



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

SZÉCHENYI 2020

Szövegértés-fejlesztés a könyvtárban

Módszertani kötetek 3.



Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek „Az én könyvtáram”
EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001

Szövegértés-fejlesztés a könyvtárban

Szerkesztette Barátné dr. Hajdu Ágnes – dr. Béres Judit

Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár
Budapest
2019

A kötetben foglalt tanulmányokat lektorálta:

dr. Zsigriné Sejtes Györgyi

Szerzők:

dr. Dömsödy Andrea

dr. Juhász Valéria

Kaderják Anita

Kiss Gábor

Lannert Judit

Németh Szilvia

Radics Márta

dr. Steklács János

Széll Krisztián

Tóth Viktória

Angol fordítás:

dr. Horváth Péter

Korrektúra:

dr. Béres Judit

Felelős kiadó:

dr. Fodor Péter főigazgató

Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár

Tördelés, borítóterv, nyomdai munkák:

Kontraszt Plusz Kft., Pécs

© Szerzők, 2019

© Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2019

ISBN 978-963-581-449-7

A kötet a Széchenyi 2020 Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program
„Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című,
EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 kódszámú kiemelt projekt keretében
megvalósuló „Az én könyvtáram” program kiadásában jelent meg.

További információk: www.azenkonyvtaram.hu

1. BEVEZETŐ

Bizonytalán sokan rögtön a módszereket bemutató projektdokumentumot veszik kézbe, nyitják ki, gondolván, hogy ebből megtudják, hogyan és mit kell csinálniuk a szövegértés fejlesztése érdekében. E módszeres kollégák is találhatnak itt segítséget, de csak egy nem lezárt kínálat szintjén. Elkészült tanulmányainkban több szempontból tárgyaljuk a célokat, alapelveket, a szemléletformálás fontosságát. Ezek során megvalósítható ötletekkel is próbáltuk serkenteni a gondolkodást. A hogyanra viszont nincsen, nem is lehet konkrét válasz. Annak a konkrét helyzetből, a helyi vagy egyéni szinten átfogóbban és részletesebben megfogalmazott pedagógiai problémákból, azokhoz igazított célokból kell kiindulniuk. Ez már azt is magában foglalja, hogy a módszerek sem mind állandóak egy programban. Vagy teljesen eltűnnek, vagy előkerülnek, esetleg átalakulnak a program során.

A konstruktivista tanuláselméletekről a kötet egy tanulmányában olvashatnak összefoglalót. Itt csak arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy e modernnek tekinthető megközelítések nem módszerfetisiszták. Nem hisznek abban, hogy léteznek tökéletes, mindenkinek és mindenre jó módszerek, technikák. Azok adekvátságát az adott tanulóközösség adott helyzetében kell eldönteni.¹ Ezért is döntöttünk úgy, hogy munkacsoportunk egy magyarázatokkal ellátott, rendszerezett, gyorsan áttekinthető módszerkészletet kínál, mely közel sem tud teljes lenni. Ezzel szeretnénk felhívni a figyelmet a sokféleségre és arra, hogy a tanulás céljáról, a tanulókról tudatosan kell gondolkodni és ezekre reflektálva kell tervezni. Vagyis az átgondolt és reflektált tanulási tevékenységek szervezése a fontosabb. Nem egy módszerközpontú didaktikából érdemes kiindulni, hanem a tanulókból és a tanulási helyzetből. Mindennek egyik oka, hogy a módszerek alkalmazása mögötti tanuláselméletek a meghatározóak, nem maguk a módszerek.

Az itt összegyűjtött módszerek között van

- egyéni, csoportos,
- a diákokra, a szervezetre, a munkacsoportra vonatkozó,
- kifejezetten a szövegértés fejlesztését célzó és arra is használható,
- a szövegértést közvetlenül és közvetve fejlesztő,
- közvetlenül irányított és a résztvevőknek szabadságot adó,
- ismertek, elterjedtek, kevésbé ismertek,
- könyvtárakban gyakoriak, könyvtárakban nem jellemzőek.

A legtöbb itt bemutatott módszer nemcsak a szövegértés fejlesztésére alkalmazható. Így itt alkalmazásuknak azt a módját, változatát mutatjuk be, mellyel a szövegértés fejlesztéséhez kapcsolható.

¹ RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 224 p. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]

2. CÉLOK – SWOT-ANALÍZIS

A SWOT analízis a közkönyvtárak szövegértési képességfejlesztő tevékenységének helyzetét elemzi.

Szövegértés helyzete a közkönyvtárban	
<p style="text-align: center;">ERŐSSÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • a könyvtárak aktív részvétele a szövegértési képesség fejlesztésében • a fejlesztési terület irányában motivált, elkötelezett könyvtárosok • a szövegértési képesség fejlesztését segítő módszertani képzések • a könyvtár tárgyi, technikai feltételei adottak a szövegértés fejlesztésére • aktív kapcsolat a köznevelési intézményekkel az óvodás és kisiskolás korosztály szövegértési képességének fejlesztésének érdekében 	<p style="text-align: center;">GYENGESÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagógiai- módszertani ismeretek hiánya a könyvtárosok körében • csekély számú a pedagógiai ismerettel is rendelkező pályakezdő könyvtáros • a hagyományos szövegértés-felfogás (az információkeresés a szövegben) szemlélet elterjedése a könyvtárakban • könyvtáros és pedagógus együttműködés hiánya a felsős és középiskolás korosztály szövegértési képességének fejlesztése érdekében
<p style="text-align: center;">LEHETŐSÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • rendelkezésre áll az országos könyvtári hálózat • könyvtári együttműködések útján a szövegértési képesség fejlesztését támogató hazai jó gyakorlatok megosztása, illetve a külföldi példák adaptálása • korszerű pedagógiai módszerek megismertetése a könyvtárosok széles körével (képzés, szakmai nap, módszertani kiadványok útján) • könyvtárakra vonatkozó szövegértési képességfejlesztési stratégia kidolgozása • szövegfeldolgozási, szókincsfejlesztő módszerek széleskörű alkalmazása • könyvtár és a köznevelés kapcsolatának erősítése 	<p style="text-align: center;">VESZÉLYEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • kevés számú könyvtáros érdeklődik a szövegértési képesség fejlesztése iránt • a könyvtárosok jelentős része nem rendelkezik megfelelő pedagógiai ismerettel • a könyvtárak nem kínálnak szövegértés-fejlesztési foglalkozást a tanulási nehézséggel küzdő gyerekeknek • könyvtárosok nem rendelkeznek kellő tapasztalattal a tanulási nehézséggel küzdő gyermek könyvtári foglalkoztatása terén • a szolgáltatások nem jutnak el a leszakadó rétegekhez • a pedagógusokhoz, szülőkhöz nem jut el az információ a közkönyvtárakban kínált lehetőségekről

A Szövegértés szakmai műhely célja a szövegértés fejlesztésében támogatni a
közkönyvtárosokat:

- ez irányú továbbképzésüket,
- módszertáruk bővítését,
- programjaik megvalósításában korszerű módszerek alkalmazására legyenek képesek.

3. HASZNÁLATI ÚTMUTATÓ A MÓDSZERGYŰJTEMÉNYHEZ

Az összegyűjtött módszereket csoportosítottuk a módszerek legjellemzőbb tulajdonságai mentén. Az alapkategóriákat röviden jellemeztük. Minden alapkategóriához többféle módszer kapcsolható, ezek közül néhányat bemutatunk, több másikra utalunk a kategória bevezetőjében, de bizonyosan sok egyéb módszer és módszervariáció is oda sorolható még.

Az egyes leírások felépítése

- Korosztály
- Időigény
- Mindenképpen szükséges együttműködő partnerek
- Rövid általános leírás
- Kiemelt célja
- Szövegértéshez való kapcsolódása
- Elméleti szakirodalom
- Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos)

4. ÉLMÉNYHEZ, BEFOGADÁSHOZ KÖTÖTT MÓDSZEREK, MOTIVÁCIÓ

4.1. FELOLVASÁS, MESÉLÉS

A felolvasás az egyik legalapvetőbb olvasási élményt nyújtó módszer. A magzati kortól az élet bármelyik korszakában alkalmazható. Sokféle módszervariációja van, melyekben a felolvasó(k) és a hallgató(k) köre, a helyszínek, a célok nagyon különbözőek lehetnek. Ide sorolható az alábbiakon túl a Magyar Olvasástársaság által támogatott Olvasótárs program, de a szülői esti mese és a különböző programokba (pl. könyvtárlátogatás) illesztett rövid felolvasó blokkok is, ahol odaillő vagy csak egyszerűen a célközönség érdeklődésére számot tartó verseket, meserészleteket olvasunk fel.

4.1.1. Olvass a kutyának

Korosztály: 6–10 évesek (az olvasástanulás kezdeti szakaszában, illetve olvasási nehézséggel küzdő diákoknál)

Időigény: 15 perc heti egy alkalommal (10 hetes tréningben)

Mindenképpen szükséges együttműködő partnerek: Terápiás célokra kiképzett kutyákkal rendelkező szervezetek, iskolák – amennyiben olvasási nehézséggel küzdő diákok a program célcsoportja.

Rövid általános leírás: A könyvtár biztosítja a jelentkezők számára a kiképzett kutyákat, az olvasás idejére a kutyák megfelelő elhelyezését a könyvtár egy nyugodt részében. A tanulók az általuk vagy ajánlott listából választott, olvasási szintjüknek megfelelő könyvet, szöveget olvasnak fel hangosan kb. 10–15 perc időtartamban a kutyának.

Kiemelt célja: A folyékony olvasás készségének fejlesztése, az olvasási énkép megerősítése. Az olvasás során az olvasási nehézségek okozta stresszt, szorongást a kutyák jelenléte csökkenti.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Indirekt formában fejleszti a szövegértést – a hangos, folyékony olvasáshoz kapcsolódó sikerélmény által növeli az olvasási motivációt, elsajátítási örömhöz juttatja a programban részt vevőt, erősíti az olvasási énképet. A gyakoribbá váló olvasással támogatja a szövegértés fejlődését. A részt vevők szívesen beszélnek a program során szerzett élményeikről, osztják meg tapasztalataikat az olvasottakról, ezáltal kommunikációs készségeik is fejlődnek, lehetőség van az olvasottakról való beszélgetés kezdeményezésére.

Elméleti szakirodalom:

FRANCIS, Alison: *Thursdays with MacGyver. Children & Libraries*. The Journal of the Association for Library Service to Children, 7. (2009) 2. 50–52. p.

HARTMAN, Anna: *Good Dog. Sit. Listen*. American Libraries, 41. (2010) 8. 13. p.

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

Reading to Dogs: A Library's Guide to Getting Started. <http://readingtodogs.weebly.com/index.html> [2017.12.01.]

4.1.2. Papírszínházi előadás

Korosztály: 2+

Időigény: rövid

Rövid általános leírás: Nagy méretű képekkel illusztrált mesélés, amit egy fa keret és a képek hátuljára írt szöveg, valamint további instrukciók segítenek. A módszerhez készen kaphatóak mesék, de magunk is készíthetünk, illetve a programban részt vevők is elkészíthetik és előadhatják saját meséiket.

Kiemelt célja: A mesélés élményét nyújtani.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Közvetlen célja nem a szövegértés fejlesztése, de a mesélés más módja, a közös élmény, a képekkel való kiegészítés, azok sajátos „animálási” lehetőségei a hagyományos felolvasáshoz képest más élményt nyújtanak, egyéb kiegészítő elemekkel segítik a történet, a szöveg megértését. Mindezek mellett elsősorban az élmény nyújtásában rejlő motivációs lehetőségek segítik az olvasási kedv és ezen keresztül a szövegértés fejlődését. Vagyis inkább az alapozásban-motiválásban, mint a közvetlen fejlesztésben van szerepe. De lehetnek olyan alkalmazási formái, melyek kifejezetten a szövegértés fejlesztését célozzák, de nem elsősorban erre használható.

A módszer a szövegértés fejlesztése érdekében alkalmazható úgy is, hogy a fejlesztendő résztvevők mesélnek, olvasnak fel másoknak. Az erre való felkészülés során szükséges a szöveggel való ismerkedés, annak megértése annak érdekében, hogy a mesélés a hallgatóságnak is élmény legyen. Ennek megértése, megtapasztalása segíthet megérteni a szövegek, a szövegértés fontosságát, hasznát, ezáltal motiválhatja az önfejlesztést.

Elméleti szakirodalom: CSÁNYI Dóra – SIMON Krisztina – TSÍK Sándor (szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Bp.: Csimota, 2016.

5. SZÖVEGALKOTÁS

5.1. MESEÍRÁS

5.1.1. Képregényes ismerkedés a műfajokkal

Korosztály: 9–12 éveseknek

Időigény: 3x30 perc

Együttműködő partnerek: tanító, magyartanár

Rövid általános leírás:

A foglalkozások a képregények népszerűségét és vonzerejét használják fel a műfaj fogalmának értelmezésére.

1. foglalkozás: A gyerekek kis csoportokban dolgoznak, különböző képregények meghatározott szempontrendszerrel történő osztályozásával műfajokba sorolják őket.
2. foglalkozás: Az első foglalkozások csoportjai egy-egy kiválasztott műfaj jellemzőit vizsgálják alaposabban.
3. foglalkozás: Önálló munkában egy kiválasztott műfajú 3–5 kockás képregény készítése online képregénykészítő alkalmazással (pl. *Comic Creator*: <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/> [2017.12.01.]).

Kiemelt célja: Műfaji sajátosságok alkalmazása alkotásban, szövegalkotásban.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Szövegalkotás fejlesztése képregénnyel, különös tekintettel a párbeszéd megfogalmazására.

Elméleti szakirodalom:

VERSACI, ROCCO: *How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective*. *English Journal*, 91. (November 2001) 2. 61–67. p.

Publikált példák, leírások:

<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/comics-classroom-introduction-genre-188.html> [2017.12.01.]

5.1.2. Lineáris történetvezetés képregénnyel

Korosztály: 9–11 éveseknek

Időigény: 1x60 perc

Együttműködő partnerek: tanító, magyartanár

Rövid általános leírás:

A könyvtáros több 4-5 kockából álló képregénycsíkot tetet megfelelő sorrendbe a gyerekekkel, és elmesélteti előszóban ezek történetét, majd megbeszélik, hogy miért volt jelentősége a megfelelő sorrendnek. A gyerekek 3-4 fős csoportokban saját életükből olyan 3-5 képes képregényeket készítenek egy online képregénykészítő alkalmazással (pl. *Comic Creator*. <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/> [2017.12.01.]), amelyben jelentősége van annak, hogy megfelelő sorrendben legyenek az események.

Kiemelt célja: Lineáris történetvezetés gyakorlása.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Szövegalkotás fejlesztése.

Elméleti szakirodalom:

McVICKER, Claudia J.: *Comic strips as a text structure for learning to read*. The Reading Teacher, 61. (2007) 1. 85–88. p.

MORRISON, Timothy G. – BRYAN, Gregory – CHILCOAT, George W.: *Using student-generated comic books in the classroom*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45. (2002) 8. 758–767. p.

Publikált példák, leírások:

Lesson Plans Page. <http://lessonplanspage.com/lacisequencingcanbecomical35-htm/> [2017.12.01.]

5.1.3. Képregényes párbeszéd

Korosztály: 9–12 éveseknek

Időigény: 3x60 perc

Együttműködő partnerek: tanító, magyartanár

Rövid általános leírás:

A képregények szövegbuborékai párbeszédet vagy monológokat tartalmaznak. A foglalkozások ezt használják ki arra, hogy az írott szövegben a szereplők által kimondott szövegek megfelelő írásjelekkel történő jelölését gyakoroltassák.

1. foglalkozás: a könyvtáros párbeszédet tartalmazó képregénycsíkokat mutat be a gyerekeknek és együtt megbeszélik, hogy ki mondja kinek, illetve hogy a képek nélkül, csak szövegben hogy adható vissza a történet, majd ezt közösen le is írják.
2. foglalkozás: a gyerekek párban dolgoznak, ugyanazt a feladatot kapják, mint az első foglalkozáson, csak más képregénycsíkkal, viszont most önállóan kell megfogalmazniuk az átiratokat.

3. foglalkozás: a gyerekek párbeszédet tartalmazó szövegek alapján egy online képregénykészítő alkalmazással (pl. *Comic Creator* <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/> [2017.12.01.]) képregényeket készítenek, majd bemutatják azokat egymásnak.

Kiemelt célja: Párbeszéd leírásának gyakoroltatása.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Helyesírás, szövegalkotás fejlesztése.

Elméleti szakirodalom:

RANKER, JASON: *Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction From an English as a Second Language Classroom*. *The Reading Teacher*, 61. (2007) 4. 296–305. p.

Publikált példák, leírások:

Comics in the classroom. http://comicsintheclassroom.net/oolesson_quotes.htm [2017.12.01.]

5.2. TÖRTÉNETMESÉLTETÉS

5.2.1. Meseosztó

Korosztály: óvoda, alsó tagozat

Időigény: rövid, a mese hosszúságától függő

Rövid általános leírás:

Interaktív mesélés egy nagy textil felületen, melyen a szintén textilből készült figurák (szereplők, díszletek) mozgathatók a mesélő és a hallgatóság segítségével.

Kiemelt célja: élménynyújtás, a hallgatóság bevonása

Szövegértéshez való kapcsolódása: Közvetlenül nem kapcsolódik a szövegértés fejlesztéséhez. A szóbeli mesélés sajátos képi illusztrálása segíti a beszédértést, ezen keresztül a szövegértést is. Amennyiben nemcsak a figurák elhelyezésébe, hanem a történet elmondásába, esetleg alakításába is bevonjuk a gyerekeket, akkor a beszédfejlesztésen keresztül is hathat a szövegértésre.

5.2.2. Digitális történetmesélés

Korosztály: 10–18 évesek

Időigény: hosszabb

Rövid általános leírás:

A hagyományos történetmesélés összekapcsolása IKT-eszközök használatával. Számos felhasználható program érhető el az interneten pl. *Movie Maker*, *Biteable* (<https://biteable.com>), *Powtoon* (<https://powtoon.com>). A kiválasztott program segítségével az olvasó saját történetét alakíthatja ki képek, animációk, zene segítségével és oszthatja meg kisebb és nagyobb közönséggel (a valós és a virtuális térben egyaránt).

Kiemelt célja: Az olvasottak feldolgozásához kapcsolódik (kreatív olvasás). Az olvasó megjelenítheti az olvasottakkal kapcsolatos személyes élményeit, az olvasottak folytatását, saját verzióját stb. Alkalmazható egy nagyobb program részeként (pl. versenyek, pályázatok), de csoportos olvasásfejlesztő foglalkozásokba is illeszthető.

Szövegértéshez való kapcsolódása: A történetmesélés témakörei szélesek, de ha az olvasottakra, konkrét olvasmányra vonatkoznak, akkor indirekt formában támogatja a szövegértés fejlesztését. Szociális interakciót tesz lehetővé a szöveggel kapcsolatban.

Elméleti szakirodalom:

LANSZKI Anita: *Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció.* Új Pedagógiai Szemle, 66. (2016) 3–4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio> [2017. 12.12.]

6. SZEREPJÁTÉK

6.1. OLVASÓ SZÍNHÁZ

Korosztály: 7–16 évesek, kiscsoportban

Időigény: 30–45 perc (egy alkalom, de sorozatként vagy egy nagyobb program elemeként)

Mindenképpen szükséges együttműködő partnerek: A csoportot ismerő pedagógus, aki a diákok olvasási szintjének meghatározásában segítséget nyújthat.

Rövid általános leírás: A diákok számára motiváló, érdekes témájú, rövid párbeszédű szövegek (pl. forgatókönyv, rövid dramatizált művek) feldolgozására alkalmas módszer.

A csoport olvasási szintjének, szókincsének, létszámának megfelelő számú szereplőjű szöveget kell választani (ez lehet ismeretközlő témájú is!).

A csoport vezetője először felolvassa a szöveget, majd szétosztják a szöveget – mindenki kap egy példányt a saját szövegével kiemelve. (Ha nyomtatjuk, akkor jól olvasható betűméretet válasszunk!) Mindenki a saját szövegét – az esetleg nehézséget okozó szavakat gyakorolja – majd hangosan is, a párbeszédeknek megfelelően felolvassák. Az ismeretlen szavakat, kifejezéseket közösen értelmezik.

Ezt követően előadásszerűen, átélve – de jelmezek, kellékek nélkül –, közösen felolvassák. A lényeg nem a produkción, hanem az olvasási folyamaton van.

Kiemelt célja: olvasási technika megszilárdítása (hangos olvasás gyakorlása)

Szövegértéshez való kapcsolódása: Alkalmas a szöveg ismeretlen szavaival szókincsbővítésre, a tematikus szövegeknél az adott ismeretterület szókincsének bővítésére. A szöveg közös értelmezésével segíti a szöveg, a szavak jelentéseinek, jelentésárnyalatainak megértését.

Elméleti szakirodalom:

BAFILE, C.: *Reader's Theater: Giving Students a Reason to Read Aloud*. 2005.
<http://www.readingrockets.org/article/readers-theater-giving-students-reason-read-aloud> [2017.11.05.]

PRESCOTT, J. : *The Power of Reader's Theater*. 2003.
<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/power-readerx2019s-theater/> [2017.11.10.]

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

Reader's Theater in the Library. Central Rappahannock Regional Library.
http://www.librarypoint.org/readers_theater [2017.11.10.]

Reader's Theater: Building Fluency and Expression.
<http://www.readingrockets.org/article/readers-theater-giving-students-reason-read-aloud> [2017.11.10.]

7. DIREKT SZÓKINCSFEJLESZTÉS

7.1. SZÓALKOTÓ PROGRAM

Korosztály: általános iskolások

Időigény: 20–22 hét

Rövid általános leírás:

Minden hétfőn az angol órán olvassák az új szókincszet tartalmazó anyagot, majd kedden, szerdán és csütörtökön a szakórákon újra találkoznak az új szavakkal az adott tantárgy szövegeibe ágyazva. Pénteken érvelő esszét írnak a kialakult álláspontjuk védelmében a témáról. Így a szókincszre való fókuszálás mellett a program támogatja az olvasási pontosságot, folyékony olvasást, szintaxist, háttértudást és a szövegértést.

Kiemelt célja és a szövegértéshez való kapcsolódása:

válogatott tudományos szakkifejezések bemutatása a tanulóknak, érdekes kontextusokban (pl. Legyen-e szabad háziállatokat kölcsönözni; A szülők visszatartanak-e örökbefogadási információkat stb.)

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

A program megvalósításának helyszíne (2006 óta): Boston (Massachusetts), USA
<https://www.gse.harvard.edu/news/uk/09/05/building-vocabulary-improve-reading> [2017.12.01.]

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/The-Words-Students-Need.aspx> [2017.12.01.]

A jó gyakorlat hatása, eredménye: a más, nem ezt a gyakorlati programot követő iskolákkal összehasonlítva a tanulók olyan szókincsre és tudásra tesznek szert, mint amit a hagyományos oktatásban 2 év alatt szereznének meg. Az összehasonlításban szereplő iskolák tanulói ugyanúgy alacsony jövedelmi rétegből származtak. Az utánkövetéses vizsgálatok azt igazolták, hogy a megszerzett előnyöket a tanulók a következő évben meg is tartották.

7.2. SZÓKINCSBŐVÍTÉS KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYOKBAN

Korosztály: középiskolások

Időigény: 6 hét

Rövid általános leírás: A gyakorlatokat úgy alakították, hogy megfeleljenek a leggyakrabban alkalmazott technikáknak: előzetes szófeldolgozás és ismétlés, ismételt kitettség az új szavaknak, a szavak tagolása, többfajta kontextusba helye-

zés, és élmények az új szavakkal az aktív szókincsbe illesztés érdekében. Grafikus szervezőket és más vizuális, zenei és mozgásos elemeket is alkalmaznak a dinamikus szókincsstanítás során. Pl. dalokat és vicces jeleneteket írtak kis csoportokban, amiket előadtak a nagy csoport előtt. Témazáró írása előtt mindig vannak játékok az új szavakkal, pl. keresztrejtvényt készítenek, szókincs bingót játszanak.

Kiemelt célja és szövegértéshez való kapcsolódása: szókincsbővítés, szótanulás, szövegértés fejlesztése

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

A program megvalósításának helyszíne: St. Paul (Minnesota), USA (2013 óta)
Rebekah Lund, St. Catherine University és Amanda Johnson, St. Catherine University: Building Vocabulary in Secondary Classrooms Using Best Practices

Alacsony jövedelmi szintű családokból származó gyerekek képzéséhez folytatták a gyakorlat, akikkel a szülei kevesebbet beszélgetnek, mint középosztálybeli társaikkal, és szűkebb szókincsnek vannak kitéve.

A jó gyakorlat hatása, eredménye: szókincsbővítés, ezen keresztül jobb teljesítmény a szövegértési teszteken, illetve olyan teszthelyzetben, ahol szöveges feladatok megoldására van szükség. HH és HHH tanulók tanulmányi eredményének közelítése az átlagos helyzetüekéhez.

7.3. DEFINIÁLÓ JÁTÉKOK, FELADATOK

Korosztály: 5+

Időigény: gyors

Rövid általános leírás: A játékos vagy iskolai feladatok valamely szó, fogalom definíciójával dolgoznak. Ezek lehetnek egyszerű párosító, kikereső feladatok, melyekkel szövegkörnyezet nélkül dolgoznak, és lehetnek szöveghez kötött változatok. Digitális változatban is készíthetőek szókérték példák például a *Quizlet* nevű alkalmazás segítségével (<https://quizlet.com>)

Kiemelt célja: Szavak jelentésének megértése, rögzítése. Gyakran kézikönyvhasználat, mely az önálló szókincsfejlesztés célját is magában hordozza.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Alkalmazásukkor arra kell figyelni, hogy azok a megértésre, alkalmazásra fókuszáljanak. Csupán feladatmegoldó rutinnal, próbálkozással ne legyenek megoldhatóak sem egészben, sem részben.

Törekedjünk az életszerűsége, vagyis egyrészt olyan szavakra fókuszáljunk, amelyek a gyerekek mindennapjaiban vagy konkrét tanulmányi feladataik elvégzésében segítséget nyújtanak. A megtanult szavakat valamilyen módon rövid és hosszú távon alkalmazniuk is kelljen.

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

BÖSZÖRMÉNYI Csaba: *Szókincsbővítő munkafüzet: feladatok a Tinta Könyvkiadó Értelmező szótár kiadványához*. Budapest : Tinta, 2011.

7.4. CSITT, CSATT, BIMM, BUMM – HANGUTÁNZÓ SZAVAK A KÉPREGÉNYBEN

Korosztály: 8–11 éveseknek

Időigény: 4x60 perc

Együttműködő partnerek: tanító, magyartanár

Rövid általános leírás: A szöveges közlések különböző típusai között valószínűleg a képregényekben találkozhatunk a leggyakrabban hangutánzó szakkal. A foglalkozások során a gyerekek először képregényekben keresnek példákat a hangutánzó szavakra, majd bővítik ezek körét, és saját képregényeket készítenek ezek felhasználásával.

1. foglalkozás: a könyvtáros különböző képregény-képsorokat mutat be a gyerekeknek, és ezeken vizsgálják a hangutánzó szavakat.

2. foglalkozás: az első foglalkozáson gyűjtött szavak kiegészítése történik, és a gyerekek olyan képregénycsíkot kezdenek tervezni, ami hangutánzó szavakat tartalmaz.

3. foglalkozás: A gyerekek saját képregényeiket készítik.

4. foglalkozás: Az elkészült képregények bemutatása.

Kiemelt célja: Hangutánzó szavak alkalmazása a szövegalkotásban.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Szókincsbővítés, szövegalkotás fejlesztése.

Elméleti szakirodalom:

NORTON, B.: *The motivating power of comic books: Insight from Archie comic readers*. *The Reading Teacher*, 57. (2003) 2. 140–147. p.

MCCLLOUD, S.: *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York : Harper Collins, 1994.

MOON, B.: *Literary Terms: A Practical Glossary (The NCTE Chalkface Series)*. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English, 1999.

Publikált példák, leírások:

Read write think. International Literacy Association.

<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/buzz-whiz-bang-using-867.html?tab=6#tabs> [2017.12.01.]

7.5. DOB, FŰZ,ÉR – AZONOS ALAKÚ SZAVAK A KÉPREGÉNYEKBEN

Korosztály: 7–10 éveseknek

Időigény: 1x60 perc

Együttműködő partnerek: tanító, magyartanár

Rövid általános leírás: A könyvtáros példákat mutat be az azonos alakú szavakon alapuló félreértésekre képregénycsíkokon, majd a gyerekekkel közösen gyűjtenek további azonos alakú szavakat. A gyerekek 3-4 fős csoportokba szerveződnek, és egy azonos alakú szóra épülő „poént” tartalmazó képregényes képsort készítenek egy online képregénykészítő alkalmazással (pl. *Comic Creator*.

<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/>
[2017.12.01.]

Kiemelt célja: Azonos alakú szavak gyakorlása.

Szövegértéshez való kapcsolódása: Szókincsbővítés, szövegalkotás fejlesztése.

Elméleti szakirodalom:

BEAR, D.R. – Templeton, S.: *Explorations in developmental spelling: Foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary*. *The Reading Teacher*, 52. (1998) 222–242. p.

Publikált példák, leírások:

<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/developing-understanding-homophones-284.html?tab=6#tabs> [2017.12.01.]

8. SZÖVEGFELDOLGOZTATÓ MÓDSZEREK

8.1. PROBLÉMAKÖZPONTÚ TANULÁS, KUTATÁSALAPÚ TANULÁS

A két megközelítés nem ugyanaz, de hasonló módon kapcsolható a szövegértés fejlesztéséhez. Mindegyiknek lehet tudatosan forrásokra építő változata.

A problémaközpontú tanulás egy sajátos változata a szociokognitív konfliktuselmélet keretében alkalmazott csoportmunka, melyben fontos az is, hogy a csoportban részt vevők minél többféle és minél jobban különböző nézeteket képviseljenek, így a problémamegoldás során különösen fontos mások és saját gondolatuk megértése, legyen az szóban vagy írásban megfogalmazott.

9. KÖNYVTÁRI SZOLGÁLTATÁSOKBA VALÓ BEÉPÍTÉS

9.1. TEMATIKUS OLVASMÁNYAJÁNLÓK

Korosztály: diákok, szülők, pedagógusok

Mindenképpen szükséges együttműködő partnerek: iskolák

Rövid általános leírás:

Az ismert könyvajánlásoktól abban különbözik, hogy egy témához ajánl különböző szépirodalmi műfajú (mese, mitológiai történetek, sci-fi, regény, vers), ismeretterjesztő dokumentumokat (időszaki kiadványok, könyvek), applikációkat, online forrásokat stb.

A kiadványajánlók (*Books by Theme*) a megszokott életkori besorolás mellett tartalmazzák a kiadvány műfajának megnevezését és az olvasási szint jelölését (olvasás előtti, kezdő, önálló olvasó), egy link segítségével elvezet a kiadvány megrendeléséhez, online elérhetőségekhez.

Az iskolákkal való együttműködés segítheti azon témák megállapítását, amelyek a diákok érdeklődési köre mellett a tanulási folyamatukat is támogatják.

Kiemelt célja: Az egy téma iránt érdeklő figyelmének orientálása más műfajú olvasmányokra, más típusú olvasmányokra. Ezáltal szélesíti az olvasási repertoárt.

Szövegértéshez való kapcsolódása: A diák érdeklődési köréből kiindulva, az életkori és olvasási szintjének megfelelő olvasmányok ajánlásával ösztönzi az olvasási tevékenység gyakorlását. A gyakori olvasási tevékenységen keresztül fejleszti a szövegértési képességet.

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

Themed booklist. Reading Rockets website.

<http://www.readingrockets.org/books/booksbytheme> [2017.12.01.]

9.2. SPECIÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK TANÁROKNAK

9.2.1. Könyvcsomag kölcsönzés

Ugyanabból a kiadványból több példányos kölcsönzés biztosítása a pedagógusok számára, hogy a tanórán a tanulócsoportja számára szükséges példányszám-ban rendelkezésre álljanak a feldolgozandó kiadványok.

A könyvtár holnapján elérhető a minimum 10 példányban beszerzett gyermek- és ifjúsági irodalmi, ismeretközlő művek annotált jegyzéke. Lehetőség biztosítása ezek elektronikus előjegyzésére, tartós kölcsönzésére.

Forrás: *Book Group in a Bag*. Central Rappahannock Regional Library. 2017. http://www.librarypoint.org/book_group_in_bag [2017.11.10.]

10. ÁTFOGÓ, KOMPLEX PROGRAMOK

10.1. EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV

Korosztály: 10+

Időigény: min. fél év

Mindenképpen szükséges együttműködő partnerek: diák, tanár/család

Rövid általános leírás: Írásban is rögzített dokumentum, a tanodaszterd alapján a dokumentáció kötelező eleme is. Alapjában határozza meg a tanuló részvételét. Elkészítése előtt mérésekre, megbeszélésekre, a tanuló és családjának megismerésére van szükség. Tartalmában kitér a tantárgyi, képességbeli, attitűdbeli célokra is. Az annak érdekében tervezett tevékenységekre bontja, meghatározza a sikerkritériumokat. Egy biztosítéka a folyamatos, fejlesztésorientált munkának. Elkészítése a tanulókkal közösen történik. A tanuló tanodai órarendje ennek alapján készül el.

Kiemelt célja: Tudatos és célzott fejlesztés, a programok tervezésének, szervezésének, értékelésének rögzített alapot adni. A tanuló szempontjából kiemelt cél a motiválás, a bevonódás.

Különösen fontos a kevésbé motivált, tudatosan alakított tanulási szokásokkal nem rendelkező diákoknál. Támogatja az önszabályozott tanulást, az egész életen át tartó tanulást.

Szövegértéshez való kapcsolódása:

A projekt témakörei közül ez az, ami a legjobban mérhető, és amitől legkevésbé idegen a mérés. Ennek következtében jól körülhatárolt célok, elérendő szövegértési szintek fogalmazhatók meg.

10.2. KORTÁRS SEGÍTŐ PROGRAM

Kiskamasz kortól megnő a kortársak befolyásoló szerepe a tanulók életében. Erre építenek a kortárs segítőket beépítő módszerek, melyeknek nagy szerepük van a motiválásban, a pozitív szerepminták nyújtásában. Emellett pedig az interperszonális és szociális képességek fejlődését is szolgálják. A tanodákban a tutorrendszert úgy épít fel, hogy a tutorok azonos nyelvi, szociális közegekből származó fiatalok legyenek, akiknek munkáját szakképzett pedagógusok segítik. A módszer előnye, hogy tanulmányi és szociális fejlődést ér el a tutoroknál is, miközben egyfajta utógondozásként is értelmezhető.

10.3. MENTOR-PATRÓNUS PROGRAM

Korosztály: 14+

Időigény: tanév

Rövid általános leírás: Miközben a tanoda típusú szolgáltatások csoportban működnek, használják a csoportban rejlő módszertani lehetőségeket, építenek a közösségre, mindig az egyénre koncentrálnak. Ennek egy módszere, biztosítéka lehet a mentor-patrónus program, amelyben mindenkinek van egy egyéni segítője, „felelőse” is. Ha a tanulók személyhez kapcsolódnak, kisebb a lemorzsolódás valószínűsége.

A könyvtár alkalmas társadalmi szervezetek bevonására a mentor programba. Ezek lehetnek cégek, civil közösségek, szervezetek.

Kiemelt célja: A programban való megtartás. Motiválás. Közösségfejlesztés.

Szövegértéshez való kapcsolódása:

Az együttműködésben mentor és mentorált egyaránt fejlődik. Mind szövegértésében, mind szociális képességeiben. A szövegértésen belül fejlesztheti a dekódolást, az olvasás sebességét, pontosságát, a folyékony olvasást és eljuttathat az értő olvasásig. Alkalmas olvasási attitűd alakítására.

Publikált példák, leírások (szövegértéssel kapcsolatos):

MILLER, S. – CONNOLLY, P. – MAGUIRE, L.K.: *A Follow-Up Randomised Controlled Trial Evaluation of the Effects of Business in the Community's Time to Read mentoring programme*. Belfast : Centre for Effective Education, Queen's University Belfast, 2011.

http://www.paulconnolly.net/publications/TimeToRead2_fullreport_2011.pdf [2017.11.27.]

10.4. SZAKMAKÖZI MUNKACSOPORT

Ebben az egy földrajzi területen az érintett diákokkal dolgozó szakemberek dolgoznak, gondolkodnak, tanulnak együtt pl. közkönyvtáros, könyvtárostanárral, más könyvtártípus dolgozója, pedagógus, gyermekvédelmi felelős, iskolapszichológus, védőnő, szociális munkás, rendőr, munkaügyes, munkaadó, civil szervezet.

Érdemes feltérképezni, hogy az adott településen milyen pedagógiai munkaközösségek (pl. iskolai könyvtári munkaközösség), szakmai együttműködési körök alakultak ki, amelyekkel lehetséges a kapcsolatfelvétel.

11. A FEJLESZTÉSI TERÜLET VÁLOGATOTT SZAKIRODALMA

Steklács János javaslata (Résztema: Olvasási stratégiák fejlesztése)

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában*. Könyv és Nevelés, 9. (2007) 2.

http://epa.oszk.hu/01200/01245/00034/aja_0702.htm [2017.12.01.]

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest : Trezor Kiadó, 2006.

ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek 3. Pécs : Iskolakultúra, 2000. 202 p.

<http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf> [2017.12.01.]

ARATÓ László: *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje*. In: Sipos Lajos (szerk): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest : Krónika Nova Kiadó, 2006. 113–123. p.

BALÁZSI Ildikó – OSTORICS László – SZALAY Balázs – Szepesi Ildikó: *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest : Oktatási Hivatal, 2010.

<http://oecd-pisa.hu/PISA2009Osszefoglalojelentenes.pdf> [2017.12.01.]

BENCZIK Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest : Trezor Kiadó, 2001.

CZACHESZ Erzsébet, Cs.: *Olvasás és Pedagógia*. Szeged : Mozaik Oktatási Stúdió, 1998.

CZACHESZ ERZSÉBET, Cs.: *Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik*. Iskolakultúra, 11. (2001) 5. 21–30. p.

CSAPÓ Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2003.

CSAPÓ Benő: *Kognitív pedagógia*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1992.

CSAPÓ Benő: *A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése*. *Educatio*, (2008) 2. 207–217. p.

CSAPÓ, Benő – CSÉPE, Valéria (szerk.): *Framework for diagnostic assessment of reading*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.

http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Reading_Framework_English.pdf [2017.12.01.]

- CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.
http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-25348.pdf [2017.12.01.]
- CSÉPE Valéria: *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2005.
- CSÉPE Valéria: *Az olvasó agy*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.
- Csíkós Csaba: *Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális vizsgálat eredményei*. Magyar Pedagógia, 108. (2008) 2. 97–134. p.
- Csíkós Csaba: *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest : Műszaki Kiadó, 2007.
- Csíkós Csaba: *Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei*. Iskolakultúra, (2004) 2. 3–10. p.
- Csíkós Csaba: *A metakogníció pedagógiai értelmezése*. In Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest : Műszaki Kiadó, 2006. 25–43. p.
- Csíkós Csaba: *Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén*. Magyar Pedagógia, 105. (2005) 2. 127–152. p.
- Csíkós Csaba: *Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 175–186. p.
- Csíkós Csaba – STEKLÁCS János: *Metakogníció és olvasás*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 75–88. p.
- Csíkós Csaba – STEKLÁCS János: *Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei*. Iskolakultúra Online, (2009) 1. 1–11. p.
http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf [2017.12.01.]
- Gereben Ferenc: *Olvasás- és könyvtár-szociológiai vizsgálatok Magyarországon*. In: Horváth Tibor – Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve 4*. Budapest : Osiris Kiadó, 2002.
- GORDON GYŐRI János: *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest : Krónika Nova Kiadó, 2006. 100–112. p.

- GÓSY Mária: *Modell az olvasástanításhoz*. Fejlesztő Pedagógia, 1. (1990) 2. 28–32. p.
- GÓSY Mária: *Pszicholingvisztika*. Budapest : Corvina, 1999.
- GÓSY Mária: *A szövegértő olvasás*. Anyanyelv-pedagógia, 1. (2008) 1.
<http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=25> [2017.12.01.]
- HANÁK Ferenc – KISS Attiláné: *Iskola a börtönben*. Köznevelés, 62. (2006) 40.
- JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció*. Budapest : Műszaki Kiadó, 2007.
- JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest :
 Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006.
- JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*.
 Magyar Pedagógia, 109. (2009) 4. 365–397. p.
- KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest : Ökonet Kft., 2001.
- KAMARÁS István: *Olvasásügy*. Iskolakultúra-könyvek 25. Szerk.: Sz. MOLNÁR Szilvia. Pécs, 2005.
- KELEMEN Rita: *A matematikai szövegesfeladat-megoldó képesség vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott 9-13 éves tanulók körében*. 2010. PhD-értekezés.
- KELEMEN-MOLITORISZ Anikó: *Szakközépiskolás tanulók olvasási stratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel*. Magyar Pedagógia, 109. (2009) 3. 287–313. p.
- LENGYEL Zsolt: *Az írás. Kezdet-folyamat-végpont*. Budapest : Corvina, Egyetemi Könyvtár, 1999.
- LISKÓ Ilona: *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás közben. Budapest : Felsőoktatási Kutatóintézet, 2002.
- MANGUEL, Alberto: *Az olvasás története*. Budapest : Park Kiadó, 1998.
- MARÓTI Andor: *A funkcionális analfabetizmus értelmezése. A túlsó part messze van*. Tudományos konferencia a funkcionális analfabetizmusról. Illyefalva, 1996. nov. Békéscsaba : Békés Megyei Pedagógiai Intézet, 1996. 18–22. p.
- MIHÁLYFI Márta – Sz. TÓTH János – Trencsényi Imre: *Egyetlen esély: az érintettek bevonása*. In: Trencsényi Imre (szerk.): *Egyetlen esély: az érintettek bevonása*. Budapest : Magyar Népfőiskolai Társaság, 1999.
- NAGY Attila: *Növekvő kulturális szakadékok – az olvasás példája*. Elektronikus Könyv és Nevelés, 8. (2006) 4.
http://www.tanszertar.hu/eken/2006_04/na_0604.htm [2017.12.01.]

- NAGY Attila: *Olvásásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás*. Budapest : OSZK-Osiris, 2004.
- NAGY József: *Olvásástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 17–42. p.
- NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 106.(2004) 2. 123–142. p.
- NAGY Lajos: *Analfabéták oktatása-nevelése a Pálhalmi B.V. területén*. Módszertani Lapok, Felnőttoktatás, 3. (1998) 1–2. 35–40. p.
- NAGY Lajos: *A PHARE-osztályok előkészítő munkája Pálhalmán*. Új Pedagógiai Szemle, 56. (2006) 3.
<http://www.ofi.hu/tudastar/phare-osztalyok> [2017.12.01.]
- NAGY Lajos – SZABÓNÉ GAJDÓ Krisztina: *A Pálhalmi Börtön és Fogház területén folyó oktató-nevelő munka*. Módszertani Lapok, Felnőttoktatás, 2. (1998) 1. 29–34. p.
- NEMESNÉ KIS Szilvia – SAJTOSNÉ CSENDES Gyöngyi: *Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái*. Anyanyelv-pedagógia, (2010) 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php> [2017.12.01.]
- NEMODA Judit: *Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák*. Anyanyelv-pedagógia, (2008) 3-4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129> [2017.12.01.]
- ORBÁN Józsefné: *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Pécs : Orbán és Orbán Bt., 2009.
- PAP-SZIGETI Róbert: *Kritériumorientált képességfejlesztés tantárgyi tartalmakkal*. 2009. PhD-értekezés.
- PÉTERFI Rita: *Mit tudunk az iskolán túli világról? (Amit a 10-12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak)*. Elektronikus Könyv és Nevelés, 11. (2009) 2.
http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/pr_0902.htm [2017.12.01.]
- POLÓNYI István: *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Kutatás közben. Budapest : Felsőoktatási Kutatóintézet, 2000.
- SIPOS Lajos: *Iskolaszervezet és irodalomtanítás*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I-II*. Budapest : Pauz Kiadó-Universitas Kulturális Alapítvány, 1994. 15–29. p.
- STEKLÁCS János: *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2005.

- STEKLÁCS János: *A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban*. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs : 2005. 170–183. p.
- STEKLÁCS János: *Irodalmi nevelés*. In: Bárdos József – Galuska László – Steklács János – Szilágyi Judit: *Irodalmi alapfogalmak*. Kecskemét : Kecskeméti Főiskola, 2002.
- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban*. *Magiszter*, 4. (2006) 15. 175–186. p.
- SZÁVAI Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutató tanulmányok*. Budapest : Pont Kiadó, 2010.
- SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció. Definíciók és kutatási irányok*. *Magyar Pedagógia*, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]
- SZINGER Veronika: *Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből*. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2. (2002) 2. 69–78. p.
- SZINGER Veronika: *Kisgyermekkorai írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. 2009. PhD-értekezés.
- TARKÓ Klára: *Olvadás és metakogníció kapcsolata iskoláskorban*. *Magyar Pedagógia*, 99. (1999) 2. 175–191. p.
- TERESTYÉNI Tamás: *Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége*. *Jelkép*, (1987) 4. 43–53. p.
- TERESTYÉNI Tamás: *Funkcionális illiteráció*. *Jelkép*, (1996) 2. 45–56. p.
- TERESTYÉNI Tamás: *Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon*. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész társadalom*. Pécs – Budapest : Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda, 1996. 19–25. p.
- TÓTH László: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen : Pedellus Kiadó, 2002.
- ZSIGMOND István: *Az értő olvasás fejlesztése. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Kolozsvár : Editura Ábel – Ábel Kiadó, 2008.
- ZSIGMOND István: *Metakognitív stratégiák*. Kolozsvár : Scientia Kiadó, 2008.
- ZSIGMOND István – PORSCHE Éva: *Olvadási stratégiák*. Csíkszereda : Pro-Print Kiadó, 2009.
- ZSOLNAI József: *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet. I., II. O.O.K.*, Veszprém, 1981.

Juhász Valéria javaslata (Rész téma: mentális lexikon)

- BADDELEY, Alan – EYSENCK, Michael W. – ANDERSON, Michael C.: *Szemantikus emlékezet*. In: Baddeley, Alan – Eysenck, Michael W. – Anderson, Michael C.: *Emlékezet*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2010. 185-214. p.
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs – Budapest : PTE, 2002.
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése II*. Pécs : PTE, 2007.
- BERÉNDI Márta: *Szókincs-elsajátítási stratégiák*. Modern nyelvoktatás, 10. (2004) 2-3. 48-61. p.
- BERNÁTH Magdolna: *A szövegértés és a szövegalkotás fejlesztése az irodalomórán*. Anyanyelv-pedagógia, 9. (2016) 4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=654> [2017.12.01.]
- CZACHESZ ERZSÉBET, Cs.: *Az olvasásmegértés és tanítása*. Iskolakultúra, 9. (1999) 2. 3–15. p.
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00024/pdf/1999-2.pdf> [2017.12.01.]
- CZACHESZ ERZSÉBET, Cs.: *A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt*. Könyv és nevelés, 16. (2014) 2. 64-72. p. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_szokincs_es_az_olvasas_kapcsolata_iskolaskor_elott [2017.12.01.]
- CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.
- CSÉPE Valéria – GYŐRI Miklós – RAGÓ Anett: *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest : Osiris Kiadó, 2008. 22–59. p.
- DETRE Zsuzsa: *Kreativitás és neuropedagógia*. Képzés és Gyakorlat, (2015) 3-4. http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/tanulmanyok/05-Detre_Zsuzsa-Tanulmany-2015-3-4.pdf [2017.12.01.]
- DÖBÖR Ágota – HÓDI Ágnes – DÁVID Imre: *Az iskoláskorú tehetséges olvasók: pszichológiai jellemzők és fejlesztési lehetőségek*. Pszichológia, 33. (2013) 4. <http://docplayer.hu/29138703-Az-iskolaskoru-tehetseges-olvasok-pszichologiai-jellemzok-es-fejlesztési-lehetosegek.html> [2017.12.01.]

- GÓSY Mária: *Az életkor hatása a mentális lexikon működésére*. Magyar Nyelvőr, 124. (2000) 4.
<http://epa.oszk.hu/00100/00188/00020/124402.htm> [2017.12.01.]
- GÓSY Mária: *Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében*. Alkalmazott Nyelvtudomány, 1. (2001) 1. 17-30. p.
- GÓSY Mária – KOVÁCS Magdolna: *A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében*. Magyar Nyelvőr, 125. (2001) 3.
<http://epa.oszk.hu/00100/00188/00023/125306.htm> [2017.12.01.]
- HARDI Judit: Általános iskolai tanulók szótanulása iskolán kívüli tevékenységeik során. Gradus, 1. (2014) 1. 90–96. p.
http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/view/2014_ART_013_Hardi/17 [2017.12.01.]
- HERCZEGNÉ GOLDSCHMIDT Zsuzsanna: *Papíralapú és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata olvasás-szövegértés területén 4. évfolyamos diákok körében*. Iskolakultúra, 26. (2016) 6. 30–43. p.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00206/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_06_03.pdf [2017.12.01.]
- HÓDI Ágnes – B. NÉMETH Mária – KOROM Erzsébet – TÓTH Edit: *A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén*. Iskolakultúra, 25. (2015) 4. 18–30. p.
- HORVÁTH Viktória – GYARMATHY Dorottya: *A lónak is négy nyelve van, mégis megbotlik: a mentális lexikon útvesztői*. Beszédkutatás, 18. (2010) 171–183. p.
- HUSZÁR Ágnes: *A gondolatól a szóig*. Budapest : Tinta Kiadó, 2005.
- JOACHIM László: *A szókincs tanításának néhány módszere: különös tekintettel a magyarnak mint idegen nyelvnek tanítására*. Modern nyelvoktatás, 15. (2009) 4. 24–38. p.
- JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*. Magyar Pedagógia, (2014) 2. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf [2017.12.01.]
- JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 137–188. p.
- KIEFER Ferenc: *Jelentéselmélet*. Budapest : Corvina Kiadó, 2007.
- KISS Veronika – CSEMPESZ Péter – FEJES József Balázs: *Motiváció Ösztöndíjprogram. Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai*.

Anyanyelv-pedagógia, 8. (2015) 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556> [2017.12.01.]

KOVÁCS László: *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Budapest : Tinta Kiadó, 2013.

KOVÁCS László: *Hálózatelmélet és nyelvészet*. In: Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): *Hálózat kutatás – Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*. Budapest : Tinta, 2010. 9–17. p.

KOVÁCS László: *Hálózat kutatás és szociolingvisztika*. Magyar Nyelvőr, 135. (2011) 1. 90–96. p.

<http://www.c3.hu/-nyelvor/period/1351/135107.pdf> [2017.12.01.]

KOVÁCS László: *Irányított kapcsolatok a mentális lexikonban*. Modern Nyelvoktatás, 15. (2009) 1–2. 29–40. p.

KOVÁCS László: *A mentális lexikon hálózatai*. In: Balázs Géza – Kovács László – Szőke Viktória (szerk.): *Hálózat kutatás. Interdiszciplináris megközelítések*. Budapest : Inter – Magyar Szemiotikai Társaság – Bolyai Műhely Alapítvány – Eötvös, 2012. 43–49. p.

KOVÁCS László: *Mentális lexikon és kis világok*. Alkalmazott Nyelvtudomány, 7. (2007) 1–2. 140–150. p. http://alknyelv.sek.nyme.hu/kl/netpdf/Kovacs_Laszlo_Alkalmazott_Nyelvtudomany_2007.pdf [2017.12.01.]

KOVÁCS László: *A mentális lexikon megismerésének szerepe a szókinccs oktatásában*. Nyelv Infó, (2009) 1. 14–21. p. http://alknyelv.sek.nyme.hu/kl/netpdf/Kovacs_Laszlo_Nyelvinfo_2009.pdf [2017.12.01.]

KOVÁCS László: *A mentális lexikon vizsgálata hálózatelméleti megközelítésben*. In Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): *Hálózat kutatás – Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*. Budapest : Tinta, 2010. 109–121. p.

KOVÁCS László: *Nyelvi hálózatok a mentális lexikonban – Agykapocskutatás*. Alkalmazott Nyelvtudomány, 8. (2008) 1–2. 177–196. p.

KOVÁCS László – OROSZ Katalin – POLLNER Péter: *Magyar szóasszociációk hálózata*. Magyar Tudomány, 177. (2012) 6. 699–705. p.

<http://www.matud.iif.hu/2012/06/07.htm> [2017.12.01.]

KREPSZ Valéria: *A különböző előhívási formák szerepe a mentális lexikon vizsgálatában*. Első század, 12. (2013) 2. 161–179. p.

http://epa.oszk.hu/01600/01639/00010/pdf/EPA01639_első_szazad_2013_nyar_161-179.pdf [2017.12.01.]

- LACZKÓ Mária: *A kommunikációs kompetencia fejlesztésének egy területe: a szókincs bővítése, a szóértés tudatosítása*. Magyarantánítás : módszertani folyóirat, 53. (2012) 3. 21–27. p.
<http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyarantanas2012-3.pdf> [2017.12.01.]
- LENGYEL Zsolt: *Fonetikai/fonológiai kapcsolatok a mentális lexikonban (magyar szó-asszociációs kísérletek alapján)*. In: Navracsics Judit – Szabó Dániel (szerk.): *Mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban*. Budapest : Tinta, 2012. 65–84. p. LENGYEL Zsolt: *Magyar asszociációs normák enciklopédiája*. Budapest : Tinta, 2008.
- LENGYEL Zsolt: *A mentális lexikon: életkortól függő strukturális tényezők*. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 13. (2013) 1–2. 163–181. p.
http://real-j.mtak.hu/4244/1/AlkalmazottNyelvtud_2013.pdf [2017.12.01.]
- LENGYEL Zsolt: *Szóról szóra*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2012.
- LUKÁCS Ágnes – PLÉH Csaba – KAS Bence – THUMA Orsolya: (2014): *A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest : Akadémia Kiadó, 2014. 167–250. p.
- MAGYARI Lilla: *A mentális lexikon modelljei a magyar nyelvben*. In: Gervain Judit – Pléh Csaba (szerk.): *A láthatatlan nyelv*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2008. 98–119. p.
- MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételeinek és értékelésének módszertana*. *Alkalmazott Pszichológia*, (2011) 2. 53–76. p.
- NAGY József: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. *Iskolakultúra*, 14. (2004) 3. 3–26. p.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf [2017.12.01.]
- NEMESNÉ KIS Szilvia – SAJTOSNÉ CSENDES Gyöngyi: *Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái*. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. (2010) 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=242> [2017.12.01.]
- NÉMETH Dezső: *A munkamemória fejlődésének hatása a mondatmegértésre*. *Pszichológia*, 22. (2002) 3. 267–276. p.
- NÉMETHNÉ DÁVID Irén: *Nyelvi játékok : A szókincs bővítésére és a kifejezőképesség fejlesztésére*. *Tanító : módszertani folyóirat*, 47. (2009) Különszáma. 7–8. p.

- NEUBERGER Tilda: *A szókincs fejlődése óvodáskorban*. Anyanyelv-pedagógia, 1. (2008) 3–4.
<http://www.any.hu/cikkek.php?id=86> [2017.12.01.]
- PAP-SZIGETI Róbert – ZENTAI Gabriella – JÓZSA Krisztián: *Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER csomaggal: módszerek*. In: Nagy József (szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2007. 312–333. p.
- PETRES CSIZMADIA Gabriella: *Élményszerű szövegértés, szövegértelmezés és szövegalkotás*. Anyanyelv-pedagógia, 6. (2013) 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=435> [2017.12.01.]
- PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes: *A nyelv idegrendszeri reprezentációja*. In: Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest : Osiris Kiadó, 2003. 528–584. p.
- RAVASZNÉ MITZKI Erzsébet: *A történelmi szókincs fejlődése. A szókincs mérése, fejlesztése, alakulása a felső tagozatban, a történelem tantárgy szókészletének elsajátítása az 5-8. osztályban*. Történelemtanítás, 4. (2013) 2.
http://epa.oszk.hu/01900/01954/00012/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_04_02_05_Ravaszne.pdf [2017.12.01.]
- SEJTES Györgyi, Zs.: *Olvasás = / ≠ szövegértés? Módszertani közlemények (Módszertani Közlemények Baráti Társasága)*, 56. (2016) 3. 20–27. p.
- SZATMÁRINÉ MÁRTON Tímea: *Hallás utáni szövegértés fejlesztése interaktív meséléssel*. Gradus, 4. (2016) 1.
<http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/view/408/449> [2017.12.01.]
- SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében*. Magyar Pedagógia, 113. (2013) 4. 197–220. p.
- SZILI Katalin: *A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének online vizsgálata kisiskolások körében*. Magyar Pedagógia, 116. (2016) 3. 257–282. p.
- TÁNCZOS Tímea: *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. 2014. PhD-értekezés.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf [2017.12.01.]
- TÖRÖK Tímea – HÓDI Ágnes: *A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata*. Anyanyelv-pedagógia, 8. (2015) 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> [2017.12.01.]

VAKULA Tímea: *Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban.* Anyanyelv-pedagógia, 6. (2013) 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468> [2017.12.01.]

VARGA Noémi: *Szövegértés a matematikaórán.* Anyanyelvpedagógia, 9. (2016) 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=611> [2017.12.01.]

Dömsödy Andrea javaslata

(Résztema: Hátrányos helyzetű diákok szövegértésének fejlesztése)

Ádám Anetta: *A pedagógiai kultúraváltás segítése : Innovatív iskolai gyakorlatközösségek kialakítása.* In: Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről. Budapest : OFI, 2016. 98–116. p.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna – FERCSIK Erzsébet – GYÖRFI András: *Fejlesztő olvasókönyv.* 3. kiad. Budapest : Holnap Kiadó, cop. 2016. 173 p.

ANDÓCZI BALOGH Éva – KULCSÁR Marianna – PALÁNKAINÉ SEBŐK Zsuzsanna (szerk.): *Megszelídített történetek. A Százholdas Pagonytól Roxfortig.* Szeged : Somogyi Vár. és M. Kvt. – Könyvmolyképző, 2006. 119 p.

ANDÓCZI BALOGH Éva: *Észrevétlen kutatás. Táblás és társasjátékok könyves környezetben.* Szeged : Nemz. Tankvk. – Somogyi Vár. és M. Kvt., 2008. 102 p.

ANTAL Péter – KIS-TÓTH Lajos: *Alsó tagozatos gyerekek olvasásértésének fejlesztése mobil infokommunikációs eszközökkel.* In: A pedagógusképzés megújítása. Eger : EKF Líceum K., 2015. 259–280. p.

BACSKAY Bea – LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra – RITÓK Nóra, L.: *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára.* Budapest : Educatio Kht., 2008. 214–227. p.

BALÁZS Ákos: *Szövegértés-fejlesztés képregényekkel.* In: Knausz Imre (főszerk.): *Taní-tani Online.* 2016.02.29. http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztzes_kepregenyekkel [2017.08.29.]

BÁNRETI Zoltán: *A lényeg: kiolvasható : Szövegértési és olvasási képességfejlesztő feladatok középiskolások számára.* Bp. : Korona Kiadó, 1994. 85 p.

BARNUCZ Nóra: *IKT eszközök használata hátrányos helyzetű tanulók körében.* In: Tanárképzés és oktatáskutatás. Budapest : HERA, cop. 2015. 532–543. p.

BARTHA Csilla: *Nyelvi hátrány, avagy A cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei.* In: Antalné Szabó Ágnes – Lackó Krisztina – Raátz Judit (szerk.):

- Szakpedagógiai körkép I. : Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok.
Budapest : ELTE, 2015. 28–45. p.
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf#page=30
[2017.08.29.]
- BERG, Insoo Kim – SHILTS, Lee – BOROSS Eszter Fruzsina: *WOWW-megközelítés : Megoldásépítés az iskolában*. Budapest : Solutionsurfers Magyarország, 2016. 77 p.
- BINDÁNE LÁZÁR Katalin: *Középiskolás diszlexiások szövegértés fejlesztése*. In: Kecs-kemétiné Szilvási Zsuzsanna (szerk.): *Középiskolai Integrációs lehetőségek : Tanulmányok a középiskolai integrációs folyamatok gyakorlatából*. [Nyíregyháza] : [Nyíregyházi Evangélikus Kossuth L. Gimn.], [2016]. 9–46. p.
- BOGNÁR Amália: *A digitális szövegértés fejlesztése*. Taní-tani Online. 2015.04.12.
http://www.tani-tani.info/a_digitalis_szovegertes_fejlesztese_magyaroran
[2017.08.29.]
- DERDÁK Tibor – VARGA Aranka: *Az iskola nyelvezete idegen nyelv*. Regio – Kisebbség, politika, társadalom, 7. (1996) 2.
<http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> [2017.12.01.]
- DÖMSÖDY Andrea (összeáll.): *Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny. Feladatbank*. [adatbázis] Bp.: OPKM, [folyamatos megjelenés]
<http://bod.opkm.hu> [2017.05.02.]
- DÖMSÖDY Andrea: *Az információs műveltségről alkotott nézetek*. Könyvtári Figyelő, 57. (2011) 1. 40–58. p.
<http://ki.oszk.hu/kf/2011/04/az-informacios-muveltssegrol-alkotottnezetek/>
[2016.01.15.]
- DÖMSÖDY Andrea: *Olvasásfejlesztés a pedagógia alapszakos képzésben*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 267–278. p.
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2016.01.15.]
- DÖMSÖDY Andrea – SIMON Krisztina: *Esélyt mindenkinek! Iskolai könyvtári lehetőségek – forrásalapú kooperatív csoportmunka*. In: *A tanulás minősége – az élet minősége – a könyvtárostanárok a társadalomért*, KTE szekció az MKE 49. vándorgyűlésén. Miskolc, 2017.07.06. [megjelenés alatt],
<http://www.ktep.hu/MKEvandgy2017> [2017.08.27.]

- FEHÉRVÁRI Anikó – TOMASZ Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások : Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest : OFI, 2015. 251 p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarok_es_megoldasok_beliv.pdf [2017.08.28.]
- FEJES József Balázs: *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. Iskolakultúra, 22. (2012) 7–8. 80–95. p.
- FEJES József Balázs: *Szövegértés-fejlesztés a tanodában*. Taní-tani Online. 2015.10.19.
http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_a_tanodaban [2017.08.29.]
- FEKETE Anikó (szerk.): *Játszani jól! 400 játék, feladat, színházi és fejlesztő gyakorlat*. Bp.: Aktivitás Alapítvány, 2015. 136 p.
- FORGÁCS Róbert – KERTÉSZ Rita: *Szövegértési feladatok : Munkafüzet a szövegértés fejlesztéséhez*. Budapest : Tinta Kvk., cop. 2014. 48 p.
- GONDA Zsuzsa: *Digitális szövegek olvasástípusai*. Magyaritanítás, (2015) 3. 10–14. p
- GYÖRGYI Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Budapest : OFI, 2015. 71 p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1506888_felzarkoztatasi_hatasvizsgalatok_beliv.pdf [2017.08.23.]
- GYURICZA Katalin: *Az intertextualitás tanításának lehetőségei az anyanyelvi oktatásban*. Anyanyelv-pedagógia, 9. (2016) 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=652> [2017.08.29.]
- HÓDI Ágnes [et al.]: *A Máté-effektus : a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén*. Iskolakultúra, 25. (2015) 4. 18–30. p.
- IMRE Anna: *Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek*. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség : Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest : OFI, 2016. 75–100. p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf [2017.08.27.]
- IMRE Katalin – PATÓ Selam: *Romani szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok : Tematikus szöszedettel*. Debrecen : Pedellus Kiadó, 2015. 120 p.
- JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*. Magyar Pedagógia, 114. (2014) 2. 67–89. p.
- JÓZSA Krisztián – FEJES József Balázs: *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása*. In: Zsolnai Anikó és

- Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest : Tankönyvkiadó, 2010. 134–162. p.
- KARDOS Ferenc: *Speciális ismeretszerzési, tanulási lehetőségek roma fiatalok számára a könyvtárban*. Nagykanizsa, 2015. Kézirat.
<http://mokk.skanzen.hu/kardos-ferenc-specialis-ismeretszerzesi,-tanulasi-lehetosegek-roma-fiatalok-szamara-a-konyvtarban.html> [2017.08.22.]
- KARDOS Ferenc: *Romák a könyvtárban - könyvtár a magyarországi roma kultúrában*. In: Nagy Attila – Péterfi Rita (szerk.): A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár. Budapest : OSZK – Gondolat, 2004. 175–226. p.
- KELEMEN Valéria: *Bevonó foglalkozás a tanodában*. Taní-tani Online. 2016. 21.
http://www.tani-tani.info/bevono_foglalkozas_a_tanodaban [2017.08.29.]
- KELEMEN-MOLITORISZ Anikó: *Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSZI kérdőívvel*. Magyar Pedagógia, 109. (2009) 3. 287–310. p.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kelemen-Molitorisz_MP1093.pdf [2017.06.10.]
- Képzési segédanyag pedagógusok számára. Az olvasás-szövegértési kompetencia fejlesztését segítő korszerű tanítási-tanulási módszerek, eljárások, technikák*. Bp.: Commitment, 2008. 90 p.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. (Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP – 2012/5) Bp. : MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, 2011.
- KISS László – LUTTER Imre (szerk.): „*Tanuld és tanítsd a jobbat!*”: *Differenciáló pedagógiai módszerek és mentorálás* : Módszertani szöveggyűjtemény. Budapest : Magyar Versmondók Egyesülete, 2015. 175 p.
- KOLLÁR Katalin, N. – RAPOS Nóra (szerk.): *A társas, társadalmi viszonyok*. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 181 p.
- KÓPISNÉ GERENCSÉR Krisztina: *Középiskolások idegen nyelvi olvasási szokásai és olvasásértési teljesítménye*. Nyelv Info, (2006) 4. 21–28. p.
- KUBINGER-PILLMANN Judit: *Az internethasználatban rejlő tartalékok mozgósítása az olvasási és a szövegértési képességek fejlesztése érdekében*. In: Az olvasás, a szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárása : Kutatási beszámoló

egy pedagógiai akciókutatásról. Pápa : Pannon Egy. Nevtud. Int. Ped. Oktató- és Kutatóközp., 2015. 71–90. p.

LACZKÓ Mária: *A tantárgyspecifikus olvasás – a tantárgyi szövegértés tanításának egy alternatív módja*. Magyartanítás, 56. (2015) 5. 12–17. p.

LENCSE Máté: *Társasjátékok és kulcskompetenciák*. Taní-tani Online. 2015.06.30. http://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak [2017.08.29.]

NAGY Emese, K. (szerk.): *KIP : Munka heterogén csoportban*. Miskolc : Miskolci Egy. K., 2017. 202 p.

NAHALKA István (szerk.): *Kockás könyv. Van kiút az oktatási katasztrófából. Elemzés a magyar közoktatás alapvető, jelentős beavatkozást igénylő problémáiról és azok lehetséges megoldásáról*. Bp.: CKP, 2017. 80 p.

http://www.ktep.hu/sites/default/files/VAN_KIUT_A4_80oldal_web.pdf [2017.05.10.]

NEMES Gyöngyi: *A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése - elméletek, módszerek*. Iskolakultúra, 26. (2016) 7-8. 47–53. p.

<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/07/04.pdf> [2017.08.28.]

NÉMETH Krisztina: *Az ellenállás képei*. Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 9-10. 70–83. p.

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ellenallas-kepei> [2017.08.29.]

PERÉNYI Balázs: *Improvizációs gyakorlatok. Kézikönyv amatőr színtársulatok részére*. Zenta : Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, 2009. 155 p.

RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 224 p.

REISZ Terézia: *A szövegértés szociokulturális komponensei. The Socio-Cultural Components of the Reading Comprehension Ability*. In: Kálmán Anikó (szerk.): 6. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia: Életen át tartó tanulás, innováció és értékteremtés: stratégiai háttérdokumentum és vitaindítók. Debrecen : MELLearn Egyesület, 2010. 529–542. p.

SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA School Library Guidelines*. 2. átd. kiad. Hága : International Federation of Library Associations and Institutions, 2015. 69 p.

<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf> [2015.10.03.]

- SIMON Zoltán: *Az interkulturális pedagógia elveinek gyakorlati alkalmazása, megújító szerepe a hátrányos helyzetű (kisebbségi) tanulók oktatásában.* In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei : Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról.* [Miskolc] : Miskolci Egy. K., cop. 2015. 94–107. p.
- SZABÓ G. Ferenc: *A szövegértés-szövegalkotás pedagógiája.* Debrecen : Debreceni Egy. K., 2015. 165 p. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/szovegertes_szovegalkotas_pedagogiaja.pdf [2017.08.28.]
- SZÉLL Krisztián: *Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében.* *Educatio*, (2015) 8. 140–147. p. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom-sor/2411> [2017.08.29.]
- SZEMERSZKI Marianna: *A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői.* In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség : Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei.* Budapest : OFI, 2016. 29–50. p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség_beliv.pdf [2017.08.27.]
- TAKÁCS Viktória (szerk.): *Alternatív leckék : Innovatív pedagógiai eszközök a hátrányos helyzetű gyerekek fejlődéséért.* Budapest : Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2016. 255 p.
- TAKÁCSNÉ NAGY Judit: *Jól olvasom, jól értem : A verbális gondolkodás és szövegértelmezés gyakorlatai a magyar szólások, közmondások felhasználásával : 10-18 éves tanulók számára.* Budapest : Logopédia K., 2011. 108 p.
- TÓTH Andrea: *A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságai gyermekkorban.* In: Bátyi Szilvia – Vigh-Szabó Melinda (szerk.): *A nyelv : Rendszer, használat, alkalmazás.* Budapest : Tinta Kvk., 2015. 93–108. p.
- VAKULA Tímea: *Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel.* *Anyanyelv-pedagógia*, 8. (2015) 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596> [2017.08.25.]
- VRAUKÓNÉ LUKÁCS Ilona: *„Az olvasást előbb kell megszerettetni, mint megtanítani.”* *Könyv Könyvtár Könyvtáros*, 19. (2010) 6. 22–27.p.

Kiss Gábor javaslata

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna – GÓSY Mária: *Hagyomány és újítás az olvasástanításban.* *Fejlesztő Pedagógia*, 8. (1997) 1. 24–26. p.

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Csak az ember olvas*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2003.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás I-II*. Anyanyelv-pedagógia, 2. (2009) 3–4. [online]
[http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185;](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185)
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=221> [2011. 04. 30]
- ARATÓ László: *Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás*. In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 93–105. p.
- BALÁZSI Ildikó [et al]: *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Bp.: Oktatási Hivatal, 2011. 187 p.
- BARTOS Éva (szerk.): *Segített a könyv, a mese : Vallomások életről, irodalomról, olvasásról*. Bp.: Magyar Olvasástársaság, 1999. 200 p. [online]
<http://www.mek.oszk.hu/05400/05496/05496.htm> [2017.12.01.]
- BENEDEK Mihály: *A „finn csoda” - és ami mögötte van*. Új Pedagógiai Szemle, 55. (2005) 4. 108–112. p.
- BROOKS, Greg: *A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül : A témával kapcsolatos kutatások áttekintése*. Könyvtári Figyelő, 56. (2010) 3. 467–473. p.
- CSAPÓ Benő: *A tudás és a kompetenciák*. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2003. 65–74. p.
- CSÉPE Valéria: *A nyelv agyi reprezentációjának fejlődési változásai és zavarai*. Magyar Tudomány, 166. (2005) 11. 1336–1347. p.
- CSIRIKNÉ CZACHESZ Erzsébet – VIDÁKOVICH Tibor: *Hogyan olvasnak gyerekeink. Egy reprezentatív olvasásmegértés-vizsgálat eredményeiből*. Pedagógiai Szemle, 40. (1990) 10. 952–957. p.
- FAZEKAS Sándor – GOMBOS Péter: *A szövegértés-fejlesztés lehetőségei KIP-módszerrel tanuló osztályokban*. In: Vörös Klára (szerk.) *A megújulás útjai II: A KIP-módszer használata általános iskolákban a Dél-Dunántúl régióban*. Kaposvár : Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2015. 21–36. p.
- FELVÉGI Emese: *A tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás osztályközi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 21–23. p.

- FENYŐ D. György (szerk.): *Kiből lesz az olvasó? : ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak.* Budapest : Animus, 2006. 159 p.
- GOMBOS Péter: *Szövegértés-fejlesztés hátrányos helyzetű diákoknál.* In: Gombos Péter – Kiss Gábor (szerk.): *Már tudok olvasni?: Tanulmányok az értő olvasásról.* Kaposvár : Kaposvári Egyetem, 2014. 107–117. p.
- GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje - 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról - egy felmérés tanulságai.* Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 1–2. 52–66. p.
- GORDON GYÖRI János: *A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében.* Elektronikus Könyv és Nevelés, 8. (2006) 4. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm [2017.12.01.]
- GÓSY Mária: *Beszéd és az óvoda.* Budapest : Nikol Gmk, 1997. 144 p.
- GÓSY Mária: *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok.* Bp.: Nikol Kkt., 2006.
- GÓSY Mária: *A hallástól a tanulásig.* Bp.: Nikol Kkt., 2000. 170 p.
- GÓSY Mária: *Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól.* In: *Nyelv-Stílus-Irodalom : köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* Budapest : ELTE , 1998. 173–179. p.
- GÓSY Mária – HORVÁTH Viktória: *Beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései gyermekkorban.* Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 470–481. p.
- GYARMATHY Éva: *Ki van kulturális lemaradásban? Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapja.* [online] 2012. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> [2017.12.01.]
- HORVÁTH Zsuzsanna: *A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata.* Új Pedagógiai Szemle, 46. (1996) 7-8. 74–91. p.
- HORVÁTH Zsuzsanna: *Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről.* In: *Monitor'95. A tanulók tudásának mérése.* Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 1997. 107-201. p.
- HORVÁTH Zsuzsanna: *A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban.* 2003. [online] <http://ofi.hu/szovegertes-mint-koherenciakepzo-tanitasban-es-tanulasban> [2017.12.01.]
- JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Új utak az olvasástanítás kutatásában.* In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében.* Budapest : Pont Kiadó, 2010. 40–91. p.

- KASSAI Ilona: *Fonetika*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005. 248 p.
- KERÉKGYÁRTÓ Éva: *Minden tudás alapja az értő olvasás - közös felelősségünk az olvasástudás fejlesztése*. Tanító, 49. (2011) 3. 11–12. p.
- LŐRIK József: *A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről*. Beszéd-gyógyítás, (2006) 2. 32–60. p.
- LŐRIK József: *Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása (idő- és hibajellem-zök) I-II*. Gyógypedagógiai Szemle, 34. (2006) 3–4. 241–248. p.
- MIHÁLYI Ildikó: *Világraszóló oktatási sikerek - és ami mögötte van...* Új Pedagógiai Szemle, 53. (2003) 12. 92–94. p.
- MOLNÁR Edit Katalin: *A műfaji tudás és tanítása*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 259–280. p.
- MOLNÁR Gyöngyvér – JÓZSA Krisztián: *Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 155–174. p.
- Műveltséget mindenkinek! Az Európai Unió szövegértéssel foglalkozó szakértői csoportjának összefoglaló jelentése*. Könyvtári Figyelő, 59. (2013) 1. 124–132. p.
- NAGY Attila – PÉTERFI Rita: *Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról*. Könyvtári Figyelő, 52. (2006) 1. 31–44. p.
- NAGY Attila: *Olvasásfejlesztés, könyvtárhazsnálat - kritikus gondolkodás*. Budapest : OSZK – OSIRIS Kiadó, 2001. 223 p.
- NAGY Attila: *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Bp.: OSZK – Gondolat Kiadó, 2003. 217 p.
- NAGY Attila: *Az olvasásfejlesztésről*. In: Gombos Péter (szerk.): *Ki az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Bp.: Magyar Olvasástársaság, 2014. 127 p.
- NAGY Attila (szerk.): *A többkönyvű oktatás felé*. Bp.: Akadémiai Kiadó, 1995. 146 p.
- NAGYHÁZI Bernadette: *Játsszunk mesét! - Szövegfeldolgozás a magyar mint idegen nyelvi órán*. Anyanyelv-pedagógia, 2. (2009) 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=219> [2017.12.01.]
- OSTORICS László: *Szövegértés tíz év távlatában - a PISA 2009 magyar eredményei*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás osztantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 41–50. p.

- PÉTERFI Rita: *Gyermekeink olvasás-szövegértési teljesítményéről*. In: Gombos Péter – Kiss Gábor (szerk.): *Már tudok olvasni? : Tanulmányok az értő olvasásról*. Kaposvár : Kaposvári Egyetem, 2014. 9–17. p.
- PIRLS 2006. *Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességeiről*. Bp.: Oktatási Hivatal, 2007. 59 p.
- PISA 2009. *Összefoglaló jelentés: Szövegértés tíz év távlatában*. Bp.: Oktatási Hivatal, 2010. 81 p.
- PLÉH Csaba: *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest : Osiris Kiadó, 1998.
- PLÉH Csaba: *Az olvasás és a megismerési architektúra*. *Iskolakultúra*, 12. (2002) 11. 39–45. p.
- RAÁTZ Judit: *A hallás utáni szövegértés*. *Magyartanítás*, (2006) 47. 22–26. p.
- RACSMÁNY Mihály: *Az „elsődleges emlékezet” - a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei*. In: Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás-emlékezés-tudás*. Budapest : Osiris Kiadó, 2007. 177–207. p.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában. ADORE-jelentés*. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. (2010) 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292> [2017.12.01.]
- STEKLÁCS János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest : Okker Kiadó, 2009.
- STEKLÁCS János: *Fiatal felnőttek alap- és funkcionális írott nyelvi képességeinek vizsgálata és fejlesztése*. 2009. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/fiatal-felnottek-alap-es-funkcionalis-irott-nyelvi-kepessegeinek-vizsgalata-es> [2017.12.01.]
- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Bp.: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013. 199 p.
- STEKLÁCS János: *Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban... Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján*. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 11. (2009) 3.
http://epa.oszk.hu/01200/01245/00043/sj_0903.htm [2017.12.01.]
- SZINGER Veronika: *Kivárási és bontakozó írásbeliség- Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben*. *Könyv és nevelés, Olvasáspedagógia*, 9. (2007) 1.
http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/seged_0701/szv.pdf [2017.12.01.]

- TÓSZEGI Zsuzsanna: *Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez.* Könyv és Nevelés, 11. (2009) 4.
http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm [2017.12.01.]
- TÓTH Beatrix: *Olvasás és írás a kritikai gondolkodás fejlesztéséért.* In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban.* Sárospatak : Városi Könyvtár, 1999. 106–113. p.
- TÓTH László: *A szövegértés fejlődése kisiskoláskorban.* Magyar Pedagógia, 97. (1997) 1. 41–59. p.
- TÓTH László: *Szövegértés az általános iskolában.* Magyar Pedagógia, (2002) 3. 355–376. p.
- TÓTH László: *Ki érti jobban? Nemi különbségek a narratív szöveg megértésében.* Iskolakultúra, 13. (2003) 11. 61–67. p.
- VÁRI Péter [et al.]: *Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében.* Iskolakultúra, 13. (2003) 8. 118–138. p.
- VÁRI Péter (szerk.): *PISA-vizsgálat 2000.* Budapest : Műszaki Kiadó, 2003.

Tóth Viktória javaslata

(Résztema: szövegértés könyvtári-pedagógiai módszerei)

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére : az esszéírás tanításával : a középiskolás korosztálynak.* Budapest : Holnap Kiadó, 2004. 346 p.
- BALOGHNÉ EBNER Orsolya: *Képregény: szövegértési és szövegalkotási gyakorló.* Bp.: Nemzeti Tankvk., 2008. (Pilóta kompetenciafejlesztő sorozat)
- BÁNRÉTI Zoltán: *A lényeg: kiolvasható: szövegértési és olvasási képességfejlesztő feladatok középiskolások számára.* Bp. : Krónika Nova Kiadó, 1999. 85 p.
- BÁNYAI Sándor – SZIVÁK Judit (szerk.): *Módszerlesen: kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak.* Bp.: Raabe Kiadó, 2010. (cserelapos kiadvány)
- BOGNÁR Amália: *A digitális szövegértés fejlesztése.* 2015.április 12. Taní-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma. h.n., 2017.
http://www.tani-tani.info/a_digitalis_szovegertes_fejlesztese_magyaroran
 [2017.08.21.]
- Cs.BOGYÓ Katalin – DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötlettár - játékos feladatok.* Bp.: KTE, 2017. 294 p.

- Cs.BOGYÓ Katalin: *Rövid módszertani összefoglaló*. In: Barátné Hajdu Ágnes – Cs.Bogyó Katalin – Eigner Judit: Könyvtárhasználati óravázlatok. Bp.: KTE, 2013. 11–33. p. (Kis KTE könyvek 8.)
- BUDAVÁRINÉ BÉRES Erzsébet – KELECSÉNYI Zoltán: *Szövegértés - szövegalkotás : alapfogalmak és építőelemek*. Bp. : Corvina Ginnis, Paul., 1999. 207 p.
- CAVALLO, Guglielmo – CHARTIER, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Bp. : Balassi Kiadó, 2000. 419 p.
- CsÍK Tibor: *Olvasásfejlesztés, olvasásnépszerűsítés a könyvtárban*. Könyv és Nevelés, 13. (2011) 2. 16–29. p.
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasfejlesztes_olvasasnepszerűsítés_a_könyvtarban [2017.08.25.]
- DÁN Krisztina: *Pedagógiai projektek könyvtári bázison*. 2. rész. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): Korszerű könyvtár. 2007. február F1.5 1–34. p.
- DÁN Krisztina: *Pedagógiai projektek könyvtári bázison*. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): Korszerű könyvtár. 2006.november F1.3 1–22. p.
- DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtár-pedagógiai foglalkozások*. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): Korszerű könyvtár. Bp.: Raabe, 2007.április, F1.6 1–28. p.
- DÖMSÖDY Andrea: *Ötletek, feladatok*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): Könyvtárhasználati óravázlatok 2. Bp.: KTE, 2016. 41–50. p. (Kis KTE könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- FEJÉR Zsolt (szerk.): *Szövegértés szövegalkotás : kompetenciafejlesztő feladatbank tanítóknak*. Bp.: Raabe, 2008. (cserelapos kiadvány)
- FENYŐ D. György (szerk.): *Kiből lesz az olvasó? : ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest : Animus, 2006. 159 p.
- FISHER, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Bp.: Műszaki Kiadó, 2000. 276 p.
- FISHER, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Bp.: Műszaki Kiadó, 2000. 171 p.
- FISHER, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Bp.: Műszaki Kiadó 2000. 110 p.
- GINNIS, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv: az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei*. Pécs : Alexandra Kiadó, 2007. 374 p.
- GRÉCZI-ZSOLDOS Enikő: *A nyelvi hátrányos helyzet - hídépítés könyvtárosokkal*. In: Korszerű könyvtár 2012.augusztus F3.8 1–11. p.

- Hámoryné Vácz Zsuzsa: *Olvasásra nevelés a roma hagyományok bemutatásának, feldolgozásának segítségével: korai iskolaelhagyók részére.* http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/430/media/eaton_romaolvasas.pdf [2017.07.25.]
- HÁRSAS Oszkárné – FELSZEGHYNÉ MOLNÁR Eszter: „Mese mese mátká...” In: Dömsödy Andrea (szerk.): *Iskolai könyvtári projektek, programok.* Bp.: KTE, 2011. 111–131. p. (Kis KTE könyvek 4.)
- JANKAY Éva: *Szövegfeldolgozás irányított tevékenység segítségével – grafikus szervezők 5-12.évfolyam.* In: Kálmán László – Kerner Anna (szerk.): *Magyar nyelv tanári kincsestár.* Bp.: Raabe Kiadó, 2006. A1.1 1–26. p.
- JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció.* Budapest : Műszaki Kiadó, 2007.
- KÁLMÁN László – KERNER Anna (szerk.): *Magyar nyelv tanári kincsestár: segédanyagok és ötletek a nyelvi képességfejlesztéshez.* Bp.: Raabe Kiadó, 2006–2011. (cse-relapos kiadvány)
- KERNER Anna: *A szövegértés alapvetései, fejlesztési szempontjai.* In: Kálmán László – Kerner Anna (szerk.): *Magyar nyelv tanári kincsestár.* Bp.: Raabe Kiadó, 2006. A1. 1–8. p.
- KELEMEN-MOLITORISZ Anikó: *Szakközépiskolás tanulók olvasási stratégia használatának felmérése Marsi kérdőívvel.* *Magyar Pedagógia*, 109. (2009) 3. 287–313. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kelemen-Molitorisz_MP1093.pdf [2017.08.22.]
- KORÁNYI Margit – PAPP Ágnes: *Lapozgató : a Te újságod.* Bp.: Független Pedagógiai Intézet, 2003. 199 p.
- KOVÁCS Anikó: *Karinthy Frigyes: Kísérletezem c. műve alapján - információkeresés a könyvtárban.* In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2.* Bp.: KTE, 2016. 114–132. p. (Kis KTE könyvek 8.) <http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- LENCSE Máté: *Szövegértés-fejlesztés képregényekkel.* 2016.02.29. Taní-tani Online. 2016.02.29 A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma. h.n., 2017. http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztzes_kepregenyekkel [2017.08.21.]
- H. MOLNÁR Emese: *Kooperatív módszerek a gyakorlatban.* In: Mentor(h)áló honlap. Szeged : SZTE, 2011. <http://www.jgypk.hu/tamopb/about.php> [2017.08.26.]
- NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli (szerk.): *Az olvasás osztálytervi feladat.* Szombathely : Savaria University Press, 2011. 291 p. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.08.01.]

- NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Bp.: Nemzeti Tankvk., 2002. 143 p.
- NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a látóhatáron*.
1. Iskolakultúra, (1997) 2. 22–33. p.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/1997/972.pdf>
[2017.08.23.]
- NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a látóhatáron*.
2. Iskolakultúra, (1997) 3. 22–40. p.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/1997/973.pdf>
[2017.08.23.]
- NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a látóhatáron*.
3. Iskolakultúra, (1997) 4. 3–18. p.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/1997/974.pdf>
[2017.08.23.]
- NAHALKA István: *Könyvtár és pedagógia*. Könyvtárhasználat, 5. (1999)
4. 6–13. p.
<http://www.okm.gov.hu/letolt/okszi/html/kiadv/kvthcikk5.html> [2017.08.23.]
- NÉMETH Klára: *Arany János élete*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.):
Könyvtárhasználati óravázlatok 2. Bp.: KTE, 2016. 133–148. p. (Kis KTE
könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- NÉMETH Szilvia: *A Wikipédián túl is van információ. Az Alpok más nézőpontból*.
In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): Könyvtárhasználati óravázlatok
2. Bp.: KTE, 2016. 164–184. p. (Kis KTE könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- NICHOLSON-NELSON, Kristen: *A többszörös intelligencia*. Bp. : Scholastic : Szabad
Iskolákért Alapítvány, 2007. 151 p.
- OROSZLÁNY Péter: *Tanulási képességet fejlesztő tréning 12-16 éveseknek*. Bp. : AKG
K., 1993. 318 p.
- PANDUR Emese: *Kaland a könyvtárban*. In: Dömsödy Andrea (szerk.): Iskolai
könyvtári projektek, programok. Bp.: KTE, 2011. 235–252. p. (Kis KTE
könyvek 4.)
- PANDUR Emese: *A katalógushasználat tanítása általános iskola 8.évfolyamán*. In:
Barátné Hajdu Ágnes – Cs.Bogyó Katalin – Eigner Judit: Könyvtárhasználati
óravázlatok. Bp.: KTE, 2013. 94–108. p. (Kis KTE könyvek 8.)

- PANDUR Emese: *Utazás a könyvtári rendszerben*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2*. Bp.: KTE, 2016. 52–61. p. (Kis KTE könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- PETŐNÉ MÉRAI Julianna: *Hétszer hét királyfi : javaslatok mesék feldolgozásához*. Bp. : Sulinova, 2004. 102 p. (Komp könyvek)
- RAÁTZ Judit (alk.szerk.): *Szövegértés lépésről lépésre*. Bp.: Nemzeti Tankvk., 2012. 224 p.
- RADNÓTI Katalin: *A projekt módszer alkalmazási lehetőségei hátrányos helyzetű/roma tanulók integrált nevelésében*. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása: A IV. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debrecen: Kiss Á. Archívum Kvt., DE Neveléstudományi Tansz., 2006. 370–380. p.
<http://nevtudphd.unideb.hu/kissarpad/doc/kotetvegleges2.pdf> [2017.08.10.]
- RUNG András: *Szövegértés az interneten*. In: Kálmán László – Kerner Anna (szerk.): *Magyar nyelv tanári kincseslád*. Bp.: Raabe Kiadó, 2006. szept. A1.2 1–18. p.
- SZÉKELY Ágnes: *A szövegértés fejlesztése: 8. évfolyam*. In: Kálmán László – Kerner Anna (szerk.): *Magyar nyelv tanári kincseslád*. Bp.: Raabe Kiadó, 2009. dec. A1.7 1–22. p.
- SZILÁGYINÉ GÁLOS Ildikó: *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig: módszertani kézikönyv CD-melléklettel*. Bp. : Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület, 2008.
- SZILI Ágnes: *Olvasás és szövegértés a hétköznapi életben: 7-8. osztály*. In: Kálmán László – Kerner Anna (szerk.): *Magyar nyelv tanári kincseslád*. Bp.: Raabe Kiadó, 2009. szept. A1.5 1–16. p.
- TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.08.28.]
- TÓTH László: *Kreativitás és szövegértés*. Iskolakultúra, 18. (2008) 5–6. 29–39. p.
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00132/pdf/2008-5-6.pdf#page=29>
[2017.08.22.]
- TÓTH László: *Kritikai olvasás, kritikai gondolkodás : a fejlesztés alapjai*. Debrecen : Pedellus Kiadó, 2007.

- TÓTH Viktória: *Könyvtártípusok, könyvtári rendszer*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2*. Bp.: KTE, 2016. 62–72. p. (Kis KTE könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- VANNAY Aladárné: *Gondolkodj és írd! : komplex fejlesztőprogram olvasás- és írásvarral küzdő felsőtagozatos és középiskolás tanulók számára*. Bp. : Logopédia, 2006. 142 p.
- VANNAY Aladárné: *Szórejtvő-szófejtő*. Bp. : Logopédia, 2005. 92 p.
- VARGA Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással program*. In: Emmer Gáborné (szerk.): *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban*. Bp.: KTE, Flaccus, 2004. 18–25. p.
- VARGA I. Erika: *Szövegértés és kérdezés*. *Könyv és Nevelés*, 4. (2002) 3. 41. p.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=341>
[2017.08.22.]
- VEKERDI Ágnes: *Építsünk könyvtárat! – a könyvtári rendszer honlapokon keresztül*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2*. Bp.: KTE, 2016. 73–81. p. (Kis KTE könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08.25.]
- VOTTELER, Nancy K.: *A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolata*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás osztálytervi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 26–29. p.
<http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.08.01.]

12. TANULMÁNYOK

12.1. DÖMSÖDY ANDREA: A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉNEK KÖNYVTÁRI LEHETŐSÉGEI, KORLÁTAI

12.1.1. Szövegértéssel, könyvtárakkal kapcsolatos nézetek, előítéletek

Mielőtt rátérnénk a konkrét módszerekre, eredményekre, azok értelmezéséhez szükséges egy rövid tanuláseméleti bevezetés. Kérjük, ne ugorja át!

12.1.1.1. A nézetek jelentősége

A gyakorló könyvtárostanárok, könyvtárosok és a könyvtárhasználatra, forrás-használatra vagyis részben-egészben a tanulók szövegértésére építő pedagógusok, oktatók mindennapi gyakorlatukban gyakran ütköznek falakba, melyeket a tanulók, hallgatók többek között a könyvtárakkal, az olvasással és az internettel kapcsolatos preconcepciókból építettek fel. Találhatunk már kutatásokat ezek könyvtári vonatkozású leírásával és feltárási módszereinek kidolgozásával is.² De miért is fontosak ezek számunkra, akik az információs műveltséget, a szövegértést szeretnénk fejleszteni, a könyvtárak használatát szeretnénk növelni?

A tanulásra vonatkozóan a neveléstörténet során sokféle pedagógiai paradigma, tanulásemélet létezett és létezik párhuzamosan a mai napig. A könyvtárak és nemcsak az iskolai könyvtárak egyik kiemelt és napjainkban egyre hangsúlyosabb szerepe a tanulás, az egész életen át tartó tanulás támogatása. A könyvtárhasználat, az információhasználat szorosan összefonódik a tanulással. A könyvtárak tanulási források elérését biztosítják, a könyvtárpedagógia, a könyvtárpedagógusok pedig segítik azok használatát. Ebből következik, hogy bár minden pedagógiai paradigmában megtalálhatja a helyét a könyvtár³, számunka azok érdekesekek, melyek a tanulói önállóságra fokozottan építenek, vagyis különösen a konstruktivizmus, a konnektivizmus, a szociális tanulás, a szociokonstruktivista, a személyre szabott és az önszabályozott tanulás.

² DÖMSÖDY Andrea: *Az információs műveltségről alkotott nézetek*. Könyvtári Figyelő, 57. (2011) 1. 40–58. p. <http://ki.oszk.hu/kf/2011/04/az-informacios-muveltssegrol-alkotott-nezetek/> [2017.05.15.]

³ DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtár az iskolában. A könyvtár funkciói, működése a hatékony iskolában*. Oktatás-Informatika, (2009) 1. 69–70. p.

12.1.1.2. A konstruktivista tanuláselméletek és a könyvtár

A konstruktivista pedagógia megközelítése szerint tudásunk saját konstrukció eredménye, és az, hogy az új ismeretek milyen mértékben, milyen minőségben, milyen összefüggésben épülnek be a tanulók tudásába, függ attól, hogy milyen előzetes nézetekkel, ismeretekkel rendelkeznek az adott témakörben, milyen szerkezetű és tartalmú az a struktúra, amiben a tanuló megpróbálja elhelyezni az új tudáselemeket. A beleillőket stabilan beépíti, a bele nem illőket eltorzítja, átértelmezi, elfogadhatóvá teszi vagy teljesen kizárja. Így a korábbi pedagógiai paradigmákhoz képest újdonság, hogy a gondolkodási struktúrák, nézetrendszerek kerülnek a pedagógiai érdeklődés középpontjába.⁴ A nézetek rendszerét a tudásrendszer egy sajátos, meglehetősen stabil, és a gondolkodást alapvetően – tartalmában és struktúrájában – nem tudatosan meghatározó rendszerének tekintjük, melyet teljességében világgépeknek is nevezünk.⁵

A fentiekből már érzékelhető, hogy az előzetes tudás és különösen az előzetes nézetek tartalmával, struktúrájával kapcsolatos ismereteink a tanulás folyamatainak megismerése szempontjából kiemelten fontosakká válnak a konstruktivizmushoz kapcsolható tanuláselméletekben. Érvényes ez minden területen, így a könyvtárhasználat tanításában is, ezért nagy figyelmet igényel.

A nézetek, előítéletek, meggyőződések, hitek, vélemények, téveszmék, laikus elképzelések, saját hang, tanulók hangja, elköteleződés, szemlélet vagy bárhogyan is nevezzük, tudásrendszerünk kevésbé tudatos, de alapvetően meghatározó tartalmi elemei, melyek, ha pozitívak, ha negatívak, egyaránt alapjaiban határozzák meg, mit értünk meg és mit fogadunk be az új információkból. Így bármit is szeretnénk tanítani, bármilyen szokásokat is szeretnénk formálni, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tanulók tudásukat ezek mentén építik fel, konstruálják, ezért minden könyvtárpedagógusnak, könyvtárpedagógiai tevékenységet végzőnek ismernie kell az információval, könyvtárakkal kapcsolatos nézeteket. A megismerésen túl pedig támogatni kell a tanulókat saját gondolkodásuk ezen szeletének megismerésében, reflektálásában is. Így az adott témánkhoz kapcsolódó nézetekkel való munkát érdemes beépíteni a tanórai, a tanórán kívüli és a könyvtárosképzési foglalkozásokba.

⁴ NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 143 p.; BRUNER, Jerome: *Az oktatás kultúrája.* Bp.: Gondolat, 2004. 191 p.; CSAPÓ Benő: *A tudáskonceptió változása. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet.* Új Pedagógiai Szemle, 52. (2002) 2. 38–45. p.; KISS László: *A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára.* Iskolakultúra, (2009) 5-6. 113–120. p.

⁵ NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 143 p.; SZIVÁK Judit: *Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei.* Iskolakultúra, (2003) 5. 88–95. p.; FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest : Gondolat, 2006. 156 p.

Mindez viszont nemcsak tanítványainkra értelmezhető, hanem saját tanulásunkra is. Vagyis a pedagógusok és bármilyen oktató, nevelő helyzetben, szerepben lévő személyek nézete meghatározza a hatékonyságot.

Bármit is tanítsunk, fejlesszünk, nemcsak a fejlesztés témájával kapcsolatos nézeteink meghatározóak, hanem a tanulással, tanítással, pedagógiával, a gyermekkel, a tanulóval kapcsolatos szemléletünk, nézeteink is. Már a fentiekből is könnyen belátható, hogy tanítási, foglalkozásvezetői tevékenységünket, módszer-választásunkat meghatározza, hogy mit gondolunk arról, hogy a résztvevők hogyan tanulnak. És mit gondolunk arról, hogy vajon csak a tanítványok/résztvevők tanulnak-e, vagy az oktatók, a szervezet is? Ezért kértük a fejezet elején, hogy ezt a részt ne ugorják át. Ezen alapok nélkül kevésbé adekvátan, kevésbé hatékonyan tudnak tanulásszervezési stratégiát, tanulási tevékenységet, módszert választani.

A konstruktivista pedagógia ma már sok tanuláselmélettel foglalkozó szakember és kutató által vallott megközelítés. Ennek következtében differenciálódott is. Többféle irányzata ismert. Ami mindenképpen közös alap bennük, hogy ezen elmélet szerint tudásunkat magunk konstruáljuk, építjük fel, alkotjuk. Ez maga a tanulás. Továbbá, hogy ebben meghatározóak nézeteink.

A nézet főbb jellemzői⁶:

- tények nélkül is igaz,
- stabil (nem örök, de nehezen változó),
- kognitív, de nem logikailag alátámasztott, hanem pszichikailag,
 - vagyis akár nem is koherens,
- nem tudatos,
 - de tudatosítható,
- funkciója: a bejövő információk szűrése, irányítása, strukturálása,
 - vagyis a tanulási folyamat irányítása,
- a nézet(rendszer) fokmérője, működőképessége, adaptivitása.

A konstruktivista irányzatokban közös, hogy nem csupán az információk feldolgozására fókuszál, hanem együtt kezeli az ismeretjellegű és a képességjellegű tudást. Emellett figyelmet fordít az érzelmi és társas aspektusokra is. Könyvtárosként kézenfekvőnek tűnhet, hogy azt gondoljuk, hogy a könyvtárak szolgáltatják az információkat, a tanulási forrásokat, vagyis mindenkinek maximális lehetőséget biztosítanak a tanulásra. A konstruktivista megközelítés viszont arra is felhívja a figyelmet, hogy megfelelő előzetes tudás, motiváció, információs, tanulási és

⁶ NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 143 p.; RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* Budapest : OFI, 2011. 224 p.
<http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>[2017.12.11.]

egyéb képességek és társak (pl. segítő könyvtárosok) nélkül az egyének tudása nem egyenlő eséllyel fejlődik a könyvtári környezetben, hiszen nem vagy más fognak érteni.

Látható, hogy a nézetek alapjaiban határozzák meg a tanulási folyamatot, így a változásokat ezekre kell alapozni. Ha nem vesszük figyelembe, attól még képesek a tanulók technikákat, eljárásokat, információkat megtanulni, végrehajtani, de a teljesen maguk irányította (iskolán, foglalkozáson kívüli) folyamatokban nem ezeket fogják alkalmazni, mert nem hisznek benne, vagy nem értik a lényegét. Például egy nem konstruktivistaként gondolkodó könyvtáros is képes megtanulni a kooperatív technikákat, alkalmazni is fogja, ha a projekt, az intézményvezetés ezt kívánja, vagy valami látványosat szeretne mutatni a résztvevőknek vagy a hospitálóknak, de ha nem érti, hogy annak a közös tudás alkotása az egyik célja, akkor nem lesz eredményes a tanulás, mert nem jókor, nem a tanulók szükségleteihez fogja igazítani.

Egy másik példa diákokkal: A szövegértés fejlesztésének céljával megtaníthatjuk valamelyik olvasási stratégia lépéseit. Amennyiben viszont a tanuló azt gondolja, hogy olvasni csak az iskolában kell /az olvasás csak a könyvtárosoknak fontos, nem fogja a mindennapibb helyzetekben alkalmazni, csak az iskolában, és ott is elsősorban az olvasási stratégiát mérő témazáró dolgozatig. Vagyis végrehajtják a módszereket, de gondolkodásuk, gyakorlatuk nem változik.

Mint említettük, többféle konstruktivista irányzat létezik. A *radikális konstruktivizmus* a tanulás egyéni folyamatára fókuszál, még akkor is, ha a fentieknek megfelelően elismeri a tanulót körülvevő társas környezet szerepét is.

A *sociokonstruktivizmus* irányzatát képviselő tanuláselméletekben erőteljesebb a társas megközelítés. A fókusz a társas konstrukciókon van, azt képviselik, hogy az egyéni tudás szociálisan közvetített folyamatokban alakul, elismerik a közös tudást is, amely szintén konstrukció. Az áll a tervezési, megfigyelési folyamatok középpontjában, hogy az egyéni és a közös tudás hogyan hat egymásra. A társas környezetet pedig szűken és tágan is értelmezi. Vagyis lehet egy tanuló-társ, egy nagyobb tanulóközösség, pl. osztály, egy intézmény és maga a társadalom is (szintén szűkebben vagy tágabban értve). „Például az, hogy egy gyermek hogyan válik kompetenssé a szövegértésben, nem függetleníthető attól, hogy tanárai, iskolája, országa oktatáspolitikája, szakemberei hogyan értelmezik a szövegértés kompetenciájának fejlesztését, milyen diskurzusok, viták vannak jelen erről a társadalomban.”⁷ Ezt továbbgondolva azt is beláthatjuk, hogy a könyvtárosoknak a szövegértés fejlesztéséhez való hozzáállását is meghatározza az, hogy a társadalom, a szakemberek vagy konkrétan *Az én könyvtáram* projekt hogyan, mit kommunikál róla, mit ír elő. Nem véletlen, hogy ez a példa a fentebb idézett, az iskoláról

⁷ RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 95. p. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]

általában szóló kutatási beszámolóban. A szövegértés téma a közmédiában, és közvetlen (oktatás)politikai vonatkozásai is vannak.

A közösségnek sokféle szerepe van a tanulásban:

- forrása a tanulásnak,
- maga is tanul,
- a folyamat irányítása nemcsak a pedagógus kezében van,
- a közösség maga is tervezi a tanulást,
- az értékelésben is szerepe van a közösségnek.

Mindezt különösen fontos lenne átgondolni akkor is, amikor a könyvtárról mint közösségi térről beszélünk. A könyvtárban alakuló és működő közösségek mit és hogyan tanulnak? Milyen inspirációkat, támogatást, szövegeket ad ehhez a könyvtár? Azok tudnak-e hatni az adott közösségben? Miért?

A szociokonstruktivista irányzatokról később még lesz szó a módszerek fejezetben, de van még egy számunkra fontos értelmezése. A gyerekek közötti különbségeket is szociális problémaként kezeli.⁸

12.1.1.3. A nézetek szerepe a könyvtárhasználatban, a könyvtári szolgáltatások, képzések eredményességében

A fentiekben sokféle könyvtári vonatkozású példát hoztunk már. Láhattuk, hogy nézetei mindenkinek vannak szinte mindenről, így az információs műveltségről és a könyvtárról is. Azoknak is, akik soha nem tanultak ilyesmiről, és azoknak is, akik soha nem jártak könyvtárban. Tehát a tanulók, emberek tudata nem tiszta lap ezekben a témákban sem, amikor a könyvtárhasználatot tanulják, vagy életükben először lépnek be egy könyvtárba, vagy vesznek kezükbe egy könyvet vagy bármilyen forrást, szöveget. Ezt bizonyítják az 1970-es, 1980-as évek könyvtárszociológiai vizsgálatai is, melyeknek egy kérdése a könyvtárakkal kapcsolatos nézetekkel is összefügg. A kutatás során megkérdezettek kb. 50%-a soha nem volt könyvtári tag, mégis csak 8–12% nem tud/akar véleményt mondani a könyvtárról.⁹ Tehát a fő kérdés az, hogy ezek a nézetek milyenek, és milyen mértékben, milyen irányba befolyásolják a további ismeretszerzést, a tudás alakítását és a könyvtárak használatát, az információkeresést, a szövegekkel való munkát.

Korábbi kutatásunk során a könyvtárakról, az internetről, de az információkeresésről alkotott nézetrendszer területén is sok szignifikáns különbséget ta-

⁸ RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 224 p. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]

⁹ GEREBEN Ferenc: *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Budapest : OSZK, 1998. 165-167. p.

láltunk tanulók, hallgatók és könyvtárosok között.¹⁰ A könyvtárosok keresésképe inkább a komplex megértéshez, a tanuláshoz kapcsolható, míg a diákok inkább feladatot, végrehajtandó lépéseket látnak. De a legtöbb területen az egyes foglalkozási csoportok sem homogének, mindegyik gondolkodásmód jelen van minden csoportban, csak más arányban, vagyis a könyvtárhasználat oktatásához sem adhatók nagyon konkrét, kész receptek. Szükséges, hogy a gyakorló pedagógusok, könyvtárosok feltárják a tanulók, hallgatók előzetes ismeretei mellett meglévő nézeteket is. Fontos látni az egyes csoportok és az egyének közötti különbségeket is, majd azokat értelmezve célszerű megtervezni a tágabban és szűkebben értelmezett tanulási környezetet, és az abban végzett információs műveltség fejlesztésére irányuló nevelési, oktatási tevékenységet.

Leegyszerűsítve mondhatnánk, hogy azt, hogy egy elektronikus katalógusban hova kell kattintani a példányadatokért, bárki magától is meg fogja kérdezni/tanulni, ha úgy gondolja, hogy számára is vannak érdekes források a könyvtárban, és elhiszi, hogy a könyvtári rend, az elrendezés, a működésmód nem az olvasók ellen van, és egy egyszerű „földi halandó”, egy nem beavatott is képes eligazodni benne.

A tanulók megismerése és gondolkodásuk fejlesztése időt igényel, de az időráfordítás szempontjából azt érdemes átgondolni, hogy ha a tanulók nem értik, sőt merőben máshogy értelmezik a könyvtárak, az információkeresés lényegét, azok mozgatórugóit, akkor a közvetítendő tananyag mennyire konstruálódik tartós és hasznos tudássá.

12.1.1.4. A tanulásméletek és nézetek szerepe a képzés eredményességében, a képzés tartalmának, tanulási tevékenységeinek kialakításában

A módszerek és módszervariációk sora végtelen. A konstruktivista tanulásméletek azt mondják, hogy a lényeg nem is ezekben van, hanem a miértekben. Miért pont az adott tanulásszervezési stratégiát, módszert, technikát, ötletet vesszük elő?¹¹ Ebben a projektben, a projekthez kötött kiadványokban sokfélélt bemutatunk, de természetesen ezek a módszerek, ötletek sem vehetők át egy az egyben. A módszereknek nemcsak a lebonyolítását, hanem szemléleti háttérét, saját megközelítésünkhöz való viszonyát is meg kell vizsgálni. A tanulási tevékenységek, a projektek, a felkészítő képzések, a foglalkozássorozatok vagy egy-egy

¹⁰ DÖMSÖDY Andrea: *Az információs műveltségről alkotott nézetek*. Könyvtári Figyelő, 57. (2011) 1. 40–58. p. <http://ki.oszk.hu/kf/2011/04/az-informacios-muveltssegrol-alkotott-nezetek/> [2017.05.15.]

¹¹ RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 224 p. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]; LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra: *Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez*. Budapest : OKI, 2006. 69 p. (MAGTÁR, 2.)

foglalkozás, tanóra tervezésekor át kell gondolni a tanulási célok időbeli, térbeli, eszközbeli megvalósításának lehetőségeit, mindezt a szervezeti keretet biztosító intézmény(ek), a foglalkozásvezetők és a résztvevők viszonylatában is, majd ezek alapján igény szerint kell tervezni. Az itt vagy bárhol máshol leírt módszereket, technikákat is így kell átalakítani és felhasználni.

Ahhoz, hogy az itt említett szempontokat figyelembe tudjuk venni, kiemelt fontosságú a tanulócsoport megismerése, az önmegismerés segítése.

A nézeteket feltáró módszerek többsége azt igényli, hogy a résztvevők közben beszélgessenek az állításról, a témáról, fejtsek ki véleményüket, ismerjenek meg más véleményeket, indokolják álláspontjukat vagy éppen győzzék meg társaikat. Az interakcióra építő feltáró módszerek a nézetek fejlesztését is segíthetik.¹²

Az oktatást a kutatások nem mutatják tudásintenzív ágazatnak, elmondható ez a hazai oktatási rendszerről is. A tudásmegosztás nem hatékony a rendszerben, sem intézményi, sem magasabb szinteken, a fejlesztések többségéből nem lesz hosszú távon működő gyakorlat. Ennek többféle szervezeti, szervezési oka van.¹³ Ezek között egy tényező lehet a pedagógusok nézete a tudásmegosztásról, innovációról és a konkrét jó gyakorlat témaköréről, módszeréről. Ha a szakember nem elég önreflektív, nem elég önálló tanuló, akkor a nézeteivel, szemléletével nem egyező változásokba nem vonódik be, nem fektet bele energiát, nem épül be gyakorlatába. Feltételezésünk szerint a hazai könyvtári rendszer sem hatékony a tudásmegosztásban, a horizontális tanulásban, sok az elszigetelt fejlesztés, próbálkozás, melyek a hosszú évtizedek óta fennálló problémák területén sem terjednek. Például az 1970-es években sem volt új téma az iskolai és gyermekkönyvtárak együttműködésének sürgetése¹⁴, sok helyen vannak is rövidebb és hosszabb távon működő jó gyakorlatok, de a probléma a mai napig fennáll. Jelen projektnek is vannak ilyen céljai. A szakmai, társadalmi környezet viszont jelentős változást vár

¹² Szemléletformálásra alkalmas módszerek általában például: GINNIS, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei*. Pécs : Alexandra, 2007. 374 p.; könyvtárpedagógiai céllal való alkalmazásuk: Cs. BOGYÓ Katalin – DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötletár – játékos feladatok*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2017. 294 p. (Kis KTE könyvek, 9.); DÖMSÖDY Andrea: *Mit gondolnak a tanulók a könyvtárról, Kutatási eredmények és ötletek a tanulói könyvtárképe [!] felmérésére és fejlesztésére*. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): *Korszerű könyvtár, Finanszírozás – gyarapítás – menedzsment*, Budapest : Raabe, F 1.17, 2013. 20 p.

¹³ HORVÁTH László – KOVÁCS Anikó – SIMON Tünde: *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 20 p. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tajekoztato_a_horizontalis_tanulasrol_beliv.pdf [2017.11.30.]

¹⁴ KÁROLYI Ágnes: *A gyermekkönyvtárügy a nemzetközi szakirodalom tükrében*. In: Károlyi Ágnes (szerk.): *A gyermekkönyvtári munka*. Bp.: Népművelési Propaganda Iroda, 1979. 9–18. p.

el általában a módszertani megújulás terén is, melynek hatékonyságához viszont (pedagógiai) szemléletváltásra is szükség van.

A hálózati tanulás, a *konnektivizmus* elméletének is része, hogy a tanuló egyén ismeri saját tanulási jellemzőit, és ennek tudatában vesz részt a közös tanulásban. A hálózati tanulás egyféle horizontális tanulás, mely a közös, problémamegoldásra fókuszáló tanulás következtében segíti a résztvevőket abban, hogy közös szemléletet képviseljenek egy intézményben, egy rendszerben. A modern kommunikációs technika adta lehetőségek kihasználásával pedig fejlődik digitális kompetenciájuk is.¹⁵ Tegyük hozzá, hogy nyilvánvalóan nemcsak digitális kompetenciájuk, hanem információs műveltségük és azon belül/azzal együtt szövegértésük is, hiszen információkat osztanak meg, azokat értelmezik, újabakat keresnek, alkotnak, ebben segítik egymást...

A képzők képzésénél figyelembe kell venni, hogy felnőttképzésről van szó. A felnőtteknek vannak sajátos tanulási jellemzőik, melyek közül itt csak arra térünk ki, hogy a gyerekekhez képest több gyakorlatból származó tapasztalatuk van. Sőt szakmai továbbképzésről beszélve, a tanulás tárgyában is nagyon sok van, sőt kialakult rutinokkal is rendelkeznek, melyeket beválnak gondolnak. Ezek egy része laikus téveszme is lehet, vagy legalábbis olyan nézet, mely a képzés célja szempontjából akadályozó tényező. Az alkalmazásukba vetett hit és a rutin miatt az ezekkel kapcsolatos nézetek alakítása különösen időigényes feladat.¹⁶ De a fenti okok miatt meghatározza a képzés, a projekt sikerességét. Kimozdításuk egyik szempontja lehet, ha azt vizsgáljuk, hogy minek alapján gondolják beválnak jelenlegi módszereiket, ezek megítélésében mennyiben az énvédő mechanizmusok működnek, és mennyiben objektív, a tanulók, a használók szempontjai, tudás- és szokásbeli változásaik határozzák meg az értékelést.

12.1.2. A szövegértés fogalma, a könyvtárak szerepe

Az olvasást nemcsak kognitív, hanem szociális képességként is értelmezik az újabb definíciók, hiszen befolyásolja a tanulási képességet, így az egyéni életpálya alakulását is.

A szövegértés tudományos meghatározása egyre bővül, egyre több tudományterületet érint, így abból a könyvtártudomány sem maradhat ki, de mindegyiknek megvan a maga aspektusa a téma vizsgálatához és a terület fejlesztéséhez. A defi-

¹⁵ HORVÁTH László – KOVÁCS Anikó – SIMON Tünde: *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 20 p. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tajekoztato_a_horizontalis_tanulasrol_beliv.pdf [2017.11.30.]

¹⁶ HORVÁTH László – KOVÁCS Anikó – SIMON Tünde: *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 20 p. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tajekoztato_a_horizontalis_tanulasrol_beliv.pdf [2017.11.30.]

níciók az 1960-as évektől a 2000-es évekig az írott betűk dekódolásától eljutnak a szavak, gondolatok más formában való megjelenési formáinak megértéséig, egy komplex, soha le nem zárt folyamatig, és a megközelítés bővül a fentebb már említett társadalmi hatásokkal is. Ennek megfelelően nemcsak a meghatározások összetettsége növekszik, hanem a szakkifejezések, a szaknyelv is differenciálódik. Megkülönböztető kifejezéseként jelenik meg a szakirodalomban a beszédértés, az olvasás, az olvasásértés és az olvasás-szövegértés, dekódolás, a fonológiai tudatosság, fonématudatosság, betű-hang megfeleltetés, a mentális modellek, a mondatelemzés, a propozicionális reprezentációk létrehozása, a helyesírás, diszlexia...¹⁷

A fenti jelentésbővülés és módosulás következtében a szövegértés fejlesztésének iskolai szerepe is átalakul. Bár a szövegértés sosem volt önálló tantárgy, alapvetően mégis az anyanyelv és az irodalom tantárgyak hatáskörébe tartozónak tekintették. Ma már a szakirodalom és a tantervek is tantárgyközi feladatként, vagyis minden tantárgy keretében fejlesztendő területként értelmezik.¹⁸ Ez a folyamat a könyvtárhasználat fejlesztésével kapcsolatban is végbement. A magyar tantárgyi kötődése gyengült és tantárgyközisége erősödött. Bár ezzel párhuzamosan erősödött az informatikához való kötődése is.

A szövegértés fogalmának bővüléséhez az is hozzájárul, hogy a hétköznapiakban is egyre többféle tartalmú, funkciójú és megjelenési formájú szöveggel találkozunk. Ennek megfelelően nagyobb jelentőséget kap az információ keresésének, feldolgozásának és reflektálásának képessége.

Könyvtári fejlesztésekhez is jól használhatjuk Schnotz és Molnár meghatározását¹⁹, akik azt mondják, hogy a „szövegértést úgy definiáljuk, mint

¹⁷ STEKLÁCS JÁNOS – MOLNÁR Gyöngyvér – CSAPÓ Benő: *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere*. In: Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest : OFI, 2015. 15–31. p.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf [2017.09.28.]; SCHNOTZ, Wolfgang – MOLNÁR Edit Katalin: *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 87–136. p.

http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/olvasas_tartalmi_keretek.pdf [2018.09.20.]

¹⁸ STEKLÁCS JÁNOS – MOLNÁR Gyöngyvér – CSAPÓ Benő: *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere*. In: Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest : OFI, 2015. 15–31. p.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf [2017.09.28.]

¹⁹ SCHNOTZ, Wolfgang – MOLNÁR Edit Katalin: *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 91. p.

- (1) az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez,
- (2) a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez,
- (3) az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségek és
- (4) ennek az információnak a felhasználása az egyén tudása gazdagítására és lehetőségei kibontakoztatására, amelyek révén az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait.”

A szövegeknek és az olvasásnak, a folyamatos, nem folyamatos vagy kevert szövegeket tartalmazó információhordozóknak a korábbi értelmezésekben is volt közük egymáshoz, így a könyvtárak is vállaltak tudatosan vagy nem tudatosan szerepet annak fejlesztésében. Ebben az időszakban viszont a könyvtárhasználat fogalma is bővült, az információkeresési folyamatok tágabb megközelítésével, az információs műveltség szemléletének a beépítésével. A két fogalmi átalakulási folyamat közelebb hozta egymáshoz a szövegértés és a könyvtárhasználat kapcsolódásait. Ennek legszorosabb kapcsolódási pontjai az információkeresés és az információ visszakeresése, melyek mindkét értelmezésben kulcsfontosságúak.

Az olvasás a hagyományos szemlélet szerint szépirodalom olvasását jelenti. Ez az értelmezés jellemzi a köznyelvi használatot is, mely a nem szakemberek nézeteit a legjobban befolyásolja. Egy másik értelmezési keret szerint az olvasás a tanulás, az információszerzés eszköze is egyben.

A szövegértő olvasás fogalmának értelmezéséhez fontos azt is látni, hogy annak különböző szintjeit, fokozatait határozzák meg a szakemberek²⁰:

- a szó szerinti (*azonosító*) = a szövegben lévő információk megkeresése,
- az értelmező (*interpretáló*) = rejtett, kikövetkeztethető gondolatok, implikációk feltárása,
- a bíráló (*kritikai*) = információ összevetése a valósággal + véleményalkotás,
- alkotó (*kreatív*) = az olvasottak továbbgondolása, kiegészítése.

A könyvtári foglalkozások, fejlesztési programok esetén szükséges átgondolni, hogy jelen van-e a fokozatosság, hogy résztvevőink mely szinten vannak, és tevékenységeink többsége mely fokozat fejlesztését célozza.

http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/olvasas_tartalmi_keretek.pdf [2018.09.20.]

²⁰ HÓDI Ágnes [et al.]: *Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése*. In: Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest : OFI, 2015. 115–118. p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf [2017.09.28.]

12.1.3. Nézetek a szövegértésről

Mint már fentebb bemutatottuk, mindenkinek mindenről vannak nézetei, így a szövegértésről is. A szövegértés magyar szóösszetétel, így annak szó szerinti értelmezése már „eligazítja” azt, aki megpróbálja értelmezni. Abban, hogy ki, mit és hogyan fejleszt a szövegértés területén, meghatározó, hogy ő maga mit gondol arról. Ezért projektünkben fontosnak gondoljuk a szövegértéssel kapcsolatos nézetek feltárását, mind a projektben részt vevő könyvtári szaktanácsadók, mind a projekt keretében továbbképzésben részesülők tekintetében. Ezért egy rövid kérdőívet állítottunk össze, melyben nyitott és zárt kérdésekkel is dolgoztunk.

A kérdőívet *Az én könyvtáram* projektiroda munkatársainak és a projektben kinevezett szaktanácsadóknak küldtük ki. Az online kérdőívet a rendelkezésre álló rövid idő alatt a 40-ből 28 szaktanácsadó és a 11-ből 6 projektmunkatárs töltötte ki. Vagyis mindkét csoportból több mint 50%-os volt a részvétel.

12.1.3.1. A könyvtárosok, könyvtári szaktanácsadók és a projekt nézetei a szövegértésről

A kérdőíven egy hatfokozatú Likert-skálán 23 állításról kellett bejelölniük, hogy mennyiben értenek egyet a megadott szövegértéssel kapcsolatos véleménynyel. Az állítások három csoportba voltak sorolhatóak. Az elsőben a szövegértés fogalmára kérdeztünk rá, a másodikban a fejlesztésért felelős személyekre, a harmadikban a szövegértés fejlesztésének módjaival kapcsolatos nézeteket vizsgáltuk.

Az állítások közül az utolsóként feltett kérdés egyik csoportba sem volt sorolható, mivel azt próbálta vizsgálni, hogy mennyire tartják egyáltalán fontosnak a témakört.

A szövegértés jelentőségét csak a PISA miatt fűjják fel. Nem kellene ennyire kiemelten kezelni.

Ennek eredménye szerint a projektben dolgozók a szövegértést, az azzal való foglalkozást fontosnak tartják. 1,29-es átlaggal elutasítják az állítást. 28-an maximálisan elzárkóznak ezen vélemény elől. Figyelmet érdemel viszont, hogy ketten vannak, akik, még ha minimálisan is, de egyetértenek az állítással.

Mi is az a szövegértés?

A szövegértés fogalmával kapcsolatban hétféle állítást fogalmaztunk meg. (1. ábra) A szövegértés definícióinak változását bemutató fejezetben láthattuk, hogy az jókora jelentésbővülésen ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Az alábbi átlagokból azt láthatjuk, hogy a hagyományos, ma már leegyszerűsítőnek mondható értelmezés, mely szerint a szavakat kell érteni, és akkor az minden mástól függetlenül érthető lesz, kevésbé jellemző. Az átlag elutasítja azt. Az olvasni tudást nem tekintik a szövegértés szinonimájának, négyesnél magasabb egyetértést senki nem jelölt ezzel kapcsolatban, vagyis mondhatjuk, hogy a tágabb, modernebb értelmezést képviselik.

Látni kell viszont, hogy a szaktanácsadó könyvtárosok között vannak 5-en, akik inkább egyetértenek azzal, még ha nem is maximálisan, hogy a szavak ismerete elegendő a szöveg megértéséhez.

Megosztónak bizonyult az az állítás, mely szerint a szöveg megértéséhez előzetes ismeret is szükséges. Miközben a gondolkodási képesség szintjével egy fő híján minden szaktanácsadó egyértelműen egyetért. Egy fő kivételével legalább 5-ös szinten, de sokan maximálisan.



1. ábra A szövegértés fogalmára vonatkozó állításokkal kapcsolatos egyetértés mértéke hatfokú skálán (6 = maximális egyetértés)

Kinek a dolga a szövegértés fejlesztése?

A projekt szempontjából is fontos, hogy mindamellet, hogy fontosnak tartjuk a szövegértés szintjét, fejlesztését kinek a felelősségének tartjuk, mennyire érezzük benne saját feladatunkat. Az átlagok azt mutatják, hogy a szülők felelősségét látják a legegyszerűbben. Ez egybecseng a magyar pedagógusokra is jellemző, részben háritó attitűddel, mely szerint a szülők felelőssége/feladata nagy.

A projekt eredményessége tekintetében fontos erősség, hogy a közkönyvtáros szaktanácsadók úgy látják, hogy a terület nekik is feladatuk. Az átlag 4,18, vagyis érdemes a megoszlást is megvizsgálni. A 28-ból 19-en értenek egyet ezzel, közülük 9-en maximálisan. Teljességgel elutasítón egy kolléga foglal állást. A többiek 1-2 fokozattal elfogadóbbak e feladattal szemben. Ezt a véleménymegoszlást kiindulópontként szükséges figyelembe venni a továbbképzés tervezésénél és minden szaktanácsadónak kiosztott feladat előkészítésénél.

A könyvtári szaktanácsadó kollégák azt is látják, hogy a könyvtárostanárok közelebb állnak ezen feladathoz.

A szövegértés kizárólagos felelősének egyik felsorolt szereplőt sem látják. Átlagban nem azt az elavultnak tekinthető nézetet képviselik, hogy a szövegértést elsősorban alsóban és az irodalomhoz, nyelvtanhoz kötődően kell fejleszteni. De mindhárom „felelősről” való gondolkodás vizsgálatánál találunk olyan kollégákat, akik nagymértékben egyetértenek az iskolára, alsós tanítóra, magyartanárra vonatkozó, elsődlegesen az ő feladatkörükbe utaló állításokkal, és akik maximálisan elutasítják azt, így nyilvánvalóan a velük való együttműködési hajlandóságukat, céljaikat is befolyásolja. Vagyis a szaktanácsadók köre közel sem homogén ebben a tekintetben. A továbbképzés, a munkaközösségben való tanulás során lehet építeni a véleménykülönbségekre.

Mint láthattuk, van nyitottság arra, hogy közkönyvtárosként szövegértést fejlesszenek a kollégák, de ezen a területen az átlagos vélemény az, hogy alig vannak rá felkészülve. Egyetlen kolléga mondja azt, hogy ő maximálisan felkészültnek érzi magát, további 21 különböző mértékben, de érez alapot a feladathoz. Van öt olyan kolléga is, aki ezen a területen teljesen felkészületlennek vallja magát.

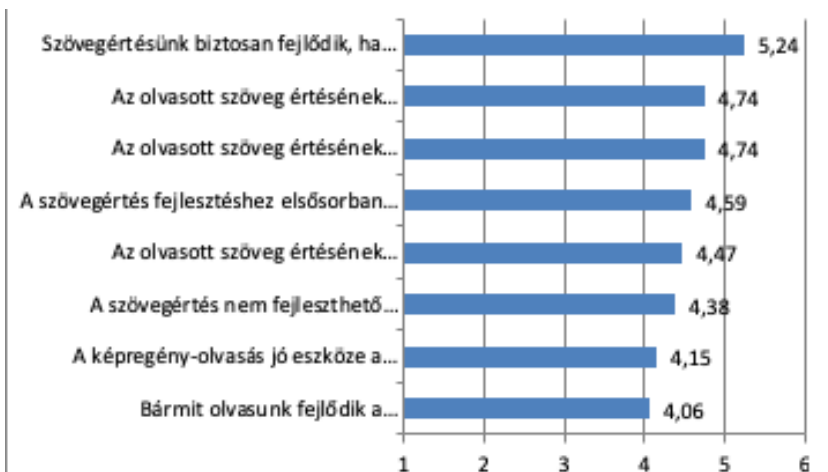


2. ábra A szövegértést fejlesztésének felelőseiről való nézetek
 A szövegértés tanításfejlesztése ... dolga
 (6 = maximális egyetértés)

Mitől, hogyan fejlődik a szövegértés?

A sok olvasás szövegértésre gyakorolt pozitív hatásával két kollégát leszámítva mindenki egyetért. Az olvasmányok tartalmával kapcsolatban már megoszlanak a vélemények. 4 fő szerint bármi nem fejleszti a szövegértést, ellenben 8 kolléga szerint mindegy, csak betű legyen. További 14-en hajlanak inkább arra, hogy mindegy, csak olvassunk.

Figyelemre méltó az az adat, hogy igen sokak szerint a sok olvasás már önmagában elegendő a szövegértés fejlesztéséhez, vagyis elsősorban az olvastatás a dolgunk. Ezzel hatan maximálisan egyetértenek. Ők nyilvánvalóan az olvasást motiváló módszerekre lesznek nyitottak. Mindössze öten vannak, akik ezen nézet alapján más célú módszerekre is nyitottak lesznek. Emellett azért a konkrét kérdésre válaszolva 24-en a nyelvtani tudás fejlesztésében is látnak szerepet. A beszédértés fejlesztéséről is csak öten gondolják, hogy kevésbé szükséges a szövegértés fejlesztéséhez. A képértelmezés fejlesztése mentén erőteljesebben nyílnak szét a projekt munkatársainak nézetei.



3. ábra A szövegértés fejlesztésével kapcsolatos nézetek
(6 = maximális egyetértés)

A fejlesztés módszereit, eszközeit tekintve azt láthatjuk, hogy a kollégák látják a szövegértés tág értelmezésének szerepét, hisznek az olvasás erejében, támogatják a képregényeket, és látják a képi és hangzó információk szerepét is. Ezek fontos feltételei a komplex fejlesztőprogramok tervezésének.

Ehhez a témakörhöz érdemes még hozzákapcsolni a szövegértés fogalmával kapcsolatos nézetek eredményét, hiszen a fogalom összefügg a fejlesztésében szerepet játszó tényezőkkel is.

12.1.4. Módszerek, eszközök a nézetek fejlesztésére

12.1.4.1. A szociokonstruktivista tanuláselméletek megközelítései

A szociokonstruktivista tanuláselméletek többféle módszertani megfontolást és tanulási tevékenységet is kínálnak, melyek segíthetnek a nézetek fejlesztésében és a tudáskonstruálás eredményes támogatásában, akár a könyvtárakkal és akár a szövegértéssel kapcsolatban is. Ezeket a Rapos Nóra és munkatársai²¹ által írt kötet alapján mutatjuk be a szövegértés szemszögéből.

A szociokonstruktivista tanuláselméletnek is több iránya van, melyek a gyakorlatban gyakran nem teljesen választhatók szét, nem zárják ki egymást, de külön elemzésük segíthet a céljainknak megfelelő módszerek kiválasztásában, a tanulás szervezésének tervezésében. A 4. ábrán ezeket láthatjuk egy összehasonlító táblázatban, mely a szövegértéssel kapcsolatos jellemzőket, lehetőségeket is tartalmazza.

²¹ RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 224 p. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]

	Szociokognitív konfliktus elméletei	A megértés közös konstruálása	Szituatív tanuláselméletek
A tanulás szociális aspektusa	a társakkal való nézet-konfliktusok segítik	társas interakciók segítik	közösségben megy végbe
Központi tanulási folyamat	nézetek ütközése, érvelés, reflexiók	interakció (eszköze a nyelv)	részvétel
Tanulási kontextus	problémaszituáció (szűk kontextus)	probléma + társas, kulturális kontextus	társadalmi, kulturális (tág kontextus)
Legjellemzőbb tanulási tevékenység	problémamegoldás (valós vagy fiktív)	kritikus, konstruktív, felderítő beszélgetés nem elfogadtatni, átadni akar, hanem reflexióra bátorít komm. eszközök használata	(tanuló)közösségben való elköteleződő részvétel
Szövegértés szempontjából	valós szövegek az érveléshez, más szemléletek megisméréséhez; írásos/szóbeli érvelés; a vita során a (meg)értés alapvető feltétel	közös értelmezés, megértésen (gondolat, szöveg...); információs műveltség; közös olvasmányok, közös történetek; kötetlenebb szöveg-és olvasmányválasztás	szövegek mint kulturális környezet; a diák szerint valós szöveghez, szövegértéshez kötött problémák

4. ábra Három szociokonstruktivista tanuláselmélet általános és szövegértési szempontú összehasonlítása²²

A szociokognitív konfliktuselmélet lényege, hogy a fejlesztést egy problémára építi. Annak érdekében, hogy a tanulók elméletei, nézetei változhassanak, provokálni kell azokat, konfliktust kell teremteni. Kutatási eredményeik szerint előny, ha az egyes csoportokban nagyon különböző nézetű tanulók dolgoznak együtt a kiinduló probléma megoldásán. A nézetbeli eltéréseket a tanulás előfeltételének tartják, hiszen az előkészíti a tudás változását. Az egyén a közös problémamegoldás során átgondolja, megfogalmazza, elmondja, magyarázza, védi saját álláspontját. A konstruktivizmus alaptétele, hogy az egyén törekszik arra, hogy tudása koherens legyen, így ezekben a vitákban, megbeszélésekben is arra törekszik, hogy tudásában, ismereteiben feloldja/megoldja az ellentmondásokat. Hatékonyabb a tanulás, ha a felkínált probléma valós, de fiktív, valójában nem a résztvevők által megoldandó problémával is hatékonyan működtethető.²³ Természetesen fontos,

²² RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 101. p. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.] alapján

²³ RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest : OFI, 2011. 96-97. p.

hogy a megoldandó probléma kiválasztásában is legyen szerepe a közösségnek, hiszen a bevonódás, a motiváció mértékétől függ, hogy mennyiben mozgósítják tudásukat, mennyiben érdekeltek az ellentmondások feltárásában, feloldásában.

Ha kiemelt célunk a szövegértés fejlesztése, akkor az ilyen viták előidézése, azok akár írásos formában való lefolytatása segítheti célunk megvalósulását. Egy érdemi vita során különösen fontos, hogy értsük a másik felet, ahogy az is, hogy magunkat a lehető legpontosabban fejezzük ki. A vitát segíthetjük sokféle szemléletet, érvrendszert megjelenítő szövegekkel és az érvek ütköztetésére alkalmas szóbeli és írásbeli technikával. Pl. táblázat, érvping-pong, az érv felépítésének, elemeinek elemzése (állítás + bizonyíték + kapcsolat)...²⁴

Az érvelésen, vitán alapuló tanulási helyzetekben jól használhatók a sarkos állítások. Ezek jó alapanyagai az attitűdskálás kérdőívek. Akár az előző fejezetekben a szövegértéssel kapcsolatban közölt is.

Képzések, továbbképzések során alapfeltételnek mondhatjuk, hogy a probléma a lehető legvalósabb legyen. A résztvevők valamely tevékenységek ellátására lesznek felkészítve. Ennek hatékony módja, ha a képzés témájához kötődő, valóban megoldandó problémát kell megoldaniuk, például egy foglalkozást megtervezniük. Például ilyen lehet a folyamatba ágyazott továbbképzés, melynek képlete:

több szakaszban, hosszabb időre szétosztott kontaktórák
+
munkahelyi kipróbálás
+
e-mentori támogatás

Ha ehhez követő támogatás is kapcsolódik, akkor még hatékonyabb is lehet.²⁵

A problémára alapozott tanulás szellemiségét képviselik azok a képzések, melyek fejlesztések is egyben. Ezeket gyakran nem is nevezik képzésnek, „csak” támogatott fejlesztésnek. Vagyis a képzendők, a tanulók nem készen kapnak mindent, hanem maguk is részesei a kidolgozásnak, így a bevonódás erősebb elköteleződést hoz magával, a program jobban illeszkedik a megvalósítók elképzeléseihez, lehetőségeihez, igényeihez.

<http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]

²⁴ Könyvtári példákra már idéztük: Cs. BOGYÓ Katalin – DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötlettár játékos feladatok*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2017. 294 p. (Kis KTE könyvek, 9.)

²⁵ DEMETER József: *Lehetséges (tovább)képzési formák*. Budapest : Oktatási Hivatal, 2013.08. http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/lehetseges_tovabbkepzesi_formak?printMode=true [2016.09.05.]

A hatékonyság tovább növelhető, ha nem egyéneket képzünk, hanem már meglévő közösségeket. Ebben az esetben a közösség nem a tanfolyam keretében alakul meg, hanem a részt vevő munkacsoportnak, intézménynek már megvan a közös története, tudása, problémája. Cél, hogy a munkaközösség maga is tanuló közösségként tudjon működni. Magában is fejlesztendő személyeket, szervezetet lásson, ne csak a fejlesztendőkből. A szociokonstruktivista tanulásméleteleket igazolja vissza a módszertani pedagógusképzések azon tapasztalata, hogy az új szemlélettől, módszerektől lelkes kollégák saját intézményükbe visszatérve falakba ütköznek, mert kollégáik nem hasonló nézetek mentén értelmezik a problémát és a lehetséges megoldásokat.

A közös tanulási tevékenység meghatározó. Minden problémamegoldás tanulás ebben az értelmezésben. Vagyis ehhez nem kell formális képzés. Bármely munkacsoport, ha reflektál saját tevékenységére, akkor tanul. Ezek a munkaközösségek, ha nem zárt tanulóközösség fejlesztésén dolgoznak, akkor különösen fontos, hogy intézményközi legyenek. A közkönyvtárak ilyenek. Ha cél az ellátási terület 4–18 éves gyerekeinek, fiataljainak szövegértés-fejlesztése, akkor célszerű egy olyan munkaközösséget, tanulóközösséget alapítani, melynek tagjai olyan kollégák is, akik más környezetben találkoznak a célközönsséggel. Ilyenek lehetnek az iskolák könyvtáros-tanárai, bármely más szakos pedagógusai, a vonzáskörzetben lévő más közkönyvtárosok, védőnők, rendőrségi dolgozók, civil szervezetek képviselői vagy bárki, aki eléri a diákokat, aki olyan problémával rendelkezik, amit a diákok szövegértési, tanulási problémája okoz, vagy akinek bármiben lehet segíteni.

Ezek lehetőleg legyenek helyben szervezettek. Minél idősebb a célközönsség, annál erőteljesebben érdemes a munkaközösségbe, a szakmai tanulóközösségbe a fejlesztendőket vagy képviselőiket is bevonni. Az önálló tanulás támogatása, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés elvei alapján viszont a legfiatalabb résztvevők hangjának, döntéseinek is érdemes jelen lennie a tanulási folyamatban.

A megértés közös konstrukcióján alapuló elmélet lényege, hogy a hangsúly az interakción van. Az interakciók eszközei pedig a nyelv és a kommunikációs eszközök. Ezek segítségével jöhet létre a társas tudáskonstruálás. Már ennyiből is láthatjuk, hogy a tanulás alapja a szövegértés, mely folyamatos kommunikáció során a feladatokhoz kötődően fejlődik. Az IKT-eszközök bevonása, a digitális kompetenciákat, együtt pedig az információs műveltség mozgósítását igényli, ami ezt a megközelítést könyvtári szituációkhoz jól köthetővé teszi. Ebben az elméleti keretben a tanulási szituációkhoz nem szükségesek a nagyon különböző nézetek, fontosabbnak tartják a közös „felderítő beszélgetéseket” és a vitákat. Az elmélet kidolgozó szerint a tanulás hatékonyabb, ha olyan közösségben folyik, melynek már van közös előtörténete, tehetjük hozzá: közös korábbi és aktuális olvasmányai, mindannyiuk által értett irodalmi utalások, mert ezek segítik a közös nyelv alkalmazását, annak megértését. A résztvevők között a jelentésalkotás, a megértés

közösen zajlik azáltal, hogy kérdeznek, kritika alá vonnak, megvitatnak állításokat. Az ehhez az elmélethez kötött módszerek nem kötöttek, tág teret engednek a kevésbé szabályozott beszélgetésnek. Ennek megfelelően kötetlenebb, kevésbé előre meghatározott a tanulási folyamatban a források, a szövegek, az olvasmányok megválasztása. Az ezekről való döntés is az interakciók során alakul.

A szituatív tanuláselméletek azt mondják, hogy egy kommunikációban, egy közösségben való részvétel az tanulás. A tartós tanuláshoz elkötelezett részvételt el kell érni, mely az identitás alakulásával is erőteljesen összekapcsolódik. Az adott társadalmi, kulturális környezet meghatározó, így a tanulás semmiképpen nem maradhat az iskola szervezetén belül. Ez adhat teret a könyvtárak bekapcsolódására is, melyek maguk is közösségi terek, a gyűjtemény és a szolgáltatások a helyi társadalmat, kultúrájának megőrzését, fejlődését szolgálják.

12.1.4.2. Könyvtári szövegek?

A szövegértés fejlesztésén belül a könyvtárosoknak van egy sajátos fejlesztési területük, melyeknek, ha nem is elsődleges és központi elemként, be kell kerülniük a fejlesztési programokba. Ez pedig a speciálisan könyvtári szövegek értésének segítése. A segítség alatt értjük azok felhasználóbarát alakítását és az értésükhöz szükséges támogatást is.

A könyvtárit is nagyon tágan értelmezzük. Pl.

- katalóguscédula, katalógusrekord
- találati lista (katalógusé, internetes keresőé, bármely adatbázisé)
 - keresés eredménystatisztikája
- bibliográfia
- felhasznált irodalom és szövegközi hivatkozás / lábjegyzet
- könyvtárhasználati szabályzat
- kérőcédula

12.1.5. Összegzésül

Mint minden tanulási folyamatban, a szövegértés fejlesztésében is fontosnak tartjuk a nézetek, előítéletek szerepét, melyek alapjaiban határozzák meg a tanuló tanulását és a pedagógusok tanulásszervezését. Nincs ez máshogy akkor sem, ha kilépünk az iskolából és más helyzetekben tanulunk, fejlesztünk.

A szemléletek, nézetek, igények, motivációk minden közösségben jelentősen eltérhetnek, így nem lehet jó módszereket adni konkrét helyzet nélkül. Ez az oka annak, hogy bár a tanulmány elején sugalltuk, hogy majd lesznek módszerek, ebben a szövegben ilyen keveset találhattak. A kötet, a projekt más tanulmányai ebből a szempontból többségükben gazdagabbak. Mégis reméljük, hogy nem gondolták haszontalannak, és sok ponton elgondolkodtak, reflektáltak saját és

mások eddigi gyakorlatára. Remélhetőleg helyenként kételkedtek is, ezekről más kollégákkal is beszéltek. Talán ezt a szöveget és az abban hivatkozottakat fogják közös feldolgozásul is választani egy-egy szakmai feladat megoldása folyamán.

12.1.6. Felhasznált irodalom

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

BRUNER, Jerome: *Az oktatás kultúrája*. Bp.: Gondolat Kiadó, 2004. 191 p.

Cs. BOGYÓ Katalin – DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötlettár – játékos feladatok*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2017. 294 p. (Kis KTE könyvek, 9.)

CSAPÓ Benő: *A tudáskonceptió változása. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Új Pedagógiai Szemle, 52. (2002) 2. 38–45. p.

DEMETER József: *Lehetséges (tovább)képzési formák*. Budapest : Oktatási Hivatal, 2013.08.

http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/lehetseges_tovabbkepzesi_formak?printMode=true [2016.09.05.]

DÖMSÖDY Andrea: *Gyakorló iskolai helyzetkép*. In: Cs. Bogyó Katalin – Dán Krisztina – Dömsödy Andrea: *Útmutató a gyakorlóiskolák könyvtárainak szolgáltatásfejlesztéséhez*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2012. 127–136. p. (Kis KTE könyvek, 5.)

DÖMSÖDY Andrea: *Az információs műveltségről alkotott nézetek*. Könyvtári Figyelő, 57. (2011) 1. 40–58. p.

<http://ki.oszk.hu/kf/2011/04/az-informacios-muveltssegrol-alkotott-nezetek/> [2017.05.15.]

DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtár az iskolában. A könyvtár funkciói, működése a hatékony iskolában*. Oktatás-Informatika, (2009) 1. 67–77. p.

http://issuu.com/elteppkokiinf/docs/okt_inf_folyoirat_2009_1szam/66?e=1816271/2680456 [2018.01.11.]

DÖMSÖDY Andrea: *Mit gondolnak a tanulók a könyvtárról, Kutatási eredmények és ötletek a tanulói könyvtárképe [!] felmérésére és fejlesztésére*. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): *Korszerű könyvtár, Finanszírozás – gyarapítás – menedzsment*, Budapest : Raabe, F 1.17, 2013. 20 p.

FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2006. 156 p.

- GEREBEN Ferenc: *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében.* Budapest : OSZK, 1998. 228 p.
- GINNIS, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei.* Pécs : Alexandra Kiadó, 2007. 374 p.
- HÓDI Ágnes [et al.]: *Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése.* In: Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei.* Budapest : OFI, 2015. 105–190. p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf [2017.09.28.]
- HORVÁTH László – KOVÁCS Anikó – SIMON Tünde: *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára.* Budapest : Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 20 p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tajekoztato_a_horizontalis_tanulasrol_beliv.pdf [2017.11.30.]
- Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához.* In: Csík Tibor (szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Könyv és Nevelés, 10. (2008) 4. melléklete.* Budapest : OFI-OPKM, 17–46. p.
- KÁROLYI Ágnes: *A gyermekkönyvtárügy a nemzetközi szakirodalom tükrében.* In: Károlyi Ágnes (szerk.): *A gyermekkönyvtári munka.* Bp.: Népművelési Propaganda Iroda, 1979. 9–18. p.
- KISS László: *A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára.* Iskolakultúra, (2009) 5-6. 113–120. p.
- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra: *Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez.* Budapest : OKI, 2006. 69 p. (MAGTÁR, 2.)
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 143 p.
- RAPOS Nóra [et al.]: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* Budapest : OFI, 2011. 224 p.
<http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2017.12.11.]

- SCHNOTZ, Wolfgang – MOLNÁR Edit Katalin: *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 87–136. p.
http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/olvasas_tartalmi_keretek.pdf
[2018.09.20.]
- SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2., átdolg. kiad. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2016. 76 p.
- STEKLÁCS János – MOLNÁR Gyöngyvér – CSAPÓ Benő: *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere*. In: Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest : OFI, 2015. 15–31. p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf [2017.09.28.]
- SZIVÁK Judit: *Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei*. *Iskolakultúra*, (2003) 5. 88–95. p.

12.2. DÖMSÖDY ANDREA – SZÉLL KRISZTIÁN: A SZÖVEGÉRTÉSI TELJESÍTMÉNY ÉS AZ ISKOLAI KÖNYVTÁR LEHETŐSÉGEI, ÖSSZEFÜGGÉSEI

12.2.1. Hatnak-e az iskolai könyvtárak a szövegértésre?

A könyvtárosok hisznek abban, hogy a könyvtárak, a használóképzési programok, a könyvtárosok hatnak a tanulás és az oktatás minőségére. A nem könyvtárosok számára viszont kérdés lehet, hogy ez mennyiben megalapozott és mennyiben csak egy szándék. Az elmúlt évtizedekben főleg az USA-ban és az Egyesült Királyságban számos kutatás bizonyította az iskolai könyvtár pozitív hatását. Ezekre hivatkozva és építve az *IFLA Iskolai könyvtári útmutató* így fogalmazza meg az iskolai könyvtár definícióját: „Az iskolai könyvtár egy fizikai és digitális tanulási hely az iskolában, ahol az olvasás, kérdezés, kutatás, gondolkodás, képző- és a kreativitás központi fontosságú a diákoknak az információktól a tudásig tartó »utazásához« és a személyes, társadalmi és kulturális fejlődéséhez.”²⁶

Korábban már beszámoltunk²⁷ a Dél-Karolinai Iskolai Könyvtárosok Egyesületének megrendelésére 2013-ban végzett kutatásról²⁸, melynek az volt a célja, hogy megvizsgálják, milyen az az iskolai könyvtár, amely hozzájárul a tanulói sikerességhez. A kutatás első szakaszában az állam 787 iskolájának iskolai könyvtári (infrastrukturális, személyi és statisztikai) adatait vetették össze az angol nyelvi összetett szövegértési és szövegalkotási mérési eredményekkel. Arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulók iskolai teljesítménye többek között a következőkkel függ össze: szakképzett alkalmazottak, a könyvtárostánár pedagógiai tevékenysége, költségvetés, kölcsönzések száma, állomány nagysága, csoportos könyvtárlátogatások száma. Az összefüggések kis és közepes erősségűek voltak, de az általános és középiskolákban egyaránt pozitív és statisztikailag szignifikáns összefüggést mutattak az írás és a szövegértés teszteredményeivel.

Az eredményeket több háttérváltozó mentén is elemezték. A fogyatékkal élő és a szociálisan hátrányos helyzetű diákok eredményeire például pozitívan hat a

²⁶ SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2., átdolg. kiad., Budapest : Könyvtárostánárok Egyesülete, 2016. 15. p. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2017.09.30.]

²⁷ DÖMSÖDY Andrea – KÁMÁN Veronika: *Nemzetközi iskolai könyvtári találkozók Zágrábban*. Könyv és Nevelés, 18. (2016) 3. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/nemzetkozi-iskolai-konyvtari-talalkozo-zagrabban> [2017.10.25.]

²⁸ LANCE, Keith Curry – SCHWARZ, Bill – RODNEY, Marcia J.: *How Libraries Transform Schools by Contributing to Student Success: Evidence Linking South Carolina School Libraries and PASS & HSAP Results*. Columbia South Carolina : SCASL, 2014. 78 p. <http://www.scasl.net/assets/phase%20i.pdf> [2017.06.21.]

könyvtárhasználati órák és a kölcsönzések magas száma. Az utóbbi csoportnál még kiemelt hatást mutat a magasabb könyvtári költségvetés és a könyvtárostánár mellett alkalmazott könyvtári asszisztens.

A kutatás második szakaszában a teszteredményeket az iskolavezetésben dolgozók, a pedagógusok és a könyvtárosok által kitöltött kérdőív adataival vetették össze. A megkérdezettek szerint az iskolai könyvtár az alábbi módon járul hozzá a diákok tanulmányi sikereihez:

- Az iskolavezetés megállapodik a sikeres könyvtárpedagógiai program koncepciójáról és gyakorlatáról.
- Egyetértés van a tanárok körében a könyvtárosoknak a tanulók fejlesztésében betöltött iskolai szerepével kapcsolatban.
- Egyetértés van abban, hogy a könyvtárpedagógiai program milyen nagy mértékben befolyásolja a tanítást, a központi mérések eredményét.

A megkérdezettek egyetértettek abban is, hogy a könyvtárosok és a pedagógusok együttműködésére alapozott szemlélet szükséges. Azt a megközelítést nem tartják jó iránynak, mely szerint a könyvtáros dolga a pedagógusok kiszolgálása. Az együttműködés pedig szerintük nem korlátozódhat csak a tanításra. Ennek részét képezi a rugalmas nyitvatartás, mely lehetővé teszi a tanórai egyéni használatot és a könyvtári foglalkozások szervezését is, továbbá a kettős óravezetésű órákat akár a tanteremben is. Emellett számít a könyvtárostánárra abban is, hogy a pedagógusokat támogatja információs műveltségük fejlesztésében. Mindezek mellett fontosnak tartják, hogy a könyvtárossal való együttműködés legyen része a pedagógusok értékelésének.

A három megkérdezett csoport jelentősen eltért a teszteredmények vonatkozásában. Azokban az iskolákban, ahol az iskolavezetők a könyvtárpedagógiai program hatását fontosnak tartják, a szövegalkotási és a szövegértési tesztek eredményei is jobbak. Azokban az intézményekben, ahol a könyvtáros úgy értékeli, hogy van hatása az eredményekre, ott csak az egyik teszten, a szövegalkotásin hat a könyvtár pozitívan az eredményekre. A teszteredmények nem mutatnak összefüggést azzal, hogy az iskola pedagógusai szerint a könyvtár befolyásolja-e a tanítás eredményességét, avagy sem. Utóbbi eredmény oka feltehetően abban keresendő, hogy azon pedagógusok pedagógiai munkájának hatása, akik szerint a könyvtár befolyásolja a tanítás eredményességét, csak a tanított osztályokban érvényesül, és ezen pedagógusok nem reprezentálják eléggé a tantestületet.

A kutatásról készült infografika²⁹ röviden így foglalja össze a kutatás következtetését: A Dél-Karolinai iskolai könyvtárosok az iskolákat erősebbé teszik. Az eredményesség képletét így adják meg: jó gyűjtemény + információs műveltség

²⁹ Lásd: http://www.scasl.net/assets/scasl_infographic.jpg [2017.12.01.]

fejlesztése (könyvtárhasználat tanítása) + kölcsönzés + könyvtárostánár és asszisztens = tanulói sikerek.

Az IFLA útmutató is hasonlókat emel ki. A kutatások fontos következtetése, hogy a pozitív hatásokhoz az alábbi feltételek szükségesek:

- képzett könyvtárostánár,
- iskolai pedagógiai programhoz illeszkedő változatos és színvonalas állomány és
- könyvtárpedagógiai program, vagyis tervek, tervezettség, figyelem.³⁰

Tapasztalatból tudjuk, hogy ez hazánkban sok iskolai könyvtárban adott és sokban nem. Kérdés, hogy ezek hatása kimutatható-e a magyar iskolarendszerben. Tudjuk, hogy az előbb nevesített országok könyvtárai, iskolai könyvtárai, használóképzési programjai jelentősen eltérnek a magyarországitól, de nem tudjuk, hogy ezek milyen mértékű hatást érnek el. Hazánkban nem folytak még rendszerszintű összefüggésvizsgálatok. Fontos hazai előzménynek és mérőföldkőnek tekinthető Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2008-as elemzése – melynek eredményeire a későbbiekben térünk ki –, ugyanakkor indokolt elemzésük mélyítése és kiterjesztése, mivel véleményünk szerint a mélyebb elemzésekhez nélkülözhetetlenek a kellően differenciált adatok és a könyvtárosi szakma szakértelme.

12.2.2. Iskolai könyvtári helyzetkép

A köznevelési rendszer intézményei évente statisztikai adatközlésre kötelezettek a köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatása (KIR-STAT, „októberi statisztika”) keretében. Ennek alapján állítja össze a rendszert üzemeltető Oktatási Hivatal (OH) a hivatalos, nyilvános statisztikát. Ezek a nyilvános statisztikák jelenleg egyetlen adatot közölnek az iskolai könyvtárakról: van vagy nincs.³¹ Ami fontos kiinduló adat, de önmagában nem elegendő, hiszen annak nagyságát, nyitvatartását, szolgáltatási kínálatát, valódi működését nem mutatja.

A nyilvánosan elérhető statisztika bizonyos tényeket láthatóvá tesz. Ezeket már korábban bemutattuk.³² Ebből látható volt, hogy a székhelyintézmények iskolai

³⁰ SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2. átdolg. kiad., Budapest : Könyvtárostánárok Egyesülete, 2016. 16 p. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2017.09.30.]

³¹ Pl. *Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei*. Budapest : Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya, 2017.03.24. https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/kir_feladatellatasi_helyek_2017_03_24.xls [2017.04.28.]

³² DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – Amit a jog és a statisztika mutat*. In: Fülöp Hajnalka (főszerk.): *Modern Iskola*. Budapest : Könyvtárellátó Nonprofit Kft., 2017.11.07. <http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-es-statisztika-mutat/> [2017.12.21.]

könyvtárral való ellátottsága sokkal jobb, mint az egyéb feladatellátási helyeké. A gimnáziumban tanulók nagyobb eséllyel férnek hozzá ehhez az alapszolgáltatáshoz, továbbá a megyék között is nagy a különbség. Békés megyében a legrosszabb a helyzet, a legjobb pedig a fővárosban. Az 50% alatti ellátottságú megyék közé tartozik még Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Bács-Kiskun és Pest megye is. (lásd az 1. táblázatban)

régió	megye	tanteremmel rendelkező feladatellátási helyek száma	ebből könyvtárral rendelkezik	%
Észak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	602	314	52,16%
	Heves	195	103	52,82%
	Nógrád	179	75	41,90%
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar	351	176	50,14%
	Jász-Nagykun-Szolnok	291	146	50,17%
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	583	271	46,48%
Dél-Alföld	Bács-Kiskun	347	153	44,09%
	Békés	265	104	39,25%
	Csongrád	274	138	50,36%
Közép-Magyarország	Budapest	864	545	63,08%
	Pest	651	325	49,92%
Közép-Dunántúl	Komárom-Esztergom	208	113	54,33%
	Fejér	277	156	56,32%
	Veszprém	265	144	54,34%
Nyugat-Dunántúl	Győr-Moson-Sopron	299	154	51,51%
	Vas	174	107	61,49%
	Zala	178	107	60,11%
Dél-Dunántúl	Baranya	255	129	50,59%
	Somogy	242	124	51,24%
	Tolna	159	92	57,86%

1. táblázat A könyvtárral rendelkező feladatellátási helyek regionális elosztásában³³

Fenntartó szerint a különbségek az állami szférán belül is nagyok. A felsőoktatási intézmények és a minisztériumok 70% felett biztosítanak iskoláikban könyvtárat, míg a tankerületi központok csak 55%-ban. A gimnáziumi székhelyeken teljes lefedettséggel biztosított az iskolai könyvtár.

³³ *Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei.* Budapest : Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya, 2017.03.24. https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/kir_feladatellatasi_helyek_2017_03_24.xls [2017.04.28.] alapján végzett számítások

A szövegértés szempontjából a legaggasztóbb, hogy az általános iskolák 36%-ában nincs könyvtár, de még székhelyeik 22%-ában sincs. A helyzet további részletesebb elemzést kíván. Ennek érdekében a Könyvtárostanárok Egyesülete 2017 tavaszán adatkéréssel fordult az Oktatási Hivatalhoz, így részletesebb adatok elemzésére is lehetőség nyílik. A fejezetben a már megkapott adatok³⁴ első leíró statisztikai adatainak elemzését mutatjuk be.

12.2.2.1. Iskolai könyvtár léte, nyitvatartása

A magyar közoktatás a 2016-os statisztikai adatközlés szerint 14 334 feladatellátási helyet tart nyilván. Ez nem jelent ennyi iskolát, hiszen egy-egy intézmény több helyen is láthat el köznevelési feladatot és egy helyen több feladatot is elláthat. A feladatellátási helyek 30,1%-a jelenti statisztikai adatai között, hogy könyvtárral rendelkezik. Ez 4313 iskolai könyvtárat jelent, melyek közül 281, vagyis 6,5%-a kettős funkciójú, vagyis települési könyvtári feladatot is ellát. A nyilvános könyvtár által ellátott iskolai könyvtári funkcióra a statisztika nem kérdez rá, miközben ezen adat nélkül nem látható, hogy van-e iskolai könyvtári ellátás az iskolában.

Ezt a képet árnyalni szükséges, hiszen a közoktatási rendszer sokféle intézménytípusból és ellátandó feladatból áll. A telephelyek kb. 30%-a óvoda, 20%-a alapfokú művészetoktatási intézmény, 1,5%-a pedig pedagógiai szakszolgálat vagy pedagógiai szakmai szolgáltató.

A képet tovább árnyalja, hogy 429 könyvtárat jelentő intézmény nyitvatartási időt nem jelent. Nyitvatartás nélkül pedig a diákok ellátása szempontjából nem tekinthetjük könyvtári szolgáltatást nyújtó intézményegységnek. Az átlagos nyitvatartási idő heti 15,7 óra. A nyitvatartási idő 0,5 és 40 óra között szóródik. 20,3%-uk kevesebb mint 5 órát van nyitva. 48,9%-uk maximum 11 órát tart nyitva hivatalosan.

Az 1 főállású könyvtárostánár heti 26 óra nyitvatartást feltételez a jogszabályi előírások szerint. A statisztikai adatok szerint heti 26 vagy ennél több nyitvatartási óra az iskolai könyvtárak csaknem egyötödében (19,7%-ában) van meg.

A nyitvatartás erőteljesen függ az iskolatípustól. A gimnáziumokba járó tanulóknak és pedagógusoknak van a legnagyobb esélyük az iskolai könyvtári szolgáltatások elérésére, ott az átlagos nyitvatartási idő heti 25,5 óra. A másik érettségit adó iskolatípus, a szakgimnázium átlaga 22,5 óra. A szakiskolában tanulók férhetnek hozzá a legkevesebb időben az iskolai könyvtári szolgáltatásokhoz, akikről pedig tudjuk, hogy az iskolarendszer egyik leghátrányosabb helyzetben lévő tanulócsoportja. A szakiskoláknak eleve csak 10–20%-ukban van könyvtár, és azok is

³⁴ Forrás: KIR - STAT2016 - 2017.05.10. Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-03132

átlagosan heti 11,5 órát vannak nyitva. Elkészerítő az általános iskolák könyvtárainak hozzáférhetősége is, ahol az átlag a heti 12,7 óra.

Az iskolai könyvtári ellátás esélye településtípusonként is eltérő. A könyvtárra vonatkozó adatok is azt mutatják, hogy Magyarországon más minőségű oktatásban részesülnek a gyermekek és fiatalok attól függően, hogy milyen településtípuson élnek, járnak iskolába. Minél nagyobb, közigazgatásilag minél fontosabb egy település, annál nagyobb eséllyel találunk iskoláiban könyvtárat. Míg egy fővárosi és megyeszékhelyi iskola könyvtára heti 20 órát van nyitva, addig egy községi heti 8,9-et.

Regionális eltérések is kimutathatók. A Közép-Magyarország régióban van legnagyobb esély az iskolai könyvtári ellátásra és a fejletlenebb régiókban a legkevesebb. Érdekes megfigyelni, hogy a könyvtár léte, hozzáférési ideje és – mint a későbbiekben látni fogjuk – személyi ellátottsága nem egyformán alakul az egyes régiókban. Míg Közép-Dunántúlon viszonylag magas számban jelentik az intézmények, hogy telephelyeiknek könyvtára van, az erre biztosított átlagos nyitvatartás ott a legalacsonyabb.

Az iskolai könyvtárral rendelkező telephelyeken tanuló diákok átlagos száma jelentősen magasabb, mint a nem rendelkezőkön, a pedagógusok átlagos létszámáról ugyanez állapítható meg.

Az itt bemutatott adatok minőségi mutatóként való használhatóságát több tényező is megkérdőjelezi. Mint említettük, nem lehet tudni belőle, hogy hány helyen működik a közkönyvtár kettősfunkciójúként. Továbbá a jogszabály (20/2012. EMMI rend.) kétféle könyvtári ellátást tesz lehetővé: könyvtárat és könyvtárszobát, utóbbi nem minden szempontból tekinthető könyvtárnak. A statisztika viszont nem tesz különbséget a kettő között. Emellett nem látni, hogy a több telephelyes intézmények székhelyei mennyiben látják el a telephelyeket letétekkel és egyéb szolgáltatásokkal, amennyiben nincsen telephelyi iskolai könyvtár.

Az adatok értelmezésekor óvatosságra intenek azok a feltárt anomáliák is, miszerint az egy címen több feladatot (pl. általános iskola, gimnázium) ellátó intézmények nem minden feladatához van a könyvtár hozzárendelve, miközben nyilvánvaló, hogy ezek az iskola összes diákját és pedagógusát ellátják.

12.2.2.2. Az iskolai könyvtárak könyvtárossal való ellátottsága

A korábban idézett kutatások értelmezései azt mutatják, hogy a szakképzett könyvtárostánár meghatározza a tanulási eredményeket. Vagyis a helyzet értékeléséhez azt is látni kell, hogy a könyvtárat kik működtetik, hiszen a humán erőforrás meghatározó. A több mint 14 ezer feladatellátási hely közül a statisztika szerint 1126 alkalmaz főállású könyvtárostánárt. További 234-ben van a könyvtárosnak pedagógus szakképzettsége is, de nem pedagógus munkakörben foglalkoztatják.

Vagyis szakmailag kb. 1300 feladatellátási helynek – azaz az iskolák kevesebb mint egytizedének (9%) – van főállású könyvtárostánára. Ha a végzettségtől és munkakörétől eltekintünk, akkor 3383 olyan feladatellátási hely van a közoktatási statisztikában, ahol alkalmaznak valamilyen könyvtári munkakörben valakit. Ez a feladatellátási helyek kevesebb mint egynegyede (23,6%). A statisztikai adatok azt viszont nem mutatják, hogy hány olyan könyvtárostánár van, aki munkaidejének kevesebb, mint 50%-ában látja el ezt a feladatot, így statisztikailag más szakos tanárként kerül besorolásra. Az ő létszámukra csak következtetni tudunk. A statisztika szerint 2061 olyan feladatellátási hely van, ahol van könyvtár, de nincs könyvtári személyzet. Ez a nyilvántartott iskolai könyvtárak kevesebb mint fele (47,8%). Ez a szám nem 52%-nyi elhagyott könyvtárat jelent, hiszen ide tartoznak azok az intézmények, ahol több telephely van, és azok iskolai könyvtárait egy könyvtáros vagy könyvtárostánár látja el, de ő csak egy telephely adatai között szerepel. Továbbá ide tartoznak a fent említett esetek, amikor a könyvtárostánári munka mellett nagyobb arányban valamely más szakot tanít, vagyis a közoktatási statisztikában nem könyvtárostánárként van besorolva. És természetesen ezt a számot növelik azok az iskolai könyvtárak is, ahol valóban nincs könyvtári személyzet. Ezekre azonban nem lehet egyértelműen következtetni, ugyanakkor a nyitvatartás némiképp iránymutató lehet.

Külön figyelmet kíván annak az adatnak az elemzése, mely szerint 1131 olyan intézmény van, melynek nincs könyvtára, de alkalmaz valamilyen könyvtári személyzetet, köztük 53 feladatellátási helyen kifejezetten főállású könyvtárostánárt. Ezen számba tartozhatnak azok a kollégák, ahol a kettős funkciójú könyvtár úgy működik, hogy ahhoz az állományt a közkönyvtár adja, de a személyzetet vagy annak egy részét az iskola. Az ilyen esetek viszont nem valószínű, hogy ezres nagyságrendű számot tesznek ki.

A fenti adatok különböző háttérváltozók mentén is fontosak. Ezt most csak azon feladatellátási helyek szempontjából mutatjuk be, ahol a statisztikában azt jelentik, hogy működtetnek iskolai könyvtárat. Az adatok értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy – mint azt fentebb bemutattuk – két tényező rontja a statisztikai számokat. Az egyik, hogy a nem főállású könyvtárosokat nem tartalmazza, a másik, hogy a több feladatellátási helyet ellátó kollégákat csak egyik könyvtárhoz kapcsolja. Mindezek mellett is a számok azt mutatják, hogy az egyes iskolai könyvtárakban milyen arányban tudnak nagyobb energia- és időbefektetéssel, így feltételezhetően magasabb színvonalon szolgáltatni.

A számokból jól látszik, hogy intézménytípus szerint vizsgálva a gimnáziumba járó tanulóknak nemcsak az iskolai könyvtári ellátásra van nagyobb esélyük, hanem a szakképzett könyvtárosi, könyvtárostánári támogatásra is. Az ő iskoláik könyvtárainak csaknem kétharmadában (65%) van a telephelyhez kötött

diplomás könyvtáros. Az érettségit adó szakképzési formában még nem jelentős a hátrány, az érettségit nem adó szakközépiskolák tanulói, pedagógusai viszont már 30 százalékponttal kisebb eséllyel kaphatnak diplomás könyvtárostól támogatást tanulásukhoz, információs igényeikhez. Elkészerítő, hogy az általános iskolákban, ahol sok más mellett a könyvtárhasználat és az olvasás módszeres, tantervbe épített alapozása folyik, alig több mint egyharmados (37,3%) a statisztikailag kimutatható, vagyis legalább félállású diplomás könyvtárossal való ellátottság. Vagyis ennyi helyen várható el, hogy a diákok módszeres könyvtárhasználati képzésben részesülnek.

A településtípusonkénti különbség a könyvtárossal való ellátottságból is látszik. Az esélyek itt sem egyenlők. Érdekes adat, hogy a megyeszékhelyeken valamivel több feladatellátási helyen alkalmaznak könyvtári dolgozót, mint a fővárosban, de mindkét helyen 60% körüli az arány. A városokban a könyvtáros alkalmazása már csak 50% körüli az iskolai könyvtárat működtető feladatellátási helyeken. A különbség a községek esetén még nagyobb, ott az iskolai könyvtárak kevesebb mint négytizedének (36,2%) van „saját” könyvtárosa, diplomás viszont csak 12%-ának.

Természetesen ezen a területen is kimutathatók regionális eltérések. A legnagyobb különbség a diplomás könyvtárossal való ellátottságban van. Erre Közép-Magyarországon kétszer akkora esély van, mint Észak-Magyarországon.

Az iskolai könyvtárosokra vonatkozó adatok értelmezése és validitása okozza a legtöbb kérdést az elemzések során. Ezek egy részét már említettük, de a szolgáltatott adatok azt is egyértelműen mutatják, hogy az iskolákban nincsenek tisztában a vonatkozó szakkifejezésekkel (könyvtárostanárral, könyvtárossal, könyvtáros asszisztenssel, könyvtártechnikus). Véletlenszerű ellenőrzéseink azt mutatják, hogy a pedagógusi munkakörben és a nem pedagógusi munkakörben dolgozó kollégák statisztikai besorolása esetleges.

12.2.2.3. Az iskolai könyvtárak állományi adatai

2016-ban a 4313 közoktatási statisztikában szereplő iskolai könyvtár átlagos állománya 12 016 könyvtári egység volt, mely ³⁵ és 192 ezer között szóródott. A könyvtári állomány abszolút értéke kevés információt szolgáltat a szolgáltatóképeségről. A korábbi, 2002-es IFLA/UNESCO nemzetközi ajánlások minimálisan 2500 könyvet ajánlanak a legkisebb iskolák könyvtáraiba is³⁶, az újabb 2015-ös ajánlás már nem ad meg irányszámot azzal a magyarázattal, hogy ezt a helyi szempontok, igények szerint kell meghatározni,

³⁵ Ez az adat is mutatja, hogy az iskolák statisztikai adatközlésével vannak problémák.

³⁶ *Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához.* In: Csík Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Könyv és Nevelés, 10. (2008) 4. melléklete. Budapest : OFI-OPKM, 25. p.

hiszen egyre több az online és előfizetéssel elérhető forrás és a tantervi követelmények is eltérőek. Így a nemzeti sztenderdek kidolgozását ajánlja.³⁷ A hazai jogszabály 3000 könyvtári dokumentumot határoz meg minimumként.³⁸ Ehhez képest az átlagos 12 ezres állomány jónak mondható, de az állomány életkoráról, tartalmi összetételéről nincs adatunk.

A fent idézett irányelvek 10–15 körüli tanulónkénti könyvtári egységet ajánlanak. A hazai statisztikai adatok szerint ott, ahol van könyvtár, átlagos 61,3 egység jut egy tanulóra, ami magasnak mondható, de itt is a minőség és az igényeknek való megfelelés lenne a fontosabb adat.

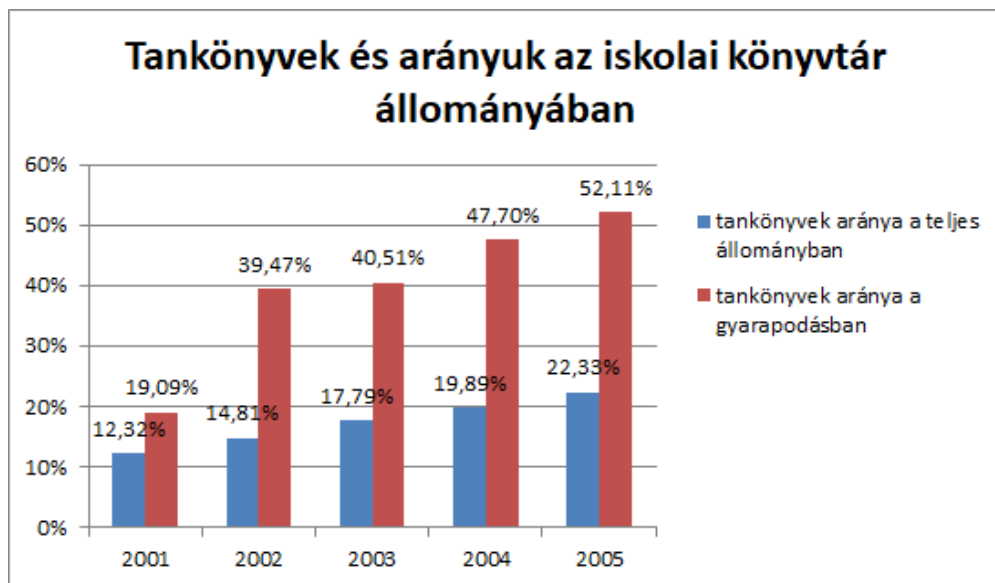
Intézménytípusonkénti bontásban vizsgálva láthatjuk, hogy az érettségit adó középiskolák állománya átlagosan jelentősen nagyobb, mint az érettségit nem adó intézményeké. A gimnáziumok könyvtárainak átlagos állománya 22 ezer egység, a szakgimnáziumoké ettől négyezerral marad el. Ezekben az intézményekben az egy tanulóra eső könyvtári egységek száma is jelentősen magasabb, átlagosan 86 kötet. Az általános iskolák könyvtárainak átlagos állománya viszont csak fele a gimnáziumokénak. Ehhez nagyon hasonló az érettségit nem adó szakképzésben, a szakközépiskolákban. Látni kell viszont azt is, hogy az összesített állományok adatainak szóródása nagy, nagyok a különbségek az egyes iskolai könyvtárak között, különösen a gimnáziumi könyvtárak között.

A tartalmi összetételről rendelkezésünkre álló adatok közül a tankönyvek aránya a legfontosabb, legbeszédesebb, amiből a minőségre, a szolgáltatóképességre is lehet következtetni. Az állományok átlagosan több mint négytizede (42,6%) tankönyv, melyek fontosak és szükségesek az iskolai könyvtárakban, de azok más szolgáltatás részét képezik, így nem számíthatók be, ha az iskolai könyvtár könyvtári szolgáltatóképességét akarjuk vizsgálni. Ez az adat különösen aggasztó, ha a tendenciát is megvizsgáljuk. Kertesi és Kézdi majd tíz évvel ezelőtti adatai alapján a tankönyvi arány folyamatos és tartós növekedést mutat (5. ábra).³⁹ Ez eredményezi a mai majdnem 50%-os állományi arányt.

³⁷ SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2., átdolg. kiad., Budapest : Könyvtárostánárok Egyesülete, 2016. 38. p. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2017.09.30.]

³⁸ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 2. mell. 2. I. 17.

³⁹ KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Olvadási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe*. A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. Bp.: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2008. <http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> [2017.06.23.]



5. ábra Tankönyvek és arányuk az iskolai könyvtári állományban⁴⁰

A tankönyvek aránya különösen a szakképzésben magas, de a kollégiumokat leszámítva mindenhol az állományok legalább egyharmadát teszi ki, az érettség nem adó szakképzésben több mint felét, ami az amúgy is jelentősen kisebb állományokra vonatkoztatva azt mutatja, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban oktató iskolákban jelentősen kisebb valódi könyvtári állománnyal dolgoznak.

A tankönyves arányban a fővárosi iskolák szerepelnek a legjobb eredménnyel. Ezek a feladatellátási helyeken a könyvtárak állományai „csak” 38%-ban állnak tankönyvből. A többi településtípus esetén ez 42–44%.

12.2.3. Az iskolai könyvtári szolgáltatások és a szövegértési teljesítmény összefüggései

Meggyőződésünk szerint az iskolai könyvtárak helyzete alapvetően megmutatja a mai iskolarendszer állapotát is. Ahol valóban fontos a kritikai gondolkodásra nevelés, a többforrású oktatás, egyáltalán az olvasás, a szövegértés, a differenciálás és mindaz, amiről itt szó van, ott megengedhetetlen, hogy ne legyenek vagy alacsony színvonalú szolgáltatást nyújtsanak az iskolai könyvtárak.

⁴⁰ KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Olvasási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe*. A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. Bp.: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2008. <http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> [2017.06.23.] saját számítás

Kertesi és Kézdi 2008-as elemzésükben arra a megállapításra jutottak, hogy az iskolai könyvtár nem eredményez jobb szövegértési eredményeket. Arra viszont nem terjed ki elemzésük, hogy az adott iskolai könyvtár az egy olyan könyvtár, amelyet esetleg két éve nem nyitottak ki, nincs hozzá alkalmazott, vagy egy olyan könyvtár, amelyet főállású, szakképzett könyvtárostanár vezet, aki rendszeresen tart könyvtárhasználati órákat, vagy az állomány milyen szinten van „eltankönyvesedve”.

Kertesi és Kézdi azt is vizsgálta, hogy a 2006-os Országos kompetenciamérés (OKM) adatai alapján az otthoni könyvek száma és a könyvtárakhoz való hozzáférés mutat-e összefüggést.⁴¹ Elemzésük szerint az összefüggés pozitív, mind a települési, mind iskolai könyvtári tekintetben. Az iskolai könyvtári vonatkozásban az összefüggés viszont erősebb. Ennek egyik oka lehet az is, hogy a nyilvános könyvtár a legtöbb településen elérhető, így kevésbé differenciál. Konkrétabban azt mutatták ki, hogy a 0–50 otthoni könyvvel rendelkező családokban élő gyerekek 85%-ának iskolájában érhető el iskolai könyvtár, míg az ezer feletti otthoni könyves környezetből élő gyerekek iskolájának 95%-ában.

Figyelemre méltó adat, hogy a „jelenleg olvas-e könyvet” adatot nem befolyásolja pozitívan sem a települési, sem az iskolai könyvtári elérés, ha otthon nincs vagy kevés könyv van. Ahol viszont otthon is van könyv, azt erősíti a könyvtári elérés, az iskolai könyvtáré jobban, mint a települési könyvtáré. Ugyanez mutatható ki a szövegértési teljesítmény tekintetében is. Vagyis a kulturálisan leszakadó rétegeknek nem tud kimutatható, általánosítható esélyt nyújtani egyik könyvtártípus sem, nem érik el őket, nem érintik meg őket. Minél több az otthoni könyv, annál jobban számít az iskolai könyvtárak léte. Ezekből az adatokból nem tudni, hogy az oksági viszony milyen irányú. Okozhatja ezt a könyvtár maga is, de a részletesebb elemzésekből az látszik, hogy az iskolai könyvtár létét befolyásolja a kulturális környezet. Vagyis ezeken a településeken, iskolákban más a családok összetétele. A családi háttér és az otthoni könyvek száma egyértelműen és erősen meghatározó.

A kutatás a családi háttérváltozók részletesebb figyelembe vételével arra jutott, hogy a nyilvános könyvtár léte egyáltalán nem befolyásolja az olvasási gyakoriságot, a szövegértési teljesítmény és az iskolai könyvtár léte is csak nagyon kis mértékben és az is inkább következmény, mint kiváltó ok.

A fenti hazai kutatás a könyvtári elérést mutatja, de annak minőségére nem tér ki. Külföldről ismerhetők olyan kutatások, melyek a hasonló statisztikai adat-

⁴¹ KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR: *Olvasási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe*. A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. Bp.: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2008. <http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> [2017.06.23.]

bázisokból egyértelműen kimutatták az iskolai könyvtár minőségének hatását az iskolai teljesítményre.⁴²

Az én könyvtáram projekt keretében elvégzett elemzés során a következőkre kerestük a választ:

- Használhatóak az iskolai könyvtári statisztikai adatok? Ha igen, mire?
- Mely adatok tudnak minőségi mutatók lenni?
- Mit mutatnak az adatok az iskolai könyvtárak tanulói teljesítményre gyakorolt hatásáról?
- Kimutatható-e az, amit a szakma hisz magáról? Az iskolai könyvtár emeli-e az oktatás minőségét?

Az elemzés eredményei a fentebb bemutatott anomáliák miatt további elemzéseket igényelnek, de alapjellemzőket így is mutatnak. Ennek megfelelően most a részletes adatok helyett az így is látható összefüggések bemutatására fókuszálunk. A fejezetben a rendelkezésünkre álló könyvtári adatokat vetjük össze az Országos kompetenciamérés eredményeivel.

12.2.3.1. Az Országos kompetenciamérés és az iskolai könyvtári statisztikai adatok összevetése

Az Országos kompetenciamérés (OKM) a közoktatásról szóló törvényben meghatározott 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és matematikai eszköztudását vizsgálja 2002 óta minden évben. A mérésekről országos jelentés is készül, de minden intézmény hozzáférhet saját eredményeihez annak érdekében, hogy visszajelzést kapjon munkájáról, amit felhasználhat munkája fejlesztéséhez. Az Országos kompetenciamérésekről bővebben olvashatunk a szervező, lebonyolító Oktatási Hivatal (OH) honlapján, ahol elérhetőek az összefoglaló jelentések és a tesztfüzetek is.⁴³

Az általános iskolai eredményesség mérése

Elemzésünkben kizárólag az általános iskolákra (telephelyekre, feladatellátási helyekre) fókuszáltunk, kihagyva a hat-, illetve nyolcévfolyamos gimnáziumokat. Az általános iskolák eredményességének kiszámításához az alapvető információforrást az Országos kompetenciamérések 2014 és 2016 közötti, telephelyi szintű

⁴² Pl. a már idézett LANCE, Keith Curry – SCHWARZ, Bill – RODNEY, Marcia J.: *How Libraries Transform Schools by Contributing to Student Success: Evidence Linking South Carolina School Libraries and PASS & HSAP Results*. Columbia South Carolina : SCASL, 2014. 78 p. <http://www.scasl.net/assets/phase%20i.pdf> [2017.06.21.]

⁴³ Lásd: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/eredmenyek> [2017.12.01.]

kutatói adatbázisai jelentették. A számításhoz a nyolcadik évfolyamos tanulók adott évi matematika, illetve szövegértés teszteredményeinek iskolai szintű átlagait, valamint a teljesítményt befolyásoló gazdasági-társadalmi jellemzők azonosítása érdekében a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók iskolai szintű arányait használtuk fel.

Az általános iskolai eredményesség mérésére négy eredményességi mutatót alkalmaztunk, melyeket három év (2014–2016) átlagaival számolt mutatóval mértük:

- A kompetenciamérésen elért abszolút képességpontszám telephelyi szintű átlagai.
- A kompetenciamérési eredmények alapján alulteljesítők (harmadik vagy az alatti képességszinten) telephelyi szintű arányai.
- A kompetenciamérési eredmények alapján kiemelkedően (hatodik vagy hetedik képességszinten) teljesítők telephelyi szintű arányai.
- Iskolai pedagógiai hozzáadott érték.

Az általunk kialakított hozzáadottérték-modell két fontos tényező hatását tartja kontroll alatt: (1) a tanulók az intézmény gazdasági-társadalmi szempontból vett diákösszetétele (rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya), valamint (2) a korábban elért teszteredmények.

Az iskolai pedagógiai hozzáadott értéket (PHÉ) a heteroszkedaszticitás kiküszöbölése érdekében⁴⁴ súlyozott legkisebb négyzetek módszerén (WLS: *Weighted Least Squares*) alapuló, lineáris regressziós modellek alkalmazásával számoltuk, ahol a súlyokat az abszolút értékben számított hibataragok (reziduálisok) lineáris regresszióval becsült értéke négyzetének reciproka adja.

Az egyes modellek a 2014 és 2016 közötti periódusban évenként határozzák meg az iskolák hozzáadott értékét oly módon, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők iskolai szintű aránya, valamint az oda járó diákok korábbi matematikai, illetve szövegértési teljesítményeinek iskolai szintű átlaga alapján becsülik meg az iskolák átlagos teljesítményét. Az iskolák korábbi átlageredményeit az adott iskolába járó diákok két évvel korábbi teszteredményeinek átlaga alapján számítják ki, függetlenül attól, hogy az egyes tanulók két évvel korábban az adott iskolába jártak-e vagy sem. Ezek az értékek tehát azt jelzik, hogy az aktuálisan az iskolába járó tanulók mennyit fejlődtek két év alatt.⁴⁵

⁴⁴ A heteroszkedaszticitás kiküszöbölése, vagyis a homoszkedaszticitás a lineáris regresszió alapvető feltétele, mely azt jelenti, hogy a regressziós hiba (reziduuum) azonos mértékű a magyarázó (független) változó bármely szintje mellett.

⁴⁵ *Országos kompetenciamérés technikai leírás*. Budapest : Oktatási Hivatal, (é.n.) 163 p. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf [2017.12.31.]

Az egyes iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értéke (PHÉ) nem más, mint a ténylegesen mért és a becsült iskolai szintű teljesítményátlagok különbsége, vagyis a standardizálatlan reziduális. Ennek értelmében jelen elemzésben az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke alatt azt a teljesítménynövekedést értjük, amelyet az iskolák átlagos tanulói összetételének – amelyet a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők arányával mértünk, s amely így a családi és az iskolán kívüli gazdasági-társadalmi hatások kiszűrését célozza, valamint az iskolák két évvel korábban mért átlagos tanulói teljesítményének – amely az előzetes tudásra, veleszületett képességekre, megelőző környezeti körülményekre kontrollál – figyelembevételével érnek el.

Az elemzés során használt, külön a matematika és külön a szövegértés képességterületekre vonatkozó pedagógiai hozzáadott értékeket úgy hoztuk létre, hogy a nyolcadik évfolyamra évenként meghatározott hozzáadott értékeket mérési területenként átlagoltuk a 2014–2016 időszak között mért három érvényes érték figyelembevételével, vagyis a végső átlagokban három év pedagógiai hozzáadott értéke szerepel. Az így kapott pedagógiai hozzáadott érték negatív értékei pedagógiai deficitet, míg pozitív értékei pedagógiai többletet jeleznek.

A nyolcadik évfolyam kiválasztását egyrésztől az indokolta, hogy a legfelsőbb évfolyam teszteredményeiből számolt eredmények jobban tükrözhetik az iskola hatását, másrésztől az, hogy a nyolcadikos tanulók esetében rendelkezésre állnak a két évvel korábbi teszteredmények is.

A kompetenciamérési eredmények éves szintű – sokszor igen jelentős – ingadozását számos elemzés, tanulmány említi⁴⁶, ezért is tartottuk fontosnak több év mérési eredményeinek felhasználását. Az így kapott telephelyi szintű, képességterületenként számolt eredményességi mutatókat kollektív iskolai eredménynek tekintjük.

Az iskolai könyvtár szerepe az eredményességben – az elemzés módszere

Az iskolai könyvtárak eredményességben betöltött szerepét több dimenzió mentén elemezhetjük. Jelen elemzésben pilot jelleggel az alábbi tényezők szerint végeztünk összefüggés-, illetve különbözőség-vizsgálatokat:

- van-e iskolai könyvtár a telephelyen/feladatellátási helyen,
- van-e könyvtáros a telephelyen/feladatellátási helyen,
- van-e könyvtári feladatot ellátó személy a telephelyen/feladatellátási helyen,
- a könyvtár nyitvatartási idejének hossza,
- tankönyvek könyvtári egységeken belüli aránya.

⁴⁶ pl. HORN Dániel: *Az iskolai hozzáadott érték mérése*. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 63–90. p.

Az elemzett adatbázis 2306 általános iskola három év (2014–2016) eredményességi mutatóinak átlagait tartalmazza, kiegészítve néhány, az előzőekben említett iskolai könyvtárral kapcsolatos információval. Itt mindenképpen meg kell említeni, hogy pedagógiai hozzáadott érték mutatóval az iskolák körülbelül héttizede rendelkezik, ami a mutató számítási metódusának következménye – az adathiány elsősorban a két évvel korábbi eredmények iskolai szintű átlagának hiányából adódik.

Az elemzés során – mivel általában két csoport (van/nincs) eredményességi mutatóinak átlagait vetjük össze – a különbözőség-vizsgálatot független kétmintás t-próbával végeztük el. Magas mérési szintű változók (például eredményességi mutatók átlagai, arányok) kapcsolatát Pearson-féle korrelációs együtthatóval teszteltük. A statisztikai tesztelés során három szignifikanciaszinten vizsgáldtunk: a szignifikanciaszintet 1, 5, illetve 10 százalékban határoztuk meg, azaz az egyes eredményességi dimenziók mentén feltárt különbségekről 99, 95, illetve 90 százalékos biztonsággal jelenthetők ki, hogy valós különbségek.

Az iskolai könyvtár létének, elérhetőségének szerepe az eredményességben

Ahol van iskolai könyvtár ott mind a matematika, mind a szövegértés képességterület esetében magasabbak az iskolai szintű átlagos képességpontoszámok, alacsonyabb az alulteljesítők és magasabb a kiemelkedően teljesítők aránya. Látható, hogy az iskolába járó tanulók gazdasági-társadalmi háttérének kiszűrését célzó pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) mutatókban azonban nem tapasztalható lényegi eltérés. Fontos megemlíteni, hogy e tekintetben – s valamennyi vizsgált tényező tekintetében – erős regionális eltérések tapasztalhatók, melyeket egy további kutatásban érdemesebb részletesebben is elemezni. Jelen elemzésben csak utalunk arra, hogy például az iskolai könyvtárak jelenléte az iskolákban nem mindegyik régió esetében jár együtt magasabb eredményességgel, illetve másként jár együtt a két képességterületre számolt eredményességi mutatókkal. Például a Dél-Dunántúl régióban nincs együttjárás az iskolai könyvtár megléte és az eredményesség között, s az Észak-Magyarország régióban is csak a szövegértés képességterület esetén tapasztalhatók kisebb-nagyobb pozitív összefüggések. (lásd az 2. táblázatban)

		Elem- szám (n)	Átlag	Szórás
Matematika képesség- pont*	van könyvtár	1 905	1 586,05	92,26
	nincs könyvtár	401	1 544,53	104,54
Matematikából alul- teljesítők aránya*	van könyvtár	1 905	47,05	19,49
	nincs könyvtár	401	55,06	21,61

Matematikából kiemelkedően teljesítők aránya*	van könyvtár	1 905	8,60	7,80
	nincs könyvtár	401	5,95	7,75
PHÉ matematika	van könyvtár	1 418	-0,01	39,92
	nincs könyvtár	209	-0,66	40,49
Szövegértés képesség- pont*	van könyvtár	1 905	1 535,51	92,62
	nincs könyvtár	401	1 488,17	104,34
Szövegértésből alulteljesítők aránya*	van könyvtár	1 905	40,37	19,29
	nincs könyvtár	401	49,33	21,58
Szövegértésből kiemelkedően teljesítők aránya*	van könyvtár	1 905	11,81	9,05
	nincs könyvtár	401	8,34	8,80
PHÉ szövegértés	van könyvtár	1 418	0,29	31,37
	nincs könyvtár	209	0,24	37,34

2. táblázat *Eredményességi mutatók az iskolai könyvtár megléte szerint*
Kétmintás független *t*-próba: * $p < 0,01$.

Az iskolai könyvtár heti órában számolt nyitvatartási ideje és az eredményességi mutatók közötti összefüggéseket vizsgálva megállapítható, hogy a kompetenciamérés abszolút teszteredményei, valamint az azok alapján meghatározott alul-, illetve kiemelkedően teljesítők arányát tekintve egy biztos, de gyenge kapcsolat áll fenn: az abszolút teszteredményekkel és a kiemelkedően teljesítők arányával pozitív (egyenes arányos), míg az alulteljesítők arányával negatív (fordítottan arányos) irányú ez a kapcsolat. A pedagógiai hozzáadott értékkel csak a matematika képességterület esetén mutatható ki egy gyenge, majdnem elhanyagolható pozitív irányú kapcsolat.

A könyvtár szolgáltatóképességét nagymértékben befolyásolja elérhetősége, vagyis nyitvatartási ideje is. Feltehetően az iskolai könyvtár létén és nyitvatartásán túl, annak különböző minőségi mutatói is szerepet játszanak az eredményességben, vagyis nem mindegy, hogy milyen az iskolai könyvtár személyi ellátottsága és állománya.

A könyvtári alkalmazott létének szerepe az eredményességben

Figyelemreméltó és az iskolai könyvtári szakfelügyeleti tapasztalatokkal egybecsengő eredményt figyelhetünk meg a könyvtárossal való ellátottság vizsgálatánál.⁴⁷ Az iskolai könyvtáros statisztikailag is látható jelenléte (a jelentős anomá-

⁴⁷ DÖMSÖDY Andrea: *Az iskolai könyvtári szakfelügyelet 2002–2008 között*. In: Richlich Ilona (szerk.): *A könyvtári szakfelügyeletről. Tájékoztató a 2002–2008 közötti szakfelügyeleti vizsgálatok eredményeiről*. Budapest : OKM, 2009. 72–84. p. (A könyvtári rendszer stratégiai fejlesztése, 4.)

liákat lásd az 1.2. fejezetben) az iskolákban pozitív kapcsolatban áll mind a két képességterületen mind a négy eredményességi mutatóval, vagyis azokban az iskolákban, ahol dolgozik – a statisztikákban szereplő több mint félállású – könyvtáros szakember (könyvtárostanárról vagy nem pedagógus munkakörben alkalmazott könyvtáros), ott érezhetően magasabbak az abszolút képességpontátlagok, alacsonyabb az alul- illetve magasabb a kiemelkedően teljesítők aránya, valamint lényegesen magasabb a pedagógiai hozzáadott érték is.

A könyvtári állomány szerepe az eredményességben

Az előző alfejezetből láthattuk, hogy az iskolai könyvtár személyi ellátottsága hozzáad az iskola eredményességi mutatóihoz. Korábban azt is feltételeztük, hogy ebben az állomány is meghatározó. Az előzetes elemzések során nem annak mennyiségi, inkább minőségi mutatóit tartottuk érdekesnek. Erre nézve a számunkra most hozzáférhető adatok közül eggyel rendelkezünk, a tankönyvek arányával. Ennek növekedését évek óta tapasztaljuk, a kollégák évek óta jelzik az ezzel kapcsolatos problémákat.

Érdekes – és mélyebb elemzésre sarkalló – eredményeket mutat a tankönyvek könyvtári egységeken belüli aránya és az eredményességi mutatók közötti kapcsolat elemzése. Az eredmények alapján jól látható, hogy minél magasabb a tankönyvek könyvtári állományon belüli aránya, annál kedvezőtlenebbek az eredményességi mutatók értékei. Hozzáteve, hogy statisztikai értelemben egy gyenge, majdnem elhanyagolható kapcsolat tapasztalható, ugyanakkor beszédes, hogy a pedagógiai hozzáadott értékek esetében a legerősebb ez a negatív irányú kapcsolat. (lásd a 3. táblázatban)

	Tankönyvek könyvtári egységeken belüli aránya (%)	Elemzés (n)
Matematika képességpont**	-0,056	1 784
Matematikából aluteljesítők aránya**	0,060	1 784
Matematikából kiemelkedően teljesítők aránya*	-0,042	1 784
PHÉ matematika***	-0,104	1 341

http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/a_konyvtari_szakfelugyeletrol.pdf [2017.06.15.]; Dömsödy Andrea: *Gyakorló iskolai helyzetkép*. In: Cs. Bogyó Katalin – Dán Krisztina – Dömsödy Andrea: *Útmutató a gyakorlóiskolák könyvtárainak szolgáltatásfejlesztéséhez*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2012. 127–136. p. (Kis KTE könyvek, 5.)

Szövegértés képességpont**	-0,049	1 784
Szövegértésből alulteljesítők aránya**	0,052	1 784
Szövegértésből kiemelkedően teljesítők aránya'	-0,044	1 784
PHÉ szövegértés***	-0,085	1 341

3. táblázat A tankönyvek könyvtári egységeken belüli aránya és az eredményességi mutatók közötti kapcsolat erőssége (Pearson-féle korrelációs együtthatók)

Pearson-féle korrelációs együttható: * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Ezek az adatok különösen annak fényében aggályosak, hogy láttuk, hogy az iskolai könyvtárak állományának „eltankönyvesedési” folyamata évek óta tart, és egyre nagyobb mértéket ölt. Miközben látható, hogy ez a helyzet a tanulási eredményesség alacsonyabb szintjével jár együtt.

12.2.3.2. Mely iskolai könyvtári statisztikai mutató megbízható és érvényes a szövegértési teljesítmény előrejelzésében?

A fejezetben egy előzetes gyorslemez eredményeit mutattuk be. Azok egyértelműen azt mutatják, hogy azoknak az iskoláknak a tanulóit, melyek működtetnek könyvtárat, jobb eredményeket érnek el az Országos kompetenciamérés szövegértési és matematikai tesztjein egyaránt. Ezen belül is fontos kiemelni, hogy az alulteljesítők aránya is kisebb ezekben az iskolákban. Az iskolai könyvtár léte önmagában viszont az iskolai pedagógiai hozzáadott értékével nem mutat egyértelmű összefüggést.

Az iskolai könyvtár szolgáltatásainak részletesebb mutatói közül azt láthatjuk, hogy ha van az iskolában az iskolai könyvtárhoz egyértelműen és látható óraszámhoz hozzárendelt személyzet, az szignifikáns pozitív összefüggést mutat a szövegértési és matematikai teljesítmények alakulásában, külön kiemelve, hogy a pedagógiai hozzáadott értékkel is pozitív az összefüggése.

Az iskolai könyvtár nyitvatartásából lehet következtetni a könyvtárosok létszámára, óraszámára is. A hosszabb nyitvatartás együtt jár a jobb OKM eredményekkel, de a pedagógiai hozzáadott érték mutatójával nem. Vagyis úgy tűnik, hogy abban a könyvtáros végzettsége meghatározóbb, mint léte vagy hivatalos szolgáltatási ideje, munkaideje.

Az iskolai könyvtári állomány „eltankönyvesedése” valós pedagógiai veszély. Ezt mutatják adataink is. Ott, ahol a tankönyvek állománybeli aránya nagyobb, szignifikánsan alacsonyabb az iskola pedagógiai hozzáadott értéke. Az iskolai könyvtárak gyarapítására hosszú évek óta nincsen garantált költségvetési keret. Az állam

által biztosított tankönyvek nagyobbik részét viszont állományba kell venni. Így a PHÉ mutatóval való összefüggést azzal magyarázhatjuk, hogy ma az iskolai könyvtárak állománygyarapítása két tényezőtől függ. Egyrészt attól, hogy az iskolavezetésnek, fenntartónak mennyire fontos az iskolai könyvtár, hiszen az amúgy is szűkülő iskolai költségvetésben vannak intézmények, ahol találnak lehetőséget állományfejlesztésre. Másrészt attól, hogy a könyvtáros(tanár) mennyire elhivatott, mennyire jók a szakmai kapcsolatai, vagyis a tankönyvek mekkora arányát veszi könyvtári állományba, milyen alternatív pénzforrásokat talál (pl. iskolai alapítvány, pályázat, jótékonyági akciók) és milyen ingyenes beszerzési forrásokat tud megmozgatni (pl. könyvadományok, OPKM, KTE, fölös jegyzékek, könyvgyűjtés, saját vásárlás).

Összességében azt mondhatjuk, hogy míg Kertesi és Kézdi a 2006-os adatokban nem tudott összefüggést kimutatni⁴⁸, addig a 2016-os statisztikai adatokat részletesebben, több mutató mentén vizsgálva az általános iskolákban az iskolai könyvtár léte és több mutatója pozitív összefüggést mutat a tanulók szövegértési teljesítményével. A fenti elemzések azt viszont nem világítják meg egyértelműen, hogy az összefüggés milyen irányú, mi az ok és az okozat. Az okozati összefüggés többféle lehet:

- az iskolai könyvtári szolgáltatások vannak pozitív hatással a pedagógusok munkájára,
- az iskolai könyvtári szolgáltatások vannak pozitív hatással a tanulók tanulására,
- az innovatívabb, elhivatottabb pedagógusok, iskolavezetés igényli az iskolai könyvtári szolgáltatásokat,
- a jobb társadalmi, gazdasági, kulturális környezetben működő iskolák teljesítménye jobb, ők jobban igénylik, megengedhetik maguknak az iskolai könyvtárat.

Bármilyen irányú is az összefüggés, azt láthatjuk, hogy az iskolai könyvtár indikátora lehet a szövegértési teljesítménynek. Ez utóbbi összefüggést 2016-os adatokon is szükséges még megvizsgálni, hogy történt-e változás. Emellett szükséges újabb, az iskolai könyvtári munka minőségét mutató statisztikai adatok bevonásával a fenti eredmények részletezése, és különböző háttérváltozók mentén való differenciálása.

A feltett kutatási kérdéseink között szerepelt, hogy használhatók-e, és ha igen, mely adatok. Erre egyértelmű választ nem tudunk adni. Ehhez az itt felvetett értelmezési és adatszolgáltatási problémákat alaposabban fel kell tárni.

⁴⁸ KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR: *Olasási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe*. A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. Bp.: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2008. <http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> [2017.06.23.]

12.2.4. Felhasznált irodalom

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- DÖMSÖDY Andrea: *Az iskolai könyvtári szakfelügyelet 2002–2008 között*. In: Richlich Ilona (szerk.): *A könyvtári szakfelügyeletről*. Tájékoztató a 2002–2008 közötti szakfelügyeleti vizsgálatok eredményeiről. Budapest : OKM, 2009. 72–84. p. (A könyvtári rendszer stratégiai fejlesztése, 4.)
http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/a_konyvtari_szakfelugyeletrol.pdf [2017.06.15.]
- DÖMSÖDY Andrea: *Az információs műveltségről alkotott nézetek*. Könyvtári Figyelő, 57. (2011) 1. 40–58. p.
<http://ki.oszk.hu/kf/2011/04/az-informacios-muveltssegrol-alkotott-nezetek/> [2017.05.15.]
- DÖMSÖDY Andrea: *Gyakorló iskolai helyzetkép*. In: Cs. Bogyó Katalin – Dán Krisztina – Dömsödy Andrea: *Útmutató a gyakorlóiskolák könyvtárainak szolgáltatásfejlesztéséhez*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2012. 127–136. p. (Kis KTE könyvek, 5.)
- DÖMSÖDY Andrea – KÁMÁN Veronika: *Nemzetközi iskolai könyvtári találkozó Zágrábban*. Könyv és Nevelés, 18. (2016) 3. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/nemzetkozi-iskolai-konyvtari-talalkozo-zagrabban> [2017.10.25.]
- DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – Amit a jog és a statisztika mutat*. In: Fülöp Hajnalka (főszerk.): *Modern Iskola*. Budapest : Könyvtárellátó Nonprofit Kft., 2017.11.07.
<http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-es-statisztika-mutat/> [2017.12.21.]
- HORN Dániel: *Az iskolai hozzáadott érték mérése*. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 63–90. p.
- Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához*. In: Csík Tibor (szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy*. Nemzetközi szemle. Könyv és Nevelés, 10. (2008) 4. melléklete. Budapest : OFI-OPKM, 17–46. p.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Olvadási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe*. A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. Bp.: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2008.
<http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> [2017.06.23.]

- LANCE, Keith Curry – SCHWARZ, Bill – RODNEY, Marcia J.: *How Libraries Transform Schools by Contributing to Student Success: Evidence Linking South Carolina School Libraries and PASS & HSAP Results*. Columbia South Carolina : SCASL, 2014. 78 p.
<http://www.scasl.net/assets/phase%20i.pdf> [2017.06.21.]
- Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei*. Budapest : Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya, 2017.03.24.
https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/kir_feladatellatasi_helyek_2017_03_24.xls [2017.04.28.]
- Országos kompetenciamérés technikai leírás*. Budapest : Oktatási Hivatal, (é.n.) 163 p.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Tehnikaileiras.pdf [2017.12.31.]
- SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2. átdolg. kiad. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete, 2016. 76 p.
<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2017.09.30.]

12.3. JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA: A SZÓKINC SZEREPE AZ OLVASÁSELSAJÁTÍTÁSBAN ÉS A SZÖVEGÉRTÉS-FEJLŐDÉSBEN, SZÓKINC SKUTATÁSOK, SZÓKINC SVIZSGÁLÓ ELJÁRÁSOK

12.3.1. Bevezetés

12.3.1.1. A fluid és flexibilis mentális lexikon tanulási képességet meghatározó voltáról

A szövegértő olvasási képességhez nélkülözhetetlen, hogy a szövegben lévő szavak, szókapcsolatok jelentését ismerje az olvasó. A szavak ismertsége, illetve az ismert szavaknak a szövegben előforduló aránya döntően meghatározza a szövegértés szintjét. Ezen ismeretek is ösztönöztek az utóbbi évtizedekben olyan kutatásokat, amelyek mérik például az olvasás folyékonyságát, a szókinccset a vizuális és auditív szövegismerésen keresztül, a mondatolvasást a szöveg-/mondatértésen keresztül. Ezek a tesztek közvetve számot adnak a mentális lexikon tartalmáról, annak szerveződéséről, illetve szervezettségéről, valamint annak telítettségéről is.

A mentális lexikonról még folynak viták és kutatások, ám ez alatt többnyire egy olyan tároló egységet értenek, amely tartalmazza a szavak vizuális és akusztikus formáját, valamint szemantikai vonatkozásait, pontosabban e kettő közötti kapcsolatot és használati szabályait is. A szavakhoz társul egy neurális minta, amivel aktiválódnak a szóra jellemző jegyek: hangalak, jelentés, szófaj, vonzatok, asszociációk, használati kör stb.⁴⁹ A szavak szemantikai vonatkozásai lehetnek paradigmaticus, szintagmaticus, illetve asszociatív kapcsolatok. A szavak paradigmaticus kapcsolatai a felcserélhetőségen alapulnak, azaz ez alatt a szavak rokon értelmű, ellentétes értelmű és alá-fölérendeltségi viszonyait értjük. A szintagmaticus kapcsolatok a szavak együttes, lineáris előfordulásáról, grammatikai kapcsolatairól (a szemantikaival együtt!) tárolnak információkat: főnév melléknévvvel, ige határozóval alkot például szorosabb kapcsolatot, míg ige melléknévvvel (pl. 'piros fut') kevésbé. Az asszociatív kapcsolatok a szavak előfordulási gyakorisága alapján a pragmatikai vonatkozásokkal együtt való szorosabb vagy lazább csoportokba való rendeződése szerint tárol az emlékezetben információkat. A szakirodalomban a mentális lexikon alatt tehát röviden az ismert szavak együttesének reprezentációját, a szavak egymáshoz való viszonyrendszerét, használati szabályait értik.⁵⁰

⁴⁹ PLÉH Csaba: *A gyermeknyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.

⁵⁰ KIEFER Ferenc: *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.

Arról, hogy a szavak hogyan is tárolódnak pontosan a fejünkben, még folynak vizsgálatok, vagyis például arról, hogy önálló lexéma-e a ház és a házban szó is (egész-lexéma elmélet), vagy a különböző morfológiai egységek külön tárolódnak-e (dekompozíciós elmélet) – inkább ez utóbbi mellett érvelnek. Az is a kutatások tárgyát képezi, hogy mi is a mentális lexikon legkisebb egysége, hiszen a mentális lexikon tartalma befolyásolja a szófelismerési rendszert, vagyis egy értelmes szót gyorsabban ismerünk fel, mint egy értelmetlen hangsort/betűsort. Akkor vajon az értelmetlen hangsorok/betűsorok a mentális lexikon részei-e vagy sem, hiszen ki tudjuk olvasni őket akkor is, ha nem tartozik hozzá előzetes neurális minta – gondoljunk csak az értelmetlen szótagokra, betűsorozatokra, szócsónkokra –, ezek mégsem tartoznak a lexémákhoz.⁵¹

Egy olyan kettős folyamattal van dolgunk tehát, amelyről egyrészt megállapíthatjuk, hogy a meglévő szókincs a szófelismerésen keresztül jelentősen befolyásolja az olvasásfejlődést, másrészt a meglévő minták (betűk, betűkombinációk, hangsorok/szótagok, szavak) új mintákká szerveződve, hozzájuk jelentést társítva folyamatosan gyarapítják a mentális lexikon tartalmát. A nyelvi fejlődés során tehát a mentális lexikon elemei fokozatosan átstrukturálódnak, a kezdeti holisztikus reprezentációt egy egyre árnyaltabb, részletesebb reprezentáció követi, különösen az olvasás tanulásával növekedik meg ennek a gyorsasága, vagyis a szókészlet fokozatos újrastrukturálódása. A diszlexiás gyerekeknél az olvasási nehézségek oka lehet a megkésett vagy rendellenes újrastrukturálódás, mert a szavak elolvasásához szükséges képek hiányoznak, vagy bizonytalanok, és ezért előhívásuk nehézkes. Az olvasás nem jut el az ortografikai szintre, amikor már vizuális egésekkel, és szemantikai összefüggésekkel együtt olvas az egyén.⁵²

Mivel tehát a mentális lexikon egy olyan fluid és flexibilis entitás, ami nem egyszerűen csak változik a tapasztalatok hatására, hanem nagymértékben változtatható és befolyásolható, az egész életen át tartó tanulási képesség egyik alaptényezőjeként figyelmünket a szókincsrre, illetve annak fejlődésére, fejlesztésére fókuszáljuk, mert a szókincs nagysága és minősége nagymértékben hozzájárul a sikeres tanuláshoz, az életben való boldoguláshoz és a rugalmas alkalmazkodási képességhez.

A szókincs nagyságáról

A művelt, literátus ember aktív szókincse pár tízezer szó, passzív szókincse hozzátétőlegesen százezres nagyságrendű, miközben az egyes nyelvek szókészlete 10 milliós nagyságrendű. A hétköznapi szövegek megértéséhez azonban ennek

⁵¹ PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika I.* Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.

⁵² GYARMATHY Éva: *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar.* Budapest : Lélekben Otthon Kiadó, 2007.

töredéke elegendő.⁵³ A kutatások azt mutatják, hogy az olvasott szöveg 95%-át kell ismerni ahhoz, hogy a szöveg megértése lehetővé váljon⁵⁴, vagyis, ha 100 szóból körülbelül minden huszadik szó ismeretlen, attól még a szöveg jól érthető lehet, mert az 5 százaléknyi ismeretlen szó a szöveggörnyezetből nagyrészt kikövetkeztethető. Ám ez nagymértékben függ a szöveg információsűrűségétől, a kontextusban való jártasságtól stb. A szövegekből a kontextusok segítségével lehetővé válik az új szavak jelentésének kinyerése, és többszöri előfordulásuk esetén ezeknek biztosabbá válik az egyén szókincsébe való beépülése: kezdetben még jellemzőbben a passzív, majd a használhatósága, illetve a tényleges használtsága szerint az aktív szókincs részévé válhatnak.

A szókincs minősége és mennyisége tehát meghatározó előrejelzője a szövegértési képességnek⁵⁵, azonban a szókincs önmagában természetesen még nem garantálja a szöveg megértését, annak hiánya viszont garantálja a szövegértés sikertelenségét.⁵⁶

A szókincs és az olvasási motiváció viszonya

Az olvasástanítás egyik célja, hogy minél több szóval, kifejezéssel ismerkedhessenek meg a gyerekek az olvasáson keresztül. A hétköznapi tapasztalatok során, tehát a nem olvasás útján beépülő szókincs (az olvasás által megszerzhető szókincshez képest) relatíve alacsony száma miatt nem biztosítanak megfelelően flexibilis teret és kereteket az új ismeretek befogadásához, a szokatlan helyzetekhez való alkalmazkodáshoz, valamint megfelelő mennyiségű és minőségű alapot a problémamegoldó gondolkodás kialakulásához. Ahhoz, hogy ezen ismeretek hozzáférhetőek legyenek, illetve hogy kifejlődjön az igénye az egész életen át tartó hatékony és céltudatos tanulásnak, elengedhetetlen az olvasási motiváció kialakítása és hosszú távú fenntartása.

Az olvasási motiváció felkeltéséhez alapvető tényező, hogy olyan szövegeket adjunk a gyerekek kezébe, amelyekben az előforduló szavak nagymértékben

⁵³ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

⁵⁴ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p. ; NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2010. 378. p.

⁵⁵ BAKER, S. – SIMMONS, D. – KAME'ENUI, E.: *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research*. Washington DC. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1998. ; STAHL, S. – FAIRBANKS, M.: *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. Review of Educational Research, 56. (1986) 1. 72–110. p.

⁵⁶ BIEMILLER, A.: *Size and sequence in vocabulary development: Implication for choosing words for primary grade vocabulary instruction*. In: Hiebert, E. – Kamil, M. (szerk.): *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2005. 223. p.

ismertek számukra, hiszen e nélkül az olvasás akadozóvá válik, a jelentésfeltárás lassúvá, nehézkesé, fárasztóvá, mindebből következően pedig a kialakuló/kialakítandó olvasási szokásokra nézve demotiválóvá válik. Másképp fogalmazva: az olvasási motiváció kialakításához nemcsak az szükséges, hogy „érdekes” vagy a gyerek érdeklődéséhez kapcsolódó szövegeket adjunk a kezébe, hanem az is, hogy ne az életkorához, hanem az olvasási életkorának megfelelő szövegeket kínáljunk elolvasásra, amely szövegekben lévő szavak megfelelnek a fentebb leírt ismert/ismeretlen szavak előfordulási arányának. Az olvasási életkor (*reading age*) valakinék azon olvasási képességszintjére utal, amilyen szinten adott mennyiségű olvasástanítási év után a tipikusan fejlődő gyerekek olvasnak. Vagyis egy tipikusan fejlődő gyerek háromévi olvasástanítás után a harmadikosoknak megfelelő szinten olvas. Ugyanezen a szinten lehet egy nem tipikusan fejlődő ötödikes is, vagyis, ha az olvasási életkora harmadikos szintű, akkor nem a tipikusan fejlődő ötödikeseknek való szövegeket ajánlatos vele olvastatni, hanem a harmadikos olvasási életkorhoz illeszkedőeket. Ezért fontos lenne figyelembe venni, hogy olyan széles spektrumon kínáljunk könyveket, „kötelező olvasmányokat” a gyerekeknek, amelyek igazodnak az egyes gyerekek olvasási életkorához.

A szókincs nagysága szempontjából Guthrie és Wigfield⁵⁷ kutatása is igen sokatmondó. Arra jutottak ugyanis, hogy azok a gyerekek, akiknek nagyobb választási lehetősége volt abban, hogy mit olvassanak, többet és szívesebben olvastak, így természetesen a szókincsük is nagyobb lett, ami a teljesítményükben is jelentősen megnyilvánult.⁵⁸ Éppen az ilyen kutatási eredmények motiválják a tanárokat arra, hogy az osztálytermekbe is bevigyenek életkorhoz, illetve olvasási életkorhoz illeszkedő könyveket, hogy minél könnyebbé tegyék a gyerekek számára az olvasáshoz való hozzáférést. Ebben nagy segítséget jelenthetnek az iskolai könyvtárosok. Mostanában kezd tehát újra elterjedni a pedagógiai köztudatban az osztálytermi könyvtár fontossága, illetve erősödik az élő, napi vagy gyakori rendszerességű kapcsolat az iskolai könyvtáros és az iskolában dolgozó pedagógusok között. Egyre gyakrabban hallani az iskolai könyvtárban megtartott szaktantárgyi órákról is, bár ez korántsem új keletű.

⁵⁷ GUTHRIE, J. – WIGFIELD, A.: *Engagement and motivation in reading*. In: Kamil, M. – MOSENTHAL, P. – PEARSON, P. – BARR, R (szerk.): *Handbook of reading research III*. Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2000. 403–424. p.

⁵⁸ ANDERSON, R. – WILSON, P. – FIELDING, L.: *Growth in reading and how children spend their time outside school*. *Reading Research Quarterly*, 23. (1988) 3. 285–303. p. ; FISHER, D. – FREY, N. – HATTIE, J.: *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Grades K-12. California : Corwin Literacy, 2016.

A szövegértéshez szükséges szókinccs a szövegek szókészletének relációjában

Nagy⁵⁹ kutatása szerint a köznyelvi szövegeink a leggyakoribb 4–5 ezer szóból variálódnak, a leggyakoribb 2000 szó a szövegszavak 88%-át teszi ki, vagyis ahhoz, hogy valakiből gyakorlott olvasó válhasson, tehát az olvasási készsége optimálisan kifejlődhessen, az szükséges, hogy a leggyakoribb 5000 szó ismeretével rendelkezzen. Ezt nevezi Nagy⁶⁰ az optimálisan fejlett olvasáskészség kritikus „szókészletének”⁶¹.

Nagyék⁶² mérése szerint az általános iskola 2. évfolyamának elején a tanulók az ötezes szókészletből olvasással átlagosan 3600 szót ismernek föl. A 4. év elejéig ez több mint 4000 szóra növekszik. Ez a 4000 szó azt jelenti, hogy a 4. évfolyam elején az országos átlagot tekintve a tanulók rendelkeznek a szövegszavak 95 százalékát kitevő szókészlettel. A 4. évfolyam után azonban a 10. évfolyam elejéig a kritikus szókészlet gyarapodása mindössze 7 százalékpont, vagyis 350 szó.

Varga Kornél⁶³ beszámolója szerint a Magyar Pedagógiai Társaság Szókinccsháló Szakosztályának eredményei a tankönyvek szókészletéről, ami leginkább az érem másik oldalának nevezhető, érdekes eredményre jutott. Kilencvenkilenc általános iskolai tankönyv teljes szóanyagát vizsgálták meg a 2008-as tankönyvlistán található három kiadó kiadványaiból a fő tantárgyakból 3–8. osztályig. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy 5000-nél jóval több szóra van szükség ahhoz, hogy ezeket a szövegeket megértsük. Az általuk vizsgált tankönyvekben 65 000 (!) alapszót (csak az igék, főnevek – tulajdonnevek nélkül – melléknevek együttese 60 000 szó), azaz ragozás nélküli szót találtak. Kiadónként egy teljes sorozatot vizsgálva harmadiktól nyolcadik osztályig átlagosan 40 000 szót találtak ezekben a könyvsorozatokban.

Az alábbi ábrán látható, hogy éves lebontásban a tankönyveket alapul véve hány új szóval találkoznak a gyerekek (kék oszlop):

⁵⁹ NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2010. 378. p.

⁶⁰ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

⁶¹ A magyar nyelvészeti terminológia a szókinccset inkább az egyénhez kapcsolja, a szókészlet pedig a nyelv sajátja, Nagy pedig ekképp használja a két terminus technicust: „A nyelvek szókinccse milliós nagyságrendű. Az emberek szókészlete a milliányi szónak csak töredéke. A kiművelt felnőttek aktív szókészlete néhány tízezer körüli, passzív szókészlete pedig százezernyi lehet” – NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 125. p.

⁶² NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

⁶³ VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete*. A Szókinccsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről. (é. n.) http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]



1. ábra: A tankönyvekben szereplő szavak száma adott évfolyamon⁶⁴

Egy ötödikes diák a tankönyveiben összesen 15 000 szóval találkozik, amiből kb. 8000 az új szó. A részletes összehasonlításokból arra jutottak, hogy nagy különbségek vannak az egyes kiadók tankönyveiben szereplő szókészlet között is, nemkülönben az egyes évfolyamokban előforduló szavak közt. Vagyis: a tanulók sok ezer új szóval találkoznak az egyes évfolyamokban, miközben sok ezer szóval nem találkoznak, amit a korábbi évben tanultak. A szavak mentális lexikonba való beépüléséhez nélkülözhetetlen, hogy az új szó többször ismétlődjön, forduljon elő különböző kontextusokban.

Gyakran felteszik a kérdést, hogy hányszor kell előfordulnia egy szónak ahhoz, hogy bekerüljön a hosszú távú verbális memóriába. Ez a kérdés nem válaszolható meg olyan egyszerűen: függ a szó morfofonetikai struktúrájától, vagyis hogy milyen korábban tanult szavakkal van morfológiai kapcsolatban, befolyásoló lehet a szó hossza, az is, hogy szemantikailag mennyire telített, mennyire konkrét, illetve absztrakt vagy metaforikus jelentéstartalmú a szó, hogy milyen változatos szövegkörnyezetben fordul elő, mennyire fontos szó a további tudások megszerzéséhez, és hogy mennyire stabil vagy dinamikus a jelentése stb.

Az előző kutatásban arra mindenesetre fény derült, hogy a tankönyvek szókészletének kiválasztása, úgy tűnik, kevésbé tervezett oktatási-nevelési folyamatba ágyazottan történik, ami nem a tudatosan szervezett tudáskonstrukció kialakulását szolgálja, mint amennyire az több szempontból is elvárható lenne.

Ha a Varga Kornél-féle adatokat összehasonlítjuk a Nagy által leírt kritikus szókinccsel, látható, hogy az 5000-es kritikus szókinccs igen kevéske ahhoz, hogy megértsék a tankönyvi szövegeket, ha a 40 ezres átlagot vesszük, akkor csupán 12,5%.

⁶⁴ VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete. A Szókinccsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről.* (é. n.)
http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]

Bár arra vonatkozóan nem ismerünk adatokat, hogy a diákok szókincse milyen mértékben fedi le a tankönyvi szövegek szókészletét, és arra sincs adat, hogy a tanulók hány százalékának elégtelen a szókincse a tankönyvi szövegek megértéséhez. Az azonban egyértelműen látható, hogy az iskolában használt szövegek megértéséhez a fenti adatok alapján feltételezhetően jóval alacsonyabb a gyerekek szókincse, bár megjegyezzük, hogy Pléh⁶⁵ az iskolázott, olvasott tizenévesek szókincsét 30–40 000-re becsüli, és szerinte a gyermekek 1–15 éves koruk között napi 2–3 új szót tanulnak meg. Ahhoz tehát, hogy növeljük az iskolai tanulás sikerességét, tisztában kell lennünk a tanulók szókincsének méretével, sőt „minőségével” is.

A diszlexiát leggyakrabban a fonológiai feldolgozás és fonológiai tudatosság zavaraként határozzák meg, amelyek az olvasási készség fejlődésének zavaraihoz és a későbbiekben tanulási zavarhoz vezethetnek.⁶⁶ A fonológiai feldolgozás zavarain túl eltéréseket találtak még a beszédfeldolgozás, az artikuláció, a gyors megnevezés, a verbális emlékezet, az alapkészségek automatizálása, a szerialitás, a szemantikai és szintaktikai feldolgozás⁶⁷, valamint másodlagos következményként az olvasásértés területén.⁶⁸ A szófelismerési és olvasásértési problémák miatt a szerényebb olvasási tapasztalat lassíthatja, akadályozhatja a szókincstudás és enciklopédikus tudás fejlődését is.⁶⁹ Vagyis a nyelvi késést mutató gyerekek és a diszlexiások szókincse alacsonyabb, és lassabban fejlődik, mint tipikusan fejlődő társaiké.

⁶⁵ PLÉH Csaba: *A gyermeknyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006. 771. p.

⁶⁶ SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *Dyslexia (specific reading disability)*. *Biological Psychiatry*, 57. (2005) 11. 1301–1309. p. ; VELLUTINO, F. R. – FLETCHER, J. M. – SNOWLING, M. J. – SCANLON, D. M.: *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* *Journal Child Psychol & Psychiat*, 45. (2004) 1. 2–40. p. ; BISHOP, D. V. M. – SNOWLING, M. J.: *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* *Psychological Bulletin*, (2004) 130. 858–886. p. ; KOHLMANN Ágnes: *Diszlexiások/diszgráfások anyanyelvi és idegen nyelvi szókincsszerkezete*. In: Várad Tamás (szerk.): *AlkNyelvDok8. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézet, 2014. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok14/proceedings14/kohlmann.pdf> [2017.12.01.

⁶⁷ CATTS, H. W.: *Speech production/phonological deficits in reading-disordered children*. *Journal of Learning Disabilities*, 19. (1996) 8. 504–508. p.; CATTS, H. W. – ALDOLF, S. M. – WEISMER, S. E.: *Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading*. *Journal of Speech language and Hearing*, 49. (2006) 2. 278–293. p. ; LOMBARDINO, L. J. – RICCIO, C. – HYND, G. W. – PINHEIRO, S.: *Linguistic deficits in children with reading disabilities*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6. (1997) 3. 71–78. p.; NICOLSON, R. – FAWCETT, A.: *Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum*. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*. 47. (2009) 1. 117–127. p.

⁶⁸ RICKETTS, J. – NATION, K. – BISHOP, D. V.: *Vocabulary is important for some, but not all reading skills*. *Scientific Studies of Reading*, 11. (2007) 3. 235–257. p.

⁶⁹ LYON, G. R. – SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53. (2003) 1. 2. p.

Az olvasásfejlesztő programok eredményei a szókincs viszonylatában

John Hattie (2008) *Látható tanulás* című könyvében leírt kutatásában egy több mint 50 000 tanulmányra épülő (240 millió tanulót magában foglaló), 800, tanulási eredményességről szóló metaanalízis-kutatás metaanalízisét készítette el.⁷⁰ A folyamatosan bővülő kutatás mára már 195⁷¹ olyan tényező hatékonyságáról számol be, amelyek többé-kevésbé hozzájárulnak a tanulás sikerességéhez.⁷²

Ezen kutatás része volt az olvasásfejlesztő programok eredményeinek elemzése is. Ebbe a következők kerültek bele (a d =hatásnagyság, megmutatja a beavatkozás eredményességét): a szókincsfejlesztő programok ($d=0,62$), az ismételt olvasásprogram ($d=0,60$), a vizuális percepció fejlesztése ($d=0,55$), a szövegértés-fejlesztés ($d=0,53$), a betű-fonéma kapcsolat automatizmusa ($d=0,52$), valamint a 12–20 hetes olvasásfejlesztő programok ($d=0,50$). A szókincsfejlesztő programok ($d=0,62$) tehát Hattie kutatása alapján igen jelentős hatást gyakorolnak a szövegértés fejlődésére. Érdekes módon a szövegértés-fejlesztő programokkal kapcsolatban Rowe (1985) viszont azt találta, hogy közvetlenül nagyobb hatása van a szókincs fejlődésére ($d=1,77$), mint magukra a szövegértési eredményekre ($d=0,70$), ami viszont belátható, hogy később visszakonvertálható.

A szókincs fejlődése és fejlesztése

A szókincsfejlődésnek két útját érdemes szem előtt tartanunk: az egyik az indirekt szótanulás/szótanítás, a másik a direkt szótanulás/szótanítás. A kettő nem mindig választható el egymástól.

A szókincs mennyiségének növeléséhez az indirekt út a hétköznapi kommunikáció különböző formáiban való részvétel, illetve például az olvasás. Minél többféle kontextusban találkozunk szavakkal, jelentésük annál árnyaltabb lesz, újabb találkozás, olvasás során ismét módosulhat a már megszerzett jelentés. Így a folyamatos olvasással szüntelenül alakul, fejlődik, pontosodik, kristályosodik tudásunk, fogalomrendszerünk is.⁷³ Meg kell azonban azt is jegyeznünk, hogy az újabb tudások újabb kérdésekhez, bizonytalanságokhoz, a tudás instabilizálódá-

⁷⁰ HATTIE, J.: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York : Routledge, 2008.

⁷¹ A lista folyamatosan bővül: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> A cikk leadásának utolsó változatában már 252 tényezőt olvashattunk 2018. 10. 06.

⁷² Ezek sorrendjéről és háttéréről részletesen lásd JUHÁSZ Valéria: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 9–10. 120–135. p.

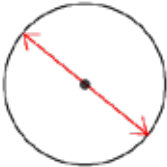
⁷³ Cs. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Szeged : Mozaik Kiadó, 1998.

sához is vezet(het)nek. Ennek a dinamikusan változó és fejlődő rendszernek az üteme egyénenként rendkívül különböző lehet az ezt befolyásoló komponensek (pl. az egyén életkora, szociális, gazdasági összetevői, literációs környezete stb.), illetve azok együttes hatása szerint.⁷⁴

A direkt szótanulás/szótanítás lehet tervezett és spontán folyamat is. A tervezett szótanítás (többnyire intézményes keretek közt) onnan indul, hogy meghatározzuk, mely szavakat és kifejezéseket érdemes megtanítani egy adott szövegből például. A szókiválasztás ilyenkor nem esetlegesen történik. A tervezett szótanítás egy olyan döntéshozatali folyamat, amely figyelembe veszi például, hogy:

- a szó mennyire reprezentáns tagja annak a szócsaládnak, amelyet a diáknak meg kell tanulnia;
- a szó mennyire transzportálható, azaz hogy a szót mennyire kell majd a későbbiekben aktívan használnia beszédben, írásban.

A szótanítási módszer kiválasztása előtt meg kell nézni, hogy a szó mennyire gyakran jelenik meg a szövegben, azaz a kontextusból felfejthető-e a jelentése, illetve a szó struktúrája segít-e ebben.⁷⁵ Amennyiben nem következtethető ki a jelentés az adott szövegből, egyéb szótanítási technikákhoz kell folyamodni, pl. *mnemotechnikához* (d=0,45) vagy *szókarttyákhoz*, aminek egyik fajtája a *Frayer-módszer*.

<p>szó, fogalom:</p> <p>átmérő</p>	<p>definíció megírása a tapasztaltak/tanultak alapján:</p> <p>A kör középpontján áthaladó, a körvonal két pontját összekötő egyenes szakasz. Az átmérő a leghosszabb húr. Jele: d</p>
<p>kép:</p> 	<p>antonima vagy valami, ami nem példa rá:</p> <p>A körvonal két tetszőleges pontját összekötő egyenes szakasz. (Ez a húr)</p>

2. ábra: Példa a Frayer-módszer szókarttyájára

⁷⁴ Lásd részletesebben JUHÁSZ Valéria: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 9–10. 120—135. p.

⁷⁵ FISHER, D. – FREY, N. – HATTIE, J.: *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning.* Grades K-12. California : Corwin Literacy, 2016. 51. p.

Meglátásunk szerint a Frayer-módszer szókártáján a jobb alsó rubrikában található antonima vagy valami, ami nem példa a szóra, félrevezető is lehet a tanulás szempontjából, ha az nem egy jól strukturált tanulási keretbe illesztett.

Egy másik szótanítási technika, a *metakognitív stratégia* (d=0,53) bemutatása a szó jelentésével kapcsolatban hosszú távon hatékony, hiszen tanulási technikát tanít. A tanár bemutatja, hogyan próbál gondolkodni a szó jelentésével kapcsolatban, hogyan tapogatózik, hogy megértse a szót az előzetes ismeretekből, a szó struktúrájából és a kontextusból.

A *szóbesorolási/szókatégorizációs* módszer is működik, amikor például a szót ortográfiája, helyesírása alapján csoportosítják: pl. a költség, barátság szavak a szó-tő-képző-kiejtés alapján egy kategóriába sorolhatóak. De a fogalomkörök szerinti csoportosítás, a szócsaládok felőli szótanítás is az értelmes tanulás eszköze.

A szótanítás során tehát meg kell vizsgálni a szó tulajdonságait és annak valószínűségét, hogy a kifejezés máskor és más módon is előkerül-e. Direkt instrukciókon keresztül vagy szótárral csak azt kell megtanítani, amit rávezetéssel nem lehet, vagy nehézkes lenne.

A spontán történő direkt szótanítás során is számos módszert lehet a fentiek közül alkalmazni, azonban ez nem egy tervezett, a tanár által előre meghatározott szó kiválasztás alapján történik. Ez akkor történik egy szó esetén, ha előzetesen nem feltételezték, hogy magyarázatra szorul. Megjegyezzük, hogy a tanároknak, pedagógusoknak az erre való érzékenységére feltételezhetően még nagyobb szükség van, mint a tervezett szótanítás folyamatára, hiszen itt érhető tetten a gyerekek szókinccse közti akár több évnyi különbség, ami megnehezíti számukra a tanulási folyamatban való egyenlő részvételt. Erre példa a következő tanítási módszer.

Steklács és Józsa⁷⁶ beszámol egy fejlesztő kísérletről, amelyben a diákoknak a szövegből kellett önállóan *kikeresni és leírni a kevésbé ismert szavakat*. Azért önállóan, mert sokszor olyan szavak jelentése is nehézséget okozhat, amiről nem is feltételeznénk. Előfordul az is, hogy ismernek egy szót, az adott szövegekörnyezetben viszont nem értik. A kiemelés után a szavak jelentésének tisztázása következik. Ezután kerül sor a tananyag tanítása szempontjából jelentős célfogalmak kiemelésére. Minden felmerülő kifejezés esetén megbeszéljük, hogy miért tartozik az a célfogalmak közé, vagy miért nem sorolható oda. A célfogalmak meghatározzák a szöveg gondolathálójának kulcspontjait, amely nagyban segíti a lényegkiemelő képesség fejlődését.

Hasonló szókinccsbővítő technika az *INSERT-technika*, amelyet nem csupán a szövegértés fejlesztésére lehet használni, hanem gyakran használják arra, hogy egy

⁷⁶ STEKLÁCS JÁNOS – JÓZSA KRISZTIÁN: *Az olvasástanítás kutatásának helyzete*. Készült a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára. Szeged, 2007. www.tfk.kefo.hu/images/TVK_dokuk/olvasasert/olvtanitas_kutatasa.doc [2017.12.01.]

adott szöveg szókincsének ismeretére kérdezzenek rá. Eredetileg az INSERT-technikával a szövegben található ismereteket kategorizálták a következőképp:

✓	+	–	?	*
Már tudom, ismerem.	Új információ számomra, és beleillik eddigi tudásomba.	Új információ, de ellentmond eddigi tudásomnak: értelmeznem kell.	Kérdések merültek fel bennem az olvasottakkal kapcsolatban.	Emlékeztet arra, hogy... Eszembe jutott még...

1. táblázat: INSERT-táblázat⁷⁷

„Miközben a szöveget figyelmesen olvassátok, lássátok el jelekkel a szövegben megfogalmazott gondolatokat a következők szerint:

- tegyetek pipát, ha olyan dologról olvastok, amit már eddig is ismertetek,
- pluszjel kerüljön az új információhoz,
- mínuszt tegyetek, ha eddig nem így tudtátok, ha ellentmond előzetes ismereteiteknek az olvasott anyag,
- kérdőjelet, ha kérdés merült fel bennetek,
- csillagot, ha valamit eszetekbe juttat az olvasott szöveg!

Majd a szöveg olvasása és jegyzetelése következik.”⁷⁸

Az öt jelből gyakran csak hármat használnak, a célnak megfelelően. Idegennyelv-órán vagy bármely más tantárgyi órán a szavak kategorizálására lehet a pipát arra használni, hogy ismerem a szót, a mínuszt, hogy nem ismerem, vagy esetleg a pluszt, hogy ez új elem, illetve a kérdőjelet, hogy nem vagyok biztos a jelentésében. Így lehet az iskolában a tankönyvben olvasható szavakat kategorizálni. A tanárokkal készített szóbeli interjúink, beszélgetéseink alapján úgy gondoljuk, azért sem terjedt el ez a módszer, mert a gyakorlatban a könyv olvasása a tanórán „unalmas”. A tanár magyarázza az anyagot, vázlatot írat, cigánykereket hány, a könyvben lévő szöveget pedig feladja otthoni önálló feldolgozásra. Feltehetnének a kérdést, hogy az ilyen típusú megoldások mennyiben járulnak hozzá a szöveg-/olvasásértékük fejlődéséhez, illetve a szöveg-/olvasásértési vizsgálatok sikeres eredményéhez.

⁷⁷ Forrás: BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécs : PTE, 2002. 174. p.

⁷⁸ BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécs : PTE, 2002. 182. p.

12.3.2. A hazánkban elterjedt szókincsvizsgáló tesztek

A szókincs nagyságának mérésére számos tesztet, vizsgáló eljárást használnak. Mindezek ismerete nemcsak arra ad lehetőséget, hogy felmérjük az egyén szókincsének a nagyságát és minőségét, a mentális lexikon működési sajátosságait, a gyermekek, tanulók nyelvi képességének, nyelvi tudatosságának erősségeit és gyengeségeit, hanem arra is, hogy összefüggéseiben lássuk a szókincs hozzájárulását a tudás fejlődéséhez és együtt járását más kognitív képességekkel és részképességekkel. A gyerekek szókincsének feltérképezése a jelenlegi közoktatási gyakorlatnál jóval tudatosabb munkát igényel, hiszen ez segít megalapozni a jól tervezett és irányított fejlesztő munkát.

Az ezekben a tesztekben található feladattípusokat a fejlesztésben is gyakorta használják, ezért mélyebb megismerésük olyan összefüggésekre mutat rá, amellyel a fejlesztő munka tudatossá, rendszerszerűen tervezetté alakítható, hiszen a működési mechanizmusok megértése, a fokozatosság, az egymásra épülések átlátása, a kitűzött célokhoz az adekvát fejlesztő stratégiák kialakítása az alapja a hatékony és valóban eredményes fejlesztő munkának.

Az alábbiakban összegyűjtöttük azokat a legismertebb magyar nyelvű pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai teszteket, amelyek eredményei alapján következtetéseket vonhatunk le a gyermekek, tanulók, esetleg felnőttek szókincsének nagyságával, szerveződésével kapcsolatban. A tapasztalatok alapján elmondható, hogy a szókincsvizsgáló eljárások többnyire egyéb átfogó, kognitív/nyelvi képességeket vizsgáló tesztek részét képezik. Először azokat az eljárásokat mutatjuk be, amelyek elsősorban a szókincs méretéről nyújtanak információkat. Ezt követik azok a komplex vizsgálóeljárások, amelyekben megjelenik a szókincs megismerésére irányuló feladat vagy szubteszt. Végül olyan olvasási teszteket mutatunk be, amelyek eredményeinek elemzése során következtetéseket vonhatunk le az egyén szókincsével kapcsolatban is. A 2. táblázatban látható a tesztek csoportosítása. A bemutatott tesztek egy része alkalmazható az általános pedagógiai munka során, más részüket gyógypedagógus vagy logopédus végzettségű szakemberek használják elsősorban szakértői munka keretében a tanulási zavarok diagnosztizálásához. Ezeknek a teszteknek a beszerzése a költségek miatt leginkább intézményes keretek között történik. Több tesztet a gyógypedagógiai gyakorlatban használnak, ugyanakkor az útmutatókban ez nincs meghatározva a legtöbb esetben. Egyes tesztek használata viszont képzéshez kötött.

A vizsgálóeljárás	Vizsgált életkor
Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP-teszt)	5;0–7;11 év
Gardner-féle expresszív szókincsvizsgálat	2;0–11;11 év
Mill Hill-szókincs-teszt	serdülőkortól
A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat	4–18 év
Peabody-szókincsvizsgáló-eljárás	2;6–11 év

A szókincsvizsgáló szubtesztet tartalmazó vizsgáóeljárások	
A vizsgáóeljárás	Vizsgált életkor
Kommunikatív fejlődési adattár (KOFA-3)	2;0–4;2 év
Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata	5;0–7;5 év
GMP-diagnosztika	3–13 év
Kognitív profil teszt	5–14 év
Verbális fluenciavizsgálatok	5+
WISC-IV	6–17 év
WPPSI-3	2;6–7;7 év
Olvasásvizsgáló eljárások	
A vizsgáóeljárás	Vizsgált életkor
Szó? Nem szó? A 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata	2–4. osztályos tanulók
Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje	alsós korosztálytól
Országos készség- és képességmérés	4. osztályos tanulók
Elemi olvasáskészség mérése	

2. táblázat: A szókincs méretét vizsgáló eljárások

12.3.2.1. Az aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)

A standardizált vizsgáóeljárás „az óvodás és kisiskolás gyermekek aktív szókincsének (vagyis a gyermekek által kimondott szavaknak) a megismerésére szolgál, annak feltérképezésére, hogy valamilyen szempontból atipikus (nyelvfejlődési zavart mutató, diszlexiás, diszgráfiás és más) gyermekek szókincsének tipikustól eltérő jellegét megállapíthassuk”.⁷⁹ Az eljárásban vizsgált szavakat a szerzők úgy gyűjtötték, hogy összeírták a Magyar Nyelv Értelmező Kéziszótára⁸⁰ egy, két és három szótagú szavait, majd kiválogatták közülük azokat, amelyeket egy 5–6 éves gyermek ismerhet. Az így kapott szűkebb szólistát körülbelül 20 fő, logopédusokból, pszichológusokból és óvónőkből álló szakmai csoport értékelte három szempont alapján. A kérdés az volt, hogy a nagycsoportos óvodás korosztály érti-e, használja-e, vagy sem nem érti, sem nem használja a szűkített listában szereplő szavakat. A szólistát szükséges volt tovább szűrni az alapján, hogy képen megjeleníthető-e az adott szó, így elsősorban főnevek és igék maradtak a listában. Ekkor nagyjából százötven kép

⁷⁹ LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 5. p.

⁸⁰ KOVALOVSKY Miklós [et al.] (szerk.) : *Magyar Nyelv Értelmező Kéziszótára*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1972.

készült, majd elővizsgálatok következtek, hogy a képeknek milyen a szókváltó értéke. „Az eljárás nagymintás bemérése során 5–11 éves gyermekek körében 4 próbaképpel és 45 tesztképpel gyűjtöttük az adatokat. Az empirikus eredmények statisztikai elemzése alapján véglegesített, összesen 29 tesztképből álló változat 5;0–7;11 év közötti gyermekek aktív szókincsének vizsgálatára szolgál.”⁸¹

A szókincsvizsgálat során megtudhatjuk, hogy a gyermekek milyen szavakkal nevezik meg a képfüzetben látható tárgyakat és cselekvéseket ábrázoló képeket. A vizsgálat során mérjük az időt, továbbá a gyermek válaszait pontosan leírjuk, rögzítjük a vizsgálati úrlapon. A válaszok értékelése során csak a tesztképekre érkezett válaszokat értékeljük. Az eljárás értékelési útmutatójában található válaszlista tartalmazza az elfogadható és a hibás válaszok gyűjteményét, mely fontos támpontot ad az objektív minősítéshez. Az eredmények értékelése során meghatározzuk a vizsgált személy főnévi, igei és összesített teljesítményét is. Az aktív szókincs fejlettségét az összesített helyes válaszsorszám alapján határozhatjuk meg, hat kategóriába sorolva a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg. A tesztfelvétel időtartamát is értékeljük, mert ez alapján árnyaltabb képet kapunk a gyermekről. A vizsgálat átlagosan 1 és 5 perc közötti időt vesz igénybe, a nyolc percnél hosszabb idő részletesebb vizsgálatot igényel, valamilyen problémára utal.

A lejegyzett hibás válaszok minőségi elemzés során hibatípusokba sorolhatóak. Visszajelzést adhat számunkra, ha az egyes hibakategóriák gyakrabban fordulnak elő. A legjellemzőbb hibatípusok:

- megnevezés helyett a funkció meghatározása történik (labda helyett pattogó),
- körülírás, parafrázis (pl. autó helyett „ebben utaznak”),
- a kép téves azonosítása (pl. könyv helyett ablak),
- fonológiai hiba, a szó hangtani szerkezetének köznyelvitől eltérő változata (pl. kapcsoló helyett kapelló),
- specifikus kategória helyett főfogalom használata (pl. szőlő helyett gyümölcs),
- azonos fogalmi körön belüli tévesztés (pl. szőlő helyett málna),
- egész helyett részlet megadása (pl. dobókocka helyett pötty),
- megtapadás, korábbi válasz(ok) ismétlése,
- késleltetett reakció,
- a válaszadás megtagadása („Nem tudom.”),
- neologizmusok (pl. bajusz helyett apaszőr),
- szokatlan, a példatárban nem szereplő, nem besorolható válaszok.⁸²

⁸¹ LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 5. p.

⁸² LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 19. p.

12.3.2.2. Gardner-féle expresszív szókéncsteszt

Ez a 2;0–11;11 év közötti gyermekek aktívshókincs-használatát vizsgálja. Az eljárás magyar változata 1990-ben készült el.⁸³ A teszt 79 fekete-fehér, főneveket ábrázoló képből áll, melyeket a vizsgált személynek egyesével kell megneveznie. A képek által jelölt fogalmak fokozatosan, de egyenetlenül nehezednek a gyakrabban előforduló szavaktól kezdve a ritkábban megjelenő, a konkrétól az elvontabb fogalmakig. A teszt kategóriái életkori övezeteket is jelölnek, kategóriánként 10-10 fogalmat tartalmaz. Az értékelés eredménye a helyes válaszok összességén alapuló kategóriába sorolás.⁸⁴

12.3.2.3. A Mill Hill-szókéncsteszt

A Mill Hill-szókéncsteszt egy kamaszkortól alkalmazható papír-ceruza teszt, körülbelül 20 perc alatt tölthető ki. „Azt méri, hogy a vizsgált személy mennyire képes felismerni és reprodukálni a kultúra által már hozzáférhetővé tett verbális információt.”⁸⁵

Az eljárás 75, többszörös választást igénylő feladatból áll, a felvétel során a vizsgált személynek hívószavak alapján nyolc adott lehetőség közül kell megjelölni azok szinonimáját. Minden csoportban csak egy helyes válasz van. Ha valamelyik hívószó jelentését nem ismerjük, akkor nem kötelező választ adni rá. Inkább kerülni kell a találgatást.

A teszt eredménye alapján következtethetünk a vizsgált személy kommunikációs szintjére és műveltségére. Az eljárás megbízhatósága magas, párhuzamos változatai is elérhetőek. A tesztben olyan szavak értelmére kérdez, amelyeket ismerhetünk, de nem feltétlenül tudjuk pontosan, mit jelentenek.

Példa:

Válassza ki, hogy a következő nyolc szó közül melyiknek a jelentése áll a legközelebb a vastag betűvel írt szóhoz!

1. radiátor

a) reaktor	b) harcos	c) vetítő	d) közvetítő
e) fűtőtest	f) bemandó	g) krokodil	h) méhész

E példa esetében a „fűtőtest” szó jelentése áll a legközelebb a „radiátor” hívószó jelentéséhez, a helyes válasz az e) megoldás.⁸⁶

⁸³ GARDNER, M. F.: *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. California : Novato, Academic Therapy Publication,.1979. ; CSÁNYI Yvonne: A Gardner expresszív egyszavas képes szókéncsteszt. 1990. Kézirat

⁸⁴ ZSOLDOS Márta – FAZEKAS Andrea: *Az aktív fogalmi szint vizsgálata diszfáziás és nem diszfáziás hallássérült tanulóknál*. Gyógypedagógiai Szemle, 33. (2005) 2. 100–112. p.

⁸⁵ KUNOS István: *Önismeret*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

⁸⁶ KUNOS István: *Önismeret*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

12.3.2.4. A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat

A módszert Meixner Ildikó dolgozta ki 1989-ben, mellyel a 4–18 éves gyermekek aktív szókincsét és a szótanulásukat vizsgálta. Elsősorban az átlagpopulációba tartozó óvodás gyermekek tanulásizavar-veszélyeztetettségének kiszűrésére alkalmazta. Elmélete alapján a diszlexia egyik oka a szókincs korlátozott mérete, és hogy nehezebben megy új szavak elsajátítása, illetve az egyén lassabban tud hozzáférni a szavakhoz. Az eljárás a nyelv lexikai-szemantikai szintjeit és a fonológiai kivitelezést vizsgálja.

Az eljárás négy korcsoportban vehető fel, a 4–5, 6–8, 9–10 és 11–14 (–18) éves korú gyermekek esetében különböző, *fokozatosan nehezedő képsorozatot alkalmaz.* Sorozatonként 30 db tárgyképet tartalmaz, melyek többsége ritka, a mindennapi nyelvhasználatban kevésbé előforduló szóra utal. Diagnosztikus értékű a szavak előhívásának gyorsasága, pontossága vagy sikertelensége, melyet a képekhez tartozó űrlapon kell rögzíteni.

A képeket három sorban kell elhelyezni a vizsgált személy előtt. A vizsgálatvezető először megnevezi a sorozatot, majd a vizsgált személy következik, összesen háromszor kell megneveznie a teljes sorozatot. A megnevezésre fordított időt stopperrel kell mérni, sorozatonként az űrlapon rögzíteni. A jegyzőkönyvben pontosan le kell jegyezni az elhangzott szavakat. Az értékelésnél számít, hogy jól vagy rosszul nevez meg egy képet, vagy nem mond semmit, továbbá, ha elhibáz, vagy nem nevez meg egy olyan képet, amit korábban helyesen tudott. Amennyiben rosszul nevez meg egy képet, más szót mond helyette, vagy beszédhang-képzési probléma miatt hangcserék, kihagyások jelennek meg a kiejtésben, a beszéd alaki oldalára vonatkozóan vonhatunk le következtetéseket. A kiértékelés fontos szempontja, hogy a három sorozat megnevezése során az idő és a pontosság értékei javuló, stagnáló vagy romló tendenciát követnek-e.

„A kontrollált, erősen strukturált vizsgálati helyzetben számos egyéb, a szókincs fejlettségén kívüli, de fontos információt nyerhetünk a gyermek feladathelyzetben megnyilvánuló pszichés sajátosságairól: motiváltságáról, figyelemkoncentrációjáról, feladattudatáról, feladattartásáról, pszichomotoros tempójáról, terhelhetőségéről. Mindezek az iskolai sikeresség szempontjából éppen olyan fontos tényezők, mint az eredetileg vizsgált szókincsfejlettség.”⁸⁷

A hibákat csoportosíthatjuk a jellegük szerint. A hibák előfordulhatnak hallási hasonlóság alapján (pl. véső=fésű, kucsma=kocsma), vizuális hasonlóság alapján (pl. sonka=körte), főfogalmon belüli olyan csere, ami a képsorozaton belül előfordul (pl. narancs=citrom), főfogalmon belüli olyan csere, ami a képsorozaton

⁸⁷ KUNCZ Eszter: *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei.* Budapest : Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, 2007. 20. p.

kívüli szót idéz fel (pl. narancs=kivi). Előfordul, hogy a vizsgált személy főfogalommal (pl. szegfű=virág) vagy használattal (pl. kasza=fűvágó) definiál. Ha a gyermek válaszában felfedezni véljük az elvárt választ, de maga a szó értelmetlen és felismerhetetlen, akkor szósalátát kapunk, melynek enyhébb formája a hangátvetés (pl. kucsma=csukma).⁸⁸

12.3.2.5. A Peabody szókincsvizsgáló-eljárás

A Peabody szókincsvizsgáló-eljárást (*Peabody Picture Vocabulary Test*, PPVT) 1965-ben az Egyesült Államokban standardizálta Dunn, a magyar nyelvre történő adaptálása Csányi Yvonne nevéhez köthető. Olyan *receptív felmérési eljárás*, mely során a 2;6–11 év közötti vizsgálati személynek *négy hasonló ábra közül kell kiválasztania a hívószónak megfelelő ábrát*. A cél tehát a szó felismerése, *nem igényel aktív megnyilatkozást* a vizsgált személytől. „A teszt 150 eltérő nehézségi fokú ige, főnév és melléknév vizsgálatára terjed ki.”⁸⁹ „A tesztet három előfeladat vezeti be, melynek célja a feladat megoldásának módjával való megismerkedés.”⁹⁰ A vizsgálat célja, hogy megismerjük a gyermekek passzív szókinccsének szintjét a kortársaikhoz képest.⁹¹

A *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition* (PPVT™-4) a hazai gyakorlatban ismert passzív szókinccs-teszt 2007-ben megújított változata, Dunn és Dunn nevéhez köthető. Átfogóan méri a 6–90 éves kor közötti személyek receptív szókinccsét. Az eljárás képanyaga a korábbihoz képest nagyobb lett és színessé vált. Két, párhuzamosan használható változata jelent meg, mely eljárásonként próbaitemekkel kezdődik, és 228 tesztszót tartalmaz. „A vizsgálati személy egy oldalon egyszerre négy színes képet lát, és ebből kell kiválasztani a célszó tartalmának legjobban megfelelő képet. A szóanyag széles merítésből került kiválasztásra, összesen 20 tartalmas kategóriából (pl. cselekvések, zöldségek, eszközök) és szófajokból (főnevek, igék, melléknék), különböző nehézségi szinteken. A fiatal korosztály, illetve az alacsony teljesítmény mérhetősége céljából számos igen könnyű itemet is tartalmaz a szóanyag.”⁹² A teszt minőségi és mennyiségi kiértékelése szoftver segítségével egyéni és

⁸⁸ MEIXNER Ildikó: *A dyslexia prevenció, redukáció módszere*. Budapest : ELTE – BGGYFK, 2000.

⁸⁹ CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókinccsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél*. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 242. p.

⁹⁰ CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókinccsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél*. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 244. p.

⁹¹ CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókinccsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél*. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 242–260. p. ; CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókinccs-teszt*. (é.n.) Kézirat

⁹² GEREKEN Ferencné – FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsa – KAS Bence – MÉSZÁROS Andrea: *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012. 65. p.

https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf [2017.12.01.]

csoportos formában is történhet. Az eljárás előnye, hogy gyorsan és kevés eszközzel, széles életkori sávban alkalmazható, akár mozgásos problémák esetén is, és egyáltalán nem igényel olvasást vagy a kifejező nyelv használatát. Hátránya, hogy a magyar nyelven történő alkalmazása jelentős átdolgozást igényel nyelvünk sajátosságainak és a hazai kulturális és társadalmi tényezőknek való megfeleltetés miatt.⁹³

12.3.2.6. A Kommunikatív fejlődési adattár

A nagyon fiatal, három év körüli gyermekek szókincsének, nyelvi fejlettségének vizsgálata módszertanilag nehezebben kivitelezhető. Vagy a spontán beszéd megfigyelésére van lehetőségünk, vagy alkalmazhatjuk a szülői kikérdezés módszerét. A Kommunikatív fejlődési adattár strukturált, írásos szülői kérdőív a MacArthur – Bates Kommunikatív fejlődési adattár magyarra adaptált változata, mely Kas Bence és Lörík József nevéhez köthető. Célja a nyelvfajlárdési zavarok korai szűrése. A KOFA-3 a 2;0–4;2 éves korú gyermekek szókincsének nagyságát, mondatait, nyelvhasználatát, nyelvi hibáikat, azaz a grammatika korai szerveződését vizsgálja, és példamondatokon keresztül nyújt minőségi elemzési lehetőséget. A szókincs meghatározásához a szülőnek egy 124 elemű szólistán kell megjelölnie a gyermeke által expresszíven használt szavakat. A lista a háromévesek által gyakrabban és ritkábban használt szavakat is tartalmaz, hogy könnyebben azonosítható legyen a gyermek életkorának megfelelő vagy attól elmaradó szókincsfejlettség. A szókincs, a mondatok és a nyelvhasználat szekciókban kapott pontok negyedévenkénti korcsoportokhoz rendelve állapítható meg a tipikus nyelvi fejlettség vagy a nyelvfajlárdési késés. A specifikus beszéd-, nyelvfajlárdési zavar diagnózisa legkorábban 4 évesen mondható ki, de előjelei már kétéves kor környékén felismerhetők.⁹⁴ A magyar adaptáció előzetes adatai szerint (50 fő 1;4–2;6 éves korú gyerek vizsgálata) alapján legalább 50 szavas szókincs szükséges a többszavas kombinációk megjelenéséhez, és 90–100 szót kell tudni a raghasználat megindulásához.⁹⁵ A KOFA-3 szűrőeljárásra épülnek

⁹³ GEREBEN Ferencné – FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsa – KAS Bence – MÉSZÁROS Andrea: *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012. https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4piller/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf [2017.12.01.]

⁹⁴ KAS Bence – LÖRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea – KOMÁROMINÉ KASZIBA Henrietta: *A korai nyelvi fejlődés új vizsgálólésköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejldési Adattár (KOFA) bemutatása és validítási vizsgálata*. Gyógypedagógiai Szemle, 38. (2010) 2. ; LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes Pszicholingvisztika 1. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.

⁹⁵ KAS Bence – LÖRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea: *A nyelvi fejlődés megismerése korai, szülői kikérdezésen alapuló eljárással*. Előadás a VII. Országos Neveléstudományi Konferencián. 2007.

a KOFA-1 (Szavak és Gesztusok), az egyéves kor körüli és a KOFA-2 (Szavak és Mondatok) a kétéves kor körüli gyermekek nyelvi fejlettségének meghatározását célzó eljárások.⁹⁶ A KOFA-2 szókincs feladata 19 kategóriában tartalmaz szövegeket. A szülőknek szavanként kell jelölniük, hogy a gyermek az adott szót megérti, vagy megérti és használja is.⁹⁷

12.3.2.7. Az Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata

A Lőrík József és Májericsik Erzsébet által kidolgozott standardizált teszt, a beiskolázás előtti és az 1. osztályos, az 5;0–7;5 éves kor közötti gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének érettségét vizsgálja. Célja, hogy a kapott eredmények segítségével időben felismerjük a későbbiekben jelentkező írási és olvasási nehézségek, zavarok kockázatát.

Lőrík és Májericsik szerint „az olvasás és írás megtanulása nem más, mint a már elsajátított nyelv kiterjesztése, újabb dimenziójának, a grafikus formának a birtokba vétele. Ebben a folyamatban pedig a leglényegesebb két modalitás: a már birtokolt hangzó beszéd és az elsajátítandó grafikus közlés elemei megfeleltetésének (korrespondenciájának) megteremtése, vagyis az új modalitásnak a meglévőhöz illesztése, illetve saját szabályszerűségeinek felismerése. Ehhez pedig szükség van arra, hogy az olvasást és írást tanuló gyermek a beszéd eseményeit tárgyiasítsa, közelebbi vizsgálat tárgyává tudja tenni.”⁹⁸

A nyelvi tudatosság egy képesség, amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy a szóbeli kifejezéseiket önmagukban megvizsgálják, illetve azokon műveleteket végezzenek.⁹⁹ Adamikné szerint a nyelvi tudatosság „... olyan intuitív analízis képesség, melynek segítségével a kisgyerek megfigyeli a beszédet, s alkotórészeire bontja. Elkülöníti a mondatokat, a mondaton belül nagyobb egységeket, például az alanyi és az állítmányi részt, a szavakat, a szavakon belül a szótagokat, a szó-

⁹⁶ LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes: *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.; KAS Bence – LŐRIK József: *Útmutató a Kommunikatív Fejlődési Adattár-3 felvételéhez és értékeléséhez*. (é.n.) Kézirat

⁹⁷ LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes: *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.

⁹⁸ LŐRIK József – MÁJERCSIK Erzsébet: *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015. 7. p.

⁹⁹ LŐRIK József – MÁJERCSIK Erzsébet: *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

lemeket és a hangokat. Következésképpen mondat-, szerkezet-, szó-, morféma-, szótag- és fonématudatot különböztetünk meg”.¹⁰⁰

A szerzők az olvasás és írás elsajátításához szükséges néhány alapkészség vizsgálatára három tesztet állítottak össze: *Nyelvi teszt (NYT)*, *Hangtani tudatosság teszt (HTT)* és *Iskolába lépők írása teszt (ILI)*. A gyermekek szókincsének megismerése szempontjából jelenleg az első eljárás releváns, ezt mutatjuk be részletesebben.

A Nyelvi teszt három további területet vizsgál. Az *antonimák megnevezése* az ellentétes jelentésű szavak használatának a megismerését segíti. A gyermeknek hét melléknév és három határozószó esetében kell a szó ellentétes jelentését megadnia (pl. jó – rossz). A *Főfogalmak* (hiperonimák) *megnevezése* teszt a mentális lexikon megismerését szolgáló feladat a szókincs aktivizálása útján. Négy hallott szó alapján kell a gyermekeknek megmondaniuk, hogy hogyan mondjuk őket egy szóval (pl. tulipán, rózsa, ibolya, margaréta – virág). A *Grammatikai tudatosság* teszt azt vizsgálja, hogy a beszéd közlésegségeit, a mondatokat hogyan képes elemezni a gyermek. A vizsgált személyeknek el kell dönteniük a hallott helyes és grammatikailag hibás mondatokról, hogy helyesek-e, vagyis grammatikai döntést kell hozniuk. Majd a grammatikailag hibásnak vélt mondatokat ki kell javítaniuk (pl. Jól mondta egy kisfiú? Este hamar elaluszta.). A feladatok közül az ellentétes és a főfogalmas feladatokban adott válaszok értékelésével tudunk következtetni az iskolakezdő gyermek aktív szókincsének az életkori szintjének való megfelelésére.

A vizsgálat egyéni formában vehető fel. Az eljárás erőssége, hogy a Nyelvi teszt feladatban lehetőség van a teszt feladatainak önálló és összesített értékelésére is a gyermek pontos életkorát figyelembe véve. A feladatokban elért pontok T-értékben történő meghatározása után hat kategóriába sorolhatjuk a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg, ami fontos az olvasási és írási zavarok veszélyeztettségének megállapítása és a fejlesztő célú terápiás terv meghatározása céljából is.

12.3.2.8. GMP-teszt

A GMP-diagnosztika Gósy Mária által 1984 és 1988 között kidolgozott, 3–13 éves korú gyermekek beszédészlelését és -megértését vizsgáló eljárása.

A vizsgálat célja, hogy a beszédfeldolgozási részfolyamatok (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés és asszociációk) fejlettségi szintjét meghatározza a korosztályi normaértékeknek megfelelően. A teszt kb. 25 perc alatt vehető fel egyénileg egy gyermekkel. A diagnosztika 20 altesztet tartalmaz, melyből átfedéssel 15 alteszt óvodáskorú, 18 pedig iskoláskorú gyermekek számára készült. A 3. táblázatban láthatjuk az eljárás altesztjeit és az általuk vizsgált területeket.

¹⁰⁰ ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során*. Alkalmazott Nyelvtudomány, 6. (2006)1–2. 7. p.

A GMP-diagnosztika		
Az alteszt rövid megnevezése	Az alteszt megnevezése	Vizsgált terület
GMP1	a hallás vizsgálata	hallás
GMP2	mondatazonosítás zajban	beszédészlelés
GMP3	szóazonosítás zajban	beszédészlelés
GMP4	szűk frekvenciás mondatok azonosítás	beszédészlelés
GMP5	gyorsított mondatok azonosítása	beszédészlelés
GMP6	természetes mondatok azonosítása	beszédészlelés
GMP7	a vizuális észlelés vizsgálata	beszédészlelés
GMP8	a rövid idejű verbális memória vizsgálata	tárolás
GMP9	a rövid idejű vizuális memória vizsgálata	tárolás
GMP10	a szeriális észlelés vizsgálata	beszédészlelés
GMP11	a szótalálás vizsgálata	tárolás
GMP12	a szövegértés vizsgálata	beszédmegértés
GMP13	a kezesség (kézdominancia) vizsgálata	
GMP14	a beszédritmus észlelésének vizsgálata	beszédészlelés
GMP15	a centrális (szintetizálási) működés vizsgálata	vezérlés
GMP16	a mondatértés vizsgálata	beszédmegértés
GMP17	a beszédhang-differenciálás vizsgálata	beszédészlelés
GMP18	a transzformációs észlelés vizsgálata	beszédészlelés
GMP19	a lateralizáció vizsgálata	vezérlés
GMP20	a nem beszélő gyermekek vizsgálata	

3. táblázat: A GMP-diagnosztika

A GMP 11-es feladat szókincsaktivizálás feladata a mentális lexikonban való fonológiai alapú szókeresést méri. A gyermek feladata, hogy a ma- és ke- szókezdettel gyűjtsön minél többféle szót, vagyis kötött asszociációs módszerrel dolgozik a szótalálási próbában, amelyben megadott kezdőszótagokkal kell a gyermekeknek minél több szót mondani.

12.3.2.9. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer

A DIFER-teszt olyan 4–8 évesek iskolaérettségét vizsgáló tesztrendszer, amelyet általában középső csoportos óvodásokkal kezdenek felvenni, és legkésőbb második osztályos tanulókkal végzik. Sok óvodában és iskolában minden gyerekkel elvégzik ezt a tesztet, amelyet az útmutató segítségével bármely pedagógus végzettségű szakember felvehet. A DIFER-tesztrendszer hét elemi alapkészséget mér: beszédhanghallás, elemi számolási készség, relációszőkincs, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, írásmozgás-koordináció és szocialitás. Ezeken belül a relációszőkincs-tesztet használják a szókincs feltérképezésére. A teszt vizsgálja a relációszőkincsbe tartozó irányhármasságot (hol, honnan, hová) jelölő térbeli kifejezések (ragok, névutók), időbeli kifejezések (évszakok, napszakok, életkor), hasonlósági viszonyok (legkisebb, fiatalabb, hosszabb stb.), igekötők, mennyiségi (sok, kevés, számos, páros stb.) kifejezések használatát.¹⁰¹

Az általános szókincs felmérése igen nehézkes és hosszan tartó lenne, ezért a gyerekek szókincsét *relációszőkincs-teszttel* is lehet mérni, hiszen a relációszőkincs fejlettsége és az általános szókincs fejlettsége között szoros összefüggés van. A relációszőkincs többségét a gyerekek még iskoláskor előtt elsajátítják. Ennek az alapszókészletnek az elmaradott fejlődését nehéz később behozni, és tanulási nehézség, tanulási akadályozottság vagy akár zavar is lehet a következménye. A gyerekeknek hozzávetőlegesen egyötöde fejletlen relációszőkincessel kezdi meg az általános iskolát, ami azt jelenti, hogy a gyerekek általános szókincse nem megfelelő szintű ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani az iskolai követelményekkel. Az iskolába lépőknél a legproblematicusabb az időbeli és mennyiségi relációk megnevezése. Azoknak a gyerekeknek, akiknek nem meséltek a szülei, tudásukat és magatartásukat tekintve másfél évvel fejletlenebbek voltak, mint akiknek naponta meséltek.¹⁰²

12.3.2.10. Kognitív profil teszt

A Gyarmathy Éva által fejlesztett, ingyenesen hozzáférhető és szabadon felhasználható *Kognitív profil teszt* a gyerekek kognitív képességeit méri. A teszt célja, hogy segítsen feltárni azokat a faktorokat, amelyek szerepet játszhatnak az iskolai elmaradást kiváltó okok azonosításában, a tanuló erősségeinek és gyengeségeinek feltérképezésében, a fejlesztés irányának és módszereinek kiválasztásában, és segítséget jelenthet a szakembereknek a képességvizsgálatokban. A szerző célja, hogy megfelelő felkészítés mellett azok a pedagógusok is alkalmazzák a tesztet, ahol a tanulók egyéni képességeinek megismerésére nem áll rendelkezésre megfelelő számú gyógy-

¹⁰¹ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

¹⁰² NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

pedagógus és/vagy pszichológus. Az eljárás során nyert információk, eredmények felhasználásával hatékonyabb oktatási program dolgozható ki, ami segíthet az iskolai kudarcok kialakulásának megelőzésében és a tanulási problémák kezelésében.¹⁰³

A teszt négy korosztály számára érhető el: 5–7 év, 9–12 év, 7–9 év és 12 év felett. A négy korosztálynak kialakított feladatsor csak kevés elemben tér el. Minden esetben a vizsgálatvezető kompetenciája eldönteni a gyermek életkora, osztályfoka, a tapasztalatok alapján megismert értelmi képességei és részképességei alapján, hogy melyik korosztálynak megfelelő feladatokat választja. A teszt feladatait és az általuk vizsgált területeket a 4. táblázat tartalmazza. A feladatok közül mi csak a szókinccstesztet, illetve a főfogalomtesztet írjuk le.

CSOPORTOSAN IS FELVEHETŐ FELADATOK	
FELVEHETŐ FELADAT	VIZSGÁLT TERÜLET
Figura teszt	figurális absztrakciós képesség
Számismétlés teszt	figyelem, emlékezet, szekvencialitás
Képelemlékezet	emlékezet, szekvencialitás, szimultán megjegyzés
Hangdiszkrimináció	auditív képességek
Szókinccs feladat	szókinccs
Számolási feladatok	számolási készség
Szavak írása teszt	fonológiai képességek, helyesírás
Álszavak írása teszt	fonológiai képességek, auditív képességek
Főfogalom	verbális absztrakciós képesség, szókinccs
Alakrajzolás emlékezetből	vizuális emlékezet, finommozgás
Számolás visszafelé hármásával	számolási készség, szekvencialitás
Figyelem feladat	koncentrációs képesség
EGYÉNILEG FELVEHETŐ FELADATOK	
FELVEHETŐ FELADAT	VIZSGÁLT TERÜLET
Szóolvasási feladat	olvasási készség, verbalitás
Számismétlés visszafelé feladat	figyelem, emlékezet, szekvencialitás
Rím teszt	fonológiai képességek
Képmegnevezés feladat	lexikon hozzáférhetősége
Számmegnevezés feladat	lexikon, számok
Mozgásutánzás	motoros képességek, szekvencialitás
Ritmuskopogás feladat	auditív és motoros képességek, szekvencialitás
Figyelem feladat	koncentrációs képesség

4. táblázat: A teszt feladatai és az általuk vizsgált területek¹⁰⁴

¹⁰³ GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 60–73. p.

¹⁰⁴ Forrás: http://real.mtak.hu/58123/1/8_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf [2017.12.01.]

A teszt háromféle formában vehető fel. A hagyományos és a vetítéses papír-ceruza feladatlapok ingyenesen letölthetőek a <http://www.diszlexia.hu/kptest> weboldáról. Az interneten kitölthető feladatsor a <http://kognitivprofil.hu/> oldalon érhető el egy jelszóval védett saját fiók létrehozása után.

A teszt által vizsgált területek és gyengeségük megjelenésének esélye a különböző iskolai kudarcokra veszélyeztető sajátosságok esetén:

Vizsgált területek	Szociokulturális hátrány	Specifikus tanulási zavarok	Figyelemzavar	Általános értelmi gyengeség
Megismerés				
szókincs	x			x
absztrakciós képesség				x
emlékezet			x	x
figyelem			x	x
Információfeldolgozás				
fonológiai		x		
auditív		x		
vizuális		x		
szenzo-motoros képességek		x		
lexikális hozzáférés		x		
szekvencialitás	x	x	x	
Iskolai készségek				
olvasás	x	x	x	x
helyesírás	x	x	x	x
számolás	x	x	x	x

5. táblázat: A KPT által vizsgált területek kapcsolata az iskolai kudarcokkal¹⁰⁵

A szókincset vizsgáló példafeladatban a gyerekek egymás mellett látnak öt szót leírva pl.

CSISZÓ ZSÁRÓ CSIKÓ BILÚ CSÉKE

A dolguk, hogy olvassák el a példákat, és a vizsgálatvezetővel egyeztetve válasz-
szák ki azt a szót, amelyik értelmes, és bekarikázással jelöljék meg. A tesztfeladat-

¹⁰⁵ Forrás: GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 3. p.

ban ugyanez a feladatuk, mind a tíz sorban jelöljék meg soronként az értelmes szót. Tehát az értelmes szavak felismerése a feladat, ami egyben méri a vizuális dekódolási képességet és a szókincset is. A feladat megoldására a gyerekeknek 5 percük van.

pereng	kréteg	kerbens	kéreg	szegemő
megszággja	beszegte	átderez	kiszérez	elszélyez
kappan	szappol	piszpong	szerpon	trombolán
szimázia	szifeltria	szammitria	szimfónia	szimplánia
fány	szér	keld	korgy	háj
berenel	átenel	kifejel	gifejez	keredek
implúzió	fludízió	infúzió	szintúzió	perflúzió
szenciális	szodiális	szocillis	szcilláris	szociális
megszepel	felkerel	megszegel	kivesel	átderelel
kantáta	rakonta	kencura	kurtána	kankária

6. táblázat: Szófelismerési feladat¹⁰⁶

A főfogalom vizsgálatában két felolvasott, mellérendelt fogalom alapján kell a közös főfogalmat megnevezni. Például meg van adva, hogy galamb és rigó. A főfogalom a madár.

A tesztfeladatban szereplő szópárok:

1. hegedű, trombita: madár_____
2. ceruza, kréta: _____
3. ing, harisnya: _____
4. fül, orr: _____
5. tejföl, joghurt: _____
6. dió, makk: _____
7. sógor, testvér: _____
8. olaj, szén: _____
9. Nap, Hold: _____
10. óra, mérleg: _____

¹⁰⁶ Forrás: GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 60–73. p.

- | | |
|---------------------------|-------|
| 11. méter, liter: | _____ |
| 12. újság, rádió: | _____ |
| 13. készpénz, csekk: | _____ |
| 14. hegy, folyó: | _____ |
| 15. víz, levegő: | _____ |
| 16. fűzfa, egér: | _____ |
| 17. térkép, tervrajz: | _____ |
| 18. szobor, festmény: | _____ |
| 19. szeretet, szomorúság: | _____ |
| 20. Mohamed, Buddha: | _____ |

A 7–9 éves kor közötti gyermekeknek a 1–10. szópárokra kell főfogalmat mondani, a 9–12 éveseknek a 6–15. szópárokra, míg a 12 éves kor felettiek a 11–20. szópárokat kapják. A kiértékelés során minden válasz esetében mérlegelni kell az absztrakció szintjét. 2 pontot ér a teljes válasz, 1 pontot a részleges, míg 0 pont, ha nem ad választ, vagy nem kapcsolódik főfogalomhoz közvetlenül. Az objektív értékelést segíti egy összeállított válaszlista, a helyesírási hibákat ebben az esetben nem értékeljük.

12.3.2.11. Verbális fluenciavizsgálatok

A fluenciagyakorlat célja az egyedi, meg nem ismételt válaszok produkálása, vagyis a válaszmanimalizálás. Serkenti a produktivitás fejlődését.¹⁰⁷ A verbális fluenciafeladatok legelterjedtebb formái a szemantikus, vagyis a jelentéskategóriák szerinti szóelőhívás, és a fonémikus fluenciafeladatok, melyekben megadott kezdőhangok, hangcsoportok alapján kell szavakat előhívni. Magasabb kontrollt igényel a váltásfluencia-feladat, ha két kategóriát adunk meg, például egyszer egy állatot mond, egyszer egy gyümölcsöt, vagy egyszer *p* hanggal kezdjen szót, majd *t*-vel, aztán újra *p* és újra *t*. A kettő kombinációja pedig, hogy egyszer adott kategóriával mond, majd egy adott hanggal kezdődött, igen erős figyelmi kontrollt igényel. Újabban az akciófluencia-feladatot is alkalmazzák, azaz igéket kell előhív-

¹⁰⁷ FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. Gyógypedagógia Szemle, 40. (2013) 4. 275–288. p.

ni, mert Woodsék¹⁰⁸ kutatásai alapján ez érzékenyebb és specifikusabb a frontális rendszer károsodására.¹⁰⁹

A fluenciagyakorlat számos végrehajtó funkciót működtet a célirányos feladat érdekében¹¹⁰:

- beindítja a szervezett keresést: jelen esetben a mentális lexikonban való keresést a fonológiai struktúra, a kezdő hangcsoport alapján – ez nehezebb, mint a szemantikai alapú keresés –, a felnőttel vagy a többiekkel együtt játszva remek lehetőség a szókincsfejlesztésre. Eleinte engedjük, hogy a morfológiailag azonos tövű, különböző végződésű szavakat is belemondják a szósorba (pl. madár, madárfióka, madarak stb.), később inkább bátorítsuk őket a jelentésükben eltérő szavak előhívására;
- elősegíti a tudatos stratégiahasználat kialakítását, a csoportképzést, például azonos szemantikai csoportban keres a *ma*- szótagra: madár, majom, marabu;
- támogatja a rugalmas váltás gyakorlását, tehát, ha kimerült a csoport, kategóriát vált, majomról/állatokról vált ételre: mazsola, majonéz stb.
- monitorozza a feladat végrehajtását, önellenőrzést végez;
- motoros kontrollt végez, például, ha a *ma*-val kezdődő állatok után a szemantikai csoport átveszi az irányítást, és *mókust* szeretne mondani, de javít, mert az nem illik a feladatba;
- gátolja a nem helyes válaszokat (például a mazsola jó, de a mandula nem, mert más az első szótagja), illetve gátolja a már elhangzott válaszok megismétlését;
- fejlesztik a verbális munkamemóriát, ami a döntéshozatalban és a viselkedés szervezésében játszik nagy szerepet, és ami a tanulási képesség egyik fő összetevője, meghatározója, hiszen meg kell tudni tartani az emlékezetben az előzőleg elhangzott szavakat. A munkamemória életkori fejlődése mögött a feldolgozási sebesség és a gátlás kognitív funkciói állnak.¹¹¹

¹⁰⁸ WOODS, S. P. [et al.]: *Action (verb) fluency: Test-retest reliability, normative standards, and construct validity*. Journal of International Neuropsychological Society, 11. (2005) 4. 408–415. p.

¹⁰⁹ MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana*. Alkalmazott Pszichológia, (2011) 2. 53–76. p.

¹¹⁰ FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. Gyógypedagógiai Szemle, 40. (2013) 4. 275–288. p.

¹¹¹ RIBAUIERRE, A. D.: *Working memory and attentional processes across the lifespan*. In: GRAF, P. – OHTA, N. (szerk.): *Lifespan Development of Human Memory*. Massachusetts : The MIT Press, 2002.

Az életkorral előrehaladva a szókincs növekedésével egyre jobb eredmények érhetők el ezekben a feladatokban. Matute és munkatársai¹¹², valamint Korkman és munkatársai¹¹³ megállapították, hogy elsősorban az 5–8. életévben megy végbe gyors változás.¹¹⁴ Ugyanakkor a fonemikus fluencia fejlődése Font és munkatársai kutatásában kisebb a szemantikushoz képest.¹¹⁵ A fonemikus fluencia nagyobb kognitív flexibilitást igényel, mert a fonémaaktiválta keresési helyzetben a szavaknak nagyobb halmazát szükséges átvizsgálni.¹¹⁶

A fluenciafeladat tehát olyan absztrakt gondolkodást kíván, amely elősegíti a kognitív manipulációt, a tervezést, a szabályalkalmazást és a rugalmas váltást. Ez lesz a metakognitív gondolkodási képesség alapja.

Számos kutatásban igazolták, hogy a végrehajtó rendszer zavara részben a diszlexiához, diszkalkuliához és diszgráfiához is köthető. „Azt a következtetést vonták le, hogy a végrehajtó funkciók jó prediktorai lehetnek a teljesítménynek. A végrehajtó funkciókban mutatkozó nehézségek azért okozhatják a teljesítményben megjelenő deficiteket, mivel ebben az esetben az információk manipulálása és a kontrollfunkciók nem a megfelelő szinten működnek. Ezáltal az egyes információk (például a szavak) értelmes egységbe szervezése nehézségekbe ütközik.”¹¹⁷ Igyekezünk minél több fluenciagyakorlatot is alkalmazni!

12.3.2.12. A szókincs és verbális megértés vizsgálata az intelligenciatesztekben

A WISC–IV gyermek-intelligenciateszt (*Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition*) a 6–17 éves, általános iskolás korosztály intellektuális képességrendszérének vizsgálatára kidolgozott, adaptált eljárás. Az elvégzett szubtesztek eredményei

¹¹² MATUTE, E. – ROSSELLI, M. – ARDILA, A. – MORALES, G.: *Verbal and nonverbal fluency in Spanish speaking children*. *Developmental Neuropsychology*, 26. (2004) 2. 647–660. p.

¹¹³ KORKMAN, M. – KEMP, S. L. – KIRK, U.: *Effect of age on neurocognitive measures of children ages 5–12: a cross-sectional study of 800 children from the United States*. *Developmental Neuropsychology*, 20. (2001) 1. 331–354. p.

¹¹⁴ Idézi FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. (2013) 4. 275–288. p.

¹¹⁵ Font és munkatársai kutatásában: FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. *Gyógypedagógia Szemle*, 40. (2013) 4. 275–288. p.

¹¹⁶ MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana*. *Alkalmazott Pszichológia*, (2011) 2. 53–76. p.
http://ap.elte.hu/wpcontent/uploads/2015/07/APA_2011_2_MESZAROS_ETAL.pdf
[2017.06.12.]

¹¹⁷ TÁNCZOS Tímea: *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. 2014. Doktori értekezés http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf [2017.05.15.]

alapján négy index számolható ki: a verbális megértés index (VMI), a perceptuális következtetés index (PKI), a munkamemória index (MMI) és a feldolgozási sebesség index (FSI), valamint ezek alapján megadható a teljes IQ. A verbális megértés szubtesztjei a *közös jelentés*, a *szókincs*, az általános megértés, az *általános ismeretek* és a *szótalálás*.

A közös jelentés szubteszt 23 itemet tartalmaz, a vizsgált személynek két szó alapján kell a közös fogalmi jegyet, tulajdonságot megállapítania. „A feladat a verbális gondolkodásra és fogalomalkotásra, az auditív készségre, az emlékezetre, a lényeges és nem lényeges tulajdonságok megkülönböztetésének képességére és a verbális kifejezőkészségre épül.”¹¹⁸

A szókincs szubteszt 36 itemet tartalmaz. A gyermeknek először egyszerű tárgyképeket kell megneveznie egy szóval. A kép nélküli, verbális itemek esetében a gyermeknek definiálnia kell azokat a szavakat, amelyeket hall. Ezeket a szavakat el is olvashatja a szókértéken.

„A szókincs szubteszt a vizsgálati személy szóismeretét és verbális fogalomalkotó képességét, általános tudását, tanulási készségét, hosszú távú emlékezetét és nyelvi fejlettségi szintjét méri. A nyelvi fejlődés egyik döntő dimenziója a szókincs terjedelme, amely a szó és a szó jelentésének ismeretét foglalja magában. A szókincs terjedelme és minősége igen sok hatás eredőjeként jelenik meg, éppen ezért globalitást fejez ki, és az intelligencia társadalmi prioritásának komponenseit igen jelentős mértékben magában foglalja. A teljesítményt befolyásolja a gyermek nyelvi tanulékonyága, beszédészlelése, beszédértése, a nyelvi emlékezet képessége, a gondolkodás differenciáltsága, ezen belül a fogalmak kialakultságának a szintje, a verbális kifejezőkészség, a milió kulturális-szubkulturális jellege, az érdeklődés, az iskolai tanulásban mutatott szorgalom, olvasmánytörténet és a család nyelvi gazdagsága.”¹¹⁹

Az általános *megértés* szubteszt 21 itemet tartalmaz. A tanulóknak olyan kérdésekre kell válaszolnia, melyekhez szüksége van az általános szabályok és társas helyzetek ismeretére. „A feladatok a verbális gondolkodást és felfogást, a verbális megértést, a kifejezőkészséget, a tapasztalatok értékelésének és felhasználásának, valamint a gyakorlati tudás alkalmazásának készségét mérik. A próbának fontos összetevője a tapasztalatok, gyakorlati ismeretek általánosítása és átvitele.”¹²⁰

Az általános *ismeretek* kiegészítő szubtesztben a gyermekeknek olyan kérdésekre kell válaszolniuk, amelyek az általános ismereteiket térképezik fel. „A próba az elsajátított,

¹¹⁸ BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 85. p.

¹¹⁹ KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996. idézi BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 86. p.

¹²⁰ KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996. idézi BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 88. p.

megszerzett ismeretanyagot méri, és a vizsgálati személy tudását, ismereteinek tartományát fejezi ki (kristályos intelligencia). Ezt a tudásanyagot a környezet (család, óvoda, iskola stb.) közvetíti. Az intellektuális nyitottság mellett – amely gyermekeknél a kíváncsiságban, érdeklődésben nyilvánul meg elsődlegesen – a tanulékonyásra is adatokat ad. A környezetre jellemző kommunikációs szokások meghatározzák a teljesítményt.”¹²¹

A *szótalálás* kiegészítő szubtesztben a vizsgált személynek a vizsgálatvezető által körülírt fogalmat kell meghatároznia, megneveznie. „Ezek a feladatok a verbális megértést, analógiás és általános gondolkodási képességet, verbális absztrakciót, különféle ismeretek integrációjának, szintézisének készségét mérik.”¹²²

A WPPSI-IV (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) az óvodáskorú, 2;6–7;7 éves korú *gyermekek intellektuális képességrendszerét* vizsgáló eljárás. 15 szubtesztből áll, amelyek között találhatóak alap-, kiegészítő és választható feladatsorok. A verbális megértést szintén többféle teszttel méri: általános ismeretek, közös jelentés, szókincs, általános megértés, valamint a kiegészítő szóértés és képmegnevezés szubtesztekkel.¹²³

12.3.2.13. Az intelligencia és az osztályzatok közötti kapcsolat vizsgálata

Szignifikáns összefüggés fedezhető fel a tanulók iskolai sikeressége és az IQ-pontszám között, de az IQ értéke önmagában nem határozza meg pontosan az iskolai teljesítményt¹²⁴, mert azt egyéb tényezők is befolyásolják, mint például a motiváció, a családi háttér, vagy az alkalmazott pedagógiai módszerek. Bass és munkatársai¹²⁵ a WISC-IV intelligenciateszt magyarországi standardizálása során az intelligencia mérése mellett vizsgálták a 6–15 éves tanulók matematika-, magyarnyelv- és irodalomosztályzatait is. Az adatok elemzése során ugyanarra a következtetésre jutottak, mint a korábbi hasonló kutatások eredményei, azaz a mért IQ szignifikáns korrelációt mutat a gyermekek tanulmányi eredményével ($r=0,544$). Az együtt járás a kulturális hatásoktól leginkább független tantárgy, a matematika esetében a legerősebb. Más szempontból viszont éppen a kultúrához erősen kapcsolódó szubtesztek, mint a verbális megértés és a szókincs tesztjei jelzik előre az iskolai osztályzatokat. A szerzők kíváncsiak voltak, hogy mennyire képes előre jelezni az iskolai sikert az IQ. Ehhez a tanulmányi eredmény alapján három

¹²¹ KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996. idézi BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 89. p.

¹²² BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 89. p.

¹²³ *OS Hungary Tesztfejlesztő*. (é.n.) <http://www.oshungary.hu/hu/tesztkatalogus-oshungary/wppi-iv/#6932> [2017.12.01.]

¹²⁴ NEISSER, U. [et al.]: *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologist*, 51. (1996) 77–101. p.

¹²⁵ BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 167 p.

csoportra osztották a gyermekeket: jó (4,5 feletti tanulmányi átlag), átlagos (4,5–3,5 közötti átlag) és gyenge (3,5 átlag alatti átlag) tanulóokra. Ezután diszkriminanciaanalízis segítségével megbecsülték, hogy az IQ alapján melyik csoportba kellene tartoznia a tanulónak. Arra az eredményre jutottak, hogy a gyermekek több mint felét (56%-át) tudták pontosan besorolni. A becslés a gyenge és a jó csoportba tartozó gyermekek esetében még ennél is jelentősen magasabb arányban (kb. 70%) volt megbízható.¹²⁶

12.3.2.14. Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata

A standardizált eljárás az olvasott szavak megértését vizsgálja, mely alapján következtetéseket vonhatunk le a gyermekek olvasásfejlettségével kapcsolatban. A tesztben a tanulónak szavakat kell elolvasniuk, majd döntést kell hozniuk arról, hogy az adott szó létezik-e a nyelvünkben. Az eredmény alapján képet kapunk arról, hogy az olvasott szavak léteznek-e a tanuló mentális lexikonjában. „A gyermek véleményének kialakításában több tényező is szerepet játszik:

- egyrészt pontosan el kell olvasnia és emlékezetében tartania a szót, majd,
- nyelvtudására (grammatikai-lexikai tudására) támaszkodva azt is meg kell ítélnie, hogy az éppen olvasott példányt csak ő nem ismeri-e, de
- ettől függetlenül lehet ilyen szó a nyelvünkben, végül
- mindezek alapján meg kell hoznia a (lexikai) döntést.”¹²⁷

A teszt három önálló, egyenértékű feladatlapot tartalmaz, melyeket egyéni és csoportos formában is fel lehet venni. Egy feladatlap huszonöt egységet tartalmaz. Az egységek egymás alatt, sorokban helyezkednek el, soronként négy összetett szót vagy álszót tartalmaznak. A tanulónak a példák megbeszélése és megértése után egységenként kell arról döntést hozniuk, hogy az olvasott összetett szó valódi vagy sem, jelölni kell, ha talál nem igazi szót. Előfordulhat, hogy egy sorban minden szó igazi. A 7. táblázatban láthatunk példát a feladatokra.

___ rózsaszál	___ rózsacsokor	___ rózsaszín	<u>X</u> rózsalakás
___ pótkocsi	___ babakocsi	___ gépkocsi	___ sportkocsi
___ ünnepnap	<u>X</u> hétfőnap	___ hétköznap	___ vasárnap

7. táblázat: A szóolvasás-megértésének vizsgálata

¹²⁶ Bass László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 167 p.

¹²⁷ LŐRIK József: *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

Egyéni felvétel során mérjük az olvasási időt, melyet össze tudunk hasonlítani az átlagos feladatmegoldási idővel. A feladat értékelése a feladatban elért összpontszám alapján a tanuló osztályfokának megfelelően történik. A gyermekek szóolvasási teljesítményét mennyiségi szempontból hat kategóriába sorolhatjuk: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg.

A teszt lehetőséget nyújt a hibás választípusok további elemzési lehetőségére is, mely alapján következtetéseket vonhatunk le a vizsgált gyermek szókincsével kapcsolatban is. Hibának számít, ha egy gyermek tévesen létezőként fogad el egy szót, azaz nem jelöl meg egy álszót. A másik hiba, ha megjelöl, azaz hibásnak vél egy igazi szót. A gyermek hibás és helyes válaszainak arányát megvizsgálhatjuk. A háttérben előfordulhat alacsonyabb szókincs, figyelmi vagy motivációs probléma vagy kifáradás is, melyek elemzésére szempontokat nyújt az eljárás útmutatója.¹²⁸

12.3.2.15. Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje

Nagy¹²⁹ szóolvasó készséget mérő tesztje 10 db ekvivalens változattal, mindegyikben 500 szóval, amely azonos arányban tartalmaz különböző gyakoriságú szavakat. A tesztek felépítése azonos volt, négyfajta feladattípust használ: azonos mennyiségben tartalmaztak *címszóolvasást (C)*, *toldalékoszó-olvasást (T)*, *szinonimaolvasást (S)* és *szójelentés-olvasást (J)* mérő feladatokat. A 10 címszóolvasás részteszt összesen 250 feladatot, feladatonként négy különböző szó olvasásvizsgálatát tette lehetővé, azaz a 10 tesztváltozatban összesen 1000 címszó olvastatására került sor.

A címszóolvasás feladatban négy címszó közül kell a képhez illőt kiválasztani, van, hogy több megoldás is jó, van, hogy egyik sem, így mind a négy címszóról döntést kell hozni, hogy illeszthető-e/kapcsolható-e a képhez. Pl. két gombához a következő szavakról kell döntést hozni: *szelet, kísér, gomb, fiú*. Ezek egyike sem illik a képhez, ezért át kell húzni a válaszokat.

Ugyanezt a feladattípust használja a toldalékos szavak olvastatásánál is. Például a képen van egy tükörtojás, a hozzá illesztett szavak a *türelmes*, az *addigra*, a *csökken* és a *lapos*, amiből csak az utóbbi illik a képhez.

A szinonimaolvasás feladatánál két-két szóról kell eldönteni, hogy van-e párja. A kisbetűs szavak például a) *benzin* és b) *felcserél*, a hozzá illesztett nagybetűsek a *ZÚZMARA* és a *HELYETTESÍT*. A *benzin* a) betűjét át kell húzni, mert nem párja sem a *zúzmará*, sem a *helyettesít*, a *felcserél* szót pedig be kell karikázni, mert van párja.

¹²⁸ LŐRIK József: *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.

¹²⁹ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

Az utolsó feladattípusban a szójelentés-olvasásnál definíciókhoz, szókapcsolatokhoz (5 db) kell szavakat (5 db) párosítani, ha van párja. Pl. ígér, *ahova*, *nagymama*, *számóca*, *kivág* szavak valamelyikéhez illik-e az, hogy a) *földi eper*, b) *sorba ültetett fák összessége*, c) *kecsegetet valamivel*, d) *otthonos berendezésű* és e) *nő, akinek unokája van*.

12.3.2.16. Az elemi olvasáskészség mérése

Az Országos készség- és képességmérésekre a 2005/2006–2011/2012 közötti minden tanév májusában sor került. A 4. évfolyamos országos mérés a tanulás, az értelmi fejlődés szempontjából alapvető jelentőségű készségek és képességek diagnosztikus, kritériumorientált felmérését szolgálja. A felmérés az anyanyelvi, a matematikai és a gondolkodási kulcskompetencia alapkomponensei közül kiterjed az elemi olvasási és elemi számolási készség, az elemi gondolkodási képesség, valamint íráskészség vizsgálatára. „A mérés eredményei azt mutatják meg, hogy a tanuló hol tart ezeknek a készségeknek, képességeknek az elsajátításában. A tesztek a gyermekek fejlettségét az optimális használhatóság kritériumához viszonyítva adják meg, az öt fejlettségi szint valamelyikébe sorolják be: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimum.”¹³⁰















A diákok elemi olvasáskészségét három feladattípussal méri: *képes szóolvasás*, *szinonimaolvasás és szójelentés-olvasás*. A teljes tesztváltozat elemi olvasáskészség feladatcsoportja önállóan is felvehető és kiértékelhető egyéni és csoportos formában is.

¹³⁰ BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *A 4. évfolyamos készség- és képességmérés elemzése OKM szoftverrel*. Református Pedagógiai Intézet, 2006.

http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/A%204es%20OKM%20elemz%C5%91%20szoftver_20160517_BMA.pdf [2017.12.01.]

Az eljárás tesztfüzetei és javítókulcsai elérhetőek az Oktatási hivatal (www.oktatas.hu) honlapján.

Amelyik szó jelentése illik a képre, annak sorszámát karikázd be,
amelyik nem, annak sorszámát húzd át!

<p>PÉLDÁK: Lehet, hogy mind a négy számot át kell húzni. Lehet, hogy mindet be kell karikáznál. Az is lehet, hogy egyet vagy néhányat kell bekarikáznál, és a többit át kell húzni.</p>	<p>1. összeállít 2. mondani 3. kötelesség 4. legtöbbit</p> 	<p>5. repülő 6. lebeg 7. repül 8. bogár</p> 	<p>9. szakáll 10. sereg 11. falu 12. áll</p> 	<p>13. ülésen 14. megtanít 15. nyitva 16. muzsikál</p> 
<p>1. szánkó 2. bokor 3. sovány 4. zsák</p> 	<p>5. faszor 6. előtti 7. napi 8. kód</p> 	<p>9. város 10. illat 11. főnök 12. ing</p> 	<p>13. szanatórium 14. levelezőlapp 15. etető 16. vihar</p> 	<p>17. csokoládé 18. kukorica 19. óriás 20. varjú</p> 
<p>21. edény 22. répa 23. főz 24. bocs</p> 	<p>25. színpad 26. sápadt 27. vita 28. gát</p> 	<p>29. csillag 30. sorol 31. édes 32. méz</p> 	<p>33. számítás 34. szoba 35. adat 36. ág</p> 	<p>37. ördög 38. unoka 39. pokol 40. kanál</p> 

2. ábra Az Országos készség- és képességmérés képes szóolvasás feladatának részlete¹³¹

A képes szóolvasás feladatban a tanulóknak döntést kell hozniuk arról, hogy a kép mellett felsorolt négy szó közül hány szó jelentése illik a képhez. Előfordulhat az is, hogy mind a négy szó illik, de az is, hogy egyik sem. A pirossal bekeretezett példák segítségével megismertethetjük a tanulókkal a megoldás menetét. A javítókulcsban minden sorszám mellett szerepel egy 0, tehát a válasz nem kapcsolható a képhez, vagy egy 1-es, melyet a tanulóknak be kell karikáznuk, mert a szó jelentése kapcsolódik a képhez. Ha ennek megfelel a tanuló megoldása, akkor kap pontot. A képes szóolvasás feladatban összesen 100 pont szerezhető.

¹³¹ Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/05515_fuzet.pdf [2017.12.01.]

Hasonlítsd össze a kisbetűs és a NAGYBETŰS szavakat! Amelyik kisbetűs szónak van hasonló jelentésű NAGYBETŰS megfelelője, annak sorszámát karikázd be, amelyeknek nincs, annak sorszámát húzd át!				
PÉLDÁK: Négyféle megoldás lehetséges:	①. gyenge ②. madzag ZSINEG ERŐTLEN	③. locsog ④. aláírás FECSEG ILLUSZTRÁCIÓ	⑤. benzín ⑥. felcserél ZŰZMARA HELYETTESÍT	⑦. jelzőlámpa ⑧. kevély LOMPOS ÖSSZEKÖT
1. elfelejt 2. ekkor KÖZEL MEGFELEDEKZIK	3. megszűnik 4. kíváncsi HITEL ELMŰLIK	5. jár 6. viharos MEGJELÖL HEVES	7. sport 8. kiállítás BARLANG KÖZTÁRSASÁG	
9. feladat 10. kiszalad TÉTELES ELŐVESZ	11. borul 12. gyöngy DÖL ÖSSZEG	13. tisztelt 14. beír TÉTOVA GYERE	15. költ 16. arrább ODÁBB KIFIZET	
17. jutalom 18. ajánl KOSZORÚ KÍNÁL	19. adag 20. hadar UN TETSZIK	21. centrum 22. írógép KÖZPONT FÁRASZTÓ	23. elvisel 24. bevall MEGGYŐZŐDIK VÉGREHAJT	

3. ábra Az Országos készség- és képességmérés szinonimaolvasás feladata¹³²

A szinonimaolvasás-feladat az olvasás mellett szintén megköveteli az olvasott szó jelentésének azonosítását is. A vastagon keretezett táblázatban találhatóak a megoldás példái. A két kisbetűs szó szinonimáit keressük a nagybetűs szavak között. E feladattípusban összesen 24 pont szerezhető.

¹³² Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/05515_fuzet.pdf [2017.12.01.]

Keresd meg, hogy a jelentésnek (a kisbetűs szavaknak) megfelelő szó van-e a NAGYBETŰS szavak között! Ha van, karikázd be a jelentés (a kisbetűs szavak) sorszámát, ha nincs, húzd át!	
<p>Lehet, hogy mind az öt számot át kell húzni. Lehet, hogy mindet be kell karikázni. Az is lehet, hogy egyet vagy néhányat kell bekarikázni, és a többit át kell húzni.</p>	<p>Példa:</p> <p>①. 'földieper' ②. 'sorba ültetett fák' ③. 'kecseglel' ④. 'otthonos berendezésű' ⑤. 'nő, akinek unokája van' IGÉR, AHOVA, KIVÁG, SZAMÓCA, NAGYANYA</p>

<p>1. 'a Nap lenyugvásának iránya' 2. 'szavakkal érthetővé változtat' 3. 'elhárítja a veszélyt' 4. 'regionális pályázat' 5. 'mostantól fogva' EZUTÁN, CSUKLÓ, MEGMENT, KIFEJEZÉS, NYUGAT</p>	<p>6. 'a kornak megfelelő változat létrehozása' 7. 'veres hajszíni' 8. 'zavaros vallomás' 9. 'retek, uborka, zöldség' 10. 'a görög ábécé első betűje' ALFA, FEBRUÁR, MÍG, MODERNIZÁCIÓ, MELL</p>
<p>11. 'maszek utazás vége' 12. 'egyik személy sem' 13. 'megmos, takarít, megtakarít' 14. 'az állam alaptörvényeinek összessége' 15. 'másnak kárt okoz, árt' ALKOTMÁNY, FRANCIA, GONOSZ, SENKI, TOVÁBBTANUL</p>	<p>16. 'hatóság által elrendelt' 17. 'az állam pénzügyeit irányító személy' 18. 'tejszínből köpült zsiradék' 19. 'sok lépcső' 20. 'teljes terjedelmében' EGÉSZEN, FELUGRIK, HIVATALOS, MŰVÉSZET, VAJ</p>
<p>21. 'korszerű ivóedény' 22. 'többször látott és felismerni vél' 23. 'minden népre kiterjedő' 24. 'nem egyszer mondom, mert ...' 25. 'írásos utasítás' ELŐÍRÁS, ISMERŐS, MINTEGY, NEMZETKÖZI, MOHA</p>	

4. ábra Az Országos készség- és képességmérés szójelentés-olvasás feladata¹³³

A szójelentésolvasás-feladatban az öt kisbetűs definíció és az öt nagybetűs szó közötti megfelelést kell keresni, mely ebben az esetben is feladatleírással és példával kezdődik. A szójelentés feladattípusban összesen 25 pont szerezhető.

A feladatok minőségi és mennyiségi elemzése során lehetőségünk nyílik a gyermekek szóolvasásának, a szavak megértésének és a tanulók szókincsének feltérképezésére. A feladatok megoldása során összesen 149 pontot szerezhetnek. A feladatlap megoldására szánt időt is fel kell tüntetni a feladatlapon, az értékelés egyik fontos szempontja. Csoportos formában a tanulók maguk írják rá a feladat befejezésének időpontját, amely alapján a teszt kiértékelője számítja ki a feladatlap megoldására fordított időt. Az eljárás pontszáma százalékká alakítva mennyiségi értékelés során összehasonlítható a honlapon megtalálható országos átlag, a településtípusonkénti és a régiós átlagokkal.¹³⁴

¹³³ Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/05515_fuzet.pdf [2017.12.01.]

¹³⁴ Településtípus szerinti jelentés, régió szerinti jelentés <http://negyedikesmeres.oh.gov.hu/#> [2017.12.01.]

12.3.3. Összegzés

Tanulmányunk megírásának több célja volt. Elsődlegesen arra helyeztük a hangsúlyt, hogy rávilágítsunk a tudományos kutatások ismertetésével, hogy a szókincsnek milyen meghatározó szerepe van a szövegértésben, az olvasásértésben és a további tanulási képességek kibontakozásában, ezen keresztül pedig nemcsak az egész életen át tartó tanulás minőségi szintjének és irányának a meghatározásában, hanem a további boldogulás, sikeresség, alkalmazkodóképesség és a problémamegoldó-képesség kibontakozásában.

Hazai és nemzetközi vizsgálatokból már közismert, hogy a magyar gyerekek szövegértési képességének várható és tényleges szintje közötti távolságon a rövidtávú futóknak nem sok esélye van a nyeresre. Az okok összetettek, sok szempontból értelmezhetőek, de leginkább megalapozott cselekvési stratégiákat és tetteket igényelnek. Míg Nagy Józsefék kutatásából kiderült, hogy egy ötezres szókinccsel a hétköznapi életben, a mindennapi szövegek olvasásával jól lehet boldogulni, hiszen a szövegek szavainak 95%-os (ez kb. az 5000-nyi szókincs) ismerete elegendő az új fogalmak, kifejezések felfejtéséhez¹³⁵, addig Vargák kutatása azt tárta föl a tankönyvek szövegszavainak elemzésével, hogy harmadiktól nyolcadikig egy-egy tankönyvcsaládban kb. 40 000 szóval találkozunk egy általános iskolás¹³⁶. Sok esetben a szavak csupán egyszer-kétszer fordulnak elő, ami nem segíti a szavak szókincsbe való beépülését.

Olvasáskutatások igazolták, hogy a rendszeresen olvasó gyerekek szókincsre másfél vagy akár jóval több évvel is megelőzheti kortársaik szókincsét, és ez nem elhanyagolható előny az iskolai teljesítményeknél. Tanulmányunk első részében arra mutattunk rá, hogy a szókincsfejlesztés kiemelt fókuszba kell, hogy kerüljön az iskolai nevelés-oktatás minden szintjén és területén, mert a megfelelő szókincs ismerete nélkül a gyerekek nem tudnak eredményesen boldogulni az iskolában.

Ahhoz, hogy a szókincsfejlesztő munka tudatos és hatékony legyen, ismernünk kell a gyermekek szókincsének nagyságát, esetleges hiányait. Tanulmányunk második részében hazai szókincsmérő, -vizsgáló eljárásokat mutattunk be, amelyek különböző életkorokban és több szempontból igyekeznek felmérni az esetleges szókincsbeli elmaradásokat. Egyes tesztek képmegnevezéssel, mások asszociációk keresésével dolgoznak időnyomás alatt vagy anélkül, megint más tesztek az értelmes és értelmetlen szavak közti különbségtételből vonnak le következtetéseket, de vannak olyan tesztek is, melyeket a szóolvasás megismerésére dolgoztak ki, azonban ezek is alkalmasak a szókinccsel kapcsolatos bizonyos következtetések levonására.

¹³⁵ NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése.* Magyar Pedagógia, 104. (2004) 2. 123–142. p.

¹³⁶ VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete. A Szókincháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről.* (é. n.)
http://www.szokinchalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]

12.3.4. Felhasznált irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során.* Alkalmazott Nyelvtudomány, 6. (2006)1–2. 5–23. p.
- ANDERSON, R. – WILSON, P. – FIELDING, L.: *Growth in reading and how children spend their time outside school.* Reading Research Quarterly, 23. (1988) 3. 285–303. p.
- BAKER, S. – SIMMONS, D. – KAME'ENUI, E.: *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research.* Washington DC. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1998.
- BASS László [et al.]: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról.* Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, 2008. 167 p.
- BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *A 4. évfolyamos készség- és képességmérés elemzése OKM szoftverrel.* Református Pedagógiai Intézet, 2006.
http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/A%204es%20OKM%20elemz%C5%91%20szoftver_20160517_BMA.pdf [2017.12.01.]
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulásához.* Pécs : PTE, 2002.
- BIEMILLER, A.: *Size and sequence in vocabulary development: Implication for choosing words for primary grade vocabulary instruction.* In: Hiebert, E. – Kamil, M. (szerk.): *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice.* Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2005. 223–242. p.
- BISHOP, D. V. M. – SNOWLING, M. J.: *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* Psychological Bulletin, (2004) 130. 858–886. p.
- CATTS, H. W.: *Speech production/phonological deficits in reading-disordered children.* Journal of Learning Disabilities, 19. (1996) 8. 504–508. p.
- CATTS, H. W. – ALDOLF, S. M. – WEISMER, S. E.: *Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading.* Journal of Speech language and Hearing, 49. (2006) 2. 278–293. p.
- Cs. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia.* Szeged : Mozaik Kiadó, 1998.
- CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél.* Magyar Pszichológiai Szemle, 33. (1976) 3. 242–260. p.

- CSÁNYI Yvonne: *A Gardner expresszív egyszavas képes szókinccsteszt*. 1990. Kézirat
- CSÁNYI Yvonne: *A Peabody szókinccsteszt*. (é.n.) Kézirat
- FISHER, D. – FREY, N. – HATTIE, J.: *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Grades K-12. California : Corwin Literacy, 2016.
- FONT Orsolya – KÓBOR Andrea – TAKÁCS Ádám: *A nem verbális fluencia fejlődési mintázata 3. és 5. osztály között*. Gyógypedagógiai Szemle, 40. (2013) 4. 275–288. p.
- GARDNER, M. F.: *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. California : Novato, Academic Therapy Publication, 1979.
- GEREBEN Ferencné – FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsa – KAS Bence – MÉSZÁROS Andrea: *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszédfigyafékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012.
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf [2017.12.01.]
- GUTHRIE, J. – WIGFIELD, A.: *Engagement and motivation in reading*. In: Kamil, M. – Mosenthal, P. – Pearson, P. – Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research III*. Mahwah, NJ. : Erlbaum, 2000. 403–424. p.
- GYARMATHY Éva: *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Budapest : Lélekben Otthon Kiadó, 2007.
- GYARMATHY Éva: *Kognitív Profil Teszt*. Iskolakultúra, (2009) 3–4. 60–73. p.
- HATTIE, J.: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York : Routledge, 2008.
- JUHÁSZ Valéria: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Új Pedagógiai Szemle, 65. (2015) 9–10. 120–135. p.
- KAS Bence – LŐRIK József: *Útmutató a Kommunikatív Fejlődési Adattár-3 felvételéhez és értékeléséhez*. (é.n.) Kézirat
- KAS Bence – LŐRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea: *A nyelvi fejlődés megismerése korai, szülői kikérdezésen alapuló eljárással*. Előadás a VII. Országos Neveléstudományi Konferencián. 2007.
- KAS Bence – LŐRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea – KOMÁROMINÉ KASZIBA Henrietta: *A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata*. Gyógypedagógiai Szemle, 38. (2010) 2.

- KIEFER Ferenc: *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.
- KOHLMANN Ágnes: *Diszlexiások/diszgráfiások anyanyelvi és idegen nyelvi szókincsz-szerkezete*. In: Váradi Tamás (szerk.): *AlkNyelvDok8. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézet, 2014.
<http://www.nytud.hu/alknyelvdok14/proceedings14/kohlmann.pdf>
 [2017.12.01.]
- KORKMAN, M. – KEMP, S. L. – KIRK, U.: *Effect of age on neurocognitive measures of children ages 5–12: a cross-sectional study of 800 children from the United States*. *Developmental Neuropsychology*, 20. (2001) 1. 331–354. p.
- KUN Miklós – SZEGEDI Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1996.
- KUNCZ Eszter: *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Budapest : Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, 2007.
- KUNOS István: *Önismeret*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.
- LOMBARDINO, L. J. – RICCIO, C. – HYND, G. W. – PINHEIRO, S.: *Linguistic deficits in children with reading disabilities*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6. (1997) 3. 71–78. p.
- LŐRIK József – MÁJERCSIK Erzsébet: *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LŐRIK József – AJTONY Péter – PALOTÁS Gábor – PLÉH Csaba: *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LŐRIK József: *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2015.
- LUKÁCS Ágnes: *Szótanulás*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.
- LYON, G. R. – SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53. (2003) 1. 1–14. p.
- MATUTE, E. – ROSSELLI, M. – ARDILA, A. – MORALES, G.: *Verbal and nonverbal fluency in Spanish speaking children*. *Developmental Neuropsychology*, 26. (2004) 2. 647–660. p.
- MEIXNER Ildikó: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest : ELTE – BGGYFK, 2000.

- MÉSZÁROS Andrea – KÓNYA Anikó – KAS Bence: *A verbális fluenciatesztek felvételeinek és értékelésének módszertana*. *Alkalmazott Pszichológia*, (2011) 2. 53–76. p. http://ap.elte.hu/wpcontent/uploads/2015/07/APA_2011_2_MESZAROS_ETAL.pdf [2017.06.12.]
- NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése*. *Magyar Pedagógia*, 104. (2004) 2. 123–142. p.
- NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2010.
- NEISSER, U. [et al.]: *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologist*, 51. (1996) 77–101. p.
- NICOLSON, R. – FAWCETT, A.: *Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum*. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behaviour*, 47. (2009) 1. 117–27. p.
- OS Hungary Tesztfejlesztő. (é.n.) <http://www.oshungary.hu/hu/tesztkatalogus-oshungary/wppi-iv/#6932> [2017.12.01.]
- PLÉH Csaba: *A gyermeknyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2006.
- PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2014.
- RIBAUPIERRE, A. D.: *Working memory and attentional processes across the lifespan*. In: GRAF, P. – OHTA, N. (szerk.): *Lifespan Development of Human Memory*. Massachusetts : The MIT Press, 2002.
- RICKETTS, J. – NATION, K. – BISHOP, D. V.: *Vocabulary is important for some, but not all reading skills*. *Scientific Studies of Reading*, 11. (2007) 3. 235–257. p.
- ROWE, D. W.: *The big picture: A quantitative meta-analysis of reading comprehension research*. Bloomington : Indiana University, Language Education Department, 1985.
- SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A.: *Dyslexia (specific reading disability)*. *Biological Psychiatry*, 57. (2005) 11. 1301–1309. p.
- STAHL, S. – FAIRBANKS, M.: *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 56. (1986) 1. 72–110. p.
- STEKLÁCS János – JÓZSA Krisztián: *Az olvasástanítás kutatásának helyzete*. Készült a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára. Szeged, 2007.
www.tfk.kefo.hu/images/TVK_dokuk/olvasasert/olvtanitas_kutatas.doc [2017.12.01.]

- TÁNCZOS Tímea: *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. 2014. Doktori értekezés
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf
[2017.05.15.]
- VAJDA Zsuzsanna: Bass László – Dr. Kő Natasa – Kuncz Eszter – Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes – Mészáros Andrea – Mlinkó Renáta – Nagyné Dr. Réz Ilona – Rózsa Sándor: Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, Budapest, 2008, 167 oldal. Magyar Pszichológiai Szemle, 66. (2011) 2. 437–440. p.
- VARGA Kornél: *Tankönyvek szókészlete. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről*. (é. n.)
http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php [2017.12.01.]
- VELLUTINO, F. R. – FLETCHER, J. M. – SNOWLING, M. J. – SCANLON, D. M.: *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* Journal Child Psychol & Psychiat, 45. (2004) 1. 2–40. p.
- WOODS, S. P. [et al.]: *Action (verb) fluency: Test-retest reliability, normative standards, and construct validity*. Journal of International Neuropsychological Society, 11. (2005) 4. 408–415. p.
- ZSOLDOS Márta – FAZEKAS Andrea: *Az aktív fogalmi szint vizsgálata diszfáziás és nem diszfáziás hallássérült tanulóknál*. Gyógypedagógiai Szemle, 33. (2005) 2. 100–112. p.

12.4. JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA: SZÓKINC-S-AKTIVIZÁLÓ ÉS SZÓKINC SBŐVÍTŐ JÁTÉKOK A SZÖVEGÉRTÉS-FEJLESZTÉS MEGSEGÍTÉSÉRE

12.4.1. Bevezetés

A szókincs szerepe az olvasáselsajátításban és a szövegértés-fejlődésben, szókincskutatások, szókincsvizsgáló eljárások című tanulmányunkban (lásd a jelen kötetben) leírtuk azokat a kutatásokat, amelyek indokolják, hogy miért kell a szókincs fejlődésére kiemelt hangsúlyt helyezni az oktató-nevelő munka során. A szókincs fejlesztésének a leghatékonyabb módszere kétségkívül a gyakori rendszerességű, sokféle témában történő olvasás. Közismert tény, hogy gazdag szókincsű olvasóvá csak megfelelő literációs környezetben válhat az ember, ami nem minden kisgyerek számára adatik meg. A pedagógiai munka során ennek kompenzálására sokféle lehetőséggel próbálkozhatunk: megkísérelhetjük, hogy egy nem olvasó családban nevelkedő gyerek olvasási motivációját örömszerző olvasmányokkal felkeltjük, hogy a spontán szókincs- és tudásfejlődését ezzel segítsük elő a leghatékonyabban, mindemellett pedig behívhatjuk őt olyan, anyanyelvi tudatosságot fejlesztő játékokba, amelyek aközben, hogy kialakítják a nyelvre érzékeny gondolkodását, egyszerre szókincsnövelő hatást is kifejtenek.

Jelen írásunkban olyan szókincsbővítő és -aktivizáló játékokat gyűjtöttünk össze és alkottunk, amelyek úgy fejlesztik a szókincset, hogy közben örömet is szereznek. Minden játék többszörösen kipróbált, és jórésztük tetszőlegesen könnyíthető vagy nehezíthető a játékosok életkora, kognitív érettsége és tudása szerint.

A játékok egy része egyedül is játszható, más részük kis, illetve nagyobb csoportokban, akár osztályban is. Igyekeztünk olyan játékokat összegyűjteni, amelyek nem vagy csak kevés eszközt igényelnek. Más részük adekvát társas- vagy kártyajátékok ismertetését tartalmazza. Egyes társasjátékokat pedig csapatjátékká alakítottunk, más kártyajátékokat viszont sikerült szókincs-aktivizáló vagy szókincsfejlesztő kártyajátékokká átalakítanunk.

A gyűjteményünkben nem közöljük olyan, szókincsbővítésre is alkalmas közismert játék szabályát, mint például az Amerikából jöttem; Ország-város, fiú-lány; Barkochba; Fekete-fehér-igen-nem; Mit visz a kishajó?; Scrabble; szójátékok: szinonimák, ellentétek, kakukktojás, mondatlánc, anagramma stb. Ezek szabálya könnyen megtalálható az interneten is számos helyen. Ajánljuk a Szómágus kártyajátékot, amelyet kimondottan kisgyerekeknek fejlesztettek ki. A közel 50 szabály mind-mind az iskola-előkészítést segíti elő játékosan az anyanyelvi tudatosság fejlesztésével, a memóriajátékokkal, transzformációs játékokkal, szerialitások, térirá-

nyos lehetőségekkel. A játékcsalád 4–8 éveseknek készült különböző kártyacsomagokkal, az adott játékszabályokat a megfelelő életkorokhoz igazították.¹³⁷

A szókincsfejlesztő játékok legelején a keresztrejtvényekről szólunk, amelyeknek véleményünk szerint érdemes lenne iskolai, könyvtári keretek közt nagyobb szerepet kapniuk, majd a betűmanipulációs játékok közül közlünk néhányat, utána szógyűjtős, asszociációs, végül kommunikációs játékok következnek. A játékok csoportosítása nem volt mindig egyszerű és egyértelmű sem, de fő célunk szerint a legtöbb komplex fejlesztést rejt, miközben szórakoztatóak is.

12.4.2. A keresztrejtvények

A keresztrejtvények szókincsfejlesztő hatása vitathatatlan, mégis, úgy véljük, jelentőségükhöz képest a keresztrejtvényfejtés nincs a gyerekek kedvenc időtöltései közt. Az első keresztrejtvény 1913-ban jelent meg egy New York-i lapban, a *World*-ben. Magyarországon a *Ma este* című újságban jelent meg először, 1925-ben. Ma már nemcsak az újságárusnál, hanem szinte minden élelmiszerboltban is kaphatóak. Számptalan rejtvényt találunk az interneten, de az online keresztrejtvény-programokkal magunk is készíthetünk különböző típusokat.¹³⁸ A keresztrejtvények motiváló ereje miatt az oktatásban is egyre gyakrabban jönnek szembe velünk kisebb, egyszerűbb változataiban, a munkafüzetekben, tankönyvekben. Tanórákba is remekül beépíthetők akár összefoglalásként, felelevenítésként vagy motivációs céllal.

A keresztrejtvények gyakran négyzet vagy téglalap alakú négyzetrácsos felületek (újabbban csillag, gyémánt, homokóra stb. alakúak is lehetnek), amelynek négyzeteibe egymás alá vagy mellé betűket kell írni úgy, hogy a betűket a megfelelő irányba (többnyire balról jobbra vagy fölülről lefele) összeolvasva értelmes szavakat kapjunk vagy azok rövidítéseit, illetve részeit. A beírandó szavakhoz általában rövidebb meghatározások, szinonimák, antonimák vagy a megfejtésre vonatkozó egyéb utalások, körülírások, befejezetlen szerkezetek, alá-fölrendelt szavak találhatóak.

Megfejtésre készítési motívumként gyakran alkalmaznak elkezdett, de a csattanót nem tartalmazó vicceket, humoros mondásokat. A csattanót a megfejtésből tudhatjuk meg.

A keresztrejtvényfejtéshez ismerni kell különböző rejtvényfejtő mechanizmusokat, szabályokat, ki kell alakítani egyfajta keresztrejtvény-fejtő rutint. Például

¹³⁷ A Szómágus kártyákkal játszható számtalan írás-olvasás előkészítő, fejlesztő játékról itt található leírás: JUHÁSZ Valéria: *Óvodások, kisiskolások írás-olvasás előkészítése, fejlesztése a Szómágus kártyajátékokkal*. 2017. Könyv Könyvtár Könyvtáros 27. (2017) 3. 42–47. p.

¹³⁸ pl. *Puzzle-Generator Windows Tool to create your own puzzles and crosswords*. <https://puzzle-generator.com/en/index.php> [2017.12.01.] vagy *Crossword Compiler for Windows*. <https://www.crossword-compiler.com/types.html> [2017.12.01.]

a felkiáltójellel gyakran arra utalnak, hogy a szó formájával kell valamit végezni, nem pedig a szójelentés tartalmával kapcsolatos a feladat. A következőkben nézzünk pár példát olyan rutineljárásokra a felkiáltójellel kapcsolatban, amelyet valószínű a keresztrejtvényekben található szűk hely ihletett.

Feladvány	Megfejtési eljárás
Ruha eleje! (két betű)	A ruha szó elejét kell beírni, tehát a megoldás a 'ru'.
Kevert hab! (három betű)	Itt a 'hab' betűsorrendtől eltérő betűsorrend a megfejtés, pl.: 'bha', 'bah', 'hba', 'abh', 'ahb'.
Paraván oldalai! (két betű)	A paraván szó két oldalán, vagyis az elején és a végén lévő betűk a megoldás, tehát a megoldás: 'pn'.
Toledo határai! (két betű)	Itt sem a város, vagyis egy földrajzi hely határait kell beírni, hanem a Toledo szó kezdő- és utolsó betűjét, tehát 'to'.
Homokszem! (két betű)	A felkiáltójel utal arra, hogy a homokszem szóban lévő kis szórészlet lesz a megoldás, pl. 'ks'.
Duótag! (egy betű)	A duó szóból egy betűt kell beírni, pl. 'd', 'u' vagy 'ó'.
Távoli részlet! (két betű)	A távol szóból kell beírni egy részletet, pl. 'áv', 'vo', 'ol' stb.
Középen nyit! (két betű)	Az előzőek alapján: 'yi'.
Egy harmada! (egy betű)	Az előzőek alapján az 'egy' szó három betűjéből az egyik.
Bér eleme! (egy betű)	Az előzőek alapján a bér szó valamelyik betűje.
Indul az ügyelet! (két betű)	A szó eleje: 'üg'
Mentében van! (két betű)	A 'mente' szóban lévő két egymás melletti betűt kell beírni.
Vasdarab! (egy betű)	A 'vas' szó egyik betűje a megoldás.
Fél fánk! (két betű)	A fánk szó első vagy második fele, tehát: 'fá' vagy 'nk'.
Aerobik kezdete! (két betű)	Az előzőek alapján az aerobik szó első két betűje: 'ae'
Bók vége! (Egy betű)	A bók szó utolsó betűje a 'k'.
Gazban áll! (Egy betű)	Az előzőek alapján a gaz szó közepe, hiszen benne van a szóban, tehát: 'a'.
Dióbél! (Egy betű)	Az előzőek alapján a bél szó közepe, hiszen a szó belseje, tehát: 'i'.

Tükörcserép! (két betű)	Az előzőek alapján a tükör szó egy része.
Párosan nyes!	A nyes páros betűi, tehát a 2. és a 4.: 'ys'.
Metrószakasz! (két betű)	A metró szó két egymást követő bármely betűje.
Hazai bank névbetű! (három betű)	A névbetű a szó betűszója, vagyis a bank nevének első betűi, pl.: OTP.
Kiejtett betű!	Egy mássalhangzó úgy leírva, ahogy ejtjük, pl. 'bé', 'ká'.
Véna egynemű betű! (két betű)	A véna szónak vagy a magán- vagy a mássalhangzóit kell beírni, tehát a megoldás lehet 'vn' vagy 'éa'.
Római három! (három betű)	A hármat kell római számmal beírni, tehát: 'III'.

1. táblázat A keresztrejtvények sajátos feladványai és megoldásai

A fent leírt rejtvényfejtő rutinok már fel sem tűnnek a keresztrejtvényfejtésben jártas embereknek, ezeket azonban meg kell tanítani a kezdő rejtvényfejtőknek, mert önkényes szabályok alapján alakult ki pl. a felkiáltójel ilyen értelmezése. Rengeteg más rövidítéssel is dolgozik, amelyek némelyike a mindennapokban használatos, más része iskolai tudásból származik, pl. kémiai elemek vegyjele.¹³⁹

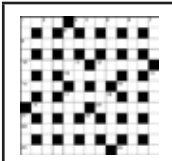
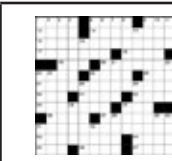
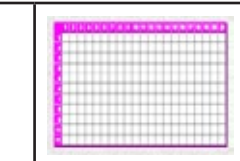
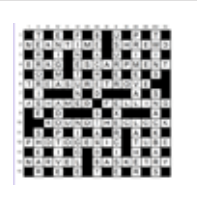


A következőkben sorra vesszünk néhány keresztrejtvény-típust.

12.4.2.1. Szókereső

Egyes keresztrejtvényekben csupán összekevert betűkből kell kiemelni értelmes szavakat (vizuális alak-háttér megkülönböztetés), melyek vagy meg vannak adva előre, vagy csak tematikailag van megadva, hogy melyik szómezőben keressünk szavakat, illetve hogy hányat keressünk ezekből. Ezek a vizuális kiemelést, szófelismerést fejlesztő keresztrejtvények igen hasznosak kezdő író-olvasó gyerekeknek is, mert segítik a szavak analizálását, szintetizálását, illetve azok helyesírásának tudatosodását. Ilyenek a mobil applikációs szókereső játékok is.

Kinézetre különböző stílusú keresztrejtvényeket ismerünk. Például:

¹³⁹ A rejtvényfejtéshez segítséget nyújthatnak rejtvényfejtő lexikonok, például akár internetes is: *Online Rejtvenylexikon*. <http://www.rejtvenylexikon.hu/> [2017.12.01.]

		
angol stílus	amerikai stílus	olasz módra
		
francia típusú	skandináv	rejtvénytízget

2. táblázat Keresztrejtvény-típusok

A keresztrejtvények – fentebb leírt megoldási stratégiái mellett – szoros szóegyüttjárásokat is kialakítanak a szinonimák, antonimák, rövidke meghatározások, alá-fölérendelt szavak közt, pl. az ‘előidéz’ hívószóként működik az ‘okoz’ szóra, a ‘véd’, az ‘óv’ szóra, ugyanakkor a ritkább szavak is gyakran előkerülnek, mint a ‘lendület’-re az ‘elán’, a ‘listavezető’-re az ‘első’ szó, az ‘anyóra’ a ‘néne’, a ‘lombtalan’-ra a ‘tar’ szó stb.

Találhatunk olyan online betűkirakó és szójátékokat is, mint pl. a betűvető többféle változata, akasztófa, szókirakó, szókereső stb., melyek az internetes közeg miatt motiválóbba egyes gyerekek vagy korosztályok számára, mint a papíralapú változataik.

Úgy véljük, nem lenne haszontalan az iskolai oktatásba is bevezetni komolyabban a keresztrejtvényfejtést, akár írás-olvasás órák részeként, akár egyéb, anyanyelvi tudatosságot fejlesztő foglalkozások keretében ágyazva.

12.4.3. Betűjátékok, betűkből szavak, szókigyóvariációk

12.4.3.1. Szóláncjáték-változatok

A szólánc játékok lényege az, hogy mindenkinek egy szóval kell folytatnia (mondania/írnia) egy bizonyos szabály szerint elindított láncot. Az alábbiakban részletezünk néhány szóláncot, a klasszikus „utolsó betűs” változatot nem írjuk le.

1. Kiválasztunk egy hangot/betűt és olyan szavakat kell gyűjteni, ami ezzel kezdődik. Lehet szűkíteni a kört pl. csak főneveket, élőlényeket, híres embereket, földrajzi neveket stb. lehet mondani (pl. Ország-város játék).

2. A kiválasztott hanggal/betűvel végződjön a szó!
3. Minden szóban kétszer forduljon elő az adott betű!
4. Érdekes betűkapcsolatok gyűjtése. Pl. a szó közepén legyen „rf”: karfiol, férfi, morfium stb.
5. A játékvezető mond egy szót, és továbbadja a labdát a következő játékosnak, aki elismétli a szót, és hozzátesz egy másikat. A következőnek már mind a két szót el kell ismételnie, és egyet hozzátenni. Nehezíthetjük úgy a játékot, hogy nem sorban dobjuk a labdát.
6. Az Utolsó betű kártyajáték (*Thinkfun*) 61 asszociációt keltő kártyát tartalmaz. Minden játékos öt kártyát kap. A kezdő játékos a pakliból felcsep egy kártyát, és mond róla egy szót, például sajt. Ezután az összes játékos a saját kártyáit vizslatja, és olyan kártyát keresnek, amiről tudnak olyan szót mondani, ami az elhangzott szó utolsó betűjével kezdődik (sajt -> tikkadt). A játékot az nyeri, aki elsőként játssza ki az utolsó kártyáját.

12.4.3.2. Csak a végét!

Ajánlott életkor: 7+

A játékosok száma: 5–20 fő

A játék célja: minél hosszabb szókégyót létrehozni

Játékleírás: A gyerekek közül kiválasztunk egyet, aki kezdi a játékot, neki mondania kell egy összetett szót (például: kapufa). Ezután a második játékosnak olyan összetett szót kell mondania, aminek az első tagja azonos az előzőleg elhangzott szó utolsó tagjával (például kapufa -> fakanál). Addig kell folytatni az adott kört, ameddig tudnak olyan szót mondani, amelyik a szabálynak megfelelő. Ha megszakad a kör, akkor az a játékos mond új kezdőszót, aki előtt megszakadt a kör. Kiköthetjük, hogy csak olyan összetett szót lehet mondani, aminek a második felével tudnak új szót mondani. Így igazán hosszú szókégyó hozható létre.

Játékváltozat: Párokban írnak összetett szavas szókégyót adott idő alatt. Az a páros nyer, aki több szót tud így írni.

12.4.3.3. Szókockacukor

Ajánlott életkor: 10+

A játékosok száma: minimum 6 fő

A játékhoz szükséges eszközök: 1 doboz kockacukor, filctoll, csapatonként 1 db sál, papír és íróeszköz.

A játék célja: a betűoldalas kockacukrokból minél hosszabb értelmes szót tartalmazó torony építése

A játék leírása: A résztvevők 3 fő csoportokat alkotnak. A csapatok játékosonként 3-3 kockacukrot kapnak. A játékosok minden kockacukorra 2-2 be-

tűt írnak, azután továbbadják. Minden kockacukor minden oldalán legyen betű! További megkötés, hogy egy játékos egy betűt csak egyszer használhat, de nem beszélhetik meg, hogy ki milyen betűt ír. Hívjuk fel a figyelmüket, hogy magánhangzót és mássalhangzót is írjanak! Ha már minden kocka minden oldalán van betű, akkor minden csoport körbeül egy-egy asztalt. Az egyik játékosnak bekötik a szemét, ő lesz az építő. A feladat az, hogy a bekötött szemű játékosnak a társak szóbeli instrukciói alapján az asztalon lévő kockacukrokból egy álló oszlopot kell felépíteni úgy, hogy legalább az egyik oldalán értelmes szó jöjjön ki. Annál jobb a megoldás, minél magasabb az oszlop – minél hosszabb a szó –, illetve ha az oszlop többi oldalán is értelmes szó jön ki. Egy menet addig tart, ameddig az egyik csapat elkészít egy szóköccacukor-oszlopot. A játék mindenkinek megáll, ha valahol jelzik, hogy kész vannak egy szóval. A szót fel kell olvasni. Annyi pontot kap a csapat, ahány betűből álló szótornyot sikerült felépíteni. Figyelni kell a csapatoknak egymásra, mert a felolvasott szavakat újra már senki nem építheti fel. A felolvasás után minden csapat folytatja a játékot. A szófelépítők új szót kezdenek, a már felolvasott szóhoz nem rakhatnak új elemeket, a többi csapat folytatja a már megkezdett szavának az építését. A menet végét jelenti egy csapatnak az, ha ledől az oszlop. Ekkor új építőt választanak, és a játékot folytathatják. Azonos szótövű, de toldalékolt szavak nem számítanak külön szónak. Tehát ha egyszer már felolvasták a ház szót, akkor már nem számít új szónak a házas, házban stb. alak. Az a csapat nyer, aki hamarabb eléri az ötven pontot.

Játékváltozat: A játékot időre játsszuk. Minden csoportnak 2 perce van arra, hogy egy adott játékos szóoszlopot építsen. Ha nem sikerül két perc alatt, új játékos kezd az új kört. Egy kör azt jelenti, hogy minden játékos épített már tornyot.

Az építő csak az egyik kezét használhatja az építés során.¹⁴⁰

12.4.3.4. Ne mondd ki! Kettő marad, egy megy

Ajánlott életkor: 8+

A játékosok száma: 2+

A játék célja: értelmes hárombetűs szavak alkotása

A játék leírása: az első játékos kitalál egy hárombetűs szót, amit körülír, de nem mond ki. A következő játékos, miután kitalálta, hogy mi volt az eredeti szó, gondolatban megváltoztat benne egy hangot, hogy egy másik értelmes szót alkosson. Ennek az új szónak a meghatározását mondja el a következő játékosnak, de magát a szót nem mondja ki. Aki nem tud új szót alkotni, annak segítsünk.

Pl. Az első játékos azt mondja: „maga után von” – erre gondol: ‘húz’, de nem mondja ki. A második kigondolja a szót, kicserél egy betűt, és ebből lesz a ‘ház’

¹⁴⁰ A játék eredeti forrása: *Pedagógiai játékok III. A kooperációs készséget fejlesztő játékok*. <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=178> [2017.12.01.]

szó, de nem mondja ki, csak ezt mondja: „lakunk benne”. A következő kitalálja, ‘ház’, a ‘z’ helyére ‘t’ kerül: „a hassal szemben van a test másik oldalán”: ‘hát’, 168 óra: ‘hét’ stb.

Megjegyzés: Nagyon kell figyelni végig mindenkire, hogy tudjuk követni a ki nem mondott szavak alakulását, mert könnyíti és gyorsítja a megfejtését.

Játékváltozat: négybetűs szavakkal is lehet játszani

12.4.3.5. Szógyűjtés dobókockákkal

Ajánlott életkor: 8+

A játékosok száma: 4+

A játékhoz szükséges eszközök: személyenként egy dobókocka, papír és íróeszköz

A játék célja: A dobókockával dobott számoknak megfelelő betűszámú szavakat írni, minél többször dobni és írni időnyomás alatt.

A játék leírása: Minden résztvevőnél van egy kocka. A játék 2 percig tart. Időnyomás alatt kell a dobókockával dobni, utána annyi betűből álló szót leírni, ahányast dobott, és így tovább, dob, leírja a dobott számot, szót ír, dob..., amíg le nem jár az idő. Az ellenőrzés miatt mindig le kell írni a számot is a szó elé, ahányast dobott. Az idő lejártakor össze kell adni a dobókockán dobott számok összegét, meg kell számolni a szavak betűszámát (a kétjegyű betű egynek számít), és ha egyezik a kettő, az nyer, aki két perc alatt a legnagyobb összeget dobta, és egyezik a betűk számával is.

Játékváltozat: Csapatokban játszunk, míg az egyik dob, a másik csapat tagja ellenőrzi, majd szerepcsere következik az idő lejártá után. A játékosok pontjait csapatonként összesítve vezetjük.

Meghatározhatjuk, hogy a páros számú dobásokra főnevet, a páratlanokra igét írunk stb.

Két kockával dobnak, így előfordul, hogy akár 12 betűs szavakra is sor kerülhet.

12.4.3.6. Szótaglegó¹⁴¹

Ajánlott életkor: 7+

Játékosok ajánlott száma: 1+

A játékhoz szükséges eszközök: szótagkártyák

A játék célja: a szótagokból szóalkotás

A játék leírása: Számos szót föl-vágunk szótaggá, és kiterítjük magunk elé őket összekeverve. Előre meghatározott időre kell összeállítani annyi szót, amennyit tudnak a játékosok: két szótagos 4 pont, három szótagos 8 pont, négy szótagos

¹⁴¹ A játék eredeti szótag-manipulációs fejlesztésről szóló szakirodalmi forrása: JUHÁSZ – KÁLLÓ, 2017.

12 pont. Minden szót írjanak le egy papírra, utána a már felhasznált szótagokat vissza kell tenni középre, hogy újra használhatóak legyenek új szó alkotásához! Egy szótagot csak egyszer lehet felhasználni egy szóban, de ez változtatható is akár.

Ha lejárt az idő: felolvassák a kirakott szavaikat. Akinek a legtöbb pontja gyűlt össze a szótagokból alkotott szavakból, az nyeri a játékot. Minden játékos ugyanabból a kupac szóból játszik, ami ki van terítve az asztalra, ezért szemfülesnek kell lenni.

Játékváltozat: A szótagokat legők oldalára írjuk fel alkoholos filccel, amely később lemosható. A hárombetűs szótagokat 3 vagy 6 egységnyi méretű legóra, a kétbetűs szótagokat 2 vagy 4 egységnyi méretű, az egybetűseket pedig 1 vagy 2 egységnyi legóra. A kétjegyű mássalhangzó egy betűnek számít. Egy legő alaplapot ülnek körbe a játékosok, azon építetik a szavakat.

Ajánlott szótagok

tor	var	ma	me	sa	ko	más	ca	e	ti	ka	la	pu	szek
por	nu	szor	tu	fű	sí	lé	ó	va	ba	csa	rem	vi	nár
ló	pap	á	pas	ság	tyu	ra	nya	vé	szu	mo	asz	ki	kör
té	bor	sze	gás	rény	lya	kér	har	he	tü	mu	ö	mar	aj
se	tá	ló	vasz	pa	bú	lá	rú	zi	tó	fo	al	fé	csi
per	só	tal	na	ta	szes	haj	kat	ge	ga	fár	go	po	ke
gas	pír	ví	nal	sű	ve	ku	csu	mat	te	ol	tés	bo	pi
sás	pac	rac	va	rí	hár	róz	fa	ró	rok	szok	ri	ce	ko
má	fe	ut	ös	fur	to	sza	mű	u	ro	a	lő	ha	ac
tár	vény	jás	szály	száj	kon	be	ru	vá	bu	zsi	szi	goly	le
fon	vá	lász	var	ros	szás	já	tú	lab	zás	bá	sár	ték	ú
dá	li	fű	hu	lap	szü	gol	ver	sú	let	zat	ret	mor	tás

3. táblázat Ajánlott szótagok szókirakóhoz

12.4.3.7. Szódszungel¹⁴²

Ajánlott életkor: 7+

A játékosok száma: 2+

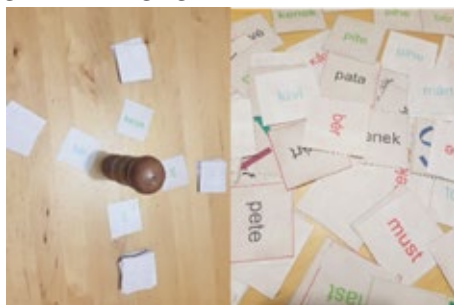
A játékhoz szükséges eszközök: szódszungeles kártyák, középre egy nem szúrós tárgyat, egy 'totemet' teszünk, amit elrabolhatnak a gyorsasági párbaj során egymás elől

A játék célja: a szófelismerési rutin fejlesztése

A játék leírása: A játékosok körbeülnek. Egyenlően szétosztjuk közöttük a 68 db szódszungeles kártyát, amin rövid szavak vannak. Mindenki lehelyezi az asztalra maga elé egy kupacban lefelé fordítva a saját kártyáit, toronyszerűen egymásra helyezve. Az asztal közepén mindenki számára könnyen elérhető helyen letesszünk egy tárgyat (pl. borsőrőlő, babzsák). A legfiatalabb játékos felfordítja a legfelső kártyáját, amin egy rövid szót lát, pl. 'most', és felolvassa. A következő játékos is fölfordítja az övét, ő is felolvassa, és így megy tovább a kör. Ha két játékos ugyanazt a szót látja a felfordított kártyáján, akkor a kártyatulajdonosok között párbaj következik: a közepen lévő totem után kapnak. Aki később kapja el, azaz a lassabb játékos begyűjti az ellenfele felfordított kártyáit és az esetlegesen a totem alatt lévőeket is (tehát nem minden játékosét), és a magáéval együtt a kártyakupaca alá helyezi. A cél az, hogy minél hamarabb elfogyjon a kártyánk.

A speciális lapok színesítik a játékot: a befelé mutató nyilakat meglátva valamelyik játékosnak azonnal meg kell ragadni a totemet. Akinek ez a leggyorsabban sikerül, a felfordított kártyáit berakhatja a közepen lévő totem alá. A befelé mutató, ám színes nyilak hatására a formák helyett a színek egyezőségét kell figyelni az első párbajig.

Megjegyzés: Hasonló írású szavak, ha ugyanolyan színnel vagy betűtípussal vannak írva, könnyen összekeverhetők, nagyon kell figyelni. Saját magunk is készíthetünk ilyen szavakat, de figyelni kell, hogy megfelelő számú hasonló szó legyen a kupacban, és mindegyikből meglegyen minden szín.



1. ábra A Szódszungel kártyái

¹⁴² A játék eredeti forrása: a szódszungel alapötletét a Jungle speed társasjáték (Asmodée) ötlete adta. <https://www.youtube.com/watch?v=c8F53Hwm5iI> [2017.12.01.]

Szólista a játékhoz:

most, mást, must, márt
nyal, nyál, nyél, nyel
szór, szór, szúr, szúr
pata, pete, pite, pihe
bár, bőr, bír, bér
Viki, kivi, kává, véka
gyűrű, győri, gyúró, gyűrő
zsúros, zsúris, zsiros, szúrós,
torok, török, tőrök, túrok
kerék, kerek, kérek, kenek
pottyán, tottyán, lottyán, kottyán.

A szavak különbözhetnek színben, formában (nagy nyomtatott betű, kis nyomtatott betű és írott betű) és betűtípusában is.

12.4.3.8. Verses hangcsere

Ajánlott életkor: 8+

A játékosok száma: 6+

A játékhoz szükséges eszközök: versrészletek, papír, íróeszköz

A játék célja: Verseket kell hibátlanul felolvasni úgy, hogy egy adott betűt folyamatosan más adott hangra cserélünk.

A játék leírása: Két csapat van. Az egyik csapat egyik játékosa húz egy versrészletet, aminek a sarkában lát egy kék betűt és egy nyilat, ami egy másik, piros színű betűre mutat. A versben lévő kék betű helyett mindig a piros betű hangját kell kiejtenie a felolvasónak. Ha hibátlanul sikerül, a csapaté a pont, és a másik csapat játékosa húz verset. Ha nem sikerül, akkor a másik csapat próbálkozhat a felolvasással.

Például:

<i>Petőfi Sándor</i> <i>FÜSTBEMENT TERV</i>	(a → á)	Ehelyett így:
<i>Egész úton — hazaafelé —</i> <i>Azon gondolkodám:</i> <i>Miként fogom szólítáni</i> <i>Rég nem látott anyám?</i>		<i>Egész úton — házafelé —</i> <i>ázon gondolkodám:</i> <i>Miként fogom szólítáni</i> <i>Rég nem látott anyám?</i>
<i>Mit mondok májd először is</i> <i>Kedvest, szépet neki?</i> <i>Midön, mely bölcsöm ringátá,</i> <i>A kárt terjeszti ki.</i>		<i>Mit mondok májd először is</i> <i>Kedvest, szépet neki?</i> <i>Midön, mely bölcsöm ringátá,</i> <i>A kárt terjeszti ki.</i>

4. táblázat A Verses hangcsere nevű játékra példa

Megjegyzés: Ha a játék ügyesen megy a résztvevőknek, nem kell színeznii a betűket.

12.4.3.9. Verses szócsere

Ajánlott életkor: 10+

A játékosok száma: 6+

A játékhoz szükséges eszközök: papír, íróeszköz, versrészletek

A játék célja: A játékot az a csapat nyeri, aki az adott versben vagy versrészletben több olyan szót talál, amelyet, ha a megadott szempont alapján megváltoztat, a vers még érthető marad.

A játék leírása: Versrészletet adunk a csapatoknak, mindegyiknek ugyanazt. Négy percen belül kell találniuk a versrészletben olyan szavakat, amelyekben, ha egy vagy két betűt kicserélnék, még akkor is a versrészletbe illő szót kapnak. Ahány ilyen versbe illő szót sikerül hangcserével (esetleg hangkihagyással, hangbetoldással) találniuk, annyi pontot kap a csapat. Fenn-fönn csere nem számít új szónak például, mert a jelentése nem változik.

Megjegyzés: Ne válasszunk túl hosszú versrészletet! Sok idő elmegy azzal is, ha új verset kapnak, és értelmezniük is kell. Ismert verssel könnyebb játszani, mert annak az értelmét már ismerik, így a szócserek is jobban szövegbe illőek lehetnek. Az egész versnek nem kell az összes szócserevel értelmesnek lennie, de ha mégis sikerül, akkor arra plusz két pontot kap a csapat.

Petőfi Sándor: Füstbement terv

Egész úton — hazafelé —

Azon gondolkodám:

Miként fogom szólítani

Rég nem látott anyám?

Egész: Egér (Egérúton hazafelé is értelmes – itt a helyesírást már nem kell figyelembe venni, hogy az egész út külön, de az egérút egybe)

hazafelé: háza felé

miként: miért

rég: még

Megjegyzés: Eleinte csak egy-két versszakot adjunk a játékosoknak!

12.4.3.10. MondatDOBÓkocka

Ajánlott életkor: 10+

Játékosok ajánlott száma: 2+

A játékhoz szükséges eszközök: 5 db dobókocka

A játék célja: A játékot az az egyén, csapat vagy pár nyeri, aki előbb tud a szabálynak megfelelő mondatot írni.

A játék leírása: Az egyik csapat dob a dobókockákkal, a dobó hangosan felolvassa a kidobott számokat az öt dobókockán: pl. egy, öt, négy, négy, öt. A sorrendnek nincs jelentősége. A cél az, hogy a játékosok mielőbb olyan grammatikailag helyes mondatot alkossanak, amiben a szavak a dobókockák értékének megfelelő betűszámú szavakból állnak. Minden csapat egy közös mondaton dolgozik. A mondaton belüli betűszámsorrend nem számít. A mondatot le kell írni. Aki kitette a mondatvégi írásjelet, szól, hogy kész. A kör befejeződik, a játékos felolvassa a mondatot, a többiek ellenőrzik. Ha a mondat a többiek szerint megfelel a szabályoknak, a csapat pontot kap.



2. ábra A dobott kockák és a példamondatban szereplő szavak betűszáma szerint alkotott kockasorozat

Elfogadható mondat például a fenti kockasorrendnek megfelelően: *A levél most korán jött.*

Megjegyzés: Könnyebb, ha a kisebbek eleinte 3 fős csapatban vagy párban játsznak, mert ötleteket adhatnak egymásnak.

12.4.3.11. Betűfogó

Ajánlott életkor: 8+

Játékosok ajánlott száma: 4+

A játékhoz szükséges eszközök: papír és íróeszköz

Kisebb gyermekek esetében számítógép, projektor és ppt is szükséges lehet.

A játék célja: Az a páros nyeri a játékot, aki a szóépítéssel a legtöbb pontot szerzi.

A játék előkészítése: A játékot azzal kezdjük, hogy a gyermek ujjaihoz betűket rendelünk. Válasszunk két, egymástól eltérő betűket tartalmazó ötbetűs szót. Az egyik szó betűit sorrendben a bal kezének ujjaihoz rendeli a gyermek, a másik szó betűit pedig a jobb kezének ujjaihoz. Például legyen az első két ötbetűs szó a *BÁTOR* és a *SZÍNES!* A *BÁTOR* szó legyen a gyermek bal kezén, ebben az esetben a bal kéz ujjai az alábbi betűket fogják jelölni:

bal kéz hüvelykujj = B,
bal kéz mutatóujj = A,
bal kéz középső ujj = T,
bal kéz gyűrűsujj = O,
bal kéz kisujj = R.

A szó megjegyzését az alliteráció is segíti ebben az esetben, azaz hogy a bal kézen van a 'b' kezdetű szó. Ugyanígy a jobb kéz ujjaihoz rendeljük hozzá a SZÍNES szó betűit is! Az első betű mindig a hüvelykujjhoz kapcsolódik, tehát a jobb kéz hüvelykujj az 'sz' betűt jelölje! A játékosoknak meg kell jegyezni, melyik ujjukhoz milyen betű társul.



3. ábra A szavak betűinek az ujjainkra „helyezése”

A játék leírása: A játékosok párokat alkotnak, és szembefordulnak egymással. A feladat, hogy az egyik játékos a két szó tíz betűjével alkosson egy minél hosszabb, de minimum hárombetűs értelmes szót, és ujjérintéssel adja át azt a párjának, aki hangosan kimondja a szót. Például az egyik játékos megfogja a párja bal hüvelykujját ('b'), majd a bal gyűrűset ('o') és végül a bal kisujját ('r'), amit a másik, akinek az ujjait érintették, „összeolvas”, és megkapja a 'bor' értelmes szót. A szavak kirakására összesen 3 percük van. Egy másik páros a játék során ellenőrként figyeli őket, és papírra veti a hangosan kimondott megoldásaikat. A játék során a pár mindkét tagja találhat ki és érintéssel átadhat így szavakat. Az érintéses átadásban az következik, akinek ötlete van, de szóban nem mondhatják ki a célszót. Az eredeti, ujjakra rakott szavak (pl. bátor és színes) nem számítanak szavaknak már a játék során. Minden szó a betűszámának megfelelő pontot ér. Ha letelt a 3 perc, akkor a játékosok ellenőrokké válnak, az ellenőrök pedig játékosokká. Új szópárt kapnak, például: RÉ-TES és LÁBAS. A játék a leírtaknak megfelelően folytatódik.

Megjegyzés: A fiatalabb játékosokat segíthetjük azzal, hogy kivetítjük nekik a szavakat és az ujjakon jelölt betűket. A szóátadás megtanításához is kivetíthetjük nekik a betűvel ábrázolt kéz képe mellett a célszavakat is. Ebben az esetben a párok egyik tagja háttal áll a kivetítőnek, miközben a másik játékos (aki szemben áll vele), az ott olvasott szavak betűinek megfelelő ujjait fogja meg sorrendben. Ha sikerült, és a játékot mindenki érti, cserélnek.



4. ábra A kezek és szavak ábrázolása a szóátadás megtanításához

Játékváltozat: A játék nehezíthető, hogy az érintett játékos először becsukja a szemét, és csupán az érintés alapján érzékeli, hogy mely ujjait fogja a fogó. A továbbiakban kereszttezheti karjait elöl és a háta mögött is.

A játék tétjét emelhetjük azzal is, hogy a hosszabb szavak több pontot érnek a játékosoknak.

12.4.4. Szógyűjtő játékok: szinonimák, antonimák, alá-fölérendelt szavak játéka

12.4.4.1. Bulibelépő

Ajánlott életkor: 8+

A játékosok száma: 2+

A játék célja: Ki kell találni az elhangzott szavakhoz kapcsolódó szabályt, hogy mi alapján kerülnek az adott szavak egy csoportba.

A játék leírása: A játékmester óriási bulit rendez, de csak az mehet be, aki olyan ajándékot nevez meg, ami megfelelő az aznapi partira. A játékvezető először ad néhány példát, ami aznap bevihető: „*Ma hozhatsz túrót (hosszan ejtsük a hosszú hangzókat), de mazsolát nem, hozhatsz szőlőt, de almát nem, hozhatsz hálót, de pecabotot nem.*” A játékosok kérdezgetnek, amire a játékvezető csak olyan választ adhat, hogy bemehet-e az adott játékos a buliba, megfelelő-e az ajándéka, vagy sem.

Például:

Bemehetek a buliba? Hoztam magammal tortát.

Nem, nem jöhetsz, pedig nagyon szeretem a tortát.

Én hoztam magammal fésűt. Jöhetnek?

Jöhetsz!

Itt csak azok léphettek be a buliba, akik olyan ajándékot hoztak, amelyik szóban szerepelt két hosszú magánhangzó. Kiejtéssel segítsük a szabály kitalálását!

Csak akkor árulhatja el a játékvezető az adott szabályt, ha még nem mindenki tudja, és a többség vagy már mindenki bent van a buliban.

Játékváltozat: Számos variációban játszható: lehet hosszú mássalhangzókat tartalmazó szavakkal, lehet csak adott szófajokkal, lehet ugyanazon fogalom rokon értelmű és ellentétes szavaival játszani. De lehet matematikához vagy más tárgyhoz is kötni: például csak olyan háromjegyű számokat lehet mondani, ami hárommal osztható, de akkor az oszthatósági szabályok körében érdemes mozogni, ha órába illesztve akarunk gyakoroltatni.

Játékváltozat lehet az is kevesebb játékos esetén, hogy van két dobókocka, amivel dob a kezdő játékos, utána a többiek sorban. Csak az próbálkozhat megoldással, aki két egyforma számot dob két dobókockával.

Megjegyzés: A szabály kitalálása önmagában nehéz, ezért vagy legyen adekvát a feladat például az éppen tanult témakörhöz illeszkedően, vagy segítsük a megoldást! Ha „nem engedjük be a játékost a buliba”, akkor is próbáljuk valami kedvességgel jutalmazni a próbálkozását. Könnyítésként a játékvezető a játék kezdete előtt felsorolhat néhány olyan ajándékot, amit nagyon szeretne, azaz a szabálynak megfelelő szót. Könnyítés lehet az is, ha az elfogadott ajándékokat a táblára fel is írjuk. Továbbá segítség az is, ha eláruljuk, hogy a szabályt a szavak formáiban vagy jelentésükben kell keresni.

12.4.4.2. Szótesóverseny

Ajánlott életkor: 10+

A játékosok száma: 1+

A játékhoz szükséges eszközök: szólisták, íróeszköz, esetleg időmérő eszköz

A játék célja: minél hosszabb szinonimák találása

A játék leírása: Felírunk öt szót annyi papírra, ahányan vannak a résztvevők, illetve a csapatok. 4–6 résztvevőnél még lehet egyénileg játszani, több játékos esetén alkossunk csapatokat! A játék lényege, hogy a játékosok írjanak egy-egy szinonimát a megadott szavak mellé úgy, hogy a szinonima minél hosszabb legyen, mert a pontokat a szinonimákban lévő betűk számai alapján adjuk. A kétjegyű betű egy pontnak számít.

Példa (valós, lejátszott játék alapján):

Megadott szó	1. játékos által beírt szavak (10 éves)	2. játékos által beírt szavak (15 éves)	3. játékos által beírt szavak (47 éves)
eszik	főlfal	táplálkozik	falatozik
beszél	dumál	pofázik	szószátyárkodik
férfi	bácsi	pasi	hímnemű
buta	ostoba	ostoba	eszement
okos	zseni	eszés	intelligens
összpontszám:	25	32	46

5. táblázat Példa a Szótesóverseny játékra

Megjegyzés: Az életkori változatosság inkább szerencsés, mint kerülendő, hiszen így sokkal változatosabb lesz a szóanyag, és bővíülhet a szókincs. Kevesebb szóval is játszható, és minden tananyaghoz, foglalkozáshoz beépíthető az elsajátítandó szókincs szerint. A verseny izgalmasabb, ha időhöz kötjük. Ha túl nagy a korkülönbség, a nagyobbaknak egy perc, a kisebbeknek másfél, két perc is adható. És a pontozás is kaphat életkori szorzókat, idősebbek pontját 0,7-tel megszorozzuk például az esélykiegyenlítés végett.

Játékváltozat:

1. Lehet a játékot úgy is játszani, hogy minél rövidebb szót találjanak.
2. Olyan szinonimát kell találni a játékosoknak, amelyek megadott számú betűvel vannak. Ilyenkor a játékszervezés előtt ellenőrizni kell, hogy van-e az adott szavaknak olyan szinonimája, ami annyi betűből áll, amennyit megadtunk. Az nyeri a játékot, aki leghamarabb megtalálja azokat a szavakat, amelyekre gondoltunk, vagy egyéb jó megoldást ad.

Megadott szó	Megoldáspéldák (betűszám: 6)
bátor	hősies
pufók	molett
egyenes	direkt
szószátyár	locsogó/fecsegő
kócos	borzas

6. táblázat Példa a Szótesóverseny játékváltozatára

3. A játékot úgy is lehet játszani, hogy minden elvárt szinonimának egyedi számot adunk.

Megadott szó (elvárt szinonima-betűszám)	Megoldás
könnyelmű (9)	felelőtlen
felszabadult (6)	oldott
nagyon sovány (4)	gebe
megbízható (9)	becsületes
akasztófárávaló (8)	gazember

7. táblázat Példa a Szótesóverseny egyedi betűszámú változatához

12.4.4.3. Futááás!

Ajánlott életkor: 8+

Játékosok ajánlott száma: 10+

A játékhoz szükséges eszközök: csapatonként 1 db játékosjelölő, pl. kendő vagy jelölőmez

A játék célja: A játékot az a csapat nyeri, amelyik gyorsabban ér körbe.

A játék leírása: A játékosok két, egyenlő számú csapatra osztódnak, oszlopban sorakozva a játékvezetővel szemben állnak. Az első két játékos felveszi a jelölőt. A játék akkor ér véget, ha az egyik megjelölt játékos újra az oszlop elején áll. A játékvezető mond egy szót a két csapat első játékosainak, csak ők válaszolhatnak. Annak a csapatnak a játékosa futhat a sor végére, aki előbb ad helyes választ, az elhangzott szó ellentétét (esetenként több helyes válasz is előfordulhat).¹⁴³

12.4.4.4. Szinonimakaboom¹⁴⁴

Ajánlott életkor: 8+

A játékosok száma: 2–4 fő

A játékhoz szükséges eszközök: jégkrémes pálcikák, filctoll, egy nem átlátszó pohár

A játék célja: minél gyorsabban, minél több szinonimát találni egy szóra

A játék leírása: Jégkrémes pálcikákra felírunk szavakat, amelyeknek biztosan van szinonimája, nem baj az sem, ha olyanok kerülnek bele, amelyeknek csak egy van, mert ez gyors döntésre serkenti a játékost. A legjobb, ha olyan szavakkal is gyakorolunk, amelyeket nemrég ismertek meg. A pálcikák közé elhelyezünk néhány olyat is, amire az van írva, hogy kaboom. A pálcikákat beletesszük egy pohárba, hogy az írás ne látszódjék. A játékosok húznak pálcikát, és az azon olvasható szóra kell annyi szinonimát mondani, amennyit tud. Ha már nem tud többet, húz egy újat. Az nyer, aki 20 szinonimát tud mondani egy körben. Ha kaboomos pálcikát húz, vissza kell dobnia az összes addig húzott pálcikát, vagy félretenni, hogy azok már nem játszhatnak, és lenullázódik az addig összegyűjtött pontja. Ezután a következő játékos próbálkozik. Aki hamarabb eléri a 20 pontot, az nyer. Ha a játékosnak már sok pontja van, és nem mer húzni, mert fél, hogy kaboomos pálcát húz, a pontjai megmaradnak, és az utána lévő játékos következik, de ilyenkor kockáztatja, hogy az ellenfele nyer.

¹⁴³ Ellentétes jelentésű szavak szótárában rengeteg példát találunk: TEMESI Viola: *Ellentétes jelentésű szavak adatbázisa*. Budapest : Tinta Könyvkiadó. (Tinta nyelvészeti eBook könyvtár) https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Ellentetes_jelentesu_szavak_adatbazisa/adatok.html [2017.12.01.]

¹⁴⁴ A játék ötletadó forrása: <https://www.youtube.com/watch?v=uZDNsondlW0> [2017.12.01.]



5. ábra A Szinonimakaboom játék

Megjegyzés: A kaboomos játékot olvasásfejlesztésre is használják, szóforma-felismerése, de számos variáció elképzelhető vele.

Játékváltozat:

1. Ezt a játékot párokban is lehet játszani. Kihúz a pár egyik tagja egy pálcikát, és mond rá szinonimát, utána a párja próbál mondani úgy, hogy nem látja, mi van a pálcán, ha jó a szinonima arra, ami a pálcán van, azt is beleszámolják a pontba, ha nem jó, megy tovább pont nélkül a játék, mert most a pálcához mond egy újabb szinonimát. Így folytatódik a játék, amíg a pálcát nem látó játékos ki nem mondja, mi van a pálcán szerinte. Ha már egyből kimondta, nem mondhatnak utána több szinonimát arra a szóra, új pálcát húznak. Taktikázni kell, hogy mi lehet a pálcán, hogy azt ne mondja ki túl hamar a játékos. Addig ez a pár mond, amíg nem húznak kaboomot. Ha kaboomos pálcát húznak, másik pár következik. Addig megy a kör, amíg az egyik pár nem ér el 20 pontig. Ha van már sok pontjuk, de nem akarnak pálcát húzni, megtartják a pálcáikat és a pontjaikat, és megvárják, míg ők következnek újra. Új pálcika húzásánál a másik jön, tehát felváltva fog a pár új pálcikát húzni.
2. A játékot párban is lehet játszani: pálcát húz az egyik, elolvassa, nem mondja ki, hanem definíciót mond rá, ha sikerül a párjának kitalálni, mi van a pálcán, új szót húznak. Egymás után ötször lehet új szót húzni, utána a másik pár jön. Ha kaboomos pálcát húztak, az abban a körben szerzett pontjuk lenullázódik.

12.4.4.5. Kanalak (Spoons)¹⁴⁵

Ajánlott életkor: 6+

A játékosok száma: 3–6 fő

A játékhoz szükséges eszközök: 1 pakli kártya, a játékosok számánál eggyel kevesebb kanál

A játék célja: Megszerezni egy kanalat, és így bent maradni a játékban.

A játék leírása: Az asztal közepére kihelyezzük a megfelelő számú kanalat. Az osztó mindenkinek oszt négy lapot. Utána leteszi a paklit, és egyesével elkezd tovább húzni. Szócsaládokat kell gyűjteni, amelyek két szinonimát és két antonimát tartalmaznak. Az osztó megnézi, hogy a húzott lap beleillik-e abba a szócsaládba, amelyiknek az egyik tagja esetleg már a kezében van. Ha igen, akkor megtartja, és egy lapot a kezéből továbbad a mellette ülőnek, aki ugyanígy jár el. Mindig csak négy lap lehet egy ember kezében. Addig kell folytatni a húzást és a továbbítást, amíg valakinél össze nem gyűlik a szócsalád mind a négy szava. Akinek kigyűlt, az gyorsan felkap egy kanalat az asztról. A többiek, mikor meglátják, hogy valaki a kanál után nyúl, mivel kigyűlt a négy lapja, szintén megpróbálnak elvenni egy kanalat, függetlenül attól, hogy nekik kigyűlt-e a négy összetartozó lap. Akinek nem marad kanál, az kiesik. Mivel a játékosok számánál mindig eggyel kevesebb a kanalak száma, minden körben kiesik egy játékos, és vele együtt egy kanalat is félre kell tenni.

A játék lényege az osztott figyelem megtartása, azaz a négy lap összegyűjtése mellett nagyon fontos a többiek szemmel tartása is.

Játékváltozat: A kanalakat nemcsak az asztalon lehet elhelyezni, hanem bárhol a szobában. Nemcsak kanállal lehet játszani, hanem kislabdával, zoknigombóccal stb.

Ajánlott szócsaládok kártyakészítéshez:

1. halk, csendes, hangos, zajos
2. forró, meleg, hideg, hűvös
3. egyenes, sima, göndör, hullámos
4. éjjel, éjszaka, nappal, napközben
5. nagy, magas, alacsony, kicsi
6. sovány, karcsú, testes, molett
7. nevet, kacag, sír, pityereg
8. szomorú, bánatos, vidám, jókedvű
9. étel, ennivaló, innivaló, ital
10. öreg, idős, fiatal, ifjú
11. vesz, vásárol, elad, elárúsít
12. köszönt, üdvözl, elbúcsúzik, elköszön

¹⁴⁵ A játék eredeti forrása: <https://www.youtube.com/watch?v=zyrxFg8emtg> [2017.12.01.]

13. itt, közel, ott, távol
14. fent, fölül, lent, alul
15. kint, kívül, bent, belül
16. elöl, előtte, hátul, mögötte
17. nyitva, tárva, csukva, zárva (szem, ajtó)
18. szép, gyönyörű, ronda, csúnya
19. udvarias, illedelmes, udvariatlan, pimasz/szemtelen
20. nehéz/komplikált/összetett, bonyolult, könnyű, egyszerű
21. doktor, orvos, beteg, páciens
22. hozzálat, nekifog, abbahagy, befejez
23. kunyhó, viskó, palota, kastély
24. nyer, győz, veszít, alulmarad
25. felhős, borult, napos, derült
26. tompa, életlen, éles, szúrós/hegyes (ceruza, kés)
27. nedves, vizes, száraz, szikkadt
28. fürge, gyors, lomha, lassú
29. ébren van, fent van, alszik, szundít
30. rendet rak, elpakol, rendetlenséget csinál, felfordulást csinál/kupit csinál
31. hatalmas, óriás, pici, apró
32. eszes, okos, buta, tökfilkó
33. széles, vastag, keskeny, vékony
34. elkap/megfog, elejt/elereszt, dob, hajít
35. bő, tág/laza, szűk, szoros
36. tönkretesz, elront, megjavít, megszerel
37. bátor, merész, félénk, bátortalan
38. engedelmes, szófogadó, engedetlen, szófogadatlan
39. gyenge, enyhe, erős, csípős
40. eltép, szétszakít, megragaszt, összeilleszt
41. sok, számos, kevés, néhány
42. szeret, imád, utál, gyűlöl
43. kezdés, eleje, befejezés, vége
44. alja, feneke, teteje, fedele
45. csepereg, csöpög, ömlik, zúdul/szakad
46. beköt, becsomóz, kiköt, kiold
47. egész, teljes, rész, szelet
48. alkony, napnyugta, hajnal, napkelte
49. beszív, belélegez, kifúj, kilélegez

50. beteg, sérült, egészséges, ép
51. nehéz, súlyos, könnyű, légies/súlytalan
52. kedves, szimpatikus, undok, goromba/barátságatlan
53. helyes, hibátlan, hibás, helytelen
54. dühös, ideges, nyugodt, békés
55. gazdag, jómódú, szegény, koldus/nincstelen
56. csökken, fogy, gyarapodik/emelkedik, szaporodik/növekedik
57. tol, taszít/nyom, húz, von
58. bekapcsol, beindít, kikapcsol, leállít
59. messzi, távoli közeli, szomszédos
60. becsomagol, bepakol, kicsomagol, kipakol,
61. egyforma, ugyanolyan, különböző, másmilyen/eltérő
62. drága, értékes, olcsó, értéktelen
63. szorgos, dolgoz, lusta, semmittevő
64. jóságos, jólelkű, gonosz, rosszindulatú
65. káros, egészségtelen, egészséges, gyógyhatású/jótékony hatású
66. kemény, merev, puha, lágy
67. régi, ódivatú/ócska, új, modern
68. elindul, útra kel, megérkezik, megjön
69. felhúz, felvon, leenged, leereszt
70. díszes, cifra, dísztelen, egyszerű
71. csinos, elegáns, toprongyos, slampos
72. üres, kongó, teli, zsúfolt

12.4.4.6. Cowboyjáték

Ajánlott életkor: 7+

Játékosok ajánlott száma: 10+

A játék célja: Minél hamarabb jó választ adni és a lehető legtovább játékban maradni.

A játék leírása: A játékosok körben állnak, a játékvezető a kör közepén áll. Rámutat („ráló”) egy játékosra, és ezzel egy időben feltesz egy kérdést, vagy mond egy főfogalmat (pl. bútor, de nem szék, nem asztal), a játékosnak, akire rálőtt, azonnal le kell guggolnia. A leguggolt játékos szomszédai fognak egymással párbajozni úgy, hogy mielőbb helyes választ kell adniuk a játékvezető által adott kérdésre/meghatározásra/fogalomra (pl. komód). Aki lassabb, leül, az adott körben innentől megfigyelővé válik.¹⁴⁶

¹⁴⁶ A játék megnézhető itt:

<https://www.facebook.com/TETTPedagogia/videos/717184931825766/> [2017.12.01.]

Szólistapélda a játékhoz

Szemantikai alapú szókereséshez:

- Meleget ad, de nem nap.
- A kér ellentéte.
- Tüskés, de nem kaktusz, nem sün.
- A hív ellentéte.
- Mondd másképp: kileheli a lelkét.
- Keskeny, de nem szalag.
- Emelkedik ellentéte.
- Mondd másképp: nagyot lódít.
- Szagolható, de nem virág.
- Elkér ellentéte.
- Mondd másképp: pénzt takarít meg.
- Lakásban van, de nem bútor.
- Az emlékszik ellentéte.
- Mondd másképp: lóvá tesz.
- Ízlelhető, de nem fagyi.
- Éles ellentéte.
- Mondd másképp: szemet huny felette.
- Bútor, de nem szekrény.
- Indul ellentéte.
- Fejezd be: gyáva, mint a ...
- Orvosi eszköz, de nem fém.
- Mondd másképp: kígyót, békát kiált rá.
- Mondd másképp: megüti a bokáját.
- Száraz ellentéte, de nem vizes.
- Fejezd be: bátor, mint a ...
- Katona más szóval.
- Mondd másképp: tyúkokkal kel.
- A szemtelen ellentéte.
- Mondd másképp: borsot tör az orra alá.
- Gömbölyű ellentéte.
- Fejezd be: iszik, mint a ...
- Érdes ellentéte.
- Vág, de nem eszköz.
- Engedékeny ellentéte.
- Hízik ellentéte.
- Eldug ellentéte.

- Szilárd ellentéte.
- Száguld ellentéte.
- Dicsér ellentéte.

Fonológiai alapú szókereséshez:

- Szó, első szótagja: mo-.
- Hamar szótagjai felcserélve.
- Szó, első szótagja: al-.
- Mondj rá rímet: asztalos.
- Fejezd be a szót: ba-.
- Melléknév, első szótagja: pi-.
- Cseréld ki a középső hangot: sál.
- Ige, első szótagja: go-.
- Maró szótagjai felcserélve.
- Ige, első szótagja: ri-.
- Mondj rá rímet: sebes.
- Mondj szót, ami két msh-val kezdődik.
- Mondj rá rímet: gyönyörű.
- Főnév, úgy kezdődik, hogy fa-.
- Mondj rá rímet: korán.
- Mondj rá rímet: elkészít.
- Cseréld ki a középső hangot: köt.
- Mondj szót 3 msh-val és egy 1 mgh-val.
- Tető, úgy kezdődik, hogy: ku-.
- Ige, ami l-re végződik.

12.4.5. Asszociációs játékok

12.4.5.1. Szóbridzs

Ajánlott életkor: 8+

A játékosok száma: Min. 4 fő, páros számú játékos. 10 főnél több résztvevővel lassúvá válhat a játék.

A játék célja: szókitalálás

A játék leírása: A játékban párok játszanak. A párok egyik feléből csoportot alkotunk, akik közösen megbeszélnek egy titkos szót, amelyet majd a párok másik felének kell kitalálnia. A párok egymással szemben ülnek le, két sort alkotva – a titkos szót kitaláló csoport és a megfejtők egymással szemben. A titkos szót ismerő csoport tagjai egymás után mondanak szavakat (egyszerre mindig csak a soron következő, egyet), amiből a párjuknak ki kell találnia a titkos szót. Kétféle módon le-

het utalni a titkos szóra: 1) jelentés és 2) hangalak alapján. Ha a hangalakra játszik a játékos, akkor nem mondhat olyan szót, amelyben szerepel ugyanaz a szótag, mint a titkos szóban. A játékos nem mondhatja meg (vagy döntés kérdése), hogy a jelentés vagy a hangalak alapján választotta a kimondott szót.

Az a pár nyer, akinek a szót nem ismerő tagja elsőként rájön, hogy mi volt a szó.

Például a titkos szó a *garaboly*. A rá utaló szó például: kosár (jelentés) és valahogy/maraton/andalog (hangalak).

Játékváltozat: Négyen játszanak együtt, 2 pár. A pár egyik tagja kitalál egy szót, és belesúgja az ellenfél egyik játékosának a fülébe. A szókitaláló mond egy utalást a párjának. Ha abból egyből kitalálja, mi volt a szó, két pontot kap a csapat. Ha nem találja ki, az ellenfél játékos következik, aki tudja a szót, ő segít egy másik utalással a társának. Ha kitalálja a társ, egy pontot kap az ellenfél. Ha még mindig nem találja ki a feladott szót, akkor újra a feladvány kitalálója utal egy újabb szóval a társának. Addig találnak ki segítő szavakat, amíg valaki ki nem találja a megoldást.

Megjegyzés: Nem szabad összetett szavakat, tulajdonneveket, idegen szavakat feladványként megadni, illetve utalásként segíteni ilyenekkel.

12.4.5.2. Bogozd ki!¹⁴⁷

Ajánlott életkor: 14+

A játékosok száma: 5+

A játék célja: hogy a játékosok találják ki a szabályt

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. A játékvezető is a körben ül, megadja az első két-három szekvenciát a szabálynak megfelelően. Az első szabály például, hogy egy egyjelentésűt követ egy többjelentésű, majd megint egy egyjelentésű szó, utána egy többjelentésű. Erre mond a vezető két szekvenciát, azaz például: tolltartó, zebra, füzet, körte. A soron következő játékos egy szót mond. Ha a szó nem illik a sorba, a játékvezető jelzi, hogy az adott szó sajnos a szabályos szólánc szabálya szerint nem fogadható el. Az a játékos, aki rájött a megoldásra, szintén helyes megoldásokkal segítheti társait. Aztán következhet például egy egyjelentésű, egy azonos alakú és egy többjelentésű szó szólánca (pl. asztalterítő, verem, toll...). Lehet akár a szép melléknév szinonimáiból, valamint a fut ige ellentétes jelentésű szavából is képezni szóláncot (pl. szép, fut, gyönyörű, andalog, csodálatos, lép...).

Megjegyzés: A játék a hangalak és jelentés kapcsolatának gyakorlására alkalmas.

¹⁴⁷ A játék eredeti forrása: https://www.tkki.hu/static/interaktiv_tananyag/DigitalisTananyagok/kincsemAszokincsemTanar.html [2017.12.01.]

12.4.5.3. Fedőnevek (Czech Games Edition)

A játék fejlesztője: Vlaada Chvátil

Életkor: 8+

A játékosok száma: 2–8 fő

Játékidő: kb. 15 perc

A játék célja: A két kémcsapatnak (piros és kék) meg kell találnia a saját társait, akik szavak mögé rejtöztek.

A játékhoz szükséges eszközök: egy játékhoz kell minimum 25 szókértya, 8 piros és 8 kék ügynök, 7 ártatlan járókelő, 1 kettős ügynök, 1 bérnyilkos és egy megoldókulcs

A játék leírása: Van két csapat, a piros és a kék. A csapatokkal szemben ül a csapathoz tartozó kémfőnök. Köztük van az 5x5-ös kiterített szókértya, amely mögé rejtöztek a csapattársak, tehát 8-8 piros, illetve kék ügynök, 1 kettős ügynök (ő mindig a kezdő csapathoz tartozik), és hét ártatlan járókelő. A kémfőnökök tudják, hol rejtöznek a csapattársak, mert a megoldókulcs megmutatja őket. A két kémfőnök látja a megoldókulcsot. Ez tulajdonképpen az 5x5-ös szótábla, vagyis egy térkép, ami felfedi, hogy melyik kártya alatt lapulnak a kémtársak. A kémfőnökök azonban nem árulhatják el az embereiknek, hol bujkálnak az ügynökeik, csak utalhatnak rájuk egy szóval. A kémfőnököknek úgy kell rávezetni a kémcsapatokat a társaik megtalálására, hogy a társaikat fedő kártyákra utalnak egy asszociációval. Az az ügyesebb kémfőnök és csapat, amelyik egy asszociációval tud utalni több társukra is.¹⁴⁸



6. ábra A Fedőnevek társasjáték

¹⁴⁸ Itt található egy videós magyarázat: <https://www.youtube.com/watch?v=9ibtUlvciY&t=2s> [2017.12.01.]

További információ: Board Game Geek. <https://boardgamegeek.com/boardgame/178900/codenames> [2017.12.01.]

Megjegyzés:

1. Gyermek és felnőttek számára külön-külön is igen izgalmas játék. Azon társasjátékok közé tartozik, amelyek úgy is szórakoztatóak minden résztvevő számára, ha felnőttek és gyerekek együtt játszanak.

2. A társas átalakítható nagyobb csapat (maximum 12-14 fő) számára is csapatjátékká. Kettéosztjuk a résztvevőket. Vagy viszünk szavakat nekik, vagy ha először játszunk velük, megkérjük a csapattagokat, hogy mondjanak szavakat (még nem áruljuk el, mi lesz a játék). Az első játékos azt mondja például, hogy 'papír'. Megkérjük a másik játékosat, mondjon egy olyan szót, ami távol esik jelentésében ettől a szótól, és azt mondja például, hogy 'kalapál', a harmadiknak is ugyanez a feladata, aki azt mondja, 'hószínű'. És így tovább. Érdekes szófajlag is megkötni, hogy az első főnevet, a második igét, a harmadik melléknevet, a negyedik újra főnevet stb. mondhat. Így nehezíthetjük, és a szófajokat is gyakorolhatjuk. Ha minden csapattag mondott egy szót, akkor megkérjük őket, hogy nézzék át a szólistát, és találjanak egy olyan szót, ami lehetőleg minél több szót összeköt, de csakis azokat, és a listán más szavakra nem utal. Ha leírták a szót, és mellé, hogy mely szavakra gondolt, akkor eláruljuk a játékot. A csapattagok egymásnak mondanak asszociációkat, és egy számot, hogy az hány szót fed le, a társaknak pedig ki kell találni, társuk melyik szóra gondolt. A csapatok felváltva mondják a szavaikat, mindig más. A pontozás viszont úgy alakul, hogy ha minden szót eltalálnak – ebben meg kell egyezniük a csapattársaknak, akkor megkapják azt a pontértéket, ahány szót lefedett az asszociáció, viszont, ha akárcsak egyet is tévednek, nem kapnak pontot, azt a lehetőséget elveszítették. Megadhatjuk az időt, hogy a csapatok mennyi ideig egyezkedhetnek, hogy ne nyúljon túl hosszúra. A szabályban ki kell kötni, hogy maximum mennyi szóra lehet utalni, mert vannak olyan leleményesek, akik azt mondják: ember mind, vagyis hogy egy szóval lefedik néha az egész mezőt.

Lehet ezzel a szómezővel is próbálkozni!

színész	selymes	göröngy	jégtörő
légies	vadászik	áramlik	ékköves
virágzik	sál	futó	marha

8. táblázat Példa a Fedőnevek egyszerűsített, csapatjáték-változatára

Ha például valaki azt mondja: „víz 5”, akkor melyik szavakra gondolhatott a fenti táblázatból? Ezt kell kitalálni a csapatnak pl. selymes, jégtörő, áramlik, futó, virágzik.

A Fedőnevek fiatalabbaknak való, képes játékváltozatának is nevezhető a *Guess What! (Blue Orange)* társasjáték. A kezdő játékos választ egy-egy képet minden oszlopból, majd ezek koordinátáját beállítja saját jelölőtábláján. A többi játékos-

nak úgy utal a kiválasztott képekre, hogy mond egy szót, ami mindhárom képhez kapcsolódik. A többi játékos közül az kap pontot, aki pontosan azt a három képet jelöli meg, mint amit az asszociációt adó játékos jelölt saját tábláján.



7. ábra A Guess What! társasjáték

12.4.5.4. Mennyi minden – Viele dinge (Adlung Spiele Kiadó)¹⁴⁹

A játék fejlesztői: Bernhard Naegele és Karsten Adlung

A játék által ajánlott életkor: 3+/8+

A játékosok száma: 2–8 fő

A játék eszközei: 60 db témakártya, 6 db színekártya

A játék célja: A játékot az nyeri, aki a legtöbb szót mondja a témakártyákhoz kapcsolódóan.

A játék leírása: A kártyák egyik oldalán egy kép van, a másik oldalán egy betű, a német ábécé betűivel, de ettől még magyarul is jól játszható. Kiterítjük az összes lapot képpel felfelé, majd az egyik kártyát felfordítjuk, így a betű kerül felfelé, mondjuk az 'm'. Ekkor a játékosok elkezdik kiszedegetni gyorsan azokat a képeket, amelyekről eszükbe jut egy olyan szó, amiben benne van az 'm' hang. Lehet a képen lévő dolog, vagy a képpel kapcsolatos asszociáció, tehát nem kell, hogy konkrétan szerepeljen a kártyán. A játéknak akkor van vége, ha már senki nem tud több lapot kiszedni, vagy elfogytak a lapok. A gyűjtés során nem kell kimondani a szavakat, viszont, amikor megszámoljuk a kártyát, csak azt fogadjuk el, aminél kimondja azt az 'm'-mel kezdődő szót, ami miatt kiemelte a kártyát. Akinek a legtöbb lapja összegyűlik, az nyer.

¹⁴⁹ A játék eredeti forrása: A társasjáték játékszabálya. További információk: *Board Game Geek*. <https://boardgamegeek.com/boardgame/8589/viele-dinge> [2017.12.01.]

A szabály tartalmaz olyan játékváltozatot, amit óvodások is tudnak játszani. Az eredeti játék 3 db különböző szabályt is leír.

Játékváltozatok:

1. A játékot lehet adott időre is játszani, tehát pl. 2 percre lehet a kártyákat gyűjteni. Lehet kártyaszámra játszani: addig játszunk, amíg valaki össze nem gyűjt hat kártyát.
2. Szűkíthetjük a keresést az alapján, hogy meghatározzuk, a szón belül hol állhat az adott betű: csak az elején, a végén vagy benne, esetleg ezek kombinációját tekintve pl. csak az elején vagy a végén.
3. Kereshetünk a képekkel kapcsolatban csak főneveket/igéket vagy csak melléneveket.

Megjegyzés: Ez a kártyajáték a mentális szótárban való keresés egyik legkiválóbb eszköze. Mivel asszociációs játék, nagyon jó szókincsfejlesztő, asszociációs, gyors megnevezési képességet, verbális fluenciát is fejlesztő játék.

12.4.5.5. Tick... tack... bumm junior (Piatnik)¹⁵⁰

A játék fejlesztői: Patrick Fix, Jean-Marie Renard

A játék által ajánlott életkor: 5+

Játékosok ajánlott száma: 2–12 fő

A játék eszközei: 55 db kártya, játék bomba (elektronikus időmérő szerkezet)

A játék célja: A játékot az nyeri, aki a 13. kör végére a legkevesebb kártyát gyűjtötte.

A játék leírása: Előkészítjük a bombát, amiről senki nem tudja, hogy mennyi ideig fog ketyegni, 5, 10, 20, 30 másodpercig vagy esetleg 2 percre. A kártyákat megkeverjük, és hátlappal felfelé az asztalra helyezzük. Elindítjuk a bombát, majd felcsapjuk az első kártyát, és mindenki számára jól látható helyre tesszük. A bombát kézzel kézre adogatjuk, akinek éppen a kezében van, mondania kell egy szót, asszociációt, ami a kártyán szereplő képpel kapcsolatba hozható. Ha a kártyán lévő kép strandot mutat, akkor mondhatjuk, hogy napsütés, törölköző, kagyló, bűvárszemüveg, fényképezőgép, naptej, fagyi, jégkrém, homokozólapát, vödör, fürdőruha, papucs, tenger, nyaralás, nyugalom, izzad, leég, úszik, homokos, tajtékzó... Amennyiben az elhangzott szó kapcsolódik a képhez, a bombát tovább lehet adni a soron következő játékosnak. A bomba így körbe-körbe jár mindaddig, amíg az egyik játékos kezében egy robbanásszerű hangot követően a ketyegés le nem áll. Ő veszítette el a kört, és magához veszi a felfordított kártyalapot. A játék a leírtak szerint folytatódik tovább. A játék 13 körből áll, a 13. kártya megszerzésével vége a játéknak. A játékosok összeszámolják a kártyáikat.

¹⁵⁰ A játék eredeti forrása: A társasjáték szabálya. További információk: *Board Game Geek*. <https://boardgamegeek.com/boardgame/15383/pass-bomb-junior> [2017.12.01.]

Ha a játékos olyan szót mond, ami már elhangzott, vagy a többi játékos szerint nem kapcsolódik a kártyához, akkor új szót kell keresnie. Erre addig van lehetőség, amíg a bomba ketyeg. Ha közben robban a bomba, akkor övé a kártya.

Nagyon fontos szabály, hogy ha valaki helyes szót mondott, akkor a következő játékosnak a bombát azonnal el kell vennie.

Megjegyzés: Az első játék előtt próbáljuk ki a gyerekekkel néhány kártya alapján, hogy milyen szavakat lehet mondani egy képről. Magyarázzuk el, mondjunk példákat arra is, hogy nem kell, hogy konkrétan látható legyen a képen az, amit mondunk. Érdeemes megjegyezni azt is, hogy nemcsak dolgokat lehet megnevezni, hanem azt is lehet mondani, hogy az adott képpel kapcsolatban mit csinálhatunk, vagy azok a dolgok milyenek, tehát igéket és mellékneveket is mondjanak!

12.4.5.6. 5 másodperc 3 válasz (Megableu)¹⁵¹

A játék által ajánlott életkor: 8+

Játékosok ajánlott száma: 2–6 fő

A játék eszközei: játéktábla, feladványkártyák, passz és csere feliratú kártyák, bábuk, időmérő spirál

A játék célja: A felolvasott feladványkártyák alapján az időmérő lejárta előtt, azaz 5 mp-en belül kell mondani 3 helyes választ. A játékot az nyeri, aki először juttatja el a bábuját a célba.

A játék leírása: A játék tartozékainak előkészítése után minden játékos kap egy bábút, valamint két passz- és két cserekártyát. Az első játékosnak a tőle jobbra ülő játékos olvassa fel az első kártya feladványát, majd azonnal megfordítja, azaz elindítja az időmérőt. Az időmérőben a golyók 5 mp alatt érnek le a spirál aljára, ennyi ideje van a játékosnak a válaszadásra. Csak az első 3 válasz fogadható el, amennyiben azok helyesek. Ha a játékosnak nem sikerül teljesítenie ezt, nem léphet. Ebben az esetben ugyanazt a kérdést kapja meg a soron következő játékos is. Természetesen a már elhangzott válaszokat nem adhatja. Így maximum egyszer mehet körbe a kártya a játékosok között, az eredetileg felolvasó játékos próbálkozhat utoljára. Ha egyik játékosnak sem sikerül jó válaszokat adnia, akkor az első játékos, aki először próbálkozott, ő léphet egyet a bábujával. A játékban kétszer van lehetőség passzolni a passzkártya kijátszásával. Ebben az esetben a kártyát a következő játékos kapja. Ha a soron következő játékosnak sem sikerül helyes válaszokat mondani, akkor a passzoló léphet egyet a bábujával. Ha sikeres volt, akkor a válaszadó léphet. A passzkártya nem megy körbe. A cserekártyát kijátszó játékos lecserélheti a felolvasott kártyát egy újra, de arra már muszáj válaszolnia.

¹⁵¹ A játék eredeti forrása: A társasjáték szabálya. További információk: *Board Game Geek*. <https://boardgamegeek.com/boardgame/191909/5-seconds> [2017.12.01.]

Megjegyzés: A feladványkártyák kétoldalasak. A sárga oldalukon találhatóak a viszonylag könnyebb, a piros oldalon a nehezebb feladványok. Így különböző életkorú játékosok is játszhatnak együtt.

A játék fő élvezeti faktora a sajátos időmérő szerkezet okozta hang által keltett időnyomás.

12.4.6. Kommunikációs játékok

12.4.6.1. Csatornacsőd

Ajánlott életkor: 6+

A játékosok száma: 10+

A játékhoz szükséges eszközök: mondatkártyák, 2 db pad (vagy valami stabil számoly, amire állhatnak)

A játék célja: A mondatkártyán szereplő üzenet minél gyorsabb és pontosabb eljuttatása a csapattagokhoz.

A játék leírása: A játék lényege az üzenet továbbítása. Felírunk egy-egy mondatot egy-egy papírra, például:

A bokály egy egyfülű, karcsú nyakú, díszes cserépedény, amiből bort töltöttek.

A szakajtó kisméretű, fületlen, szalmából font kosár, amiben kenyeret kelesztettek.

(Ennél természetesen sokkal egyszerűbb mondatokkal is kezdhethük a játékot – pl. „Nem minden bögrének van füle.” és „Minden oroslán a macskafélékhez tartozik.”, de a bokályos példából látható, hogy egészen magas szintre is fejleszthető ez a játék.)

A játék célja, hogy ezt az egy mondatot eljuttassák a csapattársaikhoz adott időn belül. Egy-egy csapatból egy-egy játékos elolvassa a mondatot, és megjegyzi. Majd a két csapat kb. 6-10 méterre egymástól megáll egymással szemben. Azok a játékosok, akik elolvasták a mondatokat, az ellenfél mögé állnak egy alacsony padra, hogy kicsit magasabbak legyenek a többiekénél. Majd rajtra mondaniuk kell a mondatot a csapattársaiknak, hogy azok megértsék, és szó szerint el tudják ismételni a mondatokat. Miközben azonban mondják a magukét, az előttük álló ellenfél zavarja őket: hangoskodással, ugrálással, hogy ne lehessen érteni, amit mondanak. Ugyanakkor e csapatnak a saját játékosára is kell figyelnie, hogy megértse a saját csapatának az üzenetét. Amelyik csapat tagja megértette az üzenetet, az leguggol, így jelzi, hogy ismeri az eredeti mondatot. Ekkor a játékvezető leállítja a játékot, és meghallgatja a megoldást. Ha szó szerint megismételte az eredeti üzenetet, pontot kap a csapat, és új kör következik. Ha nem sikerül a pontos mondatot elmondania, a másik fél kap pontot. Ha lejárt az idő, és még egyik csapat sem jelzett megoldást, mindkét csapat lehetőséget kap két tippelésre.

A játékot szabadban vagy nagy helyen, tornateremben, nagy teremben játszuk, mert nagy zajjal jár.

Megjegyzés: A játék kezdetén lehet könnyíteni azzal, hogy ha a megfejtést jelző játékos nem találja el pontosan a mondatot, akkor nem automatikusan jár a másik csapatnak a pont, hanem csak a kísérletező megfejtő esik ki, ezzel létszámhátrányba kerül a csapata.

Játékváltozatok:

1. A játékot nemcsak definíciókkal lehet játszani, hanem például szólásokkal, közmondásokkal is. Összefoglalásként is használhatjuk órán, foglalkozáson: az adott téma tételmondatait adjuk fel feladatnak.
2. Mindegyik csapatból két-két ember olvassa el a csapatnak szánt mondatot, és ketten próbálják eljuttatni. Ez is egy újabb stratégia kigondolására ad lehetőséget, hogy egyszerre kiabálják ugyanazt, vagy mindenki fújja a magáét.



8. ábra A Csatornacsőd játékban a játékosok elhelyezkedése

12.4.6.2. Telefonkihallgatás

Ajánlott életkor: 10+

A játékosok száma: 6+

A játékhoz szükséges eszközök: lehet játék telefonokat használni, de nem szükséges

A játék célja: Azt kell kitalálni, mi lehetett a hívó fél eredeti kérdése.

A játék leírása: A játék szituációs alapja, hogy mellettünk beszél valaki telefonon, de csak a válaszát halljuk, amit mond. Azt nem tudjuk, mire mondta. Ebből kell kigondolni, mit kérdeztek a telefonban, vagyis a játék célja, hogy kitaláljuk a feleletből, mi volt a kérdés.

Két csapat van. Kártyákra kérdéseket írunk. Az egyik csapat játékosa húz egy kártyát, és a rajta látható kérdésre válaszol. A kérdést nem olvassa el, csak válaszol rá, és mond egy számot. A szám fogja megmutatni, hogy hány szóból áll a kérdés. A csapattársai feladata, hogy kitalálják az adott válasz alapján, mi volt a pontos

kérdés. Amikor a kártyahúzó válasza elhangzott, onnantól kezdve már nem segíthet az első körben. Ha a társai nem találták ki a pontos kérdést, az ellenfél próbálkozhat, ha sikerül kitalálniuk, ők kapják a pontot. Ha nem sikerül kitalálni, a második körben a válaszoló a csapatának adhat a pontos kérdés megfogalmazásához egy szó segítséget. Ha ismét nem sikerül kitalálniuk, a másik csapat próbálkozik. Így történik a harmadik körben is, ha még mindig nem sikerül kitalálni a csapattársaknak egy újabb segítséggel, az ellenfél a pont próbálkozás nélkül. Majd a másik csapat játékos hűz kérdést és így tovább. Ha elsőre sikerül kitalálni a feleletből a pontos kérdést, új csapattag hűz egy kártyát. Maximum háromszor lehet azonos csapatnak húznia kártyát, utána az ellenfél próbálkozhat. A játékban a nehézség, hogy nem lehet kimondani a kérdésben lévő szavakat a feleletadónak, vagyis a hívott félnek. A válasz nem állhat nyolcnál több szóból.

Pl. Ezt a választ halljuk: A csacsinak kettő lobog a fején. Öt (ez a szám jelenti tehát azt, hány szóból áll a kérdés).

A kérdés az volt: Hány füle leng a számárnak a kobakján?

További kérdések lehetnek:

Minden sárkány hétféjű?

Mit kért a kiskakas a török császártól?

Mit jelent, hogy visszanyalt a fagyit?

Megjegyzés: A válaszolónak érdemes megtartani egy kérdéshez illő szósortrendet, hogy könnyebb legyen az eredeti kérdést kitalálni. Ha csak szósortrend-különbség van, akkor azt a kérdést elfogadjuk.

12.4.6.3. Tolmácsgyakorlat

Ajánlott életkor: 10+

A játékosok száma: 3+

A játékhoz szükséges eszközök: a játékváltozatokhoz szükséges lehet toll, papír, szöveg

A játék célja: szinkrontolmácsolás anyanyelvről anyanyelvre

A játék leírása: Az elhangzott mondatot a másiknak úgy tolmácsoljuk, hogy sem a szavaknak, sem a mondat szerkezetnek nem szabad megisméltódnie, de az üzenetnek át kell mennie. Két beszélő játékos van, a többi a hallgató/zsűri. De a szerepek cserélődnek. Az egyik játékos elkezd beszélni (nem túl gyorsan), a másik játékos tolmácsolja őt a többieknek az előbb leírt szabály szerint. Ha a tolmács vagy a tolmácsolt elfárad, jelez a többieknek. Ekkor helyére új résztvevő ugrik be a hallgatók közül, de nem a kilépő szerepét veszi fel, hanem a másikat, a párja pedig beugrik a másik szerepbe. Tehát, ha a tolmácsolt fárad el a szövegalkotásban, a tolmács a helyére ugrik, vagyis őt fogják tolmácsolni, és az új belépő lesz az új tolmács. Közel egyszerre kell a tolmácsoltnak és a tolmácsnak befejeznie a szöveget,

tehát szinkrontolmácsolás történik. Érdemes előre megbeszélni, hogy minimum milyen sűrűn van váltás, hogy mindenkire sor kerüljön minden szerepben. A tolmács akkor kap pontot, ha egy percig sikerül folyamatosan helyesen tolmácsolnia. **Megjegyzés:** Mielőtt játszánánk, gyakoroljuk a tolmácsolást együtt: beszéljük meg, hogy mire kell figyelni, mi a nehéz, hogyan lehet áthidalni a nehézségeket. A játék során, ha a tolmács kiejti ugyanazt a szót, mint amit a tolmácsoló játékos mondott, azaz nem sikerül a tolmácsolás, akkor kiesik a körből, és mindenképpen helycsere következik.

Játékváltozat:

1. Jelentősen könnyített változata, ha a játékosok körben ülnek. Az első játékos mond egy mondatot, amit a jobb oldalon ülő társának le kell fordítania az anyanyelvén a fenti szabályok szerint. Ha sikerült, ő mond egy mondatot a következő játékosnak, és a tőle jobbra ülő tolmácsol, és új mondatot mond.
2. Úgy is játszható, hogy két gyerek kiáll. Az egyik át akar adni egy üzenetet az osztálynak, hangosan mondja, miközben a társa szinkrontolmácsolja a többieknek a szabálynak megfelelően.
3. Játékváltozat lehet, hogy tanórai anyagot dolgozunk így fel: felolvass az egyik játékos egy szöveget a tankönyvből vagy egy irodalmi alkotást, verset. A párja szinkrontolmácsolja a többieknek. Ez úgy is játszható, hogy az eredeti szöveget csak a tolmács hallja, a többiek nem. A tolmácsolás után felolvassák az eredeti szöveget, hogy kiderüljön, jól ment-e át az üzenet.
4. Az előző változat közben, ahol csak a tolmács hangja hallatszik, jegyzetelnek a többiek, pont úgy, mintha ők is tolmácsok lennének (más szavak, más szerkezetek), és a végén a jegyzetük értelmét összehasonlítják az eredeti szöveg értelmével.
5. Újabb variációs lehetőség, hogy egy ember kezében van egy szöveg, amit tolmácsolva ad át a többieknek olvasás után, és a többiek abból készítenek jegyzetet, majd a végén összehasonlítják a jegyzetük és az eredeti szöveg értelmét. A játék során kiderül, hogy mely szavak jelentéseit nem ismerik a résztvevők vagy melyben bizonytalanok.
6. A feladat nehezebb változata a versfordítás magyarról magyarra. A versfordítás szabálya, hogy a szótagszám, a vers ritmusa és a rímek kövessék az eredeti verset. A parafrázis az előzőnél jóval kedveltebb változata ennek.¹⁵²

¹⁵² Az alábbi oldalon József Attila *Születésnapomra* című versének számos parafrázisával találkozunk, amit tanulók írtak: <http://www.dobo-eger.sulinet.hu/mok/szulesnapomra.pdf> [2017.12.01.]

12.4.6.4. mIZÉria

Kiadó: Briann Game

A játék fejlesztői: Baltazisz Brigitta

A játék által ajánlott életkor: 7–12 év/12 éves kortól

Játékosok ajánlott száma: 3+

A játék eszközei: játéktábla, szókétyák, akciókártyák, bábuk, dobókocka, jegyzetlapok

A játék célja: Elsőként juttassuk el a bábunkat a célba!

A játék leírása: A játék lényege, hogy a játékkártyán olvasott szót maximum három szóval lehet körülírni úgy, hogy a többi játékos kitalálja az eredeti szót. Például a kártyán az van, hogy: 'árokban', ez így magyarázható három szóval például: 'útszéli füves mélyedésben'.

A szabály négyféle játékváltozatot tartalmaz. A tábla kétoldalas, egyik oldalán a SZÓmIZÉria, a másikon a MONDATmIZÉria játszható párban és egyénileg (mindenki mindenki ellen) is. Minden szókétyán 6 db szó olvasható, a kártyák meghatározott sorrendben, ötféle színben jelennek meg. A színek különböző kérdéseket jelölnek (1. Milyen? 2. Ki/Mi? 3. Miben? 4. Mit csinál? 4. Hol?), a hátoldalukon található 6 szó ezekre a kérdésekre adott válasz, tehát ragozott szó. A dobókockával azt döntjük el, hogy a kártyán szereplő hányadik szót kell körülírni. A MONDATmIZÉria játékban mind az 5 pakliból kell húzni lapot, és egy egész mondatot kell kitalálni (pl. láthatatlan/kubikus/pizsamában/trágyáz/zugkocsmában). A végső megoldás, azaz mondat elmondásakor beilleszthetünk névelőket a felolvasott mondatba, hogy grammatikailag helyes legyen. A SZÓmIZÉria játékban az határozza meg, hogy melyik kérdéshez tartozó pakliból kell húznia a játékosnak, hogy milyen feliratú mezőn áll a bábuj. Szintén kockadobás dönti el, hogy a kártyán hányadik szót fogja körülírni. A játékosok egymás után következnek, a húzó és a kitaláló játékos is léphet a bábujával. Passzolás esetén a húzónak egyet vissza kell lépnie.¹⁵³

Példa a játékra:

1	2	3	4	5
Milyen?	Ki/Mi?	Miben?	Mit csinál?	Hol?
Egy maszatos	giliszta	bugyiban	vigyorog	az árokban.
koszos képű	puhatestű állat	női csipkés alsóneműben	idétlenül mosolyog	útszéli füves mélyedésben

9. táblázat Példa a mIZÉria játék feladványaira

¹⁵³ A játék eredeti forrása: A társasjáték játékszabálya. Board Game Geek. <https://boardgamegeek.com/boardgame/84114/mizeria> [2017.12.01.]

Megjegyzés: A játék időlimit megadásával nehezíthető. A körülírásnak nem kötelező összefüggő mondatnak, szóösszetételnek lennie, lehet csak három szó felsorolása pl. kucsmában = fejfedő, hasonlító, kucsmában.

12.4.6.5. Keresd a közmondást¹⁵⁴

Ajánlott életkor: 9+

A játékosok ajánlott száma: 10–15 fő

A játék leírása: A játékot 4–6 fős csapatokban játsszuk. A csapat egyik tagja ki-megy, ekkor a társaság választ egy közmondást, majd annak szavait szétosztják a jelenlevők között. A kitaláló játékos visszaérkezéskor kérdéseket tesz fel társainak, s nekik úgy kell válaszolniuk, hogy a rájuk kiosztott szó benne legyen a mondatban. Meghatározhatjuk, hogy hány kérdése lehet a kitalálóknak.

Játékváltozat: A csapattagok a szétosztott szavakkal előre kitalálnak egy-egy mondatot. Amikor visszaér a kitaláló játékos, akkor a csapattagok a közmondásban is szereplő szórendnek megfelelően elmondják a mondatokat úgy, hogy a közmondásban is szereplő szót ne hangsúlyozzák erősebben. A kitaláló játékos ez alapján próbál meg rájönni, hogy melyik szavak tartoznak az elhangzottak közül a kiválasztott közmondáshoz és melyik lehet az.

12.4.7. Egyéb szókinccsfejlesztő játékok

12.4.7.1. Dobble

Kiadó: Asmodée

A játék fejlesztői: Denis Blanchot, Peyo, Igor Polouchine

Ajánlott életkor: 7+

A játékosok ajánlott száma: 2–8 fő

A játék eszközei: 55 db kártya (a kártyák minden oldalán 8 szimbólum található, a játékban összesen 50 szimbólum jelenik meg)

A játék célja: A felfordított kártyalapokon az azonos szimbólum minél gyorsabb megnevezése.

A játék leírása: Minden játékban az a lényeg, hogy minél gyorsabban találjunk kártyapárokat azonos szimbólumokkal. Akinek ez sikerül, hangosan ki kell mondania a mindkét kártyán megtalálható szimbólum nevét. Ezután a kártyapárt – a választott játéktól függően – vagy egy paklira kell tenni, vagy el kell dobni. A játék célja variációnként változik, vagy az nyer, aki a legtöbb kártyát gyűjtötte, vagy aki a legkevesebbet.

A játékosok mindegyik variációt egyszerre, egy időben játsszák. Minden kör nyertese az, aki először kimondja a két lapon megtalálható közös szimbólum ne-

¹⁵⁴ A játék forrása: KAPOSZI László: *Játékkönyv*. Budapest : Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2002.

vét. Ha két játékos egyenlő pontszámmal áll az első helyen a játék végén, párbajt kell vívniuk a végső győzelemért. A dobozban 5 játékszabály leírása található meg: A torony, A kút, Forró krumpli, A mérgezett alma és a Trió.



9. ábra A Dobble játék kártyáiból kettő

Megjegyzés:

1. Az első játék előtt ajánlatos megismerkedni a lapokkal és a szimbólumokkal. A pakliból 2 kártyát húzunk, kitesszük őket az asztalra képpel felfelé. Azt a szimbólumot kell megkeresni, amelyik mindkét lapon megtalálható. Az azonos szimbólumok formája és a színe mindig ugyanaz, legfeljebb a méretük különbözhet. Aki először megtalálja azt a szimbólumot, amelyik mindkét lapon szerepel, hangosan kimondja a nevét, a két lapot elveszi, majd húz helyettük újabb kettőt. Addig folytassuk így a bevezetést, amíg mindenki tökéletesen meg nem érti az alapszabályt: bármely két kártyán mindig pontosan egy azonos szimbólum található.
2. Egy új játékszabály kipróbálása előtt érdemes néhány bemelegítő kört lejátszani, hogy mindenki belejőjön a párok megtalálásába, és megismerkedjen a szabályokkal.
3. Bajnokságot is lehet játszani, ehhez mind az 5 játékot le kell játszani. Aki a legtöbbet megnyeri, az lesz a bajnok. Az erősebb versenyszellemű játékosok számára a szabályfüzet végén található egy pontozási rendszer.
4. A játék alkalmas szókinccs bővítésére is, mivel olyan szavakat is ábrázol, amelyek ritkábban fordulnak elő egy átlagos felnőtt vagy gyermek aktív szókinccsében (pl. iglu, paca, violinkulcs stb.).

5. A játék sokféle változatban érhető el a piacon. Van már gyermekeknek szóló változata, ahol a kártyánként 5 szimbólum látható csak állatokkal, amelyek nagy valószínűséggel szerepelnek a gyermekek szókincsében. Vagy megtalálható Star Wars, Hippi kiadásban is.¹⁵⁵

Játékváltozatok:

1. 10–12 játékos esetén mozgásos játékká is lehet változtatni a Dobblét. Minden játékos egyenlő számú kártyát kap (3-5 db). Mindenki a tenyerébe teszi az összes egymáson lévő kártyát képpel felfelé, majd a játékosok szétszóródnak a teremben. A kezdő jelzésre mindenki egyszerre keres magának egy másik személyt (bárkit, aki éppen nem játszik mással), majd a páros két tagja versenyez egymással, hogy melyikük találja meg először a kártyán szereplő közös képet. A gyorsabb játékos egy vagy több előre egyeztetett hely közül az egyikhez fut, és eldobja a nyertes kártyáját, majd siet újabb szabad párt találni a játék folytatásához. Az első három nyertesig (akiknek legelőször elfogynak a kártyáik) játsszuk a játékot.
2. A kártyák alapján ppt-t is készíthetünk, így egyszerre akár nagyobb csoportnyi gyermekkel is tudjuk játszani. Egy oldalon 6–8 db kártya legyen kivetítve. A keresett szimbólumot körülírjuk. Az kap pontot, aki először bekiabálja, hogy hány darabot lehet a kivetített oldalon találni. Aki rossz megoldást kiabál be, elveszít egy pontot. Pl. Hány darab van abból, amit az óhajtó mondat végére kell tennünk?
3. Kirakunk egy kártyát, és a nevek alapján ábécé sorrendbe kell rakni a kártyán lévő tárgyak neveit. Nagyobbakkal fejben is végeztethetjük, nem könnyű feladat.
4. Játshatunk vele asszociációs játékot is. Kirakunk középre egy kártyát, és a rajta lévő dolgok egyikéről az egyik játékos mond egy fogalmi körben azonos szót, tehát ha a lapon célkereszt van, mondhatja azt, hogy indián, és a többi játékosnak meg kell keresni azt a képet, amihez a legközelebb van az asszociáció, és minél gyorsabban kimondani azt. Ha egy asszociáció többre is illik véletlenül, akkor a leggyorsabbat kell elfogadni.
5. A haladóbb változat kezdőállása a klasszikus szabály szerinti egyik játék. Az nyeri a kártyát, aki a leggyorsabban mond asszociációt a közös képre, a játék során egy asszociált szót csak egyszer lehet mondani.

¹⁵⁵ A játék eredeti forrása: A társasjáték szabálya. További információk: Board Game Geek. <https://boardgamegeek.com/boardgame/63268/spot-it> [2017.12.01.]; Logopédia mindenkinek. <http://logopedia.reblog.hu/dobble> [2017.12.01.]

6. Használhatjuk a kártyákon lévő képeket sztorikockaként is, vagyis értelmes rövid történetet kell az adott kártyán szereplő képek alapján összeállítani.
7. Lehet fogalmazás közben kivetítőn felvillantani két kártyát. A közös szimbólum nevét bele kell szólni az éppen íródó történetbe úgy, hogy annak a célja lehetőleg ne változzon meg!
8. Mivel a képek főnévi fogalmakat jelölnek, ezért igéket is kerestethetünk hozzájuk. Kitesznek két kártyát, és az egyező képhez ígét kell társítani. Ha az egyező kép a sárkány, akkor ehhez kapcsolódó igék például: repül, okád (tüzet), harcol, eszik, alszik stb. Amelyik ige volt, azt már nem lehet újra mondani. Ha ketten egyszerre mondták az ígét, akkor az nyer, akinek az ígéje jellemzőbb a főnévi fogalomra, vagyis a sárkányra jellemzőbb, hogy tüzet okád, mint az, hogy eszik.

12.4.7.2. Lyukas történet

Ajánlott életkor: 8+

Játékosok ajánlott száma: 10+

A játékhoz szükséges eszközök: szövegrészlet, korongok vagy üvegvakicsok a pontozáshoz

A játék célja: A játékot az a csapat nyeri, amelyik több korongot szerez a kitalált kifejezésekkel.

A játék előkészítése: Választunk egy szöveget. Megjelöljük benne azokat a szavakat, amelyekről feltételezzük, hogy a játékosok nem ismerik. Vastagon szedünk körülbelül 2-3 mondatonként néhány ismertebb és kevés kevésbé ismert szót. Aláhúzással jelölünk benne néhány közepesen ismert szót, és végül áthúzunk még néhány közepesen ismert és kifejezetten ismeretlen szót. Áthúzással jelöljük meg könnyebbnek vélt szavakat is, hogy sikerélményt is biztosítsunk a játékosok számára, ne veszítsék el motivációjukat.

A játék leírása: A játékosokat két csapatra osztjuk. A szöveget négy alkalommal olvassuk fel nekik. Az első olvasás célja a szöveg tartalmának, szókincsének a megismerése, megjegyzése. A második olvasás alkalmával indul a pontszerző játék. Elkezdjük újra felolvasni a szöveget, de a vastagon szedett szavakat nem mondjuk ki, hanem megállunk. A csapatoknak ki kell találniuk, hogy pontosan mi a következő szó. Ha könnyebb felismerni a szövegkohézió alapján, akkor segítségként olvashatjuk folyamatosan is a szöveget, és a kitalálendő szöveg helyett hümmöghetünk vagy fütyülhetünk. A vakicsot a csapat azon játékosa kapja, aki a helyes megoldást bekiabálta. A vakics a kezében is marad, mert ez fogja emlékeztetni arra, hogy ő már az adott körben nem adhat tippeket vagy megoldást.

A második körben (3. felolvasás) már az aláhúzott szavakat hagyjuk ki, azokat kell kitalálniuk a játékosoknak, az utolsó körben pedig a legnehezebb, áthúzott, többnyire ismeretlen szavakért versenyeznek. A csapatok összeszámolják a szerzett kavicsaikat, és nyertest hirdetnek.

Megjegyzés: A játék segítséget jelent a tankönyvi szövegek feldolgozásában bármilyen korosztálynál. Érdekes először könnyen feldolgozható tartalmú szövegekkel gyakorolni, fokozatosan térjünk át a nehezebb, több, ismeretlen jelentésű szóval tűzdelt tankönyvi szövegek alkalmazására. Fontos az is, hogy a feltételezhetően ismeretlen szavakat csak az utolsó körben hagyjuk ki, mert akkorra már háromszor hallották szövegkörnyezetbe ágyazva, és nagyobb eséllyel jegyezték meg.

Szöveg minta: István király élete és halála (részlet)¹⁵⁶

Ne feledjük:

- a vastagon szedettek az első körben kihagyott szavak,
- az aláhúzottakat a második körben hagyjuk ki,
- az áthúzottakat hagyjuk ki utoljára.

Kilencszázhetvenhárom évvel ezelőtt, 1038. augusztus 15-én, 69 **esztendő**s korában halt meg I. Szent István **király**, a keresztény magyar **állam** megalapítója, első törvénykönyveink megalkotója. I. István eredetileg a Vajk nevet **kapta**, amely László Gyula történész szerint törökül **hó**st, **vezért** jelent. István kezdetben csak a Nyitrai Fejedelemség és Hercegség ura volt. Apja, Géza **fejedelem**, 997-ben közvetlenül a halála előtt megeskette a főurakat, hogy Istvánt fogják **támogatni** a trónutódlási harcban. Géza **halála** után a hatalom, **nomád** szokás szerint, az új nagyfejedelem felavatásáig Sarolt fejedelemasszony **kezébe** került, akinek székhelye Veszprém volt. Koppány a fejedelem halála után a sztyepei **népekre** jellemző **seniorátus** elve alapján, ahol a nemzetség legidősebb férfitagja örököl, magának **követelte** a hatalmat. Régi magyar sztyepei **szokás** szerint feleségül akarta **venni** Sarolt fejedelemasszonyt, Géza feleségét.

12.4.8. További társasjáték-ajánlataink

Betűjátékok, betűkből szavak, szókigyó-variációk:

- Scrabble (Mattel)
- Tick... tack... bumm (Piatnik)
- Rummikub betűs (Piatnik)
- Blanko (Piatnik)

¹⁵⁶ A szöveg forrása: PÁLÓCZI Antal: *István király élete és halála*. 2011. <http://www.honvedelem.hu/cikk/27454> [2017.12.01.]

- Blanko Junior (Piatnik)
- Kerflip (Piatnik)
- Alfa-Beta (Piatnik)
- Speedy words – Pörgős szavak (Advance Games)
- Villámválasz (Formatex)
- Wordwider szófolyondár (HL Games)
- Batamo (Djeco)

Asszociációs játékok:

- Imagine (Coctail Games)
- Concept (Repos Production)
- Dixit (Libellud)
- Pictofon (Piatnik)
- Bla bla bla (Djeco)
- Mysterium (Libellud)

Kommunikációs, történetmesélős játékok:

- Activity (Piatnik)
- Sztorikocka (The Creativity Hub)
- Tabu (Hasbro)
- Alias (Playgo)
- Hedbanz (REGIO)
- Bla bla bla (Djeco)
- Storigolo (Megableu)
- Igen? Nem? Egyik sem? (Megableu)
- A kis borz meséje (Huch! & friends)
- Képmesék (Coctail Games)
- Bohnanza (Piatnik)

Egyéb anyanyelvi tudatosságot, olvasást fejlesztő társasjátékok:

- Zweins (Adlung)
- Uga buga (Coctail Games)
- BrainBox sorozat (The Green Board Game)
- Munchkin (Delta Vision Kft.)
- Beugró (Keller&Mayer)
- Ego (Huch! & friends)
- Bataflash (Djeco) <http://logopedia.reblog.hu/bataflash/>

12.4.9. Összefoglalás

Az egyik leghatékonyabb tanulási forma a játékon keresztül való tanulás, mert a játékos helyzet valójában tét nélküli, mivel a legrosszabb esetben „csak” elveszítem a játékot, miközben mégis van tétje, mert szeretném azt megnyerni. A gyerekeknek, tanulóknak lehetősége van újra és újra próbálkozni, amire jó esetben motiváltak is. A játékban lévő örömfaktor egyszerre ellazult és mégis figyelemösszpontosító állapota a legmegfelelőbb a tanulási tevékenységhez, „üzemmódhoz”.

A nyelvi játékok rendszeres alkalmazása során a gyerekek nemcsak gazdagabb nyelvi tudatossággal kezdenek rendelkezni, de gondolkodási műveleteket is végeznek, kreatívabbá válnak, oldódnak beszédgátlásaik, és fejlődik személyiségük.¹⁵⁷ A játékhelyzetekben a pedagógusok pontosabb képet alkothatnak a tanulók egyéni beszéd- és nyelvi fejlettségéről, továbbá lehetőséget adnak a tanulói kompetenciák differenciált fejlesztésére is.¹⁵⁸

A nyelvi készségeket fejlesztő társasjátékok egy része korlátozott szókinccsel rendelkezik, csupán pár, az elvárható életkori szókinccshez, ismeretekhez képest ritkább szóval ismerteti meg a gyerekeket, mint a *Dobble*, amely szövegbeli kontextus nélkül aktiválja a szemantikai mezőt, és olyan szavakat hív elő képek alapján, mint a célkereszt vagy az iglu, míg másik részük kontextusba ágyazottan bővíti az ismereteket, mint például a *Gazdálkodik okosan!*, a *Brainbox* vagy a kérdezz-felelek típusú játékok.

A játékok következő típusa az adott szóhasználó szókinccséhez kötött, a mentális lexikonból való kereséssel operál, ilyen például a *Dixit* vagy a *Fedőnevek*, miközben a társakkal való együttes játék újabb szavakkal gazdagíthatja az egyén szókinccsét, asszociációs mezőjét. Mindezek mellett olyan nyelvi készségfejlesztő társasjátékok is megtalálhatók a piacon, amelyek a verbális kifejezőkészség, a fogalmazókészség, az érvelés gyakoroltatására alkalmasak, kontextusba ágyazottak.

Jelen írásunkban olyan, anyanyelvi készségeket és tudatosságot fejlesztő játékokat gyűjtöttünk össze, amelyek egy része egészen óvodáskortól játszható, más részüket felnőttek is élvezhetik úgy, hogy közben sokuk kreatív nyelvhasználatra ösztönzi a játékban résztvevőket, míg más játékoknál inkább a memória, a figyelem és a gyorsaság dönti el, kié a parti. A leírt játékok egy része saját fejlesztésű. Több játék esetén sokféle változatot írtunk le, ami segítséget nyújthat a különböző fejlettségű tanulók számára, a tanórai és egyéb jellegű játéktevékenységek során történő differenciálásban. A játékokat csoportosítottuk a nyelvi tudatosság fejlesztési területei alapján, hogy iránymutatást adjon a tudatos felhasználáshoz. Végül összesítettük azokat a szótárakat, kiadványokat és online oldalakat, amelyek további ötleteket adhatnak a leírt játékok egyéni változatainak kidolgozásához.

¹⁵⁷ GÓSY, 1994.

¹⁵⁸ TÍMÁRNÉ, 2000: 199–210.

12.4.10. Ajánlott szótárak, kiadványok a szókincsbővítő munkához

BÁRDOSI Vilmos: *Magyar szólások, közmondások adatbázisa*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2012.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Magyar_szolasok_kozmondasok_adatbazisa/adatok.html [2017.12.01.]

BÁRDOSI Vilmos: *Szólások, közmondások eredete – Frazológiai etimológiai szótár*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2015.

BÖSZÖRMÉNYI Csaba: *Szókincsbővítő munkafüzet. Feladatok a Tinta Könyvkiadó szótáraihoz*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2011.

Cs. BOGYÓ Katalin – DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötlettár – játékos feladatok*. Budapest : Könyvtárostánárok Egyesülete, 2017.

CSIZMADIA Judit – KURUCZ István: *Szókincskereső (Anyanyelvi játékok)*. Kisújszállás : Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház Kft., 1997.

DORMÁN Júlia – KISS Gábor (szerk.): *Tulajdonságszótár 3150 személyleíró szó magyarzata és ellentéte, valamint fogalomköri csoportosítása*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2015.

EÖRY Vilma: *Értelmező szótár+*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2007.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Ertelmezo_szotar_PLUSZ/adatok.html [2017.12.01.]

EÖRY Vilma: *Magyar értelmező szótár diákoknak – Szómagyarázatok példamondatokkal*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2010.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Magyar_ertelmezo_szotar_diakoknak/adatok.html [2017.12.01.]

FORGÁCS Róbert: *Anya – nyelv – csavar. Nyelvi fejtörők*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2008.

FORGÁCS Róber: *Anya – nyelv – ész. Újabb nyelvi fejtörők*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2012.

FORGÁCS Tamás: *Magyar szólások és közmondások szótára*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2013.

GERENCSÉR Ferenc: *Magyar értelmező szótár diákoknak. Több mint 15000 szócikk*. Nagykovácsi : Püedlo Kiadó, 2007.

GERENCSÉR Ferenc: *Magyar szinonima szótár diákoknak. Több mint 9400 szócikk*. Nagykovácsi : Püedlo Kiadó, 2012.

GRÄTZER József: *Új SICC*. Budapest : Libri Könyvkiadó Kft., 2012.

GRÉTSY László: *Anyanyelvi séták. Szavaink, neveink és szólásaink születése, életútja, titkokkal teli világa*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2014.

- GRÉTSY László: *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2017.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_545_06_Nyelvi_jatekaink_nagykonyve/adatok.html [2017.12.01.]
- GRÉTSY László – KEMÉNY Gábor: *Képes diákszótár*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1992.
- GRÉTSY László – KEMÉNY Gábor: *Nyelvművelő kézisztár*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2005.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Nyelvmuvelo_keziszotar/adatok.html [2017.12.01.]
- HÁRSING Lajos: *Irodalmi játékok*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1984.
- HERNÁDI Sándor: *Szórakoztató szóra készítő*. Budapest : Móra Ferenc Könyvkiadó, 1987.
- HERNÁDI Sándor: *Elmémogató nyelvi játékok*. Budapest : Móra Könyvkiadó, 2016.
- Hogy mondom. Online szlengszótár*. <https://hogymondom.hu/> [2017.12.01.]
- KISS Gábor: *Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2008.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Szinonimak_rokon_ertelmu_szavak_adatbazisa/adatok.html [2017.12.01.]
- KISS Gábor (szerk.): *Magyar szókinccstár. Rokon értelmű szavak, szótárak és ellentétek*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2017.
- KISS Gábor – BÁRDOSI Vilmos: *Szinonimák 20000 rokon értelmű szó dióhéjszótára*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2008.
- LACKFI János – VÖRÖS István: *Apám kakasa. Változatok klasszikus magyar gyermekversekre*. Budapest : Kolibri Gyermekkönyvkiadó Kft., 2017.
- MINYA Károly: *Új szavak I. Nyelvünk 1250 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2007.
- MINYA Károly: *Új szavak II. Nyelvünk 800 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal*. Tinta Könyvkiadó, 2014.
- MISINSZKI Lászlóné: *Nyelvi játékok, rejtvények. Gazdagító program 3-4-5. osztályosok részére*. Budapest : Genius Tehetség gondozó Ált. és Középfiskola, 2009.
<http://ofi.hu/nyelvi-jatekok-rejtvenyek> [2017.12.01.]
- MOLNÁR CSIKÓS László: *Divatszavak. 222 újszerű szó és szójelentés részletes magyarázata*. Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2009.
- O. NAGY Gábor: *Mi fán terem?* Budapest : Akadémiai Kiadó, 2011.

SZŐCSNÉ ANTAL Irén: *Anya – nyelv – bűvár. Nyelvi játékok.* Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2016.

TÓTFALUSI István: *Magyarító szótár.* Budapest : Tinta Könyvkiadó, 2011.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_545_04_Magyarito_szotar/adatok.html [2017.12.01.]

VARGHA Balázs: *Játsszunk a szóval!* Budapest : Móra Ferenc Könyvkiadó, 1972.

Ajánlott online oldalak:

Poet rímshótár. <https://rimshotar.poet.hu/> [2017.12.01.]

Rímshótár. Amatőr Művészek Fóruma. Interaktív kortárs művészeti portál.
<http://www.pieris.hu/rimshotar> [2017.12.01.]

12.5. KISS GÁBOR: A KÉPREGÉNY, A „KILENCEDIK MŰVÉSZET”

„Bár a képregény mint kifejezési forma több száz éves, mégis új művészetként tekintenek rá, és ezt nagyon megsínyli. Mert a régebbi műfajok mércéjével ítélik meg. Az írás feltalálása óta minden új műfajt félreértének. Kezdetben az összes médium az elődjét utánozza. Az első filmek olyanok voltak, mint egy felvett színdarab, de állóképeivel, kisfilmjeivel a korai televíziózás is a rádiózáshoz hasonlított... És mindaddig, amíg a képregényt csupán az írás vagy a grafika egyik válfajának tekintik, ez a megítélés érvényben marad”.¹⁵⁹

12.5.1. Bevezetés

A képregénynek Amerikában, Európában vagy akár Japánban komoly hagyományai vannak, és hosszú évtizedek óta a kultúra részét képezik, azonban – főként okolva az 50-es évektől a szocialista rendszer kultúrpolitikáját – Magyarországon sokáig elnyomott művészeti forma volt.

A modern képregény több mint egy évszázados története nem volt diadalmenet, népszerűsége mellett egészen a hetvenes/nyolcvanas évekig – Magyarországon egészen a közelmúltig – alacsony elismertségben részesült, hiszen bár a képregényes kifejezési forma jóval régebbre nyúlik vissza, mégis újként tekintettek rá, kritikusai pedig a tömegkultúra részeként kezelték.¹⁶⁰

Kertész Sándor szavaival élve (aki több alapvető képregényelméleti szakirodalommal bővítette a hazai képregénykutatás publikációs termését): „A képregényt mindig csak kószoltgattuk Magyarországon, de igazán soha nem foglalkoztunk vele. Létjogosultságát kevesen vitatják, és elenyésző azoknak a száma is, akik kardoskodnak a léteért. A többség semleges állásponton helyezkedik el, s ha nagyon muszáj, megtűri környezetében. A képregény pedig már nálunk sem újkeletű műfaj.”¹⁶¹

Az elmúlt években azonban valami megváltozni látszik Magyarországon a képregények tekintetében. Mintha többször találkozna az ember ezzel a kifejezési formával a hétköznapokban. Gondoljunk arra, hogy a Facebookon nem kell sokat görgetnünk ahhoz, hogy egy képregénycíkos (*comic strip*) eszköztárral megalkotott viccre találjunk egy ismerősünk megosztásában, az újságosnál körülnézve

¹⁵⁹ McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 159–160. p.

¹⁶⁰ DUNAI TAMÁS: *A képregény multimedialitása*. In: Olvasható kép, látható szöveg. Debrecen: Déri Múzeum, 2014. 88. p.

¹⁶¹ KERTÉSZ SÁNDOR: *Szuperhősök Magyarországon*. Nyíregyháza : Akvarell, 1991. 7. p.

pedig meglepetten vehetjük észre, hogy újra van *Kockás magazin* és *Habota*, és egy külön polc a képregényeknek, és minden második kisiskolás fiú pólóján, kabátján egy képregényes szuperhőst látunk. A képregény magyarországi éledése szoros összefüggésben lehet azzal, hogy a médiaipar globalizációjának eredményeként az elmúlt évtized nagyszabású, hollywoodi képregénymozijai a magyar nézők szemében is olyan népszerűek, mint a világ bármely más pontján. Erre a jelenségre tekinthetünk keserűen is, de úgy is, mint egy hazánkban fél évszázadig elnyomott „műfaj” éledését segítő körülményre.

Az emberiségnek a kezdetektől fogva szüksége volt azokra az információ-hordozókra, amelyeken tudását rögzíthette, és a következő korok számára átadhatta. Mellette természetesen olyan szereplőre/intézményre is, aki megőrizte, nyilvántartotta, és az azt igénylőnek tovább közvetítette a felhalmozott tudást. A könyvtár szerepét ez utóbbi határozta meg évezredekig, az elmúlt évtizedekben azonban az információ megőrzéséhez szükséges technológia változása olyan lehetőségeket teremtett, amelyek miatt reálisan tűnhet fel annak esélye, hogy az emberiség közös tudásának megőrzése már nem egy emberi tevékenységek során alapuló, hanem a mesterséges intelligencián alapuló, automatizált, gépek által végzett módon is megtörténhet. Más szóval: a könyvtár mint intézmény hosszú távú léte megkérdőjeleződött.

Hogy a veszély valós-e, azt senki sem tudja biztosan, azonban nyilvánvaló, hogy a könyvtárak jelentős része annak tekinti, és az elmúlt években új utak keresésével, az új felhasználói igényeknek megfelelő szolgáltatásfejlesztésekkel igyekszik továbbra is a társadalom hasznos szereplője maradni.

Tanulmányom célja egyszerű, elolvasásával a könyvtárosok „képregény-alapismereteket” szerezhetnek, illetve megismerhetik azokat a nemzetközi elméleteket és gyakorlatokat, amelyek segítségével bátrabban nyúlhatnak ezután a képregényekhez, és egy új szolgáltatás létrehozásakor, vagy egy, már létező szolgáltatás megújítása során jól használható „eszközként” tekintenek rá.

12.5.2. A képregény fogalma: műfaj vagy eszköz?

Mielőtt továbblépnénk, tekintsünk vissza a tanulmány mottójára. Ha elolvassuk, egészen biztosan érezzük annak darabosságát, és hiányérzetünk támad. Ennek nagyon egyszerű oka van, az idézett szöveg McCloud (tudományos) képregényéből származik, és a szöveg kohézióját a képek adnák meg. Mint hamarosan nyilvánvalóvá válik, e fejezetben az egyéb elméleti munkákkal szemben sokkal többször idézem majd McCloud művét, és arra biztatom az olvasót, hogy ha felkelti érdeklődését a téma, és még nem ismerkedett vele, vegye kézbe, és egy korábban nem tapasztalt ismeretátadási módban lesz része.

A képregény fogalmának meghatározását nehezíti az a körülmény, hogy az általános gondolkodásmód szerint tekinthetünk rá úgy mint az irodalom olyan

különleges műfajára, amely képzőművészeti eszközökkel kombinált irodalmi alkotás, vagy akár úgy, hogy egy olyan képzőművészeti műfaj, amely a szöveg és kép kombinációjával operál. Ezek a gondolkodásmódok azonban önkéntelenül is egyrészt alárendelik a képregényt egy másik művészeti ágának, másrészt az ilyen formában létrejövő alkotásokat tartalmilag is egy csoportba vonják, és könnyen arra az általánosításra vezérelnek bennünket, hogy a képregény egy egyszerű és vicces képsor, aminek az utolsó kockájában van valami poén.

A *kilencedik művészet* – ahogy Claude Beylie 1964-ben használta a kifejezést először *Művészet-e a képregény?* című cikkében¹⁶² –, azaz a képregény megértéséhez el kell szakadnunk ettől a szemlélettől, és úgy kell rá tekintenünk mint egy különálló művészeti ágra, egy olyan kifejezésformára, amely tetszőleges tartalom közvetítésére alkalmas. Scott McCloud úgy fogalmaz, hogy „a képregény mint művészet, csak edény, amelyet akármilyen kép vagy gondolat kitölthet.”¹⁶³

Will Eisner – akit a képregényelmélet egyik legnagyobb alakjaként tartanak számon – a képregényt képsorokból álló művészetként határozza meg. Ha már két kép is képsorban áll, akkor túlmutat önmagán, valami több lesz belőle: ez a képregény művészete.¹⁶⁴

Ha azonban megfigyeljük Scott McCloud definícióját, amely szerint a képregény „egymás melletti rajzok és más képek megadott sorrendben, információközlés és a nézőben esztétikai élmény kiváltása céljából”¹⁶⁵, vagy a Dylan Horrocks által javasolt kiterjesztett képregény-definíciót, miszerint a képregény „kulturális idióma, kiadói műfaj, narratív egyezmények rendszere, egyfajta írás, amely szavakat és képeket, irodalmi művet és szövegeket használ”¹⁶⁶, akkor világossá válik, hogy ugyan a látvány nyilvánvalóan fontos eleme a képregénynek, de az nem tekinthető az írott szó alárendeltjének.

Robert C. Harvey azt állítja, hogy a képregény „a vizuális és verbális tartalom keveredése”, amely definícióban a két szemiotikus rendszer fontosságát egymás mellé helyezi.¹⁶⁷ Dale Jacobs az előzőket kiegészíti azzal, hogy a képregény retorikai műfaj, a képregények multimodális szövegek, a képregény pedig diszkurzusrend és diszkrét diszkurzív események. Mint képzőművészeti alkotás, irodalmi kifejező-

¹⁶² BAYER Antal: *Miért pont a kilencedik?*

http://kepregeny.blog.hu/2017/11/20/miert_pont_a_kilencedik [2017.12.13.]

¹⁶³ MCCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 14. p.

¹⁶⁴ EISNER, W.: *Comics and Sequential Art: Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. New York : W. W. Norton & Company, 2008

¹⁶⁵ MCCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 17. p.

¹⁶⁶ HORROCKS, D.: *Inventing Comics: Scott McCloud Defines the Form in Understanding Comics*. The Comics Journal, (2001) June. 234. 29–52. p.

¹⁶⁷ HARVEY, R. C.: *Comedy at the juncture of word and image: The emergence of the modern magazine gag cartoon reveals the vital blend*. In: Varnum, R. – Gibbons, C.T. (szerk.): *The language of comics: Word and image*. Jackson, MS : University Press of Mississippi, 2001. 76. p.

forma, kommunikációs eszköz, diszkurzív események és gyakorlatok, a képzeletbeli kölcsönhatások megjelenítését, illetve a műveltség fejlesztését támogató eszköz. Kijelenthető, hogy a képregény sokkal több, mint szimplán szekvenciális művészet. Más szóval a képregények – gondoljunk akár a képregénycsíkokra, képregényfüzetekre vagy képregényalbumokra – olyan médiumok, amelyek képsorokat és szöveget használnak fel annak érdekében, hogy narratív jelentést hozzanak létre a közönség számára. A szavak és képek ezen kombinációja – azaz a multimodalitás – nagyon különleges és megkülönböztethető módon hoz létre jelentést. A multimodális szöveget a szavak, a képek és a kettő kombinációja teremti meg annak érdekében, hogy olyan hatásokat és jelentéseket hozzon létre, amelyek szigorúan alfabetikus vagy szigorúan vizuális szövegben nem lennének lehetségesek.¹⁶⁸ Dale Jacobs multimodálisszöveg-elméletére a későbbiekben részletesebben kitérek.

Kertész Sándor szerint a „modern képregény elméletét már a századforduló idején az első amerikai képregénysztripek megjelenésekor megalkották. Ez lényegében azóta sem változott, de értelmezésében gyakran messze eltérnek tőle, és ez – a képregény alkalmazásától függően – vadhajtásokat eredményez. A képregény elmélete egyszerű: képek segítségével elbeszélni egy történetet, és szöveget kizárólag akkor alkalmazni – leginkább képkockán belül –, ha a szükséges információt a rajz már nem képes közölni. Ehhez rövid időn belül egy kiegészítést kellett csatolni, amely napjainkban vált igazán fontossá. Ez pedig a rajzok művészi kivitelezése. Csak így tudjuk pontosan meghatározni, hogy mit is tekintünk képregénynek.”¹⁶⁹

McLoud gondolatai jól rámutatnak arra, hogy a művészi gondolatközlés elve független a művészeti ágtól vagy eszköztől, mindig ugyanazon a folyamaton alapul:

„Az igazi művészet szorosan összefonódik a cél kérdésével, vagyis, hogy mit is akarunk elérni vele. Ez éppúgy áll a képregényre, mint a festészetre, az írásra, a színházra, a filmre, a szobrászatra vagy bármi másra, mert minden egyes mű megalkotásának a maga meghatározott útján kell haladnia.

- Gondolat. Első lépés: készítés, ötletek, érzések, filozófia, a mű célja... tartalom.
- Forma. Második lépés: milyen formát öltön... könyv lesz? Vagy képrajz? Vagy szék? Dal? Szobor? Edénytartó? Esetleg képregény?
- Stílus. Harmadik lépés: a mű melyik művészeti iskolát, gesztus- és stílus-készletet, témát, műfajt... esetleg saját külön műfaját kövesse.
- Struktúra. Negyedik lépés: hogyan áll össze az egész... mi tartozzon bele és mi ne... hogyan kell az elemeket összeállítani, megkomponálni.

¹⁶⁸ JACOBS, D.: *Graphic Encounters: Comics and the Sponsorship of Multimodal Literacy*. New York : Bloomsbury Academic, 2013. 5. p.

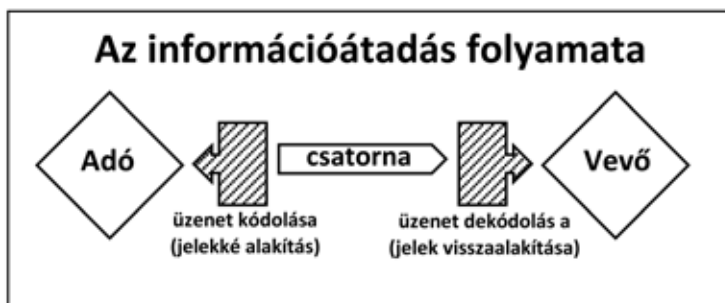
¹⁶⁹ KERTÉSZ SÁNDOR: *Szuperhősök Magyarországon*. Nyíregyháza : Akvarell, 1991.

- Technika. Ötödik lépés: a mű összeállítása, a készségek, a gyakorlati tudás, a találékonyság és problémamegoldó készség alkalmazása. A tényleges munka elvégzése.
- Felszín. Hatodik lépés: a kivitel, az utolsó simítások, ez határozza meg a mű befogadásakor legelső benyomásunkat.”¹⁷⁰

12.5.3. A képregény működése

Ha feltételezzük azt, hogy a képregénynek helye van a könyvtárban – és nem csak a polcokon, hanem könyvtárhasználati, vagy köznevelési tevékenységet (például szövegértés-fejlesztést) támogató könyvtári képzéseken, esetleg a könyvtári marketingben, és még sorolhatnám –, akkor fontos, hogy megértsük a képregény működését, lássuk azt, hogy miben több és miben kevesebb, mint az írott szó, és hogy miben több és miben kevesebb, mint a megfestett kép.

Nézzük meg a képregényalkotás és -befogadás folyamatát a Jacobson-féle kommunikációs modell szerint!



9. ábra. Jacobson-féle kommunikációs modell

Ebben a megközelítésben az adó a képregényalkotó, a vevő a képregényolvasó és a képregény a csatorna. A képregényalkotó üzenetet kíván eljuttatni az olvasóhoz, az általa végzett művészeti alkotási tevékenység a kódolás, a képregényolvasás pedig az üzenet dekódolása.

McCloud szerint „mindannyian a legteljesebb magányban élünk. Senki sem tudhatja belülről, milyen a te bőrdobban lenni. Akármennyire kinyílik is mások felé, senki sem érezheti pontosan azt, amit te. A modern kommunikáció minden eszköze a lélektől lélekig ható közvetlen kommunikáció sajnálatos képtelenségéből nőtt ki. És ez szomorú, mert az emberiség majd minden problémája ebből a képtelenségből fakad. Minden médium (...) hidat képez az emberi lelkek közt. A médiumok olyan formába konvertálják a gondolatokat, hogy képesek legyenek

¹⁷⁰ McCloud, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 177–179. p.

átszelni a fizikai világot, hogy aztán egy vagy több érzékszerv alakítsa vissza őket gondolatokká. A képregényekben ez a konverzió az agytól a kézen, majd a papíron át a szemig vezet, míg végül visszajut az agyba. Ideális esetben ez a vesszőfutás nem torzítja a művész üzenetét, a gyakorlatban azonban ez elég ritkán fordul elő.”¹⁷¹

A képregényalkotó tehát a kódolás során a szöveg és kép olyan kombinációjával dolgozik, hogy az általa átadni kívánt üzenet a lehető legkevésbé torzulva dekódolódhasson az olvasóban. Ahogy más művészeti ágakban, úgy a képregény esetében is szükséges, hogy ne csupán az adó rendelkezzen a megfelelő tudással, szakértelemmel és gyakorlattal a kódoláshoz, de a vevőnek is rendelkeznie kell azokkal a készségekkel, képességekkel, adottságokkal és jártasságokkal, amelyekkel dekódolni tudja az üzenetet. „A kép információját érzékeljük, ez nem igényel külön tanulást, az „üzenet” közvetlenül felfogható. Az írott információt megértjük, a nyelv absztrakt szimbólumainak dekódolásához időre és külön tanulásra van szükség. Minél elvontabb egy kép, annál inkább hasonlít a szóra, és annál jobban hagyatkozik a megértésre. A szó minél bátrabb, direktebb, annál alacsonyabb szintű megértést igényel, annál gyorsabban felfogható, és jobban hasonlít a képre. Az egységes képregénynyelv igénye ahhoz a centrumhoz vezet bennünket, ahol kép és írás csupán ugyanannak az éremnek két oldala.”¹⁷²

Amióta létezik a nagyipari képregénykiadás, a füzetek jól megfigyelhető evolúción estek át. Míg az írók sokáig a szavakra, tehát a narrációra és a dialógusokra bízták a mesélés nagyobb részét, a képregények magukban hordozták az illusztrált irodalom örökségét. Később viszont egyre nagyobb teret kaptak a rajzok is, egészen addig, amíg el nem értek egy egészséges egyensúlyt, ahol kép és történet egyaránt továbblendített a történeten.¹⁷³ A legújabb idők írói viszont átbillentették a mérleg nyelvét a vizualitás javára, és sokkal többet mondanak el képekkel, miközben a szavaknak rendre kevesebb szerep jut. Az így kapott kibontott történetvezetés természetesen egy sor jól meghatározható jellemzővel is rendelkezik, melyek mára már a képregények hétköznapi eszköztárába ivódtak.¹⁷⁴

A kép és szöveg aránya a képregényben változatos, azonban megfigyelhető, hogy az adott képregényműfajon belül jellemzően hasonlóképpen alakul. Például a populáris amerikai képregények esetében fontos szempont, hogy elsősorban vizuális élményt kell nyújtaniuk, ezért erősen dominál a kép, azonban ismeretterjesztő képregényekben nem ritka, hogy a szöveg dominál, mivel bizonyos fogalmak tisztázása képekben rendkívül terjedelmes volna. Kertész szerint „minden képregénytípusra érvényes viszont az a megállapítás, hogy a

¹⁷¹ McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 202–203. p.

¹⁷² McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 57. p.

¹⁷³ CLAREMONT, C. – BYRNE, J.: *Uncanny X-men*. Comic,

¹⁷⁴ FARKAS Dávid: *A kibontott történetvezetés*. Fandom, 1. (2011) 1. 15. p.

szöveg semmi esetre sem a rajz alátámasztását, hanem a cselekmény továbbvitelét szolgálja.”¹⁷⁵ Fontos azonban kijelenteni, hogy képregény lehetséges kizárólag képi ábrázolással szöveg nélkül (mint például Andy Runton *Owly / baglyocska/ képregényei*¹⁷⁶, mindezzel ellenétben képregény nem értelmezhető csak szavakkal, képek nélkül.

12.5.3.1. Stilizálás

A képregényformában történő művészi közlés eszköztárának egyik legfontosabb eleme a gondolat egy képbe történő absztrahálása és annak eredménye: az *ikon*. Az ikon ebben a szövegkörnyezetben a személyek, helyszínek, dolgok és eszmék bemutatására szolgáló képet jelenti. Azok a képek, amelyeket ikonnak nevezünk, általában egy konkrét kategóriába tartoznak. Az ikonokat jellemzően ideológiák, eszmék és filozófiák bemutatására használjuk, vannak azonban a nyelv, a tudomány és a kommunikáció által használt ikonok is, vagy azok a képi ikonok, amelyek eredeti tárgyukra próbálnak meg hasonlítani. Az ikon tartalma ugyanúgy változó lehet, ahogy a hasonlóság foka. A nem képszerű ikonok jelentése rögzített és abszolút. Konkrét megjelenésük nem befolyásolja a jelentésüket, mert láthatatlan fogalmakat fejeznek ki. A képszerű ikonok jelentése kevésbé kötött, megjelenésüktől függően változik. Különböző mértékben térnek el a valóságtól. Gondoljunk bele, ezen elgondolás szerint a legabsztraktabb ikonok a szavak.¹⁷⁷ Ebből adódik a képregényalkotó egyik legerősebb fegyvere, amellyel többé teheti üzenetét, mintha akár csupán képzőművészeti, akár csak irodalmi eszközökkel élhetne: absztrahálhatja képi mondanivalóját a szavak szintjére, de fordítva is igaz: túlléphet a szavak absztraháltságán, és képi eszközökkel konkretizálhat.

MCloud példája szerint, ha két ember beszélget, rendszerint egymás szemébe néznek, és a legapróbb részletekig látják egymás arcvonásait. Közben mindkettejüknek van elképzelése saját arcvonásairól, de ez a kép távolról sem annyira élénk a fejükben, mint a másiké. Elnagyolt vonásokat és formákat látunk, bár minden a helyén van. Az egész olyan egyszerű, mintha csak eleven rajzfigura volna. Amikor fényképet vagy festményt látunk, egy másik ember arca tűnik élénk. De amint belépünk a rajzfigurák világába, mindenben önmagunkat látjuk. A rajzfigura légüres teret képez, ami magába szívja a személyiségünket, és elvonja figyelmünket. Egy üres héj, amelybe belebújunk, hogy rajta keresztül más világokba utazhassunk. Nemcsak nézzük a rajzfigurát, eggyé is válunk vele.¹⁷⁸

¹⁷⁵ KERTÉSZ Sándor: *Szuperhősök Magyarországon*. Nyíregyháza : Akvarell, 1991.

¹⁷⁶ www.AndyRunton.com - *Owly Books & Graphic Novels*.

<http://www.andyrunton.com/owly/> [2017.12.18.]

¹⁷⁷ McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 36. p.

¹⁷⁸ McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 43–44. p.

Egy puszta „jelentéssé” csupaszított képpel a művész olyasféle többletet adhat, amelyre a valóság-ábrázoló művészet nem képes. ... A stilizálás nem csupán rajzolósi technika, hanem sajátos látásmód is. A rajzfigurák figyelmünket különös érzékkel irányítják egy adott gondolatra. Ebben van az erőssége a képregénynek és a grafikus művészetnek általában. A másik fontos dolog a rajzfigura egyetemes értéke. Minél stilizáltabb a rajz, annál több emberre illik.¹⁷⁹ Az arc és alak megrajzolásánál szinte minden képregényrajzoló valamilyen mértékben stilizált rajzfigurákhoz folyamodik. Még a legrealisabbak is távol állnak a fotorealizmustól. Aki médiában dolgozik, jól tudja, hogy a közönség bevonódásának a legfőbb mutatója a történet hősével való azonosulás mértéke. És mivel rajzfigurákkal mindig is könnyebb volt azonosulni, a képregény könnyebben utat tört magának a tömegkultúrában.¹⁸⁰

12.5.3.2. Keretezés

Gondolkodási képességünk egyik alapja az, hogy agyunk a részleteket egészé alakítja. Ez több esetben nyilvánvaló, azonban sokkal jobban meghatározza gondolkodásunkat, mintsem azt először képzelnénk. Mindenki számára közhely, hogy amikor filmet nézünk, akkor másodpercenként 25–60 képkockánként váltakozó képek sorozatát látjuk, amelyet agyunk folyamatos mozgóképpé alakít. Ha egy újságcépre, vagy akár a monitorra pillantunk, akkor képeket, szöveget látat velünk agyunk, de igazából képpontok sokasága áll össze egy képpé vagy szóvá.

Ezeken a nyilvánvalókon túl agyunk más módon is alkot részekből egészet. Gondoljunk arra, hogy úgy hisszük-e, hogy a helyiségen, ahol épp ülünk, azon túl van-e egy másik helyiség, vagy éppen a falon túl a külvilág. És azon túl van-e szomszéd épület, és szomszéd város, szomszéd ország, és a Föld túloldalán egy másik kontinens, vagy éppen egy óceán? A többség valószínűleg úgy válaszol, hogy igen. Mi történik ilyenkor a fejünkben? A valóság egy kis részletét tapasztaljuk jelenleg, de az agyuk ezt a részt kiegészíti egy egészre, házra, városra, univerzumra, ahol létezőnk.

Ezzel a gondolattal eljutunk a képregény működésének a kulcsáig. A képregény legfontosabb része az a kis rész, ami az egymás melletti képkockák, azaz a panelek között van. Az az üres rész a papíron, ahol nincs semmi... A képregény működésének lényege az, hogy a panelek közötti hézagot az emberi fantázia kell, hogy kitöltse. A részletek egészként való érzékelését mint jelenséget a képregényelmélet keretezésnek hívja.

A keretezés a képregényben olyan bensőségeséget teremt, amelyet csak a leírt szó, az alkotó és a közönség közötti titkos egyezség képes felülmúlni. Hogy az

¹⁷⁹ McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 38. p.

¹⁸⁰ McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 50. p.

alkotó mennyire tartja tiszteletben ezt az egyezséget, az csupán művészi érzék és szakértelem kérdése.

Scott McCloud a rést a panelek között csatornának nevezi. „Itt, a csatorna homályában az emberi képzelet képes a két különálló képet egyetlen közös gondolattá olvasztani. A képregény kockái felszabdalják, különálló pillanatok szaggatott ritmusává alakítják a teret és időt. De a keretezésen keresztül mégis képesek vagyunk összekötni ezeket a momentumokat, és folytonos valóságot alkotunk belőlük. Ha a vizuális ikonográfia a képregény nyelve, a keretezés e nyelv nyelvtana. És mivel meghatározásuk érvényessége az elemek elrendezésén múlik, maga a képregény a szó nagyon is valóságos értelmében a keretezés művészeté.”¹⁸¹

A kockáról kockára történő átmenet a képregényben különböző kategóriákba sorolható:

1. Az első a pillanatról pillanatra történő átmenet, viszonylag kevés keretezést igényel.
2. A következő átmenettípusban egyetlen szereplő látható egy cselekményről cselekményre történő átmenetben.
3. Aztán jön a szereplőről szereplőre történő átmenet ugyanazon jeleneten vagy gondolatmeneten belül, amelynek értelmezése erőteljes részvételt igényel az olvasó részéről.
4. A jelenetről jelentre történő átmeneteknél az időnként hatalmas térbeli és időbeli ugrások értelmezéséhez fejlett logikai következtetés szükséges.
5. Az ötödik fajta átmenet, a nézőpontváltás többnyire átugorja az idősíkot, tekintetünk egy hely, gondolat vagy hangulat különböző nézőpontjain siklik végig.
6. És végül a logikai ugrás, ahol a képkockák között semmiféle logikai kapcsolat nem létezik.¹⁸²



¹⁸¹ McCloud, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 74–75. p.

¹⁸² McCloud, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009. 78–80. p.



A keretezés művészete nem csupán a panelek közötti viszonyokban, de a panelek belsejében is nyomon követhető. Gondoljunk csak bele, hogy a képregénynek mint médiumnak a filmtől való függetlensége már annyiban megmutatkozik, hogy amíg a film egy adott képe egy adott pillanatot mutat, addig egy panelben bátran elhelyezhető bal oldalt egy kiáltó figura, jobb oldalt pedig az erre reagáló másik fél foglalhat helyet. A jobb oldali figura válasza nyilván csakis azután következhet be, miután végighallgatta partnere kiáltását – a panel időtartama tehát legalább annyi, amennyi idő alatt a beszélgetés lezajlik.¹⁸³

12.5.4. A képregény és a műveltség

Az e fejezetben megfogalmazottak jelentős része angol nyelvű szakirodalmon alapul, ezért fontos tisztáznom azt, hogy a szövegben gyakran előforduló *műveltség* kifejezést milyen értelemben használom majd. Az angol *literacy* kifejezés általában nehéz helyzetbe hozza azt, aki a nemzetközi szakirodalomban találkozik vele. Csapó Benő szerint a műveltség az adott kultúrában releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége, társadalmilag értékes tudás. Az angol *literacy* kifejezés eredeti értelmét tekintve leginkább a magyar „írástudás” felelne meg, ahhoz az értelmezéshez azonban, ahogy azt például a PISA keretében használják, közelebb áll a mi „műveltség” szavunk. Bár ezt sem lehet következetesen használni, mert míg az angolban mind a három terület nevében szerepel a *literacy* szó (*reading literacy*, *scientific literacy*, *mathematical literacy*), magyarul az olvasáskultúra, természettudományos és matematikai műveltség megnevezések terjedtek el.¹⁸⁴

¹⁸³ FARKAS DÁVID: *A kibontott történetvezetés*. Fandom, 1. (2011) 1. 16. p.

¹⁸⁴ CSAPÓ BENŐ: *A tudás és a kompetenciák*. In: MONOSTORI A. (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet (OKI), 2003. 65–74. p. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11274/> [2017.12.14.]

Mint Koltay Tibor megfogalmazza¹⁸⁵, egyre több kutató és pedagógus használja a vizuális írástudás, a médiaműveltség, a kritikai írástudás, az információs műveltség és a technológiai írástudás kifejezéseket, hogy az írástudás és a műveltség fogalmát kibővítse, így téve lehetővé, hogy a vizuális, az elektronikus és digitális kifejezési formák és kommunikáció is a vizsgálat és az elemzés tárgya lehessen. Számos terület kutatói más és más szemüvegen keresztül vizsgálódnak. Érintve vannak az irodalomelmélet, a kulturális ismeretek, a történettudomány, a pszichológia, a könyvtár- és információtudomány, az orvostudomány és az egészségügy, a nyelvészet, a retorika, a kommunikáció- és médiatudomány képviselői¹⁸⁶. Ebben a kiterjesztett műveltségértelmezésben határozhatjuk meg tehát a multimodális műveltség fogalmát.

A multimodális műveltség körébe soroljuk a médiaműveltséget, és ide tartozik az információs műveltség is. Része a vizuális írástudás, amely annak képessége, hogy elemezni, létrehozni és használni tudjunk állóképeket és videót, különböző technológiákat és médiumokat alkalmazva. A vizuális írástudás lehetővé teszi a kritikai gondolkodást, a kommunikációt, a döntéshozatalt és a megértést. A szintén a multimodális műveltség ernyője alá tartozó multikulturális írástudás annak a képessége, hogy tudatosodjon bennünk, össze tudjuk hasonlítani, szembe tudjuk állítani és méltányolni tudjuk az egyes kultúrákon belül és azok között a kulturális viselkedés, a meggyőződések és értékek közös vonásait és különbségeit. Maga a multimodális műveltség a kommunikáció különböző módjainak szintézise. Ez a kommunikáció azt eredményezheti, hogy a különálló eljárások olyan formákká alakulnak, amelyek új vagy többszörös jelentéseket eredményeznek. A multimodális objektumok számos eszköz használatát és készség alkalmazását követelhetik meg, és gyakran egyaránt tükröznek egyéni és kollektív erőfeszítést.¹⁸⁷

A képregény fogalmát körüljáró fejezetben szó esett a Dale Jacobs *Graphic Encounters: Comics and the Sponsorship of Multimodal Literacy* című könyvében részletesen kifejtett elméletéről, miszerint a képregény olyan multimodális szöveg,

¹⁸⁵ KOLTAY Tibor: *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás*. Médiakutató, 10. (2009) 4. 111–116. p.

¹⁸⁶ HOBBS, R.: *Multiple Visions of Multimedia Literacy. Emerging Areas of Synthesis*. International Handbook of Literacy and Technology 2., Routledge Handbooks Online. 25. (2006) 4. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203929131.ch2> [2017.12.01.]

¹⁸⁷ CORDES, S.: *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction*. WLIC 75, 2009. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.150.6385> [2017.12.01.]

amely túlmutat a szavakon és a képeken, a kettő kombinációjával valami egyedi és minden mástól megkülönböztethető jelentéseket hozhat létre.¹⁸⁸

A képregényben, mint multimodális szövegben való gondolkodás alapja, hogy a képregények olvasását a multimodális műveltség egyik formájaként vizsgáljuk, és ne úgy tekintünk rá, mint a nyomtatott írás egyik az alárendelt, speciális változatára.

Gunther Kress a *Tervezés és átalakítás: az értelem új elméletei*¹⁸⁹ című kötetének *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* címet viselő fejezetében a következő kortárs kommunikációs helyzetet tárja elénk:

Azokat a szemiotikus változásokat, amelyek napjainkban jellemzőek, és amelyek valószínűleg jellemezni fogják majd a közeljövőt is, nem lehet megfelelően definiálni és megérteni a jelentés és a kommunikáció jelenleg létező elméleteivel. Ezek az elméletek ugyanis a nyelven alapulnak, és így nyilvánvaló, ha a nyelv már nem az egyetlen (vagy legalábbis a központi) szemiotikai mód, akkor a nyelv elmélete a legjobb esetben is csak a kommunikáció csak szűkebb aspektusait tudja magyarázni. A nyelv elmélete összességében nem alkalmas a többi szemiotikai műfaj értelmezésére, hacsak nem feltételezzük, hogy ezek minden lényeges módon rokonok a nyelvvel.¹⁹⁰

12.5.5. A képregény tudománya

„Magyar képregénytudomány nem létezik...”¹⁹¹ – ezek Vincze Ferenc első szavai a 2017 őszén megjelent *Képregényen innen és túl* című tanulmánykötet¹⁹² előszavában. Gondolatát Ole Frahm 2010-ben tett megállapításából¹⁹³ kölcsönzi, aki arra utal, hogy a képregény a 20. században nem nyerte el egyenjogú helyét az irodalom, a képzőművészet vagy akár a film mellett. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy – különösen nemzetközi szinten – ne lennének képregény tárgyú kutatások, vagy tudományos publikációk sokasága, hanem azt, hogy mint minden új tudományosan vizsgált téma esetén, nem telt el még annyi idő, hogy ezek eredményei az általános felfogás szerint képregénytudományként legyenek felfoghatóak.

¹⁸⁸ JACOBS, D.: *Graphic Encounters: Comics and the Sponsorship of Multimodal Literacy*. New York : Bloomsbury Academic, 2013. 5. p.

¹⁸⁹ KRESS, G.: *Design and Transformation: New theories of meaning*. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, (2000) 1. 153–161. p.

¹⁹⁰ KRESS, G.: *Design and Transformation: New theories of meaning*. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, (2000) 1. 153. p.

¹⁹¹ VINCZE Ferenc: *Előszó*. In: *Képregényen innen és túl. Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban I. (Képregénytudomány)* Budapest : Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2017. 7–12. p.

¹⁹² *Képregényen innen és túl. Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban I.* Budapest : Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2017.

¹⁹³ FRAHM, O.: *Die Sprache des Comics*. Hamburg : Philo Fine Arts, 2010. (FUNDUS Bd. 179)

Mindennek némileg ellentmondanak Dunai Tamás gondolatai, aki szerint az 1980-as évektől megjelentek a terület önálló kutatói is, akik már nem más médiumok vagy művészeti ágak silány utáztatát, hanem egy saját eszközkészlettel bíró önálló médiumot láttak a képregényben. A képregénykutatók kezdetben sok energiát öltek a korábbi, médiumot megbélyegző érvek cáfolatára. Megjelentek a képregénytörténészek és a képregénnyel foglalkozó elméleti szakemberek, így folyamatosan kialakult a művészettörténet, az irodalomtudomány, a filmelmélet, a szemiotika, a visual studies, a médiatudomány és a kultúratudomány metszéspontján az interdiszciplináris Comic Book Studies, amit leginkább a kutatási tárgya definiált. Fontos azonban megjegyezni, hogy a területtel foglalkozó kutatókra nem egyszer volt jellemző a korábbi lenézéssel, alulértékeltséggel szembeni legitimációs vágy, hogy a képregényt értékes önkifejezési formaként, művészetként láttassák, és hajlamosak voltak eltúlozni a médium jelentőségét.¹⁹⁴

Magyarországon, az elmúlt évekig két kézen megszámlálható volt azoknak a szerzőknek a száma, akik a képregény valamely aspektusát tudományosan vizsgálták – és ezek eredményeit publikálták – volna. A teljesség igénye nélkül említhető itt Rubovszky Kálmán, Kiss Ferenc, Kertész Sándor vagy Bayer Antal tudományos, illetve ismeretterjesztő munkássága. Az évek előrehaladtával azonban Magyarországon is egyre gyarapszik a szakirodalmat gyarapító publikálók száma, és az sem elképzelhetetlen már, hogy valaki képregényelméleti témából doktoráljon.

Különösen fájó, hogy a fontosabb nemzetközi képregényes szakirodalom magyar nyelvű megjelenése – néhány kivételtől eltekintve – várat magára. Üdítő kivétel Scott McCloud *A képregény felfedezése* című könyve, amely a képregényelméleti munkáinak megkerülhetetlen tétele. Különlegessége, hogy maga is képregény formában íródott, és ennél hitelt érdemlőbben nem is igazolhatná azt, hogy a képregény olyan eszköz, amely szinte tetszőleges cél érdekében használható.

12.5.6. Képregényműfajok

Ahogy az előzőekben talán bizonyítást nyert, a képregény olyan eszköz, amelyet tetszőleges téma esetén használhat az alkotó. Ennek megfelelően, ahogy más művészetekben, témájuk alapján műfajokat különböztethetünk meg. A következő lehetséges felosztás a Grand Comics Database műfaji besorolásait¹⁹⁵ veszi alapul, és az adott műfaj mellé magyar példákat hoz.

¹⁹⁴ DUNAI Tamás: *A képregény multimedialitása*. In: Olvasható kép, látható szöveg. Debrecen : Déri Múzeum, 2014. 91. p.

¹⁹⁵ *Official Genres List – GCD*. http://docs.comics.org/wiki/Official_Genres_List [2017.12.17.]

Műfaj	Leírás	Kulcsszavak	Példák
állatos	Ezekben a képregényekben az állatok úgy viselkednek, mint a valóságban.	kutya, ló, macska	Green Hills Lovarda, A dinoszaurusz tündöklése, Tudtam, hogy jössz
antropomorf	A szereplők nem emberek, de úgy viselkednek, mintha azok lennének.	Disney, vicces állatok	Usagi, Donald kacsa, Garfield
autós	Autókra, versenyautókra, teherautókra stb. koncentráló képregények.	autók, versenyautók, kamionok	Verdák, Talmácsi
családi	A művek középpontjában a család, illetve az otthoni élet áll.	család, sitcom	Sörmesterek, Családi titok
detektív-rejtély	Olyan művek, amelyek reális történetekkel foglalkoznak, amelyek egy bűntény vagy rejtély megoldására, vagy annak megoldójára koncentrálnak.	nyomozó, detektív	Dick Tracy (TVRhét), Agatha Christie történetei
divat	Témája a divat, illetve a divatipar.	divat, modellek	Barbie
dzsungel	Dzsungelekben, esőerdőkben vagy más egyenlítői vadonban játszódó történetek.	dzsungel, őserdő, vadon, Afrika	Tarzan, Tumak
életrajzi	Nem fikciós művek, amelyek a valódi élet valódi eseményeit és tapasztalatait ábrázolják, vagy a valódi emberek életét.	emlékirat, önéletrajz	Oravecz Gergely: Bloszsa, Rembrandt
erotikus	Olyan szexuális tartalmakkal dolgozik, amelyek elsődleges célja a szexuális izgalom kiváltása.	erotika, szex	Manara: Pandora szeme, Fazekas Attila: Speci
fantasy-természetfeletti	Olyan művek, amelyekben a varázslat, vagy valamilyen természetfeletti esemény, vagy szereplő áll a központban. Fontos, hogy a horror képregénnyel szemben általában nem rémisztő és horrorisztikus, hanem inkább könnyed és szórakoztató.	mítosz, mesék, boszorkányok, szellemek, mágia	Trónok harca, Dylan Dog, Sandman
gyerek	Szereplői gyerekek, akik azonban felnőttek hiányában sokszor kortársaiknál érettebben viselkednek.	gyerekek	Nagy ez a világ, Charlie Brown, Mozaik
háborús	Fegyveres erőkről vagy katonákról háborús vagy harci helyzetekben szóló művek.	háború, hadjárat	Magyarok az Isonzónál, Honvédek és huszárok lengyel földön, Tűzharcos

Műfaj	Leírás	Kulcsszavak	Példák
harcművészeti	Olyan művek, amelyek a Kelet-Ázsiában kifejlesztett harci stílusokra, vagy azokat alkalmazó karakterekre koncentrálnak.	kungfu, karate, judo	Shaolin Kolostor Legendája, Nindzsák
horror	Olyan művek, amelyek félelmet, sokkot, feszültséget vagy rettegést keltenek. E műfaj történetei gyakran ironikus cselekménycsavarokkal zárulnak.	szörnyek, természetfelettek	Walking Dead, Outcast, Dampyr
katonai	Háborús vagy harci helyzeten kívüli fegyveres erőkről vagy katonákról szóló művek.	hadsereg, katonák	Háborúfüggők
kém	Kémekről, titkos ügynökökről és titkos ügynökségekről szóló művek.	kém, kémkedés, thriller	James Bond, X-9 Corrigan titkos ügynök
krimi	Olyan művek, amelyek reális, ám kitalált történeteket tartalmaznak, amelyek egy bűncselekményre, annak elkövetésére vagy az elkövetőkre koncentrálnak.	bűn, bűnöző	Nyomoz a szerelmespár
orvosi	A művek középpontjában az orvostudomány, illetve az orvosi szakma áll.	nővérek, doktorok	Képregén
propaganda	Olyan művek, amelyekben az olvasót valamely eszméről igyekeznek meggyőzni.	propaganda, politika, ideológiák, jótékonyági szervezetek	Cion bölcseinek jegyzőkönyve, Srácok a XXII. századból, Dentiman a Fogszú banda ellen
repülős	A repülőgépekre vagy egyéb repülő eszközökre koncentrálnak.	repülők	Bob Mallard és Pierre Puchon, Tűzharcos
romantikus	Romantikával és szerelemmel, emberi kapcsolatokkal foglalkozó művek.	szappanopera, társkeresés, esküvő	Twilight, Makrancos hercegnő, Nana, Vízisten menyasszonya
sport	Sporttal foglalkozó képregények.	sport	Papp Laci, Edzett ifjúsáért sorozat
szatíra-paródia	Olyan művek, amelyek iróniával, szarkazmussal, nevetségessé tevésével közelítenek meg társadalmi egyezményeket, emberi kapcsolatokat vagy más irodalmi műveket (akár más képregényeket).	paródia	Simpson család

Műfaj	Leírás	Kulcsszavak	Példák
szuperhős	Természetfeletti vagy átlagon felüli képességekkel bíró hősökről szóló képregények.	hős, szuperhős	Batman, A Hihetetlen Pókember
természet	A környezettel és a természettel kapcsolatos ismeretterjesztő művek.	ökológia	Charlie Bood – A természet csodái
tini	Tinédzserekről szóló képregények.	tinédzser, középiskola	Mosolyogj!, Ricsi és a brancs; Glee, sztárok leszünk
történelmi	Valós történelmi eseményeket és szereplőket tartalmazó művek.	történelem	A világ felfedezése rajzos regényekben I-II. / Napóleon (Interpress) / Larry Gonick: Képregényes világtörténet I-III. / A modern világ képregényes története I-II.
történelmi fikciós	Valós történelmi helyzetbe tett fiktív események vagy szereplők.	történelem	Spartacus / Királyok és Keresztek
tudományos, ismeretterjesztő	Matematikai, csillagászati vagy egyéb tudományos témákkal foglalkozó képregények.	matematika, csillagászat	McCloud: A képregény felfedezése, Káoszelmélet másképp
tudományos-fantasztikus	Tudományos-fantasztikus témájú képregények.	fantasztikum, cyberpunk, disztópia	Star Wars, Star Trek, Visszatérés a Földre, Reménység úttörői
vallási	Ezek a művek egy adott vallási témára koncentrálnak, vagy egy adott vallási szempontot tükröznek.	vallás, mitológia	II. János Pál Pápa, A Biblia felfedezése, Karácsonyi képregény, Húsvéti képregény
western	Vadnyugaton játszódó történetek, gyakran cowboyokkal, indiánokkal.	cowboyok, indiánok	Lucky Luke, Blueberry hadnagy, Okada apacs kapitány, Teddy Ted, Az utolsó mohikán, Winnetou

Természetesen ritka az olyan képregény, amely tisztán egyik vagy másik, illetve ez csupán egy lehetséges felosztás, és kevésbé tudományos, mivel klasszikus értelemben vett műfajok keverednek, például műfajba nem szerveződő tematikákkal vagy formákkal, azt azonban jól mutatja, hogy a képregény műfaji változatosságára nagyon szerteágazó lehet.

12.5.7. A képregények típusai

Amíg az előző részben tartalmi szempontból történt meg a műfaji változottság bemutatása, a következőben a formátum alapján kerül felsorolásra néhány jellegzetes képregénytípus.

Bande dessinée (BD): Általában a francia képregényalbumokkal párosított kifejezés. A *bande dessinée* elnevezést – rajzolt csík, ami a *comic* elnevezéstől eltérően utal a művészeti megközelítésre – később kilencedik művészeti ágként is emlegetik. A formátuma albumszerű, A4-es vagy nagyobb méretben, általában 45 vagy annál több oldalt tartalmaz. A több albumot egybegyűjtő kötet neve *integrale* (INT), egy sorozathoz kötődő extrákat, mellékszálakat tartalmazó, vagy esetleg vázlatrajzokat tömörítő kötet neve *hors serie* (HS). Irányzatai: realizisztikus ábrázolás (*Thorgal, Blueberry*), karikatúrisztikás (*Asterix, ligne claire*, azaz „tisztá vonalvezetés” (*Tintin*). Magyarországon a frankofón vonalból átvett kiadványok többsége (*Lucky Luke, Asterix, Tintin, Largo Winch* stb.) ezt a formátumot követi. Igaz, az eredetiektől eltérően általában nem kemény táblás, hanem puhafedeles kiadásban. (Persze akadnak kivételek, hisz keményfedelese jelent meg például a *Rabbi macskája 1.*, a *Gusztik*-kötetek vagy a *Kis herceg* is.)

Digitális képregény (angolul *digital comic*): Ezt a kifejezést két értelmezésben is használják. Az első erősen hasonlít a webképregényre, ugyanis ez is digitális formátumban kerül először (vagy akár kizárólag) az olvasói elé. A legnagyobb különbség a megjelenés módja között van: míg egy *webcomic* egy vagy néhány oldalanként frissül, a digitális képregények a papíralapú társaikhoz hasonlóan fejezetenként, számonként vagy akár komplett történetenként jelennek meg. Emiatt a megjelenési gyakoriságuk is inkább a klasszikus vonalat követi, egy vagy több havonta frissülnek. Ezen kívül digitális képregénynek nevezük az amerikai kiadók legújabb terjesztési formáját is. Lényegében ez a papíron is megjelenő füzetek digitalizált változatát takarja. Korábban csak a régebbi megjelenések utólag digitalizált/archivált változatait lehetett ingyen vagy egy jelképesebb összegért elol-

vasni a kiadók digitális archívumaiban. Egy ideje azonban a legfrissebb számokat is le lehet már így tölteni a megjelenés napján (az első időszakban teljes áron, majd később fél- vagy harmadannyi összegért).

Fumetti:

A *fumetto* (többszámban *fumetti*, magyarul füstöcske, ami utalás a szövegbuborékokra) olaszul a képregény elnevezése. A francia-belga iskola nagy hatással volt az olasz képregény mai arculatának kialakulására, viszont sajátos formát öltött: a legtöbb *fumetti* fekete-fehér, A5-ös formátumú, vagy annál is kisebb, egy füzet pedig 100 oldalas vagy akár annál több is. A havi albumokon kívül (*albo mensile*), léteznek évkönyvszerű gyűjtemények (*maxi, almanacco*), speciális kiadványok (*speciale* vagy *super book*) és a BD-kre emlékeztető, nagy formátumú, kéményfedeles kiadványok (*gigante*) is. A legnagyobb fumetti-forgalmazó Olaszországban a Bonelli Kiadó, egyes adatok szerint legalább a piac 80%-át lefedi.

Képregény

(angolul *comics* vagy *comic*): Az elnevezés Amerikából ered, ahol a 20. század elején a napilapok képregényrovatait (melyek kivétel nélkül könnyed, humoros képsorokat tartalmaztak) gyakran hívták *funnies*-nek vagy *comics*-nak. Mindkét szó vicceset vagy humorosat jelent. Később utóbbi, a *comics* megnevezés ragadt át a füzetes megjelenésekre is.

Képregényalbum

(angolul *graphic novel*): Az eredeti angol elnevezés, a „rajzolt regény” arra utal, hogy az általa feldolgozott történet jóval hosszabb és összetettebb, mint más, füzetek formájában megjelenő képregényeké. A képregényalbumok gyakran gyűjteményként, a korábban füzetekben megjelent történeteket foglalják össze, azonban léteznek olyan alkotások, amelyek eredetileg is erre a hosszabb formátumra íródnak.

Képregénycsíkok

(angolul *comic strip*): Legtöbbször napilapokban – bár az utóbbi években egyre gyakrabban az interneten is – megjelenő, általában humoros képsorok, melyek legtöbbször 1–4 képkockából áll. A legkorábbi képregények ebbe a műfajba tartoztak, és az első képregényfüzetek és -kötetek is valójában a napilapokban megjelent népszerű stripek egybegyűjtött kiadásai voltak. Hasonló gyűjtemények ma is léteznek,

Magyarországon jó példa erre a legrégebb óta futó képregényfüzet, a *Garfield*, illetve a *Kázmér és Huba*, *Dilbert* és *Hé, Dodó!* képregénykötetek. Utóbbi első megjelenése szerint webképregény volt.

Manga:

Szó szerint képregény, japánul – a Japánban készített képregények gyakorlatilag a *mangával* jelentenek egyet. Ezen belül minden elképzelhető zsáner képviselteti magát a legkisebbeknek írt meséktől kezdve a sci-fi és romantikus sztorikon át a csak felnőtteknek szóló erotikus vagy horrortörténetekig. Számos alfaját szokás megkülönböztetni, melyek felsorolására a szócikk terjedelmének keretei között nincs is lehetőség. Magyarországon igen sok cím jelent/jelenik meg több zsánerből.

Manwha és manhua: Szintén a távol-keleti képregények kategóriájába tartoznak, egyedül a kiadásuk helye különbözteti meg őket a *mangától*. A *manwha* koreai, a *manhua* pedig kínai kiadványokat takar. Ezen kívül persze stílus- és formabeli különbségek is előfordulhatnak a japán megjelenésekhez képest (különösen a *manhua* esetében). Akárcsak *mangából*, ezekből is találni nem kevés magyarországi megjelenést.

Webképregény

(angolul *webcomic*): Alapvetően azokat a *stripeket* (csíkokat) nevezik így, melyek nem nyomtatott formában jelennek meg legelőször, hanem az interneten. Legtöbbször az alkotók maguk alkotnak weboldalakat a képregényeikhez, mely sorozatot aztán a napilapok határidőitől mentesülve sokszor teljesen rendszertelenül frissítenek. (Persze akadnak napi frissítésű *webcomicok* is.) A kifejezés azonban nem csak a klasszikus pár paneles *stripekre* vonatkozik. Azokat a képregényeket is így nevezzük, melyek először az interneten jelennek meg, és melyek nem egy nagyobb adagban/történetenként, hanem oldalanként vagy néhány oldalanként frissülnek.

12.5.8. Képregénytörténet

A képregény történetének kezdetét alapvetően három különböző időpontra teszik. Az egyik nézőpont szerint a képregény egyidős az emberiséggel, és az első képregények az ősember barlangrajzai voltak. Gondoljunk Eisner képregény-defi-

níciójára¹⁹⁶, miszerint a képregény képek sorozatával való történetmesélés, aminek megfelelnek például a barlangrajzok sorozatán látható vadászatok ábrázolásai. Ennek a nézőpontnak megfelelnek az ókori egyiptomi terménybetakarítást bemutató sírfestmények, vagy a középkortól a katolikus templomokban elhelyezett Jézus keresztútját bemutató stációi is.

A második jellemző szemlélet szerint Rodolphe Töpffer svájci polihisztor 1830-as években megjelent illusztrációit tekintik a képregények első hírmondóinak. Töpffer első ilyen alkotása, a *Les Amours de Monsieur Vieux-Bois* 1827-ben készült. Töpffer rajzaival a társadalmi szokásokat, a politikát, a tudósokat karikírozta általában. Ernst Gombrich megállapítása szerint Töpffer új művészete engedte, hogy a hézagokat a közönség töltsse ki saját képzeletével.

Míg Töpffer és követői képaláírásokat alkalmazva ötvözték a képet a szöveggel, a harmadik megközelítés a képregény vizuális eszköztárára oly jellemző szövegbuborék első használatára teszi a kezdeteket. A képregény kezdetét sokszor azonosítják az amerikai képregény kezdetével, ahol Richard Felton Outcault 1896-ban megjelent *Yellow Kid*-je számít minden képregények őséne. Ez utóbbi minden kétséget kizáróan a ma már képregénycsökként ismert formátum legelső, úttörő példánya.

Dunai Tamás a fenti szemléletek részben szintéziseként a képregény Töpffertől eredő képaláírásos korszakát korai képregénynek, a *Yellow Kiddel* kezdődő szó buborékos korszakot a modern képregénynek tekinti.¹⁹⁷

12.5.8.1. Amerikai képregénykorszakok

Az amerikai képregénytörténelmet a jelenlegi felfogás szerint négy korszakra szokás bontani, ezek a következők: aranykor, ezüstkor, bronzkor és modern kor.

Ugyan az első amerikai képregénynek az 1896. február 16-án, a *New York World* című hetilapban megjelent *Yellow Kidet* tekintik¹⁹⁸, és 1905-ben született Winsor McCay *Little Nemo in Sumderland* (A kis Nemo Álomországban) című képregénye¹⁹⁹, amely megmutatta annak a lehetőségét, hogy a képregény komoly tartalmat is hordozhat, az amerikai képregény aranykorának kezdetét egy egészen pontos dátumra teszik, mégpedig 1938. április 18-ra, amikor megjelent Superman első története.

¹⁹⁶ EISNER, W.: *Comics and Sequential Art: Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. New York : W. W. Norton & Company, 2008.

¹⁹⁷ DUNAI Tamás: *A képregény multimedialitása*. In: Olvasható kép, látható szöveg. Debrecen : Déri Múzeum, 2014. 87. p.

¹⁹⁸ RUBOVSKY Kálmán: *Apropó, comics! a hazai fogyasztású, magyar nyelvű képregények értékjellegzetességei*. Budapest : Művelődéskutató Intézet, 1988. 26. p.

¹⁹⁹ RUBOVSKY Kálmán: *Apropó, comics! a hazai fogyasztású, magyar nyelvű képregények értékjellegzetességei*. Budapest : Művelődéskutató Intézet, 1988. 35–36. p.

Superman, polgári nevén Clark Kent, a Kryptonról származó szuperhős, bolygója felrobbanását követően, szülei utolsó cselekedetének segítségével egy egyszemélyes űrhajóban elhelyezve, csecsemőként érkezik a Földre, ahol az őt megtaláló és édesgyermekükként kezelő farmer-házaspár, Jonathan és Martha Kent nevelik fel, ő pedig az emberiség legnagyobb erejű védelmezőjévé válik. Superman népszerűsége egyértelműen összeköthető a II. világháború kitörésével. Az Amerikai Egyesült Államokat védő szuperhős – aki a képregények lapjain nem csak a világot fenyegető földönkívüliekkel, de akár a nációkkal is összecsapott – sok, a frontokon harcoló szívébe öntött erőt.

Superman azonban csak a kezdet volt, a szuperhősök meghatározó elemeivé váltak az aranykor képregényeinek. Nem kellett egy évet sem várni, 1939-ben megszületett a hasonlóképpen ikonikus Batman figurája, illetve ettől az évtől adott ki képregényeket a Marvel Kiadó is.²⁰⁰ Az 1941-ig tartó időszak alatt egy sereg, mindmáig fennmaradt figura született, és közülük is kitűnt a mindenkit, még Supermant is akkoriban messze leköröző Captain Marvel (ma már többnyire Shazamként ismert), akinek füzeté egy időben minden második héten legalább másfélmillió amerikai háztartásba eljutott. A háború végéig tartó időszakban a képregények kiadása szinte a legalizált pénznyomtatással volt egyenlő: havonta több tízmillió füzet árasztotta el a kisboltokat, melyek nagyját hamar el is kapkodták – amit pedig nem, az a cím hamar megszűnt, hogy legalább két másik lépjen gyorsan a helyébe.²⁰¹

A világháborút követően megindult a szuperhősök hanyatlása, ami az amerikai képregények első összeomlásához vezetett. A jelmezes alakok helyét átvették klasszikus ponyva műfajok: a romantikus történetek, a sci-fi, a western, a krimi és a horror.

A képregényt ebben az időszakban egyre több támadás érte, és a bírálók komoly vezérre tettek szert Frederic Wertham pszichológus személyében. Wertham – vitatható módszerekkel végzett kutatása alapján – a *Seduction of Innocents*²⁰² (Az ártatlanok elcsábítása) című könyvében összefüggéseket mutatott ki a fiatalok bűnözés és a képregényolvasás között. Hadjárata sikerrel járt, 1954-ben az Egyesült Államok szenátusának albizottsága szakértőként hallgatta meg. A meghallgatás eredményeként létrejött a Comics Code Authority. A szervezet által alkalmazott Szerkesztői Kódex teljesen betiltotta a szexualitást, valamennyi horror-szereplőt, valamint megszabta a képregényben megjelentethető reklámok körét.

²⁰⁰ KERTÉSZ Sándor: *Comics szocialista álruhában*. Nyíregyháza : Kertész Nyomda és Kiadó, 2007. 54. p.

²⁰¹ *Képregényes alapfogalmak*. <http://halozsak.hu/hzs-tudastar/kepregeny-es-alapfogalmak#goldenage> [2017.12.14.]

²⁰² WERTHAM, F.: *Seduction of the innocent*. New York : Rinehart, 1954.

Csak azok a képregények jelenhettek meg, amelyek valamennyi oldalát végigpécsették a szervezet ellenőrei.²⁰³

Az erős cenzúra alapjaiban változtatta meg a képregénykiadást. A horror és ponyva műfajok lassan teljesen elhaltak, és eljött újra a szuperhősök kora. Az ezüstkor kezdetét, akárcsak az aranykorét, a mai egyik legnagyobb amerikai képregénykiadó, a DC elődje által megalkotott figura, a második Flash (Villám) indította el, 1956-ban. Ez elindította a szuperhősök reneszánszát, amelyhez pár éven belül számos másik kiadó is csatlakozott, köztük az Atlas Comics-szal, amely a hatvanas évekre felvette a ma is ismert Marvel nevet. Az akkori főszerkesztő, és a jó érzékkel maga köré válogatott, mára legendás hírnevű csapat segítségével az addigi jelentéktelen kiadóból alig egy évtized leforgása alatt az iparág második, majd nem sokkal később első legnagyobb képregénykiadóját hozta létre.

Az ezüstkor másik jellemzői az úgynevezett adaptációs képregények voltak, a kiadók egész sereg, főleg televíziós sorozatokhoz, de számos irodalmi alkotáshoz is köthető kiadvánnyal árasztották el a piacot.

A bronzkor pontos kezdete nehezebben definiálható. Indulása arra az időre tehető, amikor képregénykiadók mainstream képregényei aktuális társadalmi kérdéseket – a drogok elterjedése, a feketék polgárjogi küzdelmei, az ifjúsági, köztük a hippimozgalom terjedése, a kormányzattal szemben megfogalmazott kritikák és persze az USA akkoriban vívott két nagyobb háborúja – kezdtek feszegetni.

Három jelentős esemény köthető ezekhez, amelyek mindenki számára világossá tették akkoriban, hogy véget ért az ezüstkor. Az első a *Zöld Lámpás/Zöld Íjász* 1971. októberi füzete, amiben kiderült, hogy az Íjász nevelt fia kábítószerrel; hasonló eseményre került sor a májustól júniusig tartó *Pókember*-füzetekben; illetve 1973-ban Pókember egyik legnagyobb ellenfele megölte a főhős szerelmét/kvázi jegyesét.

Ebben az időszakban jutott el a mainstreambe a realiztikus, élethű árnyékokat és fotószerű beállításokat használó ábrázolásmód az addigi erősen stilizált helyett. Szintén ekkor ismerték el szinte mindenhol az alkotókat, akkortól láthatunk kreditdobozokat a képregényekben.

A társadalmi kérdések feltűnése és a hangulat sötétebbé válása mellett a korszak másik legfőbb jellegzetessége a ponyvastílus újjáéledése. A Marvel két leg sikeresebb címe akkoriban a *Conan* és a *Star Wars* volt, ám az olyan régi hangulatú horrorok is nagy népszerűsége tettek szerint, mint például a *Tomb of Dracula*. Szintén ekkoriban vált általánossá, hogy a régi, nagy sikerű történeteket újra és újra kiadták, legtöbbször külön erre a célra szentelt sorozatokban.²⁰⁴

²⁰³ NYBERG, A. K.: *Comics Code History: The Seal of Approval*. Comic Book Legal Defense Fund, 1998. <http://cblfd.org/comics-code-history-the-seal-of-approval/> [2017.12.15.]

²⁰⁴ *Képregényes alapfogalmak*. <http://halozsak.hu/hzs-tudastar/kepregeny-es-alapfogalmak#goldenage> [2017.12.14.]

Az amerikai képregény a nyolcvanas években kezdődő és mai napig tartó modern korának kezdetére a képregény már óriási popkulturális tényező. A korszak elejét az antihősök, a pesszimista és tragikus történetek, az eddigi eposzok átértelmezése jellemzi. A jelentős korszakindító művek, mint a DC Kiadó *Crisis on Infinite Earths*, vagy a Marvel Kiadó *Secret Wars* több képregénysorozaton átívelő történetei lezárják, és egyben újraindítják a korábbi szuperhős történeteket, és ezáltal lehetőséget adnak arra, hogy az új olvasók úgy léphessenek be a sorozatba, hogy nem szükséges ismerniük az előzményeket. Ez a módszer annyira általánossá válik, hogy a kiadók a mai napig 3-4-5 évente ún. „rebootolják” képregény-univerzumukat. A modern kor képregényeiben általánossá vált az a trend, hogy az írók saját megfontolásból, vagy pedig kiadói nyomásra elnyújtják történeteiket, és sok füzetten átívelő sztorikban gondolkodnak. Manapság természetes, ha egy történet hat, vagy még több füzetten keresztül tartja magát, ami olvasói oldalról minimum hat hónapig tartó várakozást jelent. Ezt a lassúbb tempót, történetmesélési technikát nevezi az angol *decompressed storytelling*-nek (kb. elnyújtott vagy kibontott történetvezetés).²⁰⁵

Ebben a korszakban számos új kiadó indult a színen, mint például a Dark Horse Comics, vagy az Image a maguk meghatározó műveivel, mint például a *Hellboy*, vagy a *Spawn*. Ez az az időszak, amikor a képregény Amerikában is valóban művészeti ággá válik egy sor műfajjal. Ennek kiemelendő példája Art Spiegelman Maus képregényalbuma, az első képregény, amely Pulitzer-díjat kapott, és létrehozta a non-fiction (ismeretterjesztő irodalom) irányzatot.

12.5.8.2. Az európai képregény

Ugyan Európa számos országában különböző utakat járt be a képregény, az országok közötti különbségek a legtöbb esetben abból adódnak, hogy az adott kultúrában mely képregényműfajok vagy témák váltak jellemzővé. Ez alól kivételt jelent a frankofón (azaz francia nyelvű) képregénykultúra, amely sok esetben erőteljesen más elveket követ, mint például az amerikai, vagy a japán.

Képregény szavunk francia megfelelője *bande dessinée*, amely rajzolt csíkot vagy rajzolt sávot jelent, ugyan az 50-es évekből eredeztethető, ám a világ más részeihez hasonlóan itt is a 20. század elejére tehető a képregény kezdetei. A századfordulón főként napilapok mellékleteiben, majd később specializált lapokban volt jelen.²⁰⁶

²⁰⁵ FARKAS Dávid: *A kibontott történetvezetés*. Fandom, 1. (2011) 1. 14. p.

²⁰⁶ MAKSA Gyula: *Mediativitás, médiumidentitás, „képregény”*. Debreceni Egyetem, 2008. 63. p. PhD-dolgozat. Kézirat
<https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/4045/MGYphdok.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [2017.12.01.]

1934-től tömegesen jelennek meg a francia piacon is az észak-amerikai sorozatok (pl. *Le Journal de Mickey*), azonban ezek ellenhatásaként megerősödnek katolikus folyóiratok, például az 1929-ben alapított *Coœurs Vaillants*, ahol 1929-ben találkozhattak először Tintinnel az olvasók. 1938-ban alapíták meg a *Le Journal de Spirou* képregényújságot, amelynek címszereplője, Spirou válik Tintin egyik legfőbb hazai konkurensévé is a kiadványok piacán. 1959 szintén fontos év a frankofón képregény történetében, hiszen ekkor jelenik meg először a *Pilote* magazinban az *Asterix*. A máig is futó sorozat apró gall főszereplője az egész világon népszerűvé válik.

1960-as évektől megszorodtak a felnőtteknek szóló francia képregények, a hetvenes évektől a nyolcvanas évek első feléig tartott a felnőtteknek szóló képregényújságok nagy korszaka. 1975-től jelent meg a *Fluide Glacial* és a *Métal Hurlant*. Ezek a felnőtt közönségnek szóló lapok egyúttal a francia-belga művészképregény számára is fontosak. A *Fluide Glacial*hoz köthető a Magyarországon is ismert *Gotlib*, a *Métal Hurlant* mintájára létrejött *Heavy Metal* pedig máig a művészképregény egyik meghatározó kiadványa Észak-Amerikában.

A kilencvenes évektől a francia-belga(-svájci) *bande dessinée* kiadói szokásai jelentősen megváltoznak, jellemzővé válnak az általában keménykötéses képregényalbumok, és a folyóiratban folytatásokban megjelenő sorozatok szerkesztési elvei is a legtöbbször a későbbi albumba szerkesztésnek rendelődnek alá.²⁰⁷

12.5.8.3. Magyar képregénytörténet

A 19. század közepétől a második világháborúig a magyar képregénykiadás rokon vonásokat mutatott a nyugati mintával, a képregények különböző napi és hetilapokban, magazinokban jelentek meg a karikatúrák társaságában. Nem gondolnánk, de a magyar képregény kezdetei Jókai Mór nevével köthetők össze. Az Osztrák-Magyar Monarchiában is népszerűek voltak a Németországban Wilhelm Busch rajzaival megjelenő *Fliegende Blätter* képsorai. Ezeket mintául véve Jókai adaptálta a műfajt az általa szerkesztett *Üstökös* folyóiratba. „Az első képaláírási képtörténet 1877-ben jelent meg az *Üstökös* című újságban, ennek szövegét Jókai Mór írta, a rajzokat Jankó János készítette. Az ezt követő több mint ötven évben képaláírási képtörténetek sokasága jelent meg mind magyar, mind külföldi szerzőktől. A legnépszerűbb kiadvány

²⁰⁷ MAKSA Gyula: *Mediativitás, médiumidentitás, „képregény”*. Debreceni Egyetem, 2008.

64. p. PhD-dolgozat. Kézirat

<https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/4045/MGYphdok.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [2017.12.01.]

az Áller Képes Családi Lapja volt.”²⁰⁸ A kor ismertebb alkotói Jankó János, Mühlbeck Károly, Garay Ákos, Bér Dezső voltak.

Az 1930-as években már megjelentek a nyugati képregények fordításai a *Kis Lap*, a *Hasznos Mulattató*, vagy a *Pesti Hírlap Vasárnapja* lapjain, magyar alkotásokból azonban kevés volt, bár akadt egy-kettő, mint Benedek Kata népszerű gyerekeknek szóló képregényei a *Tündérvásár* magazinban. A képregény szó eredete a magyar nyelvben körülbelül 1938-ban alakul ki, ekkor még képtörténet vagy képes történet elnevezéssel a *Képes Regények* könyvsorozat kapcsán.²⁰⁹ Ezekben az évtizedekben a képtörténetek nagyon sokáig apró, sokszor bugyuta versecskékkel kerültek az olvasók elé, holott a műfajilag tiszta képregény már vele párhuzamosan – lényegesen kisebb számban – is létezett. A másik oldalról pedig a novellák, elbeszélések, mesék egyre bővülő illusztrációi jelentették a képregény alakulását.²¹⁰

A világháború alatt a képregények sorozatosan tűntek el az újságokból. A szovjet megszállás után még egy rövid ideig újból felbukkantak a magyar alkotások, vagy mint gyerekeknek szóló művek, vagy mint a propaganda eszköze. Ekkor válik általánossá a képregény mint kifejezés mai formája az olvasók körében. A Rákosi-korszakban viszont a képregényt „a nyugati imperializmus egyik maradványának” nyilvánítják és általánosan betiltják. Sőt Frederic Wertham *Seduction of the Innocent*²¹¹ című könyvének hatása (lásd korábban) még a vasfüggönyön is átjut, olyannyira, hogy cikkek jelennek meg róla magyar újságokban. A karikatúrák is próbálták nevetségessé tenni a nyugati képregényekben megjelenő agressziót. Végül Zórád Ernő törte meg a csendet *Az Északi-sarkról a Föld belsejébe* című adaptációjával, mely Vladimir Obruchev *Plutonia* című sci-fi regénye alapján készült, és a *Pajtás* magazinban jelent meg 1954-ben. De az igazi áttörés 1955-ben volt, mikor Gugi Sándor és Cs. Horváth Tibor összefogott, hogy képregényeket készítsen klasszikus művek alapján, azon ötlettől vezérelve, hogy nem fogja senki azt mondani a közismert irodalmi művekre, hogy „romlott nyugati szemét”, így a képregényt ilyen formában engedélyezték.

A magyar képregénynek az ötvenes évek végétől a nyolcvanas évek derekáig tartó aranykora jellemzésére sokszor használjuk az „adaptációs” jelzőt. Az ebben az időszakban született közel kétezer magyar képregény legnagyobb része esetben indokoltan: a történetek magyar vagy külföldi szerzők regényei, kisregényei

²⁰⁸ ARANY Mihály: *Még mindig mostoha műfaj a képregény*. Szegedma, 2011.11.25. <http://szegedma.hu/2011/11/meg-mindig-mostoha-mufaj-a-kepregeny> [2017.12.20.]

²⁰⁹ KISS Ferenc: *A képregény születése és halála Magyarországon – szubjektív történeti áttekintés és helyzetkép*. Beszélő, 10. (2005) 1. 114–119. p.

²¹⁰ KERTÉSZ Sándor: *Szuperhősök Magyarországon*. Nyíregyháza : Akvarell, 1991.

²¹¹ WERTHAM, F.: *Seduction of the innocent*. New York : Rinehart, 1954.

alapján készültek, a forgatókönyvet pedig – tág teret adva a rajzolók kreatív önmegvalósításának – legtöbbször ugyanaz a személy, Cs. Horváth Tibor írta. Munkamódszerét, s az általa kialakított dramaturgiát utólag számos kritika éri, s nem is alaptalanul: ragaszkodása az eredeti művek szövegéhez bizony nagyon sokszor a vizualitás rovására ment, s a rajzokat a szöveg pusztá illusztrációjának szintjére „fokozta le”. Az is tény viszont, hogy e módszer legtöbbször segített megőrizni az eredeti alkotások irodalmi hangulatát, nyelvi leleményét vagy szépségét, értékeit. Ezzel (meg a feldolgozás alapjául szolgáló művek gondos megválasztásával) aztán erős érveket tudott a folyamatosan kultúrpolitikai támadások alatt álló képregény mellé állítani – miközben azért ő is arra törekedett, hogy amennyire lehet, tágítsa a műfaj kényszerű korlátait.²¹²

Ahogy Kiss Ferenc fogalmaz: „Zórád, Sebők és Korcsmáros. Három nagy formátumú rajzoló, egyéni, virtuóz, mégis közérthető stílussal. Ők uralják a honi képregénypiacot harminc éven keresztül, és készítik a nívósan megrajzolt, bár néha túlszövegezett irodalmi adaptációk tömkelegét.”²¹³

Ettől kezdve Magyarországon a kommunizmus időszakában szinte kizárólag adaptációs képregények jelentek meg. A legfőbb publikáló a *Füles*, a *Népszava* és a *Pajtás* volt, bár voltak rövid életű kísérletek csak képregényt közlő magazinra, mint a *Tábortűz* 1957-ben. Az adaptációs képregény szinte egyeduralkodásának kizárólag külső, kultúrpolitikai okai voltak, következőképpen pedig egy egész nemzedék nőtt fel abban a tévhitben, hogy a képregény nem is lehet másmilyen, és egyetlen célja a szépirodalom népszerűsítése. Noha olvasói kedvelték ezeket az adaptációkat, irodalmi és népművelői körökben bőven akadtak kritikusai is, ami oda vezetett, hogy a képregényt mint olyat könyvelték el lebutított műfajnak.²¹⁴ A képregény alárendelt műfaja volt a sajtónak, a kultúrpolitikának, és az alpműveiknek, melyekből adaptálták őket. Alacsonyabb rendű, vagy a gyerekek szóló irodalomnak tartották, és valamiféle célt kellett szolgálnia, vagy üzenetet közvetítenie. Mivel nem voltak eredeti karakterek vagy hősök, így önálló műfajként se tartották számon.

A kommunizmus éveiben néhány ritka kivételtől eltekintve külföldi képregények megjelenését nem engedélyezték, de voltak bizonyos kivételek, mint a német *Mozaiik*. Ellenben Jugoszláviában, amely kevésbé állt szovjet irányítás alatt, a magyar kisebbség szabadabban publikálhatott képregényeket például a *Buksi* magazinban, ami a jugoszláv *Kelcec* magyar nyelvű változata volt.

²¹² VEREBICS JÁNOS: *A szerzői képregény kezdetei Magyarországon*. Fandom, 3. (2013) 5. 16. p.

²¹³ KISS FERENC: *A képregény születése és halála Magyarországon – szubjektív történeti áttekintés és helyzetkép*. Beszélő, 10. (2005) 1. 114–119. p.

²¹⁴ BAYER ANTAL: *Az adaptáció kísértése: irodalom és képregény*. Budapest : Nero Blanco Comix, 2016. 4. p.

A hetvenes években a rendszeresen megjelenő képregények fogalmát főként az évi akár 10–12 számmal megjelenő *Mozaik*-füzetek, illetve az újvidéki LKNYM Forum Kiadó *Asterix*- és *Talpraesett Tom*-képregényei merítették ki. A 80-as években a különböző újságokban (pl. *Füles*, *Pajtás*) korábban is rendszeresen publikáló alkotók (pl. Zórád, Korcsmáros, Fazekas) sorozatait, valamint az 50 számot – illetve azt követő néhány füzetes fekete-fehér folytatást – megélt *Kockás*-sorozatok adták a képregénykiadás gerincét. Ezeknek az éveknek az egyik érdekessége, hogy több film képregényadaptációja is megjelent, többségükben tisztázatlan szerzői jogi körülményekkel (pl. Fazekas Attila *Csillagok háborúja* képregényei, vagy akár a *Filmsikerek képregényváltozatai* kétborítós füzetei). A mai harminc-negyven évesek számára a *Kockás* és a nyomokban képregényt tartalmazó *Hahoták*on kívül a változatos alkotógárdával, ám viszonylag sok részt megérő *Bucó Szetti Tacs*i képregények jelenthették az első képregényélményeket.

A kilencvenes évekre tehető a nagy fordulat a hazai képregénykiadás életében. Ez főként a Semic Interprint (illetve e kiadó elődei és utódjai) tevékenységének tudható be. A Semic 1989-től számos képregénysorozat kiadásába kezdett a legkisebbeknek szóló gyerekképregényektől az amerikai szuperhősképregényeken keresztül az esetenként kifejezetten abszurd humorú Kretén magazinig. Az ifjúsági korosztály hónapról hónapra várta a két legnagyobb amerikai kiadó – a Marvel és a DC – füzetait, és a hazai képregényrajongók megismerkedtek a világ nyugatabbi részén már évtizedek óta népszerű szuperhősökkel és -csapatokkal.

Ha a világon máshol is megkérdeznének valakit, hogy mondjon három szuperhőst, akkor a többség valószínűleg Batmant, Supermant és Pókembert említené, így nem csoda, hogy a 90-es évek végéig egyre nagyobb iramban fogyatkozó Semic-képregények közül e hősök képregényei tartottak ki a legtovább. Az sem véletlen, hogy ha ma bemegyünk egy újságoshoz, akkor szintén e hősökkel találkozhatunk a polcokon a Kingpin Kiadó és a legújabb DC Comics Nagy Képregénygyűjtemény köteteinek köszönhetően.

A Semic képregényfüzeteinek jelentős részét a kisebbeknek szánta, közülük a legnépszerűbbek a rendszerváltáskor a korábbi kiadó Zrínyi Nyomdától átvett *Bobo*-, illetve *Góliát*-sorozatok voltak. Ezek külön-külön 53 illetve 54 részt éltek meg, majd ezt követően még egy közös sorozatban – összesen közel 20 éven keresztül – jelentek meg folyamatosan. A Semichez kötődik a legtöbb magyar számmal rendelkező képregénysorozat is, a *Garfield*, amely 1990-es megjelenése óta havi rendszerességgel jelenik meg ma is, jelenleg a 327. számnál tart. Ha ehhez még hozzáadjuk, a *Zseb-Garfield* sorozat eddig megjelent 134 számát és a 25 számos *Garfield-extrá*kat, akkor könnyen kiszámolhatjuk, hogy jövőre az 500. *Garfield* képregény kiadásán is túl leszünk. Ha már itt tartunk, a jelenleg több mint 100 számot megélt képregénysorozatok a következők: *Garfield*: 327 szám, *Donald*

Kacsa Magazin: 325 szám, *Mozaik* (1971): 216 szám, *Tom és Jerry* (Egmont): 162 szám, *Witch*: 134 szám, *Zseb-Garfield*: 134 szám, *A Csodálatos Pókember* (v1.): 127 szám, *Mozaik* (2001): 101 szám.

A 90-es évek végétől a képregényfüzetek megjelenése egyre erőteljesebben szűkült. A *Garfield*, a *Miki egér*, a *Donald Kacsa*, a *Pókember* és néhány további sorozat a 2000-es években is megjelent, de ezeken kívül az újságosoknál nem nagyon foghattunk képregényt a kezünkbe. A szegedi Szukits Kiadó a 90-es évek végén több címmel próbálkozott, ám ezek néhány szám után megszűntek. A rosszul megválasztott példányszámot vagy az olvasói érdektelenséget mi sem mutathatja jobban, mint hogy az akkor kiadott *Aliens*-, illetve *Tarzan*-képregénykötetek még napjainkban is kaphatók a kiadó webáruházában. Ezzel szemben az Egmont Kiadó 1989-ben elkezdett, majd 2010-ben újraindított *Asterix*-sorozata folyamatosan megjelent, és az Egmont képregénykiadásból történő kivonulása után a Móra Kiadónál folytatódott. Szintén sikertörténetként jegyezhető a Pesti Könyvkiadó *Lucky Luke*-sorozata, amely több mint 10 éves indulása óta folyamatosan jelentet meg évi néhány újabb kiadványt a mai napig.

A 2000-es években több kiadó jelentetett meg könyvesbolti forgalomban gyűjteményes köteteket. A képregény-irodalom nagy klasszikusai indultak rövid időn belül egymás után a Cartaphilus, a Képes Kiadó és a Fumax gondozásában, de a kezdeti lendület hamar alábbhagyott, és több fájdalmasan csonka sorozatot köszönhetünk ezeknek a próbálkozásoknak (pl. a *Hellboy* 3, a *Sandman* 4 számot élt meg). A Fumax Kiadó a *Sin City*-sorozatot szintén nem fejezte be, bár ez a képregény antológia-jellege miatt fáj annyira, illetve a 2007–2008-ban megjelent, és az olasz képregényt (a *fumettot*) Magyarországon meghonosító *Dampyr*-sorozat a Frike Comics Kiadónál 2016-ban folytatást kapott. Szintén az olasz képregényrajongókból verbuválódott Frike Comicsnak köszönhetjük a 2014 óta évi 2–3 kötettel jelentkező *Dylan Dog*-szériát is. A füzetes képregénykiadás sötét éveinek vége alapvetően összeköthető a Kingpin Kiadó indulásával. A kiadó 2012-ben két pókemberes és egy – különböző Marvel- hősök történeteit közlő – *Marvel+* című sorozatot indított, amelyeket 2014-ben egy új *Batman*-, 2016-ban pedig egy – a fiatalabb korosztálynak szánt – *Tini Nindzsa Teknőcök*-sorozat követt. Az elmúlt évekre tehető az 5Panels először újságárusnál, majd egyedi előfizetéses módon beszerezhető *Epicline* című sorozata, valamint az eleve 9 részre tervezett és azt sikeresen teljesítő *Titánember*-sorozat. 2016-tól már Hosszú Katinkás *Iron Lady*-képregények is jelennek meg folyamatosan.

Sorszám	Sorozat	Aktuális szám*	Kiadó	Tartalom
1.	Asterix	23	Móra Könyvkiadó	<p>A történet i. e. 50 körül játszódik (Julius Caesar i. e. 51-re hódította meg egész Galliát), hősei egy bretagne-i gall falu lakosai. Itt él Asterix is. A falu a Római Birodalom területén fekszik, de Caesar soha nem tudta meghódítani: nem utolsósorban egy varázsital miatt.</p> <p>Asterix és legjobb barátja, Obelix különféle küldetésekre indul az ókori világban: eljutnak Indiába, Egyiptomba, Görögországba, Korzikára, sőt még Amerikába is. A küldetések során számtalan veszélyes, de még több vicces kaland esik meg velük, hogy aztán végül együtt ünnepeljék a gall falu többi lakójával a küldetés sikerét.</p> <p>A gallok a történetben olyanok, mint a franciák: bátrak, szeretik a szabadságot, néha meggondolatlanok és veszekedősek, de nagyon szeretik a barátaikat; s ami csak él és mozog, azt a mai szem és fül számára nem túl illedelmesen megeszik.</p> <p>A sorozat első 15 számát az Egmont kiadásában lehetett kapni, majd miután a kiadó beszüntette ez irányú tevékenységét, 2014 októberétől a Móra folytatta azt. A már megjelent, boltokban kifogyott epizódokból újranyomás történt, új borító grafikával.</p>
2.	Batman	24	Kingpin	<p>Batman, azaz a denevérember, a képregény aranykorának gyermeke, első története 1939-ben jelent meg Amerikában.</p> <p>A szereplő visszatérő kísérő jelzői közé tartozik többek között a „sötét lovag”, a „köpenyes igazságosztó” és „a világ leghatalmasabb nyomozója”. Batman titkos személyazonossága a milliárdos Bruce Wayne, aki gyermekként, miután szülei rablógyilkosság áldozataivá váltak, megesküdött rá, hogy egész életében a bűn ellen fog küzdeni. Felnőttként testi erejét és ügyességét, deduktív nyomozói képességeit és tudományos jártasságát felhasználva, denevért mintázó sötét álruhát öltve portyázik éjszakánként városa, Gotham City utcái felett.</p> <p>Kalandjai során számos szövetséges támogatja, köztük ifjú társa, Robin, hűséges komornyikja, Alfred Pennyworth, és Gotham városának egyik rendőrfelügyelője, James Gordon. Ellenfelei a közönséges bűnözők mellett gyakran zavart elméjű, néha groteszk megjelenésű bűnözők, mint a sorozatvilágos bohóc, Joker, a leginkább az arisztokrácia karikatúrájára emlékeztető gengszter, Pingvin, a hasadt személyiségű Kétarc, és a szexepiles tolvaj, Macskanő.</p>
3.	Blacksad	3	Pesti Könyv Kiadó	<p>A Blacksad képregény érdekes műfaji kettősséget mutat, mivel egyrészt antropomorf – azaz minden szereplője emberi tulajdonságokkal ellátott, emberként viselkedő állat formájában jelenik meg –, másrészt noir stílusú krimi. A benne szereplő gengsztertörténetek felépítésére jellemző a tragikus és a komikus események közötti váratlan váltás és a filmszerű, akciódús cselekményvezetés. Kifejezetten felnőtt olvasóknak ajánlott.</p>

Sorszám	Sorozat	Aktuális szám*	Kiadó	Tartalom
4.	Botond	24	Corvina Bt.	Fazekas Attila, a magyarországi képregény egyik „nagy öregje”, aki – ugyan a korszak utolsó harmadában – kivette részét a rendszerváltás előtti irodalmi és filmes adaptációs képregényműfajból. Az alkotó ma is aktív, és évente 1-2 számmal jelentkezik, a jellemzően történelmi, valamint tudományos-fantasztikus témájú képregényeivel a Botond képregénymagazin lapjain.
5.	Dampyr	3	Frike Comics	A Dampyr az olasz képregény, azaz a fumetti hazájában az egyik legnépszerűbb sorozat. Főhőse és címszereplője Damphyr egy félig ember, félig vámpír hős, aki természetfeletti képességeivel küzd a legkülönbözőbb formákban megjelenő gonosz ellen. A képregény első 6 füzetét a Fumax Kiadó adta ki, majd 2016-tól a Frike Comics, újakezdett számozással.
6.	DC Comics nagy képregénygyűjtemény	25	Eagle Moss Ltd.	A magyarországi képregény talán eddigi legnagyobb vállalkozásaként 2017 januárjától elindult hazánkban is a számtalan más országban sikerre vitt válogatás képregénysorozata. A sorozat keménytáblás kötetek formájában havonta kétszer jelenik meg előfizetéses és újságárusi terjesztésben, és az amerikai DC Kiadó legnépszerűbb képregényeiből szemezget. A sorozat leggyakrabban visszatérő szereplői: Superman és Batman.
7.	Fantomatika	3	Fantomatika Kiadó, Kézdivásárhely	A Fantomatika 2017 októberében indult képregényhavi lap, különlegessége –azon túl, hogy magyar alkotók munkáit közli –, hogy kiadója Erdélyben, Kézdivásárhelyen van. A kiadó helyi képregényalkotók munkáit mutatja be sorozataiban, témájában pedig a sci-fi, a fantasy dominál.
8.	Garfield	333	Drize Kiadói Kft.	Garfield, a lusta és kövér macska a világ egyik legközismertebb képregényhőse. Eredetileg képregénycsík formájában jelent meg különböző napilapokban, ám népszerűségének köszönhetően hamar saját sorozatokat kapott. Magyarországon 1990 óta folyamatosan jelenik meg különböző kiadók gondozásában.
9.	Garfield Különszám	29	Drize Kiadói Kft.	Garfield történetei nem csak egy sorozatban jelennek meg, a Garfield különszám 2013-tól kéthavonta jelenik meg.
10.	A Hihetetlen Pókember	36	Kingpin	Pókember az amerikai Marvel Kiadó kultikus képregényhőse. Főhőse, Peter Parker középiskolás éve alatt egy radioaktív sugárzásnak kitett pók csípése következtében különleges természetfeletti képességek, emberfeletti erő és hihetetlenül gyors reflexek birtokosa lett. Újonnan szerzett erejét és gyorsaságát először öncélúan kezdte használni. Azonban bácsikája halála miatt, melyért közvetve ő is felelős volt, rá kellett ébrednie, hogy nagy erővel nagy felelősség jár. A Kingpin Kiadó sorozata közvetlen elődeinek tekinthetőek a Semic és a Panini Kiadó Pókember-sorozatai.

Sorszám	Sorozat	Aktuális szám*	Kiadó	Tartalom
11.	Incal	1	Pesti Könyv Kiadó	Sokrétégű és olykor filozofikus mélységű tudományos fantasztikus űropera a fény és sötétség harcáról. Jean Henri Gaston Giraud, azaz Moebius a frankofón képregényművészet egyik kultikus alakja. Klasszikus képregénysorozat, az Incal 2017 végétől jelenik meg Magyarországon. Kifejezett felnőtt olvasóknak ajánlott.
12.	Az Irodalom klasszikusai képregényben	10	Képes Kiadó	A sorozat Korcsmáros Pál korabeli folyóiratokban megjelent irodalmi adaptációs képregényeit közli újra: 1. Egri Csillagok 2. Beszterce ostroma 3. Az arany ember 4. A láthatatlan ember 5. Vörös és fekete 6. A kőszívű ember fiai 7. A nyomorultak 8. A három testőr 9. Sándor Mátyás 10. Spartacus
13.	Iron Lady: Arcanum	19	Iron Comics	Hosszú Katinka úszónő Magyarországon egyedülálló brandépítő tevékenységének köszönhetően az Iron Lady: Arcanum havi megjelenésű képregénysorozat főszereplője maga Katinka.
14.	Kockás	51	Vitanum Kft.	A nyolcvanas évek szinte minden iskolájába eljutó képregénysorozatának célcsoportja az általános iskolások voltak olyan hősökkel, mint Pif, Herkules, Rahan, Tarao vagy Dr. Justice. A majd 30 év után 2017-ben újraindult sorozat szintén az akkori olvasókra épít, ezért ugyan humoros, szórakoztató, de akár krimi képregényeket is tartalmaz.
15.	Lucky Luke	30	Pesti Könyv Kiadó	A frankofón képregénykultúra egyik alapvető sorozata a belga Lucky Luke sorozat. A képregény humoros történetei a vadnyugaton játszódnak. A címszereplő Lucky Luke, a cowboy, aki arról híres, hogy gyorsabban lő, mint az árnyéka.
16.	Marvel+	34	Kingpin	A Kingpin Kiadó sorozata különböző népszerű Marvel-sorozatokból csemegézik. Lapjain feltűnnek az X-men, a Bosszú Angyalai vagy akár ezen szupercsapatok tagjainak különálló kalandjai is, mint például Rozsomáké, Vasemberé, Hulké, vagy Amerika Kapitányáé, de találkozhatunk Fenegyerekkel vagy Dr. Strange-dzsel is bennük.
17.	Mozaik: Digidag sorozat	40	Időkapu Kiadó	A Mozaik tekinthető a magyar képregény leghosszabb sorozatának. Első száma 1971-ben jelent meg, majd egy hosszabb, 1990 és 2001 közötti szünet után folytatódott. A sorozat főhőse a három manó Dig, Dag és Digidag (közös nevük: Digidagék), akik jellemükben nem sokban különböznek egymástól. A három manó a történelemben számos kalandot él meg: az egyes, általában egy-kétéves szériák egy-egy történelmi korhoz kötődtek.

Sorszám	Sorozat	Aktuális szám*	Kiadó	Tartalom
18.	Outcast	4	Frike Comics	A Frike Comics egy népszerű, az amerikai Image Kiadó által jelenleg is megjelenő képregénysorozatot jelentet meg az eredeti címen. Az Outcast horror képregény, kifejezetten felnőtteknek szól, főhőse egy fiatal férfi, Kyle Barnes. A képregénysorozat a démoni megszállás és az ördögűzés témáját veszi alapul.
19.	Star Wars	4	Szukits Könyvkiadó	A Star Wars franchise a képregények területén évtizedek óta jelen van. 2016 óta a Marvel Kiadó adja ki a sorozatot, amelyből kettőt a Szukits Könyvkiadó is elindított Magyarországon. A képregények igényes, keményborítás változatban jelennek meg hazánkban.
20.	Star Wars - Darth Vader	4	Szukits Könyvkiadó	Lásd fent
21.	Tini nindzsa teknőcök	7	Kingpin	A négy mutáns teknőc kalandjai a 90-es években Tini Titán Teknőcök címmel jelentek meg. A 2016-ban újra elindult sorozat inkább a kisiskolások számára érdekes olvasmány.
22.	Usagi Yojimbo	16	Vad Virágok Könyvműhely	Az Dark Horse Kiadó sorozatának alkotója a japán származású, ám Amerikában élő Stan Sakai. Sakai évtizedek óta egyszemélyben írja és rajzolja sorozatát. Az antropomorf sorozat címszereplője Usagi, aki egy rónin, azaz úr nélküli szamuráj nyúl, aki a 17. századi feudális Japánban él. A sorozat egyedülálló módon közvetít történelmi információkat egy olyan korról, amely nagyon sokak számára kevésbé ismert, és ezt lopva teszi úgy, hogy a mesterien szőtt történetvezetés, a drámai és szórakoztató jelenetek váltakozásának játéka feledhetetlen élményt nyújt.
23.	A Vízisten menyasszonya	16	Vad Virágok Könyvműhely	A Vízisten menyasszonya egy romantikus manhwa (azaz koreai) képregénysorozat. A történet címszereplőjét, Soaét elszegényedett, kétségbeesett faluja a víz istenének akarja áldozni, ám az ahelyett, hogy megölné, varázslatos királyságába invitálja, ahol egy izgalmas, új élet vár rá. A képregény 2006-ban Korea legnépszerűbb szundzsong, azaz lányoknak szóló manhwa volt.
24.	The Walking Dead	15	Books and Stuff Bt.	A televízió-sorozatból ismert történet az amerikai Image Kiadó The Walking Dead képregénysorozatán alapul. A képregény egy posztapokaliptikus világban játszódik, ahol a halottak kivétel nélkül értelem nélküli agresszív zombiként kelnek újra életre. A képregény a horror műfaj egyik példájának tekinthető, azzal a kiegészítéssel, hogy alkotói szándékai szerint egy fikciós posztapokaliptikus társadalomrajz.
25.	Zseb-Garfield	137	Drize Kiadói Kft.	A Zseb-Garfield sorozat főszereplője természetesen szintén Garfield. A zsebkönyv méretű kiadvány 1994 óta jelenik meg kéthavonta.

* 2017. december 20-i állapot szerint.

Napjaink kurrensen futó – néhány kivételtől eltekintve – újságárusi, vagy könyvesbolti terjesztésben megvásárolható képregény-sorozatai

12.5.9. Összefoglalás

A tanulmány alapvető célja, hogy elolvasásával a könyvtárosok képregény-alap ismereteket szerezhessenek, és ezt követően a különböző könyvtári szolgáltatások fejlesztése vagy megújítása során bátrabban nyúlhassanak az ún. kilencedik művészethez.

A képregény fogalmát tisztázó fejezetben a Will Eisner által megfogalmazottak mellett – miszerint az képsorokból álló művészet – legelterjedtebb képregény-definíciók ismertetése történik meg. Ezt követően részletesen bemutatom a képregény működését, az információátadás ezen egyedi módjának kommunikációs modelljétől addig a speciális eszközkészletig, amely a kép és szöveg kombinációjával minden mástól megkülönböztethető jelentéseket hozhat létre.

A képregény mint multimodális szöveg értelmezéséből, illetve a képregény tudományából ízelítőt adó fejezeteket egy lehetséges műfaji besorolás követi, amely valamennyi felsorolásra kerülő műfaj esetében magyar példákat hoz.

Napjaink hazai képregénykiadása szempontjából három releváns képregénykultúra történeti bemutatására kerül sor: az amerikai és európai képregénytörténet mellett a magyar történeti rész egész napjainkig kerül bemutatásra, és zárul a Magyarországon kurrensen megjelenő képregének bemutatásával.

12.5.10. Felhasznált irodalom

ARANY Mihály: *Még mindig mostoha műfaj a képregény*. Szegedma, 2011.11.25.
<http://szegedma.hu/2011/11/meg-mindig-mostoha-mufaj-a-kepregeny>
[2017.12.20.]

BAKER, AMY: *Using comics to improve literacy in English language learners*. (13/7/2011)
<http://centralspace.ucmo.edu/handle/10768/20> [2017.11.21.]

BASOL, H. C. – SARIGUL, E.: *Replacing Traditional Texts with Graphic Novels at EFL Classrooms*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (2013) 70. Supplement C 1621–1629. p.

BAYER Antal: *A magyar képregény ma, számokban*.
http://kepregeny.blog.hu/2015/12/05/a_magyar_kepregeny_ma_szamokban
[2017.12.15.]

BAYER Antal: *Az adaptáció kísértése: irodalom és képregény*. Budapest : Nero Blanco Comix, 2016.

BAYER Antal: *Miért pont a kilencedik?*
http://kepregeny.blog.hu/2017/11/20/miert_pont_a_kilencedik
[2017.12.13.]

- BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó: *A konfliktuskezelés technikái*. Budapest : Szent István Egyetem, 2011.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_konfliktus_kezeles/ch13.html [2017-12.13.]
- CIMERMANOVÁ, I.: *Using Comics with Novice EFL Readers to Develop Reading Literacy*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (2015) 174. Supplement C. 2452–2459. p.
- CORDES, S.: *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction*. WLIC 75, 2009.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.150.6385>
 [2017.12.01.]
- CSAPÓ Benő: *A tudás és a kompetenciák*. In: MONOSTORI A. (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet (OKI), 2003. 65–74. p.
<http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11274/> [2017.12.14.]
- DUNAI Tamás: *A képregény multimedialitása*. In: *Olvasható kép, látható szöveg*. Debrecen : Déri Múzeum, 2014. 87–97. p.
- EISNER, W.: *Comics and Sequential Art: Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. New York : W. W. Norton & Company, 2008.
- Elindult a „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című program*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár honlapja.
http://www.fszek.hu/azekonyvtaram/?article_hid=34965 [2017.12.02.]
- FARKAS Dávid: *A kibontott történetvezetés*. *Fandom*, 1. (2011) 1. 14–20. p.
- FEDOTOVA, O. – KOTLIARENKO, I. – LATUN, V.: *Comics Projects of the International Cultural and Educational Organizations in Youth Forums Devoted to Anti-Terrorism's Issues*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (13. (2015) 5. 186. Supplement C. 192–196. p.
- FRAHM, O.: *Die Sprache des Comics*. Hamburg : Philo Fine Arts, 2010. (FUNDUS Bd. 179)
- HARVEY, R. C.: *Comedy at the juncture of word and image: The emergence of the modern magazine gag cartoon reveals the vital blend*. In: Varnum, R. – Gibbons, C.T. (szerk.): *The language of comics: Word and image*. Jackson, MS : University Press of Mississippi, 2001. 75–96. p.
- HOBBS, R.: *Multiple Visions of Multimedia Literacy. Emerging Areas of Synthesis*. *International Handbook of Literacy and Technology 2.*, Routledge Handbooks Online. 25. (2006) 4.

<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203929131.ch2>
[2017.12.01.]

HORROCKS, D.: *Inventing Comics: Scott McCloud Defines the Form in Understanding Comics*. The Comics Journal, (2001) June. 234. 29–52. p.

JACOBS, D.: *Graphic Encounters: Comics and the Sponsorship of Multimodal Literacy*. New York : Bloomsbury Academic, 2013.

Képregényen innen és túl. Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban I. Budapest : Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2017.

Képregényes alapfogalmak.

<http://halozsak.hu/hzs-tudastar/kepregeny-es-alapfogalmak#goldenage>
[2017.12.14.]

KERTÉSZ Sándor: *Comics szocialista áruházban*. Nyíregyháza : Kertész Nyomda és Kiadó, 2007.

KERTÉSZ Sándor: *Szuperhősök Magyarországon*. Nyíregyháza : Akvarell, 1991.

KISS Ferenc: *A képregény születése és halála Magyarországon – szubjektív történeti áttekintés és helyzetkép*. Beszélő, 10. (2005) 1. 114–119. p.

KOLTAY Tibor: *Médiaműveltség, média-írásstudás, digitális írásstudás*. Médiakutató, 10. (2009) 4. 111–116. p.

KOMENCZI Bertalan: *Információelmélet*. Eger : Eszterházy Károly Főiskola, 2011.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_20_informacioelmelet_scomr_09/937_a_nyelvi_informcitvitel_tnyezi_s_funkcii.html [2017.12.13.]

KOÓS István: *A képregény mint sajátos kifejezési forma*. Kalligram, 13. (2004) 2. <http://www.kalligramoz.eu/Kalligram/Archivum/2004/XIII.-evf.-2004.-februar/A-kepregeny-mint-sajatos-kifejezesi-forma> [2017.11.12.]

KRESS, G.: *Design and Transformation: New theories of meaning*. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, (2000) 1. 153–161. p.

MAKSA Gyula: *Mediativitás, médiumidentitás, „képregény”*. Debreceni Egyetem, 2008. PhD-dolgozat. Kézirat
<https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/4045/MGYphdok.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [2017.12.01.]

McCLOUD, S.: *A képregény felfedezése*. Budapest : Nyitott Kvműhely, 2009.

NAGY Csilla: *Tudományköziség és komplex szövegértés a középiskolában. A Kép és szöveg című tantárgy vázlatja*. Iskolakultúra, 18. (2008) 9–10. 60–70. p.

- NYBERG, A. K.: *Comics Code History: The Seal of Approval*. Comic Book Legal Defense Fund, 1998.
<http://cblidf.org/comics-code-history-the-seal-of-approval/> [2017.12.15.]
- Official Genres List – GCD*.
http://docs.comics.org/wiki/Official_Genres_List [2017.12.17.]
- OHLER, J. B., *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2013.
- RUBOVSKY Kálmán: *Apropó, comics! a hazai fogyasztású, magyar nyelvű képregények értékjellegzetességei*. Budapest : Művelődéskutató Intézet, 1988.
- G. SZABÓ Sándor – GOMBOS Péter: *A képregény*. In: Cserhalmi Zsuzsa; Forgács Anna; Pála Károly; Sándor Csilla (szerk.): *Irodalom – Tanári Kincsestár: segédanyagok és ötletek a tanórához*. Budapest : Raabe Kiadó, 2005. 1–22. p. (Tanári kincsestár)
- SZÉP Eszter: *Joe Sacco és a hitelesség*. Fandom, 4. (2014) 6. 22–26. p.
- TUNCEL, G. – AYVA, Ö.: *The utilization of comics in the teaching of the “human rights” concept*. Procedia ÷ Social and Behavioral Sciences, 2. (2010) 2. 1447–1451. p.
- VEREBICS János: *A szerzői képregény kezdetei Magyarországon*. Fandom, 3. (2013) 5. 16–21. p.
- VINCZE Ferenc: *Előszó*. In: *Képregényen innen és túl. Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban I. (Képregénytudomány)* Budapest : Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2017. 7–12. p.
- WERTHAM, F.: *Seduction of the innocent*. New York : Rinehart, 1954.
- www.AndyRunton.com - Owly Books & Graphic Novels*.
<http://www.andyrunton.com/owly/> [2017.12.18.]

12.6. LANNERT JUDIT - KADERJÁK ANITA – NÉMETH SZILVIA: ÖSSZEHASONLÍTÓ, ELEMZŐ TANULMÁNY A MAGYAR DIÁKOK SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIÁIRÓL NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN

12.6.1. Bevezetés

A tanulmány célja, hogy a magyar diákok szövegértési kompetenciáinak vizsgálatával és azok nemzetközi kontextusba helyezésével iránnyt mutasson, kiemelve a hazai szövegértés-fejlesztés legfontosabb területeit, emellett nemzetközi jó gyakorlatok bemutatásával olyan példákat mutasson, melyek megfontolása hazai környezetben is hasznos lehet.

Az adatelemzés legfontosabb tanulságai, hogy a magyar diákok szövegértés-teljesítményére mind a tíz, mind a tizenöt éves korcsoportban nagy hatással van a szülők olvasáshoz való viszonya, valamint a szülők involválódása a diák tanulmányaiba. Ez a hatás Magyarországon jelentősebb, de a legtöbb európai országban tapasztalható. A diákok olvasás iránti motivációja nagyon szorosan összefügg azzal, hogy a szülők mennyire tartják az olvasást fontosnak. Így a szülők szerepe meghatározó kell, hogy legyen a jövőben tervezett szövegértés-fejlesztési programokban. Egy másik tanulság, hogy a diákok az iskolában főként irodalom fókuszú szövegértés-fejlesztéssel találkoznak, ennek hatására már negyedik osztályra, 15 éves korukra hatványozottabban is megmutatkozik, hogy bajban vannak a tudományos, információszerző szövegek értelmezésével. A programok tervezésénél így a lehetséges szempontok között szerepelhet ez utóbbi típusú szövegeknek a megismertetése és megszerettetése a diákokkal. A mérések tanulsága alapján a magyar diákok digitális szövegértése az OECD PISA mérései szerint a nemzetközi átlag alatt helyezkedik el. Ezzel kapcsolatban fontos kiemelni, hogy az adatok alapján az eszközökhöz való hozzáférés önmagában nem segít, sőt az interneten szórakozással, vagy közösségi platformokon töltött idő sem. Amennyiben a diákok információszerzésre, olvasásra és a házi feladat megoldására használják a gépet, az pozitívan hat a digitális szövegértésükre. A könyvtárak ebben különleges szerepet kaphatnának, amennyiben megfelelő felkészítéssel a neten való tájékozódáshoz és információszerzéshez nyújtanának élményszerű segítséget. Végül ki kell emelnünk, hogy a könyvtárak elérése, ellátottsága, és a nyújtott szolgáltatásaik jelentős eltéréseket mutatnak a különböző magyarországi régiókban, országos szinten pedig azt látjuk, hogy az elmúlt három évben nem növekedett az olvasáskultúra-fejlesztő és digitális kompetenciafejlesztő programok száma. Az iskolaigazgatók pedig úgy látják, hogy – az európai átlagnál súlyosabb – problémát jelent számukra a könyvtárak hiányos felszereltsége és a meglévő eszközök minősége.

12.6.2. A PIRLS nemzetközi mérés és a magyar diákok eredményei

12.6.2.1. A PIRLS-mérésről röviden

Az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nemzetközi szervezet 5 évente lebonyolított szövegértés mérése a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). A felmérésben 4. osztályos tanulók vesznek részt. A vizsgált korcsoport kritikus fontosságú szövegértés szempontjából; alsó tagozat végére kell elsajátítania a megfelelő szintű szövegértést ahhoz, hogy a továbbiakban a diáknak esélye legyen boldogulni az iskolában. Innentől kezdve nem a szövegértés fejlesztése van a fókuszban, hanem a szövegértésen keresztüli ismeretszerzés, tanulás.

Legutóbb 2016-ban volt PIRLS-mérés, ennek eredményei 2017 decemberében váltak publikussá.²¹⁵ A 2016-os mérésben összesen 50 ország és 12 kiemelt oktatási rendszer negyedikes tanulói vettek részt. A PIRLS-mérés alapvetően papíralapú, 14 ország vett részt a legutóbbi mérésre fejlesztett ePIRLS digitális modul kipróbálásában, de Magyarország nem volt közöttük.

12.6.2.2. PIRLS szövegértés-definíció és képességszintek

A PIRLS-vizsgálatban a feladatok a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveletek alapján négy csoportba sorolhatók²¹⁶:

- konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése
- egyenes következtetések levonása
- adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása
- a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése

Ez a négy gondolkodási alpművelet kétfajta szövegben jelenik meg a tesztben; *irodalmi élményszerző és információszerző*.

„Az élményszerző szövegek rövid elbeszélések vagy hosszabb irodalmi művek részletei, amelyekhez illusztrációk is csatlakoznak. Az információszerző szövegek a valós világgal foglalkoznak, és különféle témaköröket érintenek. A szövegek között van természettudományi, földrajzi, életrajzi és útmutató jellegű. Szerepelnek bennük illusztrációk, fotók és az élményszerző szövegekre egyáltalán nem jellemző elemek (például térképek, szövegdobozok, listák és táblázatok), amelyek a szöveg értelmezését segítik, vagy további információt hordoznak”.²¹⁷

²¹⁵ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017.

²¹⁶ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017. 14. p.

²¹⁷ BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa> [2017.12.01.]

A mérés 4 képességszintre osztja a diákokat elért pontszámuk szerint, *kiváló, magas, átlagos* és *alacsony* szint, a szintek alsó határait 625, 550, 475, 400 pontban állapítva meg.

Képesség-szint	A szint határai (képesség-pont)	Szintleírás
Kiváló szint	625 pont felett	<p>Élményszerző szövegek olvasásakor a tanulók a szöveg különböző részeitől gyűjtenek ki gondolatokat, hogy értelmezzék a szöveg témájának egészét, illetve értelmezik a történet cselekményét és szereplőinek cselekedeteit, amelyekből következtetéseket vonnak le azok okaira, motivációira, érzéseire és a szereplők tulajdonságaira vonatkozóan a szöveg egésze alapján.</p> <p>Információszerző szövegek esetében a szöveg különböző részeiben is felismerik és értelmezik az összetett információkat, és szöveg alapú indoklást képesek adni. Sorba állítják a szövegben szereplő információkat, megmagyarázzák ezeket, értelmezik fontosságukat, és felismerik, a köztük lévő kapcsolatot. Végül értelmezik a szövegszerű és vizuális elemeket, és megmagyarázzák ezek funkcióját.</p>
Magas szint	550-625 pont között	<p>Élményszerző szövegekben a tanulók felismernek releváns jeleket, és megkülönböztetnek fontos elemeket a szöveg különböző helyein. Magyarázattal szolgálnak szándékok, cselekedetek, események és érzelmek kapcsolatára vonatkozóan, és a szövegből vett részletekkel támasztják alá válaszukat. Felismernek bizonyos mögöttes tartalmakat hordozó elemeket (pl. átvett értelmű kifejezések, elvont üzenetek). Értelmezik és összekötik a cselekmény elemeit és a szereplők cselekedeteit. Végül értelmezik a történet egészében a meghatározó eseményeket és cselekedeteket.</p> <p>Információszerző szövegekben felismerik és használják a szöveg szerkesztésszerű sajátosságait, hogy megtalálják és elkülönítsék a releváns információkat. Elvont vagy áttételes információk alapján is képesek következtetéseket levonni. A szöveg különböző részleteiből gyűjtenek információkat, hogy azonosítsák a fő mondanivalót, és magyarázatokkal szolgálnak. Összehasonlítják és elbírálják a szöveg részleteit, választanak, és indokolják választásukat. Megértik a szöveg áttételes elemeit, mint például az egyszerű metaforákat vagy a szerző nézőpontját. Megtámasztják és megkülönböztetnek releváns információkat egy sok információval rendelkező szövegben vagy egy táblázatban. Logikai kapcsolatot teremtenek egy adott magyarázat és annak okai között. Szöveges és képi információkat is egyaránt használnak, hogy különböző gondolatok közötti kapcsolatot megmagyarázzanak. A tartalmi és szöveges elemek értelmezése révén általánosítani is képesek.</p>

<p>Átlagos szint</p>	<p>475-550 pont között</p>	<p>Élményszerző szövegekben a tanulók visszakeresik és visszaidézik az expliciten megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket. Képesek egyes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. Egyszerű magyarázatot adnak egyértelmű ok-okozati viszony esetében, és kezdik felismerni a nyelvi elemeket és stílust.</p> <p>Információszerző szövegek esetében a tanulók felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt, illetve használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.</p>
<p>Alacsony szint</p>	<p>400-475 pont között</p>	<p>Élményszerző szövegek esetében felismerik és visszakeresik az explicit módon megjelenő elemeket, míg az információszerző szövegeknél felismerik és kimásolják az expliciten megfogalmazott, könnyen visszakereshető információkat a szöveg elejéről.</p>

1. táblázat: *Képességszintek a PIRLS 2016 mérésben*²¹⁸

²¹⁸ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017.

12.6.2.3. A magyar tanulók eredményei

Átlageredmények, 2016

A magyar negyedikes diákok átlagpontszáma a 2016-os mérésben 554 pont volt, ami a mérésben részt vevő országok átlaga fölött helyezkedik el. Mindössze hét ország diákjai értek el ennél szignifikánsan jobb eredményt: Oroszország, Szingapúr, Hongkong, Írország, Finnország, Lengyelország és Észak-Írország. Magyarországgal statisztikailag azonos eredményt ért el Norvégia, Tajvan, Anglia, Lettország, Svédország, Bulgária, Egyesült Államok, Litvánia, Olaszország és Dánia.

	Szövegértés pontszám	
	Átlagpontszám	Standard hiba
Oroszország	581	(2,2)
Szingapúr	576	(3,2)
Hongkong	569	(2,7)
Írország	567	(2,5)
Finnország	566	(1,8)
Lengyelország	565	(2,1)
Észak-Írország	565	(2,2)
Norvégia	559	(2,3)
Tajvan	559	(2,0)
Anglia	559	(1,9)
Lettország	558	(1,7)
Svédország	555	(2,4)
Magyarország	554	(2,9)
Bulgária	552	(4,2)
Amerikai Egyesült Államok	549	(3,1)
Litvánia	548	(2,6)
Olaszország	548	(2,2)
Dánia	547	(2,1)
Makaó-Kína	546	(1,0)
Hollandia	545	(1,7)
Ausztrália	544	(2,5)
Csehország	543	(2,1)

Kanada	543	(1,8)
Szlovénia	542	(2,0)
Ausztria	541	(2,4)
Németország	537	(3,2)
Kazahsztán	536	(2,5)
Szlovákia	535	(3,1)
Izrael	530	(2,5)
Portugália	528	(2,3)
Spanyolország	528	(1,7)
Belgium (flamand)	525	(1,9)
Új-Zéland	523	(2,2)
Franciaország	511	(2,2)
PIRLS-skála átlag	500	
Belgium (francia)	497	(2,6)
Chile	494	(2,5)
Grúzia	488	(2,8)
Trinidad és Tobago	479	(3,3)
Azerbajdzsán	472	(4,2)
Málta	452	(1,8)
Egyesült Arab Emírségek	450	(3,2)
Bahrein	446	(2,3)
Katar	442	(1,8)
Szaúd-Arábia	430	(4,2)
Irán	428	(4,0)
Omán	418	(3,3)
Kuvait	393	(4,1)
Marokkó	358	(3,9)
Egyiptom	330	(5,6)
Dél-afrikai Köztársaság	320	(4,4)

2. táblázat: Az országok átlagos szövegértés pontszáma és az átlagpont standard hibája a 2016-os PIRLS-mérésen²¹⁹

²¹⁹ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről.* Budapest, 2017. 1. ábra

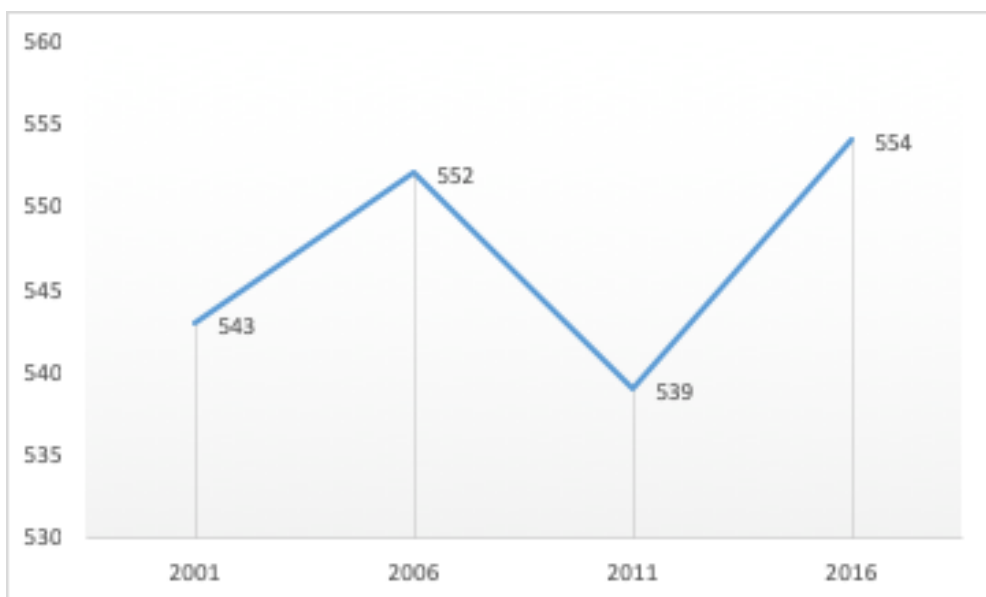
Míg az átlagpontszámból leginkább az oktatási rendszerek hatékonyságára következtethetünk, addig a különböző képességszinteken elhelyezkedő tanulók aránya betekintést nyújt a rendszer méltányossági aspektusába is. A 2016-os mérésben a magyar diákok majdnem mindegyike, 97% teljesítette a legalacsonyabb szintet, 85 százalék az átlagosat is, 56% jutott el a magas szintre és csak 17%-a érte el a kiváló képességszintet. A kiváló szintet elérő tanulók arányát tekintve a magyar eredmény hasonló az éllovas finnhez és hongkongihoz (18%), ezekben az országokban azonban a tanulók magasabb arányban jutottak el a magas és átlagos képességi szintekre, azaz hazánkban magasabb a leszakadó diákok aránya.

A részterületeket vizsgálva azt látjuk, hogy a magyar diákok az élményszerző szövegeket használó feladatokban teljesítettek jobban (558 pont), az információszerző szövegek esetében ennél hét ponttal alacsonyabb az átlagos eredmény (551 pont). Ez a különbség a nemzetközi eredményeket tekintve átlagosnak mondható. A magyar gyerekek az *adatok értelmezése, összefoglalása, illetve a szöveg tartalmi, nyelvi elemeinek mérlegelése* gondolkodási műveletekben magasabb pontszámot szereztek (557 pont), mint az *információk visszakeresése, illetve az egyenes következtetések levonása* (552 pont) gondolkodási műveletekben, de a különbség statisztikailag nem szignifikáns. A környező országok közül Ausztriában és Szlovákiában is az élményszerző szövegekben teljesítettek jobban a diákok, Bulgáriában, Csehországban, Szlovéniában és Lengyelországban pedig statisztikailag azonos eredményt értek el a tanulók a két részterületen. A 2016-os rangsorban a magyar diákok előtt végzett országokban – Írország, Észak-Írország és Lengyelország kivételével – mindenhol az információszerző szövegtípusban teljesítettek jobban a diákok.

A magyar lány tanulók átlagosan 13 ponttal jobb eredményt értek el, mint a fiúk (561 és 548 pont), ez a jelenség jellemző volt a korábbi mérésekre is. Ez a különbség a nemek között alacsonyabb, mint a nemzetközi átlag.

Az eredmények változása 2001–2016

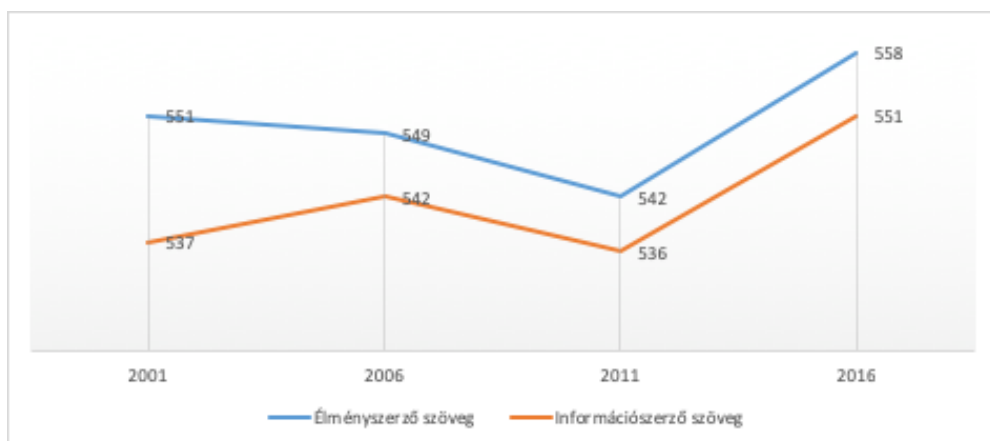
A magyar diákok a PIRLS-méréseken hagyományosan az 500 pontos PIRLS-átlag feletti teljesítményt nyújtanak. Ha idősorosan vizsgáljuk a magyar tanulók szövegértés eredményeit a 2001 óta felvett négy PIRLS-mérésen, akkor a következő trendet láthatjuk:



1. ábra: A magyar diákok szövegértés átlagpontszámának időbeli trendje²²⁰

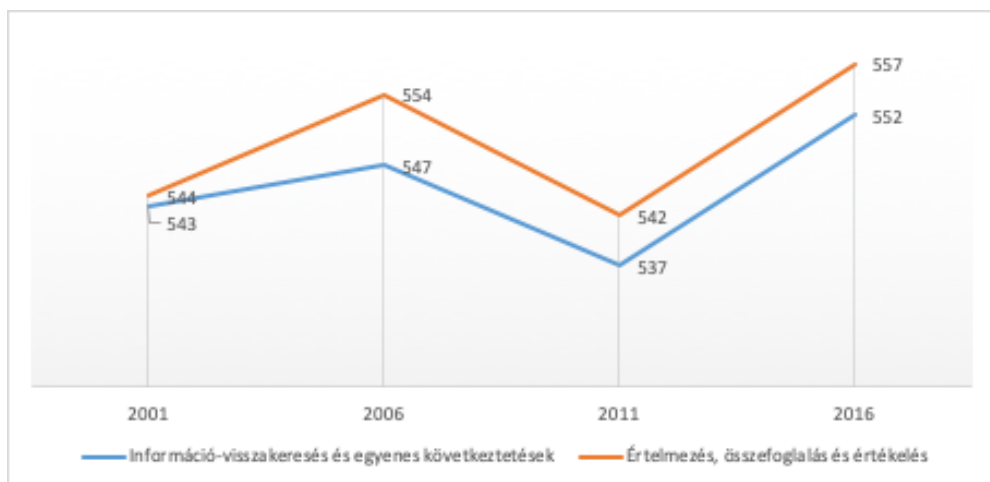
Az évek során elért eredmények ingadoznak, a 2016-os eredmény hasonló a 10 évvel azelőtt elérthez, de jelentős javulást mutat a 2011-es eredményhez képest. Magyarországgal legalább megegyező mértékű javulást ért el 2011 és 2016 között Ausztrália, Bulgária, Írország, Omán, Katar és Spanyolország. A 2. ábra szemlélteti, hogy a magyar diákok hagyományosan jobban teljesítenek az élményszerző szövegeket használó feladatokban, mint az információszerző szövegek esetében. A 2011-es méréshez képest mindkét részterületen javult a diákok eredménye, és közelebb is került egymáshoz a két részterületen nyújtott teljesítmény az elmúlt 15 évben.

²²⁰ Saját ábra, OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017. 2. ábra. alapján.



2. ábra: A magyar diákok szövegértés átlagpontszámának időbeli trendje a szöveg típusa szerint²²¹

Bármelyik fajta szövegről is legyen szó, a magyar negyedikes diákok hagyományosan jobban teljesítenek az értelmezés, összefoglalás és értékelés gondolkodási műveletben, mint az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonásában (3. ábra). A diákok teljesítménye mindkét területen javult 2011-hez képest, de a két művelet közötti különbség növekedett az elmúlt 15 évben.



3. ábra: A magyar diákok szövegértés átlagpontszámának időbeli trendje a gondolkodási művelet típusa szerint²²²

²²¹ Saját ábra, OKTATÁSI Hivatal: PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Budapest, 2017. 1. táblázat alapján.

²²² Saját ábra, OKTATÁSI Hivatal: PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Budapest, 2017. 2. táblázat alapján.

Érdekes e mellett az eredmény mellett megemlíteni, hogy a 2009-es PISA-mérésen, ahol a szövegértés volt a kiemelt téma, a 15 éves magyar diákok inkább a hozzáférés és az információk visszakeresése területén jeleskedtek, és nehezebben ment nekik az értelmezés és a reflexió. Úgy tűnik tehát, hogy a 15 éves diákok már inkább a szoros, pontos olvasásban teljesítenek jobban, de kevésbé képesek a kritikai, értelmező olvasásra.²²³

Ha a fiúk és lányok közötti eredménykülönbséget időbeli trendben vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a fiúk 2006-ban ugyanazt az eredményt érték el, mint 2016-ban, tehát a 10 évvel ezelőttinél valamivel magasabb 2016-os átlageredmény a lányok átlageredménye javulásának tudható be.

	2001	2006	2011	2016
Kiváló képességi szint	10%	14%	12%	17%
Magas képességi szint	49%	53%	48%	56%
Átlagos képességi szint	85%	83%	81%	85%
Alacsony képességi szint	98%	97%	95%	97%

3. táblázat: A magyar diákok megoszlása képességi szintenként, 2001–2016²²⁴

Képességi szintenként vizsgálva az eredményeket, azt látjuk, hogy az eddigi mérések közül 2016-ban érték el a legnagyobb arányban a tanulók a kiváló képességi szintet (17%), a hasonlóan jó eredményű 2016-os méréshez képest ez 3%-os javulást jelent, de az alacsony és átlagos szintet elérő tanulók aránya lényegileg nem változott az elmúlt 15 évben. A négy mérést együtt vizsgálva elmondható, hogy „inkább a jobban teljesítő tanulók eredménye lett még jobb, míg a leszakadó és gyenge képességű tanulók eredményei nem változtak”.²²⁵

²²³ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2009 Összefoglaló jelentés – Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest, 2010.

²²⁴ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017.

²²⁵ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017. 100. p.

Az eredményre ható tényezők vizsgálata

Minden korábbi mérés (PIRLS, PISA, Országos kompetenciamérés) összhangban a 2016-os PIRLS-mérés is kimutatta²²⁶, hogy a magyar tanulók eredményeire kiugróan erősen hat a családi háttér (jelen mérésben: szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, otthonukban található könyvek és gyerekkönyvek száma, otthoni internetkapcsolat és saját szoba). A magyar diákok eredményének 31%-a magyarázható a családi háttér hatásával, míg a nemzetközi átlag 16%. Hasonlóan meghatározó a diákok szociokulturális háttere a tanulmányi teljesítményre Szlovákiában, Bulgáriában és Szingapúrban.

Egy másik érdekes eredmény, hogy míg a magyar tanulók szüleinek 40%-a nagyon szeret olvasni, addig 20%-uk egyáltalán nem. Ez a nemzetközi átlaggal megegyező eredmény azért fontos, mert a szülők olvasásszeretete szoros kapcsolatban van a diákok szövegértési teljesítményével, ami hazánkra még erősebben igaz, mint a többi részt vevő országra, így hazánkban különösen nagy hatása lehet az olvasásnépszerűsítő programoknak.

Magyarországon a nemzetközi átlagnál kevésbé jellemző, hogy az iskolába lépő gyerekek már ismerik a betűket, szavakat, esetleg le is tudják ezeket írni. Azok a magyar diákok, akiknek megvan ez a képességük az első osztály elején, átlagosan 27 ponttal értek el többet a negyedik PIRLS-mérésen, mint azok, akik nem rendelkeztek ilyen tudással.

Fontos eredmény a későbbi fejlesztések tekintetében, hogy a magyar tanulók csaknem ötöde nem, 46 százalék pedig csak kicsit szeret olvasni. A tanulók magabiztossága olvasási képességükkel kapcsolatban átlagos, bár elmarad a más, hazánkéhoz hasonlóan jó teljesítményt elérő országok tanulóinak magabiztosságához képest.



4. ábra: A tanulók olvasási magabiztossága és elért átlagpontszáma²²⁷

²²⁶ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017.

²²⁷ OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017.

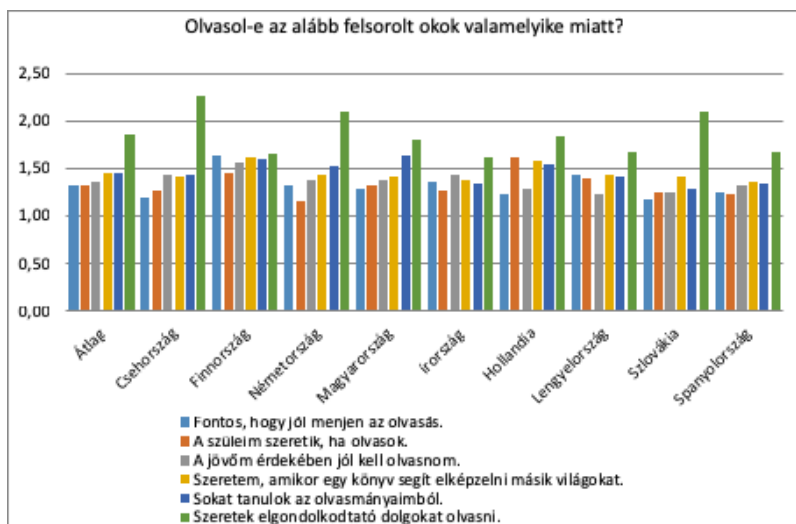
Motiváció és teljesítmény összefüggése

A 2016-os PIRLS-mérés kutatói adatbázisa csak 2018-ban lesz elérhető, úgy-hogy a 2011-es PIRLS-mérés adatbázisán vizsgáltuk, hogy hogyan függ össze a diákok olvasási motivációja a teszten elért szövegértési teljesítményükkel. A magyar diákok motivációját nyolc másik országgal vetettük össze, a régiós országok közül Csehországgal, Lengyelországgal, Szlovákiával, a magyarhoz hasonló oktatási rendszerű Németországgal, és a szövegértés-fejlesztésben jó gyakorlattal rendelkező Finnországgal, Hollandiával, Spanyolországgal és Írországgal.

A PIRLS tanulói háttérkérdőívben az alábbi állításokat kellett egy négyes skálán értékelniük a tanulóknak a saját olvasási motivációjukkal kapcsolatban (1=teljesen egyetért, 4=egyáltalán nem ért egyet):

1. Szeretek elgondolkodtató dolgokat olvasni.
2. Fontos, hogy jól menjen az olvasás.
3. A szüleim szeretik, ha olvasok.
4. Sokat tanulok az olvasmányaimból.
5. A jövőm érdekében jól kell olvasnom.
6. Szeretem, amikor egy könyv segít elképzelni más világokat.

Az állítások jól értékelhetően két csoportba oszlanak, belső motivációs tényezők (1,4,6), és külső motivációs tényezők (2, 3, 5). Az alábbi ábra azt mutatja meg, hogy a vizsgált 9 országban a diákok átlagosan milyen pontszámra értékelték az egyes állításokat.



5. ábra: A diákok motivációs tényezői az olvasással kapcsolatban²²⁸

²²⁸ Saját számítás a PIRLS 2011 adatbázis alapján. OKTATÁSI Hivatal: PIRLS és TIMSS 2011, Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Budapest, 2012.

Jól látszik, hogy ha az országok átlagát nézzük, akkor a 3 külső motivációs tényező a legfontosabb (minél kisebb a kapott átlagpontszám, annál inkább egyetértettek egy adott állítással a diákok): azért olvasnak, mert fontos számukra, hogy jól menjen, hogy megfeleljenek a szüleik elvárásának, és azért, mert számít a jövőjük szempontjából. A legkevésbé azzal az állítással tudtak azonosulni, hogy azért olvasnak, mert szeretnek elgondolkodtató dolgokat olvasni. Ha csak a magyar diákok válaszait nézzük, a nemzetközi átlaggal megegyező sorrendet látunk, azonban Finnország például kilóg a sorból. Bár a finn diákokra a legnagyobb hatással szüleik elvárásai vannak, az ezt követő legerősebb motivációs tényezők a következők: szeretik, ha egy könyv segít nekik elképzelni más világokat, és hogy úgy érzik, sokat tanulnak az olvasmányaikból. Írországban is erősebb a diákok belső motivációja az átlagnál, a képzelet és az olvasáson keresztüli tanulás jobban számít a diákoknak, mint a jövőbeli boldogulás.

A motiváció feltárásán túl érdekes azon összefüggések vizsgálata, hogy hogyan hatnak az egyes motivációs tényezők a diákok szövegértési teljesítményére. A fent bemutatott tényezők korrelációját (együttjárásának erősségét) vizsgáltuk a diákok szövegértés összpontszámával, valamint az élményszerző és információszerző részteszteken elért részpontszámokkal. Az eredmény alapján a belső motiváció van a legerősebb pozitív kapcsolatban az elért teljesítménnyel, azaz, azok a diákok érték el a legmagasabb pontszámot, akik a leginkább egyetértettek azzal, hogy szeretik, ha egy könyv segít nekik elképzelni másik világokat, és ez mindhárom tesztponszám esetén így van (korreláció átlagos erőssége: 0,15). Ezt követi, de mindössze feleakkora hatáserősséggel a szülők felől érzékelt elvárás (korreláció: 0,08). A magyar diákok esetében a teljes mintához hasonló sorrend rajzolódik ki, azzal az eltéréssel, hogy a könyvek által nyújtott segítség más világok elképzelésében és a szülői elvárás nálunk azonos súllyal bír.

	Szövegértés teszt összpontszám	Irodalmi élmény- szerző szövegek	Információ- szerző szövegek
Szeretem, amikor egy könyv segít elképzelni másik világokat.	0,19	0,19	0,19
A szüleim szeretik, ha olvasok.	0,19	0,17	0,18
Sokat tanulok az olvasmányaimból.	0,15	0,12	0,12
Fontos, hogy jól menjen az olvasás.	0,12	0,15	0,14
A jövőm érdekében jól kell olvasnom.	0,07	0,09	0,07
Szeretek elgondolkodtató dolgokat olvasni.	0,08	0,06	0,08

4. táblázat: A magyar diákok motivációs tényezőinek és szövegértés tesztponszámának összefüggései²²⁹

²²⁹ Saját ábra a PIRLS 2011 adatbázis alapján. OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS és TIMSS 2011, Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2012.

A hazai diákok esetében az együttjárások jóval erősebbek, mint a teljes minta esetében, különösen a szülők felől érzékelt elvárás esetében (0,19 0,08 helyett), ami azt jelenti, hogy a viszonyítási országokhoz képest hazánkban átlagosan nagyobb hatással van a diákok teljesítményére, hogy milyen elvárást érzékelnek a szüleik részéről. A magyar diákokra is igaz ugyanekkor, hogy az egyik legfontosabb tényező az olvasás szeretete, ami abból fakad, hogy a könyvek segítenek a diákoknak elképzelni más világokat.

12.6.3. A PISA nemzetközi mérés és a magyar diákok eredményei

12.6.3.1. A PISA-mérésről röviden

A PISA (*Program for International Student Assessment*)²³⁰ egy olyan nemzetközi mérés, amely háromévenként vizsgálja, hogy a részt vevő országok 15 éves tanulói hogyan teljesítenek szövegértésből, matematikából és természettudományból. 2015-ben 72 ország 28 millió tanulója vett részt a tesztelésben. A 15 éves diákok a vizsgált oktatási rendszerek túlnyomó többségében 1–3 évre vannak a tanköteles életkor végétől. A teszt célja annak a mérése, hogy a diákok az iskolában megszerzett tudást hogyan tudják alkalmazni a mindennapi élethelyzetekben, a szövegértés nemcsak a tanulás eszközeként jelenik meg, hanem a való világhoz alkalmazkodást segítő kompetenciaként.

Minden mérés egy-egy kiemelt területre koncentrál, legutóbb 2009-ben volt a szövegértés ez a kiemelt terület, a legújabb, 2015-ös mérésben a természettudomány volt fókuszban. A 2015-ös mérés formabontó volt, mivel ebben az évben a tesztet szinte már minden ország diákjai számítógépen töltötték ki, míg ez a forma a korábbi években csak kísérleti jelleggel jelent meg a tesztelésben.

A 2009-es és 2012-es mérésben szerepelt egy választható *digitális szövegértés* blokk²³¹, ami figyelembe vette a digitális szövegek olyan, a papíralapú szövegektől eltérő képességeket igénylő tulajdonságait, mint például a dinamikus szerkezet, vagy a többszörös összetettség hiperlinkeken keresztül. Ezeknek a digitális szövegértés teszteknek az eredményeit, bár a papíralapútól különböző típusú feladatokat is tartalmaztak, azonos képességskálán értékelték a papíralapú méréssel, így a két fajta eredmény összehasonlíthatóvá vált. A 2015-ös szövegértés teszt, bár a legtöbb országban számítógépen töltötték ki a tesztet, a korábbi papíralapú tesztekét idézi, a feladatok tehát *rögzített szövegeket* tartalmaztak, ahol nem volt szükség a diákok digitális navigációs képességeire, vagy arra, hogy átlássák a különböző linkek alkotta rendszereket.²³²

²³⁰ <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> [2017.12.01.]

²³¹ Bővebben lásd: PISA – digitális szövegértés fejezet: OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2009 Digitális szövegértés – Olvasás a világhálón*. Budapest, 2011.

²³² OECD: *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. Paris :

12.6.3.2. PISA – szövegértés-definíció és képességszintek

A PISA-mérés szövegértés feladatain keresztül igyekszik számba venni minden típusú olvasási helyzetet, amelyekkel a 15 éves diákok szembesülhetnek, és felvonultatni minden szövegtípust, amit arra használunk, hogy „tanuljunk, elérjük céljainkat, és egyre több lehetőséget fedezzünk fel a közösség és a társadalom életében való értelmes részvételre”²³³.

A PISA-mérés szövegértés definíciója – a korábbi évek méréseivel megegyezően – három, egymásra épülő gondolkodási műveletből tevődik össze²³⁴:

- információ-hozzáférés, információ-visszakeresés (a továbbiakban: *hozzáférés és visszakeresés*)
- összefüggések felfedezése, ezek segítségével az adott szövegek jelentésének feltárása (a továbbiakban: *integráció és értelmezés*)
- reflektálás a megismert szöveg tartalmi vagy formai elemeire, állásfoglalás ezekkel kapcsolatban (a továbbiakban: *reflexió és értékelés*)

A teszten elért pontszám alapján a PISA hét *képességszintre* osztja a diákokat, az 1/b a legalacsonyabb, a 6. a legmagasabb szint. A szintek közötti egyik leglényegesebb választópont az 1/a és a 2-es képességszint közötti határ (407 pont). Aki ez alatt teljesít, az nem éri el az alapszintet, és a teszt megalkotói szerint „teljesítménye nem elegendő ahhoz, hogy tevékenyen és hatékonyan vegyenek részt a társadalom életében, és jóval kisebb az esélyük arra, hogy 19–21 éves korukra felsőoktatási intézmény hallgatói legyenek, vagy legalább átlagos jövedelemre tegyenek szert”²³⁵. Aki eléri legalább a 2-es szintet, azok „képesek segítség nélkül felismerni a szöveg szándékát, és el tudják dönteni, hogy céljaik eléréséhez a szöveg mely elemeit kell figyelembe venniük”²³⁶. A magyar diákok 27,5%-a nem éri el az alap képességszintet.

Ugyanígy érdekes a skála másik vége is, azok a diákok sorolódnak a kiváló képességű tanulók közé, akik az 5-ös vagy 6-os képességszintben teljesítenek. „Ezek a tanulók szokatlan formájú vagy tartalmú szöveg olvasása közben sem jönnek zavarba, és képesek több, akár különböző formátumú szövegből származó információk integrálására is.”²³⁷ A magyar diákok 4,7%-a éri el az 5-ös vagy 6-os képességszintet.

Az egyes képességszintekhez rendelt megértési fokokat és készségeket az alábbi táblázat mutatja be részletesen:

OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [2017.12.01.]

²³³ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 57. p.

²³⁴ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016.

²³⁵ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 58. p.

²³⁶ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 58. p.

²³⁷ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 59. p.

Képességszint	A szint alsó határa (pont)	Szintleírás
6	698	Pontos és részletes következtetések levonása; összehasonlítás és összevetés. Több szövegből származó információ integrálása, valamint teljes és részletes megértése. Szokatlan és elvont elképzelések kezelése félreérthető szövegekörnyezetben is. Absztrakt értelmezési kategóriák alkotása és alkalmazása. Feltevések és kritikai ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú vagy összetett szövegekkel kapcsolatban, több feltétel vagy nézőpont figyelembevételével. Apró részletekbe menően szoros olvasás. OECD: 1,1 százalék; Magyarország: 0,4 százalék
5	626	A szövegbe mélyen beágyazott információk megkeresése és összekapcsolása; a releváns információ felismerése. Speciális ismereteken alapuló tudásra támaszkodó értékítéletek megalkotása. Szokatlan formájú vagy tartalmú szöveg mély és részletes megértése; várakozással ellentétes elképzelések kezelése. OECD: 8,3 százalék; Magyarország: 4,3 százalék
4	553	Több beágyazott információelem visszakeresése; nyelvi árnyalatok értelmezése egy adott szövegrészletben a szöveg egészének figyelembevételével. Kategóriák megértése és alkalmazása szokatlan szövegekörnyezetben. Műveltségbeli tudás alkalmazása egy szövegről alkotott feltevések megfogalmazása vagy ítéletalkotás során. Hosszú vagy bonyolult, szokatlan formájú vagy tartalmú szövegek pontos megértése. OECD: 28,8 százalék; Magyarország: 21 százalék
3	480	Több, egyenként is több feltételnek megfelelő információ megkeresése; szövegen belüli információk összekapcsolása; releváns és annak látszó információk megkülönböztetése. A szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása, viszonyok megértése, egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése; kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több felvétel tekintetbevételével. OECD: 56,7 százalék; Magyarország: 48,1 százalék
2	407	Egy vagy több olyan információ visszakeresése (akár több feltétel alapján is), amelyek közül némelyeket ki kell következtetni. A szöveg fő gondolatának felismerése, kapcsolatok megértése, egy szövegrészlet jelentésének megalkotása úgy, hogy a szükséges információ nem feltűnő, és az olvasónak alacsonyabb szintű következtetéseket kell végrehajtania. A szöveg egyes vonásainak összevetése. A szöveg jelentéselemei és a kívüllág közötti kapcsolatok személyes tapasztalaton vagy ismereteken alapuló felismerése. OECD: 79,9 százalék; Magyarország: 72,5 százalék
1/a	335	Egy vagy több, egymástól független explicit információ visszakeresése; a szöveg fő témájának vagy a szerző szándékának a felismerése; egyszerű kapcsolatok felfedezése a szöveg és a hétköznapi tudáselemek között. A szükséges információ jellemzően feltűnő helyen van, versenyképes információ pedig szinte nincs. Az olvasó útmutatást kap ahhoz, hogy a szöveg és a feladat mely tényezőit vegye figyelembe. OECD: 93,5 százalék; Magyarország: 90,5 százalék

1/b	262	Egyetlen explicit és feltűnő helyen található információ visszakeresése rövid, nyelvtanilag egyszerű és ismerős témájú, illetve típusú szövegben, amely leggyakrabban elbeszélés vagy egyszerű lista. A szöveg számos olyan elemet tartalmaz, amelyre az olvasó támaszkodhat: ismétléseket, képeket vagy ismerős szimbólumokat. Nagyon kevés a versenyképes információ. Az értelmezés az összefüggő információk közötti kapcsolat felismerésére korlátozódik. OECD: 98,7 százalék; Magyarország: 98,6 százalék
-----	-----	--

5. táblázat: Az OECD által meghatározott képességszintek leírásai²³⁸

12.6.3.3. PISA – digitális szövegértés (2009 és 2012)

A digitalizáció gyors térnyerésére reagált a PISA 2009-es mérése a digitális szövegértés blokk bevezetésével, ami abból a feltételezésből indult ki, hogy az olvasók életében a digitális szövegek arányának növekedése hatással van arra, ahogyan olvasunk. A feltételezés szerint a digitális szövegek olyan speciális tulajdonságai, mint például a dinamikus szerkezet, újfajta szövegszerkesztési készségeket igényelnek.²³⁹

Bár a digitális és a nyomtatott szövegek alapvető vonásaikban (pl. jel- és konvenciórendszer) megegyeznek, több területen is fontos eltéréseket találunk a két szövegtípus feldolgozása között²⁴⁰:

- Míg a nyomtatott szövegek legtöbb esetben statikusak és lezártak, addig a digitális térben található szövegeket dinamizmus jellemzi, általában szerkeszthetőek, tovább bővíthetőek.
- Nyomtatott szövegek esetében az olvasó első ránézésre meg tudja ítélni a szöveg terjedelmét, digitális szöveg esetében ez sokkal bonyolultabb: az egyszerre látható szövegrész fizikailag behatárolt, és a szöveg terjedelme – különböző linkek követésével – olvasás közben is növekedhet.
- A digitális szövegek befogadása fárasztóbb a szemnek az alacsonyabb kontraszt miatt.
- A digitális szövegek olvasásához szükség van olyan navigációs eszközökre, mint a görgősávok, fülek és ablakok, mivel a képernyő mérete a legtöbb esetben nem egyezik meg a szöveg méretével. Emellett rendelkezésünkre állnak olyan tartalmi navigációs eszközök is, mint hierarchizált menük, listák és linkek rendszerei.

²³⁸ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 59. p.

²³⁹ <http://www.pisa.ugent.be/en/about-pisa/what-pisa-assesses/reading-literacy/digital-literacy> [2017.12.01.]

²⁴⁰ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2009 Digitális szövegértés – Olvasás a világhálón*. Budapest, 2011. alapján

- A szövegekbe ágyazott linkek követése által tematikus hálózatszerű szerkezettel rendelkező sokszöveges dokumentum, azaz hipertextus jön létre. Az így keletkezett szövegben csak azok tudnak eligazodni, akik képesek gondolatilag megjeleníteni az általuk létrehozott hiperszöveg szemantikai hálózatát.

Az egyetlen, PISA által használt változó, ami csak a digitális szövegekre jellemző, a papíralapúakra nem, a *környezet*. A környezet alapján két nagy csoportba sorolták a digitális szövegeket; amelyekben az olvasó befolyásolhatja az adott szöveg tartalmát (pl. híroldal), és amelyekben nem (pl. fórumok, internetes űrlapok). A PISA-mérésekben az első típusba tartozó szövegek szerepeltek túlsúlyal, a feladatok csak kis arányban kívánták meg mindkét típusú szöveg olvasását.

A mérés szándéka a digitális olvasásra jellemző, számos szöveg közötti navigáció tapasztalatának modellezése volt, ezért legnagyobb arányban a formátum szempontjából a többszörös kategóriába sorolt szövegek jelentek meg, ezek adták a feladatok több mint háromnegyedét. A többi kategóriába azok a feladatok kerültek, amelyek megoldásához egyetlen digitális oldalt kellett csak meglátogatni. A nyomtatott mérésben ezzel szemben a feladatok elenyésző hányada kötődött többszörös szövegekhez.

Egyes digitális szövegértési feladatok a komplex *gondolkodási művelet* kategóriába sorolandók. Ezek a feladatok kifejezetten a digitális médiának azt a tulajdonságát aknázzák ki, hogy a megértés lépéseinek sorrendje és a szöveg terjedelme előre meghatározhatatlan, ezért sokkal több múlik az olvasó döntésein, mint a nyomtatott média esetében. Az ilyen feladatokról, amelyek a virtuális szövegekben való eligazodás bizonytalanságát kívánják modellezni, nem dönthető el, hogy melyik gondolkodási művelet alkotja a megoldás lehangsúlyosabb részét. Legjellemzőbb tulajdonságuk a hozzáférés, visszakeresés, értelmezés, integráció, reflexió és értékelés közötti kölcsönös összefüggés. Ilyen feladatok alkotják a digitális szövegértés mérésében a megszerzhető pontok 32%-át, míg a nyomtatott szövegekhez ilyen feladat nem kapcsolódott.

	Papíralapú mérés	Digitális mérés
Alapszintet el nem érő diákok (2. szint alatt)	Képesek azonosítani a szöveg fő mondandóját egy számukra ismerős témával kapcsolatban, és képesek összekötni ezt mindennapi tapasztalataikkal.	Képesek megtalálni a jól definiált információkat, amik jellemzően számukra ismerős környezetben vannak elhelyezve. Képesek navigálni kisszámú honlap között, ha egyértelmű utasításokat kapnak.

Kiváló képességű tanulók (5-6. képességszint)	Számukra ismeretlen felvételeket is tudnak kezelni egy olyan környezetben, ahol több információ verseng egymással, és képesek absztrakt kategóriákat teremteni, hogy értelmezzék a megismert új ötleteket.	Megtalálják, megvizsgálják és kritikusán értékelik a számukra ismeretlen környezetben elhelyezett információt, a szöveg esetleges kétértelműsége ellenére is. Képesek több weboldalon át navigálni konkrét iránymutatás nélkül is, és több formában is képesek a szövegeket kezelni.
--	--	--

6. táblázat: Különbségek a papíralapú és a digitális képességszintek definíciójában²⁴¹

12.6.3.4. A magyar tanulók eredményei

Átlageredmények, 2015

A magyar tanulók a 2015-ös mérésen átlagosan 472 pontot értek el (konfidencia intervallum: 464–475), ezzel a 493 (489–498) pontos OECD-országok együttes átlaga alatt teljesítettek. Ezzel hazánk a nemzetközi mezőnyben a 30–31. helyre sorolható a 33 OECD- ország között. A legjobban teljesítő országok között Szingapúrt, Hongkongot, Kanadát, Finnországot, Írországot, Észtországot, a Koreai Köztársaságot és Japánt találjuk. A közép- és kelet-európai államok közül átlag feletti teljesítményt ért el Németország, Lengyelország és Szlovénia, átlag alatti, de a magyarnál jobb eredményt Horvátország, Ausztria és Csehország, a magyar eredménynél rosszabbat Szlovákia, Románia, Bulgária, Albánia és Koszovó.²⁴²

	Szövegeértés pontszám	
	Átlagpontszám	Konfidencia intervallum
Szingapúr	535	532 - 538
Hongkong	527	521 - 532
Kanada	527	522 - 531
Finnország	526	521 - 531
Írország	521	516 - 526
Észtország	519	515 - 523
Korea	517	511 - 524
Japán	516	510 - 522

²⁴¹ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/pisa/pisa_2012_meres [2017.12.01.]

²⁴² OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 58. p.

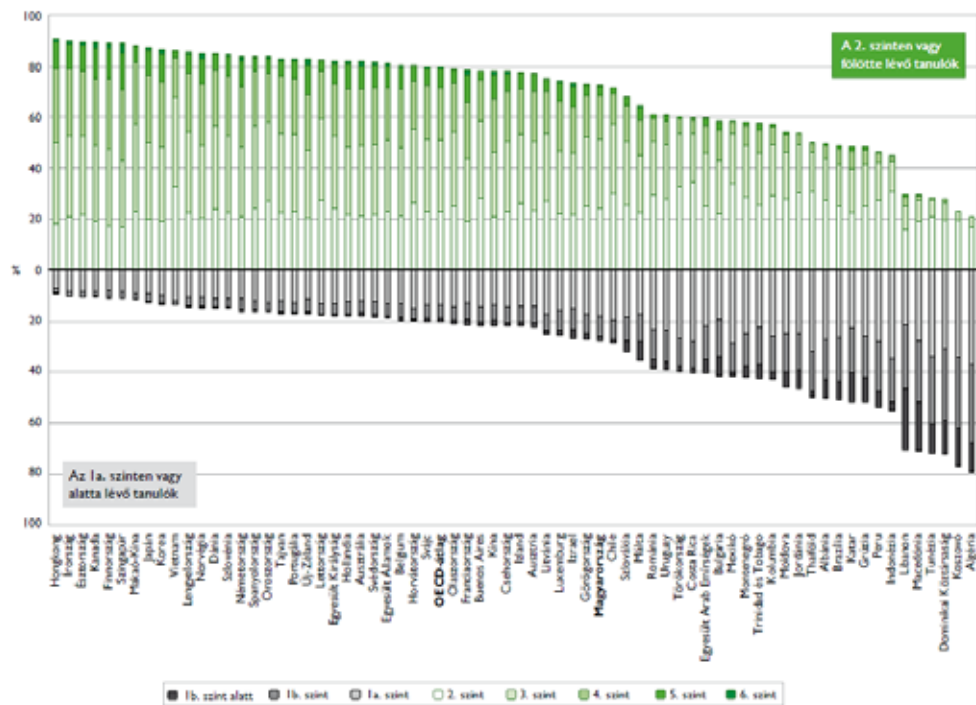
Norvégia	513	508 - 518
Új-Zéland	509	505 - 514
Németország	509	503 - 515
Makaó	509	506 - 511
Lengyelország	506	501 - 511
Szlovénia	505	502 - 508
Hollandia	503	498 - 508
Ausztrália	503	500 - 506
Svédország	500	493 - 507
Dánia	500	495 - 505
Franciaország	499	494 - 504
Belgium	499	494 - 503
Portugália	498	493 - 503
Egyesült Királyság	498	493 - 503
Tajvan	497	492 - 502
Egyesült Államok	497	490 - 504
Spanyolország	496	491 - 500
Oroszország	495	489 - 501
Skócia	493	489 - 498
Svájc	492	486 - 498
Lettország	488	484 - 491
Csehország	487	482 - 492
Horvátország	487	482 - 492
Vietnam	487	479 - 494
Ausztria	485	479 - 490
Olaszország	485	480 - 490
Izland	482	478 - 485
Luxemburg	481	479 - 484
Izrael	479	472 - 486
Magyarország	470	464 - 475
Görögország	467	459 - 476
Chile	459	454 - 464
Szlovákia	453	447 - 458
Málta	447	443 - 450
Ciprus	443	440 - 446
Uruguay	437	432 - 442
Románia	434	426 - 442

Egyesült Arab Emírségek	434	428 - 439
Bulgária	432	422 - 442
Törökország	428	421 - 436
Costa Rica	427	422 - 433
Trinidad és Tobago	427	424 - 430
Montenegró	427	424 - 430
Kolumbia	425	419 - 431
Mexikó	423	418 - 428
Moldova	416	411 - 421
Puerto Rico	410	396 - 424
Thaiföld	409	403 - 416
Jordánia	408	402 - 414
Brazília	407	402 - 413
Albánia	405	397 - 413
Katar	402	400 - 404
Grúzia	401	395 - 407
Peru	398	392 - 403
Indonézia	397	392 - 403
Tunézia	361	355 - 367
Dominikai Köztársaság	358	352 - 364
Algéria	350	344 - 356
Koszovó	347	344 - 350
Libanon	347	338 - 355

7. táblázat: Az országok átlagos szövegértés pontszáma és az átlagpont konfidencia intervalluma a 2015-ös PISA-mérésen²⁴³

Az átlagpontszámokon túl egy-egy ország tanulóinak teljesítményét az is jól jellemzi, hogy a tanulók milyen arányban nem érik el a 2-es, azaz az alap képességszintet (az OECD-ben a diákok 18–20%-a nem éri el az alapszintet), és hogy mekkora a távolság a legjobban és a leggyengébben teljesítő 10% tanulók között. A magyar diákok esetében a különbség 255 pont, ami az OECD átlagos különbséget közelíti (249 pont). Az alábbi ábra országonként szemlélteti, hogy a diákok mekkora része van az alap képességszint felett és alatt:

²⁴³ Forrás: OECD: *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. Paris : OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [2017.12.01.] Figure 1.4.2 Megjegyzés: A félkövérrel kiemelt nevű országok teljesítettek szignifikánsan az OECD-országok átlagos eredménye felett.



6. ábra A 2. képességi szint alatt és felett elhelyezkedő tanulók aránya országonként, 2015²⁴⁴

Konzisztens tendencia – minden eddigi mérésre és országra vonatkozóan –, hogy a lány tanulók jobban teljesítenek szövegértésből, mint a fiúk, az OECD-országokban átlagosan 27 ponttal. A 2015-ös magyar eredmények ehhez nagyon közel esnek, a lányok átlagosan 25 ponttal teljesítenek jobban a fiúknál. Abban azonban eltérünk az OECD-országoktól, hogy míg ott jellemzően a fiúk eredményei sokkal jobban szóródnak, mint a lányokéi (azaz a leggyengébben és legjobban teljesítő fiúk között jóval nagyobb a különbség, mint ugyanez a távolság a lányok esetében), addig a magyar lányok eredményei legalább annyira szóródnak, mint a fiúkéi, azaz legalább olyan tág a *képességtartományuk*.

A 2009-es PISA-mérés alapján²⁴⁵ a diákok kétharmada nyilatkozott úgy, hogy naponta olvasn saját örömeire is. A válaszok alapján ez leginkább a lányokra és a jó családi háttérrel rendelkező diákokra igaz. Az OECD-országokban a lányok 73%-a, míg a fiúk 52%-a válaszolta, hogy szabadidejében is olvas, ugyanez az arány a jó és a hátrányos családi háttérrel rendelkező tanulók között 72% és 56% volt.

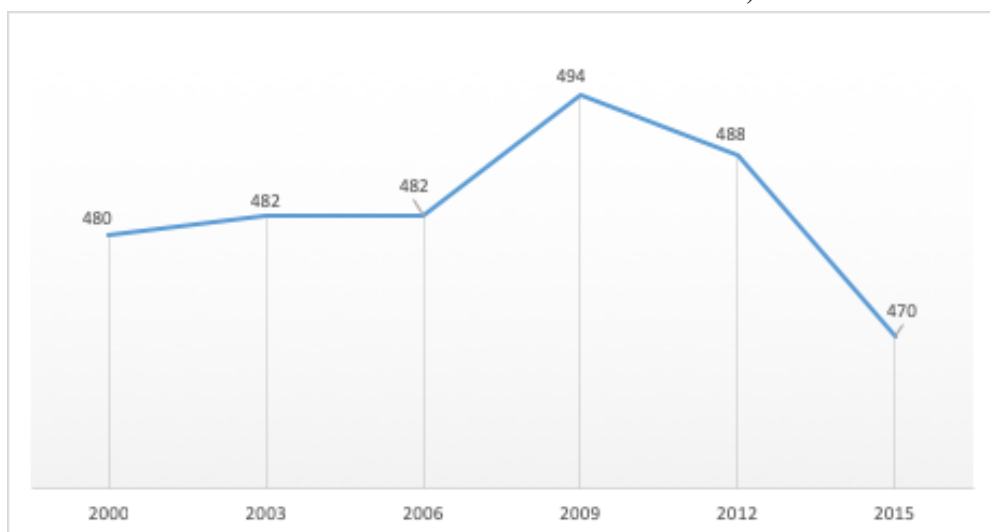
²⁴⁴ OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 60. p.

²⁴⁵ OECD: „Do Students Today Read for Pleasure?” *PISA in Focus*, No. 8. Paris : OECD Publishing, 2011. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362lhw32-en> [2017.12.01.]

A kérdés azért is érdekes, mert azok, akik saját kedvtelésükre is olvasnak, szignifikánsan jobban teljesítenek a PISA-teszteken. Az eredmények alapján az látszik, hogy a teljesítmény tekintetében többet számít az, hogy valaki olvas-e saját öröme naponta, mint az, hogy összesen mennyi időt tölt olvasással. Az olvasás pozitív hatása ellenére azonban az OECD-országok többségében 2009-re esett a szabadidejükben olvasó diákoknak aránya a 2000-ben mért sinthez képest. Magyarországon se szignifikáns csökkenés, se javulás nem volt tapasztalható, mindkét évben a diákok körülbelül 73%-a válaszolta azt, hogy saját öröme is olvas szabadidejében.

Az eredmények változása 2000–2015

Ha idősorosan vizsgáljuk a magyar tanulók szövegértés eredményeit a 2000 óta felvett 6 PISA-mérésen, akkor a következő trendet láthatjuk:



7. ábra: A magyar diákok szövegértés átlagpontszámának időbeli trendje²⁴⁶

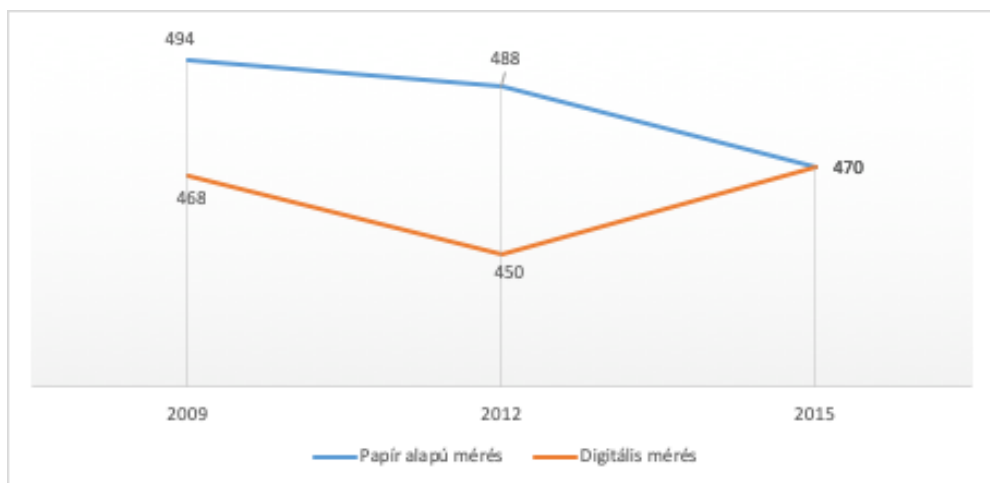
Ezek az eredmények a hagyományos, papíralapú tesztekre vonatkoznak (2015 kivételével természetesen, amikor már nem volt papíralapú teszt). A magyar diákok teljesítménye egyedül 2009-ben érte el az OECD-átlagot, a többi évben alatta teljesített.

A 2009-es mérési hullám volt az első év, amikor megjelent a digitális szövegértés mérése is mint választható blokk. A digitálisan elvégzett feladatok a papíralapúakkal megegyező módon lettek értékelve, így az eredmények összehasonlíthatók a két felvételi módszer között.

²⁴⁶ Saját ábra, OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 61.p. alapján.

Ahogy az a 2. ábrán látszik, a digitális mérésen a magyar diákok 2009-ben és 2012-ben is a papíralapú mérés alatt teljesítettek, 2012-ben ezzel az utolsó helyet szerezték meg az európai országok közül digitális szövegértésben. 2015-ben már csak elektronikus mérés volt, részben (de nem megbecsülhető, hogy pontosan mekkora mértékben) ez is okozhatta az előző évekhez képest bekövetkezett meredek romlást.

Érdekes megfigyelni, hogy míg a papíralapú teszten 2009-ben és 2012-ben is 20% körül volt az alulteljesítő (2. szint alatti) diákok aránya, addig a digitális szövegértési részt teljesítők között mindkét évben több mint a diákok 25%-a nem érte el a 407 pontot.



8. ábra: Átlagpontszám különbségek a papíralapú és a digitális mérés között, 2009–2015²⁴⁷

A két tesztforma eredményei közötti különbség részben arra vezethető vissza, hogy a magyar 15 éves lányok átlagosan gyengébben teljesítettek a számítógépes teszten, mint a papíralapún.

A legtöbb országra igaz volt a 2009-es PISA-teszten, hogy a diákok körülbelül ugyanannyira jól teljesítettek, függetlenül attól, hogy papíralapon vagy képernyőn kellett megoldaniuk a szövegértési feladatokat. Ahogy láttuk, Magyarország kivétel volt ez alól (Lengyelországgal és Kolumbiával egyetemben); nálunk a diákok szignifikánsan rosszabbul teljesítettek, ha digitális környezetben kellett a szövegértési feladatot megoldaniuk. A 2009-es PISA-mérés alapján jelentős különbség volt az országok között abban, hogy a diákok milyen arányban teljesítenek jól a digitális szövegértés kompetenciában: amíg Ausztráliában, Új-Zélandon, vagy Koreában a diákok több mint 17%-a kiválóan teljesített a digitális szövegértés

²⁴⁷ Saját ábra, OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016. 62.p. alapján.

teszten, addig az osztrák, lengyel és chilei diákoknak mindössze 3%-a érte el ezt a szintet. Bár erre a kompetenciaterületre is igaz, hogy a lányok átlagosan jobban teljesítettek, mint a fiúk, a különbség kisebb volt, mint a papíralapú szövegértésnél. Ez jellemzően abból fakad, hogy az ugyanolyan szövegértési szintet elérő lány és fiú tanulók közül a fiúk jobb digitális navigációs készségekkel rendelkeznek.²⁴⁸

12.6.4. Tanulságok a digitális szövegértés eredmények elemzéséből

12.6.4.1. Hozzáférés

Ma már az európai tanulók nagy többsége hozzáfér az internethez otthon vagy az iskolában. Az infokommunikációs eszközökhöz való hozzáférésben a különbség inkább az eszközök jellegében van. A fejlettebb országokban a tanulók nagyobb arányban jutnak hozzá a modernebb eszközökhöz. Magyarország elmaradása két területen feltűnő, a laptopok és printerek terén. Ugyanakkor az internet nélküli telefonok használata leginkább a magyar tanulókat jellemzi a régióban. A modernebb eszközök hiánya arra utal, hogy Magyarország leszakadóban van ezen a téren a régióban.

Van otthon és használja	Mobil-internet nélkül	Mobil-internettel	Laptop	Internet	Printer	E-book	USB
Németország	60	65	81	98	90	13	94
Cseh	75	58	66	97	80	11	93
Köztársaság							
Lengyelország	72	69	63	94	75	17	90
Szlovákia	73	63	68	91	70	12	89
Magyarország	82	63	48	92	58	12	81

²⁴⁸ (OECD, 2012) OECD: „Are Boys and Girls Ready for the Digital Age?”, *PISA in Focus*, No. 12. Paris : OECD Publishing, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9gzj7398bw-en> [2017.12.01.]

Van az iskolában és használja	Asztali számítógép	Tablet	Laptop	Internet	Printer	E-book	USB
Németország	67	3	19	66	61	2	20
Cseh Köztársaság	81	2	13	81	52	3	25
Lengyelország	58	3	12	63	46	5	29
Szlovákia	76	8	26	75	41	7	38
Magyarország	73	7	9	69	29	6	25

8. táblázat: A különböző IKT-eszközöket használók aránya otthon és az iskolában – a régióban, (%)²⁴⁹

Érdekes még kiemelni, hogy a lengyelek a régiós országokon belül élen járnak az ebook-ok használatában. Ezek az eszközök (mint a jó gyakorlatok bemutatásánál is látni fogjuk), hatékony eszközei lehetnek a leszakadó térségekben élő diákok szövegértés-fejlesztésének.

12.6.4.2. A papíralapú és a digitális szövegértés összefüggései

A 2012-es PISA-mérés egyik tanulása²⁵⁰, hogy a digitális eszközökhöz való hozzáférés önmagában nem elég ahhoz, hogy a diákok digitális szövegértés kompetenciái jók legyenek, fontosabb tényező lehet, hogy mindenki hasonlóan jó szövegértési képességekkel rendelkezzen, mint az, hogy mindenkinek legyen otthon is internetelérése.

A mérés szerint az OECD-országokban átlagosan a szegény családból származó diákok 84%-ának van otthoni internetelérése, Magyarországon ennél valamivel alacsonyabb az arány, körülbelül 80%. A diákok válaszai alapján az otthon internetezéssel töltött idő tekintetében nem meghatározó a családi háttér, ha egy diáknak van internetelérése, körülbelül 130 percet tölt online egy átlagos hétféle napon. Sőt, a felmért 42 országból 21-ben a hátrányos családi

²⁴⁹ Forrás: Saját számítások a PISA 2012 adatbázis alapján.

²⁵⁰ OECD: „Are there differences in how advantaged and disadvantaged students use the Internet?”, *PISA in Focus*, No. 64. Paris : OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlv8zq6hw43-en> [2017.12.01.]

háttérből származó diákok átlagosan 15 perccel többet is interneteznek jobb körülmények között élő társaiknál.

A netezésre fordított idő tartalmilag viszont eltér, míg családi háttér alapján a felső negyedbe sorolt diákok több mint 80%-a olvas híreket, vagy használja információgyűjtésre az internetet az OECD-országokban átlagosan, addig az alsó negyedbe tartozó diákok között ez az arány alacsonyabb mint 70%. Egyetlen olyan ország sincs a felmérésben, ahol ez a kapcsolat fordított lenne. Emellett azonban több olyan országot is találunk – például Franciaország, Dánia, Szlovénia, Olaszország – ahol az otthoni interneteléréssel rendelkező hátrányos helyzetű diákok nagyobb arányban játszanak számítógépes játékokon, mint a felső negyedbe tartozó diákok. Azaz még az olyan országokban sem tűnik el a digitális szakadék, ahol szinte minden diáknak van otthoni internetelérése, mert a különböző háttérű tanulók más dolgokra használják a birtokukban lévő eszközt.

Ezt nagy valószínűséggel a hátrányos helyzetű diákok (digitális) szövegértési és navigációs képességeinek alacsonyabb szintje okozza, ami ahhoz kellene, hogy könnyen és magabiztosan keressenek az interneten elérhető információk között, és azonosítani tudják a releváns forrásokat. Magyarországon is hasonló tendenciát láthatunk, bár 20%-os különbség van a családi háttér szempontjából alsó és a felső negyedbe sorolt diákok otthoni internetelérése között, a fent bemutatott folyamat a hazai diákokra is jellemző. A hátrányos helyzetű tanulók körülbelül 5%-al többen játszanak számítógépes játékokon hetente legalább egyszer, mint a jobb családi háttérű diákok, azonban 20%-al kevesebb közöttük a hírolvasó és információkereső. Ha az összes hazai diák átlagát nézzük, akkor pedig azt látjuk, hogy egyértelműen a közösségi hálók és a játékok a netezéssel töltött idő két legnépszerűbb platformja.

A 2012-es PISA-adatbázison végzett számításaink visszaigazolnak egy másikat, az OECD által kimutatott összefüggést, miszerint a számítógép használata az iskolában negatívan korrelál a digitális szövegértéssel. A lineáris regresszió²⁵¹ eredménye azt mutatja, hogy a magyar diákok esetében a digitális szövegértés legnagyobb mértékben a családi háttérrel van összefüggésben, miközben a matematikaórán és az iskolában számítógépezéssel töltött idő negatívan korrelál vele. Sejthető, hogy a nem megfelelő pedagógiai módszertan, tehát ahol a frontális módszerhez illusztrációként használják a számítógépet, illetve az elsősorban szórakozásra, kommunikációra fordított számítógépezés nem fejleszti a szövegértést. Amennyiben információszerzésre, olvasásra és házi feladatra használják a gépet, akkor viszont már pozitív az összefüggés. A könyvtárak ebben különleges szerepet kaphatnának, amennyiben megfelelő felkészítéssel éppen a neten való tájékozódáshoz és információszerzéshez nyújtjanak élményszerű segítséget.

²⁵¹ Regressziós tábla az 1-es számú mellékletben.

12.6.4.3. Kik a legjobbak a digitális szövegértésben?

A 2012-es PISA digitális szövegértési blokkon javarészt azok az országok teljesítettek a legjobban²⁵², akik a papír alapú szövegértésen is jól szerepeltek (Szingapúr, Korea, Hongkong, Japán, Kanada) aláhúzva ezzel azt a logikai kapcsolatot, mely szerint a jó hagyományos szövegértési képességnek meg kell lennie ahhoz, hogy a tanulók jól teljesítsenek digitális környezetben.

De voltak olyan országok is, mint például Lengyelország vagy Sanghaj, ahol a diákok erős szövegértési alappal rendelkeznek, ezt azonban nem tudták digitális környezetben kamatoztatni. Ezek az eltérések nagy részben arra vezethetők vissza, hogy mennyire jó a diákok navigációs képessége, azaz mennyire jól tudnak tájékozódni, ha több különböző digitális szöveget is használniuk kell egy feladat megoldásához.

	Digitális szövegértés átlagpontszám	Papíralapú szövegér- tés átlagpontszám
Szingapúr	567	542
Korea	555	536
Hongkong	550	545
Japán	545	538
Kanada	532	523
Sanghaj	531	570
Észtország	523	516
Ausztrália	521	512
Írország	520	523
Táipei	519	523
Makaó	515	509
USA	511	498
Franciaország	511	505
Olaszország	504	487
Belgium	502	509
Norvégia	500	504

²⁵² OECD: „Who are the best online readers?“, *PISA in Focus*, No. 55. Paris : OECD Publishing, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/5jrtmzscrhr6-en> [2017.12.01.]

Svédország	498	483
Dánia	495	496
Portugália	486	488
Ausztria	480	490
Lengyelország	477	518
Szlovákia	474	463
Szlovénia	471	481
Spanyolország	466	486
Oroszország	466	475
Izrael	461	486
Chile	452	441
Magyarország	450	488
Brazília	436	413
Egyesült Arab Emírátságok	407	442
Kolumbia	396	403

9. táblázat: A diákok átlagteljesítménye digitális és papíralapú szövegértési feladatokon a 2012-es PISA-mérésen²⁵³

Átlagosan a szingapúri, ausztráliai, koreai, kanadai, amerikai és ír diákok rendelkeztek a legkifinomultabb web-böngészési gyakorlattal. Ezeknek az országoknak a diákjai alaposan mérlegelték a döntést, mielőtt rákattintottak egy linkre, és addig követték a releváns linkeket, amíg meg nem oldották a feladatot. Ennek eredményeképpen ezekben az országokban jobb a diákok digitális szövegértési képessége, mint amit pusztán a papíralapú szövegértés teljesítmény alapján várni lehetett volna.

Az OECD-országok körében átlagosan minden 10. diák nagyon alacsony vagy semmilyen böngészési aktivitást nem mutatott, amit az alapvető számítógépes ismeretek hiánya, az internetes böngészés ismeretének a hiánya, vagy a motiváció hiánya okozhat. Magyarországon (Lengyelországgal, Brazíliával, Kolumbiával, Izraellel és az Egyesült Arab Emírségekkel egyetemben) több mint a diákok egyharmada tartozott ebbe a kategóriába, azaz minden hatodik diákról elmondható, hogy bele sem kezdett a feladat megoldásába.

²⁵³ OECD: „Who are the best online readers?“, *PISA in Focus*, No. 55. Paris : OECD Publishing, 2015. 2. p. <http://dx.doi.org/10.1787/5jrtmzscrhr6-en> [2017.12.01.]

12.6.4.4. A magyar diákok gyenge digitális eredményeinek mélyebb okai

A digitális felületen történő tesztmegoldás lehetővé teszi, hogy az elemzők nyomon kövessék a tanulók böngészési, klikkelési stratégiáját, az első lépéstől az utolsóig. Az OECD szakértői megnézték, hogy a diákok milyen hosszán jutottak el a megoldásig, és milyen úton²⁵⁴. Ez utóbbinál azt vizsgálták, mennyire célirányosan és fókuszáltan mozgott a tanuló, mennyire tudta korrigálni az esetleges téves lépéseit.

Ez alapján négyféle lépést különböztettek meg:

- releváns,
- nem releváns,
- téves, de korrigált,
- téves és nem korrigált lépéseket.

Megnézték, hogy milyen hosszán böngésztek az oldalakat, hogy milyen gyorsak voltak a megoldásban, s hogy mennyire kitartóak, illetve, ha eltévedtek az oldalakon, visszakerültek-e a helyes útra, korrigáltak-e.

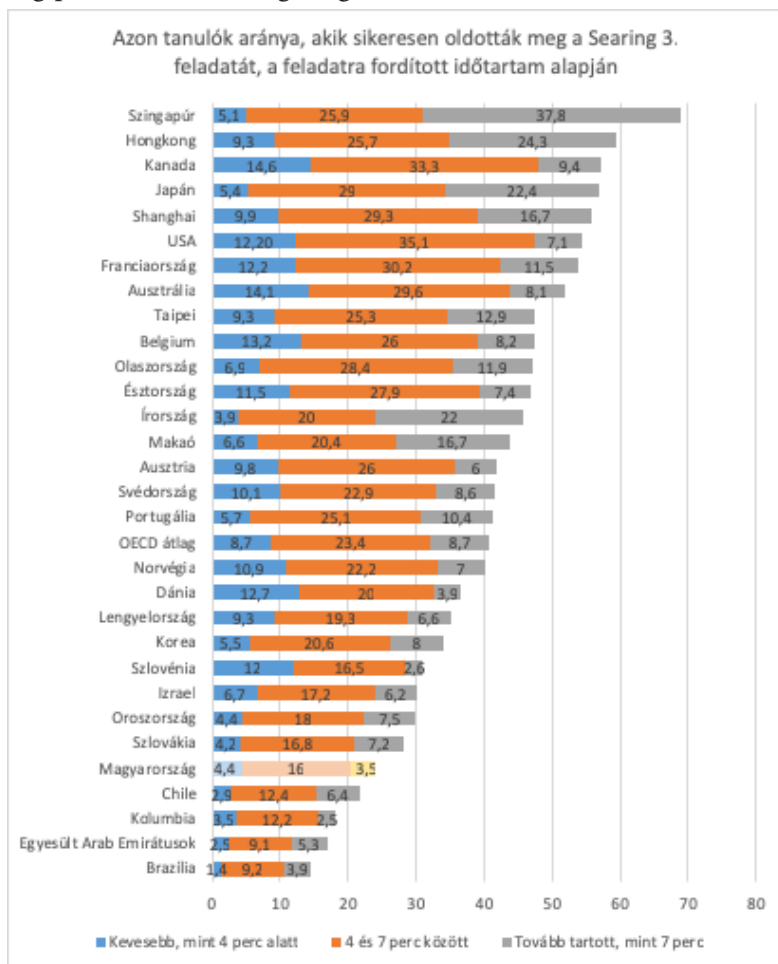
Lannert elemzése alapján azok a tanulók, akiknek hosszabb idő kellett még az egyszerűbb feladat megértéséhez is, azok nagy valószínűséggel szövegértési nehézséggel küszködnek.²⁵⁵ Leginkább a brazil, chilei, kolumbiai, az Egyesült Arab Emírátsok-beli és a magyar tanulók voltak a leglassabbak az egyszerűbb feladatoknál is. Ezekben az országokban nagyobb a szövegértés terén alacsonyan teljesítők aránya is. Magyarország kissé kivétel, mert nálunk nem olyan nagy az alacsonyan teljesítők aránya a szövegértés terén, mint a többi említett országban, éppen ezért is érdekes, minek tudható be vajon, hogy olyan *sok tanuló a digitális feladatok esetén el sem indult*, és nem kezdett el klikkelni, ahogyan az a feladatnak megfelelően elvárható lett volna. Míg átlagosan 9% volt azon tanulók aránya, akik egyáltalán nem kezdtek el böngészni, nálunk ez az arány 20%. Kérdés, hogy ez mennyire tudható be a rossz szövegértésnek, a motiváció hiányának vagy a technikai kihívásoknak.

A másik érdekes eredmény, hogy a komplexebb feladatot *hét percnél rövidebb idő alatt* megoldók aránya az ausztrál, kanadai, francia és amerikai diákok között volt magas. Ugyanakkor, ha azokat a tanulókat is megnézzük, akik jóval hosszabb

²⁵⁴ OECD: *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris : OECD Publishing, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [2017.12.01.] Egy olyan feladaton vizsgáldtak, aminek során a diákoknak egy Searing nevű fiktív belga városról kellett különféle kérdéseket megválaszolni, amelyekre az erre a célra készített városi honlapon találhatták meg a válaszokat.

²⁵⁵ LANNERT Judit: *Újabb csontváz borult ki a legújabb PISA jelentésből: se nem gyorsak, se nem kitartóak a magyar diákok. Kölöknét portál*. 2015. <http://koloknet.hu/iskola/ujabb-csontvaz-borult-ki-a-legujabb-pisa-jelentesbol-se-gyorsak-se-kitartoak-a-magyar-diakok/> [2017.12.01.]

idő alatt, de sikeresen oldották meg a feladatot, tehát kitartóak voltak, akkor itt elsősorban a kínai tartományok, valamint Japán és Írország jeleskedett. Rendkívül tanulságos az alábbi ábra, ami azt mutatja, hogy a legbonyolultabb harmadik feladatot milyen arányban oldották meg helyesen a tanulók és hány perc alatt sikerült ez nekik. Látható, hogy a legtöbb gyors tanuló (négy perc alatti megoldási idővel) az angolszász országokban található (Kanada, USA, Ausztrália), ugyanakkor összességében az ázsiai országokban oldották meg a legnagyobb arányban jól a feladatokat. Azzal sikerült lekörözniük a gyorsabb országokat, hogy nem adták fel, és addig próbálkoztak, amíg meg nem oldották azt.



9. ábra: Tanulói kitartás és sikeresség²⁵⁶

²⁵⁶ OECD: *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris : OECD Publishing, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [2017.12.01.]

Szingapúrban 70% jól megoldotta ezt a nehéz feladatot, de a felük több mint hét perc alatt. Nézzük meg Magyarország teljesítményét. Láthatjuk, hogy csak a tanulók negyede (24%) oldotta meg jól a feladatot (az OECD-átlag 40%). A négy percen belüli megoldások aránya alacsony, a többség négy és hét perc között oldotta azt meg. A hét percen túl is küzdők, vagyis a legkitartóbbak arányát tekintve pedig csak a szlovénok tudnak a magyarhoz hasonló alacsony arányt felmutatni, de ott legalább a tanulók több mint 30%-a jó megoldást adott. A magyar fiatalok lassan fogják fel a feladatot, nagyon sokan el sem kezdik megoldani, és nagyon nem jellemző, hogy szívósan próbálnának végigmenni a lehetőségeken és eljutni a megoldásig. Az angolszász országok a gyorsasággal, az ázsiaiak a kitartással érnek el jó eredményeket.²⁵⁷

12.6.4.5. A diákok fő tájékozási csatornái

A 2015-ös PISA-mérés adatbázisán vizsgáltuk, hogy mik a diákok fő tájékozási csatornái. A magyar diákok szokásait kilenc másik országgal vetettük össze, a régiós országok közül Csehországgal, Lengyelországgal, Szlovákiáéval, a magyarhoz hasonló oktatási rendszerű Németországgal, és a szövegértés-fejlesztésben jó gyakorlattal rendelkező Finnországgal, Észtországgal, Hollandiáéval, Spanyolországgal és Írországgal.

Mivel a legutóbbi mérés kiemelt területe a természettudomány volt, ezért ehhez a tématerülethez kapcsolódóan tartalmazott a háttérkérdőív részletes kérdéseket. Az általunk vizsgált kérdés arra vonatkozott, hogy mik azok a felületek, ahol a diákok leggyakrabban találkoznak természettudományos témákkal²⁵⁸.

Az eredmények alapján az látszik, hogy a 15 éves populáció a leggyakrabban a TV-nézés közben találkozik szabadidejében természettudományos témákkal. A legtöbb vizsgált országban (köztük Magyarországon is), a második legjellemzőbb tájékozási csatorna az internetes oldalak, a harmadik pedig a természettudományos újságok, cikkek.

²⁵⁷ LANNERT Judit: *Újabb csontváz borult ki a legújabb PISA jelentésből: se nem gyorsak, se nem kitartóak a magyar diákok.* Kölöket portál. 2015. <http://koloket.hu/iskola/ujabb-csontvaz-borult-ki-a-legujabb-pisa-jelentesbol-se-gyorsak-se-kitartok-a-magyar-diakok/> [2017.12.01.]

²⁵⁸ PISA 2015 Háttérkérdőív, 146. kérdés https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/questionnaires/Student_Q_CommonPart_English.html [2017.12.01.]

Leggyakoribb tájékozási csatorna	2. leggyakoribb tájékozási csatorna	3. leggyakoribb tájékozási csatorna
Természet-tudományi ismeretterjesztő műsorokat nézek a tv-ben.	Természettudományi témájú újságokat vagy egyéb újságokban megjelenő természettudománnyal kapcsolatos cikkeket olvasok.	Természet-tudományi témájú internetes oldalakat látogatok.
Minden vizsgált ország	Finnország, Csehország	Csehország, Finnország
	Észtország, Németország, Magyarország , Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Szlovákia, Írország	Észtország, Magyarország , Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Szlovákia
		Németország, Írország

10. táblázat: A három legjellemzőbb tájékozási csatorna a 15 éves diákok számára²⁵⁹

A magyar diákok körében a negyedik legjellemzőbb találkozási felület a természettudományos témákkal a kölcsönzött vagy vásárolt könyv, az ötödik pedig az iskolai szakkör, vagy délutáni foglalkozás. Ez utóbbi egy másik vizsgált országnál sem jelenik meg tájékozási csatornaként, előfordul azonban a blogok követése, és a témával foglalkozó szervezetek weboldalainak látogatása, ami a hazai 15 éves korosztályra nem jellemző.

4. leggyakoribb tájékozási csatorna			
Természettudományi témájú könyveket kölcsönzök vagy vásárolok.	Ökológiai szervezetek weboldalait látogatom.	Természettudományi témájú újságokat vagy egyéb újságokban megjelenő természettudománnyal kapcsolatos cikkeket olvasok.	Követem a természettudományi, környezetvédelmi vagy ökológiai szervezetek híreit blogokon és mikroblokokon keresztül.
Csehország, Finnország, Magyarország , Szlovákia	Észtország	Németország, Írország	Hollandia, Lengyelország, Spanyolország

11. táblázat: A negyedik legjellemzőbb tájékozási csatorna a 15 éves diákok számára²⁶⁰

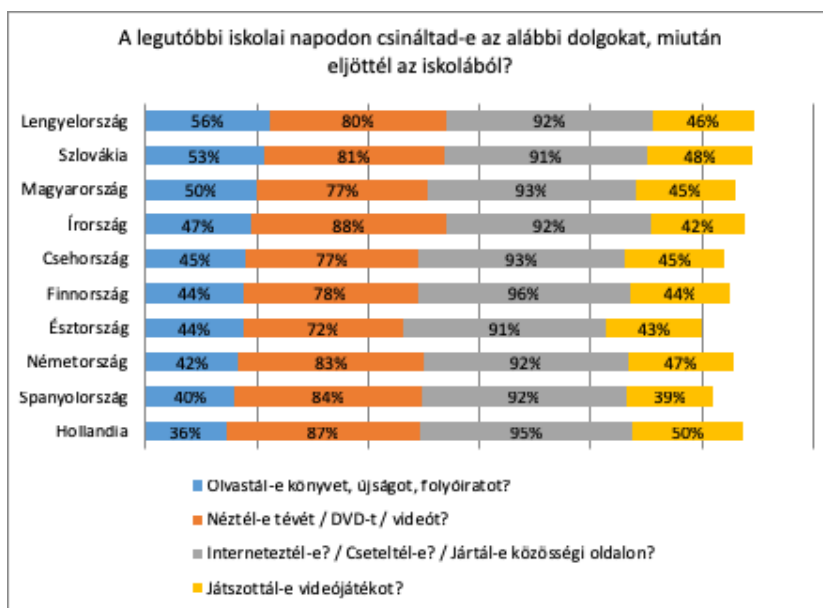
²⁵⁹ Saját táblázat a PISA 2015 adatbázis alapján.

²⁶⁰ Saját táblázat a PISA 2015 adatbázis alapján.

5. leggyakoribb tájékozási csatorna			
Ökológiai szervezetek weboldalait látogatom.	Természettudományi témájú könyveket kölcsönzök vagy vásárolok.	Részt veszek természettudományi szakkörökön vagy az iskolán kívüli természettudományi tárgyú foglalkozásokon.	Követem a természettudományi, környezetvédelmi vagy ökológiai szervezetek híreit blogokon és mikroblogokon keresztül.
Csehország, Finnország, Németország, Lengyelország, Spanyolország	Észtország, Hollandia, Írország	Magyarország	Szlovákia

12. táblázat: Az ötödik legjellemzőbb tájékozási csatorna a 15 éves diákok számára²⁶¹

Megvizsgáltuk azt is, hogy jellemzően mivel töltik a szabadidejüket a diákok az egyes országokban²⁶². Minden vizsgált országra jellemző tendencia, hogy szinte minden diák internetezik délutánonként (*csetel*, közösségi oldalakat látogat), ezt követi a TV-nézés mint második legnépszerűbb elfoglaltság. A 15 évesek átlagosan 46%-a olvas könyvet vagy újságot, és 45% játszik videójátékokkal.



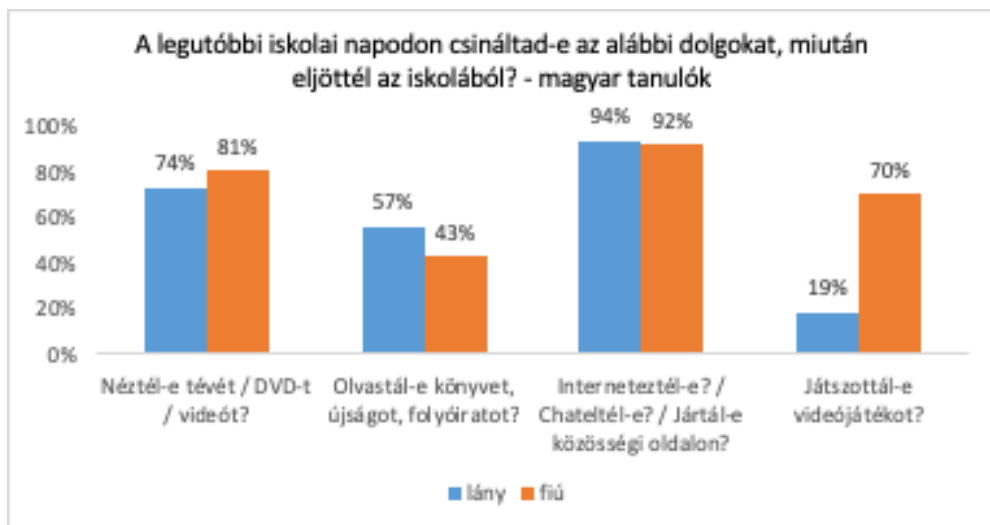
10. ábra: A diákok iskola utáni szabadidős tevékenységei²⁶³

²⁶¹ Forrás: Saját táblázat a PISA 2015 adatbázis alapján

²⁶² PISA 2015 Háttérkérdőív, 78. kérdés https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/questionnaires/Student_Q_CommonPart_English.html [2017.12.01.]

²⁶³ Forrás: Saját ábra a PISA 2015 adatbázis alapján

Ha a magyar diákok válaszait nézzük nemek szerinti bontásban, akkor azt látjuk, hogy a lányokra jellemzőbb, hogy szabadidejükben olvasnak.



11. ábra: A magyar diákok iskola utáni szabadidős tevékenységei nemek szerinti bontásban²⁶⁴

12.6.5. Eltérések Magyarország és a referencia-országok eredményei között: többváltozós elemzés

Az előző fejezetben bemutatott tíz ország (Magyarország, Csehország, Lengyelország, Szlovákia, Németország, Finnország, Észtország, Hollandia, Spanyolország és Írország) csoportján vizsgáltuk többváltozós regressziós elemzéssel, hogy milyen tényezők hatnak az egyes országok diákjainak 2015-ös PISA szövegértés pontszámaira.²⁶⁵ A többváltozós elemzés előnye, hogy nem csak azt tudjuk vizsgálni, hogy egyes tényezők külön-külön hogyan hatnak az eredményre (pl. a diák otthonában található könyvek száma a szövegértés pontszámra), hanem azt is, hogy ez a hatás megmarad-e, ha például kontrollálunk a szülők iskolázottságára, azaz a könyveknek önmagukban van-e hozzáadott értékük, vagy csak egy másik, meg nem figyelt változó hatását mutatják.

Modellünkben a következő változók hatását vizsgáltuk a szövegértés teszt-pontszámra:

- a diák otthonában lévő könyvek száma
- a családi háttér indexe (A PISA által konstruált index, ami magában foglalja a család gazdasági, kulturális és szociális státuszát)
- a diák neme

²⁶⁴ Forrás: Saját ábra a PISA 2015 adatbázis alapján

²⁶⁵ A részletes eredménytáblákat az 2. számú melléklet tartalmazza.

- a diák által érzékelt iskolai nyomás²⁶⁶
- a szülők involválódásának mértéke a diák tanulmányaiba²⁶⁷
- a legutóbbi iskolai napja délutánján tévézett-e a diák
- a legutóbbi iskolai napja délutánján olvasott-e a diák könyvet vagy újságot
- a legutóbbi iskolai napja délutánján internetezett-e a diák (internet, cse-telés, közösségi oldal)
- a legutóbbi iskolai napja délutánján videójátékozott-e a diák
- a diák szeret-e olvasni az őt érdeklő természettudományos témákról
- hány darab irodalom/nyelvtan órája van a diáknak a héten
- ország-hatások (magába foglalja azokat a kulturális, szociális és oktatási rendszerre jellemző tulajdonságokat, melyekben az országok eltérnek, és a többi magyarázó változóban nem jelennek meg).

A tíz ország eredményeit vizsgálva azt a közismert PISA-eredményekkel összehangban lévő eredményt találtuk, hogy azok a diákok, akiknek sok könyvük van otthon, és jó családi háttérrel rendelkeznek, több pontot értek el a PISA-teszten, és a lányok jobban teljesítettek, mint a fiúk. Minél jellemzőbb valakire, hogy szorong az iskolában, átlagosan annál kevesebb pontot ért el. A szabadidős tevékenységek közül a TV-nézésnek nincs szignifikáns hatása a szövegértési eredményre, a videójátékozás hatása szignifikánsan negatív, az internetezésnek pedig szignifikáns pozitív hatása van. Ez utóbbi eredménynek az egyik legkézenfekvőbb hatásmechanizmusa, hogy a gyakran internetezők magabiztosabban tudták kezelni a digitális tesztfelületet. A könyvolvasásnak önmagában nincs pozitív hatása, de az olvasás szeretetének van, azok a diákok, akik szeretnek természettudományos témákról olvasni, a többi tényező változatlansága mellett átlagosan 14 ponttal többet értek el a teszten, mint azok, akik nem. A 10 ország mintáján vizsgálva, a többi tényező változatlansága mellett, nincsen szignifikáns hatása annak, ha egy diák szülei érdeklődnek gyermekük iskolai dolgai iránt, biztatják őt az ott tapasztalt nehézségek leküzdésében. Magyar vonatkozásban kifejezetten érdekes eredmény, hogy ez az összefüggés megváltozik, ha csak a hazai diákokat vizsgáljuk. Ezt az almintát elemelve azt találjuk, hogy azok a diákok, akiknek a szüleit érdeklí gyermekük

²⁶⁶ A diákoknak a következő öt állítást kellett egy négyes skálán értékelniük, ezek átlagát szerepeltettük (118. kérdés): Gyakran aggódom azon, hogy nehéz lesz a számonkérés./ Aggódom, hogy rossz jegyeket fogok kapni az iskolában./Még ha jól fel is vagyok készülve a számonkérésre, akkor is nagyon feszült vagyok./ Nagyon idegessé válok, amikor dolgozatra tanulok./ Ideges leszek, amikor nem tudom, hogyan oldjak meg egy feladatot az iskolában.

²⁶⁷ A diákoknak a következő négy állítást kellett egy négyes skálán értékelniük, ezek átlagát szerepeltettük (123. kérdés): A szüleimet érdeklik az iskolai tevékenységeim./ A szüleim támogatják a tanulmányi igyekezetemet és eredményeimet./ A szüleim támogatnak, amikor nehézségekkel találok szemben magam az iskolában./ A szüleim biztatnak, hogy legyek magabiztos.

tanulmányi eredménye, és igyekeznek pozitívan ösztönözni őt, átlagosan 7 ponttal többet értek el, mint azok, akik nem tapasztalnak ilyen magatartást. Ez megerősíti azt az eredményt, hogy a szülők és a szülőkkel való közös programok kulcsfontosságúak lehetnek a magyar diákok szövegértés-fejlesztésében.

A magyar diákok közül a szabadidejükben internetezők átlagosan 30 ponttal többet értek el, mint akik a legutóbbi iskolai napjukon nem interneteztek, az olvasni szeretők pedig átlagosan 10 ponttal értek el jobb eredményt az olvasni nem szeretőkénél (a többi tényező változatlanlansága mellett). Érdekes eltérés az is, hogy ha a tíz ország összes diákját vizsgáljuk, akkor a több irodalom és nyelvtan óra nem hat pozitívan az elért tesztpontra, a magyar diákok esetében viszont találunk pozitív összefüggést. Ez arra is utalhat, hogy a referencia-országokhoz képest hazánkban az iskola fontosabb szerepet tölt be a szövegértés-fejlesztésben, de utalhat az iskolarendszer megosztottságára is (pl. a szakiskolába járó 15 éveseknek jóval kevesebb magyar nyelv és irodalom órájuk van, mint a gimnáziumba járóknak, főleg, ha ilyen irányultságú fakultációt is választanak).

12.6.6. A PIRLS- és a PISA-mérés összevetése, az eredmények együttes értelmezése

A PIRLS- és a PISA-mérések eredményeinek tanulmányozásakor az egyik legszembetűnőbb eredmény, hogy míg az előbbi esetében a magyar tanulók hagyományosan az átlag felett, addig az utóbbin rendre az átlag alatt teljesítenek. Ez azt mutatja, hogy míg alsó tagozaton a diákok szövegértése a nemzetközi szintnek megfelelően, sőt annál jobban fejlődik, addig felső tagozaton valami megváltozik, a fejlődési ütem lelassul. Ennek a jelenségnek a tanulmányozása fontos tanulságokkal szolgálhat a magyar diákok szövegértés-fejlődésére vonatkozóan.

12.6.6.1. A PIRLS- és a PISA-mérés hasonlóságai és különbségei

Mint azt az egyes mérések bemutatásakor is kiemeltük, a PIRLS-vizsgálat arra irányul, hogyan tudják a negyedik osztályos tanulók a megszerzett szövegértés tudásukat a további tanulásban, ismeretszerzésben hasznosítani, míg a PISA által vizsgált 15 éves célcsoportnál az ismeretszerzés mellett a való életbeli felhasználhatóság is lényeges kérdés.

A két vizsgálat szövegértés-definíciója hasonló elemekből áll össze, mindkettő úgy tekint rá mint „eljárások, stratégiák és készségek készletére, amely olvasónként, szövegtípusonként, olvasási célonként és helyzetenként eltérő”²⁶⁸. Emellett mindkét definíció hangsúlyozza a szövegértés közösségi, személyes és tanulással

²⁶⁸ BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitas> [2017.12.01.]

kapcsolatos elemeit is. Míg a PISA-mérésben a közösségi szintér a társadalomra vonatkozik, addig a PIRLS-mérésben ez az olvasók közösségére irányul (osztályterem, iskola, család). Mindkét tesztsor arra tesz kísérletet, hogy magába foglalja az iskolában megszerzett szövegértési kompetencia praktikus és funkcionális aspektusait, beleértve a szövegek megértésének képességét, és ennek a képességnek a használatát problémamegoldáskor.²⁶⁹ A PIRLS és a PISA által definiált négy és három gondolkodási művelet (lásd a korábbi fejezetekben) lefedik egymást, ugyanannak a képességrendszernek a működését írják le.²⁷⁰

A két mérés közötti leglényegesebb hasonlóságokat és különbségeket az alábbi táblázat foglalja össze:

	IEA PIRLS	OECD PISA
Célpopuláció	9–10 évesek	15 évesek (többnyire 9., 10. évfolyam)
Olvasástanulási szakasz	A formális olvasástanulás vége	Ekkor nincs már olvasástanulás hazánkban; munkaerőpiaci szükségletek
Tesztkoncepció	Az iskolai olvasási szituációhoz áll közelebb	Az életszerű olvasási szituációhoz áll közelebb
Korábbi tapasztalatok	Átlagos v. átlag feletti eredmények	Átlag alatti eredmények
Részt vevő oktatási rendszerek	50 ország	72 ország
Szövegek nehézsége	Olvasmányosabb	Tudományosabb, összetettebb nyelvezetű
Szövegek mennyisége	Egy füzet kevesebb szöveget tartalmaz	Ugyanannyi kérdés, de több szöveg

13. táblázat: A PIRLS- és a PISA-mérés összehasonlítása²⁷¹

²⁶⁹ ZUCKERMAN, Galina A. – KOVALEVA, Galina S. – KUZNETSOVA, Marina I.: *Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort*. Learning and Individual Differences, 26. (2013) 64–73. p.

²⁷⁰ BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitas> [2017.12.01.]

²⁷¹ Forrás: BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitas> [2017.12.01.] alapján

További eltérések, hogy míg a PIRLS-mérésekben körülbelül 50-50% az élményszerző és információszerző szövegek aránya, addig a PISA-mérésben a szépirodalmi jellegű szövegek aránya csak körülbelül a feladatok harmadát teszi ki. A PIRLS-tesztfüzet két hosszabb, a PISA-mérés több rövidebb szöveget tartalmaz, a diákoknak tehát az utóbbiban több különböző szituációt, élethelyzetet kell elképzelnie.²⁷² Szintén fontos különbség a 2015-ös PISA- és a 2016-os PIRLS-eredmények összevetésekor, hogy az előbbit számítógépen, az utóbbi papíralapon töltötték ki a hallgatók, de ez csak a legutóbbi mérések közötti különbség egy részére adhat magyarázatot.

12.6.6.2. Lehetséges magyarázatok az eltérő eredményekre

Magyarország mellett több más olyan ország is van, akiről elmondható, hogy a PIRLS-mérésen rendszeresen jól, a PISA-mérésen rendszeresen gyengén szerepelnek; ilyen Ausztria, Horvátország, Izrael, Olaszország, Spanyolország és Oroszország is. Ezzel szemben a 2015-ös PISA- és a 2016-os PIRLS-mérésen is átlag feletti eredményt ért el Ausztrália, Dánia, Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Hongkong, Írország, Lengyelország, Norvégia, Svédország, Szingapúr, Szlovénia, Németország, Új-Zéland és Portugália.

A két teszten elért eredménykülönbségre az alábbi lehetséges indokokat tartjuk elképzelhetőnek (ezek valószínűleg mind együtt érvényesülnek), melyeket bővebben is kifejtünk:

- irodalom-hangsúly a magyar oktatási struktúrában
- korai szelekció és szegregáció
- életkori sajátosságok
- Pygmalion- és Gólem-hatás
- különbség a tanító- és tanárképzésben

Az eredménykülönbségek okainak feltárásakor támaszkodtunk Zuckerman és szerzőtársai 2013-ban megjelent részletes elemzésére, mely ugyanezt a problémát vizsgálja a Magyarországgal egy cipőben járó Oroszország esetében.

Irodalom-hangsúly a magyar oktatási struktúrában

A korábban bemutatott eredményekből azt látjuk, hogy a PIRLS-méréseken a magyar diákok hagyományosan jobban teljesítenek az élményszerző (irodalmi) szövegekhez kapcsolódó feladatokban, mint az információkereső szövegekében. A PISA-teszt céljából fakadóan kevesebb irodalmi jellegű szöveget tartalmaz, mint a PIRLS, nagyobb hangsúlyt fektet az életszerű, információszerző helyzetekre

²⁷² BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa> [2017.12.01.]

emlékeztető feladatokra, ami, együtt azzal, hogy a magyar diákoknak átlagosan nehezebben megy az információk visszakeresése gondolkodási művelet, nagyobb kihívás elé állíthatja a magyar diákokat.

Ha az oktatási rendszert vizsgáljuk, azt látjuk, hogy alsó tagozaton kifejezett figyelem irányul a szövegértés fejlesztésére, ami jellemzően élményszerző, irodalmi szövegeken keresztül valósul meg. Ötödik osztálytól kezdve ez a fajta fókuszált fejlesztés megszűnik a magyar nyelv és irodalom tantárgyban. Bár megjelennek olyan új tárgyak, mint a biológia, vagy a történelem, az ezekhez kapcsolódó (jellemzően információszerző) szövegek értelmezése a tanulók önálló feladata, a tudományos tantárgyak nem kérik számon az információszerző szövegek értéséhez szükséges kompetenciákat, ami eredményezheti azt, hogy a tanulók kevésbé fejlődnek az információszerző szövegek értelmezése terén.²⁷³

Ebből a fajta oktatási struktúrából adódóan a PIRLS-teszt feladatai közelebb állnak a tantervhez, mint a PISA-mérésé. Ez nem azt jelenti, hogy a PIRLS-mérés a tananyagot kéri számon, hanem, hogy negyedik osztályban, a fejlesztés intenzitása miatt a diákok valószínűleg számukra ismerős feladatokkal találkoznak, a PISA, ami hasonló szellemben tesztl, viszont már nem ismerős azoknak a felsősöknek, akiknek évek óta megszűnt a célirányos szövegértés-fejlesztése.²⁷⁴

Zuckerman és szerzőtársai oroszországi vizsgálata során szintén azt találták, hogy az orosz diákok esetében az információszerző szövegek értelmezése és az információ-visszakeresés az, ami nehézséget okoz a PIRLS-mérésen átlagosan jól teljesítő diákoknak. Oroszországban olyan kutatás is folyt, amely kifejezetten a természettudományos tankönyvek szövegeit vizsgálta, és arra jutottak, hogy azok nem fejlesztik a szövegértési kompetenciát, ehelyett arra ösztönzik a diákokat, hogy a meghatározásokat bemagolják, és egy az egyben visszaadják a számonkérések során. Erre rímél, hogy a 2012-es PISA-eredmények alapján a magyar diákok is előszeretettel magolnak be, például matematikai összefüggéseket, a megértés helyett.²⁷⁵

Ez az összefüggés rámutat arra a hiányosságra, ami Magyarországon a tudományos-ismeretterjesztő szövegek terén tapasztalható, a hírek és információk olyan módú feldolgozásában, ami a diákok számára érdekessé és érthetővé teszi ezeket.

²⁷³ BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa> [2017.12.01.]

²⁷⁴ BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa> [2017.12.01.]

²⁷⁵ OECD: „*Is memorisation a good strategy for learning mathematics?*” *PISA in Focus*, No. 61. Paris: OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kw38mlq-en> [2017.12.01.]

Korai szelekció és szegregáció

A magyar diákok negyedik osztályig tanulnak olyan osztályokban, ahol (elvileg) nincsen képesség szerinti szelekció, ezután a legjobb képességű tanulók első körben elmehetnek nyolcosztályos gimnáziumba, majd hatosztályos gimnáziumba. A legjobbak eltávozása elvileg a verseny csökkenésével okozhat teljesítmény elmaradást, de az adatok ezt nem támasztják alá. A kisgimnáziumokban és az általános iskolában tanulók azonos ütemben fejlődnek az Országos Kompetenciamérés adatai szerint. Ugyanakkor a magyar iskolarendszerben meglévő szegregáció már komoly negatív hatással jár. A hátrányos és zömmel roma tanulókat tanító iskolákra általában jellemző a „leszállított teljesítménykövetelmények, a tanulással szembehelyezkedő kortárs csoport szubkultúra, tanári kontraszelekció – ezek a szegregáció elsődleges következményei. Mindezek együttesen oda vezetnek, hogy a szegregált iskolában csökkentett minőségű oktatás lesz a norma.”²⁷⁶ A különböző diákok teljesítménye között 15 éves korukra így jelentős különbségek alakulnak ki. Ezekből a különbségekből fakadhat az alacsonyabb átlagos teljesítmény a PISA-mérésben.

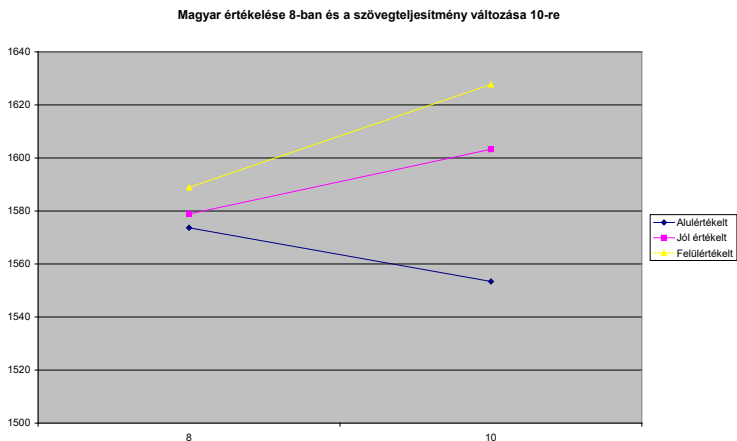
Pygmalion- és Gólem-hatás

Azt a jelenséget nevezzük Pygmalion-hatásnak, ami szerint azok a tanulók, akiket a pedagógus kedvezően ítél meg, sokkal többet fejlődnek egy tanév során, mint azok a tanulók, akiknek a képességeit a tanár kedvezőtlenül ítéli meg (utóbbiak a „Gólem”-ek).²⁷⁷ Ez az „önbeteljesítő prófécia” hatás megfigyelhető a magyar tanulók kompetenciamérés adatainak tanulmányozásával is. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy hogyan alakul nyolcadik és tizedik osztály között a pedagógus által alul, felül, és teljesítményének megfelelően értékelt diákok kompetenciamérésen elért szövegértési eredménye. A sárga vonal mutatja a felülértékelt (Pygmalion) diákok fejlődését, a kék pedig az alulértékelt (Gólem) diákok teljesítményének visszaesését.

²⁷⁶ KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR: *Az általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények.* Közgazdasági Szemle, 52. (2005) 317–355. p.

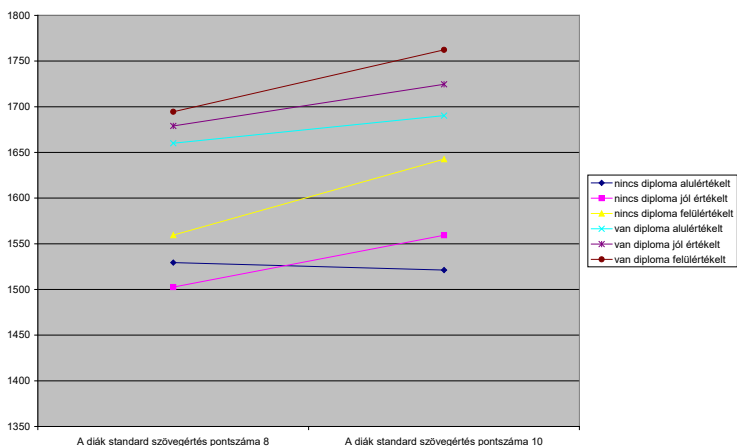
²⁷⁷ CSÜLLÖG Krisztina – Lannert Judit – ZEMPLÉNI András: *Számít a pedagógus és az iskola! felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján.* Budapest : Oktatási Hivatal, 2015.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/Szamit_a_pedagogus_es_az_iskola.pdf [2017.12.01.]



12. ábra: Pygmalion- és Gólem-hatás a szövegértés területén²⁷⁸

Nagy valószínűséggel az értékelésbe már eleve beépítik a pedagógusok a tanuló iránti elvárásait és a tanuló motivációit, amelyet adottságnak kezelnek, így a kedvező háttérű tanulók ennek jobban birtokában vannak. Különösen kirívó, hogy jól láthatóan minél inkább felülértékelnek valakit, annál inkább jól teljesít, de az alulértékelésnek a legdrámaibb következménye a kevésbé iskolázott szülők gyermekeinél van. A könyvtári olvasásprogramok nagy segítséget nyújthatnak a gyerekeknek, amennyiben képesek ezt a negatív előítéletes gondolkodást ellensúlyozni.



13. ábra: A Pygmalion- és Gólem-hatás a szülők iskolai végzettsége szerint²⁷⁹

²⁷⁸ Forrás: Saját ábra a 2009-es, 2011-es és 2013-as Országos kompetenciamérés adatbázisok alapján.

²⁷⁹ Forrás: Saját ábra a 2009-es, 2011-es és 2013-as Országos kompetenciamérés adatbázisok alapján.

A PISA-vizsgálatok mindig is Magyarországot hozzák ki kétes első helyezett-ként a családi háttér és a teljesítmény közötti erős összefüggést tekintve. Ez azonban nem arra vezethető vissza, hogy a szerényebb családi háttérrel rendelkező gyerekek eleve rosszabbul teljesítenek az iskolában. A hatásmechanizmus része lehet, hogy a pedagógusoknak a tanulók – nem a valódi teljesítményére, hanem az egyéb kulturális adottságaira támaszkodó – értékelésével előbb-utóbb mindenkit sikerül belekényszeríteni abba a skatulyába, ahová eleve elképzelték őket. Ez a folyamat nagyon korán, már az alsó tagozaton elkezdődik, és jelenleg – az adatok szintjén – mi már csak a végét tudjuk tetten érni. A folyamat elején működik a tanári félreértékelés önbeteljesítő, profetikus hatása, így az általános iskola végére mindenki olyan iskolába kerül, amilyenbe a pedagógus besorolta, ami szintén magyarázhatja, hogy miért romlik le a diákok teljesítménye 10 és 15 éves koruk között.

Eltérő életkori sajátosságok

Ideális esetben sem a PIRLS-, sem a PISA-tesztekhez nem kapcsolódik iskolai motiváló tényező, azaz a diákok nem kapnak rá jegyet, és semmilyen más módon sem számít bele iskolai eredményeikbe. Feltételezhetjük, hogy életkori sajátosságaikból fakadóan a 15 éves tanulók kisebb hajlandóságot mutatnak a teszt akkurátus kitöltésére, mint a pedagógusoknak még jellemzőbben nagyobb tekintélyt tulajdonító negyedik osztályosok. Az Oroszországban lefolytatott vizsgálat eredménye szerint az iskolai szövegértés-fejlesztés (illetve annak hiánya), dominánsabb szerepet játszott a diákok gyenge eredményében, mint az életkori sajátosságok.²⁸⁰

Különbség a tanító- és tanárképzésben

Az alsó tagozatos tanítók és a magasabb évfolyamon tanító tanárok képzése között jelentős eltérés van Magyarországon. A tanítók képzésében hangsúlyos szerepet kap a módszertan, és már első évtől kezdve a gyakorlatban is fejlesztik tudásukat. A tanárképzés, bár az utóbbi években egyre gyakorlat-orientáltabb, korábban jellemzően elméleti képzés volt, és mindössze pár óra tanítást követelt a leendő tanároktól.²⁸¹

²⁸⁰ ZUCKERMAN, Galina A. – KOVALEVA, Galina S. – KUZNETSOVA, Marina I.: *Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort*. Learning and Individual Differences, 26. (2013) 64–73. p.

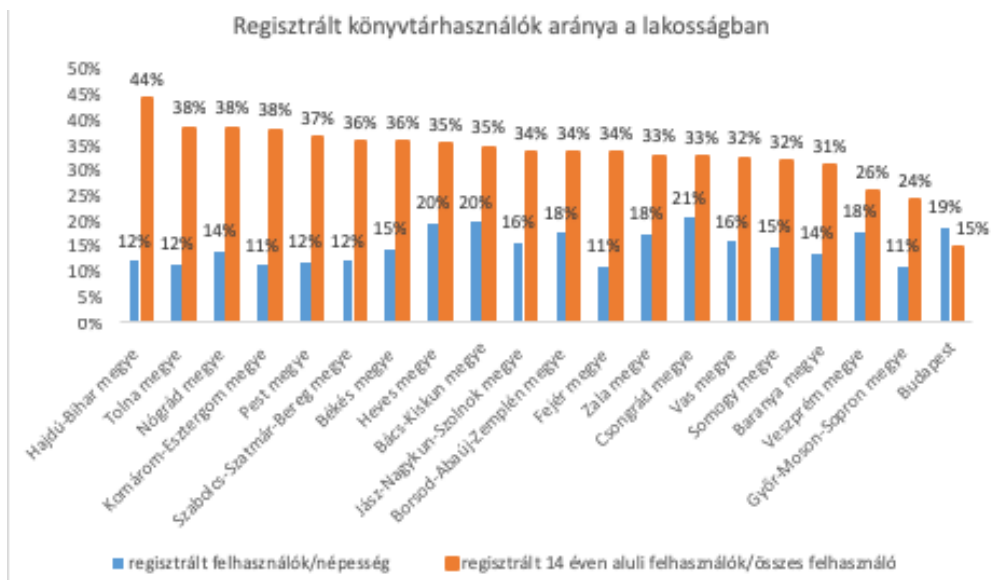
²⁸¹ BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa> [2017.12.01.]

12.6.7. A hazai könyvtári statisztikákból kirajzolódó trendek

A hazai könyvtárak fontos szerepet játszhatnak az iskoláskorú diákok szövegértési kompetenciájának fejlesztésében, akár az olvasásnépszerűsítésen, a pedagógusok támogatásán, vagy egyéb, a szövegértést közvetlenül vagy közvetetten támogató programon keresztül. Az alábbi fejezetben áttekintjük, hogy milyen trendek olvashatóak ki az elmúlt évek könyvtári statisztikáiból azzal kapcsolatban, hogy a könyvtárak (legyenek azok iskolai vagy közkönyvtárak), mennyire tudják ellátni ezeket a feladatokat.

Fontos mutatószáma a könyvtárhálózat működésének a lefedettség és az elérés, azaz, hogy a megcélzott olvasóközönség milyen könnyen fér hozzá a könyvtári szolgáltatásokhoz, illetve, hogy milyen mértékben használják ezeket a szolgáltatásokat.

Az alábbi ábra azt mutatja meg, hogy az egyes megyékben a teljes lakosság arányában hogyan alakul a regisztrált könyvtárhasználók száma, és ezen a csoporton belül mekkora a 14 éven aluli könyvtárhasználók aránya a települési könyvtárakban. A megyék között jelentős különbséget látunk elérésben, Csongrád, Heves és Bács-Kiskun megyében, valamint Budapesten a legnagyobb az regisztrált felhasználók aránya a népességhez képest.

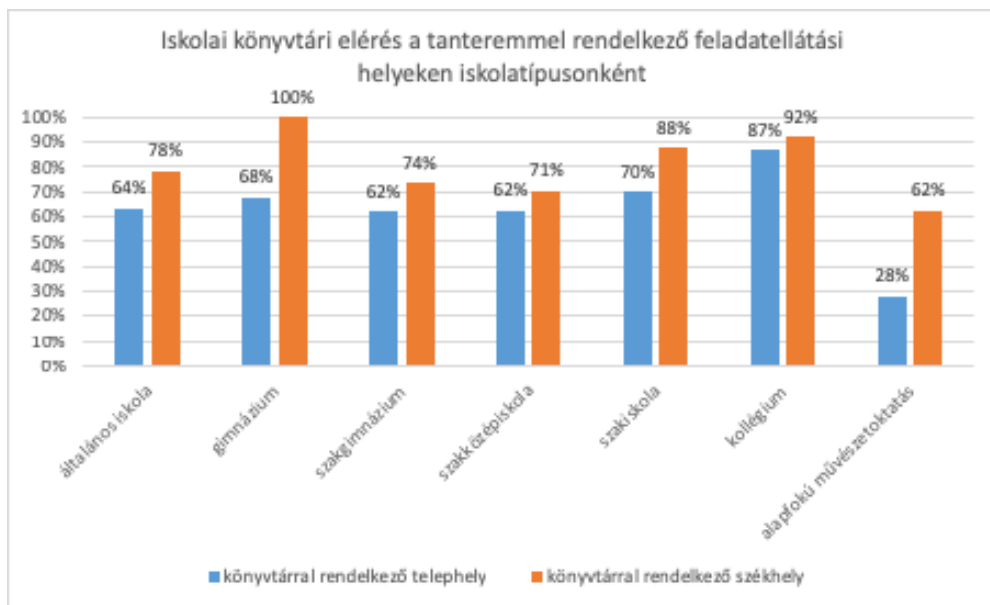


14. ábra: Regisztrált könyvtárhasználók aránya a lakosságban, települési könyvtárak, 2016²⁸²

²⁸² Forrás: *Könyvtári Statisztika (Évkönyv) 2016*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/konyvtari-statisztika-evkonyv> [2017.12.01.]; *A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-i-konyvtarak-statisztikai-adatai> [2017.12.01.]

Az adatok alapján a teljes lakosság elérésének hatékonysága, és ezen belül a 14 évesek elérése nem áll egyértelmű kapcsolatban egymással. Érdekes lenne összevetni, hogy milyen különböző stratégiákat alkalmaznak a BAZ és Fejér megyei könyvtárak, míg előbbiben magasabb a megszólított lakosság aránya, közülük a 14 éven aluliak ugyanakkora arányt képviselnek, mint Fejér megyében.

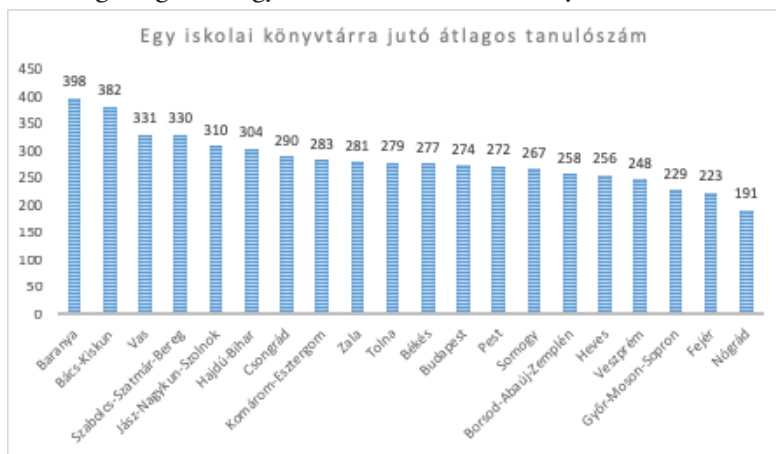
Az iskolai könyvtárak az elsődleges platformjai a diákok találkozásának a könyvtárakkal, így fontos, hogy a diákok számára valóban elérhető-e ez a szolgáltatás. Talán a legfontosabb az általános iskolai képzést nyújtó intézményekben lenne a könyvtárak aktív működése, hiszen ebben az életkorban kell megalapozni mind a szövegértési készség fejlődését, mind az olvasás szeretetét. Az ábra alapján ugyanakkor azt látjuk, hogy az általános iskolai székhelyek 78%-ában, míg a telephelyeknek csak a 64%-ban működött könyvtár a 2016/2017-es iskolai tanévben. A középfokú oktatásban a gimnáziumok vannak a legjobban ellátva, a székhely intézmények 100%-ában található könyvtár, míg a szakképzésben 70% körül mozog az ellátottság.



15. ábra: Iskolai könyvtári elérés a tanteremmel rendelkező feladatellátási helyeken iskolatípusonként, 2016/2017-es tanév²⁸³

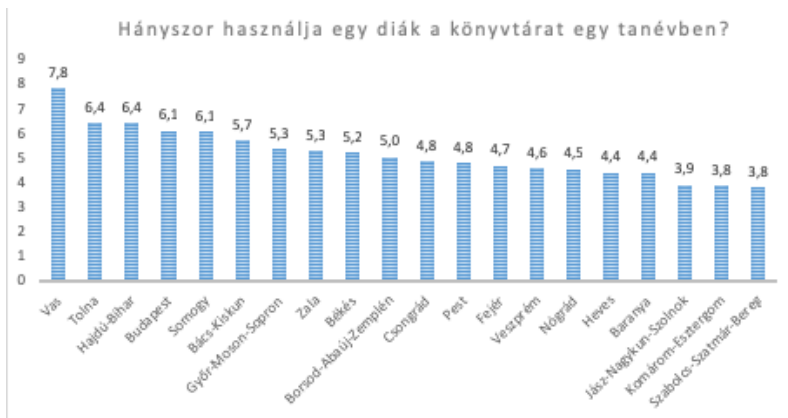
²⁸³ Forrás: DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – amit a jog és a statisztika mutat*. Modern Iskola, 2017. <http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-es-statisztika-mutat/> [2017.12.01.]

Jelentős eltéréseket találunk megyénként abban, hogy hány tanulót szolgál ki egy iskolai könyvtár. Míg Baranya megyében átlagosan majdnem 400 diák jut egy iskolai könyvtárra, addig Nógrád megyében körülbelül fele ennyi tanulót kell ellátni.



16. ábra: Egy iskolai könyvtárra jutó átlagos tanulósám megyénként, 2014/2015-ös tanév²⁸⁴

Fontos azt is megvizsgálni, hogy azok a tanulók, akiknek az iskolájában van könyvtár, milyen gyakran használják azt, mennyire tudják bevonni őket az ot-tani szolgáltatások. Ebből a szempontból Vas megye emelkedik ki, ahol a diákok egy tanévben átlagosan 8-szor fordulnak meg a könyvtárban, Jász-Nagykun-Szolnok, Komárom-Esztergom és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében azonban csak feleannyien.



17. ábra: Egy tanulóra jutó átlagos könyvtárhasználat megyénként, 2014/2015-ös tanév²⁸⁵

²⁸⁴ Könyvtári Statisztika (Évkönyv) 2016. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/konyvtari-statisztika-evkonyv> [2017.12.01.]

²⁸⁵ Könyvtári Statisztika (Évkönyv) 2016. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/konyvtari-statisztika-evkonyv> [2017.12.01.]

12.6.7.1. Minőségi jellemzők

Az elérics mutatói mellett fontos azt is vizsgálni, hogy ha van könyvtár, és a diák el is jut a könyvtárba, akkor ott milyen szolgáltatásokat kap, milyen programokon vehet részt.

A könyvtárak egyik fontos funkciója az olvasóközönségnek szervezett programok, szolgáltatások nyújtása. Ezen belül elemzésünkben a kulturális, közművelődési programokat, az olvasáskultúra-fejlesztő programokat és a digitális kompetenciafejlesztő programokat azonosítottuk, amelyek közvetlen kapcsolatban állnak a szolgáltatást igénybe vevők körében az olvasásnépszerűsítéssel, és a szövegértési és digitális szövegértési kompetenciák fejlesztésével.

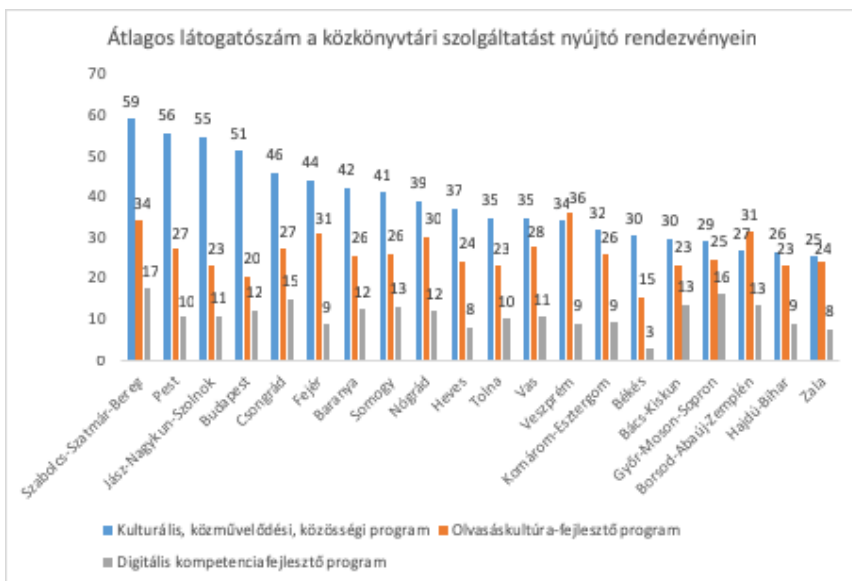
A Könyvtári Intézet statisztikai adatai alapján a közkönyvtári szolgáltatást nyújtó intézményre jutó átlagos rendezvényszám jelentős változásokat mutat megként, a legmagasabb számokat Bács-Kiskun és Csongrád megyében, valamint Budapesten találjuk, a legalacsonyabbakat Vas, Baranya és Somogy megyében.



18. ábra: Egy közkönyvtári szolgáltatást nyújtó intézményre jutó éves átlagos rendezvényszám, programtípusonként, megyék szerinti bontásban, 2016²⁸⁶

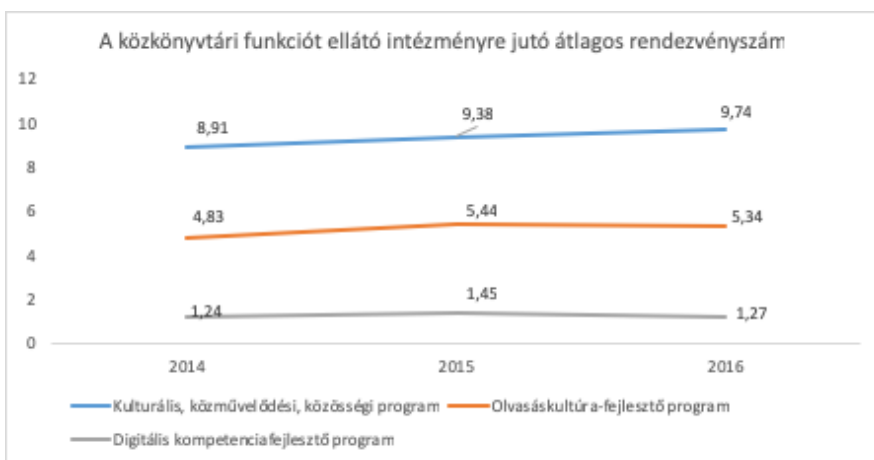
A programok gyakorisága és az érdeklődők számossága nem áll egyértelmű összefüggésben egymással: Baranya megyében a programok száma alacsony, de ezeken átlagosan sok érdeklődő jelenik meg, Budapesten a programok és érdeklődők száma is magas, míg Hajdú-Bihar megyében relatíve sok a program, de kevés az érdeklődő.

²⁸⁶ A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-i-konyvtarak-statisztikai-adatai> [2017.12.01.]



19. ábra A közkönyvtári szolgáltatást nyújtó intézményekre jutó éves átlagos rendezvényszám, programtípusonként, megyék szerinti bontásban, 2016²⁸⁷

Az elmúlt három év időbeli trendjét vizsgálva azt találjuk, hogy csak a kulturális, közművelődési programok átlagos száma növekszik évről évre, az olvasáskultúra-fejlesztő és digitális kompetenciafejlesztő programok nem.

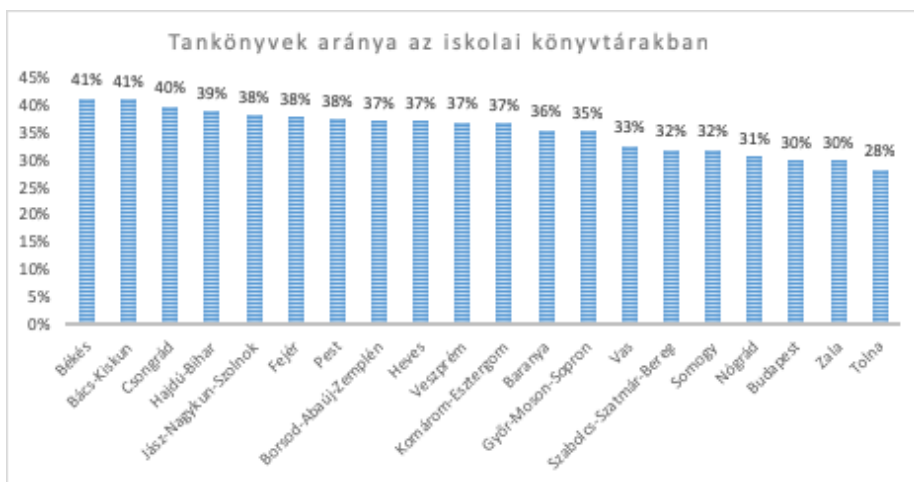


20. ábra: A közkönyvtári funkciót ellátó intézményre jutó éves átlagos rendezvényszám, programtípusonként, 2014–2016²⁸⁸

²⁸⁷ Forrás: *A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-i-konyvtarak-statisztikai-adatai> [2017.12.01.]

²⁸⁸ Forrás: *A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-i-konyvtarak-statisztikai-adatai> [2017.12.01.]

Az iskolai könyvtárak minőségi jellemzőiről, szolgáltatásairól nagyon kevés adattal rendelkezünk a hivatalos statisztikai adatgyűjtésekből. Fontos indikátor lehet a tankönyvek és más, szépirodalmi művek aránya. E szerint a mutató szerint Békés és Bács-Kiskun megyében tartalmaznak a legkisebb arányban a könyvtárak gyűjteményei nem iskolai tankönyveket, legnagyobb arányban pedig Budapesten, valamint Zala és Tolna megyében.



21. ábra: Tankönyvek aránya az összes könyvtári könyvön belül, iskolai könyvtárak 2014/2015-ös tanév²⁸⁹

A 2015-ös PISA-felmérés keretében megkérdezték az iskolaigazgatókat, hogy okoz-e problémát a tanítás során a megfelelő oktatási eszközök megléte, illetve a rendelkezésre álló eszközök minősége. Az oktatási eszközök alatt értették a tankönyveket, IKT-eszközöket, a könyvtárat, és a laboratóriumi eszközöket. Az igazgatóknak a problémát négyes skálán kellett értékelniük²⁹⁰, ahol az 1-es jelentette azt, hogy *egyáltalán nem*, a 4-es pedig, hogy *nagymértékben*. A választ adó 229 hazai iskola igazgatója átlagosan 2,78-ra értékelte az első, és 2,7-re a második probléma súlyosságát, azaz a problémát okozó eszközök megléte, mind azok minősége.²⁹¹ Az összes részt vevő ország esetében az értékelések átlaga 2,37 és 2,3, a vizsgált 10 ország körében 2,48 és 2,44, azaz az látszik, hogy mind a két referenciacsoporthoz képest súlyosabbra értékelik az ellátottsági és minőségi problémát hazánkban.

²⁸⁹ Forrás: *Könyvtári Statisztika (Évkönyv) 2016*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/konyvtari-statisztika-evkonyv> [2017.12.01.]

²⁹⁰ PISA 2015, Iskolai kérdőív 17. kérdés (5-6. alkérdés) https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/questionnaires/School_Q_English.html [2017.12.01.]

²⁹¹ Saját számítás, PISA 2015 adatbázis alapján.

12.6.8. Összefoglalás

A tanulmány a magyar diákok szövegértési kompetenciáinak nemzetközi kontextusba helyezésével vizsgálja a hazai szövegértés-fejlesztés legfontosabb területeit, és arra próbál választ találni, hogy mi lehet az oka a magyar tanulóknak a nemzetközi átlagtól elmaradó szövegértési teljesítményének. A tanulmány a PIRLS- és a PISA-mérések eredményeit, valamint a Könyvtári Intézet magyarországi könyvtári adatbázisát használta.

A PISA-felmérések azt mutatják, hogy a magyar tanulók az átlag alatt teljesítenek a digitális és a nem digitális szövegértés terén is. Ugyanakkor a PIRLS-eredmények, amelyek a fiatalabb korosztály tudását mérik, jobb képet mutatnak. A 10 éves gyerekek kezdeti jó szövegértési teljesítménye tehát 15 éves korukra szignifikánsan elmarad a nemzetközi átlagtól. Ezt a romlást – az adatokat vizsgálva – az alábbi tényezők okozhatják:

- irodalom-hangsúly a magyar oktatási struktúrában
- életkori sajátosságok
- korai szelekció, szegregáció
- különbség a tanító- és tanárképzésben
- Pygmalion- és Gólem-hatás

Az életkori sajátosságok az oktatási rendszeren kívül álló tényező, a korai szelekció, szegregáció és a tanító- és tanárképzés felépítése az oktatási struktúra része, a Pygmalion- és Gólem-hatást elsősorban a pedagógusok viselkedése idézi elő, így a hazai könyvtárak és szakembereik számára a szövegértés-oktatásban megjelenő irodalom-fókusz kérdése lehet a legérdekesebb szempont. A mérések szerint a magyar diákok hagyományosan jobban teljesítenek az élményszerző (irodalmi) szövegekhez kapcsolódó feladatokban, mint az információkereső szövegekében. Ez nem is csoda, hiszen míg alsó tagozatban kifejezett figyelem irányul a szövegértés fejlesztésére, ami jellemzően élményszerző, irodalmi szövegeken keresztül valósul meg, ötödik osztálytól kezdve ez a fajta fókuszált fejlesztés megszűnik a magyar nyelv és irodalom tantárgyban. Bár megjelennek olyan új tárgyak, mint a biológia, vagy a történelem, az ezekhez kapcsolódó (jellemzően információszerző) szövegek értelmezése a tanulók önálló feladata, a tudományos tantárgyak nem kérik számon az információszerző szövegek értéséhez szükséges kompetenciákat, ami eredményezheti azt, hogy a tanulók kevésbé fejlődnek az információszerző szövegek értelmezése terén. Ez az összefüggés rámutat arra, hogy a tudományos tényeket, híreket és információkat olyan módon kellene feldolgozni, ami a diákok számára érdekessé és érthetővé teszi ezeket.

A tanulók tanulói teljesítményét Magyarországon nemzetközileg is kimagasló mértékben határozza meg a családi háttérük. A különböző tényezők közt kiemelkedő összefüggést lehet találni az otthon talált könyvek száma és a tanulók

szövegértési teljesítménye között. A tanulók olvasási motivációjára pedig nagyon nagy hatást fejt ki – nagyobb, mint más országokban – a szülők olvasáshoz való viszonya. Ez egyrészt azt mutatja, hogy Magyarországon a szülőknek óriási szerepe lehet a gyerekek olvasási szokásainak, motivációinak alakulásában. Másrészt viszont létezik egy indirekt hatás is. Az Országos kompetenciamérés adatait elemezve kimutatható a pedagógusok előítéletes értékelése, amikor a tanuló családi háttere (a szülőknek az iskolához és a pedagógusok kultúrájához való viszonya) formálja a pedagógusok tanulók iránti elvárásait, és amennyiben ezek alacsonyak, demotiválják a tanulókat, és hosszú távon parkoló pályára helyezhetik őket.

A könyvtári adatokat tekintve az elmúlt három év időbeli trendjét vizsgálva azt találjuk, hogy csak a kulturális, közművelődési programok átlagos száma növekszik évről évre, az olvasáskultúra-fejlesztő és digitális kompetenciafejlesztő programok nem. A 2015-ös PISA-mérés szerint az iskolaigazgatók szerint a nemzetközi átlagnál súlyosabb problémát okoz a hazai iskolákban a könyvtári eszközök hiánya és azok nem megfelelő minősége.

12.6.9. Felhasznált irodalom

BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: *A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása*. Új Pedagógiai Szemle, 58. (2008) 4.

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitas> [2017.12.01.]

CSÜLLÖG Krisztina – LANNERT Judit – ZEMPLÉNI András: *Számít a pedagógus és az iskola! felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest : Oktatási Hivatal, 2015.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/Szamit_a_pedagogus_es_az_iskola.pdf [2017.12.01.]

DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – amit a jog és a statisztika mutat*. Modern Iskola, 2017.

<http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-es-statisztika-mutat/> [2017.12.01.]

KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor: *Az általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények*. Közgazdasági Szemle, 52. (2005) 317–355. p.

Könyvtári Statisztika (Évkönyv) 2016. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017. <http://ki.oszk.hu/content/konyvtari-statisztika-evkonyv> [2017.12.01.]

LANNERT Judit: *Egy nem is annyira meghökkentő tanulság a PISA vizsgálatból*. Kölkönet portál. 2015.

http://koloknet.blog.hu/2016/09/21/egy_nem_is_annyira_meghokkentő_tanulság_a_pisa_vizsgalatból [2017.12.01.]

- LANNERT Judit: *Újabb csontváz borult ki a legújabb PISA jelentésből: se nem gyorsak, se nem kitartóak a magyar diákok*. Kölnöket portál. 2015.
<http://koloknet.hu/iskola/ujabb-csontvaz-borult-ki-a-legujabb-pisa-jelentesbol-se-gyorsak-se-kitartoak-a-magyar-diakok/> [2017.12.01.]
- A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2017.
<http://ki.oszk.hu/content/magyarorszagi-konyvtarak-statisztikai-adatai> [2017.12.01.]
- OECD: *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris : OECD Publishing, 2016.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [2017.12.01.]
- OECD: *«Are there differences in how advantaged and disadvantaged students use the Internet?»*, *PISA in Focus*, No. 64. Paris : OECD Publishing, 2016.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jlv8zq6hw43-en> [2017.12.01.]
- OECD: *„Is memorisation a good strategy for learning mathematics?»* *PISA in Focus*, No. 61. Paris: OECD Publishing, 2016.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kw38mlq-en> [2017.12.01.]
- OECD: *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris : OECD Publishing, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [2017.12.01.]
- OECD: *„Who are the best online readers?»*, *PISA in Focus*, No. 55. Paris : OECD Publishing, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jrtmzscrhr6-en> [2017.12.01.]
- OECD: *„Are Boys and Girls Ready for the Digital Age?»*, *PISA in Focus*, No. 12. Paris : OECD Publishing, 2012.
<http://dx.doi.org/10.1787/5k9gzj7398bw-en> [2017.12.01.]
- OECD: *„Do Students Today Read for Pleasure?»* *PISA in Focus*, No. 8. Paris : OECD Publishing, 2011.
<http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362lhw32-en> [2017.12.01.]
- OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2017.
- OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2016.
- OKTATÁSI Hivatal: *PIRLS és TIMSS 2011, Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2012.
- OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2009 Digitális szövegértés – Olvasás a világhálón*. Budapest, 2011.

OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2009 Összefoglaló jelentés – Szövegértés tíz év távlatában.* Budapest, 2010.

OKTATÁSI Hivatal: *PISA 2012 mérés.* https://www.oktatas.hu/koznevelo/merekek/pisa/pisa_2012_meres [2017.12.01.]

ZUCKERMAN, Galina A. – KOVALEVA, Galina S. – KUZNETSOVA, Marina I.: *Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort.* Learning and Individual Differences, 26. (2013) 64–73. p.

12.6.10. Mellékletek

12.6.10.1. Digitális szövegértés – PISA 2012

	B	Std. Error	Beta	B	Std. Error
(Konstans)	482,668	2,342		206,095	,000
Matematika órán ICT használati idő	-23,758	1,430	-,212	-16,615	,000
Iskolai számítógépezés	-17,481	1,459	-,164	-11,983	,000
Otthoni számítógépidő házi feladat céljára	7,863	1,562	,073	5,035	,000
Családi háttér	46,061	1,423	,410	32,379	,000
Számítógépidő szórakozásra	1,563	1,590	,015	,983	,326
Össz számítógép idő percben	-,384	,034	-,153	-11,215	,000

12.6.10.2. Többváltozós adatelemzés eredménytáblái

Vizsgálat tíz ország diákjain

Változók	(1) PISA szövegértés teszt-pontszám
otthoni könyvek száma	16,81*** (0,571)
családi háttér	16,55*** (0,822)
nem	-16,15*** (1,433)
iskolai nyomás	-14,21*** (0,923)

szülői involváció	-0,661 (1,279)
TV-nézés	-0,638 (1,644)
olvasás	-0,216 (1,284)
internetezés	25,45*** (2,946)
videójátékozás	-14,30*** (1,477)
olvasásszeretet	14,14*** (0,802)
nyelvtan és irodalom órák száma	-2,720*** (0,404)
Észtország	13,77*** (2,634)
Finnország	17,53*** (2,210)
Németország	23,79*** (3,491)
Magyarország	-25,03*** (2,733)
Írország	22,83*** (2,473)
Hollandia	11,83*** (2,821)
Lengyelország	15,79*** (3,063)
Szlovákia	-27,51*** (2,795)
Spanyolország	9,867*** (3,008)
Konstans	467,9*** (6,860)
Megfigyelések száma	49,087
R-négyzet	0,261

Vizsgálat a magyar diákok almintáján

Változók	(2) PISA szövegértés teszt- pontszám
otthoni könyvek száma	21,89*** (1,356)
családi háttér	21,59*** (2,137)
nem	-8,838** (3,510)
iskolai nyomás	-12,04*** (2,202)
szülői involváció	6,725** (2,687)
TV-nézés	-4,630 (3,419)
olvasás	-1,250 (3,061)
internetezés	30,56*** (6,414)
videójátékozás	-21,07*** (3,106)
olvasásszeretet	9,498*** (1,876)
magyar nyelv és irodalom órák száma	3,399** (1,447)
Konstans	374,4*** (14,55)
Megfigyelések száma	4,606
R-négyzet	0,371

12.7. TÓTH VIKTÓRIA: A KÖZNEVELÉS ÉS KÖNYVTÁRAI

– AZ ISKOLAI KÖNYVTÁRAK. AZ ISKOLAI KÖNYVTÁRAK HÍDSZEREPE A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉBEN

12.7.1. Bevezetés

A köznevelési rendszerünk célja, hogy a 21. század tudástársadalma kihívásainak megfelelni tudó generációkat neveljen. Olyanokat, akik képesek élethosszig, az élet minden területén a folyamatos tanulásra, az információs műveltség birtokában aktív, cselekvő polgárként képesek lesznek sikeresen helytállni a változó világban.

E feladat hatékony megvalósítását segítheti a köznevelés és a könyvtári rendszer együttműködése. E két terület metszetében elhelyezkedő – a 21. századi könyvtárszakmai és pedagógiai kihívásoknak is megfelelő – iskolai könyvtárak lehetnek az együttműködés alappillérei. Munkánk ezen együttműködés lehetőségeit, módszereit térképezi fel, fókuszában egy olyan oktatási terület – a szövegértés fejlesztése – áll, amely támogatása tudatos könyvtári tevékenységrendszerrel is sikeresen megvalósítható.

12.7.2. A köznevelés mint „Az én könyvtáram” projekt célközönsége

Ismerjük meg azokat, akiknek szolgálatni akarunk

Köznevelési rendszerünk az elmúlt évtizedekben folyamatos változást élt meg, és így a 21. század elején paradigmaváltás előtt, közben van. Egyszerre van jelen a változás, a változtatási szándék, a konzervatív, nehezen mozduló hagyományokkal. Megjelent az alkalmazkodás igénye a 21. századi tudástársadalomhoz, törekvés arra, hogy megtalálják a digitális bennszülöttek oktatásának új módjait, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítéshez a megfelelő módszereket, de ezek lassan válnak a napi munka részévé. Bár egyértelmű, hogy a konstruktív pedagógia kikerülhetetlen, a forrásalapú tanulás tértnyerése lassú folyamat. A kutatási eredmények nehezen alakulnak tantermi gyakorlattá, a tanulószervezés, a pedagógiai módszerek hagyományos formái – bár már mindenki számára érzékelhetően nem felelnek meg az ezredforduló után – tartják magukat az iskolai mindennapokban.

Intézményrendszerünk is rendkívül heterogén. A hatezer iskola típusában, felszereltségében, alkalmazott pedagógiai módszereiben jelentősen különbözik egymástól. Az utóbbi évek rendszerszintű változásokat hoztak, az iskolarendszer erőteljes változtatáson ment keresztül, az állam fenntartóvá válása nem volt zökkenőmentes folyamat, bevezették a pedagógus életpályamodellt – minősítési folyamattal, tanfelügyeleti rendszerrel.

1996 óta Nemzeti alaptanterv határozza meg az iskolai oktatás tartalmát, amelyet az utóbbi években a kerettantervek részletekbe menően szabályoztak. A középiskolák számára további szabályozót jelent az érettségi vizsgaszabályzat is.

A köznevelés differenciált intézményrendszerét alkotó több mint négyezer óvoda és a hatezret meghaladó iskolaszám²⁹² heterogén intézményrendszert takar. Bár azonos szakmai szabályozók vonatkoznak rájuk, különböznek felszereltségükben, módszertani kultúrájukban. Az iskolák állami fenntartásba vétele lépés volt az egységes feltételrendszer kialakítása felé, de ennek megvalósulása még hosszú évekre adhat munkát a köznevelés irányításának.

intézménytípus	intézményszám	gyermek/ tanulósám	pedagógus létszám
óvoda	4 574	317 487	31 462
általános iskola	3 589	741 495	77 617
középiskola, ebből:	2 494	434 707	45 291
<i>gimnázium</i>	895	181 794	18 260
<i>szakgimnázium</i>	830	167 574	18 066
<i>szakközépiskola</i>	610	78 231	7 382
<i>szakiskola, kézségfejlesztő iskola</i>	159	7 108	1 583
összesen:	10 657	1 493 689	154 370

1. A magyar köznevelés intézményrendszerének létszámadata²⁹³

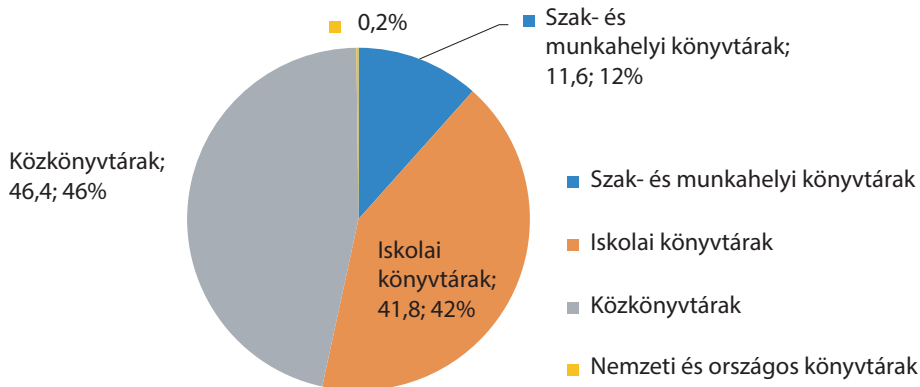
12.7.3. Az iskolai könyvtárak szerepe

12.7.3.1. Az iskolai könyvtárak a könyvtári rendszerben

A köznevelési és könyvtári rendszer metszetében helyezkednek el az iskolai könyvtárak. Számarányukat tekintve a könyvtári rendszer jelentős, 40% -ot meghaladó részét teszik ki, míg gyűjteményeik az ország dokumentumvagyonának 30%-át képezik.

²⁹² A korábban összevont iskolák – székhely és telephelyi iskolák együttes száma.

²⁹³ Az adatok forrása: Oktatási adatok, 2016/2017. Összefoglaló adatok. In: Statisztikai kis tükrök. 2017.május 11. Bp.: KSH, 2017. 1–5. p. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> [2017.12.01.] ; <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.xls> [2017.11.18.]



2. ábra A könyvtári szolgáltatóhelyek megoszlása számarányuk alapján²⁹⁴

Számarányuk ellenére a könyvtári rendszer nem számol komoly tényezőként az iskolai könyvtárakkal, és rendszerszerű működésükről (amely az együttműködés magasabb szintű formája lenne) sem beszélhetünk. Pedig az iskolai könyvtárak közvetlen könyvtári szolgáltatást nyújtanak, illetve közvetítik a könyvtári rendszer szolgáltatásait – működési feltételeik biztosítása esetén – több mint egymillió diáknak és több mint százezer pedagógusnak. Pótolhatatlan a szerepük abban, hogy valamennyi közoktatásban részt vevő diákhoz eljuttanak/eljuthatnak, közvetíteni tudják a modern könyvtárképet, formálni tudják a tanárok, diákok és rajtuk keresztül a szülők könyvtárral mint intézménnyel kapcsolatos attitűdjét, valamint a könyvtárhasználati ismeretek által hozzájárulnak a tanulási képesség fejlesztéséhez, az információs műveltség kialakulásához. Azaz a könyvtárügy „helyi képviselői”, általuk van jelen a könyvtári rendszer a közoktatási intézményben. Így mind a könyvtári szakma, mind a köznevelésügy közös felelőssége, milyen iskolai könyvtárak működnek a jövő nemzedékét nevelő-oktató intézményekben.

A könyvtári rendszer iskolai könyvtári alrendszerének nyújtott szolgáltatásai enyhén szólva is hiányosak! Az iskolai könyvtárak közvetlen támogatását látják/látnák el a pedagógiai könyvtárak, amelyek közül a köznevelési intézményrendszer átszervezése óta megyei szinten alig három működik. Országos ellátást pedig a jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szervezetében működő Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum nyújt (pl. Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny, továbbképzések könyvtárostánárok számára, Könyv és nevelés c. folyóirat kiadása stb.).

²⁹⁴ Az adatok forrása: Közgyűjtemények, 2013 : Múzeumok, könyvtárak, levéltárak. In: Statisztikai tükör 2014. 117.sz. Bp.: KSH, 2015. 5 p. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kozgyujt/kozgyujt13.pdf> [2017.10.27.]

A megyei/ regionális szint hiánya problémát jelent a pedagógusok és az iskolai könyvtárak támogatásában, a korszerű pedagógiai, módszertani szakirodalommal, információval való ellátásában. Pedig a közoktatás hatékonyságnövelése elképzelhetetlen anélkül, hogy a legújabb kutatási eredmények ne csatornázódjanak be az óvodák, iskolák belső világába, hogy a pedagógusok ne jussanak hozzá a pedagógiai szaklapokhoz, szakirodalomhoz, kutatási eredményekhez.

Két olyan példa is van előttünk, ahol a nemzetközi oktatási mérésekben eredményes országok (Finnország, Lengyelország) a pedagógiai információkat közel tudják vinni az iskolákhoz. A példának is tekintett finn oktatási rendszer pedagógusképzése is kutatásalapú, ahol az iskolai pedagógiai gyakorlat vizsgálata és eredményeire való reflektálás állandóan napirenden van, a pedagógiai kutatások információi visszajutnak a napi iskolai gyakorlatba. Lengyelország pedig sűrű pedagógiai könyvtárhálózattal (vajdaságonként biztosított a szakkönyvtári hálózat) támogatja a közoktatási rendszerét.

A könyvtári rendszer fejlesztésének egyik eszköze a szakfelügyelet, amely céljai szerint az iskolai könyvtárak esetén vizsgálja – többek között – a könyvtárszakmai jog- és szakmai szabályoknak megfelelő működést és a könyvtári rendszerbe való bekapcsolódásukat. Sajnálatos, hogy az ágazati irányítás ezt az eszközt az iskolai könyvtárak fejlesztésére nem használja.²⁹⁵ Ahhoz, hogy a köznevelési és a könyvtári rendszer hatékony együttműködésre legyen képes, a közös pillérére, az iskolai könyvtárakra a könyvtári szakmának is nagyobb hangsúlyt kell fordítania, szakmai működéséhez támogatást kell nyújtania.

12.7.3.2. Az iskolai könyvtárak a magyar közoktatási rendszerben

Az iskolai könyvtáraknak kettős elvárásrendnek kell egyszerre, azonos színvonalon megfelelniük: egyrészt a könyvtári jogi és szakmai szabályozóknak, másrészt a közoktatásirányítás által meghatározott jogszabályoknak. A közoktatásirányítás – jogszabályokban rögzített – elvárása, hogy a közoktatási intézmények (általános iskolák, gimnáziumok, valamint az általános műveltséget megalapozó évfolyamokkal rendelkező szakközépiskolák, szakiskolák) tartsanak fenn iskolai könyvtárakat, nyújtsanak könyvtári szolgáltatásokat – ezzel is hozzájárulva a következő generáció szocializációjához, a tudásalapú társadalomban való sikeres boldogulásához. Az iskolai könyvtárak működésének jogi szabályozói egyértelműek:²⁹⁶

²⁹⁵ Az iskolai könyvtárak esetében az elmúlt hét évben kiterjedt vizsgálatra nem került sor, a lezajlott iskolai könyvtári vizsgálatok a kettős funkciójú könyvtárak viszonylag kis számára fókuszáltak. A 2004–2010 közötti vizsgálatok eredménye sem hozott változást a rendszer működésére.

²⁹⁶ 20/2012.(VIII.31.) EMMI rend. 163–167.§

- Minden iskola rendelkezzeék iskolai könyvtárral (vagy nyilvános könyvtár lássa el az intézmény részére ezeket a feladatokat). A több intézményegységből álló iskolák esetén a tagintézményekben könyvtárszobát kell biztosítania a fenntartónak.
- Az iskolai könyvtár rendelkezzen önálló helyiséggel az állomány (minimum 3000 egység) elhelyezésére, egy osztály foglalkoztatására alkalmas, életkornak megfelelő bútorzattal.
- A könyvtárat a működéséhez szükséges eszközökkel fel kell szerelni.
- Tanítási napokon a használók részére megfelelő időpontban biztosítani kell a nyitvatartást.
- Rendelkezzen a működését meghatározó alapidokumentumokkal: iskolai könyvtári SZMSZ (benne gyűjtőköri, katalógusszerkesztési, tankönyvtári, könyvtárhasználati szabállyal), legyen könyvtárpedagógiai programja.

Másrészt a könyvtár működtetésének személyi feltételeire (végzettség, létszám) vonatkozó szabályok²⁹⁷ már sajnálatos módon, különböző, ellentmondó értelmezésekre is lehetőséget adnak. A feladatok ellátásához egyértelműen szükséges mindkét szakmaterületre vonatkozó szakképzettség, végzettség: pedagógus, könyvtárpedagógus, könyvtáros. A jelenlegi szabályozás viszont lehetővé teszi, hogy akkor is alkalmazhasson a fenntartó pedagógus végzettség nélkül, a nevelő-oktató munkát segítő feladatkörben könyvtárost, ha az intézményben nincs könyvtárostánár. Ezáltal viszont egyik alapfeladatát, a könyvtár pedagógiai beépülését, a könyvtárpedagógiai feladatokat (pl. könyvtárhasználati ismeretek tanítása, a könyvtárhasználat pedagógiai folyamatokba építését) nem tudja ellátni.

További probléma, hogy a közoktatási intézményeket fenntartó szervezeteknek nincs az iskolai könyvtárak fenntartásával és fejlesztésével kapcsolatos koncepciójuk.

A köznevelés területén a regionális pedagógiai oktatási központok nyújtanak pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat. Az egyes nevelési-oktatási területeket a mesterpedagógus szaktanácsadók hálózata fedi le, akik heti egy nap erejéig látnak el szaktanácsadói feladatokat. Így a könyvtárostánár szaktanácsadók az iskolai könyvtárak számára szaktanácsadást nyújtanak, szakmai programokat (műhelyfoglalkozások, tájékoztatók, bemutatóórák) szerveznek. Az országos szaktanácsadói névjegyzéken 27 iskolai könyvtári szaktanácsadó szerepel.²⁹⁸ A 17 mesterpedagógus szaktanácsadó mellett további 10 szaktanácsadó vonható be szükség esetén a szaktanácsadás folyamatába.

²⁹⁷ 2011. évi CXCV. törv. 98.§(7), 3. sz. mell., 326/2013(VIII.30.) Korm.rend.35.§(6), 4. sz. mell.

²⁹⁸ Az adat forrása az Országos szaktanácsadói névjegyzék.
https://dari.oktatas.hu/index.php?id=szt_pub_index [2017.12.07.]

A 21. század iskolai könyvtára – milyen a korszerű iskolai könyvtár?

Az IFLA Iskolai könyvtári útmutatójának 2. átdolgozott kiadása 2015-ben jelent meg azzal a céllal, hogy nemzetközi támogatást adjon ahhoz, hogy minden diák és tanár hatékony iskolai könyvtári szolgáltatásokhoz, programokhoz jusson, amelyek mind szakmai, mind személyiségének fejlődéséhez hozzájárulnak. Ehhez célokat, küldetéseket fogalmaztak meg, amelyek kulcspozíciójában a szakképzett könyvtárostánár áll, aki személyén, szaktudásán keresztül valósulhat meg a korszerű iskolai könyvtár.²⁹⁹

„Az iskolai könyvtár az oktatási-nevelési intézmény tanítási, tanulási média-tára, oktatási helyszíne és kommunikációs centruma. Gyűjteménye széleskörűen tartalmazza azokat az információhordozókat, információkat, amelyeket az iskola oktató, nevelő tevékenysége hasznosít, befogadva és felhasználva a különböző... technikákat. Szakszerűen elhelyezett, feltárt gyűjteményére és a könyvtári rendszerben, információs hálózaton elérhető forrásokra épülő szolgáltatásaival az iskola tevékenységét átfogó információs központként működik. ... tantervi program szerint szervezi és a nevelőtestülettel együttműködve valósítja meg a tanulók könyvtárhasználati felkészítését. Egyúttal széles körű lehetőséget kínál az olvasásfejlesztésre, a csoportos és egyéni tanulás technikájának, módszereinek elsajátítására, a személyiség komplex és differenciált fejlesztésére.”³⁰⁰

Az iskolai könyvtár feladatai

Az iskolai könyvtár alapfeladatának tekinthető, hogy a saját gyűjteményre épülő szolgáltatásaiba³⁰¹ integrálnia kell a könyvtári rendszer által nyújtott, a felhasználói által igényelt szolgáltatásokat is, vagy fel kell keltenie irántuk az igényt.

Mindemellett az adott köznevelési intézményben koordináló szerepet tölt be a tanórai és a tanórán kívüli olvasáspedagógiai, könyvtárhasználati, könyvtárinformatikai tevékenységrendszerben. Mindezekhez kapcsolatban kell lennie a könyvtári rendszer tagjaival, a települési nyilvános könyvtárral, a pedagógiai szakkönyvtárral és minden olyan könyvtárral, amely az intézmény számára hasznos információt, szolgáltatást biztosíthat.

²⁹⁹ SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2. átdolg. kiad. Bp. : KTE, 2016. 76 p. http://www.ktep.hu/sites/default/files/ifla-school-library-guidelines_magyarul.pdf [2017.08.29.]

³⁰⁰ DÁN Krisztina: *Iskolai könyvtári ismeretek*. Bp. : Könyvtári Intézet, 2002. 5. p. (Továbbképzés felsőfokon)

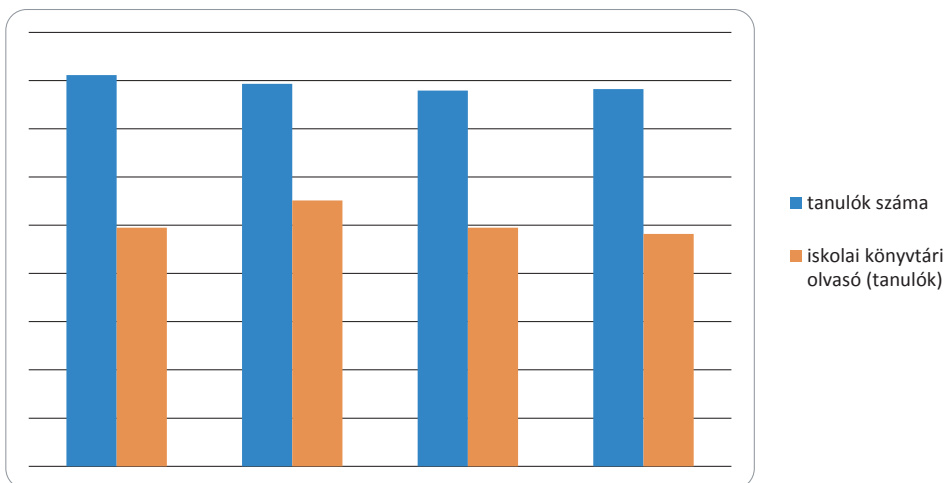
³⁰¹ kölcsönzés (beleértve a tankönyvek kölcsönzését), egyéni és csoportos helyben használat, tájékoztatás a saját és a könyvtári rendszer információiról, szolgáltatásairól

Az iskolai könyvtári valóság

Az iskolai könyvtárak működtetése

Az iskolai könyvtár a többi könyvtártípushoz hasonlóan szakmai feladatait csak a megfelelő személyi-tárgyi feltételek biztosítása esetén tudja ellátni. Jelenleg az iskolai könyvtári szolgáltatások nem biztosítanak országosan egységes lefedettséget,³⁰² iskoláinknak alig több mint felében biztosítja a fenntartó a működés feltételeit. Az arányok hasonlóak valamennyi iskolatípus esetében.

Ennek következtében a működő iskolai könyvtárak az iskoláskorúak alig több mint kétharmadát érik el. Azaz több százezer diák nem jut hozzá az iskolai könyvtár tanulást támogató szolgáltatásaihoz, nem részesül könyvtárhasználati oktatásban, nincs lehetősége intézményében könyvtárat használni.



3. ábra Az iskolai könyvtárat használók aránya 2013–2016

Regionálisan jelentős különbségeket tapasztalhatunk: 50% alatti lefedettség jellemzi Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Bács-Kiskun és Pest megyét. Különbségek mutatkoznak abban, hogy az összevont intézményekben tanulók a székhely vagy a telephely iskolájában folytatják a tanulmányaikat, mivel a telephely iskolák könyvtári ellátása 10–30%-kal alatta marad a székhelyének. Mindezek a tények gátolják a köznevelésirányítás által meghirdetett esélyegyenlőségi cél elérését, azaz, hogy Magyarországon minden diák azonos feltételek mellett tanulhasson, azonos mennyiségű, minőségű támogatást kapjon tanulmányaihoz.

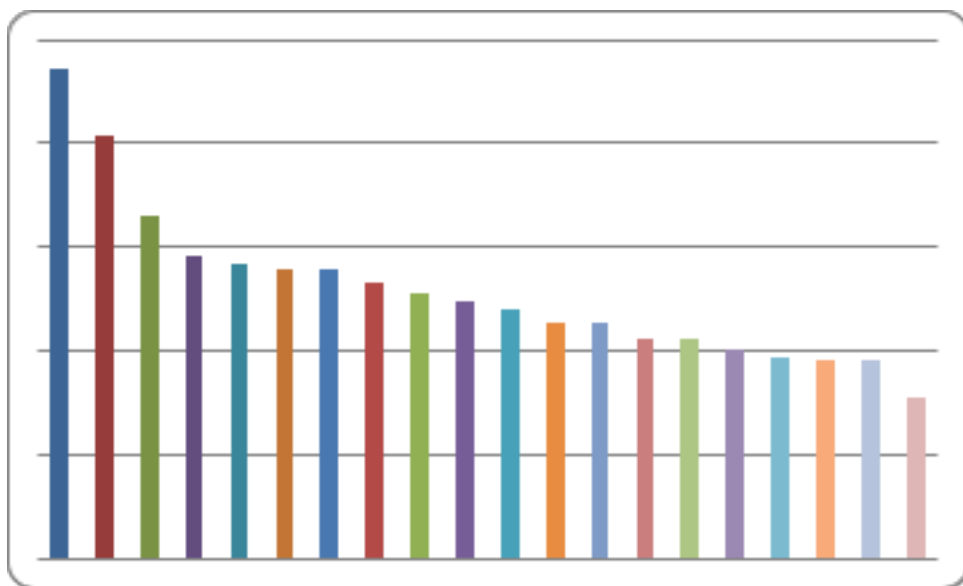
³⁰² Az adatok forrása: az Oktatási Hivatal adattáblái, valamint DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – amit a jog és a statisztika mutat*. 2017.11.07. Modern iskola portál. <http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-es-statisztika-mutat/> [2017.11.09.]

A személyi ellátás

Az IFLA Iskolai könyvtári útmutatója is a szakképzett könyvtári szakemberek, könyvtárostanárok foglalkoztatásában látja az iskolai könyvtári munka kulcsát. A magyar iskolai könyvtárakban 1183 könyvtárostánárt és 938 könyvtárost alkalmaztak a fenntartók 2016-ban,³⁰³ amely számok arra utalnak, hogy jelentős azon iskolai könyvtárak aránya, ahol nincs szakképesítéssel rendelkező szakember, így szakmai szolgáltatóképességük nem az elvárható színvonalon teljesít.

Szolgáltatóképesség

A szakmai szolgáltatóképesség egyik mutatója, hogy mennyire biztosít az intézmény hozzáférést a könyvtári állományhoz, mennyi a heti nyitvatartási ideje a könyvtárnak. A jelenlegi jogi szabályozás a könyvtárostánár munkaideje kapcsán határozza meg az iskolai könyvtár nyitvatartását heti 22–26 órában teljes munkaidő esetén.



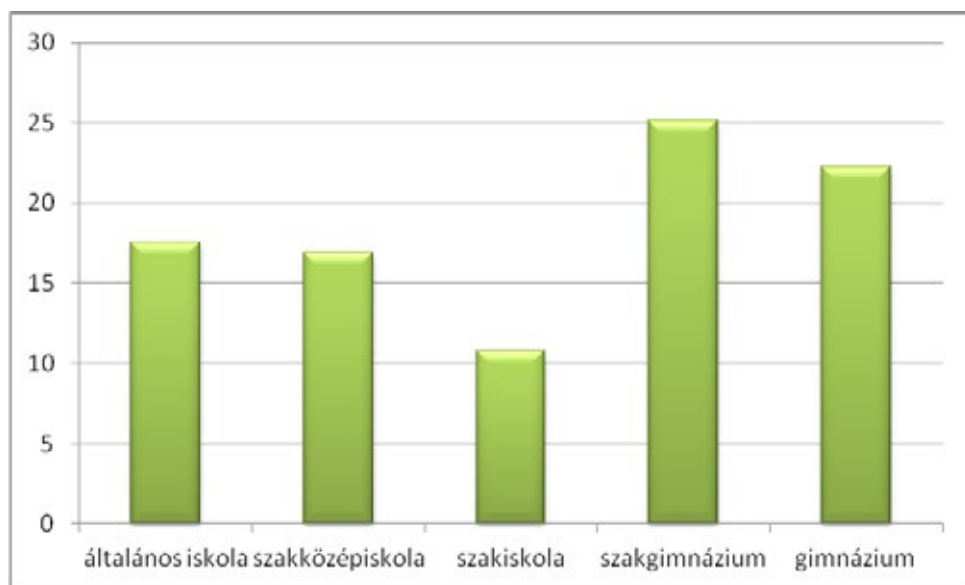
4. ábra Az iskolai könyvtárak átlagos nyitvatartása 2016

Az iskolai könyvtárral rendelkező iskolák között jelentős különbség van abban, hogy teljes vagy részmunkaidőben foglalkoztatnak könyvtári szakembert, azaz milyen nyitvatartással működnek, milyen mértékben nyújtanak hozzáférést a könyvtári szolgáltatásokhoz, mennyi munkaidő fordítható a könyvtárszakmai, könyvtárpedagógiai feladatok ellátására. Ez alapján rendezve az országos adatokat,

³⁰³ Az Oktatási Hivatal statisztikai adatai jelenleg nem tükrözik, hogy milyen átfedéssel alkalmaznak könyvtárostánárt, könyvtárost, azaz hány olyan intézmény van, ahol több szakember dolgozik (két, különböző besorolású kolléga).

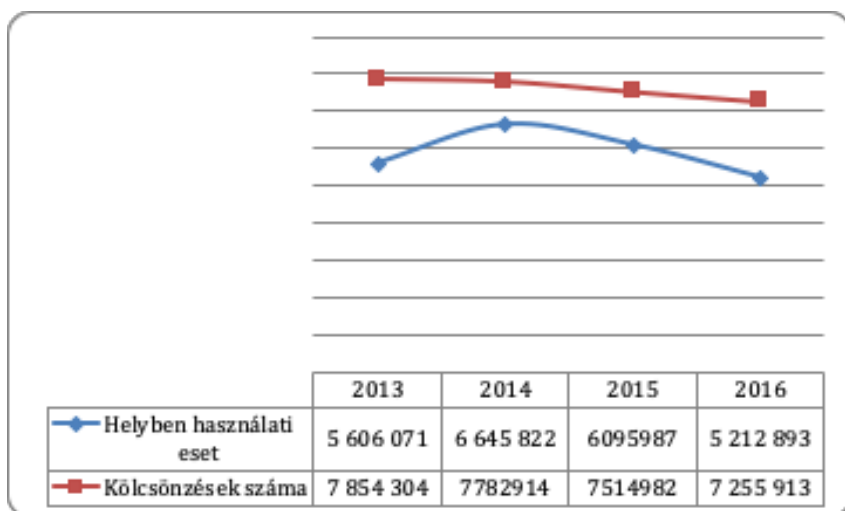
az adatsor élén a gazdasági potenciállal rendelkező megyék közoktatási intézményi állnak, míg a hátrányos helyzetű térségekkel rendelkező megyékre (Somogy, Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén) a kisebb szolgáltatóképesség jellemző.

Iskolatípusonként vizsgálva a nyitvatartás mutatóját, azt látjuk, hogy éppen azokban az iskolatípusokban (szakiskola, szakközépiskola) alacsony az iskolai könyvtárra fordítható munkaidő, ahol a hátránykompenzációra leginkább szükség lenne, amely tanulórétege éppen a legnagyobb hátrányokat hozta otthonról és növelte azt az iskolázás éve alatt, ahol éppen a legnagyobb szükség lenne a könyvtárak tanulást támogató szolgáltatásaira.



5. ábra Az iskolai könyvtárak nyitvatartási ideje iskolatípusonként, 2016

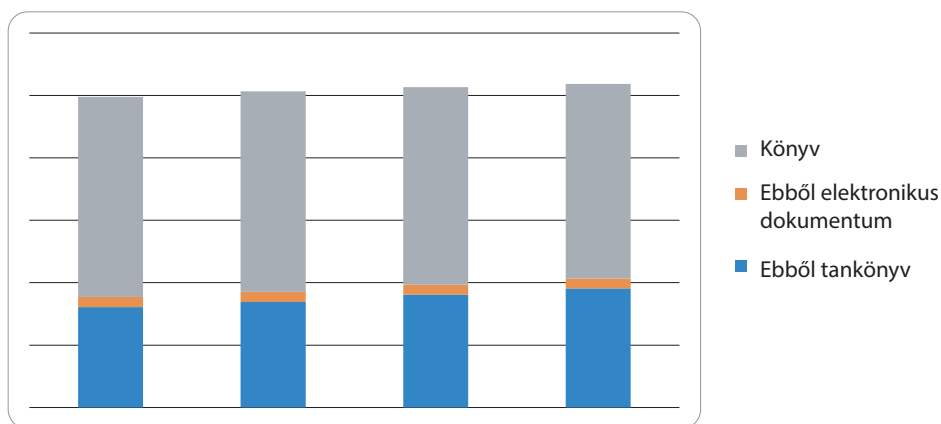
Az iskolai könyvtárak szolgáltatásai köréből a kölcsönzések és a helyben használat mutatóit rögzíti a közoktatási statisztika. Az adatok szerint e két mutató aránya enyhén csökkenő tendenciát mutat. A csökkenés okainak feltárásához (pl. mennyiben függ össze a státuszok számának csökkenésével, a könyvtárra fordítható munkaidő változásával vagy a tanulási szokások változásaival, az esetleges elektronikus szolgáltatások megjelenésével, azok arányával) további adatokra, mélyebb szakmai elemzésekre lenne szükség. Emellett elengedhetetlen lenne, hogy az iskolai könyvtárak könyvtárpedagógiai tevékenységének mutatói (pl. könyvtárhasználati órák száma) is megjelenjenek a statisztikában.



6. ábra Az iskolai könyvtára szolgáltatási mutatói 2013–2016

A könyvtári gyűjtemény

Az iskolai könyvtári gyűjtemények mérete 2016-ban összesen 51 millió egység, amely jelentősnek mondható. Azonban – az állami előírás ellenére, hogy az iskolai könyvtárak gyűjteményének fejlesztését biztosítani kell – a folyamatos fejlesztés már hosszú ideje elmarad. Ugyanakkor az állomány eltankönyvesedése jellemző folyamat, ugyanis az állománygyarapodás ütemének 3–4-szerese az iskolai könyvtárba kerülő tankönyvek aránya.



7. ábra Az iskolai könyvtári gyűjtemények összetétele 2013–2016

A 2016-os statisztikák alapján a gyűjteményeknek már 36,7%-a tankönyv, és alig 3% a nem nyomtatott dokumentumok aránya, s ez utóbbi stagnáló tendenciát mutat.

Jelenleg a könyvtári és az oktatási statisztikák alapján az iskoláskorú népesség könyvtárhasználata nehezen összevethető, mivel a közkönyvtári statisztika csak a 14 év alatti használók adatait rögzíti, az oktatási pedig az iskoláskorúakról (6–18 év) rendelkezik adatokkal, s azt sem tudjuk, mekkora az átfedés a célcsoportban, azaz hány olyan diák van, aki mindkét könyvtártípust használja.

12.7.4. Az iskolai könyvtár pedagógiai szerepköre

12.7.4.1. A konstruktív pedagógia könyvtárszemlélete

Az iskola és a könyvtár történetileg összekapcsolódó intézmények. Az iskola mindig az adott kor pedagógiai szemléletének megfelelően használta fel a könyvtár nyújtotta lehetőségeket, a könyvtár pedig az oktatás igényeihez igazodva támogatta a tanulási folyamatokat. Ahogy a pedagógia és annak tanulásértelmezése változott, úgy változott az a mód, ahogy a pedagógia alkalmazta a könyvtárat, annak gyűjteményét, szolgáltatásait és más-más szerepet várt el a könyvtárostól, könyvtárostánártól. A könyvtár így a 20. században (ki)szolgált az ismeretadó pedagógiát a megtanulandó anyagok biztosításával, a szemléltető pedagógiát a tananyag kiegészítésével a könyvtár gyűjteményéből, a cselekedtetés pedagógiáját, amelyben egy téma feldolgozásához használják a diákok a könyvtár forrásait, eszköztárákat.³⁰⁴

A 20. század végén megszületett új paradigma a konstruktivizmusé, amely tanulásszemlélete gyökeresen újat hozott a pedagógiában. A konstruktivista tanulás felfogása szerint a tanulás egy belső konstrukció eredménye, azaz a tanuló a tudást saját maga építi fel saját belső folyamatai által. Minden gyermek rendelkezik egy világgéppel, tudásrendszerrel, amely meghatározza a tanulási folyamatait. Ennek az előzetes tudásnak a segítségével értelmezi az új ismereteket, amelyekhez kapcsolja, majd rögzíti az újakat. Az irányzat szerint a tudást nem lehet „átadni”, hanem a megfelelő tanulási környezetet kell létrehozni a tanulók számára ehhez a tudáskonstruáló folyamathoz, amelyben sokféle tanulási formának, tevékenység típusnak helye lehet.

Milyen iskolai könyvtár tudja ezt a folyamatot támogatni? Amely olyan tanulási környezet, ahol a tanulók számára rendelkezésre álló gazdag források alternatív értelmezési lehetőségeket kínálnak, ahol a szaktanár és könyvtárostánár közösen tervezik, támogatják a tanulási folyamatokat – életszerű helyzetekbe ágyazottan. A konstruktív pedagógia valamennyi preferált módszere alkalmazható könyvtári környezetben is: a játék, a forrás- és problémaalapú tanulás, a konstruktív felfedezés, a kooperatív tanulás. És olyan könyvtár, ahol a pedagógusok megkapják a munkájukhoz a legfrissebb pedagógiai információkat, ahol a könyvtár a tantestület közös innovatív pedagógiai műhelye.

³⁰⁴ NAHALKA István: Könyvtár és pedagógia. Könyvtárhasználat, 5. (1999) 4. <http://www.okm.gov.hu/letolt/okszi/html/kiadv/kvthcikk5.html> [2018.11.15.]

12.7.4.2. Könyvtárszakmai feladatok – pedagógiai célok

Az iskolai könyvtár feladata – az intézmény nevelési-oktatási céljait meghatározó pedagógiai programmal összhangban – a könyvtár pedagógiai szempontoknak alárendelt működtetése, eszközrendszerének beépítése a tanítási-tanulási folyamatokba, az információs műveltség fejlesztése a saját eszköztárával, valamint az olvasásra nevelés folyamatának támogatása. Mindennek a könyvtárpedagógiai program ad keretet.

A könyvtár a tanulási környezet része – ennek megfelelően kell kialakítani belső tereit (lehetőleg flexibilis térrendezési lehetőséggel, csoportos és egyéni munkára is alkalmas tanulói munkahelyekkel), elrendezni állományát, alkalmassá tenni mind az egyéni, mind a csoportos tanulásra, rendezvények tartására. Mindezt olyan belső arculattal, amely vonzóvá teszi, ahol örömmel tartózkodnak a diákok – és a számukra megfelelő, lehető leghosszabb nyitvatartási idővel.

Az iskolai könyvtár gyűjteményének pedagógiai jellemzői

Az iskolai könyvtári gyűjtemény kialakításának alapelve, hogy az iskola pedagógiai céljainak megfelelően a létrejövő gyűjtemény. Emellett fontos szempont az értékelvőség, azaz tartalmilag, formailag, esztétikailag értékes dokumentumok kerüljenek a diákok kezébe. Az iskolai könyvtár – minden más könyvtárhoz hasonlóan – gyűjtőköri szabályzat alapján fejleszti a könyvtári állományát, használói (pedagógusok, diákok) igényeinek figyelembe vételével.

A gyűjtemény pedagógiai jellemzői:

- az iskola nevelési és oktatási céljainak való megfelelés

A könyvtári gyűjtemény szerepét erőteljesen befolyásolja, hogy az iskola az általánosan jellemző nevelési célok mellett – a társadalmi közegéből fakadóan – milyen sajátos célokat határoz meg magának. (Más szerepet kell betöltenie egy hátrányos helyzetű tanulók hátránykompenzációját célul kitűző intézményben, és mást egy kiemelt képességfejlesztésre orientáló iskolában.)

Ahogy a nevelési céljaikban is különböznek az intézmények, úgy a tantárgyszerkezetükben is. A gyűjteménynek tartalmilag le kell fednie az adott intézményben tanított tantárgyak tartalmait. Ezáltal az iskolai könyvtári gyűjtemények is jelentősen eltérnek egymástól, hiszen egy általános iskola, gimnázium, szakgimnázium tantárgyi struktúrája, (kötelező és választható) tantárgyai tartalma is teljesen más dokumentumgyűjteményt igényel.

Így látható, hogy az iskolai célokat, feladatokat differenciáltan, hatékonyan szolgáló gyűjtemény kialakítása csak az intézmény arculatának megfelelően, a pedagógiai programjának figyelembe vételével alakítható ki.

- a válogató gyűjtés, amely a dokumentumtípusok széles körére (nyomtatott, audio és vizuális dokumentum, elektronikus dokumentum, oktatócsomag stb.) kiterjed

Az iskolai könyvtár a tantárgyak ismeretterületeire vonatkozó dokumentumokat csak erős válogatással gyűjti, de törekednie kell a dokumentumtípusok széles skálájának bemutatására. A forrásalapú tanuláshoz szükséges, hogy a diákok bármely témakör esetén a dokumentumok széles repertoárjával találkozzanak. (Pl. az időszaki kiadványok a tanulók életkori szintjéhez igazodjanak, és a tananyag ismeretterületeit is lefedjék.) Egyetlen terület, az iskola története az, amit teljességgel kell gyűjtenie és megőriznie.

- dokumentumok didaktikai szerepének megfelelő példányszámok biztosítása

A gyűjtés során figyelembe kell venni az egyes dokumentumok tanítási-tanulási folyamatban játszott szerepét, a tanulói, tanári létszámot, letétek számát. Így a kötelező és ajánlott olvasmányok (amelyek közé nemcsak a szépirodalmi műveket soroljuk, hiszen ezek kapcsolódhatnak az egyes szaktárgyakhoz is) beszerzését lehetőleg az átlag csoportlétszámnak megfelelően, egyes kézikönyveket (pl. magyar és idegen nyelvi szótárak), segédkönyveket (pl. helyesírási szabályzat, szöveggyűjtemények, feladatgyűjtemények) több csoport egyidejű használatára számítva is biztosítani kell.

Speciális iskolai könyvtári feladat az osztálytermi letétek biztosítása. Ez vonatkozhat a tanórai tanulási-tanítási folyamatban a tanteremben használni kívánt kézi- és segédkönyvekre, de a szabadidős olvasmányoknak, a gyermekfolyóiratoknak is létjogosultsága van. A skandináv államokban kifejezetten fontos szerepet tulajdonítanak annak, hogy az osztálytermekben könyves környezet vegye körül a diákokat. Legtöbb esetben változatos összetételű osztálykönyvtárak állnak a tanulók rendelkezésére, amelyekben mindenki megtalálja az érdeklődésének, olvasási szintjének megfelelő olvasmányokat, amelyeket a tanórákon, illetve a tanórán kívül is szabadon használhatnak.

A könyvtári órákon általános munkaformának tekintett csoportmunkához is szükséges, hogy egyes kiemelt tantárgyi témákhoz kapcsolódó kiadványok 4-5 példányban rendelkezésre álljanak.

- a tankönyvek kezelése speciális terhet ró az iskolai könyvtárakra

Jogszábeli feladat a tanulók számára a tankönyvek iskolai könyvtárból, annak különgyűjteményéből, a tankönyvtárból való szolgáltatása. Ennek mérete a tanulólétszámtól függően több ezer–tízezer is lehet.

- az iskola átszervezésének, a tantervek változásainak, a profilváltásnak, tantárgyszerkezeti változásoknak *a gyűjtemény alakítására is hatással kell lenniük*, szükséges a profiltisztítás.

Azonban méretét tekintve az iskolai könyvtári gyűjtemények önmagunkban nem tudják az intézmény teljes igényét kielégíteni. A felmerülő olvasói igényeket csak a könyvtári rendszer segítségével tudja ellátni.

Speciális probléma, hogy a csoport- és osztálylétszámban felmerülő olvasmányigények kielégítésére a könyvtári rendszerre jelenleg nem támaszkodhat, hiszen 5-10-20 példányos könyvtárközi kölcsönzésre kevés a lehetőség, ezt csak az iskolai könyvtárak kapcsolatrendszerén keresztül lehet, ha lehet megoldani.

Az iskolai és a közkönyvtárak együttműködésének fontos területe lehet az állományfejlesztések összehangolása, amelyre később a pedagógiai munkát támogató szolgáltatások épülhetnek. Ennek egy gyakorlata az Egyesült Államokban a *Book Group in a Bag*,³⁰⁵ amely egy, a pedagógusoknak kínált szolgáltatás. Lényege, hogy ugyanabból a címből akár 10 példányt is kölcsönözhetnek, előzetesen időszakos szakaszokra lefoglalhatják a kívánt (a könyvtár honlapján felsorolt) kiadványokat.

12.7.4.3. A könyvtárpedagógiai program

A könyvtárpedagógiai program az iskolai könyvtár azon alapidokumentuma, amely tartalmazza mindazokat a könyvtárpedagógiai célokat, feladatokat és megvalósítási módokat, amelyek az adott intézmény társadalmi, szociokulturális közegének ismeretében, az iskola pedagógiai céljaihoz kapcsolódóan fogalmaz meg. Az intézmény meghatározza benne:

- a könyvtárpedagógiai munka alapelveit, módszereit,
- milyen személyiség- és közösségfejlesztő feladatokat szán az iskolai könyvtárnak,
- hogyan biztosítja az esélyegyenlőséget a tanulási kudarcnak kitett, a beilleszkedési, magatartási nehézséggel, sajátos nevelési igénnyel küzdő, illetve szociális hátrányból induló tanulók számára,
- hogyan támogatja a tehetségek, képességek kibontakozását,
- az olvasóvá, könyvtárhasználóvá nevelés helyi lehetőségeit, módszereit – figyelembe véve az együttműködésbe bevonható partnereket (szülők, nyilvános könyvtárak, társadalmi szervezetek stb.),
- a könyvtárpedagógia tanórai és tanórán kívüli tevékenységformáit,
- milyen együttműködési formában valósítja meg mindezt.

³⁰⁵ Book Group in a Bag szolgáltatás – Central Rappahannock Regional Library (USA)
http://www.librarypoint.org/book_group_in_bag [2017.11.27.]

A program része a könyvtárhasználati helyi tanterv, amely meghatározza, mely évfolyamokon, mely tantárgyakon keresztül, milyen óraszámokban kerül sor a tanterv könyvtárhasználati elemeinek beépítésére a tanítási-tanulási folyamatokba. Az információs műveltség elemei szinte valamennyi tantárgy tantervében jelen vannak, de az „alapelemek” befogadó tantárgyai a magyar nyelv és irodalom (1–12. évfolyam) és az informatika (5–10. évfolyam). Az alapelemek tanítására általában évfolyamonként néhány órában kerül sor (iskolánként jelentős eltérések vannak az óraszámokban). Ezekre a könyvtárhasználati órákra épülnek rá a könyvtárhasználati szakórák, amelyek a szaktárgyi információkeresés, -feldolgozás gyakorlására adnak lehetőséget.

Az iskolai könyvtár tanórán kívüli, konkrét tevékenységeit is rendszerbe szervezi a könyvtárpedagógiai program. Tartalmazza a tehetséggondozás formáinak bemutatását (pl. szakkör, egyéni, csoportos tehetséggondozás, versenyszervezést vagy versenyfelkészítést folytat). Az esélyegyenlőség megvalósításának formáira is kitér (pl. egyéni vagy csoportos fejlesztés, tanulástámogatás), emellett meghatározza, milyen intézményi szintű programok „gazdájá” (pl. iskolai könyvtári világhónap, A népmese napja, Gyermekirodalom világnapja, A magyar kultúra napja, író-olvasó találkozók, rendhagyó órák, iskolatörténeti vetélkedő stb.). Mindemellett hogyan kapcsolódik a települési nyilvános könyvtárakhoz, illetve az országos könyvtári programokhoz (pl. Országos Könyvtári Napok, Internet Fiesta, Nagy Könyves Beavatás stb.)

A könyvtárhasználat tanításának célja

Az információs műveltség alapjainak elsajátítása elengedhetetlen a jövőben való boldoguláshoz. Ennek egyik fontos eleme az információkeresés, a kritikus forráshasználat és információfeldolgozás – amely elemeit a könyvtárhasználat tananyagköre tartalmazza. A könyvtárhasználat tanításának folyamatában a könyvtárak, a könyv- és könyvtárhasználat iránti pozitív attitűd (ki)alakítása, valamint a könyvtárhasználóvá nevelés fontos elem, amely azonban csak egy hosszabb tanítási-tanulási folyamat során lehetséges.

A könyvtárhasználat tananyaga

1996-tól Nemzeti Alaptanterv a közoktatás keretrendszerének alapja, amely rendszeresen felülvizsgálatra kerül, hogy a közoktatás rendszere reagálni tudjon a társadalmi-gazdasági igényekre.³⁰⁶ A Nemzeti Alaptanterv különböző műveltségterületekre osztja a következő generációnak átadandó tudásanyagot, meghatározza a fejlesztendő kulcskompetenciákat (anyanyelvi, idegen nyelvi, matematikai,

³⁰⁶ A kötet nyomdába kerülésének idejére már nyilvánosságra kerül a Nemzeti Alaptanterv legújabb, az előzetes tervek szerint 2019-től érvénybe lépő változata.

digitális, természettudományos, szociális és állampolgársági, kezdeményezőképeség és vállalkozói, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, hatékony önálló tanulás) és további fejlesztési területeket. Ezeket jelenleg a kerettantervek bontják tantárgyakra, fejlesztési szakaszokra. A középiskolák számára emellett még az érettségi vizsga témakörei is befolyásolják a tanítandó tartalmakat.

A könyvtárostannak mindezek ismeretében kell – az intézményben alkalmazott kerettantervek alapján és az iskola nevelési-oktatási céljait szem előtt tartva – elkészítenie a könyvtárhasználat helyi tantervét, meghatározni a tanítandó tananyag tartalmát, figyelembe véve a rendelkezésére álló órakereteket, amelyek iskolánként jelentősen eltérhetnek egymástól.

A tantervi témakörök

A tantervek hat témakör köré rendezték el azokat az ismereteket, fejlesztendő képességeket, amelyek az információs műveltség könyvtárhoz kapcsolódó elemeit tartalmazzák:

- ***könyvtártípusok, funkcionális terek, információs intézmények***

A témakör tartalmi elemei:

könyvtártípusok – iskolai könyvtár, közkönyvtár, gyermekkönyvtár, nemzeti könyvtár, szakkönyvtár, felsőoktatási könyvtár, elektronikus/digitális/virtuális könyvtár, könyvtári rendszer; gyűjtőkör, hungarikum
funkcionális terek: olvasóterem, szabadpolcos övezet, médiatár, folyóiratolvasó, ellenőrzési pont, raktár

- ***könyvtári szolgáltatások***

A témakör tartalmi elemei: kölcsönzés, hosszabbítás, előjegyzés, könyvtárközi kölcsönzés, helyben használat, tájékoztatás, rendezvények, könyvtári és közhasznú adatbázisok

- ***információkeresés***

A témakör főbb elemei: adat, információ, releváns információ, információforrás, forráskeresés, keresőkérdés, kulcsszó, kereső operátorok, találati halmaz, keresés, böngészés, információkeresés algoritmus, információkeresési stratégia

tartalomjegyzék, fejezet, tárgymutató, szócikk, címszó, szómagyarázat, hasáb, utaló, betűrend, könyvtári abc, élőfej, hasáb, rövidítésjegyzék

adatbázis, közhasznú adatbázis, könyvtári adatbázis, könyvtári katalógus, elektronikus katalógus, katalógusrekord, tárgyszó, használati útmutató, logikai kapcsolatok, bibliográfia, rejtett bibliográfia

- ***dokumentumtípusok, kézikönyvek***

A témakör főbb tartalmi elemei: nyomtatott, nem nyomtatott, elektronikus dokumentum, könyv, kézikönyv, segédkönyv, lexikon, szótár, atlasz, időszaki kiadvány, hetilap, folyóirat, online folyóirat, elektronikus könyv, online dokumentum

- **forráskiválasztás**

A témakör főbb tartalmi elemei: forrás (szöveg, kép, hang ...), szerkesztő, impresszum, tartalomjegyzék, hitelesség, relevancia, információs érték, használhatóság, megbízhatóság, hiteles forrás, forráskritika, manipuláció

- **bibliográfiai hivatkozás, forrásfelhasználás**

A témakör főbb tartalmi elemei: azonosító adatok: szerző, cím, kiadás helye, kiadó neve, kiadás ideje; hivatkozás, URL

A tananyag elrendezése az 1–12. évfolyamon egyszerre lineáris és spirális. Azaz folyamatosan bővülnek, szélesednek a könyvtárral, információforrásokkal, információkezeléssel kapcsolatos ismeretterületek, ugyanakkor az egyes képzési szakaszokban (1–4., 5–8., 9–12. évfolyam) szinte minden témakör visszatér, az egyes területek tartalmi, fogalmi fokozatosan bővülnek (könyvtári szolgáltatások: kölcsönzés, helyben használat, előjegyzés, hosszabbítás, könyvtárközi kölcsönzés, elektronikus könyvtári szolgáltatások stb.), figyelembe véve az adott képzési szakaszban a tanulók életkori sajátosságait.

A tananyag fókuszában nem a fogalmak pontos ismerete áll, hanem az információs műveltség és a kritikai gondolkodás. Azaz azon képességek és készségek fejlesztése, amelyek birtokában a diák felhasználóként eljut a számára szükséges információkhoz, a megszerzett ismeretekkel műveleteket tud végezni (szelektálni, analizálni, szintetizálni), és mindezt képes a saját tanulási folyamatában alkalmazni, amely ezáltal beépül a tevékenységrendszerébe, így képes lesz különböző élethelyzetekben a megfelelő információkhoz, információs intézményekhez fordulni.

A könyvtárhasználat tanításának módszerei

A könyvtárhasználati ismeretek alapvetően eszköztudást kell, hogy jelentsenek, így tanításuk során elsősorban olyan módszerek hatékonyak, amelyek a tanulók aktív tevékenykedésére épülnek. A Z generáció már kevésbé befogadó a frontális munkával szemben, ők már cselekvő részesei akarnak lenni a saját tanulási folyamatuknak, lehetőleg digitális környezetben, digitális eszközökkel, amelyekkel gyakran jobban boldogulnak, mint a nyomtatott könyvek világában.

A könyvtár konstruktív tanulási környezetet biztosít az iskolai oktató munkához, ahol minden adott a forrásalapú tanuláshoz, amelyben a pedagógus, a könyvtáros tanár a tanulási folyamat facilitátora, a diákok pedig az aktív információkeresés-feldolgozás során, együtt, egymást támogatva dolgozzák fel a tanulmányanyagot. (Például a könyvtártípusokkal való megismerkedés történhet különböző típusú források – szórólapok, honlapok elektronikus tájékoztató szövegei, lexikon szócikkek, tankönyvi szövegek alapján, amelyeket értelmezve, elemelve ismerkednek meg egy-egy könyvtárral vagy könyvtártípussal.)³⁰⁷

Az utóbbi évtizedekben létrejött módszer a problémaalapú tanulás szervezése, amikor egy, a tanulók érdeklődésére épülő, valós, sokoldalú probléma megoldása során megy végbe a tanulási folyamat. A problémamegoldás során szükség van a közös munkára – amely elmélyíti, segíti a probléma megértését, a kutatásra, információszerezésre, elemző, kritikai gondolkodásra – és nem csak egyetlen helyes megoldása van. Akár egy (ifjúsági) könyvtár tervezése, átalakítása is lehet problémaalapú tanulási folyamat. Ehhez hasonló történt a hamburgi Hoeb4U ifjúsági könyvtár létrehozásakor, amikor a tinédzsereket vonták be a városi könyvtár ifjúsági részlegének kialakításába.³⁰⁸

Az új típusú tanulás szervezési módok közül talán a leginkább elterjedt iskolai gyakorlat a projektoktatás, a tanulás olyan megszervezése, amely során a diákok önállóan döntenek a téma feldolgozásáról a munkafolyamat tervezésétől a tevékenységük bemutatására szolgáló produktum megválasztásáig, kivitelezéséig, mindezt közös kooperatív tevékenység során. A pedagógus, könyvtáros a segítője a folyamatnak, nem szervezője. A projektalapú tanítási-tanulási folyamat szétfejtíti az órakereteket, általában az intézmények projekt napokat, projektet szerveznek ezek lebonyolítására. A projektek egy része a könyvtárat mint forrásközpontot használja, de más projektek kifejezetten a könyvtár bázisán alapulnak.³⁰⁹

A kooperatív tanulás a csoportos feladatmegoldás egy olyan hatékony módja, amelyben minden csoporttagnak egyéni felelőssége van egy-egy (egymástól különböző) részfeladat elvégzéséért, hiszen a teljes feladatmegoldáshoz minden csoporttag teljesítményére szükség van, valamint minden csoporttagnak értenie kell

³⁰⁷ TÓTH Viktória: *Könyvtártípusok, könyvtári rendszer*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2*. Bp. : KTE, 2016. 62–72. p. (Kis KTE könyvek 8.) <http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08. 25.]

³⁰⁸ LACZKÓ Katalin: *Ifjúsági könyvtárak Németországban*. Magyar Könyvtárosok Egyesülete Pest Megyei Szervezete honlapja. [2008.] <http://www.pemeksz.hu/download/goethe.pdf> [2017.10.20.]

³⁰⁹ Több iskolai könyvtáron alapuló projekt leírása olvasható a Kis KTE Könyvek 4. kötetében. DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Iskolai könyvtári projektek, programok*. Bp. : KTE, 2011. 254 p. (Kis KTE könyvek 4.)

a feladat megoldását. A tanulási folyamatért való felelősséget különböző szerepek kiosztásával is (írnok, időfelelős stb.) erősíteni szokták.³¹⁰

A munkaformák közül a páros és a csoportmunka a leggyakrabban használt, mert ezek teszik lehetővé a tanulók közötti interakciókat, egymás támogatását, az egymástól való tanulást, a szociális kompetencia fejlesztését, ezzel is felkészítve a diákokat a munka világára, ahol ma már az együttműködés képessége alapvető elvárás.

A könyvtárhasználati ismeretek tanulása során is fontos, hogy a diákok reflektáljanak a saját tanulási folyamatukra. Fontos annak tudatosítása, hogy „mire is jó ez nekem?“, azaz mire, hogyan tudják majd használni a tanultakat. Ha ugyanis látják az értelmét, nagyobb eséllyel kapcsolják a meglévő ismereteikhez, nagyobb eséllyel ragad meg a tudatukban. Annak felismertetésével, hogy hasznos számukra a könyvtár használata, a könyvtárakkal kapcsolatos attitűdjüket is pozitív irányba alakíthatjuk.

A digitális világ kínálta eszközök használatában is otthon kell lennie a könyvtárostannak, ha lépést akar tartani tanítványaival. Ahogy az iskolának, úgy a benne működő iskolai könyvtárnak is biztosítania kell az elektronikus tanulási környezetet. Ide értve az online katalógusok, az elektronikus könyvtárak, az elektronikus közhasznú adatbázisok használata mellett – amely már alapkövetelmény –, a különböző online alkalmazások (pl. prezentációk, tankockák, online idővonalak, címkefelhő készítő, a különböző szavazórendszerek felületei, az online faliújságok) használatát, s amelynek az online közösségi felületeken, a felhőben való közös munka is éppolyan eleme kell legyen, mint a hagyományos forrásokkal való munka.³¹¹ Hozzátartozik a könyvtári munkához az iskolai könyvtár elektronikus felületeinek (honlap, blog, Facebook, Twitter oldal stb.) létrehozása és működtetése, tanulási segédletekkel való feltöltése is.³¹² Mindezzel nemcsak motiválni lehet a diákokat, hanem felfedeztetni a könyvtárak újfajta szerepkörét, jelenlétét a digitális térben.

Az iskolán kívüli „gyakorlati tapasztalatszerzés” is fontos eleme kell legyen a tanulási folyamatoknak – azaz a könyvtártípusok tanítása során, a helyi lehetőségeknek megfelelően minél több könyvtártípussal a valóságban (vagy virtuálisan) meg kell ismertetni a tanulókat. (Ennek különböző formái valósulhatnak meg: osztályfőnöki órákhoz kötődően, napközis foglalkozások keretén belül, tanulmányi kirándulások elemeiként stb.) Fontos könyvtárostannári feladat a tanulói

³¹⁰ LÉNÁRD Sándor: *A kooperatív tanulás szemlélete és gyakorlata*. In: MódszerLesen. Bp. : Raabe, 2012. A.1.18.

³¹¹ DÖMSÖDY Andrea: *Ötletek, feladatok*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2*. Bp. : KTE, 2016. 41–50. p.

³¹² Természetesen ehhez a digitális tanári kompetencia megfelelő szintű fejlettsége mellett elengedhetetlen a személyi/munkaidő vonzatának biztosítása is.

„átvezetése” a közkönyvtárba, azaz annak koordinálása, hogy az intézménye diákjai megismerjék a helyi közkönyvtára(ka)t, a „küszöbfélelmet” közösen oldják fel. Ez főképp azon diákok esetén fontos, akik családi háttere nem biztosítja a könyvekhez, információs forrásokhoz való hozzáférést, a szocializációjukhoz nem tartozik hozzá a könyvtár világa. Az ő számukra a könyvtár gyakran „idegen”, „nem nekem való hely”, amely lehetőségeinek, szolgáltatásainak, viselkedési, használati szabályainak közös felfedezése (a saját tanulócsoport biztos közösségében) hozzájárulhat e félelem feloldásához.

12.7.5. Az együttműködés szerepe a könyvtárostánári munkában

A sikeres és hatékony iskolai könyvtári munka kulcsa az együttműködés. Együttműködés a diákokkal (iskolai szintű szervezetükkel, a Diákönkormányzattal), a nevelőtestülettel (annak munkaközösségeivel), az intézmény vezetőségével és ma már a szülőkkel, szülői szervezetekkel is.

12.7.5.1. Együttműködés a pedagógusokkal

A könyvtárpedagógiai program megvalósítása nevelőtestületi együttműködésen alapul. A könyvtárhasználati órák szervezésekor legszorosabban a magyar és informatika tantárgyat tanítókkal kell a könyvtárostánárnak együttműködnie, de a keresztantervi célokat megvalósító, könyvtár- és forráshasználatra épülő szakórák esetén a szaktanárok teljes körével fontos az együttműködés kialakítása.

A könyvtári szakórák esetén a szaktanár és a könyvtárostánár szorosan együtt dolgozik a tanítási-tanulási folyamat megtervezésében, szervezésében és szükség esetén a lebonyolításában is. Együtt határozzák meg a foglalkozás tantervi célját, ehhez választja ki a szaktanár a tananyag feldolgozandó témakörét – figyelembe véve, hogy megtalálhatóak-e a témához kapcsolható, a könyvtárban megfelelő példányszámban rendelkezésre álló, változatos, a tanulócsoport életkori szintjének megfelelő szövegtípusú források. A szaktanár kompetenciájába tartozik annak eldöntése, mely tananyagelemeket helyezi a tanulási folyamat középpontjába, míg a könyvtárostánár azzal járul hozzá a tervezéshez, hogy ő tudja, az adott tanulócsoport milyen ismeretekkel és készségekkel rendelkezik az információkeresés, -feldolgozás területén. Ezek alapján közösen dönthetnek arról, milyen pedagógiai módszerekkel, milyen tanulói tevékenységeken, feladatokon keresztül történik a téma feldolgozása. Tervezni kell a differenciálás módját is, felmérve, hogy van-e sajátos nevelési igényű, valamilyen tanulási zavarral küzdő, esetleg idegen anyanyelvű diák, aki számára szükség esetén egyéni feladatokat vagy további időt kell a feladatvégzésre biztosítani. Szintén a tervezés fázisában kell arról is dönteni, hogyan mérik, értékelik a tanulók eredményeit, milyen jellegű visszajelzést kapnak a tanulók (szóbeli, írásbeli értékelés, esetleg érdemjegy).

12.7.5.2. Együttműködés a közkönyvtárakkal

A partneri együttműködés alapja, hogy mindkét fél ismerje a másik céljait, tevékenységrendszerét és megkeresve a közös pontokat, összehangolható a közös, az egymáshoz illeszkedő tevékenységek köre. Az iskolai könyvtárpedagógiai program, az adott intézményben folyó könyvtárpedagógiai munka megismerése közös alapot adhat az iskola, az iskolai könyvtár és a közkönyvtárak közötti együttműködésnek.

Az együttműködés kereteinek kialakításánál érdemes az alábbi szempontokat figyelembe venni:

- szükséges az együttműködő szakmai partnerek megkeresése (pl. iskolánként a könyvtárostanárok, a területi (városi/kerületi/regiónális) könyvtárostánári munkaközösségek, iskolavezetések),
- az együttműködés tervezésének összehangolása (a közkönyvtárak naptári évre, az iskolák tanévre terveznek, amely már az előző tanév végén, júniusban megkezdődhet, fő időszaka augusztus-szeptember), hogy a közös programok helyet kapjanak az iskolai és az iskolai könyvtári munkatervben,
- közösen meghatározni az együttműködés
 - területeit (pl. állományfejlesztés – pedagógiai szakirodalom, ajánlott/kötelező kortárs irodalmak területén)
 - témaköreit (pl. olvasásfejlesztés, helyismeret, közhasznú adatbázisok)
 - formáit (pl. versenyek, vetélkedők, pályázatok, táborok tervezése, vendégelőadók meghívása)
 - célcsoportjait (pl. alsó tagozatosok, 7–8.évfolyamosok, pedagógusok, szülők)
 - ütemezését (pl. iskolai programokkal, kerületi/városi versenyekkel való összehangolás).

Mindezek azért is fontosak, mert a könyvtárostánár az a személy, aki ismeri az intézményt, az iskola általános és konkrét tanévi céljait, a tanulócsoportokat, a pedagógusok szakmai céljait, feladatait, igényeit. Tudja a konkrét intézményben melyek azok a területek, tanulócsoportok, amelyek a közkönyvtári tanulást támogató szolgáltatások célkeresztjébe kerülhetnek, ismeri a csoportok jellemzőit, iskolai „elfoglaltságait”, össze tudja hangolni a pedagógiai – könyvtárpedagógiai, az intézményi és közkönyvtári célokat. Ezek együttesen segíthetik elő, hogy iskolai és a közkönyvtár partnerségben működjön együtt, biztosítsa az esélyegyenlőséget

minden diáknak, célzott szolgáltatásokkal járuljon hozzá, hogy a diákok kompetenciái a tanórán, iskolán kívüli tevékenységterületeken is fejlődjenek

A PISA-mérések legeredményesebb országai közé tartozó Finnországban is kiemelt feladatként határozták meg az elmúlt években, hogy erősíteni kell a közkönyvtárak és az iskolai könyvtárak együttműködését az olvasás- és szövegértés-fejlesztés területén, hogy az eredményeik ne csökkenjenek, illetve a kirekesztéssel veszélyeztetett rétegek hatékonyabb könyvtári támogatásban részesülhessenek.

12.7.6. A szövegértés fejlesztése és szinterei

A köznevelés feladatainak megvalósításában a közgyűjtemények egyre nagyobb szerepet játszanak. A könyvtár az a hely, ahol szinte valamennyi – a Nemzeti alaptantervben meghatározott – kulcskompetencia fejlesztésére mód és lehetőség nyílik. Ezek közül is hangsúlyos terület az anyanyelvi nevelés, a szövegértés fejlesztése és a Nemzeti alaptantervben a „Tanulás tanulása” kiemelt fejlesztési terület, amely felhívja a figyelmet a könyvtári információforrások használatának tanítására is, és a céljainak megvalósításában való együttműködésre.

12.7.6.1. Szövegértés

A társadalmi változásokkal, a tudásalapú társadalom alakulásával a diákoktól elvárt tudás is változóban van. Az olvasás, a szövegértés – ahogy a könyvtárhasználat is – eszköztudás, amely szükséges ahhoz, hogy az egyén a tanulás képességét elsajátítsa, az őt körbevevő információ- és szövegtengerből a számára fontos elemeket feldolgozza, kritikusan értelmezze. Ennek értelmében az olvasás és az olvasottak megértése az egyéni, társadalmi kulturális fejlődés előfeltétele.³¹³

A szövegértés fogalma jelentős változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A pedagógiai szakirodalomban, a különböző tudományterületi megközelítések szerint többféle meghatározásával találkozhatunk. A szövegértés értelmezése ma már kiterjed a verbális szöveg mellett a képi, valamint az elektronikus információk értelmezésének készségére is.³¹⁴

A szövegértés képességéhez szorosan hozzá tartozik az információhoz való hozzáférés (a releváns forráshoz, a releváns dokumentumhoz való eljutás) képessége, a releváns információ kiszűrése (hozzáférés, visszakeresés), az információ értelmezése (szöveg, kép) valamint az információra való reflektálás képessége is.³¹⁵

³¹³ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³¹⁴ TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]

³¹⁵ SCHNOTZ, Wolfgang – MOLNÁR Edit Katalin: *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Bp.: Nemzeti Tankvk., 2012. 87–136. p.

12.7.6.2. A szövegértés fejlesztése

A pedagógiai szakirodalom a szövegértés fejlesztését soktényezős, sokszereplős folyamatként tartja számon. Ezen tényezők között vannak a szövegértésre közvetlenül (direkt), illetve áttételesen ható (indirekt) tényezők.

A szövegértés megfelelő szintjéhez az olvasási képesség számos elemének (beszédhanghallás, betű-, szó-, mondatolvasó készségnek és összetevőinek) kell megfelelő fejlettségi szinten állniuk, így a fejlesztés során minden elemre figyelmet kell fordítani, mert ha bármelyik elem fejlődése késik, az kihat a többi fejlődésére és magára a szövegértésre.³¹⁶



8. ábra A szövegértés fejlődését meghatározó fő tényezők³¹⁷

12.7.6.3. A szövegértést fejlesztő tényezők

Olvasáskor előtti tevékenységek

A kutatások a családi háttér szerepét mindig kiemelik az olvasással kapcsolatos felmérések során, hiszen a családi közeg meghatározza milyen nyelvi közegben, milyen mennyiségű és minőségű tapasztalatokat, élményeket szereznek a gyermekek

³¹⁶ TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]

³¹⁷ Az ábra forrása: JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*. Magyar Pedagógia, 114. (2014) 2. 73. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf [2017.09.12.]

az olvasásról, annak értékéről, ennek hatására milyen attitűd alakul ki bennük az írott szöveghez kapcsolódóan.³¹⁸ A 2016-os PIRLS-mérés szövegértés eredményeinek háttérvizsgálata szerint is meghatározó az, hogy az iskoláskor előtt mennyi olvasással kapcsolatos tevékenységet végeztek a szülőkkel együtt a diákok.³¹⁹

Biztos olvasástechnika

Az olvasás tanítása, olvasástechnikai megalapozása alapvetően az iskola feladata, amelyre különböző olvasástanítási módszerek alakultak ki. Szisztematikus olvasásfejlesztés az alsó tagozat évfolyamain folyik, amelyet a tagozatváltás után nem követ direkt, rendszeres fejlesztés. Emiatt e képesség fejlődése általában véve is lelassul, de a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók esetében – akiknek nagy hányada iskolai sikertelenséget él meg – megtorpan, nem fejlődik tovább, ezáltal hátrányaik halmozódnak, a funkcionális analfabetizmus veszélye leginkább őket fenyegeti.³²⁰

Szókincsbővítés

A szókincs meghatározó, alapozó, szociokulturálisan meghatározott tényezője a szövegértésnek. A szókincs méretét a tanulói siker előjelzésének is tekintik.³²¹ Ezért fejlesztésének könyvtári támogatása kiemelkedő fontosságú, már a legkiseb-
beknek tervezett programoknak is fontos eleme lehet. A szókincsfejlesztés módszereiről a kiadvány más fejezeteiben található az olvasó számtalan példát. Itt csak annyit jegyeznénk meg, hogy a szókincs mennyiségének és minőségének fejlesztésében magának az olvasásnak – a nagy mennyiségű olvasásnak – kitüntetett szerepe van. Az olvasás során a már ismert szavakhoz új jelentések, új árnyalatok kapcsolódnak, különböző szövegkontextusban különböző viszonyokhoz kapcsolódnak. Az olvasott művek témája, szövegtípusa is befolyásolja, mely területre

³¹⁸ JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia, 109. (2009) 4. 365–397. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf [2017.11.03.] ; SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³¹⁹ *PIRLS 2016 Tájékoztató*. Bp.: [Oktatási Hivatal], 2017. 8 p. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016_tajekoztato.pdf [2017.12.06.]

³²⁰ FEJES József Balázs: *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. Iskolakultúra, 22. (2012) 7-8. 80–95. p. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2012_Mentor.isk.pdf [2017.10.20.]

³²¹ VOTTELER, Nancy K.: *A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolata*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás összetantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 26–29. p. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.08.01.]; JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia, 109. (2009) 4. 365–397. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf [2017.11.03.]

vonatkozó szókészlete bővül az olvasónak (a szépirodalmi szövegek elsősorban a passzív szókincset bővítik).³²²

Háttértudás fejlesztése

Az előzetes vagy háttértudásnak abban van szerepe, hogy a diáknak az adott témával kapcsolatban már meglévő tudása felszínre hozatalával felgyorsítható a tanulási folyamat. A jó olvasót jellemzi az, hogy kapcsolatot teremt az olvasottak és a meglévő tudásának a témával kapcsolatos releváns elemei között. Egyrészt minél olvasottabb, annál szélesebb a diák ismereteinek köre, várhatóan annál könnyebben képes kapcsolatot teremteni az új információkkal, annál könnyebben helyezi el az adott szövegben megjelenő új ismereteket a meglévő tudásszerkezetében. Másrészt magának a kapcsolatteremtésnek a létrehozását is segíteni kell ahhoz, hogy a meglévő tudáselemek és az új ismeretek közötti kapcsolat tudatosodjon a diákokban. Ezért a szövegértés fejlesztését azokkal a módszerekkel is lehetséges támogatni (pl. TTM táblázat, gondolatétkép), amelyek segítenek az adott témával kapcsolatos háttértudásnak az aktivizálásában.³²³

Olvasás, az olvasás gyakorlása

A szövegértés fejlődése, fejlesztése feltételezi az olvasás gyakorlását, gyakoriságát, valamint az elmélyült olvasást. E kettő egymást támogató folyamat, amelyet a motiváltság generál.³²⁴ A PISA-mérések elemzése során vizsgálják az eredmények hátterét, így az eredményességben összefüggést mutattak ki az olvasás iránti elkötelezettséggel, amely tényezői az olvasással töltött idő, az olvasott szövegek változatossága és az olvasás iránti motiváció.³²⁵

A hétköznapi életben elsősorban információszerzés vagy szórakozás céljából olvasunk, a fejlesztés során is fontos, hogy a diákok e céloknak – és egyéni érdeklődésüknek – megfelelő szövegekkel találkozzanak, olyan szövegeket olvassanak, amelyekkel érdeklődésük felkelthető.

A mai kamasz, kiskamasz diákokra erőteljes hatást gyakorol a média által közvetített populáris, elektronikus tömegkultúra. Egyes rétegek számára szinte csak

³²² TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]

³²³ GRIFFITH, Paula E.: *A szöveg megértését támogató vizuális rendszerező használatáról*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 21–23. p. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.10.12.]

³²⁴ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³²⁵ TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]

ez létezik, ezért ahhoz, hogy a hagyományos értékeket közvetíteni tudjuk e célcsoportnak, el kell érni náluk a „küszöbszintet”, azaz érdemes ismernünk e kultúra elemeit, világát, és ezeket felhasználva megtalálni azokat a forrásokat, amelyekre könyvtári programok, tevékenységek építhetők.

A mai oktatásban a szövegértés fejlesztése irodalmi műveken, elsősorban klasszikus műveken keresztül folyik, amelyek szövege, történetfűzése a legtöbb esetben távol áll a Z generációtól. Vizsgálatok bizonyítják, hogy amíg a klaszszikus kötelező olvasmányok kevésbé teszik olvasóvá a diákokat, addig kortárs novellákkal a diákok olvasási motivációja pozitív irányba elmozdítható.³²⁶ Ezt erősíti a finn oktatási gyakorlat is, ahol kortárs műveken keresztül folyik az olvasásfejlesztés.³²⁷ Azaz az olvasóvá neveléshez kortárs irodalmat kell nyújtania a könyvtáraknak, olyanokat, amelyek nyelvezete, témái megfelelnek az életkori sajátosságoknak, amelyek lehetővé teszik az olvasottak átélését, és amelyek további olvasásra motiválnak.

A PISA-mérések során a gyengén teljesítők között nagyobb arányban találunk fiúkat. A finn kutatók ezt arra vezették vissza, hogy a tankönyvek szövegei inkább a lányok érdeklődési köréhez tartoznak. Náluk a fejlesztés fókuszába a fiúk eredményességének javítása került a Reading Finland program keretein belül, ehhez a tankönyvek szövegeit alakítják úgy, hogy a fiúk érdeklődésére számot tartó témák, szövegtípusok nagyobb arányban legyenek jelenek.³²⁸

Az olvasási stratégiák ismerete

„Olvasási stratégiák alatt azokat a tudatosan végzett kognitív műveleteket értjük, amelyek az olvasási folyamatra, a hatékony szövegértésre összpontosítanak”.³²⁹ A stratégiák mindig egy konkrét olvasási feladat megoldásában segítik az olvasót.

Számtalan olvasási stratégia létezik, amelyek felhasználhatóak a szövegértés fejlesztésére. Ezek néhány elemét az iskolai oktatás során a diákok megismerik, gyakorolják (ebben is jelentős egyéni különbségek alakulhatnak ki), elsősorban a

³²⁶ JÓZSA Krisztián – FIALA Szilvia – JÓZSA Gabriella: *A klasszikus és kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire*. Anyanyelv-pedagógia, 10. (2017) 1. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_1/Anyp_X_2017_1_2.pdf [2017.08.10.]

³²⁷ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³²⁸ *Reading Clans to promote children's reading*. In: Finnish Cultural Foundation [website]. Helsinki, 2017. <https://skr.fi/en/ajankohtaista/reading-clans-promote-childrens-reading> [2017.11.27.]

³²⁹ STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó: *Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetszaládban*. Könyv és Nevelés, 25. (2013) 3. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevelés/olvasasi_strategiak_megjelenese_a_kerettantervben_az_olvasas_ertekeleseben_es_egy_keszulo_munkafuzetszaladban [2017.10.10.]

magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül, illetve az idegen nyelvek oktatásában is kiemelt szerepű, azonban a szövegértés-fejlesztés gyakorlatába még nem épült be, nem vált általánossá.

A stratégiák csoportosítása különböző szempontok szerint lehetséges, a legelfogadottabb Michael Pressley tipizálása, amely szerint vannak olvasás előtti, alatti és utáni olvasási stratégiák, amelyek leggyakoribb elemei:

- Olvasás előtti stratégiák: olvasás céljának tisztázása, szöveg átfutása (struktúra, hossz megismerése), előzetes tudás aktiválása,
- Olvasás alatti stratégiák: szelektív olvasás (*scanning, skimming*) jelentésteremtés, főbb gondolatok meghatározása, jóslások, megértés nyomon követése, következtetések levonása,
- Olvasás utáni stratégiák: összefoglalás, végső következtetések levonása, kérdések megfogalmazása, szöveg áttekintése, használt stratégiák felidézése.³³⁰

Kiemelt szerepe van a metakogníción alapuló stratégiának, amely az olvasó tudatosságát jelenti, a saját olvasási folyamatának monitorozását, szabályozását az olvasás céljának eléréséért.³³¹

Változatos szövegfeldolgozó módszerek

A szövegfeldolgozás együttműködésen alapuló, a tanulók interakcióira épülő módszerei hatékony támogatói a fejlesztésnek.³³² A hátrányos, halmozottan hátrányos, nyelvi szocializációban elmaradt diákok számára kifejezetten előnyös, ha kortársaikkal együttműködve a közös értelmezését végezhetik el a szövegeknek. Jobban figyelnek egymásra, biztonságosabb közeget, légtört teremt számukra a kooperatív tanulásszervezés.³³³

A szövegekkel való műveletek végzése hozzásegíti a gyerekeket a szövegekben való elmélyüléshez. Ezek lehetnek szövegrekonstrukciók³³⁴ vagy elemzésre szolgáló

³³⁰ STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Bp.: Nemzedékek Tudása Tankvk., 2013. 199 p.

³³¹ STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Bp.: Nemzedékek Tudása Tankvk., 2013. 199 p.

³³² TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]

³³³ FEJES József Balázs: *Szövegértés-fejlesztés a tanodában*. 2015.10.19. In: Tani-tani Online. http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_a_tanodaban [2017.11.20.]

³³⁴ leggyakrabban alkalmazott módszerek: szöveg/diagram kiegészítése hiányzó szavakkal, kifejezésekkel, sorrendbe állítás, csoportosítás, táblázat kitöltése, kiegészítése, ágrajz, folyamatábra, diagram készítése stb.

ló tevékenységek³³⁵, esetleg a szöveg szerkezetére vonatkozó kérdések megfogalmazása, kérdések megválaszolása és a szöveg összefoglalása.

A diákok szöveggel kapcsolatos gondolkodása kérdésekkel is fejleszthető. Az adott szöveg kapcsán feltehetőek zárt kérdések: gyors ténykereső, tények kiválasztására, megfogalmazására vonatkozó, megértést, magyarázatot, alkalmazást igénylő kérdések, amelyek a szövegértés szó szerinti és értelmező szintjére vonatkoznak.

A magasabb szintű szövegértés (kritikai és kreatív olvasás) a nyitott kérdésekkel fejleszthető: az elemzést, összegzést, értékelést igénylő kérdések, a saját vélemény, az önálló gondolatok megfogalmazása. A leírt tartalmak és a mindennapi tapasztalatok összevetésére ösztönző kérdések támogatják a tanulói önálló gondolkodást. Ugyanígy e terület fejlesztésére alkalmazható módszer a vita, illetve a tanulók önálló kérdésalkotásra ösztönzése.³³⁶

Az olvasási motiváció

A szövegértés fejlesztése elképzelhetetlen az olvasási motiváltság nélkül. Az olvasás erőfeszítést igénylő tevékenység, ahhoz hogy egy gyerek, időt és energiát fordítson rá szükségesek olyan ösztönző – külső, belső – tényezők, amelyek segítségével legyőzi a felmerülő nehézségeket. Ennek a folyamatnak a tényezőit (motivumait) tekintjük olvasási motívumoknak. A tapasztalatok szerint a magas fokú olvasási motiváltság – amely az olvasás gyakoriságával, széles körű olvasási körrel jellemezhető – egyrészt képes a családi háttér kedvezőtlen hatásait, a fejlődésbeli elmaradásokat ellensúlyozni, másrészt meghatározója a későbbi olvasási, tanulási teljesítményeknek is. Távolabbi hatása pedig az egyén életpályájára is kihat.³³⁷

A szövegértés fejlődésében kardinális kérdés a motiválás fejlesztése. Mind a belső, mind a külső motiváltság szerepet játszik, de az életkorral a belső motiváció erősebb hatást gyakorol az eredményekre. Az iskolás évek során, a tagozatváltás környékétől az olvasási motiváltság csökkenése jellemző.³³⁸ Kutatási eredmények szerint azonban a tendencia megállítható, visszafordítható.³³⁹

³³⁵ pl. szövegfelosztás, címkézés, aláhúzás, kulcsszó keresés stb.

³³⁶ VARGA I. Erika: *Szövegértés és kérdezés*. Elektronikus Könyv és Nevelés, 4. (2002) 3. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00015/8Varga%20I.html> [2017.10.10.]

³³⁷ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³³⁸ JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*. Magyar Pedagógia, 114. (2014) 2. 67–89. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf [2017.09.12.]

³³⁹ FEJES József Balázs: *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. Iskolakultúra, 22. (2012) 7-8. 80–95. p. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejessj/pdf/Fejes_2012_Mentor.isk.pdf [2017.10.20.]

Ahhoz, hogy ezek a tényezők valóban hozzájáruljanak a motiváltság növeléséhez, tudatosan, célirányosan kell fejleszteni mind a külső motiváltságot, mind támogatni a belső motiváltság kialakulását! Az alábbiakban a sok tényező közül néhányat mutatunk be, amelyek a könyvtár eszközszerével is fejleszthetők, indirekt formában hozzájárulva a szövegértés fejlődéséhez.

Érdeklődés: A gyermekek természetes, a világot megismerni vágyó kíváncsiságán alapuló érdeklődés kedvező hatásokra olvasási motiváltsággá fejlődhet, ezáltal – az olvasott szöveg iránti érdeklődés okán – figyelmük koncentráltabb, elmélyültebb lesz a tevékenység, az olvasott szöveg iránt, ezáltal könnyebben idézik fel az olvasottakat, mélyebbé válik a szövegértésük. Az érdeklődés kapcsolódhat egy adott szituációhoz, konkrét témához, amely megfelelő körülmények között egyéni (hosszú távú) érdeklődéssé alakítható.³⁴⁰ Ezt a folyamatot a könyvtáros a személyorientált kapcsolaton keresztül, az egyéni tanulási út támogatásával, az odafigyelésével és a könyvtár eszközeivel tudja kísérni, támogatni.

Olvasási énkép: Az olvasástanulás kezdetén szerzett tapasztalatok (sikerek vagy kudarcok), a másoktól (elsősorban a pedagógustól, szülőtől, de a könyvtárostól is) kapott visszajelzések hosszú távon meghatározzák, hogy a diákok milyen olvasási képet alakítanak ki magukról, hogyan értékelik saját olvasási készségeiket, képességeiket, hogyan ítélik meg egy-egy feladat esetén saját várható önhatékonyosságukat. Ezek pedig hosszú távon kihatnak a tanulási folyamataikra, iskolai sikerességükre.³⁴¹ Az olvasási énkép megerősítése fontos feladat, amely megalapozott pozitív visszajelzésekkel a könyvtárban is elérhető.

Elsajátítási öröm: Az örömmel végzett olvasás segíti az olvasás fejlődését, mert a résztvékenységek a folyamatos gyakorlással eredményesebbé teszik az olvasást, az olvasásban elért sikerélmény, az elsajátítási öröm pedig visszahat a motiváltságra.

Az olvasási siker vagy kudarc okáról való egyéni vélekedésnek kulcszszerepe van a motiváltság alakulásában. Annak függvényében, hogy a diák az elért sikereit vagy éppen olvasási, szövegértési kudarcait milyen belső (saját magán múló) vagy külső (másokon, a szövegen, a körülményeken) okoknak tulajdonítja. Azaz érzi-e, hogy erőfeszítéseivel hozzájárulhat a sa-

³⁴⁰ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³⁴¹ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

ját eredményeihez, hajlandó-e tenni a vágyott tevékenységért? E motívum alakításában is fontos tényező a külső személyek visszajelzése, azaz menyire kerül arra hangsúly az olvasással kapcsolatos tevékenységek során, hogy elismerést kapjon a diák a folyamatban megtejt eredményeiért, erőfeszítéséért.³⁴²

Minden személyiséget jellemez az is, milyen célorientációval közelíti meg a tevékenységeket, így az olvasást is. Már a kisgyermekkorban megmutatkoznak ezek a különbségek, ki az, akit a kihívás vonz (feladatorientáció, azaz belsőleg motivált a feladatmegoldásra), ki az, aki mások (szülők, tanárok, társak) elismerését szeretné kivívni a feladat teljesítésével (szociális függőségorientáció), vagy ki az, aki kerüli a kihívások okozta feszültséget, érzékeny a külső visszajelzésekre (évédelem-orientált). Ezeknek a speciális személyiségjellemzőknek a tudatos figyelembe vétele az egyéni, rendszeres olvasáshoz vezető utak menedzselése során tölthet be szerepet.³⁴³

Az olvasástanulás során átélt pozitív élmények, pozitív reakciók – az afölötti öröm, hogy a betűket, majd a szavakat, mondatokat, sőt egész történeteket képes elolvasni (elsajátítási öröm), vagy a flow érzése önmagában is motiválóak a további tevékenységre.

Az olvasásnak tulajdonított érték, szociális motívumok

Az olvasásra ösztönzés lehetséges tényezője az olvasás eredményeképpen megkonstruált jelentés másokkal való megosztása, azaz egy adott közösségbe való bekerülés vagy ahhoz való tartozás motívuma. Napjainkban az olvasásra vonatkozó kutatások éppen egy lefelé tartó folyamatot mutatnak, azaz egyre kevesebb azon diákok aránya, akik találnak arra lehetőséget, hogy akár a családban a szülőkkel, akár az iskolában, iskolai könyvtárban a pedagógusokkal, könyvtárostánárokkal, akár a közkönyvtárakban a könyvtárosokkal megosszák az olvasmányélményeiket, de még a kortársak között is egyre kevesebben találnak partnerekre az olvasásról való diskurzus céljával.³⁴⁴

Ezt az élő kommunikációt sok helyen felváltotta az online vagy elektronikus kommunikáció, könyvajánlók, blogbejegyzések stb. formájában, de az élő szó, a személyes kontaktus, vagy a kortárs csoport teljesen más élményt nyújthat, s ezt a könyvtár sokféle formában tudja generálni a diákok felé.

³⁴² SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³⁴³ SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

³⁴⁴ TÓTH Máté: *Könyvtárhasználat – információkeresés egy országos reprezentatív felmérés eredményei*. 2017. Kézirat

Differenciálás

Minden diákot azon a szinten kell fejleszteni, ahol áll, vagyis a fejlesztés minden diák esetében az egyéni képességek figyelembe vételével történik. Mivel mind az olvasás, mind a szövegértés képességének kifejlődése hosszú folyamat, jelentős egyéni eltérésekkel zajlik. Emiatt is fontos, hogy az egyéni fejlődés (egyéni tanulási út, egyéni olvasási attitűd) megfelelő támogatást kapjon.³⁴⁵

A kooperatív tanulásszervezés az a módszer, amely lehetőséget ad az egyéni különbségek figyelembe vételére, a differenciálásra (akár mennyiségi, akár tartalmi, nehézségbeli differenciálásra), az egymástól való tanulásra.

Formatív értékelés

A diákok számára minden tevékenységükben fontos, hogy visszajelzést kapjanak a munkájukról, ez igaz a szövegértésben elért fejlődésükre is. A formatív értékelés az olvasási, szövegértési folyamatban való előrehaladásról ad jelzést – az egyéni fejlődésről. Ez az értékelési forma lehetőséget ad az egyéni sajátosságok figyelembe vételére.

Fontos, hogy a hibázás lehetőségét elfogadottnak tekintsék a folyamatban részt vevők, hiszen ennek a felismerése hozzájárul a tanuláshoz.

Az értékelés – az adott tevékenységek során – sokféle formában megvalósulhat: szóbeli megbeszélés vagy írásbeli visszajelzés, ön- és társértékelések, csoportos megbeszélések – közös jellemzőjük, hogy támpontot adnak a további fejlődéshez, fejlesztéshez.

Grafikus szervezők

A grafikus szervezők mind az olvasás előtti, mind az iskoláskor idején segíthetik a szövegértés fejlesztését. Egyrészt maga a szöveg forrása – a könyv, a gyermekfolyóiratok forma- és színvilága, illusztráltsága is hatótényező: meghökkent vagy éppen beszippant, de a lényeg, hogy felkeltse az érdeklődést, lapozgatásra, olvasásra ösztönözzön. A mai magyar gyermekkiadványok sorában bőven található színvonalas kiadvány.

Az iskoláskor időszakában a tanulási, ismeretszerzési folyamatban használ az oktatás grafikus szervezőket, amelyek a tudás, az újonnan megszerzett információk elrendezésének képi formái. Szerepük többértű a tanulási folyamatban:

- egyrészt tudjuk, a ma felnövekvő generáció számára a vizualitás, a vizuális információk sokkal fontosabbak, mint elődeiknél, így tanulásukat is hatékonyan segíthetik,

³⁴⁵ ARATÓ László: *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán*. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Bp.: Krónika Nova, 2006. 144–160. p.

http://magyartanarok.fw.hu/Szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf [2017.10.01.] ;

SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2017.12.01.]

- összekapcsolják az új ismeretet a meglévő tudással. Segítik a diákokat az információk rendszerezésében, viszonyaik feltérképezésében, egymáshoz illesztésében, a látszólag össze nem tartozók közötti kapcsolatok feltérképezésében,
- az információknak a hosszú távú memóriában való rögzítését támogatják.³⁴⁶

A szöveg információival való munka segíti a szöveg tartalmának megértését különböző szinteken. A leggyakrabban használt szervezők: táblázatok, Venn-diagram, folyamatábrák, ágrajzok, fürtábra, tudástérkép, amelyeknek digitális változatai is rendelkezésre állnak.

12.7.6.4. A szövegértési képességfejlesztés szinterei

A szövegértés fejlesztés direkt, indirekt tényezői sok szintéren jelennek meg, és hatnak az egyén, a diák értő olvasására, így a fejlesztésben közreműködők is széles körből kerülnek, kerülhetnek ki. Fontos, meghatározott szerepe van a folyamatban a családnak, amely szociokulturálisan meghatározott nyelvi-kulturális háttérrel biztosít ennek a folyamatnak, ahol az első találkozás megtörténik (vagy sem) az írott szöveggel, a könyvekkel. A következő szintér a közoktatás intézményei (óvoda, iskola az iskolai könyvtárral), valamint a közreműködők közé értjük a pedagógiai szakszolgálatok speciális támogatást nyújtó szakembereit is, akik a fejlődés elakadása esetén tudnak támogatást nyújtani, mivel az olvasási nehézségek mögött sokszor a beszéd elégtelen fejlettsége áll. Folyamatosan nő a tanulási zavarral küzdő diákok száma, amely problémák egy része olvasási nehézségben nyilvánul meg. Így a logopédus, fejlesztő pedagógus, (iskola) pszichológus is sokat tehet a saját eszközeivel a szövegértés fejlesztéséért.

Ebben az egyén és a társadalom számára egyaránt fontos fejlesztési folyamatban a könyvtári rendszernek is fontos, támogató feladata van. Mellettük civil szervezetek, alapítványok is sokat tesznek, tehetnek a következő generációk olvasási kultúrájának alakítása, a szövegértő olvasás fejlesztése érdekében. Minden szereplő a saját helyén, saját funkciójának megfelelően – akár együttműködve is – tudja támogatni, hogy a következő generáció az olvasást olyan eszközként legyen képes alkalmazni, amely a személyes eredményességet és a társadalmi sikereket biztosítja számára.

Kiemelt figyelmet igényelnek a fejlesztés során a hátrányos helyzetű családok gyermekei, akiknek nagyobb támogatásra, erőteljesebb fejlesztésre van szükségük ahhoz, hogy esélyük legyen a tanulási képességeik kifejlesztésére.

³⁴⁶ GRIFFITH, Paula E.: *A szöveg megértését támogató vizuális rendszerező használatáról*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás ösztantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 21–23. p. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.10.12.]

fejlesztési területek	család	óvoda	közskönyvtár	iskolai könyvtár	iskola	segítő szakemberek
olvasás előtti	mondóka, mese, versolvasás	gazdag írásos, nyelvi környezet megteremtése	könyves közeg biztosítása képeskönyvek, mesekönyvek			óvoda-pedagógus, logopédus, könyvtáros
	memória, gondolkodási képesség fejlődésének támogatása	mondóka, mese, versolvasás, kognitív fejlődést segítő játékok (verbális, vizuális emlékezet, figyelem stb.)				
olvasástechnika	beszédhanghallás betűolvasó készség		motiváló környezet, attitűd-formálás, programokhoz kapcsolva (memória fejlesztés, hallás után értés fejlesztés)	motiváló környezet, szakirodalom, fejlesztő játékok, munkafüzetek, segédletek, oktató-csomagok, motiválás, színtezett olvasmányok	olvasási készségek fejlesztése, alkalmazott módszertan, önálló olvasás kialakítása, szükség esetén részkapesség fejlesztés	tanító, fejlesztő pedagógus, logopédus
	szóolvasó készség mondatolvasó készség					
olvasás-megértés	megértés egységei szóértés	könyves környezet, példaadás, motiválás,	interaktív, a tanulók bevonására építő programokba ágyazott, szövegértést fejlesztő feladatok (szókincs-bővítő, szövegekkel műveltek végző, olvasási stratégiákra építő stb.)	színtezett olvasmányok	tankönyv választás (szókincse, nyelvezete, felépítése, illusztráltsága), tantárgyközi olvasásfejlesztés, olvasási stratégiák tanítása	tanító, magyartanár, könyvtáros-tanár, szak-tanár
	mondatértés	családi könyvtár-látogatás,		szövegalkotás mondatokból		
bekezdés	egész szöveg értése			szövegek rekonstrukciója		
	megértés fokozatai			kiegészítése		magyartanár,
értő olvasás (szó szerinti értés)	értelmző olvasás			bekezdésre tagolás		könyvtáros-tanár,
	kritikai olvasás			szavakkal		szak-tanár,
alkotó olvasás						könyvtáros

9. ábra A szövegértés főbb összetevői és a fejlesztés lehetséges színterei, közreműködői

12.7.6.5. A szövegértés fejlesztése az iskolában

A szövegértés fejlesztésének optimális ideje közel tíz év (6–16. életév). A magyar oktatási rendszerben a tantervi szabályozók alapján csak az 1–4. évfolyamon, a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül kerül sor direkt szövegértés-fejlesztésre. Ennek eredményességét a nemzetközi mérések is visszaigazolják.³⁴⁷

A felső tagozaton a magyar nyelv és irodalom tantárgyon belül folytatódik a fejlesztő munka – elsősorban szépirodalmi szövegekre építve. A belépő szaktárgyak tanítása során viszont nem kerül fókuszba az ismeretközlő szövegek olvasásának, értésének problémaköre. Tantárgyközi olvasásfejlesztés, amint erre példát láthatunk az Egyesült Államokban³⁴⁸, vagy a szaktárgyakba ágyazott tudatos, rendszeres szövegértés-fejlesztés Magyarországon nem jellemző. Tehát ez a fejlesztési folyamat egy olyan ponton marad abba, amikor a tanulók többségének olvasási, szövegértési képessége még nem elegendő az önálló tanuláshoz. A diákok egy része képes ezt kompenzálni (családi háttere, a szülői minták, az otthoni környezet, az elvárások segítségével), valamint a szövegértés spontán fejlődéséről is beszélhetünk. A hátrányos szociokulturális helyzetű tanulók esetében viszont a spontán fejlődés kevésbé jellemző, mivel ehhez családi támogatás sem áll rendelkezésükre, sem célzott fejlesztést nem kapnak, így a tananyag feldolgozására – az alapképességeik hiánya miatt – nem képesek, lemaradásuk nő, motivációjukat az olvasás, a tanulás iránt elvesztik, s ezzel az esélyüket is a sikeres tanulásra.

A szövegértés-fejlesztés módszereinek, területeinek kidolgozott pedagógiai szakirodalma van, amelyre támaszkodva a tanórai fejlesztés folyik.

A megértés fokozatai	Feladattípusai
Értő olvasás (szó szerinti értés)	zárt kérdések (kiegészítés)
Értelmező (interpretáló)	zárt kérdések, átfordítás (rajzzá, cselekvéssé stb.)
Bíráló (kritikai)	nyitott kérdések, vélemény megfogalmazása, vita, érvek, indoklások
Alkotó, kreatív	olvasottak megjelenítése (pl. film, dramatizálás stb.), történet folytatása, saját szöveg alkotása (novella, napló, blog stb.)

10. ábra A szövegértés szintjei és a fejlesztésükre használható néhány feladattípus³⁴⁹

³⁴⁷ PIRLS 2016 Tájékoztató. Bp.: [Oktatási Hivatal], 2017. 8 p. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016_tajekoztato.pdf [2017.12.06.]

³⁴⁸ FELVÉGI Emese: *Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás ösztantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 21–23. p. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.10.12.]

³⁴⁹ A táblázat forrása: ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest : Trezor, 2006. 267. p.;

A 2016-os PIRLS-mérés adatai szerint a magyar diákok az élményszerző szövegekben (mesék, elbeszélések) jobban teljesítettek, mint az információszerző szövegekben (brossurák, interjúk, tankönyvi szövegek), ami visszatükrözi azt aényt, hogy iskoláinkban a szépirodalmi szövegek állnak még a szövegértés-fejlesztés középpontjában. Pedig a fejlesztési folyamatnak a narratív (élménykínáló, elbeszélő) szöveg mellett a magyarázó (ismeretet közlő, kifejtő) szövegre és az informáló (adatközlő, tájékoztató) szövegre is ki kell terjednie.

12.7.6.6. A szövegértés fejlesztésének támogatása az iskolai könyvtárban

A szövegértés fejlesztése a könyvtárhasználat tanításában

A szövegértés szintje szoros kapcsolatban áll azzal a ténnyel, hogy az olvasó mennyire változatos szövegekkel kerül kapcsolatba, mennyire változatos az olvasási palettája. Az oktatás során az iskolai könyvtár az a hely, ahol a diákok a szövegek széles skálájával találkozhatnak, s mindehhez célzott pedagógusi támogatást kaphatnak.

A magyar közoktatás jellemzője, hogy a szövegértés fejlesztésének fókuszában az irodalmi művek szerepelnek, pedig az ismeretközlő szövegek olvasását éppúgy „tanulni” kell. A könyvtárhasználatra épülő szakórák lehetnének éppen a szövegértés-fejlesztésre felhasználható terepei, amikor a tantárgyi információfeldolgozáshoz kapcsolódóan az ismeretközlő szövegek széles skáláját ismerhetik meg a tanulók. Természetesen mindezt fokozatosan, életkoruknak megfelelően felépítve³⁵⁰.

A könyvtárhasználat tanítása során speciális szókinccsel bővítjük a diákok mentális lexikonját, a könyvtárak használatához, az információkereséshez és -feldolgozáshoz szükséges fogalmak körével, amellyel az információs műveltség alapelvei épülhetnek be a tanulók tanulási készségei közé.

Emellett a „hagyományos” (tankönyvi, ismeretközlő) szövegektől eltérő, speciális szövegekkel is megismertetjük a diákokat:

- speciális, a könyvtár használatához kapcsolódó szövegek, amelyek értelmezése a tanulási folyamatban előfordul
 - ◇ nem folyamatos szöveggént: olvasójegy, kéréslap

Gósy Mária: *A szövegértő olvasás*. In: Antalné Szabó Ágnes (főszerk.): *Anyanyelv-pedagógia*, 1. (2008) 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2017. 12.12.]; HAJAS Zsuzsa: *Szövegértés – szövegek és feladattípusok*. *Magyartanítás*, 56. (2015) 4. 23–26. p. <http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2015-4.pdf> [2017.12.12.]; TóTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. *Magyar Nyelvőr*, 130. (2006) 4. 457–469. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]

³⁵⁰ Ez a gyűjtemény kialakítása során is fontos szempont, hogy ugyanaz a téma különböző életkori, olvasási szintnek megfelelő kiadványokban jelenjen meg.

- ◊ folyamatos szöveg: használati szabályzat, könyvtári szórólap, könyvtári honlap információi
- dokumentum (akár nyomtatott, akár elektronikus) tipográfiai jellemzői befolyásolhatják a szövegértési folyamatot, amelyek a szöveg tartalmához, formájához való viszonyulást igénylik,
- a dokumentumok formai jellemzőinek megismertetése során az azonosító adatok azok, amelyek a szöveg értelmezési keretéhez adhatnak fogódzókat. A cím, alcím és a szöveg tartalma közti kapcsolat felismertetése az olvasási stratégia egyik fontos eleme,
- a dokumentumok tájékoztató apparátusa (tartalomjegyzék, időrendi, tárgy- és névmutató) és a dokumentumok szerkezeti felépítésének (fejezetek, része címei, előfej, lábjegyzet, rovatcím stb.) ismerete szükséges az információk hatékony visszakereséséhez, értelmezéséhez,
- dokumentumtípusok speciális szövegtípusai, amelyek a használat során fókuszba kerülnek, amelyek értelmezéséhez speciális ismereteket kell elsajátítani:
 - ◊ fülszöveg
 - ◊ lexikonok és szótárak szócikkei
 - ◊ időszaki kiadványok különböző típusú, célú, műfajú szövegei,
- a könyvtári tájékozódás során a diákoknak olyan speciális szövegeket kell értelmezniük, mint a bibliográfiai tétel vagy a katalógusrekord. Ehhez fel kell ismerniük a meghatározott adattípusokat és érteniük, értelmezniük kell az adatok sorrendjének szabványosított sorrendjét, a releváns dokumentum kiválasztására szolgáló tartalmi elemeket (cím, alcím, tárgyszavak, jelzetek) dekódolnia kell a lelőhely információkat, hogy a számukra releváns dokumentumhoz eljusson,
- ugyanígy az információkeresés során (akár a katalógus, akár egy adatbázis lekérdezése során vagy az internetes keresés eredményeként) kapott találati halmaz is sajátos szöveg, amely hatékony olvasásához a megfelelő olvasástípust kell alkalmazni.

Olvasásnépszerűsítő tevékenység

Az iskolai könyvtár vonzó könyvtári környezetet kialakítva az olvasásnak közösségi és egyéni teret is ad. Az egyéni olvasmányválasztás támogatásán túl (amely az egyén komplex olvasás-szövegértési és személyiségfejlesztéséhez járul hozzá), közösségi térenként a közös olvasási programok helyszíne is lehet, iskolánként eltérően: olvasási vetélkedők, olvasókörök, olvasótáborok, könyvajánlók, stb. (Ezekről a kiadványsorozat más kötetében részletesen tájékozódhat az olvasó.)

Az iskolai könyvtári állomány mint a szövegértés-fejlesztés bázisa

Az iskolai könyvtár állománya segítségével közvetetten is támogatja a szövegértés fejlesztését.

A pedagógusok támogatása

Az iskolai könyvtár állománya mint a pedagógusok „szakkönyvtára” a megfelelő, szövegértés-fejlesztéssel, modern pedagógiai módszertanokkal kapcsolatos szakirodalmat, tankönyveket, munkafüzeteket, feladatgyűjteményeket biztosít, illetve közvetít a könyvtári rendszer igénybevételével.

A forrásalapú tanításhoz minden szaktárgyhoz kapcsolódóan képes biztosítani dokumentumokat, különböző szövegtípusokat (tankönyv, ismeretközlő szövegek: ismeretterjesztő és tudományos szinten, különböző céllal készült és különböző terjedelmű szövegek) nyomtatott és elektronikus változatban is. A jól összeállított könyvtári gyűjtemény lehetőséget nyújt az egyéni differenciálás megvalósítására is, figyelembe véve az érdeklődést, az olvasás és a szövegértés szintjét is.

A diákok támogatása

Az iskolai könyvtár gyűjteménye

- az olvasástanulás kezdeti szakaszához színtezett olvasmányokat biztosít az egyes olvasási szintekhez, a csak képeket tartalmazó kiadványoktól a különböző szintű és mélységű folyamatos szöveget tartalmazó meséig, meseregényekig,
- tartalmazza a kötelező és ajánlott olvasmányokat nagy példányszámban, hogy mindenkinek lehetősége legyen hozzáférni a számára szükséges olvasmányokhoz. Napjainkban a klasszikus kötelező olvasmányok mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a „választható” kötelező olvasmányok, azaz a kortárs ifjúsági művek – amelyek körének beszerzésére is törekednek az iskolai könyvtárak – ha ez teljesszűrűen nem is megvalósítható. Itt partneri együttműködés lehet a megoldás, hogy minden olyan műhöz hozzájussanak a diákok, amelyekre igényt tartanak,
- gyermek(irodalmi), ifjúsági folyóiratok biztosításával lehetőséget biztosít a médiaműfajokkal való megismerkedésre, az érdeklődési irányoknak megfelelő informálódásra.

12.7.6.7. A könyvtárak és a szövegértés

A fenti, szövegértésre direkt vagy indirekt formában ható tényezők milyen szerepet játszhatnak a könyvtári szövegértés-fejlesztést megcélzó tevékenységek, szolgáltatások kialakítása során?

Mivel az iskoláskor előtti olvasással kapcsolatos családi tevékenységek is kihatnak a szövegértés eredményekre, így a közkönyvtárak családi programjai is szövegértés-fejlesztő hatásúak lehetnek, amelyek hatékonyságát tovább lehet növelni, ha abban tudatosan kerülnek alkalmazásra a szövegértésre ható tevékenységek, az azt fejlesztő feladatok. Az olvasástechnika megszilárdítása, fejlesztése elsősorban a pedagógus, a fejlesztő pedagógus feladata, de segítők bevonásával akár a könyvtár is teret adhat a gyakorlásra (pl. mentorálás formájában – Írország *Time to Read* programja).

A könyvtár gyűjteménye az olvasmányok széles körének biztosításával is hozzájárulhat a fejlesztéshez. Fontos, hogy a különböző olvasási szinteken álló diákok megtalálják a nekik megfelelő, számukra érdekes témájú olvasmányokat, kezdve a szöveg nélküli képeskönyvektől, a nagybetűs, rövid olvasmányokon át az egymásra épülő, meghatározott olvasási szintekre készült kiadványokig. Érdemes figyelni arra a tényre, hogy a szövegértés mérés eredményei szerint a lányok jobb eredményeket érnek el, mint a fiúk – ami arra is visszavezethető, hogy a „lányos” olvasmányok nagyobb arányban szerepelnek az olvasókönyvekben. Ezért érdemes tudatosan figyelni arra, hogy más a fiúk és más a lányok érdeklődése. Lényeges, hogy mindkét csoport igényeinek megfelelő dokumentumok álljanak rendelkezésre.

A sikerélmény szerzése az olvasás alapozó fázisában átlendítheti a kezdő olvasót a technikai nehézségeken.

Az olvasástechnika fejlesztése hosszú távú folyamat, így elsősorban olyan könyvtári tevékenységek szervezése támogathatja, amelyek hosszabb időtávot ölelnek fel, rendszerességen alapulnak (mentorálás, Reader's Theatre, tábori formák). Természetesen vannak olyan módszerei is, amelyek bármely komplex (családi, közösségi stb.) program elemeként is használhatóak.

A biztos alapok megszerzését követően az egyéni érdeklődésre alapozva az olvasási repertoár bővítésére való lehetőségek biztosítása a világról való ismeretek bővülése direkt vagy indirekt formában támogatja a szövegértés fejlődését, fejlesztését.

Kulcsfontosságú, mit olvas a gyerek: a már gyakorlott 8–12 éves olvasók között a kortárs gyermekirodalom, a friss ismeretközlő irodalom mellett közkedvelt olvasmánytípus a rövid szövegeket tartalmazó képregény is.

A szókinccsfejlesztéshez több szálon kapcsolódhat a könyvtár: fejlesztésre alkalmas játékok, társasjátékok gyűjtése, majd könyvtári programok, családi, iskolai programok elemeként alkalmazva is elképzelhető. A pedagógusok számára szakirodalom biztosításával (szókinccsfejlesztő munkafüzetek, oktatási segédletek, módszergyűjtemények) a könyvtár közvetetten is kiveheti részét a tanulók szövegértésének fejlesztéséből.

A gyermekek különböző életkorának, különböző olvasási szintjeinek megfelelő széles témaválasztékú dokumentumgyűjtemény (mind nyomtatott,

mind elektronikus) biztosítása a gyermekkönyvtárban formabontó szerepet játszik az olvasásra motiválásban vagy a szövegértés fejlesztésében. Azaz a klasszikus és kortárs gyermek- és ifjúsági irodalmi művek mellett az ismeretközlő művek széles választéka mint olvasmánykínálat hozzájárulhat az olvasóink szókincsének bővüléséhez.

A tanulástámogató szolgáltatások elemeként tervezett szövegértés-fejlesztés esetén fontos végiggondolandó szempont, hogy a tervezett program célcsoportját ismerjék a szervezők – szókincs, olvasási technika fejlettségének megfelelő szintű szöveget válasszanak, mert a siker feltétele, hogy a meglévő szókincsüket mennyire tudják összekapcsolni az új információkkal. Ugyanígy figyelmet érdemes arra is fordítani, hogy változatos szövegtípusok megismerésére, forrásként való használatára legyen lehetőség a könyvtári programok során.

Szakmai kihívás annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy milyen módszerekkel teremthetjük meg a szükséges motivációt a könyvtárak használata, az olvasás iránt?

Ilyen motiváló tényező az IKT-eszközök, online applikációk használata a könyvtári programok során – amelyek az eddigiekhez képes egyedülálló lehetőséget biztosítanak – kreatív feladathelyzetekkel, azonnali visszacsatolási lehetőségekkel, egyéni haladási ütemmel, egyéni sajátosságokra való reflektálással. Motiváló erővel bírhat a gamifikáció (játékosítás) alkalmazása. A gamifikációval valós vagy online, virtuális környezetben olyan célcsoportokat (kamaszok) is a könyvtárba vonzhatunk, akiket a hagyományos formákban kevésbé tudunk megszólítani.

A célzott szövegértés-fejlesztés komplex folyamat, amely csak egy hosszabb program keretében képzelhető el hatékonyan, amelyben a különböző szakemberek (pedagógusok, könyvtárosok) közös munkája vezethet sikeres fejlesztéshez. Egy ilyen pedagógiailag előkészített program valósult meg önkéntesek bevonásával *Az olvasás mindenkié, a tiéd is!* című projektben, a Kecskeméti Főiskola gyakorlóiskolája és könyvtárának közös munkájában.³⁵¹

Az olvasási motivációt befolyásolhatja, hogy milyen olvasmányhoz jutnak hozzá a gyermekek, találnak-e olyan könyveket, amelyek tartalmához élményeket, tapasztalatokat tudnak társítani, azaz örömszerző hatást váltanak ki belőlük. Ugyanakkor a szókincsük, nyelvezetük érthető, közel álló hozzájuk.

Az olvasás pszichés problémáinak feloldására érdekes megoldás az Egyesült Államokból indult, már Finnországban is adaptált módszer a terápiás állatok, elsősorban a célnak kiképzett kutyák bevonása az olvasási folyamat támogatásába,³⁵² amelyet elsősorban az olvasási énkép megerősítésére alkalmaznak.

³⁵¹ SZABÓ Ildikó: „*Az olvasás mindenkié, a tiéd is!*” *Iskola – könyvtár – pedagógusképzés együttműködése az olvasás megszerettetésért és a szövegértés javításáért*. Könyv Könyvtár Könyvtáros 26. (2017) 10. 40–46. p.

³⁵² *Read to dogs* program

Összességében elmondható, hogy a szövegértés-fejlesztést szolgáló könyvtári tevékenységek lehetnek önálló, kifejezetten szövegértés-fejlesztést célzó programok (pl. nyári tábor formájában), de alapvetően nem képzelhető el önmagában, más képességektől, készségektől elválasztott fejlesztésük. Gyakrabban valamilyen program elemeként jelenhetnek meg, vonatkozhat a fejlesztés a hallott szöveg vagy olvasott szöveg értésére is.

Minden esetben fontos a tudatos tervezés: ki a célcsoport (életkor, összetétel), mi a fejlesztés célja, várható eredménye, a célokat milyen feladatokkal – milyen szövegekkel (szövegtípussal, feladattípussal) érjük el.

Mindezek tervezésekor végiggondolandó a célcsoport képesség- és tudásszintje, hogy a nekik megfelelő fejlesztő programok készülhessenek el.

12.7.7. Összefoglalás

Az iskolai könyvtárak hídszerepet játszanak a közoktatás és a könyvtári rendszer között. Azonban a híd az átjárást csak úgy tudja biztosítani, ha mindkét vége szilárd ponton rögzül, ha biztonságosan járható. Azaz az iskolai könyvtárak akkor tudják sokrétű feladataikat ellátni, a könyvtárpedagógiai eszközöket a tanítási-tanulási folyamatba beépíteni, ha személyi-működési feltételeik biztosítottak, ha mindkét rendszer támogatását élvezik. Mindehhez a köznevelés és a könyvtári rendszer partneri együttműködésére van szükség. Olyan együttműködésre, amelyben mindegyik hatékonyan tudja ellátni saját területének feladatait, ismeri, megismeri a másik tevékenységét, és összekapcsolódva, erősítve egymás hatását közösen tudnak fellépni, hogy az új generációk információs műveltséggel rendelkező, aktív könyvtárhasználó tagjai legyenek a tudás társadalmának.

A szövegértés fejlesztése olyan terület, amelyen keresztül a tanítási-tanulási folyamat hatékonyan támogatható könyvtári eszközökkel. A fejlesztés akkor tud hatékony lenni, ha a célcsoport ismeretében, tudatosan tervezett, szervezett, a helyi igényekre reflektáló, a részt vevő felek bevonódására építő tevékenységrendszer alakul ki, olyan, amely az ismeretátadás passzív befogadása helyett az aktivitásra, együttműködésre épül.

12.7.8. Felhasznált irodalom

- ADAMIKNÉ Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben.* Budapest : Trezor Kiadó, 2006.
- ARANY Zsuzsanna: *A könyvtárak gamifikációs lehetőségei.* Előadás: Könyvtárak új szerepben: innovatív szolgáltatások. Az OSZK Könyvtári Intézet Korszerű könyvtár, korszerű szolgáltatások (K2) továbbképzési sorozata. Bp. 2017.11.30.
- ARATÓ László: *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Bp.: Krónika Nova, 2006. 144–160. p. http://magyartanarok.fw.hu/Szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf [2017.10.01.]
- Balázs Géza [et al.]: *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület – általános szakmai koncepció.* 60 p. http://www.kooperativ.hu/szovegertes/Koncepci%C3%B3/Szovegertes_alt-szakmai_koncepcio_ABC.pdf [2017.11.20.]
- BOGYÓ Katalin, Cs.: *Rövid módszertani összefoglaló.* In: Barátné Hajdu Ágnes – Cs. Bogyó Katalin – Eigner Judit (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok.* Bp.: KTE, 2013. 11–33. p.
- BOGYÓ Katalin, Cs. – DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötlettár – játékos feladatok.* Bp.: KTE, 2017. 294 p. (Kis KTE könyvek 9.)
- CLAES, Jane H.: *A tanárok, könyvtárosok és könyvtárostánárok együttműködéséről.* In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás osztálytervi feladat.* Szombathely : Savaria University Press, 2011. 33–35. p. <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.10.12.]
- Csík Tibor: *Iskolai könyvtár, esélyek és egyenlőség.* Könyv és Nevelés, 7. (2005) 2. http://www.tanszertar.hu/eken/2005_02/csik.htm [2017.10.12.]
- DÁN Krisztina: *Az iskolai könyvtárak fejlesztésének stratégiája.* Új Pedagógiai Szemle, 53. (2003) 1. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00067/2003-01-ta-Dan-Iskolai.html> [2017.10.10.]
- DÁN Krisztina: *Iskolai könyvtári ismeretek.* Bp.: Könyvtári Intézet, 2002. 87 p. (Továbbképzés felsőfokon)
- DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – amit a jog és a statisztika mutat.* 2017.11.07. Modern iskola portál. <http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-es-statisztika-mutat/> [2017.11.09.]

- DÖMSÖDY Andrea: Ötletek, feladatok. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): Könyvtárhasználati óravázlatok 2. Bp.: KTE, 2016. 41–50. p.
- DÖMSÖDY Andrea – KÁMÁN Veronika: *Segédletek a webes műhelymunkához. Könyvtárpedagógiai jó gyakorlatok tudástanszfére.* Jó gyakorlatok iskolai könyvtári bázison c. OFI-KTE-EKF konferencia. Web-es alkalmazások és/vagy mobil eszközök az információs műveltség fejlesztésében, a könyvtárhasználóvá nevelésben – műhelymunka. Bp.: KTE, 2015.
<http://www.ktep.hu/webnyak> [2017.10.24.]
- DÖMSÖDY Andrea (szerk.): *Iskolai könyvtári projektek, programok.* Bp.: KTE, 2011. 254 p. (Kis KTE könyvek 4.)
- CSONGOR Anna (szerk.): *Esélyegyenlőségi módszertani útmutató – háttéranyag.* Bp.: Közösségfejlesztők Egyesülete, 2017.
https://www.kodolanyi.hu/konyvtar/images/tartalom/File/Kozossegszervezes/csk_utmutato_eselyegyenloseg_20170331.pdf
 [2017.11.28.]
- FEJYVERNEKI Gergő: *IKT-s ötlettár: gyorstalpaló digitáliskultúra-azonos pedagógiából kezdőknek és haladóknak.* Bp.: Neteducatio, 2016. 175 p.
- FEJES József Balázs: *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében.* Iskolakultúra, 22. (2012) 7-8. 80–95. p.
http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2012_Mentor.isk.pdf
 [2017.10.20.]
- FEJES József Balázs: *Szövegértés-fejlesztés a tanodában.* 2015.10.19. In: Taní-tani Online.
http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_a_tanodaban [2017.11.20.]
- FEKETE Rita: *A szemléletmód vagy a lehetőségek korlátja? : a közkönyvtárak szolgáltatásainak összehasonlítása a public library és a népkönyvtári modell jellemzői alapján.* In: Varga Katalin – Mészárosné Szentirányi Zita (szerk.): Összehasonlít(hat)ó könyvtárügy: tanulmánykötet a PTE FEEK 10 éves Könyvtár- és Információtudományi Intézete oktatóinak és hallgatóinak munkáiból. Pécs : Virágmandula, 2014.
- FELVÉGI Emese: *Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban.* In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): Az olvasás osztálytervi feladat. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 21–23. p.
<http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.10.12.]
- FRANTSI, Hannele – KOLU, Kaarina – SALMINEN, Seija: *A Good School Library.* S.l.: The Finnish National Board of Education. The School Library Association in Finland, 2002.
http://www.oph.fi/download/47629_good_school_library.pdf [2017.11.25.]

- GRIFFITH, Paula E.: *A szöveg megértését támogató vizuális rendszerező használatáról.* In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat.* Szombathely : Savaria University Press, 2011. 21–23. p.
<http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.10.12.]
- GÓSY Mária: *A szövegértő olvasás.* In: Antalné Szabó Ágnes (főszerk.): *Anyanyelv-pedagógia*, 1. (2008) 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2017. 12.12.]
- HAJAS Zsuzsa: *Szövegértés – szövegek és feladattípusok.* *Magyartanítás*, 56. (2015) 4. 23–26. p.
<http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2015-4.pdf> [2017.12.12.]
- Iskolai könyvtári stratégia 2012 : munkaanyag, készült az Országos könyvtárügyi konferencia háttéranyagaként.* 2012. november 20. Összeállította: Dömsödy Andrea Készítették: Balogh Mihály – Dán Krisztina – Dömsödy Andrea – Hock Zsuzsanna – Szakmári Klára. Kézirat. 19 p.
http://mke.info.hu/wp-content/uploads/2012/11/Iskolai_kvtari_strategia_2012_terv.pdf [2017.09.12.]
- JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégia-használat összefüggése.* *Magyar Pedagógia*, 114. (2014) 2. 67–89. p.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf [2017.09.12.]
- JÓZSA Krisztián – FIALA Szilvia – JÓZSA Gabriella: *A klasszikus és kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire.* *Anyanyelv-pedagógia*, 10. (2017) 1.
http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_1/Anyp_X_2017_1_2.pdf [2017.08.10.]
- JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasástani kutatásának aktuális kérdései.* *Magyar Pedagógia*, 109. (2009) 4. 365–397. p.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf [2017.11.03.]
- KERTESI Gábor – Kézdi Gábor: *Olvasási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe.* MTA-KTI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programjának 409. sz. zárótanulmánya. Bp.: MTA Közgazdaságtudományi Intézete, 2008. 30 p.
<http://www.econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> [2017.08.30.]
- Közgyűjtemények, 2013: Múzeumok, könyvtárak, levéltárak.* Statisztikai tükör, (2014) 117. 5 p.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kozgyujt/kozgyujt13.pdf> [2017.10.27.]

- LACZKÓ Katalin: *Ifjúsági könyvtárak Németországban*. Magyar Könyvtárosok Egyesülete Pest Megyei Szervezete honlapja. [2008.]
<http://www.pemeksz.hu/download/goethe.pdf> [2017.10.20.]
- LACZKÓ Mária: *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei - gyakorlatitípusok egy szövegértést fejlesztő órán*. Anyanyelv-pedagógia, 5. (2012) 2.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383> [2017.10.24.]
- LÉNÁRD Sándor: *A kooperatív tanulás szemlélete és gyakorlata*. In: MódszerLesen. Bp.: Raabe, 2012. A.1.18.
- MIHÁLY Ildikó: *Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak*. Új Pedagógiai Szemle, 56. (2006) 11.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-olvasova-neveles-es-az-iskolai-konyvtarak> [2017.11.25.]
- NAHALKA István: *Könyvtár és pedagógia*. Könyvtárhasználat, 5. (1999) 4.
<http://www.okm.gov.hu/letolt/oksz/html/kiadv/kvthcikk5.html>
 [2018.11.15.]
- PIRLS 2016 *Tájékoztató*. Bp.: [Oktatási Hivatal], 2017. 8 p.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016_tajekoztato.pdf [2017.12.06.]
- Problémaalapú tanulás 2009.06.17*. In: Veres Gábor (szerk.): *Az integrált természetismeret tantárgy keresztantervi tartalma*.
<http://ofi.hu/tudastar/matrix/problemaalapu-tanulas> [2017. 10.22.]
- Reading Clans to promote children's reading*. In: Finnish Cultural Foundation [website]. Helsinki, 2017. <https://skr.fi/en/ajankohtaista/reading-clans-promote-childrens-reading> [2017.11.27.]
- SCHNOTZ, Wolfgang – MOLNÁR Edit Katalin: *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Bp.: Nemzeti Tankvk., 2012. 87–136. p.
- SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Dianne (szerk.): *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. 2. átdolg.kiad. Bp.: KTE, 2016. 76 p.
http://www.ktep.hu/sites/default/files/ifla-school-library-guidelines_magyarul.pdf [2017.08.29.]
- SIPOS Anna Magdolna: *Együttműködés – könyvtári rendszer*. In: Varga Katalin – Mészárosné Szentirányi Zita (szerk.): *Összehasonlít(hat)ó könyvtárügy: tanulmánykötet a PTE FEEK 10 éves Könyvtár- és Információtudományi Intézete oktatóinak és hallgatóinak munkáiból*. Pécs : Virágmandula, 2014. 23–39. p.

- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Bp.: Nemzedékek Tudása Tankvk., 2013. 199 p.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó: *Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetszaládban*. Könyv és Nevelés, 25. (2013) 3.
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasi_strategiak_megjelenese_a_kerettantervben_az_olvasas_ertekeleseben_es_egy_keszulo_munkafuzetcsaladban [2017.10.10.]
- SZABÓ Ildikó: „Az olvasás mindenkié, a tiéd is!” *Iskola – könyvtár – pedagógusképzés együttműködése az olvasás megszerettetésért és a szövegértés javításáért*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, 26. (2017) 10. 40–46. p.
- SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 110. (2010) 2. 119–147. p.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf
 [2017.12.01.]
- TÓTH Beatrix: „*Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*”: egy pedagógus-továbbképző program körvonalai. In: Nagy Attila (fel.szerk.): *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Sárospatak : Városi Könyvtár, 1999. (Városi könyvtár kiadványai, 1.) 106–113. p.
- TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr, 130. (2006) 4. 457–469. p.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2017.10.10.]
- TÓTH Máté: *Könyvtárhasználat – információkeresés egy országos reprezentatív felmérés eredményei*. 2017. Kézirat
- TÓTH Viktória: *Az ifjúság könyvtárhasználatra nevelésének új megközelítései Németországban*. Iskolakönyvtáros, 13. (2009) 1. 17–19. p.
- TÓTH Viktória: *Könyvtártípusok, könyvtári rendszer*. In: Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2*. Bp.: KTE, 2016. 62–72. p. (Kis KTE könyvek 8.)
<http://www.ktep.hu/sites/default/files/KisKTE8.pdf> [2017.08. 25.]
- VARGA I. Erika: *Szövegértés és kérdezés*. Elektronikus Könyv és Nevelés, 4. (2002) 3.
<http://epa.oszk.hu/01200/01245/00015/8Varga%20I.html> [2017.10.10.]
- VARGA Katalin Júlia: *A közös ügy – szövegértés fejlesztése: szakmai segédlet és feladatbank nem csak magyartanároknak*. Bp.: Educatio, 2017. 118 p.
- VÖTTELER, Nancy K.: *A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolata*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás ösztantárgyi feladat*. Szombathely : Savaria University Press, 2011. 26–29. p.
<http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2017.08.01.]

13. READING COMPREHENSION DEVELOPMENT IN THE LIBRARY

My Library is a project primarily designed to develop library services in support of public education so that libraries remain vital background institutions and information bases for learning and education in the 21st century. We want to make the library system more efficient in serving quality education, developing reading, comprehension and digital competences, and offering genuine sources of information. In this spirit, we collected a number of papers from four professional workshops that provide a number of guidelines for achieving our goals and a change of attitude.

1. Gábor Kiss: *Comics as “the ninth art”*

This paper offers librarians a crash course in comics to make them more confident users of “the ninth art” in developing or reforming various library services.

The paper quotes the most common definitions of comics, presents the workings of comics, and offers a historical overview of three relevant comic cultures.

2. Judit Lannert – Anita Kaderják – Szilvia Németh: *An analysis of Hungarian students’ reading comprehension competence in an international comparison*

This paper places the reading comprehension competences of Hungarian students in an international context to look at the key areas of domestic reading comprehension development, making an attempt to figure out why Hungarian students have remained below the international average in terms of reading comprehension performance.

3. Viktória Tóth: *Public education and its libraries – school libraries. School libraries as bridges in reading comprehension development*

This paper argues that school libraries function as bridges between public education and the library system. However, a bridge can only allow for safe passage if both of its ends are fixed to a firm point. In other words, school libraries can only perform their diverse responsibilities and incorporate the means of library pedagogy in the teaching and learning process if the conditions of human resources and operation are in place and if they are supported by both systems. This requires a partnership between public education and the library system.

4. Valéria Juhász – Márta Radics: *The role of vocabulary in the learning of reading and reading comprehension development – vocabulary research and techniques*

The authors describe a number of research projects to shed light on the key role of vocabulary in listening and reading comprehension and the development of further learning abilities, hence not only in determining the quality level and direction of lifelong learning but also in the development of further prosperity, success, adaptability and problem-solving skills.

This paper presents domestic vocabulary testing techniques used to identify the potential deficiencies of vocabulary in different ages and from multiple perspectives.

5. Valéria Juhász – Márta Radics: *Vocabulary activation and extension games in support of reading comprehension development*

This paper presents a variety of vocabulary activation and extension games, each of them tested multiple times and most of them modifiable in their level of difficulty as required by the age, cognitive abilities, and knowledge of players.

6. Andrea Dömsödy – Krisztián Széll: *Opportunities and correlations of reading comprehension performance and school libraries*

This paper reports on the findings of a preliminary rapid analysis, which clearly show that students at schools with a library do better at the reading comprehension and mathematics tests of national competence surveys.

In their daily work, librarian teachers, librarians and teachers relying on library use and the reading comprehension of students often run into a stone wall built by their students from prejudices about libraries, reading and the internet among other things. As with all learning processes, views and prejudices play a key role in reading comprehension development as they greatly determine learning for students and learning management for teachers. A number of proposals for this situation are offered in the paper *Library opportunities and limitations of reading comprehension development* by Andrea Dömsödy.

NÉVMUTATÓ

A

Adamikné Jászó Anna 24, 34, 39, 40, 44,
112, 130, 304, 311
Ajtony Péter 105, 106, 132
Aldolf, S. M. 99, 130
Anderson, R. 96, 130
Arany Mihály 204, 212
Arató László 24, 40, 301, 311
Ardila, A. 120, 132

B

Bafle, C. 13
Baker, S. 95, 130
Balázi Ildikó 24, 40, 217, 252, 253, 254, 255,
258, 266
Balkányi Péter 217, 252, 253, 254, 255, 258,
266
Bánné Mészáros Anikó 125, 130
Bárdossy Ildikó 29, 103, 130
Barr, R. 131
Bass László 121, 122, 123, 130, 134
Bayer Antal 182, 192, 205, 212
Biemiller, A. 95, 130
Cs. Bogyó Katalin 56, 66, 69, 70, 88, 91, 177
Böszörményi Csaba 17, 177
Bruner, Jerome 51, 69
Bryan, Gregory 10
Byrne, J. 185

C

Catts, H. W. 99, 130
Chilcoat, George W. 10
Claremont, C. 185
Connolly, P. 23
Cordes, S. 190, 213
Cs. Czachesz Erzsébet 100, 130
Csányi Dóra 8
Csányi Yvonne 107, 109, 130, 131
Csapó Benő 24, 25, 29, 30, 40, 51, 58, 59, 70,
71, 189, 213, 292, 314
Csépe Valéria 25, 29, 30, 40, 43, 58, 59, 71,
292, 314

Csik Tibor 45, 71, 79, 91, 311
Csüllög Krisztina 256, 266

D

Dán Krisztina 45, 56, 70, 88, 91, 276, 311,
313
Demeter József 67, 70
Dömsödy Andrea 2, 34, 35, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 55, 56, 66, 69, 70, 72, 74,
87, 88, 91, 177, 260, 266, 288, 289,
311, 312, 313, 315
Dudás Margit 29, 103, 130
Dunai Tamás 180, 192, 199, 213

E

Eisner, W. 182, 199, 213

F

Fairbanks, M. 95, 133
Falus Iván 25, 51, 70
Farkas Dávid 185, 189, 202, 213
Fazekas Andrea 107, 134
Fehér Miklós 45, 56, 70
Fehérné Kovács Zsuzsa 109, 110, 131
Fejes József Balázs 30, 36, 294, 297, 298, 312
Felvégi Emese 40, 304, 312
Fiala Szilvia 296, 313
Fielding, L. 96, 130
Fisher, D. 96, 101, 131
Fletcher, J. M. 99, 134
Font Orsolya 118, 119, 120, 131
Frahm, O. 191, 213
Francis, Alison 7

G

Gardner, M. F. 107, 131
Gereben Ferenc 25, 54, 70
Gereben Ferencné 109, 110, 131
Gibbons, C.T. 182, 213
Ginnis, Paul 45, 56, 70
Gósy Mária 26, 30, 39, 41, 112, 305, 313
Griffith, Paula E. 295, 302, 313

Guthrie, J. 96, 131
Gyarmathy Éva 41, 94, 114, 115, 116, 117,
131

H

Hajas Zsuzsa 305, 313
Hartman, Anna 7
Harvey, R. C. 182, 213
Hattie, J. 96, 100, 101, 131
Hiebert, E. 95, 130
Hobbs, R. 190, 214
Hódi Ágnes 29, 30, 33, 36, 59, 70
Horn Dániel 85, 91
Horrocks, D. 182, 214
Horváth László 56, 57, 70
Hynd, G. W. 99, 132

I

Imre Angéla 35, 40, 42, 46, 49, 294, 295, 302,
304, 311, 312, 313, 316

J

Jacobs, D. 183, 191, 214
Józsa Gabriella 30, 36, 293, 296, 298, 313
Józsa Krisztián 25, 26, 27, 30, 33, 36, 41, 42,
46, 102, 133, 293, 294, 296, 298, 313
Juhász Valéria 2, 29, 93, 100, 101, 131, 135,
136, 318

K

Kaderják Anita 2, 216
Kámán Veronika 72, 91, 312
Kameñui, E. 95, 130
Kamil, M. 95, 96, 130, 131
Károlyi Ágnes 56, 71
Kas Bence 32, 109, 110, 111, 119, 120, 131,
133
Kemp, S. L. 120, 132
Kertesi Gábor 37, 74, 80, 81, 82, 90, 91, 256,
266, 313
Kertész Sándor 180, 183, 186, 192, 200, 204,
214
Kézdi Gábor 37, 74, 80, 81, 82, 90, 91, 256,
266, 313

Kiefer Ferenc 30, 93, 99, 132, 133
Kirk, U. 120, 132
Kiss Ferenc 192, 204, 205, 214
Kiss Gábor 2, 39, 41, 43, 177, 178, 180
Kiss László 37, 51, 71
Kóbor Andrea 118, 119, 120, 131
Kohlmann Ágnes 99, 132
Koltay Tibor 190, 214
Komárominé Kasziba Henrietta 110, 131
Köntös Nelli 35, 40, 42, 46, 49, 294, 295, 302,
304, 311, 312, 313, 316
Kónya Anikó 32, 119, 120, 133
Korkman, M. 120, 132
Kovács Anikó 46, 56, 57, 70
Kovaleva, Galina S. 253, 258, 268
Kovalovszky Miklós 105
Kress, G. 191, 214
Kuncz Eszter 108, 132, 134
Kun Miklós 121, 122, 132
Kunos István 107, 132
Kuznetsova, Marina I. 253, 258, 268

L

Laczkó Katalin 288, 314
Lance, Keith Curry 72, 83, 92
Lannert Judit 2, 216, 245, 247, 256, 266, 267
Lanszki Anita 12
Lénárd Sándor 34, 55, 71, 289, 314
Lombardino, L. J. 99, 132
Lórik József 42, 105, 106, 110, 111, 123, 124,
131, 132
Lukács Ágnes 32, 33, 94, 110, 111, 132, 133
Lyon, G. R. 99, 132

M

Maguire, L.K. 23
Májercsik Erzsébet 111, 132
Maksa Gyula 202, 203, 214
Matute, E. 120, 132
McCloud, S. 17, 180, 182, 184, 185, 186, 187,
188, 215
McVicker, Claudia J. 10
Meixner Ildikó 108, 109, 132
Mészáros Andrea 32, 109, 110, 119, 120,
131, 133, 134

Miller, S. 23
Molnár Edit Katalin 42, 58, 59, 71, 314
Molnár Gyöngyvér 42, 58, 59, 70, 71
Moon, B. 17
Morales, G. 120, 132
Morrison, Timothy G. 10
Mosenthal, P. 96, 131

N

Nagy Attila 26, 27, 35, 37, 40, 42, 44, 46, 49,
294, 295, 302, 304, 311, 312, 313, 315,
316
Nagy József 27, 32, 33, 95, 97, 105, 114, 124,
129, 133
Nahalka István 38, 47, 51, 52, 71, 281, 314
Nation, K. 99, 133
Neisser, U. 122, 133
Németh Szilvia 2, 47, 216
Norton, B. 17
Nyberg, A. K. 201, 215

O

Oberg, Dianne 276

P

Pálóczi Antal 174
Palotás Gábor 105, 106, 132
Pearson, P. 96, 131
Pethőné Nagy Csilla 29, 103, 130
Pinheiro, S. 99, 132
Pléh Csaba 32, 33, 43, 93, 94, 99, 105, 106,
110, 111, 132, 133
Prescott, J. 13
Priskinné Rizner Erika 29, 103, 130

R

Radics Márta 2, 93, 135, 318
Ranker, Jason 11
Rapos Nóra 3, 34, 37, 38, 52, 53, 54, 55, 64,
66, 71
Ribaupierre, A. D. 119, 133
Riccio, C. 99, 132
Ricketts, J. 99, 133
Rodney, Marcia J. 72, 83, 92

Rosselli, M. 120, 132
Rubovszky Kálmán 192, 199, 215

S

Scanlon, D. M. 99, 134
Schnotz, Wolfgang 292
Schultz-Jones, Barbara 38, 71, 72, 74, 80, 92,
276, 314
Schwarz, Bill 72, 83, 92
Shaywitz, B. A. 99, 132
Shaywitz, S. E. 99, 132, 133
Zs. Sejtes Györgyi 33
Simmons, D. 95, 130
Simon Krisztina 8, 35
Simon Tünde 56, 57, 70
Sipos Lajos 24, 25, 27, 301, 311
Snowling, M. J. 99, 130, 134
Stahl, S. 95, 133
Steklács János 2, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 41,
43, 58, 59, 70, 71, 102, 133, 294, 296,
297, 313, 315
Szabó Ildikó 43, 296, 309, 315
Szabóné Vékony Andrea 110, 131
Szegedi Márton 121, 122, 132
Szenczi Beáta 28, 33, 292, 294, 295, 296, 298,
299, 300, 301, 315
Szivák Judit 44, 51, 71

T

Takács Ádám 118, 119, 120, 131
Tánczos Tímea 33, 120, 134
Tóth Beatrix 44, 48, 292, 295, 297, 305, 315
Tóth Máté 300, 315
Tóth Viktória 2, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 271,
288, 289, 312, 315
Tsík Sándor 8

V

Várad Tamás 99, 132
Varga I. Erika 49, 298, 315
Varga Kornél 97, 98, 129, 134
Varnum, R. 182, 213
Vellutino, F. R. 99, 134
Verebics János 205, 215
Versaci, Rocco 9

Vincze Ferenc 191, 215
Votteler, Nancy K. 49, 294, 316

W

Weismer, S. E. 99, 130
Wertham, F. 200, 204, 215
Wigfield, A. 96, 131
Wilson, P. 96, 130
Woods, S. P. 119, 134

Z

Zempléni András 256, 266
Zsoldos Márta 107, 134
Zuckerman, Galina A. 253, 258, 268

TÁRGYMUTATÓ

A

általános iskola 47, 77, 86, 97, 258, 272, 282
anyanyelvi tudatosság 135

B

beszédeértés 58, 63
beszédszlelés 41, 112, 113
beszédmegértés 41, 112, 113

C

csapatjáték 161

D

digitális szövegértés 35, 44, 229, 232, 233,
238, 239, 240, 241, 242, 265

E

elemi olvasáskészség 125

F

felolvasás 6, 39, 141, 174

I

információkeresés 4, 46, 55, 59, 285, 286,
288, 290, 300, 306, 315
intelligencia 47, 121, 122, 132
intelligenciateszt 120, 121, 122, 123, 130,
134
iskolai könyvtár 49, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80,
82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 261,
275, 276, 277, 278, 281, 282, 283, 284,
285, 286, 289, 291, 305, 306, 307

J

játék 36, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154,
156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
173, 174, 176, 281

K

kártyajáték 140, 163
képregény 9, 17, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203,
204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211,
212, 213, 214, 215, 308
keresztrejtvény 136, 138
konstruktív pedagógia 271, 281
kooperatív tanulás 27, 281, 288, 289, 314
könyvtárhasználat 27, 50, 51, 55, 58, 59, 74,
79, 261, 275, 285, 286, 287, 292, 305
könyvtárhasználati ismeretek 273, 275, 287,
289
könyvtári állomány 79, 88, 89, 307
középiskola 195, 272
közkönyvtár 37, 77, 78, 286, 291, 303
közoktatás 5, 38, 76, 80, 81, 82, 90, 91, 274,
285, 302, 305, 310, 313

M

mentális lexikon 29, 30, 31, 32, 33, 93, 94,
104, 112
mese 6, 11, 20, 40, 46, 303
mesélés 6, 7, 8, 11, 185
metakogníció 25, 28
metakognitív stratégia 102

O

olvasási motiváció 30, 36, 95, 96, 293, 298,
313
olvasási stratégia 26, 46, 53, 296, 306
olvasástanítás 25, 26, 41, 43, 95, 96, 102,
133, 294, 313
Országos kompetenciamérés 82, 83, 84, 89,
92, 226, 256, 257, 266
óvoda 11, 41, 76, 122, 272, 302, 303

P

PIRLS 40, 43, 44, 217, 219, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 252, 253, 254,
255, 258, 265, 266, 267, 268, 294, 304,
305, 314

PISA 24, 42, 43, 44, 60, 189, 216, 217, 225,
226, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237,
238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245,
247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,
255, 256, 258, 264, 265, 266, 267, 268,
270, 292, 295, 296

S

szociokonstruktivista tanulásmélelet 66

szókészlet 94, 97, 98

szókincs 16, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 100, 104, 105, 106, 108,
110, 111, 112, 114, 115, 116, 120, 121,
122, 124, 129, 132, 135, 151, 171, 294,
303, 309, 316

szókincsbővítés 16

szókincsfejlesztés 15, 16, 129, 294

szótanulás 16, 100, 101, 104, 108, 132

szövegalkotás 11, 17, 18, 29, 33, 39, 45, 301,
303, 311

szövegértés 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 16, 19, 29, 30,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43,
44, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71,
72, 76, 81, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 95,
100, 102, 113, 135, 184, 215, 216, 217,
221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229,
230, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 241,
242, 243, 244, 245, 247, 250, 252, 255,
257, 258, 265, 267, 268, 270, 271, 292,
293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301,
302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310,
313, 314, 315, 316

szövegértési teljesítmény 72, 81, 82, 89

szövegértő olvasás 26, 28, 40, 44, 59, 302,
305, 313

szövegfeldolgozás 297

T

társasjáték 144, 160, 161, 162, 163, 164, 169,
172, 174

történetmesélés 11, 12, 199

V

verbális emlékezet 99

verbális megértés 120, 121, 122

vizuális emlékezet 115, 303

vizualitás 185, 205, 301

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezető	3
2. Célok – SWOT-analízis	4
3. Használati útmutató a módszergyűjteményhez.....	6
4. Élményhez, befogadáshoz kötött módszerek, motiváció.....	7
4.1. Felolvasás, mesélés.....	7
4.1.1. Olvass a kutyának	7
4.1.2. Papírszínházi előadás.....	8
5. Szövegalkotás.....	9
5.1. Meseírás	9
5.1.1. Képregényes ismerkedés a műfajokkal	9
5.1.2. Lineáris történetvezetés képregénnyel.....	9
5.1.3. Képregényes párbeszéd.....	10
5.2. Történetmeséltetés	11
5.2.1. Meseposztó	11
5.2.2. Digitális történetmesélés	11
6. Szerepjáték	13
6.1. Olvasó színház.....	13
7. Direkt szókincsfejlesztés	15
7.1. Szóalkotó program	15
7.2. Szókincsbővítés középiskolai osztályokban.....	15
7.3. Definiáló játékok, feladatok.....	16
7.4. Csitt, csatt, bimm, bumm – hangutánzó szavak a képregényben.....	17
7.5. Dob, fűz, ér – azonos alakú szavak a képregényekben	18
8. Szövegfeldolgoztató módszerek	19
8.1. Problémaközpontú tanulás, kutatásalapú tanulás.....	19
9. Könyvtári szolgáltatásokba való beépítés.....	20
9.1. Tematikus olvasmányajánlók.....	20
9.2. Speciális szolgáltatások tanároknak.....	20
9.2.1. Könyvcsomag kölcsönzés	20
10. Átfogó, komplex programok	22
10.1. Egyéni fejlesztési terv.....	22
10.2. Kortárs segítő program	22
10.3. Mentor-patrónus program.....	23
10.4. Szakmaközi munkacsoport	23
11. A fejlesztési terület válogatott szakirodalma	24
12. Tanulmányok.....	50
12.1. Dömsödy Andrea: A szövegértés fejlesztésének könyvtári lehetőségei, korlátai.....	50

12.1.1.	Szövegértéssel, könyvtárakkal kapcsolatos nézetek, előítéletek	50
	<i>A nézetek jelentősége</i>	50
	<i>A konstruktivista tanuláselméletek és a könyvtár</i>	51
	<i>A nézetek szerepe a könyvtárhasználatban,</i> <i>a könyvtári szolgáltatások, képzések eredményességében</i>	54
	<i>A tanuláselméletek és nézetek szerepe a képzés eredményességében,</i> <i>a képzés tartalmának, tanulási tevékenységeinek kialakításában</i>	55
12.1.2.	A szövegértés fogalma, a könyvtárak szerepe	57
12.1.3.	Nézetek a szövegértésről	60
	<i>A könyvtárosok, könyvtári szaktanácsadók és a</i> <i>projekt nézetei a szövegértésről</i>	60
12.1.4.	Módszerek, eszközök a nézetek fejlesztésére	64
	<i>A szociokonstruktivista tanuláselméletek megközelítései</i>	64
	<i>Könyvtári szövegek?</i>	68
12.1.5.	Összegzésül	68
12.1.6.	Felhasznált irodalom	69
12.2.	Dömsödy Andrea – Széll Krisztián: A szövegértési teljesítmény és az iskolai könyvtár lehetőségei, összefüggései	72
12.2.1.	Hatnak-e az iskolai könyvtárak a szövegértésre?	72
12.2.2.	Iskolai könyvtári helyzetkép	74
	<i>Iskolai könyvtár léte, nyitvatartása</i>	76
	<i>Az iskolai könyvtárak könyvtárossal való ellátottsága</i>	77
	<i>Az iskolai könyvtárak állományi adatai</i>	79
	<i>Az iskolai könyvtári szolgáltatások és a</i> <i>szövegértési teljesítmény összefüggései</i>	81
	<i>Az Országos kompetenciamérés és az</i> <i>iskolai könyvtári statisztikai adatok összevetése</i>	83
	<i>Mely iskolai könyvtári statisztikai mutató megbízható és</i> <i>érvényes a szövegértési teljesítmény előrejelzésében?</i>	89
12.2.4.	Felhasznált irodalom	91
12.3.	Juhász Valéria – Radics Márta: A szókincs szerepe az olvasáselsajátításban és a szövegértés-fejlődésben, szókincskutatások, szókincsvizsgáló eljárások	93
12.3.1.	Bevezetés	93
	<i>A fluid és flexibilis mentális lexikon tanulási képességet</i> <i>meghatározó voltáról</i>	93
12.3.2.	A hazánkban elterjedt szókincsvizsgáló tesztek	104
	<i>Az aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)</i>	105
	<i>Gardner-féle expresszív szókinccsteszt</i>	107
	<i>A Mill Hill-szókinccsteszt</i>	107

<i>A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat</i>	108
<i>A Peabody szókincsvizsgáló-eljárás</i>	109
<i>A Kommunikatív fejlődési adattár</i>	110
<i>Az Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata</i>	111
<i>GMP-teszt</i>	112
<i>Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer</i>	114
<i>Kognitív profil teszt</i>	114
<i>Verbális fluenciavizsgálatok</i>	118
<i>A szókincs és verbális megértés vizsgálata az intelligenciatesztekben</i>	120
<i>Az intelligencia és az osztályzatok közötti kapcsolat vizsgálata</i>	122
<i>Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata</i>	123
<i>Nagy József szóolvasó készséget mérő tesztje</i>	124
<i>Az elemi olvasáskészség mérése</i>	125
12.3.3. Összegzés	129
12.3.4. Felhasznált irodalom	130
12.4. Juhász Valéria – Radics Márta: Szókincs-aktivizáló és szókincsbővítő játékok a szövegértés-fejlesztés megsegítésére	135
12.4.1. Bevezetés.....	135
12.4.2. A keresztrejtvények	136
<i>Szókereső</i>	138
12.4.3. Betűjátékok, betűkből szavak, szókígyóvariációk	139
<i>Szóláncjáték-változatok</i>	139
<i>Csak a végét!</i>	140
<i>Szókokacukor</i>	140
<i>Ne mondd ki! Kettő marad, egy megy</i>	141
<i>Szógyűjtés dobókockákkal</i>	142
<i>Szótaglegó</i>	142
<i>Szódzsungel</i>	144
<i>Verses hangcsere</i>	145
<i>Verses szócsere</i>	146
<i>MondatDOBÓkocka</i>	146
<i>Betűfogó</i>	147
12.4.4. Szógyűjtő játékok: szinonimák, antonimák, alá-fölérendelt szavak játécai	149
<i>Bulibelépő</i>	149
<i>Szótésőverseny</i>	150
<i>Futáááás!</i>	152

<i>Szinonimakaboom</i>	152
<i>Kanalak (Spoons)</i>	154
<i>Cowboyjáték</i>	156
12.4.5. Asszociációs játékok	158
<i>Szóbridzs</i>	158
<i>Bogozd ki!</i>	159
<i>Fedőnevek (Czech Games Edition)</i>	160
<i>Mennyi minden – Viele dinge (Adlung Spiele Kiadó)</i>	162
<i>Tick... tack... bumm junior (Piatnik)</i>	163
<i>5 másodperc 3 válasz (Megableu)</i>	164
12.4.6. Kommunikációs játékok	165
<i>Csatornacsőd</i>	165
<i>Telefonkihallgatás</i>	166
<i>Tolmácsgyakorlat</i>	167
<i>mIZÉria</i>	169
<i>Keresd a közmondást</i>	170
12.4.7. Egyéb szókinszfejlesztő játékok	170
<i>Dobble</i>	170
<i>Lyukas történet</i>	173
12.4.8. További társasjáték-ajánlataink.....	174
12.4.9. Összefoglalás.....	176
12.4.10. Ajánlott szótárak, kiadványok a szókinszbővítő munkához	177
12.5. Kiss Gábor: A képregény, a „kilencedik művészet”	180
12.5.1. Bevezetés.....	180
12.5.2. A képregény fogalma: műfaj vagy eszköz?.....	181
12.5.3. A képregény működése	184
<i>Stilizálás</i>	186
<i>Keretezés</i>	187
12.5.4. A képregény és a műveltség.....	189
12.5.5. A képregény tudománya	191
12.5.6. Képregényműfajok.....	192
12.5.7. A képregények típusai	196
12.5.8. Képregénytörténet	198
<i>Amerikai képregénykorszakok</i>	199
<i>Az európai képregény</i>	202
<i>Magyar képregénytörténet</i>	203
12.5.9. Összefoglalás.....	212
12.5.10. Felhasznált irodalom	212

12.6.	Lannert Judit - Kaderják Anita – Németh Szilvia: Összehasonlító, elemző tanulmány a magyar diákok szövegértési kompetenciáiról nemzetközi összehasonlításban	216
12.6.1.	Bevezetés.....	216
12.6.2.	A PIRLS nemzetközi mérés és a magyar diákok eredményei	217
	<i>A PIRLS-mérésről röviden.....</i>	217
	<i>PIRLS szövegértés-definíció és képességszintek.....</i>	217
	<i>A magyar tanulók eredményei</i>	220
12.6.3.	A PISA nemzetközi mérés és a magyar diákok eredményei	229
	<i>A PISA-mérésről röviden.....</i>	229
	<i>PISA – szövegértés-definíció és képességszintek.....</i>	230
	<i>PISA – digitális szövegértés (2009 és 2012).....</i>	232
	<i>A magyar tanulók eredményei</i>	234
12.6.4.	Tanulságok a digitális szövegértés eredmények elemzéséből	240
	<i>Hozzáférés</i>	240
	<i>A papíralapú és a digitális szövegértés összefüggései</i>	241
	<i>Kik a legjobbak a digitális szövegértésben?.....</i>	243
	<i>A magyar diákok gyenge digitális eredményeinek mélyebb okai</i>	245
	<i>A diákok fő tájékozódási csatornái</i>	247
12.6.5.	Eltérések Magyarország és a referencia-országok eredményei között: többváltozós elemzés.....	250
12.6.6.	A PIRLS- és a PISA-mérés összevetése, az eredmények együttes értelmezése	252
	<i>A PIRLS- és a PISA-mérés hasonlóságai és különbségei</i>	252
	<i>Lehetséges magyarázatok az eltérő eredményekre.....</i>	254
12.6.7.	A hazai könyvtári statisztikákból kirajzolódó trendek	259
	<i>Minőségi jellemzők</i>	262
12.6.8.	Összefoglalás.....	265
12.6.9.	Felhasznált irodalom	266
12.6.10.	Mellékletek	268
	<i>Digitális szövegértés – PISA 2012.....</i>	268
	<i>Többváltozós adatelemzés eredménytáblái.....</i>	268
12.7.	Tóth Viktória: A köznevelés és könyvtárai – az iskolai könyvtárak. Az iskolai könyvtárak hídszerepe a szövegértés fejlesztésében	271
12.7.1.	Bevezetés.....	271
12.7.2.	A köznevelés mint „Az én könyvtáram” projekt célközönsége	271
12.7.3.	Az iskolai könyvtárak szerepe	272
	<i>Az iskolai könyvtárak a könyvtári rendszerben.....</i>	272
	<i>Az iskolai könyvtárak a magyar közoktatási rendszerben</i>	274

12.7.4. Az iskolai könyvtár pedagógiai szerepköre	281
<i>A konstruktív pedagógia könyvtárszemlélete.....</i>	281
<i>Könyvtárszakmai feladatok – pedagógiai célok</i>	282
<i>A könyvtárpedagógiai program</i>	284
12.7.5. Az együttműködés szerepe a könyvtárostanári munkában..	290
<i>Együttműködés a pedagógusokkal.....</i>	290
<i>Együttműködés a közkönyvtárakkal</i>	291
12.7.6. A szövegértés fejlesztése és szinterei	292
<i>Szövegértés</i>	292
<i>A szövegértés fejlesztése</i>	293
<i>A szövegértést fejlesztő tényezők</i>	293
<i>A szövegértési képességfejlesztés szinterei.....</i>	302
<i>A szövegértés fejlesztése az iskolában.....</i>	304
<i>A szövegértés fejlesztésének támogatása az iskolai könyvtárban</i>	305
<i>A könyvtárak és a szövegértés</i>	307
12.7.7. Összefoglalás.....	310
12.7.8. Felhasznált irodalom	311
13. Reading comprehension development in the library	317
Névmutató	319
Tárgymutató.....	323

