanulók ne legyenek megfosztva a kommunikáció lehetőségétől, hiszen az élmény a saját gondolatai megismerésének élményét is jelenti (Fűzfa, 1999).

A közvetlen élményszerzés szempontjából az irodalom tekintetében kiemelkedő szerepet játszik a színjátszás, amelynek fontosságát szeretném hangsúlyozni. A kutatásom során is bebizonyosodott, hogy a diákok nyitottak a színjátszásra és az egymás által előadott jelenetekre sok esetben nagyobb figyelmet szentelnek, mint például egy monoton óra során felolvasott szövegrészletre. A legszebb együttműködés valósult meg a diákok között, akiknél megfigyelhető volt az egymás felé közvetített türelem. Más kutatások is alátámasztják, hogy ennek a munkának az egyik legfontosabb hozadéka, hogy a diákok megtanulják a másakra való odafigyelés lényegét, a világ másképp való látásának és értelmezésének fontosságát, ezáltal

pedig nem csupán tanulnak, de új barátságokat is kialakítanak, mely barátságok a közös munka nélkül valószínűleg nem jöttek volna létre (Fűzfa, 1999; G. Gödény, 2017).

Továbbá a drámapedagógia, a különböző kooperatív technikák elősegítik, hogy az irodalmat egy teljesen új szemszögből közelítsük meg. „*Úgy éreztem én is a történet szereplője vagyok.*” „*Segített beleképzelnem magam a karakterek helyzetébe.*” Az idézett tanulói vélemények jól tükrözik ezeknek a foglalkozásoknak a lényegét. A dramatikus eszközök segítik a beleélést, a mélyebb megértést, a szereplők helyzetébe és érzélemvilágába való behelyezkedést (Herédi, 2021).

5. Anyag és módszer

5.1 Elő kutatás az olvasási szokásokról kérdőívvel és tanítókkal készített interjúkkal

A 2024-ben folytatott kutatás előtt egy kisebb, úgynevezett előkutatást végeztem kérdőíves módszerrel 2023-ban. A kérdőív nyílt és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdéssort tartalmaz. A kérdőívvel az emberek olvasási szokásait mértem fel, azon belül a kötelező olvasmányokhoz fűződő élményekről is tettem fel több szempontból kérdéseket. A kérdőívet bárki szabadon kitölthette, ezáltal különböző korosztályú és végzettségű emberek olvasási szokásai által megismerhettem a többségi véleményeket, ezáltal a kérdőív vizsgálata során változóként vettem a kitöltők végzettségét, könyvolvasási attitűdjeiket és életkorukat. A kérdőívet 2023. 09. 20-án zártam le, végül 322 ember kitöltésével.

Az életkor, az iskolai végzettség és az olvasási attitűd tekintetében a gimnáziumi végzettséggel rendelkezők azok, akik a legnagyobb arányban napi rendszerességgel olvasnak. Ez valószínűsíthetőnek tartva, az iskolai rendszernek köszönhetően történik, főként a különböző napi feladatok elvégzése során, ami nem feltétlenül szabadidős foglalkozásként jelenik meg az életükben, hanem mindennapra kiterjedő elvárásként. Az egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezőkről szintén elmondható, hogy jelentős arányban naponta olvasnak könyveket, folyóiratokat, itt az életkort figyelembe véve valószínűsíthetően már a munkahelyi teendők is hozzájárulnak az olvasás aktivitásának gyakoriságához. A szakközépiskolai és szakmunkásképző személyek esetében a fizikai munkájukból adódóan ritkábban havonta akár egy hónapnál ritkábban jelenik meg ez a tevékenység.

Korosztályokra bontva megvizsgáltam, hogy a különböző kötelező olvasmányokhoz hogyan viszonyulnak vagy viszonyultak a kitöltők. Emellett több, a kötelező olvasmányokkal kapcsolatos kérdést is feltettem a kitöltőknek, hogy ezáltal felmérjem korábbi tapasztalataik

alapján a kötelező olvasmányokkal kapcsolatos élményeiket, emellett javaslataikat a kötelező olvasmányok feldolgozásának újításához fűződően.

6. *Tetszettek az Ön által elolvasott kötelező olvasmányok?*

Erre a kérdésre a 322 kitöltőből 240 választották az „igen” opciót. 82 ember pedig a „nem” választ jelölte meg. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a kitöltők 75%-a kedvelte a kötelező olvasmányokat, azonban fontos, hogy a 82 ember véleménye arra utalhat, hogy vannak olyan kötelező olvasmányok, amelyek nem bizonyultak elég érdekesnek.

7. *Szívesebben olvasott volna Ön által választott könyveket?*

263 „igen” és az 59 „nem” válasz jelzi, hogy a döntő többségnek fontos, hogy a kötelező olvasmányok mellett szabadon választható könyveket is olvashasson, hogy ezáltal egyéniségének megfelelően szélesíthesse irodalmi horizontját.

8. *A kötelező olvasmányok hozzájárultak az olvasás megszeretéséhez?*

284 „nem” valamint 38 „igen” választ adtak a kitöltők. Ez az eredmény nagy felkiáltójel lehet a pedagógusok számára, mert mutatja, hogy a kötelező olvasmányok nem gyakorolnak pozitív hatást a fiatal tanulók esetében az olvasás megszeretéséhez.

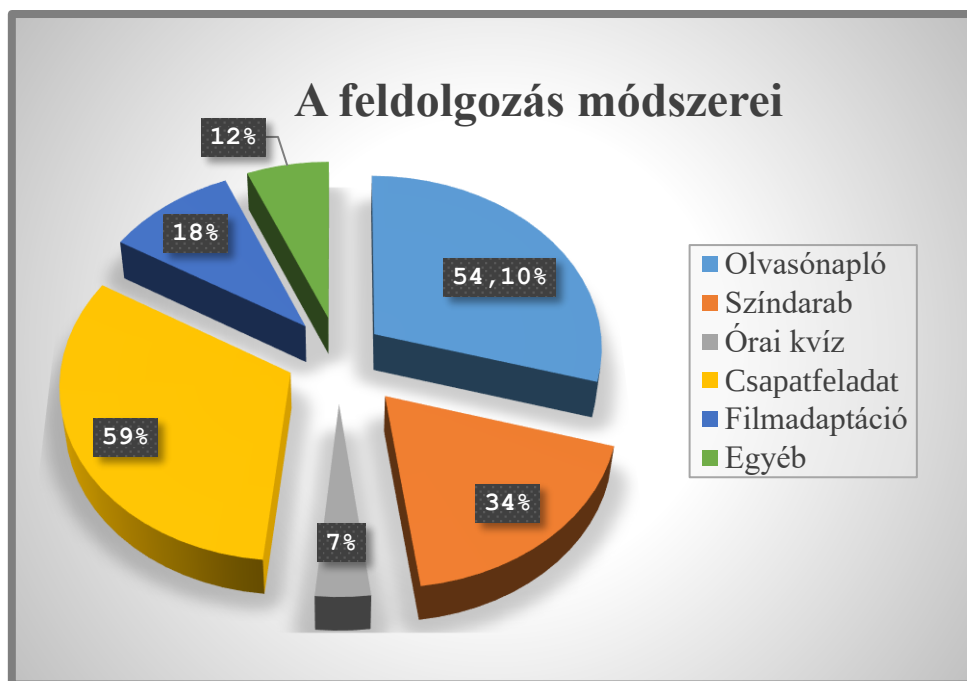
9. *Könnyen értelmezhetőek voltak a kötelező olvasmányok? 131 igen, 191 nem*

A 131 „igen” és a 191 „nem” válasz mutatja, hogy gyakran bonyolultnak bizonyulhat a kötelező olvasmányok nyelvezete a diákok számára, ami bizonyítja, hogy szükség lenne arra, hogy a tanárok a tanulókkal közösen dolgozzák fel a különböző irodalmi műveket.

10. *A kötelező olvasmányok nem reagálnak a kamaszok problémáira, élethelyzeteikre, lelki világukra*

A 273 ember egyetértése mutatja, hogy sokszor a klasszikus művek nem, vagy csak ritkán kapcsolódnak a fiatal tanulók mai élményeihez és tapasztalataihoz.

11. *Mely interaktív módszerrel dolgozta fel a kötelező olvasmányokat?*



II. ábra: A feldolgozás módszerei (forrás: saját ábra)

A II. ábra diagramja szemlélteti, hogy a kitöltők közül 173 válaszadó olvasónapló segítségével dolgozzák fel a kötelező olvasmányokat. Ez tehát a legnépszerűbb feldolgozási módszer, amely arra utal, hogy ez a leghagyományosabb és legelterjedtebb metódus. Ez a technika segít a fogalmazókészség fejlődésében, azonban háttérbe szorul a tanulók egyéni tapasztalata és véleménye. A válaszadók 34% színdarab formájában dolgozza fel az olvasmányt, ami az olvasónaplókhoz képest sokkal inkább motiválja a tanulókat továbbá, kreativitásra és csoportmunkára ösztönöz, aktiválja a szókincset. Az órai kvízek a legkevésbé népszerűek. A csapatfeladat 59%-kal az olvasónaplók után a legnépszerűbb munkaforma, ami nagyon pozitív eredmény. A tanórák során ritka a csoportmunka, inkább frontális oktatással találkozhatunk. Kiemelten fontos lehet tehát, hogy ezeket a munkaformákat és technikákat beépítsük a tanórákba, például a kötelező olvasmányok során. Segítségükkel a tanulók más-nézőpontból is megvizsgálhatják a különböző olvasmányokat. Filmadaptációval való feldolgozás a válaszadók 18%-a számára volt bevált technika. Azonban fontos, hogy a filmek és az olvasmányok közötti kapcsolat esetében a filmek eltérhetnek az eredeti művektől, így üdvös megtalálni a köztes utat az olvasás és a filmadaptációk között. Az egyéb lehetőségek mutatják, hogy vannak olyanok, amelyek nem hagyományosak (például online platformok esetleg viták). A kérdésre adott válaszokból összességében elmondhatóak, hogy az olvasónaplóval történő feldolgozás, valamint a csapatfeladat a leggyakoribb munkaformák közé sorolható, ami mutatja, hogy önálló és csoportos munka által egyaránt biztosítva van a

könyvek feldolgozása. A kvíz és az egyéb módszerek kisebb szerepet kaptak, pedig ezek biztosítanak – sok más kompetencia fejlődése mellett – az olvasottak más-más nézőpontból való megközelítését; a tanulók vitakészségének és empátikus készségének fejlődését.

Az előkutatás célja az olvasáshoz kapcsolódó élmények feltárása, valamint az élményszerző olvasás gyakoriságának megítélése volt különböző életszakaszokban. A kérdőív eredményei lehetőséget adtak a különböző korosztályok egyéni igényeinek megismerésére, amikhez igazodva terveztem a 2024-ben megvalósult projektmunkát. Emellett a válaszadók által megosztott korábbi tapasztalatok és javaslatok hozzájárultak ahhoz, hogy a diákokkal folytatott foglalkozásokat hatékonyabban és célzottabban alakítsam ki. A kérdőív összességében rávilágít arra, hogy egyes korosztályok milyen érdeklődési körrel rendelkeznek, mennyire fontos számukra az olvasás, milyen pozitív illetve negatív jelentéstartalommal társítják az olvasás fogalmát.



III. ábra: a kötelező olvasmányokkal kapcsolatos vélemények áttekintése (forrás: saját)

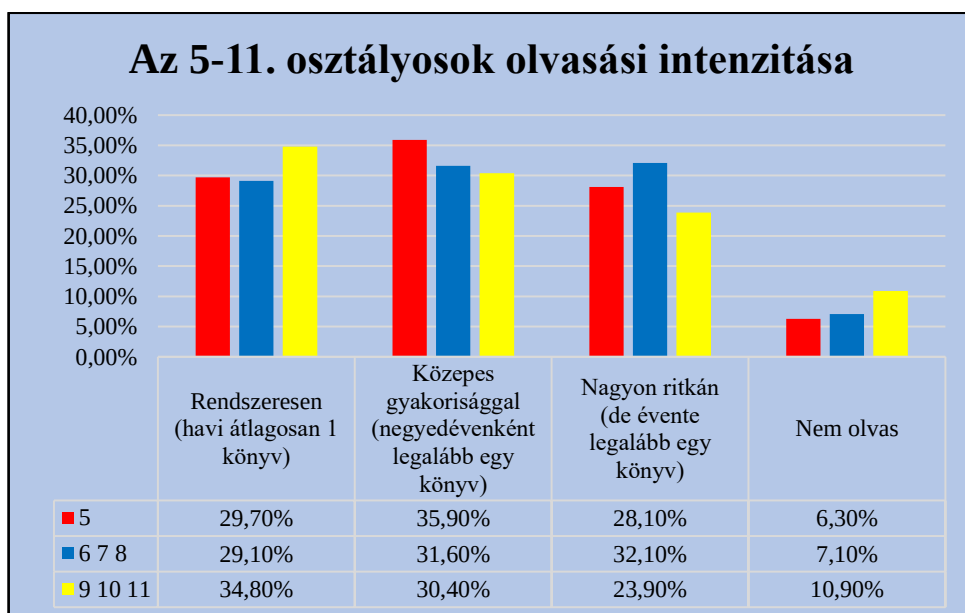
Kérdőíves kutatás eredményéből következik, ahogy azt az III. diagram is mutatja, hogy a gyermekek igénylik a kötelező olvasmányok frissítését, és sokan negatív élményekkel társítják az olvasást a nyári olvasással kapcsolatos nehézségeik miatt. Ennek oka, hogy a kötelező olvasmányok nem, vagy csak ritkán adaptálódnak a tanulók kontextuális igényeihez.

Emellett mélyinterjút terveztem tanítókkal, magyartanárokkal és könyvtáros-tanárokkal. 4 mélyinterjú valósult meg. Az interjúkkal a fő célom az volt, hogy feltérképezzem, napjainkban

milyen módokon próbálják a tanárok ösztönözni a tanulókat az olvasásra, valamint, hogy az olvasás milyen területeken fejti ki hatásait az egyes tanulók esetében.

Az egyik celldömölki iskolában a tanár a kötelező olvasmányok feldolgozást olvasónapló segítségével végzi. Lehetőségem nyílt az 5. évfolyamos tanulókkal beszélgetni a tanár által, ahol a diákok megosztották tapasztalataikat. Az 52 fős évfolyamon összesen 13 tanuló olvas heti rendszerességgel az iskolán kívül. Ők azok, akiknek a tanár nyári olvasáslistát is készít, amely segítségével támogatja a diákok nyári olvasását, ennek eredményeként ezek a tanulók nyáron akár háromnál több könyvet is elolvasnak.

A második interjúm alkalmával egy könyvtáros-tanárral beszélgettem, aki számos kreatív módszert alkalmaz annak érdekében, hogy ösztönözze az iskola tanulóit az olvasásra. Könyvtáros-tanári hivatásának egyik legszebb és legfontosabb területének az olvasás megszerettetését, a mindennapos olvasás iránti igény kialakítását, azaz az olvasóvá nevelést tartja (Benedek et al., 2022). Például olvasmányfüzért készített, amelyben minden zászló egy újabb elolvasott könyvet jelöl. A zászlókat azonban csak akkor szabad kidíszíteni, ha a tanuló elolvasta az adott könyvet. Emellett naptárat, értékelő táblázatot, a kisebbeknek színezőt is készít, amiben rögzíthetik a szünet ideje alatt olvasott könyveket, valamint a könyvekkel kapcsolatos személyes élményeiket, tapasztalataikat.



IV. diagram: 5-11. osztályosok olvasási intenzitása (forrás: Benedek et al., 2022)

Ahogy a IV. diagram is mutatja, az iskola alsó tagozatos diákjai rendszeresen látogatják az iskola könyvtárát, kölcsönöznek és foglalkozásokon vesznek részt. Az országos tendenciához

hasonlóan a könyvtári látogatások és a kölcsönzések száma a tanulók életkorának emelkedésével folyamatosan csökken ennek az iskolának az esetében is, de az egy főre jutó könyvtári kölcsönzések száma még így is folyamatosan növekszik (Benedek et al., 2022).

A legtöbb esetben azt tapasztaltam tehát, hogy azért nem olvasnak, mert unalmas számukra ez a tevékenység. Életterükben több egy időben lévő ingerhez szoktak hozzá, ezáltal az olvasás nem kelti fel az érdeklődésüket. Ha kreatívabb, interaktívabb irányból közelítjük meg a kötelező olvasmányokat, akkor a tanulók ösztönözhetőek (Ábrahám, 2006).

5.2 Projektmunka az iskolában

A 2023-ban megvalósult előkutatás eredményeire támaszkodva készítettem egy projekttervet, amit 60 diákkal valósítottam meg 2024-ben. A diákokkal Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című kötelező olvasmányt dolgoztuk fel. A projektben részt vevő osztályok tanulóiról a szülők beleegyezését követően készítettem képeket, amiket pályamunkámban használtam fel (lásd az 1. mellékletben is).

A projektet két 6. osztályban valósítottam meg, ahol 5 valamint 6 fős csoportot alakítottam ki úgy, hogy az egyes csoportok a könyv különböző fejezeteit dolgozták fel, különböző kreatív módszerekkel. Az egyik csoport elkészítette a könyv leírásai alapján a grund makettjét.



1. kép (forrás: saját felvétel)



2. kép (forrás: saját felvétel)

Ehhez különböző fadarabokat, gyurmát, ragasztót és színes lapokat használtak, kidolgozták a grund aprólékos változatát. Ezáltal könnyen megtanultak tájékozódni a szövegben, emellett problémamegoldó képességük is fejlődött. Csoportosan oldották meg a feladatot, ahol elsősorban elkészítették a makett tervét, ezután álltak neki a megvalósításnak.

A tanulók riportot is készítettek. A feladatuk az volt, hogy interjúvolják meg a könyv egyes szereplőit, valamint a szereplők érveljék meg, hogy a könyvben mit, miért tettek. Ezáltal könnyebb és játékosabb úton értelmezték a szereplők döntéseit.

A tanulók verset is írtak, amely elősegítette, hogy érzelmileg azonosulni tudjanak a könyv szereplőivel. A versírás során különböző, előre megadott szavakat kellett versbe foglalniuk. Megoldásaikban az előre meghatározott szavak olyan kifejezés használatára ösztönözte a 6. osztályosokat, ami elősegítette a választékos kifejezések aktív használatát, azaz szóaktiválási folyamataikat, szókincsbővülésüket serkentette.

A plakátkészítés feladatban egy-egy színházi plakátot terveztek a diákok. A feladatban lényeges volt, hogy a plakát figyelemfelkeltő legyen, és alapvető információkat tartalmazzon. Itt tehát a kreatív szövegalkotás, lényegkiemelés 4. osztályban tanult lépései is előkerültek.

A térképkészítés feladatban meg kellett jeleníteniük minden helyszínt, ami a könyvben szerepel, valamint azt, hogy a történet szereplői mely helyszíneken jártak. Ehhez különböző jelzéseket és jelmagyarázatokat készítettek.



3. kép (forrás: saját felvétel)



4. kép (forrás: saját felvétel)



5. kép (forrás: saját felvétel)

6. kép (forrás: saját felvétel)

7.kép (forrás: saját felvétel)

8.kép (forrás: saját felvétel)

Leginkább a színjátszás tetszett a diákoknak. A könyv egyik fejezetéből írtam szövegrészletet, amelynek szövegét csak magabiztosan kellett volna felolvasniuk. Azonban az a tudat, hogy a színdarabot az osztály előtt kell bemutatniuk, arra ösztönözte őket, hogy a szöveget emlékezetből megtanulták és adták elő. A közvetlen élményszerzés fontosságát gyakran hangsúlyozza mind az iskolai gyakorlat, mind a szakirodalom (Füzfa,1998). A színjátszás különösen alkalmas arra, hogy elsősorban a gyerekek együttműködési készségeit fejlessze, ne a szakmai teljesítményt helyezze előtérbe (főleg az első darabok idején). Ezenkívül a színjátszás során a tanulók odafigyelésének, valamint a világ más szemszögéből történő megismerésének és értelmezésének fontosságát is elsajátíthatják.

A különböző feladatok elkészítését követően alkotásaikat az iskola könyvtárában is kiállították.

5.3. A projekt munka alkalmazása iskolai környezetben

Kutatásom központi elemét a projekt munka összeállítása adta. Olyan feladatokat állítottam össze, amely a nyári olvasmányokat követően fenntartja a diákok érdeklődését. Ennek során azt vizsgáltam, hogy a különböző interaktív játékok által a tanulók jobban megértik-e Gárdonyi Géza: Egri csillagok című kötelező olvasmányát, emellett kedvet kapnak-e további könyvek olvasására. Ehhez vizsgálati csoportként a celldömölki Szent Benedek Katolikus Általános

Iskola 5. osztályos évfolyamát választottam. Nyáron azonban a diákok lelkesedése csökkent. Előzetesen a tanév során felmértem a tanulók érdeklődését. Azonban nyárra az érdeklődők száma a negyedére csökkent. A diákok emellett különböző napokon, szétszórtnak tudtak volna részt venni a kutatásban, ami ellehetetlenítette volna a csoport munka lényegét, ezáltal egy másik csoportot kellett keresnem.

A projektmunka csoportjainak újraszervezése kezdetén, egy kontroll- és egy vizsgálati csoportot hoztam létre. A vizsgálati csoport szombathelyi Boldog Brenner János Általános Iskola és Gimnázium 6. osztályos évfolyam 30 és 27 fős tanulóiból tevődött össze. A kontroll csoport pedig lenti, Vörösmarty Mihály Általános Iskola, továbbá lenti, Arany János Általános Iskola 5-6. osztályos tanulóiból állt. A kutatás során szem előtt tartottam, hogy mindkét csoportba azonos számban kerüljenek a különböző olvasási képességgel rendelkező tanulók.

A vizsgálati csoport esetében a tanár által alkalmazott módszereket kiegészítve, interaktív módszerekkel dolgoztuk fel közösen, csoportos munkaformában Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című kötelező olvasmányt. A feldolgozás során konkrét célként tűztem ki, hogy a csoportos feladatok kreatív úton való feldolgozása további olvasásra ösztönözze a tanulókat, tehát végig olvassák el a könyvet, mivel a foglalkozás során is fejezetenként dolgozták fel a tanulók A Pál utcai fiúk című kötelező olvasmányt. A célok mérhetőségéhez a kontrollcsoport tanárával is egyeztettem. A kontrollcsoport is fejezetenként dolgozta fel a kötelező olvasmányt, azonban csupán olvasónaplót kellett írniuk. Ezáltal a két iskola tanulóinak visszajelzésének felmérését a csoportos munka és az olvasónaplók megírását követően tettem meg.

A csoportos projektmunka feladatait a tanulók érdeklődésének figyelembevételével tettem meg. Időben alapvetően 120 percet terveztem, ami a tanórak idejét teljes mértékben való felhasználásával sikeresen megvalósult. Ehhez azonban előzetes előkészületekre volt szükségem. Megszerveztem a projekttervezés során a feladatok megoldásának menetét, valamint időkeretet is felállítottam. Kooperatív feladat mintájára a feladatok során a nagyobb hangsúly a tanulók munkájára összpontosult.

A projektmunka kezdetén véletlenszerű csapatokat alakítottam ki a könyv szereplőinek és azok jellemzőinek segítségével. Egy kalapba papír cetlikre különböző állításokat, tárgyakat, vagy a könyvből kivágott részületeket írtam fel, amelyekből minden tanulónak húznia kellett. Ezt követően a tanulóknak meg kellett fejtenie, hogy az egyes állítások kire vonatkoznak a könyvből. Ezáltal az egyik osztályban öt, a másik osztályban hat ötfős csapatot alakítottam ki.

A csapatok nevei a cetlik megoldásai, tehát különböző szereplők és egy lényeges tárgy nevei voltak, így létrejött a Boka, Nemecek, Geréb, Csónakos, Weisz valamint a Gitt csapat.

Óravázlatokat készítettem, amelyekben különböző didaktikai képzési és nevelési feladatokat is meghatároztam. Az oktatási feladatok során felidéztek a diákok előzetes tapasztalatait és ismereteit. Képzési feladatként fejlesztettem a diákok gondolkodási készségeit, megfigyelő valamint rendszerező és emlékező képességüket. Emellett a tudatos és kreatív nyelvhasználat fejlesztésére is sor került. Nevelési feladatként ösztönöztem őket a rendezett és helyes írásra. Emellett sor került az önellenőrzés fejlesztésére, a pontosságra nevelésre. Az órák során számos eszközt használtam fel, például a makett elkészítéséhez faágakat, gyurmát, festéket, filcet, színes papírokat valamint spatulát. A színházi plakát és a térkép elkészítéséhez színes kartonpapírt, festéket és filceket, a riport elkészítéséhez alufóliát és papírokat biztosítottam.

A különböző feladatokat felírtam a diákok számára egy-egy papírlapra, majd kiosztottam azt a szükséges eszközökkel együtt. Felváltva figyeltem minden csoport munkáját, és gondolkodtató kérdésekkel, biztatással segítettem, ösztönöztem őket.



9.kép (forrás: saját felvétel)

A legnagyobb kihívást a színházi plakát jelentette, mivel sok diák nem tudta elképzelni, hogy hogyan nézhet ki egy ilyen plakát, milyen információkat kell, hogy tartalmazzon. Ezért ötletként képeket mutattam nekik, felhívtam arra a figyelmüket, hogy amikor ők színházba mennének, mire lennének kíváncsiak, hogy ezáltal rávezessem őket a feladat megoldásának lényegére. Ezáltal végeredményként figyelmet felkeltő plakátot készítettek el a tanulók.

5.4. Az interjúk elemzése

A kérdőívet követően 4 mély interjút készítettem, amelynek során felmértem a tanítók, tanárok és könyvtáros tanárok tapasztalatait a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban. Emellett felmértem, a feldolgozási módszerek mellett a tanulókkal kapcsolatos visszajelzések tekintetében is a tanárok véleményét, mely könyvek, azok, amelyek nehézséget okoznak a diákok számára, továbbá, hogyan lépnek túl ezeken a nehézségeken.

Az első tanár M. E. magyar – történelem szakos tanár, aki jelenleg is több osztályban tanít magyart. Az interjú során választ kaptam tőle, hogy mi az oka annak, hogy a gyerekek nehezen vagy nehezebben, gyakran nem tudnak kötődni a mai kötelező olvasmányokhoz érzelmileg, és mit tesz ennek érdekében. A tanárnő már évek óta más szemszögből közelíti meg az olvasmányok feldolgozását. Ez alatt azt értem, hogy nem olvasónaplót írat a diákokkal, hanem egy feladatsort készít nekik, aminek a segítségével a diákoknak nem is nyáron, hanem évközben kell olvasniuk. Emellett évközben nem szükséges az egész könyvet egy időben elolvasniuk, mivel a feladatsorok is a különböző fejezeteket fogják át, így a tanulók lelkesedése sem csökken. Sok könyv esetén filmrészleteket is megtekintenek, hogy a különböző ismeretlen/archaikus szavakat könnyebben tudják a diákok értelmezni, kötni a szituációkhoz.

Az iskola könyvtárossával is alkalmam nyílt interjút készíteni, aki szokott plusz, szabadon választható könyveket felírni a gyerekek olvasólistájára. Emellett segít a diákoknak, hogy a korosztályuk számára egyénileg is megtalálják a megfelelő könyveket. Ehhez az **5 ujjas szabályt** tanítja meg a tanulóknak. Ennek során a tanulóknak választaniuk kell egy könyvet, ami érdekli őket. Ezt a könyvet ki kell nyitni a tanulóknak egy véletlenszerű oldalon, ahol el kell olvasnia 1-2 oldalt, amelynek során minden ismeretlen szóért, amely nehézséget okoz neki, fel kell tartania az egyik ujját. Ha az ismeretlen szavak 0 és 1 közé tehetőek, akkor a könyv nyelvezete valószínűleg túl egyszerű az adott tanuló számára. Ha 2 és 3 ismeretlen szót találunk, akkor a könyv ideális a korosztályunknak megfelelően. Azonban, ha 5 ujjnál többet tartunk fel, akkor valószínűleg a könyv nyelvi stílusa vagy tartalma nehézséget okozhat az ő számára. Emellett a nyári olvasásra való motiváláshoz **bingó táblázatot** készít. A bingó eredetileg egy szerencsejáték, aminek alapgondolatát egyre gyakrabban használják az oktatás több területén is. A játék alapja egy 5x5-ös tábla, melynek mezőiben számok szerepelnek. A középső mező egy szabadon hagyott hely, amolyan joker. Minden játékos más összetételű táblát kap. A játék folyamán számokat sorsolnak ki. Ha szerepel a táblán kisorsolt szám, akkor át kell húzni. Akinek előbb gyűlik össze egymás mellett (vagy vízszintesen vagy függőlegesen vagy átlósan) öt áthúzott szám, „bingó”-t kiabálhat (Benedek et al., 2022). Ennek mintájára a diákok

szelvényén olvasmányok vannak, a közepén az eredeti bingóhoz hasonlóan egy szabadon választható könyv szerepel. A tábla nagyságától függően három vagy öt egymás melletti áthúzás (vízszintesen vagy függőlegesen vagy átlósan) bingót jelent, amit ajándékkal jutalmazhatunk. Itt addig folytatódik a „játék”, amíg el nem fogy az összes mező, azaz míg a gyermek nem olvassa el az összes olvasmányt (Benedek et al., 2022).

Egy celldömölki általános iskolában csupán olvasónaplót kell írniuk a diákoknak. Az osztályban ezzel összeköthetően az évfolyamon kevesebb olvasni szerető diák van, a szombathelyi iskolához hasonlítva. Ebben az iskolában a kötelező olvasmányok mellett ennek ellenére több könyvet is ajánl a magyar tanár a diákok számára a kötelező olvasmányok mellett, például Leiner Laura könyveket, Joanne Kathleen: Harry Potter-köteteket, Rick Riordan: Percy Jackson és az olimposziak könyveket. Ezeknek a könyveknek a segítségével a diákok habár nem a kötelező olvasmányok által, de megszerethetik az olvasás élményét.

Emellett az utolsó interjút Bognárné Dr. Lovász Katalinnal készítettem el, aki az idei félévben gyermekirodalom tárgyból volt az oktatóm. Aki, a beszélgetésünk során főként azt hangsúlyozta, hogy a Z és alfa generációs fiatalok a digitális korba születtek, ezért tudják nehezebben értelmezni a kötelező olvasmányokat és ez az okozója az érzelmi kötődés kialakulatlanságának is. Nem látják meg bennük a történeteket, a lényegi dolgokat. Ezért a tanárnő úgy vélte, hogy szükség lenne egy előzetes felkészítésre a tanárok által, mivel sok esetben felkészületlenül kapják meg a diákok a kötelező olvasmányokat. Emellett úgy vélte, hogy a közösségi média platformjait adaptálni lehetne az oktatásba, hogy az ő világukon keresztül kerüljenek kapcsolatba az irodalommal. Továbbá megoldásként szolgálhat, ha a fiatalok nem is olvassák el a kötelező olvasmányokat, legalább hangos könyvként hallgassák meg azokat. Ez utóbbi akár alternatív módszerként is alkalmazható lenne. Összefoglalva az interjúkat elmondható, hogy a modern pedagógiában számos nehézséggel és kihívással kell szembenéznie a pedagógusoknak. Emellett fontos, hogy az oktatás a diákok igényeihez alkalmazkodjon, hogy fenntarthassuk az irodalmi értékek iránti érdeklődést és kíváncsiságot.

5.5. Irodalmi vetélkedő

Annak érdekében, hogy ezek a kreatív úton történő feldolgozások még eredményesebbek legyenek, készítettem egy irodalmi vetélkedőt a diákok számára. A vetélkedő háttéranyagát a Genially platformján dolgoztam fel. 8 feladatot készítettem, a „Szeretlek Magyarország” tévéműsor mintájára „Szeretlek Pál utcai fiúk” címmel. Az első feladat címe „Ki vagyok én”, aminek során csapatonként 2 perc alatt, a lehető legtöbb szereplőt és tárgyat kell megfejtetni. A

vetélkedő során pontoztam a diákok teljesítményét, ehhez a Google Táblázatokban készítettem pontozótáblát. A táblázatba feladatonként kell az elért pontszámokat vezetni, amelyek a játék végével összegződnek. A „**Ki vagyok én?**” nevű feladatban például minden jó válaszáért egy pont jár. A „**kirakó**” nevű feladat során összekevert képrészletek alapján kell kitalálni, melyik könyv részletet rejti a kép. A válaszolás joga, a leggyorsabban válaszoló csapatot illeti meg. A kép első verziójáért 6 pont, a kép másik változatáért 4, a kép harmadik változatáért 2 pont adható, rossz válaszok esetében ennél a feladatnál levonunk egy pontot. A „**szóbeszéd**” feladatban a cél egy adott könyvrészlet felidézése a lehető legpontosabban. A cél, hogy az előre kiválasztott 5 szót is felidézzék, amiért 5-5 pont adható. A „**lista**” játék során a feladat, a listaalkotás három különböző témakörben. Ahol a legtöbb elemből álló listát készítő csapat kap jogot a felsorolásra. A pontozás során annyi pontot kapnak a csapatok, ahány elemet feltudnak sorolni. Ha a lista esetlegesen hibás, akkor a helyes elemekért járó pontokat, a másik két csapat kapja megosztva. A „**kettyegő**” az egyik legizgalmasabb feladat. Mindegyik csapatból három tag felváltva leül a játékvezető köré, aki körbe indít egy „bombát”, és kérdéseket tesz fel. Az a játékos, aki passzol vagy rosszul felel, új kérdést kap. A „bombát” csak is akkor adhatja tovább az adott diák, ha a válasz, amit adott helyes. A pontozás tekintetében, minden jó válasz egy pontot ér. Amelyik csapatnál „felrobban” a bomba, nem kap pontot, helyette a másik két csapat szerzi meg elfelezve. A „**varázsbetűk**” című játék során három jellegzetes mondatot kell kitalálni úgy, hogy a betűk nagy része el van rejtve. Sorsolással döntjük el a kezdő csapatot. Amennyiben egy másik csapat tudja a megoldást, „elrabolhatja” a válaszadás jogát. A pontozás esetében alapvetően 6 pontot kapnak a csapatok, amennyiben egy új betűt kérnek, két pontot vesztenek, ezáltal négy pontot kapnak. Két új kérése esetében a négy pont feleződik és csupán két ponthoz jut az adott csapat. Végül a „**Ki nevet a végén**” zárja le a játékot, ahol a feladat három tipp”, olyan adatokra, amelyeket a diákok valószínűleg csak megbecsülni tudnak. Ekkor az a csapat, amelyik a valós megoldáshoz a legközelebb áll, az pörgethet a szerencsekeréken, ahol a kipörgetett pont a csapaté. A kipörgetető számok által akár ötven pontot is kaphatnak a csapatok, amely teljesen megváltoztathatja az eredményeket (Kingárium, 2024). A feladatok végrehajtásában Iványiné Nagy Kinga könyvtáros, tanár és tudásmenedzsment szakiránnyal felvértezett informatikus tanár segített, aki jelenleg is könyvtáros tanárként dolgozik.

6. Eredmények és következtetések

6.1 A kutatás előzményeinek és azok eredményének feltárása

A kutatás során kezdetben bizonyítani szerettem volna, hogy sok esetben a diákok motivációját az olvasáshoz fűződően a kötelező olvasmányok akadályozzák. A digitális világba született diákok figyelmét ezek a könyvek nehezen vagy nem is kötik le, fontos lenne ennek érdekében tenni valamit, hogy az irodalom egy kedvelt tantárgy legyen az iskolákba, amihez az élmény szót párosítják a tanulók. Továbbá a diákok az olvasás megszeretésével fejlesszék olvasás technikájukat, és pontos olvasástechnikát sajátítsanak el.

A kutatásban az eredményeket a diákokkal megvalósult irodalmi vetélkedő tapasztalatai, egy a diákok számára készített szövegértést mérő kérdőív adatainak értékelése, valamint a tanulók emócióinak visszajelzései adták.

Az irodalmi vetélkedő

Fontos megemlítenem, hogy nem a Pál utcai fiúk volt az első könyv, amit kreatív úton szerettem volna feldolgozni 6. osztályos tanulókkal. Először egy kisvárosi vasi iskolát kerestem fel, ahol egy rövid felmérés keretében szóbeli visszajelzések alapján készítettem el egy tervezetet, 5. osztályos tanulók részére Gárdonyi Géza Egri Csillagok című kötelező olvasmány feldolgozására. Már a kötelező olvasmány olvasását megelőzően készítettem olvasást ösztönző bingo táblázatot, olvasást követő motivációs színezőt, amivel a nyári időszakban is szerettem volna megtartani és fokozni a tanulók olvasáskedvét. A foglalkozás alatt kiderült, hogy a 25 tanulóból 4 diák rendszeresen olvas a szabad idejében. Ennek az adatnak a hallatán úgy gondoltam a kutatás eredményeiben biztosan nagy változásokat vihetek végbe, ha sikerül a maradék 21 diák olvasás kedvének felkeltése. A projekthez megterveztem a szükséges lépéseket, elkészítettem az Egri Csillagok feldolgozásához egy Genially oldalán elkészített interaktív játékot, aminek a segítségével a tanulók csapatokat alkotva mérlethették volna meg a tudásukat.

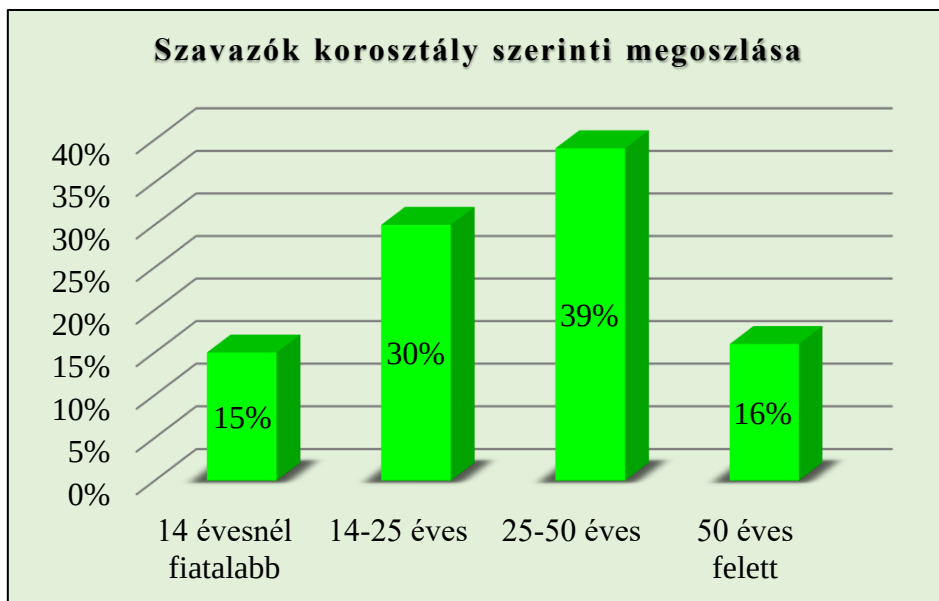
Azonban az időpont keresés során sok gyerek érdektelenné vált és nem jelölte meg, mely napok lennének neki alkalmasak a vetélkedő időpontjának szempontjából. Végül 5 diák jelzett vissza, akik különböző napokon tudtak volna részt venni a vetélkedőn, így az első próbálkozásom nem valósult meg. Ennek több okát is látom, elvégre ezt a vetélkedőt nyáron szerettem volna megvalósítani, amikor a diákok táborokban és nyaralásokon vesznek részt, továbbá a tanulásról hallani sem akarnak. Emiatt a második alkalommal télen kerestem meg egy évfolyamot, hogy újabb próbálkozásokkal feldolgozhassuk közösen tanár

közreműködésével a Pál utcai fiúk című regényt, Szombathelyen a Boldog Brenner János Általános Iskola és Gimnáziumban.

6.2 A diákok inaktivitásának okai; az Egri Csillagok népszerűsége

A diákok inaktivitásának okát képezhette, hogy az Egri Csillagok című könyvet el sem olvasták, ezáltal semmiféleképpen sem tudtak volna részt venni semmilyen foglalkozáson sem, hiszen nem rendelkeztek az ehhez szükséges háttértudással. Ehhez kapcsolódóan szeretném megemlíteni a 2005. évi **A Nagy Könyv projektet**, aminek egy nagy játék keretében az olvasás népszerűsítése volt a fő célja. Ez egy országos projekt volt Magyarországon, amelyet Békés Pál író kezdeményezett, a 2003-ban szervezett The Big Read című rendezvény alapján. Ezáltal kihasználták a televízió népszerűségét és ennek segítségével hívták fel az emberek figyelmét az olvasásra. Ebben kezdettől fogva több könyvtár is részt vett, hogy sikeresen valósuljon meg a projekt. Ennek első fordulójára 2005. március 15-án és április 23-án került sor, amikor is minden résztvevő 10-10 könyvet jelölhetett a Nagy Könyv listára. A második forduló során a TOP 100 listából június 11-én a Magyar Televízióban a Könyvek csatája által 24 mű vetélkedett. Könyvtárosok és ismert személyiség által, mint például Lévai Balázs közreműködésével kiválasztották a tizenkét kedvenc regényt. A harmadik fordulón már csak 12 könyv csatázott. Minden könyvről továbbá új MTV műsor is készült, egy-egy művet ismert személyek képviseltek, például az Egri Csillagokat Sebestyén Márta, A Pál utcai fiúkat Geszti Péter. A döntőre december 15-én került sor. A győztes regénynek, amely megkapta a „Magyarország legkedveltebb regénye 2005” címet, az Egri Csillagok bizonyult, amely már a rövidfilmek bemutatása előtt is az első helyen szerepelt. A második illetve a harmadik helyet A Pál utcai fiúk és az Abigél nyerte el. 1400 könyvtár, 500 könyvesbolt és 1300 iskola vett részt a versenyben különféle programokkal (<https://www.hungaricana.hu/hu/nka25/konyvtar/a-nagy-konyv/>, 2024).

Így tehát, a projekt alapján úgy gondoltam, hogy a diákok számára is kedvelt regénynek fog bizonyulni az Egri Csillagok. Összesen ugyanis 594.844 szavazott a Nagy Könyv projekt keretében, összesen pedig 2.388.011 szavazat került leadásra. A projekt adatait tekintve azonban a szavazó korosztály megoszló.



V. *diagram A szavazók korosztály szerinti megoszlása (forrás:*
<https://www.hungaricana.hu/hu/nka25/konyvtar/a-nagy-konyv/>*)*

Ez a projekt tehát szintén alátámasztja, hogy az Egri Csillagok egy remek olvasmány, hiszen tele van különleges történetekkel, csatával, ami segít kialakítani a tanulóknál a hazaszeretet fogalmát, továbbá segít megérteni a magyar történelmet. Azonban a 11 éves diákok számára a történet a nyelvezete miatt lehetséges, hogy tanári magyarázatok nélkül nehézkes, ami elveheti a diákok olvasási kedvét. Emellett pedig a regény hosszúságát tekintve, egy elég terjedelmes műről beszélünk, ami ennek a korosztálynak nehezen köti le a figyelmét. Ezáltal tehát ebben az esetben is hatékony módszernek bizonyulhatott volna a Genially oldalon készített projektem, a különböző kreatív módszerek. A jelenlegi Szeretlek Pál utcai vetélkedőhöz hasonlóan Szeretlek Egri Csillagok projektet is készíthettem volna, amelynek segítségével a diákok szívesebben olvasták volna el a könyvet, miközben hajtotta volna őket a tudásszomj és a versenyszellem.

A projektem megíiusulását követően egy következő foglalkozást megelőzően interjúkat készítettem, hogy ezáltal is tapasztalatot gyűjtsék egy ilyen fajta projekt elkészítéséhez, továbbá átláthassam, hogy jelenleg különböző iskolákban, milyen meglátásai vannak a tanároknak a diákok olvasási szokásaikkal kapcsolatban, és ennek milyen hatásai figyelhetők meg már most, és milyen hosszútávú következményeik lehetnek, továbbá mit lehet tenni például az imént említett esetben. Különböző kreatív megoldásokat hallgattam meg, amelyeket sikeresen beépítettem a kutatásomba és ezáltal létrehoztam egy olyan átfogó módszert, amelynek segítségével a diákok sokkal hatékonyabban tudnak tudást elsajátítani továbbá tanulási kedvük sem rendül meg, ezáltal a későbbiekben nagyobb százalékuk válhat aktív olvasóvá.

6.3 Következtetések a kérdőívet kitöltők visszajelzései alapján

Az olvasáshoz fűződő attitűdök, vélemények, érzések feltárásához a kérdőíves módszert választottam, mivel ennek segítségével egyidejűleg nagyszámú egyént tudtam vizsgálni. A különböző kötelező olvasmányok tekintetében különböző visszajelzéseket kaptam, aminek a segítségével egyértelmű, hogy egyes kötelező olvasmányok feldolgozásához kiváló módszernek bizonyulna a kreatív olvasmány feldolgozás.

A 3-4. osztályos kötelező olvasmányok közé soroltam Erich Kästner: A két Lotti című kötelező olvasmányt. 141 embernek nagyon tetszett ez a könyv, ami a kitöltők többségét jelenti. 71 embernek jobban tetszett, mint nem ez a könyv, ami szintén egy nagyon pozitív visszajelzés. Antonie de Saint-Exupéry: A kis herceg című kötelező olvasmány 142 kitöltő számára pozitív élményként rögzült, Selma Lagerlöf: Nils Holgersson csodálatos utazása a vadludakkal című könyv egyaránt nagyon tetszett a kitöltők többségének, azonban 157 kitöltő számára nem volt kötelező olvasmány, ami azt mutatja, hogy sokan nem kötelező olvasmány formájában találtak ezzel a könyvvel, hanem szabad választás alapján került a legtöbb ember kezébe. Fekete István: Vuk és Eric Knight: Lassie hazatér című regénye az emberek túlnyomó részének elnyerte a tetszését, emellett könnyen értelmezhetőnek is jelölték meg. A válaszok az eddigi egyértelmű tetszést elnyerő könyvekhez azonban nem sorolható Móra Ferenc: Kincs kereső kincsködmön című kötelező olvasmány. Ennek a könyvnek az esetében a válaszok megoszlóak, hiszen 52 embernek nem nyerte el a tetszését a könyv, amihez 30 ember véleménye is hozzájárult, akik nem olvasták el ezt a könyvet, amikor kötelező olvasmány volt. Ennek okához valószínűleg hozzájárult az a tény, amelyet további 33 vélemény is alátámasztott, hogy: ennek a korosztálynak nehezen értelmezhető a könyv. A válaszok elemzése alapján összességében elmondható, hogy **a legnépszerűbb könyv ebben az időszakban a Vuk, ami számos válaszadó tetszését elnyerte (170), amelyet A kis herceg könyv követ. A Kincskereső kisködmön volt emellett az egyik legkevésbé népszerű könyv, továbbá a nehezen értelmezhető válaszok száma is magas volt. A Nils Holgersson és a Lassie hazatér könyvek esetében az iskolai kötelező olvasmányok között ezek voltak a legkevésbé ismertek, sok kitöltő szabadon választható könyvként találkozott ezekkel a könyvekkel.**

Az 5. és 6. osztályosok esetében két könyvet vizsgáltam, amelyek közül az egyik, Móra Ferenc: A Pál utcai fiúk című könyve, ami 185 ember számára nagyon tetszett, emellett 82 válaszadónak jobban tetszett, mint nem, ami szintén egy jelentős szám. Gárdonyi Géza: Egri csillagok című könyv sokak számára (66) nem tetszett, 35 ember számára pedig az Egri csillagok értelmezése nehézséget okozott. De ezzel szemben 110 embernek tetszett ez a

kötelező olvasmány. **A két könyv közül egyértelmű, hogy A Pál utcai fiúk népszerűbb és könnyebben értelmezhető könyv, az Egri csillagoknál. Az Egri csillagok ugyanis erősebb történelmi háttérrel rendelkező, összetettebb mű, amely inkább megosztotta az olvasókat.**

A 7. és 8. osztályos könyvek közül 5 könyvet vizsgáltam meg, ezek közül az első Mikszáth Kálmán: Szent Péter esernyője című könyve volt, amely 144 embernek tetszett. Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig című kötelező olvasmány 102 embernek nagyon tetszett, 65 embernek azonban nem nyerte el a tetszését, emellett 38 válaszadó számára nem szerepelt ez a könyv a kötelező olvasmányok listáján. Jókai Mór: A kőszívű ember fiai 56 kitöltő számára nehezen volt értelmezhető, emellett 58 ember el sem olvasta inkább ezt a könyvet. Tamási Áron: Ábel a rengetegben valamint Ernest Hemingway: Az öreg halász és a tenger könyvel kapcsolatban hasonló válaszok érkeztek, amelyek sok esetben nem voltak kötelezőek így ajánlott olvasmányként ismerkedtek meg velük a kitöltők. Emellett a könyvek nagyon tetszettek a kitöltőknek. **Összefoglalva a legnagyobb népszerűséget a Légy jó mindhalálig, valamint a Szent Péter esernyője érte el, míg az Ábel a rengetegben, valamint Az öreg halász és a tenger kevésbé voltak kedveltek. Értelmezhetőség szempontjából A kőszívű ember fiai bizonyult a legnehezebbnek a legtöbb válaszadó alapján.**

Összességében megállapítható a kérdőívvel kapcsolatban, hogy a 322 kitöltőnek a többségének nem tetszettek a kötelező olvasmányok és sok esetben örültek volna, a kötelező olvasmányok mellett szabadon választható könyveknek is. Emellett szükség lenne a kötelező olvasmányok feldolgozási módjainak frissítésére, hogy a kötelező olvasmányok nagyobb arányban járuljanak hozzá a fiatal generáció olvasási szeretetének felkeltésére.

6.4 Az első vizsgálati csoport teljesítménye és visszajelzései

Az irodalmi vetélkedő során a diákokat három csapatra osztottam: a sárga, a zöld és a kék csapatra. Ehhez a **KEAMK-rendszert** használtam, aminek segítségével feltöltöttem a diákok csapatainak nevét, illetve az osztály névsorát. A diákok nevei fontos megjegyezni, hogy ezáltal nem váltak nyilvánosan hozzáférhetővé (Iványiné, 2019). Már a csapatok generálása elnyerte a diákok tetszését, a véletlenszerű csapatok által a diákok kikellett lépjenek komfortzónájukból és csapatként kellett együttműködniük. Az első vizsgálati csoport esetében 8 és 7 fős csapatok kerültek kialakításra. A vetélkedőre az iskola könyvtárában került sor, ahol azóta is láthatók a projekt során készített alkotások.

A vetélkedő első feladata során minél több személyt és tárgyat kellett kitalálniuk a diákoknak. Ehhez mindhárom csapat számára 10-10 szót határoztam meg. Ezek olyan

kifejezések voltak, amelyek a könyvben is szerepeltek. A foglalkozás által így a különböző fogalmak még hatékonyabban rögzülnek, a könyv szereplőihez pedig még színesebb tulajdonságokat tudnak társítani a tanulók. A diákok a foglalkozás során fegyelmezetten viselkedtek, ugyanakkor motiváltak maradtak a vetélkedő teljes idejében. Az óra témája A Pál utcai fiúk feldolgozása volt interaktív módszerek segítségével. A vetélkedő időpontja 2025. 01. 10. volt.

- A pedagógus neve: Morosits Eszter, Iványiné Nagy Kinga, Lukács Anna Dorottya
- Műveltségi terület: Magyar irodalom
- Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom
- Osztály: 6. n
- Az óra témája: Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk című regény vetélkedővel való feldolgozása
- Az óra cél- és feladatrendszere:
 - ⌘ Az olvasás megszerettetése
 - ⌘ Szövegértő, szövegelemző készség fejlesztése
 - ⌘ Szövegben való tájékozódás, lényegkiemelés, információ gyűjtés, összefüggések felismerése.
 - ⌘ A hangos olvasás fejlesztése.
 - ⌘ Szóbeli kifejezőképesség, szövegalkotás fejlesztése; Szókincsbővítés szómagyarázattal, szinonimák gyűjtésével.
 - ⌘ Érzelmi intelligencia fejlesztése.
 - ⌘ Tervalkotási készségek erősítése a hosszútávú célok megvalósulására vonatkozóan
- Az óra didaktikai feladatai: A megtanult ismereteiket elmélyítő és ismétlő óra
- Felhasznált források: Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk című regénye



10. kép (forrás: saját felvétel)

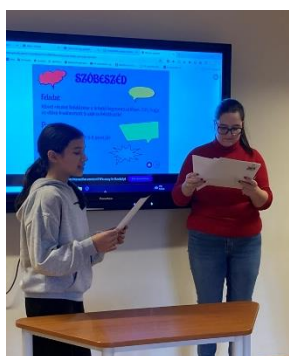
11. kép (forrás: saját felvétel)

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Tanulói	Eszközök	Megjegyzések
3 perc	Csapatok elhelyezkedése, a vetélkedőre való ráhangolódás	Vetélkedő bemutatása, szabályok ismertetése	A csapat együttműködésé nek kialakítása, a játék szabályainak megismerése	csapatmunka	digitális tábla	
6 perc	„Ki vagyok én?": a különböző elemek felismerése csapatonként	Feladat ismertetése, 2 perces időzítő koordinálása	A szókincs és a gyors gondolkodás fejlesztése	csapatverseny	Genially prezentáció,	-
15 perc	Szóbeszéd, előre kiválasztott 5 szó felidézése	Kiválasztott jelenet felolvasása, pontok rögzítése	Szövegértés és memóriaésség fejlesztése	csapatverseny	Genially prezentáció,	Ha szükséges rávezető kérdéseket kell feltenni.
2 perc	Listaalkotás szereplők témakörben	A szabályok rögzítése	A kreatív gondolkodás és az együttműködés fejlesztése	csoportmunka	digitális tábla, Genially	Listákat a 2 percet követően ellenőrizni

10 perc	Ketyegő, kérdésekre való válaszadás „bomba” továbbadásával	Kérdések feltevése, pontok rögzítése	A regénnyel kapcsolatos tudás felidézése, rögzítése	csapatverseny	digitális tábla, „bomba”	-
5 perc	„Ki nevet a végén?” tippelős kérdések, szerencsekerék	Kérdések és válaszok koordinálása	A játék izgalmának fokozása	csapatmunka	digitális tábla, Genially oldala, szerencsekerék	A szerencsekerék interaktív vagy papíralapú is lehet, amelyet a pedagógus előzetesen készít el
4 perc	Eredmények összegzése, győztes csapat kihirdetése, reflexió	Rövid értékelés, győztes megtapsolása	A vetélkedő zárása, sikerélmény biztosítása, az elért eredmények kiemelése	frontális irányítás	Genially oldala, digitális tábla	Az értékelés során minden csapat erősségét ki kell emelni.

Az óra első felében ismertettem a diákokkal a projekt céljait és azok feladatait (Lásd 2. melléklet). Már az első feladat során megfigyelhető volt a 6. n osztályban, hogy a diákok nagy jelentőséget tulajdonítanak ennek a feladatnak és fontos számukra, hogy a legjobb tudásukat alkalmazva nyerjenek. A diákoknak minden feladat esetében önállóan kellett dönteniük, hogy mely csapattársuknak milyen feladatot szánunk, ehhez pedig elengedhetetlen volt, hogy tisztában legyenek egymás kompetenciájával. Lexikális tudásukra főképp 3 feladat során volt

szükségük, a „**Ki vagyok én**” feladatnál, a listaalkotásnál és a „**Ketyegőnél**”. A „Ki vagyok én” nevű feladatban különböző fogalmakat, személyeket és helyszíneket kellett 1 választott diáknak körülírnia a saját csapata számára. A legnehezebb szavak, mint a *tomahawk*, *lóvasút* és *törökméz* sem okozott problémát a diákok számára, könnyedén körülírták ezeket a fogalmakat is. A „Ketyegő” esetében a diákoknak 50 kérdést fogalmaztam, meg amiből 37 kérdésre helyes választ tudtak adni 3 percen belül. Ebben az osztályban különösen gyorsak és határozottak voltak a tanulók, csupán 1-2 alkalommal fordult elő, hogy egy kérdést inkább passzoltak, vagy segítséget kértek a megoldására. A listaalkotás esetében a feladat nehézsége az volt, hogy a



12. 13. 14. kép (forrás: saját felvételek)

szereplők esetében teljes nevet kellett leírniuk a tanulóknak. Összesen végül 20-17-14 személyt tudtak megnevezni, akikhez a „Ketyegő” feladatban idézeteket, tárgyakat és jellemzőket tudtak kapcsolni.

Összességében nagyon jó hangulatban telt el az óra, a diákok külön kérték, hogy máskor is legyen alkalom ilyen interaktív vetélkedőre, továbbá többen megemlézték, hogy a feladatok motiválták őket arra, hogy esetleg újra elolvassák a könyvet. A feladatok végén közösen megtapsoltuk a helyezetteket, akik különböző értékelésekkel jutalmazta a diákokat az aktivitásukért. Nagyon boldogan és motiváltan távoztak a diákok a könyvtárból.

6.5 A második vizsgálati csoport teljesítménye és visszajelzései

- A pedagógus neve: Morosits Eszter, Iványiné Nagy Kinga, Lukács Anna Dorottya
- Műveltségi terület: Magyar irodalom
- Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom
- Osztály: 6. m

- Az óra témája: Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk című regény vetélkedővel való feldolgozása
- Az óra cél- és feladatrendszere:
 - ⊗ Az olvasás megszerettetése
 - ⊗ Szövegértő, szövegelemző készség fejlesztése
 - ⊗ Szövegben való tájékozódás, lényegkiemelés, információ gyűjtés, összefüggések felismerése
 - ⊗ A hangos olvasás fejlesztése
 - ⊗ Szóbeli kifejezőképesség, szövegalkotás fejlesztése
 - ⊗ Szókincsbővítés szómagyarázattal, szinonimák gyűjtésével
 - ⊗ Érzelmi intelligencia fejlesztése
 - ⊗ Tervalkotási készségek erősítése a hosszútávú célok megvalósulására vonatkozóan
- Az óra didaktikai feladatai: A megtanult ismereteiket elmélyítő és ismétlő óra
- Felhasznált források:
 - ⊗ Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk című regénye

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógusok tevékenysége	Célok és feladatok	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzések
3 perc	Csapatok elhelyezkedése, a vetélkedőre való ráhangolódás	Vetélkedő bemutatása, szabályok ismertetése, diákok motiválása	A játék szabályainak megismerése	csapatmunka	digitális tábla	A vetélkedőt a Genially oldalán a vetélkedő előtt, elő kell készíteni

6 perc	„Ki vagyok én?": felismerése	Feladat ismertetése	A különböző elemek felismerése	csapatverseny	Genially prezentáció, digitális tábla	2 perces időzítő koordinálása
5 perc	Kirakó	Játék irányítása, képek fokozatainak bemutatása	A könyvrészletek összerakása képrészletekből	csapatmunka	Genially prezentáció,	-
10 perc	Szóbeszéd, előre kiválasztott 5 szó felidézése	Kiválasztott jelenet felolvasása, pontok rögzítése	Szövegértés és memóriaésszerű fejlesztése	csapatverseny	Genially prezentáció, a jelenet leírása, digitális tábla	Ha szükséges rávezető kérdéseket kell feltenni.
2 perc	Listaalkotás szereplők témakörben	A szabályok rögzítése	A kreatív gondolkodás és az együttműködés fejlesztése	csoporthmunka	digitális tábla, Genially prezentáció	Listákat a 2 percet követően ellenőrizni
10 perc	Ketyegő, kérdésekre való válaszadás „bomba” továbbadásával	Kérdések feltevése, pontok rögzítése	A regénnyel kapcsolatos tudás felidézése, rögzítése	csapatverseny	digitális tábla, „bomba”	-

5 perc	„Ki nevet a végén?” tippelős kérdések, szerencsekerék	Kérdések és válaszok koordinálása	A játék izgalmanak fokozása	csapatmunka	digitális tábla, Genially oldala, szerencsekerék	A szerencsekerek interaktív vagy papíralapú is lehet, amelyet a pedagógus előzetesen készít el
4 perc	Eredmények összegzése, győztes csapat kihirdetése, reflexió	Rövid értékelés, győztes megtapsolása	A vetélkedő zárása, sikerélmény biztosítása, az elért eredmények kiemelése	frontális irányítás	Genially oldala, digitális tábla	Minden csapat erősségét ki kell emelni.

A másik osztálytól eltérően, az óra feladataival kapcsolatban változtatásra volt szükség, ezáltal több feladat típusra is jutott idő. A „Ki vagyok én” feladat során változtattam a szavakat illetően, ezáltal is gördülékenyebbé téve az óra menetét. Továbbá voltak feladatok ahol a diákok félreértették az instrukcióimat, ezért átfogalmaztam a feladatok leírását, hogy könnyebben megértsék a diákok is a feladatok céljait és lényegét. Ezáltal a 6. m osztály két kirakót is megfejtett. A „Ketyegőn” 30 kérdést válaszolt meg helyesen az osztály, viszont a 42. kérdésig is eljutottunk a diákokkal. Ennek oka, hogy ebben az osztályban volt egy diák, aki 5 alkalommal is passzolt. A diákok a feladatok során fegyelmezettek voltak és végig nagyon izgatottan várták az eredményeket. A „Ki nevet a végén” feladat során az a csapat pörgethetett a szerencsekeréken, akinek a tippje a legközelebb állt a megfejtéshez. A kék csapat ennek a feladatnak a segítségével nyert, mivel az egyik diák pontosan tudta, hogy hány nyelvre fordították le a Pál utcai fiúkat.



15.kép (forrás: saját felvétel)



16. kép (forrás: saját felvétel)



17. kép (saját felvétel)

A két osztály órája sok szempontból hasonlított. Az órák felépítése megegyezett. Minden feladatot közvetlen előttük ismerttettem, ezáltal egyszerre csak egy feladat szabályaira és

pontszerzési lehetőségeire kellett összpontosítani a diákoknak. Emellett a feladatokban és azok felépítésében voltak különbségek. A feladatok változtatására az idő rövidsége miatt volt szükség. Továbbá a feladatok leírásában volt szükség változtatásra a két osztály között, mivel a „Ki nevet a végén” feladat során az első osztály esetében nem ismertettem azt a szabályt, miszerint az adott elemnek egyetlen részét sem lehet szó szerinti értelemben felolvasni. A feladatok esetében a „Ketyegő” feladatnál a 6. n osztály sokkal ügyesebben sokkal több kérdésre tudott helyes választ adni, emellett a passzolásaik száma is jóval alacsonyabbnak bizonyult.

6.6 A kontrollcsoport ismereteinek felmérése

A vizsgálati csoport mellett kontrollcsoporttal is dolgoztam. Ebbe a csoportba olyan diákok tartoztak, akik nem vettek részt a vizsgált kötelező olvasmány feldolgozása során semmilyen projektben, csupán olvasónapló segítségével dolgozták fel Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk című kötelező olvasmányt. Az ő számukra készítettem egy nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőívet (3. lásd melléklet). A kérdőívben ugyanazokból a kérdésekből szerepelt egy szűkített kérdéssor, mint amiket a vetélkedőn is használtam. A kérdőívet magyartanárok továbbították azoknak a diákjaiknak, akikről tudták, hogy biztosan olvasták is a könyvet. Végül 47 diák töltött ki kérdőívet, különböző városokból. A kitöltők között szerepelnek több, az ország különböző településein élő diákok, közöttük például a Lenti, Vörösmarty Általános Iskola, a Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola tanulói. Többségük pozitív visszajelzést adott A Pál utcai fiúkkal kapcsolatban.

Erre a kérdőívre elsősorban azért volt szükségem, hogy ezáltal felmérjem a tudásukat, azokat az ismereteiket, amelyeket az olvasónapló segítségével rögzítettek és megtapasztaltak a nyári olvasásuk során. Igyekeztem egyensúlyt teremteni a vizsgálati- és a kontrollcsoport kérdései között, hogy ezáltal még nyilvánvalóbb legyen az eredmény. A kérdőív során elsőként felmértem a kitöltők életkorát, hogy ehhez mérten tudjam a későbbiekben értékelni a válaszaikat, mivel voltak diákok, akik nyáron vagy esetleg még korábban olvasták a könyvet így ezeket a szempontokat is független változóként kezeltem.

A kérdőív dolgozatszerű, amelynek nehézségét illetően kikértem a vizsgálati csoport magyartanárának véleményét. Segítségével olyan kérdőívet állítottam össze, amely kiszűri azokat a tanulókat, akik esetlegesen csak részben vagy egyáltalán nem olvasták A Pál utcai fiúk című kötelező olvasmányt. Emellett a vizsgálati csoportnak elkészített irodalmi vetélkedőben a diákok hasonló kérdésekre kellett, hogy válaszoljanak. A kérdőív esetében egy kérdés irányult a diákok élményeire a könyvvel kapcsolatban, mivel az ezt megelőző kérdőívem során már

megbizonyosodtam arról, hogy a diákok igénylik a véleményeiknek megosztását, a visszajelzéseik figyelembe vételét, azonban ezt egy olvasónapló nem biztosítja, ezért a teszt során én sem tértem ki erre a pontra.

A kérdőív kitöltése önkéntes alapon és anonim módon történt. Lényeges szempont volt a kérdőív kitöltése során, hogy a tanulók mindenféle segítség nélkül haladjanak végig a kérdőív kérdésein, ne kérjenek segítséget a tanáraiktól, szüleiktől vagy esetleg az internetről. Az első felében a könyvvel kapcsolatban általános kérdéseket tettem fel, de sok esetben a tanulók már ezekre sem tudtak helyes választ adni.

1. Mikor játszódik a történet és hány fejezetből áll?

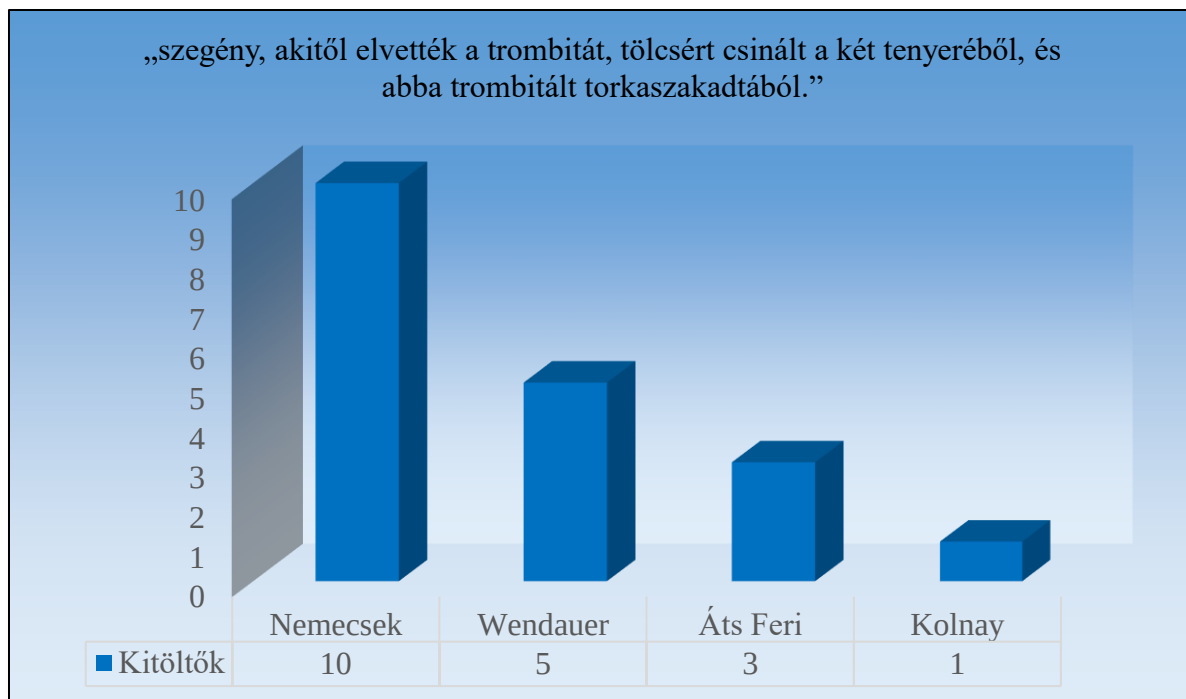
Erre a kérdésre a 47 diák közül senki sem tudott hibátlan választ adni. Mivel a tanulók mindkét adattal egyik esetben sem voltak tisztában.

A kérdőív következő részében különböző szereplőket kellett felismerniük a diákoknak. A különböző idézetek által tisztán kirajzolódik, hogy a diákok mennyire vannak tisztában az egyes szereplők szóhasználatával. A különböző jeleneteket az idézetek által tudták beazonosítani és ezáltal személyt kötni az adott részekhez. A kérdőív elkészítése során a fokozatosság elvére hagytam. Ezáltal az általános főbb szereplőkkel kapcsolatos kérdésektől haladtam a konkrétabb, részletekbe menőbb kérdések felé haladni.

2. Ki ő?: „Most ő lépett elő. Gyilkos pillantást vetett Kolnayra, akivel mindig baja volt. ”

Ennek a kérdésnek az esetében 19 jó választ kaptam a kitöltőktől, azonban 28 esetben a diákok nem tudták erre a kérdésre a választ.

3. Ki ő?: „... szegény, akitől elvették a trombitát, tölcsért csinált a két tenyeréből, és abba trombitált torkaszakadtából.”



VI. diagram: Ki ő?: „... szegény, akitől elvették a trombitát, tölcsért csinált a két tenyeréből, és abba trombitált torkaszakadtából.” kérdés elemzése (forrás: saját szerkesztés)

Ez az idézet Wendauertől származik, amire 5 diák adott helyes választ. A helytelen válaszok száma esetén a diák sok esetben más szereplőt jelöltek meg, kiemelten sokszor például: Nemecseket és Áts Ferit. Ennek oka valószínűleg, hogy Nemecsek és Áts Feri is központi szerepet töltenek be a regényben így az idézet szöveg alapján könnyen asszociálhatnak rájuk a diákok tévesen. Az üres vagy nem értékelhető válaszok száma 29.

4. Ki mondja?: „Lapulj meg papuskám”

Ennek a kérdésnek az esetében a helyes válaszok száma (Csónakos) 21, a helytelen válaszoké pedig 26. A diákoknak tehát az 56%-a adott helyes választ, ami átlagosnak mondható, azonban a helytelen válaszok száma magasabb, ami arra utalhat, hogy a szereplők idézetek útján történő azonosítása nehézséget okoz a diákok számára, így nem elég magabiztosak a karakterekhez fűződő jellemzőkkel, jellegzetességekkel ezért előfordult, hogy mással azonosítva keverték őket. Például 7 esetben is a diákok az idézethez Boka János kötötték.

5. Ki mondja?: „Én vagyok. És ne kutassák, hogy ki lopta el a Pál utcai zászlót a fegyvertárból, mert én loptam el. Itt van, ni! Nekem van az a kis lábam, ami még a Wendauer lábánál is kisebb.”

Összesítve a helyes válaszok száma 24 volt, a helyteleneké pedig 23. A helyesen válaszolók pontosan azonosították Nemecseket, de még így is csak 51%-ban adtak helyes választ a tanulók. 23 esetben más szereplőket neveztek, meg akik között Boka, Barabás és Geréb szerepeltek. Ennek alapján megállapítható, hogy ez az idézet sok esetben emlékezetes, azonban nem mindenki számára egyértelmű, annak ellenére, hogy az önfeláldozó személyiség Nemecsekhez köthető. A diákok a kérdés alapján nehezen tudnak fontos jelenetekhez személyt kapcsolni.

6. *Ki mondja?: „Megvertung őket”*

A kérdésre a diákok által 9 helyes válasz érkezett. Ezek a válaszok minden esetben Janóra utalnak. Azonban ez mindössze a kitöltők 19%-a. Erre utal, hogy Janó szerepe nem volt kellően meghatározó a tanulók számára ahhoz, hogy rögzíteni tudják a jellegzetes szóhasználatával. A hibák során (23) sokféle karaktert említettek meg a diákok helytelenül. Bokához 5, A pásztorokhoz 3, Csónakoshoz, Barabáshoz és Áts Férihez 22 alkalommal kötötték az idézetet a tanulók. Ennek oka, hogy Janó nem tartozik a főszereplők közé, karaktere pedig humorossága ellenére nem elég emlékezetes a diákok számára.

Összességében elmondható, hogy a diákok ismereteinek szóródása jelentős. Több esetben nagy különbségek mutatkoznak meg a helyes válaszok arányában. Például a „*Lapulj meg papuskám*” kérdésnél jóval magasabb volt a helyes válaszok aránya az az 55%, míg más esetekben nagyon alacsony volt ez a szám, csupán 13%. Ennek oka, hogy az egyes fejezetek jelenetei, a különböző karakterek illetve idézetek könnyebben rögzülnek a diákok számára, mivel különböző módokon dolgozzák fel a regény egyes részleteit. Továbbá a központi karakterek, mint Nemecsek, Boka, vagy bármely Pál utcai fiú ismertebbnek számít a regény tekintetében, de ennek ellenére az ő eseteikben is előfordultak tévesen megválaszolt kérdések. A mellékszereplők és szerepeik a diákok számára nehezen értelmezhető, így tévesen más szereplőkhöz kapcsolták idézeteiket. A sok esetben említett „*nem tudom*” válaszok aránya szintén magas. Sok diák nem készült fel erre a kérdőívre elég alaposan a regény különböző részleteiből, továbbá lehetséges, hogy nem is értették meg kellőképpen a regény olvasása és feldolgozása során.

A helyes válaszok arányának növelése érdekében fontos lenne, hogy jobban ösztönözzük a diákokat arra, hogy a főszereplők mellett kellő figyelmet szenteljenek a mellékszereplőkre is és az apróbb részletekre, hiszen ezek az apróbb részletek is hozzájárulnak ahhoz, hogy a regény pontos üzenetét és lényegét megértsük.

7. *Milyen volt Boka zsebtintatartója?*

Erre a kérdésre a kitöltők 17%, azaz 8 diák tudott helyesen válaszolni. A 39 helytelen válasz jelentős túlsúlyban áll. A legtöbb válasz között kreatív találgatások szerepelnek, például: „*kék*”, „*zöld*”. A helyes válasz a „*kicsi és piros*” vagy esetleg „*kicsi, piros bőrrel bevont*”. Az ehhez hasonló tárgyak tulajdonságai olyan apró tulajdonságok, amik könnyen elfelejtődnek, különösképp, ha egyes jelenetek és események dominálnak. Ez egy nehéz kérdés volt, ami egy mellékes információval kapcsolatos, ezáltal nem feltétlenül kulcsfontosságú a regény esetében. Ezért fontos lenne, hogy a diákok a részletorientált tényezőkre is nagy hangsúlyt fektessenek, hogy megtanuljanak figyelni és elmélyülni a könyv apróságaiiban. Ehhez kiváló eszköz lehet például egy játékos, kreatív megközelítés például egy memóriajáték a különböző tárgyakkal és a személyekkel, akik birtokolják őket.

8. *Melyik padban ült Csónakos?*

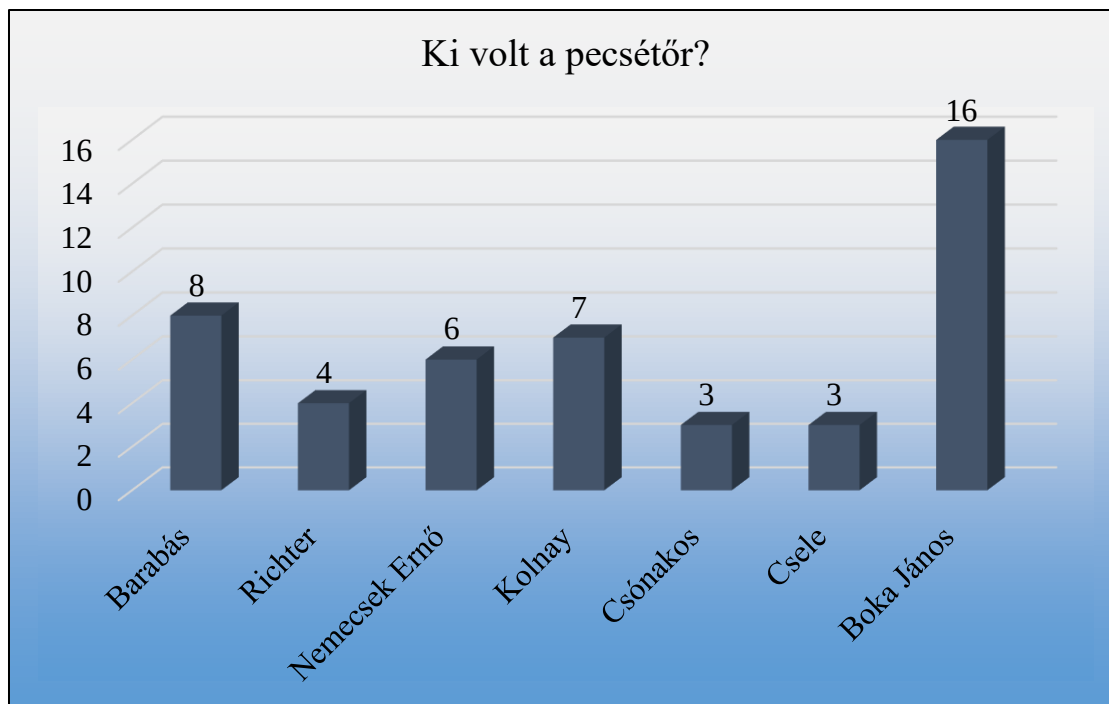
8 helyes válasz érkezett erre a kérdésre, ami az összes válasz 17%-a. 39 helytelen válasz érkezett. Ez a kérdés szintén részletekbe menő, kevésbé hangsúlyos annak ellenére, hogy Csónakos nem számít mellékszereplőnek.

9. *Milyen volt a Pál utcai fiúk zászlója?*

A regény alapján a Pál utcai fiúk zászlója piros-zöld volt, ezt követően Csele nővérének elfogyott a zöld anyaga, így lett végül a zászló piros-fehér. A válaszokat összesítve a kitöltők közül 21 helyes válasz érkezett és 5 részben helyes válasz. A rossz válaszok száma 23, ezek között olyan válaszok szerepelnek, amelyek teljesen tévesek vagy irrelevánsak.

10. *Ki volt a pecsétőr?*

A helyes válasz a kérdésre Barabás, erre azonban csak 7 helyes válasz érkezett annak ellenére, hogy ez egy fontos információ a történet szempontjából.



VIII. diagram „Ki a pecsétőr?” kérdés elemzése (forrás: saját szerkesztés)

40 helytelen válasz érkezett tehát, többször említett válasz volt például Nemecsek, akivel összekeverték a pecsétőrrel. Kolnay neve szintén több alkalommal is megjelent, akárcsak Boka, Richter és Csele is. Ehhez kapcsolódóan fontos lenne tisztázni az olvasottakat követően, a gittegylet tagjainak a szerepeit akár egy játékos kvíz formájában.

11. Mit jelentett a Vörösingeseknél a fütty?

Erre a kérdésre kizárólag pontatlan válaszok érkeztek, ami a kitöltők teljes hiányosságát mutatja, hiszen egyetlen diák sem ismerte pontosan a fütty jelentését. Ugyanakkor sok esetben a diákok tudták, hogy valamiféle figyelmeztető jelzés lehetett a fütty, de pontosan nem emlékeztek az őrsgváltásra.

12. Ki alapította az egyletet?

Az egyletet Weisz alapította, erre a kérdésre 6 helyes válasz érkezett, a hibás válaszok száma 41. A diákok nagy része Bokát írta megfejtésnek, mint a csapat vezetője. Ez mutatja, hogy a diákok nem látják át a szereplők közötti különbségeket. Nemecsek neve is gyakori válasz volt, ennek oka, hogy ő a regény legismertebb szereplője, így sok eseményhez kapcsolják tévesen a diákok.

13. Melyik iskolába jártak a vörösingesek?

A vörösingesek a józsefvárosi reáltanodába jártak, erre a kitöltők 15% tudott helyesen válaszolni, 85% pedig hibás választ adott a kérdésre. Ez mutatja, hogy sok esetben a diákoknak a fontosabb információk sem rögzülnek, ezért fontos lenne ezeket emlékezet javító gyakorló feladatokba, akár párosító feladatokba. Emellett célszerű lenne egy történeti kontextus bemutatás, amiben az adott tanár bemutatja a régebbi oktatási rendszer egyik iskolatípusát, ezáltal a diákok könnyebben megjegyezhetik a vörösingesek iskolájának nevét, mivel össze tudják kötni egy másik információval.

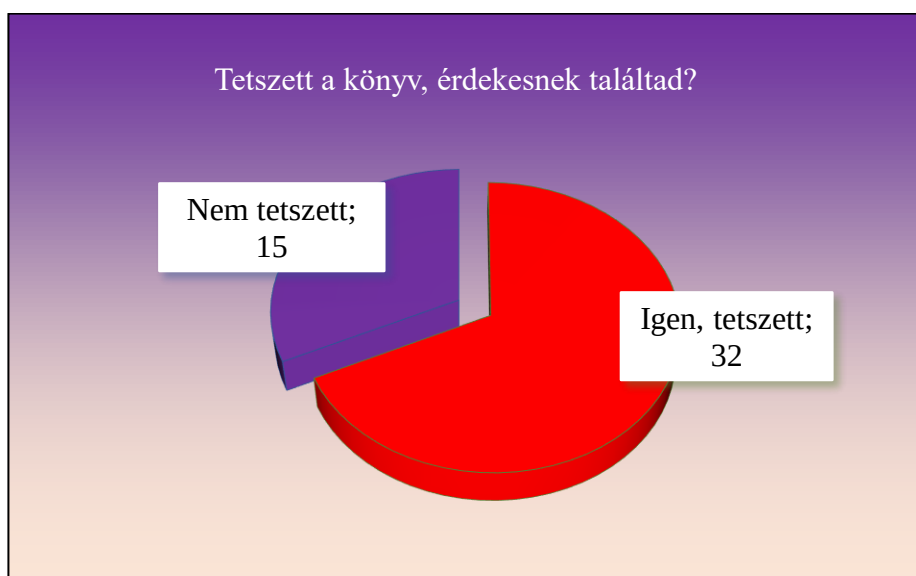
14. Miket jeleztek a trombitával?

A trombitának 3 jele volt, támadás, visszavonulás és gyűlés. Erre 13 diák tudta a választ, 34 diák pedig helytelenül válaszolt a kérdésekre. Vannak részben helyes válaszok is, amelyek esetében a válasz 1-2 helyes elemet tartalmaz. A „támadás” és a „visszavonulás” viszonylag hatékonyan rögzültek, ezek a leggyakrabban említett megoldások, azonban a „gyűlés” már kevésbé ismert jelzésnek bizonyult. Ez a momentum fontos tényező lehet és ezért fontos, hogy az órákon hangsúlyozzuk ezeket az információkat is, kiemelve például ebben az esetben a trombita szerepét a történetben. A memoriter esetleg ebben az esetben is hatékonynak bizonyulhatna.

15. Mivel akarta megkínálni a vörösingesek követségét Nemecek édesanyja?

A helyes válasz a csokoládé, vagy forró csokoládé, amire 19 diák tudta 28 pedig nem tudta a helyes megoldást, annak ellenére, hogy ez az információ egyértelműen megemlítésre kerül Molnár Ferenc regényében.

16. Tetszett a könyv, érdekesnek találtad?



IX. ábra: Élmény visszajelzés A Pál utcai fiúkról (forrás: saját szerkesztés)

Összefoglalva, a válaszok alapján a helyes válaszok aránya többnyire alacsonyabb volt, ami arra utal, hogy a diákok a regény tartalmi elemeivel nincsenek tisztában, ezek a részek nem maradtak minden olvasóban egyértelműen meg. Ennek ellenére a IX. ábra diagramja mutatja, hogy a kitöltőktől 68%-ban „Igen tetszett” válasz érkezett. Ez mutatja, hogy a regény megértésével kapcsolatos nehézségek ellenére pozitív élmény kötődik az olvasmányhoz. Az olyan témák, mint a barátság, összetartozás időtálló értékek, ezért a könyvről való visszajelzés nem meglepő. Akik a „Nem tetszett” válaszokat jelölték meg a kérdőív során, valószínűleg érzelmileg nem tudtak kapcsolódni a történethez, ezáltal a történet megértése is nehezebbnek bizonyulhat. A részletekre való odafigyelés további nehézségeket okozott a kitöltők számára. **A könyv tartalmának megértése és az olvasmány közötti különbség esetében a pozitív válaszok aránya 68%-kal magasabb. Ennek alapján sok olvasó a könyvet átfogóan pozitívan értékelte, de a könyv részleteinek memorizálása már nehézséget okozott neki.**

A kitöltők tetszésének oka valószínűleg az érzelmi hatás volt, amit a könyv vált ki az olvasókból, továbbá a történet íve is magával ragadó. A konfliktus és a csattanó drámai befejezés érdekessé és mozgalmassá alakítja a könyv történetét, amihez könnyedén tudnak azonosulni a fiatalok.

A kitöltők nem tetszésének okai között szerepelhet a kötelező olvasmány jellege, ami negatív érzéseket válthatnak ki már a könyv olvasását megelőzően a diákokból, emellett a régies nyelvezete és a különböző körülményes leírások tovább nehezíthették az olvasás értelmezését és annak élményszerű felfogását.

Ennek érdekében fontos lenne a negatív véleménnyel rendelkező diákokat megkérdezni a nem tetszésük okáról, továbbá lehetőségeket kéne kínálni a számukra a tanárok által, hogy az igényeikhez igazodva például rövidebb részletekbe, akár kreatív megoldásokkal dolgozzák fel a regényeket. Emellett meg kell erősíteni a negatív véleménnyel rendelkező diákok pozitív élményeit, kihangsúlyozva ezáltal a regény kulcstémáit.

6.7 A vizsgálati- és a kontroll csoport eredményeinek összehasonlítása

A kontrollcsoport és a vizsgálati csoport eredményeit összevetve különböző megfigyeléseket vontam le a diákok tudásszintjéről, illetve arról, hogy hogyan befolyásolják az interaktív feladatok a diákok teljesítményét.

A kontroll csoport esetében nem volt időkeret, a diákoknak ezáltal annyi idő állt a rendelkezésükre, amennyi elegendő a kérdések megválaszolására. Az esetükben a helyes válaszok aránya 20-40% közötti volt a legtöbb kérdés esetében. Ezáltal a diákok részletesen átgondolkodhatták a kérdésekre adott válaszaikat, ennek ellenére a helyes válaszok száma a hosszú időkeret ellenére alacsony maradt. A vizsgálati csoport összesen 3-3 percet kapott a kérdések megválaszolására, ami sokkal rövidebb időkeret. Az esetükben 50 kérdést kellett megválaszolniuk, minél rövidebb idő alatt. 37 választ tudtak megválaszolni a diákok, igaz, csoportokban dolgozhattak. A válaszokat 9 diák részvételével kaptuk, ezáltal 1 diákra 4-5 helyes válasz jutott. Ezáltal a válaszok körülbelül 74%-a helyes válasz volt.

	Kontrollcsoport	Vizsgálati csoport
Időkeret	korlátlan	3 perc
Kérdések száma	15 kérdés (a vizsgálati csoport kérdései közül válogatva)	50 kérdés
Csoport létszáma	47 tanuló	57 tanuló
Helyes válaszok száma	Átlagosan 20-40%	Átlagosan 60-80%
Nehezítő körülmények	Nincs időkorlát	Rövid idő

*X. ábra A kontroll- és a vizsgálati csoport kérdőív válaszainak összehasonlítása
(forrás: saját szerkesztés)*

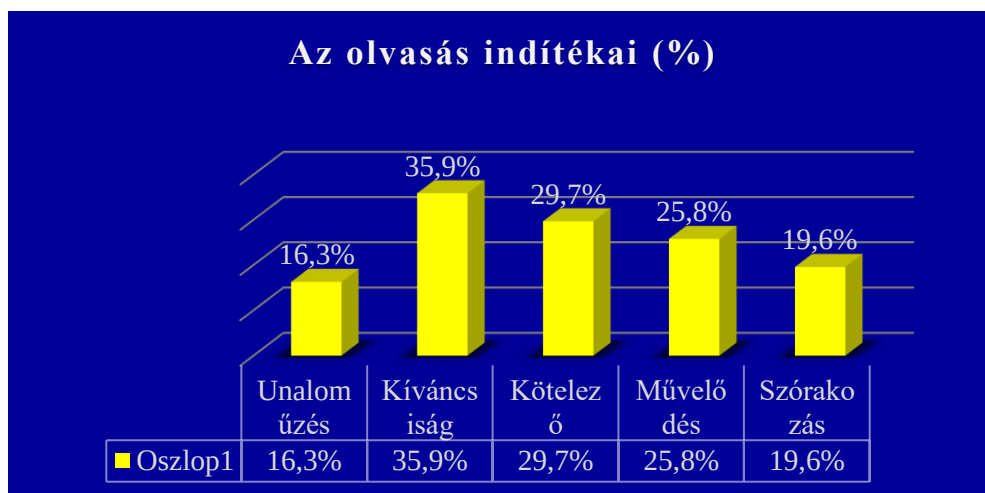
A vizsgálati csoport 3 perces időkerete és a kérdések számának nagyobb aránya ellenére a helyes válaszok száma nagyobb, mint a kontrollcsoport esetében. Ennek oka lehet, hogy az idő által gyakorolt nyomás miatt a diákok hatékonyabban hoztak helyes megoldásokat. **Emellett fontos kiemelni, hogy nem befolyásolhatja az eredményeket a csoport közötti interakció, mivel a diákok ennek a feladatnak az esetében nem segíthettek egymásnak.** A vizsgálati csoportban tanulóknak továbbá sokkal több kérdésre kellett válaszolniuk a rövid időkeret mellett. **Ez alapján megállapítható, hogy a vizsgálati csoport diákjai hatékonyabban és jobban teljesítettek, annak ellenére, hogy minden kérdésre nem jutott idejük.** Továbbá a diákok tudásszintjét tekintve, a helyes válaszok magas aránya arra utal, hogy a tanulók sokkal több információ birtokában vannak, ezzel szemben a kontrollcsoport tanulói válaszaik a kevésbé kötött körülmények ellenére is kevésbé voltak

pontosak. Ennek értelmében a vizsgálati csoport eredményei azt mutatják, hogy a diákok hatékonyan tudnak együttműködni, és képesek nyomás alatt is jól teljesíteni. Ez alátámasztja, hogy a csoportos munka dinamikája, a kreatív foglalkozások, az irodalmi vetélkedők összességében jelentős hatással vannak a tanulási eredményekre, továbbá a kontrollcsoport kevésbé motiváló körülményei alacsonyabb teljesítményt eredményeztek.

6.8 Tézisek és javaslatok meghatározása az eredmények alapján

A vizsgálati csoport teljesítménye pozitív eredménye a fokozatos és közös olvasmány feldolgozásnak, a projektmunkának, valamint a vetélkedőnek. Ezek a munkaformák eredményesek tanév közben, és mutatják, hogy a diákoknak nem feltétlenül szükséges az adott kötelező olvasmányt nyáron elolvasniuk. Közös, aktív munkával a kisebb részleteket könnyebben és mélyebben tudják értelmezni, aminek rögzítésében a projektmunka sok kapaszkodót nyújt. Ha a diákok játékos úton dolgozhatják fel a könyv tartalmi elemeit, közösen értelmezhetik az ismeretlen szavakat, megtanulhatják beleélni magukat a történetekbe. Mindez érzelmi intelligenciájukat is fejleszti.

Úgy vélem továbbá, hogy a „kötelező” olvasmány kifejezést fontos lenne más szóval illetni, ezzel a diákokban erősítenénk a tudatot, hogy az olvasás nem kényszer, hanem élmény.



X. ábra: Az olvasás indítékai (forrás: Ábrahám, 2006)

A diákok többsége ugyan kíváncsiságból veszi a kezébe könyvet és olvas, azonban sok esetben a kényszer motiválja őket. A kutatásból arra következtethetünk, hogy az olvasónaplót nevezzük inkább élményfüzetnek, amibe a tapasztalataikat, emócióikat és megjegyzéseiket is rögzíthetik a tanulók! Kiemelten fontos, hogy a kötelező olvasmány

elolvasását követően ezeket az élményeket a diákok megosszák egymással különböző iskolai platformokon.

Emellett fontos, hogy a pedagógusok is motiválják a diákokat a kötelező- és más olvasmányok olvasására, hogy a megfelelő mintakövetéssel még nagyobb arányban váljanak a diákok aktív olvasókká! Az órán pedig alkalmazzunk interaktív módszereket, mivel a Z- és alfa-generációs diákok figyelmét talán ezekkel a módszerekkel lehet leginkább felkelteni és megtartani!

7. Összefoglalás

A kutatás során a kötelező olvasmányok kreatív módszerekkel (irodalmi vetélkedővel, projektmunkával) megvalósuló feldolgozását, e módszerek oktatásban való alkalmazásának hatásait és lehetőségeit vizsgáltam. Azt feltételeztem, hogy ezek a módszerek és a hozzájuk kapcsolódó munkaformák olyan lehetőségeket biztosítanak, amelyeket érdemes hasznosítani az az olvasóvá nevelés folyamatában a szövegértő képessége eredményesebbé és élményszerűbbé tétele érdekében.

Az előkutatásban 322 kitöltő olvasáshoz fűződő viszonyát, tapasztalatait vizsgáltam. A kérdőív eredményei igazolták, hogy szükség van a könyvek élményközpontú feldolgozására, emellett az olvasónaplók kiegészítésére vagy helyettesítésére, továbbá szabadon választható könyvek adaptálására. Ezek segítségével ugyanis nagyobb hatást gyakorolhatunk a tanulók olvasási motivációjára, aminek segítségével a könyvek megértésének aránya is növelhető.

A hipotéziseim bizonyítására - miszerint a kötelező olvasmányokat közösen, interaktív és élményközpontú irodalomórák segítségével hatékonyabban lehet feldolgozni; illetve a diákoknak van igénye a szabadon választható könyvek adaptálására – interjúkat készítettem, hogy felmérjem a tanítók és tanárok tapasztalatait. Emellett projektmunkát készítettem, élményközpontú irodalomórákat tartottam a 6. évfolyamon, amelyek során tanulmányoztam ezeknek a feladatoknak és módszereknek gyakorlati hatékonyságát.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a közös, részenkénti olvasmányfeldolgozás esetén, továbbá interaktív feladatok és projektmunka alkalmazásával növelhető a diákok olvasás iránti motivációja. A kötelező olvasmányokkal kapcsolatos emocionális véleményüket is pozitívan lehet befolyásolni. Emellett ezeknek a módszereknek segítségével a kötelező olvasmányok információi, fogalmai is jobban rögzülnek a tanulók tudástárában.

A kutatás részeinek eredményei azt mutatják, hogy szükség van változtatásra a kötelező olvasmányok feldolgozásának terén, mivel ezt a tanárok, tanulók egyaránt igénylik. Továbbá a különböző interaktív feladatok, a projektmunka, irodalmi vetélkedő eredményesen alkalmazható a kötelező olvasmányok feldolgozására, hozzájárul az olvasás megszerettetéséhez és a szövegelemző készség fejlesztéséhez.

8. Felhasznált irodalom

Ábrahám, M. (2006). 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006(1.) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2006-1> (2023. szeptember 17.)

Adamikné, Jászó, A., Kálmánné, Bors, I., Kernya R. & H. Tóth, I. (2001). *Az anyanyelvi nevelés módszerei – Általános iskola 1-4. osztály*. Trezor Könyv- és Lapkiadó Bt. 15–18.

Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, Nagy, Cs. & Priskinné, Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem, 210–211.

Benedek, J., Bognár, A., Csányi, J., Főző, A. L., Jánossy, Zs., Kiacsákné, Tóth, Á., Krepsz-Kapai, B., Palecsárné, Kassza, M. & Vásárhelyi, V. (2022). *Projektpedagógia digitális eszközökkel*. Digitális Jólét Nonprofit Kft.

Bocsák, V., Benkő, Zs. & Hölgyesi, Gy. (1995). *Olvass nekem! Kalauz szülőknek, óvónőknek, tanítóknak a gyermekkönyvek útvesztőjében*. Trezor Kiadó.

Bodrogi, F. M., Czimer, Gy., Füzfa, B. & Szakály, Sz. (2016). *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrákezelés a digitális korban*. Savaria University Press.

Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó.

Csapó, B. (2015). *Szövegértési kompetencia és fejlesztése*. MTA SZTE Kiadó.

Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In sz. n. *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136). TÁRKI.

Gombos, P., & Péterfi, R. (Eds.), (2019). *Együtt az olvasóvá nevelésért!* Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.

Gonda, Zs. (2015). *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. ELTE.

G. Gödény, A. (2017). Mes/élj Mesét! Mese, dráma, olvasás. *Könyv és Nevelés*, 2017(1), 7–25.

Fromann, R. & Damsa, A. (2016). A gamifikáció motivációs eszköztára. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016(3-4). 76–81. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (2025.01.10.)

Fűzfa, B. (1998). Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (pp. 334–346). Pazu-Westermann Kiadó.

Fűzfa B. (1999). *Süss fel nap I. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány.

Herédi, R. (2021). Az irodalomórai élményszerzés szükségessége és a célokra gyakorolt hatásrendszere. In. Körömi, G., Kusper, J. & Verók, A. (Eds.), *Dulce et utile-Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára* (pp. 83–92). EKKÉ Líceum Kiadó.

Iványiné, Nagy, K. (2019). Olvasóvá nevelés újszerű módszerekkel a Boldog Brenner János Általános Iskola és Gimnáziumban. In: Kispálné, Horváth, M. & Gerölyné, Kölkedi, É. (Eds.), *Benedek Elektől Horn Mici teadélutánjáig. Vas megyei iskolai könyvtári jó gyakorlatok. Vas megyei pedagógiai jó gyakorlatok sorozat* (pp. 24–42). ELTE SRPSZKK.

Kádár, E. (2024). *Az olvasási motiváció fejlesztése – módszertani megközelítések*. Oktatási Kiadó.

Major, L. & Horák, R. (2012). *Olvasástanítás alsó tagozatosoknak az olvasóvá nevelés különböző színterein*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Márai, S. (2001): *Füveskönyv*. Helikon.

M. Fülöp, G. (2012). "Minden az olvasással kezdődik!". *Könyvtári Figyelő*, 58(2). 354–357.

Mihály, I. (2009). Vakációpánik és ami mögötte van. *Tani-tani Online*, 14(3). http://www.tani-tani.info/093_mihalyi01 (2024. 12.03.)

Nagy, A. (2001a). *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat - kritikus gondolkodás: szócikkmásolástól a paródiáírásig*. Osiris Kiadó.

Nagy, A. (2001b). Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés? *Iskolakultúra*, 11(5). 47–51.
https://acta.bibl.u-szeged.hu/31788/1/modszertani_052_005_001-010.pdf (2025.01.03)

Németh, E. (1998). A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés- és attitűdváltozások komplex vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 98(4). 319–338.

Nemzeti alaptanterv (2020). Alapelvek, célok. Magyar nyelv és irodalom 5-8. évfolyam. *Magyar Közlöny*, 2020(17). 300–314.

Péterfi, R. (2011). PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 20(5). 3–13.

Schiefele, U. (2009). Situational and individual motivation in reading. In J. A. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 101–116). Lawrence Erlbaum.

Serafini, F. (2013). *About Frank Serafini*. www.frankserafini.com
<http://www.frankserafini.com/about-frank-serafini/> (2024.11. 07.)

Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109(4). 367.

Suppné, Tarnay, Gy. (1994). Tanítójelöltek felkészítése az olvasóvá nevelésre. In Nagy, A. (Ed.) *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés: HUNRA konferenciák előadásai* (pp. 68–72). OSZK.

Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2). <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/395/382>
(2024.12.20.)

Szira, J.: A projektmódszerről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002(9). 138–154.

sz. n. A Nagy Könyv. *Hungaricana.hu* <https://www.hungaricana.hu/hu/nka25/konyvtar/a-nagy-konyv/> (2024. 12.03)

sz. n. Gamifikáció. *Xlabs.hu* <https://www.xlabs.hu/blog/gamifikacio> (2025.01.04.)

sz. n. *Magyar népmesék—Átdolgozott vetélkedő*. Kingárium <https://kingarium.hu/magyar-nepmesek-atdolgozott-vetelkedo/> (2024.11.28.)

sz. n. *Projektpedagógia. A tanítás mestersége. Kulcsfogalmak az oktatás elméletében*. <https://tanmester.tani-tani.info/projektpedagogia> (2025.01.10)

T. Kiss, T. (2013). A dualizmus kori Magyarország kultúr/politikai problémája: Az analfabetizmus. In sz. n. *Kultúrcapuk: tanulmányok a kultúr[politik]áról, az értékközvetítésről és a kulturális valóságról* (pp. 11–42). SZTE Egyetemi Kiadványok.

Tóth, I. (2023) *Gamifikáció az értékelésben*. Pécsi Pedagógiai Oktatás Központ.

Varga, I. (2019). *Drámapedagógiai módszerek az iskolai irodalomoktatásban*. Educatio Kiadó.

Vikár, Gy. (1999). Barátaink, a könyvek. *Fordulópont*, 1(2-3). 69–70.

1. melléklet

Szülői beleegyező nyilatkozat

Alulírott,..... [szülő/törvényes képviselő neve],
mint..... [gyermek neve] törvényes képviselője,
hozzájárulok ahhoz, hogy az OTDK kutatás illetve a projekt során készített képek,
amelyeken a gyermekem szerepel, felhasználásra kerüljenek Lukács Anna Dorottya OTDK
dolgozatában, amelynek témája: Út az élményolvasás felé kötelező olvasmányokkal
kreatívan.

A képek kizárólag a dolgozat illusztrációjához, illetve annak bemutatásához kerülnek
felhasználásra, és nem kerülnek nyilvános terjesztésre, illetve harmadik fél számára történő
átadásra. A képeket a dolgozat készítője csak az adott dolgozat elkészítése és bemutatása
céljából használhatja fel.

Tudomásul veszem, hogy a gyermekem személyiségi jogait tiszteletben tartják, és a képek
felhasználása során ügyelnek arra, hogy azokat semmilyen formában ne használják
visszaélészerűen.

Kijelentem, hogy a nyilatkozatot önkéntesen és a megfelelő tájékoztatás birtokában írtam
alá.

Kelt:

Helyszín:

Aláírás:

2. számú melléklet

1. feladat Ki vagyok én?

Csapatonként 2 perc alatt a lehető legtöbb szereplőt és tárgyat kell megfejtetni.

Pontozás: ahány jó válasz = annyi pont

1. grund
2. Gittegylet
3. Janó bácsi
4. Barabás
5. Nemecsek
6. Vörös ing
7. tintatartó
8. lóvasút
9. törökméz
10. iskolapad

1. Boka János
2. kalap
3. Csele
4. gukker
5. katedra
6. üveggolyó
7. Csónakos
8. levatta
9. Geréb Dezső
10. Bunsen-lámpa

1. csónak
2. Weisz
3. iskola
4. zászló
5. Áts Feri
6. verkli
7. farakás
8. Rácz tanár úr
9. tomahawk
10. Pásztorfiúk

2. Kirakó

Az összekevert képrészletek alapján kitalálni, melyik jelenetet rejti a kép. A válaszolás joga a leggyorsabban csengető csapatot illeti.

- 1. kép Nemecseket megfürdetik. A vörösingések, akik a Pál utcai fiúk ellenségei, elkapják Nemecseket, amikor egyedül jár a Fűvészkertben, és megbüntetik azért, mert „bitorolta” a területüket. Belekényszerítik a tóba, majd még gúnyolják és kinevetik őt.
- 2. kép Ez a jelenet a vörösingések titkos gyűlésénél játszódik, amelyet a Pál utcai fiúk meg akarnak figyelni. Nemecsek és Boka elrejtőznek a bokrok között, hogy kihallgassák a vörösingések tervét. Ez a pillanat egy izgalmas fordulatot hoz, mert a fiúk megtudják, hogy a vörösingések támadást terveznek a grund ellen.
- 3. kép A kép Gerébet ábrázolja, amint távcsővel figyeli a történéseket, és mellette egy másik fiú (valószínűleg Csele vagy Kolnay) kürtöl. Ez a jelenet a Pál utcai fiúk és a vörösingések közötti harc idején játszódik. A kürt jelezte a támadás kezdetét, és a távcső segítségével Geréb figyelte a csata alakulását.

3. Szóbeszéd

Rövid részlet felidézése a lehető legpontosabban. A cél, hogy az előre kiválasztott 5 szót is felidézzék

- 1 jelenet:

Noteszkönyvekből papírlapok kerültek elő, és Weisz elővette a ceruzáját. Hátul ketten azon veszekedtek, hogy kinek a kalapját érje a megtiszteltetés. Kolnay és Barabás, akiknek mindig volt bajuk egymással, már majdhogya ölre nem mentek. Kolnay azt mondta, hogy a Barabás kalapja nem jó, mert zsíros. Kende viszont azt állította, hogy a Kolnay kalapja még zsírosabb.

Erre rögtön zsírpróbát is tartottak. Kis késsel **vakargatták** egymás kalapjában a belső bőrszalagot.

- 2 jelenet

Az osztályteremben ismét **egyed** ütött az óra, s a fiúk a könyveikhez kaptak. Rácz tanár úr becsapta a könyvét, és felállott a **katedrán**. A szolgálatkész kis Csengey, az első pad első odaugrott hozzá, és fölsegítette rá a felöltőt. A Pál utcaiak a különböző padokból **összenéztek**, várva **Boka** intézkedését. Tudták, hogy ma délután már kettőkor lesz a gyülekezés a grundon, mert a három tagból álló **előőrs** csapat be fog számolni fűvészkerti élményeiről.

- 3 jelenet

A fiúk föl-alá járkáltak, beszélgettek a nemsokára elkövetkezendő **háborúról**, majd újra meg újra visszatértek a palánkra ragasztott **kiáltványhoz**, tízszer, hússzor is elolvasták a lelkesítő szavakat. Többen már könyv nélkül is megtanulták, és egy-egy farakás tetejéről harcias hangon **szavalták** le az alant állóknak, akik viszont szintén könyv nélkül tudták, de azért **tátott** szájjal hallgatták, s miután végighallgatták, visszasiettek a **palánkhöz**.

4. Villám

- Hány fejezetből áll a könyv?
- Mikor játszódik?
- Ki írta A Pál utcai fiúk című regényt?
- Nevezd meg egyet a Pál utcaiak közül!
- Mondj egy utca nevet!
- Mondj egy tagot a Gíttetegyletből!
- Ki volt az áruló?
- Ki lett beteg?
- Ki volt Áts Feri?

- Hogy hívták a történetben a kutyát?
- Hogy hívták a könyvben szereplő tanárt?
- Nevezd meg egy vörösingest!

5. Lista

- ☐ Szereplők
- ☐ Idegen szavak
- ☐ Helyszínek

6. Ketyegő

1. akkorát ásított, mint valami unatkozó víziló
2. lapulj meg papuskám
3. piperkőc, divatmajom
4. Milyen színű lángban lobban fel a Bunsen-lámpa?
5. Milyen órán vettek részt a diákok az 1. fejezetben?
6. Milyen volt Boka zsebtintatartója
7. Melyik padban ült Csónakos
8. Ki volt az „első pad első”?
9. Mennyi volt a törökméz ára és minden másnak a kapu alatt?
10. Mi járt annak aki nem reteszelt be az ajtót?
11. Mi volt a jelszavuk?
12. Kik mentek a Fűvészkertbe?
13. hapták

14. gáncsot vetni
15. paksaméta
16. kimasírozni
17. Kit nem fogott ott a kihallgatáson Rácz tanár úr?
18. Ki alapította az egyletet?
19. Ki volt a pecsétőr?
20. Ki volt a pénztárnok?
21. Hogy köszöntek a tanárnak?
22. Mi volt az egyletben Nemecsek tisztsége?
23. Mit gyűjtöttek a fiúk Janónak?
24. Kinek kellett ezt a könyvbe írni? - nemecsek ernő áruló!!!
25. Mi volt a vörösingések fegyveres tisztelgése?
26. Mi volt a vörösingések kiáltása?
27. Milyen volt Nemecsek kedvelt kendője?
28. Mivé emelte Boka Nemecseket?
29. Milyen megszólítás/címzés állt a Gerébéktől jött levélen?
30. A birkózásban mi jelentette a győzelmet?
31. Hogy hívták a felsőbb éveseket ebben az időben?
32. sánc
33. szalutál
34. drukkk

35. rárivall
36. kocsiszín
37. Melyik erőd volt a főerősség?
38. Kivel találkozott Boka Nemecsekék háza előtt?
39. Kolnay és Barabás vitájában ki az , aki mindig engedett?
40. Melyik a legfontosabb paragrafusa a gittegyleti jegyzőkönyvnek?
41. Hogy nevezi Kolnay a büntetést?
42. Mi mindent vittek a beteg Nemecsekéknek a látogató emberek?
43. Ki lett az új vezér Áts Feri helyett?
44. Kik álltak Áts Feri mellett?
45. Milyen jelzővel illette Nemecsek a grundot?
46. Ki ment a szabóhoz a kabátért?
47. Ki hagyta el utoljára Nemecsek szobáját?
48. Melyik iskolába jártak a vörösingesek?
49. Milyen emlék kapcsolta Bokát az Üllői úthoz?
50. Megvertung őket

7.Varázsbetűk

- ☐ A grund a szabadságunk, megvédjük!
- ☐ Hűség és bátorság, ez a mi erőnk!

☐ Itt voltak a Pál utcaiak

7. Ki nevet a végén

- Hány nyelvre fordították le a Pál utcai fiúkat?
- Mikor álltattak új Nemecsek szobrot Budapesten, a Fűvészkertben, tisztelegve a történet és a karakterek előtt?
- Mely évben készült filmadaptáció a „A Pál utcai fiúk” című regényből?

Mesterséges intelligenciáról szóló nyilatkozat

A benyújtott pályamunkát írásban két bíráló értékeli, a következő szempontok alapján:

- a saját feladat és az önálló munka végzése, illetve elhatárolása a kutatócsoport munkájától;
- a saját eredmények újszerűsége, az eredmények indoklásának és értékelésének minősége;
- az önállóan elvégzett módszerek elvégzésének minősége, ismertetése és ötletessége, valamint ezek helyes alkalmazása;
- a téma felvezetése, a kutató motivációja, a szakirodalomban való jártassága (kutatási témától függően);
- a pályamunka szerkesztése, stílusa, formai követelmények.

Az írásbeli bírálat során maximum 50 pont szerezhető.

A két bíráló által adott pontszámok átlagpontszáma jelenti a pályamunka pontszámát.

Az elkészült szöveges bírálatokat a Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció rendezői az OTDT online rendszerben publikálják, és elérhetővé teszik a hallgatók számára legkésőbb 1 héttel a konferencia előtt.

A konferencián a pályamunka bemutatására (prezentáció) 15 perc áll rendelkezésre, amelyet 5 perc vita követ. Az előadás értékelését a szakma elismert képviselőiből álló zsűri végzi. Az idegen nyelven megtartott előadásokra 20 perc (15 perc idegen nyelven, 5 perc magyar nyelvű összefoglaló) áll rendelkezésre, amelyet 5 perc vita követ.

A többszerzős pályamunkák esetén a prezentációban, a szóbeli bemutatásban minden szerzőnek részt kell venni.

Az előadás értékelési szempontjai:

- előadói stílus;
- szemléltetőeszközök használata, humán demonstráció;
- az eredmények bemutatása;
- vitakészség és szakmai kompetencia.

A szóbeli értékelés maximális pontszáma 50 pont.

7. Nyilatkozat

7.1 Mesterséges intelligenciát nem használt

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 segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2025. 01. 14.


Aláírás
LUKÁCS ANNA DOROTTYA
Név (olvashatóan)

A lezárás dátuma: 2025. január 15.