

AKK

ANYANYELVI  
KULTÚRAKÖZVETÍTÉS**MATE Neveléstudományi Intézet**

Kaposvár



# ANYANYELVI KULTÚRAKÖZVETÍTÉS

MATE Neveléstudományi Intézet

Kaposvár

**Főszerkesztő:**

Gombos Péter

*MATE Neveléstudományi Intézet*

**A szerkesztőbizottság tagjai:**

Balázs Géza

*Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar, Partiumi Keresztény Egyetem*

Fűzfa Balázs

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Berzsenyi Dániel  
Pedagógusképző Központ, Szombathely*

Józsa Krisztián

*MATE Neveléstudományi Intézet*

Juhász Valéria

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula  
Pedagógusképző Kar*

Kopházi-Molnár Erzsébet

*Pannon Egyetem Veszprém Humántudományi Kar*

Milbacher Róbert

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar*

Perjés István

*Pannon Egyetem Veszprém Humántudományi Kar*

Steklács János

*Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar*

Szinger Veronika

*Károli Gáspár Református Egyetem  
Pedagógusképző Kar*

Szonda Szabolcs

*Bod Péter Megyei és Városi Könyvtár, Sepsiszentgyörgy*

Z. Kovács Zoltán

*MATE Neveléstudományi Intézet*

**VII. évfolyam 2. szám**

2024

**Nyelvi lektor:**

Kopházi-Molnár Erzsébet

**Korrektor:**

Gombos Luca

**Kiadó**

*Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem  
2100 Gödöllő, Páter Károly utca1.*

**Közreadó**

*MATE Neveléstudományi Intézet 7400 Kaposvár,  
Guba S. u. 40.*

**Felelős kiadó**

*Józsa Krisztián intézetigazgató*

**ISSN 2063-2991 (online)**

**Honlap:**

<http://journal.uni-mate.hu/index.php/akk>

*Az Anyanyelvi Kultúraközvetítés  
évi két alkalommal, online megjelenő,  
tudományos folyóirat.*

*A folyóiratot a CrossRef,  
a Matarka és az MTMT indexeli.*

*A cikkek archiválása  
a REÁL repozitóriumban történik,  
teljes szövegű,*

*nyílt hozzáférést biztosítja továbbá a  
MATER Press, az EPA és a folyóirat honlapja.*

**Információ**

*gombos.peter kukac uni-mate.hu*



**TARTALOM**

LÁTICS BARBARA

Játék? Könyv? Játékkönyv!  
A lapozgatós játékkönyv  
mint történetmesélési forma bemutatása  
és pedagógiai hasznosíthatósága  
4–21.

VARGA SZILVIA – STEKLÁCS JÁNOS

A morfológiai tudatosság hazai,  
online mérése és eredményei  
2–4. osztályos diákok körében  
22–43.

SZABÓ ILDIKÓ – BÓDI-NAGY FRANCISKA

Természettudományos, környezettudatos  
és irodalmi nevelés integrációja gyermek- és ifjúsági irodalom  
alkalmazásával alsó tagozatos tanítók gyakorlatában  
44–58.

DOMOKOS ÁRON

Nemkötelező fantasztikumok –  
Egy alternatív irodalomtankönyvről  
*Baka L. Patrik: Doboztankönyv*  
(recenzió)  
59–66.

---

LÁTICS Barbara

Pécsi Tudományegyetem

Oktatás és Társadalom

Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID: 0009-0002-8906-2437

lbarbi0604@gmail.com

## Játék? Könyv? Játékkönyv!

*A lapozgatós játékkönyv*

*mint történetmesélési forma*

*bemutatása*

*és pedagógiai hasznosíthatósága*

*A lapozgatós játékkönyvek világában az olvasó szabadon mozoghat a cselekményben, maga formálhatja azt. Olvasás közben dönthet arról, hogy milyen helyszíneket barangoljon be, milyen szerepekbe kerüljön, kikkel beszéljen. Választásai pedig hatással lesznek a történet végkimenetelére. A játékkönyvek mint történetmesélési eszközök mind ez ideig kevés tudományos figyelmet kaptak (Arnaudo 2023). Főként külföldi források (Aarseth 1997; Arnaudo 2023; Cook 2021; Fenici–Mosca 2024; Figueiredo–Bidarra 2015) tesznek róluk említést. A hazaiak (Kocsis 2022; Manxhuka 2022; Tisza 2022) egy-egy konkrét könyv felől ismertetik sajátosságait, s nem általánosságban. A szakirodalom nemcsak elhanyagolja, de esetenként degradálja vagy pontatlan megállapításokat fogalmaz meg velük kapcsolatban (Arnaudo 2023). Írásom célja a lapozgatós játékkönyv mint nem lineáris narratíva komplex bemutatása. Először sajátosságait összegzem regények és szakirodalmi források alapján, ezt követően ismertetem a hipertextualitás megjelenési formáit. A határterületeiket illetően szó lesz szótárregényekről, filmművészetről és videójátékokról is. Történeti hátterük kapcsán főként az 1980-as évek népszerű kalandkönyvei kerülnek előtérbe: a Kaland, Játék, Kockázat és a Choose Your Own Adventure című sorozatok. Napjainkban a lapozgatósok – a fantasy zsáneréből kilépve – meseként és ifjúsági regényként is hódítanak. Végezetül ezek közül ismertetek néhány konkrét művet, főként a pedagógiai hasznosíthatóságukra helyezve a hangsúlyt.*

**Kulcsszavak:** játékkönyv, nem lineáris narratíva, gyermek- és ifjúsági irodalom, egyszemélyes szerepjáték, hipertext, interaktív

### Bevezetés

Bizonyára minden olvasó eljátszott már a gondolattal: mi lett volna, ha a könyv egy adott pontján a főhős máshogy dönt? Hogyan alakult volna a történet? A lapozgatós játékkönyvek világában az olvasó szabadon mozoghat a cselekményben, maga formálhatja azt. Olvasás közben dönthet arról, hogy milyen helyszíneket barangoljon be, milyen szerepekbe kerüljön, kikkel beszéljen. Választásai pedig hatással lesznek a történet végkimenetelére.

A lapozgatós könyvek – miközben szórakoztatnak – számos olyan képességet fejlesztenek, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz szükségesek. A szereplők bőrébe bújva fejlődhet az érzelmi intelligencia és az empátia. Az egyéni választások – mivel személyes preferenciák alapján történnek – fejlesztik az önismeretet. Egy-egy szituáció pedig a problémamegoldó képességet teszi próbára. Rászoktatják az olvasókat a döntéshozatalra, akik azt is megtanulják, hogy döntéseiknek következményei vannak, amelyek hatással vannak az eseményekre és más emberek viselkedésére. A könyvpiacra olyan lapozgatós-könyv-sorozatok is fellelhetők, amelyek kulcskompetenciák fejlesztését tűzik ki célul.

Tanulmányok (Nousiainen et al. 2018; Ryan–Rigby 2020) igazolták, hogy a játékalapú tanulás gazdag környezetet biztosít, ami növeli az elkötelezettséget és a motivációt, így a tanulmányok sikerességét is. A játékkönyvek különösen alkalmasak az oktatás támogatására, erre írásomban több példát is hozok.

E műfaj darabjai másfajta olvasási módot várnak el. A szövegelemről szövegelemre – hivatkozásról hivatkozásra – ugrálás a digitális generáció számára teljesen természetes, sőt sokkal közelebb áll gondolkodási-olvasási stratégiáikhoz, mint a lineáris olvasás (Manxhuka 2022).

A játékkönyvek mint történetmesélési eszközök mind ez idáig kevés tudományos figyelmet kaptak (Arnaudo 2023). Főként külföldi források (Aarseth 1997; Arnaudo 2023; Cook 2021; Fenici–Mosca 2024; Figueiredo–Bidarra 2015) tesznek róluk említést. A hazaiak (Kocsis 2022; Manxhuka 2022; Tisza 2022) egy-egy konkrét könyv felől ismertetik sajátosságait, s nem általánosságban. A szakirodalom nemcsak elhanyagolja, de esetenként degradálja is a műfajt, vagy pontatlan megállapításokat fogalmaz meg velük kapcsolatban (Arnaudo 2023). Például több forrás a *Kaland, Játék, Kockázat* örökösiként tekint rájuk (Tisza 2022), annak ellenére, hogy az első, gyerekeknek írt *Choose Your Own Adventure*-könyv három évvel korábban jelent meg (Cook 2021). S az sem igaz, hogy az ilyen típusú kiadványok kizárólag a fantasy zsánerébe tartoznak (Kocsis 2022).

Írásom célja a lapozgatós játékkönyv mint nem lineáris narratíva komplex bemutatása. Először sajátosságait (borító, fülszöveg, választások, oldalszámok, kimenetek, lezárás, szerkezet, illusztrációk és narráció) összegzem regények és szakirodalmi források alapján. Ezt követően ismertetem, hogy hogyan jelenik meg bennük a hipertextualitás. A műfaj határterületeit illetően szó lesz szótárregényekről, filmművészetről és videójátékokról is. Történeti háttérük kapcsán főként az 1980-as évek népszerű kalandkönyvei kerülnek előtérbe: a *Kaland, Játék, Kockázat* és a *Choose Your Own Adventure* című sorozatok. Napjainkban a lapozgatósok – a fantasy zsáneréből kilépve – meseként és ifjúsági regényként is hódítanak. Végezetül néhány lapozgatós-könyv-sorozatot és önálló kötetet taglalok, azok pedagógiai-kognitív hatásaira helyezvén a hangsúlyt.

## Jellemzők

A szakirodalmi források kevésbé részletezik a lapozgatós könyvek jellemzőit. Leginkább a nem szokványos cselekményszerkezetet hangsúlyozzák. Miközben a történet halad (és nem lineárisan), az olvasó problémamegoldása alakítja a cselekményt – melynek így számos variációja létezik (Kocsis 2022). Folyamatosan döntéseket kell hozni, és ezeknek következményei vannak: a helyszín, a szereplők és a szituációk eszerint változnak (Manxhuka 2022). Az *1000 veszély a piramisnál* (Lenk 2017) című könyvben sincs ez másképp. Dönthetünk, hogy belépünk-e az ajtón vagy visszafordulunk (helyszínváltoztatás), segítséget kérünk-e vagy egyedül nyomozunk (szereplők változása), megtartjuk-e az értékes leletet vagy megmutatjuk az ásatásvezetőnek (szituáció). De milyen egyéb sajátosságai vannak? A továbbiakban konkrét, magyar nyelven megjelent művek segítségével összegzem ezeket.

## A borító

Egyik közös vonásuk már olvasás előtt szembetűnik. Az 1980-as évek játékkönyvsorozatai (*Kaland, Játék, Kockázat; Harcos Képzelt; Kalandorkrónikák* stb.) könnyen felismerhetők. A megszokott A/5-ös méretnél kisebbek, puhakötésűek, a grafikájuk pedig – a fantasy témához illeszkedve – valamilyen természetfeletti lényt ábrázol. A borító tipográfiája is

egységes: felül a szerző(k) neve és a könyv címe, általában alatta a hangzatos szlogen: „Félelmetes fantáziajáték – a főhős Te vagy!”, a jobb alsó sarokban pedig a sorozat logója látható.



1. kép: Az 1980-as évek kalandkönyveinek borítói

Napjaink játékkönyvei jóval változatosabb megjelenésűek. Továbbra is alcím, szlogen és/vagy logó – mint rögzült, paratextuális jelek – sejtetik a lapozgatós formát, viszont az egységes vizuális világ már nem jellemző. A képen (2. ábra) három különböző sorozat kötete szerepel.



2. kép: Kortárs kalandkönyvek borítói

Grafikájuk inkább a tartalomra utal, mintsem a lapozgatós formára. A paratextuális jelektől (alcím, bevezető, mottó stb.) eltekintve nem alakult ki egységes „kódrendszer”. Nem ábrázolnak olvasóra mutató ujjakat, útelágazást, amikből következtetni lehetne a döntés-alapú narratívára. A fantázialények is egyre kevesebb borítón szerepelnek, tekintve, hogy a játékkönyv eltávolodni látszik a fantasy zsánerétől. A megszólított korosztályról szintén a borító árulkodik.

### **Fülszöveg és bevezető**

A fülszöveg nemcsak a történetből ad ízelítőt, hanem felkészíti az olvasót egy másfajta olvasásra. A *Pál utcai küldetés* (Nagy–Trencsényi–Veszprémi 2020) fülszövege is így tesz: „Te alakítod a történetet, te választod meg az utad, te döntheted el...” Az olvasó Nemecek

bőrébe bújva döntheti el, hogy elmegy-e a Fűvészkertbe. Hogy átáll-e a vörösingésekhez. Hogy akar-e a Pál utcaiak vezére lenni. A *1000 veszély a piramisonál* borítóján a sorozat mottója a szembetűnő: „1000 veszély – te döntesz!” (Lenk 2017). És hogy miben mások e sorozat kötetei, azt szintén a fülszöveg ismerteti. A legtöbb lapozgatós könyv tehát már a fülszövegben vagy a bevezetőben<sup>1</sup> tisztázza a játékszabályokat. Zavart okozhat, ha ez elmarad – akárcsak a *Fekete monitor* (Moskát 2022) esetében. A tapasztalatlan olvasó instrukció híján nem biztos, hogy él a döntési lehetőségekkel. Egyedül kell rájönnie, hogy a lineáris haladásnak itt nincs értelme, és kezdheti előlről az olvasást – ezúttal lapozgatva.

### Választások

A gamebook különlegessége a választás lehetőségében rejlik. Az olvasónak könnyebb és nehezebb döntéseket is meg kell hoznia (Figueiredo–Bidarra 2015). A *Fekete monitor* novellában egyszerű választásnak számít, hogy (1) reggelizünk-e, ha már úgymint késésben vagyunk vagy (2) rohanunk inkább a munkahelyünkre. A *Hahó, királyfi! Merre vagy?* (Misslin 2019) című interaktív mesekönyvben pedig először azt kell eldönteni, hogy melyik út vezethet a királyfihoz. Ez is egy viszonylag egyszerű döntés. Némileg nagyobb (erkölcsi) dilemmát okoz, amikor a két testvér rátalál egy barlangra, amely talán kincset rejt. Dönteni kell: bemennek a barlangba, vagy továbbra is kitartanak a céljuk mellett? (1) „Kincset? Az szuper, menjünk! – kiáltja Lujzi. A testvérek bemennek a barlangba.” (2) „Nagyon sötét van! Menjünk innen: nem is kincset keresünk, a királyfit keressük! – A két testvér tovább indul.”

Választani általában két eshetőség közül lehet, viszont némelyik epizód végén csupán egy utasítás található. Ezek összekapcsolják az egyes részeket („Lapozz a 8. oldalra!”), s fenntartják az érdeklődést („Ha kíváncsi vagy, hogyan folytatódott a történet, lapozz a 40. oldalra!”). Az olvasó a *Nádtengeri rejtélyek* (Berg 2018) egy pontján például azt is eldöntheti, hogy folytatódjon vagy lezáruljon-e a mese: „Ha még nem szeretnéd, hogy véget érjen a mese, lapozz a 33. oldalra!”

### Oldalszámozás

Nem minden lapozgatós könyv tartalmaz oldalszámokat, viszont minden esetben egyértelmű az olvasó számára, hogy hogyan lehet az egyik epizódról a másikra ugrani. A *Nádtengeri rejtélyek* és az *1000 veszély a piramisonál* például oldalszámozott (Lenk 2017), a *Pál utcai küldetés* nem. Az utóbbi esetében más megoldáshoz folyamodtak. Minden epizód kapott egy sorszámot, 1-től 300-ig. Amikor dönteni kell, mindig egyértelműen közlik, hogy melyik számhoz kell lapozni, hogy a történet az olvasó választása szerint folytatódjon. „Ha délután vezérnek választottak, lapozz a 73-ra!” A *Hahó, királyfi! Merre vagy?* című mesekönyv sem tartalmaz oldalszámokat. Mivel nem biztos, hogy a könyvet olvasó/hallgató gyerek ismeri a számokat, így a szerzők a piktogramos jelölést alkalmazták. A választási lehetőségek mellett szimbólumok szerepelnek, melyek a lapok szélén is visszaköszönnek. Ezek a cselekménnyel állnak összefüggésben. Például ha úgy döntenek, hogy málnát szednek, akkor a málnához lapoznak, ha inkább isznak a patak vizéből, akkor a hálnál folytatják. A gyermek tehát dönt, majd a megfelelő piktogramhoz lapoz – és folytatódhat a történet.

<sup>1</sup> A *leprikónok átká* így kezdődik: „Egy kis viking legenda olvasható alant, / mit mondjak, csupa játék, kockázat és kaland, / te vagy a főszereplő, ez egy olyan mese, / legyél a történetnek tevékeny részese! / Dönthetsz te így is, úgy is, több úton is mehatsz ám, / hol van a sorok mellett egy zárójelbe tett szám, / fundáld ki, mit csinálnál mint hős viking vitézke, / s lapozz ahhoz a számhoz, amit jobbnak ítélsz te.” (Varró 2018, 56)

### Lezárás

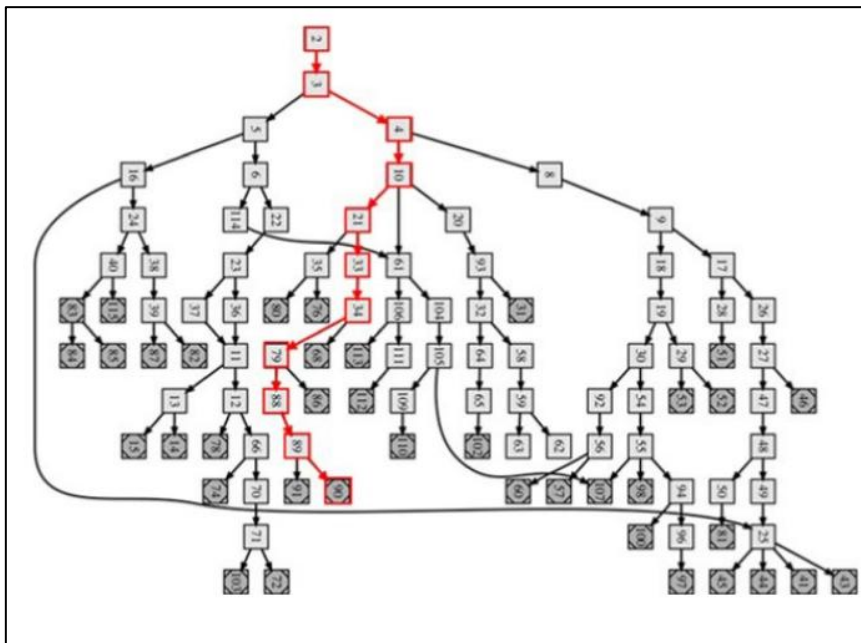
A történet végét más-más módon, de minden könyv esetében egyértelműen jelzik. A leg-egyszerűbb megoldás a „Vége!” felirat (*1000 veszély a piramisnál, A Pál utcai küldetés*). A *Nádtengeri rejtélyekben* egy piktogrammal jelzik a befejezést. A *Hahó, királyfi! Merre vagy?*-ban pedig vagy visszairányítják az olvasót a mese elejére egy mondattal („Rozi és Lujzi úgy szaladnak, hogy hazáig meg sem állnak.”), ezzel buzdítva az újbóli olvasásra.

### Kimenetelek

A döntési lehetőségéből adódik, hogy a lapozgatós könyveknek többféle kimenetele lehet. Előfordulhat, hogy az olvasó elégedetlen a végkifejlettel, vagy kíváncsi egy másik verzióra. Újbóli olvasás során, más döntéseket hozva egy egészen más történet kerekedik. „A döntés mindig az olvasó kezében van, aki végeredményben megteheti azt is, hogy még olvasás közben visszaugrik néhány fejezetet csak azért, hogy aztán – még akár a könyv befejezése előtt – megismerhesse a másik végkifejletet.” (Sz. n. 2019a) E narratívát tehát nem lineárisan olvassuk – gyakoriak benne az előre-hátra ugrálások. Az olvasó akár a befejezéstől a könyv elejére vagy a történetben egy-egy epizóddal korábbra is visszaléphet.

### Szerkezet

Közös vonásuk a mögöttük rejlő komoly tervezőmunka. Szerkezetük fagráffal ábrázolható. Az 1. ábráról a *The Cave of Time* (Packard 1979) összes lehetséges útvonala olvasható le. Az elágazások mind-mind döntési helyzetek. Az olvasó által bejárt narratívát piros színnel jelölték.



1. ábra: A *The Cave of Time* szerkezete Forrás: Fenici–Mosca (2024)

Egy cikkből (Sz. n. 2019a) kiderül, hogy Varró Dániel *A leprikónok átka* című meséjét alapos tervezés előzte meg (Varró 2018). A szerző folyamatosan ágrajzokat készített a mágnes tábláján, hogy a rengeteg választási lehetőség logikusan kövesse egymást. Az összefüggések világos bemutatása, a strukturális gondolkodásmód egy lapozgatós játékkönyv esetében kiváltképp fontos. Hiszen „nem lineáris, hanem blokkokból építkezik, kicsit olyan, mintha nem is könyv lenne, hanem egy építmény” (Sz. n. 2019b).



**Azonosulás**

Arnaudo (2023) a játékkönyvek nemsemleges nyelvezetét is megemlíti. Többségük E/2. személyt használ, könnyebbé téve a főhőssel való azonosulást. Részlet az *Égi megbízás – Az ember tragédiája* című könyvből: „A fejed még mindig sajog, s mintha a bordáid közt is szűrő fájdalmat éreznél, ez az Éva meg csak beszél és beszél, de ahogy végignézel rajta, látod, hogy hozzád hasonló.” (Lőrincz–Nagy 2022)

Az illusztrációk – ha vannak – szintén ezt a célt szolgálják: a szereplő szemüvegén keresztül láttatják az eseményeket (Arnaudo 2023). Emellett gyakori a főszereplő hátulnézetből való ábrázolása, illetve helyszínek, varázseszközök, természetfeletti lények megjelenítése emberi alakok helyett.

A főhős fizikai tulajdonságait homályosan írják körül, leggyakrabban csupán a képességei vagy a foglalkozása ismert. A *Rémkirályban* (Wermin 2001) olvasható: „Amióta az eszed tudod, mindig is elrejtett kincsek, ősi titkok után kutattál. Mások tolvajnak neveznek, ám jobban szereted, ha ezt senki nem mondja a szemedbe. [...] Különösen azért nem, mert soha, semmit nem tartottál meg magadnak – jó pénzért hamar túladsz minden zsákmányodon. Önmagadat kereskedőnek tekinted, akinek megvannak a saját beszerzési forrásai. Igen, kereskedő, de semmiképp nem tolvaj!” A lapozgatós játékkönyvek főhőse bármilyen identitású lehet – akár csak az olvasó.

**A lapozgatós játékkönyvek behatárolása – ergodikus szövegek és hipertextek**

Tisza Eleonóra (2022) „ergodikus” könyvekként definiálja őket, Aarseth (1997) fogalmát alapul véve. A görög eredetű szó a „munka” és az „út” összetételéből származik, utalva arra, hogy a szöveg bejárásához erőfeszítés szükséges (s itt nem a szemmozgásra vagy a lapozásra kell gondolni). Aarseth szerint hagyományos, azaz lineáris szöveget olvasni olyan, mint focimeccset nézni: lehet ugyan spekulálni, kiabálni, szurkolni, értelmezni a történeteket, de a nézőből akkor sem lesz játékos. Az ergodikus könyvek azonban megadják a beavatkozás lehetőségét. Fő jellemzőjük a narratív kontroll.

Más források (Boda–Porkoláb 2012, Szűts 2001) szerint a lapozgatós könyvek – szerzési elveiket tekintve – a hipertextek halmazába tartoznak.

A hipertext fogalmát Theodor H. Nelson használta először 1974-es könyvében. Lényege, hogy az elektronikus szövegbe ágyazott „kapcsok” (linkek) további szövegekre mutatnak. Szűts Zoltán meghatározása annyiban tágabb, hogy az „elektronikus szöveg” helyett „interaktív dokumentum” szerepel. Szűts az ezredforduló új és különleges irodalmi formájaként tekint a hipertextre, hiszen újraértelmezi a lineáris tudásközvetítést (Szűts 2001).

A hipertextek legfőbb ismérve az információk tetszés szerinti összekapcsolása (Barthes 1996). Balázs Géza (2005) a hipertextet egy végtelenített számítógépes szövegvilágként definiálja. Gondoljuk csak a webhelyek böngészésére: hivatkozásokkal találkozunk, melyek újabb és újabb oldalakra mutatnak, így szövegről szövegre ugrálva történik az olvasás. E szerteágazás, az asszociatív útvonalak elsősorban a digitális szövegekre jellemzők, ugyanis a papíralapúak egyik fontos ismérve a linearitás. A könyvek tartalma úgy ismerhető meg igazán, ha az elejétől a végéig – tehát lineárisan haladva – olvassuk azokat (Zamfirache 2005).

A hipertextualitás „elsősorban a narratív műfajokat érinti, ugyanis a lineáris rend megbontásának, viszonylagossá tételének elsősorban itt van értelme” (Törteli Telek 2016: 117).

A játékkönyvek hipertextjellegét a következők adják: a linearitás hiánya, elágazások, választási lehetőségek, kapcsolódó elemekkel (linkekkel) összekötött szövegdarabok, kü-

lönböző útvonalak, interaktivitás. „A választható szálakon futó kalandregények is már bizonyos mértékig hypertextek, vagy annak markáns vonásait viselik magukon.” (Szűts 2001)

### A hypertextek történeti háttére és megjelenési formái

A hipertextualitás interaktívvá teszi a szöveget, s nemcsak digitális közegben működőképes. Érdekes élményt nyújthat, ha az olvasó maga dönthet arról, mely útvonalon szeretne haladni olvasás közben. A saját preferenciái alapján választhat a történet számtalan variánsa közül, mindezt a hálózatosan épülő szöveg teszi lehetővé. Barthes (1996) szerint az ideális szövegnek nincs meghatározott iránya, főútvonala – utak vannak, melyek tetszés szerinti sorrendben járhatók be. Az olvasó így nemcsak fogyasztója, hanem alkotója is a szövegnek.

Az 1960-as években jelentek meg az első olyan irodalmi alkotások, melyekben az olvasó előre-hátra ugrálhatott a történetben, maga alakítva azt. Julio Cortázar *Sántaiskola* (1963) című művének szerkezete rendhagyó, melyre a bevezető is felhívja a figyelmet: „Több könyv ez a könyv a maga módján, de főleg két könyv. Kérem az olvasót, válasszon egyet az alábbi két lehetőség közül: Az első könyv a szokásos módon olvasható, és az 56. fejezettel ér véget; három csinos csillag található utána: azt jelenti, Vége. Következésképpen nyugodt lélekkel eltekinthet az olvasó mindentől, ami utána jön. A második könyv olvasása meg a 73. fejezettel kezdődhet, és olyan rendben folytatódhat, ahogy a fejezetek alatt látható szám jelzi.” (Cortázar 1963: 3) A *Sántaiskolában* tehát az útvonal, vagyis a fejezetek sorrendje adott (73 – 1 – 2 – 116 – 3. fejezet, és így tovább). Nem alternatívák közötti választáson alapul, hanem utasítások követésén – lapozgatós utódaitól ebben különbözik. A lineáris rend megbontása miatt azonban jogosan tekinthető a gamebookok elődjének.

Cortázar formabontó ötletét követte az 1984-es megjelenésű Milorad Pavić-regény, a *Kazár szótár*, mely szintén lehetővé teszi az előre-hátra ugrálást. Az olvasó a százezer szavas lexikonregényben kedvére kalandozhat a keresztreferenciákkal ellátott szócikkek között, de akár úgy is dönthet, hogy lineáris olvasmánynak veszi azt. Ebben az esetben a kazár nép történetéről kaphat egy összefüggő képet.

Balázs Géza (2018) feltűnő formai jelenségként utal a lexikon- vagy szótárforma megjelenésére. Hazánkban elsőként Temesi Ferenc kavart nagy port 1986-os, *Por* című szótárregényével. Szótárjellemzőit az ábécérend, a két kötet (A–K és L–Zs), a tipográfia és a terjedelmes szócikkszám adja. A szerző külső, másodlagos szövegeket is átvett.

Podmaniczky Szilárd *Szép Magyar Szótára* (2009) szintén szótárformát követ. Az alcíme már önmagában sejtető: *Történetek A-tól Z-ig*. „A könyv apró, mindennapi, erőteljesen lecsupaszított, jelzésszerű jelenetekből összeálló mozaikregény. A szerző az értelmező kéziszótárból válogatott 5000 címszót, ezekhez írt – nem szótárszerű – apró történeteket (vázlatokat). [...] A szócikkek gyakorlatilag mikrotörténetek.” (Balázs 2018: 417) Habár Podmaniczky könyve sem alternatívák közötti választáson alapul, az ugrálva olvasás lehetősége nála is adott.

Az ukrónia és a fanfiction szintén a Mi lett volna, ha? kérdésével kísérletezik. Ezek viszont csak „távolabbi rokonok”, mert nem az olvasó, hanem az író (!) az, aki beavatkozik az eseményekbe.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Az ukrónia a történelmi regények egyik speciális típusa. Alternatív történelem néven is ismert, hiszen az író a valós történelmi idővel és lehetőségekkel eljátszva – azokat alapul véve – építi fel a saját történelmi világát (Domokos 2022). Az eseményekbe való beavatkozás pedig, akárcsak a lapozgatósok esetében, képes az egész történetet – történelmet – megváltoztatni (Domokos 2019).

Az irodalmon kívül a filmművészetben is találkozhatunk interaktív narratívával. Interaktívnek nevezhető az a film, amelyben „a néző konkrét döntést hoz, s valamilyen interakció eredményeként (amely nem csupán mentális, hanem fizikai síkon nyilvánul meg) beavatkozik a műbe, változást idéz elő abban” (Bártfai 2011). Az első interaktív film, az 1967-es *Kinoautomat* formabontó jellege abban rejlett, hogy a nézők kilenc különböző ponton befolyásolhatták a cselekményt. „Ez úgy történt, hogy leállították a vetítógépet, felsétált egy moderátor a színpadra, a közönség pedig szavazott arról, hogy milyen jelenet következzen.” (Kálmán 2018)

A filmipar és a technológia fejlődésének köszönhetően napjainkban már elég egy gombnyomás a döntések meghozatalához. 2008 óta a YouTube is felkínálja a linkelés lehetőségét. A lejátszóba különböző videókhoz tartozó linkeket lehet beépíteni, így elágazó szerkezetű narratívák – interaktív filmek – is létrehozhatók. A fordulópontokon felbukkanó kérdésre egy kattintással lehet választ adni, a cselekmény eszerint halad tovább. Számos interaktív film fellelhető YouTube-on. Bárfai (2011) többek között a *The Time Machine: A Chad, Matt & Rob Interactive Adventure!*-t említi. Az átiratok megjelenítését követően a néző egy interaktív kaland részese lehet.

A *Black Mirror* című disztópikus antológiásorozat egyik része, a *Bandersnatch* is kísérletezett a nem lineáris narratívával. Az említett részben a néző maga irányíthatja a főszereplő viselkedését, döntéseit – mit reggelizzen, elfogadja-e a népszerű cég ajánlatát vagy sem –, mindezt a távirányító segítségével. A cselekményt a néző választásai formálják (Akşit–Nazli 2020).

Az 90-es évek videójátékai (például az 1995-ös *Phantasmagoria*) is előszeretettel alkalmazták az interaktív történetmesélést (Akşit–Nazli 2020). Napjaink videójátékai között szintén találhatunk döntésalapúakat. A 2015-ös, horror témájú *Until Dawn*-nak számos elágazása van. A szereplők sorsa (élete) a játékos döntésein múlik: olyan döntéseken, amiket a másodperc törtrésze alatt kell meghozzon (Kronik 2015). A *The Quarry* (2022) és a *The Dark Pictures Anthology* (2019) is ebbe a kategóriába tartoznak.

## A lapozgatós játékkönyvek történeti háttere

### *Steve Jackson és Ian Livingstone Kaland, Játék, Kockázata*

Az 1980-as években váltak széles körben ismertté a lapozgatós játékkönyvek (gamebookok), melyek számos videójáték alapjául szolgáltak. Nem indokolatlanul, hiszen egyszemélyes szerepjátéknak is tekinthetők. A játékkönyv az interaktív irodalom egy sajátos formája, amely lehetővé teszi az olvasó számára, hogy részt vegyen a történetben, és olyan döntéseket hozzon, amelyek befolyásolják a végkifejletet. Mindemellett egy nem lineáris hipertextként is értelmezhető. Az első szakaszt követően az olvasónak csak azt a részt kell tovább olvasnia, amelyik megfelel az általa választott útvonalnak (Fenici–Mosca 2024):

„Egy előkészített hajó vár, hogy elvigyen keletre a Toronysziget partjaihoz, amelyen az Ezüstvár fenséges, fenyegető romjai emelkednek.

Ha úgy döntesz, hogy azonnal útnak indulsz, lapozz a 220-ra!

Ha el akarsz költeni néhány aranyat, hogy kiegészítsd felszerelésedet, lapozz az 56-ra!” (Livingstone 2001)

Amennyiben az első opciót választjuk, a történet így folytatódik: „Az Amarillia Dicsősége egy teljesen felfegyverzett hadigálya.” Ha a másodikat: „Menedékvár békés városának üzleteiben és piacán sokféle dolgot vásárolhatsz...” (Livingstone 2001).

---

A fanfiction-ök olyan rajongói írások, amiket népszerűbb könyvek, filmek, karakterek stb. ihlettek. A rajongók az eredeti cselekményszálát alapul véve alkotják meg a saját narratívájukat, mely az adott történet tovább- vagy éppen újragondolása. Írásaikat az e célra létrehozott weboldalakon teszik közzé (Endes 2011).

A többféle cselekményvezetést és -lezárást felkínáló könyvek kezdetben kizárólag fantasyk voltak. Steve Jackson és Ian Livingstone *Kaland, Játék, Kockázat* című sorozata (angolul *Fighting Fantasy*) vált a legismertebbé (Kocsis 2022).

A sorozat első kötete 1982-ben jelent meg. A '80-as években hatalmas volt az érdeklődés a játékkönyvek iránt, hiszen az újdonság erejével hatottak. Azonban a '90-es években egyre népszerűbbé váló video- és számítógépes játékok, valamint az internet miatt háttérbe szorultak. A kikapcsolódás digitális formái nagyobb népszerűségnek örvendtek. A 2010-es években kezdtek ismét előtérbe kerülni – ironikus módon – az internetnek köszönhetően. A könyvrajongók immár online is tájékozódhattak a régi és új kötetekkel kapcsolatban, kritikákat olvashattak, rajongói közösséget hozhattak létre. Azok számára, akik munkaidejük nagy részét számítógép előtt ülve töltötték, a papíralapú könyvek egy másfajta kikapcsolódást nyújtottak (Arnaudo 2023).

Az első *Kaland, Játék, Kockázat*-kötet megjelenése óta már több mint 40 év telt el, így a lapozgató játékkönyv igencsak múltat idézőnek mondható. Hazai források szerint az asztali szerepjátékokkal és a reneszánszát élő társasjátékokkal sem tud versenybe szállni (Szűcs 2012). Hazánkban a 2000-es évek elején csökkent iránta az érdeklődés. Mindezt bizonyítja, hogy a 2009-ben indult *Kalandorkrónikák* című sorozat is csupán három évet élt meg (Kocsis 2022).

### ***Játékkönyvek a gyermek- és ifjúsági irodalomban***

A döntésalapú gyerekkönyvek nem a *Kaland, Játék, Kockázat*ból nőttek ki magukat. Amerikában az 1980-as évek elején jelent meg Packard és Montgomery *Choose Your Own Adventure* című sorozata (továbbiakban CYOA). Edward Packard (ügyvéd) az esti mesélések során rájött, hogy lányai sokkal jobban kedvelik azokat a történeteket, amelyeknél maguk dönthetnek. Packard ennek apropóján írta meg az első, gyerekeknek szánt kalandválasztós könyvét, a *The Cave of Time*-ot. A könyv már 1969-ben elkészült, de több kiadó elutasította, mondván, hogy inkább játék, mintsem könyv. Packard regénye túl furcsa és újszerű volt. Egy évtized kellett ahhoz, hogy értékesnek is véljék: csak 1979-ben sikerült kiadni. Ezt követően a CYOA-regények hihetetlenül népszerűvé váltak a '80-as évek tizenévesei körében – népszerűbbé, mint az akkori számítógépes kalandjátékok.<sup>3</sup> A fiatalok az interaktív fikciót nyomtatott formában, a CYOA oldalain keresztül ismerhették, kedvelhették meg (Cook 2021).

A játékkönyveket egyes források a fantasyirodalom alszánerének tekintik (Kocsis 2022), tévesen, hiszen ma már más zsánerekkel is kapcsolatban áll(hat)nak. Berg Judit *Nádtengeri rejtélyek* című mesekönyve éppúgy ide sorolható, mint Nagy Ádám – Trencsényi László – Veszprémi Attila ifjúsági regénye, *A Pál utcai küldetés*.

Tény, hogy akadnak hardcore rajongók, akik még ma is szívesen olvassák a *Kaland, Játék, Kockázat* köteteit. Ugyanakkor az is előfordul, hogy „egy alapvetően sci-fi-re hangolt sorozat rajongója sok-sok évvel később rajongása tárgyát mondjuk egy gyerekkönyvbe menti át” (Sz. n. 2019a).

Hasonlóképp történt ez Bojti Anna esetében is (Sz. n. 2019b), akinek kötetei nagy népszerűségnek örvendenek. Az író maga is rajongója volt a *Kaland, Játék, Kockázat*nak. Szerette volna, ha lányai is megtapasztalják az említett sorozat nyújtotta élményt, de ahhoz még túl kicsik voltak – ezért írt egy nekik szólót, az *Éjszaka az Állatkertben* (Bojti 2019). „A 400 oldalas könyvön és az állatkert zezugos útjain sokféleképpen végigmehetsz, különböző tárgyak segítségével háríthatod el az előtted tornyosuló akadályokat

<sup>3</sup> Íme, néhány számadat, mely alátámasztja a sorozat népszerűségét: 1979 és 1998 között 184 darab Choose Your Own Adventure-könyv született. 2005-ig 254 millió, míg 2023-ig 270 millió példány kelt el belőle, ezzel minden idők 3. legkeresettebb gyermekkönyvsorozatának számít (Talbot 2023).

[...]. Nem egy hagyományos mesekönyv. Különleges világában szabadon kószálhatunk, és mindig mi döntjük el, kivel beszélgetünk, melyik utat választjuk.” (Sz. n. 2019b)

### Pedagógiai lehetőségek

Napjainkban egyre több gyerekkönyvíró lát fantáziát e sajátos narratívában: szép számmal jelennek meg fiataloknak szánt írások (Szűcs 2012). Ám az is igaz, hogy „a vizuális és textuális potenciáljukhoz képest nincs belőlük túlkínálat” (Tisza 2022: 37). Az alábbi táblázat (2. ábra) néhány, a hazai könyvpiacra fellelhető játékkönyvet tartalmaz, korosztályok szerint csoportosítva:<sup>4</sup>

1. táblázat: *Fiatal olvasóknak szóló lapozgatós játékkönyvek*

3–6 éveseknek	
magyar szerzőtől	külföldi szerzőtől
Berg Judit: <i>Nádtengeri rejtélyek</i> (2018)	Juliette Saumande: <i>Játékos mesevár – Találj ki izgalmas, új történeteket!</i> (2021)
Kőszegi-Arbeiter Anita: <i>A fények ünnepe – Manófalvi vigasságok</i> (2021)	Marie Morey: <i>Csibész vitéz</i> (2017, Merre? Erre? című sorozat)
Kőszegi-Arbeiter Anita: <i>A főhős te vagy – Abigél és Andris születésnap nyomozása</i> (2022)	Sylvie Misslin: <i>Hahó, királyfi! Merre vagy?</i> (2019)
Varró Dániel: <i>A szomjas troll – Kis viking legendárium</i> (2018)	
Kádár Annamária: <i>Minden jó, ha együtt vagyunk!</i> (2024)	
6–10 éveseknek	
Bene Mihály: <i>A lovagkirály birodalmában</i> (1991)	Cavan Scott: <i>Dönts és lapozz! Obi-Wan és Anakin küldetése</i> (2019)
Bojti Anna: <i>Éjszaka az állatkertben</i> (2019, Kaland, játék, fantázia című sorozat)	Clyde Bosco: <i>Dupla gubanc</i> (1992, Nintendo – Játék az erővel című sorozat)
Fodor Veronika: <i>Talpra, magyar! Forradalmi szabadulókönyv</i> (2022)	Dan Abnett: <i>Kincsvadászat az elvarázsolt kastélyban</i> (1998)
Kovács Attila: <i>Háztáji nyomozás – Játék és kaland a j és ly útvesztőjében</i> (2023, (N)agykaland című sorozat)	David Glover: <i>A rejtélyek múzeuma</i> (2014, Kalandos küldetés című sorozat)
Mán-Várhegyi Réka: <i>Dóri és Marci nyomoz – Te dönts el, hogy merre menjenek!</i> (2014)	Fabian Lenk: <i>1000 veszély a Rettegés Iskolájában</i> (2020, 1000 veszély című sorozat)
Nagy Ádám – Trencsényi László – Veszprémi Attila: <i>A Pál utcai küldetés – Mentsük meg Ernőt!</i> (2020)	Jim Razzi: <i>Walt Disney – Hófehérke az Elvarázsolt Rengetegben</i> (1990)
	Philippe Nessmann: <i>Irány a Mars! Hogy döntesz?</i> (2020, Te döntesz című sorozat)
	Star Wars: <i>A klónok háborúja – A Jedi útja</i>

<sup>4</sup> További példákat a moly.hu „játékkönyv” címkéje alatt találunk: <https://moly.hu/cimkek/jatekkonyv>. A lista alapján körülbelül száz darab hazai, felnőtteknek és gyerekeknek szóló játékkönyv jelent meg 2010 után.

	(2009, Star Wars: A klónok háborúja – A sorsod a kezekben van című sorozat)
<b>10–14 éveseknek</b>	
Jakab Zsolt: <i>63 kapu</i> (2022)	Allen Sharp: <i>Rettegés a negyedik dimenzióban</i> (1990)
Libor Zoltán – Nagy Ádám: <i>Hol terem a magyar vitéz? Egri csillagok – Kalandkönyv</i> (2023, Kötelezők újrátöltve című sorozat)	Geronimo Stilton: <i>Csapdában a saját házamban</i> (2020, Szabadulós könyv című sorozat)
Mészáros Dorka: <i>Kiszámolás</i> (2020)	Julie Fison: <i>Legyen, ahogy akarod! – Béke vagy vége</i> (2016, Te döntesz! című sorozat)
<b>14–18 éveseknek</b>	
Lőrincz Andrea – Nagy Ádám: <i>Égi megbízás – Az ember tragédiája – Kalandkönyv</i> (2022, Kötelezők újrátöltve című sorozat)	
Lőrincz Andrea – Nagy Ádám: <i>Holtunkiglan? Rómeó és Júlia kalandkönyv</i> (2024, Kötelezők újrátöltve című sorozat)	
Tolnai Panka: <i>Zűrös társaság</i> (2014)	

(Forrás: <https://moly.hu/cimkek/jatekkonyv> alapján)

Mint látható, az önálló kötetek mellett lapozgatós könyvsorozatok is fellelhetők. A következőkben ezek közül ismertetek néhányat.

Bojti Anna interaktív olvasásélményt nyújtó könyvei a *Kaland*, *Játék*, *Fantázia* sorozatban jelentek meg. Valamennyi történetét döntések és véletlenek alakítják. Nyomozás, izgalmas rejtvények, játékos matematikai feladatok, elképesztő kalandok várják a 6–12 éves olvasókat.

A(z) *(N)agykaland* sorozatának kötetei 3–4. osztályos gyerekekhez szólnak, s olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a tantervben is szerepelnek. A *Mentsük meg a Tellur bolygót!* (Galuska 2024) a szófajok, míg a *Háztáji nyomozás* (Kovács 2023) a j és ly világába kalauzolja el a fiatal olvasót. A *Kerti őrség* (Majoros 2024) a környezeti neveléssel áll kapcsolatban, a *Hetedhét ország* (Garay 2023) pedig a honfoglalás korába röpit. A döntésalapú regényeket játékos feladatok színesítik. Az alsó tagozatos gyerekek így játszva mélyíthetik el ismereteiket.

A Scolar Kiadó *1000 veszély* című, 18 kötetes sorozata fiúk, fiús lányok számára kínál izgalmas kalandot. Ezer veszély vár rájuk a kalózhajón, a fociban, a kísértetkastályban vagy éppen a középkori lovagok földjén. Kaland, veszély és izgalom fonódik össze Fabian Lenk történeteiben.

A *Kalandoz küldetés* című sorozat részeit a Napraforgó Könyvkiadó kilencéves kortól ajánlja. Az igényes borítók arról is árulkodnak, hogy a kalandok megoldásához természet-tudományos, matematikai vagy történelmi ismeretek szükségesek. „Keresd meg a kalózkok kincsét, és matekból is okosabb leszel!” – olvasható *A kalózkok barlangja* (Glover 2019) borítóján. Az alig 50 oldalas könyvekben a gyerekek feladványokkal találkoznak, a helyes megoldásra pedig maguknak kell rájöjjenük. Például ha az A a helyes válasz, akkor a 37. oldalra kell lapozzanak. Ha pedig a B, akkor a 13.-ra. A történet csak ezt követően folytatható. Helytelen döntés esetén sincs ok aggodalomra: a szöveg visszairányít az előző lépéshez, és újra szabad próbálkozni. Sőt, a kötet végén található kisokos is segítségül hívható.

A *Star Wars: A klónok háborúja – A sorsod a kezekben van*, a *Te döntesz*, az *Időgép*, a *Nintendo – Játék az erővel*, valamint a *Szabadulós* könyv című sorozatok könyvei szintén alternatívák közötti választásokon alapulnak.

Tisza Eleonóra (2022) a gyermek- és ifjúsági irodalom népszerűbb játékkönyveiben rejlő pedagógiai lehetőséget ismerteti az írásában. Bojti Anna lapozgatós könyvei, például az *Éjszaka az állatkertben* végén üres jegyzetlapok kínálnak lehetőséget a legfontosabb információk, a megszerzett tudás és tárgyak rögzítésére. Az olvasó így észrevétlenül gyakorolhatja a jegyzetkészítést. A *Csend apó kertje* (Bojti 2022) matematikai kompetenciákat fejleszt különböző feladványokkal, megoldandó rejtvényekkel.

Varró Dániel történetét, *A leprikónok átkát* érdemes színházban is megtekinteni. A mesejáték interaktív jellegét az adja, hogy a fiatal nézők szavazásos módon formálhatják a cselekményt. A vitakultúra fejlesztésére is lehetőséget kínál, hiszen egy-egy sorsfordító döntésnél érvelni is kell.

Az átjárhatóságra további példa Berg Judit *Nádtengeri rejtélyek* játékkönyve, melyhez telefonos applikáció is tartozik. „És hogy még több meglepetést hozzon ez a fordultatos kötet: némelyik történetet és a meseváltozatok végét rajzfilmjelenetek egészítik ki. Ha okostelefonnal beolvassátok azokat a képeket, ahol LivePrint-logó szerepel, már meg is nézhetitek a rövid kis jeleneteket.” – hirdeti a fülszöveg.

A *Cigánylabirintus* (Kardos–Nyári 2004) című könyv – amellet, hogy szórakoztat – erősen edukatív jellegű. A figyelmet a kisebbségi csoportokra (cigányságra) és a társadalmi problémákra irányítja. Az olvasó a saját bőrén tapasztalhatja meg, hogy mekkora kihívás 18 éves cigány fiúként pénz és kapcsolati tőke nélkül, egyedül boldogulni a fővárosban. Atrocitások, előítéletek, nehéz életkörülmények, a könnyebbik út csábítása... A *Cigánylabirintus* az érzékenyítés eszközeként akár iskolai feldolgozásra is alkalmas. Interaktív színházi előadás is készült belőle. Empátiafejlesztő hatása e formában is érvényesül.

A *Kötelezők újratöltve* sorozat *A Pál utcai fiúkat*, az *Egri csillagokat*, *Az ember tragédiáját*, a *Rómeó és Júliát*, valamint *A kőszívű ember fiait* öltözteti modern köntösbe (Nagy–Trencsényi–Veszprémi 2020, Libor–Nagy 2023, Lőrincz–Nagy 2022, Lőrincz–Nagy 2024, Libor–Nagy 2024). A *Kötelezők újratöltve* sorozat célja, hogy a fiatalok másképp, egy lapozgatós játékon keresztül ismerkedjenek meg a könyvekkel. Az „újratöltés” lényege a befogadhatóbb, könnyedebb forma – mind tartalmilag, mind nyelvileg. E kötetek remek kiegészítései lehetnek az iskolai tananyagoknak. Az újragondolt verziók összhangban állnak a mai diákok életkori sajátosságaival és érdeklődési körével. Az aktualizált történet, a szokatlan műforma, az interaktív jelleg minden bizonnyal felkelti az érdeklődésüket (Manxhuka 2022). Ahogy *A Pál utcai küldetés* bevezetőjében is olvasható: „Könyvünk nem törekszik arra, hogy az ismert Molnár Ferenc-történetet mesélje újra. Lehet, hogy ez fog történni – de lehet, hogy minden másképp alakul.” (Nagy–Trencsényi–Veszprémi 2020) Az olvasó dönthet arról, hogy a „klasszikus utat” járja be, vagy egy egészen más irányt választ.

Szakirodalmak szólnak arról, hogy a kötelező olvasmányok „újratöltése” igencsak indokolt. Gombos et al. (2015) a netgeneráció megváltozott olvasási szokásait, a változás okait és jellegét vizsgálták. Olvasásszociológiai kutatásukat egy attitűdvizsgálattal is kiegészítették. Mi jellemzi a fiatalok irodalomhoz fűződő „(v)iszonyát”? A Z generáció szerint az irodalmi szövegek nehezen érthetők, fontos dolgokról szólnak, tanulságosak és régiek. Vajon hasonlóképp vélekednének, ha a kötelezőkkel játékkönyv formájában (is) találkoznanak?

A kortárs szövegek kedvező hatással vannak az olvasás affektív tényezőire, köztük az attitűdre – derül ki Józsa Krisztián et al. (2017) felméréséből. A tapasztalt változás szignifikánsan pozitív volt. „A megfelelő szövegek erősíthetik az olvasási motivációt, megváltoztathatják az olvasási szokásokat, a (kötelező) olvasmányokhoz való hozzáállást, ezáltal

pedig a tanulók szövegértése is fejlődhet” (Józsa et al. 2017: 25). A kalandkönyvek e célra (is) ideálisak.

Tanulmányok (Nousiainen et al. 2018; Ryan–Rigby 2020) igazolták, hogy a játékalapú tanulás gazdag környezetet biztosít, ami növeli az elkötelezettséget és a motivációt, így a tanulási sikert is. A játékkönyvek különösen alkalmasak az oktatás támogatására. Egy másfajta olvasási módot várnak el, Manxhuka (2022) szerint a szövegelemről szövegelemre – hivatkozásról hivatkozásra – ugrálás a digitális generáció számára teljesen természetes, sőt sokkal közelebb áll gondolkodási-olvasási stratégiáikhoz, mint a lineáris olvasás.

A metakognitív tudás és az olvasási stratégiák használatára is lehetőséget kínálnak. Mindkettővel hatékonyan és tudatosan fejleszthető a szövegértő olvasás. A metakogníció a saját mentális folyamataink monitorozása, kontrollálása. Olvasási stratégiákat pedig olvasás előtt, alatt és után is érdemes alkalmazni (Józsa–Steklács 2009).

Hogyan lehet játékkönyvekkel fejleszteni az olvasási stratégiákat? A tanulók már az olvasás előtt belelapozhatnak a játékkönyvbe, ismerkedve annak nem lineáris szerkezetével. Megvizsgálhatják például az epizódok hosszát és jelölését. Észrevehetik, hogy egyes játékkönyvekben nincsenek oldalszámok. Konstatálhatják, hogy egyes részek végén lehetőségek közül kell majd választaniuk. Meg lehet beszélni, hogy útvonalat fognak bejárni (melyet döntéseik jelölnek ki), tehát nem kell „kiolvasni” a könyvet. Az előzetes tudás aktiválására is lehetőség van, szintén még az olvasás előtt.

Izgalmas jóslatni, még mielőtt a választásuknak megfelelő részhez lapoznának. Vajon mi fog történni? Az epizód elolvasása után meg lehet beszélni, hogy beteljesült-e a jóslatuk. Az olvasás alatti stratégiák közül a következtetés, az értelmezés és az értékelés is alkalmazható: lehet beszélgetni a főhős/olvasó döntéseiről. A szelektív olvasás pedig kikerülhetetlen, hiszen csak a választásainknak megfelelő epizódokat kell elolvasni.

Az olvasottakat, a bejárt útvonalat össze is foglalhatják (olvasás utáni stratégia). Írhatnak róla fogalmazást, vagy készíthetnek hozzá képregényt. Elmesélhetik társaiknak, ők milyen útvonalat jártak be. Kérdéseket tehetnek fel egymásnak, hogy mélyebben megértsék az eseményeket.

A kalandkönyvek az olvasási motivációt is képesek növelni. „Az olvasási motivációt a nemzetközi szakirodalom képességspecifikus motívumok összességéként értelmezi. Sokösszetevős rendszer, összetevői mindazok a motívumok, amelyek az olvasási tevékenység elindításában és fenntartásában szerepet játszanak.” (Szenczi 2010: 122) Motiváció híján tehát nem beszélhetünk olvasási tevékenységről. Motívumai közé sorolható többek között az érdeklődés, az elsajátítási öröm, valamint az észlelt kontroll (Szenczi 2010).

A magas fokú érdeklődés együtt jár a koncentráció magasabb szintjével, a könnyebb felidézéssel és a jobb szövegértéssel (Schiefele 1992). A játékkönyvek újszerűsége – hogy az olvasó maga alakíthatja a cselekményt – már önmagában érdeklődést kelt, hangzatos fülszövegeikről nem is beszélve.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> A *kalózkok barlangja* fülszövege egy kockázatos kalandra invitál: „A rettenetes Feketeszakáll kalózkapitány hatalmas kincset rejteget a kalózkok barlangjában. Csak Te fejtheted meg a rejtélyt, és nyerheted el a kincset. De vigyázz! Ha felsülsz, örökre a barlangban ragadhatsz...” (Glover 2019)

Az *Éjszaka az állatkertben* regényben nagy a tét: „[...] főhőse TE vagy, kedves olvasó! Egy éjszaka nem találsz tesódat az ágyában. Nem habozol, útnak indulsz, hogy megkeresd Dodót. Ám arra nem számíatsz, hogy az éjszakai állatkertbe érkezel, ahol nyüzsögnek a furcsábbnál furcsább lények...” (Bojti 2019)

A *Holtunkiglan? – Rómeó és Júlia kalandkönyvben* pedig csakis az olvasón múlik a szerelmesek sorsa: „Te döntetted el: Rómeó lesz vagy Júlia? Hogyan igyekszel elnyerni a másik kezét? Mit teszel meg a boldogságotokért? Miképp próbálsz meg túlélni az ellenségeskedést? [...] Kalandra fel, lépj be a reneszánsz kori Veronába a bálók, karpárba és cselszövések világába!” (Lőrincz–Nagy 2024)



Elsajátítási örömről akkor beszélünk, ha az olvasás mint tevékenység pozitív érzelmi reakciót vált ki. Ekkor az eredményesség érzéséért, s nem külső jutalomért történik az olvasás (Szenczi 2010). Örömet okozhat, ha döntéseinkkel mentjük meg Nemeceket (*A Pál utcai küldetés*), vagy ha a királyfi nyomára akadunk (*Hahó királyfi! Merre vagy?*).

Az észlelt kontroll egyfajta autonómiaérzet. „Arra utal, hogy az egyén milyen lehetséges okokat tulajdonít bizonyos vágyott és nem vágyott kimeneteknek, illetve, hogy ezekben mennyi szerepet tulajdonít saját magának, saját döntéseinek, választásainak és viselkedésének” (Skinner 1995). A játékkönyv kimenetele csakis az olvasó döntésein múlik<sup>6</sup>, ez pedig magas fokú autonómiaérzetet ad neki.

### Záró gondolatok

A játékkönyvek reneszánszukat élik. A fantáziavilágtól eltávolodva szinte bármilyen zsánerbe tartozhatnak, így nemcsak fantasy- és szerepjáték-rajongók olvassák azokat. Egyre több kortárs szerzőt ihletnek meg: 2010 után körülbelül száz, felnőtteknek és gyerekeknek szóló játékkönyv jelent meg a hazai könyvpiacra, a szám pedig folyamatosan növekszik. A szórakoztatás mellett edukatív céljaik is vannak, mint a kötelező olvasmányok „újratöltése”, kulcskompetenciák fejlesztése, érzékenyítés, a tantárgyi tudás játékos formában történő alkalmazása. Nem lineáris felépítésük igazodik a digitális közegben mozgó fiatalok igényeihez. Megmutatják, mekkora élmény egy könyvben barangolni. Számos olyan készséget, képességet fejlesztenek, amely a mindennapi életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen: önálló döntéshozatal, tájékozódás, problémamegoldás, empátia, felelősségvállalás, önismeret. Pozitívan hatnak az olvasási motivációra, mindemelllett a metakognitív tudás és az olvasási stratégiák fejlesztésére is alkalmasak. Bízom abban, hogy írássom rávilágított: a játékkönyvek több figyelmet érdemelnek, s izgalmas lehetőségeket kínálnak az oktatás támogatására.

### Irodalom

- Aarseth, E. J. (1997): *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Akşit, O. O. – Nazli, A. K. (2020): Technology Versus Individual. An Analysis On Interactive Film Black Mirror: Bandersnatch. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication* 10(4) 509–523. DOI: [10.7456/11004100/013](https://doi.org/10.7456/11004100/013)
- Arnaudo, M. (2023): Gamebooks and the Materiality of Reading. *RPG学研究. Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* (4) 14–24.
- Balázs Géza (2005): Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja*. Budapest: Gondolat, pp. 25–57.
- Balázs Géza (2009): Az elbeszélés posztmodern jelenségei. A kortárs magyar irodalom néhány stílusjellemzője. *Magyar Nyelvőr* 142(4), 415–427.
- Bártfai Andrea (2011): *Az interaktív film*. Budapest: Médiakutató Alapítvány. [online] In: Médiakutató honlapja. URL: [https://epa.oszk.hu/03000/03056/00045/EPA03056\\_mediakutato\\_2011\\_tel\\_05.html](https://epa.oszk.hu/03000/03056/00045/EPA03056_mediakutato_2011_tel_05.html) [2024. 07. 09.]

<sup>6</sup> Természetesen bizonyos keretek között: választási lehetőségek ugyan vannak, de az útvonalak előre kidolgozottak. Az olvasó úgy érzi, hogy ő maga irányít, viszont a szabadsága nagymértékben behatárolt és korlátozott. Igazából nem az a kérdés, hogy mit tenne, hanem hogy a lehetőségek közül melyiket (!) választaná. A látszólagos szabadság filozófiáját Cook (2021) is fejtegeti.

- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berg Judit (2018): *Lengemesék : Nádtengeri rejtélyek*. Budapest: Central
- Boda István Károly – Porkoláb Judit (2012): Adalékok a hipertext és a szövegszerűség kapcsolatához. In: Dobi Edit (szerk.): *Officina Textologica 17. A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 57–97.
- Bojti Anna (2019): *Éjszaka az állatkertben*. Budapest: Pagony.
- Bojti Anna (2022): *Csend apó kertje*. Budapest: Pagony.
- Calvino, I. (1979): *Ha egy téli éjszakán egy utazó*. Budapest: Európa.
- Cook, E. (2021): Rearing Children of the Market in the “You” Decade: Choose Your Own Adventure Books and the Ascent of Free Choice in 1980s America. *Journal of American Studies* 55(2), 418–445. DOI: [10.1017/S0021875819001476](https://doi.org/10.1017/S0021875819001476).
- Cortázar, J. (1963): *Sántaiskola*. Budapest: L'Harmattan.
- Domokos Áron (2019): A science-fiction mint oktatási eszköz. *Danubius Noster: az Eötvös József Főiskola tudományos folyóirata* (különszám) 33–47.
- Domokos Áron (2022): Harc az ukróniáért. Alternatív történelmi elbeszélések a kortárs magyar SF-kisprózában. *Acta Scientiarum Socialium* (50), 45–62. DOI: [10.33566/asc.3548](https://doi.org/10.33566/asc.3548)
- Domokos Gábor (2010): *Reklámország peremén*. Budapest: Cor Leonis.
- Endes Ilona (2011): *A fanfiction mint alternatív történetgyár*. [Hely nélkül]: KULTer.hu. [online] In: KULTer.hu honlapja. URL: <https://www.kulter.hu/2011/02/a-fanfiction-mint-alternativ-tortenetgyar/> [2024. 07. 15.]
- Fenici, M. – Mosca, I. (2024): Gamebooks and branching narratives in education: fostering sustainability competences to promote positive social change. *Frontiers in Education* (8), 1–14. DOI: [10.3389/educ.2023.1335605](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1335605).
- Figueiredo, M. – Bidarra, J. (2015): The development of a Gamebook for education. *Procedia Computer Science* (67) 322–333. DOI: [10.1016/j.procs.2015.09.276](https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.276)
- Galuska László Pál (2024): *Mentsük meg a Tellur bolygót! Játék és kaland a szófajok világában*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Garay Zsuzsanna (2023): *Hetedhét ország. Játék és kaland a honfoglalás korában*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Glover, D. (2019): *Kalandos küldetés : A kalózkodó barlangja*. Budapest: Napraforgó Könyvkiadó.
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 65(1–2), 52–66.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. In: *Magyar Pedagógia* 109(4), 365–397.
- Józsa Krisztián – Józsa Gabriella – Fiala Szilvia (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia* 10(1), 19–27. DOI: [10.21030/anyp.2017.1.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.2).
- Kálmán Attila (2018): *A Black Mirror a videójátékozás múltját mutatta meg a tévzés jövője helyett – ezért zseniális*. Budapest: Central Médiacsoport Zrt. [online] In: 24.hu honlapja. URL: <https://24.hu/tech/2018/12/30/black-mirror-bandersnatch-netflix/> [2024. 07. 09.]
- Kardos Péter – Nyári Gábor (2004): *Cigánylabirintus*. Budapest: Jonathan Miller.
- Kocsis Lenke (2022): Műfajok, formák és motívumok nyomában. Varró Dániel: A szomjas troll: Kis viking legendárium. *Tanulmányok* (1), 41–56. DOI: [10.19090/tm.2022.1.41-56](https://doi.org/10.19090/tm.2022.1.41-56)

- Kovács Attila (2023): *Háztáji nyomozás. Játék és kaland j és ly útvesztőjében*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Kronik (2015): Until Dawn teszt. Budakalász: Simactive Distribution Kft. [online] In: Gamekapocs honlapja. URL: [https://www.gamekapocs.hu/cikk/2704/until\\_dawn\\_teszt](https://www.gamekapocs.hu/cikk/2704/until_dawn_teszt) [2024. 08. 02.]
- Lenk, F. (2017): *1000 veszély a piramisnál*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Libor Zoltán – Nagy Ádám (2023): *Hol terem a magyar vitéz? Egri csillagok – kalandkönyv*. Budapest: Athaeneum (Kötelezők újrátöltve című sorozat).
- Libor Zoltán – Nagy Ádám (2024): *Nyergelj, fordulj! : Kőszívű ember fiai-kalandkönyv*, Budapest: Athaeneum (Kötelezők újrátöltve sorozat).
- Livingstone, Ian (2001): *Zagor legendája*. Szeged: Szukits Könyvkiadó.
- Lőrincz Andrea – Nagy Ádám (2022): *Égi megbízás : Az ember tragédiája : Kalandkönyv*. Budapest: Athenaeum. (Kötelezők újrátöltve című sorozat). Lőrincz Andrea – Nagy Ádám (2024): *Holtunkiglan? : Rómeó és Júlia kalandkönyv*. Budapest: Athenaeum.
- Majoros Nóra (2024): *Kerti őrség. Játék és kaland kertben, mezőn és erdőben*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Manxhuka Afrodita (2022): Újragondolt kötelezők : Lőrincz Andrea – Nagy Ádám: *Égi megbízás – Az ember tragédiája. Iskolakultúra* 32(10), 104–106.
- McInerney, Jay (1984): *Fények, nagyváros*. Budapest: Európa.
- Morgenstern, Erin (2011): *Éjszakai cirkusz*. Budapest: Agave Könyvek.
- Moskát Anita (2022): Fekete monitor. In: Moskát Anita: *A hazugság tézisei*. Budapest: Gabo, pp. 125–175.
- Nagy Ádám – Trencsényi László – Veszprémi Attila (2020): *A Pál utcai küldetés : Mentsük meg Ernőt!* Budapest: Athenaeum
- Nousiainen, T. – Kangas M. – Rikala, J. – Vesisenaho, M. (2018): Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education* (74), 85–97. DOI: [10.1016/j.tate.2018.04.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012)
- Pavić, M. (1984): *Kazár szótár : 100 000 szavas lexikonregény*. Budapest: Helikon.
- Podmaniczky Szilárd (2009): *Szép magyar szótár. Történetek A-tól Z-ig*. Budapest: Podmaniczky Művészeti Alapítvány.
- Ryan, R. M. – Rigby, C. S. (2020): Motivational foundations of game-based learning. In: Plass, J. L. – Mayer, R. E. – Homer, B. D. (ed.): *Handbook of game-based learning*. Cambridge: MIT Press, pp. 153–176.
- Schiefele, U. (1992): Topic interest and levels of text comprehension. In: Renninger, A., Hidi S. & Krapp, A. (ed.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 151–182.
- Skinner, E. A. (1995): *Perceived Control, Motivation & Coping*. CA: SAGE Publications, Inc.. DOI: [10.4135/9781483327198](https://doi.org/10.4135/9781483327198).
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció : Definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia* 110(2), 119–147.
- [Szerző nélkül] (2019a): *Kalandválasztós gyerekönyvek, melyekben az olvasó alakítja a történetet*. Budapest: Könyves Magazin Kft. [online] In: Könyves Magazin honlapja. URL: [https://konyvesmagazin.hu/nagy/kalandvalasztos\\_gyerekonyvek\\_melyekben\\_az\\_olvaso\\_alakitja\\_a\\_tortenetet.html](https://konyvesmagazin.hu/nagy/kalandvalasztos_gyerekonyvek_melyekben_az_olvaso_alakitja_a_tortenetet.html) [2024. 07. 09.]
- [Szerző nélkül] (2019b): *Egyedül lófrálni az állatkertben*. Budapest: Pagony Könyvkiadó. [online] In: Százhold Online. URL: <https://www.pagony.hu/egyedul-lofralni-az-allatkertben> [2024. 07. 09.]

- [Szerző nélkül] (2023): *Guide to Writing a Second-Person Narrative (With Examples)*. [Hely nélkül]: Indeed. [online] In: Indeed honlapja. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/second-person-narrative> [2024. 07. 28.]
- Szűcs Gyula (2012): *30 éves a Kaland-Játék-Kockázat sorozat*. Budapest: INDEX.HU Zrt.. [online] In: Index honlapja. URL: [https://index.hu/kultur/2012/02/24/30\\_eves\\_a\\_kaland-jatek-kockazat\\_sorozat/](https://index.hu/kultur/2012/02/24/30_eves_a_kaland-jatek-kockazat_sorozat/) [2024. 02. 18.]
- Szűts Zoltán (2001): *A hypertext*. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem. [online] In: ELTE BTK Bölcsészettudományi Informatika Önálló Program honlapja. URL: <https://magyar-irodalom.elte.hu/vita/tszz.html> [2024. 07. 28.]
- Talbot, Dean (2023): *Choose Your Own Adventure Book Series Statistics*. Taunton: WordsRated. [online] In: WordsRated honlapja. URL: <https://wordsrated.com/choose-your-own-adventure-book-series-statistics/> [2024. 07. 28.]
- Temesi Ferenc (1986–1987): *Por I–II*. Budapest: Magvető.
- Tisza Eleonóra (2022): Kaland, játék, ifjúsági irodalom. *Kortárs* 66(7–8), 37–40.
- Törteli Telek Márta (2016): A digitális szövegek olvasási stratégiái. *Hungarológiai Közlemények* (3) 115–124. DOI: [10.19090/hk.2016.3.115-124](https://doi.org/10.19090/hk.2016.3.115-124).
- Varró Dániel (2018): *A szomjas troll : Kis viking legendárium*. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Wermin, A. R. (2001): *Rémkirály*. Debrecen: Cherubion Könyvkiadó.
- Zamfirache Iris (2005): Enciklopédia és virtualitás. *Világosság* 46(9), 69–74.
- Zinn, Howard – Mike Konopacki – Paul Buhle (2008): *A People's History of American Empire. A Graphic Adaptation*. New York: Metropolitan Books. Magyarul uők (2022): *Az amerikai birodalom története alulnézetben*. Théâtre le Levain – Budapesti Teleki Téka.

**SUMMARY****Game? Book? Gamebook! – Introduction of Adventure Gamebooks as a Storytelling Genre and Tool for Pedagogy**

In the world of adventure gamebooks the reader is free to move through the plot, and affect change in it. They are capable of choosing where to go, what roles to play, even who to talk to. These choices influence how the story concludes. Gamebooks as a storytelling genre have garnered little scientific attention over the years (Arnaudo 2023). They're mainly mentioned in foreign literature (Aarseth 1997; Arnaudo 2023; Cook 2021; Fenici-Mosca 2024; Figueiredo-Bidarra 2015). Domestic studies have only concerned themselves with individual entries (Kocsis 2022; Manxhuka 2022; Tisza 2022) rather than the genre as a whole. The subject is not only lacking attention, there have been disparaging, unsubstantiated claims made towards it (Arnaudo 2023). The goal of my paper is to introduce gamebooks as non-linear, complex narratives. First through recounting their characteristics with the help of novels and relevant literature. Then by exploring their connection with hypertext and which of its characteristics they display. Similar genres, like dictionary novels, cinema and even video games will also be highlighted. In regards to historical context, the main focus will fall on the popular Fighting Fantasy and Choose Your Own Adventure books of the 1980s. Contemporarily this genre survives outside of fantasy – in children's books and young-adult novels. The final focus will be placed on these and their relevance as a tool for pedagogy.

**Keywords:** gamebook, non-linear narratives, children's literature, single-player roleplay, hypertext, interactive



*A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.*

VARGA Szilvia

Neumann János Egyetem

Nyelvoktatási és Nyelvvizsgaközpont

ORCID: 0000-0002-0229-4343

varga.szilvia@nje.hu

STEKLÁCS János

Pécsi Tudományegyetem

Oktatás és Társadalom

Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID: 0000-0003-0998-6278

steklacs.janos@pte.hu

## A morfológiai tudatosság hazai, online mérése és eredményei 2–4. osztályos diákok körében

*Az elmúlt évtizedek kutatásainak eredményei az olvasás, szövegértés képességét egyre komplexebb, hierarchikus rendszerként értelmezik. Tanulmányunk ennek egyik fontos, hazai környezetben, magyar nyelven még alig feltárt részképesség, a szövegértés az olvasási képesség fejlődése szempontjából azonban fontos tényező, a morfológiai tudatosság vizsgálatára fókuszál. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy online mérőeszközt hozzunk létre, amely a morfológiai tudatosságot méri az általános iskola 2–4. évfolyamán. A nagy mintás mérés (N = 4134) során a morfológiai tudatosság, és a szövegértés lehetséges kapcsolataira is igyekeztünk rávilágítani. Az öt résztesztből álló mérőeszköz szövegértési tesztet is tartalmazott. Kutatásunk főbb eredményeit három pontban foglalhatjuk össze: (1) létrehoztunk egy online mérőeszközt, amely a morfológiai tudatosságot megbízhatóan méri az általános iskola 2–4. évfolyamán; (2) a morfológiai tudatosság és a szövegértési képességek összefüggéseit bizonyítottuk, és jellemzőit elemeztük; (3) kimutattuk és elemeztük a részképesség fejlődését a 2–4. évfolyamon. Kutatásunk újszerű, mert a hazánkban empirikusan kevésbé vizsgált részképesség jellemzőit innovatív módszerekkel, online mérőeszközzel tárja fel. Eredményeink több későbbi kutatás számára nyújthatnak támpontot, valamint az osztálytermi gyakorlatban is alkalmazhatók. Mostani tanulmányunkban a magyar nyelvi jellemzőit helyezük középpontba.*

**Kulcsszavak:** morfológiai tudatosság, olvasás, online mérőeszköz, tesztfejlesztés

### Bevezetés

A morfológiai tudatosság a szavak szerkezetére, szóelemekre vonatkozó tudatosság, amely képessé teszi a gyermekeket arra, hogy értelmezzék a szavakat alkotó morféákat, alkalmazzák a nyelv szabályait különböző műveletek, például a ragozás, a szóképzés, és a morfémaszegmentálás során. A morfológiai tudatosságot továbbá az olvasási képesség el-sajátításának sikeressége szempontjából fontos előfeltételként is funkcionáló részképességnek tekintjük.

Jelen tanulmány összegzi annak a kutatásnak az eredményeit, amely a morfológiai tudatosság fejlődését mérte és értékelte az általános iskola 2–4. osztályos tanulói körében, egy saját fejlesztésű, online mérőeszköz segítségével. A kutatás legfontosabb eredményeit, összefoglaltuk egy angol nyelvű tanulmányban (Varga et al. 2022), most viszont elős-sorban a hazai olvasástanítás szempontjából is felmerülő jellemzőkre fókuszálunk.

**Az olvasási képességek elsajátításának feltételei és kezdeti szakasza**

Az olvasási képességek megfelelő szintű struktúrája elősegíti a tudásszerzést, az iskolai sikerességet, jobb továbbtanulási lehetőségeket biztosít, segíti a részvételt különböző szociális és kulturális tevékenységekben (Csapó–Csépe 2012). A fejlett olvasási képesség kialakulásában többféle előképesség és részképesség, nyelvi kognitív folyamat játszik fontos szerepet (Blomert–Csépe 2012). Az olvasási folyamat két fő pilléren, a dekódoláson és a megértésen alapszik (Adamikné 2006; Blomert–Csépe 2012; Gósy 2008; Steklács 2018). A dekódolás két legfontosabb tényezőjének a betűk beszédhangokká történő átalakítását, a graféma-fonéma megfeleltetést és a szófelismerést tekinthetjük. A fonológiai tudatosság is fontos szerepet játszik a dekódolásban, különösen a kezdeti szakaszban. Az olvasás elsajátításának másik fontos előfeltétele az általános nyelvi kognitív képességek fejlődése, fejlettsége (Adamikné 2003; Blomert–Csépe 2012; Gósy 2008). Az óvodáskorban felgyorsul a nyelvi tudatosság fejlődése is, amelynek része a fonológiai tudatosság kialakulása is (Jordanidisz 2009; Lórik 2006; Blomert–Csépe 2012).

A szavak jelentésének megértése túlmutat a dekódoláson. Abban az esetben beszélhetünk megértésről, ha a fonológiai információ szemantikai információhoz kötődik (Babarczy et al. 2014; Kuo–Anderson 2006). A vizuális percepciót követően történik a megértés, a lexikai egység morfológiai szerkezetének felismerése és a szó jelentésének azonosítása (Bóna 2007; Gósy 2008; Laczkó 2008). A megértés az ortográfiai, nyelvi és szemantikai információk feldolgozását jelenti; ehhez szükséges a fonológiai, morfológiai tudatosság és a mentális lexikon működése (Apel et al. 2013; Carlisle 1995; 2000; Lukács et al. 2014; Verhoeven–Perfetti 2017). Az olvasás folyamatában természetesen a beszéd-megértésnek is döntő szerepe van (Gósy 2008).

A nyelvek közötti különbségek az olvasásban elsősorban az írásrendszer sajátosságai- ból és a nyelvek specifikus nyelvi struktúrájából adódnak; ez utóbbi megnyilvánulhat a helyesírás, a fonéma-graféma konverzió szabályaiban, a ragozás és szóképzésre vonatkozó szabályok különbségeiben. Ugyanakkor a szavak megértése hasonló elveket követ minden nyelvben. Az írásrendszerek általános jellemzői (például alfabetikus, logografikus) szintén meghatározzák az olvasástanulás folyamatát (Verhoeven–Perfetti 2017).

Az olvasási modellek azt próbálják értelmezni, hogy milyen folyamatok, tényezők játszanak szerepet a szövegértésében. Az adatvezérelt, alulról felfelé építkező elméletek elismerik a nyelvi feldolgozás szerepét, de nem tulajdonítanak nagy jelentőséget az olvasó és a háttértudás tényezőinek (Csépe 2006, 2014). A fentről lefelé építkező modellek kevés figyelmet szentelnek az adatvezérelt folyamatoknak a szövegértésben. Az interaktív modell egyesíti a két elképzelést (Stanovich 1986), feltételezi, hogy az alulról felfelé és a fentről lefelé ható folyamatok egyaránt fontosak az olvasás komplex folyamataiban (Rumelhart–McClelland 1982; Stanovich 1986). A szóolvasási modellek a szavak megértésére koncentrálnak. A legtöbb ilyen modell három alrendszeren keresztül ábrázolja a szavak megértését, tartalmazza az ortográfiai rendszert, a fonológiai rendszert és a lexikai-szemantikai rendszert, amely lehetővé teszi a szavak jelentésének a mentális lexikonból történő előhívását. Számos ilyen modell ismert, most csak a logogen (Morton 1970), a kohort modellt (Marslen-Wilson–Tyler 1980) és az összetevőméret-elméletet (grain size theory) (Ziegler–Goswami 2005) említjük. Érdekes ezeken kívül még a Reading System Network modelljére is egy gondolat erejéig kitérni, amely a szófelismerést állítja a megértés központjába. A modell széles körben, meglehetősen sok tényezőt megemlít, amelynek a szakirodalom jelentőséget tulajdonít az olvasás folyamatának elemzésében a vizuális feldolgozástól egészen a magas szintű megértési folyamatokig (Perfetti–Stafura 2014).

### ***Olvasástanulási modellek***

Az iskoláskorban a gyakorlás, ismétlés hatására a dekódolási folyamatok automatizálódnak. A tanuló első lépésként azonosítja a betűket, majd egyre nagyobb egységek, szótagok, szavak, esetleg több szó együttes felismerésével olvas. A gyakorlott olvasó rápillantással azonosítja ezeket az egységeket. A dekódolás gyakorlása, automatizálása ugrásszerű fejlődést hoz az olvasási képességek fejlődésében; ezért fontos a folyékony olvasás gyakorlása (Garbe et al. 2010, Steklács 2024). Ehri (1991) olvasásfejlődési modelljében négy szakaszt különböztet meg: a (1) prealfabetikus, (2) részben alfabetikus, (3) teljesen alfabetikus és a (4) konszolidált alfabetikus szakaszt. Ezek a szakaszok nem különülnek el mereven, részben átfedik egymást. Egyetlen szakaszt sem lehet kihagyni, az egyes szinteken elért gyakorlottság feltétele a következő szakaszba lépésnek. Bár Ehri kevés figyelmet szentel a morfológiai tudatosságnak, az újabb kutatások azt mutatják, hogy a morfológiai tudatosság és a szövegértés összefüggései különböző írásrendszerekben is megmutatkoznak. Chomsky szerint a szövegértés folyamatai hasonlóan zajlanak le a különböző írásrendszerű nyelvekben (Chomsky et al. 2019), ezzel együtt viszont a nyelvek általános jellemzői és az írásrendszerének különbségei miatt az olvasástanulás szakaszai, folyamatai az adott nyelv tekintetében különbözőek. Több empirikus kutatásra lenne szükség, a morfológia szerepének pontosabb feltárására az olvasástanulás nyelvspecifikus a folyamatait illetően (Verhoeven–Perfetti 2017).

### **A morfológiai tudatosság és mérőeszközei**

#### ***A morfológiai tudatosság fogalma***

Azt a metanyelvi képességet, amelynek a segítségével a morféákat felismerjük, a használatukat megértjük és a szóképzési szabályokat alkalmazzuk, morfológiai tudatosságnak nevezzük (Apel et al. 2013; Kuo–Anderson 2006; Levesque et al. 2017). A morfológiai tudatosság megalapozza a szavak felismerését, amely hozzájárul a mondatértéshez és a szövegértéshez. Az agy gyors döntést hoz azokról a szavakról, amelyeket olvas, a szavakat globálisan (lexikai út) vagy a fonológiai út segítségével azonosítja.

A morfológiai tudatosság olvasási képességek elsajátításában betöltött szerepéről számos tanulmány készült. A morfológiai tudatosság és az olvasott szövegértés szignifikáns pozitív kapcsolatát a mély ortográfiájú nyelvekben mutatták ki először. A transzparens ortográfiákban eleinte nem került középpontba ez a képesség, mivel a grafémák fonémává történő átalakításának nagyon egyszerű és átlátható szabályai vannak (Borleffs, et al 2019).

A morfológiai tudatosság fogalma eredetileg angol nyelvterületen jelent meg. Az angol mély ortográfiájú nyelv, a szavak kiejtése nem írható le egyértelműen a betűk kiejtésére vonatkozó szabályokkal, így a morfológiai rendszer és tudatosság esetében is jelentős eltérések, sajátosságok mutatkoznak a sekély ortográfiájú nyelvekhez képest, így a fluens olvasás elérése hosszabb időt, több, más típusú gyakorlást igényel. A morfológiai feldolgozás képességére már az olvasástanulás kezdeti szakaszában szükség van. Az angolban viszonylag kevés toldalék van, de például a képzők felismerése nagyban segítheti a szavak megértését, ezért is vált fontossá a morfológiai tudatosság kutatása és fejlesztése. A mély ortográfiák olyan írásrendszerek, amelyekben kevés a hangok (fonémák) és a betűk (grafémák) közötti egy az egyben kapcsolat, ezért gyakran nehezebb megjósolni a leírt szóképből a szó kiejtését, az olvasónak több szabálytalan vagy tetszőleges vagy szokatlan szó írásmódjának és kiejtésének megfeleltetését kell megtanulnia (Aro 2017; Casalis et al. 2011).



A morfológiai tudatosság a nyelvi tudatosság része. Nyelvészeti megközelítés alapján, megértés szublexikális és lexikális elemeket foglal magában. A szublexikális elemek a fonológiai, morfológiai, és szemantikai tudatosságot tartalmazzák (Kuo–Anderson 2006). Pszicholingvisztikai kutatások szerint a nyelv megértéséhez szükséges a metanyelvi, anyanyelv esetén az anyanyelvi tudatosság képességének megléte. Az olvasó ismeri a nyelv szerkezetét és azt, hogy a mondatok hogyan épülnek fel. A metanyelvi tudatosság az a képesség, ami lehetővé teszi, hogy az olvasó a nyelvről fogalmat alkosson, elemezze azt; a szavak jelentését önállóan, különböző szövegek környezetben, a konkrét jelentéstől elvonatkoztatva is értelmezni tudja. A jelentésalkotás kognitív folyamat, amely lehetővé teszi, hogy megfigyeljék és irányíthassák a nyelvhasználatot (Roehr 2007). A nyelvi kognitív képességek fejlődésébe illeszkedik be a morfológiai tudatosság, amely az anyanyelvi tudatosság egyik alkotórésze (Nagy et al. 2014; Pléh 2000; Tunmer–Hoover 1992).

A morfológiai tudatosságot többféleképpen definiálják. Carlisle (2000) szerint a morfológiai tudatosság a gyermekek azon képessége, amely lehetővé teszi számukra a morfé- mák tudatos azonosítását, és ennek megfelelően műveleteket tudnak végezni a morfé- mákkal. Kuo és Anderson (2006: 161) értelmezése tágabb: szerintük a morfológiai tuda- tosság az a képesség, amely magába foglalja a szóképzési szabályok felismerését és alkalmazását. Deacon és munkatársai (2014) úgy foglalnak állást, hogy a morfológiai tudatos- ság az a képesség, amely lehetővé teszi a morfé-mákkal való műveletek elvégzését.

Amint látjuk, nincs konszenzus a morfológiai tudatosság definícióját illetően (Apel 2014). A legtöbb definíció a képesség *ability* vagy a *skill* szót használja (Carlisle 2000; Dea- con et al 2014; Nagy et al. 2014). A két kifejezést általában felváltva alkalmazzák. Az *ability* inkább adottság, olyan képességre utal, amelyet nem tudunk elfelejteni, mindig a birtoká- ban vagyunk. A *skill* inkább elsajátított, képességre utal, amelyet gyakorlás útján szerzünk meg. A morfológiai tudatosság alapvetően a nyelvelsajátítás során alakul ki (*ability*), már óvodáskorban. A gyermek megtanulja alkalmazni a nyelv szabályait, mondatokat alkot, szavakat ragoz, és új szavakat képez. Ugyanakkor bizonyos szempontból tanult képesség- nek is nevezhetjük, mert az iskolai oktatás során tudatosan is lehet fejleszteni.

A morfológiai tudatosság fogalma elvezet minket a tudatosság fogalmának értelmezé- séhez (Nagy et al. 2014). Pléh (2000) úgy definiálja a tudatosságot (*awareness*), hogy ez inkább implicit, mintsem explicit tudás. Ez azt jelenti, hogy amikor a gyermekek elsajátít- ják a különböző morfológiai elemeket, nem tudják elmondani a nyelvtani szabályokat, amelyek alapján egyik vagy másik ragot, képzőt vagy jelet használták (Pléh 2000). Az an- golban az *awareness* inkább arra utal, hogy valaki felismeri, használja a morfé-mákat. A következő fokozat a valódi tudatosság (*conscious awareness*), amely inkább jelenti azt, hogy a tanuló meg tudja magyarázni azt, hogy melyik toldalék mit jelent és azt is, hogy miért pont azt a toldalékot kellett használni. Anyanyelvünk szabályait rejtett, nem explicit tudásként alkalmazzuk (*tacit knowledge*). Néhány kutató szerint (vö. Carlisle 2000) a morfológiai tudatosság birtokában a gyermek nem csupán alkalmazza a nyelvtani szabá- lyokat, hanem meg tudja magyarázni a különböző toldalékok jelentését, illetve el tudja dönteni, hogy milyen típusú toldalékot milyen szófajú szóhoz lehet illeszteni. A nyelvi kompetencia tükrözi a beszélő nyelvtudását az adott nyelven (Nagy et al. 2014). Ez nem tekinthető tudatosnak, mivel a beszélő kiválóan ismerheti a nyelvet anélkül, hogy tudatá- ban lenne a nyelv szabályainak. Az anyanyelvi beszélő meg tudja ítélni, hogy az adott mon- dat vagy szószerkezet helyes-e, de nem föltétlenül tudja megmondani, hogy miért helyes vagy helytelen (Nagy et al. 2014).

Kuo és Anderson (2006) tanulmányukban a morfológiai tudatosság és a szövegértés kapcsolatáról értekeznek. A tanulmány a szövegértést befolyásoló különböző faktorokat

elemzi. Kutatásaik azt bizonyítják, hogy a gyermekek a ragozást sokkal korábban sajátítják el, mint a szóképzést. A morfológiai tudatosság fokozatos fejlődést mutat az általános iskolai évek alatt, különösen az alsó tagozaton. A szövegértés és a morfológiai tudatosság kölcsönösen hatnak egymásra. Az évek múltával és a szövegértés iskolai fejlesztése során a morfológiai tudatosság is fejlődik, mivel egyre hosszabb és bonyolultabb szövegeket kell olvasni, amelyekben idegen szavakkal, szakszavakkal találkoznak a tanulók, amelyek a különböző tantárgyak fogalomkészletéhez tartoznak. A morfológiai tudatosságnak azért van nagy jelentősége, mert a szavak pontos megértése nélkül a tanulók nem tudják helyesen értelmezni a feladatokat, példákat; emiatt a feladatokat sem tudják helyesen megoldani (Nagy et al. 2014).

Összefoglalásként tehát elmondhatjuk, hogy a morfológiai tudatosságnak van egy tágabb és egy szűkebb értelmezése. A tágabb, általánosabb értelmezés szerint a morfológiai tudatosság képessé teszi a gyermekeket arra, hogy felismerjék, megértsék és alkalmazzák a nyelv szabályait, tudják szegmentálni a szavakat, értsék és alkalmazzák a különböző nyelvtani szabályokat. Mi a tágabb értelemben vett morfológiai tudatosságot tekintettük alapnak, vagyis azt vizsgáltuk, hogy a tanulók fel tudják-e ismerni a különböző toldalékokat, és tudják-e alkalmazni a nyelvtani szabályokat (Kuo–Anderson 2006).

### ***A morfológiai tudatosság részképességei és fejlődése a mély ortográfiájú nyelvek esetén***

A morfológiai tudatosság iskolai fejlesztését tekintve elsősorban az angol nyelvet érintő szakirodalmi ismertetések állnak rendelkezésre. Gabig és Zaretsky (2013) szerint ennek a képességnek a fejlesztése már az első évfolyamon, az olvasás írás tanulásával, annak előkészítésével megkezdődik. Ekkor a tanulóknak fel kell tudni ismerni a megértéshez és helyes kiejtéshez a szóelemeket és toldalékokat (igék jelen, múlt ideje, főnevek többes száma, birtokviszony jelölése). Elkezdik a vizuális feldolgozás oldaláról is a szavak szegmentálását, összetett szavak bontását és képzését, elsajátítják a homonimák és a homofon, azonos hangzású, de más jelentésű szavak felismerését (Gabig–Zaretsky, 2013).

Második osztályban a tanulók a szóképzés szabályait, az alapvető prefixumokat és szuffixumokat, a bonyolultabb szerkezetű összetett szavak képzését tanulják. A gyermekek szegmentálási feladatokat kapnak az évfolyamnak megfelelő nehézségű szavak, szövegek alapján (Gabig–Zaretsky 2013). Gordon (1989) szerint a szóképzéshez kapcsolódó morfológiai tudás megszerzésének három szintje van. A legelső, harmadik szinten a szabályos végződések felismerése a cél, a második szint a transzparens szóképzési formák felismerése, az első szint a rendhagyó ragozást és a rendhagyó, tőváltozást tartalmazó szuffixumok felismerését és képzését jelenti (*-ion, -ity*). Először a tanulók a harmadik szintű folyamatokat sajátítják el; majd a második, végül az első szintű folyamatok, a legbonyolultabb, rendhagyó szuffixumok elsajátítása következik (Gordon, 1989). A legtöbb kutató egyetért abban, hogy az összetett szavak részeinek felismerése második osztályban kezdődik (Zhang 2017; Ku–Anderson 2003).

Harmadik osztályban a tanulók felismerik a legtöbb szabályos és produktív képzőt az általuk nem ismert szavakban is. Az ismert szavakban felismerik a toldalékokat, ismerik az azonos tőből származó szavak jelentését. A harmadik osztályos tanulók szegmentálni tudják az általuk ismert szavakat, meg tudják magyarázni az egyes prefixumok, szuffixumok jelentését. Gabig és Zaretsky (2013) szerint harmadik osztályban az angolszász eredetű transzparens képzett szavakban felismerik a toldalékokat, és ki tudják egészíteni a mondatokat gyakori képzőkkel ellátott álszavakkal. Különböző alfabetikus rendszerekben folytatott empirikus vizsgálatok eredményei (Gabig–Zaretsky 2013; Ku–Anderson

2003) szerint a tanulók morfológiai tudatossága fejlődést mutat különösen a 2–4. évfolyamon, de sok esetben még a 6. évfolyamig is megfigyelhető a képesség fejlődése (Berninger et al. 2010).

A morfológiai tudatosság alapvetően három részképességet tartalmaz: a relációs, a szintaktikus és a disztribúciós részképességeket. Ezek a dimenziók a ragozás, a képzés és az összetett szavak morfológiájának elsajátítását jelzik (Apel 2014). A morfológiai tudatosság részképességei jelentős növekedést mutatnak az általános iskola első négy évfolyamán (Berninger et al. 2010). A szóképzés még a felső tagozatban is fejlődést mutat, mivel a tanulóknak egyre több idegen eredetű, latin, görög szót és képzőt kell felismerniük (Common State Standards for English Language and Arts 2011).

### *A morfológia elsajátítása a sekély ortográfiájú nyelvek esetén*

A sekély ortográfiájú nyelvek esetében a gyermekek viszonylag gyorsan elsajátítják a nyelvtani viszonyokat jelölő morfológiai markereket. Egy lehetséges magyarázat erre a jelenségre, hogy a ragozás és szóképzés egyszerűbb mintázatait könnyebb felismerni, mivel ezek kisebb egységekhez kötődnek (szavak, szórészek, morfémák), mint a szintaxis szabályainak elsajátítása, amely végrehajtó funkciók magasabb fejlődési fokához kötődik. A gyermekek az alapvető morfológiai funkciókat már a nyelvelsajátítás során megtanulják. A nyelvelsajátítás kognitív elmélete szerint a gyermekek csak akkor tudják megérteni a különböző morfémák fogalmát és használatát (Piaget 1970), amikor a gondolkodásukban megjelenik morféma mentális sémája. A magyar nyelvben a morfémák elsajátítása megelőzi a szintaxis elsajátítását. A magyar gyermekek három és fél éves korukban számos igei és főnévi szuffixumot használnak még álszavakhoz kapcsolva is. Az új szavakkal valamivel nehezebben boldogultak, de többnyire helyes válaszokat adnak (Gábor–Lukács 2012).

A transzparens ortográfiákban a gyermekek hamarabb megtanulják kiolvasni a szavakat, mint a mély ortográfiákban. A sekély ortográfiákban a grafémák fonémákká történő átváltása a gyermek számára könnyen átlátható szabályok szerint működik, ami azt eredményezi, hogy a fluens olvasás – megfelelő gyakorlás után – látványosan fejlődik. Ez a folyamat a mély ortográfiákban több évet is igénybe vehet, mert a betű- és hangkapcsolatok sok esetben bonyolult szabályokat követnek. A szóolvasás alapvető feltétele az olvasási képesség kialakulásának. A kutatók a szavak pontos olvasásának képességének kialakulását 7–9 éves korra teszik, de ez nagyban függ a nyelvek ortográfiai sajátosságaitól (Ziegler–Goswami 2005).

A török nyelv sekély ortográfiájú, gazdag morfológiai rendszerrel rendelkezik, ezért a török gyermekek viszonylag gyorsan megtanulják kiolvasni a ragozott és képzett, illetve az összetett szavakat, beleértve az álszavakat is. A finn gyermekek esetében előfordul, hogy egy hónap olvasástanulás után folyékonyan képesek olvasni (Aro, 2017; Holopainen 2002). Bertram et al (2000) szerint a finn gyermekek – akárcsak a magyarok – viszonylag korán megtanulják az anyanyelvük morfológiai rendszerét, ezért morfológiailag komplex szavakat is folyékonyan olvasnak. A morfémák azonosításával kapcsolatos problémák a szövegértéssel kapcsolatos nehézségeket is előre jelezhetik. Ez a jelenség a mély és sekély ortográfiájú nyelveknél egyaránt megjelenik (Bertram et al 2000).

A magyar nyelvnek gazdag morfológiai rendszere van, a tőmorfémát követő képzők, jelek és ragok könnyen megkülönböztethetőek, transzparenssek (Gábor–Lukács 2012; Varga et al. 2020). A magyarban a képzők a szóképzésben vesznek részt, a jelek jelentésmozzanattal gazdagítják a jelentést (mint a többesség vagy a birtoklás), míg a ragok a mondatbeli viszonyítás jelentésmozzanatának a kifejezői.

A magyar nyelv sekély (átlátszó, transzparens) ortográfiájú, ami azt jelenti, hogy a leírt szavak kiejtését a kiejtés szabályaiból kiindulva az esetek túlnyomó többségében az olvasó képes helyesen megvalósítani. Ebből kiindulva azt kérdezhetnénk, hogy vajon milyen szerepe lehet a morfológiai tudatosságnak egy olyan nyelvben, mint a magyar, ahol a gyermekek a morféma feldolgozásának képessége nélkül is ki tudják olvasni a szavakat. A kutatások szerint az olvasás kezdeti szakaszában a fonológiai tudatosság játssza a főszerepet; később azonban, amikor hosszabb, bonyolultabb morfológiailag komplexebb szavakat kell megérteni, a morfológiai tudatosság a sekély ortográfiájú nyelvekben is fontos szerepet játszik (Verhoeven–Perfetti 2017).

### ***Morfológiai tudatosság és az olvasás összefüggései***

Az olvasási képességek fejlődését számos tanulmány elemzi mind elméleti, mind empirikus kutatások alapján (Ehri 1991; Verhoeven–Perfetti 2017). A szófelismerés elméletei a morfológiai tudást elsősorban a dekódolás szempontjából tartják fontosnak, mivel a morfológiai tudás a lexikai információ megértését segíti elő. Az olvasást természetes folyamatnak tartó, fentről lefelé ható modellek azt feltételezték, hogy a gyermekek előbb vagy utóbb maguktól megtanulnak olvasni, ezért az olvasás gyakorlására nem kell sok időt szánni. A tapasztalat ugyanakkor azt mutatta, hogy az olvasást a beszéddel ellentétben gyakorolni kell, mert míg az emberi agy a beszédet természetes módon sajátítja el, az olvasáshoz az agynak új pályákat kell kialakítani, részben az eredetileg más, vizuális feldolgozást szolgáló területek átalakításával (Dehaene 2009). Az olvasástanítás modelljei többnyire nem hangsúlyozzák a morfológiai tudatosság fejlesztésének fontosságát. Ugyanakkor empirikus kutatások azt mutatják, hogy a morfológiai tudás mind a dekódolásnál (morfológiailag komplex szavak kiolvasása), mind a megértésben (szavak felismerése) szerepet játszik (Levesque et al. 2017; Zhang 2017).

Ziegler és Goswami (2005) összetevőméret elméletében (grain size theory) kiemeli, hogy az olvasás a leírt beszéd megértése. A különböző nyelvek jelentősen eltérhetnek helyesírásuk mélysége szerint, azaz a betűk/betűkombinációk és beszédhangok közötti megfeleltetés, valamint a kontextusfüggő kiejtési variációk száma és szabályossága szerint. Ziegler és Goswami (2005) szerint az olvasás folyamatát meghatározza, hogy a sekély ortográfiájú nyelvekben az olvasók kisebb összetevőméretre (*grain size*) támaszkodnak, míg a mély ortográfiájú nyelvekben nagyobb egységekre.

### ***A morfológiai tudatosság mérése***

Mint már utaltunk rá, a nyelv morfológiai szerkezetével a gyermekek már a nyelvelsajátítás során megismerkednek (Gábor–Lukács 2012), azonban a gyermekek kognitív fejlődése az iskolai oktatás kezdetén jut el a nyelvészeti fogalmak tudatos azonosításához. Az írott szövegekkel való találkozás segíti a nyelvi, illetve morfológiai tudatosság fejlődését. A szavak felismerése szorosan összekapcsolódik az olvasási képességek fejlődésével, különösen az alsó tagozaton (Rastle 2019).

A morfológiai tudatosság többdimenziós jelenség; elemei a toldalékok használata, a szóképzés és az összetett szavak területén realizálódnak. A nyelvi kognitív képességek a relációs, szintaktikai és disztribúciós tudás fejlődését jelentik. A morfológiai tudatosság mérésére számos mérőeszköz született. Online eszközök készítése a konstruktum mérésében új megközelítést jelent.

Berko (1958) volt az első kutató, aki a gyermekek morfológiai képességeit mérte a Wug-tesztrel. Tanulmányában elsősorban álszavakat használt a morfológiai tudatosság tesztelésére (igealakok, főnevek egyes, többes száma, összetett szavak). A morfológiai ké-

pességeket három dimenzióon keresztül vizsgálta: ragozás, képzés, összetett szavak. A témában készült számos kutatás hasonló alapon vizsgálta a képességeket (Apel et al. 2013; Carlisle 2000; Kuo–Anderson 2006; Levesque et al. 2017). Berko (1958) azt találta, hogy már az óvodás gyermekek rendelkeznek morfológiai ismeretekkel, az első osztályos gyermekek eljutnak arra a szintre, hogy az alapvető grammatikai markereket álszavakon is azonosítsák.

A legtöbb mérőeszköz tartalmaz a ragok, jelek és képzők felismerését vizsgáló feladatokat. A mély ortográfiájú nyelvekben a szóképzést tesztelő feladatok vannak többségben, mert sok esetben a szóképzés során a szótő és annak kiejtése is megváltozik, és megnehezíti az azonos tőből származó szavak felismerését. Ezért fontos, hogy a gyermekek az olvasástanulás kezdeti szakaszában kapjanak morfológiai feladatokat, amelyek segítségével gyakorolhatják a szóképzést és a képzett szavak felismerését.

A morfológiai tudatosság fontos aspektusai a relációs, szintaktikai és disztribúciós tudás. A relációs tudás a morfémaszegmentációt teszteli, például két szó közül meg tudjuk-e állapítani, hogy azonos tőből származnak-e vagy nem. A relációs (szegmentációs) feladat bepillantást enged a gyermek szavak szerkezetére (szótő-toldalék) vonatkozó ismereteibe (Carlisle 1995; 2000). A morféma szegmentáció feleletválasztós feladattal is mérhető (Tyler–Nagy 1989). A morfémák szintaktikai szerepére vonatkozó tudatosságot a gyermekek az iskolai oktatás során sajátítják el (Berko 1958), többnyire legkésőbb a negyedik évfolyam végére képesek a gyakoribb képzők jelentését azonosítani. A morfémák csoportosítására vonatkozó (disztribúciós) tudás azt mutatja meg, hogy a szótő szintaktikai kategóriája hogyan határozza meg a képző használatának lehetőségét (Ku–Anderson, 2003; 2006).

Berko (1958) azt figyelte meg, hogy az óvodások nem érzékelték az összetett szavak alkotóelemeit, úgy tekintettek rájuk, mintha egy egységből állnának. Ku és Anderson (2003) három kutatásban tárta fel az összetett szavakra vonatkozó tudatosságot, tapasztalataik szerint az összetett szavakra vonatkozó tudatosság korábban jelenik meg, mint a képzett szavakra vonatkozó tudatosság.

Carlisle (2000) a morfológiai tudatosság két dimenzióját különböztette meg: a morfológiai szerkezetre vonatkozó tudatosságot és a morfológiai elemzőképességet. A morfológiai szerkezetekre vonatkozó tudás a morfoszintaktikai, a morfológiai elemzőképesség a képzők jelentésére vonatkozó tudást méri (Deacon et al. 2017). A morfológiai dekódolás feladat a morfémák használatát teszteli (Kuo és Anderson 2006).

A morfológiai tudatosság mérőeszközeit számos kutatás összegzi (Apel et al. 2013; Carlisle, 1995, 2000; Kuo–Anderson 2006; Török–Hódi 2015, Török et al 2016; Deacon et al. 2017). A morfológiai tudást nagyrészt szóban és szemtől szemben folytatott vizsgálatok során mérték, mérik a mai napig. Léteznek írásbeli tesztek, illetve kevert eljárások. Carlisle (2000) kutatásában a gyermekeknek mondatokat kellett kiegészíteni a megadott szó megfelelő alakjával: „*farm. A nagybátyám \_\_\_*”; (Carlisle 2000: 187). Analógiás feladatok is gyakran szerepelnek mérőeszközökben, például, *sétál, sétált: megy, \_\_* (Nunes et al. 1997: 649).

Apel és munkatársai (2013) megkülönböztetnek ítéletalkotó, produktív, szóbeli, írásbeli és kevert feladatokat. Az ítéletalkotó feladatokban el kell dönteni, hogy van-e szemantikai kapcsolat a két szó között, például a *villamos* szó a *villa* szóból ered-e. Az ítéletalkotó feladatok másik típusa a mondatkiegészítés. Négy választási lehetőség közül kell kiválasztani a mondatba illő szót. „*(utasít, utasító, utasított, utasítást) Értetted az \_\_\_?*” (Apel et al. 2013; Nippold–Sun 2007). Az ítéletalkotó feladatokon kívül találkozhatunk produktív fel-

adatokkal is (Carlisle 2000). Ezekben a feladatokban mondatokat kell önállóan kiegészíteni. A feladatok a szóképzést vagy a szegmentálást tesztelik (*tanít, Kati hazamegy után*).

1. táblázat: Morfológiai tudatosságra mérés

tudatosság	feladat	példa	évf./
a nyelvtani szerkezetre vonatkozó tudatosság	mondatok kiegészítése dekompozíció	Fejezd be a mondatot a megadott szó megfelelő alakjával! <i>növekedés. A gyermek sokat _____ ebben az évben.</i> (Carlisle 2000)	3–5.
a nyelvtani szerkezetre vonatkozó tudatosság	szóképzés mondatok kiegészítése	Fejezd be a mondatot a megadott szó megfelelő alakjával! <i>barát. A kutya nagyon __</i> (Carlisle 2000)	3–5.
a szavak közötti kapcsolatok felismerése	szótő felismerése igen/nem	Válaszolj igennel vagy nemmel! <i>A szomszédság szó a szomszéd szóból származik?</i> (Apel et al. 2013)	1–2
morfémákra bontás	szegmentáló feladat	Milyen részekre tudod bontani az <i>megismétel</i> szót? (Casalis et al. 2004)	2–6.
morfoszintaktikai szabályok alkalmazása	feleletválasztós teszt	Válaszd ki a megfelelő megoldást! <i>A gyermekek szép _____ láttak a színházban. A. eladást /B. előadást/C. előad/ D. adás.</i> (Tyler és Nagy 1989; Nippold és Sun 2008)	4–8.
toldalékok felismerése és nyelvtani szabályok alkalmazása	analógiás feladat	Figyeld meg a példát és tedd a szót a megfelelő alakba! <i>olvas- olvasott :tanít _____</i> (Nunes et al. 2006)	2–4.
morf. tud. álszavak	analógiás feladat	<i>Ez egy wug.</i> Mit mondanál, ha többet látnál belőlük. <i>Ezek _____</i> (Berko 1958)	óvoda, 1.

Forrás: Apel et al. 2013; Apel 2014

### ***A szakirodalmi áttekintés főbb megállapításai***

Szakirodalmi áttekintésünk tartalmazta a morfológiai feldolgozáshoz és tudatossághoz fűződő elméletek bemutatását. Az empirikus kutatások ezen a területen azt bizonyítják, hogy a morfológiai tudatosság a szavak felismerésének fontos összetevője, különösen abban az esetben, amikor több morfémából álló szavakat kell felismerni. Számos elméleti és empirikus kutatás alátámasztja, hogy a nyelvi kognitív képességek (például a morfológiai tudatosság) segítik az olvasási képességek fejlődését az általános iskola alsó tagozatán.

Annak ellenére, hogy a kutatások bizonyítják, hogy a szófelismerés megalapozza az olvasási képesség fejlődését, az olvasáskutatás viszonylag szerény teret enged a szavak felismerésében fontos szerepet játszó morfológiai tudatosságnak.

A következőkben bemutatjuk annak a kutatásunknak a felépítését, jellemzőit és eredményeit, amelyben a morfológiai tudatosság szövegértéshez fűződő viszonyát vizsgáltuk. Tudjuk, hogy a morfológiai tudatosság és az értő olvasás fejlődése összefüggéseket mutat, arról azonban kevés információval rendelkezünk, hogy a morfológiai tudatosság a szöveg-

értést miként befolyásolja magyar nyelven. A szakirodalomban nincs egyetértés a konstruktum értelmezésével kapcsolatban. Kutatásunk megalapozásához Kuo és Anderson (2006) értelmezését fogadjuk el, amely szerint a morfológiai tudatosság az a képesség, amely segítségével a morféimákat értelmezzük, használjuk, a szóképzés szabályait alkalmazzuk az adott nyelvben. Ez a képesség feltételezi azt, hogy az egyén tudja használni a nyelvet, el tudja dönteni, hogy melyik szóhoz milyen ragokat, jeleket és képzőket lehet illeszteni.

### **A kutatás céljai**

A morfológiai tudatosság sekély ortográfiájú nyelvekben betöltött szerepét és annak az olvasási, szövegértési képességekre gyakorolt hatását kevesen kutatták, a morfológiai tudatosság mérése és fejlesztése a magyar olvasáskutatásban eddig csekély figyelmet kapott. Kutatásunk szükségességét indokolja az is, hogy keveset tudunk arról, hogyan működik a konstruktum sekély ortográfiájú nyelvek esetében.

A magyar gyermekek nemzetközi felméréseken mutatott szövegértési teljesítményei is indokoltá tetszik a morfológiai tudatosság fejlődésének empirikus vizsgálatát. Azt feltételezzük, hogy a konstruktum, az olvasási képesség struktúrája elemeként a szövegértő olvasás fejlődésében fontos szerepet játszik magyar nyelven is.

A kutatás egyik fő célja a morfológiai tudatosság mérésére alkalmas online mérőeszköz megalkotása volt az általános iskola 2–4. évfolyamos tanulói számára, amely a konstruktum minden ismert dimenzióját lefedi. Az eddigi mérőeszközök mind szóbeli kommunikációra épültek vagy papíralapúak voltak, néhány feladathoz használtak számítógépet, de teljes egészében online mérőeszköz még nem készült. Erre a hiánypótlásra vállalkoztunk, illetve természetesen arra, hogy minél részletesebb információt kapjunk az alsó tagozatosaink morfológiai tudatosságának szintjéről, a részképességek struktúrájáról és ezek összefüggéseiről a szövegértő olvasással kapcsolatban. A lányok, fiúk közötti különbségeket morfológiai tudatosságra vonatkozóan szintén nagyon kevesen vizsgálták, magyar eredményeink egyáltalán nincsenek, ezért ennek a feltérképezése is kutatási céljaink között szerepelt.

### **A próbamérés**

A próbaméréssel az online mérőeszközt teszteltük második, harmadik és negyedik évfolyamon azzal a céllal, hogy előzetes információt nyerjünk a konstruktum és a mérőeszköz működéséről. A mérőeszköz eredetileg négy részesztestből állt. A szakirodalomban alkalmazott dimenziók alapján az alábbi részesztestekből tevődött össze: a szóelemzés részesztestben a szótő és a toldalékok felismerését teszteltük. A tanulók szavakat láttak a monitoron, amelyeket két célterületre (halmazba, dobozba) tehettek. Az egyik a tőszavakat, a másik a ragozott szavakat tartalmazta. A tanulók minden részesztesthez kaptak példát, illetve a szóelemzés részesztestnél magyarázatot, amelyet elolvashattak. A toldalék, illetve tőszó kérdőjelre kattintva elolvashatták, mit jelent a két fogalom. A szóképzés részesztestben a mondat értelmének megfelelő képzett szót kellett kiválasztani négy választási lehetőség közül. Az összetett szavak részesztestben ugyancsak négy szó közül kellett kiválasztani az összetett szót. A választási lehetőségek között volt állandó szó, például *villamos*, *felhő*, illetve képzett szó, ami megnehezítette a helyes választást. Az álszavak részesztest is a toldalékok felismerését tesztelte. A tanulóknak a helyes álszót vagy álszavakat tartalmazó mondatot kellett kiválasztani. Az álszavak részesztest nehézsége abban állt, hogy a tanulók nem támaszkodhattak a szavak jelentésére csak a toldalékokra, így sokkal inkább a morfológiai képességeiket kellett használni a feladat megoldásakor.

A próbateszthez tartozott egy szövegértési teszt is (161 szó). A szöveg eredtileg 949 szót tartalmazott, (<https://csipero.eu/csipero/index>). A szöveget leegyszerűsítettük és lerövidítettük, néhány adatot is megváltoztattunk annak érdekében, hogy alkalmassá tegyük a szövegértési képességek mérésére. Azért sem akartunk hosszabb szövegértési tesztet a morfológiai feladatok mellé beiktatni, mert így a morfológiai teszt és a szövegértés teszt együttes időtartama összesen nem haladta meg a 45 percet, így egy tanóra alatt teljesíthető volt. A próbateszt megkísérelte nyomon követni a morfológiai tudatosság és az értő olvasás fejlődését 2–4. évfolyamon. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy vajon mutat-e összefüggést a szövegértés és a morfológiai tudatosság.

A teszt pszichometriai mutatói megfelelőek voltak minden évfolyamon. A résztesztek tekintetében a szóképzés és az álszavak esetében a reliabilitás javításra szorult. A szóelemzés tesztnél plafonhatást észleltük. Ezért úgy döntöttünk, hogy valamivel bonyolultabb szavakat iktatunk be minden résztesztbe, és megnöveljük az itemek számát kettővel minden egyes résztesztnél. Ezenkívül még egy résztesztet iktattunk be a morfológiai tesztbe, a morfémaszegmentációt, amely részben álszavak, részben valódi szavak segítségével teszteli azt, hogy hogyan képesek a tanulók a szó elemeit azonosítani.

### *A próbamérés eredményei*

A mért adatokból kiderült, hogy már a próbateszt is megfelelően mérte a morfológiai tudatosság különböző dimenzióit. Azt tapasztaltuk, hogy a tanulók morfológiai tudatossága a második és harmadik osztály között szignifikánsan különbözik. Fejlődés tapasztalható a harmadik és negyedik osztály között is, de ez a különbség nem volt szignifikáns a résztesztek esetében az álszavak résztesztjének kivételével. A próbamérés azt mutatta, hogy a morfológiai tudatosság és a szövegértés képességek hasonló fejlődést mutatnak a második és negyedik évfolyam között. A szignifikáns különbségek hiánya a harmadik és negyedik évfolyam között azzal magyarázható, hogy magasak az átlagok különösen a szóelemzéses feladatban. A másik fontos eredmény az volt, hogy a legnagyobb különbség a tanulói teljesítmények között a szóelemzés és az álszavak részteszt között volt tapasztalható. A teljesítmények közötti különbségek azzal magyarázhatók, hogy míg a valódi szavaknál a szavak jelentése segíthetett a megoldásban, az álszavas feladatok nagyobb kognitív erőfeszítést igényeltek a tanulóktól.

A résztvevők teljesítménye a vizsgált évfolyamokon szignifikáns pozitív korrelációt mutatott az olvasott szövegértés és a morfológiai tudatosság között. A legerősebb korreláció az álszavas feladat és a szövegértés között mutatkozott, ez bizonyítja azt, hogy a morfológiai feladatok és az értő olvasás között szoros kapcsolat van (Varga, et al. 2020). A próbamérés eredményei megegyeznek a nemzetközi eredményekkel (Carlisle 2000; Kuo és Anderson 2006; Levesque et al. 2017), és alátámasztják azt az elméletet, miszerint a morfológiai tudatosság segíti a tanulókat a szavak morfémákra bontásában, a számukra ismeretlen, bonyolultabb szerkezetű szavak építőelemeinek megértésében, a szóalkotás szabályainak alkalmazásában (Apel et al. 2013; Casalis et al. 2011). A próbamérés eredményei alátámasztják a nemzetközi szakirodalom megállapításait a morfológiai tudatosság és a szövegértés kapcsolatára vonatkozóan (Apel, et al. 2013; Casalis et al. 2011; Green–Wolter 2011). Az eredmények pedig igazolják azt a hipotézist, hogy a nyelv szerkezetének oktatása, a tudatosság fejlesztése az oktatásban lényeges az olvasástanítás sikeressége szempontjából is. A próbamérés elsősorban tehát igazolta, hogy a morfológiai tudatosság a mély ortográfiájú nyelvekhez hasonlóan működik a magyar nyelvben is (Varga 2021; Verhoeven–Perfetti 2017).



### A nagymintás mérés

A nagymintás mérés fő célja az volt, hogy megvizsgáljuk a mérőeszköz működését nagyobb mintán, illetve, hogy megbízhatóbb adatokat kapjunk arról, hogy a morfológiai tudatosság különböző dimenziói hogyan változnak második, harmadik és negyedik osztályban. Azt is szeretnénk volna látni egy nagyobb mintán, hogy a morfológiai tudatosság a magyar nyelvben hogyan változik a vizsgált évfolyamokon, és hogy ez a folyamat kapcsolódik-e az olvasási képességek fejlődéséhez.

A nagymintás mérés során az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

KK1.: A mérőeszköz jóságmutatói alkalmassá teszik-e a tesztet a tudományos kutatásra?

KK2.: Hogyan változik a morfológiai tudatosság a mért évfolyamokon?

KK3.: Milyen összefüggéseket mutatnak a résztesztek?

KK4.: Milyen kapcsolatot találunk a morfológiai tudatosság és a szövegértő olvasás között?

KK5.: Milyen különbségeket találunk a fiúk és a lányok teljesítménye között?

### Módszerek

#### Résztevők

4134 gyermeket vizsgáltunk meg 94 magyar iskolában. A 2–4. évfolyamon a vizsgált gyermekek száma évfolyamonként 1310, 1291 és 1533. A fiúk száma 2026: 637 (2.évf.), 629 (3.évf.) és 760 (4.évf.) A minta 1877 lány tanulót tartalmazott: 597 (2.évf.), 602 (3.évf.) és 678 (4.évf.). 231 tanuló nem adott információt a nemére vonatkozóan (2. táblázat). Az iskolák önként jelentkeztek a mérésre. A szülők tájékoztatást kaptak a tesztről, a feladatokról. A kutatásunkhoz etikai engedéllyel is rendelkezünk. A tesztet a tanulók online az eDia felületén oldották meg (Csapó et al 2015; Csapó–Molnár 2019; Molnár et al. 2018). A tanulók azonosítókat kaptak, ezzel tudtak belépni a rendszerbe; így biztosítottuk az anonimitást. A tanulók az utasításokat meghallgathatták fejhallgató segítségével, a teszt eredményéről pedig azonnali visszajelzést kaptak a feladatok befejezése után. A pedagógusok le tudták tölteni a rendszerből az eredményeket. A teszt eredményeinek értelmezéséhez értékelési skála is készült, amely tájékoztató jelleggel értékelte a részteszteken elért eredményeket, javaslatokat fogalmazott meg a fejlesztendő területek tekintetében.

2. táblázat: A tanulók száma a különböző évfolyamokon

	Összes évfolyam	2. évf.	3. évf.	4. évf.
összes	4134	1310	1291	1533
fiú	2026	637	629	760
lány	1877	597	602	678
nincs információ	231	76	60	95

A gyermekek életkora átlagosan 9,51 év volt ( $M = 9,51$ ,  $SD = 1,03$ ), ennek részleteit a 3. táblázatban látjuk.

3. táblázat: A résztvevők átlagos életkora

	összes M (SD)	2.évf.	3. évf.	4. évf.
összes	9,51 (1,03)	8,42 (0,54)	9,47 (0,57)	10,48 (0,63)
fiúk	9,56 (1,01)	8,48 (0,55)	9,55 (0,56)	10,50 (0,59)
lányok	9,44 (1,02)	8,36 (0,51)	9,39 (0,55)	10,44 (0,62)

*A mérőeszköz*

A mérőeszköz a végleges formáját a próbamérés eredményeinek értékelése után nyerte el. A próbamérés eredményei biztatóak voltak, így a konstruktum validitásnövelése érdekében kisebb változtatásokat hajtottunk végre a mérőeszközön. A teszt végső verziója 59 itemet és egy rövid szövegértési tesztet tartalmazott (4. táblázat) (Varga et al. 2022).

4. táblázat: A morfológiai tudatosságot mérő teszt fejlesztése

a morfológiai tudatosság elemei	itemek száma próbamérés	itemek száma nagyintás mérés
morfológiai teszt (összes item)	40	59
szóelemzés valódi szavak	10	12
összetett szavak felismerése	10	12
szóképzés	10	12
álszavak	10	12
morfológiai szegmentáció	-	12

A mérőeszközünk végleges formája tehát a morfológiai tudatosság meghatározó elemeit képező részképességek segítségével méri a morfémák felismerésének képességét és a helyes használatukra vonatkozó tudatosságot.

A szóelemzéses feladat azt méri, hogy a tanulók egy szólistából ki tudják-e választani a toldalékos szavakat és a tőszavakat. A szavakat a megfelelő célterületre kell húzni az egérrel. A program segítséget adott, ugyanis, ha rákattintottak a „tőszó” és a „toldalék” melletti kérdőjelre, megjelent a fogalom meghatározása. Mindkét csoportból egy-egy példát rátettünk a célterületre, amelyek analógiaként szolgálhattak.

Az összetett szavakat tartalmazó részteszt azt mutatta, hogy a tanulók ki tudják-e választani a helyes összetett szót négy lehetőség közül. A szavak között szerepeltek álösszetett szavak (*villamos, hattyúk*) illetve képzett és ragozott egyszerű szavak. A szóképzés részteszt azt mérte, hogy a tanulók mennyire tudják azonosítani a mondatba illő képzett szavakat. Négy szó közül kellett kiválasztani a mondatba illő szót.

Az álszavas részteszt azt mérte, hogy a tanulók tudnak-e műveleteket végezni a morfémákkal abban az esetben, ha nem tudnak támaszkodni a szó jelentésére. A feladat során álszavakhoz illesztettünk valódi ragokat és képzőket. A gyermekeknek a helyes mondatot kellett kiválasztani négy lehetőség közül.

A morfémaszegmentációs feladat nem szerepelt a mérőeszköz első verziójában. Ez a feladattípus azt méri, hogy a tanulók el tudják-e különíteni a szavakat alkotó morfémákat. A szegmentációs feladat azért került bele a mérőeszközbe, mert a szegmentáció a többi résztesztnél árnyaltabban mutatja a morfológiai tudatosság működését. A tanulóknak itt azt kell eldönteni, hogy hány részből áll a szó (*robotlambóc, zelenálok*). A morfológiai teszt többi négy résztesztjét két itemmel egészítettük ki, annak érdekében, hogy több információt kapjunk a részképességek működéséről. A mérőeszköz végső felépítését résztesztjeit az 5. táblázat, az ehhez felhasznált mérőeszközöket a 6. táblázat mutatja be.

5. táblázat: A mérőeszköz résztesztjei és a morfológiai tudatosság dimenziói

	itemek száma	morfológiai tudás
Szóelemzés	12	tőszavak és toldalékos szavak azonosítása: <i>-án -on, -en, -ön (tehén, egén)</i>
Álszavak	12	a morfémák szintaktikai funkcióinak azonosítása, toldalékok azonosítása, egyes és többes szám jeleinek felismerése, egyes

		és többes szám ragozási szabályok felismerése és alkalmazása ( <i>marinoszok</i> ) ortográfiai tudatosság ( <i>tatal–tattal, tatel, tatval</i> ) többesszám jelének azonosítása álszavak segítségével: ( <i>zangurán–zanguránokat</i> ) A nyelv szabályainak alkalmazása: A <i>gilimbóc a ..... zandálás/zandálást/zandál/zandálni tanulja.</i>
Szóképzés	12	a szóképzés alapvető szabályainak felismerése: <i>Az étel teljesen ..... ehet/éhes/ehetetlen/evő</i>
Összetett szavak	12	az összetett szavak felismerése ( <i>hatemeletes</i> )
Szegmentáció 1/álszavak	6	a morfémák elkülönítése a szavakon belül. Hány részre tudja a tanuló a szót bontani? ( <i>elzandálni, robotlambóc</i> )
Szegmentáció 2 szótő felismerése	6	Azt kell megállapítani, hogy két szó azonos tőből származik-e ( <i>borsó–bor, lépcső–lép</i> )

**6. táblázat: Mérőeszközök, amelyeket a morfológiai teszt elkészítéséhez felhasználtunk**

morfológiai tudatosság elemei	mérőeszközök
toldalékok felismerése és alkalmazása	Kirby et al. 2012
toldalékok felismerése álszavas feladatban	Berko 1958
szóképzés	Carlisle 2000, Nippold és Sun 2008; Tyler–Nagy 1989
összetett szavak	Apel et al. 2013; Berko1958; Carlisle 2000
morf. szegmentáció (morfémák felismerése)	Apel et al. 2013
morf. szegmentáció (szótő felismerése)	Apel et al. 2013; Carlisle 2000

**A nagymintás felmérés főbb eredményei és következtetések**

KK1.: A mérőeszköz jóságmutatói alkalmassá teszik-e a tesztet a tudományos kutatásra? A morfológiai teszt és a résztesztek reliabilitása és validitása egészében megfelelő, a résztesztek is jó vagy megfelelő értékeket mutattak, kivéve az új részteszt (morféma szegmentáció). Mivel ez a részteszt fontos részképességeket mért, ezért megtartottuk az elemzés számára. A morfológiai teszt, a szövegértési teszt nemcsak megbízhatónak, tudományos kutatásra alkalmasnak bizonyult, de sok szempontból "gyermekbarát" is volt; ugyanis 45 perc elég volt a feladatok megoldására. A mérőeszköz a kiegészítő elemekkel együtt (szövegértés teszt) az iskolai oktatásban jól használható eszköznek bizonyult. A szövegértés teszt jó reliabilitást mutatott a vizsgált évfolyamokon. Összességében véve értéke 0.79, az vizsgált évfolyamokon (2-3-4) pedig 0,72, 0,76, 0,78 volt (7. táblázat).

**7. táblázat: A morfológiai teszt reliabilitása**

	minden év- folyam (N = 4134)	2.évf. (N = 1310)	3.évf. (N = 1291)	4.évf. (N = 1533)
teljes teszt (69 item)	,94	,93	,92	,92
morfológiai teszt (59 item)	,93	,93	,91	,90
álszavak (12 item)	,75	,68	,71	,73

szóelemzés (12 item)	,88	,87	,86	,86
összetett szavak (12 item)	,91	,91	,90	,89
szóképzés (12 item)	,80	,80	,76	,74
morfémaszegmentáció (11 item)	,67	,67	,61	,64

KK2.: Hogyan változik a morfológiai tudatosság a mért évfolyamokon?

KK3.: Milyen összefüggéseket mutatnak a résztesztek?

A morfológiai képességek a nagyobb mintán is fejlődést mutattak 2–4. évfolyamon. A fejlődés mellett az is kimutatható volt, hogy a több morfémából álló szavakat még negyedik évfolyamon is nehezen ismerik fel, ha nem támaszkodhatnak a szó jelentésére. A résztesztek közül a szóelemzésben teljesítettek a legjobban. A ragozott szavak és a tőszavak felismerése viszonylag könnyen ment második osztályban is. Az összetett szavak azonosítása is könnyebb volt, mint az álszavas és a szegmentációs feladatok. A szóképzésben viszonylag magas teljesítmények születtek. Ez érdekes eredmény, mivel a mély ortográfiájú nyelvekben ez a feladat bizonyul a legnehezebbnek.

A viszonylag magas átlagok magyarázata lehet, hogy többségében gyakori szavak szerepeltek a szóképzés résztesztben, és a mondatkörnyezet is segíthetett a helyes képzett szavak kiválasztásában.

A második és harmadik évfolyam között láthatólag nagyobb fejlődés tapasztalható minden résztesztben, azonban a tanulók harmadik és negyedik évfolyamban elért teljesítményei is szignifikáns különbséget mutattak. A 2–4. évfolyamokon mért, a morfológiai tudatosság teljesítményeiben megmutatkozó, szignifikáns különbségek választ adnak a kutatási kérdésre, amely a morfológiai tudatosság fejlődésére vonatkozik a vizsgált évfolyamokon.

A morfológiai tudatosság teszt és a résztesztek között mért korrelációk ( $p < ,01$ ) azt mutatták, hogy a résztesztek fontos dimenziói a konstruktumnak.

KK4.: Milyen kapcsolatot találunk a morfológiai tudatosság és a szövegértő olvasás között?

Az eredmények alátámasztják, hogy a szavak megértésében a morfológiai tudatosságnak fontos szerepe van, ez megerősíti a nemzetközi kutatások eredményeit, amelyek szerint a szavak feldolgozása hatással van a szövegértésre (Kirby et al 2011). A fejlődési mintázatok megerősítik, hogy a morfológiai tudatosság és az olvasási képességek fejlődése között kölcsönös kapcsolat áll fent. Eredményeink azt mutatják, hogy a szövegértés és a morfológiai tudatosság közötti kapcsolat idővel egyre erősödik.

KK5.: Milyen különbségeket találunk a fiúk és a lányok teljesítménye között?

A lányok és fiúk eredményei közötti különbség azt jelzi, hogy a lányok jobban teljesítettek, mint a fiúk. Néhány résztesztben a fiúknak sikerült beérni a lányokat, de azokban a résztesztben, ahol nagyobb fokú nyelvi, morfológiai tudatosságra volt szükség, a lányok megtartották előnyüket, például az álszavas feladatokban és a morfémaszegmentációban (8. táblázat).

8. táblázat: Lányok és fiúk teljesítménye közti különbség

2. évf	fiúk M (SD)	lányok M (SD)	F (p)	t (p)	d
morf. tud.	53,86 (20,34)	57,03 (20,33)	0.00 (0.99)	-2.73 (0.01)	0.16
szövegértés	41.72 (25.73)	47.21 (27.01)	2.97 (0.85)	-3.66 (0.01)	0.21

3.évf.	fiúk M (SD)	lányok M (SD)	F (p)	t (p)	d
--------	-------------	---------------	-------	-------	---

morf.tud.	66.75 (17.65)	70.27 (16.86)	1.87 (0.17)	-3.58 (0.01)	0.20
szövegértés	58.04 (27.49)	63.90 (26.31)	2.78 (0.01)*	-3.81 (0.01)	0.22

4.évf.	fiúk M (SD)	lányok M (SD)	F (p)	t (p)	d
morf.tud.	74.21 (15.49)	76.15 (15.60)	0.48 (0.83)	-2.35 (0.02)	0.12
szövegértés	68.72 (26.14)	72.29 (25.46)	1.19 (0.28)	-2.61 (0.01)	0.14

összes évf.	fiúk M (SD)	lányok M (SD)	F (p)	t (p)	d
morf.tud.	65.50 (19.70)	68.18 (19.34)	1.36 (0.31)	-4.29 (0.01)	0.13
szövegértés	56.92 (28.70)	61.62 (28.21)	1.87 (0.17)	-5.16 (0.01)	0.17

*megjegyzés* \*  $p < 0,01$

### Az eredmények megvitatása, összefoglalás

A kutatásunk újszerűsége abban áll, hogy a morfológiai tudatosságot még nem mérték online mérőeszközzel. Az általunk kifejlesztett diagnosztikus mérőeszköz alkalmas a morfológiai tudatosság mérésére a mindennapi tanítási gyakorlatban. A Szegedi Egyetem Oktatásméleti Kutatócsoport által kifejlesztett eDia (Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer) elektronikus felület lehetőséget nyújt a gyermekek számára érdekes, gyermekbarát tesztek elkészítésére. A gyermekek nemcsak elolvashatják, hanem meg is hallgathatják az instrukciókat. A feladatokhoz illusztrációk, képek és hangfelvételek is beilleszthetők, amelyek a tanulók számára elfogadhatóbbá teszik a felmérést. A gyermekek láthaták az eredményeiket azonnal a teszt befejezése után. Az automatikus eredmény kijelzésnek köszönhetően, a pedagógusok is értesülnek az eredményekről. Az automatikus javítás megkönnyíti a pedagógusok helyzetét, mert nem kell kijavítaniuk a teszteseteket, és információkat kapnak a tanulók tudásszintjéről (Csapó–Molnár 2019). A pedagógusok követni tudják a tanulók fejlődését, meg tudják tervezni a személyre szabott fejlesztési programot, amennyiben erre szükség van (Csapó–Molnár 2019).

A teszt a morfológiai tudatosság számos dimenzióját vizsgálja, amely lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy az adatok alapján eldöntsék, hogy mely részképességekben van szükség fejlesztésre, és az iskolai tanítás során milyen feladatokat kell gyakorolni. A mérőeszköz új megközelítést alkalmaz a morfológiai tudatosság mérésével kapcsolatban; ugyanakkor a nemzetközi kutatásokban alkalmazott, magyar nyelvre és az online felületre adaptált feladatokat használ a képesség mérésre. Az eredmények azt mutatják, hogy a teszt eredményesen elkülönítette a morfológiai tudatosság terén a különböző képességszinttel rendelkező gyermekeket az általános iskola 2–4. évfolyamán.

A vizsgált évfolyamokon a morfológiai tudatosság és a szövegértés képességei egyaránt fejlődést mutattak, ez az eredmény hasonló a mély ortográfiájú nyelvekben tapasztalt fejlődési mintázathoz (Gabig–Zaretsky 2013). Kutatásunk megerősítette, hogy a magyar nyelv esetében is összefüggésben áll a morfológiai tudatosság a szövegértési képességekkel. A két tényező közepes erősségű, pozitív szignifikáns kapcsolatot mutat, ez az eredmény megfelel a nemzetközi kutatásokban szereplő, többnyire a mély ortográfiákban kimutatott kapcsolatnak (Apel et al 2013; Deacon et al 2014). Az összefüggés a morfológiai tudatosság és a szövegértés között a vizsgált évfolyamokon az életkorban előre haladva erősödni látszik a magyar diákok esetében is, ami szintén összhangban van a nemzetközi kutatásokkal (Carlisle 2000; Levesque et al 2017). Az ebben a tanulmányban bemutatott kutatásunk jelentősége véleményünk szerint abban is áll, hogy alátámasztotta az olvasási képességek fejlődésének a nyelvi kognitív képességek fejlődésével való erős kapcsolatát.

Ez az anyanyelvi képességek fejlesztésének fontosságát is hangsúlyozza, mivel kölcsönös kapcsolat van a két képesség között, amely az iskolai oktatás során egymást erősíti.

Megállapítható, hogy a morfológiai tudatosság mérésére szolgáló online mérőeszköz megbízható információt ad a tanulók képességszintjéről. Ezek az eredmények a morfológiai tudatosság olvasási képességekhez kötődő kapcsolatát bizonyítják. Ugyanakkor további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy pontosan meg tudjuk mondani, hogy a morfológiai tudatosság miként befolyásolja az olvasási képességeket (Carlisle 2000; Casalis et al 2011; Deacon et al 2014; Levesque et al. 2017). A szavak részekre bontása, a morféma felismerése fontos szerepet játszik a szavak felismerésében. A magyar nyelvben a képzők, jelek és ragok bonyolult rendszerének elsajátítása, a morfológiai feldolgozás a hosszú szavak feldolgozásában segítséget nyújt a tanulóknak a beszélt és írott szöveg megértésében egyaránt.

Kutatásunk során megvizsgáltuk a fiúk és lányok teljesítménye közötti különbségeket is mind a morfológiai tudatosság mind a szövegértés terén, ez azért is érdekes, mert a morfológiai tudatossággal kapcsolatban ehhez hasonló elemzés még nem történt. A morfológiai tudatosságra vonatkozóan szignifikáns különbséget nem tapasztaltunk. A lányok valamivel magasabb teljesítményei viszont a mi eredményeink alapján is a nyelvi kognitív képességek eltérő fejlődési mintázatára utalnak, ezzel együtt a nyelvi tudatosság fejlődésével kapcsolatos különbségekre is.

Annak ellenére, hogy kutatásunk során több mint 4000 tanulót vizsgáltunk meg, mégsem mondhatjuk azt, hogy kutatásunk reprezentatív, és eredményei az összes magyar 2–4. osztályos gyermekre igazak. A résztvevő iskolák és a tanulók önkéntes alapon jelentkeztek a kutatásra, nem válogattunk a jelentkezők közül. A kutatásunk innovatív jellege – online mérőeszközzel van szó – bizonyos mértékig korlátozza is vizsgálataink mélységét. A hagyományos szóbeli mérések kevesebb tanulót tudnak megvizsgálni, de több adatot mutatnak a vizsgált képességről. Kutatásunk a receptív képességeket vizsgálta, produktív feladatokat nem tudtunk a tesztbe beépíteni, részben az online felület sajátosságai miatt, részben azért, mert nem akartuk, hogy a tanulók tapasztalatlansága a számítógép billentyűzet használatában, különösen a másodikosok esetében, torzítsa az eredményeket. Kutatásunk során kizárólag kvantitatív módszereket használtunk. Kvalitatív módszerek, például interjúk készítése, szóbeli elbeszélgetések árnyaltabb képet mutatnának a képesség felépítéséről és fejlődéséről.

A kutatás kizárólagosan tipikusan fejlődő gyermekeket vizsgált. A kísérlet során etikai okokból viszonylag kevés adatot gyűjtöttünk. Nem kérdeztünk rá a tanulók iskolai előmenetelére, érdemjegyeire vagy a szülők iskolai végzettségére. A teszt során a tanulók adták meg saját korukat, nemüket, ha akarták. A tanulók azonosítóval léptek be a tesztbe, így osztályukról a jelentkezés során kaptunk információt. A morfológiai tudatosságot mérő teszt és a szövegértéses teszt egy tanóra ideje alatt (45 perc) megíratható. Az eredményeket a tanulók a teszt befejezése után azonnal megtekinthetik. A pedagógusok meg tudták nézni a gyermekek eredményét az eDia felületén, így az osztályok, sőt az egyének teljesítményéről is információt kaphattak. A szóbeli visszajelzések alapján a tesztben elért eredmények az iskolai teljesítményeknek többnyire megfeleltek. Kutatásunk szeretné felhívni a figyelmet arra, hogy a morfológiai ismeretek segíthetik az olvasási, szövegértési képességek fejlődését. Fontosnak tartjuk, hogy a képesség különféle dimenzióit az iskolai oktatás során fejlesszék. A teszt segíthet abban, hogy a képesség fejlődését a pedagógusok nyomon kövessék, azonosítsák a gyermekek nehézségeit, és az órákon a képesség fejlődése nagyobb hangsúlyt kapjon.

A morfológiai képességek játékos fejlesztése hasznos lehet a tanuló számára, mert a nyelv felépítésének, logikájának megismerése, ráirányítja a figyelmet a szavak alkotóelemeinek felismerésére, nyelvi logikájukat fejleszti, amely a későbbiek során az összes tantárgy tanulásában segítséget nyújthat (Carlisle 2010; Green–Wolter 2011). Az általános iskola felső tagozatán, illetve középiskolában egyre bonyolultabb szavakat, fogalmakat, nyelvi szerkezeteket kell megérteni és feladatokat megoldani, amelyhez a morfológiai tudatosság fejlesztése segítséget adhat. Az idegen nyelvek tanulása is eredményesebb lehetne, ha gyermekek anyanyelvi tudatossága fejlettebb lenne.

A Nemzeti alaptanterv előírja, hogy a nyelvi képességeket játékos módon kell fejleszteni. Egyetérthetünk azzal, hogy a deduktív szemléletű szabálytanítás helyett a nyelvi képességek előtérbe helyezése hasznosabb a nyelvi tudatosságfejlődése szempontjából, beleértve ebbe a szavak részekre bontásának képességét is. A tantervben szerepel az alapvető szófajokra vonatkozó ismeretek átadása. A tesztben használt álszavak játékos lehetőséget biztosítanak a gyermeknek, hogy a nyelvet, mint eszközt használják, az álszavakat alkalmazó példáink által a nyelv működéséről szerezzenek tapasztalatot.

A további kutatási terveket illetően azt mondhatjuk, hogy a mérőeszközt tovább szeretnénk fejleszteni, főként a morfológiai szegmentációs feladatokat bővítenénk. Tervezzük, hogy nyílt végű kérdésekkel egészítjük ki a tesztet, annak érdekében, hogy az explicit morfológiai tudatosságot is mérni tudjuk.

*A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE, SZKF2022-12/2022. This work was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. Reading Fluency and Comprehension Research Group, MTA-PTE, SZKF2022-12/2022*

## Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2003): *Csak az ember olvas*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Apel, K. (2014): A comprehensive definition of morphological awareness: Implications for assessment. *Topics in Language Disorders*, 34, pp. 197–209.
- Apel, K. – Diehm, E. – Apel, L. (2013): Using multiple measures of morphological awareness to assess its relation to reading. *Topics in Language Disorders*, 33(1), 42–56.
- Aro, M. (2017): Learning to Read Finnish. In: Verhoeven, L. – Perfetti, C. (eds.): *Learning to read across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronoff, M. – Fudeman, K. (2011): *What is morphology*. Chichester, West Sussex, U.K. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Babarczy A. – Lukács Á. – Pléh Cs. (2014): Nyelvelsajátítás. In: Pléh Cs. – Lukács, Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika. 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 445–481.
- Berninger, V. – Abbott, R. – Nagy, W. – Carlisle, J. (2010): 'Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6'. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, pp. 141–163.

- Berko, J. (1958): The child's learning of English morphology. *Word*, 14, pp. 150–177. <http://childes.talkbank.org/topics/wugs/wugs.pdf> [2024. 11. 23].
- Bertram, R. – Laine, M. – Virkkala, M. M. (2000): The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(4), 287–296. DOI: [10.1111/1467-9450.00195](https://doi.org/10.1111/1467-9450.00195)
- Blomert, L. – Csépe, V. (2012): Psychological foundations of reading acquisition and assessment. In Csapó, B. – Csépe, V. (eds.): *Framework for diagnostic assessment of reading*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 17–78.
- Bóna J. (2007): A felgyorsult beszéd produkciós és percepcióssajátosságai. [PhD-disszertáció]. Bp.: ELTE
- Borleffs, E. – Maassen, B. – Lyytinen, H. – Zwarts, F. (2019): Cracking the Code: The Impact of Orthographic Transparency and Morphological-Syllabic Complexity on Reading and Developmental Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 9, p. 2534. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.02534](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02534)
- Carlisle, J. F. (1995): Morphological awareness and early reading achievement. In: Feldman, L. (ed.) *Morphological aspects of language processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 189–209.
- Carlisle, J. F. (2000): Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169–190. DOI: [10.1023/A:1008131926604](https://doi.org/10.1023/A:1008131926604)
- Carlisle, J. F. (2010): Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464–487. DOI: [10.1598/RRQ.45.4.5](https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5)
- Casalis, S. – Colé, P. – Sopo, D. (2004): Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54, pp. 114–138. DOI: [10.1007/s11881-004-0006-z](https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z)
- Casalis, S. – Deacon, H. – Pacton, S. (2011): How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32, pp. 499–511. DOI: [10.1017/S014271641100018X](https://doi.org/10.1017/S014271641100018X)
- Chomsky, N. – Gallego, Á. – Ott, D. (2019): Generative Grammar and the Faculty of Language: Insights, Questions, and Challenges. *Catalan Journal of Linguistics*, pp. 229–261. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/catjl.288>
- Csapó B. – Csépe V. (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó B. – Steklács, J. – Molnár, Gy. szerk. (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó B. – Molnár Gy. (2019): Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, p. 1522. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)
- Csépe V. (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe V. (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh Cs. – Lukács, Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika : Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 339–370.
- Deacon, H. – Kieffer, M. – Laroche, A. (2014): The Relation between Morphological Awareness and Reading Comprehension: Evidence From Mediation and Longitudinal Models. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 432–451. DOI: [10.1080/10888438.2014.917351](https://doi.org/10.1080/10888438.2014.917351)
- Dehaene, S. (2009): *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. New York: Penguin Viking.



- Ehri, L. C. (1991): Development of the ability to read words. in Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D. (eds.) *Handbook of Reading Research*. Vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 383–417.
- Gabig, C. – Zaretsky, E. (2013): Promoting Morphological Awareness in Children With Language Needs: Do the Common Core State Standards Pave the Way? : *Topics in Language Disorders*, 33(1), 7–26.
- Gábor, B. – Lukács, Á. (2012): Early morphological productivity in Hungarian: Evidence from sentence repetition and elicited production. *Journal of Child Language*, 39(2), 411–442. DOI: [10.1017/S0305000911000118](https://doi.org/10.1017/S0305000911000118)
- Garbe, C. – Holle, K. – Weinhold, S. (eds.) (2010): *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers: A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. Hamburg: Peter Lang.
- Gordon, P. (1989): Levels of affixation in the acquisition of English morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 519–530.
- Gósy M. (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). Available at: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2024. 10. 26.].
- Green, L. – Wolter, J. A. (2011): Morphological Awareness Intervention: Techniques for Promoting Language and Literacy Success. Symposium presentation at the annual American Speech Language Hearing Association, San Diego. Available at: <http://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/123/article/view/9184> [2024. 10. 29.].
- Jordanisz Á. (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. Available at: <http://www.anyp.hu/cikkek>. [2024. 11. 20.].
- Holopainen, L. (2002): *Development in reading and reading-related skills: A follow-up study from preschool to the fourth grade*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 200. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kirby, J. – Deacon, H. – Bowers, P. – Izenberg, L. (2012): Children’s morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389–410. DOI: [10.1007/s11145-010-9276-5](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5)
- Ku, Y.-M. – Anderson, R. (2003): Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(5), 399–422. DOI: [10.1023/A:1024227231216](https://doi.org/10.1023/A:1024227231216)
- Kuo, L.-J. – Anderson, R. C. (2006): Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. DOI: [10.1207/s15326985ep4103\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3)
- Laczkó, M. (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1), 12–22.
- Levesque, K. – Keiffer, M. – Deacon, H. (2017): Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, pp. 1–20. DOI: [10.1016/j.jecp.2017.02.015](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.015)
- Lőrík J. (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 17(2), 32–60.
- Lukács, Á. – Pléh, Cs. – Kas, B. – Thuma, O. (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In Pléh Cs. and Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 169–250.
- Marslen-Wilson, W., – Tyler, L. K. (1980): The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8(1), 1–71.
- Molnár Gy. – Makay G. – Ancsin G. (2018): *Feladat- és tesztszerkesztés az eDia rendszerben*. Szeged: SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoport.

- Morton, J. (1970). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 77(3), 165–178. <https://doi.org/10.1037/h0025756>
- Nagy, W. – Carlisle, J. – Goodwin, A. (2014): Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3–12. DOI: [10.1177/0022219413509967](https://doi.org/10.1177/0022219413509967)
- Nippold, M. – Sun, L. (2008): Knowledge of morphologically complex words: A developmental study of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 365–373. DOI: [10.1044/0161-1461\(2008/034\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/034))
- Nunes, T. – Bryant, P. – Bindman, M. (1997): Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637–649. DOI: [10.1037/0012-1649.33.4.637](https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.637)
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020) *Magyar Közlöny*, 17, pp. 290–446.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh Cs. (2000): A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In Kiefer F. (ed.) *Strukturális magyar nyelvtan: Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 951–1020.
- Perfetti, C. – Stafura, J. (2014): Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. DOI: [10.1080/10888438.2013.827687](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687)
- Roehr, K. (2007): Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173–199. DOI: [10.1093/applin/amm037](https://doi.org/10.1093/applin/amm037)
- Rastle, K. (2019): The place of morphology in learning to read in English. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 116, pp. 45–54. DOI: [10.1016/j.cortex.2018.02.008](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.02.008)
- Rumelhart, D. – McClelland, J. (1982): An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89(1), 60–94. DOI: [10.1037/0033-295X.89.1.60](https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.1.60)
- Stanovich, K. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. DOI: [10.1598/RRQ.21.4.1](https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1)
- Steklács J. (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Steklács J. (2024). Az olvasási fluencia fogalma és jelentősége az olvasástanítás rendszerében : Egy feltáró kutatás elméleti háttere és a paradigmaváltás kérdései. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(2.), 5–24.
- Török T. – Hódi Á. (2015): A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(1). Available at: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> [2024. 10. 26.].
- Török T. – Hódi Á. – Kiss, R. (2016): A fonológiai tudatosság online mérési lehetőségei az általános iskola első négy évfolyamán. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(1), 83–99.
- Tunmer, W. – Hoover, W. (1992): Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: Gough, P. – Ehri, L. – Treiman, R. (eds.): *Reading Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 175–214.
- Tyler, A. – Nagy, W. (1989): The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649–667. DOI: [10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Varga, Sz. – Pásztor, A. – Steklács, J. (2020): An online instrument assessing the relationship between morphological structure awareness and reading comprehension in Hungarian 2–4 graders. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*, 19(4), 2322–2334. DOI: [10.17051/ilkonline.2020.764232](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764232)

- Varga, Sz. (2021) *Online assessment and development of morphological awareness and reading comprehension in grades 2–4*. Szegedi Tudományegyetem (SZTE).
- Varga, Sz. – Pásztor, A. – Steklács, J. (2022): Online Assessment of Morphological Awareness in Grades 2–4: Its Development and Relation to Reading Comprehension. *Journal of Intelligence*, 10(3), 47. DOI: [10.3390/jintelligence10030047](https://doi.org/10.3390/jintelligence10030047)
- Verhoeven, L. – Perfetti, C. (2017): Introduction: Operating principles in learning to read. In: Verhoeven, L. – Perfetti, C. (eds.): *Learning to Read across Languages and Writing Systems*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–31.
- Zhang, D. (2017): Derivational Morphology in Reading Comprehension of Chinese-speaking Learners of English: A Longitudinal Structural Equation Modeling Study. *Applied Linguistics*, 38(6), 1–26. DOI: [10.1093/applin/amw011](https://doi.org/10.1093/applin/amw011)
- Ziegler, J. – Goswami, U. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. DOI: [10.1037/0033-2909.131.1.3](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3)

## SUMMARY

### **Domestic, online measurement and results of morphological awareness among students in grades 2–4**

The research results of recent decades increasingly conceptualize reading and comprehension skills as a complex, hierarchical system. Our study focuses on a crucial subskill that remains underexplored in the Hungarian context and language: morphological awareness, a significant factor in the development of reading comprehension. The primary aim of this research was to develop an online assessment tool to measure morphological awareness among students in grades 2–4. During the large-scale study (N=4134), we sought to uncover potential connections between morphological awareness and reading comprehension. The five-subtest assessment tool also included a reading comprehension test. The main findings of our research can be summarized in three points: 1) We developed an online tool that reliably measures morphological awareness for students in grades 2–4., 2) We established and analyzed the relationship between morphological awareness and reading comprehension skills. 3) We demonstrated and examined the development of this subskill across grades 2–4. Our research is novel because it explores the characteristics of a subskill that has been empirically understudied in Hungary, utilizing innovative methods and an online assessment tool. The results provide guidance for future research and practical applications in classroom teaching. This study particularly emphasizes the linguistic characteristics of the Hungarian language.

**Keywords:** morphological awareness, reading, online measurement tool, test development



A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.

**SZABÓ Ildikó**

*Pécsi Tudományegyetem*  
Kultúratudományi, Pedagógusképző és  
Vidékfejlesztési Kar  
ORCID: 0000-0003-1866-1838  
szabo.ildiko2@pte.hu

**BÓDIS-NAGY Franciska**

*Pécsi Mátyás Király Utcai*  
*Általános Iskola*  
ORCID: 0009-0006-9607-2923  
bodis.nagy.franciska@gmail.com

## **Természettudományos, környezettudatos és irodalmi nevelés integrációja gyermek- és ifjúsági irodalom alkalmazásával alsó tagozatos tanítók gyakorlatában**

*A Nemzeti alaptanterv jelenlegi magyarországi szabályozása szerint a természettudományos nevelést a magyar nyelv és irodalom területére kell beágyazni, a szövegértést és ismeretbővítést célzó tájékoztató szövegek feldolgozásával az általános iskola első két évfolyamán. A környezetismeret tanítása a harmadik évfolyamon kezdődik, és az első és második évfolyamon a technika és tervezés, a magyar nyelv és irodalom, a vizuális kultúra, a matematika és az etika tantárgyak keretében a technika és tervezés, a magyar nyelv és irodalom, a vizuális kultúra és az etika tantárgyak fejlesztésére és tevékenységére épül. A 2023/2024-es tanévben lezárult a Nemzeti alaptanterv előírásait követő 1–4. évfolyamos általános iskolai oktatás első ciklusa, így a tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a fent említett közoktatási szabályozás hogyan hatott az 1–4. évfolyamon a mindennapi iskolai gyakorlatra, különös tekintettel arra, hogy a természettudományos tartalmak bevezetésével hogyan változott az irodalomtanítás tartalma; van-e lehetőségük a gyakorló pedagógusoknak arra, hogy a tanulókat a természethez, a környezetismerethez, a környezetvédelemhez és a teremtett világhoz kapcsolódó szépirodalmi művekkel megismertessék a választható olvasmányok révén, illetve, hogy a pedagógusok mennyire ismerik az ilyen témájú kortárs, a tanulók korosztályának megfelelő irodalmat. Jelen tanulmány egy empirikus, kis mintán (74 válaszadó) végzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatja be arról, hogy a gyakorló, 1–4. osztályos tanítók a választható olvasmányok tanórai alkalmazása során figyelmet fordítanak-e az irodalmi nevelés és a természettudományos nevelés összekapcsolására.*

**Kulcsszavak:** szabadon választható olvasmányok, kortárs gyermek- és ifjúsági irodalom, természetismeret, módszertan

### **Témafelvetés**

Az egyes tudományterületek vagy művészeti ágak mint különböző médiumok szemléletesen és nagyon adekvátan képesek bemutatni egymást. A szobrászművészetben példa erre Gálhidy Péter munkássága, akinek a műveit gyakran a természet formái ihletik; egyik irodalmi vonatkozású idevonatkozó alkotása Térey János író, költő, drámaíró síremléke (Harmath 2024). A természet leképezésére leginkább és legjobban talán az irodalom képes. A mai kortárs irodalmat, főként a költészetet, pedig különösen is foglalkoztatja, hogy

mit teszünk a természettel, mi az ember helye és szerepe a teremtett világban, annak védelmében. Nemes Nagy Ágnes Fák (Lengyel 1999: 5) című versében alapvetés az, hogy ember nem uralkodik az egyéb teremtmények felett, hanem azokkal mellérendelt viszonyban él. A természet és a biológia irodalmi művekbe beemelésével született meg a biopoétika, melynek egyik módszere növényi tulajdonságok átvitele az emberre, emberi tulajdonságok átvitele a természetre. „*Ez a jelenség a kétezres évek magyar lírájában (és prózájában) reneszánszát éli, illetve újfajta, a magyar irodalomban korábban nem jellemző irányokat termel ki, összefonódva a testpoétikákkal, az animal studies-zal, a poszthumánnal vagy az antropocénnel.*” (Pataky 2019: 91–92.). Závada Péter, Tóth Krisztina, Keresztesi József, Acsai Roland, Bertóti Johanna, Balázs Imre József, Egyed Emese versei között találunk a fentire példákat; érdemes megemlítenünk az Erdőszelfi<sup>1</sup> című szerkesztett verses kötetet mint az ismeretterjesztő versek gyűjteményét.

Természet és irodalom keresztmetszetében több kortárs meseregény is született: Agócs Írisz *Márkó bácsi kertje – Mici megmenti a világot*<sup>2</sup> című műve, *Mesék a csodakertről – Az egyetlen Földért* címmel mesegyűjtemény Boldizsár Ildikó szerkesztésében<sup>3</sup>, Kiss Judit Ágnes *Zsálya hercegnő és az öregnek hitt herceg*<sup>4</sup> című írása, kaland és megküzdés témában Szabó Róbert Csaba *Vajon nagyí és az aranyásók*<sup>5</sup> című meseregénye, valamint Kolozsi László *A Hold emlékei*<sup>6</sup> című disztópiája.

A kutatók (Cheek et al. 2024) azt állítják, hogy a szociális és érzelmi készségek, mint például az empátia, kritikus fontosságúak, de gyakran elhanyagoltak a természettudományos oktatásban. Az ismeretterjesztő szövegek célja, hogy tartalmi ismereteket közvetítsenek a természeti világról, tárgyilagos módon. Az ilyen jellegű szövegek használata a szövegértés fejlesztése, olvasásstratégiák elsajátítása és gyakorlása céljából történik az alsó tagozaton. A szépirodalmi szövegek más, de ugyanilyen fontos szerepet töltenek, tölthetnek be a természettudományos ismeretek tanításában: betekintést nyújtva különböző élethelyzetekben lévő szereplők életébe segíthetik korunk globális kihívásainak – például környezetünk megóvásának – jobb megértését. Ezt a gondolatmenetet követve az empátia beemelése a természettudományos ismeretek átadásába segítheti a tanulók motiválását és aktív elköteleződését mind a természettudományok, mind az olvasás iránt.

A kortárs magyar irodalom, gyermek- és ifjúsági irodalom rendkívül gazdag és sokszínű a természettel, a környezettel foglalkozó témában (is). A tudásátadás, az ismeretszerzés mellett és azon túl az olvasóvá nevelés, az értékes irodalom olvasás iránti igény kialakítását is szolgálják vagy szolgálhatnak a témában íródott alkotások összhangban a Nemzeti alaptanterv (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet) azon célkitűzésével és elvárásával, hogy a környezetismeret tantárgy kikerülésével az 1–2. évfolyamon az magyar nyelv és irodalom műveltségterületre helyeződik át a környezetismereti tantárgyi tartalom.

## A kutatás

A fentiek nyomán több kérdés vetődik fel: vajon van-e lehetőségük a tanítóknak szabadon választott olvasmányok feldolgozására ebben a témakörben, ismernek-e a témába illő, elsősorban kortárs magyar prózai és lírai alkotásokat, kapnak-e szakmai tájékoztatást, továbbképzést a témában megjelenő kurrens alkotásokról. Empirikus kutatásban, kérdőíves felmérésben kerestük a választ a fenti kérdésekre. A teljes kutatás alsó tagozatos

<sup>1</sup> Erdőszelfi. *Vándortábori versek.* (2020) (szerk. Lackfi János). Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.

<sup>2</sup> Agócs Írisz (2021): *Márkó bácsi kertje – Mici megmenti a világot.* Budapest: Pagony Kiadó Kft.

<sup>3</sup> *Mesék a csodakertről – Az egyetlen Földért.* (2019) (szerk. Boldizsár Ildikó) Budapest: Magvető Kiadó.

<sup>4</sup> Kiss Judit Ágnes (2020): *Zsálya hercegnő és az öregnek hitt herceg.* Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.

<sup>5</sup> Szabó Róbert Csaba (2017): *Vajon nagyí és az aranyásók.* Budapest: Gutenberg Kiadó.

<sup>6</sup> Kolozsi László (2021): *A Hold emlékei.* Budapest: Pagony Kiadó.

gyermekek szüleinek és pedagógusainak ismereteit térképezte fel gyermek- és ifjúsági irodalom természeti, környezeti vonatkozású, témájú alkotásait, valamint azoknak gyermekeik, tanulói (olvasóvá) nevelésében való alkalmazását illetően (Bódis-Nagy 2024). Jelen tanulmányban a pedagógusok válaszainak az alábbi feltételezett állításokra, kutatási kérdésekre vonatkozó részét ismertetjük.

K1) A környezetismeret tantárgy helyét az első és második évfolyamon a NAT 2020 szerint megnevezett módon a magyar nyelv és irodalom műveltségterület tevékenységei nem fedik le teljes mértékben.

K2) A tanítók többsége a természetvédelemmel, környezettudatos neveléssel foglalkozó szabadon választott olvasmányt választ, ezzel is elősegítve a környezetismeret tantárgy pótlását.

K3) Nincs rendszeres szakmai tájékoztatás a frissen megjelenő kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomról a pedagógusok számára.

K4) A megkérdezett pedagógusok nagy aránya egyet fog érteni azzal a kijelentéssel, hogy hiánypótló lenne az első és második évfolyamon a környezetvédelemmel, természetismerettel foglalkozó művek beemelése a környezetismeret óra hiányának segítésére.

A kérdőívet a Google Űrlap segítségével szerkesztettük meg, és e-mailben, illetve közösségi oldalakon juttattuk el a kitöltőknek, továbbá személyes megkereséssel – e-mailben – célzottan megszólítottunk meg válaszadókat. Az adatok feldolgozásához Excel táblázatokat alkalmaztunk; a Google Űrlap automatikus adatait újraszámoltuk.

## **A kutatás eredményei**

### **A válaszadók**

A kérdőívet (Melléklet), mely 27 kérdésből állt, 2023. november 23. és 2023. december 22. között lehetett kitölteni. A megkeresésekre 74 kitöltött kérdőív érkezett vissza. A válaszadás anonim volt, de néhány szociodemográfiai kérdés is szerepel a kérdőív első kérdéscsoportjában. Ilyenek a nemre (1. kérdés), életkorra (2. kérdés), konkrét végzettségre vonatkozó (4. és 5. kérdés), a jelenlegi pedagógusi munkára (6. kérdés), a tanítási gyakorlatra, tapasztalatra vonatkozó (6., 7. és 8. kérdés), illetve a munkavégzés jelenlegi helyére vonatkozó (3. kérdés). A válaszadók szakmai munkájára vonatkozó második kérdéscsoport első blokkjában a természetismeret tudástartalom intézményükben megvalósuló gyakorlatára (9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. és 25. kérdés), a másodikban a szabadon választható olvasmányok használatának és a természetismerettel való kapcsolódási pontjainak figyelembevételére kérdeztünk (17., 18., 19., 20., 23., 24., 26. és 27. kérdés). Harmadik témaként két kérdés vonatkozott arra, kapnak-e, és ha igen, honnan, tájékoztatást a tanítók a frissen megjelent kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomról (21. és 22. kérdés).

A válaszadók demográfiai összetételét tekintve nem, életkor, legmagasabb iskolai végzettség, lakóhely és a munkahely településtípusának szempontjából az alábbi eredmények születtek. A kérdőívet 71 nő (95,9%) és 3 férfi (4,1%) töltötte ki.

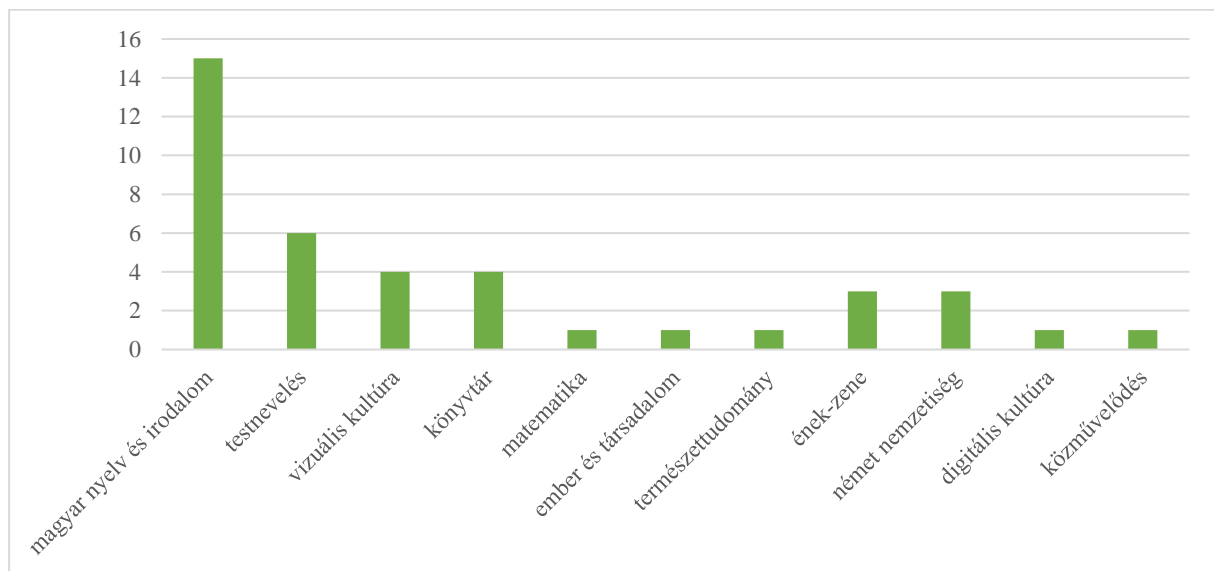
A válaszadók életkor szerinti megoszlását a TALIS-vizsgálatban (Balázs és Vadász 2019: 13–14, 22) szereplő tanárok életkori csoportjai szerint osztottuk be. A legfiatalabb tanítóként dolgozó 22 éves (1 fő), míg a legidősebb tanító 68 éves (1 fő) a kitöltés pillanatában. A kérdőívet kitöltők közül a húszas-harmincas korcsoportot összesen 9 fő (12,27%) képviselte. A megkérdezettek közül a negyvenes éveikben 24-en (32,49%), míg az ötvenes éveikben 31-en (41,87%) jártak. A hatvanas éveikben járók 9 fővel (12,27%) képviseltették magukat.

A válaszadók lakóhely szerinti megoszlása következőképpen alakult: 50% városban, 17,6% megyeszékhelyen, 16,2% községben, 12,2% falun, 4% a fővárosban él.

Munkahelyük településtípusa szerint a 74 megkérdezettből 28-an városban tanítanak. Ez a válaszadók 37,8%-a. Faluban 24-en dolgoznak, a kérdezettek 32,4%-a. A kitöltők közül 17 fő (23%) megyeszékhelyen, míg a fővárosban 5 fő (6,8%) tanít.

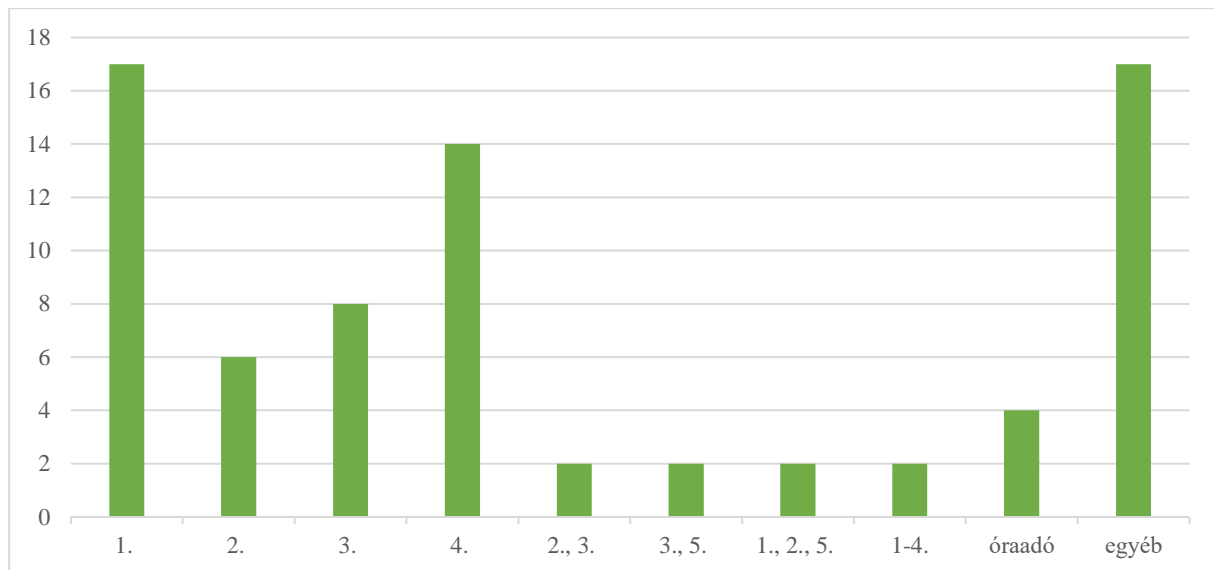
A kérdőív végzettségre vonatkozó válaszai alapján a legnagyobb arányt az alapszakos diplomával rendelkezők adták, a megkérdezettek 81,1%-a (60 fő). Egyetemi diplomával rendelkezik a kitöltők 16,2%-a (12 fő). 2 fő, azaz a tanítók 2,7%-a jelölte meg a folyamatban lévő felsőoktatási tanulmányokat. A megkérdezettek között nem volt doktori fokozatot szerzett válaszadó.

A 74 kitöltő közül a műveltségterületek megoszlása az 1. ábra szerint alakult: magyar nyelv és irodalom műveltségterületes tanító a válaszadók 34,1%-a (15 fő). A második legtöbbet választott a testnevelés műveltségterület, a megkérdezettek 13,6%-a (6 fő). Harmadik helyen a vizuális kultúra és a könyvtár áll 9,1%-kal (4-4 fő). A matematika, az ember és társadalom, valamint a természettudomány műveltségterületet a válaszadók 6,8%-a (műveltségterületenként értendő, 3 fő) jelölte meg. Három-három fő választotta az ének-zene, valamint a német nemzetiségi műveltségterületet, ez a válaszadók 4,5%-a műveltségterületenként. Digitális kultúra, közművelődés területet 1-1 fő jelölt meg, ez a válaszadók 2,3%-a.



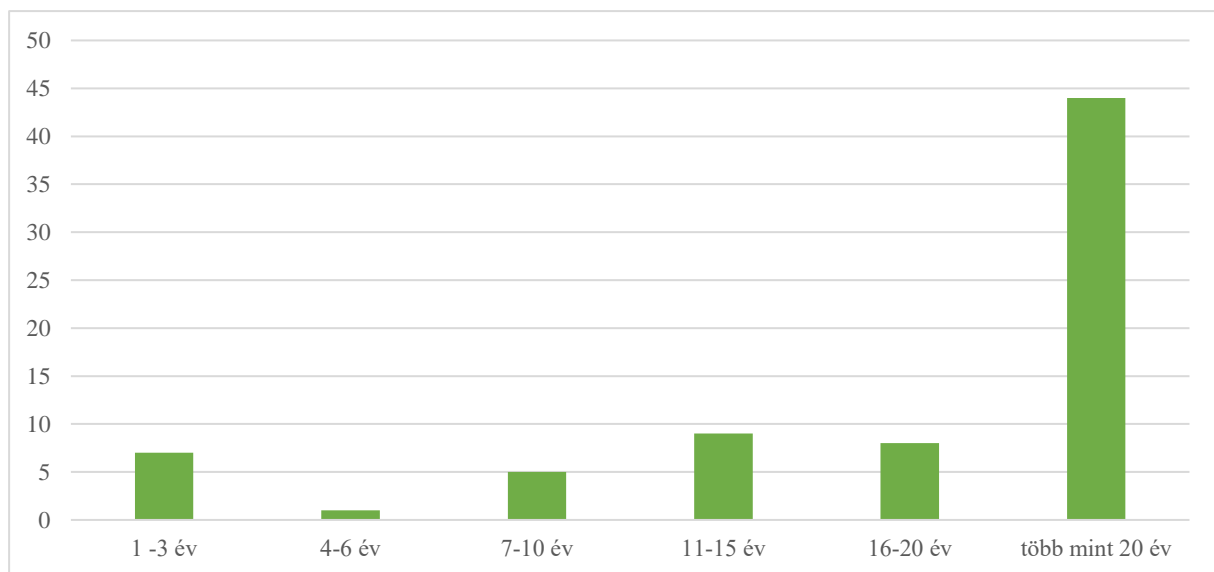
1. ábra: A válaszadó tanítók műveltségterülete (n = 74)

Kérdőívünkben arra is kerestük a választ, hogy mely évfolyamokon tanítanak a megkérdezettek a kitöltés pillanatában; több válasz is megadható volt. A kitöltők közül első évfolyamon 17 fő (22,8%), a másodikon 6 fő (8,1%), a harmadikon 8 fő (10,8%), a negyediken 14 fő (18,9%) tanít. A válaszadók közül 2 fő (2,7%) második és harmadik, 2 fő (2,7%) a harmadik és ötödik évfolyamon is dolgozik. Két fő tanít első, második és ötödik osztályban, szintén 2 fő dolgozik első, második, harmadik és negyedik osztályos tanulókkal. Nyugdíjas óraadó 4 fő (5,4%). Egyéb kategóriaként jelöltük azokat a tanítókat (17 fő), akik egyszerre több évfolyamon tanítanak. A válaszokat a 2. ábra összegzi.



2. ábra: Az iskolai évfolyamok eloszlása a tanítók gyakorlatában

A szakmai gyakorlati időre vonatkozó adatokat a 3. ábra szemlélteti. A kérdőívet kitöltők közül heten (9,5%) 1–3 éve tanítanak. Egy fő 4–6 éve kezdte a tanítói pályát, 7–10 éven (6,8%). 11–15 éve van a pályán 9 fő (12,2%). 16–20 éves munkatapasztalattal 8 fő (10,8%) rendelkezik. A megkérdezettek nagy része, 44 fő, azaz 59,5% több mint 20 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik.



3. ábra: A válaszadók eloszlása a tanítói pályán eltöltött évek száma szerint

### Helyzetkép a természetismeret tanításának gyakorlatáról a kutatás tükrében

Fontosnak tartottuk megismerni a természettudomány és földrajz tanítási terület, illetve a környezetismeret tantárgy tanításának gyakorlatát a válaszadók munkájában, ezért iskolájuk pedagógiai programja alapján a környezetismeret tantárgy helyi, intézményi sajátosságaira is rákérdeztünk. Rövid, szöveges választ vártunk. Két fő (2,7%) válaszolta, hogy iskolája alternatív programot valósít meg, de annak típusát már nem említette meg.



A természettudomány és földrajz tanítási területre vonatkozóan kérdeztük meg, hogy az iskola helyi tantervében van-e környezetismeret-óra az 1. és a 2. évfolyamon. A kérdésre 73 válasz érkezett, 1 fő (alternatív iskolában tanító) nem válaszolt a feltett kérdésre. 8 fő választotta az „igen, van” lehetőséget, közülük 1 fő alternatív program szerint, s 1 fő Szerbiában tanít. A kitöltők 88%-a „nem, nincs” választ jelölt meg a kérdőívben.

Az *igen* választ adók ezt követően pontosították, hány környezetismeret-óra van egy héten az adott évfolyamon. Csak 1 fő írta, hogy az iskolában, ahol tanít, a 2. évfolyamon heti 2 környezetóra van; 2 fő heti 1, három fő heti 2 órát említett, a szerbiai és az alternatív iskolában is heti 2 óra van; sajnos, az évfolyamot nem nevezték meg. Ebből következően a válaszok nem szolgálnak releváns információval.

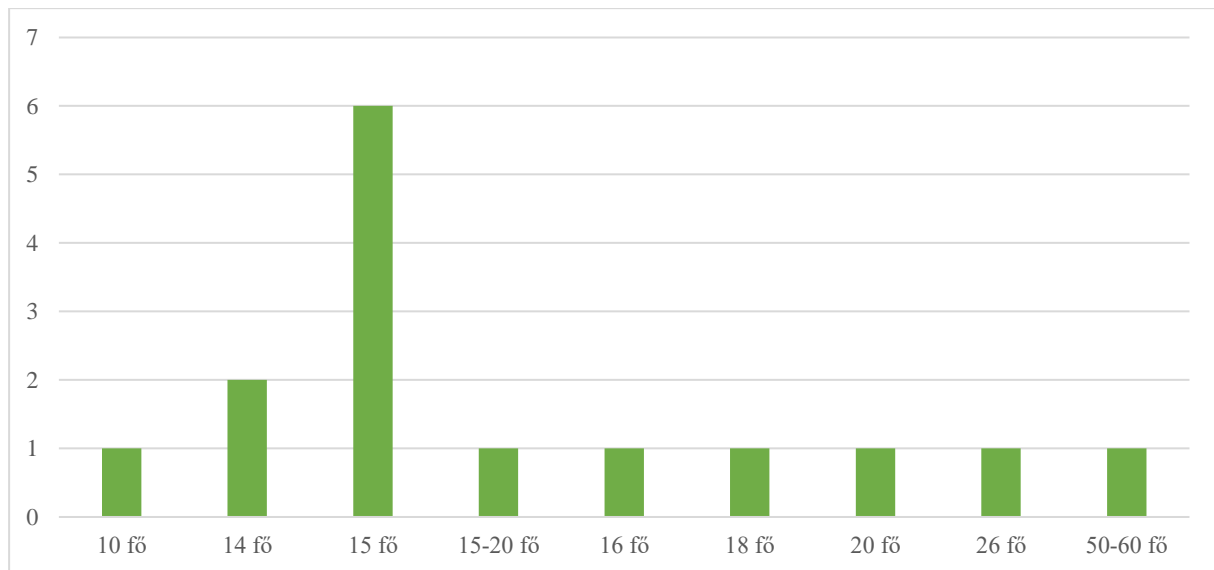
A NAT 2020 a 3–4. évfolyamon heti egy-egy tanórát rendel a környezetismeret tantárgyhoz; a helyi tantervre vonatkozóan kérdés volt, hogy van-e ennél több tanórai lehetőség az adott iskolában. A válaszadók nagyobb hányada, 66,2% (49 fő) a „nem, csak a heti egy környezetismeret-óra valósul meg” választ jelölték be. A megkérdezettek 33,8%-a, azaz 25 fő az „igen, hetente több környezetismeret-óra van” lehetőséget választották.

Fontosnak véltük megkérdezni, hogy a válaszadó tanítja-e osztálytanítóként a környezetismeret tantárgyat, vagy az úgynevezett szakosítással látják el. A válaszadók több mint fele (42 fő) igennel válaszolt, 32 fő pedig nemmel. Gördülékenyebben és könnyebben valószínűsíthető meg a természetismereti tartalmak és a szépirodalom integrációja, ha ugyanaz a pedagógus tanítja mindkét területet. Az általános iskolák alsó tagozatán, ahol a pedagógusok jellemzően generalisták, az integrált STEM-oktatás (természettudományok, a technológia, matematika és mérnöki ismeretek összefoglaló neve) más tantárgyakkal való ötvözése napi gyakorlat (lehet), amely egyrészt elősegíti a kritikus gondolkodást és problémamegoldó készséget; másrészt szépirodalmi szövegek olvasásakor együttérzés alakul ki a tanulóknál azon személy(ek) vagy környezet(ek) iránt, amely(ek)nek a problémáját megoldják, és így a saját tanulásukért, illetve olvasási képességeikért felelős személyként pozícionálják magukat (Cheek et al. 2024).

Tanórán kívüli foglalkozások is lehetőséget adhatnak arra, hogy a kutatásban vizsgált két műveltségi terület kapcsolatát megeremtsük, ezért környezetismeret-/természetismeret-szakkör meglétére vonatkozott a következő kérdés. 15 fő válaszolt igennel, ez a válaszadók 20,3%-a. A válaszadók 79,7%-a, tehát 59 fő nemleges választ adott a feltett kérdésre.

Amennyiben a válasz igen, akkor a környezetismeret-/természetismeret-szakkör rendszerességét is kértük megadni. A válaszok megoszlása a következőképpen alakult (4. ábra). Bár 15 fő válaszolta, hogy van szakkör az alsós évfolyamok számára, a rendszeresség kérdésre azonban 18 fő válaszolt. Heti egy alkalommal a kitöltők 66,7%-a (12 fő) válaszolt. A havonta két-három alkalommal lehetőséget 1 fő jelölt meg.

Az iskolában tartott környezetismeret-/természetismeret-szakkörre járók létszámát illetően 6 fő úgy nyilatkozott, hogy 15 tanuló, 2 fő válaszolta azt, hogy 14 tanulót érdekel a jelzett szakkör. A többi válaszadótól 10, 15–20, 16, 18, 20, 26 fős létszámot kaptunk. Az egyik kitöltő, aki alternatív iskolában tanít 50–60 fős létszámot adott meg, de csak projektnapok, -hetek alkalmával tartanak környezetismeret-/természetismeret-szakkört.



4. ábra: Környezetismeret/természetismeret szakkörre járó alsó tagozatos tanulók létszáma a válaszadók intézményeiben

A környezeti nevelést módszertani sokszínűség jellemzi, amely tanórán kívüli foglalkozásokon lehetőséget teremt többek között a projektmódszer alkalmazására is. A projektmódszer a szociális tanulás eszköze, amelyben fontos szerepe van az együttműködésnek, a párbeszédnek, a vitatkozásnak és az empátiának; az értő olvasáshoz is szükséges készségek és képességek aktiválásának. A tanórán kívüli foglalkozások, projektek különböző műveltségterületek integrálását is lehetővé teszik, amint *A Kincset rejtő Mecsekerdő* című projektről olvassuk: „A tantervi anyagtól nem tértünk el, olvasásórákon szövegértő feladatlapot oldottak meg a gyerekek az erdei állatokkal kapcsolatban, illetve a hangos olvasást is gyakorolták. Matematikából és nyelvtanból a tanmenet szerinti tananyagot dolgoztam át erdei témává, azzal kapcsolatban állítottam össze feladatlapot” (Nyisztor 2024). Szépirodalom alkalmazásáról környezeti nevelést szolgáló projektben sem a válaszadók, sem más forrás nem számol be.

#### ***Szabadon választott olvasmányok a természettudomány és földrajz tanulási terület támogatására***

A NAT 2020 által a környezetismeret/természetismeret ismeretanyaga részben átkerült az olvasás, szövegértésfejlesztés területére. „A természettudományos gondolkodás megalapozása az alapfokú képzés első szakaszában a magyar nyelv és irodalom tanulási területének tudásbővítést és olvasásfejlődést segítő olvasmányai (1–2. évfolyam) ágyazva kezdődik, és a Természettudomány és földrajz tanulási terület környezetismeret (3–4. évfolyam) és természettudomány (5–6. évfolyam) tantárgyainak keretében folytatódik” (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet) (Homoki 2021: 140). „Fontos megemlíteni, hogy – miközben a környezetismeret feladatait a magyarórákhoz delegálták – az anyanyelvi nevelés óraszámja is veszteséget szenvedett a tantervi változtatásoknak köszönhetően 3–4. évfolyamon (NAT 2020, Kerettanterv 2012), amely saját elsődleges feladatainak ellátását is veszélyezteti” (Homoki 2021: 140).

Az e területet érintő első kérdés arra vonatkozott, hogy használnak-e a tanítók szabadon választott olvasmányt mindennapi gyakorlatukban. A válaszadók jelentős része, 87,8%-a (65 fő) igennel válaszolt a feltett kérdésre, csak 12,2% (9 fő) reflektált nemmel.

Arra a kérdésre, hogy *milyen szempontok alapján választják ki a szabadon választott olvasmányokat*, valamennyi kitöltő válaszolt; lehetőség szerint a választott műve(ke)t is kértük megnevezni (ez utóbbi, sajnos, sok esetben elmaradt).

A 74 választ tartalmuk alapján kategóriákba rendeztük (5. ábra). A kérdőívet kitöltők 31,1%-a, azaz 23 fő a gyerekek érdeklődési körének megfelelően, a gyerekek által kedvelt olvasmányokat választja<sup>7</sup>. Olvasmánycímeket ebben az esetben sem írtak sokan. Csukás István *Téli tücsök meséi*, Fekete István: *Tüskevár*, Erich Kästner: *A két Lotti*, Berg Judit *Rumini*, M. Kácsor Zoltán: *Zabaszauruszok*, Berg Judit – Kertész Erzszi: *A négy madár titka*, valamint Jeff Kinney: *Egy ropi naplója* kerültek fel a listára. Az imént felsorolt művek mindegyike 1–1 válaszadótól származik. Az egyik kitöltő így nyilatkozott: „*Könyvtáros segítségével, a gyermekek egyéni érdeklődése, olvasási készsége alapján.*” Jó példa ez az intézményen belüli együttműködésre: a tanító olyan szakembertől (a könyvtárostól) kér segítséget, aki naprakész információkkal rendelkezik az új kiadványok területén; valamint figyelembe veszi a tanulók egyéni érdeklődését, olvasási készségét. Sajnos, példákat nem említett. Egy másik válaszadó ezt írta: „*Kb. egy egyoldalas lista van, amit szeretnek a gyerekek. Szabadon választhatnak, mit szeretnének olvasni.*” Egy másik vélemény szerint: „*17 fiam van, »Ropi naplója«.*” Három fő (a válaszadók 4%-a) a gyerekek aktuális kedvenc műveit választja, az életkornak megfelelően<sup>8</sup>. Egy fő (1,4%) válaszadó első és második osztályban csak mesékkel foglalkozik irodalomórán, harmadik és negyedik osztályban már a gyermekekkel közösen választja ki az adott olvasmányt, mint például *A két Lotti*, *Tüskevár* című regényeket. Ebben a csoportban jelent meg először az a válasz, hogy a szülőkkel egyeztetve, velük közösen választ a tanító a kedvencek közül.

Klasszikus vagy kortárs ismert magyar írók műveit tizennyolcan (24,3%) választják szabadon választott olvasmánynak<sup>9</sup>. Hat fő nevezte meg az író(í) t is. A 6 kitöltő közül ketten Bosnyák Viktória népszerű könyveit írták: *Amikor kivirágzott a fánkánk*; *A sirály a király*; *Elek, merre keresselek*. Egy fő Bosnyák Viktória mellett Csukás István műveit említette meg, azonban címet nem írt. Hárman Fekete István *Vuk* című művét választották. Egy fő Berg Juditot említette, azonban műcímet nem írt. Az egyik válasz különösen összetett. „*Ismert magyar író művét választom, tanévenként egy klasszikus és egy kortárs író művét. Sajnos, nem teljesen szabadon választok, mert figyelembe kell vennem a szülők anyagi helyzetét, ugyanis nincs iskolai könyvtárunk, a városi könyvtárban pedig 2–3 példány van a könyvekből. Gyakran olyan könyvet választunk, amit már olvasott felsőbb évfolyamos családtagjuk a gyermekek többségének. Ebben a tanévben Tatay Sándor »Kinizsi Pál« és Berg Judit »Rumini« című könyvét dolgozzuk fel.*” A következő válaszban a tanító az iskola-vezetés engedélyével például Nyulász Péter *Helka* című trilógiájának első részét, *A Burokvölgy árnyait* olvastatja és dolgozza fel a tanulókkal. Egy másik válaszadó szintén Nyulász Péter *Helkáját* választotta, mert komplex feldolgozást tesz lehetővé. A csoport negyedik

<sup>7</sup> A válaszadók érdeklődési körnek megfelelően választják a szabadon választott olvasmányt, melyek a következők: Csukás István (2022): *Téli tücsök meséi*. Szeged: Könyvmolyképző.; Fekete István (2023): *Tüskevár*. Budapest: Móra.; Erich Kästner (2023): *A két Lotti*. Budapest: Móra.; Berg Judit (2023): *Rumini*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; M. Kácsor Zoltán (2023): *Zabaszauruszok*. Budapest: Lampion.; Berg Judit – Kertész Erzszi (2022): *A négy madár titka*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Jeff Kinney (2022): *Egy ropi naplója*. Szeged: Könyvmolyképző.

<sup>8</sup> A válaszadók kedvelt mű alapján választják a szabadon választott olvasmányt, melyek a következők: Csukás István (2020): *Süsü, a sárkány*. Szeged: Könyvmolyképző.; Bálint Ágnes (2023): *Frakk, a macskák réme*. Budapest: Móra.; Varró Dániel (2023): *Túl a Maszat-hegyen*. Budapest: Jelenkor.

<sup>9</sup> A válaszadók ismert magyar írók alábbi műveit választják szabadon választott olvasmánynak: Bosnyák Viktória (2022): *Amikor kivirágzott a fánkánk.*, Budapest: Tintató Kiadó.; Bosnyák Viktória (2021): *A sirály a király?*. Budapest: Tintató Kiadó.; Bosnyák Viktória (2022): *Elek, merre keresselek?*. Budapest: Tintató Kiadó.; Fekete István (2024): *Vuk*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.; Nyulász Péter (2021): *Helka*. Budakeszi: Betűtészta.; Tatay Sándor (2021): *Kinizsi Pál*. Budapest: Ciceró Könyvstúdió Kft.

válaszadója harmadik osztályban egy kortárs magyar szerző szórakoztató regényét, míg negyedik osztályban komolyabb művet, klasszikust választ olvasmányként, azonban címet nem írt.

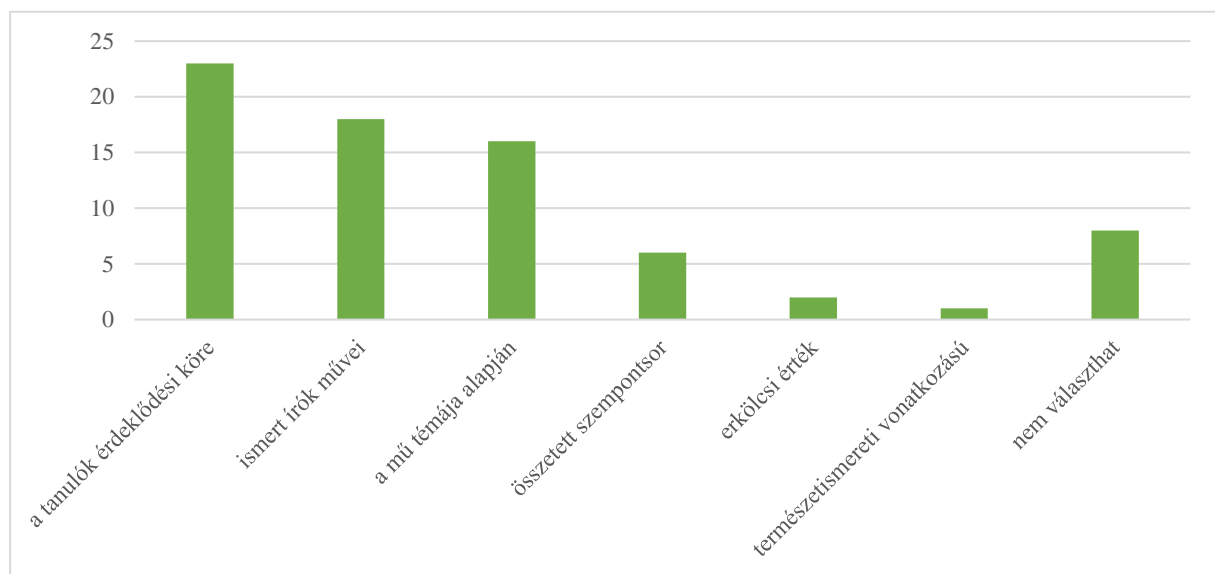
16 fő, a megkérdezettek 21,6%-a téma szerint választ szabadon választható olvasmányt diákjai számára<sup>10</sup>. Egy fő témakörökben, projektekben gondolkodva választja az olvasnivalót.

Vannak, akik több szempont szerint választanak szabadon választható olvasmányt. Ez a megkérdezettek 8,1%-a, 6 fő. Az egyik válaszadó felelete így hangzik: „*Osztály összetétele, képessége, érdeklődése. Második osztályban »Misi Mókus kalandjai«, harmadikban »Rumini«, negyedikben az »Elek, merre keressetek?«.*” A további válaszok közül az alábbi szempontokat emeljük ki: „*harmadik osztályban állatos, rövidebb, magyar írótól való mű (»Vuk«), negyedik osztályban »Lassie«*”; *gyerekek érdeklődési köre, adott mű témája, nyelvezete, az osztály összetétele, a korosztály, órai tananyaghoz való kapcsolódás.* Ebben a csoportban több író és műcímet is írtak a válaszadók, melyek a következők: Bosnyák Viktória: *Bátorság, Tomi!*, Bálint Ágnes: *Mazsola és Tádé*, Vlagyimir Szutyeejev: *Vidám mesék*<sup>11</sup>.

Két fő (2,7%) az alapján választ olvasmányt, hogy erkölcsi értéket képvisel-e az adott mű; konkrét példát nem írt.

Egy fő (1,4%) válaszadó emelte ki egyedül a környezetismeret fontosságát a választáskor: „*Legyen köze a természetismerethez is*”. Sajnos, nem írt író, műcímet.

Nyolcan válaszolták azt, hogy nincs lehetőségük választani.



5. ábra: Szabadon választott olvasmányok választásának szempontjai a válaszadók szerint (n = 74)

<sup>10</sup> A válaszadók téma szerint választják a szabadon választott olvasmányt, melyek a következők: Eric Knight (2024): *Lassie hazatér*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.; Fehér Klára (2001): *Mi, szemüvegesek*. Budapest: Ciceró Könyvstúdió Kft.; Gévai Csilla (2016): *Amíg kirándulunk*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Gévai Csilla (2017): *Amíg nyaralunk*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.

<sup>11</sup> A válaszadók több szempontot figyelembe véve választanak szabadon választott olvasmányt, melyek a következők: Tersánszky Józsi Jenő (2020): *Misi Mókus kalandjai*. Budapest: Holnap Kiadó Kft.; Bosnyák Viktória (2023): *Bátorság, Tomi!*. Budapest: Tintató Kiadó.; Bálint Ágnes (2020): *Mazsola és Tádé*. Budapest: Holnap Kiadó.; Vlagyimir Szutyeejev (2024): *Vidám mesék*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.

A megkérdezetteknek arra kellett válaszolniuk, választottak-e már a természetvédelemmel, a környezettudatos neveléssel foglalkozó gyermekregényt, ifjúsági regényt munkájuk során. Hosszabb szöveges választ vártunk indoklással és a mű megnevezésével, azonban ennek csak kevesen feleltek meg értékelhető módon.

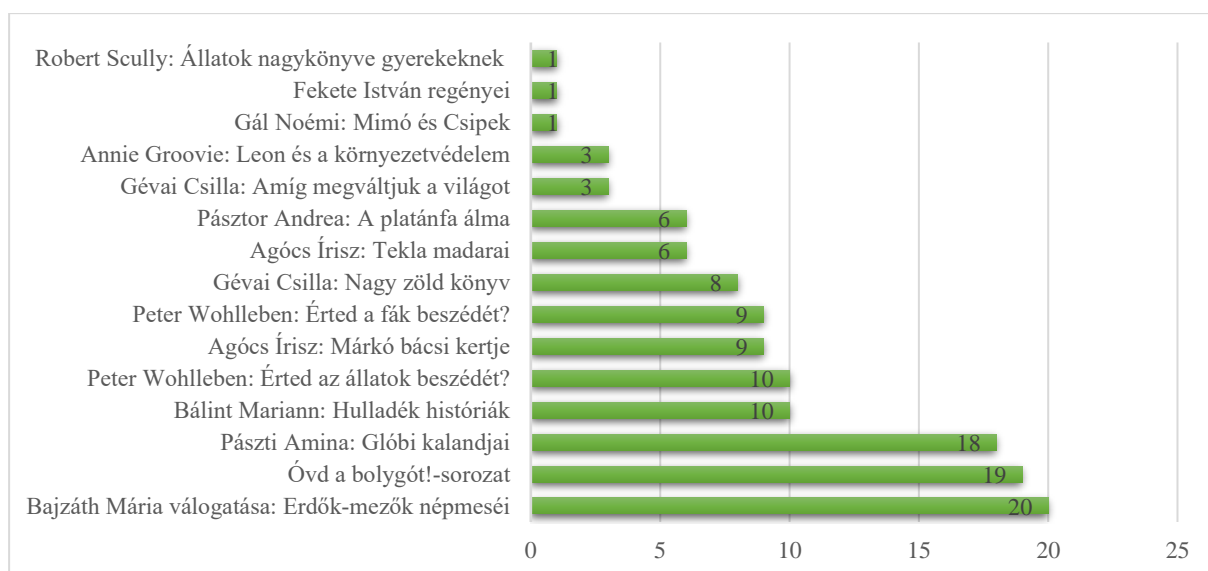
A válaszadók közül 52 fő (70,3%) nemmel válaszolt. Öt válaszadó megjegyzéseit kiemelésre érdemesnek tartjuk: „*Nem, erre a szempontra nem gondoltam.*”; „*Nem, más témát helyeztem előtérbe, de ez felkeltette az érdeklődésemet.*”; „*Általában nem. Annak örülök, ha olvasóvá nevelem őket. De elgondolkodtat.*”; „*Még nem, mert ez az első alkalom, hogy kötelező olvasmányt választottam*”. Azonban hozzátették: szinte minden irodalmi alkotáshoz lehet kötni a környezeti nevelést.

Igennel 22 (29,7%) fő válaszolt<sup>12</sup>. A kitöltők közül tizenketten Fekete István *Vuk, Kele, Bogánacs, Tüskevár* és *Téli berek* című műveit nevezte meg. 10 fő az alábbi műveket választotta: *Erdők-mesék népmeséi* Bajzáth Mária válogatásában, Berg Judit – Kertész Erzs: *A négy madár titka*, Berg Judit: *Tündér biciklin*, Csukás István: *Téli tücsök meséi*, Gévai Csilla: *Nagyon zöld könyv, Nagyon kék könyv*, Annie Groovie: *Leon és a környezetvédelem*, Igaz Dóra: *Az erdei iskola. Az erdei iskola* című művet a válaszadó minden osztályával elolvasztatja, mert ez a könyv felkészíti a gyermekeket a már hagyománnyá vált erdei iskolázásra, amit Lengyelen-Annafürdőn töltenek a tanulók. Agócs Írisz *Tekla madarai* című alkotás azért szabadon választott olvasmány a megkérdezett szerint, mert „*a gyerekek nagy része nagyon kedveli a madarakat*”. Nyulász Péter *Helka* című könyvét azért választotta a kitöltő, mert „*a Balaton legendáinak megismerésén túl természeti értékeinket, valóságos helyszíneket fedezhetünk fel*”.

A 6. ábra az e témakörben íródott, kortárs, 6–10 éves korosztálynak szóló könyvek<sup>13</sup> ismeretére vonatkozó válaszokat összegzi; a kérdés az volt, hogy ismerik-e az általunk kiválasztott műveket a válaszadók, illetve kiegészítésként felsorolhattak további alkotásokat.

<sup>12</sup>Természetvédelemmel, környezettudatos neveléssel kapcsolatos szabadon választott olvasmányok listája: Fekete István (2022): *Kele*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.; Fekete István (2024): *Bogánacs*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.; Fekete István (2021): *Téli berek*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.; Bajzáth Mária (2023): *Erdők-mezők népmeséi*. Budapest: Lampion Könyvek.; Berg Judit – Kertész Erzs (2017): *A négy madár titka*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Berg Judit (2021): *Tündér biciklin*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Gévai Csilla (2020): *Nagyon kék könyv*. Budapest: Corvina Kiadó.; Igaz Dóra (2018): *Az erdei iskola*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.

<sup>13</sup>A felsorolt kortárs könyvek a 6–10 éves korosztály számára, amelyek a természettel, természetvédelemmel kapcsolatban íródtak a következők: Bajzáth Mária (2023): *Erdők mezők népmeséi*. Budapest: Lampion Kiadó.; Peter Wohlleben (2023): *Érted a fák beszédét? – Kalandozások az erdőben*, Budapest: Kolibri Kiadó.; Peter Wohlleben (2023): *Érted az állatok beszédét? – Kalandozások az erdőben és a ház körül*. Budapest: Kolibri Kiadó.; Gévai Csilla (2019): *Nagyon zöld könyv*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Gévai Csilla (2018): *Amíg megváltjuk a világot*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Annie Groovie (2010): *Leon és a környezetvédelem*. Budapest: Csimota Könyvkiadó.; Pászti Amina (2014): *Glóbi kalandjai*. Budapest: Scolar Kiadó; Paolo Mancini, Luca de Leone (szerk.) (2021): *Óvd a bolygót!-sorozat*, Budapest: Geopen Könyvkiadó Kft.; Pásztor Andrea (2018): *A platánfa álma*. Kecskemét: Kecskeméti Televízió.; Agócs Írisz (2022): *Tekla madara.*, Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Agócs Írisz (2021): *Márkó bácsi kertje*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.; Bálint Mariann (2013): *Hulladék történetek – Klímánó történetek*. Magánkiadás.



6. ábra: Kortárs írók természetismereti témájú könyveinek ismertsége tanítók körében (n = 74)

A kitöltőknek választ kellett adniuk arra is, hogy kapnak-e tájékoztatást arról, hogy milyen új hazai, illetve külföldi gyermekregények jelennek meg az általuk tanított korosztály számára. 56 fő, a megkérdezettek 75,7%-a *nemmel*, míg tizennyolcan, a kitöltők 24,3%-a *igennel* válaszoltak a kérdésre.

A tájékoztatás forrására vonatkozó kérdésre 21 válasz érkezett. A legtöbben saját maguk, könyvesboltban tájékozódnak (14 fő); kilencen különféle blogok olvasása során, nyolcan könyvtári ajánlóból, a kiadó által küldött prospektusból, illetve kollégáktól; továbbképzéseken 2 fő, az iskolavezetéstől vagy a munkaközösség-vezetőtől 1–1 fő. Egy kitöltő azt válaszolta, hogy nem kap tájékoztatást.

## Összegzés

A kutatás megkezdése előtt négy kutatási kérdést határoztunk meg (lásd K1–K4). A K1) kérdés valamennyi gyakorló tanító, illetve tanítóképzésben dolgozó módszertani oktató, kutató érdeklődésére számot tarthat. A környezetismeret tantárgy integrált oktatásának bevezetése nemcsak kihívást, hanem bizonytalanságot is okozhatott. Erre enged következtetni például, hogy az ELTE TÓK tématervezési javaslatok kidolgozását kezdte meg a NAT 2020 környezetismeret tantárgy tanításának nevelési céljaihoz az 1–2. évfolyamon, és az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program 2021 keretében *A természettudományos gondolkodás pedagógiai szemléletének és módszereinek megújítása az alsó tagozatos korosztályban, különös tekintettel a NAT 2020 változásaira* címmel kutatóprogramot indított. „A környezetismeret integrált oktatása az első két évfolyamban számos nehézséget vet fel, de emellett számos lehetőséget is ad arra, hogy az adott osztály képességeit figyelembe véve azokat a képességeket erősítsük, amikre ott a legnagyobb szükség van” (ELTE TÓK 2023). A kutatócsoport több tekintetben elmarasztaló a környezetismeret tantárgy integrációjával kapcsolatban, így a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen az ismeretközlő szövegekkel is, melyek „feldolgozásának teljesen más a célja, mint az élőlények megfigyelésének a megfigyelés algoritmusáé. Az előbbi az olvasmány szövegét vizsgálja, bekezdéseket, tételmondatokat keresve, a szöveg kohézióját kibontva, melynek hozadéka, hogy közben a tanulók ismeretekhez is jutnak. De ezek az ismeretek nem megfigyelés és következtetés útján keletkeznek, ahogy ezt a környezetismeret-órákon követendőnek tartjuk”

(ELTE TÓK 2023). Az 1. és 2. évfolyam olvasókönyveiben a környezetismeret tantárgy integrációjaként megjelenő szövegek, illetve a kerettantervben a tanulási eredmények többsége valóban elsősorban az olvasástanítás céljait szolgálják (Kerettanterv 2020).

A K2) kérdésre kapott válaszok elemzéséből kiderült, hogy a tanítók tudatos döntése, szövegválasztása alapján sajnos nem kerülnek be a szabadon választott olvasmánytartalmakba a természetvédelemmel, környezettudatos neveléssel foglalkozó gyermek- és ifjúsági regények. A válaszadók 70%-a nem választ természetvédelemmel, környezettudatos neveléssel foglalkozó szöveget szabadon választott olvasmánynak.

Azt a folyamatot, amelyben a gyermekek a természettel szoros kapcsolatba kerülve a fenntartható fejlődést elérik, környezetvédelmi lépcsőházban fokról fokra haladásként írja le a szakirodalom. A lépcsőfokok: tapasztalatszerzés a természetben, megfigyelés, aktív párbeszéd, reflexió, cselekvés (Goga 2017: 88). A norvég tantervek mind az óvodai, mind az iskolai oktatásban a gyermekeknek a természetről szabadtéri tevékenységeikben, illetve az irodalomból szerzett tapasztalataikat egyaránt fontosnak tartják (Goga 2017: 87). A természetről, a környezetről a kora gyermekkorban kialakult fogalmakat különböző esztétikai élmények, mint például amelyeket a gyermekirodalom nyújt, befolyásolják, formálják. A norvég tanterv szerint a szabadban, a természetben végzett tevékenységek és az irodalommal kapcsolatos (beltéri) tapasztalatok egyaránt hozzájárulhatnak a fenntarthatóságra neveléshez. Hogyan vonható be az irodalom a környezetvédelmi lépcsőházba? *„Véleményem szerint a lépcső első fokának ezért a természet dialektikus megtapasztalásának kell lennie mind az irodalomban és művészetekben, mind pedig a küszöböt átlépve kint, a természetben”* (Goga 2017: 89).<sup>14</sup> A norvég jó példa ismeretében pozitívként értékelhetjük, hogy kutatásunk kérdőívének kitöltése közben néhány tanító érdeklődését felkeltette az a lehetőség, hogy a természettel, környezettel kapcsolatos olvasmányokkal járuljanak hozzá tanítványaik környezeti neveléséhez. Öt fő úgy nyilatkozott, hogy bár kimondottan ilyen témájú alkotást nem választottak még, de a legtöbb szépirodalmi művet igyekeznek a környezeti neveléssel összekapcsolni.

A K3) kérdés esetében felmérésünk válaszaiból úgy tűnik, hogy gyakran az iskolavezetésen, a tanítók és a tanárok közös összefogásán múlik, hogy a témában íródott szépirodalmat megismerik-e, és így lehetőségük nyílik azt megismertetni tanulóikkal. A magyarországi tanártovábbképzési helyzetről készült egy országjelentés az osztálytantervi olvasástanítás, -fejlesztés kapcsán egy évtizeddel ezelőtt; trénerok, tanítók és tanárok akkor is hasonló véleményt fogalmaztak meg. *„A pedagógusok tájékoztatása bármely új képzésről nehézkes és bonyolult. Elsősorban az intézményvezető az, aki naponta vagy hetente több tucat olyan e-mailt kap, amely továbbképzések hirdetését tartalmazza, és nagyon nehéz kiválasztani a magas minőséget garantáló kurzusokat. Túl sok olyan kurzus volt már, amely innovatívnak, újszerűnek hirdette magát; a pedagógusok nem bíznak már abban, hogy bármelyik meghirdetett kurzus újdonságot jelent a szakmájukban”* (Szabó–Szinger: 2015).

Az a feltevés, hogy a tanítók nem kapnak megfelelő tájékoztatást az új kortárs gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotások megjelenéséről, igaznak bizonyult: a kitöltők jelentős hányada (76%-a) nyilatkozott így. A kérdőív további elemzéséből kiderült, hogy a tájékoztatás módja szerint megfelelő tájékoztatást azok a pedagógusok kapnak, akik saját maguk informálódnak a könyvesboltokban, néhányan blogokat olvasnak, vagy éppen a kollégáktól, esetleg a kiadók által közreadott prospektusból tudakozódnak.

A K4) kérdésre jelen kismintás kutatásban válaszadó pedagógusok véleménye az, hogy a környezetismeret tantárgy hiánya az 1–2. évfolyamon alapfokú oktatás egész rendszerét érinti. A legideálisabb az lenne, ha a környezetismeret tantárgy az első és a második

<sup>14</sup> A szerző saját fordítása.

évfolyamon is ismét önálló tantárgy lenne. A természettudomány és földrajz műveltségi terület integrálása a magyar nyelv és irodaloméba az osztályonkénti olvasásfejlesztés irányába mutató kezdeményezésnek is tekinthető; azonban ezt a célt az szolgálja, ha a környezeti tartalom tanításában valósulna meg az olvasás és a szövegértés fejlesztése. A tantárgyakon átívelő tudásátadásra mind a válaszadó pedagógusok, mind a kutatók (ELTE TÓK: 2023) véleménye szerint akkor van leginkább lehetőség, ha egy tanító tanítja valamennyi tantárgyat. Nahalka szerint a környezetismeret tantárgyi integráció fejlesztésekor szükség lett volna egy kipróbálási szakaszra, illetve a tanítók (tovább)képzésére az új nemzeti tanterv bevezetése előtt: „A tanítók természetesen a magyar nyelv és irodalom tanítása során sok esetben alkalmazhatnak természet megismerésével foglalkozó szövegeket, ám fejlesztési feladatok megadása nélkül, teljesen új pedagógiai feladatként ez a tevékenység rendkívül esetlegesen szolgálhatja csak a természettudományos nevelést” (Nahalka 2020). Egy 2022-ben és 2023-ban a 3. évfolyamon, teljes országos lefedettségben végzett felmérés szerint (Homoki–Mata 2024) romlott a környezetismeret-tudásuk az új tanterv szerint tanuló kisdíjaknak. „Ezek alapján kimondható, hogy az új NAT-ban megfogalmazott tevékenységek nem kínálnak megoldást a tantárgy hiányára. Így az anyanyelvi és technikaórák nem orvosolják a tárgy megszűnésének hátrányos következményeit. [...] Mindamelllett a környezet megismerése nem lehet egyenlő egy szövegfeldolgozó óra algoritmusának elsajátításával” (Homoki–Mata 2024: 107). A mérés eredményei alapján valóban elmondhatjuk: érdemes lett volna időt és lehetőséget hagyni az környezetismeret tantárgy integrált tanításának kipróbálására.

Egyes kutatók szerint (Goga 2017) a természetábrázolás módja a gyermek- és ifjúsági irodalomban, valamint a gyermekek interakciója az irodalmi szövegekkel éppúgy szerepet játszanak a környezettudatosság kialakításában, mint a mérés, megfigyelés vagy kísérletezés a természetben. A szépirodalmi szövegek a természetet Stephens szerint jellemzően három nézőpontból ábrázolják: az első az ember természet feletti uralmát hirdeti; a második a természet csodálatát, a vele való törődést hangsúlyozza; a harmadik minden élőlényt értékekkel ruház fel, és nem tulajdonít az embernek semmilyen kiváltságos szerepet (Stephens 2006: 40). A fent hivatkozott országos mérés (Homoki–Mata 2024) azt is igazolja, hogy pusztán ismeretterjesztő szövegek feldolgozása nem tudja pótolni a természetre való rácsodálkozás örömeit, a természet iránt érzett felelősség kialakítását. A természetet tisztelő, minden élőlényt egyformán értékesnek ábrázoló szépirodalmi szövegek azonban segíthetik ezen érzések kialakítását, a kritikus gondolkodás fejlesztését. A megkérdezett pedagógusok szerint a környezetismeret tantárgy hiánya tom-pítható lenne, ha környezetvédelemmel, természetismerettel, környezeti neveléssel foglalkozó, ebben a témában íródott szépirodalmi írásokról, gyermek- és ifjúsági irodalomról szakmai tájékoztatást kapnának; így azokat szabadon választható olvasmányokként, vagy az olvasókönyvek szövegeiként használni tudnák.

## Irodalom

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> [2025. 01. 17.]

Balácsi Ildikó – Vadász Csaba (2019): *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf) [2024. 08.08.]



- Bódis-Nagy Franciska (2024): *Az olvasóvá nevelés lehetőségei az alsó tagozaton, különös tekintettel a természetismeret témakörére*. [szakdolgozat] Pécs: Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógiai és Vidékfejlesztési Kar
- Cheek, L.R. – Carter, V. – Daugherty, M.K. – Goering, C. Z. (2024): *Connecting Compassion: Empathy's Role in STEM and Literacy Integration*. *Read Teach.* [2024. 08. 08.] DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.2359>
- ELTE TÓK (2023): *Gondolatok az integrált környezetismeret tanításról. Bevezető kutatócsoportunk tématervezési javaslatához*. URL: <https://www.tok.elte.hu/content/gondolatok-az-integralt-kornyezetismeret-tanitasrol.t.6973?m=489> [2025. 01. 16.]
- Goga, Nina (2017): A feeling of nature in contemporary Norwegian picturebooks. *Encyclopedia.* 21(49), 81–97. URL: [https://www.researchgate.net/publication/325892575\\_A\\_feeling\\_of\\_nature\\_in\\_contemporary\\_Norwegian\\_picturebooks](https://www.researchgate.net/publication/325892575_A_feeling_of_nature_in_contemporary_Norwegian_picturebooks) [2025. 01. 16.] DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7605>
- Harmath Artemisz (2024): *Fenntarhatóság, környezettudatosság a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Kecskemét, 2024. 06. 11. ZÖLD-TANODA Ismeretterjesztő előadások és interaktív foglalkozások kicsiknek és nagyoknak a fenntarthatóság jegyében. NKA Környezetkultúra és Ismeretterjesztő Kollégium, A2032/N4272 azonosító számú pályázat
- Homoki Erika (2021): *A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek*. In: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. pp. 137–144.
- Homoki Erika – Mata Emese (2024): Mérhető változások a 3. osztályosok környezetismeret-tudásában. *Új Pedagógiai Szemle*. [online], 74(5–6), 92–110. URL: <https://upszonline.hu/index.php?article=740506012> [2025. 01. 17.]
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. [https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) [2025. 01. 16.]
- Lengyel Balázs (1999): *Nemes Nagy Ágnes: Összegyűjtött versei*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nahalka István (2020): *Vélemény a NAT-2020 természettudományos nevelést érintő részéről*. URL: <https://nahalkaistvan.blogspot.com/2020/02/velemeney-nat-2020-termezzettudomanyos.html> [2025. 01. 17.]
- Nyisztor Judit (2024): A környezeti nevelés lehetőségei az alsó tagozaton. Avagy a projektpedagógia és a mesevilág a környezettudatos szemléletmód kialakításának szolgálatában. *Új Köznevelés [online]*, 2024/3–4. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevel/a-kornyezeti-neveles-lehetosegei-az-also-tagozaton> [2024. 08. 08.]
- Pataky Adrienn (2019). *A kortárs magyar líra elmúlt évtizedének biopoetikai irányáról - 2019*. Bárka. URL: <http://www.barkaonline.hu/esszek-tanulmanyok/6681-a-kortars-magyar-lira-elmult-evtizedenek-biopoetikai-iranyarol> [2024. 08. 08.]
- Stephens, John (2021): From Eden to Suburbia: Perspectives on the Natural World in Children's Literature. *Papers: Explorations into Children's Literature*, 16(2), 40–45. URL: <https://ojs.deakin.edu.au/index.php/pecl/article/view/1213> [2025. 01. 17.]
- Szabó Ildikó – Szinger Veronika (2015): „ISIT”: Távoktatási tanártovábbképző program az osztálytervi olvasásfejlesztésért. *Anyanyelv-pedagógia [online]*, 7(3), URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=584> [2025. 01. 17.]

## SUMMARY

### **Integration of science, environmental (green) and literary education through the use of children's and young people's literature (juvenile fiction, young adults' literature) in the practice of primary school teachers**

According to the current regulation of the National Core Curriculum in Hungary, science education should be embedded in the field of Hungarian language and literature through the processing of informative texts aimed at text comprehension and knowledge extension in the first two grades of primary education. The teaching of environmental studies starts in the third grade and builds on the developments and activities in the fields of technology and design, Hungarian language and literature, visual culture, mathematics and ethics in the framework of the subjects of technology and design, Hungarian language and literature, visual culture and ethics in the first and second grades. The first cycle of primary education for grades 1–4, which followed the provisions of National Core Curriculum, has been completed in the school year 2023/2024, so it is examining how the aforementioned public education regulation has affected the everyday school practice in grades 1–4, especially seeing into how and in what ways the content of literature teaching has changed with the introduction of science studies content; whether practitioners have the opportunity to introduce pupils to fiction related to nature, environmental studies, environmental protection and the created world through optional reading materials, and to what extent teachers are familiar with contemporary, age-appropriate literature on such topics. The present paper presents the results of an empirical, small-sample (74 respondents) questionnaire survey on whether practising teachers in grades 1–4, when using optional reading materials in classrooms, pay attention to linking literary education with science education.

**Keywords:** optional readings, contemporary children's and young people's literature, science, methodology



DOMOKOS Áron

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0000-0002-7615-3332

drdomokosaron@gmail.com

**Nemkötelező fantasztikumok –  
Egy alternatív  
irodalomtankönyvről  
Baka L. Patrik: Doboztankönyv  
recenzió**

**Kulcsszavak:** Baka L. Patrik, kötelező olvasmányok, populáris irodalom, spekulatív fikció, irodalmi nevelés, Doboztankönyv

Recenziókat, amely egyfajta magyar nyelvű popkultúra-tudományi seregszemle is kíván lenni, két idézettel kezdenék: „diákjaink nem kis része alig érti a második világháború előtt keletkezett szövegeket – írja Gombos Péter az „*Ó, mondd, te mit választanál!*” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában című, lassan 15 esztendő tanulmányában –, nem is beszélve a 19. századi irodalmi művekről. Ismeretlen szavak garmadája, hosszú mondatok, lassú cselekményvezetés, s az azonosulási lehetőség hiánya akadályozza a befogadást” (2009: 43). Megoldása: a klasszikusok tanítása mellett a kortárs, népszerű és egyben értékes ifjúsági irodalom beemelése az olvasmányok közé. Hasonlóan látta/látja a helyzetet egy másik pedagógus: „A 12-13 éves kortól 15-16 éves korig tartó serdülőkor az egyik legmeghatározóbb időszak az olvasóvá válás folyamatában. Ez az életkori szakasz a pszichikus fejlődés szempontjából ugrásszerű változásokat eredményez. – fejtegeti Arató László a „ponyvairodalom” melletti elhíresült *Védőbeszédében* – Az ilyen korú gyerekek érdeklődése a korábbiakhoz képest jelentősen megváltozik: az olyan könyvet tartják értékesnek, amelynek cselekménye és lélektani problémái meglepőek és mozgalmasak; jellemábrázolása kidolgozottabb, a kifejezései egyértelműek, világosak, a megoldása csattanós, és sok benne az ellentét” (2016: 29). Megoldása az olvasási öröm fokozására az ifjúság érdeklődését felkeltő „lektúrok” tanítása, s Susan Collins *Az éhezők viadala* című regényén rögtön meg is mutatja, hogyan érdemes hozzányúlni tanórán. A profit vezérelte, egyre meredekebben növekvő gazdasági-társadalmi egyenlőtlenségek korában, s az ezt sokszor fenntartó és elfedő új médiumok és platformok, a transzmedialitás, a végtelen elágazású híroldalak, a mindent magába kebelező közösségioldalak, a számítógépes játékok, a képregények, a realityk, a blockbusterek, a streamingelhető sorozatok, a fanfictionök, a könyvesboltokat elárasztó szubzsánerek és a multitasking idején a kötelező olvasmányok és az olvasásra nevelő módszertanok problematikája szerte a világon talán még aktuálisabb. Az igény, sőt a megoldási tervek, meg is vannak, de hol találhatjuk meg őket konkrétan?

Az idén hozzáférhetővé vált, rejtélyes című *Doboztankönyv*<sup>1</sup> írója Aratóval Lászlóval egy időben tette közzé nyitó-programadó szövegét az *Iskolakultúra* című folyóiratban (2016a). Baka L. Patrik ebben az írásban, amely nem melleleg az új, flexibilis, diákközpontú szlovák oktatási programba is illeszkedik, a kisebbségi, magyar nyelvű oktatás szempontjait egészíti ki a jól megvalogatott, a tanulók fantáziáját valóban megmozgató,

<sup>1</sup> Beleolvasási lehetőség itt: <https://bazis.me/text/baka-l-patrik-doboztankonyv-cimu-kotete-megjelent> [2024.11.10.]

saját világokat építő, fantasztikus-spekulatív<sup>2</sup> kortárs művekhez való odafordulással. Az elsősorban a felső tagozatosokra és középiskolásokra kalibrált reformprojekt az olvasás megszerettetését, az irodalmi nevelést a populáris kultúra fantasztikus világainak segítségével látta megvalósíthatónak. Ezen újabb, transznacionális termelésű-terjesztésű s egyben transzmediális (a mindennapokban szinte kikerülhetetlen) populáris művek, nagyjából a Harry Pottertől kezdődően ugyanis – érthetünk egyet Birgit Schlachterrel – „a cselekménytől függetlenül olyan egyetemes témákat dolgoznak fel, mint az önfelfedezés, identitás, a felnőtté válás, a barátság, a család és a halál” (2014: 3). Baka víziójának megfelelően tanulmányok formájában neki is vágott a megvalósításnak, s az azóta elkészített, feladatokban, gyakorlatokban, szemelvényekben gazdag, regényekre koncentráló doboztankönyv-fejezetek végül a mostani kötetben csúcsozódtak ki (egy fejezetet Baka Vida Barbarával közösen jegyez). Tervezete-gondolkodásmódja eközben minden más munkájában is megjelent, a *Függőhidak: Fejezetek a kortárs spekulatív fikció irodalmából* című kötettől (2016b), a *Teljes gőzzel: Bevezetés a steampunk olvasásába* (2020) című könyvén keresztül a 2022-es *Óperenciák – Fejezetek a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalomból* című opuszáig (Baka 2022). Ez az elhivatottság és személetmód természetesen nem előzmény nélküli, hanem szervesen kapcsolódik kortárs magyar irodalmárok, pedagógusok, kultúrakutatók évtizedes tevékenységéhez.

A leendő vagy már most is a „fronton” küzdő pedagógusaink számára itt csak utalhatunk, és egyben a figyelmüket is fel szeretnénk hívni az olyan úttörő és szisztematikusan építkező, a populáris kultúrával és/vagy a fantasztikus alkotásokkal foglalkozó projektekre, munkásságokra (a teljesség igénye nélkül, csak szemelgetve az olykor hatalmas életművekből) mint amilyen S. Sárdi Margité, aki évtizedeken át tartotta szemináriumait a tudományos fantasztikum témakörében az ELTE BTK-n, s létrehozta a *Magyar Scifitörténeti Társaságot*<sup>3</sup> (S. Sárdi 1994, 2013) vagy mint amilyen Gombos Péteré, aki két évtizede igyekszik a minőségi ifjúsági irodalom és az irodalmi nevelés elválaszthatatlanságára felhívni a figyelmet (Gombos 2009b, 2013, 2019, 2022). Természetesen Baka L. Patrik szellemi otthona, munkahelye, a Selye János Egyetem s annak lenyűgöző popkultúrakutató csapatának a művei a *Doboztankönyv* legfontosabb ösztönzői, ihletforrásai. A H. Nagy Péter vezetésével működő tudós-pedagógus gárda<sup>4</sup> különféle szubzsánereket bemutató kötetei-szerkesztései között a sci-fi éppúgy megtalálható (H. Nagy 2007), mint a krimi (Benyovszky 2008), az alternatív történelem (H. Nagy-Keserű 2011), a vámpírtörténetek (H. Nagy 2012), a fantasy (Hegedűs 2012, Keserű 2021) vagy magának a populáris kultúra egészének a vizsgálata (Benyovszky 2019, H. Nagy 2019, H. Nagy – L. Varga 2022). Nem mehetünk el szó nélkül ugyanakkor Tóth Csaba és Nagy Ádám projektjei és szerkesztései mellett sem, amelyek minden esetben a fantasztikum társadalomtudományi-politikai (Tóth 2016), tudományközi, pedagógiai aspektusait tárják fel (Lőrincz–Nagy 2019, Varjas et al. 2021., Nagy 2022), gondoljunk csak a beszédes című *Nevelj jedit!*-re (2018). Ebbe a

<sup>2</sup> A fantasztikus-spekulatív (elsősorban prózai) művek tanulmányozáshoz a netes források legalább olyan fontosak lehetnek, mint a könyvek. Ilyen többek között a Szujó Norbert által működtetett *F.I.O.K. – Fantasztikus Irodalmi Olvasói Kör* FB-oldal (<https://www.facebook.com/groups/477724139237201>), a Kozma Réka vezette írói műhely (<https://www.facebook.com/igyneveldaregenyedet>), a Pintér Bence és Hetei Péter által szerkesztett-írt *Spekulatív zóna* (<https://spekulativzona.substack.com/>) vagy a <http://www.prozanostra.com/> (Itt külön is izgalmasok a *Popkultúra a felsőoktatásban* c. sorozat interjúi.) A populáris kultúra sok elemével foglalkozik továbbá a *Médiakutató* (<https://mediakutato.hu/rolunk.html>), a Prae.hu (<https://www.prae.hu/>), ill. és az utóbbi időben a *Kortárs Online* (<https://kortarsonline.hu/>) is. [2024.11.10.]

<sup>3</sup> Elérhető itt: <https://sites.google.com/site/scifitort/> [2024.11.10.]

<sup>4</sup> Az általuk 2013-ban megalakított MA Populáris Kultúra Kutatócsoport weboldal itt érhető el: <https://mapop-kult.com/> [2024.11.10.]

hagyományba sorolhatók továbbá Limpár Ildikónak a horror műfajáról szóló szerkesztései (2021, 2024) vagy a magyartanítás módszertanát, a kortárs irodalompedagógiai törekvések integrálhatóságát tárgyaló, 2020-as *IrKa* című kötet (Herédi et al). Végül, de nem utolsósorban említsük meg Galuska Pál fantasztikumról szóló tanulmányait (Galuska–Felekly 2015a, 2015b), Manxhuka Afrodítának a populáris irodalomban rejlő lehetőségekről szóló értekezéseit (2020, 2022), Hódosy Annamáriának a populáris filmekről és azok ökológiai vonatkozásairól szóló elemzéseit (2018, 2023) valamint Horváth Márk, Lovász Ádám és Nemes Z. Márió poszthumanizmusról szóló szövegeit is (2019). Mint láthatjuk, a különböző esztétikai iskolákhoz, világnézetekhez, tudományágakhoz kapcsolódó vizsgálódásokból derékhadnyi<sup>5</sup> áll már a tanítók, tanárok, diákok rendelkezésére – ha be szeretnék vinni a népszerű műveket az osztályterembe. Baka L. Patrik is a felsoroltak jórészt integrálva alkotta meg saját tankönyvét.

A kemény fedeles, A4-es formátumú, felső tagozatosokat és középiskolásokat is megcélzó *Doboztankönyv* mint alternatív irodalomkönyv fő jellemzője (sokszorososan is) a nyitottság. Már maga az elnevezése-címadása is erre utal: a könyv fejezetei ugyanis megállják a helyüket magukban is, nem épülnek egymásra; a metaforát kibontva: a fejezetek nincsenek egymással összefűzve (bár több titkos szálon mégis), s olvasójuk maga döntheti el, milyen sorrendben veszi őket magához, mintha csak egy dobozból válogatna! Az egyenrangú tankönyvfejezetek abból a szempontból is nyitottak, hogy „a diákok és az oktató érdeklődése és választása, valamint a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethető, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók” (8). Egészen ritka jelenségnek számít manapság az olyan tankönyv, amely saját maga felszámolását is felveti, miközben még arra is invitál, hogy egészítsük ki: „Amennyiben törekvésünk megszólítja a kollégákat, örömmel vesszük csatlakozásukat a doboztankönyv-korpusz alkotói közé, hiszen a fő cél a sokszínűség, a sokrétűség és a mindenkori aktualitás” (11). Baka azon morfondíroz, hogy ha ki lenne dolgozva 60 populáris mű/téma, azaz doboztankönyv-fejezet, akkor abból még könnyebben, lelkesebben, demokratikusabban válogathatnának a diákok. Ő maga ezúttal ezt a tíz roppant izgalmas könyvet/témát tárja elénk:

I. Aranyvérűek és árják – J. K. Rowling *Varázsvilága és a nácizmus* [felső tagozat és középiskola]

II. Barkácsolt mesevilág – Lakatos István: *Dobozváros* [felső tagozat]

III. Ha a népmese felnő, fantasyvé lesz? – Kleinheincz Csilla: *Ólomerdő* [felső tagozat és középiskola]

IV. János vitéz újratöltve – Csurgó Csaba: *Kukoricza* [középiskola]

V. Nyelvek viadala – Huszti Gergely: *Mesterelvők hajnala & Mesterelvők viadala* [felső tagozat és középiskola]

VI. Fojtogató természet – Jeff VanderMeer: *Déli Végek-trilógia* [középiskola]

VII. Az emberi test határtalansága – Markovics Botond / Brandon Hackett: *Az ember könyve* [felső tagozat és középiskola]

<sup>5</sup> A populáris kultúra leíró jellegű elemzései mellett a populáris kultúrára adott kritikus reflexiókból (pl. annak rejtett ideológiai-befolyásolási, a világ hatalmi struktúráját igazoló gyakorlatairól) manapság egyelőre nagyobb a hiány magyar nyelven. Ezen a területen még bőven lenne gondolkodni és írni való. Egy pedagógusnak fontos lenne szem előtt tartania Tütő László megjegyzését: „Korunkban az egyének többsége úgy szocializálódik, hogy hajlamos hivatalos intézmények által sugallt elvárásokat és divatokat követni, különböző hatalmi, illetve eszmei tekintélyeknek alávetni magát. Fantáziáját a tömegtájékoztatásban felkapott témák, hírek, személyek foglalkoztatják: érdeklődését politikai és médiasztárok megnyilvánulásai, megnyilatkozásai kötik le. Szabadidejét többnyire a médiában preferált, irányított szórakozásokkal tölti ki.” (Tütő 2018: 200) Az első komplexebb kísérletnek tekinthető magyar nyelven *A művészettől a tömegkultúráig* című kötet (Olay-Weiss 2014) egyes szövegei, vagy a tíz évvel később megjelent *Populáris kultúra és politika* (Barna-Patakfalvi-Czirják, 2024). A témához kapcsolódva bevezető szöveggént András Csaba könyvismertetőjét (2018) javasoljuk.

VIII. Gőzerővel: A steampunk műfaja – Scott Westerfeld: *Leviatán* [felső tagozat és középiskola]

IX. Meghasadt múlt: Az alternatív történelem műfaja – Philip K. Dick: *Az ember a Fellegvárban* [felső tagozat és középiskola]

X. Embertelen hagyományok – Ben H. Winters: *Földalatti Légitársaság* [középiskola]

Mindezek mellett a *Doboztankönyv* fejezetei az egész világra mint „szövegre” vagy mint egymással kapcsolatban lévő, egymásra ható médiumok rendszerére is nyitottak. A szerző tudja, hogy minden szöveg eleve más szövegekre, mediatizált világokra való szándékos vagy szándéktalan utalásrendszerből (pretextusokból, paratextusokból, intertextusokból) áll, amelyeket a befogadó aktivizálhat. „A *Star Wars* – magyarázza az előszóban Baka – például filmként, a *Warcraft* pedig PC stratégiai játékként kezdte bontogatni a szárnyait. Mi magunk nem ismerünk olyan szépirodalmi alkotást, melynek eredője valamely más mediális közeg volna... Már csak ezért is bátran kijelenthető, hogy az egyes médiumok közti markáns kommunikáció mindenekelőtt a spekulatív fikciós és populáris irodalom, valamint az ezekkel sok esetben átfedést mutató gyermek- és ifjúsági irodalom sajátja. Mondhatni, ezek az alkotások ismerték fel és aknázták ki először a transzmedialitásban rejlő lehetőségeket” (9). Bármilyen fantasztikus világ felépítéséről vagy megértéséről legyen is szó, a diákok már a szövegvilágon „túl” is magától értetődően közlekednek, s erre a tanárnak is érdemes ügyelnie. A fejezetek ráadásul – s ez a nyitottság utolsó ismérve – az adott szöveghez-regénytémához kapcsolódva számtalan új perspektívát nyújtanak, s a legkülönbébb tudományokra nyitottak; inter- és multidiszciplináris szemléletűek. A történelemtől, a politológiától, a néprajzon, a földtörténeten és ökológián át a kommunikációig, a vallástudományig, a genetikáig és a multiverzum-elméletig elképesztő sok terület érintenek.

Hogy érthető legyen a tankönyv gondolkodásmódja, lássunk néhány példát most a történelmi-társadalmi vonatkoztatásokra! Baka L. Patrik nyitó fejezetében a diákok között máig legnépszerűbb könyvvel (Gombos 2022), a *Harry Potter*rel foglalkozik, s annak halhatatlanul sok, lehetséges témája közül a varázsvilágon belüli elnyomáshoz, illetve diktatúrához hajol közel úgy, hogy az „aranyvérűek” és „sárvérűek” kérdéskörét a nemzetiszocializmus ideológiájának és szimbolizmusának fényében vizsgálja. A popularitásnak természetesen regionális árnyalatai is vannak: a *Földalatti Légitársaság* című regény például hiába volt nemzetközileg sikeresnek mondható, és hiába adták ki magyarul is, viszonylag kevesen ismerik még itthon, ám – s ez is erénye a könyvnek – a szerző a X. fejezetben könnyedén vezet be világába. Ebben a szövegben a történelem máshogy alakult, mint ahogy most ismerjük: Abraham Lincolnt korábban gyilkolták meg, s ez olyan dominóeffektust indított el, amelynek végeredménye a polgárháború el- és a rabszolgaság fennmaradása lett. A disztópikus közeg mellett, hogy nyomasztó-izgalmas a diákoknak, lehetőséget ad a tanárnak, hogy a borszínalapú és az osztályalapú elnyomásfajtákról, a társadalmi szervezési formákról és a hagyomány fogalmáról beszélgesse velük, s végül közös alkotmányírásra is ösztönözze őket! Egy másik fejezet (a IX.) szintén az alternatív történelem műfajával foglalkozik: Philip K. Dick *Ember a fellegvárban* című regénye kapcsán (itt a II. világháborút Hitler nyeri meg) a „mi lett volna, ha”-kérdéskör gondolkodást és a történelmi tudatot fejlesztő játékoságára helyezve a hangsúlyt Baka a magyar történelem nagy sorsfordító eseményeire kérdez rá. Szintén a műfajiság kap főszerepet a *Gőzerővel* című, VIII. fejezetben: „A steampunk – magyarázza a szerző – lényegében válasz arra a kérdésre, hogy milyen lett volna a múlt, ha korábban jött volna a jövő” (54). Ha százötven évvel korábban ment volna végbe az információtechnológiai forradalom, hogy alakult

volna a világ sorsa? – teszi fel a kérdést a tanulóknak. A bemutatott szerzők fele angol-szász, a másik fele magyar: Csurgó Csaba, Huszti Gergely, Kleinheincz Csilla, Lakatos István, Markovics Botond neve a fantasztikum rajongóinak sokat jelent, s az ilyen típusú tankönyvek talán módot adhatnak arra is, hogy kilépjenek a szubkulturális helyzetükből.

A kötet módszertanilag igen változatos-komplex, könyvészetileg megkapó: a fejezetek minden esetben virtuózan keverik a választott szövegek tartalmi összefoglalását (olykor karakterjellemzéseit) a regény egyik, az adott órára tervezett, vizsgálatra kiemelt problémakörével. Pedagógiai módszerek tekintetében Baka az irányított megbeszélést a csoportos megbeszélésekkel és az egyéni-páros-csoportos munkáltató módszerekkel kombinálja; gyakorlatai felölelik az egyszerűbb visszakereső feladatokat, a műveltségfejlesztő kérdéseket, a hallatlanul fontos önismereti-személyiségfejlesztő kérdéseket, az ötletbörzét, a drámajátékot (szinte minden fejezetben van például bírósági tárgyalás, az említett közös alkotmányírás stb.), a kutatásalapú-felfedezettő kihívásokat és a kreatív írást (kép-regény készítése, klasszikus művek részleteinek modernizált átírása). Az óratervek formájában kidolgozott élményalapú, a diákokat egyenrangúként kezelő, közvetlen, modorosságtól mentesen megírt fejezeteket rövid „megoldások”, a feltett kérdéseket tisztázó válaszok zárják. A kötet legvégén pedig egy minden igényt kielégítő szakmai bibliográfia található.

A könyvlapok „igencsak tetszetős megjelenésűek, esztétikai szempontból is felettebb értékesek – írja egy recenzens. – Az oldalképeket gazdagító számos illusztráció valamint egyéb vizuális megoldás hatékonyan kelti fel az olvasó figyelmét. A szépérzékre is hatást gyakorló kiadvány különleges vonzerővel bír” (Beke 2024: 123). Az életkori sajátosságokat és a multimediális környezetet figyelembe vevő látványterv valóban káprázatos: a változatos tipográfia, a színes betűk, a vizuális kiemelések itt-ott néha talán nehezítik az olvasást, a tördelés, a színpompás „szóbuborékok” és „keretes” megjegyzések azonban, önmagukban képként értelmezve örömeire lehetnek a diákoknak. A könyvként is szép alkotás mindenestre alkalmas az önálló tanulásra is, bár közösségben természetesen sokkal élvezetesebb, és biztosak vagyunk benne, hogy sok pedagógust, irodalombarátot vagy akár biblioterapeutát (hisz annyi, valószínűleg számukra eddig ismeretlen regényvilágba vezet be) képes lesz majd megihletni.

Végezetül, aki a megvalósíthatóság kérdését vetné fel a könyvvel, a projekttel és úgy általában a populáris irodalom (mint a tudásszerzés egy új, lehetséges módjának) osztálytermi alkalmazásával kapcsolatban, vagyis azt kérdezné, hogy egy szigorúan előírt törzsanyag mellett juthat-e idő efféle csemegékre és egyáltalán mikor (és miből<sup>6</sup>) tudják majd elolvasni a diákok ezeket a regényeket, (Baka a flexibilisebb szlovák oktatási programokra apellálva tíz-tizenöt elkülöníthető órával számol), nos,... annak nem tudunk, mit mondani. A 2020-as *Kerettanterv* az általános iskolások számára mindössze hat órát tart fent a populáris kultúrára, a középiskolások számára is megemlíti ugyan az ilyen alkotásokat, „ám itt már szinte kizárólag a tananyag színesítése, dúsítása céljából, azaz a népszerű művek a kötelezően tárgyalandó alkotások mellett feldolgozhatók, amennyiben jut rájuk idő, és a szaktanár úgy dönt, hogy beépíti azokat a tanegységbe. A mindennapi pedagógiai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tantervben rögzített törzsanyag (melynek feldolgozására az adott szaktárgy órakeretének legalább 80%-a fordítandó) önmagában is elegendő egy tanév teljes óraszámának lekötésére, tehát valójában erősen korlátozza a törzsanyag mennyisége és az órakeret szűkössége az iskolai magyartanításban a tananyag mellett szabadon tárgyalható művek számát” (Kiss-Szűts 2021: 65). Úgy tűnik, egyelőre pusztá

<sup>6</sup> A kötelező vagy az úgynevezett közös-kölcsönös olvasmányok mint tananyagok az iskolai könyvtárak gyűjtőkörébe tartoznának – elvileg. Intézményi források híján azonban „magánzsebbe” csak a középréteg tudott nyúlni eddig is.

ábrándozás a fantasyk, tudományos-fantasztikus alkotások és társaik osztálytermi alkalmazása, s a populáris kultúra a diákok párhuzamos univerzumaként funkcionál, ám hogy ne zárjuk ennyire keseregve recenzióinkat, inkább húzzunk tizenkilencre lapot! Ha valaki keveselné a *Doboztankönyv*ben javasolt magyar szerzők között a nőket<sup>7</sup>, íme néhány javaslat a bővítésre: Gaura Ágnes *Túlontúl* című regénye, Görgey Etelka/Raana Raas *Csoda-idők*-tetralógiája, Meiszner Krisztina *Másvalaki problémája* és Puska Veronika *Vétett út* című urban fantasyje, Moskát Anita *Irha és bőr* című regénye és *A hazugság tézisei* című kötete, Rusvai Mónika *Kígyók országa* című regénye, vagy Varga Bea / On Sai *Vágymágusok*-sorozata.

*Baka L. Patrik: Doboztankönyv : Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből. [Oktatási segédlet]. Dunaszerdahely: Nap Kiadó, 2023. 80. p.*

## Irodalom

- András Csaba (2018): Politikai képzelet és populáris kultúra. *Új Egyenlőség*. <https://ujegyenloseg.hu/politikai-kepzelet-es-popularis-kultura/> [2024.11.10.]
- Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és Nevelés*, 18(2), 23–34.
- Baka L. Patrik (2016a): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra* 26(6), 103–114.
- Baka L. Patrik (2016b): *Függőhidak : Fejezetek a kortárs spekulatív fikció irodalmából*. Dunaszerdahely: Média Nova. (Kaleidoszkóp Könyvek 28.)
- Baka L. Patrik (2020): *Teljes gőzzel : Bevezetés a steampunk olvasásába*. Komárno: Univerzita J. Selyeho.
- Baka L. Patrik (2022): *Óperenciák : Fejezetek a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Dunaszerdahely: Nap Kiadó.
- Barna Emília – Patakfalvi-Czirják Ágnes (2024): *Populáris kultúra és politika*. Typotex Kiadó.
- Beke Ottó (2024): Baka L. Patrik: Doboztankönyv (recenzió). *Eruditio – educatio*, 19(2), 122–124.
- Benyovszky Krisztián (2008): *Bevezetés a krimi olvasásába*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Benyovszky Krisztián (2019): *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Galuska László Pál – Feleky Mirkó (2015a): Typologia Phantastica. A fantasztikum rendszertana I. rész. *Könyv és Nevelés*, 17(3). 63–82.
- Galuska László Pál – Feleky Mirkó (2015b): Typologia Phantastica. A fantasztikum rendszertana I. rész. *Könyv és Nevelés*, 17(4). 34–56.
- Gombos Péter (2009a): Ó, mondd, te kit választanál. *Könyv és Nevelés*, 11(2), 41–48.
- Gombos Péter (2009b): *Utópiák és disztópiák a magyar irodalomban, különös tekintettel a gyermekirodalom antiutópiáira*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK, Irodalomtudományi Doktori Iskola (Disszertáció)
- Gombos Péter (2013): *Dobj el mindent... és olvasd! Esszék olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról*. Budapest: Pont Kiadó.

<sup>7</sup> A Doboztankönyv-projektbe már el is készült két ilyen mű Moskát Anitáról és Lőrinczy Juditról. A szerzőjük Vida Barbara. (2017a, 2017b)



- Gombos, Péter (2019): A disztópiák Alkonyatjától a disztópiák alkonyáig? *Korunk*, 30(2), 49–55.
- Gombos Péter (2022): Felső tagozatos diákok olvasói palettája. In: G. Szabó, Sára – Gombos, Péter (szerk.) *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból*. Gödöllő, Magyarország: MATE Press, (pp. 113–120.)
- Hegedűs Orsolya (2012): *A mágia szövedéke : Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.
- Herédi Rebeka – Kispál Dániel – Kusper Judit (szerk. 2022): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eger: Líceum Kiadó.
- Hódosy Annamária (2018): *Biomozsi. (Ökokritika és populáris film 1.)* Szeged: Tiszatáj Alapítvány.
- Hódosy Annamária (2023): *Klímaszörnyek. (Ökokritika és populáris film 2.)* Szeged: Tiszatáj Alapítvány.
- Horváth Márk – Lovász Ádám – Nemes Z. Márió (2019): *A poszthumanizmus változatai. Ember, embertelen és ember utáni*. Budapest: Prae.hu.
- Kiss Dávid – Szűts Zoltán (2021): A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban. *Hungarológiai Közlemények*, 22(3), 62–75. <https://doi.org/10.19090/hk.2021.3.62-75> [2024.11.10.]
- Keserű József (2021): *Lehetnek sárkányaid is. A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat*. Budapest: Prae.hu.
- Limpár Ildikó (2021, szerk.): *Rémesen népszerű : Szörnyek a populáris kultúrában*. Budapest: Atheneum.
- Limpár Ildikó (2024, szerk.): *Tér-Iszony : Szörnyűséges terek a populáris kultúrában*. Barót: Tortoma Könyvkiadó.
- Lőrincz Andrea – Nagy Ádám (2019, szerk.): *42. Pedagógiai problémahelyzetek feldolgozása blockbusterek segítségével*. Budapest: Kodolányi János Egyetem.
- Manxhuka, Afrodita (2020): Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban. *Új Pedagógia Szemle*, 70(3-4), 99–104.
- Manxhuka Afrodita (2022): *Mit olvas(s)unk irodalomórán? : A populáris irodalomban rejlő pedagógiai lehetőségek*. Budapest: Novum Könyvklub Kft.
- Nagy Ádám (2018, szerk.): *Nevelj jedit! : A képzelet pedagógiája*. Budapest: Atheneum.
- Nagy Ádám (2022, szerk.): *A téridőn is túl*. Budapest: Atheneum.
- Nagy Péter, H. (2007, szerk.): *Idegen univerzumok : Tanulmányok a fantasztikus irodalomról, a science fictionről és a cyberpunkról*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.
- Nagy Péter, H. – Keserű József (szerk. 2011): *Kontrafaktumok : Spekulatív fikció és irodalom*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Nagy Péter, H. (szerk. 2012): *Az éjszaka gyermekei : Tanulmányok a vámpírizmusról*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.
- Nagy Péter, H. (2016): *Alternatívák : A popkultúra kapcsolatrendszerei*. Budapest: Prae.hu. (MA PKK Monográfiák)
- Nagy Péter, H. (2019): *A képzelet tudománya : Praxeológiai bevezetés*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Nagy Péter, H. – L. Varga Péter (szerk. 2022): *Poptechnikák : Komplexitás a népszerű kultúrában*. Prae.hu
- Olay Csaba – Weiss János (szerk. 2014): *A művészettől a tömegkultúráig*. Budapest: L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó.
- Sárdi Margit, S. (1994): A tudományos-fantasztikus irodalom tematikája. In: *MASFITT* [online]

- Sárdi Margit, S. (2013): Műfaj-e a sci-fi? *Szépirodalmi figyelő* 11(1), 28-36.
- Szabó Sára, G. – Gombos Péter (2022, szerk.): *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakdidaktikai tanulmányaiból*. Gödöllő: MATE PRESS.
- Schlachter, Birgit (2014): Twilight, Die Tribute von Panem & Co im Deutschunterricht? Zur didaktischen Relevanz der populären Jugendliteratur. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 1. Online. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-schlachter.pdf> [2024.11.10.]
- Tóth Csaba (2016): *A sci-fi politológiája*. Budapest: Atheneum.
- Tütő László (2018): Fában az erdőt: A filozófia hasznáról és káráról. *Eszmélet*, 30(118), 200–226.
- Varjas János – Nagy Ádám – Czigány Szabolcs – Pirkhoffer Ervin (2021): A Star Wars földrajza – Sci-fi alapú oktatóregények lehetőségei a földrajztanításban. *Geometodika*, 5(3), 75–84.
- Vida Barbara (2017a): Amikor Sztálingrád suttog hozzád... Lőrinczy Judit: Ingókövek (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – educatio*, 12(4), 85–90.
- Vida Barbara (2017b): Szakítás a horgonyokkal: Moskát Anita: Horgonyhely (Doboztankönyv-fejezet). In: Tóth Péter – Hanczvikkal Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban: 7. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia*. Budapest: Óbudai Egyetem, pp. 628–642.

***Non-mandatory fantasies. On an alternative literature textbook...***

***Baka L. Patrik: Doboztankönyv***

**Keywords:** Baka L. Patrik, mandatory readings, popular literature, speculative fiction, literary education



A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.