

AZ OLVASÓI MŰHELYMUNKA MINT AZ OLVASÓVÁ NEVELÉST SEGÍTŐ ELJÁRÁS KVALITATÍV VIZSGÁLAT TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN

MAGYAR ÁGNES

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus

Az olvasás iránti érdeklődésnek, az olvasóvá válásnak és az iskolai olvasási és tanulási teljesítménynek számos ösztönzője és hátráltatója is lehet. A befolyásoló tényezők között szerepel többek között a család szociokulturális háttere, a szülőktől látott minta, a településtípus, az iskolatípus, a szövegtípusok, egy-egy meghatározó példakép, akár pedagógus is. A hazai és nemzetközi felmérések fontos megállapításai közé tartozik, hogy az olvasási teljesítmény nem annyira az olvasásra fordított idő növelésével, mint inkább a kedvtelésből történő olvasás elérésével javítható (Pennac, 2001). Tanulmányomban az olvasói műhelymunkát mint az olvasóvá nevelés egyik lehetséges technikáját szeretném bemutatni egy kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján.

Empirikus kutatásomat tanító szakos hallgatók (N = 8) körében végeztem. Egy tanóra keretében aktív résztvevőként kipróbálhatták az olvasói műhelymunka technikát, amelynek egyes szakaszaiban további eljárások alkalmazásával ismertem meg attitűdjeiket, tapasztalataikat és reflexióikat a technika működésére és alkalmazhatóságára vonatkozóan. Metaforavizsgálat révén az olvasás és az olvasói műhelymunka célfogalmakhoz rendeltek forrástartományokat. Ezeket elemezve képet kaptam arról, hogy hogyan viszonyulnak a vizsgált fogalmakhoz. A műhelymunka eszmecsere szakaszában félig strukturált interjúk keretében beszélgettem a hallgatókkal az aktuális olvasmányaikról, olvasási szokásaikról, érdeklődésükről és az olvasóvá nevelésről vallott nézeteikről. A reflektálás szakaszban az „írás saját magunk számára” technikát alkalmazva fogalmazták meg véleményüket a hallgatók az olvasói műhelymunkáról. Tanulmányomban beszámolok a kvalitatív vizsgálat eredményeiről és következtetéseiről.

Kulcsszavak: olvasóvá nevelés, olvasói műhelymunka, alsó tagozat, RWCT-technikák, metaforavizsgálat

Problémafelvetés, célkitűzés

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tanító szakos hallgatók hogyan gondolkodnak az olvasás jelentőségéről, milyen szerepet tölt be saját életükben, mennyire tartják fontosnak a felnövekvő generációk életében az olvasóvá nevelést, nyitottak-e új technikák megismerésére és alkalmazására az olvasási kedv növelése és az érdeklődés felkeltése érdekében. Célom a tanító szakos hallgatók véleményének megismerése, valamint az olvasói műhelymunka mint a reflektív olvasóvá nevelés egy lehetséges technikájának megismertetése, kipróbálása a körükben és az eljárásról szerzett tapasztalataik, véleményük feltárása.

Elméleti háttér

Az olvasási kompetencia alapvető műveltségelem, a hétköznapi életben való boldogulás, a tanulás és az információszerzés elengedhetetlen feltétele (Molnár, 2006). Az 1990-es évektől kezdve mérik Magyarországon a tanulók olvasás-szövegértési teljesítményét, kezdetben Monitor-vizsgálatok, a 2000-es évektől országos kompetenciamérés elnevezéssel. Ezek a felmérések rendre megállapítják, hogy az olvasás-szövegértési teljesítményben differenciáló tényezőnek számít a településtípus, az iskolatípus, a szövegtípusok, a nem, a szülők iskolai végzettsége, valamint az is, hogy milyen méretű az otthoni könyvtár, vannak-e a család birtokában könyvek, azon belül is fontos a gyermekkönyvek léte, van-e otthon számítógép és egyéb informatikai eszközök (Vári et al., 2000; Auxné et al., 2012; Belinszki et al., 2020).

Az olvasás-szövegértés szintjét nemzetközi összehasonlításban mérő vizsgálatok (PIRLS- és PISA-mérések) további konklúziókkal egészítik ki az előbb leírtakat. Fontos kiemelni ezek közül, hogy azok a diákok, akik szeretnek olvasni, szignifikánsan jobban teljesítenek. További lényeges megállapítások a következők. Az olvasási teljesítmény nem annyira az olvasásra fordított idő növelésével, mint inkább a kedvtelésből történő olvasás elérésével növelhető. A szépirodalmat és/vagy ismeretterjesztő irodalmat gyakrabban olvasók eredménye magasabb a nem olvasókénál. A hatékony olvasási stratégiák alkalmazása kedvezően befolyásolja az olvasási teljesítményt (Balázs et al., 2010; Oktatási Hivatal, 2019).

További vizsgálatok arra világítanak rá, hogy összefüggés lehet az olvasás-szövegértésből nyújtott teljesítmény és az olvasástanítási módszer (Adamikné, 1999), az olvasási stratégiák alkalmazása (Csíkos & Steklács, 2006; Józsa & Steklács, 2009; Jobbágy, 2012), valamint az olvasási motiváció és komponensei (Szenczy, 2010) között. A kulturális háttér is lényeges szerepet játszik az olvasáshoz való viszony tekintetében, például az olvasással kapcsolatos – jelentős részben szocializáció révén szerzett és osztott – hitek (Csorba, 2020).

A tanulóknak a tanulás (és az olvasás) iránti elkötelezettsége fokozható azáltal, hogy a pedagógus támogatja az autonómiájukat, bátorítja őket a szabad véleménynyilvánításban, bevonja őket döntési folyamatokba, választási lehetőségeket kínál a tanulási feladatokhoz (Guthrie, 1996). Ennek egyik megvalósulási formája lehet az olvasói műhelymunka, mely az olvasásórákon alkalmazható olyan technika, amely egyszerre gyermekközpontú és irodalmi alapú. Ugyanakkor egy rugalmas struktúráként is leírható, alkalmazkodva a pedagógus és a tanulók igényeihez (Serafini, 2001).

Az olvasás párbeszéd a szerző és az olvasó között. Ez a dialógus egy olvasó közösségen (pl. iskolai osztályon) belül kiterjeszhető. A tanulók megoszthatják egymással olvasmányélményüket, a szövegre adott reakcióikat, interpretációikat (Bárdossy et al., 2002). Ha a gyermekek értelmesnek, hasznosnak és élvezetesnek találják az olvasást, akkor az érdeklődésük könnyebben felkelthető. Ha a tanulók úgy látják, hogy az olvasás játékos, érdekes vagy hasznos, akkor nagyobb valószínűséggel nyúlnak könyvekhez, újságokhoz vagy más, írott olvasmányokhoz, céltudatosabban és szenvedélyesen olvasnak (Rasinski & Padak, 2004). Épp ezért érdemes lehetőséget teremteni a diákok számára a tanóra keretein belül történő olyan olvasmányok olvasására, amelyet a tanulók szabadon választanak, egyéni ízlésüknek megfelelően. Ennek egyik megvalósulási formája lehet az olvasói műhelymunka, mely a reflektív olvasóvá nevelés egyik hatékony módszerévé válhat, hiszen „idő és szabad könyvválasztási lehetőség biztosításával alkalmas környezetet és lehetőséget teremt a tanulóknak az olvasói reagálásra és a saját haladásukért, megértési folyamataikért érzett személyes felelősség kialakítására, miközben a tanár szervezi, strukturálja és nyomon követi a tanulók olvasási folyamatait, fejlődését” (Bárdossy et al., 2002, 215.). Az olvasói műhelymunka négy szakaszban valósul meg. Az óra első néhány percében egy „minióra” vezeti be a technika alkalmazását, ami a témára való ráhangolódás funkcióját tölti be, és ismeretekkel is szolgálhat akár magáról az olvasói műhelymunkáról mint eljárásról, akár az olvasással kapcsolatos háttérinformációkról. A második szakasz az aktív olvasás periódusa, ami tanórai lehetőséget jelent a választott olvasmány huzamos (10-30 percen keresztül történő) olvasására. A műhelymunka harmadik szakasza, az eszmecsere ez idő alatt párhuzamosan zajlik. Ennek keretében a pedagógus egy-egy tanulóval beszélget az általa választott és épp aktuálisan olvasott könyvről, a diák személyes reflexióiról az olvasottak kapcsán. A záró, az olvasói reagálás szakaszban a diákok reflektálhatnak az általuk olvasottakra, amire további, a pedagógus által javasolt technikák állnak a rendelkezésükre.

Az empirikus vizsgálat

Az empirikus vizsgálat körülményei, mintája, az alkalmazott módszerek és eszközök

A kutatási kérdéseim megválaszolására empirikus vizsgálatot végeztem, melyhez a kvalitatív kutatásmetodológia eszköztárából többféle eljárás alkalmazásával is éltem, törekedve a trianguláció elvének megvalósulására. Tanító szakos hallgatók (N = 8) körében metaforavizsgálat, félig strukturált interjú és az „írás saját magunk számára” RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)-technikát alkalmazva építettem fel az olvasói műhelymunkát a ráhangolás, jelentésteremtés és reflexió szakaszokban, az eljárás korábban bemutatott tagolásának (minióra, olvasás, eszmecsere és olvasói reagálás) megfelelően. A kvalitatív eljárások lehetővé tették, hogy a hallgatók egyéni véleményét, attitűdjeit, személyiségét és az olvasóvá nevelésről vallott nézeteit részletekbe menően megismerjem. A vizsgálatra az anyanyelvi tantárgypedagógia óra keretein belül került sor, a tantárgy tematikájához kapcsolódva, annak részeként, releváns információkat tartalmazva a hallgatók ismereteinek bővítésére.

Az empirikus vizsgálat menete, eredményei

Az olvasói műhelymunka első, a ráhangolódás funkcióját betöltő szakaszát a minióra jelentette, körülbelül 5-10 percben. Arra kértem a vizsgálatban részt vevő hallgatókat, hogy gondolják át, hogy mit jelent számukra az olvasás, és próbálják meg azt egy metaforával kifejezni. A metaforavizsgálat lényegét röviden az alábbiakban foglalom össze. Vámos Ágnes megfogalmazásában a metafora átvitelt jelent, amely két entitás közötti közös tulajdonságok alapján jön létre (Vámos, 2001). Szerkezetileg a fogalmi metafora két fogalmi tartományból áll: a céltartományból és a forrástartományból, amelynek segítségével az előbbit megértjük és felfogjuk. Egy célfogalomhoz többféle forrástartományból is meríthetünk, ugyanakkor egy adott forrástartomány több céltartományhoz is hozzárendelhető. A metaforavizsgálat azért adekvát eljárás a hallgatók egyéni viszonyulásának, attitűdjének vizsgálatára, mert általa az érzelmi szférából származó, affektív jellemzők feltárására is lehetőség adódik (Kisné, 2012). A metaforakeresés technikái közül vizsgálatomban a mondatkezdeményt alkalmaztam: a hallgatóknak „az olvasás olyan, mint...” mondatkezdeményt kellett befejezni, majd indokolni a válaszukat. A következőkben a válaszadóknak az olvasás célfogalom által előhívott metaforáit, vagyis a fogalomhoz kapcsolódó asszociációikat, meglátásaikat, attitűdjüket mutatom be. A metaforákat és forrástartományait az 1. táblázatban rendszereztem. Összességében elmondható, hogy a hallgatók által írt metaforák mind az olvasáshoz való pozitív attitűdről tanúskodnak. A legtöbben (N = 5) a fantáziavilág forrástartományból merítettek, vagyis az olvasás számunkra a valóságtól való elszakadást, más életek, sorsok átélését teszi lehetővé, ide tartoznak a következő válaszok,

szó szerint idézve: 1. „Az olvasás olyan, mint a színészet, mert az olvasás révén más emberek életébe, helyzetébe képzelhetjük bele magunkat, akár egy színész, aki szerepeket játszik.” 2. „Az olvasás olyan, mint egy másik világ, mert mindig találhatunk a jelenlegi helyzetünkhöz illő könyvet, akár arról legyen szó, hogy illik az adott szituációhoz, akár arról, hogy egy teljesen másik valóságba visz el minket.” 3. „Az olvasás olyan, mint egy másik élet, mert közben beleélhetem magam egy-egy szereplő életébe, érzéseibe.” 4. „Az olvasás olyan, mint az álom, mert képeket jelenít meg a fejünkben a fantáziánk segítségével.” 5. „Az olvasás olyan, mint sok új élet, mert amikor olvasunk, lehetőségünk van arra, hogy kilépjünk a valóságból. Minden könyvben belebújhatunk a szereplők bőrébe, megismerkedhetünk más világokkal, ha olyan jellegű a könyv. Megvan az a szabadságom olvasás közben, hogy milyen történetet szeretnék olvasni.”

A válaszadók által írt további metaforák különböző forrástartományokból merítettek. „Az olvasás olyan, mint egy nyugágy, mert miközben olvasok, relaxálok, megnyugtat, és az adott könyv története kapcsán álmodozhatok is” – írja az egyik hallgató. Ő tehát a pihenés forrástartományból merített, a tevékenység megnyugtató jellegére helyezve a hangsúlyt. Egy másik válaszadó így fogalmaz: „Az olvasás olyan, mint egy menedék, mert az életben bármi történik velem, ha olvasok, mindig megnyugszom. Kizárom a külvilágot és biztonságban érzem magam a saját kis világomban.” Ő a biztonságérzet forrástartományból merített, szintén az olvasás megnyugtató jellegét emelve ki. A tartalmas forrástartományból merített az a hallgató, aki a következőt fogalmazta meg: „Az olvasás olyan mint az élet, mert mindent tartalmaz, amire az ember vágyik, fejlődünk általa, segít jobba válni, tanulsággal szolgál.” Számára tehát az a fontos, hogy az olvasás tanulsággal szolgáljon. Végül a társ forrástartományból merített az a hallgató, aki azt írta, „az olvasás olyan, mint egy barát, mert el lehet merülni benne, ugyanaz az üzenet, élmény vár rád”. Az olvasás közben kapott élmények tehát hasonlíthatók ahhoz, amiket egy jó baráttal együtt élhetünk át.

Metafora	Forrásfogalom	Fogalmi metafora
színészet	Fantáziavilág	A valóságtól való elszakadást teszi lehetővé
másik világ		
másik élet		
álom		
sok új élet		
nyugágy	Pihenés	Megnyugtató
menedék	Biztonságérzet	
élet	Tartalmas	Tanulsággal szolgál
barát	Társ	Élményteli

1. táblázat: A válaszadóknak az olvasás célfogalomhoz rendelt metaforái és forrástartományaik

Az olvasói műhelymunka minióra szakaszában tehát a hallgatók átgondolhatták és megfogalmazhatták, hogy mit jelent számukra az olvasás, ezáltal próbáltam érzelmileg ráhangolni őket és megteremteni a kontextust az óra további részéhez. A műhelymunka az aktív olvasási szakasszal és ezzel párhuzamosan az eszmecserevel folytatódott. Minden hallgató elővehette az otthonról hozott, kedve szerint kiválasztott olvasmányát, és átadhatta magát az olvasásnak. Ezzel egyidejűleg én mint a műhelymunka lebonyolításáért felelős személy, egyenként beszélgettem velük néhány percben az aktuális olvasmányukról. A beszélgetés félig strukturált formában zajlott, tehát voltak visszatérő kérdések, de rugalmasan alkalmazkodtam az aktuális interjúalanyhoz, hiszen az olvasmány jellege vagy a beszélgetőtárs meglátásai, véleménye terelhettek a beszélgetést különböző irányba. A válaszadók örömmel teljesítették a feladatot, szívesen nyíltak meg, átéléssel beszéltek kedvelt olvasmányukról. Mivel nem voltak előre egyeztetett kérdések, nem tudták, hogy mikor milyen irányba terelődik a beszélgetés, ezért spontán kellett megnyilvánulniuk, ami a gondolataik gyors megosztására készítette őket, ezért kihívásként élték meg. A pedagógus számára az eszmecsere lehetőség arra, hogy egy-egy diákot jobban megismerjen, képet kapjon az érdeklődési köréről, olvasási szokásairól, bepillantást nyerve az illető személyiségébe, gondolkodásmódjába, érzeleml világába, preferenciáiba. A választott olvasmányok sokat elmondanak olvasóikról, úgy pedig még inkább, hogy indokolják is, hogy miért bírnak jelentőséggel a számukra. Az eszmecsere során bemutatott könyveket nem célozom jelen tanulmányban ismertetni, hiszen nem az olvasási szokások vizsgálata, hanem magának az eljárásnak a kipróbálása és a menet közben szerzett tapasztalatok feltérképezése volt a cél.

Miután mindenkivel sor került a beszélgetésre, az olvasói műhelymunka záró szakasza következett, az olvasói reagálás. Ez több módon is történhet, különböző technikák, eljárások alkalmazásával, két lehetőséggel is éltem: az RWCT-technikák közül az „írás saját magunk számára” megoldást választottam, és egy újabb metaforavizsgálat keretében arra kértem a válaszadókat, hogy a már megismert módon fejezzék be „az olvasói műhelymunka olyan, mint...” mondatkezdeményt.

Az „írás saját magunk számára” technika segít abban, hogy gondolatokról, információkról elmélkedjünk, támogatja a kritikai gondolkodás fejlődését. Az olvasói műhelymunka során a reflektálást tette lehetővé a hallgatók számára. Megkértem őket, hogy írják le a véleményüket az olvasói műhelymunkáról, pozitív és negatív meglátásukat, tapasztalataikat egyaránt, valamint hogy mit gondolnak a technika alsó tagozatban való alkalmazhatóságáról. Negatív visszajelzés nagyon kevés érkezett, de a megkérdezettek többsége (N = 5) egy tényezőt tartott a technika árnyoldalának: azt, hogy miközben zajlott az eszmecsere, zavarta, hogy a tanár közben beszélget egy tanulóval, mivel az ott zajló beszélgetés is érdekelt, nehezebben tudott koncentrálni a saját olvasmányára. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy az eszmecsere érdemes térben távolabb és visszafogott hangerővel lebonyolítani, hogy ezzel ne zavarjuk

a többieket. Egy hallgató írta, hogy számára nehézséget jelentett a spontán szóbeli megnyilatkozás, mert nem ismerte előre a kérdéseket, magabiztosabban tudott volna válaszolni, ha tudja, milyen kérdések várhatók. Megítélésem szerint ez nem feltétlen hátránya a technikának, mert éppen beszédaktivításra ösztönöz, és jó, ha a spontán véleményformálásban a diák is és a pedagógusjelölt is minél nagyobb rutinra tesz szert. A negatívumok között említette egy hallgató, hogy a technika megvalósítására kevés egy tanóra. Ez tényleg így van, kisebb csoport esetében jobban alkalmazható az eljárás, de nagyobb létszámú osztály esetében is kivitelezhető, ekkor alkalmanként csak egy-két emberrel folytatva eszmecserét, és nem az óra egész időtartamában, hanem csak egy részében lenne lehetőség az olvasmányokban való elmélyülésre, viszont ezek az alkalmak rendszeresen helyt kaphatnának a heti gyakorlatban.

Az olvasói műhelymunkáról egyöntetűen mindenki (az előbb említett néhány apróbb gyengeség mellett) alapvetően pozitív véleményt fogalmazott meg. 3-4. osztálytól működőképes gyakorlatnak látják. Előnyeként emelték ki, hogy a saját történet olvasásán túl mások olvasói világát is megismerhetik azáltal, hogy mindenki hozza a saját könyvét. Értékelték, hogy nem volt kötött feladat, szabadon haladhatott mindenki a kedvenc vagy aktuálisan olvasott könyvével. Volt, aki pozitívként élte meg azt is, hogy közvetlen volt a beszélgetés, nem szorongással teli. „Felszabadító” érzésnek nevezte, hogy olyanról beszélhetett, ami iránt érdeklődik. Egy másik hallgató kikapcsolódásként jellemezte, mert az óra keretein belül lehetett olvasni, és máskor ilyesmire nincs lehetőség. Kapcsolódik ehhez egy másik vélemény, miszerint kevés ideje van olvasni, ezért örült, hogy lehetősége nyílt elkezdni azt a könyvet, amelyet ajánlottak neki. Olyan is akadt, aki a kérdéseket fogadta pozitívan, érdekesnek találta azokat, megint másnak a minióra tetszett a legjobban, mert több ötlete is volt metaforára.

A technika alkalmazhatóságára vonatkozóan egyöntetű igen válaszokat adtak. 3-4. osztálytól tartják reálisnak és működőképesnek a bevezetését, és szívesen alkalmaznák azt saját gyakorlatukban is. Előremutatónak látják az alkalmazását, mert általa az a gyerek is könyvet vesz a kezébe, illetve hoz könyvet magával, aki általában nem szokott. Motiválja a gyermekeket, felkelti az érdeklődésüket az olvasás iránt úgy, hogy saját maguk által választott könyvet olvashatnak az óra keretein belül. Ma már a gyerekek inkább a digitális eszközöket használják – emelte ki egy hallgató, így a könyvolvasás jelentősen háttérbe szorult. Ezzel a technikával fel lehet hívni a figyelmet az olvasásban rejlő pozitív lehetőségekre. Azt is előnyének látják, hogy kiszakít a monoton mindennapokból, és színt visz azokba azáltal, hogy olvashatnak, amiről akarnak, és nem arról, amire kötelezik őket.

Az óra zárásaként arra kértem a hallgatókat, hogy az óra elején megismert metaforatechnika segítségével fejezzék be mondatkezdeményt, és fogalmazzák meg, hogy mit jelent számukra az olvasói műhelymunka. Az alábbi megoldások születtek: 1. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint növényt ültetni, mert semmiből terem-

tünk valamit, amit mi gondolunk, és rajtunk múlik, hogy mennyivel leszünk tőle többek.” 2. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy baráti csevej, mert teljesen közvetlen, nem erőltetett, hanem szabad tevékenység.” 3. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy délutáni foglalkozás, mert szabad a választás, élvezetes időtöltés, mégis irányított, mint egy forgómódszeres délután.” 4. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint a relaxálás, mert segít kikapcsolni, elmerengeni a gondolatainkban, és ráeszmélni bizonyos dolgokra, a gyerekek pedig kedvet kaphatnak arra, hogy akár ezt hobbiként is kezeljék.” 5. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint a pihenés, mert az óra keretein belül, annak folyamán olyan dologgal foglalja el magát a gyermek, amit szeret, szívesen csinál, és ezáltal nem megerőltető a számára.” 6. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy társkereső, csak itt nem a megfelelő embert, hanem a megfelelő könyvet találhatjuk meg. Mindenki mást olvas, és elmeséli, milyen is az a könyv, és lehet, hogy épp arra a könyvre van szüksége valaki másnak is.” 7. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy érdekes kísérlet, mert nem tudjuk, hogy milyen kérdésekre számíthatunk a könyvvel kapcsolatban. Előre nem lehet tudni, hogy működni fog-e a csoporttal. Például, hogy amíg egy emberrel beszélget a tanár, addig a többiek tényleg olvasnak-e vagy beszélgetnek, bohóckodnak. Azt sem lehet előre tudni, hogy partnerek lesznek-e a beszélgetésben a tanulók vagy csak tómondatokban, sok noszogató után sikerül kiszedni belőlük valamit.” 8. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy olvasószakkör. Egy közösségben, egy helyen, egy időben tevékenykedünk, mégis mindenki máshol van lélekben. Közös eszmecsere során ajánlani lehet a könyveket, és motiválni lehet másokat is az olvasásra.”

A fent idézett metaforák is alátámasztják, hogy a hallgatók pozitív attitűddel viszonyulnak az olvasói műhelymunkához, élvezettel, kedvvel vettek részt benne. A metaforák forrástartományai a teremtés (növényt ültetni), a szabadság (baráti csevej, délutáni foglalkozás), a kedvtelés (relaxálás, pihenés) és a próbálkozás (társkereső, kísérlet) kategóriákkal határolhatók le.

Összegzés

Tanulmányomban célul tűztem ki az olvasás és az olvasóvá nevelés fontosságára való figyelemfelhívást, továbbá annak vizsgálatát, hogy milyen szerepet tölt be a tanító szakos hallgatók napi rutinjában az olvasás, mennyire tartják fontosnak az olvasóvá nevelést, tesznek-e ezért a saját gyakorlatukban, és hogyan viszonyulnak az olvasói műhelymunkához mint az olvasóvá nevelés egyik lehetséges technikájához. A vizsgálat során azt tapasztaltam (az eszmecserek során erről maguk is beszámoltak), hogy a résztvevők fontosnak tartják az olvasóvá nevelést, és többek között az olvasói műhelymunkát feldolgozó óra is ösztönzőleg hatott rájuk, és leendő pedagógusként célkitűzéseik között szerepel tenni a jövő generáció olvasóvá válásáért.

Az olvasói műhelymunkát már alsó tagozatban is alkalmazható technikának tartják, szeretnék azt kipróbálni a jövőben saját osztályukban is. Minden szakaszában, a miniórán, az aktív olvasásban, az eszmeccserén és a reflektálás részében is aktívan és kedvvel vettek részt, élmény volt számukra, és amellet, hogy felüdülésként élték meg a hétköznapokban, a gyakorlatban is hasznosítható ismeretekre tettek szert.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó, A. (1999). Az olvasástanítás alapelvei. In Nagy A. (Ed.), *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban* (pp. 44–48). Sárospatak.
- Auxné Bánfi, I., Balázsi, I., Lak, Á. R. & Szabó, V. (2012). *Országos kompetenciamérés 2011. Országos jelentés*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Oktatási Hivatal. Közzoktatási Mérési Értékelési Osztály. http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2011_Orszagos_jelentes.pdf (2022. 03. 25.)
- Balázsi, I., Ostorics, L., Schumann, R., Szalay, B. & Szepesi, I. (2010). *PISA 2009 – Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi, I., Szalay, B. & Szepesi I. (2012). *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethóné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE.
- Belinszki, B., Szepesi, I., Takácsné Kárász, J. & Vadász, Cs. (2020). *Országos kompetenciamérés 2019. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (2022. 03. 25.)
- Csíkos, Cs. & Steklács, J. (2006). Metakogníció és olvasás. In Józsa Krisztián (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 75–88). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Csorba, L. (2020). Pénzügyi kultúra és pénzügyi műveltség, a pénzügyi magatartás meghatározó tényezői. *Pénzügyi Szemle*, (65)1, 67–82.
- Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, (49) 6, 432–445.
- Jobbágy, E. (2012). Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre. *Iskolakultúra*, (22) 5, 61–78.
- Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, (109) 4, 365–397.
- Kisné Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció. ELTE-PPK.
- Molnár, E. K. (2006). Olvasási képesség és iskolai tanulás. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 43–60). Dinasztia Tankönyvkiadó.

- Pennac, D (2001): *Nemkötelező olvasmány*. Fekete Sas Kiadó, Budapest.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2004). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Serafini, F. (2001). *The reading workshop: Creating space for readers*. NH: Heinemann.
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, (110) 2, 119–147.
- Vámos, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, (101) 1, 85–108.
- Vári, P., Bánfi, I., Felvégi E., Krolopp, J., Rózsa, Cs. & Szalay, B. (2000). A tanulók tudásának változása – A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, (50) 6, 25–35.