



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Rózsa Skabela

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov
v školách s vyučovacím jazykom maďarským

Szövegértés fejlesztése a magyar tanítási nyelvű
alapiskolák alsó tagozatán

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

**Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov
v školách s vyučovacím jazykom maďarským**

**Szövegértés fejlesztése a magyar tanítási
nyelvű alapiskolák alsó tagozatán**

Rózsa SKABELA

TARTALOM

Úvod	5
1/ Általában az olvasási folyamatokról	7
2/ Ki tud olvasni?	11
3/ Az olvasás fogalmának átértékelődése	12
4/ Az olvasás folyamata	13
5/ Az olvasás alaptípusai	16
6/ Az olvasás/megértés fokozatai	18
7/ Az olvasás zavarai	20
8/ A család szerepe az olvasóvá válás folyamatában	24
9/ Az olvasás megszerettetése	26
10/ Kötelező olvasmányok	30
11/ A mese szerepe az olvasóvá válás folyamatában	32
12/ A szövegértő olvasás fejlesztése	34
Befejezés	56
Irodalomjegyzék	58

Úvod

Cieľom učebného zdroja k akreditovanému vzdelávaciemu programu kontinuálneho vzdelávania *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským* je udržať a rozvíjať kompetencie učiteľov primárneho vzdelávania potrebné na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským. Zameriava sa na aktualizáciu kompetencií učiteľov v oblasti rozvíjania čitateľských zručností žiakov a ich motivácie k čítaniu.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) je súčasťou kľúčových kompetencií žiaka na prvom stupni základnej školy schopnosť porozumieť rôznym typom textov, vyberať a hodnotiť z textu získané informácie a využívať ich vo svojom učení. Žiaci majú získať základné kompetencie rozlišovať fiktívny príbeh od skutočného a nadobúdať poznatky, ktoré pozitívne ovplyvňujú ich postoje, životnú hodnotovú orientáciu, empatiu, prosociálne správanie a obohacujú ich duchovne.

Podľa výsledkoch medzinárodnej štúdie čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl PIRLS 2006 „Až 43 % našich žiakov nečíta príbehy a romány v mimoškolskom čase nikdy, či takmer nikdy (32 % dievčat a až 53 % chlapcov). Z hľadiska frekvencie čítania príbehov a románov sa naši žiaci umiestnili na poslednom mieste zo všetkých zúčastnených krajín“. Nepotešili nás výsledky PIRLS ani z roku 2011. „Zo slovenských žiakov dosiahlo najvyššiu úroveň čitateľských zručností 8 %, čím sme sa umiestnili pod priemerom krajín OECD (10 %) aj EÚ (9 %).“ (NUCEM, 2013)

Veľa školopovinných detí zaostávajúcich v čítaní má problémy aj s prospechom. Zlé čítanie môže viesť k emočným ťažkostiam a problémom v správaní aj v neskoršom veku. Preto treba žiakov správne motivovať a viesť k čítaniu od útleho detstva.

Predkladaný učebný zdroj pozostáva z teoretických východísk o čítaní a čitateľskej gramotnosti. Praktická časť (čiastočne sa prelína s teoretickou) je venovaná ukážkam vhodných možností na rozvoj čitateľskej gramotnosti. Hoci sú uvedené úlohy určené na hodiny maďarského jazyka a literatúry, môžu poslúžiť ako príklady na tvorbu úloh v ostatných predmetoch na prvom stupni základných škôl.

Želám vám veľa úspechov vo vzdelávaní a množstvo tvorivých myšlienok vo vašej práci.

Autorka

1/ Általában az olvasási folyamatokról

Bármerre megyünk, bárhová nézünk, mindenhol feliratok vesznek körül bennünket, a reklámokban, üzletfeliratokban, rölapokban, újságokban, tévében, könyvekben és hosszasan folytathatnám a sort, betűk sokasága tekint ránk vissza. Az ember szinte elveszettnek tűnik az olvasás, az értő olvasás nélkül. Elengedhetetlen tudásnak számít a mindennapi életben és nagyon fontos a tanulás során.

Régen az olvasás kiváltság volt az emberek számára. Közvetlen kapcsolatban állt a természetfölötti és mágikus dolgokkal. Hatalmas értéknek tekintették az olvasás tudományát és nagy tisztelet övezte az olvasni tudókat. Ma, amikor az olvasás szinte kivétel nélkül mindenki számára hozzáférhető, mégis sokan ódzkodnak az olvasás elsajátításától, vagy ha megtanultak olvasni, tudásukat nem fejlesztik tovább, nem alkalmazzák. Vajon mi lehet ennek az oka?

Kezdetben az olvasás a gyermeknek valamiféle varázslatnak tűnik. Varázslat, amely segít megfejteni egy titkot, amely elröpíti egy csodálatos mesevilágba. Sok gyermek kéri a szülőitől: „Olvass nekem.” Az a gyermek, aki szereti ha mesélnek neki, és ezek a mesék mozgósítják és kielégítik a képzeletét, azt is szeretné megtanulni, hogyan olvashatná el ezeket az izgalmas történeteket ő maga is, amikor nincs senki a közelben, aki felolvashatná neki. A legtöbb gyerekek általában először olyan könyveket olvasunk fel, amelyek bővelkednek a varázslatos eseményekben. Ezek a történetek arról győzik meg, ha megtanul olvasni, ő is többet tud majd a természetfeletti jelenségekről. Azok a történetek, amelyek bővelkednek a fantáziát mozgósító eseményekben, olyan képzeletbeli kielégülést szereznek a gyermekeknek, amely az olvasás értelméről és értékéről győzi meg őket.

A legtöbb gyerek számára azonban még ez sem elegendő indíttatás ahhoz, hogy szabad akaratukból és mohó érdeklődéssel vessék bele magukat ebbe a

nehéz feladatba, ehhez még az is szükséges – vagy legalábbis sokat segít –, ha látják, hogy szüleik, testvéreik is szeretnek olvasni.

Nagy gondot okoz, ha a gyerek nem élte át annak örömét, hogy felolvassanak neki, ilyenkor nagyon kicsi az esély, hogy feltámadjon érdeklődése az olvasás iránt. E tapasztalat híján kételkedni fog benne, hogy az csakugyan olyasmi-e, amit ő meg akar tanulni, és úgy fogja érezni, hogy az ehhez szükséges kemény munka nem éri meg a fáradságot. Ha mégis megtanulják, a tevékenység érzelmileg üres marad számukra és minden vonzerőt nélkülöz. Ezért is sok az olyan gyerek, aki sose válik olvasóvá saját jószántából. De akkor mi a megoldás? Mégis, mit tegyünk? Miben tud segíteni az iskola, a tanító? Minden gyermeknek jót tennie, ha az iskolák és a szülők világosan értésükre adnák, hogy az iskola és a társadalom követelte felnőttesebb élet nem jelenti egyúttal azt is, hogy ezentúl teljesen fel kell hagyniuk a gyerekes viselkedéssel. Ezért aztán nem túl szerencsés ötlet, ha azzal igyekszünk hatni rájuk, hogy ők már „túlságosan nagyok“ a játékhöz. Bár minden gyerek szereti hallani, hogy milyen nagy már, de nem kíván ezért túl nagy árat fizetni. Az iskoláskorú gyermekeket sem szabad megfosztanunk a boldog gyermekkortól. Legyen a gyermek az iskolában is derűs, jókedvű. Az a gyerek érzi jól magát a bőrében, akit elfogadnak olyannak, amilyen ő valójában.

„Nógrádi Gábor, gyermek – és ifjúsági író szerint: „Minden ember zseninek születik, csak később lesz az a közép szintű hülye, akinek mi felnőttként megismerjük.“ Bevallása szerint, a könyvek gyógyítanak: az olvasó fantáziáját mozgatva aktivizálják a személyiség rejtett energiáit, vagy egy másik, élvezhetőbb világba repítik az olvasókat.“ (Nógrádi, 2009 old.: 72)

Az olvasást nem szabad túl hamar és túl radikálisan megfosztani mágikus jelentőségétől! **Biztosítanunk kell, hogy a gyermek játékosan tanulja az olvasást és ne csupán technikai feladat legyen számára!** Elengedhetetlen, hogy a tanulóknak pozitív élmények kapcsolódjanak az olvasáshoz.

Már a betűk „tanításával“ kapcsolatban alapszabály, hogy **játékosan, lassan, és semmiképp sem erőltetve** haladjunk. Egyáltalán nem azzal kellene kezdeni, hogy „ez itt az „a“ betű“, ez a „b“. A tanító nének izgalmas – érdekes dolgokat kellene felolvasnia – amit, ha a gyerek kéri, és van elég példány, hazavihet és otthon is izgatottan nézheti.

Az alábbiakban szeretnék néhány ötletet megemlíteni a betűkkel való játékhoz, melyeket akár magyar nyelv órán, akár más órák keretén belül is meg lehet valósítani, élményszerűbbé téve ezzel a betűelsajátítás folyamatát:

1. Gyurmázás közben készítsünk el egy-egy betűt.
 2. Kiegészítő gyurmából több sorozatot is készíthetünk az ABC betűiből.
 3. Készítsünk betűket dörzspapírból, és tapogassák le őket. (ezek alkalmazásáról a Montessori pedagógiában részletesebben lehet olvasni – lehetőség van színbeli megkülönböztetésre is, mellyel már a kezdeti időszakban megkülönböztetik a magánhangzókat a mássalhangzóktól)
 4. Pálcikákból, gyufaszálakból is rakhatunk ki betűket.
 5. Készítsünk betűkártyákat (egy betűt egy kis kártyára).
 6. A betűkhöz társíthatunk hívóképeket is (a képen ábrázolt szó első hangja lehet a betűhöz tartozó hang).
 7. Lehet külön kártyán a betű és a hívókép, ezt lehet párosítani, vagy memorizálni. Érdekes PEXESO játék készíthető ily módon.
 8. Homokba írhatunk jó nagy betűket a homokozóban, vagy kihasználhatjuk a távolugrópálya ezen lehetőségét.
 9. Szintén a Montessori pedagógiából ismert lehetőség, hogy a tanulók lisztbe írják a betűket.
 10. Betű formájú süteményt is lehet sütni (pl. mézeskalács), lehet kapni betű formájú süteménykiszúrót.
 11. Léteznek könyvek is betűkkel, hívóképekkel. (pl. a Napraforgó Kiadó Picuri ABC-s könyve)
 12. Készíthetünk egy-egy betűvel kapcsolatban kis könyvet vagy lapbookot.
 13. Az internetről lehet nyomtatni betűkkel kapcsolatos színezőket.
 14. A mai kor gyermekének lebilincselőek lehetnek a betűkkel kapcsolatos számítógépes játékok is (pl. Manó Ábécé).
 15. Írhatunk a Word segítségével értelmes szavakat.
 16. Használhatunk betűpecsétet, vagy akár készíthetünk saját betűkészletet burgonyából kivájva. (Ebben segíthetnek a felsőbb évfolyamok tanulói.)
- A betűk elsajátítása és az egész olvasástanítás folyamán két fontos alapelvet kell szem előtt tartanunk.

Az első alapelv: Az emberi természet öröm központú.

Tapasztalatból tudjuk, hogy azokat a tevékenységeket ismételjük, amelyek örömet szereznek nekünk. Ez az oka annak, hogy újra és újra visszamegyünk abba az étterembe, ahol jól éreztük magunkat, újra és újra meglátogatjuk azokat az ismerőseinket, akikkel jól érezzük magunkat.

De mi történik a kellemetlen élménynél? Kerüljük azokat az éttermeket, ahol elégedetlenek voltunk az ételekkel, a kiszolgálással, kerüljük azokat az ismerősöket, akikkel kellemetlen együtt lenni, átállítjuk a rádiót, ha olyan zenét játszanak, amit nem szívesen hallgatunk stb.

Érzékszerveink elektromos és kémiai üzeneteket küldenek az agyunknak. Ha valami kapcsán „kellemes élmény” üzenet érkezik agyunkba, akkor a későbbiekben pozitív reakciót vált ki belőlünk egy hasonló helyzet. Ha azonban „kellemetlen élmény” üzenet érkezik agyunkba valami kapcsán, akkor legközelebb ennek megfelelően, azaz negatívan reagálunk majd a hasonló helyzetekre. A viselkedési reakciókat két nagy kategóriába sorolhatjuk: „csinál”, „visszautasít”. Azt „csináljuk”, ami kellemes számunkra és „visszautasítjuk”, ami kellemetlen számunkra. Mégis nap mint nap elfejtjük, hogy így működünk!

Minden alkalommal, amikor gyermekünknek felolvasunk és egy „kellemes élmény” üzenet érkezik gyermekünk agyához, teszünk azért, hogy szeressen olvasni. Minden alkalommal, amikor az iskolában vagy otthon túl nehéz szöveget kell olvasnia, nem érti az olvasmányban előforduló szavakat, állandóan kijavítjuk, leszidjuk a hibáiért, stb. a „kellemetlen élmény” üzenet megy gyermekünk agyához. Ekkor gőzerővel megyünk abba az irányba, hogy ne szeressen olvasni (miközben talán azt gondoljuk, hogy ezt így kell, mert velünk is így csinálták). A tanulási élmény ily módon lehet: unalmas, fárasztó, fenyegető, értelmetlen. Főleg amikor a tanulónak a fárasztó iskolai nap után még otthon is órákat kell eltöltenie házi feladat írással, tanulással.

A második alapelv: az olvasás egy szerzett képesség.

Az olvasás olyan, mint a biciklizés, autóvezetés vagy varrás. Annak érdekében, hogy jól csináljuk, sok-sok gyakorlás kell.

A fenti 2 alapelvet elengedhetetlen figyelembe venni, ha egy életre szólóan szeretnénk gyermekeinket olvasóvá nevelni.

2/ Ki tud olvasni?

Olvasni az tud, aki megérti, amit olvas. Akkor érti meg a gyerek az olvasottakat, ha-felismeri az írott szövegben a hallott beszédet, – van kellő háttértudása a világról, és ennek megfelelő szókincse, – érdekli az, ami le van írva, – tud figyelni. Amikor az olvasó megérti az olvasottakat, gondolatai találkoznak az író gondolataival. Az olvasás – életünk, mindennapi tevékenységünk természetes része.

„Az az ember, aki nem olvas könyvet, semmiben sem különbözik attól az embertől, aki nem tud olvasni.“ (Mark Twain)

Napjainkban egyre többet hallunk arról, hogy nincs minden rendben az olvasás háza táján. Az analfabétizmus megszüntetéséért évszázadok óta törvények, rendeletek és lelkiismeretes emberek ezrei küzdenek, de mind többet hallani egy viszonylag fiatal kifejezésről, mégpedig a **funkcionális analfabétizmusról**. Funkcionális analfabéta az, aki meg tanult ugyan írni és olvasni, de alaptudása nem fejlődött képességgé. Az a fiatal, aki megérti, és pontosan vissza tudja adni egy elolvasott újságcikk szövegét, alapvetően más esélyekkel indul az életben, mint az, aki nem tud kitölteni egy csekket, mert nem érti azt a szót, hogy feladó, vagy címzett.

3/ Az olvasás fogalmának átértékelődése

Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás **a leírtak által vezetett gondolkodás**, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége. Az olvasás tehát egyfajta dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése.

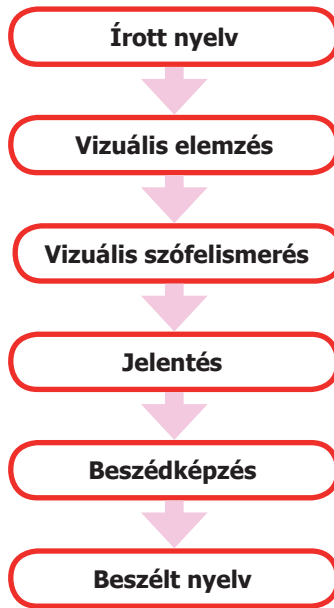
Az olvasásról alkotott képünk részben a társadalmi változásoknak jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben. A legrégebbi szemlélet szerint, aki ismeri a betűket, az tud olvasni. Ezt követően a hangos, kifejező olvasást tartották a legfontosabb szempontnak. A későbbiekben az olvasás folyamatának a kommunikációs aspektusa került előtérbe, Kingston sokat használt definíciója szerint az olvasás **a kommunikáció egy folyamata**, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között (Kingston, 2009) Az olvasás leegyszerűsített meghatározása Pressley és munkatársai szerint a **„jelentésmegszerzése az írott szövegből”** (Block, és mtsai., 2009) A szövegértés értelmezésében meghatározó változást hozott a PISA vizsgálatok olvasás definíciója. A PISA – és ezzel összhangban a hazai kompetenciamérések – az olvasási képességet **eszköztudásnak** tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához.

4/ Az olvasás folyamata

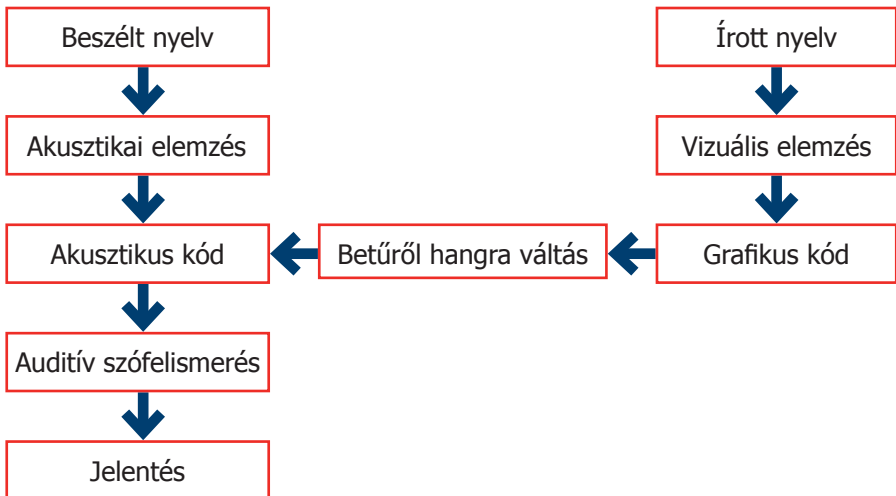
Egy interjúban Vekerdy Tamás pszichológus úgy nyilatkozott, hogy az iskola megbetegíti a gyereket. Többek között ezt említette: „A gyerekeknek azért „nagy a feje“, mert kifejlett felnőtt agyveleje van. Tüdőlebenyeinek felszíne viszont ötöde a felnőttének. Tehát a gyerek szervezetnek egyötödnyi tüdővel kell ellátnia a felnőttével egyező méretű agyat. Ez csak akkor lehetséges, ha az a kisdíák négy-öt órát rohangál és üvöltözik a szabad levegőn. Az iskolában viszont rendesen kell ülni, netalán még a szünetben sem lehet kimenni az udvarra, mert ott sár van. Csak csendben, párosával lehet sétálni a példátlanul szűk folyosón. A gyerek folyamatos oxigénhiányos állapotban van az iskolában.“ (Vekerdy, 2007)

Amennyiben eredményt várunk a tanulóktól, akkor az ehhez megfelelő körülményeket feltétlenül szükséges megteremteni számukra. Többek között a mozgást és a friss levegőn tartózkodást. Ha kisiskolásokat vizsgálunk természetes környezetben, akkor megfigyelhetjük, hogy mennyire nehezebbre esik egy-két gyereknek jól, folyamatosan és megfelelő tempóban olvasni. Nemcsak fel kell olvasniuk az előttük levő szöveget, de megfelelő gyorsasággal agyuknak rekonstruálni kell az adott információt. Azt is mondhatnánk, hogy tulajdonképpen ez a két folyamat, az olvasás és a rekonstrukció egy időben kell, hogy végbemenjen! Ugyanis, ha nem tudja az olvasó, hogy mi a lényeges elem a szövegben, akkor nem tudja megfelelő módon tagolni a szöveget, de honnan tudná, hogy mi a lényegtelen és lényeges információ, ha az agya előtte nem dekódolta, nem fejtette volna meg a szöveget. Az alábbiakban két (Crystal, 1998 old.: 264) által leírt olvasási modellt szeretnék bemutatni:

Szemmel olvasás: az olvasó elkezdi a szöveget olvasni, az ismert grafológiai elemeket felismeri, jelentést kapcsol hozzájuk, és ez után kapcsolja a tulajdonképpeni jelentést a fonetikai elemekhez, azaz hangosan felolvassa.



Füllel olvasás: az olvasó elkezd olvasni, és a grafikai elemeket rögtön fonetikai elemekhez kapcsolja, azaz kiejti. A kiejtés során az akusztikus kód auditív elemekhez kapcsolódik, az egyedi hangok szavakká állnak össze, és végül a szavak jelentése tudatosan az olvasóban.



Az utóbbi modell tulajdonképpen az alulról felfelé építkező (bottomup) modell, mely esetében értelemszerű az a folyamatrészellet, mikor a grafikus kód automatikusan kapcsolódik a fonetikai, fonológiai kódokhoz, ez egy természetes folyamat. Azaz az alsóbb szintekről elindulva építjük fel a magasabb szinteket, a jelentést. A szöveg pásztázása során nagyon gyors a különböző grafikai elemek felismerése, és ezt a sebességet talán a kiejtés lassíthatja, azaz az akusztikai elemek alkalmazása, vagyis az artikuláció. Így a belső olvasás mindig gyorsabb, mint a hangos olvasás.

Azonban bármelyik modellt is külön-külön megfigyeljük, észrevehetjük, hogy izolálva a két modell nem létezhet. A megoldás tehát egy kompromisszum lehetne, azaz a két folyamatára összekapcsolása, ugyanis mindkét magyarázat előnyökkel és hátrányokkal jár, de külön-külön egyik sem tárja fel az olvasási folyamatok igazi aspektusait. (Crystal, 1998 old.: 265) a következőképpen oldotta meg a problémát:

Egy egyesített modell



Ennek a modellnek a lényege tulajdonképpen az, hogy észreveszi azt, hogy az olvasási folyamatok az agyban párhuzamosan folynak a grafikai és fonetikai elemek kombinációjával. Az olvasó az ismert szavakat vizuálisan felismeri, elemzi, és jelentést társít hozzájuk. Ezen kívül, az adott szót az olvasó artikulálja is, és az akusztikus kód beindítja az agyban a felismerési tevékenységet, így az akusztikus kódhoz is jelentés társul.

5/ Az olvasás alaptípusai

Az olvasásnak négy alaptípusát szokás megkülönböztetni: az extenzív olvasást, az intenzív olvasást, az információ lokalizálását az olvasás folyamán (scanning) és a lényegi pontok kiválasztását (skimming).

Típus	Logikája	Jele
1. Információ lokalizálása	Halmaz egyetlen (csakis egy) eleme	$A = \{a_1\}$
2. Intenzív olvasás	Halmaz minden egyes eleme külön-külön	$A = \{a_1; a_2; a_3; \dots; a_n\}$
3. Lényegi pontok kiválasztása	Halmaz néhány legfontosabb eleme	$A = \{a_i; a_j; a_k; a_l\}$
4. Extenzív olvasás	Halmaz összes eleme, mint egész	$A = B$

(Bárdos, 2000 old.: 139)

Az **extenzív olvasás** mindenféle szándék nélküli olvasást jelent, legfőbb célja a kikapcsolódás, az ellazítás. Ide sorolhatjuk a regényolvasást, a kikapcsolódás képpen olvasott versolvasást, stb.

Az **intenzív olvasás** tulajdonképpen minden szempontból szemben áll az előzőleg bemutatott extenzív olvasás típusával. Általában nem szórakozás a legfőbb célja, hanem a mély és strukturális elemzés. Ez a típusú olvasás a történelem során a nyelvtani-fordító módszer legfőbb alapkőve volt, és manapság a fordítás és tolmácsolás során találkozhatunk leginkább ezzel a típusú olvasással.

Az olvasástípusok következő csoportja az **információ lokalizálására** szolgál (scanning). Ennek az olvasástípusnak az angol neve sokkal kifejezőbb.

A *scanning* képek elektronikus letapogatását, vagy területek radarsugárral való átkutatását jelenti. Azaz azért van szükség az ilyen technikai eszközökre, hogy az egyetlen, számunkra fontos információt kiszűrjük. Hogyan valósítható meg ez az olvasás során? Mik a rendelkezésre álló technikai eszközök? A világon egyik legfejlettebb természetes számítógép, az emberi agy, és a szemek állnak rendelkezésre. A szem hihetetlen sebességgel tudja megtalálni a számunkra fontos információt, melyet aztán az agyunk értelmez.

Milyen esetekben van szükségünk az információ lokalizálására olvasásaink során? Az egyik leggyakoribb alkalmazása a mindennapi életben figyelhető meg, mikor telefonkönyvből kikeresünk egy telefonszámot, vasúti menetrendből a vonatok indulási és érkezési idejét. Végül az utolsó olvasási típus, a ***lényegi pontok kiválasztása*** (skimming) maradt.

A *skimming* folyamat a számunkra fontos elemek szétválasztása a lényegtelen elemektől, azaz az adott szöveg olvasása során az információ javának a leföldrzése a cél. A lényegi pontok kiválasztása típusú olvasási technika tulajdonképpen a leghasznosabb az oktatási intézményekben. Ha megfigyeljük az órákra való készülést, vagy a vizsgákra való felkészülést, akkor ez a típusú olvasási technika lenne a legoptimálisabb.

Természetesen a mindennapi életben mind a négy technikát alkalmazzuk kisebb-nagyobb gyakorisággal és eredményességgel, és a legfontosabb az, hogy soha nem izolálva és tudatosan alkalmazzuk ezeket a technikákat, hanem az esetleges helyzeteknek megfelelően, probléma megoldási képességünk fejlettségétől függően.

6/ Az olvasás/megértés fokozatai

Az olvasás az emberi tanulás legfontosabb eszköze, lényege a szöveg megértése, tulajdonképpen párbeszéd a szerző és az olvasó között. A szöveg megértésének hierarchiája van, azaz az egész megértéséhez mindig szükséges a kisebb egységek, úgy, mint a szavak, mondatok, mondatrészek, bekezdések, fejezetek megértése.

Az olvasás/megértésfokozatai:

1. **Szó szerinti megértés:** ismeretlen szavak megértése, szöveg elismétlése saját szavainkkal mi a fő gondolat?
2. **Értelmező olvasás:** „sorok közti olvasás“, ok-okozati viszonyok feltárása, elemzés.
3. **Kritikai olvasás (bíráló olvasás):** szöveg értékelése, saját vélemény, gondolatok hozzáfűzése, összevetés saját tapasztalatokkal, más forrásokkal, hiányok, ellentmondások, hibák felfedezése, tény és vélemény elkülönítése a szerző és a téma viszonyának feltárása, ítélet, véleményalkotás, értékelés (viszonyítás erkölcsi normához, más szöveghez stb.)
4. **Alkotó (kreatív) olvasás:** jóslás, kérdések előzetes megfogalmazása, a hiányok, ellentmondások megszüntetése, a hibák javítása – belső képek megalkotása, az olvasottak megjelenítése, dramatizálás, a történet folytatása, megváltoztatása.

A fenti olvasásfajták fejlesztésének alapját, a **komplex szövegértést** a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás teremti meg.

Amennyiben a technikai alapok hiányosak, illetve elégtelenek, túl nagy figyelmet, erőfeszítést kíván a gyerektől a kiolvasás, így kevéssé tud a szöveg jelentésére figyelni. Számos kutató úgy találta, hogy a szókincs és a megértés szoros korrelációban van. A szókincs bővítése, az előzetes szómagyarázat növeli a megértést. Természetesen sok múlik a tanítandó szavak azonosításán.

Nálunk az olvasókönyvek, illetve az olvasókönyvi szövegek kiválasztását, összeállítását is körültekintőbben kellene elvégezni. Ha egy-egy olvasmányban túl sok ismeretlen szó van, hosszadalmassá válhat az előzetes szómagyarázat. A leggyakoribb 5000 szó teszi ki a köznyelvi szövegek szavainak 96 %-át, így az olvasó, ha legfeljebb 5–10 ismeretlen szóval találkozik oldalanként, és ez még nem okoz a megértésben problémát. Néhány szó jelentését ki lehet következtetni a kontextusból, ám a kontextust csak akkor tudjuk létrehozni, ha a kulcsfontosságú szavak jelentését ismerjük. Végezetül sokat tehetnek a pedagógusok azzal, ha arra ösztönzik, bátorítják tanítványaikat, hogy minél többet olvassanak. Komoly szerepet játszik a szövegértés fejlődésében az olvasás gyakorlása különböző célokkal, s ennek megfelelően sokféle olvasnivaló biztosítása. A nemzetközi olvasásvizsgálatok háttér-információinak elemzése azt mutatja, hogy a szövegértés színvonala magasabb azokban az osztályokban, ahol van osztálykönyvtár, s azt rendszeresen használják is. (Tóth 2002 in Antal, 2010 old.: 27).

7/ Az olvasás zavarai

Napjainkban az olvasási nehézség vagy olvasási zavar, illetve a diszlexia nagyon gyakori jelenségek, az iskolás gyermekek nagy részét érintik. A kutatások többféle tényezőben is megjelölik az okokat, leggyakrabban a beszédfeldolgozási zavart és a nem megfelelő olvasástanítási módszereket teszik felelőssé, nem hagyható azonban figyelmen kívül a gyakorlottság (az olvasói rutin) hiánya sem. Az olvasásértési nehézségek egyik forrása a diákok **szegényes szókincse**.

Kimondható, hogy az alsó tagozat végéig kialakult alacsony szóolvasó szint a további évfolyamokon alig javul. Ebből is következik, hogy az olvasáskészség fejlesztése nem csupán az alsó évfolyamok feladata. Vannak gyorsabban és lassabban olvasók. Az olvasás sebessége fontos, de önmagában nem jellemzi az olvasásértést. Az olvasástanításnak nem a sebességnövelés a feladata, hanem az, hogy a kellőképpen megtanított olvasástechnikai és olvasásértési alapokkal lehetőséget adjon az olvasás tempójának növelésére.

Felmerül a kérdés, hogy mi okozhat olvasástanulási kudarcot. Mitől vagyunk jó vagy kevésbé jó olvasók? Kik a gyorsan és kik a lassan olvasók? A tapasztalat szerint az olvasástanulási kudarcoknak két alapvető forrásuk van. Az egyik a „belső” tényező, vagyis maga a kisgyermek, akire a tanítás irányul. Ha a gyermek nem megfelelően érett – az írott nyelv elsajátításához szükséges folyamatait tekintve –, akkor az olvasás elsajátítása sikertelen lesz. A másik a „külső” tényező elsősorban a tanítási módszer. Ha az adott olvasástanítási módszer az alapvető kritériumoknak nem felel meg, akkor általában kudarcra van ítélve.

Az olvasás zavarai, egy gyűjtőfogalom, mely ugyanúgy vonatkozhat az olvasás kisebb nagyobb zavaraira, azaz az egyes olvasási nehézségektől kezdve, egészen a súlyos diszlexiáig.

De tulajdonképpen mi a különbség a diszlexia és az egyes olvasási nehézségek között, amikor a diszlexia is egy bizonyos olvasási nehézség? Az olvasási nehézségeknek nem kellene annyira ijesztőeknek lenniük számunkra, ugyanis minden olvasni tanuló gyerekkel megesik, hogy problémája adódik az olvasás elsajátítása során. Azonban, ha nem figyelünk oda a gyerekekre, elsiklik figyelmünk a kisebb nagyobb olvasási nehézségek fölött, akkor akár diszlexia is kialakulhat ebből az olvasási nehézségből. A diszlexia is gyűjtőfogalomnak számít: „olyan rendellenességeket takar, amelyek egyébként ép értelmű, egészséges gyermekeket megakadályoznak abban, hogy a nyomtatott betűsorokat képesek legyenek értelmezni.” (Gósy, 1999 old.: 257).

A diszlexia tárgyalásánál két alapvető típust kell megkülönböztetnünk: a fejlődési, illetve a szerzett diszlexiát. A **fejlődési diszlexia** tulajdonképpen az a rendellenesség, mikor amúgy ép intelligenciájú gyerekek megrekednek egy adott szinten több éves iskoláztatás után is, és problémájuk adódik az olvasási, írás és helyesírási feladatok teljesítése során. Pszichológusok ekkor megvizsgálják a gyerekeket, és a legtöbb esetben rá kell jönniük, hogy intelligenciájuk ép, képzési háttérük elfogadható, illetve megfelelő, és nem tudnak orvosi magyarázatot adni az ép intelligencia és a nyelvi tevékenységek közti különbségekre. Sőt, nemcsak, hogy orvosi magyarázattal nem tudnak szolgálni, de a gyerek kulturális vagy családi háttére sem tud magyarázattal szolgálni olvasási nehézségeire. A legnagyobb probléma ezeknek a gyerekeknek az esetében az, hogy ha nem ismerik fel a pedagógusok a gyerek problémáit, a gyerek annyira elmaradhat társaitól, tanulási teljesítményük romlása, illetve a motiváció gyengülése következtében, hogy az iskolai csoportból teljesen kieshet, és noha nem annyira súlyos betegség a diszlexia, de elhanyagolása, illetve nem kezelése során súlyos következmények léphetnek fel. Sajnos nagyon sok értelmezése lehet az ilyen típusú diszlexiának, miszerint a gyerek alacsony intelligencia szinttel rendelkezik, vagy ha előzőleg ismert volt a gyerek eszessége, akkor azt a magyarázatot adják a gyerek rossz teljesítményére, hogy a tanuló egyszerűen lusta, nem akar tanulni, azaz motivációs képessége nullát közelít. Sajnos az utóbbi esetekben élnek a tanárok az ellenőrző füzetekbe való beírásokkal, melyet jobbik esetben a szülő figyelmeztetésnek vesz, és elviszi a gyereket pszichológushoz, vagy orvoshoz, de rosszabbik esetben

szidalmazza a „lusta“ gyereket, és sajnos nem segít neki csak azért, mert ő (a szülő) tudatlan és tapasztalatlan ezzel a betegséggel, rendellenességgel szemben. Következménye végül is az lesz, hogy a gyerek begubózik, lassabban reagál majd a külvilág ingereire, vagy ellenkező esetben agresszívvé válik, és ennek következtében nehezen tud majd alkalmazkodni a társadalmi környezethez, az ugyanis kivetheti a gyereket.

Teljesen más problémával állunk azonban szemben, ha a **szerzett diszlexiáról** beszélünk, azaz egy addig önmagát egészségesnek tartó ember, valamilyen esemény, agyi sérülés következtében diszlexiássá válik.

A szerzett diszlexia típusait különböző csoportokba rendezhetjük. Az első típus a **fonológiai diszlexia**. (Crystal, 1998 old.: 345)

Ez a típus arra a problémára vonatkozik, mikor az olvasó már előzőleg ismert szavakat jól ki tud olvasni, illetve értelmezni, azonban ismeretlen szavak felolvasására képtelen, és esetenként ezeket átalakítja ismert szóalakokká. A második típus a **mély diszlexia**. (Crystal, 1998 old.: 345)

A mély diszlexiás betegek hasonló módon a fonológiai diszlexiás betegekéhez, követnek el hangképzési, hangösszerakási hibákat, azaz ők sem tudják az ismeretlen szavakat kiolvasni, de itt már komplikáltabb a probléma is. Ugyanis ők már jelentéstani hibákat is követnek el, azaz felcserélnek bizonyos betűsorokat, és ezáltal más jelentésű szavakat hoznak létre, illetve olvasnak fel. Például a *virágcsokor* kifejezést felcserélhetik *rózsacsokor* kifejezésre. A fenti példák a diszlexia típusok tiszta formáit igyekezett bemutatni, azonban a való életben nem ennyire egyszerű és tiszta a helyzetünk. Sajnos a diszlexiás betegek esetében általában többféle diszlexia keveredik egymással, és a súlyosabb esetekben még az összes típus is együtt megtalálható.

Végül is szeretném felsorolni azon tényezőket, melyek diszlexiára utalnak/utalhatnak:

- az életkornak nem megfelelő olvasási esetleg írási mód,
- betűzési hibák, szótagok, betűk felcseréléséből adódóan szótévesztések,
- ábécé betűinek nehézkes felsorolása, sorba rendezése,
- hasonló sorba rendezési problémák egymáshoz kapcsolódó fogalmak esetében: hónapok nevei, hét napjai, rokonsági fogalmak,

- memória gyengesége, leginkább a rövid távú memóriával vannak problémák,
- olvasási problémák következtében beszédkésztségi problémák, akadozó kiejtés,
- problémák következtében pszichikai lemaradás a csoporthoz képest,
- visszahúzódó személyiség,
- esetleges agresszivitás.

8/ A család szerepe az olvasóvá válás folyamatában

Az olvasóvá nevelés folyamatában a családnak és az iskolának hasonlóan fontos szerepe van. Csupán e kettő hathatós együttműködésével tudunk elérni igazán jó eredményt.

Kutatási, megfigyelési adatok tömegével bizonyítható, hogy a szocializációs folyamatlegerősebb láncszeme a család. Tehát az alapvető motívumokat, mintákat, normákat, értékeket döntően a családban építik be a gyerekek (Nagy, 2001). Egyszerű dolgokról van itt tehát szó, az olvasás szeretetének alappillére az, hogy adnak-e a gyermek kezébe könyvet, olvasnak-e neki, lát-e ilyen példát. Ha egy gyermek olyan környezetben nő fel, ahol természetes a könyvek, folyóiratok, olvasnivalók forgatása, a körülötte élő felnőtteket gyakran látja olvasni, akkor az ő számára is természetes lesz majd a könyvek használata. Ezért is fontos, hogy a szülő:

- Olvasson fel gyermekének. (ez a folyamat ne szakadjon meg akkor sem, amikor a gyerek már tud olvasni)
- Lapozgassanak, nézegessenek könyveket együtt.
- Beszélgessenek az olvasottakról, látottakról.
- Menjenek el együtt könyvtárba, könyvesboltba, válogassanak a könyvek közül.
- Legyen a könyv megbecsült kincs a családban.
- Az ajándékozási listán a könyv szerepeljen az első helyen.
- A gyerekeknek nem feltétlenül ugyanaz a könyv fog tetszeni, ami a szülő kedvence volt, ezért ne erőltesse ezeket a könyveket.
- Ha a gyerek elmélyülten olvas, ne szakítsuk félbe.
- Biztosítsunk megfelelő körülményeket az olvasáshoz. (csendes, nyugodt légkör, megfelelő világítás, bőséges könyvkínálat stb.).

A család szerepe az olvasóvá nevelés terén elhanyagolhatatlan tényező. Ezért is fontos megragadni minden lehetőséget a szülők bevonására ebbe a folyamatba. Elengedhetetlen témája kell, hogy legyen a szülői-tanítói megbeszéléseknek. Érdeemes olyan rendezvényeket beiktatni, amelyen lehetőség van az olvasási élmény közös megélésére (olvasási délutánok, olvasási maraton, mesedélutánok, könyvkiállítások stb.)

Mivel az olvasás megszerettetése már kisgyermekkorban kezdődik, ajánlatos már az óvodáskorú gyermekek szüleivel felvenni a kapcsolatot (akár az óvónőn keresztül) és felhívni figyelmüket a meseolvasás fontosságára. Esetleg könyveket tudunk nekik ajánlani. Ragadjunk meg minden lehetőséget a család bevonására, munkánk sokszorosán fog megtérülni.

9/ Az olvasás megszerettetése

„A piac zsvijában találhatsz pénzt, de a cseresznyefa árnyékában, jó könyvvel a kezében: békét!” (japán közmondás)

Az olvasás nyújtotta élmény hatalmas kincs az ember számára. Megnyugvást, békét hozhat, vagy akár rávezethet bizonyos problémák megoldására. Általában ismeretlen világba utazhatunk, tájakat, kultúrákat ismerhetünk meg. Az olvasást megszerettetni csak jó, érdekes olvasnivalókkal lehet. Ahhoz, hogy valakivel megszerettessük az olvasást, tudnunk kell, hogy az illetőnek milyen az ízlése, mi érdekli, és milyen könyvek vannak a piacon. Ne essünk abba a hibába, hogy mindenáron saját kedvenceinket akarjuk ráerőltetni a másokra, és ne féljünk attól se, ha tanulóink eleinte valamilyen „ponyvát” olvasnak. Ha például szeretnénk felkelteni az érdeklődését a tudományos ismeretterjesztő könyvek iránt, hiába vannak nagyon jó könyveink, ha azok még számukra nehezen érthetőek, vagy túlságosan beleássák magukat egy olyan témába, ami jelenleg még nem érdekli őket. Helyette adhatunk akár egy vicces ismeretterjesztő képregényt is a kezükbe, és ha az tetszik nekik, fokozatosan mehetünk az egyre komolyabb és nehezebb művek felé. Ha irodalmat akarunk a kezükbe adni, nyugodtan ajánljuk az aktuális slágerkönyveket – Harry Potter stb. Ha tetszik nekik, később valószínűleg mást is fognak olvasni. Nógrádi Gábor, gyermek-és ifjúsági író több éve tart író-olvasó találkozókat, amelyen beszélget a gyerekekkel. Ezzel kapcsolatosan a következő tapasztalatot meséli el: „A gyerekek gyakran azért nem mernek kérdezni, mert félnek attól, hogy butaságot kérdeznek, és a többiek kinevetik őket. Persze erről mindig hosszan beszélek nekik, és megpróbálom velük megértetni, hogy az életben kérdezni kell. Mert aki kérdez, az választ kap, és aki választ kap, az többet tud, mint aki nem kérdez... S amikor a gyerekekhez beszélek, a tanáraikhoz is szólok,

időnként „kikacsintok“ rájuk. Mert a pedagógus egész életében azt tanulta, hogy az a fontos, hogy Petőfi mikor született, meg mikor írta a Kutyák dalát, meg hogy milyen rímelésű a vers. És azt remélem, hogy az előadásaim alatt rájönnek, hogy nem ez a fontos. Sőt, hogy valójában mindez egyáltalán nem lényeges. A fontos kizárólag a gyerek lelke, és az, hogy mit tesz a gyerekekkel az irodalom. Hogyan képes a Kincses sziget vagy a Robin Hood meggyógyítani a traumáit, begyógyítani a lelki sebeket, támaszt nyújtani.“ (Nógrádi, 2009 old.: 105-106)

Egyáltalán nem azzal kellene kezdeni az olvasástanítást, hogy „ez itt az „a“ betű, ez a „b“ betű“. A tanító néninek izgalmas-érdekes dolgokat kellene felolvasnia – amit, ha a gyerek kéri, és van elég példány, hazavihet és otthon is izgatottan nézheti. Elvárjuk, hogy a gyerek szeressen olvasni, miközben az olvasástanulási folyamat nem vonzó számára, sok esetben csupán technikai jelleggel bír. Egyenesen a gyerek elleni merényletnek tartom első osztályban (de akár alsó tagozaton is) a rímek keresését, rímképletek megállapítását. Sajnos elmondhatjuk, hogy szinte az egész általános iskola során nagyobb hangsúlyt fektetünk a különféle definíciók, információk bemagolására, mint azok alkalmazására. Lehet, hogy képes lesz megállapítani egy vers rímképletét, de képtelen lesz akár egy rövidke verset alkotni rímelő sorokkal. Ideje volna komolyan elgondolkodnunk azon, fogyasztókat, vagy teremtményeket akarunk nevelni? Olyan embereket, akik mindent kész tényként elfogadnak és használnak, vagy olyanokat, akik gondolkodnak, utána járnak, önállóan alkotnak, új dolgokat hoznak létre? Olyan embereket, akik kiszolgáltatottak, vagy akik megállnak saját lábukon és feltalálják magukat minden helyzetben?

Egyetértek Szent-Györgyi Albert szavaival, miszerint „A könyvek azért vannak, hogy megtartsák magukban a tudást, mialatt mi a fejünket valami jobbra használjuk“. Tanítsuk meg tanulóinkat tájékozódni a könyvekben, mutassuk meg az utat, hogyan juthatnak számukra fontos információkhoz, amely szükséges a továbblépéshez, és tanítsuk meg őket önállóan gondolkodni, kérdést feltenni, véleményt alkotni, és érvelni véleményük mellett. Fontos, hogy képesek legyenek válogatni az információk halmazában, kritikus szemmel olvasni. Hiszen már kezdeti szakaszban a mesék világában is ezzel az üzenettel találkozunk: Aki nem hiszi, járjon utána.

9.1 Olvasnivaló kiválasztása

Amikor az egész világ panaszkodik, hogy a gyerekek már nem olvasnak, a Harry Pottert tízmillió szám kapkodták el a gyerekek, nagyon sok nyelven. Igenis vannak könyvek, amik elvarázsolják őket, ezek persze nem a kötelező olvasmányok közül kerülnek ki. A jó viszony a könyvekhez már kisgyermek korban kialakulhat. Mit lehet tenni azért, hogy felkeltsük a kisgyermeked érdeklődését a könyvek iránt és a későbbiekben jó olvasó váljék belőle?

Milyen szempontokat kell figyelembe vennünk a könyvek kiválasztásánál?

1. szempont – Legyen benne sok, színes KÉP!

A színes képek, a kedves szereplők lekötik a gyermek figyelmét.

Miért fontos ez? A színes képekkel teli mese fejleszti a fantáziát, a képzeletőrerő pedig szárnyra kél: a gyermek alakíthatja a történetet, mindezzel egy időben pedig felismeri az események közti összefüggéseket, meg tanulja értelmezni a történeteket.

2. szempont – Legyen JELENTÉS TARTALMA a könyvnek a gyermek számára!

A kisgyerekek nagyon szeretik a saját életükből vett egyszerű történeteket, mert azok igazi jelentést hordoznak számukra (Pl.: strandra mennek, fodrászhoz mennek apuval, összeveszik a testvérével stb.).

Miért fontos ez?

Ezen történetek olvasása közben a gyerekek a főszereplők helyébe képzelek magukat és fantázia világukba merülve részt vesznek a saját életükből már ismerős szituációk megoldásában. Ily módon élnek át a főszereplőkkel történő veszélyeket és kalandokat, örömet és szomorúságot. A bonyodalommal teli cselekmény során maguk is a történet részévé válnak, együtt nevetnek a főszereplőkkel, és együtt gondolkodnak azon, hogy mit lehet tenni egy-egy nehéz helyzetben, miközben tudják, hogy a történet végén minden jóra fordul, és nem történik semmi baj.

3. szempont – Szolgáljon MINTAKÉNT a gyermek számára!

A gyermekek számára jelentéssel bíró könyvek megoldási mintául szolgálnak a gyermekek életében adódó helyzetekre. A direkt nevelő célzatú könyvek unalmasak számukra és a tapasztalat szerint sosem érik el a céljukat.

Miért fontos ez?

A gyerekek a minta alapján tanulnak meg később cselekedni egy-egy szituációban, pl.: kiállni gyengébb társaikért és így harcolhatják ki saját jogukat is egy-egy konfliktus során.

4. szempont – Legyen EGYSZERŰ SZÖVEGEZETŰ!

Az olvasni tanuló kisgyerekek az egyszerű szövegű, számára érthető történetek olvasásán keresztül átlátja az emberi kapcsolatokat és beleéli magát a főszereplők helyébe. VIGYÁZAT! A leíró jellegű szövegeket a kisgyerekek még nehezen értik meg. A párbeszéd formájú szöveget, viszonyt könnyen megértik!

Miért fontos ez?

Azonnali sikerélményt és jó élményt szerez a gyermek az olvasásról, ha a könyv nyelvezete érthető (pl.: párbeszédemből áll) és egyszerű szavakat tartalmaznak.

5. szempont – A történet legyen KÖNNYEN KÖVETHETŐ!

Az első olvasásgyakorló könyvek kiválasztásának nagyon fontos szempontja, hogy az események egymásutánja egyértelmű, a története pedig egyszerű, könnyen befogadható legyen. Azok a könyvek, melyekben a hősök más-más helyszínen szerepelnek és a cselekmény több szálon fut, később következnek csak.

Miért fontos ez?

Az olvasni tanuló gyerekek nem találnak örömet az olvasásban és elmegy a kedvük, ha a könyvek szövege nem egyszerű és nem könnyen érthetőek a számukra.

6. szempont – Legyen benne HUMOR!

A 6-7 éves gyerek a mesét a maga teljességében értelmezi. Erre a korra a gyerek érti a mesék cselekményeit és humorát, de csak a helyzetkomikumot! Amennyiben sikerült a gyermeknél már kisgyermekkorban felkelteni a könyvek iránti érdeklődést, megfelelő belső motivációval rendelkeznek az olvasás iránt. Ezt az érdeklődést azonban a későbbiekben is fenn kell tartani. Olyan olvasnivalókat kell választanunk, amelyek garantálják az olvasási sikerélményt és a problémamentes olvasás lehetőségét.

10/ Kötelező olvasmányok

Dr. Vekerdy Tamás pszichológus, a következőképpen nyilatkozott: „Mondják, hogy Arany János, mikor még életében kötelező iskolai olvasmánnyá tették a Toldit, elkeseredve kiáltott fel: „Magyar ember nem fogja többé élvezettel olvasni!“ Igen, a kötelező olvasmányoknak megvan az a lehangoló hatása, ami éppen kötelező voltukból fakad. Hiszen a valódi szépirodalmi olvasmány – mint minden valódi műélvezet – élmény, érzelmeket kavarr fel, világismertünket, és önismeretünket tapasztalati módon tágítja. Kötelező élmény, kötelező érzelmek – kötelező „tágulás“ – ez persze, fából vaskarika. Ha egy tanárnak egy könyv, egy mű nem tetszik, semmiképpen nem szabad úgy tennie, azt mutatnia, mintha tetszene, csak azért, mert ez a kötelező irodalom. Ezzel és ilyenkor a tanár hitelét veszti. Lehetősége kellene, hogy legyen arra, hogy mást ajánljon a gyerekeknek, olyasmit, amit ő is szeret.

A Harry Potter-könyvek világsikere jó példát mutat arra, hogy a gyerekek, ha akarnak, tudnak olvasni, és szenvedéllyel fálnak fel vaskos köteteket. A hazai szerzők közül Rejtő Jenő (P. Howard) az, aki újra meg újra százezreket hódít meg a legfiatalabb, tizenéves korosztálytól kezdve a legöregebbekig. Ezek mindenképpen jó iskolák, melyeken meg lehet tanulni, hogy mi okozhat élvezetet az olvasásban.

Mert aki „a műveltség megszerzése“ céljából olvas, az soha nem lesz igazi olvasó. Olvasóvá csak az élvezet nevel, amit az idegen sorsok követése – fantáziával követése – előhív, okoz.

Ha szülők azt akarják, hogy gyermekeik közelebb kerüljenek a könyvekhez, akkor pedig ne a kötelező olvasmányokkal gyötörjék őket – tanácsolja Vekerdy. Esténként inkább meséljenek nekik, ha nagyobbak a gyerekek, akkor a nyár folyamán tartsanak folytatólagos felolvasást olyan regényekből, – legyen az Dickens, P. Howard, Tolkien, Mikszáth vagy bármi más –, amik

élvezetet okoznak számukra. Ha erőltetjük az olvasást valakivel, aki nem szeret olvasni, csak még jobban megundorodik a könyvektől. Viszont az izgalmas, érdekes, folytatólagos történetek – lásd Harry Potter – elcsábíthatják az olvasáshoz.

A pszichológus azt ajánlja tehát, hogy hagyjuk békén a vakáció alatt a gyerekeket, és laza, de jól tagolt nyarat szervezzünk nekik nagyszülőkkel, rokoncsaládokkal, ismerősökkel, táborozással és egyéb lehetőségekkel.“ (Vekerdy, 2012)

11/ A mese szerepe az olvasóvá válás folyamatában

A klasszikus európai meseirodalom legszebb darabjai: a Jancsi és Juliska, a Piroska és a farka, a Hófehérke és a hét törpe és még számos ismert mese évszázadok óta a fejlődő és bontakozó gyermeki lélek szellemi tápláléka. Az elmúlt évtizedekben a „racionalista“ beállítottságú pedagógusok és pszichológusok úgy vélték, hogy a mesék ijesztő és kegyetlen motívumai ártalmasak a gyermeki lélek fejlődésére, ezért támadták és akadályozták a mesék eredeti, népi, „hagyományos“ fogalmazásban való megjelenését.

Bruno Bettelheim (2011) gyermekpszichológus **A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek** című könyvében a mesék részletes elemzése során bemutatja, hogy a felnőtt ésszel ijesztőnek és kegyetlennek tűnő mesemotívumok milyen módon vesznek részt a gyermek lelki „anyagcseréjében“, és hogyan segítenek megoldani a valóban ijesztő konfliktusokat, melyek lélektani megértése és feldolgozása nélkül a gyermek nehezen válhat kiegyensúlyozott, ép lelkű felnőtté. A mese nemcsak szórakozást nyújt a gyermeknek, hanem fejleszti önismeretét, és elősegíti személyiségének fejlődését. A mese nem azért gyönyörködteti és nem azért varázsolja el az embert, mert pszichológiai igazságokat fogalmaz meg, hanem azért, mert irodalmi értékei vannak, műalkotás. A mese nemcsak mint irodalmi forma különleges, hanem azért is, mert a gyermek minden más műalkotásnál jobban megérti. Mint minden nagy művészetnek, külön-külön mondanivalója van minden ember számára, de a különböző életkorokban mást és mást jelenthet ugyanannak az embernek is. Pillanatnyi érdeklődésének és szükségletének megfelelően a gyermek egy-azon mesében sokféle értelmet találhat. Ha lehetőség van rá, vissza-visszatér egy-egy meséhez, és újabb jelentésekkel egészítheti ki vagy helyettesítheti a régieket. Szükségtelen megmagyarázni a gyermeknek, hogy a mese miért olyan magával ragadó, hiszen ezzel szétrombolnánk a mese varázsát. A mesemotívumok nem neurotikus tünetek, melyeket jobb ha megértünk, hogy

aztán meg is szabadulhassunk tőlük. A mesék épp azért gazdagítják, épp azért vonják bűvkörbe a gyermek életét, mert az maga sem tudja pontosan, hogyan hatott rá a varázs.

A mesék, épp úgy mint régen, a tehetséges és az átlagos képességű gyermekeket egyaránt megtaníthatják arra, hogy felismerjék az élet magasabb rendű értékeit, aminek alapján később már könnyen eljuthatnak odáig, hogy élvezni tudják a legnagyobb irodalmi és művészi alkotásokat. A mese az egyetlen irodalmi műfaj, amely utat mutat a gyermeknek, hogyan fedezze fel identitását, és hogyan találja meg helyét az életben, ráadásul még azt is elmondja, milyen tapasztalatokra van szüksége jelleme továbbfejlesztéséhez. A mese azt sugallja, hogy a boldog, tartalmas életet bárki elérheti – de csak akkor, ha nem futamodik meg a veszélyek elől, mert az igazi identitáshoz csakis rajtuk keresztül vezet az út. A mese továbbá az ígéri, hogy ha valaki elindul ezen a félelmetes és kockázatos úton, a jóakarató hatalmak megsegítik, és végül eléri célját. De arra is figyelmeztet, hogy a gyávákra és kishitűekre, akik visszariadnak énjük felfedezésének kockázatától, sivár élet vár – ha ugyan nem történik valami nagyobb bajuk. A mese nem követel semmit, ellenkezőleg: biztonságot és reményt nyújt, s azt ígéri, hogy végül minden jóra fordul.

A mese ott kezdődik, ahol a gyermek éppen tart a fejlődésben, és ahonnan, ha elhanyagolják, elutasítják vagy lebecsülik, a mese segítségével nélkül nem tudna továbblépni. Ilyenkor, ha a saját gondolkodására támaszkodik – ami nem azonos a felnőtt racionalitással –, a mese pompás távlatokat nyit meg előtte és lehetővé teszi számára, hogy legyőzze a teljes reménytelenség pillanatnyi érzését. A gyermeknek a mesét sokszor meg kell hallgatnia ahhoz, hogy el is higgye, és optimista szemléletét beépítse saját világlátásába. Ha ráadásul még el is játssza, ezzel a mesét csak még „igazabbá” és „valóságosabbá” teszi (Bettelheim 2011).

12/ A szövegértő olvasás fejlesztése

12.1 A szövegértő olvasás fejlesztése mesék segítségével

A gyerekekhez legközelebb álló olvasmányok a mesék. Az előző fejezetben a mesék gyermeki lélekre gyakorolt hatásáról volt szó. Most nézzünk néhány példát, hogyan lehet mesék segítségével a tanulók szövegértési készségét fejleszteni.

- **Némajáték.**

Kiválasztunk két tanulót, akik feladata, hogy némajátékként közösen eljátszósák a mesét. Az osztály feladata kitalálni a mese címét.

- **Mesedramatizáció.**

A tanulók figyelmesen elolvassák a szöveget, majd párukkal közösen megbeszélve, kitalálnak párbeszédet, ami lejátszódhatna a szereplők között. A többi tanuló feladata kitalálni a mese címét.

- **Ki küldte az üzenetet?**

A tanulók elolvassák a meserészletet, ami alapján írnak egy rövid sms szöveget. Vigyázat! Nem mondhatják ki a mesében szereplők nevét, mert a többieknek az lesz a feladata, hogy kitalálják a mese címét és az sms küldőjét!

Pl.: Kedves házitündérkénk! Vigyázz a házalókkal, vesztedet okozzák! Apró emerkéid! (Hófehérke és a hét törpe) Hé, te ott a fán! Ledobhatnád azt a kaját a csőrödből! (*A varjú és a róka*) Végre jól elnászpángoltam az öreg urat, háromszor is... sőt, a libák árát is visszaszereztem... (Ludas Matyi üzenete)

- **Készíts naplóbejegyzést.**

A tanulók feladata figyelmesen elolvasni a meserészletet, majd írni egy naplóbejegyzést. Vigyázat! Nem mondhatjátok ki a meseszereplő nevét, mert a többiek feladata az lesz, hogy kitalálják a mese címét a naplóbejegyzés segítségével!

Pl.: Kedves naplóm! Egy borzasztó nap után vagyok. Annyi minden történt velem, hogy el sem tudom mondani. Anyuval reggelit készítettünk nagymamának. Kosárába raktuk és útnak indultam. Az erdő csodálatos volt, a madarak csicseregtek, a virágok illata beborította az erdőt. Elhatároztam, hogy szedek a nagymamámnak. Útközben találkoztam egy fura lénnel, aki megkérdezte, hogy hová megyek, majd hirtelen eltűnt. A nagymamát meglátva igencsak elcsodálkoztam, mert annyira elváltozott. Hirtelen minden elsötétült előttem, úgy éreztem meghalok. Néhány perc, vagy talán óra múlva újjászülettem. (Piroska és a farkas)

- **Készíts illusztrációt a meséhez.**

A tanulók a mese elolvasása után rajzot készítenek a történethez! A többieknek az lesz a feladata, hogy kitalálják a rajz alapján, melyik mese ihlette a tanulót! Amennyiben a mesét több részre bontjuk és ezeket a meserészleteket illusztrálják a tanulók, leporellót készíthetünk, mely alapján elmesélhetik az egész történetet.

- **Kulcsszavak kiemelése.**

A tanulók figyelmesen elolvassák a mesét, majd kiírják a mese kulcsszavait! Vigyázat! A cím nem hangozhat el, mert a többiek feladata az lesz, hogy kitalálják a mese címét a kulcsszavak segítségével!

- **Alkoss monológot.**

A tanulók figyelmesen elolvassák a mesét, majd kiválasztanak egy szereplőt, akiről igyekeznek kitalálni, hogy mire gondolt. Vigyázat! Nem mondhatjátok ki a szereplő nevét, mert a többiek feladata az, hogy kitalálják a mese címét és megnevezzék a szereplőt.

12.2 A szövegértő olvasás fejlesztése olvasási stratégiák segítségével

A gyermekek iskolába kerülésükkor már többnyire rendelkeznek az olvasás alapkészségeivel.

Az olvasástechnika (másképpen olvasási készség) elsajátítása a tanulók többsége számára viszonylag gyorsan elérhető. Ez azonban nem egyenlő a tudás fejlesztéséhez szükséges szintű olvasással, a társadalmi életben való részvétel-

hez szükséges szövegértéssel. Tanulóink nem egyszerre jutnak el az értő (szó szerinti) olvasástól az értelmező (interpretáló), a *kritikai olvasáson* (bíráló olvasás) keresztül az *alkotó (kreatív)* olvasásig, amely minden esetben egy folyamat, és hosszúsága egyénileg változó. Ebben a folyamatban segíthetnek a tanulóknak a különböző olvasási és tanulási stratégiák.

12.2.1 Metakogníció és olvasási stratégiák

A saját tanulási stílus beazonosításához és a saját gondolkodási folyamat megismeréséhez fontos ismerni több a tanuló tanulását segítő olvasási stratégiát. A tanulóknak lehetővé kell tenni minél több olvasási stratégia megismerését és a számukra legmegfelelőbb kiválasztását.

A **metakogníció** fogalma *John Flavell* (Paris Wasik & Turner, és mtsai., 2009) nevéhez kötődik. 1979-ben megjelent munkájában ír először erről a fogalomról, szerinte a metakogníció a kognitív jelenségekről alkotott tudás és azok megismerése.

(Keene & Zimmermann, és mtsai., 2009) szerint a metakogníció egyrészt a kogníció ismeretéből, másrészt akogníció szabályzásából áll. Ezt a megállapítást kifejtve a szerzők arra a megfigyelésre jutnak, hogy az olvasó kognitív tudása a saját kognitív forrásaira, az olvasási feladatra vonatkozó ismeretekből, valamint a kettő közti kompatibilitás ismeretéből áll.

A metakognitív olvasási képességek ismertetése kapcsán kifejtik a szerzők, hogy az olvasás szabályzó mechanizmusa az életkor előrehaladtával fejlődik. Magasabb évfolyamon egyre jobban terveznek és foglalnak össze a tanulók. A metakognitív ismeretek, képességek, olvasási stratégiák tanítása a gyakorlatban harmadik osztályos kortól tűnik eredményesnek.

Más megfogalmazásban a metakogníció az ember készsége megfigyelni, irányítani és ellenőrizni saját magát és saját gondolatmenetét. Megfogalmazhatnánk akár így is: saját magunk megismerésének megismerése (Heldová, és mtsai., 2011).

Huitt a metakogníció fejlesztésére a következő tanulási stratégiákat javasolja (Turek 2003):

- Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy monitorozzák és kommentálják saját tanulásukat és gondolkodásukat.
- Megtanítani a tanulóknak a különféle tanulási stratégiákat és ezek használatát.
- Kérni a tanulókat, hogy jósolják meg az új tananyag lehetséges tartalmát, jóslatukat a tananyag áttanulmányozása után konfrontálják.
- Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy meghatározzák, mely aktuális tudás és készség függ össze az új tananyaggal.
- Kérni a tanulóktól, hogy kérdéseket tegyenek fel a tananyaggal kapcsolatosan a tanulás módját és lépéseit tekintve.
- Segíteni a tanulóknak beazonosítani a tanulási szituációkat, mikor kell segítséget kérniük a tanulásban (ez önmonitorozást igényel és megkísérelni a feladatokat önállóan megoldani).
- Segíteni a tanulóknak a tananyag aplikációjában – átvitelében.

(Keene & Zimmermann, és mtsai., 2009) a következő stratégiákat tartja a leg-hatékonyabbnak a szövegértés szempontjából:

- előzetes tudás aktiválása,
- az információk rangsorolása,
- a szöveg és a szerzőkérdezése, vagyis kérdések feltétele olvasás közben a szerzőhöz, a szöveg gondolataival kapcsolatban
- különböző érzékszervi képek előhívása,
- következtetés levonása,
- újra elmondás vagy szintetizálás,
- javító stratégiák használata, vagyis saját olvasási hibáink kijavítása, ezek lehetőségeink ismerete.

Ha a hatékony szövegértő olvasás felől közelítjük meg az olvasás folyamatát, akkor beszélnünk kell olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákról. Magát a folyamatot (Paris Wasik & Turner, és mtsai., 2009) így részletezi:

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.

(Block, és mtsai., 2009) a szövegértő olvasás tanításának fejlesztéséről írott munkájában összefoglalja mindazokat a megfigyeléseket, 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 tartalmaz egyaránt reális és fiktív elemeket.
- A szövegértés hatékony tanításának tartalmaznia kell a szövegértés modellezését. Lehetőséget kell adni a gyermekeknek ezek önálló gyakorlásra. 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 In: Józsa, Steklács, 2009, 379.o) hét olyan módszert, tényezőt nevezett meg, ami bizonyítottan hatékonyan fejleszti a szövegértést.

Ezek a következők:

- a szövegértés monitorizálásának stratégiája,
- kooperatív tanulás,
- grafikus szervezők alkalmazása,
- a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása,
- az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása,
- a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása,
- a szöveg összefoglalása.

12.2.2 Effektív olvasási stratégiák

A metakognitív stratégiák alkalmazásával a tanulók jó olvasókká válnak, akik képesek bármilyen szöveggel dolgozni az összes tantárgy keretén belül. Az alábbiakban ismerkedjünk meg néhány olvasási stratégiával.

ETR stratégia (Turek szerinti elnevezés EUR)

A stratégia alapja, melynek szerzői (Steele, és mtsai., 1997), segíteni a tanulóknak a tananyag megértésében a szövegmagyarázattal kapcsolatosan a tanítási óra 3 fázisában. A stratégia elnevezése egy akronym, mely az elnevezésükből keletkezett: **evokáció – tudatosítás – reflexió.**

Az **evokáció** célja kialakítani olyan körülményeket, melyek lehetőséget adnak az új ismeretek összekapcsolására a már meglévő ismeretekkel, hiszen az, amit az egyén tud, a fő kritériuma annak, amit képes megtanulni. Ebben a fázisban történik a tanulás iránti érdeklődés felkeltése, az **aktivizálás** és az új tananyag megértésének és hosszútávú megjegyzésüknek megkönnyítése.

A tudatosítás fázisában a szöveg olvasása, a tanító magyarázata, filmnézés, kísérlet végzése közben találkoznak a tanulók az új információkkal. Fontos a tanulók érdeklődésének ébren tartása olyan tanulási eljárásokkal, amely segít figyelemmel kísérni az új információk megértését. Hasznos a jegyzetkészítés, amely a szövegről való gondolkodás eredményeit tükrözi, a következő gondolatban feltett kérdésekre:

Mit gondoljak erről?

Hogyan illeszkedik ez az információ a már meglévők közé?

Hogyan befolyásolja ez az állítás eddigi véleményemet?

A **reflexió** célja elgondolkodni a tanulási folyamatról, amelyen a tanuló keresztül ment. Tudatosítja mit tanult meg, mit értett meg, de megfogalmazza a felvetült problémákat, értékeli az új ismereteket és véleményt alkot. Összehasonlják és kicserélik gondolataikat (Turek 2003).

3-2-1 lépés

Az előző eljárás bővített formája, amely azon alapul, hogy a tanuló kiértékeli a szerzett információkat a következő lépésekben:

3 fontos dolog, ami a szövegben volt – 3 információt megkeres a szövegben, amit fontosnak tart.

2 dolog, ami érdekelt – kiír két információt, amely azért érdekelte a tanulót, mert új információ, vagy pedig azért, mert nem volt összhangban a tanuló eddigi ismereteivel, vagy hasonló.

1 dolog, amire a szövegben nem kaptam választ – kevésbé érthető szövegről lehetett szó, vagy nem elégséges tapasztalat esetleg ismeret a tanuló részéről. (Gavora, és mtsai., 2008)

5-4-3-2-1 lépés

Hasonló menetről van szó, amely további lépésekkel van kiegészítve:

5 új információ,

4 információ a fő gondolattal kapcsolatosan,

3 új szó, amelyet a szövegben találtál,

2 információ, amit már ismertél,

1 dolog, amire nem találtad meg a szövegben a választ. (Gavora, és mtsai., 2008)

Nézd át – kérdezz – olvasd el – válaszolj – ismételd át

A magot a tanuló által alkotott kérdések képezik. Keresi rájuk a válaszokat, amelyeket később még átismétel, hogy könnyebben megjegyezze az új ismereteket.

Nézd át – a tanuló elolvassa a címet, alcímeket esetleg a bevezetést és befejezést.

Kérdezz – a tanuló a címek átformálásával kérdéseket alkot.

Olvasd el – a tanuló elolvassa a szöveget a kérdésekre összpontosítva, amelyeket az előző lépésben fogalmazott meg.

Válaszolj – a tanuló a szöveg tartalma alapján válaszol a feltett kérdésekre.

Ismételd át – a tanuló válaszol minden kérdésre, miközben a tankönyve be van csukva. (Gavora, és mtsai., 2008)

Irányított (strukturált) olvasás

A tanító több részre osztja a szöveget, melyekhez megfelelő kérdéseket készít, amelyek alapján az olvasás szüneteiben beszélgetést vezet. Minden következő rész előtt a tanulók megjósolják tartalmát, melyet a már előzőleg elolvasott részek alapján igyekeznek alátámasztani. Jóslásra ösztönzi őket a kíváncsiság, az aktív olvasás és a figyelem. (Steele, és mtsai., 1997)

A tanuló bejegyzésének a következő struktúrája lehet:

- Mit gondoltok, mi fog történni?
- Milyen bizonyítékokot van rá?
- Mi történt valójában?

Kulcsfontosságú az a rész, amelyben a tanuló kiértékeli tanulását és tudását, összehasonlítva azzal, amit az óra elején, esetleg a szöveg elolvasása előtt tudott.

RJR-modell

A kooperatív tanulás szervezésekor jól alkalmazhatók a szakirodalomból ismert különböző tanulószervezési modellek. Ezek közül az anyanyelvi órákon működtetett kooperatív tanulócsoporthoz tartozó RWCT-program (Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) elméleti keretét szolgál az úgynevezett RJR-modell, (Bárdossy, és mtsai., 2002) melynek három fázisa a következő:

1. Ráhangolódás (R)

Ebben a szakaszban történik az adott témával kapcsolatos előismeretek felidézése, a motiváció, a problémafelvetés.

2. Jelentésteremtés (J)

Ebben a fázisban kerül sor az új ismeret feldolgozására, megértésére, az új és régi ismeretek összekapcsolására.

3. Reflektálás (R)

Ebben a szakaszban történik az új ismeretek megszilárdítása. A diákok megosztják egymással a gondolataikat, saját nyelvükön megfogalmazva az új információkat, gondolatokat, melyek a korábbi ismeretek átstrukturálódásához vezetnek.

SQ3R

Az SQ3R – amely a nevét az angol elnevezés rövidítéséből kapta. Survey – áttekintés, Question – kérdés, 3R – read, repeat, review – olvasás, ismétlés, felmondás.

Az olvasási technika legfőbb haszna, hogy kezelhető egységekre bontja a szöveg monoton olvasását és ezzel elejét veszi annak, hogy ez automatikussá, figyelmetlenné váljon. A gyakorlott olvasó ugyanis figyelmének néhány százalékaival képes olvasni, a többit pedig észrevétlenül egészen más dolgok kötik le. Ha időről-időre változtatni kell az olvasás tempóján, kérdésekre kell válaszolni, rekonstruálni kell a megjegyzett szövegrészeket, szinte teljesen ki lehet zárni az elkalandozás lehetőségét. (Heldová, és mtsai., 2011)

Hogyan használjuk az SQ3R stratégiát?

- **Survey – áttekintés** Fusd át az egész szöveget. Olvasd el a címeket és az alcímeket, az eltérő tipográfiával szedett szavakat, mondatokat. Fusd át az illusztrációkat, táblázatokat, grafikonokat. Állapítsd meg a szöveg fő mondanivalóját. Olvasd el az összefoglaló részt, és az ehhez kapcsolódó ellenőrző kérdéseket.
- **Question – kérdezz!** – a fő, illetve alcímek alapján fogalmazz kérdéseket – ki, mikor, hol, mit, miért. Keresd meg ezekre a kérdésekre a választ a szövegben.

- **1R – olvass!** Most az előbbieken megfogalmazott, vagy a lecke végén található kérdések tudatában olvasd végig a szöveget. Keresd meg a magyarázó részleteket és a példákat. Válaszd ki, húzd alá vagy írd ki az adott rész fontos tényeit, azaz készíts jegyzeteket. Próbáld elképzelni saját magadat, amint olvasol.
- **2R – ismételj!** Mindegyik rész végén válaszold meg magadban vagy hangosan az eredetileg feltett kérdéseket. A hosszú távú megjegyzés érdekében tedd meg ezt hangosan is. Fogalmazd meg a saját szavaiddal ugyanezt a szöveget.
- **3R – ellenőriz!** Ha nem tudod felidézni a fő gondolatokat, akkor olvasd el azt a részt újra. Kapcsold össze a részeket egymással és így építsd fel az elsajátított anyag szerkezetét. Írj egy összefoglalót, amiben benne vannak a legfőbb gondolatok. Ismételd át azt, amit megtanultál 24 óra múlva, azután 3 nap múlva. Ha pedig ebből az anyagrészből később vizsgáznod is kell, még kétszer az elkövetkező tíz napban.

SQ4R

(Survey, Question, Read, Recite, Relate and Review) (Heldová, és mtsai., 2011)
Hogyan használjuk az SQ4R stratégiát?

1. Survey (tanulmányozd át): tekintsd át a fejezetet – téma, célok, címek, alcímek, képek, grafikonok, összefoglalás.
2. Question (alkoss kérdést): fogalmazzatok át az alcímeket kérdésekké.
3. Read (olvass): olvassátok el a fejezetet részenként – keressétek a kulcsszavakat, jegyzeteljétek, emeljétek ki a szöveg kevesebb, mint 20 %-át.
4. Recite (válaszolj): fogalmazzatok meg a szöveget saját szavaitokkal, válaszoljatok a feltett kérdésekre.
5. Relate (keresd az összefüggést): foglalj állást, hozd összefüggésbe az új dolgokat.
6. Review (igazolj, készíts áttekintést): ellenőrizd a megtanultakat (autoevalváció, teszt, széljegyzetek alkalmazása, saját tapasztalattérkép készítése, gondolattérkép, válaszok a tanító kérdéseire).

PLAN (Predict, Locate, Add, and Note) (Heldová, és mtsai., 2011)

A PLAN egy olyan tanulási-olvasási tevékenység, amely alkalmas az informatív jellegű szövegekkel való munkához, és segít heurisztikus módon olvasni.

A PLAN elnevezés egy acronym, amely a 4 lépés kezdőbetűjéből állt össze, amelyek a szöveg elolvasása előtt, közben és után valósulnak meg.

1. Lépés – jóslás, feltételezés (predict). Ebben a lépésben megjósoljuk a szöveg tartalmát és szerkezetét és dolgozd fel gondolattérkép formájában a szöveg címe, alcíme, képek, diagramok stb. alapján.
2. Lépés – lokalizáld (locate) az ismert és ismeretlen információkat a gondolattérképen jelek segítségével. Az ismert fogalom jele legyen (✓) és az ismeretlent jelöljétek eképp (?).
3. Lépés azt jelenti, hogy add hozzá (add), alkalmazd olvasás közben, írd rövid jellemzést, vagy magyarázatot a kijelölt fogalomhoz.
4. Lépés – megjegyzés (note) az utolsó fázis. A szövegből nyert ismereteket, tudást a gondolattérkép alapján beszéld el, vagy a tudást alkalmazd az elkészített eszmecserében, vagy írd rövid összefoglalót.

PROR (Preread-Read-Organize-Review) (Tomengová 2010)

Ez a technika kevésbé időigényes és nagyobb figyelmet fordít a kritikus gondolkodásra, mint az ismeretek egyszerű megjegyzésére. Segít az ismeretek hosszútávú megjegyzésében. Ennek az olvasási stratégiának a lépései a következők:

1. Olvasás előtti tevékenységek (Preread): A fejezet elolvasása után gondolkodj el, mit tudsz a témáról. Ezután olvasd el a címet és alcímeket és újból gondold végig, mit tudsz a témáról. Fogalmazd meg a kérdéseket, amelyekre a téma elolvasása után válaszolni kell. Összpontosíts főleg arra, ami számodra új vagy ismeretlen. Bizonyosodj meg arról, hogy tudod, miről szól a szöveg.
2. Olvasás (Read): Olvasás előtt oszd három részre a szöveget. Minden részben olvasás közben húzd alá a kulcsszavakat és írd tömör jegyzetet a széljegyzetbe. Ezek a jegyzetek nem annyira részletesek, mint az aláhúzott szavak. Az aláhúzott szavak a jegyzetek által csak kiegészítődnék és segítenek a megértésben az újbóli olvasásnál (pl. ismétlésnél). Ne használjatok szöveghívelőket, mert túlzottan sok információ kijelölésére csábít!

3. Az új információk elrendezése (Organize): Amikor már elolvastad a szöveget, kiírtad a kulcsszavakat és a széljegyzetbe kiírtad a fontos jegyzeteket, következhet az információk elrendezése. Válaszd ki a fontos információkat és gondolattérkép formájában rendezd el (ez főleg a vizuális tanulási stílusnál előnyös) vagy pedig az információkat dolgozd fel segédkártyák segítségével. A szöveghez csak az esetleges hiányosságoknál térj vissza, hogy kiegészítő információkat szerezz. Sok tanuló készít a fejezetek végén egy kulcsszavagból álló összegzést, amennyiben terjedelmesebb anyagról van szó. Ez az összefoglaló ne legyen hosszabb 2 oldalnál és csupán a kulcsszavakat tartalmazza és a segítő jegyzetet. Ajánlatos, mint jegyzetet feltüntetni a könyv oldalszámát is, ahonnan a fontos információ szereztük. Az elkészített gondolattérkép és kártyák átnézése után tanácsos valószínűleges kérdéseket feltenni a szöveggel kapcsolatosan és igyekezni válaszolni rájuk.
4. Ismétlés, gyakorlás (Review): Mondd a tananyagot hangosan, tedd fel a kérdést hangosan és válaszolj rá. Győződj meg róla, hogy a tananyagot folyamatosan be tudod mutatni. Alkalmazz konkrét példákat ott, ahol erre szükség van. A tananyagot ajánlatos heti 2-3 alkalommal átismételni, ami magabiztosságot, önbizalmat ad felelés alkalmával, amikor a könyv nem áll rendelkezésedre.

KWL (Heldová, és mtsai., 2011)

Ez egy aktív tanulási stratégia. Aktív tanulásról akkor beszélhetünk, amikor a tanuló lelkesen és kíváncsian dolgozik a témán, ami érdekli őt, kérdéseket tesz fel, rendszerezi az információkat, közvetíti a megállapításokat, új megértést és megismerést talál közvetlenül a folyamatban.

(What you **K**now – Mit tudok már a témáról, **W**ant to know – Mit szeretnék megtudni a témáról, What you **L**earned – Mit tanultam meg a témáról.)

A tananyag készítésénél a tanító gyakran áll a dilemma előtt, hogyan dolgozza fel az anyagot, mely aktív tanulást fog igényelni a tanulók részéről. A KWL módszer segíti a kritikus gondolkodást és a tanuló-tanító kölcsönhatást.

A tanuló egy három oszlopból álló táblázatot készít, amelyet az olvasás előtt és után tölt ki. Olvasás előtt feleleveníti eddigi ismereteit a témáról, ún. saját

kincsestárat készít. Ezután kérdéseket alkot, mit szeretne még a témával kapcsolatosan megtudni. Olvasás közben és után összegzi az új ismereteket, amelyeket megtanult.

Mit tudok a témáról? A tanuló olvasás előtt tölti ki	Mit szeretnék megtudni a témáról? A tanuló olvasás előtt tölti ki	Mit tanultam meg a témáról? A tanuló olvasás után tölti ki

Produktív tanulás (generative learning)

A produktív tanulással kapcsolatos információkat Merlin C. Wittrock publikációjában találunk. A produktív tanulás egy folyamat, mely magába foglalja az új gondolatok aktív integrálását az olvasó már meglévő gondolati sémájába. Wittrock azt mondja, hogy a produktív tanulás egy model mely a kapcsolatok megértéséhez és alkotásához vezet, amelyet a tanulónak a már meglévő ismeretei, tapasztalatai és az új információk között kell szerkesztenie.

A tanulási eredményeken javítani annyit jelent, mint változtatni a feladatokon a tanulási folyamatban.

Wittrock gyakorlati tanácsai a produktív tanulás segítésére:

- Címek, alcímek alkotása,
- kérdések feltevése,
- célok kitűzése,
- összefoglalás megírása,
- grafikonok rajzolása,
- táblázatok készítése,
- a fő gondolat megnevezése,
- metaforák, analógiák szerkesztése,
- példák alkotása, problémák megoldása,
- saját szavakkal megmagyarázás,
- feltételezések, becslések, jóslások alkotása,
- a megértés prezentálása.

A tanulóknak nem csupán azt kell megmondani, mit olvassanak, hanem meg kell őket tanítani úgy olvasni, hogy a szöveg kínálta lehetőségeket, információkat hasznosítani tudják. Ebben segíthetnek a jól elsajátított olvasási stratégiák. Bízom benne, hogy az ebben a fejezetben feltüntetett stratégiák segítségével lesznek tanítónak és tanulóknak egyaránt, motiváló hatással lesz, hogy a szöveggel való munka a tanórák érdekes tevékenységévé váljon.

12.3 Technikák, feladattípusok a szövegértés fejlesztésére

Az alábbiakban néhány olyan kooperatív technika és egyéb, a kooperatív tanulásszervezés folyamán alkalmazható feladattípus következik, mely kiválóan alkalmas a szövegértés-szövegalkotás, anyanyelvi tapasztalatszerzés gyakorlásánál.

- *Ablak*: 4 + 1 részre osztunk a csoportoknak úgy egy-egy lapot, hogy a középső, 5. kis ablak üresen maradjon. A négy szélső ablakot és a csoporttagokat 1-4-ig beszámozzuk. A beszámozott részekbe írják az egyes csoporttagok elképzeléseiket az adott témáról, majd utána a középső részbe a közösen kialakított csoportvélemény kerül.
- *Anagramma*: Név, fogalom, stb. összekevert betűiből kell értelmeset összerakni.
- *Csoportinterjú*: A csoport minden tagja kérdéseket tesz fel a csoport minden tagjának.
- *Diákkvartett*: Minden csoport tagjai és a csoportok is 1-4-ig számot vagy A, B, C, D jelet kapnak. A tanító feltesz egy kérdést. A csoporttagok megbeszélnek, ellenőrzik egymás közt, hogy valóban mindenki tudja a választ. A tanító kijelöli, vagy valaki kihúzza, melyik jelű tanuló melyik asztalnál válaszol. A választ a többi, vagy a kijelölt csoport értékeli. Ezután jön a következő kérdés, és így tovább.

Változata: Csak a csoporttagok kapnak számot vagy jelet. A válaszadáskor a tanító kijelöli a válaszadókat. Pl.: Álljanak fel a 3-as számúak. Mindegyikük elmondja a csoport által megbeszélte megoldást. Fontos: a tanítói reakció minden formáját visszatartjuk, amíg minden kijelölt tagot meg nem hallgattunk, csak utána értékelünk.

- *Egyetértés-játék*: Alkalmazható párokban és csoportokban. Lényege, hogy a tanulók olyan állítást kell, hogy megfogalmazzanak a témával, szöveggel kapcsolatban, mellyel mindannyian egyet tudnak érteni. A mondat mindig így kezdődik: Egyetértünk abban, hogy
- *Ellenőrzés párban*: A diákok párban dolgoznak. A pár egyik tagja megoldja a feladatot, másik figyel a munkáját, segít és ellenőriz. Ha nem tudnak megegyezni, segítséget kérnek a csoport másik párjától (ha így sem tudnak egyezsége jutni, segítséget kérnek a tanártól). A következő feladatnál szerepcsere.
- *Füilentős*: Minden csoport vagy diák megfogalmaz a témával kapcsolatban 2 igaz és 1 hamis állítást. Az egyik csoport vagy diák felolvassa az állításait, a többi csoport vagy csoporttag megállapodik, melyik a hamis állítás.
- *Fürtábra (szóháló, pókháló, gondolatterkép)*: Olyan grafikus szervező, mely egy adott témával kapcsolatos információk, fogalmak és a köztük lévő kapcsolatok ábrázolására is alkalmas. Lehet asszociatív vagy hierarchikus elrendezésű. Készülhet frontálisan, egyénileg, párban vagy csoportban. A téma kulcsszavát pirossal a táblára, csomagolópapírra vagy lapra írjuk, de körbekerítéssel is kiemelhetjük. Ezt követően írják oda a tanulók azokat a szavakat, amelyek a kulcsszóról eszükbe jutnak. A gondolatok közötti kapcsolatokat összekötéssel jelöljük. Hierarchikus fürtábra esetén a kapcsolatok alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokat jelölnek. Ha párban vagy csoportban készül, akkor a párok illetve csoportok tagjai saját külön színnel dolgozzanak, hogy mindenki valóban részt vegyen a munkában.
- *Folyamatábra*: Időbeli folyamat, például cselekvéssor egymás utáni mozzanatainak, tevékenységelemeinek grafikus ábrázolása. Lényege, hogy az adott műveletsor egyes lépéseit önálló egységeknek tekinti. Ezeket a lépéseket egy-egy zárt geometriai alakzatban és az alakzatokat összekötő vonalakkal vagy a képregényhez hasonló rajzokban ábrázolja. Így a célhoz vezető lépések egymásutánja láthatóvá, érthetővé válik. Segítségével egyszerűen és szemléletesen leírhatunk folyamatokat, programokat, tevékenységeket, összeállíthatunk útmutatókat.

- *Gondolkodj, beszélj meg! (Kupaktanács):* A felvetett problémán mindenki egyénileg elgondolkodik. Ezután páronként is megbeszéljük. A két pár (csoport közösen is megvitatja a problémát. Közös álláspontot alakítanak ki).
- *Igaz – hamis:* A tanító állításokat fogalmaz meg az adott témával, szöveggel kapcsolatban. A csoportok eldöntik, hogy azok igazak vagy hamisak.
- *Indián beszélgetés:* A diákoknak saját szavaikkal újra meg kell fogalmazni azt, amit az előttük szóló mondott, utána tehetik hozzá saját mondandójukat. A következő saját mondandója előtt a lehető legpontosabban elismételi az előtte szólóét, és így tovább.
- *Jut eszembe...:* Szabad asszociációs gyakorlat. A tanító kezdi a játékot egy Jut eszembe... kezdetű mondattal, amelyet az adott téma, szöveg, vagy a szövegtartalommal kapcsolatos szóval fejez be. Például: Jut eszembe a szeretet. Labdát, plüssjátékot dob annak, akitől a folytatást várja (vagy megállapodunk abban, hogy sorban haladunk). Az első tanuló folytatja: Jut eszembe a szeretetről... az anyukám. Most már ő adja tovább a labdát a következőnek, aki folytatja: Jut eszembe anyukámról... az apukám, és így tovább.
- *Kerekasztal:* A szóforgó írott változata, amikor a csoporttagok egy lapot körbeadva jegyzik le gondolataikat. A lapon már szereplő gondolat (szó, fogalom, stb.) nem szerepelhet újra, mindenkinek mást kell írnia! (Ha közösen ellenőrizzük a megoldást, akkor időt takarítunk meg, ha miközben az első csoport felolvassa, mit írtak náluk a csoporttagok, a többi csoport szóvivője kipipálja, ami náluk is szerepel, és mikor rájuk kerül a sor, már csak azt olvassák fel, ami újdonság a többiekéhez képest.)
- *Mozaik:* Négy részre osztunk egy arra alkalmas témát, a csoporttagok egyet-egyet kapnak önálló feldolgozásra. Ha elkészültek, mindenki megmutatja csoportjából a többieknek a saját résztémáját.
Változata: A részfeladatokat egy-egy csoport kapja, és a közös kidolgozás után tanítják egymást a csoportok.
- *Szakértői mozaik:* A csoporttagok és az asztalok A, B, C, D jelet kapnak. Az új ismereteket négy részre osztjuk. Az azonos jelűek ugyanazt a részt

adjuk oda, és a jelüknek megfelelő asztalhoz kell költözniük. Egyénileg elolvassák, majd közösen megbeszélik, megtanulják az olvasottakat. Meggyőződnek arról, hogy mindenki megértette és el tudja mondani a tanultakat. Így ők a téma szakértőivé válnak. Visszatérnek az eredeti csoportjukhoz és megtanítyák a többiekkel a saját feldolgozott anyag részüket.

- *Véleményvonal:* A tanító olyan módon készíti az állásfoglalásra a tanulókat, hogy felvetett probléma megoldásának két ellentétes álláspontját határozza meg. Ezt a táblára felrajzolt vízszintes szakasszal szemlélteti. Elmondja a tanulóknak, hogy milyen állásfoglalást jelent a szakasz két végpontja. A tanulók ezután gondolkodnak a felvetett problémán, majd mindannyian a táblára helyeznek egy korongot, képet, stb., így képviselve álláspontjukat. Így szemléletes képet kaphatunk az osztály véleményéről.
- *INSERT:* A hatékony olvasást és gondolkodást elősegítő interaktív jegyzetelési eljárás (*Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*). Lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben az új információkat a meglévő ismereteik kontextusában értelmezzék. Egyben lehetőséget nyújt arra is, hogy jelezzék, ha az ismert, illetve az új információval kapcsolatosan kérdésük van. Olvasás közben jelekkel látják el saját belátásuk szerint a szövegrészeket. Jelek és jelentésük:

- ✓ : *tudtam, gondoltam*
- + : *nem tudtam* (új információ)
- : *másképp tudtam*
- ? : *kérdésem van*

Kisebбекnél az életkori sajátosságra való tekintettel először érdemes a nem tudtam, kérdésem van, jelekkel kezdeni, majd fokozatosan bevezetni a többi.

- *Gondoltam... Nem gondoltam...*: A szöveg megismerése után vagy a reflektálás részben jól használható arra, hogy a tanulók előfeltevéseiket szembesítsék a szöveg tartalmával.
- *Igen, Nem, Nem ad rá választ a szöveg:* A szövegértési kompetenciáról kaphatunk visszajelzést a Jelentésteremtés vagy a Reflektálás szakaszban. Az alábbi táblázatban X-szel jelölik a gyerekek a véleményüket:

Megállapítások	Igen	Nem	Nem ad rá választ a szöveg

(A táblázat sorainak számát szükség szerint változtatjuk.)

- *Jóslás:*
 - a) Cím alapján. (Ráhangolás, jelentésteremtés.)
 - b) Kulcsszavak, kulcskifejezések alapján: a szöveg megismerése előtt néhány, a szövegben fellelhető kulcsszót, kulcskifejezést (szereplők, eseménymozzanat, helyszín, stb.) adunk meg, amelyek alapján meg kell jósolni, miről fog szólni a történet. A szöveggel való megismerkedés után összehasonlítjuk az olvasottakat a jóslatokkal. (Ráhangolás.)
 - c) Jóslás szakaszos szövegfeldolgozással: A szöveggel nem egészében ismerkedünk meg, hanem mindig csak egy-egy szakaszt olvasunk fel belőle. A szakaszok végén megjósoltatjuk a gyermekekkel, szerintük hogyan fog folytatódni. A jóslás után felolvassuk a következő részt, összehajtogatjuk a jóslatokkal. Utána ismét jóslás, felolvasás, összehasonlítás egészen a végéig. Olyan helyeken érdemes az felolvasást megszakítani, ahol valamilyen fordulópont várható és akár többféle folytatás is elképzelhető. (Jelentésteremtés.)
- *Képzeld el!:* Az élményt kínáló szövegek szinte mindegyikénél alkalmazható, képzelet- és kreativitást fejlesztő feladat. A történet végével a szereplők élete legtöbbször nem zárul le. Ezért kérhetjük a gyerekeket, képzeljék el és fogalmazzák meg az addigi események ismeretében, hogyan folytatható a történet. (Jelentésteremtés, reflektálás.)
- *Képzelt riport:* Készítsenek riportot a csoport tagjai a történet főszereplőjével! Tegyenek fel kérdéseket a tetteivel kapcsolatban. Válasszák ki, aki az adott szereplőt személyesíti meg, a csoport többi tagja riporterként kérdezzen úgy, hogy mindenki tegyen fel 1 kérdést! Bemutatásnál a szereplő kiül egy székre az osztály elé, társai mellé állnak és felteszik kérdéseiket. A riportalany minden kérdésre próbál ésszerű választ adni. (Reflektálás.)

- *Kockázás*: Egy kockára, befejezetlen mondatokat ragasztunk fel. A gyerekeknek azt a mondatot kell befejezniük, amely az eléjük ledobott kocka legfelső oldalán van.

Pl.: Azért tetszett a mai óra, mert ...

A mai órán megtanultam, hogy...

A mai órán a tanító néni/bácsi...

A mai órán a csoport tagjai...

Szerintem a mai óra...

Jobban örültem volna, ha...

A főhős helyesen cselekedett, mert...

Szerintem ez a történet...

Azért tetszett ez a mese/történet, mert...

Jó lett volna, ha.... stb.

Ezek a mondatok szolgálhatják az órának, a szövegnek, vagy a csoport munkájának az értékelését. Már első osztálytól alkalmazható. (Reflektálás.)

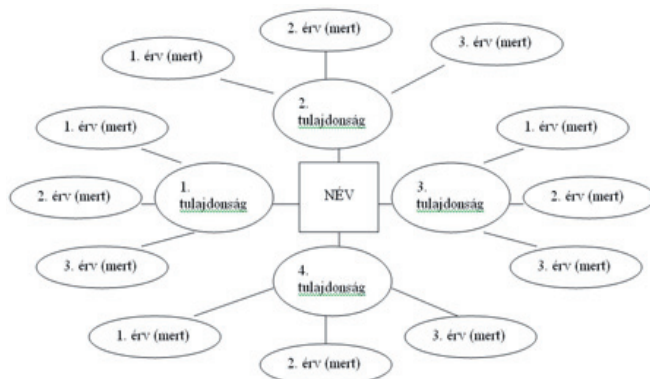
- *Némajáték*: A mese, történet egy-egy jelenetét kell csak mozdulatokkal, szavak nélkül eljátszani a csoportoknak. A többiek, vagy a következő csoport próbálja kitalálni, melyik részt játszották el. (Reflektálás.)
- *Ördög-angyal*: Dramatikus játék, melynek során egy gyerek képviseli a történet szereplőjét, akinek valamilyen problémával kapcsolatosan döntést kellene hoznia. Társai, mint ördögök és angyalok segítik, hogy dönteni tudjon. Felváltva kap tanácsokat az ördögtől, és az angyaltól. Azok a gyerekek, aki az „ördögi” tanácsokat adják, negatív (nem becsületes, de könnyebben kivitelezhető) tanácsaikkal próbálják a döntéshozatalra rávenni a szereplőt. Az angyalok képviselik a jót, az egyenes utat. A főszereplőnek magának kell eldöntenie, hogy kinek a tanácsát fogadja meg. (Jelentésteremtés, reflektálás.)
- *Ötujjas mese*: Öt mondatban kell összefoglalni a történet, mese tartalmát. (Reflektálás.)
- *Szerep a falon*: A (fő)szereplő(k) sziluettjét felrajzoljuk csomagolópapírra. Kijelöljük, melyik csoport milyen szint használjon. A csoportok minden tagja beír a saját színével legalább egy-egy olyan tulajdonságot a sziluett(ek) be, ami szerinte jellemző a szereplő(k)re. Utána közösen értékeljük a csoportok munkáját. (Jelentésteremtés, reflektálás.)

- *Szereplőskála*: Csoportban, párban vagy egyéni véleménynyilvánítás formájában is alkalmazhatjuk. A történet szereplőit a tanulók véleményüknek megfelelően helyezik el a legellenszenvesebbtől a legrokonszenvesebbig meghúzott vízszintes vonalon, skálán. (Jelentésteremtés, reflektálás.)
- *Szerintem/Szerintünk igen, mert... Szerintem/Szerintünk nem, mert...*: Leírunk a feladatkártyára/ feladatlapra egy megállapítást a szöveggel kapcsolatban. Alá kerül a két nyitott végű mondat. A gyerekeknek azt a mondatot kell megfelelő indoklással befejezni, amely a véleményüket tükrözi. Elsősorban a Reflektálás szakaszában lehet alkalmazni, hogy információt nyerjünk szöveg mélyebb értelmének befogadásáról. Egyéni, páros és csoportmunkában is végeztethető a feladat.
- *Történettérkép*: Össze kell gyűjteniük a tanulóknak az olvasottakkal kapcsolatban az alábbiakat: helyszín(ek), idő, főszereplő(k), a probléma, legfontosabb események, befejezés/megoldás. (Jelentésteremtés, reflektálás.)
- *Történetpiramis*: A legegyszerűbb és legáltalánosabb történetsémát megjelenítő grafikai szervező. Segíthet a történetek szerkezetének feltárásában, lényegi elemeik összefoglalásában, kérdés felvetéseik megfogalmazásában. Végző soron az olvasó elemi történetsémájának (ki)alakításában.

1. _____ (a főszereplő)
2. _____ (2 szó a jellemzése)
3. _____ (3 szó a helyszínre)
4. _____ (4 szó a problémáról)
5. _____ (5 szó az egyik eseményről)
6. _____ (6 szó a megoldásról)

Olvasást követően a fenti grafikai szervező segítségével készítene a tanulók történetpiramist poszterre egyénileg, párban vagy csoportban. A történetpiramisok összevethetők, megvitathatják a hasonlóságokat és különbségeket, illetve az eltérések és egyezések okait. Közös tapasztalataik kiindulópontját képezhetik az olvasott mű részletesebb értelmezésének. Egy történethez például több szereplő szempontjából is készíthetnek történetpiramist, így a szereplői nézőpontok, az egy történetben rejlő párhuzamos történetek nyilvánvalóvá válhatnak.

- *Vallatószerék:* Önként vállalkozó gyermeket leültetünk az osztállyal szemben. A többieknek kérdéseket kell feltenniük neki a történetben tanúsított viselkedésével kapcsolatban. A kérdésekre úgy kell a vallatószerékben ülőnek felelnie, hogy csak igazat válaszolhat. Kiválóan alkalmas arra, hogy mélyebben feltárjuk a történet, mese adott szereplőjének motivációit, magatartásának valódi okait. (Jelentésteremtés, reflektálás.)
- *Vak kéz:* A történetet négy részre osztjuk. A négyfős csoportok tagjai egy-egy részletet kapnak a történetből. A tanulók először elolvassák a saját részüket, majd minden csoporttag a saját szavaival meséli el társainak. Az elmondás alapján megbeszélik a szöveg lehetséges sorrendjét. Ezután a tankönyv szövege alapján ellenőrzik, jól dolgoztak-e? Utána elolvassuk/felolvassuk a szöveget. (Jelentésteremtés)
- *Véleménykártya:* A reflektálás szakaszában érdemes alkalmazni. Kártyákat készítünk, melyre egy-egy megkezdett mondat kerül, amit a mese vagy elbeszélés tartalma, a szereplők viselkedése ismeretében a tanulóknak kell befejezni. A kártyák a tanítónál vannak, a gyerekek a tartalmukat nem ismerik. Jelentkezés alapján húznak a kártyákból, és a megkezdett mondatot elolvasva befejezik azt.
- *Jellemtérkép vagy karaktertérkép:* Grafikai szervező. Fiktív (irodalmi) vagy valós (történelmi személyiségek, hétköznapi emberek) alakok, karakterek árnyalt, többszempontú, érvekkel alátámasztott jellemzését, illetve több karakter összehasonlítását segíti. Egy-egy szereplő szöveges (szóbeli vagy írásbeli) jellemzésének vázlatául is szolgálhat.



- *Fejtsd meg és alkoss hasonlót.* Gyermekdalok, mondókák szövegét átírjuk. A tanulók feladata megfejtetni és hasonlót alkotni.

Pl.: Sürgősen megkérünk minden házzal rendelkező puhatestűt, hogy ingatlanát záros határidőn belül hagyja el, annak külső felszínén keletkezett, és azóta is folyamatban lévő tüzeset miatt. A károsultakat folyékony és félig megszilárdult tejipari termékekkel kártalanítjuk, amelyek együttes mennyisége egyelőre kétnapi fejadagot tesz ki. (Csiga-biga gyere ki)

Közlemény: Hagyományos meghajtással rendelkező nosztalgiavonat indul Kanizsa városába. Megerősítjük, hogy a vonat a kanizsai állomásra megy. A szerelvény elején az irányítási funkciókért felelős gépész-menedzser tartózkodik, az utolsó kocsiban tartózkodó vonatkísérő viszont egy töltött tésztaféleség, amely feje táplálkozásunk legfontosabb gumós gyökérnövényévé alakult. (Megy a gőzös, megy a gőzös Kanizsára) Figyelmeztetünk minden fiús anyukát, hogy vigyázzon fiaira, mert egy csalafinta lány párt keres! Áldozatait úgy csalja kelepcébe, hogy szándékosan elhagyja személyes dolgait, amiért egy pár csókot ígér. (Elvesztettem zsebkendőmet)

Ebben a fejezetben felsorolt olvasási stratégiák és feladatok lehetőséget nyújtanak a tanulók szövegértési készségének fejlesztésére. Nem elég csupán megmondani a gyerekeknek mit olvassanak, meg kell őket tanítani úgy olvasni, hogy hasznosítani tudják az olvasás során szerzett információkat és ismereteket. Remélem, hogy a felsorolt példák alkalmazása a szöveggel való munkát érdekessé és változatossá teszi, és egyben motiválja a pedagógusokat további szövegértési feladatok megalkotására.

Befejezés

Az előző fejezetekben szó volt az olvasás menetéről, az olvasás, megértés fokozatairól, valamint a szülőkkal való együttműködés fontosságáról és a mesék felülmúlhatatlan szerepéről az olvasóvá válás folyamatában. Feltüntettem néhány olvasási stratégiát, feladatokat, gyakorlatokat említettem, amelyek segítségével sikeresen fejleszthető a tanulók szövegértési készsége. A szövegértésnek hatalmas szerepe van a tanulásnál. Gyakran előfordul, hogy egy meg nem értett szó, fogalom megakadályozza a szöveg megértését, ezzel akadályozva a továbbhaladást. A szöveg megértésének hiánya gondot okozhat pl. matematikából, amikor ugyan a számítási feladatot el tudnánk végezni, de a szöveg meg nem értése miatt mégis kudarcra vagyunk ítélve.

Sokszor előfordul a tanulóknál, hogy kevésbé jól teljesítettek, mert az ismeretlen szavak meggátolták a honismeret, természetismeret megértését, a csak részben megértett szöveget hiába magolták be, másnapra egyszerűen elfelejtették. Ebből is következik, hogy nem elég az alsó tagozaton sem csupán az olvasási technika tökéletes elsajátítása, az olvasottakat meg kell érteni, ez pedig a szöveg alapos feldolgozása útján megy végbe. Hiába olvassa el hibátlanul akár többször is a tanuló a szöveget, csak akkor mondhatjuk, hogy megértette azt, ha saját szavaival is el tudja mondani az olvasottakat, miközben nem változik meg a szöveg értelme. Vezessük rá tanulóinkat, ha nem értették meg a szöveget, akkor azt szedjék darabokra. Ellenőrizzék, hogy minden szó jelentésével tisztában vannak-e, és az ismert szavakból összerakott mondatok jelentése egyértelmű és világos számukra. Semmiképpen se haladjanak tovább, amíg a homályos jelentésű szót, mondatot pontosan meg nem fejtették. Ne sajnálják az időt, nézzenek utána lexikonban, kézikönyven, vagy a tankönyvben, esetleg az interneten. Ha nem boldogulnak, kérjenek segítséget osztálytársaiktól vagy szüleiktől, esetleg a legközelebbi órán a tanítótól.

Nagyon hatékony módszer a szöveg letakarása is. Amikor egy bekezdéssel végzett a tanuló, takarja le a szöveget, és próbálja meg emlékezetből elmondani annak lényegét. Ez a legegyszerűbb szövegértési gyakorlat, és akár már ezzel is nagy előrehaladást érhetnek el a tanulók tanulmányaik során.

Az említett technikák elsajátítása és alkalmazása nagy segítség lesz a tanulók számára a felső tagozat során, amikor nagyobb tananyagmennyiséggel kell megbirkózniuk.

„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, és megtalálja a munkát, amit szeretni fog.“ (Szent-Györgyi Albert)

Mindaz, amit Szent-Györgyi Albert megfogalmazott, a legfontosabb feladata annak az oktatási folyamatnak, amely már az alapiskola alsó tagozatán megkezdődik. Ebben kell segíteni tanulóinkat. Ennek egyik alappillére az olvasás és az értő olvasás elsajátítása.

A szóban megtanult anyag nagy részét még a legjobb tanuló is öt év alatt garantáltan elfelejti. A tanulóknak viszont nem kell fejükben hordozniuk az adatokat, majd utánanéznék. De csak akkor tudják ezt megtenni, ha az értő olvasással nincs gondjuk. Tehát az értő olvasást gyakoroljuk, és soha nem hagyjuk abba. Azt kell elérnie az iskolának, hogy a gyermek számára élmény legyen az olvasás és eljussanak a mesés gyermekkorból az olvasni szerető felnőttkorig.

Bízom benne, hogy ehhez a munkához hasznos ötleteket és motivációt nyújt ez a segédanyag.

Irodalomjegyzék

- BÁRDOS, Jenő, 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN 9783825280437.
- BÁRDOSSY, Ildikó, és mtsai., 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. ISBN 963-641-920-5.
- BETTELHEIM, Bruno. 2011. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina Kiadó Kft. ISBN 978 963 13 6018 9.
- BLOCK, Gambrell and Pressley, 2002. In: JÓZSA, Krisztián és STEKLÁCS, János. 2009. *Magyar pedagógia. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet* [online]. [hivatkozva: 2014-10-11]. Intézete http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf.
- CRYSTAL, David, 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris. ISBN 9633792118.
- GAVORA, Peter és kol., a., 2008. *Ako rozvíjať porozumeniu textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GÓSY, Mária, 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina. ISBN 963134858x.
- HELDOVÁ, Daniela, KAŠIAROVÁ, Nadežda és TOMENGOVÁ, Alena, 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-372-5.
- KAŠIAROVÁ, Nadežda, 2011. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- KEENE and ZIMMERMANN, 1984. In: JÓZSA, Krisztián és STEKLÁCS, János. 2009. *Magyar pedagógia. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet* [online]. 2009. [hivatkozva: 2014-10-11]. Intézete http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf.
- KINGSTON, 1967. In: JÓZSA, Kristián és STEKLÁCS, János. 2009. *Magyar pedagógia. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet* [online]. 2009.

[hivatkozva: 2014-10-11]. Intézetehttp://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf.

NAGY, Attila, 2001. *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás*. Budapest: Osiris. ISBN 963-200-421-3.

NAGY, József, 2007. *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó. ISBN: 978-963-697-614-9.

NÓGRÁDI, Bence, 2009. *Hétköznapi harcosok*. Budapest: Rhino Books. ISBN 978-963-87260-2-5.

NÚCEM, 2013. [online]. [hivatkozva: 2014-10-31]. http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pirls/publikacie/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf.

PARIS WASIK and TURNER, 1991. In: JÓZSA, Krisztián és STEKLÁCS, János. 2009. *Magyar pedagógia*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet [online]. [hivatkozva: 2014-10-11]. Intézetehttp://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf.

STEELE, J. L., MEREDITH, K. S. és Temple, Ch., 1997. *Metódy na podporu kritického myslenia*. Bratislava: Projekt Orava.

TOMENGOVÁ, Alena, 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-353-4.

TÓTH, 2002. In: ANTAL, Sándor. 2010. *Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar. Alkalmazott Pszichológia Tanszék* [online]. 2010. [hivatkozva: 2014-10-12]. <http://extensii.ubbcluj.ro/odorheiu-sec/tanulutmutat-tav/4%20felev/Szovert%20TAV%202010.pdf>.

TUREK, Ivan, 2003. *Ako sa naučiť učiť?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-300-4.

TUREK, Ivan, 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-445-9.

VEKERDY, Tamás, 2012. *Az iskola megbetegíti a gyerekeket* [online]. [hivatkozva: 2014-9-23]. <http://fn.hir24.hu/itthon/2012/08/24/kotelezo-olvasmany-marhasag>.

VEKERDY, Tamás, 2007. *Az iskola megbetegíti a gyerekeket* [online]. [hivatkozva: 2014-9-23]. http://fn.hir24.hu/itthon/2007/08/31/iskola_megbetegiti_gyerekeket.

Názov: **Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách
s vyučovacím jazykom maďarským
Szövegértés fejlesztése a magyar tanítási nyelvű
alapiskolák alsó tagozatán**

Autor: PaedDr. Rózsa Skabela

Recenzenti: PaedDr. Tünde Puntigán
PaedDr. Irena Bónová
doc. Miloslav Gejdoš, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 60

ISBN **978-80-565-0957-9**