

DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS

A NEVELÉSI-OKTATÁSI FOLYAMATBAN

szerkesztette: Lanszki Anita



Digitális történetmesélés
a nevelési-oktatási folyamatban

Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban

Szerkesztette:

Lanszki Anita



Líceum Kiadó
Eger, 2017

A kötet 1–6. fejezeteinek megjelenését
a Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése
az Eszterházy Károly Egyetemen elnevezésű
EFOP-3.6.1-16-2016-00001 projekt,
a 7. fejezetben szereplő esettanulmányokét pedig
a 11466-4/2016/FEKUT alkalmazott tudományok főiskolája projekt támogatta.

Lektorálták:

Dr. Benedek András
egyetemi tanár

Dr. Turcsányi-Szabó Márta
egyetemi docens

ISBN 978-615-5621-61-1

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Nyomdai előkészítés: Antal Melinda
Borítóterv: Kánvási Krisztián

Megjelent: 2017-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS A NEVELÉSI-OKTATÁSI FOLYAMATBAN.....	11
1. Lanszki Anita: Bevezetés.....	11
Szerkesztői útmutató az esettanulmányok olvasásához.....	14
2. Ollé János: A digitális történetmesélés a didaktikában és az iskolapedagógiában.....	17
2.1. Oktatás és informatika.....	17
2.2. Információs társadalom és iskolapedagógia.....	18
2.3. Az integrált tanulási környezet szerepe a digitális történetmesélés alkalmazásában.....	19
3. Lanszki Anita: A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás.....	22
3.1. A digitális történetmesélés módszere.....	22
3.2. A digitális történetmesélés mint tevékenységközpontú, integratív tanulásszervezési eljárás.....	33
3.3. A digitális történetmesélés kompetenciafejlesztő hatása.....	35
3.4. Összegzés.....	40
4. Janurikné Soltész Erika Andrea: A digitális történetmesélés tanulói problémamegoldásra gyakorolt hatása.....	44
4.1. A problémamegoldó képesség jelentősége a 21. században.....	44
4.2. Technológia: információk és eszközök napjainkban a tanulási folyamatokban.....	45
4.3. A digitális történetmesélés mint az eszközhasználat innovatív, konstruktivista módszere.....	46
4.4. A digitális történetmesélésben rejlő tanulói képességfejlesztési lehetőségek.....	47

4.5. A probléma.....	47
4.6. Tanulói problémamegoldás a digitális történetmesélésben.....	49
4.7. A digitális történetmesélés problémamegoldásra gyakorolt hatására vonatkozó kutatások.....	51
4.8. Összefoglalás.....	56
5. Námesztovszki Zsolt: Digitális történetmesélés mobil eszközök segítségével.....	60
5.1. Bevezető.....	60
5.2. Kiterjesztett valóság.....	62
5.3. Alkalmazások.....	65
5.4. Saját tapasztalat bemutatása.....	70
6. Kovács Cintia: A digitális történetmesélés mint projektalapú tanítási-tanulási módszer.....	72
6.1. A projektalapú tanítási-tanulási módszer fogalma.....	72
6.2. A projektmunka szakaszai, a projektmodellek és a projektalapú oktatás technikái.....	74
6.3. A projektmódszer előnyei és nehézségei.....	79
6.4. A digitális történetmesélés felhasználhatósága a projektalapú tanítási-tanulási folyamatokban.....	80
6.5. Összefoglalás.....	83
7. ESETTANULMÁNYOK.....	87
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM.....	87
7.1. Dénesné Szak Andrea: A digitális történetmesélés alkalmazása a magyar irodalom órákon – kreatív versfeldolgozás 5. osztályos tanulókkal.....	87
7.1.1. Bevezető.....	87
7.1.2. Miből lesz a cserebogár, avagy hogyan születik sok kis digitális történet?.....	89

7.1.3. Konklúzió.....	99
7.1.4. Mellékletek.....	100
7.2. Dombóvári Lászlóné: Kreatív írás digitális történetmesélés segítségével, avagy Így írunk mi – 8. osztályos tanulók önreflexiói Karinthy Frigyes stílusában.....	110
7.2.1. Bevezető.....	110
7.2.2. A digitális történetmesélés folyamata.....	111
7.2.3. Tapasztalataim a módszerrel kapcsolatban.....	120
7.3. Weil Ákos: Én, Petőfi Sándor – A digitális történetmesélés alkalmazása irodalomórán.....	128
7.3.1. Bevezető.....	128
7.3.2. A digitális történetmesélés folyamata Petőfi Sándor ars poeticájának feldolgozásában.....	131
7.3.3. Konklúzió.....	140
TÖRTÉNELEM ÉS ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK.....	145
7.4. Molnárné Kövér Ibolya: Történelmet formáló személyiségek – digitális történetmesélés alkalmazása a történelem és a társadalomismeret tanításában.....	145
7.4.1. Bevezető.....	145
7.4.2. A megvalósítás folyamata.....	151
7.4.3. Konklúzió.....	158
IDEGEN NYELV.....	162
7.5. Csőszné Tamás Mónika: Állat(i) történetek. Greenbox technológiával támogatott digitális történetmesélés ötödik osztályban.....	162
7.5.1. Bevezető.....	162
7.5.2. Digitális történetmesélés az angolórán.....	167
7.5.3. Konklúzió.....	174

7.6. Németh Mónika: Digitális történetmesélés alkalmazása	
A1 szintű, német mint második idegen nyelv órán.....	180
7.6.1. Bevezető.....	180
7.6.2. A digitális történetmesélés folyamata.....	184
7.6.3. A digitális történetmesélés alkalmazásának tanulságai.....	188
7.7. Tongori Ágota: Változások – Digitális történetmesélés az angolórán.....	192
7.7.1. Infrastrukturális és pedagógiai háttér.....	192
7.7.2. Projektünk.....	196
7.7.3. Konklúzió.....	212
7.8. Kasné Havas Erika: Környezetvédelem, környezettudatosság az angol nyelvórán (B2 szint) – A digitális történetmesélés mint a tanulói online-offline együttműködés jó módszere.....	214
7.8.1. Bevezető.....	214
7.8.2. A digitális történetmesélés módszere és a témakör feldolgozásának szakaszai.....	216
7.8.3. Konklúzió.....	232
MATEMATIKA.....	235
7.9. Tóth Lászlóné: A törtek támadása – digitális történetmesélés matematikaórán.....	235
7.9.1. Bevezető.....	235
7.9.2. A digitális történetmesélés folyamata matematikaórán.....	238
7.9.3. Konklúzió – reflexióim a projekttel kapcsolatban.....	247
TERMÉSZETISMERET.....	251
7.10. Gulya Nikoletta: Beszédes bolygók – Naprendszerünk áttekintése digitális történetmesélés segítségével.....	251
7.10.1. Bevezető.....	251

7.10.2. Digitális történetmesélés a természetismeret tantárgy keretein belül.....	254
7.10.3. Konklúzió.....	261
INFORMATIKA.....	264
7.11. Kiss András: Robottörténetek, avagy mi forog a gépek fogaskerekében? Általános iskolás tanulók benyomásai a technológiai innovációval kapcsolatban.....	264
7.11.1. Bevezető.....	264
7.11.2. Robottörténetek.....	271
7.11.3. Összegzés.....	277
7.12. Bátoriné Zaja Éva: Digitális történetmesélés és Lego-robot-programozás a középiskolában (gépészet és informatika ágazat tanulóinak bevonásával).....	280
7.12.1. Bevezető.....	280
7.12.2. A digitális történetmesélés folyamata.....	281
7.12.3. A folyamat tanulságai.....	286
VIZUÁLIS KULTÚRA.....	290
7.13. Vétékné Krasznai Noémi: Film a filmről, avagy digitális történetmesélés a portrétól a pop-artig.....	290
7.13.1. Bevezető.....	290
7.13.2. Digitális történetmesélés beágyazása a vizuáliskultúra-órákba.....	293
7.13.3. Konklúzió.....	312
DÖK.....	317
7.14. Péter Ágota Marianna, Vass-Eysen Ábel: Farsangi témahét egy általános iskolában – a digitális történetmesélés alkalmazása a DÖK munkájában.....	317
7.14.1. Bevezető.....	317

7.14.2. A digitális történetmesélés folyamata.....	321
7.14.3. Konklúzió.....	331
Válogatás az esettanulmányokban említett digitális történetekből.....	334
A kötet szerzői.....	336

1. BEVEZETÉS

Lanszki Anita

A tanulás informális és formális színterein megfigyelhető, hogy az otthoni és az iskolai digitális eszközpark bővülése évről évre erőteljesebb. Az elmúlt tíz évben a személyi számítógépek mellett megjelentek az okoseszközök is, melyek olyanok, mint a svájci bicska, kis helyen elférnek, mégis bennük van minden: fényképezőgép, videokamera, diktafon, játékok, naptár, szótár, térkép, óra, könyvtár, újságok. Ezek korábban mind különálló, fizikai eszközként álltak a pedagógusok és a tanulók rendelkezésére a tanítási-tanulási folyamatban, ma pedig egy zsebben, táskában hordozható multifunkcionális tárgy helyettesíti a megannyi segédeszközt, sőt napról napra százával jelennek meg újabbnál újabb applikációk, melyek közül számos a tanulás szolgálatába állítható.

Az okoseszközök lehetővé teszik a folyamatos online jelenlétet, mely a tanulói kommunikáció és együttműködés tekintetében azt jelenti, hogy a tanulási folyamat az iskola keretein kívül már nemcsak egyéni, hanem kooperatív feladatmegoldásokat is magában rejthet. Számos olyan felhőalapú alkalmazás van, melynek segítségével a tanulók egy dokumentum, táblázat, prezentáció, szófelhő, idővonal, sőt akár videó elkészítését is közösen végezhetik el.

Az információs társadalom nyújtotta lehetőségeket a tanulói tudásépítés szolgálatába lehet állítani, ebben azonban megkérdőjelezhetetlen a pedagógus szerepe. Ő az a szakmai referenciapont, aki a tanulónak folyamatos visszajelzésein keresztül tükröként szolgálhat, aki a tanulók kommunikációját és kooperatív tevékenységeit facilitálja egy megbízható, nevelési-oktatási célokat szolgáló módszertani keretben.

Innovációra nyitott tanáraink eszköztára egyre bővül a tanítási-tanulási folyamatban kiválóan alkalmazható online alkalmazásokkal is. A digitális tolltartó tartalmának gyarapodása azonban nem feltétlenül jelent egyet a személyes pedagógiai kultúra frissítésére való nyitottsággal, hiszen sok pedagógus ugyanúgy használja az interaktív táblát, mint a hagyományos táblát vagy a projektort – kizárólag frontális helyzetben –, a tanulói pedig passzívan ülnek továbbra is az osztályteremben. A magyarázat és a bemutatás módszerét a tanulók interaktív, kreatív tevékenységeire alapozó eljárásokkal kívánatos kiegészíteni, melynek során ugyanúgy bevetethetők különböző digitális eszközök. Mindehhez azonban kevés a pedagógus részéről a digitális eszköz ismerete és a technológiai tudás, mivel módszertani ismeretek is szükségesek. A tanulónak éreznie kell, hogy online tevékenysége, digitális eszközhasználata nem öncélú, hanem alá van rendelve az aktuális tantárgyi tartalom elsajátításának, illetve az önismeret pedagógiai céljának. A tanulók közösségben magas eszközhasználati és technológiai tájékozottsággal rendelkező tanulókat sem szabad egyedül

hagyni a tanulási folyamat során, hiszen – bár szorgalmasan kommunikálnak egymással – nem mindig tudnak olyan alapvető műveleteket elvégezni, mint egy dokumentum megosztása vagy e-mailben történő elküldése, esetleg a letöltött tartalmak mappába történő rendszerezése.

A tartalomszervezés szellemi háttérirányítója tehát továbbra is a tanár kell, hogy legyen, akinek szerepe fontosabb a digitális világban, mint valaha: segítenie kell tanulóinak orientálódni az internetes kommunikáció sokszor keszkekusza világában, keretet kell biztosítani, melyben a tartalmak világosan a helyükre kerülnek, és bölcs útmutatással kell koordinálnia tanulóik (akár digitális) kommunikációját és kialakítani bennük a reflektív, kritikus, mégis humánus szemléletmódot.

Az ezredforduló óta világszerte egyre nagyobb népszerűségnek örvend egy nevelési-oktatási módszer, mely a digitális történetmesélés (= digital storytelling, továbbiakban: DST) névre hallgat, és amely egy eljárás azok közül, melynek segítségével a különböző tanulószervezési formák, az offline és online tanulói tevékenységek komplex egységet alkotnak.

A kötet első felében olyan tanulmányok találhatók, melyek az eljárás elméleti hátterét adják. Ollé János a módszer didaktikai konnotációit tárja fel, míg Lanszki Anita rávilágít annak módszertani komplexitására. Soltész Erika a DST problémamegoldó gondolkodásra kifejtett hatását járja körül, Kovács Cintia pedig párhuzamba állítja a projektalapú tanítási-tanulási módszerrel. Námesztovszki Zsolt bemutatja, melyek azok az ingyenes, okoseszközökről is elérhető alkalmazások, melyeknek segítségével kiegészíthetők vagy akár teljesen el is hagyhatóak a módszerhez kapcsolódó asztali gépnél végezhető digitális tevékenységek.

Számos tanulmány foglalkozik a DST nagyszerűségével. A digitális történetmeséléssel elméleti szinten szimpatizáló pedagógusokban azonban felmerül a kérdés, hogy hogyan alkalmazható az angolszász pedagógia világában jól adaptálható módszer a magyar közoktatás rögvalójában. Fejleszthető-e általa a NAT-ban meghatározott kompetenciák? Hogyan ütemezhetőek úgy az órarendbe a módszer lépései, hogy az éves tanmenet ne boruljon fel? Milyen infrastrukturális háttér kell a megvalósíthatósághoz? Hány tanulóval a legideálisabb kipróbálni? Milyen korosztályú tanulócsoporttal alkalmazható a legzökkenőmentesebben? Milyen tantárgyak tematikájába illeszthető be leginkább? Milyen a befektetett idő, energia és a tanulói kompetencianövekedésként mutakozó megtérülés aránya? Milyen tanulószervezési formák segítségével kivitelezhető a leghatékosabban a folyamat? Mennyi idő és milyen digitális eszközök kellenek a filmek kivitelezéséhez? Hogyan, milyen szempontok alapján lehet értékelni az elkészült produktumokat?

Mindezekre a kérdésekre választ kaphatunk, ha elolvassuk a kötet második részében lévő esettanulmányokat a jelenleg is köznevelésben dolgozó, szakmai innovációra rendkívül fogékony pedagógusok tollából. A tanárok különböző tantárgyi kör-

nyezetben, változatos iskolatípusokban, eltérő infrastrukturális háttérű és tanulói összetételű intézményekben próbálták ki a DST-t, így a számos írás közül bizonyára megtalálja a kötetet forgató olvasó azt az esettanulmányt, melynek tapasztalatait saját szakmai munkásságában felhasználhatja.

A 14 szerző 2017. februárjában sikeresen elvégezte a Virtuális Egyetem *Digitális történetmesélés az oktatásban* elnevezésű intenzív nyílt online kurzusát, mely során alapos ismeretekre tettek szert a módszer elméleti-történeti háttéréről, de ami ennél is fontosabb, megismerték az eljárás precízen egymásra épülő szakaszait, és a *learning by doing* elve alapján ők maguk is kipróbáltak minden egyes lépést. A kurzus mintegy 150 résztvevőjének jelentős hányada a köznevelés gyakorló pedagógusa, akik az online képzés során szakmai fórumbeszélgetéseket folytattak egymással a módszer egyes elemei kapcsán, konstruktív javaslatokkal, ötletekkel építették egymás tudását, kollektíven bővítették a digitális történetmeséléshez használható eszközök listáját. A *Schoology* keretrendszerben lehetőségük adódott az egyéni és a plénum jellegű tanulásszervezési módok kipróbálására, ami modellezte a digitális történetmesélés osztálytermi alkalmazását, egyben felvillantotta annak a lehetőségét, hogyan lehet opcionálisan kiegészíteni a kontakt tanulói tevékenységeket online aktivitásokkal. A kurzusra a koronát minden kétséget kizáróan az elkészült digitális történetek tették fel. A résztvevők örültek saját kompetenciáik fejlődésének, önkifejezési eszköztáruk bővülésének és annak, hogy megismerhették egymás emberi vagy szakmai, de mindenképpen kreatív elbeszéléseit. A képzés legfőbb pozitívuma az volt, hogy a pedagógusok a saját bőrükön tapasztalhatták meg a módszer működését, ami elősegítette a későbbi alkalmazást, immár tanári szerepben.

Az esettanulmányok szerzői Magyarország különböző tájegységeinek, település- és iskolatípusainak tanárai. A tanulócsoporthoz változatosak, igaz ez a nagyságra: a kiscsoportos szakköri foglalkozástól a csoportbontásos nyelvórán át a 32 fős kontakt óráig találunk példát a DST implementációjára, de összetételük is sokféle: igaz ez a tanulók szocioökonómiai háttérére, ugyanakkor a módszert kipróbáló diákok között voltak átlagos képességű, sajátos nevelési igényű, beilleszkedési és tanulási nehézségekkel küzdő, illetve tehetséggondozásban részesülő tanulók is. Az esettanulmányok alapvető felépítésében egységesen érvényesült az a szempont, hogy a tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódó didaktikai elemek (úgy mint tanári és tanulói szerep, a tanulásszervezés ütemterve és eszközei) taglalásán túl helyet kapjon az írásokban a háttérintézmény és a szerző előzetes szakmai tapasztalatának bemutatása is. Fontos szempont volt továbbá, hogy a pedagógusok kitérjenek írásaikban a tanulói motiváció és a digitális történetek, illetve a teljes folyamat értékelésének kérdésére.

A kötetben felsorakozó számos jó példa igazolja tehát, hogyan lehet a módszert különböző iskolafokokon, tantárgyak és tanulócsoporthoz esetében alkalmazni.

Az esettanulmányok tájékoztatnak és ötletet is adnak a megvalósítás konkrét mozzanatairól, a tanulásszervezés mikéntjéről, ütemtervekről, kiegészítő digitális alkalmazásokról és értékelési módszerekről, de szó esik a sikerekről és a kihívásokról is.

Az elméleti jellegű fejezetek és a gyakorló pedagógusok által megírt esettanulmányok célja az, hogy a digitális történetmesélés kipróbálásához kedvet érző hazai pedagógusjelöltek, praktizáló pedagógusok és az eljárás kutatóinak kezébe egy alapos és jól forgatható, magyar nyelvű szakirodalmat adjunk.

Szerkesztői útmutató az esettanulmányok olvasásához

A kötet második felében található esettanulmányokban olyan kollégák tapasztalatairól olvashatnak, akik éves tanmenetükbe illesztve próbálták ki a DST módszerét. Az írások közti navigációt elősegítendő **tantárgyi csoportosításban** következnek egymás után az esetismertetések, így az olvasó saját szakterülete és -tárgyai alapján választhatja ki a számára legrelevánsabb módszertani leírást.

Az esettanulmányokat a pedagógusok egy közös – a szerkesztő által meghatározott – vezérfonal segítségével, ugyanazon struktúra alapján építették fel:

1. A **bevezető** részben a módszer megvalósításának háttértényezőiről esik szó:
 - a *település* jellegzetességeiről,
 - az *iskolátípus*ról és -kulturáról, az intézmény eszközellátottságáról,
 - a *pedagógus* szakmai gyakorlatáról,
 - a választott *tanulócsoport* jellemzőiről.
2. A második részben a **DST** megvalósításának **teljes folyamatáról** olvashatnak a következő didaktikai tényezők mentén:
 - pedagógiai *cél*,
 - *előkészületek*,
 - *ütemezés*,
 - tanulói és tanári *tevékenységek* (csoportfacilitálás, házi feladatok, kontakt órai tevékenységek),
 - tanulói *munkaformák*,
 - a digitális történetek vetítése, *értékelése*.
3. Az esettanulmányok záró fejezeteiben a pedagógusok összegzik benyomásaikat. A **konklúzió**ban a tanárok bővebben taglalják személyes *reflexióikat*, *tapasztalataikat* a módszer előnyeiről, a leküzdendő akadályokról, illetve a tanulói motiváció alakulásáról, illetve megfogalmazzák módszertani *javaslataikat*, jövőbeli *terveiket* a DST-vel kapcsolatban.

Az esettanulmányok a közös vezérfonal ellenére – természetesen – egyéni mintázatokat rajzolnak ki, így kisebb eltérések találhatóak az írások felépítése között.

Azon olvasóknak, akik a bevezető részt átugranák, és főképp a megvalósítás mikéntjére és a konklúzióra, tehát az esettanulmányok második és harmadik részére koncentrálnának, a következő – szerzők neve szerinti – felsorolás segíthet a leírások közötti tájékozódásban.

- **Településtípus:**

- *kistelepülés:* Dénesné Szak Andrea, Tóth Lászlóné
- *város:* Molnárné Kövér Ibolya, Németh Mónika, Bátoriné Zaja Éva, Vétékné Krasznai Noémi
- *megyeszékhely:* Kiss András, Péter Ágota Marianna – Vass-Eysen Ábel
- *főváros:* Dombóvári Lászlóné, Weil Ákos, Csőszné Tamás Mónika, Tongori Ágota, Kasné Havas Erika, Gulya Nikoletta

- **Iskolatípus és -fok:**

- általános iskola *alsó tagozata:* Kiss András
- általános iskola *felső tagozata:*
 - 5.: Dénesné Szak Andrea, Csőszné Tamás Mónika, Gulya Nikoletta
 - 6.: Kiss András, Tóth Lászlóné
 - 7.: Kiss András, Weil Ákos, Vétékné Krasznai Noémi
 - 8.: Kiss András, Dombóvári Lászlóné, Péter Ágota Marianna – Vass-Eysen Ábel
- *hatosztályos gimnázium:*
 - 9.: Tongori Ágota
- *nyolcosztályos gimnázium:*
 - 6.: Molnárné Kövér Ibolya
- *négyosztályos gimnázium:*
 - 9.: Németh Mónika
 - 9.: Kasné Havas Erika
- *szakközépiskola:*
 - vegyes, szakköri csoport: 9., 10., 11. osztályos tanulókkal: Bátoriné Zaja Éva

- **Tanulócsoport:**

- *SNI-, BTMN-érintettség:* Dénesné Szak Andrea, Csőszné Tamás Mónika, Gulya Nikoletta, Tóth Lászlóné, Vétékné Krasznai Noémi
- *(H)HH-érintettség:* Tóth Lászlóné
- *nyelvi tagozat:* Kasné Havas Erika
- *tehetség gondozás:* Weil Ákos, Molnárné Kövér Ibolya
- intézményben megvalósuló *emelt óraszámú informatikaoktatás:* Kiss András, Bátoriné Zaja Éva

A módszert kipróbáló pedagógusok mindegyike fölöttébb kreatív módon építette be ütemtervébe a DST-t, jelentősen gazdagítva az eljárás módszertanát. Az alábbi írásokban a következő területek jelennek meg hangsúlyosabban:

- *módszertani segédanyagok*: Dénesné Szak Andrea, Kasné Havas Erika, Tongori Ágota, Kasné Havas Erika
- a módszer *más módszerekkel történő kombinációja*: Kasné Havas Erika, Vétekné Krasznai Noémi
- a DST különböző *kompetenciaterületekre kifejtett hatása*: Dombóvári Lászlóné, Weil Ákos, Kasné Havas Erika, Tóth Lászlóné, Vétekné Krasznai Noémi
- a digitális történetek *értékelése*: Molnárné Kövér Ibolya, Csőszné Tamás Mónika, Tongori Ágota, Gulya Nikoletta, Kiss András, Vétekné Krasznai Noémi, Péter Ágota Marianna – Vass-Eysen Ábel
- *kiegészítő IKT-eszközök* alkalmazása: Csőszné Tamás Mónika, Tongori Ágota, Kasné Havas Erika, Németh Mónika, Tóth Lászlóné, Kiss András, Vétekné Krasznai Noémi

A kötet végén válogatás található az esettanulmányokban hivatkozott tanulói digitális történetekből. Bár a videók a különböző életkorú tanulók, tanulócsoporthoz – érzékelhetően amatőr – produktumai, ugyanakkor a DST-módszer lényegét szemléltetik. A DST folyamatának nem csupán az audiovizuális alkotás az eredménye, hanem több pedagógiai cél is megvalósítható általa, úgymint a kompetenciafejlesztés, az aktuális ismeretanyag mélyebb bevétele, de több tanulócsoporthoz esetében megfigyelhető volt a tanulói együttműködés, a motiváció magas fokának az elérése is.

A szerkesztő

2. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS A DIDAKTIKÁBAN ÉS AZ ISKOLAPEDAGÓGIÁBAN

Ollé János

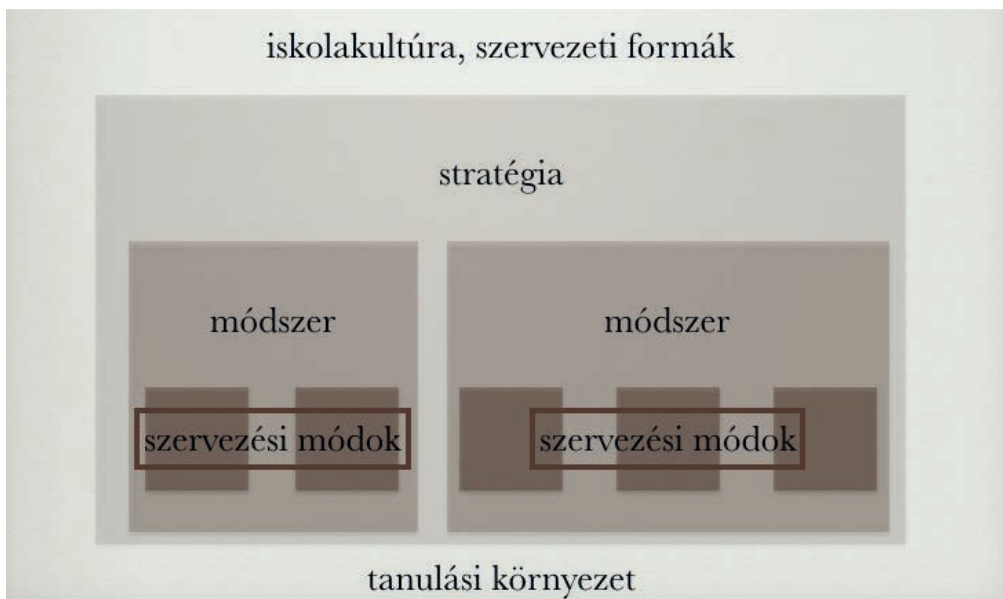
2.1. Oktatás és informatika

Az információs társadalom oktatásra gyakorolt hatása az oktatásinformatika elmúlt évtizedének tapasztalatai alapján nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Elmaradt az oktatás teljes körű és minden elemében forradalmian megújuló innovációs korszaka, ahogyan nem került sor a mindenhol megjelenő technikai eszközök személyes jelenlétre épülő tanítás és tanulás megszüntetését célzó hatásának megvalósulására. Az oktatás és informatika integrációjában a szervezett oktatás számára lehetőségként fogalmazódott meg az információhoz való hozzáférés korábban soha nem látott szintre emelkedése. A fokozatosan elterjedő online eszközök, mobilalkalmazások, online közösségek ma már az információ megosztásának pragmatikus és esetenként szórakoztató vagy éppen a függőség szintjére emelt megoldásait kínálják a felhasználók számára. Az egyre egyszerűbbé váló és egyre jobban elérhető technika a produktivitás élményén keresztül észrevétlenül növeli a felhasználók bevonódását az információk előállításának és megosztásának folyamatába. Mindezek az átalakulások az intézményesült oktatás számára teremtettek komoly lehetőséget és egyben kihívást, ellenben a trendek a hétköznapi, iskolától, oktatástól és tanulástól gyakran teljesen független életvezetési jelenségeken keresztül érvényesülnek leginkább. Az információkezelés ilyen mértékű átalakulására korábban talán soha nem volt példa. Az innovációs figyelem mégsem erre, illetve az ebből következő átalakítható módszertanra és tanulásszervezésre fókuszált, hanem a technológiai változások látványos mozzanatai kötötték le a fejlesztők és alkalmazók figyelmét. Az oktatásinformatika elmúlt évtizede az informatika és az internet fejlődéséből természetesen következő innovációs potenciál oktatásban való megjelenítésének folyamatos seregszemléjéből állt, miközben az oktatás módszertana csak esetlegesen élt át iskolakísérleteket, tényekre és nem elvárásokra épülő fejlesztések hatékonyságvizsgálatát. A hétköznapi életvezetésében a technológiák pragmatikus alkalmazásának elterjedésével arányosan csökkent az oktatási innovációt gyakran kapkodva és eltúlozva hirdető fejlesztők, kutatók mozgásteret. Az informatika és technológia oktatási alkalmazását szorgalmazók ma már nem foglalkoznak általános értelemben vett oktatási kérdések gyors és lehetőség szerint minden problémára választ biztosító megoldásaival. Egy olyan korszak kezdődik most el, amelyben a digitális oktatás stratégiai megközelítésétől érdemi, hosszabb távon is működő és fenntartható változások indulhatnak el. Nem

az oktatási problémák globális megoldása, hanem például a működő osztálytermi környezetek módszertani, tanulásszervezési fejlesztése a cél. Nem valamiféle új technológia és mindent alapjaiban megváltoztató innovatív megoldások kidolgozása felé tartunk, hanem a meglévő ismeretek, kutatási eredmények, esettanulmányként elemzett jó gyakorlatok következetes alkalmazásával keressük a széles körű elterjesztés biztosan működő lehetőségeit. Nem az oktatásinformatika fogalmazza meg, hogy az innovatív megoldásokkal mire vállalkozhatunk, hanem a hétköznapi pedagógiai, nevelési-oktatási céljainak elérése érdekében megfogalmazott feladatok megoldásához keressük és találjuk meg a lehetőséget az oktatási innovációkban. A digitális történetmesélés mint innováció nem vállalja fel azt a szerepet, hogy rajta keresztül majd átalakul az intézményesült oktatás, de biztosak lehetünk abban, hogy az évtizedeken keresztül megfogalmazott nevelési-oktatási célok érdekében történő eredményes alkalmazására sok jó gyakorlatot és általánosítható módszertant körvonalazhatunk.

2.2. Információs társadalom és iskolapedagógia

Az iskolakultúra, egy szervezett oktatást folytató intézmény nevelési-oktatási kultúrája összetett, komplex, máshoz nem hasonlítható jelenségvilág. Ennek a belső működését nemcsak megismerni, hanem fejleszteni nagyon nehéz küldetés. Belső összefüggésrendszere, folyamatosan változó, a társadalmi környezetre és a klientúra sajátosságaira is reflektáló belső folyamatai bármely egyoldalú szemléletmódnak könnyedén ellenállnak. Az eredményorientált oktatásfejlesztés mérési-értékelési rendszerekre visszavezethető egyoldalú változtatásai pontosan annyira hatékonyak, mint amennyire egy önmagáért való szülői reformkísérlet vagy az összetett jelenségvilág összefüggéseivel nem számoló továbbképzési gyakorlat. Az iskolakultúra belső összetettsége mutatkozik meg az információs társadalom oktatásra gyakorolt szerény léptékű hatásában is. Az iskola belső világát meghatározzák az iskolában folytatott nevelési-oktatási gyakorlat jellemzői, de ezt a gyakorlatot is befolyásolja az iskola céljáról és a pedagógusok feladatáról szóló közös gondolkodás. A módszertan szintjén bevezetett technológiai innováció hatékonysága viszonylag alacsony lesz, hogyha nem társul hozzá a tanítási-tanulási stratégiák átalakítása és ezen keresztül, illetve ehhez igazodva az iskola belső világának tudatos módosítása. E nélkül a hatás nélkül aligha várhatjuk el a pedagógusok tartós és életszerű szemléletformálódását. Az összetettség belső szoros összefüggéseire szintén jó példa, hogy bármely módszertani innováció eredménytelenné válhat, ha a tanuló tanulási környezetében vagy az arról való tanulói, tanári és szülői gondolkodásban nincs nyitottság a változtatásra. Az osztálytermi munka vagy a tanórán kívüli tevékenységek innovációja csak olyan komplex fejlesztéssel képzelhető el, amely egyszerre képes hatni a tanulási környezetre, a tanulásszervezésre, a módszertanra és az ezekből felépített tanítási-tanulási stratégiákon keresztül formálja az iskola belső világát, az iskola kultúráját.



1. ábra: Az iskolakultúra és a tanulási környezet összefüggése a didaktikai alapfogalmak hálózatában

A digitális történetmesélés a didaktika fogalmi rendszerében egy komplex tanítási-tanulási stratégia, olyan komplex tanulásszervezési eljárás, amelynek eredményes működéséhez egyaránt szükséges az iskolakultúra nyitottsága, a technológiai alapú oktatási innovációt adaptáló módszertan és szervezési módok alkalmazása, illetve a tanulók integrált tanulási környezetéről való gondolkodás érvényesülése.

2.3. Az integrált tanulási környezet szerepe a digitális történetmesélés alkalmazásában

Az iskolakultúra összetett rendszerében számos okot lehet találni a technológiai alapú oktatási innovációk alacsony hatékonyságának a magyarázatához. A komplex tanítási-tanulási stratégiák szintjén megfogalmazott innovációk didaktikai előnye, hogy az iskola belső világának minden szintjén okoznak és elvárnak valamilyen mértékű változást. Kevés olyan oktatási innovációs szint van, amelyikre olyan összetett hatás építhető, mint a stratégiák szintjére.

Az információs társadalom elvárásaihoz igazodó nevelési-oktatási feladatok egyik legnagyobb kihívása a töredezett tanulási környezet. Minden egyént jellemez valamilyen információs környezet, amelyet technikai eszközök használatával, az információforrások tudatos vagy szokás alapján kialakult szelektálásával, az online vagy akár kontakt információmegosztási tevékenységével folyamatosan alakít. A személyes információs környezet az egyén életvezetését minden esetben valamilyen módon

jellemzi, de a különböző szerepek és élethelyzetek alapján ez rugalmasan vagy kényszer hatására változhat. Az iskola világát gyakran éri olyan kritika, hogy belső munkakultúrájában nem veszi figyelembe az információs környezet lehetőségeit vagy az iskolán kívüli környezetben zajló változásokat. Az információs környezet erősen befolyásolja a személyes tanulási környezet kialakulását. A tanulási környezet több, mint információs környezet, mert hosszabb távú nevelési-oktatási célok, önfejlesztés, egyéni célok érdekében a tanulásmódszertani tudatosság alapján formálódik. A személyes tanulási környezetről az iskola, az iskolán kívüli világ, illetve az otthoni környezet gyakran nagyon eltérő módon gondolkodik. Ez a különbség nem csak az innovatív technológia használatának szabályozásában, vagy a lehetőségek kihasználásában, esetleg éppen az erre fejlesztett szolgáltatásokban mutatkozik meg. A három különböző színtér körül bármelyik nehezen fogadja el a másik színtér információs vagy akár az elvárt / támogatott személyes tanulási környezetének sajátosságait. Az iskola világától sok esetben idegen a hétköznapi élet személyes tanulási környezete, a tapasztalatok vagy az információszerzés és -megosztás kialakult gyakorlata. Ez nemcsak abban nyilvánul meg, hogy az iskolai tanulás alapján megszerzett tudás teljesítményképes, valós környezetben történő alkalmazására külön figyelmet kell fordítani, hanem abban is, hogy ez a folyamat fordított esetben mennyire érvényesülhet. Az iskola milyen mértékben épít az előismeretekre, tapasztalatokra, a hétköznapiakban megszokott információs és kommunikációs technológiákra? Az otthoni tanulási környezetben az iskolai szabályozó folyamatok érvényesülése vagy az ezek érvényesítésére tett kísérlet is jelentősen befolyásolja a tanuló személyes tanulási környezetét.

A tanuló a három különböző szerepből adódóan jelentősen különböző információs környezet és erre építve jelentősen különböző tanulási környezet kialakításával és használatával tanul. Az integrált tanulási környezet szemléletmód lényege ennek a töredezettségnek a megszüntetése. Az oktatási innovációban egyre népszerűbb az ún. BYOD (bring your own device = hozd és használd a saját eszközöd) megoldás alkalmazása. A tanuló az iskolán kívüli vagy akár az otthoni információs környezetben használt saját eszközével dolgozhat iskolai, tanórai környezetben is. Az integrált személyes tanulási környezet erre építve úgy fogalmazható meg, hogy hogy a tanuló ne csak a saját eszközét, hanem a saját megszokott és ideális esetben tudatosan kialakított személyes tanulási környezetét hozhassa és használhassa iskolai, tanórai környezetben is.

A tanórai gyakorlatban ez például azt jelenti, hogy a tanuló pontosan ugyanazokat az információs forrásokat ugyanazzal az eszközzel, ugyanazzal a produktivitással és megosztási rutinnal használhassa, mint az iskolán kívüli környezetben. Az integrált tanulási környezet szemléletmódja megalapozhatja egy iskolakultúrában a oktatásinformatikai innovációk fenntartható fejlesztését. A digitális történetmesélés komplex megoldása

is akkor működik hatékonyan, hogyha a tanuló a személyes információs és tanulási környezetét következetesen alkalmazhatja az aktuális tanulási helyzettől függetlenül.

A digitális oktatási innovációk fejlődéstörténetében az első korszak az információkhoz való szélesebb körű hozzáférésről szólt, ami egy hatékonyabb tudásépítést tett lehetővé. A technológia fejlődése később már az információk interaktív kezelésére kínált lehetőséget, majd a további fejlődésnek köszönhetően a produktivitás, az információval és tudáselemekkel végzett műveletek és az új tudás előállítása, illetve megosztása került előtérbe. A kollaboratív tudásépítés, a saját környezet digitalizálása, a megosztott információkból történő újabb tudás létrehozása, hálózati megosztása az éppen aktuális fejlődési szakaszhoz sorolható. A következő korszak kihívása a tanulók aktivitásának fokozása, a tevékenységközpontú tanulásra épülő iskolakultúra fejlesztése lesz. A tanítási-tanulási folyamatba való bevonódást és ezáltal a folyamat hatékonyságának növelését tehát nemcsak a személyes tanulási környezet alkalmazásának lehetősége (BYO-PLE = bring your own personal learning environment), hanem egy tevékenység-központú szemléletmód érvényesülése is biztosíthatja.

3. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS MINT KOMPLEX TANULÁSSZERVEZÉSI ELJÁRÁS

Lanszki Anita

Számos oktatási intézmény IKT-eszközparkja bővült az utóbbi időben, megannyi okostábla került ki az osztálytermekbe, és egyre bővül a kínálat az interneten található digitális tananyagok és jó módszerek tekintetében is. A pedagógusok próbálnak lépést tartani a kor kihívásaival, és igyekeznek az IKT-eszközök használatát beépíteni mindennapi munkájuk gyakorlatába. Azonban noha jó néhányuk használ digitális eszközöket, ez mégsem lép túl a szemléltetés pedagógiai paradigmáján, és a tanulók részéről továbbra is passzív tartalombefogadást tételez.

Kíváncsi vagyok tehát, hogy a pedagógusok olyan komplex tanulásszervezési eljárásokat építsenek be módszertani kultúrájukba a számos új lehetőség közül, melyekben a tanítási-tanulási folyamat egyik alappillére a tanulói kreativitás és interaktivitás. A módszerek kiválasztásánál és összeállításánál elsődleges szempont kellene, hogy legyen – mint ahogyan azt a NAT is előírja – a tanulás belső motivációinak előmozdítása, a tanulók cselekvő részvétele, a folyamat során együttműködő munkaformák alkalmazása és az önálló tanulás segítése, és csak *másodlagos*, hogy a tanulásszervezésben *megjelenjenek az IKT-eszközök* is. (NAT, 2012, Magyar Közlöny, 2012/66., p. 10645.) Fontos tehát annak tudatosítása, hogy a digitális alkalmazások megférnek a pedagógusok jól bevált eszközei mellett, és mint ilyenek a pedagógiai célnak alárendelten – az öncélú eszközhasználattól a célzott, tartalomorientált felhasználás irányába elmozdulva – jelenjenek meg a tanítási-tanulási folyamatban.

Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy bemutassak egy olyan tanítási-tanulási stratégiát, mely igazodik a fenti elvárásokhoz, és melyet hazánkban kívül számos országban sikerrel alkalmaztak az oktatás minden fokán.

3.1. A digitális történetmesélés módszere

3.1.1. A digitális történetmesélés eredete

A digitális történetmesélés (Digital Storytelling, továbbiakban: DST) módszer-tanát az Egyesült Államokban fejlesztették ki a '90-es évek közepén, amikor egy alkotócsoport, melynek kiemelkedő tagjai Joe Lambert, Dana Atchley és Nina Mullen voltak, a közösségi művészet lehetőségeit kutatva dolgozta ki az eljárás lépéseit a kaliforniai *Center for Digital Storytelling* (ma: StoryCenter) központban. Céljuk az volt, hogy egyszerű technológiahasználat segítségével bárki elmesélhesse

élettörténetét, kifejezhesse magát. Ekkorra a digitális fordulat következtében elterjedtek és elérhetővé váltak olyan felhasználóbarát, olcsó technológiák (digitális kép- és hangrögzítési, illetve -szerkesztési alkalmazások), melyek lehetővé tették, hogy civil emberek is artikulálhassák véleményüket, elmesélhessék élettapasztalataikat saját készítésű, digitális történetükön keresztül. A DST a klasszikus történetmondás hagyományaira épít, digitális eszközök segítségével könnyedén életre kelthetőek és megoszthatóak az egyéni narratívumok (Lambert 2002/2013, Lanszki 2015/a, Lanszki 2015/b, Lanszki, 2016/a, Lanszki, 2016/b).

A DST azóta bejárta a világot, mozgalommá nőtte ki magát, az online megosztás által a világ minden pontjáról megismerhetőek emberi sorsok, egyéni élethelyzetek, társadalmi jelenségek. A csoportos foglalkozásokon meghatározott lépések segítségével kerülnek felszínre a többnyire még soha meg nem fogalmazott történetek. A csoporttagok folyamatos interakciói és a csoportvezető koordinatív tevékenysége segítik elő a végső produktum megszületését. Az önreflexió és a társas reflexiók adnak támpontot az alkotónak a szöveg, a hang és a videó létrehozásában.

A DST workshopokra bárki ellátogathatott, tanárok is, így történt meg az, hogy a közösségi művészet világából hamarosan átkerült az oktatásba a módszer mint kreatív, komplex kompetenciafejlesztő eljárás. Sikerének záloga, hogy a tanuló számára az elmélyült alkotás örömét nyújtja, melynek során a történetmesélés és a szóbeli információátadás kiegészül a képi önkifejezés lehetőségével. A professzionális filmkészítők privilégiumaként számontartott audiovizuális tartalom előállítására immár ők is képessé válnak, és első kézből artikulálhatják élményeiket, tapasztalataikat, hiszen a saját maguk által írt szöveget saját képeikkel illusztrálják és vágják meg. Emellett lehetőségük nyílik a kreatív és interaktív alkotás során olyan, számukra természetes online tevékenységekre rákapcsolódni, mint a közösségi média (pl.: Facebook, Instagram, Snapchat), a kép- és videómegosztó oldalak (pl.: Flickr, Youtube) és a felhő alapú tárhelyek (pl.: Onedrive, Google Drive, Dropbox). Miller (2014: 209) Mary Poppins varázsigéjéhez hasonlította a digitális technológia tantermi használatát: *„csak egy kis kanál cukor kell, és lemegy az orvosság”*, hiszen szerinte a DST pont azt a közeget emeli be az oktatás világába, mely ugyan a tanulók életének része, az iskolában azonban egyelőre csupán a hőn áhított cukorka lehet. Úgy véli, a módszer gesztus a tanulók felé, akik úgy érzik, a pedagógus nyitottabbá válik feléjük, és elkanyarodik a frontális oktatás, a nyomtatott tankönyvek és a biflázás-visszamondás kizárólagos világából.

A DST lehetővé teszi ugyan a tanulók számára a digitális eszközhasználatot, azonban ennél sokkal többet is nyújt. A pedagógusok hamarosan felfedezték, hogy nemcsak tanulóik mélyebb megismerését, hanem tantárgyi tartalmak feldolgozását is szolgálhatja az eljárás.

3.1.2. A digitális történet jellemzői

A digitális történet szókapcsolat megtévesztő lehet, hiszen tág értelemben véve bármilyen olyan elbeszélés érthető alatta, melyet digitális technológia segítségével hoztak létre. Meadows (2003), Michalski és mtsai. (2005), Reinders (2011), Robin (2011), Rossiter és Garcia (2010) olyan filmkészítési és tanulás-szervezési eljárásként definiálják a DST-t, amelyik a szóbeli történetmesélés ősi hagyományát összeköti a multimédiás számítástechnikával. Az eszközhasználati megközelítéstől eltávolodva e sorok írója a folyamatot helyezi előtérbe, és módszerként tekint a DST-re, egyetértve Ohler (2013) megközelítésével is, miszerint a digitális történetmesélés alfája és omegája a jól megírt történet, tehát a hangsúly nem a digitális, hanem a történetmesélés szóra esik, a technológiahasználat pedig csupán tartalmak kifejezését szolgálja. *„A médium és a technológia nyújt támogató háttérközeget ahhoz, hogy létrejöjjön a fragmentált világ egyéni percepción alapuló, narratív keretben összefoglalt, ezáltal kauzalitáson (ok-okozatiságon) nyugvó logikus magyarázata.”* (Lanszki, 2015/a: 80) A digitális alkalmazások és az online felületek használta tehát csupán elősegíti az elbeszélés artikulációját és megosztását, ám az öncélú vagy céltalan technológiahasználat tartalom nélkül – hiába a módszerhez illeszkedő alkalmazások használatáról van szó – nem sorolható be a DST kategóriájába.

3.1.2.1. Formai jellegzetességek

Formai jellemzőit tekintve a digitális történet egy 2-3 perces, többnyire E/1-ben írt, saját hangon elmesélt, állóképekkel illusztrált, egyéni multimédia-elbeszélés (Lanszki, 2016/a). Az alapjául szolgáló szöveg Meadows (2003) szerint mintegy 250 szóból áll, mely digitálisan rögzítve egy két-három perc időtartamú hangfájlt eredményez, aminek illusztrálásához átlagosan 15 állóképre van szükség (lásd 1. táblázat).

Ideális hossz	Szöveghossz	Képek száma
2-3 perc	1 A/4-es oldal, kb. 250 szó	Kb. 15-20 db

1. táblázat: A digitális történet formai koordinátái Meadows (2003) szerint

A film hossza mint formai jellemző kihat a digitális történet tartalmi minőségére is. Meadows (2003) szerint az ideális digitális történet esszenciális, lényegretörő és tömör. Az elbeszélő a szűkös időkeret betartása érdekében a történet számára legfontosabb elemeit emeli ki, az események taglalásában pedig fokozottan érvényesül a logikai prioritás.

Formáját tekintve a digitális történet hasonlít egyéb, amatőrök által létrehozott multimédiás közlésekhez, hiszen a narrált Power Point prezentációk vagy képernyővideók, ugyanezúgy audiovizuális szemléltetésnek, bemutatónak tekinthetők. Csupán technológiai választás kérdése, hogy milyen eszközök bevonásával meséljük el történetünket a DST narratív és tematikus jellegzetességeinek bevonásával.

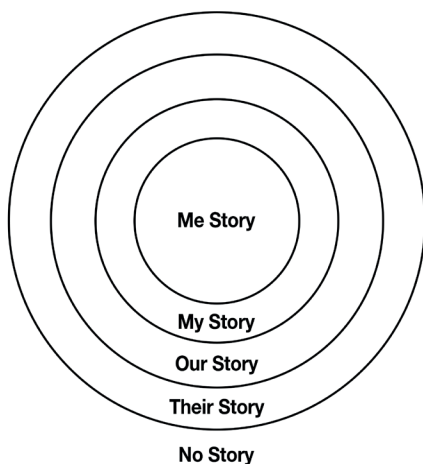
3.1.2.2. Narratív és tematikus jellegzetességek

Robin (2008) a digitális történetet úgy definiálja, mint kép- és videóelemekből összeálló, háttérzenével és felmondott narrációval kísért multimédiás tartalom. A Center for Digital Storytelling meghatározása szerint az ideális digitális történetre jellemző 7 kulcselem, melyeket Robin táblázatban foglalt össze.

1.) nézőpont	<i>ami mindig az elbeszélőé, tehát a narráció szövege E/1-ben íródik</i>
2.) drámai felütés, alapötlet	<i>a történet feszültséget keltő alapkonfliktussal indul, melyre a választ a film végén kapja meg a néző</i>
3.) érzelmi töltet	<i>ezáltal kapcsolódik össze a történet és a befogadó</i>
4.) a hang ereje	<i>a szerző saját hangján mondja fel a történetet, erősítve annak hitelességét és lehetővé téve a kontextus megértését a személyesség varázsán keresztül</i>
5.) az aláfestő zene ereje	<i>mely kiemelheti a történet egyes elemeit</i>
6.) gazdaságosság	<i>ami a nyelvi, elbeszélői és képi letisztultságra és tömörségre hívja fel a figyelmet, hogy ne kanyarodjon el az alkotó a történet fő mondanivalójától</i>
7.) ritmus	<i>a történethez stílusosan igazodva (gyors avagy lassú)</i>

2. táblázat: A Center for Digital Storytelling összefoglaló táblázata a digitális történetmesélés 7 kulcseleméről, Forrás: Robin 2008, Joe Lambert 2003 alapján

A digitális történet legpregnansabb tartalmi jellemzője, hogy az elbeszélésben felfedezhető az író/narrátor személyes viszonya az elbeszéléssel, melyet Lambert (2002/2013: 44–46) koncentrikus körök segítségével jelenít meg (lásd 1. ábra).



1. ábra: Digitális történetek tipizálása a narrátor elbeszélői viszonya alapján (Lambert, 2013)

A belső kör jelöli a szerző legszorosabb viszonyát narratívumával, minél távolabb kerül ettől, annál inkább távolodik a szubjektivitás az objektivitás irányába. *Me Storynak* nevezi Lambert a szerző identitástörténeteit, melyben az elbeszélő feltárja legintimebb titkát, elmeséli, mitől az, aki, és hogyan vált ilyenné. *My Storynak* hívja azokat az elbeszéléseket, melyekben a szerző a környezetére reflektál, mintegy tanúként beszéli el saját verzióját egy őt is érintő eseményről, számára fontos személyről. Az *Our Storyban* közösségi élményekről számol be a történet írója, megjelennek benne kulturális, társadalmi, vallási, történelmi konnotációk is. *Their Storynak* pedig azokat az elbeszéléseket nevezhetjük, melyekben egy másik közösségre reflektál írója. Lambert körökön kívül helyezi el a *No storyt*, amelyben már egyáltalán nem fedezhető fel a szerző és elbeszélése közti személyes viszony. Ide sorolhatóak az ismeretterjesztő jellegű, tipikusan az oktatásban születő digitális történetek.

Lanszki (2015/a) a tanulói digitális történeteket két nagyobb csoportra osztja az énmegjelenítés és tematikus tartalomszervezés kategóriái szerint, mely utóbbi a lamberti *No story* kitételnek felel meg az elbeszélő jelleg és a személyes viszonyulás hiánya miatt, az énmegjelenítő történetek pedig értelemszerűen a körön belüli elbeszéléstípusokkal azonosíthatóak. Tematikus tartalomszervezésnek számít, amikor a tanuló például a redukció és az oxidáció folyamatáról készít egy szemléltető jellegű, ismeretközlő digitális történetet, amelyhez maga fedezi fel a forrásokat, ezeket szintetizálva megírja a filmje szövegét, illetve ő keres és/vagy alkot képeket is hozzá. A tanulók saját nyelvezetükön fogalmazva strukturálják újra a befogadott tematikus egységet igazítva azt előzetes tudásukhoz. Átmenetet teremthet azonban a kategóriák között, ha a tanuló párhuzamot keresve saját életéből beleszővi szövegébe saját, idevágó tapasztalatait. Ezek egyszerre személyes történetet feldolgozó és ismeretközlésre is alkalmas filmek. Tipikusan ilyenek még a családi történetek, melyek egy-egy történelmi kor eseményeire reflektálnak. Ez esetben az emlékezetet az érzelmi kötődés is segíti.

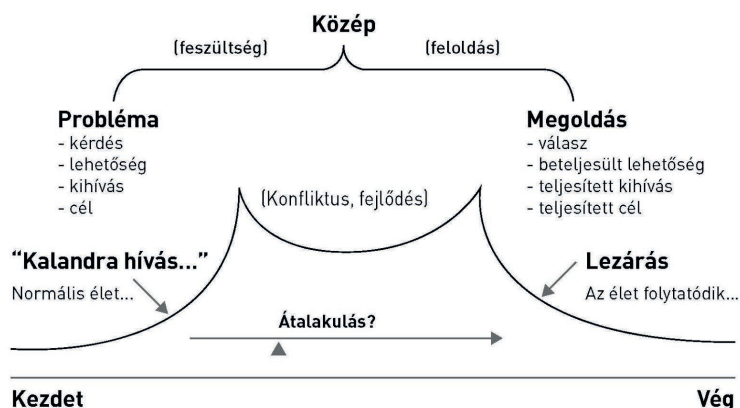
Robin (2006) tematikájukat tekintve három nagy csoportba sorolja a digitális történeteket: 1.) személyes elbeszélések, 2.) történelmi dokumentációk, 3.) informáló, instruáló szándékú anyagok. Ezek a produktumok mind digitális történetnek minősülnek, hiszen megfelleltethetők a lamberti felosztásnak.

Másféle csoportosítást alkalmaz Jonassen és Hernandez-Serrano (2002), akik szerint háromféle céllal lehet beépíteni a DST-t az oktatásba: 1.) példák bemutatására – értékek, vélemények közvetlen tanítása, 2.) problémamegoldásra – a digitális történet vázolja a megoldandó problémát, 3.) tanácsadásra – a digitális történet által bemutatott tartalom a kulcs a problémamegoldásban.

A digitális történet elbeszélésére jellemző az arisztotelészi hármastagolás, miszerint van kezdete, közepe és vége, illetve elmondható, hogy a főszereplő motivációja viszi előre a történetet. Ohler (2013: 108) szerint az elbeszélői struktúra dramaturgiai kulcselemei a következők:

- A főhős a történet elején kihívással találja szemben magát. A problémára megoldást keres, ez a belső feszültség viszi előre a történetet.
- A főhős válaszol a kihívásra, és átalakul.
- A probléma megoldása, a feszültség megszűnése, konklúzió levonása.

A digitális történet elbeszélését az ún. *Story Map* segítségével vizualizálta, mely segítséget nyújthat a tanulók számára a fogalmazás során (lásd 2. ábra).



2. ábra: Story map. Egy elbeszélés vizuális leképezése, forrás: Dillingham, B. (2001) alapján Ohler (2001, 2013)

Eszerint az elbeszélés bevezetőjében kerül bemutatásra a kiinduló helyzet: a helyszín, az időpont és a főszereplő, akit az alaphelyzetből kizökkent egy probléma, akadály vagy konfliktus. A kihívás gyakran lehetőség vagy kérdés formájában jelentkezik. A feszültség egyre fokozódik, majd az elbeszélés közepén tetőzik. A főhős igyekszik feloldani a helyzet konfliktusát több-kevesebb sikerrel, miközben szellemi, spirituális vagy testi átalakuláson, fejlődésen megy keresztül. A befektetett energia végül megtérül, a főhős kérdése válaszra talál, problémája megoldódik. Főhősünk levonja a kellő következtetéseket, új tapasztalatokkal gazdagodva folytathatja életét.

A kauzalitás, a szereplőmotiváció és a lineáris elbeszélés megfigyelhető a(z akár rövid) játékfilmekben is. A digitális történet és a rövidfilmek közötti lényegi különbséget az jelenti, hogy a digitális történet nem megy keresztül a professzionális filmgyártás lépésein, mivel "(...) *folyamatelemei (forgatókönyvírás, dramaturgia, kép- és hangrögzítés, vágás, rendezés) és a filmek forgalmazása (online megosztása) a digitális történet szerzőjének kezében összpontosulnak.*" (Lanszki, 2015/a: 80)

Az egyéb multimédiás közléstől és prezentációtól azonban legfőképpen a módszertani háttér különbözteti meg a digitális történetet, hiszen az eljárás nemcsak az egyéni produktum előállításából áll, hanem részvételiségen, közösségi élményen is alapszik. A DST definíciójának meghatározásakor Lanszki (2015/a) összefog-

lalta azokat a karakterisztikumokat, melyek melyek mindegyike akár külön-külön is jellemezheti a digitális történetet, ezek:

- 2-5 perc hosszúságú, állóképekből és narrációból álló videó,
- lineáris én-elbeszélés,
- autobiográfiai narratíva,
- identitáskonstrukció,
- empátia- és kapcsolatteremtő médium,
- virtuális társadalmi üzenet.

Kiegészítve a felsorolást hozzátehetjük, hogy a digitális történet olyan *multimédiás közlés, mely a DST klasszikus kurrikuluma segítségével születik.*

3.1.3. A digitális történetmesélés folyamata

A módszer alapkoncepcióját és a folyamat egymásra épülő szakaszait a *Center for Digital Storytelling*ben (ma: *StoryCenter*) dolgozták ki a 90-es évek elején, a 3 napos workshopon 2 facilitátor és kb. 12 résztvevő dolgozott együtt. (Lambert, 2002/2013) Az oktatási folyamatba integrált DST is ennek a konvencióira megy vissza, bár a tanulócsoporthoz nagysága, a facilitátor pedagógusok száma jelentős eltéréseket mutat, a lépések azonban minden esetben követik a kurrikulumban meghatározottakat. Daniel Meadows a BBC számára 2003-ban készített egy gyakorlati útmutatót a DST folyamatáról, melyet 5 szakaszban határoz meg a ráhangolódástól a megosztásig: 1.) bevezetés, 2.) írás, 3.) rögzítés, 4.) vágás, 5.) megosztás.

Az első szakaszban a pedagógus csapatépítő és szöveköző játékokon keresztül (ún. Story Circle = történetmesélő kör) vezeti be a feldolgozni kívánt témát, melyet a tanulók közösség így játékos, kooperatív formában deríthet fel. Ismeretközlő digitális történetek esetében, illetve ha egy rég összeszokott tanulócsoporthoz van szó, egyből rá is lehet térni a tematikus egység feldolgozására.

A szövegírást megelőzi a források felkutatása, szelekciója, majd a források szintetizálását követően a tanulók egyéni vagy páros munkaformában történő szövegalkotása, melynek során a tanulók megbeszélik, megfogalmazzák, majd leírják papírra, füzetbe vagy akár Word dokumentumba az adott témához kapcsolódó elbeszélésüket. A tanulók konstruktív javaslatokat tehetnek egymásnak az írással tartalmi, szintaktikai vagy nyelvtani módosítására a pedagógus moderálása mellett. Ismeretközlő írással esetében a facilitátor pedagógus felajánlja az online vagy offline konzultáció lehetőségét a szöveg tartalmának szakmai korrektségét ellenőrizendő.

Ezt követően a tanulók felolvasva rögzítik a szövegeket a tőlük telhető legtisztább artikulációval, hangsúlyozással.

Az alkotófolyamat következő fázisában a tanulók képeket rendelnek szövegükhöz. Használhatnak már meglévő képeket is, de ők maguk is rajzolhatnak, fest-

hetnek képeket szövegeik illusztrációjaként. Gyakran fordul elő, hogy a tanulók LEGO-ból vagy gyurmából maguk állítják be a jeleneteket, melyekről fázisfotókat készítenek, és ezek segítségével animálnak képsávot digitális történetükhöz stop motion technikával.

A következő lépés a hang- és képsáv összehangolása, tehát a felmondott szöveg és az elkészített képi illusztráció összeforrasztása. Egy papírlapra lerajzolják a tanulók, milyen képet terveznek az adott szövegrészlelt megjelenítésére. Az így elkészült dokumentumot storyboardnak nevezzük. Ezután következik a vágás, mely történhet hagyományos, asztali számítógépek segítségével, pl. *Windows Movie Maker* vagy *WeVideo* program alkalmazásával, de léteznek már kifejezetten okoseszközökre készített történetmesélő applikációk is, mint például az *Animoto* és a *PhotoGrid*.

A végső szakaszban a tanulók büszkén vetítik le az osztályban egymásnak elkészült digitális történeteiket, ami alkalmat ad számukra, hogy a tanulóközösségben reflektáljanak egymás munkáira, gyakorolják a kritikai kommunikációt, és az így elsajátított tartalmat ezáltal több nézőpontból vizsgálják meg. Szülői beleegyezés mellett a digitális történetek megjelenhetnek az interneten is, az iskola honlapján vagy az osztály zárt körű Facebook-csoportjában is. Ekkor a tanulók megtanulják azt is, hogy a közösségimédia-felületeken csak olyan videókat publikáljanak, melyek értéket közvetítenek, és hogy mások tartalmaira felelősségteljesen tegyenek megjegyzéseket, lehetőleg építő jelleggel.

Robin és McNeil (2012) az *ADDIE oktatástervezési modell* alapján strukturálták és bővítették a DST lépéseit (lásd 3. táblázat).

ADDIE fázis	DST szakasz
A(nalysis = elemzés)	- az oktatásban alkalmazható digitális történetek jellemzőinek áttekintése, - a leendő közönség felmérése, a szöveg formálása a hallgatóság érdeklődésének felkeltése és fenntartása alapján - érdekes téma kiválasztása és személyes kapcsolódás beemelése,
D(esign = tervezés)	- a jól megírt szöveg jellegzetességeinek áttekintése, saját szöveg ellenőrzése, - storyboard készítés, - kép- és hanganyagok mappába rendezése, - további érdekes képek keresése, - saját képek készítése, - a képek minőségének ellenőrzése, - a felhasznált tartalmak jogtisztaságának felülvizsgálata,

D(evelopment = fejlesztés)	- címdia elkészítése üres, letisztult felületre, - jó minőségű hangfelvétel készítése, - egyéb multimédia-elemek körültekintő, óvatos alkalmazása, - a letöltött képek újrannevezése az egyszerű visszakereshetőség érdekében, - az eredeti fájl másolatán kép- és hangszerkesztés készítése, - a fájlok gyakori mentése, - a digitális történet végső verziójának többféle formátumban történő elmentése,
I(mplementation = alkalmazás)	- oktatási anyagok készítése DST-segítségével,
E(valuation = értékelés)	- folyamatos, építő jellegű visszajelzések a tervezés és a fejlesztés szakaszában, - az egész folyamat értékelése a tanulók bevonásával.

3. táblázat: A DST lépései az ADDIE modell alapján (Robin és McNeil, 2012 alapján)

Robin és McNeil felsorolásában nem említi külön a „Story Circle”-t, azaz a történetmesélő kört, melynek fontos funkciója van abban, hogy a csoportban kialakuljon a bizalmi légkör. Nagy jelentősége ennek abban az esetben van, ha a tanulóközösség tagjai még nem vagy kevéssé ismerik egymást, illetve ha a feldolgozandó téma jellege megkívánja. A DST szakaszait Ohler (2013) a tortasütéshez hasonlítja (lásd 4. táblázat).

Ohler tortasütés-hasonlata	DST szakasz
Ki kell találni, milyen tortát süssünk.	Meg kell találni a témát.
Be kell szerezni a receptet.	Ismertetni kell a módszer lépéseit.
Be kell szerezni a hozzávalókat.	Meg kell írni a szöveget, fel kell mondani, képeket kell készíteni/találni hozzá.
Sütés.	Vágás.
Utómunkálatok gyanánt gyertyákkal és egyéb díszítőelemekkel dekoráljuk művünket.	Átűnésekkel, effektekkel, aláfestő zenével színesítjük a filmet. Ellátjuk cím- és stáblista-elemekkel.
Felvágjuk a tortát, és megkínálunk vele másokat, ha nagyon ízlett, akkor pedig megosztjuk a receptet.	Vetítés, értékelés, megosztás.

4. táblázat: A DST folyamata Ohler (2013) tortasütés-hasonlata alapján

Ohler (2013: 178–180) további kiegészítéseket javasol a tervezés szakaszában annak érdekében, hogy ne érjen senkit kellemetlen meglepetés az alkotás során. Az eredeti kurrikulumot a következő elemekkel egészíti ki: (1) az iskolai technika kipróbálása, (2) az iskola és a szülők beleegyezésének kérése, (3) rendszergazda vagy informatikus legyen a háttérben, (4) copy righttal kapcsolatos tudnivalók ismertetése.

3.2. A digitális történetmesélés mint tevékenységközpontú, integratív tanulás-szervezési eljárás

A DST olyan komplex módszernek tekinthető, mely sokrétűen integrálja a tanítási-tanulási folyamat különböző elemeit. A módszer alkalmazásával lehetővé válik a tanulók számára, hogy előzetes ismereteiket kiegészíthessék újakkal, továbbá hogy artikulálhassák egy-egy téma kapcsán saját véleményüket, ismereteiket és élményeiket.

A DST alkalmazása elősegíti, hogy a tanulók cselekvően, kreatívan vegyenek részt a tanítási-tanulási folyamatban, mely során az önálló és a kooperatív tevékenységformák is fontos szerepet játszanak, de *“integratívnak nevezhető több szinten is, mivel egyesül(nek) benne digitális technológia és narratíva, többféle tanulásszervezési forma, illetve offline és online interakciók”*. (Lanszki, 2015/a: 82) A módszerben szerves egységet alkotnak (1) a különböző tanulásszervezési formák, (2) a tanulók offline és online kooperatív tevékenységei, (3) a különböző tantárgyak tudásterületei, (4) a tanulók multimédia-produktumokkal történő kreatív tevékenységei, (5) kutatási és alkotási folyamatok, (6) a tanulók érzelmi, szellemi és manuális involválódási lehetőségei.

3.2.1. Tanulásszervezés

A DST különböző szakaszaiban a tanulásszervezés változatos megjelenési formái figyelhetőek meg. *“A digitális történetmesélés tanulásszervezési szempontból az önálló tanulás és a kooperatív munkaforma érdekes keveréke, hiszen a kutatási és alkotási fázis egyéni munkát, időtervet, ütemezést előfeltételez, de az osztálytermi interakciók a tanulók kooperatív összmunkájából adódnak.”* (Lanszki, 2016/a: 85–86)

A frontális szervezési mód azokban a folyamatokban jelenik meg, amelyekben a pedagógus minden tanulóhoz szeretné ugyanazt az információt eljuttatni – ilyen lehet a DST módszeréről vagy a jogtisztaságról szóló előadás, illetve a vágóprogram működésének bemutatása. A folyamat végén az értékelés plénum formában, a pedagógus frontális irányításával valósul meg. A kreatív szakaszokban megjelennek az interaktivitásra nagyobb lehetőséget adó kooperatív szervezési módok, a páros, csoportos munkaformák is – például a Story Circle, a szövegek, képek közös rendszerezése és a társas értékelések során. Az elmélyült, egyéni munka pedig a kutatómunka során, illetve az alkotás periódusaiban (szövegírás, képek készítése, hangfelvétel, vágás) figyelhető meg.

Az egész folyamat ugyanakkor csoportban valósul meg, hiszen a pedagógussal és osztálytársaikkal folyamatosan konzultálhatnak a tanulók. A pedagógus facilitátorként, szupervízorként, tanácsadóként segíti a tanulók munkáját. A tevékenységközpontú feladatmegoldások során a különböző kompetenciájú és képességű tanulók együtt tudnak dolgozni egymással.

Azokban az esetekben, amikor a pedagógus csak kevés kontakt órát tud a DST-re fordítani, érdemes a módszert a tükrözött osztályterem tanulásszervezési eljárással

kombinálni. Ekkor a kutatási és manuális fázisokat otthoni feladatként végzik el a tanulók, az iskolai tanórákon pedig a már kész (rész)produktumok (szövegek, képek, digitális történetek) megvitatására és értékelésére kerülhet sor.

3.2.2. Offline és online interakciók és tevékenységek

A “digitálisan történetmesélő” tanuló egyaránt használja online és offline tanulási környezetekben előforduló forrásait és eszközeit információgyűjtésre, alkotásra és elkészült filmjének megosztására. A módszer során szervesen beépül a digitális eszközök segítségével megvalósuló forráskutatás, tartalomrendszerezés, -szervezés és kommunikáció a tanulási folyamatba (lásd 5. táblázat).

Munkafolyamat	Offline eszköz, forrás	Digitális, online alkalmazások
Információgyűjtés	- Könyvtár, irattár, levéltár, - múzeum, - színház, - tankönyv, munkafüzet, füzet, - a téma szempontjából releváns személyek (szakértők, szemtanúk, pedagógus) megkeresése.	- Keresőmotorok, - digitális adatbázisok, - kép-, hang-, videó-megosztó szolgáltatások.
Alkotás	- Rajzolóshoz, - festéshez, - gyurmázáshoz szükséges eszközök, - LEGO.	Okoseszközök beépített vagy letölthető alkalmazásai: - kamera, - diktafon, - kép-, videószerkesztő alkalmazások.
Kommunikáció, kooperáció	- kontakt órán pár- és csoportmunkában	- online kollaboratív dokumentumszerkesztés (Google Docs), - tartalmak felhőalapú tárolása és közös rendszerezése, - online kollaboratív vágás (WeVideo Educational Version).
Megosztás	- osztályközösségben, és/vagy az iskolában történő vetítésen.	Online felületeken: - közösségi oldalakon lévő tanulócsoporthoz, - tematikus blogon, - saját Youtube-csatornán, - iskola honlapján.

5. táblázat: A DST folyamatában használható offline eszközök, források és digitális, online alkalmazások

Bár a tanulók magukat tudatos és gyakorlott eszközhasználónak érzik, a folyamat során kiderülhet, hogy nem ismerik az információk elérésére, szelekciójára és tárolására vonatkozó ismerveket. A pedagógus személye rendkívül fontos abban a tekintetben, hogy útmutatást adjon a tanulóknak az online tartalmak felhasználásával, a jogtisztaság kérdésével kapcsolatban, megmutassa a tanulóknak az online keresés szűkítésének lehetőségeit és a jogtisztaság tartalmakat felsorakoztató online adatbázisokat. Kulcsszerepe van a pedagógusnak abban is, hogy rávegye tanulóit arra, hogy a digitális tartalmak rendszerezésére milyen online lehetőségeik vannak (könyvjelzők, felhőalapú tárhelyek mappái), ugyanis a tanulók az interneten talált és megosztott tartalmaikat többnyire semmilyen formában nem rendszerezik, azokat főleg levelezéseikből, online hírfolyamukból próbálják visszakeresni.

Az alkotás hagyományos formáit kiegészítendő a pedagógus megmutathatja tanulóinak, hogyan lehet okoseszközeik kameráját, hangfelvétel alkalmazását és a különböző grafikai applikációkat a tanulás szolgálatába állítani. Emellett kialakíthatnak online tanulóközösséget is (pl.: Facebook-csoport vagy Moodle, Schoology kurzus), és folytathatják a munkát otthon is.

3.2.3. Tantárgyi integráció, interdiszciplinaritás

A DST minden esetben lehetővé teszi a kiválasztott témakör tantárgyközi, interdiszciplináris megközelítését, mivel a tanuló a kutatási fázisban és a szöveg megírásakor a lehető legtöbb oldalról igyekszik megvizsgálni egy jelenséget.

Olyan nagyobb témák feldolgozására is megoldást kínálhat, melyek nem jelennek meg az előírt tananyagban – ilyenkor a projektmódszerrel történő kombináció a legideálisabb választás. *“Mint a projektmódszernél, úgy a digitális történetmesélés esetében is arról van szó, hogy a pedagógus bevonja a tanulókat önálló tanulási tevékenységükbe, megadja a tartalmi és formai keretet, hogy a tanulók kreatívan fejezhessék ki magukat és irányíthassák saját tanulási aktivitásukat. A tanár feladata nem más, mint olyan tanulási környezet kialakítása, melyben a tanulók egyéni, belső, konstrukciós folyamatai teret kapnak a kibontakozásra.”* (Lanszki, 2016/a: 87)

A tanév menetéből tematikus projektmunkára elkülönített pár nap, esetleg projekthét alkalmat adhat arra, hogy DST-vel dolgozzon fel a tanulócsoporthoz egy nagyobb témakört, melyet többféle diszciplína irányából világít meg. Például a reformkor kapcsán készülhet egy-egy digitális történet a kor találmányairól, újításairól, a jelentősebb történelmi személyekről, a kor fontosabb nemzetközi eseményeiről, művészeti alkotásairól, művészeiről. Esetleg felkutatathatják a tanulók saját családfájukat, megnézhetik, mivel foglalkozott az a felmenőjük, aki ekkor élt.

3.2.4 Multimédia-alkotás, többcsatornás befogadás

A DST módszerével történő alkotási folyamatban több szinten és több médium segítségével valósul meg az alkotás és a tanulói közlés. Egyrészt írott szöveget hoznak létre, majd ennek felolvasásával sajátos, csakis rájuk jellemző intonációjú hangfelvételt alkotnak. Előfordul, hogy a zenét tanuló gyerekek megpróbálkoznak azzal, hogy maguk komponáljanak és készítsenek a digitális történetükhöz illeszkedő hangulatú aláfestő zenét. Mivel a filmben fontos a vizualizálás, ennek érdekében a tanulók örömmel vetik bele magukat a fotók, rajzok, gyurmafigurák készítésébe, az is előfordul, hogy digitális történetüket különböző grafikus alkalmazások segítségével készített képfájlokkal (pl. *Paint*, *PPT*, *Photofunia* stb.) és a vágóprogram adta áttűnési lehetőségekkel színesítik.

A tanulók vágás során számtalanszor végighallgatják és -nézik alakulófélben lévő filmjüket, az egy témára jellemző, különböző formátumú információkat szinte már "drillszerűen" sokszor és sok csatornán keresztül fogadják be, ezáltal valószínűsíthetően tovább megmarad emlékezetükben, mélyebben elraktározódik az így feldolgozott tartalom.

3.2.5. Kutatás és alkotás

A DST egyik legfontosabb jellemzője, hogy a folyamat során a tanulók lépésről lépésre jutnak el az absztrakttól a konkrét szintig (Lanszki, 2015/b). A tanulócsoport először az adott témával kapcsolatos fragmentált tapasztalatait illeszti előismereteihez, majd a kutatómunka során körbejárja, megismeri a jelenség/téma szakiroalmát. Ezeket az ismereteket összesíti, kiemeli belőle a számára fontos részleteket, majd személyes párhuzamot keresve megteszi az első lépést a digitális történet megszületéséhez vezető úton: megírja a szövegét. A fotózás, hangfelvétel, vágás után pedig egy kész produktumot, egy egyéni alkotást tarthat a kezében.

3.2.6. Érzelmi érintettség, (szellemi) reflektáltság, manuális tevékenység

Mivel a DST több fázisból felépülő, összetett folyamata során a tanulók mindvégig alkotnak, nem kérdéses, hogy a módszer a tanulói aktivitásra és az önkifejező kreativitásra épül. Mindemellett pedig lehetőség nyílik arra is, hogy a pedagógus beépítsen a folyamatba kooperációra épülő munkaelemeket is.

A módszerben komplex módon elegyül a szellemi elmélyülés (forráskutatás, -szelekció, -rendszerzés) manuális tevékenységekkel (kézzel írt szöveg, rajzolás, festés, gyurmázás, LEGO-zás), de nem szabad megfeledkeznünk a folyamat érzelmi szegmenseiről sem, hiszen a tanulók egyrészt megtanulnak odafigyelni tanulótársukra, megpróbálnak megbízni egymásban a munka során, és a filmjüket nemcsak

maguknak, hanem a hallgatóságnak is készítik. A módszer egyértelműen fejleszti *“a másik emberre való odafigyelés képességét, illetve a bizalmi légkör kialakításához szükséges szociális képességeket is”, emellett pedig “elősegíti, hogy alkotója megtanulja érzelmait szavakba önteni, azokat vizuálisan megjeleníteni. Az eljárás fejleszti az élmény közvetlen interpretálásának képességét”*. (Lanszki, 2015/b: 93)

A folyamat során a tanulók teljesen bevonódnak. Felelősnek érzik magukat az alkotás minőségéért, a feldolgozandó tartalomnak ezért tartós figyelmet szentelnek. A DST elősegíti a belső motiváció kialakulását is, hiszen a tanulók a végeredményért és önmagáért az élményért alkotnak, miközben áthatja őket önmaguk és képességeik meghaladásának érzése is.

3.3. A digitális történetmesélés kompetenciafejlesztő hatása

3.3.1. Anyanyelvi kommunikáció

A DST módszertana igen komplex, számos képességre és készségre pozitívan hat, de főleg az olvasás, írás és fogalmazási készségek együttes fejlesztését is szolgálja (Bull, Kajder, 2004, Ohler, 2008, Tsou és mtsai., 2006).

Az anyanyelvi kommunikáció a 2012-es NAT-ban kulcskompetenciaként jelenik meg. A definíció középpontjában a szóbeli és írásbeli nyelvi közlés receptív és produktív elemei, tehát a szövegértés és -értelmezés, illetve -alkotás állnak. A kommunikáció alapfeltétele a szókincs és a nyelvtan megfelelő ismerete, kézenfekvő tehát az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésekor olyan módszer választása, mely a szókincs kreatív használatán és releváns nyelvtani szabályok alkalmazásán alapul. Mivel a digitális történetek kisebb-nagyobb plénum előtt bemutatandó alkotások, a tanulók törekszenek a tőlük telhető legtokéletesebb produktum előállítására. A nyelvi hibák korrekciójában a pedagógus nyújthat segítséget a szövegalkotás fázisában, a letisztított, kijavított szöveget pedig a digitalizálás (= felmondás) és a vágás során több ízben is “kénytelen” hangoztatva, érthetően, kifejezően elismételni a tanuló, ezzel mintegy súlykolva a helyes lexikális, vokális és grammatikai elemeket.

Egyértelmű tehát, hogy a DST javítja a szövegalkotási képességet, de hogyan hat pozitívan a szövegértésre? Előfordulhat, hogy a pedagógus a feldolgozni kívánt témát egy tárgy bemutatásával vezeti be, és azt a feladatot adja tanulóinak, hogy alkossanak hipotézistörténetet a tárgy köré. Mivel a tanulók kíváncsiak egymás elbeszéléseire, odafigyelnek társaik történeteire, így szövegértési képességük automatikusan javul. Ugyanez igaz akkor is, amikor a már kész digitális történeteket vetítik le a csoportban.

Ha megvizsgáljuk, hogy az anyanyelvi kommunikációhoz a NAT-ban milyen képességek, készségek, ismeretek és attitűdök kapcsolódnak, észrevehetjük, hogy a szövegértésen és -alkotáson, valamint a lexikális és grammatikai fejlesztésen kívül megjelennek pragmatikai igények is. Fontos tehát, hogy a tanulók elsajátítsák azokat az interperszonális

viselkedésmintákat, melyek segítségével anyanyelvüket minden szituációban relevánsan tudják használni. Ennek fontos része az egymás iránt tanúsított empátia, egymás élethelyzetének megértése, illetve az, hogy saját igényeiket kommunikálni tudják a kívüllág felé. A DST reflexióra és önreflexióra építő munkafázisai (a szövegek és a digitális történetek megvitatása) alkalmat adnak minderre, a tanulók ütköztethetik valóságértelmezéseiket produktumaikon és a hozzájuk kapcsolódó párbeszédiken keresztül. Az E/1-ben írt történetek erősítik az önreflexió képességét, a csapatmunka pedig más véleményének tiszteletére és a finom kritikai véleménynyilvánításra, építő jellegű reflexiók adására tanítja meg a tanulókat.

Az információk releváns feldolgozására vonatkozó kitétel is megjelenik az anyanyelvi képességek között. A DST egy olyan módszer, mely megtanítja a gyerekeknek, hogyan keressenek és használjanak fel különböző típusú információkat. Adhat a pedagógus például olyan témát feldolgozásra, melyhez az ismeretanyagot az iskolai könyvtárban, képtárban, esetleg online adattárban kell felkutatni.

3.3.2. Idegen nyelvi kommunikáció

Az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan az idegennyelv-oktatás során is fejleszthetők a tanulók alapkészségei, úgymint a szövegalkotás, illetve a hallott és írott szöveg értése. (Bull, Kajder, 2004, Ramirez-Verdugo, Alonso Belmonte, 2007, Ohler, 2008, Normann, 2011, Somdee, Suppasetserree, 2012, Abdolmanafi-Rokni, Qarajeh, 2014) A szövegalkotás a nyelvi panelek szituatív használatát célozhatja, míg a storyboard elkészítése során alkalma nyílik a tanulónak a tartalmi és grammatikai önkorrekcióra, a szöveg felmondása a kiejtés és az intonáció csiszolását, a szöveg vágás során történő többszöri visszahallgatása pedig a struktúrák bevéésését szolgálja. Jelentős hatása van ugyanakkor az idegen nyelven folyó társas interakcióknak is, melyek a teljes folyamatot végigkísérik.

Nem elhanyagolható szempont, hogy a módszer által a félénkebb, társaik előtt ritkábban megnyilvánuló tanulók is kifejezhetik önmagukat. Sok tanuló szégyelli, hogy nem elég tökéletes a kiejtése, vagy még nem tudja teljes magabiztossággal alkalmazni a friss nyelvtani szerkezeteket, a DST segítségével azonban feloldhatják gátlásaikat, és ők is a tanulócsoport tevékeny tagjaivá válhatnak. Zaragoza Ninet és Brígido Corachán (2011) kísérletében bizonyította, hogy a DST segítségével történő vizsgázás csökkenti a vizsgastresszt. Hallgatóik lehetőséget kaptak arra, hogy felsőfokú szóbeli nyelvvizsgájukon digitális történetüket mutassák be, és védjék meg az interjú helyett. A módszer segítségével több sikeres szóbeli eredményt könyvelhettek el elcsoportjukban.

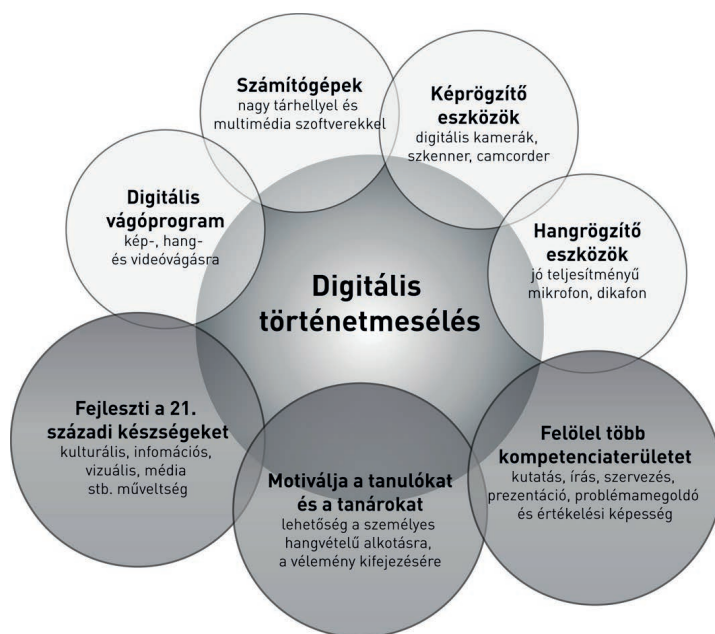
3.3.3. 21. századi készségek

Mint ahogy az számos 21. századi készséget rendszerező kompetenciarendszerből látszik, a P21-modellben (Partnerség a 21. századi készségekért, Partnership for 21st Century Skills, *Trilling és Fadel*, 2012) is megfigyelhető, hogy a “3R”

(olvasás, írás, számolás) alapkészségére ráépülnek olyan egyéb, fejlesztendő készség- és kompetenciacsoportok, melyek az életvezetéssel, karrierpítéssel, az információs és médiaműveltséggel, illetve az élethosszig tartó tanulás jegyében az innovációs és tanulási készségekkel vannak összefüggésben. Ez utóbbi kompetenciacsoportban megjelenik a “4K”-nak is nevezett kritériumegyüttes, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció, a kooperáció és a kreativitás, hiszen az oktatási rendszerből kikerülő, a munka megváltozott világában érvényesülni kívánó fiatalnak már ezekkel a képességekkel is rendelkeznie kell.

A fentiek alapján látható, hogy a “3R” közül a DST fejleszti az írás és az olvasás készségeit, de pozitívan hat a P21-modell “4K”-jára is.

Robin (2009) egy körmodellben foglalta össze a DST oktatásba történő integrációját, melyben fontos helye van a 21. századi készségeknek is. A rendszert különböző eszközök, kompetenciaterületek és a folyamatban részt vevő személyek konvergenciájaként képzelte el (lásd 3. ábra), melyben összefoglalja a folyamathoz szükséges bemeneti feltételeket és kimeneti eredményeket.



3. ábra: Robin konvergenciamodellje: digitális történetmesélés az oktatásban, forrás: Robin, B.R.: *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. In: *Theory into Practice*, 47/3. 2009., 220–228.

A modell felső térfelén azok az eszközök láthatóak, melyek a DST kivitelezéséhez mindenképp kellenek, az alsó, sötétebb halmazok pedig azt mutatják, milyen hatása van a módszernek a tanítási-tanulási folyamatra és annak szereplőire. Robin szerint a DST fejleszti a 21. századi készségeket, továbbá az információs műveltséget,

a média-, illetve vizuális műveltséget. Emellett úgy gondolja, hogy a módszer ösztönzőleg hat a tanulókra és a tanárookra egyaránt, hogy kifejezzék véleményüket egy adott témában. Ugyanakkor többféle tanulói képességre is pozitív hatást gyakorol, Robin a kutatási, szövegalkotási, rendszerező, prezentálási, problémamegoldó képességet nevezi meg a modellben.

Ohler (2013: 13) is kiemeli, hogy a módszer fejleszti a tanulók kreativitását és kritikai gondolkodási képességét, új fogalma, a *“kreatikus gondolkodás”* magában foglalja e két területet. A DST által fejleszthető fontosabb kompetenciaterületeket Ohler (2013: 73) az ún. DAOW-modellben foglalta össze (lásd 4. ábra).



4. ábra: Ohler DAOW-modellje, forrás: jasonohler.com

A halmazábrában látható kompetenciaterületek a NAT kulcskompetencia-értelmezése alapján a következők:

- D: digitális kompetencia
- A: esztétikai-művészeti tudatosság
- O és W: az Ohler által beszélt (oral) és az írásos (written) nyelvi kompetenciának nevezett fogalmakat az anyanyelvi és idegennyelvi kommunikáció fedi le.

Mivel a kulcskompetenciák a pedagógiai gyakorlat során átszövnek egymást, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy megemlítsük, hogy a releváns eszközhasználat révén a digitális kompetencia, illetve a képalkotás során az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség is fejleszthető a DST által. A verbális és vokális nyelvi elemek ugyanis összekapcsolódnak képi komponensekkel, a szituatív nyelvhasználat kiegészül vizuális kreativitással.

3.3.4. Digitális kompetencia

A digitális történetmesélés talán legkézenfekvőbb fejlesztési területe a digitális kompetencia, amit a módszer elnevezése eleve sejtet. A folyamat szerves része a digitálistechnológia-használat, mely egyértelműen pozitívan hat a tanulók rutinos és produktív tartalomszervezésére. Emellett – ahogy azt Robin (2009) is megnevezte modelljében – a DST fejleszti az információs műveltséget, hiszen a tanulók elsajátítják a tartalmak szelekciójára, rendszerezésére és visszakeresésére vonatkozó ismereteket, de a különböző médiumok megismerése és tudatos váltogatása által, illetve a különböző formátumú produktumok előállításával a médiaműveltséget is.

3.3.5. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség

A digitális történetek esztétikai minőséggel felruházható produktumok, az önkifejezés nem csupán szövegalapú, hanem képek, hangok, sőt zene által is is megvalósulhat bennük. Bizton állíthatjuk, hogy a digitális történet az önkifejezés 21. századi eszköze, hiszen ma már bárki – így a tanulók és a pedagógusok is – könnyen hozzáférnek a legújabb digitális alkalmazásokhoz. A tanulók elsajátíthatják a fotózás alapjait, megtanulják, hogyan emeljék ki vizuálisan mondanivalójukat a kép kompozíciójában. De a vizuális kifejezés bármilyen eszközön keresztül megvalósulhat, lehet az gyurmaanimáció, számítógépes vagy manuális rajz, fotó vagy régi, beszkenelt dokumentumok, mémek. Emellett a vágás során is manipulálhatják filmjük hatását különböző sablonok, áttűnések, esetleg aláfestő zene alkalmazásával.

3.3.6. Szociális és állampolgári kompetencia

A NAT-ban szociális és állampolgári kompetenciaként megnevezett kulcskompetencia és Ohler (2008) DAOW-modellje (lásd. 4. ábra) között átfedés található. A tanulók művészi önkifejezése sokat elárulhat a közösségről, a tanuló szocioökonómiai háttéréről, alakuló identitásának fontos elemeiről. Hull és Katz (2006) esettanulmányában példát láthatunk arra, hogy hogyan hat serdülőkorban és fiatal felnőttkorban az énkép kialakulására a DST. A személyes élethelyzetek, sorsfordulók átélhető bemutatásával az eljárás nagyban hozzájárul a tanulók toleráns, másokkal szemben empátikus személyiségének kialakulásához. Emellett olyan konfliktuskezelési és problémamegoldási mintákkal találkozhatnak tanulóitársaik digitális történeteiben, mely segítségükre lehet saját életvezetésükben.

A mainstream médiában nem igazán reprezentált csoportok (kamaszok, a fogyatékos vagy vallási és etnikai kisebbséghez tartozó emberek) a DST által megmutathatják napi problémáikat, élethelyzeteiket. Az E/1-ben történő elbeszélésmód lehetővé teszi a társadalmi sztereotípiákról való leválást (Matthews, Sunderland, 2013), hiszen

az elmesélt történet jelenidejűsége az eseményekben való részvétel illúzióját kelti. A hallgatóság ezáltal úgy érzi, hogy abban a megtiszteltetésben részesülhetett, hogy egy idegen ember megosztotta vele élete egy tanulságos eseményét. A társadalmi igazságtalanságokról szóló digitális történetek befogadói képesek lesznek az aktív társadalmi felelősségvállalásra, és arra, hogy ők is konstruktívan artikulálják véleményüket – akár digitális történet formájában. A módszer egyértelműen hozzájárul a tanulók erkölcsi neveléséhez és a demokráciára neveléshez, illetve az önismeret és a szociális érzékenység fejlesztéséhez is.

A DST alkalmas olyan kamaszokat érintő témák feldolgozására, mint például az internetes zaklatás, az erőszak, az alkoholizmus, a drogproblémák. Az elkészült digitális történetek megvitatása során kialakul egy egyezményes erkölcsi vélemény a csoportban, mely hozzásegíti a tanulókat, hogy társadalmi kérdésekben pozitívan, felelősen gondolkozzanak. A tanulók alkotás közben szabad kezet kapnak az önki-fejezésben, melynek során sok, eddig meg nem fogalmazott érzelem szakadhat fel bennük. Pszichológusi mentorálás, szupervízió és utánkövetés elhagyhatatlan része kell, hogy legyen az ilyen folyamatnak.

3.4. Összegzés

A DST olyan célrendszer, mely reagál a korszellemet átható képdominanciára és élményalapú, emellett pedig legfontosabb alapja a jól megírt, szellemes és tartalmas szöveg, mely hármas tagolású és ok-okozati összefüggésekből építkezik. Jelentősége azonban mégis abban áll, hogy munkafázisai jól elkülönülnek, így nem kell szembesülniük a tanulóknak a kognitív túlterheltséggel, a végeredmény mégis egy számukra ismert és kedves produktum: egy multimédia-szöveg.

A DST olyan eljárás, mely a technológia bevonása által a digitális világban otthonosan mozgó tanulók számára megkönnyíti az egyes tananyagok megismerését, befogadását és hosszú távú tárolását. A formai keretek kompetens használatán túlmutatva a DST a tartalomszervezés kiváló eszköze is. A módszer kiválóan illeszkedik a pedagógiai folyamatokba, hiszen olyan komplex tanítási-tanulási eljárás, mely során a tanulók interaktívan, kreatívan kifejezhetik egyéni viszonyukat az elsajátítandó tartalomhoz, előzetes és új ismereteiket elbeszélői keretben szervezhetik logikus egésszé. E tanítási-tanulási stratégia mindemellett továbblép a szemléltetés pedagógiai paradigmáján, és a tanulók részvételi igényeit kiaknázva élmény- és tevékenységalapú tanulást tesz lehetővé, miközben több kompetenciaterület fejlesztését szolgálja.

Felhasznált irodalom

- Abdolmanafi-Rokni, S. J., Qarajeh, M. (2014): Digital Storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*. 4. 252–257.
- Bull, G. és Kajder, S. (2004): *Digital Storytelling in the Language Arts Classroom*, in: *Learning and Leading with Technology*, 2004. Vol. 32, Number 4.
- Hull, G. A. és Katz, M-L. (2006): *Crafting an Agentive Self. Case-Studies on Digital Storytelling*. <http://www.udel.edu/present/aaron/digitalstory/Readings/Case%20Studies%20on%20Digital%20Storytelling.pdf>
- Jonassen, David és Hernandez-Serrano, Juan (2002): *Case-based reasoning and instructional design using stories to support problem solving*. In: *Educational Technology Research and Development*, 50/2, 2002, 65–77.
- Lambert, J. (2002/2013): *Digital Storytelling, capturing lives, creating community*. New York.
- Lanszki Anita (2015/a): A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben, In: (szerk.: Lévai–Papp-Danka) *Interaktív oktatásinformatika*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, pp. 79–91.
- Lanszki Anita (2015/b): A digitális történetmesélés relevanciája a tanárképzésben, In: Falus Iván (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. EKF Líceum Kiadó, 89–97.
- Lanszki Anita (2016/a): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle* 66: (3-4) 82–88.
- Lanszki Anita (2016/b): 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.*, 148–155.
- Lambert, J. (2002, 2013): *Digital Storytelling, capturing lives, creating community*, New York.
- Meadows, D. (2003): Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.

- Michalski, P. Hodges, D. Banister, S. (2015): Digital Storytelling in the Middle Childhood, Special Education Classroom: A teacher's story of adaptations. *TEACHING Excepcional Children Plus*, 8(4), 3.
- Miller, C. H. (2004, 2014): *Digital Storytelling, A Creators Guide to Interactive Entertainment*, Focal Press.
- NAT, 2012 (kompetenciaterületek) <http://ofi.hu/nemzeti-alapinterv> (Letöltve: 2016. 07. 21.)
- Normann, A. (2011): *Digital Storytelling in Second Language Learning*, in Faculty of Social Sciences and Technology Management (Norwegian University of Science and Technology), 125.
- Ohler, J. (2008/2013): *Digital storytelling in the classroom, New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Partnership for 21st Century Skills: Framework for 21st Century Learning www.p21.org
- Ramirez Verdugo, D. – Alonso Belmonte, I. (2007): *Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English*, in: *Language Learning and Technology* vol. 11, number 1. 87–101.
- Reinders, H. (2011): *Digital Storytelling in the Language Classroom*, in.: *ELTWO Journal*, vol. 3. <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-the-foreign-language-classroom/> Utolsó letöltés: 2015. június 29.
- Robin, B. & Pierson, M. (2005): A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708–716). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. R. (2006): *The Educational Uses of Digital Storytelling*, <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. július 3.
- Robin, B. R. (2009): *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. In: *Theory into Practice*, 47/3. 220–228.
- Robin, B. R. és McNeil, S. G. (2012): *What Educators Should Know about Digital Storytelling*, in.: *Digital Education Review*, (22), 37–51.

- Rossiter, M. és Garcia, P. A. (2010): *Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field*, in.: *New Direction for Adult and Continuing Education*, Special Issue: *Narrative Perspectives on Adult Education*, 2010/126. 37–38.
- Somdee, M., Suppasetseree, S. (2012): *Developing English Speaking Skills of Thai Undergraduate Students by Digital Storytelling through Websites*. Letöltés: <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/166.pdf> (2016.12.03.)
- Torres, A. R., Ponce, E. P., & Pastor, M. G. (2012): Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. *Digital Education Review*, (22), 1–18.
- Tsou, W., Wang, W. és Tzeng, Y. (2006): *Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning*. In: *Computers & Education*, 2006/47, 17–28.
- Zaragoza Ninet, M. G. – Brígido Corachán, A. (2011): Creative Evaluation of Communicative Competence through Digital Story. *The Grove: Working Papers in English Studies*, 18, 285–295.

4. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS TANULÓI PROBLÉMAMEGOLDÁSRA GYAKOROLT HATÁSA

Janurikné Soltész Erika Andrea

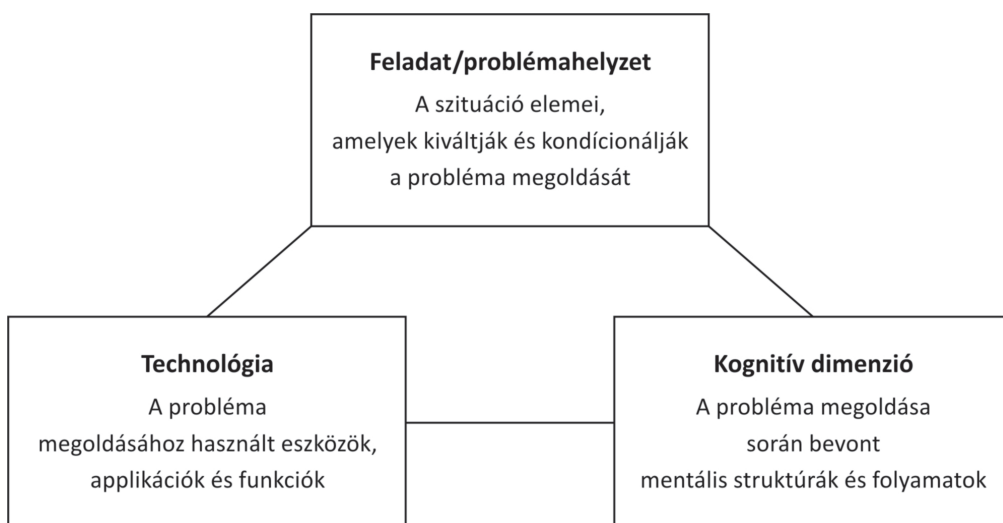
“We become what we behold. We shape our tools and then our tools shape us”.
Marshall McLuhan

4.1. A problémamegoldó képesség jelentősége a 21. században

Az orális kultúrákban az adott közösségben felhalmozott tudás továbbvitelét az ismeretek újra és újra történő ismétlése biztosította. A nyomtatott kultúrában a könyvek megjelenése segítette és biztosította a tudás fennmaradását, továbbadását, távolabbi vidékekre jutását (Goldhaber, 2004). A 21. századi világban a tanulással, tudással szembeni elvárások gyökeresen megváltoztak. Azok a hagyományosan értéknek tartott képességek, mint a memória vagy mint az egyszerű tevékenységek többnyire utánzással történő elsajátítása a mai korban át kell, hogy adják helyüket új képességeknek és készségeknek (Molnár, 2016). Századunkban a gazdaság és a társadalom olyan igényeket támaszt a munkaerőpiacra kilépő egyén felé, amelyeknek jól alkalmazható, hatékony problémamegoldó és kommunikációs képesség, valamint az együttműködésre való képesség nélkül nem lehet megfelelni. Az OECD által megfogalmazott munkavállalói kompetenciák között kiemelt hangsúlyt kap a problémamegoldó képesség, amely alkalmassá teszi az egyént – akár számára ismeretlen helyzetekben, új eszközökkel – új tudás előállítására. Ezeknek a kihívásoknak megfelelően a tanulási folyamatok céljai között egyre jelentősebb szerepet kap a problémamegoldó képesség fejlesztése. Már 1973-ban Skinner így fogalmazott: „Fontos, hogy a tanuló megtanuljon tanítás nélkül is tanulni, problémákat önállóan megoldani, kutatni az ismeretlent, tanuljon meg dönteni és eredeti módon viselkedni.” (Skinner, 1973, p. 107) Ez a követelmény még aktuálisabb napjainkban, amikor a felgyorsult technikai, technológiai fejlődés által létrehozott munka- és tanulási környezethez igazodóan 21. századi elvárt képesség a kreatív problémamegoldás és a gondolkodás (Jamadulin és Hung, 2017).

Korunk munkavállalójának, polgárának, tanulójának képesnek kell lennie az önálló információszerzésre és információfeldolgozásra (Dávid, Taskó, Héjja-Nagy, Mester, Dorner és Estefánné Varga 2016). A problémamegoldó képesség szintjének növekedése a jövőbeni tanulás, a társadalomban való részvétel és a személyes aktivitás irányításának alapja. A nemzetközi PISA-felmérésekhez kapcsolódóan megfogalmazták a problémamegoldó képesség definícióját: *“Problem solving com-*

petency is an individual's capacity to engage in cognitive processing to understand and resolve problem situations where a method of solution is not immediately obvious. It includes the willingness to engage with such situations in order to achieve one's potential as a constructive and reflective citizen." (OECD, 2010, p. 12). A dokumentum alapján a problémamegoldó képesség az egyénnek az a képessége, amely által kognitív folyamatok során megért és megold olyan problémahelyzeteket, amelyekben a megoldás módja nem nyilvánvaló. A definíció hangsúlyozza a hasonló szituációkba kerülés iránti hajlandóságot is, mely a konstruktív és reflektív állampolgárrá válás fontos lépése. A problémamegoldás három dimenzióját technológiagazdag környezetben az alábbi ábrával (1. sz. ábra) lehet szemléltetni:



1. ábra: A problémamegoldás technológiagazdag környezetben (saját szerkesztés – OECD 2012, p. 48. alapján)

4.2. Technológia: információk és eszközök napjainkban a tanulási folyamatokban

Az információk elérése korábban helyhez kötött volt, könyvtárakban, tudományos műhelyekben, kutatóintézetekben intézményesült a tudás – ez a hozzáférés nehézsége mellett nem is volt biztosított mindenki számára. Az internet az információ korlátlan elérésének eszközeként is felfogható, és ez hatással van a tanulási szokásokra is (Dávid és mtsai., 2016). Ma a világháló bármikor elérhető művelődési forrásokat biztosít, ezáltal a tanulás térben és időben kitágítottan valósulhat meg (Komenczi, 2009). A gyorsuló technológiai, technikai fejlődés magával hozta az ismeretek állandó megújításának igényét (Benedek, 2007), ami nem csupán a jól hasznosítható munkavállalói tudás, hanem az iskolában megszerzett, fejlesztett képességek, készségek területén is tetten érhető.

A 21. századra a tanulás eszközeiben is jelentős változások történtek. Azok a lehetőségek, eszközök, amelyek az információs-kommunikációs technológia fejlődése révén az életünk szerves részévé váltak, alkalmasak arra, hogy az oktatást is alapjaiban változtassák meg (Molnár, 2016). Az internet, új szoftverek, technikai eszközök felhasználása olyan lehetőségeket nyújt a tanár és a tanuló számára, amely a tanulási folyamat minden szakaszában hatékonynak bizonyul. Kovács Ilma 2007-ben úgy fogalmazott, hogy *“az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásától az oktatás/képzés egyetlen területe sem tekinthet el”* (Kovács, 2007). Számos kutatásban vizsgálják rá arra, hogy a diákok szívesebben tanulnak olyan eszközökkel, amelyek a mindennapi életüknek is részei, és kezelésükben gyakorlatuk van. A számítógépes technológiák elősegítik a tanulás iránti érdeklődést, ezáltal hozzájárulnak a tanuló személy tanulási folyamatba történő bevonódásához (Hung, Hwang és Huang, 2012).

4.3. A digitális történetmesélés mint az eszközhasználat innovatív, konstruktivista módszere

A digitális történetmesélés folyamatában integrálja azoknak az eszközöknek a használatát, amelyek a 21. században környezetünk és mindennapjaink szerves részeivé váltak. Ezáltal a sokféle média, szoftver alkalmazásával olyan új módszer kerül alkalmazásra, amely növeli a tanulók kreativitását és vonzó számukra (Bran, 2010). Az oktatási környezetbe történő technológiai integrálás egy valóságközeli, kooperatív, konstruktivista tanulási környezetet teremt, amely számos előnnyel rendelkezik a hagyományos tanulási környezetekhez képest. A konstruktivista tanulásméлет felfogása szerint a tudás egyéni konstruktum, melyet a tanuló aktív belső folyamattal hoz létre az előzetes tudására és tapasztalataira építve a környezetével való folyamatos interakció és kölcsönhatás során (Nahalka, 2002). A digitális történetmesélés folyamatában a tanuló egy valós szituációban aktív részvétellel teremt tudást, amelyhez az alkotóelemeket magának kell összegyűjtenie. Információkat kutat fel, új gondolatokat hoz létre, rendszerezi a tudását, ezekkel a tevékenységekkel fejleszti a tanulási tartalom, a tananyag megértését. A történetek a – történetmesélés hagyományait alapul véve, ahhoz hasonlóan – érzelmet közvetítenek, információt tartalmaznak, az egyén vagy csoport tapasztalatait mutatják be empátiát kiváltó személyes hangvételben. A tanulási feladat során egy adott projekten alapuló aktív munkát jelent, amely magában foglalja a digitális kamerával készített képeket, felvételeket, erre épül az elbeszélendő történet, amelyhez feliratokat, hangokat, háttérter szerkesztve egy film készül el. A rövid (3-5 perces) multimédia-történetekben a képek, hangok és szövegek alkotnak egy – tanuló vagy tanulói csoport által készített – vizuális produktumot, amelyben az elbeszélői narratíva ötvöződik a képi és a hangelemekkel.

4.4. A digitális történetmesélésben rejlő tanulói képességfejlesztési lehetőségek

A 21. században a digitális eszközök tanulási folyamatba történő bevonásával hatékonyan fejleszthető számos olyan képesség, mely a kor kihívásainak megfelelő tulajdonságokkal ruházza fel a tanulót. Ha a technológiát nem csupán a tananyag bemutatására, hanem mint tudáskonstruálásra alkalmas eszközt használjuk, akkor hatékonyan segíti a tanulók gondolkodását és a tanulásukat (Jonassen és Carr, 2000). A technológiahasználat során megtanulják az adatokat információvá, az információkat adatokká alakítani. Ennek a folyamatnak része az adatok feldolgozása, értelmezése, újrastrukturálása, rendszerezése. A digitális történetmesélés egy olyan digitális eszköz, amely a tanítás, tanulás támogatásán túl a motivációra és több készség, képesség fejlesztésére is hatással van (Alismail, 2015). Saponaro az eLearning Industry oldalán publikált cikkében felsorolja a digitális történetmesélés tanulási folyamatban megjelenő előnyeit (Saponaro, 2014):

- adott témára fókuszáló intenzív kutatási tevékenység,
- a legmegfelelőbb képek, anyagok, eszközök kiválasztása, kijelölése,
- a forgatókönyv írásának folyamatában az íráskészség javul,
- a narráció készítése során fejlődik a beszédkészség,
- műszaki-technikai készségek fejlődése a film alkotásának folyamatában,
- a közös munka során együttműködési készség,
- prezentálás közönség előtt,
- kreatív technológiahasználat.

4.5. A probléma

Probléma alatt az OECD megfogalmazása alapján azt a helyzetet értjük, amikor egy egyén valamilyen akadályok, kihívások okán nem tudja azonnal, rutinszerű tevékenysége által elérni a céljait (OECD, 2012). A probléma megoldása az emberi megismerési folyamat egyik legbonyultabb és legkifinomultabb aspektusa. A problémák jellemzőik alapján többféleképpen is csoportosíthatók. Egyik fontos kategorizálási lehetőség David H. Jonassen alapján a problémáknak jól strukturált és rosszul strukturált csoportba való felosztása (Jonassen, 1997). A jól strukturált problémákat más néven transzformációs problémának is nevezi, ahol a kiindulási helyzet pontosan definiált, ismert a végcél, és világos, egyértelmű az eléréséhez vezető út, stratégia. A probléma összetevői egyértelműek, meghatározott számú ismert elv és szabály alkalmazandó, a megoldás konvergens. Az ilyen típusú problémák jellemzően tankönyvekben jelennek meg, az előzetesen meghatározott tudástartalomhoz szorosan kapcsolódnak, és csupán olyan készségeket hívnak elő, amelyek egy, a jelen feladathoz hasonló probléma megoldásához alkalmazhatók. A jól strukturált problémák e tulajdonságai

alapján a valós élet problémáihoz korlátozottan hasonlítanak, ezért amikor a céljaink között a problémamegoldó képesség fejlesztése is hangsúlyt kap, akkor a tanulók jól strukturált problémákkal való szembesítése, azok feladatul adása nem hoz jelentős eredményeket.

Ezzel szemben a rosszul strukturált problémák a napi gyakorlat problémái, jellemzően egy speciális kontextushoz tartoznak, vagy abból emelkednek ki. A probléma egy vagy több eleme ismeretlen, határozatlan vagy nem tisztázott a cél, megoldáshoz vezető út több is van, vagy az is előfordulhat, hogy egyáltalán nincs. Ezeknél a problémafajtáknál nincs prototípuseset, ami egyértelműen meghatározná a megoldási utat. A megoldás során a tanulók személyes véleményének kifejezése szükséges, ezáltal egy különleges személyközi aktivitást, állásfoglalást, ítélethozatalt igényel a tanulótól. Mindezek a jellemzők is igazolják, hogy a probléma megoldásához kognitív és motivációs komponensek egyaránt szükségesek. A kognitív komponensek közé sorolja Jonassen a probléma területével kapcsolatos előzetes ismereteket, információkat, szabályokat, elveket, a strukturális tudást és a metakognitív képességeket. A motivációs komponens hozzájárul a feladat végrehajtása érdekében szükséges erőfeszítés megtételéhez, valamint támogatja a növekvő intencionalitást.

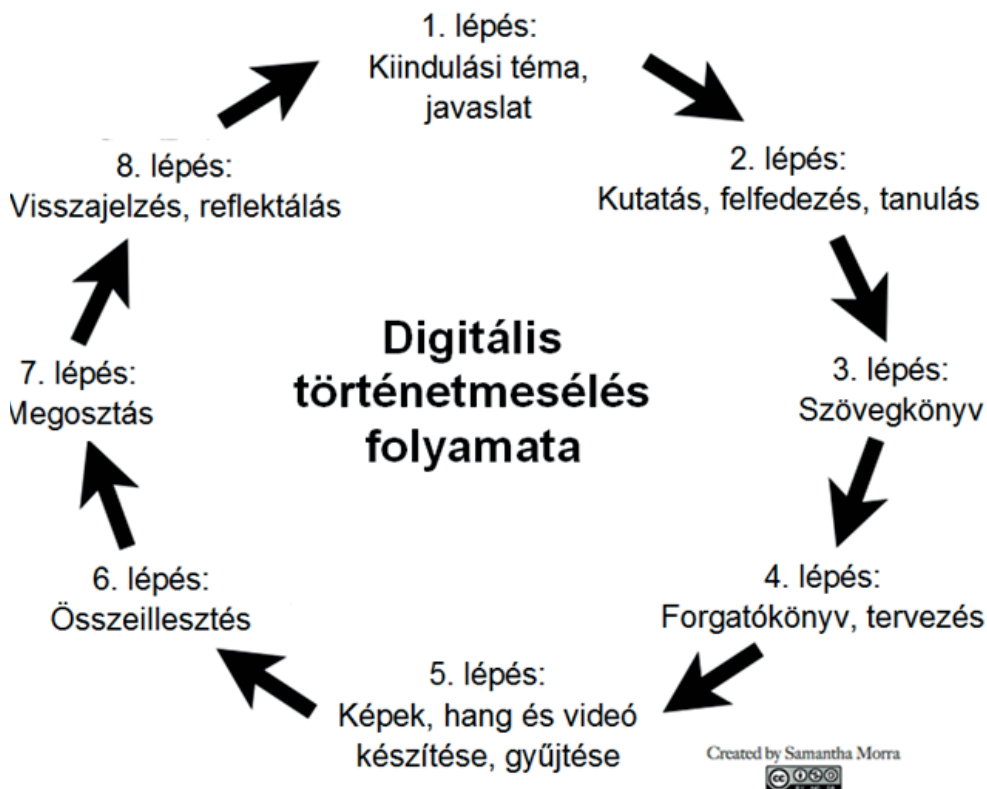
A problémák megoldási folyamatát Pólya és mások munkássága alapján az OECD a következők szerint határozza meg (OECD, 2010):

1. A probléma felfedezése és megértése,
2. Reprezentálás és formázás,
3. A megoldás tervezése és végrehajtása,
4. Megfigyelés és reflexió.

Első lépésben tehát tisztázni kell a probléma valóságos létét, az értelmezési keretet. Ez után a probléma megoldója meg kell tervezze a problémát, fel kell ismernie az eltérő perspektívákat, majd összegyűjteni a bizonyítékokat az alternatív javaslatok támogatására és elvetésére. Ezek az iteratív tevékenységek a problémával kapcsolatos eltérő nézetek, vélemények ütköztetésével, mérlegelésével zajlanak le. A megoldás folyamatában a tervezés során szintetizálni és rendszerezni szükséges az adott szituációval kapcsolatos ismereteket, feltárt, felkutatott adatokat, összefüggéseket. A megoldás végrehajtása során elengedhetetlen annak monitorozása, a pontos, mindenre kiterjedő megfigyelés alapozza meg az eredményről történő reflektív gondolkodást. A reflexió eredményeképpen módosítható vagy akár el is vethető a megoldás, vagy igazolásra kerül a folyamat eredményeképpen kialakult terv, a probléma megoldása megtörténik.

4.6. Tanulói problémamegoldás a digitális történetmesélésben

A digitális történetmesélés lépéseit Samantha Morra az EdTechTeacher oldalán írt cikkében 2013-ban az alábbi ábrával (2. sz. ábra) személtette:



2. ábra: A digitális történetmesélés folyamata (forrás: Samantha Morra, 2013)

A digitális történetmesélés folyamatát a rosszul strukturált probléma megoldási modellje alapján érdemes végigtekintenünk, mivel azok a jellemzők, amelyekkel a feladatot leírjuk, ennek a problémakategóriának feleltethetők meg. Többek között sajátossága a digitális történetmesélésnek, hogy nincs egy meghatározott, kizárólagosan helyesnek tekinthető megoldás a felvetett helyzetre, a megoldó személyes részvétele a folyamatban megkerülhetetlen, az egyéni állásfoglalás egyértelműen megjelenik az elkészült produktumban.

A feladat meghatározásakor a tanuló kap egy megvizsgálandó témát, egy elemzendő, bemutatandó helyzetet, tehát a problémát kijelöljük számára. Ez a történet megalkotásához szükséges gondolati sík megfogalmazásának ideje, helye. Itt szembesül a probléma értelmezési kereteivel, elhelyezi a világban, meghatározza a problémával érintettek körét, és megvizsgálja azokat az elemeket, összetevőket, információkat,

amik kiindulásként rendelkezésére állnak. Jonassen tanulmányában felhívja a figyelmet arra is, hogy a gyakorlatban előforduló rosszul strukturált problémák sajátos jellemzője, hogy a probléma értelmezése egyénenként más és más lehet, és olyan helyzet is előfordulhat, hogy a probléma nem is valós probléma (Jonassen, 1997). Amikor egy tanítási-tanulási folyamatban határozunk meg problémát, fontos arra ügyelni, hogy a probléma a tanulók ismereti, olvasottsági, tájékozottsági szintjéhez igazodjon, tehát valós problémának és az ő szintjükön értelmezhetőnek értékeljék azt.

A digitális történetmesélés folyamatának második szakaszában a tanuló a problémamegoldás nagyon fontos lépését teszi meg: a megoldás érdekében kutatást végez, adatokat, képeket, az adott témával kapcsolatos információkat gyűjt. Ebben a folyamatban értelmezi a probléma korlátait, a megoldáshoz kapcsolódó elvárásokat, és elindul a megoldás, tehát az elkészítendő film tartalmának összeállításához vezető úton. Amit tesz, az kutatás, felfedezés, tanulás – miközben egyre jobban elmélyed a témában. Az összegyűjtött információkat, képeket, filmeket stb. nem csupán egymás mellé helyezi, hanem rendszerezi, csoportosítja, értékeli, válogatja. A megoldás érdekében lehetséges és javasolt problématerkép, gondolatterkép készítése is, melyet pl. Jonassen a problématerkép felvázolása érdekében, Morra pedig a kutatás során az információk nyomonkövetéséhez ajánl. A gondolatterkép segítségével egy szemléletes gondolati-kapcsolati háló alakul ki, amely segíti az adott témáról való gondolkodást, és irányítja a tanuló figyelmét.

A forгатatókönyvírás lépésénél a tanulók a kutatásuk során összegyűjtött anyagokat összerendezik, kialakítják azt a lineáris gondolati síkot, amelyre felfűzik a történet elemeit. A szintetizálás során a csoporton belüli értékelés által legjobbnak választott, vagy amennyiben egyedül dolgozik a tanuló, akkor a saját döntése alapján megtervezett tartalommal elkészül a digitális történet. Ez a kreatív folyamat a megoldás létrehozása, amely folyamatban létrejön a kiindulásként felvetett helyzetre való egyéni, személyes reagálás eredményeképpen a produktum.

A problémamegoldó folyamatokban kiemelten fontos elem a megoldás monitorozása, a reflektív értékelés. A tanulók által elkészített digitális történet készítésének lépései között szintén fontos elem a visszajelzés, a reflexió. Jonassen szerint a divergens, egyértelműen meghatározott – akár probabilisztikus – problémamegoldásoknak az értékelése során két elemről adható visszajelzés: a megoldás folyamatáról és magáról a produktumról (Jonassen, 1997). A folyamat kapcsán megvizsgálható, hogy a tanulók a történet készítése során alkalmazkodtak-e azokhoz a perspektívákhoz, amelyek a feladat értelmezésekor adottak voltak, hatásosan alkalmazták-e a meglévő ismereteiket és képességeiket, és milyen bizonyítékot adtak minderről a tevékenységeik során. A produktum tekintetében nagyon fontos azt a megfontolást szem előtt tartanunk, amit fentebb is jeleztünk: a digitális történetmesélés abba a kategóriába tartozik, ahol végeredményként jellemzően nem egy előre rögzíthető megoldás születik. A személyesség okán is a tanulóknak az adott témához való viszonyulása, az arról való

gondolkodása egyértelműen tükröződik a létrehozott produktumban. Az értékelés aspektusai között tehát azok az elemek jelennek meg, amelyek a megoldás egyéni voltát nem hagyják figyelmen kívül. Ezek alapján értékelhetjük, hogy az elkészült digitális történetben választ kapunk-e a kiindulásként megjelölt problémára, a kijelölt téma lett-e feldolgozva, körüljárva. Ha voltak korlátai a feladatnak, tartották-e magukat a tanulók ezekhez? Nagyon fontos arra is visszajelzést adni, hogy a tanulók megfelelően tudnak-e érvelni a megoldásuk mellett, érződik-e a személyes jelleg a produktumban.

A tanulói közösség számára bemutatott, velük megosztott történetre érkező reakciók mindezekén túl arról is informálják a készítőket, hogy definiálják önmaguk számára, hogy mit tanultak meg az adott témáról, hogyan viselkedtek és gondolkodtak a folyamat során – tehát van egy nagyon jelentős önismereti, meta-kogníciós hatása is. Ezek támpontot adnak számukra arról, hogy a következő feladat, problémahelyzet esetén mit érdemes másként tenniük, és fejlődnek abban is, hogy saját, illetve mások munkájára értékes és előrevivő módon tudjanak reflektálni.

4.7. A digitális történetmesélés problémamegoldásra gyakorolt hatására vonatkozó kutatások

Giovannina Albano és Anna Pierri 2017. áprilisi tanulmányukban (Albano és Pierri, 2017) a matematikaoktatás területén vizsgálják a digitális történetmesélést mint kompetenciaalapú módszert. A digitális történetmesélés úgy tűnik, jól fejleszti azt a PISA-rendszer elvárásainak megfelelő képességet, amely a tanulókat a valós világ problémáinak aktív megoldóivá teszi. A vizsgálatban egy prototípus alkalmazási esetét mutatják be, mely a Regional School Office of Campania egy projektje segítségével elérhető, célja a 13-15 éves diákok PISA-teszteken való sikerességének növelése. A PISA értelmezésében a matematikai műveltség kompetenciaalapú, és arra a képességre vonatkozik, amely alapján adott szituációban felmerülő problémára matematikai problémaként tekintenek, majd a kapott matematikai eredményeket a vizsgált helyzetben képesek alkalmazni és értelmezni. Albano és Perri az OECD 2013-as matematikai képességekre vonatkozó vizsgálatának szellemében – ahol a diákok a valós problémák aktív problémamegoldói – a digitális történetmesélés alkalmazását vizsgálták. A szerzők történetmesélési modellje a pedagógia és a matematikai problémák területén végzett kutatások eredményeit is figyelembe veszi, így a Niss által leírt reprezentációs kompetenciából kiindulva – amely többféle reprezentációs forma egymásba való konvertálásának ismeretére és használatára vonatkozik – annak matematikai szempontú értelmezésére fókuszáltak. Tanulmányukban hangsúlyozzák Hiebert és társai 1996-os, valamint McClure 2008-as megállapítását, mely szerint a problémamegoldás a matematikai tanterv és tanítási gyakorlat megkerülhetetlen része. Hivatkoznak Pólyára, aki 1957-ben kiadott könyvében a problémamegoldás folyamatát a következő lépések lineáris fejlődéseként írja le:

1. a probléma megértése,
2. terv megalkotása,
3. a terv végrehajtása,
4. visszatekintés.

Schoenfeld 1983-as problémdefiníciója alapján úgy tekintenek a problémamegoldásra, mint amelyben az egyén egy olyan problémára válaszol, amelyet nem tud ismert folyamatok segítségével rutinszerűen megoldani. A PISA 2015-ös matematikai tartalmi keretének középpontjában az az alapvető igény jelenik meg, hogy az egyén képes legyen a matematikát megfogalmazni, alkalmazni és értelmezni különböző kontextusokban. Fel kell ismernie a matematikai szabályokat az élet minden területén, és jól megalapozott döntéseket kell hoznia. A matematikai modell alapján megoldott probléma eredményét valós problémahelyzethez kell viszonyítania. A szerzők kutatásának alapja az a megállapítás, mely szerint a problémamegoldás PISA-definíciója és a matematika tantárgy között szoros kapcsolat van. Bizonyított, hogy a diákok sokkal motiváltabbak, ha a matematikai alkalmazásokat iskolán kívüli környezetben láthatják. Jonassen és Schiro munkáira hivatkozva bemutatják, hogy a digitális történetmesélést először humán tantárgyak oktatásánál használták, de a módszer hatékonyan alkalmazható tanulási-tanítási stratégia a matematikai kompetencia fejlesztése során is, valós, releváns és elköteleződést kiváltó környezetben. A legtöbb problémamegoldási feladat szöveges feladat, amely a szerzők véleménye szerint kitűnően megfelel a PISA rendszerben a matematikai tudással szemben támasztott követelményeknek. A problémamegoldás két alapvető kérdését, a reprezentációt és a megoldást elemezve Zan 2011-es tanulmányát idézik, melyben a szerző fő kérdése az, hogy a megoldás során a narratív gondolkodás a történet reprezentálása segítségével hogyan segíti a logikus gondolkodást. Hipotézisére építve Zan egy olyan modellt javasol, melyben követelmény:

- egy történet (egy, az idő folyamán kialakuló szituáció),
- legyen természetes kapcsolat a történet és a feltett kérdés között,
- legyen egy szereplő, akinek van egy olyan célja, amelyet nem lehet azonnal elérni,
- a matematikai probléma ne mesterségesen legyen bevezetve, hanem természetesen nőjön ki a szövegből,
- legyen a történet jól strukturált, a szöveg különböző részei a narratíva alapján legyenek kapcsolatban egymással, és az információk és a részletek legyenek értelmesek a történeten belül,
- a megoldás legyen konzisztens a céllal, a feltett kérdésre adandó válasz nélkül a szereplő ne tudja elérni a célját.

Albano és Pierri vizsgálatukban a digitális történetmesélés modelljét a PISA matematikai keretéhez adaptálták, így alakították ki a hat lépésből álló történetmesélést, melyben minden lépés megfeleltethető egy kompetenciaszintnek. A prototípust a MOMAMOOOC platformon keresztül 27 diákkal tesztelték, kérdőíveket is készítettek hozzá, mellyel a tudásról és a digitális történetmesélésről alkotott véleményekről – affektív faktorok, a nem tanteremhez kötött tanulás előnyei, valamint a technológiahasználattal kapcsolatos aspektusok összegzésével – szereztek információkat. A kapott válaszok alapján a kutatók mind pedagógiai, mind technológiai szempontból fejleszteni kívánják a modellt.

Peggy S. Lisenbee és Caro M. Ford 2017 márciusában megjelentetett tanulmányukban arra szeretnék bátorítani a tanárokat, hogy alkalmazzák munkájuk során a hagyományos és a digitális történetmesélést. A pedagógiai szempontú elemzésükben hangsúlyozzák, hogy a történetmesélés fejleszti a 21. századi képességeket, és kapcsolatot teremt a tanulók tapasztalatai és a tudományos ismeretek között. Szűkebb definíciója szerint a hagyományos történetmesélés egy történet írását vagy elmondását jelenti. A szerzők kiszélesítik a fogalmat, mely alapján a történetmesélés széles körű gyakorlatába beleértjük a tanár diákjai rajzainak narratív átfogalmazásától a különböző események kapcsán elmondott, illetve eljátszott történetekig a tevékenységeket. A digitális történetmesélés különféle technológiai eszközökkel teremti meg a tantermi tapasztalatok lehetőségét okostáblák, mobiltelefonok és tabletek bevonásával. Az eszközökön jól felhasználhatók különböző alkalmazások, mint például a PowerPoint vagy a Prezi, de felsorolnak számos weboldalt is, melyek a tanárok és a diákok számára egyaránt elérhetők. A digitális történetmesélés számos definíciója a technikai eszközök használatát emeli ki, melyek segítségével tapasztalatok, képek és elbeszélések multimédia formában kerülnek megosztásra. Robint idézve megfogalmazzák, hogy a digitális történetmesélés a tradicionális történetmesélés kombinációja a különböző típusú multimédiával, többek megállapítása szerint a 21. századi képességek megtanításának médiuma. Digitális történetmeséléskor a tanulók a kritikai gondolkodási és a problémamegoldási képességüket használják, kollaboratív módon dolgoznak, és kreatívan beszélnek el a tapasztalataikat. Lisenbee és Ford tanulmányukban kiemelik, hogy a történetmeséléssel kapcsolatos 21. századi képességek nem merülnek ki a történetek létrehozásához és megosztásához szükséges technológia kreatív használatában. A 21. századi képességek globális listájában az osztályteremben tanítandó képességek között a következő négy képesség kiemelten szerepel: kollaboratív tanulás, problémamegoldás, kritikus gondolkodás és kreativitás. A szerzők írásukban összegeznek hagyományos és digitális történetmeséléssel kapcsolatos kutatásokat, melyek alapján megállapítják, hogy úgy tűnik, a tanulók mind a digitális, mind pedig a hagyományos történetmesélés során fejlesztik a korábban felsorolt képességeiket: kollaboratív tanulás, problémamegoldás, kritikus gondolkodás és kreativitás. Tanulmányuk végén megjegyzi, hogy bár egyes kutatók

munkáiban megjelenik az a félelem, hogy a történetmesélés hagyománya kiveszik korunkban, de a történetmesélés hagyományos és digitális formája segítségével a tanárok a tudományos ismereteket közelebb tudják hozni a diákokhoz.

Rabia Meryem Yilmaz és Yoksel Goktas 2016-ban ismertetett kutatásukban a történetmesélés hatását a kiterjesztett valóság irányában vizsgálták (Yilmaz és Goktas, 2016). Írásukban hangsúlyozzák, hogy a történetmesélés a társadalom tradicionális tevékenysége, amelyben az ismeretek, értékek, hitvallások kerültek továbbadásra. A történetmesélést olyan eszközként tartják számon, mint ami fejleszti a tanulási motivációt, a kritikai és kreatív gondolkodást. A történetmesélést Wang és mások munkái alapján olyan élvezetes tevékenységnek tekintik, amely során a tanulónak használnia kell a problémamegoldási, gondolkodási, kommentálási, analízis és szintetizálási képességeit. Fejleszti a kreatív gondolkodást, a kritikus gondolkodást, a logikus gondolkodást, és javítja a kommunikáció hatékonyságát. Mindez azt bizonyítja, hogy a történetmesélés nagyon fontos az oktatás számára. A technológiai fejlődés hatással volt a történetmesélésre is, a digitális eszközök e területen történő megjelenésével a kutatók érdeklődése a számítógéppel támogatott történetmesélési folyamatok felé irányult. Yilmaz és Goktas vizsgálatukhoz 100 fő önként jelentkező ötödik évfolyamos diákból alkottak egy vizsgálati és egy kontrollcsoportot, akik a hagyományos történetmesélésben – a nemzeti tantervnek köszönhetően – egyformán jártasak voltak. A kutatás tárgya a diákok történeteinek hossza, a narratív képességek és a történetekben megmutatkozó kreativitási szint összehasonlítása volt. A vizsgálat során az egyik csoport a kiterjesztett valóság applikációinak használatával készítette el a történetét a barátságról, míg a másik csupán történetkártyákat használt az 1,5-6 perc időtartamú történetek létrehozásához. A narratív komplexitás indexet (INC) és kreativitást mérő eszközök használatával gyűjtöttek adatokat, melyek elemzése alapján megállapították, hogy a vizsgált csoport és a kontrollcsoport eredményeiben a narratív képességek, a történetek hossza és a kreativitás tekintetében is szignifikáns különbségek mutatkoztak. Yilmaz és Goktas Torrance-re hivatkozva a kreatív gondolkodást egy olyan problémamegoldásként definiálják, amely során egy új produktum jön létre, és kialakul az adott probléma iránti érzékenység. A kutatók úgy fogalmazták meg munkájuk fő következtetését, hogy a kiterjesztett valóság eszközét használó diákok kreatívabbak voltak az azt nem használó társaiknál.

Najat Smeda, Eva Dakich és Nalin Sharda 2014-es tanulmányukban a digitális történetmesélés hatékonyságát vizsgálják az osztálytermi gyakorlatban. A szerzők a digitális történetmesélést az oktatási rendszerben megjelenő olyan új módszernek tekintik, mely alkalmazása lehetőséget ad a tanulók motivációjának növelésére és az elmélyültebb tanulásra. Sharda 2007-es megállapítására alapozva rögzítik, hogy a tanulási eredmények növelésében a történetmesélés az általános, a tudományos és a technikai oktatásban egyaránt hatékony pedagógiai megközelítés. Amióta az emberek a tűz köré ülve megosztották egymással a történeteiket, azok kultúránk

és örökségünk részévé váltak. Ahogyan más tanulmányokban is olvashattuk, Smeda és társai is a digitális történetmesélésre a hagyományos történetmesélés digitális eszközökkel történő támogatásaként tekintenek, mely az oktatásban is jelentős szerepet kap. Ohler 2008-ban megjelent írására hivatkozva emlékeztetnek, hogy a digitális történetmesélés segíti a tanulók kreativitásának fejlődését abban, hogy fontos problémákat innovatív módon tudjanak megoldani. A tanulói motivációra gyakorolt hatásán túl az együttműködés, személyközi kommunikáció és a reflexió eredményeként megalkotott történet alakítja ki a tanulási környezetet. A digitális eszközök oktatási célú alkalmazása lassan ugyanolyan része lesz az oktatásnak, mint ahogyan már mindennapi életünk részei ezek az eszközök, a digitális történetmesélés pedig a tradicionális történetmesélés reinkarnációjává válik. Pitler 2006-ban írt szavait idézik, mely szerint a hatékonyan alkalmazott technológia nemcsak javítja a tanulást, növeli a megértést és az eredményességet, hanem fokozza a motiváltságot, segíti a kollaboratív tanulást, és fejleszti a kritikus gondolkodást és a problémamegoldó stratégiákat is. Smeda és társai a konstruktivista megközelítés legfontosabb elemeit Duffy kutatócsoportjának 2012-es megállapításai alapján úgy foglalják össze, hogy a tanuló világról alkotott személyes reprezentációja jön létre, amely tapasztalatokon és interakciókon alapul, és a különböző eredetű ismereteken alapuló tudás összegzését teremti meg. A digitális történetmesélés segítheti a tanítás és tanulás konstruktivista megközelítését, lehetővé teszi a digitális média és az innovatív tanítás-tanulás ötvözését. Amellett, hogy a tanuló technológiai eszközökkel kapcsolatos képességeire épít, növeli a motivációját, és segíti a tanárt abban, hogy olyan konstruktív tanulási környezetet hozzon létre, amely támogatja a kollaboráción és a tanulók közötti kommunikáción alapuló kreatív problémamegoldást. Az előzőekben bemutatott írások többsége a digitális történetmesélést az alapfokú oktatásban vizsgálta, Smeda és társai egy új, az oktatás különböző szintjein alkalmazható e-Learning digitális történetmesélési keretet tanulmányoznak. A szerzők kutatásuk céljaként egy konstruktivista tanulási környezet kialakítását jelölték meg, vizsgálva a digitális történetmesélés pedagógiai aspektusát, valamint a tanulók és tanárok által használt digitális történetek tanulásra való hatását. Kutatásuk érdekessége, hogy a részt vevő tanárok számára egy kurzust tartottak, mivel Sadik 2008-as megállapítására alapozva úgy gondolták, csak akkor lehet a módszer hatékony, ha a tanárok is jártasak az alkalmazásában. Kvalitatív és kvantitatív módszerekkel együttesen gyűjtött adataikat elemezve megállapították, hogy a digitális történetmesélés hatékony eszköznek bizonyul az oktatás üzeneteinek a tanulói aktivitásba való integrálásában és ezáltal a tanulás és tanítás új elvein alapuló konstruktivista oktatási környezet létrehozásában.

Hung, Hwang és Huang 2011-ben publikált kutatásukban a digitális történetmesélés tanulási motivációra, problémamegoldó képességre és tanulási teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálta 117 fő tajvani ötödik évfolyamos diákból alkotott két csoportban (Hung, Hwang és Huang, 2012). A kutatásról beszámoló tanulmá-

nyukban hangsúlyozták, hogy a digitális történetmesélés konstruktivista, kooperatív tanulási környezetet teremt, valamint azt is, hogy a folyamatban megjelenik a problémamegoldás, a tudásszerzés, a menedzselés és az integrálás. A kontrollcsoportos vizsgálatban a vizsgált csoport digitális történetmeséléssel oldotta meg a feladatot, a kontrollcsoport pedig hagyományos prezentációt készített. A három változóra irányuló kezdeti felmérést a feladat elvégzése után egy záróteszt és egy véletlenszerűen kiválasztott harminc tanulóval felvett interjú követte. A kapott eredményeket összevetve megállapították, hogy a digitális történetmesélés egyaránt hatékonynak bizonyult és kimutatható növekedést eredményezett a motiváció, a problémamegoldó képesség és a tanulási teljesítmény terén is. Fontos eredményként jelölték meg, hogy a három kutatott körön túl a vizsgált csoportban a tanulás iránti attitűd is fejlődött, a tanulók jobban bevonódtak a tanulási szituációba, mint a kontrollcsoport. Az interjúk eredményét összegezve bemutatták, hogy a tanulók a digitális történetmesélést izgalmasnak, ehhez képest a prezentációkészítést unalmasnak tartották, és az önbizalmukat is növelte a munka. A tanulói attitűdre vonatkozó kérdéseikre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy az adatok keresése és a tanulás nagyobb erőfeszítéssel történt a digitális történetet készítő csoportnál. A problémák megoldása érdekében erőiket egyesítették a csoportos megbeszéléseken, amit szintén pozitív eredményként értékelték a kutatók.

4.8. Összefoglalás

A 21. századi hatékony és eredményes munkaerőpiaci jelenléhez és a társadalomban való boldoguláshoz szükséges képességek között kiemelkedően fontos a problémamegoldás képessége. A munkahelyeken elvárt kompetenciák Jamaludin és Hung megfogalmazása alapján egyre inkább meg kell, hogy jelenjenek az oktatási színtereken is (Jamadulin és Hung, 2017). Ez azt jelenti, hogy a tanulási folyamatok és a valós munkahelyi szituációk egymáshoz közelítése elengedhetetlen, így azok a képességek és eljárások, amelyek a tanulás korábbi elméletei szerint szükségesek voltak, ma már át kell adják helyüket újabbaknak. Az új tudás előállításához szükséges képességek és készségek között az eredményes technológiahasználat, a csoportmunkára való képesség és a komplex problémamegoldó képesség is szerepel (Molnár, 2016). Azok a technológiai eszközök, melyek mindennapi életünk részévé váltak, ma már az intézményesült oktatásba is egyre szervezettebben beépülnek, a tanulási környezet kialakításában is megjelennek (Ollé, 2015). Számos kutatás világít rá, hogy a tanulók motivációját növeli az általuk is napi szinten használt elektronikus eszközök tanulási folyamatba történő beillesztése (pl. Smeda és mtsai., 2014, Hwang, Hung és Chen, 2014).

A történetmesélés az emberiség közösségi életében tradicionálisan jelen van a nemzedékek által felhalmozott tudás, hagyományok és hit továbbadásának folyamatában (Goldhaber, 2004, Smeda és mtsai., 2014). A hagyományos történetmesélés

tanulási-tanítási célú felhasználását régóta eredményesnek tekintjük. A digitális eszközök felhasználásával ennek újraélesztett formája a digitális történetmesélés. Az eljárás a hagyományos történetmondás elemeire épülve személyes narratívák létrehozását és közösségi megosztását teszi lehetővé (Lanszki, 2015). A jelen tanulmányban bemutatott és idézett kutatások is igazolják, hogy a digitális történetmesélés konstruktivista tanulási környezetet teremt, melyben a tanulók a digitális eszközök segítségével hatékonyan bevonódnak a tanulási folyamatba, aktívan élnek meg olyan problémák megoldását, melyek a való élet mindennapi kontextusában jelennek meg előttük. A történet kialakítása során a számukra ismerős eszközökkel saját nézőpontjukat jelenítik meg, miközben információkat gyűjtenek, rendszereznek és szintetizálnak. A képek és hangok használatával lesz teljes a produktum, mely megosztásra kerül az adott közösséggel. A folyamatban kikerülhetetlen a tanulói részvételiség (Lanszki, 2015), és megjelenik a reflektív értékelés is. A kutatások alapján elmondható, hogy a digitális történetmesélés mint komplex tanítási-tanulási módszer a tanulói attitűd formálódása mellett a hatékony motiválást, a problémák kreatív, egyéni megoldását is eredményezi. Mindez elősegíti, hogy megfeleljünk annak az elvárásnak, mely szerint a tanulóknak egy új szituációban is képesnek kell lenniük alkalmazni, amit megtanultak (PISA, 2010).

Felhasznált irodalom

- Albano, G. & Pierri, A. (2017): Digital storytelling in mathematics: a competence-based methodology. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing* 8(2). 301–312. doi:10.1007/s12652-016-0398-8
- Alismail, H. A. (2015): Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-288X (Online) 6(9).
- Bran, R. (2010). Message in a bottle. Telling stories in a digital world. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2.1790–1793.
- Dávid Mária, Taskó Tünde, Héjja-Nagy Katalin, Mester Dolli, Dorner László, Estefánné Varga Magdolna (2016): Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71 (1/10). 197–226.
- 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> (Letöltés ideje: 2016. április 21.)
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012): A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving

Competence and Learning *Achievement Educational Technology & Society*, 15(4). 368–379.

- Hwang, G.-J., Hung, C.-M., & Chen, N.-S. (2014): Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. *Education Tech Research Dev* 62:129–145. DOI 10.1007/s11423-013-9320-7
- Jamaludin, A., & Hund, D. (2017): Problem-solving for STEM learning: navigating games as narrativized problem spaces for 21st century competencies *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 12(1).DOI 10.1186/s41039-016-0038-0
- Jonassen, D. H. (1997): Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. *ETR&D*. 45(1). 65–94. ISSN 1042-1629
- Jonassen, D. H., & Carr, C. S. (2000): Mindtools: Affording multiple knowledge representations for learning. In S. P. Lajoie (Ed.): *Computers as cognitive tools: No more walls*. Vol. 2. 165–196. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Könyvkiadó, Kognitív szeminárium sorozat (szerk.: Pléh Csaba). Budapest.
- Kovács Ilma (2007): *A hagyományostól eltérő tanulási-tanítási formák* URL: http://kovacsilma.webs.com/Kovacs_Ilma_A_hagyomanyostol_eltero_tanulasi-tanitasi_formak.pdf (Letöltés ideje: 2016. április 30.)
- Lanszki Anita (2015): A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 9–17.
- Lisenbee, P. S. & Ford, C. M. (2017): Engaging Students in Traditional and Digital Storytelling to Make Connections Between Pedagogy and Children's Experiences *Early Childhood Educ J* . doi:10.1007/s10643-017-0846-x
- Molnár Gyöngyvér (2016): Technológiaalapú tesztelés az oktatásban: a problémamegoldó képesség fejlődésének értékelése. Akadémiai doktori értekezés tézisei. URL: http://real-d.mtak.hu/920/1/dc_968_14_tezisek.pdf (Letöltés ideje: 2017. február 27.)

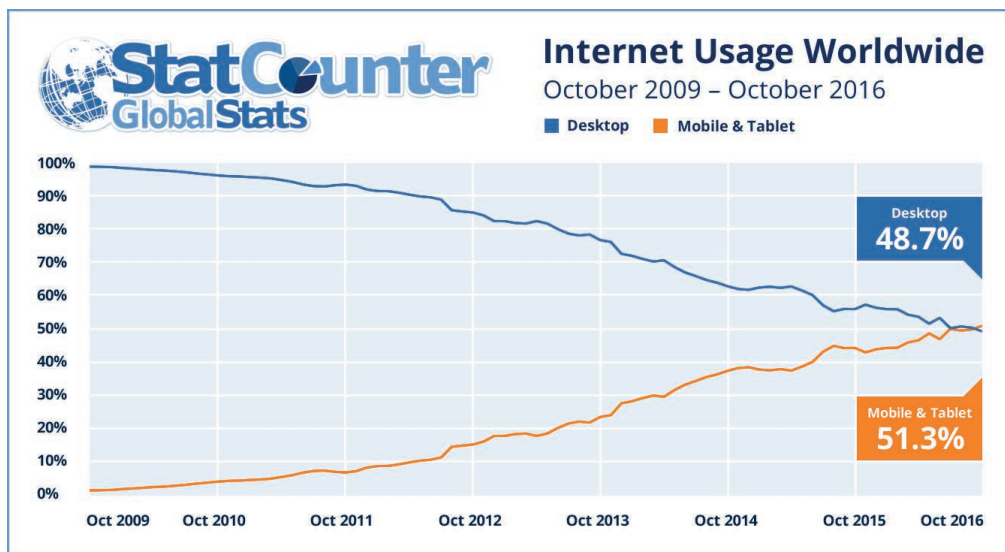
- Morra, S. (2013): 8 Steps To Great Digital Storytelling. EdTechTeacher.org.URL:<http://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samant-ha-on-edudemic/> (Letöltés ideje: 2017. április 4.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- New, J. (2005): How to Use Digital Storytelling in Your Classroom. *Edutopia.org*. URL: <http://www.edutopia.org/use-digital-storytellingclassroom> (Letöltés ideje: 2017. április 4.)
- OECD (2010): PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework.URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/42/46962005.pdf> (Letöltés ideje: 2017. március 7.)
- OECD (2012): Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en> (Letöltés ideje: 2017. március 7.)
- Ollé János (2015): Interaktivitás és tevékenységközpontúság az oktatásinformatikában. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 9–17.
- PISA (2014): Are 15-Year-Olds Creative Problem-solvers? DOI:10.1787/5jz6zg-zq6vd8-en URL:http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/are-15-year-olds-creative-problem-solvers_5jz6zg-zq6vd8-en#page3 (Letöltés ideje: 2016. április 30.)
- Saponaro, T (2014): Digital Storytelling: an Efficient and Engaging Learning Activity URL:<https://elearningindustry.com/digital-storytelling-an-efficient-and-engaging-learning-activity> (Letöltés ideje: 2017. április 6.)
- Skinner, B. F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014): The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments* 1:6 DOI10.1186/s40561-014-0006-3
- Yilmaz, R. M. & Goktas, Y. (2016): Using augmented reality technology in storytelling activities: examining elementary students' narrative skill and creativity. *Virtual Reality*. 1–15. doi:10.1007/s10055-016-0300-1

5. DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS MOBIL ESZKÖZÖK SEGÍTSÉGÉVEL

Námesztovszki Zsolt

5.1. Bevezető

Manapság szinte mindenki birtokol mobil eszközt, leggyakrabban okostelefont. Ezeknek az eszközöknek a segítségével szinte minden esetben lehetséges a kapcsolódás internethez, ezzel a felhasználók lehetőségei is megsokszorozódnak, és a responzív weboldalak (RWD – Responsive web design) elterjedésével a számítógépen megvalósított tevékenység teljes mértékben megvalósítható mobil eszközön is. Azt, hogy ezzel a lehetőséggel a felhasználók jelentős része él, alátámasztja az a tény is, hogy világviszonylatban a 2016 októberében a mobil eszközökről megvalósított adatforgalom mértéke meghaladta az asztali gépekről megvalósított adatforgalmat.



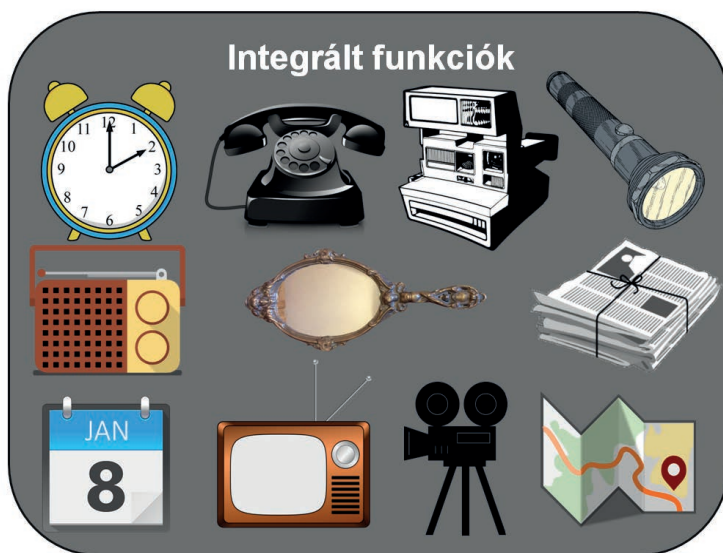
1. ábra: A világviszonylatban mért adatforgalom különböző eszközökről (forrás: <http://gs.statcounter.com/press/mobile-and-tablet-internet-usage-exceeds-desktop-for-first-time-worldwide>)

Mint a történelem során minden jelentős technikai újítás, a mobiltelefonok is bekerülnek az oktatási folyamatokba, azonban a térnyerésük olyan intenzitással zajlott, hogy a pedagógustársadalom (egyelőre) nem rendelkezik konkrét módszerekkel, alkalmazásokkal és jó gyakorlatokkal, amelyekkel az implementációjuk sikeresen megtörténhetne. A mobiltelefonok tanórai használatáról manapság eltérő vélemények

kerülnek nyilvánosságra. Számos oktatási intézményben tiltják a mobiltelefonok tanórai használatát, illetve a szünetekre korlátozzák. Sokszor felmerül az, hogy a telefonokról megvalósított adatforgalom és a futó alkalmazások nem ellenőrizhetők, és számos visszaélés történhet.

Az okostelefonok használatában ugyanakkor olyan lehetőségek rejlenek, amelyek az oktatás számára is felhasználhatók lehetnének. Az okostelefonok ugyanis egyben fényképezőgépek, amelyekkel megörökíthetjük a tanórai vagy a tanórán kívüli foglalkozás legemlékezetesebb pillanatait, és egyúttal akár tananyagot is készíthetünk; mozgóképek rögzítésére alkalmas eszközök, amelyekkel dokumentálni lehet például a kémiaórai kísérleteket, és otthon bármennyiszer visszaneézhető felvételek birtokába juthatnak a tanulók. Az okostelefonokra olyan alkalmazásokat lehet letölteni, amelyek segítik az oktatást, legyen szó egy szótárról vagy egy molekulamodellező applikációról. Az okostelefonok nagy részében fontos szerepe van a helymeghatározásnak és az azon alapuló alkalmazásoknak is, amelyek nemcsak a térbeli tájékozódást, de a helyalapú információforrások és szolgáltatások előnyeinek kihasználását is szolgálják. Az okostelefonokkal kapcsolódni lehet az internethez, így a világhálón korlátok nélkül lehet tájékozódni, keresni. Ezeket a készülékeket akár tanulói válaszadó rendszerekként is használhatjuk. Számtalan módon segíthetik a tanulási-tanítási folyamatot, ha a tanár megtalálja a módját, hogy ellenségéből szövetségessé szelídítse őket. (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

Ezen integrált funkciók jelentős része felhasználható az oktatásban, a különböző alkalmazásokkal és az online kommunikációs lehetőségekkel kiegészítve.



2. ábra: A mobiltelefonok integrált funkciói (forrás: saját szerkesztés)

Másrészről nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy a mobil eszközök az egyik leggyakrabban használt információforrások és az informális tanulás egyik legjelentősebb eszközei. Amennyiben egy oktatási intézmény a mobil eszközökkel támogatott oktatási formát választja, akkor az egyik lehetőség, hogy biztosítja a tanuláshoz szükséges eszközöket is. Másik esetben a BYOD (bring your own device) -trendet követi, amely magyarul annyit jelent, hogy hozd a saját eszközödet.

A BYOD-modellben a hallgatók és az oktatók a személyes elektronikus eszközeiket használják az iskolában történő tudományos és adminisztratív munka végzésére, amellyel áthidalható a költségvetési megszorítások miatt keletkezett esetleges technikai űr (Kőrösi–Esztelecki, 2015). Bár e gondolat lehet, hogy újszerűnek hat, de egyre több iskola vezeti be a BYOD-modellt, és engedélyezi tanulóinak a saját eszköz vagy eszközök tanulási célú használatát (Kis-Tóth, 2013). Ugyanígy vélekedik erről Fadel (2010) is, aki szerint az oktatás digitális forradalma továbbhalad, és ez egyre több iskolát ér el, mivel bizonyítottan növekszik azon alapfokú, középfokú és felsőoktatási intézmények száma, amelyek kezdeményezik a mobilkészülék oktatásszerű használatát. Mivel a tanulókat érintő technikai forradalom tő- lünk, oktatási intézményektől független, valójában nem is egy új gondolatról, inkább egy általános megállapításról beszélhetünk, hiszen ahogy a mobileszközök száma egyre csak növekszik, azzal párhuzamosan nő a diákok kíváncsisága is, hogy hogyan tudnák ezt használni az oktatásban, hogyan válhatna oktatás-központúvá, személyre szabottá a tanulás. (Luedtke, 2014) Mialatt azonban a kutatók azon tanakodnak, hogy hogyan tudnánk a mobil eszközeinket bevonni a közoktatásba, észre kell vennünk, hogy az már rég beszivárgott az iskola padjai közé, a tabletek és az okostelefonok által. Épp ezért szükségszerűen egyre több iskola vált a saját eszköz tiltásának eszméjéről a BYOD-modellre, hogy ezáltal fokozza és javítsa a tanulók elkötelezettségét és az oktatás hatékonyságát, bővítse az együttműködést, szélesítse a meglévő infrastrukturális rendszere kepeségeit. (Cisco, 2012)

A BYOD előnyeinel leggyakrabban a következőket hangsúlyozzák a kutatók:

- diákközpontúvá válik a tanulás, amelyben az autentikus tanuláson van a hangsúly;
- flexibilitást biztosít az inkluzív tanítás gyakorlatán keresztül;
- a 21. századi tanulásra fókuszál: a kritikus és kreatív gondolkodásra, a kollaborációra, kommunikációra, az önirányításra, a globális tudatosságra és a kulturális műveltségre;
- növeli a hallgatói szerepvállalást (Alberta Education, 2012).
- Luedtke (2014) szerint a saját eszköz használatának bizonyított előnyei:
- a tanulók jártasak a saját eszközük használatában: mivel azt a diákok saját

igényeiknek leginkább megfelelően állították be és szabták testre, így mind a tanuló, mind pedig az oktató hatékonyan tudja használni az oktatás folyamatában;

- áthidalható a formális/informális tanulás: amennyiben a tanuló az iskolában és otthon is ugyanazt az eszközt használja, úgy lehetőség nyílik egy kiterjesztett tanulásra;
- bárhol, bármikor: a BYOD gyorsan és drasztikusan képes javítani a diákok technológiákhoz való hozzáférését, hiszen az egyedileg birtokolt eszközökben rejlő lehetőségek egészen mást jelentenek, mint amit az iskola eddig nyújtani tudott. A mindenhol jelenlévő technológia rákényszeríti a tanárokat is arra, hogy innovatív módon építsék be a technológiát az oktatásba.

A BYOD az oktatás mellett az üzleti szférában is megjelent, azonban nagyon gyorsan különböző biztonsági kockázatokra derült fény, elsődlegesen az adatszivárgás és az adatokhoz történő illetéktelen hozzáférés jelent valós veszélyt a vállalatok esetében.

A felsoroltak mellett érdemes megemlíteni Főző és Tóth-Mózer (2014) kutatását is. Felmérésük rávilágított arra, hogy a tanulók sokkal élvezetesebbnek tartották a kézbe vehető okostelefonokon tanulmányozható és manipulálható tananyagokat, feladatokat. Különösen hasznosnak találták az azonnali visszacsatolást jelentő szavazóalkalmazást, amely az órán tanultak megértésének ellenőrzésére szolgált, valamint az önállóan használható alkalmazásokat, amelyekkel közlelről tanulmányozhatták a modelleket, saját ütemben dolgozhattak, és kaphattak visszajelzéseket (Námesztovszki et al., 2015).

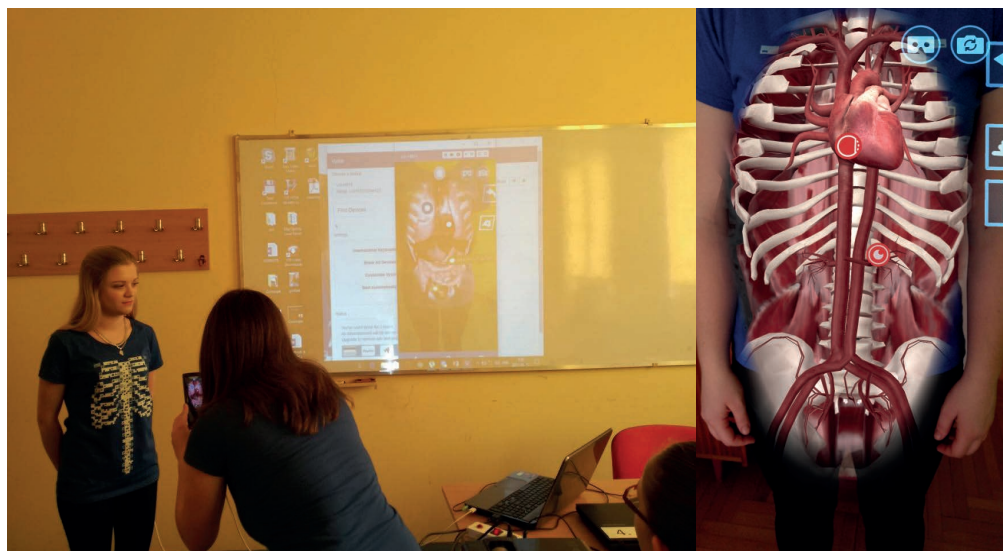
Az előnyök mellett azonban érdemes kiemelni a még mindig megoldatlan problémákat. Mint például azt, hogy a mobiltechnológiával segített tanulás, különösen a tanórai mobilhasználat erősen ki van szolgáltatva az iskola informatikai infrastruktúrájának (Főző és Tóth-Mózer, 2014). Továbbá a mobil eszközökön futó operációs rendszerek (Android, iOS, Windows Mobile) is kompatibilitási problémákat okozhatnak az egyes alkalmazások és tartalmak tekintetében. Problémát jelenthet még az eszközök töltése, különösen olyan aktivitás során, amikor erre nincs vagy csak korlátozottan van lehetőség (geocaching), vagy amikor olyan alkalmazásokat használunk (helymeghatározás, adatforgalom), amelyek növelik az eszközök fogyasztását.

Mindemellett ahhoz, hogy sikeres legyen a jövő mobil tanulási környezete, szoros együttműködés és közös jövőkép kell, hogy kialakuljon a témában érdekelt kulcsfontosságú felek között: tanárok, adminisztrátorok, az informatikai személyzet, a tanulók és a szülők (Netgear, 2013).

5.2. Kiterjesztett valóság

Amennyiben mobil eszközöket tervezünk alkalmazni a digitális történetmesélés megvalósításában, akkor érdemes ezen eszközök egyik leglátványosabb lehetőségét felhasználni, ez a kiterjesztett valóság. A kiterjesztett valóság (augmented reality, AR) esetében leggyakrabban az okostelefonok kamerájának képét, különböző alkalmazások segítségével, kibővítjük egy virtuális (nem valódi) elemmel. A kamera képe mellett, az élményt bővíthetik még az okostelefonok integrált funkció (online tartalmak, mozgásérzékelő, gyorsulásmérő, helymeghatározás stb.).

Egyik talán legnépszerűbb ilyen alkalmazás Pokémon GO volt, amelynél megjelent a kiterjesztett valóság, a játék és a hálózat lehetőségei. Természetesen oktatási célokra is használható a kiterjesztett valóság és számos ilyen alkalmazás készült. Ezekkel az alkalmazásokkal hatékonyabban tudjuk szövegek fordítását (Google Translate mobil alkalmazása), 3D-s épületek megjelenítését (ARSights), virtuális csillagvizsgálat megvalósítani (Google Sky Map, Star Chart), virtuális szókérdőket hozhatunk létre (AR Flashcards), de talán az egyik legérdekesebb ilyen alkalmazás a belső szervek megjelenítése kiterjesztett valóság segítségével (Curiscope).



3. ábra: Belső szervek vizsgálata kiterjesztett valóság segítségével a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, Curiscope Virtuali-tee <https://goo.gl/a0wCDI>. A mikrotanítást Benedek Judit és Józsa Mónika vezette (forrás: saját fotó)

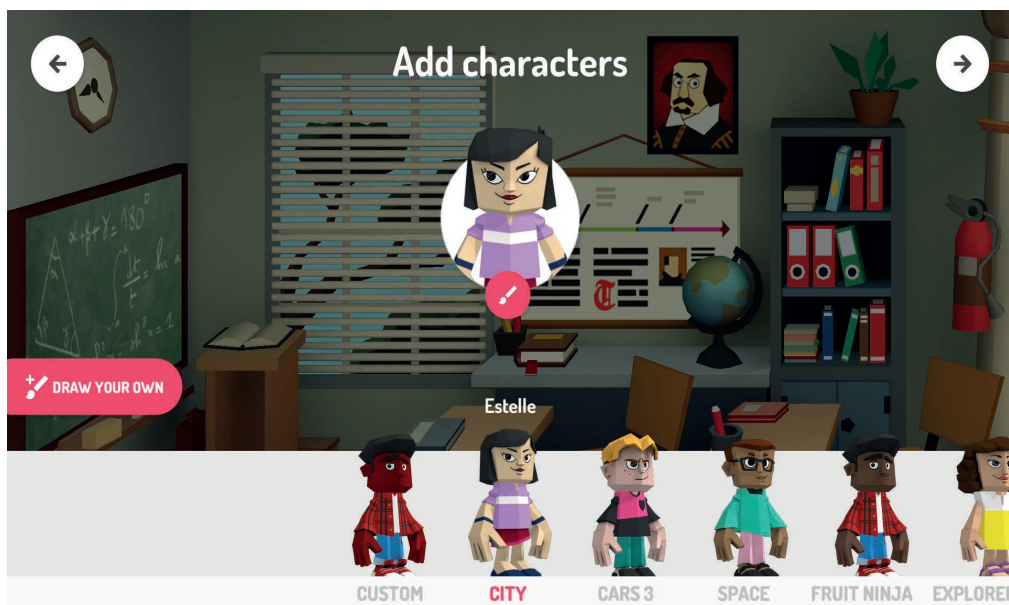
Szintén hasznos és tartalmas alkalmazás lehet egy pedagógus kezében a Zappar (<https://www.zappar.com>) és a Unity Vuforia (<https://www.vuforia.com/>) nevű alkalmazása, azonban ezekhez már programozási ismeretek is szükségesek.

Ezeket az alkalmazásokat az jellemzi, hogy többségük még kiforratlan, sok a beta- vagy tesztverzió, és próbálnak megfelelni a piac igényeinek, így a várt bevétel elmaradásával egy részük meg is szűnhet. Az elérhető alkalmazásokat felhasználhatjuk a digitális történetmesélés folyamatában, azonban kifejezetten erre a célra fejlesztett alkalmazás, amely egyesítené a digitális történetmesélés és a kiterjesztett valóság lehetőségeit tudomásunk szerint nem létezik, illetve a Zooburst alkalmazás nem érhető el. Így ezek az alkalmazások egy-egy foglalkozás részeként, más alkalmazásokkal vagy tartalmakkal körbeépítve jelenhetnek meg egy digitális történetmesélés online vagy offline aktivitásai között.

5.3. Alkalmazások

Toontastic

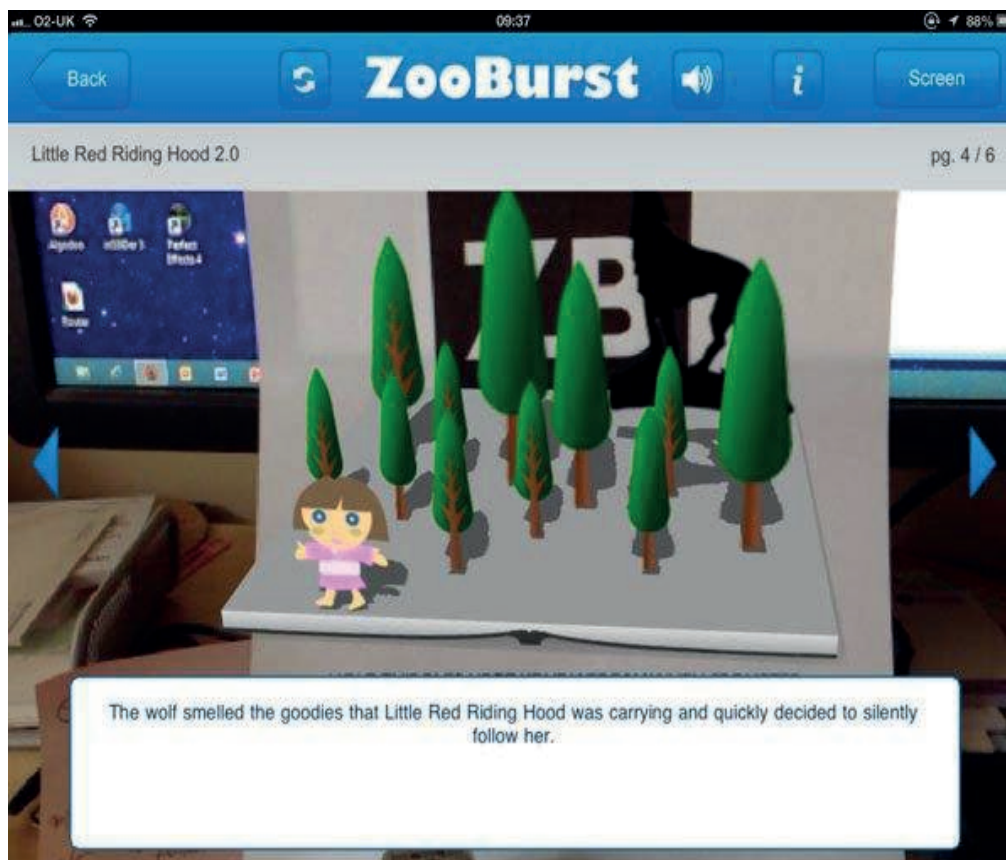
A digitális történetmesélés egyik figyelemre méltó mobilalkalmazása a Google Toontastic (<https://goo.gl/CsFPUi>), amely segítségével kiváló történetek készíthetők el. Az alkalmazás nagyszámú, előre elkészített szereplőt és környezetet tartalmaz, de lehetőségünk van saját tartalmak rögzítésére és kidolgozására. Az elkészített szereplőkhöz mozgás és egyéb animáció rendelhető, az alkalmazás könnyen használható és intuitív.



4. ábra: DST létrehozásának egy lépése Google Toontastic alkalmazásban (forrás: saját készítésű képernyőkép)

Zooburst

Az alkalmazások közül, amelyeken megjelenhetett a digitális történetmesélés mobil eszközökön, az egyik legkiválóbb a Zooburst. Ebben az alkalmazásban kihajtott könyveket tervezhetünk meg (számítógépen), amelyeket mobil eszközökkel keltethetünk életre 3D-s térben, kiterjesztett valósággént. A folyamatot segítette, hogy több mint 10 000 ingyenesen használható kép és egyéb tartalom állt rendelkezésre. A környezet intuitív és könnyen használható volt, azonban az alkalmazás 2017. január 1-től nem érhető el (<http://www.zooburst.com/>). A Zooburst alkalmazás helyét nem igazán tudta átvenni más alkalmazás, mivel ezek az alkalmazások vagy nem támogatják a kiterjesztett valóság funkciót, vagy nem a digitális történetmesélésre kifejlesztettek eszközök.

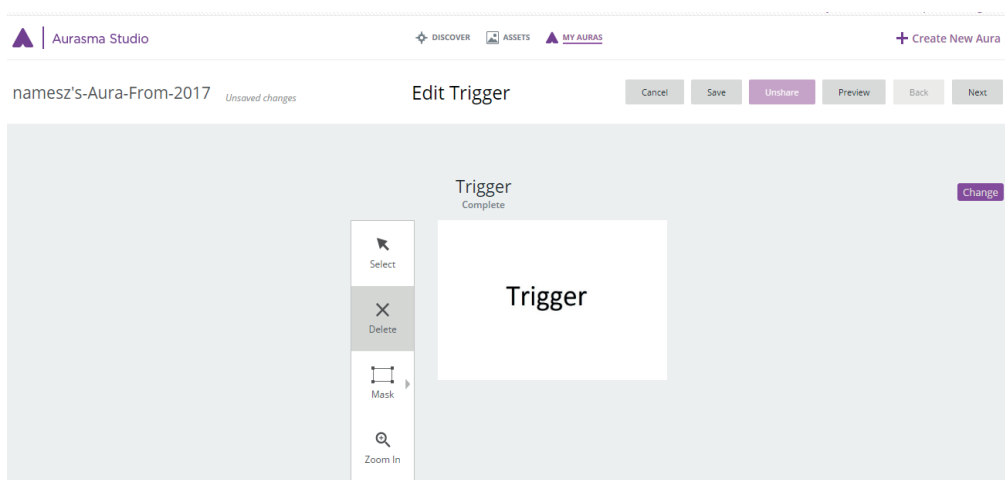


5. ábra: Digitális történetmesélés megvalósulása Zooburst alkalmazás segítségével (forrás: <https://goo.gl/vYYt0Z>)

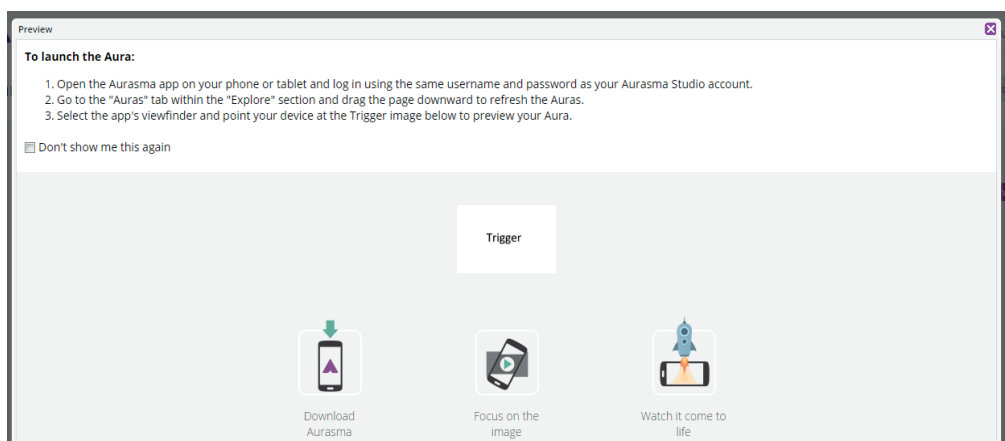
Aurasma

Az Aurasma nevű alkalmazás egy hatékony eszköz lehet a pedagógus kezében, mivel segítségével kiterjesztett valóság jeleníthető meg mobil eszközökön. A rendszerben elkészített vagy rajzolt képekhez mozgóképet tudunk társítani. Ezek a képek indítóképként (trigger) szolgálnak, és a mobil eszköz kamerája felismeri ezeket, és elindul a társított kép vagy mozgókép (overlay). Az indítóképekhez GPS-koordináták is rendelhetők, így csak egy meghatározott helyszínen indulnak be.

A alkalmazás az Aurasma Studióból (<https://studio.aurasma.com>) és a mobil eszközök operációs rendszerére készített Aurasma (<https://goo.gl/k8TgFh>) eszközből áll.



6. ábra: Az indítókép kidolgozása Aurasma Studióban

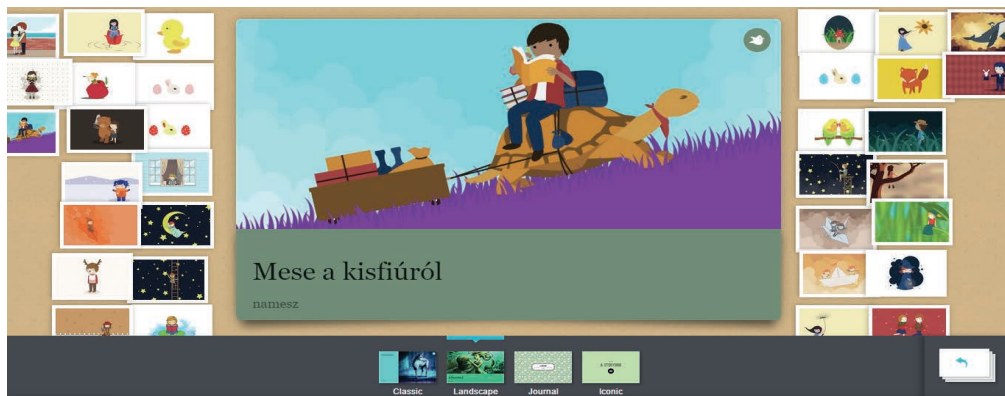


7. ábra: Az indítókép megjelenítése a hozzá tartozó instrukciókkal (forrás: saját készítésű képernyőkép)

Az alkalmazás segítségével digitális történetmesélés foglalkozást dolgozhatunk ki, amelynek első lépésében a diákok elkészíthetik a rövid videókat vagy az animációkat (ingyenesen használható eszközökkel, mint például a Windows Movie Maker vagy az Easy Video Maker), és ezeket a tartalmakat összekapcsolhatják az indítóképekkel. Ezeket a lehetőségeket egy rendszerbe tudják foglalni, és egy komplex foglalkozást alkothatnak, kiegészülhetnek játékokkal, tesztekkel és egyéb forrásokat, használva az online megosztás hatásos eszközét is.

Storybird (<http://storybird.com/>)

Egy teljesen online alkalmazás, amely segítségével különböző tartalmakat hozhatunk létre. Ezek: könyv (longform book), képeskönyv (picture book) vagy vers (poem). A rendszer nagyszámú témát és ezekhez tartozó képeket tartalmaz. A felületre regisztrálhatunk tanárként, tanulóként, de magánszemélyként is, valamint lehetőség van az online együttműködésre és értékelő feladatok kiküldésére is.



8. ábra: Képeskönyv szerkesztése Storybird alkalmazás segítségével (forrás: saját készítésű képernyőkép)

QR-kódok

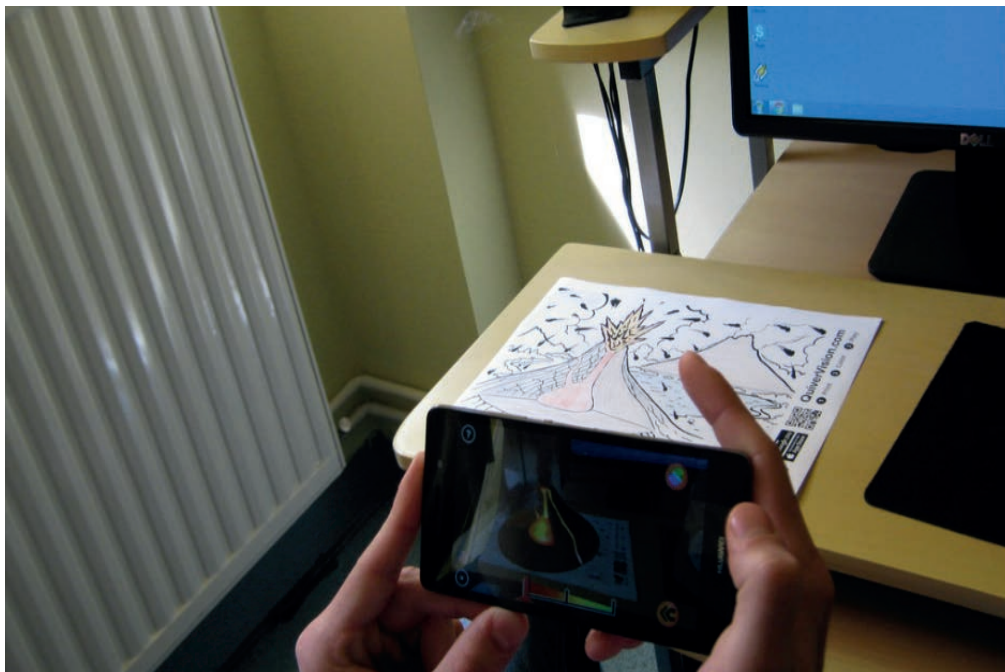
A QR-kódok felhasználhatók a digitális történetmesélés során, mivel segítségükkel szöveg, hivatkozás, GPS-koordináta, de névjegykártya is megjeleníthető. A leolvasásához okostelefon szükséges és egy alkalmazás (például: Barcode Scanner – <https://goo.gl/Woi1SI>). A kódok készítéséhez a QR Stuff (<http://www.qrstuff.com/index.html>) felületet használtuk. Ezekkel az eszközökkel tartalmas és érdekes játékokat tudunk összeállítani, amelyben a tanulók meghatározott szöveget állítanak össze (vers, mese, folyamat), vagy feladatokat teljesítenek (kincskeresés). A folyamat gazdagítható útbaigazításokat tartalmazó QR-kódokkal (feladatok, helyszínek, személyek), jelszóval védett ZIP-fájlokkal, blogbejegyzésekkel (a megnyitáshoz szükséges jelszót az előző állomás QR-kódja tartalmazza) vagy online feladatsorokkal (Redmenta, Socrative, Kahoot, MOODLE).



9. ábra: Kincskeresés QR-kódok segítségével a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon. A mikrotanítást Valkovics Dániel és Schwarz Marc Cornel vezette (forrás: saját fotó).

Quiver (<http://www.quivervision.com/>)

A Quiver, mint azt a jelmondatában is ismerteti (Print – Color – Play), lényege, hogy a kinyomtatott képeket kiszínezzük. Nagyszámú ingyenes és néhány fizetős kép tölthető le az oldalról. A képekre mozgatva a kurzort láthatjuk, hogy hogyan fog megjelenni a végeredmény a telefonunk kijelzőjén. Természetesen az általunk használt színek fognak megjelenni, sőt sok képhez feliratot is tudunk adni a megfelelő helyre. Ezután az alkalmazást kell letölteni a Google Playről (<https://goo.gl/VRE1Cy>), elindítani majd engedélyezni az adatforgalmat. A képre mozgatva a telefon felismeri és letölti a tartalmakat, majd a képernyőn a rendszer jelzi, hogy a teljes kép látható-e (piros-kék színnel). Ezután néhány másodperc múlva betölti a képhez tartozó animációt. Az animációk általában interaktívak, tehát a terepjárónak felkapcsolhatók a fényszórói, a tűzijáték kilőhető, kapura lehet löni, a vulkán koppintásra tör ki stb.



10. ábra: Vulkánkitörés Quiver segítségével (forrás: saját fotó)

5.4. Saját tapasztalat bemutatása

A rendelkezésre álló eszközök, alkalmazások és a magyar nyelven elérhető kész tartalmak (<http://digitalistortenetmeseles.hu/digitalis-tortenetek/>) megvizsgálása után a digitális történetmesélést beemeltem az oktatástechnológia kurzusom oktatási tartalmai közé. A pedagógusjelöltek a következő leírást kapták:

A digitális történetben egy állókép több másodpercen keresztül van a szemünk előtt, a kb. 2-5 perces videóhoz 20-25 felvételre van szükség. Bár nem folytonos mozgást érzékelünk, befogadói részről mégiscsak filmélményről beszélünk, ami főként az elbeszélés strukturáltságának köszönhető. A digitális történetek szerzője és elbeszélője ugyanaz a személy, hiszen ezeknek a narratívumoknak az elbeszélői nézőpontja E/1, a szöveg szerzője az elbeszélt történet megélője és írója, aki saját szavait tolmácsolja a befogadók felé, törekedve arra, hogy az én-elbeszélés érzelmi töltete révén a legkisebb távolság alakuljon ki története és a befogadók között. A digitális történetek tehát jellegzetesen autobiografikus artikulációk, melyekben a formai elemek, úgymint vizualitás és/vagy műfajiság, csak a narratíva alátámasztására szolgálnak, tehát mindenképpen alárendelt kategóriaként jelentkeznek az elbeszéléshez képest. Az elbeszélés elsőrendősége azonban nem tudna érvényesülni a digitális közvetítő közeg megléte nélkül, hiszen a digitális történetmesélés minden folyamatában szükség van rá a kutatástól az alkotáson át a megosztásig. (Lanszki, 2015)

Mivel nem szerettem volna túlzottan személyes tartalmakat feldolgozni, az első tanítási élmény témakörét választottam, és elkészítettem a saját első tanítási élményemet bemutató kisfilmet (<https://www.youtube.com/watch?v=cvzTde77tEA&>). A kisfilm elkészítéséhez a Camstasi Studio próbaverzióját használtam, és Aurasma segítségével jelenítettem meg. Az egyes foglalkozásokhoz készültek hallgatói munkák (<https://goo.gl/UAopz7>, <https://goo.gl/0K7u7p>), de ezek egy-egy alkalmazást vagy folyamatot bemutató illusztrációk lettek, igazi digitális történetmesélés videó nem készült el.

<https://youtu.be/ZFf5WNx4Sjg>

Felhasznált irodalom

- Abonyi-Tóth A., Turcsányi-Szabó M. (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, IKT Módszertani Iroda.
- Cisco (2012): The Cisco Bring-Your-Own-Device Solution for Education: Getting Mobile Devices Simply and Securely. Cisco Systems.
- Fadel, C. (2010): Best Practices in Education Technology. UK, Future Lab.
- Főző A. L., Tóth-Mózer Sz. (2014): M-learning, a mobiltelefonok iskolai alkalmazásának pedagógiai tapasztalatai. Pécsi Tudományegyetem, Networkshop, Szentágothai János Kutatóközpont.
- Kis-Tóth L. (2013): BYOD: Az oktatás támogatásának új lehetőségei. Eszterházy Károly Főiskola Comenius Kar, Networkshop.
- Lanszki A. (2015): A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In Interaktív oktatásinformatika (szerk. Papp-Danka, Lévai), ELTE EÖTVÖS KIADÓ, Eszterházy Károly Főiskola.
- Luedtke, R. (2014): Bring Your Own Device: A Guide For Schools. Alberta Education.
- Námesztovszki Zs., Glušac D., Esztelecki P., Kőrösi G., Major L. (2015): Tapasztalatok három saját készítésű MOOC kapcsán – a tervezéstől a kiértékelésig / Design to evaluation: experiences of creating MOOCs. In Információs társadalom, Vol. 15 No. 4, ISSN: 1587-8694, 63-84. IF: 0,045
- NetGear (2013): Best Practices for Enabling BYOD in Education. Palmer Research.
- Kőrösi G., Esztelecki P. (2015): BYOD mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a vajdasági magyar közoktatásban. Óbuda, VI. Bátorhory-Brassai Nemzetközi Tudományos Konferencia, Óbudai Egyetem, 91–97.

6. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS MINT PROJEKTALAPÚ TANÍTÁSI-TANULÁSI MÓDSZER

Kovács Cintia

*„Alkossa meg a gyermek a tudást, ne készen kapja!
A kész tudás szükségtelenné teszi, hogy végigjárja és megtanulja a tudás megszerzésének útját. Minél többféle utat járhat végig a gyermek, annál valószínűbb, hogy megtalálja, milyen területen, hogyan tud a leghatékonyabb lenni.”*

(Gyarmathy Éva)

A projektalapú tanítási-tanulási módszer már régóta ismert fogalom. A pedagógiai szakirodalom már-már elcsépelet témaként is kezeli, mégis úgy tűnik, a 21. századi oktatásban nem terjedt (még) el igazán.

Úgy vélem, annak ellenére, hogy számos szakirodalmat találunk a projektmódszerről, kevesen vizsgálják a digitális eszközök bevonásának lehetőségeit ebbe a módszerbe. *„Gyakran megfélemeznek a technika alkalmazásáról és a nemzetközi dimenzióról, holott mindkét elem – az informatikai eszközök használata és az interkulturális környezetben való munkavégzés is – alapvető munkapiaci elvárássá vált, és ezek magánéletünkben is egyre nagyobb szerepet játszanak.”* (Hunya, 2009:76)

Ezen írás összefoglal néhány magyar szerző tollából származó projektmódszer-fogalmat, valamint kitér a digitális történetmesélés és a projektalapú tanítási-tanulási módszer összefüggéseire, lehetséges kapcsolódási pontjaira.

6.1. A projektalapú tanítási-tanulási módszer fogalma

A fenti Gyarmathy-idézet szorosan kapcsolódik írásomhoz, hiszen *„a projektpedagógia célkitűzése a konstruktív életvezetés; oktatási stratégiája a projektoktatás, megvalósulása kitágítja az iskolai kereteket, feltételezi a tevékenységorientált iskolamodell. A konstruktív életvezetés mint alapérték biztosítja a nevelési folyamat irányításában, szervezésében a közösségfejlesztés és az egyén fejlesztésének harmóniáját. A konstruktív életvezetés szociálisan értékes és egyénileg is eredményes. A nevelés lényege az értékközvetítés, és feltételezi a felelős magatartás repertoárjának gyakoroltatását.”* (Kovácsné, 2006)

Kadocsa (2006) atipikus tanulási formáról ír, amikor a projekt módszert említi. Szerinte az ehhez hasonló módszerek közkedvelté válását az elmúlt évek hozták magukkal. Azt állítja, hogy ez a népszerűsödés főként az élethosszig tartó tanulás elvárásainak jegyében, valamint a felnőttek tanulási hatékonyságának növelése céljából alakult ki.

A neveléstudománnyal foglalkozó gondolkodók munkásságát áttekintve azt lát-

hatjuk, hogy ezen atipikus módszerek alapjai ennél sokkal régebbre nyúlnak vissza. Egyes elemei megfigyelhetők már a különféle reformpedagógiai törekvésekben is, elsősorban Dewey, Freinet és Montessori munkáiban.

„A Freinet által hangoztatott – pontosabban a gyermekektől általa elvárt nagyfokú tanulási önállóság – és a Montessori-féle, a szabad választásokon alapuló pedagógia alapelvei pedig teljes összhangban voltak az »aktív részvétel« fontossága mellett elkötelezett kiváló pszichológusok, a gyermekpszichológus Piaget, a humanisztikus irányzat »apostolainak« tekintett Rogers, Lewin és Maslow nagyhatású nézeteivel is.” (Kadocsa, 2006:5)

Sokan Dewey projektoktatásától várták a gyengén teljesítő tanulók felzárkóztatási, fejleszthetési lehetőségeit. Úgy vélték, aki a hagyományos iskolarendszerű oktatásban alulmaradt társaihoz képest, az majd a projekt módszer lehetőségeit kihasználva kibontakozhat.

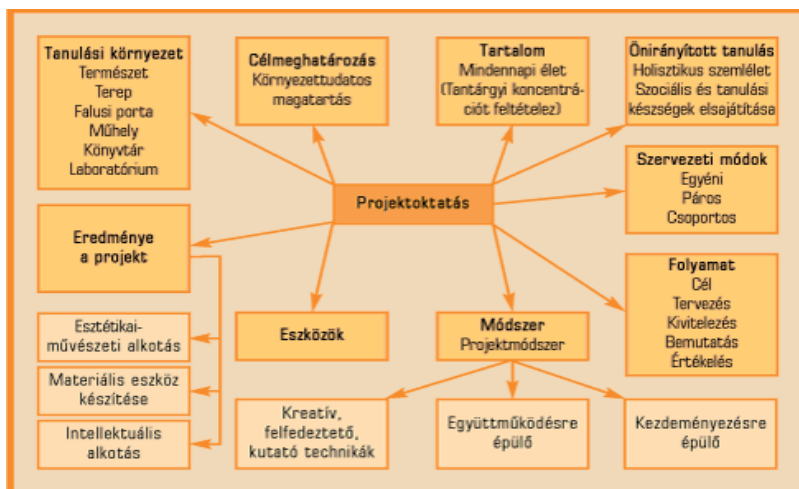
John Dewey (1859–1952) módszerének lényege a tanuló érdeklődésére, motivációjára és ebből kifolyólag a saját felelősségére fókuszál, hiszen a tanuló a saját elképzelései, tervei szerint, saját felelősségére fog teljesíteni, vagy éppen kudarcot vallani.

W. H. Kilpatrick A projekt módszer című könyve is nagy hatással volt a módszer formálódására. Szerinte a gyerek tanításakor figyelembe kell venni annak tapasztalatait, képességeit, érdeklődését. Kilpatrick megállapítása alapján projekt „minden célvezérelt tapasztalatszerzés, minden célirányos tevékenység, amelyben az uralkodó elképzelés határozza meg a tevékenység célját, rendezi el folyamatát és adja motivációs erejét” (idézi Hortobágyi, 2009). Hortobágyi Katalin alapján: *„A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválasztása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik.”*

A projekt módszer a problémát, vagyis tulajdonképpen a tevékenységet helyezi a középpontba. A projekt során az ismeretek megszerzése mellett azok rendszerezése és feldolgozása is folyik. Az ismeretközpontú tanulásszervezéssel ellentétben ennél a módszernél nincsenek készen kapott igazságok. A problémák megközelítése gyakorlati úton történik. (Lehoczky, 2002)

„A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, amely a sajátos célok elérését a valós életet integráló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg, és az eredményeként létrejött projekt további célok megvalósítását motiválja.” (Kovátsné, 2006)

A projektoktatás tényezőit a 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A projektoktatás mint oktatási stratégia (Forrás: Kovácsné, 2006)

Szira (2002) tanulmányában kifejti, hogy „a módszert sokféle módon, sok definícióval próbálták már meghatározni, de egy dologban majdnem mindenki egyetért: ez nemcsak tanulási technika, pedagógiai módszer, hanem a gyerekek nevelésének, személyiségfejlesztésének nagyon hatékony eszköze.”

6.2. A projektmunka szakaszai, a projektmodellek és a projektalapú oktatás technikái

A projektmunka során jelen van a tanár is, szerepe azonban megváltozott, hiszen ezen folyamatban csak facilitátorként, segítőként tevékenykedik. Együtt, egyenrangúként tervez a résztvevőkkel, és mint moderátor arra figyel, hogy mindenki kivegye a részét a munkából.

Amennyiben a tanulók még nem ismerik az effajta munka sajátosságait, a módszer bevezetésekor érdemes a tanulókat felkészíteni, bemutatni számukra az ebben rejlő lehetőségeket, a módszer hasznát. „A projektmunka bevezetése előtt meg kell győződni arról, hogy a tanulók megértették a projektmunka lényegét és biztosítsunk lehetőséget számukra arra, hogy kérdéseket tegyenek fel a munkával kapcsolatban. A projektmunka során minden szakaszban érvényesülni kell a résztvevők kreativitásának, spontán reflexióinak. A produktumot lehetőleg nagy nyilvánosság előtt kell megjeleníteni, majd az egész projektet értékelni.” (Verók és Vincze, 2011:26)

Oktatástervezési tapasztalatunkból már tudjuk, mennyire fontos bizonyos oktatástervezési modellek alkalmazása az oktató-nevelő munka megtervezésénél. Így van ez a projektmunkánál is.

Verók és Vincze (2011:25) szerint „*a projekt megvalósításában fontos segítséget jelent, ha a projekt-modell(ek)nek megfelelően, a projektmunka szakaszainak betartásával dolgozunk. Függetlenül a produktumtól és a projekt egyéb jellemzőitől, általában a négy fő szakaszra épülő modellt alkalmazzuk*”. A négyfázisú modellt Verók és Vincze (2011:23) a következőképpen strukturálja Frey (1982) nyomán:

„1. Témaválasztás és célkitűzés:

- Választás (A témát a gyerekek vagy a tanár hozza.)
- Feltárás (A témát tartalmilag belülről részekre osztani, feltérképezni)
- Célkitűzés (A végtermék, a cselekvés vagy képesség megjelölése, és a tanulási célok meghatározása a tárgyi, a munka és a szociális kompetenciák számára.)

2. Tervezés

- Meghatározása a munka lépéseinek, az időbeli lefolyásának, a munkaformának, a munka módszereinek, az információ megszerzésének, a projekt vezetésének, a pénzügyi kiadásoknak.

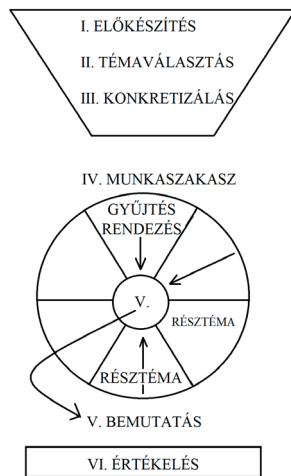
3. Kivitelezés

- Információgyűjtés (Kutatás)
- Feldolgozás (Anyag feldolgozása)
- Bemutatás (A végtermék, a képesség vagy cselekvés, akció bemutatása.)

4. Értékelés

- A kitűzött célokra visszatekintve a három kompetenciaterület felülvizsgálata. A további projektekre vonatkozóan következtetések levonása.
- tárgyi kompetencia
- tanulási és munkakompetencia
- szociális kompetencia
- Álláspontok meghatározása (Tematikus, munkatechnikai vagy csoportdinamikai álláspontok keresztülvitele az igények és szükségletek szerint.)”

A négylépéses modell mellett találkozhatunk Lasarou (2002) hatfázisos modelljével is a szakirodalomban. Ez a modell a hat szakaszán keresztül jeleníti meg a projekt tevékenységeit, részletesebben követi nyomon a munkafolyamatot. Hat különböző folyamatrészt nevez meg (2. ábra), ezek az előkészítés, témaválasztás, konkretizálás, munkaszakasz, a bemutatás és a végén az értékelés.



2.ábra: A hatlépéses modell Verók és Vincze, valamint Lasarou nyomán

(Saját szerkesztés)

Hegedűs Gábor (1998) modellje alapján a projekt hét szakaszból áll: a témaválasztás, majd a tervekészítés, azután az adatgyűjtés, a téma feldolgozása, a termék, produktum összeállítása, a projekt értékelése és a produktum bemutatása. Látható, hogy nagyon hasonló az előző modellekhez, ám némely ponton mégis eltér.

Ha az előző modellekben szereplő lépéseket egyenként szemléljük, látható, hogy a témaválasztás igen sokszínű lehet, azt is mondhatjuk, hogy minden témában szervezhető projekt. Három részre oszthatnánk a téma fajtáit, mégpedig az egyik olyan, amely a szűken vett oktatási tananyaghoz, a tankönyvekben szereplő ismeretekhez kapcsolódik, a másik, amely részben köthető a tantervhez, és a harmadik, amely annál általánosabb, tantárgyfüggetlenebb projekttema. Fontos, hogy figyelembe vegyük a tanulók belső motivációját a témával kapcsolatban. Kadocsa (2006) írásában találkozhatunk a kollektív témaválasztás fogalmával. Tudjuk, hogy a tanár itt is csak a facilitátor szerepét tölti be, ezért mindenképp fontos a tanulók aktív részvétele a témaválasztás során. Ennek folyamatát segítheti a Kadocsa által leírt ötletroham (brain storming) technikája. „Az ötletroham első fázisában az a szabály, hogy bárki bármit javasolhat, azt a többiek nem kommentálhatják és nem bírálhatják. Minden javaslat felkerül a táblára. A második fázisban sorra megvitathatják a javaslatokat, az életképtelenek már ekkor lekerülhetnek a tábláról. Végül a harmadik fázisban akár szavazással is lehet döntenie arról, hogy melyik javaslat viszi el a pálmát.” (Kadocsa, 2006:24)

A célmeghatározás is fontos része a projektmunkának úgy a tanuló, mint az oktató szempontjából. Ebben a fázisban már felismerik, megértik és kitűzik az adott probléma megoldásához vezető fő célt. A tanár segítségével a tanulók további konkrét problémákat, célokat fogalmaznak meg a fő cél eléréséhez.

A tervkészítés fázis az, „*ahol eldől, hogy a projekt be tudja-e tölteni azt a szerepét, hogy minden gyereknek egyaránt biztosítja az értelmes tanulás és munka lehetőségét, hogy ne csak a tanteremben eminens, a családból az iskola igényeinek megfelelő verbális képességekkel érkező gyerekeknek legyenek sikerei az oktatásban, hanem azoknak is, akik ennek az elvárásnak nem vagy csak nagyon nehezen tudnak eleget tenni. Itt dől el, hogy demokratikus, az iskolai hierarchiát megbontó, az egyes gyerekek képességeihez, tapasztalatához, kreativitásához idomuló munka lesz-e a projekt, melyben soha nincs csak egyetlen megoldás, egy igazság, de amelynek során minden gyerek mást és egymástól eltérőt ad be a közösbe.*” (Szira, 2002)

Az adatgyűjtés is történhet bárhol, ez már a projekt egy magasabb lépcsőfoka, a tanulóktól még több önállóságot, kreativitást igényel. Az a szerencsés, mondhatnánk úgy is, hogy motiváló, ha a projektmunka kapcsán a résztvevők számukra eddig ismeretlen helyeket keresnek fel.

Ahogyan a projekt témájának, úgy az adatok feldolgozásának is sokféle formája lehet. Akár a kontaktórán, akár az iskola keretén kívül. „*Kétségtelen, hogy a projekt lényeges eleme az iskola elzárt világából való kitörés, ezért egy nem nyitott iskolában nehéz igazi projektmunkát szervezni.*” (Szira, 2002)

Érdemes kitűzni a határidőket, a feladatokat pontosan meghatározni, hogy mindenki tisztában lehessen azzal, mit mikor kell csinálnia.

A munka vége felé közeledve meg kell említeni a produktum összeállítását és annak, valamint az egész projektnek az értékelését, integrálhatóságát.

A kész, összeállított anyag nagyon fontos nevelési eszköz, hisz a gyerekek ekkor mutathatják be munkájukat akár a szülőknek, akár csak az osztályon belül, de akár az iskola szűkebb vagy tágabb környezetének.

Miután lezajlott a projekt, feltétlenül sort kell keríteni az értékelésre. Az értékelés a pedagógiai folyamatban állandóan jelen van, de nem cél, hanem eszköz a pedagógus, a tanuló és a szülő számára egyaránt. Az értékelés elsődleges célja, hogy a tanulóknak az önértékelés képessége kialakuljon. A projekt optimális esetben rendkívül komplex tevékenységei lehetővé teszik, hogy a gyerekek többféle szempontból értékelhessék saját magukat, tudásuk adaptivitását. Munka közben is szinte láthatatlanul zajlanak az értékelési folyamatok. A tanulói sajátosságok, speciális erősségek, készségek, képességek válhatnak ilyenkor fontossá, ezért a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében szintén fontos szerepet játszhat. (Kővári és Bogáthné, 2010) „*A produktum bemutatásával kezdődik a projektmunka értékelő fázisa, ahol fontos önértékelés, egymás munkájának pozitív szemléletű mérése, szükség esetén a produktum korrigálása. Jóval könnyebb ez a folyamat olyan iskolai közösségben, ahol a gyerekek és a tanár között partneri a viszony, és a szóbeli közös értékelésnek van gyakorlata.*” (Szira, 2002)

Kadocsa (2006) szerint több szempontból kell értékelni a projektet. Értékelni kell a munkát például a produktum szempontjából. Meg kell vizsgálni, mennyire volt eredményes a munka annak a szükségletnek a kielégítése szempontjából, amelyre szerveződött. Mennyire volt elégedett a közönség? Továbbá értékelni kell a munkát a tanulás szempontjából is. Ez alatt azt érti, hogy milyen tanulási folyamatok zajlottak le a projekt megvalósítása során. Végül értékelni kell a munkát a társas kapcsolatok alakulása szempontjából is: hogy tudott együttműködni a csapat, voltak-e konfliktusok, és képesek voltak-e a azokat kezelni?

Ezeket az értékeléseket mindenképp a csoport előtt tegyük meg, közösen beszéljük végig ezeket a szempontokat!

Hogy az elkészült produktumok ne csak mint elvégzett, "kipipált" feladatok legyenek, érdemes azokat csoportosítani, majd megvizsgálni, hogyan illeszthetők be az iskolák mindennapi életébe, a tanulási-tanítási folyamatba.

„A projektmódszer mindig célirányos, problémaorientált, a tanulók érdeklődésére, aktív tevékenységére épít. A valós világgal való közvetlen kapcsolata feltételezi az iskolai tanulási környezet kiterjesztését. A megismerési folyamatot a gyermeki személyiségfejlődés hatékony elősegítése érdekében szervezi. Ezért a kezdeményezésre, az együttműködésre és a kreatív, felfedezettető kutató technikákra helyezi a hangsúlyt (1. táblázat).” (Kovátsné, 2006) Az idézett megfogalmazás alapján a projektoktatás technikáit három csoportra oszthatjuk aszerint, milyen jellegűek. Rendelkezésünkre állnak az úgynevezett együttműködésre készítő technikák, mint például a játékok, a dramatikus helyzetgyakorlatok, a vetélkedők stb. Emellett a tanulói kezdeményezésre épülő technikákat is ki kell emelni, ilyen a vita kezdeményezése, a problémafelvetés, az ötletbörze stb. És végül a harmadik csoport a kreatív felfedezettető, kutató technikák. Ilyenek például a poszter készítése, térképkészítés vagy az interjú.

Együttműködésre készítő technikák	Tanulói kezdeményezésre épülő technikák	Kreatív felfedezettető, kutató technikák
- Játékok (népi, szerepjáték, dramatizálás) - Bábozás - Dramatikus helyzetgyakorlatok - Gyűjtés (illatok, szagok, hangok) - Céhalapítás - Csoportalakítás (névválasztás, címer- és zászlókészítés) - Vetélkedő, verseny - Alkotás	- Beszélgetés - Vita kezdeményezése - Felidézés, élménybeszámoló - Problémafelvetés - Ötletbörze - Programválasztás - Kreatív műhelymunkák választása - Önálló adatgyűjtés - Új útvonalak kitalálása - Eredeti helyszínek felkeresése	- Szakirodalom feltárása - Interjú az adatközlőkkel - Poszter készítése - Kiállítás rendezése - Papírkészítés, vízvizsgálat - Vizsgálódás és mintavétel - Képeslapkészítés - Térképkészítés, térkép-használat - Hangtérkép - Tantúra

1. táblázat: A projektoktatás technikái (Forrás: Kovátsné, 2006)

6.3. A projektmódszer előnyei és nehézségei

Köztudott tény, hogy a projektmunka növeli a tanulók önállóságát és felelősségérzetét, ezért sosincs túl korán megismertetni a tanulókkal az effajta tanulási módszert. A projektoktatás során alapvetően önálló, páros és csoportos szervezeti formákban folyik a tanulás. A tevékenység megszervezésekor, valamint a feladatok megoldása során az együttes munkálkodáson, egymás segítésén, elfogadásán, a kommunikációs készségek, technikák elsajátításán van a hangsúly. A legjellemzőbb és a legjobb megoldás az, ha a tanulók 2-3 fős csoportokban dolgoznak, és a tanár csak segítőként vesz részt a munkafolyamatban. A kisebb csoportokban végzett munka sok esetben hatékonyabb lehet, mint az egyéni munka (Kadocsa, 2006). És nem utolsó sorban ezáltal az együttműködési készségek elsajátítására folyamatosan tág lehetőség nyílik.

Hung és munkatársai (Hung, Hwang és Huang, 2012) tanulmányából kiderül, sok kutató állítja, hogy a projektalapú tanulás (Project-Based Learning, PBL) kitűnő eszköz a tanulók önálló tanulásának fejlesztésére (Chang & Lee, 2010; Gerber, Cavallo, & Marek, 2001; Glover, 1993; Green, 1998; Moursund, 1999; Scott, 1994). Mások a tudás és a problémamegoldó képességek alkalmazására (Barrows, 1996), a magasabb rendű kognitív folyamatok közül pedig főleg az „analizálás”, „értékelés” és „alkotás” folyamatára gyakorolt fejlesztő hatást emelik ki. (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruickshank, Mayer, Pintrich, et al., 2001; Bloom et al., 1956) A módszer használatának korlátai között főleg a nagyobb osztályok esetén történő alkalmazás nehézségeit, mint például a motiváció és a koncentráció fenntartását, az új ismereteknek az előzetes tudáshoz kötését, valamint a kooperatív aktivitások irányítását említik. (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, & Palincsar, 1991; Gülbahar & Tinmaz, 2006; Marx, Blumenfeld, Krajcik, & Soloway, 1997; Lee & Tsai., 2004)

A projektpedagógia szakirodalmát tovább tanulmányozva találkozhatunk Hortobágyi (2009) írásával, mely ennek a módszernek két ellentétes tulajdonságát is kiemeli. Az egyik pozitív tulajdonsága az, hogy kollektív, mivel sok gyerek sokféle megközelítéséből, tapasztalatából, tehetségéből születik meg az eredmény. A másik előnye pedig az, hogy a projektmódszer egyéni, hiszen mindenki a saját érdeklődése, tempója, tehetsége szerint vesz benne részt.

„A projektben a tanárszerep megváltozik, a tanár a diákok partnerévé válik... Emellett nem egyszerű lebontani a negyvenöt perces órák ritmusát, a tanórák egymásutánját, a szaktanárok ragaszkodását a tantárgyaikhoz, és azt a szokást, hogy a gyerek az iskolában tanuljon, az iskolán kívül pedig éljen. A projektmunkában részt vevő gyerekek az iskolán belül is élnek, és odakint is tanulnak, az ilyen iskola nemcsak az életre nevel, hanem maga az élet.” (Szira, 2002)

Ami még mindenképpen pozitívumként szolgál, hogy egy ilyen módszer folyamatos alkalmazása átformálja a gyerekek és a pedagógusok interakcióit, a kommunikációs viszonyokat, és ezzel a demokratikus közélethez szükséges készségek elsajátítása is megvalósulhat a projekt közben. A gyakorlatban, a hétköznapiakban alkalmazható tudás elsajátítását támogatja, valamint lehetőség nyílik az egymástól való tanulásra is. Folyamatosan nevelési helyzetben vannak a résztvevők, az oktatás és nevelés nem válik szét. Magában hordozza a lehetőséget, hogy az iskolai munka minden szereplője jobban érezze magát a folyamatban.

Néhány mondatban azért kénytelen vagyok megemlíteni, hogy a számtalan pozitívumként elkönnyvelhető tényező mellett akadnak azért problematikusnak tekinthető elemek is ennek az oktatási formának a megvalósítása folyamán. Ilyen például az, hogy nehezen illeszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé, mivel alaposabb tervezést igényel az iskola mechanikus időbeosztásával, a tanórák rendszerével való összeegyeztetés. Emellett igényli a hagyományos tantervi keretek megbontását, és megköveteli a pedagógustól a saját komfortzónájából való kilépést. Hagományos osztályozással nem értékelhető, nehézséget okozhat az új értékelési gondolkodásmód és eszközrendszer elsajátítása. (Lada, 2009)

Láthatjuk, hogy egy igazi projekt szervezéséhez tehát nagyon nyitott, alkalmazkodó, a gyerekeket elfogadó attitűd szükséges, mivel a módszer a tanár és a diák közös tevékenységére épít, miközben nagyfokú szabadságot biztosít a tanuló és a tanár számára is a célok kiválasztásában, a tervezésben, a feladatok végrehajtásának módozataiban. Pedagógusként úgy vélem, ez a néhány negatív szempont elenyésző és leküzdhető, csak megfelelő motiváció szükséges a pedagógus részéről.

6.4. A digitális történetmesélés felhasználhatósága a projektalapú tanítási-tanulási folyamatokban

Az elmúlt néhány évtized alatt soha nem látott méretű fejlődés következett be a technikában, ami befolyásolta az intézményesült oktatást. Az infokommunikációs eszközök elterjedésével egyre bizonyosabbá vált az a tény, hogy ismereteket szerezni, tudáshoz jutni nem csak a formális oktatás keretei között lehet. Egyre gyakrabban és egyre indokoltabban hangoztatják az elméletalkotók és a gyakorló pedagógusok, andragógusok is egyaránt a különféle informális tanulási és képzési eljárások jelentőségét. *„A szakma – és az érintettek, a tanuló személyek, csoportok is – mind többször szembesültek olyan fogalmakkal, mint a tapasztalati tanulás, a szabad (azaz független) tanulás, a gyakorlati tanulás, a nyitott tanulás, a saját élményű tanulás, a külső tanulás, az otthontanulás, a média-tanulás, a rugalmas tanulás, illetve a projekt-oktatás, a digitális oktatás, a távoktatás, az alternatív oktatás, a peer-learning, az e-learning vagy éppen a »coaching«.”* (Kadocsa, 2006:6)

Azaz az információs társadalom komoly kihívások elé állítja a mai kor pedagógusát. Az oktatási intézményekben egyre nagyobb mértékben van jelen az új technológia, akár csak az informatikaórákat tekintve, és ennek hatását is figyelembe kell vennünk a tanulási környezet kialakításakor. A tanulmány elején idézett Gyarmathy Évával összhangban, bevonva az IKT-eszközök használatát, azt kell kiemelnünk, hogy „*az új elektronikus médiumok egyaránt lehetővé teszik a hagyományos és a konstruktivista felfogásnak megfelelő környezet kialakítását*”. (Kadocsa, 2006:14)

Mivel a digitális történetmesélés folyamatában integrálja azoknak az eszközöknek a használatát, amelyek a 21. században környezetünk és mindennapjaink szerves részeivé váltak, érdemes több figyelmet fordítani rá és jobban szemügyre venni a benne rejlő lehetőségeket. A digitális történetmesélés tulajdonképpen egy olyan módszer, amely segít önmagunkra, a történetünkre koncentrálni, azt szavakba, képekbe, videóba önteni, és különböző digitális eszközök segítségével mások számára is elérhetővé, bemutathatóvá tenni. A projekt módszerrel összhangban a digitális történetmesélés is lehetőséget ad a résztvevőknek, hogy jobban megismerjék önmagukat és társaikat egyaránt. Mint a projekt módszer, többek között fejleszti a kreativitást és az önkifejezést. A digitális történetmesélést közoktatásban és felsőoktatásban egyaránt érdemes alkalmazni, hiszen fókuszál a digitális kompetenciák fejlesztése mellett az önkifejezés, a párbeszéd és a vitakultúra fejlesztésére, valamint az egyéni nézőpontok és vélemények kinyilvánítására is hangsúlyt helyez. „*A digitális történetmesélést világszerte integrálják az oktatás különböző szintjein a tanítási-tanulási folyamatba... A legtöbb kutatás a tanítási-tanulási folyamat részmozzanatait és a különböző képesség- és kompetenciaterületekre kifejtett hatását is mérte empirikus eszközökkel.*” (Lanszki, 2015:126)

Hung és munkatársai szerint (Hung és mtsai., 2012) a projektalapú tanulás jól ismert, széles körben használt oktatási stratégia, de ennek ellenére a tanulási teljesítményt javító, hatékony használata nem könnyű feladat. A szerzők a tanulmányukban egy ezzel a problémával foglalkozó projektalapú történetmesélési megközelítést mutatnak be. Kontrollcsoportos kísérletük során általános iskolás, természettudományi oktatásban részt vevő tanulók tevékenységét és eredményességét vizsgálták egy dél-tajvani általános iskolában. A tanárok által feltett kérdések alapján a tanulók egy webalapú információs rendszer segítségével gyűjtöttek adatokat, és a Photo Story program segítségével készítették el a történetüket elmesélő filmet. A vizsgálat során a tudományos előrehaladás mellett a tanulók motivációját és problémamegoldó képességét is mérték. Az eredmények alapján megállapították, hogy a projektalapú, digitális történetmesélést alkalmazó tanítás-tanulás hatékonyan javíthatja a tanulók tudományos tantárgyakban tett előrehaladását, motivációját és problémamegoldó képességét.

A tanulmány részletesen leírja az összesen 117, két csoportba osztott (60 kísérleti csoportos és 57 kontrollcsoportos) ötödik osztályos tanulóval folytatott kísérleteket. A kísérletek eredményeit a szerzők az alábbiakban foglalják össze:

Az innovatív, projekतालapú, digitális történetmesélési megközelítés segítségével javulást lehetett elérni a tanulók motivációjának, attitűdjének, problémamegoldó képességének és tanulmányi eredményeinek területén egyaránt. A lefolytatott interjúk alapján továbbá megállapítható volt az is, hogy a tanulók élvezték a digitális történetmeséléses, projekतालapú tanulással járó tevékenységeket, és úgy gondolták, hogy ezek a tevékenységek hasznosak is voltak. A kísérlet eredményei összhangban vannak a kutatók azon állításaival, amelyek alapján a projekतालapú tanulás hatására javulhat a kooperatív munkába való bevonódás, és javulhatnak a tanulási eredmények (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994; Krajcik, Czerniak, & Berger, 2003). Robin (2008) külön kiemeli, hogy a digitális történetmeséléshez használt szoftvert a tanulók ennek a módszernek köszönhetően érdekesebb és érthetőbb módon alkalmazták az osztályban tanult információk alapján gyűjtött adatok megszervezésére. Azaz a projekतालapú tanulás sikere ebben az esetben a digitális történetmeséléses megközelítésnek köszönhető, mert nemcsak az általuk gyűjtött információk érdekes módon történő bemutatását tette lehetővé, hanem alkalmat adott arra is, hogy aktívan tanuljanak, hogy aktívan szervezzék meg a tudásukat.

A digitális történetmesélés Magyarországon is ismert fogalom, mely reményeink szerint motiválóan hat a pedagógus kollégákra és a mai kor gyermekei számára egyaránt, és a közeljövőben mind több és több jó gyakorlatot olvashatunk, hallhatunk majd.

Ha megfigyeljük a webalapú technológiák új generációjának legáltalánosabb jellemzőit, azt vehetjük észre, hogy ez a tartalommegosztás és az interaktivitás fogalmi köré épül. *„A különböző tartalmak, szövegek, képek, videók, hanganyagok, linkek stb. egyszerű megosztására nyílik lehetőség szakmai, programozói tudás nélkül. Az interakciót olyan szinkron és aszinkron kommunikációs eszközök támogatják, mint a chat, a fórum vagy a blog.”* (Hülber, 2012:79)

Ha megnézzük a digitális történetmesélés lépéseit, láthatjuk, hogy a projektmódszer és a DST között nagy az átfedés. Nem véletlenül alkalmazható hatékonyan a két módszer együttesen. Megfigyelhetjük, hogy a DST utolsó lépése éppen az előbb említett tartalommegosztás, ez tulajdonképpen az elkészült történetek megosztása. A Youtube videómegosztó portálon is találhatunk magyar nyelvű produktumokat, melyek egy-egy témát dolgoznak fel. Ezek lehetnek egy-egy iskolai feladat, projekt alapján összeállítottak, amik egy tanóra szerves részeként kerülnek felhasználásra, vagy lehetnek egyéni élmények, élethelyzetek bemutatásai. A történetek a cím feliratával kezdődnek, majd elkezdődik a téma bemutatását szolgáló képek vetítése. A nyilvánossá tett történetek egy részében nem találunk zenei háttérrel, de az elmondott szövegek jellemzően szervesen kapcsolódnak a bemutatott képekhez.

6.5. Összefoglalás

John Dewey (1859–1952) elvei, miszerint a tanulásnak a személyes tapasztalaton kell alapulnia, a tanításnak figyelembe kell vennie a hallgatók fejlődési szükségleteit, valamint, a hallgatónak aktívan részt kell vennie saját tanulási folyamatainak alakításában, hozzájárultak a projektmódszer megszületéséhez.

A projektmunkában a pedagógus szerepe is átalakult. Nem az egyirányú irányítás, hanem inkább az együttműködés elősegítése, az egyes munkafolyamatok koordinálása a feladata.

A bemutatott szakirodalomból is egyértelműen kiderül, hogy a projektmódszer segítségével a diákok motivációja sokkal jobban felkelthető, s talán a tanuláshoz, a tudáshoz való viszonyuk is megváltozik.

A digitális történetmesélés mint projektalapú tanítási-tanulási módszer akár az élménypedagógia eszközének is tekinthető, amely új elemként épülhet be a oktató-nevelői munka folyamatába.

Felhasznált irodalom

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruickshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Abridged ed.). New York: Longman.
- Barrows, H. S. (1996): Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*. 68, 3–11.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991): Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 369–398.
- Chang, L. C., & Lee, G. C. (2010): A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teacher. *Computers & Education*, 55 (3), 961–969.
- Frey, K. (1982): *Die Projektmethode*, Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- Gerber, B., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. (2001): Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23, 535–549.

- Glover, T. (1993): The teaching of educational psychology through project-based learning. (ERIC Document Reproduction Service No.367703).
- Green, A. M. (1998): Project-based learning: Moving students through the GED with meaningful learning. (ERIC Document Reproduction Service No.422466).
- Gülbahar, Y., & Tinmaz, H. (2006): Implementing Project-Based Learning And E-Portfolio Assessment In an Undergraduate Course. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 309–327.
- Hegedűs Gábor (1998): A projektmódszer elmélete, *Projektmódszer I*, Kecskemét, Hírös Akadémia, 50.
- Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv, *Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI*, 5.
- Hortobágyi Katalin (1991): A projekt... eszméről?... Oktatásról?... Tanulásról?... Módszerről? *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7-8. sz.
- Hülber László (2012): Az online projektmunka és megvalósításának eszközei. *Információs Társadalom*, 2012/3. 78–91. URL: http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2012/2012_3/i_tarsadalom_2012_3_hulber.pdf (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012): A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379. 368 URL: http://www.ifets.info/journals/15_4/31.pdf (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Hunya Márta (2009): Projektmódszer a 21. században I., *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 11. sz., 75–96. URL: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2009_11_08.pdf (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994): *The newcircles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kadocsa Zoltán (2006): Az atipikus oktatási módszerek, *Kutatási zárótanulmány, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest*. URL: http://konyvtar.nive.hu/files/01_kadocsa.pdf (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Kővári Istvánné Dr., Bogáthné Erdődi Judit (2010): *Projektpedagógia, Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához*, Győr-Moson-Sopron megye URL: <http://pszk.nyme.hu/downloads/TMOP%204.1.2/>

Kpz%20kpze%20tananyagok/projektpedagogia.pdf (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)

- Kovátsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. In: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-mu-kovatsne-fenntarthato> (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (2003): Teaching science in elementary and middle school classrooms: A projectbased approach. New York: McGraw-Hill.
- Lada László (2009): Oktatási módszerek. URL: <http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek> (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Lanszki Anita (2015): A digitális történetmesélés módszertani felhasználhatósága – nemzetközi kutatások áttekintése. In: *DOSZ Tavaszi Szél Konferenciakötet IV, p. 117–130*. URL: http://dosz.hu/dokumentumfile/tsz2015_4.pdf (Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Lasarou, E. (2002): Projektorientierter Deutschunterricht, Praxis/Schule, Zeitschrift, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig, 2002/6. Heft, 40.
- Lee, C. I. & Tsai, F. Y. (2004): Internet project-based learning environment: the effects of thinking styles on learning transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(1), 31–39.
- Lehoczky János (2002): Tanítási projektek az erdei iskolában. In Kosztolányi Istvánné (szerk.): *Az erdei iskola hasznos könyve*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 75–76.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1997): Enacting Project-Based Science. *The Elementary School Journal*, 97(4), 341–358.
- Moursund, D. (1999): Project-based learning using information technology. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Robin, B. (2008): The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. 2). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, C. A. (1994): Project-based science: Reflection of a middle school teacher, *Elementary School Journal*, 95(1), 75–94.

- Szira Judit (2002): A projektmódszerről, Új Pedagógiai Szemle, 9. sz., 138–154.
URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-projektmodszerről>
(Letöltés dátuma: 2017. április 28.)
- Verók Attila, Vincze Beatrix (2011): A projektmódszer elmélete és gyakorlata, Médiainformatikai kiadványok, EKF, Eger URL: www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/0005_41_projektmunka_pdf/41_projektmunka.pdf
(Letöltés dátuma: 2017. április 28.)

7. ESETTANULMÁNYOK MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM

7.1. Dénesné Szak Andrea: A digitális történetmesélés alkalmazása a magyar irodalom órákon – kreatív versfeldolgozás 5. osztályos tanulókkal

7.1.1. Bevezető

A hely varázsa

A mi falunk

Iskolánk Somogy megye egyik kis községében található. A falu évek óta nagy fejlődést mutat mind a településképe, mind a közösségi élet tekintetében. Fontos a vezetés és az itt élő emberek számára is a régi, hagyományos és az új, modern életstílus harmóniája. Számos középület építési stílusa, illetve a falukép is ezt a kettősséget tükrözi.

Az iskola

Az általános iskola a település központjában található, állami fenntartású 8 évfolyamos intézményként működik. Nem könnyű a nagyváros közelében megtartani a diákokat. Fontos, hogy olyan környezetet és szellemiséget tudjunk nyújtani a szülők és gyermekeik számára, ami vonzóvá teszi intézményünket. A külső megjelenésében is impozáns épület belül is jól felszerelt, tágas.

Az iskola profiljának a kialakításakor arra törekedtünk, hogy vonzó alternatívákat tudjunk kínálni a tanulóinknak a városi iskolák mellett. Kiemelt fontosságú az angol és német nyelv oktatása. 6. osztálytól lehetőség van arra, hogy a diákok egy 2. idegen nyelvet is tanuljanak heti 2 órában. Ezzel megalapozzák a középiskolai nyelvi tanulmányaikat. A nyelvi kompetenciák és az országismereti tudás bővítése érdekében több nemzetközi együttműködési projektben vettünk részt, Ausztriába szerveztünk nyelvi táborot, illetve tematikus hetekkel próbáljuk színesíteni az iskolai életet.

Négy évvel ezelőtt kezdtük el a sakk-logika oktatását az első osztálytól felmenő rendszerben. A megyében akkor egyedülként vezettük be ezt a tantárgyat Polgár Judit Sakkipalota oktatási anyagára építve.

Nagy mérföldkő volt iskolánk életében, amikor 2015 szeptemberében elnyertük a Kiváló Akkreditált Tehetségpont címet. Azóta is több tehetségpályázaton vettünk részt, és sikeresen valósítottuk meg a nyertes programokat. Ennek köszönhetően gazdagodott intézményünk saját készítésű raklapbútorokkal, amelyek otthonosabbá tették az aulát.

Az IKT-alapú tanítást segíti 6 interaktív tábla, egy jól felszerelt informatikaterem, 16 tanulói laptop és 5 táblagép. A tanulók okostelefonjaikat is használhatják szükség esetén a tanórákon. Az idei évben bekapcsolódtunk a digitális témahét program-sorozatába. Több kisebb, az IKT-eszközök kreatív használatára épülő projektet is sikerült megvalósítanunk.

Én-tükör

Végzettségemet tekintve könyvtár–magyar szakos pedagógus vagyok immár 24 éve, 13 éve pedig német nyelvet is tanítok a felsős évfolyamokon. Nagyon szeretem mind a két szakomat tanítani, sok esetben segíti az egyik a másikat. A nyelvi módszertan elemei közül számos ötletet beépítettem a magyar nyelv óráimba.

Minden ember életében van olyan szakasz, amikor visszatekint az eddigi munkásságára, és értékkel, konklúziót von. A portfóliókészítés egyik előnye talán éppen ez volt, hogy tükröt tarthattam magam elé, és elcsodálkoztam, hogy mennyi mindenre volt az elmúlt 24 évben energiám. Számos pályázat, nyelvi táborok, remek színdarabok, versenyek, iskolaújság, tehetségnap, Leleményes Hősök pályázat, külföldi tanulmányutak, módszertani pályázatok, szakvizsga, mesterpedagógus fokozat, számos továbbképzés és még sorolhatnám. Egy fontos kérdés merül fel bennem is: mi motivál engem ennyi idő után, hogy mindig új kihívásokat keressek magamnak és a diákjaimnak? Nehéz a válasz. Talán az állandó változásban és megújulásban érzem jól magam, szeretem a kihívásokat és az innovatív, újszerű dolgokat, mint például ez a projekt is.

Ezen kívül szervezem és irányítom az iskolai tehetséggondozó munkát, figyelem a pályázati lehetőségeket. Szeretem a kihívásokat, innovatív mesterpedagógusként próbálom a digitális oktatási módszereket a tanórákon kívüli programokban is alkalmazni. Ilyen volt például az idei évben a versíró verseny győztes alkotásainak digitális történetek formájában történő feldolgozása.

Tavaly óta aktívan részt veszek egyénileg is különböző módszertani pályázatokon. Két alkalommal nyertem el a Barankovics Alapítvány által kiírt módszertani pályázat 1. helyét, szintén két alkalommal választottak be a legjobb pályamunkát készítő Digitális Pedagógus díjazottjai közé. Ezek a sikerek motiválnak, hogy mindig keressek új utakat, amivel közelebb kerülhetek digitális bevándorlóként a mai generációhoz. Fontosnak tartom a folyamatos szakmai fejlődést és megújulást.

Az évek során nagyon sokat változott minden: a gyerekek tanuláshoz való viszonya, a tanítási tartalmak összetétele és mélysége. Más lett a körülöttünk lévő világ. Megjelent a Z-generáció, aki az anyatejjel együtt szívja magába a digitális világ minden előnyét és hátrányát. Megváltozott a pedagógusszerep is. A mentorszerű, innovatív szellemiségű pedagógusmodell kezd teret hódítani. Magam is igyekszem

e szellemiségben tanítani, és teret engedni a tanulói kreativitásnak. Az eredményes munkához elengedhetetlen egyfajta rugalmasság, az egyre nagyobb számban megjelenő IKT-alkalmazások ismerete és alkalmazása a tanítási folyamatban. Akkor válik valóban hatékonná ez a folyamat, ha a diákok az új alkalmazásokat eszközként tudják kezelni, és produktívan felhasználni a saját tanulási folyamatukban. A mi intézményünkben adottak a feltételek ehhez.

Innovatív mesterpedagógusként folyamatosan keresem az IKT-alapú módszertani megújulási lehetőségeket. Minden évben megvalósítok egy többórás projektet a magyar tantárgy keretén belül. Ezeket a saját kidolgozású projekteket szakmailag is elismerték a különböző pályázatokon. Arra törekszem, hogy a bevezetett IKT-alkalmazások használata ne korlátozódjon csak a projekt idejére, hanem több elemét próbálom a mindennapi tanítási gyakorlatba beépíteni.

7.1.2. Miből lesz a cserebogár, avagy hogyan születik sok kis digitális történet?

A kihívás

Sokat hallottam már a digitális történetmesélés módszer létezéséről, de mélységében nem ismertem. Ezért is örültem annyira, amikor ráleltem egy ilyen témájú online tanfolyamra. A kurzus sok új ismeretet nyújtott számomra, megismertem egy modern, érdekes technikát, amivel személyesebbé lehet tenni a diákok tanulási folyamatát. Amikor felkérést kaptam az új módszer kipróbálására, kicsit megijedtem. Vajon képesek-e az én tanítványaim egy ilyen nagyszabású, digitális munkára? Bevallom, sok tekintetben szkeptikus voltam, de mivel kísérletező szellemiségű pedagógus vagyok, gondoltam, hogy megbirkózunk ezzel a feladattal.

A másik nagy kérdés az volt számomra, hogy milyen tananyagot tudnék ebben a formában hatékonyan és produktívan feldolgozni. A választásom az irodalomtan-könyv utolsó fejezetében található Versek témakörre esett. Magam sem hittem volna, hogy ilyen hosszú és szerteágazó projekt kerekedik ki két vers inspirálta Digitális Történet megalkotásából. Megpróbáltam három tantárgy, a magyar irodalom, nyelvtan és a dráma eszközeit szimbiózisba helyezve feldolgozni ezt a témát. Kiegészítésképpen pedig néhány IKT-eszköz használatának az elsajátítását terveztem be a munkafolyamatba.

A projekt címe az *Egy estém otthon* elnevezést kapta. A Versek témakörből kiválasztottam két hasonló témájú alkotást. Az első Petőfi Sándor: *Egy estém otthon*, a második Siv Widerberg: *Sóderparti* című költeménye volt. Két külön világ, két eltérő stílus, mégis közös a családi vacsora és az esti együttlét. Ez a téma örök, és egyre nagyobb szociokulturális jelentősége lesz annak, hogy hogyan élnek meg a családok a mindennapjaikat, képesek-e egymással vagy csak egymás mellett élni. Az elkészült digitális történetekre a kívülről azt is mondhatnák, hogy jópofa gyerekmunkák, de ennél sokkal több és mélyebb információ rejtőzik mögöttük. Erről később részletesen is írok.

A projekt elsődleges célja költemények inspirálta kreatív szövegek alkotása és digitális megjelenítése. Ezen kívül fontos olyan célok megvalósulása is, mint például:

- a közös alkotás öröme,
- a vita és érvelési kultúra fejlődése,
- a kreatív írás gyakorlása,
- a videó- és képszerkesztő programok produktív használata,
- a drámajátékokkal való jelentésteremtés és -mélyítés,
- egy téma komplex látásmódja (vers, dráma, média).

A projekt csapat

Sok fejtörést okozott számomra, hogy melyik tanulócsoportomat vonjam be a több hetes munkafolyamatba. Mivel a 6. osztályosokkal éppen Arany János Toldi című művének a közepén jártunk, nem láttam reális esélyt arra, hogy el tudjam kezdeni velük így a munkát. Maradt az 5. osztály. Ez a gyerekcsapat aktív, eleven, csacsogó diákokból áll, akik még nem rendelkeznek kellő tapasztalattal sem a projektmunka, sem az IKT-eszközök használata terén. Mégis rájuk esett a választásom, mert kíváncsi voltam, hogyan veszik ezt az akadályt. Az igazgató úr engedélyezte a projekt megvalósítását. Támogatja az újító, módszertani kísérleteimet.

Az 5. osztály alsó tagozatban is egy jól működő közösség volt. Tanulás tekintetében sok a motivált, jó képességű diák. Akad közöttük azonban támogatásra szoruló, gyengébb tanuló is. Már szeptember óta folyamatosan pozitív visszajelzéseket kaptam a volt tanító nénitől, miszerint a diákok nagyon szeretik a magyarórákat, főleg az irodalmat és a drámát. Ezeket az órákat próbálom összehangolni az irodalom vagy a nyelvtan tantárgy aktuális témáival, hogy minél mélyebben és alaposabban tudjunk egy-egy témakört feldolgozni és megélni.

A tanítási órák során többféle munkamódszert kipróbáltam már, de a páros munkát találok a leghatékonyabbnak. A később részletesen bemutatott projekt alapja a csoportmunka volt, ami okozott némi nehézséget a közös munka során. Ezért hatékonyabb talán a mozaikos munkamódszer, amelyben mindenkinek saját feladata van. Fontosnak tartom a csoporton belül szerveződő munkamegosztást, az arányos munkavégzést, egymás biztatását. Ezek hiányában a tanár lép be motivátorként vagy mentorként. Fontos ezen kívül, hogy a csoport élje meg a problémákból adódó kudarcokat, tanuljanak a hibáikból. Így válnak később hatékony csoportdinamikával működő produktív közösséggé. A csoport összetétele is nagyon meghatározó. Néha a barátok között akad a legnagyobb konfliktus, máskor pedig a feladat hoz közel egymástól távol álló személyiségeket. Több tanuló számolt be konfliktusról, veszekedésről, ami hátráltatta a munkát. A közös munkavégzés során kialakul egy közös felelősség tudat is idővel, amely motiválja az egyéneket az együttműködésre.

Projektnapló

A munkacsoportok bemutatása

Minden kezdet nehéz, tartja a mondás. Így volt ez a mi esetünkben is. A digitális történetek alkotó fázisát megelőzte egy ráhangoló szakasz. A diákjaimat be kellett vezetnem egy olyan világba, egy olyan munkaformába, ami számukra új. Első lépésként az osztályt 5 munkacsoportra osztottam fel. A csoport tagjai szívesen dolgoztak együtt máskor is, ezért gondoltam, hogy ez a felosztás hatékony lehet a projektmunka során is. Persze erre később sikerült két csapatnak rácsafolnia. A közösséghez tartozás jeléül csapatnevet választottak maguknak. Ennek később a drámajátékok során fontos szerep jut majd. A közös név is hozzájárult a csapatkohézió erősítéséhez.

Mivel az önszerveződő csoportok képességbeli szintje eltérő volt, ehhez igazítottam a versinspirációk elosztását is. A két legaktívabb csapat Petőfi, míg a másik 3 csapat Siv Widerberg versét dolgozta fel. Ez a fajta differenciálás mind a feldolgozási, mind a prezentálási szakaszban hatékonynak bizonyult.

Ismerkedés a versekkel

Az első foglalkozás alkalmával ismerte meg minden csoport a saját digitális története alapjául szolgáló irodalmi alkotást. Ráhangolásként és motiválásként levetítettem mindkét vers általam készített digitális feldolgozását. Ehhez két különböző alkalmazást és módszert választottam. A svéd gyermekvers esetében a www.wevideo.com videószerkesztővel készítettem el az általam rögzített szöveghez a képanyagot. Petőfi Sándor költeményéhez pedig a szövegből kiemelt kulcsmondatokhoz válogattam megfelelő képeket, és az www.animoto.com alkalmazással digitalizáltam ezeket. (Sóderparti, *Egy estém otthon*) Ekkor még nem gondoltam, hogy a csoportok is többféle technikával készítik majd el képességükhöz mérten a saját történetüket.

A versek szövegét hagyományos, papíralapú feladatlapon dolgozták fel a csapatok. (1. sz. *melléklet*) Az első lépésben az osztott négyzet módszere alapján mindenki leírta a saját élményeit a közös családi vacsorákról a feladat megadott szempontjai alapján. Érdekes volt megfigyelni, hogy melyik csapat képes egyszerre dolgozni a lapon, és melyikben uralkodik egyfajta hierarchia. (2. sz. *melléklet*)

Miután ráhangolódtak a diákok a témára, közösen elolvasták a kijelölt verset. Ehhez szükség volt a nyugodt légkörre, így benépesítették az iskola minden apró zugát a kistanáritól kezdve a folyosóig. A tankönyv feladatai alapján megpróbálták a csapattagok közösen értelmezni a verseket. Mivel a projekt során a mozaikos munkamódszer dominált, a csapatokkal egyesével beszéltem meg a feladatok megoldásait. Szinte az egész projektfolyamatban családias, kiscsoportos munkamódszerrel dolgoztak a gyerekek, kivéve a drámaórákat.

Ezt követte a story circle keretén belül a kreatív írás. Mindenki a versinspirációk után az egyéni élményeit próbálta papírra vetni a mini fogalmazásában. A Petőfi verset feldolgozóknak meg kellett írniuk Petőfi hazlátogatását az anya szemszögéből olyan kérdésekkel kiegészítve, amelyek elhangozhattak az adott szituációban. Ez a feladat nagyobb kihívás volt, hiszen maga az anya alig van jelen a versben. Szükség volt a diákok kreativitására és empátiás képességére. A másik 3 csapatnak Siw Widerberg Söderparti című költeményét kellett közösen feldolgoznia, majd leírni, hogy hogyan zajlik náluk egy vacsora.

Miután mindenki leírta a saját gondolatait, az egyéni munka prezentálása következett. Felolvasták egymásnak az íásaikat, majd eldöntötték, hogy melyik változat alapján készítik el a kisfilmet, vagy esetleg az egyéni írásokból készítenek egy közös sztorit. Nagyon sokat vitáztak a gyerekek, próbálták a saját ötletüket érvényesíteni, de pont ezért volt nagyon izgalmas a végső szöveg megalkotása. Általában a digitális történetek hossza egy A4-es oldalnyi szöveg, de a mi esetünkben ettől eltekintettünk, hiszen ebben az életkorban még ez nagy kihívás lenne számukra.

Az alkotás láza , avagy hogyan születik meg a káoszából a mű

Az első foglalkozáson megírt szöveget közösen korrigáltuk a csapatokkal. Ezt követte a hangrögzítés, ami okozott némi problémát. A gyerekek több felvételt is készítettek, mire egy használható változat született. Nem mindenki szereti hallani a saját hangját, vagy túlizgulta a felolvasást. Volt olyan csapat, akinek nem sikerült konszenzusra jutni a felolvasást tekintve. Ezen a ponton csak motiválni tudtam a gyerekeket, beavatkozni nem akartam, hiszen ők felelnek a saját munkájukért. A hangfelvétel készítése az iskolában egy külön teremben történt olyan okostelefonnal, amelyről a felvételt e-mail formájában továbbítani lehet.

A csapat többi tagja más feladatot kapott. A szöveghez illő képeket kellett keresniük az internetről vagy saját rajzokat készíteni. Egyik feladat sem könnyű, és mindkettő elég időigényes. A munka megkezdése előtt közösen megbeszéltük, hogy mit jelent az, hogy egy kép jogtiszt, és milyen forrásokból lehet szabadon felhasználható képekhez jutni. Néhány linket megosztottam segítségül a blogomon, hogy megkönnyítsem a keresési munkát. Nem kis gondot okozott minden fontos szempont egyidejű alkalmazása: megfelelő, a szöveg tartalmához illő képek keresése és mappába mentése, a forrás pontos rögzítése. Néha problémát jelentett ugyanahhoz a laptop-hoz hozzájutni, amelyiken a csapattagok az anyagaikat gyűjtögették. A jövőben az anyaggyűjtésre a Google Drive felületét fogjuk használni, ami gépfüggetlenül bármikor elérhető.

A következő munkaforma már sokkal munkaigényesebb, de egyben izgalmasabb is volt a gyerekek számára. A hanganyagot és az összegyűjtött képeket a Wevideo alkalmazásra fel kellett tölteni, majd megkezdődött a vágási munka. Az 5 csoport-

ból csupán 3-nak sikerült ezzel a módszerrel létrehozni a saját digitális történetét. Megkezdődött az alkotás. Próbálkoztunk storyboard készítésével is, de nagyon koncentrált figyelmet követelt a szöveg és kép harmóniába illesztése és relevanciájának megteremtése. Néhány alkalommal be is kellett avatkoznom a munkába, mert tartalmilag teljesen irreleváns képek is bekerültek a történetbe. Előfordult, hogy többször kellett újrakezdeni a munkát, mert technikai problémák adódtak.

Két csapat nem boldogult a Wevideo használatával. Ők lassabban dolgoztak, vagy a csapatszellem nem volt elég erős, és a vita felemésztette az energiájukat. Mivel velük szemben is az volt az elvárás, hogy egy digitális történetben alkossák meg a közös gondolataikat, ezért ki kellett találnom más alternatívákat, amely számukra ideális, és sikerélményhez juttatja őket. Az első csapat a www.animoto.com alkalmazással készítette el egy családi vacsora rövid történetét. Ehhez kerestek képeket, így született meg a kép + szöveg + aláfestő zene hármasságából az ő digitális történetük. A másik csoport nagyon sok mindenben nem értett egyet, így nagyon lemaradtak a munkával a többiekhez képest. Számukra egy PPT formátumú prezentáció tűnt a legalkalmasabbnak. Mikor érezték, hogy közeledik a projekt vége, nagy munkával nekiálltak a mozaikszerű történeteik összerakásához. Talán nem is baj, hogy ez így alakult, hiszen nem mindenki számára alkalmas ugyanaz a módszer. Fontos, hogy legyenek alternatíváink, amelyekből a diákok igénye szerint válogathatunk.

Hogy hogyan élték meg a tanulók ezt a munkát, jól jellemzi a projektzáró fogalmazásaikból vett néhány mondat:

“Maga a Wevideo program nem volt könnyű, de megérte. De nem is volt baj a sok nyüglődés, mert megtudtam, hogy milyen a csapattársaim tűrőképessége.”

“A kedvenc feladatom a videófilm készítése volt. Nem csak azért, mert jól éreztük magunkat közben, hanem azért is, mert végre kipróbálhattam a videóvágást.”

“A filmünk is jó lett. Nagyon sokat dolgoztunk vele. Az egész csapat biztos benne, hogy a miénk lesz a legjobb.”

A munka további szakaszában heti 1 órában foglalkoztunk a filmkészítéssel, a többi alkalommal pedig különböző munkamódszerekkel mélyítettük a család témát.

Egy kis kitérő, avagy hogyan töltjük fel érzelmi raktárainkat?

A nyelvtanóra

Az irodalomóra keretében végzett projekt munkát kiegészítettem más tantárgyi koncentrációval. A nyelvtanórákat használtam arra, hogy a diákok kreativitását és szókincsét a projekt témájában fejlesszem és elmélyítsem. A feladatokat egyéni és páros munkában végezték a tanulók, hogy legyen lehetőségük az egyéni tanulási út fejlesztésére is. Kép-

letesen értelmezve néha ki kell szakadnunk a “családi” kötelékből, és a magunk útját kell járnunk. A kisdíákokat e szellem szerint egy egyéni alkotási folyamatra hívtam, aminek a hatása és értéke a tanulótárs értékelésében és figyelmében mérettetett meg. Nagy szerep jutott az értő hallgatásnak, és fontos volt a másik véleménye.

Az első feladat utasítása szerint egy 8 mondatos fogalmazást kellett írni két kép közül az egyikről, melyek témája a családi vacsora és együttlét volt. (3. sz. melléklet) Az egyik egy hagyományos 4 fős családmoddelt ábrázolt, a másik egy többgenerációs nagycsaládot. A kreatív írás feltételezi, hogy a fantázia szabadon csapong, és a szemmel észlelt vizuális valóság csak a történet kiindulópontjául szolgál. Sok díák megmaradt a látottak leírásánál, és csak kevesen voltak képesek arra, hogy egy izgalmas történetet alkossanak egy hétköznapi vacsora leírása helyett. Két díákmunkát emelnék ki (4. sz. melléklet), amelyek alkotói nagyon ügyesen és humorral fűszerezve képesek voltak túljutni a képi valóságon. Az első fogalmazás írója kicsit ironikusan ábrázolja az apát, aki a családi vacsorák alkalmával először a rejtvényekkel, majd a fülhallgatóval szeparálja el magát a családtól. A másik fogalmazást is átszövi a humor, amit maga a vacsora tárgya szolgáltat, a szilvás gombóc.

Meglátásom szerint sok ilyen jellegű feladat nagyon jó előkészítése lehet egy digitális történetnek. Ha nemcsak egy képet, hanem egy egész sorozatot használunk erre a célra kiindulási alapul, akkor a digitális történetmesélés menetét kicsit inverz módon tudjuk begyakoroltatni. Ott a szöveghez keresünk képeket, itt pedig a képekhez írunk szöveget. Egyik sem könnyű feladat, mint ezt az elkészült írások is bizonyítják.

A feladat elkészítéséhez meghatározott szempontokat adtam, ami segítette a díákokat a fogalmazásuk megalkotásában. Több esetben nem képesek még szinkronba hozni a gondolataikat és a formai vagy tartalmi elvárásokat. Ezért fontos ennek a rendszeres és következetes gyakorlása. Hogy a feladatot egy kicsit interaktívvá tegyem, az elkészült fogalmazásokhoz 3 kérdést kellett megfogalmazni a tanulóknak. Olyan kérdéseket vártam, amelyekre kifejtő válaszokat lehet adni. Ezzel is inspiráltam a tanulókat a közös gondolkodásra. Minden szöveg akkor válik elevenné, ha van értő befogadó közönsége. Ezért az egyéni munka befejezése után a díákok párokat alkotva egymásnak felolvasták az írásaikat. A hallott szöveg értésén túl nagyon fontos volt a koncentrált figyelem, hiszen nemcsak véleményt kellett mondani az elhangzottakról, hanem válaszolni is kellett az alkotó 3 kérdésére. Ez a feladat az írásbeli és szóbeli szövegalkotást hozta szimbíózisba.

A közös munka után következett a napi feladat lezárása szintén egyéni munkával. Mindenkinek volt egy története a kiválasztott képhez, de felmerül a kérdés, vajon mit gondolhattak a képen lévő szereplők valójában. Néha mást cselekszünk, mint amit gondolunk. Ebben az esetben a gyerekek fantáziáját szerettem volna kicsit megmozgatni. A kiválasztott képet fel kellett ragasztani egy üres lap közepére, majd a szereplőkhöz rajzolt gondolatbuborékokban megszólaltani őket. A díákok mun-

káiban a vacsorázási szituációval kapcsolatos mondatok születtek. Kevesen mertek vagy tudtak titkos gondolatokat megfogalmazni.

A nyelvtanórán született munkákat a következő órán mindenkinek digitalizálnia kellett. Az elkészült fogalmazásokat be kellett gépelni, a képekhez írt szóbuborékokat le kellett fényképezni. A két munkát egy Word dokumentum formájában kellett e-mailben elküldeni. Ezzel a feladattal néhányan sokat küszködtek. A dokumentum lementése, a kép beillesztése, a kész dokumentum csatolása nem ment mindenkinek segítség nélkül. Ezek gyakorlása is a projekt egyik célkitűzése volt, s közben egymásnak is rengeteget segítettek a diákok. A beküldött munkákat összegyűjtöttem egy mappába. A későbbiekben egy lapozható e-bookot készítünk belőle, és felhasználjuk a tanórákon a kritikai gondolkodás fejlesztésére akár tartalmi, szerkezeti vagy helyesírási szempontból.

A drámaóra

Az 5. osztályos tanulók heti 1 órában vesznek részt drámafoglalkozásokon. Nagyon szeretik ezeket az órákat, hiszen sokat játszunk, relaxálunk és improvizálunk. A projekt témája, a családi élet kiváló játéklehetőséget biztosított az elmélyítő órákhoz. A képzeletbeli projektcsaládok most valóban átalakultak igazi családdá. A különbség az volt, hogy az 5 csoport 4 családra szakadt. Ez azért is volt fontos, mert az egyik csoportban elég gátlásos diákok voltak a színjátszást tekintve, és így nem tudtak volna igazi élményhez jutni a játék során. A közös játék szakaszai a következők voltak:

1. Szólánc. Mindenki elhelyezkedett körben ülve a szőnyegen, majd útra bocsátottam a *vacsora* szót egy asszociációs játékkal. Mindenkinek a társa által mondott szóval kapcsolatban kellett egy szót mondania. Ezzel ráhangolódtunk a témára és a játékra.
2. Családalapítás. Minden csapatból egy személy magára vállalta a gyermek szerepét. Ők megkapták tőlem a saját szituációs kártyájukat, ami alapján majd a családjukkal szemben viselkednek. A többi családtag is megismerte azt a helyzetet, amelyben improvizálniuk kell.
3. Szereposztás. Egy kis időre összeülhetett a teljes család, és megbeszélték, hogy ki milyen szerepet tölt be, kit hogy hívnak, és hány éves. A bemutatkozásokról mind fényképeket, mind videókat is készítettünk.
4. Improvizálás. A tánctermet egy mini színházzá alakítottuk át. A szőnyegen mutatták be a családok a jeleneteiket, amelyek részben improvizáláson alapultak. Izgalmas volt a diákok számára, hogy nem ismerték a másik szereplő feladatát. A játék így vált életszerűvé. A jeleneteket is videóra vettük, és később közösen megnéztük. Minden család játéka után a többi diáknak kellett kitalálnia, hogy kinek mi lehetett a szerepe. Ez még izgalmasabbá tette

a játékfolyamatot. Nagyon jókedvűen, sok nevetéssel, de a feladatot komolyan véve zajlott a munka. (5. sz. melléklet)

Néhány tanulói vélemény a drámaórákról:

“Talán a drámaórákat imádtam a legjobban. Nagyon izgalmasak és érdekesek voltak.”

“Mi voltunk a Völgyesi család. Minden család kapott egy kártyát, hogy mi a feladata. Nagyon vicces volt a keresztnévünk. Fel is lett véve az előadás. Amikor visszanéztük, sokat nevettünk.”

Az utolsó simítások

A projekt végéhez közeledve még egy tanórát rászántunk a digitális történetek véglegesítésére. Három feladatot adtam minden csoportnak.

1. Hangulatjelentés. A foglalkozást egy asszociációs gyakorlattal kezdtük. Egy percen át mindenki leírhatta csoportonként egy lapra, hogy mi mindent jelent számára a közös vacsora, milyen tárgyak, érzések, személyek, hangulatok jutnak eszébe. A hetek során nagyon sok élményt gyűjtögettek össze a tanulók, ehhez még a személyes élményeiket is hozzákapcsolták. Megszületett egy szóhalmaz, amit két tanuló egy szófelhőbe rendezett a www.tagul.com alkalmazással. (6. sz. melléklet)
2. Utómunka. A másik két csoporttársnak lehetősége volt az eddig elkészített digitális történetet javítani, szerkeszteni.
3. Az utolsó szó jogán mindenki papírra vetette a gondolatait az egész projekt-folyamattal kapcsolatban. Később örömmel olvastam ezeket a mondatokat, amelyben őszintén vallanak a diákok örömről, kudarcról egyaránt.

“Nagyon szerettem a csoporttársaimmal együtt dolgozni. Mindenféle feladatot szerettem, de főleg azt, amit gépen kellett csinálni. Remélem, még lesznek ilyen óráim.”

“Sokat mérgelődtünk, nevettünk, szomorkodtunk. Nekünk van a legjobb csapatunk.”

“Én a barátaimmal dolgoztam együtt. K. nagyon értett a számítógépes részhez, ezért ott rá hallgattunk. J. a szövegíráskor volt nagyon aktív, mint mindig. V. a szöveg felmondásához adott remek ötleteket, és a képkeresésben is rengeteg segítséget. Én a színjátszást élveztem nagyon, nekem a hagyományos játékok jobban tetszenek. Kíváncsian várom a projektzáró órát.”

“Sokat veszekedtünk azon, hogy ki irányítsa a gépet. A mi munkánk más lett, mint a többieké. Végül aztán kész lett. Többször is megnéztük, és nagyon jó lett.”

“Már nagyon várom, hogy az osztálytársaim munkáját is lássam.”

“Amikor elkezdtük csinálni ezt a projektet, nagyon jónak tűnt, de idővel meggyült a bajunk vele. Elkezdtük a kisfilmet, de nem sikerült. Aztán a PPT-vel kezdtük előlről az egészet, és végül kész lett. Páran a végére nagyon felnéztünk magunkra. A közös munka ráébresztett arra, hogy nehéz együtt dolgozni, de idővel sikerülni fog.”

“Nagyon jó volt ez a projekt, és remélem, még sok ilyen lesz.”

Premier – a digitális történetek bemutatása

A projektzáró órát már mindenki nagy izgalommal várta. Mivel több héten keresztül egymástól elszigetelten dolgoztak a kisfilmekben a csoportok, ezért még nagyobb volt az izgalom, hogy mit alkotottak a társaik. Hogy az utolsó foglalkozást még ünnepélyesebbé tegyük, meghívtuk az osztályfőnököket is, hogy részese lehessen a gyerekek örömeinek.

Közösen felidéztek egy PPT segítségével a projekt főbb állomásait. Bemutattuk a projekt során alakult családokat, majd újra megnéztük az általam készített kisfilmeket, amelyek inspirációul szolgáltak a diákok számára egy saját digitális történet megalkotásához. Ezt követően bemutattuk a csoportok által készített kisfilmeket.

A tematika szerint az első 3 történet a Söderparti című vers témája alapján készült, és a családok esti vacsorázási szokásairól szólt. Az sem volt zavaró, hogy az egyik csapat, aki PPT-t készített, élő hanggal kommentálta a képeket. (7. sz. *melléklet*) Az ő munkájukban minden csapattag egyéni története megjelent. Megismertük, hogy milyen ételeket esznek, mit csinálnak vacsora közben. Megjelenik a családi hierarchia az ételosztásnál, és fellelhető a kiterjedt rokonsággal rendelkező család vendégszeretete. Bár nagyon nehezen állt össze a csapat munkája, de a PPT-formában örömeiket lelték. Nemcsak letöltött, hanem saját készítésű képeket is felhasználtak illusztrálásként. Az ő munkájuk digitalizálása az animálásban jelent meg. Első lépésnek ez is nagy teljesítmény, büszkéek is voltak végül a közös munkájukra. Hogy gyakoroljuk az értő hallgatás képességét, a PPT-hez ellenőrző feladatokat is készítettem a LearningApps alkalmazással. A diákok így kicsit maguk is bevonódtak mások történetébe.

A másik csapatnak sem sikerült a Wevideóval elkészítenie a történetet, túl bonyolultnak találták. Számukra ajánlottam fel az Animoto alkalmazást, amellyel kép és szöveg felhasználásából egy hangulatos kisfilmet állítottak össze. Náluk az egyik csapattag történetét választották alapul. Az ő családja egy kicsit kilógott a sorból. A gyerekek ugyanis segítenek a vacsora elkészítésében, és a tévénézésre csak vacsorázás után kerül sor.

A harmadik fiúcsapat egyik tagja járatos volt a Wevideo program használatában. Az ő történetét filmesítették meg sok animációs elem felhasználásával. A kisfilm érdeme, hogy szintén vegyíti a kép és saját alkotás elemeit, ezáltal válik színessé és érdekessé a történet. Azonban nem mindenhol van összehangban a szöveg és a kép

tartalma. Ebben a családban az apa a domináns, és a vacsorázáskor is a tévézés válik a legfontosabb tevékenységgé. (Vacsora nálunk)

A másik két digitális alkotás Petőfi Sándor Egy estém otthon című versének továbbgondolásán alapult. Az anya szemszögéből mesélte el narratív módon mindazt, ami a versből kimaradt, de megtörténhetett volna. Az első kisfilm narrációja kicsit naiv. Előnye, hogy rengeteg személyes érzést jelenít meg. Olyan kérdések is elhangoznak, amelyek a mai korra jellemzőek inkább, de sikerült mégis megőrizniük a korhűséget. A fiáért aggódó anya szeretné már családi kötelékben tudni a kisfiát. (Fiam, Sándor hazatér)

A másik kisfilm lányok alkotása. (Egy estém otthon) Nagyon ötletesen galamb hozta a hírmondó levelet a fiú hazatéréséről. Az anya és a fiú kapcsolata elég rejtélyes, néhány kérdést nem is válaszol meg személyesen, csak levélben, miután elment ismét hazulról. A kép és a szöveg viszonya nem mindig harmonikus. A filmnézés után szintén egy kis játékos figyelemtesztet próbáltam a hallgatóságot aktivizálni.

Az utolsó előtti órán készített szöveghők segítségével összegeztük, hogy mit is jelenthet számunkra egy családi közös vacsora, létezik-e nálunk is a "sóderparti-jelenség" vacsorázás közben, vagy a televízió veszi át a főszerepet.

Az elkészült kisfilmekből leszűrhető, hogy sok családban kevésbé játszik szerepet a közös beszélgetés, sok esetben megmarad a felületes, "Mi volt ma a suliban?" kérdés-felelet szinten. A közös beszélgetéseket felváltja a közös tévézés. Mindenki elmerülhet a saját gondolatvilágában, és örül, hogy nem nyaggatja senki.

A Petőfi-versre épülő kisfilmek nagyon kreatívak és újszerűek lettek. Humor, nyelvi igényesség jellemezte mindkét alkotást. Náluk a kép és szöveg harmóniájára kell legközelebb nagyobb hangsúlyt fektetni.

A jó hangulatú zárás kedvéért a gyerekek kívánságára megnéztük a drámaórán készített családi improvizációkat. Értékeltem a csapatok munkáját, és néhány tanuló pozitív visszajelzésével búcsút vettünk az Egy estém otthon című projektől.

Az osztályfőnök mint külső szemlélő írásbeli reflexiója keretezi be számomra ezt a több hetes kitartó munkát.

"Mint osztályfőnök, szeretek bemenni az osztályom más óráira. Sokat tanulok a látottakból, a gyerekekről is többet tudok meg egy más környezetben. Az óra ebből a szempontból is tanulságos volt számomra. Egy hosszabb időszakot zárt le. A tananyag feldolgozása a megszokottól eltérő, de a mai gyerekekhez közelebb álló módszerekkel történt. Nagyon tetszett az is, hogy a tanulókat önállóságra neveli az ilyen feldolgozása a tanultaknak. A közösség formálását is segíti a csoportban dolgozás, látniuk kellett, hogy együtt, együttműködve többre képesek, mint egyedül. A záró órában minden benne volt, amit az elmúlt időszakban létrehoztak, a tanár szerepe meghatározó, szükséges és elégséges. Az óravezetés logikus volt, csak annyi hangzott el mindenből, amennyi a következő lépéshez kellett, a gyerekek jól érezték magukat tanulás közben."

7.1.3. Konklúzió

A projekt elején még magam sem gondoltam volna, hogy egy önmagát inspiráló ötletáradat indul el a részemről az eredeti célkitűzéssel párhuzamosan. Mivel ez volt az első ilyen jellegű hosszabb munkafolyamat ezzel az osztállyal, természetesen sok probléma, főleg technikai jellegű nehezítette az eredményes munkát. Szükség volt egy megfelelő ritmusú munkatempó diktálására, a csoportok folyamatos motiválására. A dicséret és a sok biztatás növelte a kitartást és a munkakedvet. A diákok is érezték, ha nem volt összhang a csoportban, de belátták, hogy enélkül nem lehet eredményesen dolgozni. Már ez a felismerés is egy hatalmas lépés a számukra.

Egy hosszabb munka után számot vet az ember azzal, hogy a kitűzött célok megvalósultak-e. Elkészültek a digitális történetek különböző formában és mélységben. A kitűzött feladatról szóltak egyéni élmények felhasználásával, s közben átélték a diákok, hogy milyen öröm alkotni valamit a maguk és a mások örömére. Emellett számos területen szereztek jártasságot mind az írásbeli, mind a szóbeli interakciók tekintetében.

Nem tekintem teljesen lezártnak a projektet, mivel az elkészült munkákat szeretném később a tanítási órákon felhasználni. Ettől válik élővé és hatékonná az a sok-sok munka, amit a gyerekek befektettek a projektbe.

A jövőben tervezem, hogy felhasználom a digitális történetmesélés technikáját különböző témák feldolgozásában. Számos lehetőséget látok ebben a módszerben a diákok motiválására. Nézetem szerint nem kell mindenkinek profi munkákat készítenie, de fontos, hogy megtalálja azt a technikát, amellyel a mondanivalóját megfelelő képanyag kíséretében közölni tudja.

Fontos, hogy a gyerekekhez élménypedagógiai módszerekkel vigyük közel azokat a dolgokat, amelyeket szeretnénk közvetíteni.

Számomra nagyon tanulságos és izgalmas volt ez az újfajta munkaforma. Szívesen kipróbálnám más témában és más célból is ezt a módszert. Nagyon alkalmasnak tartom arra, hogy egyedi feldolgozású tanulási tartalmak készüljenek a gyerekek munkáiból, ami egy helyi tudásbázis kialakítását is megalapozhatná. A gyerekek reakciói és inspirációi alapján a következő tanévben beépítek egy-egy digitális történet létrehozásán alapuló modult az irodalom-tananyagba.

7.1.4. Mellékletek

1. sz. melléklet

Petőfi Sándor:
EGY ESTÉM OTTHON

Borozgatánk apámmal;
Ivott a jó öreg,
S a kedvemért ez egyszer –
Az isten áldja meg!
Soká nem voltam otthon,
Oly rég nem láta már,
Úgy megvénült azóta –
Hja, az idő lejár.
Beszéltünk erről, arról,
Amint nyelvünkre jött;
Még a színészetről is
Sok más egyéb között.
Szemében „mesterségem”
Most is nagy szálka még;
Előítéletét az
Évek nem szüntették.
„No csak hitvány egy élet
Az a komédia!”
Fülemnek ily dicsérést
Kellett hallgatnia.
„Tudom, sokat koplaltál,
Mutatja is szined.
Szeretném látni egyszer,
Mint hány sz buk fenceket.”
Én műértő beszédit
Mosolygva hallgatám;
De ő makacs fej! föl nem
Világosíthatám.
Továbbá elszavaltam
Egy bortalom neki;
S nagyon, nagyon örültem,
Hogy megnevetteti.

De ő nem tartja nagyra,
Hogy költő-fia van;
Előtte minden ilyes
Dolog haszontalan.
Nem is lehet csodálni!
Csak húsvágáshoz ért;
Nem sok hajszála hullt ki
A tudományokért.
Utóbb, midőn a bornak
Edénye kiürült,
Én írogatni kezdtem,
Ő meg nyugonni dűlt.
De ekkor száz kérdéssel
Állott elő anyám;
Felelnem kelle – hát az
Írást abban hagyám.
És vége-hossza nem lett
Kérdezgetésinek;
De nekem e kérdések
Olyan jól estenek,
Mert mindenik tükör volt,
Ahonnan láthatám:
Hogy a földön nekem van
Legszeretőbb anyám!

(Dunavecse, 1844. április.)

SIV WIDERBERG:

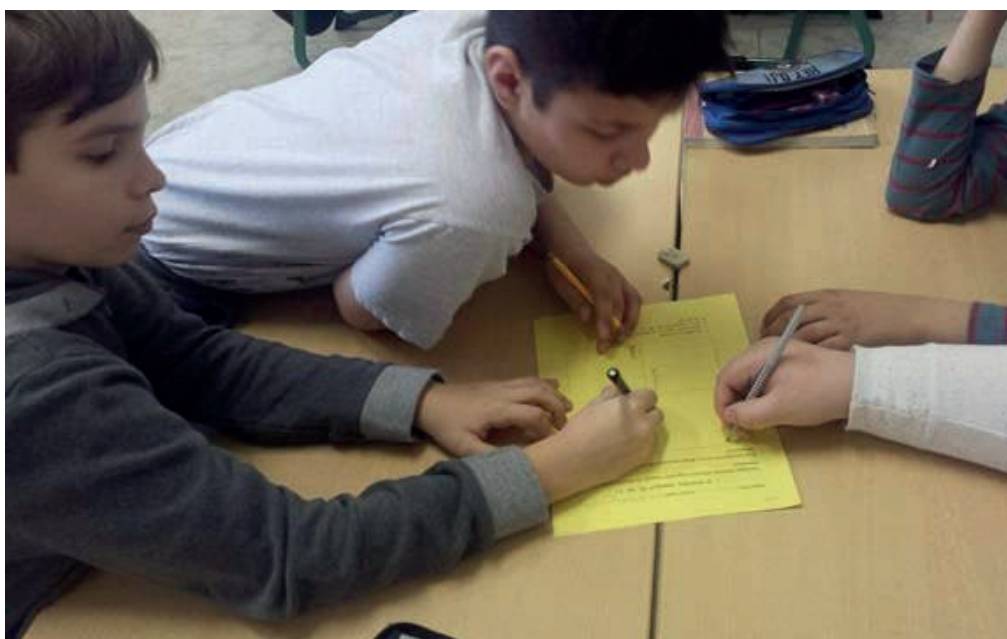
Sóderparti Dániel
aki az osztályunkba jár,
a vacsorát Sóderpartinak hívja.
“Sódert esztek vacsorára?”
kérdeztem egyszer
(mert szerintem ez a
Sóderparti
olyan lükén hangzik).
“Frászt” mondta Dániel,
“húst eszünk,
és mindenki nyomhatja a sódert,
és senki se mondja,
hogy fogd be a szád,
és mindig kipakolhatod,
ami a szívedet nyomja”
mondta Dániel, és nevetett.

Mégis csak lükén hangzik,
hogy Sóderparti.
De Ami a Szívedet Nyomja,
az már igen!

Nálunk csak olyan közöséges
Vacsora van.

(Tótfalusi István fordítása)

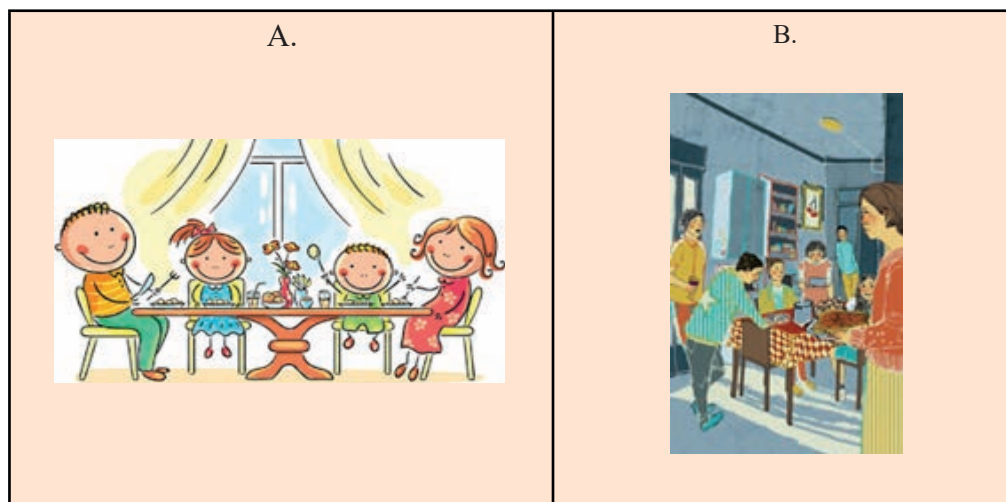
2. sz melléklet. A csoportmunka



3. sz. melléklet. Fogalmazási feladatok

5. osztály DST

1. Válaszd ki azt a képet, amelyikről a legtöbb dolog jut az eszedbe!



A következő lépések betartásával írd egy rövid fogalmazást! Minimum mondatok: 8.

- o Adj egy találó címet az írásodnak!
- o Találj ki egy érdekes történetet a képhez!

Tanácsok:

- o Ügyelj a 3-as tagolásra: bevezetés, tárgyalás, befejezés!
- o A címről szóljon a történet!
- o Légy kreatív, legyen a történeted érdekes!
- o A mondataid logikusan kapcsolódjanak össze!
- o Ügyelj a helyes írásmódra és az írásjelek használatára!
- o Ha elkészültél, olvasd át, amit írtál, hogy értelmes-e!
- o Ha találtál bent javítanivalót, azt tedd zárójelbe, és a szöveg végén a Javítás felirat alatt írd le helyesen!

A fogalmazásra felhasználható időkeret: 15 perc

2. Írj 3 kiegészítendő kérdést a saját történetedhez, majd olvasd fel a fogalmazásodat a párodnak. Neki kell megválaszolnia a Te kérdéseidet.

Időkeret: 3 perc

3. Végül próbáld meg a történeted szereplőit megszólaltatni! Balról jobbra haladj, nevezd el a szereplőket! Ki mit mondhatott vagy gondolhatott vacsora közben?

Időkeret: 6 perc

A feladatot külön lapra végezd!

Egy estém otthon

Otthon vagyok és számítógépezek. Egyszer csak anya száját ez a mondat hagyta el: - Gyertek szíveim ebédelni! – mondta anyu.

Ahogy kimondta, apa, öcsi, én szaladtunk enni.

Van minden, egyetek! – szólalt meg anyu.

Tényleg minden volt: hal, kolbász, puding meg még sorolhatnám. De az volt az érdekesség, hogy meg nem szólaltunk, mert annyira elbűvölt az étel. Máskor meg nem is lehet szóhoz jutni, furá volt. Egyszer bekopogtak ebéd közben nagymamáék, és ők is hoztak rengeteg ételt, ezért két napig csak ezt ettük. Apa meg mindig evés közben keresztrejtvényezett.

Egy hét múlva apu megunt a rejtvényt, helyette fülhallgatóval jött enni.



Egy szilvás gombóc története

Egy nagyon nyugodt este volt, amikor anya szájából az a mondat hangzott: Vacsora! Mindenki rohant az asztalhoz és vártuk, hogy mi a kaja. Szilvás gombóc volt. Nagy veszekedés tört ki, mert én a szilvát, az öcsém meg a gombócot nem szereti. Öcsi a plafonra dobálta én meg a konyhaszekrényre. Odaragadtak és lelapultak. Anya és apa egyszerre mondta: Elég volt, ez így nem mehet tovább! Így veszekedésünk miatt anya szegény gombócokat a kukába dobta. Én a szekrényről az öcsém egy létrára állva a plafonról kaparta.

Így történt hát szegény gombócok élete.



5. sz. melléklet. A drámaóra



6. sz. melléklet. Szófelhők



7. sz. melléklet A mi különleges vacsoránk PPT

A mi különleges vacsoránk		Vacsora Alcsiéknál Itt a vacsora, amit az egész család együtt eszik. A vacsora nagyon finom és egészséges. A vacsora nagyon sokféle ételt tartalmaz, például húst, zöldséget, és kenyeret. A vacsora nagyon sok szeretettel van elkészítve, és mindenki nagyon élvezi. A vacsora nagyon sok szeretettel van elkészítve, és mindenki nagyon élvezi. 
Vacsora Katinkáéknál Anyó megfűzi a vacsát és mind a 4-en megesszük az egész hús egyet. Vacsoráztunk úgy, hogy látnak, nézünk, hogy milyen volt a napunk, és általában azt szoktam mondani, hogy „Óh! Épp az anyó zsebébe esett az étel, után a nevétől gyors és én Vacsit után elmentem a kórházba és fogtam, és én és végül elmentem. 	Vacsora Saciéknál Anyó megfűzi a vacsát, és mindenki eszik. A vacsora nagyon finom és egészséges. A vacsora nagyon sokféle ételt tartalmaz, például húst, zöldséget, és kenyeret. A vacsora nagyon sok szeretettel van elkészítve, és mindenki nagyon élvezi. 	
	Köszí, hogy megnéztétek 	

7.2. Dombóvári Lászlóné: Kreatív írás digitális történetmesélés segítségével, avagy Így írunk mi – 8. osztályos tanulók önreflexiói Karinthy Frigyes stílusában

Idén februárban ismerkedtem meg a digitális történetmesélés műfajával egy online kurzus keretén belül. Elhatároztam, hogy kipróbálom a 8. osztályos irodalomcsoportommal egy rendhagyó téma keretén belül: Karinthy *Tanár úr kérem* című művének mintájára vicces történeteket készítünk el az iskolai életükkel kapcsolatban. Ezt a folyamatot szeretném most megosztani, hogyan zajlott ez a project, és milyen eredménnyel.

7.2.1.Bevezető

Iskolánkról

Budapest egyik zöldövezeti kerületében dolgozom egy állami fenntartású általános iskolában. A felső tagozaton magyart és történelmet tanítok immáron 23 éve. A mi iskolánkban a magyart és a matematikát évfolyamszintű névcsoportos bontásban tanítjuk, ami azt jelenti, hogy az osztályok száma plusz egy a csoportok száma: van egy emelt szintű, két normál és egy kis létszámú lassan haladó csoport. Sajnos azonban a differenciálás csak a tananyagban és a feldolgozás módszereiben jelenik meg, plusz órákat nem tud biztosítani a fenntartó.

Mindenesetre így a nagyjából azonos képességű tanulókkal jobban tudunk haladni, és a plusz anyagokat be tudjuk iktatni a tanítás során, illetve a kis létszámú, lassan haladó csoportoknak több gyakorlást biztosítunk, más módszereket alkalmazunk.

A csoportról

Ez a 8.-os csoport normál 2-es, vagyis átlagos képességű tanulókból áll. 20 fővel működik és negyedik éve tanítom őket. Homogénnek így sem mondanám a csoportot, bár nagy különbségek nincsenek, csak az érdeklődésük, az aktivitásuk hullámzó kicsit. Azonban ha az érdeklődésüket sikerül felkelteni, akkor nagyon lelkesek és ötletesek. A felvételit elég jó eredménnyel megírták, igaz, a csoport nagy része járt hozzám a délutáni előkészítőre egész első félévben.

A családi háttér nagyrészt rendezett, a szülők támogatóan, partnerként viszonyulnak az iskolához. Nagyrészt magas az elvárás mind az iskolával, mind a gyermekeikkel szemben a tanulás és a továbbtanulás tekintetében. A családokkal intenzív a kapcsolat, annál is inkább, mivel a 20 főből 8 tanulónak vagy jelenleg, vagy korábban ide jár/járt a testvére is. Sokat közülük én is tanítottam, vagy jelenleg is tanítok.

A csoport összetétele osztályok szerint a következő: 8. a-ból 3 fő; 8. b-ből 6 fő; 8. c-ből 11 fő.

A nemek aránya viszonylag kiegyenlített: 11 lány és 9 fiú jár a csoportba.

Tanulmányi eredményük is viszonylag kiegyenlített: nyelvtanból 3 és 5 között (4,05), irodalomból 4 és 5 között (4,35) teljesítettek félévkor. Szövegalkotásuk és szövegértésük viszonylag jó, a fogalmazási készségeik az utóbbi időben sokat fejlődtek.

Használjuk az IKT által nyújtott lehetőségeket: tanulócsoportokat hoztunk létre a neten (náluk Facebook-csoportot használtunk, mivel mindenki fent van ezen a közösségi oldalon), ahol gyakorlófeladatokat küldök nekik. Nagyon sok olyan feladat van, amelyen telefonon vagy gépen lehet otthon gyakorolni. Mivel ezek a fiatalok sokkal jobban kedvelik a digitális feladatmegoldást, ezért ezt a formát gyakran alkalmazom náluk. Ezek a feladatok egyfajta versenyszellemet is kialakítanak esetükben, így jó motiválóeszközök.

Szakmai munkámról

Ahogy írtam, 23 éve vagyok a pályán magyar-történelem szakos tanárként, ebből 22 éve ebben az iskolában. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a magyar nyelv és irodalom bár két tantárgy, de mégis együtt magas óraszámú (heti 2-2), így alkalmam van arra, hogy az évek során a tanulókat jobban megismerjem.

Mindig is érdekelt az új módszerek, folyamatosan törekszem arra, hogy lépést tartsak mind a gyerekek igényeivel, érdeklődésével, mind a technikával. 1998-ban oktatásinformatikus felsőfokú képesítést adó tanfolyamot végeztem. Így adta magát, hogy amikor iskolánk 15 éve pályázaton megszerezte az első interaktív táblákat, akkor az elsők között kezdtem alkalmazni, és mára napi gyakorlattá vált tanári munkám során.

7.2.2. A digitális történetmesélés folyamata

Bekapcsolódás a digitális történetmesélésbe

A választás

Idén februárban ismerkedtem meg a digitális történetmesélés adta lehetőségekkel. Ebben az időszakban a 8.-os csoporttal egy nagyon izgalmas projektbe fogtunk bele. A témakör Karinthy Frigyes volt, és az Így írtok ti paródiakötet és a Tanár úr kérem novellái együttesen adták az ötletet, hogy készítsük el mi is a saját iskolai életünkről szóló kiadványunkat. Miközben végeztem a tanfolyamot, megmutattam nekik is a „vizsgamunkámat”, és felmerült az ötlet, hogy néhány fogalmazásukból készíthetnénk filmet is. Így kiegészítettük a projektünket, és továbbvittük a DST irányába.

Maga a téma is adta magát. A történetek személyes hangvételűek, hiszen a saját élményeiket, reflexióikat írták meg az iskolai életéről. A leírás maga is E/1-ben formálódott, ami a DST egyik alapelve. Könnyen „beszerezhető” hozzá a jogtisztáképek, hiszen amennyiben a szülők a beleegyező nyilatkozattal, a gyerekek pedig a szóbeli beleegyezésükkel hozzájárultak a fényképezéshez, ők maguk szerepelnek a képeken. A korosztály egyik jellemzője mindemellett, hogy szeretik fotózni magukat, tehát lelkesedésben nem volt hiány.

A másik ok, amiért őket választottam erre a „kísérletre”, az az, hogy pont ekkor zajlottak a felvételek. Az írásbeliken már túl voltak, a szóbelik pedig javában tartottak. Ez az időszak amúgy is nehéz mind tanulói, mind tanári szempontból. A tanulók fáradtak, kicsit „leeresztenek” az írásbelik után, sokat hiányoznak a szóbelik miatt, és a gondolataik is kicsit máshol járnak, más élvez prioritást számukra. Ebben az időszakban a komoly haladás nehézkes, viszont egy izgalmas, könnyed feladattal fenntartható az érdeklődésük és a lelkesedésük.

Nagyrészt játéknak fogták fel, miközben hihetetlen sok kompetenciát fejlesztettünk, és olyan tudásra tettek szert, amelyet az életük során bármikor alkalmazhatnak majd, akármilyen irányba menjenek is tovább.

Előkészítő szakasz

A témaválasztásnál már utaltam arra, hogy egy már folyamatban lévő projekt továbbfejlesztése lett a DST témája. Ilyen értelemben külön játékos formában nem tartottunk klasszikus story circle-t, hiszen a téma már adott volt. A közös kiadványunkhoz Karinthy volt a minta. Megpróbáltunk az ő nyomdokain haladni, bár nem ő volt a lényeg. A tanulókról szólt ez a projekt, nem egy íróról. Karinthy csak ötletet adott ahhoz, hogy így az általános iskolai életük vége felé kicsit összegzően, viccesen megírják az itteni élményeiket, érzéseiket, a jó dolgokat, a nehézségeket, azt, hogy hogyan érezték magukat itt ebben az iskolában az elmúlt években.

Mindenki megírta a fogalmazását, amit közösen elolvastunk. Ebben a feladatban nincs jó és rossz megoldás, hiszen mindenki a saját érzéseit, élményeit írta meg. Egyetlen szempont volt csak, amit be kellett tartani: ne legyen senkire nézve sem bántó. Emiatt nem is voltak aggályaik affelől, hogy a többiek mit szólnak munkájuk felolvasásakor. Mind egyediek voltak, saját egyéniségüknek megfelelően. A válogatás is közösen történt. Kiválasztottuk a valóban humoros történeteket. Ezután következett annak a vizsgálata, hogy melyek azok a történetek ezek közül, amelyek vizuálisan jól megjeleníthetők. Voltak vicces írások, amelyek azonban nem alkalmasak a képi megjelenítésre, mert nyelvi eszközökben rejlő viccekkel dolgoztak.

Végül öt történetet választottunk ki: két történet a hétfő reggelek nehézségeiről szólt, egy az órák közti szünetekről, egy a lassan haladó tanítási órákról, egy pedig a tökéletes jó tanulóról, aki a dolgozatok réme.

Megbeszéltük, hogy ki az, aki vállalja az arcát is hozzá (különös tekintettel az otthoni témákra). Fontosnak tartom, hogy ezt maximálisan tiszteletben tartsuk, hiszen csak akkor lesz jó, ha élvezettel készítjük, és senkiben nincs rossz érzés, nem kényszerítünk rá olyat, amit nem szívesen tesz meg.

Az DST szakaszai

Első szakasz

Az iskolában játszódó történetekhez itt készítettük közösen a képeket. Természetesen én is vállaltam a „szereplést”, ha arra volt igény. Ez is fontos része, mert ha én „nem vagyok benne a játékban”, akkor hogyan várhatnám el tőlük ugyanezt?! A storykat olvasva kezdtünk fotózni. A telefonjaikat használták, hiszen a hétköznapi életben is ezzel fényképeznek. Természetesen kiengedtem őket a folyosóra, a mosdóba, a büféhez, megbeszélve velük, hogy az órákat nem zavarhatják hangoskodással. A képek jó része a tanteremben készült. Nagyon jó hangulatú óra volt, inspirálták egymást, folyamatosan jöttek a jobbnál jobb ötletek.

Eddig, amint látható, egyéni és frontális munkát alkalmaztam (szöveg megírása, válogatás, ötletelés, fotózás) interaktív beszélgetéssel, irányított kommunikációval. Az elkészült anyagokat egy közös felhőtárhelyen megosztottuk, hogy mindenki dolgozhasson vele.

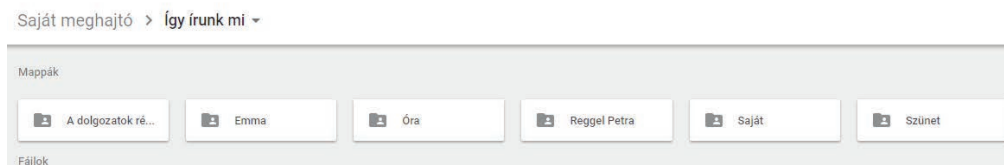
Innentől csoportokat alakítottunk az öt történet köré. Ebben az esetben nem szerettem volna sem véletlenszerű, sem általam irányított csoportalakítást alkalmazni, hiszen nagyon személyesek ezek a történetek, ezért a legcélszerűbb az volt, hogy hagytam, hogy maguk választhassák ki a partnereiket. Ráadásul elég összeszokott és összetartó a társaság ahhoz, hogy ne hagyjanak ki senkit a csoportalakításnál. Mivel gyakran dolgozunk kooperatív formákban, azt is tudják, hogy egy-egy ilyen projektnél fontos szempont az is, hogy minden feladathoz „legyen ember”, vagyis olyan, aki jól olvas, olyan, aki fegyelmezetten koncentrálni tud (számolásoknál), és olyan, aki nem fél a technikai újdonságoktól, van érzéke a digitális technikákhoz. Ezért nem elsősorban a legjobb barátait/barátnőiket választották csapattagnak. Hamar kialakultak a teamek, kezdődhetett a megvalósítás.

Mivel a képekhez mindenki szabadon hozzáférhetett, ezért azokat használhatták. Volt olyan kép, ami két különböző történetben is helyet kapott. Akinek a története otthon játszódtott (Hétfő reggelek), az otthon készítette el a képeit, vagy az utcán a troliról, vagy az iskola kapujáról. Ezeket a képeket természetesen szinten feltöltötték a közös felhőalapú felületre. A csoport első feladata tehát az volt, hogy összeállítsa a képeket a szöveghez, és számozással sorba rendezze őket.

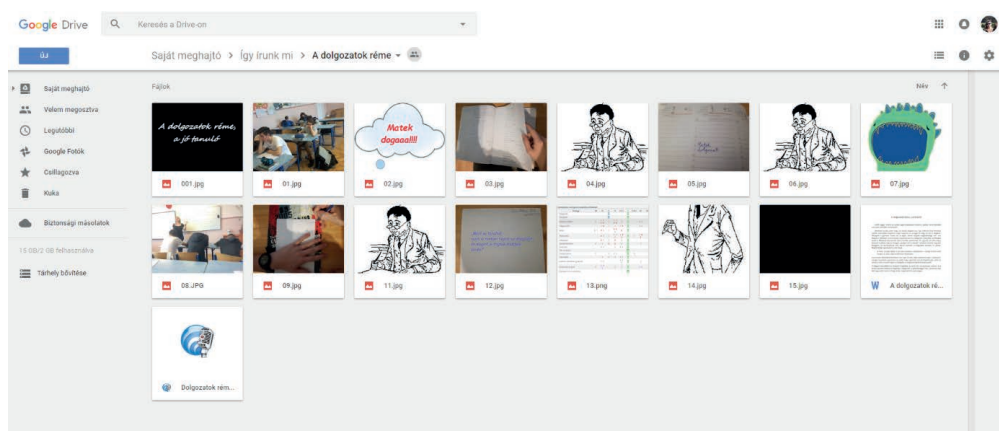
Ezután következett a hangrögzítés. Itt már több nehézségbe ütköztünk. A technikai résszel nem volt gond: szinte mindenkinek okostelefonja van, amelyeken könnyen kezelhető hangrögzítő programok vannak. Ezeket a tanulók magabiztosan kezelik. Azt viszont gyakorolni kellett, hogy megfelelő tempóban, hangerővel és főleg hibátlanul fel tudják mondani a szöveget. Amikor visszahallgatták a hangjukat, bizony sokan idegenkedve fogadták. Akkor jöttek rá, hogy azt hitték, jól érthetően beszélnek, nem hadarva, aztán visszahallgatva ráébredtek a hibákra. Újra meg újra nekifutottak, amíg számukra is megfelelő lett az eredmény. A másik kérdés az volt, hogy hol találunk csendes helyet a hang rögzítésére. Elsőre az alagsori kis tornaterem tűnt jó ötlenek, mivel elég félreeső helyen van, és nincs ablaka sem, ahonnan utcai hangok szűrődhetnének be. Viszont van egy nagy hibája: a nagy üres tér visszhangos. Végül a tornaöltöző lett a megfelelő hely. Természetesen még itt is csak a délutáni időszámban volt megoldható a hangfelvétel.

Volt azonban olyan diák is, aki azt mondta, otthon, nyugodt körülmények között szeretné felmondani a hangot. Persze hagytam, és az elkészített hangfájlt feltöltötte a felületünkre. Google Drive-ot használtunk a csoporttal, amely azért alkalmas a felhőalapú információátárolásra, mivel mindenhol elérhető, ahol van internetkapcsolat.

Történetenként mappákba rendeztük (1. ábra) az elkészült anyagot: szöveg, képek, hangfájl, emellett egy-egy fekete képkockát, amelyre a címet és a stáblistát lehet írni majd Paintben. (2. ábra)



1. ábra: A nyolcadikos csoport munkamappái (saját készítésű képernyőfotó)



2. ábra: Egy mappa tartalma (saját készítésű képernyőfotó)

Informatika termi órák

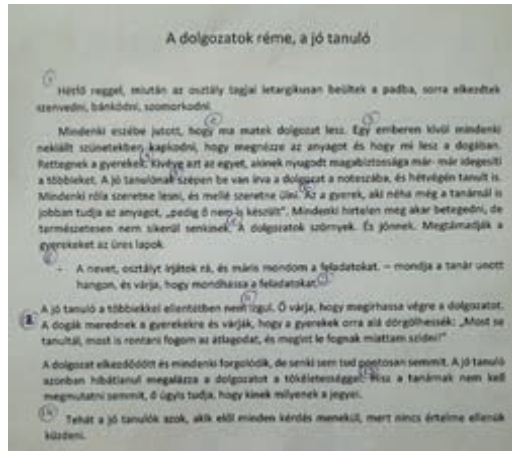
A következő dupla órát az informatikateremben töltöttük. Nagy izgalommal készültem rá, mivel én sem voltam még jártas a technikában (eddig mindössze két DST állt mögöttem), és ezt meg is mondtam a diákoknak, hogy most együtt tanuljuk, kísérletezzük ezt az új módszert. Én a Movie Maker programmal dolgoztam korábban is, mivel számomra zavaró, hogy bár technikailag egyszerűbb a WeVideo program, de az ingyenes változatban egy hatalmas vízjel takarja el a kép jelentős részét.

Nehezítette a feladatot az is, hogy ugyan a mi iskolánkban 4. osztálytól van informatika tantárgy, de a Movie Maker program nem szerepel a tananyagban, és többségében nem is ismerték a diákok. Éppen ezért a következő felépítést terveztem a dulpá órára:

- az első órában az egyik történetet elkezdem feldolgozni, és menet közben mutatom nekik a program működését;
- beviszem a kis netbookot, amelyen dolgoztam, és projektorral a táblán mutatom, melyik lépésnél mire kell figyelni, mit hol találnak, hogyan kell Paintben a címet elkészíteni, hogyan kell a Movie Makerbe a hangfájlokat és a képeket beolvasni, hogyan kell a kép hosszúságát beállítani, hogyan készül a stáblista, hol kell elmenteni...
- az elmondottakat egymás utáni lépésekben leírtam, és a kezükbe adom:

A munka lépései:

1. mappa megtekintése
 2. a script elkészítése – a képek számait beírjuk a szöveg megfelelő helyére
 3. címkép elkészítése Paintben (fekete háttér – „Mentés másként!”)
 4. Movie Maker megnyitása
 5. a fotók behúzása a Movie Maker jobb oldalára
 6. hangfile hozzáadása – elejére húzni egérrel vagy a „Zenei eszközök” fülnél a kezdési idő 0-ra állításával
 7. áttűnések beállítása
 8. elkezdjük lejátszani a videót – space-szel tudunk indítani, pause-álni, vagy I> gombbal
 9. Ott megállítjuk, ahol a szövegben a következő képnek kellene kezdődnie. Leolvasom az időpontot, és az 1. képkockát beállítjuk: képre klikkelünk, és a „Videosz eszközök” fülnél az időtartamnál beírjuk az időt. Ellenőrizzük.
 10. Tovább megyünk a lejátszásban addig, amíg a szövegünkben a következő kép számához érünk. Leállítjuk a videót, megnézzük az időt, beírjuk a számológépbe, rálépünk a képkockára és megnézzük, hol a kezdési ideje, ezt kivonjuk az előző számból, és hozzáadjuk a 7 sec-hez. Az így kapott eredményt beírjuk a kép időtartamához. Ellenőrizzük.
 11. Minden képkockára ugyanezt a módszert alkalmazzuk.
 12. Az utolsó, fekete kockára írjuk a stáblistát és az esetleges forrásokat.
 13. Mentés: ha kész a film, „kezdőlap” fül, utolsó előtti ikon: „film mentése” lenyitása, „nagy felbontású megjelenítéshez” gomb megnyomása, névadás.
 14. Mentés után nézzük meg az elkészült videót, mielőtt kilépünk!!!
- az első óra végére azt szerettem volna, ha odáig eljutunk, hogy a kinyomtatott szövegből legyen storyboard: a szövegbe a képeket végignézzve a számokat a megfelelő helyre beírják, így „forgatókönyvet” készítenek (3. ábra)



3. abra: Storyboard (saját készítésű fotó)

- a második órán pedig 3-as csoportokban dolgozva elkészítik a videókat: 1 tanuló a forgatókönyvet nézi, 1 a Movie Makert kezeli, 1 pedig számol (képkocka hosszúsága)
- azok a tanulók, akik kimaradnak a munkának ebből a részéből, a kiadványt szerkesztik (a projekt eredeti célja a diákok iskolai életéből való írásainak összegyűjtése és kiadása volt, és ezt a DST alatt sem tévesztettük szem elől; a történeteket összegyűjtöttük és szerkesztettük: Így írunk mi 2017-ben, avagy Tanárnő kérem... címmel, a kiadványból pedig év végén minden, a csoportba járó diák kap majd egy-egy példányt)
- amennyiben nem sikerül befejezni a videókat, akkor a következő órán is bekéredzkedünk az informatikaterembe, és befejezzük

Tehát láthatjuk, hogy egyszerre kellett megtanítani egy program működését, és megvalósítani a videó készítését. Ez egy nagyon intenzív kétórás program volt, nagy figyelmet és fegyelmet igényelt a diákok és a tanár részéről egyaránt, valamint előfeltétele a jó kapcsolat, az együttműködés egy közös cél megvalósítása, egy izgalmas kaland kipróbálása érdekében. Nagyon pozitív volt a tanulók hozzáállása, nem éreztem kellemetlennek azt, hogy velük együtt tanulok, igyekeztem partnerként és nem tanár-diák viszonyban dolgozni velük. (1-3. kép)

Kicsit nehezített a helyzeten, hogy a netbook nem volt kompatibilis a projektorral, viszont a tanári gép az informatikateremben hátul van, én pedig folyamatosan mutatni akartam a táblánál, amit csinálók. Végül rendszergazdai segítséggel a két gépet a helyi hálózaton összekötöttük, így működött az eredeti elképzelés.

A diákok, ahogy arra számítottam is, igen hamar belejöttek a program kezelésébe, hisz ez a korosztály fogékony a digitális technikák elsajátítására. Jó volt a csoportokon belüli együttműködés. Hogy ne zavarják egymást, fülhallgatóval hallgatták a szöveget az egyes gépeken. Folyamatosan jártam körbe, és figyeltem, segítettem a munkájukat.



1-3. kép: Tanulói csoportmunka és tanári facilitálás a DST folyamatában (saját készítésű fotók)

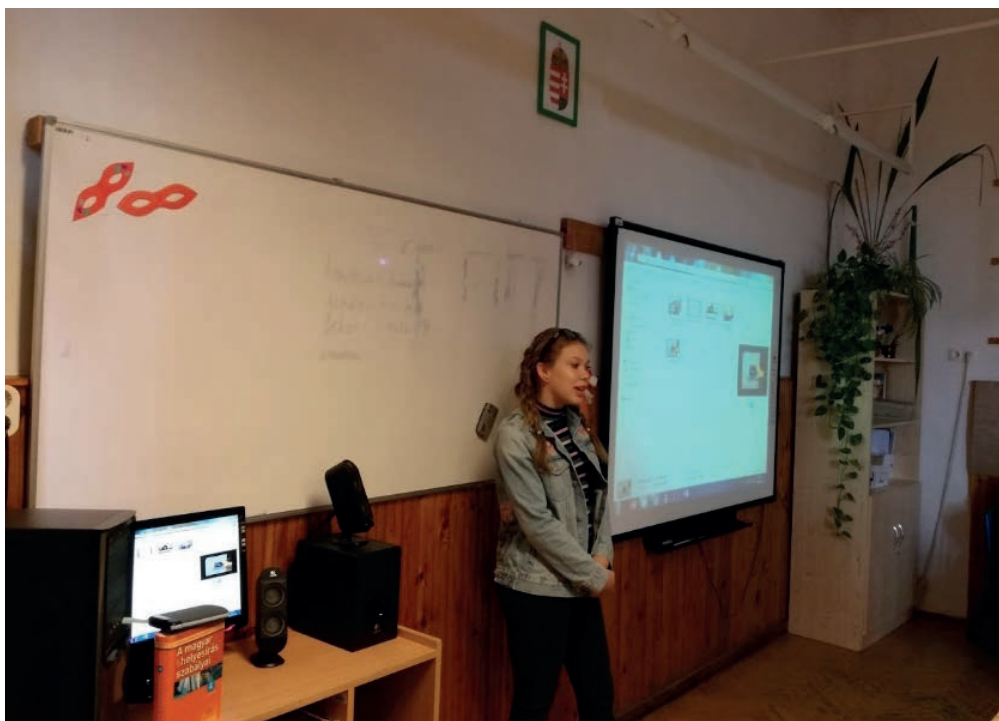
Két történetet sikerült befejezni ezen a dupla órán, a másik hármat a két nappal későbbi következő óránkon fejeztük be.

A kész munkák fogadtatása

Természetesen, amikor befejeztük a videókat, meg is néztük őket közösen. Mindannyian izgatottan várták velem együtt, hogy hogy állt össze, milyen lett a végeredmény. A közös munka nagyon összekovácsolta a csapatot, büszkék voltak az elkészült munkákra. Jókat nevettünk a képeken, ahogyan az amúgy is vicces történetek így most már valóban életre keltek. Természetesen elmondták a véleményüket, kinek mi tetszett a legjobban. Érdekes volt látni, hogy sokszor zavarban voltak azok a diákok, akik szerepeltek akár képen, akár a hangjukkal. Ilyenkor a többiek biztatták, hogy mennyire jó volt. Nem nagyon hangzottak el elmarasztaló mondatok, kritikai megjegyzések. Elhatároztuk, hogy a digitális témahét keretén belül megmutatjuk a többi 8.-os csoportnak is, és beszámolunk arról, hogy mit és hogyan csináltunk.

Ezt meg is valósítottuk: a témahét egyik magyaróráját annak szenteltük, hogy az iskola egyik legnagyobb termébe összehívtuk a 8. évfolyam tanulóit, és beszámoltunk a végzett munkánkról. Az egyik lány elvállalta, hogy az ötlet születéséről és az előkészítő munkákról beszél az évfolyam tagjainak, egy másik fiú pedig a technikai részletekbe avatta be a többi diákot. Természetesen közben levetítettünk néhány elkészült alkotást is.

Kezdetben kicsit bátortalanul fogadták az ötletet, mint általában a kamaszok, hogy mit szólnak majd hozzá a többiek, de aztán csak elvállalták. Örültem, hogy lehetőséget kaptak arra, hogy kiállhassanak az évfolyamtársaik elé, hiszen ezt is meg kell tanulniuk. Ebben a korban, azt hiszem, nem kis bátorság kell hozzá. A siker nem maradt el! A fogadtatás megerősítette őket abban, hogy nemcsak élvezetes, hanem értékes munkát végeztek. Jó volt látni az örömeiket és a büszkeségüket! Megérdemelték, és azt gondolom, méltó lezárása volt ennek a nagy vállalkozásnak. (4-5. kép)





4-5. kép A tanulók motivációja a folyamat alatt (saját készítésű fotók)

7.2.3. Tapasztalataim a módszerrel kapcsolatban

A motiváció alakulása a munka alatt

Az idei évben Karinthyba beleszeretett a csoport. Úgy érezték, nekik szól, róluk szól, s mivel a feldolgozás során is vele foglalkoztunk, apropó volt a továbbtanulásról való beszélgetésekhez, a viselkedésformákról, a tanár-diák viszonyról, az iskolai élet örömeiről és nehézségeiről. Emiatt kezdtünk bele a saját magukról, saját élményeikről szóló projektbe. Amikor a DST szóba került, adta magát a téma, hogy ezt fejlesszük tovább, és próbáljuk ki az új megközelítési módot és új bemutatást. Kimondottan **lelkesedtek** az ötletért. Kicsit nehezítette a helyzetet, hogy a szóbeli felvételik idején elég sokat és sokan hiányoztak, így eleinte lassan haladtunk.

A fogalmazások nagyrészt gyorsan elkészültek, annak ellenére, hogy házi feladat volt. A szövegek kiválasztása, a képek elkészítése, összeállítása, a hangfelvételek elkészítése nagyon gördülékenyen alakult. Engem is meglepett, hiszen sok mindent otthon kellett elkészíteniük, és emailen küldeni vagy drive-on megosztani. Szerencsére már bejáratott **online csoportjaink** vannak, ahol tudjuk tartani a kapcsolatot egymással. Úgy tűnik, mivel érdekelte őket a feladat, ezért a motiváció sem hagyott alább az idő előrehaladtával.

Ebben az esetben olyan diákok jutottak sikerélményhez, akik nem feltétlenül tartoznak a legjobb tanulók közé. Olyan viselkedésformát hoztunk be az oktatásba, ami a mai tinédzserek **mindennapi tevékenységei** közé tartozik, fotóznak, hangfelvételeket készítenek, ezeket közösségi oldalakon osztják meg, videókat töltenek le és fel. Nem minden technikai ismeret állt rendelkezésükre a kezdetekkor, de a lelkesedés és a téma iránti érdeklődés mindenképpen megvolt. Élvezték, hogy órai keretek között olyan dolgokat tehettek, sőt tenniük kellett, amit máskor tiltanak. Használhatták a telefonjukat, szelfizhettek, fényképezhettek a tanítási órákon, még akár a tanárt is! Valószínű, hogy ezek a szokatlan helyzetek is fokozták az érdeklődésüket.

Az **együttműködés** könnyen ment csoporton belül, hiszen, mint már írtam, egy jól összeszokott, kooperatív technikákhoz szokott társaság. Megszokták azt is, hogy amikor csoportban dolgozunk föl különböző témákat, a végén be kell mutatni az elkészült munkákat, és értékeli egymást.

Azok a tanulók, akik sokat hiányoztak a projekt alatt, egyéb feladatot kaptak: a kiadvány szerkesztését. Ennek ellenére időnként ők is odacsapódtak azokhoz a csoportokhoz, akik a DST-vel dolgoztak, és figyelték a munkájukat. Valószínűleg a későbbiekben ők is bevonhatók lesznek egy másik alkalommal hasonló feladatba.

Elsőként a 8.-os magyaros csoportommal próbáltam ki ezt a módszert, de azóta az 5. évfolyamon is alkalmaztam. Igaz, ott egy kis csoporttal a délutáni időszámban. Mindkét esetben azt tapasztaltam, hogy szinte csak meg kellett említeni a gyerekeknek, hogy esetleg kipróbálhatnánk, és a reakciójuk meglepően pozitív volt. Nem volt szükség semmi unszólásra, maguktól ajánlották föl a részvételüket. Ez azért is kellemes meglepetés, mivel elég sok plusz munkát, kutatómunkát, otthoni rákészülést igényelt tőlük.

Nagyon vonzónak tűnik a diákok számára. Nézzük, mik lehetnek ennek az okai:

- az E/1. személyű megközelítés közel hozza a tananyagot a tanulókhoz,
- a történetmesélés műfaja személyessé, átélhetővé teszi számukra a témát,
- olyan tevékenységekhez kapcsolódik, amelyeket önmaguktól is tesznek: fotózás, hangfelvételek készítése, fotók keresése, albumok készítése, videók készítése, feltöltése,
- kézzel fogható, élményszerű a produktum,
- általában szeretnek digitális módszerekkel, infokommunikációs eszközökkel dolgozni,
- ez a korosztály meglepően otthonosan mozog a digitális környezetben, könnyen tanulják meg új programok kezelését.

A diákok részéről megtörtént a visszajelzés a digitális témahéten, hiszen bemutathatták társaiknak az elkészült videókat, és nagy sikert arattak vele.

Gondolkodnak azon is, hogy az év végi búcsúztatón felhasználják ezeket a történeteket, vagy ennek mintájára készítenek majd újabbakat.

A nevelőtestületben is volt folytatása, hiszen a tavaszi nevelési értekezleten én is beszámoltam a kollégáknak erről az új módszerről. Elmeséltem, hogyan dolgoztunk, hogyan ötleteltünk, milyen volt az elkészítés folyamata, és bemutattam néhány kisfilmet is. Többen megismerkedtünk az elmúlt időszakban ezzel a módszerrel, és a többiek kérésére tovább fogjuk adni ismereteinket a kollégáknak. Többeknek fölkelte az érdeklődését, hiszen sok innovatív szellemű tanár tanít nálunk.

Nehézségek a módszer alkalmazása során

Eleinte úgy gondoltam, hogy tanórai keretben ismertetem meg diákjaimat ezzel az izgalmas módszerrel. A 8. évfolyamon ez még sikerült is a korábban leírt körülmények miatt. Ott éppen egy nehéz időszakot éltünk, ahol könnyed játéknak, kísérletnek, kalandnak fogtuk föl minannyian. Nemigen lehetett volna velük komoly munkában haladni a felvételik miatt: nemcsak a sok hiányzás, hanem a másra koncentrálás miatt is. Viszont tagadhatatlan tény, hogy sokkal több időt igényel, mint a hagyományos módszerek, még akkor is, ha kooperatív módszerekről beszélünk. Természetesen nem lehet ilyenkor megfeledezni arról sem, hogy mennyi hozadéka van a DST-nek a tanulók fejlesztésében, de erről majd a későbbiekben úgys fogok még írni.

Az idő tényező az is nehezítette, hogy magyarórán kellett megtanítani a diákoknak az informatikai háttértudást is. Én is újonnan ismerkedtem meg a módszerrel, ezért nem is volt valószínű, hogy informatikaórán foglalkoztak vele korábban. A későbbiekben természetesen ez már megoldható, hogy a kollegákkal kooperálva a tanulók háttérismeretei meglegyenek.

Más órákon is szerettem volna alkalmazni a diákoknál a módszert, például történelemórán. Viszont ott a nagyon feszített tanterv mellett úgy ítélem meg, hogy nem fér bele a tanórai keretbe. Néhány lelkes kisdíákkal délutáni foglalkozás keretén belül készítettünk videót, amelyet a megfelelő tananyagnál le is játszottunk a többieknek. Mondanom sem kell, mekkora sikerük volt, mennyire élvezték. Korábban is készítettek ppt-eket, preziket beszámolóként, szorgalmiként, de a DST egész más élményt nyújtott.

Természetesen a nehézségeknél meg kell említeni azt is, hogy iskolánkban jelenleg két informatikaterem van, ahol 16-18 gép áll a rendelkezésünkre. Ezekre a termekre egyre nagyobb igény van az informatikaórákon kívül is, hiszen egyre több kolléga

használná a legkülönbözőbb órákon a digitális módszereket, akár csak egy óra eleji kvíz erejéig, akár egyéb feladatmegoldó programokhoz, idegen nyelvi órákhoz... Így nem olyan egyszerű bejutni ezekbe a termekbe, ahol a tanulók legalább párban géphez tudnak ülni. (Persze az ideális az lenne, ha mindenkinek jutna külön gép.) Van ugyan néhány mobil laptop is az iskolában, de szintén nagy az igény rájuk. Jó lenne, ha az egyre növekvő lehetőségeknek, az izgalmas innovatív próbálkozásoknak, módszereknek és a diákok érdeklődésének megfelelően lehetne fejleszteni az iskolák felszereltségét is.

Tanári szerep változása

A mai világban a diákok egész máshogy működnek, mint néhány évvel vagy évtizeddel ezelőtt. Nem nagyon szeretik az állandó frontális munkát, igényük van a játékoságra, a tevékenykedésre. A tanár már nem „mindentudó” a szemükben. Éppen ezért nekünk is változtatni kell a hozzáállásunkon. Nem elsősorban a tananyagot kell tanítani, hanem kompetenciákat kell fejleszteni. Olyan eszközöket kell a kezükbe adni, amelyekkel alkalmassá válnak arra, hogy tudást szerezzenek, bármilyen témában kutassanak, kiálljanak előadást tartani látványos prezentációk keretében. Kooperatív módszerekkel megtanuljanak együttműködni, egymást tanítani, felosztani a munkát és együtt egy közös produktumot előállítani.

Így aztán a tanár szerepe az „előadóból” inkább a facilitator tanár felé mozdult el, aki nem megmondja, mit csináljon a diák, hanem megmutatja az irányt, amerre induljon a keresésben. Sok esetben inkább csak szempontokat, támpontokat kell adni és közben a folyamatos jelenlétünkkel mindig ott lenni segítőként.

Ugyanakkor a digitális módszereknél előfordulhat, hogy mi kérünk segítséget tőlük, vagy együtt fejtjük meg a programok működését, hiszen ők egyfajta „digitális bennszülöttként” már sokkal otthonosabban mozognak ebben a világban, mint mi. Ezt nem kell szégyellni, sőt, tapasztalatom szerint sokkal együttműködőbbek a diákok, ha partnerként kezeljük őket.

A munkafolyamat közben

Nagyon izgalmas volt kipróbálni ezt az új munkaformát. Már a tanulás is érdekes volt, hiszen oktatóvideók segítségével sajátítottuk el a módszert, vagyis azonnal láthattuk a hatékonyságát, és azt is, hogyan lehet alkalmazni az oktatásban. Mivel a tanfolyamot is egy saját történet elkészítésével kellett zárni, így azonnal gyakorlatban is kipróbálhattuk a DST készítését. Gyerekként örültünk mi is az elkészült anyagoknak, a tanfolyam tagjai megosztották egymással a videóikat, és a sajátomat megmutattam a tanítványaimnak is. Jóleső érzés volt látni, hogy mennyire tetszik nekik, és megmozgatja a fantáziájukat.

Amikor a diákokkal kezdtünk dolgozni, rajtuk is ugyanezeket láttam. Élveztem, hogy motiváltak, nem kell őket nógatni. A megvalósításkor élveztük a közös alkotást, oldott, bensőséges hangulatú volt az együtt munkálkodás. A szokottnál fegyelmezettebben tartották a határidőket, készítették el a házi feladatokat, küldték vagy hozták az otthon készített anyagokat. Végül nagy izgalommal néztük meg közösen a kész történeteket, és együtt örültünk az eredménynek. Amikor pedig az évfolyamnak mutathatták be munkáikat, ugyanazt a büszkeséget láttam rajtuk, mint amit én is éreztem első videóm bemutatásakor.

Rugalmasság a módszer alapja

Annak a tanárnak, aki DST-vel dolgozik diákjaival, tisztában kell lennie azzal, hogy háttérbe kell vonulnia. Az alapötlet lehet az övé, de a kreativitás által a téma kidolgozása teljes egészében a tanulók ízlése szerint fog alakulni. Ez persze nem azt jelenti, hogy bármit engedni kell, akkor is, ha rossz megoldás felé haladnak. Ilyenkor lép be a facilitáló tanár a képbe, segíti, néha terelgeti a gondolkodását diákjainak. Viszont azt igenis jelenti, hogy a saját elképzeléseit nem erőltetheti rá a diákokra, vagyis hagyja őket kibontakozni.

Ha útközben másfelé megy el a történet, jön egy jobb ötlet, egy másik nézőpont, azt engedni kell, hiszen csak akkor lesz jó a végeredmény, ha a sajátjuknak érzik a gyerekek.

A 8. osztály esetében is volt olyan csoport, aki változtatott az előre megbeszélt fényképkészítéseken, új ötletek jutottak eszükbe, volt olyan is, hogy utólag módosítottak a történeten is az új verzióhoz. Ez nem baj, sőt örömmel vettem, hiszen velük együtt élt, alakult a történet, és pont ez a lényege a történetmesélésnek. Minél inkább sajátjuknak érzik a történetet, annál hitelesebb lesz a végeredmény.

A módszer előnyei

Amennyiben túl tudunk tekinteni azon, hogy a tanulók mennyire fogékonyak voltak a módszer iránt, mennyire motiváltak, lelkesen dolgoztak, és szerették ezt a munkaformát, vizsgáljuk meg azt is, hogy milyen előnyökkel jár pedagógiai szempontból a DST. Egy rendkívül komplex munkaformáról van szó. Nagyon rövid idő alatt rengeteg kompetenciát fejlesztettünk. Nézzük, melyek ezek:

- *digitális kompetencia:* gondolom, ezt nem kell külön magyarázni, hogy miért. Annak ellenére, hogy a tanulók gyakorlatilag folyamatosan az infokommunikációs közegben mozognak, léteznek, sokszor alapvető dolgokkal nincsenek tisztában. Remekül kezelik a telefonokat, a közösségi oldalakat, a játékokat, de a munka során segítségre szorulnak. Igaz viszont, hogy nagyon könnyen beletanulnak.

- *szövegértési kompetencia:* ebben az esetben kevésbé volt jelentős, de történelemből, ahol tananyaggal kapcsolatos történetet dolgoztak fel a kisdiákok, nagyon fontos volt, hogy kutatóskor értelmezzék az olvasott szövegeket, ki tudják emelni belőle a lényegét, és a különböző forrásokból egy komplex képet rakjanak össze.
- *szövegalkotási kompetencia:* viszonylag hosszú, mások által is élvezhető történetet kell megírniuk egy meghatározott témában, előzetes anyaggyűjtést követően.
- *empátia:* mivel E/1. személyben kell írni, ráadásul a történetmesélés stílusának megfelelően, ezért nagyon fontos, hogy a diák bele tudjon helyezkedni valakinek a bőrébe, legyen az egy történelmi személy vagy annak rokona, egy író, költő, akár egy „névtelen hős” az adott korból, egy irodalmi karakter, de más tantárgyakban gondolkodva akár egy állat vagy növény is.
- *kommunikációs kompetencia:* mivel elő kell adnia, hangrögzítőre fel kell mondania egy adott szöveget, a tanulónak át kell tudnia adni az érzést, amit a karaktere érezhet, emiatt a kommunikációja nagy mértékben fejlődik.
- *kreativitás:* ki kell találnia a történetet, kell találni egy érdekes karaktert, akinek a szemén keresztül végigvezetheti a történetét, odaillő képeket kell választani, amelyek érdekessé teszik, egyben illusztrálják, kiegészítik, ha kell, magyarázzák a témát, esetleg aláfestő zenét keres hozzá, egyénivé varázsolja a történetét. Ahány DST, annyi megközelítés ugyanarra a témára. (Tavaszi szünetre adtam feladatnak 5. osztályban, hogy Petőfi: Az Alföld című versét dolgozzák föl videóban – megannyi megközelítés lett az eredmény.)
- *kollaboráció/együttműködés:* mivel a videó készítése során csoportban dolgoztak (más esetben párban), ezért az együttműködés elengedhetetlen feltétele a munkának – story circle (ötletelés), feladatok felosztása egymás között, közös munka.

Amennyiben tananyagfeldolgozáshoz használjuk a DST-készítést, sokkal hatékonyabb eredményt érünk el vele, mint bármilyen korábbi módszerrel. Már a kutatómunka során is sokat foglalkozik a témával a tanuló, de ez még nem feltétlenül újdonság, hiszen ez így van bármilyen prezentáció, kiselőadás során is. Itt viszont át kell szerkesztenie a szöveget egy sajátos nézőpontból, ami már nem egy szokványos feladat. Amíg elfogadhatóan felmondja a szöveget a hangrögzítőre, többször is elolvassa, miközben a képeket keresi hozzá, addig is a témában kutakodik, és a videó készítésekor a szöveggel, a képekkel és a hanggal dolgozik. Összességében annyit foglalkozik a témával, hogy észrevétlenül is sokkal jobban rögzül benne, mint bármely más tanulási formával.

Számomra mit jelentett

Mindig is fontosnak tartottam azt, hogy a változó világgal megpróbáljak lépést tartani, olyan új eszközöket kipróbálni, ami látványosabbá, átélhetőbbé, élményszerűvé teheti a tanítást. A magyartanításban eddig is fontosnak tartottam, hogy

igyekezzek komplex élményt nyújtani: a versek feldolgozásánál sokszor kerül elő a vizuális megjelenítés (rajzolok a táblára, vagy a diákoknak adok rajzos feladatot) és az auditív élmény (pl: versek zenés feldolgozása Youtube-videókon). A történelemtanításnál az élményszerűség viszont adja magát, hiszen régi korokkal és régi korok embereivel foglalkozunk. Korábban is igyekeztem olyan foglalkozásokat, kirándulásokat becsempészni a programok közé (akár osztályfőnökként, akár csak szaktanárként), amelyek közelebb hozzák, átélhetővé teszik a tanulók számára a korszakot, a tananyagot.

Amikor felmerült a digitális történetmesélés mint módszer, azonnal érdekelni kezdett, éreztem, hogy ezt szeretném megismerni, kipróbálni a diákjaimmal.

Teljesen illeszkedett az eddigi pedagógiai elveimhez, az élményszerűséghez. Az általános iskola legfontosabb feladatának mindig is azt tartottam, hogy olyan embereket neveljünk, akik felnőttkorukban is kezükbe vesznek egy-egy regényt, elolvasnak egy-egy verset, akkor is, ha ez már nem kötelező, és ha járnak a világban, érdekelje őket a hely kulturális jelentősége is. Ehhez pedig az kell, hogy szeressék, ahhoz pedig az, hogy élvezzék, amikor megismertetjük velük őket. Erre maximálisan ráírmelt a DST módszere. A tanulók úgy érzik, saját ötleteiket valósíthatják meg az adott témán belül, teret engedünk a fantáziájuknak és a kreativitásuknak, így szerethetőbbé válik számukra a téma.

Alkalmazhatósága más témakörökben

Rendkívül sokoldalú felhasználási lehetőséget látok a módszerben. Ugyanakkor vigyázni kell vele, hogy ne essünk bele abba a hibába, hogy túl sokszor alkalmazzuk, mert akkor minden módszer elveszti a varázsát. Ez is egy a prezentációs lehetőségek közül, akkor is, ha komplexebb és látványosabb, mint az eddigiek.

Néhány ötletet azért felvázolnék mint alkalmazási lehetőséget:

- Irodalomórán adja magát, hogy amikor egy-egy *szerző életéről* beszélünk, alkalmazzuk a DST-t. Személyesebbé teszi a költőhöz, íróhoz való viszonyukat, ha E/1.-ben készíthetnek beszámolót. Sőt, talán érdekesebb, ha nem is a szerző „beszél”, hanem a felesége, szerelme, gyermeke visszaemlékezéseiben jelenik meg mint ember.
- Hosszabb művek feldolgozásakor egy adott konfliktust megjeleníthetünk *szerepjátékkal*: például én a tanfolyamot záró videómat a Toldi kapcsán készítettem el: a malomkőgyilkosság bírósági tárgyalásához egy cseléd tanúvallomását jelenítettem meg. Ugyanakkor más műnél is alkalmazható: a János vitéz olvasásakor egy huszárkapitány visszaemlékezései vagy a francia királylány naplóbejegyzései címmel eddig is gyakran írtam olyan fogalmazásokat, ahol egy szereplő bőrébe kellett bújni. Ez kiválóan

alkalmas arra, hogy képanyagot keresve vagy esetleg rajzolva tovább vigyük ezt a DST irányába.

- Ha egyszerűen egy *vers feldolgozásánál* alkalmazzuk, kimaradhat a szövegalkotási rész, a vers felmondása hangrögzítőre ezt kiválthatja, viszont a hozzákapcsolt képek és zenék keresésével egy sajátos *érzelmi kötődést* alakíthatunk ki a művel, különleges önkifejezési formához adhatunk alkalmat.
- Történelemórán könnyen elképzelhető, hogy egy fontos *történelmi figura*, például Széchenyi vagy Kossuth nézeteit saját szájukba adva ismertessük meg, dolgoztassuk fel a diákokkal, esetlegesen a nézeteiket ütköztessük, a vitát két tanuló közös munkájával megjelenítsük.
- Készült 5. osztályban Pannónia *témakör feldolgozására* videó Egy római centurió visszaemlékezései címmel, bemutatva, hogy a Római Birodalomban minden provinciában igyekeztek ugyanazokat a kényelmi és szórakozási lehetőségeket biztosítani, amit Rómában.
- *Egy csatát* E/1.-ben akár a hadvezér, akár *egy közkatona szemszögéből* is be lehet mutatni.
- Fontos *történelmi eseményeket*, mint az első világháború kirobbanásának körülményeit, a háború kezdetekor érzett hangulatot *egy áltagember gondolkodásával* bemutathatjuk, megértetve, miért indult lelkesen. Vagy éppen a későbbiek kiábrándultságát érzékeltetve, megindokolva szintén egy kisember szemszögéből.
- Ha valakinek van olyan *családtagja*, aki érintett a II. világháború eseményeiben, esetleg a holocaustban vagy a Rákosi-korszakban, az ő *életét feldolgozva*, családi fényképekkel bemutatva nagyon személyes történet alkotható.
- Osztályfőnöki órán 5. osztályban *bemutakozó kisfilmet* készíthetnek, amelyben saját magukat, családjukat, hobbijaikat és bármit, amit fontosnak tartanak magukról, elmondhatnak.
- Erkölcstanórán az *egészséges életmód* feldolgozásakor a szervezet szemszögéből is megírhatnak egy történetet arról, hogy mi esik jól, és mi rosszul az ember testének (akár táplálék, akár tevékenységek).

Azt hiszem, a végtelenségig folytathatnánk a sort, hiszen annak a lehetőségnek, hogy bárkinek vagy bárminek a bőrébe bújjanak a diákok, csak az egyéni fantázia szabhat határt. Egy tény, hogy bármit dolgoznánk fel, a személyes megközelítés, az egyéni látásmód biztosan elősegíti a megértést és a tudás elmélyítését.

Összességében azt gondolom, hogy bár lényegesen több munkával jár, mint a hagyományos óraszervezés, érdemes minél több kollégának kipróbálni, hiszen nagyon sok előnnyel jár, a diákok élvezik az ilyen tanulási módot, játszva tanulnak, könnyebben motiválhatók, és sokrétűen fejleszthetők.

7.3. Weil Ákos: Én, Petőfi Sándor – A digitális történetmesélés alkalmazása irodalomórán

7.3.1. Bevezető

Az iskola

Egy fővárosi, állami fenntartású általános iskolában tanítok magyar nyelv és irodalmat, illetve erkölcs tantant nem egészen egy éve, ahova a diploma megszerzése után nyertem felvételt. Intézményünk pedagógiai programja nagy hangsúlyt fektet a 21. századi készségekre: az éves tanmenetek elkészítésekor kiemelt figyelmet fordítunk a kreativitás és innováció, a kritikai gondolkodás és problémamegoldás, a kommunikáció, valamint a kollaboráció (együttműködés) fejlesztésére.

A magyar nyelv és irodalom tantárgyat a felső évfolyamokon képesség szerinti csoportbontásban tanítjuk. A három osztályból az ötödik évfolyam megkezdése előtt négy csoportot alakítunk ki egy bemeneti teszt alapján, amely csoportok között félévkor vagy év végén lehetséges az átjárás.

A digitális történetmesélést a hetedik évfolyamos csoportommal próbáltam ki, amely 16 főből áll, ebből 12 fiú és 4 lány. Ez egy tagozatos csoport, azok kerültek ide, akik a legjobb teszteket írták az évfolyamon. A jegyekben nincs nagy szórás, magyar nyelv és irodalomból a tanulmányi átlaguk kiemelkedő: félévkor 4,8 volt.

A választott tanulói közösség viszonya a tantárgyhoz

A hetedik évfolyamos csoportot november végén vettem át, és a következő év márciusában kezdtük írni a digitális történeteket. A közösség életében több szaktanári váltás is bekövetkezett. Két év után, a hetedik évfolyam megkezdésekor kaptak új magyartanárt, aki két és fél hónap után távozott, majd pár hét helyettesítés után én kaptam meg a csoportot.

A sok tanárváltással zajló időszakot követően az első feladatom az volt, hogy feltérképezzem a diákok képességeit és tudásszintjét. Mivel tagozatos csoportról van szó, amelybe egy kompetenciákat mérő szövegértési teszt eredményei alapján kerülnek be a gyerekek, ezért képesség tekintetében nincs nagy szórás köztük. Mindannyian biztos alapokkal rendelkeznek szövegalkotás, szövegértés és tanulási képesség terén. A három osztályból összetevődő csoportban nincsenek leszakadók, hátrányos helyzetűek vagy tanulási nehézséggel küzdők, mint egy átlagos általános iskolai osztályban. Tudásszintjüket tekintve is viszonylag homogén közösségről beszélhetünk, azt tapasztaltam, hogy a sűrű tanárváltások által nehezített időszak ellenére is messze többet tudnak annál, mint amire előzetesen számítottam.

Az, hogy egyes diákoknak milyen a személyes viszonyulásuk a tantárgyhoz, lassabban derült ki, és természetesen ebben az esetben már viszonylagos homogenitásról

sem beszélhetünk. A magyar nyelv és irodalomhoz való viszonya minden diáknak egyéni és változó, és nagyon fontosnak tartottam, hogy ezt feltérképezzem, és változását nyomon kövessem, hogy minél sikeresebb legyen az együttműködésünk.

Az már az elején kiderült, hogy a diákok motiváltak, de hogy pontosan mi iránt, az egyénenként változó. Vannak, akik elsősorban a jegyek iránt, és minél kevesebb erőbefektetéssel és kockázatvállalással szeretnének jeles osztályzatot elérni, vannak, akik a követelmények maximumának teljesítésére törekednek, és vannak, akiket a jegyek nem motiválnak, és akkor teljesítenek jól, ha a tevékenység valóban örömet okoz nekik. Ebből látszik, hogy a jegyekben megnyilvánuló kiemelkedő csoportteljesítmény mögött egészen változó motivációk, törekvések és egyéni viszonyulások húzódnak meg: a közösségre egyaránt jellemző a külső elvárások sajátja tétele és a megfeleléskényszer, de a kockázatvállalás és a kreativitás is. A fentiekből adódóan különböző módokon lehet közel kerülni a diákokhoz és fejleszteni őket, valamint a legtöbbet kihozni belőlük. Nagy szükség van tehát olyan módszerekre és feladatokra, melyekben lehetőség van arra, hogy a gyerekek különböző utakon haladjanak, és amelyekben lehetőség van a differenciálásra.

Az irodalomhoz való viszonyukon túl a digitális kompetenciáikat is fel kellett mérnem, mielőtt belevágtunk a feladatba. Ezen a területen már nagyobb volt a szórás a diákok között, mint a magyar tantárgyhoz köthető tényanyag és a képességek terén. Azt gondolhatnánk, hogy a „digitális bennszülöttek” nagy biztonsággal használják a technikai eszközöket, azonban ez nem feltétlenül van így. A közösségi média és bizonyos applikációk, valamint játékok használata terén valóban nagy a tapasztalatuk, de azoknak a programoknak és felületeknek a kezelésében, melyek a digitális történetek elkészítéséhez szükségesek, a többség bizonytalan, hiszen ezeket nem használják nap mint nap. Voltak, akiknek alapvető műveletek is nehézséget okoztak (pl. képek mentése, másolása, a szöveg formázása), mivel sokak csak az okostelefonjaikat használják, laptopot vagy asztali számítógépet nem. A másik oldalon viszont kevesebben ugyan, de voltak olyanok is, akiknek semmiféle problémát nem okozott a technikai eszközök használata, tapasztaltan mozogtak az online térben, könnyedén használták a megismert felületeket (pl. ismertek már vágóprogramokat, tudtak konvertálni stb.). Tehát a tervezési folyamatnál a digitális kompetencia területén mutatkozó nagy szórást is figyelembe kellett vennem, és próbáltam úgy megszervezni a folyamatot, hogy ez a fajta sokszínűség ne hátrány, hanem előny legyen.

A választás

Digitális történetmesélés az irodalomoktatásban

Az irodalomoktatással kapcsolatban rendkívül sok, különböző elvárás fogalmazódhat meg. A Nemzeti alaptanterv rögzíti is ezeket az elvárásokat, célokat, melyeknek azonban csak egy kis szelete egy bizonyos tényanyagbeli tudás elsajátí-

tása. Az anyanyelvi kultúra anyanyelvi ismereteiken túl másik hat fejlesztési területet is meghatároz, mint például a beszédképesség, a szövegértés, a szövegalkotás, a tanulási képesség fejlesztése, valamint az ítéletképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történelmi érzék fejlesztése. Amennyiben a fenti elvárásoknak meg akarunk felelni, aligha folyamodhatunk hagyományos módszerekhez: a magyarórákon nyílt diskurzusnak kell zajlania a művek, a diákok és a tanár között, nem pedig zárt értelmezéseket kell elsajátítaniuk a tanulóknak. Azért akartam kipróbálni a digitális történetmesélést az irodalomtanításban, mert a folyamat során nehezen tudják elkerülni a diákok, hogy személyes viszonyt alakítsanak ki a tananyaggal. Ez azért is fontos, mert a tanár feladata az is, hogy olvasókat neveljen, hogy a diákok jobban megértsék önmagukat és a világot, ami csak akkor valósulhat meg, hogyha a gyerekek kreatív tudásra tesznek szert, és nemcsak befogadók, hanem aktívan tevékenykednek az órákon.

Digitális történetmesélés a csoportban

A fentiekből már kirajzolódni látszik, hogy miért éppen ezt a csoportot választottam a digitális történetek megvalósításához. A csoport bemutatásánál láthattuk, hogy alapvetően motivált és jó képességű tanulókból áll a közösség, azonban sok diák nem akart vagy mert szabadabban gondolkodni. Így olyan módszert kerestem, melyben megtapasztalhatják, hogy több út lehetséges, s hogy az irodalom nem feltétlenül olyan tárgy, mely szigorú keretek között mozog, hanem élményalapú, melyben legalább akkora (de valószínűleg nagyobb) jelentősége van a személyes viszonyulásnak, mint a tényanyagoknak.

A választásnak azonban van egy prózaibb oka is, ez pedig az, hogy először egy motivált és jó képességű csoporttal szerettem volna kipróbálni a digitális történetmesélést. Ennek nem az az oka, hogy nem tartom megvalósíthatónak gyengébb képességű vagy motiválatlanabb csoportban, ellenkezőleg, valószínűleg ilyen közösségekben a legfontosabb, hogy olyan módszereket vessünk be, amelynek segítségével sikerélményük lehet a tanulóknak. Viszont minden esetben, ha először próbálunk ki valamit, lesznek előre nem látható, nem várt problémák. Azt gondoltam, hogy egy alapvetően együttműködő, lelkes csoporttal ezeken könnyen át tudunk lendülni, s a folyamat során szerzett tapasztalatokkal nagyobb sikerrel tudom alkalmazni más osztályokban is a módszert.

A témaválasztás

A digitális történetben a diákoknak Petőfi Sándor életét vagy annak egy általuk kiválasztott részletét kellett elmesélniük. Alapvetően úgy gondolom, hogy a szerzők életrajzának nem kell hangsúlyosnak lenniük az irodalomoktatásban, az írókhoz és költőkhöz köthető adatok önmagukban nem érdekesek, valamint a művek

elemzésében sem segítenek. Általában inkább szűkítik az értelmezési tartományt, és megakadályozzák a diákokat abban, hogy személyes viszonyt alakítsanak ki a művel. Ezért a költők és írók életrajzát azután szoktam tanítani, miután több művel megismerkedtünk, hogy az ne korlátozza a személyes értelmezéseket, viszont el tudják helyezni történetileg is, valamint a releváns részek feldolgozásával árnyalni tudják az alkotóról kialakult képüket.

Petőfinél azonban ezt a szemléletet nem lehet alkalmazni, mivel már óvodáskortól folyamatosan találkozunk vele: neve összeforrt a március 15-ei forradalommal, a forradalom a kötelező megemlékezésekkel, amely gyakran az unalommal párosul. Így rengeteg reflektálatlan előfeltevéssel, előítéllettel kell szembenézni, amikor Petőfi-verseket kezdünk elemezni. Ezért döntöttem úgy, hogy szemben a legtöbb alkotónál alkalmazott szemlélettel, Petőfi életrajzával részletesebben foglalkozunk, azonban azt szerettem volna, hogy ne az adatok álljanak a középpontban, hanem a diákok személyes viszonyulása a költőhöz.

Miután megkaptam az osztályt, olyan versekkel kezdtük a költővel való ismerkedést, amelyek nem kapcsolhatók szorosan az „ünnepi” Petőfi-képhez. Miután verseken keresztül megismerkedtünk Petőfi hangjaival, és részletesen megbeszéltük, hogy milyen viszonyulásaink lehetnek a költőhöz, különböző feldolgozásokon keresztül a kortársak Petőfihez való viszonyát is feltártuk. A digitális történet elkészítésére ezután került sor, az anyag lezárásaként. Ez azért volt fontos, mert ha életrajzzal kezdünk, és akkor csinálunk digitális történetet, akkor nem kerülünk sokkal közelebb Petőfihez, az adatok és életrajzi tények álltak volna a munkák középpontjában. Az anyag végén viszont már elég információjuk volt ahhoz, hogy árnyaltan, a számukra fontos és személyes részeket kiemelve készítsék el a történetet az addig tanultakat felhasználva.

A digitális történetek elkészítése során tehát a diákoknak szükségük volt arra, hogy a megszerzett információkat reflektíven végiggondolják, és aktívan használják, így lehetőség nyílt arra, hogy túllépjünk a hagyományos, merev és személytelen Petőfi-képen.

7.3.2. A digitális történetmesélés folyamata Petőfi Sándor ars poeticájának feldolgozásában

A DST beágyazása az ütemtervbe

Petőfi költészetének feldolgozására tizenegy órát szántunk a tanmenetben. A digitális történetek megalkotásához három kontaktórára volt szükségünk, valamint egy órát szántunk a vetítésre és a megbeszélésre, illetve arra, hogy eldöntsük, hogy a digitális témahéten mely munkákat mutatjuk be. A három kontaktóra a következőképpen épült fel: az első alkalommal a szövegek otthoni megírása után közösen

megbeszéltük és javítottuk azokat; a második és harmadik órán pedig – miután otthon felmondták a szövegüket, és képeket kerestek hozzá –, megtanultuk kezelni a vágóprogramot, és elkészítettük a digitális történeteket. Ahhoz, hogy ezeket elvégezzük, nem kellett módosítanom a tanmeneten, meg tudtuk csinálni a pályaképre, rendszerezésre és összefoglalásra szánt órákon. A filmek megnézéséhez, értékeléséhez és megbeszéléséhez volt szükségünk plusz egy órára, amely előzetesen nem szerepelt a tantervben.

Ahhoz, hogy a digitális történetek elkészítése fennakadás nélkül beleférjen a Petőfire szánt órák időkeretébe, kellett az, hogy számíthassak a diákok otthoni munkájára is. Ez plusz erőbefektetést kívánt mindenki részéről, azonban ez nem okozott problémát, mert a szövegek megírása után a diákok nagyon motiváltakká váltak, így szívesen foglalkoztak a feladattal. Egy kevésbé lelkes csoporttal érdemes lehet először olyan tananyagrésznél bevetni a digitális történetmesélést, amely esetében több órát tudunk szánni a közös munkára. Például általános iskola felső tagozatában a János vitéz vagy a Toldi feldolgozása lehet ilyen, amelyek nagy lélegzetvételű tematikus egységek, így bőven ki tudjuk gazdálkodni az időből, és nem utolsó sorban fenntarthatjuk a motivációt is a művekkel való foglalkozásra a sokadik óra után is. Ezek után – hogyha már tapasztalatot szereztek a gyerekek a munkafolyamat terén, és biztonsággal használják a szükséges programokat – bármilyen tanegység esetében elegendő lehet három-négy tanórát rászánni a digitális történetek elkészítésére.

Pedagógiai célok

Motiváció felébresztése

A digitális történetek létrehozásával célom volt, hogy a diákokban egy olyan attitűdöt alapozzak meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy felé, melyre lehet építkezni a későbbiekben is. Mint már fentebb írtam, a diákjaim motiváltak abban, hogy sikeresen teljesítsék feladataikat, azonban azt szerettem volna elérni, hogy nyitottabbak legyenek a kérdésre, közös gondolkodásra és alkotásra is. A digitális történetmeséléssel az volt a célom, hogy a hagyományos szemléletet felváltsa egy olyan attitűd, melyben helye van a kreativitásnak, a személyességnek és a párbeszédnek.

Egy látványos produktum létrehozása hosszú távon is motiválhatja a diákokat, sikerélménnyel gazdagítja őket, és megtapasztalhatják, hogy az irodalomban több lehetséges út kínálkozik, melyek felfedezéséhez az ő aktív munkájuk is szükséges. Úgy gondoltam, hogy egy ilyen problémaalapú feladatmegoldással élményalapúvá válhat az irodalom, mely nem csak a folyamat közben teszi motiválttá a diákokat, hanem szemléletet is formál.

Az iskolákra általában az eredményközpontú fogalmazástanítás jellemző: a diákok megkapják a feladatot, megírják szövegeiket, melyeket a tanár értékeli, és a folyamat ezzel le is zárul. Gyakran tapasztaltam, hogy a tanulókat ekkor általában a jegyek érdeklik, a szöveges értékelést nem olvassák el, vagy ha el is olvassák, nem épülnek be a diákok tudásába a tanári javaslatok, hiszen az értékelés után már nincs dolguk a fogalmazásaikkal.

A digitális történetmesélés jó kezdet lehet ahhoz, hogy az eredmény-központúság felől a folyamatközpontú értékelés felé mozduljunk el, ugyanis a DST esetében nem végső cél a szövegek megalkotása, hanem a folyamat kezdő mozzanata. Mire a diákok elkészítik kisfilmjüket, rengeteg visszajelzést kapnak társaiktól és a tanártól is. Ezen kívül a folyamat során a diák saját maga is észreveheti a hibáit, és korrigálhatja azokat, hiszen nem arról van szó, hogy megírja, ellenőrzi és beadja, hanem a megírás után is a szöveggel dolgozik: fel kell mondania, és utána végig ezzel a szöveggel kell dolgoznia. Így külső kontroll nélkül is észrevehet számos olyan hibát, amely felett a megíráskor elsiklott, azzal pedig, hogy önmaga javítja a hibáit, tudatosulnak benne a kérdéses részek, és az egész nagyobb eséllyel válik valódi tudássá.

A folyamatközpontú fogalmazástanításban nagyon fontos, hogy a jeggyel való értékelés csak a folyamat végén jelenik meg, amikor már a tanuló rengeteget foglalkozott a szöveggel, és volt lehetősége a javításra. Ebből adódóan a diákoknak nincs oka biztonsági játékokra, van lehetőség hibázni és a hibákat kijavítani. Ez nagyon fontos szempont volt a csoportom esetében, mivel meglehetősen motiváltak az iránt, hogy jó jegyeket szerezzenek, így fennáll a veszélye annak, hogy elvárásoknak megfelelni akarván a hibázástól való félelmükben elfojtják a kreativitásukat.

Azért is érdemes digitális történetek segítségével áttérni a folyamatközpontú fogalmazástanításra, mert ha csak annyit tennénk, hogy a javaslataink alapján újraíratjuk velük a szöveget, akkor előfordulhat, hogy ezt a folyamatot felesleges pluszmunkaként élnék meg. Ebben az esetben viszont azért kell javítani a szövegükön, hogy minél jobb legyen a videójuk, így nagyobb valószínűséggel lesznek a szöveggel való foglalkozásban is motiváltak és aktívak. Ezáltal pedig tudatosulhat bennük, hogy van értelme a fogalmazások javításának és újraírásának, így a következő alkalommal már könnyebben véghezvihető a folyamat akár digitális történet nélkül is.

Így azon túl tehát, hogy a munka során a diákok szövegalkotási képességei lényegesen jobban fejlődhetnek, mint a hagyományos feladatok esetében, a kudarcgerülő hozzáállás helyett egy sikerorientált attitűd kialakításában is segíthet a digitális történetek elkészítése.

A szövegértés és a kommunikáció fejlesztése, valamint ismeretbővítés

A digitális történetek létrehozásával célom volt a szövegértés fejlesztése is. A hagyományos, papíralapú tesztekkel gyakran az a probléma, hogy nem köti le a diákok figyelmét, nem motiváltak, nem mélyülnek el megfelelően a feladatokban, így nem tudnak igazán fejlődni sem.

Kezdő lépésként sokféle forrást kellett elolvasniuk a diákoknak, ki kellett választaniuk, hogy melyik részt fogják feldolgozni, és ki kellett emelniük a lényegét is, majd ezt újrafogalmazniuk. A fogalmazások megírása nem megy anélkül, hogy pontosan és mélyrehatóan értenék a szöveget. Ebben az esetben is fontos, hogy a szövegértés nem önmagában cél, hanem eszköz ahhoz, hogy elkészüljenek a videók, így nagyobb eséllyel motiváltak a diákok, mint a hagyományos feladatok esetében.

Természetesen célom volt az ismeretbővítés is. Az volt a feltevésem, hogy azért, hogy ilyen komplex módon kell foglalkozniuk egy adott szöveggel a tanulóknak, a képességek fejlesztésével egy időben rögzülnek az információk a tevékenység végrehajtása által. A szövegírás, annak felmondása, a képkeresés és a vágás mind más irányból közelíti meg az adott tananyagrészt hozzájárulván ahhoz, hogy a tudás mélyen rögzüljön.

A digitális történetírással célom volt a kommunikáció fejlesztése is. Mivel a történeteket egyedül mondták fel, és bármennyiszer próbálkozhattak vele, ezért a visszahúzódbb diákok is stresszhelyzet nélkül gyakorolhattak és fejlődhettek.

A digitális kompetencia fejlesztése

Bár a diákok általában sokat használnak technikai eszközöket, digitális kompetenciáik mégis egyoldalúak, és gyakran pont azok a képességeik hiányoznak, melyek segíthetnének nekik eligazodni az online térben, és amelyek a tanuláshoz is szükségesek lennének. Ez volt az egyik legfőbb oka annak, hogy úgy döntöttem, kipróbálom a digitális történetmesélést: célom volt, hogy a tantárgyba ágyazva, gyakorlatalapúan, koncentráltan és komplex módon fejlesszem a diákok digitális kompetenciáit.

A diákoknak először ki kellett választaniuk, hogy Petőfi életének mely részét akarják feldolgozni. Ehhez én is adtam forrásokat (online-t és papíralapúakat is), valamint ők is kereshettek az interneten. A keresés során fontos volt, hogy a felhasznált források megfelelőek legyenek, ez lehetőséget adott arra, hogy a gyerekek tapasztalatot szerezzenek abban, hogy milyen módszerekkel tudnak tájékozódni a hiteles és nem hiteles források között.

A szöveg megírása Wordben történt meghatározott formai követelmények szerint, így a diákok megismerkedhettek egy szövegszerkesztő használatával is. A képek keresésénél pedig azt tanulhatták meg, hogy hogyan kereshetnek jogtiszta képeket, valamint a források feltüntetésének mikéntjét. Az utolsó fázisban pedig egy vágóprogrammal dolgoztak, amely folyamat – azon túl, hogy a felülettel való megismerkedés már

önmagában fejleszti a digitális kompetenciáikat – segített abban, hogy megszerezze és elmélyítse a munka során szerzett információkat.

Ezekkel a lépésekkel az volt a célom, hogy a gyerekek tudatosabban használják az internetet tekintettel a hatékony keresésre, mások szellemi termékeinek felhasználási feltételeire, valamint a források feltüntetésének fontosságára.

Differenciálás

A digitális történetmeséléssel célom volt a differenciálás is. Mivel a videók elkészítése sok lépésből áll, melyek során számos különböző képességet kell használniuk a diákoknak, ezért lehetőséget kínál arra, hogy mindenki saját szintje szerint, egyéni utakon haladjon. Nagyon sokféle módon lehet jó digitális történetet írni, a folyamat közben pedig könnyedén fel lehet térképezni, hogy mik a diákok gyengeségei és erősségei, s ezeket figyelembe véve lehet továbbhaladni. A feladat összetettsége lehetőséget ad arra, hogy a gyengeségeket a folyamat más szakaszában kompenzálják a diákok, így a sikerélmény is biztosított.

A digitális történeteket csoportban is el lehet készíteni, és aszerint lehet differenciálni, hogy ki miben jobb: például a szövegért, hangért, képkeresésért, vágásért más-más diákot jelölhetünk ki felelősnek. Az én csoportomban erre nem volt szükség, egyedül is végig tudták vinni a feladatot, viszont mindenki egyéni utakon járhatott, a megközelítés rájuk volt bízva: a diákok látásmódjuktól és képességeiktől függően a folyamat más-más részeire helyeztek nagyobb hangsúlyt. Voltak nem kötelező elemei is a digitális történetek elkészítésének (pl. a zene) azon diákok számára, akik nagyobb biztonsággal használták a technikai eszközöket, és gyorsabban haladtak, ezáltal ők sem unatkoztak, és tudtak tovább fejlődni.

A DST szakaszai az irodalomórán

Petőfi-képek – Az előkészítő szakasz

A digitális történetmesélés előkészítéseként tartottam egy Petőfi-képek című órát, mely során korabeli források és képi ábrázolások segítségével megvizsgáltuk, hogy a kortársak hogyan láthatták őt, és hogy viszonyultak a költőhöz. Megvizsgáltuk, hogy Petőfi hogyan építette fel saját imidzsét, és hogy hogyan alakult ki egy idealizált kép róla már életében, illetve közvetlenül a halála után. Ezután 21. századi feldolgozásokat néztünk meg, hogy feltárjuk azt, hogy hogyan és hányféleképpen lehet ma viszonyulni Petőfihöz.

A következő lépésben a diákoknak röviden le kellett írniuk a saját Petőfi-képüket, azt, hogy ők hogy viszonyulnak a költőhöz a tanult versek és a korabeli és kortárs források alapján. Ezzel azt szerettem volna elérni, hogy egy személyes, reflektált viszo-

nyuk alakuljon ki Petőfivel kapcsolatban, és hogy minél árnyaltabban gondolkodjanak róla túllépve az idealizált, „ünnepi” Petőfi-képen. Ez olyan szempontból is fontos volt, hogy elgondolkodhattak azon, hogy számukra mi érdekes és fontos Petőfiből, és hogy a digitális történetükben életének és költészetének mely részét szeretnék feldolgozni.

Az előkészítő szakaszhoz tartozott az is, hogy megnéztünk néhány más témában íródott, jól sikerült digitális történetet, hogy lássák azt, hogy mit kell majd nekik is készíteniük, s hogy a leendő produktum is felkeltse az érdeklődésüket, motiválja őket.

Story circle

Az előkészítő szakasz után a szövegek megírása következett. Mivel úgy gondoltam, hogy a fenti feladatokkal a diákok már eléggé ráhangolódtak a témára, ezért story circle-t nem alkalmaztam. Azonban utólag úgy gondolom, hogy jó lett volna még egy kis időt szánni erre, mert a témához kapcsolódó írásgyakorlatok ösztönözhetik a gyerekeket arra, hogy a szövegeik megírásakor nyugodtan engedjék szabadjára a kreativitásukat.

Véleményem szerint a folyamat legnehezebb része a szövegírás, és a digitális történetmesélés sikeressége is nagymértékben ezen múlik, ezért érdemes erre a szakaszra sok időt szánni. Az volt a tapasztalatom, hogy ebben a szakaszban még nem annyira a motiváltak a gyerekek, hiszen a folyamat ezen része nagyon hasonlít egy hagyományos fogalmazásíráshoz, így a story circle abban is segíthet, hogy felkeltse a diákok érdeklődését.

A fentiekből adódóan legközelebb mindenképpen fogunk csinálni néhány ráhangoló, kreatív írásgyakorlatot, mielőtt belevágunk a szövegek megírásába. Ilyen lehet például Petőfi-versek átírása prózába, vagy egy tankönyvi életrajzból a fontos részek kiemelése egyénileg, majd annak átdolgozása E/1.-be. Úgy gondolom, hogy a story circle-t főleg kevésbé érdeklődő vagy gyengébb képességű csoportokban nem érdemes megspórolni, mivel utána már magabiztosabban és motiváltabban láthatnak neki a diákok a szöveg megírásának.

Storyboard

A storyboard elkészítésében a lehető legegyszerűbb módot választottam. Miután a diákok megírták a szövegeiket, elkezdtek képeket keresni, melyeket aszerint menttek le és számoztak be, ahogy azokat majd sorba akarták állítani a videójukban. A szöveges dokumentumokba beírták zárójelben a számokat, így látták, hogy melyik egységre hányadik képet kell beszúrniuk a vágóprogramban. Úgy gondolom, hogy ez fontos lépés, mert rendkívül megkönnyíti a videószerkesztést. Enélkül sokkal több időt venne igénybe a vágás, mivel nem biztos, hogy emlékeznének arra, hogy pontosan hol kell megjelennie egy-egy képnek, ezáltal újra kellene rendezni a már kiválogatott anyagot.

Az volt a tapasztalatom, hogy kicsit elnagyoltan készítették el a storyboardot, hiába hívtam fel többször is a figyelmet, hogy ez nagy segítség lesz a vágásnál. Azonban erre maguktól is rájöttek a videók vágásánál, és még volt alkalmuk több képet keresni a folyamat közben is. A képanyag váza viszont megvolt, így nem alakult ki káosz a sok, rendezetlen kép miatt, és nem is lassította jelentősen a videószerkesztés menetét.

Tehát összességében azt gondolom, hogy elég, ha vázlatosan van meg a storyboard, hiszen úgyis alakítanak még a képanyagon, ha a vágóprogramban látják, hogy pontosan hogyan követik egymást a képek.

Eszközök és tantermi környezet

A kontaktórákon rendelkezésünkre állt az informatikaterem, mely fel van szerelve laptopokkal, projektorral, valamint van szélessávú internet-hozzáférés. Az otthoni feladatok esetében a saját eszközeiken dolgoztak a tanulók, illetve akinek nem volt erre megfelelő számítógépe, az délután használhatta az iskolai gépeket. A hangot szintén otthon, saját eszközzel vették fel, ami azért is volt praktikus, mert nehezen tudtam volna egyszerre tizenhat főnek külön csendes helyet biztosítani az iskolában.

A videók elkészítése a WeVideo programmal történt, mely online és ingyenes. A felülete nagyon könnyen kezelhető, viszont érdemes előre kipróbálni, hogy elbírja-e a hálózat, ha egyszerre jelentkeznek be egy egész csoport, mert ezzel nekünk akadtak problémáink. Úgy gondolom, hogy érdemes megkérni az iskola rendszergazdáját még óra előtt, hogy ellenőrizze az eszközöket, illetve ha van rá lehetőség, akkor az órán is tartózkodjon benn, mert ezzel számos probléma megelőzhető, valamint gyorsabban megoldható.

A kontaktórák

Az első kontaktórára a szöveg megírása után került sor. Ekkor a gyerekek párokba rendeződtek, és felolvasták egymásnak a szövegeiket, majd egymás javaslatai alapján javították azokat. Ez az egyszerű feladat hasznosabb volt, mint gondoltam, mert a tanulók már az olvasás során maguk is észrevettek sok hibát a szövegükben: egy-egy zavaró szóismétlés, rossz egyeztetés felett írás közben könnyen elsiklottak, viszont azzal, hogy hangosan felolvasták, még a társuk javaslatai előtt észrevették azokat. Úgy gondolom, hogy ez a módszer hasznos lehet nemcsak digitális történetek írásakor, hanem bármilyen szövegalkotási feladat esetében, mert sokkal többet tanulnak abból a diákok, ha önmaguk fedezik fel, hogy hogyan lehet még javítani a szövegen, illetve megvitatják azt társaikkal, mintha a tanár adna kész javaslatokat, amelyek alapján ők csak mechanikusan átírják a fogalmazásukat.

További két kontaktóra a vágással telt. Ekkorra már megvoltak a hangfelvételek és a felhasználni kívánt képanyag is. Úgy gondolom, hogy a vágóprogram

megismertetésére a legegyszerűbb módszer, ha a tanár a projektor segítségével bemutatja a felületet, miközben a diákok szimultán csinálják vele a lépéseket. Így a WeVideo felületére közösen regisztráltunk, és tanári irányítással ismertük meg a legfontosabb funkcióit. A program felülete nagyon felhasználóbarát, ezért – amennyiben nem állnak elő technikai problémák – nem kell több húsz percnél a kezelésének megtanulására.

Ezután a gyerekek önállóan dolgoztak a videóikon, külön-külön foglalkoztam velük, amennyiben szükség volt rá, illetve ők is segítettek egymásnak. Amennyiben azt szeretnénk, hogy mindenkinek elkészüljön a videója az iskolában, akkor érdemes három tanórát szánni a vágás folyamatára a program megismerésével együtt. Nekünk két óránk volt erre, amely a csoport nagy részének elég is volt, akik pedig nem tudták befejezni, otthon vagy délután az iskolában még dolgoztak rajta.

Házi feladatok

A szövegírást, a hangfelvétel készítését, illetve a képek keresését a tanulók egyénileg, otthon oldották meg. Amennyiben a digitális történetmesélés több, fontos elemét házi feladatként adjuk ki, a legfontosabb dolog, hogy a tanár hogyan tudja facilitálni a folyamatot.

Mi erre a célra az Office 365 felületét használtuk: létrehoztam egy online csoportot, a tartalomtárba feltettem anyagokat, melyeket a diákok felhasználhattak, valamint a tanulók feltöltötték az aktuális feladataikat, melyeket online, a program felületén keresztül véleményeztem. Ezzel létrejött egy digitális osztályterem, ahol lépésről lépésre tudtam követni, hogy hol tartanak a gyerekek a feladatok megoldásában, hogyan javították az anyagaikat, illetve honnan hova jutottak el. Mivel a részfeladatok, a javaslatok és a kész termék is egy helyen volt meg, ezért a diákok is rendszerben látták a feladatokat, és vissza tudtak tekinteni a folyamatra.

Ez természetesen sok pluszmunka és idő a tanárnak is, ezért érdemes lehet kihasználni a társértékelés nyújtotta lehetőségeket. Az Office 365-ban létezik együttműködési felület is, ahol a diákok látják egymás munkáit, illetve javaslatokat tehetnek, véleményezhetik azokat. Ahogy az órán a páros szövegjavítás, úgy az online felületen való diákok közötti együttműködés is rendkívül hatékony lehet.

Mielőtt nekilátunk a digitális történetmesélésnek, érdemes egy ütemtervet készíteni a diákoknak, és ezt feltölteni a közös felületre, hogy lássák, mire mennyi idejük van, ezzel támogatva azt, hogy a házi feladatok időre elkészüljenek. A legfontosabb, hogy a kontaktórákra meglegyenek az otthoni feladatok, különben nem tud mindenki a csoporttal együtt haladni. A mi esetünkben pár napos csúszások előfordultak (eddigi tapasztalataim alapján ennyit rá is számoltam a határidőkre), de azokra az órákra, melyeken közösen dolgoztunk, minden házi feladat elkészült.

Munkaformák

A digitális történetmesélés során elsősorban egyéni munkaformát alkalmaztam: a diákok egyenként voltak felelősek a munkafolyamat minden egyes részéért. A társértékelésre azonban igyekeztem hangsúlyt fektetni, így például a szövegek javítása, finomítása párban történt, s az elkészült produktumokat is közösen értékeltük.

Ezen kívül a vágás során a gyakorlottabb és gyorsabban haladó tanulók spontán módon kezdtek segíteni azon diáktársaiknak, akik bizonytalanabbul kezelték a technikai eszközöket, és esetleg lemaradtak. Ezt látva a jövőben tudatosabban fogok építeni arra, hogy a gyerekek egymást segítsék, hiszen egyrészt a létszámból adódóan a tanár nem tud folyamatosan mindenkinek segíteni, másrészt pedig gyakran a diákok – akik szintén most találkoztak először a vágóprogrammal – könnyebben átlátják társaik rutintalanságból fakadó problémáit, miközben a segítőben is rögzül a tudás, valamint sikerélményt ad neki.

Azért választottam az egyéni munkaformát, mert azt szerettem volna, ha a diákok a folyamat minden fázisában elmerülnek, ugyanakkor azt gondolom, hogy a digitális történetmesélés csoportmunkára is nagyon jól használható. Ekkor a csoporttagok a folyamat egyes szakaszaiért lehetnek felelősek, így a diákok között valódi együttműködésnek kell létrejönnie, hiszen az egyes részfeladatok nélkül nem készül el a produktum. Ebben az esetben az egyetlen probléma az lehet, hogy mivel a feladatok egymásra épülnek, ezért a tanulók nem tudnak egyszerre dolgozni: a képkeresést csak a szöveg megírása után lehet elkezdeni, a vágást pedig csak akkor, ha minden más már elkészült. Így véleményem szerint akkor hatékony csoportos munkaformában alkalmazni a digitális történetmesélést, ha a diákok már ismerik a programokat és a folyamatot, és házi feladatként meg tudják oldani. Csoportban nem veszi el annyi idejüket, és nem annyira megterhelő, otthoni munkaként pedig az sem probléma, ha nem tudnak egyszerre dolgozni a részfeladatokon.

A filmek vetítése, értékelése

Úgy gondolom, hogy a produktumok bemutatása a folyamat egyik nagyon lényeges pontja, így nagy hangsúlyt fektettünk erre is. Az iskolánkban megrendezett digitális témahéten összegyűlt a hetedik évfolyam, és három önként jelentkező tanuló elmondta, hogy mik azok a digitális történetek, röviden megmutatták, hogy hogyan lehet ilyeneket készíteni, majd levetítettünk néhányat az elkészült alkotásokból. A következő órán pedig megnéztük mindenkéit, aki szerette volna.

A produktum bemutatása nagyon pozitívan hatott a diákokra. A projekt lezárása után megkértem őket, hogy írják le, hogy mi tetszett nekik a digitális történetek megalkotásában, és mi nem. Sokan írták, hogy nagy élmény volt nekik, hogy sok ember előtt levetítettük a videóikat, és pozitív visszajelzéseket kaptak.

Alapvetően a legtöbben büszkék voltak a kisfilmjeikre, viszont sokan idegenkedtek attól, hogy kívülről hallják a saját hangjukat, ezt a visszajelzések során szintén többen megfogalmazták. Nyilván ritkán vannak ilyen helyzetben, és sok esetben a mikrofon is torzított, amellyel felvették a hanganyagot. A legtöbben ezen mégis túl tudtak lépni, és a pozitív visszajelzések megerősítették őket abban, hogy máskor is bátran vállalják a munkájukat.

A szűk körben történő vetítés lehetőséget adott arra is, hogy megbeszéljük a munkákat, és értékeljük azokat. Akik nem fektettek bele annyi energiát, mások munkáit látva meglehetősen önkritikusak voltak, egymás videóit elismerték, sok pozitív visszajelzést adtak, és a kritikákat is úgy tudták megfogalmazni, hogy abból a másik tanuljon. Ez egyébként nem mindig jellemző a csoportra, ezért nagyon örültem neki, hogy a videók készítésébe vetett energia és a motiváció egymás értékelésére is pozitív hatást gyakorolt.

A fentiek alapján azt gondolom, hogy érdemes a kisfilmeket minél nagyobb közönség előtt levetíteni, mert az ezzel járó sikerélmény nagyon motiválja a diákokat. A digitális történetmesélés többek között azzal tud kiemelkedni a hagyományos iskolai feladatok közül, hogy a produktumot bemutatjuk olyanoknak is, akik nem vettek részt a folyamatban, így nem válik öncélúvá, nem csak azért készül, hogy a tanár értékelje, a gyerekek pedig jó jegyet kapjanak rá.

7.3.3. Konklúzió

A tanulók motivációjának alakulása

Amikor először vázoltam fel a diákoknak a digitális történetmesélés folyamatát, nem voltak túl lelkesek. Elsősorban azt érzékelték belőle, hogy sok energiát kell befektetniük, és sok időt fog elvenni. Amikor megnéztünk néhány jól sikerült kisfilmet példaként kedvcsinálónak, akkor már néhányan megfogalmazták, hogy tetszik nekik a feladat, de nem ez volt az általános.

Ahogy elmerültek a szövegírásban, már többeken lehetett látni, hogy motiváltak, azonban főleg azok, akik egyébként is különösen jók a kreatív szövegalkotásban. A többiek még mindig inkább teherként élték meg a folyamatot. Ezért is tartom hibának, hogy kihagytam a story circle-t, az megkönnyíthette volna a szövegalkotást, és felkelthette volna azokban is az érdeklődést, akik nehezebben állnak neki fogalmazást írni.

A képkeresési fázisnál már érezhetően mindenki bevonódott, de igazán motiváltak a vágásnál lettek. Ezeken az órákon senki sem foglalkozott mással, segítettek egymásnak, többen még a szünetben is maradni akartak, hogy finomítsanak a kisfilmjükön. A munka befejeztével külön kérték, hogy a későbbiekben is dolgozzunk még ezzel a módszerrel.

A diákok tehát teljes mértékben bevonódtak, kívülálló tanuló nem volt. Ezt támasztották alá a munkafolyamat utáni visszajelzések is: csupán egy tanuló volt, aki úgy gondolta, hogy túl sok energiabefektetéssel járt a feladat, és ehhez képest unalmas volt (érdekes, hogy egyébként nagyon igényes és kreatív videót készített). A többiek visszajelzéseiből viszont kivétel nélkül az derült ki, hogy jobban élvezték, mint a hagyományos iskolai feladatokat, és szívesen csinálnának újra digitális történeteket. Negatívumként az merült fel, hogy sok időt elvett, azonban ezt a produktum elkészültének és bemutatásának élménye felülírta, így megtapasztalhatták azt is, hogy a befektetett energia megtérül, és van értelme a munkának.

Az, hogy a feladat hogyan hat az irodalomhoz való viszonyukra, hosszabb távon derül ki, azonban rövid távon is fontos, hogy megtapasztalták, hogy élményalapúan és kreatívan is lehet közelíteni az irodalomhoz. Az biztos, hogy az újabb digitális történetek készítésére motiváltak, így a végeredmény ismeretében legközelebb már a szöveg megírásának is lelkesebben fognak nekiállni.

A digitális történetek utóélete

Azon túl, hogy a videókat levetítettük a digitális témahéten, és szűkebb körben is megbeszéltük azokat, tervezzük, hogy iskolánk honlapján csinálunk egy menüpontot, amelyben az IKT-eszközökkel készített projektek produktumait gyűjtjük össze. Fontosnak tartom, hogy minél szélesebb kör számára elérhetőek legyenek az elkészült digitális történetek, mert minél inkább kilépünk az iskola falai közül, annál inkább fogják értelmét érezni a diákok a feladat elkészítésének. Ezen kívül egy előadás keretében az egész tanári kar megtekinthetett néhány digitális történetet, melyeket a gyerekekkel közösen választottunk ki, valamint az egyik kisfilm szövege egy online újságban is megjelent március 15-e alkalmából.

A digitális történet készítése közben felmerülő nehézségek

Alapvetően nagyon pozitív tapasztalataim vannak a digitális történetmeséléssel kapcsolatban. A közös munka könnyen ment, mert a diákok bevonódtak, a kész produktumok pedig sikerélményt adtak mindannyiunk számára.

Úgy gondolom, hogy két kulcsfontosságú dologra kell nagyon odafigyelnie mindenkinek, aki kipróbálja a módszert: az egyik a folyamat megfelelő megszervezése és facilitálása, a másik pedig a technikai feltételek biztosítása és a felmerülő problémák hatékony kezelése.

Az előbbi azért nagyon fontos, mert meglehetősen komplex feladatról van szó, így ha nem tervezzük meg hatékonyan a folyamatot, és ezt nem kommunikáljuk megfelelően a diákok felé, akkor könnyen kicsúszhat az irányítás a kezeink közül:

ha a diákok nem látják át az egymásra épülő feladatokat, illetve nem látják rendszerben a folyamatot, könnyen demotiválttá válhatnak. A célok világos kitűzése és a közös online felület létrehozása és használata sokat segített nekünk, hogy elkerüljük a fent említett problémákat, így nemhogy demotiválttá váltak volna a diákok, hanem egyre lelkesebbek lettek.

A technikai feltételek biztosítása, az eszközök zavartalan használata már nagyobb problémát okozott. Valószínűleg sokan azért tartanak az ilyen típusú feladatoktól, mert nehéz garantálni, hogy az eszközök adott időben biztosan működni fognak, valamint attól is tarthatunk, hogy nem használjuk kellő magabiztossággal az adott programokat és IKT-eszközöket. Ebben én sem éreztem mindig teljesen kompetensnek magamat, de azt gondolom, hogy ez nem probléma, csak ki kell használni a rendelkezésünkre álló lehetőségeket. A diákok sok mindenben tudnak segíteni egymásnak és nekünk is. A videószerkesztés során például az egyik tanuló jött rá, hogy különböző témákat lehet választani az egyik menüpontban, így sokkal egyszerűbben lehet zenét vágni a videók alá, mint ahogy azt én gondoltam. Pedagógiaiilag is nagyon hasznos lehet, ha a technikához jobban értő diákunkat megkérjük, hogy segítsen nekünk az óra levezénylésében.

Azonban számos olyan problémával is találkozhatunk, amelyet sem a tanár, sem a diákok nem tudnak megoldani: például az első órán, amelyet vágásra szántunk, egy ideig nem volt áram; nem tudtunk egyszerre bejelentkezni a felületre, mert nem bírta el a hálózat; a gépek nem ismerték fel a pendrive-okat stb. Ezekre a problémákra megoldás lehet, hogyha az órán jelen van a rendszergazda vagy egy informatikatanár (legalább akkor, amikor először próbáljuk ki élesben a módszert), illetve az, ha mindig készülünk olyan tervvel, amelyhez nem kellenek technikai eszközök. Ez a digitális történetmesélés esetében nem mindig egyszerű, de vannak áthidaló megoldások: ha csak a diákok gépei nem működnek, akkor vetíthetünk oktatóvideót, bemutathatjuk mi a program kezelését, vagy bármilyen tartalék feladat lehet nálunk, amely kapcsolódik a témához, és előrébb viszi a tananyag mélyebb megértését. Közvetetten ez is segítheti a digitális történetek elkészülését.

A kitűzött célok elérése

Bizonyos pedagógiai célok megvalósulása hosszabb távon lesz mérhető, azonban a legfontosabb eredménye a digitális történetek elkészítésének már a folyamat lezárultával látszott: a diákok bevonódtak, motiváltak voltak, és élményekkel gazdagodtak az irodalomtanuláson keresztül. A folyamat során merték használni a kreativitásukat, nem féltek hibázni, több alkalommal javítottak a szövegeiken és a kisfilmjükön saját észrevételek vagy külső javaslatok alapján. Ahhoz, hogy ez alapvető attitűdként jelenjen meg az irodalomórakon, ahhoz természetesen az kell, hogy ne csak egyszer-egyszer legyenek kreatív, alkotó feladatok. Azonban azt gondolom, hogy

a magyar nyelv oktatásában erre sok lehetőség adódik, és a digitális történetmesélés egy jó alap ahhoz, hogy a hagyományos tanítás felől elmozduljunk afelé, hogy a diákok aktívan konstruálják meg tudásukat.

Annak érdekében, hogy lemérjem, hogy a témakör tényanyagát milyen szinten sajátították el, egy tesztet állítottam össze, melynek megírását nem jelentettem be előre, hogy lássam azt, hogy mennyire volt hatékony az ismeretbővítés külön tanulás nélkül, kizárólag a digitális történetek elkészítésével. Az eredmények nagyon kiemelkedőek lettek: a legrosszabb 85% lett, míg a csoport nagy része 90% feletti eredménnyel írta meg a tesztet, sokan pedig 100%-ot értek el.

A digitális kompetenciák fejlődése is látványos volt. A fogalmazások megírása során Wordben dolgoztunk, az ebben végrehajtott javítások pedig végigkövethetők az erre a célra létrehozott online felületen. Elsősorban a formázás terén léptek előre nagyot, kezdetben sokan a legalapvetőbb lépésekkel sem voltak tisztában, a végső változatban azonban már mindannyian képesek voltak a megadott paraméterek szerint formázni a szövegeiket. Biztos vagyok benne, hogy ebből sok mindent megjegyeztek, de hogy ez mennyire tartós tudás, az majd a legközelebbi számítógéppel írt fogalmazás során fog kiderülni.

Az viszont már látszik rövid távon is, hogy a jogtiszta képek keresésének mikéntje és a források feltüntetésének fontossága rögzült a tanulóknban. Eleinte a csoport nagy része nem tudta, hogy hogyan kell szabadon felhasználható képanyagot keresni, és a források feltüntetését sem tartották fontosnak. A kisfilmek létrehozása utáni, más anyagrészhez köthető tanulói kiselőadásokban viszont már megfigyelhető volt, hogy a prezentációkhoz jogtiszta képeket használnak fel, és a forrásukat kivétel nélkül feltüntetik. Ezt korábban egy tanulói kiselőadás során sem láttam.

A kisfilmek elkészítésébe mindenki nagy energiákat fektetett, és a végeredmény minden esetben színvonalas lett. Ezt az eredményt mindenki másképp érte el, ha valaki gyengébb volt valamiben, azt tudta kompenzálni más területen: a kevésbé kreatív szövegeket is fel lehetett dobni egy jó hanganyaggal, ügyesen válogatott képekkel vagy precíz és igényes vágással. Így a folyamat során a tanulók úgy tudtak fejlődni azokon a területeken, ahol gyengébbek, hogy közben ki tudták használni erősségeiket is, és sikerélményt szerezhetek.

Digitális történetmesélés más témakörök és tantárgyak esetében

Úgy gondolom, hogy a magyar nyelv tanítása során a digitális történet szinte bármely témakörnél alkalmazható. Különösen jó lehet művek elemzésénél, ahol szükség van a diákok kreativitására és aktivitására. Komplexitása révén motiválja a tanulókat arra, hogy ne elégedjenek meg zárt tankönyvi értelmezésekkel, és minél több szemszögből megvizsgálva mélyüljenek el az adott műben. Különböző fókuszpontok megadásával több módon is közelíthetünk egy-egy alkotáshoz, így

az egyéni munkák kiegészíthetik egymást, egy nagyobb egész jöhet létre belőle. Ilyen feladat lehet például, hogy a tanulók különböző szereplők szemszögéből írnak újra egy adott történetet.

Ezen túl a DST-t bármely tantárgy esetében hasznos és izgalmas módszernek gondolom. Egy nagyon egyszerű formája lehet például a digitális történetek gyártásának, hogy a diákoknak egy adott tankönyvi szövegben kell a lényeget kiemelniük, és átírniuk E/1. személybe, amelyből utána megalkothatják a kisfilmjüket. Ezt bármely tantárgyból és témakörben kipróbálhatjuk: lehet írni tájegységekről, kémiai anyagok kialakulásáról, matematikai fogalmakról vagy történelmi korokról is E/1. személyben.

Felmerülhet a kérdés, hogy lehet-e és megéri-e ennyi időt rászánni a digitális történetmesélésre, hiszen a tantervet tartani kell, és sok esetben rengeteg ismeretanyagot kell elsajátítaniuk a diákoknak a tanév során. Azt gondolom, hogy bármely tantárgy esetében megéri ráfordítani az időt, különösen olyan témakörök esetében, amelyek nagyon fontosak, és azt szeretnénk, hogy a tanulók hosszú távon is értsék és tudják az adott anyagrészt. Mivel a digitális történetmesélés során a diákok sok időt szánnak a feladatra, és a folyamat komplexitása révén sok oldalról vizsgálják meg a tananyagot, ezért az új tudás könnyebben beépül a már meglévők közé, így az ismeretek mélyen rögzülnek. A ráfordított idő pedig egyre csökken, minél tapasztaltabbak a digitális történetmesélés folyamatában.

TÖRTÉNELEM ÉS ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK

7.4. Molnárné Kövér Ibolya: Történelmet formáló személyiségek – digitális történetmesélés alkalmazása a történelem és a társadalomismeret tanításában

Az esettanulmányomban egy hathetes tevékeny és tartalmas együttműködést szeretnék bemutatni a tisztelt olvasónak. Mivel filmkészítésről és történetmesélésről lesz szó, így szükséges egy történet és természetesen szereplők. De mi is a forgatókönyv alapja? Egy szabadon választott történet megalkotása egy 12 éves szemével. Hogyan lát egy történelmi személyiséget, és ezt hogyan tudja megfogalmazni és vizuálisan megalkotni. A mi „filmünk” „szereplői”: 32 kisdíák, akik filmkészítésre adják a fejüket, és egy „producer” (egy vállalkozó idősebb tanárnő), aki megpróbálja ezt koordinálni. De félretéve a rejtélyes megfogalmazást, arra vállalkoztunk, hogy kipróbálunk egy tanulási-alkotási módszert, amelyet digitális történetmesélésnek neveznek. A filmkészítők egy vidéki gimnázium diákjai. Vállalt feladatuk egy 2-5 perces film elkészítése és bemutatása. Mindezt ráadásul egy vizsgaprojekt keretén belül készítik el.

7.4.1. Bevezető

A helyszín

Intézményünk egy Debrecentől 16 kilométerre fekvő, 31211 lakosú város egyedi gimnáziuma. Iskolánkról az első írott adat 1621-ből való, akkor a debreceni Kollégium partikulája (fiókiskolája) volt. A gimnázium önálló élete 1864–65-ben kezdődött. Ekkor épült a gimnázium jelenlegi épülete, amelyet 1865. október 25-én adták át. Az épület homlokzatára a következő mondat került: „*A tudományoknak emelte... város közönsége és a hajdú birtokosság.*” Ez a cél a mai napig időszerű. Ma az iskola fenntartója a helyi tankerület. Jelenleg négy, öt és nyolc évfolyamos képzés zajlik az intézményben. Az osztályok száma: 21.

A nyolc évfolyamos képzés célja az emelt szintű érettségéhez (felvételihez) szükséges tudás biztosítása, emellett kiemelt szerepet kapnak az idegen nyelvek is. A *nyelvi előkészítő évfolyammal induló angol nyelv specializáció* célja az emelt szintű angol nyelvi érettség; B2 kimeneti szint angol nyelvből és a második idegen nyelvből. A fakultációkkal az emelt szintű érettségi követelményeknek megfelelő felkészülés magyarból, történelemből, matematikából, fizikából, biológiából, kémiából és informatikából. *Humán specializáció*: emelt szintű érettségi magyar nyelv és irodalomból vagy történelemből, illetve középszintű érettségi mozgókép kultúra- és médiaismeret vagy dráma tárgyból. *Reál – műszaki specializáció*: emelt szintű érettségi matematikából/fizikából vagy informatikából. *Reál – természettudományi specializáció*: emelt szintű érettségi biológiából és kémiából.

A gimnázium szakmai munkaközösségei a Nemzeti alaptanterv műveltségterületeinek és a pedagógiai program feladatainak megfelelően szerveződnek. Iskolánk pedagógiai, közösségi, tehetséggondozó tevékenysége sokszínű és sokrétű. Ebbe bepillantást enged iskolánk honlapja és Facebook-oldala is.

Iskolánk a Debreceni Egyetem kiváló vidéki gyakorlóhelye, de a XXI. századi modern iskolát építeni próbáló közösség a 2016-os évben elnyerte a Scientific Games díjat, melyet a Vezető Informatikusok Szövetsége ítelt oda. A díj az „Év tanári csapata a digitalizációért” nevet viseli. Ennek a díjnak a pályázatában én is tevékenyen részt vehettem.

Az iskolánk élete egy kisvároshoz köthető. Az itt és a környezetünkben lévő települések diákjainak magas szintű oktatását próbáljuk megvalósítani. Ebben a hagyományoknak, a jelen kor követelményeinek együttese valósulhat meg a mindennapokban.

A „producer” – szakmai életutam bemutatása

1987 óta dolgozom a gimnáziumban, ahol történelem, földrajz, természetismeret és társadalom-, állampolgári és gazdasági ismeretek tantárgyakat tanítok. Nem elcsépett az a megállapítás és érzés, hogy ez az iskola a „második otthonom”. Itt egy olyan pedagógiai-szakmai közösségre találtam, amelyet soha nem akartam és tudtam elhagyni. Remélem, hogy nyugállományba is innen fogok vonulni. De addig még terveim vannak, és ehhez szükséges alap a számvetés, amelyet megpróbálok röviden összefoglalni.

Töreksem a pedagógiai megújulásra. A pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és megvalósításuk szakmám első számú parancsolata. Töreksem arra, hogy a diákjaim képességeit és készség szintjét felmérjem, pozitívan ösztönözzem őket a tudás megszerzésére. Nyitott vagyok az új módszerek beépítésére munkámban. Látom, hogy a mai generáció neveléséhez új módszertani eszközökre van szükség. A generációs különbségek áthidalása fontos, a mai fiatalok gondolkodásmódját meg kell tudnom érteni és tolerálni. Úgy érzem, ez komoly kihívás egy ötvenes évei végén járó pedagógusnak.

Az innovatív hozzáállás elfogadása elengedhetetlen. Nem hiszek a „jó tanár – tábla – kréta” mítoszában, ahogy ezt egy kollégám megfogalmazta.

A szakmai tudásom fejlesztése, az innovációra való törekvés igénye az évek során egyre fontosabbá vált számomra. Ennek kibontakoztatására megkaptam iskolám támogatását. A lehetőségeim hosszú évek során egyre bővültek. Igazi paradigmaváltást a gyakorlatomban a 2005-ös év hozta el. Felismerés a megújulásra és egy hozzá kapcsolódó lehetőség, egy pályázat és egy kinyíló új világ.

Új módszerek, jó gyakorlat, eszközök, kompetenciák fejlesztése, tudás átadása nem csak tanórai keretek között történhet. Iskolánk kiváló Tehetséggpont. A feladat és az elhivatottság kötelez. Így a szakmai munkám másik fontos eleme a tehetséggondozás, a versenyeken való részvétel, a szakmai kapcsolatok kiépü-

lése és publikációs tevékenység. A 2014-es évben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet felkérésére egy EU-s pályázati pénzből finanszírozott programban tananyagfejlesztőként dolgozhattam. A tantárgyaim jellegéből következik, hogy a tanulmányi versenyek, témahetek, kiállítások, versenyszervezés – és itt egy végtelenített sor következhet – a 37 év történései. Diákjaim eredményesen szerepeltek OKTV földrajzversenyen, középiskolai földrajzversenyeken (Less-verseny, Lóczi-verseny). Történelemből is több hazai és Kárpát-medencei verseny résztvevői voltak diákjaim. De a tehetséggondozás területén még nagyobb szakmai kihívás volt az évek során a nem kiemelkedő tanulmányi eredményű diákokkal való foglalkozás. Kihívás a rejtőzködő tehetség megtalálása. Emellett célom volt az is, hogy a gyerekek érezhessék az együtt munkálkodásunk során, hogy ők is eredményesek bizonyos képesség- vagy tantárgyi területen. Nem az eredmény, hanem a támogatás és az élmény, az önmagában lévő lehetőségek felismerésének és kibontakoztatásának a megvalósítása az igazi eredmény.

Mely tevékenységemre vagyok a legbüszkébb? Arra, hogy tanár vagyok, és pedagógus lehetek a szó nemes értelmében.

Jelenleg kollégáim bizalma alapján a *Társadalmunk és Földünk* munkaközösség vezetői feladatát látom el.

A filmkészítők – Miért ők?

Az érintett hatodikos osztály tanulóit már lassan két éve tanítom. A statisztikai adatok tanúsága szerint az osztály egy jól tanuló, szorgalmas és tehetséges gyerekcsoport (lásd: 1. táblázat).

Létszám	Fiú	Lány	5. osztály év végi átlag	Kitűnő	Legjobb tanulmányi eredmény	Leggyengébb tanulmányi eredmény	6. osztály félévi átlag	Kitűnő	Legjobb tanulmányi eredmény	Leggyengébb tanulmányi eredmény
32	13	19	4,83	19 fő	5,0	4,6	4,81	15 fő	5,0	4,15

1. táblázat: Az osztály főbb statisztikai adatai

A társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek tárgyat a diákok két évig tanulják, az 5. és a 6. osztályban több tantárgy mellett – ezt is csoportbontásban (15 + 17 fő). A kisdíjak között nincs bukott tanuló. A tehetséggondozás a kollégák segítő munkáját dicsérve sokszínű, melyet országos eredmények bizonyítanak. Eredményesen szerepeltek a Bólyai anyanyelvi és matematikaversenyen, az Országos Disputa verseny csapat- és egyéni küzdelmében. Sokan tanulnak

hangszeres zenét és éneket. A sport terén a kézilabda, a lovaglás, kosárlabda a három legnépszerűbb sportág.

Az adott csoport és a téma kiválasztásához több szempont alapján jutottam el. Mérlegeltem és döntöttem. A szempontjaimat az alábbiakban foglalhatom össze.

1. Az elmúlt másfél év több, együtt megvalósított projektje. Hiszen alakítottunk mi már országot, tartottunk együtt parlamenti vitanapot, de még saját himnuszt, országszlogent és reklámhadjáratot is terveztünk a csoportok által megálmodott országnak. Igaz, közben alapvető társadalmi és történelmi fogalmakat sajátítottak el (nép, nemzet, ország, államforma, államberendezkedés). De kalandoztunk együtt a jövő államában, és éltünk együtt egy középkori várban is. Érdekes volt és mókás, amikor vállalkozást hoztak létre, és a kecsketenyésztés, a szépségszalon és a biokertészet volt a gazdasági ismeretek tanulásának alapja. Összességében tehát adva volt a lelkes csapat, a gyakorlat, és természetesen elengedhetetlenül ott volt a tantervi követelmény.
2. A társadalomismeret tanításában, a kerettantervben és a helyi tantervben lévő tantervi célok és feladatok. A kerettanterv az alábbiakban fogalmazza meg a tantárgy feladatát.

„Jelen tanterv lehetőséget nyújt arra, hogy történetek elbeszélésén, megjelenítésén alapulva, tevékenységközpontúan valósuljon meg a történelemtanulás és a társadalomtudományos képzés megalapozása”

(<http://kerettanterv.ofi.hu>)

Úgy gondolom, hogy ennél pontosabban nem tudom meghatározni, hogy miért is ez a választás második érve. Hiszen mintha a digitális történetmesélést kérné számon. Ezzel összecseng, hogy a tanmenetben a következő tematikai egység, a Sokszínű társadalom c. fejezet fejlesztési követelményei és a nevelési-didaktikai céljai is adták a téma aktualitását.

Fejlesztési követelmények

Ismeretszerzés, tanulás:

- Információk rendszerezése és értelmezése.
- Olvasmányokról lényegyet kiemelő jegyzetek készítése. (Pl. a nők egyenjogúságának eléréséről szóló szövegből.)

Kritikai gondolkodás:

- Társadalmi-történelmi problémák felismerése, megfogalmazása. (Pl. a nők társadalmi helyzetével kapcsolatban.)
- Önálló vélemény megfogalmazása társadalmi, történelmi eseményekről. (Pl. az előítéletek okairól.)

Kommunikáció:

- Mások véleményének türelmes meghallgatása és figyelembevétele.
- Beszámoló, kiselőadás tartása

Tájékozódás térben és időben:

- Egyes korszakok jellegzetességeinek megragadása és összehasonlítása. (Pl. a nők társadalomban betöltött helyének változása a történelemben.)
- Gyorsan és lassan lezajló változások megkülönböztetése. (Pl. az életszínvonal változása, társadalmi különbségek növekedése és csökkenése; a női szerep változása.)

1. ábra: A társadalomismeret tantárgy kerettantervében megjelenő fejlesztési követelmények (forrás: <http://kerettanterv.ofi.hu>)

Maga a tantárgy előkészítő szerepet játszik a nyolcosztályos gimnázium hetedik évfolyamán belépő történelem tantárgy tanulásához. Hangsúlyoznám a tárgy interdiszciplinális jellegét és azt, hogy lehetőséget ad módszertani sokszínűségére. A csoportbontás, a témák együttesen segítik a kompetenciák fejlesztését, új munkaformák és új tanulási technikák elsajátítását.

3. A következő, egy már tervezési fázisban lévő feladat átértelmezésének lehetősége. A nyolcosztályos gimnáziumban az 5.-6. osztály lezárásaként a kisdíákoknak projektjellegű vizsgálával kell zárniuk a kétéves tanulmányaikat. A vizsgaszabályzat az alábbiakban fogalmazza meg feladatainkat. (2. táblázat)

TANTERVI BESZÁMOLÓ KÖVETELMÉNYEI ÉS ELJÁRÁSRENDDJE

TANTÁRGY, ÉVFOLYAM	Társadalomismeret
A TANTERVI BESZÁMOLÓ ÜTEMEZÉSE A TANÍTÁSI FOLYAMATBAN:	A projektfeladatok kihirdetésére a 6. évfolyam második félév első hetében kerül sor a tanórán. Az elkészítés időpontja az adott tanévben április hónap vége.
KÖVETELMÉNYEK	Az 5.-6. évfolyam társadalomismeret tantárgyi követelményeiből egy téma kijelölése.
TÉMAKÖRÖK KIJELÖLÉSE	Az adott téma kijelölése a 6. évfolyam második félévének első hetében történik.
A BESZÁMOLÓ TELJES LEÍRÁSA	Jellege: gyakorlati vizsga. A tanuló egyénileg dolgoz fel egy adott, a tantervi követelményeknek megfelelő témát.
ÉRTÉKELES	Az értékelés a tanár részéről szöveges formában történik. Minősítés: kiválóan megfelelt, megfelelt. Szempontjai: Kivitelezés módja (esztétikai megfelelés, kreativitás) Tartalmi és formai követelmény: Történelmi és kronológiai ismeretek, logikus felépítés, világos szerkezet Kivitelezhető: PPT, tábló, poszter, házi dolgozat formájában A bizonyítványba az alábbi záradék kerül: A társadalomismeret tantárgyból belső vizsgát tett.
EGYÜTTMŰKÖDÉS	A tárgyat tanító tanár és a napközis kolléga és más tárgyat tanítók között.

2. táblázat: A kötelező projektmunka követelményrendszere

A vizsga témakijelölése ahhoz a tananyagegységhez köthető, ami a történelmi személyiségek bemutatását tűzte ki feladatul. A projektben a gyerekek PPT-ben, poszterben és írásos dolgozati formában tudták elképzelni a feladat megoldását.

Mi is vált tehát a pedagógiai céloommá? Tömören megfogalmazva az élmény és a tudás. Egy adott téma speciális, interaktív és kreatív feldolgozása, de egyben a vizsgakövetelmény teljesítése.

Számomra itt érlelődött meg a gondolat, hogy ezt a vizsgaszabályzatban megfogalmazott követelményt színesíteni és a megoldás alternatíváit bővíteni kell. Mindig is a tevékenykedtető, integratív jellegű feladatmegoldás állt az elképzelésem középpontjában. De talán nem gondoltam nagyot, amikor a mai iskolai keretek között a gyerekekhez nagyon közel álló vizualitást máshogy akartam megközelíteni.

Kerestem a feladat komplexitásához kapcsolódó megoldást, hogy ne csak vizsgaként éljek meg, hanem flow-élmény is kapcsolódhasson hozzá. Itt lépett be a „véletlen faktor” a munkámba. Már voltak elképzeléseim, amikor rátaláltam az Eszterházy Károly Egyetem virtuális egyetemi kurzusára. Digitális történetmesélés. Ez érdekel. Nagyon jó választás volt, hiszen lehetőséget és sok-sok tudást nyitott meg számomra. Így saját képzésemet követően jöhetett a tervezés, a gyerekek megnyerése.

A távoktatási kurzus során magam is készítettem filmet. Így a diákjaim elé egy elképzeléssel, egy elkészített mintával, lelkesedéssel és annak beismerésével állhattam ki, hogy most én is tanulni szeretnék velük együtt.

7.4.2. A megvalósítás folyamata

A megvalósítás folyamatát, a közös munkánkat a digitális történetmesélés szakaszai alapján vázolom fel. Ezek a munkaszakaszok a következők: előkészület, az alkotás és a bemutatás fázisai. Szeretnék többször hivatkozni diákjaim véleményére és megjegyzéseire, hiszen nélkülük az egész folyamat nélkülözné az életszerűséget.

A mai iskolások ki vannak éhezve az ilyen jellegű feladatokra. Ezen írás nem a mai oktatáspolitikai kritikai elemzését tűzte ki céljául. Mégis félve, de megjegyzem, hogy a mai diákok egy része digitális analfabéta. Az oktatás nem készíti fel őket a digitális eszközök, módszerek és a környezet alkalmazására. Ugyanis nem elég a gombot nyomogatni, szelfit készíteni és megosztani. Ha leegyszerűsítünk, akkor azt tapasztalom, hogy többek számára csak ez a „tudás” és „eszköztár” van meg. A feladat az oktatási folyamat során egy tevékenykedtető, kreatív, alkalmazásokat használó diák fejlesztése lenne. Természetesen ez leegyszerűsítés, de tapasztaltam, hogy még egyszerű feladatok, pl. mentés, másolás elvégzése is időnként nehézkesen történik meg. Magam rendszeresen próbálom bővíteni ismereteimet, de gyakran diákjaim által sajátítom el ezeket, és nem szégyellem bevallani, hogy mi mindent nem tudok. A célom a tudás megszerzésének vágyát átadni gyermekeinknek. A mindennapokban azt tapasztalom, hogy ha egy tanórán bármilyen IKT-elem megjelenik, pl. telefonhasználat, film, digitábla, akkor én bármit tehetek, a figyelem fókuszálását elérnem nagyon nehéz. Így ez a módszer és a tantárgy együttesen egy új kipróbálására adott lehetőséget a diákok és a tanáruk számára is.

Előkészítés fázisa - Mi ez az egész? Lássunk munkához!

Az előkészítő fázisban az első lépés a megtervezés és kivitelezés kezdete előtt a diákjaim megnyerése volt az együttműködéshez. Tudtam, hogy nem lesz nehéz dolgom. Nem kell érvek sokaságát bevetnem meggyőzősükhöz. A gyerekek nyitottak, és szeretik az új kihívásokat.

A lebonyolítás két csoportban történő tervezést igényelt tőlem. A 6. e osztályban

a nyelvi bontás alapján taníthatom a tárgyat. Így két tervezetet készítettem. Természetesen ez egy vázlat lett, hisz a munkafázisok során sokszor újra- és átgondolva módosultak a történések. A bemutatás során a két csoport munkájában az eltérő megvalósuló elemeket külön jelzem. (3. táblázat)

Első óra: Az óratervem didaktikai és motivációs elemekre épült. A projekt vizsgával történő összekapcsolódásának lehetőségét hagytam utolsó érvként.

Sokkal fontosabbnak tartottam a személyes példát és a kortárs csoport motíváló hatását. Elmondtam a diákoknak, hogy milyen távoktatási képzésen vettem részt. Nem akartam befolyásolni őket, csak a főbb tényeket közöltem, bár biztos érzékelték lelkesedésemet. Majd röviden bemutattam a módszert és annak lehetőségeit. Ezt követően megkértem őket, hogy nézzék meg az általam elkészített filmet, amely egy személyes élményt dolgozott fel. 1968-ban Prágában voltam a szüleimmel, és átélhettem a prágai események előszelét. A reakció mindkét csoportban a megdöbbenés, hiszen felfogták a történelmi esemény súlyát és hatását. De humoros és kritikai megjegyzéseik is megfogalmazódtak, pl. a hangomról vagy éppen technikai megoldási javaslatokról. A második film egy kortárs alkotása. Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=a-wM8SNeuVs>

A film érzelmileg és témáját tekintve is megérintette őket. Elértem, hogy bepilanthassanak a filmkészítés módszerének lehetőségeibe. Illetve meséltem nekik az Emlékpont projektről, amely történelmi visszaemlékezések feldolgozását végezte el városunkban az iskolánk tanárai és diákjai által. Az órán a vizsgaprojekttel kapcsolatban megadtam számukra a választás lehetőségét a hagyományos forma és a történetmesélés között. A döntés megszületett: vágjunk bele!

Második óra: A történetmeséléshez mesélő és mesealak szükséges. Az alkotók készen állnak, most már csak a „mesealak” kiválasztásának kell megtörténnie. A story circle (a történetet mesélő kör) otthoni előkészítést és házi feladatot jelentett. A diákok több részből álló előzetes feladatot kaptak. Ezek az alábbiak voltak: válasszák ki a történetükben szereplő személyt, hozzanak egy képet róla és érveljenek szóban a választásuk mellett! Az órán mindkét csoportban a gyerekek ismertették választottjaikat, és egy rövid bemutatásban vázolták fel választásuk okát és annak érveit. Ezt minden esetben kérdések és egy rövid vita követte. Természetesen meghagytam a változtatás lehetőségét. Volt, aki ezt követően döntött, hogy más személyt választ. (Pl. kevés az ismeretem, más is ezt választotta, unalmas, és egyéb érvek hangzottak el.)

Kik lettek a filmben bemutatott történelmet formáló személyiségek? Nincs lehetőség a teljes névsor felsorolására, de említek néhány példát. E. Plankhurst, Joan Gomper, Leiner Laura, Zách Felicián, A. Earhart, J. K. Rowling, A. Mozart, Leonardo da Vinci, a tudós, Coco Chanel, Neumann János... Be kell valljam, hogy több olyan személyt is választottak, akiket nem ismertem. De a célom az volt, hogy a történelmet formáló személyiség meghatározását ne csak a történelemórán

tanult személyekre értelmezzék. A történelem alakítása az emberek cselekedeteihez, tetteihez köthető. Ezek formálják, befolyásolják, ösztönzik az embertársaikat. Lehet ez káros vagy előrevívő, de a hatás adott. A téma kijelölésekor előzetes szempont volt, hogyha érvelni tudnak a választott személy mellett, és érveik meggyőzik társaikat és engem, akkor a választás elfogadott. Ez alapján kerülhetett be a névsorba a Barcelona futballcsapatának alapítója (Joan Gamper), de a divatikon Twiggy vagy Rubik Ernő is. Az eredeti vizsgaszabályzatban megadott feladattól még egyben tértünk el. Eredetileg csak nők szerepelhettek volna a projektjükben. A kéréseknek nem ellenállva férfi történelmi alakot is választhattak a gyerekek (19 fiú kérésének engedve).

Az előkészítés szakaszához tartozott a forgatókönyv, a történet megírása szempontjainak megbeszélése. Elfogadtuk, hogy a terjedelem egy A/4-es lap (kb. 20-30 sor), és a szövegalkotás már otthon történő alkotó folyamat lesz (3. táblázat). Alapvető fontosságú volt megértetni a gyerekekkel, hogy nem csak annyi a feladatuk, hogy a Wikipédiából átmásolják a választott személy életrajzát, és ez alapján mutatják be az adott életutat.

A megvalósítás szempontjából a filmkészítéshez használt szoftver kiválasztása volt a következő feladat. Itt több lehetőséget is megnéztünk, és végezetül az egységesség elve győzött, és kiválasztottuk a Movie Maker programot.

A projekt folyamán ki kellett alakítanunk az órai munkánk mellett egy kommunikációs csatornát is. Ehhez adva volt mindkét csoport facebookos zárt közössége, melyet az elmúlt tanév során hoztunk létre. A csoportot már gyakorlottan használtuk. Itt helyeztem el számukra már korábban is bemutatókat, ajánlott filmet, házi feladatot vagy gyakorló feladatot. Ebben a csoportban kerültek megosztásra a megvalósítást segítő anyagok (filmek a képalkotás, szerkesztés, jogtisztaság és egyéb témákban). De az iskolai Office-fiók levelezőrendszerét és a Messengert egyaránt alkalmaztuk. A gyerekek e csatornákon elküldhették munkáikat, kérdezhetek és segítettek egymást. Egy-egy este élénk információforgalom alakult ki, szóval „lelkesen dolgoznak”, gondolhattam és követhettem a gép mellett.

Az alkotás szakasza

A gyerekek számára a következő szakasz egy összetett és kreatív munkafolyamat elvégzését jelentette. Ennek elemei a következők voltak:

- A történet (forgatókönyv) kreatív megírása
- Képek összegyűjtése, kiválasztása és rendszerezése
- Hangrögzítés
- A film szerkesztése

Az alkotófolyamattal párhuzamosan azonban a technikai és digitális ismereteiket is bővítenünk kellett. Itt vált szét a két csoport munkája. Az informatika tantárgyat is csoportbontásban tanulják a gyerekek. A kolléganőm az infóórán besegített a programunk megvalósításába. Így az egyik csoport a filmkészítő programmal (Movie Maker) informatikaórán ismerkedett meg és sajátította el az alkalmazást.

Harmadik óra: Elkezdődött az alkotás, a gyerekek a megírt szöveget (forgatókönyvet) felolvasták az órán. A szöveg voltaképpen maga a történet, vagyis a film narrációja, amit a mesélő a rögzítéskor a saját hangján felolvas és rögzít. A szövegalkotás mélységei gyermekenként eltérő lehetett. Ennek a hátterében a diákok eltérő szókincse, szövegalkotási képessége, kifejezőkészsége állt. A megírásában választhattak: egyes szám első személyben vagy egyes szám harmadik személyben írják meg a történetet. Ez komoly kihívást jelentett, és egyben differenciáló tényezővé is vált. A kreatív íráskészség megléte, a szövegalkotás képessége vagy annak hiányossága a diákok munkájában különbségeket eredményezett. Születtek kiemelkedő fogalmazáskészségről és kreativitásról tanúskodó írások.

A szövegek felolvasását és megvitatását követően már megkezdtük a hangfelvételek elkészítését. Fontos volt az érthető olvasás, a helyes intonáció. Az elkészült történeteket egyenként megbeszéltük. A gyerekek reflektáltak egymás munkáira. A történetek bemutatását követő beszélgetés kulturált hangvétele nagyon szimpatikus volt számomra. Érzékelhető volt, hogy figyelnek egymás munkáira, és értékelik azt. De a kritikus észrevételek, vicces beszólások és dicsérő gondolatok megfogalmazása is jelen volt a folyamatban. A felolvasást megelőzően kérésükre átolvastam történetüket. De szándékosan csak ceruzával tettem megjegyzést, illetve észrevételt. Törekedtem a munkájuk pozitív értékeinek a hangsúlyozására. Érdekes volt látni, hogy a gyerekek egy része nem csak szövegalkotásként értelmezte a feladatot. A vizualitás már itt megjelent, hiszen többen képekben is gondolkodtak. A forgatókönyv kifejezést szándékosan használtam az előkészítés során. Elértem, hogy a képi világot kapcsolják össze az általuk megalkotott szöveges tartalommal, s ezáltal a filmkészítés folyamata átláthatóbbá és érdekesebbé is vált számukra. Próbáltam párhuzamot vonni egy rajzfilm készítésének munkálatai és a videófilmjük készítésének folyamata között.

Ezen az órán került sor az első hangfelvétel elkészítésére diktafonnal (laptop, mobiltelefon), s ez nagyon vidám hangulatban zajlott. Rengeteget nevtünk, csak úgy repültek a beszólások. Saját hangjuk visszahallgatása, a társaik reakciója nevetésbe, mókába torkollott.

A *negyedik óra* előkészítése során a két csoport tevékenységét eltérően kellett megszerveznem. Ennek módszertani, technikai okai is voltak, és a gyerekek előzetes ismeretei miatt volt szükség re. Ekkorra eljutott mindkét csoport oda, hogy a törté-

netek készen álltak, és folyamatosan zajlottak a hangfelvételek. Ezt kezdetben könnyű feladatnak láttuk, de a stúdiót nem használhattuk (jelenleg fénymásoló-helyiség), és így órán, könyvtárban, délután napközi időben is dolgoztunk. Természetesen a felvételek elkészítése során gyakran hanghatások zavarták a felvételt, vagy éppen a felvételt készítő nem volt elégedett a minőséggel, de előfordult, hogy belenevettek a rögzítésbe. Volt olyan diák, aki ragaszkodott az otthoni hangrögzítéshez.

A negyedik óráról mindkét csoportban videófelvételt készítettünk.

A két órában azonos módszertani rész volt a jogtisztaság kérdésének a bemutatása. Mindkét csoportban meglepő volt a téma fogadtatása. Egyrészt a jogtisztaságra való törekvés, de az is, hogy saját alkotásaikat is védhetik a megosztások során. Az első csoportban tanári bemutatással oldottam ezt meg (PPT). Ezt követően az egész projekt során segítséget nyújtó két diákom tartott bemutatót. Egyikük a képkeresés lehetőségét szélesítő képkereső szolgáltatásokról, a másik pedig a filmkészítésről szerzett ismereteiket idézte fel. (3. táblázat) Ennek fontosságát abban látom, hogy a gyerekek ismeretei ebben a kérdéskörben a „guglizok” és a Wikipédia használatában merül ki. Végül is a Ctrl C + Ctrl V is egy megoldás. Itt volt az ideje újat tanulni.

A másik csoport nem rendelkezett a filmkészítéshez kapcsolódó ismeretekkel. Így itt a jogtisztaság és a képkeresés témát összekapcsoltuk egy diákelőadáson belül. Ezt követően az óra többi részében csoportokban dolgozva 4 híres történelmi személyről készítettek egy-egy rövid bemutatót. Természetesen a DST szakaszait lerövidítve készítették el ezt. A csoportok rövid történetet írtak (6-8 mondat), képet kerestek (3-4), és a filmkészítő szoftverrel megismerkedve egy mini alkotást hoztak létre. Bevezető gyakorlatként jó előkészítés volt a későbbi munkájukhoz.

Az ötödik és hatodik óra az egyéni alkotás időszaka volt. Itt nagyon szerteágazóvá vált a tevékenységük. Ekkor igényelték a legtöbb odafigyelést, törődést és segítséget. A gyerekek hiányzás, tanulmányi versenyek, kézilabdatornán való részvétel miatt más-más alkotói fázisban jártak. Ezért az informatikatermet, a könyvtári számítógépeket, de a folyosói hangfelvételek elkészítését is bevállalták. Nagyon pozitív volt egymás segítése, az együttműködés és a lelkesedés. Többen otthoni munkával érték utol a csoportot. De volt egyéb is. Rövidített óra, elmaradt tanítási nap, önkormányzati hét. Nagyon igyekeztek, és így mindenki elkészítette a hangfelvételt és néhány kivételtől eltekintve a filmet is. Így belevághattunk a bemutatásba. (3. táblázat)

A bemutatásnak több formáját találtuk ki.

Hetedik-nyolcadik óra: Tanórai bemutatás

Egyrészt a gyerekek az órákon levetítették alkotásaikat. Az első film megtekintése döbbenetes volt. Először csend, majd taps tört ki. Nem vártam ezt a reakciót. A spontaneitás adta meg az igazi elismerést. Ráadásul elmondták egymás filmjeiről a véleményüket. Döntően pozitív vélemények és észrevételek hangzottak el. Sőt, a későbbi alkotások elkészítéséhez is adtak ötleteket. Szóval siker!

Az órai bemutatás egyben a vizsgaprojekt zárását is jelenti. Minden film a kötelező projekt munka követelményrendszerének (2. táblázat) szempontrendszer alapján egyéni, szöveges értékelést kapott tőlem, amelybe beépítettem a gyerekek észrevételeit is.

A tanári és tanulói lelkesedés azonban a bemutatásnak más formáját is felvetette. Szeretnénk az osztályfőnök, a könyvtáros kolléganő, a napközis nevelő és az érdeklődő kollégák számára egy bemutatót tartani. Erről a gyerekek döntenek.

A táblázatban próbáltam áttekintést adni az alkotáshoz kapcsolódó órákról. A rovatok azt a tervezetet mutatják, ahogy elképzeltem a kezdetekkor a tevékenységünket. Szándékosan csak a tevékenységünk bemutatását követően helyeztem el a szövegben. A táblázat tartalmilag egy átlagos tematikus tervezésnek felel meg. De azt hiszem, nyilvánvalóvá vált az elképzelés és a megvalósítás közötti különbség. Az elv és a tervelemek jók, de a ráfordított időkeret, a munka és lelkesedés az igazi eredmény. De legfontosabb az elkészült harminckét film.

DST szakasz	Óra	Téma	Tevékenység – módszer		Szemléltetés/előzetes feladat
Előkészítés	1.	Mi az DST?	A mó A módszer bemutatása – frontális óra		https://www.youtube.com/watch?v=a-wM8SNeuVs https://www.youtube.com/watch?v=rIZ14K-kNIM&-feature=youtu.be projektor, számítógép
	2.	A történet – story circle	A választott személy bemutatása egyéni munka, érvelés vita – csoportos frontális megbeszélés		Kiválasztás, kép, érvek gyűjtése projektor, számítógép, kép
Alkötés	3.	Az én történetem	Egyéni történetbemutató vita – megbeszélés Hangfelvétel elkészítésének folyamata		Otthoni feladat: történetírás interaktív tábla, mobiltelefon, laptop, diktáfon, illetve hangfelvétel használata
	4.	A képek és a film (1. csoport)	tanári bemutatás, diákelőadások a képkeresés, a Movie Maker használatáról és a filmkészítés lépései – önálló és páros munka	Diákelőadás a képkeresésről Csoport munka – egy történelmi személyiség bemutatása, egy mintafilm elkészítése	otthoni munka: képkeresés http://www.europeana.eu/ https://www.flickr.com https://www.google.hu PPT, Movie Maker, internet, interaktív tábla, laptopok
	5.-6.	Filmkészítés	Egyéni munka filmszerkesztés, -montírozás	Egyéni munka filmszerkesztés, -montírozás	otthoni munka: szoftverletöltés, megismerés, számítástechnika-terem, laptopok, internet, interaktív tábla
Bemutató	7.-8.	Bemutató és vita	frontális munka, egyéni munka	frontális munka, egyéni munka	a film megalkotása interaktív tábla
	9.-10.	Nyilvános bemutató	egyéni bemutató	egyéni bemutató	interaktív tábla, megosztás a világhálón nyilatkozatok alapján
+ órák: Az egyéni és csoportos megbeszélés, technikai segítség (nehezen számlálható)					

3. táblázat: A digitális történetmesélés szakaszai

7.4.3. Konklúzió

A digitális történetmesélés megvalósításának tapasztalatai

A módszer kihívásai

A projekt a tervezés szerint 8 (+ 2) kontaktórát vett igénybe. Természetesen ez csak papíron van így. A módszer sokkal időigényesebb. Ugyanakkor a személyes kontaktus, a segítségnyújtás, a megvitatás, az előkészítés idejét nem számoltam. A hely- és eszközigény széles skálán mozgott. Ideális lett volna egy számítástechnikai szaktanterem. De erre csak két órán tudtunk lehetőséget biztosítani, és azt is csak az egyik csoport esetében. A többi órán a terembeosztásnak megfelelően lappal, laptopokkal, interaktív táblával dolgozhattunk. De használtunk saját telefont (képi dokumentálás) és tabletet is. A legnehezebb a hangfelvételek elkészítése volt. Az eszközhasználatban természetesen előjöttek előre nem tervezett és váratlan problémák. „Nincs internetkapcsolat, elment a Wifi, nincs hang”, de leggyakrabban a „Hol van férfi bácsi?” (rendszergazda), „Andris?” (az én mentor segítőm), „Tanárnő, segítség!” mondatok hangzottak el. Az iskolai eszközök mellett az otthoni gépek is munkába álltak. Összességében azonban a kisebb zökkenőktől eltekintve az eszközök rendelkezésre álltak.

A módszer és a munkaformák

A DST kipróbálása és alkalmazása során a pedagógiai sokszínűség kifejezéssel tudnám leginkább visszaadni a módszertani és didaktikai lehetőségeimet.

A megvalósítás során változatos módszertani megoldásokat, órátípusokat és munkaformákat alkalmazhattam.

A módszer a frontális/hagyományos tanulási forma mellett vagy azzal együtt kooperatív tanulás (projekt) alkalmazását biztosítja. A meghatározó módszerünk a projektmódszer volt, amely a tanulók érdeklődésére, a tanár és a diákok közös tevékenységére épít.

A projektünk egy komplex feladat elvégzését jelentette folyamatszerűen, amelynek a középpontjában egy film elkészítése állt (produktum). A projekt minden munkafázisának előkészítése, szervezése, a tanári szerep átgondolása, a tevékenység koordinálása, az értékelés mind nagyon munkaigényes. Komoly odafigyelést, rugalmasságot és felelősséget követelt. Az érdeklődés, a tevékenység dinamikájának a magas szinten tartása is kihívás volt számomra. Nem elfelejtkezve arról, hogy a tanári tevékenységemen belül ez órarend szerint összesen csak két órát jelent. A projektnek volt egy komoly érzelmi és pszichikai háttérelme is. A gyerekek kudarcainak a kezelése, annak feloldása és a folyamatos megerősítés. Képes vagy rá! Szuper, amit csinálsz!

Az órátípusok a következők voltak: új ismereteket feldolgozó óra, az új ismeretek alkalmazására szolgáló óra és a vegyes típusú (kombinált) óra. Az órán alkalmazott

munkaformák változatosak voltak, amelyek színesebbé és élményszerűbbé tették tevékenységünket. A teljesség igénye nélkül: frontális osztálymunka, csoportmunka, egyéni munka, páros munka alkalmazására is sor kerülhetett.

A tanár szerepe pedig e sokszínűségben állandóan változott. Facilitátor, segítő, de a diákoktól is tanuló szerep.

A projekt során az adott feladat és szituáció generálta az alkalmazott munkaformát. A projektórák keretén belül alkalmaztuk a vitát, a tanulói kiselőadás, a bemutatót. A munkaforma, a módszerek mindegyike azonban csak a diákjaimmal létrejött interakció alapján működött és működhetett.

Az IKT és a tanári szerep

A DST kipróbálása felerősített bennem egy fontos gondolatot. Ma az iskola két releváns szereplőjét, a tanárt és a diákot szokás digitális bennszülöttnek és digitális bevándorlóknak nevezni. Bennszülöttek, akik már a digitális világba születtek, és akik már teljesen természetesen használják ezeket az eszközöket. Digitális bevándorlók azok, akiknek mindezt meg kellett tanulniuk, hiszen előbb születtek. Ez vagyok én és tanártársaim jó része. Hogyan is kapcsolódik ez a történetmeséléshez?

Kiderült számomra, hogy a diákok, bár valóban nagyon nagy biztonsággal kezelnek és használnak bizonyos alkalmazásokat, ezek az IKT-eszközök és lehetőségek nagyon kis szeletét fedik le. Tipikusan virtuális életet élnek (pl. Facebook), játszanak vagy kommunikálnak (pl. MSN, Skype, chat). Meglepően keveset használják tanulásra, iskolai feladatokra ugyanezeket az eszközöket, alkalmazásokat. Cél, hogy ismerjék meg a netikettet, de leginkább a tanulásukat segítő alkalmazásokat. Most is kiderült számomra, hogy bár csak bevándorló vagyok, mégis taníthatok nekik dolgokat. Így talán fontos összegezni, hogy mi mindent alkalmaztunk az együttes munka során. Számítógép, interaktív tábla, okostelefon, képet és szöveges és tartalmat kereső oldalak, filmkészítő szoftver (Movie Maker), videómegosztó portál, online kommunikációra, kapcsolattartásra alkalmas programok (Facebook, Messenger), hatékony információkeresés (Google), diktafon, szövegszerkesztő program. Ehhez még hozzákapcsolhatjuk az alkotás és az alkalmazás folyamatát. Talán ez a jövő?

Összegzés

A DST-módszer alkalmazhatóságával kapcsolatosan rengeteg ötlet, alkalmazási lehetőség fogalmazódott meg bennem. Minden tanított tárgyam esetében be tudom építeni a tanári gyakorlatba. Természetesen ez is csak egy módszer a sok közül. Nem egyedül üdvözítő, de újszerű és jól használható. A módszer sikerességének és alkalmazhatóságának lehetőségét komplexitásában és gyermekközpontúságában látom. A tanár- és diákszerep itt a hagyományos módszertani felállással szemben

megváltozik. A tanár facilitátor-segítő szerepe mellett a diákok aktív tevékenysége a meghatározó. A módszer sokoldalú kompetenciafejlesztésre ad lehetőséget. A szövegalkotás képessége, a verbális kifejezőkészség, a kreatív alkotás folyamata és az IKT-kompetenciák mind érintett területek lehetnek. De az alkotás folyamata során a szociális kompetencia, a kooperáció és az együttműködés készsége is formálódik. A lényegét abban lehetne összegezni, hogy a diák nem passzív befogadó, hanem cselekvő alkotó a folyamat során. Ezt mutatja a lelkes munka, az ötletek sokasága és a kötetlenebb munkakapcsolat kialakulása. A digitális történetek készítése során a tanulók is közelebb juthatnak magukhoz, mélyítik önismeretüket. A tanár is új oldaláról ismerheti meg diákjait, új képességeket, készségeket fedezve fel bennük, miközben a tanár-diák viszony is egy új szintre lép.

A következő előnyt az alkalmazhatóságban a tantárgyköziségben vélem felfedezni. Bármely tantárgy tanulási folyamatában alkalmazható. De érzékelhetően gyakran átléptük a hagyományos tantárgyi kereteket. Nem csak azzal, hogy a történelem alakjai a megidézett személyek, hiszen volt a bemutatottak között fizikus, kémikus, divattervező, modell, úrhajós, kém és amerikai elnök. Az eddig szerzett élmények és tapasztalatok alapján a szakjaimnak megfelelően alkalmazhatónak látom a történelem, társadalomismeret, földrajz tantárgyakban. A helytörténet, a történelmi emlékezet, az iskolatörténet feldolgozása során is létjogosultsága van. Összességében egy olyan tevékenységközpontú, integratív tanulásszervezési forma, amely a modern oktatás része kell, hogy legyen. Ennyi pozitívum után azonban látni kell ennek a módszernek a nehézségeit is. A legfontosabb, hogy rendkívül időigényes a tanár és a diák számára. A mai tantervi követelmények merev struktúrájú tanórai keretei között csak nehezen kivitelezhető a módszer. Itt az időfaktor nagyon fontos. Az előkészítés, a tevékenység integrálása, a szervezés mind-mind az időről szól.

A digitális történetmesélés nagy előnye még a tanulás támogatásán kívül, hogy a diákok felfedezik a közös munka előnyeit, örömet, és közben egymást, a másik csoporttárs értékeit is jobban megismerik. S bár a feladat egyéni munka, az alkotás mégis kölcsönös együttműködést feltételez.

A projekt utóélete – „Mikor csinálunk megint ilyet?”

Talán ez volt az a mondat, amely a sikerességet leginkább erősítette. A filmek elkészültek, az értékelés folyik. A bemutatót szervezzük, és reméljük, hogy többen szeretnék megnézni a kis alkotásokat. Remélem, hogy a gyerekek számára ez egy flow-élmény, de legalább egy érdekes iskolai feladat volt. Ennek kiderítését is elterveztem. Tartunk egy „kibeszélő órát”.

A gyerekek május 10-ig kapják meg a szöveges értékelésüket. Ez egy több szempontból álló értékelés, mely tartalmazza a projektvizsga szempontjait (lásd 4. táblázat), de a feladat specifikációjából következő értékelési elemeket is.

Értékelés	Szempontok
Ötlet	kreativitás, választás megfelelése a projekt szempontjainak
Szövegalkotás – forgatókönyv	szöveg relevanciája, kreativitás, személyesség (1. sz. 1. vagy 3. személy), szöveg információtartalma, kohézió
Hang	felvétel tisztasága, intonáció
Film	Szerkesztés, montírozás, hang-kép összhang
Jogtisztaság	források feltüntetése

4. táblázat: Az értékelés szempontjai

Természetesen az értékelés szempontjai még változhatnak. A kialakításánál figyelembe fogom venni a vetítéskor elhangzó véleményeiket, észrevételeiket.

Zárszóként szeretném megköszönni a diákjaim segítségét a módszer kipróbálásában. Lelkesedésük nem csak a digitális történetmesélés folyamatának a megvalósításában való aktív és kreatív részvételt jelentette. Ennél sokkal többet kaptam. A gyakorlat teszi a mestert!

Én is sokat tanultam, tapasztaltam, és a tanári gyakorlatomba egy új módszert építettem be. De köszönet kollégáim, a könyvtáros kolléganő, a napközis nevelő támogatásáért.

Felhasznált irodalom:

Lanszki Anita (2015): A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 9–17.
<http://digitalistortenetmeseles.hu/>
<http://tka.hu/nemzetkozi/6577/digitalis-tortenetmeseles>
<http://www.virtualis-egyetem.hu/kurzusok/digitalis-tortenetmeseles-intenziv->

7.5. Csőszné Tamás Mónika: Állat(i) történetek. Greenbox technológiával támogatott digitális történetmesélés ötödik osztályban

7.5.1. Bevezető

Az információs társadalom küszöbén a médián keresztül egyre több információ jut el hozzánk, pedagógusokhoz, az átalakuló oktatásról, a hagyományos frontális oktatástól eltérő új, innovatív, IKT-s eszközöket felhasználó pedagógiai módszerekről. Mint gyakorló pedagógus mindig is fontosnak tartottam a folyamatos megújulást a tanítási-tanulási folyamatban, és kerestem (keresem) azokat a lehetőségeket, melynek segítségével motiváltabbá tehetem diákjaimat, építhetek a kreativitásukra, és mindezek mellett élvezetes módon fejleszthetem nyelvi készségeiket infokommunikációs eszközök segítségével. Egy online továbbképzés során ismerkedtem meg a DST (digitális történetmesélés) módszerével, melyben megláttam a lehetőséget, és a gyakorlatban is szerettem volna kipróbálni a saját kis csoportjaimmal.

Az iskola jellemzése

A főváros egyik zöldövezeti kerületében helyezkedik el az általános iskola, mely állami fenntartású. Az általános iskola egyben referenciantézmény is, stabil kapcsolatrendszerrel működtet számos partnerintézménnyel, valamint a vállalkozói szférával. A vezetőség és a tanári kar célja, hogy a XXI. század kihívásaira a legújabb pedagógiai módszerekkel felkészítsék az itt tanuló diákokat, és ehhez minél motiválódóbb környezetet biztosítsanak. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás csoportbontások keretében valósul meg matematikából, magyar nyelv és irodalomból, valamint angol nyelvből és informatikából.

Számos országos eredmény bizonyítja pedagógusaink felkészültségét és a diákjaink rátermettségét, akik az itt megszerzett tudással felvértelve az ország legjobb középiskoláiba nyernek felvételt.

Saját szakmai gyakorlat

Saját szaktantárgy

Egyszakos angol nyelv és irodalom szakos tanár vagyok, és a 2015–2016-os tanévtől kezdődően osztályfőnök is. Az angol nyelvet heti 24 órában tanítom (22 tanítási óra a délelőtti, 2 óra tehetséggondozás a délutáni időkeret terhére), ehhez jön még hozzá a heti egy osztályfőnöki óra.

Pályafutásom

2000-ben végeztem a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula tanárképző főiskolai karán, és rögtön a diploma után állást kaptam a makói, akkor még Galamb József Szakképző Iskolában (jelenleg Galamb József Mezőgazdasági Szakképző Iskola), ahol egészen 2012-ig tanítottam. Ekkor nagy váltás következett be az életemben, felkerültem Budapestre, ahol 2015-ben elhelyezkedtem egy zuglói általános iskolában. 14 éve tanítok, a gyerekeimmel otthon töltött időt nem számolva.

Szakmai fejlődést elősegítő eszközök, versenyek

Az angol nyelv tanításához számos IKT-eszköz áll rendelkezésemre, azonban ezeket csak korlátozott mértékben, teremcserével tudom igénybe venni. Az iskola két professzionálisan felszerelt informatikai tanteremmel rendelkezik; az egyikben 16 asztali számítógép, a másik teremben 16 laptop áll a diákok rendelkezésére a tanári gépeken és a projektoron kívül, továbbá ezekben a termekben biztosított a vezetékes internetelés. Több tanterem rendelkezik interaktív táblával és projektorral, de vannak még olyan termek – köztük az én tantermem is –, amelyben csak hagyományos tábla található. A wifi csak a pedagógusok számára érhető el egyelőre; a széles sávú, diákok számára oktatási céllal hozzáférhető wifi kialakítása még folyamatban van, így sajnos még nem tudjuk kiaknázni a diákok saját okostelefonjaiban, tabletjeiben rejlő lehetőségeket.

Komolyabb IKT-s beruházások várhatók a következő két tanévben a Microsoftnak köszönhetően (Microsoft Showcase iskola lettünk) – ennek részeként én is kaptam egy 2 az 1-ben notebookot, amelyet a tanítási óráimon többek között a differenciálásra fel tudok használni. A cél az, hogy két éven belül minden tanuló és pedagógus rendelkezzen egy notebookkal, amelyet haza is vihet, és otthoni tanulásra is felhasználhat. Természetesen ehhez biztosítják a pedagógusok számára is a módszertani képzéseket, és az így megszerzett tudást adjuk majd át a diákjainknak.

A versenyeket illetően már sokkal szegényesebb a kínálat. Sajnos egyre kevesebb a versenyfelhívás az idegen nyelv oktatása terén mind helyi, mind országos szinten. Többségében csak angol nyelvű vers- és prózamondó versenyekre készítjük fel a tanulóinkat, valamint az évente egyszer megrendezett Benchmarkingra – ez utóbbin azonban csak a felső tagozatosok vesznek részt. A hiányt pótolandó minden tavasszal megrendezzük az iskolában a helyi fordítóversenyt, szintén csak a felsős korosztály számára.

A tanulócsoporthoz jellemzése

A választásom több okból kifolyólag esett az ötödik évfolyamra. Igaz, hogy őket nem tanítom a kezdetektől fogva, hisz mindkét csoportomat negyedikben vettem át egy szülési szabadságra menő kolléganőtől, ugyanakkor már az első hónap után nagyon jó kapcsolat

alakult ki köztünk. Már akkor is nagyon lelkesek és kreatívak voltak, ami az azóta eltelt idő alatt cseppet sem változott. A tantárgyi teljesítményük is kiegyensúlyozott, mely lehetővé teszi a sokkal gyorsabb, de ugyanakkor változatosabb haladást a tananyaggal.

Szeretnek egyénileg vagy párokban dolgozni, és nem okoz gondot a csoportalakítás sem, mert képesek bárkivel együtt dolgozni a csoportból. Az órai aktivitásuk változó, de egy gyors játékkal viszonylag könnyen lehet őket motiválni. Szeretik a kihívásokat, az egymással történő versengést, ugyanakkor nem akarják egymást elnyomni, hanem teret engednek a gyengébb képességű tanulóknak is. Segítő szándékúak, képesek arra, hogy tudásukat másokkal is megosszák – többször előfordult, hogy elmagyarázták annak a tanulónak az anyagot, aki kevésbé értette meg elsőre.

Többségük extrovertált, így szívesen vesznek részt frontális osztálymunkában is – nem okoz számukra gondot a csoporttársaik előtt való felszólalás. Az introvertált tanulók, akik jellemzően a gyengébb képességű tanulók, a társaik vagy az én biztatásomra előbbutóbb aktív részeseivé válnak az órának, és nem élik meg kudarcként azt sem, ha esetleg a válaszuk nem épp tökéletes. Egyetlen “negatívumként” talán azt tudnám felhozni, hogy néha kicsit túlteng bennük az energia, és ilyenkor nehezebb őket visszaterelni az órai feladatokhoz, de azt gondolom, hogy ez inkább korosztályi sajátosságból adódik.

Létszám

A digitális történetmesélés módszerét két ötödikes csoportommal próbáltam ki, kezdetben az egyik csoportban 15 fővel, a másik csoportban 14 fővel. (Később a kisebb létszámú csoportomból két tanuló lemorzsolódott, mert nem voltak igazán motiváltak a projekttel kapcsolatosan.) Nem gondolkodtam csoportok kialakításában – egyrészt azért, mert megnehezítette volna az otthon közösen megoldandó feladatok elvégzését; hisz a tanulók egymástól távol laknak, nagyon sok a délutáni elfoglaltságuk, így nehezen szervezték volna meg a közös munkát. Másrészt azt is fontosnak tartottam, hogy mindenki a saját ütemében végezhesse el a kiadott feladatokat, a számára megfelelő időben. Ugyanakkor lehetőséget adtam a pármunkára azon tanulók számára, akik szívesebben dolgoztak együtt a barátjukkal vagy barátnőjükkel.

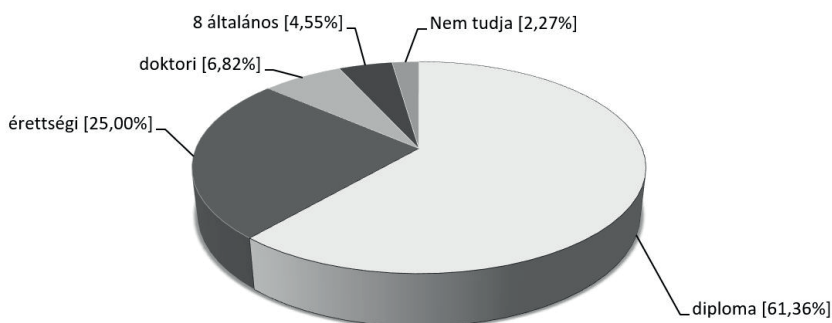
Homogenitás – heterogenitás

Nem határoztam meg a párok összetételét, a tanulók saját maguk dönthették el, kivel szeretnének együtt dolgozni. Kivétel nélkül mindenki azonos nemű partnert választott, nem alakultak ki heterogén párok. A tanulópárok kiválasztásánál a gyerekek nem tartották lényeges szempontnak, hogy olyan partnert válasszanak maguknak, aki segítségükre lehet (jobb képességűek) – helyette a baráti kapcsolat mint közösség-összetartó erő került a középpontba. Ennek köszönhetően az angol

nyelvi képesség- és tudásszint szerinti megoszlásban mind heterogén, mind homogén párok is létrejöttek.

Az egyéni munkaformát választók közt volt SNI-s (1 fő) és BTM-es státuszú is (2 fő), akik tapasztalatom szerint nem igazán szeretnek pármunkában vagy csoportmunkában részt venni – helyette inkább önállóan vagy tanári segítséggel próbálják megoldani az előttük álló feladatokat.

Családok szocioökonómiai státusza (lásd 1.ábra)



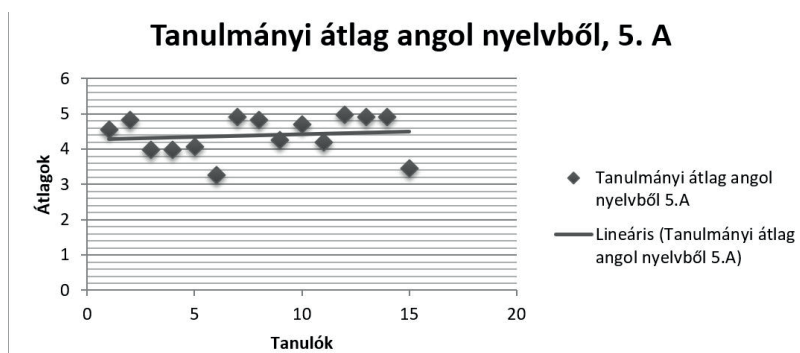
1. ábra: A digitális történetmesélésben részt vevő tanulók szüleinek iskolázottsága

Nemek aránya

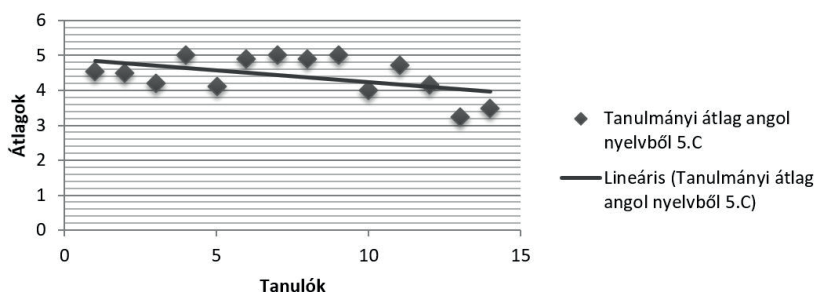
A nemek aránya szerinti megoszlás mindkét csoportomnál azonos: 9 lány és 6 fiú, de mint korábban említettem, az egyik csoportomból két tanuló – egy fiú és egy lány – nem vett részt a projektben.

Tanulmányi átlag

A csoportok tanulóinak tanulmányi átlaga angol nyelvből közel azonos értékek közt mozog, a középestől a kitűnőig (lásd 2-3. ábra)

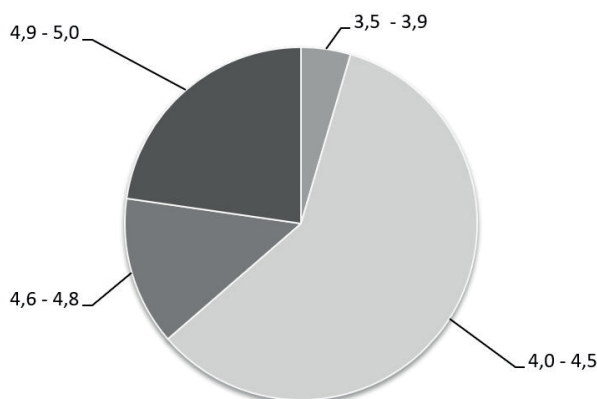


Tanulmányi átlag angol nyelvből 5. C



2-3. ábra: A digitális történetmeselésben részt vevő tanulók tanulmányi átlaga angol nyelvből

A félévi tanulmányi eredmények az összes tantárgyat figyelembe véve is hasonló képet mutatnak (lásd 4. ábra):



4. ábra: A digitális történetmeselésben részt vevő tanulók összesített tanulmányi átlaga

Óraszámok, csoportbontás

Mindkét csoportom tanulói harmadik osztályban kezdték el az angol nyelv tanulását, névsor szerinti bontásban, heti 1 órában. Negyedik évfolyamtól kezdve már heti 3 órában tanítjuk nekik az angol nyelvet. Nincs tudásintezeti csoportbontás, kezdetektől fogva órai differenciálással zárkóztatjuk fel a gyengébb képességű tanulókat, és délutáni szakkör keretében fejlesztjük a tehetséges gyerekeket. Kiemelt figyelmet fordítunk a BTM-es és SNI-s tanulókra – őket, amennyiben szükséges, egyéni korrepetálás keretében készítjük fel a dolgozatokra, felelésekre.

A digitális történetmesélés mint módszer választásának okai

A digitális történetmesélés egy olyan innovatív tanulástámogató módszer, melyet számos módon fel lehet használni. Könnyedén elsajátítható, és egyszerűségéből, sokoldalú felhasználásából adódóan nem okoz gondot a tanmenetbe való utólagos beillesztése sem. Az iskolánk kiemelt figyelmet fordít a 21. századi készségek fejlesztésére, és a DST egy hatékony eszköz ezen cél eléréséhez. Egyrészt elősegíti a tanulók kooperatív, aktív együttműködését, erősíti a személyes és társas felelősségvállalást, teret enged a kreativitásnak, továbbá fejlődik nyelvi kifejezőképességük általa; másrészt nagy hangsúlyt fektet a digitális eszközök használatára. Kiemelném azt is, hogy a tanulók a digitális történet elkészítése közben tevékenységközpontúan sajátítják el a témát, azaz alkotva tanulnak (learning by doing).

Témaválasztás

Az állatok mint témakör több szempontból is relevánsnak bizonyult. Egyrészt általánosságban elmondható, hogy a diákok szeretik az állatokat – többségük ott-hon is tart valamilyen háziállatot –, így ez a pozitív attitűd már egyfajta motiváció is a témáról való beszélgetésre, valamint az ezzel kapcsolatos feladatvégzésre. Másrészt kapcsolódott egy korábbi tankönyvi tananyagegységhez is, így a szükséges előismereteik a szókics terén már rendelkezésre álltak. A természetismeret tantárgy keretében szintén szó esett erről a témakörrel, így nem voltak ismeretlenek számukra az állatok testfelépítésével, élőhelyével vagy szokásaival kapcsolatos információk, azaz megjelenik a tantárgyakon átívelő szemlélet is.

7.5.2. Digitális történetmesélés az angolórán

Pedagógiai cél

Az elsődleges pedagógiai célkitűzés természetesen az angolhoz mint tantárgyhoz kapcsolódott. Szerettem volna egy gyakorlatiasabb, a mindennapi élethez jobban kapcsolódó és érdekesebb, de legfőképp a diákjaimhoz közelebb álló formában gyakoroltatni az egyszerű jelen idő és a folyamatos jelen idő használatát, valamint a két igeidő kontrasztba állítását. Mindemellett fontosnak tartottam azt is, hogy a tanulók digitális eszközhasználati ismeretei bővüljenek, használják a kreativitásukat, miközben szinte észre sem veszik, hogy fejlődik a nyelvi készségük a szövegalkotás, az olvasott és hallott szöveg értése, valamint a szókincs terén. A témaválasztásnál már említettem a tantárgyakon átívelő szemléletet, így a projekt lényeges célkitűzése egyfajta tantárgyak közötti híd képezése is volt.

Mindkét csoportomban a témára való ráhangolódással kezdtük, felelevenítettük az állatokkal kapcsolatos ismereteiket a “Tudnak-e repülni a malacok?” mintájára általam készített angol nyelvű társasjáték segítségével. A játék során újra előkerültek az állatok élőhelyeivel, tulajdonságaival, életmódjukkal, rendszertani besorolásukkal kapcsolatos angol szavak, mindenki felfrissíthette ezzel kapcsolatos korábbi ismereteit. Következő lépésként felvettem, hogy mit szólnának egy olyan projekthez, mely az állatokról szólna, csak egy korábban általuk nem ismert módszert alkalmaznánk közben. Érdeklődő tekintetek és helyeslő bólogatások közepete röviden felvázoltam a projekt lényegét – szándékosan nem hangsúlyozva az igeidők használatát. A célom ezzel az volt, hogy előtérbe kerüljön az önálló tanulás és ismeretalkalmazás – saját maguk jöjjenek rá arra, mikor melyik igeidőt kell használni.

Elmondtam a csoportjaim tanulóinak, hogy egy digitális történetet kell egyedül vagy párban létrehozniuk, melynek szereplői ők maguk – csak épp nem emberi, hanem egy választott állati szerepkörbe kell bújniuk, és egyes szám első személyben elmesélniük a saját kis “történetüket”. Felvázoltam azt is, hogy a projekt során számos digitális eszközt – okostelefont, laptopot, fényképezőgépet – fognak használni, továbbá megismerkednek majd új internetes vagy mobiltelefonos alkalmazásokkal, technikákkal. Megemlítettem, hogy nagy szükségük lesz a kreativitásukra és művészi önkifejezésükre, természetismereti tudásukra, valamint támaszkodniuk kell majd informatikai ismereteikre is. Kihangsúlyoztam, hogy határidőkhöz kell majd tartaniuk magukat, mert a feladatok egymásra épülnek, és lesznek olyan részei is a projektnek, amikor otthon elvégzendő feladatokat kapnak majd.

A fentiek ismertetése után hagytam egy kis gondolkodási időt, hogy eldöntsék, szeretnének-e a fenti feltételekkel belevágni a projektbe és ha igen, akkor egyedül vagy párban akarnak-e dolgozni. Ekkor még mindenki nagy érdeklődést mutatott, és egy-két kivétellel az önálló munkavégzést választották. Jöhetett a projekt!

A DST

Story circle

A csoportjaim tagjai már jól ismerték egymást, hisz elsős koruk óta egy osztályba jártak, így nem igazán volt szükség csapatépítő játékokra. Másrészt az idei tanév legelején már részt vettek egy olyan projektben, ahol először megírtak egy bemutatkozó szöveget magukról, melyet kijavítva felvettek a Vocaroo online alkalmazáson keresztüli hangrögzítő segítségével otthoni feladatként. Az így kapott hangfájlokat ugyanezen program segítségével QR-kóddá alakították, melyek kinyomtatva és a saját fényképüket melléve egy táblóra kerültek fel. A következő tanítási órán

egy mobiltelefonos QR-kód olvasó alkalmazással meghallgathatták nemcsak a saját csoporttársaik, hanem a magasabb évfolyamokon levő csoportjaim diákjai által készített hangfelvételeket is. Azt gondolom, hogy ez a korábbi projekt jó alapot teremtett a DST-hez, és ebből kifolyólag ki lehetett hagyni a történetmesélő kört.

Storyboard

Klasszikus értelemben vett storyboardot nem készítettek el a gyerekek, mert kevés kontaktórára volt lehetőség gépteremben. Helyette a korábban megírt szövegüket kellett a tanulóknak különálló részekre osztaniuk (tartalmi tagolás), majd minden egyes részhez társítaniuk kellett egy-egy képet. Ezeket a képeket sorszámozták a megjelenés sorrendjében, és így is mentették el a saját meghajtójukra, majd továbbították emailen keresztül is. Így amikor a WeVideo szoftverbe betöltötték a képeket, nem okozott gondot a megfelelő kép kiválasztása.

Eszközigeny

A fényképezéshez a tanulók a saját okostelefonjukat használták, fényképezőgéppel csak egy tanuló próbálkozott, de utána ő is áttért a mobiltelefonos változatra. A teremben a zöld háttér biztosítva volt – két nagyméretű zöld karton lett a falra felragasztva, melyet a “greenbox” technikával készült fényképekhez használtak fel. A hátterek kiszedésekor a tanulók már laptopokon dolgoztak; a tanulópárok együtt, az egyénileg digitális történetet készítőik pedig külön ültek egy-egy gépnél. A hangfelvételhez a gyerekek ismételten a saját mobiltelefonjukat vették igénybe, de volt, aki az otthoni gépén, mikrofon segítségével oldotta meg a feladatot. A hangfájlok konvertálását néhányan otthon végezték el, a többiek az iskolai számítógépeken. A digitális történetek szintén a gépteremben készültek, párban vagy egyénileg ültek egy-egy laptopnál. Az elkészült videók megtekintéséhez már elegendő egy olyan terem, ahol biztosítva van egy projektor és egy fehér tábla vagy vetítővászon. A felvételek megtekintése után a tanulók közreadták a saját mobiltelefonjukon levő kvízkérdéseiket, és az eredményeket egy Excel táblázatba rögzítettük a tanári notebookon.

Tantermi környezet

A fényképezés a saját termünkben történt, ahol a padokat, székeket összetoltuk, hogy elegendő helyet biztosítsunk. Egy-egy padot meghagytunk a zöld háttér előtt – ide lehetett elhelyezni a gyurmafigurákat. A hangfelvételt több tanuló otthon készítette el, de az iskolában is meg tudtuk oldani, hogy ne legyen túl nagy háttérzaj. A pincében van egy helyiség, mely méreténél fogva egy óra megtartására nem alkalmas – ide tudtak levonulni azok a gyerekek, akiknek az otthoni hangfelvétel

problémát okozott. Az IKT-s eszközöket igénylő órákon az iskola laptopokkal felszerelt gépterembe mentünk be, ahol 16 gép állt a rendelkezésünkre, plusz a tanári gép a projektorral és interaktív táblával. A felvételek bemutatása egyik csoportomnál itt, a másiknál egy projektoros teremben történt meg.

Kontaktórák száma

A teljes projekt 14 kontaktórát vett igénybe, melyből az egyik csoportommal öt órát tudtunk csak gépteremben tölteni, a másikkal hatot. A többi tanórát a saját termünkben töltöttük (ahol csak a tanári notebookra és a saját laptopomra támaszkodhattam). Négy otthon elvégzendő feladat került kiosztásra, de ebből a hangfelvétel elkészítését néhány tanuló az iskolában oldotta meg.

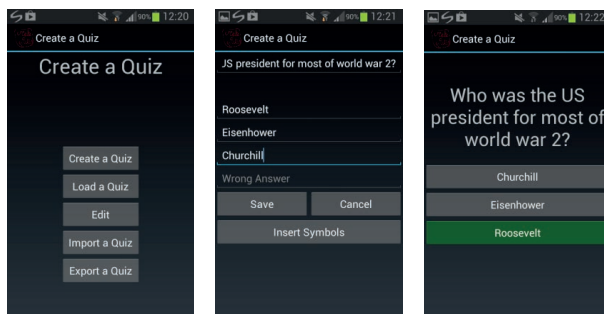
A projekt szakaszai tanórára lebontva

- 1 * 45 perc (1. tanóra): Az állatok kiválasztása **Q- kód applikáció segítségével; majd a szöveg megírásához szükséges információk összegyűjtése a projekt témájára való ráhangolódásként.**
- A tanórát megelőzően kiválasztottam 12 különleges állatot, melyekről azt gondoltam, hogy a diákok számára érdekesek lehetnek; továbbá az is fontos szempont volt, hogy gyurmából könnyedén elkészíthetők legyenek. A 12 jogtiszta képhez hozzárendeltem egy QR-kódot a QR Code generator segítségével, kinyomtattam egy A4-es lapra, majd megszámoztam. A tanulók ezek közül választhattak – természetesen nem tudták, melyik kódhoz mely állat tartozik, csak akkor láthatták, amikor leolvasták a QR-kódolvasó applikáció segítségével.
- A szövegek alapjául szolgáló információkat a táblára felrajzolt gondolattérkép segítségével, frontális munkában gyűjtöttük össze. (Ha a tanterem interaktív táblával felszerelt és rendelkezik internetkapcsolattal, akkor számos ingyenes online alkalmazás létezik gondolattérképek elkészítéséhez, például a Freemind, mely magyar nyelvű és nagyon sokrétű szoftver, egészen professzionális lehetőségekkel.)
- Előzetes otthoni feladat: szövegalkotás a kiválasztott állatról a megadott szempontok alapján, majd a gyurmafigura elkészítése.
- 1 * 45 perc (2. tanóra): a megírt fogalmazások tartalmának és nyelvtani helyességének közös ellenőrzése, majd kijavítása, amennyiben szükséges.
- 1 * 45 perc (3. tanóra): a jogtisztaság fogalmának a tisztázása, jogtiszta tartalmak keresése az interneten – tanári laptopon és notebookon különféle platformokon (Google képkereső, Pixabay, Pinterest). Itt minden tanuló egyénileg próbálta ki, hogyan kell jogtiszta, jó felbontású és megfelelő méretű képeket keresni az interneten.

- Előzetes otthoni feladat: saját jogtisza háttérképek keresése az interneten – képek csatolása emailhez.
- Akadt olyan tanuló, aki nem talált kedvére való háttérképet, így kihasználva művészi kreativitását, saját maga rajzolta-festette azokat.
- 2 * 45 perc (4.-5. tanóra): a greenbox technika ismertetése, saját gyurmaállatok fényképezése zöld háttér előtt.
- A tanulók ennél a résznél párban dolgoztak, az egyik diák fényképezett, a másik pedig a gyurmaállatkát állította a megfelelő pozíciókba. Az elkészült képeket otthon lementették, majd emailben elküldték nekem, míg két tanuló Bluetoothon küldte át a saját telefonomra, mert ők nem tudták otthon lementeni a képeket a telefonról.
- 2 * 45 perc (6.-7. tanóra): a Background Burner program ismertetése és kipróbálása a gépteremben – a korábban elkészült képek háttérének eltávolítása és új háttér elhelyezése (aki nem tudja a két tanóra alatt befejezni a hátterek kicserélését, az otthoni feladatként folytatja).
- A program frontális munkaformában került először bemutatásra, az interaktív tábla segítségével, majd a tanulók a laptopokon elvégezték a regisztrációt, és beléptek a programba. Ezt követően mindenki egyénileg próbálta ki egy általam kiválasztott kép háttérének az eltávolítását, illetőleg a háttér kicserélését. Akinek segítségre volt szüksége, az szólt, és vagy én, vagy egy csoporttárs magyarázta el részletesen a folyamat lépéseit. Amikor már mindenki magabiztosan használta a programot, elkezdhatték a saját maguk által elkészített fényképek háttérének eltávolítását, és elhelyezhették az új háttérrel.
- 1 * 45 perc (8. tanóra): hangfelvétel készítésének bemutatása mobiltelefonos applikáció segítségével, hangfájlkonvertáló programok megismerése és kipróbálása.
- Az applikáció bemutatása frontális formában történt, a mobiltelefonomat körbeülve és a magyarázatra figyelve. Ezután mindenki kikereste a saját telefonján a hangfelvétel-applikációt (telefon típustól függően más és más az elnevezése), majd egyénileg kipróbálták.
- A konvertáló program ismertetése a tanári laptopon keresztül történt – szintén körbeülték és lejegyzetelték a lépéseket.
- Előzetes otthoni feladat: hangfelvétel elkészítése (elkészített szöveg felolvasása) és a hangfájl átkonvertálása mp3 formátummá, majd elküldése e-mail csatolmányként. (Aki nem tudta megoldani az otthoni hangfelvételt, azoknak a tanulóknak az iskolában biztosítottuk a feltételeket.)
- 1 * 45 perc (9. tanóra): WeVideo szoftver működésének bemutatása és kipróbálása.
- A szoftver ismertetésére a gépteremben került sor, a projektor segítségével

kivetítettem a tanári gép képernyőjét, és azon keresztül mutattam be a program működését. Ezt követően a tanulók egyénileg regisztráltak, majd a látottak alapján saját maguk is kipróbálhatták a laptopokon a szoftvert. Segítséget szintén kérhettek akár tőlem, akár társaiktól, ha valamelyik lépéssel nem voltak tisztában.

- 2 * 45 perc (10-11. tanóra): a digitális történet elkészítése a WeVideo program segítségével történt; továbbá az egyik tanuló javaslatára a készítő(k) nevét/ neveit feltüntető dián levő feliratokat egy ingyenes online program, a Cooltext segítségével oldották meg.
- A logókészítő programot az a diák mutatta be társainak a tanári gép és a kivetítő segítségével, aki az ötletet adta.
- Azok a tanulók, akik hamarabb elkészültek a videóikkal, segítettek a többieknek, ha igényelték, így a kooperatív munkaforma is megvalósult ezeken a kontaktórákon.
- A CAQ applikáció ismertetése is a második kontaktórán történt, az alábbi képernyőképek kivetítése segítségével:



5. ábra: Okoseszközön kitölthető kvíz (saját fotó)

- Előzetes otthoni feladat: a CAQ - Create a Quiz mobiltelefonos applikáció segítségével (lásd 5. ábra) készítsenek el egy többszörös választásos (multiple choice) kvízt, öt kérdéssel és a hozzá tartozó négy válaszlehetőséggel (egy helyes, három helytelen). Az alkalmazás letöltéséhez szükséges az internetkapcsolat, de magának a kvíznek a kitöltéséhez már nem.
- 1 * 45 perc (12.-13. tanóra): az elkészült videók megtekintése, kvízkérdések megválaszolása egyénileg, az elért pontok rögzítése egy Excel táblázatba.
- **Érdekes volt megfigyelni a videók levetítésekor a tanulók reakcióit (lásd 6. ábra). Mindenki csendben figyelt,** és érdeklődve nézte az elkészült produktumokat, míg a film készítője vagy megpróbált elbújni az asztal alá, vagy eltakarta a szemét, esetleg a pulóverét húzta az első pillanatokban a fejére. Később azért mindannyian kikukucskáltak, és a többieket figyelték, hogy

ki hogyan reagál rá. A tekintetükből viszont véleményem szerint sugárzott a büszkeség és a „film” **végén már boldog mosollyal az arcukon osztották meg kvízkérdéseiket.**



6. ábra: Vetítés (saját fotó)

Jó volt látni, hogy senki sem nevette ki a másikat, sőt ha valamelyik videó elnyerte a tetszésüket, azt azonnal meg is dicsérték.

Terveim között szerepel, hogy levetítem az egyik csoport által elkészített digitális történeteket a másik csoportomnak és fordítva, akár értékelhetik is a látottakat.

- 1 * 45 perc (14. tanóra): a projekt értékelése, véleménynyilvánítás; ötletek, javaslatok.

A projekt értékelése

Előzetesen frontális formában megbeszéltük az értékelés szempontjait, melyek megfelelnek DST által támasztott kritériumoknak is.

Minden tanuló 1-5-ig pontozhatta a megtekintett videókat a fentiek alapján, és indoklást is kellett az adott pontszámhoz írnia. Az értékelés már magyar nyelven történt, hogy ne akadályozzák a tanulókat a nyelvi hiányosságok a megírásakor. Ezek a pontszámok összesítésre kerültek egy Excel táblázatban, a leírt indoklásokkal együtt. Ezt követően én is értékeltem az elkészült projekteket a fentebb ismertetett szempontoknak megfelelően, és az én pontszámom is hozzáadódott az összesítéshez. A pontok alapján összesített „rangsorban” az első három helyen levő tanuló/tanulópár jeles érdemjegyet és szaktanári dicséretet kapott, míg a többiek jeles érdemjegyet.

Végezetül minden tanuló elmondhatta a véleményét a projektről, további ötleteket, javaslatokat tehetett egy esetleges jövő évi projekthez.

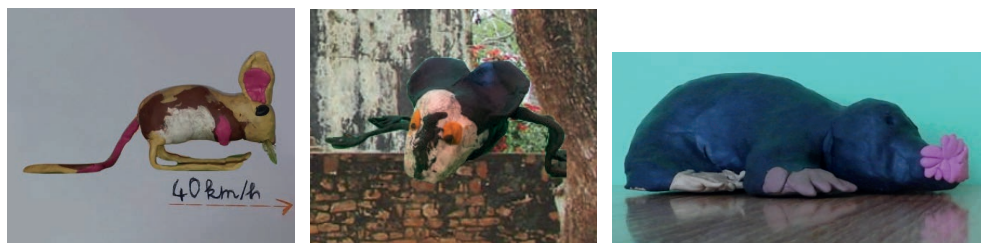
7.5.3. Konklúzió

Tanulói motiváció

Az előkészítő szakaszban könnyen fel lehetett kelteni az érdeklődésüket a projekt iránt, hisz egyrészt egy általuk szeretett témával kapcsolatosan kaptak feladatokat, másrészt tetszett nekik, hogy más módon, a digitális eszközök segítségével gyakorolhatják a tananyagot. Jó ötletnek tartották azt is, hogy akár párokban is dolgozhatnak, és nincs meghatározva, hogy kivel.

A szövegírás viszonylag könnyedén ment, majdnem mindenki a határidő letelte előtt küldte el e-mailben az elkészült szövegét. Az órára az írott változatot hozták be, és azon végeztük el a szükséges javításokat. Mivel a cél nem az volt, hogy minden egyes hiba ki legyen javítva, hanem a hangsúly inkább a tartalmon volt, így nem veszítették el a lelkesedésüket.

A gyurmafigurák (lásd 7.ábra) elkészítése szintén nagyon gyors volt, több tanuló is a tökéletességre törekedett, és sok-sok órát beleölve gyúrta össze az állatkáját, sőt még drótokat is elhelyeztek benne a stabilitás érdekében.



7. ábra: Gyurmafigurák (Forrás: a tanulók fotói)

A hangfelvétel elkészítésekor már nem mindenki mutatott akkora lelkesedést, mint korábban; azoknak a tanulóknak, akiknek problémájuk adódott a hang felvétele vagy konvertálása során, csökkent a motivációja. Viszont amikor közösen megoldottuk ezeket a gondokat, újult erővel vágtak bele a következő feladat teljesítésébe.

A vágás szakaszában már láthatóan nagy örömmel dolgoztak egy-két kivételtől eltekintve, és sok energiát fektettek a produktumukba (áttűnések, mozgó képsorok).

A 29 tanulóból két tanuló – egy fiú és egy lány ugyanazon csoportból – érezte úgy a szövegalkotási fázis során, hogy nem igazán motiváló számukra ez a projekt, mert túl sok munka van vele. A gyurmafigurákat már el sem készítették, így megbeszéltük, hogy ők külön feladatokat fognak kapni a tananyaggal kapcsolatosan. Azokon az órákon, ahol a saját tantermünkben voltunk, szövegértési feladatokat kellett megoldaniuk, míg a géptermi kontaktórákon online nyelvtani feladatokkal foglalták le magukat. Természetesen az ő munkájuk is folyamatosan ellenőrizve volt,

egyrészt én néztem át a feladataikat, másrészt bizonyos online programoknál adott volt az önellenőrzés lehetősége.

A későbbiek folyamán azt tapasztaltam, hogy megbánták a kezdeti nemtörődömségüket, és szívesen bekapcsolódtak volna a projektbe – de már akkorra annyira előrehaladtak a többiek a munkával, hogy már csak nagyon kemény akarattal tudták volna utolérni őket, amire nem volt energiájuk. Megfigyeltem azt is, hogy a gépteremben fél szemük a kivetítőn volt, és főleg a fiú próbálta megjegyezni az elhangzottakat, és a vágás során egyszer csak felállt, és odament egy segítséget kérő társához, és megpróbálta elmagyarázni neki, mit tegyen.

Tanulói együttműködés

Mint korábban említettem, a csoportjaim tanulói nagyon segítőkészek és támogatóak voltak egymással szemben. Volt olyan diák, aki a telefonját adta kölcsön a fényképezéshez vagy a hangrögzítéshez; mások a saját feladatuk elvégzése után odaültek a segítséget kérők mellé, és közösen próbálták megoldani a felmerülő problémát. A tanulópárok e-mailen is tartották egymással a kapcsolatot, valamint a délutáni elfoglaltságaikat próbálták úgy összeegyeztetni, hogy együtt tudják elvégezni a házi feladatot. Ez a kooperáló magatartás a projekt minden szakaszára jellemző volt.

A digitális történet elkészítése közben szívesen formáltak pozitív véleményt a másik munkájáról, soha nem kritizáltak öncélúan, csak segítő szándékú javaslatokat vetettek fel társaiknak.

Határidők betartása

A szövegírás és a gyurmafigurák elkészítése, valamint a jogtiszta hátterek letöltése jóval a határidő letelte előtt megtörtént. A gondok akkor kezdődtek, amikor néhány tanulónál, akik nem tudtak az órai munka során végezni a hátterek eltávolításával, problémák adódtak otthon a Background Burner program használatával kapcsolatosan. Ezeknél a gyerekeknél csak a gépteremben tudtuk orvosolni a problémát, így náluk egy kicsit elcsúszott a projekt befejezésére kitűzött határidő.

A hangfelvétel már nem okozott akkora gondot, csak néhány esetben a hangfájl konvertálásakor volt egy kis fennakadás, de a kiadott határidőt ez nem befolyásolta jelentősen.

A vágás során már több fennakadás volt, nem mindenki tudta a két kontaktóra alatt befejezni a feladatát – egyrészt voltak, akik ekkor tudták megoldani a hátterek eltávolítását, így már nem maradt elegendő idejük a DST befejezésére, míg másoknál az okozott problémát, hogy mozgó képsorokat szerettek volna beilleszteni és ez a feladat már sokkal több időt és munkát igényelt. Továbbá nem mindig tudtunk bejutni a gépterembe, hiába terveztük, ezért el kellett halasztanunk egy későbbi időpontra a videók elkészítését.

Egy kislány pedig annyira a maximumra törekedett, annyira a tökéleteset szerette volna kihozni a saját kis történetéből, hogy képest volt otthon órákat eltölteni a vágással, újra meg újra átszerkesztve a videóját. A legeslegutolsó, már nem is tudom, hányadik változatot két héttel a projekt befejezése után küldte el (közben persze természetesen megkaptam az első, második, sokadik produktumot is), amikor már végre teljesen elégedett volt vele. A szülei szerint annyira el tudott otthon merülni a feladatokban, hogy észre sem vette az idő múlását és sokszor még késő estig is fenn maradt volna, ha hagyják. Azt gondolom, hogy ő igazi "flow-élményként" élte át a teljes projektet.

A digitális történetek utóélete

A Digitális projekthét tapasztalatait összegző tanári értekezleten bemutatásra került egy-egy projekt minden évfolyamról (több kolléga készített a saját diákjaival digitális történeteket), ahol elmondhattuk a projekttel kapcsolatos élményeinket, és közösen létrehoztunk egy linkgyűjteményt is, ahová összegyűjtöttük azokat az ingyenes alkalmazásokat, online programokat az elérhetőséggel együtt, melyek számunkra nagyon hasznosnak bizonyultak, és mások is profitálhatnak belőle a későbbiek során. Egyelőre még csak egy nyomtatott változat létezik, de tervbe van véve egy Lino **tábla létrehozása is, amelyhez a tanári kar minden tagja hozzáférést kap, és további ötletekkel egészítheti ki a már meglévőeket.**

Továbbá az iskola honlapjára felkerülnek majd a projektek egy direkt erre a célra létrehozott digitális produktumokat tartalmazó mappába, így bárki megtekintheti majd a gyerekek által alkotottakat.

Néhány kiválasztott digitális történetet be is mutattam a felsőbb évfolyamon levő tanulóimnak, akik közül a nyolcadikosok kedvet kapva elkészítették a saját DST-jüket egy képzeletbeli nyaralásukról.

A jövőben is szeretném ezt a módszert alkalmazni, és a **felnövő generációnak is be lehet majd mutatni a korábban elkészült projekteket** mintaként és motivációként.

A projekttel kapcsolatosan felmerülő problémák

A legnagyobb gondot az okozta, hogy az iskolában mindösszesen csak két terem van felszerelve számítógépekkel, illetve laptopokkal, és többségében informatikaórákat tartanak ott. Vannak ugyan olyan szabad időpontok, amikor be lehet jutni a géptermekbe, de annak az esélye meglehetősen csekély, mert egyrészt az iskolában elég nagy számban vannak olyan innovatív pedagógusok, akik szintén szeretnék a saját diákjaiknak digitális eszközök használatán alapuló órát tartani, másrészt a saját órarendünkkel összevetve ezeket a szabad helyeket ritkán van átfedés. Teremcserével pedig csak olyan tanterembe tudunk esetleg bejutni, ahol interaktív tábla és projektor van, de ezekbe

is csak akkor, ha épp kis létszámú osztálynak tartanak ott órát, hisz az angolos termék befogadó képessége maximum 20 fő. Meglepetést okozott a gépteremmel kapcsolatosan az is, hogy hiába volt a laptopoknak USB-kimenete, a pendrive-ok használatát a rendszergazda letiltotta, és ráadásul pont a projekt idején volt beteg, másnak pedig nem volt jogosultsága a feloldáshoz. Így aki USB-s adathordozón hozta be az otthoni házi feladatait, és elfelejtette akár nekem, akár saját magának e-mailben elküldeni, első körben nem tudta folytatni az órán a munkát. Szerencsére némi próbálkozás után kiderült, hogy a tanári gépen elérhető az USB-port, így egy másolás és a tanulók saját mappájába való fájláthelyezés megoldotta a gondot.

A következő probléma meglepetésemre az e-mailekkel volt. Kiderült, hogy nem mindenkinek van saját e-mail címe (vagy van ugyan, de nem tud belépni), ami pedig a regisztrációkhoz szükséges lett volna – akinek pedig mégis volt, azok sem tudtak fájlokat csatolni az e-mailekhez. Ebből kifolyólag az egyik géptermi órán csak úgy tudtunk dolgozni, hogy körbementem, és minden laptopon, ahol olyan tanuló vagy tanuló pár ült, akinek nem volt saját e-mail fiókja, bejelentkeztem a sajátjaimmal, hogy a munkát egyáltalán folytatni tudjuk. A problémát később orvosoltuk, és a projekt következő fázisára már mindenki – két tanuló kivételével – rendelkezett saját Gmail-elérhetőséggel.

Még egy, számomra meglepő eset fordult elő – a gyerekek többsége nem tudta, hogyan kell az e-mailhez csatolt képeket letölteni, ha le is tudták néhányan tölteni, akkor fogalmuk sem volt, hova töltik le; ráadásul egy olyan egyszerű dolog, mint egy új mappa létrehozása a saját meghajtójukon, valamint a fájlok átmásolása a Letöltések könyvtárból számos fennakadást okozott jó néhány tanulónál.

A Background Burner program használatakor is akadtak gondok, ugyanis hiába beszéltük meg, hogy zöld háttér előtt csak olyan gyurmaállatkákat fotózunk le, melyeken nincs zöld szín, egy tanuló a kis zöld békáját sikeresen így fotózta le. Amikor el akarta távolítani a hátteret, meglepődve tapasztalta, hogy nem sikerül, hisz nem tudta a program megkülönböztetni a kétfajta zöld színt. Neki újra le kellett fényképeznie az állatkáját, ezúttal fehér háttér előtt – és a probléma máris megoldódott. Még olyan eset is felmerült, amikor otthon a tanuló kiszedte a zöld hátteret, betette az újat, majd nem sikerült lementeni az elkészült képet. E-mailem keresztül próbált segítséget kérni, ahol a lépések részletezése közben kiderült, hogy mindent tökéletesen megoldott – egy dolgot kivéve – nem jelentkezett be a programba, innentől kezdve pedig a mentés funkció nem volt elérhető.

A következő kisebb problémát a hangfelvételek telefonról való elküldése és ebből adódóan a hangfájlok konvertálása okozta. A tanulók többsége még soha nem osztott meg hangfájlt a telefonján keresztül, még Bluetoothon sem, nemhogy e-mail csatolmányként, így első körben sokkal részletesebben be kellett mutatnom a folyamatot, mint eredetileg terveztem.

A legkevesebb nehézséget a WeVideo szoftver használatakor tapasztaltam. A tanulók szinte ösztönösen ráéreztek a program működési elvére, és gyakorlatilag egy képkocka elhelyezése után már önállóan végezték el a vágást. Egyedül a mozgó hatást adó képsorok közötti rövid áttűnések beállítása okozott kisebb problémát, de ezt az akadályt is sikerrel vették egy rövid magyarázat után.

Összegzésül azt tapasztaltam a projekt során, hogy a gyerekek informatikai ismeretei korántsem olyan gyakorlatorientáltak, mint ahogy én korábban elképzeltem, és az ötödikes informatikai tanmenet is inkább a programozásra fordít nagyobb hangsúlyt, mintsem a mindennapi élethez jobban kapcsolódó alkalmazások használatának megtanítására. Arról nem is beszélve, hogy a kéthetente összevont órában tartandó két informatikaóra nem elegendő a mai digitalizált világban... A tanulók mind az asztali, mind a mobileszközeiket is legfőképp fórumok olvasására, zenehallgatásra vagy játékokra használják, és csak nagyon kevesen merülnek bele az informatikai hasznosságuk rejtelseibe. Meg kell őket tanítani, hogyan aknázhatnak ki az okoseszközökben rejlő lehetőségeket, ehhez azonban vagy az informatikaórák számát kellene megnövelni, vagy más tantárgyak tanmeneteibe kellene beilleszteni digitális oktatást, hogy a pedagógusok is haladni tudjanak a korról, és minél több érdekes dolgot, alkalmazást, programot kipróbálhassanak a diákjaikkal.

Mindezek ellenére sikerült a kitűzött célunkat teljesíteni, hisz nagyon színvonalas digitális történetek készültek el, melyekre méltán lehetünk büszkéek.

A DST mint módszer alkalmazhatósága

A DST-t mint módszert számos tantárgy esetében fel lehet használni és a tanmenetekbe több helyre beilleszteni.

Bár én csak angolt tanítok, de osztályfőnök is vagyok, így szeretném a módszert kipróbálni a saját osztályommal is az osztályfőnöki óra keretében. Ehhez már korábban készítettem egy digitális történetet az iskolai bántalmazásokkal kapcsolatosan, melyet gondolatébresztőként szeretnék levetíteni a következő tanév folyamán. A tanulók is elkészíthetnék saját kis történetüket egy-egy általuk elképzelt szereplő bőrébe bújva ugyanerről a témáról, melyet további közös beszélgetések követhetnének.

Az irodalom vagy történelem tantárgy tanítása során is számos eseményt fel lehetne ezzel a módszerrel dolgozni – gondoljunk csak egy neves történelmi vagy irodalmi alakra, akiről a diákok sokkal életközeli képét kapnának, arról nem is beszélve, hogy az információkat saját maguknak kellene összegyűjteniük.

A matematika bizonyos területein is hatékonyan lehetne alkalmazni ezt a módszert, akár vicces formában is, hisz gondoljunk csak egy olyan digitális történetre, amelynek az a címe, hogy **“Én, a tört”**, melynek ismeretközlő célja például a törtek közötti műveletvégzések összegzése.

De ugyanígy el tudnám képzelni a földrajz, a biológia, a fizika vagy akár a kémia területén is, ahol a cél egy-egy természeti jelenség, folyamat bemutatása lenne.

Azt gondolom, hogy kellő kreativitással szinte kivétel nélkül bármely tantárgyat tanító kolléga megtalálná a DST alkalmazhatóságát, csak ehhez szükség lenne a megfelelő technikai feltételekre – hisz hiába jó egy módszer, ha a feltételei nem adóttak.

Amit megváltoztatnék

Ha most kezdeném el ugyanezt a projektet, akkor egyetlen dolgon változtatnék csak, és ez pedig az értékelés lenne.

Mérföldköveket tűznék ki, melyet a faliújságra elhelyezett plakáton tüntetnék fel, a mérföldkövek mellett pedig azon diákok nevei szerepelnének, akik már teljesítették az adott szintet. A mérföldkövek gyakorlatilag a projekt fő feladatainak teljesítései lennének, és minden szinthez tartozna egy adott pontszám is, mely több részből adódna össze (például határidőre teljesítette-e, önállóan végezte el az adott feladatot és így tovább). A projekt folyamán így folyamatos lenne a tanulók monitorozása és értékelése, mindenki által nyomon követhető módon. Valószínűleg a tanulói motivációt is fokozná a minél jobb teljesítmény elérésében, hisz látnák, hogy a többiek hol tartanak – lenne egy viszonyítási alapjuk, **és ugyan ki szeretne utolsó lenni?**

Zárszó

Összességében elmondható, hogy nagyon hasznos volt a digitális történetmesélés módszerének a megismerése és magának a tanfolyamnak az elvégzése. Számos új információval, módszertani ajánlásokkal és hasznos internetes szoftverekkel ismerkedtem meg, melyeket a tanítás során kivétel nélkül alkalmazni tudok, és könnyedén beilleszthetők a tanmenetekbe.

7.6.Németh Mónika: Digitális történetmesélés alkalmazása A1 szintű, német mint második idegen nyelv órán

7.6.1. Bevezető

Az intézmény

Az iskola, ahol dolgozom egy észak-magyarországi kisvárosban található. Intézményünkben a tanulók teljes személyiségének fejlesztése, valamint korszerű ismereteinek, képességeinek, készségeinek kialakítása és bővítése a legfontosabb pedagógiai feladat. A tanulók létszáma: 295 fő, ebből a bejáró tanulók száma: 173 fő. SNI-tanuló: 6 fő, BTMN-es: 2 fő. Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban 102 fő részesül. A hátrányos helyzetű tanulók létszáma: 17 fő, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma: 31 fő. A családok anyagi helyzete nem könnyű, sok családban legalább az egyik fő munkanélküli, vagy volt már munkanélküli, illetve sok olyan család is van, ahol az egyik szülő, jellemzően az apa külföldön dolgozik.

A tantestület létszáma 37, s munkájukat az iskolatitkár, a technikai dolgozók (a gazdasági iroda dolgozói, takarítónők, portások, karbantartó) segítik, akik nélkül az iskola nem működhetne naprakészen. Sok az olyan pedagógus, aki korábban maga is ebben az iskolában érettségizett. A tantestület tagjai között az együttműködés jó. Én a magyar és az idegen nyelvi munkaközösség tagja vagyok. Ebben a tanévben német nyelvből van magasabb óraszámom: a 9. és a 10. évfolyamon tanítom a német nyelvet 2, illetve 1 csoportban.

A tanulók többsége a város vonzáskörzetéből, illetve a városból kerül ki, így sok a bejáró tanuló, mivel a bejárás könnyen megoldható. Az iskola a város szívében helyezkedik el, mind a városi, mind a vidéki tanulók számára jól megközelíthető.

1-2 magántanulónk is van, ők szülői kérésre, egészségügyi okok miatt kérték a magántanulói státuszt.

Az iskolában van négy évfolyamos gimnáziumi képzés 4 + 1 (ráépülő képzésként + 0,5 év) éves szakgimnáziumi képzés. Választható az informatika, a környezetvédelem s a 2016/17-es tanévtől a pedagógia szakirány is. Érettségi után diákjaink egy év alatt informatikai rendszerüzemeltető, környezetvédelmi technikus (további 0,5 év tanulás után környezetvédelmi szaktechnikus), pedagógiai és családsegítő munkatárs képzést szerezhetnek.

Felnőtteknek érettségít adó digitális középiskolai képzés is van az intézményben, amely képzésre szakmunkás vagy szakiskolai bizonyítvánnyal rendelkezők jelentkezhetnek.

A gimnáziumi osztályokban 2 nyelv tanulása (angol, német) kötelező, a szakgimnáziumi osztályokban egy nyelvet tanulnak a diákok.

Van lehetőség énekkarra járni, iskolánkban működik csengettyűzenekar és diákszínpad is. Sportolásra is van lehetőség; a diákok választhatják a kézilabdát, a férfi, illetve a női labdarúgást, hiszen van műfüves és rekortánpálya is.

Saját szakmai gyakorlat

1995-ben végeztem az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola magyar–német szakán. Pályámat a kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskolában kezdtem, ahol egy tanévet töltöttem. Már az itt töltött idő alatt éreztem, hogy a nyelvtanulást nem szabad abbahagynom, ezért jelentkeztem a Külkereskedelmi Főiskola külgazdasági szakfordító és szaktolmács képzésére, amelyet sikerrel el is végeztem. Közben elkezdtem a tanítást is, hiszen ezért tanultam. Kezdetben általános iskolásokkal ismerttettem meg a német nyelv alapjait, a már említett kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskolában, majd középiskolásokat kezdtem el tanítani az akkor még Izsó Miklós Gimnáziumban, amely jelenleg, a fenntartóváltás után Szent János Görögkatolikus Gimnázium és Szakgimnázium néven működik.

Az évek során magyarból és németből is egyetemi diplomát szereztem a Miskolci Egyetem magyar kiegészítő szakán, illetve a Debreceni Egyetemen német kiegészítő szakon.

Jelenleg lehetőségem van mind magyar nyelv és irodalmat, mind német nyelvet tanítani, így magyarból 9, míg német nyelvből 13 órám van. Nagyon szeretem a munkám, s keresem az új kihívásokat. Ilyen új utat jelent az IKT-eszközök alkalmazása a tanítási órán, valamint az online nyelvoktatás, amely – szerintem – remek lehetőség, s egyben jó játék is – a szó nemes értelmében.

Szakmai fejlődésem érdekében tett lépések, továbbképzések

Az eltelt évek alatt számos továbbképzésen, tanfolyamon vettem részt, például a Közép- és emelt szintű érettségi vizsgáztató középiskolai pedagógusok képzése – *német nyelv* elnevezésű továbbképzésen, illetve az Oktatási Hivatal által szervezett *Felkészítés érettségi vizsgaelnöki feladatok ellátására* elnevezésű képzésen és a Goethe Intézet által szervezett továbbképzéseken (Multimedia-Führerschein für Deutschlehrer/ innen D; Multimedia-Führerschein –Aufbaukurs; Multimedia-Führerschein D Offline) is.

Az emelt érettségi mellett aktívan vizsgáztatok különböző nyelvvizsgatípusokban is.

Az IKT-eszközök alkalmazása egyre inkább vonzott, így tudatosan kerestem az ilyen típusú képzéseket, lehetőségeket. Ezért örömmel csodálkoztam rá az eTwinning programra, s vettem részt a *Korszerű pedagógiai módszerek az IKT-eszközök alkalmazása az eTwinning program keretében* elnevezésű képzésen, valamint az e3 pályázaton is.

Jelenleg is egy eTwinning projektben veszünk részt diákjaimmal 18 európai ország 24 iskolájának diákjaival és némettanáraival együtt. Ez a projektünk idén elnyerte a *Minősített eTwinning projekt* címet is.

Mivel iskolánkban digitális középiskolai képzés is működik, így fontos volt, hogy ezzel a képzési formával is behatóbban megismerkedjek. Ezért elvégeztem a *Felkészülés a Digitális Középiskola – az interneten szervezett iskola tutori feladataira* elnevezésű képzést.

Különböző nemzetközi projektekben, digitális képzéseken vettem részt. Például: *ITEC, a jövő osztályterme – terméktervezés projekt módszerre, Intel Teach Essentials – digitális eszközökkel segített tanulás a jövő osztálytermében*, valamint az *IKT műhely 2014* pályázaton is, ahol Nyugat 2.0 elnevezésű projektemmel különdíjat is nyertem.

A tehetséggondozást, a hátránykompenzációt is fontos feladatnak tartom, így már évek óta tevékenykedem az Útravaló programban. Kezdetben „csak” mentorként, majd koordinátorként, az új pályázati rendszerben pedig feladatellátási hely adminisztrátorként s mentorként is.

Igyekszem különféle módszereket megismerni, hogy a tanulók személyiségének legjobban megfelelőket tudjam alkalmazni, ezért a tanfolyamok, továbbképzések közül céltudatosan az ilyeneket választom. Szakirodalomban, módszertani folyóiratokban is tájékozódok. Tapasztaltabb kollégák szakmai tanácsait szívesen fogadom.

A módszer és a tanulócsoporthoz kiválasztása

Az IKT-alapú oktatást, a diákok digitális írástudásának fejlesztését nagyon fontosnak tartom, így amennyiben lehetőségem nyílik rá, szívesen alkalmazok óráimon IKT-eszközöket. Például számítógépes teremben interaktív feladatokat, kooperatív tanulást elősegítő online eszközöket használlok. Igyekszem óráimon a tananyagtól függően változatos munkamódszereket alkalmazni.

A DST módszerről egy nyelvtanári konferencián hallottam először, s már akkor felkeltette érdeklődésemet. Amint lehetőségem nyílt rá, részt is vettem egy online képzésen ebben a témában, ahol alapos ismeretekre tehettem szert mind a módszerről, mind annak alkalmazási lehetőségeiről.

Miért tetszett meg a módszer?

A történetmesélés egyik fő témája az emberi lét, az ember eligazodása a mai, modern világban. Ez egy jó módszer arra, hogy kapcsolatot teremtsünk más emberekkel, valamint arra is, hogy jobban megismerjük önmagunkat, a környezetünket, s lehetővé teszi számunkra, hogy megosszuk gondolatainkat, reményeinket, álmainkat, tapasztalatainkat és a terveinket. Ez a módszer alkalmas arra is, hogy hangsúlyozza, mi bennünk a közös, és így segíthet áthidalni a megosztottságot. A jó történetmesélés azonban nem öröklött tulajdonság; azt meg kell tanítani és gyakorolni kell. Erre láttam s látok lehetőséget ebben a módszerben.

A választott tanulócsoport

A német nyelvi órákat s a 9. a osztályos csoportomat választottam ki, amikor arra gondoltam, hogy a módszert iskolai körülmények között is ki szeretném próbálni. Az adott csoportra azért esett a választásom, mert ők még csak ebben az évben kezdtek el németet tanulni, s kíváncsi voltam, mennyire alkalmazható ez a módszer idegen nyelvi órán egy abszolút kezdő csoportban. A képet tovább árnyalja az a tény is, hogy az adott nyelvet a csoport tagjai második idegen nyelvként tanulják.

A 9. a második idegen nyelvi csoportba 6 fő tartozik, 5 lány és egy fiú alkotja a csoportot.

A nemek aránya



1. ábra A nemek aránya

Az első órán igyekeztem megnyerni őket a német nyelvnek, hiszen nem egy könnyen elsajátítható nyelvről van szó. Már ezen az órán kiderült, hogy ügyes, a nyelvtanulásra nyitott tanulókról van szó. Remélem, ez a későbbiekben sem fog változni.

Fontos feladatnak tekintem mind az aktív, mind a passzív szókincs bővítését, valamint a két nyelv (az angol és a német) hasonlóságainak kiemelését.

Az órákon igyekszem változatos munkaformákat alkalmazni, így szerepet kap a frontális munka, a páros munka s a későbbiekben a projektalapú tanulás is.

A kis csoportlétszám nem teszi lehetővé a még kisebb csoportokra bontást, így klasszikus értelemben nem használom a csoportmunkát.

Nagy hangsúlyt fektetek már a kezdetektől a kommunikatív nyelvtanításra, ezért igyekszem minél több alkalommal lehetőséget adni a diákoknak a szóbeli megnyilatkozásra. Erre példa az, amikor a tanulóknak szituációs feladatot kell megoldaniuk, megadott szempontok alapján az aktuális témakörhöz kapcsolódóan dialógust kell írniuk, majd előadniuk. Erre a csoport kis létszáma miatt mindig van lehetőség.

Az írásbeli kommunikáció fejlesztésére szolgálnak azok a feladatok, amikor például rövidebb szövegeket kell készíteniük, illetve letesszük a levélírás alapjait is. Fontos feladatnak tartom a hallás utáni szövegértés fejlesztését, ezért a tankönyv ilyen jellegű feladatait mindig megoldjuk, s rendszeresen nézünk német nyelvű, rövidebb videókat, kisfilmeket is. Mindezek a feladattípusok az érettségi vizsgára való felkészülés alapjait teremtik meg.

Bár ez a csoport csupán második idegen nyelvként tanulja a német nyelvet, bízom abban, hogy lesz vállalkozó, aki nyelvvizsgát vagy érettségit kíván szerezni ebből a nyelvből is.

Kiemelkedik a csoportból *A*, aki nagyon ügyes, igen szorgalmas, jó kommunikációs készsége van, írásban és szóban is precíz. Hozzá hasonlóan *B* is jó teljesítményt nyújt, bár néha figyelmetlen, ám ha a ráirányítjuk a figyelmét a hiányosságokra, jó eredmények elérésére hivatott. *C* nagyon lelkes, s az esetleges hiányosságait lelkesedéssel pótolja. *D* eredetileg másik osztályban kezdte tanulmányait, ám az első hét után átjelentkezett a gimnáziumi osztályba. A csoport többi tagja sokat segít neki, s így a kezdeti megilletődöttsége már a múlté. *E* számára nem ismeretlen a német nyelv, ugyanis testvére emelt szinten tanulja, így tőle is sok támogatást, bátorítást kap. Ő is igyekvő, lelkes, szorgalmas.

F később csatlakozott a csoporthoz, ám hamar beilleszkedett, hiszen osztálytársak a másik 5 tanulóval. Igyekvő, ügyesen kommunikáló, lelkes diákról van szó, aki minden bizonnyal a továbbiakban is szívesen foglalkozik majd az idegen nyelvekkel.

Remélem, hozzáállásuk az elkövetkezőkben sem fog változni, és többen közülük – ahogyan már említettem – érettségit, nyelvvizsgát tesznek majd.

A csoportban az Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó által kiadott *Kon-Takt 1* tankönyvet használjuk munkafüzettel együtt.

7.6.2. A digitális történetmesélés folyamata

A témaválasztást az éves ütemterv (tanmenet) befolyásolta, s mivel a tankönyvben a ruházat, divat témakör feldolgozása következett, így arra esett a választás. Az is szerepet játszott a döntésben, hogy a diákok – életkoruknál fogva is – eléggé érdeklődnek a téma iránt, s a velük való beszélgetésekből kiderült számomra, hogy erről a témáról van/lenne mondanivalójuk.

A pedagógiai cél

A projekt pedagógiai célja a ruházatkodás szókincsének megismerése, s az idegen nyelvű történetmesélés lehetőségeinek minél jobb kihasználása, valamint a tanulók tartalomkonstruáló képességeinek fejlesztése volt.

Milyen eszközöket kellett előkészíteni az egyes órákhoz?

Az órák jó infrastruktúrával, a tevékenységet támogató környezetben zajlottak. A munka közvetlen tárgyi feltételei adottak: minden diák önállóan tudott egy számítógépen dolgozni, a jól felépített számítógépes hálózat, internetcsatlakozás, a munkához szükséges perifériák és szoftverek is rendelkezésre álltak.

Fontos volt, hogy az iskolában legyen olyan tér, amely mind a hagyományos tanórai munkára, mind a számítógépes tevékenységre alkalmas. (A diáknak van helye jegyzetelésre, mindenki látja a táblát, a magyarázó tanárt, s minden tanuló el tudja érni az adott internetes oldalakat.) Ez a mi iskolánkban adott, így ezzel nem volt problémánk.

Mivel digitális filmkészítésről volt szó, így a digitális eszközökre minden órán szükségünk volt (számítógép, mobiltelefon [a hangfelvételek elkészítéséhez], internetes alkalmazások az anyaggyűjtéshez). A legtöbb kép saját készítésű volt, mivel a diákok a ruhadarabjaikat fényképezték le, ám néhány esetben szükséges volt más forrásból származó képek keresésére is. Itt felmerült a felhasználhatóság kérdése, valamint a jogtiszta tartalmak fogalmának megbeszélésére is lehetőség nyílt. (<https://www.flickr.com/>) Megbeszéltük azt is, melyek egy kép felhasználhatóságának feltételei, s a Creative Commons fogalmát is tisztáztuk.

A következő alkalmazásokat, oldalakat használtuk:

Ötletgyűjtés, összefoglalás	https://padlet.com/
Szókincsfejlesztés, gyakorlás	https://quizizz.com/ ; https://getkahoot.com/
Mobilalkalmazás a hangfelvételekhez	
Felhasználható képek	https://www.flickr.com/ ; www.google.com
A filmkészítéshez	https://www.wevideo.com/
Creative Commons fogalma	https://creativecommons.org/ https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/hu/
Értékeléshez	https://www.mentimeter.com

1. táblázat: A felhasznált alkalmazások

A filmkészítéshez, más típusú digitális történetek megalkotásához egyéb eszközök, alkalmazások is jól használhatók. Az alábbi táblázat tartalmaz néhányat ezek közül:

Alkalmazás neve	Leírása
Storybird https://storybird.com/	képeskönyveket lehet vele alkotni
Story Builder http://docstorybuilder.appspot.com/	Egy közös dokumentumszerkesztésen keresztül mutathatunk be egy történetet. Meg kell adnunk a szereplőket, majd azt, hogy ki mit mond vagy ír, és már kész is a videó, amit megoszthatunk a többiekkel.
StoryTop http://storytop.com/	A diákok egyszerű, animált történeteket hozhatnak létre, szöveg és grafika is mellékelhető. Nem szükséges fiókot létrehozni a történetalkotáshoz.

Biteable https://biteable.com/	Nagyon könnyen hozható létre vele videó. Ingyenesen létrehozható egy fiók, s már kezdődhet is az alkotás.
Adobe Spark https://spark.adobe.com/#from_image=true&old_hash=&api=logout	Rövid történetek megalkotásához ideális.
PowToon https://www.powtoon.com	Remek animált videók alkothatók

2. táblázat: Ajánlott alkalmazások

Mivel a diákok sokszor önállóan dolgoznak, nem szükséges, hogy a digitális filmkészítés mindig egy hosszadalmas, bonyolult folyamat legyen. Előfordul, hogy egy jó történet rövid, és egy pillanatot, egy élményt ragad meg, vagy a diákokkal valami furcsa történt, erről készítenek egy kis történetet, vagy – mint a mi esetünkben is – például az öltözködésről, a kedvenc ruhadarabokról, a márkák szerepéről készül egy történet. A jó történet független annak hosszától, hiszen röviden is lehet nagyon mély érzéseket, gondolatokat megfogalmazni.

A folyamat facilitálása

Készítettem egy Padlet oldalt, ahová felkerültek a gyerekek képei, a hangfájlok, valamint a filmek linkjei is, így könnyen elérhető volt mindenki számára az anyag az otthoni munkához is.



2. ábra: www.padlet.com

A szövegalkotáshoz szükséges szókincshez feladatlapot kaptak a diákok, a szövegíráshoz szükséges példamondatok bekerültek a füzetükbe. A szókincs gyakorlása a <https://quizizz.com/>, <https://getkahoot.com/> oldalak segítségével történt, s ezzel a mostanában oly divatos s sokat használt „gamification” (leginkább játékosításnak fordítják) is a program fontos részét alkotta. Az elkészült szövegeket órán megbeszéltük, és szükség esetén javítottuk (pl.: házi feladatként megírt szöveget).

Alkalmazott munkaformák

Óráimat igyekszem a kitűzött céloknak megfelelően megtervezni. Töreksem arra, hogy a frontális munka mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapjon a páros és az önálló munka, valamint nagy hangsúlyt fektetek a kooperatív oktatásra, s alkalmazom a projektpedagógia módszereit is. Úgy gondolom, hogy meg kell tanítani a diákokat idegen nyelven beszélni, s arra, hogy a megszerzett ismereteket önállóan s kreatívan alkalmazzák. Amennyiben észreveszem az óra folyamán, hogy bizonyos nyelvi jelenség több gyakorlást igényel, nem ragaszkodom az előzetes tervhez, hanem inkább tovább gyakorlom, tovább magyarázom azt, ami nehézséget okoz.

A projekt során most alapvetően **egyéni munka folyt**, amely munkaformára csoport kis létszáma miatt esett a választás, ám a munkafolyamat során dolgoztak párban is a tanulók, s így segíthették egymást. A párok kialakítása megegyezett az órai ülésrenddel, külön beosztást nem alkalmaztunk.

A folyamat leírása

a., Előkészítő szakasz

A mi esetünkben nem volt Story Circle, illetve nem idegen nyelven, ugyanis a csoport szókincse még nem tette lehetővé az önálló, idegen nyelvű történetírást. Éppen ezért szókincsfejlesztéssel „helyettesítettük”, egészítettük ki ezt a fázist. Erre mindenképpen szükség volt ahhoz, hogy a későbbiekben a diákok tanári segítséggel összefüggő szöveget tudjanak írni a választott témában. A bevezető szakasz egyik célja az is, hogy a résztvevők közösséget alakítsanak ki a facilitátor (tanár) közreműködésével, s hangolódjanak egymásra. Az egymásra hangolódás esetünkben nem volt alapvető cél, ugyanis a csoport tagjai osztálytársak, már eléggé ismerik egymást, s a korábbi órák során kialakult az a bizalmi légkör, ami egy ismeretlen tagokból álló csoport esetében elengedhetetlen. A folyamat során storyboard is készült, amelynek révén a tanulók tudatosítani tudták magukban, milyen történetet szeretnének megalkotni, s mely képeikhez a már megírt történet mely elemei társíthatók.

A folyamat 6 kontaktórárt vett igénybe, amelyeken a hangsúly a szókincsfejlesztésen, majd a történetíráson volt. A történetírást megkönnyítendő „sablonokat” használtunk, erre azért is volt szükség, mert a diákok a német nyelv tanulásának folyamatában még csak a kezdeti lépéseknél tartanak. (Mintamondatokat kaptak a tanulók, amelyek segítségével a saját szövegüket megalkothatták.) A storyboardot a szöveg elkészülte után hozták létre a tanulók, valamint ekkorra már a képek is elkészültek. Ekkor történt meg a film képkockáinak felvázolása, amely a későbbiekben segítette a tanulókat a filmkészítés folyamatában.

A házi feladatok: A diákok feladata az volt, hogy készítsenek képeket a ruhadarbjairól, hallgassák meg az elkészült hangfelvételeket, s amennyiben javításra van szükség, úgy vegyék fel újra az adott szövegrészt, esetleg az egész szöveget. Újrafelvételre egy esetben volt szükség.

c., Bemutató.

A filmek vetítését nagy figyelem kísérte. A diákok kíváncsiak voltak egymás munkáira, s inkább a büszkeség, mint a kétkedés volt jellemző. Az értékelést a <https://www.mentimeter.com> alkalmazással végeztük, s mivel ezt már korábban is használtuk, így nem volt ismeretlen a tanulók számára, s könnyen tudták kezelni az oldalt. Itt lehetőség van többféle visszajelzésre is. Most a rövid választ alkalmaztuk, így a legjellemzőbb szavakat, érzéseket tudták leírni a gyerekek (pl. jó, tetszik, szép képek, ötletes). Más diákoknak egyelőre még nem mutattuk be az elkészült produktumokat, ám tervezzük, hogy a későbbiekben erre is alkalmat találunk.

7.6.3. A digitális történetmesélés alkalmazásának tanulságai

A digitális történetmesélés tanulói motivációra kifejtett hatása

Már az előkészítő fázisban is nagyon lelkesen dolgoztak, s érdeklődve kérdeztek a történetmesélésről. A motiváció a szövegírás, a hangfelvétel és a vágás szakaszaiban is megmaradt, s szerencsére a későbbiekben sem csökkent. A hangfelvételek különösen nagy izgalom közepette készültek el, ami érthető is, hiszen itt olyan tanulókról van szó, akik az adott idegen nyelven még nem rendelkeznek magabiztossággal. Amint már említettem, mindössze szeptemberben kezdtek el megismerkedni a német nyelvvel. Ezért is örültem különösen, hogy ennyire motiváltak s lelkesek voltak.

Órán egy mobilapplikáció segítségével az egyik tanuló telefonjával vettük fel a szövegeket, s általában már első próbálkozásra jól is sikerültek a felvételek.

A tanulói kooperáció folyamatos volt, bár a történetét mindenki önállóan készítette el, írta meg. Reflektáltak is egymás munkáira, sőt tanácsot is adtak egymásnak,

például a storyboard készítése során. A házi feladatok is rendszeresen elkészültek, egyedül azért volt egy kis csúszás, mert az egyik diák beteg volt.

Tanulók támogatása, egyéni bánásmód

Mindig adok lehetőséget arra, hogy a diákok kérdéseket tegyenek fel, s igyekszem odafigyelni arra is, hogy ne maradjon le senki. Sok függ a diákok előismereteitől, valamint a távolabbi céljaitól is. Akik nyelvvizsgázni, érettségizni szeretnének, máshogy állnak a nyelvtanuláshoz, mint azok, akik csak azért választották a német nyelvet, mert muszáj egy nyelvből érettségizni, ám nem fektetnek sok energiát a tanulásába. Ezt a problémát igyekszem egyéni bánásmód alkalmazásával áthidalni. Jelen esetben is figyeltem arra, hogy az esetlegesen lassabban haladók, a számítástechnikában kevésbé járatosak is pozitív élményekkel gazdagodjanak.

Német nyelvből főleg tehetséggondozás keretében élek ezzel a lehetőséggel, ugyanis sokszor van olyan diákom, aki nyelvvizsgázni akar, vagy emelt szinten szeretne érettségizni, s velük szintén külön foglalkozom. A lemaradó, lassabban haladó tanulókra igyekszem odafigyelni, és segíteni őket, például differenciálás keretében.

A tanulói élmény

Ezt leginkább akkor tapasztaltam, amikor a kedvenc ruhadarabról, a kedvenc márkáról volt szó. „Kívülálló” tanulók nem voltak, mindenki részt vett a folyamatban, s lelkesen dolgozott, ez valószínűleg a magas motiváltsági szinttel függött össze.

Mi ment meglepően könnyen?

A digitális eszközök használata sokszor meglepően könnyen ment, ami annyira persze nem is meglepő, ám az már inkább, hogy a filmkészítő alkalmazás (www.wevideo.com) használatának „elsajátításához” elég volt az, hogy egy órán megmutattam az alapfunkciókat, illetve otthon is megnézhettek a diákok két videót az oldal használatáról. Így a kontaktórán már ügyesen ment a képek és más fájlok feltöltése, a kezdő, valamint a záró dia elkészítése is.

Mi okozott nehézséget? Hogyan sikerült a problémát megoldani/elhárítani?

A nehézséget inkább az internetes oldal „bizonytalansága” okozta, ugyanis volt olyan gép, amelyen csak az oldal régebbi változata futott, s abban máshogyan helyezkedtek el az egyes elemek. Ám ezt sikerült megoldani, s segítséget nyújtani azon tanulóknak, akik így nem boldogultak. *A munkát néha akadályozta, hogy megfelelő, jogtiszt képek találjanak a diákok, például az egyes divatmárkák esetében.*

Milyen volt a módszerrel dolgozni?

Nagyon jó élmény volt ezzel a módszerrel dolgozni, sok tapasztalatot szereztem, s a diákok motiválása is sokkal könnyebb volt. Mivel a tanulók számára a német nyelv a második idegen nyelv (az első idegen nyelv az angol, s azt tanulják magasabb óraszámban), így a kiejtés fejlődése, a német nyelv akusztikai állományának jobb megismerése, gyakorlása különösen nagy haszonnak tekinthető. A hangfelvételek visszahallgatása sokat segített a diákoknak abban, hogy saját kiejtésüket megfigyelhessék, s ráébredjenek arra, mit hol kell másként mondaniuk. Már a felvételek elkészítése során is sokat beszélgettünk arról, mely szavak kiejtése okoz gondot, s felvétel előtt többször alkalmuk volt a tanulónak a szövegek „próbaolvasására”. Ezért a hangfelvételek is viszonylag hamar s jó minőségben készültek el. Különösen ha azt a korábban már említett tényt is figyelembe vesszük, hogy ezek a diákok mindössze néhány hónapja tanulják a német nyelvet. Persze nyelvi kompetenciáik már az első idegen nyelv tanulása során is sokat fejlődtek, így az ott tanultakat az újabb idegen nyelv tanulási folyamatában is sikeresebben tudták alkalmazni.

Egyéb nyelvi kompetenciák – hallott szöveg értése, szövegalkotás – fejlődése is tapasztalható volt.

Amit megváltoztattam menet közben a terveimhez képest

Betegség miatt kényszerültünk változtatásra, így az egész folyamat kissé elhúzódott.

A digitális eszközök alkalmazása során az internet sebességének, az adott oldal sajátosságainak függvényében néha gyorsan kellett döntenem, mi legyen, mit hogyan használjunk.

Mit profitáltam a módszer kipróbálása során?

Tanári munkámban az egyik legnehezebb feladatnak az órán történő folyamatos értékelést, visszajelzést tartom. Szerencsére a projektek tervezésekor erre is oda kell figyelni, így többször bebizonyosodott már számomra, hogy ezt is lehet fejleszteni, s egyre jobban végezni. Úgy gondolom, hogy a szokásos szummatív értékelés mellett nagyobb szerepet kell kapnia a formatív, állandó és segítő visszajelzésnek.

Azt hiszem, sokat fejlődtem ebben a tekintetben is, s a jövőben is próbálok odafigyelni arra, hogy megdicsérjem a jó válaszokat adó diákokat, s figyelmeztessem a hibás megoldásokat alkalmazókat. Nagy öröömre szolgált, hogy a kitűzött céljainkat sikerült megvalósítani, s a diákok digitális, valamint idegen nyelvi kompetenciái egyaránt fejlődtek.

Különösen fontosnak tartom a kiejtés, a történetalkotás és a szókincs fejlődését, bővülését.

Úgy gondolom, a nyelvórák sok lehetőséget kínálnak arra, hogy közösséget formáljunk. Már a kezdő csoportokban végzünk csoportos és párokban megoldandó feladatokat. Ekkor a csoport tagjai könnyebben megismerik egymást, megtanulnak együttműködni, és támogatják egymás fejlődését, tanulását is. Erre ugyancsak jó alkalmat teremtenek a projektek.

Jó példa volt erre tavaly a digitális témahét elnevezésű programon való részvételünk.

Két csoporttal, pontosabban osztállyal dolgoztunk magyarórákon egy-egy projekten, amelynek során lehetőség nyílt a kooperációra, a tolerancia fejlesztésére.

Igyekszem óráimon barátságos légkört teremteni, s a pármunka során a párokat ösztönözöm arra, hogy ne mindig a már ismert társsal dolgozzanak, hanem másokkal is, hogy így is alakítsák a közösséget, s megtanulják egymást elfogadni.

Idegen nyelvből mindenképpen, s irodalom-, valamint esetleg még nyelvtanórán is látok lehetőséget arra, hogy a későbbiekben is alkalmazzam majd a módszert.

A jó mesemondás mélyen eljut az elménkbe, a szívünkbe, és összekapcsol minket. A történetmesélés elemeinek segítségével történeteket mesélhetünk az életről, a megélt tapasztalatainkról. A jó mesélés lehetővé teszi, hogy hallgatóink közelebb kerüljenek hozzánk, a történetünkhöz, s felfedezzék azokat az elemeket, amelyek összekötnék.

Azt gondolom, még egy ilyen egyszerű projekt is, amelynek diákjaimmal részesei lehettünk, **képes lehet arra, hogy énünk egy darabját felszínre hozza. Úgy gondolom, ez ebben az esetben sikerült: a diákok választási, válogatási képességének felszínre kerülése, érzése, egymáshoz való viszonyuk alakulása mind olyan elem, amely fontos egy tanulási-tanítási folyamatban.**

Azok az igazán jó történetek, amelyek képesek ezt felszínre hozni, s az ilyen történeteket el is kell mondani.

Felhasznált források:

Az iskola pedagógiai programja és szervezeti és működési szabályzata 2015/2016
Lambert, J. (2013): *Digital Storytelling*. Routledge Taylor& Francis Group New York/London 2013, 37–38. o.

Lanszki Anita (2016): *Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció*. In: Új Pedagógiai Szemle. 66. 3-4.sz. 82–88.

http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf

7.7. Tongori Ágota: Változások – Digitális történetmesélés az angolórán

2017-et írunk. Hamarosan „nagykorúvá” érik a XXI. század, s már nem mondhatjuk, hogy gyerekcipőben jár a digitális társadalom, hiszen a digitális műveltség áthatja mindennapjainkat akkor is, ha digitális bevándorlóként kézzel-lábbal tiltakozni próbálnánk ez ellen. A mai iskolások zsebükben hordják a nagyvilágra ablakot nyitó böngésző alkalmazásokkal telepített okostelefonokat, táskájukban egyre kevesebb könyvet cipelnek, inkább a tableteket, iPadeket részesítik előnyben, s a táblai vázlatot már nem füzetbe másolják, hanem gyakran lefényképezik. A távollevők valamely közösségi oldalon osztják meg egymással a tudnivalókat. Az álló- vagy mozgóképi információk uralják az információcsere jó részét. Ebben a környezetben élünk, itt nőnek fel gyermekeink, s az e-környezetben való hatékony tájékozódásra, döntéshozatalra, információszerzésre és etikus információfelhasználó, -megosztó, -létrehozó magatartásra kell nevelnünk a tanulóinkat. Ennek egyik kiváló eszköze, ha olyan projekteket alakítunk ki, amelyek során mindezen területeken fejlődhetnek. A digitális történetmesélés egyike azon módszereknek, amelyek magukban hordozzák a tudatos információfelhasználóvá, médiafogyasztóvá és alkotóvá válás, illetve az erre nevelés lehetőségét. Sokrétű felhasználhatósága következtében együttműködő projekt során az online és szociális kompetenciák is fejlődnek. Megismerve melyek is azok az alkotó közösség érdekében létrejött weboldalak, ahol bizonyos feltételek mellett jogszerűen felhasználható képi, hang-, illetve videóanyagok találhatóak, s megtanulva a videóvágás, -szerkesztés alapelemeit, s magam is kipróbálva a digitális történetmesélés lépésein keresztül az alkotás ilyenén folyamatát, olthatatlan vágyat éreztem arra, hogy mindezt a tudást azonnal megosszam azokkal, akiknek ez a természetes közegük, amelybe már beleszülettek. Nem csalódtam, a képi alkotás folyamata élvezetesnek bizonyult a gyerekek számára, s a cél érdekében hajlandók voltak ismeret jellegű elemeket is elsajátítani (elbeszélő történet felépülése, elemei, szókincs), és még hagyományosabbnak mondható képességeiket is (írásbeli szövegalkotás) igyekeztek fejleszteni.

7.7.1. Infrastrukturális és pedagógiai háttér

A főváros második kerületének egyik legelegánsabb részén, mutatós társas- és családi házak által övezve áll gimnáziumunk. A harmincat is meghaladó egyházi, magán- és alapítványi intézményen kívül a kerület 14 általános és középiskolája, valamint 12 óvodája között e tágas, sportpályák és parkos kert zöld növényzete által körülvett, modern épület fogadja be nemcsak a kerület, de a környékbeli települések (Telki, Páty, Nagykovácsi stb.) ifjait is. A tanulók családi háttere leképezi a kerületi lakosság tipikus összetételét, mintegy 80%-uk értelmiségi szülők, jogászok, művészek, üzletemberek, politikusok, orvosok stb. gyermeke.

Fővárosi, állami fenntartású gimnáziumi viszonylatban technikai felszereltség tekintetében átlagosnak mondható körülmények között, de a korszerű módszereket pártoló, azokat szívesen befogadó környezetben tanítok. 3 számítógépes termünkből kettőben ültethető le egy-egy fél osztálynyi, 17-18 tanuló, s e két teremben kielégítőnek nevezhető a gépek átlagéletkora és ezzel összefüggésben a szoftverek telepítését elfogadni képes állapota, bár így is eléri az 5-6 éves átlagéletkort a korszerűbb, a 8-10 évet a kevésbé korszerű teremben. Ezekbe a termekbe azonban az informatikaórákon kívül szinte lehetetlen bejutni az órarendi kööttségek és az informatikaórák programszükséglete miatt. A harmadik számítógépes teremben a programozást is magában foglaló informatikaoktatásra már alkalmatlannak talált, kimustrált, tíz év feletti gépek kaptak helyet, az épület 4. szintjén lévő galéria folyosóból elkerített szűk, hosszúkás teremben. Az itteni 15 gép – a tanári géppel együtt – állapota, illetve kora miatt nem nevezhető éppen gyorsnak vagy modernnek. E teremnek azonban hallatlan előnye, hogy itt is van kivetítő, s szabadon használható bármely tantárgyat tanító tanár és csoportja által. (De mily forgandó a szerencse! Nem sokkal a projektünk lezárása után e harmadik gépteremből egy másikba kellett áttelepíteni négy gépet. Így a jelen esettanulmány írásakor itt már csak kettesével tudnak a diákok egy-egy gépen dolgozni.) Igény esetén az elektronikus napló üzenőjén keresztül értesítjük egymást a tervezett használat időpontjáról. Az iskolában található négy interaktív táblás terem és további kilenc projektorral és lappal rendelkező, de internetkapcsolattal nem felszerelt tanterem (és a nagy tanári helyiség) színesítheti, élményszerűbbé teszi ugyan az oktatást, de önálló információfeldolgozóvá, élethosszig önmagát fejlesztő egyénné nem válik tőlük a tanuló. Arra azonban kiválóan alkalmasak, hogy akár a tanulók által önállóan létrehozott produktumokat is bemutathassuk, másokkal megosszuk rajtuk. Az angol munkaközösség fontosnak tartja a digitális eszközök használatát, ezért a terembeosztáskor a vezetőséggel egyeztetve úgy alakítottuk, hogy minden angol csoport legalább hetente egyszer bejusson olyan terembe, ahol multimédiás oktatási eszközök használatára lehetőség nyílik. Az információs társadalom szükségleteinek megfelelően igyekszünk olyan tevékenységeket is szervezni a tanulóknak a számítógépes teremben, amelyek során az önálló tanulás, kutatás, tájékozódás, online kommunikáció, tudásalkotás és tudásmegosztás elsajátítása is lehetővé válik digitális, illetve online környezetben.

Gimnáziumunk állami fenntartású iskola, melyben hetedikől 12. évfolyamig tartó képzés folyik. Képzési szerkezetünk sokrétű. Két osztály indul hetedik évfolyamon, hat évfolyamos képzéssel (7.–12.): egy természettudományi és egy társadalomtudományi irányultságú emelt óraszámú matematika és biológia, illetve magyar és történelem oktatással. Kilencedik évfolyamon három osztály indul: egy nyelvi előkészítő évfolyam (fél-fél osztály spanyol, illetve angol nyelvi); egy általános képzési formájú

négy évfolyamos osztály (az egyik fele történelemből, a másik fele matematikából részesül emelt órás számú képzésben); és egy angol, illetve természettudományi osztály emelt órás számokkal.

Mind a hat évfolyamos képzés, mind a nyelvi előkészítő évfolyam önmagában is innováció eredménye, de ezen túlmenően is folytonos megújulás jellemzi az iskolát. Részt vettünk a kompetenciaalapú oktatásért meghirdetett európai uniós pályázat megvalósításában és fenntartásában, a részben uniós támogatással megvalósult, a könyvtári infrastruktúra tanórai felhasználását célzó pályázat megvalósításában és fenntartásában, az innovációs interaktív ismeretterjesztést célzó Mecenatúra pályázatban, a Fény éve pályázat programjaiban, évente témaheteket (pl. digitális témahét), rendszeres projekteket tartunk. Az uniós pályázatokban megvalósítóként, tananyagfejlesztőként, valamint a fenntartásban vettem részt, a Fény éve pályázatban az angol munkaközösség által vállalt feladatokban vállaltam szerepet (pl. műfordító pályázat pályaműveinek értékelése), projekteket pedig a nyelvtanítás során számos alkalommal végzek tanulóimmal.

Az osztály, esetemben egy tanulócsoport létszáma 17 fő. A csoport homogén összetételű. A családok szocioökonómiai státuszára ugyanaz jellemző, mint az iskolára általánosságban: a tanulók családjai az átlagosnál magasabb szocioökonómiai státuszúak. A nemek arányát tekintve kissé a lányok felé billen a mérleg: nyolc fiú és 11 lány alkotja a csoportot.

A csoport tanulmányi átlaga kifejezetten jó (Mean: 4,38; SD: 0,42), 14 tanuló fél éves tanulmányi átlaga van 4,0 fölött (ebből 7 tanuló 4,4 és 4,6 közötti tanulmányi átlagú, 4 tanuló 4,7 és 4,9 közötti, hárman 4,1 és 4,3 közöttiek). Két tanuló 3,5 és 3,7 közötti tanulmányi átlagú, egy tanuló 3,8 és 4,0 közötti, pontosan 4,0 tanulmányi átlagú. Angolból hat tanuló jeles, a többiek jó eredményt értek el. Tanulmányi előmenetelüket illetően tehát eléggé homogén és igen jó szintű csoportnak tekinthetők.

A tanulócsoport egyike annak a négynek, melyek az évfolyam két hatévfolyamos osztályából, szintfelmérés után alakultak ki. Tekintettel arra, hogy a négyből a legmagasabb szintű csoport a miénk, felzárkóztatásra nem, tehetséggondozásra annál inkább volt példa. Hárman-négyen rendszeresen részt vesznek különféle tanulmányi versenyeken angol nyelvből, s van, aki az intézményben hosszú évekket ezelőtt tehetséggondozás céljából létrejött, az iskola névadójáról elnevezett, iskolai tudósakadémiaként működő programban vesz részt. (A gyerekek saját kutatási témájukban felkészítőtanár segítségével kutatnak, majd digitális prezentációval, reáliával támogatott 15-20 perces, nyilvános előadást tartanak. A már előző években bekerült diákokból [kiválasztott] és tanárokból [felkért] bírálóbizottság dönti el, ki érdemes arra, hogy bekerüljön a programba.) Diák „kutatóink” már most kövezik a tudástársadalom felé vezető utat.

Szintjüknek és képességeiknek megfelelően tavaly a nyolcadikosok országos nyelvi mérésén is nagyon jó eredménnyel teljesítették a feladatokat. Néhányuk már most, kilencedikben középfokú nyelvvizsga birtokosa.

A csoportból mindannyian előzetes angoltudással a tarsolyukban érkeztek hozzánk hetedikben, a kerettanterv által megállapított A2+ szinten. Hogy ki milyen óraszámban tanulta korábban az angolt, az eltérő, jelenleg a házi feladatokkal és különféle projektekkal megtámogatott heti három angolórában igyekszünk lépést tartani azoknak az iskoláknak a szerencsés tanulóival, akik legalább heti 4 órában fejleszthetik idegennyelv-tudásukat.

Saját szakmai gyakorlatom több mint huszonhét éves múltra tekint vissza, ha a diplomaszerezés előtti nyelvtanfolyami tanítási tevékenységet is beszámítom. Ebből majd negyedszázadot a közoktatásban töltöttem el, kivéve, amikor két-két évre saját gyermekeim nevelése kötötte le teljes figyelmemet. Bár ez idő alatt sem hagytam fel teljesen a tanítással vagy az ahhoz olyan szorosan kapcsolódó tevékenységekkel, mint pl. tantervírás.

Magyar-angol szakos általános iskolai tanárként szereztem első diplomámat, amelyet aztán nyolc év elteltével egyetemi szintű, angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári végzettséggé egészítettem ki. A tanítási gyakorlaton kívül azonban nem volt lehetőségem a magyar nyelv és irodalom tanítására. Az angolt azonban gyakorlatilag a kezdetektől teljes óraszámban tanítom hetedikről tizenkettedik évfolyamon.

Szerencsésnek mondhatom magam, mert az iskolánk életében számos változásnak lehettem ha nem is mozgatórugója, de a megvalósítás tevékeny résztvevője. Közoktatási pályafutásom kezdetén volt vezetőtanárom, későbbi munkaközösség-vezetőm megtisztelt azzal, hogy bevont az iskolai angol tanterv kialakításába. A helyi tantervünk minden későbbi változata tulajdonképpen az akkorin alapszik, s részt is vettem a módosításokban. A hat évfolyamos képzésbe belecsöppentem, de a nyelvi előkészítő évfolyammal induló, tulajdonképpen öt évfolyamos képzés a kezünk között alakult ki. Akkori igazgatónőm döntése nyomán, az ő bizalmát élvezve kezdtünk el gondolkodni jelenlegi munkaközösség-vezetőmmel, hogy milyenné is formáljuk a nyelvi előkészítő képzést, s annak tartalmát – természetesen az adott, akkor még a maihoz képes tágabb keretek között. Emellett belső vizsgákat, méréseket, versenyeket szerveztünk és szervezünk a mai napig is, melyekben hol kezdeményező, hol közreműködő, hol pedig végrehajtó szerepkörben vettem s veszek részt.

Később a már említett kompetenciaalapú képzést IKT-eszközök bevonásával támogató európai uniós projekt hat évét terveztük meg, s alakítottuk közben a könyvtári infrastruktúrának az oktatásba való bevonását elősegítő, részben uniós támogatást élvező pályázat keretében IKT-s anyagokat alkalmazó óratervek összeállítására és kipróbálására. E pályázatok indulásakor – bár ezekkel nem közvetlen összefüggésben – Igen előnyös volt az iskolánk helyzete IKT tekintetében, s magam is nagy

lelkesedéssel vettem bele magam a legkülönbébb IKT-s projektek, interaktív táblás lehetőségek, mobileszközök, *web quest*ek és más módszerek alkalmazásába, kipróbálásába. Mindig is vonzottak a technológia adta lehetőségek, s a multimédiás és IKT-eszközök bekerülése a tanítás-tanulás folyamataiba végleg magával ragadott. Szerencsére jelenlegi intézményvezetőm is támogatja a korszerű technológia és módszerek felhasználását, s munkaközösségünk, úgy érzem, élen jár ebben, habár lehetőségeink szűkülni látszanak.

A csoportra, akiket a digitális történetmesélés projekt kipróbálására kiszemeltem, azért esett a választásom, mert mind tudásszintjük, mind a tantárgyhoz való pozitív viszonyulásuk miatt a lehető legalkalmasabbnak tűntek erre. Ráadásul nemcsak a tankönyvükben éppen soron következő anyag szempontjából voltak ők kedvező választás, hanem azért is, mert a kilencedik évfolyam még messze van az érettségi- és továbbtanulási láztól, s időnkbe is bőven belefért egy kis digitális „kalandozás”. Mivel hetedik óta én tanítom a csoportot, jól ismerem őket, s számítottam rá, hogy szüleik is támogatni fogják tevékenységünket. A csoport abból a szempontból is előnyös választásnak tűnt, hogy összetétele a két és fél eddig eltelt közös év alatt alig változott: mindössze egy fiú ment el idő közben, egy fiúval és egy lánnyal gyarapodtunk az elmúlt időszakban.

A digitális történetmesélés (DST) megismerésével bennem már el is dőlt, hogy ezt a módszert ki fogom próbálni. Első pillanattól kezdve úgy éreztem, ha történet, akkor a narratív esszék, a történetek jelenthetik a legjobb kapcsolódási pontot. Tankönyvünkben éppen a *Változások életünkben (Changes in Life)* témakör következett, ahol többen más-más történetek elmondásával illusztrálják, hogyan változtatta meg valamely esemény az életüket, mindebbe beleágyazva a narratív igeidők mellet a *Present Perfect Simple* és *Continuous* igeidők használatát is. Már meg is fogalmazódott bennem, hogy csoportom tanulóit is arra fogom kérni, meséljenek el egy személyes élményen alapuló történetet, amely változást hozott valaki életébe. Így tökéletesen beleillett a feladat a tanmenetembe. Szerteágazó céljaim közül a legfontosabb a közös munkára, együttműködésre nevelés mellett a digitális eszközök eddig kevésbé vagy kevesek által ismert használatában való jártasság megszerzése volt, különös tekintettel a jogszerű felhasználásra, s az online együttműködési lehetőségek megismerésére.

7.7.2. Projektünk

Előkészítés

Az előkészítő szakaszban megkérdeztem a csoportot, volna-e kedvük részt venni egy digitális történetmesélési projektben, melynek során a tananyagunkhoz kapcsolódóan, mégis abból egy kicsit kilépve megismerkednénk a digitális hang-

és videóanyagok készítésével. Lelkesen igent mondtak. Ezután az igazgató és a szülők engedélyét kellett kérnem, hiszen várható volt, hogy az elkövetkezendő két hétben a gyerekek az interneten böngészve, számítógépek és mobiltelefonjaik használatával, videószerkesztő oldalra regisztrálva, hagyományos tantermi környezet helyett többnyire a számítógépteremben töltik majd angolnyelv-óráik egy részét. Felkészültem arra is, hogy a projekt fázisait vagy a végső produktumokat esetleg be is szeretnék majd mutatni egy nagyobb közönségnek (pl. digitális témahétben vagy diáknapon), ezért ehhez is hozzájárulást kértem, amit meg is kaptam.

A magam részéről az előkészület a projekt fázisainak, lépéseinek megtervezéséből, tanórákra bontásából, a számítógépterem foglaltságának és gépkapacitásának ellenőrzéséből, a megismert programok és weboldalak újra átnézéséből és a DST megismerése során létrehozott demó videóhoz rendelt előkészítő feladatok összeállításából állt.

A DST

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért a projekt valamennyi tanórájának részletes leírását egy-egy óratervszerű áttekintő táblázat előzi meg (Lásd 1-6. táblázat).

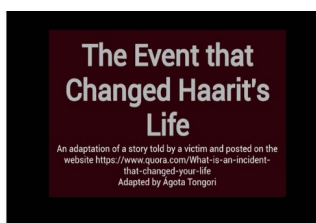
<i>1. óra</i>					
	Tanári és tanulói tevékenység	Munkaforma	Idő	Cél	Eszközök
1	Bemelegítő beszélgetés	Frontális	(Előző órán) + itt 2 perc	Ráhangolás	--
2	Szókincs előtanítás	Csoport	10 perc	Szókincsbővítés, szövegértési feladat előkészítése	Google Drive táblázat + online szótárak, tanulói számítógépek internet-kapcsolattal
3	Szövegértési feladattal ismerkedés	Egyéni	2 perc	Ismerkedés a szövegértési feladattal, ráhangolódás a videó tartalmára	Kinyomtatott kérdéssor
4	Tanári mintavideo megtekintése, szövegértési kérdések megválaszolásához jegyzetelés	Egyéni	5-10 perc	Ismerkedés a digitális történettel, hallott szövegértési képesség fejlesztése	Projektor, hangszóró, tanári demóvideó, kinyomtatott kérdéssor

5	Megoldások összevetése	Pár v. kiscsoport	5-6 perc	Tanulói önállóság és együttműködési képesség növelése, önbizalomépítés, interakciós képesség fejlesztése	Kinyomtatott kérdéssor tanulói jegyzetekkel
6	Ellenőrzés	Frontális	5 perc	Tanulói megoldások ellenőrzése	Kinyomtatott kérdéssor tanulói jegyzetekkel
7	Cselekménypiramis bemutatása	Frontális	5 perc	Tantárgyi koncentráció, narratív szerkezet tisztázása, tanulói tevékenység előkészítése	Kivetíthető cselekmény-piramis, projektor, kinyomtatott cselekmény-piramis tanulónként
8	Tanári mintavideóban a tetőpont azonosítása, megbeszélése	Pár v. kiscsoport, majd frontális	3-5 perc	Cselekmény-piramis részleges alkalmazása felismerés szinten, tanulói interakció bátorítása	Kivetíthető cselekmény-piramis, projektor, kinyomtatott cselekmény-piramis tanulónként
Házi feladat	Ötletgyűjtés, leírni 50-100 szavas bekezdésben, kinek milyen olyan példája van valamely jelenleg is élő személy életéből, amely megváltoztatta az illető életét (személyes, családi, híresség stb.), továbbá beírni a cselekménypiramis egyes részeihez a megtekintett történet megfelelő részeit, valamint a Google Drive-on ismétetni a szókincset.	Egyéni		Tanulói digitális történetek előkészítése; narratív történet szerkezetének, cselekmény-piramis részeinek azonosítása; szókincs gyakorlás	Számítógép internet-hozzáféréssel, Google Drive táblázat; cselekmény-piramis; tanulói füzetek

1. táblázat: A projekt első órája

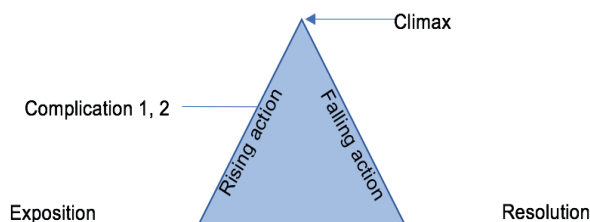
A projekt első óráján néhány perces, az életünkben vagy ismeretségünkben megtörtént olyan eseményekről szóló beszélgetés zajlott, melyek megváltoztatták valaki életét. Ennek célja a témára való ráhangolódás, a tananyaghoz való kapcsolódás volt. Az órát a számítógépteremben tartottuk, melynek elrendezése előnyös volt. A számítógépek a viszonylag kis teremben a fal mentén körben helyezkednek el a fal felé fordulva (lehetővé téve a koncentrált számítógépes munkát), közös megbeszélés, közös munka során azonban a székek a terem közepe felé, kivetítés esetén a vetítővászon felé fordíthatók. A bemelegítő beszélgetést a tanári demóvideó megnézését előkészítő szókincstanítás követte. Már a szókincs tanításánál is az együttműködés, mégpedig az online együttműködés fejlesztése, az online együttműködésre alkalmas felület megismertetése volt a célom. Ezért egy népszerű online dokumentummegosztást lehetővé tevő felületen, a Google Drive-on hoztam létre a szókincsbővítő feladatot, s az ott létrehozott feladat másolatait osztottam meg kiscsoportokkal. A feladatlap példasorában a három oszlop az új szót, ill. kifejezést, annak angol nyelvű, szótári meghatározását, majd a magyar nyelvű megfelelőjét tartalmazta. A további sorokban hol a definíció hiányzott az angol kifejezés mellől, hol a magyar megfelelő. A tanulók feladata az volt, hogy online szótárak segítségével, egymással együttműködve egészítsék ki a hiányzó adatokat, hogy végül mindenki láthassa minden szó meghatározását és jelentését.

Annak érdekében, hogy a bemutatandó tanári demóvideó (digitálisan elmesélt történet) is az angol nyelvi képességfejlesztést szolgálja, tanulók egy hallott szövegértési kérdéssort kaptak papíralapon, s közösen meggyőződünk róla, hogy a kérdéseket mindenki érti. Elmondtam a gyerekeknek, hogy én magam is nemrégiben tanultam a DST módszerét, s így jött létre az az angol nyelvű, megtörtént eseményeken alapuló, de fiktív szereplőkre átírt videós történet, amelyet meg fognak nézni. Ezt követően megnéztük a tanári demóvideót (lásd 1. ábra) a tanári gépről indítva, kivetítve, hangszórót használva. Majd először párban (a bizalomépítés és az interakció fejlesztése érdekében is), aztán közösen ellenőriztük a megoldásokat.



The Event that Changed Haarit's Life.mp4 14 MB

1. ábra: A tanári demóvideó



1. Ábra: Cselekménypiramis

2. ábra: Cselekménypiramis¹

¹ Gustav Freytag, *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*, translated and edited by Elias J. MacEwan (Chicago: Scott, Foresman and Company, 1894). Available online at <https://archive.org/details/freytagstechniqu00freyuoft>

Miután a videó eseményeit már ismerték és értették, megnéztük, hogyan is épült fel maga a történet. Kivetítettem nekik a tanári gépről a vetítővászonra a cselekménypiramis (lásd 2. ábra) vázát (angolul): 1. expozíció (exposition), 2. és 3. bonyodalom és kibontakozás (complication) (a kettő együtt: [rising action]), 4. tetőpont (climax), (ezt követően: [falling action]), végül 5. megoldás (resolution). Magyar irodalomból már ismerős volt ez a szerkezet, így nem jelentett gondot a megértése, s közösen megbeszéltük, mit gondolnak, a vetített történet melyik része volt a tetőpont, s miért épp az. A diákok egymást győzték meg a jó megoldásról, az én egyetértésem csak megerősítésképp szolgált.

Házi feladatképp azonosítani kellett a cselekménypiramis részeit a megtekintett történet eseményeivel, újra megtekinteni (hiányzóknak, illetve az órán online megosztási problémákkal küszködőknek pótolni) a népszerű online dokumentum-megosztást is lehetővé tevő felületen megosztott szókincsbővítési feladatot, valamint ötleteket gyűjteni, s leírni 50-100 szavas bekezdésben, kinek milyen olyan példája van valamely jelenleg is élő személy életéből, amely megváltoztatta az illető életét (személyes, családi, híresség stb.). Ezzel az ötletgyűjtési feladattal s az elbeszélő történet felépítésére összpontosítással már a következő óra csoportos történetírási feladatát kívántam előkészíteni.

Amint a leírásból kiderül, nem alkalmaztunk *story circle*-t. Hogy mivel helyettesítettük, az a következő óra leírásából kiderül. Úgy gondoltam, az általánosságban idegen nyelvi képességfejlesztést, jelen esetben a DST konkrét tematikához kapcsolódó előkészítését célzó kilencedik évfolyamos, gimnáziumi angolórához jobban megfelel az általam választott felépítés. Kifejezetten fontosnak tartottam a cselekménypiramis megbeszélését az írásbeli szövegalkotás szempontjából, ami egyfelől a keresztntanterviséget vagy más néven tantárgyi koncentrációt, másfelől az idegen nyelvi írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztését is szolgálja, amely mind az érettségien, mind a nyelvvizsgákon és a mindennapi életben fontos követelmény.

Segédeszközök tekintetében az általam alkalmazott eszközöktől eltérők is remekül használhatók. A szókincs tanításához a Google Drive-ra feltöltött, a tanulókkal online megosztott, közösen szerkeszthető, kitölthető feladatlapot alkalmaztam. Ellenben más szótanítási módszerek is teljes létjogosultsággal használhatók tetszőlegesen, pl. papíralapú vagy digitális szókartyák, képek, interaktív tábla stb. A szövegértési feladathoz a feladatlap (lásd 1. melléklet) itt papíralapú volt, de lehet bármilyen online feladatlap (pl. Quizleten, Google Drive/Google Formsban létrehozva).

2. óra					
	Tanári és tanulói tevékenység	Munkaforma	Idő	Cél	Eszközök
1	A tanár felrajzolja a táblára a cselekmény-piramist, s a diákokkal közösen megbeszélik, hogyan épült fel az előző órán bemutatott történet	Frontális	3 perc	Házi feladat ellenőrzése; cselekmény-piramis/ narratív szerkezet felelevenítése, tisztázása már ismert történet alapján	Tábla, kréta, tanulói füzetek
2	Csoportalakítás figyelembe véve: csoportonként kb. egyenlő számú elkészült, 50-100 szavas bekezdés legyen különböző tudásszintű tanulóktól.	Tanári irányítással	2 perc	Hatékonyan együttműködni képes, hasonló esélyekkel induló csoportok kialakítása	Tanulói füzetek a megírt bekezdésekkel
3	A tanulók elolvassák egymás ötleteit, vagy felolvassák egymásnak azokat, majd eldöntik, melyik lenne a legjobb közös megvalósításra	Csoport	5-7 perc	Tanulói együttműködés, interakció, gondolkodási képesség és tanulói önállóság fejlesztése; tanulói digitális történetek tanulói választáson (motiváción) alapuló előkészítése	Tanulói füzetek a megírt bekezdésekkel
4	A „győztes” ötletek meghallgatása; a többi csoport kommentál	Frontális	8-10 perc	További inspiráció a digitális történetmeséléshez	--
5	A csoportok megkezdik a történet kidolgozását a tanár által adott szempontok (kötőszavak, mellékevek, határozószók, cselekmény-piramis és az előző órai halott szövegértési kérdések igeidői) alapján. A tanár közben körbejárva segít, javít.	Csoport	15 perc	A cselekménypiramis önálló alkalmazása; írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztése; tanulói együttműködés, interakció, gondolkodási képesség és tanulói önállóság fejlesztése	Tanulói füzetek

6	Közösen meghallgatják, melyik csoport meddig jutott, s kommentálják egymás munkáját	Frontális	8-10 perc	Tanulói visszajelzések, ön- és társértékelés fejlesztése; más csoportok produktumából további ötletek merítése; tanári visszajelzés	Tanulói füzetek
Házi feladat	Online megosztva egymással befejezni a történetet, meglegyen a digitális szöveg, elküldendő /megosztandó a tanárral a javítandók jelölése végett.	Csoport		Írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztése; tanulói együttműködés, digitális kollaboráció, interakció, tanulói önállóság fejlesztése; digitális történet előkészítése	pl. FB-csoport, Google Drive stb.

2. táblázat: A projekt második órája

Felrajzoltam a táblára a cselekménypiramis “háromszögét”, s a diákokkal közösen megbeszéltük, hogyan épült fel az előző órán bemutatott történet (lásd 3. ábra.). Céлом a házi feladatnak, illetve annak ellenőrzése, mennyire hasonlóan ítélik meg a látott történet szerkezetét, jól azonosítják-e a cselekmény egymásra épülő elemeit egy már ismert történet esetében. A továbbiakban ugyanis saját digitalizálandó történetük felépítését kellett hasonlóan megoldaniuk. Az előző órai tapasztalathoz hasonlóan, ez alkalommal is minimális tanári beavatkozásra, inkább csak irányított felfedeztetésre volt szükség ahhoz, hogy a tanulók egymást győzzék meg a végső megoldásról, amely a táblára került.



3. ábra: A cselekménypiramis a táblán



4. ábra: Csoportos történetkidolgozás

A következő lépés a csoportok alakítása volt, hiszen a történetek létrehozását csoportos együttműködés keretében terveztem. Számtalan érv szól a csoportalkítás megannyi módja mellett. Számomra most elsődleges szempont volt, hogy a meglévő anyag felhasználásával kellett tovább lépnünk. Így meg kellett tudnom, kik

hoztak írásbeli ötletet a digitális történethez, s a csoportokat erre kellett alapoznom. Az osztályteremben U alakban (félkörben) elhelyezett padokban ülő tanulók kézfeltartással jelezték, hogy kinek van kész az 50-100 szavas összefoglalója, történetjavaslata. Igyekeztem a tanulócsoporthból 3-4 fős kiscsoportokat kialakítani, mert ennél nagyobb számú tanuló nehézkesen tudott volna hatékonyan együtt dolgozni. Úgy osztottam csoportokba a tanulókat, hogy minden kiscsoportban lehetőleg több olyan tanuló legyen, aki megírt ötlettel érkezett, mint akik nem, s képességek tekintetében is nagyjából egyenlő eloszlásúak legyenek a kiscsoportok, hogy hasonló eséllyel induljanak neki digitális történeteik kialakításának. Az is figyelembe veendő szempont volt, hogy a kiscsoportokban lévő tanulók szívesen dolgozzanak együtt. Ugyanakkor a végső produktumok megnézésének is bele kellett férnie egy tanórába, ami korlátozta a létrehozandó csoportok számát. Végül öt csoportot hoztunk létre.

A csoportok azért is előnyös együttműködési keretet biztosítottak tevékenységünk számára, mert minden történetkezdeményt igen hosszadalmas lett volna mindannyiunknak végighallgatni, így csoportokban azonban a gyerekek felolvashatták egymásnak vagy elolvashatták a kiscsoport tagjainak ötletét, s mindannyian egy időben, aktívan bevonódva választhatták ki a csoportjuk számára legjobbnak ítélt történetcsírárt. A nyertes ötleteket aztán az egész tanulócsoport meghallgatta, s javaslatokat tett a továbbfejlesztésre (pl. kevésbé leíró vagy riportszerű, inkább elbeszélő jellegű legyen, vagy több részletet tartalmazzon stb.).

Ezután a csoportokon belül egy-egy felelőse lett a közösen kidolgozandó történettel kapcsolatos kíváncsalmaknak, mint például cselekménypiramis, kötőszavak, melléknevek, határozószók, melyek a történetet élvezetesebbé teszik, továbbá igeidők és tematikai vezérfonal tekintetében a tanári mintavideóhoz kapcsolódó kérdések is szerepet kaptak a változásról szóló történetek kialakításában. A szempontokat én fogalmaztam meg tanárként, de a tanulók maguk döntötték el, ki miért lesz felelős a csoporton belül, s megkezdtek a történetek megírását. Miközben a gyerekek írták történetüket, én körbejárva segítettem, ha szükség volt rá pl. szavak, nyelvhelyesség, biztatás terén.

Az óra utolsó perceiben közösen meghallgattuk valamennyi csoport addig elkészült produktumát, s tanácsokkal segítettük a továbbfejlesztést. Igaz, hogy a gyerekeket a saját történetük alakulása izgatta a legjobban, s nehezen hagyták félbe azt másoké kedvéért, de végül mégis többnyire figyelmesen hallgatták a többiek történetét, s hasznos megállapításokat is tettek (pl. „jó, hogy kötőszavakat használt”).

Házi feladatképpen be kellett fejezniük a történeteket. Mivel nem egy helyen laknak, a közös munka érdekében kézenfekvőnek tűnt, hogy valamely általuk is használt közösségi oldalon (pl. Facebook) vagy a már előző órán megismert fájlmegosztó lehetőség alkalmazásával (Google Drive), kommentek hozzáadásával alakítsák ki a történet végső formáját. A digitális történetmeséléshez, azaz a videó elkészítéséhez feltétlenül szükségünk is volt a történet digitális változatára. Ezért

kötelező volt mindenképp digitális formában megosztani a tanárral (velem) vagy a végső produktumot elküldeni nekem. Többnyire a szövegalkotásban legügyesebb tanulóra bízta a csoport ezt a feladatot. De még ezek az ügyesebb tanulók is kevésbé voltak hajlandók maguk megosztani a létrehozott történetet a csoporttal, többnyire nekem küldték el a szöveget. Úgy tűnik, digitális nemzedék ide vagy oda, a digitálisan megosztott munkát még tanulniuk kell. Ezekben a történetekben én minden hibát és hiányosságot jelöltem, s a pozitívumokat megjegyzéssel láttam el. Hogy jó példával járjak elől, én valamennyi javítási jelekkel ellátott szöveget posztoltam az adott közösségi oldalon az egyik tanuló által még a projektet megelőzően létrehozott, zárt csoportban mindannyiunk okulására.

A későbbiekben némi nehézséget okozott, hogy influenzajárvány miatt hol ez, hol az, néha kevesebb, néha több tanuló hiányzott, s a folyamatnak mégis haladnia kellett. Ha túl hosszúra nyúlik a projekt, a tanulók esetleg elveszíthetik érdeklődésüket, s a technikai körülményeket sem könnyű megteremteni. Az elnyújtott megvalósítás a továbbhaladásunk szempontjából nem, a szakaszos (projektbe iktatott szünetekkel való) megvalósítás az érdeklődés fenntartása és a technikai körülmények biztosítása szempontjából nem lett volna előnyös.

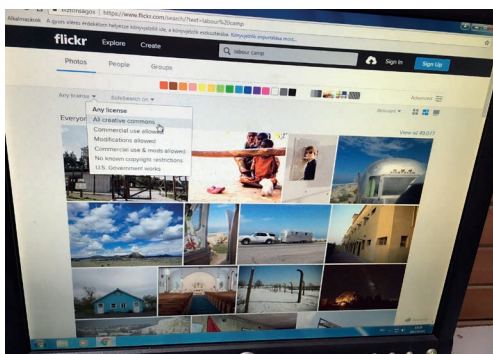
3. óra					
	Tanári és tanulói tevékenység	Munkaforma	Idő	Cél	Eszközök
1	A tanár segít a csoportoknak a szövegfájlokban megjelölt, esetleg még kérdéses hibák kijavításában (szükség szerint)	Csoport	5 perc	Nyelvhasználati fejlesztés; digitális történetek pontosítása	Számítógépterem internetkapcsolattal
2	A tanár bemutatja saját digitális történetének végét, felhívva a tanulók figyelmét a jogszerűen letöltött tartalmakra (képek, zene) és azok hivatkozási módjára	Frontális	5 perc	Jogi, etikai vonatkozások tudatosítása, ezzel kapcsolatos információátadás, szemléltetés	Számítógépterem kivetítővel, internetkapcsolattal
3	A tanár bemutat egy weboldalt és a felhasználhatósági szinteket, ahonnan a tanulók jogtisztan képi tartalmakat tölthetnek le	Frontális	10 perc	Jogi, etikai vonatkozások tudatosítása, ezzel kapcsolatos információátadás	Számítógépterem kivetítővel, internetkapcsolattal

4	A fennmaradó időben a tanulók a tanulói számítógépeken ismerkednek a bemutatott oldallal. A csoporttagok egymással egyeztetve képeket kezdenek gyűjteni saját digitális történetükhöz, mentve a hivatkozásokat is	Egyéni/csoport	15 perc	Jogi, etikai ismeretek alkalmazása; digitális történet továbbfejlesztése; IKT/digitális műveltség fejlesztése	Számítógépterem kivetítővel, internetkapcsolattal
5	A tanár szemlélteti/tanulóktól elicitálja, hogyan lehet mobiltelefonnal hangrögzítést végezni	Frontális	5 perc	Digitális technológiai műveltség fejlesztése	Számítógépterem kivetítővel, internetkapcsolattal (esetleg saját tanári szemléltető videó)
6	Tanulók kipróbálják a hangrögzítést	Egyéni/csoport	5 perc	Digitális technológiai műveltség fejlesztése	Tanulói BYOD (bring your own device) mobiltelefonok, (esetleg elszigeteltebb folyosórész a hangfelvételhez)
Házi feladat	A kiscsoportokon belül a feladatok felosztása: képek készítése, ill. képek és hivatkozások gyűjtése, mentése, a kijavított szöveg felmondása hangrögzítőre s a felvétel megosztása.	Csoport/egyéni		IKT/digitális technológiai műveltség, kollaboráció fejlesztése; digitális történet folyamatának továbbvitele	Számítógép internetkapcsolattal; tanulói BYOD (<i>bring your own device</i>) mobiltelefonok; FB-csoport (e-mail stb.)

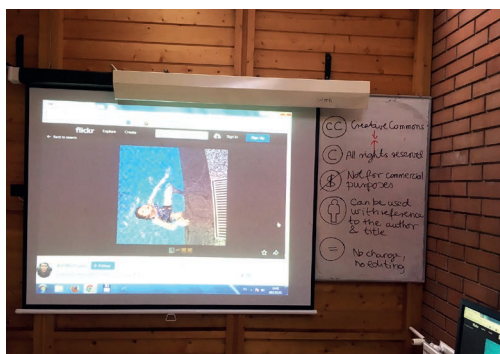
3. táblázat: A projekt harmadik órája

Várakozásaimhoz képest az internet világába mégannyira belenőtt gyerekek – bár látták a közösségi oldal zárt csoportjában megosztott fájlokat – kevésbé voltak aktívak a fájlok kommentálásában és felhasználásában. Nem a lelkesedésük hiányzott, csak az amellé rendelő, kitartó szorgalom egy nem szokványos tevékenység területén. A kivétel, persze, erősítette a szabályt. Mégis szükségét éreztem annak, hogy a harmadik órát az általam hibajavításra megjelölt szövegek véglegesítésével töltsük, hiszen a hangrögzítés előtt a lehető legkevesebb (nyelvhelyességi, nyelvhasználati és emellett kiejtési) hiba elérésére törekedtünk. Minden csoport javításait újra átfutottuk, segítve a fennmaradt kérdéseket. Szokás szerint ugyanis a hibákat típusuk szerint jelöltem, s a tanulóktól vártam a javítást. Mivel csoportban dolgoztak, s a javítás házi feladat volt, erre a fázisra mindössze öt percet szántam.

Ezt az órát is a projekt első óráján már megismert számítógépes teremben tartottuk. A javítások véglegesítését követően ismét a korábban már bemutatott tanári demóvideót, illetve annak végét vetítettem le, felhívva a tanulók figyelmét a jogszerűen letöltött tartalmakra és azok hivatkozási módjára (létrehozó neve, kép címe, URL, licenz elérhetősége). Ezután a tanári gépről kivetítve bemutattam a flickr.com oldalt, s hogy hogyan lehet a legeredményesebben olyan képeket találni, melyekhez további felhasználásra vonatkozó engedélyek tartoznak. Példák alapján megbeszéltük, az egyes képeknél feltüntetett ikonok milyen felhasználást tesznek lehetővé, s ezt egyszerűsített formában a táblán is rögzítettük, s a tanulók jegyzetelhettek, majd maguk is megkezdhették a tanulói gépeken a képek keresését, hivatkozások mentését digitális történetükhöz (lásd 5-6. ábra) csoporttársaikkal egyeztetve.



5. ábra: A flickr.com képek felhasználása



6. ábra: Eredményes keresés a flickr.com-on

A következő fázist a hangrögzítés mikéntjének szenteltük. Igaz, hogy mind a képes hanganyagok keresésére számos más lehetőség is kínálkozott volna, de az idő szorításában egy-egy lehetséges alkalmazás bemutatására, kipróbáltatására szorítkoztam. Természetesen, ha a későbbiekben maguk a tanulók rukkoltak elő egy másfajta megoldással, azt is elfogadtam. Ekkor azonban még csak azt vizsgáltuk meg, saját mobiltelefonjukon hogy tudják rögzíteni digitális történetük hangzó szövegét a hangfelvétel/hangrögzítő funkcióval, s hogyan tudják azt továbbküldeni, megosztani. A tanári szemléltetést követően a gyerekek maguk is kipróbálhatták a teremben vagy a folyosó (esetünkben egy viszonylag félreeső galéria-folyosó) egy-egy távolabbi részén a hangrögzítést. A felvételekbe belehallgattam, további kiejtési problémákat javítottam, illetve ha nem volt jó minőségű a hangfelvétel, javaslatot tettem más hangrögzítő eszköz használatára. Ez alkalommal lehetőséget adtam arra is, hogy digitális történetükhöz saját fotókat készítsenek a folyosón rögtönözve. (Más kérdés, hogy ezeket a fotókat később mégis elvetették.)

Házi feladatuk a teendők kiscsoportokon belüli felosztása volt: ki melyik történetrészhez készít, ill. gyűjt képeket, hivatkozásokat, s ki mondja föl hangrögzítőre a kijavított szöveget, s hogyan osztják meg egymással az anyagokat.

4. óra					
	Tanári és tanulói tevékenység	Munkaforma	Idő	Cél	Eszközök
1	A számítógépteremben tanár kivetítőn bemutatja a videó-szerkesztési lehetőségek egyikét	Frontális	20 perc	A videó-szerkesztés megismer-tetése, szem-léltetés	Számítógépteremben tanári gép, kivetítő, (hangszóró, ha tanári bemutatóvideó készült), valamely videószerkesztő program (pl. Movie Maker, de esetünkben a WeVideo online elérhető program)
2	A tanulók a tanulói számítógépeken ismerkednek a bemutatott programmal, kipróbálják a hang és a képek összehangolását, vágását. A tanár körbejárva segít, biztat (szükség esetén)	Egyéni/csoport	25 perc	A videóvágási ismeretek alkalmazása	Számítógépteremben tanulói gépek, valamely videószerkesztő program telepítve azokra (pl. Movie Maker, de esetünkben a WeVideo online elérhető program csoportosan megosztható, közösen szerkeszthető próbaverziója)
Házi feladat	A kiscsoportokon belül a feladatok megbeszélése: kik, hol, hogyan mit csinálnak a digitális történet elkészítéséhez, ki ellenőrzi, ill. javítja a képek jog-szerűségét, szakszerű hivatkozásokat stb., s a feladat elvégzése (WeVideo oldalon együttműködő csoportokban), a digitális történet bemutatásának előkészítése, fájlmegosztó oldalra feltöltése (amennyiben zenei aláfestést terveznek). Közösségi oldalon megosztás, véleménynyilvánítás	Egyéni/csoport		Valós és virtuális térben, ill. felületen való kollaboráció, digitális/IKT-műveltség, szociális kompetenciák fejlesztése; jogszzerű és etikus IKT-használat tudatosítása; motiváció; önszabályozó tanulás, kritikus gondolkodás elősegítése	Számítógép valamely videószerkesztő program telepítve azokra (pl. Movie Maker, de esetünkben a WeVideo online elérhető program csoportosan megosztható, közösen szerkeszthető próbaverziója); internet-hozzáférés

4. táblázat: A projekt negyedik órája

Az eredetileg tervezett önértékelést a haladási ütem lassulása miatt elhalasztottam. A gyerekeknek még nem volt meg minden, a videójukhoz szükséges kép, anyag, ez lassította az előre jutást. Volt, aki az elkövetkező hétvégén ment arra a helyszínre, ahol a már előre egyeztetett fotók készítését tervezte (autistákkal foglalkozó intézmény), más csoport rokontól várta az előkeresendő, besz kennelendő, régi fotót történetéhez (munkatábori élmény), szintén más csoport pedig profi fotós ismerős képeit kívánta felhasználni (lovas történet), amihez a jóváhagyása már igen, a fotók azonban még nem voltak birtokában. A nehezítő, hátráltató körülmények közé sorolható a tanulók némelyikének időnkénti, betegség miatti hiányzása.

A kivetítővel rendelkező számítógépteremben bemutattam az online elérhető WeVideo videószerkesztő program működését lépésről lépésre a képek és a hangfelvétel feltöltésétől a hangsáv és videósáv vágásán, áttűnések megoldásán át a címoldal és hivatkozást tartalmazó oldal szerkesztéséig. Az óra további részében a diákok a tanulói számítógépeken ismerkedtek a WeVideo használatával, egyelőre többnyire kísérleti jelleggel, hiszen még nem állt rendelkezésre a teljes képanyag, s volt olyan csoport, ahol a gyenge minőségű hanganyag javított változata hiányzott. A folyamat technikai lépéseit azonban így is kiválóan elsajátíthatták. Házi feladatul a kiscsoportokon belüli feladatmegosztást, a WeVideo használatával a digitális történetük első verziójának elkészítését, közösségi oldalra feltöltését és egymás munkáinak kommentálását kapták. Azt gondoltam, örömmel megosztják majd produktumaikat, s ahogy szokásos bejegyzéseiket, egymás alkotásait is szívesen látják majd el megjegyzéseikkel, ami ráadásul tanulságos is lehet. Meg kellett egyezniük abban, ki mit vállal magára a következő feladatokból: ellenőrizni, illetve javítani a képek jogszerűségét, szakszerű hivatkozásokat stb., s elvégezni a képanyag összegyűjtésétől, a WeVideo szerkesztőbe feltöltéstől a szerkesztésen át a vágásig (a WeVideo oldalon együttműködő csoportokban) terjedő feladatokat. Amennyiben zenei aláfestést terveztek a digitális történetükhöz, videójuk YouTube-csatornára feltöltése is feladat volt.

5. óra					
	Tanári és tanulói tevékenység	Munkaforma	Idő	Cél	Eszközök
1	A tanulók eddigi tevékenységük eredményét átgondolva egyéni önértékelő szempontsort töltenek ki.	Egyéni	15 perc	Önértékelési képesség fejlesztése; részvétel arányainak és fázisainak további tudatosítása, fejleszteni valókra való figyelemfelhívás; további aktivitásra motiválás, serkentés	Tanár által összeállított önértékelő szempontsor 3-as skálán (mosolygós arc, egyenes szájú arc, szomorú arc)

2	A tanár bemutatja a jogtiszta kísé- zőzenék hozzáadását a YouTube- csatorna révén.	Frontális	10 perc	A digitális történetek tovább-fejlesztéséhez további tudás átadása; szemléltetés	Projektorral egy- bekötött, inter- nethozzáféréssel rendelkező tanári számítógép és hangszóró
3	Ismerkedés a kísézőzenék hozzá- adásának módjával, ill. a digitális történet elkészí- tésének folytatása (saját haladási ütem szerint).	Egyéni/ csoport	15-20 perc	A csoportok digitális történetének tovább- fejlesztése; további technológia alkalmazás	Számítógépte- remben tanulói gépek
Házi feladat	Feladatok kiosztása és tevékenységek megszervezése a kiscsoporton belül: ki mit vállal, hogymint osztja meg a többiekkel, ki választ kísézőze- nét, és a feladatok elvégzése.	Csoport/ egyéni		Valós és virtuális térben, ill. felületen való kollaboráció, digitális/ IKT-műveltség, szo- ciális kompetenciák fejlesztése; jogszerű és etikos IKT-használat tudatosítása; moti- váció; önszabályozó tanulás, kritikus gon- dolkodás elősegítése	Számítógép, valamely videószerkesztő program tele- pítve azokra (pl. Movie Maker, de esetünkben a WeVideo online elérhető program csoportosan meg- osztható, közösen szerkeszthető próba-verziója); internethozzáfé- rés; YouTube

5. táblázat: A projekt ötödik órája

Az óra elején megkértem a tanulókat, hogy eddigi tevékenységüket és eddigi eredményeiket átgondolva töltsenek ki egy egyéni önértékelő szempontsót (pl. az egyéni részvétel arányáról, eredményességéről, az első szókincsfeldolgozó feladattól kezdve a hallott szövegértési, szövegalkotási és javítási feladatokon át a gyűjtött anyagokig, azok megosztásáig s kommentálási hajlandóságukról, illetve annak gyakoriságáról, a feladatok határidőre való elkészítéséről). Ugyanakkor felhívtam a figyelmet, hogy ahol úgy vélik, szükséges, ott a továbbiakban változtassanak. Nagyobb óraszámú csoport esetében belefért volna az időnkbe az, hogy közösen alakítsuk ki szempontsorunkat az önértékeléshez valamely tanórán. Így azonban maradt a tanár elképzelése szerinti önértékelő szempontsót, amely az elvárásként megfogalmazott feladatokon alapult. A kitöltött önértékelő lapokat azután beszedtem. Kíváncsi voltam, mennyire kritikusan ítélik meg saját

tevékenységüket. Voltaképpen számszerűsítve (a mosolygós arcok mellé pontszámot rendelve) eléggé kritikusak voltak magukkal szemben. A meglepő az volt, hogy néha mennyire nem értették vagy félreértették a megfogalmazott szempontokat. Így aztán előfordult, hogy egy-egy szempontra kitűnő értékelést adott magának olyasvalaki, aki éppen annak a szempontnak egyáltalán nem felelt meg. Ezért is előnyösebb lett volna közösen megfogalmazni az elvárásokat. Erre mindenképp érdemes időt szentelni, hiszen a közösen megfogalmazott elvárások belsővé válása tudatosabb magatartást is eredményezett volna.

Mivel eddigre már igen nagy eltérések mutatkoztak a digitális történetek készültségi állapotában az említett hiányzások és késleltető tényezők miatt, szükségessé vált, hogy a csoportok s tagjaik az ő saját ütemüknek és szükségleteiknek megfelelően hasznosíthassák a tanórát. Míg az egyik csoport például újravette az elhangzó szöveget, a másik a kísérőzenén dolgozott. Enélkül a rugalmas hozzáállás nélkül nem lett volna kezelhető a helyzet. Így azonban jó esély volt arra, hogy minden csoport mihamarabb elkészíti videójának végső formáját.

Házi feladatképp ismét a feladatok felosztását, azok elvégzését és a végtermék megosztását, mások termékének kommentálását kapták. Szándékosan nem avatkoztam bele a csoportok feladatmegosztási tevékenységébe jobban, mint azáltal, hogy felhívtam a figyelmet az elvégzendőkre, s a felosztás és megosztás szükségességére. Ez a döntés azt célozta, hogy a tanulók ismerjék fel, hogyan kell felelősséget vállalniuk saját tevékenységükért és ezáltal a közös produktum sikeréért. Azonban utólag úgy tűnt, a hasonló tevékenységekhez kevésbé szokott kilencedikes korosztály számára ez esetenként túl nagy falat volt – tisztelet a kivételnek. Természetesen az is tudvalevő, hogy számos más tantárggyal kapcsolatos teendőik, s a velük szemben más tanárok által támasztott követelmények nem szüneteltek a mi projektünk idején sem, ami szintén nehezítette a hatékony előrehaladást. Ami azonban igen meglepő volt, az az, hogy a közösségi oldalon megszokott, ezért külön energiát nem igénylő véleményezési és reagálási hajlandóságuk kimerült a zárt csoportunkban megjelent posztok megtekintésében, s alig akadt egy-két megfogalmazott vélemény. Ennek ellenére tartózkodó magatartásukat önmaguk nem értékelték kevésnek az önértékelő kérdőíven.

6. óra					
	Tanári és tanulói tevékenység	Munkaforma	Idő	Cél	eszközök
1	Kiscsoport szintű önértékelés a feladatok megosztásának és elvégzésének eredményességéről	Csoport	5-10 perc	Társ- és önértékelési képesség fejlesztése	Csoport önértékelő lap
2	A csoportok bemutatják a digitális történetüket elmondva, hogy kik milyen tevékenységgel vettek részt benne, s lejátsszák a videót. A többiek értékelik (mindenki részt vett, forrásmegjelölés, kép, hang, kísérőzene kritériumok alapján).	Csoport/ egyéni	25 perc	A produktumok bemutatása, visszajelzés biztosítása, önbizalom erősítés; társértékelés, kritikus gondolkodási képesség fejlesztése	Laptop, kivetítő, hangszóró vagy interaktív tábla; az értékeléshez írószer, papír
2	Pontszámok összesítése, legjobb produktum díjazása	Frontális	5 perc	Értékelés	
Házi feladat	Felkészülés a digitális témahéten való bemutatásra: felelősök jelentkezése, kijelölése	Frontális	5 perc	A produktumok (digitális történetek) disszeminációjának, szélesebb körben való bemutatásának biztosítása	

6. táblázat: A projekt hatodik órája

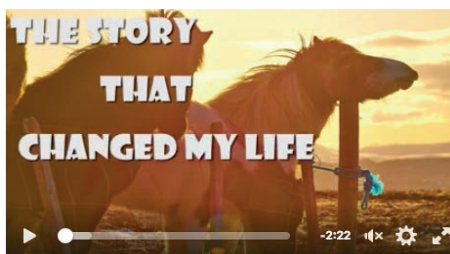
Az órát ezúttal kiscsoport szintű önértékeléssel kezdtük a feladatok megosztásának és elvégzésének eredményességéről. A csoportok igen kritikusan ítélték meg saját tevékenységüket, s értékelésük realitásabbnak bizonyult, mint a korábbi, egyéni önértékelések. Ez talán annak is volt köszönhető, hogy kiscsoportokon belüli egyeztető megbeszélés előzte meg, ami segítette az értelmezést és az értékelést is.

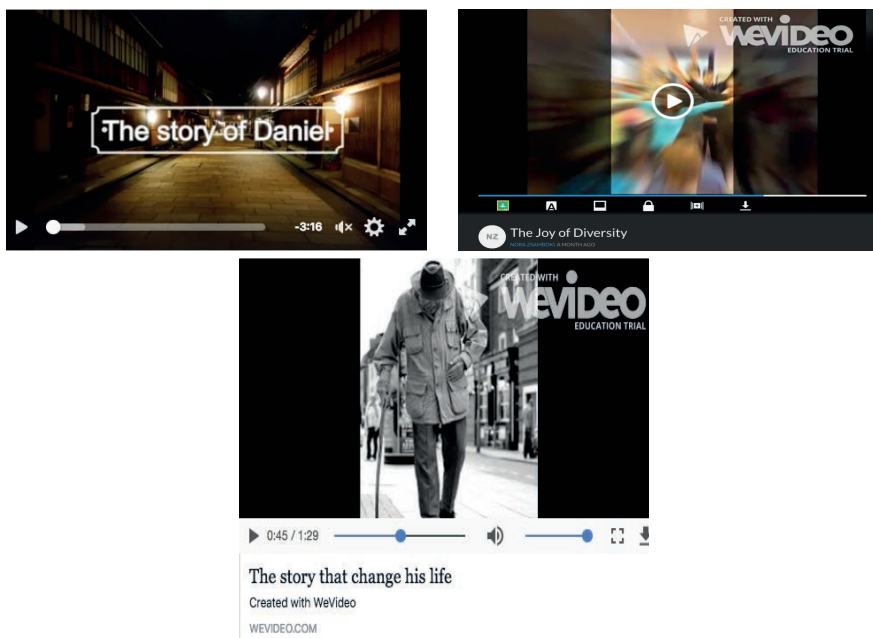
Ezután a kiscsoportokból egy-egy fő beszámolt az elvégzett munka eredményéről, a feladatmegosztás mikéntjéről, arányairól, s a csoportok bemutatták digitális történetüket. A hallgatóság figyelmesen végighallgatta és -nézte a bemutatókat, s közben egyénileg értékelte a videókat az öt szempont (mindenki részt vett, forrásmegjelölés, kép, hang, kísérőzene kritériumok alapján) alapján, teljes meg-

elégedettség esetén szempontonként maximálisan 5 pontot adva. Az így kialakult pontszámokat a pontozók számával elosztva kiszámítottunk az átlagokat, ill. a százalékos teljesítményt. A legjobb eredményt elért videó (csoport) tagjainak 5-öst javasolt az osztály. A rangsor tekintetében az önértékelések egybevágtak a más csoporttagok általi, összegzett értékeléssel. Kellemetlensége csak egy csoportnak adódott, akik ezen az órán még nem álltak készen videójuk bemutatására. Az értékeléskor rendkívül alacsony pontszámot kaptak, csak az első szempont részleges teljesítése miatt nem nulla pontot. De az addig befektetett munka értékessége és a téma érdekessége miatt is (dédnagyapa munkatábori élménye kapcsán az életében bekövetkezett változás) a következő órán lehetőséget kaptak digitális történetük bemutatására.

7.7.3. Konklúzió

Összefoglalva, rendkívül hasznosnak bizonyult a projektünk. A diákok, még ha szokatlanak vagy viszonylag nehéznek érezték is, hogy nem a szokásos mederben folynak az órák, s nem a megszokott keretek között zajlik tevékenységük, élvezték, hogy nem a hagyományos, már ismert órai munkában van részük. Szívesen alkottak történetet, élvezték a képek keresését, készítését, a videójuk alakulását, s méltán büszkéek voltak arra, amit alkottak. Végül – ha apró hibákkal is – mégis öt nagyon értékes, teljesen egyedi, három perc körüli hosszúságú, angol nyelvű, digitális történet született: egy munkatábori élményeken alapuló, részben valós történet, egy életet mentő férfiről szóló fiktív történet; egy lánynak lova elpusztulása miatti pályaválasztásáról szóló valós története, egy agyvérzésből lassan felépülő nagyapa története, és egy diáklány személyes tapasztalata autistákkal kapcsolatos önkéntességről: (1) *I survived and it changed my mind* (Túléltem, s ez megváltoztatta a véleményemet [az életről]), (2) *The story of Daniel*, (3) *The story that changed my life* (A történet, mely megváltoztatta az életemet), (4) *The story that changed his life* (A történet, mely megváltoztatta a férfi életét) és (5) *The joy of diversity* (A változatosság okozta örömek).





Sikerült elérni, hogy minden csoport minden tagja részt vegyen az alkotási folyamat valamely fázisában. A technikai lépéseket könnyűszerrel elsajátították, páran más alkalmazást választva oldották meg a feladatot. A korábban már említett nehézségeket többnyire a betegségek miatti hiányzások, az idő rövidsége miatti csúszások és korlátok (egy-egy alkalmazásra korlátozódó megismerés), a technikai háttér miatti kényszerhelyzetek (keves és koros gép) okozták, valamint a fiatal korosztály munkaszervezési elégtelensége miatti késések, talán gátlások vagy együttműködési rutintalanság miatti visszafogott véleménynyilvánítási hajlandóság a közösségi oldalon. Mindezen nehézségeken azonban némi rugalmassággal úrrá lettünk, s végeredményben megérte. Öröm volt a digitális társadalom új eszközeivel alkotni.

Utóéletüket tekintve érdekes utat jártak be a digitális történetek. Azon kívül, hogy mi mindet megnéztük, egymással megosztottuk és megbeszéltük, felajánlottuk, hogy a digitális témahéten is bemutatjuk őket az érdeklődőknek, s meg is neveztük az egyes videók felelőseit. Továbbá néhányan egy tanárok és diákok együttműködésén alapuló, újszerű idegennyelv-tanítási módszereket célzó pályázatra is nevezték filmjükkel, ami mutatja bevonódásukat, büszkeségüket.

7.8. Kasné Havas Erika: Környezetvédelem, környezettudatosság az angol nyelvórán (B2 szint) – A digitális történetmesélés mint a tanulói online-offline együttműködés jó módszere

Az alábbi esettanulmányban a DST módszerének integrálását mutatom be. A digitális történetek elkészítése mellett diákjaim egyéb más – a témához kapcsolódó – feladatot oldottak meg, az együttműködés különböző formáit választva. Ezeknek egymásra épülésén alapul maga a projekt.

7.8.1. Bevezető

Bemutakozás

1999 óta dolgozom jelenlegi iskolámban, fél évig óraadó tanár voltam, 1999 szeptemberétől teljes állásban, angol és történelem szakos tanárként, illetve osztályfőnökként végzem munkám. Az angol munkaközösséget 10 éve vezetem. Az iskola régen a Mátyásföldi Nyaralótulajdonosok Egyesületének tulajdonában lévő szálloda volt, később alakították át iskolává. A 20. században működött gimnáziumként, szakközépiskolaként, vegyes intézményként. Az iskola állapota jó, a korábbi informatikai szakképzés következtében viszonylag sok számítógéppel rendelkezünk, a tantermek jól felszereltek. Internet-hozzáférés egy terem kivételével mindenhol van.

Több mint huszonöt éve végeztem az egyetemen, és azóta folyamatosan pedagógusként dolgozom. Munkám során olyan megoldásokat kerestem és keresek, melyekkel a tanulók motivációja fenntartható, esetleg tovább fokozható. Az angol nyelv oktatása ebből a szempontból szerencsésnek mondható, mert a 21. század gyermekei többnyire tisztában vannak azzal, mennyire fontos számukra az idegen nyelv elsajátítása és használata. Ennek ellenére is vannak hullámvölgyek, kudarcélmények, melyek elkerülésére próbálok megoldásokat találni.

Diákjaim gondolkodásmódja egészen más, mint azoké volt, akikkel pályám elején találkoztam. Mást tartanak érdekesnek, mást tartanak fontosnak, egészen másképp viszonyulnak a médiához: más tartalmakat „fogyasztanak”, másképp is kezelik: a közösségi médiafelületeken maguk is produktívan vannak jelen. Egy jó pedagógusnak ehhez alkalmazkodnia kell. Ars poetikám az, hogy ha már a kötelező tananyagot meg kell tanulniuk, és ilyen sok időt kell az iskolában és iskolán kívül is tanulással tölteniük, miért ne lehetne ezt örömmel tenni? Több éve próbálkozom különböző eszközökkel és módszerekkel. Ezeket kipróbálás után vagy megtartom, vagy elvetem.

Az iskola

Intézményünk Budapest 16. kerületében, nagyon szép környezetben, kertvárosi övezetben helyezkedik el, ami tanulóink és szüleik számára nagyon fontos

szempont az iskola kiválasztásánál. Az iskola tanulói nemcsak a kerületből, hanem a szomszédos településekről is járnak be hozzánk (Pl. Pécel, Gödöllő, Mogyoród, stb.), illetve Budapestről elsősorban a X., XIV. és XVII. kerületből. Tömegközlekedéssel könnyen megközelíthetőek vagyunk, több buszjárat és a gödöllői hév teszi lehetővé a viszonylag könnyű bejutást. A szép környezet és az egyre színvonalasabb oktatás következtében minden évben többszörös túljelentkezés van az intézménybe. Az iskola állami fenntartású. Jelenlegi fenntartója: Észak-Pesti Tankerületi Központ.

Intézményünknek 2012 óta csak tagozatos osztályai vannak, az idegen nyelvi oktatás kiemelkedő szerepet játszik a pedagógiai programban. Évfolyamonként egy nyelvi előkészítő, egy nyelvi tagozatos, egy humán és egy informatika tagozatos osztályt indítunk. Beiskolázási problémáink nincsenek. A jelenlegi kilencedik évfolyamon 33-36 diák tanul osztályonként. Legnépszerűbb tagozataink a nyelvi előkészítő és az idegen nyelvi tagozat. Az utolsó két tanévben a tanulók emelt szintű képzést választhatnak. Az iskola vezetése a fenntartó beleegyezésével minden évben az átlagnál több szakköri órát engedélyez. A tagozatos osztályokban a tagozatnak megfelelő tantárgyból van a NAT kötelező óraszámához képest két órával magasabb óraszámuk.

SNI-s tanulók nagyon alacsony számban vannak jelen az iskolában. A szakértői vélemények alapján az igazgató ad nekik felmentést, illetve egyéni korrepetálásban részesülnek. Iskolai szinten összesen 4-5 tanuló kap valamilyen kedvezményt. Két tanulónak van felmentése matematikából és 3-4 tanuló vehet igénybe többlet időt minden tantárgyból. Olyan tanulóink is vannak, akik rendelkeznek szakértői véleménnyel, de nem kívánnak élni a felmentés lehetőségével.

Az intézményben ketten vagyunk, akik innovatív pedagógusként, mesterpedagógusként dolgozunk 2016 januárjától. Mindkettőnk programja valamilyen módon az IKT-eszközök alkalmazásához köthető. Kolléganőm informatika szakos, ő elsősorban tehetséggondozással foglalkozik az adott területen, én pedig mindkét tantárgyam esetében a motiváció szinten tartását, illetve növelését igyekszem az IKT-eszközök segítségével elérni. Az iskola vezetése a lehetőségekhez mérten támogatja az innovációt. Sajnos anyagi okok miatt csak azokat az elképzeléseket tudja támogatni, melyekhez nincs szükség anyagi ráfordításra, vagy csak nagyon kevés pénz szükséges. A továbbképzéseket engedélyezik.

Az osztály

A módszert egy 16 fős, 11. évfolyamos csoportommal próbáltuk ki. Az osztály idegen nyelvi tagozatos, heti 5-5 órában tanulják az angol és a német nyelvet.

Az iskolába bekerülő tanulók még nyolcadikosként angol nyelvből szintfelmérőt írnak. Az osztályt ez alapján osztjuk két csoportra. Ez a csoport a haladó csoport, a tanulók körülbelül egy szinten vannak, bár motiváltságuk és szorgalmuk nem egyforma. Jelenleg a csoport B1+-B2 szinten áll.

A tanulók vegyes szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, de komolyabb anyagi problémákkal egyikük családja sem küzd.

SNI-s tanuló, illetve évismétlő nincs a csoportban. A csoportból 12 fő jár heti egy órában nyelvvizsga-előkészítő szakkörre. Még az idei tanévben nyelvvizsgát készülnék tenni.

A csoporttal 9. évfolyam szeptemberétől dolgozunk együtt. Motiváltak, nyitottak, megküzdnek a kihívásokkal. Az utóbbi évek megmérettetésein mindig őket választottam (portfólió, tanfelügyelet, Kertvárosi Pedagógiai Napok). Van néhány nagyon lelkes tanuló, de természetesen, mint minden csoportban, itt is vannak olyanok, akik csak a minimumot képesek teljesíteni. Szerencsére a csoport maga érdeklődő, és szükség esetén a többieket is bevonja a munkába. Mivel tisztában vannak az idegen nyelvek fontosságával, és a német nyelvet is emelt óraszámban tanulják, többségük iskolán kívül is használja nyelvi tudását, vannak külföldi ismerőseik, sokat olvasnak idegen nyelven. Különböző munkaszervezési módokban képesek együtt dolgozni, szinte mindenki mindenkivel képes együttműködni.

7.8.2. A digitális történetmesélés módszere és a témakör feldolgozásának szakaszai

Az általam bemutatott projekt egy példa arra, hogyan lehet egy témát különböző módszerekkel körüljárni és feldolgozni, a DST integrált formában jelenik meg, több egyéb tanulásszervezési móddal ötvözve. Ebben az esetben a feldolgozás során volt tanári előadás, vita több alkalommal is, szerepjáték szituációs gyakorlatokban, illetve a bemutató órán bizottsági tagok szerepét játszották a tanulók. Maga a DST pedig a tanulói kiselőadások egy nagyon sajátos formájaként jelenik meg, melyben a módszer előnyei ötvöződnek, és a hátrányok háttérbe szorulnak. A diák beszél társaihoz, a társak tanulnak az előadásból, de mindez úgy történik, hogy az előadó mentesül az "élő" előadás izgalmaitól.

A módszerek szabadon változtathatók, és szinte minden témakörben hasznosíthatók. A témakörök megtanulása mellett fejleszthető általuk a tanulók személyisége, szociális érzékenysége, felelősségérzete, és nem utolsósorban a többi tantárgy ismereteit is ki lehet egészíteni, vagy fordítva: a többi tantárgy előzetes ismereteit lehet beépíteni az adott projektbe. A tanulók a munka során tanulási stratégiákat sajátítanak el. Új, tanulásszervezési ismereteiket fel tudják használni iskolai munkájuk során is, vagy a későbbiekben, amikor dolgozni kezdenek.

A példaként bemutatott, a DST beépítésével feldolgozott témakör a környezetvédelem, a fenntartható fejlődés. A projekt a digitális történetmesélés módszerére épül, de lényege az, hogy nem önmagában, hanem más módszerekkel együtt alkalmazzuk.

Az egyes lépések során igyekeztem a módszereket úgy megválogatni, hogy lehetőség szerint minden nyelvi készség – olvasott és hallott szöveg értése, beszéd-

és íráskészség – fejlesztésre kerüljön. Mindezt úgy szerveztem, hogy egy-egy órán belül is különböző készségek kerüljenek fejlesztésre.

A projekt teljességében 1 hét alatt valósult meg. A mi esetünkben a konkrét munkát megelőzte egy szintfelmérő, melynek célja a tanulók szókincsének, szövegértésének felmérése a téma feldolgozása előtt, valamint a videók bemutatása és feldolgozása után újabb méréssel ellenőriztem a tananyag elsajátítását.

A témakör feldolgozásának szakaszai

A digitális történeteket a diákok nagyrészt iskola után, otthon készítették, a projekt megvalósítása alatt egyetlen órát kaptak a „storyboard” összeállítására. A projekt utolsó három órája a történetek megtekintése, feldolgozása, értékelése és a témakört lezáró értékelés és tudásszint mérés volt. A projekt ütemterve az alábbi táblázatban követhető nyomon:

óra	feladat	cél
1.	szintfelmérő és a DST témaköreinek kiosztása, megállapodás az egyes feladatok elkészítésének határidejében	tanulók előzetes ismereteinek felmérése, tanulói munka tervezésének tudatosítása
2.	tankönyv feladatainak megoldása, szókincs bővítése: szinonimák párosítása, jelentés kitalálása szövegkörnyezetből, quizlet	a későbbi önálló munka előkészítése, ismerkedés a témával
3.	további szókincsbővítés: szavak gyűjtése a témában, csoportmunka, online vita, “brainstorming”	elmélyülés a témában
4.	rendszerezés, az elmúlt órákon tanult ismeretek felhasználása további órai munka során – önálló témakifejtés képek alapján, kérdések megválaszolása	rögzítés, nyelvi készségek fejlesztése
5-6.	az elkészült digitális történetek megtekintése, a videókra épülő feladatok megoldása	a projekt ideje alatt tanultak ismétlése, feladatok megoldása, kortárs értékelés, visszacsatolás
7.	a témát lezáró teszt	az elsajátított ismeretek mérése, a projekt tapasztalatainak rögzítése

1. számú táblázat: A témakör feldolgozásának szakaszai

A digitális történetmesélés videójának elkészítése a következő szakaszból állt: 1., jogtiszta képek gyűjtése, 2., szöveg és zene (esetleg egyéb hanghatások) összeállítása, 3., storyboard = a képek és a hangok összeillesztése, 4., a videó összeállítása, szerkesztése, 5., a videó bemutatása, 6., a videókon látottak feldolgozása, az ismeretek rendszerezése.

A digitális történetmesélés videóinak témái: 1., legsúlyosabb természeti problémáink, 2., alternatív energia., 3., újrahasznosítás, 4., mit tehetünk hétköznapi emberként környezetünk védelmében? Minden témakörön két-két páros dolgozott.

Az ütemterv fontosabb lépései az alábbi tanulói tevékenységekből álltak:

Szakaszok

1. A tanulók előzetes ismereteinek felmérése (szókincs, a témával kapcsolatos általános ismeretek), a digitális történetmesélés során feldolgozandó témák kiosztása.

A tanulók párjaikat maguk választották, a témákat kihúzták. A munka felosztása a párosokon belül a párok felelőssége volt. A történetek értékelési szempontjait előre megkapták, a részfeladatok elkészítésének minden határidejében megállapodtunk. A határidőket a párosok fele pontosan tudta tartani, a másik fele vagy technikai akadályok miatt nem készült el a megbeszélt időre, vagy a páron belüli együttműködés nem volt tökéletes. Amíg a videókon dolgoztak, a szavak tanulásán kívül más feladatuk nem volt. A videók elkészítésének részmozzanatait a 2. számú táblázat mutatja.

A részfeladat	határidő	megvalósulás aránya
jogtiszta képek keresése és letöltése	1-2. nap	minden páros sikerrel megoldotta
a videó témájának pontosítása (az adott témakörön belül pontosan mit szeretnének bemutatni)	3. nap	minden páros sikerrel megoldotta
szöveg megírása	4. nap	a nyolc párosból ötnek sikerült a határidőt pontosan betartani
storyboard (előre elkészített Word sablon segítségével)	5. nap	kontaktóra volt, minden páros az iskolában dolgozott tanári felügyelet és irányítás alatt
hangfelvétel készítése telefon vagy laptop segítségével	6. nap	a párosok erre az időpontra behozták a lemaradást, a hangfelvételek ott is elkészültek, ahol a korábbi határidőket nem tudták tartani
videó összeállítása, szerkesztése, feltöltés a Schoology felületére	8. nap	a videók elkészültek, az elkészült videók letöltésével és a Schoology felületre való feltöltéssel adódtak technikai problémák
videók bemutatása és értékelése	9. nap	dupla óra az iskolában

2. számú táblázat: A videók elkészítésének szakaszai (házi feladatok)

2. Tankönyv feladatainak megoldása, szókincs bővítése: szinonimák párosítása, jelentés kitalálása szövegkörnyezetből, quizlet New English File Upper-Intermediate² – File 3b – „Storm clouds on the horizon” – bevezetés.

A tankönyv releváns leckéjéhez a következő tanulói tevékenységek társultak a tanórán:

- Pármunka: szókincs, jövő idő, probléma felvetése.
- Csoportmunka: Hogy képzelitek el a világot 20 év múlva?
- Offline vita: Mit tartotok elképzelhetőnek a felsoroltak közül? Mivel értetek egyet a megoldási javaslatok közül?
- Online vita Tricider (www.tricider.com) alkalmazásával, mobiltelefonok segítségével. Hallott szöveg értése: Barbara dilemmája (tankönyvi feladat).

Ezek a feladatok a tanulók jelenlegi nyelvi ismereteinek megfeleltek, a megoldásuk sehol nem jelentett problémát. Mivel harmadik éve megszokott módszerekkel dolgozzuk fel az új ismereteket, a diákok most is minden esetben gyorsan reagáltak, és a feladatokat a kitűzött időn belül szinte hibátlanul oldották meg.

3. További szókincsbővítés: szavak gyűjtése a témában, csoportmunka, online vita, “brainstorming”.

A tankönyv által kínált téma szókincsét a következő tevékenység segítségével összegezték a tanulók:

- Gondolattérkép készítése: sorra vették a környezeti problémákat és azok megoldási lehetőségeit offline csoportmunka formájában. Megfelelő technikai háttér esetén lehetőség van online gondolattérkép készítésére is a következő programok felhasználásával: <https://bubbl.us/>, <http://www.wisemapping.com/>; és még sok más alkalmazás segítségével.

4. Rendszerezés, az elmúlt órákon tanult ismeretek felhasználása további órai munka során – önálló témakifejtés képek alapján, kérdések megválaszolása.

Az eddig tanultak rendszerezése minden nyelvi készség bevonásával történt:

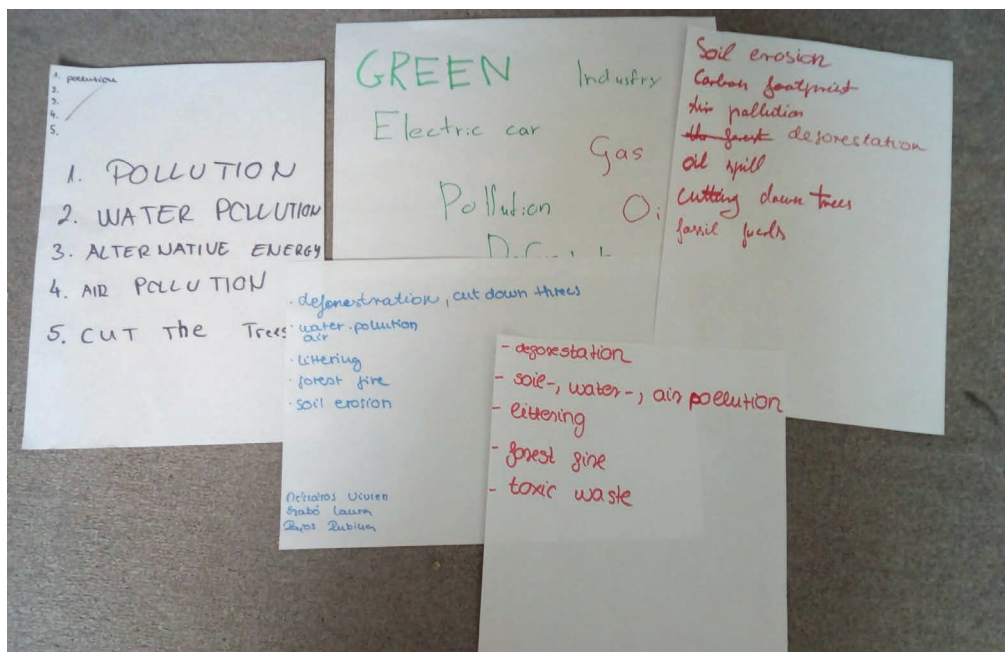
- önálló témakifejtés képek alapján: beszédkészség;
- szituációs gyakorlat párokban és négyfős csoportokban: beszédkészség;
- olvasott szöveg értése: szöveg értelmezése;
- fogalmazás írása: íráskészség.

² Clive Oxenden – Christina Latham-Koenig: New English File Upper-Intermediate Student's Book – Oxford University Press, 2012. pp.42–43.

5-6. Az elkészült digitális történetek megtekintése, a videókra épülő feladatok megoldása.

A projekt legfontosabb részében a tanulók megtekintik és értékelik az elkészült digitális történeteiket. A két tanítási órán nyolc videót tekintettünk meg, mind a négy témakört érintve. A dupla óra a következő tevékenységekből épült fel:

- A témával kapcsolatos asszociációikat fogalmazták meg, miután megnézték egy rövid videót – 3 fős csoportokban dolgoztak. Az első öt szót kellett megfogalmazniuk a látott videóval kapcsolatban (lásd: 1. ábra), ami eszükbe jutott.



1. ábra: A csoportok asszociációi

- Szókincs ellenőrzése párban: a korábban tanult szavak definícióit adtam meg, abból kellett a pároknak az adott szót vagy kifejezést kitalálni. A feladat megoldása során legjobb eredményt elért páros jutalmat kapott.
- A videók megtekintése témakörönként. A videókat a páros egyik tagja mutatta be néhány mondatban. Beszéltek a munkafolyamatról, a téma megközelítéséről. Többek említették pozitív és negatív élményeiket is a videó létrehozásával kapcsolatban. A tanulók nagy érdeklődéssel várták a munkafolyamatnak ezt a részét. Egymástól teljesen függetlenül dolgoztak a párosok, egymás munkáit nem látták, az elkészítés folyamatába nem volt betekintésük.

- A videókat szövegértést ellenőrző kérdések követték. Az egyes témakörök között az adott témához kapcsolódó feladatokat kaptak. Ezeket a feladatokat a korábban megkapott videókból én állítottam össze odafigyelve arra, hogy minden videóhoz lehetőség szerint érdekes feladatokat tudjak párosítani. Célom ezzel is a figyelem és érdeklődés folyamatos fenntartása volt.
- A környezeti problémákat felvető videó után például vitafeladatot kellett megoldaniuk online – a Tricider alkalmazásának segítségével – pármunkában számítógépeknél (lásd. 2. ábra). A téma a következő volt: napjaink legégetőbb környezeti problémái.

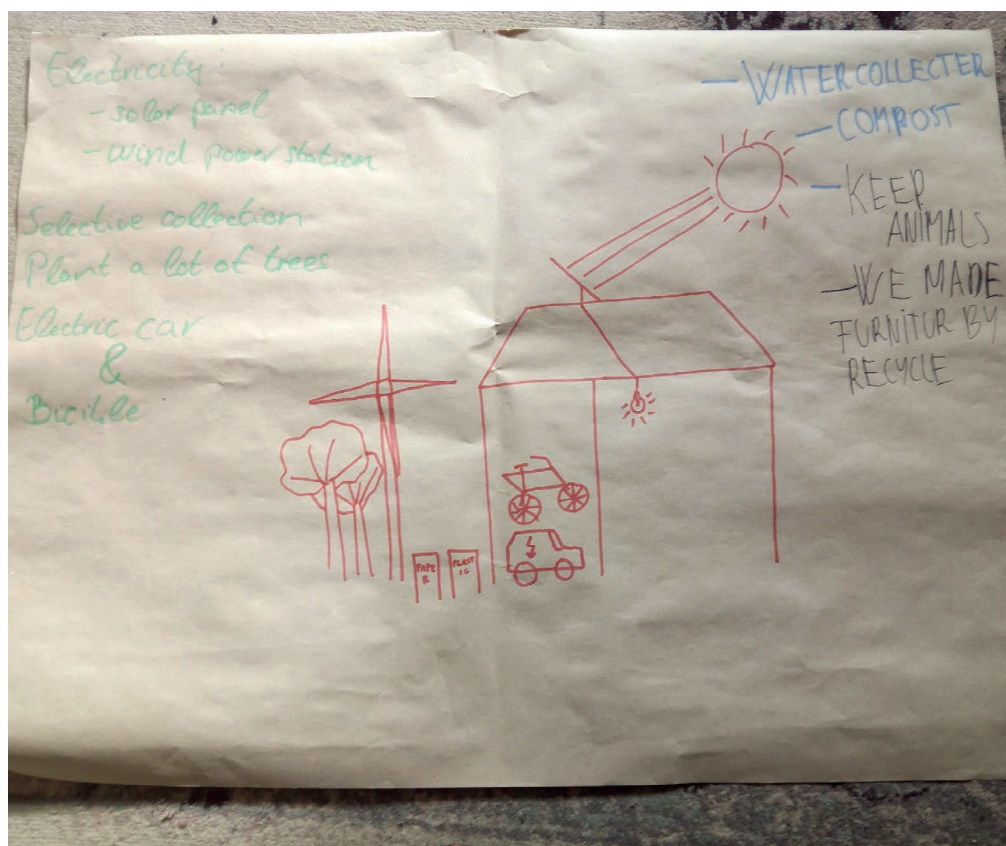
Ideas	Pros and cons	Votes
People are getting more and more aware of environmental problems. by Kasné Havas Erika	+ They are trying to save our environment with harmless materials 👍 + The media made it worth. by Z&H 👍 + We have a lot of environmental problem in the Earth. For example global warming and the ozone hole. by Tázi,Dominik 👍 + yes, but people don't do anything by lauruvi 👍 + we can agree with this statement, because there are more and more factories, litter and cars. by Mariann, Zsuzsi 👍 - Nowadays people are disregarding our environment. by Bence-Bálint :) 1 👍 - beacuse a lot of people don't understand the enviomental problems 👍 Add argument	1 ★ Vote Mariann,Zsuzsi
In the future we'll have to face with more and more environmental problems. by Kasné Havas Erika	+ Thats true because all about the money 👍 + If we don't change the way we live. by Z&H 👍 + global warming will become more stronger 👍 + We have to use alternative energy by Tázi,Dominik 👍 + melting ice caps, die out animals by lauruvi 👍	0 Vote

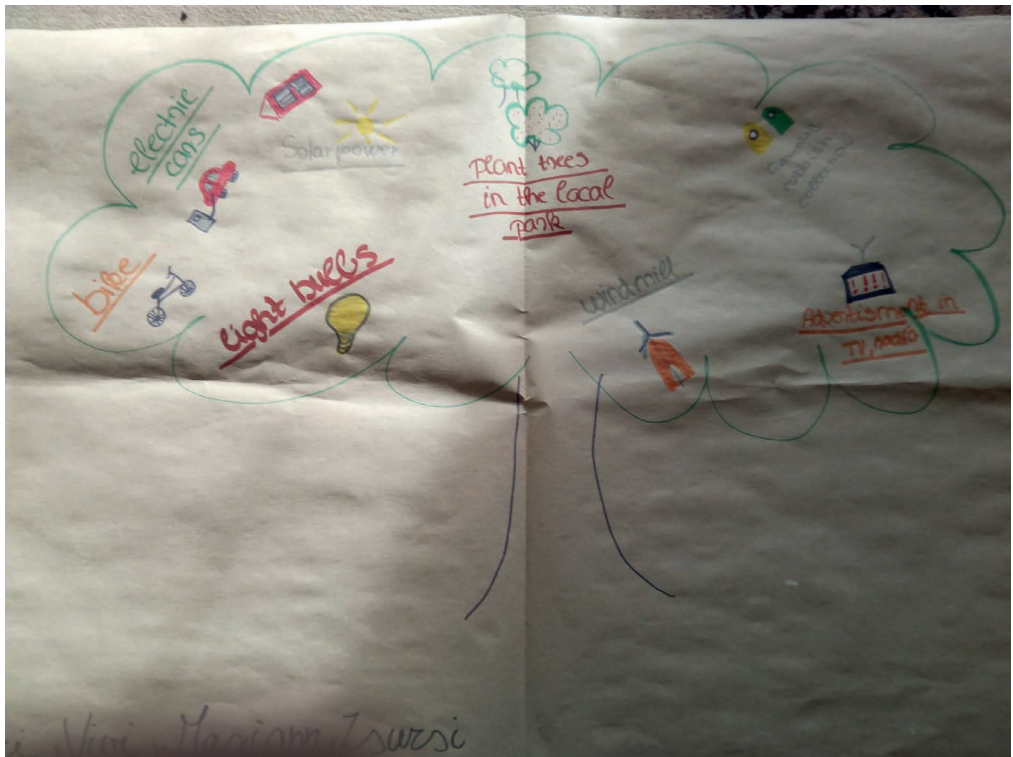
2. ábra: Pármunka Tricider alkalmazásával

- Ezt követte egy újabb gondolattérkép készítése a táblánál a már megtekintett videókból tanult ismeretanyag felhasználásával. Témája: problémák, megoldási lehetőségek, alternatívák.

Észrevehető volt, hogy amint haladtunk előre a témák megbeszélésében és a videók megtekintésében, ezeket a feladatokat egyre lelkesebben, ügyesebben és sok esetben egyre kreatívabban oldották meg.

- A videók megtekintése után a tanulók csoportban dolgoztak tovább, plakátokat kellett készíteniük a következő problémák megoldásával: *Hogyan gondoskodnál lakóterületed „zöldebbé” tételéről? Környezetvédelmi bizottságként adjatok tanácsot és ötleteket a kerület vezetőinek, mit lehet tenni a környezet megóvása érdekében.* (Lásd: 3-6. ábra) A csoportok 4-4 főből álltak. Minden témakör képviseltette magát: problémák, alternatív energia, újrahasznosítás, hétköznapi emberek lehetőségei. A tervek elkészítésére 10 perc állt rendelkezésre. Ez egy ilyen feladathoz rendkívül rövid idő. A csoport tagjai viszont kimondottan szeretik a kihívásokat, és szinte minden esetben megoldják a feladatokat a megadott időkereten belül. Ez nekem nem is tűnik fel, mert megszoktam, kollégáim számára azonban megdöbbentő volt a gyors, szervezett, nagyon hatékony munka. Mind a négy csoport nagyon jó megoldásokkal állt elő. Az elkészült terveket a csoport többi tagjának szóban be kellett mutatni, és választásaikat értékelni kellett. A terveket a táblára felragasztottuk, és mindenki értékelt: az általa legjobbnak tartott tervezetet megjelölte. A győztes jutalmat kapott.







3-6. ábra: A problémamegoldó feladathoz készített posztterek

- A dupla óra végén lezárásként az elkészült videók anyagából összeállított kvíz megoldására került sor párokban számítógépeknél, Quizziz online kvíz alkalmazásával. A párok véletlenszerűen jöttek létre, kártyákat húztak, és meg kellett találniuk azt a személyt, aki ugyanolyan kártyával rendelkezett. A kvíz megoldására kötött idő állt rendelkezésre; az igaz/hamis állítások eldöntésére 20, a feleletválasztós kérdésekre 30 másodperc, de a rendszer a gyorsabb válaszokat extra pontokkal jutalmazta. A kérdéseket a 7. ábra, a párosok által elért eredményeket a 8. ábra mutatja.

Quizizz Public My Quizizz Create My Reports My Memes						US	Join a game
Reports						Questions	Players
+	1	Which is the odd word out?	71%	5	2	0	
+	2	Ecological footprint means...	71%	5	2	0	
+	3	What shouldn't you do if you want to save the environment?	42%	3	4	0	
+	4	Global warming and melting ice caps are related to one another.	85%	6	1	0	
+	5	Car pooling means using catalytic convertor in your car.	57%	4	3	0	
+	6	Recycling is good for our environment because it requires more energy and ...	28%	2	5	0	
+	7	Choose the odd one out. Consequences of dumping waste into the seas and ...	42%	3	4	0	
+	8	Greenhouse effect is...	85%	6	1	0	
+	9	Hybrid cars are special cars created from at least two different makes of car...	71%	5	2	0	
+	10	How does CFC do harm to our environment?	100%	7	0	0	
+	11	What types of pollution are the most dangerous to us nowadays?	85%	6	1	0	

7. ábra: Kvízkérdések a Quizizz alkalmazással (pármunka számítógépeknél)

Quizizz Public My Quizizz Create My Reports My Memes						US	Join a game
Reports						Questions	Players
			68%	11	7		
			Accuracy	Questions	Players		
+	TáziFu	7010	$\frac{7}{11}$	Email to Parent			
+	MariannBálint	6890	$\frac{7}{11}$	Email to Parent			
+	ÁronVivi	6720	$\frac{7}{11}$	Email to Parent			
+	DÁZ	5630	$\frac{7}{11}$	Email to Parent			
+	Bence Karina	5630	$\frac{7}{11}$	Email to Parent			
+	laura zsuzsi	4730	$\frac{6}{11}$	Email to Parent			
+	ruvi	4130	$\frac{3}{11}$	Email to Parent			

8. ábra: A párok által elért eredmények

7. A témát lezáró teszt.

A méréshez az érettségi vizsga írásbeli részének megfelelő feladatsort állítottam össze. Az objektív összehasonlítás érdekében a tanulóknak az első méréshez hasonló feladatokat kellett megoldaniuk.

A videó elkészítésének idejére minden órára a videó elkészítésével kapcsolatos házi feladatot kaptak. Ez lehetett vagy a szükséges szókincs elsajátítása, vagy a témakörrel kapcsolatos új ismeretek gyűjtése. Nagy hangsúlyt fektettem az önálló munkára, illetve a párok folyamatos együttműködésére. Az együttműködés elsősorban a Google dokumentumon keresztül folyt, ezt én is figyelemmel tudtam kísérni, Amikor a párok valamilyen konkrét problémába ütköztek, vagy szünetben személyesen egyeztettünk, vagy Facebook Messenger, illetve Google Talk segítségével. A kiadott házi feladatok határidejének betartásához nagyon szigorúan ragaszkodtam, de ez nem okozott nagy problémát. Voltak olyan ott-hon megoldandó feladatok, amikre nem egy nap, hanem több állt rendelkezésre. Mindig előre egyeztettük, mikor ellenőrizzük őket. Többnyire minden házi feladat elkészült. A feladatokat és a határidőket a 2. számú táblázat mutatja.

Az egész projekt során folyamatosan kommunikáltam a tanulókkal. Ha kérdésük volt az órán, akkor tantermi keretek között, ha technikai probléma merült fel, akkor sokszor virtuálisan. Azt tapasztaltam, hogy nagy megnyugvás volt számukra a folyamatos támogatás. Nem szegte kedvüket az esetleges kudarc, némi segítséggel haladtak tovább.

Tanulásszervezés és digitális történetmesélés

Ez a fajta együttműködés elsősorban olyan nyelvi csoportoknál ajánlott, ahol a heti óraszám viszonylag magas. A tanulók a témakör feldolgozása során különböző munkaszervezési formákban dolgoznak. A tanulási folyamatban a tanárnak elsősorban facilitátor szerepe van: irányítja a munkát, visszajelzéseket ad, az esetleges hibákra felhívja a figyelmet, és kiveszi a részét az értékelésből is, de hagyja a tanulói kreativitást is érvényesülni.

Kimondottan a DST-videókhoz kapcsolódóan 3 kontaktórát tartottam. Az első a storyboard összeállítása volt, a második és a harmadik pedig már a videók megtekintése, feldolgozása és értékelése. A többi feladatot a tanulók önállóan oldották meg.

A storyboardhoz párosával ültek egy-egy tanulói géphez, és a házi feladatként már összegyűjtött képekhez párban kellett a szöveget összeállítani Google Docban. Azok a videók sikerültek legjobban, akik ezt a lépést komolyan vették, és az összegyűjtött képekhez szigorúan hozzárendelték a felmondandó szöveget. Így tudott a kép-szöveg koherencia leginkább érvényesülni.

A videók megtekintésekor – mivel a DST módszerének integrálása volt a célom – a különböző feladatokhoz és munkaszervezési módokhoz különböző helyeken ültek. Nagyon fontosnak tartottam, hogy a feladatokat lehetőség szerint mással együttműködve kelljen megoldani. A párokat/csoportokat többnyire tudatosan én választottam.

Az eredmények alapján a munkaszervezésnek ez a formája bevált, a későbbiekben is hasonló módon kívánok a tanulókkal dolgozni.

Az együttműködés formái

A. online együttműködés

Az ilyen fajta együttműködésnek a legfontosabb szerepe az, hogy a tanulók nincsenek az iskolához kötve. A párok tudnak együtt dolgozni, ugyanakkor mégis külön, saját időbeosztásuk szerint. Esetünkben a videóval kapcsolatos munkálatok nagy része Google dokumentumon keresztül zajlott. A dokumentumokat én hoztam létre, páronként megosztottam, így egyrészt nyomon tudtam követni, ki hogyan halad, és a diákok is tudtak kérdezni, ha szükségesnek érezték. A munka nem ment zökkenőmentesen, mert néhányan idegenkedtek ettől a folyamatos tanári jelenlétől. Voltak olyan párosok, akik egyszerűen kihagytak, és együtt dolgoztak ugyan, de én nem tudtam követni a munkafolyamatukat.

- i. Tanári-tanulói együttműködés keretrendszereként a Schoology szolgált, melynek előnye, hogy a pedagógus tananyagot, információt tud feltölteni, a tanulók pedig megtanulják, hogy a feltöltendő feladatokat határidőre el kell készíteni. Elért eredményeikről folyamatos visszajelzést kapnak. A felület nagyon egyszerűen kezelhető, ingyenes, alkalmazása egyszerű, semmiféle különleges kompetenciát nem igényel.
- ii. Google dokumentum: akár iskolában, akár otthon lehetővé teszi egy-egy közösen elkészítendő dokumentum megszerkesztését. A projekt során az éppen aktuálisan elkészítendő feladathoz én hoztam létre a dokumentumokat és osztottam meg azokkal, akik az aktuális feladaton együtt dolgoztak.
- iii. Gmail-levelezés, Google Drive: alkalmas a folyamatos kapcsolattartásra, a tanulói munka támogatására. Az elkészült munkák a Schoology felületén kívül, felhőben a Drive segítségével is megoszthatók. A mappában szereplő videók a következő linken tekinthetők meg:
<https://drive.google.com/drive/folders/0B7HSwD22uMvvUEZsZTdYVnY-xU00?usp=sharing>
- iv. Facebook: nagy segítség a kommunikációban, folyamatos kapcsolattartás tesz lehetővé a csoporttal. Ha a leveleiket nem is, de a Facebook-üzeneteiket folyamatosan szemmel tartják.

- v. Tricider: bármilyen munkaszervezési formában alkalmazható – egyénileg, párban, nagyobb csoportokban. Azonnali visszajelzést ad, további viták kezdeményezhetők a segítségével. Használható telefonokon, tableteken és asztali gépeken is.
- vi. Quizizz: elsősorban egyéni és páros vagy kiscsoportos formákban használható ráhangoló, motiváló, rendszerező, számonkérő feladatok megoldásához. Szintén mindenki számára látható, azonnali visszajelzést ad.

B. Offline együttműködés

Az offline munka többnyire osztálytermi keretek között zajlott. A különböző szervezési módoknak elsősorban az órák érdekessé tétele volt a célja. Az adott feladatokhoz mindig a lehető legalkalmasabb munkaszervezési módokat próbáltam megválasztani. Ez nemcsak a feladatok megoldásában segített, de a változatosság még érdekesebbé tudja tenni a tanórákat, és a tanulók személyiségét is fejleszti, hiszen meg kell tanulni egymással együttműködni, kompromisszumokat kötni. Együttműködésen alapuló feladatokat nagyon gyakran oldunk meg, egy-egy órán belül is több alkalommal szervezem át a csoportot, mozgatom egyik csoportból a másikba, egyik pártól a másikhoz a tanulókat. Előfordul néha, hogy valaki nehezen alkalmazkodik a másikhoz, de többnyire kisegítik egymást.

A projekt során az offline együttműködésnek négy különböző formáját alkalmaztam. A teljesen új anyagot, ami magyarázatra szorult, frontális munkában dolgoztuk fel. Ezekben az esetekben beszéltem én a legtöbbit, de többnyire a frontális munka is plénumszerűen zajlott, azaz köztem és a tanulók között folyamatos volt a párbeszéd. Pármunka formájában dolgoztak különböző szókincsfejlesztő feladatokon, illetve kvízkérdéseket is pármunkában oldottak meg. Mindkét feladat lehetett volna egyéni munka is, de sokkal jobban élvezik, ha ketten gondolkozhatnak valamin, és így támogatni is tudják egymást, ha véletlenül egyikük elakadna. A csoportmunka egy kicsit nagyobb szervezést igényel. Ideális esetben a csoport szervezése egy külön feladat. Csoportokat különböző módon hozok létre: közvetlenül egymás mellett ülőkből, véletlenszerű sorsolás útján (például lapokat húznak), illetve tudatosan megválasztott tagokkal. A bemutatott munkafolyamat során az asszociációs feladatot, illetve problémamegoldó feladatokat oldottak meg ebben a felállásban. A legnagyobb odafigyelést igénylő szervezési mód a párok vagy csoportok közötti együttműködés. Jelen esetben a közös gondolattérkép táblára rajzolása volt ilyen.

A megfelelő munkaszervezési mód kiválasztása a tanár felelőssége. Saját munkám során igyekszem a tanulókat úgy szervezni, hogy mindenki mindenkivel együttműködjön. Ebben a projektben ez maximálisan megvalósult.

A digitális történetek megszületése

A videók elkészítését nem kimondottan story circle, hanem brainstorming (ötletelés) előzte meg. Ehhez felhasználtuk a tanulók előzetes ismereteit, melyeket más tantárgyak tanulása során szereztek. Középiskolai tanulmányaik során angolóra keretében a témakör eddig nem merült fel.

A projekt során több alkalommal használtuk a mobiltelefonokat és a számítógépeket, illetve a videók előkészítéséhez több feladatlapot is összeállítottam.

A videók megtekintésekor a feldolgozáshoz használtunk csomagolópapírt, filceket.

Mivel mind számomra, mind a diákok számára egy új módszerrel dolgoztunk, természetesen több problémába is beleütköztünk. A csoport több tagja is komolyan foglalkozik informatikával, többen a tanév végén informatikából előrehozott érettségit tesznek. Ennek ellenére újdonság volt számukra, hogy csak jogtiszta képet lehet felhasználni. A magyarázat után elfogadták, a keresések ennek megfelelően történtek. A módszer éles kipróbálása előtt szorgalmi feladatként adtam digitális történetmesélést. Többen ezen próbálták ki magukat. Amikor a projekthez szerették volna a programot használni, azzal szembesültek, hogy az ingyenes változat csak havi egy videót enged letölteni. Vagy nem olvastuk el a feltételeket, vagy nem voltunk elég figyelmesek, de két párosnál az adott hónapban nem sikerült a teljesen elkészült videókat lementeni. A következő megoldandó probléma a hangszerek rögzítése volt. Minden páros választott aláfestő zenét. A szöveget több esetben nem ugyanazon az eszközön vették fel, a hangerő és a hangfelvétel minősége is különböző volt. A szerkesztésnél, vágásnál ezeket a hibákat nem sikerült kiküszöbölni.

Pozitívumként éltük meg viszont, hogy a párosok segítettek egymásnak. Amit a saját hibájukból megtanultak, a többiekkel megosztották.

A vetítés

A projekt legizgalmasabb része természetesen a videók levetítése volt. Mivel nem látták egymás elkészült filmjeit korábban, mindenki nagy izgalommal várta ezeket az órákat. Én eleve úgy terveztem, hogy az óra nemcsak a filmek megtekintéséből fog állni, hanem feladatokat fognak kapni minden videóval kapcsolatban. A feladatokkal a célom az volt, hogy ne csak filmként nézzék az elkészült videókat, hanem koncentráljanak bizonyos dolgokra. Mivel minden videó után tettem fel szövegértést ellenőrző kérdéseket, a videók kép- és hanganyagát kellett a tanulóknak figyelniük, a fontosabb információkat lejegyzetelniük. Az értékelőlapok szintén fontos szerepet kaptak, korábban egymás értékelésére más módszereket alkalmaztam. Valószínűleg a jól sikerült, színvonalas munkák miatt is folyamatos volt az érdeklődés.

A tanulói értékelőlapon a következő szempontok szerepeltek: szöveg ötletessége/tartalom, kép és hang minősége, kép és hangsáv koherenciája, szerzők és források feltüntetése, jogtisztá képek és hangok. Saját értékelőlapomon ugyanezek a szempontok szerepeltek, kiegészítve a munkafolyamat értékelésével, a határidők betartásával.

Minden videó igényes, jó színvonalú volt. Megtanulták, hogyan lehet jogtisztá képeket találni az interneten, gyakorolták a hangrögzítést és a videó vágását. Természetesen voltak hibák, mint például az aláfestő zene és a szöveg kapcsolata, vagy a képek áttünésének beállítása. A forrásokat is a tanultak szerint minden páros rögzítette. Akinek technikai okok miatt nem sikerült a videóba beleszerkeszteni, az külön készített ppt-t és ott rögzítette a felhasznált forrásokat.

Forrásként szinte kizárólag internetes anyagot gyűjtöttek. Többnyire azokat az oldalakat használták, ahonnan a képeket lementették. Ami számomra nagyon pozitív meglepetés volt, hogy az általam megadott nagyon tág témákat kreatívan értelmezték, és nagyon érdekes megoldások születtek. Újrahasznosításként például díszítő elemek jelentek meg, a „mit tehet a hétköznapi ember” témakörben okosházat mutattak be. Számomra a legkreatívabb megoldás annál a párosnál született, ahol két fiú BBC-hírként interjú formájában dolgozta fel a jelenlegi legsúlyosabb környezeti problémákat.

A vetítésen három kollégám is részt vett, magára a módszerre voltak kíváncsiak. Az ő megfigyelésüket azért tartom fontosnak, mert ugyan engem mint kollégát és a tanítási módszereimet nagyjából ismerik, sokat tanulunk egymástól, de ezzel a módszerrel még nem találkoztak. Beszélgetésünkéből olyan dolgokra is fény derült, amit én az óra során nem vettem észre. Mindannyian le voltak nyugózva a gyerekek által elkészített videóktól. Annak ellenére élvezték az alkotásokat, hogy ők maguk ilyen szinten nem beszélnek a nyelvet. Tetszett nekik a tanulók kreativitása, ahogy egymásra figyeltek, és bármilyen feladat megoldása során együttműködtek. Kiemelték pozitívként a tanár-diák együttműködést, a folyamatos egymásra hangolódást. Egyik kolléganőm megjegyezte, hogy szinte még el sem hangzott a feladat, a tanulók már tudták, mi a dolguk és a megadott időre elkészültek. Számomra nagyon érdekes megjegyzés érkezett a videók felvezetésével kapcsolatban: A megfigyelőknek feltűnt, hogy a felvezetést megfogalmazó diák figyelt korábban beszélő társaira, és ott, az órán javította ki a bevezetését. Ezt én nem vettem észre, de nagyon örülök neki. Pozitívként emelték ki továbbá az online együttműködés lehetőségét. Hangsúlyozták a diákok leterheltségét és az együttműködés egyeztetésének problematikáját, aminek áthidalására remek lehetőséget nyújt az online együttműködés, mivel együtt dolgoztak, de ugyanakkor mindenki saját időbeosztását figyelembe véve haladt. Mindhármasuknak tetszett az óra hangulata, légköre. Egyértelműen nyomon követhető volt számukra a diákok lelkesedése és eredményes munkája. Hármasuk közül ketten szeretnék saját maguk is kipróbálni a digitális történetmesélés módszerét.

A projekt során a tanulók teljesítményét folyamatosan értékeltem. Ez nem szokatlan számukra, hiszen mindig így dolgozunk.

Az objektív méréshez szintfelmérő tesztet állítottam össze a témakör feldolgozása előtt. A teszt olvasott szövegértés, nyelvhasználati, hallott szövegértési és íráskészség feladatokból állt, B2 szintű feladatokkal. Az eredmény előzetes elvárásaimat igazolta – a megfelelő szókincs és témaismeret nélkül még a jobb képességű tanulók is rosszabb eredményt érnek el. A két, már nyelvvizsgával rendelkező tanulónak sem sikerült a jeleshez szükséges 85%-ot elérni. Az osztályzatok megajánlott jegyek voltak, csak azoknak írtam volna be, akik kérték volna. A gyenge eredmények miatt senki nem kérte. Az elsajátított tananyag ellenőrzésére a bemeneti méréshez hasonló szerkezetű kimeneti tesztet állítottam össze. Ebben a feladatsorban volt egy szókincs ellenőrzésére összeállított feladatrész, de a többi feladat a bemeneti mérés feladattípusainak felelt meg. Az eredmények sokkal jobbak lettek, a háttérismeretek és a szókincs egyértelműen bővült, ami a szövegértési feladatok megoldását is nagyban segítette. Az összesített eredmények a következő képet mutatják:

feladat típusa:	a téma feldolgozása előtt	a téma feldolgozása után
olvasott szövegértés	43%	54,2%
hallott szövegértés	29,43%	43,30%
íráskészség	67,5%	80,5%

3. számú táblázat: a bementi és kimeneti mérés eredményeinek összehasonlítása

A teljesség képéhez az is hozzátartozik, hogy a csoport nem minden tagja áll B2 szinten, csak a közelében, és a feladatok a téma nehézsége miatt is B2 szintnél is nehezebbek voltak.

A projekt során szubjektív mérések is történtek, elsősorban a videókat bemutató és feldolgozó órán. A tanulók egymás videóit értékelték, illetve a csoportmunka során elkészített terveket, plakátokat. Ezt a részét a közös munkának a jövőben még egy kicsit finomítani kell, de én a folyamat nagyon fontos részeként kezelem.

Előzetes terveim szerint munkánk során mind a négy nyelvi készséget és kulcskompetenciát (idegen nyelvi kompetencia, anyanyelvi kompetencia, önálló tanulás, vállalkozói kompetencia, IKT-kompetencia, természettudományos kompetencia stb.) fejlesztettünk, és nem hanyagolható el a tanulók személyiségfejlesztése sem.

Az elkészült videókat a csoport levelezőlistáján megosztottam, újra meg lehet őket tekinteni. Nagy segítségünkre lesz majd az év végi szóbeli vizsgák előkészületeinél.

A kimeneti teszt kijavítása után tartottam egy részletes értékelést, ahol az egész heti munkát és magukat a videókat is a saját szempontjaim szerint értékeltem. Én ezt is nagyon fontos momentumnak tartom, hiszen 17-18 éves fiatalokról van szó, akik kimondottan igénylik a megerősítést, és szívesen fogadják a tanácsokat. A diákoknak kiosztott értékelőlapon túl én figyelembe vettem a kiadott határidők betartását is. Akiktől nem kaptam meg adott időre a feladatot, pontot vontam le. A kortárs értékelés és az én értékelésem nem mindenhol egyezett meg, bár egy biztos: ők is és én is a kreativitást, ötletességet tartottam a legfontosabb szempontnak. Ennél a feladatnál nem a nyelvi és technikai tökéletesség játszott a legfontosabb szerepet, hanem az, mennyire érdekes megközelítésből dolgozták fel az adott anyagot.

7.8.3. Konklúzió

Az idegen nyelv oktatása számtalan lehetőséget biztosít a tanulók számára a nyelv különböző aspektusainak elsajátítására. Ugyanakkor a módszer a tanár számára is sok lehetőséget ad: változatossá teszi az órákat, más megközelítési módokat nyújt. Megkönnyíti a tanórai együttműködés koordinálását is. Véleményem szerint úgy lehet a legjobb eredményt elérni, ha a tanulói motivációt folyamatosan magas szinten tudjuk tartani, az órák változatosak, az értékelés objektív, következetes, és abban a diákok is tevékenyen részt vesznek.

A módszert azoknak a kollégáknak *ajánlom*, akik

- szeretik óráikat változatossá tenni, kísérletezni és tanítványaikat kihívások elé állítani,
- nem sajnálják az időt és fáradságot a felkészülésre és biztosítani tudják a folyamatos támogatást, visszajelzést a tanulók számára az egész munkafolyamat során,
- megfelelő szakmai és módszertani tudással rendelkeznek az órák és az ott-honi munka irányításához, az esetlegesen felmerülő problémákra viszonylag gyorsan tudnak reagálni és az adott szituációhoz alkalmazkodva alakítani az eredeti elképzeléseket,
- különböző munkaszervezési módokat megfelelően és tudatosan képesek az adott feladatnak megfelelően kiválasztani és alkalmazni,
- szeretnék, hogy a tanulók megtanulják a határidők következetes betartását.

A módszert azoknak a kollégáimnak *nem ajánlom*, akik

- nem tudják a folyamatos segítségnyújtást biztosítani a tanulók számára,
- nem tudják elfogadni az esetleges pillanatnyi kudarcélményeket, megriadnak a problémáktól,
- nagyon nehezen reagálnak egy-egy megoldásra váró problémára,
- nem tudják elfogadni, hogy nem minden diák teljesít az adott tantárgyból jól, mert mást tartanak fontosnak,
- nem tudják értékelni a tanulói kreativitást.

Magát a módszert nagyon jónak tartom. A diákok kiélhetik kreativitásukat, kicsit kimozdulhatnak megszokott rutinjukból, osztálytermi kereteken kívül is használják az idegen nyelvet. Elsősorban azok a diákok élvezhetik a módszer előnyeit, akik egyébként társaik és tanáraik előtt gátlásaik miatt nehezen nyílvánulnak meg szóban, illetve azok is, akik egyébként az adott tárgyból nem teljesítenek a legjobban, de kreatívak.

A projekt lezárása utáni tanulói visszajelzésből egyértelműen kiderült, hogy a gyerekek pozitívan értékelték az eltelt bő egy hét munkáját, és amellet, hogy nagyon sokat tanultak, élvezték is a munkát.

Úgy gondolom, nem szabad elhallgatni a projekt során felmerült nehézségeket sem, mert ezzel lesz teljes a kép. A módszerrel én is a projekt során kerültem először közelebbi kapcsolatba. Mondhatni, együtt tanultam a diákjaimmal. Ennek következtében nagyon sok olyan kérdés merült fel, amelyre korábban nem gondoltam. Például: a diákok által használt online videószerkesztő program ingyenes verziója havonta csak egy videót enged ingyenesen letölteni.

Tudatosan páros feladatot adtam, mert ha nagyobb csoportokban dolgoznak, sokkal nehezebb a folyamatot nyomon követni. Ennek ellenére is volt olyan páros, ahol a munkavégzés nagyon aránytalan volt. Ezt ők ugyan egymás között megbeszélték, de az értékelés nem volt teljesen igazságos.

A videók értékelésébe mindenképpen bele szerettem volna vonni a csoportot. A kortárs értékelést alkalmaztuk már korábban is, de ilyen részletes véleményezést most kértem tőlük először, és bizony nem úgy sikerült, mint ahogy én szerettem volna. Ilyen formában egymást angolórán még nem értékelték. Jobb lett volna magát az értékelési folyamatot előzetesen kipróbálni, az értékelés fontosságát még jobban kihangsúlyozni.

Nagyon nagy mértékben függ az elképzelt terv megvalósítása a technikai feltételektől. Az egyik kontaktórán például az internet nem volt elég erős ahhoz, hogy a tervezett feladatot mobiltelefonok segítségével megoldjuk. A rendszergazdától kaptunk az adott tanteremhez wiflerősítést, de így sem jártunk sikerrel. Szerettem volna a storyboardot asztali számítógépek nélkül összeállítani. Nem sikerült, ezért egy kicsit át kellett szerveznem a tematikus tervet.

A bemutatott módszert továbbra is integráltan szeretném használni. Az általam tanított minden évfolyamon évente maximum 2-3 témakört választok ki. A DST módszerének a tanórákon való integrálását előzetesen megtervezem, a többi módszert mellérendelem. A nyelvi szinteknek és a tanulók életkorának, digitális kompetenciájának megfelelő feladatokat osztok ki.

Maga a módszer alkalmas tantárgyon belüli differenciálásra, rendszerezésre, a lényeg-látás gyakoroltatására, személyiségfejlesztésre, a tanulói együttműködés javítására.

A módszert saját iskolámban szeretném elterjeszteni. Első körben történelem-, osztályfőnöki és idegen nyelvi órákban gondolkodom, de mivel az intézményen belül én voltam az első, aki megvalósította a tantárgyak közötti integrációt, a többi tantárgyi munkaközösséggel együttműködve közös projektek megvalósítását tervezem. A legkézenfekvőbb témák a következők:

- történelem: témakörök feldolgozása idegen nyelven,
- irodalom: angolszász és német irodalom bemutatása, pályaképek idegen nyelven,
- természettudományos tárgyak esetében: tudósok, kísérletek, tudománytörténet feldolgozása idegen nyelven,
- angol és német nyelv: nyelvi jelenségek, szóbeli témakörök feldolgozása/összehasonlítása, civilizációs témakörök (országismeret).
- A módszer alkalmas akár iskolai megemlékezés összeállítására is, például a holokausz áldozatai, kommunizmus áldozatai stb.

A lehetőségek tára tényleg végtelen, és leginkább diákjaink tudnak újabb és újabb kreatív ötletekkel előállni.

Esettanulmányom lezárásaként megállapítom a következőket: a módszer nagyban elősegíti a tanulók motivációjának szinten tartását, fejleszti a csoporton belüli és kisebb csoportok, pl. párok közötti együttműködést. A folyamatos motiváltság, lelkesedés egyre jobb teljesítményre ösztönzi őket, és még azt sem tartják elrettentőnek, ha a szokásos otthoni munkán kívül többet kell az osztálytermen kívül dolgozniuk. A folyamat során számtalan angol nyelvű honlapot böngésznek végig, információt kerestek. Az összegyűjtött információt ügyesen építették be videóikba.

Megfelelő tervezés és időzítés mellett egy-egy tanév során akár több nagyobb témakör feldolgozására is alkalmas a módszer. Ugyanakkor továbbra is azon a véleményen vagyok, hogy a módszer leghatékonyabban akkor használható, ha integrálom más oktatási módszerekkel és tanulásszervezési módokkal – természetesen az adott témakörhöz alkalmazkodva.

MATEMATIKA

7.9. Tóth Lászlóné: A törtek támadása – digitális történetmesélés matematikaórán

7.9.1. Bevezető

Az iskola elhelyezkedése

A helyszín egy Borsod megyei kistelepülés, amely a főúttól 10 km-re van, majdnem zsáktelepülés. 1990 óta sorra szűntek meg a munkahelyek, és a piacépes szakmával rendelkező fiatalok a környező városokban vagy Budapesten kerestek és találtak munkahelyet. Elkezdődött a lakosság összetételének az átalakulása. Gyerekes családok költöztek el, mert nem tudtak miből megélni a településen. A falu elnéptelenedése miatt rohamosan csökkent az iskolában tanulók létszáma is. Napjainkban lakói nagyrészt nyugdíjasok és közfoglalkoztatott fiatalok, akik nem tudtak tanult szakmájukban elhelyezkedni. Többen alkalmi szőlőmunkákból egészítik ki jövedelmüket. Az iskola tanulóinak 80%-a hátrányos helyzetű, tanulóinknak fele tanulási nehézséggel küzd.

A KLIK által működtetett intézményben 6 évfolyam tanul. Én az 5. és a 6. osztályban tanítok matematikát és informatikát.

36 éve vagyok a pályán, ebből 31 éve ebben az intézményben tanítok. Diákjaim többségének már a szüleit is tanítottam.

A matematikát heti 5 órában tanulják mindkét osztályban, lehetőséget biztosítva a több gyakorlásra. Erre a gyengébb képességek és a segítő családi háttér hiánya miatt van szükség. Az osztályban tanulók többségének szülei alkalmi mezőgazdasági munkákból élnek, és a közmunkaprogramban dolgoznak. Csak két tanuló van, akinek mindkét szülője állandó munkahellyel rendelkezik, és egy tanuló édesanyjának van állandó munkahelye. A legtöbb esetben a családtagok alacsony iskolai végzettségűek, gyerekeiknek a felső tagozatban már nem tudnak segíteni a tanulásban, és a szülők *nem tartják fontosnak az iskolai teljesítményt, mert saját életükben és munkájukban sem játszott fontos szerepet.* A húzóerőt az a két-három tanuló jelenti, akik kapnak némi ösztönzést a családból is. A hatodik osztály létszáma 10 fő. Az osztály tanulóinak fele, 2 fiú és 3 lány roma származású, azonban a diákok elfogadják egymást, nincs hátrányos megkülönböztetés. Együtt töltik a szabadidejüket is, focizni járnak délutánonként a sportpályára. A településen nincs roma telep, nincs kiközösítés a felnőtt lakosság részéről sem. Az itt élők beilleszkedtek a település életébe. A becsületes és dolgozni akaró embereket egyaránt tisztelik, akár roma, akár nem. *Sajátos értékrendjük azonban kihat a gyerekek viselkedésére és a tanuláshoz való hozzáállására is.*

A 3 fiú és 7 lány tanulmányi átlaga: 3,2, nem mutat nagy szórást. Két tanulónak van 4-es átlaga – ők kapnak segítséget és biztatást otthonról –, a többieké közel azonos eredményt mutat, osztályzataik többnyire kettes, hármas körül alakulnak, és ezzel ők elégedettek is.

A gyerekek közül 7 tanuló tanulási nehézséggel küzd, és első osztályos koruk óta fejlesztő pedagógus által tartott foglalkozásokon vehetnek részt. Ez a felsősök számára a nulladik órában szokott lenni, amelyre már hatodikosként nem mindig jönnek el, pedig nagyon fontos lenne a hátrányok leküzdéséhez. A délelőtti órák után napközis foglalkozásokon azonban nincs lehetőség arra, hogy a felkészülésben tanári segítséget kapjanak, mert egy napközis csoportban vannak a diákok elsőtől hatodikig, és a nevelők elsősorban a kisebbek munkáját segítik. Ez a nehéz helyzet a kis tanulói létszám és a pedagógusi státusz hiánya miatt alakul így évek óta. Ilyen kevés gyerekhez nem jár több státusz, pedig az eredményes felkészüléshez szükség lenne az egyéni segítségnyújtásra. Egy pedagógus erre képtelen egy 20-25 fős, szinte 100%-ban tanulási nehézséggel küzdő diákokból álló csoportban. A nagyobbak legfeljebb egymásnak tudnak segítséget nyújtani, ami többször a kész feladat lemásolásából áll, vagy még inkább kárt okoz, ha valamit rosszul magyaráznak el egymásnak. Akik a napköziben vannak, a családi környezetben semmilyen segítségre nem számíthatnak. A szülők elvárása sem több, mint hogy az írásbeli házi le legyen írva.

Nehézségeik a figyelemzavar, az emlékezet, a kognitív képességek, a matematikai gondolkodás, a tanulási technikák, a nyelvi készségek területén mutatkoznak. Mindez hatással van valamennyi tantárgy tanulására. Nem tudnak helyesen olvasni és az olvasott szöveget értelmezni. Ezt matematikaórán a szöveges feladatok megoldásakor tapasztaltam meg, amikor a legegyszerűbb műveleteket tartalmazó feladatot sem tudták megoldani, ha a műveletben szereplő számokat szakkifejezésekkel nevezték meg. Például a kisebbbítendő, kivonandó, különbség, számláló, nevező, hányados kifejezések jelentésével nem voltak tisztában, rosszul értelmezték, folyamatosan összekeverték őket.

A több mint 30 éves tanári pályám során alkalmam volt látni, megélni, hogy a lakosság összetételének átalakulásával párhuzamosan hogyan változott a gyerekek tanuláshoz való viszonya, hozzáállása. Egyre több diák érkezik az óvodából nagyon hiányos képességekkel, akiknek elmaradása több mint egy év az elvárásokhoz képest. Nem ismerik a számokat, és sorba számlálni sem tudnak 10-ig, nemhogy számolni. Nincs kialakult számfogalmuk. Tanítóik igyekeznek a tankönyv tempójában a tanmenetük alapján haladni, és közben behozni a lemaradást, de ez sorozatos kudarcot jelent a kisdíák és a tanító számára egyaránt. Ennek egyenes következménye, hogy nagyon hamar elmegy a kedvük a tanulástól, a matematikától, és tisztázatlan fogalmakkal érkeznek az ötödik osztályba. A kivonás az a „ból”, az összeadás pedig a „meg”.

A szorzótáblát a legtöbben nagyon hiányosan tudják. Úgy gondolom, módszertani váltásra lenne szükség, és ezeknek a tanulóknak külön személyre szabott képesség-fejlesztő foglalkozásokra is, nemcsak heti 1 órában, hanem naponta.

Ilyen hosszú idő után és a folyamatos önképzés mellett is a saját módszertani felkészültségemet éreztem gyakran hiányosnak, mikor nem tudtam, hogyan is induljak el egy-egy új osztály oktatása során. Kudarok sorozata után kerestem a lehetőségeket, hogy továbbképzéseken kapjak támogatást ehhez a kilátástalan munkához. A nem szakrendszerű oktatásra való felkészülés során találgattam több olyan módszerrel, amelyek segíthetik az intenzívebb képességfejlesztést és a lemaradásokkal érkező tanulók felzárkóztatását, azonban nem kaptam ilyen órákat a tantárgyfelosztáskor. Egyedül a matematikaórák heti 4-ről 5-re történő emelése biztosított több időt, így a tanmenetembe építettem be a tanultakat. 2010-ben pályázati forrásból interaktív táblákat kaptunk, melyek érdeklődésem középpontjába kerültek. Mivel képzés nem párosult hozzá, ezért önállóan kezdtem hozzá a táblaszoftver felfedezésének, és szeptembertől már minden órát ennek használatával tartottam meg. Kiszélesedett a lehetőségeim tárháza, a szemléltetésnek egészen új eszközeit kaptam meg ezáltal. Láthatóvá tudtam tenni a feladatokat. Igyekeztem minden feladathoz képeket is keresni, és manipulatív, interaktív, tenni őket. Újabb fejlődési lehetőségeket keresve az Educatio Kht. képzésein számos IKT-alkalmazással ismerkedtem meg, melyeket a gyerekekkel is kipróbáltam. Örömmel és lelkesedéssel fogadták az online eszközökkel történő tanulást.

A gyakorláshoz rendszeresen használunk online felületeket is (Learningapps.org, eMentor, Okosdoboz). Informatikaórán igyekszem minél több alkalmazást megismertetni velük és megmutatni, hogy tanulni az interneten fellelhető tartalmakból is lehet, sőt kell.

A gyerekek többsége úgy érkezik ötödik osztályba, hogy nem szereti a matematikát, a szorongás pedig lényeges teljesítményromlást eredményez. Úgy gondolom, az eredményes tanulás egyik feltétele a pozitív hozzáállás a tantárgyhoz, ezért igyekszem a diákokkal megszerettetni a tantárgyat. Ennek egyik módszerül az IKT-eszközök használatát választottam, ezekkel színebbé tehetem az órákat. A másik módszer a játékosítás, amikor különféle jutalomkártyákat szerezhetnek az aktív órai tevékenységért, a hibátlanul megoldott feladatokért. Sikert elérnem, hogy az órai munkában részt vesznek, de sajnos ezt nem követi az otthoni gyakorlás. Többször megtapasztaltam, hogy egy új anyag tárgyalásakor eljutottak a megértésig, és az óra végén íratott feladatokat kiválóan megoldották, azonban a 2 nappal későbbi órán már szinte semmire nem emlékeztek. Ugyanazt a feladatsort elégtelenre oldották meg, mert elmaradt az ismeretek elmélyítése, rögzítése. Ha ismét elmagyaráztam, akkor rövid ideig képesek voltak alkalmazni a hallottakat, de az ismeretek nem maradtak meg tartósan a fejekben. Az osztály tanulói a szabályokat, összefüggéseket nehezen jegyzi meg, szókincsük szegényes, nem tudják kifejezni magukat. A nyelvi nehézségekkel összefüggő problémák az új fogalmak kiala-

kításakor, a matematikai szókincs fejlesztésekor mutatkoznak meg. Ezek a gyerekek a szövegértés hiánya miatt nem értik meg a matematikai feladatokat.

A digitális történetmesélés módszeréről hallottam már korábban is, és a Virtuális Egyetem kurzusán bővítettem tovább ezzel kapcsolatos ismereteimet. A módszert a szövegértés, a matematikai szókincs és a kifejezőképesség fejlesztése, a tanulók IKT-ismereteinek bővítése és a motiváció növelése érdekében választottam.

Az 5. és 6. osztályos matematika tananyag alpműveletekkel kapcsolatos ismeretei ebben a témakörben szintetizálódnak, minden eddig tanult ismeretet használni kell a témakörben. A korábbi hiányosságok itt halmozódva jelentkeznek. A kevésbé bevésott ismeretek már a feledés homályába merültek, újra kell tanulni őket, mert az emlékezeti hibák sokkal súlyosabb következményekkel járnak a matematika területén, mint más tárgyakban. A tantárgy koncentrikus felépítése és folyamatos kibővítése a magasabb évfolyamokon megkívánja minden korábbi ismeret pontos felidézését. Azonban az emlékezést gátolja, hogy a szövegben lévő szavak és a megfogalmazás nyelvtani szerkezete nem hasonlít a hétköznapi szóhasználathoz. A gyerekek nem tudják használni a matematikai szakkifejezéseket, mert nem értik őket, és nem tudják értelmezni a közöttük lévő kapcsolatot sem. A heti 5 matematikaóra lehetővé teszi, hogy az új anyag feldolgozása mellett a gyakorlásra több órát fordítsak.

Céljaim: az ismeretek rendszerezése, strukturálása, az emlékezet fejlesztése, a szövegértő képesség fejlesztése, a szövegalkotás gyakoroltatása.

7.9.2. A digitális történetmesélés folyamata matematikaórán

1.óra	Ismerkedés a digitális történetmeséléssel, mintavideók megtekintése, beszélgetés a tervezett projektről
2.óra	Hallott szöveg értésének felmérése, képkártyák alapján történetalkotás szóban
3.óra	Szerzői jogi ismeretek, jogtiszta képkereső oldalak kipróbálása, a projekt főbb szakaszainak megismerése
3.óra	Szövegalkotás a törtek témakörében, a tanulás nehézségeinek megfogalmazása
4-5.óra	A szöveg rögzítése Word dokumentumban, szabályok pontosítása
6-7.óra	A szöveg rögzítése PowerPoint alkalmazásban, háttér formázása
8-9.óra	Storyboard készítése, a szöveghez illő képek keresése, előállítás
10.óra	Regisztráció a WeVideo weboldalra, oktatóvideó megtekintése az oldal használatáról
11.óra	Hangfelvételek elkészítése, konvertálása, felmásolása a gépekre
12.óra	Zenei kiegészítése a felvételnek GoldWave programmal
13-14.óra	A videófilm elkészítése, áttűnések, animációk, feliratok készítése
15.óra	Egymás filmjeinek a megtekintése, értékelése

1. táblázat: Fontosabb lépések a projekt során (saját szerkesztés)

Előkészületek

- *Bevezetésként* az előkészítő szakaszban meséltem a gyerekeknek a történetmesélés módszeréről, és érdeklődtem, szívesen részt vennének-e egy ilyen projektben. Mindannyian lelkesedtek az újszerű feladatért. Az különösen tetszett nekik, hogy hozhatják a mobiltelefonjukat, mivel az iskola házirendje szerint ez általában tilos számukra.
- Az alkotómunka megkezdése előtt történt egy *hallás utáni szövegértés* felmérés is. Egy mesét olvastam fel, mely után 20 szó közül kellett kiválasztani azt a tíz szót, amely elhangzott a mesében. A gyerekek figyelemmel hallgatták a mesét, lekötötte őket, és elég jól emlékeztek az elhangzottakra. 8-9 szót karikáztak be a legtöbben és csak 1-1 hibásan megjelölt kifejezést találtam. Elmondható tehát, hogy a rövid távú emlékezet jól működik olyan szöveg esetén, amelyben nem találkoznak ismeretlen kifejezésekkel, elvont fogalmakkal. Ezt egyébként a matematikai szövegeknél is megfigyeltem.
- Ezt követően átbeszéltük a *projekt főbb lépéseit*, hogy tudják, milyen feladatok várnak rájuk, átlássák a folyamat egészét, és tudják, milyen szakaszok követik majd egymást. Megnéztünk 3 *mintavideót*, hogy tisztában legyenek az elvárásokkal a projekt végeredményét illetően. Informatikaórákon megismerkedtünk a szerzői jogokkal, a Creative Commons jelrendszerével, a jogtiszt képek keresésének különböző lehetőségeivel, és a videókészítő alkalmazásokkal, a hangfelvétel készítésére használható alkalmazásokkal, eszközökkel. A gyerekek nagy érdeklődést mutattak a téma iránt, szívesen mondták el, milyen ismeretekkel rendelkeznek már az egyes témákban. Két fiúról megtudtam, hogy már korábban is készítettek videót, sőt olyan alkalmazást is megmutattak, amellyel a film elejére és végére „intró”-t tudnak szerkeszteni. Tetszett nekik az önálló alkotás készítésének lehetősége. A csoportalakítást rájuk bízam, megkérdeztem, ki kivel szeretne együtt dolgozni. A 10 főből 5 csoport alakult, egyik csoportban 3-an, három másikban párokban dolgoztak és 1 fiú maradt egyedül. Ennek oka, hogy két társához képest informatikai ismeretei alulmaradtak, és nem akartak vele egy csoportban lenni, lányokkal pedig ő nem szeretett volna együtt dolgozni. Így számára volt a legnagyobb kihívás a digitális történet megalkotása. Mindezeket az interaktív táblával felszerelt osztályteremben végeztük, mert még nem volt szükségünk a számítógépekre.

Az alkotás

- *Ráhangelődésképpen* képkártyák segítségével összefüggő történetet fogalmaztak szóban a tanulók. A feladat megoldása előre vetítette, hogy a szövegalkotás, fogalmazásírás a legtöbb diáknak problémát fog okozni még matemati-

kai tartalom nélkül is. Volt, aki minden képről mondott egy mondatot, de nem kapcsolódtak egymáshoz, nem fűzte össze őket. A mese jellegzetes jegyeit nem tudta beépíteni mindenki, már itt látható volt, kinek olvastak otthon mesét a szülei.

- Egy ilyen alkalom után *a matematikai ismeretek átadását* is bele kellett fogalmazni a történetbe. Ezt a feladatot még nehezebben oldották meg, néhány tanulónak az összefüggő történet megalkotása itt sem sikerült. Ha társuknak lett egy jó ötlete, akkor mindenki nagyon hasonló gondolatokat fogalmazott meg. Házi feladatként is hiába adtam volna fel ilyen feladatot, az osztály 60%-a jellemzően nem készíti el feladatait az órákra, otthon felejtí felszerelését, vagy egyszerűen közli, hogy nem tudta megcsinálni. Különbözőbb erőfeszítéseket nem tesznek a megoldás érdekében. Mivel alapvetően más volt, mint egy számolási feladat, nem is próbálkoztam vele. Ezután az iskola régi, lassan működő számítógépekkel felszerelt informatika-tantermében tartottuk a matematikaórákat is. Tehát a tanítási órákon ültek össze a párok, és tervezgették történetüket, amely óráról órára változott. Kértem, hogy a megtanulandó szabályokat mindenképpen fogalmazzák bele. Itt többeknek problémát okozott a másolás is, rosszul írták ki a könyvből, vagy csak a saját szavaikkal pontatlanul fogalmazták meg. Azért, hogy gyakorolják az összefüggéseket, ezt feladatot az egyik órán elkészítették Word dokumentumban, majd egy másik órán PowerPointban is. A prezentációkészítő alkalmazásban leírt szabályokról készített képernyőképeket a film során is felhasználták a gyerekek.
- *A szerzői jogokról* hallottak már, és megértették, de nem tartották kötelező érvényűnek magukra, ezért itt is többször figyelmeztettem őket erre, és másik képet kerestünk, illetve megpróbáltuk mi előállítani a képeiket Paint programban.
- A képek és a szöveg összhangját *Storyboard sablon* segítségével terveztük meg. A sablont megosztott dokumentumként mindenkinek eljuttattam, és a már megírt szövegüket tördelve a képekhez rendezték. Még mindig többször fel kellett hívnom a figyelmüket arra, hogy a leírt szabályt helytelenül, pontatlanul másolták.

A barátnőmmel , Bogival egy társasjátékkal leültünk játszani tegnap délután. Kikészítettem a kártyákat amelyeken a törtekről számokról voltak kérdések.



3 pakli volt. Egy piros pakli, egy kék pakli és egy zöld pakli. Amilyen színű mezőre lépünk abból kellett húzni.



egy kék pakli és egy zöld



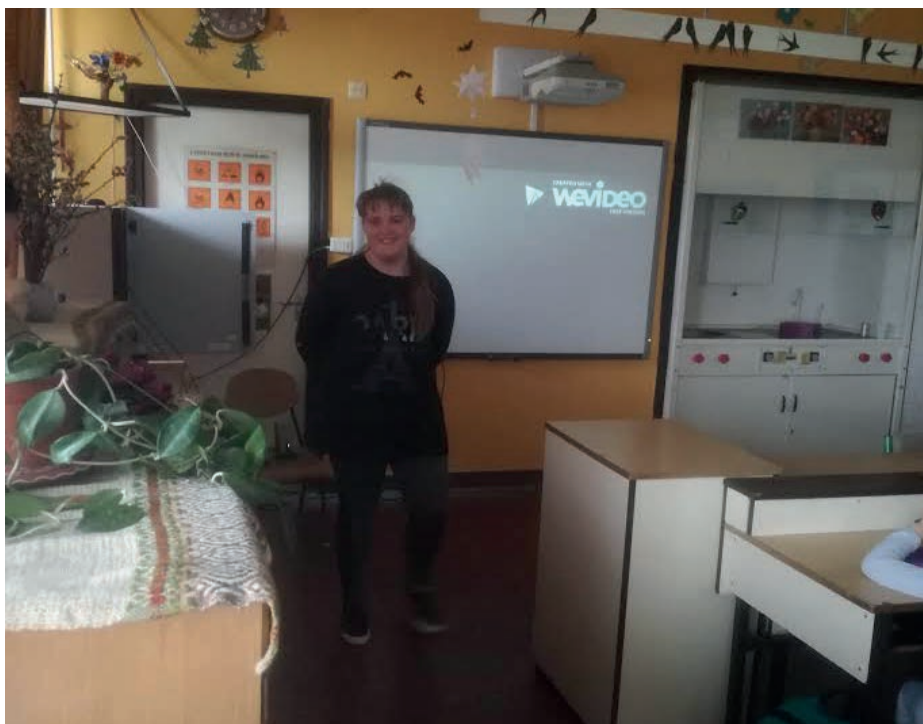
1. ábra: Részlet az egyik tanuló munkájából (saját szerkesztés)

- Lassan haladtunk, mert ennél a résznél jöttek rá, hogy a korábban keresett képek nem elegendőek a megfogalmazott szöveghez, ezért még ekkor is készítettük képeket. Néhány, a történetet bevezető és befejező képet a Publicdomain Picture oldalról kerestek a diákok. Ezen a felületen magyar nyelven is tudtak keresni, és itt vektoros grafikákat is találtak a szemléltetéshez.
- A következő lépés *a szöveg felmondása* és rögzítése volt. Az iskola épületének különböző helyiségeibe külön vonultak a csoportok, hogy ne zavarják egymást. A felvétel a diákok saját telefonjával készült. Csak többszöri próbálkozással sikerült a megfelelő minőségű felvételt elkészíteni, mert tapasztalatlanok voltunk, hogy milyen távolságra kell tartani az eszközt, és mert a felolvasás sem sikerült hibátlanul, vagy óvatosságunk mellett is behallatszódott némi háttérzaj.
- A felvétel hibáit a GoldWave szoftver segítségével javítottuk, illetve ezzel a programmal vágtunk 5-6 másodperces bevezető- és befejezőzenét a filmekhez.
- Ezután csak *a videók „összerakása”* maradt hátra. Mivel első esetben készítettek ilyen kisfilmet, az alkalmazások megismerésére sokkal több idő ment el, mint terveztem. Például a WeVideo alkalmazásra történő regisztráció, bár egyszerűnek tűnik, mégis egy teljes órát vett igénybe. Problémát okozott az is, hogy az elavult gépeken nem volt megfelelő verziójú Adobe Flash program, így néhányan a régi szerkesztőfelületet tudták csak megnyitni, ahol néhány funkció nem azonosan működik az új verzióval. Az angol nyelvű felületen nehezen tájékozódtak, és mivel kivetítési lehetőségem nem volt

a teremben, így egyenként kellett segítséget nyújtanom. A programban a képek hanghoz illesztése időigényes feladatnak bizonyult. Az első órán nem haladtunk a feladattal, mert a régi gépekben még nincs hangszóró, és ígéretük ellenére fejhallgatót csak az egyik csoport hozott magával. A következő órára az iskola termeiből kértünk hangszórókat, és sikeresen folytattuk a munkát. Ezt a lépést az oktatóvideó megtekintése után ügyesen végrehajtották a gyerekek.

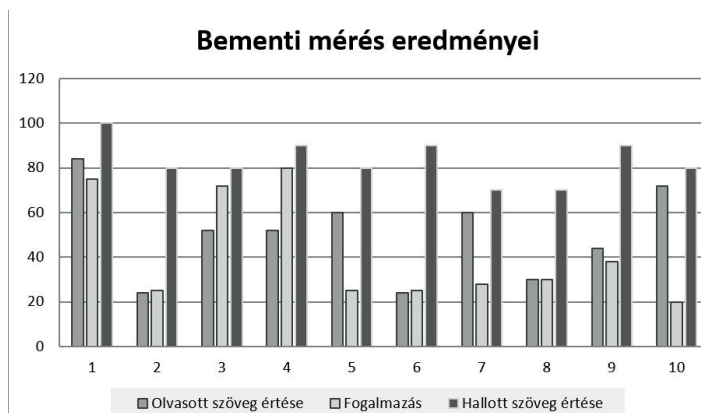
A bemutatás

- *A bemutató egy héttel később volt, az iskola minden tanulója megnézte a kisfilmeket, és nagy tapsal jutalmazta az alkotókat. Izgatottan készültek erre az alkalomra, félve a fogadtatástól. Bizonytalan léptekkel mentek ki a közönség elé, de örömtől ragyogó arccal mentek a helyükre a taps után. Mikor csinálunk még ilyet? – kérdezték később.*



2. ábra A bemutatón készült kép (saját fotó)

A projekt végén ismét volt egy hallás utáni szövegértés, illetve olvasott szöveg értése, valamint a tárgyalt matematikai témakör felmérése.



3. ábra: Bementi mérések eredményei (saját szerkesztés)

Szembevetően jó a hallás utáni szövegértés eredménye az irodalomórán végzett felmérésekhez képest. Ennek magyarázata az lehet, hogy amíg a DST-ben a meghallgatott mesében szereplő szavakra kellett csak emlékezni, addig a szaktárgyi felmérésekben értelmezni kell a szövegeket, és a feltett kérdésekre kell megkeresni a megfelelő választ. Tehát a nagyon eltérő teljesítmény oka a feladatok eltérő nehézségében keresendő.

Tanuló kódja	Bemenet			Kimenet			
	Olvasott szöveg- értés %-ban	Fogalmazás %-ban	Hallott szöveg- értés pontok (max.5)	Olvasott szöveg- értés %-ban	Fogalmazás %-ban	Hallott szöveg- értés pontok (max.5)	Matematika felmérő %-ban
Ebt1	84	75	5	86	80	5	90
Ebt2	28	25	4	30	30	4	35
Ebt3	52	72	4	54	75	5	48
Ebt4	52	80	4,5	50	80	4	82
Ebt5	60	25	4	65	32	4	42
Ebt6	24	22	4,5	27	24	4	35
Ebt7	60	28	3,5	65	32	3,5	68
Ebt8	30	30	3,5	30	35	3	28
EBT9	44	38	4,5	48	42	4	25
Ebt10	72	20	4	75	24	4,5	25

4. ábra: Bementi és kimeneti mérés összehasonlítása

A kimeneti mérés eredményei alig különböznek a bementi mérésétől. Úgy gondolom, a látványos javulás nem egyetlen ilyen akció eredménye lehet, hanem a hasonló tevékenységek rendszeres folytatásával lehet elérni.

	Eszközök	Szoftverek, weboldalak
Ráhangolódás	képkártyák	
IKT-ismeretek	internet, Youtube-videók, interaktív tábla, projektor, laptop	Gmail, Google Drive,
Történetírás	számítógép, internet	Word, PowerPoint,
Storyboard készítése	számítógép, internet	Microsoft Word sablon
Hangfelvétel készítése, szerkesztése	okostelefon, tablet, mikrofon,, hangszórók	GoldWave, Easy Voicer,
Képkeresés, képek előállítása	internet, számítógép, telefon, fényképező	PublicdomainPicture. PowerPoint, Flickr, Pixabay
Videófilm készítése	számítógép	Wevideó, MovieMaker
Bemutató	interaktív tábla, projektor, laptop	Windows Média Player, VLC média player

2. táblázat: A projekt során használt eszközök (saját szerkesztés)

A csoportok és történeteik

1. csoport tagjai: 3 lány, akik közül ketten tanulási nehézségekkel nem küzdenek, de képességeiken alul teljesítenek ebben a tanévben. Testileg fejlettek, és érdeklődésük középpontjában már nem a tanulás áll, figyelmüket teljesen lekötik a nemi érés problémái. Harmadik társukra még nem jellemzőek ezek a változások, ő különös figyelmet igénylő tanuló, akinek figyelme rövid idejű, szétszórt, könnyen elterelődik. Feladatértése olvasási nehézségei miatt változó. Emlékezete elfogadható, logikusan gondolkodik. Társas kapcsolatokban kezdeményező, szeret irányítani, társaival szemben kritikus és türelmetlen. A szülői támogatás eredményeképpen, a tanulási nehézsége ellenére az osztály legjobb tanulmányi eredményével büszkélkedhet. A projektben ő írta és olvasta a szöveget, amíg társai a képek készítésében és a videó összerakásában vállaltak nagyobb szerepet.

Történetük: Liza és a matekszabály

A főszereplő a tanulás és a másnapi felelés helyett a számítógépes játékkal töltene idejét, azonban bármilyen weboldalt nyit meg, mindenütt csak a megtanulni való szabályokat találja. Végigböngészi az oldalakat, és ennek eredményeképpen másnap kiválóan tudja, és ötösre felel.

Itt a három lány bármelyike lehetne Liza helyében, valószínűleg a mindennapokban is többször választják a mobiltelefon adta lehetőségeket, és tanulás helyett a közösségi média felületén szörföznek. Irreális álmom, hogy így, erőfeszítés nélkül is meg lehet tanulni a matematikát.



5. ábra: Munka közben

2. csoport: 2 lány, mindketten tanulási nehézséggel küzdenek. Unokatestvérek, elsős koruk óta elsősorban egymással töltik szabadidejüket, az osztály életébe kevésbé kapcsolódnak be. Sokat hiányoznak az iskolából, a lemaradás pótlásával nem foglalkoznak. Felnőttekkel való viselkedésük gyakran kifogásolható. Szókincsük szegényes, hiányos, kifejezőképességük gyenge, figyelmük rövid idejű, és emlékezetük pontatlan. Szövegértésük bizonytalan, az olvasás irodalmi szövegeknél monoton, nem hangsúlyos.

Történetük: A jó felelés

Kristóf másnap felelni fog az iskolában, ezért délután sokat tanul, és még lefekvés előtt is átnézi a szabályokat. Éjszaka álmában is ez foglalkoztatja, amikor a Tört király elmagyarázza neki újra a fogalmakat. Másnap iskolába menet is ezen az álmon gondolkodik, és sikeresen tudja felmondani feleléskor. Ebben a történetben a szereplő befektetett munkájának eredménye a jó felelés, azt üzeni, hogy tenni kell a sikerért, és hogy ha valami fontos számunkra, akkor az agyunk még álmunkban is tovább dolgozik az információk feldolgozásán.

3. csoport: 2 fiú, mindkettő tanulási nehézséggel küzd. Egyikük roma származású. Eltérő személyiségük ellenére régóta barátok. Egyikük társaival szemben türelmetlen, durva, indulatos, társa nyugodtabb, bár néha kötekedik, vagy duzzogva különvonul, felnőttekkel szemben visszahúzódo, bátortalan. Tanulási problémáik hasonlóak, olvashatatlan írás, bizonytalan olvasás, a szövegértés gyengesége, pontatlan számolás, az algoritmusok ismeretének hiánya.

Történetük: Az álom

Peti tanulás helyett mobilozik, Facebookozik, majd fáradtan elalszik. Álmában találkozik a törtekkel, akik beszélgetnek vele, és megtanítják neki, amit napközben, feladatát elhanyagolva nem tanult meg. Másnap kiválóan tud mindent az órán. Amikor az iskolából hazamegy, és megkérdezi, mi az ebéd, akkor még ott is TÖRTkrumpli várja. Ez a befejezés teszi tréfássá a történetet, elnyerték vele az osztály tetszését. Azt hiszem mindkét fiú gyakran cseréli fel a tanulást a játékkal, és emiatt néha lelkiismeret-furdalásuk is van, és megbánják ezt a magatartást, amikor nem sikerül a felelés vagy a dolgozat. Sajnos egyikük mögött sem áll olyan családi háttér, amelyik korlátozná őket a számítógép-használatban, és figyelmeztetné őket feladataikra.

4.csoport: Két lány, az osztály ranglétrájának két széléről, két végét. Az egyik nyomasztóan támogató szülőkkel, túlzott szülői elvárásokkal, tanulási nehézség nélkül, a másik majdnem szülők nélkül, bármi féle elvárás nélkül, tanulási nehézséggel, cukorbetegséggel és emiatt sok hiányzással. Ennek ellenére a projekt alatt egymást kiegészítve egyetértésben dolgoztak. A jobb tanuló irányított, és társa szorgalmasan segítette.

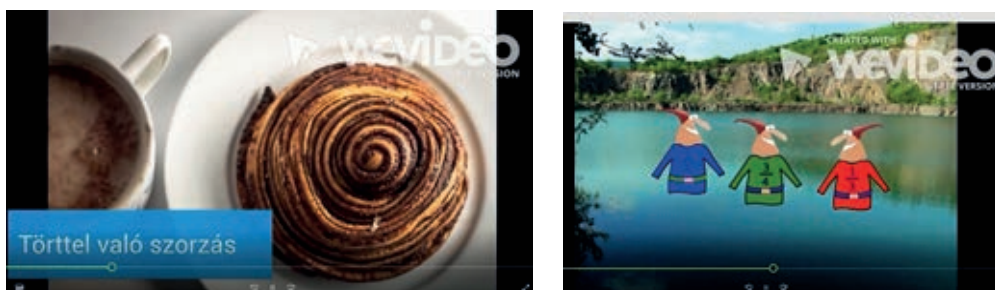
Történetük: A társasjáték

Ketten egy olyan társasjátékkal ülnek le játszani, melynek kártyáin tantárgyi kérdések állnak, és a továbblépés feltétele a helyes válasz. A játék segítségével megtanulják a szabályokat, és mindketten ötösrre felelnek. Ebben a történetben is tanulással és gyakorlással érik el a sikert. Az ötlet a jól tanuló lányé volt, aki valóban sok energiát fektet abba, hogy minden tantárgyból jó jegyet szerezzen.

5. csoport: Nem is nevezném csoportnak, hiszen 1 fiúnak nem akadt társa, magára maradt. Ennek több oka is van. Társaival szemben kötekedő, türelmetlen, goromba, gyakran verekszik. A felnőttekkel néha pimasz, viselkedése kifogásolható. Informatikai ismeretei nagyon hiányosak. Több területen fejlesztésre szorul: matematikai gondolkodás, szóbeli kifejezés és tanulási technika szerepel a fejlesztőpedagógusi jellemzésében.

Története: Álomtanulás

„A múlt héten újra egy egyest kaptam.” – kezdi a történetet a fiú, aki rossz kedvében lefeküdt és elaludt. Álmában megváltozott a világ, és a boltokban csak a törtek szabályaival lehetett fizetni. Másnap az emberekből lettek törtek és vegyes számok – „és nagyon rossz volt” –, hangzik el többször a kisfilmben. A nagymamája ébreszti, hogy iskolába kell mennie, ahol ötöst kap. Itt a történet nagyon életszerű, személyes környezetét jeleníti meg benne, csupán a befejezés álom a tanuló számára.



6. ábra: Képek a történetből

7.9.3. Konklúzió – reflexióim a projekttel kapcsolatban

Az időterv

Kezdetben a projekt megvalósítására 10 órát terveztem, de néhány lépésnél történtek csúszások, így 15 órát foglalkoztunk a projekttel. Kezdődött a történetírás nehézségeivel, amit egy jobb csoportban házi feladatként is elkészíthetnek a diákok, de mi a folyamatos átfogalmazások és a matematikai tartalom pontos megjelenítése miatt 5 órán át csináltunk többféle platformot is használva. Érdekes volt több időt ráfordítani, mert a szaktárgyi tudásuk jobban elmélyült a gyakorlás által. A képek megalkotása is hosszabb időt vett igénybe, mint terveztem, mert sokszor javításra szorultak a képként megjelenített matematikai összefüggések, néhol a helyesírási hibák, máskor pedig a pontatlan megfogalmazás miatt. Az interneten a képek keresése közben figyelmük sokszor elterelődött a feladatról, nehezen döntöttek arról, melyik kerüljön a történetükbe, és a letöltött fotók átszerkesztése is lassan ment a képszerkesztő alkalmazások bizonytalan használata miatt. Tudásuk ezen a területen is sokat gyarapodott, és a munkatempójuk is gyorsult.

A WeVideo használatakor is adódtak problémák a felület kezelésével kapcsolatosan. A Firefox böngészőben jobban tudtuk használni, mint a Chrome-ban, ahol az automatikus fordítás miatt a magyarul beírt szöveget folyton átírta a program értelmetlen kifejezésekké. Másik probléma a napi tevékenység befejezésekor a mentés volt. A gyerekek nem ismerve a felületet a Finished menüpontra klikkeltek, ezt a programnak a munka végleges befejezését jelenti, és ugyan lehetőség van a további szerkesztésre, de a havi 5 perces ingyenesen letölthető időt már meghaladták, így nem tudtuk letölteni később az elkészült filmeket, csak a következő hónap elejét kivárva.

A munka megszervezése

A csoport összetétele, és a feladattudat hiánya miatt házi feladatként nem tudtam egyetlen feladatot sem adni, mert az osztály nagyobbik fele jellemzően nem készíti el a feladatait. Az iskolából hazaérve nincs támogató környezet, és nincs elvárás sem

a szülők részéről. Elegendő, ha „megvan a kettes”. Itt pedig saját eszközökre és otthoni internetelésre lett volna szükség, ami a nagyon hátrányos helyzetű diákoknak nem áll rendelkezésükre. Bár mobiltelefonjuk van, de internetelőfizetésük nincs. Ezért a projekt minden lépését tanórák keretében valósítottuk meg, és folyamatos segítségnyújtás mellett végezték feladataikat.

A diákok páros munkában dolgoztak, mert úgy érezték, hogy az informatikai alkalmazások használatában így jobban tudnak segíteni egymásnak. A párokat ők alakították ki, megbeszélték, kivel szeretnének együtt dolgozni. Így is voltak nézeteltérések a munka során, mert az egyik háromfős csoportban nagyon eltérő ízlésű lányok dolgoztak, és mindenki ragaszkodott a saját elképzeléséhez. Azonban önállóan egyikük sem akart dolgozni, mert nem érezték magukat elég magabiztosnak hozzá. A projekt elkészülte után úgy nyilatkoztak, hogy most már bármelyikük egyedül is belevágna, mert megtanulták az alapvető lépéseket.

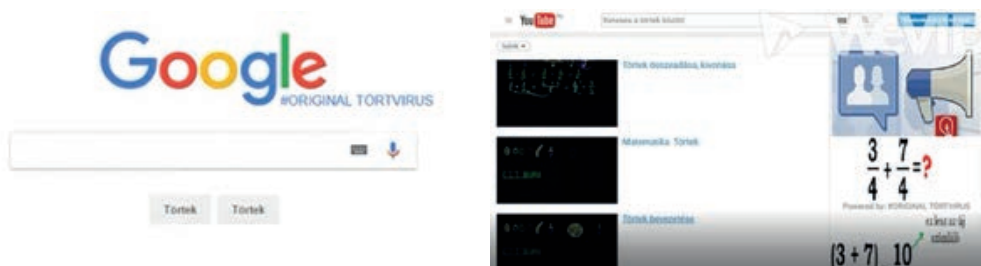
Egymás munkáit folyamatosan figyelemmel kísérték, érdeklődtek mások alkotásai iránt. Saját elképzeléseiket is folyamatosan átformálták egymás tevékenységét figyelve. Talán azért is lettek hasonló felépítésűek a történetek, mert mindenki az osztály által legjobbnak tartott ötletet akarta kidolgozni.

A motiváció alakulása

Eleinte bár lelkesedtek a feladatért, de nem bíztak magukban. Többen úgy gondolták, hogy ők nem tudják végigcsinálni. Az egyedül dolgozó fiú többször kijelentette, ő nem csinálja tovább. Számítógépes ismeretei és matematikai ismeretei sem voltak megfelelőek az önálló munkához, de ő mégis egyedül fogott a feladat megvalósításához. Sok biztatásra volt szüksége, és a végső lépéseknél már elfogadta társai segítségét, így végül sikeresen befejezte a története videóvá formálását. Elégedett és büszke volt a bemutató után.

A 3. csoport tagjai, akiknek előzetes számítógépes ismeretei jobbak voltak társaikénál, és otthon saját géppel is rendelkeztek, annyira felbuzdultak a feladat hallatán, hogy meg sem várva a projekt lépéseinek ismertetését, önállóan készítettek egy videót, amelyen saját elképzelésüket követve sokat dolgoztak. Az eredmény azonban nem felelt meg a kitűzött elvárásoknak, A matematikai tartalom nem jelent meg benne, csupán az, hogy problémát okoztak a törtek. Az elképzelésükben a számítógépet megtámadta egy Original Törtvírus, és minden felületen törtekkel találkozunk. Ehhez megírtak egy „művírust”, ami nemcsak arról tanúskodik, hogy az általános iskolai követelményeknél magasabb szintű informatikai ismeretekkel rendelkeznek az adott területen, hanem arról is, hogy ami nagyon érdekli őket, azt meg tudják tanulni, és képesek nagyobb energiát is befektetni az önállóan meghatározott cél érdekében. Sajnos tanulmányi átlaguk nagyon alacsony, mert a tantervi anyag nem igazán érdekli őket. Amikor dicsérve ügyességüket elmondtam, hogy át kellene

dolgozni az elkészült videót, és a matematikai ismereteket is meg kellene jeleníteni benne, akkor kissé elkedvetlenedtek, de néhány nap múlva elkészítettek ismét önálló munkával, otthon, egy új alkotást. Végig öntörvényűen a saját elképzelésük szerint dolgoztak, a szöveget nem írták le, sőt többször teljesen átfogalmazták, és storyboardot sem készítettek a többiekkel. Az órákon a többiek munkáját segítették informatikai tudásukkal.



7. ábra: Képek a történetből – Törtvírús

A szövegírás volt a legnehezebb lépése a projektnek mindenki számára. A tanulók magyarórán is nehezen fogalmaznak, egy ilyen speciális témában pedig hatványozottan megmutatkozott ez a probléma. Tulajdonképpen az egyik tanuló ötletének változatai kerültek kidolgozásra kis módosítással. Már az óra előtti szünetben beszélgettek arról, hogy kinek milyen elképzelése van a történetről az osztályban. Talán csak a társasjátékötlet tér el a többiekétől.

A foglalkozások alatt mindenki igyekezett kivenni részét a munkából. A párokban dolgozók a feladatokat felosztva egyetértésben végezték el az adott lépéseket, de a 3 fős csoport tagjai között gyakran nézeteltérés okozott feszültséget. A feladatokat ők is felosztották, és közösen végezték, de a folyamatos viták visszafogták őket a haladásban.

A diákok többsége lelkesedett a feladatért, örömmel kezdték ötleteik megvalósításába, és bár a történetek nehezen álltak össze, és többször is átalakították azokat, mégis örültek, amikor sikerült összeállítani. A képek keresése is lekötötte őket, és a saját képek készítésekor több változatot is csináltak, és abból választották ki a legjobbat. A hangfelvételnél a csoport tagjai külön-külön is felmondták a történetet, és utólag választották ki, hogy melyikük felvétele legyen a kész filmben. A videó készítésekor az áttűnések használatával létrejött látványt sikerélményként élték meg.

Összegzés

Számomra nagyon érdekes volt ezzel a módszerrel dolgozni. Sokrétűen lehet a gyerekek képességeinek, tudásának fejlesztésére használni. Én olyan feltételt fogalmaztam meg a gyerekeknek, hogy a videóban feltétlenül jelenjenek meg

az aktuálisan problémát okozó törtműveletekkel kapcsolatos szabályok, és ehhez találjanak ki történetet, illetve hogy a film segítségével mások is megismerhessék ezeket a szabályokat. A végeredmények eleget tesznek ennek az elvárásnak, de az értékelés nemcsak ez alapján történt, hanem az egész projekt alatt nyújtott teljesítményt figyelembe véve. Ez pedig mindenki számára pozitív volt, mert aktívan tevékenykedtek, segítették egymást.

A diákokat egészen más oldalukról ismerhettem meg a közös munka során. Jobban megtudhattam, ki milyen nehézséggel küzd, mi okoz problémát számára. Érdekesnek találtam, hogy a történetek témájában nem fordult elő, hogy a tanulási nehézség megoldására felnőtt segítségét kérjék. Helyette a rájuk jellemző környezetbe helyezték a problémát, főleg az internet világába. Az önállóan dolgozó fiú történetéből is kiderül mennyire hányattatott sorsú. Édesanyja óvódás korában elhagyta, édesapjával él, akivel szinte évente változó helyen laktak a faluban, majd a nagyszülőkhöz került, jelenleg ők gondoskodnak neveléséről. Álmában is csak nagybátyja, egyik osztálytársa és nagymamája kerül említésre.

Úgy gondolom érdemes volt ezt a módszert kipróbálni a tanulókkal, mert nemcsak a matematikai ismereteket sikerült bővíteni, illetve elmélyíteni, hanem kifejezőképességük és főleg önbecsülésük is fejlődött.

Tanulásszervezési szempontból az önálló tanulás és a kooperatív munkaforma érdekes keveréke volt, hiszen az alkotási fázist egyéni munkában végezték, a történetbe foglalt szabályokat mindenki leírta többször is. A végleges alkotás mégis a tanulók kooperatív összmunkájának eredménye. Mindez hozzájárult a tanulók hatékony, önálló tanulási stratégiáinak kialakításához is.

A módszerrel sikerült elérnem, hogy a kulcsfontosságú szabályokat megtanulják. Sokat fejlődtek az IKT-használat terén is.

Miután befejeztük projektünket, a módszert megismerve a magyar szakos kolléganőm a digitális témahéten készített velük egy miniprojektet, melyben könyvajánló kisfilmeket készített az osztály. Már rutinosan végezték a tevékenységet, és egy korábban megírt fogalmazás megfilmesítését 4 óra alatt elkészítették. Ott nem kellett képeket előállítaniuk, hanem az interneten található képek lementése után kezdődhetett a filmkészítés. A kolléganő nagyon elégedett volt a diákok munkájával, és a gyerekek is élvezték, hogy az újonnan szerzett tudást más tanórán is alkalmazhatták. A DST szinte valamennyi tantárgy keretein belül jól használható az önkifejezés és a kifejezőkészség fejlesztésére, a tantárgyi tartalmak feldolgozására, elmélyítésére.

TERMÉSZETISMERET

7.10. Gulya Nikolett: Beszédess bolygók – Naprendszerünk áttekintése digitális történetmesélés segítségével

Az esettanulmány azt a folyamatot mutatja be, hogy miként alkalmazható a digitális történetmesélés 5. évfolyamon a természetismeret tantárgy keretei között. A megvalósítás témaköre tökéletesen illeszkedik a tanmenetbe, célja a Naprendszer bolygóinak szélesebb körű megismerése a történetek által. A munkában az egész osztály, 31 tanuló részt vett, csoportokra bontva dolgoztak. A folyamat során a csoportok az általuk választott bolygóról gyűjtött száraz információkat foglalták egy izgalmas és személyes történetbe. A kisfilm elkészítéséhez a gyerekek többféle online és offline alkalmazást használtak (néhányuk számukra teljesen új volt) így mélyítve el digitális kompetenciájukat. A tanulók a munka során számtalanszor elolvasták, meghallgatták az általuk és társaik által készített szövegeket, kritikával illették azokat, és egymást segítették abban, hogy minél jobb minőségű munka kerüljön ki a kezeik alól. Így a folyamatban az ismeretanyag észrevétlenül vált számukra tárgyi tudássá. A módszer nagyban fejlesztette a tanulók egymás közötti kommunikációját, kritikai érzékét, és hatást gyakorolt önfogadásukra, önkritikájukra is.

A munka során bebizonyosodott, hogy a DST módszere jól beépíthető az általános iskolai természetismeret oktatásba, számos tanulói és pedagógusi kompetenciát fejleszt. Az alábbi tanulmány a módszer megvalósításának részleteit mutatja be.

7.10.1. Bevezető

Az intézmény bemutatása: tanulói környezet, tárgyi feltételek, az oktató munka jellegzetességei, egyéni arculat

Intézményünk a főváros XI. kerületében található családi házas lakóövezetben. A zöldövezeti, igazi nyugodt, kisvárosi hangulatot tükröző környezet vonzásának köszönhetően térségünk az elmúlt évtizedekben folyamatosan megújul, átalakul. Tanulóink jelentős része ebből a környezetből jár iskolánkba.

Iskolánk állami fenntartású intézmény, alapfokú oktatási feladatokat lát el. Fenntartója a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, tagintézménnyel nem rendelkezünk.

Iskolánk évről évre népszerűbb a környéken élők körében. Ezt bizonyítja az a tény, hogy tanulólétszámunk az elmúlt évtizedben folyamatosan emelkedik, jelenleg 448 fő. Iskolánkban 8 évfolyamon, 16 osztályban folyik az oktatás. A nemek eloszlása arányos.

Intézményünk környezetének lakossága egy zárt, helyi értékeket és hagyományokat ápoló közösség. 1942 óta működő iskolánkban a helyi közösségből gene-

rációk tanultak itt, iskoláztatási hagyományaink ezért erősen megmutatkoznak, a szülők, nagyszülők érzelmi kötődése szoros. Ez elősegíti a velük való magas fokú együttműködést.

Tárgyi feltételeink részét képezi a 16 tanterem (közülük 12 digitális táblával felszerelt), természettudományi előadó (amely Smart School rendszerrel felszerelt), három nyelvi terem, a számítástechnika-terem (digitális táblával), a tornaterem, a könyvtár (digitális táblával), a táncterem, a többfunkciós színházterem (digitális táblával) és a gondnoki lakásból átalakított „tankonyha”. Kedvezőek a feltételek a sportolásra, mozgásra, levegőzésre. Három saját udvarunk van. Az épület keleti homlokzata felőli területen többfunkciós kertet alakítottunk ki, a zöldterületek teljes rehabilitációja pályázati forrásokból zajlott. Az iskolánk melletti egyházi tulajdonú telket tanítványaink használhatják. Itt került kialakításra a pedagógusok és szülők közös munkájaként a szánkópálya, illetve a futballpálya is. Az elmúlt tanévben pedig iskolánk tanulóinak egy közösségi kertet és tankertet alakítottunk ki, szintén az egyházi telek területén.

A mi közösségünkben különleges érték a nagycsaládban nevelkedő gyerekek száma, ami a tanulólétszám közel egyharmada. A csonka vagy mozaikcsaládban élő gyermekek aránya a gyermeklétszám egynegyedét adja. Rájuk kiemelt figyelem irányul, különös gonddal, törődéssel fordulunk feléjük.

Iskolánk egy olyan intézmény, amelyet alapvetően a gyerekek érdeke határoz meg, törekszünk a partnerközpontú gondolkodás és tevékenységrendszer megvalósítására az európai klasszikus értékrend alapján. 2013 novemberétől a Magyar Génius Program tehetségsegítő hálózatának tagjaként intézményünk Tehetségponttá vált. Feladatunk a tehetséges fiatalok felfedezése, azonosítása, tehetségük kibontakoztatása, a tanácsadás, a pályaaorientáció, illetve a személyre szabott támogatás.

Iskolánkban kiemelt szerepet kap a művészeti képzés. Ezen belül az éneklés, a tánc, a zenetanulás és a képzőművészet. A művészeti nevelés kisgyermekkorban kezdődik el, részint az alkotókedv kialakításával, részint pedig a részképességek elsajátításával. Az alkotómunkát, zenei fejlődést zenei szakkörök, énekkar, Páva-kör és nyári zenei táborok támogatják.

Intézményünk számos hagyománya közt kiemelkedő és jelentős esemény a 2 évente megrendezésre kerülő magas színvonalú színházi előadás. Ez a rendezvény iskolánk minden pedagógusát és diákját megmozgató esemény, amely lehetőséget ad a tehetségek kibontakoztatására, az egyéni és közösségi siker átélésére. Ezen felül számos kompetenciaterületet érint, a szövegmondás mellett megjelenik a néptánc, a tánc, a népi játék, az ének, a népdaléneklés. Művészeti nevelési céljaink megvalósítására a díszletfestés, a jelmeztervezés, a kellékkészítés is alkalmat teremt. A szakkörökben folyó munka így épül be az iskolai programba.

Iskolánkban a felső tagozaton differenciáltan oktatjuk a matematika és az idegen nyelv tantárgyakat. Az idegen nyelv (angol vagy német) oktatása a 4. évfolyamon kezdődik, ám ezelőtt 1. évfolyamtól lehetősége van nyelvi szakkörbe járni minden tanulónak. Az emelt óraszámú, bontott csoportos szervezési forma és az így kialakított, ideális esetben 10-15 fős csoportlétszám lehetővé teszi mind a tehetséggondozást, mind pedig a felzárkóztatást. Kiemelt célunk a nyelvtanulási stratégiák kialakítása és azok folyamatos fejlesztése.

Iskolánk a környezeti nevelésre is nagy hangsúlyt fektet. 2009 óta Madárbarát Iskolaként működünk, 2013-ban pedig az Ökoiskola címet nyertük el. Folyamatosan részt vállalunk a tanulók környezettudatos nevelésében, békamentésen, denevérmegfigyelésen veszünk rész évente. Iskolai tankertünket nagy gonddal ápoljuk, 2017-ben elnyertük vele a kerület legszebb közösségi kertje megtisztelő címet. Ugyanebben a tanévben nagy sikerrel vettünk részt az európai Hulladékhetén is, megalapozva és a jövőben továbbfejlesztve a tanulók ökotudatos gondolkodásmódját.

Mindezek mellett hangsúlyt fektetünk arra, hogy fejlesszük pedagógusaink és tanulóink érzelmi intelligenciáját, az elfogadást, az egymás iránti toleranciájukat. Iskolánk elsőként vesz részt a KIVA bántalmazásellenes programban, illetve kerületünkben egyedülálló módon érzékenyítő programsorozatot tartunk, amely magába foglalja a pedagógusok képzését, a diákok találkozásokon alapuló információs fejlesztését, illetve a szülők tájékoztatását és megsegítését interaktív foglalkozások keretében.

Az osztály bemutatása

A digitális történetmesélést több évfolyamon megvalósítottam, a tanulmány alapjául saját osztályomban, az 5. b osztályban szerzett tapasztalataim szolgálnak elsősorban.

Az osztály tanulói létszáma 31 fő. A nemek aránya kiegyenlített, 15 lány és 16 fiú jár az osztályba. Az osztály tanulói közül 8 nagycsaládos. Négy tanulót nevel egyedül édesanyja vagy édesapja. A gyerekek többsége biztos anyagi háttérű családokból jön. Egy tanuló kap rendszeres gyermekvédelmi támogatást. Az osztályban jelenleg három sajátos nevelési igényű tanuló van. A beilleszkedési, tanulási, illetve magatartászavarral rendelkező tanulók száma öt. Tantárgyi felmentés jelenleg nincs, de az összes gyermek kiemelt figyelmet és egyéni bánásmódot igényel. Az osztály egy nagyon vegyes összetételű, rendkívül eleven, sokat beszélő, érdeklődő csapat. Rendkívül színes osztályprogramjaink vannak, mert a gyerekek nagyon igénylik az iskolán kívüli programokat, és teljesítményük is jelentősen javul, ha nem a megszokott iskolai környezetben vagy a megszokott módszerekkel kell elsajátítaniuk a tananyagot. Tanulmányi előmenetelük szempontjából az osztály 2 nagy részre szakad, vannak a nagyon jó képességű, jó bizonyítványú gyerekek, és a gyenge képességű, gyenge eredményt nyújtók. Két kitűnő és 6 jeles (4,9) tanulónk volt félévkor. A leggyengébb tanulói átlag a készségtárgyakat is figyelembe véve 3,0. A jó

(4,0) tanulók száma kevés, ez a szint az eddigi eredmények alapján csaknem hiányzik. Így gondot kell fordítanunk mind a tehetséggondozásra, mind a felzárkóztatásra. Tehetséggondozásra a szakkörök, illetve differenciálás, míg a felzárkóztatásra a differenciálás, illetve a szaktanárok által tartott felzárkóztatás újult lehetőséget.

Az osztály a természetismeret tantárgyat 2. évfolyam óta (környezetismeret) tanulja, heti 2 óraszámban. Osztályprogramjaink és projektjeink (iskolai tankert, Hulladékhét, erdei iskola, kirándulások, békamentés, Madárbarát Iskola Program) lehetővé teszik ismereteik szélesebb körű elsajátítását, illetve gyakorlati tapasztalatok szerzését. Az osztályt a 2016/2017-es tanévben kezdtem el tanítani, közel 8 hónapja dolgozunk együtt. Igyekszem az órákat lehetőség szerint kisfilmekkel, PPT-vel, érdekes történetekkel színesíteni. A tanulók tantárgyhoz való viszonya vegyes. Vannak, akik nagyon érdeklődők, egyesek unalmasnak találják a tananyagot. A terepen megtartott órákat azonban mindenki nagyon várja és kedveli. Ezekben a foglalkozásokon kinyílnak a zárkózott tanulók, és jelentősen javul a gyengébb képességűek teljesítménye is.

Saját szakmai tapasztalat

Pedagógiai munkámat 2000 őszén kezdtem meg egy budapesti gimnáziumban földrajz–angol szakos tanárként. Jelenlegi munkahelyemen 12 éve dolgozom. Felső tagozatban tanítok földrajz, angol nyelv és hon- és népismeret tárgyakat, és jelenleg az 5. b osztály osztályfőnökeként is tevékenykedem. Az iskolában betöltöm az idegen nyelvi projektfelelős tiszte, a KIVA-team tagjaként részt veszek az iskolai bántalmazások kezelésében, a környezeti nevelés munkacsoportban a fenntarthatóságra nevelés felelőse vagyok. Az iskolai tankert kialakításának és fenntartásának felelőse vagyok. Intézményünk „érzékenyítési csoportjának” tagjaként meghatározó szerepem van az érzékenyítő programok szervezésében és azok lebonyolításában, osztályfőnöki órák szervezésében és a fogyatékos személyekkel való találkozások lehetőségének kialakításában. Tanítványaimmal rendszeresen veszek részt szaktárgyi versenyeken, ezek szervezésében, illetve a zsűrizésben is aktívan részt vállalom. Pedagógiai munkámban kiemelt jelentősége van a tanulókkal való egyéni bánásmódnak, illetve figyelmet szentelek a gyerekek önállóságának, kreativitásnak, egyéni kifejezőképességének fejlesztésére. Munkám során fontos a hasznos és innovatív módszerek megismerése és ezek gyakorlati megvalósítása. Ezen módszerek egyike a DST.

7.10.2. Digitális történetmesélés a természetismeret tantárgy keretein belül

A DST módszerét rendkívül izgalmas, kreatív és számos tanulói kompetenciát fejlesztő módszernek tartom. Mivel saját osztályomhoz érzelmileg is kötődöm, mindenképpen szerettem volna a tanulóknak lehetőséget adni a módszer kipróbálására,

a tananyag elsajátításának egy más, számukra is érdekesebb, izgalmasabb formájára. Az osztály nagyon vegyes összetételű, de az innovatív és érdekes módszerekre egytől egyik fogékonyak, és teljesítményük is jelentősen javul, amikor nem a megszokott módon kell ismereteiket bővíteniük. Az osztály képességbeli heterogenitását kihasználva vegyes csoportokban gondolkoztam, lehetőséget adva arra, hogy a gyengébb képességű tanulók is részt vegyenek a folyamatban, jobb képességű csoporttársaik pedig tudják őket segíteni. Így 31 tanulóval vágtam bele a DST megvalósításába, amely igen nagy kihívást jelentett számomra.

A témaválasztásnak több szempontja is volt. Első és kézenfekvő oka az volt, hogy a természetismeret tanmeneten belül éppen akkor érkeztünk az „A Föld és a Világegyetem” témakörhöz, így mindenképpen ebben a témában kellett gondolkodnom, hogy szervesen bele tudjam illeszteni a tantárgy féléves ütemtervébe. A témakörben a bolygókról igen keveset tudhatnak meg a tanulók (jóformán csak a nevüket és 1-2 információt). Az osztályt azonban a téma nagyon érdekelte, számos kérdést tettek fel nekem. Ezért úgy határoztunk, hogy a bolygókról fogunk digitális történetet készíteni. Úgy gondoltam, hogy a témához kapcsolódó száraz adattömeg kimerítette volna őket, és kedvüket szegte volna. Ám ezeket egy „mesébe” bújtatva sokkal érdekesebbé, adaptálhatóvá tehetjük a tanulás folyamatát.

Számos pedagógiai cél vezérelt. Ezek az alábbiak voltak:

- **a Naprendszer bolygóinak megismerése** a DST módszerével;
- önkifejezés és kreativitás: egy adott téma önálló feldolgozása, saját arcúlatra formálás lehetősége;
- **a tanulás tanítása:** a módszer segítségével egy új tananyag elsajátítása, száraz adatok megtanulása „észrevétlenül”, kreatívan, egy történetbe ágyazva – mint tanulmányaik során a későbbiekben is alkalmazható módszer;
- **digitális kompetencia fejlesztése:** az infokommunikációs eszközök magabiztos használatának gyakorlása, online és offline digitális alkalmazások használatának gyakorlása, illetve újak bevezetése;
- **médiatudatosság kialakítása:** az elérhető tartalmak kritikus és etikus használatának elsajátítása, jogtiszta képek használata az internetről;
- problémamegoldó, kritikai gondolkodás fejlesztése;
- **kommunikáció és együttműködés elősegítése:** vita, saját álláspont témának, helyzetnek megfelelő előadása, megvédésének képessége, mások véleményének meghallgatása idegen nyelven is;
- **fogalmazási, szövegalkotási készségek fejlesztése;**
- **kezdemenyezőképesség, önirányítás és vállalkozói kompetencia fejlesztése:** a kreativitás, újításra való törekvés ösztönzése, az egyéni célok érdekében készített terv és megvalósítás folyamatának gyakorlása;

- **esztétikai tudatosság és kifejezőképesség fejlesztése:** elképzelések kreatív és igényes kivitelezése;
- **hatékony, önálló tanulás:** megadott időkeretek között elvégzendő feladatok gyakorlása, tanulásszervezés folyamatának megismerése;
- **retorikai, anyanyelvi kommunikációs készségek fejlesztése;**
- okoseszközök céltudatos órai használata.

A digitális történetmesélés folyamata

Előkészítő szakasz

Az előkészítő szakasz egyik legfontosabb lépése az volt, hogy az intézményvezetővel egyeztettem a projekt részleteit, és írásos engedélyt kértem annak megvalósítására. Ezután megfogalmaztam a szülői tájékoztatót, és online tájékoztattam a szülőket arról, hogy mi fog történni az osztályban. Arra kértem őket, hogy a gyerekek füzetébe beragasztott beleegyező nyilatkozatot feltétlenül írják alá, vagy jelezzék, ha bármi folytán nem szeretnék, hogy gyermekük részt vegyen a folyamatban.

Miután ezen a formai részen túljutottunk, felmértem a tanulók előzetes technikai tudását, digitális kompetenciáját és egyéb szaktárgyi tudását. Az informatika szakos kolléga véleményét kértem ki, illetve a gyerekektől is tájékozódtem abban a tekintetben, hogy az egyes részfolyamatokat a tanulók mostani tudásuk alapján mennyire látják kivitelezhetőnek. Mivel informatikaórákon elsajátították a Microsoft Word használatát, természetismeret-órákra pedig rendszeresen készítenek prezentációkat, így a hangfelvétel, illetve a vágás volt kérdéses számomra. Biztató volt, hogy már többen készítettek hangfelvételt, és egy páran már vágóprogramot is használtak. A magyar irodalom szakos kolléga megnyugtató szövegalkotási és retorikai készségeik felől, bár azt elismerte, hogy ezeken még van mit fejleszteni. Végezetül felmértem okoseszközeik használhatóságát, és tájékozódtem arról, hogy egy esetleges vágóprogram letöltése az otthoni számítógépükre problémát okozna-e.

Szintén az előkészítési szakaszhoz tartozott a Movie Maker vágóprogram telepítése az informatika-tanterem gépeire és a saját osztályomban lévő digitális táblára is, mivel az órák egy részét (amikor nem volt szükségük saját gép használatára) itt tartottuk. Természetesen ehhez is a vezetőség és az informatikatanár beleegyezése szükségeltetett. Végül tájékozódtem arról is, hogy van-e szélessávú internet-hozzáférés az érintett tantermekben.

A szervezési részhez még az is hozzátartozott, hogy bizonyos órákat, amikor ezt az eszközszükséglet megkívánta, az informatika tanteremben tudjam tartani. Ezt a vezetőséggel és az informatikus kollégával is egyeztetnem kellett.

Mindezek után végre megkezdődhetett a munka érdemi része, amelybe nagy lelkesedéssel vágtunk bele.

A digitális történetmesélés folyamata

Annak ellenére, hogy a digitális történetmesélés egy rendkívül kreatív és önkifejező módszer, ráadásul nagyfokú szabadságot biztosít a tanulói munkához, a pontos pedagógiai átgondolás és tervezés a sikeres kivitelezés érdekében elengedhetetlen. A nem túl bonyolult, vázlatos terv segítségével a tanulók és én is követni tudtam a munka ütemét, a soron következő lépéseket. (1. táblázat)

ÓRA	TÉMA	ELŐZETES TÁJÉKOZÓDÁS, FELADAT	SZÜKSÉGES ESZKÖZÖK/ TANTEREM	HÁZI FELADAT
1. óra	A digitális történetmesélés ismertetése, feladat ismertetése, csoportfelosztás	megadott digitális kisfilmek megtekintése otthon	saját osztályterem (számítógéppel, digitális táblával felszerelve)	A csoport vitassa meg, melyik bolygóról szeretne DST-t készíteni
2. óra	A bolygók „szétosztása”, információ gyűjtése az internetről megadott szempontok alapján		informatika terem, füzet, toll, pendrive	Az információgyűjtés befejezése, csillagászati lexikonok alapján adatellenőrzés
3.-4. óra	A szöveg felépítésének módja, szövegalkotás, felolvasás, kritikai észrevételek		füzet, toll saját osztályterem (3. óra) informatika terem (4. óra) pendrive	A feladat otthoni befejezése, javítása
5. óra	A szöveg véglegesítése, gyakorlás, hangfelvétel rögzítése	a szöveg kinyomtatása	saját osztályterem okoseszköz	hangfelvétel hibáinak javítása
6. óra	A hangfelvételek meghallgatása, kritikai észrevételek A jogtiszta felhasználás fogalma		saját osztályterem okoseszköz, füzet, toll	hangfelvétel hibáinak javítása
7. óra	Jogtiszta képek gyűjtése az internetről		informatika tanterem, pendrive	Képek gyűjtésének befejezése
8. óra	A szöveg és a hanganyag logikai összerendezése		informatika tanterem, pendrive	átgondolás
9.-10. óra	A Movie Maker program bemutatása, ismertetése, vágás		informatika tanterem pendrive	

11. óra	A kisfilmek előnézetének megtekintése, kritikai észrevételek, javítás		informatika tanterem, pendrive	
12. óra	A kisfilm értékelési szempontjainak kidolgozása, ennek megfeleltetése, javítás, véglegesítés		informatika tanterem, pendrive	
13. óra	Megtekintés, élmények, tapasztalatok, érzések megosztása		saját osztályterem, pendrive	

1. táblázat: Digitális történetmesélés természetismeret-órán, 5. osztály – ütemterv

A folyamatot 13 tanórára terveztem, ez összesen 3 hetet vett igénybe, felhasználva a hon- és népismeret, illetve az osztályfőnöki órák kereteit is, ezt természetesen az előkészítési folyamatban egyeztettem a vezetőséggel.

Az első DST óra előtt beszéltem a gyerekeknek a munkáról, és kértem őket, hogy lehetőség szerint nézzenek meg otthon néhány előre megadott digitális történetet, hogy fogalmuk legyen arról, mit is kell majd készíteniük. Az első tanórán ismerttettem a DST lépéseit, füzetbe is rögzítettük (életkorukból adódóan erre szükség volt), majd beragasztottuk a folyamat menetét bemutató táblázatot is. Ezután megalkottuk a csoportokat (5-6 fő), amelyek nagyrészt az én elképzeléseim alapján lettek kialakítva. A módszernek csoportépítő hatása is van, és szerettem volna, ha képesség szempontjából heterogén csoportok formálódnak. Így mindenki részt tudott venni a folyamatban, mindenki talált magának megfelelő feladatot, illetve a jobb képességű tanulók tudták segíteni gyengébb képességű társaikat. Arra kértem a csoportokat, hogy e-mailen keresztül a következő órára döntsék el, hogy melyik bolygóról szeretnének digitális történetet készíteni.

A második órán sor került a bolygók szétosztására. A csoportok nagyrészt meg tudtak egyezni a témában. Bár a Mars rendkívüli népszerűségnek örvendett, sikerült elérnem, hogy minden csoport más-más bolygóról készítsen történetet. Eredeti terveim szerint a Föld nem szerepelt az ismertetésben (erről a bolygóról már előzetesen részletesen tanultunk), de az egyik csoport annyira ragaszkodott hozzá, hogy végül engedtem. Így maradt 2 bolygó, a Vénusz és a Neptunusz, amelyet nem választottak. Azonban a Föld csoportból az egyik tanuló jelezte, hogy ő szívesen készítené DST-t a Vénuszról egyedül, mert úgy érzi, hogy nem fog tudni az adott csoporttal együttműködni. Mivel én is így láttam a helyzetet, engedtem kérésének. Ezután megadott szempontok alapján (egy kérdéssor) kellett a tanulóknak adatokat gyűjtenie az internetről, majd a könyvtárban fellelhető csillagászati lexikonokból házi feladatként ellenőrizték az adatok valóságát.

A Neptunuszról a következő órára készítettem egy DS-t, hogy a tanulók konkrétan is lássák a célt, hogy hová kell eljutniuk. Ezután megbeszéltük a szövegalkotás lépéseit, folyamatát (ezt füzetbe is rögzítettük), majd elkezdődött a munka. A tanulóknak tudatosítanom kellett, hogy nem az internetről leszedett szövegek logikailag egymás után rendezése a cél, hanem egy élvezetes mese, amely E/1-ben íródott. Meglepően lassan indult be a fantáziájuk és mertek a saját ötleteikre hagyatkozni, de végül egy-két próbálkozás után mindenki a saját szintjén rátalált a megfelelő kifejezésekre, mondatokra. A logikai sorba rendezés is nehézkes volt. Minden csoporttal külön kellett foglalkoznom, javítanom kellett a nyelvtani, stilisztikai hibákat, fel kellett hívnom a figyelmüket a szám-személy megtartására, mert bizony sokszor elkalandoztak E/1-ből E/3-ba. A szövegalkotási folyamat 2 órát vett igénybe. Voltak olyan csoportok, akik még ennyi idő alatt sem tudtak elkészülni, annyira meg voltak ijedve a feladattól. Őket kértem, hogy otthon fejezzék be történetüket, majd online megvitattuk a szükséges javításokat. A negyedik óra végén kértem, hogy mindenki nyomtassa ki a szövegét, vagy küldje el nekem, és én kinyomtatom.

Az ötödik órán meghallgattuk a szövegeket, a gyerekek megoszthatták egymással észrevételeiket, javaslatokat tehettek a változtatásra, illetve megvitathatták a javaslatok elfogadását. Ezután néhány szövegben még kisebb változtatásokat eszközöltünk a csoport egyéni arculatának megfelelően (pl. egy gyengébb csoport szövegét nem alakítottuk át, bővítettük ki, csak javaslatokat tettünk a változtatásokra, amit ők vagy megfogadtak, vagy nem). Erre a szakaszra jellemző volt a nehézkes kommunikáció, a parázs vita. Kezdetben a gyerekek kifejezetten sértésnek vették a kritikát, csak hosszas meggyőzéssel sikerült őket jobb belátásra bírni. Volt, akit még így sem. Végül megbeszéltük, hogy a hangfelvételnek milyen minőségi követelményei vannak (csendes, nyugodt körülmények, artikuláció, közepes beszédtempó és hangerősség), majd készíthettek egy próbafelvételt (előtér, mosdó igénybevételével). A hangfelvételekhez saját okoseszközeiket használták (amelyeket reggel összegyűjtve az igazgatói irodába kell leadni, és csak a tanítás végén kaphatják újból kézhez), ebben az esetben azonban külön engedéllyel felhozhatták őket. A tapasztalatokat összegezve a minőségi hangfelvételekhez otthoni körülmények kellettek. A tanulók házi feladata az volt, hogy készítsék el hangfelvételüket, majd csoportjuk tagjai között online megosztással szavazzák meg, hogy „kinek a hangja” szerepeljen a kisfilmben.

A hatodik órán a kiválasztott hangfelvételeket meghallgattuk, javaslatokat tettünk a szükséges javításra. Sajnos a Föld csoport szövege még így is nagyon gyengén sikerült, módszertani tanulásként elmentettem ezt a verziót is. Hozzáteszem, hogy a javított változat is csak kicsivel minőségibb. Véleményem szerint ebben a korosztályban még nem alakult ki az igény a minőségi munkára. A tanulók sokszor házi feladataik elkészítésére sem hagynak elég időt, de előfordult már más projektek esetében is, hogy sokat bajlódtunk a munka kivitelezésével. Egy rövid idő után gyorsan túl

szeretnének esni a feladaton. A minőségi munka fontosságára még nagyobb hangsúlyt fogok fektetni jövőbeni óráimon. Ezután bevezettem a gyerekeknek a jogtiszta adat- és képfelhasználás fogalmát (füzetbe lejegyeztük), majd kértem őket, hogy otthon gondolják át és online vitassák meg, hogy milyen típusú képek szükségesek az ő történetükhöz.

A hetedik óra feladata az volt, hogy a tanulóknak jogtiszta képeket kellett letölteniük az internetről, ezekhez hivatkozást készíteni, majd mappába rendezni. Javasoltam, hogy már a sorrend kialakítására is törekedjenek, de némelyik csoportot úgy elragadta az internet használatának heve, hogy nem foglalkoztak a kéréssel. A csoportokban körbejárva segítettem munkájukat, előfordult, hogy a Szaturnusz csoport képei közé bekeveredett egy-egy Jupiter kép is.

A nyolcadik órán arról beszéltünk, hogy milyen fontos a szöveg és a választott képek logikai összerendezése, miért nem jó, ha például a Jupiter holdjait látjuk, miközben a belső magjáról beszélünk. Ezt a gyerekek egy része nagyon nehezen értette meg, megrészezülve a szabad alkotás örömeitől. Nyomatékosan beszéltünk arról, hogy a szabad alkotás nem igénytelenséget jelent, hanem egyéniségüknek, kreativitásuknak igényes módon történő kifejezését.

Miután átbeszéltük a sorrendet, a kilencedik órán megismerkedtünk a Movie Maker használatával röviden elméletben, hosszabban gyakorlatban. Majd feltöltöttük a hang- és képanyagot, és megkezdődött a vágás. A tanulók igény szerint más vágóprogramokat is használhattak, ehhez behozhatták saját laptopjaikat (amelyeket a többi tanórán biztonsági okokból az igazgatói irodában tároltunk). A vágás folyamata egy rendkívül időigényes türelemjáték, nagyban fejleszti a tanulók koncentrációs készségét, kitartását, és a minőségi munkavégzés igénye felé tereli őket. Ezért fontosnak tartottam, hogy elég idejük legyen arra, hogy a tanórai keretek között közösen be tudják fejezni a munkát. A vágás folyamata így a kilencedik óra felétől a tizedik óra végéig tartott. Egyes tanulócsoportoknak szüksége volt az otthoni befejezésre. A 11. órán megtekintettük a kisfilmek előnézeteit, és közösen összeállítottunk egy kritériumsort, amely alapján értékeltük és kritikával illettük a kisfilmeket. A kritériumok közül a következőket fogalmaztuk meg:

- A szöveg logikus és koherens felépítése,
- Megfelelő beszédtempó, hangerő, artikuláció, intonáció,
- A hangfelvétel minősége,
- Megfelelő, jó minőségű képek,
- A szöveg és a képek megfelelő logikai sorrendje,
- Minőségi vágás,
- Képek hivatkozásának megléte.

Ezeket a kritériumokat átbeszélve a 12. órán sor kerülhetett a hibák javítására, a film véglegesítésére, elmentésére. Sokan abba a hibába estek, hogy az előzetes információkat figyelmen kívül hagyva filmjeiket wlmf kiterjesztésű projektfájlba mentették (amely nem tette lejátszhatóvá a filmet) mp4 formátum helyett. Természetesen ez a hiba is korrigálható volt.

Végül a 13. órán közösen megtekintettük a kisfilmeket és ünnepeltünk. A tanulók megoszthatták egymással és velem élményeiket, érzéseiket, tapasztalataikat. Érdekeséggént említhető, hogy ez a folyamat erősen segíti az önkritika mellett a tanulók önellfogadását is. A kezdetben bizonytalan, saját hangjukat elviselhetetlennek érző, zavarban levő és munkájukat félve megmutató egyénekből a folyamat során közösségi, magabiztos, alkotásukat büszkén vállaló alkotók lettek.

A kitűzött célt végül sikeresen teljesítettük. Minden csoport elkészítette saját alkotását, abban a minőségben, ahogyan azt képességei engedték. Nekem is nagy tanulság volt, hogy nem várhatom el mindenkitől ugyanazt a maximumot. Nagyon büszke vagyok a gyerekekre, hogy ilyen remekül helyt álltak ebben a számukra teljesen új és nehéz helyzetben.

7.10.3. Konklúzió

A tanulók motivációja

A tanulók lelkesedése a folyamat kezdetén egységesen nagy volt. Kíváncsivá tette őket az új módszer kipróbálása, izgatta őket az IKT-eszközök használatának lehetősége. A szövegalkotási folyamat már nehézségekkel járt, néhányan nem akartak rögtön elektronikus formában dolgozni, ők a füzetükbe dolgoztak. A filmekhez tartozó kép- és filmkeresés akadálytalanul és gyorsan ment (kisebb minőségi javításoktól eltekintve). A vágás folyamatában több tanulócsoport is megrekedt, elfáradt. Úgy gondolták, hogy majd „gyorsan készítünk valamit a számítógépen”, ehelyett rá kellett jönniük, hogy ez az alkotás kitartást, időt és nagyfokú koncentrációt igényel. Úgy éreztem, hogy elfáradtak. Áthidaló megoldásként elkértem egy rajzórát, és a héten lezajlott békamentés hanganyagát közösen rögzítve (minden tanuló 1 mondatot mondott a 31 mondatos szövegből), illetve az ott készült képeket feltöltve készítettünk egy közös „osztály digitális történetet”. Ez csapatépítésnek sem volt utolsó, de módszertani célja annak bemutatása volt, hogy odafigyeléssel, kitartással 45 perc alatt milyen sokat érhetünk el. Ez szerencsére több csoportra hatással volt, és elkészültek a filmek.

Sajátos jellegzetességgént megfigyelhető volt, hogy a tanulók egyes esetekben nagyobb gondot fordítottak a feliratozásra (cím, alkotók), azok animációira és zenéjére, mint magára a kisfilmre. Úgy érezték, hogy ezzel kivívhatják társaik elismerését. Egy esetben előfordult, hogy ezek a „függelékek” hosszabbra sikerültek, mint maga az alkotás.

A tanulói kooperáció elfogadható volt, bár voltak olyan gyerekek, akiket facilitálni kellett a csoportban való aktív közreműködésre. Érdekes és tanulságos volt a folyamat során, hogy a tanulók könnyedén reflektáltak mások munkáira, sokszor nagyon erős kritikával illetve őket, de a saját munkájukat ért kritikákat nehezen fogadták el, megsértődtek, és csak hosszas beszélgetés után tértek jobb belátásra.

Összegzés

A DST megvalósítása 31 tanulóval órai keretek között igazi kihívás és „heroikus küzdelem” volt. Rengeteg feladata volt vele a gyerekeknek és nekem is. A befejezést hátráltatta, hogy tantermmünkben tönkrement a számítógép, így minden alkalomra a saját laptopomat kellett rákötni a rendszerre. A szélessávú internet minőségével is akadtak problémák.

Mindezek ellenére a módszer kipróbálását rendkívül hasznosnak és hatékonynak tartom. Számos tanulói kompetencia fejlődése mellett nagyban elősegítette az osztályban zajló kommunikációs csatornák kiépítését, fejlesztettük általa a kritikai érzéket, az önkritikát, az önelfogadást és nem utolsósorban a csoportkohéziót (együtt alkottak valami különlegeset). Az pedig már csak „non plus ultra”, hogy a sok ismételéssel, javítgatással, visszahallgatással olyan jól sikerült rögzíteniük a tananyagot, hogy arra még nagyszülő korukban is emlékezni fognak. Meg is látszott ez a tesztek eredményein is, majdnem egy teljes jeggyel (0,9) jobban teljesített az osztály az előző, szerintem lényegesen könnyebb tananyaghoz képest.

Saját pedagógiai ismereteim is nagymértékben gazdagodtak a folyamat során. Fejlődött problémamegoldó képességem, türelmem, elfogadásom és nem utolsósorban digitális kompetenciám. Önismereti szempontból is nagy hatást gyakorolt rám ez a pár hét, tanulságos volt, hogy hogyan állok helyt, miként reagálok egy számomra is ismeretlen terepen, ahol számos előre nem látható, apró, megoldásra váró probléma jelentkezett. Jó volt kimozdulni a megszokottból. Felemelő érzés volt a frontális szerepkörből kilépve bemenni a gyerekek közé, velük partnerként együtt dolgozni, javaslataimmal, ötleteimmel segíteni őket. Egymással való kommunikációnk is nagymértékben javult, és egyfajta bizalmi viszony is kialakult köztünk, mert a gyerekek érezhették (és ezt meg is fogalmazták), hogy mindig számíthattak rám.

A kisebb nehézségek ellenére a gyerekek egyöntetű kérése az volt, hogy még ebben a tanévben készítsünk digitális történetet. Természetesen ezt meg is fogjuk tenni, bár kevesebb tanórát szánok majd az elkészítésre, és több otthoni feladat vár rájuk. A következő évi tanmenetbe pedig egyértelműen be fogom építeni a módszert, a lehetőségektől függően félévenként 1-2 DST témafeldolgozást. Kooperatív módszeren is gondolkodom, a magyar nyelv és irodalom szakos, illetve az informatika szakos kollégát bevonva, az ő óráikat is felhasználva intenzívebben és rövidebb idő alatt elkészülhetnének az alkotások.

Az idei tanévben számos területen alkalmaztam a módszert. Úgy érzem, a lehetőségek határtalanok, csak kreativitás kell hozzá. Készítettünk DST-t a békamentésről, az európai hulladékétről, angolnyelv-órákon pályaorientációról, illetve elkészítettük az „Egy pénz életútja” című alkotásainkat is, szintén angol nyelven. Terveim között szerepel az iskolánkban napjainkban lezajló, május közepéig tartó érzékenyítő program záró produktumaként DST-t készíteni a gyerekekkel. Ekkor egy olyan híres vagy hétköznapi fogyatékos személy bőrébe kell majd bújniuk, akit példaképüknek tudnak tekinteni. Izgatottan várják. Szintén terveim között szerepel a május elejére tervezett erdei iskoláról készített digitális történet. Mivel az éves tananyagot már majdnem befejeztük, ez az időszak ideális lesz a kreatív tevékenységek kibontakoztatására.

Összegzésként elmondható, hogy a digitális történetmeséléssel megtartott órák nagyon hasznosnak, élvezetesnek és mind a tanulók, mind a pedagógus számára rendkívül tanulságosnak bizonyultak. Kipróbálását bátran javaslom mindenkinek.

INFORMATIKA

7.11. Kiss András: Robottörténetek, avagy mi forog a gépek fogaskerekében? Általános iskolás tanulók benyomásai a technológiai innovációval kapcsolatban

7.11.1. Bevezető

A hagyományos pedagógiai módszerek és megoldások már nem megfelelőek a netgenerációs tanulók számára, nem elég hatékonyak a velük végzett oktató-nevelő munka során. Ez a digitális bennszülött korosztály már sokkal inkább igényli az élet minden területén, így az iskolai oktatás folyamán is a modern digitális eszközök és a web 2.0-es technológiák használatát, a változatosságot, az ingerdús, kötöttségektől és formalitástól mentes környezetet, hiszen születésüktől fogva ilyen miliő veszi őket körül, ebben a légkörben szocializálódnak.

A tanári szerepek is átfarmálódnak, a pedagógus már nem egyedüli és kizárólagos forrása az ismereteknek, inkább mentorként, facilitátorként a háttérből segíti, irányítja a tanulók munkáját, önálló ismeretszerzését. A hangsúly a tényleges tudásról egyre jobban áttevődik azon készségek megszerzésére, amelyek biztosítják az egyén számára a munkájához, a mindennapi boldogulásához szükséges információkhoz való hatékony és gyors hozzáférést. Ehhez pedig elengedhetetlen, hogy megfelelően fejlett digitális írástudással rendelkezzen. Sok esetben, főleg a szociokulturális hátrányokkal küzdő gyermekek körében a megfelelő digitális kompetenciák kialakulásának egyedüli színtere az iskola, hiszen csak itt van lehetőségük ezen eszközök használatára és ezáltal a köztük és a társaik közötti szakadék csökkentésére.

Ezen sajátosságokat szem előtt tartva saját pedagógiai gyakorlatomban is törekszem az adott korosztály igényeinek minél szélesebb körben történő figyelembevételére, a hagyományostól eltérő módszerek kipróbálására, azoknak a megszerzett tapasztalatok szerinti felhasználására a diákokkal való közös munkám során. Ennek érdekében folyamatosan keresem a lehetőséget a megújulásra, a pedagógiai eszköztáram gazdagítására. Így találkoztam a digitális történetmesélés módszerével, amely többek között lehetőséget biztosít a tanulók motiválására, saját gondolataik egyedi formában történő kifejezésére, IKT- és szociális kompetenciáik fejlesztésére.

Jelen esettanulmányomban a módszer kipróbálása során szerzett személyes tapasztalataimat, a felhasználás előnyeit és a felmerült nehézségeket mutatom be a saját iskolai és tantárgyi környezetem vonatkozásában.

A módszer gyökerei a '90-es évek Amerikájáig nyúlnak vissza, és az előnyeit felismerve azóta széles körben elterjedt. Lényegét tekintve egy olyan eljárás, amely lehetőséget nyújt önmagunk mások számára is érthető és velük digitálisan könnyen megosztható formában – rövid videofilmként – történő kifejezésére, miközben figyelmünket az adott témára irányítja, segít rendszerezni az azzal kapcsolatos gondolatainkat. Véleményem szerint legnagyobb erejét az elbeszélő személyes nézőpontja adja.

Alkalmazhatóságát nagymértékben befolyásolják a rendelkezésre álló tárgyi és személyi feltételek, melyek közül némelyek elengedhetetlenül szükségesek a sikeres megvalósításhoz. Ilyen lényeges kritérium, hogy elérhetőek legyenek a megfelelő IKT-eszközök mind hardver, mind szoftver vonatkozásában. Emellett ugyanilyen fontos tényező az ezek használatához legalább alapfokon értő pedagógus és tanuló, akik megfelelően motiváltak a módszer alkalmazásával kapcsolatban. Az esetlegesen felmerülő technikai problémák gyors és hatékony orvoslásához a tanár magasabb szintű számítástechnikai ismereteire vagy egy rendszergazda meglétére is szükség lehet. Mindezek mellett meg kell említeni a megfelelően nyitott intézményi környezet és a támogató családi háttér fontosságát is. Sok esetben a tanulói mobiltelefonok órai használata a házirend szabályozása szerint tilos, így a történetek elkészítése során ezen eszközök alkalmazásához intézményvezetői hozzájárulás szükséges. Főleg a kiskorú tanulók esetén, a megfelelő törvényes képviselői hozzájárulás hiányában nincs lehetőség az elkészített produktumok szélesebb körű bemutatására. Szerencsére saját intézményemben rendelkezésemre állt az összes szükséges feltétel, így alkalmam nyílt optimális körülmények között kipróbálni a digitális történetmesélés módszerét.

Intézményi környezet

Jelenlegi munkahelyem egy megyeszékhelyi, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában álló általános iskola, amely egy előregedő lakosságú, lakótelepi környezetben található. Ebből adódóan többféle problémával is szembesülünk, egyrészt a tanulóink közül egyre többen küzdenek szociokulturális hátránnyal, mindemellett a szülői háttér is egyre kevésbé támogatja az oktató-nevelő munkánkat. Másrészt a beiskolázási körzetünk előregedése maga után vonja tanulói létszámunk – és ezzel párhuzamosan pedagóguslétszámunk – folyamatos csökkenését is. Jelenleg iskolánk tanulói létszáma 346 fő, amely évről évre egy osztálynyival csökken.

Eszközellátottságunk, épületünk, tantermeink állapota jónak mondható. Informatika szakos pedagógusként számomra igen fontos az informatikai eszközök megléte is. E tekintetben a közelmúltban lezajlott központi beruházásoknak köszönhetően

jelenleg majdnem minden tanteremünk rendelkezik interaktív táblával, informatika szaktantermeink jól felszereltek, karbantartásukról egy főállású rendszergazda gondoskodik. Problémaként jelentkezik, hogy az iskola előregedett villamos hálózata nincs felkészítve az elmúlt években jelentősen megnövekedett terhelésre, illetve az internetelésünk sávszélessége sem a legmegfelelőbb.

Intézményünkben 1. évfolyamtól kezdődően emelt óraszámban nyelvi és informatikai képzés folyik. A jelenlegi rendszer működése szerint a szülők beiratkozáskor nyilatkoznak arról, hogy szeretnék-e, hogy gyermekük emelt óraszámban tanulja a tantárgyat, ez a választás általában egészen 8. évfolyamig elkíséri a tanulót, ami nem minden esetben szerencsés, sem a diák, sem a csoport számára. Ez a rendszer jelenleg felülvizsgálat, átalakítás alatt áll. Sajnálatos módon az iskola új helyi tantervében az informatikaoktatás már csak a 6. évfolyamtól jelenik meg kötelező jelleggel, és csak heti egy órában, így számukra igen kevés idő áll rendelkezésre az alapvető ismeretek átadására és azok gyakorlás útján történő elmélyítésére.

Én egy állandó informatikai szaktanteremben oktatom a tantárgyat, ahol összesen 24 tanulói és egy tanári munkaállomás található. Ezeken kívül egy interaktív tábla a hozzá tartozó projektorral, egy fekete-fehér lézernyomtató, egy digitális kamera és egy digitális fényképezőgép segíti az oktatói munkámat. Szoftverek tekintetében a gépeinken jogtiszta Windows 10-es operációs rendszer található MS Office 2016-os irodai programcsomaggal, emellett a gépekre még a leggyakrabban használt böngészőprogramok (Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera), az Imagine Logo, a Scratch, a Gimp 2, és a Free Pascal programok vannak telepítve. A tanulói gépeken a Toolwiz Time Freeze ingyenes program fut, melynek segítségével a számítógépek minden újraindítást követően visszaállnak az eredeti állapotukba. Az osztályterem menedzselésére az iTALC nevű ingyenes szoftvert használom. Sajnos a terem elrendezése a hagyományos frontális munkához lett kialakítva, amelyen a bútorzat és a kábelezés miatt nehezen lenne lehetőség változtatni, így igen sok előkészületet igényelnek az olyan feladatok, ahol a hagyományostól eltérő munkaformában dolgoznak a gyerekek, ennek kiküszöbölésére sok esetben csak virtuálisan, egy közös tártérület alkalmazásával van lehetőségem.

Iskolánk életében fontos szerepet tölt be a tehetséggondozás, 2012 óta Tehetségpont, 2015 óta pedig Akkreditált Tehetségpont vagyunk. Az én munkámban is nagy szerepet kap ez a tevékenység, a tanórai kereteken kívül az elmúlt időszakban stúdiós, programozó-, prezentációkészítő, honlapkészítő, média-, robotkészítő szakköröket és tanulás támogatása foglalkozásokat szerveztem az érdeklődő diákok számára. A sport terén is nagy hagyományokkal rendelkezünk, diákjaink sikeresen szerepelnek különböző sportversenyeken. A testnevelésórák keretei között alsó tagozaton felmenő rendszerben labdarúgótánpótlás- és néptáncoktatás is folyik.

Bevont csoportok

Annak érdekében, hogy minél több tapasztalatot szerezhessenek a módszer alkalmazása során, a lehetőségeimhez mérten minél több diákot próbáltam bevonni a munkába különböző évfolyamokról. Az informatika tantárgy jelenlegi lecsökkentett időkerete és a változatlanul hagyott szakmai tartalma mellett sajnos a normál óraszámú tanuló osztályok esetében tanórai keretek között nem nyílt lehetőségem a digitális történetmesélés kipróbálására, az órán kívüli megvalósítást pedig a saját, igencsak túlterhelt munkabeosztásom akadályozta meg. Így azokat a csoportokat tudtam bevonni a folyamatba, akik emelt óraszámú informatikaoktatásban részesülnek. Esetükben a heti két foglalkozás és a tananyag nagyobb szabadsága lehetővé tette a megvalósítást.

Az általam tanított csoportokban minden év elején online kérdőívet töltünk ki az informatikai eszközhasználatukkal és internetezési szokásaikkal kapcsolatban. Ennek eredményei alapján elmondható, hogy a következőkben bemutatásra kerülő felső tagozatos csoportok szinte minden tagja rendelkezik otthon interneteléréssel, néhány diák kivételével mindenkinek van saját számítógépe és internetezésre alkalmas mobiltelefonja is. Emellett sokan rendelkeznek otthon nyomtatóval, digitális fényképezőgéppel és néhányuk digitális kamerával is. Saját bevallásuk szerint valamelyik szülőjük (vagy mind a kettő) ért az informatikához. A számítógép- és internethasználati szokásaikra vonatkozóan kiderült, hogy a legtöbben hétköznap legalább 1 órát töltenek ezzel a tevékenységgel, néhányan akár több mint 3 órát is, hétvégéken és iskolai szünetekben még ennél is többet. Sokuknál előfordult már az is, hogy emiatt egyéb teendőiket elhanyagolták. A válaszokból kiderült, hogy leggyakrabban csetelésre, közösségi oldalak használatára, online zenehallgatásra, ritkábban vásárlásra használják az internetet. Az alsó tagozatos tanulók körében hasonló a helyzet, annyi különbséggel, hogy közülük kevesen rendelkeznek okostelefonnal, illetve általában kevesebb időt töltenek el az online térben.

6. évfolyam

A csoport az évfolyam két osztályának emelt óraszámú informatikaképzésében részt vevő tagjaiból áll össze. Létszámuk jelenleg 14 fő. A nemek megoszlása nem a legideálisabb, összesen két lány van a csoportban, amiből időnként adódnak kisebb problémák. Összetételükben változás történt ebben a tanévben, azok a tanulók, akik teljesítménye nem érte el a megfelelő szintet, év elején áthelyezésre kerültek a normál óraszámú csoportba, két tanuló pedig saját kérés alapján újonnan kapcsolódott be a közös munkába.

Tanulmányi eredményük, érdeklődésük és motiváltságuk tekintetében nagy szórást mutatnak, ami nagyfokú differenciálást kívánna meg az oktatásszervezés során, de erre sok esetben nem jut elég idő és energia. Más tantárgyak tekintetében is szintén vegyes képet mutat a teljesítményük és a hozzáállásuk. Negyedik éve, 3. évfolyamos

koruktól tanítom őket, így elég szoros tanár-diák kapcsolat alakult ki közöttünk. Sokuk részt vesz az iskola komplex tehetséggondozó programjában is, ahol szintén szervezek foglalkozásokat számukra, ebben a tanévben egy kiadványt készítettünk el, amiben az őket legjobban foglalkoztató témákat dolgozhatták fel, és bepillantást nyerhettek az újságírók világába. Összességében egy jól összeszokott, általában lelkes kis csapatról van szó, akik szívesen vesznek részt új dolgok kipróbálásában.

7. évfolyam

Ezen az évfolyamon kolléganőm tanítja emelt óraszámban az informatikát, így a módszer kipróbálásának idejére „kölcsonkaptam” tőle a csoportját. Annak ellenére, hogy nem tanítom őket, sokukat már ismerem egyéb foglalkozásokról, így nem okozott nagyobb gondot ez a rövid időre szóló tanárcsere. Ők is az évfolyam két különböző osztályának tanulói, létszámuk 12 fő, közülük egy magántanuló. A nemek szerinti megoszlás itt már a lányok irányába tolódik el, 8 lány és 4 fiú alkotja a csoportot. Tanulmányi teljesítményükről, motiváltságukról szintén elmondható az előző csoportnál megfigyelt jelentős eltérés. A közös munkánk során mindvégig érdeklődőek, aktívak voltak, szívesen vettek részt a módszer kipróbálásában annak ellenére, hogy a megszokottól eltérő pedagógus irányításával végezték a feladatot.

8. évfolyam

A csoportnak a tagjai egy osztályból kerültek ki, első évfolyam óta kisebb változások történtek, jöttek, illetve más iskolába távoztak diákok, többször változott az informatikát oktató pedagógus személye is. A csoport létszáma jelenleg 10 fő, nemek szerinti arányuk optimálisnak mondható, 4 lány és 6 fiú. Harmadik éve dolgozunk együtt, az azóta eltelt időben megfelelő kapcsolat alakult ki közöttünk. Tanulmányi eredményük és a tantárgyhoz való hozzáállásuk igen hektikus, nyolcadikosokként pedig, főleg a második félévben nehezen motiválhatóak.

3. évfolyam

A digitális történetmesélés módszerét egy alsós évfolyamon is kipróbáltam. Jelen esettanulmányomnak ők nem képezik szerves részét, mivel a felsős évfolyamoktól eltérő témában és különböző eszközökkel dolgoztunk. Ebben a csoportban a hősök kérdéskörével foglalkoztunk a módszer segítségével, és egy, a korosztályukhoz közelebb álló, egyszerűen kezelhető szoftver, a LapodaMese segítségével alkothatták meg digitális történeteiket. Néhány esetben azonban az itt szerzett tapasztalataim kiegészítik, alátámasztják a többi csoportnál megfigyelteket, így

fontosnak tartom, hogy róluk is szolgáltatassak némi háttér információt. Szintén két osztály tanulói, összesen 8 fő alkotja a csoportot, közülük két tanuló lány. Kisebbségi változások voltak a csoport összetételében, ketten távoztak, ketten pedig újonnan érkeztek. Elsős koruk óta tanítom nekik az informatikát, ez lehetőséget biztosított számomra, hogy erős kapcsolatot alakítsak ki velük. Az informatika iránt érdeklődőek, bár képességeik és a munkavégzésben tanúsított kitartásuk alapján igen változatos képet mutatnak.

Szakmai tapasztalataim

Digitális bevándorló lévén a mai diákokhoz képest csak későn, 8. osztályos koromban ismerkedtem meg a számítógépekkel, a számítástechnikával, de ez egy egész életet meghatározó élmény volt. Ma is emlékszem az első (ZX81-es) számítógépre, amellyel életemben találkoztam, és arra a varázslatos érzésre, amikor az első BASIC nyelven írt programjaimat megalkottam.

Az általános iskola után számítástechnika tagozatos gimnáziumi osztály tanulója lettem, majd az érettségi után az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán folytattam tanulmányaimat. A főiskola elvégzése után egy ideig a magánszektorban dolgoztam, ami fontos állomás volt későbbi pedagógusi munkám szempontjából is, hiszen mind programozóként, mind szervizes munkatársként olyan informatikai ismeretekkel gyarapodtam, amelyeket a későbbi munkám során is sikeresen tudtam alkalmazni.

2004 óta dolgozom jelenlegi munkahelyemen, ahol az elmúlt években az informatika tanításán kívül sokféle feladatot láttam el. Voltam napközis nevelő, irányítottam az IKT-munkaközösség és az iskolarádió munkáját, hangosítottam rendezvényeken, szerkesztettem az iskolaújságot, voltam rendszergazda és az iskola ügyviteli tevékenységeibe is bekapcsolódtam. Az iskolai tehetséggondozásban is jelentős részt vállaltam, nemcsak az általam szervezett tanórán kívüli foglalkozások által, hanem intézményünk komplex tehetséggondozó programjának is aktív részese és egyik alapítója vagyok.

Diákjaimmal évről évre eredményesen veszünk részt különböző informatikai tanulmányi versenyeken. A jövőben a robotikával kapcsolatos versenyeken való megmérettetést tűztem ki célul, ami már hosszú évek óta dédelgetett álmom. Az ideai iskolai digitális témahetet is ezen téma köré csoportosítottam, ami pozitív fogadtatásra talált mind a tanulók, mind a pedagógusok körében.

Ebben a tanévben kísérleti jelleggel az első évfolyam emelt óraszámú informatika-képzésének keretei között egy „Bit-bányász” elnevezésű gamifikált képzést indítottam el felmenő rendszerben, amelynek kiemelt célja a problémamegoldó, algoritmikus gondolkodás fejlesztése. A képzés során IKT-eszközök segítségével, „játékosítva” ismerkednek meg tanulóink a XXI. század információs társadalmának kihívásaival, az ebben való hatékony eligazodás eszközrendszerével. Ez az újfajta képzés lehetőséget

biztosít diákjaink számára tehetségük, kreativitásuk kibontakoztatására, gondolkodásuk fejlesztésére egy olyan játékos, hozzájuk közel álló, pozitív környezetben, ahol az érdeklődésük, lelkesedésük folyamatosan fenntartható.

Minden területen fontos az önképzés, különösen igaz ez az informatikára, hiszen nagyon gyorsan változó, fejlődő tudományágról van szó. Pedagógiai munkám során számomra is nélkülözhetetlen, hogy ismerjem a megjelenő új eszközöket, szoftvereket, lépést tartsak a tudományterület folyamatos változásával, hiszen enélkül a tudásom már régen elavult volna. A szakmai tudás mellett fontos a pedagógiai ismeretek folyamatos bővítése is, ennek érdekében, amikor csak alkalmam nyílik rá, szívesen veszek részt továbbképzéseken. Az elmúlt időszakban az interaktív tábla használatával, a tehetségfejlesztéssel, az alulteljesítő tehetségekkel, a projektoktatással, a gyakorlólhelyi mentori tevékenységekkel, a GeoGebra program használatával, a tanulás tanításával, az erkölcsstan oktatásával, a játék alkalmazásával a nevelésben, illetve a digitális történetmeséléssel kapcsolatos továbbképzéseken vettem részt; az ott tanultakat megpróbálom beépíteni a mindennapi munkámba.

Szakmai fejlődésemben a legfontosabb állomásoknak az Eszterházy Károly Főiskolán elvégzett Tanári mesterség IKT alapjai szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést és az ugyanitt végzett informatika MA képzést tartom. Ezek során mind szakmai, mind módszertani ismereteim megújultak – főleg a web 2.0-ás alkalmazások és azok oktatásban történő felhasználása, illetve a konnektivizmus volt rám nagy hatással –, a képzések hozzásegítettek a néha kicsit gépies, berögzült tanítási módszereim felfrissítéséhez. Segítségükkel nyitottabbá váltam az új pedagógiai módszerekre, egyre gyakrabban keresem a lehetőséget az ezekben rejlő lehetőségek kihasználására.

A módszer és a téma kiválasztása

A digitális történetmesélés módszere azonnal felkeltette az érdeklődésemet, hiszen megláttam benne a lehetőséget arra, hogy új színfolttal gazdagodjon a pedagógiai munkám. Segítségével a diákok digitális kompetenciáinak fejlődésén túl lehetőségük nyílik az önkifejezésük fejlesztésére, egyéni véleményük megfelelő formában történő kifejezésén és a társaikkal való közös munkán keresztül pedig szociális kompetenciáik fejlesztésére is.

A robotika és a mesterséges intelligencia kérdésköre már régóta az érdeklődésem középpontjában áll, és úgy gondolom, hogy ezáltal a diákok is kellőképpen motiválhatóak, hiszen ha még egyelőre csak a filmek világában is, de lépten-nyomon találkozunk ezzel a témával, így rendelkeznek vele kapcsolatban előzetes ismeretekkel, van véleményük róla. Az informatika helyi tantervünkhöz jól igazítható, több területhez is kapcsolható a digitális történetmesélés módszere és a kiválasztott téma. A diákok egy összetett gyakorlati feladat megoldása során kreatívan alkalmazhatják az általuk eddig megszerzett ismereteket a szövegszerkesztés, a digitális képszerkesztés, a multimédia ismeretek, az internetes keresés és az informatika lehetséges fejlődési irányai

témakörében. Az előzőeken kívül pedagógiai célként és elvárásként jelent még meg a diákok témával kapcsolatos pozitív attitűdjének kialakítása, motiváltsági szintjük növelése, az esztétikus munkavégzés iránti igény és az önálló ismeretszerzés fejlesztése.

7.11.2. Robottörténetek

Az Eszterházy Károly Egyetem Virtuális Egyetemének Digitális történetmesélés az oktatásban című, Lanszki Anita által szervezett kurzusának elvégzése és a saját digitális történetem elkészítése után úgy éreztem, hogy rendelkezem a szükséges elméleti és gyakorlati alapokkal ahhoz, hogy saját tanítványaimmal is megismertessem ezt a módszert. Mivel minden szükséges feltételt biztosítva láttam, nagy lelkesedéssel vettem bele magam a megvalósításba.

A digitális történetmesélés folyamata informatika órán

Előkészítés

Első lépésként felmértem a projekt során használni kívánt informatikai eszközöket, majd előkészítettem és ellenőriztem azokat. Szerencsére számítástechnika szakos pedagógusként rendelkezem kellő ismerettel ahhoz, hogy a szükséges hardver- és szoftverkörnyezetet önállóan, a rendszergazdánk segítségével nélkül kialakítsam. A diákokkal történő közös munka során egy tanári munkaállomásra, egy hozzá kapcsolt projektorra és hangfalakra volt szükségünk, illetve minden tanulónak rendelkezésére állt egy számítógép internet-hozzáféréssel és fejhallgatóval. Az összegyűjtött anyagokat egy központi fájlserverre mentették, és így a csoport többi tagjával közösen dolgozhattak. Szoftveres tekintetben a munkaállomások már előzetesen rendelkeztek Windows 10 operációs rendszerrel, Microsoft Office 2016 programcsomaggal, Gimp 2 képszerkesztővel, illetve Google Chrome és Mozilla Firefox böngészőprogramokkal, hiszen ezeket az informatika tantárgy oktatása során is használjuk. Az Audacity hangszerkesztő és Windows Movie Maker videószerkesztő programok feltelepítésére volt csak szükség. Az eszközök előkészítése, ellenőrzése körülbelül öt órát vett igénybe.

Megvalósítás

A történetek elkészítése esetemben 5, egymástól jól elkülöníthető fázisra oszlott, úgymint a témafeldolgozás, az előkészület, a kutatás, az összeállítás és a történetmesélés. Ezen szakaszok során különböző munkaformákban, módszerekkel és eszközökkel dolgoztunk. A teljes folyamat megvalósítására összesen 10 foglalkozást terveztem. Mivel tanórai keretek között dolgoztunk, így az általam rendszeresen használt informatika szaktanteremben került sor azok megtartására. Ez technikai szempontból igen szerencsés volt, hiszen minden szükséges IKT-eszköz azonnal a rendelkezésünkre állt,

másrészről viszont a csoportos formában történő munkafolyamatok megvalósítását a terem rögzített, frontális munkához kialakított elrendezése megnehezítette.

Témafeldolgozás

Elsőként egy rövid fogalmazást készítettek a diákok, ahol leírták az előzetes ismereteiket, benyomásaikat a robotikával kapcsolatban. Ezek átolvasása és kiértékelése során már látszott, hogy a feladat legnehezebb része az önálló szövegalkotás lesz. Egy másik, nem várt tanulsága is volt a feladatnak, igen sok tanuló fogalmazott meg félelmeket a témával kapcsolatban. A leggyakoribb ilyen, hogy a robotok átveszik a hatalmat az emberiség felett, illetve az, hogy az emberek teljesen ellustulnak, mivel a robotok fognak majd minden munkát elvégezni. A diákok 39%-a adott hangot ilyen jellegű aggodalmának, valószínűleg a különböző tudományos-fantasztikus filmek hatására.

A téma bevezetését egy általam készített digitális történettel (*lásd 1. számú kép*) kezdtük el, amely megfelelő motiváltsági szintet biztosított a közös munka elkezdéséhez, illetve találkozhattak egy, a digitális történetmesélés módszerét használó produktummal, amely mintaként szolgált a számukra, így megkönnyítette a későbbi munkájukat. A robotika témájával kapcsolatban beszélgetést folytattunk annak történetével, eddig elért eredményeivel, a jövőben várható fejlődési lehetőségeivel kapcsolatban. Ennek során különböző segédanyagokat használtunk a csoport sajátosságainak figyelembevételével (kisfilmeket, érdekes TED-előadásokat tekintettünk meg). Ezután kitértünk a téma irodalmi vonatkozásaira (Biblia, Iliász, Karel Čapek, Isaac Asimov, Stanislaw Lem), majd közösen gyűjtöttünk példákat a robotok megjelenésére a filmes világban (például: Star Wars, Star Trek, Terminátor, Robotzsaru). A digitális történetkészítés ezen bevezető része, a robotika témájának feldolgozása két tanórányi időkeretben zajlott.



1. ábra: A bevezető történet néhány képkockája

A témafeldolgozást követő foglalkozás alkalmával meghatároztuk a feladat során alkalmazott munkaformákat, kijelöltük az elvégzendő feladatot. Korábban már említettem, hogy fontos célom volt a minél szélesebb körű tapasztalatszerzés, így többféle tanulásszervezési módot is kipróbáltunk. 6. évfolyamon párokat alakítottunk ki véletlenszerűen a TeamUp weboldal segítségével, 7. évfolyamon egyéni, míg 8. évfolyamon 3 fős csoportmunkában dolgoztak a diákok, itt a csoportok kialakítását önállóan, egyéni szimpátia alapján végezték el.

A következő lépésben rátértünk a feladat ismertetésére, pontos meghatározására: egy filmes robot szemszögéből kell egy kitalált történetet elmesélni, ami szólhat akár a filmbeli cselekedeteiről – miért tette azt, amit tett, hogyan keveredett bele az eseményekbe, mit bánt meg a tettei közül stb. –, az életéről, vagy egy kitalált történet is lehet, akár a film folytatása is. Ezután megbeszéltük a feladat végrehajtásának egyes lépéseit és az azokra rendelkezésre álló időkeretet. A kooperatív formában dolgozó csoportoknál hangsúlyoztuk a feladatmegosztás, együttműködés fontosságát.

A diákok lelkesen vetették bele magukat a munkába. Voltak, akik egyből tudták, hogy ki lesz alkotásuk főszereplője, de olyanok is akadtak, akik nem voltak járatosak a tudományos-fantasztikus filmek világában, ők a foglalkozás során, illetve otthon választották ki a számukra rokonszenves robotot. A témafelvetés megfelelően motiváló volt minden korosztály és mindkét nem számára, a lányok is találtak maguknak megfelelő alanyt (például WALL-E személyében). Többen ennek hatására újra megnézték az adott filmet otthon.

Mivel a résztvevő felső tagozatos csoportok már régóta együtt tanulnak, összeszokottak, a témát pedig előre meghatároztuk, így a történetmesélő kör, a story circle kialakítására és az ehhez kapcsolódó kezdeti hangulatteremtő, jégtörő játékok megvalósítására nem került sor. Ezzel ellentétben a 3. évfolyamos csoport tagjai még nem rázódtak teljesen össze, azonkívül két új tag is érkezett hozzájuk a közelmúltban, így itt szükségesnek láttam a csoporttagok egymásra hangolódását elősegítő foglalkozás megtartását. Egy történetmesélő székfoglaló játék segítségével teremtettük meg a csoporton belüli bizalmi légkört. Ennek pozitív tapasztalatai alapján a jövőben még az összeszokottabb osztályok esetén is mindenképpen javaslom ennek a mozzanatnak a megvalósítását, hiszen nagyon jól megalapozza a további munkafolyamatokat.

Kutatás

Következő lépésként a szövegírás és a témához tartozó képanyagok, illetve az esetlegesen alkalmazott aláfestő zene felkutatása előtt röviden megbeszéltük a diákokkal a folyamat során felmerülő szerzői jogi kérdéseket. Megismerkedtünk a licenc fogalmával, a Google segítségével történő szabadon felhasználható tartalmak

keresésével, a legismertebb, szabad tartalmakat gyűjteményes formában rendelkezünkre bocsátó honlapokkal (Pixabay, Europeana, Flickr, Openclipart, Jamendo, Wikimedia Commons, Bensound, ccMixer), a forrásmegjelöléssel.

Ezt követően a szövegek megalkotását és a hozzá kapcsolódó képi anyagok gyűjtését egymással párhuzamosan végezték, hiszen sok esetben ezek jelentős hatással voltak egymásra, az elérhető szabadon felhasználható képek befolyásolták a szövegalkotási folyamatot is. Ez bizonyult a munka egyik legnehezebb részének, a megfelelő cím kiválasztása, a szövegek logikus és tagolt felépítése gyakran okozott nehézséget. Emellett figyelniük kellett arra is, hogy a megtalált képek származási helyét lejegyezzék, néhányan ezt gyakran elfelejtették megtenni, így később gondot okozott a hivatkozások pontos megjelenítése. Mivel a történetek logikai felépítése nem volt túl bonyolult, illetve sokszor a képanyaghoz készült a szöveg és nem fordítva, így storyboardot nem készítettünk, jelen helyzetben ez csak bonyolította volna a feladat végrehajtását.

A szöveg megírására két tanórát használtunk fel, de voltak olyan tanulók, aki otthon is továbbalakították történetüket. A narratíva elkészítése után egy teljes foglalkozást ezen szövegek közös megbeszélésére fordítottunk. Előzetes szempontok alapján (cím, hármas tagolás, témataartás, ötletesség, nyelvi kifejezőeszközök sokszínűsége) megfigyeltük és értékeltük a szövegeket, majd megjegyzéseket fűztünk hozzájuk, tanácsot adva a készítőnek a végleges szöveg elkészítéséhez.

Az utolsó módosításokat és a rögzítést házi feladatként végezték el, amivel kapcsolatban gyakorlati tanácsokkal láttam el őket, úgymint csendes, nyugodt helyen történjen a felvétel, hiba esetén iktassanak be szünetet, így folytatva tovább a felvételt, a hibás rész így később könnyen szerkeszthető. Szinte mindenki rendelkezett okostelefonnal, így a feladat nem okozott komolyabb problémát. Egy tanuló élt azzal a lehetőséggel, hogy egy előre egyeztetett délutáni alkalommal a gépteremben rögzítette a szöveget. A következő alkalommal mindenki vagy a telefonján, vagy más formában hozta magával a végleges narratívát.

Összeállítás

Mivel iskolánk házirendje tiltja a mobiltelefonok tanórai használatát, ezért ebben a szakaszban ehhez igazgatói engedélyt kértem. Elsőként röviden ismertettem a feladat megoldása során alkalmazható szoftvereket és azok használatát, majd hozzákezdtek robottörténeteik végső formába öntéséhez (*lásd 2. számú kép*). A képek szerkesztésére csak néhány esetben volt szükség, ehhez a Gimp 2 pixelgrafikus képszerkesztő programot hívtuk segítségül. Mivel ennek használata szerepel az emelt óraszámú informatikaképzés tananyagában, nem kellett részletesebben bemutatnom. Az elkészített hangfelvételek vágására, kisebb korrekciók elvégzésére több esetben is szükség volt, erre a feladatra az Audacity hangszerkesztő programot használtuk; mivel csak alapvető szerkesztési feladatok megoldására volt szükség, elég volt egy

rövid ismertetőt tartanom ezzel kapcsolatban. A munka oroszánrészét a Windows Movie Maker videószerkesztő program segítségével végeztük el, melynek egyszerű használatát pár perc alatt elsajátították a diákok. A történetek technikai megvalósítására 3 tanórát szántunk, amely a legtöbb esetben elegendőnek is bizonyult, bár voltak olyanok, akik kicsúsztak az előre meghatározott időkeretből, és otthon fejezték be a munkát. A folyamat során állandó technikai segítségnyújtással és esztétikai tanácsokkal segítetttem a tanulókat.



2. kép: A diákok munka közben

Történetmesélés

Mindenki izgatottan várta a közös filmvetítést, ahol megtekintettük és értékeltük az elkészült munkákat (lásd 3. számú kép). Előzetesen megfigyelési szempontokat adtam azzal kapcsolatban, hogy a történetek mely elemeinek meglétét, minőségét kövessék fokozott figyelemmel, hiszen ezek képezik majd az általuk adott értékelés alapját. Megfigyelték a kisfilmek ötletességét, a képek és a hangok minőségét, azok kapcsolatát, a címet és a stáblistát, a felhasznált források jogtisztaságát és az azokra mutató hivatkozások meglétét.



3. kép: Jelenetek a tanulók munkáiból

Egyesével megtekintettük a történeteket, majd mindenki elmondhatta a látottról a véleményét. Sokan zavarba jöttek saját hangjuk hallatán, volt, aki még az fülét is befogta a vetítés alatt. A vélemények, kritikák megfogalmazásakor nagyon tapintatosak, toleránsak voltak egymással szemben. Érdemjegyekkel is értékeltük a munkákat, melyeket szavazás útján állapítottuk meg. Ennek szabályait előzetesen ismerttettem velük. A legfőbb szabály az volt, hogy mindenkinek meg kellett tudni indokolni a döntését, illetve az, hogy elfogadom a javaslatukat, amennyiben az csak egy jeggyel tér el az általam adotttól. Az értékelés során reálisak voltak, nem volt szükség arra, hogy közbeavatkozzak.

Utolsó mozzanatként megbeszéltük a projekt tapasztalatait. Mindenki elmondhatta az ezzel kapcsolatos véleményét, azt, hogy hogyan érezte magát a munka során, mi volt jó, mi volt rossz, és mi az, amin változtatna. Többségében pozitív élményekről számoltak be, bár voltak olyanok is, akik egyes munkafázisokban vagy az egész folyamat alatt érdektelenek, alulmotiváltak voltak.

Saját alkotásával kapcsolatban mindenki maga rendelkezhetett, lehetőséget biztosítottam számukra, hogy adathordozóra mentve elvihessék robottörténeteiket; sokan éltek is ezzel a lehetőséggel, és később az osztályközösségük, a családjuk számára is bemutathatták kisfilmüket. A legjobban sikerült filmek alkotóit megkértem, hogy járuljanak hozzá munkájuk nagyobb körben, az egész iskola előtt történő bemutatásához és az iskolai honlapon, illetve a Facebook-csoportunkban történő megosztásához. Legtöbbször ezt nem vállalták, de voltak, akik boldogan beleegyeztek. Egy robottörténet az általam szervezett iskolai digitális témahét megnyitóján bemutatásra is került a teljes iskola előtt, és nagy sikert aratott mind a diákok, mind a pedagógusok körében.

7.11.3. Összegzés

A digitális történetmesélés módszerének kipróbálása után elmondhatom, hogy az minden tekintetben megfelelt előzetes várakozásaimnak. A kitűzött pedagógiai célokat teljesítette, fejlesztő hatással volt a tanulói kompetenciákra, önkifejezésükre, önértékelésükre, miközben megfelelően magas motivációs szintet biztosított az egyes munkafázisok során. A legteljesebben a témafeldolgozás és az összeállítás szakaszában dolgoztak, míg a kutatás és azon belül is a szövegalkotás keltette fel legkevésbé az érdeklődésüket, ez utóbbi valószínűleg azért, mert nehézséget okozott a számukra.

A módszer kipróbálásának során szerzett tapasztalataim arra ösztönöznek, hogy a jövőben többször is felhasználjam a benne rejlő lehetőségeket saját tantárgyam keretei között, illetve tapasztalataimat iskolánk tantestületével is megosszam, és biztassam, segítsem őket saját történeteik elkészítésében. Jelenleg egy tehetséggondozó pályázat keretei között megvalósuló foglalkozást is tervezek, a támogatás elnyerése esetén a bevont diákokkal egy, a globális környezeti problémákkal kapcsolatos film elkészítése lesz a cél.

A digitális történetmesélés mozgatórugója az egész folyamatot, annak minden mozzanatát a háttérből irányító pedagógus, akinek facilitáló szerepe elengedhetetlen a sikeres megvalósításhoz. Emellett igen előnyös, ha az alkalmazott módszer pedagógiai vonatkozásain túl gyakorlott a szükséges IKT-eszközök használatában is, hiszen ezáltal hitelesebb és hatékonyabb módon segítheti a tanulókat a munkavégzés során. Gyakran merülhetnek fel olyan technikai jellegű problémák, amelyek megoldása azonnali beavatkozást igényel, ilyen esetben, amennyiben a pedagógus nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel, megfelelő szakember elérhetősége szükséges. Ebből a szempontból szerencsés helyzetben vagyok, hiszen informatika szakos pedagógusként azonnal képes voltam orvosolni

az ilyen jellegű váratlan problémákat. Sok esetben nem működtek megfelelően a fejhallgatók, főleg a csatlakozók minőségi problémái miatt. Nem várt problémába ütköztünk, amikor a mobiltelefonok segítségével rögzített hanganyagot szerettük volna az Audacity segítségével szerkeszteni, sajnos ez a program nem képes kezelni az AMR formátumot, így használat előtt még át kellett konvertálnunk azt. Ugyanezzel a problémával szembesültünk a Windows Movie Maker használata során is.

A technikai problémák mellett tartalmi problémák is felmerültek. Habár tudatosan kitalált történet elkészítésére kértem a tanulókat, mégis sok esetben megfigyelhető volt, hogy személyes tapasztalataikat, életélményeiket, főleg az idősebbek a média közvetítésével rájuk ható különböző aktuálpolitikai vonatkozásokat is beleszőtték a mese fonalába. Ezeket a hatásokat megpróbáltam tompítani, az igen erősen sarkított nézőpontjukat finomítani.

A munkaszervezési formából is adódtak nehézségek. Mivel 6. évfolyamon véletlenszerűen kerültek kialakításra a párok, néhány esetben előfordult, hogy nem volt meg köztük a kellő összhang, idő kellett ahhoz – főleg a vegyes párok esetén –, hogy a megfelelő együttműködés kialakuljon közöttük. A párok, illetve a csoportok tagjai között sok esetben a lelkesedésük és a feladattudatuk között is jelentős különbségek mutatkoztak, legtöbb esetben szerencsére az a tendencia érvényesült, hogy a kevésbé aktív félt a társa munkára ösztönözte. Az egyik 6. évfolyamos páros esetén azonban nem érvényesült ez a pozitív hatás, ami miatt a történethez nem került rögzítésre a narrációs szöveg, végül ezt áthidaló megoldásként felirattal helyettesítettük.

A különböző munkaformákban készült produktumokat megfigyelve arra a megállapításra jutottam, hogy a páros, illetve a csoportos formában készült történetek szövegei könnyebben készültek el, és azok ötletessége, logikai felépítése is sok esetben meghaladja az egyéni munkában készültét. A technikai kivitelezésben már nem voltak ilyen markáns különbségek megfigyelhetőek. A munkamegosztás vonatkozásában különös figyelemmel követtem a kooperatív formában dolgozó csoportokat, ennek tapasztalatai alapján a páros munkavégzés optimálisabb módon valósult meg, minden résztvevő aktívan tevékenykedett, míg a csoportos munkavégzés során észrevettem, hogy bizonyos folyamatoknál vannak „potyautasok”, akik érdemi munkát nem végeztek az adott szakaszban, őket némi ráhatással szükség szerint visszatereltem a közös munka medrébe. A rendelkezésre álló időkeretet minden évfolyamon kihasználták, egy-két egyedi esettől eltekintve nem is volt több időre szükségük.

Minden évfolyamon az önálló szövegalkotás bizonyult a legnehezebb feladatnak, itt igényelték a legtöbb segítséget, iránymutatást. A technikai kivitelezés viszont szinte mindenkinek zökkenőmentesen ment, ez betudható annak is, hogy emelt

óraszámában tanulják az informatikát, így már kellő jártasságot szereztek ezen eszközök használatában. A közös munkánk másik sarkalatos pontja a jogtisztaság kérdése volt. Annak ellenére, hogy megbeszéltük a témát érintő kérdéseket, mégis sokakban nem tudatosult ennek a jelentősége. Többször is újra tudatosítani kellett bennük a jogtisztaság tartalmak és eszközök felhasználásának fontosságát.

A korábban már említett bemeneti fogalmazás kiértékelésekor tapasztalt, a tanulók robotikával kapcsolatban megfogalmazott félelmei miatt egy, a munkafolyamat lezárását követő alkalommal ismételten megkértem őket, hogy fogalmazzák meg véleményüket a témával kapcsolatban. Valószínűleg a közös munkának is köszönhetően javult az ehhez fűződő viszonyuk, a korábbi 39%-hoz képest 23%-ra csökkent a különböző aggályokat megfogalmazó diákok száma.

Személyes tapasztalataim alapján páros munkaformában alkalmazható a leghatékonyabban a módszer, amelyek kialakítását valószínűleg már nem bíznám a véletlenre, hanem a bemeneti fogalmazás eredményeit figyelembe véve egy jobban és egy kevésbé jól teljesítő diákból alkotnám meg a párokat, kihasználva ezzel azt a tanulópároknál megfigyelhető előnyt, hogy a magasabb szinten lévő tanuló segíti társát a munkában, miközben mindkettőjük együttműködő képessége, szociális kompetenciája fokozottan fejlődik.

Az eredeti elképzeléseimen szerencsére a folyamat során csak kisebb korrekciókat kellett végrehajtanom, ez főleg a rendelkezésre álló teljes időkeret rugalmas módon történő átcsoportosításában valósult meg. Az előzetes terveim szerint kevesebb időt szántam volna a szövegek elkészítésére, míg többet a filmek összeállítására, illetve a képanyag összegyűjtését önállóan, a szövegírástól elkülönülten terveztem megvalósítani, de a gyakorlati munka során kiderült, hogy ezt a két dolgot célszerűbb egymással párhuzamosan végezni, mivel a fellelhető jogtisztaság képek jelentős hatással voltak a narratívára is. Amin még változtatnék, az a történetek kiértékelése, itt a diákok részére értékelőlapokat készítenék, ezáltal elősegítve a szempontokra való koncentrációt, illetve a nagyobb fokú objektivitást.

Összességében elmondhatom, hogy a módszer alkalmazása nemcsak a diákokra gyakorolt jelentős hatást, hanem rám mint pedagógusra is. A gyerekeket egy új, kreatív és önkifejező oldalukról ismerhettem meg, és a közös munka során tovább mélyült kapcsolatunk.

7.12. Bátoriné Zaja Éva: Digitális történetmesélés és Lego-robot-programozás a középiskolában **(gépészet és informatika ágazat tanulóinak bevonásával)**

7.12.1. Bevezető

Intézményi környezet, szakmai pályafutásom

Egy vidéki szakgimnáziumban tanítok matematikát és informatikát. 1962-ban alapított iskolánk a közel 30 000 fős heves megyei kisvárosban egyetlen műszaki szakgimnáziumként működik. Négy szakmában végzünk képzést 14-20 éves korosztály és felnőttek számára: elektronika, informatika, gépészet és közgazdaság a 9–12. évfolyamokon és az eredményes érettségi megszerzése után gyengeáramú és erősáramú, gépgyártástechnológiai technikus, szoftverfejlesztő, valamint pénzügy és számviteli ügyintéző szakokon. Iskolánkba 700 diák jár, akik közül 2 fő SNI, 10 fő BTMN, 10 fő hátrányos helyzetű és 3 fő halmozottan hátrányos helyzetű.

Az eszközpark jelentős fejlesztései szakképzési keretből valósultak meg. 22 tantermünk közül 10 interaktív táblával, 10 projektorral felszerelt, öt számítógépter-münkben 20 fős csoportok oktatása biztosított, melyek közül egyben 21db iMac computer található. A szakmai képzésekhez egy multimédia- és egy hálózati labor, egy taniroda, öt gépészeti és négy elektronikai műhely áll rendelkezésre. Intézményünk 2011 óta az Egri Főegyházmegye fenntartásával működik.

A kibővített iskolavezetés tagjaként, a hétfős informatika munkaközösség vezetésével bíztak meg. Jelentős fejlesztések pályázatok elnyerésével valósulhatnak meg, melyek írásában, illetve megvalósításában egyaránt aktívan részt veszek.

A digitális történetünk főszereplője is egy tehetséggondozó pályázaton nyert Lego EV3 Mindstorms készletből épült fel, valamint a résztvevő diákok is ezen tehetséggondozó program tagjai, különböző osztályokból (2 fő 9.-es informatika, 2 fő 11.-es gépészet és 1 fő 1/13.-os gépgyártástechnológiai technikus tanulók). A csoport a leginkább érdeklődő, aktív tanulókból jött létre, akik tanulmányi teljesítményüket tekintve jó eredményűek, szakmai tantárgyakból kiválóan teljesítenek. Mindannyian olyan fiúk, akik szabadidejüket informatikai programok megismerésével, gépek szerelésével töltik, gyakran maximális szülői támogatással. Sajnos többségük (3 fő) szülei elváltak, de egy kivétellel számíthatnak mindkét fél segítségére.

27 éves pályafutásom során minden iskolatípusban volt szerencsém tanítani az általános iskolától a főiskoláig. Leginkább a középiskolai korosztály áll közel hozzám. Matematika–informatika szakosként megtapasztalhattam, hogyan tudnak lelkesedni egy-egy gondolkodtató feladat megoldásának keresése közben a tanulók. A dupla programozásórák közti szünetekben pedig folyamatosan dolgoznak, hiszen a gondolatnak nem szabhat határt a kicsengetés. A matematika–orosz tanári dip-

loma után informatika szakos oklevelet is szereztem. Majd az informatika szakvizsga megszerzését követően elsők között kerülhettem be az Oktatási Hivatal immár új feladatokkal bővülő szakértői névjegyzékébe. Pedagógiai-szakmai ellenőrzés és pedagógusminősítés szakterületek megjelölésével mesterpedagógusi fokozatot kaptam. A szakképzésben a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal megbízásából vizsgálónői feladatokat látok el informatika szakképesítések szakmai vizsgáin. Munkaközösség-vezetőként a városi, megyei és országos versenyekre való jelentkezés és az eredmények ismertetése során lehetőségem van azokat a tehetséges diákokat is megismerni, akikkel a tanórákon nem találkoztam még. Így volt ez a jelen projekt esetén is. A közös feladatra kiválasztott diákok egyikét se tanítom, egyrészt a tehetséggondozó szakkör során ismertem meg őket, másrészt legtöbbjüket minden kollégám ismeri, mert vagy eredményes szereplői különböző szintű versenyeknek, vagy a programok szervezésében aktívak. Kiemelkednek társaik közül segítőkészségükkel.

A jelenlegi projekthez kapcsolódóan is szerencsésnek mondhatom magam, mert iskolánk igen sok olyan eszközzel rendelkezik, melyek hatékonyan segítették munkánkat.

A digitális történetmesélés választásának okai

A pályázaton elnyert tehetséggondozó program októberben indult. A foglalkozások során gépész szakos kollégámmal igyekeztünk elsajátítani, majd a gyerekek is megmutatni, hogyan építhető össze egy, illetve több Lego robot, milyen lépésekből áll az őt vezérlő program. Mivel ez számunkra is egy új kihívást jelentett (eddig nem rendelkezünk ilyen készlettel) gyakran a diákokkal együtt kerestük a megoldás lépéseit. Készítettünk vonalkövető robotot, olyan kígyót, mely hozzá közeledve „harap”, tárgyak felemelésére alkalmas gépet.

A projekt lezárásaként mindenképpen olyan produktum létrehozása volt a cél, mely lehetőséget ad a diákok számára, hogy a tanév során tanultakat összefoglalják, újra áttekintsék, és nem utolsó sorban bemutassák. Mindenképpen kíváncsi voltam, hogy a 60 órás program során mi hatott rájuk leginkább, mely részeket tartják fontosnak a tanultakból, és hogyan tudják ezt prezentálni. A DST teljes mértékben megfelelt erre, és mivel az eszközök is rendelkezésre álltak, és a kis csapat tagjai is lelkesen fogadták, egyértelmű volt a döntés.

7.12.2. A digitális történetmesélés folyamata

Előkészítő szakasz

A program keretében hetente egy, 3 órás alkalommal találkoztunk tanórák után. Mivel a projekt megvalósításához legalább 10-15 óra volt szükséges, a legalkalmasabb időpont a digitális témahét volt, mely országos kezdeményezéshez immár második

alkalommal csatlakoztunk. Az iskolavezetés engedélyével ezen a héten minden nap 6-7-8. órában dolgoztunk együtt. Az előkészítés során ötleteket gyűjtöttünk a megvalósításhoz, melyik robotot válasszuk, melyik építhető meg a rendelkezésre álló eszközeinkből, milyen programrészteket mutassunk be. A diákok ötleteket, keresgéltek a korábban megírt programok között. Miután ismertettem velük a DST főbb lépéseit, elemeit, jellemzőit, a projekt célját, közösen megtekintettünk néhány kész digitális történetet. Ez nagyban segített a story kitalálásában.

Bár a tehetségprogram során már megismerték a csoport tagjai egymást, nem volt még alkalom, hogy közösen, így öten együtt dolgoztak volna. Volt a csapatban két határozott gondolkodású diák, akik kezdetben nehezen működtek együtt, viszont a közös ötletgyűjtés során egyre inkább megismerték egymást és talán saját magukat is, így a projekt hetére már hatékonyan tudták egymást segíteni. Különös élmény volt a két kilencedikes tanuló számára a csoportba való bekerülés, hiszen ők csak szeptembertől ismerkedtek az iskola szokásaival, a társaikkal. Az idei szakmai napok rendezvényen tűntek ki „Escape from Bottyán” szabadulósobás játékukkal, melynek eseményeit online csatornán közvetítették az érdeklődők számára a Youtube-on. Bár a Lego robotokról még keveset tudtak (februártól csatlakoztak a csoporthoz), viszont a digitális fotózással, videófelvétel készítésével kapcsolatos ismereteik nagyban hozzájárultak digitális történetünk elkészítéséhez. Miután mindenki számára körvonalazódott a feladat és az elérendő cél, felosztottuk a munkafolyamatot. Megbeszéltük, hogy milyen lépések várnak ránk a témahéten. A linoit.com oldalon egy csoportot hoztunk létre, melyhez hozzárendeltünk egy postit táblát. Majd az online is elérhető felületen mindenki rögzítette vállalását (lásd 1. ábra).



1. ábra: A csoport Linoit-fala (saját szerkesztés)

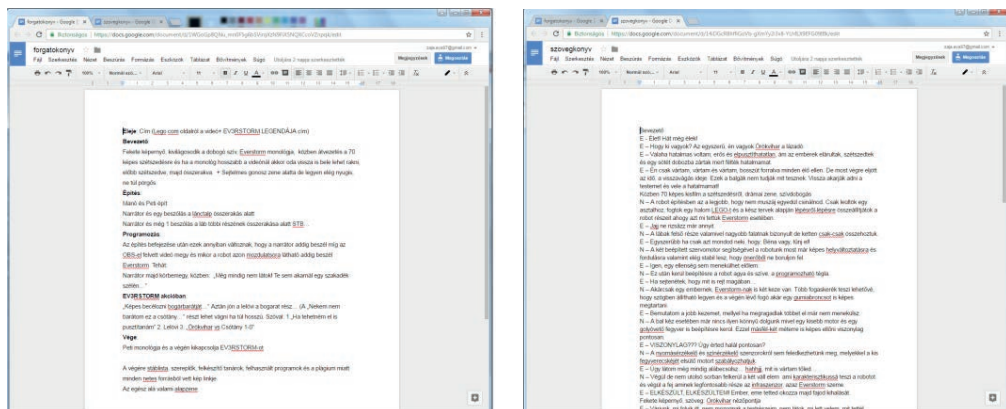
Az előkészítés során nem kis feladat volt a kiválasztott robot megépítése (lásd 2-3. ábra), EV3RSTORM esetén ez elsőként 5 óra alatt, másodikként már 3 óra alatt sikerült. Szintén korábban készült el a robot téglaképernyőjére a Bottyán logó, mely abban jelentett nehézséget, hogy meghatározott képpontszámhoz kellett igazítani egy még ismeretlen, viszonylag egyszerű (LEGO software Image Editor) felületen.



2-3. ábra: A robotépítés (saját fotók)

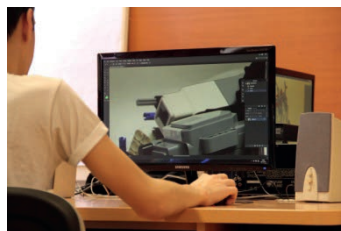
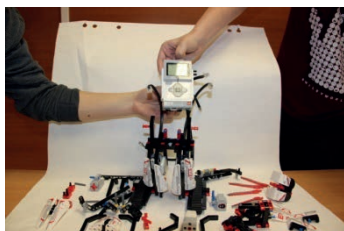
A DST

A témahéten egymás bemutatkozása, megismerése céljából a story circle megvalósítása során, miután korábban már megállapodtunk abban, hogy az EV3RSTORM lesz a megépítendő robot, olyan szerepjátékot játszottunk, melynek alapmondata a „...ha én lennék EV3RSTORM...” volt. A legjobb ötleteket összegyűjtöttük, ebből készült el a kezdeti forgatókönyv. A munka során kiderült, hogy túl sok mindent szerettek volna megvalósítani, túl sokféle építési és programozási lehetőséget akartak bemutatni, így a végleges storyboard szinte a videóvágás előtti napon készült el. (Pl.: szerették volna a történet végén még életre kelteni a robotot, az utolsó képkocka egy fényfotózási technikával készült kép lett volna, melyben EV3RSTORM az éjszaka közepén, a sötétben egy lámpával felírja a VBJ feliratot. Ez sajnos egy későbbi projektben tud megvalósulni, idő hiányában.) A forgatókönyv és a szöveggönyv megírását, mivel különböző osztályok diákjai voltak jelen a projektben, egy-egy online is elérhető Google Docs dokumentumban kezdtük el, hogy mindenki hozzá tudja írni ötletét (lásd 4-5. ábra).



4-5. ábra: Online kollaboratív szövegírás Google dokumentumban (képernyőfotók saját számítógépről)

Az iskola multimédia-laborjában kaptunk lehetőséget a kisfilm megalkotására. Ebben a teremben egyszerre egy maximum 12 fős csoport tud leülni. A három asztalcsoporton négy-négy számítógép van, valamint egy tanári asztal, keverőpulttal és Smart Sync teremfelügyeleti software-rel. Ebben a tanteremben minden olyan eszköz rendelkezésre állt, melyre a digitális történet fotózásához, filmezéséhez, szerkesztéséhez szükségünk volt. Így mindössze a foot- és videóállványt kellett összeszerelnünk az egyes műveletekhez. Miután az első két napon a felvételek 70%-a elkészült, a két informatikus fiú a képek szerkesztésén dolgozott PhotoShop programmal.



6-7. ábra: A LEGO robotok szétszedése (saját készítésű fotók)

A szétszedést bemutató fotókat fehér háttér előtt készítettük (lásd 6-7. ábra), hogy ez homogén felületet jelentsen a szerkesztéshez. A közel 70 kép kiszerkesztése kettejük számára háromnapos munka volt. Közben a többiekkel a videó- és hangfelvételeket készítettük. A harmadik napon az elkészült szövegek könyv alapján rögzítettük a párbeszéd részeit. Történetünkben a robot és építője beszélget. A beszélgetést viszont külön-külön vettük fel szereplőnként, mivel így lehetett a mikrofont fixen rögzíteni, és minden mellékzajt ki tudtunk szűrni. A robot hangját életre keltő fiú hangosabban beszélt, mint az építő, így a felvételek egymás mellé illesztésénél a különböző hangsávok hangerősségét egymáshoz kellett igazítani. A negyedik napon

ellenőriztük, hogy a kész felvételek megfelelőek-e, kell-e újra fotózni, filmezni. Voltak sajnos életlen fotók, ezeket újrafényképeztük. A próbálkozások során, mivel én sem vagyok profi a digitális fotózásban, nem ismerem egy Canon EOS 600D gép összes beállítási lehetőségét, a diákok rutinosan hívták segítségül a nyilvános bemutatóvideókat, akár spanyol nyelven is. (Bár nem tudnak ezen a nyelven, de a képek magukért beszéltek és őket nem zavarta, hogy nem értik a magyarázatokat, végül kikísérletezték a megoldást.) Úgy vélem, ez a korosztály valóban információszerzési alapeszközként rendkívül rutinosan kezeli okoseszközeit és az internetet. (Korábban az egyik diák, amikor olyan teremben voltunk, ahol nem állt rendelkezésre a képszerkesztéshez csak Paint, pillanatok alatt csatlakozott TeamViewer-rel az otthoni számítógépéhez, melyen telepítve volt a PhotoShop és megoldotta a problémát.) Egyébként a témahétnek egy igen fontos célja, hogy a diákok megtapasztalják az információáradatban való szelektív eligazodást. Úgy gondolom a projekt során ez is maximálisan megvalósult. A digitális történetünkhöz illeszkedő háttérfoto és zene kiválasztása előtt igyekeztem tudatosítani a diákok számára, hogy milyen fontos a szerzői jogok védelme, s hogy az aláfestő zenét is olyan helyről használják, ami vagy a Creativ Commons által megjelölt oldalakról van, vagy korlátlan felhasználási lehetőséget ad. Végül a lego.com hivatalos oldaláról letölthető (a CC képtárban is megtalálható) háttérkép mellett döntöttek. a zenét pedig a youtube.com oldalon NoCopyrightSounds jelöléssel ellátott források közül választották ki.

A kontaktórákon a legnagyobb gondot a tervezett idő betartása jelentette. Bár mindenki a képességeinek, tudásának megfelelően vállalt feladatokat, de mindannyian kíváncsiak voltak egymás ismereteire, így folyamatosan tanígtatták egymást a szerkesztéshez használt programok használatára.

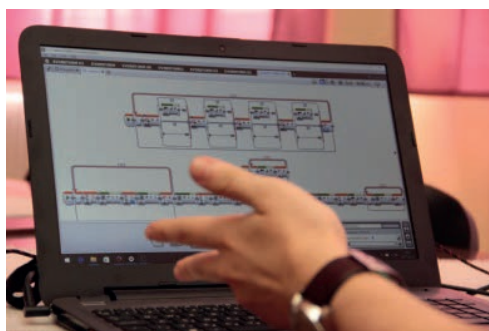
Tulajdonképpen házi feladatokat nem készítettem elő, mert az adott nap végén mindenki tisztában volt azzal, hogy a következő lépéshez neki mi a dolga. (Az egyik fiú másnap portaügyeletes volt, ami iskolánkban azt jelenti, hogy a felnőtt portás munkáját segíti, pl. vendégeket kísér fel. Azzal a kérdéssel állt elő, hogy ha nincs éppen dolga mint portás, elhozhatja-e a saját laptopját, és dolgozhat-e a feladatán délelőtt, mielőtt a közös órákra jönne.)

Bár a projektben rész vevő diákok 15-20 év közöttiek, folyamatosan figyelni kellett arra, hogy az előre tervezett beosztástól ne térjünk el. Minden nap végén megbeszéltük a már kész és a még megoldandó feladatokat, ha pedig kezdtek elveszni a részletekben, igyekeztem átlendíteni ezen őket. Úgy gondolom, akár több héten át is eljátszadoztak volna, ha lehetőségük van rá.

Az egyes munkafázisokat többnyire az előzetes vállalásoknak megfelelően egyénileg, párosan és csoportban is végezték a tanulók. A csoportok és párok aszerint alakultak, hogy ki melyik feladatrész megoldásában volt jártas. Persze előfordult, hogy miután megmutatták egymásnak a PhotoShop fogásokat, az újdonság élményétől

hajtva, akinek éppen a hangfelvételnél kellett volna segédkeznie, képet szerkesztett. Véleményem szerint éppen ezek a lehetőségek jelentették igazán az alkotás örömét.

A kisfilm tartalmaz képernyőfelvételeket is (8-9 ábra). Ezek készítése módja a diákok számára még ismeretlen volt. Miután néhány lehetséges programot megmutattam nekik (Community Clips, OBS Studio, SOM – Screencast-o-matic –, CamStudio), ők választották ki a számukra leginkább kezelhető (OBS Studio).



8-9. ábra: Videófelvételek készítése

A digitális témahét utolsó napján a városi televízió rövid összefoglalóban mutatta be a hét eseményeit, köztük a digitális történetünkről is tudósított. A csoport egyik tagja vállalkozott az interjúra, és büszkén mesélt a projektkészítés során átélt eseményekről, történetünk lényegéről.

A kész filmet a digitális témahétet követő héten néztük meg először öten, a készítők. Ekkor jött az ötlet, hogy a munkálatok közben készült felvételekből készítsünk egy olyan vicces összefoglalót, mely egy kis betekintést ad arról, mi is történt a háttérben. Így került digitális történetünk végére a BackStage összefoglaló.

Szintén ezen a héten mutatták be a diákok saját osztályaikban, osztályfőnöküknek és osztálytársaiknak a filmet, ahol az alkotók büszkén meséltek a létrehozás folyamatáról társaiknak.

7.12.3. A folyamat tanulságai

Tanulói motiváció

Talán életkorukból adódóan az előkészítő fázisban kicsit nehezen ment a megnyilatkozás, hogy „...*mi lenne, ha én lennék EV3RSTORM...*”. A projekthez kapcsolódó kézzel fogható produktumok létrehozásakor viszont (képernyőkép, építés) a három tanórás délutáni találkozásunk több mint háromórásra nyúlt.

A forgatókönyv és a szövegírás ment a leginkább nehézkesen, túl sok mindent szerettek volna megvalósítani, leírni viszont egyikőjüknek sem volt kedve. Így hát

ehhez a feladatrészhez is rendeltünk egy felelőst, aki figyelt arra, hogy ez is időben elkészüljön. A hangfelvételnél, miután megismerték a keverő és a Pinnacle Studio programfelületét, élvezettel használták a programot. Rutinosan „súgógépet” is alkalmaztak, azaz a szöveget nem papírról, hanem monitorról olvasták, mondván: „Védjük a fákat!” A vágási feladat két emberre hárult, mivel online többen nem dolgozhatnak a videóvágó programban. A film elejét és végét külön-külön alkották meg ők ketten, majd a végső videót egyikőjük rakta össze.

A munka során a diákok folyamatosan értékelték egymás munkáját. Mivel egymásra épültek feladatok, ahhoz, hogy a folyamat ne szakadjon meg, mindenkinek időben el kellett készítenie a saját feladatát. Gyakran heccelték is egymást emiatt, főként a videóvágás fázisában, mert volt, akinek ekkor már elkészült a feladatrésze, és az ellenőrzésben segédkezett.

A fotókat, hang- és videófelvételeket az órák során volt alkalmunk elkészíteni, felvenni, és többnyire tudtuk tartani a tervezett időkeretet. A szerkesztéseket, mivel otthon is csinálták a fiúk, szintén időben sikerült elkészíteni. Flow-élményt az építés fázisa jelentett számukra, amikor is büszkén mutatták a lehetséges összeillesztési módokat, magyarázták a leírás „érthetetlennek tűnő” részeit egymásnak, és közben észre sem vettük, hogy a három óra elrepült, csak a kamera akkumulátora jelezte az idő múlását.

Minden diák aktív részét képezte a projektnek, maximálisan teljesítettek a vállalt feladataik elkészítésében, együtt dolgoztak a projekt sikeréért.

A digitális történet utóélete

A tervek szerint majd a digitális témahéten létrejött további projektekkel, programokkal együtt, egy későbbi időpontban tervezzük bemutatni a tanárok és diákok számára, egy élménybeszámolóval összekapcsolva történetünket. További megtekintési lehetőségként felkerül az iskola honlapjára és a Bottyán Plusz Facebook-oldalára is. Tervezzük továbbá, hogy a következő tanévben az iskolai nyílt héten, az iskolánkba jelentkező 8. osztályos diákok és az érdeklődők számára is bemutatjuk.

Konklúzió

Bevallom, kezdetben féltem előhozakodni egy ilyen „nagyszabású” projekttel a diákok számára, tudva azt, hogy gyakran 0. órától 9. óráig vannak az iskolában, és órarendkészítőként látom, hogy heti 37-39 órájuk van. Bár a tehetséggondozó program foglalkozásai is tanórák után voltak, de nem ilyen intenzitással.

Szerencsére az iskolavezetés hozzájárult, hogy a tanítási idő egy részében a digitális témahéten a projekttel foglalkozzanak. Számukra ez is jelentett némi motivációt, hogy amíg társaik az órarend szerinti tanórákon ülnek, ők robotot építgetnek, fotóznak,

videóznak, hangfelvételt készítenek, videót vágnak. Tehát „más” feladatuk van, mint a megszokott hétköznapiakban. A legnehezebb a tervezett idő betartása volt, valamint az, hogy nem minden kép- és videószerkesztési műveletben vagyok kompetens. Informatika szakosként is tapasztalom, hogy vannak olyan programfelületek, melyek használatában a diákok jártasabban (3D-animáció, különböző játékprogram-készítő felületek, valamint a webprogramozási felületek is folyamatosan fejlődnek). A diákok gyakran több időt tudnak ezek megismerésére szánni. Úgy tapasztaltam, hogy ilyenkor büszkén adják elő ismereteiket, és tanítanak az újdonságra. (Nem szégyellem bevallani, hogy évekkel ezelőtt a prezi.com, valamint az AfterEffects animációkészítő felületet egy-egy diákom segítségével ismertem meg.)

Mivel korábban már én is készítettem egy saját digitális történetet, éppen a Lego tehetséggondozó programról, magam is megtapasztaltam, mit jelent egy személyeset, egy kifejezőt és egyben maradandót alkotni. A diákok munkáját segíteni, őket átvezetni a nehézségeken egy más aspektusa volt a folyamatnak. Voltak apróbb váratlan események, pl: elfelejtettük feltölteni a kamera akkumulátorát, és folyamatosan meg kellett állni tölteni, vagy amikor a robot az egyik felvételnél önálló életre kelt, és végképp nem akarta azt csinálni, amit a programban előírtunk neki, és már a kétszázadik felvételt készítettük, illetve a 3 órás renderelés után derült ki, hogy bizonyos képeket rossz helyről válogatott be a videóvágó program, és újra kellett kezdeni. Utólag ezeken már csak mosolygunk. Talán éppen ezek azok az események, melyek megtanítanak értékelni egy-egy ilyen alkotást.

Nagy segítségemre volt két kollégám az előkészítésben és a szerkesztésben. Egyikőjükkel a tehetség programban is együtt dolgoztunk. Gépésztanárként ő vezette azokat a foglalkozásokat, melyeken a Lego robotok építéshez, mozgáshoz szükséges elemeivel, illetve az érzékelők összekapcsolásához szükséges kiegészítőelemekkel ismerkedtek a diákok. Az összeszerelésnél segédkezett. Másik kollégám az iskolai események videósaként, valamint iskolai kisfilmek, rádiós programok felvételeinek készítőjeként az összetett funkciókkal rendelkező Pinnacle Studio kezelőfelületét ismertette meg a diákokkal.

A módszer azon túl, hogy az alkotás örömet jelent tanárnak, diáknak egyaránt, alkalmas arra, hogy analízáló-, koncentrálóképességük, valamint kreatív gondolkodásuk és problémamegoldó képességük fejlődjön. A csoport tagjai a feladatok megosztásánál saját kompetenciáik figyelembevételével vállaltak részfeladatokat, mely önismeretüket is fejlesztette. A közös munka szociális képességüket, az egymás munkája iránti tiszteletet és a felelősségtudatot erősítette. A robotépítés során pedig a fizika, a matematika, az informatika, valamint a szakmai tárgyak tanóráin tanultakat komplex módon alkalmazták a valós élethez kapcsolódóan, betekintést nyerve ezzel a robotika tudományába.

Visszatekintve, összevetve a terveket és a megvalósítás során követett lépéseket, több időt hagynék a pótfelvételek elkészítésére és a videó vágásra, hogy tökéletesebb,

kidolgozottabb legyen a kisfilm. Maradtak ugyanis sajnos olyan részek benne, melyeket idő hiányában nem tudtunk újravenni. Valamint aprólékosabb, figyelmesebb hang- és videóillesztésekkel, hangerősségek pontosabb szabályozásával hibátlan videót is készíthettünk volna. A későbbiekben ezt, illetve ennek koordinálását, segítségét kell még fejlesztenem.

A forgatókönyv és a szövegkönyv elkészítésénél kompromisszumokat kellett kötnünk. Egyrészt be kellett látnunk, hogy nem egy másfél órás mozifilmet készítünk, így a bemutatásra kerülő témák közül szelektálni kellett. Másrészt az első három foglalkozás alkalmával még mindig folyamatosan változott a történet, miközben a továbbgondolás alapjául kellett volna szolgálnia.

A projekt során egy végső produktum elkészítése és annak bemutatása volt a cél. A produktum, a digitális történet elkészült, a bemutatás pedig már részben megvalósult.

A digitális történetmesélés módszerét másik szaktárgyam, a matematika gyakorlatiasabb bemutatására, érdekességeinek feldolgozására alkalmaznám, mely tudatosítaná a diákokban a tananyagrészek hétköznapi életben való alkalmazását.

A módszer kipróbálása kapcsán örülök annak, hogy közelebbről is megismerhettem a projektben szereplő diákokat. Örülök annak, hogy – beszámolóik alapján – olyan élményekhez jutottak, melyekre sokáig fognak emlékezni. Örülök annak, hogy az egyik diák eddig az osztálytársai körében nem volt túl népszerű (kicsit csodabogár), de miután bemutatta nekik az elkészült videót – osztályfőnöke elmondása szerint –, másként viszonyulnak hozzá, felnéznek rá. Továbbá örülök annak, hogy a módszer kipróbálásával és a segítségemmel a diákok megtapasztalhatták saját határaikat, és új ismeretekre tettünk szert mindannyian. Módszertani szempontból pedig a legfontosabb konklúzió, hogy a diákok aktív bevonása, tevékenykedtetése „csodákra képes”.

VIZUÁLIS KULTÚRA

7.13. Vétékné Krasznai Noémi: Film a filmről, avagy digitális történetmesélés a portrétól a pop-artig

7.13.1. Bevezető

A 7. osztály vizuális kultúra anyagában a portré témakörét többféle szempontból jártuk körbe, melynek feldolgozásában szerepeltek számítógépes programok is. Ezek közül a PopArt Stúdió és Andy Warhol kapcsolatának bemutatására készítettem egy filmet a digitális történetmesélés módszerével, amit később a tanulókkal is kipróbáltunk.

Intézményi és infrastrukturális háttér: az iskola

Városunk Magyarország déli részén, a Duna bal partján fekszik, Bács-Kiskun megye második legnagyobb városa. 7 általános iskola, 8 középfokú oktatási intézmény, 1 főiskola van a városban. A mi intézményünk 8 évfolyamos állami fenntartású általános iskolaként működik, beiskolázási körzete a város központjától a déli területein át a várost körülvevő tanyavilágig tart. A nemzetiségi oktatás és a 2006-tól működő sportiskola lehetővé teszi, hogy a körzetünkbe tartozó gyerekeken kívül a város más részeiről is fogadjunk tanulókat.

A nagy körzethatár és a városi beiskolázás következménye a nagyon eltérő szociokulturális környezet. Ennek következménye, hogy a gyermekközösség összetétele is sokrétű. Jelen vannak a biztos, jó anyagi háttérrel rendelkező, a szerényebb körülmények között élő és a komoly anyagi gondokkal küzdő diákok is.

A 2016/17-es tanév félévi statisztikája alapján a tanulólétszám 665 fő, melyből 354 fő a fiúk száma, ez 53%, a lányok száma 311 fő, ez 47%. Intézményünk városunkban található három épületében a tanulócsoportok száma 32, első évfolyamon 3, a 3. évfolyamon 5, a többi évfolyamon 4 párhuzamos osztályban dolgozunk.

Horvát nemzetiségi oktatásban 49 tanuló, német nemzetiségi oktatásban 220 tanuló vesz részt. Sportiskolai képzésben 4-4 tanulócsoportban az alsó tagozaton 86 fő, a felső tagozaton 85 fő részesül.

Az oktatás két településen négy egymástól földrajzilag is távol lévő épületben folyik. Az egyik intézményegység a város peremkerületén található. Körzetéhez tartozik három kerület tanyavilága. A társadalmi változások hatására e terület lakóinak száma folyamatosan nő. Az iskola tanulói között találhatók szociálisan hátrányos helyzetű, sokgyermekes családból származók. Mivel az iskola tanulóinak többsége hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, az intézmény munkájának fő meghatározója évek óta a hátránykompenzáció, felzárkóztatás, egyéni fejlesztés, a szociokulturális

háttérből adódó, a társas kapcsolatokban megnyilvánuló negatív kommunikáció kezelése, a konfliktuskezelés, problémamegoldás alakítása. Iskolánkban 8 munkaközösség működik, kialakításukkor figyelembe vettük a szakmai szempontokat, illetve az épületek közötti távolságot.

Mindhárom épületünk rendelkezik jól felszerelt számítástechnikai szaktantermekkel, amelyek egyrészt az informatikai eszközökkel való ismerkedést biztosítják minden tanuló számára, másrészt megteremtik az elektronikus tananyag oktatásának és az új módszerek alkalmazásának feltételeit.

A tanított tárgy helyzete az intézményben

A vizuális kultúra tantárgy óraszámai:

- sportiskolai és normál tantervű osztályok esetén felső tagozatban: heti 1 óra
- nemzetiségi osztályok esetén felső tagozatban: heti fél óra (kéthetente 1 óra)

5-6. osztályokban heti 31 órából 0,5 óra, a 7-8. osztályok heti 34 órájából szintén heti 0,5 óra a vizuális kultúrára fordítható idő. Ez az első esetben 1,6%-a heti összoraszámnak, a második esetben pedig 1,47%-a a nemzetiségi osztályok esetén.

18 tanulócsoporthoz tanítom a vizuális kultúra tantárgyat két távol lévő tagépületben. A tanulócsoporthoz nem egységes óraszámokkal tanulnak. A csoportok egy része még az osztály szempontjából sem homogén. (Például az angol tanulóknak jelentenek egy csoportot két osztályból összevonva.)

A rajz szaktanteremben sokéves munka eredményeképpen az alapvetően fontos felszerelések rendelkezésre állnak. Ezen kívül 2 éve 10 asztali számítógép is található a teremben, ami jó lehetőséget biztosít új módszerek kipróbálására.

A másik épületben a város peremkerületén és a tanyavilágban élő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók járnak. Náluk alapvető probléma, hogy rendszeresen hiányzik a minimális felszerelés is az iskolába járáshoz, nemhogy a rajzfelszerelés. Ebből adódóan nagyfokú kreativitást és saját anyagi ráfordítást igényel ezeknek a problémáknak a megoldása.

A választott tanulócsoporthoz

Az osztály, ahol a digitális történetmesélés módszerét kipróbáltam, az egyik 7. osztály német nemzetiségű része 16 fővel. 7 fiúból és 9 lányból áll a csoport. Az osztály a nyelvtanulás miatt többször bontva van, heti 6 német- és 3 angolórájuk van. A német nemzetiségi nyelv és népismeret tantárgy tanulása miatt a készségtárgyak háttérbe szorulnak (rajz, ének), az egyébként is alacsony kötelező heti 1 órának is csak a fele, heti 1/2 a vizuális kultúra óraszámuk. A csoport létszáma viszont ideálisnak látszott a módszer kipróbálására.

A csoport tanulmányi átlaga: 4,5. Két fő kitűnő tanuló. Egy fiú BTMN, egy másik SNI státusszal rendelkezik. Az ő tanulmányi átlaguk 3,07, illetve 2,67. A BTMN-es tanuló fejlesztése felzárkóztató órákon történik, az SNI-s tanulóval az EGYMI szakembere, egy utazó gyógypedagógus foglalkozik. Két lány van még köztük, akik 3,8-as átlagot nyújtottak. A csoportalakítások során ők (a lányok is, a fiúk is) egymást választották párnak mindkét esetben. A többiek 4,2 és 4,7 közötti tanulmányi átlagot értek el félévkor.

További érdekessége a csoportnak, hogy két ikerpár található közöttük. Egyik esetben 2 fiú, a másik esetben 1 fiú és 1 lány. Ők egyszer sem voltak az önkéntes csoportbeosztásnál együtt. Öten táncolnak rendszeresen tánccsoportban, ebből egy fő fiú. Két fiú boxol, két lány kézilabdázik, egy röplabdázik. Három fiú tanul zenét szabadidejében.

A vizuális kultúrát alsó tagozatban heti 1,5, felső tagozatban heti 0,5 órában tanulják.

Ötödikes koruk óta tanítom őket. Szívesen dolgoztam együtt velük, aranyos, jó szándékú gyerekek. A csoportból hárman rajzsakkörre is járnak hozzám. Velük több alkalmam volt megismerkedni, ami a közös munka elengedhetetlen része számomra. Több rajzpályázaton szerepeltek munkáikkal. Most a digitális lehetőségeket keressük a rajzzal kapcsolatban. (Digitalizáló tábla és a rajzprogramok használata, stop mocion technika stb.)

Saját szakmai gyakorlat

1985-ben kezdtem el tanítani. Jelenlegi munkahelyemen 9 éve dolgozom. Pályám kezdete óta szívesen foglalkozom tehetséggondozással. Rendszeresen veszek részt gyerekekkel pályázatokon, versenyeken. Az utóbbi időben főleg rajzból, mivel az óraszámaim nagy részét ez a tantárgy teszi ki jelenleg.

2012-ben a Nemzeti Tehetséggondozó Program keretében sikeres pályázatot írtam, ami az iskola életében egy több napos projekt volt. Szerepelt benne városi tehetségfelismerő rajzpályázat bevonva a helyi tehetségpontokat, fotókiállítások kortárs helyi fotóművészekkel és a város régi és új fotói.

2016-ban megszerveztem a digitális témanapot az iskolában jelenlegi és volt tanítványaink és külső előadók segítségével, melyen a következő témákat ismerhették meg: ArchiCAD program és a 3D-s nyomtatás, Photoshop program, digitális zeneszerzés, CNC esztergálás és az informatika, LEGO-robot-programozás, digitalizáló táblák és rajzprogramok, digitális mezőgazdaság és robotpilótás traktor, a helyi TV és rádió segítségével az operatőr, vágó, szerkesztő munkája.

7.13.2. Digitális történetmesélés beágyazása a vizuáliskultúra-órákba

Előzmények

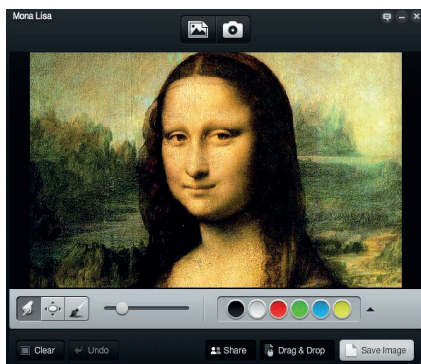
Előzményként a következőket vizsgáltuk meg az emberi arc kapcsán:

- Megpróbáltuk megkeresni, hogy mit árul el egy portré. (A személyiséget, a kort...)
- Időutazást tettünk a különböző történelmi, művészettörténeti korszakokban. Érdekes feladat volt kitalálni belső tulajdonságokat 5 kép kapcsán (Nofretiti szobra, japán fametszet egy színésről, Vincent van Gogh: Önarckép, Rembrandt: Saskia, Amado Modigliani: Fekete nyakkendős hölgy). Nagyon fontosnak tartom a nonverbális kommunikáció jelzéseit belopni a rajzórai munkába. A kamaszok labilis lelki állapotában nagy segítségre lehet ezeknek a jeleknek a helyes értelmezése, későbbi kapcsolataikat is nagyban segíti ennek a fajta kommunikációnak a megismerése, tudatosítása. Már most lehetett látni, hogy az ilyen érzelmi üzenetek értelmezésének képessége egyénenként változó.
- Megpróbáltuk Dürer két portréját „hamisítani”, ami nem is volt olyan egyszerű (Albert Dürer: Önarckép, Albert Dürer: Velencei hölgy képmása), és beszélgettünk a valódi alkotás és a másolatok értékének különbségéről.
- Megfigyeltük még a hangulatok, érzelmek, belső tulajdonságok kapcsolatát Edvard Munch: A sikoly című képe kapcsán, illetve vizsgáltuk a színek érzelmeket kifejező erejét.
- Jól kapcsolható ezekhez az előzményekhez, és további játékot kínál egy online avatarkészítő program, az Avatar Generator (lásd 1. ábra). Segítségével jól megfigyelhető volt, hogy az arcon az érzelmek kifejezésében a szemnek, a szemöldöknek és a szájnak mekkora szerepe van. A program segítségével 3 karaktert kellett létrehozniuk, és a kapott arcot kellett röviden szövegesen jellemezniük.
- A kész munkákat a Learningapps keretrendszer segítségével egy faliújságra kellett helyezniük. A tanulóknak az idei tanévtől saját csoportokat hoztam létre osztályok szerint, ahová felhasználónévvel és jelszóval tudnak belépni. A program nagy előnye, hogy nem szükséges a gyerekeknek regisztrálniuk, és e-mail cím sem szükséges hozzá.

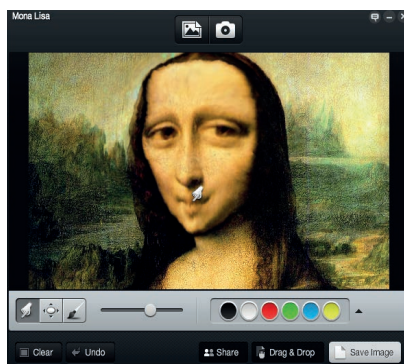


1 .ábra: Egy hetedikes lány munkája (saját képernyőfotó)

- Az álarc volt a következő témánk, ami jó lehetőséget adott nemcsak a szó szerinti értelmezéshez, hanem a nonverbális kommunikációban betöltött szerepének értelmezéséhez is. A téma kapcsán érintettük az őskortól napjainkig az álarc formáit, a testfestést, a törzsi álarcokat, a halotti maszkokat (Egyiptom, Tut-hanhamon), a színházi maszkokat (görög, japán), a busómaszkokat, illetve a film világában a maszkmester feladatairól beszéltünk. Érdekes rávilágítani arra, hogy a kommunikáció során az emberek nem mindig azt mondják, amit gondolnak vagy tesznek. Fontos a tanulóknak a szavakon kívül megfigyelniük azt is, hogy mit mond a beszélgetőpartnerük teste. Aki érti a testbeszédet, nehezebben csapható be. Az intuitív alkatú emberek öntudatlanul is fogják a testbeszéd jeleit. Aki pedig nem tudja, így könnyebben megtanulhatja.
- A karikatúra főbb jellemzőit vizsgáltuk meg ezután, majd aktualitásokat kerestem a hírek világából, a médiából (elnökválasztás – USA, migráció – Charlie Hebdo). Jó kapcsolódási pont ez a mozgóképkultúra és médiaismeret tanításához. A tanulóknak kétféle feladattal kellett megbirkózniuk:
 - az egyik egy ismert személyiség (sportoló, énekes, színész...) fotója alapján karikatúra készítése papír alapon,
 - a másik egy számítógépes program (lásd 2. ábra). Fel szoktam ajánlani a lehetőséget a tanulóknak, hogy ne egérrel, hanem digitalizáló táblával próbálják megoldani a feladatot. Ez lehetőséget ad a differenciált feladatmegoldásra vagy a különböző óraszámú csoportoknál a téma többféle feldolgozására.



2. ábra: Ilyen volt



Ilyen lett (saját képernyőfotó)

A Bamboo Dock egy, a Wacom termékek tulajdonosai által ingyenesen használható szoftveralkalmazás, amit a digitalizáló táblákhoz lehet letölteni ingyen, jogtisztán. Könnyen használható, gyorsan megtanulható, viszont kevés funkcióval bír. A program további lehetőségei, hogy kamerával rendelkező gépeken azonnal saját fotót lehet vele készíteni, beszúrni és átalakítani, illetve a gépre lementett képeket is be lehet tölteni és megformázni. Könnyen kezelhető, 3 féle funkcióval bír, és ezeknek a mértékét, színét is lehet változtatni. A kész munkák a gépre is lementhetők, illetve e-mailben is elküldhetők. Az internetről letöltött fényképek esetében beépíthető a jogtisztá tartalmakra való rákeresés és letöltés is.

A digitális történetmesélés megjelenése a témában

Készítettem egy digitális történetet Andy Warholról és a PopArt Studio nevű program használatáról. A film elkészítéséhez a Photo Story szoftvert alkalmaztam (lásd 3. ábra). Kíváncsi voltam, hogy mit tud hozzáadni ahhoz a módhoz, ahogy eddig feldolgoztuk a történeteket.

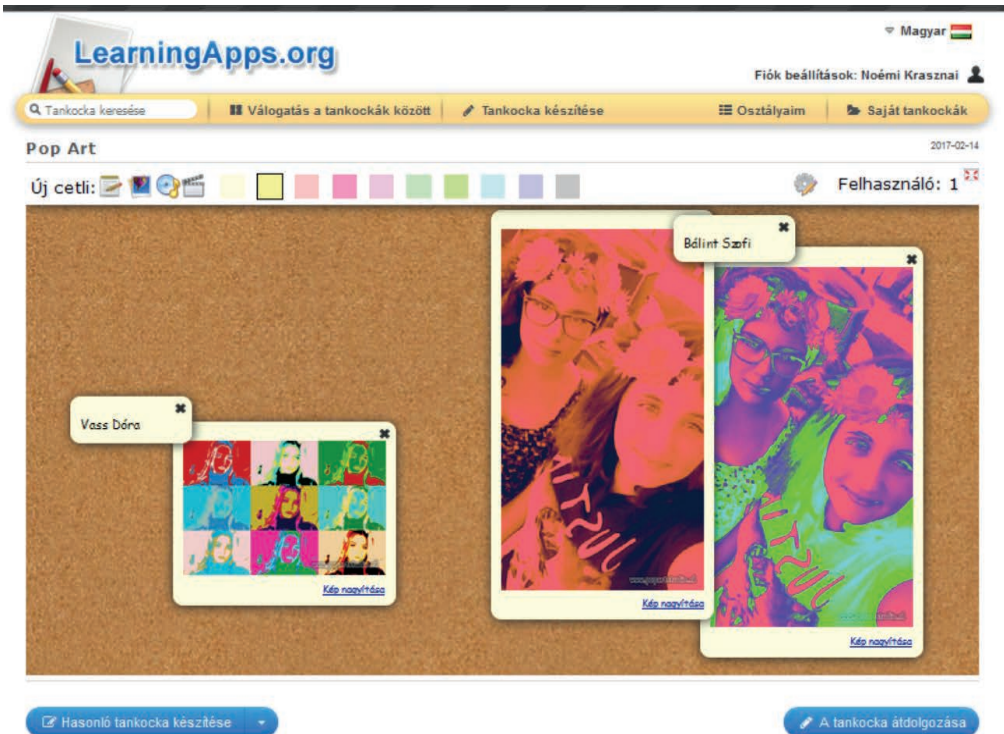


3. ábra: Andy Warhol és a PopArt Studio (saját digitális történetem kezdőképe)

Jó ötletnek tűnt a két dolog összekapcsolása. A portré témája adta az ötletet. A rajzórák menetében, ahol van értelme, és lehetőségem van rá, szívesen alkalmazok informatikai eszközöket.

1. óra

- Az én digitális történetem levetítésével kezdtük az órát. Ezen mutattam be Andy Warholt és a pop-art stílus legfontosabb jellemzőit különös tekintettel a portrékra. A film második részében egy rövid átkötéssel – az internetbiztonság témáját érintve – a digitális képátalakítás következett.
- A felhasznált képhez fotókat kétféleképpen kereshettek.
- Közösén megbeszéltük az internetről letöltött fotók jogtisztaságának kérdését. A tanulók egyik része ennek tudatában gyűjtött portréfotókat, és mentett le saját fiókjába.
- A másik része a csoportnak saját portrét készített okostelefonnal (szelfi), vagy saját már régebben elkészített fotót töltött fel. (A választás, hogy melyiket szeretnék a lehetőségek közül kipróbálni, önkéntes alapon zajlott.)
- Ezután a gépre mentett fotókat kellett átalakítani egy online alkalmazással, a PopArt Stúdióval.
- A program ingyenes, regisztráció sem kell hozzá, és remek képátalakító lehetőségek vannak benne. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy könnyen használható. Bár a program angol nyelven íródott, ha a Google Crome segítségével nyitjuk meg, könnyen lefordítható, mivel csak pár szót kell tudnunk a használatához.
- A kész munka szabadon lementhető a gépre. Online is megmutatható a tanulóknak, de az internetes kapcsolat lassúsága és a sok párhuzamos osztályban tanítás miatt elkészítettem belőle egy bemutatót, amit bármikor megmutathatok offline is.
- Az iskola rendelkezik saját hálózattal, így először a tanulók az elkészített képeket a saját fiókjukba mentették, majd a LearningApps programba egy új üzenőfalra másolták be, mindenki a saját nevét írva az elkészült munkák alá. Erre azért volt szükség, mert egy gépen 2-3 tanuló dolgozott közösén és a saját fiókból való ki- és belépés nem vett el időt az órából. A LearningApps használatának nagy előnye az volt, hogy otthonról is megnézhettem a munkáikat, illetve ezekre reflektálhattam is, míg az iskolai hálózatot otthonról nem látom. A tanulóknak saját osztályprofiljuk van a LearningApps felületén, amelyen már régóta kaptak, illetve készítettek feladatokat. A beléptetésnél kapott kódok segítségével gyorsan tudunk dolgozni (lásd 4. ábra).



4. ábra: Két hetedikes lány munkája (saját képernyőfotó)

2. óra

- Készítettem a digitális történetmesélésről egy ppt-t, ha több osztályban kell ugyanazt az anyagot elmondani, hasznos dolog.
- Az Anthropolis Egyesület honlapján találtam számomra érdekes filmeket, információkat a digitális történetmesélésről.
- Először megnéztük a *Szét tépett képek* című filmet. Néma csend volt. A gyerekeket nagyon meglepte, megérintette a film hangulata. Volt, aki a vetítés alatt tátott szájjal figyelt. Ezen a munkán keresztül beszéltük meg a digitális történetmesélés főbb ismérveit. A gyerekek könnyen felismerték azt, hogy E/1-ben íródott, személyes élményeken alapuló történetekről beszélünk. Észrevették, hogy képek és hangok összekapcsolásából áll. Valaki azt mondta, hogy egy felturbózott ppt. Érdekes ötlet. (Nyilván a tanuló a technikai megoldásra gondolt.) Volt, aki ügyesen észrevette, hogy ilyen egyszerűen, „csak” kép és hang segítségével is nagy hatású érzelmek kifejezésére alkalmas eszközt láttunk. Gondolatainkat a digitális történetmeséléssel kapcsolatban a füzetünkben rögzítettük.

- Második filmként *Az új ruha* című filmet láttuk. A hatása ugyanaz volt. Néma csend. Mély benyomást gyakorolt a gyerekekre. Megerősítésként átnéztük, hogy volt-e valami új dolog benne, amit a digitális történetmesélés szempontjából nem vettünk eddig észre. Volt, aki azt is megfigyelte, hogy a korról is milyen sokat megtudunk a személyes fényképek miatt. Erre konkrét példákat keresve ki is tértünk: ruházkodás, háttérben látható tárgyak, szokások. Beszélgettünk az okról, ami kiváltotta azt, hogy miért szeretne volna ez az idős néni ezt a történetet ennyi év után is elmesélni nekünk. Megvizsgáltuk a történetet a szülők és a testvérek szempontjából. Saját személyes élményeimet is beleszőttem a beszélgetésbe. Megpróbáltuk végiggondolni, hogy a történet mennyire korfüggő. Arra a megállapításra jutottunk, hogy ma is vannak ilyen problémák (használt ruha viselése, turkálók, második testvér problémái, örökölt ruhák kérdése).
- A tanulók személyes élményei is szóba kerültek, nagyon nyitottak voltak a beszélgetések kapcsán. Ezután nézőpontot váltottunk, és megpróbáltuk a szülők szemszögéből ezt a helyzetet megvizsgálni (spórolás, ésszerűség). Ötleteket kerestünk arra, ha szülők lennénk, hogyan oldanánk meg máshogy azt, hogy a második gyerek ne (csak) használt ruhát hordjon. Remek lehetőséget látok ezzel a módszerrel az érzelmi kompetencia fejlesztésére. Elhanyagolt területe ez az oktatásnak, pedig lehet, hogy ezzel kellene kezdenünk. Nagyon jól éreztem magam ezen az órán, és láthatólag a gyerekek is.
- Az órát pár fénykép megtekintésével folytattuk. Felfedeztem nemrég egy fiatal fotóst, aki a gyerekeken keresztül mutatta be Indonézia világát, Herman Damarnak hívják. Kiválasztottunk egy képet, és megpróbáltunk E/1-ben egy személyes történetet kitalálni róla. Szerettem volna ezt a feladatot önállóan is megoldani velük.
- Az idő rövideje miatt létrehoztam egy titkos Facebook-csoportot, ahol a feladatokról tudtunk kommunikálni. Ez kiegészítette a LearningApps programot. Ide feltettem 10 kiválasztott képet az előző fotós munkáiból. Az volt a feladatuk, hogy LearningApps segítségével hozzanak létre egy üzenőfalat, és tegyenek fel rá egy fotót. Adjanak a képnek címet. Találjanak ki E/1-ben egy történetet, ami a képről szól (lásd 5. ábra).



5. ábra: Házi feladatok a fotókból (saját képernyőfotó)

A gyerekek rögtön reflektáltak is egymás munkáira. A Facebook ismerős terep volt számukra.

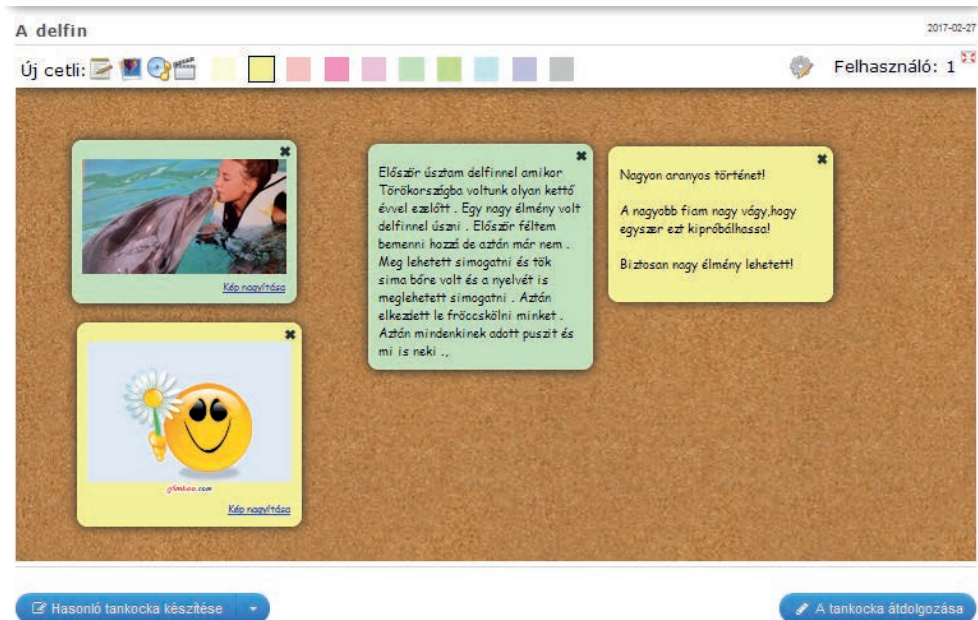
Eleinte nehezen indult a feladat megoldása. A Facebook-csoport jó lehetőséget adott a tanulók differenciálására. Sok kiegészítő információt lehetett velük megosztani. Jó beszélgetések alakultak ki a gyerekek és köztem.



6. ábra: Titkos Facebook-csoportunk profilképe (saját képernyőfotó)

3. óra

- Az órát a Facebook-csoportba feltett feladatok megbeszélésével kezdtük.
- Nem sokat tudtak a titkos csoport beállításához szükséges információkról, de a többi Facebook-beállításról sem. Megbeszéltük ezeket, és feladatként kapták, hogy keressék ki, másolják ki ezt az információt, majd illesszék be a Facebook-csoportunkba az idővonalra. Meglepő volt számomra, hogy ez milyen nehezen ment. Két tanuló oldotta meg csak jól ezt a szerintem nem nehéz feladatot.
- A Facebook-csoportunkba feltettem a LearningApps oldalán lévő 10 képet tartalmazó üzenőfal QR-kódját. A kérdés az volt, ki fejtí meg először a tartalmát. Nem volt a dolog ismeretlen. Dolgoztunk már QR-kóddal.
- A következő feladat az volt, hogy mindenki a saját elkészült munkáját tegye fel QR-kódban a Facebook-csoportban az üzenőfalra.
- Az eddig elkészült munkákat próbáltuk megbeszélni. A felmerült problémákat megoldani
- Ismét előkerült a feladatokhoz szükséges informatikai tudás hiánya.
- A görcsös feladatleírásokat, iskolaszagú történeteket próbáltam egy játékkal feloldani, ami a kreativitást is segíti fejleszteni.
- A feladatot az Antropolis Egyesület oldalán található Story Circle játékkal oldottuk meg.
- Házi feladatként azt kapták, hogy egy személyes képet tegyenek ki az üzenőfalra (LearningAppsban), és készítsenek hozzá egy rövid E/1-ben megírt fogalmazást. A történeteknek címet is kellett adni. Megmutatnék ezekből egy párat (lásd 7-9. ábra).



7. ábra: 1. személyes történet (saját képernyőfotó)

A történetekre röviden reflektáltam szöveggel. Próbáltam személyes üzeneteket küldeni, ami hozzám is kötődik. A kis képes üzenet sárga színnel számukra mindig azt jelzi, hogy a feladatot már megnéztem, és reflektáltam rá.



8. ábra: 2. személyes történet (saját képernyőfotó)

Az én kiskutyám



9. ábra: 3. személyes történet (saját képernyőfotó)

A történetek nagy része a kedvenc kutyusról szólt. Többen családi nyaralásról számoltak be.

Kezdték érzelmileg közelebb engedni magukhoz. Ennek nagyon örültem, mert nekem is nagyon hiányzik ez a fajta kapcsolat. Sajnos a heti egy, illetve heti fél óra, ami a rajzórák óraszámára nagyon kevés a tanulók komolyabb megismerésre.

4. óra

- Azt gondoltam, hogy az órán nem az eredeti történeteket olvassánk fel. „Csavartam” egyet a feladaton. Elmentettem a saját történeteik fényképeit egy mappába, hogy majd az órán le tudjam azokat vetíteni. A képeket megnéztük anélkül, hogy az eredeti személyes történetet elmeséltük volna. Mindenki választhatott magának egy fotót, ami nem az ő személyes képe volt, hanem valaki másé. Erről kellett rövid, 6-8 mondatos történetet rögtönözni E/1-ben.
- A felolvasott történeteket 3-2-1 módszerrel értékeltük (3 pozitívum, 2 jó tanács, 1 negatívum).
- Megbeszéltük, hogy a reflektálások egymás munkájára építő jellegűek legyenek, ne bántunk meg senki a megbeszélés során. Volt, akinek nagyon könnyedén

ment a feladat. Nem ismertem a gyerekeknek ezt az oldalát, de meglepő volt számomra, hogy olyan tanulók is megnyíltak, akik nem gondoltam, hogy erre a feladatra fogékonyak lesznek. A 3-2-1 módszert most használtuk először. Azt gondolom, jól sikerült megértenie a gyerekeknek az építő jellegű kritika lényegét. Nagyon ügyesek voltak a módszer alkalmazásában. Sajnos a tanítás során sokszor a diákoknak nincs lehetőségük szóban megnyilvánulni, véleményyt mondani. Erre ez a feladat jó lehetőség volt. Kritikai érzékük is fejlődött. Szerettem volna elérni, hogy könnyebben és görcsök nélkül, kreatívan oldják meg a képek olvasását, értelmezését, ami azt gondolom, jól sikerült.

A következő alkalommal ezek tanulságait leszűrve próbálom majd a feladatot úgy átalakítani, hogy jobb időbeosztással még több munkát szóban is meghallgathassak.

5. óra

Az órát az *Életem legszebb karácsonyfája* című munka megtekintésével kezdtük (Anthropolis Egyesület oldala). Ez volt a 3. digitális történet, amit megnéztünk.

A filmen megfigyelve megvizsgáltuk még egyszer a digitális történetmesélés tulajdonságait.

- E/1-ben megírt személyes történet
- Képek (saját)
- Narráció (saját hangon)
- A megfogalmazás nagyon lényegre törő
- Ragadjuk meg a néző figyelmét

Megszámoltuk, hogy hány kép volt elegendő a történet elmeséléséhez. (14 db kép) Észrevettük a tanulók azt is, hogy a képek között volt egy, ami többször is szerepelt. Megnéztük, hogy mennyi idő volt, amíg levetítettem (1,44 perc). Ezeket a tapasztalatainkat is be kell építeni a filmünk elkészítésébe. Eljött az idő, hogy erről kezdjünk gondolkozni.

Az első lépés az volt, hogy elkészítsük a filmünk storyboardját.

- Rajzoltam egy táblázatot, amelybe könnyen beírhatják a tanulók a saját történetüket. Ez egy A/4-es lap volt 2 * 4-es téglalapokra osztva, mindkét oldalán sorszámmal ellátva. (Tehát 16 kis számozott téglalapunk volt.) Ezt elegendőnek éreztem arra, hogy egy képkocka egy téglalapba beírt szöveggel legyen párban, és elegendő hely legyen a képhez kapcsolódó szöveg leírására. (Időben így rövidebb volt, mintha még rajzoltunk is volna.)
- A képeket pedig a számítógépen egy mappába rendezték, és sorszámmal látták el a tanulók.

- A filmkészítés feladatára 2-3 fős csoportokat alkottunk, ez szabad választással történt. Már az előzőekben egyszer utaltam rá, hogy a szerveződés során nagyjából a hasonló képességű tanulók kerültek egy csoportba. Ez nem feltétlenül volt mindig szerencsés. Az SNI-s és a BTMN-es tanuló került össze, ahol az egyik fiú ráadásul nagyon sokat hiányzott. Nekik sokat kellett a szervezési dolgokban segíteni, mivel lemaradtak. A számítástechnikai tudásukkal viszont nem volt gond, így könnyen behozták a többiektől való lemaradást, sőt egyikük kifejezetten jó képeket készített, és nagyon kreatív ötletei voltak vizuális dolgokhoz. A szövegek megfogalmazása viszont láthatóan rosszabbul sikerült.

A munka elkezdése óta a tanulók bármiről fényképezhettek okostelefonjaik segítségével, amivel a munkafolyamatot dokumentálták vizuálisan. Most ki kellett választani azokat a képeket, amelyek vázát adják a közös munkánknak, és el tudják belőlük a saját filmjüket készíteni. Vagyis filmet a filmről.

Problémát okozott, hogy nem mindenkinek volt gyakorlata a képek feltöltésével kapcsolatban. (Ez számomra elég meglepő volt.) Most jöttek rá, hogy nem mindent fényképeztek le, amit kellett volna. (Bizony, nekem is nehéz feladat lett volna, ha nem látom előre végig az egész folyamatot.) Képernyőmentésekkel tudunk pótolni egy-egy kimaradt fázist, illetve felhasználhatták a program során megtanult digitális képátalakításokat is, ha akarták.

A számítástechnikai problémák okozták a legtöbb kellemetlenséget. Nagy volt a tudásbeli különbség közöttük. Volt, akinek a kép mentése másként is problémát jelentett, mások nem tudtak képernyőképet sem menteni. Volt olyan tanuló, akinek a könyvtárszerkezet kezelése is gondot okozott. Volt, aki a Paint programot nem tudta megfelelően használni. Ezekről nem gondoltam, hogy problémát fognak okozni. Sok időt vett igénybe és speciális differenciálást, hogy pótoljuk ezeket a hiányosságokat.

Házi feladatként egyelőre a képekhez való szöveg megírását kapták azok, akik már el tudták dönteni, mely képeket használják fel a filmhez, és azokat milyen sorrendben.

A hétvégére készítettem néhány QR-kódot. Volt, amelyikbe a hétfőre hozható eszközök listáját rejtettem el. Volt, amelyikbe képek kerültek, és volt, amelyikbe egy zenét helyeztem el. Szerettem volna megmutatni nekik, mi mindenre használható egy QR-kód.

6-8. óra

Most következett el az, hogy megismerjük azt a programot, amivel a mi kis történetünket össze tudjuk rakni. A program, amit választottam, a Photo Story volt.

Több érv szolt mellette:

- ingyenesen letölthető,
- könnyen kezelhető,
- magyar nyelven is használható,
- jogtiszta is beilleszthetünk zenét, ha szükséges (saját zeneszerkesztő része van).
- Közösen megbeszéltük a szoftver használatát. A digitális táblán bemutatva ez nem volt probléma. Innen a filmkészítés folyamata az előző órai csoportbeosztás szerint folytatódott.

A számítógépre lementett képeket, amelyeket már sorrendbe rendeztünk csak fel kellett tölteni a Photo Story program megfelelő részébe. Ezzel megvolt a film váza. El kellett készíteniük egy nyitóképet is (lásd 10. ábra), amelyen szerepelnie kellett a film címének. Javasoltam, hogy valami figyelemfelkeltő kép, illetve cím legyen, továbbá a készítők nevét is meg kell jeleníteni. Ez lehetett a film elején és a végén is.



10. ábra: Az egyik film első képkockája (saját képernyőfotó)

A képek kiválogatásánál nem volt kötelezően megbeszél sorrend, csak azt kértem, hogy az időrendiséget nem változtassák meg. Azt szerettem volna, ha minden csoport a saját szubjektív szűrőjén keresztül mutatja meg, hogy neki mit jelentett

ez a projekt. Ez utólag visszagondolva lehet, hogy merészség volt, mivel nagyon új volt még ez a módszer. A végeredmény azonban, azt hiszem, engem igazolt.

A képek beillesztése után a szövegeket lehetett beírni, illetve formázni, esetleg effekteket használni (fekete-fehér, szépia stb).

A háttérzene alkalmazása nem volt kötelező. Volt olyan, aki saját lementett zenét használt, volt, aki a program segítségével hozott létre zenét, és volt, aki nem rakott zenét a filmhez. A jogtisztaság kérdését itt nem lehet megkerülni, ebből a szempontból szerencsésebb, ha a zeneszerző részét használjuk a szoftvernek. Feltétlenül meg kell azonban beszélnünk, hogy ezt hogyan oldják meg a tanulók úgy, hogy a többiek munkáját ne zavarják.

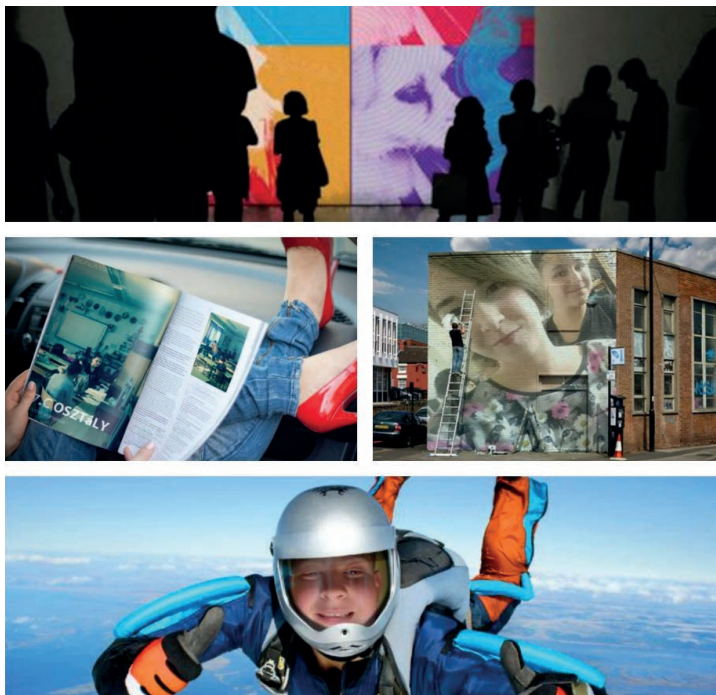
Nálunk mindenki a saját fülhallgatóját használta, mivel az iskola nem rendelkezik ezekkel.

A csoportok különböző tempóban haladtak, különböző problémákkal birkóztak. Próbáltam mindig abban és ott segíteni, ahol szükség volt rám. Most igazolódott be igazán, hogy milyen jó döntés volt, hogy ezt a módszert kis létszámú tanulócsoporthal próbáltam ki először. Nehéz volt még így is mindenhová időben odaérnem. Szerencsére a fiúk között voltak olyanok – akik a differenciált feladatokban is szívesen részt vettek –, akik ha nem győztem a feladatot, szívesen segítettek a többieknek, jó lehetőség volt ez a tanulók szociális kompetenciájának fejlesztésére.

A hang felvétele indult a legproblémásabb dolognak. Egyrészt nem volt csak egy mikrofonunk, amit én hoztam be otthonról, de ha lett volna több, akkor sem lett volna egyszerűbb sokkal a helyzet, mivel csend kellett a hangfelvételhez. A problémát úgy oldottuk meg, hogy amikor az egyik csoport már ehhez a feladathoz ért, hangosan jeleztem a többiek felé, hogy felvétel következik (3, 2, 1, felvétel indul!), és onnan kezdve a csoportok csak hang nélkül dolgozhattak mindaddig, amíg a felvétel le nem zajlott. Ennek a végét is én jeleztem nekik. Ez remekül bevált így. A tanulók nagyon korrektül betartották azt, hogy nem zavarták egymást a hangfelvétel idején.

A véglegesen elkészült filmeket kétféleképpen mentettük le. Először projekt módban, amibe később még módosítani lehetett, és végleges formában is. A kész munkákat a gépre is el kellett menteni, a Facebook-csoportunkba is fel kellett tölteni, e-mailben csatolmányként is el kellett küldeni, és aki akarta, pendrive-on is elmenthette.

Aki hamarabb készen lett, mint a többiek, két programmal ismerkedhetett meg, amiket eddig is használtam a projekt során, és a közös Facebook-oldalunkon osztottam meg a tanulókkal. Az egyik a PhotoFunia (lásd 11. ábra) volt, amivel az álhírhez a képet készítettem, a másik a Photo Fun Editor (lásd 12. ábra).



11. ábra: A csoport tanulójának fotói a PhotoFuniával szerkesztve (saját képernyőfotók)



12. ábra: A csoport tanulójának fotói a Photo Fun Editorral szerkesztve (saját képernyőfotók)

A filmek megtekintése és az értékelés előtt a tanulók a csoport Facebook-oldalán nézhették meg egymás munkáját, így nem a vetítés során látták azokat első alkalommal.

Megbeszéltük, hogy mi lesz a menete az értékelésnek:

- film megtekintése,
- önreflexió (3-2-1 módszerrel),
- csoport reflexiója,
- az én reflexióm.

Az idő könnyebb beosztására a digitális táblán egy homokóra jelölte azt, hogy egy munka értékelésére szánt időből mennyi telt el.

Hét munkát néztünk meg egymás után. A kezdeti izgulás után belejöttek az értékelésnek ebbe a formájába. Saját munkáikról alkotott véleményük reális volt, néha túl szerény. Társaikról előremutató kritikákat fogalmaztak meg, melyek mentesek voltak minden bántó stílustól.

Örültem annak, hogy nem születtek egymást másoló munkák. Más-más dolgok váltak hangsúlyossá az elkészült filmekben. Sok személyes dolog került a feladatokba, volt, akinek a saját tollfotója is fontos volt, amivel a történeteket írták, mások a saját storyboardjuk képét tették be munkájukba.

A PopArt Stúdióval többen dolgoztak a filmek készítése során. Nem öncélú dolog volt az, hogy megtanultuk, a tanulók képesek lettek önállóan használni a programot céljaiknak megfelelően.

A megnézett digitális történetek képei is bekerültek a munkákba. Azt gondolom, ez is megerősít abban, hogy ezek a feladatok tetszettek nekik, mély benyomást gyakoroltak rájuk. Ugyanez volt a véleményem a „talált” tárgyakkal kapcsolatos feladattal is, ami szintén többször szerepelt a munkákban.

A tanulók személyisége is több alkalommal utolérhető volt. Megjelent a humor, előkerült a barátság fontossága, a tévében szereplő álhír, az otthon is végzett munka és a pihenés is, ami azt mutatta, hogy ez azért fárasztó volt a számukra.

Több tanulónál előkerült a QR-kód, aminek azért örültem, mert ez nem a kötelező feladatok között volt.

A képek használatára nem volt jellemző a sok effekt. Egy csoport használta a szépia effektet, és egy másik fekete-fehér fotókkal dolgozott. Az egyik fiú csapat panorámaképet készített a teremről, ahol voltunk. Készült egy-két szelfi is.

Pármunkában megjelentek a személyes vélemények is, amelyek bekerültek a filmekbe is. Például: “a 7. c-sek különleges feladatot kaptak, nagyon élvezték, az elején megijedtünk, de meg tudtuk csinálni, érdekes feladatokat oldottunk meg.”

A zene nem mindegyik munkánál jelent meg, ahol igen, ott a film hangulatát segítette.

A gyengébb tanulók csoportjánál a fogalmazási problémák jobban előkerültek. Az érzelmi töltést is különböző szinten lehetett érezni. Volt, ahol ez spontán működött, de volt ahol a megfelelés miatti izgulás elvitte a „jótanulós” hangvétel irányába.

A hang erőssége nem mindig volt megfelelő, és sajnos az idő rövideje miatt nem mindig tudtuk ezt kijavítani, még egyszer felvenni.

Két film sikerült szerintem nagyon jól. Mindkettőben sikeresen megvalósult minden, amit ettől a feladattól és a tanulóktól vártam. Szerencsés volt az ő esetükben a csoportalakítás is. Több, az informatika iránt komolyabban érdeklődő tanuló volt köztük, sokoldalúak, kreatívak voltak, sok plusz feladatot készítettek a munkafolyamat alatt. Sokszor szerepelnek más alkalommal is, így az izgulás nem látszott az ő munkáikon. Baráti kapcsolat is van közöttük, felkarolták a csoport gyengébb láncszemét is.

A lányos csoportok egy része nagyon izgulós volt. Félték, hogy nem tudják majd a feladatokat (hibátlanul) megoldani. Sok volt a számítástechnikai hiányosságuk is, amit ők is éreztek. Nekik sokkal többet kellett segíteni, majd amikor látták, hogy ők is képesek a feladatok megoldására, szívesen csinálták azokat.

A tanulók bevonódása a folyamatba

Összességében nagyon elégedett voltam az elvégzett munkával. A közös projekt alatt érzelmileg is közelebb kerültünk egymáshoz.

A tanulók motivációja nagyon magas volt, életkorukhoz képest éretten viselkedtek.

Szépen megfogalmazták a digitális történetmesélés lényegét, főbb ismérveit, és önállóan alkalmazni is tudták azokat. Sok új programot ismertek meg a folyamat alatt működés közben, és azokat később önállóan fel is tudták használni a megfelelő helyen. A projekt során egyre nyitottabbakká váltak, a feladatok során egyre kreatívabban dolgoztak. Szóbeli megnyilvánulásaik rendezettebbek és átgondoltabbak lettek.

A kép és a szöveg kapcsolata nagyon fontos volt a feladatok során, sok szempontból foglalkoztunk vele.

Jó tantárgyi koncentráció volt a magyar irodalommal, az énekekkel, a földrajzzal, az informatikával, a történelemmel.

Az értékelés során érdekelte őket egymás munkája, büszkéek voltak az elkészült filmjükre, szívesen beszéltek róla az osztály angol tanuló részének, akik kimaradtak ebből. A Facebook-csoportba feltett filmeket megmutatták a szüleiknek is, beszéltek róla tanáraiknak.

Nem volt olyan, aki kimaradt volna a közös munkából. Zavaró tényező volt, ha valaki hiányzott – főleg, ha a csoport mindkét tagja egyszerre –, hiszen elég feszített tempóban dolgoztunk.

Az előkészítő fázisban egyszerre volt jelen a “kiválasztottak vagyunk” érzése, a “jaj, meg tudom-e csinálni” érzése és a kíváncsiság. Negatív hozzáállással nem találkoztam.

A képek készítése a tanítási órán nagy öröm volt. Nem csoda, hiszen a tanórák zömén ma még a tiltólistán szerepelnek az okostelefonok. A helyzettel azonban nem éltek vissza, arra használták a telefonokat, amire kellett, és ahogy megbeszél-tük. (Megjegyzem, az én óráimon szoktunk dolgozni szükség esetén okostelefonnal is.) Talán éppen az volt furcsa, hogy figyelmeztetés nélkül kellett dolgozniuk vele, és mivel ez nem volt természetes állapot, többször szólnom is kellett, hogy egy-egy feladatot nem dokumentálnak már régóta fényképpel.

A tanulók közötti kooperáció nagyon jól működött. Szívesen dolgoztak egymással csoporton belül is, és a többieknek is segítettek, ha szükség volt erre.

Az otthoni munkákat zömmel határidőre elvégezték, sőt a kiegészítő feladatokat is sokan megpróbálták. A Facebookon megosztott plusz információkat szívesen elolvasták, kérdeztek róluk, kommentelték őket. Akiket az informatika jobban érdekelt, szívesen adtak át ezen a felületen is új ismereteket a többieknek és nekem is. Itt néha összecsúszott a magánszférám az iskolaival a munka hevében.

Az érzelmi nevelésben nagy lehetőségnek tartom ezt a módszert, amire ma még fokozottabban van szüksége a gyerekeknek is, és a tanároknak is. Szerintem a pedagógusok kiegészése ellen is sokat segíthetne a használata.

Az osztályban tanító tanárok egy része érdeklődött a munkák iránt. Az egész osztály előtt tartanánk egy bemutatót a projektben részt vevő gyerekekkel, hogy bemutassuk a filmjeiket, és megmutassuk a digitális történetmesélés módszerét.

A megbeszélőóra végén egy kis meglepetést tartogattam a tanulóknak. Készítettem egy névre szóló oklevelet, amelyen a digitális történetmesélés mesterévé avattam őket.

A folyamat értékelése

+ 1 óra

A közös munka kiértékelésére, a tapasztalatok levonására készítettem egy Google űrlapot, melyen próbáltam a tantárgyi tudást, illetve magát a módszert több szempontból mérni. A 26 kérdés között volt nyitott és zárt kérdés is. A tantárgyi tudás szinte 100%-os volt. Itt csak a hiányzók közül volt, aki tévesztett a válaszadásnál.

A megnézett digitális történetek közül a legjobban a "Széttépett képek" tetszett a gyerekeknek, a másik kettő egyenlő arányban volt érdekes számukra. Ismeretlen fotókról rövid történeteket írni az űrlapot kitöltő 14 tanuló közül 1 főnek volt nagyon nehéz, 10-nek nem okozott különösebb gondot, 3-nak könnyű volt. 6-an eddig még nem hallottak a képek letöltésének jogtisztaságáról, 9-en hasznosnak tartották, hogy most hallottak róla, 4-en ezentúl jobban meggondolják, hogy hogyan töltenek le az internetről képet, hangot, és 12-en azt válaszolták, hogy ezután jobban odafigyelnek arra, hogy az általuk felhasznált anyagok jogtiszták legyenek. (Több jó válasz is bejelölhető volt.)

A digitális történetmesélés ismerveit nagy biztonsággal sorolták fel.

A projekt során a tanulók 50%-ának okozott problémát a digitális eszközök használata.

A feladatok közül a legjobban a fényképezés tetszett 12 főnek, a mód, ahogy dolgoztunk 10 főnek, a digitális történetek megtekintése, a saját fotóról saját történet elmesélése, a film elkészítése 8 főnek, a véletlenszerűen kihúzott tárgyakról történetek kitalálása és a képalakító programok 7 főnek tetszettek. A *Hogyan érezted magad a közös munka során?* kérdésre válaszolva a *jól* és a *nagyon jól* válaszok szerepeltek, egy tanuló írta azt, hogy nem volt könnyű megfelelnie mindenkinek.

A digitális kérdőív mellett egy kilépőkártyát is alkalmaztam, ahol 3 oszlopban gyors válaszokat vártam arra a kérdésre, hogy hogyan értékeli a saját, a csoport tevékenységét és az én munkámat a projekt során a tanuló.

A gyerekek visszajelzései a közös munkáról megerősítettek abban, hogy nekik is tetszett ez az új módszer. Örültek az új formának, ahogy tanultunk, bár eleinte az informatikai tudásukban bizonytalanok izgultak a feladatok miatt. Segítőkészek voltak egymással és velem is a közös munka alatt, jó volt velük együtt dolgozni. Élvezték az együtt eltöltött időt. Jó volt a csapatszellem. Örültek a sok pozitív megerősítésnek, és nagyon tetszett nekik, hogy mindig megkérdeztem a véleményüket. Saját munkámmal kapcsolatban is sok pozitív megerősítést kaptam, ami nagyon jól esett.

Nehézségeket a technikai eszközök hiánya, az internet lassúsága, a tanulók hiányzása, az idő rövidege miatt elcserélt (plusz) órák megszervezése okozott. Hosszú távon a tantárgy nagyon alacsony óraszámú elkeserítő (heti ½ óra, illetve 1 óra), és ezzel nem csak erre a feladatra gondolok.

A technikai problémák megoldása nagyrészt rám hárult, illetve a gyerekek is hoztak be eszközöket. Sok mindent nem változtató képest. Talán a hangfelvételt lehetett volna máshogy megoldani, de a hangvágás megtanulása még több időt vett volna igénybe. A legtöbb fejfájást az okozta, hogy gyerekekkel még nem próbáltam ki ezt a módszert, és nem nagyon tudtam, hogy melyik részhez mennyi időre lesz szükségem. Nem gondoltam, hogy ilyen szinten problémát fog okozni egy-egy informatikai hiányosság. Nagy volt a különbség a tanulók számítástechnikai tudásában, a gyerekek ugyanis csoportbontásban tanulják az informatikát heti 1 órában, két különböző tanárnál.

Így a feladatok magyarázatánál volt, akinek a szintjéhez képest túl kis lépésekben haladtunk, másoknak ez is gyors volt. Ezek miatt a vártnál többet kellett differenciálni, illetve a lemaradóknak segíteni.

7.13.3. Konklúzió

Választásom okai

A 7. osztály vizuális kultúra anyagában a portré témakörét többféle szempontból jártuk körbe, melynek feldolgozásában szerepeltek számítógépes programok is. Ezek közül a Pop Art Studio és Andy Warhol kapcsolatának bemutatására készítettem egy filmet a digitális történetmesélés módszerével, amit később a tanulókkal is kipróbáltunk.

Örömet okozott számomra a digitális történetmesélés módszerének kipróbálása. Szeretek új módszereket megismerni és a tanítási folyamatokba beépíteni.

Közösen végzett munkánk célja az volt, hogy a digitális történetmesélés módszerét megismerve azt alkalmazzuk egy saját film elkészítéséhez. Ehhez önállóan készült fotókat használtunk, amely a folyamatot dokumentálta.

Választásom egy olyan osztályra esett, amely eddigi ismereteim szerint kellően innovatívnak bizonyult, többen rajzszakkörre is járnak. Jó hangulatban teltek el a közösen végzett munka során az órák, és nem utolsó szempont volt az sem, hogy el tudtunk a teremben lévő gépekhez úgy helyezkedni, hogy az csoportban is kényelmes legyen.

A digitális történetmesélés módszerének kompetenciafejlesztő hatása, integrálása a portré témakörének oktatásába

A Kerettanterv fejlesztési területei, nevelési céljai között szerepel több olyan is, amelyeket ezzel a módszerrel sikeresen fejleszthetőnek tartok, ezekből idézek.

- *Az önismeret és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése*

“A tanuló megfelelő szókinccsel rendelkezik érzelmi árnyalatok kifejezésére, képes dicsérni és egyre több tulajdonságot meg tud nevezni. Megismeri az önmegfigyelés jelentőségét, vagyis cselekedetei, reakciói, viselkedése alapján véleményt tud mondani önmagáról. Képes különbséget tenni a valódi és a társas kapcsolatok természete között, be tud kapcsolódni különböző kis közösségekbe. Kialakul benne az önkritika. Képes vitatkozni.”

A képek és a szöveg szerves egységet alkottak minden feladat során. A tanulók az egész projekt során folyamatos reflexiókat adtak mindenről. Véleményt kellett alkotniuk a saját, illetve a más csoportok munkájáról. A kezdeti nehézségek ellenére folyamatos javulás volt észrevehető ezen a téren. Több módon kommunikáltunk egymással a projekt során. A személyes kommunikáció mellett a titkos Facebook-csoportban való online kommunikáció lehetőségét is kipróbáltuk.

- Felelősségvállalás másokért

“A tanulókbán fokozatosan tudatosul, hogy társaival kölcsönösen egymásra vannak utalva.”

A feladatok megoldása során kooperatív módon, folyamatosan csoportmunkában dolgoztak, illetve a csoportok egymás munkájára is oda kellett, hogy figyeljenek, például a hangfelvételeknél.

“Van önkritikája, képes különbséget tenni a társas befolyásolás és a saját elképzelése között.”

Mindenki a közösen megélt folyamatot a saját szemszögéből értelmezve dolgozta fel, és reflektált a munkájára.

- Médiatudatosságra nevelés

“A tanuló hatékonyan tud keresni a világhálón, kulcsszavak segítségével, majd képessé válik elektronikus gyűjtőmunkát végezni.”

A portré témakörében használtunk az internetről letöltött képeket, melyeket digitálisan átalakítottunk különböző programok segítségével. Megtanultuk helyesen használni az ott talált tartalmakat a jogtisztaság szempontjából.

“Egyre inkább tisztában van a közösségi oldalak veszélyeivel.”

A Facebook-csoport létrehozása kapcsán beszéltünk a biztonsági beállításokról.

“Kialakulóban van kritikai érzéke a médiatartalmak hitelességét illetően.”

A tanulók által Pop Art Studioval készített képet tovább alakítottam egy álhírnek. A lányok látszólag egy ismert magyar közszolgálati csatorna hírműsorában szerepeltek. Az így kapott képet feltettem a titkos Facebook-csoportba, amibe csak a tanulók lettek tagok. Kíváncsi voltam a reakcióira.

- A tanulás tanulása

“Tud a tanult témával kapcsolatban tájékozódni a könyvtárban és a világhálón. Képes gondolatait, megállapításait kifejezni, nyelvileg szabatosan indokolni. Ismer tudásmegosztó és tudásépítő platformokat.”

A saját Facebook-csoport sok lehetőséget adott a tanulók differenciált fejlesztésére. A témához kapcsolódva sok érdekes ötletet láthattunk egymástól. Az érdeklődőbb gyerekek nagyon aktívak voltak a közös tudásépítésben, megosztásban. A digitális felületen kapott otthoni feladatokat a képekkel kapcsolatosan egyre könnyebben foglalmazták meg.

- Egységesség és differenciáltság

A folyamat során a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes szocializációja éppúgy megvalósult, mint a témában jártas tanulók differenciálása.

A projekt a következő kulcskompetenciákat fejlesztette hatékonyan:

- anyanyelvi kompetencia,
- digitális kompetencia,
- szociális és állampolgári kompetencia,
- kezdeményezőkétség és vállalkozói kompetencia,
- esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség,
- hatékony, önálló tanulás.
- idegen nyelvi kommunikáció.

A NAT vizuális kultúrára vonatkozó része a következőképpen fogalmaz:

“A vizuális nevelés legfőbb célja, hogy hozzásegítse a tanulókat a látható világ jelenségeinek, a vizuális művészeti alkotások mélyebb értelmezéséhez és megítéléséhez, környezetük értő alakításához. A tantárgy így nemcsak a képző- és iparművészet területeinek a feldolgozásával foglalkozik, hanem tartalmi közé emeli a vizuális jelenségek, közlések olyan köznapi formáit is, mint a tömegkommunikáció vizuális megjelenései, a legújabb elektronikus médiumokhoz kapcsolódó jelenségek.”

A hatékony fejlesztést pedig komplex feladatokban, összefüggő feladatsorokban értelmezi.

Javasolja továbbá, hogy a projekt módszer eszközét használjuk fel a tanítási-tanulási folyamatban. Továbbá a vizuális nevelés kiemelt fontosságú feladata a kreativitás működtetése, illetve fejlesztése, a kreatív képességek kibontakoztatása.

“A tanulók önismeretének, önkritikájának, önértékelésének fejlesztése kritikai szemléletmód kialakításával a gyakorlati tevékenységeken keresztül valósul meg, amelyek mindegyike személyiségfejlesztő hatású. Motiváló hatásuk mellett segítik az érzelmi gazdagodást, az empátiát, az intuíciónak fejlesztését, az önálló ízlés, a belső igényesség kialakulását, az önértékelés és önismeret kialakulása révén pedig a céltudatos önszabályozást.”

Azt gondolom, ezen célok és feladatok a gyerekekkel való közös munkánkban megfelelően teljesültek. A portré témaköre a digitális történetmesélés módszerével kombinálva a mai kor gyermekéhez igazítva, korszerű eszközhasználattal, kreatívan feldolgozva, érzelmi hatást kifejtve, személyiségfejlesztő módon, motiválóan jött létre ebben az összefüggő feladatsorban, miközben megismerkedtünk a pop-art alapvető ismérveivel és Andy Warhollal is.

A mások által készített digitális történeteknek a tanulókra gyakorolt hatása nagy szerepet kapott az érzelmi nevelésben, ami szerintem a mai magyar oktatásban nem

kap eléggé nagy hangsúlyt. A művészet nagy segítségére lehetnek a kamaszoknak ebben az életkorban a világ megismerésében, saját helyük megtalálásában.

Érdemes lenne elgondolkodni a vizuális kultúra tantárgy szerepéről és a hozzá rendelt óraszámról.

Összegzés

Örülök, hogy kipróbálhattam, kipróbálhattuk ezt a módszert. Sok új tapasztalattal lettem gazdagabb. Szeretem a kihívásokat, az innovatív dolgokat, és szívesen használok ki az informatikai lehetőségeket mindkét tanított tantárgyamnál (rajz, matematika).

Több idő kellene az órákra való készülésre, mert ezeknek az új módszereknek a kipróbálása nagyon időigényes a sok előkészület miatt, és folyamatos önképzést igényel. Sokáig tartott a háttérinformációk keresése, válogatása, a kiegészítő anyagok kitalálása, folyamatos reflexiók írása, egyeztetések az iskolavezetéssel, szülőkkel, tanulókkal, kollégákkal, rendszergazdával.

Bosszantó a technikai lehetőségek hiánya. Saját otthoni mikrofonnal, hangszóróval, webkamerával kellett dolgoznunk. Nagyobb osztálylétszámmal a helyzet még egy fokkal bonyolódna. Az online futó programokkal probléma az internet lassúsága a sávszélesség miatt. Továbbá a gondokkal egyedül kellett megbirkóznom, mivel a tantestületben nem használják a többiek ilyen mélységben a digitális eszközöket, így nincs kivel megbeszélnem az aktuális problémákat. Sokszor a rendszergazda sem tud megoldást a kérdéseimre. Maradnak az internetes fórumok vagy más ismerősök, ahol kérdezhetek.

A digitális történetmesélés jó módszer a tanulók 21. századi képességeinek fejlesztésére. Elősegíti a kritikus gondolkodást, az együttműködési készséget, a problémamegoldást, és az IKT-eszközök felelős, tudatos használatát. Jó módszer a kreativitás fejlesztésre és a tantárgyi koncentrációra. Többféle tanulásszervezési formát tesz lehetővé. Nagyon fontos szempont, hogy tevékenység-központú. Az okostelefonok és tabletek használatával nagyon könnyen lehet a fényképet és a hangot is létrehozni hozzá. Ráadásul, ahogy a felmérésben is látszik, a tanulók élvezik ezt a munkaformát.

A vizuális kultúra tantárgy tanításában biztosan sok lehetőség lesz a használatára, mivel a vizuális kommunikáció a vizuális nevelés egyik részterülete, melyek fejlesztése csakis komplex feladatokban, egymással összefüggő feladatsorokban értelmezhető (pl. projekt módszer).

„A vizuális nevelés kiemelt fontosságú feladata a kreativitás működtetése, illetve fejlesztése, a kreatív képességek kibontakoztatása. Nagy hangsúlyt kap a kreatív problémamegoldás folyamatának és módszereinek tudatosítása, mélyítése.”

„A tanulók önismeretének, önkritikájának, önértékelésének fejlesztése kritikai szemléletmód kialakításával a gyakorlati tevékenységen keresztül valósul meg, amelyek mindegyike – eredeti céljától függetlenül is – személyiségfejlesztő hatású. Motiváló hatásuk mellett segítik az érzelmi gazdagodást, az empátia, az intuíció fejlesztését.”

„Az adott tantárgy fontosságát hangsúlyozza, hogy az információs csatornák gazdagodása a szöveges információbefogadás mellé felzárkóztatja a vizuális információk tudatos befogadásának fontosságát is, hisz az információk forrása és jellege alapján a szöveg és kép együtt értelmezése napjainkban gyakoribb jelenség a valós élethelyzetekben.”

Az utóbbi három idézetet a 2014-es kerettanterv vizuális kultúra tantárgyra vonatkozó céljaiból idéztem. Nem szorul különösebb magyarázatra egyik idézet sem a digitális történetmesélés szempontjából.

„A vizuális kommunikáció fejlesztési céljai közé tartozik 7-8. évfolyamon az időbeli folyamatok értelmező megjelenítése, hang és kép együttes alkalmazása, tervvázlatok készítése, reflektálás filmes élményekre, szabad asszociáció.” (Montázs témakör)

„Ismeretek/fejlesztési követelmények közé tartozik a verbális és vizuális kommunikáció közötti lényegi különbségek felismerése és megfogalmazása kreatív gyakorlatok tanulságait levonva.” (Pl. képek szóbeli leírásával.) *„A mozgókép kettős természetének, azaz egyszerre ábrázoló és reprodukáló alaptulajdonságainak megtapasztalása és tudatosítása.”* (Pl. mobiltelefonnal készített képek alapján) (Média és mozgókép kultúra/Reprodukálás és ábrázolás témakör) (Kerettanterv/2014/Vizuális kultúra)

Ezen célok és feladatok ismeretében sokoldalú kapcsolódás lehetséges a digitális történetmesélés és a vizuális kultúra tantárgy között. A legnagyobb problémát a tantárgy alacsony óraszámában látom.



13. ábra: Búcsúzóul

Végezetül egy hetedikes tanuló szelfijével – illetve annak digitálisan átalakított változatával – szeretnék elbúcsúzni (lásd 13. ábra), ami a közös munkánkat is lezárta.

7.14. Péter Ágota Marianna, Vass-Eysen Ábel: Farsangi témahét egy általános iskolában – a digitális történetmesélés alkalmazása a DÖK munkájában

Esettanulmányunkban a digitális történetmesélés módszer kipróbálásának folyamatát mutatjuk be tanórán kívüli tevékenység keretében. Intézményünk diákönkormányzatának éves tevékenységei közül a farsangi témahétbe ágyazva valósítottuk meg a DST módszerének a tervezés–kivitelezés–bemutatás fázisait. Három kötött témában, a farsangi népszokásokról, gyermekkori farsangi élményekről és magáról a farsangi események dokumentálásáról készültek videók. A módszer kipróbálása önként jelentkező tanulók segítségével történt, akik a feladatot csoportmunkában végezték el. A munkafolyamat során egyértelműen bebizonyosodott, hogy tantárgyi kereteken kívül is használható a DST egy általános iskola életében. A DÖK munkájában biztos helye lehet e módszernek. Azon túl, hogy színesítheti a diákönkormányzat tevékenységének palettáját, kiválóan alkalmas lehet a partneri együttműködés erősítésére iskolavezetés és diákok között az intézményfejlesztés érdekében is. Tanulmányunkban a DST módszer kipróbálása során szerzett tapasztalatainkat foglalmaztuk meg.

7.14.1. Bevezető

Az intézmény bemutatása

Intézményünk egy közép-magyarországi megyeszékhelyen található. Városunk az utóbbi évtizedekben dinamikus fejlődésnek indult. Gazdasági életében magas szintű fellendülés tapasztalható, kulturális életét pedig mindig a sokszínűség jellemezte. Napjainkban is vonzó és tartalmas programokat kínál kicsiknek és nagyoknak egész évben.

Iskolánk állami fenntartású intézmény, alapfokú oktatási feladatokat lát el, a korábbi integrációs törekvések következtében négy telephellyel rendelkezik, 2013. január 1-jétől közös igazgatású köznevelési intézményként működik. A központi iskola a város egyik dinamikusan fejlődő kertvárosában 1989-ben kezdte meg működését. A városrész egyetlen iskolájaként a mai napig kedvezőek beiskolázási lehetőségeink bel- és külterületekről is. Míg korábban 400 fős tanulói létszámmal működtünk, ma már közel 800 gyermek jár hozzánk. Létszámban túlnőttük az infrastrukturális adottságainkat, az utóbbi években a megoldások keresése folyik a vezetés, a tankerület és az önkormányzat részéről is. Az intézményben jelenleg nyolc évfolyamon 29 tanulócsoportban folytatják tanulóink tanulmányaikat. A nemek arányát tekintve a lányok és a fiúk létszáma közel azonos. Iskolánk tanulói közül néhány fő halmozottan hátrányos helyzetű. A német nemzetiségi

oktatást folytató osztályokban nemzeti (német) kisebbséghez tartozó családok gyermeki is tanulnak. A tanulók összetétele heterogén, e tekintetben „átlagos” iskola vagyunk. A családok helyzete, a tanulók szociális háttere változatos. Sok vállalkozásban dolgozó szülő, család is tudja támogatni az iskola alapítványait. Szerényebb körülmények között élő tanulóink is vannak, munkanélküli szülőkkel. Sok az értelmiségi szülő is. Elmondható, hogy iskolánkban a családok nagy részének nem okoz problémát gyermekük anyagi támogatása. Iskolánk befogadja azon hallássérült tanulókat, akik a normál oktatási rendszerben még képesek az integrálódásra. Utazó szurdopedagógus segíti az érintett tanulókat és az őket tanító kollégákat.

Intézményünk légköre harmonikus és befogadó, az oktató-nevelő munka igen széles palettáját kínálja partnereinek. A szomszédos SOS Gyermekfaluból, a város bel- és külterületeiről történik a beiskolázás. Az általános iskola megalakulása óta működik az óvodaiskola program, mely segíti az óvodából iskolába való átmenetet a szomszédos óvodával együttműködve. Több éve indult be a helyi Német Kisebbségi Önkormányzat segítségével a német nemzetiségi oktatás, majd bővült a két tannyelvű képzéssel, ez évfolyamonként egy osztályban biztosított tanulóink számára. Emelt szinten tanulhatnak diákjaink angol nyelvből az óvodaiskola program keretében harmadik évfolyamtól. Emelt óraszámú informatikai képzésben vesznek részt szintén egy osztályban harmadik évfolyamtól tanulóink. Mind angol nyelvből, mind informatika tantárgyból ezekben az osztályokban az oktatás csoportbontásban történik. A csoportokba való átjárás biztosított tanulóink számára a kidolgozott mérési rendszer segítségével. Emelt óraszámú képzés matematikából az informatikai osztályokban folyik elsőől nyolcadik osztályig bezárólag. Kiemelt figyelmet fordítunk a felzárkóztatásra szoruló és a tehetséges tanulók fejlesztésére. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2016. október 1-jén kiállított dokumentuma alapján „Akkreditált Kiváló Tehetségpont” címet jogosultak vagyunk használni. Négy évvel ezelőtt elindítottuk a Képességfejlesztő Sakkpalota programot is az informatikaosztályokban. Diákjaink „kiválóra” minősített alapfokú művészeti oktatás keretében többféle művészeti ágban képezhetik magukat. Fontos érték számunkra a hagyományápolás. Ezek az iskola és a városrész névadójához, a nemzeti ünnepekhez, történelmi évfordulókhoz, eseményekhez, jeles napokhoz, az iskolai élethez kapcsolódó rendezvények, ünnepélyek. Gazdag a tantárgyi versenyek köre is. Elismert kulturális és sportrendezvényeink az évente megrendezésre kerülő Diákszínjátszók Városi Találkozója, az Országos Vásárhelyi Futófesztivál és az Oktoberfest. Mindezek megvalósulását európai uniós és önkormányzati pályázati forrásból finanszírozzuk. Kezdetektől arra törekszünk, hogy a gyerekek tanórán kívüli tevékenysége és annak választéka feleljen meg az igényeiknek. Intézményünk nyitottságát jelzi, hogy diákjaink érdeklődése szerint befogadjuk a sportegyesületeket, helyet adunk hangversenysorozatnak, irodalmi esteknek.

A választott tanulócsoport

A DÖK munkáját segítő digitális történetmesélés programba kilenc tanuló jelentkezett, de a második foglalkozást követően az egyik diák nem jött többet, nyolc tanuló aktív részvételével vittük végig a folyamatot.

A nyolcadik osztályos diákok szocioökonómiai státusza heterogén. A szülők mindegyike dolgozik, jelentős egzisztenciális problémával nem küzdenek a családok. Egy gyermek él csonka családban. Szülői végzettséget tekintve négy tanulónak mindkét szülője felsőfokú végzettséggel, két családban az egyik szülő felsőfokú, a másik szülő középfokú végzettséggel rendelkezik. Két tanuló szülei pedig középfokú végzettséggel rendelkeznek.

A DST folyamatában öt fiú és három leány tanuló vett részt.

Tanulmányi átlaguk az első félévkor 4,548 volt. A mi programunk nem kapcsolódott konkrét tantárgyhoz, de mivel a diákok egy kivételével emelt óraszámú informatikaoktatásban vesznek részt, ezért az informatikajegyek átlagát is megnéztük: 4,875. Önkéntes alapon, szabadidejüket feláldozva érkeztek a tanulók a digitális történetmesélés módszerének kipróbálására, ezért a magatartás- és szorgalomjegyeiket is megvizsgáltuk. Intézményünk 2015-ös pedagógiai programjában pontosan körbe vannak határolva a magatartás és szorgalom értékelésének kritériumai, a mi esetünkben például ilyen szempontok lehettek meghatározóak: kötelességtudó, feladatait teljesíti; önként vállal feladatokat, és azokat teljesíti; az iskolai közösség életében aktívan részt vesz; tanórán kívüli foglalkozásokon önként részt vesz; munkavégzése megbízható. A magatartás és a szorgalom átlaga is 4,625. Az emelt óraszámú informatikaoktatás célja intézményünkben, hogy diákjaink számára magas szintű felhasználói ismereteket biztosítsunk, melynek eredményeként nemzetközileg elismert vizsgákat teljesíthetnek, mint az ECDL-vizsga. Az ECDL Európai Számítógép-használói Jogosítvány, mely egy nemzetközileg egységes bizonyítvány az informatikai írástudásról. Diákjaink megszerezhetik az ECDL-START bizonyítványt, de lehetőséget biztosítunk a teljes ismeretanyag elsajátítására is, amely már a TELJES ECDL-bizonyítványt jelenti. A programban részt vevő diákok közül egy kivételével hét fő vesz részt ebben a képzésben. A résztvevők közül több tanulónak is már csak 1 modul hiányzik a teljes START bizonyítványhoz. Ketten viszont 1, illetve 2 modul kivételével teljesítették az összes ECDL-modult.

Saját szakmai gyakorlat

Péter Ágota Marianna

Jelenleg alsó tagozatos tanítóként dolgozom az intézményben. Osztályfőnöke a 4. i osztálynak vagyok, ahol a kisdíákok emelt óraszámú matematika- és informatikaoktatásban részesülnek. Az osztályban matematikát heti 5 órában, környezetismeretet heti 1 órában, vizuális kultúrát heti 2 órában, képességfejlesztő sakkot heti

1 órában és technika, életvitel, gyakorlat tantárgyat szintén heti 1 órában tanítok. A kötelező óraszámom többi részét a szabadidős tevékenységek vezetése teszi ki, így tartok *logikai játékok*, *önálló tanulás*, *önértékelés* és *mozgásos játékok* foglalkozásokat.

Harminchárom éves szakmai gyakorlattal rendelkezem, melyet főként alsó tagozatban töltöttem, de földrajz szakos tanárként is kaptam néhány év lehetőséget egy korábbi munkahelyemen.

Innovatív pedagógusként pályám során sokféle területen bekapcsolódtam az oktató-nevelő munkába. Tagja voltam egy iskola alapításának is, mely az országban egyedülálló módon Thomas Gordon nevelési elveinek alkalmazását tűzte zászlajára. Sajnos ez az iskola hét év után bezárta kapuit. Kiemelt fontosságúnak tartom pályám során az itt eltöltött időt, mert mind a pedagógusi szakmáról, mind a diákokról, mind magamról itt tanultam a legtöbbet, a mai napig az itt szerzett tapasztalatok, ismeretek, élmények vezetnek pedagógiai munkásságomban.

Jelenlegi munkahelyemen tizenhét éve dolgozom. Tanítói munkám mellett hosszú évekig vezettem a minőségfejlesztési csoportot. Iskolai és városi szintű versenyek szervezésében veszek részt a mai napig. Intézményünket én regisztráltam Tehetségpontként, én koordináltam a munkát e területen addig, amíg kiváló tehetségpont címet kaptunk. Uniós és kisebb volumenű pályázatírásokban is részt vettem. Hosszú évekig voltam szervezője a testvériskolai kapcsolatban megvalósuló diákcsere-utaztatásnak. A pedagógus-életpályamodell bevezetése óta mesterpedagógusként szaktanácsadói feladatokat is ellátok tanítói tantárgygondozó és intézményfejlesztési területeken. IKT-kompetenciám fejlesztése érdekében egyrészt autodidakta módon törekszem az ismeretszerzésre, másrészt igyekszem megragadni a képzési lehetőségeket. Egy online képzés keretében ismerkedtem meg a DST módszerével, aminek használatában nagy lehetőségeket látok oktató-nevelő munkámban. A néphagyomány értékeinek közvetítése számomra nagyon fontos, így az utóbbi években a DÖK vezetőjével együttműködve szervezzük meg a farsangi témahetet.

Vass-Eysen Ábel

Első és jelenlegi munkahelyemen 8. éve alsó tagozatos tanító és drámapedagógusként vagyok jelen. Ezek mellett több izgalmas feladatnak is részese lehetek. Az 1. matematika-informatika osztályban heti 5 órában tanítok matematikát, 4 órában testnevelést, 1 órában képességfejlesztő sakkot, 2 órában ének-zenét. Az osztályban lévő szabadidős tevékenységeimet is az osztály profiljához alakítottuk. Ennek következtében *logikai játékok*, *művészet*, *önértékelés*, *önálló tanulás* foglalkozásokat tartok. Heti 1 alkalommal szintén a szabadidős tevékenységek terhére használjuk a *LEGO-matek* dobozokat is, melyet a felső tagozatban a robotika válthat fel. Az alapfokú művészetoktatásban 3 csoportban heti 8 órában tanítok drámajáték és színjáték tantárgyat, valamint szervezem a színjáték tanszak művészeti nevelő munkáját, mely rendszeres óvodai, iskolai

vendégszereplésekben, fesztiválokon és versenyeken való részvételben is megvalósul. Több éve rendezünk a Nemzeti Tehetség Program keretein belül összművészeti táborokat, programokat, ezzel gazdagítva gyermekeink élménytárát, személyiségük sokszínűségét. Óvodás korom óta tagja vagyok a helyi Vándorbot Báboskörnek, melyet tanító példaképemtől, mesteremtől 3 évvel ezelőtt megörököltem. Nagy élményt jelentett a bábos pedagógusokat tömörítő Báron Bábos Műhely megalapításában aktív résztvevőként jelen lenni. A Magyar Bábjátékos Egyesület tagjaként is gyakori rendszerességgel mutatkozhatok meg különböző bábos szakmai fórumokon mint amatőr bábjátékos tanító. Hálával tölt el, hogy olyan mesterek fogásait leshettem el, akik folyamatosan támogatták és segítették szakmai fejlődésemet. Szerencsésnek mondhatom magam, hogy olyan innovatív kollégákkal is dolgozhatok együtt, akik szintén szakmai alázatukkal, tapasztalatukkal nagy hatással és ösztönző erővel hatnak a bennem is meglévő új pedagógiai módszerek és lehetőségek megismerésére és alkalmazására. Nagy megtiszteltetés számomra, hogy a volt Alma Materemtől felkérést kaptam, és már több mint 4 éve a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára én oktatok játékpedagógiát és bábjáték módszertant, valamint az ifjúságsegítő képzésben szociokulturális animációt. Rendszeresen nyílik lehetőségem más fórumokon is határainkon innen és túl kollégák számára élménybeszámolókat, módszertani továbbképzéseket tartani.

Hatodik éve segíthetem a DÖK munkáját, valamint az intézmény számos rendezvényén koordinálok és segítem a diákok önálló munkáját. Az iskolai rendezvényeken nemcsak résztvevői, hanem alakítói is a diákok a DÖK-ön keresztül. A tanulók a rendezvényeken, projektnapokon közreműködnek a hangosításban, szívesen segítenek az események dokumentációjában az IKT-eszközöket természetesen és rutinosan használva. Büszkén számolhatok be arról is, hogy a naptári ütemterv soraiban található számos esemény közül jónéhánynak ötletgazdája maguk a gyerekek, akik osztályképviselőiken keresztül hozzák hétről hétre, alkalomról alkalomra a jobbnál jobb ötleteket. A DST módszeréről Péter Ágota Marianna kolléganőmtől hallottam először. Rögtön kedvet kapva az új eszköz megismeréséhez, belevágtunk az idei témahét kapcsán a DST alkalmazásába.

7.14.2. A digitális történetmesélés folyamata

Témaválasztás és pedagógiai célok

A DST módszerével 2017 februárjában ismerkedtünk meg, akkor, amikor az alsó tagozatosok farsangi témahetére készültünk. A sajátélmény-alapú tanulás, a szerzett tapasztalatok és a DST felhasználási lehetőségei indították el bennünk a gondolatot, hogy e módszer beépítésével tegyük változatosabbá, személyesebbé a farsangi témahetet, valamint dokumentáljuk a rendezvényt.

Ebben a folyamatban az alsó tagozatos gyermekeket még nem láttuk kompetensnek. Egyrészt az idő nagyon rövid volt, másrészt az életkori sajátosságaikból fakadóan ők még inkább részesei szeretnének lenni a farsangi élményeknek, valamint az IKT-eszközök használata is problémát jelentett volna. A választásunk a jelenlegi nyolcadikos informatikaosztály tanulóira esett. Alsó tagozatban négy évig osztályfőnökként, betanító tanítóként vettünk részt az osztály életében, viszonylag jól ismertük őket. Kérésünkre tizenhárom tanuló jött el a tájékoztató megbeszélésre, ahol felvázoltuk, mi is lenne a feladat. Végül kilenc tanulóval kezdtük el a munkát.

Pedagógiai céljaink a következők voltak:

- A DST módszerének megvalósítása tanórán kívüli tevékenységben,
- Az intézmény diákönkormányzatának munkájába való beépítés lehetőségének kipróbálása,
- Információfeldolgozás gyakorlati tevékenység alapján,
- IKT-kompetenciák fejlesztése (eszközhasználat, tudatos internetfelhasználás – az elérhető tartalmak kritikus és etikus felhasználására),
- A közösség szolgálatába állítani a már korábban szerzett IKT-eszközhasználati és felhasználói ismereteket,
- Anyanyelvi kompetencia fejlesztése – szóbeli és írásbeli szövegalkotás, kommunikáció, szókincsbővítés, információ keresése, gyűjtése, feldolgozása,
- Őseink kultúrájának megismerése, a hagyományok felelevenítése, kulturális jelenségek megértése, magyarságtudat erősítése,
- A tanulók ismeretei bővüljenek a farsangi néphagyományok, népszokások területén,
- Együttműködés fejlesztése – kooperatív technikák alkalmazásával,
- Kreativitás fejlesztése,
- Problémamegoldó, kritikai gondolkodás fejlesztése.

A DST beillesztése a DÖK munkatervébe

A DÖK éves ütemtervébe is beépítettük a DST mint új eszköz megjelenését (1. táblázat). Az első elkészült csoportmunkák megismerése után rögtön tervek születtek arra, mi módon tudnánk ezt az új lehetőséget kihasználni és ezáltal színesíteni vele a DÖK és a tanulóifjúság mindennapjait. A farsangi témahetet követően a 3 elkészült csoportmunka az arra kíváncsi osztályokat bejárta, ott bemutatásra kerültek. Az év végi projektnapot szintén a DST segítségével kívánjuk rögzíteni.

A DÖK II. féléves munkaterve		
Tevékenység	Határidő	Megvalósulás igazolása
Féléves munka értékelése, II féléves terv készítése	január 16.	jegyzőkönyv
Közösségi értékeink	január 30.	megvalósulás, képes beszámoló
Farsang	február 16–17.	képes beszámoló DST-filmek
Vásárhelyi Nap – megemlékezés	március 24.	képes beszámoló
A film hónapja / filmklub (tsz. könyvtár)	április 30.	képes beszámoló
Hulladékgyűjtés	május 12.	beszámoló
Megújulás – „Tavaszköszöntő”	május 30.	képes beszámoló
DÖK NAP – osztálykirándulások	május 26.	megvalósulás
Projekt nap	június 12.	képes beszámoló DST-filmek
Éves értékelés	június 12.	jegyzőkönyv

1. táblázat: A DÖK II. féléves munkaterve

A következő tanévtől kezdve már tudatosabban tudunk tervezni, munkacsoportokat alakítani. A diákok is rutinosabbak lehetnek az új módszer használatában.

A DST módszere által a résztvevő tanulók alkotó és értékteremtő részévé válnak az iskola, a DÖK, az osztályok közösségeinek. Ezáltal nő a tanulói aktivitás, felelősségvállalás a mindennapi életünkben is.

A DST szakaszai

A program szervezési szakaszában több dolgot kellett végiggondolnunk.

Mi a DST módszerét tanórán kívüli tevékenység keretében szerettük volna kipróbálni, az iskola vezetésével egyeztetnünk kellett a technikai feltételek (tanterem, eszközök) biztosításáról, a programban részt vevő tanulókról, a szülői hozzájárulások beszerzéséről. Csak felső tagozatos tanulókat szerettünk volna megkeresni a DST kipróbálására, és lehetőleg olyan diákokat, akiket tanítottunk korábban, ismerjük őket. Fontosnak tartottuk a személyes kötődést, hiszen ebben a munkafolyamatban nem volt a tanulóknak konkrét tantárgyi kötődése. A DST módszerének folyama-

tában meghatározó szerepe van a partneri, bizalomra épülő együttműködésnek, így esett a választásunk az egyik végzős osztályra, akiket korábban már tanítottunk. Néhány diákot szólítottunk meg, nagyon röviden felvázolva a feladatot, s kértük őket, hozzanak még magukkal osztálytársakat, akikkel tudnának együtt dolgozni. Az első találkozásra kilenc tanuló érkezett. Az egyik diák a többiek javaslatára és a mi beleegyezésünkkel azonnal létrehozott az egyik közösségi oldalon egy zárt csoportot, melynek funkcióját azzal indokolták, hogy azon a felületen napi szinten tudunk találkozni, kérdéseket feltenni, válaszolni. Nekünk, pedagógusoknak ez az ötlet eszünkbe sem jutott volna, de hasznosságát azonnal átláttuk, a virtuális csoport is megalakult.

Végig kellett gondolnunk azt is, hogy hány foglalkozásra lesz szükségünk. A módszer klasszikusnak mondható három fázisát hét alkalomra építettük be.

Talán a legfontosabb döntést abban kellett meghoznunk, hogy a farsangi témahét mely eseményeihez, eseményeiről készülhetne videó. Arra törekedtünk, hogy olyan koncepciót találjunk ki, mely a későbbiekben más rendezvényekhez is kapcsolható lenne adott témában. Végül három területben gondolkodtunk:

1. Egy ismeretterjesztő szöveg képi alátámasztással: segítheti az alsós korosztályt a farsangi néphagyományok, népszokások megismerésében.
2. Alsó tagozatos farsangi élmények felidézése: a már felsősök által átélt kisiskoláskori élmények megosztása személyesebbé teheti a farsangra való ráhangolódást.
3. Az aktuális alsó tagozatos farsangi események dokumentálása: az átélt élmények későbbi felidézése – közös iskolai rendezvényen vagy osztályszinten – erősítheti a közösséget.

Előkészítő szakasz

A DST előkészítő szakasza az első találkozáskor realizálódott. A székeket körbe rendezve tartottunk egy úgynevezett beszélgetőkört – alsó tagozatos korukban ez napi szintű gyakorlat volt – a „Kivel mi történt mostanában? Ki hová készül továbbtanulni? Miért vállalta be ezt a feladatot?” kérdéskörökben. Az utóbbi kérdésre főként az volt a válasz, hogy kíváncsiak, mit is takar ez a DST, volt, aki azt mondta, hogy szerette az alsó tagozatos farsangokat, egy tanuló a barátja miatt jött, egy pedig azért, mert szeretett alsóként velünk együtt tanulni. Az iskola folyosóin naponta találkozunk régi tanítványainkkal, de ritkán van idő hosszabb beszélgetésre, ezzel az egymásra hangoló beszélgetéssel egy kicsit sikerült oldani a kíváncsiságból adódó feszültségüket. Természetesen mi is megosztottunk néhány gondolatot velük az iskolai „életünkről”. Ezt követően az általunk felajánlott három téma köré megalakultak a csoportok. Az előkészítés keretében kaptak a diákok tájékoztatást a digitális történetmesélés módszeréről, jellemzőiről, a várható lépésekről, a feladatok ütemezéséről.

A mi munkafolyamatunkban a diákok nem egyéni történeteket készítettek, hanem három csoportos alkotás született. Ahhoz, hogy a személyes farsangi történetek, ismeretek egy közös történetté rendeződjenek, szükségesnek tartottuk a story circle munkaforma alkalmazását. Egy játékkal vezettük fel, melynek címe: „Jut eszembe”. Ez egy asszociációs, koncentrációt fejlesztő játék, melyet egy kicsit szigorúbban szabályoztunk az eredetihez képest, csak farsanggal kapcsolatban lehetett asszociálni. A játék lényege, hogy a kezdő diák mond egy mondatot, például: „Nekem a farsangról a bohóc jut eszembe.” A következő diák kapcsolódik hozzá: „Nekem a bohócról a vidámság jut eszembe.” Így folytatódik addig, amíg a kör be nem zárul. Koncentrációs játék azért, mert a játék második felében fordított sorrendben kell elhangozniuk a mondatoknak, a játékosoknak meg kell jegyezni a saját mondataikat. Nem volt nehéz a játék, mert alacsony létszámmal dolgoztunk. Két körben is végig tudtuk játszani közvetlenül egymás után, így a koncentrációra is nagy szükség volt. Azért ezt a játékot választottuk, mert sok fogalom, kifejezés került elő a farsanggal kapcsolatban, élmények idéződtek fel, illetve fontos volt a figyelem koncentrációját is edzeni.

A felvezető játékot követte a személyes történetmesélés a megalakult csoportokban. Sajátos helyzet volt ez, mivel a három csoportnak három témában kellett majd a folyamat végére produktumot létrehoznia csoportmunkában. Az egyik csoportban farsangi néphagyományokkal kapcsolatos történetet kellett előhívniuk a tanulóknak, a másik csoportban olyan élményt kellett elmesélni, amely fotózáshoz, megtörtént események elmeséléséhez – az események sorrendjét pontosan végigkövetve – kapcsolódott. Itt kértük őket, hogy iskolai eseményben gondolkodjanak, mert a többiek a csoportból azt tudják hitelesíteni. A harmadik csoportban, akik tulajdonképpen párban dolgoztak, gyermekkori, alsó tagozatos élmények személyes történetét kellett megosztaniuk egymással. Az egyéni történetmesélések a későbbi csoportos alkotást olyan formában segítették, hogy a két csoportnak és a párban dolgozóknak kialakult az együttgondolkodása az adott témában, a közös felelősség érzése a feladat iránt.

A DST folyamatába nem építettük be a storyboardot. A tervezés fázisában, amikor még nem tudtuk, mely diákokkal fogunk dolgozni, szerettük volna a forgatókönyv írását alkalmazni. Miután kiderült, hogy a végzős osztályok egyikéből vállalták a gyerekek a feladatot, ezen a tervünkön változtattunk. Ennek oka, hogy a résztvevők emelt szinten tanultak informatikát harmadik osztálytól kezdve, így magával a digitális történet elkészítéséhez szükséges alapvető technikai eszköztudással már rendelkeztek. Többféle videovágó programot is ismertek és használtak, a nyolc tanulóból csak egy nem dolgozott még ilyen programmal, ő volt az egyedüli, aki csak alapszintű informatikaoktatásban vett részt.

Az idő tényezője is meghatározó volt. A tanulók a szabadidejükben vettek részt a programon, ügyesen kellett a motiválásukat kezelniük, valamint a farsangi témahét már elindult, gyorsan, haladósan kellett cselekedniük. A döntést, hogy nem volt storyboard, a viszonylag gyorsan elkészült alkotások is alátámasztották.

Eszközök, tantermi környezet

Az iskola vezetése biztosította a szabad hozzáférést a szükséges eszközökhöz, bár a diákok a DST folyamatában gyakran a saját okostelefonjaikat használták. A dokumentáló csoportnak szükséges volt fényképeket készítenie. A farsangi témahét záróeseményén tudtak ennek eleget tenni, a fényképek okostelefonnal készültek. A témahét korábban lezajlott eseményeit mi rögzítettük szintén saját telefonokkal, illetve saját fényképezőgéppel.

A digitális történet szövegének megírásához volt szükség laptopokra. Iskolai gépeken dolgoztak a gyerekek, csoportonként egy géppel. Szintén használtuk a laptopokat képek keresésére az interneten. Az elkészült részanyagokat a csoportok azonnal továbbították a közösségi oldalon lévő zárt csoportunkba, így mindannyian láthattuk, ki hol tart.

Az elkészült szövegek hangfelmondása szintén okostelefon segítségével történt.

Négy alkalommal használtunk projektort. A második foglalkozáson a jogtisztaságról hallgattunk előadást, a harmadik foglalkozáson pedig a jó fogalmazás kritériumainak ppt-jét beszéltük át. Az ötödik és a hatodik alkalmon az elkészült és a javított digitális történeteket néztük meg.

Foglalkozások és otthoni munka

A foglalkozások megtartására nem volt állandó tantermünk, de biztosított volt a technikai felszereltség, valamint mozgatható padok és székek, így szükség szerint tudtuk mozgatni a berendezéseket, a téma feldolgozásához alakítani a tantermi környezetet.

A hangfelvételekre a csoportok három külön terembe vonulhattak, maguk egyezkedtek, választották ki a hangfelvételre legalkalmasabb társukat. Eszközként a saját okostelefonjukat használták. A találkozások kora délutáni időpontokra estek, az egész napos iskola délutáni zajai többször is beszűrődtek, de a hangfelvétel idején ez nem okozott problémát.

Munkaformák, facilitátori szerep

A mi esetünkben nem beszélhetünk klasszikus tanóráról, mert a programunk nem tantárgyba ágyazott volt. Foglalkozási keretekben gondolkodtunk, melynek felépítése akár egy tanóraé is lehetett volna. A farsangi témahéthez kapcsolódó DST folyamatában hét foglalkozást terveztünk öt otthon végzendő munkával (2. táblázat).

Foglalkozás	Tevékenység
1.	1) Milyen célból jöttünk össze, mi lesz a feladat 2) Feszültségoldó beszélgetés 3) DST bemutatása, lépéseinek megbeszélése 4) Közösségi oldalon zárt csoport létrehozása 5) Farsanghoz kapcsolódó 3 téma köré a csoportok megalakulása, feladataik (gyűjtőmunka, átbeszélések)
	Szükséges eszköz: projektor (ppt a DST-ről); okostelefon a közösségi oldalon való zárt csoport létrehozásához
	Otthoni munka: anyaggyűjtés
2.	1) Story circle 2) Beszámolók az anyaggyűjtésről, annak módszeréről, egyeztetések a csoporton belül, pl. fényképek készítése a farsangról 3) Videós ismertető a jogtiszta képekről
	Szükséges eszköz: projektor, laptop (videós anyaghoz)
	Otthoni munka: szövegalkotáshoz gondolatok rendezése, vázlat készítése
3.	Szövegalkotás csoportban: 1) Ráhangolódás 2) Szövegalkotást előkészítő játék 3) Szövegalkotás csoportokban 4) Szövegek értékelése, javítások 5) Javított szövegek ellenőrzése csoportok forgásával 6) Levezetés
	Szükséges eszköz: projektor, laptop (Milyen a jó szöveg? – ppt)
	Otthoni munka: anyaggyűjtés
4.	1) Gyűjtött képek rendezése (források jelölése) 2) Hanganyag elkészítése
	Szükséges eszköz: okostelefon
	Otthoni munka: a digitális történet megvágása; fakultatív: zene keresése
5.	1) Elkészült anyagok megtekintése, értékelése 2) Javítások megkezdése
	Szükséges eszköz: projektor, laptopok
	Otthoni munka: a digitális történetek javítása, feltöltése a zárt csoportba
6.	1) Kész filmek megtekintése, értékelése, együttműködés szempontjából is
	Szükséges eszköz: projektor, laptop
	Otthoni munka: -
7.	1) Közzétételi nyilatkozatok kitöltése 2) Program lezárása
	Szükséges eszköz: -
	Otthoni munka: -

2. táblázat: A DST folyamata

A táblázatban nyomon követhető, hogyan osztottuk fel a digitális történetmesélés fázisait a foglalkozásokon belül. A DST első fázisa az első foglalkozásban valósult meg. A második fázist a 2–4. foglalkozások takarják. A harmadik fázishoz az 5–6. foglalkozások anyagai tartoznak. A záró foglalkozáson a folyamatban megélt élmények, tapasztalatok és érzések fogalmazódtak meg mind a diákok, mind a mi részünkről.

Az otthoni munka tekintetében nagyfokú önállóságot kaptak a diákok, lehetőségük volt a csoporttagoknak és a pároknak is együtt dolgozni, amit ki is használtak. Ez a tényleges együttlét mellett az online együttműködést is jelentette IKT-eszközök segítségével. Anyaggyűjtés címen kétszer is kaptak otthoni feladatokat, szükség szerint használták ki a lehetőséget. Legnehezebb feladata annak a csoportnak volt, amelyik a farsangi ismeretszerző videót készítette. Ügyelniük kellett a jogtisztaság kérdéseire. A digitális történetmesélés harmadik fázisának egyik feladata a videó megvágása, ezt a feladatot otthoni munkára kapták a tanulók. Az emelt szintű informatikaoktatásban részt vevő gyerekek ismertek és használtak már videóvágó programot, egyedül is el tudták volna készíteni az anyagot. A cél az volt, hogy a szabad alkotási folyamatban együttes tevékenység jöjjön létre. Ez meg is valósult a videókat látva. A DST egész folyamatát, így a házi feladatok facilitálását nagyon megkönnyítette a közösségi oldalon működtetett zárt csoport. Az anyaggyűjtés és a videóvágás során is lehetőségük volt a tanulóknak kérdéseket feltenni nekünk, a társaiknak és a válaszok is gyorsan érkezhettek, érkeztek. A foglalkozásokon könnyen megértették az instrukciókat, feladatokat a diákok, jellemző volt a csoportok önállósága.

Az elkészült videók értékelése

Az előzetes tervezés szerint három farsanghoz kapcsolódó témában gondolkodtunk, így három csoport létrehozása volt a cél. A csoportalakítás fázisában még kilenc tanulóval dolgoztunk, azonban egy gyermek a második foglalkozást követően nem jött többet. Két szempont határozta meg a csoportok létrejöttét. Az egyik a téma, a másik a szimpátia. Ez utóbbi erősebb motivációval bírt, fontosabb volt a számukra kedvesebb társ választása, mint a téma. Így alakult egy négyfős csoport, egy háromfős csoport és egy pár. (A négyfős csoport végül szintén három főre csökkent.) A párban dolgozók nagy gyorsasággal választották ki maguknak a témát, ami ellen a többiek nem is tiltakoztak, mert a gyerekkori farsang feldolgozása illeti hozzájuk. A másik két téma kiosztása sem okozott nagy vitát, miután kaptak a témában egy kis értelmezési segítséget. Az egész munkafolyamat során jól együtt tudtak dolgozni a csoportok és a pár tagjai.

A digitális történetmesélés folyamatának harmadik fázisában két alkalommal is sor került a filmek levetítésére. Az első vetítést nagy izgalommal vártuk, még az egyik tanulónk családja is eljött. (Egyeztettünk erről a többiekkel, nem tiltakoz-

tak.) Mivel ezek a foglalkozások nem tanórai keretben valósultak meg, természetes módon tudtak lazább légkörben működni, így erre a foglalkozásra beszereztünk a gyerekeknek ropogtatnivalót és innivalót.

A videók vetítésének sorrendjében nem volt vita, talán az ismeretterjesztő film készítői voltak bátortalanabbak, ők kérték, hogy legyen az ő filmjük az utolsó. Nem tapasztaltunk szégyenlősséget, természetes kíváncsiság jellemezte a diákokat. A vetítés előtt átbeszéltük azokat a szempontokat, amire a vágás közben is figyelni kellett, segítve ezzel őket az értékelésben. A spontán reakciók kommunikációja az életkoruknak megfelelő volt. Elhangzottak a társak kritikái is, de azokat jogosnak tartották az érintettek. Jellemző volt az egymás munkájából a jó kiemelése. Az általunk jelzett problémákat is elfogadták és otthoni keretek között történt meg a javítás.

A második vetítés már kevésbé volt a diákok számára érdekes. A megbeszélésen a javításokra fókuszáltunk.

Tanulói motiváció a DST folyamatában

Az előkészítő fázisban, a program kezdetén nagy lelkesedéssel és energiával vállalkoztak a programban való részvételre. Izgatta őket a téma, az ahhoz való személyes kapcsolódás. Az sem mellékes, hogy a behívott tanulók önkéntes alapon jelentkeztek, és viszonylag szoros és baráti viszonyok fűzik őket össze. A csoportot nagyon motiválta maga a módszer, az IKT- és digitális eszközök használatának lehetősége. Az első foglalkozás során is jól megmutatkozott, hogy a program megvalósításához saját eszközeiket fogják nagyrészt használni, mert azokat és azoknak lehetőségeit, funkcióit jól ismerik. Lelkesedéssel vették az új információkat a biztonságos és jogtisztasághasználatról, és igyekeztek is azokat hasznosítani.

A tényleges történetírás során sem lankadt a lelkesedés. Papíralapon nagyon keveset dolgoztak. Szinte minden jegyzetet elektronikus formában is tároltak a saját vagy az iskola által biztosított eszközökön. A munkafolyamatokat jól átlátták, és a csoportok viszonylag gyorsan elkészültek a technikai megvalósítással. A felmondandó szöveg végleges formájának kialakítása jelentette a legnagyobb feladatot. De a harmadik foglalkozáson az alapos előkészítésnek, anyaggyűjtésnek és a kiértékelő, visszajelző megbeszéléseknek köszönhetően ez sem jelentett problémát.

A hangfelvétel készítés technikai megvalósítása egyáltalán nem jelentett nehézséget a csoportok tagjainak. Az eszközöket ügyesen, rutinosan használva készültek el a hangfelvételek. Megesett, hogy egy hangfelvételt valamilyen megakadás vagy más probléma miatt újra kellett készíteni, de a munkaláz ezen a bökkenőn is gyorsan átgátította őket.

A vágás folyamatában sem mutatkozott nehézség. A legtöbb csoport legalább három sávon használta a szoftvert (zene, szöveg, képanyag). Élvezetet okozott számukra a minél érdekesebb és változatosabb animációk, hátterek, betétek alkalmazása.

Egymást folyamatosan segítették, ha valamiféle akadályba ütköztek. Sőt, volt olyan is, hogy az egyik csoport egyik tagja a másik csoportnak segített a szerkesztés finomításában. Tudomásunk van arról is, hogy a DST-csapatok találkoztak otthonaikban is, és közös alkotódélutánt tartottak. Az egyetlen nehézséget az jelentette a vágás és a filmkészítés során, hogy az online ingyenes szerkesztőfelület behatárolt letöltési paramétere miatt a véglegesített formákat nem lehetett sokszor módosítani.

A tanulói együttműködést és a csoportdinamikai folyamatokat tekintve elmondhatjuk, hogy a csapattagok szívesen és harmonikusan dolgoztak együtt. Jól megtalálták feladataikat az egyes folyamatokban, munkafázisokban. Amikor valakinek segítségre, támogatásra volt szüksége, megadták neki is a lehetőséget a többiek, hogy kipróbálhassa ő is a vágást vagy az animálást, de aztán más területen pont ő tudott segíteni társainak, előrerendíteni a közös munkát. A foglalkozásokon több alkalommal is a kooperáció és az együttműködési mechanizmusok kapták a fő hangsúlyt egy-egy kommunikációs és vagy kapcsolatépítő tréninggyakorlat erejéig, melyeket a résztvevők is vissza-vissza emlegettek a munkafolyamatok közben.

A résztvevők a foglalkozások során is folyamatosan figyelemmel kísérték a különböző csoportok munkáját. Bizonyos helyzetekben be is mutatták egymásnak, ki hol tart, és az előre megbeszélt szempontok szerint értékelték, és jobbító javaslatokat tettek egymásnak.

A reflektálás másik felülete az online közösségi zárt csoport, melyen folyamatosan tartották egymással a kapcsolatot a csoporttagok és a csoportok, meggyorsítva így a kommunikációt. Ennek köszönhetően nem csak a fizikai találkozások alkalmával volt lehetősége a résztvevőknek konzultálniuk egymással, vagy adott esetben a segítő pedagógusoktól segítséget kérniük.

Az otthon végzendő feladatokat általában rendre időben elkészítették, melyeket az online közösségi felületen keresztül azonnal közzé is tettek, így rögvest megkezdődhetett a konzultáció, illetve esetleges javítások szükségességének megvitatása.

A résztvevőkre legnagyobb hatást az először elkészült kisfilmek megtekintése gyakorolt. Ez a vetítés mint egy kisebb ünnepség, tetőpont jelent meg az életünkben, amikor a tanulók végignézték egymás munkáját. Áthatott mindenkit a „megvan, működik, sikerült, megcsináltuk” élmény.

A munkafolyamat során egy tanuló lépett ki, akinek nem volt kedve folytatni a közös munkát és vállalni az ezzel járó felelősséget. A csoport tagjai sajnálták társukat, de részükről a feladat iránti elköteleződésben, lelkesedésben nem esett csorba. Újrastrukturálták folyamataikat, a szükséges és elvégzendő szerepeket és feladatokat újraosztották.

7.14.3. Konklúzió

A DST számunkra egy teljesen új módszer volt, mellyel még sosem dolgoztunk. Alsós tanítókként még nem láttuk a módszer kipróbálásának lehetőségét az alsós korosztályban, de mint az iskola diákönkormányzatát segítő pedagógusok, a felsős diákok bevonását megfelelőnek gondoltuk. Az egész folyamatot arra a vezérfonalra építettük fel, melynek során mi is megismerkedtünk a módszerrel, saját, friss élmény alapján szerzett ismeretek átadására került sor. Azt gondoljuk, ez nagyon megkönnyítette a munkánkat. Az is segített a foglalkozások felépítésében, hogy mindketten rendelkezünk drámapedagógiai ismeretekkel, így a digitális történetmesélés fázisaiban jól rá tudtuk hangolni a diákokat az együttműködő munkára. Meghatározó tényező volt, hogy alsó tagozatos korukban tanítottuk a gyerekeket, nagy örömeinkre az akkor kialakult bizalmi kapcsolatot nem volt nehéz előhívni. A diákok informatikai eszköztudása némileg rövidítette a folyamatot, mert a videóvágás oktatásával nem kellett külön foglalkoznunk. Rendkívül hatékony segítségnek bizonyult a közösségi oldalon létrehozott és működtetett zárt csoport. Gyakorlatilag folyamatosan kapcsolatban voltunk egymással, tudtunk kéréseket küldeni, válaszokat adni, és a diákok is a legtermészetesebb módon tudtak kommunikálni velünk és egymással.

Nehézség két esetben adódott, melyet próbáltunk rugalmasan kezelni. A második foglalkozást követően az egyik tanuló kilépett a programból jelzés nélkül. Lelkesen, aktívan érkezett közénk, de meggondolta magát. Megbeszéltük a gyerekekkel, a saját csoportja tudta vállalni a feladatot a továbbiakban. A videók könnyen elkészültek az első alkalomra, a megtekintésüket követő észrevételek elfogadhatóak voltak az alkotók számára, a javítás ütközött nehézségekbe. Hónapváltás nehezítette a videók letöltését a fizetős felületről, haladt az idő, idegeskedtünk mindannyian. Ezért nem tudtuk őket a terveknek megfelelően az iskolai közösség elé tárni az adott időpontban. Természetesen a probléma megoldódott, elkészültek a javított videók. A digitális történetmesélés egész folyamatát ketten irányítottuk. Több éve dolgozunk együtt, sok közös munka áll mögöttünk. Ebben a programban is jól tudtuk elosztani a feladatokat. Hasonló pedagógiai módszerekkel, eszközökkel dolgozunk, így az egyes foglalkozások felépítésében is könnyen megegyeztünk, levezetésükben egymásra figyelve, egymást kiegészítve segítettük a diákokat a DST folyamatában.

A digitális történetmesélés módszerének a felépítését szorosan követtük. Szükséges volt ez azért, mert még nem dolgoztunk ezzel a módszerrel, friss ismeret volt ez számunkra is. Az nagyban könnyített a helyzeten, hogy egyikünk saját élményű online képzésen vett részt néhány héttel az iskolában indított program előtt. Szakmai információt nyújtott a szakirodalom elolvasása is. Ez a módszer nagyon közelít a tanulók világához, a számukra lételemként szükséges eszközhasználatához, kifejezőmódhoz. Látható volt a diákok folyamatos motivációja, az alkotási kedv. A pedagógusoknak jóval könnyebb így részt venni a tanítás-tanulás folyamatában.

A DST módszerének kipróbálásából mi is profitáltunk. A nem tanórai keretek között zajló tanulási folyamat egy lehetséges példája volt a programunk megvalósítása. Annak demonstrálása, hogy egy iskolai közösség programjában hogyan vehetnek részt a különböző életkorú diákok, hogyan lehet ezt koordinálni. Korábban szakmai munkánkban ez még nem jelent meg, a DÖK további munkájában helye van e módszernek. A nyolcadik osztályosok a második félévben már sokszor nehezen motiválhatóak a tanulás irányába, de ezzel a módszerrel észrevétlenül is egy kreatív tanulás részesei lehettek a diákok, ezt jó volt meg tapasztalni.

A kitűzött pedagógiai céljainkat sikerült megvalósítani. Tanórán kívüli tevékenység keretében próbáltuk ki a DST módszerét, bebizonyosodott, hogy nemcsak a farsangi témahétre tudjuk beilleszteni, hanem további rendezvények módszereként is. Az alkalmazott IKT-eszközök készség szintű használata mellé a jogtiszta tartalmak mint új ismeret került be. A farsangi néphagyományokkal való megismerkedés egy kreatív tanulási folyamatban történt meg. Az együttműködést a csoportok közös tevékenységén keresztül a közösségi felületen való részvétel is erősítette. A videók utómunkálatai pedig komoly problémamegoldás elé állították a diákokat.

A digitális történetmesélés módszere véleményünk szerint színesítheti egy diákönkormányzat tevékenységét. Egy-egy rendezvény dokumentálásán kívül ismeretközlésként és személyes élmények megosztásaként is beilleszthető a DST. Ilyen rendezvények lehetnek a projektnapok, osztálykirándulások, tanulmányi kirándulások, tanulmányutak, művészeti, összművészeti vagy szakági táborok. A DÖK a saját rendezvényeit vagy tematikusan megtervezett témáit előkészítheti és dokumentálhatja is a DST eszközével.

A program végén a diákoknak kérdéseket tettünk fel összegzés, visszajelzés kérés céljával. Kíváncsiak voltunk, milyen élmények hatások érték őket. Az egyes kérdések után a válaszok sűrített kivonatát is feltüntetjük:

„Kedves 8. osztályosok! Iskolánkban egy új módszerrel, a digitális történetmeséléssel színesítettük a DÖK munkáját. Ti voltatok az elsők, akik vállalkoztak arra, hogy egy iskolai rendezvényt e módszer segítségével készítsünk elő, és dokumentáljuk. Szeretnénk a jövőben is alkalmazni és az éves tervező munkában (DÖK) megjeleníteni a DST módszerét rendezvényekhez kapcsolva.”

1. A feladat során milyen tapasztalatokra tettél szert?

A válaszadók közül legtöbben a közösségélményt, a csapatmunka erősségét és elkerülhetetlen fontosságát emelték ki. Több tanulónál is megjelent a DST-filmkészítés valamely munkafázisában való új tapasztalat szerzése, mint például a vágás során előforduló javítások, kiegészítések beillesztése.

2. Miben érezted a közös munka során a saját erősséged?

A csapatmunkát szinte minden tanuló megjelölte, ezen felül mindenki érdeklődése és tájékozottsága szerint a ténylegesen hozzá legközelebb álló feladatot, munkafázist emelte ki.

3. Milyen új képesség fedeztet fel a munka során?
Az akkomodáció ennél a kérdésnél is szinte mindenkinél megjelent. Itt is megjelentek az egyes munkafázisok, mint például a vágás, animálás stb.
4. Véleményed szerint az iskolai rendezvények ilyen formában való feldolgozása, dokumentálása erősítené-e az iskolai közösséget?
Itt csak megerősítő és támogató válaszokat kaptunk.
5. Mely iskolai rendezvények összegzéseként tudnád elképzelni a DST módszerét?
Ennél a kérdésnél a naptári ütemterv számos rendezvénye megjelent, az ünnepi megemlékezésektől a témaheteken keresztül a sulibulikig.
6. Beépíthetőnek tartod-e a DST-módszert a DÖK egyéb munkájába? Mely területeken?

Többen megjelöltek megemlékezéseket, ünnepségeket, de emellett megjelentek olyan események is, mint a házirend felülvizsgálata tanulói szemmel, belső szabályaink ismertetései, iskolánk rendezettebb környezetére felhívó kampányvideó vagy az esetleges felújításokról szóló beszámoló. Feltételezéseink szerint a DST módszerével a diákság két szempontból is hasznos alkotótárs lehet az intézményfejlesztési folyamatokban.

1. A DÖK ezekben a folyamatokban láthatóan és érthetően ki tudja fejezni álláspontját, építő jellegű kritikákat, módosítási javaslatokat fogalmazhat meg. Az érvrendszerét több oldalról – hang, kép, szöveg – alá tudja támasztani.

2. A módszer hasznos eszköznek bizonyul az új információk, ismeretek közreadására is. A szintén több oldalról megerősített információk esztétikus kortárs- és befogadóbarát átadása nagyban segítheti az információközlés hatékonyságát.

A már elkészült digitális történetek példaként állnak a tanulóifjúság és mindenki előtt. A módszer működik, megcsinálható. Élményt nyújt a készítőnek és a befogadónak egyaránt. Az egész életen át tartó tanulás jegyében is mondhatjuk, hogy mind a résztvevő pedagógusok, mind a diákok olyan hasznos módszert, eszközt kaptak a kezükbe, melyet az élet minden területén egy életen át használhatnak. Biztosak vagyunk benne, hogy évről évre meglesz az a kis csapat, aki újabb és újabb élményeket, ismereteket, emlékeket mesél majd a DÖK „infofalán” vagy az osztályközösségben, netalántán otthon a DST-vel.

VÁLOGATÁS AZ ESETTANULMÁNYOKBAN EMLÍTETT DIGITÁLIS TÖRTÉNETEKBŐL

Magyar nyelv és irodalom

- *Petőfi Sándor: Egy estém otthon:* <https://goo.gl/FqDEuh>
- *Siv Widerberger: Söderparti:* <https://goo.gl/fwqCpS>
- *Vacsora nálunk:* <https://goo.gl/4gnRok>
- *Fiam, Sándor hazatér:* <https://goo.gl/J00svn>
- *Egy estém otthon:* <https://youtu.be/TdHw2KXz8SQ>
- *Én, Petőfi Sándor 1.:* <https://goo.gl/0FxCiV>
- *Én, Petőfi Sándor 2.:* <https://goo.gl/XTnlbH>
- *Én, Petőfi Sándor 3.:* <https://goo.gl/BWxJR7>
- *Dolgozatok réme:* <https://youtu.be/HZbj7RlVRGE>
- *Hétfő reggel:* <https://youtu.be/oTgSIoJ7ccY>
- *Reggel:* <https://youtu.be/rQdfKB0ynO8>
- *Soha véget nem érő valóság:* <https://youtu.be/1DS3zkyXDhA>
- *Szünetek:* https://youtu.be/EyRUm4_Xvyw

Történelem

- *Albert Einstein:* <https://youtu.be/eOcfFW-XRtI>
- *Emmeline Pankhurst küzdelme a nők jogaiért:* <https://youtu.be/NbQItr-CAm-k>
- *Tyereskova:* <https://youtu.be/mKGV7Jlek8>
- *Leonardo Da Vinci:* <https://youtu.be/EeIkXSKbNG8>
- *Lincoln:* <https://youtu.be/hJUjMb3fG5o>
- *Rubik Ernő:* <https://youtu.be/awPC9wmUp0M>
- *Kossuth Zsuzsanna:* <https://youtu.be/PG-kO97BLKA>

Idegen nyelv

- *Mein Lieblingskleidungsstück:* <https://goo.gl/OIHGf9>
- *The story that changed his life:* <https://youtu.be/qlaj0zlHDXy>
- *The Joy of Diversity:* <https://youtu.be/MFBxTa5iVkl>
- *I survived and it changed my mind:* <https://youtu.be/YFfBslGq4SM>
- *The story of Daniel:* <https://youtu.be/onKUEb6GXyI>
- *The story that changed my life:* <https://youtu.be/cSO2Y-TKdPY>
- *Alternative energy:* <https://youtu.be/KVeX54UDADA>
- *The most common environmental problems:* <https://youtu.be/6sI3Nc1WmFI>

- *Alternative energy 2:* <https://youtu.be/3cbdIpexGD4>
- *Recycling, reusing:* https://youtu.be/Kry7w9BI7_U
- *Ordinary people:* <https://youtu.be/MVLv1sSI7ho>
- *Our environment:* <https://youtu.be/T2kPWbWOrc0>
- *Environment:* <https://youtu.be/itmBYvAEb4c>
- *Dumbo Octopus:* <https://youtu.be/XLN2dc0WePU>
- *Fossa:* <https://youtu.be/iRrUqT0wW38>
- *Liger:* <https://youtu.be/XFybRR455Zw>
- *Naked mole rat:* <https://youtu.be/JplURPZqms4>
- *Long eared jerboa:* <https://youtu.be/leoxbOTLU0nM>

Matematika

- *A társasjáték:* <https://youtu.be/Eca3XadyMH0>
- *Liza és a matekszabály:* <https://youtu.be/sWFRZAJkOtc>
- *A jó felelés:* <https://youtu.be/wN6V7fmu6mE>
- *Álomtánulás:* <https://youtu.be/FCtWghCcrEs>
- *Az álom:* <https://youtu.be/8jI0xozPtTc>

Természetismeret

- *Saturnus:* <https://youtu.be/4817y6iHzIU>
- *Föld:* <https://youtu.be/fv1HYdp8rNw>
- *Merkúr:* <https://youtu.be/KrEu910ZK2k>
- *Uránusz:* <https://youtu.be/6Vu9dpPgg1A>
- *Vénusz:* https://youtu.be/f_Hxi3o3hFM

Informatika

- *A robot:* <https://goo.gl/LFDQYh>
- *EV3RSTORM LEGENDÁJA:* <https://goo.gl/6PLryQ>

Vizuális kultúra

- <https://youtu.be/DCzfRKYf5P0>
- <https://youtu.be/ajduUm0TeoI>

DÖK

- *Farsang alsósok körében:* <https://youtu.be/UHBQv6hm3WY>
- *Farsangi szokások:* https://youtu.be/BeTDoc_xyfs
- *Gyerekkori farsang:* <https://youtu.be/wjHkNiuTJm8>

A KÖTET SZERZŐI



Bátoriné Zaja Éva

szakképzettség:

- informatika szakos középiskolai szakmai elméleti és gyakorlati, valamint közismereti tanár
- matematika szakos középiskolai tanár

munkahely:

Vak Bottyán János Katolikus Műszaki és Közgazdasági Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium

- matematika–orosz szak (Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola – Eger)
- informatika szak (Kossuth Lajos Tudományegyetem – Debrecen)
- matematika kiegészítőszak (Eötvös Loránd Tudományegyetem – Budapest)
- pedagógus szakvizsga – informatika (Eötvös Loránd Tudományegyetem – Budapest)
- szakértők felkészítése a pedagógusminősítésre és tanfelügyeleti szakértők felkészítése pedagógiai-szakmai ellenőrzésre (Oktatási Hivatal – Budapest, Eger)
- szakmai vizsgaelnöki felkészítés (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal – Budapest)

A Nemzeti Köznevelési Szakértői Intézet Egyesületének tagja



Csőszné Tamás Mónika

Csőszné Tamás Mónika 2000-ben végzett a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán angol nyelv- és irodalom szakos tanárként. 12 éven keresztül a makói Galamb József Mezőgazdasági Szakképző Iskolában tanított, 2014 óta pedig a budapesti XIV. kerületi Herman Ottó Általános Iskolában tanít angol nyelvet, és emellett osztályfőnök is.



Dénesné Szak Andrea

Dénesné Szak Andrea a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola könyvtár–magyar szakán végzett, majd elvégezte a Pécsi Tudományegyetem német nyelvtanári szakát. 2010-ben szakizsgát tett mérés-értékelés szakterületen. Jelenleg a kaposmérői Hunyadi János Általános Iskolában tanít magyar és német nyelvet, illetve dráma és erkölcsstan tantárgyakat.

Innovatív mesterpedagógusként kiemelten foglalkozik a digitális tanulás módszertani lehetőségeivel. Kísérletezett a gamifikation módszerével is több tanulócsoport esetén.

Fontosabb díjai:

- Barankovics Alapítvány “Így tanítom 4.0” pályázat, 1. helyezése (2015)
- Mindannyian (m)Ások vagyunk. Virtuális utazás önmagunk és mások megismerése felé
- Publikáció: http://barankovics.hu/f/igy_tanitom_iii_kotet_20160514.pdf
- Barankovics Alapítvány “Így tanítom én 5.0” pályázat 1. helyezése (2016)
- Ki vagyok a végén? - tükrözött osztálytermi kísérlet
- Digitális Pedagógus-díj (2015): József Attila és én
- Digitális Pedagógus-díj (2016): “Ki vagyok a végén?”
– tükrözött osztálytermi projekt
- Publikáció: <http://www.tka.hu/tudastar>



Dombóvári Lászlóné

Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán végeztem magyar–történelem szakon. 1998-ban felsőfokú oktatásinformatikus végzettséget szereztem.

A Budapest XIV. kerületi Herman Ottó Általános Iskolában tanítok majdnem a kezdetek óta, ahol szaktanárként, osztályfőnökként és humán munkaközösség-vezetőként dolgozom.

Nyolc éven keresztül főiskolai szakvezetőként dolgoztam, majd 10 éven át tantárgygondozóként vezettem a kerületet történelemből. Mindig fontosnak tartottam a játékoságot és az élményszerűséget a tanításban, vetélkedők szervezésével, versenyekkel, szerepjátékokkal színesítettem a pedagógiai munkámat. A digitális technikákat régóta alkalmazom a tanításban, 15 éve használok interaktív táblát, készítettem az OFI megbízásából digitális feladatokat történelemből az „Okosdoboz” programcsomagba. Örömmel kapcsolódtam be a DST kipróbálásába diákjaimmal, ami teljesen beleillik az általam képzelte oktatási koncepcióba.



Gulya Nikoletta

Gulya Nikoletta az ELTE TTK geográfus, földrajztanári szakán és a Kodolányi János Főiskola angol nyelvtanári szakán végzett. Jelenleg a Kelenvölgyi Általános Iskolában az 5. b osztály osztályfőnöke, földrajz, angol, hon- és népismeret tárgyakat tanít. Oktatói tevékenysége mellett az intézményben felelős az angol nyelvi projektekért, a környezeti nevelési projektekért, és a bántalmazásellenes KIVA-team tagja. Az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója.

Munkájában az oktatómunka mellett fontosnak tartja a tanulók képességeinek és személyiségének megfelelő egyéni bánásmódot, az innovatív módszerek alkalmazását, a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlesztését.



Janurikné Soltész Erika Andrea

A Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán mesteroktató vagyok, 2010 szeptembere óta tanítok építéstechnológiát és 2016-tól tanulásmódszertant is építész, építőmérnök és műszaki menedzser BSc képzésben résztvevő hallgatók számára.

Az Ybl Miklós Építőipari Műszaki Főiskolán szereztem építészmérnöki, majd a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán mérnök-tanári diplomát. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója vagyok. Kutatási területem a problémamegoldó oktatástervezési módszertan lehetőségeinek vizsgálata a digitális tartalomfejlesztésben.

2010 és 2013 között építéstudományi tananyagfejlesztésben 21 tananyag szerzőjeként, 2015-2016-ban tanulásmódszertan elektronikus tananyagfejlesztési projektben szintén szerzőként vettem részt.

Publikációim:

https://vm.mtmt.hu//search/slist.php?nwi=1&initied=1&ty_on=1&url_on=1&cite_type=2&orderby=3D1a&location=mtmt&stn=1&AuthorID=10051139



Kasné Havas Erika

Kasné Havas Erika az ELTE BTK orosz–történelem, majd angol nyelv-tanári szakán végzett. A budapesti Corvin Mátyás Gimnáziumban tanít, TELC vizsgáztató. 2016 óta innovatív mesterpedagógusként dolgozik. Mesterprogramjának fő célkitűzései az IKT-eszközök használatának elterjesztése, azok egyéb tanítási módszerekkel való integrálása, a tanulói motivációnövelése, az idegen nyelv osztálytermen kívüli használatának ösztönzése.

Publikáció:

Kasné Havas Erika: Idioms – Angol szólások (2015). Maxim Könyvkiadó, Szeged (Mindentudás Zsebkönyvek)



Kiss András

Kiss András 2001-ben diplomázott az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola számítástechnika szakán, 2012-ben ugyanitt elvégezte a Tanári mesterség IKT alapjai szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést, 2016-ban pedig informatika MA fokozatot szerzett.

2004-től az Egri Balassi Bálint Általános Iskola pedagógusaként alsó és felső tagozaton informatikát oktat, és aktív szerepet vállal az iskolában megvalósuló innovációkban. Főbb érdeklődési területei a robotika és a gamification.

Tagja az Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesületének, a Magyar Digitális Oktatásért Egyesületnek és a Nemzeti Pedagógus Kar informatika szakmai tagozatának



Kovács Cintia

Kovács Cintia osztálytanítói, majd mestertanítói diplomáját a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon szerezte. Jelenleg az egri EKE megbízott óraadó tanára és a Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves hallgatója elektronikus tanulási

környezetek alprogramon. A doktori disszertációjának témája a tevékenységközpontú online oktatástervezés módszertani megoldásai, témavezetője habil. dr. Ollé János. Cintia a szabadkai e-Régió Civil Szervezet aktív tagja, előadója és az Oktatáselméleti, Oktatástervezési és Módszertani Tudásközpont kutatója. Kutatási területei a MOOC, az oktatástervezés és az oktatásinformatikai témakörök köré épül.



Lanszki Anita

Lanszki Anita az ELTE BTK esztétika, skandinavisztika, német nyelvtanári szakán végzett, az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában doktorjelölt. A Magyar Táncművészeti Egyetem Elméleti tanszékén tanársegéd, emellett óraadó tanár az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karának Neveléstudományi Intézetében.

Kutatási területe a digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás vizsgálata az oktatási-nevelési folyamatban.

Fontosabb publikációi:

- Lanszki Anita (2016): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. In: Új Pedagógiai Szemle 66:(3-4) pp. 82–88.
- 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, pp. 79–92.
- 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.



Molnárné Kövér Ibolya

Molnárné Kövér Ibolya középiskolai tanár. A Hajdúböszörményi Bocskai István Gimnáziumban tanít történelmet, földrajzot, társadalom-, állampolgári és gazdasági ismereteket és természetismeretet. Tanári gyakorlata a négyosztályos és nyolcosztályos gimnáziumi képzéshez kötődik. A Kossuth Lajos Tudományegyetemen végzett 1981-ben történelem–földrajz szakon. 2014 óta mestertanár. A gimnázium Társadalmunk és Földünk munkaközösségének vezetője. 2014–15-ben tananyagfejlesztőként dolgozott. Szerzőtársa az OFI gondozásában megjelent Földrajz 9. és 10. osztályos tankönyvhöz készített munkafüzetnek. 2016-ban a Scientific Games – A tanárok a digitalizációért díj középiskolai tanárcsapatának tagja.



dr. Námesztovszki Zsolt

Námesztovszki Zsolt az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának oktatója. A doktori tanulmányait az Újvidéki Egyetem Mihajlo Pupin Műszaki Egyetemi Karán végezte el 2013-ban. A doktori értekezésének címe: Az oktatószoftverek alkalmazásának hatása a pedagógusok és a tanulók motiváltságára az általános

iskolák alsó osztályaiban. Több nemzetközi projekt résztvevője, és számos intézmény vendégoktatója. Szakterülete az oktatásinformatika. Kutatási területe az informatikai trendekkel és népszerű alkalmazásokkal együtt változik: oktatószoftverek, interaktív tábla, webkettő, online tanulási környezetek és a MOOC. 2013-tól a Magyar Tudományos Akadémia Külső Köztesületi tagja.



Németh Mónika

német nyelv és magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár
Szent János Görögkatolikus Gimnázium és Szakgimnázium – Edelény

Nyelvtanárként nagyon fontosnak tartom a projektekben való részvételt, hiszen ez a diákok motiválásában, a nyelvgyakorlásban, az önálló, kreatív gondolkodás fejlesztésében is fontos. Jelenleg több minden is érdekel, ám behatóbban most a digitális írástudás fejlesztésével szeretnék többet foglalkozni. A Microsoft innovatív pedagógusokat tömörítő képzési programjában (MIE Expert Educator) lehetőségem van a szakmai fejlődésre, s mentori képzésben is részt vettem, s most már a Microsoft Educator Trainer minősítést is megkaptam.



dr. Ollé János

Ollé János PhD. habil. főiskolai tanár, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézetének az oktatója, a Neveléstudományi Doktori Iskola Digitális Pedagógiai Program kutatója. Kutatási területe: oktatásinformatika, didaktika, oktatástervezés, elektronikus tanulási környezetek. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának, illetve a Didaktikai Albizottságnak és az Informatikai Albizottságnak a tagja.



Péter Ágota Marianna

Péter Ágota Marianna általános iskolai tanító, általános iskolai földrajz szakos tanár, iskolai menedzser és tantervfejlesztő tanár, szakvizsgázott tehetségfejlesztő tanár, okleveles minőségfejlesztés tanár. Jelenleg a Kecskeméti Vásárhelyi Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tanítója. Mesterpedagógus, tanítói tantárgygondozó és intézményfejlesztés területeken szaktanácsadó.



Tongori Ágota

Tongori Ágota az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán végzett 1997-ben angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárként. Ezt követően is számos külföldi (Egyesült Királyság, Írország, Egyesült Államok, Luxemburg) és hazai kurzuson gazdagította mesterségbeli tudását. 2008-ban a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán szerzett közoktatási vezető és pedagógus szakvizsgát. Jelenleg gimnáziumi tanári és mentor-tanári, valamint közoktatási szakértői tevékenysége mellett a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási területe az infokommunikációs műveltség mérése, publikációi is főként ebben a témakörben jelentek meg (<http://www.edu.u-szeged.hu/phd/people/atongori/publik.html>).



Tóth Lászlóné

Végzettségeim:

1981 matematika-fizika tanár
1986 kémiatanár

1999 számítástechnika-tanár

2015 szakvizsgázott pedagógus infomédia szakterületen

Szakmai munkámban mindig igyekeztem tudásomat frissíteni, bővíteni, új ismereteket szerezni. 2010 óta napi rendszerességgel használlok az óráimon IKT-eszközöket, interaktív táblát. A Smart Notebook szoftver megismerése után, az ismereteket beépítve a napi munkába órámra digitális anyagokat készítettem. Ezeket a „Morzsák” című blogomban tettem közzé. (<https://tothlaszlone.wordpress.com/>) Egy pályázat eredményeképpen elvégeztem el az Educatio Kht. által szervezett Intel Teach Essential képzést, és részt vettem az IKT Műhely 2014 csapatában is. Jelenleg a Microsoft Innovatív Expert csoport tagjaként 21. századi képességek fejlesztése terén szerzett tudásomat pedagógus továbbképzéseken adom át kollégáimnak.



Vass-Eysen Ábel

Vass-Eysen Ábel a Kecskeméti Vásárhelyi Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában tanítóként és szakvizsgázott drámapedagógusként dolgozik, a diákönkormányzat munkáját segítő pedagógusként a kortárs és önszerveződő folyamatokban segíti a tanulóifjúság munkáját.

A Magyar Bábjátékosok Országos Egyesülete és a Kecskeméti Báron Bábos Műhely tagjaként részt vállal az amatőr és a pedagógiai célú bábjáték népszerűsítésében szakköri és továbbképzési keretek között.

A KRE-TFK keretei között óraadóként a pedagógusképzésben és más szakmai továbbképzéseken játékpedagógiát, pedagógiai bábjátékot, az ifjúságsegítők számára szociokulturális animációt tanít.



Vétékné Krasznai Noémi

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán végeztem matematika–rajz szakon. Jelenleg a bajai Sugovica Sportiskolai Általános Iskolában tanítok matematikát és rajtot. Pályám kezdete óta szívesen foglalkozom tehetséggondozással. Rendszeresen veszek részt gyerekekkel pályázatokon, versenyeken.

2012-ben a Nemzeti Tehetséggondozó Program keretében sikeres pályázatot írtam a “Mi Sugovicánk” címmel, ami egy többnapos projekt volt iskolánk névadójáról. Szívesen foglalkozom az IKT-eszközök alkalmazásával a tanítási órákon, fejlesztem tudásom továbbképzéseken, konferenciákon és önképzéssel.

2016-ban bekapcsolódtunk a digitális témahétbe. Egy témanapot szerveztem meg az iskolában 12 külső és belső helyszínnel, melynek céljai a következők voltak: tudatos médiahasználat, biztonságos internethasználat, pályaaorientáció elősegítése, tehetséggondozás és nem utolsósorban iránymutatás a kollégáknak.



Weil Ákos

Weil Ákos az ELTE PPK magyar- és filozófiatanári mersterképzési szakán végzett 2016-ban. Ez év szeptemberétől a XIV. Kerületi Herman Ottó Általános Iskolában tanít magyar nyelv és irodalmat, illetve erkölcsstant.

DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS A NEVELÉSI-OKTATÁSI FOLYAMATBAN

Az ezredforduló óta világszerte egyre nagyobb népszerűségnek örvendő tanulásszervezési eljárás, a digitális történetmesélés a klasszikus történetmesélést ötvözi a digitális technológiahasználattal. Segítségével a tanulók kreatívan fejezhetik ki magukat, miközben tantárgyi tartalmakat dolgoznak fel egyéni és kooperatív munkaformákban. Pozitív hatása megfigyelhető különböző tanulói kompetenciaterületek fejlesztése esetén, legyen szó alapkészségekről (fogalmazás, olvasás, szövegértés) vagy 21. századi készségekről (kommunikáció, kooperáció, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, illetve digitális írástudás, médiaműveltség).

A könyv első fejezeteinek szerzői a digitális történetmesélés didaktikai, oktatástervezési aspektusait fejtik ki. Az elméleti jellegű írásokat gyakorló pedagógusok esettanulmányai követik, melyekben az eljárás kipróbálása során szerzett tapasztalataikat osztják meg az olvasóval. A számos jó példa igazolja, hogyan lehet a módszert különböző iskolafokokon és tantárgyak esetében sikerrel alkalmazni.

A kötet egy alapos és jól forgatható szakirodalom a digitális történetmesélés kutatói, gyakorló pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek számára egyaránt.

A szerkesztő