

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott Nyelvészeti Program

Huszár-Samu Nóra

A Reciprok Tanítási Módszer jelentősége a szövegértő olvasás elsajátításában

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Prof. Dr. Steklács János

egyetemi tanár

Társtémavezető:

Dr. Visket Anita Piroska

egyetemi adjunktus

Pécs

2023

Tartalom

Bevezetés	3
1. Problémafelvetés	5
1.1 Kutatási koncepció	6
1.2 A dolgozat felépítése	6
2. Az olvasás fogalmának szerepváltása és differenciálódása	12
2.1 Az olvasói megközelítés	12
2.2 Az olvasás funkciói	14
2.3 A nemzetközi vizsgálatok olvasásmeghatározásai	16
3. Az olvasás pszicholingvisztikai megközelítései	19
3.1 A kognitív olvasási apparátus modelljei	20
3.1.1 A hierarchikus komponensrendszer	20
3.1.2 Az olvasás metakognitív megközelítése	24
3.1.3 A metakognitív olvasási stratégiák működése	27
4. Az olvasás – szövegértés tanítása az alsó tagozaton	29
4.1 A szövegértő olvasás kialakításának kihívásai a módszertanban és az osztálytermi gyakorlatban	30
5. A reciprok szövegfeldolgozás mint a kölcsönös tanulás: a metakognícióra alapozott szövegértésfejlesztés	34
5.1 Proximális zóna és állványzat	34
6. A reciprok szövegfeldolgozás a gyakorlatban	39
6.1 A reciprok módszer mint interaktív – konstruktív oktatási modell	40
6.2 Az RTM mint az analitikus szövegfeldolgozás egy lehetséges alternatívája	41
6.3 Az RTM bevezetésének didaktikai szempontjai az alsó tagozaton	42
6.3.1 A bevezető szakasz	42
6.3.2 Az elsajátítási szakasz	43
6.3.3 Az alkalmazás szakasza	44
6.4 Tanórai diskurzusok az RTM aspektusából	44
6.4.1 A tanórai diskurzus sajátosságai	45
6.4.2 Tanári kérdések a kölcsönös tanításban	46
7. Szisztematikus szakirodalmi áttekintés	50
7.1 A keresés folyamata	50
7.3 Integráló áttekintés	55
7.3.1 A kutatási paradigmák irányvonalai	55
7.3.3 A kutatások időintervalluma és a résztvevők száma	56
7.4 Konklúzió	59

8. Az empirikus kutatás bemutatása és kutatásmódszertani keretei	60
8.1 A reciprok tanítási módszer mint osztálytermi kísérlet	62
8.2 Az ökológiai validitás és a Hawthorne-effektus	62
8.3 A kutatás paradigmája és kérdései	63
8.4 A kutatás ütemezése és a független változók	65
8.5 A kísérlet megvalósításának folyamata	66
8.6 A minta bemutatása és etikai kérdések	67
8.7 A mérőeszközök bemutatása	68
9. A kvalitatív kutatási paradigma	70
9.1 A kvalitatív kutatási paradigma minőségi mutatói	70
9.2 Tanár-diák interakciók az RTM-módszer bevezető és elsajátító szakaszában	75
9.3 A diákok közti interakciók megfigyelése az RTM bevezető és elsajátítási szakaszában	78
9.4 A reciprok tanítási módszer a pedagógusok oldaláról	80
9.5 A reciprok tanítási módszer a diákok oldaláról	87
9.4 A dizájn kísérlet kvantitatív vizsgálata	89
9.4.2 Nemek szerinti eltérés kvalitatív elemzése	98
9.5 Az empirikus kutatás konklúziója	100
9.6. Az empirikus kutatás eredménye: modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton	103
10. Összegzés és reflexió	109
Mellékletek	111
1. számú melléklet	111
Explicit stratégiák: szerepkártyák instrukciókkal	111
2. számú melléklet	112
A szövegértést mérő PIRLS-feladatlapok	112
3. számú melléklet	149
A tanórai megfigyelések egyik dokumentációja	149
4. számú melléklet	150
<i>A Modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton akkreditált továbbképzési program tartalmi elemei</i>	150
Irodalom	154
Köszönetnyilvánítás	166
Függelék	167
Táblázat- és ábrajegyzék	167

Bevezetés

Az olvasás – szövegértés jelentősége nagy mértékben felértékelődött az utóbbi években. Általánosan elfogadottnak nevezhető az a nézet, amely szerint az olvasási képesség minden további tudás megszerzésének előfeltétele, szellemi munkaeszköz, azaz a társadalom és a kultúra egy bizonyos szegmenséhez csak megfelelő olvasás- és írástudással tudunk hozzáférni (Arató, 1991). Bár az olvasás, szövegértés megfelelő szintjének elérése társadalmi igény, napjainkban ennek ellenére az olvasás válsága és funkcióvesztése is jellemző tendencia (*literacy crisis*). Az olvasási és szövegértési gondokkal küzdő gyermekek tudásszintje jól olvasó társaihoz képest nagy valószínűséggel nem fogja elérni azt a tantervi és társadalmi követelményszintet, amely a sikeres boldoguláshoz szükséges. A nem tudás oka társadalmi és pedagógiai jelenség egyszerre: az olvasás, a szövegértő olvasás a pedagógiai rendszerben tanulási módszer, amelyet didaktikai elemek határoznak meg és szociokulturális tényezők egészítik ki (Nagy, 2006). Irányított és célzott pedagógiai – módszertani kultúra nélkül ezek a diákok nem lesznek képesek a szakadékot áthidalni, és ez a szakadék generációról generációra öröklődik rekurzív körként.

Az őket tanító pedagógusokra nagy felelősség hárul, ezért érdemes átgondolni a pedagógusképzés anyanyelvi módszertanát és jobban, nemzetközi szakirodalmi tapasztalatokkal korszerűsítve hasznosítani a benne rejlő potenciált. Az iskolának mint intézménynek feladata reflektálni a társadalom szükségleteire, de a szövegértés képességét azért nem tudja mindennapi társadalmi igényeknek és elvárásoknak megfelelően kialakítani kisiskolás korban, mert a nemzetközi kutatások a szövegértésről alkotott új tudáskonceptió, illetve a módszertani eszköztár és kultúra fejlődése jelentős különbségeket mutatnak.

Történeti áttekintésben a magyarországi anyanyelvi nevelés modernizációjára számos törekvés irányult az 1970-as évek óta. Szépe György (1979), az anyanyelvi nevelés funkcionális szemléletét, a kontrasztív grammatika-oktatást és a performancia nyelvi szintjének fontosságát hangsúlyozza. Elképzelésében korszakalkotónak mondható, hogy az olvasást a személyiségfejlődés fontos elemeként írja le, a szépirodalmi műveket grammatikai konstruktumként ábrázolja. Kádárné Fülöp Judit (1985), az olvasás definícióját hermeneutikai értelmezési körben adja meg, a szövegértési képességet kommunikációs aspektusból írja le, hangsúlyozza a pragmatikai tényezők és a szöveg megértésének összefüggéseit, és az oktatásban rejlő tartalékait. Zsolnai József (1986), a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban, a változatos szövegtípusok mentén tervezi az olvasás és a szövegértés képességének kialakítását. Munkájában, a szinkrón és diakrón nyelvészet, oktatásban betöltött

szerepét és lehetőségeit hangsúlyozza, valamint a differenciálás tanórai megvalósítására is kitér konkrét didaktikai példákkal, útmutatásokkal. Arató Ferenc (1991) az olvasás és a megfelelő szövegértés kialakításának elengedhetetlen feltételeként tartja számon a módszertan megújítását. Munkájában az említett módszertani megújítás központi eleme az olvasás, szövegértés kérdésköre. Az iskolai olvasási folyamatokat pedagógiai rendszerben, tanulási módszerként tünteti fel. Mivel a pedagógiai folyamat menetét maga a pedagógus határozza meg, így célszerű lenne, ha a szöveg értelmezését problémaszituációként kezelné, és tudatosan megtervezné ezt, azaz hangsúlyozná a diákoknak az olvasás célját. A jó olvasási képesség alappilléreként a kognitív organizáció kialakítását emeli ki és szorgalmazza az olvasás mint metatantárgy bevezetését.

A hatékony olvasás a problémamegoldó olvasás, minden tantárgy esetében jelen van. Működésében négy szint különíthető el: az első a problématudat, az a tudás, mellyel a tanuló rendelkezik, ha az olvasási folyamat közben megtapasztalja saját hiányosságai; a következő szint a problémaérzés, vagyis a szándék az olvasási deficit megoldására; a probléma feldolgozása, azaz a szöveg értelmezési hibáinak tudatos javítása, végül maga a megoldás szakasza, melynél feloldódik ellentmondásérzés a tanulóban. Elképzelése összhangot mutat napjainkban is fellelhető és jelentősnek mondható kognitív és metakognitív pszichológiai irányzatokkal (Csépe, 2014).

Bárdossy Ildikó és munkatársai (2002) A kritikai gondolkodás fejlesztése című neveléstudományi munkájukban az interaktív-reflektív tanulás módszertanának elméleti és gyakorlati megvalósításait mutatták be, fókuszpontban a gondolkodásfejlesztéssel és a stratégiaalapú oktatással. Az említett kötet deklaratív és procedurális tudáselemek mentén konkrét javaslatokkal és a tanórába integrálható feladatokkal járultak hozzá az anyanyelvi nevelés modernizációjához. A stratégiaalapú oktatás bemutatásakor a Reciprok Tanítási Módszer lehetőségeire is kitérnek, de annak megvalósítási fázisait nem fejtik ki.

Összegezve, egészen napjainkig a magyarországi anyanyelvi nevelés megújítását szorgalmazó törekvések jelentős tartalékokra és lehetőségekre mutattak rá, sürgették egy új, pedagógiai és módszertani kultúra kialakítását. Az anyanyelvi nevelés elmélete és gyakorlata azonban konvencionálisnak mondható abból a szempontból, hogy nehezen jön létre az interakció a szövegértésről alkotott jelenlegi tudáskonceptió és az osztálytermi gyakorlat között.

1. Problémafelvetés

Az alsó tagozaton történő szövegfeldolgozás módszertanának jelentős tartalékai maradnak kiaknázatlanul az elmélet és gyakorlat eltéréseinek okán, ugyanakkor megjelent a hazai tudományos platformon az a közfelfogás, hogy szükséges az anyanyelvi nevelés korszerűsítése (Szépe, 1979; Kádárné, 1985; Arató, 1991; Bánréti, 2008), és megfeleltetése a modern nyelvészet tudományos nívómainak. Az iskolában történő szövegfeldolgozás során a tanulóknak fluens olvasás kialakítása mellett hangsúlyozni kell az olvasás funkcióinak diverzitását: az olvasás egyrészt cselekvés, mivel a sikeres feladatmegoldáshoz elengedhetetlen, másrészt a kapcsolatteremtés eszköze is, ha a kommunikációs funkció felől közelítjük meg a fogalmat, míg a szöveg mögöttes tartalmainak a felfedezése, az esztétikai-poétikai funkció képes megváltoztatni az olvasás eredeti indítékát (v.ö. Kádárné, 1985).

A szövegértés tanítása az analitikus modellben az elolvasandó szöveget makro- és mikroszerkezeti egységekre bontja, ezeken belül sémaszerűen koncentrál a nehéz vagy idegen szavak lokalizálására, majd az olvasott szövegrészlet tartalmi kivonatolására. Ez a módszertani megközelítés csak korlátozott mértékben tér ki a szövegek önálló feldolgozásának lehetőségeire, módszerére, valamint nem készíti elő a felsőbb évfolyamok speciális szövegtípusainak értelmezési lehetőségeit az elvárható, korszerű szinten.

A dolgozat fő célja az, hogy az olvasás, a szövegértés és a metakogníció elméleti háttérének bemutatásán és kapcsolatrendszerének feltárásán keresztül mutasson rá a jelenlegi szövegfeldolgozási módszertan megújulási lehetőségeire, irányaira, tartalékaira és vázoljon egy lehetséges megoldási kísérletet, a Reciprok Tanítási Módszer ismertetésével. Úgy gondolom, a szövegértés tanítás szintjén jelentős képességbeli fejlődés érhető el ennek a módszernek, vagy akár egyes elemeinek az alkalmazásával a formális olvasástanulás szakasza után, osztálytermi környezetben. Jelenleg nem ismerek olyan magyarországi osztálytermi dizájn kísérletet, mely az említett módszer gyakorlati megvalósulásait és hatékonyságát vizsgálja.

Összefoglalva az értekezésemben egy olyan módszertani program elméleti dimenzióit és gyakorlati, empirikus koncepcióját mutatom be, kísérlem meg bizonyítani hatékony működését a gyakorlatban, mely képes hozzájárulni mind szemléletében, mind módszertanában a szövegértés eredményes fejlesztéséhez az általános iskola alsó tagozatán. A disszertáció elkészítésekor az ezzel a témakörrel kapcsolatos saját eddigi publikációim tapasztalatait is felhasználom (Huszár-Samu, 2018; Huszár-Samu és Steklács, 2022).

1.1 Kutatási koncepció

A kutatás fő kérdése, hogy milyen szerepe van a Reciprok Tanítási Módszernek, az olvasás előtti és utáni stratégiák tanításának a szövegértés fejlesztésében osztálytermi környezetben. Ezeknek a kvalitatív természetű adatoknak a megfigyelésén túl az olvasás előtti stratégiák és a reciprok tanítás elsajátítását, valamint a szövegértés elősegítésére vonatkozó hatását elő- és utóteszt segítségével mérem, így maga az empirikus vizsgálat a kevert típusú kutatási paradigmában helyezkedik el, mert a kvantitatív adatok feldolgozása mellett, a módszer alkalmazását a résztvevők szempontjából kvalitatív módszerekkel is elemzem.

A kutatást 4. évfolyamon, kényelmi mintán hajtottam végre, ahol a tananyag és a feldolgozandó szövegek témájukban és tipográfiájukban már differenciáltabb skálán mozognak és az alapvető fluens olvasási képesség elméletileg rendelkezésre áll azon a szinten, amely lehetővé teszi a gyerekek körében a figyelem koncentrációját a megértési folyamatokra.

A dolgozat kutatási kérdései a következők:

1. Van-e szignifikáns különbség a teszt előtti, a teszt utáni pontszámok között a kontroll csoportba tartozó diákok és azok a diákok között, ahol a Reciprok Tanítási Módszert alkalmazták a pedagógusok?

2. Mi a szakmai véleménye a kísérleti csoportba tartozó pedagógusoknak a Reciprok Tanítási Módszer technikáját alkalmazó tanítási folyamatról?

3. A proximális zóna és a szakértői állványzat biztosítása hogyan jelenik meg tanórán?

4. A tanítási órán hogyan alkalmazzák a pedagógusok és a diákok az Reciprok Tanítási Módszer elemeit?

A disszertáció nívója egy, a magyar közoktatásba integrálható módszer, a Reciprok Tanítási Módszer, amely épít a metakognitív tudásra és a szövegértési stratégiák osztálytermi átadására, egy, a módszerhez kapcsolható akkreditált továbbképzési tananyag pedagógusok számára. Az akkreditált továbbképzés témájában és struktúrájában kritikusan szintetizálva kívánja bemutatni azt a szövegértésfejlesztéssel kapcsolatos elméleti keretet, amely az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható, megvalósítható.

1.2 A dolgozat felépítése

A dolgozat első részében az olvasás és a szövegértés fogalmának jelentésmódosulásait kívánom bemutatni a hazai és a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Az olvasás, szövegértés fogalmának a diverzitását elsősorban az osztálytermi gyakorlat felől közelítem meg, pragmatikai nézőpontból.

A következő tartalmi egységben az olvasás és a szövegértő olvasás kognitív és nem kognitív paramétereinek a vázolásán túl, az olvasás idegtudományi megközelítését is tárgyalom, ugyanis az olvasás tanítási-tanulási folyamatában az említett konstruktumok hangsúlyosak. A fejezetben párhuzamot vonok az egyes pszicholingvisztikai olvasás-modellek és a szövegfeldolgozás anyanyelv-pedagógiai módszertana között. Az említett fejezetek betekintő jellegűek, tekintettel a téma kurrens voltára és a vele kapcsolatos terjedelmes szakirodalmi háttérre, csak a kutatás szempontjából releváns megállapításokat, kutatási eredményeket kívánom bemutatni és szintetizálni. A tervezett kutatás interdiszciplináris jellegénél fogva a nyelvtudományon túl kapcsolódik a pedagógia, pszichológia tudományterületéhez is; szükségesnek gondolom tehát az említett tudományágak fogalmi apparátusát és relevanciáját konkretizálni a gyakorlati oktatásban.

A szövegértési modellek és a szövegértést befolyásoló, elősegítő tényezőknek a bemutatása során a szakirodalom egy szegmensét dolgozom fel az említett terjedelmi korlátok figyelembe vételével. Az adaptált modellek feltárása és interpretálása, valamint a kapcsolódó nemzetközi szakirodalom aktualizálása és kritikai feldolgozása a disszertáció elméleti keretében azért indokolt, mert a Reciprok Tanítási Módszer – továbbiakban RTM – a gyakorlatban, osztálytermi környezetben szintetizálja azt az elméleti és gyakorlati tudáskonceptiót, amely hozzájárul az eredményes fejlesztéshez. A metakogníció olvasásértésben betöltött szerepét, az olvasási stratégiák, valamint a szövegértés kapcsolatrendszerét külön fejezetekben tárgyalom és kiemelt célom azoknak a szegmenseknek a bemutatása, amelyek modulárisan az oktatási folyamatba integrálhatók. Az elméleti keretben elsősorban azokat a fogalmakat és tudományos konstruktumokat részletezem, amelyek fókuszpontja az oktatás felől ragadható meg és kapcsolódik az RTM gyakorlati, osztálytermi alkalmazásához.

Értekezésemben egy lehetséges szűk értelmezési keretet, irányt kívánok kijelölni és a témakört a saját kutatásomnak megfelelően leszűkíteni. Nem foglalkozom az olvasás, szövegértés pragmatikai, kommunikációelméleti, hermeneutikai dimenziójával, valamint a speciálpedagógiai¹ aspektussal sem.

Az empirikus vizsgálatot az RTM szisztematikus szakirodalmi áttekintése vezeti be, melyhez a ScienceDirect, a Springer és az ERIC adatbázisait használtam. Az áttekintés előzetes kutatási kérdések alapján szintetizálja a nemzetközi adatbázisokban fellelhető osztálytermi

¹ A speciálpedagógia kifejezést a dolgozatban a kognitív fejlődésben az átlagtól eltérő tanulók esetében alkalmazom.

kutatásokat a kölcsönös tanítás témaköréből, és klasszifikálja azokat a kutatási paradigmákat, amelyek tapasztalatai segítettek a hazai osztálytermi kutatás lebonyolításában mint előzmény.

A dolgozat empirikus kutatásában két általános iskolai osztály és egy kontrollcsoport vett részt. A vizsgálatot 4. évfolyamon hajtottam végre és a kutatásba tanító szakos hallgatókat és már tapasztalt pedagógusokat is bevontam, akik, mielőtt irányítanak a tanulási és tanítási folyamatokat elméleti oktatásban részesültek az RT-módszeréről. A fejlesztés programtervét közösen terveztük, az elő- és az utóteszt értékelésekor szummatív, anonim adatokat kaptam.

A vizsgálati folyamat kevert típusú kutatási paradigmában helyezkedik el: egy szegmense kvalitatív jellegű, mert célja nem az, hogy általános érvényű következtetéseket vonjon le, hanem az, hogy a kutatni kívánt jelenséget a résztvevők szempontjából megértsük és bemutassuk (Davis és Creswell, 2002). Ezt tanórai strukturálatlan megfigyelés keretein belül vizsgálom. Ahhoz, hogy az elméleti részben felvázolt szövegértési készségek és képességek eredményes fejlesztéséről komplex képet kapjak, a megfigyelést diskurzuselemzéssel (tartalomelemzéssel) egészítettem ki és a tanulókkal, valamint a tanítási folyamatot irányító pedagógusokkal is strukturálatlan, fókuszosított interjúkat készítettem az RTM tapasztalatairól és adaptálási lehetőségeiről. A kvalitatív kutatás módszertani dimenzióit és a kutatásra jellemző CASP minőségi mutatóknak való megfeleltetést a dolgozatban külön alfejezetben mutatom be, hogy az RTM-el kapcsolatos kutatói szubjektivitást a minimumra csökkentsem.

Kvantitatív a kutatás abból a szempontból, hogy előteszt és utóteszt (Dörnyei, 2003) segítségével teszteljük a kiválasztott csoportokat, ugyanis itt a tanulók feladata már nem a formális olvasástanítás elsajátítása ezért változatosabb és terjedelemben hosszabb szövegtípusokkal találkozhatnak. Az elő- és az utóteszt nem önállóan kidolgozott szövegértést mérő teszt, ugyanis jelen dolgozatnak ez nem volt célja. Az említett tesztek PIRLS-példafeladatok, melyek cronbach α -ja megfelelő és azokra a gondolati műveletekre kérdez rá, melyek az RTM szövegértési stratégiáinak is megfelelnek.

Az adatgyűjtő eszközök összefoglalva az elő- és utóteszt, a tanórai strukturálatlan megfigyelés adatai, az interjúk és a tartalomelemzés. Az említett adatgyűjtő eszközök mellett megvalósul a trianguláció.

A disszertáció előképűl több tanulmány szolgál: Palincsar és Brown (1984) empirikus kutatásukban a jó szövegértők stratégiáit adott feladat- és szerepkörnek feleltették meg, és osztálytermi környezetben vizsgálták azok hatékonyságát, majd a vizsgálatot tartalomelemzéssel egészítették ki. Munkájuk azért hiánypótló, mert konkrét deklaratív elemként hozzáférhetővé tették azokat a pedagógiai és módszertani irányelveket, amelyek lehetővé teszik a szövegértési képesség fejlesztését. Munkájukban hangsúlyozzák, hogy az

RTM egyes elemeit tartalmazó innovatív tanítási módszerekkel valamint kooperatív technikák tanórai alkalmazásával a szövegértés-fejlesztése kialakítható, de hangsúlyos, hogy kellő időt szükséges fordítani arra, hogy a tanulók a módszert és annak elemeit, a szerepköröket megfelelően megismerhessék. A szerzőpáros a sikeres vizsgálati periódushoz egy hosszú, 20 alkalmas tanítási, és egy azt követő 4 hetes folyamatos gyakorlati periódust kapcsoltak, melyben monitorozták az RTM tanítási folyamatát és lépéseit.

Konklúziójukban megállapították, hogy a módszer azért lehet ennyire sikeres mivel több ponton is találkozik a jó szövegértők által alkalmazott stratégiákkal, valamint a változatos tanórai interakcióknak köszönhetően akkor is válaszra készítetik a tanulókat, ha azok bizonytalanok az szövegértésben. Mivel a visszajelzés folyamatos, a tanárnak lehetősége van felmérni és értékelni a tanulók tudásszintjét. Látens előnye a tanítási módszernek, hogy fenntartja és növeli a tanulók önbizalmát, kiküszöböli a frontális oktatási módszer hátrányait valamint az RTM szerepköreinek az elsajátítása után a tanár kiléphet a vezető szerepből és átléphet a megfigyelő, segítő szerepébe. Ez, az önálló szövegértés eléréséhez nagyfokú előrelépés.

Seymour és Osana (2002) tanulmányukban azt elemezték, hogy a pedagógusok hogyan értelmezik és hogyan tudják a gyakorlatban megvalósítani az RTM elméleti keretét adó pszichológiai és pedagógiai háttérrel, a proximális zóna elvét, azaz hogyan tud a tanár a vezető szerepből a segítő szerepbe az interakció révén átlépni úgy, hogy közben képes legyen elvezetni a diákot arra a potenciális fejlődési szintre, mely számára elérhető. Tanulmányuk disszertáció szempontjából azért hangsúlyos, mert az RTM megvalósításának jelenleg nincs konkrét módszertana a tanárképzésben.

Csikos és Steklács (2009) osztálytermi fejlesztőprogramjukban, magyar oktatási környezetben vizsgálták azt a hipotézist, hogy ha a fluens olvasás elsajátításában deficit mutatkozik, megfelelő stratégiákra alapozott olvasásfejlesztéssel, az olvasó magasabb faktorokra támaszkodva képes dekódolni és megérteni a szöveget, azaz a szövegértő olvasás meglétének nem elengedhetetlen feltétele a jó fonéma-graféma megfeleltetés. Kutatásukat abból a szempontból is irányadónak tekintem, hogy a nemzetközi platformon új kutatási trendként jelent meg a szövegértési stratégiák és az olvasási fluencia fejlesztésének összekapcsolása. Az Egyesült Királyságban 2018-ban és 2021-ben (O'Hare et. al., 2018; Cockerill, 2021), nagymintás vizsgálat keretében, fluencia-fejlesztéssel egészíti ki a stratégialapú szövegértés tanítását.

Pilonieta és Medina (2009) tanulmányukban az RTM fogalmi apparátusát felhasználva mutatnak rá arra, hogy a szövegértési képességet osztálytermi környezetben nemcsak mérni,

hanem tanítani is kell, és a tanítás fázisait, mérföldköveit, jól körülhatárolt, egzakt tervezési, bevezetési és elsajátítási szakaszokra bontják grafikus szervezők segítségével. Ez utóbbi a dolgozatban, az akkreditált továbbképzés megalkotásánál volt fontos elméleti mérföldkő (3. sz. melléklet).

1. Táblázat

A disszertációt alkotó főbb tanulmányok szintetizáló táblázata

Szerzők	A tanulmány típusa	Az empirikus kutatása jellemzői	A kutatás névuma
Palincsar&Brown (1984)	Empirikus kutatás az RT-módszer bevezetéséről kevert típusú kutatási paradigmában.	37 fő 7. évfolyamos diák, jól és gyengén olvasók vizsgálata kevert típusú kutatási paradigmában.	Az RTM-en belüli szövegértési stratégiák deklaratív és procedurális leírása.
Jennifer R. Seymour&Helena P. Osana (2002)	Esettanulmány	Tanári attitűdvizsgálat az RTM hatékonyságáról.	A proximális zóna és a proleptikus tanulás módszertani nehézségeinek kvalitatív feltérképezése.
Csíkos és Steklács (2009)	Empirikus kutatás 8 hetes a metakognícióra alapozott fejlesztőprogram hatásairól	Osztálytermi kísérlet 4. évfolyamon 158 fővel.	Metakognitív stratégiákra alapozott olvasásfejlesztés szigorú időkorlát mellett.
Pilonieta&Medina (2009)	Leíró tanulmány az RTM mint szövegfeldolgozó technika bevezetésének fázisairól		A stratégiák bevezetésének módszertani keretei és lehetőségei alsó tagozaton.

Az említett tanulmányok mind fogalmi apparátusukban, mind az empirikus kutatás módszertani elveinek és megvalósításának kidolgozásában iránymutatóak, ugyanakkor szemléltetik azt a tendenciát és komplexitást, mely napjainkban, nemzetközi szintén a szövegértés tanítására jellemző.

Dolgozatom elméleti keretében azokra a fogalmakra és szövegértési modellekre támaszkodom, melyek hozzájárulhatnak az RTM megfelelő osztálytermi alkalmazásához és a didaktikai jellemzéséhez. Az empirikus kutatás megtervezésekor elsősorban azért választottam a kevert típusú kutatási paradigmát, mert az RTM hatékonyságának implicit és az explicit mutatóit is szerettem volna ismertetni. Ezeknek az ismertetésén túl a módszer előnyeire és hátrányaira is kitérek a kutatás összegző részében.

Dolgozatom fő célja alapvetően az tehát, hogy bemutassam az RTM szövegértés-fejlesztésben rejlő potenciálját és alkalmazási lehetőségeit.

2. Az olvasás fogalmának szerepváltása és differenciálódása

Az olvasás fogalma napjainkig jelentős változáson ment keresztül. A fogalom és működésének kutatástörténeti szempontú leírásakor kezdetben a dekódolás és az információ visszakeresés volt a definícióalkotás alapja, napjainkban viszont – köszönhetően a tudományban lezajlott kognitív forradalomnak – a folyamatos tudásbővítés elemi eszközeként realizálódik.

Az 1960-as évekig többnyire úgy vélték, aki ismeri a betűket, képes a fluens olvasásra, tud olvasni (Józsa és Steklács, 2009). Az iskola alsó tagozatán elsajátított betű – hang megfeleltetés, biztos dekódolási tevékenység elegendő a további szövegek megértéséhez. Az UNESCO 1956-ban (UNESCO, 1978 idézi Steklács, 2005 171. o.) definiálta először a funkcionális analfabetizmus fogalmát, mely egészen máig jelentős társadalmi probléma, és amely az olvasás és szövegértés új dimenzióinak a kutatására hívta fel a figyelmet. A hangos és kifejező olvasás, azaz a szöveg és a szupraszegmentumok összhangja nem elegendő a megértéshez és a tudásbővítéshez.

Ennek a megállapításnak a birtokában a kommunikációs aspektus vált az értelmezés keretévé, azaz az olvasás interaktív folyamat, melyben szerepet kap az olvasó, a szöveg és a kontextus, tehát az olvasási folyamat ebben az esetben nem más, mint interakció és jelentéskonstruálás egyszerre (Kingstone 1976; Józsa és Steklács, 2009).

2.1 Az olvasói megközelítés

Új paradigmaként az 1920-as években népszerű lett a filozófiai pragmatika alapjain nyugvó *reader response* (Adamikné 2006; Tolcsvai, 2022), azaz az *olvasó válasza* névvel illetett megközelítés, amely a kreatív olvasást helyezi középpontba. Az elmélet alapvetése szerint az olvasó a műben kódolt üzenetre válaszol, folyamatos interakcióban van a szöveggel. Az olvasási folyamat ebben a keretben performancia, a szöveg egészen addig csak grammatikai és szemantikai nyelvi elemek halmaza, míg az olvasó el nem kezdi dekódolni. Mivel minden olvasó egyéni reprezentációkban értelmezi a szöveget, így a szöveg megértése a szemantikai relativizmus értelmezési keretébe illeszthető. Jól látszik az a tendencia, hogy a szövegről az olvasó és az említett jelentéskonstruálás felé mozdul el a fókusz.

A jelentés mentális megalkotását és a szövegértés képességének kialakítását – az elmélet értelmében – individuális szinten kell elkezdeni. Ezen a szinten az egyén nézőpontjából olvasás célja és funkciója (és nem a szöveg típusa) kerül előtérbe, azaz milyen szándék és várt eredmény előzi meg az adott szövegtípus dekódolását. Az 1970-es években Kenneth Goodman nevéhez

köthető olvasáspszichológiai irányzat értelmében az olvasónak az olvasás folyamata közben az író szándékát kell kitalálnia a folyamatos interakció segítségével, azaz a szöveg értelmezése egy „pszicholingvisztikai találósjáték” (idézi Adamikné, 2003. 33. o.). A játék szabályai szerint a szöveg jelentése nem a felszíni struktúrában rejlik, hanem a mélystruktúrában, melyet nyelvi tudásunkkal hozhatunk a felszínre. Goodman, a chomskyánus nyelvelmélet hatására a szemantikai szintet, a jelentést a mélyszerkezettel azonosítja. A nyelv elsajátítása egyben az olvasás elsajátítása is, spontán környezetet kell teremteni, azaz, a dekódolási folyamatok tanítása helyett motiváló szöveget kell a gyerekekkel olvastatni és folyamatosan segíteni őket a mélyszerkezet megértésében.

Összefoglalva a szövegértő olvasás kreatív nyelvi tevékenységként is értelmezhető, melynek implicit szabályai vannak, a célzott, megtervezett szövegfeldolgozási lépések mellett célszerű lenne az olvasó és a szöveg közötti interakció hangsúlyozása. Ezzel a megállapítással összhangban a gyakorlat, az anyanyelvi-tantárgypedagógia és az anyanyelvi nevelés módszertana hangsúlyozza (Adamikné, 2008), hogy a szövegértést csak változatos textusok olvasásával lehet fejleszteni. Az RTM osztálytermi alkalmazása és az olvasás, olvasói szempontú aspektusából fontosnak tartom körülhatárolni azt, hogy mi számít szövegnek, milyen tényezők járulnak hozzá a sikeres szövegértéshez valamint azt, hogy milyen szempontok szerint lehetséges a szövegtípusok csoportosítása. Beaugrande és Dressler meghatározása szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének eleget tesz” (Beaugrande és Dressler, 2000. 23 o.).

A szerzőpáros által meghatározott hét alkotóelv a következő:

- Kohézió: a hallott vagy a látott szavak közötti kölcsönös összefüggések egy adott szósorozaton belül, tehát a hangsor és az általa indukált akusztikai kép összhangja, mely reprezentációjában olvasónként eltérő lehet.
- Koherencia: a szövegvilág összetevői, azaz a szövegfelszín alatti fogalmak és viszonyok kölcsönösen elérhető és releváns volta, azaz a felszíni és a mélystruktúra összhangja.
- Szándékoltság: a szöveg létrehozójának azon igyekezete, hogy a közlés, kohézióval rendelkező koherens szöveget alkosson. Mind a grammatikai, mind a szemantikai kapcsolóelemek összhangja jellemezze az olvasott szöveget.
- Elfogadhatóság: a befogadó hozzáállása, hogy használható és releváns-e számára a szöveg. Ide sorolhatók azok az anticipációk, elvárások is, melyet a befogadó támaszt a szöveggel kapcsolatban, mielőtt dekódolná, értelmezné azt.

- Hírérték: a közlés mennyire ismert vagy ismeretlen, várt vagy váratlan, azaz az olvasó mennyire tudja igazolni, vagy elvetni a forgatókönyveket, sémahálózatot, melyet a szövegértés során aktivál.
- Helyzetszerűség: Azon tényezők, amelyek egy szöveget relevánssá tesznek az adott helyzethez képest.
- Intertextualitás: Azok a tényezők, amelyek a szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől teszik függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott.

(Beaugrande és Dressler, 2000)

Érdeemes az említett megállapításokat kiegészíteni Tolcsvai Nagy Gábor (2001) szöveg meghatározásával, mely szerint maga a szöveg nem a beszélőtől és a hallgatótól független egység, hanem e kettőnek az interakciójában létezik. A fizikai megnyilvánulást tekintve a szöveg lehet beszélt és írott, az írott szöveg pedig lehet nyomtatott és digitális formátumú. A létrehozó és befogadó három formában találkozhat a szöveggel és értelmezheti azt: a fizikai megvalósulás révén, a műveleti feldolgozás és jelentésteremtés révén, illetve a szöveg összetett konceptuális szerkezetének megvalósulása esetén (Tolcsvai Nagy, 2006).

2.2 Az olvasás funkciói

Az olvasás funkcióinak az elkülönítése viszonylag későn, az 1970-es években kezdődött el, (Steklács, 2009) amikor az esztétikai funkció elhatárolódott az információszerző funkciótól. A funkciók szétválasztása a szöveghez való olvasói attitűd szempontjából és a belső motiváció szövegértés kapcsolatának összefüggése miatt volt lényeges. A motivációkutatások azóta is kurrens területét képezik a szövegértéssel kapcsolatos osztálytermi kutatásoknak (Józsa 2007; Szenci, 2010; Józsa és Steklács, 2012).

A szöveg mögöttes tartalmának a felfedezésével megváltozhat az olvasás eredeti indítéka, ugyanakkor az értelmezési folyamat közben az olvasás interaktív funkciója is előtérbe kerül, egy adott feladat megvalósítása során pedig az olvasás egyszerre cselekvésként is realizálódik (Bárdossy, 2002).

A funkciókat a szövegtípusok mentén érdemes elkülöníteni; dolgozatomban a szövegtípusokat didaktikai szempontok és az osztálytermi alkalmazás szempontjából strukturálom.

A formális olvasástanítás szakaszában a műnem szempontjából az epikai, tartalom szempontjából az élményszerző szövegek vannak túlsúlyban, műveleti szempontból a hangsúly a dekódoláson és a készségek, képességek kialakításán van. A későbbi szakaszokban a szövegtípusok differenciálódnak, és a dekódolási készségek, képességek kialakítása mellett az

olvasás funkcióinak a megismerése is szerepet kap. Az ismeretközlő és az élményközvetítő, vagy szépirodalmi szövegek funkciójukban nagyon eltérőek, ennél fogva az értelmezésük is differenciált.

Az ismeretközlő szövegek esetén az olvasás alapvető funkciója az új információk megértése és a háttérismeret összeegyeztetése. Ez az olvasási folyamat az analízis olvasás (Adamikné, 2006), mely esetében szükséges makroszerkezetben az információk lokalizálása és azok sorrendiségének megállapítása. Ezekben a szövegek gyakoriak a terminusok, melyeket a gyakorlott olvasó kulcsszavakként képes realizálni, ezért az olvasási művelet logikai művelet. Az élményközvetítő szövegek esetében szintén jelen van az információk visszakeresésének fontossága, a bonyodalom, vagy a cselevést elindító konfliktus megfogalmazása, de esztétikai minőségként a szöveg mögöttes tartalmára, az implicit jelentésre is reflektálnia kell az olvasónak. Az olvasási folyamat során a személyiségfejlődés és a szöveg esztétikai funkciója van interakcióban.

A változatos, kevert szövegtípusok osztálytermi vagy tankönyvi alkalmazása nem elsősorban az olvasás esztétikai funkciójára építenek, hanem az információszerzés különböző módjait hivatottak megtanítani. Az ezekhez kapcsolódó feladatok megoldásakor különböző szövegértési műveleteket hajtanak végre a tanulók, melyek életkorspecifikusak. Az információ-visszakeresés egy vagy több elem azonosítására vonatkozik, mely lehet explicit és implicit, szövegtípustól függően. Ez a művelet egyrészt rendkívül jól mérhető, másrészt feltételez egy szövegalapú általános tudást, mely lokális és globális szinten is megnyilvánul. Lényeges, hogy szerepet kapjon a tanuló általános tudása az adott témakörben, így az olvasás, a jelentéskonstruálás, a már meglévő és az új információk szintézise.

A tanár tudása és óravezetési stratégiája elősegítheti az olvasási funkciók explicit szétválasztását. A tanárnak tudatosan kell az olvasás funkciójának megfelelő kérdéseket megfogalmaznia és folyamatosan ösztönözni a diákokat a monitorizálásra (Adamikné, 2006), azaz az olvasmánnyal kapcsolatos kérdések megfogalmazására. Az olvasás funkcióinak a tudatosítását, a szövegértő olvasás tanítását, és az óravezetés stratégiájának a komplexitását az alábbiakban foglalom össze:

- A grammatikai, szemantikai, pragmatikai és a kulturális ismeretek gyors előhívása, az olvasmánnyal és az olvasmány funkciójával kapcsolatos sémák, forgatókönyvek mozgósítása.

- A megfelelő kérdéstechnika és struktúra kialakítása az életkori sajátosságok figyelembevételével. A konvergens és a divergens kérdések megfelelő kombinációja a hatékony szövegértés kialakításáért.

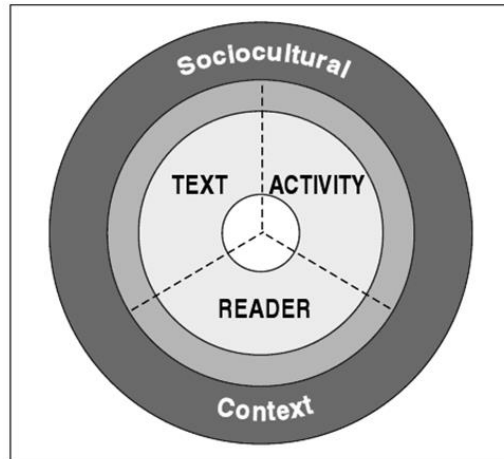
- Folyamatos reflektálás az adott tanulócsoporthoz az olvasmány témájával kapcsolatos kognitív szükségleteire.

A módszertani kultúra hangsúlyozza, hogy a tanárnak a fentiek mellett a beszédfejlesztést, az írásműveletek és a szövegalkotás tanítását is össze kell kapcsolnia a szövegértés tanításával (Kernya, 2008). Összefoglalva az olvasás funkcióinak a hangsúlya a tanórán didaktikai szempontból megalapozott, így azoknak a szövegfeldolgozási módszereknek van legitimitása, melyekben a funkcióelkülönülés kidolgozott.

2.3 A nemzetközi vizsgálatok olvasásmeghatározásai

Az olvasás fogalmának és információszerező funkciójának kiemelkedően fontos aspektusára a PISA vizsgálatok hívták fel a figyelmet. Eszerint az olvasás eszköztudás, azaz elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén, funkciójában az esztétikai minőség másodlagos. A szövegértés mint értő olvasás, úgy is definiálható, hogy az olvasó kritikusan értékeli és szintetizálja az információkat és rugalmasan alkalmazza az újonnan szerzett tudást (Pressley, 2000).

A RAND Reading Study Group (RRSG) modellje – a kommunikációközpontú megközelítéssel párhuzamosan – a szövegértés három alkotóelemét különbözteti meg: az olvasót, a szöveget és magát az olvasási szándékot vagy aktivitást. Ezek az elemek szociokulturális kontextusba ágyazottak (RAND, 2002). Az olvasó egyéni kognitív képességekkel, motivációval és tudással vesz részt a szövegértésben. Olvasás közben szövegrepresentációkat, mentális modelleket épít fel, míg az olvasási szándék magában foglal egy vagy több célt a szöveg irányában. A szociokulturális különbségek gyakran korrelálnak különböző csoportok (pl.: jövedelem, nemzetiségek) közötti különbségekkel (RAND, 2002).



1. Ábra

A RAND Reading Study Group szövegértési modellje (RAND, 2002)

Az OECD (2016. 11. o.) ezt a meghatározást tovább fejlesztve, a szöveggel való interakciót, és az ebből létrejövő jelentéskonstruálást hangsúlyozza; eszerint az olvasás valójában a szöveg és az abban lévő információ megértése és felhasználása, a már meglévő tudásbázishoz illesztése, valamint reflektálás az olvasott információra.

Az aktuális nemzetközi és hazai tudományos vizsgálatok az elméleti keret kijelölésekor igazodnak a kutatástörténeti mérföldkövekhez. Napjainkban a szövegértés fogalma a reading literacy kifejezéssel azonosítható, amely magában foglalja az olvasási szokásokat, attitűdöket, az olvasás célját és az olvasó és a szöveg alkotta konstruktumot, interakciót, valamint a szocioökonómiai státuszt. A PISA 2018-as tartalmi keretében a szövegértés, a reading literacy mellett, hogy a dekódoláson túlmenően a szöveggel, a meglévő tudással való interakciót jelenti, a metakognitív struktúrákat is magában foglalja, amelyeket metakognitív kompetenciáknak nevez, és amelyek akkor aktiválódnak, mikor az olvasó kivetíti, javítja saját olvasási folyamatát (PISA, 2018). Ezek a meghatározások meghaladták az olvasás – dekódolás fogalompárt, és az értelmezésre összpontosítva integrálták a metakognitív tudást is.

Osztálytermi környezetben, pedagógiai szempontból az olvasás olyan alapvető képesség, amely minden további tantárgy és tanulás előfeltétele és a tanulmányi eredménnyel pozitív korrelációt mutat (OECD, 2016). Az olvasásról alkotott új tudáskonceptió szükségessé teszi a metakognícióra alapozott szövegértés-tanítás módszertanának újragondolását, amely didaktikájában képes szintetizálni és hangsúlyozni a szöveggel való folyamatos interakciót, a háttérismeretek fontosságát, és megfelelő pedagógiai keretet ad az olvasási stratégiák használatának.

Összegezve, az olvasás fogalmának a differenciálódása és osztálytermi szerepváltása az olvasástanulásban és a szövegértésben szükségessé teszi a módszertani szerepváltást. Az RTM egy lehetséges paradigmaváltás alapjául szolgálhat az eddig áttekintett elméleti keret tükrében. A módszer (Palincsar és Brown, 1984) a scaffolding-on és az együttműködésen alapuló, a szöveg megértését folyamatosan monitorozó tanítási eljárás, amely négy olvasási stratégiát tartalmaz. A scaffolding, a szövegértés aspektusából, szabad fordításban a szakértői állványzat; épít azokra az osztálytermi interakciókra, melyek a jól és a gyengén olvasó diákok között jönnek létre, mint potenciális lehetőség a fejlődésben. A scaffolding ebben az értelmezésben egyfajta segítségnyújtás, melyet kezdetben a tanár, később a tapasztalt, jól olvasó diák nyújt a kevésbé jártas tanuló számára, így elérve azt a potenciális szintet, amely a kevésbé jártas diák számára mint lehetőség, adott. A támogató oktatás és a stratégiák fejlesztik mind a küszködve olvasó, mind a jól olvasó diákok szövegértési képességrendszerét, alkalmazásuk lehetővé tenné a módszertani megújulást az általános iskola alsó tagozatán.

3. Az olvasás pszicholingvisztikai megközelítései

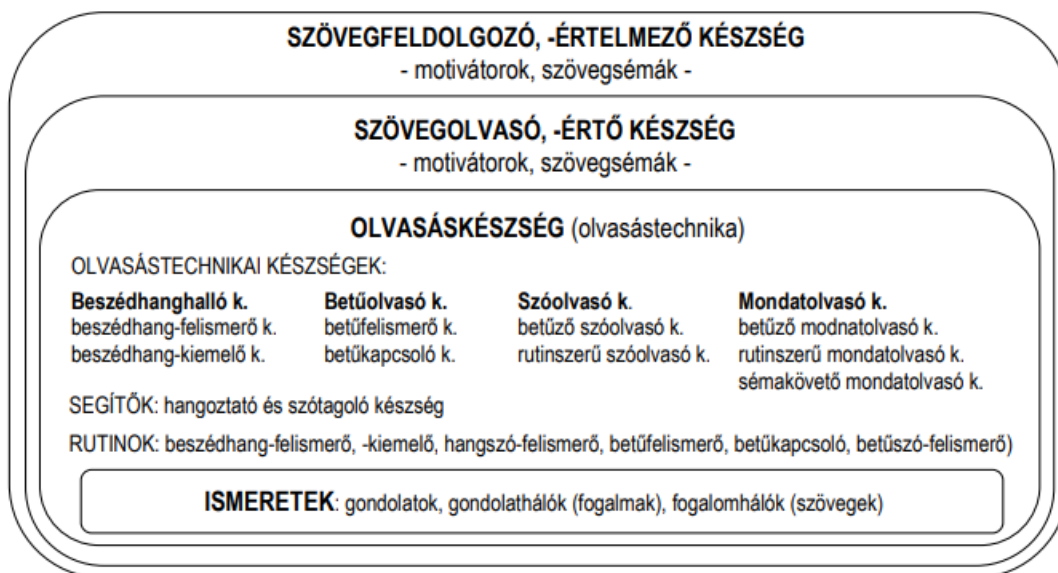
Az olvasás kognitív mechanizmusának elméleti megközelítéseiben - hasonlóan magának a fogalomnak a meghatározásához - három paradigmaváltás zajlott le a közelmúltban: a hagyományos felfogást felváltotta a kognitív felfogás, míg napjainkban a kognitív nézőponthon belül a metakognitív struktúrák felé mozdulnak el a kutatási irányok (Csépe, 2014; Józsa és Steklács, 2009; Csíkos és Steklács, 2009). Az olvasási modellek nyelvi-grafikai szerveződésben azt a célt szolgálják, hogy szemléltessék az adott kérdéskörre irányuló kutatások komplexitását. A kognitív pszichológia hatására a megismerési folyamatok és az olvasás kapcsolatrendszerének feltárására időrendben az alulról építkező modellek jöttek létre, később pedig az inverz, felülről építkező modellek terjedtek el (Adamikné, 2006; Csépe, 2014). Az interakcionista értelmezés az említett modelleket szintetizálva jelenítette meg; ugyanakkor napjainkban olyan olvasási modellek is népszerűek lettek, melyekben a kognitív folyamatokat szociális kontextusban vizsgálják.

A további alfejezetekben, betekintő jelleggel mutatom be azokat a kognitív modelleket, melyek jelentősnek mondhatók a formális olvasástanulás és a szövegértő olvasás osztálytermi kialakításában. A hierarchikus modellek esetében az egymásutánosság a hangsúlyos, a szintről szintre építkezés. Ezekben a modellekben nagy szerepet kap a megfelelő előkészítési szakasz. A felülről lefelé haladó modellek globális szemléletűek, a szóképekre és a szövegkörnyezetre helyezik a hangsúlyt. Az interaktív elméletek az olvasást mint tranzakciót írják le, fontosnak tartják a sémák és a foratókönyvek működését az olvasási folyamatban. Az RTM alapú szövegértésfejlesztés árnyalása és a tantárgypedagógiai módszertan gyakorlata miatt szükségesnek tartom ezeknek a felfogásoknak a részletezését, ugyanakkor a módszerhez legközelebb álló konstruktumként a szociokognitív integratív (Adamikné, 2006) modellt tartom.

3.1 A kognitív olvasási apparátus modelljei

3.1.1 A hierarchikus komponensrendszer

A hagyományos felfogás szerint a naiv olvasó a készségek lépcsőzetes szintjein halad, majd e hierarchikus rendszer felső fokán elsajátítja a szövegértés képességét. A felfogás középpontjában a szöveg áll, a nyelvi forma, mely hordozza a jelentést (Csépe, 2014; Huszár-Samu, 2018). A hazai kutatásokban Nagy József (2006) az olvasást mint képességet definiálja, azaz olyan rutinoknak, készségeknek és ismereteknek a szerveződéséeként, amelyek komplexek, azaz számos összetevőből épülnek fel, szerveződésük hierarchikus, ha az egyik összetevő fejlődése megreked, az kihat a többi fejlődésére, így a szövegértés egészére. Dolgozatomban a készség-képesség-rutin fogalmak használatakor a Nagy József-i terminológiát használom. A komponensrendszer hierarchikus felépítésű, amelyben az alsó szintek a felsőért felelnek. Az olvasáskészség, vagy olvasástechnika olyan készségekből épül fel mint a beszédhanghalló készség, a betűolvasó, szóolvasó és mondatolvasó készség. A rutinok működése mellett, az egész konstruktum alapját képezik az ismeretek, vagy olvasói háttértudás, melyben a gondolat- és fogalomhálók szerveződnek, a szövegsémák a szövegértő készség szintjén jelennek meg először. Az olvasásképesség eredményes elsajátításának feltétele a jól működő olvasáskészség (Nagy, 2018).



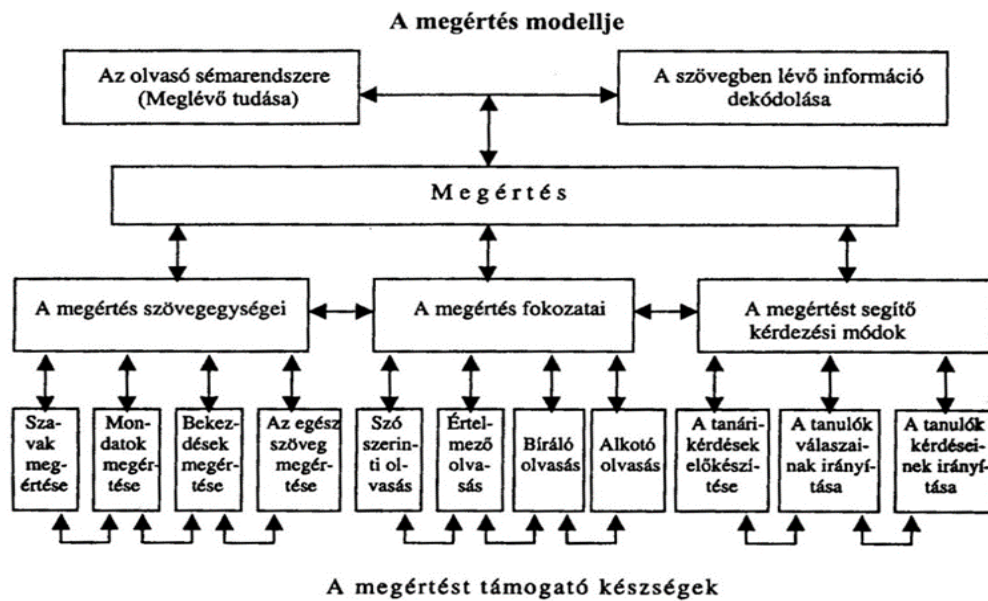
2. Ábra

Az olvasásképesség szerveződése (Nagy, 2006. 21.o.)

A magyarországi olvasástanítási - és párhuzamosan az írástanítási - módszertant és gyakorlatot képezi le ez a hierarchikus felépítés, azaz a fonológiai és a morfológiai tudatosság fejlődési ívéhez igazodva (Csapó és Csépe, 2012) az alsó tagozaton a fonémák izolálásával kezdődik meg az írás- olvasástanítás, illetve a beszédhangokhoz való hozzáférés az írás és olvasáselsajátítás alapját képezi (v.ö. Kernya, 2001; Koós, 2015). A fonológiai tudatosság e lépcsőfoka feltételezi, hogy a szótagok szintézise és szegmentálása, valamint a rímtalálás már megfelelően kialakult készség. A moduláris modell felsőbb szintjein helyezkedik el a fonémák szegmentálásának és szintézisének a szintje, majd ezt követi a fonémákkal történő manipulálás. Ezek együttese teremti meg a jó olvasás előfeltételét, melyet kiegészít a fluencia, azaz a rutinszerű betűismeret, amely viszont jó előjelzője a későbbi olvasási teljesítménynek. Csépe (2014) három szintet különböztet meg az olvasástanulás folyamatában: a fonématudatosság szintjét - mely az előzőekben tárgyaltakkal egybeesik - az olvasástanulás szintjét, mikor a tanulók hozzáférnek a hangokhoz, és végül az olvasáselsajátítás szintjét, amikor magukat a rutinokat sajátítják el. A szövegértés komplex képességrendszere a tanítás-tanulás folyamatában ezen a szinten érhető el.

A fonológiai tudatosság és az olvasási képesség korrelációjának igen gazdag a kutatási háttere mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban. Ezek a kutatások rávilágítanak arra, hogy a fonológiai tudatosság nem megfelelő működése olvasási, szövegértési nehézségeket idézhet elő (Gósy, 2006; Wagner et. al., 1997 idézi Csépe 2014; Nagy, 2018; Demeter, 2020). Az említett olvasási teljesítményt előrejelző tényezőket, amelyek univerzálisnak mondhatók, egészíti ki az ortográfiai konzisztencia, azaz a fonéma-graféma megfeleltetés, amely rutinná szerveződik a szófelismerés szintjén (Csépe, 2014; Fazekasné, 2019). A magyar nyelv sekély ortográfiájú nyelv, de az agglutináló természete miatt az olvasás- és írástanítás több időt vesz igénybe és megfelelő előkészítő szakasznak kell megelőznie magát a fonéma-graféma megfeleltetést (Kernya, 2001; Gasparicsné, 2015).

A szövegértés komplex képesség, hierarchikusan szerveződő készségek rendszere. Adamikné Jászó Anna (2003) adaptált modelljében magára a megértésre és az összetett gondolkodási folyamatra helyezi a hangsúlyt, a megértés szintjénél a megértést segítő tanári kérdezési módok is teret kapnak (Huszár-Samu, 2018). Ez a modell abban a pontban kapcsolható össze a leginkább a Reciprok Tanítás módszertanával, hogy a tanár a megértést elősegítő kérdezési módokkal irányítja az olvasásra vonatkozó önreflexiót, segíti a megértést.



3. Ábra

Adamikné Jászó Anna szövegértési modellje (Adamikné, 2003. 96. o.)

A megfelelő szövegértés kialakítása osztálytermi környezetben többtényezős rendszert alkot: a tanár személye, a módszertani kultúra és a tantermi közösség is hatással van a sikerességre. A szociokognitív interaktív modell (Rudell és Unrau, 2004. idézi Adamikné, 2006. 551. o.) három elemből épül fel: az olvasóból, a tanárból és az osztálytermi környezetből. Ez utóbbi új tényezőként realizálódik az olvasásmodellek halmazában, ugyanis az osztálytermi kontextus alkotja a szöveg megértésének szociális kontextusát. Az RTM szempontjából ez a modell azért hangsúlyos, mert az olvasó nem csupán az írott nyelvből alkotja meg a jelentést, hanem hatnak rá az osztálytermi folyamatok, a beszéd, a gesztusok és a kulturális szimbólumok.



4. Ábra

A szociokognitív interaktív modell (Adamikné, 2006. 553. o.)

A modell három fő részeleme, az olvasó, a tanár és a tantermi közösség több olvasással, szövegértési folyamattal kapcsolatos tényezőt foglal magában; a modell megalkotására hatott az antropológia, a szociolingvisztika és a kognitív pszichológia (Adamikné, 2006). A modell értelmében az olvasó rendelkezik saját sémáival, előzetes tudásával. Affektív tényezőként az adott helyzetnek megfelelő érzelmi állapot, kognitív tényezőként a nyelvismeret, a szövegalkotó stratégiák és az osztálytermi interakciók megértése van rá hatással, a végrehajtó funkciók pedig folyamatosan monitorozzák az értelmezés helyességét. A tanár az oktatási céloknak megfelelően alakítja ki az oktatási stratégiát. A tanítási döntéshozó folyamatokat az adott helyzetnek megfelelően általános és specifikus tervezési stratégiák irányítanak attól függően, hogy milyen az adott közösség előzetes tudása és sémarendszere.

Az oktatás folyamatában a tanár ezeket folyamatosan ellenőrzi, ha kell, javítja egészen addig, míg a szöveg interpretálása nem lesz megfelelő. A tanterem közössége a tanulás színtere, mely akkor kezdődik, amikor az olvasó a szöveggel találkozik. A tanár és a diákok konstruktív tanítási környezetben, a tranzakciós pedagógia eszközeivel alakítják ki a jelentést, az eredményes szövegértést (Adamikné, 2006).

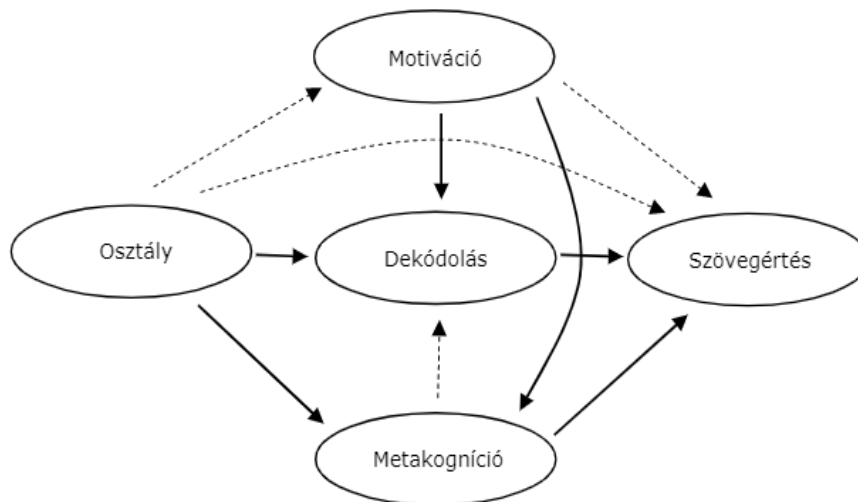
Összegezve a komplex olvasási folyamatról kijelenthető az a megállapítás, hogy működésében analízis-szintézis jellegű (v.ö. Adamikné, 2003). Pszicholingvisztikai és pedagógiai aspektusból az olvasás és szövegértés részfolyamatairól jelentős tudáskonceptió áll rendelkezésre. Az osztálytermi vizsgálatok ugyanakkor rávilágítanak arra, hogy az iskolába lépő diákok jelentős hányada 4-5. évfolyamra rossz szövegértővé válik (Nagy, 2018). A pedagógiai gyakorlatban kihívást jelent ezeknek a tanulóknak a tanórai szövegértésfejlesztése, ugyanis esetükben az olvasás pszichikai komponensrendszere más úton aktiválódik. Sürgető feladat, hogy az anyanyelvi-tantárgypedagógia reflektáljon a módszertani képzés szintjén is erre a jelenségre és kapaszkodót nyújtson a pedagógusoknak az osztálytermi fejlesztésben.

3.1.2 Az olvasás metakognitív megközelítése

A modern szemléletű kognitív pszicholingvisztikai olvasásmodellekben a metakognitív fókuszpont felerősödött, előtérbe kerültek azok a kontrollfunkciók (Block, 1992; Csépe, 2014; Csíkos, 2016), amelyekre az olvasó mint stratégiákra támaszkodik a sikeres szövegértés érdekében. Ebben a megközelítésben a stratégia fogalma alatt azokat a pszichikai folyamatokat értjük, melyek a sikeres szövegértésért felelnek, és kontrollálnak minden olvasási folyamatot direkt, vagy indirekt úton (v.ö. Csíkos, 2016). Azoknál az olvasóknál, akiknél az alacsonyabb szinten olvasási deficit mutatkozik, arra kényszerülnek a sikeres szövegértés érdekében, hogy magasabb kontextuális faktorokra hagyatkozzanak, így képesek kompenzálni az alacsonyabb szint deficitét (Csíkos és Steklács, 2009; Csíkos, 2016).

A hazai, gondolkodási stratégiákkal kapcsolatos kutatások esetében Csíkos Csaba (2008; 2016) munkái irányadóak, ugyanis amellet, hogy a metakogníció működési struktúráját kritikusán szintetizálva írja le, a nemzetközi kutatási trendeket alapul véve számos modellt is adaptál, melyek közelebb vihetnek a jelenség megértéséhez és osztálytermi alkalmazhatóságához. Van Kraayenoord és Schneider (1999, idézi Csíkos, 2008. 100. o.) 3. és 4. osztályos tanulók körében vizsgálták az olvasásmegértésre ható változókat és definiálták a teljesítményre gyakorolt hatásokat többváltozós összefüggés-vizsgálat segítségével.

Az ábrán, az olvasásmegértés függő változóként van jelen, melyek közül az egyik a tanuló osztálya, jelen esetben 3. vagy 4. osztály, a másik a motiváció szintje, mely magában is soktényezős rendszert alkot, és végül a metakogníció szintje. Ez utóbbi kettő, a motiváció és a metakogníció, látens változó, melyet az ábrán a szerző szaggatott vonallal jelez (Csíkos, 2008. 101. o.).



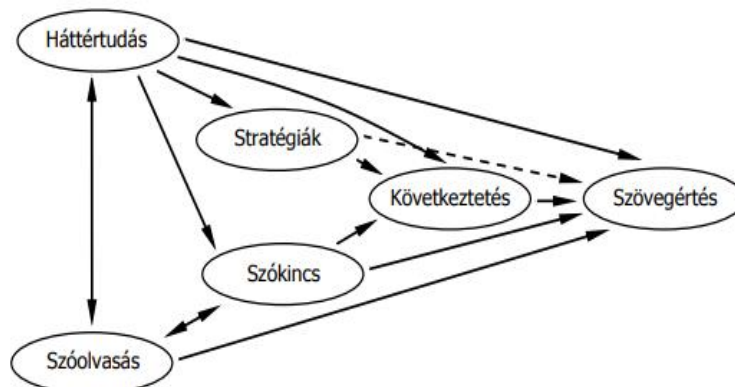
5. Ábra

A metakogníció mint látens változó

(Csíkos, 2008. 101. o.)

A modell értelmében a szociális környezetnek, a motivációnak és a metakogníciónak implicit úton van hatása a szövegértés eredményességére, és ez már az általános iskola alsóbb évfolyamain is tetten érhető. Az RTM pedagógiai és pszichológiai kerete szintén a szociális környezetre, az osztálytermi interakcióra, a fentartható motivációra és a metakognitív összetevőkre épül.

A metakognitív olvasásmodellben a szövegértés folyamata eredményorientált tevékenység. Cromley és Azevedo (2007, idézi Csíkos, 2008. 103. o.) DIME (Direct and Inferential Mediation) modellje hierarchikus regresszióanalízis és empirikus kutatás eredményeképp született. A 6. ábrán látható modell öt változója a szóolvasás mint elemi készség, a háttértudás, mely egyénenként eltérő lehet, az egyén szókincse, a stratégiák, a következtetés és maga a szövegértés. A szöveg megértésére közvetlenül hatással van a szóolvasás és a háttértudás, a stratégia a következtetésen keresztül viszont közvetetten kapcsolódik. A metakognitív olvasási folyamatok a modell alapján a stratégiákhoz és a megfelelő következtetésekhez kapcsolódnak.



6. Ábra

A szövegértésre ható változók kapcsolatrendszere a DIME-modellben

(Cromley és Azevedo, 2007, 313. o.; idézi Csíkos, 2008. 103. o.)

Flawell (1976. 232. o.) meghatározása alapján a metakogníció az egyén tudása a saját kognitív folyamatairól, amelynek szerves része az önellenőrzés, a folyamatos szabályozás és a sikeresség érdekében az utóbbiak folyamatos finomhangolása. Az osztálytermi kutatás szempontjából azért érdemes a szerepét és hatékonyságát vizsgálni, mert akik metakognitív módszereket használnak tudatosan, jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok, akik ezt kevésbé teszik (vö.: Brown és Campione, 1981; Brown et. al, 1984; Csíkos, 2005; Steklács, 2010).

A metakogníció jelentése az olvasás szempontjából, pedagógiai értelemben mindaz a tudás és stratégia, amellyel az olvasó rendelkezik (Csépe, 2014, Csíkos és Steklács, 2009). A metakognitív kontrollfunkciók szerepét az olvasási folyamatban és a szövegértésben az alábbiak mentén lehet tipizálni:

- az információ pontos megtalálása a dokumentumon belül
- a kép és a szöveg interakciójából létrejövő információ dekódolása
- önálló reflektálás az információra és célnak megfelelő felhasználás.

(Kirsch, 2001; Schnotz és Molnár, 2012)

A kognitív olvasásmodellekben közös vonás, hogy az olvasó és a szöveg közt folyamatos az interakció: az olvasó hipotéziseket, prekoncepciókat állít fel a szöveggel szemben, majd a szöveget olvasva ezeket folyamatosan megerősíti, vagy elveti. A folyamat

középpontjában nem a szöveg és a nyelvi jel, hanem maga az olvasó áll, aki aktívan irányítja az olvasási folyamatot, ez az irányítási tevékenység olvasás közben maga a stratégia.

A jó olvasó elsődleges jellemzője tehát nem csak az, hogy az alacsonyabb szinten lévő képességek megfelelően felépített struktúrába szerveződnek, hanem az is, hogy stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a lényegi információkat, azaz kivonatolja azt, és ezeknek a folyamatoknak tudatában van.

Az olvasási stratégiák alatt Allen (idézi Zsigmond, 2009) olyan tudatos és rugalmas tervet ért, melyet az olvasó alkalmaz és alakít az olvasás folyamata közben. A metakognitív olvasási stratégiák definíciója annyiban tér el az olvasási stratégiáétól, hogy tudatos, explicit szabályozó mechanizmus; a saját készségek szervezése és tervezése mellett a gondolkodás megfigyelése és ellenőrzése is szerepet kap az olvasás folyamata közben.

3.1.3 A metakognitív olvasási stratégiák működése

A nemzetközi kutatásokat alapul véve (v.ö.: Oxford, 1990; Cohen, 1998) a metakognitív stratégiákat működésük szerint három elkülöníthető szakaszra lehet bontani: az olvasás előtti, az olvasás közbeni, és az utóolvasás szakaszára. Az olvasás előtti szakasz főbb stratégiái a szöveg átfutása, szkennelése, valamint a cím, az az alapján képzett anticipációk, prekonceptiók és tartalom, valamint a saját mentális sémarendszer összehangolása, valamint következtetések megfogalmazása a szöveg témájáról és tartalmáról. A várható nehézségek és a szöveg megértésével kapcsolatos problémák előfeltevése szintén szerepet kap ebben a szakaszban, ugyanis felkészíti az olvasót a kulcsszavak és a lényegi információk kiszűrésére.

Az olvasás közbeni szakasz középpontjában az önellenőrzés és a problémamegoldás áll. Olvasás közben a megfelelő kérdezőképesség kialakítása, valamint a szöveg jelentéshorizontjához tartozó következtetések kiemelten fontosak, ugyanis a megfelelő olvasási képességgel rendelkező tanulók nem passzív, hanem aktív olvasók, a szöveggel folyamatos interakcióban állnak. Ezt az interakción alapuló folyamatot kell tudatosítani a gyengén olvasó diákoknál. A kulcsszavak és a szöveg lényegi információinak kiemelése szintén segíti azokat az olvasókat, akik a dekódolásban kevésbé jártasak, ugyanis, ha magasabb szövegszerkezeti egységekre támaszkodnak, képesek kompenzálni az alacsonyabb szinten lévő képességbeli hiányt.

Az utóolvasás folyamatában két összetevő, a szabályozás és az értékelés művelete kap hangsúlyt. Az értékelés az olvasottak helyes megértésére, annak ellenőrzésére vonatkozik, míg a szabályozás az olvasás után esetlegesen fennálló szövegértési problémák megoldására kínál

újabb stratégiát, mint az olvasottak újragondolása és olvasása, az új információk ismételt tisztázása. Az ellenőrzés, illetve az önellenőrzés képességének kialakítása a szövegértés-fejlesztés szempontjából hangsúlyos, hiszen a kevésbé jártas olvasók nem képesek ellenőrizni, folyamatosan felügyelni saját olvasási folyamataikat, ellentétben a jó olvasókkal (Baker és Brown, 1984).

Összegezve, az olvasásmegértés hatékony és gyakorlatorientált fejlesztése a metakognitív folyamatok és struktúrák fejlesztésében rejlik. Osztálytermi környezetben az a hatékony módszertani megvalósítás, mely a szövegfeldolgozást olvasás előtti, közbeni és utóolvasási szakaszokra bontja, valamint az ezekhez a szakaszokhoz kapcsolható műveleteket tudatossá teszi. A tudományterületen lezajlott paradigmaváltás is ezt hangsúlyozná és támasztaná alá, de a gyakorlat és az alsó tagozaton jelenlévő módszertan ezt nem követte a gyakorlatban, hiányzik a pragmatikai nézőpont (Steklács, 2010).

4. Az olvasás – szövegértés tanítása az alsó tagozaton

Az olvasási és a szövegértési stratégiák explicit oktatását az alsó tagozaton a nemzetközi vizsgálatok is sürgetik. Pressley és munkatársai (Pressley et. al., 1992) a negyedik és az ötödik évfolyamon végzett kutatása azt az eredményt hozta, hogy magának a szövegértési stratégiának a tanítása másodlagos a szövegértés értékelésével szemben. Taylor, Peterson, Pearson és Rodriguez (2002 idézi Pilonieta, 2009) hasonló eredményt kaptak; kutatásukban több mint 80 osztályban figyelték meg az írás-olvasás oktatását. Az 1-4. osztályban csupán az esetek 2–9%-ában találtak a szövegértési stratégia oktatására vonatkozó tartalmakat. Mivel az alsó tagozatos diákoknak nehézségeik vannak a szövegek megértésével kapcsolatban, és az alapfokú olvasási programok ezekre nem térnek ki, a szövegértési stratégiák oktatására és tantervi integrálására kiemelt figyelmet fordítanak a kutatók (Block et. al., 2008; Pilonieta, 2009).

Hazai osztálytermi környezetben a szövegértés tanítása az analitikus modellben az elolvasandó szöveget makro- és mikroszerkezeti egységekre bontja, ezeken belül sémaszerűen koncentrálna a nehéz vagy idegen szavak lokalizálására, majd az olvasott szövegrészlet tartalmi kivonatolására (Koós et.al., 2014). Ez a módszertani megközelítés a gyakorlatban az alsó tagozaton nem, vagy csak korlátozott mértékben tér ki a szövegek önálló feldolgozásának lehetőségeire, módszerére, valamint nem készíti elő a felsőbb évfolyamok speciális szövegtípusainak értelmezési lehetőségeit az elvárható, korszerű szinten. A nemzetközi szinten történő kutatások is kitérnek erre a problémára, és hangsúlyozzák, hogy a szövegértés tanítás akkor hatékony, ha magában foglalja az explicit kognitívstratégia-tanítást (Guthrie et.al., 2004).

A jó olvasó jellemző olvasási gyakorlata közé tartozik a tervezettség, az olvasás céljának a konkrét tudása, az ellenőrzés, vagyis a folyamatos visszacsatolási utak a mentális lexikon, a propozíciók és az előfeltevések közt, valamint ezzel párhuzamosan működő önellenőrző rutinok. Az említett implicit rutinként működő jellemzők nagyban befolyásolják az olvasott szöveg megértését. Sok esetben a szövegértő olvasás tanításának formális szakaszában a kötelező jelleg dominál (v.ö.: Csíkos és Steklács, 2006), pedig jelentős tartalékok és fejlesztési lehetőségek lennének abban, ha konkrétan meghatározott célokat fogalmazzunk meg az információra irányulóan, azaz milyen esztétikumot, vagy információt várunk a szövegtől, milyen céllal olvassuk? A kisiskolások tanórai olvasásgyakorlatában az analitikus szövegfeldolgozás a domináns, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető a folyamatelvű (process-based reading) olvasás segítségével és a mindennapi gyakorlatba ágyazásával, ugyanis

nemzetközi kutatási tendenciák hangsúlyozzák ezek szerepét és az ezekben rejlő fejlesztési lehetőséget (Csíkos, 2006; Gósy, 2008).

Célszerű lenne, a klasszikus, bemutató olvasás folyamatát irányított kérdésekkel megszakítani, amelyek az addig elhangzottakra és a szöveggel kapcsolatos jövőbeni reprezentációkra és prekoncepciókra utalnak. Az anyanyelvi tanórákon az az általános, protokolláris gyakorlat, hogy a diákok a bemutató olvasás során nem kapnak megfigyelési szempontokat, a hallás utáni szövegértés kialakítása az oktatási cél. Bár ennek a módszertani elvnek is vannak előnyei – motiváció felkeltése és ráhangolódás a szövegfeldolgozásra –, de az olvasási stratégiákat nem tudatosítja.

4.1 A szövegértő olvasás kialakításának kihívásai a módszertanban és az osztálytermi gyakorlatban

A szövegértés hatékonyságát kognitív- és metakognitív stratégiák is kedvezően befolyásolják. Az olvasási motiváció (Szenczi, 2012), a háttértudás gyors aktiválása (Dole et. al., 1991), valamint a kérdések megfogalmazása az olvasott szövegrésszel kapcsolatban (Rosenshine et.al., 1996) képesek kialakítani a szövegértési képességet. Az olvasás folyamata közbeni szövegre vonatkozó kérdés – mint egy magasabb gondolkodási konstruktum – szerepe és kialakítása nem elég hangsúlyos a szövegfeldolgozási módszertanban, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető, ha azokat az implicit tudáselemeket, amelyekkel a gyakorlott olvasó rendelkezik, irányítottan explicitté tennénk. A szövegértő olvasás kialakításának gyakorlata eredményközpontú. Alsó tagozaton magának a feladatmegoldás stratégiájának, a szövegértés kialakításának a folyamata és az arról való tudatos tudás megismerésének a kialakítása lenne a cél, azaz az eredményközpontúságról a folyamatközpontúság felé kellene a fókuszunk elmozdulnia. Nem a szöveg direkt elolvasása és a végső konklúzió levonása tehát a követelmény, hanem a folyamatnak a tudatos monitorozása és a stratégiák megfogalmazása és rutinná tétele.

Szükséges lenne az összhangot megtalálni és átgondolni a felső tagozat tantervi elvárásai – az önálló szövegértés és a tantárgyspecifikus szövegek értelmezési nehézségei – és az alsó tagozat szövegfeldolgozási gyakorlata közt. A hazai és nemzetközi kutatások és azok eredményeinek fényében szükséges lenne átgondolni egyrészt, a szövegfeldolgozás 4. osztályra vonatkozó módszereit, másrészt, ezzel együtt – hasonlóan az óvoda-iskola átmenet szenzitív szakaszként való definiálásához – az alsó és felső tagozat közti átmenet módszertani és tanulásszervezési hiányait pótolni. A kognitív és metakognitív stratégiahasználat mellett

osztálytermi környezetben a szociális készségeket és képességeket is szükséges fejleszteni. A szociális kompetencia fogalmán „olyan, a személyiségre jellemző tulajdonságot értenek, amely a feszültséghelyzetek és konfliktushelyzetek megoldását befolyásolja” (Fülöp, 1991. 49. o.).

Napjainkig a szociális kompetencia számos modellje vált ismertté, melyeket csoportokra lehet osztani aszerint, hogy mely komponensek szerepére fektetik a hangsúlyt. Egyes modellek a megfigyelhető viselkedésre, mások a kognitív komponensek szerepére a viselkedésben, míg megint mások az affektív összetevőkre fókuszálva magyarázzák meg a szociális kompetencia mibenlétét (Kasik, 2007). A társas viselkedés tehát rendkívül komplex jelenség, számos paradigma él a fogalom kibontásának céljából. Ezek közös jellemzője, hogy nem egy egységes képként vázolják magát a fogalmat, hanem egyes lényegi aspektusain keresztül körvonalazzák azt (Zsolnai, 2003).

A szociális kompetenciát felépítő szociális készségek elkülöníthetők mikro- és makroszociális összetevőkre. A mikroszociális készségek körébe tartozik a nonverbális és a verbális kommunikáció valamint a percepció. Az összetettebb makroszociális készségek közé a segítő magatartás, a kooperáció, a konfliktusmegoldó készség, az altruizmus és az empátia készsége tartozik (Sue Spence, 1983 idézi Zsolnai, 1994. 295. o.). A szociális kompetencia fejlesztése kooperatív tanulástechnikákkal elősegíthető (Zsolnai, 1994), azaz a szövegértő olvasás interaktív technikákkal történő fejlesztése a képesség fejlődését is elősegítené.

A változatos tanulásszervező stratégiák elsődleges előnye abban rejlik, hogy a kognitív szférák fejlesztése mellett a szociális készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordít. Jelentős készletek és többletek rejlenek a leendő pedagógusok didaktikai és tantárgypedagógiai felkészítésének funkcionális szemléletében, valamint szövegértő olvasás és a stratégiák kontextus- és tantárgyfüggetlenségének hangsúlyozásában. Elmondhatjuk továbbá, hogy a folyamatelvű olvasás még nem elég elterjedt, illetve annak a problémának a megoldása is várta magára, hogy a kognitív struktúrák mellett a szociális képességeket hogyan lehetne hatékonyabban és pragmatikusabban fejleszteni a szövegértő olvasás tanítása mellett (Rotenberg, 1974; Kasik, 2008; Zsolnai és Kasik, 2010).

2. Táblázat

Az analitikus szövegfeldolgozás és az RTM lépései – összehasonlító táblázat

<i>Analitikus szövegfeldolgozás</i>			<i>RTM szövegfeldolgozás</i>		
Lépés	Tevékenység	Cél	Lépés	Tevékenység	Cél
Előkészítés	az óra témájának ismertetése	motiváció felkeltése	a szöveg címének az ismeretése	előfeltevések a címről, az olvasás előzetes céljának megfogalmazása	ráhangolódás
A szöveg felolvasása	Bemutató olvasás	a szöveg hallás utáni megértése	A szöveg tartalmi egységeinek olvasása	tanulói néma olvasás csoportokban	az olvasott szöveg értelmezése
A bevezetés-tárgyalás-befejezés tartalmi egységeinek tanulói hangos olvasása; a kevésbé ismert szavak, frazémák megjelölése	az olvasottak értelmezése irányított tanári kérdésekkel; a fogalmak megbeszélés, összefoglaló címek felírása a táblára	az olvasottak elsődleges elmélyítése, megértése	Szövegfeldolgozás szerepköröknek megfelelően (jós, kérdező, tisztázó, összegző szerepek)	célfogalmak kiemelése és magyarázata, kérdések megfogalmazása és anticipációk az olvasmány folytatásával kapcsolatban	a szöveggel kapcsolatos gondolatháló kialakítása, metakognitív stratégiákra alapozott olvasás
Bekzdések értelmezése	összefoglaló tételmondatok felírása a táblára	a bekezdések lényegének kiemelése	Az olvasmány folyamat-központú megértése	a megértés kontextusba ágyazott értelmezése	a szövegértés működéséhez szükséges sémák, stratégiák kialakítása, a
Szöveg értelmezése	a teljes szöveg tartalom-elemzése	a szöveg mondanivalójának kiemelése	mélyebb szöveg-értelmezés elősegítése	a szöveg céljának megfogalmazása	szöveggel való interakció elősegítése

Az analitikus szövegfeldolgozás és az RTM-re alapozott szövegfeldolgozás között a lényegi különbség a funkcionális szemlélet, a folyamatközpontúság, a didaktikai célok és a tanórai jelentésteremtés mentén ragadhatók meg.

Az RTM összhangban a metakogníció fókuszú pszicholingvisztikai olvasásmodellekkel, hangsúlyozza a szövegértési stratégiák tanítását és tanulását, kiemeli az anticipációk fontosságát, és az olvasás folyamatát szociális, kooperatív kontextusba helyezi a szerepkörök révén. Az analitikus szövegfeldolgozás módszertani szempontból indokolt a formális olvasástanítás szakasza után, de a szövegértési stratégiahasználatot explicit módon nem tanítja és nem hangsúlyozza kellőképpen a metakogníció megértésben betöltött szerepét.

5. A reciprok szövegfeldolgozás mint a kölcsönös tanulás: a metakognícióra alapozott szövegértésfejlesztés

A különböző tanulási stratégiák használatának célja az új információk hatékony megértése és a korábban szerzettek felidézése, ezáltal a tanulási potenciál növelése. Ezek a stratégiák az olvasás folyamatához kötöttek, ugyanakkor transzferálhatók más tanulmányi területre, azaz kontextusfüggetlenek (Pressley, et.al. 1992). Mivel az olvasás megfelelő szintje minden további tantárgy elsajátítását könnyebbé teszi, az alsó tagozat kiemelt feladata a formális olvasástanítás szakasza után a szövegértési bázisképességek kialakítása, úgy, mint a cím és a szöveg, azaz a globális kohézió feltérképezése és a szöveg műfajának meghatározása; ezzel párhuzamosan a mentális lexikon és a címmel kapcsolatos jelentésmezők aktivizálása; a makroszerkezeti egységek vizsgálata és a szöveg átfutása (Csépe, 2013; Csapó et. al, 2015).

Az olvasástanítás dekódolási, automatizálási szakasza utáni, a szövegértés tanítását explicit módon célzó szakasza, egyben egyik leghatékonyabb módszere az olvasási stratégiákra épül. Ez az egyik elméleti alapvetése az RTM-nek is.

5.1 Proximális zóna és állványzat

A metakognícióra épülő olvasási stratégiák nem csupán a kevésbé jártas olvasót segítik, hanem a mélyebb szövegértési képesség kialakítását is támogatják a jó olvasók körében. Brown és munkatársai kezdeti kutatásaikban a jó olvasók stratégiahasználatával foglalkoztak, majd az olvasás célja és a szövegértés hatékonysága közti korrelációt tárták fel (Brown és Campione, 1981; Brown et.al., 1984.). Kutatási tapasztalataik eredményeképp négy fő stratégiát választottak ki, amelyeknek kettős funkciójuk van: egyrészt a szövegértési képesség fokozása másrészt az önellenőrző funkciók biztosítása. A stratégiák, amelyek osztálytermi tanítása és használata Vigotszkij (1974) modelljén alapul és hatékonyan fejleszti a szövegértési képességet, a következők:

- konkrét metakognitív stratégiák kivetítése és tanítása,
- a szövegértési folyamatok megfigyelése,
- a kevésbé jó olvasó diákok vezetése, támogatása (scaffolding) és
- kooperatív tanulási környezet kialakítása.

A *scaffolding* magyar fordítása azért lehet problémás, mert egyrészt nem fedi le kellőképpen a tanulási és tanítási folyamat lépcsőzetes, hierarchikus fejlődési ívét, másrészt a folyamat végén a segítői „állványzat”, „támogatás” egyes részeinek és az elemek sorrendjének a lebontása éppolyan lényeges, mint a felépítés. Megfelelő időráfordítással és gyakorlással a képességszinten alacsonyabban lévő tanuló képessé válik a hatékony és önálló tanulásra, szövegolvasásra, tehát nem csupán állványzatot kell építeni, ha egy tevékenységi szint rutinná alakult, azt le kell bontani megfelelő sorrendben.

Az RTM vagy kölcsönös tanítási módszer az említett stratégiákat és a metakogníciót alkalmazó módszertan nagysikerű modellje szintén Palincsar és Brown (1984) nevéhez fűződik. Modelljük megalkotásakor, Vigotszkij proximális-zóna fogalmára támaszkodtak, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitte teszi olvasási gyakorlatát - és ezáltal fokozatosan magasabb szintre vezeti a kezdő tanulót. (Vigotszkij, 1974; Rudy, 1989).

Vigotszkij, igazodva korának marxista filozófiájához, a kollektívizmust hangsúlyozza és szorgalmazza a kortárs együttműködést. A proximális zóna (ZPD) alkotja elméletének fő pillérét, azaz kortárs együttműködéssel a képességek köre hatékonyabban bővíthető, mint egyéni tanulással (Margolis, 2020). Történeti perspektívában Vigotszkij árnyalta korának intelligencia-kutatásait is; elmélete megalkotásakor úgy érvelt, hogy a tényleges IQ és a potenciális IQ között lévő proximális zóna a kizárólagos sajátossága az egyénnek. A tanulási folyamat sikeressége elsősorban a fejlődést kijelölő úton múlik, azaz a pedagógiai értékelésnek a potenciált kell tükröznie, nem az adott időpontban elért teljesítményt (Warford, 2011). A tanulási-tanítási szituáció a problémamegoldás kontextusában zajlik, melyben a *scaffolding* egyfajta segítségnyújtás, az elért eredmény pedig a támogatott teljesítmény, tehát a ZPD szakaszai a szakértői segítségtől az önsegítésig haladnak.

Vigotszkij rámutatott arra, hogy minden tanuló esetében két szintet lehet megkülönböztetni gondolkodásfejlesztésben: a tényleges fejlettségi szintet és a potenciális fejlettségi szintet, ahová az adott tanuló eljuttatható. A proximális-zóna e kettő távolsága. Ehhez a távolsághoz van szükség a tanár, vagy a tapasztaltabb tanuló biztosította támogatásra, amellyel a kezdő tanulót el lehet vezetni arra a szintre, hogy magasabb potenciált érjen el, ugyanis a tapasztaltabb tanuló, vagy pedagógus úgynevezett *szakértői támogatást, scaffoldingot* biztosít a tanulási folyamatban. Jelen dolgozatban a *scaffolding* szinonimájaként a támogatott oktatás, vagy az állványos oktatás kifejezéseket használom.

A szocio-konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanulás-tanítás folyamata akkor hatékony, ha megelőzi a tanuló pillanatnyi fejlettségi szintjét, de nem elérhetetlen módon. A tanuló egy olyan zónában van, melyben tudja aktivizálni a meglévő ismereteit, de ez a sáv tágítható, bekerülhetnek újabb tapasztalatok, tudáselemek, így átléphet egy olyan zónába, melyben viszont olyan elemek vannak, melyeket addig nem ismert. A zónák között interakció van, és ez az interakció pont annyira aktív, amennyi célzott segítséget kap az adott diák (Pető, 2020). A határok rugalmasak, tanulás társas környezetének kiemelkedően nagy hangsúlya van.

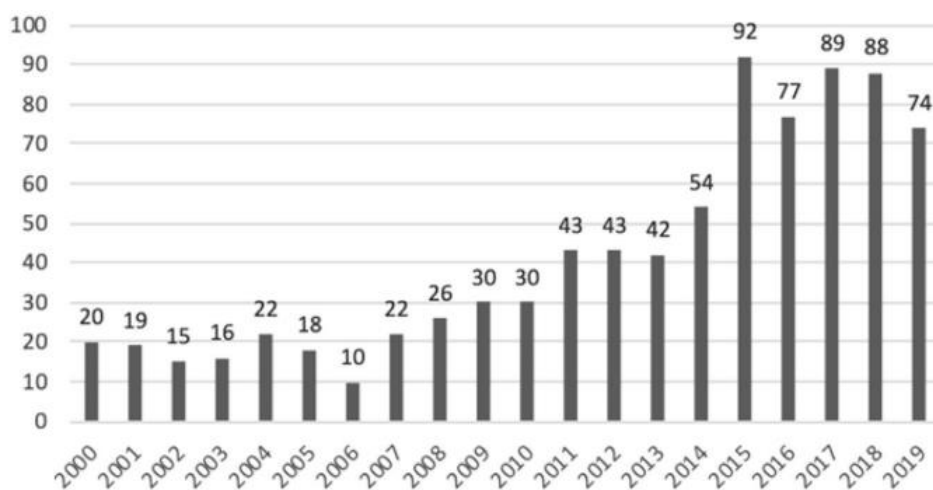


7. Ábra

Vigotszkij proximális zónaelmélete

(Pető, 2020. 42.o.)

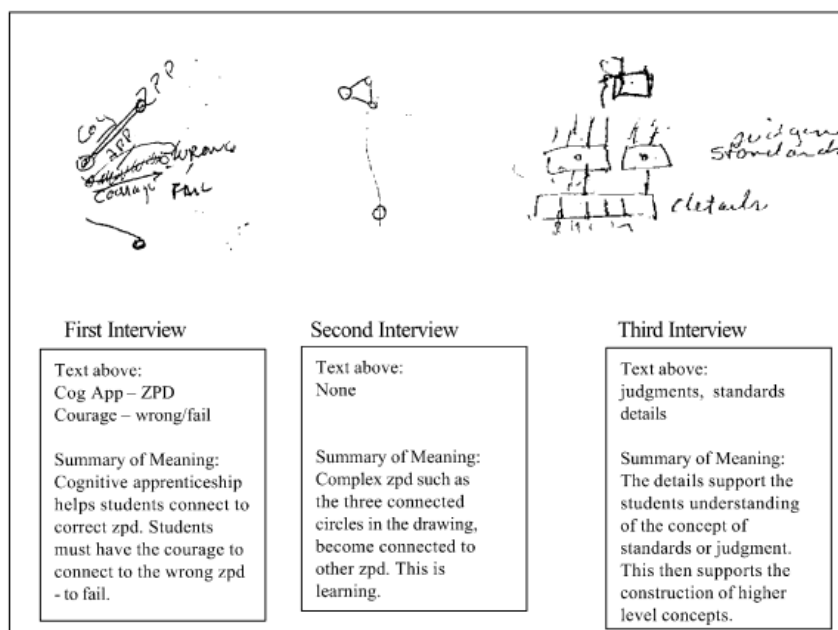
Warford (2011) tanulmányában a ZPD-t kultúrtörténeti jelentőségűnek tartja, de felhívja a figyelmet arra is, hogy a proximális zónaelmélet és az összetevőinek fordítása nem megfelelő az angol nyelvű szakirodalmakban. Hiányzik a konkrét, jól körülhatárolt módszertana is a tanárképzésben, így az osztálytermi környezetben az alkalmazása problematikus. Ennek ellenére a téma az elmúlt időszakban prioritást élvez, melyet az alábbi ábra is szemléltet:



8. Ábra

*A ZPD témában megjelent publikációk száma a Web of Science Core Collection rendszerében
(Margolis, 2020, 16. o.)*

Az állványzat megfelelő, szakértői biztosítása nagy kihívást jelent a pedagógiai munkában. Seymour és Osana (2002) vizsgálatukban arra hívják fel a tanárképzésben dolgozók figyelmét, hogy a pedagógusok olyan mértékben koncentrálnak az RTM részfolyamataira, hogy az alapkonceptió hiányos marad. A tanítási-tanulási folyamat során a scaffolding biztosítása, a proleptikus tanulás didaktikai elemei okozzák a legfőbb nehézséget. Kvalitatív kutatásukban, pedagógusoknak szánt RTM továbbképzés során győződtek meg arról, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a proximális zóna és a proleptikus tanulás elméleti kereteinek a leírására, magyarázására, egyrészt azért, mert ezek a fogalmak a pedagógusok körében kevésbé ismertek, másrészt azért, mert helyes gyakorlati megvalósításuk meglehetősen komplex. Az ábrán az egyik pedagógus vázolata, a kognitív apparátus és a proximális zóna (ZPD) megértésének a folyamata látható. Szembetűnő, hogy a harmadik interjú után körvonalazódik az állványzat rendszere.



9. Ábra

A proximális zóna megértésének folyamata

(Jennifer R. Seymour & Helena P. Osana, 2002. 332. o.)

A szerzőpáros hangsúlyozza, hogy az RTM az elméleti keret megfelelő mélységű megértése nélkül is kivitelezhető az osztálytermi gyakorlatban, de érdemes a tanárképzésben dolgozó szakembereknek a proleptikus tanulás és a szakértői állványzat fogalmakat árnyalni és jelentőségüket empirikus kutatások tükrében bemutatni az oktatási folyamatban. A hatékony szakmai fejlődés ugyanis elősegíti a konkrétabb reprezentációkat, a deklaratív tudáselemeknek össze kell kapcsolódnia a procedurálissal.

A nyelv és a gondolkodás összefüggésében történeti aspektusban több irányzat vált népszerűvé. Piaget a kognitív determinizmus elméletét vallotta, azaz a gondolkodás prioritását hangsúlyozta a nyelvfejlődéssel szemben (Csépe, 2006). Noam Chomsky (2003) a biológiai determinizmus jegyében úgy vélte, hogy a gondolkodás és a nyelv viszonylag független egymástól. Vigotszkij (1930) a szociális interakció fontosságát hangsúlyozta: a kezdeti gondolkodás megelőzi a nyelvfejlődést, viszont a későbbiekben a nyelvfejlődés és a társas interakciók lesznek az elsődlegesek, és a gondolkodás fejlődése lesz a következmény.

Az RTM elméleti apparátusában a társas interakciók a tanár-diák, valamint a diák-diák között a gondolkodásfejlesztés alappilléreként vannak jelen.

6. A reciprok szövegfeldolgozás a gyakorlatban

Palincsar és Brown munkájukban hangsúlyozzák a bátorító környezetet, mint szociális színteret, melyben a jó olvasó modellezi a szöveg megértéséhez használt stratégiáit. A reciprok tanítás és szövegfeldolgozás központi gondolata az, hogy a tanulás leghatékonyabb módja, ha mi magunk tanítunk, azaz a reciprok tanítás egyfajta kölcsönös tanítás.

A tanításnak univerzális jellege van, azaz az emberi társadalomban mindenki megtanulhat tanítani. Ha az egyik stratégia kudarcot vall, más stratégiát választunk (v. ö.: Strauss, 2002). A tanítás rendkívül komplex kognitív tevékenység, az elme, az érzelmek és a motiváció is szükséges a tanuláshoz és a tanításhoz, de ezek láthatatlan mentális folyamatok. Ezeket az implicit folyamatokat a reciprok módszer explicitté és tudatossá teszi.

A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal saját olvasási stratégiákra vonatkozó ismereteiket, amelyekről a tanár is tudomást szerez. Azok az osztályok, amelyeknél ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak (Palincsar és Brown, 1986; Steklács, 2010).

A reciprok tanítás keretein belül működő stratégiák a jóslás, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás. Ezeket a stratégiákat névvel látták el, és mivel alapjaikban hasonlítanak az analitikus szövegfeldolgozás módszertani elveihez, tudatos tanári irányítással a magyarországi osztálytermi gyakorlatba integrálhatók.

A cím analizálása a globális szövegkohézió és a szöveggel kapcsolatos prekonceptiók feltérképezése után világossá válik az olvasás célja és a szöveggel kapcsolatos olvasói elvárások. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva, a szöveg megfelelő logikai egységeinél kivetíti saját gondolatait, további alkalmazott stratégiáit. A folyamatolvasást (process-based reading) követően a diákok maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan anélkül. Ezalatt gyakoribb lesz a csoportmunka, valamint használják a kooperatív tanulás módszereit. A folyamat és az önálló tanulói tevékenység kialakulása több tanórát vesz igénybe, de a hangsúly elsősorban nem az eredményen, hanem magán a folyamaton és a stratégiák tudatossá tételén van, mert ez alapozza meg a kontextusfüggetlen és eredményes szövegértést.

A szöveg feldolgozása közben a gyermekek négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják, amelyek egy-egy begyakorolt szövegértési

stratégiának megfelelő feladatkörök. Ezeknek a szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak egymásnak az önálló szövegfeldolgozás során. A jósnak olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok...* Ezáltal kialakul egy folyamatos interakció a makroszerkezeti egységekkel. A kérdező feladatkörében, az olvasott szövegrésszel kapcsolatban kérdéseket fogalmaz meg, melyek irányulhatnak az információ visszakeresésére, vagy a szöveggel kapcsolatos, de az értelmezési horizonton kívül eső információra. A kérdezés mint technika mindig egy magasabb gondolkodási konstruktum, így a szöveggel kapcsolatos kérdések megfogalmazása jól segíti az olvasottak mélyebb megértését. A diákok által feltett kérdéseket a társak válaszolják meg. A tisztázó feladatkörben a nehéz vagy idegen szavak magyarázata történik, melyet elsősorban, tanári irányítással, a kontextusból próbálják megadni a tanulók. Ez elsősorban az önálló szövegbeni tájékozódást fejleszti és felkészíti a tanulókat a definícióalkotásra. Az összegző szerepkörben az olvasottak summázása a cél, melyben a lényegi információk, tételmondatok kiemelése történik.

A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együtt alakítják ki, az olvasási stratégiákat folyamatosan modellezik, majd közösen alkalmazzák. A módszer gyermekközpontú, az önálló szövegolvasat és értelmezés áll a középpontban, a folyamatelvű megközelítés elősegíti a prekoncepciók kialakulását és a folyamatos monitorozás, értelmezés és javítás képességét. A módszer elemei kooperatívok, így a szociális képességek fejlesztésére is lehetőség van a kognitív elemek mellett, ugyanakkor magában foglalja azokat a kutatási nézőpontokat, amelyek a metakogníció és a szövegértés témakörében készültek (Pilonieta és Medina, 2009).

6.1 A reciprok módszer mint interaktív – konstruktív oktatási modell

Az olvasás mint folyamat interakció és jelentés-konstrukció, osztálytermi környezetben is eredményes, ha interaktív szemléletben történik a szövegértés fejlesztése. A reciprok szövegfeldolgozás hatékonyan javítja a szövegértési képességet minden olyan tantárgy esetében, ahol az olvasás az eszköz a tudás megszerzésére.

A kooperatív tanulás a reciprok szövegfeldolgozás esetében elsősorban azt jelenti, hogy a tanulási folyamat és a szöveg megértése közösen megy végbe, nem egyénileg vagy versenyhelyzetben (Johnson, 1985; Kagan, 2009). A folyamat alapját a metakognícióra alapozott stratégiák adják, amelyek explicit, kimondott rutinok és tevékenységek, az információ helyes feldolgozására vagy egy konkrét feladat elvégzésére irányulnak. A módszer a

scaffolding, a proximális zóna interaktív és konstruktív oktatási modelljén alapul, amely szerint a jó olvasó stratégiáinak folyamatos modellezésével vezeti a kevésbé jó olvasót a magasabb tanulási teljesítmény elérése érdekében. A reciprok szövegfeldolgozás módszere a fent említettek alapján egy olyan interaktív tanítási és tanulási, szövegértési, -értelmezési folyamat, amely ötvözi a kooperatív tanulást, a szövegértést elősegítő stratégiák és a tudatos metakognitív folyamatok kialakítását. A fentiek alapján okkal állapíthatjuk meg róla, hogy a tudomány által igazolt, korszerű és hatékony módszer, amelynek a hazai osztálytermi gyakorlatban történő alkalmazása, elterjesztése az olvasás, szövegértés tanítása, így a tanulás eredményességének a fejlesztése terén is pozitív hatást gyakorolhat a magyar oktatási rendszerben.

6.2 Az RTM mint az analitikus szövegfeldolgozás egy lehetséges alternatívája

Az RTM sikeressége és a szerepköröknek megfelelő stratégiák önálló elsajátítása a tervezett előkészítési és gyakorlási időszakon múlik (Palincsar&Brown, 1984). Palincsar és Brown kísérletükben tudatosan válogattak össze jó, és kevésbé jó olvasási képességgel rendelkező diákokat, de célszerű, ha az adott csoportban minden diák képes, legalább a minimum szinten, a fluens olvasásra és az olvasáskészsége kialakult, hogy a hierarchiában a magasabb kontextuális faktorokra tudjon hagyatkozni.

A módszert érdemes négy fázisban bevezetni: az elsőben a módszer szemléletét és annak részeit, a szerepköröket ismerik meg a tanulók, a második szakaszban a tanáré a vezető szerep, de a jól olvasó diákok folyamatosan közreműködnek a feldolgozásban és gyakorolják a szerepköröket, az explicit stratégiákat, míg a gyenge szövegértők megfigyelőként vannak jelen. A harmadik szakaszban minden diák részt vesz, csoportmunkában dolgozva, de kérdéseiket és válaszaikat a tanárnak adják, aki ellenőrzi azokat és ha szükséges javaslatot tesz a javítás módjára is. A pedagógus ebben a stádiumban térhet át a proleptikus tanulásra, egyre nagyobb teret hagyva a diákok önálló szövegfeldolgozásának (Palincsar és Brown, 1984).

Az alsó tagozaton történő szövegfeldolgozás esetében a teljes önállóság bizonyos esetekben elmarad, ugyanis nem az az elsődleges cél, hogy a tanulók önállóan értelmezzenek szöveget, ez inkább következmény, hanem az, hogy tudatos stratégiákkal közelítsenek a szöveghez, mozgósítsák mentális sémarendszerüket, értelmezés közben vegyenek részt változatos interakciók segítségével a szöveg interpretálásában ezáltal elősegítve a kritikai olvasás kialakulását.

Az RTM szakszos elsajátításakor érdemes hangsúlyt fektetni a szerepkörök pontos megértésére; ha a tanulók nem alkalmazzák jól a stratégiákat, nem tudnak konstruktívan

közreműködni a csoportban érdemes visszalépni az előző szintre, és a problémás pontokat újra értelmezni. Az állványzat kialakítása, a segítő oktatás a visszalépésben is tetten érhető, ugyanis ha a diákok nem tudnak egy feladatot az elvárásnak megfelelően megoldani, új magyarázattal, úgynevezett visszacsatolási hurokkal (Strauss, 2002) kell a deficitet kiküszöbölni.

Alsó tagozaton a módszer bevezetésének másik nehézsége, ami miatt a szakaszos bevezetés különösen javasolt, hogy nem csupán a szövegfeldolgozás új módszerét kell megtanítani, hanem ismeretlen olvasmány esetén, annak szövegtani sajátosságait is. A bevezető szakaszban a szerepköröket érdemes már olvasott, ismert szövegeken keresztül elsajátítani és a jóslás stratégiáját alternatív folytatásként bemutatni. A hangos, tanítói bemutató olvasás didaktikai szempontból fontos az alsó tagozaton, ezt érdemes tanulói stafétaolvasással felváltani.

Palincsar és Brown (1984) hangsúlyozzák a szerepkörök vizuális támogatását, mely a mélyebb megértést segítheti elő. A jóslás szerepkörnél a kristálygömb, a kérdező szerepkörnél a kérdőjel, a tisztázó esetében egy szótár, míg az összefoglaló szerepkörnél egy kosár hívóképe jelenhet meg a szerepkártyán, melynek másik felén konkrét utasítás is olvasható. Ez a taneszköz kezdetben megkönnyíti a módszer elsajátítását, tárgyiasítja a stratégiákat, illetve a differenciálás eszközeként is szolgálhat. Előnye, hogy nem igényel jelentős erőforrásokat.

6.3 Az RTM bevezetésének didaktikai szempontjai az alsó tagozaton

6.3.1 A bevezető szakasz

A szerepek bevezetésének sorrendjében alsó tagozaton célszerű a jóslás szerepkört elsőként bevezetni, ugyanis ez az elem az analitikus szövegfeldolgozásban is központi szerepet játszik. Szakaszosan kell megismertetni és bevezetni a tanulóknál a kérdező, a tisztázó és az összefoglaló stratégiákat, ugyanis ezek a diákoknál ismeretlenek és az adott osztályközösség képességszintjéhez mérten lehetnek komplexebbek is. A tankönyvek tartalmazzak szómagyarázatot, de a későbbi önálló tanulást nagyban megkönnyíti, ha a diákok elsajátítják a tudásbővítés lehetőségeit. Az alsó tagozaton elérhető epikai szövegekben előfordulhatnak olyan kifejezések, szófordulatok, amelyek ismeretlenek lehetnek a tanulók számára, elsősorban a szóösszetétel által létrehozott többletjelentést, a kommunikáció szempontjából tekintve a poétikai, vagy metanyelvi funkciót nem ismerik, nehezen értelmezik. A funkcionalitás elvét szem előtt tartva célszerű a tisztázandó szavakhoz rokon értelmű, vagy ellentétes lexémákat kapcsolni a memorizálás érdekében. A vázlatírás, az írás művelete, a szöveg kivonatolása minden anyanyelvi órának fontos eleme, főleg alsó tagozaton. A szöveggel és a szerepkörökkel

kapcsolatos információkat rögzíteni kell, egyrészt, hogy visszakereshetőek legyenek, másrészt a helyesírás kialakításának képessége oktatási cél az anyanyelvi órákon.

A jóslás esetében leírható, hogy melyik előrejelzés volt a legjobban szöveghez illő; a tisztázó feladatkör esetében az idegen szavak, fogalmak, vagy frazémák helyesírását mélyítheti el a tanuló, míg a kérdező és az összegző stratégia esetében a lényegi információk rögzítése a cél. Célszerű tudatosan szétválasztani az olvasás előtti és az olvasás utáni szövegértelmezési tevékenységeket: a jóslás, olvasás előtti stratégia, míg a kérdezés, a tisztázás és az összegzés, olvasás utáni (Palincsar&Brown, 1984). Hangsúlyos, hogy a diákok megértsék és értelmezni tudják azt, hogy az olvasmány, vagy fejezetcímek, a paratextusok és a tankönyvi képek, ábrák a szöveg megértéséhez nagyban hozzájárulnak, valamint az olvasási kedvet is felkelthetik. Ezeket az elemeket is felhasználhatjuk arra, hogy megfogalmazzuk osztályszinten az olvasás célját, az olvasói elvárásokat.

A jóslás bevezetése után módszertanilag célszerű a kérdező művelet megismertetése; a kérdező szerepkör komplexebb, mivel a szöveg ismerete, és az addig olvasottak gondolatmenetének, a szöveg lineáris és globális kohéziójának az azonosítása is szükséges hozzá. Hatékony, ha a szerepkártyán kérdőszavak szerepelnek, megkönnyítve a diákoknak a fontos információk azonosítását.

Az utolsó gondolati művelet, az összefoglalás, stratégia szempontjából az a fő célja, hogy azonosítsa a lényegest és elválasza a lényegtelenről, ezzel segítve a többi tanulót abban, hogy az olvasott szöveget önállóan kritikusan szintetizálva is el tudják mondani. Komplexitását tekintve ez a legnehezebb feladatkör, de ha el tudják mondani az olvasmány tartalmát, valószínűsíthető, hogy megértették azt. Vizuális támogatásként alkalmazható az idővonal, mely szemlélteti az események időbeli és logikai sorrendjét, a bevezető szakaszban elősegíti az összegző szerepkör megértését.

6.3.2 Az elsajátítási szakasz

A következő, elsajátítási szakaszban, a bemutató szinten a pedagógus differenciálhatja a diákokat olvasási képességük szerint, a jól olvasók vezetőként, és a stratégiák modellezésével közreműködhetnek a szövegfeldolgozásban. A tranzakciós pedagógia elvét szem előtt tartva, ennél a fázisnál már jelen vannak az RTM-re jellemző változatos osztálytermi interakciók és a proleptikus tanulás.

Az elsajátítási szakaszra célszerű több órát szánni, és ajánlatos változatos szövegtípusokon gyakorolni a stratégiákra alapozott szövegértelmezést. Kiemelendő, hogy a tanár által jóváhagyott összefoglaló feladat megoldását minden tanuló írja le, hogy az írás

műveletének elsajátítása is megvalósuljon. Célszerű, ha alternatív válaszokat, a diákok ok-okozati megfogalmazásait is alapul vesszük, hiszen a szöveg jelentésének a megalkotásában ők is aktív résztvevők. A proleptikus, állványzatra épülő tanítás akkor vezethető be csoportmunkában, ha a diákok már megismerték az összes reciprok feldolgozási szerepet, elsajátították tartalmukat és kellő mennyiségű szövegtípussal találkoztak.

6.3.3 Az alkalmazás szakasza

Ennek a szakasznak az elsajátítási indikátora lehet, ha a diákok már kevés tanári segítséggel alkalmazzák a szerepeket és automatizálódtak a stratégiáknak megfelelő elvárások. A szerepkártyák használata továbbra is szükséges, de a szerepek között célszerű differenciálni. Ebben a szakaszban a közös értékelésre és a tanári ellenőrzésre több időt érdemes szánni, a nem megfelelő megértést, vagy stratégiahasználatot minden esetben korrigálni kell. Csoportmunkában az első feladat a cím alapján történő jóslás, ha a cím ismeretlen szót, vagy frazémát tartalmaz azt a tisztázó feladata megmagyarázni. Az önálló, vagy stafétaolvasás utáni szövegfeldolgozásra célszerű szigorú időkorlátot szabni, majd az ellenőrzésnél a stratégiák logikai sorrendjét (jós, kérdező, tisztázó, összegző) érdemes betartani.

6.4 Tanórai diskurzusok az RTM aspektusából

Az RTM osztálytermi megvalósításában nagy hangsúlya van a tanórai diskurzusok menetének. A tantermi beszédkutatók az 1970-es években indultak (Antalné, 2006), és olyan kérdésekre keresték a választ, hogy vannak-e ösztönös szabályok, melyek irányítják a beszédmagatartást, miként történik a beszélőváltás? A tanári kommunikációt sajátos szabályok irányítják, a tanítási-tanulási folyamatot nem csak a tan- és kerettantervek határozzák meg, hanem a tanár spontán reakciói is. Ezek a reakciók kontextusfüggők és folyamatosan változnak a tanóra időtartama alatt. Összefoglalva elmondható, hogy a tanítási és tanulási folyamat sikerességének egyik elsőrendű feltétele, hogy a pedagógus folyamatosan monitorozza hallgatóságát, beszédpartnereit és visszatér a tananyag azon pontjaira, amelyek nem voltak érthetőek. Ez az RTM bevezető szakaszában folyamatosan jelen van: a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák mint explicit kimondott tanári megnyilatkozások, fontos szervezőelemei a szövegfeldolgozásnak. Az RTM elsajátítási és alkalmazási szakaszában a metakognitív stratégiákat tartalmazó megnyilatkozásokat a diákok mondják ki, és a tanár irányítja, felügyeli és pontosítja azokat, ha szükséges.

6.4.1 A tanórai diskurzus sajátosságai

A pedagógiai kommunikáció intézményes kommunikáció, azaz formális elemek, rituálék, szabályok által meghatározott folyamat, melyben a tanár-diák interakció éppolyan fontos elem, mint a tanár-szülő, vagy a tanár-tanár interakció (Holik és Sanda, 2015). Ha a pedagógiai kommunikáció színterét leszűkítjük az osztályteremre, akkor ebben a bonyolult kommunikációs közegben a tanár a fölérendelt fél, a beszédesemény irányítója, a diákoknak ehhez képest korlátozottan van módjuk irányítani a diskurzust, így elmondható, hogy az osztálytermi kommunikáció alapjaiban aszimmetrikus kommunikáció, mely cél- és feladatorientált (Herbszt, 2008).

Az osztálytermi kommunikációt meghatározó tényezők közül lényeges az idő és a téma, azaz a tanóra ideje és a tananyag. Az idő befolyásolja a tempót, a tananyag verbális strukturálását a tanulói munkaformák kiválasztását, míg a téma meghatározza a módszertani kereteket. A témától való eltérés csak a tanár privilégiuma, kivételt képez ez alól, ha engedélyt ad rá, az aszimmetrikus viszony ebben is megjelenik. Az osztálytermi kommunikációban a beszélőváltás is formális és szabályozott tevékenység, a beszédjog megadása szintén a tanár feladata, a formális munkaformában az ő verbális túlsúlya figyelhető meg, szemben az RTM módszertani keretével, mely a szimmetrikus kommunikáció prioritását helyezi a középpontba.

A tanár-diák interaktivitásból adódóan a tanórai megnyilatkozások párba rendezhetők. A szomszédsági párok, a kérdés-válasz struktúra grammatikailag és szemantikailag is kapcsolódnak egymáshoz, mégis sok esetben sajátos a tanórai jelenlétük, ha a diák nem ad jó választ a kérdésre, vagy csak részben tudja a választ. A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői az alábbiak: sorrendjük kötött, a nyitó rész egy záró szekvenciát kíván meg maga után és általában különböző beszélőktől származnak (Schegloff – Sacks, idézi Boronkai, 2008).

A tanórai kommunikáció másik egyedi eleme a triádikus dialógus, azaz 1: a tanári kérdés, 2: a diák válasza, 3: a tanár visszajelzése. Ez utóbbi a pedagógiai értékelés témakörébe tartozik és a didaktikák kurrens témaköre. Nem elhanyagolható az értékelés minősége, ugyanis ez egy megerősítés vagy visszautasítás lehet a diák számára, a jó értékelés mindig individuális és mentes a sémáktól, konvencióktól, a gyakorlatban azonban sokszor csak egy fejbólintás, vagy a helyes válasz megismétlésére szorul vissza (Falus 2007; Boronkai, 2008; Herbszt, 2010).

A frontális osztálymunka és az analitikus szövegfeldolgozás mint tanári munkaforma legalapvetőbb eleme ez a triádikus dialógus, a pedagógus beszédének aránya magasabb ilyen esetekben a diákok megnyilatkozásaihoz képest. Az RTM alkalmazásával ez az arány megfordítható, ugyanakkor tudásátadás szempontjából is hatékonyabb, ha a diák élmény – és problémaközpontúan maga dolgozik meg az elsajátítandó ismeretért (Herbszt, 2010).

6.4.2 Tanári kérdések a kölcsönös tanításban

A tanórai kommunikációt az RTM esetében a tanár kezdeményezi, a bevezető szakaszban kérdésekkel irányítja a tanulási-tanítási folyamatot. A feldolgozandó szövegre vonatkozó kérdések „álgkérdések”, ugyanis a pedagógus tudja a választ, sőt, általában tudatosan irányítja a kérdezési stratégiát, hogy az, a tananyag logikus feldolgozását és megértését segítse. Az RTM bevezető szakaszában a szövegre vonatkozó kérdéseket, azok struktúráját a tanulók interiorizálják és az elsajátítási szakaszban önállóan fogalmazzák meg kérdéseket.

A tanári kérdéseket elkülöníthetjük aszerint, hogy a diákok kognitív képességeit fejleszti és a tananyagra vonatkozik, illetve aszerint, hogy az óra és a munkaformák szervezésére vonatkozik, esetleg a diákok magatartására utal. Azonban minden esetben közös, hogy a tanár ilyenkor is magánál tartja a szót és a diákok csak az ő engedélyével válaszolhatják meg azokat.

Az RTM- ben a kérdések legfőbb didaktikai jelentősége, hogy segítségükkel a diákok bevonhatók a tanulási folyamatba, motiválhatók és a tanár képet kap aktuális gondolkodásukról, a tananyag megértésének szintjéről. A tananyagátadás korszerű felfogása és a kompetencia alapú oktatási attitűd Benjamin Bloom taxonómiájára (1956 idézi Bárdossy, 2002) építve tipizálja a tudást és az ahhoz kapcsolódó műveleti szinteket és a tanári kérdéseket. Az alapműveletekhez az ismeret, az értelmezés és az alkalmazás, a magasabbrendű műveletekhez az analízis, a szintézis és az értékelés szintje tartozik. Egy másik, didaktikai aspektusú kérdéstipológia (Falus, 2015) három kategóriát különít el:

- Konvergens kérdések, vagy zárt kérdések: A konvergens kérdés esetében a válasz csak eldöntendő kijelentés lehet.

- Divergens kérdés, vagy nyitott kérdés: A divergens kérdés ellentéte, azaz nem azt várjuk el, hogy egyetlen helyes megoldást vagy a válaszok egy szűk körét adja elő a tanuló, hanem sokféle eltérő válasz lehetséges.

- Értékelő kérdések: Az értékelő kérdezés olyan divergens kérdéseket tartalmaz, amelyeknek értékelő eleme is van. Az értékelő kérdések a gondolkodás magasabb szintű folyamatait igénylik.

(Zrinszky, 1993; Falus, 2015)

Antalné Szabó Ágnes (Antalné, 2005) a tanórai kérdéseket pragmatikai fogalmakkal feleltette meg: a felszólítást kifejező kérdések – Searle-i fogalommal direktívumok – esetében a diákok külön utasítás nélkül is elkezdik a kérdés megválaszolását. Ennek a típusnak az egyik változata a kommunikáció fatikus funkcióját érvényesíti, azaz a tanár a diákok felszólításával

kapcsolatot kíván teremteni, ezeknek a típusoknak az intonációja rendkívül sajátos, jól felismerhető. A kérdések következő típusában a pedagógus a diákot a további válaszadásra, gondolatának kifejtésére biztathatja, de kérdezéssel a motivációt is elősegítheti, és látens módon elrejtheti a kérdésében a választ. Az RTM bevezető szakaszában ezek a tanári kérdéstípusok jelennek meg:

- Felszólítást kifejező kérdések.
- Folytatásra buzdító és kapcsolaterősítő kérdések.
- Figyelem- és érdeklődésfelkeltő kérdések.
- Látszólag egyetértést kívánó kérdések.
- Látszólag egyetértést kívánó, megszólító kérdések.
- Sugalló kérdések.
- Magyarázó kérdések.

(Antalné, 2005. 173-185. o)

Az RTM bevezető szakaszában ezek a tanári kérdéstípusok jelennek meg A tanári kérdések alapvető elemeit képezik a sikeres tanulásszervezésnek, a tanulmány elsődleges célja azonban az, hogy azokra a kommunikációs aspektusokra és fejlesztésekre irányítsa a figyelmet, melyek a nevelési-oktatási folyamat sikerességének elmaradhatatlan tényezői, ugyanakkor a munka során látens módon nyilvánulnak meg.

Az RTM-ben a tantermi interakció a társalgás egyik speciális típusa, melyben a sajátos kérdezéstechnikán túl számos olyan speciális kommunikációs sajátosság is helyet kap, mely pedagógusképzés tananyagstruktúrájában marginális, de a gyakorlatban viszont elengedhetetlen: az empátia, az individuálpedagógia kommunikációs megnyilvánulásai, mely a nevelési-oktatási munkát éppúgy meghatározza mint a tananyag átadásának sikeressége. A társalgás vizsgálata interdiszciplináris terület, az ezzel kapcsolatos kutatások szintéziséből az a következtetés vonható le, hogy a beszédtevékenységünket ösztönösen, a kommunikatív kompetencia részeként (vö. Banczerowski, 1994) végezzük. A grammatikai szabályokon túl az élő nyelvhasználatot interakciós szabályok szerint szervezzük, és arra törekszünk, hogy a kommunikácót fentartsuk és együttműködjünk a beszédpartnerünkkel Grice maximái - a beszédpartnerek által látensen követett parancsok, mint a mód, a relevancia, a minőség és a mennyiség ideális esetben az osztálytermi kommunikációban is jelen van. A pedagógus a témát

tartva, megfelelő és érthetően strukturált információt közöl a diákokkal, melyek igazodnak az életkori sajátosságaikhoz, vélhetően igaz állítások és megfelelnek a szabályozott kontextusnak, mely erre a kommunikációs közegre jellemző (Grice, 1997). Ha az együttműködési alapelveket didaktikai szempontokkal kibővítjük (Herbszt, 2008), megkapjuk azokat a mutatókat, melyek a tanári kommunikáció minőségét és az RTM módszerének hatékonyságát befolyásolják. Ezek az alábbiak:

- A kommunikáció relevanciája. A relevanciánál az is fontos, hogy az állványos oktatás során a tanár, vagy a szövegértést vezető diákok, spontán módon hogyan tervezik meg a kommunikáció kontextusát.

- A kommunikációs stílus adekvátsága, azaz annak a stílusnak a megválasztása, amely az életkori sajátossághoz és az osztályközösséghez illik.

- A tanári kommunikáció centruma, azaz az, hogy ki áll az interakció középpontjában, és tudja-e irányítani a tanár a középpontot.

- A tanári kommunikációban kifejeződő pozitív, vagy negatív attitűdök.

- A tanulói kommunikáció szabadságfoka, mely az RTM tanórai alkalmazásában kiemelt szerepű.

- A tanulói kommunikáció irányítástechnikája, a differenciálás lehetősége.

(Zrinszky, 2002, idézi Holik és Sanda, 2015.)

A felsorolt minőségi mutatók az RTM osztálytermi hatékonyságát befolyásolják. Az RTM didaktikai struktúrájának a kidolgozásához a tanári kérdéstechnika, a tanórai kommunikáció és a minőségi mutatók gyakorlati megvalósítása komplex problémakört alkot. Összegezve az RTM (Palincsar & Brown, 1984) a scaffolding-on és az együttműködésen alapuló, a szöveg megértését folyamatosan monitorozó tanítási eljárás, mely négy olvasási stratégiát tartalmaz. Bár az említett szövegértést elősegítő tanítási invenció 1984-ben jelent meg, napjainkban is frekvenciát kutatási témának számít hatékonyságának bizonyítása és a gyakorlati megvalósítási lehetőségei, akár anyanyelvi, idegen nyelvi, vagy a matematika oktatásában. Jelenleg olyan nagy tudáskonceptió és kutatási háttér áll rendelkezésre a szövegértés, az olvasási stratégiák és a Reciprok tanítás korrelációjában, hogy a kérdéskörrel foglalkozó kutatók a szakirodalom kritikai szempontú szintézise helyett a szisztematikus szakirodalmi áttekintéssel kívánják megragadni a kérdéskört. A reciprok tanítással kapcsolatban az első szisztematikus áttekintést Rosenshine és munkatársai végezték el (Rosenshine, Chapman & Meister, 1996), akik az

elemzésük során a tanulói kérdéseket mint kognitív funkciókat helyezték a kutatásuk fókuszába. Dew és munkatársai (2021), a módszer idegennyelv tanulásban betöltött szerepét hangsúlyozzák, munkájuk során pontosan azonosították azokat a kutatásokat, melyek szigorúan az osztálytermi fejlesztéshez és tervezett beavatkozáshoz köthetők nemzetközi szintén.

7. Szisztematikus szakirodalmi áttekintés

Jelen szisztematikus szakirodalmi áttekintés célja, hogy azonosítsa és értékelje a Reciprok tanítás és a szövegértés fejlesztésére vonatkozó tanulmányokat, kutatási eredményeket az általános iskola alsó tagozatán. Kutatási kérdéseink aktualitását az adja, hogy a metakognitív stratégiák használatát érdemes minél korábbi iskolafokon elsajátítani (Pressley, 2000), valamint az, hogy a magyarországi szövegértés tanításban jelentős potenciál marad kiaknázatlanul. Az áttekintés kutatási kérdései a következők:

-Milyen kutatómódszertani paradigmák alkalmazhatók osztálytermi környezetben a reciprok módszer hatékonyságának a bizonyítására?

-Az alsó tagozaton, osztálytermi alkalmazás során az egyes stratégiák hogyan járulnak hozzá a szövegértés eredményességének javulásához?

-Melyek a legújabb, az RTM tanításával kapcsolatos kutatási eredmények az alsó tagozaton?

7.1 A keresés folyamata

Az áttekintés első lépéseként három adatbázis, a ScieneDirect, az ERIC és a Springer² segítségével végeztünk keresést, kulcsszavaknak a *reciprocal teaching* és a *reading comprehension* kifejezéseket adtuk meg. A nagy találati egyezés miatt a keresést tovább szűkítettük; az elmúlt tíz évben megjelent kutatásokra és jelentésekre fókuszáltunk az alapfokú oktatás terén, valamint a szűrés során a lektorált, angol nyelvű folyóiratcikkekre, kutatási beszámolókat elemeztük. Az eredmény a kulcsszavas és célzott keresés után $n=1239^3$ lett. A további szűrés során eltávolítottuk a duplikációk számát, majd az $n=1226$ találatot további, manuális szűrésnek vetettük alá. A könyvfejezetek és recenziók azért nem képezik tárgyát az áttekintésnek, mert elsősorban az olvasás-szövegértés fogalmi kérdéskörével és jelentésmódosulásával foglalkoznak; a felvételtől azokat a tanulmányokat is kizártuk, amelyek nem angol nyelven íródtak a pontatlan fordítás elkerülése érdekében.

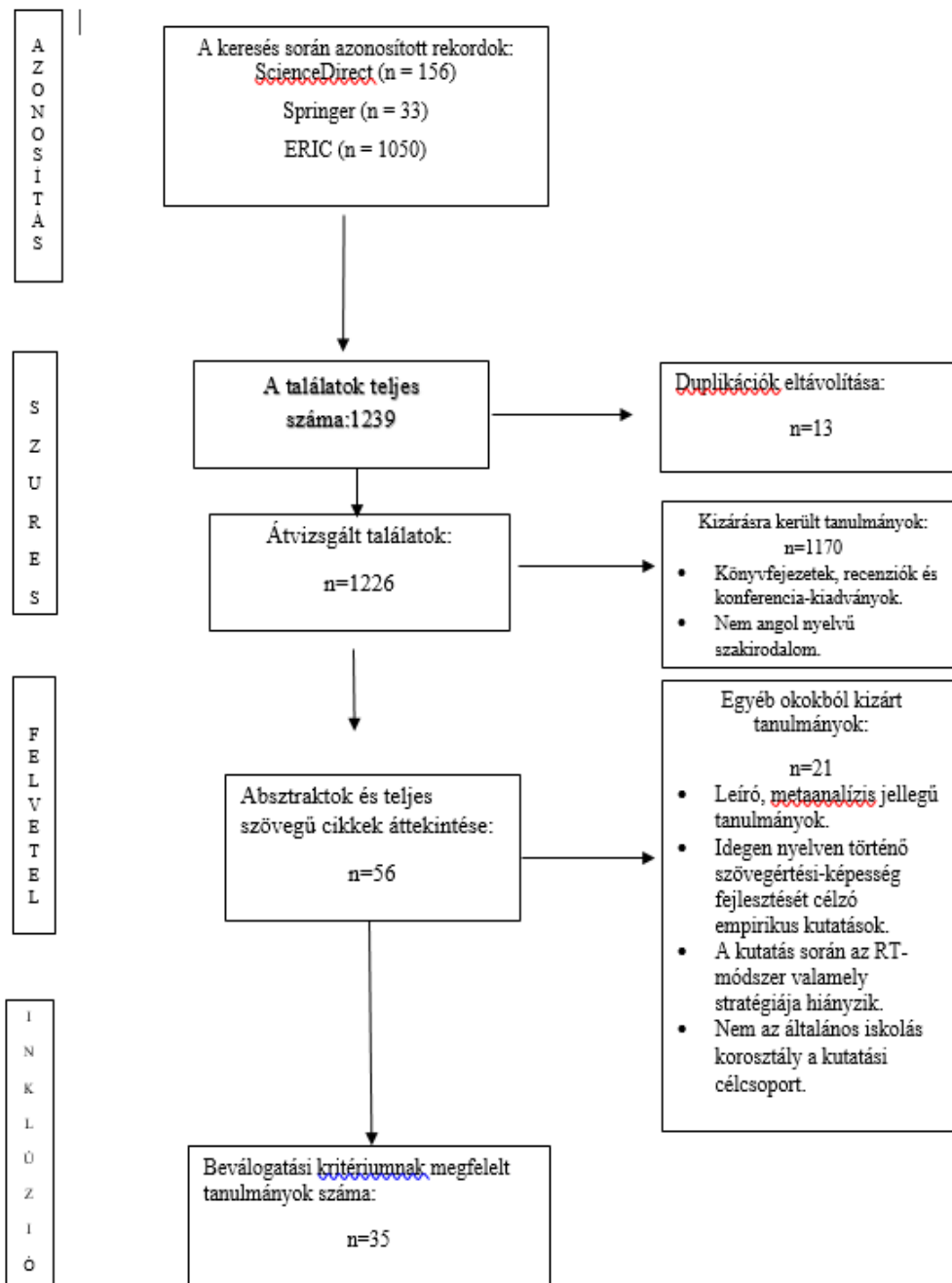
A felvétel során $n=56$ kutatási cikket és beszámolót azonosítottunk. További kizárási szempontot jelentett a Reciprok módszer idegennyelv – oktatásban és tanulásban betöltött szerepe és az erre vonatkozó empirikus kutatások, ugyanis jelen áttekintés célja az első nyelven

² Magyarországon tudomásunk szerint nem készült még empirikus kutatás az RT-módszer osztálytermi használatáról, ezért nemzetközi adatbázisokban kerestünk. A Google Scholar segítségével a „szürke” keresési eredményeket is azonosítani lehet; de jelen áttekintéskor keresőmotort nem alkalmazunk.

³ Az említett adatbázisokban a keresési rekordok dátuma 2023. január 5.

történő, pedagógiai szempontú, hatékony olvasásértés-kialakításáról szerzett tapasztalatok áttekintése.

A második fázisban a felvétel során beválogatott tanulmányok további megfeleltetése és kizárása történt. Azok a kutatások, melyek az általános iskolafokon, az idegennyelv-tanulás hatékonyságának növelésére, vagy a Reciprok-módszer egy-egy stratégiájára vonatkoztak csupán, esetleg a felső tagozatot célozták meg, kizárásra kerültek. Az inklúzió során n=35 tanulmány felelt meg az elsődleges keresési kritériumoknak.



10. Ábra

A vizsgálat folyamatábrája

7.2 Szűrés

A tanulmányok kritikai szintetizálása, elemzése után $n=8$ olyan kutatás maradt végső hivatkozási alapként, amely minden szempontból megfelel a rendszerezett szakirodalmi áttekintés kutatási kérdéseinek. További kizárásra kerültek azok az anyagok, amelyek esetében az általános iskola felsőbb évfolyamai képezik a mintát, valamint azok is, amelyek esetében gyógypedagógiai célzatú fejlesztés történik a módszer segítségével. A klasszifikáció során ezeket az alábbi módszertani elvek szerint rendszereztük:

- jól körülhatárolt, pontos kutatómódszertani paradigmákat tartalmaznak a reciprok módszer hatékonyságának bizonyítására.

- az alsó tagozaton, osztálytermi alkalmazás során és nem kiscsoportos, kísérleti jelleggel kipróbált a módszer.

Az 1. számú táblázat tartalmazza a beválogatott kutatások földrajzi eloszlását, a publikált adatok dátumát és a kutatási paradigmát.

3. Táblázat

A tanulmányok klasszifikációja

Szerző, év és helyszín	Kvantitatív paradigma	Kvalitatív paradigma	Kevert típusú paradigma	Megjegyzés
Liam O'Hare&Patrick Stark (2018) Queen's University Belfast, Egyesült Királyság	x			Tanítási protokoll segédanyagokkal tanároknak
Lucia RM Royanto (2012) Indonéziai Egyetem Pszichológiai Kara, Indonézia	x			Kísérleti fejlesztőprogram 3. évfolyamon
Maria Cockerill &Allen Thurston& Joanne O'Keeffe& Andy Taylor (2021)		x		Fluency into Comprehension program keretében jelenik

Szerző, év és helyszín	Kvantitatív paradigma	Kvalitatív paradigma	Kevert típusú paradigma	Megjegyzés
Queen's University Belfast, Egyesült Királyság - Fischer Family Trust Literacy, Zengzhou Egyetem, Kína				meg az RT- módszer
Hülya Küçükoğlu (2013) Hacettepe Egyetem, Ankara, Törökország		x		Akciókutatás a szövegértés hatékonyságának növelésére
Kula, Selen (2021) Kirsehir Ahi Evran Egyetem, Kirsehir, Törökország			x	Szövegértési önhatékonyság fejlesztése 2. osztályos tanulókkal
Christian Tarchi & Giuliana Pinto (2014) Oktatási és Pszichológiai Tanszék, Firenzei Egyetem, Olaszország		x		Diskurzuselemzés az RT-módszer használata közben, 3. osztályban
Pilten, Gulhiz (2016) Necmettin Erbakan Egyetem, Törökország			x	Fejlesztőprogram osztálytermi mintán
Muijselaar, Marloes & Swart, Nicole & Steenbeek- Planting, Esther & Droop, Mienke & Verhoeven, Ludo & de Jong, Peter (2018) Radboud Egyetem Nijmegen, Hollandia	x			Stratégiai tréning 4. osztályban

7.3 Integráló áttekintés

7.3.1 A kutatási paradigmák irányvonalai

A következőkben leíró elemzést végzünk a cikkek alapvető jellemzőinek leírására. Ennek elsődleges célja az empirikus kutatás előzményeinek, lebonyolításának és utóhatásának a leírása. Az integratív áttekintés, a kritikai nézőpont lehetővé teszi az új ismeretek létrehozását (Whittemore & Knafl, 2005).

A beválogatott tanulmányok főképp a kvalitatív kutatási paradigmában helyezkednek el (n=4); a Reciprok módszer hatékonyságát elő- és utótesztel igazolják a kutatók. A tesztek standardizált tesztek, erre a tanulmányok kitérnek a kutatómódszertani fejezetekben. A kvantitatív kutatási trendet követő publikációk a tanári oktatási-didaktikai módszertant (n=1), vagy a tanulói társas interakciókat vizsgálják (n=1). A kevert típusú empirikus kutatások (n=2) kvalitatív részét az elő- és az utóteszt, míg a kvalitatív egységet az órai megfigyelés és a tanárokkal végzett interjú biztosította.

Ezekből a kutatási tapasztalatokból az alábbi következtetések vonhatók le:

- a stratégiaalapú szövegértéstanítás jelenségét érdemes minden résztvevő szemszögéből megvizsgálni, ahhoz a módszer komplexen leírható legyen,
- az elő- és az utóteszt tudják a leginkább statisztikailag igazolni a hatékonyságot,
- az ökológiai validitás szempontjából szerencsés osztálytermi környezetben, tanórai keretek között alkalmazni a módszert, mint intervenciót.

7.3.2 Kutatási helyszínek és évek

A földrajzi eloszlást tekintve az Egyesült Királyságban, Indonéziában, Törökországban, Olaszországban és Hollandiában készültek a Reciprok módszer gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos kutatások. Az Egyesült Királyságban végzett beavatkozások 2018-ban és 2021-ben (O'Hare & Stark, 2018 és Cockerill, 2021), egymás kiegészítéseként funkcionálnak: Cockerill (2018) empirikus kutatása fluencia-fejlesztéssel egészíti ki a stratégiaalapú szövegértés tanítását. Az évszámok eloszlása változatos, de jól körvonalazódik a stratégiaalapú szövegértéstanítás trendje: a legaktuálisabb dátum 2021 (Cockerill et. al., 2021), a *Fluency into comprehension Program*, mely 7-9 éves korosztály számára készült. A tréning során felváltva mélyítik a diákok a folyékony olvasási képességét és gyakorolják a Reciprok szövegfeldolgozási módszert csoportokban.

7.3.3 A kutatások időintervalluma és a résztvevők száma

A beválogatott tanulmányok közül a legrövidebb reciprok módszertani tréning 4 hétig (Küçükoglu, 2013), míg a leghosszabb 16 hétig tartott (O'Hare & Stark, 2018). A program átlagos időtartama a beválogatott tanulmányok esetében n=3 hét. A z Egyesült Királyságban 192 iskola bevonásával az átlagos osztályméret n=20 fő, a bevont tanulók számát tekintve a legkisebb osztályméret n=34, míg a legnagyobb résztvevőszámról Hollandiából számoltak be a kutatók, n=510 diák közreműködésével. A tanórai intervenciót minden esetben megelőzi egy, a pedagógusoknak, pedagógiai asszisztenseknek szánt tréning, vagy továbbképzés, melyben az elméleti keretek mellett, az állványos oktatás gyakorlati elveit sajátítják el a kutatásba bevont szakemberek.

A továbbiakban integrált táblázatban ábrázoljuk a beválogatott tanulmányok intervenció idejét, kutatásonként a résztvevők számát és a tanári protokollt, amely a didaktikai módszer, vagy a kutatás utáni produktum összefoglalását tartalmazza.

4. Táblázat

Integrált áttekintés

Szerző, év és helyszín	Időintervallum	Résztvevők száma	Intervenció	Tanári protokoll
Liam O'Hare&Patrick Stark (2018) Queen's University Belfast, Egyesült Királyság	16 hét	97 általános iskola, átlagos osztályméret n=20	hetente 20-30 perc vezetett tréning osztályszinten, majd 4 fős csoportokban	Fisher Family Trust RR-program a pedagógusoknak
Maria Cockerill &Allen Thurston& Joanne O'Keeffe& Andy Taylor (2021) Queen's University Belfast, Egyesült Királyság - Fischer Family Trust Literacy, Zengzhou Egyetem, Kína	12 hét	n=192 7-9 éves diákoknak szánt program	15-20 perc tréning 4 fős csoportoknak A tréningek 2/3 részben a fluencia kialakítására, 1/3 részben a Reciprok módszer tanítására irányulnak.	Fluency into comprehension program keretében 2 napos továbbképzés a pedagógusok részére. Kérdőív pedagógusoknak a tapasztalatokra vonatkozóan

Szerző, év és helyszín	Időintervallum	Résztevők száma	Intervenció	Tanári protokoll
Lucia RM Royanto (2012) Indonéziai Egyetem Psichológiai Kara, Indonézia	nem említ	3. évfolyamos diákok	Függő változó a kutatásban a metakognitív stratégiák tanítása, független változó a scaffolding	Didaktikai, módszertani javaslatok megfogalmazása
Hülya Küçükoğlu (2013) Hacettepe Egyetem, Ankara, Törökország	4 hét	n=14 diák		Módszertani megújítás szükségességének igazolása a következtetések levonása után
Kula, Selen (2021) Kirsehir Ahi Evran Egyetem, Kirsehir, Törökország	6 hét	n=34 2. évfolyamos diákok	Az órai megfigyelések során számos pozitív változás	4 hét továbbképzés a pedagógusoknak a stratégiák használatáról
Christian Tarchi & Giuliana Pinto (2014) Oktatási és Psichológiai Tanszék, Firenzei Egyetem, Olaszország	3 hét	n=43 3. évfolyamos diákok	Változatos interakciók és motiváltság a tanulók körében	Pozitív attitúd a módszer gyakorlati megvalósításához
Pilten, Gulhiz (2016) Necmettin Erbakan Egyetem, Törökország	11 hét	n=54 4. évfolyamos diákok	Változatos szövegtípusok olvasása tanári irányítással csoportokban	A kvantitatív számokban nem szignifikáns a javulás, viszont a kvalitatív dimenzióban a tanárok és a diákok is a stratégiaalapú olvasás hatékonyága mellett érveltek
Muijselaar, Marloes & Swart, Nicole & Steenbeek- Planting,		n=510	csoportos stratégiaalapú	Nyomonkövetés és konklúzió a módszer hatékonyágáról

Szerző, év és helyszín	Időintervallum	Részvevők száma	Intervenció	Tanári protokoll
Esther&Droop, Mienke& Verhoeven, Ludo& de Jong, Peter (2018) Radboud Egyetem Nijmegen, Hollandia		4. évfolyamos diák	szövegértés fejlesztés	tanárok-diákok körében.

Az integrált áttekintés segítségével, a beválogatott tanulmányokból az alábbi új ismereteket, kutatási novumokat érdemes kiemelni:

- A Fisher Family Trust program (O'Hare&Stark, 2018) egy olyan komplex, a tanároknak, oktatási dolgozóknak kialakított továbbképzési programmal, bemeneti és kimeneti kritériumokkal rendelkezik a Reciprok-módszer alkalmazásában, melyet hasznos lenne adaptálni.
- A Fluency Into Comprehension Program (Cockerill et. al., 2021) a formális olvasástanítás korai szakaszában, a fluens olvasástanítás kialakításával párhuzamosan integrálja a stratégiákra alapozott szövegértésfejlesztést, és azokra a tanulókra fókuszál a programban, akik esetében nagy szocioökonómiai különbségek fedezhetők fel. A reciprok módszer és a fluencia kialakításának módszertanát integrálja és részletesen leírja a programban.
- A kvalitatív fókuszú kutatások a megfigyelésekre és az interjúkra alapozva hangsúlyozzák a Reciprok módszer társas interakciókban betöltött pozitív szerepét, a tudatos stratégiahasználat kialakulását és a scaffolding funkcióját a pedagógiai munkában (Royanto, 2012; Küçüköglü, 2013; Selen, 2021; Tarchi&Pinto, 2014;).
- Muijselaar és munkatársai (2018) azzal indokolják a nem szignifikáns szövegértési fejlődést az elő- és az utóteszt között, hogy a holland diákoknak nem sikerült megfelelően elsajátítani a módszer stratégiáit az intervenció ideje alatt.

- Selen (2021) a Reciprok módszer alkalmazásának pragmatikus leírásakor hangsúlyozza, hogy a diákok számára az összegző feladatkör a legnehezebben tanítható stratégia.

7.4 Konklúzió

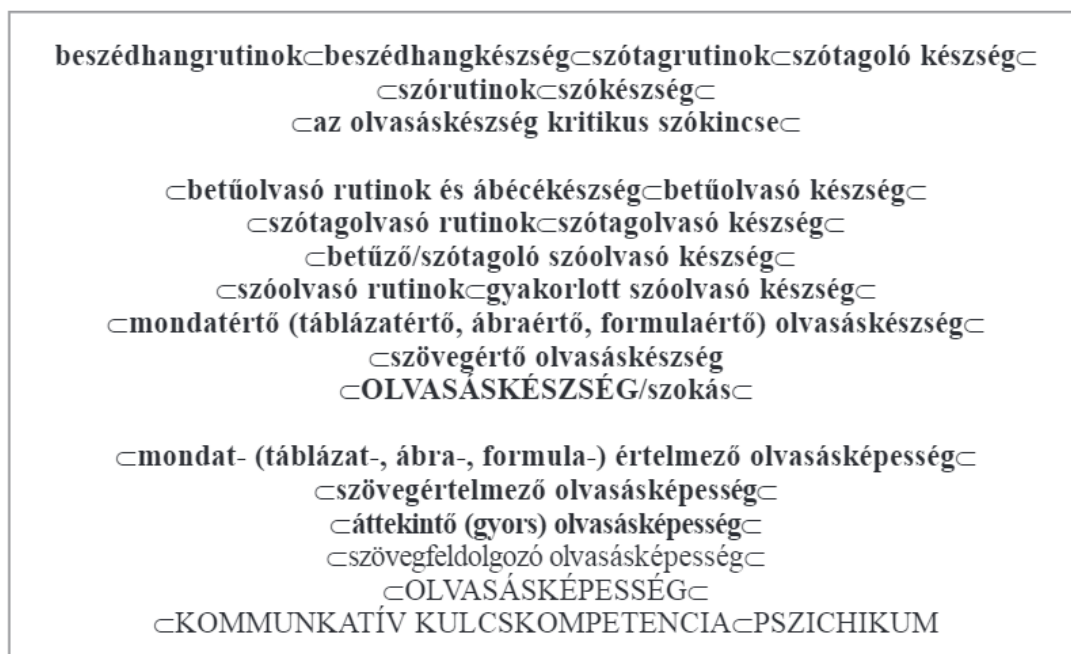
A szisztematikus áttekintés célja az volt, hogy az elmúlt tíz év során létrejött tudáskonceptiót és kutatási irányzatokat szintetizálja a reciprok-szövegfeldolgozás témakörében. A munka további célja, hogy kijelölje azokat a lehetséges kutatási irányokat, melyekben potenciál rejlik. Ezek alapján a következő megállapításokat tehetjük:

- A módszer változatos tanulásszervezési stratégia, mely a társas interakción alapul és integrálja a metakognitív olvasásra vonatkozó tudást, azaz jelenleg didaktikai-módszertani szempontból az egyik legmodernebb eljárás a szövegértés fejlesztésében.
- A módszert nemzetközi platformon széleskörben alkalmazták osztálytermi környezetben és pozitív változásokat értek el az alacsonyabb iskolafokokon is.

Az áttekintett tanulmányok bebizonyították, hogy a módszer egyes stratégiának bevezetésével mind a szövegértési képesség, mind az olvasási motiváció hatékonyabbá tehető és hosszútávon is pozitív hatásai vannak a teljesítményben.

8. Az empirikus kutatás bemutatása és kutatásmódszertani keretei

A következő fejezet alapvető célja, hogy elhelyezze a disszertáció kutatási egységét a pedagógiai kutatások világában és fogalmi rendszerében. Az értekezés tartalma ebben az egységben alapvetően két logikai részre tagolódik: a kvalitatív és a kvantitatív összetevők leírására és elemzésére. Mindkét egység bevezetéséhez kijelölöm a főbb kutatásmódszertani irányelveket és ehhez a pedagógiai kísérlethez szükséges fogalmakat. Általánosságban elmondható, hogy a pedagógiai jelenségek vizsgálata rendkívül komplex, soktényezős rendszert alkot, ezért a kapcsolódó kutatásmódszertannak is a diverzitást érdemes előnyben részesítenie (Berliner, 2002; Csíkos, 2012). A pedagógiai kísérlet alatt a kutatásmódszertan (Falus, 1993 idézi Csíkos, 2012. 24. o.) olyan vizsgálatot ért, melyben egy vagy több tényezőt a kutató tervszerűen befolyásol és vizsgálja a beavatkozás hatását a többi tényezőre, miközben a személyiség fejlesztése során érvényesülő összefüggéseket is feltárja és leírja. Nagy József (2016) felfogása értelmében a pedagógiai kutatások tárgykörébe tartozik a személyiség részrendszereinek és ezzel párhuzamosan a magasabb pszichikus komponensrendszerek fejlesztése is. A rangsorolt ábra azt szemlélteti, hogy a megfelelő olvasásképesség hozzájárul a pszichikum fejlesztéséhez, azaz a tervszerű pedagógiai beavatkozások a szövegértési képesség fejlesztésébe egyben személyiségfejlesztő kísérletek is.



11. Ábra

Az olvasásképesség hierarchikus pszichikus komponensrendszere (Nagy, 2016. 120. o.)

Összegezve az eddig leírtakat, az RTM mint pedagógiai jelenség leírása és vizsgálata kísérletként definiálható, ugyanis aktív beavatkozás történt a tanulási-tanítási folyamat egy fázisába (Csíkos, 2012), ugyanakkor tartalmában kiegészül megfigyeléssel, mert a módszer tanulói elsajátítása alatt adatokat gyűjtöttem a megvalósítás folyamatáról. Az empirikus kutatás kellékei a kísérleti és kontrollcsoport, valamint az elő- és utótesztek (Babbie, 2000 idézi Csíkos, 2012).

A dolgozatban bemutatott empirikus kutatás alapvető célja a szövegértési képesség fejlesztése mellett az, hogy leírja az RTM-módszer tantárgypedagógiai elveit, alkalmazásának lépéseit, ezért a vizsgálat a dizájn kísérletek tartalmi jegyeit is hordozza, ugyanis innovatív tanulási környezet kialakítása mellett az innováció kísérleti tanulmányozása is megvalósul (Brown, 1992 idézi Csíkos, 2012).

8.1 A reciprok tanítási módszer mint osztálytermi kísérlet

Az RTM- módszer hatásainak és tartalmi jegyeinek a vizsgálata osztálytermi keretek között valósult meg, elsősorban azért, mert a vizsgálatban résztvevő diákoknak az osztályterem és az őket tanító pedagógus jelenti a természetes tanulási környezetet (Csíkos, 2012). A kísérlet során a kutatásba bevont osztályok a megszokott órarendi keretek között dolgoztak, így minimálisra csökkenthetők azok a külső hatások, melyek kapcsolatban lehetnének a tanulók motivációjával, vagy a függő változókkal.

A kísérlet nyomon követése a megfigyelés módszerével történt. A mintaelemszámot 3 osztálynyi, 4. évfolyamos tanuló képviselte, melyekben az osztályfőnökük tanította a magyar irodalom tantárgyat. A kísérletben résztvevő egyének első évfolyamos koruktól kezdve egy osztályközösséget alkottak a kísérletben résztvevő pedagógusokkal, így az ökológiai validitás biztosított, és a Hawthorne-effektus hatása a kísérletre, minimálisra csökkent.

8.2 Az ökológiai validitás és a Hawthorne-effektus

Az ökológiai validitás (Csíkos, 2012) fogalmának lényege, hogy az osztálytermi kísérlet során a természetes struktúrát, szituációt figyelje meg a kutató, amely az oktatási rendszerben fenttartható és megismételhető, azaz általánosítható. A tanulási-tanítási folyamat elsődleges színtere az osztályterem, így célszerű a pedagógiai, osztálytermi kutatásokat ebben a közegben elvégezni. A kutatás során ezt az irányelvet figyelembe vettem és ehhez igazítottam a helyszín- és mintaválasztást.

A Hawthorne-hatás inkább etikai kérdéskör, és egyfajta megfigyelői paradoxonként működik. Kiküszöbölése úgy a leghatékonyabb, ha a kísérletben résztvevő diákok nem tudnak arról, hogy éppen kísérlet zajlik. Másik etikai dilemma a kontroll

csoport tagjaira vonatkozik, akik tudják, hogy kizárták őket a kísérletből, ezáltal nem érzik fontosnak a jelenlétüket (Csíkos, 2012). Kutatásom megtervezésekor ez a két szempont domináns volt, ezért választottam a kísérlet helyszínéül a Bajai Eötvös József Általános Iskolát, mely az Eötvös József Főiskola, tanító szakos hallgatóinak gyakorlóléhelyeként funkcionál.

Ebben az intézményben több osztály érhető el egy évfolyamon, mely a fejlesztés nyomán követése és megfigyelése miatt logikus szempontnak bizonyult. A kísérletbe bevont pedagógusok között a fejlesztési program során gördülékeny volt a kommunikáció.

Az iskolaválasztás mellett szólt az az érv is, hogy a diákok első osztályos koruktól fogva részesei a hallgatói hospitálásoknak, tanítási gyakorlatoknak, így, ha megfigyelőként a kutató is jelen van, nem lesz hatással a jelenléte a független változóra.

8.3 A kutatás paradigmája és kérdései

Tervezett kutatásom során abból a pszicholingvisztikai megállapításból indulok ki, hogy az első és a hatodik évfolyam közötti időszak az olvasási képesség fejlődése szempontjából rendkívül érzékeny szakasz (Csapó és Csépe, 2009. 88. o.). A metakogníció fejlesztésére alapozott olvasásnak és szövegfeldolgozásnak, annak tanításának hosszú távú eredményei lehetnek (Csíkos és Steklács, 2009). Az értekezés empirikus kutatásának fő kérdésköre az, hogy a metakognícióra alapozott olvasási stratégiáknak és az RTM használatának milyen eredményei vannak a szövegértés fejlesztésében. Az értekezés empirikus részében a kutatás fókuszpontja az, hogy az RTM mint tanítási és tanulási módszer milyen hatással van a 4. osztályos, általános iskolás diákok szövegértési képességeire, mi a pedagógusok szakmai véleménye erről a szövegfeldolgozó technikáról, és ez alapján hogyan integrálható a módszer elméleti és gyakorlati szempontból az anyanyelvi-tantárgypedagógiába. Kutatásom alapelve, hogy a bevont tanulók kiinduló szintjéhez igazítottan természetes oktatási környezetben történjen

fejlesztés, társas interakcióban, a konstruktivista pedagógia modelljében. Ezzel összefüggésben a következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

1. Van-e szignifikáns különbség a teszt előtti, a teszt utáni pontszámok között a kontroll csoportba tartozó diákok és azok a diákok között, ahol az RTM módszert alkalmazták a pedagógusok?

2. Mi a szakmai véleménye a kísérleti csoportba tartozó pedagógusoknak az RTM technikát alkalmazó tanítási folyamatról?

3. A proximális zóna és a szakértői állványzat biztosítása hogyan jelenik meg tanórán?

4. A tanítási órán hogyan alkalmazzák a pedagógusok és a diákok az RTM módszer elemeit.

Vizsgálatomat a kevert típusú kutatási paradigmában kívánom elhelyezni: kvalitatív jellegű a kutatásom egy része, mert célja nem az, hogy általános érvényű következtetéseket vonjon le, hanem az, hogy a kutatni kívánt jelenséget a résztvevők szem pontjából megértsem és bemutassam (Davis és Creswell, 2002), ezt tanórai strukturálatlan megfigyelés keretein belül kívánom vizsgálni. Ahhoz, hogy az elméleti részben felvázolt szövegértési készségekről és képességekről és a proximális zóna tanórai jelenlétéről és megvalósításáról komplex képet kapjak, a megfigyelést tartalomelemzéssel egészítem ki, valamint a tanulókkal és a tanítási folyamatot irányító pedagógusokkal készíték strukturálatlan interjút az RTM tapasztalatairól.

Kvantitatív a kutatásom abból a szempontból, hogy előteszt és utóteszt (Dörnyei, 2003) segítségével, szövegértési feladatlappal kívánom mérni a kiválasztott csoportokat, és konkrét adatokkal jelölni az oktatási tevékenység hatására elért esetleges változásokat.

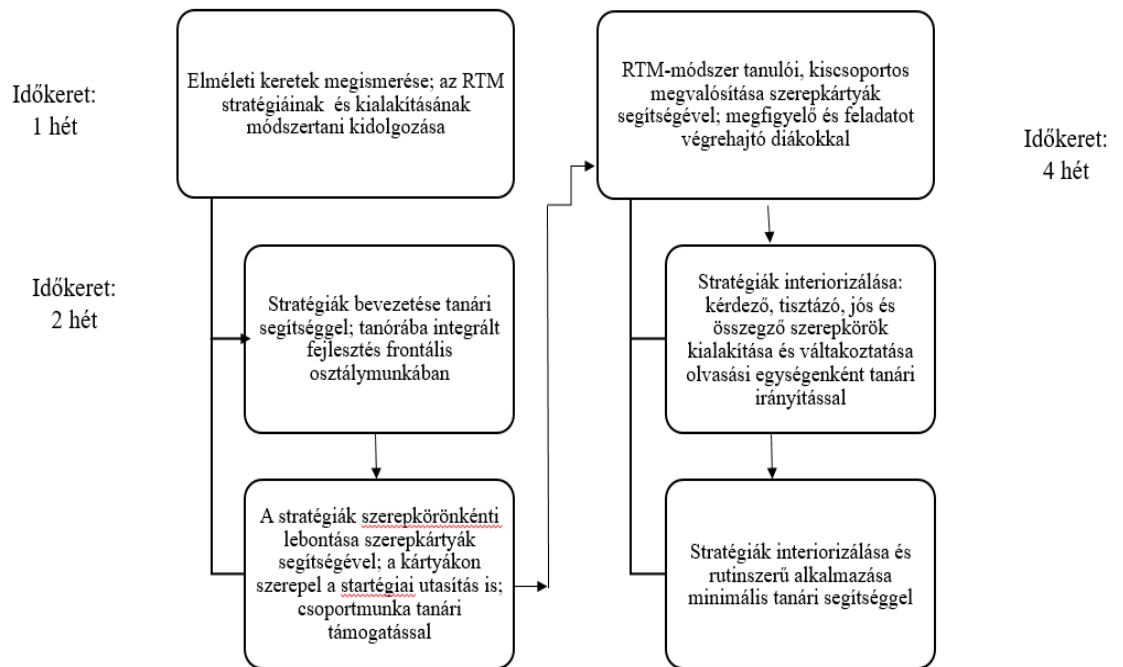
Az adatgyűjtő eszközeim az elő- és utóteszt a tanórai strukturálatlan megfigyelés adatai, az interjúk és a tartalomelemzés. Az említett adatgyűjtő eszközök kiválasztásával az is volt, hogy megvalósuljon a trianguláció elve.

8.4 A kutatás ütemezése és a független változók

Kutatásom legfőbb elméleti keretét a pszicholingvisztikai olvasásmodellek és a metakognitív olvasási stratégiák alkotják. A kutatás előképe elsősorban Palincsar és Brown (1986) reciprok tanítási modell kapcsán tett megállapításai. A kutatást 4. évfolyamon, kényelmi mintán valósítottam meg, ahol a tananyag és a feldolgozandó szövegek már differenciáltabb skálán mozognak és az alapvető olvasástanulási készségek, valamint az olvasási fluencia eléri azt a szintet, hogy a tanulók nagyobb figyelmi és kognitív kapacitást tudnak a megértési folyamatokra fordítani. A kutatás időtartama az előkészítéssel együtt egy félévet vett igénybe. A programban 72 diák és három pedagógus vett részt, 6 héten keresztül, heti négy órában.

Az ütemezés során az első független változó, maga a kísérlet célja, a metakognitív stratégiákra alapozott szövegértésfejlesztés. Ez a tartalom megjelent a tanmenetben is. Az RTM-ből adódó oktatási módszerek és tanulói munkaformák képezik a második független változót, és utóbbiból adódóan a változatos tanórai interakciók, a tanóra légköre is független változóként definiálható, ugyanis hatással van a többi tényezőre (Csíkos, 2012).

A dizájn kísérlet előkészítésébe a kísérleti csoportot tanító pedagógusokat is bevontam, és alapvetően azt vártam el tőlük, hogy a kísérlet alapötletét, szellemiségét a tanórán megvalósítsák. Építettem a bevont pedagógusok szakmai hozzáértésére és folyamatos reflexióira, hogy legyen lehetőség a korrekcióra folyamat közben, ha szükséges. A gyakorlati megvalósítás fázisában a kutatás ütemezésekor hangsúlyt kapott a módszertani előkészítés: szakmai tréning keretében jelöltük ki azokat a fogalmi-módszertani elveket, amelyek az RTM sikeres lebonyolításhoz szükségesek. Ez az anyag szolgált a későbbi, akkreditált továbbképzés szerkezeti vázataként is.



12. Ábra

Az RTM-módszer bevezetésének fázisai

8.5 A kísérlet megvalósításának folyamata

Első lépésként a bevont pedagógusok nemzetközi és hazai szövegértésre vonatkozó ismeretek áttekintése után aktualizálták az RTM elemeit a saját tantárgyukhoz és tananyagtartalmukhoz.

A bemeneti, azaz előteszt felvétele után, a pedagógusok a Túl az Óperencián tananyagegységet kezdték el frontális osztálymunkában, de az RTM elemeit használva tanítani. A stratégiák begyakoroltatása minden magyar irodalom órán jelen volt, osztálytermi keretek között. Minden szerepkört ismertettek, és ahhoz konkrét tartalmakat, utasításokat fűztek. Következő lépésként, a 2. hét elteltével csoportmunkában dolgoztak a diákok, szerepkártyák segítségével. Fontos szempont volt ebben a fázisban, hogy

minden diák, minden szerepkört betöltött és megpróbálta a kártya hátoldalára írt instrukciót betartani. A tanítókon múlt, hogy mikor kezdik el a következő fázis bevezetését, de mindkét osztály esetében a 4. hétre a csoportokon belül sorra kialakultak megfigyelő, háttérben maradó, és végrehajtó feladatot ellátó diákok, akik már önállóan képesek voltak a szerepkörüknek megfelelő stratégiai szövegfeldolgozásra.

A tanári irányítás fokozatosan a minimálisra csökkent az osztályterekben, és az 5-6. hétre rutinszerűvé vált az RTM-hez kapcsolódó szövegfeldolgozási stratégiák használata.

8.6 A minta bemutatása és etikai kérdések

A kísérlet résztvevői a Bajai Eötvös József Általános Iskola 4. évfolyamának diákjai voltak. Az évfolyamhoz három osztály tartozott, kettőben valósult meg a dizájn kísérlet, összesen 50 diákkal, és egy osztály biztosította a kontroll csoportot, melynek létszáma 20 fő. Mindhárom osztály esetében ugyanaz volt a feldolgozandó tananyag a kísérlet időintervallumában. A bevont csoportokról anonim profil készült a kísérlet elején, ennek fő célja az volt, hogy tágabb kontextusba tudjuk helyezni az olvasástanulással kapcsolatos motivációjukat, attitűdjüket és nehézségeiket.

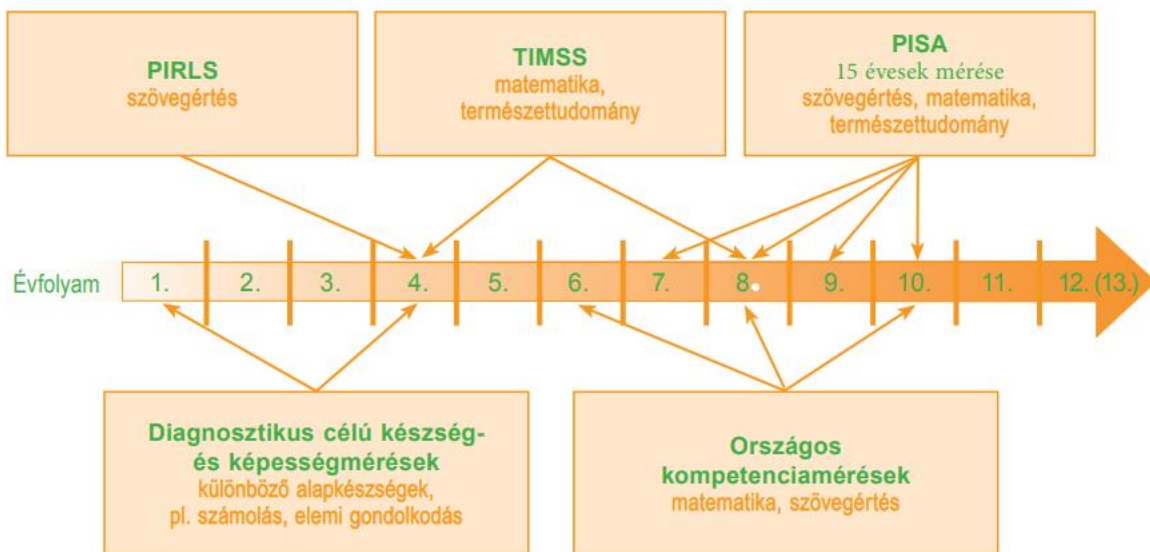
Jelen kutatásnak nem célja a diákok szociokulturális háttere és a szövegértési képessége közötti korreláció feltárása, de az RT-módszertanának adaptálása szempontjából ezek a háttérinformációk fontosak. Az egyik kísérleti osztály esetében a pedagógus osztályszintű általános motivátlanságról számolt be; jellemzőek a beszédhibák és a gyors beszédtempó a csoportokban, valamint 2 diákkal kapcsolatban kaptam információt arról, hogy úgy érkeztek első osztályba, hogy már tudtak olvasni. Jelenleg a kifejező olvasás képessége rendkívül szórt képet mutat osztályszinten, különösen nehéz több diáknak a szövegbeli tájékozódás, az információk visszakeresése és értelmezése.

Az elő- és utótesztet az osztályt tanító pedagógusok vették fel, és a javítás után az adatokat kódolva kaptam meg, így a kutatásban résztvevő diákok anonimitása biztosított

volt. Az iskolával, mint intézménnyel létrejött együttműködési megállapodás értelmében a kísérletnek nem volt fenntartói akadálya.

8.7 A mérőeszközök bemutatása

A kísérletben mérőeszközt az elő- és az utótesztre alkalmaztam. Ez az empirikus kutatás kvantitatív dimenziójához járult hozzá mérhető adatokkal; kutatási előképként a szisztematikus szakirodalmi áttekintésben szereplő kvalitatív kutatási paradigmák szolgáltak. Mivel a disszertációnak nem volt célja saját szövegértést mérő teszt kidolgozása, PIRLS-teszteket alkalmaztunk a fejlődés mértékének számszerű megállapítására.



13. Ábra

A magyar tanulói teljesítménymérési rendszer elemei

(A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal, 2012. 12. o.)

A PIRLS-vizsgálatok diagnosztikus mérési célra is alkalmazhatók a nemzetközi kontextus mellett; a tanítás módszertanáról, hatékonyságáról is képet tudnak adni (Oktatási Hivatal, 2012). A szövegértés definícióját is tág kontextusban értelmezi a vizsgálat, azaz konstruktív és interaktív jelenségként, mely esztétikai és információszerző célt is szolgálhat (Oktatási Hivatal, 2012). Ezek az irányelvek megfelelnek az RTM szövegértési definíciójával.

A PIRLS-tesztek felépítésükben illeszkednek a 4. évfolyamon tanuló diákok szövegértési képességeihez: egy feladathoz feleletválasztós és nyílt végű itemek is tartoznak, javítási útmutatóval. Az összeállítás során a kutatók arra törekedtek, hogy az átlageredmények bizonytalansága és a becslés hibája minimális legyen.

A tesztekben a gondolkodási műveletek eloszlása szerint négy szint különböztethető meg: (1) konkrét információk visszakeresése és felismerése, (2) egyenes következtetések levonása, (3) adatok értelmezése és összefoglalása, (4) a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése (Oktatási Hivatal, 2012. 30. o.). Ezek a műveletek szintén összhangban vannak az RTM szövegértési stratégiáival, így a hatékonyság mérése megalapozott. Az elő- és utóteszteket a kutatásba bevont pedagógusok választották ki (2. melléklet), akik a választáskor figyelembe vették saját osztályuk szövegértési képességeit. A kísérleti csoportokban ugyanaz a szöveg volt az elő- és utóteszt, bemeneti méréskor a *Repülj, sas, repülj!*, míg kimeneti méréskor Az *ellenségsüti* címet viselő PIRLS-teszt. A mérés tanórai, osztálytermi keretek között valósult meg.

9. A kvalitatív kutatási paradigma

A pszichológiai és azon belül a pedagógiai kutatások kvalitatív dimenzióinak és módszertanának deklaratív és pragmatikai leírása az utóbbi években trendszerűvé vált. Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) lapja, a *Qualitative Psychology* 2014-től a kvalitatív kutatási paradigma népszerűsítését tűzte ki célul (Rácz et.al., 2018). Filozófiai hátterét a reflexív pragmatizmus adja, mely nem a tudomány tükröző funkcióját hangsúlyozza, hanem a háttértényezőket, a társas világ interakcióját, folyamatos mozgását kívánja leírni. A kvalitatív kutatási paradigma nem a kvantitatív módszer ellentéte, hanem a tudományos neutralizmussal szemben értékelvűséget hirdet. Célja nem az általánosíthatóság, hanem az egyedi tényezők feltérképezése. A kutatási kérdés, a résztvevők kiválasztása, az adatelemzés módja konstruktivista megközelítésben lehetővé teszi, hogy a kutató kifejezhesse morális, szociális értékeit és azt a társadalmi, kulturális fejlődés előmozdítására használhassa fel (Rácz et. al., 2018). Bár a kvalitatív elméleti kerettel rendelkező kutatások népszerűek lettek, vita tárgyát képezi, hogy a tudományos módszertanban milyen irányelvek és stratégiai pontok mentén kell haladnia az ilyen típusú vizsgálódásoknak. Bryman és munkatársai (2008, 262. o., idézi Yadav, 2022) azt sugallják, hogy „általánosan feltételezhető, hogy míg a kvantitatív kutatás minőségi kritériumai jól ismertek és széles körben elfogadottak, a kvalitatív kutatás esetében ez nem így van.” A minőségi kritériumok teljesülését a dolgozatban az fentebb említettek miatt külön fejezetben tárgyalom.

9.1 A kvalitatív kutatási paradigma minőségi mutatói

A kvalitatív kutatás minőségi mutatóinak értékeléséhez Yadav (2022) szisztematikus szakirodalmi áttekintésében paradigmák, értékelési kritériumok és stratégiák mentén halad és kritikusan szintetizálja a kvalitatív kutatási paradigma módszertani elveit. A megfelelő kvalitatív kutatás fő elméleti irányzata pozitivista, vagy posztpozitivistá, a

kritérium szintjén építenie kell a külső – belső érvényességi körre, az elméleti keretnek formájában a logikai-deduktív struktúrát kell követnie. A kutatás stratégiájában három csomópont köré érdemes szervezni az adatfelvételt, illetve a kutatási folyamatot, ezek az alábbiak: hitelesség, átruházhatóság és megbízhatóság. A hitelességen belül, a kvalitatív kutatások esetében további kritériumpontok vannak, melyek minőségileg támogatják a kutatási paradigmát a gyakorlatban. Ezek a kritériumok az alábbiak:

- Trianguláció, vagy háromszögelés, mely megvalósulhat az adatgyűjtési módszerekben, a kutatási környezeti háromszögelésben, illetve az adatok érvényességének keresztellenőrzésében.

- A válaszadók érvényesítése, próbaelemzés.

- Az anyaggyűjtés mértéke, illetve a támogató és a kutatási előfeltevéseit nem támogató esetek felkutatása.

- Reflexivitás, azaz a kutató folyamatos önértékelése.

- Peer review, vagyis a szakértői visszacsatolás a kutató elfogultságának csökkentéséért.

- Hosszabb kapcsolattartás a kutatásban résztvevőkkel, kitartó megfigyelés.

Az átruházhatóság a kutatás megismételhetőségének biztosítására, valamint narratívák használatára vonatkozik, és lehetővé teszi az olvasók számára, hogy megragadják a kutatási kontextust és alkalmazzák az eredményeket saját környezetükben. A megbízhatóság a kvalitatív eredmények hitelességének megállapítására vonatkozik. Elemei a kutatói reflexiók a kutatási terület kiválasztásáról, kérdéséről, módszertanról, adatgyűjtésről, adatelemzéséről, valamint az eredmények megírásáról és bemutatásáról ahhoz járulnak hozzá, hogy az objektív vizsgálódási fókusz erősítsék (Yadav, 2022).

Összegezve, egy tanulmány indoklásának, fogalmi keretének és kutatási kérdéseinek értékeléséhez a minőségi kritériumoknak figyelembe kell venniük a következőket: világos kontextus a bevezetőben található problémafelvetéshez; jól megfogalmazott kutatási problémák és kérdések; pontos fogalmi keret; határozott kutatási cél; valamint a paradigmák világos bemutatása és vizsgálata. Ezek a kritériumok felgyorsíthatják a

kvalitatív kutatás minőségét. Számos ellenőrző lista áll rendelkezésre a kvalitatív kutatás minőségének értékelésének felgyorsítására. Yadav (2022) tanulmányában méltatja a Critical Assessment Skills Program ellenőrzőlistáját, melyet elsősorban az orvostudományban használnak a kutatók, de a minőségi mutatói az osztálytermi kutatásoknál is hasznos segítséget adhatnak mind a kutatás megtervezésében, mind a lebonyolításában.

A Critical Assessment Skills Program (CASP) elsődleges lendülete az 1980-as években a Kutatás gyakorlatba ültetése elnevezésű projekt volt, amely módszertani hiányt kívánt pótolni, abban az esetben, amikor a klinikusok olyan beavatkozásokat alkalmaztak, amelyek ellentmondásosak vagy bizonyítékokkal nem támasztottak, támaszthattak alá. Ez az igény oktatóműhelyek kidolgozásához vezetett, melyek hamarosan egységes programmá fejlődtek.

5. Táblázat

CASP ellenőrző lista a kvalitatív kutatási paradigmához

Kutatással kapcsolatos kérdések	Megvalósulás
Egyértelmű volt-e a kutatás a célokat illetően?	A kutatás alapvető célja az RTM-módszer gyakorlati alkalmazásának bemutatása és az anyanyelvi-tantárgypedagógiába integrálása.
Van-e relevanciája, jelentősége a kutatásnak?	A kutatás nívója az anyanyelvi-tantárgypedagógia módszertani megújítása és egy akkreditált továbbképzési anyag az alsó tagozaton tanító pedagógusoknak.
Megfelelő-e a tervezés	

Kutatással kapcsolatos kérdések	Megvalósulás
a kutatás céljainak eléréséhez?	A kutatás megvalósítását az osztályokban tanító pedagógusokkal együtt terveztük meg.
A résztvevők kiválasztásának kritériumait ismertette-e a kutató?	A kutatás a Bajai Eötvös József Általános Iskola 4. évfolyamában történt, kényelmi mintán.
Egyértelmű-e az adatgyűjtés módja?	Kvantitatív adatgyűjtő eszköz az elő- és utóteszt, kvalitatív adatgyűjtő eszköz a tanórai megfigyelés, valamint a strukturálatlan interjú a pedagógusokkal és diákokkal.
A kutató megindokolta-e a választott módszereket?	Az adatgyűjtő eszközök megfelelnek a kevert típusú kutatási paradigma elveinek és összhangban vannak a nemzetközi platformon történő RTM-mel kapcsolatos gyakorlati kutatásoknak.
Megvizsgálta-e a kutató a saját szerepét a folyamat során?	A folyamat során a kutató elsősorban mint megfigyelő volt jelen.
Figyelembe vettek-e a kutatás során etikai kérdéseket?	A kísérleti- és kontrollcsoport diákjai anonim szerepelnek az adatelemzés során. A gyakorló általános iskola pedagógiai programja etikai szempontból lehetővé teszi a módszertani novumok kipróbálását a tanítási gyakorlatban, melyről a diákok szüleinek is tudomása van.
A kutató kritikusan megvizsgálta-e saját szerepét, esetleges elfogultságát és befolyását	Az elő- és utótesztet az osztályokat tanító pedagógusok vették fel. Az RTM-ről készült reflexiók és az interjúk az esetleges kutatói elfogultságot hivatottak kiiktatni. Az adatelemzés és kiválasztás során a kutató az előnyöket és hátrányokat is ismerteti.

Kutatással kapcsolatos kérdések	Megvalósulás
az adatok elemzése és kiválasztása során?	
A kutató kritikusan áttekinti-e, hogy a tanulmány hozzájárul korábbi ismeretanyaghoz, vagy kijelöl-e új kutatási irányvonalat?	Az értekezés az elméleti keretben kijelöli az RTM- módszer nemzetközi helyét és a hazai anyanyelvi nevelésben rejlő kiaknázatlan lehetőségeket. A kutatás egyrészt hozzájárul egy korábbi ismeretanyag bővítéséhez, másrészt a módszer integrálásával és a pedagógus továbbképzés megvalósításával új irányvonalat jelöl ki.
A kutatás átvihető-e más platformra? Megismételhető-e?	A kutatás átvihető más tantárgy módszertanába és megismételhető a tervezési, kivitelezési folyamat tantárgyi megfeleltetésével, aktualizálásával.

Kvalitatív elemzésemben a dizájn kísérletbe bevont kísérleti csoportokban vizsgálom az osztálytermi diskurzust (Schirm, 2019), összesen 18 tanórát figyeltem meg és jegyeztem le azokat a spontán, félspontán tanári-tanulói megnyilatkozásokat, melyek az RTM tanórai alkalmazásakor és módszertani leírásakor hangsúlyosak lehetnek. A tanórai interakciók és az RTM stratégiáit, a proleptikus tanulás és a proximális-zóna megnyilatkozásokban fellelhető elemeit a módszer bevezető, elsajátító és gyakorló szakaszaiban vizsgálom; valamint külön tárgyalom a tanár-diák, és a diák-diák interakciókat is. A leírás fő célja, hogy folyamatközpontú szemléletben bemutassa azokat az interakciókat, amelyek az elsajátítási folyamat elemeit is képezik.

9.2 Tanár-diák interakciók az RTM-módszer bevezető és elsajátító szakaszában

A módszer előkészítő szakaszának legfontosabb oktatási-didaktikai célja az volt, hogy a diákok elsajátítsák az RTM stratégiai lépéseit, és azt explicitté tegyék, rutinná alakítsák. Ebben a szakaszban a pedagógusoknak döntő szerepe volt a tanóra szervezésében és az időbeosztásban. A szerepeket, mint a jóslás, kérdezés, tisztázás összegzés ebben a sorrendben mutatták be, és a bemutatás után a diákoktól várták el ugyanezt a szöveg hangos stafétaolvasása közben.

1. hét

Szöveg: A nagyravágyó ló

(1) T: *Figyeljete, az a legjobb, ha megkérdezitek magatoktól, hogy mire számítok ebből a címből? Mi az érdekes ebben a címben?*

(2) D: *Az, hogy nagyravágyó. A végén biztos meg fog változni.*⁴

3. hét

Szöveg: A tél

(3) T: *Én, a cím elolvasásakor rögtön arra gondolok, hogy egy évszokról fogunk most olvasni.*

Ti mire gondoltok?

(4) D: *Én is arra, meg arra, hogy lesz szánkózás is a mesében.*

A leírt megnyilatkozásokban jól körvonalazódik a tanár vezető szerepe a stratégiák kialakításánál. Megfigyelőként azt tapasztaltam, hogy a jóslás technikáját sikerült a leghamarabb elsajátítani. Ez azért lehetséges, mert a korábbi, analitikus szövegfeldolgozó órákon is szerepet kap, a cím és szakaszos olvasmányfeldolgozás során is.

⁴ T: tanár; D: diák

A diákoknak a címről való önálló jóslás nehezebben alakult ki, mint az olvasmány következő szakaszára vonatkozó előfeltevés. A 4. héttől, a csoportos olvasás és szerepek szerinti szövegfeldolgozás során a címről való jóslatok differenciálódtak, és tágabb kontextusba kerültek.

4. hét

Szöveg: A rátóti csikótojás

(5) T: Akkor vágjunk bele! A mai olvasmányunk címe A rátóti csikótojás...

Ki mit vesz észre a címben, vajon milyen mese lesz ez és miért?

(6) D: Vicces mese lesz, a csikónak nincs is tojása!

A cím és műfaj megfeleltetése és a műfaji következtetések levonása azt bizonyítja, hogy a folyamatban a jóslás szerepköre tanítói irányítással komplexebbé vált, itt tetten érhető az állványzott jóslás kiegészítés, a prekoncepciók kialakításának stratégiája. A pedagógus megfeleltette az RTM módszertani kereteit a saját gyakorlatának és implicit módon felhívta a tanulók figyelmét arra, hogy az olvasás előtti stratégiák és az olvasás céljának a meghatározása megkönnyítik a szöveg dekódolását.

A kísérlet tervezési fázisban arra számítottam, hogy a szövegbeli információk visszakeresése és az arra való rákérdezés mint stratégia, nagy nehézséget fog okozni a diákoknak, mivel magasabb gondolkodási szintet követel. A tanórai alkalmazás során a kezdeti fázisban konkrét információkhoz kapcsolódtak a kérdések, a konvergens csoportba lehetett őket besorolni, majd az elsajátítási fázisban mindkét kísérleti osztályban ösztönözték a pedagógusok a diákjaikat a divergens kérdések megfogalmazására. A folyamatban ez megfelel az állványzott kérdés kiegészítés elvárásának.

4. hét

Szöveg: A módos gazda meg az arató szegény ember

(7)T: Azt is megkérdezhetitek - az is egy jó kérdés szerintem ehhez a részhez - ,

hogyan volt gonosz a gazda? Nem csak az, hogy mit csinált...

Na, szerintetek miért volt gonosz? Bátran!

(8) D: *Mert csak henyélt, nem csinált semmit. Hagyta, hogy a másik dolgozzon.*

A tisztázó feladatkör elsajátításánál az az elsődleges oktatási cél, hogy a tanulók felismerjék a szövegben a frazémákat, vagy azokat a szavakat, szintagmatikus kapcsolatokat, melyek kommunikációs szempontból poétikai, vagy metanyelvi funkcióval bírnak. Ezeknek a szavaknak a fogalommagyarázata sok esetben a tankönyvben is szerepel lábjegyzetként, de az önálló definícióalkotás és a kontextusból történő jelentésteremtés mint RTM stratégia már a felső tagozaton szereplő szövegtípusok önálló megértését segíti elő.

5. hét

Szöveg: A hajómanó meséje

(9)T: *Mi lehet a horgony?*

Vagy ezt nem kell megmagyarázni, mindenki ismeri?

Saját szavaiddal mondd el!

(10) D: *Amivel kikötik a hajót. Ha mennek, felhúzzák.*

A tisztázó szerepkörben a diákoknak a teljes fejlesztés ideje alatt tanári iránymutatásra volt szüksége. A fenti példa is szemlélteti, hogy az olvasmányban szereplő szó nem tartozik az alapszókészlethez, bár a szöveggörnyezetből kikövetkeztethető a jelentése, magyarázatra szorul.

Az összegző funkció, azaz az addig olvasott szövegrész tartalmi kivonatolása a hagyományos analitikus szövegfeldolgozó órákon is fontos oktatási cél: egy tételmondatban, vagy a bekezdéshez illő címben foglalja össze a pedagógus a diákokkal közösen az olvasottak lényegét. Az RTM módszer esetében ez azért differenciáltabb, mert a szerepkört birtokló diáknak önállóan kell a lényegét kiemelni. Az RTM módszert leíró tanulmányok (Pilonitea et. al., 2009) felhívják a figyelmet arra, hogy a jó kérdés mint

stratégia előkészíti az összegző feladatkört. Az empirikus kutatás kezdeti szakaszától kezdve erre az analógiára törekedtek a pedagógusok mindkét kísérleti csoport esetében.

4. hét

Szöveg: A rátóti csikótojás

(11)T: *Na, akkor figyeljétek csak meg, mi is volt a kérdés?*

B. ismételd csak meg! Azaz! Mit talált a csősz?

Na, akkor mi itt a lényeg, amiről olvastunk?

(12) D: *Az, hogy a csősz talált egy tököt a mezőn.*

(13) T: *Így van! Ez a lényeg, innen kezdődik a bonyodalom.*

9.3 A diákok közti interakciók megfigyelése az RTM bevezető és elsajátítási szakaszában

A dizájn kísérlet időkeretében a diákok önállóbb stratégiahasználatára a 2. hét elteltével került sor. A gyakorló fázisban a pedagógusok folyamatosan modellezték a szerepköröket és direktté tették azokat az elvárásokat, amelyeket a szerepkörök implikálnak. Az elsajátítási szakasz után a kísérletben résztvevő tanulók négyes csoportokban, kártyákon szereplő feladatok és utasítások szerint próbálták csoportmunkában, de minimálisabb tanári irányítással feldolgozni a tankönyvi szövegeket. A proleptikus tanulás módszere látens módon nyilvánult meg; mindkét kísérleti osztályban tanító pedagógus hagyott teret annak, hogy a diákok a bevezető szakasz tanári irányítását alapul véve alkalmazzák a szerepkörök szerinti stratégiát. A csoportokban a differenciálás is megvalósult – köszönhetően az ültetési rendnek is – kialakultak a vezető szerepkörök, melyet a motiváltabb, magasabb szövegértési képességgel rendelkező diákok töltöttek be, akik aktuális szerepkörük révén biztosították az állványzatot a csoport többi tagjának.

A jós, kérdező, tisztázó és összegző szerepek nem voltak egyformán népszerűek egyik megfigyelt osztályban sem. Legközkedveltebb a jós és a kérdező, míg a legkevésbé kedvelt a tisztázó és az összegző szerep volt, köszönhetően a nehézségi fokuknak. Ezt a pedagógusok a tanórán úgy oldották meg, hogy szövegrészenként kötelező volt balról jobbra, vagy a csoporton belül véletlenszerűen a szerepcsere. A megfigyelés során változatos tanulói interakciókat lehetett megfigyelni az RTM használata közben. Megvalósítási szempontból az egyik kísérleti osztályban a diákok egy csoportja önállóan hozott létre a kérdezés stratégiájához segítséget.

3. hét

Szöveg: A tél

(1)D: *Én aláhúzom mindig, amire rá akarok kérdezni...*

Húzd alá! Látod, ha nem jól tudja, amikor válaszol.

A kiemelt megnyilatkozás jól bemutatja a szakértői állványzatot, amit a tapasztaltabb diák nyújt társának a sikeres feladatmegoldás érdekében. Ez az alstratégia a későbbi csoportos olvasás során osztályszinten elfogadott gyakorlattá vált, és megkönnyítette a szövegfeldolgozást, a lényegi információk lokalizálását.

A tanulói osztálytermi interakciók vizsgálata szempontjából a legtöbb lehetőséget biztosító tankönyvi szöveg, A rátóti csikótojás volt; egyrészt ez a szöveg terjedelmét tekintve megfelelő volt arra, hogy egy tanóra időtartamában elemezhető legyen; másrészt grammatikai-stilisztikai szempontból sok lehetőséget biztosított a stratégiaalapú szövegértésnek.

4. hét

Szöveg: A rátóti csikótojás

Szövegrészlet:

- Tyű, fékomadta-teremtette - csodálkozott -, nahát ez már megint mi? - Mert hosszú, főzni való tököt már látott, de ilyen sütni valót még soha.

Fölvette, megtapogatta, megszagolta. De a maga fejétől csak nem tudta kitalálni, hogy mi. Bevitte hát a faluházára. Ott éppen együtt volt a kupaktanács. A csősz letette a tököket az asztalra. A derék előjárók is elszörnyülködtek. Csak nézték, hol a tököket, hol egymást.

(2) D: *Ezt a szót tisztázzuk, hogy kupaktanács!*

(3) D: *És hogy? Mit mondasz erről?*

(2) D: *Hát azt, hogy amit mi csinálunk most, ez az, nem?*

(4)D: *Kérdezzük azt, hogy mit jelent a maga fejétől nem tudta kitalálni.*

(5)D: *Ez jó! Ez nehéz! Azt is, hogy előjáró meg derék.*

(4)D: *Azt ne! Azt tisztázzuk inkább, jó? Az lesz a tisztázóé és utána kész vagyunk.*

A kiemelt tanórai diskurzusban tetten érhető az, hogy a diákok a 4. hétre elsajátították a szerepköröket és az interakció szintjén változatos módon tudták alkalmazni azokat. A kérdés szerepköre differenciálódott, a konvergens, információra irányuló kérdések mellett megjelentek a magasabb gondolkodási szintet elváró, divergens kérdések, és folyamatos motivációt jelentettek a szövegfeldolgozó óra során.

A kísérlet során, a tanulói interakciók a magatartás szabályozására is irányultak. A csoportnyomás hatására azok a diákok is aktívan részt vettek az önálló szövegfeldolgozásban, akiknek a pontos, önálló munkavégzés nehezen teljesíthető elvárás.

(6)D: *Ne forgolódj már, hanem írd!*

(5)D: *Jó-jó...*

(6)D: *Miattad nem leszünk kész, nem igaz!*

9.4 A reciprok tanítási módszer a pedagógusok oldaláról

A tartalomelemzés a kvalitatív kutatásokban gyakran alkalmazott eljárás, melynek több irányzata van, attól függően, hogy milyen hipotézisek alkotják a kutatás alapját, vagy milyen összefüggéseket kívánunk megállapítani a beszélőről (Lábadi, 2006). A soron

következő fejezetben a pedagógusokkal készített strukturálatlan interjút és általuk tett tantárgypedagógiai megállapításokat részletezem.

Az interjú fókuszában az szerepel, hogy az RTM hogyan, milyen irányelvek mentén integrálható az anyanyelvi-tantárgypedagógia módszertanába, milyen előnyei és milyen hátrányai vannak, valamint hosszútávon látnak-e potenciált és tartalékot a módszer alkalmazásában. A szóban leírtak elemzésekor nem térek ki a szupraszegmentális tényezőkre, vagy a nonverbális jelekre, melyek a beszéd szintjét kísérik, mert ez nem tartozik a kutatásom fő irányvonalaéhoz, így a következő átirat a diskurzuselemzés fenomenológiai útját követi (Szokolszky, 2006).

Az interjút a fejlesztőprogram végén készítettem, előzetes időpontegyeztetéssel. Az interjún egyszerre egy pedagógus vett részt. Az interjú kezdetekor hangsúlyoztam, hogy a válaszok közben jegyzetelni fogok, és átiratot készítek, melynek célja az RTM módszertani lehetőségeinek a feltárása. A tartalomelemzés során az ATLAS.ti kvalitatív adatelemző programot is felhasználtam a megállapításaim és a tartalomelemzés ellenőrzésére.

Az interjú átirata a fejlesztőprogramban résztvevő 1. pedagógussal

<i>K1- Milyen pozitívumai és negatívumai vannak a módszernek tanár és diák szempontból? Meséld, kérlek az elmúlt hetekről!</i>	
Rendben. Pozitívumok, pl. a tanulók folyamatos feladatkövetése és motivációja a csoportmunkában, a meglévő ismeretek mozgósítása; a beszédbátorság fejlődése is	Pozitívumok felsorolása a szövegértési képességekben, a beszédfejlesztés mint didaktikai cél kiemelése. Motiváció;

<p>jól látható, a spontán beszéd fejlesztése is, valamint a történetkövetési képesség erősítése is. Ezek nagyon pozitív dolgok...</p> <p>De mondom a negatívumokat is. Ha a tisztázó nem szólítja meg a pedagógust, amikor bizonytalanok a csoporttagok az ismeretlen szavak, vagy szószerkezetek értelmezésében, akkor az értelmezési probléma esetleg nem minden esetben kerül felszínre, illetve az is előfordulhat, hogy a csoport félreértelmezi. A tanulók – a gyorsabb haladás érdekében? nem tudom – gyakrabban élnek az eldöntendő kérdés lehetőségével akkor is, ha a kiegészítendő kérdés lenne a célravezető. Itt figyelmeztetni kell őket, utána működik.</p> <p><i>K2- Milyen a gyerekek viszonyulása az órákhoz, könnyű velük dolgozni a módszerrel?</i></p> <p>Az egyéni fejlődés egyértelműen tetten érhető, főleg mert a gyerekeknek a szerepek közül van kedvenc szerepük, ezekről beszélnek is sokszor, amelyben szívesebben mélyülnek el. Ha cserélni</p>	<p>csoportdinamizmus</p> <p>Alapvetően jó benyomások megfogalmazása.</p> <p>Negatívumok megfogalmazása a tisztázó szerepkörrel és a kérdések ellenőrzésével kapcsolatban, a nehézségek kiemelése pedagógiai szempontból. Az értékelési nehézségek megfogalmazása.</p> <p>Módszertani tervezés.</p> <p>Proleptikus tanulás kihívásai.</p> <p>Egyéni és csoportos fejlődés megfogalmazása, pozitív attitűd az RTM-hez.</p> <p>Konfliktusok a szerepkörökkel kapcsolatban.</p>
--	---

<p>kell, van, hogy fel vannak háborodva. A kérdés a legnépszerűbb egyébként.</p> <p>Gyakoriak a csoportban az ösztönös érzelmi megnyilvánulások is, meglepően, ez frontálisan nem annyira tetten érhető. A gyerekek nagyon élvezik ezeket a tanórákat egyébként, komolyan, nem vettem észre nehézségeket, és ők sem számoltak be ezekről. Az első pár hét a nehezebb, a szereptanulás.</p> <p><i>K3- Számotokra mi volt a nehéz?</i></p> <p>Nem minden csoport munkáját tudom a tanórán kontrollálni. Ez nagyon zavar egyébként. Később, amikor átnézem a füzeteket, azok alapján van lehetőségünk visszatérni az esetleges szövegértési vagy lényegkiemelési nehézségekre.</p> <p>Dupla órán könnyebb, nem kell annyira sietnem.</p>	<p>Pozitívumok kiemelése.</p> <p>Spontán érzelemkifejezés a szöveggel kapcsolatban.</p> <p>Csoportdinamizmus</p> <p>Módszertani elképzelések megfogalmazása.</p> <p>Negatívumok megfogalmazása az időkorláttal és a pedagógiai értékeléssel kapcsolatban.</p>
---	---

Interjú a fejlesztőprogramban résztvevő 2. pedagógussal

K1- Milyen pozitívumai és negatívumai vannak a módszernek tanár és diák szempontból? Mesélj kérlek az elmúlt hetekről!

Azzal kezdeném, hogy magát a módszert fokozatosan lehetett bevezetni a szövegfeldolgozás menetében. Ennek oka egyrészt az osztályösszetételben, ezen belül is az együttműködés képességben keresendő szerintem. Gyakorolni kell a csoportmunkát. Az első pár hét nagyon fontos ennél a módszernél. A pedagógusszerep kapcsán a háttérbe húzódás, a „csak”, mint segítő szerep is igen nehéz volt a kezdetekben. Lehet, hogy csak nekem...

A jóslás, illetve összegzés tételmondattal, vagy címadással nem volt újdonság a gyermekek számára, viszont a kérdező, illetve tisztázó szerepet meg kellett tapasztalniuk, tanulniuk. Ebben sokat segítettem én is, a végére jól működött ez is.

A kérdés technikája érdekes fejlődésen ment keresztül. Nagyon hatékony

Didaktikai célok megfogalmazása, fokozatosság elvének hangsúlyozása.

Csoportmunka nehézségei – negatívum.

A proleptikus tanulás nehézsége.

Didaktikai szempontok megfogalmazása.

Pedagógiai tervezés

Motiváció, pozitívumok

<p>szerintem a szövegértés fejlesztésében, más szövegeknél is alkalmazni fogom, felsőben is.</p> <p>A szerepkártyák kihúzása is izgalmas volt számukra. Ezt később én irányítottam és úgy jobb volt, jobban tudtam irányítani őket.</p> <p><i>K2- Milyen a gyerekek viszonyulása az órákhoz, könnyű velük dolgozni a módszerrel?</i></p> <p>A gyerekek örülnek, hogy így dolgozzuk fel a szövegeket, lelkesek. Azok a gyerekek is sokat szerepelnek, akik visszahúzódók, vagy papíros gyerekek, BTMN-esek... Jót tesz nekik, ha csoportban dolgozhatnak.</p> <p><i>K3- Számodra mi volt a nehéz?</i></p> <p>Én a tervezéssel sok időt töltöttem az elején, azt sem tudtam először elgondolni, hogy fogunk vázlatot írni, hogy lesz rá időnk. De ahogy teltek a hetek minden kialakult szépen.</p>	<p>Pozitívumok megfogalmazása.</p> <p>Differenciálás lehetősége.</p> <p>Pedagógiai tervezés.</p> <p>Pozitív attitűd;</p> <p>csoportdinamizmus.</p> <p>Motiváció.</p> <p>Differenciálás.</p> <p>Pedagógiai tervezés.</p>
---	---

Az első kérdéscsoport a módszer pozitívumait és negatívumait érintette. Mindkét kísérleti csoportot irányító pedagógus arról számolt be, hogy a motiváció egész órán fentartható volt, az érdeklődést nem kellett újra és újra felkelteni, azaz jelentős tartalékok maradtak a szövegértési képesség, célzott és egyéni fejlesztésére. A feladat- és történetkövetés, valamint a korábbi ismeretek előhívása és alkalmazása hétről hétre jobb volt, tetten érhető az a folyamat, hogy megfelelően elsajátították a diákok a szerepköröket. A kísérletben résztvevő egyik pedagógus külön kiemelte a beszédfejlesztés és a beszédbátorság kialakításának a problémakörét. Ez az alsó tagozaton az óratervezés fázisában oktatási, vagy didaktikai cél, külön feladatelemként jelenik meg a tanórán, de ez a módszer látens módon magába foglalja ezt a fejlesztendő területet. A csoportos interakciók során egyre változatosabb és komplexebb lett a nyelvhasználat, a beszámolók alapján azok a diákok is konstruktívan részt vettek a szerepkörökben, és a tanórai megnyilatkozásokban, akik BTMN státusszal rendelkeznek, bár ez utóbbi nem volt a fejlesztőprogram kiemelt célja, fontos, hogy a perifériára szorult gyermekek is képesek a hatékony csoportmunkára.

Negatívumként a szigorú időkorlátot, a vázlatírás problémáját és az önálló feladatmegoldás ellenőrzését emelték ki az érintettek. Az RTM stratégiáinak az elsajátításához, gyakorlásához a dupla óra alkalmasabb az alsó tagozaton. A proleptikus tanulás didaktikai elve szintén felmerült, de nem mint negatívum, hanem inkább mint kihívás a pedagógiai munka során. Mindkét interjúalany megnyilatkozásában szerepel a tervezés folyamata, azaz, hogy az RT-módszert, vagy annak bizonyos elemeit a megfelelő szövegeknél alkalmazni fogja a jövőben. Ez utóbbi megállapítás a jelen kutatás, és a szövegfeldolgozási módszertan megújításának szempontjából úgy gondolom, releváns információ.

6. Táblázat

Összefoglaló táblázat az RTM-ről alkotott benyomásokról

Pozitív megerősítések	Negatív megerősítések
A beszéd- és szókincsfejlesztést hatékonyan és jól integrálja a módszer.	Pedagógiai értékelés és a visszacsatolás nehézsége.
Differenciálás és integráció lehetősége.	Szigorú tanórai időkorlát betartása.
Motiváció kialakítása és fenntartása a tanóra időintervallumában.	A tisztázás és az összegzés feladatkörének komplexitása, a proleptikus tanulás megvalósítása.
Szövegértési készségek és képességek látható és nyomon követhető fejlődése.	Csoportdinamizmus felügyelete.
Szociális kompetencia látens fejlesztése.	

9.5 A reciprok tanítási módszer a diákok oldaláról

A dizájn kísérletben résztvevő diákok a tanórai megfigyelések alatt motiváltan dolgoztak, megértették a szerepköröket és az elsajátítási szakaszban hatékonyan alkalmazták azokat. A csoportmunka mint munkaforma nem volt idegen számukra, ugyanis általános iskolai tanulmányaik során többször dolgoztak fel tananyagegységeket ilyen formában. Ami nóvumnak számít, az az, hogy a szerepköröknek megfelelően önállóan szövegértési stratégiákat kell elsajátítaniuk és azokat alkalmazniuk együttesen, folyamatosan más tankönyvi szövegek esetében, figyelve az időbeosztásra, a hatékony együttműködésre. Az előző tartalmi egységben a pedagógusok által megfogalmazott véleményeket, benyomásokat ismerttettem a fejlesztőprogramról; ennek a résznek a fókuszában viszont a diákok véleménye és az RTM-ről alkotott megnyilatkozásai

kerülnek a kvalitatív elemzés középpontjába. A kísérleti csoportba összesen két osztály, 50 diák tartozott.

A strukturálatlan interjú során a diákokat együttesen, a megfigyelt tanóra után, az osztályteremben kérdeztem meg arról, hogy mi a benyomásuk az irodalom órákról, milyen csoportban dolgozni. Ez a módszertani keret abból a szempontból hatékonynak bizonyult, hogy a megkérdezett diákoknak közeli volt a tanórai tapasztalat, egymás előtt, közösségben bátrabban megnyilvánultak, mintha egyenként kérdeztem volna őket, ugyanakkor hátrányként elmondható, hogy sok diák megismételte az előtte elhangzottakat. Önreflexióként elmondható, hogy célszerűbb lett volna az említett csoportokat az életkoruknak megfelelően összeállított kérdőívvel megkérdezni, melyek likert-skálát is tartalmaznak és az általuk tett benyomásokat a kérdőívek szempontjából ismertetni. A soron következő tartalomelemzésben azokat a lejegyzett megnyilatkozásokat, megnyilatkozásrészleteket és benyomásokat elemzem csak, amelyek információtartalmukban képesek hozzájárulni a módszer diákszemponitú értékeléséhez.

Interjúrészletek a fejlesztőprogramban résztvevő diákokkal

<p><i>K1- Az elmúlt hetekben máshogy dolgoztok. Meséljetez nekem arról, milyenek az olvasásórák!</i></p> <p><i>Ki mit szeret, vagy nem szeret benne?</i></p> <p>(1)D: Nekem sokkal jobban megy így, az a legjobb, amikor a többieket kell kérdezni.</p> <p>(2)D: Szerintem is, az lenne a legjobb, ha a többi órán is így tanulnánk.</p>	<p>Pozitív benyomás, a kérdés mint stratégia kiemelése.</p> <p>Stratégialapú szövegértéstámogatás más tanórákon.</p> <p>Motiváció; a jós feladatkör kiemelése.</p>
--	--

(3)D: Én a címről szeretek jósolni a legjobban, és utána megnézzük, kinek lett igaza...az nagyon jó szokott lenni!	Motiváció.
(4)D: Nem unalmas, sokkal hamarabb vége az órának.	Csoportmunka – pozitív benyomás. Az összegző feladatkör nehézségének megfogalmazása - negatívum.
(5)D: Én szeretek csoportban dolgozni, azt is szeretem, ha jók vagyok, vagy kérdező, de az összefoglalást nem szeretem, mert az nehéz.	Csoportdinamizmus problémaköre. A szakértői támogatás /scaffolding/ megjelenése.
(6)D: Ha jó csapatban vagy, a többiek segítenek, és úgy könnyebb olvasni.	

9.4 A dizájn kísérlet kvantitatív vizsgálata

Az empirikus vizsgálat során a 3 osztályban 2 tesztet töltöttek ki a diákok: az első, bemeneti szövegértést mérő PIRLS tesztet összesen 72 diák töltötte ki, közülük 20 fő a kontroll osztályból (C osztály) került ki. A második tesztet szintén 72 fő töltötte ki, de ebben az esetben az A és B osztály diákjai már részt vettek a képzésen. A kontroll csoportból 23 fő töltötte ki a második kimeneti tesztet. A teszt megírásakor a tanulók tudták, hogy nem kapnak érdemjegyet, és az értékelés nem számít bele a tantárgy osztályozásába. A kitöltés a tanítás időtartamában történt, a diagnosztikus értékeléskor a pedagógusok nem vették figyelembe azt, hogy hányadik órában zajlik az értékelés és esetlegesen milyen külső-belső körülmények lehetnek hatással rá.

A bemeneti és kimeneti tesztet is a kísérletbe bevont pedagógusok választották ki saját módszertani elveik mentén. Mindkét teszt hozzáférhető PIRLS-példafeladat (2. Melléklet), a szöveg típusát tekintve élményszerző olvasmány. A tesztkérdések

itemszáma és a cronbach α megfelelő. A kérdések struktúráját tekintve az információ visszakereséstől, a divergens, az összefüggések feltárására, a magasabb gondolkodási műveletek ellenőrzésére is irányultak feladatok.

A mindkét tesztet a pedagógusok értékelték, hogy a diákok anonimitása a dizájn kísérlet során megmaradjon, az elemzéshez szummatív adatokat kaptam. A bemeneti mérésben az *A* osztály összesített átlaga 82,38%, a *B* osztály 80,24%, míg a *C* osztály 74,11% százalékkal teljesített.

Az összesített adatok alapján a bemeneti mérésben az információ azonosítására és kivonatolására irányuló feladatok esetében teljesítettek a legjobban az osztályok, míg a 8. feladat volt a kutatásban résztvevő diákoknak a legnehezebb feladat. Az *A* osztály összesített eredménye 40%, a *B* osztály 29%, míg a *C* osztály 24%-a válaszolt megfelelően. A feladat típusa szerint az olvasottak szintetizálása, a gondolatok összefoglalása volt az elvárt szövegértési szint.

7. Táblázat

A bemeneti teszt összesítő táblázata

Kérdés	Bemeneti mérés								
	a			b			c		
	Lány	Füü	Összesen	Lány	Füü	Összesen	Lány	Füü	Összesen
1	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2	100%	100%	100%	86%	100%	92%	85%	77%	82%
3	79%	50%	65%	86%	100%	92%	71%	62%	68%
4	100%	100%	100%	100%	100%	100%	82%	76%	80%
5	86%	100%	93%	100%	100%	100%	87%	81%	85%
6	100%	100%	100%	100%	100%	100%	71%	77%	73%
7	89%	71%	80%	57%	50%	54%	71%	85%	76%
8	50%	29%	40%	14%	50%	29%	29%	15%	24%
9	79%	61%	70%	50%	100%	71%	86%	85%	86%
10	79%	100%	90%	93%	90%	92%	71%	46%	62%
11	79%	71%	75%	86%	90%	88%	71%	85%	76%
12	93%	61%	77%	50%	40%	46%	86%	62%	78%
13									
Átlag	86,17%	78,58%	82,38%	76,83%	85,00%	80,24%	75,83%	70,92%	74,11%
Szórás	14,57%	24,79%	18,60%	27,70%	23,55%	24,50%	17,45%	22,46%	18,39%
Létszám	14,00	14,00	28,00	14,00	10,00	24,00	13,00	7,00	20,00

A kimeneti mérés során a kvalitatív kutatás fókuszpontja az volt, hogy a fejlesztésben résztvevő osztályok mutatnak-e szignifikáns különbséget az utóteszten, mérhetővé válik-e az RTM osztálytermi alkalmazásának eredményessége, avagy a stratégiákra alapozott fejlesztés korrigálásra szorul, esetlegesen a beavatkozás időintervallumát növelni kell az eredményesség érdekében. A kimeneti teszt esetében az A osztály 89,88%, a B osztály 80,51%, míg a C osztály 77,63%-al teljesített. Az adatok tükrében valószínűsíthető, hogy

az A osztály képességszintje a másik két osztályhoz képest kiemelkedő. Az eredményekkel összhangban a pedagógus a csoportprofil elkészítésekor beszámolt arról, hogy az A osztályból két diák megy a félévben tehetség vizsgálatra a Bajai Kistérségi Egységes Pedagógiai Szakszolgálathoz. Mivel a szummatív adatok anonimak voltak, az említett adatközlőket nem jelöltük külön az összesített táblázatban.

A kimeneti mérésben szintén az olvasottak összefoglalása és az önálló gondolatok kialakítására irányuló feladatok voltak a legnehezebben teljesíthetők a tanulók számára. Az A osztály az 5. feladatnál, az egyenes következtetések levonásánál 73%-al, a B osztály a 16 kérdés esetében, a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek értékelésénél teljesített a legrosszabbul, míg a C osztály szintén az 5. feladatnál hibázott a legtöbbet, 26%-al teljesített.

8. Táblázat

A kimeneti teszt összesítő táblázata

Kérdés	Kimeneti mérés								
	a			b			c		
	Lány	Fiú	a Összesen	Lány	Fiú	b Összes	Lány	Fiú	c Összesen
1	100%	100%	100%	93%	100%	96%	100%	93%	96%
2	77%	100%	89%	79%	89%	83%	67%	86%	79%
3	100%	92%	96%	79%	89%	83%	78%	86%	83%
4	69%	85%	77%	57%	78%	65%	44%	51%	48%
5	81%	65%	73%	50%	89%	65%	22%	29%	26%
6	92%	100%	96%	100%	100%	100%	100%	79%	87%
7	100%	85%	93%	93%	89%	91%	78%	64%	69%
8	92%	85%	89%	86%	89%	87%	78%	64%	69%
9	100%	92%	96%	100%	89%	96%	100%	93%	96%
10	100%	85%	93%	71%	89%	78%	89%	71%	78%
11	92%	100%	96%	50%	78%	61%	100%	64%	78%
12	92%	92%	92%	86%	67%	79%	89%	64%	74%
13	92%	100%	96%	93%	100%	96%	100%	93%	96%
14	92%	77%	85%	64%	67%	65%	89%	71%	78%
15	85%	77%	81%	86%	89%	87%	100%	89%	93%
16	100%	77%	89%	64%	44%	56%	89%	93%	91%
Átlag	91,50%	88,25%	89,88%	78,19%	84,13%	80,51%	82,69%	74,38%	77,63%
Szórás	9,32%	10,63%	7,63%	16,90%	14,65%	14,10%	22,29%	18,17%	18,60%
Létszám	13,00	13,00	26,00	14,00	9,00	23,00	9,00	14,00	23,00

A kimeneti teszt átlagai szórt képet mutatnak: az A osztály 89,88%, a B osztály 80,51%, míg a C osztály 77, 63%-al teljesített. A kutatásba bevont pedagógusok az megjegyzték, hogy a kimeneti teszt nehezebb volt a diákok számára és több itemet tartalmazott.

9.4.1 Az elő- és az utóteszt statisztikai elemzése

A statisztikai elemzés során az RTM eredményességét egyszerű leíró statisztikai módszerekkel és egytényezős varianciaanalízissel vizsgáltam. A résztvevők és nem résztvevők mellett a nemi bontás szerinti elemzésre is sor került. Az egytényezős varianciaanalízist a bemeneti és a kimeneti mérésben is vizsgáltam, melyet a 9. és a 10 Táblázat szemléltet.

9. Táblázat

Az egytényezős varianciaanalízis a bemeneti mérésben

Bemeneti összevetés						
Egytényezős varianciaanalízis						
ÖSSZESÍTÉS						
Csoportok	Darabszám	Összeg	Átlag	Variancia		
Résztvett	12	9,766538	0,813878	0,040163		
Nem vett r	12	8,8935	0,741125	0,033812		
VARIANCIAANALÍZIS						
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok	0,031758	1	0,031758	0,858624	0,364179	4,30095
Csoporton	0,813721	22	0,036987			
Összesen	0,845479	23				

10. Táblázat

Az egytényezős varianciaanalízis a kimeneti mérésben

Kimenet						
Egytényezős varianciaanalízis						
ÖSSZESÍTÉS						
Csoportok	Arabszám	Összeg	Átlag	Variancia		
Résztvett	16	13,67673	0,854796	0,008908		
Nem vett r	16	12,42043	0,776277	0,034599		
VARIANCIAANALÍZIS						
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok	0,049322	1	0,049322	2,26726	0,142591	4,170877
Csoporton	0,652614	30	0,021754			
Összesen	0,701936	31				

Az első vizsgálat során a képzésen részt vett diákok eredményét vettem össze a kontroll osztály eredményével. Az első (bemeneti) teszt és a második (kimeneti) teszt eredményeit is összehasonlítottam, annak érdekében, hogy a feltételezett változás kimutatható legyen. Az RTM fejlesztésben résztvevők átlaga a bemeneti és a kimeneti mérés esetén is magasabbak voltak, mint a képzésben nem résztvevők eredménye. A változás mértéke nagyságrendileg megegyezik a két csoportban. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy amíg a variancia, azaz a szórás négyzet értéke a két kérdőív között a kontroll csoport esetén nem változott, a képzésben résztvevők esetén jelentősen (0,0384-ről 0,0089-re) csökkent. A varianciaanalízis során 0,05-os alfa érték mellett a p-értéke 0,36-ről 0,14-re csökkent (9. és 10. Táblázat), de szignifikáns eltérés a két csoport között nem mutatható ki.

11. Táblázat

Az egytényezős varianciaanalízis a lány tanulók esetében a bemeneti mérésben

Egytényezős varianciaanalízis						
ÖSSZESÍTÉS						
Csoportok	Darabszám	Összeg	Átlag	Variancia		
Résztvett	12	9,78	0,815	0,038409		
Nem vett r	12	8,8935	0,741125	0,033812		
VARIANCIAANALÍZIS						
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok	0,032745	1	0,032745	0,906802	0,35131	4,30095
Csoportor	0,794432	22	0,036111			
Összesen	0,827177	23				

12. Táblázat

Az egytényezős varianciaanalízis a lány tanulók esetében a kimeneti mérésben

Egytényezős varianciaanalízis						
ÖSSZESÍTÉS						
Csoportok	Darabszám	Összeg	Átlag	Variancia		
Résztvett	16	13,53556	0,845972	0,012952		
Nem vett r	16	13,23	0,826875	0,049663		
VARIANCIAANALÍZIS						
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok	0,002918	1	0,002918	0,093192	0,762265	4,170877
Csoportor	0,939227	30	0,031308			
Összesen	0,942145	31				

13. Táblázat

Az egytényezős varianciaanalízis a bemeneti mérésben a fiú tanulók esetében

Egytényezős varianciaanalízis						
ÖSSZESÍTÉS						
Csoportok	Szám	Összeg	Átlag	Variancia		
Résztvett	12	9,750833	0,812569	0,047224		
Nem vett részt	12	8,51	0,709167	0,050445		
VARIANCIAANALÍZIS						
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok	0,064153	1	0,064153	1,313676	0,264044	4,30095
Csoporton belüli	1,07436	22	0,048835			
Összesen	1,138513	23				

14. Táblázat

Az egytényezős varianciaanalízis a kimeneti mérésben a fiú tanulók esetében

Egytényezős varianciaanalízis						
ÖSSZESÍTÉS						
Csoportok	Szám	Összeg	Átlag	Variancia		
Résztvett	16	13,85	0,865625	0,010648		
Nem vett részt	16	11,9	0,74375	0,033012		
VARIANCIAANALÍZIS						
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok	0,118828	1	0,118828	5,443425	0,026537	4,170877
Csoporton belüli	0,65489	30	0,02183			
Összesen	0,773718	31				

A nemi bontás során a lányok eredményeinél megfigyelhető, hogy a kontroll csoport átlaga nagyobb mértékben nőtt, mint a képzésben résztvevők eredménye. A bontás szerint is kimutatható, hogy az eredmények közötti különbségek a képzésben résztvevőknél jelentősen csökkentek, ugyanakkor szignifikáns különbség nem mutatható ki a két csoport között (15. táblázat).

A fiúk esetében azonban jól kimutatható a szignifikáns különbség, hiszen a p-érték 0,264-ről 0,027-re csökkent. A kimeneti teszt (13 és 14. Táblázat) esetén az F értéke 5,44 míg a kritikus érték 4,17, mivel a F-érték abszolút értékben nagyobb mint a kritikus érték, így statisztikai szempontból elvethető a H_0 hipotézist, mely szerint a két csoport átlaga megegyezik egymással, így az alternatív hipotézist fogadom el. (15. táblázat)

15. Táblázat

Az RTM fejlesztésben résztvevők és nem résztvevők

összevetése nemek szerinti bontásban

Megfigyelés	Összesen				Lányok				Fiúk			
	Kimeneti kérdőív		Bemeneti kérdőív		Kimeneti kérdőív		Bemeneti kérdőív		Kimeneti kérdőív		Bemeneti kérdőív	
	Részt vett	Nem vett részt	Részt vett	Nem vett részt	Részt vett	Nem vett részt	Részt vett	Nem vett részt	Részt vett	Nem vett részt	Részt vett	Nem vett részt
<i>Létszám</i>	49	23	52	20	27	9	28	13	22	14	24	7
<i>Átlag</i>	0,8548	0,7763	0,8150	0,7411	0,8460	0,8269	0,8150	0,7411	0,8656	0,7438	0,8126	0,7092
<i>Variancia</i>	0,0089	0,0346	0,0384	0,0338	0,0130	0,0497	0,0384	0,0338	0,0106	0,0330	0,0472	0,0504
<i>Variancia analízis ($\alpha=0,05$)</i>												
<i>F érték</i>	2,2673		0,8586		0,0932		0,9068		5,4434		1,3137	
<i>F kritikus érték</i>	4,1709		4,3009		4,1709		4,3009		4,1709		4,3009	
<i>p-érték</i>	0,1426		0,3642		0,7623		0,3513		0,0265		0,2640	

Az elemzés következő szakaszában a kitöltő osztályokat elemeztem, mivel feltehetően a kérdőív eredményét a kitöltési környezet és a különböző antieffektusok (Arató, 1991) is befolyásolják. A tesztet 3 osztály (*A*, *B*, *C*) töltötte ki: az elsőt az *A* osztályból 28, a *B* osztályból 24 és a *C* osztályból 20 diák töltötte ki, a kimeneti kérdőívet rendre 26, 23 és 3 tanuló oldotta meg (12. táblázat). A bemeneti kérdőív átlagértékei 0,74 és 0,83 között mozognak, melyhez alacsony variancia érték párosul. A varianciaanalízis alapján nincs szignifikáns eltérés ($\alpha=0,05$), hiszen a *p*-értéke magas, 0,602. (17. táblázat). A kimeneti kérdőív esetén minden osztályban növekedtek az átlagok és csökkentek a variancia értékek. Az *A* és *C* osztályban az átlagok jelentősebb növekedést mutatnak, mint *B* osztály értéke. A varianciaanalízis alapján a *p*-érték a két kérdőív esetén jelentős mértékben csökkent (0,602-ről 0,047-re). Az *F* érték 3,265, ami meghaladja a kritikus értéket (3.204), vagyis az osztályok között szignifikáns eltérés figyelhető meg. Az eltérések további vizsgálat során *t*-próbákkal kerültek elemzésre, hogy mely osztályok között van eltérés. A kétoldali *t*-próbák esetén az *A* és *B*, valamint az *A* és *C* osztályok között mutatható ki eltérés, míg a *B* és *C* osztály között nem. Mivel egymás után több *t*-próba is futtatásra került, ezért az eredményeken Bonferroni korrekciót hajtottunk végre. Ezt követően már nem volt kimutatható a szignifikáns eltérés. (15. táblázat)

9.4.2 Nemek szerinti eltérés kvalitatív elemzése

A *t*-próbák és a varianciaanalízis közötti ellentmondás feltárásának érdekében az osztályokat nemek szerint további csoportokra bontva elemeztem tovább.

A lányok esetén a bemeneti kérdőív alapján az *A* osztályban volt a legmagasabb az átlag (0,862) és a legkisebb a variancia (0,021), míg a legkisebb átlagot (0,758) a *C* osztályban, a legmagasabb varianciát (0,077) pedig a *B* osztályban érték el. A kimeneti kérdőív alapján minden átlag érték nőtt, a variancia pedig csökkent, kivéve a *C* osztály. Érdekes eredmény, hogy a *B* osztály átlagértéke kisebb mértékbe nőtt, mint az *A* és *C* osztály értékei. A varianciaanalízis alapján *p*-értéke az első és a második kérdőív adatai

alapján csökkent (0,412-ről 0,091-re), de szignifikáns eltérés nem mutatható ki. (17. táblázat)

A fiúk esetében a bemeneti kérdőív adatai alapján a B osztály érte el a legmagasabb átlagértéket (0,85), míg a C osztály a legalacsonyabbat (0,709). A variancia értékek közel azonosak voltak a három osztályban. A kimeneti teszt adatai alapján már az A osztály érte el a magasabb átlagértéket (0,883), a variancia értéket pedig csökkentek mind a három osztályban. A varianciaanalízis alapján a szignifikáns eltérés tapasztalható a fiúk között, mivel a p-érték 0,355-ről 0,032-re csökkent. A F értéke 3,70, míg a kritikus érték ennél alacsonyabb 3,20 értéket mutat, így a H₀ hipotézist elvetjük és az alternatív H₁ hipotézis fogadjuk el, vagyis az osztályok között szignifikáns eltérés van. Az osztályok közötti eltérés vizsgálatára t-próbák kerültek tesztelésre, melyek alapján az A és C osztályok között szignifikáns eltérés tapasztalható, még a Bonferroni korrekciót követően is. (16. Táblázat)

16. Táblázat

A t-próba korrekció

Bemenet - osztályok szerinti összevetése					t-próba	3* tpróba	Bonferroni korrekció
Egytényezős varianciaanalízis					a-b	0,811868	2,435604 nem tér el az átlagtól
					a-c	0,285663	0,856988 nem tér el az átlagtól
ÖSSZESÍTÉS					b-c	0,495826	1,487479 nem tér el az átlagtól
Csoportok	Darabszám	Összeg	Átlag	Variancia			
Oszlop 1	12	9,885	0,824	0,035			
Oszlop 2	12	9,628	0,802	0,060			
Oszlop 3	12	8,894	0,741	0,034			
VARIANCIANALÍZIS							
Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.	
Csoportok között	0,044136946	2,000	0,022	0,516	0,602	3,285	
Csoporton belül	1,412566748	33,000	0,043				
Összesen	1,456703694	35					

17. Táblázat

A kitöltő osztályok nemek szerinti bontásban

Megfigyelés	Összesen						Lányok						Fiúk					
	Kimeneti kérdőív			Bemeneti kérdőív			Kimeneti kérdőív			Bemeneti kérdőív			Kimeneti kérdőív			Bemeneti kérdőív		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
<i>Létszám</i>	26	23	23	28	24	20	13	14	9	14	14	13	13	9	14	14	10	7
<i>Átlag</i>	0,898 8	0,805 1	0,776 3	0,823 8	0,802 4	0,741 1	0,915 0	0,781 9	0,826 9	0,861 7	0,768 3	0,758 3	0,882 5	0,841 3	0,743 8	0,785 8	0,850 0	0,709 2
<i>Variancia</i>	0,005 8	0,019 9	0,034 6	0,034 6	0,060 0	0,033 8	0,008 7	0,028 6	0,049 7	0,021 2	0,076 7	0,030 4	0,011 3	0,021 5	0,033 0	0,061 5	0,055 5	0,050 4
<i>Variancia analízis ($\alpha=0,05$)</i>																		
<i>F érték</i>	3,2646			0,5156			2,5319			0,9108			3,7053			1,0694		
<i>F kritikus érték</i>	3,2043			3,2849			3,2043			3,2849			3,2043			3,2849		
<i>p-érték</i>	0,0474			0,6019			0,0908			0,4121			0,0324			0,3548		

Konklúzióként megállapítható, hogy a dizájn kísérletben résztvevők és a nem résztvevő kontrollcsoport között szignifikáns különbség nem mutatható ki, de a nemi bontás alapján a fiúk esetében megjelenik a szignifikáns eltérés. Ebből arra lehet következtetni, hogy a fiúknál hatékonyabb a vizsgált oktatási módszer.

Az empirikus kutatás megtervezésekor a nemek szerinti eltérés, valamint a hatékonyság vizsgálata nem szerepelt az előfeltevések között, azonban ez az eredmény szélesíti az RTM értelmezési horizontját és újabb kutatási irányokat vet fel.

9.5 Az empirikus kutatás konklúziója

A dolgozat empirikus kutatásában a fő célom az volt, hogy bemutassam az RTM alkalmazási lehetőségeit, potenciálját az osztálytermi gyakorlatban és a tanítási tanulási folyamatban, valamint előteszt és utóteszt segítségével mérjem, hogy volt-e szignifikáns különbség a programban résztvevő és a kontrollcsoport diákjai közt.

Az empirikus kutatás során az RTM-nek az osztálytermi gyakorlatban voltak olyan látens elemei, melyek implicit módon járultak hozzá az alsó tagozatos diákok szövegértési képességfejlődéséhez. A tanórai változatos interakciók a szövegfeldolgozás során a proximális zóna fejlődési ívéhez igazodtak. A tanári megnyilatkozások modellezték a diákok számára a gyakorlott olvasóra jellemző szövegértelmezési stratégiákat a jóslás, a kérdezés, a tisztázás és az összegzés szerepkörének megfelelően, majd ezt a diákok a program későbbi szakaszaiban önállóan, a „jól” olvasó társaik segítségével valósították meg, így érvényesült a konstruktivista oktatási modell és a proleptikus tanulás, melynek fontosságára a hazai és a nemzetközi szakirodalom folyamatosan reflektál (9. Ábra). A fluens olvasás kialakítása után célszerű lenne a stratégiaorientált olvasás jelentőségének az ismertetése és pragmatikai szempontú kialakítása az osztálytermi gyakorlatban.

9. Ábra

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszereinek tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégiaorientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

Az optimális olvasástanítási módok és az iskolaévek összefüggései
(Garbe et. al., 2010. 44. o., idézi Józsa és Steklács, 2012. 169. o.)

Az RTM elemeinek az elsajátítása után a diákok olyan készségeket, képességeket és rutinokat birtokolnak, melyek segítségével képesek lesznek a hatékony szövegértésre az iskolában, vagy a mindennapokban, ugyanakkor a módszer elemeinek, vagy egyes elemeinek a potenciálját hangsúlyozza az a tény is, hogy tanórai keretben, tartalomba

ágyazottan képes integrálni a beszédfejlesztést és a szóbeli szövegalkotást mint oktatási célt, valamint a differenciálás és a szociális kompetenciafejlesztés kihívásaira is megoldást nyújt. Az említett problémákra az anyanyelvi-tantárgypedagógia módszertana nem reflektál hatékonyan, jelentős potenciál marad kiaknázatlanul.

A reciprok tanítást úgy is lehet definiálni mint a természetes kogníció megvalósulását osztálytermi környezetben. A tanítás és a tanulás inverz folyamata a természetes emberi kogníció része és meghatározó eleme (Strauss, 2002). A tanítás és a szövegértési stratégiák modellezése és tanítása komplex kognitív tevékenység, az elme, az érzelmek és a motiváció is szükséges velejárói ezeknek láthatatlan mentális folyamatoknak, melyet a tanórai megfigyelések leírásával és a tartalomelemzéssel kívántam árnyalni. A kvantitatív vizsgálat elsődleges célja az volt, hogy képet adjon az RTM módszer számszerűsíthető eredményességéről. A dizájn kísérletben, az RTM stratégiáit elsajátító osztályok és a kontrollcsoport között szignifikáns különbség nem mutatható ki, azonban a nemi bontás alapján a fiúk esetében szignifikáns eltérés látható.

Ebből arra lehet következtetni, hogy az oktatási módszernek voltak olyan látens, implicit dimenziói, amelyek segítségével fejlődés érhető el.

Az empirikus kutatás tapasztalatai további vizsgálati fókuszokat, kérdéseket vetnek fel:

- Milyen alapvető kommunikációs és didaktikai kompetenciákra van szükségük a pedagógusoknak ahhoz, hogy a proximális-zóna fejlődését a gyakorlati oktatás során alkalmazni tudják?
- Didaktikai szempontból milyen szövegek a legmegfelelőbbek ahhoz, hogy az RTM stratégiáit a tanulók elsajátítsák?
- A kvalitatív vizsgálatban a nemek közti eltérés milyen látens elemeknek volt köszönhető?

9.6. Az empirikus kutatás eredménye: modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton

A dizájn kísérlet eredményeit és tapasztalatait felhasználva az Eötvös József Főiskolán egy olyan akkreditált továbbképzés 15 óráját terveztem meg (4. sz. Melléklet), mely segít abban, hogy a pedagógusok hatékonyabban legyenek képesek a stratégialapú szövegértés fejlesztésére. A továbbképzés alapvető kiindulópontja, hogy a szövegértési képességet az alsó tagozaton tanító pedagógus tanítja, méri, értékeli, de az RTM stratégiáit felhasználva és a módszertanba beépítve a sikeresség és az eredményesség fokozható és a 4. évfolyamot, akár az óvoda-iskola átmenetet, szenzitív szakaszként értelmezi, az említett évfolyamon tanuló diákokat felkészíti a felső tagozat szövegtípusainak a megértésére, az olvasás eszköztudás voltára és az önálló tanulásra.

A továbbképzés tananyaga lineárisan végighalad azokon a pontokon, melyek érintik ezt a problémakört: először bemutatja az aktuális hazai és nemzetközi kutatásokat az olvasással és a szövegértéssel kapcsolatban. Ezekre a kutatásokra reflektálva vázol fel megoldási lehetőségeket és javaslatokat. Az RWCT-technikák, kooperatív munkaformák alternatívájaként egy olyan módszertani keretet ad az RTM-re építve, mely lehetővé teszi a pedagógusnak, hogy diákjaikban kialakítsák a modern szöveg szemléletet, bemutassák az olvasást mint eszköztudást. A nemzetközi kutatási irányokat követve a szövegértés képességét összeköti a szociális kompetencia egyes összetevőivel. A résztvevők a gyakorlatközpontú továbbképzésen egy olyan konkrét, módszertani bázist sajátíthatnak el, melynek segítségével kialakíthatják az alsó tagozatos diákok megfelelő szövegértési képességét, ezzel felkészítve őket a felső tagozatos szövegek dekódolására és az önálló tanulásra. A továbbképzés tartalmában olyan tematikai egységek kialakítására törekedtem, melyek pragmatikus szemléletűek; a tananyag szempontjából hangsúlyos volt, hogy a tudományos nyelvezetet közelítsem az osztálytermi gyakorlat nyelvezetéhez.

A továbbképzés célja, hogy a résztvevők ismerjék meg a szövegértés tantárgyközi szerepét a pedagógiai gyakorlatban, valamint alkalmazzák a metakognitív szövegértés

tartalmi és gyakorlati elemeit. Az RTM-re alapozott szövegfeldolgozás segítségével egy olyan korszerű módszertani keretet tudnak kiépíteni a saját gyakorlati oktatásukban és pedagógiai profiljukban, mely összhangban van a nemzetközi kutatási trendekkel és eredményesen reflektál a differenciálás és a szociális kompetenciafejlesztés problematikájának gyakorlati megvalósítására. A 15 óra megtervezésekor a fő irányelv az volt, hogy pragmatikai szemléletben vázoljam fel az RTM tanórai alkalmazásának lehetőségét.

Az első tartalmi egységben a fő fogalmak az olvasás funkcióinak diverzitására vonatkoznak. A fonológiai tudatosság és a fluens olvasási képesség kialakítása érintőlegesen, betekintő jelleggel szerepel a programban, a hangsúly ebben az esetben inkább az alapkészségek fontosságának a hangsúlyán és a hierarchikus szerveződésükön van. A tananyag átadásakor kiemelt cél, hogy a szövegértéssel kapcsolatos kutatások nyelvi változata és a módszertani kultúra fogalmi apparátusa közti távolság csökkenjen. A metakogníció szerepének árnyalásakor a metakognitív részfolyamatokat konkrét stratégiának érdemes megfeleltetni, és ajánlatos a benne rejlő tantárgyfüggetlen fejlesztési lehetőséget hangsúlyozni.

Az RTM szakszós bevezetésénél a bevezető, elsajátító és az alkalmazási szakasz jellemző didaktikai sajátosságainak bemutatásán túl az alsó tagozaton jelenlévő szövegtípusok jellegzetességeire is érdemes kitérni, hogy komplex kép rajzolódjon ki az RTM felhasználási lehetőségeiről.

Az alábbi táblázat a továbbképzés tematikai egységeit részletezi, tömör tartalmi kifejtéssel.

18. Táblázat

Modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton elnevezésű akkreditált pedagógus továbbképzés tartalmi elmei

<p>A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység tömör tartalmi kifejtése</p>	<p>A megfelelő tematikai egységekhez tartozó módszerek, munkaformák és tevékenységek megnevezése és tömör jellemzése</p>	<p>Az ismerethordozók, tananyagok segédeszközök, taneszközök, egyéb a tanításhoz szükséges tárgyi eszközök megnevezése és a tartalomra is utaló jellemzése a tematikai egységekhez tartozó munkaformánként</p>	<p>Az ellenőrzés – értékelés tematikai egységenként (ahol erre szükség van)</p>
<p>Szövegértés – kutatások és nézőpontok A szövegértés osztálytermi kutatásainak aktuális kérdései: az olvasás fogalmának differenciálódása; társadalmi igényekre való reflektálás; kitekintés a nemzetközi olvasáskutató programokra. Fő fogalmak: olvasási készségek, szövegértési képesség</p>	<p>Tanári előadás Páros munka</p>	<p>digitális oktatástechnikai eszközök (Prezentáció a megjelölt fogalmakról.)</p>	<p>-</p>
<p>Az olvasási alapkészségek és a szövegértési képesség összefüggései A fonológiai tudatosság fejlődési ívének szerepe a későbbi szövegértés kialakulásában. Az alsó</p>	<p>csoportos munka (4 fős csoportok)</p>	<p>digitális oktatástechnikai eszközök</p>	<p>-</p>

<p>tagozatos szövegmegértő képesség összetevői és modellje.</p> <p>Fő fogalmak: fonológiai tudatosság és rutin, mentális lexikon, kontextus, alacsony és magas ortográfia.</p>			
<p>Olvasási énkép és tanulói motiváció</p> <p>A fejlett szövegértő képesség jellemzői, a megfelelő szövegértési képesség tanulható és tanítható komponenseinek áttekintése, az olvasási énkép és az olvasási motiváció fogalmának és gyakorlati szerepének mibenléte.</p> <p>Fő fogalmak: olvasási énkép, olvasási motiváció</p>	<p>frontális tanítási módszer és szóbeli reflexiók plenáris formában.</p>	<p>Digitális, illetve egyéb oktatástechnikai eszközök: prezentáció a megjelölt fogalmakról</p>	<p>Reflektálás az elhangzottakra csoportos formában. Tudományos plakát készítése minta alapján.</p>
<p>Olvasás és metakogníció</p> <p>Az olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció kapcsolata: az olvasási stratégiák és a metakogníció szerepe a szövegértés sikerességében. Konkrét stratégiák és metakognitív részfolyamatok tanítása az alsó tagozaton.</p> <p>Fő fogalmak: stratégia, szövegértési stratégia, metakogníció.</p>	<p>Projekt módszer kiosztott segédanyagok (tudományos szövegrészletek az adott témáról) alapján</p>	<p>Digitális oktatástechnikai eszközök (Prezentáció a megjelölt fogalmakról.)</p>	-
A reciprok szövegfeldolgozás módszertani kereti			
A reciprok szövegfeldolgozás	Tanári előadás		

<p>nemzetközi és hazai eredményeinek bemutatása A módszer kiindulópontjának és nemzetközi sikerességének bemutatása. Az új szöveg-feldolgozási módszertan ismertetése az elhangzott elmélet tükrében – a tanulás mint természetes kogníció. A módszer összehasonlítása az eddigi, analitikus feldolgozási gyakorlattal. Fő fogalmak: analitikus módszer, reciprok tanulás, reciprok szövegfeldolgozás, természetes kogníció, grafikus szervezők.</p>	<p>megbeszélés</p>	<p>4. osztályban elérhető tankönyvi szövegek.</p>	<p>Megbeszélés plenáris formában.</p>
<p>A reciprok szövegfeldolgozás és a változatos szövegtípusok A reciprok szövegfeldolgozás alkalmazása ismeretterjesztő, narratív és egyéb típusú szövegek esetén: azoknak a gyakorlati tudnivalóknak ismertetése, melyek lehetővé teszik a módszer használatát szövegtől függetlenül. Fő fogalmak: kevert, narratív és ismeretterjesztő szövegtípusok</p>	<p>Projekt módszer és félfrontális módszer</p>	<p>Digitális, illetve egyéb oktatástechnikai eszközök, interneten elérhető témához kapcsolódó adatbázisok, hasznos linkek bemutatása.</p>	<p>Reflektálás az elhangzottakra páros, majd csoportos formában.</p>
<p>A tantárgyi integráció kérdései és kihívásai</p>	<p>Projekt módszer és félfrontális módszer</p>	<p>Digitális, illetve egyéb</p>	<p>Megbeszélés plenáris formában.</p>

<p>A szövegértés mint tantárgy-független képesség bemutatása. Az alsó és felső tagozat átmenetének problematikája. Lehetséges megoldási irányok felvázolása. Fő fogalmak: tantárgyi integráció, alsó-felső tagozat közti szenzitív szakasz.</p>		<p>oktatástechnikai eszközök.</p>	
---	--	-----------------------------------	--

A továbbképzési program elindítása után további feladat, hogy a proleptikus tanulás, valamint a proximális fejlődési zóna didaktikai elveit és osztálytermi megvalósulási lehetőségeit leírjuk és az osztálytermi tanítási gyakorlatban betöltött szerepét hangsúlyozzuk. Ez azért kihívás, mert az elmélet számos olyan affektív és implicit tanítási stratégiát foglal magában, melynek a kibontására jelenleg nem ismeretes kutatómódszertani keret.

10. Összegzés és reflexió

Az elmúlt években mind a nemzetközi szakirodalomban, mind a hazai kutatásokban olyan nagy volumenű tudáskonceptió rajzolódott ki az olvasás és szövegértés dimenzióinak a megértésére, leírására és tisztázásra, hogy kihívást jelentett számomra annak a szűk keresztmetszetnek a megtalálása és leírása, mely elősegítheti a szövegértés-tanítás osztálytermi hatékonyságát. Jelen munkában kritikai szemléletben csak azokat a kutatási trendeket, novumokat és fogalmi apparátust kívántam bemutatni, mely az RTM hazai, osztálytermi gyakorlatához hozzájárulhat és előmozdíthatja azt a potenciált, mellyel az anyanyelvi nevelés látens módon rendelkezik.

Dolgozatom első tartalmi egységében azokat a legfontosabb fogalmakat és kutatási koncepciókat ismertettem, melyek az RTM fogalmi apparátusát alkotják: az olvasás-szövegértés jelentésmódosulásait a hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt kívántam kritikusan szintetizálni, majd kitértem a pszicholingvisztikai jellemzők ismertetésére, végül a metakogníció és a stratégiaalapú szövegmegértés jelentőségét tárgyaltam. Az olvasás és a szövegértés fogalmi apparátusának leírásakor elsődleges célom volt, hogy azokat az elméleti kereteket mutassam be, melyeknek az osztálytermi kontextusban van relevanciájuk; kitértem a fonológiai tudatosság fejlődési ívére és pszicholingvisztikai szempontból azokat a szövegértés-modelleket kívántam részletezni, melyek összekapcsolhatók az RTM fogalmi apparátusával. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés elsősorban a kutatási paradigmákat hivatott bemutatni és adott kritériumok mentén árnyalni az RTM-mel kapcsolatos nemzetközi kutatási prioritásokat. Az empirikus kutatás kvalitatív és kvantitatív dimenziója részben erre a szisztematikus áttekintésre reflektál.

Az említett fejezetek betekintő jellegűek, ugyanis napjainkban is az oktatási kutatócsoportok fókuszpontjában áll az olvasástanítás hatékonyságának a kialakítása és az ezzel kapcsolatos tudáskonceptió folyamatosan növekszik. A Reciprok Tanítási Módszer magyar viszonylatban még nem kidolgozott témaként jelenik meg, legfőképp

alsó tagozaton. A módszer elméleti keretének, didaktikai-pszichológiai-pedagógiai szempontú bemutatásakor és leírásakor elsősorban arra törekedtem, hogy a mai anyanyelvi tantárgypedagógiában megtaláljam az összhangot az elmélet és a gyakorlat, a kutatás és az alkalmazás között.

Az empirikus kutatás kvalitatív részében az RTM látens dimenziót kívántam leírni és tudományosan megalapozni. A tartalomelemzés során a pedagógusokkal való közös munka és az interjú nagyban hozzájárult az akkreditált továbbképzés megalkotásához, mely a dolgozat produktumaként szolgál, a diákokkal készített interjú viszont abból a szempontból nem volt sikeres, hogy a tanulók többsége nem adott divergens választ az RTM-mel kapcsolatos tapasztalatok feltérképezésére. A diákok RTM-hez kapcsolódó attitűdjének a leírása jövőbeni kutatási célként realizálódik számomra. A kvalitatív elemzés a disszertációban felhívta a figyelmet a nemek közti szövegértési különbségekre az alsó tagozaton, ugyanakkor igazolta a szignifikáns különbséget az elő- és az utótesztben. Az akkreditált továbbképzés elsődleges célja a magyarországi anyanyelvi módszertan, azon belül is a szövegfeldolgozás módszertanának a megújítása.

Mellékletek

1. számú melléklet

Explicit stratégiák: szerepkártyák instrukciókkal



Jós

Miről fog szólni a történet a cím alapján?

Mit gondolsz, hogyan folytatódik a történet?

Miről lesz még szó a szövegben?



Kérdező

Ki? Mi? Mikor? Miért?

Kérdezz rá a szövegben olvasottakra!



Összegző

Foglald össze röviden az olvasottakat!

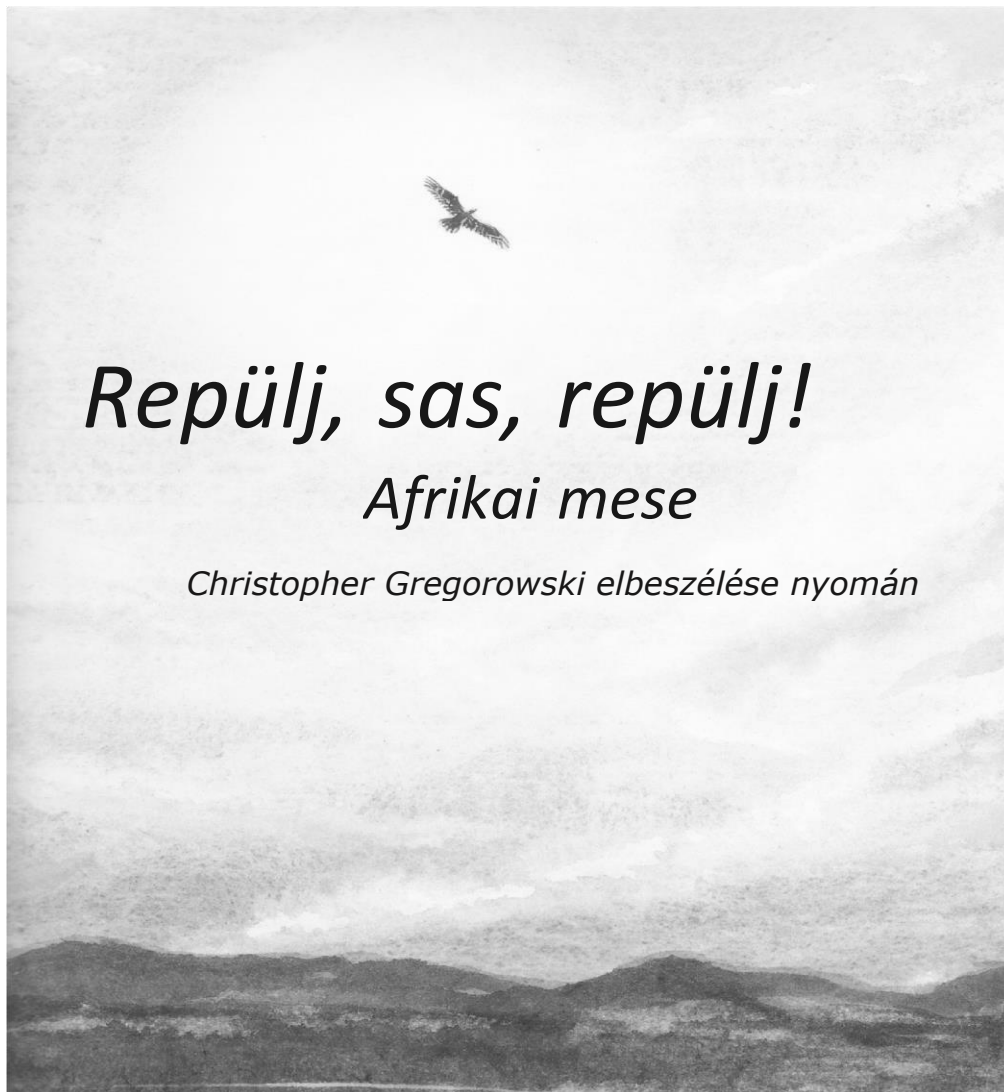


Tisztázó

Keress olyan szavakat, szókapcsolatokat a szövegben, amelyeknek nem tudod a jelentését, vagy még nem talákoztál vele!

2. számú melléklet

A szövegértést mérő PIRLS-feladatlapok



Repülj, sas, repülj!

Afrikai mese

Christopher Gregorowski elbeszélése nyomán

Egyszer egy gazda elment hazulról, hogy megkeressen egy elveszett borjút. A pásztorok ugyanis az előző este nélküle tértek vissza. És azon az éjszakán szörnyű vihar volt.

Lement a völgybe, és kereste a folyómeder mentén, a nádasban, a sziklák mögött és az áradó vízben.

Fölkaptatott a magas hegy lejtőin, sziklás szirtjein. Benézett egy széles szikla mögé, hátha a borjú oda húzódott, hogy megmeneküljön a vihartól. És ezen a helyen megállt. Ott, egy sziklaperemen, igen különös látvány fogadta. Egy, a tojásából csak egy vagy két nappal azelőtt kikelt sasfióka, mely a szörnyű viharban kisodródott a fészkeből.

Kinyúlt érte, és óvatosan két kezébe vette a fiókat. Hazavitte, és a gondjaiba vette.

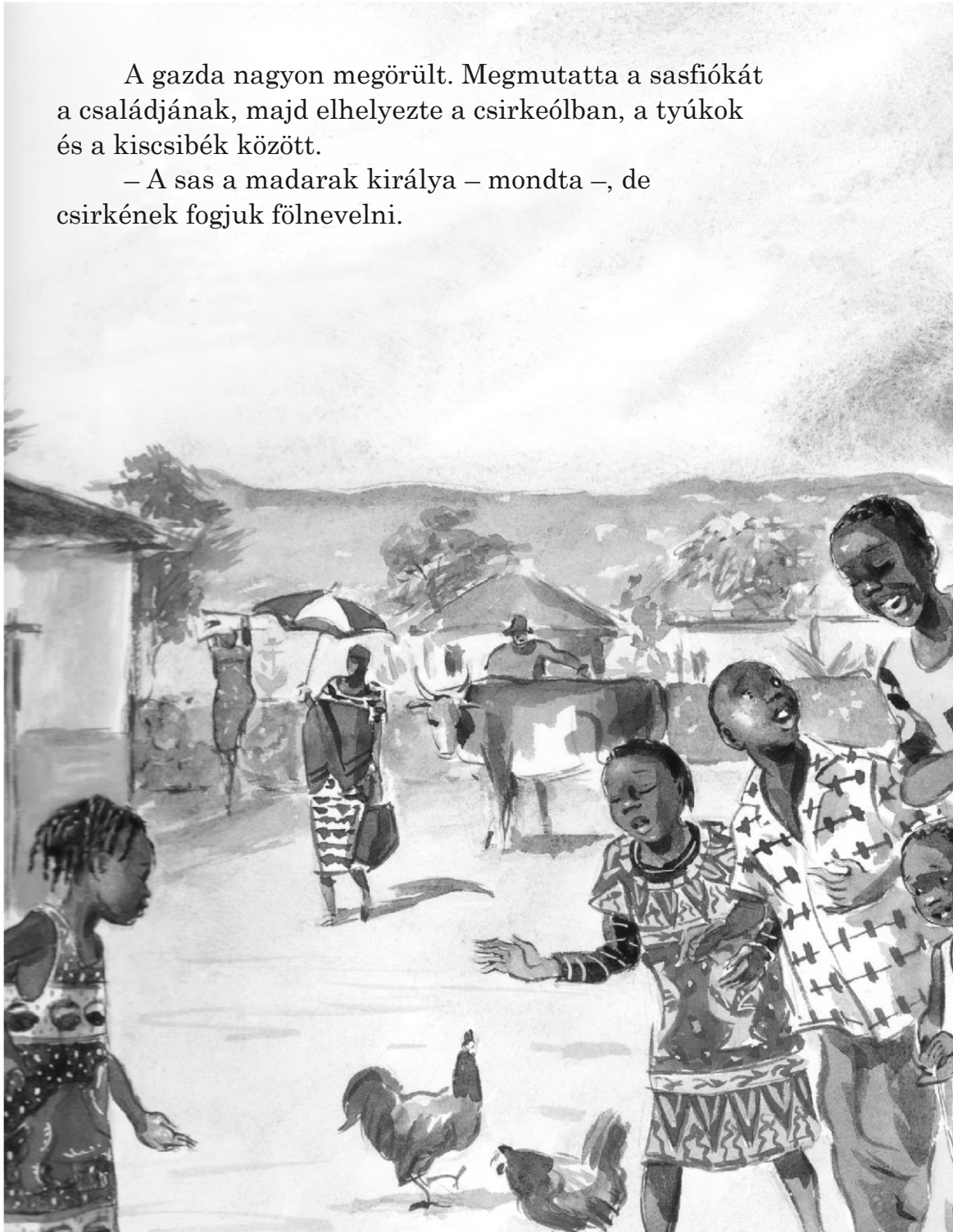
Már majdnem hazaért, mikor a gyermekei eléje szaladtak.

– A borjú magától visszajött! – kiabálták.



A gazda nagyon megörült. Megmutatta a sasfiókát a családjának, majd elhelyezte a csirkeólbán, a tyúkok és a kiscsibék között.

– A sas a madarak királya – mondta –, de csirkének fogjuk fölnevelni.



Így aztán a sas a csirkék között élt, megtanulva az ő szokásaikat. Ahogy növekedett, egyre inkább különbözni kezdett minden csirkétől, melyet valaha is láttak.

Egy napon egy barát tért be látogatóba. Meglátta a sast a csirkék közt.

– Hé! Ez nem csirke. Ez egy sas!

A gazda rámosolygott a barátjára, és azt mondta: – Már hogy volna! Ez egy csirke. Nézd meg: úgy jár, mint egy csirke, úgy eszik, mint egy csirke! Úgy is gondolkodik, mint egy csirke. Még szép, hogy ez egy csirke!

De a barátját nem győzte meg. – Meg fogom neked mutatni, hogy ez sas – mondta.

A gazda gyerekei segítettek a barátnak megfogni a madarat. Elég nehéz volt, de a gazda barátja a feje fölé emelte és így szólt: – Te nem csirke vagy, hanem sas. Te nem a földhöz tartozol, hanem az éghez. Repülj, sas, repülj!

A madár kiterjesztette szárnyait, körülnézett, látta, hogy a csirkék csipegetnek, és leugrott, hogy velük együtt kapirgáljon eleség után.

– Mondtam neked, hogy ez csirke – szólt a gazda, és hahotázva nevetett.



Másnap, hajnalok hajnalán ugatni kezdtek a gazda kutyái. Egy hívó hang hallatszott kintről, a sötétből. A gazda az ajtóhoz rohant. Megint a barátja volt az. – Adj egy újabb esélyt a madárral! – kérlelte.

– Tudod, mennyi az idő? Még a hajnal is messze van.

– Gyere velem! Hozd a madarat!

A gazda vonakodva előhozta a madarat, amely mélyen aludt a csirkék között. A két férfi útnak indult, beleolvadva a sötétbe.

– Hova megyünk? - kérdezte a gazda álmosan.

– A hegyekbe, ahol a madarat találtad.

– És miért ebben a furcsa éjszakai időpontban?

– Azért, hogy a sasunk lássa, amint a nap felkel a hegyek mögül, és kövesse az égbe, ahová tartozik.

Lementek a völgybe, és átkeltek a folyón. A gazda barátja ment elől.

– Siess – mondta –, mert a hajnal előbb megérkezik, mint mi!

Amint elkezdtek megmászni a hegyet, megjelent az első napsugár. A leheletnyi felhők az égen először rózsaszínűek voltak, aztán csillámlani kezdtek aranszínű ragyogással. Az ösvény, amelyen jártak, néha veszélyes volt, amint a hegy oldalába kapaszkodott, keskeny sziklaperemeket keresztezve, útjuk újra meg újra sötét hasadékokon vezetett át. Végül a gazda barátja megszólalt: – Ez megteszi. Lenézett a szikláról, és látta a földet sok száz méternyi mélységben alattuk. Nagyon közel voltak a csúcshoz.

A gazda barátja óvatosan egy sziklaperemre vitte a madarat. Úgy tette le, hogy kelet felé nézzen, és elkezdett beszélni hozzá. A gazda kuncogott: – Csak a csirkék nyelvén beszél.

A barátja azonban tovább beszélt; a napról mesélt a madárnak, arról, hogyan ad életet a világnak, hogyan uralkodik az égen, fényt adva minden egyes új napon. – Nézd a napot, sas! Amikor pedig felkel, te is emelkedj fel vele! Az éghez tartozol, nem a földhöz. Abban a pillanatban a nap első sugarai előtörtek a hegy mögül, és a világ hirtelen fényárban úszott.

A nap fenségesen kelt fel. A nagy madár kitárta szárnyait, hogy köszöntse a napot, és érezze a meleget a tollain. A gazda csendben volt. A barátja így szólt: – Nem a földhöz tartozol, hanem az éghez. Repülj, sas, repülj! – majd visszamászott a gazdához. Minden csendes volt. A sas feje megemelkedett, szárnyai kitárultak, a lábai pedig előredőltek, amint a karmaival bekapaszkodott a sziklába.

Aztán, anélkül, hogy igazán megmozdult volna, minden embernél vagy madárnál erősebben érezve a szél felfelé tartó légáramlatát

előredőlt, és egyre magasabbra és magasabbra emelkedett a szél szárnyán, eltűnve a két férfi szeme elől a felkelő nap ragyogásában, hogy soha többé ne éljen a csirkék között.



Kérdések:**Repülj, sas, repülj!**

1. Mit indult el a gazda keresni a történet elején?

- A egy borjút
- B pásztorokat
- C sziklás szirteket
- D egy sasfiókát

2. Hol találta a gazda a sasfiókát?

- A a fészkében
- B a folyómeder mentén
- C egy sziklaperemen
- D a nádasban

3. Mi mutatja a történetben, hogy a gazda vigyázott a sasfiókára?

- A Két kezében tartva vitte haza.
- B Elvitte a sasfiókát a családjának.
- C Visszatette a sasfiókát a fészkébe.
- D A folyómederben kereste a sasfiókát.

4. Mit csinált a gazda a sasfiókával, amikor hazavitte?

- A Megtanította repülni.
- B Szabadon engedte.
- C Csirkének nevelte.
- D Új fészket készített számára.

5. A gazda barátjának első látogatásakor a sasfióka úgy viselkedett, mint egy csirke. Írj **két** olyan példát, amely ezt mutatja!

1 1. _____

1 2. _____

6. Amikor a gazda barátja először találkozott a sassal, hogyan próbálta rávenni arra, hogy repüljön?

- A Felemelte a feje fölé.
- B Elindította a földön.
- C Feldobta a levegőbe.
- D Felvitte a hegyre.

7. Magyarázd meg, hogyan értette a gazda barátja azt, amikor ezt mondta a sasnak: „Nem a földhöz tartozol, hanem az éghez.”! 2

2
1
0
8
9

8. Miért nevetett hahotázva a gazda a barátja első látogatásakor?

A A sas túl nehéz volt ahhoz, hogy repüljön.

B Nehéz volt elkapni a sast.

C A sas máshogy nézett ki, mint a csirkék.

D A sas őt igazolta.

9. A gazda barátja miért a magas hegyekbe vitte a sast, hogy rávegye a repülésre? Írj két indokot!

1 1. _____

1 2. _____

10. Keress olyan szavakat és másold ki őket, amelyek bemutatják, hogy milyen gyönyörű volt az ég hajnalban! 1

11. Miért volt fontos a történet szempontjából a felkelő nap?

A Felébresztette a sas ösztönét a repülésre.

-
- B Uralkodott az égen.
 - C Felmelegítette a sas tollait.
 - D Világosságot adott a hegyi ösvényeken.

-
12. Abból, amit a gazda barátja tett, megtudod, hogy milyen ember volt.
Jellemezd őt, és hozz egy olyan példát, amelyben az, amit tett, bizonyítja ezt!

2 _____

1
0
8
9

2
1
0
8
9



Állj!

A füzetnek ez a része véget ért.
Kérjük, fejezd be a munkát!

Forrás: Christopher Gregorowski: Fly, Eagle, Fly. Illusztrálta: Niki Daly. Kiadta: Simon and Schuster, New York.
Szöveg © 2000 Christopher Gregorowski. Illusztráció © 2000 Niki Daly. A szöveg közlésének joga ügyintézés alatt.

Repülj, sas, repülj!

REPÜLJ, SAS, REPÜLJ!

1. Mit indult el a gazda keresni a történet elején?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

Helyes válasz: A

2. Hol találta a gazda a sasfiókát?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

Helyes válasz: C

3. Mi mutatja a történetben, hogy a gazda vigyázott a sasfiókára?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása

Helyes válasz: A

4. Mit csinált a gazda a sasfiókával, amikor hazavitte?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

Helyes válasz: C

5. A gazda barátjának első látogatásakor a sasfióka úgy viselkedett, mint egy csirke. Írj két olyan példát, amely ezt mutatja!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

2 – Helyes válasz
A válasz tartalmaz két , alább felsorolt dolgot, melyek tekintetében a sasfióka úgy viselkedett, mint egy csirke. MEGJEGYZÉS A KÓDOLÓKNAK: A két helyes válasz ugyanabban a mondatban is kifejezhető.
1 – Részlegesen helyes válasz

A válasz **egy**, alább felsorolt dolgot tartalmaz, melynek tekintetében a sasfióka úgy viselkedett, mint egy csirke.

0 – Helytelen válasz

A válasz az alább felsorolt dolgok egyikét sem tartalmazza. Lehetséges, hogy csak homályos, vagy önmagába visszatérő leírást ad arról, hogy hogyan viselkedett a sasfióka.

Példaválaszok:

- *Úgy cselekedett, mint egy csirke.*
- *Úgy nézett ki, mint egy csirke.*
- *Megtanulta a csirkék szokásait.*

Azok a dolgok, amelyek tekintetében a sas úgy viselkedett, mint egy csirke:

MEGJEGYZÉS A KÓDOLÓKNAK: Előfordulhat, hogy a diákok ésszerű parafrázisát adják ezeknek a gondolatoknak. Két, e listán nyugvó, különböző gondolat bármely kombinációja elfogadható.

- *Úgy jár/mozog, mint egy csirke.*
- *Úgy eszik/csipegeti az ételt a földről, mint egy csirke.* - *Úgy gondolkodik, mint egy csirke.*
- *Nem hajlandó repülni (visszatér a csirkékhez a földre).*
- *A csirkékkel együtt kapirgál.*

További kódok

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz

6. Amikor a gazda barátja először találkozott a sassal, hogyan próbálta rávenni arra, hogy repüljön?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása

Helyes válasz: A

7. Magyarázd meg, hogyan értette a gazda barátja azt, amikor ezt mondta a sasnak:

„Nem a földhöz tartozol, hanem az éghez.”!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

2 – Helyes válasz
A válasz az idézet mindkét részének a jelentését – „nem a földhöz tartozol” és „az éghez tartozol”- megmagyarázza a történettel kapcsolatba hozva. <u>Példaválaszok:</u> <ul style="list-style-type: none">- <i>Neki az a dolga, hogy szabad legyen az égben, nem pedig, hogy megragadjon a földön.</i>- <i>Azt, hogy nem egy csirke volt az, aki a földön sétált. Egy sas volt, és neki repülnie kellene.</i>- <i>Repülnie kellett volna a saját fajtájabeli madarakkal, nem pedig a csirkék között lennie.</i>- <i>Repülnie kellene, nem sétálgatnia.</i>- <i>Az ég az otthona, nem a föld.</i>
1 – Részlegesen helyes válasz
A válasz csak az idézet első, vagy második részét magyarázza meg. <u>Példaválaszok:</u> <ul style="list-style-type: none">- <i>Azt, hogy nem csirke volt.</i>- <i>A repülő madarak királya volt.</i>- <i>Nem a földhöz tartozó állat volt.</i>- <i>Repülnie kellene.</i> Vagy pedig a válasz csupán a szó szerinti ellentétet magyarázza meg. <u>Példák:</u> <ul style="list-style-type: none">- <i>Nem csirke volt, hanem sas.</i>
0 – Helytelen válasz

Előfordulhat, hogy a válasz homályosan, vagy pontatlanul magyarázza meg az idézetet, vagy pedig egyszerűen újrafogalmazza azt. Példaválaszok:

- *Neki nem az a dolga, hogy a földön legyen, hanem, hogy az égben.*
- *Nem a földhöz kellene tartoznia, hanem az éghez.*

További kódok

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz

8. Miért nevetett hahotázva a gazda a barátja első látogatásakor?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

Helyes válasz: D

9. A gazda barátja miért a magas hegyekbe vitte a sast, hogy rávegye a repülésre? Írj két indokot!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

2 – Helyes válasz

A válasz tartalmaz **két** olyan okot, amelyek a Naphoz vagy a hegyekhez, mint a sas természetes élőhelyéhez kapcsolódnak, illetve a hegy égbe nyúló magasságához. Lásd a megfelelő okok listáját alább!

MEGYJEGYZÉS A KÓDOLÓKNAK: A két helyes válasz ugyanabban a mondatban is kifejezhető.

1 – Részlegesen helyes válasz

A válasz tartalmaz **egy**, alább felsorolt okot, amely a Naphoz vagy a hegyekhez, mint a sas természetes élőhelyéhez kapcsolódik, illetve a hegy égbe nyúló magasságához.

0 – Helytelen válasz

Előfordulhat, hogy a válasz inkább arra vonatkozik, hogy miért akarta, hogy repüljön, s nem azt indokolja meg, hogy miért vitte fel a hegyekbe.

<p><u>Példaválasz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Azért, hogy bebizonyítsa, hogy sas.</i> <p>Előfordulhat, hogy a válasz olyan okot tartalmaz, amely homályos vagy pontatlan, vagy pedig egyszerűen megismétli a kérdés egy részét. <u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Azért, hogy rávegye a repülésre.</i> - <i>Megkönnyítette, hogy repüljön.</i> 	
<p>Okok arra, hogy a gazda barátja miért vitte a sast a hegyekbe</p>	
<p>MEGJEGYZÉS A KÓDOLÓKNAK: Előfordulhat, hogy a diákok ésszerű parafrázisát adják ezeknek a gondolatoknak. Két, e listán nyugvó, különböző gondolat bármely kombinációja elfogadható.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Azért, hogy lássa a Napot (felkelni) /érezze a Nap melegét / kövesse a Napot.</i> - <i>Azért, hogy érezze a szél felfelé tartó légáramlatát.</i> - <i>Azért, hogy a természetes otthonában legyen / ott legyen, ahova tartozik / ahol találták.</i> - <i>Azért, hogy közelebb juttassa az éghez / magasabbra juttassa.</i> 	
<p>További kódok</p>	
8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz

10. Keres olyan szavakat, és másold ki őket, amelyek bemutatják, hogy milyen gyönyörű volt az ég hajnalban!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése

<p>1 – Helyes válasz</p>	
<p>A válasz tartalmazza az alábbi listán szereplő szavak vagy kifejezések bármelyikét.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>leheletnyi, rózsaszínű felhők</i> - <i>fenségesen</i> - <i>aranyszínű ragyogás</i> - <i>fényárban úszott</i> 	

0 – Helytelen válasz

A válasz nem tartalmazza az alábbi listán szereplő szavak vagy kifejezések egyikét sem. Előfordulhat, hogy a válasz megismétel szavakat a kérdésből. Példaválaszok:

- *napfelkelte - hajnal*
- *gyönyörű*

Azok a szavak a történetben, melyek leírják, hogy milyen gyönyörű volt az ég hajnalban

Az aláhúzott szavak bármelyike megfelelő, és esetleg az idézetek másik része is. Figyelmelen kívül kell hagyni a szöveg megfogalmazásának jelentéktlenebb változtatásait, amennyiben világosan látszik, hogy mi volt a szándék.

- *A leheletnyi felhők az égen először rózsaszínűek voltak, aztán elkezdtek csillámlani aranyszínű ragyogással. - A nap fenségesen kelt fel.*
- *Ebben a pillanatban a nap első sugarai előtörtek a hegy mögül, és a világ hirtelen fényárban úszott.*

További kódok

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz

11. Miért volt fontos a történet szempontjából a felkelő nap? Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése

Helyes válasz: A

12. Abból, amit a gazda barátja tett, megtudod, hogy milyen ember volt. Jellemezd őt,

és hozz egy olyan példát, amelyben az, amit tett, bizonyítja ezt!

Szövegtípus: Élményszerző

2 – Helyes válasz	
<p>A válasz leír egy plauzibilis jellemvonást (kitartó, makacs, kedves, okos, állatbarát, stb.). Ezen túlmenően, a válasz tartalmaz egy példát a gazda barátjának cselekedetei közül, mely az adott jellemvonásra vagy vonásokra bizonyíték.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Eltökélt volt. Nem adta fel a próbálkozást, hogy megtanítsa repülni a sast.</i> - <i>Okos volt. Tudta, hogy a hegyre kell vinnie a sast ahhoz, hogy rávegye a repülésre.</i> - <i>Olyan ember, aki nem adja fel. Visszatért a gazda házába, hogy meggyőzze a sast arról, hogy sas.</i> - <i>Kedves volt az állatokhoz. Azt akarta, hogy a sas szabad legyen.</i> 	
1 – Részlegesen helyes válasz	
<p>A válasz leír egy plauzibilis jellemvonást.</p> <p>Vagy: a válasz tartalmaz egy példát a gazda barátjának cselekedetei közül, amely bizonyíték a jellemére.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kedves az állatokhoz.</i> - <i>Elviszi a sast, hogy lássa a Napot és elrepüljön, hogy soha többé ne éljen a csirkék között.</i> 	
0 – Helytelen válasz	
<p>A válasz nem nyújt megfelelő, vagy pontos leírást a gazda barátjának jelleméről, vagy pedig homályos és általános leírást ad, amely a történet korlátozott megértéséről tanúskodik, további textuális alátámasztás nélkül.</p> <p>Vagy: előfordulhat, hogy a válasz olyan információt tartalmaz a történetből, mely nincs kapcsolatban a barát jellemének ábrázolásával.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Becstelen. Azt mondja a sasnak, hogy csirke.</i>(Vegyük észre, hogy ez a válasz a gazdát írja le és nem a barátját!) - <i>Boldog.</i>(Vegyük észre, hogy a „boldog” jelzőnek kellene valami megerősítés a szövegből ahhoz, hogy elfogadhatónak lehessen tekinteni!) 	
További kódok	
8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.

Az Ellenségsüti

Írta Derek Munson

Illusztrálta Tara Calahan King

Tökéletes nyár volt, amíg Fekete Jancsiék nem költöztek legjobb barátom, Sanyiék közvetlen szomszédságába. Nem kedveltem Jancsit. Bulit tartott, és még csak meg sem hívott. De a legjobb barátomat, Sanyit igen.

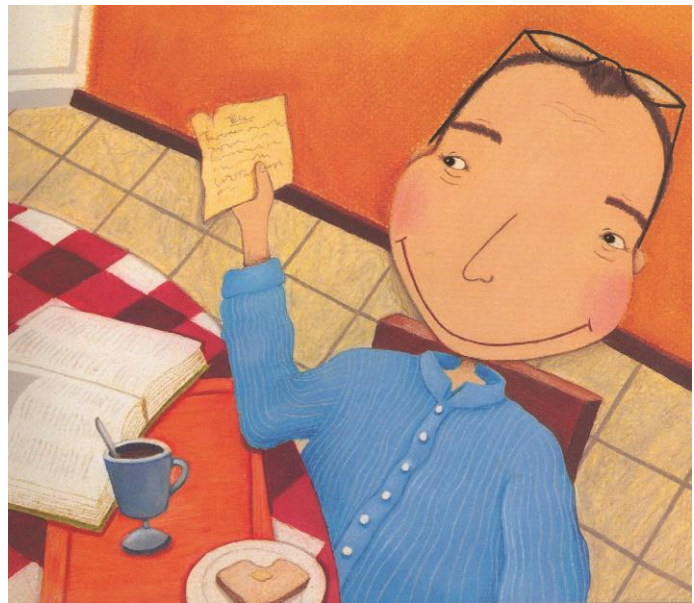
Sosem volt ellenségem, amíg Jancsi a környékre nem költözött. Apa azt mondta, hogy az én koromban neki is voltak ellenségei. De ő tudta, hogyan szabaduljon meg tőlük.

Apa kihúzott egy elmaszatolódott papírfecnit egy szakácskönyvből.

– Az Ellenségsüti – mondta elégedetten.

Most persze azon tűnődtek, mi is lehet pontosan az Ellenségsütiben. Apa azt mondta, a recept annyira titkos, hogy még nekem sem mondhatja meg. Könyörögtem, hogy mondjon valamit, bármit.

– Annyit elmondhatok neked, Tomi – mondta apa –, hogy az Ellenségsüti segítségével lehet a leggyorsabban megszabadulni az ellenségeidtől.



Ezen elgondolkodtam. Milyen gusztustalan dolgot lehetne az Ellenségsüti-be tenni? Vittem apának gilisztát meg kavicsokat, de rögtön visszaadta őket.



Kimentem játszani. Egész idő alatt hallgattam, milyen zajok szűrődnek ki a konyhából, míg apa dolgozik. Lehet, hogy végül egész jó lesz ez a nyár.

Megpróbáltam elképzelni, milyen borzasztóan bűdös lehet az Ellenségsüti. De nagyon jó illatot éreztem. Amennyire meg tudtam ítélni, a konyhánkból jött. Ettől összezavarodtam.

Bementem megkérdezni apát, mi a baj. Ennyire nem lehet jó illata az Ellenségsütinek. De apa ravasz volt. – Ha bűdös lenne, az ellenséged soha nem kóstolna bele – magyarázta. Látszik, hogy nem először süt ilyen sütit.

Megszólalt a sütő csengője. Apa fogókesztyűt húzott, és kivette a sütit. Étvágygerjesztően nézett ki! Kezdtém érteni.

De még mindig nem voltam biztos abban, hogyan is működik az Ellenségsüti. Mit is csinál pontosan az ellenséggel? Lehet, hogy kihullik tőle a haja, vagy bűdös lesz tőle a szája. Megkérdeztem apát, de nem segített.

Amíg a süti hűlt, apa kioktatott, mit kell csinálnom.

Ezt sutogta: – Ahhoz, hogy működjön a süti, egy teljes napot el kell töltened az ellenségeddel. És ami rosszabb, még kedvesnek is kell lenned vele. Ez nem könnyű. De csak így működhet az Ellenségsüti. Biztos vagy benne, hogy ezt akarod?

Persze, hogy biztos voltam.

Hiszen csak annyit kellett tennem, hogy eltöltök egy napot Jancsival, és örökre eltűnik az életemből. Átbringáztam hozzá, és bekopogtam.

Amikor Jancsi ajtót nyitott, meglepettnek tűnt.

– Kijöhetsz játszani? – kérdeztem.

Zavartnak tűnt. – Megkérdezem anyát – mondta. A cipőivel a kezében jött vissza.

Egy darabig bicikliztünk, aztán megebédeltünk. Ebéd után átmentünk hozzánk.

Fura volt, de jól éreztem magam az ellenségemmel. De nem mondhattam meg apának, hiszen annyit dolgozott a sütivel.

Társasoztunk, amíg apa nem szólt, hogy menjünk vacsorázni.

Apa a kedvencemet főzte. Ez volt Jancsi kedvence is! Végül is lehet, hogy Jancsi nem is olyan rossz fej. Kezdtém azt gondolni, hogy el kellene felejtenünk azt az Ellenségsütit.



– Apa –mondtam –, tök jó, ha az embernek új barátja van. –
Próbáltam a tudtára adni, hogy Jancsi már nem az ellenségem. De apa csak mosolygott és bólintott. Szerintem azt hitte, hogy csak színlelek.

De vacsora után apa behozta a sütit. Kirakott három tányért, egyet nekem adott, egyet Jancsinak.

– Azta! – mondta Jancsi, amikor meglátta a sütit.

Pánikba estem. Nem akartam, hogy Jancsi egyen az Ellenségsütiből! Hiszen a barátom volt!

– Ne egyél belőle! – kiáltottam. – Rossz!

Jancsi villája megtorpant a szája előtt. Furán nézett rám. Megkönnyebbültem. Megmentettem az életét.

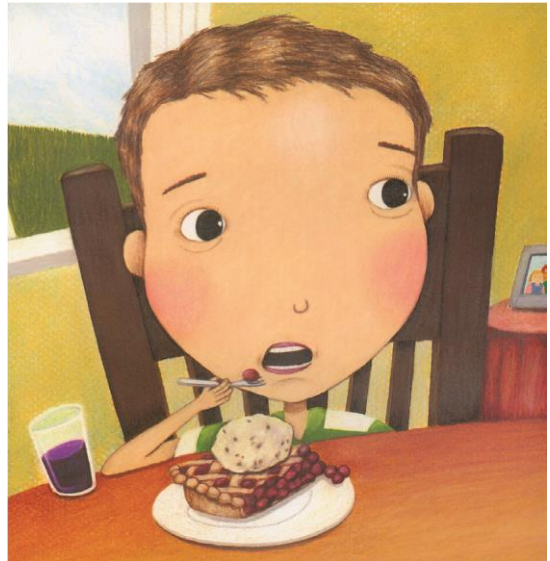
– Ha annyira rossz – kérdezte Jancsi, – akkor apukád miért falta már be a felét?

Hát igen, apa tényleg ette az Ellenségsütit.

– Fincsi – csámcsogta apa. Én csak ültem ott, és néztem, ahogy esznek. Egyiküknek sem hullott egyáltalán a haja! Veszélytelennek tűnt, úgyhogy ettem egy harapást. Ínycsiklandó volt!

Desszert után Jancsi áthívott hozzájuk másnapra.

Ami az Ellenségsütit illeti, még mindig nem tudom, hogyan kell készíteni. Még mindig nem tudom, hogy az ellenségek tényleg utálják-e, kihullik-e a hajuk tőle, vagy büdös lesz-e a szájuk. És kétlem, hogy valaha választ fogok kapni ezekre a kérdésekre, mert épp elvesztettem a legkedvesebb ellenségemet.



Kérdések

Az Ellenségsüti

1. Ki meséli el a történetet? A Jancsi

B Apa

C Sanyi D Tomi

2. A történet elején miért hitte Tomi, hogy Jancsi az ellensége? 1

3. Nevezd meg **egy** összetevőt, amelyről Tomi úgy gondolta, kellhet az Ellenségsütihez!

1 _____

4. Keresd meg a történetnek azt a részét, amelyik mellett ezt a

tortarajzot látod:



Miért gondolta Tomi, hogy egész jó lesz ez a nyár?

A Mert szeretett kint játszani.

B Mert izgult apa terve miatt.

C Mert új baráttra tett szert.

1
0
8
9

1
0
8
9

—
D Mert meg akarta kóstolni az Ellenségsütit.

- 5. Hogy érezte magát Tomi, amikor először megérezte az Ellenségsüti illatát? Magyarázd meg, miért érezte így magát! 2

- 6. Mire számított Tomi, mi történik azzal, aki megkóstolja az Ellenségsütit? Nevez meg **egy** dolgot!

1. _____

7. Mi volt az a **két** dolog, amit apa Tominak mondott, hogy meg kell tennie ahhoz, hogy az Ellenségsüti működjön? 2

- 8. Miért ment át Tomi Jancsiékhoz?

2
1
0
8
9

1
0
8
9

-
- A Áthívni Jancsit vacsorázni.
 - B Megmondani Jancsinak, hogy szálljon le Sanyiról.
 - C Elhívni Jancsit játszani.
 - D Megkérni Jancsit, hogy legyen a barátja.

9. Min lepődött meg Tomi, amikor egy napot eltöltött Jancsival?

1. _____

10. Vacsora közben miért gondolta Tomi, hogy el kellene felejtetni az Ellenségsütit?

- A Tomi nem akarta megosztani a desszertet Jancsival.
- B Tomi nem gondolta, hogy az Ellenségsüti működni fog.
- C Tomi kezdte megkedvelni Jancsit.
- D Tomi titokban akarta tartani az Ellenségsütit.

11. Hogy érezte magát Tomi, amikor apa adott egy szeletet az Ellenségsütiből Jancsinak?

2
1
0
8
9

1
0
8
9

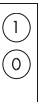
-
- A rémült volt
 - B elégedett volt
 - C meglepett volt D zavart volt

12. Mit tartott titokban apa az Ellenségsütivel kapcsolatban?

- A Azt, hogy egy sima süti.
- B Azt, hogy az íze undorító.
- C Azt, hogy ez a kedvenc étele.
- D Azt, hogy mérgező süti.

13. Nézd meg ezt a mondatot a történet végén:

„Desszert után Jancsi áthívott hozzájuk másnapra.”



Mit sugall ez a fiúkkal kapcsolatban?

- A Hogy még mindig ellenségek.
- B Hogy nem szeretnek Tomiéknál játszani.
- C Hogy még enni akartak egy kis Ellenségsütit.
- D Hogy talán barátok lesznek a jövőben.

14. Az olvasottak alapján magyarázd meg, valójában miért sütötte Tomi apja az Ellenségsütit!

1 _____

15. Milyen ember Tomi apja? Támaszd alá a véleményed egy példával a történetből! 2

16. Mi lehet ennek a történetnek a tanulsága?

1 _____

8	2
9	1
	0
	8
	9

1
0
8
9





Állj!

A füzetnek ez a része véget ért.
Kérjük, fejezd be a munkát!

AZ ELLENSÉGSÜTI

1. Ki meséli el a történetet?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése

Helyes válasz: D

2. A történet elején miért hitte Tomi, hogy Jancsi az ellensége?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása

1 – Helyes válasz	
A válaszból kiderül, hogy Tomi azért hitte, hogy Jancsi az ellensége, mert Jancsi nem hívta meg őt a bulijára, vagy mert Tomi legjobb barátját, Sanyit meghívta, míg őt nem.	
<u>Példaválaszok:</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Tomi nem volt meghívva Jancsi bulijára.</i>- <i>Jancsi meghívta a barátait a bulira, de Tomi nem volt köztük.</i>	
Vagy a válaszból kiderül, hogy Tomi attól felt, Jancsi elveszi tőle a legjobb barátját.	
<u>Példaválasz:</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Tomi féltékeny volt, hogy Jancsi jobb barátja lesz Sanyinak.</i>- <i>Jancsi elszedi a legjobb barátját.</i>	
0 – Helytelen válasz	
A válaszból nem derül ki, hogy Tomi miért gondolta úgy, hogy Jancsi az ellensége. A válasz megismételheti a kérdést, vagy túl általános, és csak annyit ír le, hogy Jancsi a szomszédba költözött, vagy hogy meghívta Sanyit a bulira, anélkül hogy a válasz utalna a következményekre.	
<u>Példaválaszok:</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Jancsiék Tomi legjobb barátja (Sanyi) mellé költözött.</i>- <i>Jancsi új volt a környéken.</i>- <i>Meghívta Sanyit a bulira.</i>- <i>Jancsi a barátja volt.</i>- <i>Jancsi az ellensége volt.</i>	
További kódok	
8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz.

3. Nevez meg egy összetevőt, amelyről Tomi úgy gondolta, kellhet az Ellenségsütihez!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

1 – Helyes válasz	
A tanuló a válaszában megnevezi a gilisztát vagy a kavicsokat. FIGYELEM: Nem adható kód abban az esetben, ha a jó válasz mellett egy rossz is található. <u>Példaválaszok:</u> <ul style="list-style-type: none">- giliszták- kő/kövek	
0 – Helytelen válasz	
A tanuló a válaszában nem említ egyetlen összetevőt sem. A válasz megismételheti a kérdést, vagy leírhatja, mi történik azzal, aki eszik a sütiből. <u>Példaválaszok:</u> <ul style="list-style-type: none">- <i>kövek és kosz</i>- <i>gusztustalan dolgok</i>- <i>titkos összetevők</i>- <i>olyan dolgok, amelyektől kihullik a hajad</i>	
További kódok	
8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz.

4. Keresd meg a történetnek azt a részét, amelyik mellett ezt a tortarajzot látod: Miért gondolta Tomi, hogy egész jó lesz ez a nyár?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

Helyes válasz: B

5. Hogy érezte magát Tomi, amikor először megérezte az Ellenségsüti illatát? Magyarázd meg, miért érezte így magát!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása

2 – Helyes válasz
A tanuló válaszából kiderül, hogy Tomi össze volt zavarodva, mert azt gondolta, az Ellenségsütiinek rossz lesz a szaga. Vagy az, hogy Tomi meglepődött, mert a sütiinek, amit az apa csinált jó volt az illata. FIGYELEM: A tanulók számos módon leírhatják Tomi zavarodottságát. <u>Példaválaszok:</u>

Összezavarodott, mert azt gondolta, hogy gusztustalan dolgokból készült.

- *Nem értette. Rettenetesnek kellene lennie az ízének is.*
- *Bizonytalanul érezte magát. Az Ellenségsütiinek bűdösnek kellene lennie.*

- *Meglepődött, mert tényleg jó illata volt.*

1 – Részlegesen helyes válasz

A válasz leírja, hogy Tomi össze volt zavarodva, vagy meglepődött, amikor először megérezte az Ellenségsüti illatát, de azt nem mondja meg, miért.

Példaválaszok:

- *Össze volt zavarodva.*
- *Azon töprengett, mi folyik itt.*

Vagy a válasz leírja, hogy az Ellenségsütinek nem olyan volt az illata, ahogy azt várta, anélkül, hogy leírná Tomi érzését is.

Példaválaszok:

- *Az Ellenségsüti nem illatozhat így. - Azt gondolta, a süti bűdös lesz.*
- *Azt gondolta, szörnyű szaga lesz, de nem volt.*

0- Helytelen válasz

A válasz nem tartalmaz sem helyes érzelmet, sem megfelelő indoklást. Példaválaszok:

- *Valami igazán finomat érzett.* (A válasz nem tartalmazza, hogy más volt Tomi elvárása, vagy hogy miért volt összezavarodva.) - *Éhséget érzett.*

További kódok

- 8 Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
- 9 Nincs válasz.

6. Mire számított Tomi, mi történik azzal, aki megkóstolja az Ellenségsütit? Nevez meg egy dolgot!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

1 – Helyes válasz

A tanuló a válaszában megnevez egyet az alábbi lehetséges következmények közül.

FIGYELEM: Az apróbb eltéréseket figyelmen kívül kell hagyni addig, amíg egyértelműen kiderül, mire gondolt a tanuló.

Az Ellenségsüti megevése okozhatja:

- Kihullik a haja.
- Bűdös lesz tőle a szája.
- Elköltözik.

Valami rossz történik./Megbetegszik (vagy meghal).

0 – Helytelen válasz

A válasz nem tartalmaz egyet sem a fentiek közül. A válasz csak megismétli a kérdést.

Példaválaszok:

- *Megszeretheti.*

- *Barátok lehetnek.*
- *Semmi nem történik. - Ellenségek lesznek.*

További kódok

- 8** Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
- 9** Nincs válasz.

7. Mi volt az a két dolog, amit apa Tominak mondott, hogy meg kell tennie ahhoz, hogy az Ellenségsüti működjön?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

<p>2 – Helyes válasz</p> <p>A tanuló válaszában leírja azt a két dolgot, ami az Ellenségsüti működéséhez kell: 1) eltölteni egy napot az ellenséggel, és 2) kedvesnek lenni hozzá.</p> <p>FIGYELEM: Azok a válaszok, amelyekben nincs utalás arra, hogy mennyi időt kell eltölteni az ellenséggel (egy napot), 0-s kódot kapnak.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>kedvesnek lennie az ellenségével egy egész napig</i> - <i>eltölteni Jancsival egy napot, és kedvesnek lenni hozzá</i> - <i>Kedvesnek lenni, és játszani vele egy napig</i> - <i>Játszani Jancsival egy napot, és barátságosnak lenni hozzá</i>
<p>1 – Részlegesen helyes válasz</p> <p>A válasz csak egy elemet tartalmaz a fentiek közül.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>kedvesnek lenni</i> - <i>eltölteni vele egy napot</i> - <i>játszani éskedvenek lenni.</i>
<p>0- Helytelen válasz</p> <p>A válasz nem tartalmaz egyetlen helyes elemet sem azok közül, amelyeket Tomi apja mondott a fiúnak.</p> <p><u>Példaválaszok:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>játszani vele</i> (Ez önmagában nem tartozik azon dolgok közé, amit Tomi apja mondott neki, hogy meg kell tennie. Túl általános ahhoz, hogy bármelyik kategóriába is elfogadható lenne.)

hagyja abba az ellenségeskedést [Tomi apja nem mondta, hogy ne legyenek ellenségek a fiúk, ahogy azt sem, hogy legyenek barátok.]

- *meghívni őt vacsorára*
- *Ellenségsütit enni* **További kódok**

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz.

8. Miért ment át Tomi Jancsiékhoz?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása

Helyes válasz: C

9. Min lepődött meg Tomi, amikor egy napot eltöltött Jancsival?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása

1– Helyes válasz

A tanuló válaszából kiderül, hogy Tominak jó élményei voltak a Jancsival töltött nap után. A válasz jelzi, hogy élvezte a Jancsival töltött időt, hogy Jancsi egyáltalán nem volt olyan, amilyennek Tomi képzelte, vagy hogy barátok lettek.

Példaválaszok:

- *Tulajdonképpen jól érezte magát Jancsival.*
- *Jól megértették egymást.*
- *Jancsi egyáltalán nem volt olyan rossz.*
- *Jancsi kedves volt.*
- *Barátok lettek.*
- *Jó nap volt.*

0- Helytelen válasz

A tanuló válasza helytelenül írja le, miért lepődött meg Tomi. Példaválaszok:

- *Tomi meglepődött.*
- *Jancsi enni fog az Ellenségsütiből.*

További kódok

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz.

10. Vacsora közben miért gondolta Tomi, hogy el kellene felejteni az Ellenségsütit?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása **Helyes**

válasz: C

11. Hogy érezte magát Tomi, amikor apa adott egy szeletet az Ellenségsütiből Jancsinak?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Egyenes következtetések levonása **Helyes**

válasz: A

12. Mit tartott titokban apa az Ellenségsütivel kapcsolatban?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása **Helyes**

válasz: A

13. Mit sugall ez a fiúkkal kapcsolatban?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése

Helyes válasz: D

14. Az olvasottak alapján magyarázd meg, valójában miért sütötte Tomi apja az Ellenségsütit!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

1 – Helyes válasz
A tanuló válaszából kiderül, hogy Tomi apjának az volt a terve az Ellenségsütivel, hogy Tomi és Jancsi barátok legyenek. FIGYELEM: A válasznak nem kell expliciten leírnia, hogy Tomi apja azt akarta, hogy együtt legyen egy kis ideig a két fiú, ahhoz hogy a válasz pontot érjen. <u>Példaválaszok:</u> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hogy barátok legyenek és ne ellenségek.</i>- <i>Azt akarta, hogy barátok legyenek.</i>- <i>Hogy együtt játszanak, és így barátok legyenek.</i>- <i>Azt akarta, hogy barátok legyenek, és ezért csinálta nekik, hogy együtt játszanak.</i>- <i>Bezsapta Tomit, hogy az észrevegye, Jancsi végül is jó fej. (Elfogadható válasz arra vonatkozóan, hogy a fiúk barátok lettek.)</i>
0- Helytelen válasz

A tanuló válasza nem tükrözi, hogy valójában miért csinálta Tomi apja az Ellenségsütit. A válasz utalhat arra, hogy Tomi apja azt akarta, hogy a fiúk eltöltsenek együtt egy kis időt, anélkül, hogy utalna ennek következményeire, vagy általánosságban leírhatja azt,

hogy Tominak nem voltak ellenségei anélkül, hogy kifejezetten utalna Tomi és Jancsi kapcsolatára.

Példaválaszok:

- *Azért, hogy Tomi Jancsival játsszon.*
- *Mert így jobban megismerhették egymást.*

Azt gondolta, hogy működni fog, és Jancsi végre eltűnik. - A sütit mindenkinek sütötte, amin megosztottak.

További kódok

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz.

15. Milyen ember Tomi apja? Támaszd alá a véleményed egy példával a történetből!

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

2 – Helyes válasz

A tanuló válaszában leírja Tomi apjának legalább egy olyan plauzibilis jellemvonását, ami a történetben főszerepet játszik (pl. segítőkész, gondos, ravasz, kedves, okos, trükkös, titokzatos). Továbbá a válasz megemlíti legalább egy, a példaválaszok között szereplő cselekedetet, amely alátámasztja a jellemvonást. Példaválaszok:

- *Szerette a fiát, mert azt akarta, hogy barátokat szerezzen.*
- *Ravasz volt, mert kitalálta, hogyan kedveljék meg egymást a fiúk..*
- *Olyan ember volt, aki tud titkot őrizni. Eltitkolta Tomi elől is, hogy az Ellenségsüti csak egy hétköznapi süti.*
- *Kedves volt. Azt akarta, hogy Tomi meg Jancsi együtt lógjanak.*
- *Tomi apja ravasz volt. Kitalált egy tervet arra, hogy a fia barátokat szerezzen.*

1 – Részlegesen helyes válasz

A tanuló válaszában leírja Tomi apjának legalább egy olyan plauzibilis jellemvonását, ami a történetben főszerepet játszik (pl. segítőkész, gondos, ravasz, kedves, okos, trükkös, titokzatos). A jellemvonás lehet egy hosszabb leírás is.

Példaválaszok:

- *Gondoskodó volt.*
- *Kedves volt.*
- *Jó ember volt.*
- *Segíteni akart Tominak.*
- *Szerette a fiát.*
- *Okos volt. Készített egy sütit.* [A “Készített egy sütit” nem elégséges indoklás arra, hogy miért volt Tomi apja okos.]

0- Helytelen válasz

A tanuló válaszában nem nevez meg egy plauzibilis jellemvonást sem. A válasz Tomi apjának olyan jellemvonását írja le, amelyet a szöveg nem támaszt alá, vagy az általános jellemzést, nem támasztja alá olyan érvekkel, amelyek a szöveg megértését tükröznék.

Példaválaszok:

- *Tomi apja aljas volt.*
- *Össze volt zavarodva.* [Ez a jellemvonás a történetben Jancsira igaz.]
- *Szakács volt. Sütött egy sütit.* [A “szakács volt” nem jellemvonást takar.] Vagy a válasz csak Tomi apjának egy tettét említi anélkül, hogy kihangsúlyozná a jellemét.
- *Azért csinálta, mert Tomi úgy gondolta, az Ellenségsüti működhet.* - *Titokban tartotta a receptjét.*
- *Azt mondta Tominak, játsszon Jancsival.* **További kódok**

8	Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
9	Nincs válasz.
16.	Mi lehet ennek a történetnek a tanulsága?

Szövegtípus: Élményszerző

Gondolkodási művelet: A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése

1– Helyes válasz

A tanuló válaszában megfogalmazza a történet fő üzenetét, miszerint előbb meg kell ismerni valakit, mielőtt ítélnénk róla, vagy jelzi, hogy lehetséges, hogy érzelmeink mások irányába megváltozzanak. Példaválaszok:

- *Ne ítélj el senkit mielőtt megismernéd!*
- *Szerezhetsz barátokat, ha esélyt adsz másoknak.*
- *Az ellenségedből is barát lehet.*

- Próbáld megkedvelni az ellenségedet. Még jó barátok is lehetnek.

0- Helytelen válasz

A tanuló nem tudja plauzibilis módon megválaszolni a történet fő üzenetét. A válasz túl általános, vagy nem a történet fő mondanivalójára fókuszál. Példaválaszok:

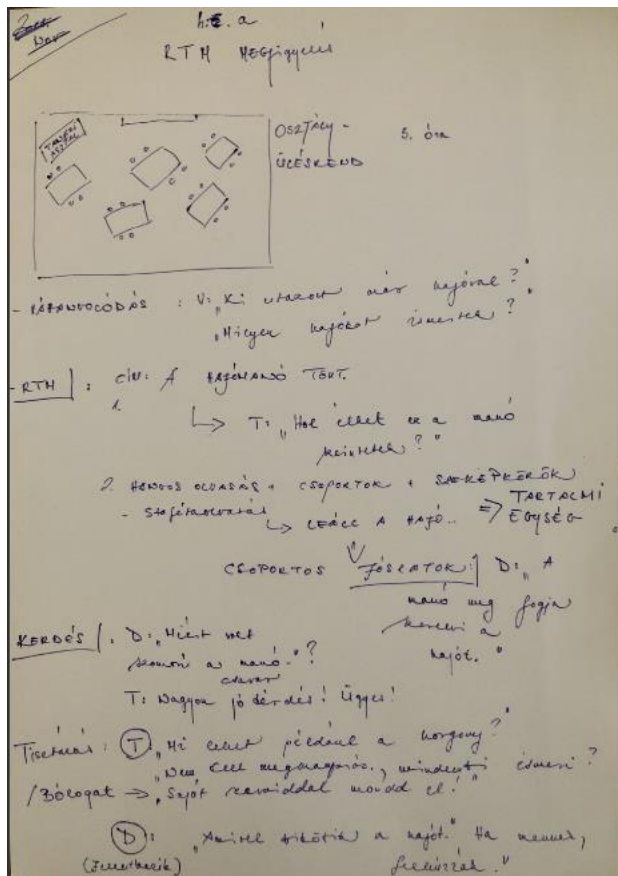
- Ne egyél Ellenségsütit!
- Nem jó, ha valaki nem hív el a bulijába. - Ne legyenek ellenségeid! (A válasz túl általános.) - Légy kedves mindenkivel!

További kódok

- 8 Nyomdahiba. A kérdés nyomdahibás, hiányzik az oldal, vagy más, a tanulón kívül álló okból megválaszolhatatlan a feladat.
- 9 Nincs válasz.

3. számú melléklet

A tanórai megfigyelések egyik dokumentációja



4. számú melléklet

A Modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton akkreditált továbbképzési program tartalmi elemei

2. A TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMRA VONATKOZÓ ADATOK

2.1. A továbbképzési program megnevezése

Modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton

2.2. A továbbképzés célja

A továbbképzés célja, hogy a résztvevő hallgató ismerje meg:

- a szövegértés tantárgyközi szerepét a pedagógiában,
- a metakognitív szövegértés tanításának lehetőségeit,
- a mentális lexikont az olvasástanulás kezdeti szakaszában,
- az olvasási énkép és az olvasási motiváció jelentőségét a szövegértésben,
- az olvasási stratégiák szerepét,
- a reciprok szöveg tanítás módszertani hátterét.

A szövegértés módszertanához kapcsolódóan további, a szövegértés-tanulás szociális tényezőit érintő ismeretekre tegyen szert, illetve a már meglévő ismereteit kapcsolja a szövegértés-tanítás módszertanához. A szociális tényezőkhöz kapcsolódóan ismerje meg:

- a szociális kompetencia összetevőit,
- az érzelmek és az érzelmi kommunikációs képességek, készségek szerepét a szociális kompetencia működésében,
- éntudatosság, szociális tudatosság, társas kooperáció fogalmát,
- az énhatékonyság és az iskolai jóllét fogalmát,
- az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások lehetőségeit a szövegértési stratégiák tanítására.

Meglévő tudását és a megszerzett új ismereteket rugalmas alakítsa úgy, hogy saját pedagógiai profiljához illeszkedjen. A megszerzett tudás birtokában váljon képessé:

- a metakognitív szemléletét alkalmazni a tanítási-tanulási folyamat szervezésében,
- összevetni a saját gyakorlatában alkalmazott tanítási módszereit a nemzetközi vizsgálatok legfrissebb eredményeivel,
- differenciáltan kezelni a tanulók egyéni képességeit az olvasástanulás kezdeti szakaszában,
- a pozitív olvasási énkép megerősítésére,
- a stratégialapú szövegértés tanítására,
- összekapcsolni a szövegértési stratégiák tanítását a szociális kompetencia fejlesztési lehetőségeivel,
- figyelmet fordítani az énhatékonyság szerepére a tanulói teljesítés szempontjából,
- reflektíven vizsgálni a tanári énhatékonyságát a pedagógiai munkája során,

alkalmazni a mesepedagógia megismert lehetőségeit a szövegértés-tanítás, olvasástanítás során.

2.7. A továbbképzés végére teljesítendő tartalmi követelmények

A továbbképzésen résztvevő hallgató tudja, ismerje:

- a továbbképzés részletes leírásában megjelenő fogalmakat ,
- a szövegértési stratégiák, a metakogníció és az énhatékonyság kapcsolatrendszerét,
- a modern szövegszemlélet legfontosabb elemeit.

Legyen képes elemezni:

- a tanítási folyamatban, az olvasókönyvekben megjelenő szövegeket a megismert módszerek segítségével,
- a tanórai tervezés során a tananyag elrendezésének és átadásának módját a modern pedagógiát jellemző munkaformák, eszközök, szervezési módok összeállításában.

A továbbképzés során bemutatott módszertani háttérrel megismerve legyen képes kiválasztani:

- az anyanyelvi nevelés egy adott pedagógia szituációjában a legmegfelelőbb pedagógiai módszert és eszközt, amely a szövegértés területét érinti;
- a tanórai feladatok funkcionális szemléletű ismeretanyagát, amely életszerű és gyakorlatorientált példákon keresztül mélyíti el a olvasáshoz és a szövegértéshez szükséges készségeket és képességeket.

A tanfolyam során a résztvevő pedagógus váljon képessé összehasonlítani az eddig használt módszerek és eszközök hatékonyságát és eredményességét a tanfolyam során megismert módszerek és eszközök várható eredményességével és hatékonyságával

Definiálni tudja:

- a szövegértés jelentőségét az iskolai teljesítésben,
- a szövegértést mint eszköztudást a mindennapi életben,
- az iskolai jóllét jelentőségét a tanulás, tanítás hatékonyságában.

A tanítási-tanulási folyamatot legyen képes rendszerezni és szervezni a funkcionális szövegértés jegyében.

2.8. A továbbképzésen elsajátítottak záró ellenőrzési módjának megnevezése, leírása, valamint az értékelés szempontjainak meghatározása

Az értékelés szempontjainak meghatározása:

A szövegértés-tanítás fogalmainak ismerete, az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása.

Az ismeretek számonkérésének módja, a tanúsítvány kiadása:

Feladat: 2 egységből álló portfólió készítése. A portfólióban a dokumentumokkal és az azokhoz csatolt reflexióval a résztvevőnek igazolnia kell, hogy képes a képzésen elsajátított ismereteket, készségeket a gyakorlatban alkalmazni.

A beküldés határideje: a tanfolyam zárását követő 14. nap. A portfólió részei:

- Óraterv a képzésen elsajátított tananyagtartalom gyakorlati alkalmazásának bizonyítására. Az óraterv melléklete: a megvalósítás dokumentuma(i) (pl. ppt, handout, feladatlap stb.).
- Önreflexió az óraterv kapcsán.

Értékelési szempontok:

Kritériumok: Kitűnő (3 pont) Jó (2 pont) Nem kielégítő (1 pont)

Világosság:

Kitűnő: Egyértelműen látható, hogy a résztvevő a képzés szakirodalmi és pedagógiai ismereteit, valamint a szövegértésre és a szociális komponensekre vonatkozó tananyagtartalmát megértette.

Jó: A résztvevő a képzés szakirodalmi és nyelvészeti pedagógiai ismereteit, valamint a szövegértésre és a szociális komponensekre vonatkozó tananyag tartalmát csak részben értette meg.

Nem kielégítő: A résztvevő a képzés szakirodalmi pedagógiai ismereteit, valamint a szövegértésre és a szociális komponensekre vonatkozó tananyag tartalmát nem értette meg.

Gondolati mélység:

Kitűnő: A résztvevő képes az elsajátított szaktárgyi tudást a gyakorlatban alkalmazni. Gondolkodása, érvelése a megszerzett tudást tükrözi

Jó: A résztvevő részben képes az elsajátított szaktárgyi tudást a gyakorlatban alkalmazni. Gondolkodásában, érvelésében csak részben jelennek meg a megszerzett tudás elemei.

Nem kielégítő: A gyakorlati alkalmazás során nem követhető nyomon az elsajátított tananyag-tartalom.

Gondolkodásában, érvelésében nem jelennek meg a megszerzett tudás elemei.

Koherencia:

Kitűnő: A cél és a téma mindvégig világosan a középpontban van, evidens. Minden rész az egészet szolgálja, nincsenek felesleges részek.

Jó: A célt megjelölte a szerző, a téma világos, de vannak felesleges, nem a portfólióba illő részek.

Nem kielégítő: A cél nem világos, a téma vagy nem derül ki, vagy túl széles, az egyes anyagok nem állnak össze egységgé.

Változatosság:

Kitűnő: A szerző a tevékenységekhez a módszerek és eszközök széles skáláját alkalmazta.

Jó: A szerző a tevékenységekhez megfelelő módszereket és eszközöket alkalmazott.

Nem kielégítő: A szerző kevés tevékenységet jelölt meg. A módszerek egysíkúak, az eszközhasználat nem indokolt.

Forma

Kitűnő: Rendezett, jól szerkesztett, megfelel a formai követelményeknek, nincsenek helyesírási és gépelési hibák.

Jó: Nagyjából rendezett, vannak benne gépelési, helyesírási hibák, a formátum kissé zavaros.

Nem kielégítő: A munka rendezetlen, a gépelési, helyesírási hibák zavarják a megértést, a formátum zavaros.

Értékelés:

8–15 pont: megfelelt

8 pont alatt: nem felelt meg

Irodalom

- Adamikné Jászó A. (2003). *Csak az ember olvas*. Az olvasás tanítása és lélektana. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Adamikné Jászó A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábácétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Albertné Herbszt M. (1999). A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz R. & H. Gy. (Eds.). *Nyelv és kommunikációs kultúra az iskolában*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 195–202.
- Albertné Herbszt M. (2005). A tanár-diák együttműködésről. In: B. Nagy Á. & Szépe Gy. (Eds.). *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I*. Pécs: Iskolakultúra könyvek 29.15–37.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987): Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331–346.
- Antal L. (1982). *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Antalné Szabó Á. (2006). A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán. In: Mártonfi A. & Papp K. (Eds.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum Kiadó. 541–546.
- Arató F. (1991). *Az olvasás pedagógiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bácsi J., Sejtes Gy. (2009). Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*. (4) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218>. 2014.06.01.
- Baker, L. & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In: P. David Pearson: *Handbook of Reading Research*. (pp. 353–394). New York: Longman.
- Balázsi I. (2009). A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest, Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_felmeresek/pisa/A_PISA2009_tartalmi_es_teknikai_jellemzoi.pdf. Utolsó megtekintés: 2014.június 3.

-
- Balázs I. & Ostorics L.(2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bañcerowski J. (1994). A kommunikatív kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr.* 277–286.
- Bánréti Z. (2008): Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Benczik V. (Eds): *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben.* Budapest: Trezor Kiadó.
- Bárdossy I. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és a reflektív tanulás lehetőségei.* Pécs–Budapest: Pécsi Tudományegyetem.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe.* Budapest: Corvina Kiadó.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly* 26. 319–343.
- Koós I. (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational researcher*, 3(8), 18–20.
- Blomert, L. & Csépe V. (2012). Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó B. & Csépe V. (Eds.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (pp.17–86). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bóna J. & Steklács J. (2021). Hangos olvasás közbeni hibázások, hibajavítások változása negyedik és ötödik osztály között. *Beszédtudomány.* 2. (1), 154–172.
- Boronkai D. (2008). Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. *Anyanyelv-pedagógia* 2–3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>. 2019.06.05.
- Brown, A. L. & Campione, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14–21.
- Brown, A. & Palincsar, A. S. (1982). Introducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2. University of Illinois at Urbana Champaign Library.

-
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 671–681.
- Chomsky, N. (2003). *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cockerill, M. & Thurston, A. (2021). Protocol: A randomized controlled trial of the Fluency into Comprehension program in primary schools. *International Journal of Educational Research* 2. 156–184. <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol6iss2pp156-184>. 2023.05. 22.
- Cohen, A. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. In: Bachman, L. F., Cohen, A. (Eds.): *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crashwell, J. & Davis, A. (2002). *Research Deseign. Qualitative, Quantitative and mixed approach methods*. London: SAGE Publications.
- Critical Appraisal Skills Program (CASP). <https://casp-uk.net/aboutus/>. 2023.05.12.
- Csapó B. & Csépe V. (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó B. & Zsolnai A. (2011). *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépe V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csíkos Cs.(2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa K. (Eds.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. (pp.175–186). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Csíkos Cs. (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

-
- Csíkó Cs. (2008): Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 97–134.
- Csíkó Cs. & Steklács J. (2009). Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra online*. 1. (1–11). Elérhető: http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf. (2022. 04. 29.)
- Csíkó Cs. (2012). *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
- Csíkó Cs. (2016). *A gondolkodás stratégiai összetevőinek fejlesztése iskoláskorban*. Akadémiai doktori értekezés. Szeged. http://real-d.mtak.hu/959/1/dc_1156_15_tezisek.pdf. 2023.04.12.
- Davis, K. (1995): Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, (29), 427–453.
- Demeter G. (2022). Olvasástanulást támogató kiadói fejlesztések.
- Szaktudományos alapelvek és vásárlói igények megjelenése a hazai kiadók gyerekkönyvkínálatában. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*. 5, (2), 97–119. 2023. 05. 22.97
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Pearson, D.D. (1991). Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61. 239–264.
- Dörnyei, Z. (2003a). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*. 1-30.
- Dörnyei, Z. (2003b). *Questionnaires in second language research*. University of Nottingham. London: IEA.
- Falus I. (1998): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fazekasné Fenyvesi M. (2019). Olvasástanítás fonémikával. *Komplex elvű fonémika*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Eds.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

-
- Garbe, Ch. & Holle, C. (2010). *ADORE-Teaching struggling adolescent Readers in European Countries. Key elements of good practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Glózer R. (2007). Diskurzuselemzés. In: *Közösségtanulmány*. Kovács É. (Eds.). PTE – BTK. Néprajzi Múzeum. 147–160.
- Gósy M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. 2022. 04. 29.
- Gósy M. (1995/2006). *GMP-Diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol Kkt.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A. & Davis, M. H. (2004): Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology* (48), 163–189.
- Grice, H. P. (1997). A társalgás logikája. In: Pléh Cs., Terestyéni T. & Síklaki I. (Eds.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés* (pp. 213–227). Budapest: Osiris Kiadó.
- Herbszt M. (2008). Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=88>. 2019.06.05.
- Herbszt M. (2010). Tanári beszédmagatartás. *Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 01*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Holik I. & Sanda I. (2015). *Tanári kommunikáció*. Óbudai Egyetem. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-09-Holik.Ildiko.html
2019. 06.05.

-
- Huszár-Samu N. (2018): Szövegfeldolgozás az alsó tagozaton. In: Farkas J & Gúti E. (Eds.): *Aszimmetrikus kommunikáció - aszimmetrikus viszonyok*. (pp. 1017-1042). Bicske: SZAK Kiadó.
- Huszár-Samu N. & Steklács J. (2022): A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejlesztésében. In: *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*, 5(1), 21-30 .
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, RAND. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html. 2014. június 3.
- Rácz J., Kassai S., & Kaló Z. (2018). A kvalitatív pszichológia új szenzibilitása: Előszó. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 73 (1/1), 1–9.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of teacher education*, 36 (4), 22–26.
- Józsa K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa K., Józsa G. (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114 (2), 67–89.
- Józsa K. & Steklács J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109 (4), 365–397.
- Józsa K. & Steklács J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó B. & Csépe V. (Eds.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 137–188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kagan, S. (2009). Kooperatív tanulás. Budapest: Libri, Budapest.
- Kasik L. (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17 (11–12), 21–37.
- Kernya R. (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános Iskola 1-4. osztály*. Budapest: Trezor Kiadó.

-
- Kingstone, A. (1967): Some thought on reading comprehension. In: Hafner, L. (Eds.): (pp. 72–75).
Improving reading comprehension in secondary schools. Macmillan, New York.
- Király F. (2015). A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> Megtekintés: 2019.06.05.
- Kirsch, I. S. (2003): Measuring literacy in IALS: A construct-centered approach. *International Journal of Educational Research*, 39. 181–190.
- Koós I. (2014). Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája alsó tagozaton. Budapest: OFI.
- Kula, S., (2021). The Effects of Reciprocal Teaching on the Perceived Reading Comprehension Self-Efficacy of 2nd-Grade Pupils: Reflections of the Pupils and Their Teacher. *African Educational Research Journal*, 659–686.
- Küçükoğlu, H. (2013). Improving Reading Skills Through Effective Reading Strategies *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 70, 709–714.
- Laczkó K. (2010). Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285>. 2019.06.05.
- Margolis, A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology* 2020, 16 (3), 15–26.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai A. (Eds.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 95–119). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and MetaAnalyses: The PRISMA statement*.
- Molnár E. K. (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 43–60). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

-
- Molnár Gy. és Józsa K. (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa K. (Eds.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 155–174). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L. & de Jong, P. (2016). The Effect of a Strategy Training on Reading Comprehension in Fourth-Grade Students. *Journal of Educational Research*, 690–703.
- Nagy J. (2006). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa K. (Eds.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp.17–42). Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy J. (2018). Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek. 1. kiadás. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Nikolov M. (2003). Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103 (1), 5–34.
- O’Hare L., Stark P. & Biggart A. (2018). Protocol: A cluster randomised controlled trial of Reciprocal Reading: A teacher training comprehension programme. *International Journal of Educational Research* 92, 30–42.
- OECD (2018). *Draft Analytical Frameworks*. Paris: OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle - Heinle.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2) 117–175.
- Pető I. (2020). Mit tanulhatunk a fejlődéelméletekből a matematika tanítása számára? *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020 (2), 33–61.
- Pilonieta, P. & Medina, A. L. (2009). *Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!"*. *The Reading Teacher*, 63, 120–129.

Pilten, G. (2016). The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts. *Journal of Education and Training Studies*, 232-248.

PISA 2018. Összefoglaló Jelentés.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf

A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal, 2012.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tartalmi_teknikai_jellemzoi.pdf. 2017.03.01.

PRISMA Systematic Review. PLoSMed, 6 (7). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19621072/>. 2023. 05. 22.

Pressley, M. & Almasi, J. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *Elementary School Journal*. 92.

Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (Eds.): *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 545– 561.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221.

Rotenberg, M. (1974): Conceptual and methodological notes in affective and cognitive role taking (sympathy and empathy): An illustrative experiment with delinquent and nondelinquent boys. *Journal of Genetic Psychology*, 125, 177–185.

Royanto RM., L. (2012). The Effect of An Intervention Program based on Scaffolding to Improve Metacognitive Strategies in Reading: A Study of Year 3 Elementary School Students in Jakarta. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 1601–1609.

Rudy, D. (1989): The Effects of Metacognitive Effects of Metacognitive Strategies and Social Interactions and Social Interaction upon Mathematics Learning: *A Reciprocal Teaching Study*. Chicago:

Loyola

University,

Chicago.

https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3704&=&context=luc_diss&=&sei-redir=1&referer=https%253A%252F%252Fscholar.google.com%252Fscholar%253Fhl%253Dhu%2526as_sdt%253D0%25252C5%2526q%253Dreciprocal%252Bword%252Bprocessing%2526btnG%253D#search=%22reciprocal%20word%20processing%22. 2021.12.18.

Saussure, F. (1998). *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina Kiadó.

Schirm A. (2019). A diskurzusjelölők funkciói a szövegtípusok tükrében. In: Laczkó K. & Tátrai Sz. (Eds.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság* (pp. 265–290). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.

Schnotz, W. & Molnár E. K. (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó B. & Csépe V. (Eds.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger V. & Brunstein J.(2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45, 395–415.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

Steklács J. (2005). *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Steklács J. (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf.

2022. 04. 29.

Steklács J. (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

-
- Strauss, S. (2002). A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102(4), 417–431.
- Szenczi B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119-147.
- Szépe Gy. (1979). Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. 2. kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szokolszky Á. (2018). StatOkos jegyzet: Hivatkozások: APA. StatOkos-Statistikai és Módszertani Adatbázis.
- Tarchi, C. & Pinto, G. (2016). Reciprocal Teaching: Analyzing Interactive Dynamics in the Co-Construction of a Text's Meaning. *Journal of Educational Research*, 518–530.
- Ting Pick, D., Swanto, S. & Pang, V. (2021). The Effects of Reciprocal Teaching on the Perceived Reading Comprehension Self-Efficacy of 2nd-Grade Pupils: Reflections of the Pupils and Their Teacher. *Journal of Nusantara Studies*, 2021 6(2), 156–184.
- Tolcsvai Nagy G. (2001). *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy G. (2006): *Szöveg és típus*. Budapest: Szövegtipológiai tanulmányok - Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 63.
- Tolcsvai Nagy G. (2022). *A szövegértés kérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tomka M. (2014). *Inkulturáció*. Az MTA Filozófiai Kutatóintézetének Akadémiai Filozófiai Egyeteme. Elérhető: <http://nyitottegyetem.philinst.hu/teol/tomka.htm#aku>. 2014. június 3.
- Tóth E. & Kasik L. (2010). A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai A. & Kasik L. (Eds.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp.78–97). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vigotszkij, L. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Yadav, D. (2022). Criteria for Good Qualitative Research: A Comprehensive Review. *The Asia-Pacific Education Researcher* 31. 679–689.

-
- Zamfirache, I. (2005). Enciklopédia és virtualitás. *Világosság*, (9), 69–74.
<http://epa.oszk.hu/01200/01273/00026/pdf/20060125160007.pdf>. 2012. 10. 29.
- Zrinszky L. (1993). *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsigmond I. (2003). Az oktatástudomány kognitív forradalma. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003. 5–13.
<https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-156>. 2022. 04. 29.
- Zsolnai A. (1994). A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 94(3-4), 293–302.
- Zsolnai A. & Józsa K. (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12(4), 12–20.
- Zsolnai A. (2009). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai A. & Kasik L. (Eds.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–97). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai J.(1986). *A tanulás tervezése és irányítása, a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Warford, M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 252–258.
- Whittemore, R. & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *JAN. Leading Global Nursing Research*, 52(5), 546–553.

Köszönetnyilvánítás

Dolgozatom elkészítésében sokan támogattak, segítettek. Köszönettel tartozom a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában oktató tanárainknak, köztük Nikolov Marianne-nak, Szűcs Tibornak, Alberti Gábornak, Medve Annának, Gúti Erikának, Kárpáti Eszternek és Kleibert Juditnak, akik előremutató szakmai tanácsaikkal segítettek az értekezés létrejöttét.

Köszönöm dr. Viszket Anita Piroska egyetemi adjunktusnak, hogy szemléletemet mindvégig formálta, precíz hozzáállásával irányította munkámat.

Legfőképpen köszönet illeti témavezetőmet, Prof. Dr. Steklács János egyetemi tanárt, aki türelemmel, bátorítással, előremutató és támogató szakmai tanácsaival kísért el ezen az úton.

Függelék

Táblázat- és ábrajegyzék

Táblázatok

1. Táblázat. A disszertációt alkotó főbb tanulmányok szintetizáló táblázata.....	10
2. Táblázat. Az analitikus szövegfeldolgozás és az RTM lépései.....	32
3. Táblázat. A tanulmányok klasszifikációja	53
4. Táblázat. Integrált áttekintés.....	56
5. Táblázat. CASP ellenőrző lista a kvalitatív kutatási paradigmához.....	73
6. Táblázat. Összefoglaló táblázat az RTM-ről alkotott benyomásokról.....	87
7. Táblázat. A bemeneti teszt összesítő táblázata.....	91
8. Táblázat. A kimeneti teszt összesítő táblázata.....	92
9. Táblázat. Az egytényezős varianciaanalízis a bemeneti mérésben.....	93
10. Táblázat. Az egytényezős varianciaanalízis a kimeneti mérésben.....	94
11. Táblázat. Az egytényezős varianciaanalízis a lány tanulók esetében a bemeneti mérésben.....	95
12. Táblázat. Az egytényezős varianciaanalízis a lány tanulók esetében a kimeneti mérésben.....	95
13. Táblázat. Az egytényezős varianciaanalízis a bemeneti mérésben a fiú tanulók esetében.....	96
14. Táblázat. Az egytényezős varianciaanalízis a kimeneti mérésben a fiú tanulók esetében.....	96
15. Táblázat. Az RTM fejlesztésben résztvevők és nem résztvevők összevetése nemek szerinti bontásban.....	97
16. Táblázat. A t-próba korrekció.....	100
17. Táblázat. A kitöltő osztályok nemek szerinti bontásban.....	100
18. Táblázat. Modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton elnevezésű akkreditált pedagógus továbbképzés tartalmi elmei.....	105

Ábrák

1. Ábra. RRSZG szövegértési modellje (RAND, 2002).....	17
2. Ábra. Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006. 21. o.).....	12
3. Ábra. Adamikné Jászó Anna szövegértési modellje (Adamikné, 2003. 96. o.).....	22
4. Ábra. A szociokognitív interaktív modell (Adamikné, 2006. 553. o.).....	23
5. Ábra. A metakogníció mint látens változó (Csíkos, 2008. 101. o.).....	25
6. ábra. A szövegértésre ható változók kapcsolatrendszere a DIME-modellben (Cromley és Azevedo, 2007. 313. o.; idézi Csíkos, 2008. 103. o.).....	26
7. Ábra. Vigotszkij proximális zónaelmélete (Pető, 2020. 42.o.).....	36
8. Ábra. A ZPD témában megjelent publikációk száma a Web of Science Core Collection rendszerében (Margolis, 2020, 16. o)	37
9. Ábra. A proximális zóna megértésének folyamata (Jennifer R. Seymour&Helena P. Osana, 2002. 332. o.).....	38
10.Ábra. A vizsgálat folyamatábrája.....	47
11. Ábra. Az olvasásképeség hierarchikus pszichikus komponensrendszere (Nagy, 2016. 120. oldal).....	55
12. Ábra. Az RTM-módszer bevezetésének fázisai.....	61
13. Ábra. A magyar tanulói teljesítménymérési rendszer elemei (A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal, 2012. 12. o.).....	63
14. Ábra. Az optimális olvasástanítási módok és az iskolaévek összefüggései (Garbe et. al., 2010. 44. o., idézi Józsa és Steklács, 2012. 169. o.).....	97