

**Lanszki Anita**

**A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban**

Doktori (PhD) értekezés tézisei



**Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Elektronikus Tanulási  
Környezetek Program**

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA  
doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója: Dr. Bárdos Jenő, professor emeritus,  
dr. habil, DSc, az MTA doktora

**Témavezető: Dr. Ollé János**  
főiskolai tanár, dr. habil, PhD

Eger

2018

## **1. A disszertáció témája**

Az ezredforduló óta hazánk iskoláiban egyre több digitális eszköz jelenik meg, azonban a pedagógusok azokat főképp szemléltetésre, adminisztrációra használják, és – bár nyitottak új módszerek elsajátítására –, egyelőre kevés olyan stratégiát ismernek, melybe szervesen beépíthető a tanulói aktivitásra alapozó infokommunikációs (IKT) eszköz-használat (Buda, 2017).

A digitális történetmesélés (digital storytelling, továbbiakban: DST) néven ismertté vált alkotási forma a közösségi művészet világából az ezredfordulón átkerült az oktatás világába is, mivel olyan komplex tanítási-tanulási stratégia, mely az IKT-eszközök használatának módszertani keretét is magában foglalja, a tanulók aktivitását, kreativitását és együttműködését támogatja, az elbeszélő szerkezet használata révén pedig elősegíti az ismeretek mélyebb elraktározását.

A disszertáció témája a DST hatásának vizsgálata a tanítási-tanulási folyamatban és tanórán kívüli tevékenységekben. A szakirodalmi háttér segítségével feltártuk a DST hatásrendszerét és alkalmazhatóságának lehetséges körülményeit. Az értekezés fontos részét alkotja egy hazai, köznevelésben végzett empirikus kutatás eredményeinek bemutatása.

A vizsgálat célja a DST alkalmazhatóságának és hatásrendszerének jobb megismerése volt. A kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogyan támogatható a tanulási folyamat DST-vel a köznevelés különböző műveltségi területein, a tanulók egyes életkori csoportjai esetében, illetve, hogy kimutatható-e a DST hatása a tanulói teljesítmény növekedésén és az egyes tanulói képességek fejlődésén keresztül, különös tekintettel a szövegértési és -alkotási képességekre és a digitális kompetenciára. A DST eredményességének vizsgálata során figyelembe vettük a pedagógiai gyakorlat során érvényesülő komplex hatásrendszert a tanári, tanulói és tanulásszervezési jellemzők tükrében, illetve külön vizsgáltuk ezek hatását a tanulói képességek változására és a digitális történet pontokban mérhető minőségére.

## **2. Szakirodalmi háttér**

A disszertáció első felében számba vettük a történetmesélés emberi kommunikációban és megismerésben játszott szerepének interdiszciplináris megközelítéseit. Arra kerestük a választ a narratív pszichológia (Bruner, 2001; Bruner, 2004; Pléh, 2012), a kulturális evolúció (Tomasello, 2002; Donald, 2001; Komenczi, 2014), és a narratológia (Propp, 1999) segítségével, hogy miért és hogyan használjuk a narratívát tapasztalataink átadásához. A médiumelmélet (Meyrowitz, 2003; Goldhaber, 2004; Ong, 2010) segítségével pedig azt

vizsgáltuk, hogyan alakult át az idők során az elbeszélés csatornájaként szolgáló mindenkori médiakörnyezet.

Ebbe az elméleti keretbe helyeztük a DST keletkezéstörténetének, módszertanának, definícióinak taglalását. A DST módszerét a kaliforniai *Center for Digital Storytelling* (ma: *StoryCenter*) központban fejlesztették ki a '90-es évek elején. A több lépésből álló kurrikulum célja, hogy hozzásegítsen hétköznapi embereket ahhoz, hogy digitális eszközök használatával megalkossák pár perces, személyes videójukat. A *kaliforniai modell*nek nevezett módszertani leírásban a résztvevők folyamatos diskurzusban társaikkal és a facilitátorral megalkotják szövegüket, melyet saját hangjukon rögzítenek, és videószerkesztő szoftver segítségével, képekkel illusztrálnak. A lépések közül utolsó a vetítés, mely után a résztvevők értékelik egymás alkotásait és a teljes folyamatot (*Lambert, 2002/2013*). A disszertáció bázisaként szolgáló DST definíciót a *Lambert (2002/2013)*, *Meadows (2003)*, *Robin (2016)* és *Ohler (2013)* által értelmezett keretek közt határoztuk meg, mely szerint a kifejezés egy *személyközi interakciókból és egyéni kreatív tevékenységekből álló, digitális eszközhasználatot feltételező folyamatmodell*t takar, melynek eredményeképpen egy *állóképekből és saját hangon felmondott szövegből álló, 2-5 perces videó* születik. A DST-t a történetmesélés hagyományos formáitól tehát a *kaliforniai modellre épülő alkotási folyamat* és az ennek eredményeképpen létrehozott *produktum* különbözteti meg.

A DST módszertanát számos alkalmazott tudományág a szolgálatába állította. *Barber és Siemens (2016)* a humán tudományok és a DST között keresve kapcsolatot megállapítja, hogy a tudományos értelemben vett együttgondolkodásban és -alkotásban a DST módszertana a kutatók segítségére lehet. A digitális történet ugyanakkor tükrözi az adott korra jellemző társadalmi viszonyokat. A videók képi és verbális jelentésrétegeinek feltárásával a narratológia foglalkozik (*Porto és Alonso Belmonte, 2014*). Tárgyát képezhetik az eljárás és a segítségével életre keltett produktumok a társadalomtudományi vizsgálódásoknak is. Jó példákat találunk a DST felhasználására az interkulturális kommunikáció (*Smeda, Dakich és Sharda, 2014*), a segítőképzés területén (*Stacey és Hardy, 2011*), de haszonnal alkalmazható az eljárás részvételi színházi (*Horváth és mtsai, 2017*) és csoportterápiás foglalkozásokon is (*Willis és mtsai, 2014*). *Eglinton, Gubrium és Wexler (2017)* a DST-t kvalitatív, transzformatív, művészeti alapú kutatási eszközként használta, de a társadalmi emlékezet fenntartásában is fontos szerepet láthat el a DST (*High, 2014*).

Az elméleti rész utolsó, nagy fejezetében elhelyezzük a DST-t a nagy neveléstudományi paradigmák rendszerében. A DST komplex tanítási-tanulási stratégia, és

mint ilyen, pedagógiai paradigmák alapján történő értelmezésekor a didaktikai irányzatok nem egymást kizáró, hanem éppenséggel egymásra épülő, mozaikszerű rendszerben képzelendők el (1. ábra).



1. ábra: DST a pedagógiai paradigmák tükrében (saját ábra)

A hagyománymodell legbelső magját képezi a szóbeli ismeretátadás paradigmája, mely még ma sem idegen a szervezett oktatás világában, különösen, ha tágran értelmezve e paradigmát nemcsak szövegek pontos visszaadását, hanem a narratív séma alapján történő tanulást is értjük alatta. A szemléltetés paradigmája egyértelműen felfedezhető a DST-ben, ugyanis számos oktatási projekt esetében digitális történetet segítségével demonstrálnak egy-egy tantárgyi tartalmat. A cselekvés pedagógiája, a tanuló aktivitására épülő pedagógiai paradigma is tetten érhető a DST komplexitásában, hiszen az eljárás lehetővé teszi a tanulók aktív részvételét is a tanulási-tanítási folyamatban. A DST értelmezhető a konstruktivizmus ismeretelméleti alapelveinek segítségével is, ugyanis nem a tanár adja át vertikálisan az ismereteket, hanem a tanulók önállóan hozzák létre a számukra releváns tudáskonstrukciót a témán belül.

A DST-t tanulási-tanítási stratégiaként értelmezve, didaktikai jellemzőit is sorra vettük az alábbi kategóriák mentén: 1) a folyamat tervezése, 2) a DST lépései, 3) pedagógiai cél – a digitális történet műfaja, 4) tanulói jellemzők, 5) tanulási környezet, 6) tanulásszervezési formák és módszerek, 7) eszközök, 8) értékelés, 9) kihívások. A pedagógus szerepét a TPACK-modell segítségével tártuk fel (Mishra és Koehler, 2006).

Továbbá bemutatásra kerültek azok az empirikus kutatások is, amelyek a DST fejlesztő hatását vizsgálták különböző pedagógiai kontextusban, legyen szó a különböző tanulói kompetenciaterületekről, az eljárás tanulói teljesítményre gyakorolt hatásáról vagy a tanulás

kognitív, illetve érzelmi-affektív tényezőiről (*Sadik, 2008; Xu, Park és Baek, 2011; Karakoyun és Kuzu, 2016*). A DST elősegíti a belső motiváció kialakulását (*Sadik, 2008*), hiszen a tanulók az alkotás élményéért dolgoznak. Az eljárás tanulástámogató hatásának elméleti lehetőségeit a Bloom-taxonómia segítségével tártuk fel.

Az elméleti fejezetek végén a DST tantárgypedagógiai felhasználhatósági területeit tekintjük át a nemzetközi szakirodalom alapján. Anyanyelv és idegennyelv-órákon a DST elsősorban a tanulók szövegértési, -alkotási képességének fejlesztését szolgálja, de fontos szerepet játszik a tanulók szókincsének bővítésében és szóbeli kommunikációjának pallérozásában is (*Xu és mtsai., 2011; Green, 2013*). A DST alkalmazhatósága kézenfekvő minden olyan társadalomtudományos jellegű tantárgyi tartalom tematizálása esetében, melyben létjogosultsága van a személyes elbeszélések megjelenésének, így alkalmazható történelem és állampolgáris ismeretek oktatásában is (*Bou-Franch, 2012*). A DST pozitívumait matematika és természettudományok oktatásában is lehet hasznosítani, a digitális történetek elbeszélései ez esetben a tanulók fizikális percepcióira és környezeti tapasztalataira, előzetes szaktárgyi ismereteire, és a tankönyvben, illetve az interneten található új információkra épülnek *Sadik (2008)*. De a művészeti nevelés és a speciális nevelési igényű tanulók oktatásában is haszonnal alkalmazható (*Michalski, Hodges és Banister, 2005*).

### **3. Az empirikus kutatás**

A „Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban” című vizsgálat 2017 tavaszán zajlott. Az empirikus kutatásban arra kerestük a választ, hogy hogyan támogatható a tanulási folyamat DST-vel a köznevelés különböző műveltségi területein a tanulók egyes életkori csoportja esetében, illetve hogy milyen hatással van az adott tanulásszervezési stratégia az egyes tanulói képességekre, kompetenciákra az alkalmazás eltérő didaktikai feltételei mellett.

A DST tanórai integrációjára a 2016/2017-es iskolai év második félévében került sor olyan pedagógusok facilitálásával, akik előzőleg egységes, online módszertani képzésben részesültek (DST MOOC a *Virtuális Egyetemen*). A vizsgálatban részt vevő 25 tanulócsoport 8 tantárgy területén (továbbá egy délutáni DÖK-foglalkozáson és egy speciális, gyógypedagógiai osztály saját, integrált foglalkozásain) próbálta ki a DST-vel történő tartalomfeldolgozást a MOOC moduljainak tartalmi elemei, azaz a *kaliforniai modell* lépései alapján, figyelmet fordítva a jogtiszta tartalmak keresésével és a forrásokra történő hivatkozásokkal kapcsolatos ismeretekre is.

### 3.1 Minta és kutatási módszerek

Kutatási módszerek és eszközök megválasztása során a módszertani trianguláció elvét követtük, a mennyiségi méréseket kiegészítették minőségi vizsgálatok is. Adatszerzésre a beavatkozás előtt, közben és után került sor (1. táblázat). A tanulók (N=443) anonim módon vettek részt a vizsgálatban, az adatok azonosítása, egymáshoz kapcsolása tanulói kódok alapján történt.

1. táblázat: A „Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban” című kutatás vizsgált területei, vizsgálati típusai és adatgyűjtési módszerei

Vizsgált terület	A vizsgálat fajtája	Adatgyűjtési módszer
<b>Bemeneti és kimeneti mérés</b>		
Írott szöveg értése	kompetenciamérés	papír alapú, a tanulók iskolafokának megfelelő, országos tankönyvkiadók által készített feladatsor és értékelési kritériumrendszer alapján, önkontrollos
Hallás utáni szövegértés	kompetenciamérés	papír alapú, saját fejlesztésű eszköz, önkontrollos
Írott szöveg alkotása	kompetenciamérés	papír alapú, életkornak megfelelő témákban – értékelés: az <i>Oktatási Hivatal</i> , gimn. felvételikhez írt fogalmazás kritériumai, önkontrollos
Tantárgyi tudásteszt	tudásszintmérés	papír alapú, a tanulók iskolafokának megfelelő, országos tankönyvkiadók által készített feladatsor és értékelési kritériumrendszer alapján, önkontrollos
<b>Adatszerzés a DST előtt és után</b>		
Digitális kompetencia	írásbeli kikérdezés	online kérdőív, a <i>Digitális Állampolgárság 2017-es modellje</i> alapján (Papp-Danka és Lanszki, 2017)
<b>A folyamat során</b>		
A pedagógus tanítási stílusa, tanórai interakciók, szervezési formák	Megfigyelés	9-fokú becslési skála az <i>OH</i> általános iskolára és gimnáziumra vonatkozó, országos tanfelügyeleti szempontjai alapján (2017)
<b>A folyamat után</b>		
Digitális történetek értékelése	produktumelemzés, CAT-módszer (Amabile, 1982)	értékelési skála: saját kritériumrendszer <i>Ohler</i> (2013) és <i>Yamaç</i> (2015) szempontrendszere alapján
Pedagógusok folyamatértékelése, reflexiói	tartalomelemzés	esettanulmányok (vezérfonal alapján)

Tanulók folyamatértékelése, reflexiói	írásbeli kikérdezés, tartalomelemzés	online tanulási napló (saját fejlesztési eszköz): 5-fokú becslési skála és nyílt végű kérdések
---------------------------------------	--------------------------------------	--

Az írásbeli kitöltések iskolai keretek között, szülői és intézetvezetői engedélyezés mellett, névtelenül zajlottak. Az 1. táblázatban felsorolt vizsgálatok előre meghatározott protokoll alapján következtek egymás után, melyet a DST-facilitátor pedagógussal előzetesen ismertettünk.

### **3.2 Kutatási kérdések**

Az első kutatási kérdés arra vonatkozik, hogy kimutatható-e a DST hatására változás a tanulók szövegértéssel- és alkotással kapcsolatos képességterületein, illetve hat-e a tanulók tantárgyi teljesítményére, ha DST-vel dolgoznak fel az iskolában egy tematikus egységet.

A további kutatási kérdések segítségével azt járom körül, hogy a tanulói képességekben bekövetkezett változás és a DST folyamat sikeressége milyen didaktikai tényezők függvénye. Hipotéziseim bizonyítása során képességfejlődésen minden esetben a tanulók (papíron olvasott illetve hallás utáni) szövegértési és fogalmazási képességeinek változását értem. A DST folyamat sikerességét pedig a tanulók digitális történeteinek filmpontszám-értéke mutatja, mely két független szakértő, meghatározott szempontok alapján történő értékelésének köszönhető (lásd később: mérőeszközök).

### **3.3. Eredmények**

A kvantitatív adatok lehetővé tették a hipotézisek matematikai- statisztikai-alapú elemzését, míg a kvalitatív adatkorpuszt tartalomelemzésnek vetettük alá. Kutatási kérdéseink mentén a következő eredményeket kaptuk:

#### **3.3.1 A DST alkalmazásának hatása a tanulók írott és hallott szöveg értésére, írott szövegalkotási képességére, illetve tantárgyi teljesítményére**

A pedagógusok szerint a DST alkalmas ismeretbővítésre, és a tanulók is úgy vélték, hogy támogatja új tartalmak megismerését, illetve meglévők szintetizálását. A tantárgyi teljesítmény javulásán azonban nem minden esetben tudtuk kimutatni a DST hatékonyságát a hipotézisvizsgálat során. Ez egyrészt arra vezethető vissza, hogy a tantárgyi tudástesztek más-más konstruktumot mértek az egyes tantárgyak, témakörök esetében, másrészt pedig a tanulói teljesítmény érdemjegyben és százalékokban meghatározható, tendenciális változása csak hosszabb távon mérhető. Ez az eredményünk tehát korlátozottan értelmezhető.

A vizsgálatban részt vevő tanulók pedagógusai szerint a DST támogatta a tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlődését. A hipotézisvizsgálat során is sikerült igazolnunk, hogy a DST hozzájárult a tanulók képességnövekedéséhez olvasás és hallás utáni szövegértés, illetve írott szöveg alkotása területeken. Képi és verbális szövegek értelmezése, a fogalmazás, a szöveghallgatás nem önálló, öncélú tanulási feladatként jelent meg a tanulási folyamatban, hanem egymást kiegészítve, a digitális történet készítésének részeként. A tanulók nemcsak a szövegalkotás, hanem a szövegek értelmezése és saját hangzó anyaguk visszahallgatása és szerkesztése során is tevőlegesen járultak hozzá képességeik fejlődéséhez. A legnagyobb nehézséget a fogalmazás, illetve a hang- és videó szerkesztés okozta a tanulóknak, azonban a digitális történet létrehozása érdekében megküzdöttek a feladatokkal, és a folyamat végére úgy vélték, ezeken a területeken fejlődtek a legnagyobbat. A DST legerősebb hatását a fogalmazás és az olvasott szöveg értésében figyelhettük meg.

### ***3.3.2 Tanári jellemzők és a DST***

A szövegértési és -alkotási képességek fejlődése a DST esetében egyáltalán nem függ a pedagógus motiváló hozzáállásától és problémamegoldásának mértékétől. A pedagógus pályán eltöltött éveinek száma nincs hatással a DST alkalmazásának sikerességére, mindössze egy-egy tanári jellemző esetében mutattunk ki összefüggést az egyes tanulói képességek és a filmpontszámok tekintetében.

A hallott szöveg értésének fejlődésében tanári differenciálás nélkül jobb eredményt értek el a tanulók, mely valószínűsíthetően azzal van összefüggésben, hogy a DST azon szakaszai fejlesztik a hallás utáni szövegértést, melyek az egyéni és kooperatív munkaformához kapcsolódnak. Az olvasott szöveg értésének fejlesztésében a pedagógusnak kulcsfontosságú szerepe van a források és a tanulók által írt szövegek értelmezésében, megvitatásában, korrekciójában. Erre a képességre három tanári jellemző hatott pozitívan: szerepet játszott, hogy a pedagógus módszertanilag színesen, interaktívan kommunikálva, a tanulók figyelmét fenntartva alkalmazta a DST-t. A szövegalkotási képesség DST általi fejlesztésében is közrejátszott a pedagógus gazdag módszertani kultúrája, emellett tanóratervezési tudatossága is befolyásolta a fogalmazási képesség fejlődését. A tanulók által legnehezebbnek ítélt tevékenységre, a fogalmazásra pozitívan hatott, ha a tanár a kontakt órán és tanórákon kívül is támogatja tanulóit.

A tanári visszajelzések párbeszédese, interaktív jellege pozitív hatással volt a digitális történetek minőségére is. Azoknak a pedagógusoknak a tanulói kaptak magasabb pontszámot a digitális történeteikre, akik a teljes folyamatot az iskolában facilitálták, vagy – abban az



esetben, ha házi feladatnak adták ki az alkotást –, nem avatkoztak a kreatív folyamatba a tanórán kívül. A tanórán kívüli alkotási tevékenységeikben a tanulók inkább önállóan vagy egymást támogatva, kooperatív formában értek el jobb eredményt, mint a pedagógus külső támogatásával.

### ***3.3.3 Tanulásszervezési jellemzők és a DST***

Minél magasabb kontakt óraszámban foglalkoztak a tanulók a DST-vel, annál inkább fejlődött az írott és hallott szövegértésük, annál sikeresebben készítették el digitális történetüket, mindez a pedagógussal és a tanulótársakkal folytatott konstruktív iskolai párbeszédnek köszönhető.

A tanulók egyénileg, párban vagy kiscsoportosan készítették el digitális történetüket, egyetlen tanulócsoport készített egy közös filmet. Az egyéni munkaforma a középiskolás tanulók esetében dominált. A heterogén képességű diákokból álló tanulópárok vagy – csoportok tudtak legoptimálisabban együttműködni, a randomszerűen kialakított formációkkal szemben. A pedagógusoknak figyelnie kellett a tanulói munkamegosztás kiegyenlítetttségére, a vitastílus kulturáltságára és konstruktív jellegére.

Általános iskolás tanulók esetében a pedagógusok igyekeztek a folyamat nagy részét kontakt órai keretek között tartani, középiskolás tanulók esetében azonban megjelentek az egyes résztevékenységek a tanulók házi feladatai között is. A hallás utáni szövegértésre további hatást fejtett ki, ha a tanuló nemcsak kontakt órában, hanem otthon is foglalkozott a DST-vel, mivel a tanuló a videószerkesztés során felmondott szöveget nyugodt körülmények között is több ízben meg tudta hallgatni. A digitális történetek otthoni tökéletesítése a filmek minőségét is kedvezően befolyásolta. A pedagógusoknak nem minden esetben állt rendelkezésére számítógépes terem, így azok a tanulók, akik otthon is tudtak foglalkozni a filmjükkel, jobb eredményt értek el.

Számos tanulócsoport munkáját támogatta online felület, mely lehetőséget kínált az iskolán kívüli kommunikációra és tartalommegosztásra is, mindez pozitív hatással volt a tanulók fogalmazási képességének fejlődésére, azonban nem befolyásolta a digitális történet minőségét.

Az egyéni munkaforma a fogalmazás és az olvasott szöveg értésének fejlődését támogatta, a kiscsoportokban készített digitális történetek azonban jobb minőségűek lettek.

### ***3.3.4 Tanulói jellemzők és a DST***

A hipotézisvizsgálat során kiderült, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú tanulók magasabb pontszámú digitális történetet készítettek. A DST egy erősen digitális eszközhasználaton alapuló eljárás, a rosszabb anyagi helyzetű tanulók pedig nem rendelkeznek asztali számítógéppel, illetve internet-kapcsolatos mobil eszközzel, amivel otthoni körülmények között tökéletesíteni tudnák digitális történetüket.

Az SNI- és BTMN-érintettségű, tanulási nehézséggel küzdő tanulók a mintánknak nagyon kis részét tették ki, ezért matematikai statisztikai alapú, összehasonlító elemzéseknek nem tudtuk alávetni ezeket az adatokat. A tanulásszervezési formák vizsgálata közben azonban kiderült, hogy a kis létszámú, gyógypedagógiai osztály esetében, amely egy közös videót készített, jelentős pozitív változást figyelhettünk meg a fogalmazási képesség fejlődésében. Azok a pedagógusok viszont, akik nem szegregált osztályt tanítottak, esettanulmányukban megfogalmazták, hogy több energia befektetéssel járt a DST mind a tanuló, mind a pedagógus részéről, ha tanulási nehézséggel élő tanuló vesz részt a folyamatban.

A pedagógusok szerint viszont az introvertált tanulók is bátran megnyilvánultak digitális történetükön keresztül, jobban meg tudták mutatni képességeiket, ismereteiket a tanulóközösség előtt a film médiumán keresztül, mint egyéb tantermi interakcióik során.

A tanulók digitális eszköz-használati preferenciái semmilyen hatással nem voltak képességeik DST általi fejlődésére, sem pedig digitális történeteik minőségére. A tanulók leginkább használt digitális eszköze a mobiltelefon, melyen elsősorban játszanak és csetelnek barátaikkal. Az iskolai tanulás támogatására elenyésző mértékben, akkor is információk keresésére használták eszközeiket, produktív tevékenységekre pedig csak a tanulók elenyésző kisebbsége. Digitális eszközökkel történő alkotási tevékenység nem jellemző rájuk, ebben rutintalanok voltak, leszámítva a telefontal történő fényképezést és a hangfelvételt, amiben volt kis gyakorlatuk. Jogsizta képek keresésével, különböző médiaformátumú (szöveg, hang- és videó) fájlok szerkesztésével az iskolában találkoztak először, mindebből következik tehát, hogy az előzetes, otthoni digitális eszközhasználat kevésbé hatott a DST eredményességére, mint az intézmény eszközellátottsága.

Megállapítottuk azonban, hogy a DST hatására a tanulók digitális kompetenciája több részterületen is fejlődött. Digitális eszköztudásuk bővült, információs és médiaműveltségükben pozitív változás következett be, kialakult a tartalmak integrálására és átdolgozására vonatkozó, illetve az információk produktív, értékteremtő megosztásával kapcsolatos tudásuk, és végül, de nem utolsó sorban, a kollaboratív digitális tartalomfejlesztés területén is nagy előrelépés mutatkozott.

A tanulók a DST folyamat alatt ugyan kellemesebben érezték magukat, mint a hagyományos órákon, amikor azonban arra kérdeztünk rá, hogy melyik módszerrel könnyebb nekik tanulni, közel ugyanannyian nevezték meg a DST-t, mint a hagyományos módszert. Utóbbi mellett érvelőknek fontos az intenzívebb tanári jelenlét, a tankönyv készen kínált ismeretanyaga, és az, hogy a hagyományos tanulási forma kevesebb időt vesz igénybe. A DST elleni érvek között találtuk azt is, hogy a tanulóknak kellemetlen visszahallgatni saját hangjukat.

A DST-re voksoló diákok számára pedig azért könnyebb ez a stratégia, mert figyelemfelhívóbb keretet biztosít a tanuláshoz, mint a hagyományos, frontális, tanári előadáson és magyarázaton alapuló módszer, ugyanakkor a vizuális kommunikáció és a digitális eszközhasználat segít nekik az ismeretek befogadásában.

Pozitívnak tartották a diákok azt is, hogy a tudáskonstrukcióban aktívan vehetnek részt, a tartalmak feldolgozásában és kifejezésében kreatívnak és szabadnak érezhették magukat.

A pedagógusok elbeszélése alapján kétféle mintázatot figyelhettünk meg a tanulók motivációjának változása tekintetében. A középiskolás tanulók lelkesedése folyamatosan erősödött, míg az általános iskolás tanulók nagyon lelkesen fogadták a módszert a bevezető órán, azonban a folyamat nehezebb szakaszaiban, a szövegírás, a hangfelvétel és a videó vágás során a motivációjuk megtorpant, majd a vetítésen újból nagyon lelkesek voltak, büszkén és katartikus állapotban nézték egymás alkotásait. Noha ezeknek a tevékenységeknek a kivitelezése a tanulói vélemények alapján nagyon nehéz volt, mégis szükségesnek tartották azokat, és az elégedettségmérés során úgy ítélték meg, hogy e három területen fejlődtek a legnagyobbat. Általánosságban elmondható, hogy a tanulók leginkább a videóvetítést és -vágást kedvelték, legkevésbé pedig a szövegek feldolgozását és a jogtiszta tartalmakkal kapcsolatos előadást.

A tanárok véleménye szerint a DST segítette a tanulóknak önismeretük elmélyítésében, önbecsülésük kialakításában. Emellett, mivel a teljes folyamatra jellemző volt a párbeszéd, elemző kooperáció, a pedagógusok szerint fejlődött a tanulók vitakészsége, kritikai gondolkodása, egymás iránt és a produktumokért érzett felelősségtudatuk. Noha nem volt minden esetben konfliktusmentes az együttműködés, mert a tanulóknak érdekeiket, véleményeiket kellett ütköztetni, mégis ez a terület volt az, amit a pedagógusok és a tanulók egyaránt úgy ítélték meg, hogy az egyik legnagyobb élmény és eredmény volt számukra a DST-vel kapcsolatban. A tanulók úgy érezték, fejlődött az együttműködési készségük azáltal, hogy egyesítették erősségeiket, beosztották egymás közt a munkafázisokat, és megvitatták a haladás ütemét és a produktumok minőségét. A pedagógusok is a tanulói együttműködés

részének érezték magukat, jobban megismerhették tanulóikat. A tanárok szerint a DST közösségépítő ereje jelentős.

### ***3.3.5 A tanuló évfolyama, tantárgy és a DST***

A DST pozitív hatást fejtett ki az általános iskolás tanulók több, mint felének fogalmazás képességére, a DST hatása a tanulók ezen csoportjában erősebb, mint középiskolás társaiknál. Az általános iskolások pedig alacsonyabb filmpontszám-átlagokat értek el, mint a középiskolások. Az általános iskolás tanulók eredményei arra vezethetők vissza, hogy mivel számukra kihívást jelentett a szövegek megfogalmazása, nagyobb fókusz helyeződött a DST ezen szegmensére, tanuló társaikkal, tanárakkal többször javították, megvitatták szövegeiket, ami hozzájárult fogalmazási képességük dinamikusabb javulásához. Digitális eszközhasználatuk viszont még rutintalanabb volt, az adatok keresése, tárolása, megosztása, újrafelhasználása több energiát emésztett fel az ő esetükben. A középiskolás tanulók számára a fogalmazás kisebb kihívást jelentett, az adatkezelés sem ütközött problémába, több energiájuk maradt a digitális történet technikai kivitelezésére. A vágásra helyezték a nagyobb hangsúlyt, motiváltabbak is voltak a videószerkesztés alatt, mint a szövegalkotás során. A hipotézisvizsgálat során ki is derült, hogy jelentősen több középiskolás tanuló hallás utáni szövegértése fejlődött a DST hatására, mint ahány általános iskolásé. Emellett az adatszintetizálás is könnyebb volt számukra, a középiskolások nagyobb arányban javítottak a szövegértés eredményeiken is, mint általános iskolás társaik.

A különböző tantárgyak esetében nem figyelhetünk meg kiugró eltéréseket a képességfejlődés területén. Humán tárgyak területén a tanulók több, mint felének hallás utáni szövegértése fejlődött, a DST fogalmazási képességre és írott szöveg értésére gyakorolt pozitív hatása a természettudományi műveltségterülethez tartozó tantárgyak esetében kis mértékben erősebb, mint humán műveltségterülethez tartozó tárgyakon belül. A digitális történetek minőségét tekintve megállapíthatjuk, hogy a reál tárgyak keretein belül megvalósuló DST végén magasabb pontszámot értek el a tanulók, mint humán tárgyak esetében.

### ***3.3.6 Kihívások***

A tanulók és tanáraik két, egymással összefüggő területen szembesültek kihívásokkal: az egyik a folyamat időigényessége, a másik pedig a technológiahasználat.

A DST digitális eszközhasználatot igénylő munkafázisai részben vagy teljes egészében az iskolákban zajlottak. A képek készítését és a hangfelvételt a tanulók saját mobil eszközeikkel oldották meg, azonban a források kereséséhez és a videószerkesztéshez iskolai asztali eszközökre volt szükségük, szélessávú internettel. Ezek a tevékenységek nem válthatóak ki BYOD (Bring Your Own Device: a tanulók saját mobileszközeivel történő tanulás) alkalmazásával, különösen igaz ez a videóvágásra, ami egyszerűbben megvalósítható asztali gépen egér és fejhallgató használatával, mint mobil eszközökön.

A DST-folyamatot nagyban hátráltatták a technológiával összefüggésbe hozható nehézségek. A tényleges alkotás kezdetén és során a tanulóknak számos, az intézményi eszközpark és internet elégtelen működésével összefüggésbe hozható problémával kellett megküzdeniük. Az informatika-termék kihasználtsága ugyanakkor iskolai szinten magas, a nem-informatika szakos pedagógusok csak nehezen és ritkán, terem- vagy óracsere révén juthatnak be tanulócsoportjukkal ide.

A technológiai és adminisztratív problémák megoldása több osztályban elvitte a fókusz a tényleges alkotásról, ugyanakkor jelentősen megnövelte a DST-re szánt idő mennyiségét. Ez különösen olyan esetekben jelentett problémát, amikor a pedagógus csak alacsony heti óraszámban tanította osztályát, ilyenkor további (jellemzően rajz és informatika) órákat kellett „kérnie” kollégáitól az érintett pedagógusnak. A másik áthidaló megoldás az volt, hogy a tanulóknak otthon kellett befejezni az iskolában elkezdett munkát, ami viszont azért volt problémás, mert egyrészt a többi tantárgyra és a szabadidős tevékenységekre fordított délutáni idő nagy részében a DST-vel foglalkoztak a diákok, másrészt pedig nem várhatta a pedagógus, hogy minden tanulójának legyen otthon internetkapcsolata és a megvalósításhoz szükséges digitális eszköze. A DST tehát egy olyan eljárás, melyet csak optimális iskolai eszközellátottság mellett lehet kivitelezni.

Mind a tanulók, mind pedagógusaik úgy vélték, hogy a DST rendkívül időigényes eljárás, ami minden bizonnyal a technológiai akadályokkal történő küzdelemre vezethető vissza. Ennek ellenére több pedagógus is beszámolt arról, hogy a későbbi DST-folyamatok jelentősen kevesebb időt vettek igénybe, mint az első próbálkozás. A DST-t kipróbáló tanároknak van jövőképük a folytatással kapcsolatban, aki még nem tette meg, tervezi a DST alkalmazását más tanulócsoportokban is.

#### **4. A kutatás jelentősége**

A DST pedagógiai folyamatokban történő alkalmazásának didaktikai körülményeit és hatásrendszerét sikerült feltárni. Az eddigi, DST-vel kapcsolatos kutatásokhoz képest a

„Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban” elnevezésű empirikus kutatás számos új eredményt hozott. A DST-t a tanulók bármely korosztályánál, bármilyen tantárgy esetében érdemes alkalmazni, mert fejleszti a diákok szövegértési és -alkotási képességét és digitális kompetenciáját, továbbá a tanulók együttműködési és vitakészségére is pozitív hatással van. Az alkotás révén a diákok egyrészt mélyebben megismerik magukat és tanulótársaikat, másrészt felelősséggel viseltetnek a saját maguk és közösségük számára készített produktum létrehozása során. A folyamat alatt fejlődnek írásbeli és szóbeli kommunikációs készségeik, online és offline tanulási környezetben egyaránt.

A DST optimális tanulástámogató hatásának elérése érdekében ajánlásokat fogalmaztunk meg, melyeket hasznosítani lehet a pedagógiai gyakorlatban.

## **5. A kutatás korlátai, további kutatási irányok**

A kutatás tervezésekor tisztában voltunk azzal, hogy nehezen megfogható ennek a komplex stratégiának a sikeressége, még nehezebb emiatt a hatékonyságvizsgálata. A DST sikerességének meghatározásában a filmpontszámokat tekintettük megfogható konstruktumnak, melyet valójában nemcsak az elkészült filmek pontszámain keresztül határozhatunk meg. A kutatás folytatásában pontosabban meg kell állapítanunk a DST sikerességét leíró kritériumokat, és a folyamatra vonatkozó objektív értékelőrendszert is ki kell dolgoznunk.

Problémásnak mutatkozott jelen kutatásban a tanulók szaktárgyi tudásszintjének mérése is. A tudásszint-méréshez országos tankönyvkiadók tesztjeit választottuk, azonban a különféle tantárgyak különböző témaköreinek tudásszintmérő tesztjei között voltak olyanok, melyek főleg ismeretek elsajátítását ellenőrizték, míg mások kompetencia-alapú tesztek voltak. Mindez jelentős mértékben rontotta a kapott adatok és ezáltal a tanulói tudásszint-változásra vonatkozó eredményeink megbízhatóságát. Mindezek alapján égetően fontos kérdésnek érezzük, hogy a kutatás folytatása során egy egységesebb, érzékenyebb mérőeszköz-sablont dolgozzunk ki.

Tökéletesíteni kívánjuk továbbá a hallás utáni szövegértés mérőeszközét is az idegen nyelv oktatásának tantárgypedagógiájából vett példák alapján, annak érdekében, hogy a képesség számos aspektusát vizsgálhatóvá tehetjük.

A DST hatékonyság- és eredményességvizsgálatához minőségbiztonsági szempontokat is előtérbe helyezve egy komplex, új módszertani, vizsgálati eszköztár kifejlesztése lesz a disszertáció utáni kutatás folytatása.

A mérési folyamatok tekintetében következő kutatásunkban minimalizálni kívánjuk az adatvesztést, melyet úgy kívánunk elérni, hogy –tanulva jelen kutatás tapasztalataiból – a jövőben egy bemeneti és egy kimeneti mérés során vesszük fel az adatokat, nem pedig időben elaprózva, több lépcsőben.

A mérőeszközcsoomag és a mérési folyamat tökéletesítésén túl tervezzük egy longitudinális kutatás kivitelezését is, melynek első körében megkeressük azokat a tanulókat, akik jelen kutatásban részt vettek, és rákérdezzük azokra a tartalmakra, melyeket DST-vel dolgoztak fel, megvizsgálva, hogyan sikerült elraktározniuk ezeket az ismereteket. A kutatás másik iránya pedig az önszabályozó tanulás és a DST összefüggésének területe lesz.

## Bibliográfia

- Barber, J. F. és Siemens, R. (2016): Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1), 1181037. URL: <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037> (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Bou-Franch, P. (2012): Multimodal discourse strategies of factuality and subjectivity in educational digital storytelling. *Digital Education Review*, 22(1), 80–91.
- Bruner, J. S. (2001): A gondolkodás két formája. In J. László & B. Thomka (szerk.), *Narratív pszichológia. Narratívák 5.* (p. 15–27.). Budapest: Kijárat Kiadó.
- Bruner, J. S. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Buda András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale.
- Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Eglinton, K. A., Gubrium, A. és Wexler, L. (2017): Digital Storytelling as Arts-Inspired Inquiry for Engaging, Understanding, and Supporting Indigenous Youth. *International Journal of Education & the Arts*, 18(185), 1–29. URL: <http://www.ijea.org/v18n5/>.(Letöltve: 2017. 12.13.)
- Goldhaber, M. H. (2004): The mentality of Homo interneticus. Some Ongian Postulates. *First Monday*, 9(6). URL: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1155/1075> (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Green, L. S. (2013): Language Learning Through a Lens The Case for Digital Storytelling in the Second Language Classroom Lucy Green - Academia. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23–36.
- High, S. (2014): Telling Stories: A Reflection on Oral History and New Media. *Oral History*, 38(1), 101–112.
- Horváth Kata, Oblath Márton, Lanszki Anita, Teszár Judit., Csoszó Gabriella és Takács Gábor (2017): *A Színház művészetének módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*. Budapest: L'Harmattan.
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016): The Investigation of Preservice Teachers' and Primary School Students' Views about Online Digital Storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 51–64. URL: <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.15.51> (Letöltve: 2017. 12.13.)

- Komenczi Bertalan (2014): Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai - elméleti megközelítések és modellek. In A. Benedek & E. Golnhofer (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (p. 1–22.). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Lambert, J. (2013): *Digital storytelling, Capturing Lives, Creating Community. Computers* (4th ed.). Routledge New York and London. URL: [https://doi.org/10.1016/S0097-8493\(01\)00172-8](https://doi.org/10.1016/S0097-8493(01)00172-8) (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Meadows, D. (2003): Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193. <https://doi.org/10.1177/1470357203002002004>
- Meyrowitz, J. (2003): Médiumelmélet. In Kondor & Fábri (Eds.), *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai* (pp. 205–232). Budapest: Századvég.
- Michalski, P., Hodges, D. és Banister, S. (2005): Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A Teacher’s Story of Adaptations. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(4), 13. URL: <http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1023530122?accountid=15182> v
- Mishra, P és Koehler, M. J. (2006): Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Ohler, J. (2013): *Digital storytelling in the classroom, New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Thousand Oaks, CA.
- Ong, W. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh, C. (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszlés mint átfogó metafora. *Iskolakultúra*, (3). URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00163/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012\\_03\\_003-024.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00163/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_03_003-024.pdf) (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Porto, M. D. és Alonso Belmonte, I. (2014): From local to global: Visual strategies of glocalisation in digital storytelling. *Language and Communication*, 39, 14–23. URL: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.05.001>(Letöltve: 2017. 12.13.)
- Propp, V. (1999): *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Robin, B. R. (2016): The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17–29.
- Sadik, A. (2008): Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8> (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Smeda, N., Dakich, E. és Sharda, N. (2014): The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6), 2–21. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3> (Letöltve: 2017. 12.13.)
- Stacey, G. és Hardy, P. (2011): Challenging the shock of reality through digital storytelling. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 159–164. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.08.003>
- Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Willis, N., Frewin, L., Miller, A., Dziwa, C., Mavhu, W. és Cowan, F. (2014): “My story”- HIV positive adolescents tell their story through film. *Children and Youth Services*



*Review*, 45(C), 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.03.029>

Xu, Y., Park, H. és Baek, Y. (2011): A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology and Society*, 14(4), 181–191.

### **Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk**

1. Lanszki Anita (2017, szerk.): Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban. Eger. Líceum Kiadó. 335 p
2. Lanszki Anita, Papp-Danka Adrienn (2017): Digitális történetmesélés alkalmazása természettudományos témájú tantárgyi tartalmak feldolgozásában. NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ 5:(2) pp. 26-44. URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20172-2/> (Letöltve: 2017. 12.13.)
3. Lanszki Anita (2017): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 66:(3-4) pp. 82-88. URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio> (Letöltve: 2017. 12.13.)
4. Lanszki Anita (2016): A digitális történet mint önreprezentáció a Magyar Táncművészeti Főiskola hallgatói körében. Egy nem reprezentatív felmérés eredményei In: Bolvári-Takács G, Németh A, Perger G (szerk.) Tánc és társadalom: V. Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán 2015. november 13-14.. 236 p. Budapest: Magyar Táncművészeti Főiskola, 2016. pp. 148-155. (Táncművészet és tudomány; IX.)
5. Lanszki Anita (2015): A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben In: Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra (szerk.) Interaktív oktatásinformatika. 163 p. Eger: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. pp. 79-92. URL: [http://www.eltereader.hu/media/2016/02/Interaktiv\\_Oktatasinformatika\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/02/Interaktiv_Oktatasinformatika_READER.pdf) (Letöltve: 2017. 12.13.)
6. Lanszki Anita (2015): A "digitális történetmesélés" relevanciája a tanárképzésben In: Falus Iván (szerk.) Felkészülés a pályára, felkészülés az életre. 124 p. Eger: EKF Líceum Kiadó, 2015. pp. 89-97. URL: [https://webshop.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/mtu-falus-ivan-nyomdai\\_58bd34d3ea866.pdf](https://webshop.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/mtu-falus-ivan-nyomdai_58bd34d3ea866.pdf) (Letöltve: 2017. 12.13.)
7. Lanszki Anita, Horváth Kata (2015): A digitális történetmesélés In: Horváth Kata, Oblath Márton (szerk.) A részvételi ifjúságkutatás módszerei: kutatás-módszertani összefoglaló. 201 p. Budapest: OKT-Full Tanácsadó Kft., 2015. pp. 73-93. URL: [http://bgazrt.hu/files/TAMOGATASOK/T%C3%81MOP/Kutat%C3%A1s\\_m%C3%B3dszertan.pdf](http://bgazrt.hu/files/TAMOGATASOK/T%C3%81MOP/Kutat%C3%A1s_m%C3%B3dszertan.pdf) (Letöltve: 2017. 12.13.)
8. Lanszki Anita (2015): A digitális történetmesélés módszertani felhasználhatósága – nemzetközi kutatások áttekintése In: Keresztes Gábor (szerk.) Tavaszi Szél 2015 / Spring Wind 2015. IV. kötet: Orvos- és egészségtudomány, pszichológia és neveléstudomány, szociológia és multidiszciplináris történelem és politikatudomány. 574 p. Konferencia helye, ideje: Eger, Magyarország, 2015.04.10-2015.04.12. Eger; Budapest: EKF Líceum Kiadó; Doktoranduszok Országos Szövetsége, 2015. pp. 117-130. [http://dosz.hu/dokumentumfile/tsz2015\\_4.pdf](http://dosz.hu/dokumentumfile/tsz2015_4.pdf)