

**Olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon**

## **Olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon**

**Mintaprogram az értő olvasást és a digitális, információs kompetenciákat fejlesztő, nem formális foglalkozásra**

**A Nevelési Tudásdepó projekt helye a közoktatás-fejlesztési stratégiában, különös tekintettel az innovációs potenciál fejlesztésének lehetőségei a nem formális és informális képzés területén**

**TÁMOP 3.2.4**

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>I. A programfüzet alapadatai</b> .....	3
<b>II. Hasznos tudnivalók a tanuláshoz</b> .....	5
<b>III. A program tartalma</b> .....	6
<b>IV. A program tananyaga</b> .....	7
<b>IV.1. Modul:</b> Olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatai, az olvasás- és könyvkultúra tendenciái hazánkban .....	7
<b>IV.2. Modul:</b> A fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzői, olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció, olvasásra vonatkozó meggyőződés .....	11
<b>IV.3. Modul:</b> Olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás ---	18
<b>IV.4. Modul:</b> A módszer alkalmazása ismeretterjesztő, narratív és egyéb típusú szövegek esetén .....	23
<b>IV.5. Modul:</b> Integráció, szintézis .....	27
<b>IV.6. Modul:</b> Önálló feladatok prezentálása .....	28
<b>V. A program záró értékelése</b> .....	29
<b>I. függelék</b>	
Értékelő kérdőív a modulokhoz .....	30
<b>II. függelék</b>	
A vörös kenguru (olvasmány) .....	32
<b>III. függelék</b>	
Móra Ferenc: Hunyadi kardja (olvasmány) .....	33
<b>IV. függelék</b>	
Szakirodalom .....	35

## **I. A PROGRAMFÜZET ALAPADATAI**

*A program megnevezése:*

**Olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon**

**Mintaprogram az értő olvasást és a digitális, információs kompetenciákat fejlesztő, nem formális foglalkozásra**

*Szerző:*

Dr. Steklács János

*A program célja:*

A program sikeres befejezése után a hallgató legyen képes a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszer alkalmazására könyvtári kampányok, rendezvények alkalmával, legyen képes különböző célcsoportokat figyelembe véve a hatékony olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztésére. Szerezzen jártasságot a különféle szövegtípusok és a nyomtatott, digitális források felhasználásában.

*A program időtartama:* 30 óra

*A program rövid bemutatása:*

A 30 órás tréning elsődleges célja, hogy a résztvevők elsajátítsák az olvasási stratégiák elméletét, a metakogníció fogalmát, szerepét, jelentőségét a szövegértő képesség fejlődésében.

Az első modul anyaga az olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatai, az olvasás és könyvkultúra alakulásának tendenciái hazánkban. Ezt követően a szövegértő olvasás kritériumait, az olvasási stratégiák fogalmát, olvasás és metakogníció összefüggéseit, az olvasásra vonatkozó meggyőződés jellemzőit ismerik meg a résztvevők, majd a következő modul során az olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás alapjainak elsajátítására kerül sor, illetve a szövegekre alapuló könyvtári foglalkozások módszertanával ismerkedünk.

A program második részében még inkább a gyakorlaté, a tevékenységeké a főszerep. Először, a negyedik modulban az olvasásstratégiai módszer alkalmazását gyakoroljuk szépirodalmi, ismeretterjesztő és egyéb típusú szövegeken. A következő, ötödik modulban az elmélet és gyakorlat integrációs lehetőségeit vizsgáljuk a megismert elméleti háttér és a gyakorlatban alkalmazott feladatok szintézisével. Ezt követően a résztvevők feladatokat oldanak meg önállóan, foglalkozásterveket készítenek, és ezeket prezentálják.

*A program során elsajátítandó kompetenciák (ismeretek, fejlesztett képességek, attitűdök):*

A tanuló a program befejezése után

- Felismerés szintjén tájékozódjon
  - könyvtári kampányokról, olvasást népszerűsítő rendezvényekről
  - a szövegértő olvasást meghatározó tényezőkről
- Önálló alkalmazás szintjén ismerje a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programot
- Legyen képes
  - különböző korcsoportoknak, célcsoportoknak hatékony, különböző szövegekre épülő olvasást népszerűsítő rendezvények, kampányok szervezésére, tartására
  - Olvasási stratégiák megismertetésére, használatuk tanítására

***A programban alkalmazott értékelési módszerek:***

Értékelés formája	Beadandó munkák, kérdőívek írásban, páros, csoportos plenáris formában, szóban. Program közbeni formatív értékelés, egyéni, csoportos, önértékelés.
Értékelés rendszeressége	Írásban (kérdőív) és közös megbeszéléssel minden modul után, részletes értékelés program és modulok végén, modul folyamán.
Értékelés tartalma	A feladatok elvégzése, reflexiók. A program, illetve a modul tananyagának feldolgozása, gyakorlati feladatvégzés.

## **II. HASZNOS TUDNIVALÓK**

### ***A program megvalósításában való előrehaladás rendszere:***

A program tananyagát modulokra bontottuk. A modulokra való felbontás alapját a modul során elsajátításra kerülő kompetenciák, ismeretek, motivációs elemek adják. Az egyes modulokon belüli tanulási feladatok a leckéken belüli részcélkitűzések szerint kerültek felosztásra. Minden tanulási feladathoz önellenőrzés, önértékelési, értékelési forma: kérdések, feladatok találhatóak, amelyek segítségével a tanuló, illetve a foglalkozás vezetője ellenőrizheti, milyen mértékben sikerült elsajátítania a tanulási feladatban meghatározottakat. A modulok végén azok tananyagára épülő feladatok találhatóak, amelyek segítségével a foglalkozás vezetője ellenőrizni tudja a tanuló előrehaladását a modul célkitűzésére vonatkozóan. A program összegző értékeléssel zárul, amelynek segítségével a foglalkozás vezetője komplex módon ellenőrizni tudja, hogy mennyire felelt meg a programban végzett tevékenység a célkitűzéseknek.

### ***A tanulást segítő eszközök:***

- digitális, illetve egyéb oktatástechnikai eszközök alkalmazása
- hagyományos könyvtári eszközök
- interneten elérhető adatbázisok, hasznos linkek

### ***A program során alkalmazott módszerek:***

- kooperatív tanulási-tanítási módszer
- reciprok tanulási-tanítási módszer
- csoportos munka
- projekt módszer
- páros, egyéni munka
- frontális tanítási módszer

### III. A PROGRAM TARTALMA

Modul sorszám	Témakör, cím	Időtartam (óra)
1.	Olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatai, az olvasás- és könyvkultúra tendenciái hazánkban	5
2.	A fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzői, olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció, olvasásra vonatkozó meggyőződés	5
3.	Olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás	5
4.	A módszer alkalmazása ismeretterjesztő, narratív és egyéb típusú szövegek esetén	5
5.	Integráció, szintézis	5
6.	Önálló feladatok prezentálása	5

A 30 órás tréning elsődleges célja, hogy a résztvevők elsajátítsák az olvasási stratégiák elméletét, a metakogníció fogalmát, szerepét, jelentőségét a szövegértő képesség fejlődésében.

Először áttekintjük az olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatait, az olvasás és könyvkultúra alakulásának tendenciáit hazánkban. Ezt követően a szövegértő olvasás kritériumait, az olvasási stratégiák fogalmát, olvasás és metakogníció összefüggéseit, az olvasásra vonatkozó meggyőződés jellemzőit ismerik meg a résztvevők, majd a következő modul során az olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás alapjainak elsajátítására kerül sor, illetve a szövegekre alapuló könyvtári foglalkozások módszertanával ismerkedünk.

A második részben még inkább a gyakorlaté, a tevékenységeké a főszerep. Először az olvasásstratégiai módszer alkalmazását gyakoroljuk szépirodalmi, ismeretterjesztő és egyéb típusú szövegeken. A következő lépésben az elmélet és gyakorlat integrációs lehetőségeit vizsgáljuk a megismert elméleti háttér és a gyakorlatban alkalmazott feladatok szintézisével. Ezt követően a résztvevők feladatokat oldanak meg csoportosan, foglalkozásterveket készítenek, és ezeket prezentálják.

A program során a résztvevőknek folyamatosan lehetőségük van bemutatni, megvitatni saját tapasztalataikat, feltárni mindennapi szakmai munkájuk problémáit, kérdéseit.

## IV. A PROGRAM TANANYAGA

### IV.1. Modul: Olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatai, az olvasás- és könyvkultúra tendenciái hazánkban

#### Tudnivalók a modul feldolgozásához:

Ebben a modulban a résztvevők megismerkednek a könyvtári, olvasást népszerűsítő kampányok természetrajzával, összefoglaljuk az olvasáskultúra hazai változásait az elmúlt két évtizedben. A résztvevők megosztják egymással saját szakmai tapasztalataikat, ezáltal és az elhangzottak meggyőződéssé formálják elképzeléseiket a hatékony könyvtári kampányokról, foglalkozásokról.

#### A modul elvégzése után a résztvevők:

Ismerik a realitást a fent nevezett területeken, ismernek néhány olyan elemet, amely sikeressé teheti a könyvtári kampányokat.

#### A tananyag és a feldolgozás részletes bemutatása

1. A résztvevők csoportokat alkotnak, a), b), c), d) résztvevők további csoportokban összegyűlnek és értelmezik a következő ábrákat, majd visszaülnek saját csoportjukba, és ott beszámolnak a megbeszélésekről.

a)

### Könyvkiadás Magyarországon

Év	Művek száma	Átlagos példányszám	Összpéldányszám
1980	6 515	7 981	51 977 000
1990	5 939	13 598	80 761 000
2000	7 451	3 161	23 551 000
2008	10 208	2184	22 297 000

b)

## Kiadott szépirodalmi művek

Év	Művek száma	Példányszám
2005	2 745	10 521 858
2006	2 667	10 516 210
2007	3 324	12 022 955
2008	3 252	10 207 460
2009	2 962	8 114 577

c)

## A gyermek- és ifjúsági irodalmi művek kiadási adatai

Év	Művek száma	Átlagos példányszám	Példányszám
1980	397	43 645	17 327 000
1990	347	33 559	11 645 000
2000	546	4 311	2 111 000
2008	1 407	3 735	5 255 000



d)

<b>A leggyakrabban kölcsönzött szerzők 2003-ban és 2008-ban a nyolc városi könyvtárban 10-12 évesek (Péterfi Rita) (A kölcsönzések számának feltüntetésével)</b>				
	2003		2008	
1.	Daniels, Lucy	353	Brezina, Thomas	1557
2.	Disney, Walt	324	Cabot, Meg	329
3.	Wilson, Jacqueline	160	Stilton, Geronimo	373
4.	Fekete István	149	Rowling, J. K.	201
5.	Pol, Anne-Marie	149	Wilson, Jacqueline	166
6.	Kastner, Erich	140	Simon, Francesca	129
7.	Rowling, J. K.	136	Daniels, Lucy	124
8.	Nógrádi Gábor	131	Nógrádi Gábor	123
9.	Clement, Claude	124	Clement, Claude	104
10.	Rushton, Rosie	116	Delahaye, Gilbert	97
11.	Molnár Ferenc	95	Disney, Walt	94
12.	Sachar, Louis	76	Schröder, Patricia	88
13.	Cabot, Meg	73	Lenhard, Elizabeth	88
14.	Lindgren, Astrid	69	Masannek, Joachim	87
15.	Tolkien J. R. R.	67	Fekete István	84
16.	Köthe, Rainer	60	Janikovszky Éva	82
17.	Lamb, Kathryn	53	Shan, Darren	81
18.	Stine, R. L.	52	Horowitz, Anthony	74
19.	Deary, Terry	51	Molnár Ferenc	60
20.	Shan, Darren	47	Böszörményi Gyula	57

2. Plenáris beszélgetés módszerével felidézzük az elmúlt évek nagyobb könyvtári és olvasásnépszerűsítő kampányait (Nagy Könyv, Veszíts el egy könyvet!) Megbeszéljük ezek sikerét, hatékonyságát.

3. Ezután csoportokat alkotunk, a résztvevők beszámolnak saját intézményeik kezdeményezéseiről, tapasztalatairól, később csoportonként összefoglalva megosztjuk a beszélgetések legfontosabb tapasztalatait, eredményeit.

4. Előadás az elhangzottak alapján a fenti témáról, az értékrend, a könyvtár funkciójának változásáról.

#### *Tananyag:*

*Olvasásszociológiai aspektus; az olvasáshoz kötődő szokások alakulása*

Az eddigiekben elsősorban arról volt szó, hogy hogyan olvasunk, most néhány szót ejtünk arról is röviden, hogy mit, mennyit és miért. Az olvasás jelenségét ugyanis annál jobban tudjuk megérteni, minél szélesebb kontextusban értelmezzük azt. Fontos adatokkal szolgálnak az olvasásszociológia kutatásainak eredményei az olvasás társadalomban betöltött szerepére nézve. Ezekből arra is tu-

dunk következtetni, hogy milyen funkcióváltozásokon megy keresztül az olvasás egy-egy közösség életében, milyen a presztízse, továbbá érzékeny műszerként mutatják ezek az adatok a társadalom kulturális értékeiről alkotott képét, annak változását. Az olvasásszociológiai vizsgálatok fontos háttér információkat szolgáltatnak a szövegértő olvasás fejlesztésének átgondolásához.

Ezen a területen a 90-es évek elején drasztikus visszaesést, negatív tendenciákat mutattak a felmérések (vö.: *Gereben*, 2002, *Nagy*, 2004). Általánosnak mondható, hogy az olvasással töltött idő csökkent, a szépirodalom olvasása a háttérbe szorult, értéke devalválódott. Míg nem vált általánossá az internet otthoni használata, a mostaninál is jobban megmutatkozott, hogy jellemzően azok olvastak több szépirodalmat, rendelkeztek nagyobb otthoni könyvtárral, akik otthonából a világháló elérhető volt. Mióta egyre gyakoribb az otthoni internet hazánkban is, elmondhatjuk, hogy régen volt ilyen óriási volumenű, ekkora horderejű változás az olvasás hétköznapi életben betöltött szerepében. Egyre többet olvasunk, viszont új technikák, szokások alakultak ki ezen a téren.

A könyvek, folyóiratok, újságok, a könyvtárlátogatókra vonatkozó adatok szintén sokat elárulnak az olvasás társadalmi szerepéről. *Nagy Attila* (2006) egy nagy volumenű felmérés adataira támaszkodva tesz fontos megállapításokat ebben a kérdésben.

Az említett vizsgálatból szomorú helyzet látszik körvonalazódni. Azoknak a száma például, akik egyetlen könyvet sem olvastak el egy év alatt, 1985-ben a megkérdezettek 38 százaléka volt, míg 2005-re ez az arány több mint 60 százalékra emelkedett. A könyvek olvasásának visszaesése természetesen a népesség műveltségi szintjére is enged következtetni, így aztán láthatóvá válik, milyen mértékű romlás történik ezen a területen.

A sajtótermékek esetében hasonló a helyzet, 1985-höz képest a napilapok olvasása 75-ről 43 százalékra, a hetilapoké 66-ról 22 százalékra esett vissza 2005-re, a folyóiratok tekintetében ez a szám 27, illetve 15 százalék. Természetesen jogos lehet a felvetés, miszerint a világháló megjelenésével a sajtótermékek olvasása háttérbe szorul, ám szintén a fent említett vizsgálat eredményeiből azt is megtudtuk, hogy a könyvet nem olvasók 80 százaléka nem használ számítógépet sem, ráadásul a rendszeresen olvasók többsége, mintegy 75 százaléka pedig egyúttal internetezik is. Különösen elgondolkodtató tehát *Nagy Attila* megállapítása, amely szerint a kisebbség (olvasók, könyvtárhasználók, internetezők) oldalán az előnyök, míg ezen eszközökkel nem élők körében a hátrányok halmozódnak, vagyis a kulturális távolság a különböző rétegek között egyre nagyobb lesz.

A magyar könyvtárosok láthatóan keresik a kiutat az érték válságából, nem a könyvtárak látogatottságának gyakorisága a gondok forrása, sokkal inkább a kölcsönzött, olvasott művek színvonala, esztétikai értéke. *Péterfi Rita* (2009) tanulmányában a 10-12 éves korosztály által kölcsönzött művek alapján von le releváns következtetéseket. A felmérésben vizsgált gyerekek alig kölcsönöznek magyar szerzőtől származó műveket, különösen nem kortárs szerzők könyveit. Az általuk választott könyvek között több silány minőségű rémtörténetet találunk, aminek oka a napjainkban jól érezhető akceleráció, az ingerküszöb emelkedése a kulturális környezet, életmód változásaira adott válaszként. A szerző kiemelkedően fontosnak tartja, hogy a könyvtárak ne veszítsék el a felső tagozatba lépő olvasóikat, az úgynevezett problémafelvető irodalom iskolai megjelenését ajánlja külföldi példák alapján. Ezek az írások a gyerekek mindennapi életében felmerülő kérdésekre adnak választ.

Az olvasás társadalmi szerepében az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat úgy összegezhethetnénk, hogy az olló további nyílása, egyes rétegek további leszakadása fenyeget a leginkább. Ez különösen veszélyes, hiszen esélyegyenlőtlenséghez, megosztottsághoz vezet, nem is beszélve arról, hogy tragikus hátrányokat okoz a műveltségi állapotokban és az információhoz jutás területén. Ez igaz mind a szövegértési képességekre, mind az olvasási szokásokra. Mindazok, akik jó iskolába járnak, előnyös kulturális és családi környezetben nőnek fel, hozzáférnek az internethez, könyvtárhoz, és ebben jártasságot szereznek, megsokszorozzák esélyeiket azokhoz képest, akik ezekkel a tulajdonságokkal nem rendelkeznek.

#### **IV.1.1.2. Értékelés, önértékelés (kérdések, feladatok, stb.)**

1. Kérdőív kitöltése
2. Értékelő beszélgetés csoportokban
3. Plenáris beszélgetés

## **IV. 2. Modul: A fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzői, olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció, olvasásra vonatkozó meggyőződés**

### **Tudnivalók a modul feldolgozásához:**

Ez a modul elméleti jellegű, a címben részletezett fogalmakkal ismerkednek meg a résztvevők. Az előadás közben gyakran teremtünk lehetőséget a reflektálásra, kérdésekre.

### **A modul elvégzése után a résztvevők:**

Ismerik a fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzőit, olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció, olvasásra vonatkozó meggyőződés fogalmát, megértik ezek összefüggéseit, egymásra gyakorolt hatását.

### **A tananyag és a feldolgozás részletes bemutatása**

1. Az első lépésben a résztvevők megismerik a fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzőit, az olvasási stratégiák, a metakogníció, és az olvasásra vonatkozó meggyőződés fogalmát. (ppt, előadás, reflexiók, kérdések)

#### *Tananyag:*

#### **A fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzői**

Az elmúlt évtizedek egyik legnagyobb volumenű kutatásait végző, *RAND* kutatócsoport valamint az oktatási folyamatokat mérő szakértői csoport az Egyesült Államokban végzett felmérések alapján határozta meg, hogy ki számít jó olvasónak. Megállapításaik kitűnően szintetizálják az elmúlt évek ez irányú felméréseit is. A *RAND* tanulmánya a következő hat pontban írja le a jó olvasó kritériumait. Az a jó olvasó, (1.) akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz, (2.) aki elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon, (3.) aki felhasználja, amit tud, ahhoz, amit olvas, (4.) aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja, (5.) aki hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését, (6.) aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (*NAEP*, 1998).

*Block, Gambrell és Pressley* (2002) ugyanerre a kérdésre ezekkel a pontokkal adnak összefoglaló választ az elmúlt öt év kutatásaira hivatkozva, azt szintetizálva. Jó olvasó, aki (1.) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2.) gondolkodási folyamatot (eljárást) választ, (3.) mentális képeket alkot, (4.) kérdéseket tesz fel, (5.) következtet, (6.) összefoglal, (7.) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8.) felszámolja a zavaros dolgokat.

Egy hasonló profilú vizsgálat szerint a fejlett szövegértő olvasás képessége a következőkön alapul: (1.) gyakori érintkezés az írásbeliséggel, (2.) fejlett beszédképesség, gazdag szóincs, (3.) hatékonyság, eredményesség (kompetensség) érzése a szövegek kapcsán szociális interakciók során, (4.) hatékony szövegértés, (5.) hatékony szövegértési stratégiák használata. Fontos megállapítása a szerzőnek, hogy a felmérés szerint ezek közül bármelyik fejlesztése pozitív hatást gyakorol a szövegértési képességre (*Pressley*, 2000). A szerző megjegyzi még, hogy a motiváció kardinális kérdés a szövegértés képességének fejlesztésében, illetve, hogy hasonló jelentőséggel bír a narratív és informatív szövegek hozzáférhetősége az olvasó számára.

A felsorolt tényezők az olvasó aktivitásának hangsúlyozásával teljesen alátámasztják azokat a vélekedéseket is, amelyek a szövegértő olvasás meghatározásakor a folyamat *interaktivitását, állandóan változó jellegét* és az olvasó *kompenzációs folyamatait* emelik ki.

Ezek azok a tényezők tehát, amelyek a jelen kor jól olvasóit megkülönböztetik a néhány év-tizeddel ezelőtti jól olvasóktól. Mindez különösen fontos információkat hordoz az olvasáspedagógiai rendszerünk számára. Az olvasó ember ideálja már nem annyira a betűvilágba feledkező, merengő, passzív, csendes ember, hanem egy kérdező, vitatkozó, érvelő, aktív egyén, aki sokféle szöveget olvas, használ és használ fel, aki felismeri, ha befolyásolni akarják a szövegeken keresztül, aki egész intellektusával és képzelőerejével olvas, aki azt olvas, amit akar, és úgy, ahogyan azt akarja.

Érdeemes a jó olvasó kritériumait úgy is tekintenünk, hogy melyek a felsorolt pontok közül azok, amelyek tartalékot képeznek a magyar olvasáspedagógiában a korszerűsítés, fejlődés célját szem előtt tartva.

### *A jó szöveg tulajdonságai*

A szövegértési teljesítményt a szöveg tulajdonságai is befolyásolják, tehát a jó olvasón kívül jó szövegre is szükség van a magas szintű szövegértési teljesítményhez. Tartalmi szempontból meghatározó természetesen a szöveg tárgya, és hogy a közlés céljához igazodik-e, adekvát-e annak stílusa. Az iskolai oktatásban alkalmazott szövegeket vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy ezek meglehetősen egyoldalúak voltak régebben, és még most is többnyire azok. Az igazsághoz tartozik viszont, hogy az elmúlt években megjelentek Magyarországon is azok a tankönyvek, munkafüzetek, amelyek nagyobb arányban tartalmazzák a mindennapi életben előforduló vagy ahhoz szerkesztésében, funkciójában hasonló szövegeket. Ennek egyik oka, hogy a nemzetközi felmérésekben használt szövegek ilyenek, típusuk szerint az elbeszélő, magyarázó, és dokumentum kategóriákba sorolják őket. A magyar diákok az utóbbi csoportba tartozó szövegekkel találkoznak tankönyveikben nagyon ritkán, ide tartoznak például a grafikonok, ábrák.

Az olvasás megértését befolyásolja a háttértudásunk a tartalomról, szerkezetről és a szerzőről, valamint hogy szeretjük-e az ilyen típusú szövegeket, illetve hogy érdeklődünk-e a szövegben leírtak iránt. Fontos tényező mindezekon kívül, hogy megértjük-e az ismeretlen szavakat, meg tudjuk-e találni azok jelentését (Keene, 2002). Formai szempontból is szolgálnak eredményekkel kutatások. A szövegfelismerést befolyásoló tényezőket taglalva Tóth László (2002) a szó hosszát, a külső kontúr és a belső vonásokat emeli ki, de kitér arra is, hogy a vizsgálatok tanulságai szerint a betű típusa is jelentősen képes nehezíteni az olvasást, nevezetesen, a csupa nagybetűvel szedett szöveget monotonitása miatt olvassuk nehezen, ha pedig összekeverjük a betűtípusokat, az jelentősen megnehezíti a szövegfelismerést.

Gósy Mária (2009) egy felmérés eredményeiről számol be, amely során a szöveg tipográfiaiának szövegértésre gyakorolt hatását vizsgálta általános iskolai tanulók, másodikos és nyolcadikos diákok körében. Kutatásából kiderült, hogy az olvasásra fordított idő a tipográfia szempontjából nem mutatott különbséget, viszont a szövegértés eredményei látványosan eltértek egymástól. Mindhárom korcsoport esetében tapasztalható volt, hogy a nagyobb (12-es, 14-es) betűkkel nyomtatott szöveget jelentős arányban, 24-25 százalékkal értették meg jobban a tanulók. A különböző szedésű kisbetűs (11-es) szövegek megértése a szedés alapján (dőlt, álló félkövér) eltérő eredményt hozott, a dőlt betűs írást értették meg a leggyengébb szinten a tanulók valamennyi korcsoportban, a vegyes szedésűeket jobban. Gósy Mária ezt a Ranschburg-féle homogén gátlás csökkenésével indokolja. A szerző összegzőképpen rámutat, hogy az életkor előre haladtával csökken a tipográfia olvasásértést befolyásoló hatása, de mindvégig kimutatható marad (Gósy, 2009).

### *A hatékony olvasástanítási módszerek jellemzői*

Block, Gambrell és Pressley (2002) a szövegértő olvasás tanításának fejlesztéséről írt munkájában összefoglalja mindazokat a megfigyeléseket, tapasztalatokat és javaslatokat, amelyek szerintük a legfontosabbak ezen a területen. A szerzők szerint mindezek a következők:

- A szövegértés hatékony fejlesztése változatos szövegekre épít. Felhasznál tudományos ismeretterjesztő és élményt kínáló szövegeket. Ez utóbbi egyaránt tartalmaz reális és fiktív elemeket.
- A szövegértés hatékony tanításának tartalmaznia kell a szövegértés modellezését. Lehetőséget kell adni a gyermekeknek ezek önálló gyakorlására. A tanároknak explicit módon meg kell mutatniuk, hogy a diákoknak mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A kellően felkészült tanárok legalább 30 olyan kognitív, metakognitív elemet tanítanak meg diákjaiknak, amely elősegíti a szövegértést.

- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést; tanár-olvasó csoportot, ahol a tanárok és a tanulók is tanítják egymásnak a szövegértési folyamataikat; valamint a tanulók által vezetett hangosan gondolkodásra építő szövegfeldolgozásokat.
- A tanulók nem tudják új olvasmányokra könnyen transzformálni a szövegértési stratégiáikat. A stratégiák használatát direkt instrukciókkal kell segíteni.
- Az értékelési standardoknak, és az ezekre épülő méréseknek ki kell térniük arra, hogyan szabályozzák a tanulók saját szövegértő folyamataikat.
- Mindennek elősegítésére az *Egyesült Államokban* legalább 40 szövegértést tanító program áll rendelkezésre.

Az Egyesült Államokban folytatott széleskörű kutatás összegzésében a *National Reading Panel* (2000) hét olyan módszert, tényezőt nevezett meg, amely bizonyítottan hatékonyan fejleszti a szövegértést. Ezek a következők: (1.) a szövegértés monitorizálásának stratégiája, (2.) kooperatív tanulás, (3.) grafikus szervezők alkalmazása, (4.) a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása, (5.) az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása, (6.) a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása, (7.) a szöveg összefoglalása.

Ez a felsorolás azért is tanulságos lehet számunkra, mert a hazai oktatási gyakorlatban ezek közül kevés rendelkezik hagyományokkal. Ugyanez mondható el a metakognitív folyamatok valamint az olvasási stratégiák tanításáról.

*Sweet* és *Snow* (2002) a következő problémákra hívják fel a figyelmet: a szövegértés tanításának hatékonyabbá tételéhez a tanóráknak kognitív és szociális szempontból is strukturáltabbá kell válniuk. További veszélyeztető tényezőnek tartják a szerzők annak a problémáját, hogy a gyermekek nem tudják transzferálni önállóan a stratégiai gondolkodást, ezt segíteni kellene. Nézőpontjuk szerint a tanároknak azt kell megmutatniuk, hogyan alkossák meg a gyermekek a szöveg jelentését önmaguk számára, ugyanis ha a tanár túl domináns, akkor a diákok nem válnak önszabályozóvá, nem tanulják meg használni a képességeiket ezen a téren. A szerzők felhívják a figyelmet a tényre, amely szerint az adekvát módszerek tanítása javítja a szövegértést, az inadekvát azonban ronthatja annak képességét.

Mindezeket áttekintve érdemes figyelembe venni, hogy számos olyan tényezőt említenek ezek a felsorolások a hatékonyságot szem előtt tartva, amelyek részben vagy teljes egészben hiányoznak a szövegértő olvasás tanításának magyarországi gyakorlatából. Ilyenek például az olvasási stratégiák tényezője és a metakognitív faktor, melyekkel a későbbiekben fogunk részletesen foglalkozni. A fenti felsorolásokkal szoros összefüggésben többen is kiemelik, hogy sokkal hangsúlyosabbnak kellene lennie az olvasásra, olvasási folyamatra, írott nyelvre vonatkozó ismeretek tanításának az írás-olvasás tanításának folyamatában. Célként fogalmazható meg, hogy az írásbeliséghez kötődő tevékenységek során fejlesszék a gyermekek metakognitív tudatosságát és önszabályozását (*Csíkos* és *Steklács*, 2006). Az önszabályzó folyamat tanításának alapja a metanyelvi tudatosság kialakítása, fejlesztése, ezt követi a feladat analízisa, majd annak elemzése, hogy mely részei lesznek nehezek a gyermekeknek. Az olvasástanítás során nagy jelentőséggel bírhatnak azok a gyakorlati tanácsok, ötletek, amelyek segítik a gyermeket a feladat megoldásában (*Samuels*, *Ediger*, *Willcutt* és *Palumbo*, 2005).

## Olvasási stratégiák

Az olvasási stratégiákat három csoportba szokás sorolni, úgymint az olvasás előtti, alatti, utáni stratégiákat. Néhány felfogás ennél árnyaltabb, *Almasi* például a szöveg anticipációjára, az olvasási folyamat fenntartására, valamint a szövegből nyert jelentés javítására vonatkozó stratégiákat különböztet meg (*Almasi*, 2003).

Az olvasási stratégiák részletesebb meghatározásában, értelmezésében, csoportosításában számos felfogás létezik. A stratégiákat csoportosíthatjuk, mint kognitív és metakognitív, tehát az olvasásra és saját olvasási folyamatunkra, képességünkre vonatkozó stratégiákat. A kognitív olvasási stratégiák tágabb értelemben magukba foglalnak minden olyan tevékenységet, amelyek az olvasó segítségére vannak olvasási célja elérésében, az olvasási feladat teljesítésében. Metakognitív olvasási stratégiák alatt pedig azokat a stratégiákat értjük, amelyek az olvasás folyamatát, a szöveg befogadását tudatosan tervezik, monitorozzák, szabályozzák és értékelik. Az olvasási stratégiák következképpen tudatosan tervezett, monitorozott és értékelt elemei az olvasási folyamatnak, amelyeket az olvasás céljának rendelünk alá, ez alapján választjuk ki őket.

Tipikus metakognitív stratégiák az olvasási folyamat monitorozása, az olvasás során használt stratégiák felidézése, javító stratégiák alkalmazása. A kognitív és metakognitív stratégiák nehezen választhatók el az olvasás folyamatának értelmezésekor, hiszen ezek egymás nélkül nem

működnek, az olvasás bonyolult kognitív folyamat, a közben alkalmazott stratégiák egymást kompenzálva, párhuzamosan működnek általában.

A legfontosabb olvasási stratégiák megnevezése szempontjából egységesnek tűnik a szakirodalom a főbb csoportokat illetően, csupán néhány kisebb különbséget tapasztalunk ezek megnevezését és részletezését vizsgálva. *Keene* és *Zimmermann* (1997) a következő stratégiákat tartja a leghatékonyabbnak a szövegértés szempontjából: (1.) előzetes tudás aktiválása, (2.) az információk rangsorolása, (3.) a szöveg és a szerző kérdése, vagyis kérdések feltétele olvasás közben a szerzőhöz a szöveg gondolataival kapcsolatban, (4.) különböző érzékszervi képek előhívása, (5.) következtetés levonása, (6.) újra elmondás vagy szintetizálás, (7.) javító stratégiák használata, vagyis saját olvasási hibáink kijavítása, ezek lehetőségeinek ismerete.

Ha a hatékony szövegértő olvasás felől közelítjük meg az olvasás folyamatát, akkor beszélünk kell olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákról. Az olvasási stratégiák csoportosítása szempontjából az egyik általános, elfogadott modell *Michael Pressley* (2002) nevéhez köthető. Felosztásának első csoportját képezik azok, amelyek célja a felkészülés az olvasásra. Ide tartozik (1.) az olvasás céljának tisztázása, (2.) a szöveg átfutása abból a célból, hogy információt szerezzünk annak hosszúságáról, struktúrájáról, valamint (3.) az előzetes tudás aktiválása. A második csoportot az olvasás alatti stratégiák alkotják, ennek elemei (4.) a jelentés konstruálása, (5.) a legfőbb gondolatok megállapítása, (6.) a jóslások (predikciók), (7.) a megértés monitorozása, (8.) következtetések. A harmadik csoportba az olvasás utáni stratégiák tartoznak, ezek (9.) az összefoglalás, (10.) a végső következtetések levonása, (11.) a kérdések feltevése, (12.) a szöveg áttekintése és (13.) a használt stratégiák felidézése.

*Paris*, *Wasik* és *Turner* (1991) részletezése hasonló, *Pressley* felsorolásához képest kibővítve nevezik meg az általuk legfontosabbnak vélt stratégiákat:

- Felkészülés az olvasásra:
  - Az olvasás céljának a tisztázása,
  - A szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről,
  - Az előzetes tudás aktiválása.
- Jelentésalkotás olvasás közben:
  - Szelektív olvasás: irreleváns információk gyors olvasása, fontos információk, nehéz, érdekes szöveg ismételt átolvasása,
  - Legfontosabb gondolatok meghatározása,
  - Jóslások,
  - Következtetések,
  - Értelmezés és értékelés,
  - A gondolatok integrálása a szöveg összefüggéseibe,
  - A megértés monitorozása.
- Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre:
  - Kérdések megfogalmazása a megértés céljából,
  - A használt stratégiák felidézése,
  - Összefoglalás.

*Keene* (2002) a metakognitív stratégiákat veszi számba, foglalja össze, álláspontja szerint ezek a következők: (1.) A releváns előzetes tudás, séma aktivizálása. A szerző hozzáteszi, hogy ez előfeltétele az önálló jelentésnek, szöveginterpretációnak. (2.) A számunkra legfontosabb gondolatok, témák meghatározása a szövegből, amiről megjegyzi, hogy a gyakorlott olvasók a számukra és a szövegjelentés szerint lényegtelen információkat kizárják az olvasás során. (3.) Kérdések feltevése a szöveg írója, a szöveg és önmagunk számára. (4.) Vizuális és egyéb érzékszervi benyomások (képek) alkotása, ami nagyban hozzájárul a jelentés elmélyítéséhez és személyessé tételéhez. (5.) Következtetések levonása a szövegből. A séma és a szöveg információi alapján egyéni kritikai döntések meghozása, ezek pedig megjelennek a végső következtetésekben. (6.) Az olvasottak szintetizálása. (7.) A javító-ellenőrző stratégiák több fajtájának használata.

## A metakogníció fogalmáról

A metakogníció fogalmának születése *John Flavell* nevéhez kötődik. A hetvenes évek végén jelent munkájában ír először erről a fogalomról, meghatározása szerint a "metakogníció kognitív jelenségekre vonatkozó tudás és kogníció" (*Flavell*, 1979, 906. o.). Az általa megalkotott modell már magában foglalja a metakognitív tudást és tapasztalatot. Nézete szerint az előbbi az utóbbiból származik. *Flavell* kiemeli továbbá, hogy a metakognitív gondolkodás előre megfontolt, tervezett,

szándékos, célorientált és jövőre vonatkozó mentális viselkedés, tehát eredményesen használható a kognícióra épülő feladatok megoldásánál. A szerző összekapcsolta a fogalmat az önszabályzó tanulással, amint állítja, a kogníció monitorozása fontos tényezője a hatékony tanulási folyamatnak, a tanulók hatékonysága összefüggésben van a metakognitív szintjükkel. (Flavell, 1978, 1979).

Flavell a fent említett írásában arra is kitér, hogy a metakogníció kulcs a célunk elérése érdekében a feladatok megoldásához rendelhető stratégiák kiválasztásában. A metakogníció nemcsak a tanulási és gondolkodási folyamataink monitorozását jelenti, de magában foglalja az irányítást és a szabályzást is (Brown, 1985). Ez az oka, hogy olyan nagy jelentősége van a tanulás folyamatában. Mindehhez az is hozzájárul, hogy mivel képesek vagyunk szabályozni a nevezett folyamatunkat, a metakognitív tudás mellett metakognitív képességekről is beszélhetünk. Hasonlóan, mint a tudás esetében, a metakognitív tudásról is megállapíthatjuk, hogy létezik deklaratív, ("Mi") procedurális ("Hogyan") és kondicionális ("Mikor" és "Miért") metakognitív tudás is. Ezek a képességek, illetve a tudásunkra vonatkozó tudásunk (mindhárom típusával) kardinális fontosságú szerepet játszanak nemcsak a tanulás, hanem azon belül a tanulási és olvasási stratégiáink szempontjából is (vö.: Almasi 2003).

A metakogníció fogalma az olvasási folyamatok tanulmányozásának szempontjából kiemelt érdeklődést élvezett a nyolcvanas évektől. Az ebből a szempontból vizsgálódó kutatások eredményei eltérő mélységben jelentek meg a különböző országok oktatási rendszereiben, tanterveiben. A kutatások központjába került az előzetes tudás, az olvasás mikro és makro folyamatainak tanulmányozása, a szöveg értelmezése, a következtetések levonása és egyéb műveletek különböző szövegekkel. Ezek a vizsgálatok már korán igazolták a metakognitív tudás és képességek, illetve a szövegértési képesség közti szoros összefüggést. Beigazolódott az is, hogy a gyerekek életkorával, a kognitív képességekkel párhuzamosan a metakognitív képességek is fejlődnek (Gaultney, 1995).

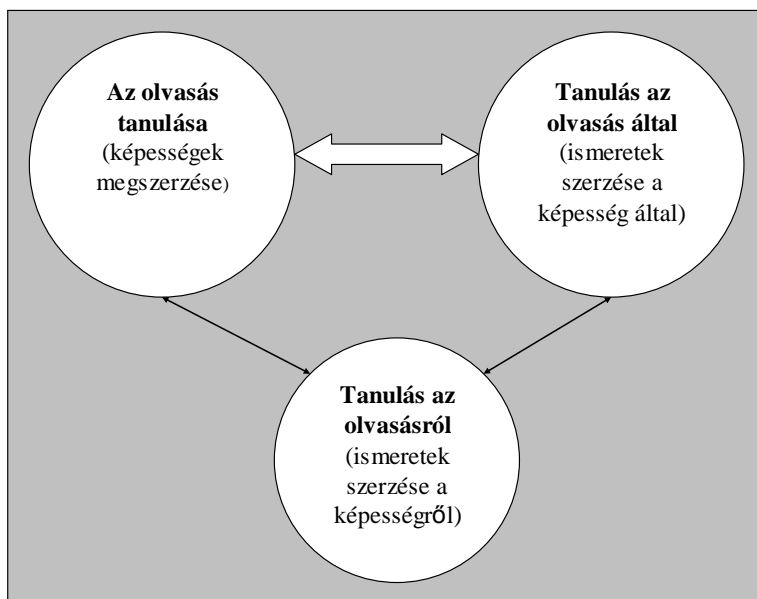
Később a fogalmat a kutatók tovább pontosították, felismerve annak jelentőségét az oktatási, tanítási-tanulási folyamatban. A jelenség definíciója sokkal részletesebb lett. Az 1995-ös megjelenésű Literacy dictionary meghatározása szerint a metakogníció *"tudatosság és tudás az egyén mentális folyamataira, amely által az egyén képes monitorozni, irányítani azokat a megkívánt cél érdekében."* (Harris és Hodges, 1995, 153. o.) Ugyanez a kötet tíz év múlva, új kiadásában már így adja meg a definíciót: *"tudatosság és tudás az egyén mentális folyamataira, amely által az egyén képes monitorozni, irányítani azokat a megkívánt cél érdekében. Néhány tanulmány szerzője, mint például Paris és mtsai (1983) szerint, az egyén attitűdje és elképzelései is beletartoznak a metakogníció fogalmi körébe."* (Harris és Hodges, 2005, 153. o.) Összehasonlítva a két meghatározást eklatáns példáját látjuk annak, hogy hogyan bővül, mélyül, szélesedik ki a fogalom értelmezése.

#### *Tudatosság, meggyőződés, metakogníció az olvasási képesség szempontjából*

A fentiek alapján szükségesnek tűnik, különösen az olvasás megértésének szempontjából, hogy a tudatosság (awareness), az elképzelés (belief) és a metakogníció viszonyát tisztázzuk. Ez azért sem könnyű feladat, mert számos elképzelésen, egymástól eltérő definíción kívül a nyelvek közti értelmezési különbségek is nehezítik a dolgunkat, mindenesetre az olvasás képességének fejlődése szempontjából ennek nagy a jelentősége a kezdetektől fogva. Elméletünk szerint az egyén olvasásra vonatkozó tudatosságának kialakulását azok a szerzett tapasztalatok támogatják, amelyek következtében elképzelések alakulnak ki az olvasásról, az olvasás megértéséről, ezek folyamatáról, természetéről. A megfelelő minőségű és mennyiségű tapasztalat megszerzése az elképzelést meggyőződéssé szilárdítja, így válhat az olvasás művelete egyre tudatosabbá.

2. A következő lépésben a résztvevők csoportokat alkotnak, és az alábbi ábrákat elemzik. A program vezetője a végén magyarázattal egészíti ki az értelmezéseket.

## Olvasás és tanulás relációi az oktatási rendszerben (Steklács, 2011)



## Az ötkomponensű olvasástanítási modell





## Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe és mtsai, 2010)



	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Az olvasás jelrendszerének tanulása	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Folyékony/független olvasás							■	■	■	■	■	■	■	■
Stratégia-orientált olvasás							■	■	■	■	■	■	■	■
Adaptív/kritikai olvasás							■	■	■	■	■	■	■	■

### IV.2.1.2. Értékelés, önértékelés (kérdések, feladatok, stb.)

1. Kérdőív kitöltése
2. Értékelő beszélgetés csoportokban
3. Plenáris beszélgetés

### **IV.3. Modul: Olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás**

#### **Tudnivalók a modul feldolgozásához:**

A modul folyamán ismertetjük azokat az oktatásban bevált elemeket, módszereket, amelyek könyvtári alkalmazása a siker kulcsa lehet az adott kampánynak, foglalkozásnak, programnak. Az elmélet ismertetése közben gyakran teremtünk lehetőséget a reflektálásra, kérdésekre.

#### **A modul elvégzése után a résztvevők:**

Ismerik az olvasásstratégiai módszert, a kooperatív tanulás, reciprok tanulás alapjait, filozófiáját, hatását.

#### **A tananyag és a feldolgozás részletes bemutatása**

A modul során az első lépésben a résztvevők megismerkednek az olvasásstratégiai módszerrel, a kooperatív és a reciprok tanulással, ezek elméletével és alkalmazhatóságával. (ppt, előadás, reflexiók, kérdések)

#### **1. Olvasásstratégiai módszer**

##### *Tananyag:*

A megváltozott, összetettebbé vált társadalmi követelmények többféle olvasási célt, ezáltal módot kívánnak meg a tanulás, a munka, a mindennapi érvényesülés tekintetében. A hagyományos szövegértő olvasás tanítási módszerei nem tudják kialakítani az olvasás olyan szintű képességét, amelynek a birtokában az egyén eleget tudna tenni a fenti követelményeknek. A problémára megoldást kínál az olvasási stratégiahasználat képességének kialakítása az iskolarendszerben.

Az olvasás során jó teljesítményt nyújtó tanulók esetében felfedezhetjük néhány olvasási stratégiai elem meglétét, ám ezt legtöbbször nem formálisan sajátítják el, hanem saját tapasztalataik alapján alkalmazzák őket. Sajnos oktatási rendszerünkben hiányt képez ezeknek a stratégiáknak a tanítása, vagyis ezek elmagyarázása, tudatosítása, begyakorlása, használatuk képességének fejlesztése. Ez azért is komoly probléma, mert a szövegértési képesség és az olvasási stratégiák használatának a képessége szoros összefüggésben áll. *Block, Gambrell és Pressley* a hatékony szövegértés tényezőire vonatkozó vizsgálatokat összegezve megállapítja, hogy a jó olvasót a következők jellemzik: (1.) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2.) gondolkodási folyamatot (eljárást) választ, (3.) mentális képeket alkot, (4.) kérdéseket tesz fel, (5.) következtet, (6.) összefoglal, (7.) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8.) felszámolja a zavaros dolgokat (*Block, Gambrell és Pressley, 2002*). Ha ezt a felsorolást az olvasástanítási rendszerünkkel vetjük össze, jól látjuk, hogy jelentős tartalékok állnak rendelkezésünkre az olvasási stratégiák tanítása területén a szövegértő olvasás jobb teljesítményének elérése érdekében

Az önszabályzó olvasás, tanulás terén új korszak kezdetét jelzi a hipertextek megjelenése is, az új olvasási folyamatok még komplexebb variációinak alkalmazását követelik meg az olvasótól. A vizualitásra jobban épülő és sokkal inkább interaktív tanulás, olvasási környezet a tanulóktól fejlett önszabályzó folyamatok meglétét kívánja meg, mint például a fentebb említett tervezés, monitorozás és a megfelelő stratégiák kiválasztásának képessége (*Moos és Azevedo, 2008*). Mindezek megtanítása az egyik legnagyobb kihívása korunk iskolarendszerének, mivel ez az esélyegyenlőség megteremtésének egyik legfontosabb eszköze (*Steklács, 2010*).

A kognitív és motivációs szempont ötvözésének jelentősége az oktatásban a kutatások által alaposan feltárt, részletezett terület. A vizsgálatok egyik fontos tapasztalata, hogy az irányított és önszabályzó olvasás egyaránt sokkal hatékonyabb a megértés szempontjából az olvasási stratégi-

ák tisztázásával és felhasználásával. Az olvasási stratégiák tanításának egyik legkritikusabb pontja a transzfer probléma, amelynek fő jellemzője esetünkben, hogy a gyerekek a megismert, begyakorolt stratégiákat más típusú szövegeken már nem képesek alkalmazni. A stratégiahasználat hatékony tanításának egyik kulcsa, hogy csak egy-két stratégia jellemzőjét, alkalmazását tanulják egyszerre a diákok. A tanár olvas, elmagyarázza az általa használt stratégiát, elmondja lépésről lépésre, hogy mit és miért használt, majd arra kéri a gyerekeket, tegyenek ők is így (Pressley és Mtsai. 1992).

A szövegértés hatékony tanításának tehát magában kellene foglalni az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiák tanítását. Arra, hogy ez hogyan működik a gyakorlatban, van már példánk. A kutatások eredményeiből különös prioritással rendelkezik néhány az oktatási gyakorlat szempontjából. Michael Pressley (2002) többek között a következő tényekre hívja fel a figyelmünket:

- A hatékony szövegértés tanítás bőségesen felhasználja élményt nyújtó reális és fiktív elemeket tartalmazó, valamint tudományos ismeretterjesztő szövegeket.
- A hatékony szövegértés tanításnak tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, a felépülésének (scaffolding) magyarázatát, lehetőséget kell adni a gyermekeknek az önálló gyakorlásra, és a tanároknak el kell mondaniuk, hogy mire van szükségük és mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A hatékony felméréseknek tartalmazniuk kellene a gyerekek értékelését abból a szempontból, hogy hogyan szabályozzák, irányítják, alkalmazzák saját szövegértő folyamataikat.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést, tanár-olvasó csoportot, ahol a tanulók tanítják szövegértési folyamataikat, valamint diákok által vezetett think-aloud-ot (hangos gondolkodást).
- A diákok nem tudják könnyen transzformálni az új olvasmányokra a szövegértési folyamatokat direkt instrukciók nélkül (Block, Gambrell, Pressley 2002).

Tudjuk azt is, hogy a stratégiák hatékony tanításának jellemzői a direkt és explicit jelleg, valamint a kondicionális metakognitív tudásra épülés, amely pontosan megtanítja, hogy a diákok mikor és hogyan használják a stratégiákat. Amint azt Dunston az ez irányú kutatási eredményeket összegezve javasolja, a hatékony olvasási stratégiák tanítási folyamatának magában kell foglalnia a következőket: "(1) a tanár gyakran demonstrálja és modellezi a stratégiák használatát az iskolai és a mindennapi szövegek esetében, (2.) meghatározott ideig csak egy-egy stratégiára koncentrál, és (3.) olyan feladatokat ad a diákoknak, amelyekben használniuk kell a stratégiákat. (Dunston, 2002, 136. o.) Általánosságban a stratégiák tanítási folyamatáról is elmondható, hogy nagyon sérülékeny és érzékeny folyamat, gyakran válik eredménytelenné.

### *Tranzakciós olvasásstratégia-tanítás*

Pressley és munkatársai (1992) megvizsgálták, hogy melyek azok a tényezők, amelyek pozitív hatást gyakoroltak az olvasási stratégiák tanításának folyamatában. A következő megállapításra jutottak: a vizsgálatok azokban az esetekben számoltak be sikerekről, ahol a tanárok egyidejűleg kevés stratégiát tanítottak meg, és ezek gyakorlati alkalmazását elmagyarázták a gyermekeknek. Elmondták, hogy mindezeket mikor és hogyan kell használni, majd a tanár irányításával közösen begyakorolták mindezt. Ott működött továbbá jól a stratégiák tanítása, ahol a diákoknak lehetőségük volt bemutatni és elmagyarázni egymásnak, hogy hogyan használják ezeket olvasás közben. A sikeres oktatáshoz hozzájárult az is, hogy a tanárok gyakran nevezték néven az általuk tanított, használt stratégiákat. Az ilyen osztályokban jól látható volt a gyermekek rugalmassága a stratégiák használatában. Fontos tényezőnek tartják a tanulmány szerzői azt is, hogy a tanárok folyamatosan éreztették a gyermekekkel, hogy a gondolataik, ötleteik fontosak. A szerzők ezt a tanítási formát tranzakciós stratégiatanításnak (*transactional strategies instruction*) nevezték el. Ennek pozitív hatását a szövegértés fejlődésére több tanulmány igazolta.

Block (1993) mindehhez hozzáfűzi, hogy a stratégiai tudás és a szövegértés fejlesztése akkor hatékony, ha a diákok kiemelik a fő gondolatokat, összefoglalnak, következtetnek, magyaráznak, értékelnek, problémákat oldanak meg és kreatívan gondolkodnak. Az általa ismertetett harminckét hetes programban, hetente két órát foglalkoztak a gyermekekkel. Ezek az órák két részből álltak: (1.) a tanár elmagyarázta és bemutatta szövegértő stratégiát, (2.) a diákok alkalmazták azt a kiválasztott szövegen. A kontroll csoporthoz képest a kísérleti csoport jobb eredményt mutatott a szövegértés és a szókincs fejlődése területén egyaránt. A kísérlet pozitív hatást gyakorolt ezen kívül a stratégiák transzferálhatóságára, a kritikai gondolkodás és az önértékelés fejlődésére is.

Forrás: Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó tudatosság. A magyar olvasástanítási rendszer lehetőségei és tartalékai. (Megjelenés alatt.)

## 2. Kooperatív tanulási módszer feladatai

### *Tananyag:*

A kooperatív tanulás módszertani rendszere *Spencer Kagan Kooperatív tanulás* (2001) című könyvében jelenik meg egészében. A módszer kisgyermekkoról a felsőoktatásig általánosan alkalmazható a legkülönbözőbb tantárgyak oktatásában, a képességek fejlesztésében. Legfontosabb pozitívumai nem abban rejlenek, hogy a diákok többet vagy gyorsabban tanulnának, hanem abban, hogy a tanulási folyamatban azok a képességeik fejlődnek jobban az általánosan elterjedt oktatási módszerekkel szemben, amelyekre az iskola utáni években nagy szükség van. Legfontosabb ezek közül a szociális képesség. A kooperatív módszer alapelvei a párhuzamos (egyidejű) interakciók, az építő egymásrataltság, a kölcsönös egymásra hatás, az egyéni és közös felelősség és az egyenlő arányú részvétel.

A kooperatív tanulás hatékonyságának nemzetközi és hazai vizsgálatát *Pap-Szigeti Róbert* (2009) foglalja össze. Munkájában rámutat azokra a különböző tantárgyak esetében azonos eredményekre, amelyek szerint a tantárgyi tudás fejlődésében nem találtak szignifikáns különbséget a kontroll csoportok és a kooperatív módszerrel tanuló kísérleti csoportok között, viszont a legtöbb esetben jellemző volt, hogy ez utóbbiak jobban fejlődtek a motiváció, a kompetenciagyarapodás és a szociális képességek terén. Ezt a tendenciát a szerző saját vizsgálatában a műszaki felsőoktatás területén is igazolja.

A metakogníció és az olvasási stratégiák tanítása szempontjából a kooperatív módszer több lehetőséget is rejt. A diákok a csoportos együttműködés során jobban tudnak reflektálni saját és egymás stratégiahasználatára. Több lehetőség nyílik továbbá, hogy tanácsot adjanak a hatékonyabb megértés érdekében végzendő műveletekre, jobban meg tudják érteni, tapasztalni saját erősségeiket vagy hiányosságaikat. A tapasztalatok szerint az iskolai gyakorlatban hatékonyak bizonyult a kooperatív módszer, a csoportmunka és az olvasási stratégiák elemeinek együttes tanítása is.

Forrás: Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó tudatosság. A magyar olvasástanítási rendszer lehetőségei és tartalékai. (Megjelenés alatt.)

A kooperatív tanulási módszer ötvözése az olvasásstratégiai módszerrel fokozza a sikerességet, a motivációt. A csoportos feladatmegoldás során a résztvevők kivetítik, elmondják egymásnak az általuk alkalmazott, olvasás közben használt stratégiákat, eljárásokat. A kooperatív módszerek közül a következőkkel ismerkedünk meg:

### *Tananyag:*

#### **Háromlépcsős interjú**

1. A diákok párokat alkotnak. Az egyik kérdez, a másik válaszol.
2. Szerepet cserélnek.
3. A csoport másik párjának felteszik a kérdést, majd elmondják, amit gondolnak.

#### **Diákkvartett**

1. A diákok betűt, jelet kapnak.
2. A tanár felteszi a kérdést.
3. Mindenki megtudja a választ (pl. C az ellenőrző).
4. A tanár felszólít egy betűt. Pl.: Minden B tegye fel a kezét! Van olyan B, aki ki tudja egészíteni a választ?

---

### Ellenőrzés párban

1. A csoport két párra oszlik, az egyik megoldja a feladatot, a másik (edző) ellenőrzi, ha kell, segít.
2. Az edző ellenőrzi a párja munkáját. Ha nem értenek egyet, megkérdézik a másik párt. (Ha azzal sem, fel a 4 kéz = csoportkérdés.)
3. Az edző dicsér.
- 4-6. A párok szerepet cserélnek.
7. A párok összehasonlítják a válaszaikat, ha nem azonos: közös megoldást keresnek, ha így sem: fel a 4 kéz.
8. Ha a válaszok megegyeznek, kezet fognak.

### Villámkártya

I. forduló:

- Minden támogatás megadható. A kérdező felolvassa az 1. oldalt, majd a másikat.
- Újra felolvassa a kérdező a kártyát, ő látja a választ. Dicsér, ha jó, odaadja a kártyát. Ha nem jó segít, de a kártyát megtartja.

II. Forduló

- Ha visszakapták a kártyáikat. Csak az egyik oldalt mutatja a kérdező, ha tudja a választ a másik diák, visszacapja a kártyát.
- Ha a válasz túl lassú, hibás, a csomag aljára kerül a kártya. Ha jó a válasz, kreatív dicséret.

III. Forduló: Nincs segítség.

### Kettős kör

- Külső, belső kör.
- Vagy a tanár, vagy a diákok egymásnak feltesznek egy kérdést.
- Győződjek meg, hogy mindketten tudjátok a helyes választ!
- Lépés jobbra, balra.
- (Lehet kombinálni villámkártyával, kórusban válaszolni...)

### Feladatküldés

1. A csoport minden tagja kidolgoz egy ismétlődő kérdést, ami a pl. a szövegből ellenőrizhető. Mindenki felteszi a kérdést a csoportnak. Ha megegyeznek a válaszban, leírják a kérdést és a választ is egy lap egyik és másik oldalára. K-val és F-fel jelzik az oldalakat.
2. A csoportok kicserélik egymás között a kártyákat.
3. Az 1. diák felolvassa az 1. kérdést. A csoport válaszol. Ha egyetértenek, megfordítják a lapot. Ha közös válaszuk más, felírják azt alternatív válaszként. Ezután a 2. diák a 2. választ... Ha körbeért, megbeszéli az alt. válaszokat.

### Kóborlás a teremben

Pl.: A „B”-k nézzék meg, hogy dolgozik a többi csoport!

### Kerekasztal

1. A tanár felteszi a kérdést.
2. Minden diák leír egy választ. Egy papír van, balra továbbítja.

### Dobj egy kérdést

- Felírnak egy cetlire egy kérdést, összegyűrik, odadobják valakinek.

### Találj valakit!

1. Mindenki kap egy munkalapot (feladatlapot).
2. Sétálgatnak.
3. A tanár kiált: Találj valakit, aki tudja a választ!
4. Megállnak, kérdeznek. Ha a megállított tudja a választ, beírja, aláírja. Addig mennek, amíg van kérdés.
5. Ellenőriznek.

## 3. Reciprok tanítás

*Tananyag:*

A reciprok tanítás fogalma *Palincsar* és *Brown* (1984) nevéhez kötődik, a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazásának kitűnő példája. A nyolcvanas évek közepén megszületett módszer alapja, hogy elmondhatja, kivetítteti a gyermekek ismereteit, vélekedéseit a saját olvasási folyamataikról. Ezáltal nemcsak maguk a gyermekek monitorizálják az olvasásra vonatkozó metakognitív tudásukat, de a tanár is tudomást szerez erről. A reciprok tanítási módszer szintetizálja a kooperatív tanulást, az olvasási stratégiák tanítását és számos korszerű módszertani kezdeményezést, amely a kutatás alapú elméleten alapul, továbbá integrálja a metakognitív tudást és képességeket. Azok az osztályok, amelyekben ezt a módszert alkalmazták, a felmérések tanulságai szerint látványos fejlődést mutattak (*Palincsar, Brown, 1986*). A kezdeti impozáns eredmények után a módszert tovább részletezték, konkretizálták, ami további fejlődést eredményezett.

A szövegértés tanítását négy kulcsfontosságú olvasási stratégiára alapozza, ezek a következők: *jóslás, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás*. Ezeket a stratégiákat névvel látták el. A gyermek úgy ismerik őket, mint például „*Nagyszerű négyes*” (*Fabulous four*) vagy „*Legyél a tanár!*” (*Be the teacher!*). A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait, alkalmazott stratégiáit. A következőkben a gyermekek maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan nélküle. Időközben gyakoribb lesz a csoportmunka, gyakran használják a kooperatív tanulás módszerét. A szöveg feldolgozása közben a gyermekek a négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják. A szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak. A jósnak például olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok... Fogadni mernék... Úgy képzelem el... Úgy érzem...*

A munkaformát illetően három módszerrel dolgozik a tanár. Amikor az egész osztály együtt dolgozik, akkor alakítják ki a közös nyelvhasználatot, a fogalmakat (*Whole Classroom*). Ilyenkor van lehetőség az olvasási stratégiák bemutatására, modellezésére, a módszer begyakoroltatására. A második munkaforma, amint említettük már, az irányított csoportokban folyó tanulás (*Guided Reading Groups*), a harmadik pedig az irodalmi olvasó-kör (*Literature Circle*) kialakítása. Ez utóbbiban fontos szerepe van a már említett Társ által irányított beszélgetésnek, a véleménynyilvánításnak, érvelésnek, meggyőzésnek.

A reciprok tanítás főbb jellemzőit *Oczkus* (2006) így foglalja össze (1.) hangos gondolkodás (*think-aloud*), (2.) metakognitív tudás és képesség fejlesztése, (3.) kooperatív tanulási technikák. A reciprok tanítás legfőbb pozitívumai a szerző szerint mindemellett a gyermekközpontúság, a változatosság, a játékosság és a tudományos megalapozottság.

Forrás: Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó tudatosság. A magyar olvasástanítási rendszer lehetőségei és tartalékai. (Megjelenés alatt.)

## **Értékelés, önértékelés (kérdések, feladatok, stb.)**

1. Kérdőív kitöltése
2. Értékelő beszélgetés csoportokban
3. Plenáris beszélgetés

---

## **IV.4. Modul: A módszer alkalmazása ismeretterjesztő, narratív és egyéb típusú szövegek esetén**

### **Tudnivalók a modul feldolgozásához:**

Ebben a modulban a két alapvető szövegtípus feldolgozásának lehetőségeit prezentáljuk. Először ismeretterjesztő, majd narratív szöveg kerül sorra. Ezt követően megbeszéljük az olvasásstratégiai program alkalmazásának más lehetőségeit is.

### **A modul elvégzése után a résztvevők:**

- Önálló alkalmazás szintjén ismerik az olvasási stratégiákat, alkalmazzák ezeket ismeretterjesztő és narratív, valamint egyéb szövegek feldolgozása során.
- Képesek önállóan elvégezni a foglalkozásterv készítésének részfeladatát alapszinten.

### **A tananyag és a feldolgozás részletes bemutatása**

1. Az első lépésben ismertetjük a foglalkozás fő célkitűzéseit, menetét. Csoportokat alakítunk. Mindkét szöveg feldolgozása után lehetőség van reflexiókra, kérdések megfogalmazására csoportokban és plenáris formában is.

### **2. Ismeretterjesztő szöveg feldolgozása: A vörös kenguru (Függelék II.)**

#### **I. Olvasás előtt**

##### **Séma aktiválása**

- Milyen állatokat ismerünk, amelyek csak egy földrészen élnek?
- Hol élnek a kenguruk?
- Csukjuk be a szemünket, képzeljük el egy kengurut! Mekkora? Barátságos? Milyen a táj körülötte. Megsimogatjuk. Milyen a tapintása?
- Milyen jellegzetességeik vannak, hogy néznek ki?
- Ismerünk híres kengurukat?
- Találgassunk!
- Milyen nagyra nőhet?
- Mekkora képes ugrani?
- Milyen magasra képes ugrani?
- Mekkora a súlya az újszülött kengurunak?
- Hogy kerül az anyja erszényébe?
- Mikor jön ki onnan először?
- A kenguru képes megmenteni más állatok életét. Mit gondolsz hogyan?
- Mit jelentett eredetileg a kenguru szó?

##### **Előzetes áttekintés**

- Tartsd távol magadtól a szöveget, hunyorogj, nézd meg a hátoldaláról!
- Milyen hosszú?
- Milyen a tagolása, szerkesztése?
- Látsz képet?

### **Átfutás**

- Húzd végig a szemed a szövegen a bal felső saroktól a jobb alsóig!
- Most milyennek gondolod a szöveget?
- Milyen szavakra emlékszel?
- Voltak benne számjegyek?

### **Anticipáció**

- Mindezek alapján milyen szövegre számítasz?
- Mit fogunk megtudni belőle?
- Az ilyen szövegek hogyan tagolódnak?
- Milyen tartalmi részekből állnak?
- Ti vagytok most a tanító, én pedig a diák! Mondjátok el, hogy hogyan olvasom, mire figyeljek, hogy minél jobban megértsem!
- Tényleg? Akkor jobban megérttem? Miért? (reciprok)

### **Mesterkérdések**

- Miért (milyen céllal) olvassuk el a szöveget?
- Hogyan olvassuk?

## **II. Olvasás alatt**

*(Szakaszos olvasás)*

- Ilyen szövegre számítottunk?
- Melyik előzetesen feltett kérdésre tudtuk meg a választ?
- Mit tudunk meg ebből a részből?
- Vajon mi következik most?
- Csukjuk be a szemünket, nyújtsuk ki a kezünket, képzeljünk bele egy újszülött kengurut! Milyen érzés?

## **III. Olvasás után**

### **Összefoglalás**

- Foglald össze a legfontosabb dolgokat, amiket megtudtál a vörös kengururól 1,2,3,4,5 mondatban!
- Szerinted melyik a szöveg legfontosabb mondata? (tételmondat) Miért?
- Melyik a legkevésbé fontos mondat? Miért?
- Tegyé fel kérdéseket!

### **Következtetések levonása**

- Összehasonlítás más állatokkal (rendszerbe helyezés, azonosságok és különbségek)

### **Szintézis**

- Mi történt az órán, mire számítottunk?
- Melyik előzetes találgatásunk vált be?
- Milyen volt a szöveg?
- Hogyan olvastuk? Milyen nehézségeink voltak?
- Mit szeretnél még tudni?
- Mit teszünk másképp legközelebb, ha ilyen típusú szöveget olvasunk?



### 3. Narratív szöveg feldolgozása: Hunyadi (Függelék III.)

#### I. Olvasás előtt

##### Séma aktiválása

- Ki hallotta már a Hunyadi nevet? Mit tudunk róla?
- Csukjuk be a szemünket, képzeljük el Hunyadi kardját! Hol lehet most? Mit tennél vele, ha a tiéd lenne?
- Rajzold le a kardot!
- Milyennek képzeled a következő neveket viselő szereplőket: Privoda, Kamuti?
- Mit jelenthet: daróc, semmiházi, csótáros paripa?

##### Előzetes áttekintés

- Tartsd távol magadtól a szöveget, hunyorogj, nézd meg a hátoldaláról!
- Milyen hosszú?
- Mi lehet a műfaja?
- Milyen a tagolása, szerkesztése?
- Látsz képet?
- Ki írta? Mit tudunk a szerzőről? Olvastunk már tőle valamit? Milyen volt? Mire számíthatunk?

##### Átfutás

- Húzd végig a szemed a szövegen a bal felső saroktól a jobb alsóig!
- Most milyennek gondolod a szöveget?
- Milyen szavakra emlékszel?
- Voltak benne számjegyek?

##### Anticipáció

- Mindezek alapján milyen szövegre számítasz?
- Mit fogunk megtudni belőle?
- Az ilyen szövegek hogyan tagolódnak?
- Mi történik benne, miről szól?
- Ti vagytok most a tanító, én pedig a diák! Mondjátok el, hogy hogyan olvasam, mire figyeljek, hogy minél jobban megértsem!
- Tényleg? Akkor jobban megérttem? Miért? (reciprok)

##### Mesterkérdések

- Miért (milyen céllal) olvassuk el a szöveget?
- Hogyan olvassuk?

#### II. Olvasás alatt

##### (Szakaszos olvasás)

- Ilyen szövegre számítottunk? Beváltak a jóslataink?
- Mi történt eddig?
- Mit tudtunk meg ebből a részből?
- Mi történik majd ezután?
- Csukjuk be a szemünket, képzeljük el, milyen a táj, a helyszín, hogyan néznek ki a szereplők!

### **III. Olvasás után**

#### **Összefoglalás**

- Foglald össze a legfontosabb dolgokat, amiket megtudtál.
- Szerinted melyik a szöveg legfontosabb mondata? (tételmondat) Miért?
- Mi volt számodra a legérdekesebb, legfontosabb abból, amit a szövegből megtudtál?
- Tegyél fel kérdéseket a többieknek, melyekből kiderül, hogy megértették-e a szöveget!

#### **Következtetések levonása**

- Mi lett volna, ha....?
- Ha én lettem volna....., akkor....
- Értékelj a szereplőket!

#### **Szintézis**

- Mi történt az órán, mire számítottunk?
- Melyik előzetes találgatásunk vált be?
- Milyen volt a szöveg?
- Hogyan olvastuk? Milyen nehézségeink voltak?
- Mit szeretnél még tudni?
- Mit teszünk másképp legközelebb, ha ilyen típusú szöveget olvasunk?

**4. Házi feladat:** Egy feldolgozásra szánt szöveg, könyv kiválasztása, amit a résztvevőknek magukkal kell hozni a következő alkalomra.

-  
-

#### **Értékelés, önértékelés (kérdések, feladatok, stb.)**

1. Kérdőív kitöltése
2. Értékelő beszélgetés csoportokban
3. Plenáris beszélgetés

## **IV.5. Modul: Integráció, szintézis**

### **Tudnivalók a modul feldolgozásához:**

Ebben a modulban az előző részek elméleti elemeinek átültetése történik a gyakorlatba. A modul elvégzése után elvárásunk szerint a résztvevők közös tapasztalataikat és tudásukat felhasználva már jobban fognak tudni önállóan tervezni szövegekre épülő könyvtári foglalkozásokat. Jobban fogják tudni előre analizálni a problémákat, a siker lehetőségét.

### **A modul elvégzése után a résztvevők:**

- Alkalmazzák a hatékony foglalkozás, kampány szervezésének és lebonyolításának elveit a gyakorlatban.
- Képesek saját igényeikre, elképzeléseikre alakítani, saját szakmájuk gyakorlása során is felhasználni az olvasásstratégiai módszert.

### **A tananyag és a feldolgozás részletes bemutatása**

1. Csoportokat alakítunk, ezekben mindenki bemutatja, hogy milyen szöveget, könyvet hozott, miért, mik az elképzelései a feldolgozáshoz.
2. A csoportok konszenzus alapján kiválasztanak egy-egy szöveget, könyvet. Közösén készítenek egy olyan kampány-, illetve foglalkozástervet, ami erre épül.
3. A következő lépésben a csoportok ezeket bemutatják egymásnak. Ezt közös értékelés kíséri, amelyben utalnak az előző modulok elméleti részeire is, ebben részt vesz a program vezetője is, akinek fő feladata a tudástranszfer, elmélet és gyakorlat szintézisének elmélyítése.

### **Értékelés, önértékelés (kérdések, feladatok, stb.)**

1. Kérdőív kitöltése
2. Értékelő beszélgetés csoportokban
3. Plenáris beszélgetés

## **IV.6. Modul: Önálló feladatok prezentálása**

### **Tudnivalók a modul feldolgozásához:**

A modul előtt mindenki tervezett és lehetőség szerint már megtartott egy könyvtári foglalkozást, ami a tanultakra, az előző modulokra épült. Mindennek tapasztalatait osztják meg egymással.

### **A modul elvégzése után a résztvevők:**

- Készség szinten alkalmazzák a hatékony foglalkozás, kampány szervezésének és lebonyolításának elveit a gyakorlatban.
- Készség szinten képesek saját igényeikre, elképzeléseikre alakítani, saját szakmájuk gyakorlása során is felhasználni az olvasásstratégiai módszert.

### **A tananyag és a feldolgozás részletes bemutatása**

A modul első fele csoportmunka, amikor a résztvevők megosztják egymással tapasztalataikat, megvitatják a legfontosabb eredményeket, felmerült problémákat. A második lépésben a csoportok számolnak be plénum előtt a szintetizált eredményekről, elmondják, hogy szerintük melyek voltak a sikeres, melyek a siker szempontjából veszélyeztető tényezők, mindezeket hogyan lehet kezelni.

### **Értékelés, önértékelés (kérdések, feladatok, stb.)**

1. Kérdőív kitöltése
2. Értékelő beszélgetés csoportokban
3. Plenáris beszélgetés



## V. Összegző értékelés

- Az utolsó modulban bemutatott foglalkozások közös értékelése alapján a résztvevők elkészítették a kiegészített, elhangzott ötleteket is tartalmazó részletes vázlatot. Ezt értékeli írásban a program vezetője.
- A programról a résztvevők is készítenek értékelést, ez azonos a modulok értékelésére készült kérdőívvel, itt viszont nem egy-egy modulra, hanem az egész tréningre vonatkoztatnak a résztvevők.

### Elvárt eredmények:

A program befejeztével elvárhatjuk, hogy a résztvevők megismerik a szövegértő olvasás képességét meghatározó, befolyásoló tényezőket, az olvasási stratégiák fogalmát, ezek sikeres tanításának módszerét. Képesek lesznek felhasználni egymással megosztva tudásukat és tapasztalataikat olyan könyvtári olvasásnépszerűsítő kampányok, rendezvények szervezésére, lebonyolítására, amelyek szövegek közös feldolgozására épülnek.

Függelék I.

**Értékelő kérdőív a modulokhoz**

**1. Milyen elvárásai voltak a mai tréninggel kapcsolatban?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**2. Az alábbi skálán jelölje be, hogy mennyire elégedett általában a mai műhelymunkával:**

Egyáltalán nem elégedett (1) (2) (3) (4) (5) Teljesen elégedett

**3. Kérjük, értékelje a műhelymunka alábbi aspektusait:**

**A = kiváló / nagyon magas**

**B = jó / magas**

**C = megfelelő**

**D = nem megfelelő / alacsony**

		A	B	C	D
A modul céljai és tartalma	...a célok fontosságát?				
	...a tartalom jelentőségét?				
HOGYAN ÉRTÉKELI...	...a mai tréning szerepét az Ön szakmai fejlődésében?				
Módszertan és értékelés	...a mai tréning során alkalmazott munkamódszereket és tanulási stratégiákat?				
	...a tréning során megteremtett feltételeket az ön aktív bevonása és az önreflexió lehetősége érdekében?				
	...a lehetőségeket annak érdekében, hogy a tanárok megoszthassák egymással tapasztalataikat?				
	...a kurzus során alkalmazott értékelési formát?				

Általános fel- tételek (idő- tartam, anyagok és források)  HOGYAN ÉRTÉKELI...	...a mai tréning hosszát?				
	...a mai tréningen biztosított anyagok és munkaeszközök hasznosságát?				
	...a mai tréningen javasolt for- rások relevanciáját annak ér- dekében, hogy megváltoztathassa osztály- termi gyakorlatát?				

**4. Kérjük, saját szavaival fogalmazza meg további véleményét az alábbi kér-  
désekkel kapcsolatban:**

**a) Mi tetszett Önnek a mai tréningen (mostanáig a tréningeken)?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**b) Milyen problémákat tapasztalt, vett észre a mai tréningen vagy annak elő-  
készítésében / a házi feladatban?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**c) Milyen fejlesztéseket javasolna a későbbi tréningekre (vagy azok előkészí-  
tésére) vonatkozóan?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## Függelék II.

### A vörös kenguru

A vörös kenguru, a szürke kenguru mellett, a ma élő legnagyobb erszényes emlős: felegyenesedve két méternél is magasabb. Ausztráliában szinte mindenütt megtalálható, a belső, szárazabb területeket kedveli. A hímek színe vöröses, a nőstények bundája többnyire szürkés árnyalatú. Kisebb, 1-10 fős családi csoportokban élnek, melyek élén egy felnőtt hím áll. Vándorlásaik során meglepően nagy távolságokat barangolhatnak be a nyílt síkságokon, ilyenkor zöld legelőket keresnek.

A kenguruk hátsó lába jóval fejlettebb az elsőnél, ezért hosszú ugrásokkal halad előre, miközben izmos farkával egyensúlyoz. Egy-egy ugrás hossza általában két méter, de veszély esetén, ha üldözik, akár kilenc méternél hosszabb és három méter magas ugrásokra is képes. A hímek gyakran marakodnak egymással. Ilyenkor farkukra támaszkodva hátsó lábukkal megkísérik hasba rúgni ellenfelüket, mellső lábaik hatalmas karmaival pedig annak nyakát támadják meg.

A kenguruk növényevők. Az Afrikában honos gazellákhoz hasonlóan több kilométert tesznek meg friss fű után kutatva. Olykor több száz, sőt akár több ezer, távoli vidékről érkezett állat gyűlik össze egy-egy füves területen. A kenguruk, akár az elefántok kutakat ásnek az ausztráliai sivatag olyan részein, ahol a talajvízréteg közel esik a felszínhez, ezzel számos állatfaj fennmaradását segítik.

A kenguruk erszényes állatok, ez azt jelenti, hogy a kis kenguruk a fejlődésüket az anyjuk erszényében fejezik be. A nőstény kenguru hasán egy előre nyitott zseb van, ezt nevezzük erszénynek. A kis kenguru, amikor a világra jön, mindössze egy grammos, és egy kialakulatlan, aprócska embriónak látszik. Teste csupasz, szeme, füle nem alakult még ki. Mellső lábának öt jól fejlett ujján azonban erős karmokat visel, ezek segítségével tud anyja szőrébe kapaszkodva eljutni annak erszényig.

Az anyaállat közömbösnek mutatkozik az utóda iránt, mindaddig, amíg az az erszényében van, ám azután gondoskodó odafigyeléssel fordul kicsinye felé. Két-száz nap elteltével a már teljesen kifejlett kengurukölyök testét szőr borítja, ekkor teszi első felfedezőútjait, de még később is szívesen keres menedéket anyja erszényében: Fejjel előre mászik be oda, majd egy ügyes bukfencsel megfordulva kidugja fejét és lábait. Véglegesen akkor hagyják el anyjukat a kölykök, amikor ügyesen futnak és önállóak. Súlyuk ekkor négy kilogramm körüli.



### Függelék III.

#### Móra Ferenc: Hunyadi kardja

A gyulafehérvári nagytemplom homályos boltozata alatt régi idők óta mutogatnak egy nagy márványkő koporsót. Oldalaiba törököket kergető magyar vitézek vannak vésve, tetején páncélos, sisakos dalia kőből kifaragva. A koporsó rég elfeketedett, márványa összevissza repedezett, a szobornak keze-lába törve, mégis térdet kell ezek előtt a törött, kopott kődarabok előtt hajtani minden magyar embernek. Mert ez a koporsó Hunyadi János koporsója, ez a kőből faragott levante Hunyadi János képmása, a törökverő hősé, Mátyás király apjái. Valamikor több volt ezen a síremléken a drágakő, mint a márvány, de biz az mind elkallódott a régi zavaros világban. Amit a török meghagyott, elvitte a tatár, amit a tatár ott felejtett, elhordta a német. Levakarták még a kacsaringósra faragott, nagy, furcsa betűk aranyozását is. Nem maradt ott egyéb egy hosszú, kétélű acélpengénél, amely a szobor lábához volt támasztva. Az nem kellett senkinek, mert nem volt rajta semmi ékeség. Meg nehéz is volt, hogy két kézzel alig lehetett megemelni. Az volt Hunyadi kardja.

Egyszer aztán ennek is akadt gazdája. Valami gyülevész csapat fosztogatta ki a várost. A vezérük valami Privoda nevű kapitány volt. Ez a Privoda volt az, aki fölkapta a halott hősnek annyi csatában diadalmas fegyverét.

- Minek lesz az neked, Privoda? - incselkedtek vele a cimborái. - Elhúzza az azt a káposztatorzsából faragott karodat.

- Ne tanítsátok ti Privodát - vigyorgott a kapitány -, megér ez nekem egy szakajtó aranyat. Annyit bizonyosan nem sajnál érte Kamuti Ferenc uram.

Kamuti Ferenc volt akkor Magyarország legerősebb embere. Derék, jó vitéz, becsületes magyar, Esztergom város kapitánya. Neki szánta a kardot Privoda, el is vitte hozzá.

- Vitéz nagyuram, elhoztam neked Gyulafehérvárról Hunyadi kardját. Nem illet az mást most nagy Magyarországon, egyedül csak téged. Tudom, nem sokallasz érte száz aranyat meg egy csótáros paripát meg a hozzá való ékes vitézi gúnyát.

Kamuti kezébe vette Hunyadi kardját, forgatta, nézegette, amíg ki nem buggyant a könnye.

- Jaj, mire jutottál, szegény Magyarország! - sóhajtott keserű szívvvel, s indult kifelé a fegyveres teremből. De Privoda ijedten állotta útját.

- Ohó, vitéz uram, hát az én jutalmam hol van?

- Az ám, majd elfelejtettem! - mordult rá haragosan Kamuti, s bekiáltott az őrszobára: - Hé, hajdúk, ugorjatok csak ide!

Négy szál legény tisztelegve várta a parancsolatot.

- Szaggassátok le a vitézi gúnyát erről a semmiháziról – mutatott rá a reszkető Privodára -, mert nem illet az ilyen gonosztevőt. Öltöztessétek darócba, aztán kergessétek ki a várból!

Ő maga pedig kiment a bástyafokra, amely a Duna fölött meredezik, megcsókolta Hunyadi kardját, megcsillogtatta a napfényben, s nagyot lendítve a karján, behajította a Dunába.

- Sohase lesz többet emberi kéz, amelyik méltó volna Hunyadi János kardját forgatni.

Hunyadi kardja azóta lent fekszik a Duna fenekén. De mikor a magyart bántják, mindig megmozdul, mintha rég elporlott gazdáját keresné, s olyankor hány a Duna haragos hullámokat.

## Függelék VI.

### Szakirodalom

- STEKLÁCS János: *Olvadási stratégiák tanítása, tanulása és az olvadásra vonatkozó tudatosság. A magyar olvadástanítási rendszer lehetőségei és tartalékai.* (Megjelenés alatt, pdf-es változatban elérhető.)
- STEKLÁCS János: *Az olvadás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak.* Bp. : Okker, 2009
- ZSIGMOND István (2008a): *Metakognitív stratégiák.* Kolozsvár : Scientia Kiadó, 2008

#### Ajánlott:

- CSÉPE Valéria: *Az olvasó agy.* Bp. : Akadémiai Kiadó, 2006
- GEREBEN Ferenc: *Olvadás- és könyvtár-szociológiai vizsgálatok Magyarországon.* In: Horváth T. – Papp I. *Könyvtárosok kézikönyve.* 4. Bp. : Osiris, 2002
- GÓSY Mária: *Modell az olvadástanításhoz.* Bp., 1990. p. 28-32. (Fejlesztő Pedagógia, 2.)
- JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvadási képeesség fejlődése és fejleztése.* Bp. : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006
- JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvadástanítás kutatásának aktuális kérdései.* Bp., 2009. p. 365–397. (Magyar Pedagógia, 109. 4.)
- KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás.* Bp. : Ökonet Kft., 2001
- NAGY Attila. *Növekvő kulturális szakadékok – az olvadás példája.* In: *Könyv és Nevelés* [online]. 2006. 8. évf. 4. sz. Elérhető: <[http://www.tanszertar.hu/eken/2006\\_04/na\\_0604.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2006_04/na_0604.htm)>
- PÉTERFI Rita: *Mit tudunk az iskolán túli világról? (Amit a 10-12 évesek az iskolai kötelező olvásmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak)* In: *Könyv és Nevelés* [online]. 2009. 11. évf. 2. sz. Elérhető: <[http://www.tanszertar.hu/eken/2009\\_02/pr\\_0902.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/pr_0902.htm)>
- STEKLÁCS János: *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében.* Bp. : Akadémiai K., 2005
- TIERNEY, Robert J. – READENCE, John E. : *Reading Strategies and Practices : A Compendium.* Boston : Allyn & Bacon, 2004
- TÓTH László: *Az olvadás pszichológiai alapjai.* Debrecen. Pedellus Kiadó, 2002

#### Átfogó munkák angolul:

- GARBE, Christine – HOLLE, Karl – WEINHOLD, Swantje (Eds.): *Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in european countries.* Hamburg : Peter Lang, 2010
- ALMASI, Janice, F. : *Teaching Strategic Processes in Reading.* New York : London : The Guilford Press, 2003