

Erdei Nikolett

Storytelling a középiskolai anyanyelvi órán

A történetekkel közvetített tudásátadás egyidős az emberiséggel. A jelen tanulmány célja, hogy a szóbeliség több aspektusát – kommunikációs kompetencia, narratív készség, szóbeli értékelés –, vizsgálva eljusson a történetmesélés, a storytelling módszerének a pedagógiai gyakorlatáig. Ennek a módszernek ugyanis, amellett, hogy életközeli a tanulók számára, számos kedvező hatása lehet a tanulási-tanítási folyamatra. Az elméleti bevezető értelmezi a kompetenciaalapú fejlesztés és a kommunikációs kompetencia fogalmát a Nemzeti alaptantervek alapján. Foglalkozik a szóbeli kommunikáció értékelésének és mérésének a lehetőségeivel, továbbá a storytelling fogalmával, oktatásban betöltött szerepével és alkalmazásával. Ezt követően a tanulmány egy kérdőíves kutatás eredményeit mutatja be. A középiskolai korosztállyal foglalkozó magyartanárok kommunikációval kapcsolatos tudását és tapasztalatait írja le egy online kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján. A kutatás vizsgálta a pedagógusok ismereteit a Nemzeti alaptantervnek a szóbeli kommunikáció fejlesztésére vonatkozó tartalmaival kapcsolatban, a pedagógusok véleményét a tanulók szóbeli kommunikációjának a fejlettségi szintjéről, valamint a pedagógusok szakmai felelősségvállalását, tudatosságát a tanulók fejlesztésével kapcsolatban. A tanulmány egy rövid módszertani feladatgyűjteményt is kínál a storytelling módszerére nyitott pedagógusoknak. A dolgozat összegzésében olyan következtetések fogalmazódnak meg, amelyek hozzájárulhatnak a storytelling jövőbeni alkalmazásához és kutatásához.

Bevezetés

Egyszer volt, hol nem volt... – így kezdődik számos történet, amellyel az életünk során találkozunk. A történeteknek az ember nemcsak passzív befogadója, hanem aktív alkotója is lehet. A történetmesélés (storytelling) ugyanis egy olyan tudásátadásra és a tapasztalatok megosztására alkalmas módszer (Gallo 2016; Ketelle 2017), amely lényegében egyidős az emberiséggel (Siavichay-Márquez-Guamán-Luna 2022), és mind a mai napig jelen van az életünkben (Heller 2022). Számos terület, például az üzleti, a reklám- vagy az egészségügyi szektor (Parrot 2014; Alkaaf-Lu 2017) alkalmazza a storytelling metódusát a hatás és a profit kedvéért. A magyar oktatási rendszerben azonban kevésbé jelenik meg a történetmesélés módszere (Kocsis 2024). A tanulmány célja ezért az, hogy a storytelling valós helyzetét mutassa be a középiskolában. A komplex elméleti kitekintés tágabb kontextusba helyezi a kérdéskört, ezt követően pedig egy olyan online tanári kérdőív eredményeinek a bemutatása következik, amely tükrözi a középiskolai magyartanárok történetmeséléssel kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudását, valamint módszereit. Végül egy rövid feladatgyűjtemény kínál gyakorlati segítséget a storytellingre nyitott magyar szakos pedagógusoknak.

Elméleti háttér

KKK: kompetencia, kommunikáció, középiskola

A kompetencia fogalmára használt jéghegymodell (Raácz 2015) szemlélteti a kompetencia eltérő szintjeit, illetve rávilágít arra, hogy a látható elemekre irányított figyelem mennyivel van túlsúlyban a láthatatlan elemekre irányítottéhoz képest. A kompetencia három fő tényezőből áll: attitűd, ismeret, készség (H. Varga 2015). Habár

az oktatási szférában mindhárom jelentős, korosztályonként eltérő hangsúly esik rájuk. A kerettantervben (1) a gyermekek esetében inkább a készségfejlesztés kerül előtérbe, kamaszkorban az ismeretátadás kerül a középpontba. Ezeket az attitűd látszólag mindig némi lemaradással követi, ám mindhárom tényező hatással van a tanulók személyiségére (Raátz 2015).

A magyar köznevelésben a 2020-as Nemzeti alaptanterv (2) bevezetése óta a kompetenciaalapú fejlesztés hangsúlyának a változása figyelhető meg. Ez illeszkedik ahhoz az elképzeléshez, amely szerint „az oktatási rendszer korrekcióját” (H. Varga 2015: 101) időről időre szükséges elvégezni ahhoz, hogy az lépést tarthasson a valós helyzettel. A multikulturális világban kompetenciái révén mindenkinek tudnia kell alkalmazkodni a folyamatosan változó körülményekhez (Tomori 2017; Zsiray–Koós 2022). Az aktuális Nemzeti alaptanterv egyik fő irányvonalát a kommunikáció adja, ugyanis ez a kompetencia „hidat” képez a többi, például a személyes, a szociális, a kognitív és a speciális kompetenciák között (Raátz 2015; Szőke–Milinte 2017). Ennek ellenére a köznevelési gyakorlatban jellemzően a tanári beszédidő dominál (Molnár 2024), a diákok többnyire passzív résztvevői a tanórának. Az is akadályozó tényező a fejlesztési folyamatban, hogy az anyanyelvi órák száma és időkerete is szűkös (H. Varga 2015). A probléma megoldására több kompetencia szimultán fejlesztése szolgálhat (Sebestyén–Tomori 2024). „Ám nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kommunikációs kultúra kiművelése nemcsak az iskolai oktató-nevelő tevékenység része: a teljes pedagógiai vertikumban érvényesülnie kell” (H. Varga 2017: 20). Az élethosszig tartó tanulás koncepciója nyomán H. Varga több tanulmányában (2015, 2017) is rámutat arra, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztésére egész üzletág alakult ki. Tréningek és foglalkozások jelentek meg az iskolában és azon kívül, ezek zöme a történetmesélés módszerével él.

A jelenlegi NAT-ban a kommunikációs kompetencia kifejezetten előnyt élvez (2), a dokumentum azonban nem tesz különbséget az anyanyelv és az idegen nyelv között (Sebestyén–Tomori 2024). A fejlesztésre törekvés mindkettő esetében megjelenik, ám a „magyar nyelv és irodalom elsősorban a tudásátadást, míg az idegen nyelv a kompetencia- és a szókincsfejlesztést tűzi ki célul” (Sebestyén–Tomori 2024: 97). A középiskolai kerettantervben az anyanyelvi kommunikációs kompetenciára irányuló célzott fejlesztésnek szintén két irányvonala van: 9–10. osztályban az egyik fő cél a beszédkészség folyamatos fejlődésének a biztosítása, a 11–12. évfolyamokon ennek a készségnek a fejlesztése már csak a retorika témakörében jelenik meg (1).

A kommunikációs kompetencia, ezen belül is a szóbeli kommunikáció fejlesztése kétségtelenül jelentős helyet foglal el az oktatási folyamatban. A szóbeli kommunikáció fejlesztésének egyik fontos részterülete a narratív készség, amely a kommunikációs kompetencia szerves része. Murányi (2024) átfogó tanulmánya rámutat a narratív készség mérése során alkalmazott eltérő módszertanok és tesztek használatára. A „makroszerkezeti elemzés a tartalmi elemek jelenlétét, sorrendjét, struktúráját helyezi előtérbe, míg a mikroszerkezet vizsgálata főleg a formai, nyelvi elemekre koncentrál” (Murányi 2024: 22). Ebből kifolyólag az angol nyelvű tesztek (Alkaaf–Lu 2017) a magyar nyelv esetében is felhasználhatók, de csak makroszinten. Emellett az idegen nyelvi példák mentén érdemes lenne az anyanyelvi szóbeli számonkérési szempontrendszer bővíteni, hogy ne csupán a tananyag visszamondása legyen a cél (Husztai 2002; Sebestyén–Tomori 2024). Továbbá a hazai oktatási rendszer kereteiből adódó szummatív értékelés helyett megjelenhetne a formatív értékelés, amelynek jelentős fejlesztő hatása van. Ez érkezhethet a pedagógustól, a diáktársaktól vagy a szóbeli feleletet végző tanulóól is önértékelés formájában (Erdeiné Bacher 2021). A fejlesztéshez olyan tanórai módszerek alkalmazása szükséges, amelyek motiválják a tanulókat. Ilyen lehet például a storytelling, amely nemcsak a beszédkészséget fejleszti, hanem alkalmas lehet a tanulók narratív kompetenciájának a felmérésére is – játékos vagy strukturált formában (Szilágyi 2013).

A storytellingről általában

A National Storytelling Network úgy határozza meg a storytellinget, mint a „szavak és cselekedetek interaktív művészete, mely a képzelet fejlesztésével tárja fel egy történet elemeit és képeit” (Farkas 2022: 56). A Cambridge-i Egyetem szótárának definíciója ennél pragmatikusabb: történetek elmondása, írása és olvasása (Farkas 2022). A storytelling mint átfogó módszer számos tudományterület tárgyát képezi (Farkas 2022; Siavichay-Márquez–Guamán-Luna 2022). Kiemelendő Muzsalyiné (2021) pszichológiai tanulmánya, amely a történetmesélés érzelmi oldalát tárgyalja – többek között –, és azt mutatja be, hogy egy jó történetnek konkrét fiziológiai hatása van a szervezetre. Míg egyes források a storytellinget interperszonálisnak tartják (Jørgensen 2018), mások inkább szociális tevékenységként értelmezik (Flanagan 2015; Siavichay-Márquez–Guamán-Luna 2022). Vannak speciális területek, például az üzleti élet, a reklámpiar, az egészségügy (Parrot 2014; Alkaaf–Lu 2017), amelyekben bevett marketingfogás a storytelling alkalmazása. Gallo (2016) szerint azonban lényegében mindenhol történetmesélés zajlik: valahányszor az emberek megosztják a napjuk egy részét, videóblogot készítenek, vagy állásinterjúra mennek, mindig történeteket osztanak meg másokkal.

Storytelling az oktatásban

Sokan kételkednek abban, hogy komoly eredményeket lehet elérni a mesékkel (Parrot 2014). Bár az az eddigi tanulmányokból nyilvánvaló, hogy a storytelling az egyik legősibb tanulási forma (Gallagher 2011; Flanagan 2015; Lawson 2020), az oktatási szférában mégis alulértékeltnek számít (Alkaaf–Lu 2017; Jørgensen 2018). A történetmesélés alkalmazásának korosztályos vizsgálata igazolja, hogy kifejezetten az általános iskolás vagy az alatti korosztály tanítása során számít jelentősnek a módszer (Alkaaf–Lu 2017; Farkas 2022). Ez összhangban áll azzal a közhiedelemmel, hogy a mesék és a történetek a gyermekeknek valók. Ugyanakkor a storytelling módszerének használhatósága nem korlátozódik erre a korosztályra. A történetmesélés oktatásbeli alkalmazása a kialakult kamaszkori szakadék ellenére a megfelelő történet kiválasztásával a középiskolában is produktív lehet (Siavichay-Márquez–Guamán-Luna 2022). Ezt a korosztályi „korlátlanyságot” támasztja alá számos tanulmány, amely a történetmesélés fiatal felnőtteknek szóló használatával foglalkozik (Flanagan 2015; Muzsalyiné 2021), és pozitív eredményeket mutat.

A történetmesélés kortól függetlenül képes olyan készségeket fejleszteni, amelyek több szempontból hasznosíthatók a 21. századi diákok számára: például a kreativitást (Chesin 1966; McLellan 2006; Alkaaf–Lu 2017; Jørgensen 2018) és az érzelmi intelligenciát (Flanagan 2015; Gallo 2016; Hofman-Bergholm 2022). Emellett figyelemre méltó a történetmesélés produktív hatása a szókincs, a narratív készség, az aktív hallgatás, a szövegértés, a problémamegoldás, az íráskészség, a beszéd-készség és a metakommunikáció esetében (Laczkó 2010; Barra 2011; Alkaaf–Lu 2017; Farkas 2022; Siavichay-Márquez–Guamán-Luna 2022). Mindezek mellett szintén jelentős a storytelling szociális és kollaborációs készségek fejlesztésében betöltött szerepe (Lanszki 2019; Farkas 2022). A módszer ugyanis kiválóan működik csoportos vagy páros munkaformában alkalmazva (Kuzma 2020; Farkas 2021, 2022), így a diákok nemcsak történeteket ismernek meg, hanem egymást is.

Nagy variabilitása miatt a storytelling kategorizálására mindenképpen szükség van. Muzsalyiné (2021) három kategóriát nevez meg: a történelmi vonatkozású, a kitalált, illetve a drámapedagógiai történeteket. Az első csoportban olyan megtörtént események alapján alakul ki a történet, amelyek sokszor egy kutatóhoz vagy tudóshoz köthetők. A második csoport két alcsoportra osztható: ezek az antropomorfizmus és a tudományos fikció. Az utóbbi esetben fokozott jelentősége van a pedagógus facilitatori szerepének, ugyanis nagyon sok diák számára nehéz elkülöníteni a történet valós és fiktív elemeit (Gallagher 2011; Flanagan 2015). A drámapedagógiai történetmesélés pedig tovább színesíti a módszert, például táncal vagy színdarabokkal.

Habár az áttekintett szakirodalom alapján az látható, hogy a történetmesélés alapvetően elhanyagolt módszer az oktatásban (Alkaaf–Lu 2017; Jørgensen 2018), a 2020-as NAT-ban (2), illetve az aktuális kerettantervekben (1) is nyomokban felfedezhető, hogy töreksenek a módszer gyakoribb alkalmazására. Az 5–8. évfolyamon a tananyag részét képezik például a szókapcsolatok, a szállóigék és a nyelvi szintek témakörei (Farkas 2021). A 9–12. évfolyamon sokkal inkább a stilisztikán, a retorikán, a nyelvjárásokon és a nyelvtörténeten van a hangsúly (1). Ezen témakörök mindegyikéhez elméletileg lenne lehetősége a pedagógusoknak alkalmazni a storytelling módszerét. Ugyanakkor ehhez a szabályozó dokumentumok kevés gyakorlati támpontot nyújtanak, mégis sok elvárást támasztanak (1; 2): „A NAT (2020) alapelvei között megtalálható az aktív tanulás, a tanulói kompetenciák fejlesztése, kiemelten az ismeretek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazása” (Farkas 2021: 581). Továbbá a megfelelő szakmai felkészítést (Flanagan 2015; Alkaaf–Lu 2017) sem kapják meg itthon a pedagógusok, ugyanis a történetmesélés módszertana nem része a tanárképzés törzsanyagának, mindössze választható kurzusok keretein belül említik (Lanszki 2014).

A kutatás leírása

A tanulmánynak három fő célja van. Egyrészt az, hogy feltérképezze, a magyar szakos középiskolai tanárok az anyanyelvi órán mennyi figyelmet fordítanak a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztésére, és milyen gyakorlatokat alkalmaznak; másrészt az általuk alkalmazott szóbeli számonkérés és értékelés milyen gyakran és milyen szempontok szerint fordul elő; harmadrészt hogyan zajlik az erre való felkészülés. Cél továbbá ezen pedagógusok ismereteit és módszertani megoldásait áttekinteni a történetmeséléssel kapcsolatban. Ezeket a célokat kiegészítendő, a tanulmány bemutat egy rövid, konkrét anyanyelvi órai anyagrészekhez kapcsolódó feladatokból álló gyűjteményt, hogy segítse a módszer felhasználhatóságát.

A tanulmány hipotézisei a következők:

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

A vizsgálat a kérdőíves kutatás módszerét alkalmazta. A kérdőívet a magyar szakos tanárok online formában töltötték ki (3). A magyartanárok ismereteit és gyakorlatait a kérdőív a szóbeli fejlesztés és a storytelling anyanyelvi órán történő alkalmazása kapcsán vizsgálta. Az online kérdőíves forma biztosítja, hogy nagy kitöltésszámot lehessen elérni, segítségével általános kép alkotható a középiskolai magyar szakos tanárok tanórai gyakorlatairól. A teljes adatgyűjtés 2024 őszén zajlott. A 25 kérdésből álló kérdőívet elsősorban a közösségi média oldalain, illetve egyéb szakmai (például tantestületekben) csoportokon belül osztottam meg.

Érdemes megjegyezni, hogy számos iskola vezetősége utasította vissza kollektíven a kérdőív továbbítását az érintett magyar szakos kollégáknak. Az indoklás minden esetben az volt, hogy el akarják kerülni a pedagógusok általános leterheltségének a súlyosbítását.

A kutatás eredményei

Összesen 109 kitöltés érkezett Magyarország különböző iskoláiból. A heterogén minta szerint a kitöltők 63%-a (69 fő) a fővárosban, 25%-a (27 fő) vidéki nagyvárosokban, 13%-a (14 fő) pedig vidéki kisvárosokban tevékenykedik. Ugyan elenyésző mértékben, de akadt 1-1 olyan adatközlő is, aki faluban, online, illetve külföldön dolgozik. A válaszadók 76%-a (83 fő) állami fenntartású iskolában, 16% (17 fő) egyházi fenntartóval rendelkező intézményben, míg a fennmaradó 8% (6 fő) alapítványi iskolában tanít. Életkor tekintetében a válaszadók 52%-a (57 fő) minimum 15 éve van a pályán. A 10–15 éve, illetve az 5–10 éve pályán dolgozók százalékos aránya közel megegyezett egymással: 11% (12 fő) és 9% (10 fő). Szintén nagyobb számban reprezentálták magukat a pályakezdők, közel 28%-kal (30 fő). Ami a pedagógusok szakpárjait illeti, több mint 20-féle – például biológia, filozófia – szak jelent meg a kitöltők körében. Az említett 20 szakból, jellemzően az angol, 32 fővel (31%), illetve a történelem, 30 fővel (29%) dominált.

A vizsgálatnak több korlátja is van. A kitöltők számát tekintve a minta nem reprezentatív, erre a vizsgálatra szánt időkeret rövideje és az iskolák vezetőségének a reakciója is nagy hatással volt. Továbbá a minta heterogenitásából adódóan bizonyos következtetések levonása problémás, emellett az egyes kérdésekre adott válaszok száma sem konzisztens. Ez adódhat abból, hogy bizonyos esetekben több válasz is megjelölhető volt, de akár technikai problémák is állhatnak a háttérben a kérdőív médiumából adódóan. Emellett a kérdőív sokkal inkább kiinduló kutatásként szolgált az egyes, röviden felvázolt témákkal kapcsolatban, mintsem kvalitatív kutatásként, a jelen vizsgálatnak ez utóbbi nem is volt kiemelt célja. Végezetül a terminológia is befolyással lehetett a vizsgálatra, hiszen a *storytelling* megnevezést nem minden kitöltő tudta a *történetmesélés* szinonimájaként azonosítani, ez pedig a válaszokat is befolyásolta.

A szóbeli kommunikáció fejlesztése az anyanyelvi órán

A szakirodalmi áttekintésnek megfelelően (H. Varga 2015; Sebestyén–Tomori 2024), a válaszadók többsége, 84 fő (77%), tud arról, hogy a NAT-ban (2) a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése megjelenik. Összesen 64 olyan válasz érkezett be, amelyek viszonylag jól csoportosíthatók. 18-an arról nyilatkoztak, hogy a szóbeli kommunikáció fejlesztése az anyanyelv kapcsán a fejlesztendő kompetenciák között szerepel. Az egyik kitöltő így fogalmazott (1. példa):

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

11 fő válasza esetében az anyanyelvi tanóra témakörei voltak hangsúlyosak a szóbeli fejlesztés kapcsán, amelyek közül az elméleti háttér vizsgálatkor is előkerülő kommunikáció és retorika témaköre kiemelkedő jelentőségű (2. példa):

(2) „A NAT a tanulók fejlesztésének több szakaszát jelöli ki. Meg kell tanulniuk a lényegyet kiemelni, vázlatot írni, gondolataikat írásban és szóban is pontosan és szándékaik szerint árnyaltan, adekvátan kifejezni. A Retorika témakör kapcsán számos alapfogalmat megismertetünk, azokat alkalmazniuk kell összefüggő nyilvános megszólalásokban. A hatásos érvelés technikájának, a legfőbb érvelési hibáknak a megismertetése csak szóban lesz eredményes. Önálló beszéd megírásához, annak hatásos

előadásához szükséges nyelvi, gondolkodási képességeket fejlesztünk, amit a munka világába kilépve mérhetnek le, mennyire sikerült.”

A harmadik kategória (10 fő) a konkrét munkaformák, illetve feladattípusokhoz kapcsolódott, például felelés, projekt, memoriter, vita, szerep- és drámajátékok. Ezt összevetve azokkal a válaszokkal (4 db), amelyek azt fogalmazták meg, hogy a szóbeli fejlesztés mindössze kimeneti követelményként van jelen a NAT-ban (2), látszik azonban, hogy közel sincs egyetértés a tanárok között. Az egyik kitöltő így fogalmazott (3. példa):

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

Ez alapján felmerülhet, hogy azok a kérdőívet kitöltő pedagógusok, akik a módszertanra, illetve a feladatokra hivatkoztak, valóban a dokumentumot (2) szem előtt tartva tették-e ezt meg. Feltételezhető ugyanis, hogy a pedagógiai gyakorlatuk tükrében reflektáltak a feltett kérdésre, és ez abból a szempontból valószerű, hogy a mindennapok során a gyakorlat sokkal explicitebben van jelen, mint maga az alapidokumentum szövegében, ezáltal pedig a gyakorlat felülírja az elméletet a tanárok fejében. 9 fő, bár a kérdőív korábbi kérdésére azt válaszolta, hogy a NAT-ban (2) megjelenik a szóbeli kommunikáció fejlesztése, annak mikéntjéről azonban már nem nyilatkozott. 2 fő kategorikusan ezt írta: „Sehogy”, „Szinte semennyire”. Másik 2 fő azonban pontosan ennek az ellenkezőjét állította: „Hatványozottan”, „Mindenholt”. Az ambivalens válaszok között akadt viszont 6 fő, akik nemcsak az alaptantervben megjelenő szóbeli fejlesztésről meglévő ismereteiket, hanem az ezzel kapcsolatos kritikájukat is kifejezték (4–9. példa):

(4) „Jól hangzó jelszó.”

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

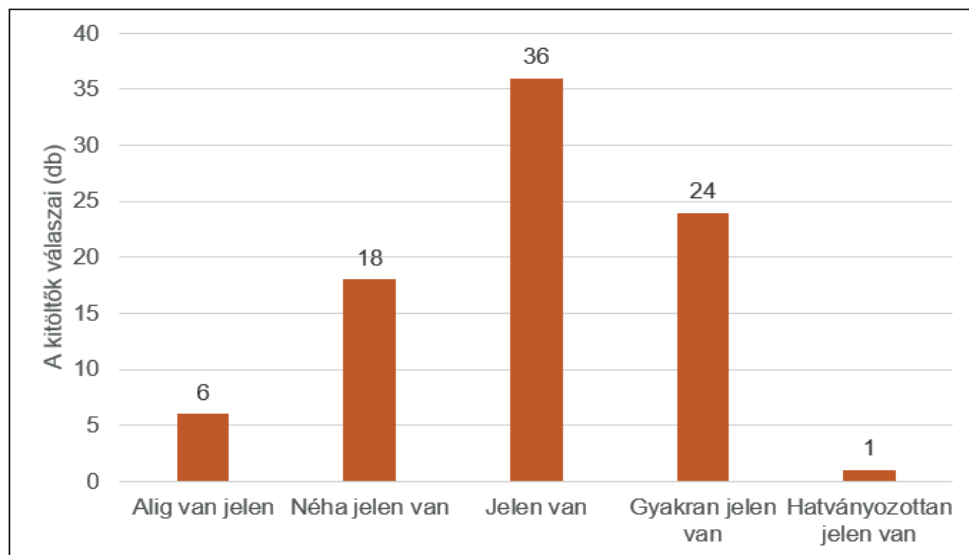
(6) „Csak általánosságban, konkrét lehetőséget nem ad.”

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

(8) „Utasításként és nem megvalósíthatón.”

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

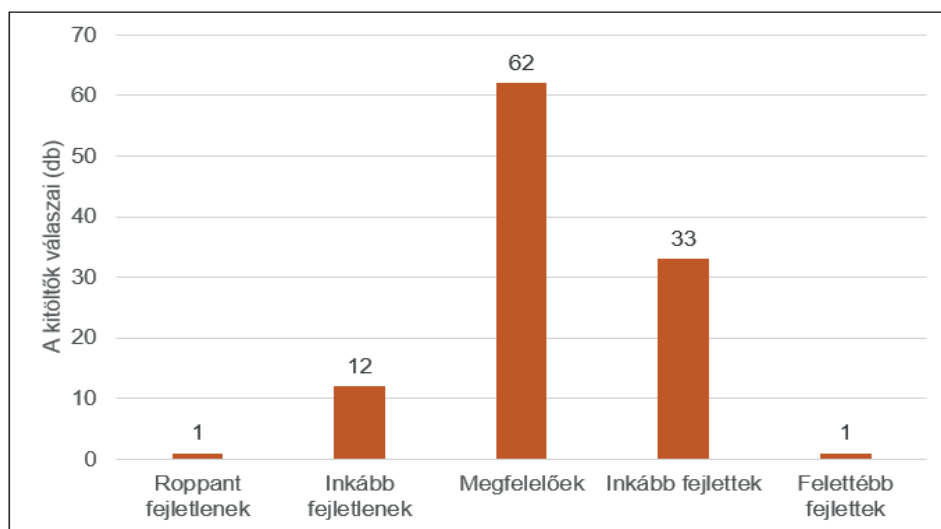
Az idézetekből látszik, hogy már az oktatást meghatározó dokumentumok szintjén is problémák figyelhetők meg a tanulók kommunikációs fejlesztését illetően. Az online tanári kérdőív ennek ellenére megkísérelte az előzőleg megfogalmazott, a NAT-tal (2) kapcsolatos kérdésre adott tanári válaszok számszerűsítését. A Likert-skálán, bár nagy volt a szórás, a többség úgy ítélte meg (36 fő), hogy mindössze közepes mértékben esik szó a NAT-ban (2) a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztéséről (1. ábra). Ez összhangban van a számos ellentétet is mutató tanári szöveges válasszal.



1. ábra

A NAT-ban a tanulók szóbeli kommunikációs készségeire vonatkozó fejlesztésnek az előfordulási aránya a kérdőívet kitöltő pedagógusok ismeretei szerint

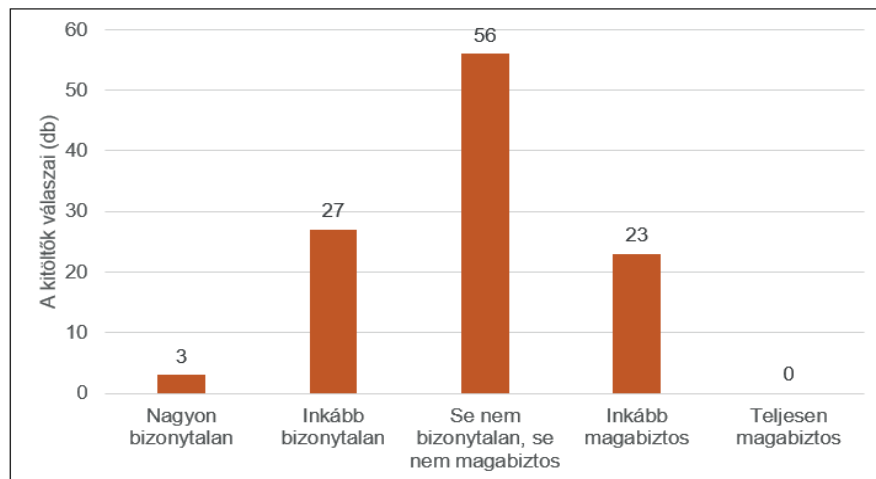
A dokumentumot követően a kérdőív a pedagógusok gyakorlati tapasztalatait vizsgálta a diákok kommunikációs készségeire vonatkozóan. A tanulók általános szóbeli készségeit a 109 kitöltő közül a legtöbben (62-en, 57%) közepesre értékelték a megadott 1–5 fokozatú Likert-skálán. Emellett, bár a legszélső értékek elenyészőek voltak (1-1 fő), 33 fő (30%) inkább fejlettként, míg 12 fő (11%) inkább fejletlenként értékelte a diákok szóbeli készségeit (2. ábra).



2. ábra

A tanulók szóbeli készségeinek fejlettsége a kérdőívet kitöltő pedagógusok véleménye alapján

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

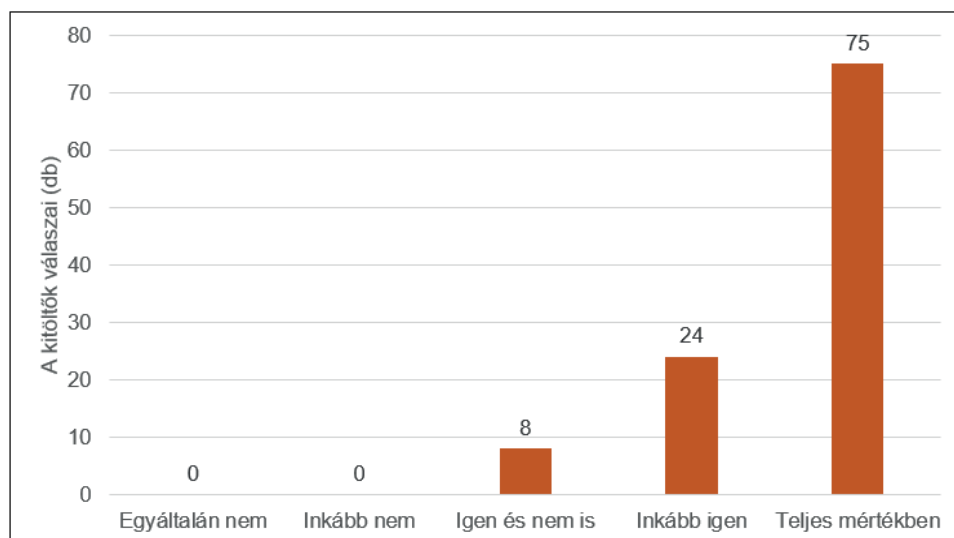


3. ábra

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

A 2. és a 3. ábrán megjelenített eredmények összhangban vannak a szakirodalmi áttekintés azon megállapításával, hogy bár a kommunikációs kompetencia fejlődése a családban elkezdődik, mindenképpen szükség van az oktatási folyamatban a tudatos fejlesztésre (Antalné Szabó 2006; Molnár 2024). Végül az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok szerint írásban vagy szóban adnak-e szívesebben számot tudásukról a diákok. Mindösszesen 8 fő (7%) választotta azt, hogy szóban, míg 101 magyartanár (93%) döntött az írásbeli számonkérés és értékelés mellett. A szakirodalmi áttekintés után ez az eredmény aligha meglepő, hiszen az írásbeliség dominanciája az oktatási szektorban mostanra évek óta töretlennek bizonyul (Laczkó 2015).

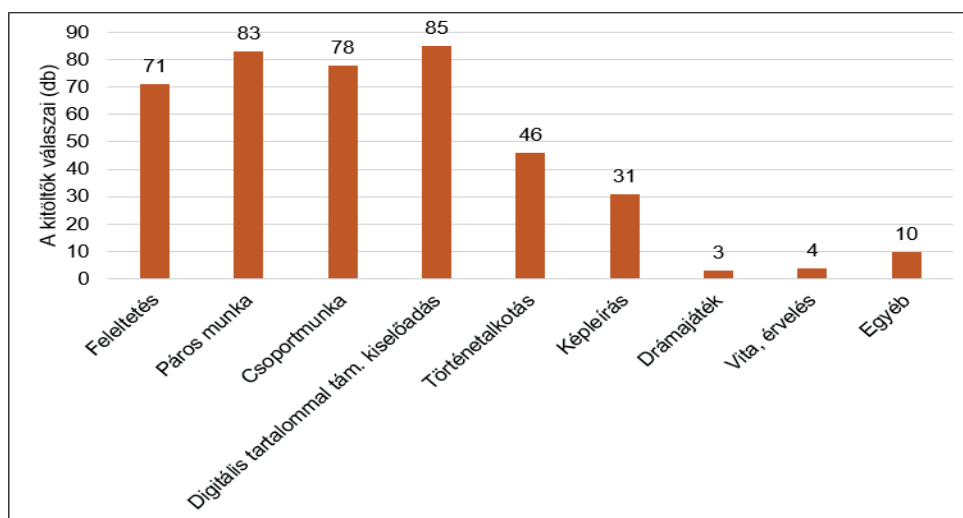
Ezt követően a tanárok saját szakmai véleményére és gyakorlataira irányuló kérdések következtek. A válaszadók 99%-a (108 fő) a saját feladatának érzi a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztését. Ebből 75 pedagógus értékelte úgy, hogy ez a feladat kifejezetten az anyanyelvi órán hangsúlyos, és maximálisan az ő kötelessége magyartanárként (4. ábra), habár egy korábban idézett tanulmány nyomán megfontolandó a gondolat, miszerint „a kommunikációs kultúra kiművelése [...] a teljes pedagógiai vertikum” (H. Varga 2017: 20) feladata.



4. ábra

A tanári felelősségérzet mértéke az anyanyelvi órán a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztésére vonatkozóan a kérdőívet kitöltő pedagógusok szerint

Az említett 99%-os aránnyal szemben arra a kérdésre, hogy „Ön fektet kifejezetten hangsúlyt a diákok szóbeli készségeinek fejlesztésére az anyanyelvi órán?“, már csak a kitöltők 92%-a (100 fő) felelt igennel. Ez a szám alacsonyabb az előbbi *igen* válaszok számánál, és ebből az látszik, hogy bár a magyartanárok feladatuknak érzik a szóbeli fejlesztést, ennek megvalósítása egyes pedagógusok esetében elmarad. Akik ténylegesen hangsúlyt fektetnek rá a gyakorlatban, 82% (85 fő), azok különféle munkaformák és módszerek kombinálásával teszik ezt meg; elsősorban a tanulói digitális tartalommal támogatott kiselőadást alkalmazva. Az egyéb kategóriába mindezek mellett olyan válaszok kerültek, mint az irányított beszélgetés, a spontán és kötetlen kommunikációs helyzet egy-egy óra közben felmerülő téma kapcsán, a szónoklat, a javító felelet egymás kérdésével (5. ábra). Érzékelhető tehát a szakirodalmi áttekintésben is felvázolt „nyomás“, amely a nagy csoportlétszámok, illetve az alacsony anyanyelvi óraszámokból adódóan nehezedik a pedagógusokra (H. Varga 2015; Sebestyén–Tomori 2024), akik mindezt a kompetenciák szimultán fejlesztésével és a különféle munkaformák és módszerek kombinációjával igyekeznek áthidalni.



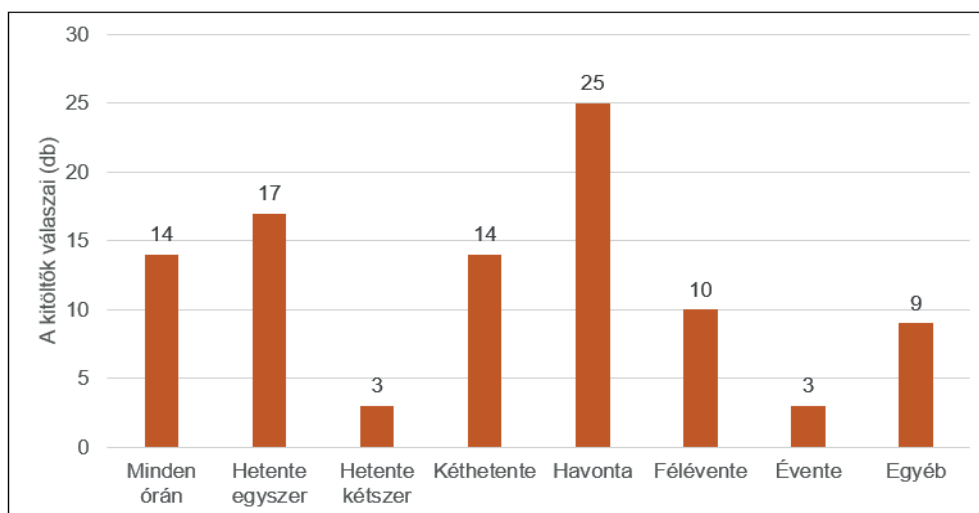
5. ábra

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

Végezetül nagy volt az egyetértés a pedagógusok között abban, hogy a szóbeli fejlesztés helyet tud-e kapni más tantárgyakban, az anyanyelvi órákon túl. 109 pedagógusból 105 fő (96%) egyértelműen úgy vélte, hogy igen, ez alátámasztja H. Varga (2017) korábban említett megállapítását. A szóbeli fejlesztés tehát olyan interdiszciplináris kompetencia, amely nem korlátozódik kizárólagosan az anyanyelvi tanórákra, ugyanakkor ezek fontos részét képezi.

A szóbeli számonkérés jelentősége, gyakorlatai és értékelési szempontjai az anyanyelvi órán

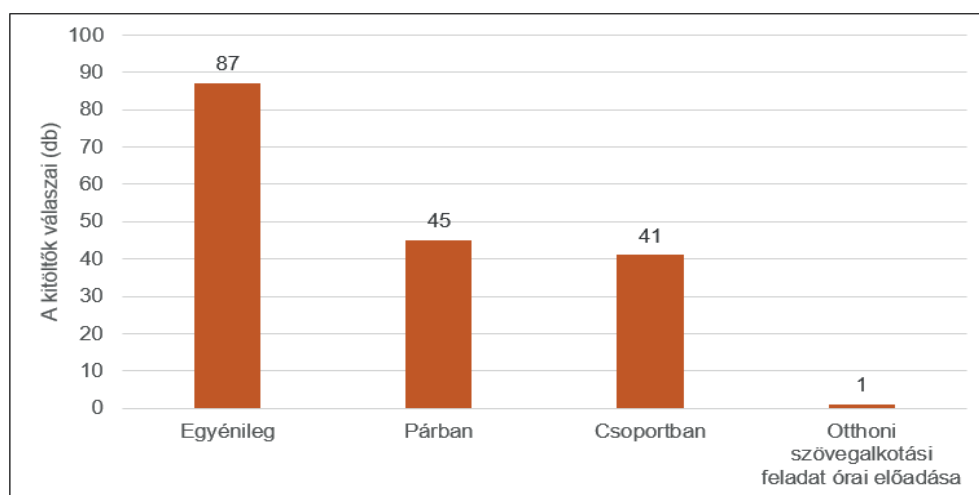
A válaszadók közel 80%-a (87 fő) használ szóbeli számonkérést és értékelést az anyanyelvi órán. Ez jól mutatja azt, hogy bár az írásbeliség markáns a mai oktatási folyamatban (Laczkó 2015), a szóbeliség ezzel szemben közel sincsen eltűnőben. Azok tanítási gyakorlatában, akik használják a szóbeli számonkérést, ennek gyakorisága eltérő, és többnyire tananyag- és évfolyamfüggő. A többség (25 fő, 28%) csak havonta alkalmazza. A kérdésre adott egyéb válaszok alapján látszik, hogy van olyan pedagógus, aki mindössze javítási lehetőségként tekint a szóbeli számonkérésre. Az egyik válaszoló pedig kifejezetten a feladatmegoldást preferálta a számonkérés helyett (6. ábra).



6. ábra

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

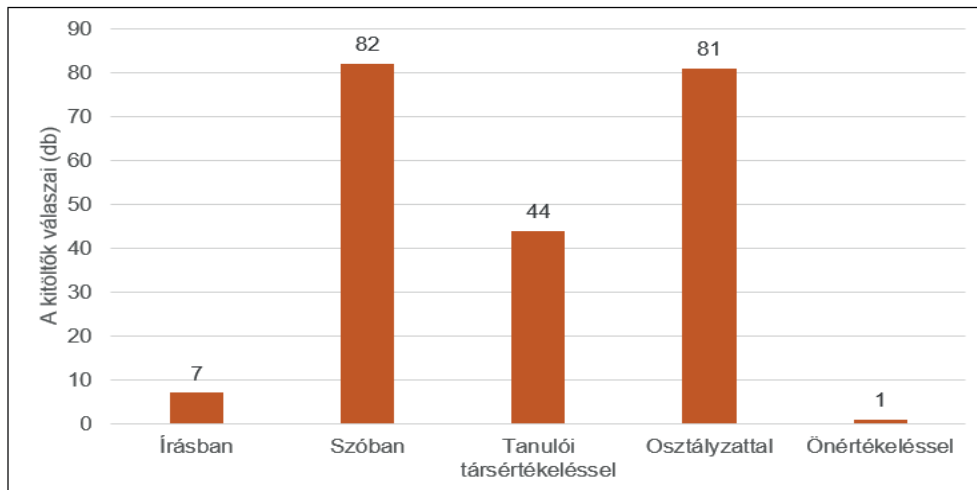
Ez az eredmény összhangban áll a korábban említett nagy osztálylétszámok és az anyanyelvi tantárgy alacsony óraszámának az ellentétével (H. Varga 2015; Sebestyén–Tomori 2024), és ezek egyike sem hat kedvezően a szóbeliségre. Emellett ez az eredmény a következő, tanításmódszertannal kapcsolatos kérdésre kapott válasszal is összefügg. A magyartanárok 90%-a ugyanis az egyéni szóbeli számonkérést preferálta a párban, esetleg csoportban megvalósuló formához képest (7. ábra), mindez tovább nehezíti az értékelés időbeli tényezőjét. Mindeközben a 7. ábra utolsó válasza eltérő perspektívát mutat az eleve felkínált opciókhoz képest. Az említett nehezítő körülmények ugyanis sokszor arra készítetik a tanárokat, hogy a tanórai kereteken túl kötelezzék a diákokat a szóbeli fejlesztésre, és ez, bár elméletben tovább erősíti az élethosszig tartó tanulás koncepcióját, a gyakorlatban sokkal inkább csak kényszermegoldás.



7. ábra

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

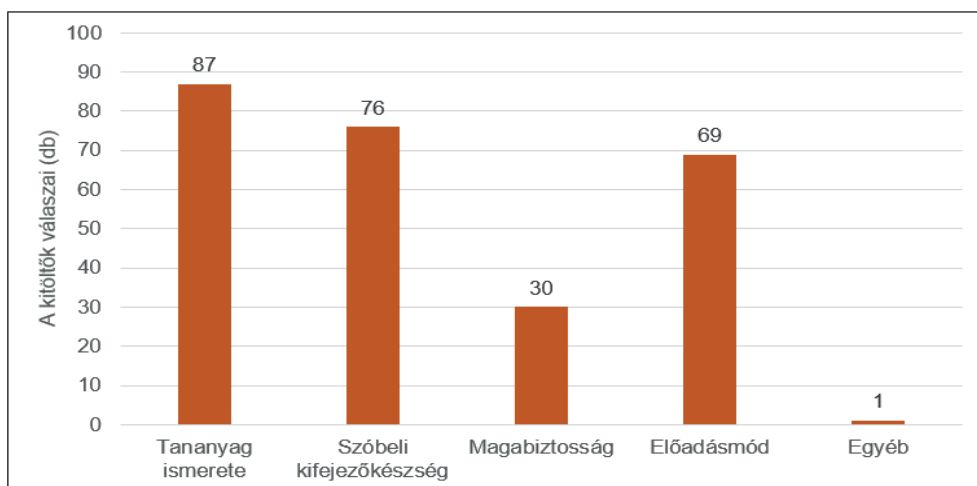
A kérdőív kitért a feleletek értékelésének a módjára is. Zömében az látszik, hogy a többség szóban (82 fő) és/vagy osztályzattal (81 fő) értékeli a tanulók szóbeli teljesítményét (8. ábra). Amennyiben tehát a pedagógusoknak minden akadály ellenére lehetősége nyílik a szóbeli számonkérésre, azonnal kihasználják a számszerű értékelés érdekében. Ezzel szemben, bár a szóbeli visszajelzés általában alulértékelt, mégis számottevőbben járul hozzá a tanulók szóbeli készségeinek a fejlesztéséhez a tanulási-tanítási folyamatban, mint egy érdemjeggyel kifejezett eredmény (Erdeiné Bacher 2021).



8. ábra

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

A 8. ábrán az is látszik, hogy a kérdőívet kitöltő magyartanárok gyakorlatában a tanulói társértékelés és az önértékelés elmarad a már említett két értékelési módszer alkalmazásának gyakoriságától. Tekintve, hogy a vizsgálat a középiskolai magyartanárokat célozta, ez az eredmény problematikus, mivel a 9–12. évfolyamokon kiemelten fontos a tanulói autonómia, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztése (1).

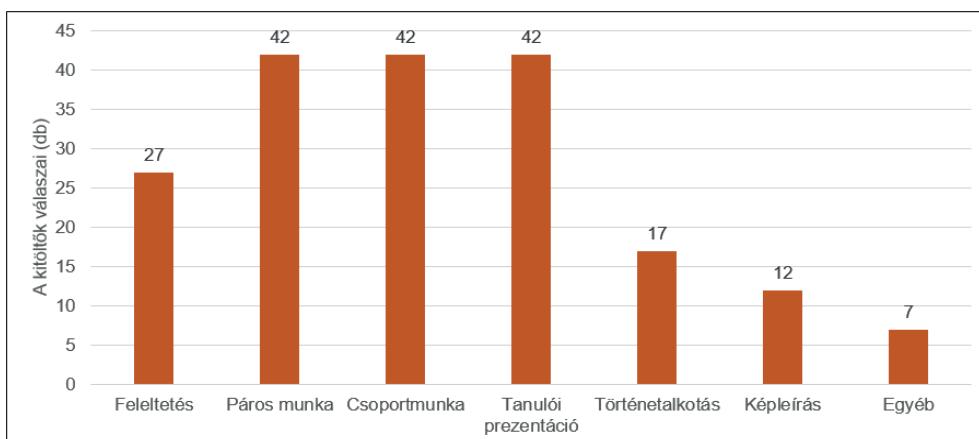


9. ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által értékelt szempontok a szóbeli számonkérés során

A kérdőív a szóbeli számonkérés értékelési szempontjait is vizsgálta (9. ábra). A kérdőívet kitöltő magyartanárok 95%-a (87 fő) a tananyag ismeretére fekteti a legnagyobb hangsúlyt. Ezt követi a szóbeli kifejezőképesség (83%, 76 fő), illetve az előadásmód (75%, 69 fő). Egyéb kategóriába egyetlen pedagógus válasza került, aki empátikusan közelít a kérdéshez: „Van, akinél az is teljesítmény, hogy meg mert nyilvánulni; ezt honorálni kell”. Míg a tananyag-közponúság hangsúlya a szakirodalomban is megjelent (Husztai 2002; Sebestyén–Tomori 2024), addig a szóbeli kifejezőképesség és az előadásmód jelentőségére a jelen tanulmány mutat rá. A storytellingnek ugyanis számos készségfejlesztő hatása van, ezek közé tartozik a sok pedagógus által már eleve értékelési szempontnak tekintett kifejezőképesség és előadásmód (Husztai 2002). Továbbá fontos kérdés az is, hogy a tanárok biztosítanak-e a szóbeli számonkérés előtt gyakorlási lehetőséget. A válaszadók 67%-a (65 fő) válaszolt csak igennel, ez tovább erősíti a mostanra többször is említett oktatásbeli logisztikai akadályokat. Végezetül a szóbeli felelet előtti gyakorlási lehetőségekről nyilatkoztak az előzőleg igennel felelő

tanárok. A munkaformák közül a páros, illetve a csoportos, míg a módszerek közül a tanulói digitális tartalommal támogatott kiselőadás emelkedik ki (10. ábra).



10. ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkalmazott munkaformák és módszerek a tanulók szóbeli készségeinek gyakoroltatására az anyanyelvi órán

Tekintve, hogy a válaszlehetőségként megjelölt munkaformák és módszerek sok szempontból eltérőek, az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a kérdőívet kitöltő tanárok a szóbeli feleletre történő felkészülés, gyakorlás esetében nem tesznek különbséget. A három legnépszerűbb válasz közül a tanulói digitális tartalommal támogatott kiselőadás az, amely leginkább egyezik a korábbi kérdésre adott válasszal, amikor is az egyéni felelés preferenciájára derült fény (7. ábra).

A storytelling módszere az anyanyelvi órán

A kérdőív utolsó kérdésblokkja vonatkozott konkrétan a storytelling módszerére. Arra a kérdésre, miszerint „Hallott-e már a storytelling szóbeli készségfejlesztő módszeréről?”, több mint a válaszadók fele felelt nemmel. A szám még inkább lecsökkent, amikor arra a kérdésre kellett a pedagógusoknak válaszolniuk, hogy alkalmazzák-e a storytelling módszert. Azok közül, akik már hallottak róla, sem alkalmazza mindenki a saját tanítási gyakorlatában. 59 főből mindössze 15-en használják a módszert. A záró kérdés ennek a 15 főnek a storytellinggel kapcsolatos gyakorlatait mérte fel. Habár sokféle válasz érkezett, a fő irányvonalak a kreativitás és a több készség szimultán fejlesztése voltak, ahogy ez a szakirodalomban is megjelent (Szilágyi 2013; Jørgensen 2018), mindezt a tanulók aktív bevonásával – például egy kép, életrajz vagy irodalmi mű alapján. Számszerűsítve 6 pedagógus hivatkozott konkrétan a storytelling módszertanára. Egyikük így nyilatkozott (10. példa):

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

Emellett akadt olyan is, aki a másik szakpárja révén került a módszer birtokába (11. példa):

(11) „Angol szakomból adódóan kepleiras, tortenet folytatasa, elkezdese, story dice, szereplok helyzetenek / mondanivalojanak szinkronizalasa.”

Ez egybehangzik a szakirodalmi áttekintéssel, amely szerint a storytelling angolszász gyökerekkel rendelkezik (Farkas 2022), illetve remekül kombinálható számos osztálytermi gyakorlattal (Kuzma 2020; Farkas 2021). További három válaszadó hangsúlyozta a kreativitás és a fantázia szerepét a storytellinggel kapcsolatban, például (12. példa):

(12) „Kreativitás és szóbeli kifejezés gyakorlására. Az első néhány alkalommal nehéz a diákoknak elkezdni a történetet, ezért megkérem őket, hogy csukják be a szemüket és képzeljék maguk elé a környezetet szereplőket. Utána írják le, amit maguk elé képzeltek. Meg szoktam adni egy alaphelyzetet, vagy helyszínt, mert úgy könnyebben boldogulnak. Ha így már megy, akkor szóban kérem őket, hogy meséljék el. Először egyénileg gyakorlunk. Pármunka esetében ketten mesélnek egy történetet, 3 mondatonként cserélnek, és átveszi a szót a másik.”

A 12. példa megerősíti az értékelési szempontok kapcsán kapott korábbi eredményeket. A kérdőívet kitöltő tanárok ugyanis egyértelműen értékelési szempontnak tekintik a szóbeli kifejezőkészséget a szóbeli feleletek értékelésekor, és ez valóban kiválóan fejleszthető a történetmesélés módszerével, ahogy az az imént idézett válaszból is kitűnik. Egy másik pedagógus szintén jelentős észrevételt tett (13. példa):

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

A kritikai gondolkodás, illetve az empátia legalább annyira lényeges, mint a kreativitás. Látható, hogy az iskolában elsajátított ismeretek és készségek az épület falain túl is hasznosíthatók. A kérdésre adott harmadik, fantáziával kapcsolatos válasz pedig az iskola nevelő szerepére mutat rá, hiszen nemcsak a diákok tudása, hanem az énképük is fejlődik az évek során (14. példa), ahogy ez a szakirodalmi elemzésben is megjelent (Raátz 2015):

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

Emellett volt egy olyan magyartanár is, aki a formatív vagy szummatív megközelítés helyett a diagnosztikus értékelést emelte ki a módszer esetében (15. példa):

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

Végezetül egy kritika is megfogalmazódott a storytelling hasznosíthatóságának a körülményeivel kapcsolatban (16. példa):

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

Ennek ellentmond azonban az alábbi összefoglaló táblázat (1. táblázat), amely bemutatja, hogy nincs egyetlen meghatározott feltétele a storytelling gyakorlati alkalmazásának. Tehát a módszer látszólag bármilyen körülmények között használható.

1. táblázat

Az anyanyelvi órán storytellinget alkalmazó 15 pedagógus demográfiai adatait összefoglaló táblázat

A pályán töltött évek száma	Az intézmény fenntartója/jellege	Az oktatás helyszíne	További szak(ok)
0–5	magán	főváros	angol
0–5	állami	vidéki kisváros/falu	angol
0–5	állami	főváros	angol
5–10	nemzetiségi	főváros	orosz
10–15	állami	vidéki nagyváros	angol/történelem

A pályán töltött évek száma	Az intézmény fenntartója/jellege	Az oktatás helyszíne	További szak(ok)
10–15	állami	vidéki nagyváros/online	angol/MID/közgazd.
10–15	alternatív	főváros	MID
10–15	magán	főváros	történelem
15+	egyházi	főváros	angol
15+	állami	főváros	MID/könyvtáros
15+	állami	vidéki kisváros	történelem
15+	állami	főváros	–
15+	állami	vidéki nagyváros	történelem/etika
15+	állami	vidéki nagyváros	történelem
15+	állami	vidéki nagyváros	–

Módszertani feladatgyűjtemény

Az online tanári kérdőívre kapott válaszokból kitűnik, hogy a storytelling nem kifejezetten része a szakmódszertani kurzusoknak a magyartanári képzésben, illetve a módszert nem gyakran alkalmazzák a gyakorló pedagógusok az anyanyelvi órákon a középiskolai korosztály esetében. A jelen tanulmány erre a hiányosságra reflektálva kíván segítséget nyújtani a történetmesélés módszerére nyitott pedagógusok számára. Az 5 elemből álló módszertani feladatgyűjtemény minden olyan magyar nyelv és irodalom szakos tanár(jelölt) számára hasznos lehet, aki a jövőben szeretné alkalmazni ezt a módszert az anyanyelvi órán (1. számú melléklet).

Összegzés

A tanulmány a storytelling anyanyelv tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatait vizsgálta a magyar köznevelés középiskolai kontextusában. A kutatás célja annak a feltérképezése volt, hogy a történetmesélés módszere milyen mértékben és hogyan jelenik meg az anyanyelvi órán. A tanulmány a kommunikációs kompetencia fogalmából kiindulva elemezte a tanulók szóbeli kommunikációs fejlesztését a gyakorló tanárok szemszögéből. Az elméleti háttérrel elsősorban a kommunikációs kompetenciával, a szóbeli számonkéréssel és értékeléssel, illetve a storytelling módszerével kapcsolatos kutatások eredményei adták. Az áttekintés rámutatott a magyar oktatási rendszer alapidokumentumainak a témával kapcsolatos részeire; a vizsgált módszer alkalmazására, a pedagógiai gyakorlatokra; illetve olyan gyakorlati tényezőket is figyelembe vett, mint a korosztályi különbségek, a történetek típusai, valamint a lehetséges felhasználási módok.

A tanulmány központi eleme egy online tanári kérdőív eredményeinek a bemutatása volt három fő témakör alapján. Elsőként bebizonyosodott, hogy a tanulói szóbeli kommunikációs készségek anyanyelvi órán történő fejlesztését a válaszadó pedagógusok többsége saját feladatának érzi, továbbá a fejlesztésre a pedagógusok döntő többsége kifejezetten nagy hangsúlyt fektet, főleg páros és csoportmunka formájában. Másodsorban beigazolódott, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok a tanulói szóbeli megnyilatkozás minőségét is értékelési szempontnak tekintik az anyanyelvi órán. Az értékelést azonban a legtöbb tanárnál a szóbeli gyakorlás lehetősége előzi meg, amelynek legkedveltebb módszere a tanulói digitális tartalommal támogatott

kiselőadás. Harmadrészt beigazolódott, hogy válaszadók közel 60%-a nem ismerte a storytellinget a kérdőív kitöltése előtt. Ugyanakkor pozitív volt a válaszadók visszajelzése ezzel kapcsolatban, tekintve, hogy több tanár is úgy nyilatkozott, hogy a jövőben szívesen kipróbálná a módszert.

Az elvégzett vizsgálat eredményei viszonylag széles körben hasznosíthatók. A tanulmány bemutatta a storytelling elméleti kereteit, nagyfokú variabilitását és jelenlegi pedagógiai gyakorlatát a magyar középiskolai oktatásban, mindez inspirációul szolgálhat a tanárszakos hallgatóknak is. A tanárjelöltek saját kutatómunkával, választható kurzusokkal, továbbá szakmai konferenciákkal bővíthetik tudásukat és módszertani ismereteiket a történetmeséléssel kapcsolatban, és ezt beépíthetik saját pedagógiai gyakorlatukba. A gyakorló pedagógusok is profitálhatnak az eredményekből. A storytelling módszerének alkalmazása bővítheti a pedagógusok tanításmódszertani repertoárját, segítheti a szóbeli számonkérés értékelési szempontjainak a tudatosítását, a saját pedagógiai gyakorlatukra történő reflexiót, az alkalmazás mindenkit érintő rendszerbeli nehézségei pedig a szakmai kollaborációt segíthetik elő.

Mindezek mellett a korábbi kutatásokban, valamint a tanári kérdőívben is felmerült a szóbeli kifejezőkészség mérésének a kérdése. A tanulmány arra is rámutat, hogy a jövőbeni célok egyike lehetne egy magyar nyelvre adaptált narratív készségteszt létrehozása mikro- és makroszinten. Ez nagyban segítené a pedagógiai munkát a szóbeli készségfejlesztés terén, illetve a tanulók számára is mérhetővé és értelmezhetővé válna a beszéd-készség fejlődése.

Összességében tehát számos olyan irány felvázolását tette lehetővé ez a kiinduló vizsgálat, amelyek rámutatnak arra, hogy az anyanyelv tanításának módszertanába megalapozottan beépíthető lenne a storytelling. A távlati célok közé tartozik a már említett narratív készségteszt létrehozása mellett a módszer alkalmazásának és hatásának a vizsgálata tanári, illetve tanulói szempontból is. Ez utóbbihoz azonban az oktatási intézményekben is érvényesülniük kell a módszer alkalmazásához szükséges pedagógiai nézeteknek: új értékelési szempontok bevezetése, több önreflexió, a tanulók személyiségbeli fejlődésének a bemutatására szolgáló lehetőségek megteremtése stb. Hiszen az iskola nemcsak az érettségire, hanem alapvetően az életre is felkészít, márpedig az életben nemcsak annak lesz sikere, aki minden megtanított tényre emlékszik, hanem a jó önismerettel, a magas érzelmi intelligenciával és a hatékony kommunikációs készségekkel rendelkezők is képesek „bolderen élni, amíg meg nem halnak”.

Irodalom

- Alkaaf, Fatma – Lu, Xiaofei 2017. Perspectives of learners and teachers on implementing the storytelling strategy as a way to develop story writing skills among middle school students. *Cogent Education* 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1348315>
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Barra Mária 2011. A beszédkép fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 11(4). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=303> (2025. január 4.)
- Chesin, Gerald A. 1966. Storytelling and Storyreading. *Peabody Journal of Education* 43(4): 212–214. <https://doi.org/10.1080/01619566609537343>
- Erdeiné Bacher Katalin 2021. A fejlesztő értékelés a nyelvórán – példák a szakgimnáziumból. *Modern Nyelvoktatás* 25(3–4): 191–201. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1484> (2024. október 25.)
- Farkas Anett 2021. A történetmesélés és történetalkotás pedagógiai módszere az oktatási gyakorlatban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején*. International Research Institute. Komárno. 578–584. <https://www.irisro.org/pedagogia2021januar/> (2024. október 5.)

- Farkas Anett 2022. Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével. In: Herédi Rebeka (szerk.) *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 55–68. <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.55>
- Flanagan, Sarah 2015. How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students? *The Journal of Practice Teaching and Learning* 13(2–3): 162–184. <https://doi.org/10.1921/jpts.v13i2-3.822>
- Gallagher, Kathleen Marie 2011. In search of a theoretical basis for storytelling in education research: story as method. *International Journal of Research – Method in Education* 34(1): 49–61. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.552308>
- Gallo, Carmine 2016. *The storyteller's secret: from TED speakers to business legends, why some ideas catch on and others don't*. St. Martin's Press. New York.
- Heller Gábor 2022. Történetmesélő verseny a középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia* 15(4): 164–165. <https://ojs.elte.hu/anyanyelv-pedagogia/article/view/8949> (2024. november 13.)
- Hofman-Bergholm, Maria 2022. Storytelling as an Educational Tool in Sustainable Education. *Sustainability* 2022 14(5). <https://doi.org/10.3390/su14052946>
- Husztai Judit 2002. Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) *Iskolakultúra-könyvek* 12. 166–173. <https://vmek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf#page=166> (2024. szeptember 22.)
- H. Varga Gyula 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In: Antalné Szabó Ágnes (szerk.) *Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 94–111.
- H. Varga Gyula 2017. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–21. <https://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatosag-9.pdf#> (2024. szeptember 22.)
- Jørgensen, Kenneth Mølbejerg 2018. “Spaces of performance: a storytelling approach to learning in higher education” *The Learning Organization* 25(6): 410–421. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2017-0104>
- Ketelle, Diane 2017. Introduction to the Special Issue: What Is Storytelling in the Higher Education Classroom? *Storytelling, Self, Society* 13(2): 143–150. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.13.2.0143>
- Kocsis Andrea 2024. Meme-assisted Writing Skills Development of Hungarian Secondary School Students in English on the Sample of an A2-B1 Level Product Writing Task. *Az oktatás időszerű narratívumai. HuCer 2024 Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*, Eger. 244. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2023/12/Absztrakt-kotet_HUCER2024-1.pdf (2025. szeptember 5.)
- Kuzma Gréta 2020. A digitális történetmesélés alternatívái a középiskolában. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 116–123. https://btk.ppke.hu/storage/tiny_mce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Valtozasok_a_pedagogiaban_tordelt2_WEB.pdf#page=116 (2024. október 19.)
- Laczkó Mária 2010. Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia. *Új Pedagógiai Szemle* (1–2): 135–147. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/beszed-es-szovegfeldolgozasi-nehezsegek-diagnosztika-es-terapia> (2024. szeptember 14.)
- Laczkó Mária 2015. A beszéd digitális korunkban pedagógusjelölt hallgatók értékítéleteinek tükrében. *Iskolakultúra* 25(12): 98–109. <https://doi.org/10.17543/ISKULT.2015.12.98>
- Lanszki Anita 2014. A „digitális történetmesélés” relevanciája a tanárképzésben In: Falus Iván (szerk.) *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Líceum Kiadó. Eger. 2015. 89–97. https://www.researchgate.net/profile/Anita-Lanszki/publication/322398456_A_digitalis_tortenetmeseles_relevanciaja_a_tanarkepzesben/links/5a576ed1aca272bb6965bd74/A-digitalis-toertenetmeseles-relevanciaja-a-tanarkepzesben.pdf#page=89 (2025. szeptember 04.)

- Lanszki Anita 2019. A digitális történetmesélés hatása a tanulók szövegértési és fogalmazási képességére az eltérő didaktikai jellemzők tükrében. In: Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban/2018. L'Harmattan Kiadó. Budapest. 61–79. https://real-eod.mtak.hu/11728/1/Uj_kutatasok_a_nevelestudomanyban_2018.pdf#page=61 (2024. szeptember 18.)*
- Lawson, Sarah N. 2020. Review of *Dancing on Blades: Rare and Exquisite Folktales from the Carpathian Mountains*, by C. Zalka. *Marvels – Tales* 34(2): 297–299. <https://www.jstor.org/stable/10.13110/marvelstales.34.2.0297> (2024. október 3.)
- McLellan, Hilary 2006. Digital Storytelling: Bridging Old and New. *Educational Technology* 46(5): 26–31. <http://www.jstor.org/stable/44429328> (2024. október 07.)
- Molnár Nikolett 2024. A tanár-diák tanórai kommunikáció és a krízishelyzet fogalma a hazai és külföldi kutatások tükrében. In: Dobos Orsolya – Falus Iván – Földes Petra – Fűzi Beatrix – Köcséné Szabó Ildikó – Simon Gabriella – Szarka Emese – Zagyváné Szűcs Ida (szerk.) *Sallai Éva-emlékkönyv. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 237–250. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8315/> (2025. január 11.)*
- Murányi Sarolta 2024. A Narrative Assessment Protocol módszertanának adaptálási lehetőségei a magyar nyelvre. *Anyanyelv-pedagógia* 17(1): 22–42. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.1.2>
- Muzsalyiné Molnár Henrietta 2021. A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra* 31(9): 101–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34705> (2024. november 23.)
- Parrot, Charles 2014. On Telling Tales and The Art of Storytelling. *Storytelling, Self, Society* 10(2): 258–262. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.10.2.0258>
- Raáts Judit 2015. A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Antalné Szabó Ágnes (szerk.) *Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 71–93.*
- Sebestyén Krisztina – Tomori Tímea 2024. Kommunikációs kompetencia és LEGO® eszközök az (anya) nyelvtanításban. In: Tomori Tímea (szerk.) *A kommunikáció oktatása 16. Innováció a kommunikáció oktatásában. Hungarovox Kiadó. Budapest. 89–99. https://www.researchgate.net/publication/381305404_Kommunikacios_kompetencia_es_LEGOR_eszkozok_az_anyanyelvtanitasban (2025. január 9.)*
- Siavichay-Márquez, Ana Cecilia – Guamán-Luna, Martha Magdalena 2022. Storytelling to Improve Speaking Skills. *Episteme Koinonia* 5(9): 105–129. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1665>
- Szilágyi László 2013. Tehetségvizsgálat képi és narratív illusztrációs lehetőségei középiskolában. In: Páskuné Kiss Judit (szerk.) *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői. 109–136. http://mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf#page=109 (2024. december 3.)*
- Szőke-Milinte Enikő 2017. Kommunikációs kompetencia – kommunikációs ismeretek. Egy lehetséges kommunikációelméleti keret. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. Hungarovox Kiadó. Budapest. 22–35. <https://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatosag-9.pdf#> (2025. január 8.)*
- Tomori Tímea 2017. Korlátok és lehetőségek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. Hungarovox Kiadó. Budapest. 144–155. <https://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatosag-9.pdf#> (2024. december 29.)*
- Zsiray Barbara – Koós Ildikó 2022. A szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével 9–10 év közötti korosztályban. In: Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka (szerk.) *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés: XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete 2021. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. Győr. 538–549. <https://lib.sze.hu/downloadmanager/index/id/12262/m/11386> (2024. november 30.)*

- (1) Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2024. szeptember 13.)
- (2) Nemzeti Alaptanterv (2020). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat (2024. szeptember 8.)
- (3) A kérdőív elérése. https://docs.google.com/forms/d/1UxquztzINQA1J_4NYZ91fiUrgfUYgfJvhBRE7gm21q0/prefill (2024. szeptember 8.)

Nikolett Erdei

Storytelling in secondary school native language classes

Knowledge transfer through stories is as old as humanity itself. The aim of the present study is to explore several aspects of orality such as communicative competence, narrative skills, and oral assessment, and to arrive at the pedagogical application of the storytelling method. This approach, which is relatable and life-like for students, can have numerous positive effects on the teaching and learning process. The theoretical introduction provides an interpretive summary of the concept of competence-based development and communicative competence as defined by the Hungarian National Core Curriculum. It also addresses the possibilities of assessing and measuring oral communication, as well as the concept of storytelling, and its role and practical applications in education. Following this, the study presents the results of a questionnaire-based research describing the communication-related knowledge and experiences of Hungarian language teachers teaching at secondary level, based on their responses to an online questionnaire. The research examined teachers' familiarity with the content of the Hungarian National Core Curriculum regarding oral communication development, their opinions on students' level of oral communication skills, and their professional responsibility and awareness concerning student development. In addition, the study offers a brief collection of methodological tasks for educators open to applying the storytelling method. In its conclusion, this study formulates insights that may contribute to the future application and research in the field of storytelling.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, kommunikációs kompetencia, storytelling, gyakorlatok, szóbeli számonkérés

Keywords: first language pedagogy, communication competence, storytelling, classroom practices, oral assessment

Az írás szerzőjéről

Erdei Nikolett

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

erdeinikolett753[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0869-7489>