

Kinek a feladata?

Az össztantárgyi olvasásfejlesztés kihívásai
a pedagógusképzésben



Köszönettel tartozunk a könyv megjelenésének támogatásáért,
amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése
és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg.
A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával,
az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával,
a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

Szerzők:

Szabó Ildikó

Szinger Veronika

Kiadó:

Neumann János Egyetem

Szakmai lektorok:

Gombos Péter

Steklács János

Nyelvi lektor:

Galuska László Pál

Nyomtatás, kötés:

Print 2000 Nyomda Kft., Kecskemét

Felelős vezető: Kovács András

ISBN 978-615-5817-55-7

2020

Tartalomjegyzék

Bevezető	5
1. Hatékony gyakorlatok és bevált módszerek az olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tantárgyközi tanításában (ADORE)	8
1.1. Az ADORE-projekt háttere	8
1.2. A jó gyakorlat általános feltételei	11
1.2.1. Az ADORE Virág Modell: A jó gyakorlat dimenziói	11
1.2.2. Az ADORE Olvasástanítási Kör:	
A támogató tanítás egy lehetséges megközelítése	12
1.3. Az osztálytermi gyakorlat megváltoztatásának kulcselemei	15
1.3.1. Támogató tanár-diák és diák-diák interakció tervezése	15
1.3.2. Az értékelés diagnosztikus formáinak alkalmazása	16
1.3.3. A tanulók bevonása a tanulási folyamat tervezésébe	18
1.3.4. A tanulók érdeklődésére számot tartó olvasmányok választása	20
1.3.5. Elmélyülés a szövegben	22
1.3.6. Kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítása	24
1.3.7. Inspiráló olvasási környezet kialakítása	26
1.4. Kulcselemek iskolai és regionális szinten	27
1.4.1. A tanárok részvétele és az igazgatók nyújtotta támogatás az iskolai programban	27
1.4.2. A tanárok multiprofesszionális segítése	29
1.4.3. Az iskolák társadalmi támogatottsága	30
1.5. Kulcselemek nemzeti szinten	31
1.5.1. Jogi háttér és anyagi források az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek támogatására	31
1.5.2. Az olvasáskutatás eredményeinek közvetítése, tudástranszfer	33
1.5.3. Tanárképzés, továbbképzés és szakmai fejlődés	35
1.6. Záró megjegyzés	36
2. Össztantárgyi olvasásfejlesztés a gyakorlatban és a képzésben	38
2.1. „Az olvasás össztantárgyi feladat”: hazai előzmények	38
2.2. Az össztantárgyi olvasásfejlesztés megjelenése a közoktatást irányító dokumentumokban és a magyarországi pedagógus-(tovább)képzésben	43
2.2.1. Össztantárgyi olvasásfejlesztés a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben	43
2.2.2. Össztantárgyi olvasásfejlesztés a pedagógus-(tovább)képzésben	49
2.3. Nemzetközi „BaCuLit”-projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért	50
3. A szövegértési készség fejlesztése a Talentum programban	59
3.1. Kompetenciamérés a Neumann János Egyetemen	59
3.2. Talentum program	61

3.3. Szövegértést fejlesztő tréning	62
3.3.1. A szövegek változatossága	63
3.3.2. A szókincs bővítése	67
3.3.3. Olvasási stratégiák	69
3.3.4. Formatív értékelés	76
3.3.5. Módszerek, technikák, tanulásszervezési formák	77
3.3.6. Értékelés	79
3.3.6.1. Hallgatói értékelés	79
3.3.6.2. Kompetenciamérés és visszamérés	80
4. A tanártovábbképzés digitális keretei – a blended típusú képzés lehetőségei	84
4.1. Tartalomhoz a forma – miért blended?	84
4.2. Példák jó gyakorlatokra a pedagógus-továbbképzésben: már működő blended típusú kurzusok a magyarországi tanártovábbképzésben	89
4.3. Távközzítési tanártovábbképző programok az össztantárgyi olvasásfejlesztésért: az ISIT és a BaCuLiT Blended kurzusok	97
4.3.1. ISIT-projekt	97
4.3.1.1. A projekt általános bemutatása, céljai	97
4.3.1.2. Az ISIT-képzés módszerei	98
4.3.1.3. Az ISIT- projekt munkafázisai	100
4.3.2. „BaCuLiT Blended – A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül blended kurzus formájában”	101
4.3.2.1. A kurzus általános bemutatása	101
4.3.2.2. A kurzus tanulási eredményei, a résztvevők értékelése, a tanúsítvány megszerzésének feltételei	105
4.3.2.3. A BaCuLiT Blended kurzus megvalósításának, kivitelezésének terve	106
Záró gondolatok	108
Felhasznált irodalom	110
1. számú melléklet	116
2. számú melléklet	117
3. számú melléklet	118
Függelék	120

Bevezető

„*Én történelmet tanítok, nem olvasást. Nem értem, miért kell olyan diákokkal foglalkoznom, akik nem tudják elolvasni a feladott tankönyvi fejezetet. A tanulók az olvasásórán tanuljanak meg olvasni. Nincs nekem arra időm, hogy az én órámon tanítsam őket olvasni*”.¹ Ismerősek ezek a mondatok? Az össztantárgyi² olvasásfejlesztésről szóló tanártovábbképzési programunkat³ ezzel az idézettel szoktuk indítani, amire a szaktanárok közül többen helyeslő bólogatással reagálnak. Eredményként könyveljük el, ha a kurzus végére megváltozik ez a vélemény, és már nem tudnak azonosulni a képzeletbeli történelemtanár álláspontjával. Ebben az esetben valószínűleg sikerült elérni – legalább részben – az egyik legnehezebben mérhető változást: az attitűdformálást, szemléletváltozást. Meggyőződésünk ugyanis, hogy az olvasás és általában a tanulás tanítása nem csak az anyanyelvet tanító tanárok feladata. De akkor mégis, kinek a feladata az olvasás tanítása és fejlesztése? Talán elsőre mindenkinek az jut eszébe, hogy a gyerekek nyelvi, olvasási és írásbeli készségeinek fejlesztésében kitüntetett szerepe van az iskolában a tanítónak, valamint az anyanyelvet és irodalmat tanító tanároknak. Ugyanakkor magától értetődőnek tűnik az a válasz is, hogy az olvasó egyén életkorától függően ebben a feladatban változó, de lényeges szerepet tölt be a család, az iskola, a munkahely, a közösség. Az olvasásfejlesztésnek négy alapvető szakaszát különböztethetjük meg, amely szakaszok az egyén életkorától és környezetétől függően: *kezdeti* (emergent), *funkcionális* (functional), *tantárgyközi* (content) és *munkahelyi* (workplace) olvasás. E szakaszok többnyire párhuzamosan, összefonódva fejlődnek, átfedéssel formálódnak. A tantárgyközi olvasás „*az egyén azon képessége, mely olvasás és írás révén lehetővé teszi az adott tantárgyon belüli ismeretszerzést*”⁴ vagyis az adott szaktárgyon belül képes olvasni, fogalmazni és kommunikálni. Ez nem egyenlő a tárgyi tudással, de a tárgyi tudás elsajátításának is feltétele. Ráadásul, ha a tanuló többet olvas, egy idő után jobban is olvas majd, fejlődik szövegértése, és könnyebben fog megbirkózni az ismeretlen szövegekkel, vagyis elképzelhető, hogy a hétköznapiakban is nagyobb kedvvel olvas majd. Ne feledjük, a PISA-vizsgálatok tanúsága szerint a szövegértési teljesítményre ható egyik legerősebb tényező az olvasásra fordított idő, az olvasott szövegek sokfélesége pedig szintén javítja az eredményeket.⁵

Sajnos az olvasás kutatásának eredményei legtöbbször nem honosodnak meg gyorsan az oktatási rendszerekben, ezáltal nem jutnak el az iskolai gyakorlatig. A legtöbb

1 MORRIS 2011. 30.

2 Könyvünkben mind az *össztantárgyi*, mind a *tantárgyközi* elnevezést használni fogjuk ugyanarra a fogalomra a *reading across curricula*, *content literacy* vagy *content area literacy* magyar megfelelőiként. Tesszük ezt annak ellenére, hogy egyet értünk Nagy Attila azon véleményével, mely szerint az össztantárgyi jelző erőteljesebb, jobban hangsúlyozza a felelősség elháríthatatlan jellegét. (NAGY 2011. 15.)

3 A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül (BaCuLit)

4 FELVÉGI hivatkozik McKENNA és ROBINSONRA 2011. 22.

5 OSTORICS 2011. 45–46.

országban a nem anyanyelvet, nyelvtant, irodalmat tanító tanárok tanulmányaik során nem tanulnak az olvasástanítás módszertanáról, sok esetben pedig az alsós tanítókon kívül a tanárok a többi iskolaszinten nem tartják saját feladatuknak az olvasási képesség, a saját tárgyukhoz tartozó szövegek megértésének fejlesztését, ellenőrzését. Ennek „köszönhető” az a gyakorlat, miszerint sajnos az olvasás tanulása sok diák számára megszűnik a 4. osztály végén, pedig egyre több esetben a dekódoló készség sem tökéletes, nem áll rendelkezésre a megfelelő számú szórutin, és a folyékonyság sem alakul ki az alsó tagozat végére. Ezért fontos látnunk, milyen komoly tartalékokat találunk az oktatási rendszerünkben, ha felismerjük, hogy az olvasás, olvasási stratégiák alkalmazása, tanítása nem az anyanyelv-pedagógia belügye, iskolarendszerünkben minden tantárgyhoz kapcsolódhat, kapcsolódik.

Csak hogy amíg a tantárgyközi/össztantárgyi olvasásra vonatkozó kurzus hiányzik a tanárképzésből, nem várhatjuk el a kollégáktól, hogy az olvasásfejlesztést hatékonyan végezzék. Sőt, megfelelő felkészítés hiányában akár még pedagógiai kockázattal is járhat az e téren jó szándékkal kifejtett erőfeszítés.⁶ A szándék nem újkeletű: a Magyar Olvasástársaság egykori elnökei (Nagy Attila, Steklács János, Gordon Győri János) sokszor és sok helyen szót emeltek azért, hogy a tanárképzés megváltoztatásával egy új, kötelező kurzus kerüljön be a pedagógusképzés tantervébe az olvasástanításról, olvasásfejlesztésről. Az alapképzésen túl, a már praktizáló tanárok számára pedig nyíljon lehetőség továbbképzésekre ezen a területen. A másik nagyon fontos feladat, hogy meg kell változtatni az anyanyelv és irodalomtanárok, valamint a többi tanár attitűdjét is. *„A tanároknak meg kell érteniük, el kell fogadniuk, s a szülők, a gyerekek és a társadalom előtt is képviselniük kell azt a nézetet, hogy a nyelvi fejlesztés, a szövegértés, szövegalkotás feladata bármely tantárgyat tanító tanár kötelessége, felelőssége, lehetősége”.*⁷

E könyv megírását egy több mint tíz éves munka, nemzetközi olvasásprojektekből való részvétel előzte meg, amit Steklács Jánossal kezdtünk el, és az újabb és újabb témák felmerülése közben egyre világosabbá vált számunkra a cél és a tennivalók köre. Amikor 2007-ben az ún. ADORE-projekt résztvevőiként jó gyakorlatokat kerestünk Európában az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek megsegítésére, az akkori valóságból kiindulva pontosan láttuk, hová szeretnénk eljutni, és mit kell(ene) tennünk azért, hogy a fiatalok olvasási teljesítményén javítani tudjunk.⁸ A jó gyakorlatokból összeállt kulcselemek közül egyre fókuszálva (de sok más kulcselemet is integrálva) indultunk el egy tanártovábbképzési program kidolgozásának útján – ebből lett a BaCuLit –, amely egy komplex program az össztantárgyi olvasásfejlesztés megvalósítására, és amit hazánkban is sikerült akkreditáltatnunk, miközben szerte az országban BaCuLit-tréne-

6 GORDON GYŐRI 2011. 282.

7 Uo.

8 Vö. STEKLÁCS 2009., 2013.

reket képeztünk ki egy kísérleti, blended típusú program⁹ segítségével (ISIT). A 21. század kihívásainak megfelelően továbbfejlesztettük ezt a blended típusú képzést – Magyarországon BaCuLit Blended néven –, mely tartalmában jelentős mértékben a BaCuLit programra épül, oktatási formája pedig korunk elvárásainak megfelelően részben online, részben kontaktképzés; a képzési struktúráját az ISIT - program tapasztalatai, a trénerek javaslatai alapján dolgoztuk ki.

A tanártovábbképzés mellett, saját pedagógusképző intézményünkben igyekeztük a lehető legtöbb kutatási eredményt, gyakorlati tapasztalatot és kidolgozott programot bevinni az alapképzésbe is, sőt, lehetőségünk van mindezt hasznosítani saját hallgatóink kompetenciafejlesztésében is, a Talentum program révén. Ennek azért van különösen nagy jelentősége, mert *„ma már gyakran a felsőoktatásban vagy éppen a tanárképzésben résztvevőknek is elemi nehézségeik vannak ezen a téren”*.¹⁰ Hallgatóink egy részének olvasási motivációja romlik, a klasszikus regények olvasása csökken körükben, olvasási és szövegértési technikájuk alatta marad a szükségesnek.

Szinte csoda, és szerencsésnek mondhatjuk magunkat abból a szempontból, hogy ilyen hosszú kifutása lehetett az egymást követő és egymásra épülő projekteknek, ugyanis – ahogy Villányi Rózsa fogalmaz – a pályázati rendszerek bevezetése óta nem nagyon lehet hosszú távra tervezni, olyan programokat meg főleg nem, amelyeknek a „beérési ideje” esetleg több év. Nem lehet jogos elvárás, hogy egy-egy kezdeményezés valódi, gyors és főleg látványos megoldásokat hozzon néhány hónap, vagy maximum egy-két év alatt. Gyakran az is esetleges, hogy mely programok válnak széles körben ismertekké, megvalósíthatókká a gyakorlatban.¹¹

Könyvünkkel azt szeretnénk elérni, hogy a mintegy egy évtizedes, az olvasástanítás, -tanulás terén végzett nemzetközi akciókutatás eredményeit konkrét példákkal illusztrálva a szaktanárok énképének, tanári attitűdjének változásához hozzájáruljunk, s ezt a folyamatot a szintén könyvünkben bemutatott továbbképzésekkel támogassuk.

9 A blended típusú programban a résztvevő részben online kapja az instrukciókat és a tartalmat, így a résztvevő valamilyen mértékben irányítani tudja a képzés idejét, helyét, a tanulás módját és/vagy tempóját. Ugyanakkor a képzésnek legalább egy része oktatási intézményben (nem otthon) valósul meg, kontaktórák formájában. Erről szól a *Tartalomhoz a forma – Miért blended?* című 4.1. fejezet.

10 GORDON GYÖRI 2011. 280.

11 VILLÁNYI 2011. 229.

1. Hatékony gyakorlatok és bevált módszerek az olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tantárgyközi tanításában (ADORE)¹²

1.1. Az ADORE-projekt háttere

Az elmúlt évtizedekben – a csúcstechnológiai és médiaeszközöket használó XXI. században – jelentősen megnöttek a társadalmi elvárások mindenféle típusú szöveg megértésével kapcsolatban. Ezek a követelmények nemcsak a tudományos szférában jelentkeztek, hanem a munka világának egészében is. A munkahelyi illiterációról már a 80-as években azt jelezte egy amerikai kutatás, hogy az átlagos munkahelyeken olvasott szövegek 70%-ának nehézsége a felsőbb középiskolai osztályok szövegértési szintjének felel meg. Ez fordítva is igaz, vagyis azok, akik a középiskolai szintű olvasási készségeknek híján vannak, azt az alapvető kompetenciát nélkülözik, amely nélkül nem lehet boldogulni sem a magánéletben, sem a mindennapokban.

A tizenévesek szövegértő olvasási képességének és olvasási motivációjának alacsony színvonala sok-sok éve jelent problémát nemcsak hazánkban, hanem Európa számos országában is. Az OECD által kezdeményezett Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelő Program (Programme for International Student Assessment; PISA) a 2000-es, 2009-es és 2018-as felmérésében is a szövegértésre összpontosított. A szövegértést átfogó kulcsképessekként kezelte, olyan alapvető készséggént, amelyre minden tantárgyban, minden munkakörben és az élethosszig tartó tanulás minden területén szükség van, amely tehát már nem csupán az anyanyelvoktatás területére tartozik. Ez azt jelenti, hogy a tanköteles kor végére minden tinédzsernek magas szintű olvasási-szövegértési alapokkal kell rendelkeznie azért, hogy sikeresen tudja megkezdni a munkáját. A PISA-tanulmányok a kompetenciaszint minimumaként az alsó kettőt jelölték meg a lehetséges öt szintből. Azokat a tizenéveseket, akik az olvasásban az első kompetenciaszintet érik el, alacsonyan teljesítőknek, illetőleg gyengén olvasóknak tartják, más szóval veszélyeztetett tanulóknak nevezik őket. Az EU-ban az alacsonyan teljesítők száma 2000-ben 21,3% volt, 2006-ra 24,1%-ra nőtt, 2012-ben 27,7 %¹³, 2015-ben 19,7 %¹⁴. Ez azt jelenti, hogy a tanköteles kor végén az érettségizőknek jelentős része nem felel meg a tudásalapú társadalom elvárásainak, és emiatt felnőttként számos problémával fog találkozni. Ezért a szövegértési képesség fejlesztése az öt oktatási teljesítményértékelés közé került, amelyről az Európai Bizottság a Lisszaboni stratégiában az alábbiakat fogalmazta meg: „*az Európai Unióban 2010-re a szövegértésben alul teljesítő 15 éves*

12 A projekt rövid összefoglalása: STEKLÁCS, SZABÓ, SZINGER 2010.

13 https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0005.02/DOC_1&format=PDF (letöltés: 2020. 03. 11.)

14 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0674&from=EN> (letöltés: 2020. 03. 11.)

korúak számának legalább 20%-kal kell csökkennie a 2000-es adatokhoz képest”.¹⁵

Ezt a célt a vállalt határidőig nem sikerült elérni. Emiatt az Európai Unió döntéshozói egy olyan kutatási program elindítását szorgalmazták, amely a helyzet pontosabb felmérését és értékelését tűzi ki célul, valamint bemutatja a különböző intézményi szinteken hatékonynak tartott gyakorlatokat, elsősorban az osztálytermi és az iskolai szinten. Az ebből a célból létrejött konzorcium a hároméves ADORE kutatási projekt (2007–2010) végén egy kötetben publikálta az eredményeit,¹⁶ illetve jelentésben számolt be munkájáról, tapasztalatairól, és tette meg javaslatait. Magyar részről a munkában a Kecskeméti Főiskola (jelenleg Neumann János Egyetem) három oktatója vett részt, Steklács János, valamint e könyv két szerzője.

Azokat a tizenéveseket, akik nem felelnek meg az iskolai írásbeliség kritériumainak, „tizenéves olvasási nehézségekkel küzdőknek” (adolescent struggling readers, rövidítve ASR) nevezzük. Ez nem azonos az illiterációval, hiszen az olvasási nehézségekkel küzdők tudnak olvasni, csak nem az elvárt komplex szinten.¹⁷ Az ASR munkadefiníciója az ADORE-projektben így hangzik: „*Olyan 12 és 18 év közötti fiatalok, akik már olvasóknak számítanak, de nem alakultak ki olyan olvasási készségeik, amelyek képessé tennék őket arra, hogy adekvát módon reagáljanak mindennapi életük gyorsan változó kihívásaira. Legtöbbjüknek nincs stabil énképük önmagukról mint olvasókról. Olvasásukat olyan dolgok gátolják, amelyeket nem képesek egyedül leküzdeni. Az akadályok főként a dekódolás, a folyékonyság, a szövegértés, a metakognitív készségek, valamint az olvasási stratégiák használata és az olvasási motiváció terén jelentkeznek. Ezen nehézségek leküzdésében mások – főként szakmailag kompetens tanárok – segítségére szorulanak.*”¹⁸ Ezeket a diákokat nem csupán az jellemzi, hogy nem tudnak olvasni; híján vannak az alapvető olvasási készségeknek, és nem motiváltak az olvasásra. Az ő olvasásukat – és főként olvasástanulásukat – számos olyan akadály is hátráltatja, amellyel önmaguk nem képesek megküzdeni. A hatékony tanítás esetükben a meglévő erősségeik megkülönböztetett támogatásán alapul. A PISA-vizsgálat az alábbi tényezőkre kérdez rá: *egyéni faktorok* (ügymint a nem vagy az olvasás iránti elköteleződés kapcsolata), *családi tényezők* (pl. szocioökonómiai háttér) és az *osztálytermi körülmények*.¹⁹ Az ADORE ez utóbbira fókuszált elsősorban.

A projekt 11 európai országban folytatott kutatást a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításáról, valamint összegyűjtötte a fejlesztésükben jónak bizonyult, hatékony gyakorlatokat és a bevált módszereket. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak az alábbi országokból: Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia,

15 European Commission 2008. 92.

16 GARBE és mtsai. 2010.

17 I.m. 6.

18 I.m. 25–26.

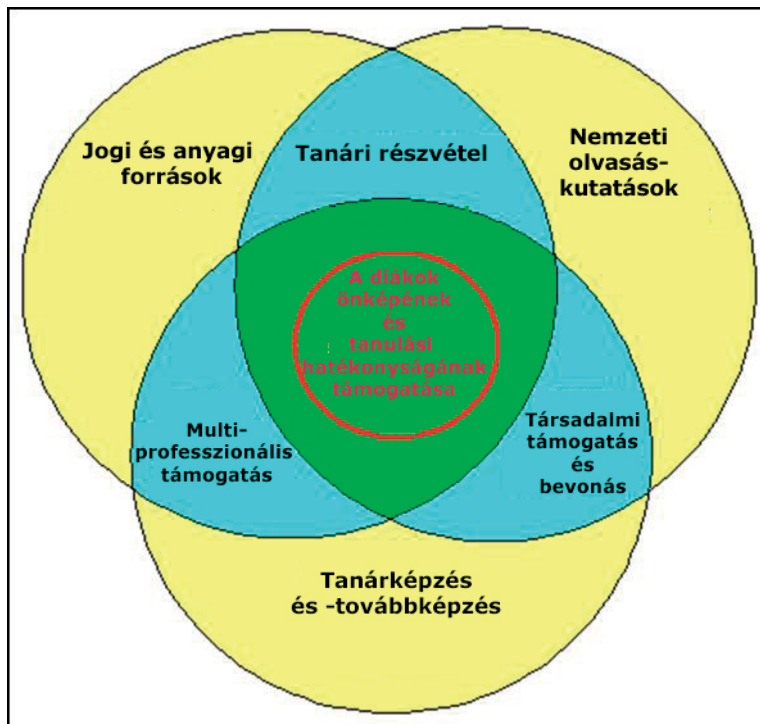
19 Vö. OECD 2002

Olaszország, Románia és Svájc.²⁰ A projektet Christine Garbe, Karl Holle és Swantje Weinhold koordinálta a németországi Leuphana Egyetemről, Lüneburgból. A kutatás eszköze volt egyrészt egy kérdőív, amely nemzeti és projekt specifikus háttérinformációkat gyűjtött össze osztály- és iskolai szinten, valamint területi és nemzeti kontextusban. Az óralátogatásokhoz pedig rendelkezésünkre állt egy megfigyelési lap, az alábbi kategóriákkal: 1. *Fizikai környezet* (a terem elrendezése, tanulási/olvasási környezet, tankönyvek/média használata). 2. *Az óra személyes dimenziói* (a tanulás egyéni támogatása, kapcsolat az egyes diákokkal diagnózis és differenciálás céljából, tudatos testnyelv használata). 3. *Az óra szociális dimenziói* (a tanár-diák és diák-diák interakció minősége: kölcsönös tisztelet és megbecsülés, támogatott tanulás). 4. *Az óra kognitív dimenziója* (az előzetes tudás aktiválása, kognitív olvasási/tanulási stratégiák megjelenése). 5. *Tudásnövelő dimenziók* (a tudás közvetítésének formái, tanítási anyagok alkalmazása). 6. *Metakognitív diskurzus* (gondolkodási folyamatok tudatosítása és kifejezése). 7. *Értékelés és csoportalakítási módszerek* (értékelési eljárások, felkészítés a dolgozatokra). Ezekkel az eszközökkel 2007-ben és 2008-ban a projekt résztvevői iskolákat látogattak meg kisebb csoportokban. A megfigyelést további olyan eszközök egészítették ki, mint az olvasmányokra, az osztályban olvasott szövegekre vonatkozó kérdőív, a tanári interjú és a tanulókkal folytatott interjú kérdései. A projekt résztvevői ezt követően elemezték, hogy a látott oktatási programok közül melyeket lehet jó gyakorlatként, módszerként továbbajánlani, természetesen figyelembe véve azt, hogy a különböző országok eltérő sajátosságokkal rendelkeznek. A módszerek összehasonlítása és a nemzetközi olvasástanítási kutatások alapján megfogalmazták azokat a kitételeket és alapelveket, amelyek segítik az eredményes gyakorlatot.

20 Az ADORE-partnerek közül Románia, Olaszország, Magyarország az OECD-átlag alatt teljesített a 2006-os PISA-felmérésen (a 2006-os adatok alapján Romániában a 15 éves tanulók több mint fele küzdött olvasási nehézségekkel). Németország és Ausztria az OECD-átlag körül helyezkedett el, míg Svájc, Belgium, Észtország és Lengyelország az átlag fölött. Finnország magasan kiemelkedett teljesítményével a többi ország közül.

1.2. A jó gyakorlat általános feltételei

1.2.1. Az ADORE Virág Modell: A jó gyakorlat dimenziói



1. sz. ábra: Az ADORE Virág Modell (Forrás: Garbe és mtsai. 2010. 68.)

Az olvasást annak elsődleges elsajátítása után is rendszeresen fejleszteni kell. Az ADORE-projekt felmérése szerint ugyanakkor csak nagyon kevés felső tagozaton tanító vagy középiskolai tanár rendelkezik megfelelő tudással a gyenge olvasás felismeréséhez, illetve az olvasási készség szisztematikus fejlesztéséhez. Ez az egyik legfontosabb oka a tanítás alacsony hatékonyságának. A kutatás szerint létezik egy kritikus átmenet „az olvasni tanulás és a tanulni tanulás” között ötödik osztályban, és ez a tizenévesek olvasását, valamint olvasástanítását kiemelten fontossá teszi. Ennek egyik meghatározó oka, hogy a szövegértés, a szövegek kritikai értékelése és a szövegek tanulásban való alkalmazása fontosabbá válik a felső tagozaton, mint az alsóban. Ez a fajta írásbeliség elvárásaiban és a szükséges képességek szintjén is tantárgyanként különbözik. Emiatt a hatékony olvasástanítás nemcsak az anyanyelvet tanító, hanem valamennyi tantárgyat oktató pedagógus szakmai kompetenciái közé is tartozik.

Az olvasási nehézséggel küzdő fiatalok problémái nagyrészt onnan eredeztethetők, hogy sikertelen volt az átmenet az első évek *olvasástanulásából* a későbbi évek *tanulási célból történő olvasásába*. Mivel hosszabb távon ezt a problémát kell leküzdeni, az elsődleges cél – ezért abszolút középre került a modellben – az olvasási nehézséggel küzdő fiatal önképének, önhatékonyságának növelése a lehető legtöbb, sok helyről jövő segítséggel, hiszen minden osztálytermi gyakorlat igazából az iskola és a közösség kontextusába van beágyazva. A tizenéves gyenge olvasók mögött már többéves iskolai kudarc áll. A motiváció hiánya és az, hogy nem bíznak a saját képességeikben, rányomja a bélyegét a gyenge olvasók személyiségére. Ez az énkép magakadályozza, hogy szembesüljenek olvasási problémáikkal, és fejlesszék képességeiket. Azok a tanulók, akik folyamatos kudarcot vallanak az olvasás során, el fogják kerülni az olvasási tevékenységet, ameddig csak lehet. A negatív olvasási motiváció az olvasás elutasításához vezet, ami tovább gyengíti az olvasási készséget, ezáltal blokkolva a kompetenciák fejlődésének lehetőségét. Ezt a gátat nem lehet izolált eszközökkel megszüntetni, például alkalmi fejlesztőprogramokkal. Feltétlenül szükséges a tizenéves egész személyiségét megcélozni. Úgy tűnik, hogy a diákok teljesítményének növelésére kidolgozott rövid távú programok nem eredményeznek tartós fejlődést. A sikeres olvasásra szocializálnak már az elejétől fogva két komponense van: a pozitív érzelmek kialakítása (az olvasás örömszerző funkciója) és a kognitív kompetenciák fejlesztése.²¹

1.2.2. Az ADORE Olvasástanítási Kör:

A támogató tanítás egy lehetséges megközelítése

A szakaszosan tervezett, több országban hagyományosnak tekintett óratervezés során először a tanítási célok kerülnek meghatározásra, általában a tantervi előírás szerint. Ez alapján a tanár kiválasztja a tanítandó anyagot. Az óra végén ellenőrzi a kimeneti eredményt, majd egy új óra kezdődik. Az ellenőrzés eredményei alapján a diákok különórákon vesznek részt, például felzárkóztató foglalkozásokon, ahol segítenek nekik, mondjuk a házi feladat megoldásában. Az ilyen fajta tradicionális órák több szempontból sem megfelelőek az olvasási nehézséggel küzdő tanulók számára. Az órákon történő, ún. belső differenciálás, amely lehetővé tenné az egyéni tanulási szükségletek figyelembe vételét (különböző nehézségi fokú feladatok, különböző módszerek alkalmazása) gyakran csupán lehetőség, és nem a mindennapi gyakorlat része.²² A hagyományos modellben külső differenciálást választanak (pl. korrepetálás) a különböző tanulási igények kielégítésére, ami nagyrészt egy végső tanulási kimenetre adott válasz (az óra, a lecke vagy a tanév végén). Az esetek döntő többségében az ilyen fajta értékelés már késő az olvasási nehézséggel küzdők számára. Az óra végi értékelés pusztán megállapítja a tényt, hogy egyes diákoknak problémái voltak az óra bizonyos tartalmaival. A figyelem csak a sokadik kudarc után fordul a tanulók felé, akiket felzárkóztató foglalkozásra küldenek. Ráadásul ezeken

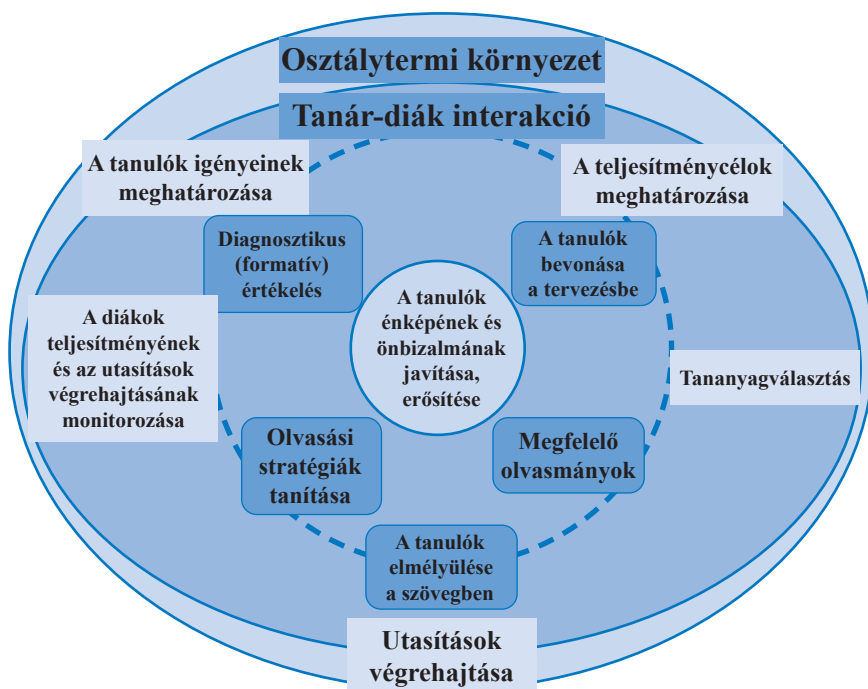
21 GARBE és mtsai. 2010. 31.

22 Uo. 69.

a korrepetálásokon a tanulók két elvárással is szembesülnek. Egyrészt literációs képességeiket megfelelő szintre kellene hozni, hogy az olvasási készség bizonyos területein legyőzzék hiányosságait, ugyanakkor lépést kellene tartani a napi feladatokkal, aminek teljesítése eddig sem sikerült, ezért kerültek a felzárkóztató foglalkozásra. Mindez oda vezet, hogy a tanulók újabb és újabb kudarcokat élnek át.

Azok a felzárkóztatások, amelyek specifikus tanulási szükségleteket céloznak meg és holisztikus beavatkozási szemléletet követnek, eredményesebbnek bizonyultak.²³ Ezek a megközelítések olyan stratégiákat tanítanak meg a diákoknak, amelyekkel saját maguk tudják szabályozni megértési folyamataikat. A tanárok elmagyarázzák és modellezik mindegyik szükséges stratégiát, amit a diákok hosszabb idejű, irányított gyakorlás során sajátíthatnak el. Ez a fajta beavatkozás csak bizonyos mértékig hatékony a hagyományos szakaszos szervezésű órákon: (1) a hosszú távú és rendszeres irányított gyakorlás akadályokba ütközik az idő és szervezés tekintetében; (2) a támogató, irányított gyakorlás mind a mai napig a felzárkóztató tanításra szorítkozik, miközben ki kellene terjeszteni a napi gyakorisággal előforduló órák olvasási tevékenységeire, hiszen a megfelelő stratégiák kiválasztását indokolhatják különböző tanulók más-más nehézségei bizonyos szövegekkel.

A fent említett hátrányok inspirálták az ADORE-csapatot arra, hogy a hagyományos óravezetés helyett kidolgozzák az ADORE Olvasástanítási Kört.



2. sz. ábra: Az ADORE Olvasástanítási Kör (Forrás: Garbe és mtsai. 2010. 71.)

23 Uo. 70.

Ennek a modellnek a közepén helyezkedik el minden tanítási tevékenység fő célja: a pozitív énkép és a magas szintű önhatékonyság támogatása minden egyes diáknál. Ezen cél elérése nagymértékben individualizált, tanuló központú oktatást igényel, amely ösztönzőleg hat a tanulókra egy olvasásbarát tanulási környezetben. Az inspiráló olvasási környezet létrehozása kulcselem, és keretként szolgál az osztálytermi kommunikáció és interakció társas folyamataihoz. A tanár és a diákok, valamint a tanulók egymás közötti kommunikációja és interakciója alapvető tényező, a tanulási folyamatok motorja, hiszen a tanulási és olvasási motivációt nagymértékben befolyásolja, és hozzájárul a problematikus énkép megváltoztatásához. Az olvasási nehézséggel küzdő diákok tanulási szükségleteinek azonosítása kezdő és záró pontja is a kétirányú körnek. A tanár szempontjából módszertani útmutatást, a diák szempontjából pedig elmozdulást jelent afelé, hogy tudatos tanulóvá váljon, miközben tisztában van nehézségei természetével is. A(z egyéni) tanulási célok meghatározása egyfajta diskurzus, amely a tanárok és diákok között zajlik. A tanulás közvetítési módjának kiválasztása a tanítási anyagot és a módszertani döntéseket jelenti. Az anyag kiválasztása nagy jelentőséggel bír mind az olvasási nehézséggel küzdő tanulók motivációját, mind a kitűzött olvasási célok megvalósításának hatékonyságát tekintve. Az anyanyelvi olvasástanítás sajátos feladatai közé tartozik két fontos szempont. Az egyik, hogy az órán az olvasmányokba be kell emelni a tizenéveseket érdeklő kérdéseket. A másik szempont, hogy a tanulók olvasási képességét úgy kell fejleszteni, hogy releváns választ kapjanak az őket foglalkoztató, életkori sajátosságaiknak megfelelő kérdéseikre az irodalmi és a más jellegű szövegeken keresztül. A tanítás mikéntje (a kiválasztott módszer átültetése a gyakorlatba) szintén nagyon fontos, figyelembe véve az olvasás kognitív és motivációs aspektusait. A nehézséggel küzdő tanulóknak meg kell tapasztalniuk a sikert, miközben a szöveggel foglalkoznak, és olvasási stratégiákat alkalmaznak. A következő fázis – a tanulók előrehaladásának és a tanítási eredményeknek monitorizálása – a tanítási tevékenységeket kíséri. Két funkciója van: a tanárok és tanulók tájékoztatása arról, hogy vajon sikerült-e, illetve milyen mértékben sikerült elérni a tanulási célokat; a tanárt pedig informálja arról is, hogy jól azonosította-e a tanulási célokat, és hogy az órája segítette-e a diákoknak elérni a tanulási célokat. A szakaszos modellel ellentétben, ebben az esetben nem tanterv által definiált a tanulási cél, előre meghatározott teljesítményi elvárásokkal, sokkal inkább az egyéni tanulási szükségletek profiljáról van szó. Ebben az esetben az értékelés (elsősorban diagnosztikus jelleggel) az óratervezés és/vagy megvalósítás tervezéséhez szükséges módosításokat segíti.

Az ADORE-projekt azoknak a jó gyakorlatoknak az összetevőit vizsgálta, amelyek segítik az olvasásban gyengén teljesítőket. A kutatás főként az állami középiskolák (beleértve szakiskolákat is) és az általános iskolák felső tagozatának oktatási gyakorlatára összpontosított, tehát nem foglalkozott minden évfolyamon az olvasásfejlesztéssel. A kutatás központi gondolata szerint az olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek jól irányított, hosszú távú intézkedéseket kívánnak az oktatási intézménytől, és nem lehet a problémájukat rövid távú olvasási kampányokkal megszüntetni. A projekt két évig tartó

kvalitatív kutatást végzett, valamint az elméleti munka mellett – elsősorban iskolalátogatásokon – helyszíni adatokat gyűjtött. Az adatokat a partnerek több szempontból elemezték, ennek alapján később megfogalmazták a jó gyakorlat kulcselemeit, céljait, amiket az alábbiakban mutatunk be egy-két példával illusztrálva.

1.3. Az osztálytermi gyakorlat megváltoztatásának kulcselemei

1.3.1. Támogató tanár-diák és diák-diák interakció tervezése²⁴

Számos tudományosan alátámasztott nemzetközi koncepció hangsúlyozza, hogy mennyire fontos az osztálytermi tanulás szociális dimenziójának aktív alakítása. Ennek többféle pszichológiai és kognitív aspektusa van. Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók többségénél a kezdő motiváció is hiányzik ahhoz, hogy elmélyüljenek a szövegben, mert mint olvasók, negatív énképpel rendelkeznek. Sokan „nem-olvasóknak” aposztrofálják magukat frusztráló iskolai karrierjük során, és inkább elkerülő stratégiákat alkalmaznak.

Egy 2009-es OECD-vizsgálat szerint kétféle felső tagozaton tanító tanár osztályában többségében közvetlen tudásátadást, egyirányú kommunikációt alkalmaztak anélkül, hogy a diákokat megkérdezték volna véleményükről, vagy, hogy gondolkodásra késztették volna őket. A 23 vizsgált országban az alábbi gyakorlat dominált: a tanulási célok meghatározása, a házi feladat ellenőrzése, feladatok megoldása a munkafüzetben. Ennél ritkábban fordultak elő tanulóközpontú tevékenységek, és még ritkábban olyanok, amelyek magasabb szintű kognitív aktivitást igényeltek volna. A laissez-faire interakció sem lehet alternatíva, mert a gyengébb tanulónak különösen nagy szükségük van megbízható keretekre a tanulásukhoz.

A tanárok és a diákok közötti interakciót – hasonlóan a diákok közötti interakcióhoz – úgy kell szervezni, hogy az olvasási problémával küzdők a megaláztatás félelme nélkül képesek legyenek megfogalmazni és kezelni olvasási, valamint szövegértési problémáikat. A tudományos eredmények alapján, a kognitív tanulói idő megközelítése szerinti tanár-diák dialógusok különösen jó hatással vannak a tanulók kognitív fejlődésére. A tanár (mint „kompetens másik”) a tanulási folyamatot láthatóvá teszi azáltal, hogy például hangos gondolkodással (lásd bővebben 3.3.3. fejezet, *Olvasási stratégiák*) modellezi a szövegértést bizonyos stratégiák bemutatásával és magyarázatával (modellezés). Azután aktívan segít a tanítványoknak a szöveg áttekintésében, miközben gyakorolnak. A tanulók aktuális képességszintjét diagnosztizálva, a tanár végig az ún. proximális (legközelebbi) fejlődés zónájában²⁵ marad tanítványaival, így valósítva meg a támogató

24 Dorothee Gaile: Designing a Supportive Teacher-Student and Student-Student Interaction c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 75–83.

25 A proximális (legközelebbi) fejlődés zónája az a növekedési terület, amely a tanuló jelenlegi képességei és az azoknál magasabb, ám a tanuló számára a nem frusztráló, akár elérhetetlen szint között húzódik meg. Ez az a zóna, amelyben a sikeres tanulás meg tud valósulni egy kompetens másik, egy tanár támogatásával. (VIGOTSKIJ 1967.)

tanítást egy biztonságos tanulási környezetben. A folyamat közben fokozatosan egyre több felelősséget hárít a tanulókra (háttérbe vonul). Végül a diákok önállóan, csoportokban vagy párokban gyakorolják az újonnan elsajátított stratégiákat, hogy hosszú távon beépítsék őket saját szokásaikba. Az olyan, együttműködést igénylő eljárás, mint a reciprokan tanítás és tanulás (lásd bővebben 3.3.5. fejezet, *Módszerek, technikák, tanulásszervezési formák*), szintén nagymértékben járul hozzá a szöveg teljes megértéséhez úgy, hogy az olvasási nehézséggel küzdők új, aktív szerepet vállalnak a jelentésalkotás nyitott folyamatában. A mindezzel együtt járó metakognitív diskurzusban a diákok a tanulási folyamatokra állandóan reflektálnak, ami tudatos tanulóvá, olvasóvá teszik őket.

Példa: Egy ausztriai gimnázium 10. osztályában a tanár a könyvtárban tartotta meg az anyanyelvi órát az alábbi témában: Milyen könyvet olvassunk legközelebb? A gazdag literációs környezetet biztosító könyvtár használta ahhoz, hogy bemutasson egy új könyvet diákjainak Kevin Brookstól („The Road of the Dead”). A helyszín rendhagyó volt, mint ahogy az is, hogy tábla helyett szárítókötelet használt a könyv különböző borítóinak kiállítására, amelyek segítségével a tanulók próbálták megjósolni a regény cselekményét. A jól strukturált órán a tanár világosan határozta meg a feladatokat. Rendszeres hely állt rendelkezésre az önálló munkához (például a diákok kitaláltak egy szerintük legmegfelelőbb borítót, de mielőtt nagy csoportban megbeszélték volna döntésüket, le is kellett írni érveiket). Ezután csoportban készítettek könyvborítót. Végül a tanulók megkapták a regényt, hogy egy bizonyos idő alatt elolvassák és olvasónaplót készítsenek róla. A diákok háromfős csoportokban dolgoztak, a csoportalakítás rugalmas volt. A plenáris találkozáshoz kört alakítottak. A tanár folyamatosan dicsérte az osztályt, és minden tanulóhoz személyes módon viszonyult. A tanár humorérzéke és a nyugodt, kiegyensúlyozott légkör mindenkit a részvételre bátorított. Az olvasási motivációt fókuszba helyező órán a tanár egy vadonatúj könyvet választott, figyelembe véve tanulói kívánságát, hogy valami „rémisztőt” szeretnének olvasni. Az önálló olvasás időszakára segítő irányítást és bátorítást ígért – miközben, mint kompetens és elkötelezett olvasó, modellként is szolgált tanítványai számára. Ugyanakkor elegendő teret biztosított az egyéni és kooperatív tanulói gondolkodásnak és kreatív kifejezésnek. A „termékorientált” tevékenységgel (fedőlap készítése) minden tanulót be lehetett vonni. Az egész osztály – a tanulási nehézséggel küzdőket is beleértve – élvezte a feladatokat és az együttműködést.

1.3.2. Az értékelés diagnosztikus formáinak alkalmazása²⁶

Az Olvasástanítási Körben az értékelés elsődleges funkciója a tanítási gyakorlat hozzáigazítása a tanulók oktatási igényeihez. Az értékelés segít feltárni a diákok erősségeit és hiányosságait, így járulva hozzá a megfelelő tanítási döntések meghozatalához. Esz-

26 Karl Holle: Applying Diagnostic Forms of Assessment c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 84–94.

közként szolgál a tanulók tájékoztatásához előrehaladásukról, bátorításukhoz, ugyanakkor azt is megmutatja, hogyan tudják értékelni saját (olvasási és tanulási) képességeiket. Az értékelés megvalósulhat valamilyen „dolgozat”, teszt, kérdőív, esszé segítségével, de a tanár ugyanúgy alkalmazhatja az interjút, beszélgetést vagy portfólió készítés módszerét.

Érdemes különbséget tenni a *formális* és *informális* értékelő eljárások között. Az értékelés formális módszerei standardizált tesztekkel használva az alábbi kritériumoknak kell, hogy megfeleljenek: objektivitás, hitelesség, megbízhatóság. Minden olyan teszt vagy megfigyelés, ami a fenti kritériumoknak nem felel meg, az értékelés informális módszerei közé sorolható. Tény, hogy az így kapott eredmények kevésbé objektívek vagy általánosan érvényesek, ugyanakkor az egyedi eseteknek olyan specifikus jellemzőit tárják fel, amely formális tesztekkel nem lenne lehetséges. A formális értékelésnél a következtetések, magyarázatok, prognózisok nagy valószínűséggel helytállóak, csak nem feltétlenül lehet alkalmazni egyedi esetekre, mint ahogy a megoldásokat sem lehet közvetlenül alkalmazni. Ugyanakkor természetesen mindegyikre szükség van, hiszen mindegyik értékelési fajta egy komplex jelenségnek csak egy bizonyos aspektusára fókuszál. Az informális értékelő eljárások elmélete még nincs kellőképpen kidolgozva, szemben a formális módszerekével.

Az értékelő eljárások további felosztása lehet az *összegző* (szummatív) és *formatív* értékelés közötti különbségtétel. Az összegző értékelés egy bizonyos idő eltelte után jellemző (pl. év végi osztályzatok), vagyis a tanulónak szóló visszajelzés egy nagyobb időegység után történik. A formatív értékelés módszerei ezzel szemben általában egy tanóra szerves részei, a visszajelzés viszonylag hamar megtörténik. Az összegző értékelés fő funkciója annak meghatározása, hogy a tanulók elérték vagy sem egy bizonyos teljesítményszintet (ez lehet normaorientált vagy kritérium-orientált értékelés). Az összegző értékelésnek lehet diagnosztikus feladata, de gyakran szelekciós funkcióval társul, ami közvetlen hatással van a diákok terveire (pl. iskolaválasztás, továbbtanulás), ezért félelmetes is lehet számukra. A formatív értékelésnek két fő funkciója van: hozzájárul annak meghatározásához, hogy az egyes diákok hogyan haladnak előre tanulmányaikban, és segít a tanítási tevékenységek megtervezésében. A formatív értékelésnek mindig van diagnosztikus funkciója, és az esetek döntő többségében kritérium-orientált értékelésről van szó. A diagnosztikus értékelésnek azért van különösen fontos szerepe, mert nemcsak azt mutatja, hogy a diák képes-e megoldani egy feladatot, hanem azt is, hogy mit tud arról, hogyan kellene megoldani. Fontos, hogy megtaláljuk az egyensúlyt az összegző és formatív értékelés között.

Az értékelési módszereket megkülönböztethetjük aszerint is, hogy *külső* értékelésről vagy *önértékelésről* van-e szó. A külső értékelés kiválasztása, megvalósítása a tanár kezében van, szemben az önértékeléssel, ahol az informális értékelés módszereit vagy tanulási rutinjait a tanulók irányítják. Az önértékelés során a tanulók sok mindent megtudnak az olvasási stratégiáikról, miközben egyre inkább tisztában lesznek saját tanulási igényeikkel, és egyre jobban függetlenednek a tanártól. Ez természetesen hozzájárul önbecsülésük és az önhatékonyság érzetének növekedéséhez.

Példa (1): A tanulók egyéni értékelésére a finn tanárok nagy hangsúlyt helyeznek. Mivel a tanárokat pedagógiai szakértőknek tekintik, a tanulók értékelése is a feladataik közé tartozik. Nincs kötelező nemzeti felmérés egészen a középiskola végéig (érettségi vizsga). Nagyon kevés nemzeti vagy nemzetközi felmérést használnak, azt is elsősorban az oktatási rendszer minőségének értékelésére. Az értékelés jelentős része a finn iskolákban alapvetően formatív értékelés, amit az alábbiakkal jellemezhetünk: tanári autonómia (a tanár dönti el, mikor és hogyan értékeli tanítványait); az értékelés számos módszere (főleg „puha” módszerek, úgymint tanári megfigyelés a diákok erőfeszítésére vonatkozóan, írásbeli feladatok és más, a tanár által összeállított vizsgák, portfóliók stb.). Szintén fontos megemlíteni, hogy a tanulók nagyon korán hozzászoknak az önértékelés alkalmazásához is. A tanulási/olvasási nehézség diagnosztizának felállítása különféle módszerek alapján, több szinten történik, majd a diagnózis alapján többféle tanítási/tanulási lehetőség áll a diákok rendelkezésére. A finn oktatási rendszerben a monitorizáló tesztek (ami az évfolyam vagy iskola minden tanulóját érinti) háttérbe szorították a folyamatos formatív értékelés javára. Ugyanakkor nagyszámú megelőző stratégiát alkalmaznak, főleg az első évfolyamokon, miközben a tanítók, tanárok diagnosztizáló kompetenciája is meglehetősen fejlett, hiszen nekik kell felismerniük saját intervenciós gyakorlatuk határait.

Példa (2): Egy szintén finn iskola nyolcadik évfolyamát látogattuk meg, ahol a kurzus teljesítésének egyik feltétele egy ötperces, szóbeli prezentáció megtartása volt választott témáról. Minden óra elején 1-3 diák tartotta meg kiselőadását, mielőtt az óra tovább folytatódott volna. A prezentáció után az osztálytársak szóbeli visszajelzést adtak az előadónak, de előtte még ő is értékelhette saját teljesítményét. A tanár az irányító szerepét töltötte be, például felhívta a figyelmet azokra a szempontokra, amelyekre még nem tértek ki a tanulók az értékelés során, és csak akkor fogalmazta meg saját visszajelzését, amikor az osztálytársak már elmondták saját véleményüket. Modellként is szolgált az önértékeléshez és a társak által adott visszajelzés elfogadásához. A jó hangulat, a pozitív légkör egyértelművé tette, hogy a diákok hozzá voltak szokva mások értékeléséhez, és ahhoz, hogy őket is értékeljék. Az értékelés számos olyan szempontot célzott meg, amely fontos a szóbeli prezentációknál: témaválasztás, az érvek minősége és megfogalmazása, az érvek hatásossága, személyes példák használata a célközönségnek megfelelően, jegyzetek használata, szemkontaktus stb.

1.3.3. A tanulók bevonása a tanulási folyamat tervezésébe²⁷

Fontos mozzanat, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulók részt vehessenek a saját tanulási folyamataikkal kapcsolatos döntések meghozatalában, sőt akár a folyamat irányításában is. Annak az élménye, hogy a tanítás célját velük együtt fogalmazzák meg,

27 Patricia Schillings: Involving Students in Planning the Learning Process c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 94–102.

megváltoztathatja az oktatással és a neveléssel kapcsolatos, esetleg szkeptikus attitűdjüket. Ez a fontos motivációs komponens növeli az önbizalmukat és az eredményesség érzését. Annak mértéke, hogy egy tanuló mennyire irányítja saját tanulási folyamatát, az önszabályozás fogalmával írható le, amely szemben áll a külső szabályozással. Az önszabályozás a tanulás különböző dimenzióiban való érintettségre utal: motivációs folyamatok, önszabályozó stratégiák, tanulási kimenetek, társadalmi és környezeti források felhasználása az egyén céljainak elérése érdekében. A tanulók bevonása a tanulási folyamatokba alapvetően két fő változó folyamathoz köthető: az egyik az önhatékony-ság, amely abban a magabiztosságban gyökerezik, hogy az egyén képes elérni a céljait saját tevékenységei által. A tanulók a hatékonyság érzését az alábbi tényezők kombinációja által alakítják ki: információ a teljesítményükről, sikerélmények, teljesítményük összehasonlítása másokéval. Kitsantas és Zimmerman megállapítása szerint²⁸ az önhatékony-ságra vonatkozó meggyőződések a tanulással kapcsolatban biztos előrejelzői a tanulói teljesítménynek. Másik fontos szerepe azon *célok* meghatározásának van, amelyeket a tanulók tudatosan próbálnak meg elérni. A célok kritikusak az önszabályozás szempontjából is, hiszen biztosítják azokat a standardokat, amelyek mentén a tanulók értékelik saját előrehaladásukat. Ezek a tanulási célok motiválják őket az erőfeszítésre, a kitartásra, ha nehézség merül fel, továbbá hatékony stratégiák alkalmazására. Vagyis „önszabályozzák” a kognitív és motivációs folyamatokat, hogy elérjék ezeket a célokat.

Az óralátogatások kapcsán az alábbi kérdések merültek fel:

1. A tanulók kapnak-e lehetőséget saját tanulási döntések meghozatalára? Kapnak-e pedagógiai eszközöket, segítséget és kellő információt, amely lehetővé teszi tanulási folyamataik alapvető dimenzióinak kontrollálását?
2. Ezek a gyakorlatok a tanulás, a megértés, az új készségek kialakítása, fejlődése irányába viszik-e a tanulókat?

Példa (1): Egy finn osztályban, minden félév elején a tanár meghatározza, hogy az egyes érdemjegyekhez milyen teljesítmény az elvárt. Például a következőt mondja: „*Ezek és ezek a követelmények, ha 10-es, 9-es stb. szeretnétek ebből a tantárgyból.*” (A 10-es a legjobb, a 4-es a legrosszabb osztályzat). Minden diák eldönti, hogy melyik érdemjegyet célozza meg. A döntés alapján felállítják céljaikat, miközben pontosan tudják, hogy mit várnak el tőlük az adott osztályzathoz. Tisztában vannak azzal, hogy mit kell csinálniuk és megtanulniuk, vagyis meg kell tervezniük a saját tanulási folyamatukat. Érdekes módon – a tanár szerint – a diákok gyakran felülmúlják eredeti céljaikat.

28 Schillings hivatkozik a szerzők alábbi művére: Kitsantas, A. és Zimmerman, B. J. (2009): College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4, Nr. 2, 1556–1623.

Példa (2): Egy norvég szakiskolában „tanulóműhelyeket” szerveznek az olvasási nehézséggel küzdő tanulók számára. A tanulóműhely egyébként elterjedt modell Norvégiában, amelynek az alábbi alapelvei vannak:

- A tanulóra, a tanuló szükségleteire épített megközelítésről van szó.
- Individualizált tanulási tervvel dolgoznak, amelynek célja a tanulás tanulása, valamint a tartalom, a problémák és értékelési módszerek leírása.
- A tanulásszervezési mód: egyéni vagy kis csoportos.

A tanulóműhely jellemzői:

- A műhely bárki számára nyitva áll, akinek sajátos tanulási igényei vannak, de azok számára is, akik csak az eredményeiken szeretnének javítani.
- A részvétel önkéntes, de onnantól kezdve, hogy a megállapodás kiegészül egy tanítási tervvel, a tanulón számon kérhető a megjelenés és az előrehaladás.
- A tanulóműhely által nyújtott támogatás egyéni tanulási tervre épül, ami a diák, az osztálytanító, a tanulóműhely tanára, néha a szülők közös megegyezése alapján jön létre.
- Annak érdekében, hogy a műhely individualizált oktatást tudjon nyújtani, különböző oktatási programok szervezhetőek (pl. több idő biztosítása a nehezebb tárgyakra, egy tárgyra fókuszálás stb.).

A tanár szerepe a tanulóműhelyben néhány tekintetben eltér a hétköznapi tanárétól:

- Kérésre elérhető, a mottója: „Miben segíthetek?”
- A tanár számon kérheti a diákon a terv szerinti munkát, amiben közösen állapodtak meg.
- Hetente egyszer közös tevékenységeket szervez az osztálytanítókkal.
- Az oktatási program kidolgozása és az előrehaladás értékelése együtt történik az osztálytanítóval.
- A tanárok gyakran fejlesztenek ki olyan anyagokat, amelyeket a tanulók szükségleteihez igazítanak.

A tanulóval előre egyeztetett terv alapvető eleme a programnak, amelyet nem úgy kell felfogni, mint a diák kisebb mértékű irányítását, sokkal inkább egy olyan eszközt, amely révén a tanulókon számon kérhető saját tanulmányi sikerességük, hiszen az egyéni tanulási tervet a tanuló saját maga által kifejezett igényei alapján alakítják ki.

1.3.4. A tanulók érdeklődésére számot tartó olvasmányok választása²⁹

Egyértelmű, hogy nincs olvasás olvasmány nélkül. Olyan világban élünk, ahol a tizenévesek is minden egyes nap számtalan szöveggel találkoznak, iskolában és iskolán kívül egyaránt. Az olvasmányok változatossága, valamint az olvasás gyakorisága jelentős szerepet játszik az olvasás iránti elkötelezettségben, ami viszont a tanulók ol-

29 Sari Sulkunen, Inga Arffman: Choosing Engaging Reading Materials c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 102–113.

vasási szintjével van szoros összefüggésben. Az alacsony olvasási teljesítmény egyik rizikófaktor, ha a tanuló nem elkötelezett olvasó, aminek oka lehet a nem elégséges kognitív kompetencia mellett a motiváció hiánya is: ha a szöveg nem találkozik a tanuló személyes érdeklődésével, számára az nem releváns. Az olvasási nehézséggel küzdők is figyelemreméltó teljesítményt nyújtanak, amikor a szöveg passzol a képességeikhez és személyes érdeklődésükhöz. Ugyanakkor a jól olvasók is alulteljesítenek, ha a szöveg túl nehéz és számukra irreleváns.

Az olvasmányválasztással kapcsolatban az alábbi fontos kérdések merülnek fel: Milyen fajta olvasmányok használatosak az iskolában? Az egyes tanulók szükségleteit és érdeklődését mennyire veszik figyelembe a tanárok az olvasmányok kiválasztásakor? Ki választja ki a szövegeket? Hogyan használják / dolgozzák fel az olvasmányokat, szövegeket?

Az osztálytermi gyakorlat tanulóközpontú módszerei szorosan egybefonódnak az olvasmányokkal. Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olyan szövegekből profitálnak, amelyek *autentikusak*, vagyis érdekesek és relevánsak számukra. Mivel az egyes tanulók érdeklődése jelentősen különbözhet, bölcs döntés hagyni, hogy amikor csak lehet, ők maguk válasszák ki olvasmányaikat a szövegek széles választékából. Ugyanakkor az autentikusság nem azt jelenti, hogy a tanulók csak olyan szövegeket olvassanak, ami kedvükre való, és ami már ismerős számukra. A tanulók számára ismerős szövegek mintegy hidat képeznek az újak felé. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanításban megjelenhetnek – de nem kizárólagosan – funkcionális, a való életből vett szövegek, amelyek közel állnak a tanulók kultúrájához, úgymint magazinok és újságok cikkei, filmkritikák, műsorfüzetek stb. Irodalmi szövegek esetében az ifjúsági és népszerű irodalom képezhet hidat más műfajokhoz vagy a klasszikus irodalomhoz. A tanulók közreműködését nemcsak az olvasáskor, hanem az adott feladat megoldásakor is lehet növelni a valós interakciók támogatásával, továbbá azzal, hogy olyan tevékenységeket biztosítunk számukra, amelyekben érdekeltek és aktívak.

A szövegértés fejlesztése és az olvasás öröme végett elengedhetetlen, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulók érdekeltek legyenek azokban a szövegekben, amelyeket olvasnak. Ennek két aspektusa van. Az első az öröm és az érdeklődés, amelyek az olvasás pozitív velejárói lehetnek. Ez például akkor fordul elő, amikor az olvasó teljesen belemerül az olvasásba, elveszíti az időérzékét, elfeledkezik magáról és a környezetéről. A második aspektus szerint az olvasásban való elmélyülést tükrözi az is, amikor reagálunk a szöveg tartalmára. Ez történik, ha a diákoknak megengedik, hogy a társaikkal és tanáraikkal együttműködve fogalmazzák meg saját véleményüket és válaszaikat egy adott szöveggel kapcsolatban. A személyes válasz formájától (posztterek, rajzok, előadások stb.) függetlenül ezek a tevékenységek pozitívan hatnak az olvasási motivációra, mert lehetővé teszik a tanulók számára, hogy gyakorolják önállóságukat és a gondolkodási képességüket.

Vagyis az első lépés az érdekes és a tanulók számára jelentéssel bíró autentikus szövegek kiválasztása. A második lépés a megfelelő nehézségi fok megtalálása, amely összhangban van az olvasó képességeivel. Ez ideális esetben azt jelenti a gyakorlatban, hogy bizonyos anyagrész feldolgozásakor a tanulók némileg eltérő szövegeket olvasnak ugyanazzal a

témával kapcsolatban. Az iskolai olvasmányok sokszor inkább a lányoknak kedveznek, miközben a fiúkhoz – akik felülreprezentáltak a gyengén olvasók között – közelebb állnának a több vizuális elemet tartalmazó, nem folyamatos szövegek. Szintén a fiúk bevonását segíti az elektronikus szövegek megjelenítése az órán, amely a valós élet relevanciáját hozza be az osztályterembe.

A tanításhoz használt olvasmányok kiválasztása természetesen nem független az oktatási és kulturális kontextustól: függ a nemzeti értékektől, hagyományoktól, amelyek a nemzeti alaptantervben tükröződnek. Ami egyértelműnek tűnik a nemzetközi összehasonlítás alapján is, hogy a sok országban tapasztalható erős, klasszikus irodalmi kánon nem megfelelő az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek számára.

Példa: A már korábban említett norvég szakiskola tanulóműhelyében a tanárok gyakran használnak olyan olvasmányokat, amelyek alkalmazkodnak diákjaik szükségleteihez. A műhelyben az alábbi olvasnivalók jelennek meg:

- Átlagos tankönyvek.
- Adaptált, könnyített tankönyvek. Az elmúlt évtizedben a nagyobb kiadók piacra dobták a szokásos tankönyvek könnyebben olvasható változatát. Ezeknek könyvebb a nyelvezetük, de a tartalom elegendő a tárgy teljesítéséhez. Ebben az esetben a kétfajta tankönyvet párhuzamosan lehet használni ugyanabban az osztályban. (Erről szakmai körökben erősen megoszlanak a vélemények.)
- Hangoskönyvek a vak- és gyengénlátó, valamint olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak.
- A legtöbb kiadónak van olyan weboldala, amely különböző típusú extra olvasnivalót és olvasási feladatot tartalmaz.
- Multimédia: középiskolában a tanulóknak saját laptopjuk van, így az internet használata az oktatásban meglehetősen elterjedt.
- A szövegek széles választéka: könnyen olvasható könyvek, magazinok, újságok, Wikipedia stb.

1.3.5. Elmélyülés a szövegben³⁰

Harris és Hodges szerint³¹ az elmélyült olvasás során az olvasó érzelmileg érintett, miközben reagál az olvasott tartalomra. Az érzelem az olvasás élvezetét, az izgalmat, az érdeklődést jelenti, vagyis azt a flow-élményt,³² amikor az olvasó annyira belemerül a szövegbe, hogy teljesen megszűnik számára a külvilág. A belsőleg motivált olvasók számára a jutalom maga az olvasási tevékenység élvezete. Harris és Hodges definíciójának második fele a megértési folyamatok kognitív dimenziójára utal (a releváns háttértudás aktiválása, a tartalom kritikai értékelése, értelmezés és jósálatok megfogal-

30 Patricia Schillings, Catherine Gabelica: Involving Students in Texts c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 114–122.

31 Schillings és Gabelica hivatkozik Harris és Hodges-ra (1995)

32 Vö. CSÍKSZENTMIHÁLYI 2018.

mazása stb.) Vagyis megjelenik az egyedi, személyes válaszadás a szövegre. Az olvasási nehézséggel küzdők ezzel szemben hajlamosak azt gondolni, hogy a jelentés szó szerint benne van a szövegben, ami bármilyen kognitív erőfeszítés nélkül kerül az olvasó fejébe. Az ADORE-projekt óralátogatásai bizonyítékul szolgáltak arra, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak is lehet segíteni abban, hogy létrehozzák saját, személyes szövegértelmezésüket.

Példa (1): Az egyik olasz középiskolában a „könyvstand” lényegében az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdöt szeretné megerősíteni. A program célja, hogy beszélgetést kezdeményezzen a könyvekről, azokról a módokról, ahogyan egy könyvet el lehet olvasni, valamint a könyvek által kiváltott érzelmekről. Először az iskolai könyvtár bemutatására kerül sor, majd a szabadon választható, később bemutatandó könyvek feltérképezésére. Az elolvasott könyvekről a tanulók ruha formájú lapon üzenetet hagynak a többi olvasónak a könyvtár szárítókötelén. Szintén a könyvtárban kerülnek elhelyezésre a tanulók könyvek jeleneteiről készült rajzai. A könyvtár lehetőséget biztosít új könyvek bemutatására a fiatal olvasók számára: az „utazó koffer” lényegében egy könyves doboz, amely válogatott könyvek kis gyűjteménye, és osztályról osztályra vándorol. A tanulók betehetik megjegyzéseiket a dobozba vagy a könyvek belsejébe. A tanév végére, aki legalább tizenkét könyvtári könyvet elolvas, „elkötelezett olvasó” oklevelet kap. A tanárok folyamatosan rendelkezésre állnak, és a tanulók egyéni háttere alapján javasolnak megfelelő szövegeket.

Példa (2): Egy finn középiskola anyanyelvi órájának része a „Történetek mindenhol”. A tanulók nagyjából négyfős csoportokban dolgoznak. Minden csoport választ egy könyvet az ifjúsági irodalomból, amit a csoport minden tagja elolvas. Készítenek egy posztert, ahol a könyvvel kapcsolatos benyomásaikat rögzítik, majd a könyvet és a posztert bemutatják a többieknek. A poszter általában alapvető információkat tartalmaz a könyvekről (szerző, szereplők, cselekmény), de megjelennek kritikai észrevételek és értékelések, sőt a szokásos kétdimenziós megjelenítés helyett háromdimenziós megoldások („fedők”, „ablakok”) is. A tanulási nehézséggel küzdő tanulókat a tanár szétosztotta a csoportok között, így a többiek tudtak nekik segíteni, mint ahogy a pedagógiai asszisztens is, aki szükség esetén a csoporton kívül foglalkozott velük. A személyes benyomások megbeszélése egy hatékony olvasási stratégia, különösen, ha valakinek problémája van az olvasással. A szövegre adott személyes válaszok nemcsak az érzelmi bevonódást, hanem a kognitív folyamatok erősítését is segítik, hiszen a tanulók rájönnek, hogy a jelentés nincs benne készen a szövegben, hanem az olvasónak kell megalkotnia. A jelentés megvitatása másokkal pedig az olvasás olyan szociális célja, amely előkészíti a szöveggel való belső dialógust.³³

33 Schillings és Gabelica hivatkozik Vigotszkijra 2010. 118.

Példa (3): A harmadik példa egy érettségis 11. évfolyam drámaórája, ahol a tanulók elkezdtek készülni egy iskolai drámaelőadásra. A tanulók csoportokban dolgoztak, hogy kiválasszák a megfelelő darabot. Elmentek a városi könyvtárba és használták az internetet is, majd elkezdtek dolgozni a szöveggel: meghatározták a témát, beszéltek a szereplőkről, a konfliktusokról, a szöveggel kapcsolatos szükséges változtatásokról, zenéről, jelmezről. Megvitaták a különböző jeleneteket és azt is, hogy a szereplők mit csináljanak, mit mondjanak, hogy világosan tudják közvetíteni az üzenetet. A próbák egyrészt az órán folytak, másrészt iskola után is, a jobb eredmény érdekében. Végül minden csoport bemutatta a többieknek a saját előadását, miközben a többiek értékelő lapot töltöttek ki, majd együtt elemezték a darabot. A tanulók bevonódása a szövegbe egyértelmű volt az előadásra való készülődés során, miközben személyes válaszokat adtak a szövegre. A tanár mindvégig nyomon követte a munkát, meghallgatta a tanulók érveit, segítette a csoportokat tanácsaival.

Példa (4): Egy belgiumi szakközép- és szakiskola ötödik évfolyamán a tanterv olyan olvasási feladatokat ír elő, amelyek a nyelv funkcionális aspektusára fókuszálnak, vagyis az írás és olvasás során a tanulókat problémahelyzet elé állítják, amit meg kell oldaniuk. Az általunk látott órán az anyanyelv-tanár azt a feladatot adta a tanulóknak, hogy képzeljék el, egy kiadónál dolgoznak, amely szeretne újra megjelentetni tudományos-fantasztikus könyveket. A tanulóknak a megadott könyvek közül kellett egyet kiválasztaniuk, elolvasniuk, hogy módosítani tudják a borítót (a leggyengébb tanulók novellákkal dolgozhattak). A fedőlap elkészítéséhez bármilyen technikát alkalmazhattak. A tanárnak sikerült elérnie, hogy a diákok tényleg el akarják olvasni a könyvet. Történt mindez ahelyett, hogy a tartalom részleteire vonatkozó kérdéseket tett volna fel annak ellenőrzése végett, hogy tényleg elolvasták-e a tanulók a könyvet. Ez az olvasási feladat lehetővé tette a diákok számára, hogy saját interpretációjukat fejezzék ki a könyvre vonatkozóan. Mindenkihez az osztály előtt kellett bemutatnia a saját munkáját és érvelni az elkészített borító mellett. Mivel legalább három tanulóknak kellett ugyanazt a könyvet választania, érdekes beszélgetések alakultak ki a különböző személyes értelmezések kapcsán.

Ami a négy példában közös, és egyúttal lényeges különbség a korábban említett „könyvnyitott tankönyvek” koncepciójához képest, hogy a tanárok a tanulási problémával küzdő diákjaikat nem az olvasás egyszerű változatával szembesítették, inkább az olvasást annak teljes komplexitásában mutatták meg. Ezek a gyakorlatok jó hatással vannak a tanulók önbizalmára, mert lehetővé teszik a tanulók számára, hogy megtapasztalják az autonómiát, miközben fejlődik a gondolkodási képességük is.

1.3.6. Kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítása³⁴

Alapvetően két nagy csoportba sorolhatjuk az olvasási stratégiákat: a *kognitív* ol-

34 Steklács János: Teaching Cognitive and Meta-Cognitive Reading Strategies c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 123–132.

vasási stratégiák abban segítik az olvasót, hogy sikerüljön megvalósítani az olvasási célokat, miközben a *metakognitív* stratégiák azok, amelyek tudatosan megtervezik, ellenőrzik, monitorizálják, szervezik és értékelik az olvasás folyamatát, amely a kívánt cél eléréséhez vezet. Ezen kívül többféle felosztása létezik a releváns elsajátítandó olvasási stratégiáknak:

1. Időbeli sorrend alapján megkülönböztetünk olvasás *előtti* (pl. az olvasás céljának tisztázása, a szöveg átfutása általános információszerzés végett, az elsődleges tudás aktiválása), *alatti* (olvasás közben a főbb gondolatok azonosítása, következtetések és jóslások megfogalmazása, a szövegértés monitorizálása) és *utáni* stratégiákat (összefoglalás, következtetések megfogalmazása, kérdésfeltevés és a szöveg megértésének áttekintése).
2. Funkció szerint: (a szöveg redukálása, grafikus szervezők használata, a szöveg ismétlése, kívülről megtanulása stb.).
3. Az olvasás módja szerint, ami az olvasás céljától és az olvasó szándékától függ (pl. áttekintés vagy átfutás).^{35 36}

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulókat többek között az jellemzi, hogy nem tudják azonosítani a nehézségük okait. Keveset olvasnak, és negatív attitűddel viszonyulnak az olvasáshoz. Nem képesek monitorizáló módszert használni, csak nagyon kevés felszínes stratégiát alkalmaznak, és túlértékelik saját szövegértési képességüket.³⁷

A szövegértés fejlesztésének egyik legfontosabb célja az önszervező, önszabályozó olvasás kialakítása, amelyben a tanulók megtapasztalják saját erősségeiket és gyengeségeiket, saját olvasási folyamataikat.

Példa: Magyarországon egy hetedikes osztály biológiaóráján vettünk részt, ahol a tanár a saját maga által kidolgozott „Fától fáig” program alapján tanít.³⁸ Az óra az alábbi részekből épült fel: előkészítés, áttekintés, olvasás, feltárás, utólagos áttekintés, ismétlés, gyakorlás. Az óra legfontosabb aspektusa a kognitív dimenzió volt. A tanár sok olyan szituációt teremtett, amelyben a tanulók az olvasási és tanulási módszerek számos fajtáját alkalmazhatták, úgymint áttekintés, jóslás címadás a szövegnek, kulcsszavak megkeresése, ezekből gondolattérkép megalkotása, hangos olvasás, illusztrációk összekapcsolása a megfelelő szövegrészekkel, néma olvasás során a fő gondolatok azonosítása, a fő gondolat értelmezése hangos gondolkodással, diagram értelmezése, előzetes információ felhasználása az értelmezéshez, kérdések feltevése, összefoglalás. Az óra során a tanár gyakran használta és meg is nevezte a különböző stratégiákat. Magyarázatot fűzött ahhoz is, hogy miért pont azt a stratégiát érdemes használni. Egyértelműen

35 STEKLÁCS 2013. 54–57.

36 A különböző olvasási stratégiák részletesebb leírását lásd 3.3.3 fejezet, *Olvasási stratégiák*

37 STEKLÁCS 2003.

38 A Fától fáig tanulásstratégiai program neve az alábbi szavak kezdőbetűiből jött létre: Felkészülés, Áttekintés, Olvasás, Feltárás, Átgondolás utólag, Ismétlés, Gyakorlás. A program megalkotója Kőrös Tibor.

látszott, hogy a tanulóknak nem volt szokatlan ez a fajta órászervezés, hozzászoktak az olvasási stratégiák használatához, amelyeknek tisztában voltak a funkcióival és a használatuk eredményével.

1.3.7. Inspiráló olvasási környezet kialakítása³⁹

Az olvasási szocializáció fogalma kellőképpen nyomatékosítja az iskolán kívüli családi és társadalmi környezet fontosságát az olvasási viselkedés, olvasási gyakoriság és olvasási preferenciák kialakulásában. Nem győzzük elégszer hangsúlyozni, hogy az olvasási környezet nemcsak az anyanyelvi órákon játszik lényeges szerepet, hanem minden olyan tantárgy tanításakor, ahol szövegekkel dolgozunk. Az olvasásbarát környezet három alappillére:

1. Érdekes olvasmányok széles választéka: könnyített olvasmányok, kortárs ifjúsági irodalom, nem szépirodalmi olvasmányok, képregények, hangoskönyvek, interaktív könyvek, újságok, nem folyamatos informatív szövegek különböző illusztrációkkal (természetesen a nemzeti kánon szövegek és válogatott külföldi klasszikusok *mellett*). A különböző nyomtatott és írott szövegek, valamint könyvek elérhetősége segít megjegyezni az egyes szövegtípusokhoz kapcsolódó olvasási követelményeket.
2. Motiváló olvasási helyszínek és események: olvasósarkok, könyvtár, könyvesbolt, olvasósátor, olvasás éjszakája az iskolában stb. Az olvasásbarát iskolák gyakran teremtenek élményközpontú olvasási helyzeteket motiváló környezetben. Fontos továbbá az osztálytermen vagy az iskolakönyvtáron kívüli tanulóhelyek létrehozása, ahol egyénileg vagy csoportban lehet dolgozni különböző időpontokban. Mindenképpen motiváló lehet olyan helyszínek és eszközök felkínálása, ahol az olvasás és az elvégzett munka eredményeit be lehet mutatni, például vitrin, paraván stb. felhasználásával.
3. Eltérő olvasási orientációk: Az olvasásbarát iskolák helyet adnak az egyéni módszereknek, valamint a különböző tapasztalatoknak a szövegekkel és médiával. Ez eltér a hagyományos olvasásórától, amelyek nagyrészt tanárorientáltak. A jó olvasásórák az olvasásnak különböző módjait tanítják meg (eszköz, privát, résztvevő, érdeklődés-vezérelt, tudás-vezérelt, esztétikai), továbbá megmutatják a szövegek többféle érdekes megközelítését (pl. szabad olvasás, olvasás olvasónaplóval, hangos olvasás, olvasás olvasókörökben és irodalmi klubokban, olvasási portfólió stb.) Ily módon mind a jobb, mind a gyengébb olvasók igényeit sikerül kielégíteni, miközben az érdeklődés-vezérelt olvasás hatalmas szerepet játszik az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek motiválásában is.

39 Gerd Kruse, Thomas Sommer: Creating an Inspiring Reading Environment c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai 2010: 133–141.

Példa: Egy német általános iskolában nagy hangsúlyt helyeznek az olvasási célt szolgáló klubszobák és olvasósarkok berendezésére és elrendezésére, ami azt mutatja, hogy az olvasási tevékenységeknek értéket tulajdonítanak. Minden folyosón könyvespolcok találhatók tele könyvekkel, amiket szülők, diákok és helyi lakosok adományoztak. Ezen a polcokon mindenfajta műfajú és témájú könyv megtalálható. A könyvek kölcsönzése az olvasósarkokból nem jár együtt semmilyen formalitással. A diákok egyszerűen leemelik a polcról és elolvassák a könyvet, haza is vihetik, majd visszateszik. Ez a rendszer remekül működik. A könyvespolcok mellett székek, kanapék, karosszékek találhatók. A tanulók ezeket az olvasósarkokat szünetekben, ebédszünetben vagy speciális olvasásórán használhatják. Az olyan feliratok, mint például „Az olvasás menő” vagy „Lepd meg a tanárodát – olvass könyvet!”⁴⁰ vagy az olvasással kapcsolatos, meghökkenítő vagy humoros képek – amik a közösségi oldalakon mémként terjednek – szintén olvasásra csábíthatnak. Az iskolai könyvtárak a lelkei az olvasástámogatásnak. Az olvasásbarát iskolának jól felszerelt és megfelelően kihasznált könyvtárak van, amelyek központi szerepet töltenek be az olvasástámogató projektekben. Olyan találkozóhellyé válnak, ahol a tanulási és társas funkciók egymás mellett vannak jelen.

Számos európai országban a gyengén olvasók oktatási és társadalmi szempontból nagyrészt hátrányos helyzetű családokból jönnek. Ezért van különösen nagy jelentősége, hogy az olvasásbarát iskolák úgy alakítsák ki az olvasás tereit, hogy az a szövegekkel való foglalatosságra sarkalljon, és felkeltse a vágyat az olvasás iránt.

1.4. Kulcselemek iskolai és regionális szinten

1.4.1. A tanárok részvétele és az igazgatók nyújtotta támogatás az iskolai programban⁴¹

A vezető és a tantestület közötti együttműködés minősége a jó gyakorlat egyik központi elemének bizonyult. Tudjuk, hogy a tanárok kulcsszerepet játszanak abban, hogy az elmélet hogyan fordítható le a gyakorlatra annak érdekében, hogy abból a tanulók a lehető legtöbbet profitáljanak. Az elméletben jónak ígérkező koncepciók a gyakorlatban nem működnek, ha a tantestületben kevésbé fogadják el őket. Ez leginkább akkor fordul elő, amikor egy programot felülről kezdeményeznek (az igazgató által) vagy kívülről (az iskola fenntartója által), és a tanárok bevonása, részvétele kevésbé domináns. A részvételnek, bevonódásnak alapvetően két fajtája létezik: a fentről lefelé és az alulról felfelé irányú megközelítések. A fentről lefelé történő kezdeményezés valamilyen felsőbb hatóságtól (nemzeti vagy helyi) indul. Az ilyen megközelítés általában erős

40 A Magyar Olvasástársaságban (Hunra) pólókat készítettünk az alábbi felirattal: „Vigyázat, az olvasás egyéniséget okozhat!”

41 Raluca Stefania Pelin: Teacher Participation and Support by Principals c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 143–151.

elméleti alapokon nyugszik, különböző módszereket és tanítási anyagokat kínál egy bizonyos program megvalósításához. A hátránya ugyanakkor, hogy amikor a program tényleges megvalósítására kerülne a sor, a megvalósításért felelős emberek nincsenek teljesen tisztában a részletekkel és az elvárásokkal, a program céljait vagy a tanítási folyamatba integrálandó tevékenységeket félreértik vagy nem is értnek velük egyet. Az alulról felfelé történő kezdeményezések sokkal inkább fókuszálnak magára a folyamatra, jobban figyelembe veszik azt a szintet, ahol a probléma megjelent, és azt a kontextust, valamint tényezőket, amelyek a problémához vezettek. Ugyanakkor ezek a kezdeményezések gyakran híján vannak a szükséges kutatási és elméleti támogatásnak, a tudományosan kifejlesztett anyagoknak és stratégiáknak. A tanári részvételt három szintre tudjuk helyezni: nemzeti, helyi és iskolai szintre. A nemzeti szint azokhoz a szereplőkhöz kapcsolódik, akik például a nemzeti programokat és tanterveket írják. Ezen a szinten a bevonódást az jelenti, ha a tanárok is részt vesznek a tanterv megírásában. A kutatások során egyértelműen bebizonyosodott, hogy amikor a tanároknak lehetőségük van olyan döntésekben részt venni, amelyek direkt módon befolyásolják az ő tanítási gyakorlatukat, nagyon pozitív eredményeket lehet elérni. A helyi tudományos szintet egyetemek, főiskolák és egyéb intézmények képviselik, amelyek nemcsak támogatják az oktatást, de anyagot is biztosítanak a tanítási programokhoz. Ezen a szinten is lehetséges fentről lefelé és alulról felfelé történő kezdeményezés. Az előbbi azt jelenti, hogy az egyetem vagy képző-, illetve kutatóintézet kidolgoz egy programot vagy tananyagot az olvasás támogatására. Probléma akkor lép fel, ha figyelmen kívül hagyják a program megvalósításának realitását, vagy a tanárok és diákok szükségleteit és elvárásait. Ebben az esetben a program vagy a tananyag nem lesz megfelelőképpen alkalmazható. Az alulról felfelé irányuló kezdeményezés feltételezi, hogy a tanár megfogalmazott egy bizonyos problémát. Ezután megpróbálja alkalmazni a legmegfelelőbb eszközöket és kiválasztani a megfelelő anyagokat és módszereket a probléma hatékony megoldásához. A következő lépés az lehet, hogy a kutatók és tanárok együtt dolgoznak a legjobb anyagok létrehozásán, és megállapodnak a program megvalósításához leghatékonyabb stratégiákban. Iskolai szinten az igazgató és a tantestület együttműködésére van szükség ahhoz, hogy koherens oktatási útvonalat hozzanak létre a diákok számára. Bebizonyosodott, hogy a tanárok nagyobb mértékben hozzá tudnak járulni egy iskola általános sikeréhez, ha a döntési folyamatokban aktív szerepet és nagyobb felelősséget várnak el tőlük.

Példa: A finn kultúrában a tanári hivatást az egyik legfontosabb szakmának tartja a társadalom, ezért komoly forrásokat invesztálnak a pedagógusképzésbe. A társadalom tagjai megbíznak a tanároknak, akikről feltételezik, hogy mint az oktatás szakértői a leghelyesebben cselekednek munkavégzésük során. Ebből következik, hogy a finn tanárok meglehetősen nagy pedagógiai szabadságot élveznek az osztályteremben, és az iskolák is hasonlóan nagy autonómiával rendelkeznek munkájuk megszervezésekor, természetesen a nemzeti alaptanterv keretein belül. Az 1990-es évek elején a nemzeti tanterv módosítására került sor, ami ezután rugalmasabb, decentralizáltabb és kevésbé részle-

tező lett. A nemzeti kerettanterv meghatározza a tantárgyspecifikus célokat, ugyancsak benne van a teljesítmény értékelésére szolgáló útmutató, de ez sem túl szigorú, például megengedi az osztályozáskor a tanuló erőfeszítésének és szorgalmának figyelembe vételét. A finn iskolák valóban nagyfokú autonómiával rendelkeznek a pedagógiai gyakorlatot tekintve, és az egyes tanáron, illetve az iskolán múlik a döntés, hogyan érik el a nemzeti alaptantervben lefektetett célokat. A finn tanárok például teljes szabadságot kapnak a tankönyv kiválasztásában, a tantárgyak anyagának meghatározásában, a tanulói értékelés kialakításában. Mindeközben a kormánytestületeknek és a helyi oktatási fennhatóságnak sokkal kisebb döntéshozó szerepe van, összehasonlítva más OECD-országokkal. Csak egy adalék: a PISA-vizsgálatok során egyértelművé vált, hogy azokban az országokban, ahol az iskolák nagyobb autonómiával rendelkeznek, a diákok átlagban sokkal jobb eredményeket értek el.

1.4.2. A tanárok multiprofessionális segítése⁴²

A gyenge olvasási teljesítmény okai különböző területeken keresendők, ezért az olvasási nehézséggel küzdő fiatalokat tanító tanároknak különböző szakemberek hálózától kell segítséget kapniuk. A multiprofessionális támogatás különböző szinteken jelenhet meg (osztálytermi, iskolai, állami vagy magánkezdeményezések, és tudományos szinten). Néhány országban a gyógypedagógusok, a fejlesztőpedagógusok, az iskola-pszichológusok és a szociális munkások csapata segít a tanároknak, akik a diákokkal együtt megkereshetik őket egészségi, pszichológiai vagy szociális problémákkal. Ezen felül nem szabad figyelmen kívül hagyni a következőket:

- Minden iskolának vagy rendelkeznie kell saját könyvtárral, vagy pedig szorosan együtt kell működnie a közkönyvtárral annak érdekében, hogy az olvasók igényeinek megfelelő olvasmányok széles választékát tudja kínálni. Természetesen mindkét helyen képzett munkatársaknak kell rendelkezésre állniuk. Különösen a gyenge olvasók esetében igaz, hogy az érdeklődés, a képesség és az olvasnivaló megfelelő párosítása nélkülözhetetlen.
- Infokommunikációs szakemberekre van szükség az IKT-kompetencia támogatására úgy, hogy abból az olvasási problémával küzdők is profitálhassanak.
- A gyenge olvasók diagnosztizálását, valamint a programok értékelését tudományos intézményeknek kell támogatniuk. A nemzeti olvasásvizsgálatoknak meg kell felelniük a pszichometrikus standardoknak, ezt csak képzett kutatók tudják garantálni.

Példa (1): A finn oktatásban nagy hangsúlyt helyeznek minden egyes tanuló egyéni szükségleteire, amire a tanároknak reagálniuk kell. Természetesen az osztálytanítók nem egyedül felelősek a tanulói szükségletek kezeléséért, hanem speciális szakértői gárda támogatja őket ebben. A szakértői hálózat neve Oppilashuoltoryhmä (OHR), amit

42 Alexa Meyer-Hamme, Swantje Weinhold: Multi-Professional Support c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 152–161.

magyarra úgy lehetne lefordítani, hogy „a jóllétért felelős csapat”, akik a diákok tanulásának segítéseért, mentális és testi egészségéért, szociális jóllétének biztosításáért felelősek. A csapat tagja az osztálytanító, a fejlesztő pedagógus/gyógypedagógus, pedagógiai asszisztens, szociális munkás, pszichológus, iskolanővér és tanácsadó. Tanulási nehézség esetén a diákoknak törvény szabályozza a támogató intézkedéseket. A „*Kezdet számít*” elv értelmében a professzionális támogatás elsősorban az első néhány iskolaévben kap nagyobb hangsúlyt, de később is elérhető. Finnországban a multiprofesszionális támogatás állandó és integráns része az oktatásnak. Ez garantálja a tanulási nehézséggel küzdő diákok fenntartható és következetes támogatását, vagyis a segítségnyújtás nem egyes tanárok elkötelezettségén múlik. Bár nehéz lenne oksági kapcsolatot felállítani a multiprofesszionális segítség és az általánosan jellemző magas teljesítmény között, a finn PISA-eredmények azt mutatják, hogy az országnak sikerül minimalizálni az alacsony szinten teljesítők arányát.

Példa (2): Finnországhoz hasonlóan, a norvég iskolák is törvényileg kötelezettek a speciális szükségleteket kielégítő oktatás biztosítására, amely automatikusan maga után vonja a multiprofesszionális támogatást. Ez Norvégiában különböző szinteken, az iskolán is túlmutatva valósul meg, ahol a szintek szorosan együttműködnek. Minden norvég középiskolának alkalmaznia kell egy tanácsadót szakmai kérdésekkel kapcsolatban, és egy másik tanácsadót szociális és érzelmi problémák kezelésére. Ezen kívül az iskoláknak adaptált vagy speciális tanítási intézkedéseket kell eszközölniük, amely megvalósulhat úgy, hogy két tanár van egy osztályban, vagy pedagógiai asszisztensek bevonásával, kisebb csoportok alakításával, esetleg tanulóműhelyekkel. Ez utóbbinak része a könyvtár is, rengeteg számítógéppel. A tanulóműhely tanára kérheti a megyék által szervezett pszichológiai-oktatási szolgáltatás segítségét. A megyék olyan szolgáltatással is támogatják az iskolákat, amelyek célja a lemorzsolódás megelőzése, a kimaradt diákok számára viszont egészségügyi és karrier centrumokat létesítenek, ahol a munkavállalással kapcsolatban adnak tanácsokat. Ami a tudományos támogatást illeti, ebben a kormány játszik fontos szerepet például olyan szűrőeszközök kifejlesztésével (az olvasás és matematika területén), amelyek megfelelnek a korábban említett pszichometrikus standardoknak.

1.4.3. Az iskolák társadalmi támogatottsága⁴³

Az olvasásra úgy kell tekintenünk, mint egy holisztikus folyamatra. Nagy hiba lenne az olvasást úgy kezelni, mint a készségek egyikét, amelyet meg kell tanítanunk. Az olvasás (hasonlóan az íráshoz) egy társadalmi tevékenység is, a tizenévesek számára pedig annak előfeltétele, hogy részt vehessenek a munka világában és a közösségi életben. Vagyis tudatosítani kell a tanulóknak, hogy az olvasásnak társadalmi értéke

43 Dobrosław Bilski, Beata Szczepańska: Community Support c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 161–167.

is van, nem pusztán egy teljesítési feltétel az iskolai követelmények közül. Az olvasás mint társas tevékenység a közvetlen kommunikáció egyik formája. A hajlandóság arra, hogy valaki ennek a közösségnek része legyen és részt vegyen annak kommunikációjában, nagy jelentőséggel bír a tanuló olvasáselsajátítási folyamatában. Az olvasást úgy is tekinthetjük, mint a számtalan szabadidős tevékenység egyikét. A szabadidő eltöltésének egyéni módjai társadalmi változáson mennek keresztül, mind a generációk közti szakadékok, mind a kortárs különbségeket, mind a szubkulturális szintet tekintve. Az iskolaorientált környezet, a helyi társadalom vagy közösség erősítheti vagy gyengítheti a tanárok munkáját a tanulók olvasással kapcsolatos attitűdjének formálásában. Ezért a szakmai támogatáson túl az iskolának szükségük van a helyi pedagógiai szolgáltatók és magánintézmények segítségére, a velük való munkamegosztásra is. Ennek megfelelően az olvasásfejlesztésre úgy kell tekintenünk, mint a politikusok, a helyi vállalatok, alapítványok, civil szervezetek közös feladatára, mint egy az olvasást támogató hálózatra.

Példa: Az egyik finnországi iskolában a helyi sajtó kiadóival kialakított együttműködésre láthattunk példát. Az anyanyelv órákon a tanulók friss helyi és országos újságokat olvastak és elemeztek. Az iskolának ingyenes hozzáférése van a napi sajtóhoz, ami lehetővé teszi a diákok számára a legújabb információkhoz való hozzájutást. Természetesen, nyilvánvaló okok miatt a kiadók is érdekeltek az olvasó társadalom létrehozásában.

A napi sajtó olvasásának szokását az alábbi tényezők alakítják:

- az újságokhoz való hozzáférés segítése
- együttműködés a kiadóval (az újság tartalmának kialakítása történhet az iskola igényeinek figyelembe vételével, az iskolai események, az iskolához vagy a tanórákhoz kapcsolódó, a diákok számára érdekes szövegek megjelentetésével)
- olvasás- és médiaoktatási órák, workshopok szervezése az iskolában
- figyelemfelhívás a régi újságok újrahasznosíthatóságára vonatkozóan (pl. művészeti alkotások létrehozása újságpapírból)
- a családi olvasási szokások kialakítása.

1.5. Kulcselemek nemzeti szinten

1.5.1. Jogi háttér és anyagi források az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek támogatására⁴⁴

Az anyagi források azért fontosak, mert a jó oktatási programok – az individualizált és speciális oktatáshoz hasonlóan – pénzbe kerülnek. A pénz szétosztása az országos és helyi politika prioritásaitól függ, aminek a végén az iskolaigazgató áll. A kezdeményező-készség, lelkesedés és személyes elhivatottság mindig is szükséges eleme lesz a jó

⁴⁴ Ragnar Gees Solheim: Legal and Financial Resources c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 169–177.

oktatásnak, de ha egy program csak ezeken az elkötelezett résztvevőkön múlik, akkor az a program nagyon sérülékeny és nehezen fenntartható. A stabil és kiszámítható prioritások akkor lehetségesek az oktatáspolitikában, ha az oktatás anyagi forrásai jogszabályokon és hivatalos irányelveken alapulnak. Ezeken múlik többek között a megfelelő hely, a szükséges eszközök, a képzett tanárok, a segítő személyzet megléte. Látogatásaink során is egyértelmű volt, hogy alapvető különbségek vannak az egyes iskolák személyi feltételeiben és anyagi forrásaiban. Megállapíthatjuk, hogy van kapcsolat az oktatási intézmények minősége és anyagi forrásai között, ám az utóbbiból nem következik automatikusan az előbbi.

Projektünk témája és célja – nevezetesen a tizenéves olvasási nehézséggel küzdő tanulók számára kidolgozott tanítási gyakorlatok bemutatása és értékelése – szempontjából négy téma vált igazán érdekessé számunkra: méltányosság az oktatásban, inkluzív oktatás, adaptált oktatás, speciális oktatás.

A **méltányosság** az oktatásban biztosítja az egyenlő lehetőségeket nemtől, képességtől, vallástól, etnikai vagy szociális háttértől függetlenül. Kérdés, hogy a rendszer elegendő és megfelelő lehetőségeket biztosít-e a rosszul teljesítők részvételére és sikerességére? Ami a rendszert illeti, a méltányosság leginkább a jogalkotásban, tantervben és finanszírozásban érhető tetten, az egyén szempontjából pedig azt mutatja meg, hogy az oktatási rendszer mennyire alkalmazkodik a tanulók egyéni képességeihez és szükségleteihez.

Az **inkluzív nevelés** szorosan kapcsolódik a méltányossághoz. Az inkluzív oktatásban a rendszernek alkalmazkodnia kell az egyénhez, az iskolának pedig olyan oktatást kell biztosítania, amely megfelelő az eltérő érdeklődésű és képességű diákok számára. Az inkluzív nevelés beavatkozást igényel a politika, az iskola és az osztály szintjén is. Az 1999-es OECD-jelentés „Inkluzív nevelés a munkában” kilenc fontos területet azonosít: finanszírozási modellek, elszámoltathatóság, a tanulók értékelése, tantervfejlesztés, a felnőttek és diákok aránya, a pedagógiai asszisztens szerepe, a támogató szolgáltatások működése, a tanárok és más szakemberek képzése, a közösség és a szülők bevonása.

Az **adaptált oktatás** azt jelenti, hogy a tanítást a képességek különböző szintjéhez kell igazítani. Az adaptált oktatásban a tanárok módszer- és tananyagválasztásának biztosítania kell a tanulók egyéni képességeinek fejlődését.

A **speciális oktatás** az egyes tanulók szükségleteinek felmérésén alapul. Míg az adaptált oktatás mindenkinek szól, a speciális oktatás azoknak, akik nem profitálnak a nekik megfelelő mértékben a szokásos tanítási programból. Ebben az esetben a tanulóknak egyéni tanulási tervekre van szükségük. Az adaptált és a speciális oktatás nagyon szorosan összekapcsolódik. Elméletben nem is lenne szükség speciális oktatásra, ha a szokásos tanítási gyakorlat minden diák tanulási igényeit kielégítené. A valóságban persze nehéz elképzelni egy ilyen oktatási rendszert.

Példa: Norvégiában az oktatási jogalkotás célja, hogy a fent említett négy alapelvet beépítse az iskolarendszerbe. Mivel törvények és hivatalos előírások szabályozzák az iskolák finanszírozását, először érdemes azt megnézni, hogy milyen jogai vannak a gyenge

olvasási készséggel rendelkező tanulóknak a norvég iskolarendszerben. A megyék kötelezve vannak arra, hogy oktatási-pszichológiai szolgáltatásokat szervezzenek, valamint egy speciális szolgáltatást a kimaradás megelőzésére és követésére, a tanulóknak pedig törvény által biztosított joguk van az individualizált és/vagy speciális oktatáshoz. Ebből következik, hogy minden iskolának kötelező speciális oktatást kínálnia. Norvégiában az a szakiskola, ahova ellátogattunk, 1100–1200 tanuló oktatásáért felelős. A szakképzés drága, mivel egy osztályban maximum 15 tanuló lehet. Az iskola össz költségvetése 11.500.000 €, amiből 287.000 €-t költenek a speciális szükségletek pedagógiájára. Ez az összeg fedezi a béreket, és van további pénz eszközökre, tananyagfejlesztésre. Az iskola a tanulóműhely modelljét választotta, amiről már korábban esett szó. Ebben az iskolában a speciális oktatási igényekre fordítható forrás stabil és kiszámítható, hiszen a finanszírozás törvényileg szabályozott. Mindez lehetővé teszi, hogy az iskola egy jól képzett, tapasztalt és stabil oktatói gárdát hozzon létre, akik elkötelezettek a speciális oktatás iránt.

A felkészült tanárok rendkívül fontosak minden diák számára, de sok országban hiányzik a megfelelő jogi és anyagi támogatás a hatékony fejlesztéshez. A hosszútávon fenntartható programoknak jogszabályokon kell alapulniuk, amelyek biztosítják a tanulók egyéni igényeire adaptált oktatást. Tapasztalataink alapján a tanulók egyéni segítésére és fejlesztésére törvényesen is érvényesíthető jogosultság megléte főleg a finn és a norvég oktatási rendszereket jellemzi. Egyes országok az összes gyerek támogatására fókuszálnak, míg mások inkább a szelekcióra helyezik a hangsúlyt (a legjobbak kiválasztására). Néhány olyan országban, ahol a segítés filozófiája dominál, a gyerekeknek törvényes joguk van a speciális oktatási programokhoz, amelyekhez minden gyenge tanuló hozzájut, még a középiskolások is. Így ezek az országok a speciális tanulási igényű diákoknak az egyéni segítés optimumát kínálják. Ha a diákoknak joguk van a speciális felzárkóztató programokhoz, akkor az oktatási szolgáltatók kötelesek a költségvetés jelentős részét elkülöníteni erre a célra. Nemzetközi tanulmányútjaink tanulsága szerint az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek számára kidolgozott programok fenntarthatóságához megbízható, hosszútávra kalkulálható anyagi és személyi forrásokra van szükség. Ezt csak törvényileg előírt szabályokkal és politikai támogatással lehet elérni.

1.5.2. Az olvasáskutatás eredményeinek közvetítése, tudástranszfer⁴⁵

Az ADORE-konzorcium nézete szerint minden jó gyakorlatnak elméletileg megalapozottnak kell lennie, ez egyaránt vonatkozik a koncepció kidolgozására, a szakképzett tanárok általi kivitelezésre és a tudományos értékelésre is. Ki kell dolgozni a koncepciókat, az eszközöket, és értékelni kell a programok sikerét. Ugyanakkor a tudományos eredmények csak nagyon kevés országban áramlanak be szisztematikusan a gyakorlat-

45 Christine Garbe: Reading Research and Knowledge Transfer c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 177–188.

ba. Ugyanezt mondhatjuk el a konkrét oktatási problémák és a kutatás kapcsolatáról. A legtöbb országban véletlenszerű, szűk körű együttműködésen alapul ez a kapcsolat. A párbeszéd mindkét oldalról fontos, komoly tartalékot rejt még ezen a területen. A tudástranszfernek kétirányú együttműködésnek kellene lennie, ami például a következőképpen néz ki: az (iskolai) gyakorlatban felmerülő problémát továbbítják egy kutatóintézetnek, ahol tudományos kutatás keretében keresnek elméletileg megalapozott gyakorlati megoldásokat és módszereket, programokat, tananyagokat vagy eszközöket (pl. diagnosztikus eszközöket). Ideális esetben ez egy kollaboratív akciókutatás, amely a gyakorlati szakembereket (pl. tanárokat) és a tudósokat is bevonja. A tudományosan megalapozott megoldásokat azután megvalósítják és értékelik, hogy sor kerülhessen a módosításra vagy továbbfejlesztésre. Az olvasáskutatás létrejöttének legfontosabb hajtóereje, hogy jelen legyen a tanárképzésben. Mind az alapképzésben, mind a továbbképzésben az oktatást a legújabb kutatási eredményekkel kell megtámogatni, hogy akár a gyakorló tanárok, akár a jövő pedagógusai képesek és hajlandók legyenek kutatásalapú órák megtervezésére. Minden tanár képzésében helyet kellene kapnia az olvasás és írás egy-két moduljának függetlenül attól, hogy később milyen tantárgyakat fog oktatni. Sok országban tapasztaltuk, hogy az anyanyelv-tanárok (és más tárgyat oktató pedagógusok is) tanulmányaik során nem találkoztak az olvasáskutatás eredményeivel, az olvasástanítás szisztematikus megközelítésével, így ők maguk sem alkalmaznak tudományosan megalapozott gyakorlatot óráikon. Látogatásaink során alapvetően három típusával találkoztunk a gyakorlatorientált kutatásnak és tudástranszfernek: (1) nemzeti vagy regionális olvasásközpontok, ahol a kutatás és tudástranszfer szisztematikusan volt szervezve; (2) az olvasáskutatás és tudástranszfer egyetemi intézetekhez kapcsolódik; (3) szelektív, nem szisztematikus módjai a tudástranszfernek (pl. pályázatokhoz köthetően). Elsősorban azokban az országokban figyelhettük meg a tudományos eredmények szisztematikus átültetését a gyakorlatba, ahol az olvasáskutatásnak és az olvasásfejlesztésnek nemzeti központja van.

Példa: Svájc északnyugati részén az Alkalmazott Tudományok Egyetemének Tanárképző Intézetében 2002-ben hozták létre a Literációs Központot, amelynek célja a gyerekek, fiatalok és felnőttek támogatása az alábbi területeken:

- nyelvi készségek fejlesztése,
- a nyelvvel kapcsolatos pozitív érzelmek mélyítése,
- a mindennapi életben a nyelvi tevékenységek kiszélesítése.

A Literációs Központ egyrészt kutatásokat folytat az olvasás, első- és második nyelv elsajátítása területén, másrészt igyekszik közvetíteni a kutatási eredményeket az osztálytermi gyakorlatba. A központ így modelleket és tananyagokat dolgoz ki a nyelvhasználat támogatására, valamint kurzusokat kínál a tanártovábbképzés számára. A központ munkatársai között kutatók, tanárok és IKT-specialisták vannak, de más tanárokkal, iskolákkal, főiskolákkal, egyetemekkel, kutatóközpontokkal és projektekkel is szoros kapcsolatot tartanak. Nem pusztán az olvasáskutatásra fókuszálnak, hanem az alkalmá-

zott kutatásra: a kutatási eredmények beemelése az oktatási gyakorlatba nagy jelentőséggel bír. A Literációs Központ olyan állandó és intézményesített központ, amely nem függ rövidtávú politikai döntésektől vagy trendektől.

Ez utóbbi szempont azért fontos, mert a kutatási és megvalósítási folyamatok gyakran évekig, ha nem évtizedekig tartanak. Az oktatási reformok időigényesek: a fenntartható, hatékony innovációkhoz legalább egy évtizedre van szükség, miközben a politikusok látható eredményeket várnak egy-két év elteltével. Ezekkel az elvárásokkal szemben, a tudományos beavatkozások hatása a gyakorlatban csak hosszabb idő után mérhető. A másik probléma a nem intézményesített olvasáskutatásokkal, hogy hiányzik a kutatás-gyakorlat transzfer szisztematikus megszervezése. Gyakran az egyes kutatók elkötelezettségétől függ a fontos kutatási eredmények disszeminációja, és nem az intézmények állandó feladata. Viszont ahol intézményesített olvasásközpontok vannak, szisztematikusan tudják koordinálni mind a kutatási tevékenységet, mind a tudástranszfert.

1.5.3. Tanárképzés, továbbképzés és szakmai fejlődés⁴⁶

Még a legjobb program is hatástalan marad egészen addig, amíg a tanároknak nincs meg a kellő felkészültségük ahhoz, hogy az elméletet átvigyék a gyakorlatba. Ahhoz, hogy a tanár hatékonyan tudja tanítani diákjait, magas szintű tudással kell rendelkeznie a szaktárgyában (pl. a matematikában). Ugyanakkor tisztában kell lennie diákjai szövegértési képességének tartalomspecifikus követelményeivel, és képesnek kell lennie ezen készségek tanítására. Ehhez a tanárképzés egyik fő elvének kellene lennie, hogy az írásbeliség mindenhol legyen jelen a tantervben, az írásbeli képességek fejlesztése pedig az általános iskolán túl, minden tantárgyban jelenjen meg. A szükséges szakképzettséget a tanároknak a tanárképzésben kell biztosítani. Mindez az oktatáspolitikai egyik sürgető, de középtávon megvalósítható feladata, ugyanis a legtöbb európai országban az olvasástanításnak nincs helye sem az egyetemeken, sem a pedagógusképző karokon. Ezekben az intézményekben az olvasást nem tekintik rendkívül összetett és nagymértékben tantárgyspecifikus feladatnak, amelyet szisztematikusan minden osztály szintjén és minden tantárgyi tartalomban fejleszteni kell. Az írás- és olvasástanítást az általános iskola 1–4. évében az anyanyelvi nevelés feladatának tartják, a későbbiekben ezeket a készségeket maguktól értetődőnek fogják fel, és mind az anyanyelv, mind az egyéb tantárgyak tanítása onnantól kezdve elsősorban specifikus tantárgyi tartalmakat közvetít. Ezzel szemben a nemzetközi olvasáskutatásban magától értetődő, hogy az olvasási és íráskészséget folyamatosan és tantárgyspecifikusan kell fejleszteni. Komoly hiányosság mutatkozik az olvasási kompetenciák diagnosztizálásában. Sok európai országban alig van megfelelő teszt vagy egyéb megbízható mérési eszköz, így a tanárok magukra maradnak a gyengén olvasók kiszűrésében. Az első négy évfolyam után tantárgyi kontextusban

46 Dorothee Gaile: Teacher Training and Professional Development c. fejezete alapján. In: GARBE és mtsai. 2010. 189–199.

nincs szisztematikus és folyamatos olvasástanítás. Így az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek nem kapnak semmilyen segítséget; tantárgyspecifikus tudásuk, képességeik és érdeklődésük a szövegértési problémák miatt nem tud kibontakozni. Ezért a teljesítményük is gyenge. Ezekkel a hiányosságokkal ki vannak zárva a felsőoktatásból, vagy ott is nehézségekkel fognak küzdeni, ebből következően a jobb állásoktól is elesnek. A társadalom az ilyen esetekben sok oktatási lehetőséget hagy kihasználatlanul.

Példa: Egy németországi szakiskolában elkötelezett anyanyelvtanárok egy csoportja megkeresett kollégákat más szakképző intézményekből, és egy projektet kezdeményeztek „Az olvasás támogatása a szakképzésben” címmel. Három szakiskola különböző szakos tanárai egy közeli egyetem szakembereitől kértek szakmai támogatást. A tudósok és gyakorlati szakemberek szorosan együttműködve dolgozták ki az olvasásfejlesztés koncepcióját, az olvasástanítás és anyanyelvi nevelés elveit követve. Ezen túlmenően egy továbbképzési terv volt kialakulóban már az elejétől fogva. A tanárok és kutatók egy szűkebb csoportja dolgozta ki a továbbképzés moduljait, saját iskolájuk egész tanári karának képzése végett. Ezek a modulok többek között az alábbi témákat tartalmazták: a tartalomközpontú olvasás és tantárgyspecifikus szövegek megközelítési módjai; a különböző szakos tanárok mint olvasástanárok; az olvasási stratégiák bemutatása; az olvasásfejlesztés mint az iskola általános oktatási programjának része. Ebben a példában az írásbeliséghez kapcsolódó tanártovábbképzés a szisztematikus iskolai fejlesztés részévé vált. A tantestület többsége – mindannyian középiskolai tanárok – gyarapította szakmai ismereteit az írásbeliség területén szerzett tudással. Az anyanyelv tanárok töltötték be a vezető szerepet abban, hogy segítsenek más szakos kollégáiknak az együtt kifejlesztett olvasási stratégiák vagy diagnosztikus eszközök alkalmazásában. A program kétféle módon is profitál az olvasáskutatók és gyakorlati szakemberek szoros együttműködéséből: a kutatás-gyakorlat transzfer növeli a tanárok szakértelmét az erős tudományos megalapozottság által, ez pedig segít megoldást találni a nehézséggel küzdő diákok tanulási nehézségeire. Az intézményesített együttműködés a különböző tantárgyi területek között biztosítja a fenntarthatóságot az iskolákban.

1.6. Záró megjegyzés

A tanulók támogatásának alapelveire épülő oktatási rendszerek sokkal kevesebb dokumentálható különbséget mutatnak a teljesítménycsoportjaikban (iskolai és osztályszinten), valamint kisebb bennük a szelekciós nyomás, mint ott, ahol a teljesítményt tekintik alapelvnek. Nem meglepő, hogy a gyengén olvasóknak jobbak a lehetőségeik a támogatás-központú oktatási rendszerekben, mint az erősen teljesítményorientált országokban. Minden diák jobban teljesít például Finnországban, ahol a támogatás-központú rendszer a jellemző. Nem véletlen, hogy a jó gyakorlatok is nagyrészt finn példák. Sajnos a legtöbb országban a hagyományos oktatás tanárközpontú, azaz a külső feltételek alapján (tanterv, oktatási normák) a tanár határozza meg a tanulási célt és a követelmé-

nyeket. A tananyag és a módszer kiválasztása, az órák megvalósulása, valamint a záródolgozatok is erre utalnak vissza. A számonkérés az egyéni teljesítményeket hasonlítja össze a korábban meghatározott követelményekkel, és a tanulók besorolásához vezet. Ez a szervezés természetes a tananyagközpontú iskolák és oktatási rendszerek számára, ahol az elsődleges cél a tartalmak közvetítése (a tantervi anyag megtanulása), és ahol a tanulók sikerességéhez ezen tartalmak elsajátítására van szükség. Az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek számára az ilyen tanítás több káros következménnyel jár: megerősíti negatív énképüket, hiszen folyamatosan sikertelenségüket bizonyítja. Mindez hátráltatja őket abban, hogy az olvasási képességeik fejlődésére koncentráljanak. Ugyanakkor saját erősségeik és gyengeségeik elemzésére csak a tanítási időszak végén kerül sor, de ez már túl késő számukra. A tanuláshoz nyújtott segítség nem a tanítási óra velejárója, és nem megelőzi a hibákat, csak reagál rájuk.

Ezzel ellentétben, az általunk vizsgált jó gyakorlat példái a szervezés ciklikus és tanulóközpontú formáját mutatják. A célok kijelölése, a tananyag és a tanítási módszerek megválasztása a tanulók erősségei és gyengeségei alapján felállított diagnózisra épül, mindezt meg is beszéljük velük. A tanítást értékelés kíséri, folyamatosan a tanulási szükségletekhez és a tanulók képességeihez alakítva a célokat és a módszertani döntéseket (formatív értékelés). A tanulás efféle szervezése természetes az olyan iskolák és oktatási rendszerek számára, amelyek elsődleges célja a tanulók kompetenciájának fejlesztése a tantárgyak tartalmának elsajátításához. ADORE-projektünk különböző kezdeményezéseket tárt fel, és néhány lépést tett az olvasási nehézséggel küzdő fiatalok támogatásában. Figyelembe kell vennünk, hogy alkalmazása előtt mindegyik leírt tevékenység integrálására és adaptálására van szükség a helyi viszonyoknak megfelelően. Tapasztalatunk szerint azok a fejlesztések, amelyek csak egyes kulcselemeket vesznek figyelembe, kevés sikerrel kecsegtetnek.

2. Össztantárgyi olvasásfejlesztés a gyakorlatban és a képzésben

2.1. „Az olvasás össztantárgyi feladat”: hazai előzmények

Egy-egy PISA-felmérés eredményeinek napvilágra kerülése után – főleg, ha az eredmények nem túl biztatóak – szakmai körökben rögtön elkezdődik az okok keresése, a változtatási javaslatok megfogalmazása. Már az első PISA-vizsgálat után (PISA 2000) többen hangot adtak Magyarországon annak az elvárásnak, hogy mivel a szövegértés problematikájával nemcsak magyarórákon, de sok más tantárgy keretein belül is találkozunk, a fejlesztés megvalósítása ezeken az órákon is kívánatos lenne. Ebben a folyamatban mérföldkönek tekinthető a 2011 májusában Szombathelyen megrendezett konferencia⁴⁷ „Az olvasás össztantárgyi feladat” címmel⁴⁸. A felhívásban az alábbi gondolatok kerültek a fókuszba: *„A közhiedelemben – de még a pedagógusok körében is –, elterjedt nézet, hogy az olvasás fejlesztése szinte kizárólag a szépirodalmi művek olvasását, olvastatását jelenti. Az olvasásfejlesztés ennél valójában jóval tágabb tevékenységi kört ölel fel. A különféle szaktárgyakban kiadott olvasási feladatok elvégzésével a szövegértés legalább olyan hatékonyan fejleszthető, mint a magyarórán, az olvasásfejlesztés tehát a tantestület egészének felelőssége!”*⁴⁹ Ez a konferencia korántsem volt előzmények nélküli, a Magyar Olvasástársaság hosszú idő óta prioritásként kezelte (és még mindig annak tekinti) a tantárgyközi, össztantárgyi olvasásfejlesztés ügyét. Ilyen előzménynek tekinthető, hogy 1994. március 25–26-án Székesfehérvárott a Magyar Olvasástársaság és az MKE Könyvtárostánárok Szervezete közös konferenciát szervezett „Egy tantárgyközi feladat: az olvasás” témakörben, a hozzá kapcsolódó kiadvány pedig „A többkönyvű oktatás felé”⁵⁰ címet kapta, amelyben a biológia, az ének, a fizika, a földrajz, a matematika és a történelem oktatása az olvasásfejlesztés lehetséges alkalmaként jelent meg.⁵¹ A könyv előszavában ma is aktuális mondatok olvashatók: *„Legsürgetőbb feladat viszont annak tudatosítása, hogy az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a könyv- és könyvtárhasználati kultúra csiszolása döntően tantárgyközi, az egész tantestület felelősségét érintő, az iskolázás teljes idejére kiható feladat.”*

A 2011-es konferencián elhangzó előadásokkal, majd a kötetbe rendezett írásokkal⁵²

47 „Az olvasás össztantárgyi feladat.” 2011. május 13–14. Szombathely, a Magyar Olvasástársaság, a Berzsenyi Dániel Könyvtár, a Nyugat-magyarországi Egyetem SEK Egyetemi Központja és Egyetemi Könyvtára szervezésében.

48 A konferencia címe Nagy Attilától, a Hunra tiszteletbeli elnökétől származik, *A Szárny és teher: Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére* (Bp. Bölcsök Tanácsa Alapítvány, 2009. 219 p.) című könyv 94. oldaláról.

49 NAGY 2011. 11.

50 *A többkönyvű oktatás felé. Könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák.* Szerk. Nagy Attila. Bp. OSZK KMK, 1995. 142 p.

51 NAGY 2011. 14–15.

52 NAGY és mtsai. 2011.

az volt a közös munkában részt vevők célja, hogy jó példákkal bizonyítsák: az olvasási készség fejlesztése nem kizárólag a tanítók vagy a magyartanárok feladata és felelőssége. Ennek megfelelően a központi téma nem elsősorban a szépirodalom tanítása volt (bár ez a terület is megjelent mind a konferencián, mind a kötetben), sokkal inkább az, hogy például a természettudományokban, társadalomtudományokban vagy a vizuális kultúrában hogyan lehetséges az olvasásfejlesztés megvalósítása.

Az elméleti alapvetéseket tartalmazó része a kötetnek (pl. Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban; Szövegmodellek tanítása; A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolata; A tanárok, könyvtárosok és könyvtárostanárok együttműködéséről; A szöveg megértését támogató vizuális rendszerező használatáról; Gondolatok a tantárgyközi olvasásról és a tankönyvválasztásról) nagyrészt amerikai kollégák tollából született. Az amerikai és magyar rendszer különbségét jól jellemzi egyrészt az, hogy az USA-ban a pedagógia tanszékek és tanárképző karok kurzusai kötelező tárgyai között találjuk a tantárgyközi olvasást. A másik példa a különbségekre pedig az a történet, amikor egy amerikai tantárgypedagógus meglátogatott közel száz matematikaórát különböző magyar iskolákban. Így összegezte a tapasztalatait: *„ti matematikát tanítotok, mi pedig gyerekeket”*.⁵³

A kötet „Tantárgyak” része tartalmazza azokat a tanulmányokat, amelyek a konkrét lehetőségeket, technikákat, szakmai fogásokat mutatják be, hazai vagy külföldi jó gyakorlatokat, amelyek sikeresnek bizonyultak. Ennek egyik szép példája a matematikatanítás és az anyanyelvfejlesztés nagyon is logikus összefüggéseit tárja elénk többek között az alábbi példával: Egy 36 fős osztályt két kb. egyenlő adottságú (összetételű) 18 fős csoportba osztottak. Az egyik órában az „A” csoportnak új anyagot tanított a tanár, azalatt a „B” csoport egy másik teremben mással foglalkozott. A következő órában az „A” csoport felmérő dolgozatot írt az előző órán tanultakból. 53%-os volt a teljesítményük. Az ezt követő órában tanulópárokat alakított ki a tanár úgy, hogy a jeles matematikus „A”-beli diáknak jeles „B”-beli társat választott, a jónak jót stb. Arra kérte az „A”-beli diákokat, hogy próbálják meg megmagyarázni társuknak azt az anyagot, amelyből az előző dolgozatot írták. A rákövetkező órában felmérőt íratott az előzőhöz hasonló színvonalú feladatsorból ugyancsak az „A” csoporttal. 72%-os lett a teljesítményük, pedig nem tanultak hozzá semmit. De miközben próbálták elmagyarázni a tanultakat társaiknak, jobban elmélyedtek benne.⁵⁴

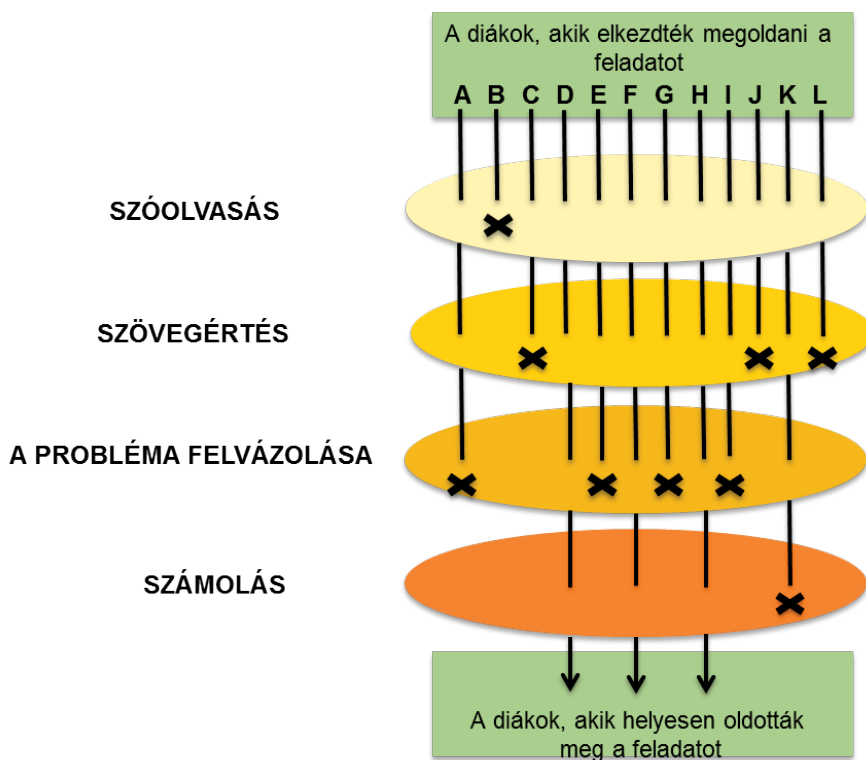
Saját, az ossztantárgyi olvasásfejlesztést középpontba állító tanártovábbképzési kurzusunkon is mindig hozunk matematikai példát a szövegértési készség fejlesztésének fontosságára. Kelemen Rita egykori kolléganőnk szemléletes ábráján látszik, hogy az ún. Kritériumrendszer-modellben⁵⁵ az egyes szűrők láncolatot alkotnak, tehát a matematikai szöveges feladat megoldási folyamatában a továbbjutás feltétele, hogy az adott szűrőn sikeresen átjusson a feladatmegoldó. A modellben a matematikai szöveges fel-

53 KÁLMÁN 2011. 61.

54 Uo., 64.

55 KELEMEN 2010. 116.

dat megoldását elkezdő 12 tanuló közül 1 már a szóolvasás szűrőjén fennakad, további három a szövegértésén, majd négy a probléma-reprezentáció szintjén. 12 tanulóból 8 elakad a feladatmegoldás valamelyik pontján anélkül, hogy a konkrét számolást elkezdte volna. Ez azt jelenti, hogy a diákoknak az elemi olvasáskészség fejlettsége vagy az információk értelmezése, a problémareprezentáció nem éri el azt a kritériumot, hogy folytatni tudja a feladatot. Náluk a feladat megoldása során nem fog kiderülni, hogy egyébként jól számoltak volna-e.



3. sz. ábra: A Kritériumrendszer-modell szűrői (Forrás: Kelemen 2010. 116.)

A Magyar Tudományos Akadémián megrendezett PISA-konferencián⁵⁶ Csíkos Csaba is többek között arra hívta fel a figyelmet *A matematikai műveltség fejlesztésének lehetőségei a PISA-felmérések tükrében* című előadásában, hogy a három terület (szövegértés, matematika és természettudomány) nagyon erősen korrelál. Vagyis ha csak az egyiket vizsgálnánk, akkor is nagy valószínűséggel tudnánk következtetni a másik két terület eredményeire. A szöveges feladatok problematikája kapcsán ő is megemlíti, sokszor nehéz eldönteni, hogy a sikertelen feladatmegoldást vajon a matematikai képes-

⁵⁶ Tanácskozás a PISA-eredményekről – videón az MTA székházában rendezett konferencia. http://mta.hu/tudomany_hirei/tanacs kozas-a-pisa-eredmenyekrol-videon-az-mta-szekhazaban-rendezett-konferencia-107431 (2017. március 10.)

ségek hiányosságai okozzák-e, vagy a tanuló már a feladat szövegének megértésekor elakad. A magyar diákok PISA-eredményei alapján a matematikai tudás területén jelentős az elmaradásunk a megfogalmazás és értelmezés szintjén, vagyis a diákoknak nehézséget okoz például az, hogy a szövegből matematikai modellt alkossanak. Jelenleg a szöveges feladatok nem jól töltik be azt a szerepet, amit a PISA szán nekik, nevezetesen a valóság matematikai modellezését.

A matematikán kívül természetesen más tantárgyak is megjelennek a 2011-es konferenciakötetben, így például olvashatunk *A problémaalapú biológiatanulás és az olvasás kapcsolatáról* vagy *A szövegértés fejlesztésének lehetőségeiről a matematika-, történelem- és természetismereti órákon*. Ez utóbbi tanulmányban Békei Gabriella azt írja le, hogy a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével hogyan tudták megvalósítani a direkt fejlesztést úgy, hogy miközben a tananyag mennyisége nem változott, külön órakeretet nem kaptak a kompetenciák fejlesztésére. Alapkonceptiójuk az volt, hogy az adott feltételek mellett a tartalmas és direkt fejlesztés csak a tananyagon képzelhető el, mégpedig úgy, hogy kijelöltek egy olyan tanítási napot a héten, melyen az 5.-es és 6.-os diákok a *magyar mellett* a matematika-, történelem- és természetismeret-órán nem a tananyaggal haladtak tovább, hanem szövegértési ismereteiket fejlesztették a szaktanárok. Feltételezték, hogy ha megfelelő következetességgel és gyakorisággal, az életkornak megfelelő formában, hosszabb időn át és egyszerre több tantárgyban párhuzamosan folyik a szövegértés fejlesztése, annak előbb-utóbb mérhető eredménye lesz.⁵⁷

Szintén fontos előzménynek tekinthető a 2011-ben megjelent *Szövegértés lépésről lépésre* című feladatgyűjtemény,⁵⁸ amely a felső tagozatosoknak és a középiskolásoknak íródott, a szerzők a különböző szaktárgyi tankönyvi szövegek sajátos szövegformáinak és típusainak figyelembevételével állították össze, ügyelve arra, hogy a változatos, motiváló tematika a tanórán kívüli felhasználásra is lehetőséget adjon.

Az össztantárgyi olvasásfejlesztés előzményei közül természetesen nem hagyhatjuk ki a könyvtárak szerepét és áldozatos munkáját sem. A könyvtár-pedagógiában, könyvtárostánár körökben már régóta hangoztatják, hogy „*A könyvtárhasználati ismeretek során elsajátított és megalapozott tudás, majd az erre épülő tanulási-önművelési, olvasási kultúra fejlesztése tantárgyközi, mondhatjuk össztantárgyi feladat.*”⁵⁹ Régóta köztudott, a gyakorlat által is maximálisan alátámasztott tény, hogy ha a könyvtárostánár a szaktanárokkal együttműködve dolgozik a könyvtár-pedagógiai programokban, közös munkájuk nagymértékben hozzájárul a tanulók szövegértési fejlesztéséhez, olvasóvá neveléséhez. Egyéni kezdeményezéseknek köszönhetően az olvasásfejlesztés, szakszövegek olvasása⁶⁰ vagy periodikák használata⁶¹ sokszor beépült/beépül a könyvtárhasználati órákba. A könyvtár-pedagógiában rejlő lehetőségekbe jelenleg leginkább a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár által koordinált „Az én könyvtáram” projektnek kö-

57 BÉKEI 2010. 70.

58 BACSKÓ és mtsai. 2011.

59 KOC SIS 2011. 219.

60 KÜRTÖSINÉ 2011. 245–56.

61 SZAKMÁRI 2011. 257–261.

szönhetően nyerhetünk bepillantást, amelynek keretében „a köznevelés hatékonyságát és eredményességét szolgáló, új típusú kompetencia- és készségfejlesztő, és tanulást támogató könyvtári szolgáltatások alkalmazása valósul meg”.⁶² A program fejlesztési irányai között megjelenik az olvasáskultúra-fejlesztés támogatása, a digitális írástudás közvetítése, a könyvtárhasználat és információkeresés fejlesztése, valamint a szövegértés támogatása, fejlesztése, különös tekintettel a digitális szövegértésre és az egyéni és közösségi tanulásra. Szakmai műhelyek segítségével új módszertan- és mintaprogramcsomagok kidolgozására került sor, az országos szinten összegyűjtött, lektorált jó gyakorlatok pedig mindenki számára hozzáférhetőek. A mintaprogramok között számos olyat találunk, amelyek kipróbált, működőképes, hasznos példái az ossztantárgyi olvasásfejlesztésnek.

Az előzmények között kiemelkedő jelentősége van az RWCT-programnak. A betűszó a Reading and Writing for Critical Thinking elnevezést takarja, azaz *Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*. Miután 1996-ban Kolozsváron a Nemzetközi és Magyar Olvasástársaság képviselői, valamint román és magyar kollégák közreműködésével már elkezdett körvonalazódni a későbbi RWCT-program, 1998 őszétől hazánkban is sikerült megszervezni ezt a továbbképző kurzust 21 fő részvételével 7 pedagógusképző intézményből.⁶³ Ez a tanárképző, tanártovábbképző program azzal a céllal jött létre, hogy „elősegítse a pedagógiai gyakorlat megújítását, a korszerű, diákközpontú tanítási módszerek elterjesztését, elsősorban a volt szocialista országokban. E módszerek a közoktatás valamennyi szintjén használhatók, és szinte valamennyi tantárgy tanításában, leginkább azokéban, amelyek tanulása során a diákok szövegeket olvasnak.”⁶⁴ Jelen fejezetnek nem célja a program részletes bemutatása,⁶⁵ csak utalunk rá, hogy a kurzus tematikájában többek között olyan témakörök szerepelnek, mint A tanári gondolkodás és gyakorlat; A(z) (iskolai) tudás és a(z) (iskolai) tanulás megközelítései; A kritikai gondolkodás; A tudás és a kérdés szintjei; Az olvasás folyamatalapú megközelítése; Az írás folyamatalapú megközelítése; Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás; A tanulási folyamat fázisai: az RJR (Ráhangelódás – Jelentésteremtés – Reflektálás) modell stb.⁶⁶ A témákat tekintve is egyértelmű, hogy „Az RWCT-program a kritikai gondolkodás fejlesztését állítja középpontba, e cél elérését szolgálják az aktív és reflektív, együttműködő tanulás különböző technikái, melyek egy három szakaszból álló tanítási modellbe építendő be.”⁶⁷ A tanulási folyamat témáját kiragadva, az ún. RJR-modell⁶⁸ első szakasza a Ráhangelódás, amelyben a hangsúly az előzetes tudás, ismeretek mozgósításán, előhívásán van, hiszen ez az előfeltétele annak, hogy a tanulók elsajátítsák az új ismereteket, integrálva azokat meglévő tudásrendszerükbe. További cél az érdeklődé-

62 <http://www.azenkonyvtaram.hu> (letöltés: 2019. 07. 15.)

63 NAGY 2011. 14.

64 TÓTH 2011. 146.

65 A legrészletesebb összegzés az alábbi könyvben található: BÁRDOSY és mtsai. 2002.

66 Bárdossy és mtsai. 2002. 19.

67 TÓTH 2011. 147.

68 vö. Bárdossy és mtsai. 2002. 163–196.

sük felkeltése. A második fázis a Jelentésteremtés, vagyis az ismerkedés az új anyaggal, gondolatokkal, fogalmakkal, amikor a jelentést a diákok aktívan konstruálják: előzetes feltételezéseiket ellenőrzik, válaszokat keresnek, az új információkat összekapcsolják a már meglévőkkel stb. A harmadik szakasz a Reflektálás, amikor a jelentések megvitatása, az új gondolatok integrálása, az esetleges félreértések tisztázása történik. „A reflektálás az adott tanulási folyamatra való visszatekintéssel zárul, tehát a deklaratív tudás mellett (Mit tanultunk meg?), a procedurális és kondicionális tudás is hangsúlyt kap (Hogyan jutottunk az új tudáshoz? Mikor, milyen helyzetekben lehet hasznunkra ez a tudás?), mi több: a saját tanulási-gondolkodási folyamatokkal – nehézségekkel, sikeres stratégiákkal – kapcsolatos tapasztalatok megosztására is sor keríthető.”⁶⁹ Az RWCT-program technikáinak jó része különböző olvasási stratégiákra – vagy azok egy-egy csoportjára – épül. A különböző olvasási stratégiák, technikák részletesebb kifejtésére a 3. fejezetben, *A szövegértési készség fejlesztése a Talentum programban* kerül sor.

Mivel „az RWCT-technikák jelentős része az olvasáshoz kapcsolódik, ekként a program a magyar felsőoktatás egy igen komoly hiányosságát kompenzálhatja valamelyest: nevezetesen azt, hogy a tanárképzésben nincsen a tantárgyi olvasás tanítására, a szövegértés tantárgyi kontextusban való fejlesztésére felkészítő kurzus.”⁷⁰

Az igény tehát egyértelmű az ossztantárgyi olvasásfejlesztésre Magyarországon is. Egyéni vagy csoportos kezdeményezésekre, programokra is találunk példát, de vajon jelen van-e a rendszerszintű koncepció a közoktatást és pedagógusképzést irányító dokumentumokban? A következő alfejezetben erre a kérdésre keressük a választ.

2.2. Az ossztantárgyi olvasásfejlesztés megjelenése a közoktatást irányító dokumentumokban és a magyarországi pedagógus-(tovább)képzésben

2.2.1. Össztantárgyi olvasásfejlesztés a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben

2020. január 31-én megjelent az új Nemzeti alaptanterv. A magyar nyelv és irodalom műveltségi terület céljai között szerepel „a harmonikus, sokoldalúan felkészült, olvasó, az anyanyelvüket tudatosan használó, biztos szövegértéssel, illetve szövegalkotási kompetenciával rendelkező tanulók képzése”.⁷¹

Az 1–4. évfolyamon a tantárgy specifikus jellemzője az értő olvasás kialakításán, a szövegértés és -értelmezés megalapozásán van. Szintén ebben a nevelési-oktatási szakaszban külön említésre kerülnek a szövegértésen belül olvasási stratégiák a célként ki-tűzött tanulási eredmények között: „önállóan, képek, grafikai szervezők (kerettörténet, történettérkép, mesetáblázat, karakter-térkép, történetpiramis stb.) segítségével vagy

69 TÓTH 2011. 147–148.

70 Uo. 148.

71 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám

tanítói segédlettel a szöveg terjedelmétől függően összefoglalja a történetet”.⁷² A 9–12. évfolyam végére a szövegértés területén megjelennek olyan fejlesztendő célok, melyek olvasási stratégiákat foglalnak magukban: a tanuló „azonosítja a szöveg szerkezeti elemeit, és figyelembe veszi azok funkcióit a szöveg értelmezésekor; egymással összefüggésben értelmezi a szöveg tartalmi elemeit és a hozzá kapcsolódó illusztrációkat, ábrákat; különböző típusú és célú szövegeket hallás alapján értelmez és megfelelő stratégia alkalmazásával értékeli és összehasonlítja; összefüggő szóbeli szöveg (előadás, megbeszélés, vita) alapján önállóan vázlatot készít; felismeri és értelmezésében figyelembe veszi a hallott és az írott szövegek közötti funkcionális és stílári különbségeket; folyamatos és nem folyamatos, hagyományos és digitális szövegeket olvas és értelmez maga által választott releváns szempontok alapján; feladatai megoldásához önálló kutatómunkát végez nyomtatott és digitális forrásokban, ezek eredményeit szintetizálja; felismeri és értelmezi a szövegben a kétértelműséget és a félrevezető információt, valamint elemzi és értelmezi a szerző szándékát”.⁷³ Külön fejlesztési célként jelenik meg az olvasóvá nevelés. A matematika műveltségterület 1–4. évfolyam tanulási eredményei között szöveges feladatok megoldása tekintetében megjelennek olvasási stratégiák alkalmazásának képességét feltételező célok: „értelmezi, elképzei, megjeleníti a szöveges feladatban megfogalmazott hétköznapi szituációt; szöveges feladatokban megfogalmazott hétköznapi problémát megold matematikai ismeretei segítségével; tevékenység, ábrarajzolás segítségével megold egyszerű, következtetési, szöveges feladatokat”.⁷⁴ A történelem műveltségi területen a 9–12. évfolyam végére tanulási eredményként az ismeretszerzés és forráshasználat terén megjelennek olvasási stratégiák: a tanuló képes „magyarázó írott és hallott szövegekből és az ezek alapján megfogalmazott kérdésekre egyszerű válaszokat adni; megadott szempontok alapján, tanári útmutatás segítségével történelmi információkat gyűjt különböző médiumokból és forrásokból (könyvek, atlaszok, kronológiák, könyvtárak, múzeumok, médiatárak, filmek; nyomtatott és digitális, szöveges és vizuális források); felismeri, hogy melyik szöveg, kép, egyszerű ábra, grafikon vagy diagram kapcsolódik az adott történelmi témához; képen, egyszerű ábrán, grafikonon, diagramon ábrázolt folyamatot, jelenséget saját szavaival le tud írni”.⁷⁵ A fizika tantárgyban a 7–8. évfolyam végén az egyik cél olvasási stratégiák meglétét feltételezi: a tanuló „önállóan keres és olvas fizikai témájú ismeretterjesztő szövegeket, törekszik a lényeg kiemelésére”.⁷⁶ A földrajz műveltségi területen a 7–8. évfolyam végén néhány tanulási cél olvasási stratégiákhoz köthető: a tanuló „földrajzi tartalmú szövegeket ér-

72 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 305.

73 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 313.

74 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 332.

75 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 348.

76 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 385.

telmez”.⁷⁷ A vizuális kultúra műveltségi területen az 5–8. évfolyamon a tanuló „egyszerű tájékoztató, magyarázó rajzok, ábrák, jelek, szimbólumok tervezése érdekében önállóan információt gyűjt; illetve a helyzetek, történetek ábrázolása, dokumentálása során egyénileg vagy csoportmunkában is felhasználja a kép és szöveg, a kép és hang viszonyában rejlő lehetőségeket”.⁷⁸ Új műveltségi terület a technológia, melyen belül az egyik tantárgy a digitális kultúra, melyben fejlesztési területként megnevezésre kerül a digitális írástudás.⁷⁹

Az alaptantervben meghatározott pedagógiai szakaszokra, iskolatípusra vonatkozó célokat, feladatokat tartalmazó kerettantervek is jóváhagyásra kerültek; a kerettantervek a Nemzeti alaptanterv változásait követve 2020. február végén módosultak. Az általános iskola 1–4. évfolyamára vonatkozó kerettanterv⁸⁰ a magyar nyelv és irodalom tantárgy Népmesék, műmesék témakörnél a tanulási eredmények között említi, hogy „a témakör tanulása hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló a nevelési-oktatási szakasz végére, adottságaihoz mérten, életkorának megfelelően alkalmaz alapvető olvasási stratégiákat”.⁸¹ A fejlesztési feladatok és ismeretek között szerepel az olvasási stratégiák közül a jóslás és keresés, valamint az is, hogy a tanuló képes önállóan, képek vagy tanítói segítség alapján a szöveg terjedelmétől függően a lényeges elemek kiemelésére és összefoglalására. Az Állatok, növények, emberek témakör fejlesztési feladatai és ismeretei között szerepel a szövegértés fejlesztése, olvasási stratégiák közül a cím és/vagy kép alapján következtetés a szöveg témájára, a lényegkiemelés képessége, szövegben való tájékozódás fejlesztése, ok-okozati összefüggések feltárása tanítói segítséggel, egyszerű grafikus szervezők megismerése, belső képalkotás és válogató olvasás. A Mesék, történetek témakörben a fejlesztési feladatok és ismeretek között megtalálható a szövegben való tájékozódás fejlesztése; vázlatírás, hiányos vázlat kiegészítése a szöveghez; kulcsszavak azonosítása; mérlegelő gondolkodás fejlesztése: véleményalkotás, ítéletalkotás, következtetések levonása; lényegkiemelő képesség fejlesztése; olvasási stratégiák: jóslás, áttekintés, keresés, összefoglalás; grafikus szervezők: fűrtábra, T-táblázat, Venn-diagram, fogalomtáblázat, kerettörténet, történettérkép, mesetáblázat, karakter-térkép, történetpiramis. Az Olvassunk együtt! Közös olvasmányok című témakörben is szerepelnek olvasási stratégiák: jóslás, áttekintés, keresés, összefoglalás; illetve grafikus szervezők: pl. fűrtábra, T-táblázat, Venn-diagram, fogalomtáblázat kerettörténet, történettérkép, mesetáblázat, karakter-térkép, történetpiramis stb.

A matematika tantárgy 1–4. évfolyam szöveges feladatok megoldása című téma-

77 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 403.

78 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 422.

79 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám, 430., 431., 433.

80 Kerettantervek az általános iskola 1–4. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (letöltés: 2020. 03. 10.)

81 Kerettantervek az általános iskola 1–4. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (letöltés: 2020. 03. 10.)

körben fejlesztési feladat és cél a szöveges feladatok olvasása, értelmezése, eljátszása, megjelenítése kirakásokkal, rajzokkal tanítói segítséggel. Javaslatként megfogalmazódik, hogy a témakör tartalma további tanórákon is folyamatosan jelenjen meg. Az adatok megfigyelése témakörben fejlesztési feladat és ismeret egyszerű diagramról adatok, összefüggések leolvasása közösen.

Élő idegen nyelv 4. évfolyamán a tanulási eredmények között az olvasással kapcsolatos elvárás az, hogy a tanuló aktívan bekapcsolódik a közös meseolvasásba, a mese tartalmát követi, megtapasztalja a közös célnyelvi olvasás élményét.

A vizuális kultúra tantárgy az 1–4. évfolyamon a következőképpen kapcsolódik az olvasás, szövegértés fejlesztése terén az anyanyelvi neveléssel a Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények című témakörben: meséket, gyermekirodalmi alkotásokat (pl. Magyar népmesék, Vuk, Pinokkió) és azok filmes vagy színházi adaptációit összehasonlítják, feldolgozzák a tanulók. Az olvasott szöveghez és a vetített adaptációhoz kapcsolódó élményeket megjelenítik és vizuálisan feldolgozzák különböző eszközökkel (pl. rajz, festés, montázs). Korábban megismert és feldolgozott szövegekhez, zeneművekhez (pl. gyermekregény, tananyagrészlet, népdal, mondóka) illusztrációt készítenek különböző vizuális eszközökkel síkban és térben (pl. rajz, festés, fotó, plasztika) a munkák szöveges értelmezésével.

Az általános iskola magyar nyelv és irodalom tantárgy 5–8. évfolyamára vonatkozó kerettanterv szerint⁸² „*elengedhetetlen, hogy ebben a képzési szakaszban a tanulók biztos szövegértésre tegyenek szert*”. Az 5–8. évfolyamon javasolt munkaformák és tevékenységek között említi, hogy a tanár segíti a diákokat a kognitív struktúrák kialakításában, az olvasási stratégiák elsajátításában, az önálló értelmezések létrehozásában. A szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban című témakörben a fejlesztési feladatok és ismeretek között szerepel olvasási stratégiák alkalmazása, ám azok nem kerülnek megnevezésre. Arany János: Toldi című művének közös tanórai feldolgozását javasolja a kerettanterv, valamint az olvasás és megértés nyelvi nehézségeinek feltárását, szókincsbővítést és olvasási stratégiák fejlesztését; ám nem említi, mely stratégiákat.

A matematika tantárgy tanulási kompetenciái között annyi szerepel az olvasásra utalásként, hogy a szöveges feladatok megoldása fejleszti az értő olvasás és a releváns információk kiválasztásának készségét.

A történelem tantárgy esetében egyik cél a térben és időben tájékozódás képességének fejlesztése, s különböző történelmi térképeken a fontosabb történelmi események helyszíneinek azonosítása, egyszerű jelenségek leolvasása, vaktérképen való elhelyezése.

A természettudomány tantárgy 5–6. évfolyamon a tanulók szemléleti térképolvasási képességét nevezi meg. A földrajz tantárgy 7–8. évfolyamon a fejlesztési feladatok és ismeretek közé sorolja hazánk és a Kárpát-medence tájainak és régióinak feldolgozása során a térszemlélet, valamint a hagyományos és digitális térképhasználat fejlesztését. Az Európa földrajza című témakör tanulásának eredményeként a tanuló ismeri és értel-

82 Kerettantervek az általános iskola 5–8. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (letöltés: 2020. 03. 10.)

mezi a társadalmi-gazdasági fejlettségbeli különbségek leírására alkalmazott mutatókat, népesség- és településföldrajzi információk alapján jellemzőket fogalmaz meg, következtetéseket von le; foglalkoztatási adatokat értelmez és elemez, következtetéseket von le belőlük.

A vizuális nevelés tantárgy 5–8. évfolyamán fejlesztési feladat és ismeret a tapasztalatok (pl. képolvasás, látvány szöveges ismertetése a vizuális megjelenítés érdekében, eligazodás vizuális információk között) felhasználása az alkotás során is.

Technika és tervezés tantárgyból az 5–8. évfolyamon a rajzolás gyakorlatok témakörben találunk olyan feladatokat, amelyek speciális literációs készségek fejlesztését tűzik ki célul: a valóság és az ábra összefüggéseinek felismerése témában javasolt tevékenységek például műszaki rajzok értelmezése, olvasása, illetve eligazodás helyszínrajzon, alaprajzon, homlokzati rajzon – építészeti elemek beazonosítása. A testnevelés tantárgy 5–8. évfolyamos elsajátítandó ismeretei között van literációs ismeret is: a térképolvasás alapjainak, a tájolók megfelelő használatának elsajátítása, a turistajelzések megismerése, alkalmazása segítségével.

A kerettantervekben nincs utalás a tantárgyközi kapcsolatokra, holott a szövegek feldolgozásának módja, a szövegértés fejlesztése tantárgyközi kapcsolódási pontként valamennyi műveltségterület esetében jelen volt az előző, 2013-as kerettantervekben.

A gimnázium 9–12. évfolyam kerettanterve a magyar nyelv és irodalom tantárgyban a szöveg fogalma, típusai; a szövegkohézió, a szövegkompozíció; szövegfajták; szövegértés, szövegalkotás témakörében szerepelteti az olvasóvá nevelést és az olvasási technikák jó szövegértés érdekében való használatát: „A XXI. század emberei már élet-hosszig tanulnak, ezért a diákoknak meg kell őrizni kíváncsiságukat, meg kell tanulniuk középiskolás módon tanulni. Ennek feltétele, hogy olvasó emberré neveljük őket, akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni. Össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek meglátni és kiemelni az összefüggéseket. Tudnak önállóan jegyzetelni”.⁸³ A fejlesztési feladatok és ismeretek között itt is szerepelnek a szövegolvasási típusok és szövegértési stratégiák. Javasolt tevékenységek és munkaformák tekintetében a tanár feladata a 9–12. évfolyamon magyar nyelv és irodalom tantárgyból, hogy segítse a diákokat az olvasási stratégiák elsajátításában, az önálló értelmezések létrehozásában. Ugyanakkor nem kerülnek megnevezésre, nincsenek tételesen felsorolva ezek a stratégiák. A tanulásszervezési módok között javasolt a reflektív és interaktív módszerek alkalmazása (szakaszos olvasás, kooperatív csoportmunkák, projektmunkák, drámajátékok, újságszerkesztés stb.); azaz mindösszesen egy olvasási stratégia kerül említésre.

A matematika tantárgy a Nemzeti alaptantervben rögzített kulcskompetenciák közül a szöveges feladatok megoldása révén fejleszti az értő olvasás és a releváns információk kiválasztásának készségét.

83 Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (letöltés: 2020. 03. 10.)

A történelem tantárgy céljai között szerepelnek olvasási stratégiák ismeretét, alkalmazni tudását feltételező kimeneti követelmények, melyek szerint a tanuló „*önállóan információkat tud gyűjteni, áttekinteni, rendszerezni és értelmezni különböző médiumokból és írásos vagy képi forrásokból, statisztikákból, diagramokból, térképekről nyomtatott és digitális felületekről; képes azonosítani a különböző források szerzőinek a szándékát, bizonyítékok alapján értékeli egy forrás hitelességét; képes a szándékainak megfelelő információkat kiválasztani különböző műfajú forrásokból; összehasonlítja a forrásokban talált információkat saját ismereteivel, illetve más források információival és megmagyarázza az eltérések okait*”.⁸⁴

Jelen fejezet lezárásakor még nem minden tantárgy kerettanterve készült el erre a képzési szakaszra; nem volt kész a kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyamára, valamint a szakképzés területére.

A többi, a 7. mellékletben szereplő kerettanterv⁸⁵ között is több olyan képzési típus található, melyek kerettanterve nem készült el a fejezet lezárásáig, 2020. március 1-jéig. Az elkészültek közül a magyar mint idegen nyelv 9–12. évfolyam kerettantervében az ismeretek/fejlesztési követelmények között szerepelnek olvasási stratégiák: „*Az alapvető olvasási stratégiák alkalmazása, például az ismerős nevek, szavak és alapvető fordulatok összekapcsolása, a szövegekhez kapcsolódó képek, képaláírások, címek, a vizuális információk felhasználása a szöveg megértéséhez*”.⁸⁶ Ezenkívül még két kerettantervben kerülnek olyan célok megemlítésre, melyek bizonyos olvasási stratégiák ismeretét feltételezik. A Bejárható Magyarország 5–8. évfolyam fejlesztési célként határozza meg a térképoltasás gyakorlását tanári segítséggel (pl. útvonalkövetés), illetve a Természettudomány kerettanterv a művészeti szakközépiskolák számára 9–12. évfolyamon dokumentumban előzetes tudásként elvárás a szemléleti térképoltasás és éghajlati diagram olvasása.

Valamennyi kerettantervre jellemző, hogy az olvasás, írott szöveg értése, szövegértés az anyanyelvi ismeretek, a magyar nyelv és irodalom tantárgyakban jelennek meg tematikai egységként, fejlesztési célként; ezenkívül csak a matematika, vizuális nevelés, földrajz, környezetismeret tantárgyakban jelennek meg a tantárgyspecifikus szövegek, azonban az olvasásuk, értésük fejlesztése nem az adott szaktantárgy feladata.

A NAT megújításának szükségessége az elmúlt években többször felmerült. Egy új alaptanterv megalkotásánál fontos kíváncsóság és igény lett volna, hogy az olvasás ösztönözését, tevékenységként jelenjen meg, ahogyan azt a Magyar Olvasástársaság is ajánlja: „*Az olvasási kedv felkeltését és megerősítését, valamint az olvasási készség fejlesztését az eddigi tantervek szinte kizárólag a magyar nyelv és irodalom*

84 Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (letöltés: 2020. 03. 10.)

85 Kerettantervek egyes iskolatípusra, pedagógiai szakaszra, tantárgyra, vagy sajátos köznevelési feladat teljesítéséhez https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet (letöltés: 2020. 03. 10.)

86 Kerettantervek egyes iskolatípusra, pedagógiai szakaszra, tantárgyra, vagy sajátos köznevelési feladat teljesítéséhez, Magyar mint idegen nyelv 9–12. évfolyam https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet (letöltés: 2020. 03. 10.)

műveltségterületet érintő feladatként határozták meg. A megalkotandó dokumentum szakítson a téma illetően »gettósításával«. Az alaptanterv alapozza meg, hogy a keret-tantervek (vagy a mintatantervek) és a helyi tantervek az olvasás fejlesztését össztantárgyi feladatként értelmezzék, azokból minden egyes műveltségterületen, minden egyes tanulmányi szinten és iskolatípusban általános és konkrét feladatokat, megoldási lehetőségeket vezessenek le.”⁸⁷ A 2020-as Nemzeti alaptantervben ez nem látszik megvalósulni, ezért a Magyar Olvasástársaság olvasáskutatással foglalkozó szakemberei felajánlották szakmai segítségüket, hogy a PISA eredményei alapján megfogalmazott 22 pontjuk⁸⁸ figyelembe vételével átdolgozásra kerüljön az új Nemzeti alaptanterv.

2.2.2. Össztantárgyi olvasásfejlesztés a pedagógus-(tovább)képzésben

Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógiai tanszékek és tanárképző karok kötelező tárgyai között találjuk a tantárgyközi olvasást. E tárgy célja, hogy a szaktanárok megismerkedjenek a szövegértés fejlesztésének alapelveivel, valamint az egyéni érdeklődés, a tanulói háttértudás és az olvasási szokások fontosságával. A cél az anyanyelvi írás, olvasás és kommunikáció fejlesztése fontosságának tudatosítása, ami éppúgy feladata az olvasástanárnak, mint a szaktanároknak.⁸⁹ Nézzünk meg egy példát a tantárgyközi olvasás tanmenetének címszavaira és témajegyzékére:⁹⁰

- Mi a tantárgyközi olvasás?
- Miért tudjon róla minden szaktanár?
- Mi jellemzi az olvasás és írás folyamatát?
- Hogyan tud a szaktanár olvasás és fogalmazás révén szaktárgyi tananyagtartalmat tanítani?
- Hogyan jellemezhetjük a tanulók olvasási szokásait?
- Hogyan tervezzünk a tanulói különbségeket tiszteletben tartó tanórát?
- Hogyan mérhetjük a tanulók olvasáskészségét, a szövegeket és a tanítási módszereket?
- Milyen módszerekkel segíthetjük a szaktárgyi szövegek feldolgozását?
- Hogyan mutassunk be új szavakat és fogalmakat, hogy a tanulók megértsék a szöveget, a tananyagot?
- Hogyan állítsunk össze az olvasót segítő kérdéseket?
- Mit tehetünk a tankönyv könnyebb feldolgozhatóságáért?
- Miért használjuk a tanulópáros módszert?
- Hogyan kérdezzünk helyesen?
- Hogyan mélyítsük el a meglévő tudást, a tananyag értelmezését?
- Hogyan segíthetünk a tanulási stratégiák elsajátításában?
- Mit tehetünk a szaktárgy pozitív megítélése érdekében?

87 GOMBOS 2018. 60.

88 http://www.hunra.hu/images/A_Magyar_Olvas%C3%A1st%C3%A1rsas%C3%A1g_javaslatai_a_Nemzeti_alaptanterv_%C3%BAj_koncepci%C3%B3j%C3%A1hoz.pdf (letöltés: 2020. 03. 10.)

89 FELVÉGI 2011. 21.

90 MORRIS 2011. 31.

Csakhogya az a szaktanár, aki még nem vett részt hasonló kurzuson, nem feltétlenül érzi képesnek magát arra, hogy olvasást is tanítson. Sokan felkészületlennek érzik magukat erre a teendőre, hiszen ilyen jellegű képzés hiányában az olvasási, szövegértési, szövegalkotási feladatoknak nem ismerik a módszereit, eszközeit. Ez természetesen nem az ő hibájuk. Ráadásul Magyarországon a tanároknak szembesülniük kell azzal a problémával is, hogy minden egyes, a tananyaggal töltött perc drága; hogy maradna idő olvasástanításra, ha a tananyagra is alig marad idő?⁹¹ A továbbképzések alkalmával mi is gyakran ütközünk ellenállásba, amikor a tanárok a tantervi követelményekre, az érettségi vizsgával vagy továbbtanulással kapcsolatos elvárásokra hivatkoznak. Ilyenkor a tanárokat leginkább azzal lehet meggyőzni, hogy saját tárgyukon belül ők igenis jó olvasónak és jó írónak számítanak, ezért hatékonyan tudják majd a tanulói munkát is irányítani. A szaktanárnak fel kell ismernie, hogy saját tárgyán belül ő a szakértő, leginkább ő képes arra, hogy a tárgy szókincsét, fogalomvilágát és tankönyvét megismertesse a tanulókkal. Már azzal is sokat segít, ha demonstrálja, modellezi, hogy ő hogyan olvas és ír, hogyan érti meg, dolgozza fel az adott szakszöveget. Természetesen tisztában kell lennie diákjai olvasási szintjével, látnia kell, mekkora nehézséget jelent számukra egy-egy szöveg.⁹² Minden tudománynak, tantárgynak megvan a saját írásbelisége, amelynek ismerete szükséges a tanár és a diák részéről is. A tanár a diák „olvasás a tanulásért” folyamatát akkor tudja hatékonyan segíteni, ha ismeri és ismerteti a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját. Ezeket a módokat nevezhetjük tantárgyhoz kötődő olvasási stratégiáknak, amelyeken kívül természetesen léteznek általános stratégiák is. Jó, ha ismeri tantárgya tankönyveinek tipikus szövegmodelljeit, annak felépítési elveit, az új szavak tananyagba integrált tanításának lehetőségeit. Evidens, hogy ebben a munkában a tanárt nem hagyhatjuk magára, segítséget kell kapnia, ideális esetben már az alapképzésben, de ha előbb nem, pedagógus-továbbképzések keretében.

2.3. Nemzetközi „BaCuLit”-projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért⁹³

Ahogy az ADORE-projektről szóló fejezetben már leírtuk, a kutatások azt mutatják, hogy létezik egy kritikus átmenet az „olvasás tanulása és az olvasás a tanulásért” között az ötödik évfolyamon, amely a tinédzserkori olvasást, az olvasástanítást felső tagozaton, illetve középiskolában megkülönböztetetten fontos kihívássá teszi. A szövegértés, a szövegek kritikai értékelése, valamint a szövegek más tantárgyak tanulásában való felhasználása sokkal lényegesebbé válik, mint alsó tagozaton. Ez a fajta írásbeliség tantárgyanként eltérő, ami az elvárásokat és készségeket illeti. Ebből következően a hatékony

91 MORRIS 2011. 30–31.

92 Uo. 31.

93 COMENIUS *Action No 9: Multilateral Projects*, Project Number: 510464-LLP-2010-1-De-Comenius-CMP, Grant Agreement number: 2010 5065/ 00-001

olvasástanítás módszertana elengedhetetlenül fontos ismeret nemcsak a magyartanárok vagy humán tárgyakat tanító pedagógusok számára, hanem bármely tantárgyat oktató tanár szakmai kompetenciájának része kell, hogy legyen, ehhez pedig kulcselem a tanárok továbbképzése a területen.

A BaCuLit-projekt – lényegében az ADORE-projekt folytatásaként – azért jött létre, hogy kifejlesszen, értékeljen és megvalósítson egy programot gyakorló tanárok továbbképzésére az olvasás mint össztantárgyi feladat tanítására felső tagozaton és középiskolában (angolul Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools [BaCuLit], innen származik a projekt rövidítése is). A cél megvalósítása érdekében 10 egyetemről és tanártovábbképző intézményből Európa 7 országából dolgoztak együtt partnerek, munkájukat két amerikai szakértő, Carol Santa (Montana Academy, Kalispell, Montana, a CRISS társalapítója) és William G. Brozo (George-Mason-University Fairfax, Virginia) felügyelte és konzultálta. A projektet Christine Garbe (kölni Albertus Magnus Egyetem) koordinálta, és a német csoport vezette (a projekt időtartama: 2011. január – 2012. december). A magyar partner a Kecskeméti Főiskola (jelenleg Neumann János Egyetem) volt Steklács János és e könyv két szerzőjének részvételével.

A projekt a tanulási készségek témakörét is érintette, de az olvasási készségekre összpontosított elsősorban. Fő szándéka az volt, hogy a felső tagozaton és középiskolában tanító tanárok szaktudását bővítse azzal a szakértelemmel, amely tanítványaik olvasási folyékonyságának, olvasási szokásainak és az egymástól különböző szaktantárgyi szövegek szövegértési stratégiáinak fejlesztéséhez szükséges, valamint segítsék őket abban, hogy magukról olvasóként és tanulóként stabil énképük legyen. E tekintetben a legsürgetőbb feladat az úgynevezett „tantárgyspecifikus olvasás” „content area reading literacy” vagy az „olvasás mint össztantárgyi feladat” „reading across the curriculum” megvalósítása volt. A tantárgyspecifikus olvasás kifejezés „content area literacy” a tanároknak azon kompetenciájára utal, hogy az olvasás/írás/tanulás tanítása nemcsak az alsó tagozatos anyanyelvi órák feladata, hanem minden tantárgy, minden iskolai szinten.⁹⁴ A projekt fejlesztési fázisának az alábbi eredményei voltak:

- A program meghatározta azt a minimális tudást, amelyet az EU-ban valamennyi felső tagozatos illetve középiskolai szaktanárnak birtokolnia kell az egyes tantárgyakra vonatkozó olvasási készségeket illetően. A program 6 modulból áll, tartalmazza a tananyagot és az egyes tanárok osztálytermi gyakorlatának továbbfejlesztésére alkalmas feladatokat.
- Összeállt az alaptanterv 6 moduljának szerkezete, beleértve a részletes munkatervet és az ennek megfelelő anyagokat (előadások, munkalapok, háttérolvasmányok stb.).
- Elkészült a tanári munkafüzet / portfólió nemzeti nyelveken is.

94 Mivel a nemzetközi BaCuLit-program kidolgozásában komoly szerepet vállaltak a kolozsvári RWCT Intézet munkatársai, számos területen fedezhetünk fel kapcsolódási pontokat a két program között. Az egyik legfontosabb hasonlóság többek között a célkitűzésben érhető tetten: A programok nemcsak újfajta eljárásokat kínálnak a leendő és gyakorló pedagógusoknak, hanem a szemléletüket is formálják.

A megvalósítási szakasz az alábbi feladatokat jelentette:

- A modulokból építkező programot 7 tanárképző intézményben próbáltuk ki, 6 EU országban: Németországban, Magyarországon, Hollandiában, Portugáliában, Romániában (2 helyszínen) és Svédországban.
- A próbatanítás teljes ideje egyenként 36 óra volt, a nemzeti vagy helyi feltételek függvényében a tanítási egységeket (a modulok időtartamát) rugalmasan kezeltük. A tanárok is részt vettek az értékelésben.
- Közben megtörtént a modulok nemzeti nyelvekre fordítása.
- Az ún. „Támogató látogatások” során a különböző országok résztvevőiből alakult tandem partnerek látogatták egymást a próbatanítás ideje alatt, akik – az amerikai szakértőkhöz hasonlóan – értékelték is a próbatanítást és magát a programot.
- A megvalósítási fázis eredményei: 6 kipróbált és értékelt modul, a BaCuLit-trénerek támogatása,⁹⁵ kb. 140 képzett BaCuLit-tanár.
- Később elkészült a tréneri kézikönyv angol nyelven, amely tartalmazza az olvasás elméletére vonatkozó alapvető tudást és kutatásokat is.⁹⁶

A BaCuLit fő célja, hogy bővítse a tanárok szakmai arzenálját a tantárgyspecifikus olvasás tanításában. Korábbi tanártovábbképzési tapasztalataink rávilágítottak arra, hogy az ún. egyfókuszú tevékenységeknek vagy rövidtávú megközelítéseknek jóformán nincs fenntartható hatása az osztálytermi gyakorlatra. A tanári gyakorlatok és meggyőződések gyakran erősebbek, mint az új ötletek és koncepciók. Így szakadék van aközött, amit a tanárok tudnak, illetve csinálnak („tudás-gyakorlat szakadék”). Mivel a rövid tanártovábbképző kurzusok nem elégségesek ahhoz, hogy valóban megváltozzék az osztálytermi gyakorlat, a szakadék leküzdése érdekében hosszú távú megközelítésekre van szükség, ami azt is jelenti, hogy a tanárok továbbképzése folyamatosan, hosszabb időn keresztül történik. A tanárok saját iskolájukban próbálják ki, amit a továbbképzésen tanultak, és szakmai közösségeket hoznak létre, amelyek segítséget nyújtanak, elősegítik az elkötelezettséget és növelik a felelősségérzetet. Vagyis a BaCuLit olyan programot kínál, mely hosszútávon használható a tanártovábbképzésben. A projekt „sokszorosító és követéses megközelítés”-t alkalmazott, ami azt jelenti, hogy először tanártovábbképző trénereket képeztünk, akik megszerezték a szükséges ismereteket az első tanárcsoportok tanításához, és (például szakértőként) azóta is segítenek az osztálytermi gyakorlatok megkezdett változásainak fenntartásában.

Az említett 6 modul nagymértékben az ADORE olvasástanítási körön,⁹⁷ valamint a jelenlegi hazai és nemzetközi olvasástanítási kutatásokon alapul az alábbi tematikával:

1. A BaCuLit általános alapelvei/ Óratervezés

Miért van fontos szerepe az olvasásnak minden tantárgyi területen? A BaCuLit-tanme-

⁹⁵ Magyarországon az első BaCuLit-trénerek e könyv szerzői voltak.

⁹⁶ GARBE, C. (szerk.) 2013.

⁹⁷ lásd 1.2.2 fejezet, *Az ADORE Olvasástanítási Kör: A támogató tanítás egy lehetséges megközelítése*

net tartalmának és szerkezetének bemutatása. A BaCuLit-óratervezési keret. Egy BaCuLit-mintaóra feldolgozása. A BaCuLit-kulcsfogalmak részletes bemutatása: Interakció (pl. a kognitív tanulói megközelítés); elmélyülés/elkötelezettség (pl. nemi különbségek az olvasásban); metakogníció.

2. A szövegek változatossága

Miért és hogyan kapcsoljuk a diákok szövegvilágát a különböző szövegekhez? Szövegfajták, szövegtípusok. Egy szöveg szerkezetének rekonstrukciója; az információ rendezésének grafikus ábrázolása egy szövegben. Autentikus szövegek a tantárgyi órákon. Tanulhatósági ellenőrzőlista készítése saját tankönyvhöz.

3. A szókincs bővítése. A szakszókincs tanítása.

A tanításra érdemes szavak kiválasztása. Szakszókincs falak. Tanulóbarát definíciók megalkotása. Szótérképek létrehozása. Szavak kombinálása.

4. Kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítása.

A kognitív és metakognitív olvasási stratégiák típusai, használati lehetőségei. Hangosan gondolkodás. A reciprok tanítás. A reciprok tanítás modellezése szerepkártyákkal. A reciprok tanítás gyakorlása (választott tantárgyi szövegeken).

5. Diagnosztikus (formatív) értékelés.

A formatív értékelés fogalma, tárgya, szerepe és célja a tanítás-tanulás értékelésében. A CARI (Tantárgyi Olvasás Leltár) bemutatása. CARI-példák elemzése. Saját CARI létrehozása.

6. Egyéni BaCuLit-óratervek.

Az óratervek készítésének elvei, szempontsora. A tanárok elkészítik saját óraterveiket. Az óratervek bemutatása poszter prezentáció keretében. Visszajelzés, értékelés.

Minden modul tartalmi felépítése hasonló:

- Információ arról, hogy miért fontos az adott modul; elméleti háttér.
- Releváns háttértudás és gyakorlati tapasztalatok megosztása.
- Reflektálás a saját osztálytermi gyakorlatra; a tanításra vonatkozó meggyőződések megosztása a csoportban.
- Példák a jó tanítási gyakorlatokra.
- Útmutatás arra vonatkozóan, hogyan lehet kidolgozni a tanítási anyagokat a saját osztályban.
- Témához kötött ötletek, javaslatok és módszerek kipróbálása a saját osztályban.

Az utolsó fázis elengedhetetlen a továbbképzési program hatékonyságát tekintve, ugyanis a képzés mottója lehetne az alábbi népi bölcsesség: *„Mondd el, és elfelejtem; tanítsd meg és emlékezem rá; lehessenek részese, és megtanulom.”*

A program kipróbálási időszakában, a „pilot” képzés során a résztvevők és a leendő BaCuLit-trénerek naplókban dokumentálták a nehézségeket és akadályokat, valamint a javaslatokat az implementáció tapasztalatai alapján a magyar tanártovábbképzésre és literációs képzésre vonatkozóan. A könnyebb áttekinthetőség végett táblázatban rendszerezzük a visszajelzéseket.

Problémafelvetések, nehézségek, akadályok	Javasolt megoldások
1. A literációs készségek fejlesztésének helye a magyar közoktatásban	
Az alsó tagozaton (1–4. évfolyam) tanítók azt gondolják, hogy a literációs készségek tanítása nem feladat felső tagozaton illetve középiskolában. A felső tagozaton, valamint középiskolában tanító tanárok pedig úgy vélik, hogy a literációs készségek fejlesztésének beillesztése szaktárgyi óráikba túl sok időt emésztene fel.	Egy BaCuLit-kurzus elvégzése mód és lehetőség lenne a tanítási és tanulási folyamatok hatékonyabbá tételére. Az ilyen jellegű továbbképzések nemcsak fejlesztőpedagógusok számára lennének fontosak, hanem minden szaktanárnak, akik tantárgyakat és egész osztályokat tanítanak.
Tartja magát az a konvenció, hogy az írás-olvasás megtanítása az 1–4. évfolyam feladata. Tudjuk, hogy az oktatás az a terület, ahol a változások a leglassabban kerülnek át a gyakorlatba.	Iskolaigazgatókat és döntéshozókat kell megcélozni, mivel nem látják a tantárgyi literációs kurzusok fontosságát a felső tagozatos és a középiskolai képzésben. Őket kell konferenciákon, műhelyfoglalkozásokon, szemináriumokon a legfrissebb kutatási eredményekről tájékoztatni, és meggyőzni őket az egész tantervet behálózó és átfogó literáció létjogosultságáról.
2. Tájékoztatás, információszerzés	
A tantárgyi literációs kurzusok, főként a BaCuLit, nem ismertek széles körben.	Elegendő idő kell ahhoz, hogy ezeket a kurzusokat oktatási szakemberek, és/vagy pedagógusok maguk is megismerhessék. Az Eszterházy Károly Egyetem mint a pedagógus-továbbképzést koordináló intézmény tevékenységei (publikációk és konferenciák) felhasználhatók lennének a BaCuLit megismertetésére.

A pedagógusok tájékoztatása bármely új továbbképzésről nehézkes és bonyolult. Főként elsősorban az intézményvezető az, aki naponta vagy hetente több tucat olyan e-mailt kap, amely továbbképzések hirdetését tartalmazza, és nagyon nehéz kiválasztani a magas minőséget garantáló kurzusokat. Túl sok olyan kurzus volt már, amely innovatívnak, újszerűnek hirdette magát; a pedagógusok nem bíznak már abban, hogy bármely meghirdetett kurzus újdonságot jelent a szakmájukban.	Az intézményvezetők és iskolaigazgatók mellett a tanárok <i>közvetlen</i> tájékoztatása a továbbképzések tartalmáról is rendkívül fontos. Ne külső nyomás hatására vegyenek részt ilyen képzéseken a pedagógusok!
A tanárok csalódása, csalódottsága valós probléma, hiszen közülük sokan vettek már részt olyan továbbképzésen, ahol egy-egy projekt teljesítésének elvárásait pl. a magas részvételi arányhoz kötötték.	A képzés kidolgozását követően Nemzetközi BaCuLit Egyesület jött létre azzal a céllal, hogy garantálja a képzés magas színvonalát. (Pl. minden évben megújító kurzusokat kelljen elvégezniük a trénereknek).
3. A továbbképzések helye és szerepe a tanárok munkájában és szakmai fejlődésében	
A tanárok túlterheltek mindennapi feladataik végzésével. Habár érdeklődők és meglehetősen motiváltak, nagy kihívás számukra az adminisztratív feladataik és a továbbképzések iránt meglévő szakmai érdeklődésük összehangolása, egyeztetése.	A tanártovábbképzésben a kurzusok során eltöltött idő munkaidejükbe való beszámítása megoldás lehetne. A másik lehetőség motiválásukra az lenne, ha szabadságot vehetnének ki a továbbképzések idejére. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 67§ (2) szerint a pedagógusoknak 22-26 kontakt, oktatással-neveléssel eltöltött órával kell rendelkezniük hetente, ezen felül 32 óráig az intézményvezető által elrendelt, oktatással, neveléssel le nem kötött időben a neveléssel, oktatással kapcsolatos feladatot kell végezniük. Javaslatunk az, hogy ez az idő legyen a BaCuLit-tréningre fordítható, és számítható be abba a heti 32 óráig lekötött munkaidőbe, melyet a pedagógusnak oktatással, neveléssel eltöltött feladatokra kell kötelezően fordítania.

Szintén gyakorlati problémát jelent a pedagógusok helyettesítése a továbbképzések ideje alatt. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 67§ szerint a helyettesítés beleszámít a tanár kötelező munkaidejébe, mely feladatot pótlék nélkül kell elvégeznie. Tanártovábbképzésben hétköznapon részt venni komoly tervezést jelent az iskolavezetés számára, másrészt többletórákat azoknak a kollégáknak, akik a hiányzó tanárt helyettesítik. Összegzésként azt kell megállapítanunk, hogy komoly érdekellentét van ebben a tekintetben az iskola/intézmény és a pedagógus között. A tanár akkor motivált a továbbképzésben való részvételre, ha az nem jelent többlet munkaidőt számára. Ugyanakkor, annak a tanárnak a helyettesítése, aki munkaidejében vesz részt továbbképzésben, a tantestület számára jelent többlet feladatot; külön szervezést kíván az iskolavezetéstől, és – bizonyos esetekben – pótlékot kell fizetni azoknak, akik a távollévőt helyettesítik.	A tantestületi továbbképzés lehetne az ideális megoldás. Ez a gyakorlatban azt jelentené, hogy a tanárok részvétele beleszámít munkaidejükbe, senkit nem terhelne egyik kollégájának a helyettesítése sem.
4. A BaCuLit-továbbképzés támogatása	
A jelenlegi szabályozás szerint csak az állami fenntartású intézmények pedagógusai jogosultak államilag támogatott/finanszírozott továbbképzésre. Minden más fenntartó esetében vagy a fenntartó tudja ezt támogatni, vagy a pedagógus maga állja a költséget. Ugyanakkor a pedagógusok számára a továbbképzési kötelezettség fenntartótól függetlenül fennáll.	Azonos feltételek megteremtése és biztosítása a továbbképzések tekintetében fenntartótól függetlenül.

5. Módszertan és tantárgyi területek

A BaCuLit-tal kapcsolatban fontos hangsúlyoznunk, hogy nem bármikor elővehető, kézre eső, azonnal felhasználható gyakorlati ötleteket ad; sokkal inkább a tanárok és a tanítás céljainak megvaltoztatásáról szól, hogy beláttassa a tanárokkal, hogy ezek az ötletek működnek a gyakorlatban. Ez hosszú távú, akár éveket igénybe vevő célkitűzés.	Kis, praktikus lépések segíthetnének ezt a végső célt elérni. Ahhoz, hogy motiváljuk a tanárokat arra, hogy többet tudjanak meg a literációról, főként a tantárgyi literációról, néhány praktikus ötlet „vonzerőként” működhet számukra. Nagyon hasznosak lennének a bemutató órák. Modellórák vagy mikrotanítási részletek segíthetnének a tanároknak abban, hogy lássák és megértsék, hogyan lehet a gyakorlati tanításban megvalósítani a BaCuLit-elemeket. Egy mentoriskola vagy iskolahálózat segíthetne ezt a célt elérni.
A szaktanároknak nincs útmutatójuk arra vonatkozóan, hogyan használják ezeket a stratégiákat a saját tárgyukban.	A képzés gyakorlati oldalát erősítendő, hasznosak lennének tantárgyi tanmenetek. Mivel a BaCuLit-nak mint tantárgyi literációs kurzusnak a célja az, hogy a teljes tanmenetbe integrálja a tantárgyi literációt, ezeket az elemeket hozzá kell adni a már létező kerettantervekhez. Bár a képzés kidolgozói nem készítenek tantárgyi munkafüzeteket, felmerült az igény ilyen jellegű útmutatókra, mintafeladatokra, amelyek segíthetnek a tanároknak a tantárgyi literáció megértésében. Ezek olyan tanítási és tanulási tananyagok lennének, melyek a tantárgyi literációt a tanulóknak számos feladattal, a tanároknak bevezető résszel és magyarázatokkal segítenének megismerni, alkalmazni, és illeszkedni a fent említett kerettantervekhez.
Tantárgyi trénerek vagy literációs trénerek?	A szaktanárok jobban bíznak a saját területükről jövő szakemberekben. Sokkal autentikusabbnak tartanak valakit a saját szaktárgyukból érkezve, mintha valakinek más a szakja, és úgy tart nekik képzést a literációról.

6. A tanártovábbképzés nemzeti kontextusa	
A pedagógiai-szakmai szolgáltatások megújítása olyan rendszer fejlesztését jelenti, amely a pedagógusok számára nyújt szolgáltatásokat, a pedagógusok minőségét szaktanácsadói hálózattal támogatva.	Szakmai szempontból a BaCuLit-program tökéletesen illeszkedik az újonnan bevezetett szaktanácsadói rendszerhez; és természetesen minden tanmenettel kapcsolatos fejlesztéshez (pl. az újgenerációs tankönyvek, tananyagok fejlesztése, tanártovábbképzés). A BaCuLit a szaktanácsadók képzésében maradhatna vagy kellene, hogy maradjon (ahogy a nekik tartott 5 órás képzésben benne is volt). BaCuLit-kurzusokat kellene számukra tartani, mielőtt iskolákba mennek látogatni. Ezeket a kurzusokat minősített BaCuLit-trénerek tartanák.
7. A BaCuLit helye az alapképzésben	
Hosszú távú eredmények legyenek elérhetők a literációs készségek javításában, fejlesztésében az iskolákban.	Azokat az elemeket, amelyek a BaCuLit-kurzusnak is részei, a tanárképzésbe is be kellene emelni. Habár a BaCuLit-projekt a továbbképzésre összpontosított, az alapképzésben résztvevőknek is meg kellene ismerkedniük a BaCuLit-konceptióval.

Ezt a továbbképzési programot 2015-ben *A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül* (BaCuLit) címen akkreditáltattuk Magyarországon. A 60 órás akkreditált pedagógus-továbbképzési program a szövegértési kompetencia hatékony fejlesztését segítő tanítási és tanulási stratégiák elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását kínálja, amelyek birtokában a résztvevők képessé válnak az általános iskola felső tagozatán és középiskolában eredményes és hatékony pedagógiai munkára. A képzés hiánypótló, mert gyakorlatorientált, lehetőséget nyújt a résztvevőknek az elméleti ismeretek gyakorlati kipróbálására, alkalmazására. Szándékunk szerint a képzés során a résztvevők énképe változik, ugyanis a program elvégzése után nemcsak szaktanárként, hanem szaktárgyi olvasástanárként is tekintenek magukra, pedagógiai feladatokra. Így képessé válnak arra, hogy az olvasást és szaktárgyukat együtt tanító pedagógusok legyenek. A képzés résztvevői jártasságot szereznek abban, hogyan segítsenek diákjaik számára az olvasás és írás tantárgyi alkalmazásában, akik így sikeresebb tanulókká válnak. Képessé válnak sikerélményhez juttatni a diákokat, akiknek így az önmagáról mint olvasóról és tanulórol alkotott énképe javul. A továbbképzési program egészére jellemző az interaktív és a nem formális tanulási módszerek alkalmazása, amely ösztönzi és elvárja a résztvevők folyamatos önreflexióját és önértékelését.

3. A szövegértési készség fejlesztése a Talentum programban

3.1. Kompetenciamérés a Neumann János Egyetemen

A Neumann János Egyetemen (korábban Kecskeméti Főiskola) 2010 őszétől bevett gyakorlat, hogy a felvételt nyert hallgatók a tanulmányaik megkezdésekor kompetenciavizsgálaton vesznek részt, melynek eredményéről személyre szóló tájékoztatást kapnak a NEPTUN rendszeren keresztül. Erre a mérésre azért van szükség, mert a felsőoktatás kiterjesztése azt eredményezte, hogy a hallgatók meglehetősen nagy egyéni különbségekkel kerülnek be a képzésbe a tanulási készségeket és motivációkat tekintve. Ugyanakkor Magyarországon elvétele találunk a felsőoktatásban standardizált, egységesen használt tesztet a kompetenciák mérésére.⁹⁸ Az egyetemünkön kidolgozott megbízható és könnyen használható teszt és kérdőív egy intranetes környezetben működő elektronikus tesztfelületen méri a gondolkodást (rendszerező és absztrakciós képesség, összefüggés-megértés, induktív gondolkodás), számolást, problémamegoldást, emlékezetet. Vizsgálja továbbá a kommunikációs kompetenciákat, valamint az énképet, tehát olyan nem speciális kompetenciákat, amelyek általában szükségesek a felsőfokú tanulmányokhoz.

A kommunikációs kompetenciák (szövegértés, írásbeli szövegalkotás) nem véletlenül kerültek bele a mérésbe. A literációs készség az egyik kulcseleme azoknak a tényezőknek, amelyek meghatározzák a tanulmányi sikerességet és az emberek hétköznapi életének eredményességét. Az írás és olvasás képessége az élethosszig tartó tanulásban is alapvető szerepet játszik. Napjainkban – a PISA-vizsgálatok sokszor sokkoló eredményei miatt is – a középiskolás fiatalok szövegértési szintje egyértelműen az érdeklődés középpontjába került. A 2015-ös mérésből tudjuk, hogy a magyar diákok eredményei mindhárom területen (szövegértés, matematika, természettudományok) az OECD-átlag alatt maradnak, természettudományból kisebb, szövegértésből viszont nagyobb mértékben romló tendenciát mutatnak.⁹⁹ Ez utóbbi terület romlása azért sem lebecsülendő probléma, mert a szövegértés hiányosságai minden más műveltségi területre, így a matematika és a természettudományok tanulására is hatással vannak. Gyengén teljesítők azok a tanulók, akik a PISA-feladatok közül csak a legkevésbé komplexeket képesek megoldani, úgymint egy szimpla információ megtalálása, a szöveg témájának azonosítása, egyszerű kapcsolatok kialakítása a mindennapi tudással. Bár „az írásbeliség a demokrácia gyökere”, egyes becslések szerint 25-30% a funkcionális analfabéták aránya, ami összefügg azzal, hogy az olvasás definíciója jelentősen megváltozott az 1960-as évekhez képest, hiszen egyre nagyobb szerepet kap az egyén aktív szerepvállalása a társadalomban az írásbeliség révén, valamint az olvasási motiváció és érdeklődés.¹⁰⁰ Már 2015-ben a PISA szövegértés definíciója arra összpontosított, hogy „a 15 éves tanu-

⁹⁸ HERCZ és mtsai. 2014. 205. 2013. 86.

⁹⁹ OSTORICS és mtsai. 2016.

¹⁰⁰ vö. STEKLÁCS. 2005.

*lók hogyan tudnak információhoz hozzáférni, információt visszakeresni, összefüggéseket felfedezni, ezek segítségével egy adott szövegnek jelentést adni, majd a megismert szöveg tartalmi vagy formai elemeire reflektálni, azokkal kapcsolatban állást foglalni, függetlenül attól, hogy online vagy nyomtatott környezetben olvasnak.”*¹⁰¹ Témánk szempontjából ez azért releváns, mert rávilágít arra, hogy a szövegértés terén is harmonizálni szükséges a középiskolák kimeneti eredményeit a felsőoktatás bemeneti elvárásaival. Annak érdekében, hogy képessé tegyük hallgatóinkat a felsőfokú képzés sikeres teljesítésére, először is azonosítani kell az esetleges szakadékokat a hallgatók tudása, képességei és a képzés elvárásai között. Ezen okok miatt – bár a szövegértés a kompetenciamérés más feladatainak megértésében és megoldásában is fontos szerepet játszik, önálló területként is vizsgáljuk. Szépirodalmi szövegrészlet alapján közvetlen információ-visszakeresést és a szöveg rejtett jelentéstartalmának megértését igénylő feladatelemeket alkalmazunk, emellett a hallgatóknak reflektálniuk is kell a szövegre.

A kompetenciamérésben helyet kapott az önreflexió mint a személyes kompetencia fontos összetevője, amely az ember saját viselkedésének, cselekvéseinek, gondolatainak, érzelmeinek értelmezését, elemzését jelenti. A teszt és kérdőív megalkotói fontosnak tartották, hogy a hallgatók észlelt kompetenciáiról is képet kapjanak, mivel tapasztalataik szerint előfordul, hogy a hallgatók téves önreflexiója gátolja a tanulási hatékonyságot, nem pedig kompetenciáik tényleges fejlettségi szintje. Mérésükbe a kommunikációval, az anyanyelvvel, az olvasással, az értelmi képességekkel és az énhatékonysággal kapcsolatos önreflexiót vonták be.¹⁰² Sajnos az első évek mérési eredményei alapján meglehetősen gyenge korrelációt lehetett kimutatni a kognitív képességek és az önreflexió között, vagyis az elsőéves hallgatók nem érzékelték helyesen valós teljesítményüket.¹⁰³

A bemeneti mérés és az automatikus javítás után a kompetencia-területenkénti megfogalmazás az elért pontszámon kívül szöveges értékelést is tartalmaz, így a hallgató képet kap saját erősségeiről és gyengeségeiről, de az oktató számára is fontos információ az így létrejött hallgatói profil¹⁰⁴, az ún. „kompetencia-térkép”.¹⁰⁵ „*A kompetencia-térkép ismert alkalmazási köre a teljesítményértékelés és karriertámogatás segítése.*”¹⁰⁶ Az elektronikusan, online kivitelezett mérés egyrészt visszajelzés a hallgatóknak az önfejlesztéshez, másrészt jelzés az oktatóknak a kurzusok tervezéséhez, miközben adatokat is szolgál az intézménynek. Az első évek tapasztalatai alapján a számolás és problémamegoldás, induktív gondolkodás, szövegalkotás, valamint az absztrakciós képesség területén volt leginkább szükség fejlesztésre. A teljesítmény ezeken a területeken 50 százalékpont alatti vagy akörüli volt. A szövegösszefüggés-megértés területén

101 OSTORICS és mtsai. 2016. 57.

102 HERCZ és mtsai. 2013. 89.

103 Uo. 94.

104 Témánk szempontjából lényeges információ, hogy Steklács János professzor úr régóta hangoztatott elképzelése egy egyénre szabott ún. „olvasás profil” megalkotása különböző tényezők alapján, amelyekre építve az egyéni fejlesztés is megvalósítható lenne.

105 vö. HERCZ és mtsai. 2013. 2014.

106 HERCZ és mtsai. 2013. 85.

a főiskolai minta átlaga nem haladta meg a 16 évesek országos reprezentatív mérésben mutatott átlagát. Ez a tény előrevetíti a tanulással kapcsolatos problémákat.¹⁰⁷ Mivel sajnos a mi intézményünkben is valós veszély a lemorzsolódás, ha valamely hallgató a kompetenciaeredményei alapján várhatóan tanulási nehézségekkel fog küzdeni, akkor speciális felzárkóztató, hátránykompenzáló fejlesztésen vehet részt. Az egyetem tanulást segítő előadásokkal és a *Tanulás tanulása* kurzussal, illetve személyes tanácsadással segít az önfejlesztésben. Proszemináriumokat szervezünk a képzés első félévétől (transzverzális készségek), amelyek kis létszámuknál fogva alkalmasak egyénileg magas szinten felkészíteni a hallgatókat a felsőfokú tanulmányokra (könyvtárhasználat, internetes szakirodalmi kereső programok használata; szakszerű jegyzetelés begyakorlása, hatékony tanulási stratégiák kialakítása). Természetesen a hagyományos kurzusok szintén hozzájárulhatnak a fejlesztéshez jól ismert kooperatív tanítási módszerekkel (pl. projektmódszer). A lemorzsolódási arány csökkentésére, a felzárkóztatás biztosítására jött létre az ún. Talentum program.

3.2. Talentum program¹⁰⁸

A 2015–2016-os tanévtől az intézményünknek (akkor Kecskeméti Főiskola) egy pályázat keretében¹⁰⁹ lehetősége volt mindhárom karon egy olyan program megvalósítására az elsőévesek körében, amelynek fő célja a tanítás-tanulás hatékonyságának növelése, a lemorzsolódás, kimaradás megakadályozása volt.¹¹⁰ Ez a program azóta is megszakítás nélkül tart, a finanszírozás minden tanévben pályázati keretből történik.¹¹¹ Magát a képzést megelőzte 2015 tavaszán, nyarán a program kidolgozása, ami többek között a hiányterképek elkészítését jelentette fizikából, matematikából, a fejlesztés tanmeneteinek, tananyagainak kidolgozását matematikából, fizikából, olvasás-szövegértésből és az önreflexió-énhatékonyság területéről. Erre az időszakra esett a fejlesztésben részt vevő kollégák és a csoportokat mentoráló tanárok („osztályfőnökök”) felkészítése is. A hallgatók mérése majd kiválasztása után 2015 őszén indítottuk el a Talentum programot 10–12 fős csoportokban az akkori három karon: Tanítóképző Kar (jelenleg Pedagógusképző Kar), GAMF Műszaki és Informatikai Kar, Kertészeti és Vidékfejlesztési Kar.¹¹²

A program eleme az ún. értelmiségivé válás segítése tanulmányi kirándulásokkal (gyárak, üzemek, szőlészet-borászat), múzeum- és színházlátogatásokkal, közéleti prob-

107 Uo. 92.

108 Vö. Török és munkatársai 2016a.

109 A Talentum pilot program kidolgozását és megvalósítását a Felsőoktatási Struktúraváltási Alap támogatása tette lehetővé (2015–2016).

110 Vö. Török és mtsai. 2016b.

111 „Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében a Neumann János Egyetemen”. EFOP-3.4.3-16-2016-00002, AP1- Felsőoktatási részvételt növelő komplex szolgáltatásfejlesztési alprojekt, Talentum program

112 A képzés a későbbiekben kiterjedt a szintén kecskeméti székhelyű Gazdaságtudományi Karra is.

lémák megvitatásával, de a program magját a fejlesztő foglalkozások jelentik 15–15 óra/félév eloszlásban (az olvasás-szövegértésnél ez 12 órára módosult). A matematika, fizika és önreflexió – énhatékonyság mellett kerül sor szövegértési tréning tartására. A Talentum programban kitűzött célként fogalmaztuk meg a tanulmányi és vizsgaeredmények javulását, a hallgatók bevonódását, a társas hatást, erősödő motivációt, és nem utolsósorban a programban részt vevő oktatók szemléletváltását, új módszerek alkalmazását.

3.3. Szövegértést fejlesztő tréning¹¹³

A Talentum program megszervezését megelőzően a bemeneti méréshez képest szűkebb mintán, a záróvizsgázó hallgatók egy szűkebb körén több egymást követő évben kimeneti mérést is végeztünk. Az eredmények minden alkalommal azt mutatták, hogy a szövegértés a tanulmányok ideje alatt nem fejlődik jelentősen a tananyag elsajátításának hatására (egyetlen utómérésben sem mutatkozott szignifikáns mértékű javulás a szövegértésben). A Talentum program egyik fontos feladatának tartottuk ezért a szövegértés szándékolt fejlesztését.

A kezdeti időszakban az olvasás-szövegértés fejlesztésére két féléves blokkban összesen 24 óra állt a rendelkezésünkre karonként. A különböző profilú képzést megvalósító karokon először nagyon hasonló tematikával, szövegekkel és módszerekkel dolgoztunk, ugyanis próbáltuk elkerülni annak csapdáját, hogy sok mindent begyakoroltatunk a tanulókkal, ami specifikus helyzetben jól működik, de az általános képességekre már sajnos nincs hatással, nincs maradandó nyoma ennek a tudásnak. Igyekeztünk a tudástranszferre fókuszálni, hogy az újat összekapcsoljuk a régi ismeretekkel.¹¹⁴ A későbbi években viszont sokkal inkább figyelembe vettük az eltérő képzési profillal dolgozó karokra jelentkező hallgatók speciális érdeklődését, sajátos igényeit, a hiányosságokból vagy konkrétan megfogalmazott célokból fakadó szükségleteket. Programunk tervezése során igyekeztünk szem előtt tartani Fenyő D. György gondolatait, aki a *Hogyan olvasnak a fiatalok?* című tanulmányában¹¹⁵ a hagyományos (amit az iskola leginkább elvár) és az új olvasási stratégiák (a mai diákok szövegolvasása nagyrészt erre épül) összehasonlítására tesz kísérletet. Véleménye szerint a hagyományos olvasás lineáris, verbális, célja az olvasott szöveg globális, teljes megértése. A hagyományos olvasásban elvárjuk az olvasótól, hogy struktúrában gondolkozzék, fedezze föl a könyv (tananyag, újság, regény stb.) felépítését, belső összefüggéseit. A hagyományos olvasás során az egyes információ elemeknek keressük a jelentését, értelmezzük őket. Az olvasás során igyekszünk figyelembe venni a szöveg alkotójának intencióját. Ezzel szemben a mai diákok szövegolvasását például az jellemzi, hogy az információk egyszerre, szimultán

113 A Talentum szövegértési moduljának kidolgozója jelen könyv két szerzője.

114 Ezt a koncepciót erősítette meg a felmérések azon meglepő eredménye, hogy a különböző karokra, különböző képzési területre bekerült hallgatók, akiknél más képességstruktúrát lehetne feltételezni, nagyon hasonló eredményeket értek el az egyes területeken a kompetenciamérés során. A különbségek a karok között csak néhány esetben voltak jelentősek. (HERCZ és mtsai. 2013. 95.)

115 FENYŐ 2011.

módon érik őket. Az olvasás során leggyakrabban bizonyos egyedi információkat keresnek (felértékelődött a keresőprogramok szerepe). Az olvasás iránya is megváltozott, nem lineárisnak, hanem ugrásszerűnek tekinthető. Ez a fajta olvasás nem struktúrákban gondolkodik, hanem egyedi elemekre koncentrál. A hangsúly pedig áttevődött a szerzőről az olvasóra, megnőtt annak a jelentősége, hogy mire akarja használni a befogadó a szöveget. Szintén megváltozott a kép és szöveg viszonya. A mai olvasó elsősorban a képekből indul ki, ehhez képest másodrendű a szöveg. A mai nemzedékek olvasása bizonyos tekintetben sokkal gyorsabb, mint korábban. „A szöveg átfutását mint kulturális technikát természetesen régóta ismerjük, de azt vagy a felidézés, ismétlés, vagy a gyors áttekintés szándéka vezérli, és nem tekinthetjük azonosnak a megértésre törekvő olvasással.”¹¹⁶ Fenyő D. György további olyan, napjainkra jellemző jelenségekre utal, amelyek szintén módosítják az olvasást, az olvasási stratégiákat és a szövegmegértést:

- Sok gyakorlati feladatot nem olvasással oldunk meg (hanem például piktogramok értelmezésével).
- Az iskolán kívüli világban egyre csökken az írás szerepe.
- Az írásbeliségen belül rohamosan nő az elektronikus írásbeliség aránya és jelentősége a kézíráshoz képest.
- A hétköznapi írásbeliségben sokkal nagyobb teret nyert az elektronikus írásos szóbeliség.
- Az embereket – ezen belül a mai diákokat – érő információk mennyisége rohamosan megnőtt. Ez azt eredményezi, hogy az egyes információk jelentősége lényegesen csökken, ugyanakkor állandó információéhség alakul ki.
- Megnőtt az ingerek erőssége is, magasabbra került az ingerküszöb.
- A kifejtett és megformált történetmondás szerepe csökkent a hétköznapiakban.
- Az információk és tudások stabilitása, állandósága csökkent.¹¹⁷

Tréningünk tervezésekor felhasználtuk az ADORE-projekt során szerzett tapasztalatokat, a BaCuLit óratervezési keretet, sőt ez utóbbinak több modulját is igyekeztünk beépíteni a Talentum tematikába: nevezetesen: a szövegek változatosságát, a szókincsbővítés lehetőségeit, a különböző olvasási stratégiák elsajátítását és gyakorlását, valamint a formatív értékelést. Jelen fejezetben ebből a programból szeretnénk egy kis ízelítőt bemutatni.¹¹⁸

3.3.1. A szövegek változatossága

Ami a szövegeket illeti, először megpróbáljuk feltérképezni hallgatóink saját szövegvilágát, egyáltalán mit olvasnak. Az olvasást tágan értelmezzük, akár a facebook kommenteket is ideértve. A BaCuLit-ban ez a feltérképezés egyébként úgy történt, hogy

¹¹⁶ Uo. 209–214.

¹¹⁷ FENYŐ 2011. 214–215.

¹¹⁸ SZABÓ–SZINGER 2017. 14–19.

a diákok olvasási naplót vezettek, amelyben rögzítették egy vagy néhány héten keresztül, hogy mit olvastak a nap folyamán. A Talentum szövegértési tréning legelső óráján a hallgatók címek, műfajok¹¹⁹ közül választanak az alapján, hogy mit szeretnek/szeretnének olvasni, beszélgetünk érdeklődési körükről, preferenciáikról, olvasási szokásaikról. Ez a rendhagyó bemutatkozás segít bennünket a hallgatók olvasási profiljának megismerésében.

Az első félévben elsősorban papír alapú és lineáris szövegekkel¹²⁰ dolgozunk, könyvek és internetes források felhasználásával, különféle műfajokat és témákat felsorakoztatva: a felsőoktatási törvénytől kezdve, a genetikán, történelmen, táplálkozástudományon (kamu-e a paleo diéta) és környezetvédelmen át a nők helyzetéig az y és z generációban. Szinte kivétel nélkül autentikus, „valóságos” szövegeket kínálunk, olyanokat, amelyekkel tanítványaink nap mint nap körül vannak véve. Ahogy sok más kutató, Alvermann és Moore¹²¹ is úgy találja, hogy a tankönyvi szövegek nem sokat jelentenek a tanulók számára, nehéz megérteni őket, így nem jön létre igazi elkötelezettség, elmélyülés. A kurzus során a szövegek változatosságával és autentikus jellegével „olvasó közösségeket” igyekezünk létrehozni, miközben kapcsolatot keresünk a diákok saját világa és a szövegvilág között. Bár több érv is szól az autentikus szövegek ellen, számos megerősítéssel is találkozhatunk használatuk mellett. Berardo szerint¹²² az autentikus szövegek pozitív hatással bírnak a tanuló motivációjára, naprakész információkkal szolgálnak, kitekintést nyújtanak a világra, sokkal jobban rímelnek a tanulók szükségleteire és érdeklődésére, különböző szövegtípusok és nyelvi stílusok megismerését teszik lehetővé, továbbá pozitív hatásuk van a megértésre és a tanulói elégedettségre. Az első évben a három karon azonos szövegeket használtunk, az egyes témák iránt nagyon eltérő érdeklődés mutatkozott. Ez egyfajta szűrőként is szolgált a hallgatók motivációját és érdeklődését tekintve. Így a következő években próbáltuk testre szabottabbá tenni a szövegválasztást.

A második félév sokkal inkább a digitális literációt és a nem lineáris szövegeket¹²³ célozza meg, szintén változatos témák felvonultatásával. Ez nem véletlen, hiszen a szövegtípusok is nagyobb változatosságot mutatnak, mint az korábban megszokott volt: gyakori a dokumentumszövegek (táblázatok, plakátok, diagramok) megértésére irányu-

119 Internetes blogok; Story magazin; A szürke ötven árnyalata; E-mailek; Napilap; Szabó Magda-regény; Chatfal; Közösségi oldalakon posztolt cikkek; Stahl Judit-szakácskönyv, IPM (Interpress magazin); Agatha Christie-regény, Bármelyik tankönyv; Balatoni borkalauz; Jókai Mór-regény; A Gyűrűk Ura, Varró Dániel-verseskötet, Szabadesés a szerelemben (romantikus regény); Internetes kommentek; Stephen King-regény, Érintés és karma. A belső biztonság és béke útja; Focikalauz, Híres emberek életrajza; Ady-kötet; Lakáskultúra; Hvg; Csernus Imre-könyv; Barangolások Indonéziában; Idegen nyelvű könyvek; Egri csillagok; Tudomány és Technika

120 A lineáris, folyamatos szövegekben a mondatok tipikusan bekezdésekbe rendeződnek.

121 ALVERMANN és MOORE 1991.

122 BERARDO 2006.

123 A nem lineáris, nem folyamatos szövegek többféle szövegszervező elv alapján különböző formákba rendeződve lehetnek listák, táblázatok, diagramok, menetrendek, térképek stb.; s tipikusan nem mondatokba és bekezdésekbe rendeződnek.

ló feladatsor a diákok életében is.¹²⁴ A teljesség igénye nélkül néhány példa a kurzusról: online szállásfoglalás a szallas.hu-n (és hogy minél életszerűbb legyen, mindezt szituációs kártyák alapján kell megtenniük a hallgatóknak). Használjuk a kitchenbox honlapot, ahol megint csak valós, életszerű szituációba helyezzük a feladatot. Kiválasztunk egy ételt a honlapról, majd az időráfordítás és költségek összehasonlításával döntést kell hozni, kinek melyik a megfelelőbb főzési forma. Ehhez természetesen az kell, hogy a hallgatók ténylegesen elmenjenek az üzletbe, összeírják a potenciális költségeket, mérjék az időt. Ökológiai lábnyom témában egy internetes kérdőívet kell kitölteniük, címkefelhőt készítenek kisebb csoportokban. Gondolhatnánk, hogy a mostani hallgatók számára ismerősebb terep, egyszerűbb feladat a digitális olvasás, hipertextolvasás. Valójában ez egy rendkívül bonyolult folyamat, amelyről számos vizsgálat kimutatta, hogy korántsem valamiféle mindenkinek mindig jó eljárásról van szó. Ráadásul a webvilág egyik következménye a felszínes olvasás, ezért ezzel is foglalkoznunk kell.¹²⁵ A 2015-ös PISA-vizsgálatban is a digitális szövegértésnek meglepően alacsony lett a szintje, 20 %-a a magyar tanulóknak hozzá sem kezdett a digitális feladatok megoldásához.¹²⁶ A probléma megoldása nem a legújabb kütyükbe vetett hit, hanem a tanár tudása, felkészültsége, melyek révén a tanórákon olyan helyzeteket teremt, mint amelyekkel az iskolán kívül, a valós világban találkozhatnak a tanulók. Autentikus tanulási célokat kell a tanulók számára kitűznünk, amiket – de nem kizárólagosan – digitális eszközökkel is elérhetünk. Manapság akkor hatékony az írás-olvasástanítás, ha felkészíti a tanulókat arra, hogy képesek legyenek közösen dolgozni, alkotni, valamit létrehozni, kommunikálni, társas kapcsolatot kialakítani kortársaikkal, felnőttekkel, és azzal a tágabb közösséggel is, melybe tanulmányaik befejeztével lépnek be. Ez a tudás az írott és beszélt nyelv magas szintű ismeretét jelenti, olyan készségek, képességek birtoklását, melyek hagyományosan az anyanyelvi nevelés (írás-olvasás tanítás) területei. A digitális és nem digitális tanulási környezet tehát nem különülnek el élesen egymástól, hiszen mindennapjainkban felváltva végezzük munkánkat, éljük társas életünket mindkét közegeben. Az oktatásnak tehát az eltérő kontextusokban szükséges – beleértve a digitális – literációs ismereteket meg kell tanítania a tanulóknak, s a tanítási gyakorlatunknak a lehető legközelebb kell állnia a valós élethez.¹²⁷ Gonda Zsuzsa szerint¹²⁸ a digitális szövegértés fejlesztése éppúgy minden tantárgy feladata, mint a nyomtatott szövegek esetében. A digitális szöveget Gonda Zsuzsa így határozza meg: „*valamilyen IKT-eszköz által megjelenített, egymáshoz linkek segítségével kapcsolódó információk (szöveg, kép, hang stb.) hálózata, amelynek hatékony feldolgozásához a keresés, az értékelés,*

124 JÓZSA és STEKLÁCS 2007.

125 PLÉH 2011. 9–19.

126 Tanácskozás a PISA-eredményekről – videón az MTA székházában rendezett konferencia. http://mta.hu/tudomany_hirei/tanacskozas-a-pisa-eredmenyekrol-videon-az-mta-szekhazaban-rendezett-konferencia-107431 (2017. március 10.)

127 Literacy Leadership Brief 2018.

128 GONDA 2015.; 2018.

az összefoglalás és megosztás műveletének végrehajtására van szükség”.¹²⁹ Fontos a kétféle, digitális és nyomtatott szöveg közötti különbségek összegzése is ahhoz, hogy a stratégiai olvasástanítás sikeresen valósuljon meg szövegtípusonként. „A legalapvetőbb különbség a két szövegfajta között abban áll, hogy amíg a nyomtatott szövegek esetében az olvasás megkezdése előtt meg tudjuk mondani, hogy hány szöveget fogunk elolvasni, és ezek vélhetőleg mekkora terjedelműek, addig a digitális szövegek esetében ez gyakorlatilag nem képzelhető el, egyfelől azért, mert olvasás közben linkeket követve könnyen kerülhetünk másik szövegbe, másfelől pedig, mert az egyszerre látható szöveg mennyisége erősen korlátozott. Míg a nyomtatott szöveg lezárt, statikus mű, addig a digitális szöveg dinamikus és lezáratlan, nehezebben határozható meg az elektronikus médiumban a szövegek közötti határ, mint nyomtatásban; összefoglalva, a digitális szöveghipertextus, amelynek a hagyományos nyomtatott szövegekhez képest sokkal erőteljesebb az intertextuális jellege, sokkal könnyebben, hamarabb összekapcsolható a szöveg egyéb más, tartalmi és formai jegyek alapján hasonlóságot mutató szövegekkel.”¹³⁰ A PISA megkülönböztet egy olyan komplex gondolkodási műveletet, amely digitális szövegek olvasására jellemző: „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 leghangsúlyosabb részét. Legjellemzőbb tulajdonságuk a hozzáférés, visszakeresés, értelmezés, integráció, reflexió és értékelés közötti kölcsönös összefüggés.”¹³¹ Más kutatások szerint bizonyos olvasási stratégiákat (az előzetes ismeretek aktiválása, a fontos információk kiemelése, az összefoglalás és következtetések levonása) azonos módon alkalmazunk nyomtatott és digitális szövegek esetében, ám vannak csak a digitális szövegek olvasásakor jellemző stratégiák: a digitális szöveg esetében a szöveg szerkezete határozza meg az olvasástípust; a kérdések feltevése tekintetében az olvasó végig egy, irányító kérdést tart szem előtt, és nem tesz fel újabb és újabb kérdéseket; a navigálás stratégiája pedig a szövegek kapcsolódásának jellegzetességeit tárja fel. A digitális szövegek esetében az „olvasási stratégiákat mint kognitív műveleteket az olvasó a szövegen végrehajtott fizikai cselekvésekkel kapcsolja össze. Ezek a cselekvések vagy más néven navigációs lépések szorosan kapcsolódnak az egyes stratégiákhoz. Fontos jellemzőjük még, hogy egyáltalán nem valósíthatóak meg a nyomtatott szövegek olvasásakor, vagyis azok az olvasók, akik nincsenek tisztában a különböző navigációs lehetőségekkel, nem képesek végrehajtani szövegértési feladatokat digitális környezetben.”¹³² A PISA-mérések eredményei alapján azoknak a tanulónak magasabb a digitális szövegek értésében a teljesítményük, akiknek a nyomtatott szövegek olvasásakor is jobbak az eredményeik.¹³³ Az anyanyelvi és a digitális kompeten-

129 GONDA 2018. 66.

130 HÓDI és mtsai. 2015. 108.

131 BALÁZSI–OSTORICS 2011.

132 GONDA 2015. 41.

133 BALÁZSI–OSTORICS 2011.

cia tehát összefügg, együttes fejlesztésük szükséges. Ennek megfelelően, a Talentum programban a digitális szövegeket minden órán összekapcsoljuk papír alapú, autentikus szövegekkel.

A második félévben kap helyet a „Nagy Könyv”¹³⁴ játék főiskolai adaptálása, játékos keretek között kell a hallgatóknak könyvet ajánlaniuk egymásnak műfajtól, szövegtípustól vagy terjedelemtől függetlenül. Ezt megelőzi egy könyvtári óra, ahol a hallgatók támogató környezetben hozhatnak döntést arról, milyen könyvet, könyveket fognak elolvasni a játékhoz.

A kurzus során próbáljuk úgy válogatni a szövegeket, hogy az olvasási cél szempontjából mind a személyes célú (egyéni érdeklődést kielégítő, vagy kapcsolatépítési/kapcsolattartási célt szolgáló)¹³⁵ mind a közösségi célú,¹³⁶ mind a munkavégzés/tanulás céljából¹³⁷ olvasott szövegek megjelenjenek.¹³⁸

3.3.2. A szókincs bővítése

A szavak ismerete, a gazdag szókincs nagymértékben meghatározza a szövegértés milyenségét, sőt általában az iskolai sikerességet. Például egy, az iskolában sikeres középiskolás négyszer annyi szót ismer, mint egy gyengén teljesítő tanuló. Arra is van némi bizonyíték, hogy egy ötéves gyermek szókincse jól megjósolja iskolai sikereit az elkövetkezendő években.¹³⁹

Azt is tudjuk, hogy minél többet olvas valaki, annál gazdagabb a szókincse, ezért a gyenge olvasóknak rendszerint szókincsbeli hiányosságaik vannak. Ezért érdemes segítséget nyújtani a hallgatóknak abban, hogy a tanulmányaik során előkerülő szakszavakat a lehető legmélyebben ismerjék, a legpontosabban használják. Ehhez a területhez a választott szövegünk témája a passzív ház, az alábbi szótanulási segítséggel a definíciók kibővítésére. Példának a pelletkandalló szót választottuk.

134 A Nagy Könyv egy országos felmérés és programsorozat volt Magyarországon 2005-ben, melynek célja az országosan legnépszerűbb regény megválasztása, valamint az olvasás népszerűsítése volt. Mintaként a 2003-ban, az Egyesült Királyságban rendezett The Big Read szolgált. A magyar győztes az Egri Csillagok című Gárdonyi-regény lett.

135 E kategóriába tartoznak a személyes levelek, szépirodalom, életrajz vagy bármilyen informális szöveg, amit kíváncsiságból olvasunk szabadidőnkben.

136 Ennél az olvasási típusnál egy nagyobb közösség tevékenységeiben veszünk részt, például hivatalos dokumentumok olvasásakor, amikor többé-kevésbé anonim módon kerülünk kapcsolatba egymással.

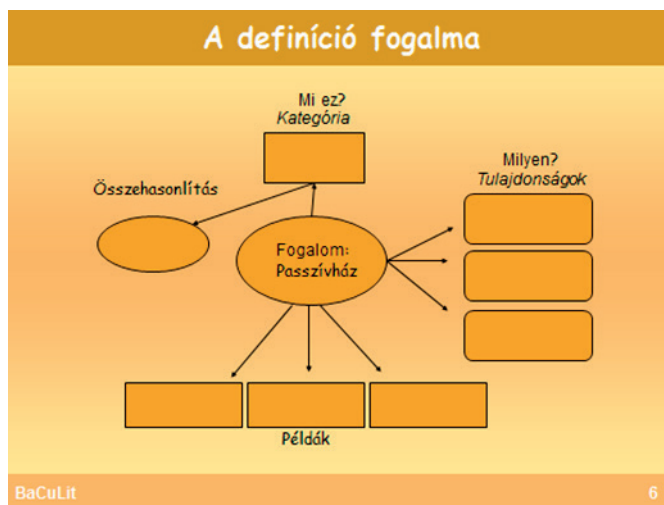
137 Ez a fajta olvasás szorosan kapcsolódik valamilyen konkrét feladat elvégzéséhez.

138 OECD 1999. 23.

139 BaCuLit Handbook for Trainers 2013. 123–124.

Szó	Magyarázat	Példák	Képi megjelenítés
Pelletkandalló Mondat, ahol a szót találtad: <i>„Kritikus téli időszakban szükség lehet fűtés rásegítésre, melyet egy kis pelletkandallóval lehet megoldani.”</i>	Költséghatékony, környezettudatos fűtési rendszer. A pellet olyan, nagy nyomáson préselt szálas, 100%-ban rostos anyag, amelyet saját anyaga tart össze granulátum formában. (Egy-fajta biomassza)	?	

4. sz. ábra: Szótanulási segítség a definíciók kibővítésére



5. sz. ábra: Segítség a definíció megalkotásához
 (Forrás: BaCuLit Handbook for Trainers 2013. 141–142.)

Schwartz és Raphael ajánlása alapján¹⁴⁰ néhány jó tanács a szókincsstratégiák használatára olvasás közben:

Amikor tankönyvi szöveget olvasol, és olyan szóval találkozol, amit nem ismersz, a következőket teheted:

- Ne ess pánikba ☺, ne add fel;
- Menj vissza pár mondatot, lehet, hogy a jelentést már ott megmagyarázták;
- Olvass tovább: lehet, hogy a jelentést a folytatásban adják meg;
- Nézd meg a képeket és diagramokat a szövegében, lehet, hogy a szót ott használják vagy illusztrálják;
- Kérdezd meg az osztály-/csoporttársaidat vagy a tanárodat;
- Nézd meg a kifejezést a szótárban!

3.3.3. Olvasási stratégiák

A szövegeken keresztül célunk kognitív és metakognitív, olvasás előtti, alatti és utáni stratégiák tanítása, gyakoroltatása. Tudjuk, hogy a szövegértés készsége nem alakul ki automatikusan, ugyanakkor fejleszthető, és az elmúlt évtizedek kutatásainak köszönhetően ma már számos olyan stratégiát ismerünk, amelyeket a jó olvasók alkalmaznak, de bárki számára – egy kis segítséggel – elsajátíthatóak, hogy az önálló tanulás és a megértés képességét támogassák.¹⁴¹ Próbáljuk előzetesen felmérni hallgatóink stratégia használatát, például az alábbi egyszerű feladattal: Fejezze be a mondatokat:

Olvasás előtt/közben/után... mindig/néha/soha...

Amikor olvasok, nekem az segít, ha...

Ha valamit nem értek, ...

Ahogy arra már korábban utaltunk, a stratégiákat többféleképpen lehet csoportosítani, de általánosan elfogadott a kognitív és metakognitív stratégiák használata közötti különbségtétel. A kognitív stratégiák segítenek feldolgozni a bejövő információt olvasás során. A metakognitív stratégiák segítenek a megértés mint cél kitűzésében, fejlesztik az olvasottak nyomon követésének készségét, támpontokat adnak az olvasottak megértésének ellenőrzéséhez.¹⁴² A metakogníció elengedhetetlen ahhoz, hogy érett, független, élethosszig tartó tanulók legyünk. Amikor a tanulók metakognitívek, lényegében felelősséget vállalnak saját tanulásukért. Célokat állítanak fel, tudják, hogyan használják a stratégiákat ezen célok eléréséhez, és tudnak módosítani ezeken a terveken, hogy ténylegesen elérjék céljaikat. Tudják, hogyan kell újraolvasni, önmaguknak kérdéseket feltenni és az információkat rendszerezni, vagyis folyamatosan értékeli saját tanulási folyamatukat.

140 BaCuLit Handbook for Trainers, 127–128.

141 Vö. STEKLÁCS 2013.; ZSIGMOND–PORSCHÉ 2009.

142 STEKLÁCS 2013. 52–60.



1. sz. kép: A metakogníció „suttogó” emberkéje
(Forrás: BaCuLit Handbook for Trainers 2013. 62.)

A stratégiákat csoportosíthatjuk még az alábbiak szerint is:

1. Funkció (a szöveg redukálása, grafikus szervezők használata, a szöveg ismételése, kívülről megtanulása stb.)
2. Időbeli sorrend alapján (olvasás előtti, alatti és utáni stratégiák)
3. Az olvasás módja szerint, ami az olvasás céljától és az olvasó szándékától függ (pl. áttekintés vagy átfutás)¹⁴³

A tréning során többek között az alábbi stratégiákra fókuszálunk (a teljesség igénye nélkül világítunk rá egy-egy példával a stratégia lényegére):

- **Az olvasási cél meghatározásának fontosságát**¹⁴⁴ egy olyan szövegen keresztül tudatosítjuk, ahol egy ház leírását egy házvásárló, illetve egy betörő szemszögéből kell olvasni. A „Ki mire emlékszik a szövegből?” kérdés elhangzása után a felbukkanó emlékeket Venn-diagramban¹⁴⁵ ábrázolva tudatosul az eltérő olvasási célból fakadó különbség.
- **Előzetes tudás aktiválása**¹⁴⁶
- **TTM-szervező:** A háttérismeretek aktiválásához TTM (angolul KWL) -táblázatot használhatunk grafikus szervezőként. A táblázat első két oszlopát a szöveg olvasása előtt, a harmadik oszlopot a szöveg elolvasása után töltjük ki.

¹⁴³ Steklács 2013.

¹⁴⁴ Az értő olvasás folyamata szerencsés esetben az olvasás céljának kitűzésével kezdődik, hiszen egy szöveget az olvasó több célból olvashat el: pl. információt szerezzen, megértsen vagy memorizáljon valamit, válaszolni tudjon kérdésekre stb. Miközben a kezdő olvasó célja leginkább az, hogy a betűket felismerje és a szavakat ki tudja olvasni, az értő olvasás csak úgy valósulhat meg, ha az olvasó célul tűzi ki az olvasottak megértését. „A megértés szükségességét ezért már a kezdetektől hangsúlyozni kell, hogy a tanulóknak kialakuljon a megértés igénye.” (ZSIGMOND-PORSCHÉ 2009. 22.)

¹⁴⁵ „A Venn-diagramot két olyan téma/tárgy stb. összehasonlítására érdemes használni, amelyeknek azonos, hasonló és különböző tulajdonságaik vannak.” (ZSIGMOND-PORSCHÉ 2009. 61.)

¹⁴⁶ Az előzetes ismeretek előhívása segíti a megértést. A sémaaktiválás nagyon sokszor a témával kapcsolatos rövid beszélgetést jelent. (STEKLÁCS 2009. 71.)

Tudom (K)	Tudni szeretném (W)	Megtudtam (L)

- **Jóslás (szöveganticipáció)**¹⁴⁷
- **Előzetes áttekintés, átfutás**¹⁴⁸
- **A mentális képek alkotását (vizualizálását) és verbalizálását különböző érzékszervek bevonásával**¹⁴⁹ kortárs szépirodalmi szövegek segítségével gyakoroljuk, a jóslás technikáját is alkalmazva.¹⁵⁰ Döbbenetes látni, hogy a hallgatókat mennyire megragadja egy-egy kortárs szerző néhány novellája. Korábban nem találkoztak ezekkel a szerzőkkel vagy nem emlékeztek rájuk.

147 Még az olvasás előtt állításokat, kérdéseket fogalmazunk meg, például a szöveg tartalmára, a szerző szándékára vagy egyéb információkra vonatkozóan. (STEKLÁCS 2009. 73.)

148 A szöveg előzetes áttekintése alatt azt a tevékenységet értjük, amikor a tanulók átnézik a szöveget, annak legfőbb tulajdonságait, a címet, a képeket a szövegben. Ezalatt hagyományos értelemben vett olvasás nem történik, de az áttekintés nem is zárja ki a rövid beleolvasást a szövegbe. Az előzetes áttekintés az olvasás előtt hatékonyan járul hozzá a magasabb szintű szövegértéshez.

Az átfutás nem ismeretlen a magyar olvasástanítás történetében, régebben „részút olvasás”-nak nevezték. Ez a technika az olvasás előtti stratégiák közé tartozik, bár a szöveg részletes olvasása után ismét átfuthatjuk a szöveget. Átfutás közben a bal felső sarokból indulva, a jobb alsó felé haladva tekintjük át a szöveget. Eközben nem olvasunk a szó hagyományos értelmében, csupán néhány jellemzőn, képen, kifejezésen, szón időzik el rövid ideig a szemünk. Az átfutásnak ugyancsak kiemelt jelentősége van a szöveg megértése, értelmezése szempontjából. (ZSIGMOND–PORSCHE 2009. 29.)

149 A stratégia lényege, hogy minél több érzékszervünket bevonjuk a szövegértés folyamatába. „Fontos, hogy a tanulók a szokásosnál lényegesen pontosabban fogalmazzák meg érzékszervi élményeiket, miközben mondat- és szövegalkotási készségük is fejlődik. Érdemes megemlíteni, hogy ez a technika nagyon sikeresnek bizonyult olvasási nehézséggel küzdő gyerekeknél. Ugyanis a diszlexiás gyerekeknél az agy egy központból igyekszik megoldani a feladatot, ami óriási energiát igényel. Ha viszont több érzékszervet használunk fel, valószínűleg jobban megtanulja az agy, hogy több központot is bevonjon az olvasási folyamatba.” (STEKLÁCS 2009. 74–75.)

150 Mindehhez a szakaszos folyamatolvasást hívjuk segítségül. A technika lényege, hogy egy szöveg olvasása közben a szöveg hosszúságától függően kétszer, háromszor megállunk. Ez az eljárás segíti a gyenge olvasókat is, hiszen kisebb eséllyel veszítik el a szöveg jelentését olvasás közben, visszatérnek a szövegbe. Amikor megállunk az olvasással, összefoglaljuk a legfontosabb megszerzett információkat, összevetjük a szöveg elején elmondott jóslatainkkal, megbeszéljük, hogy az előzetes elképzeléseinkhez képest hogyan változott a szöveg. Fontos annak tudatosítása, hogy egyáltalán nem hiba, ha valaki nem az eredeti szövegnek megfelelően képzelte el a folytatást, ettől csak még izgalmasabb a beszélgetés. A lényeg az, hogy jó ötleteink és jól körülhatárolható elvárásaink legyenek. (STEKLÁCS 2009. 73–74.) Mielőtt tovább olvasnánk, találgatunk, hogy hogyan is folytatódhatna a történet. (Uo. 65.)

- **A grafikus szervezők készítésének**¹⁵¹ gyakorlása kicsit rendhagyó módon történik. Mivel az egyik szöveg egyébként is a paleolit táplálkozásról szól, sós ropikat és pereceket viszünk be az órára, a hallgatónak pedig ezekből kell kirakniuk pl. a halszálla grafikus szervezőt. Ily módon a szöveg tartalma és a grafikus szervező ugyanazt a szemantikai mezőt aktiválja.

- **Hangosan gondolkodás**¹⁵²

Hogyan kell a hangosan gondolkodást végezni? Íme, a stratégia megtanításának lépései:¹⁵³

1. lépés: Modellezze a metakognitív stratégiát!

- Válasszon ki egy stratégiát tanulói igényeinek megfelelően, amit bemutat!
- Válasszon egy rövid szöveget vagy részletet, amit kivetít! Húzza szét a szöveget úgy, hogy lehessen bele jegyzetelni a hangosan gondolkodás közben!
- Olvassa el a szöveget előzetesen, jelölje be azokat a helyeket, ahol meg fog állni és stratégiát fog modellezni!
- Állítson fel világos célt a stratégiát megnevezve, majd megmagyarázva, hogy mi lesz a hangosan gondolkodás középpontja!
- Olvassa fel a szöveget hangosan diákjainak, és gondolkodjon hangosan a kijelölt pontoknál! A tanár modellezi a hangosan gondolkodást a kivetített szövegen az osztály előtt, a tanulók követik a gondolkodási folyamatokat, melyeket a hangosan gondolkodás közben hallanak.
- Hagyja, hogy tanulói kövessék az Ön gondolkodási folyamatait a hangosan gondolkodás ellenőrző listáját használva!
- Miután az Ön hangosan gondolkodása bemutatta az alkalmazott stratégiák választékát és hasznosságát, kérje meg tanulóit, hogy ők is vegyenek részt hasonló reflexióban!

151 A grafikus szervezők hatékonyan segítik a szöveg jelentésének strukturálását, a lényeges elemek kiemelését, a vázlat fogalmának kialakulását, elkészítését, mindezek által a szöveg megértését. Az egyszerűbb grafikus szervezők közül a megértésen kívül a szöveg szerveződésének, logikájának a jellemzőit is segítik kialakítani a vázlatkör, a vázlatlánc, illetve a helyszínvázlat. A diákoknak több grafikus szervezőt, illetve alkalmazásuk célját is célszerű ismerniük. A tanulóknak az életkor előre haladtával üresen hagyott részek pótlásától a teljesen üres grafikus szervezők kitöltésén keresztül, ezek önálló elkészítéséig kell eljutniuk, kiválasztva a megfelelőt, szöveghez illőt (pl. táblázat, vázlatlánc stb.). (Vö. ZSIGMOND–PORSCHÉ 2009.)

152 A hangosan gondolkodás olyan metakognitív stratégia, melynek során bepillantást engedünk gondolkodási folyamatainkba. A hangosan gondolkodás először furcsának tűnhet, hiszen a jó olvasók nem beszélnek magukban olvasás közben. Mégis van számos helyzet, ahol hajlamosak vagyunk magunkban beszélni hangosan gondolkodva. Mindenki, aki valami újat tanul, hajlamos hangosan gondolkodni, mert ez fogja támogatni tanulását. A hangosan gondolkodás tudatosítja az olvasóban saját olvasási folyamatait. Azt is lehetővé teszi, hogy kövessük azt, mások hogyan foglalkoznak a szöveggel. Ahogy egyre nagyobb gyakorlatra teszünk szert, megszűnik hangosan gondolkodás nélkül, és akkor a gondolkodásunk újból láthatatlanná válik. (Vö. SCHOENBACH–GREENLEAF 1999.)

153 GARBE 2013. 93–98.

2. lépés: Próbáltassa ki tanulóival a stratégiákat ugyanabban a szövegben!

- Kérjen meg egy tanulót, hogy modellezze a szöveg következő részét, a többi tanuló jegyzeteljen! Azután kérje meg tanulóit, hogy reflektáljanak a stratégiák széles választékára és hasznosságára!
- A tanulók párokban gyakoroljanak, az egyik hangosan gondolkodik, a másik jegyzetel.

3. lépés: Próbáltassa ki tanulóival a stratégiákat egy másik szövegen!

- Ne várja, hogy tanulói elsajátítsák a hangosan gondolkodás folyamatát egyetlen tanóra alatt! Erősítse meg a stratégiákat a következő órák új szövegeiben!
- A módszer variálása és terjesztése, bővítése: Ennek a stratégiának a hosszas gyakorlása után reflektáljon egy olyan szövegre, mellyel felkészülés nélkül találkozott, pl. engedje meg, hogy kivetíthető formában hozzanak be tanulói egy olyan szöveget, amely abban a témában íródott, amelyben ők jó olvasónak számítanak.
- **Javító stratégiák alkalmazására** programunkban például egy Mátyás királyról szóló szöveg¹⁵⁴ olvasása kapcsán került sor. A szöveg közös feldolgozása után a hallgatók egyénileg válaszoltak a következő kérdésekre: „Volt-e a szövegben nehezen érthető rész? Ha igen, hol? Milyen javító stratégiákat alkalmazott?”. Grafikus szervezővel még tudatosabbá tehetjük a javító stratégiák alkalmazását az adott szövegrészt mellé írva.

<i>Olvasd el még egyszer!</i>	
<i>Lassíts le!</i>	
<i>Kérdezz, nézz utána!</i>	

- **Jegyzetelés** több módon történhet, a programban az osztott lapú jegyzetelést alkalmaztuk, mely az alábbi lépésekből áll:
 1. Használjon A4-es vonalas lapokat!
 2. Vonalzóval húzzon egy vonalat a lap tetejétől az aljáig minden oldalra! Próbálja egyharmad/kétharmad arányúra osztani a lapot!
 3. A bal oldali oszlop tetejére írja fel, hogy *Fontos gondolatok, Dátumok, Nevek* stb., a jobb oszlop tetejére pedig azt, hogy *Kiegészítő (támogató) információk*. Parafrázeáljon és rövidítsen, amennyit csak lehet.

¹⁵⁴ Hahner Péter: Újabb 100 történelmi tévhit, avagy amit biztosan tudsz a történelemről – és mind rosszul tudod... Animus Kiadó: Budapest, 2011. 51–54.

4. A felidézést azzal ösztönözte, hogy a papírt behajtja, és vagy a jobb, vagy a bal oszlop van letakarva.

- Az **összefoglalás**¹⁵⁵ a legismertebb és széles körben elterjedt olvasási stratégia, a szöveg gondolatainak integrálása, sűrítése, a lényeg kiemelése a legfontosabb feladata. Hozzá tartozik azonban az is, hogy az olvasó ítéletet, véleményt tudjon formálni az olvasott szövegről, a saját olvasási folyamatáról, annak sikerességéről, hatékonyságáról, saját olvasatáról, és ezt meg is tudja indokolni a szöveg alapján. Az összefoglaláshoz soroljuk a következtetések levonását, illetve idetartozik az irodalmi szöveg legfontosabb gondolatainak, üzenetének, tanulságának meghatározása is.¹⁵⁶

Az összefoglalás gyakorlására feladatlapot készítettünk a következő utasítással:

Összefoglalásában használja az alábbi kifejezéseket!

Ez a rész arról szólt, hogy....;

Először....,

Aztán

Végül....;

A főszereplők....;

A történet játszódik.

Probléma adódik abból, hogy....

A szintézis szoros összefüggésben áll az összefoglalással. Az olvasás utáni stratégiák közül a szintézis során nemcsak a szöveg tartalmi vonatkozásait foglaljuk össze, hanem mindezt kiegészítjük azokkal az elemekkel, amelyek arra utalnak, hogy milyen tevékenységeket, stratégiákat alkalmaztunk olvasás előtt, alatt és után. A szintézis magában foglalja a használt stratégiák felidézésén kívül az olvasási folyamat egyes elemeinek értékelését is, beleértve ebbe az előkészületet is.¹⁵⁷

A tréning zárásakor egy ellenőrző listában jelölték a résztvevők ✓-val azokat a stratégiákat, amelyeket a szöveg olvasása során alkalmaztak. Azt is jelölték, hogy a szöveg olvasása előtt (E), a szöveg olvasása közben (K) vagy a szöveg elolvasása után: (U) alkalmazták-e ezeket a stratégiákat.

Az alábbi táblázatban jelölje ✓-val azokat a stratégiákat, amelyeket a szöveg olvasása során alkalmazott! Jelölje azt is, hogy

– a szöveg olvasása előtt: **E**

– a szöveg olvasása közben: **K**

– a szöveg elolvasása után: **U**

alkalmazta-e ezeket a stratégiákat!

155 A PISA-vizsgálatok tanúsága szerint a teljesítmény szempontjából leghasznosabb az összefoglalás eljárásainak ismerete, de szignifikánsan emelkedik a diákok szövegértés-eredménye a vázlatírás és az önellenőrzés technikáinak ismerete hatására is. (OSTORICS 2011. 47.)

156 Think Literacy. Cross Curricular Approaches, Grades 7–12.

157 PESA–SOMERS 2007.

Stratégia	✓	E/K/U
Vázlatkészítés		
Mentális képek alkotása		
Előrejelzés a cím alapján		
Összegzés		
A lényeges gondolatok és az alátámasztó részletek megkülönböztetése		
Ok-okozati viszonyok keresése		
A szöveg megjelenésének vizsgálata		
Az olvasás céljának meghatározása		
A szöveg olvasásának lelassítása a nehezebb részeknél		
Előrejelzés szövegtípus alapján		
Átírás saját szavakkal		
A szöveg átfutása: fontos információk kiemelése		
KWL-táblázat alkalmazása		
Jóslás		
Kérdések feltevése		
A cím és a szöveg összefüggésének magyarázata		
A saját megértési folyamat/az olvasottak megértésének ellenőrzése		
Visszatekintés a szövegben		
Rendszerezés (felidézés, értelmezés, értékelés)		
A szöveg újraolvasása a jobb megértés érdekében		
Hangosan gondolkodás az olvasottakról		
Stratégiák az ismeretlen szavak megértésére		
Vizuális megjelenítés (grafikus szervezők alkalmazása)		
Háttértudás/előzetes tudás aktivizálása		
Elolvasom, letakarom, visszamondom		
Tételmondatok azonosítása és megfogalmazása		
Következtetés és reflektálás az olvasottakra		

6. sz. ábra: Ellenőrző lista az olvasás előtt, alatt, után használt stratégiákhoz

Az olvasási stratégiák tanítása során a leggyakoribb a transzfer problémája, amivel szembesülnünk kell. Ez azt jelenti, hogy miközben a szövegértés órán jól mennek a begyakorolt stratégiák, más kurzusokon a hallgatók nehézségbe ütköznek, ha azokat más szövegeken kell alkalmazni. Ennek elkerülése végett a stratégiákat újra és újra modellezzük, bemutatjuk, egyszerre nem tanítunk sok stratégiát, majd változatos feladatokban és szövegeken kérjük azok használatát.

3.3.4. Formatív értékelés

Minden alkalommal próbáljuk megjeleníteni a diagnosztikus, formatív értékelést, amely a szummatív értékeléssel szemben nem a tanulás értékelése, sokkal inkább a tanulás céljából történő értékelés. Például a szókincs kapcsán megismertetjük a hallgatókat a saját szókincsre vonatkozó tudatosság táblázatával, aminek lényege, hogy az új szöveg megismerése előtt a tanár összeállít egy listát azokból a fontosabb (szak) szavakból, amiket a szöveg megértése szempontjából relevánsnak tart. A tanulók kitöltik a táblázatot még a szöveg olvasása előtt annak megfelelően, hogy ismert vagy nem számukra egy adott szó. Ez a táblázat a szöveg és a téma feldolgozása során végig a tanulónál maradhat, bármikor módosíthatja, javíthatja a jelölést, ezzel is segítve a szavak alaposabb elsajátítását.

Útmutató: Kérjük, tölts ki ezt a táblázatot először (1) minden szót megjelölve az alábbiak szerint: “+” (jól értem), “√” (korlátozott értés vagy bizonytalanság), vagy “—” (nem ismerem), majd (2) lássa el a szót definícióval és példával!

Szó	+	√	–	Definíció	Példa
<i>passzívház</i>					
<i>kompakt</i>					
<i>szoláris</i>					
<i>tradicionális</i>					
<i>globális</i>					
<i>szabvány</i>					
<i>termikus burok</i>					

<i>hőhídmentesség</i>					
<i>hulladék hő</i>					
<i>pelletkandalló</i>					
<i>kompenzálás</i>					
<i>vákuumcsöves napkollektor</i>					
<i>megújuló energia</i>					

7. sz. ábra: A szókinsre vonatkozó tudatosság táblázata

3.3.5. Módszerek, technikák, tanulásszervezési formák

A módszereket, technikákat, tanulásszervezési formákat tekintve is a változatosságra törekszünk. Az egyéni munkán túl a páros- és kiscsoportos feladatmegoldás is jelen van, de ugyanúgy hangsúlyosan szerepel a nagycsoportos beszélgetés, megbeszélés is. Ezzel kapcsolatban ért bennünket az első kritika a hallgatók részéről: többen az olvasást intim, magányos tevékenységnek tekintik, vagyis miközben mi próbáltuk az olvasásnak a társas dimenzióját és szociális funkcióját is hangsúlyozni, a hallgatók egy része nem tartotta fontosnak az olvasmányokkal kapcsolatban kialakuló gondolatait megosztani másokkal. Vagyis, ahol van még tennivalónk, az a támogató, bátorító interakció elősegítése. Ugyanakkor a hallgatók megismerkedtek számukra új kooperatív technikákkal is, ilyen volt az abrosz módszer (1. sz. melléklet) vagy a galériaséta (2. sz. melléklet),¹⁵⁸ amelyek viszont elnyerték a tetszésüket.

A hallgatók megismerkednek a *reciprok tanítás és tanulás* módszertanával is. A reciprok tanítás (RT) egy tudományosan is hatékonynak bizonyult stratégia gyűjtemény,

¹⁵⁸ A galéria séta a csoportokban elkészített poszterek vagy poszter formájú és méretű abroszok bemutatására alkalmas. A posztereket a tanterem különböző pontjain kifüggesztjük, elhelyezzük, s a teremben körbesétálva mindenki megtekinti azokat; lehetőség van eközben egymással beszélgetni, a saját és mások által készített poszterek hasonlóságait, különbségeit megfigyelni, azokhoz megjegyzéseket fűzni szóban vagy írásban.

amelyet Palincsar és Brown dolgozott ki¹⁵⁹ (kifejezetten olvasási nehézséggel küzdő tanulók számára), miután Dolores Durkin tanulmányai a szövegértés tanításáról¹⁶⁰ rávilágítottak arra, hogy a tanárok valójában nem tanítottak, hanem a tanulók maguk gyakorolták a készségeket, a tanárok pedig ellenőrizték a készségek használatát. Palincsar és Brown módszere innovatívnak számított olyan szempontból, hogy a diákok nem elszigetelt stratégiákat tanultak, hanem stratégiák sorát, amiket rugalmasan és interaktív módon tudtak alkalmazni. A módszerben a tanulói szerep és tanári szerep folyamatosan változik. Az eljárás elnevezése, ti. „reciprok”, erre a speciális interakcióra utal. A dialógus négy stratégia használata mentén szerveződik: kérdezés, összefoglalás, tisztázás és jóslás, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára saját tanulási folyamataik irányítását. A tanár és a diákok folyamatosan szerepet cserélnek a párbeszéd közben. Amikor a tanulóknak *kérdéseket kell feltenniük* a tartalommal kapcsolatban, ez egyrészt azt jelenti, hogy a lényegre kell koncentrálniuk, de közben a megértés aktuális szintjét is ellenőrzik. Vagyis a kérdés növeli a tanulók tudatosságát a szöveg fő gondolataival kapcsolatban. Amikor a tanulóknak *összegezniük* kell egy szövegrészletet, a tanár ezzel párhuzamosan arra is kéri őket, hogy figyelmüket a lényegre összpontosítsák, és hogy ellenőrizzék saját értési folyamatukat. Vagyis az összegzés a szöveg legfontosabb gondolatainak felidézését és elrendezését teszi szükségessé. Amikor a tanulókat *tisztázásra* kérjük, olvasás közben kritikusan kell értékelnük a szöveget. A tisztázás segít az olvasóknak abban, hogy monitorizálják saját megértési folyamataikat, és azonosítsák azokat az akadályokat, amelyek útját állják a megértésnek. Amikor pedig *jóslatok megfogalmazására* kérjük őket a következő szövegrészletre, bekezdésre vonatkozóan, lényegében következtetéseket kell levonniuk. Ezen kívül mind a négy tevékenység szükségessé teszi a releváns háttértudás aktiválását. A diákoknak gyakorolniuk kell az eljárás mind a négy stratégiáját, és arra is képesnek kell lenniük, hogy a négy stratégiát összerakják.

A modellezést és gyakorlást több csoport esetében ún. akváriumalakzatban¹⁶¹ valósítjuk meg, szerepkártyák használatával (3. sz. melléklet). A reciprok tanítás módszeréről videófilmet is készítettünk, amely szintén segíti a stratégiaegyüttes elsajátítását.

159 PALINCARS ÉS BROWN 1984.; 1985

160 DURKIN tanulmányai 1978–79.

161 A tanár négyfős, vegyes képességű csoportokba osztja a tanulókat. Megkéri őket, hogy alkossanak gömbölyű akvárium alakzatot a terem közepén. Az első körben a tanár egymás után hívja a csoportokat, hogy az akváriumba jöjjenek. Mindegyik csoportban a tanár a beszélgetés irányítójaként vesz részt. A csapat tagjai figyelik a tanár adott szerepe szerinti modellezését, és megtapasztalják, hogyan működik a folyamat. Az akváriumon kívül elhelyezkedő tanulók figyelik a történéseket. A második körben mindegyik csoport belép az akváriumba különböző szövegrészlettel, a tanár pedig kijelöl egy diákot a beszélgetés vezetőjének. Miután minden csoport volt kétszer az akváriumban, a tanár arra buzdítja a tanulókat, hogy tegyenek fel kérdéseket az eljárásról. A harmadik körben a tanár hagyja, hogy minden csoport önállóan dolgozzon a szöveg egy harmadik részével. Ezúttal a csoporttagok felváltva vállalják a tanár szerepét, hogy irányítsák a beszélgetést.

Az RT-t szándékosan úgy tervezték megalkotói, hogy a proximális fejlődési zónát¹⁶² idézze elő, amelyben a kevéssé gyakorlott olvasók egyre több felelősséget tudnak vállalni a több szakértelmet kívánó szerepekhez. Vagyis egy olyan osztálytermi szituáció jön létre, ahol a tanárok és olvasók együttműködnek annak érdekében, hogy jelentést alkossanak a szövegekből.

Arányaiban nagyon kevés hagyományos tanári előadást tartunk a tréning során, annál több a tanár általi modellezés, amikor a kognitív tanulóidő elvét figyelembe véve hangos gondolkodással megmutatjuk, hogy mi hogyan alkalmazzuk az egyes stratégiákat, mondjuk egy számunkra teljesen ismeretlen, tőlünk távoli témájú szöveg esetében, majd egyre több önállóságot biztosítunk és felelősséget adunk át a hallgatóknak a stratégiák alkalmazásában.¹⁶³ A *modellezés* után, a következő fázisban (*támogatás*) már a diákok mutathatják be a stratégiát. Kiscsoportos szituációban van lehetőségük a stratégia gyakorlására a megfelelő és szükséges irányítással és visszajelzéssel a tanár és a társak részéről. Az *elhalványulás* fázisában a tanult stratégiák mindegyikét megszilárdítjuk, abban is segítve a hallgatóknak, mikor, hogyan és miért alkalmazzuk ezeket a stratégiákat. Az utolsó fázisban (*önálló gyakorlás*) a tanulók közel kerülnek a teljes felelősségvállaláshoz a stratégiák alkalmazásában. Az utolsó lépés egyfajta metakognitív reflexió arra, hogyan képesek a hallgatók adaptálni a stratégiákat.

3.3.6. Értékelés

3.3.6.1. Hallgatói értékelés

A visszajelzéseket „Feedback Lady” segítségével várjuk és kapjuk. Feedback Lady egy magrajzolt női alak, akinek az agya, szíve, gyomra és táskája fontos szerepet tölt be az értékeléskor. Minden hallgatónak – név nélkül – kis színes lapokra kell leírnia és a megfelelő helyre felragasztania a következőket:

- Agy: mi az, ami a tréning során intellektuális kihívást jelentett, ami gondolkodásra késztetett?
- Szív: Mi az, ami nagyon tetszett, szívemnek kedves volt?
- Gyomor: Mi volt az, ami nem tetszett, ezért megfeküdte a gyomromat?
- Táská: Mi az, amit hasznosítani tudok, magammal vihetek a tréningről?

¹⁶² Vigotszkij elmélete a proximális fejlődési zónáról meglehetősen kritikus a megfelelő szövegek és támogató tevékenységek tekintetében, hogy azok valóban elősegítsék a tanulói sikert. A szövegek nehézségi szintjét tekintve nem szabad, hogy túl könnyűek vagy túl nehezek legyenek. Emellett megfelelő támogatást és visszajelzést kell biztosítani a tanulás segítése érdekében a reciprok tanítás során.

¹⁶³ GARBE 2013.

Agy	Szív	Gyomor	Táska
• Kooperatív módszerek • Mindenkinek más módszer, stratégia lehet célravezető • Néhány szöveg témája • Hasznos dolgok, amik segíthetnek az olvasásban, szövegértésben	• Változatos, érdekes feladatok • Egy szöveg feldolgozása nem csak unalmas módszerekkel történhet • Jó társaság • Izgalmas, érdekes szövegek • Kooperatív munka • Interaktivitás • Jó hangulat • Sok gyakorlás • Használható tudás • Együttműködő közösség • Jó csapatmunka	• Érdektelen, unalmas szövegek • Hosszú órák • Késői időpont • Az olvasás magányos tevékenység kellene, hogy legyen, nincs helye a csoportban • Töménység • Hiányzás az órákról	• Stratégiák a tanulás, szövegértés segítésére • Grafikus szervezők • Önértékelés a tanulásban

8. számú ábra: A „Feedback Lady” segítségével kapott tipikus válaszok összegzése a legelső tréning után

Ami számunkra, oktatók számára szubjektíven megítélhető eredménynek tűnt, hogy a hallgatóknak fejlődött anyanyelvi kompetenciájuk, szociális kompetenciáik (olyan módszerek alkalmazásával, mint a reciprok tanítás, abrosz módszer), digitális kompetenciájuk az online források használatakor, környezeti tudatosságuk olyan témák felvetésekor, mint például a vízlábnyom, újrahasznosítás, passzívház. A vállalkozói kompetencia pedig akkor került a fókuszba, amikor különböző start-upok bemutatását dolgoztuk fel (papíralapú és digitális források felhasználásával).¹⁶⁴

3.3.6.2. Kompetenciamérés és visszamérés

A korábban bemutatott pozitív hallgatói megnyilatkozások és oktatói tapasztalatok mellett fontosnak tartottuk empirikusan alátámasztani, hogy a szövegértés fejlesztése hatékony volt a Talentum programban. Hipotézisünk, hogy a korábban említett, a főiskolai tanulmányok hatására jelentősen nem változó szövegértés a fejlesztőprogram hatására értékelhető mértékben fejlődött.

¹⁶⁴ SZABÓ–SZINGER 2017. 17.

Módszerek

Minta

A vizsgálat mintáját azok a nappali munkarendben tanuló, óvodapedagógus (13 fő) illetve tanító (8 fő) szakra jelentkezett hallgatók adják, akik alapszakos tanulmányaikat 2015-ben kezdték meg, és elsőéves korukban részt vettek a Talentum programban.

A teljes évfolyamhoz képest (óvodapedagógus 29 fő, tanító 37 fő) a fejlesztett mintában az óvodapedagógus hallgatók kismértékben felülreprezentáltak ($\chi^2 = 4,036$; $p = 0,045$), ez azonban feltehetőleg nem torzította jelentősen az eredményeket. Ezt alátámasztja, hogy a két szak hallgatóinak bemeneti eredményei a szövegértésben, illetve a szövegértésre vonatkozó önreflexióban nem tértek el egymástól szignifikáns módon (1. sz. táblázat).

	Óvodapedagógus átlag (szórás)	Tanító átlag (szórás)	Statisztikai próba
Szövegértés	72,5 (11,4)	73,1 (14,9)	$F = 2,017$ ($p = 0,160$) $t = 0,196$ ($p = 0,845$)
Szövegértésre vonatkozó önreflexió	69,9 (15,0)	74,2 (9,31)	$F = 1,841$ ($p = 0,180$) $t = 1,400$ ($p = 0,166$)

1.sz. táblázat: A tanulmányaikat 2015-ben kezdő, nappali munkarendben tanuló hallgatók szövegértése és szövegértésre vonatkozó önreflexiója a bemeneti kompetenciamérésen szakok szerint

Valódi kontrollminta kialakítására nem volt lehetőség, mert a velük egyszerre kezdő hallgatók esetében nem történt megfelelő nagyságú mintán utómérés. Ugyanakkor a fejlesztésben részt vett hallgatók szövegértése, illetve a szövegértésre vonatkozó önreflexiója nem tért el szignifikáns mértékben az évfolyam többi hallgatójától (2. sz. táblázat) a bemeneti mérés során.

	Talentum programban részt vett átlag (szórás)	Talentum programban nem vett részt átlag (szórás)	Statisztikai próba
Szövegértés	71,2 (12,0)	73,6 (14,0)	$F = 0,346$ ($p = 0,558$) $t = 0,682$ ($p = 0,498$)
Szövegértésre vonatkozó önreflexió	69,5 (11,8)	73,5 (12,4)	$F = 0,256$ ($p = 0,615$) $t = 1,279$ ($p = 0,206$)

2. sz. táblázat: A tanulmányaikat 2015-ben kezdő, nappali munkarendben tanuló hallgatók szövegértése és szövegértésre vonatkozó önreflexiója a bemeneti kompetenciamérésen a Talentum programban való részvétel szerint

Mérőeszköz és a mérés körülményei

Mind a bemeneti mérés során (2015-ben), mind a tanulmányok befejezését megelőzően (2018-ban) elektronikus formában¹⁶⁵ töltötték ki a hallgatók a tesztet. A szövegértés részeszt a két mérésben megegyezett, azonban a két tesztfelvétel között eltelt idő, valamint a teljes kompetenciateszt nagy itemszáma miatt feltételezhető, hogy a tesztből való tanulás hatása elenyésző lehetett. A szövegértést hat igaz-hamis mondat, négy szövegkiegészítési feladat, négy egyszeres választást igénylő item és egy reflexió megfogalmazását igénylő feladat vizsgálta (ez utóbbi a teszt egyetlen kézi értékelést igénylő feladata). A részeszt reliabilitása $\alpha = 0,902$ volt a 2015-ös bemeneti mérés teljes, többszáz fős mintáján. A mérés mindkét esetben egyetemi géptermekekben, szervezett időpontban történt.

A fejlesztés tartós eredményei

Mivel a vizsgált részminta kicsiny, a 30 főt sem éri el, ezért csak jelentős változások esetén állna fenn szignifikáns eltérés a bemeneti és a kimeneti eredmények között. Ez a jelen vizsgálatban a szövegértés esetén nem áll fenn (3. sz. táblázat), ugyanakkor az eredmények több szempontból is előremutatóak.

	Bemeneti mérés átlag (szórás)	Kimeneti mérés átlag (szórás)	Statisztikai próba	Lin. korre- láció
Szövegértés	71,2 (12,0)	77,0 (16,0)	$t = 1,317$ ($p = 0,203$)	$r = 0,010$ ($p = 0,967$)
Szövegértésre vonatkozó önreflexió	69,5 (11,8)	78,8 (11,6)	$t = 3,647$ ($p = 0,002$)	$r = 0,499$ ($p = 0,021$)

3. sz. táblázat: A Talentum programban részt vett hallgatók szövegértése és szövegértésre vonatkozó önreflexiója a bemeneti (2015) és kimeneti (2018) mérésben

Bár a szövegértés fejlődése a kis mintán nem szignifikáns, mindössze 4 hallgató volt, aki az utómérésen gyengébb eredményt ért el, mint az előmérésen. A két mérés eredménye között gyenge a lineáris korreláció, ami azt jelenti, hogy az utómérésben jelentősen átrendeződött a hallgatók rangsora a bemeneti eredményekhez képest. Más megfogalmazásban, a mért készségek induló szintje kevésbé befolyásolja a kimeneti eredményeket, így a változások legalább részben a fejlesztésnek köszönhetőek.

A szövegértésre vonatkozó önreflexió fejlődése önmagában is fontos, emellett a bemeneti mérésben a szövegértés és a rá vonatkozó önreflexió közötti alacsony, $r = 0,190$ erősségű korreláció a kimeneti mérés során valamivel magasabb, $r = 0,364$ értéket mu-

¹⁶⁵ HERCZ és mtsai. 2014.; PAP-SZIGETI és mtsai. 2018.

tatott. Ez arra utal, hogy (többek között a fejlesztésnek köszönhetően) a fejlesztésben részt vett hallgatók pontosabban érzékelik a saját szövegértésük fejlettségét. Ez a további fejlődésben, az énkép alakulásában fontos tényező lehet.

A pozitív eredmények kiegészítéseként fontos megjegyezni, hogy a Talentum program nem csupán a szövegértés fejlesztésére irányul, hanem közösségépítésre, szociális készségek fejlesztésére és más kognitív képességterületekre is. A fejlesztésben való részvétel – az esetleges kezdeti nehézségek után – motiváló lehet, így mindezek kölcsönös erősítő hatása több terület fejlődésében is szerepet játszhat. A meglévő mérőeszközök és a kis minta jelenleg nem teszi lehetővé a hatásrendszer részletesebb feltárását, az azonban mindenképpen örömteli, hogy a programban részt vevők szövegértése, a szövegek olvasásához kapcsolódó attitűdje, önreflexiója fejlődött.

4. A tanártovábbképzés digitális keretei – a blended típusú képzés lehetőségei

4.1. Tartalomhoz a forma – miért blended?

A rendszeres szakmai megújulás a pedagógusok számára világszerte nem pusztán belső igény, hanem a foglalkoztatásukhoz kötődő kötelezettség, elvárás is. A hagyományos pedagógus-továbbképzések előadásokon, műhelyfoglalkozásokon való részvételt jelentenek vagy jelentettek. A résztvevők a képzés idejére kiesnek a munkájukból, távollétükben az iskolai oktató-nevelő munka nem biztos, hogy a megszokott feltételekkel, hatékonysággal tud működni (a helyettesítés megoldási lehetőségei helyenként komoly szakmai problémát jelentenek), s vannak országok, ahol a helyettesítés többletköltségekkel jár; illetve a továbbképzés a szakmai előmenetel vagy az alkalmazás feltétele lehet. 2009-ben az OECD-országok tanárképzéséről szóló kutatás eredményei¹⁶⁶ szerint a magyarországi 5–8. évfolyamon tanító tanárok 10 %-a a felmérés előtti másfél évben nem vett részt szakmai megújító továbbképzésen; az egyetemi végzettségű (elsősorban középiskolai) tanárok részvétele alacsony a továbbképzéseken. A továbbképzések mennyiségével és többnyire minőségével is elégedettek a tanárok, miközben viszonylag alacsony a részvételük. A továbbképzéseken való részvételt az inkább alacsonyabb létszám, és inkább rövidebb időtartam jellemzi más országokhoz képest. Hiányérzet inkább a minőség, mint a mennyiség tekintetében lép fel; s kiemelt területnek mutatkozik a speciális tanulási igényű tanulók oktatása és az IKT-kompetenciák javítása. Problémaként említik a magyarországi tanárok a munkáltatói támogatás hiányát (ingyenes részvétel, óraszámkedvezmény, magasabb fizetés). Kevés tanulmány, elemzés áll rendelkezésünkre azonban arról, hogy a képzések milyen hatással vannak a résztvevők szaktárgyi és módszertani ismereteire, napi gyakorlatára.

A továbbképzések szervezési nehézségeire hatékony megoldást kínáló képzési forma a blended képzés. „*A blended képzés formális tanulási program, amelyben a résztvevő legalább részben online kapja az instrukciókat és a képzési tartalmat, és a résztvevő valamilyen mértékben irányítani tudja a képzés idejét, helyét, a tanulás módját és/vagy tempóját; a képzésnek legalább egy része oktatási intézményben (nem otthon) valósul meg.*”¹⁶⁷ A blended képzésnek van néhány olyan jellemzője, amely más képzési szerkezetekben is jelen van (pl. technológiaalapú oktatás, teljesen virtuális tanulás, informális online tanulás), azonban csak a blended képzésekre jellemző, hogy a résztvevő váltogatva vesz részt hagyományos, tanárközpontú, személyes találkozás formájában megvalósuló és online képzési formában. A résztvevő részben irányítja a képzés idejét, hiszen az nem feltétlenül esik egybe a tanítási napokkal, vagy szorítkozik a tanév időtartamára. A tanulás helye nem csak a tanterem lehet, így a képzés helyére is befolyással van a résztvevő. A tanulás módját is befolyásolja, hiszen az online képzés interaktív

¹⁶⁶ HERMANN és mtsai. 2009. 15–24.

¹⁶⁷ STAKER–HORN 2012.

szoftverei a tanuló egyéni igényeihez igazíthatók. A tanulás tempóját is tudja a résztvevő irányítani, és nem kell az egész csoporttal, osztállyal együtt haladnia.

A blended kurzusoknak alapvetően négy fő csoportjuk van a megvalósítás szerint:¹⁶⁸ 1) rotációs modell, 2) rugalmas modell, 3) saját keveréses modell, 4) kiterjesztett virtuális modell.

A *rotációs modellben* (1) a tanulók vagy egy meghatározott órarend, vagy a tanár döntése alapján váltják egymást a modulokban, melyek közül legalább egy online tanulásra épül. A rotációs modellnek négy kategóriája létezik:

- a) állomásrotáció: a tanulási tevékenységek helyszínei közül – melyek mind egy tanteremben vannak – legalább egy online tanulásra van berendezve;
- b) tanterem-rotáció: a tanulási tevékenységek helyszínei az oktatási intézmény egész területén, egymástól távol vannak, s a tanulók ezeken a helyszíneken váltják egymást;
- c) tükrözött osztályterem: a tanulók egy meghatározott órarend szerint, váltakozó rendben teljesítik a kurzust, részben az oktatási intézményben kontaktórákon, illetve online tanulással az intézménytől távol (akár az otthonukban);
- d) egyéni rotáció: a tanulók egyéni, a tanár vagy egy algoritmus által beállított rend alapján végzik a kurzust, melyben kötelezően van online rész.

A *rugalmas modellben* (2) a kurzus tartalma és az utasítások is elsősorban az interneten jutnak el a tanulókhoz. A tanulók rugalmas, kötetlen órarend szerint haladnak, s a tanár elsősorban a haladásukat, teljesítményüket követi illetve tartja számon; szükség esetén elérhető. A *saját keveréses modell* (3) olyan képzés, melyben a tanuló eldönti, hogy hány modult szeretne online elvégezni, s hogy azt az oktatási intézményben, vagy attól távol teljesíti. A tanulók maguk döntenek el az online és a kontaktórák arányát. A *kiterjesztett virtuális modell* (4) a teljes oktatási intézményt érinti, s a tanulók idejüket megosztják az iskola épületében tartott kontaktórák, és az attól távoli helyszínen megvalósuló online órák között. Abban különbözik a tükrözött osztályteremtől, hogy ritkábban járnak iskolába a tanulók; az egyéni keveréses modelltől pedig abban, hogy nemcsak az egyes tanuló, hanem az egész iskola így tanul.

A fenti leírások elsősorban a külföldi országok közoktatásában már létező gyakorlatokra vonatkoznak, ám az oktatás egyéb területeire, más célcsoport képzéseire is adaptálhatók. 2005-ben az Egyesült Államok 10 államában egy ötéves, föderális támogatással megvalósult továbbképzés kezdődött, egy online továbbképzési programot (ETLO, EdTech Leaders Online) vezettek be ezen államokban, így nagy mintán tudták vizsgálni a képzéseknek a tanárok gyakorlatára és az általuk tanított diákokra gyakorolt hatását.¹⁶⁹ A képzés sajátossága, hogy a képzők képzése megközelítést alkalmazta (lásd az ISIT-projekt koncepcióját a 4.3.1 fejezetben, *ISIT-projekt*).

A program megvalósításáról, eredményeiről Nyugat-Virginia államban esettanul-

¹⁶⁸ Uo.

¹⁶⁹ MACKEY 2013.

mány készült. Az ötéves program első évében a résztvevő tanárokból online képzési facilitátorokat képeztek. Egy tízhetes online kurzuson vettek részt, amely megismertette velük az online kurzusok formai megjelenését, feladattípusait; például hogyan kell online közösséget építeni. A kurzus online olvasmányokat, vitaforumokat is tartalmazott, illetve a kurzus zárásaként egy online kurzus indításának tervét készítették el.

A képzés második évében ők tartottak meg egy online kurzust más tanároknak, facilitátorként dolgoztak, s így a gyakorlatban is kipróbálták, amit az első évben a képzésen tanultak. Nagy előnye volt ennek a képzésnek, hogy az állam távoli pontjain élő tanárok tudtak együtt dolgozni anélkül, hogy utazniuk kellett volna, szabadságot vettek volna ki, vagy a családjuktól távol lettek volna. A képzés időben rugalmas és költséghatékony volt. Ezek a képzések előre kidolgozott, megírt ETLO-kurzusok voltak, még nem az egyes államok igényeire készültek. A kurzusok hét hétig tartottak, melyekben az első hét orientációs hét volt, melyet hathetes szakmai rész követett. A szakmai részben cikkek, könyvfejezetek, esettanulmányok olvasása, online videók megtekintése, meglévő tananyagok használata szerepelt a feladatok között, tehát voltak önállóan végezhető, és osztálytermi kipróbálást igénylő feladatok is. A vitaforumon minden résztvevőnek egy vagy több, az olvasmányokhoz kapcsolódó kérdésre kellett válaszolnia, társaik megjegyzéseire is kommenteket kellett írniuk, a záró feladat pedig a kurzus témájára épülő akcióterv vagy óraterv készítése volt.

A harmadik évben az egyes államok oktatási és képzési igényeit is figyelembe vevő kurzusfejlesztő képességgel egészült ki a trénerképzés. Ebben a szakaszban 10 hetes kurzusokon oktatták, hogyan lehet a szakmai tartalmat online formában átadni, online kurzusok kidolgozásának stratégiáit és technikáit tanították, továbbá a differenciált oktatás kivitelezésének lehetőségeit, az online értékelést, és az együttműködés megvalósításának módjait. A 4-6 fős csoportoknak körülbelül 3 hónapig tartott egy-egy kurzus kidolgozása, mely munka teljes mértékben online valósult meg.

A program negyedik és ötödik évében már arra készültek a megvalósítók, hogy a támogatás megszűnése után is életben tudják tartani ezeket a képzéseket. A negyedik évben értékelték a képzésen gyűjtött adatokat, és a fenntartás tervezése zajlott. Az utolsó évben Nyugat-Virginia állam már csak néhány ETLO-kurzust használt a továbbképzésekben, többségük kifejezetten az ő igényeikre szabott és írt kurzus volt; így a támogatás utáni fenntartásuk is biztosítottak tűnt.

Az ötéves támogatási programnak egy nagy mintán végzett kutatás is fontos eleme volt. A képzést elvégző tanárok és diákjaik körében végzett kutatásban négy felmérést végeztek egy-egy tantárgyban és egy-egy évfolyamon (4. évfolyam: anyanyelv és irodalom, 5. évfolyam: matematika, 7. évfolyam: anyanyelv és irodalom, 8. évfolyam: matematika). A kísérleti csoport tagjai kb. 100 órás ETLO-kurzuson vettek részt, míg a kontroll csoportok a hagyományos (akár online, akár személyes) képzéseken. A résztvevő tanárok a képzések előtt és után zárt és nyitott kérdésekből álló kérdőívet töltöttek ki arról, hogy a szaktárgyi ismereteik hogyan változtak, illetve saját meglátásuk szerint milyen gyakran alkalmazták a képzésen tanult módszereket. A tanárok által tanított ta-

nulók is töltötték ki tesztet: egyet a tanév elején – amikor már a tanárok befejezték a kurzust, de még nem kezdődött meg a tanítás –, és egyet a tanév végén, amiből mérni lehetett a tanár tanítási gyakorlatának hatását a tanulók tudására. Az eredmények a következők voltak: a tanárok jelentős javulásról számoltak be a saját gyakorlatukat illetően. A képzők képzése megközelítés is pozitív hatással volt a tanárok ismereteire, készségeire és gyakorlatára. Mindezen pozitív eredményeknek a tanulókra gyakorolt hatása azonban csekély és nem kiegyenlített (évfolyamonként és tantárgyanként eltérő); mégis ígéretes lehet ez a fajta képzés, mert a tantárgyak tanításában más, az eddigiektől eltérő módszerek jó hatással lehetnek a tanulók tanulására. További pozitív eredmény, hogy az online képzésekre való áttérés bárholnan elérhető, anyagiilag kedvezőbb, egyszerű modelleket kínál a tanártovábbképzés számára; s ez a modell megoldás lehet mind a résztvevő tanárnak, mind az iskolának a hagyományos képzésekből fakadó problémák megoldására.

Bármely oktatási környezet alapját az oktatási módszerek és a tanulási tevékenységek jelentik. A blended típusú képzés a kontaktalapú és a virtuális tanulási és oktatási környezetek metszetében helyezhető el, hiszen mindkét környezet adottságaiból és lehetőségeiből profitálhat. A hatékony blended kurzus pedagógiai alapját az online oktatásra jellemző négy tanuláselmélet képezi: behaviorizmus, kognitívizmus, konstruktívizmus és konnektívizmus.¹⁷⁰

Blended kurzus kidolgozásakor a pedagógus tevékenységében és képzésében is egyre inkább teret követelő digitális technológiák, eszközök megismertetése, használatuk gyakorlása és gyakoroltatása mellett cél az is, hogy a kommunikációelméletben újmédiának nevezett kommunikációs folyamatban is jártasságot szerezzenek a résztvevő pedagógusok. Az újmédia Aczél szerint¹⁷¹ elsősorban folyamat, és nem azonos az információs technikákkal és technológiákkal. Az újmédia kulcsjellemzői a digitalizáció, az interaktivitás, a hipertextualitás, a szórtság és a virtualitás. Ez a kommunikációs gyakorlat ma már szinte háttérbe szorítja a hagyományos, korábbi diszkurzív gyakorlatokat; átformálja az emberi kapcsolatokat. Meghatározó színtere, médiuma az internet (pl. vitafórumok, levelezés), a kommunikáció digitális eszközök által jön létre, jellemzően virtuális valóságban zajlik, figyelembe veszi a médiaszórás és -fogyasztás új formáit. A digitális kommunikációban a közlés tartalmánál fontosabbá válik annak sebessége: milyen gyorsan tudunk valamit terjeszteni. Fontos ezzel együtt a közlés tartalmához való hozzáférhetőség. A névtelenség vagy annak lehetősége szintén befolyásolja a közlés tartalmát, kidolgozottságát, nyelvi jellemzőit. A részvétel lehetősége olyan jellemző, mely a szövegek alakításának, tovább írásának (hipertextualitás) biztosít nagyobb teret. A digitális kommunikáció jellemzői (a névtelenség kivételével) jelen vannak a blended képzésben, s a résztvevők képessé válnak arra, hogy a kommunikációs kultúra változásaira reagáljanak, azt pedagógiai gyakorlatukban tudatosan használják, tanítsák. A kurzus tartalmának kidolgozásakor érdemes szem előtt tartani azt a megállapítást, miszerint

170 SZIMKOVICS 2016. 71.

171 ACZÉL 2010. 109–116.

az elektronikus oktatási anyag „nem egyenlő a hagyományos oktatási anyag egyszerű digitalizálásával. Szükséges a megváltozott diák-tartalom-tanár kapcsolatrendszer, szerepek figyelembe vétele”.¹⁷² A hatékony blended kurzus olyan képzési anyagot dolgoz ki, amely alkalmas a résztvevők számára hatékony tanulói közösség megteremtésére.

A sikeres, a tanítási gyakorlatot megváltoztatni képes képzés nemcsak a tanárok egy-egy témában, területen meglévő ismereteit, tudását gyarapítja, vagy egy-egy stratégia megtanítását célozza meg, hanem ezen ismereteknek a mindennapi gyakorlatba való átültetésére vonatkozó módszereket is. Lényeges eleme a sikeres továbbképzésnek a tanárok együttműködése. A TALIS 2009-es jelentése szerint¹⁷³ Magyarországon a szakirodalom olvasása a leggyakoribb továbbképzési forma a tanárok körében. „A tanárok közötti együttműködés formái Magyarországon inkább a »csere és koordináció« típusba tartoznak, ami magában foglalja a tanítási anyagok cseréjét, az ezekről való diskurzust tantestületi megbeszéléseken, csoportmegbeszéléseken, a konferenciákon való részvételt, a közös standardok kialakítását. Kevésbé jellemző a magyar tanárookra a hivatásbeli együttműködés, azaz a teammunkában tanítás, egymás óráinak látogatása, az, hogy visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztalatakról, a házi feladatokat koordinálják az egyes osztályokban és évfolyamokon, és elkötelezik magukat közös hivatásbeli aktivitások iránt.”¹⁷⁴

Fontos lenne a szakmai vezetés, útmutatás feladatának megosztása is; ez a terület még fejlesztendőnek tekinthető, mert a magyar tanárok szakmai hálózatok építésében, illetve kutatásokban (a gyakorlati példákön, bizonyítékokon alapuló kutatás szintén kulcsfontosságú a hatékony továbbképzések megvalósításához) kevésbé vesznek részt, mint a TALIS-átlag.¹⁷⁵

A hatékony szakmai fejlődés, továbbképzés Peterson (2013) szerint¹⁷⁶

- folyamatos tanulást jelent, ebből következően folyamatos cselekvést igényel;
- a tanárok mindennapi gyakorlatára épít, azonnal alkalmazható a napi gyakorlatban megfelelő kontextusban;
- együttműködésben valósul meg, fejleszti a tanárok közös munkában szerzett hatékonyságát, konkrét problémák közös megoldásában való együttműködését, a vezetés megosztását;
- bizonyítékokon alapuló kutatási eredményekre épül;
- adatokat elemez, értékkel és használ fel (tanulói értékelés adatainak elemzése, a tanulói munka monitorozása, óralátogatások, megfigyelések);
- a tanításra vonatkozó reflexiót, a reflektív kérdezést támogatja.

A blended képzés ezeket az ajánlásokat képes megvalósítani; a résztvevő számára a folyamatos tanulást biztosítja a képzés online része, mely nem egy egyszeri, konkrét helyhez és időhöz kötött alkalom a tanulásra. A gyakorlatiasságot a képzés tartalmában

172 SZIMKOVICS 2016. 76.

173 HERMANN és mtsai. 2009. 19.

174 Uo. 24.

175 Uo. 19.

176 PETERSON 2013. 246–278.

részben a napi gyakorlat elemzése, értékelése, illetve a tanultak kipróbálásával – a tanári rutin megváltoztatására törekedve – egy-egy órarészlet videós feltöltése képviseli. Ezekre az órákra reflektálnak pl. blog vagy reflektív napló formájában az órát tartó tanárok, és reflektál a többi résztvevő is. Akár a szakirodalom olvasása, akár a gyakorlati problémák, kérdések megvitatása chat vagy kommentek formájában nemcsak az interakciót biztosítja, hanem a problémák együttes megoldására irányuló törekvést, kollaboratív munkát is. A tanulói munkák, kérdőívek, portfóliók, tesztek, dolgozatok, azaz tanulói adatok elemzése, értékelése jelen van a blended képzés online feladatai között. A blended képzés személyes találkozás formájában megvalósuló részében a társas kapcsolatok építésére, önreflexióra, reflexióra, a képzés lezárásához szükséges záró feladat bemutatására, annak ön- és társértékelésére, tréneri értékelésére, a kurzus értékelésére van lehetőség. „*A digitális és nem digitális tanulási környezetek nem határolódnak el élesen egymástól. [...] Az óráinknak tehát a digitális és az analóg világ közötti folyamatos váltakozást kell biztosítania. [...] A tanároknak tanítaniuk kell, hogyan használjanak a tanulók hatékony és meggyőző érvelési technikákat olyan online platformokon, mint pl. a Twitter. Kulcsszavakkal vagy hashtag-gel kutatva egy témát az interneten sok forráshoz, szerzőhöz jutnak el a tanulók, s mindeközben arra is lehetőségük nyílik, hogy bekapcsolódjanak a témáról folyamatosan zajló, értelmes virtuális beszélgetésbe. Ugyanakkor egy valós közösség is körülveszi a tanulókat, amelyben együttműködhetnek osztálytársaikkal, interjút készíthetnek barátaikkal, osztálytársaikkal, részt vesznek önreflexiós folyamatokban. Ha az online és offline helyzetekre a tanításban tudatosan időt szánunk, az egyrészt tanulóink literációs ismereteit gyarapítja, másrészt hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók úgy tekintsenek a két helyzet közötti váltásra, mint amire ők maguk is képesek.*”¹⁷⁷ A blended képzésben a résztvevők kipróbálják, megtapasztalják a két (online és offline) tanulási környezetben való párhuzamos tanulást, és ez a fajta jártasság növeli az önbizalmukat abban, hogy saját mindennapi gyakorlatukat mindkét környezetben megvalósítsák; saját digitális literációs készségeiket javítsák, s ezen a területen is hatékonyan támogassák tanulóikat.

4.2. Példák jó gyakorlatokra a pedagógus-továbbképzésben: már működő blended típusú kurzusok a magyarországi tanártovábbképzésben

A könyv 4.3.2. fejezetében részletesebben kifejtésre kerülő BleTeach projektben (*Blended Learning in Teachers' Professional Development – Developing a Blended Learning Course in Content Area Literacy for Secondary Teachers / Blended kurzus kidolgozása ossztantárgyi olvasástanítás témában felső tagozaton és középiskolában tanító tanárok számára*)¹⁷⁸ részt vevő partnerként országjelentésben térképeztük fel a magyarországi pedagógusképzésben és -továbbképzésben már meglévő blended kurzu-

¹⁷⁷ Literacy Leadership Brief 2018.3.

¹⁷⁸ A projektben 6 ország pedagógusképzésben és tanártovábbképzésben dolgozó szakemberei olyan blended tanártovábbképzési programot dolgoztak ki, amely a felső tagozatos és középiskolai szaktanárokat felkészíti a tantárgyspecifikus literációs készségek integrálására saját szaktárgyi órájukon.

sokat, s az így elkészült anyag része a projektben elkészült teljesebb, európai körképnek (lásd *A sikeres blended típusú tanártovábbképző kurzus kézikönyve; Az országjelentésekre épülő kutatás: a BleTeach országjelentések közös eredményei*). A hazai tanártovábbképzésben jelen lévő intézményeket kérdeztük meg arról, a) mi számít jó blended gyakorlatnak a tanártovábbképzésben, és b) milyen ajánlásokat fogalmaznának meg a blended képzés sikerességét illetően.

A következő kérdésekkel fordultunk az általunk megkeresett intézmények felé:

1. Ön szerint mi a legideálisabb kombinációja
 - az egyes képzési típusokra (e-learning és személyes konzultációs órák) szánt időnek,
 - a tananyagok típusainak,
 - a feladattípusoknak?
2. Hogyan befolyásolja az, ha blended képzésként tartanak meg egy kurzust
 - a motivációt,
 - az interakciót
 - és az elsajátított ismereteket?
3. A továbbképzésekben melyek a blended kurzusok megvalósításának legfőbb gátló tényezői?
4. Melyek a legfőbb sikertényezők a blended kurzusoknak?
5. Milyen (hallgatói és kurzus-) értékelést végeztek, milyen értékelési módszert használtak?

Az adatgyűjtés módja

Az első fázisban olyan felsőoktatási intézményekkel léptünk kapcsolatba, amelyeknek vannak pedagógus-továbbképző kurzusaik. A megkeresés során ezen intézmények dékánjaihoz, a tanulmányi hivatal vezetőihez fordultunk; illetve két olyan intézményt kerestünk fel, amelyek nem felsőoktatási intézmények, de vannak pedagógus-továbbképzéseik. Levélben kerestünk fel előzetesen 28 felsőoktatási intézményt. Majd telefonon kerestük vagy az intézmény vezetőjét vagy a tanulmányi hivatal vezetőjét, 17 intézményt tudtunk felhívni. Amennyiben a telefonos interjúk során megtudtuk, hogy van blended kurzus az adott intézményben, akkor küldtük el a fenti kérdéseket tartalmazó második levelünket.

A második fázisban blended kurzusokat kerestünk a www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedakkred felületen, ahol valamennyi, Magyarországon akkreditált pedagógusképzés megtalálható. A blended kulcsszó keresésével 17 képzés található a felületen¹⁷⁹ az alábbi témákban:

¹⁷⁹ Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer.
<http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueList.aspx>

1. A digitális kompetencia fejlesztésének támogatása, megvalósításának lehetőségei a köznevelésben, kapcsolódó támogatások – továbbképzés vezetőknél (blended képzés)
2. Tankocka alsó és felső tagozaton történő alkalmazása (blended továbbképzés pedagógusoknak)
3. Az infokommunikációs technológia alkalmazása a mindennapi pedagógiai gyakorlatban (blended továbbképzés pedagógusoknak)
4. Tankocka a gyakorlatban (folyamatba ágyazott blended továbbképzés)
5. Felkészülés a digitális tanár szerepre – digitális kompetenciafejlesztő és pedagógiai módszertani továbbképzés (blended képzés)
6. A Sulinet Portál tartalmainak és digitális taneszközeinek használata a tanítás-tanulás folyamatában (blended képzés)
7. Szakértők felkészítése a pedagógusminősítésre (blended továbbképzés)
8. Tanfelügyeleti szakértők felkészítése pedagógiai-szakmai ellenőrzésre (blended továbbképzés)
9. Szaktanácsadók felkészítése a pedagógusok fejlesztő célú támogatására (blended képzés)
10. A gyakornokokkal foglalkozó mentorpedagógusok felkészítése a mentorálási feladatok ellátására (blended képzés)
11. Felkészítés a pedagógiai-szakmai (tanfelügyeleti) ellenőrzések és pedagógusminősítési eljárások minőségbiztosítási tevékenységére (blended típusú továbbképzés minőségbiztosító szakértők számára)
12. A fejlesztő értékelés a pedagógiai gyakorlatban (blended továbbképzés pedagógusoknak)
13. „Kétéves kortól az óvodában” Továbbképző kurzus pedagógusoknak blended formában (20 óra elmélet, 40 óra gyakorlat)

A harmadik fázisban két oktatóval készítettünk interjút a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karáról (akkor Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kara), akik akár blended kurzus résztvevőjeként, akár egy EU-projektben ilyen képzés kidolgozójaként tapasztalatokkal rendelkeztek.

A negyedik fázisban a pedagógusképzés egy jó gyakorlatának részletes leírását választottuk alaposabb elemzésre az egri Eszterházy Károly Főiskoláról (jelenleg Eszterházy Károly Egyetem).¹⁸⁰ A másik elemzett dokumentum az az útmutató, mely a továbbképzéseket indító intézmények számára blended kurzusok sikeres akkreditációjához készült. Ez a dokumentum a távoktatás tapasztalataira épülve fogalmaz meg ajánlásokat, és az Oktatási Hivatal adta ki.¹⁸¹

¹⁸⁰ FORGÓ és mtsai. 2004.

¹⁸¹ Pedagógus-továbbképzési standard. Blended továbbképzés – távoktatással kezdődő. TÁMOP- 3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása.

Eredmények

Telefonos interjút készítettünk 15 felsőoktatási intézmény dékánhelyettesével vagy a tanulmányi hivatal vezetőjével; valamennyi intézménynek vannak pedagógus-továbbképző kurzusai, de csak egy kínált közülük blended kurzust. A többi intézményben (14) válaszaik alapján nem kínáltak blended kurzust. Habár vannak távoktatási formában szervezett továbbképzéseik, ami azt jelenti, hogy általában kéthetente vannak képzési alkalmak, s a köztes időben önálló tanulói feladatokat kell a hallgatóknak végezniük, ezek nem online feladatok. Két olyan intézménnyel is kapcsolatba léptünk, amelyek nem felsőoktatási intézmények. Az egyik a Katolikus Pedagógiai Intézet volt (tanácsadást, képzéseket kínálnak elsősorban a katolikus iskoláknak), ami tervezett ilyen képzést indítani, azonban a kérdőívre nem küldtek választ.

Az akkreditált pedagógus-továbbképző kurzusok listáján (www.oktatas.hu/to-vabbkepzes/pedakkred) a szövegértés kulcsszóval keresés alapján 13, egymástól tartalmában eltérő kurzust találtunk gyógypedagógia, tanítás-tanulás, intézményi nevelés-oktatás (szakrendszerű oktatás/nem szakrendszerű oktatás) besorolásban. A tantárgyi szövegértést címében megnevező továbbképzés egy volt található ezen a felületen: *A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül* (BaCuLit), ez azonban nem tartalmaz online képzési szakaszt. A szövegértés kulcsszó kereséssel így talált képzések közül ötöt indít felsőoktatási intézmény, közülük három blended képzés, egy tartalmaz online zárófeladatot. 80 távoktatási szervezési formában induló akkreditált képzés volt a megtekintés idején, ám ezek témája nem a szövegértés vagy a tantárgyi szövegértés. A 80 távoktatási képzési formában megvalósuló pedagógus-továbbképzés közül kettőt indít egyetem (Játékpedagógia és szabadidő-szervező felkészítő pedagógusok számára; Mentálhigiéné prevenciók felkészítő pedagógusok számára; Kodolányi János Egyetem),¹⁸² egyet főiskola (Helyesíráskészség-fejlesztés; Apor Vilmos Főiskola).¹⁸³ A két, egyetem által szervezett képzésben online záróteszt van, a harmadik, főiskola által szervezett távoktatási képzésben nincs online elem.

Az akkreditált kurzusok tartalmi leírásában blended elemnek az alábbi jellemzők tekinthetők:

- a képzés legalább egyharmada online modulból áll
- a képzés két távoktatási szakasza online történik
- az ILIAS távoktatási keretrendszeren jelenik meg a program
- néhány anyag a Moodle platformon érhető el
- a (záró) feladatot a Moodle platformon/online kell benyújtani.

Azt gondoljuk, ezen jellemzők elégségesek ahhoz, hogy a blended képzés meghatározásának a kurzusok megfeleljenek.

¹⁸² Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer. Pedagógus-továbbképzések jegyzéke.

¹⁸³ Uo.

Sikertényezők

2002-ben a MAB által akkreditált, e-learning (hálózati online) tanulás formájában indított informatikus könyvtáros szakot az Eszterházy Károly Főiskola (jelenleg Eszterházy Károly Egyetem). Egy évvel korábban, 2001-ben egy virtuális központot hoztak létre, ahol az oktatók az általuk használt jegyzeteket, tananyagokat elkezdtek web-alapú tanulási eszközökre adaptálni. 2004-ben valamennyi résztvevőt (78 fő) érintő felmérést végeztek a képzésről, mely alapján SWOT-elemzést készítettek. Az alábbiakban összegezzük ezen elemzés eredményeit.

Erősségek

- Az elektronikus felületen történő tanulás lényegesen rövidebb időtartamú, mint a papíralapú.
- A weblapon található tananyagok használhatóságát magas szintűre értékelték.
- Az alkalmazott elektronikus keretrendszer kedvelt szolgáltatásai nem a chat, fórum és konzultációs lehetőségek, hanem a próbatesztek voltak.
- A nyomtatott tananyag szerkezeti és tartalmi értékelése egyenletesen jónak bizonyult.
- Nagyon jónak minősítették az interaktív próbateszteket, a távoktatási tankönyvcsaládot (benne a példatárat és a feladatgyűjteményt).
- Összességében a kurzusról pozitív az összkép.

Gyengeségek

- A tananyag elsajátítása során a hallgatók kétharmada túlnyomórészt a nyomtatott anyagokat használta.
- A távoktatásban részt vevő hallgatók nem folyamatosan tanultak, hanem kampányszerűen.
- Nem éltek eléggé az online konzultáció lehetőségével.
- A hallgatók hiányolták a tankönyvek végén a glosszáriumot.
- Az önállóan beszerezendő irodalom – a hallgatók megítélése szerint – gyenge pontnak bizonyult. Azaz a tanulók úgy képzelik, hogy minden tantárgyhoz komplett oktatócsomagot kapnak.

Lehetőségek

- A blended képzés hatékony 21. századi tanulási környezet.
- Új tananyagok kidolgozása szükséges.
- A hallgatók minden tevékenysége követhető és dokumentálható; nemcsak a vizsgáik, hanem kihagyott óráik is.

- A rendszer rugalmas, többfunkciós, könnyen átalakítható.

2015-ben az Oktatási Hivatal egy ajánlást tett közzé a pedagógus-továbbképzésben blended típusú képzésekre vonatkozóan.¹⁸⁴ Egy 30 órás, távoktatással kezdődő blended továbbképzés két lehetséges struktúrája is része a sikeres képzésre vonatkozó javaslatnak.

	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz	4. szakasz	összesen
Távoktatással kezdődő	6 óra online	18 óra kontakt	6 óra online	-	30 óra
	1 hét	2 nap	1 hét	-	16 nap
Távoktatással kezdődő	6 óra online	9 óra kontakt	6 óra online	9 óra kontakt	30 óra
	1 hét	1 nap	1 hét	1 nap	16 nap

A képzés felépítésén túl az ajánlás kitér a képzés IKT-háttérére, a trénerrel/tutorral szembeni elvárásokra és a kurzus tartalmára.

A fenti jó gyakorlat és ajánlás alapján a blended kurzus sikertényezői a következők:

- A blended kurzus tartalmának érdekesnek, motiválónak, naprakésznek kell lennie. Nagyon sokféle képzésből választhatnak a pedagógusok, mely képzések szó szerint versenyeznek a jelentkezőkért. Mivel a pedagógusok számára továbbképzési kötelezettség van, ezért szeretnének olyan képzésben részt venni, amely valóban újdonságokat tartalmaz, és a mindennapi munkájukban is alkalmazható.
- A résztvevők motiváltsága és elköteleződése nagyon sokat számít. Általában két véglet jellemző a blended típusú képzésben résztvevőkre. Vagy a frissen végzett, kevés szakmai gyakorlattal, de jó digitális kompetenciákkal rendelkező fiatalok, vagy a sok tapasztalattal bíró, nagyon elkötelezett és motivált, a kihívásokat kereső pedagógusok jelentkeznek.
- A tréner szakmai háttérére, felkészültsége fontos tényező. Mivel kevesebb személyes kapcsolat van a tréner és a résztvevők között egy blended képzésben, a megbízhatóságuk, szakértelmük jól ismert és elismert kell, hogy legyen a résztvevők körében. Mivel kevesebb lehetőségük van a résztvevőknek, hogy személyesen meggyőződjenek a tréner szakmai felkészültségéről, ismert és neves szakemberek felkérése erre a feladatra kompenzálhatja a személyes találkozás hiányát.
- A kurzus tananyaga szintén a sikertényezők egyike. Úgy kell a tananyagot elké-

¹⁸⁴ Pedagógus-továbbképzési standard. Blended továbbképzés – távoktatással kezdődő. TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása.

szíteni, összeállítani, hogy segítség, magyarázat nélkül se legyen nehéz megérteni, feldolgozni; sőt, a résztvevők azt is igénylik, hogy bizonyos pontokon önellenőrzés, próbavizsga/teszt is elérhető legyen. Kiegészítő anyagokat is kínálunk, ha a képzés anyagáról többet szeretnének megtudni, olvasni.

- Az időbeosztás és a képzés időtartama is fontos sikertényező. Az idővel és a határidővel kapcsolatos tényezők: a) a blended kurzussal időt takarítunk meg, melyet egyébként az otthonunkon kívül, a képzésen töltenénk; b) a feladatokhoz pontos határidők állíthatók be, melyek után már a feladat beadására nincs lehetőség. Másrészt, ez a típusú képzés a határidők tekintetében nagyobb rugalmasságot biztosít. Ha a határidőt elmulasztották a résztvevők (akár önhibájukon kívül) új határidőket lehet beállítani.
- A trénernek valóban elérhetőnek kell lennie, és olyan szakemberre is szükség van, aki technikai segítséget tud nyújtani.
- Az egész csoport, illetve kisebb csoportok közötti interaktivitás kulcsfontosságú. Ezt a kurzusok kidolgozói, indítói mindig hangsúlyozzák, azonban a résztvevők nem túl lelkesek ezzel kapcsolatban. Nem tartják életszerűnek, hogy bármit, amit hallanak vagy olvasnak, azonnal kommenteljenek.
- A választás lehetősége a különböző feladatok közül is sikertényező. Szintén szeretik a résztvevők az egyéniesített, személyre szabott feladatokat.
- A képzés díja ugyancsak egy fontos kérdés. A részvételi díj, mely fontos motiváló tényező, de nem tartozik szorosan a képzés formájához (blended vagy nem), nagymértékben függ az adott ország szociokulturális háttérétől.

Főbb akadályozó tényezők

- A legnyilvánvalóbb akadály, amint az várható is, a résztvevők technikai felkészültsége és a platform elérhetősége.
- A szerényebb IKT-képességek kompenzálására felkészítő kurzusokat kínálnak a képzések, ahol a résztvevők megismerkedhetnek a platformmal, kérdéseket tehetnek fel a kurzus technikai vonatkozásairól. A trénerek tapasztalata szerint nagyon fontos, hogy a résztvevők elmondhassák és kimondhassák aggodalmaikat, félelmeiket a technikával kapcsolatban.
- Az azonnali, akár éjjel-nappali technikai segítségnyújtás nagyon fontos technikai malőr esetén (pl. nem megfelelően működik a platform).

Értékelés

Értékelés tekintetében a jó gyakorlat tartalmaz diagnosztikus, formatív értékelést is, sok monitorozást, és konstruktív, javító célú visszajelzést.

Összegzés és ajánlások

Összegezve a blended kurzus sikerességéhez szükséges tényezőket, a kontaktórák és az online szakaszok aránya függ a témától; meghatározó a résztvevők előzetes tapasztalata vagy annak hiánya az ilyen fajtájú képzésekben. Egy másik aspektus, amit fontos figyelembe venni, a személyes dimenzió a kurzusban. Sokat számít, ha a kurzus személyes alkalommal kezdődik. Az időtényező, az IKT-készségek megléte vagy hiánya, a platform technikai aspektusai mind figyelembe veendő tényezők. Az online szakasz alatt formatív, míg a kurzust záró, személyes alkalmon szummatív értékelés alkalmazása tanácsos, így a tutor valós és megbízható visszajelzést kap arról, hogy a képzés tartalmát milyen mélységben sajátították el a résztvevők.

Ezért egy sikeres blended kurzus elméleti és gyakorlati tervezéséhez az alábbi ajánlásokat fogalmazta meg a BleTeach-projekt magyarországi országjelentése:¹⁸⁵

- Az időbeosztás érzékeny terület: ne adjunk túl sok online feladatot rövid határidővel!
- Biztosítsuk a technikai segítséget!
- Szánjunk időt a kurzus elején a platformmal való megismerkedésre!
- Felhasználóbarát felületet tervezzünk, melyen könnyű tájékozódni!
- Kiváló szakemberek legyenek a trénerek, akik felelősnek érzik magukat a résztvevőkért és a kilépőkért is!
- Érdekes tananyagot készítsünk, mely az e-tanulási igényeket is figyelembe veszi!
- Engedjük a résztvevőket párban, kisebb csoportokban dolgozni, legyen a munka kollaboratív!
- Hadd válasszanak a résztvevők bizonyos altémákból, és adjunk nekik kiegészítő anyagokat a témákról!
- A végső értékelés legyen kontaktóra, hogy a megtanultak értékelése egyértelmű legyen!

185 SZABÓ–SZINGER 2017b. 157–164.

4.3. Távoktatási tanártovábbképző programok az össztantárgyi olvasásfejlesztésért: az ISIT és a BaCuLiT Blended kurzusok

4.3.1. ISIT-projekt¹⁸⁶

4.3.1.1. A projekt általános bemutatása, céljai

A BaCuLit-program bevezetésének támogatása három európai ország (Németország, Magyarország, Románia) hagyományos tanártovábbképzési programjában volt az elsődleges célja és feladata az ISIT-projektnek (“Implementation Strategies for Innovations in Teachers’ Professional Development” *Megvalósítási stratégiák a tanárok szakmai továbbképzésének megújítása érdekében*), s ezt blended learning (részben távoktatási program, vegyes képzés) keretében¹⁸⁷ valósította meg.

Az ISIT-projekt a 2020-ra vonatkozó oktatási és képzési irányelvek alapján¹⁸⁸ két alapvető problémát és a hozzájuk kapcsolódó szükségleteket célozta meg:

- az alacsony literációs szint problémája több európai országban,
- a tanárok folyamatos szakmai továbbképzésének hiányosságai az Európai Unióban.

Az ISIT célja így kettős volt:

- Konkrét cél: a három európai országban összesen harminc tréner felkészítése tantárgyi olvasásfejlesztésből, akik megismerkednek a BaCuLit-programmal, és képesek lesznek ennek rugalmas kezelésére (mind az egyes modulok elemeit, mind az anyagokat tekintve) az adott régió tanárainak továbbképzésében.
- Egy általánosabb, összehasonlító cél: az esettanulmányokra épülő nemzeti jelentések alapján kutatási stratégia kidolgozása, kulcstényezők azonosítása és jó gyakorlatok elemzése arra vonatkozóan, hogy az újdonságokat hogyan lehet beépíteni a tanártovábbképzés eltérő nemzeti struktúráiba.

Az ISIT újszerűsége a két cél hatékony kombinálásában rejlett. A projekt az akciókutatás megközelítést követte, és ez azt jelenti, hogy a trénerek az elméleti szakemberekkel együtt vizsgálták a BaCuLit-kurzusok megvalósításának lépéseit, annak lehetőségeit, esetleges akadályait a három korábban említett országban. Az ISIT elsősorban a három fent említett országra fókuszált, ugyanakkor további cél volt a BaCuLit megjelenítése öt másik országban: Belgiumban, Cipruson, Finnországban, Oroszországban és Portugáliában.

A projekt koordinátora a Kölni Egyetem (Christine Garbe, Andreas Seidler, Martin Gross) volt, törzspartnerek: Németország (Hessen tanártovábbképzési intézményeinek

186 Implementation Strategies for Innovations in Teachers’ Professional Development (ISIT); 539512-LLP-1-2013-1-DE-COMENIUS-CAM

187 SZABÓ–SZINGER 2014. 223–226.

188 Európai szakpolitikai együttműködés („Oktatás és képzés 2020”)

szakértői); Magyarország (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Kecskeméti Főiskola); Románia („Alexandru Gavra” Tanárok Háza – Arad, „Olvasás és írás a kritikus gondolkodásért” Romániai Egyesülete – Kolozsvár, Filocalia Alapítvány – Iasi), illetve további partnerek voltak még Belgium (Liege Egyetem); Ciprus (Oktatási és Kutatásfejlesztő Központ); Finnország (Jyväskylä Egyetem); Portugália (Minho Egyetem). A projekt a trénerek (szűkebb célcsoport) képzésével kívánta megszólítani a felső tagozaton tanító, illetve a középiskolai tanárokat (második célcsoport), így remélve pozitív hatást a hosszú távú célcsoportra, vagyis az alacsony literációs szinttel rendelkező tanulóakra (legnagyobb célcsoport). Az ISIT-projekt résztvevői tanárokat (tovább)képző trénerek voltak, akik BaCuLit-tréneri képesítést szereztek egy három hónapos távoktatási kurzus és egy egyhetes nemzetközi nyári szeminárium során, amely feljogosítja őket arra, hogy BaCuLit-anyagokra épülő szakmai továbbképző programokat kínáljanak.

4.3.1.2. Az ISIT-képzés módszerei

A tanárok szakmai továbbképzésének feltételeiről szóló európai jelentések (például a TALIS vagy Eurydice 2011 és 2012) értékes adatokkal szolgáltattak a tanárok szakmai továbbképzéséről az európai országokban. Ez megbízható keretet biztosított a tájékozódáshoz, ugyanakkor nem adott tanácsot a projekt központi kérdését tekintve: az innovációk bevezetéséhez mely stratégiák a legmegfelelőbbek egy adott oktatási rendszerben? Ennek a kérdésnek a megválaszolásához konkrétabb kvalitatív adatokra volt szükség, és ezt legjobban az akciókutatás eszközeivel lehetett megszerezni. A cselekvés általi tanulás elvének megfelelően az akciókutatás az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásával, természetes (oktatási) közegben zajlott, a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés és a változásra való reflektálás állandó folyamatában.¹⁸⁹ Ezért a kurzus résztvevői vállalták, hogy a blended típusú képzést követően dokumentálják az esszétantárgyi olvasásfejlesztés (vagy a teljes BaCuLit-kurzus) „megvalósítási folyamatát”, és reflektálnak is arra saját intézményükre vonatkozóan egy félig strukturált kutatási napló segítségével. Az ISIT azt a feltételezést vette alapul, hogy a BaCuLit elemeinek bevezetésekor szerzett tapasztalatok érvényesek és hasznosak lehetnek mások számára is, akik új módszereket, anyagokat stb. szeretnének bevezetni a tanártovábbképzésbe. Ezért az összehasonlító vizsgálat eredményeként összegyűjtött tapasztalatok és az ezzel összefüggő javaslatok négy nyelven olvashatók: angolul, németül, magyarul és románul.

Az ISIT-kurzusban minden ország olyan, szakmailag magasan képzett kis csoportokban (a magyar csoport 14 fős volt) dolgozott, melyeket két-két tréner vezetett.¹⁹⁰ A résztvevők feladata volt a kurzus egyes moduljaiban szakcikkek olvasása, megvitatása; adatok elemzése és értékelése; osztálytermi gyakorlatok és azokra vonatkozó reflexióik megosztása egymással, és esetleg az egymás attitűdjének, oktatási/képzési gyakorlatá-

¹⁸⁹ NUGENT és mtsai. 2012.

¹⁹⁰ A magyar ISIT-csoport tréneri e könyv szerzői voltak.

nak megváltoztatására való biztatás.

A hatékony szakmai fejlődés jellemzőinek figyelembe vételével és alkalmazásával a képzési program minden egyes modulja tartalmazta az alábbi elemeket:

- rövid bevezetés (videók ppt-vel és a modul áttekintése)
- elméleti rész (videóelőadások, szakirodalom)
- gyakorlati feladatok (alkalmazás)
- együttműködés / kommunikatív rész (pl. blogok)
- értékelés / visszajelzés a trénektől.

Ahhoz, hogy középtávon is javítani tudjunk az oktatás minőségén, a leghatékonyabbnak tűnő tanártovábbképzések kipróbálására van szükség. Az ISIT-projekt a blended típusú tanulási formát választotta a tanártovábbképzéshez, ez kisebb részben személyes jelenlétet igénylő kontaktórákat jelentett (németországi nyári szeminárium), nagyobb arányban pedig egy három hónapos távoktatást. Azért esett a választás erre a tanulás-szervezési formára, mert így lehetett a leghatékonyabban felhasználni a rendelkezésre álló személyi és anyagi forrásokat.

A blended (vegyes) típusú képzés, tanulási forma *„jellemzői túlmutatnak az osztálytermen. Hiszen formális és informális, technológiára alapozott és emberközpontú, egyéni és társasági, irányított és felfedezésorientált.”*¹⁹¹ Az ISIT-kurzus a képzés online részéhez egy e-learning-platformot, az ITS LEARNING-et (www.itslearning.de) használta. Az e-learning platform kiválasztásakor az alábbi négy általános összetevőt vizsgálta a projekt szakmai szempontból:

- tartalom (beleértve a tanár-diák, diák-diák interakciót)
- kommunikáció (tanár-diák, diák-diák, szinkron kommunikáció lehetősége)
- szervezés (tanulási alkalmak, a tanulási folyamat szerkezete, információ)
- értékelés (formatív és/vagy szummatív).

Az ITS LEARNING platformot 2010 óta használják Németországban kb. 200 iskolában; főként az oktatásban dolgozó szakemberek (középiskolai tanárok, egyetemi oktatók) körében. Innovatív és felhasználók számára vonzó platformnak számít. Ez az eszköz a tanfolyam menedzselésére és a tanulásra vonatkozóan is teljesen megfelelt mindazoknak a szempontoknak, melyeket online távoktatási rendszerektől elvárhatunk.¹⁹²

- a tananyag átadásának változatos formáit biztosította,
- alkalmas volt a résztvevők előmenetelének követésére,
- sokoldalú kommunikációs formát biztosított a tréner-résztvevő és résztvevő-résztvevő kapcsolattartásban,
- egyéb eszközök (kép, ábra stb.) feltöltésére is alkalmas.

¹⁹¹ FORGÓ 2013. 14.

¹⁹² Uo. 16.

4.3.1.3. Az ISIT- projekt munkafázisai

Minden törzspartner ország információs napot szervezett a tanártovábbképző intézetek vezetőinek megszólításával. Az eseményen az össztantárgyi olvasásfejlesztésre vonatkozó nemzetközi kutatások eredményeiről, valamint az ISIT-projekt gyakorlati megvalósításáról esett szó. A kiválasztott trénerek képzése a már korábban említett három hónapos blended learning típusú kurzus, valamint egy németországi, ötnapos nemzetközi nyári szeminárium keretében valósult meg a BaCuLit-program alapján. Részben a képzéssel párhuzamosan a 14 tréner elkezdte annak megtervezését, hogyan lehetne a BaCuLit elemeit a már meglévő programokba és az intézményük által kínált szolgáltatásokba beépíteni, és félig strukturált napló segítségével a lehetséges megoldásokra is tettek javaslatokat.

A németországi képzés végén a résztvevők egy feleletválasztós részből és nyitott kérdésekből álló kérdőívet töltöttek ki, melyben értékelték a kurzust. A kurzus valamennyi, minden partnerországból érkezett résztvevői közül 36 fő töltötte ki a kérdőívet. Az egyik kérdés az adott nemzeti csoporton belüli munkára, egy másik pedig az e-learning kurzusra vonatkozott.

- Úgy érzi, kellő mértékben részt tud venni a csoportmunkában és a megbeszélésekben, vitákban saját csoportjában?

A kérdésre a négyfokozatú skálán (A=kiváló, B=jó, C=megfelelő, D=nem megfelelő) 36 főből 26-an kiválónak, 10-en jónak értékelték a csoporton belüli interaktivitásukat.

- Mennyire tartja az ITS LEARNING platformot és az E-Learning kurzust a nyári egyetemre való felkészülésben és részvételben hatékonynak?

14-en kiválónak, 13-an jónak, 7-en megfelelőnek és 1 fő nem megfelelőnek minősítette.

A nyitott végű kérdések egyike így szólt:

- Milyen javaslatai vannak tapasztalatai alapján a projekt javítását illetően?

A résztvevők az alábbi javaslatokat fogalmazták meg a kurzus javítására vonatkozóan:

- Kevesebb időt fordítsunk előadásokra, szakirodalom feldolgozására!
- Tartsuk be a határidőket! Így elkerülhető a szorító időhiány.
- Reális elvárásokat támasszunk a résztvevőkkel szemben!
- A nyári egyetem jobb lett volna az online rész előtt, akkor minden résztvevővel találkozhattunk volna, és mindenki elmondhatta volna az elvárásait.
- Több személyes találkozás (ezt többen is írták).
- Még több mikrotanítás a nyári egyetem alatt.
- Jó lett volna közös problémamegoldással kezdeni.
- A fogalmak tisztázása, megbeszélése még szükséges lett volna.

Egy másik kérdés a pozitívumokra vonatkozott:

- Mi tetszett Önnek a kurzusban (eddig)?

A magyarországi válaszadók nagyra tartották a csoport dinamizmusát, a közös (szakmai) beszélgetéseket, a kapott tréneri támogatást, a jó időbeosztást, és a szakmai fejlődést, melyet a kurzus nyújtott számukra.

4.3.2. „BaCuLit Blended – A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül blended kurzus formájában”

4.3.2.1. A kurzus általános bemutatása

Az ISIT-projektben részt vevő trénerek teljesítési munkanaplókat is készítettek. Ezekben dokumentálták azokat a tantárgyi írásbeliség témakörben tartott továbbképzéseket, melyeket különböző intézményekben valósítottak meg. A munkanaplók alapján azonosíthatók azok az akadályok, nehézségek, melyek felmerültek. Ezek az alábbiak: a tanárok túlterheltek mindennapi feladataik miatt. Habár érdeklődők és meglehetősen motiváltak, nagy kihívás számukra az adminisztratív feladataik és a továbbképzések iránt meglévő szakmai érdeklődésük összehangolása, egyeztetése. Ez a legtöbb európai országban jellemző, így a hagyományos, kontaktórák keretében megvalósuló tanártovábbképzésekre fordítható idő meglehetősen korlátozott, néhány napra szorítkozik praktikus okok miatt (utazás, a résztvevők munkahelyéről távol töltött idő minimalizálásának szándéka, az iskolai helyettesítések nehézsége). Ebből kifolyólag az ún. egyszeri találkozás („one-shot-approach”) koncepcióját részesítik előnyben a képzőhelyek is, melyek nem eléggé hatékonyak az osztálytermi gyakorlat megváltoztatására. A BleTeach-projekt¹⁹³ ebből a helyzetből kiindulva, illetve az ISIT-projekt nyári egyetemén kapott értékeléseket is figyelembe véve, legígéretesebb képzési formának a blended (kevert) típusú (kontaktórák és e-learning) képzést tartotta, és ilyen tanártovábbképző kurzust dolgozott ki. Az angol nyelvű mesterkurzust (IDEAL course) valamennyi, a projektben részt vevő ország a saját hazai és intézményi feltételeinek megfelelően adaptálta. Ami a módszert illeti, elemző és koncepcionális (a diplomamelléklet tartalmának, a kurzus által fejlesztett kompetenciáknak a meghatározása) elemeket tartalmazott. A résztvevő partnerek megalkották a maguk nemzeti megvalósítási koncepcióit, saját országuk ide vonatkozó szabályozásainak figyelembe vételével. A magyar kurzus a BaCuLit Blended nevet kapta.

A BleTeach-projekt (Blended Learning in Teachers’ Professional Development – Developing a Blended Learning Course in Content Area Literacy for Secondary Teachers; *Blended kurzus kidolgozása ossztantárgyi olvasástanítás témában felső tagozaton és*

¹⁹³ Erasmus + Projekt, KA 2: Stratégiai Partnerség 2015. november–2018. április, a projekt száma: VG-SPS-NW-15-30-013892

középiskolában tanító tanárok számára)¹⁹⁴ hároméves (2015–2018) munkája során nem volt arra sem időbeli, sem technikai lehetőség, hogy a kidolgozott, nemzeti változatokban létező kurzusokat a partnerek elindítsák, teszteljék, értékeljék, hiszen egy ilyen folyamatban sok időt vesz igénybe a kidolgozás, akkreditáció, a képzés meghirdetése stb. A projekt ehelyett egy megvalósítási koncepció kidolgozását tűzte ki célul, melyben nemcsak a partnerintézmények, hanem olyan kiváló szakértők, gyakorló trénerek is részt vettek, akiket az egyes partnerek tudásmegosztó alkalmaikra meghívtak. Olyan koncepció kidolgozására törekedtünk, amely a minőségirányítási és teljesítési követelményekben közös, több európai országra vonatkozó alapokon nyugszik, s melyben pontosan leírjuk a kurzus tartalmát, a teljesítési követelményeket, az elméleti és gyakorlati egységekben fejlesztendő kompetenciákat.

A különböző európai országok tanárképző kurzusainak bevezetésére vonatkozó feltételekről áttekintést készített a projekt; ennek a munkafolyamatnak a felelősei a magyar partnerek (jelen könyv szerzői) voltak, akik kidolgoztak egy olyan sablont,¹⁹⁵ melyet a résztvevő országok – tanárképző intézményekkel konzultálva – kitöltöttek. Az előkészítő dokumentum alapján egy szöveges formában megfogalmazott, a szempontokat bővebben és részletesebben kifejtő nemzeti megvalósítási koncepció került kidolgozásra.

A BaCuLit Blended két fontos szakmai igényt kíván kielégíteni a magyar tanártovábbképzések területén. Egy általános, oktatásszerkezeti probléma Európa több országában, hogy a tanártovábbképzésekre kötelezően előírt idő nem számíthat be a tanárok munkaidejébe, ezért gyakran délutánonként vagy hétfőre vesznek részt képzéseken. Ezért általában néhány napos időtartamnál nem hosszabbak ezek a kurzusok, a hatékonyságuk gyakran nem megfelelő. Ezt a problémát a BaCuLit Blended a kontaktórák és online képzés keverékével oldja meg.

A tartalomra vonatkozóan a kurzus fő célja, hogy a résztvevők megismerjék azokat a tanítási eszközöket és módszertani megközelítéseket, amelyek a felső tagozaton és a középiskolában az osztálytervi olvasástanításban alkalmazhatók. A PISA 2015 eredményeket szakmai viták, konferenciák sora követte, melyek a tinédzserek (15 évesek) alapvető literációs készségeinek hiányával foglalkoztak. Ahogy korábban említettük, a probléma egyik okaként a szisztematikus, az anyanyelvi nevelésben és a szaktantárgyi tanításban egyaránt szükséges olvasástanítás hiányát nevezik meg a szakértők. Ezen probléma pedig a tanárképzés tartalmának megváltoztatásával lehetne megelőzhető, ha a szakmódszertannal együtt tantárgyi literáció tanítására is kapnának képzést a leendő felső tagozatos és középiskolai tanárok. Habár bizonyos olvasási stratégiákat BA és MA kurzusok leírásában említenek egyes tanárszakok, nincs szisztematikus és rendszerszerű oktatása ennek a területnek a pedagógusképzésben. A BaCuLit Blended ezen a helyzeten kíván változtatni egy koherens képzéssel.

A magyar partner nem az angol mesterváltozat kurzusnevét („IDEAL – Improving

194 www.blend-ed.eu

195 SZABÓ 2018.

Disciplinary Learning through Literacy”) választotta. Ennek oka, hogy Magyarországon 11 BaCuLit-trénert képeztünk ki az ISIT-projektben, akik – az eredeti projektben is részt vevő kettes szintű BaCuLit-trénerekkel – több tanárképző kurzust vezettek az esszantár-gyi írásbeliség témájában az elmúlt években. Mivel a BaCuLit-kurzust 2015-ben egyete-münk akkreditáltatta, a BaCuLit mozaikszó már ismert Magyarországon, ezért szerettük volna jelezni, hogy a BleTeach-kurzus a BaCuLit folytatása.

A kurzus teljes időtartama 60 óra, melyben a kontakt- és online órák aránya rugalma-san változhat, mert erre nézve nincs előírás, bár ajánlás van, hogy a kontaktórák aránya meg kell, hogy haladja az online órákét. A szükséges technikai feltételeket olyan plat-form tudja biztosítani, amely lehetővé teszi, hogy:

- a résztvevők egymással és a trénerrel kommunikálni tudjanak
- dokumentumokat lehessen fel- és letölteni (pl. pdf és ppt formában)
- weboldalakhoz és videókhöz lehessen kapcsolódni (pl. a Youtube-on)
- videókat lehessen feltölteni
- legyen lehetőség vitafórumra
- legyen lehetőség hírfórumra
- feladateszközök létrehozását is tegye lehetővé (pl. tesztek vagy e-portfólió).

Magyarországon elsősorban felsőoktatási intézmények használnak központi e-lear-nig platformot, mint például a Magyarországon leginkább elterjedt Moodle platfor-mot. Egy intézmény (Gábor Dénes Főiskola) az ILIAS platformot használja; mindkettő ingyenes a felhasználók számára.

A BaCuLit Blended kurzus célcsoportja főként az 5–12/13. évfolyamokon, a közne-velés bármely iskolatípusában (általános iskola felső tagozata, gimnázium, szagimnáz-ium, szakközépiskola) tanító szaktanárok. A résztvevők száma kurzusonként a 18 főt ne haladja meg, hiszen a tréner folyamatosan nyomon követi a résztvevők munkáját, és visszajelzést ad előrehaladásukról.

A kurzus a tinédzserek sikeres tanulóvá neveléséhez szükséges literációs készségek tanításának elméleti alapjait és azok gyakorlati alkalmazásait is tartalmazza. A képzés időtartama alatt a tanultak kipróbálására is sor kerül. A kurzus legfőbb célja, hogy a résztvevőknek mint tanároknak változzon az énképük; a kurzus elvégzésével nemcsak szaktanárként, hanem olvasástanárként is gondoljanak magukra. Ennek következmé-nyeként a tanárok tanítványaik énképét is meg tudják változtatni, akiknek az önértéke-lése így mind tanulóként, mind olvasóként javulni fog.

A BaCuLit Blended-kurzus tartalmában bizonyos változtatásokat hajtottunk végre az eredeti BaCuLit-kurzushoz képest. Megtartottuk az 1. modult, viszont az óraterve-zésre vonatkozó kérdéseket az egyes modulokhoz rendeltük témájuk szerint, így a 6. modult, ami külön az óratervezésről szólt az eredeti BaCuLit-kurzusban, elhagytuk. Integráltunk kurzusanyagokat egy másik projektből (a korábban bemutatott Talentum programról van szó), melynek célja elsőéves egyetemi hallgatóink szövegértésének ja-vítása volt, s melyhez saját tananyagot dolgoztunk ki. A tartalom kidolgozásakor figye-

lembe vettük azoknak a gyakorló, nagy tapasztalattal rendelkező trénereknek a javaslatait és ajánlásait, akikkel együtt dolgoztunk az ISIT- projektben.

A kurzus tartalma a következő:

1. MODUL: Bevezetés a BaCuLit kulcsfogalmaiba; óratervezés (20 óra)
 1. blokk: Mi a literáció, és miért fontos minden iskolai tantárgyban? (3 óra)
 2. blokk: BaCuLit keretek az óratervezéshez (2 óra)
 3. blokk: Egy BaCuLit óra elemzése (2 óra e-learning)
 4. blokk: BaCuLit kulcsfogalom: metakogníció – Kutatás és alapvető metakognitív tanulási stratégiák (2 óra)
 5. blokk: BaCuLit kulcsfogalom: interakció; támogató tanár-diák interakció és tanárszerepek; a kognitív tanuláshoz megközelítés (6 óra)
 6. blokk: PISA-felmérések tanulságai a tanításban (2 óra e-learning)
 7. blokk: BaCuLit kulcsfogalom: formatív értékelés, értékelés a tanulás érdekében (3 óra)
2. MODUL: A szövegek változatossága és szövegszerkezetek (8 óra)
 1. blokk: A tanulók szövegvilágának felfedezése, tanulói olvasónaplók elemzése (2 óra)
 2. blokk: Szövegfajták és műfajok; autentikus szövegek és tanórai használatuk (2 óra)
 3. blokk: Tantárgyi szövegek: szövegszerkezetek és grafikus szervezők (3 óra)
 4. blokk: Az óratervezést irányító kérdések (1 óra)
3. MODUL: Szakszókincs tanítása (6 óra)
 1. blokk: A szókincstanításhoz szükséges alapelvek; a szakszókincs (1 óra)
 2. blokk: A tanítandó szavak azonosítása; szakszókincsfalak (2 óra)
 3. blokk: Tanulóbarát definíciók kialakítása; a definíció-térkép fogalma (1 óra)
 4. blokk: Az óratervezést irányító kérdések (1 óra)
4. MODUL: Az olvasási stratégiák tanítása (14 óra)
 1. blokk: Kognitív tanítási modell (Modellezés – Támogatás – Kivonulás); Modellezés: hangosan gondolkodás (6 óra)
 2. blokk: Reciprok tanítás – „mentális szerszámoszláda”; hogyan használjuk az abroszmódszert (3 óra e-learning, 2 óra kontaktóra)
 3. blokk: Az óratervezést irányító kérdések (1 óra)
5. MODUL: Formatív értékelés az össztantárgyi olvasásfejlesztésért és tanulásért (12 óra)
 1. blokk: Mi a formatív értékelés? Mit és miért lehet formatíván értékelni a tantárgyi órán? (1 óra)
 2. blokk: Értékelési esettanulmányok összehasonlítása (2 óra)
 3. blokk: Szókincstudatosság (3 óra)
 4. blokk: Tantárgyi olvasásleltár (CARI) (5 óra)
 5. blokk: Az óratervezést irányító kérdések (1 óra)

A tananyagok és a forrásjegyzék a kurzus során folyamatosan, modulról modulra haladva jut el a résztvevőkhöz. Az alábbi tananyagtípusok kerültek be a kurzusba:

- Szövegek/szövegrészletek (olvasmányok) és azokhoz tartozó feladatok/munkalapok
- Videók és PPT-előadások (tréneri közlésben új információ átadására szolgálnak)
- Gyakorlati feladatok osztálytermi kipróbálásra, pl. kérdőívek és diagnosztikai eszközök a tanulók méréséhez
- Stratégiák, eszközök és feladatok a kurzus során történő alkalmazásra és napi szintű gyakorlati megvalósításra az iskolában
- Értékelő és önreflexiós lapok

A BaCuLiT Blended a módszertani lehetőségek közül az alábbi feladattípusokat használja kontaktalapú és e-learning egységeiben:¹⁹⁶

- Új információ, tréneri közlés (PPT-előadás, videóelőadás, podcast): a kutatásokon nyugvó tudás apró adagokban adagolva, a kutatási eredményeket jó gyakorlatokhoz kapcsolva
- Gyakorlati feladatok vagy az új ismeret alkalmazása: feladatok, gyakorlati alkalmazások osztálytermi környezetben, lehetőségek a tanár saját osztálytermi gyakorlatának vizsgálatára. Az eredmények dokumentálása tanári munkafüzetben, a platformon (fórum), vagy a következő találkozáskor (jelentés és reflexió)
- Tréneri modellezés: literációval kapcsolatos eszközök és tanítási stratégiák bemutatása demonstrációkkal és az azt követő gyakorlati példákkal
- Gyakorlati tapasztalatok elemzése, ön- és csoportreflexió saját koncepciókról, meggyőződésekről; pár- és csoportviták a személyes találkozókra és az online fórumokon
- Visszajelzés: társ- és tréneri támogatás, egyéni visszajelzés a személyes találkozókra és az e-learning platformon („tanulási közösségek” építése).

4.3.2.2. A kurzus tanulási eredményei, a résztvevők értékelése, a tanúsítvány megszerzésének feltételei

Megszerzett tudás tekintetében a résztvevők ismerik a BaCuLiT óratervezési keretet, az olvasási stratégiákat, ismerik és képesek azok hatékony alkalmazására tanítási gyakorlatukban. Tudják, hogyan adjanak olyan utasításokat, melyek a tantárgyi tartalom és tanulás tanulását is segítik. Ismerik az olvasás és az írás hatását a tantárgyi tanításra és tanulásra.

Készségek és kompetenciák tekintetében a BaCuLiT-megközelítés az elméleti tudás gyakorlati alkalmazására koncentrál a tanóratervezés, a saját osztálytermi gyakorlat elemzése és az arra reflektálás vonatkozásában. A tanároknak kompetensnek kell lenniük abban, hogy tanulóikat jó és hatékony olvasóvá neveljék ahhoz, hogy az adott tantárgyban sikeresek legyenek. A résztvevőknek képessé kell válniuk arra, hogy az olvasási stratégiákat kreatívan alkalmazzák mindennapi gyakorlatukban az óratervezéstől az értékelésig.

¹⁹⁶ A sikeres blended típusú tanártovábbképző kurzus kézikönyve, 3.2.2 Módszerek

Végül az önreflexió és a kollégákkal közös reflektálás saját gyakorlatukra szintén olyan fontos kompetenciák, melyek a BaCuLit Blended kurzusban támogatottak.

A tanulás értékelése összetett folyamat. A folyamat bonyolultságát jól érzékelteti az „értékelés prizma” metaforája.¹⁹⁷ Az „értékelés prizma” 18 felületet tartalmaz, s mind-egyiket két, egymással szemben elhelyezkedő érték jellemez.

Ezen elméleti keret alapján az alábbi értékelési módok, fajták kerültek be a BaCuLit Blended kurzusba:

- Esszék vagy egyéb feladatok, melyekben elméleti ismereteket tartalmazó szövegekről vagy videókról kell írni: a tréner és/vagy a többi résztvevő is olvassa, kommentálja
- A gyakorlati megvalósítás dokumentálása, tanulói részvétel, osztálytermi alkalmazás bemutatása
- Chat részvétel, és a többi résztvevő feladatainak kommentálása vitafórumokon vagy e-learning platformokon
- Óratervezés
- Reflexiós esszék írása, vagy hangfelvétellel készült reflexió

A tanúsítvány megszerzéséhez a résztvevőknek a kurzus minimum 80%-án részt kell venniük. Az egyes modulok feladatait (vagy a munkafüzetben, vagy az online platformon) előre megadott határidőre el kell végezniük. A kurzus befejezésétől számított 10 napon belül a záró feladatot is be kell nyújtaniuk; az elfogadás kritériuma, hogy valamennyi BaCuLit-elem legyen az óratervbe beépítve.

4.3.2.3. A BaCuLit Blended kurzus megvalósításának, kivitelezésének terve

Magyarországon a BaCuLit Blended kurzust már oktató, gyakorlattal rendelkező, felső tagozaton és középiskolában tanító pedagógusok számára dolgoztuk ki, mivel a kurzus tartalma az elmélet és annak mindennapi, gyakorlati megvalósításának szoros kapcsolatára épül. Hosszú távon azonban tantárgyi literációs kurzusokra nagyon nagy szükség lenne az alapképzésben is, valamennyi tantárgyat tanító pedagógus képzésében. Ennek eléréséhez az érintett képzések tantárgyi tartalmait kell megreformálni, átdolgozni.

A BaCuLit Blended kurzust igény esetén akkreditáltatni lehet, s ezután bekerül az országos nyilvántartásba (www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedakkred), elérhetővé válik minden érdeklődő számára. Mivel az egyetem Pedagógusképző Kara öt tankerületi központtal együttműködési megállapodást írt alá továbbképzések tartására, egy potenciális tanári célközönség adott, akár teljes tantestületeket is beleértve. A magyar BaCuLit-trénerek az ország különböző területeit képviselik, így biztosítható, hogy helyben, egy-egy tantestület teljes képzését több helyszínen lehessen kínálni. Mivel a Magyar Olvasástársaság (Hunra) tanácsstagjai közül ötven BaCuLit-trénerek, ők akár Hunra-eseményeken, konferenciákon, szakmai találkozókra is népszerűsíthetik a képzést.

¹⁹⁷ A sikeres blended típusú tanártoábbképző kurzus kézikönyve, 3.2.3 Értékelés

Ami a terjesztést, hirdetést és toborzást illeti, felülről lefelé stratégia alkalmazásával szeretnénk az érdeklődőkhöz eljutni olyan intézmények bevonásával, amelyek az iskolák igazgatóin keresztül a célcsoporthoz (a pedagógusokhoz) a szokásos és bevált (nyomtatott kurzusprogram, weboldal stb.) információs csatornákon keresztül a továbbképzésekről rendszeresen tájékoztatást adnak. Továbbá azt reméljük, hogy ezt a megközelítést kiegészíti egy alulról felfelé építkezés is: a pedagógusok szakmai körökben kollégáik számára beszélnek a kurzusról, ajánlják azt. Jelenlegi, az alapképzésben részt vevő hallgatóinkra építhetünk: hallva a kurzusról az oktatóiktól, később, amikor továbbképzést keresnek a maguk számára, jelentkeznek a BaCuLit Blended kurzusra.

A hatékony írás-olvasás tanítása ma arra készíti fel a tanulókat, hogy társaikkal, a felnőttekkel és a széles nagyvilággal kommunikáljanak, társasági életet éljenek és közösen alkossanak. Az ilyen interakciók mind az írott, mind a beszélt nyelv, valamint retorikai szerkezetek magas szintű ismeretét igénylik, olyan készségeket, amelyek a hagyományos írás-olvasás tanítás és tanulás alapjai. Ugyanakkor mind szakmai, mind magánéletükben digitális és nem digitális források tömegével találkozunk: nyomtatott szövegeket éppúgy használnak találkozó egyeztetésére, mint tweet-bejegyzéseket; a személyes találkozók digitális szövegeket készítenek prezentációk tartására. Azaz a digitális és nem digitális tanulási környezet ma már nem válik el élesen egymástól, s az osztálytermi gyakorlatnak is folytonosan azt a digitális és analóg világot kell az iskolában tükröznie, amelyben élünk. *„Ha tehát tudatosan időt biztosítunk az online és offline literációs gyakorlatokra a tanóráinkon, tanulóink környezeti változást generáló személyként tekintenek majd magukra.”*¹⁹⁸ A BaCuLit Blended kurzus olyan tanulási környezetet és tartalmat nyújt a 21. század elején a résztvevő pedagógusok számára, mely nemcsak jól igazodik mindennapi munkájukhoz időbeli rugalmasságával, a gyakorlatukat átformáló szemléletet közvetítve számukra, hanem olyan tanulási stílust is képvisel, melyet saját diákjaik számára autentikusan át tudnak adni.

198 Literacy Leadership Brief 2018.

Záró gondolatok

Könyvünk fő – remélhetőleg nyilvánvaló – üzenete, hogy az olvasás megszerettetése, az olvasásfejlesztés, a szövegértés fejlesztése osztályfoglalkozás, amiben minden iskolafokozaton, minden iskolatípusban, minden tanárnak megvan a feladata és felelőssége, de ezzel együtt a lehetősége is. Az eddigi fejezetekben azt boncolgattuk, hogy bár jelenleg a tanítók és magyar szakos végzettségű tanárok azok, akik egyáltalán kapnak felkészítést a literációs kompetenciák fejlesztésére, egyáltalán nem lehetetlen elérni azt a célt, hogy minden tanár magáénak érezze az olvasás(tanítás) ügyét (amiben természetesen nagyon nagy segítséget nyújthatnak a tanítói végzettségű vagy magyar szakos diplomával rendelkező kollégák).

Bár könyvünk az oktatásra és pedagógus(-tovább)képzésre fókuszált elsődlegesen, a felelősség kérdését továbbgondolva teljes joggal hivatkozhatunk Gordon Győri János jelszávára, aki az olvasást nem pusztán osztályfoglalkozás, sokkal inkább osztályfoglalkozásnak tekinti,¹⁹⁹ amelyben – a pedagógusok mellett – kitüntetett felelőssége van a tankönyvkiadóknek, hiszen a tankönyveknek a szövegelemzést, szövegalkotást, kreatív és kritikai gondolkodást fejlesztőeknek kell lenniük, amelyek segítik a tanár olvasásfejlesztő tevékenységét. Legalább ennyire számít a tanulók felelőssége, akik el kell, hogy higgyék magukról, hogy jó olvasók. Ehhez persze az is kell, hogy „az olvasásfejlesztésben ne passzív kiszolgáltatottnak tekintsenek magukra, hanem aktív ágensként.”²⁰⁰ A környezet, a tanárok sokat segíthetnek annak tudatosításában, hogy az olvasás egyrészt az örömszerzés eszköze, másrészt sokszor komoly figyelmet, szellemi erőfeszítést, koncentrációt igénylő tevékenység, amely segít a hosszú távú célok elérésében. „Tudniuk kell, hogy miközben az olvasásnak olyan új területei, lehetőségei nyílnak meg előttük a digitális világban, amely a korábbi generációknak soha nem adatott meg, a közös értékek megismerése és további működtetése azt is igényelheti tőlük, hogy a hagyományosabb szövegsajátítási, szövegfeldolgozási és -alkotási technikákat is megismerjék és működtetni tudják, mert az így megismerhető és létrehozható szövegvilágoknak is valós értéke van és lesz is még minden bizonnyal hosszú ideig.”²⁰¹ Ugyanakkor ők azok, akik digitális bennszülöttként az előttük járó generációkat bevezethetik a digitális szövegvilágok jellegzetességeibe, így „respektust szereznek egy olyan tevékenység által, amilyenre a kultúra történetében nemigen volt még példa, vagyis hogy a fiatalabbak tanítják az idősebb nemzedéket”.²⁰² A következő terület, amelynek felelősségét Gordon Győri János kiemeli, az oktatáspolitikai, amelynek fontos szerepe van abban, hogy egy nemzet milyen és mekkora értéket tulajdonít az oktatásnak, mennyire elismert tevékenység ez a magánélet, a tanulás és a munka világában. Országos szinten oktatáspolitikai döntés, hogy az olvasástanítás valamennyi tanár feladatának szerves részévé válik-e. Ez természetesen nem működhet szisztematikus felkészítés nélkül, ami a literációs tantárgyak beépítését feltételezi a pedagógus alapképzésbe, és hasonló jellegű továbbképzések támogatását a már pályán lévő tanárok számára.

199 GORDON GYŐRI 2011.

200 GORDON GYŐRI 2011. 284.

201 Uo.

202 Uo.

Azok, akik a pedagógusképzésben és -továbbképzésben dolgoznak (mint e könyv szerzői), az „össztársadalmi feladatból” leginkább a tanárok felkészítése révén tudják kivenni részüket. A könyv negyedik fejezete a pedagógus-továbbképzés megújításának egyik lehetőségéről, a blended típusú képzésről szól, amely egy már elkészült és megvalósításra váró program kapcsán mutatja be ezt a képzési formát. A bemutatás kiemeli, hogy a blended képzés hatékonyan integrál különböző tanítási módszereket, modelleket és tanulási stílusokat, miközben a résztvevők önbizalmát erősíti, kritikai gondolkodásukat a tanulási környezetet illetően fejleszti, valamint a tanulásért érzett felelősségüket is növeli az által, hogy dönthetnek arról, hol, mikor, hogyan végzik a feladatokat.²⁰³ Az ossztantárgyi olvasásfejlesztés témájú programot hagyományos képzési formában már sikerült megvalósítani gyakorló tanárok továbbképzésére. Ugyanakkor a nemzetközi olvasásprojektek meggyőztek bennünket, hogy a tanulási környezet elvárásainak akkor tudunk megfelelni, a rugalmasság elvét akkor tudjuk érvényesíteni, ha a képzés legalább részben online zajlik. Könyvünk függeléke egy olyan, nemzetközi együttműködések eredményeként kidolgozott kézikönyv, amely a sikeres blended képzések kutatáselméleti háttérét ismerteti, valamint kidolgozásukhoz, gyakorlati megvalósításukhoz, értékelésükhöz ad konkrét javaslatokat, szempontokat. A kézikönyv eredetileg egy ossztantárgyi olvasásfejlesztésre kidolgozott továbbképzési programhoz készült, ugyanakkor témától függetlenül alkalmazható blended képzésekhez.

A PISA-kutatás egyértelműen megmutatta, hogy az olvasásban jól teljesítő nemzetek esetében nemcsak az oktatásnak nagy a presztízse, nemcsak a tanároknak nagy a társadalmi és anyagi megbecsültsége, hanem az olvasásnak, az olvasástanításnak, az olvasás elsajátításában tevékenykedő valamennyi pedagógusnak. Az olvasási kedv, az olvasási teljesítmény egyértelmű összefüggésben állnak azzal, hogy a társadalom számára milyen értékeket jelent az olvasás. *„Ha a társadalmi atmoszféra kedvező, ha érték az olvasás, a literacy megszerzéséért tett erőfeszítés, ha egy kulturális és gazdasági közösség értékeli és állandóan megerősíti azt, akkor a fiatal generációk nem elutasítani, hanem elérni, beteljesíteni akarják majd ezeket az értékeket [...] Fontos, hogy egy társadalom egésze hol, hova helyezi el az értékeit, amelyek mentén a gazdaság, a közélet és a magánélet egészét, de legalábbis számos meghatározó elemét felépíti, fontos, hogy közösségek és egyének csak rövid távú célokért képesek erőfeszítéseket tenni vagy hosszú távúakért is. Az olvasásfejlesztés minden kétséget kizáróan a nagyon fontos hosszú távú befektetések egyike mind egyéni, mind pedig össztársadalmi szinten – vagy még inkább: a legfontosabb.”*²⁰⁴ Valamennyi, az előzőekben felsorolt szereplője a társadalomnak felelős azért, hogy az olvasás értékteremtő és –őrző szerepét be tudja tölteni. Kiemelten fontos szereplők a pedagógusok, akik tantárgytól és iskolai szinttől vagy típustól függetlenül feladatuknak kell, hogy tekintsék az olvasástanítást és a szövegértés fejlesztését. A címben feltett kérdésre – *Kinek a feladata?* – könyvünk remélhetőleg egyértelmű választ ad. Mindenkié.

203 BATH–BOURKE 2010.

204 GORDON GYÖRI 2011.286.

Felhasznált irodalom

ACZÉL Petra: *Netorika. A digitális retorika műfajai és jellemzői*. In: Kukorelli Katalin (szerk.): *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia, 2010. 109–116.

ALVERMANN, D. E. – MOORE, D. W.: *Secondary school reading*. In: R. Barr, M. L. Kamil, P.B.Mosenthal, és P. D. Pearson (szerk.): *Handbook of reading research*. White Plains, Ny: Longman, 1991. 951–983.

BACSKÓ Márta – BALÁZS Nikolett – KÖRÖS Kata – MADOCSEI Kinga – MOHÁCSI Eszter – SÁFRÁN Réka, alkotószerk. RAÁTZ Judit: *Szövegértés lépésről lépésre*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

BALÁZSI Ildikó – OSTORICS László: *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Budapest: Oktatási Hivatal, 2011. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf (2019.08.10.)

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2002.

BERARDO, S.: The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 2006, 6 (2)

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Bp.: Akadémiai Kiadó Zrt., 2018.

DURKIN, D.: What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 1978-79. (14) 481–533.60–69.

Európai szakpolitikai együttműködés („Oktatás és képzés 2020”) Elérhető: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_hu (2019. 07.19.)

FELVÉGI Emese: *Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás össztantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 21–23.

FENYŐ D. György: *Hogyan olvasnak a fiatalok?* In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás össztantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 208–215.

FORGÓ Sándor: *Blended Learning módszerek továbbfejlesztése a felsőoktatásban – előzmények*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2013. Elérhető: <http://et3r.ektf.hu/workflow/wp-content/uploads/2013/10/2122-fs-blended-learning-modszerek-tovabbfejlesztese.pdf> (2019.07.19.)

FORGÓ Sándor – HAUSER Zoltán – KIS-TÓTH Lajos: Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 2004. Elérhető: http://real.mtak.hu/60246/1/EPA00011_iskolakultura_2004_12_123-139.pdf (2019. 07. 27.)

Forgó Sándor – Hauser Zoltán – Kis-Tóth Lajos: *A blended learning (vegyes típusú) tanulást támogató módszerek és hatékonyságuk vizsgálata az Eszterházy Károly Főiskolán: „a digitális identitás az útlevelünk Európába”*. In: Agria Media 2004. Eger: EKF Líceum Kiadó, 2005. pp. 193–217.

GARBE, C. – HOLLE, K. – WEINHOLD, S. (szerk.): *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.

GARBE, C. (szerk.): *Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Handbook for Trainers*. Köln: BaCuLit Association, 2013.

GOMBOS Péter (szerk.): *A PISA 2015 eredményei és tennivalóink*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium, Magyar Olvasástársaság, 2018.

GONDA Zsuzsa: *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015.

GONDA Zsuzsa: Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2018, 9 (2), 66–77. Elérhető: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_1/Anyp_XI_2018_2_5.pdf (2019.08.10.)

GORDON GYÖRI János: *Az olvasás össztársadalmi feladat*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 279–286.

HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla – PAP-SZIGETI Róbert: Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*, 2013 (1), 83–97.

HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla – PAP-SZIGETI Róbert – TÖRÖK Erika: *Assessing competencies of freshmen: an on-line measurement in the college*. Proceedings of TEAM 2014 6th International Scientific and Expert Conference of the International TEAM Society 10–11th November 2014, Kecskemét, Hungary. Elérhető: http://www.teamsociety.eu/_data/files/140207115235606.pdf (2018.07.16.)

HÓDI Ágnes – ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna – JÓZSA Krisztián – OSTORICS László – Zs. SEJTES Györgyi: *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: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 108. Elérhető: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Olvasas_framework.pdf (2019. 08.10.)

JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasástanítás kutatásának helyzete*. Bp.: Miniszterelnöki Hivatal, Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal Program, 2007.

KÁLMÁN Attila: *Matematikatanítás és az anyanyelv fejlesztése*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 59–64.

KELEMEN Rita: *A matematikai szövegesfeladat-megoldó képesség vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott 9–13 éves tanulók körében*. [doktori értekezés] Szeged: Szegedi Tudományegyetem Oktatásmélet doktori program, 2010.

Literacy Leadership Brief. Improving Digital Practices for Literacy, Learning and Justice. More than Just Tools. International Literacy Association, 2018. Elérhető: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-improving-digital-practices-literacy-learning-justice.pdf> (2019.07.29.)

MACKEY, Katherine: *EdTech Leaders Online. A case study of scalable online eprofessional development programs*. Clayton Christensen Institute, 2013. Elérhető: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/10/EdTech-Leaders-Online.pdf> (2019. 07. 20.)

MORRIS, Lee Ann: *A tantárgyközi olvasás tanítása*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 30–32.

NAGY Attila: *Bevezetés*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.) *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 11–17.

NUGENT, G. et al: *“Using Action Research to Improve Literacy Instruction in Classrooms around the World. A Practical Guide to Action Research for Literacy Educators.”* Washington D.C., 2012.

OECD 1999. *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: OECD, 1999.

OECD 2002. *Reading for change: Performance and Engagement across Countries*. Paris: OECD, 2002.

OECD 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. Elérhető: <https://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> (2019. 09. 20.)

OSTORICS László: *Szövegértés tíz év távlatában – a PISA 2009 magyar eredményei*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 41–50.

OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó – VADÁSZ Csaba: *PISA 2015 összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, 2016. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2019. 09. 20.)

PALINCAS, A.S. – BROWN, A.L.: Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, (2) 117–175.

PALINCAS, A.S. – BROWN, A. L.: *Reciprocal Teaching Activities to Promote Reading with Your Mind*. In: T. L. Harris & E. J. Cooper (szerk.): *Reading, Thinking and Concept Development*. New York: College Entrance Examination Board. 1985.

PAP-SZIGETI Róbert – TÖRÖK Erika – TÁNCZIKNÉ VARGA Szilvia: *Kérdőívek és tesztek elektronikus felvételét támogató szoftver fejlesztése és alkalmazása*. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció*. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 2018. 21–29.

Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer. Pedagógus-továbbképzések jegyzéke. Elérhető: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?Id=5774> (2019. 07. 27.)

Pedagógus-továbbképzési standard. Blended továbbképzés – távoktatással kezdődő. TÁMOP- 3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/standardok/standard_blended_kontaktkepzes.pdf (2019.07.27.)

PESA, N. – SOMERS, S.: *Improving Reading Comprehension through Application and Transfer of Reading Strategies*. Chicago, Illinois USA: Saint Xavier University – Pearson Achievement Solutions, 2007. Elérhető: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496540.pdf> (2019.08.07.)

PETERSON, D. S.: *Professional Learning. Communities, Whole-school meetings, and cross schools Sharing*. In: B. M. Taylor – N. K. Duke (szerk.): *Handbook of Effective Literacy Instruction*. New York: Guilford Press, 2013. 246–278.

PLÉH Csaba: A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az internet. *Korunk*, 2011, 8 (3) 9–19.

SCHOENBACH, R. – GREENLEAF, C.: *Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle School and High School Classrooms*. San Francisco: Jossey Bass, 1999.

SCHWARTZ, R.: Learning to learn vocabulary in content area textbooks. *Journal of Reading*, 1988, 32 (2) 108–118.

STAKER, H. – HORN, M. B.: *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute May 2012 Elérhető: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (2019.07.24.)

STEKLÁCS János: *A Monitored Functional Literacy Research Program: Other Way of Seeing: Diversity in Language and Literacy*. Dublin: Reading Association of Ireland and St Patrick's College, 2003.

STEKLÁCS János: *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Bp.: Akadémiai Kiadó, 2005.

STEKLÁCS János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Bp.: Okker Kiadó, 2009.

STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Bp.: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.

STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés). *Anyanyelv-pedagógia*, 2010, 3(4) Elérhető: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=292>. (2018.08.05.)

SZABÓ Ildikó: A BleTeach projektben kidolgozott BaCuLiT Blended tanártovábbképző kurzus megvalósításának koncepciója. *GRADUS*, 2018, 5 (2) pp. 57–66. Elérhető: http://gradus.kefo.hu/archive/2018-2/2018_2_ART_002_Szabo.pdf (2019.07.22.)

SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Action Research-Based Innovation in Teachers' Professional Development at Kecskemét College Teacher Training Faculty*. Proceedings of TEAM 2014 6th International Scientific and Expert Conference of the International TEAM Society 10–11th November 2014, Kecskemét, Hungary. Elérhető: <https://www.uni-neumann.hu/images/English/projects/223-226.pdf> 223–226. (2019.07.19.)

SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: Reading and learning support pilot programme at Kecskemét College. *Kielikukko*, 2017a, (2) 14–19.

SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: Output No 1 of BleTeach project: Good practice examples and blended learning concepts in teachers' CPD in Hungary. *GRADUS*, 2017b, 4 (1) 157–164. Elérhető: gradus.kefo.hu/archive/2017-1/2017_1_ART_016_Szabo.pdf

SZIMKOVICS Tamás: *Online kurzuskészítés oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései a pedagógusképzésben*. In: A pedagógusképzés XXI. századi perspektívái. 2016. Elérhető: real.mtak.hu/52246/1/SZIMKOVICS.T_ONLINE_kurzuskeszites_u.pdf (2019.07.19.)

SZINGER Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 2009, 3. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2019.08.04.)

Think Literacy. Cross Curricular Approaches, Grades 7–12. Elérhető: <http://www.edugains.ca/resources/Literacy/CE/7-12/ThinkLiteracy/Reading.pdf> (2019.08.07.)

TÖRÖK Erika – BRINDZA Attila – HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla – PAP-SZIGETI Róbert – RIGÓ Róbert: *TALENTUM: hallgatói sikerességet támogató és tanulást segítő pilot program a Kecskeméti Főiskolán*. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Felsőoktatási kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 2016a. 76–85.

TÖRÖK Erika – HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla: *Talentum – Tanulást támogató pilot program a Kecskeméti Főiskolán*. MELLearn – 12. Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia, Budapest, Corvinus Egyetem, 2016b. április 21–22. Elérhető: http://melllearn.hu/wp-content/uploads/2016/05/T%C3%B6r%C3%B6k_E.pdf (2018.07.16.)

VIGOTSKIJ, L. Sz.: *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1967.

VILLÁNYI Rózsa: *A bőség zavarában, utakat keresve*. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): Az olvasás esszantárgyi feladat. Szombathely: Savaria University Press, Magyar Olvasástársaság, 2011. 228–234.

Zsigmond István – Porsche Éva: *Olvasási stratégiák*. Csíkszereda: Pro-Print Kiadó, 2009.

5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám

1. számú melléklet

Abrosz – Egy kooperatív tanulási módszer

Mire jó az „Abrosz”? – Mik az előnyei ennek a kooperatív tanulási módszernek?

- Minden csoporttag egyszerre és azonnal el tudja kezdeni a munkát, aktívan bekapcsolódik a közös gondolkodási folyamatba, miközben az egyéni gondolkodás is fontos szerepet kap.
- Sok tanuló számára egyszerűbb és nagyobb biztonságot jelent, ha kisebb csoport tagjaként kapcsolódhat be a beszélgetésbe.
- Ha a diákok megfelelő gondolkodási időt kapnak, válaszaik minősége javul.
- A diákok megtanulják, hogyan építsenek mások ötleteire, hogyan integrálják a közös gondolatokat, és csoportként hogyan írják le azokat.

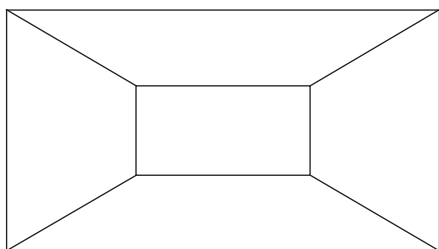
Hogyan használjuk az „Abrosz”-t? – Lépések

1. Alkossunk csoportokat max. négy fővel.
2. Jelöljük ki egy témát.
3. Adjunk minden csoportnak egy nagyméretű papírt (A1-es formátumút vagy asztal méretűt), minden tanuló kapjon egy tollat vagy ceruzát.
4. Osszuk fel a papírt annyi részre, ahány tagja van a csoportnak, és hagyjunk középen helyet egy négyzetnek vagy körnek.
5. Kérjük meg a diákokat, hogy tegyék a papírt az asztaluk közepére.
6. Írassuk le a diákokkal az ötleteiket / eredményeiket az adott témával kapcsolatban a számukra kijelölt részre a papíron – pl. különböző színű tollakkal.
7. A csoport megvizsgálja a különböző állításokat, úgy, hogy sorra veszik a leírt ötleteket.
8. Miután megosztották és megvitatták egymással az ötleteiket / eredményeiket, közös álláspontot alakítanak ki, és leírják közös gondolataikat a lap közepére.

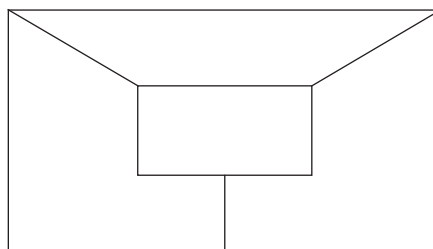
Javaslatok és irányítási ötletek

- Egyformán ösztönözzük az egyéni és közös gondolkodást!
- Figyeljük a vitába torkolló beszélgetéseket, ezeket később az egész csoporttal vitassuk meg!

Abrosz négyfős csoportoknak



Abrosz háromfős csoportoknak



2. számú melléklet

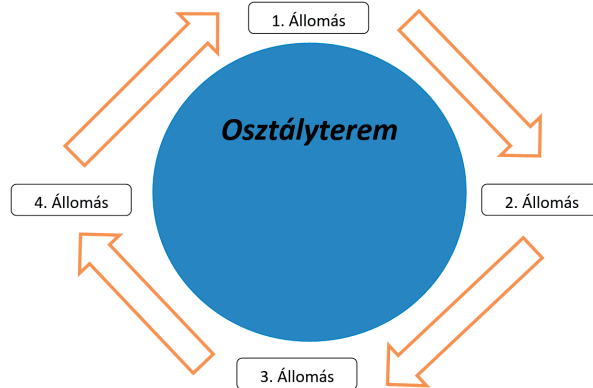
Galéria Séta – Megbeszélő technika az aktív részvétel érdekében

Miért jó a Galéria Séta? – Mik az előnyei ennek a megbeszélő technikának?

Amellett, hogy több kognitív készségre irányul, úgymint analízálás, értékelés, fontos gondolatok szintézise (ezáltal fejlesztve a magasabb szintű gondolkodást) a Galéria Séta további előnye, hogy támogatja a kooperációt, a percepciók készségeket és a csapatépítést.

Hogyan használjuk a Galéria Sétát? – Lépések

1. Minden csapat eredményeit kitesszük egy-egy faliújságra.
2. A csapatok vándorolnak a faliújságok között.
3. Alaposan megvizsgálják és megvitatják az adott csapat eredményeit. A résztvevők ugyancsak kitűzhetnek megjegyzéseiket a faliújságra.
4. A technika záró fázisa, amikor a csapatok visszajelzést adnak egymásnak a többiek előtt.



Javaslatok és irányítási ötletek

Részvétel hiánya: Amennyiben néhány csoporttag nem vesz részt a beszélgetésben, vagy más témáról beszél, mint ami a feladat volt, vonjuk be őket újra a következőképpen:

- ...tegyünk fel kérdéseket, mint például „A csoportod azt gondolja erről a témáról... Hogyan fogalmazná át vagy foglalná össze, amiről eddig szó volt? vagy „Milyen hasonlóságokat és különbségeket vélsz felfedezni a mostani állomáson és a legutóbbi állomáson elhangzottak között?”
- ...annak érdekében, hogy csökkentsük az egy állomáson eltöltött időt, utasítsuk a résztvevőket arra, hogy a rendelkezésükre álló időt az éppen esedékes feladatra fordítsák.

3. számú melléklet

Szerepkártyák a reciprok tanításhoz a tanítás és a tanárképzés számára

1. Jóslás

A beszélgetés vezetőjeként vagy a jóslások szakértőjeként feltételezéseket fogalmazhatsz meg arról, milyen információ fog következni a szövegben:

- Az egész szövegre: Az alapján, amit tudok, azt gondolom, ez a szöveg ... -ról/ről fog szólni.
- A következő részhez: Az alapján, amit eddig olvastam, azt gondolom, a következő rész -ról/ről fog szólni.
- Jólataimhoz segítségként ... használtam.
(megszólítva a többi csapattagot)
- Milyen jóslatot fogalmaznál meg a következő részhez?
(elolvasva a következő részt vagy a teljes szöveget)
- Annak fényében, amit olvastunk, a jóslatunk logikus volt?

2. Kérdések feltevése

A beszélgetés vezetőjeként vagy a kérdezés szakértőjeként azt kérdezed:

- Mi
- Mikor
- Hol
- Ki
- Hogyan
- Miért
- Mi lett volna, ha
(a többi csapattagot megszólítva)
- Milyen kérdéseket tennétek fel erről a szövegről?

3. Tisztázás

A beszélgetés vezetőjeként vagy a tisztázás szakértőjeként segítesz megérteni ismeretlen szavakat vagy tisztázatlan részeket.

- Ami nem világos számomra...
- Nem értem, miért...
- Ami meglep engem az az, ...
- Nem vagyok biztos abban, hogy...
(megszólítva a többi csoporttagot)
- Volt-e olyan szó/gondolat, ami összezavart benneteket?
- Mit tehetünk, hogy tisztázzuk ezt a kérdést?
(javító stratégiák, szótár, enciklopédia stb.)

4. Összegzés

A beszélgetés vezetőjeként vagy az összegzés szakértőjeként összeszeded egy rész, vagy egy egész szöveg fő gondolatait.

- Ez a rész/ szöveg főként arról szól, hogy
- Azt hiszem, a legfontosabb gondolat ...
- A legfontosabb gondolata/eseménye ennek a résznek/szövegnek
- Számomra ennek a résznek legfontosabb információja ...
(megszólítva a többi csoporttagot)
- Ki tudjátok egészíteni vagy javítani az összegzésem?

5. Csoportvezető A csoportvezető szerepe választható

Csoportvezetőként bizonyosodj meg arról, hogy az egész csoport jól dolgozik együtt:

- A feladatom a szerepkártyák kiosztása...
- Én leszek az időfelelős. Biztosítani fogom, hogy minden tagja ennek a csoportnak a saját, a kártya szerinti szerepét betartsa.
- Jegyzetelni fogom a nyitott kérdéseket, hogy az egész csoport megválaszolhassa azokat.
- Meg foglak kérdezni benneteket a feladatunk végén, hogy mentek a dolgok, és mit tudnánk legközelebb jobban csinálni.

FÜGGELÉK

A dokumentum eredetileg Handbook of Success Factors in Blended Learning Offers for Teachers' In-Service-Training címen angolul készült a Blended Learning in Teachers' Professional Development –Developing a Blended Learning Course in Content Area Literacy for Secondary Teachers projekt munkaanyagaként a Kölni Egyetem koordinálásában 2019-ben. A fordítás angol eredetiből készült, így eltérhet attól. A dokumentum magyarra fordítása és közlése a Kölni Egyetem és a Kecskeméti Főiskola (a Neumann János Egyetem jogelődje) között, 2015. december 8-án létrejött konzorciumi megállapodás alapján történt.

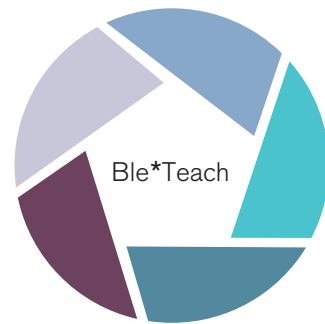
Magyarra fordította: Szabó Ildikó

Blended típusú képzés a tanártovábbképzésben –

**Blended kurzus kidolgozása össztantárgyi
olvasástanítás témában felső tagozaton
és középiskolában tanító tanárok számára**



Erasmus+



A sikeres blended típusú tanártovábbképző kurzus kézikönyve

Garbe, Christine & Louloudi, Elena (szerk.)

Ble*Teach Koordináció:

Prof. Dr. Christine Garbe

University of Cologne

Richard-Strauss-Str. 2

50931 Cologne, Germany

Email: christine.garbe@uni-koeln.de

Ez a projekt az Európai Bizottság támogatásával valósult meg. Ez a kiadvány a szerzők véleményét, álláspontját tartalmazza, a Bizottság nem vonható felelősségre a benne foglalt információk felhasználásáért.

ERASMUS+ Project under KA 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices: “Strategic partnerships in the field of education, training and youth“

Project Number: VG-SPS-NW-15-30-013892, funded from 11/2015 – 04/2018



Erasmus+



Tartalomjegyzék

1. Bevezetés [Christine Garbe]	5
2. Kutatási háttér	7
2.1 Áttekintés a blended tanulással kapcsolatban végzett nemzetközi kutatásokról [Eleni Louloudi]	7
2.1.1 Általános bevezetés	7
2.1.2 Meghatározás	8
2.1.3 Alapvető jellemzők	8
2.1.4 Használat és alkalmazások	10
2.1.5 5. A képzéstervezés sémái	12
2.1.6 A blended (kevert) képzés öt dimenziója	14
2.1.7 Előnyei	15
2.1.8 Kihívások	17
2.1.9 Felhasznált irodalom	18
2.2 Az országjelentésekre épülő kutatás: a BleTeach országjelentések közös eredményei [Eleni Louloudi és Andreas Seidler]	21
2.2.1. Kihívások	22
2.2.2 Sikertényezők	22
3. Kihívások a tanártovábbképzésben szervezett blended képzésekkel szemben [Dominique Verpoorten és mtsai.]	25
3.1. Az alapok lefektetése	28
3.1.1. Szükségletek	28
3.1.2. Létező tananyagok	30
3.1.3. Tervezés	33
3.2. Építkezés	37
3.2.1. Célok	37
3.2.2. Módszerek	39
3.2.3. Értékelés	51
3.3. Fedjük be a tetőt!	54
3.3.1. Támogatás / felügyelet	54
3.3.2. Előállítás	57
3.3.3. Kísérleti fázis	58
3.3.4. Igazítás	59
3.4. Felhasznált irodalom	63

1. melléklet - Az e-platformok eszközeire vonatkozó elvárások táblázata	68
Útmutató az IDEAL blended kurzus kidolgozásához	70
2. Melléklet - Tervezősablon	71
3. melléklet - Tevékenységlap	72

Bevezetés

A BleTeach projekt 2015. novembertől 2018. áprilisig tartott, KA2 Erasmus+ projektként az Innováció és jó gyakorlatok megosztása kategóriában: „Stratégiai partnerség az oktatás, képzés és ifjúság területén” címen kapott támogatást.

A BleTeach projekt partnerintézményei és szakértői voltak:

1. partner - Németország, Kölni Egyetem, Köln (koordinátor)
2. partner - Románia: Asociatia LSDGC Romania, Kolozsvár (Reading and Writing for Critical Thinking, Romániai Egyesület)
3. partner- Magyarország: Neumann János Egyetem, Kecskemét
4. partner - Németország: Pedagógiai Állami Intézet, Rhineland-Palatinate, Speyer
5. partner - Belgium: Université de Liège, Liège
6. partner - Belgium: Haute Ecole de la Ville de Liège
7. partner – Portugália: Minho Egyetem, Braga
8. partner (önfinanszírozó): Oroszország: Herzen Pedagógiai Állami Egyetem, Szentpétervár, és az Orosz Olvasástársaság (Russian Reading Association), Moszkva

Külső szakértők: Dr. Liz Chamberlain (Nagy-Britannia); Dorothee Gaile, Dr. Yvonne Hörmann, Angelika Schmitt-Röber (Németország); Prof. Dr. William G. Brozo (Amerikai Egyesült Államok); Dr. Sari Sulkunen (Finnország).

A projekt két, a legtöbb európai országra vonatkoztatható alapvető cél elérését tűzte ki a tanártovábbképzés terén: (1) egy általános szervezeti probléma megoldását: a tanártovábbképzések nem megfelelő struktúrájuk az EU-ban, és (2) egy speciális, a tartalomra vonatkozó probléma megoldását: a felső tagozatos és középiskolai tanárok szakmai felkészültsége hiányos a tizenévesek alacsony literációs szintjével kapcsolatban; az alacsony írásbeli műveltséggel rendelkező tizenévesek problémájának kezelésében elengedhetetlen az őket tanító tanárok szakspecifikus ismereteibe a tantárgyi literáció beemelése a felső tagozaton és középfokon is. Ez a kézikönyv a projekt első céljára vonatkozó eredményeket mutatja be. A BleTeach projektről és további eredményeiről a projekt weboldalán olvashat: www.blend-ed.eu.

A legtöbb európai országban a tanártovábbképzésre az „azonnali, egyalkalmas megközelítés” jellemző (pl. egy délutánra szorítkozó vagy egynapos továbbképzések), bár a kutatások szerint az ilyen jellegű megközelítésnek semmilyen fenntartható hatása nincs a pedagógusok napi gyakorlatára. Ezért közép- és hosszútávon olyan megközelítés szükséges, amely a napi gyakorlatba átülthető ismeretet, az elemzést és a reflexiót egyaránt magában foglalja. Kutatási eredmények is alátámasztják az ilyen típusú képzések hatékonyságát. Közép- és hosszútávon is ígéretes képzés tervezésekor érdemes blended

formában gondolkodni. A BleTeach projekt az ezen a területen már létező blended típusú képzéseket feltérképezte azért, hogy egy optimális blended (BL) kurzust tudjon kínálni a felső tagozatos és középiskolai tanárok (és képzők) számára egy konkrét területen, a tantárgyi literáció területén.

A BleTeach projekt így két fontos célt valósított meg: (1) a tanárképzés modernizálását digitális tanulási elemek beemelésével, és (2) egy blended képzés modelljének kidolgozását, melyet az 5 partnerország (Belgium, Németország, Magyarország, Portugália, Románia) tanárképző intézményei használhatnak.

Az első cél tekintetében a BleTeach projektben két anyag készült el: (1) Országjelentések a „jó gyakorlatokról és a blended képzések koncepcióiról a tanártovábbképzésekben” Belgiumban, Németországban, Magyarországon, Portugáliában és Romániában, és (2) „Kézikönyv a blended képzés sikertényezőiről a tanártovábbképzésben”. Az itt következő kézikönyv így tehát a második produktuma a BleTeach projekt ezen vonatkozásának.

A kézikönyv a felnőttoktatásban és általában a továbbképzésekben alkalmazott blended képzések kidolgozására és megvalósítására vonatkozó nemzetközi kutatás áttekintésével kezdődik. A fejezet a projektben részt vevő öt ország országjelentéseire épül (**2. fejezet**). Kézikönyvünk fő része didaktikus iránymutatás a felnőttoktatásban tanár(tovább)képzések kidolgozásához. Ez a fejezet jelentős részben a belga kollégák (IFRES Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, és Université de Liège) munkája, akik otthont adtak a projekt 2017-es nyári egyetemének, és megismertették velünk ezeket az irányelveket. Az általuk kidolgozott NEDOMASPPA keretrendszer (lásd **3. fejezet**) alapján alkottuk meg IDEAL elnevezésű kurzusunkat, és némi gyakorlati ismeretre is szert tettünk segítségükkel (pl. az IFRES videólaboratóriumában). Belga kollégáink jelentős részben hozzájárultak a – blended kurzusok kidolgozásához szükséges didaktikai alapelvek ismertetésével – kézikönyvünk ezen fejezetéhez. A **4. fejezetben** rövid áttekintést nyújtunk azokról a technikai eszközökről, melyek egy e-learning platformhoz szükségesek. Végül a **Mellékletben** közöljük azokat a sablonokat és útmutatókat, melyeket saját blended kurzusunk (IDEAL – Improving Disciplinary Learning through Literacy; A tantárgyi tanulás támogatása az írás-olvasás tanítás révén) megalkotásához használtunk. A kurzus tartalmáról és módszertanáról további információk a projekt weboldalán találhatók: www.blend-ed.eu.

Ez a kézikönyv saját kurzusunk kidolgozásának alapvető elemeit ismerteti, de bármely típusú blended kurzushoz használható a tanártovábbképzésben. Őszintén reméljük, hogy hasznos eszköze lesz Európa-szerte továbbképző kurzusok készítőinek, valamint a képzések szerkezetének és tartalmának javításához is hozzájárul.

Christine Garbe, BleTeach koordinátor, Kölni Egyetem, 2018. június

2. fejezet: Kutatási háttér

2.1. Áttekintés a blended tanulással kapcsolatban végzett nemzetközi kutatásokról

Eleni Louloudi

1. Általános bevezetés

A technológia alapú oktatás 1960-as évekbeli megjelenése óta a tanítás és a tanulás formái és tartalma jelentős változásokon ment keresztül. Habár még ma sem ért véget ez a fejlődés, bátran mondhatjuk, hogy egyik jelenlegi formája, a blended típusú tanulás egyre nagyobb elismertségnek örvend, és az oktatás több színterét is meghódítja, hiszen jelen van az iskolákban, egyetemeken és tanárképző központokban is (Cheung és Hew 2011: 1319). Pontosan mit is jelent a blended típusú oktatás és tanulás?

Még jóval a blended típusú képzés gondolatának megszületése előtt, az első technológia alapú tanítási forma megjelenése után kétfajta tanulási környezet létezett: a hagyományos kontaktórák és a számítógép bevonásával megvalósított távoktatási forma. Ez a két tanulási környezet jól elkülöníthető volt egymástól sokáig, mert nagyon eltérő oktatási technikákat és médiumokat alkalmaztak eltérő helyzetekben és tanulói közösségekben (Graham 2006: 5–6).

Az 1990-es évek végén vált ismertté a kutatók számára is a blended típusú oktatás egy számítástechnikai tanúsítvány és egy atlantai központú szoftvercég révén, majd hamarosan nagy népszerűsége tett szert (The Free Library 2017). Az első utalás a blended típusú tanulást az e-tanulás és a tantermi gyakorlat olyan kombinációjaként írta le, melynek célja mindkét tanulási technika külön-külön meglévő hátrányainak a legyőzése (vö. Masie 2006: 22). Azóta a blended típusú tanulás kiteljesedett, az oktatás és a technológia legújabb irányainak elvárásait egyaránt kielégítve (vö. Alammery és mtsai. 2014: 440; vö. Graham 2006: 3).

Még pontosabban fogalmazva, az elmúlt évtizedben a blended típusú tanulásra nem új irányzatként tekintünk, hanem az oktatásban megjelenő szükségletként, mert mind a tanároknak, mind a képzőknek lehetőséget biztosít a hagyományos oktatás fejlesztésére, és legyőzhető általa számos olyan akadály, amely a hagyományos oktatási formákban jelen van (Cheung és Hew 2011: 1319). A blended típusú tanítás és tanulás, ha helyesen alkalmazzák, a gyorsan terjedő technológiai innovációt a hagyományos oktatással ötvözi, így a lehető leghatékosabban tesz eleget a tanulók tanulási igényeinek (vö. Cheung és Hew 2011: 1319; vö. Graham 2006: 3–7).

Nagy jelentősége és széles körben való elterjedése miatt, a blended típusú tanulás kedvelt kutatási téma lett sok tudományterület számára. Ez a kiterjedt, több irányú kutatás elkerülhetetlenül különböző véleményekhez és értelmezésekhez vezetett a blended típusú tanulással kapcsolatban, mind az előnyeit, mind a kihívásait illetően. A következő

fejezet ezen kutatási eredmények és a blended típusú tanulás meglévő koncepcióinak áttekintését tartalmazza.

2. Meghatározás

Az elmúlt húsz évben a blended típusú tanulás meghatározása a bizonytalan gondolatból jól körülírható, definiálható koncepcióvá vált, melynek egyedi jellemzői és elérendő céljai vannak. A 90-es évek vége felé olyan koncepciót jelentett, mely ötvözi a kontaktórákat a számítógépes technológiával, míg manapság ez a definíció számos kulcsfogalom – pedagógiai megközelítések keveredése és a hagyományos képzés integrációja az e-learning képesséssel – széles választékát magában foglalja (Alammary 2014: 442).

Az egyik legismertebb és elfogadottabb definíció, melyet Charles Graham javasolt 2006-ban, hogy a blended típusú tanulás keveréke az „egyidejű, kontakt tanulási környezetnek”, melyben az emberek egymással interakcióba lépnek, és a „nem egyidejű, szövegalapú tanulási környezetnek”, melyben egyénileg dolgoznak. Továbbá megkülönbözteti három alaptípusát a blended típusú tanulásnak: a) az online és kontakt keveréke; b) az oktatási módszerek keveréke és c) a közvetítő média keveréke (Graham 2012: 333–4), melyet Driscoll vetett fel a blended típusú tanulás alapkoncepcióiként 2002-ben. Graham rávilágít arra a tényre, hogy a (b) és (c) nem alkalmazható a blended típusú tanulás leírására az (a) nélkül, mert úgy a definíció túl általánossá válna; az oktatás többnyire médiumok és oktatási módszerek választékával dolgozik a saját céljainak elérése érdekében, s nem feltétlenül blended típusú (2006: 3). Ez a tény még fontosabbá teszi az online és a kontaktórák keverékének meglétét, döntő jellemzőjévé téve a blended típusú oktatásnak (vö. Graham 2006: 3).

Az ezt követő években a meghatározások kimondottan azt a fajta keveréket írták le, amely a sikeres blended típusú tanuláshoz szükséges, és így sokkal szigorúbbak is lettek: nem elég „csak” a módszerek és a médiumok keveréke; hanem szükségessé vált „a tapasztalatok átgondolt, komoly ötvözése” (Garrison és Vaughan 2011: 5), és „azok átgondolt integrációja” (Alammary és mtsai. 2014: 443). Ezen okból, a blended típusú tanulásban, a tiszta és pontos meghatározáson túl, olyan alapvető egyedi tulajdonságok szükségesek, amelyek könnyen felismerhetővé és az alkalmazás során érthetővé teszik.

3. Alapvető jellemzők

Ahogy Elliott Masie elismeri 2006-os, a „The Blended Learning Imperative” című tanulmányában, „minden tanulás blended típusú tanulás”, azzal indokolva, hogy minden tanulási folyamat több stílust is magában foglalhat „a tartalmat, az átadás kontextusát vagy a felfedezést” illetően. Ebből következően, a blended típusú tanulás ebben a formában bizonyos jellemvonásokat alakított ki, mielőtt egy sztenderd meghatározást kapott. De melyik jellemző vonás különbözteti meg a blended típusú tanulást bármely más tanulási formától? Massie gondolatát követve, „a csoda a keverékben van”, ennél fogva nem bármilyen típusú keverék blended tanulás, hanem csak az olyan kevert tanulási

forma, amely az egész tanítási folyamat újrateremtését és újra körvonalazását célozza meg (vö. Alammery és mtsai. 2014: 443).

Következésképp, a blended tanulás alapvető jellemzője a kontaktórák és az online oktatás konvergenciája, célja pedig a hagyományos oktatás átalakítása azért, hogy legyőzze az olyan rá jellemző nehézségeket, mint például a rugalmatlan időbeosztás, sikertelen tanár-diák kommunikáció. A *kontaktóra* tér- és időbeli együttes jelenlétet feltételező oktatási forma (Stacey and Gerbic 2008: 964), míg az *online* virtuális és a technológia által közvetített oktatási környezetet jelent (Alammery és mtsai. 2014: 442; vö. Friesen 2012: 5). Az előbbi főleg élményalapú tudásátadást jelent szóbeli vagy nem verbális formában (Heller 2010: 9), míg az utóbbi olyan írásbeli kommunikációt foglal magában, amely a technológia által közvetített, az osztálytermen kívüli médiumon alapul (vö. Friesen 2012: 6–8).

A második jellemzője a pedagógiai rendszerek, mint például konstruktivizmus, kognitivizmus és behaviorizmus keveréke. A cél ezzel az, hogy a tanulási végeredmény optimális legyen, és a tanulók sokféle tanulási igényeinek teljes mértékben megfeleljen (vö. Driscoll 2002: 1). Mivel minden tanuló egyéniség, minden tanulási környezet olyan egyéniségekből áll, akiknek megvan a maguk tanulási stílusa, valamint az új információk és a tudás megszerzésének egyéni módja (vö. Massie 2006: 25). A blended típusú tanulás célja, hogy számos, változatos tanulási stílust magában foglaljon azért, hogy a végső terméket vonzóbbá és hasznosabbá tegye a tanulók többségének.

Ezenkívül az elmélet és a gyakorlat kombinációja is jelen van a blended típusú tanulásban. A blended tanulás megengedi, hogy gyakorlati elemeket emeljünk be a képzésbe ahelyett, hogy elfogadnánk, hogy az elméletnek meg kell előznie a gyakorlatot. A gyakorlat előmozdításának érdekében kiegészítő elemeket is lehet alkalmazni (Verpoorten et al. 2017: 3).

Továbbá a blended típusú tanulás táptalaja lehet a különböző web-alapú oktatási technológia által kínált változatos médiának. Audiók, szövegek és videók segítenek a résztvevőknek (mind a trénereknek, mind a tanulóknak) személyes céljaik elérésében, és egyúttal motivációjuk is erősödik. A modern technológia sok lehetőséget kínál, mint például internetalapú oktatás, interaktív videólemezek (IVD-k) és telekonferencia, s ezek könnyen kombinálhatók kontaktórákkal. Ez a kombináció a tanulóknak társas környezetet teremt, segítve őket, hogy aktívabbak és magabiztosabbak legyenek (vö. Driscoll 2002: 1; vö. Massie 2006: 23–4; vö. Alammery és mtsai. 2014: 442–3).

A blended tanulás az egyéni haladási tempót és a kollaboratív tanulást is lehetővé teszi. Az egyéni haladási tempó azt jelenti, hogy a tanuláshoz a helyet és az időt a tanuló maga választja meg. Azonban az egyéni haladás demotiváló is lehet, és elbizonytalaníthatja a tanulót; a kollaboratív tanulással ezeket a jelenségeket ki lehet küszöbölni. Az együtt tanulás lehetővé teszi a tanulók számára, hogy ellenőrizzék és megosszák, hogy mit tudnak. Az együtt, közösen tanulás az egyéni nehézségek leküzdésében is segíthet nekik (Verpoorten és mtsai. 2017: 2).

Végül, habár az alapvető jellemzők felsorolása segíthet meghatározni és leírni a blended típusú tanulást mint koncepciót, ennek a leírásnak egyedinek kell maradnia. A blended típusú kurzusoknak meg kell felelniük annak az alapkoncepciónak, hogy a kontakt és az online oktatás keveredik bennük, de mindig reagálniuk kell az egyének és

a tanulói közösségek saját igényeire (vö. Stacey és Gerbic 2008: 966). Röviden, ahogy Star és Griesemer megfogalmazza, a blended típusú tanulásnak „közös identitást kell megőriznie a feleken túl” (393), ugyanakkor legyen „elég plasztikus, hogy a helyi igényekhez és a különböző felekhez igazodjon...” (1989: 393–4).

4. Használat és alkalmazás

A blended tanulás használatára vetve egy pillantást, nem is kérdéses, hogy milyen nagy mértékben megnövekedett az elmúlt húsz évben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden ország és intézmény, amely alkalmazza, ne fogalmazna meg kritikákat vele kapcsolatban. Épp ellenkezőleg, számottevő eltérések vannak az amerikai illetve az európai gyakorlatok között. Az USA-ban már nem új irányzat a blended képzés, hanem lassan általános gyakorlattá válik, olyan módszerré, amely az oktatásban, a vállalati, politikai és kormányzati körökben egyre nagyobb mértékben terjed el (Bonk és mtsai. 2006: 1). Habár Európában a blended képzés egyre kedveltebb gyakorlattá kezd válni, még mindig a hagyományos előadások tartása a vezető oktatási forma (vö. Monk és Hitchen 2005: 219).

Az amerikai oktatási rendszerben sokat tettek azért, hogy a blended képzés a legtöbb oktatási szinten, az általános iskolától a szakmai továbbképzésekig, bevezetésre kerüljön. A kis általános iskolások már akár az első óráikon megismerkedhetnek a blended képzések alapvető lépéseivel, s így sokkal magabiztosabbakká válnak a technológia használatát illetően. A szülők is bevonódnak gyermekeik iskolai világába, ami nagyon hasznos és fontos a gyermek iskolai karrierjét illetően („Blended Learning in K-12/Blended Learning in Grades 3-6.” 1).

Európában is voltak innovatív projektek, mint például a *Blended Learning Project* Finnországban, a *The Venice Mystery Project* Norvégiában, melyek az alsó és felső tagozatos nyelvoktatásban a szinkrón és aszinkrón gyakorlatokat integrálták (vö. Vlachos 2010: 257; vö. Fahlvik 2013: 10–12). Azonban a legtöbb európai országban nincs olyan nemzeti stratégia, amely a blended képzés elterjedését és integrációját célozná meg. Néhány ország, például Németország, Hollandia és Írország már tett intézkedéseket az e-learning gyakorlatok bevezetésére (beleértve blended típusú képzéseket is) (Gaebel és mtsai. 2013: 21).

A felsőoktatásban kimondottan egyre nagyobb számban alkalmaznak az intézmények blended típusú képzéseket, hiszen a mai fiatalok oktatási igényeinek és elvárásainak leginkább ez felel meg. Az egyetemi előadások rugalmasabbak lettek, a hallgatók egyéb feladataikat, kötelességeiket a munka és a család világában jobban össze tudják egyeztetni tanulmányaikkal. Az USA-ban a blended típusú képzés viruló gyakorlat, és a felsőoktatásban mára fő irányvonallá vált (Dziuban és mtsai. 2005: 195); például a University of Central Florida jelentős beiskolázási létszámnövekedést ért el a blended típusú képzésekben, az 1997-es 125 főről 2003-ban 13.000 főre emelkedett a hallgatók száma (Cheung and Hew 2011: 1319). Európában a felsőoktatási intézmények többsége kínál a hallgatóinak blended típusú képzést vagy kiad ilyen képzésről szóló igazolásokat. Azonban ezen intézményeknek csak a negyede használ az egész tantervében végig

megjelenően blended típusú képzést, ami azt mutatja, hogy még messze vannak attól, hogy fő irányvonalnak lehessen tekinteni (Gaebel és mtsai. 2013: 26).

Alkalmazási lehetőségek a tanártovábbképzésben

A fent bemutatott viszonylag gyors reagálás a felsőoktatásban elérte a tanártovábbképzési kurzusokat kínálókat is. Számos tanulmány rámutatott, hogy a tanártovábbképzés sokat kapott a blended típusú gyakorlatoktól az általános elégedettséget és a résztvevők pozitív visszajelzéseit illetően (Kocoglu és mtsai. 2011: 1125), amint az például egy 2010-es görögországi blended típusú képzés esetében történt (Mouzakis és Bourletidis 2010: 1–2). A tanárok különösképpen elégedettek voltak a rugalmasság és az alkalmazhatóság tekintetében (Mouzakis és Bourletidis 2010: 17).

Egy másik, Németországban készült tanulmány szerint a blended típusú tanártovábbképzés sokkal tapasztaltabbá teheti a résztvevőket a kollégáikkal történő tudásmegosztás terén (Hellmig 2008: 8). Ezen okok miatt úgy tűnik, hogy az európai felsőoktatási intézmények egyharmada kimondottan a tanártovábbképzést célozza meg, amikor blended típusú képzéseket kínál (Gaebel és mtsai. 2013: 28).

A blended képzések elemzése, mint amilyet Holmes, Polhemus és Jennings végzett 2005-ben, azt mutatta, hogy a blended típusú képzések segítenek a tanároknak a technológiával való megismerkedésben, és kreatívan tudják azt használni osztálytermi gyakorlatukban (391–4). A tanárok egyre többet tudnak azokról az anyagokról, amelyeket használnak, azokat sokkal magabiztosabban használják, s ezek a tények arra ösztönzik őket, hogy megújítsák osztálytermi gyakorlataikat, újakat hozzanak létre blended típusú tanulással (Kocoglu és mtsai. 2011: 1125).

A blended típusú képzés a tanártovábbképzésben a közösségépítéssel is szoros kapcsolatban áll. A tanárok arra használják a blended képzést, hogy gyakorlati szakemberek közösségét hozzák létre, amelyben lehetőségük van „megosztani gondolataikat, problémáikat, egy téma iránti érdeklődésüket” és „elmélyíthetik tudásukat, szakértelmüket ezen a területen a folyamatos interakciók révén” (Wenger és mtsai. 4). Ezek a mind informális, mind formális közösségek sokkal hatékonyabb szakmai fejlődést tesznek lehetővé a tanároknak, mintha egyénileg próbálkoznának (vö. Stacey és Gerbic 2008: 965). Iskolai és online közösségek tagjainak lenni, a határokat kitolni (Stacey és Mackey 2009: 2) a tanárok számára új távlatokat nyit, saját koncepciókat, új gondolatokat fogalmaznak meg, és saját szakmai gyakorlatukra is újszerűen reflektálnak (Stacey és Mackey 2009: 1–2). Az ilyen közösségeket sokféleképpen próbálták azonosítani, elnevezni; Garrison és Vaughan az „Érdeklődő Közösség” elnevezést javasolta, amely a személyes műhelytalálkozókat, valamint az online vita és reflexió szakaszokat egyesíti (2011: 1–6).

Nem minden közösség hoz létre közösségi gyakorlatot, és nem minden tanulási hálózat közösség. Wenger meghatározása alapján (2002: 23–47), közösségi gyakorlat létrehozásához három feltételnek kell megfelelni: a) egy bizonyos *érdeklődési kör*; b) egy *közösség*; és c) egy *gyakorlat-alapú környezet*. Az első jellemvonás a *közös érdeklődés* vagy gondolat meglétére utal, mely iránt a csoport elkötelezett. Ez a csoport tagokból, orvosokból vagy tanárokból is állhat, de fontos kell, hogy legyen számukra

a közösségi gyakorlat megteremtése. Természetesen, fontos a számukra, hogy egy közösség legyenek, olyan emberek, akik egymással több lehetséges módon *interakcióba* lépnek. Községi gyakorlat kialakításához nem elég ugyanazon a területen dolgozni; érdeklődniük kell a *tanulásról szóló interkommunikáció* iránt is. Végül, *valós képzés* is kell, hogy legyen, ahol a gyakorlati szakemberek megosztják véleményüket, problémáikat és eszközeiket saját gyakorlatuk javítása érdekében. Ha ezen három aspektus mindegyike adott, akkor lehet gyakorlati közösséget létrehozni (Wenger 2002: 23–47).

Általában a közösségi gyakorlat kifejlesztésében minden résztvevő fontos szerepet tölt be. Wenger szerint számos tevékenységben vesznek részt, mint például problémamegoldás, párbeszéd tapasztalatokról, tudásátadás, hiányazonosítás, helyi látogatások és együttműködés (2002: 23–47).

5. A képzéstervezés sémái¹

A tudományos kutatások számos meghatározással, modellel és sémával álltak elő az online kurzusok és tervezésük reflexiói alapján. Allen és Seaman (2013) szerint a blended típusú képzés kontaktórák és online oktatás (vagy távoktatás) kombinációja, melyben az online képzés aránya 30 és 79% közé tehető. Ennek következményeként a személyes találkozások száma csökken, az online vita lehetősége viszont kompenzálhatja a személyes interakciót.

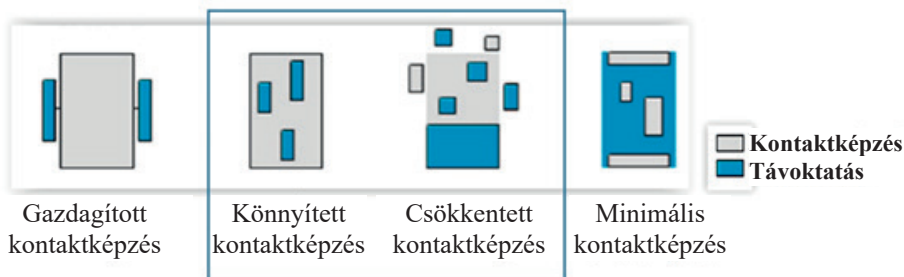
¹ Forrás: Verpoorten, D., Parlascino, E., André, M., Schillings, P., Devyver, J., Borsu, O., Van de Poël, J.F., Jerome, F. (2017). Blended learning - Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, Belgium: IFRES (orbi: <http://hdl.handle.net/2268/209645>), pp. 3–4

<i>Az online formában közvetített tartalom aránya</i>	<i>A kurzus típusa</i>	<i>Leírás</i>
0%	Hagyományos	Olyan kurzus, amelyben nincs online technológia - a tartalmat szóban vagy írásban közvetíti.
1%–29%	Web támogatott	Olyan kurzus, amely webalapú technológiát használ a tanuló támogatására. Lehet, hogy kurzus menedzsment rendszert vagy weboldalt használ a tanmenet és a feladatok közzétételére.
30%–79%	Blended/hibrid	Olyan kurzus, amely keveri az online és a kontaktképzést. A tartalom jelentős részét online közvetítik, tipikusan online vitát tartalmaz, és a személyes találkozások száma alacsony.
80+%	Online	Olyan kurzus, amelyben a tartalom nagyrészt vagy teljes mértékben online. Jellemzően nincs kontaktóra.

1. ábra: A kurzus típusai az online tartalom aránya alapján (Allen & Seaman, 2013)

Az Educnet (2008) négy sémát javasol olyan képzési struktúra tervezéséhez, amely az online képzést és a kontaktórákat kombinálja. Mindkét séma a lentebbi ábra közepén a blended típusú képzések rendszerére hasonlít. Az egyik elnevezése „könnyített kontaktképzés”, ami azt jelenti, hogy a képzés javarészt a résztvevők (tanár és diákok) jelenlétében történik, és néhány órát szentelnek az önálló tanulásnak vagy online elvégzendő feladatoknak (tutori segítséggel vagy anélkül). A blended típusú képzés másik sémájának elnevezése a „csökkentett kontaktképzés”, ami azt jelenti, hogy a képzésnek kb. fele online zajlik. Az online és kontaktelemek keveredése az oktatásban nemcsak szervezési rugalmasságot jelent, de a tanulás minőségét is befolyásolja (Means és mtsai. 2009): „Az olyan képzés, amely az online és a kontaktelemeket kombinálja, sokkal előnyösebb mind a pusztán kontakt-, mind a pusztán online képzéshez képest. Az átlagos hatásnövekedés a blended és a kontaktórákat összehasonlító tanulmányok szerint +0.35, $p < .001$. Ez a hatásnövekedés nagyobb, mint a pusztán online vagy pusztán kontaktképzések összehasonlításakor, ahol az átlagos hatásfok +0.14, $p < .05$. Ezen adatok áttekintésekor fontos szem előtt tartani, hogy számos képzés nem szándékozott azonossá tenni (a) a teljes tananyagot, (b) a pedagógiai vonatkozásokat és (c) a tanulási időt a kezelési és ellenőrzési feltételekben. Valójában néhány szerző azt állítja, hogy ez

lehetetlen is lenne. Így az online tanulás megfigyelt előnyei általában, nem feltétlenül az alkalmazott közvetítő csatornában gyökereznek, hiszen különbözhetnek a tartalomban, a pedagógiában és a tanulási időben.”



2. ábra: Képzéstervezési sémák kontakt- és távoktatás keveredésével (Educnet, 2008)

6. A blended képzés öt dimenziója²

Peraya és kollégái (2012) egy olyan koncepcionális keretet terveztek meg, amely lehetővé teszi a különböző blended típusú tanulás besorolását. A keret öt dimenzióra épül, melyeket kombinálni kell a tanulási tevékenységek jellemzéséhez.

1. A kontakt- és a távoktatással teljesített képzési szakaszok kombinációja

Három szempontot kell figyelembe venni: 1) az egyes tanulási szakaszokra szánt idő, 2) a kontakt és a távoktatási szakaszok sorrendje, és 3) a tevékenység- vagy feladattípus, amely minden egyes szakaszhoz társul (pl. információ gyűjtése a tanulási célokhoz, vagy bizonyos feladatok végrehajtása). A tanulási tartalomhoz csatolt státusz és a tanulótól elvárt elmélyülés típusa határozza meg a kontakt- és a távoktatás váltakozási rendjét.

2. A tanulási környezet jellemzői a közvetítő csatornát illetően (techno-pedagógiai környezet)

Az online és/vagy távoktatás támogatására a kurzustervezőnek olyan techno-pedagógiai környezetet kell létrehoznia, amelyben a feladat jó elvégzésének feltételei biztosítottak. A tervezőnek ki kell választania a tanulási cél eléréséhez és a feladatok teljesítéséhez legalkalmasabb eszközöket.

2 Forrás: Verpoorten, D., Parlascino, E., André, M., Schillings, P., Devyver, J., Borsu, O., Van de Poël, J.F., Jerome, F. (2017). Blended learning - Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, Belgium: IFRES (orbi: <http://hdl.handle.net/2268/209645>), pp. 4–5

3. Elvárt és tapasztalt hatások a visszaható és relációs közvetítés tekintetében

A techno-pedagógiai környezet módosítja a tanulók viszonyát a tananyaghoz, a tanulási feladatokhoz és a többi tanulóhoz. A tudás megszerzésének és alkalmazásának módját is befolyásolják a tanulási környezet jellemzői.

4. Elérhető személyes segítség a módszertani és metakognitív készségek fejlődéséhez

A távoktatás az elszigeteltség érzését okozhatja, főként, ha csak a tudás átadására szorítkozik. Egy blended tanulási környezetben a tanár több, mint információt átadó szakértő. A blended képzés azt is jelenti, hogy a tanárnak segítenie kell a tanulót az új ismeret megértésében és a már meglévő tudásához való kapcsolásában.

5. A tanulási környezet nyitottsága

A tanulási környezet nyitottsága függ attól a szabadságtól, amellyel a tanuló a tanulási célt megválaszthatja és dönthet felőle. Függ a humán és anyagi erőforrások lehetőségeitől is. Minél nyitottabb egy kurzus, annál inkább részt vesz a tanuló a tanulási folyamatban.

Amint Koper (2005) helyesen rámutat: „Habár nem nehéz a technológiát beemelni a tanításba és a tanulásba, nem feltétlenül vezet hatékonyabb gyakorlatokhoz.” Clark (2003) is óvatos a blended képzés lehetséges hasznával kapcsolatban: „az egyszerű ‘egy kicsit innen- egy kicsit onnan’ megközelítésű koncepció nem kielégítő”.

7. Előnyei

A blended típusú képzési gyakorlatok a világ minden táján hasznosak a tanulók számára. Amint Charles Graham a „Blended környezetek haszna és kihívásai” című írásában állítja, a blended típusú tanulás önmagában sokkal hatékonyabb, mint akár az e-learning, akár a hagyományos kontaktképzések, mert „már létező pedagógiai gyakorlatokat fejlesztenek tovább” (2005: 254). Sok előnyt jelenthet egy blended kurzus; az előnyöket három csoportba sorolhatjuk: hatékony pedagógia; megfelelés a tanár és a tanuló számára; alacsony költségek.

Az alkalmazott pedagógiát illetően, a blended típusú kurzusok tanulóközpontú gyakorlatokat vettek át, és túlmutatnak a hagyományos tanárközpontú órákon. Először is ezek a gyakorlatok az oktatást a tanulók egyéni igényeit, érdeklődését, kíváncsiságát és előzetes tudását figyelembe vevő tevékenységnek tartják. A tanulók könnyen a kurzus aktív és egyformán kezelt tagjaivá válnak.

Másodszor, a blended típusú oktatás arra is összpontosít, hogy az önálló tanulást a szükséges emberi interakcióval kiegészítse. Míg a tanulókat elárasztja az internetről rájuk zúduló információmennyiség, és további utasítás nélkül képtelenek azokat alkalmazni, a blended típusú képzés keveri és egyensúlyban tartja az egyéni munkát a csapatmunkával és az interkommunikációval. Ezen interakció támogatására társas tanulást és –mentorálást is gyakran szerveznek, amely segíti a tanulók társas kapcsolatainak kialakítását, társaikkal való interakcióját. Online vitafórumokat hoznak létre, kicserélik

tapasztalataikat saját gyakorlatukról és problémáik megoldásáról. A kollaboratív tanuláshoz ez a típusa általában kielégítő és motiváló a tanuló számára, főként távoktatási tanulási környezetben (vö. Jasinska és Podgorska 2009: 2).

Harmadsorban, a blended tanulási gyakorlatok olyan készségekre összpontosítanak, melyekre a 21. században mindenkinek szüksége van. Míg a hagyományos tanulás nem tudta olyan modern készségekkel és képességekkel felvértezni a tanulókat, melyek versenyképessé teszik őket³, a blended típusú képzések megfelelnek a 21. század elvárásainak, mind az új technológiai trendek, mind a tanulók tudás elvárásának tekintetében (Graham 2005: 255; vö. Stacey és Gerbic 2008: 966).

Ami a megfelelőséget illeti, a blended típusú kurzusok egyik nagy előnye az a kényelem, amit a résztvevőknek – tanároknak és tanulóknak – kínál. Nagyfokú rugalmasság jellemzi idő és tér tekintetében, s ezt az emberi kontaktus mennyiségének csökkentése, és az alkalmazott pedagógia minőségének romlása nélkül éri el. Ráadásul a rugalmas időbeosztás és az alkalmazott hatékony pedagógiai gyakorlatok miatt, a tanulók sokkal magabiztosabbak lesznek, teljesítményük is javul. Ez a magabiztosság jobb kommunikációt eredményez az oktató és a tanuló között, és a tanulási környezet is „vidámabb és könnyedebb” lesz (Kocoglu és mtsai. 2011:1130; Graham 2005: 255; vö. Stacey és Gerbic 2008: 966).

Végül a harmadik kategória a modern világ egyik legfontosabb szempontját jelenti: az oktatás költséghatékonyságát. Felsőoktatási intézmények, iskolák és vállalkozások olyan alacsony költségű megoldásokat keresnek, amelyek nagy közönséghez érnek el rövid idő alatt. A blended kurzusok számos olyan képzési lehetőséget kínálnak, amelyek a résztvevők számára időt és utazási költséget spórolnak meg (Graham 2005: 256). Azonban, míg számos tanulmány rámutatott arra, hogy blended típusú képzésekkel az intézmények, szervezetek stb. csökkenteni tudják a kiadásaikat, az adott országban kialakult oktatási/képzési kultúra nagymértékben hat erre a tényezőre. Míg pl. az USA-ban a felsőoktatás drága, a legtöbb európai országban ingyenes. Ebből következően az európai diákok a blended típusú képzést költségesnek tartják az anyagok, a nyomtatás és kurzusok tandíja miatt (Benfield és mtsai. 2006: 56). A blended kurzusok ráadásul komoly előkészületeket igényelnek, melyek többletkiadást jelentenek az intézményeknek; ilyen kiadás például a képző/oktató bevonása, a kurzus hirdetése (vö. Mouzakis és Bourletis 2010: 17). Habár ezek hátránynak tűnhetnek, szinte minden második európai intézmény úgy hiszi, hogy egy blended típusú képzés megéri a ráfordítást (Gaebel 2013: 44).

3 2010-ben az UNESCO megjelentetett egy tanulmányt *Az IKT átalakítja az oktatást (ICT Transforming Education)* címmel, melyben részletesen kifejtették, hogy a 21. századi oktatásban az igény magasabb, mint bármikor korábban. Ugyanez a tanulmány egyértelműen megnevezte azokat a képességeket, melyre egy 21. századi tanulónak szüksége van, idézve egy, a Partnerség a 21. századért (Partnership for 21st Century; P21) tanulmányt. Ezeket a képességeket négy kategóriába lehet sorolni: 1) alapismeretek (globális tudatosság, pénzügyi, gazdasági, vállalati, üzleti és vállalkozási írásbeliség, állampolgári és egészségügyi írásbeliség); 2) tanulási és innovációs készségek (kreativitás, kritikus gondolkodás és problémamegoldás, kommunikáció és együttműködés); 3) digitális literáció (informatika, média és IKT); és 4) élet és karrier készségek (rugalmasság, alkalmazkodóképesség, kezdeményezés és önirányítás, társadalmi és kultúrközi készségek, produktivitás, megbízhatóság, vezetés és felelősség) (Anderson 2010: 32)

8. Kihívások

Mint bármely más rendszernek, az előnyei mellett a blended típusú képzésnek is vannak hátrányai. Pontosabban szólva vannak bizonyos elemek, melyek kihívást jelentenek és gyakran problematikusak. Az egyik legnagyobb kihívást jelentő tényező az előkészületekre fordítandó idő és az előállítás. Habár a kurzus maga rugalmas a tekintetben, hogy a résztvevők hogyan használják az idejüket, a tanárok és a tanulók felkészülési ideje több, mint egy hagyományos kontaktképzés vagy e-learning kurzus esetében. Továbbá sok európai tanár nehézségekbe ütközik a saját digitális anyagai vagy platformjai kidolgozása közben, sok időt töltve bizonyos eszközök megtanulásával, míg az USA-ban grafikusok nyújtanak segítséget (Norberg és Jahnke 2014: 262). Ez a megnövekedett munkabefektetés mind a tanárok, mind a tanulók részéről okozhat elégedetlenséget, vagy akár ki is léphetnek a képzésből (vö. Graham 2005: 256–7).

A tanulói motiváció is része a blended típusú képzések kihívásainak. Attól függően, hogy mennyire jól megtervezett a kurzus, lehetnek komoly kihívást jelentő részek, főként az online szakaszokban, amikor a tanulótól azt várják el, hogy nagyon produktív legyen. Máskor pedig, főleg a kontaktszakaszokban, amikor a tanuló nem eléggé vesz részt a tanulási folyamatban, motivációhiány léphet fel (vö. Scholl és mtsai. 2008: 3). Ezt túl hosszú távoktatási tanulási szakaszok, vagy a résztvevők közötti sikertelen együttműködés is okozhatja (vö. Hellmig 2008: 9; Jasinska és Podgorska 2009: 2). Ebből következően, habár a tanulók könnyen rávehetők arra, hogy egy blended kurzusra beiratkozzanak, elvesztik az érdeklődésüket a kurzus folyamán, és ez nagyarányú lemorzsolódáshoz vezet.

Az egyik legnagyobb kihívást a kurzus teljesítéséhez használt technológia jelenti. Először is mind a tanároknak, mind a tanulóknak előzetes technológiai ismeretekkel kell rendelkezniük ahhoz, hogy részt vehessenek a kurzuson. Ha ez a tudás hiányzik, akkor a résztvevők nem tudják követni, s végül teljesíteni a kurzust. Néha, még ha minden résztvevő magas szintű IKT ismeretekkel rendelkezik is, technikai kérdések (mint például csatlakozási hiba, skype problémák) adódhatnak, melyek megakasztják az óra folyását, zavart és kellemetlenséget okoznak (vö. Alammery 2014: 444–7; Kocoglu és mtsai. 2011: 1129–30).

Végül a legnagyobb kihívás egy blended kurzus megalkotásában és megtartásában a „megfelelő arány” megtalálása (Graham 2005: 256). Ha a kontaktképzés és az online végzett gyakorlati feladatok keveréke nem jó vagy nem a leghatékonyabb, érhetik a képzést kritikák. Amint korábban említettük, a keveréknek az egyén tanulási igényeinek meg kell felelnie, ugyanakkor az intézmény számára költséghatékonnak kell maradnia (vö. Graham 2005: 256–7).

A következők alfejezetek a megfelelő keverék megtalálásának szempontjairól fognak beszélni, valamint konkrét útmutatást adnak arra nézve, hogyan lehet a legjobb eredményeket elérni.

9. Felhasznált irodalom

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014, 30(4)). Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches. *Australian Journal of Educational Technology*, pp. 440-454.

Anderson, J. (2010). *ICT Transforming Education: A Regional Guide*. Bangkok: UNESCO.

Benfield, G., Francis, R., Roberts, G., & Sharpe, R. (2006). *The Undergraduate Experience of Blended E-learning: A Review of UK Literature and Practice*. York: The Higher Education Academy.

Blended Learning in K-12/ Blended Learning in Grades 3-6. (2017, Jan 5). Retrieved from Wikibooks.org.

Bonk, C., Kim, K.-J., & Zeng, T. (2006). Future Directions of Blended Learning in Higher Education and Workplace Learning Settings. In C. Bonk, & C. Graham, *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. (pp. 550-568). San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Cheung, W., & Khe Foon, H. (2011, 27 (Special Issue 8)). Design and Evaluation of Two Blended Learning Approaches: Lesson Learned. *Australian Journal of Educational Technology*, pp. 1319-1337.

Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Go Beyond the Hype*. Retrieved Jan. 3, 2017, from IMB Global Services.

Dziuban, C., Moskal, P., & Hartman, J. (2005). Higher Education, Blended Learning, and the Generations: Knowledge Is Power: No More. In J. B. eds., *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needman, MA: Sloan Center for Online Education.

Fahlvik, M. (2013). *The Blended Classroom: How Teachers Can Use Blended Learning to Make Formative Assessment and Visible Learning Possible*. Retrieved from itslearning.eu.

Friesen, N. (2012, August). *Report: Defining Blended Learning*. Retrieved Jan. 2, 2017, from University of British Columbia.

Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-Learning in European Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association.

Garrison, R., & Vaughan, N. (2011). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: John Wiley and Sons.

Graham, C. (2005). Benefits and Challenges of Blended Learning Environments. In M. Khosrow-Pour, *Encyclopedia of Information Science and Technology, First Edition* (pp. 253-260). Hersley: Idea Group Reference.

Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definitions, Current Trends and Future Directions. In B. a. eds., *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: John Willey and Sons.

Graham, C. (2012). Emerging Practice and Research in Blended Learning. In M. M. ed., *Handbook of Distance Education* (pp. 333-350). New York: Routledge.

Heller, R. (2010). *A Cost-Benefit Analysis of Face-to-Face and Virtual Communication: Overcoming the Challenges*. Retrieved Dec. 28, 2016, from Internet Information Services.

Hellmig, L. (2008). Blended Learning for Teachers' Professional Development. *Proceedings of the 1st. International eLBA Science Conference* (pp. 1-10). Rostock: Fraunhofer IRB.

Interactive Learning Centers Announces Name Change to EPIC Learning. (2017, Feb 24). Retrieved from The Free Library.

Jasinska, M., & Podgorska, K. (2009). Blended Learning, Blended Ideas - Collaboration vs. Self-learning. *Student Mobility and ICT* (pp. 47-54). Amsterdam: Maastricht University.

Kocoglu, Z., Ozek, Y., & Kesli, Y. (2011, 27(7)). Blended Learning: Investigating its potential in an English Language Teacher Training Program. *Australian Journal of Educational Technology*, pp. 1124-1134.

Masie, E. (2006). The Blended Learning Imperative. In C. B. eds., *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 22-27). San Francisco: John Wiley and Sons.

Monk, D., & Hitchen, J. (2005). The Development of Open/Distance Learning in Finland and the UK: A Comparative Case Study. *Central Lancashire Online Knowledge 19 (4)*, 287-298.

Mouzakis, C., & Bourletidis, C. (2010). A Blended Learning Course for Teachers' Ongoing Professional Development in Greece. In J. Yamamoto, J. Kush, R. Lombart, & C. Hertzog, *Technology Implementation and Teacher Education: Reflective Models* (pp. 1-24). Hershey: Information Science Reference.

Norberg, A., & Jahnke, I. (2014). "Are You Working in the Kitschen?" European Perspectives on Blended Learning. In A. Picciano, C. Dziuban, & C. Graham, *Blended Learning: Research Perspectives vol. 2* (pp. 251-267). New York: Routledge.

Scholl, M., Niemczik, C., & Brenstein, E. (2008). Ready for Blended Learning? - Ein ganzheitlicher Ansatz. 5. Beckmannkolloquium „Erfolgreiche Wirtschaftsentwicklung erfordert lebenslange Bildung“ (pp. 1-5). Wismar: See <http://www.comble-project.eu> for COMBLE's current state of development.

Stacey, E., & Gerbic, P. (2008). Success Factors for Blended Learning. *Hello! Where Are You in the Landscape of Educational Technology? Proceedings Ascilite Melbourne*, 964-968.

Stacey, E., & Mackey, J. (2009). *Researching Blended Learning Practices for Teachers' Professional Learning*. Retrieved Jan. 28, 2016, from University of Canterbury.

Star, S., & Griesemer, J. (1989, 19 (3)). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, pp. 387-420.

Verpoorten, D., Parlascino, E., André, M., Schillings, P., Devyver, J., Borsu, O., Van de Poël, J.F., Jerome, F. (2017). Blended learning - Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, Belgium: IFRES (orbi: <http://hdl.handle.net/2268/209645>), pp. 1-6

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. *Harvard Business School Press*.

2.2. Az országjelentésekre épülő kutatás: a BleTeach országjelentések közös eredményei

Eleni Louloudi és Andreas Seidler

Ez a fejezet a projektben részt vevő országokban végzett, a tanártovábbképzésekben meglévő blended kurzusokra vonatkozó jelentések közös eredményeinek áttekintéséről szól. Az egyes országokra vonatkozó részletes elemzések a projekt „Jó gyakorlatok és blended tanulási koncepciók a tanártovábbképzésben” című jelentésében olvashatók, melyeket a résztvevő országok (Belgium, Németország, Magyarország, Portugália és Románia) képviselői készítettek, és amelyek a BleTeach weboldalon olvashatók: www.blend-ed.eu.

Kutatásunk célja az volt, hogy megtudjuk, a képzőközpontok mit tartanak jó gyakorlatnak a blended képzésben, valamint hogy olyan ajánlásokat fogalmazzanak meg, melyeket a BleTeach projekt eredményeként létrehozandó kurzusban felhasználhatunk. Kutatásunk elején az alábbi kérdéseket tettük fel:

1. Ön szerint mi a legideálisabb kombinációja az egyes képzési típusokra (e-learning és a személyes konzultációs órákra) szánt időnek, a tananyagok típusainak, a feladattípusoknak?
2. Hogyan befolyásolja a motivácót, az interakciót és az elsajátított ismereteket, ha blended képzésként tartanak meg egy kurzust?
3. A továbbképzésekben melyek a blended kurzusok megvalósításának legfőbb gátló tényezői?
4. Melyek a legfőbb sikertényezők a blended kurzusoknak?
5. Milyen (hallgatói és kurzus-) értékelést végeztek, milyen értékelési módszert használtak?

Ezen kérdések alapján minden partnerország interjúkat végzett blended tanulási szakértőkkel. Válaszaik alapján képet kaptunk arról, hogyan látják a tanárok a blended képzéseket, összehasonlítottuk a jó gyakorlatokra jellemző tényezőket, és ajánlásokat fogalmaztunk meg a blended oktatástervezés legjobb gyakorlataira vonatkozóan.

Ezen kutatás eredményei alapján egy közös összegzést lehet levonni, amely mind a kihívásokat, mind a sikertényezőket megnevezi.

2.2.1. A tanártovábbképzésben szervezett blended képzések kihívásai

Időigény

Mindenekelőtt a kihívások az idő tekintetében a legjelentősebbek. Egy, az igényekhez és a célokhoz illeszkedő kurzus kidolgozása rendkívül időigényes. Számos anyagot kell elkészíteni egy ilyen kurzus kidolgozásakor (feladatlapok, videók, oktatófilmek stb.), melyek hatékony eszközként szolgálhatnak a kurzuson. Ez a folyamat hosszas, a fejlesztőktől sok időt igényel. Ugyanakkor a résztvevők is munkásnak találhatják, hiszen egybeesik ezek elvégzése saját iskolai feladataikkal – ha nem kapnak ezek alól felmentést a kurzuson való részvétel alatt. A fizikai akadályok miatt a résztvevőknek a munkaidejüket nagyon tervezetten kell beosztaniuk, és önmaguk folyamatos motiválásán és bevonódásán is dolgozniuk kell.

Nem kellően hatékony technikai felszereltség

Nagy kihívást jelenthet még a technikai eszközök működőképessége. Nagyon gyakori, hogy a számítógépes rendszer meghibásodik, vagy az internetkapcsolat túl lassú, vagy nem töltődik be.

Több e-learning platform sem működik hatékonyan

Nagy kihívás a képzők számára az e-learning platformok jelenlegi működése. Van, hogy nem felhasználóbarát vagy nem praktikus (pl. a Moodle régi változatai) platformok. Néha zavaró a működésképtelenségük, illetve nem könnyű megérteni a működésüket. Ezért sok akadály a platform vagy elérhetősége miatt keletkezik.

Előítélet a blended tanulással szemben

A fentebb említett e-learning és blended képzésekkel kapcsolatos problémák miatt sok tanár egyértelműen a személyes találkozásra épülő kontaktórákat részesíti előnyben. Saját IKT felkészültségüket alacsonynak tartják ahhoz, hogy modern e-learning eszközökkel dolgozzanak. Így kétségtelül a legnagyobb kihívás az ő ellenérzéseik leküzdése.

2.2.2. A blended képzés sikertényezői a tanártovábbképzésben

Szervezés és időbeosztás

Felméréseink azt mutatták, hogy az egy tutorra jutó résztvevők száma nem haladhatja meg a 20 főt.

A kurzus időbeli beosztása az egyik legkritikusabb szervezési kérdés. A távoktatási

szakaszok ne legyenek hosszabbak 4-6 hétnél. Precíz és pontos órarendre van szükség, melyet a kurzus elején ismertetni kell.

Egyrészt szigorú határidők kellene a feladatok elvégzéséhez. Másrészt kellő rugalmasság kell ahhoz, hogy a résztvevők a kurzus feladatait és a munkaidejüket egyeztetni tudják.

A legtöbb blended kurzus szakértő és résztvevő hangsúlyozza, hogy egy ilyen kurzusnak feltétlenül személyes találkozóval kell kezdődnie. Fontos, hogy megismerkedjen mindenki az online eszközökkel és a technológiával, hiszen azokat az online szakaszok alatt tudni kell használni. Továbbá a résztvevők ekkor személyesen találkozhatnak a trénerekkel, és a kurzus tartalma és koncepciója is személyesen ismertethető.

A kontaktórák aránya a blended kurzusokban akár 50% is lehet. Felmérésünk eredményei alapján azt javasoljuk, hogy legalább a kurzus egynegyede az legyen. A kontaktórák használhatók arra, hogy új és nehezen érthető, további magyarázatot igénylő fogalmakat bemutassunk.

Technológia

A blended képzés szakértői kiemelik az alkalmazott technikai eszközök (pl. az e-learning platformok) működőképességének fontosságát, az internetkapcsolat minőségét, a jelszó használatát stb. Az e-learning platformmal szemben elvárás, hogy felhasználóbarát felülete legyen, amelyen könnyű tájékozódni, és legyen lehetőség a platform használatához segítséget kérni. A résztvevőknek olyan internet-hozzáférésre van szükségük, amely lehetővé teszi számukra videófájlok stb. feltöltését, hiszen ezek kurzusanyagok is lehetnek (további információért lásd a 4. fejezetet).

Kommunikáció

Először is fontos a lehetséges résztvevők felé az elvárt előzetes ismeretek kommunikálása még a kurzus megkezdése előtt, hogy elkerüljük a túlzott elvárásokat, és ne okozunk frusztrációt.

A kurzus alatt biztosítani kell a folyamatos támogatást és visszajelzést az elvégzett munkáról, feladatokról. A visszajelzésnek egyéninek és konstruktívnak kell lennie, hogy fenntartsuk a résztvevők motiváltságát, illetve hogy a mindenkori teljesítményüket jelezzük feléjük.

Fórumok és csevegőterek szükségesek a tréner és a résztvevők, illetve a résztvevők egymás közötti kommunikációjának ébren tartásához. Először, ha a résztvevők ehhez nincsenek hozzászokva, a trénernek el kell magyaráznia, hogyan kommenteljük egymás kérdéseit és megoldásait.

Kiemelten fontos az azonnali technikai segítségnyújtás és visszajelzés a platform működésével kapcsolatban (lásd 4. fejezet).

Tartalom

A képzési programnak találkoznia kell a résztvevők elvárásaival és igényeivel, más-képp nagyon könnyen elveszítik a motivációjukat. Fontos, hogy az ő szükségleteikkel kezdjük a kurzust, hogy azután átvezessük a résztvevőket a képzés tartalmának más kérdéseire. A motiváció fenntartásához tanácsos olyan konkrét és autentikus esetekkel dolgozni, amelyek a résztvevők gyakorlatából kerülnek ki.

A tartalmat illetően fontos sikertényező, hogy a tevékenységek és feladatok összhangban legyenek a tanárok aktuális gyakorlatával. A tanárok gyakran kötelezettségből vesznek részt a továbbképzéseken, ezért olyan innovatív információkat keresnek, melyek a gyakorlatukban alkalmazhatók.

A feladatoknak érthetőeknek, a résztvevők előzetes ismereteire épülőeknek és autentikusnak, a mindennapi munkájukban működőképesnek kell lenniük. Az eltérő tanulási típusokat is figyelembe kell venni. Sokféle vonzó és motiváló közvetítő csatornát lehet használni.

A résztvevők

A résztvevőknek a kurzus iránt érdeklődőknek kell lenniük. Alapvető IKT ismeretekkel kell rendelkezniük, és nyitottnak kell lenniük az új technikai eszközök iránt. Továbbképzés esetén rugalmasnak kell lenniük, hogy az iskolai kötelezettségeik mellett is részt tudjanak venni a kurzuson. Továbbá működőképes eszközökre van szükségük ahhoz, hogy sikeresen vegyenek részt egy blended kurzuson.

A trénerek

A blended kurzusok trénerének magas szintű technikai készségekre van szükségük, hiszen nekik nemcsak használni kell tudniuk a platformot, de el is kell tudniuk magyarázni annak használatát. Ismerniük kell a munkakörülményeket egy iskolában, és az adott tantárgy szakértőinek is kell lenniük.

A kurzus során folyamatosan konstruktív és motiváló visszajelzéseket kell adniuk, és felelősnek kell érezniük magukat a résztvevőkért.

Értékelés

Egy kurzus értékeléséhez anonim kérdőívet használjunk. A záró alkalom kontaktóra legyen, ahol a tanulási eredményeket megvitatjuk, és értékeljük a résztvevőket.

3. fejezet: Blended kurzusok fejlesztésének módszertana

Blended tanulás – pedagógiai sikertényezők és a fejlesztés módszertana⁴

Számos tényező szükséges a sikeres blended tanuláshoz. A legmeghatározóbb egy kurzus fejlesztői számára, természetesen, a megbízható módszertan. Ez a kézikönyv olyan útmutató kíván lenni az oktatók számára, mely lépésről lépésre vezeti őket egy színvonalas blended kurzus megtervezésében.

Blended kurzus tervezése

Bárki, aki blended kurzust kíván tervezni, a tanítás és tanulás számos aspektusára kell, hogy tekintettel legyen, csak így tud új és koherens tartalmat kínálni. Ezért kiemelten javasoljuk, hogy átgondolt legyen a kurzus tervezése, módszeres az előrehaladás, főként távoktatás esetén: „Az oktató újra kell, hogy gondolja addigi gyakorlatát a technikai eszközök használatára vonatkozóan. Előre meg kell terveznie a kurzus teljes menetét, azt elő kell készíteni, az oktatási segédanyagokat, feladatokat és kommunikációs eszközöket, a tanulás irányításához szükséges utasításokat, konzultációt, értékelést stb. is beleértve. [...]

Röviden, az oktátónak folyamatosan döntéseket kell hoznia, majd azokat lépésről lépésre megvalósítania a tananyagok kidolgozásában a hatékony és értelmes tanulás megvalósításáért. Ezt a folyamatot nevezzük pedagógiai tervezésnek” (Henri, 2002).

Az általunk választott pedagógia keretrendszerek, melyeket a pedagógiai tervezéshez választottunk, a BECOMERIR keret (Leclercq, 2007) és a gyémánt keretrendszer (Leclercq, 2000).

„A sikertelen tervezés garantált kudarchoz vezet.”
(a hatékony projektmenedzserek kedvenc mantrája)

⁴ [Dominique Verpoorten, Emmanuelle Parlascino, Marine André, Patricia Schillings, Julie Devyver, Olivier Borsu, Jean-Francois Van de Poël, Francoise Jerome] (University of Liège, Belgium: IFRES; orbi: <http://hdl.handle.net/2268/209645>)

Pedagógiai keretrendszerek

A BECOMERIR keretrendszer elnevezése egy anagramma, mely a pedagógiai tervezés 9 elemét leíró francia szavak kezdőbetűiből származik. A francia anagramma angolra fordítása (kis változtatással és egy jelentősebb kiegészítéssel) NEDOMASPPA. Az alábbiakban olvashatjuk az alkotóelemeket franciául, angol megfelelőikkel és magyar fordításukkal⁵:

Besoins	N eeds	Szükségletek
Existant	E xisting resources	Létező tananyagok
Conception	D esign	Tervezés
Objectifs	O bjectives	Célok
Méthodes	M ethods	Módszerek
Évaluation	A ssessment	Értékelés
	S upport	Támogatás
Réalisation	P roduction	Megvalósítás
Implémentation	P ilot scheme	Kipróbálás
<i>Résztétel a képzésen</i>		
Régulation	A adjustment	Igazítás

- 5 Ezidáig a NEDOMASSPA eLearning fejlesztési módszertanra vonatkozó ismeretek főként a francia nyelvű „szürke” irodalomban jelentek meg. A legrégebbi verzió, Leclercq (1998), egy jelentésben olvasható (Balancier et al., 2006, p. 39). A betűszó akkor BECOMEERIR volt. 2003-ban lett BECOMERIR (Besoins-Existant-Conception-Objectifs-Méthodes-Evaluation-Réalisation-Expérimentation-Rétroaction). Itt a « Kísérletezés » áll még a « Hatás » helyén. A „Contraintes” kikerül, és helyére a „Konceptió” kerül, amely aztán egy felsőoktatási szakanyagban, a Formasup-ban, és az iClass európai projekt lexikonjában is szerepel. 2005-ben, egy ppt-ben a betűszó átalakult, és BECOMERIR („Intervention” „Experimentation” helyett) lett belőle (Poumay (2006) egy kis különbséggel (a C a „Conception/Tervezés” rövidítése a „Consistency/Következetesség” helyett), és Verpoorten és mtsai (2005) is használják egy web-alapú általános bevezetésben, mely a Formasup fokozathoz („C” itt is „Conception/Tervezés”) készült. A végső változat, a BECOMERIR, később két kurzus kézikönyvében is felbukkant (Leclercq, 2007 ; Denis, 2014). Ez alkalommal a betűszó Poumay (2006) változatára épül, és kiegészült az „O”-betűvel, „Observation/Megfigyelés” szemponttal. Poumay (2006) óta az egyetlen megjelenése maradt a fejlesztési módszertannak publikált szakirodalomban, és mivel a BECOMERIR betűszó az előző változatok elemeit átvette, ez a kézikönyv átveszi ezt a betűszót (kiegészítve az „S” betűvel, „Támogatás” a NEDOMASPPA betűszóban). A BleTeach projekt így tulajdonképpen az első lehetőség arra, hogy teljes mértékben publikájuk ezt a koncepciót.

A fenti komponensek vagy kategóriák a blended tanulási környezetekkel kapcsolatos kérdések kiindulópontjai is lehetnek. A keret nem feltétlenül lineáris: az egyes kategóriákhoz tartozó kérdésekre adott válaszok más kategóriák újraértékeléséhez vezethetnek. Természetesen nem lehet az egyes kategóriákhoz tartozó összes kérdésre egyszerre válaszolni. Azonban az egyik kategóriához tartozó információ gyakran szorosan kapcsolódik más kategóriákhoz, melyek így egymásra is hatással vannak.

A keret bármely tanulási környezet tervezéséhez használható, nem csak virtuális környezethez. A blended típusú tanulási környezetet illetően egy tizedik kategória, a támogatás is hozzáadható a keretrendszerhez.

Következésképpen az angol betűszó: **NEDOMASPPA**.

A keretrendszer 3 alkategóriába sorolható elemeket tartalmaz, melyek a kurzus kidolgozása és megvalósítása három fázisának felelnek meg:

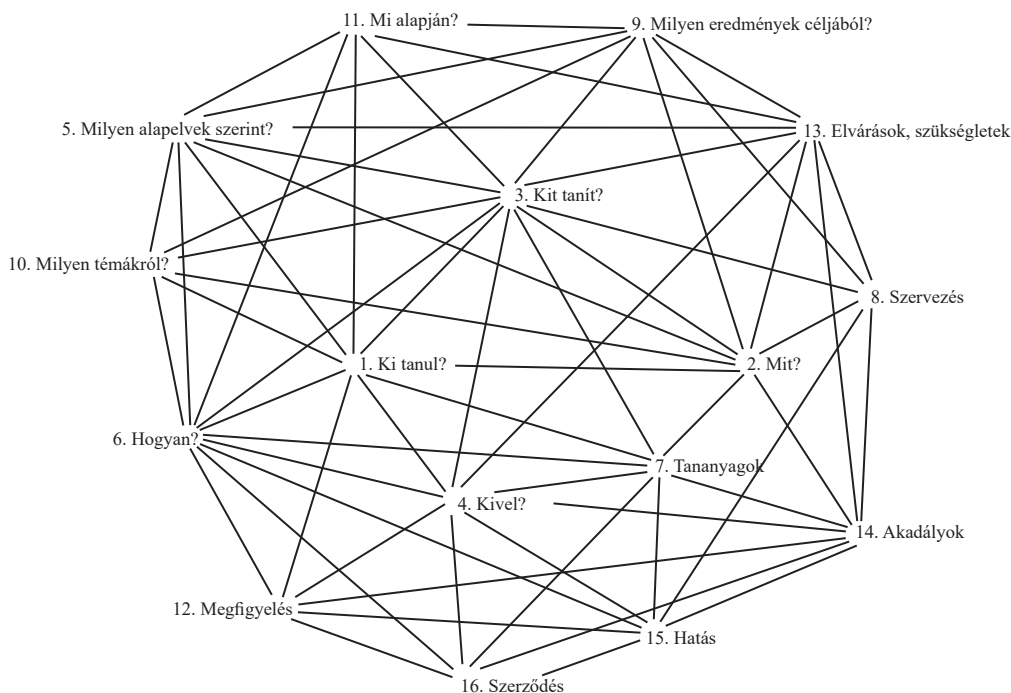
NED – elemzés: a kidolgozandó kurzus típusára vonatkozik, figyelembe veszi a célcsoport igényeit és a már meglévő forrásokat.

OMAS – kidolgozás és fejlesztés: amikor a kurzus körvonalai, főbb elemei megvannak, minden részelemét pontosítani kell, eszközöket és anyagokat kell hozzárendelni, kidolgozni, adaptálni.

PPA – megvalósítás, kísérletezés és igazítás: a kurzus létrejön, megvalósul, első alkalommal kipróbálásra kerül a tréner és a résztvevők által, s az első tapasztalatok alapján igazításokat, módosításokat kell eszközölni.

Szilárd módszertani irányelvek létrehozásához a NEDOMASPPA keretrendszert az ún. gyémánt keretrendszerrel kell kiegészíteni.

2000-ben Leclercq egy, az oktatás terén fontos, egymással összefüggő 16 kérdésből keretrendszert dolgozott ki, melynek az alakja egy gyémánthoz hasonlít. A pedagógiai tervezéskor felmerülő kérdések esetén a gyémánt keretrendszer könnyen alkalmazható. Az ún. NEDOMASPPA módszertan szisztematikusan kapcsolódik a gyémántmodell által felvetett kérdésekhez.



3. ábra: A gyémánt keretrendszer (Leclercq, 2000)

3.1. Az alapok lefektetése

A pedagógiai tervezés kulcselemei a NEDOMASPPA keretrendszer szerint

Szükségletek

Az első lépés egy oktatási és tanulási környezet létrehozásához az igények felmérése. Az igényekkel kapcsolatos kérdések például: Milyen problémára fog a képzés megoldást kínálni? Mi az oktatási és tanulási környezet célja? Ezek a kérdések különösen fontosak blended típusú képzések esetében. Miért célszerű hibrid pedagógia alkalmazása? Miért kellene bizonyos tanulási tevékenységeknek online történnie? Egy másik, a célcsoport igényeivel kapcsolatban felmerülő kérdés: Kit szándékozik a kurzus megszólítani? A célközönséget illetően a gyémánt keretrendszer az alábbi kérdéseket teszi fel:

- Kiket céloz meg a hibridképzés? (1)
 - Hány évesek? A válasz a tanulói önállóságról és a résztvevők tapasztalatairól adhat képet.
 - Milyen iskolai háttérük van? A képzés iránti motiváltságukat addigi iskolai kar-

rierjük pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja.

- Hány tanulót vonunk be? A résztvevők száma befolyásolhatja az oktatást és a tanulást. Egyéni érdemi visszajelzés például csak kis létszámú csoport esetén adható.

- **Mit tudnak már a témáról vagy az adott szakterületről, amellyel foglalkozni kívánunk? (11)**

Az oktatás szintjét vagy a tantervi követelményeknek, vagy a személyes ambícióknak és érdeklődésnek megfelelően célozhatjuk meg. Intézményes keretek közötti oktatás esetén legjobb, ha programokra utalunk, vagy kollégákkal konzultálunk. Azonban a résztvevők előzetes tudását a témáról, tárgyról érdemes felmérni. Ezt az információt is figyelembe vehetjük az oktatás megfelelő szintjének beállításához.

- **Mi a tanulók egyéni érdeklődési területe? (1)**

A tanulási módszerek és feladatok a tanulók egyénisége és érdeklődése szerint alakulnak, változnak. A humán- és természettudományos területekről érkezőket például másképpen kell tanítani. A tanulási stílusokat is figyelembe kell venni. Tantárgyközi vagy multidiszciplináris tanítás esetén ajánlott, hogy a szemléltetés és a példák valamennyi résztvevőt bevonják. Kollaboratív vagy csoportmunka is számításba jöhet, ha az illik a résztvevők tanulási jellemzőihez.

- **Mik a tanulók elvárásai a kurzussal kapcsolatban? Mit gondolnak arról, hogy mit várunk el tőlük? (13)**

Ezt az információt érdemes figyelembe venni; magától értetődő, hogy a tanulóknak vannak elvárásai a kurzust illetően; és ezek az elvárások lehet, hogy nem megfelelőek. A tanulók általában szeretnék tudni, hogy mit várnak el tőlük, hiszen szeretnének megfelelni az elvárásoknak.

- **Ki felelős a résztvevők tanulás iránti elköteleződéséért? (16)**

A kurzus kidolgozójának tudnia kell, mi motiválja a tanulókat a kurzus felvételére. A tanulás iránti motivációt befolyásolhatja a kurzus fajtája (kötelező vagy választható), a téma vagy a teljesítés feltételei. Ez utóbbi meghatározhatja a résztvevők elmélyültségét a tanulási feladatokban.

Az igényekre vonatkozó kérdések felvetése segít megtalálni a megtervezendő és kivitelezendő tanulási környezet körvonalait és fő jellemzőit. Ez a résztvevők digitális tanulással kapcsolatos teljesítményére is hatással van.

Sun és kollégáinak (2008) kísérlete a digitális tanulásnak három olyan pontjára mutat rá, amely a tanulói elégedettséget befolyásolja. Ezen aspektusok:

A tanulók aggodalma, féltelme a számítógépekkel kapcsolatban: „A kutatás szerint a tanuló szorongása a számítógép használata miatt meghatározó az e-tanuló elégedettsége szempontjából” (Sun, 2008: 1194). A számítógéppel szembeni szorongás csökkenti a digitális tanulás hatékonyságát. Ezért fontos olyan eszközöket választani, melyek igazodnak a tanulók digitális környezettel kapcsolatos tapasztalataihoz.

A tanulók benyomása az e-tanulási környezetek hasznosságáról: a hasznosság megítélé-

se függ attól az előrehaladástól, melyet a környezet lehetővé tesz.

A tanulók meglátása arról, hogy mennyire könnyű használni a digitális környezetet. Minél könnyebb, annál jobb!

A hasznosság és a felhasználás egyszerűsége fontos sikertényezők, mivel pozitívan hatnak a digitális környezettel kapcsolatos megelégedettségre, míg a szorongás negatív hatással bír. Ezen benyomás és a megelégedettség közötti kapcsolat nem hagyható figyelmen kívül. A digitális eszközöket ennek megfelelően kell kiválasztani és alkalmazni.

A számítógépek által kiváltott szorongást az alábbi állításokkal lehet igazolni (Barbeite & Weiss, 2004), melyeket egy Likert skálán lehet elhelyezni:

- Nagyon idegesít, amikor számítógéppel kell dolgoznom.
- Úgy érzem, mintha elsüllyednék, amikor számítógéppel próbálok dolgozni.
- A számítógépektől kényelmetlenül érzem magam.
- A számítógépektől kínosan és zavarban érzem magam.

A szorongás mért szintje alapján segítséget lehet kínálni a résztvevőknek rossz érzéseik leküzdésére.

Létező tananyagok

Mielőtt egy kurzus kidolgozói elkezdenek tananyagokat készíteni, érdemes utánanézniük, milyen meglévő anyagok léteznek már (tartalom, utalások, illusztrációk, feladatok, tanulási eszközök stb.), és feltérképezniük, hogyan használhatnák fel azokat. „Ha valaki más kurzusát átvesszük, vagy saját kurzusunkat újratervezzük, alaposan át kell tekintenünk a már létező gyakorlatokat. Szánjunk arra időt, hogy átnézzük a kurzust, és készítsünk egyfajta leltárt a meglévő tartalomról – milyen anyagokat, forrásokat fogunk használni? Milyen formában léteznek (nyomtatott, online, audió, videó stb.)? Volt-e valamilyen felvetésük a hallgatóknak a forrás elérését illetően? Lehet-e ezen javítani?” (Bath, 2010:10). Ez a tanács akkor is hasznos, ha teljesen új kurzust kell kidolgoznunk. Ne felejtsük el, hogy a mooc-ok és a szabadon elérhető tananyagok korában élünk. Ez azt jelenti, hogy már elérhetők egy-egy kurzus tananyagai, forrásai. Nézzük meg, beemelhető-e ebből valami a saját kurzusunkba, és ha igen, akkor arra összpontosítsuk időnket és energiánkat, ami még nem létezik, és/vagy amit csak egyedül mi tudunk létrehozni. Legyünk óvatosak, és nézzünk utána olyan, már meglévő anyagoknak, melyeket lehet blended tanulási környezetben alkalmazni. A már jól megírt és testreszabott kurzustartalmak kombinációja jól szolgálhatja az oktatás célját, időt és energiát spórolhatunk meg, melyet a kurzus tervezésére fordítanánk (lásd a blended kurzus többféle formáját Singh, 2003 szerint).

Legyünk óvatosak, és nézzünk szét már olyan meglévő források között, melyeket lehet blended tanulási környezetben használni.

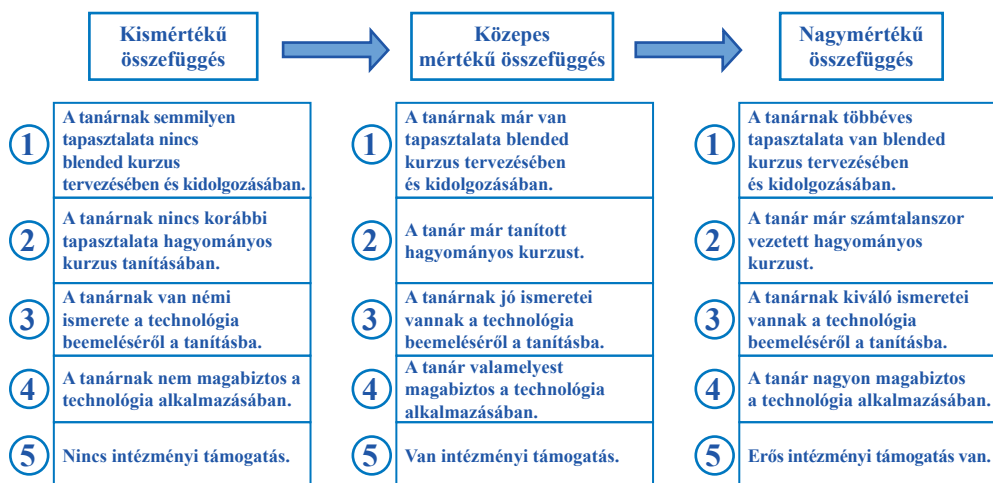
Gyakran nem szükséges az egész kurzust a nulláról kezdve kidolgozni. Amint fentebb írtuk (lásd a blended kurzus többféle formáját Singh, 2003 szerint), a már jól megírt és az aktualizált kurzustartalmak kombinációja jól szolgálhatja az oktatás célját, időt és energiát spórolhat meg, melyet a kurzus tervezésére fordíthatunk. Azonban ha máshonnan kölcsönözzük az anyagot, pontosan idézzük, honnan származik!

Elérhető anyagok után kutatva megválaszolhatjuk a gyémánt keretrendszer „források” (7) és „megszorítások” (14) kérdéseit. Valóban nagyon fontos a határok vagy korlátok megfontolása a használni kívánt forrásokat vagy a kurzus kontextusát illetően. Az előre látható korlátok sorra vétele megelőzheti, hogy később kritikus problémákat kelljen megoldanunk. Például, ha azt tervezzük, hogy a feladatokat online szeretnénk elvégeztetni, akkor a számítógépek és az internet elérhetőségét ellenőriznünk kell.

Ha platformot vagy más digitális eszközt szeretnénk használni, akkor áldozzunk egy kis időt arra, hogy felderítsük, mi az, ami már elérhető. Az eszközök és jellemzőik ismerete nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy könnyen frissíthető legyen a kurzus. Az eszközök feltérképezése során olyan lehetőségeket is felfedezhetünk, amelyekre nem is gondoltunk. Válasszuk ki azokat a funkciókat, melyek leginkább szolgálják a mi tanítási céljainkat! Az „Oktatási technológia és mobiltanulás” elnevezésű link sok információt és tippet kínál a technológia oktatási és tanulási célú használatához <http://www.educatorstechnology.com/>.

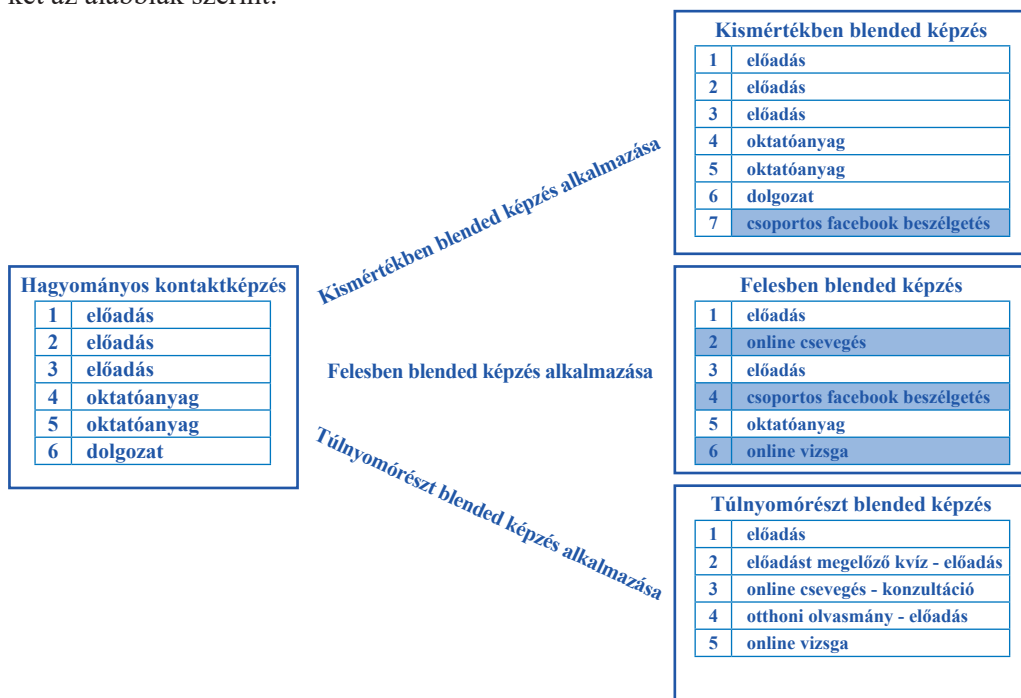
Számítógépes terem megléte nagyban segíti a digitális tanulást. Egy másik támogató tényező lehet egy ún. helpdesk, ahová a résztvevők fordulhatnak, ha valamilyen technikai problémába ütköznek. A résztvevők nem mindig elég gyakorlottak vagy képzettek a technológia használatában. Így tanácsos segítséget adni a számukra, és időt biztosítani arra, hogy hozzászokjanak a digitális tanulási környezethez.

A digitális eszközök és környezet ismerete eltérő lehet a tanárok között is. Az alábbi ábra a tanárok technológiai tapasztaltságának és a blended tanulás minőségi színvonalának összefüggéseit mutatja be.



4. ábra: A blended tanulási megoldásokat befolyásoló tényezők
(Alammary & Carbone, 2014, p. 448)

A tanárok technológiai ismeretei és tapasztalata is befolyásolja a blended környezeteket az alábbiak szerint:



5. ábra: A három különböző megközelítés alkalmazása egy hagyományos kontaktképzésben (Alammary & Carbone, 2014: 448)

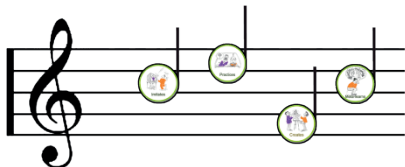
Tervezés

„Az oktatás nem pusztán tudomány, a tervezés tudománya.” (Laurillard, 2012)

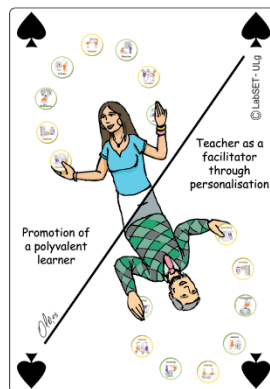
A tervezés egyik fázisa annak eldöntése, hogyan fogják a tanulók a blended tanulási környezetet használni. A résztvevők szükségleteinek és a tanulási segédletek elérhetőségének ismerete után itt a legfőbb ideje, hogy eldöntsük: milyen tananyagokból és feladatokból fog a kurzus állni. „Fontos, hogy megkérdezzük magunktól: *Mit szeretném, hogy megtanuljanak a résztvevők ennek a kurzusnak az elvégzésével?*” (Bath & Bourke, 2010: 9). Ezt a kérdést még kiegészíthetjük azzal: „*Hogyan akarom az online tanulási környezetet használni?*” (Bath & Bourke, 2010: 10)

Sok tanulmányt, korábbi írást érdemes tanulmányoznunk egy kurzus és a tanulási tevékenységek tervezésekor:

- a tevékenységek harmonikusan követhetik egymást:



- választási lehetőségeket kínálhatunk a résztvevőknek, mint ahogyan egy térképen is útelágazások közül választunk



Más szóval, a tanároknak zsonglörködniük kell a kurzusuk különböző elemeivel, hogy a céljaiknak leginkább megfelelő kompozíciót kínálhassák. A tanulási feladatokról a módszerekről szóló fejezet fog többet mondani.

A gyémánt keretrendszer alkotóelemei segíthetnek odafigyelni a kurzus tervezésekor annak felépítésére. Íme a releváns alkotóelemek kérdések formájában:

- Miről szól a kurzus? Mit lehet majd megtanulni? (2)
A tanulás szintjét is meg kell határozni: bevezető vagy haladó kurzus? A tanítandó tartalom mely aspektusait fogjuk kiemelni?
- Milyen alapelvek szerint kell majd a kurzust tanítani? (5)
A Peraya (2012) által megadott öt alkotóeleme a blended kurzusoknak segít a kurzus sajátos szerkezetének meghatározásában. Mely tanulási tevékenységeket végezzük online? A kurzus mely része kell, hogy kontaktképzés legyen? Kell majd a tanulóknak külső forrásokhoz folyamodniuk?
- Ki fogja irányítani a tanítást/konzultálást? (3)
Az oktatásba/konzultálásba bevont személyek kérdését is fel kell vetni. Egy hagyományos kontaktképzésben a tanár szerepei viszonylag jól meghatározottak. De egy digitális környezetben a tanítás és irányítás szerepeit újra kell definiálni. A kurzus szervezésén és a tartalmak átadásán túl támogatást kell nyújtani annak megelőzésére, hogy a tanulók elszigeteltnek és bátortalannak érezzék magukat. A digitális tanulás vonatkozásában a szervezési, motivációs és/vagy oktatási segítség nagyon szükséges.
- A tanulóknak kell-e majd együttműködniük egymással? (4)
Az együttműködésre épülő feladatokat digitális tanulási környezetben körültekintően kell megtervezni és megvalósítani. A tanulóknak tudniuk kell, hogy pontosan mikor, hogyan és milyen céllal kell csoportokban dolgozniuk.
- Melyek a hatékony tanulás feltételei? (10)
A tanulói igényekről szólva, a tanulók tananyaggal kapcsolatos előzetes tudásának fontosságát már felvetettük. Azonban érdemes pontosan meghatározni, hogy a kurzus felvételének milyen előfeltételei vannak, és erről tájékoztatni kell a tanulókat. Akik nem tudják az előfeltételeket teljesíteni, azok számára újrakezdő feladatokat, tevékenységeket érdemes felkínálni, hogy a megfelelő szintre hozzuk őket.
- Mi a helyzet a kurzus szervezésével és tartamával? (8)
Hány óra kell a kurzushoz? Mennyi időt szánjunk kontakt és online tanulásra? Milyen sorrendben következzenek? A rugalmasság befolyásolja a hallgatói elégedettséget: „Az e-learning kurzusok rugalmassága nagyon fontos szerepet játszott az e-tanulók megelégedettségében. A hagyományos osztálytermi tanulási környezettel szemben az e-learninget sem tér, sem idő, sem hely nem korlátozza, így a tanulók nagyon rugalmasan tanulhatnak, és sokan egyéni tempóban haladnak. A működés szempontjából – főként a felnőttoktatásban – a munkájuk, családjuk és az e-learning tevékenységek összehangolása a prioritás.” (Sun, 2008: 1195)
A blended tanulás elkerülhetetlenül felveti a leterheltség kényes kérdését. Ezért nagyon fontos az egyes tevékenységek időtartamának megbecsülése (kontakt és online). Az online tevékenységek elvégzésére tervezett idő része kell, hogy legyen a kurzus teljes időtartamának.

Egy másik, az elégedettséget növelő alkotóeleme az e-learning képzésnek a minő-

ség: „Ez magában foglalja a kurzus megtervezését, a tananyagokat, az interaktív viták előkészítését stb.” A magasabb elégedettség elérése érdekében a kurzus időbeosztását, a viták előkészítését és típusait, valamint a kurzusanyagokat megfelelően elő kell készíteni; az e-learning oktatóinak szakértelme és a technikai segítség is fontos helyen szerepel. Egy jól átgondolt tudásátadási folyamat, megfelelő segítséggel a tartalmi és technikai nehézségek megoldásához, csökkentheti az e-tanulók bizonytalanságait, és jobb tanulási élményeket jelenthet. Így az e-learning kurzus minősége jelentősen befolyásolja a tanulói elégedettséget” (Sun, 2008: 1195).

Néhány buktatót, mely ronthatja az e-learning minőségét, el lehet könnyen kerülni. Íme közülük tíz, melyeket a tükrözött osztályterem vonatkozásában gyűjtöttek össze (Carter és mtsai, 2016). A tükrözött osztálytermet lehet a blended tanulás egyik speciális formájának tekinteni, így az itt felsorolt megjegyzések, tanácsok a blended kurzusokra is vonatkoztathatók.

1. Mások véleménye: a feltalálóknak nem mindig örülnek. Azoknak a tanároknak, akik úgy döntenek, hogy innovatív környezettel kísérleteznek, talán magyarázkodniuk kell kollégáik előtt.
2. A tanulók elutasítóak az innovatív környezettel szemben: az e-learning környezetet is igénylő tanulási környezet azt kívánja a tanulóktól, hogy megváltoztassák tanulási szokásaikat. Ez a változás fáradozással jár. Néhány tanuló ezzel kapcsolatban vonakodó lehet, és szükséges lehet őket meggyőzni, rábeszélni.
3. A videók tartalma és szerepe: a videók készítése időigényes. Ezért fontos mind a tartalmukat, mind a szerepüket alaposan átgondolni.
4. Mire valók a kontaktórák? Ha a tanulóknak lehetőségük van online tanulni, a kontaktórákra szánt időt hasznosan kell tölteni, és úgy, hogy a lehető legjobban kiegészítse az e-learning elemeket.
5. Az állandó elégedetlenségérzés: a megújítás az oktatásban nem szükségszerűen jelenti, hogy minden elsőre tökéletes lesz. Az innováció időbe kerül, és gyakran finomhangolásra szorul. Ezért ne akarjunk egy teljes kurzust egyszerre módosítani. Ehelyett lépésről lépésre, folyamatosan változtassunk!
6. Technológiai kihívás: technológia igénybe vétele tanítási és tanulási célokra mind a tanárok, mind a tanulók számára kihívás lehet. A digitális eszközökhöz nem mindig könnyű hozzáférni, sem azokat használni. Ne habozzunk szakemberek segítségét kérni! Fokozatosan emeljük be a technológiát kurzusunkba, és ne hagyatkozzunk olyan eszközökre vagy alkalmazásokra, melyekhez nem értünk. Szánjunk időt arra, hogy bemutassuk a kurzus digitális környezetét a tanulóknak!
7. Osztálytermi környezet: a tanítási módszerek megváltozása az osztályterem másféle elrendezését is jelentheti. Ha a tanulóktól együttműködést várunk el, akkor a tantermet ennek megfelelően kell berendezni.
8. A tanításnak és tanulásnak nincs egységes haladási tempója: ha a tanulók túl önállóak a tanulásukat illetően, a haladásuk egyénenként teljesen eltérő lehet. A ta-

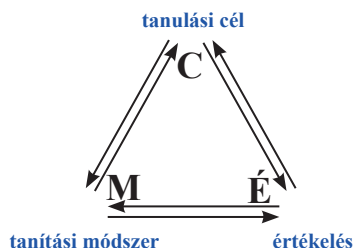
nároknak nehéz lehet a különböző tanulási tempóhoz egyidejűleg alkalmazkodni. Fokozatosan engedjük el tanulóink szoros felügyeletét, és próbáljunk meg nem mindent ellenőrzésünk alatt tartani.

9. Túl sok idő eltöltése a kurzusra való készüléssel: azok a tanárok, akik online dolgoztatják tanulóikat, gyakran panaszkodnak arra, hogy túl sok időt igényel a digitális tananyagok készítése és a távoktatás monitorozása. Mégha igaz is, ez nem lehet eltántorító. Az e-learning stratégiák gyakran nagyon hatékonynak bizonyulnak.
10. Önértékelés: a tanároknak gyakran vannak kétségeik afelől, hogy valójában milyen elmélyülésre számíthatnak egy online kurzus esetében. Azonban annak a lehetősége, hogy a tanulók önmaguk értékelhetik saját előrehaladásukat és tanulási céljaik elérését, jelentősen segíti a tananyagban való elmélyülésüket.

Magas minőséget képviselő kurzus tervezése azt is jelenti, hogy különös gondot fordítunk az elemek konstruktív összehangolására, a tanulási célok, tanítási módszerek és értékelési stratégiák ún. „hármasszögére” (Leclercq 1995). A háromszög forma ennek a három komponensnek az egymással való szoros összefüggését szimbolizálja, az oda-vissza irányba mutató nyilak azt, hogy a teljes koherenciához minden elemre, egymásra épülve, szükség van.

A fentebbi jól megalapozott koncepciók, mint a NEDOMASPPA keretrendszer, a gyémánt keretrendszer és a hármasszög háromszöge biztosítják, hogy megfelelő döntéseket hozzunk a kurzus tervezésekor, főként a virtuális tanulási környezetet illetően (Koper & Olivier, 2004; Martinez, 2002; Wiley, 2000). Ha egy kurzus tervezésekor a koncepcióra nem szánunk figyelmet, akkor a döntéshozatalunk megalapozottságát vagy helyességét kockáztatjuk.

Térjünk vissza Leclercq hármasszög háromszögére. Amint már azt említettük, a háromszög az oktatástervezés három kulcselemének – tanulási cél (C), tanítási módszer (M) és értékelési stratégiák (É) – egyidejű meglétének szükségességét jelképezi. Tyler (1949) szerint ezt a három komponenst egymással olyan szorosan kell összekapcsolnunk, hogy azok egy koherens egészet alkossanak. Az oda-vissza mutató nyilak, melyek C-M, C-É és M-É között vannak az alábbi ábrában, azt jelzik, hogy mindegyik kapcsolat kell a teljes koherenciához. A koherencia tranzitív: ha C-M konzisztens M-É-vel, akkor C és É is értelemszerűen konzisztens egymással.



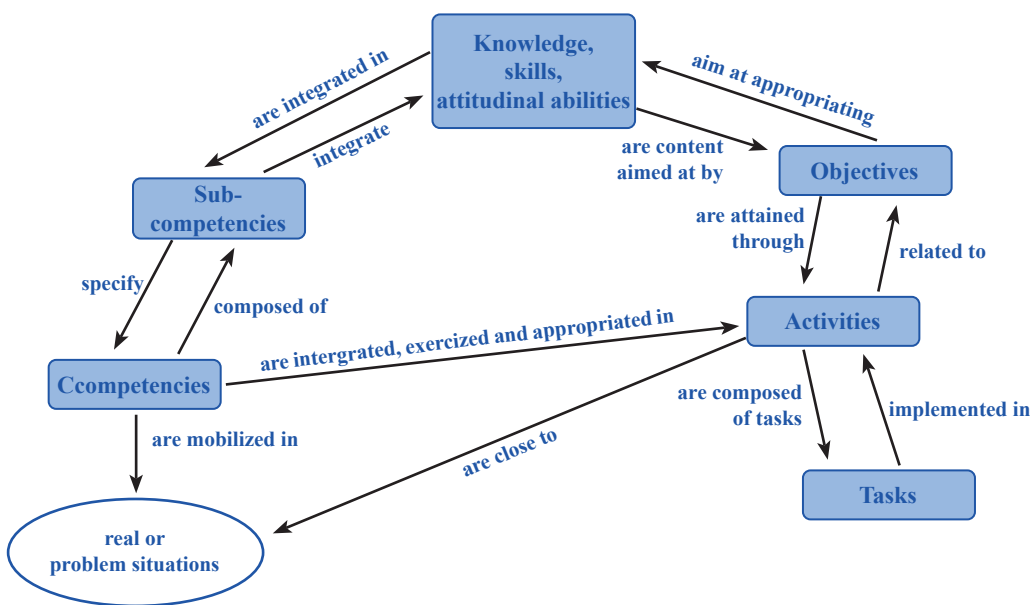
6. ábra: Leclercq's hármasszög háromszöge (1995), illusztráció: Castaigne (2001)

3.2. Építkezés

Célok

A tervezendő kurzus tanulási céljainak meghatározásához pontosítani kell, mit is kell megtanulni a kurzus során. A tanulási célok nagyon sokfélék lehetnek: vonatkozhatnak az ismeretre, a módszerre, a készségekre, attitűdre, kompetenciákra. A tanulási cél meghatározása egybeesik a „Mit kell megtanítani?” kérdéssel, ami a gyémánt keretrendszerben a (2) számú kérdés. Ha már a tanulási célokat meghatároztuk, akkor következhetnek a tanítási és értékelési módszerek.

A kompetenciák megfelelő fejlesztéséhez két dologra kell egy kurzus oktatójának különösen figyelnie: a releváns meglévő források (tudás, készségek és attitűdök) meghatározott célhoz rendelésére, valamint azok mozgósítására komplex helyzetekben. Háromféle tanulási célt különböztetünk meg: általános célokat, viselkedési célokat és művelési célokat. Az általános célok az oktatás eredeti szándékait és céljait jelentik. Nem lehet őket sem megfigyelhető tevékenységekhez vagy viselkedéshez, sem értékelési folyamatokhoz kötni. Például ilyen cél lehet: az önállóság és kritikus gondolkodás megmutatása, egy szöveg fő gondolatainak összegzése. Az általános célokat speciálisabb célok megfogalmazásával lehet kézzel foghatóbbá tenni.



7. ábra: A kompetenciák és célok hálózata (Denis, 2014)

A kompetencia pontosabb definiálásához Beckers, Leclercq és Poumay (2007) meghatározását használjuk, akikre erősen hatott Tardif (2006). A szerzők a kompetencia kifejezést így határozzák meg: „az a képesség, hogy hatékonyan tudjunk cselekedni spontán, megfelelő, szervezett módon mozgósítva (folyamatosan, gazdaságosan és módszeresen) belső (tudás, készség, attitűd, képesség) és külső forrásokat (kollégák tapasztalatai, szakirodalom stb.) korábban soha nem ismert komplex, és ahhoz hasonló nyitott végű helyzetekben (‘nyitott végű’ azt jelenti, hogy a problémahelyzetek különböző stratégiák alkalmazásával megoldhatók), mely helyzetek a társadalom (civil vagy szakmai élet) szempontjából relevánsak.”

Egy kurzuson a kompetenciák fejlesztéséhez az oktatónak két szempontra kell különösen figyelnie: a releváns belső források megfelelő használatára (tudás, készség, attitűd, képesség), és komplex helyzetekben való mozgósításukra. A belső források sokféleségét egy piramissal lehet szemléltetni, amely minden egyes forrásfajta egymáshoz viszonyított fontosságát és egymással való kölcsönös kapcsolatát szemlélteti.



8. ábra Kompetenciapiramis (Leclercq, 1987, 1998)

A piramisábra alapján a speciális vagy tantárgyi források állnak legközelebb a kurzus tartalmi szempontjaihoz, míg az instrumentális, stratégiai és motivációs források más területre is átvihetőknek tűnnek, és nem pusztán az adott kurzus által kínált szakmai tartalomra vonatkoznak.

A piramis egyes szintjeit bemutatva azt mondhatjuk, hogy a speciális források az a tudás, módszer és készség, mely a képzés célterületén közvetlenül releváns. Az instrumentális források sokkal általánosabb, technikai képességekre vonatkoznak, melyek a résztvevőt a célterület minél magasabb szintű elsajátítására teszik képessé (pl. az Excel használatának képessége adatok felviteléhez, információ keresése a neten). A stratégiai források az önismeretre vonatkoznak: melyek az egyén kedvenc tanulási stílusai és stratégiai. Általuk a résztvevők hatékonyabban tesznek szert új ismeretekre és készségekre. A motivációs és dinamikus források a tanulás iránti elköteleződésre és kitartásra vonatkoznak. A fenti négy belső forrás közötti különbség ismerete segíthet abban, hogy a résztvevők megtalálják a megfelelő módot elsajátításukra és fejlesztésükre.

A belső források elsajátíthatók vagy kialakíthatók az adott célra irányuló tevékeny-

ségek révén. Újból visszatérünk az egyértelmű tanulási célok megfogalmazásához: az elsajátítandó ismereteket értelemmel bíró tevékenységekkel alakíthatjuk ki. A jól meghatározott tanulási célok esetében az értékelés is könnyebb, mint a nem vagy nem jól meghatározottaknál.

Háromféle tanulási célt különböztetünk meg: általános, viselkedési és műveleti célokat.

Az **általános célok** az oktatás eredeti szándékait és céljait jelentik. Nem lehet őket megfigyelhető tevékenységekhez vagy viselkedéshez kötni, sem értékelési folyamatokhoz. Például ilyen cél lehet: önállóság és kritikus gondolkodás megmutatása, egy szöveg fő gondolatainak összegzése. Az általános célokat speciálisabb célok megfogalmazásával lehet kézzel foghatóbbá tenni.

Viselkedési célokat megfigyelhető viselkedés vagy attitűd tekintetében fogalmazzunk meg, de nem feltétlenül jelentik azokat a kritériumokat, amelyek segítségével az elérni kívánt viselkedés vagy attitűd értékelhető. Például ilyen célok lehetnek a „Dohányozz kevesebbet!” vagy „Ne kövess el ennyi helyesírási hibát!”.

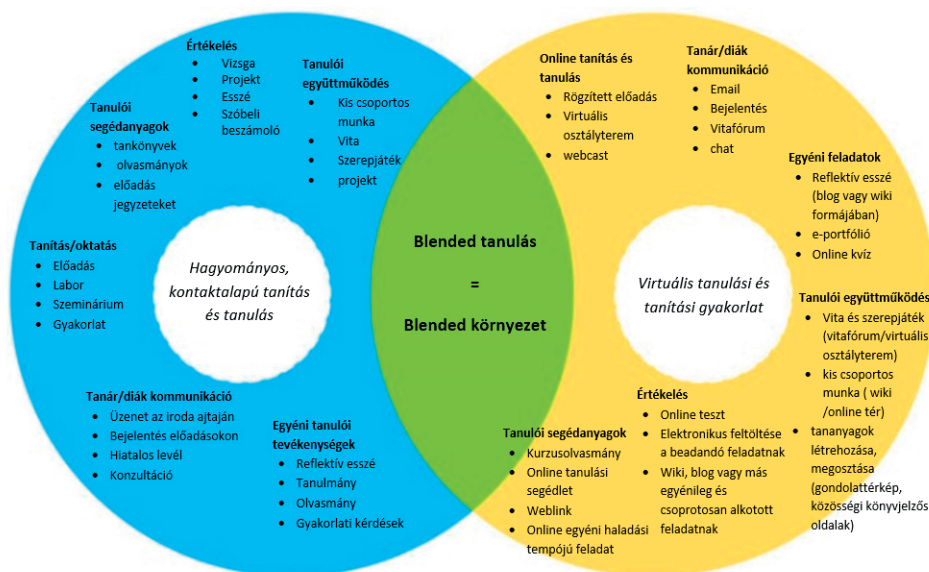
A **működési célok** a legpontosabban megfogalmazott célok: tanulóközpontúak, cselekvő ígéretet tartalmaznak. Ezeknek a céloknak ellenőrizhetőeknek kell lenniük, egy bizonyos értékelési kritériumrendszer vonatkozik rájuk, amelyről a tanulót előzetesen tájékoztatni kell. De Landsheere (1975) öt kérdést javasol a működési célok helyes megfogalmazásának ellenőrzésére:

- Ki fogja a célként kitűzött viselkedést bemutatni/átvenni?
- Milyen megfigyelhető viselkedés fogja jelezni, hogy a tanulási célt sikerült elérni?
- Mi lesz a célul kitűzött viselkedés (teljesítmény) eredménye?
- Milyen feltételek mellett fog a célként kitűzött viselkedés megvalósulni?
- Milyen kritériumokat fognak ahhoz használni, hogy eldöntsék: a bemutatott viselkedés/ teljesítmény elég meggyőző-e?

A tanulási célok kitűzése megkönnyíti a megfelelő tanítási módszereknek, tanulási tevékenységeknek és értékelési stratégiáknak az értékelését. A tanulási céloknak átvihetőeknek és alkalmazhatóaknak kell lenniük gyakorlati tanulási környezetre, meggyőzően kell ezeket, valamint kapcsolódásukat a tanulási szükségleteikhez elmagyarázni a tanulóknak.

Módszerek

Bármely oktatási környezet középpontjában a tanítási módszerek és a tanulási tevékenységek állnak. Az alábbi ábrában Bath and Bourke (2010) csoportosítják a kontaktórák és a virtuális tanulási-oktatási környezet jellemzőit. A blended képzést a metszetben helyezték el, mivel az mindkét környezet adottságaiból alkalmaz.



9. ábra: A blended képzés tanulási tevékenységei (Bath and Bourke, 2010)

Amint az ábrából is látható, ha egy oktató egy kurzust (újra)tervez, a lehetőségek széles skálájából választhat (lásd a „hogyan” kérdését (6) a gyémánt keretrendszerben).

A tanulási céloknak átvihetőknek és alkalmazhatóaknak kell lenniük gyakorlati tanulási környezetre, meggyőzően kell ezeket, valamint kapcsolódásukat a tanulási szükségleteikhez elmagyarázni a trésztevőknek. Ehhez a 8 tanulási forma modelljét javasoljuk, mely segít a tanítási módszereket és a tanulási eseményeket egy sokkal gyakorlatiasabb formában megjeleníteni (Leclercq & Poumay, 2005, The 8 Learning Events Model and its principles. Release 2005-1. LabSET. University of Liège, elérhető <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>).

A modell 8 paradigmikus eseményből áll, s valamennyi magában foglal egy tanítási módszert, valamint egy ahhoz kapcsolódó tanulási tevékenységet. A modell rugalmas, nem kötődik egy bizonyos kontextushoz, így bármilyen tanulási környezetre alkalmazható.



10. ábra: A nyolc tanulási esemény modellje (Leclercq & Poumay, 2005)

Az alábbiakban minden egyes tanulási esemény részletes leírása olvasható.

Utánzás / Modellezés



„Nagyon sokat tanulunk utánzás révén, akár szándékosan, akár önkéntelenül, látens módon. A tanár szerepe az, hogy modell(e)ke)t mutasson be, melyek nem feltétlenül azonos(ak) a tanárral [...]. Hatással vannak ránk mozdulatok, hangok, dallamok, akcentusok, posztterek; az utánzás és modellezés bárhol megtörténhet (utcán, otthon, nyilvános helyen, televízión keresztül). A mozik, színházak, kiállítótermek, múzeumok pedig mind olyan helyek, melyek a megfigyelést elősegítik” (Leclercq & Poumay, 2005).

Befogadás / Továbbadás



„Sokat tanulunk az olyan kommunikáció révén, melyet az információközlés szándéka hív életre (a sajtóból, a rádión, televízión keresztül, könyvekből, előadásokból stb.). Ez a kommunikáció nyelvhez (angol, francia stb.) kötött, melyet – szemben az utánzással vagy megfigyeléssel – mind az adónak, mind a vevőnek birtokolnia kell.

A tanár szerepe az, hogy üzenetet vagy adatokat közvetítsen dokumentumok kiválasztása, vagy azok megírása, illetve (élő) szóbeli bemutatása révén. Könyveket, újságot otthon, könyvtárban, vonaton, repülőn is olvashatunk; az internet pedig bárhonnán elérhetővé teszi számunkra az üzenetet. Verbális üzenetek révén nagyon sokat tanulhatunk, az ehhez szükséges készségeket azonban gyakorolni kell; a szükséges szenzomotoros, relációs és érzelmi képességek pedig tapasztalat útján sajátíthatók el.

Sok mindent megtanulhatunk verbális üzenetek révén, kivéve a készségek elsajátítását (ehhez gyakorlás kell), értékek elfogadását, a szükséges szenzomotoros, relációs és érzelmi képességeket (ezek pedig tapasztalat útján sajátíthatók el)” (Leclercq & Poumay, 2005).

Gyakorlás / Útmutatás



„Az olyan területeken, ahol az automatizmusok, a rutinok kialakítása fontos, a cselekvés és gyakorlás révén tanulunk. Az esszék és azok javítása nemcsak azért szükséges, hogy megtanuljunk az események sorrendbe állítását, hanem azért is, hogy az esetleges javításhoz szükséges visszajelzéseket is értelmezni és érteni tudjuk.

Egy jó tanár arra buzdítja a tanulót, hogy cselekedjen. Ezen

cselekvések következményeit segít interpretálni, fenntartja a motivációját; egyszóval vezeti és korrigálja őt. A különbség ezen tanulási esemény és az utánzás vagy befogadás között az, hogy azokban a cselekvés nem kötelező. A szenzomotoros készségek fejlesztése (sétálás, írás, rajzolás, táncolás, úszás, biciklizés, hangszerezen zenélés, autóvezetés, villával étkezés, illetve bármely eszköz használata) gyakorlást kíván. A sportcsarnokok, báltermek, uszodák stb. a gyakorlás révén történő tanulásért vannak” (Leclercq & Poumay, 2005).

Felfedezés / Dokumentálás



„Olyan területeken, ahol a tanulási szabadságnak nagy szerepe van, felfedezés útján tanulunk, pl. adatok közötti keresgélés esetén. A felfedezés megkülönböztető jegye az eleve meglévő akarat vagy várakozás, hogy az egyén valamely kérdésre választ kapjon. A felfedezés során, pl. egy konzultáció esetén, a tanuló az, aki kezdeményez, kérdéseket tesz fel anélkül, hogy megváltoztatná felfedezése tárgyát.

A tanár feladata az, hogy megfelelő forrásokat ajánljon a tanulónak, azokhoz hozzáférést biztosítson. Leginkább a történelem, földrajz, művészetek tanulmányozására jellemző ez a tanulási esemény (egy várost egyedül felfedezni nem ugyanaz az élmény, mint idegenvezetővel bejárni).

A könyvtárak, múzeumok, weboldalak, tévécsatornák (melyek között lehet szörfölni) tipikusan ennek a tanulási típusnak adnak teret. Például egy múzeumot egy idegenvezető meg tud mutatni, vagy el tud mesélni, s ez átadás vagy modellezés inkább, mint felfedezés, ami azt feltételezi, hogy a látogató eldönti, melyik műalkotást szeretné megnézni, meddig, milyen részletesen, milyen nézőpontból stb.” (Leclercq & Poumay, 2005).

Kísérletezés / Reagálás



„Néha az a leghatékonyabb tanulás, ha a tanuló befolyásolhatja a tanulási környezetet, szükség esetén módosíthatja is azt. A kísérletezés során a kísérletező kiaknázza és kombinálja a számára fontos, értelemmel bíró lehetőségeket, s így teszteli a saját hipotéziseit.

A tanár szerepe az, hogy a kísérletezéshez alkalmas, reakcióképes környezetet teremtsen. Ha a megválaszolandó kérdés, a megoldandó probléma túl nehéz a tanulónak (vagy a tanulócsoportnak), a tanár segíthet, útbaigazítást adhat. Ez a tanulási forma a természettudományokra a legjellemzőbb, s laboratóriumokban, műhelyekben, terepgyakorlatokon fordul elő leginkább. Újabb helyként a múzeumok interaktív kiállításait is meg kell említenünk (a kiállított tárgyak megérintése nélkül lehet „kipróbálni” dolgokat)” (Leclercq & Poumay, 2005).

Alkotás



„Alkotással, valaminek a létrehozásával, megteremtésével, a környezetünk megváltoztatásával, konkrét művek elkészítésével (szövegek, zenedarabok, tárgyak, épületek, filmek stb.) is tanulunk. Gyakran egy ember ötletéből indul ki, s lesz az egyén vagy egy közösség alkotása a létrehozott produktum. Természetesen az alkotás tartalmaz és beemel már ismert elemeket is. Így például Beethoven kreativitása vitán felül Haydn muzsikájától kapott ihletet.

Mivel nehéz az alkotásban részt venni, a tanár facilitátor szerepet tölt be, erkölcsi és anyagi támasz, akárcsak a mecénások vagy szponzorok voltak évszázadokon át (II. Gyula pápa Michelangelo esetében). Esszék írása, jelképek megértése olyan tanulási területek, melyekre ez a tanulási esemény vonatkozik.” (Leclercq & Poumay, 2005).

Önreflexió / Társreflexió



„Elemzés, szabályozás, megítélés: az egyén kognitív folyamatai hívják életre őket teljesítmény ELŐTT, ALATT és UTÁN; legyen az akár egy teszt, akár egy tanulási tevékenység. Ez a tanulási esemény a stratégiai kompetenciákat fejleszti.

A tanár szerepe, hogy tanáccsal vagy a metakognícióra vonatkozó ismeretekkel segítse a tanulót, vagy segítsen neki a helyzetet értelmezni. Mindig ez a tanulás esemény zajlik le, amikor az egyénnek fel kell mérnie (akár előzetesen, akár utólag), mek-

kora sikerre számíthat egy feladat végén; amikor majd ezt egy szakértő is közli vele. Ez intellektuális, relációs és szenzomotoros területeken jelentkező tanulási esemény”.

Mi a legalkalmasabb tanulási környezet? Bármilyen szóba jöhet, de a cselekvés félbeszakítása korlátozott munkamemóriánk miatt segíti a folyamatot: nehéz ugyanis egy feladat végzésével egyidőben metakognitív reflexiót is gyakorolni (pl. egy teszt valamennyi kérdésénél; ez utóbbi esetben a metakognitív folyamatnak azonnal, késedelem nélkül kell lezajlania). Metakognitív események bárhol, bármikor történhetnek: „Milyen esélyeim vannak a sikerre, ha elmélyülök ebben a tanulási tevékenységben? Milyen minőségű a produkcióm? A tanulási folyamataim kielégítőek? Min kellene változtatnom?” (Leclercq & Poumay, 2005).

Vita

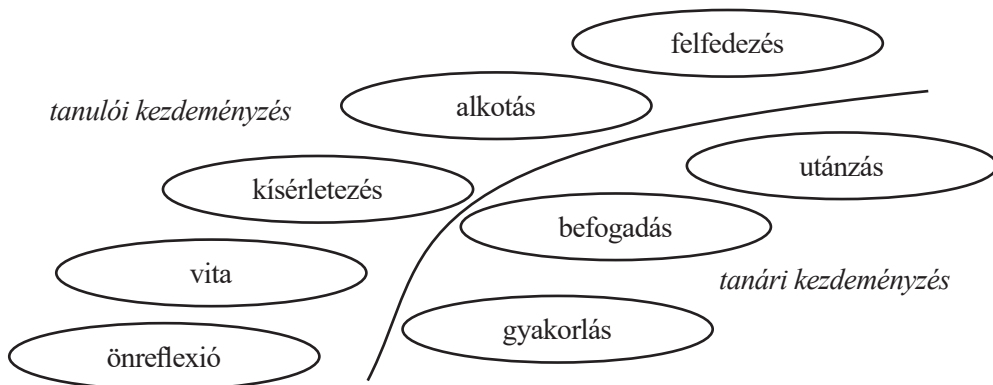


„Társas interakcióban keletkező nézetkülönbség (ún. szocio-kognitív konfliktus) esetén kihívást jelentő viták arra kényszeríthetik az ellenkező véleményen lévőket, hogy álláspontjukat megvédjék vagy módosítsák.

A tanár szerepe az, hogy moderálja a vitát, s ez a legkevesebb beavatkozást igénylő (megfigyelő, a vita végén összegző) szereptől a teljes beavatkozásig (a téma kiválasztása, fórum moderálása) terjed, számos köztes lehetőséggel. Bonyolult és összetett koncepciók, a köztük lévő összefüggések bemutatása gyakran spontán és hivatalos megállapítások keverékét tartalmazza, és rövid idő alatt nagyon nehéz észrevenni, kiszűrni a félrevezető állításokat. A vita felgyorsítja, hogy észrevegyük az ellentmondásokat, melyeket talán magunktól fel sem ismertünk volna, s igyekszünk ezeket mihamarabb megszüntetni. Valós vagy virtuális csoportok, osztályok az ilyen véleménycserék természetes közegei, aszinkrón (fórum) vagy szinkrón (chat) technikai megoldásokkal” (Leclercq & Poumay, 2005).

A tanítási és tanulási tevékenységek megfelelő alkalmazásához a következő alapelveket kell követni:

1. „A tanulói kezdeményezés fontos jellemző. Az olyan események, mint például a „befogadás”, az „utánzás” és a „gyakorlás” gyakran (ám nem szükségszerűen) tanári kezdeményezést vagy tanári felügyeletet foglalnak magukban a folyamatot, a tartalmat, az időbeosztást illetően. A többi esemény jellemzően a tanulói kezdeményezésre épül, mert a tanuló választhatja meg a tartalmat, fogalmazhatja meg azokat a hipotéziseket, melyeket szeretne bizonyítani, megtervez és megvalósít egy projektet, eldönti, hogy mikor csatlakozik egy vitához, figyeli saját tanulási módjait” (Leclercq & Poumay, 2005).



11. ábra: Az oktató és a tanuló kezdeményezései a 8 tanulási esemény modell szerint (Leclercq & Poumay, 2005)

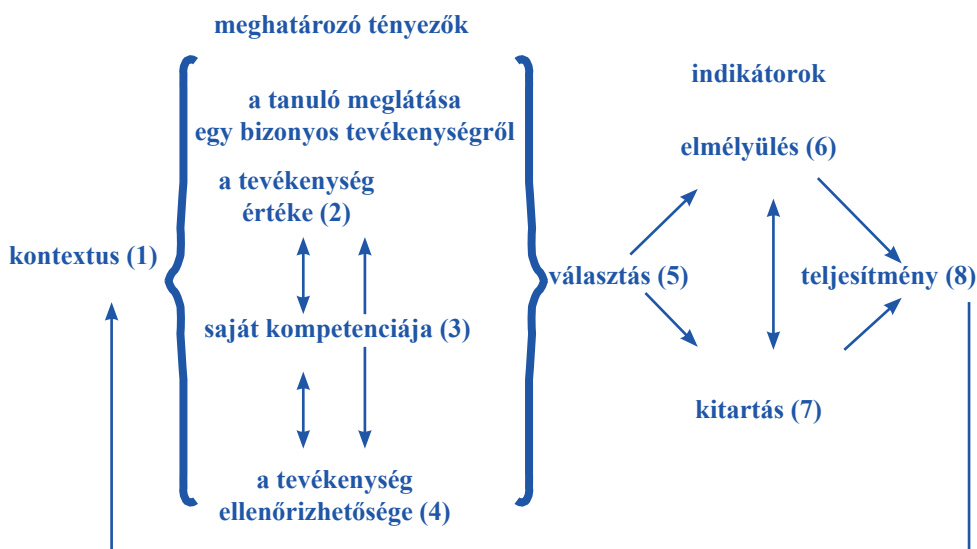
2. Az eltérő tapasztalatok, a kommunikációs csatornák változatossága fontos eleme a modellnek, hiszen ezek mind elősegítik a sikeres tanulást (Paivio, Miller, Gardner stb.). A modell hangsúlyozza, hogy a különböző tanulási módok egyenletesen és egyenlő mértékben jelen kell, hogy legyenek a legminőségibb TANULÁSI eredmények eléréséhez. Poumay meghatározása szerint a kurzus minősége a módszerek változatosságát jelenti” (Leclercq & Poumay, 2005).

3. „A modell egyik fontos eleme, hogy a sokoldalúságot hangsúlyozza. Egy információ-, tudás- és tanulásalapú társadalomban a tanuló érdeke, hogy sokféle tanulási módot ismerjen. Az oktatás tantárgyköziségében is fontos ez a szempont: tantárgytól függetlenül lehetővé teszi, hogy a tanuló sokféle módszerrel, forrással találkozjon, melyek számára teljesen újak vagy ritkán alkalmazottak is lehetnek. A modell a tanulási események egyenlő mértékű jelenlétét azért hangsúlyozza, hogy a tanulás folyamataival is megismerkedhessen a tanuló. A modell kiemelten fontosnak tartja az egyes tanulási események közötti egészséges egyensúlyt azért, hogy a tanulás folyamatait megismerje a tanuló” (Leclercq & Poumay, 2005).

4. „A modell etikai vonatkozása az autonómia és a felelősség hangsúlyozásában jelenik meg. A változatosság a tanulói stílusokban is hangsúlyos. Ha a tudás megszerzésének számos, különböző módjait ismerjük, akkor nagy valószínűséggel sok tanulóhoz tudunk eljutni, tudjuk őket motiválni” (Leclercq & Poumay, 2005).

Amint Leclercq & Poumay (2005) azt kifejtették, nagyon gazdag azon tanulási tevékenységek köre, melyek integrálhatók blended tanulási környezetbe. S éppen a tevékenységek sokszínűsége emeli a kurzusok pedagógiai minőségét.

Van még egy meghatározó tényező a tanulási tevékenységek tervezésével, megvalósításával kapcsolatban: a tanulók motivációja a tanulásban való elmélyülés iránt. Viau (1997) meghatározása szerint a motiváció egy olyan jelenség, amely a tanulónak a saját környezetéről és képességeiről alkotott felfogásából ered, és amely kitartásra buzdítja őt az adott tevékenység elvégzésében, hogy elmélyüljön benne, és megvalósítson egy bizonyos tanulási célt” (145. old.).



12. ábra: Vianu modellje a motivációs dinamizmusról (1992)

Vianu motiváció-felfogása dinamikus, lévén hogy alkotóelemei egymással állandó kölcsönhatásban vannak. A motiváció dinamikus voltát a fenti ábrában oda-vissza mutató nyilak jelzik. Van egy ciklikus vonatkozása is: a „teljesítményt” és a „kontextust” összekapcsoló nyíl azt jelzi, hogy az egyik motivációs ciklust azonnal követi egy másik, amint a tanulási kontextus megváltozik.

Vianu modelljében a motivációs dinamizmus fő elemei:

(1) Kontextus: „változatos ösztönzők, melyek a tanulónak a saját magáról alkotott képét befolyásolják” (33.old.). A kontextusfüggő ösztönzőknek néha vajmi kevés közül van azokhoz a tanítási/tanulási feladatokhoz, melyekben a tanulóknak részt kell venniük.

A tényezők, melyek befolyásolják egy tanuló döntését, hogy részt vegyen-e egy tevékenységben, háromfélék lehetnek:

(2) saját meglátása az elvégzendő feladat értékére/értelmére/hasznosságára vonatkozóan = ÉRTÉK-meggyőződés

(3) saját meglátása saját képességéről, hogy sikeresen el tudja-e végezni a feladatot = KOMPETENCIA-meggyőződés

(4) saját meggyőződése arról, hogy a siker az ő fáradozásaitól függ, és nem más, rajta

kívüli, általa nem befolyásolható tényezőktől = BEFOLYÁS-meggyőződés. Viau szerint a tanuló ezen meggyőződései határozzák meg a motivációt, pl. azt a döntését, hogy elmélyüljön-e a tanulási tevékenységben. A meggyőződés három fajtája nem feltétlenül olyan sorrendben következnek, ahogyan a fenti diagram 2 és 4 közötti számai. A három típus egymásra mutató nyilai a motiváció meghatározó tényezőinek kölcsönös egymásra hatását jelzik.

(5) Választás: Viau (1992:75.) azt mondja, hogy néhány tanuló elkerülő stratégiákat alkalmaz, hogy elkerülje az elmélyülést, vagy elmélyülésének megváltoztatását egy adott feladatban. Ahhoz, hogy egy feladatban elmélyüljünk, először el kell döntenünk, hogy hajlandók vagyunk-e erre. Néhány tanuló néha azt választja, hogy nem mélyül el egy feladatban, habár látszólag úgy tűnik. A tettetés megnyilvánulhat figyelmet elvonó kérdések feltevésében, vagy valami teljesen mással való foglalatoskodásban.

(6) Elmélyülés: Azokra a tanulási (pl. memorizálás, összegzés, diagramok rajzolása) és önszabályozó stratégiákra (pl. a sikeres teljesítés esélyeinek megítélése, új tanulási célok kitűzése, az egyén tevékenységeinek megtervezése) vonatkozik, melyeket a tanulók a feladat megvalósításához használnak.

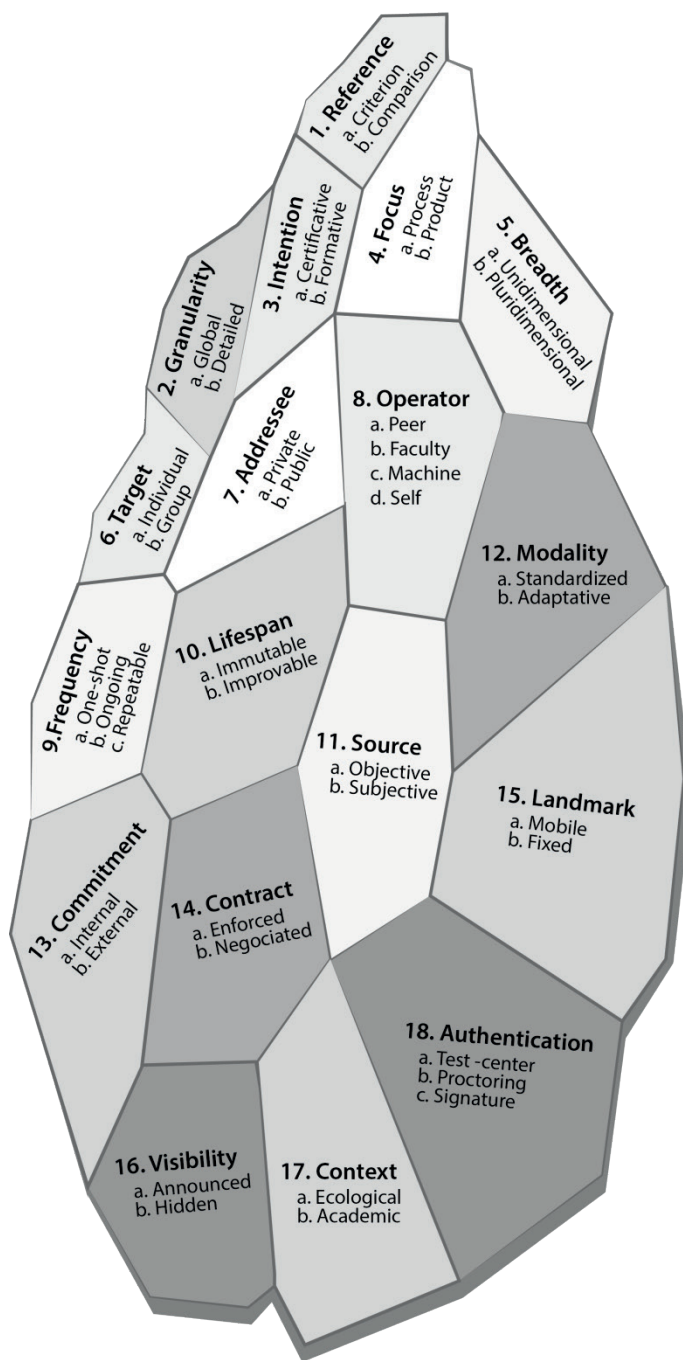
(7) Kitartás: „Sajnos, sok tanuló tévesen azt hiszi, hogy a tanulás egy gyors folyamat, pár óra alatt elvégezhető. Ezek a tanulók gyakran meglepődnek, amikor ráébrednek, hogy milyen sok időt vesz igénybe bizonyos ismeretek és folyamatok elsajátítása” (Viau, 1992:77).

(8) Teljesítmény: a motiváció harmadik indikátorára utal, és a feladat végrehajtását jelenti. Amint láttuk, a tanuló döntése, hogy elmélyül-e egy tevékenységben, részben attól az értéktől függ, melyet az adott tevékenységnek tulajdonít. Ezt az oktatóknak és a kurzusfejlesztőknek figyelembe kell venniük az indítványozott tanulási tevékenységek kapcsán. Ebből a szempontból Viau (2006) 10 feltételt nevez meg, melyeknek teljesülniük kell, ha azt szeretnénk, hogy a tanulási tevékenységek motiválók legyenek.

A motiváló tanulási tevékenység:

- legyen értelmes, azaz kapcsolódjék a tanulók érdeklődéséhez, személyes projektjeihez, problémáihoz;
- legyen változatos, és kapcsolódjék más tevékenységekhez (a változatosság azt jelenti, többféle feladatot lehet elvégezni egy tevékenységen belül; a feladatokat és a tevékenységeket logikus sorrendben kell szervezni, hiszen a tanulók sokkal könnyebben elmélyülnek bennük, ha azok egymáshoz kapcsolódnak);
- jelentsen a tanulóknak kihívást (a feladatok se túl nehezek, se túl könnyűek ne legyenek; a tanulók nem értékelik a könnyen elérhető sikert, és a kudarcból sem tanulnak, ha az a képességeik hiánya miatt következik be);

- legyen autentikus (amennyire csak lehet, a tanulási tevékenységek legyenek a mindennapi vagy a szakmai élethez kapcsolódóak; az olyan tevékenységeket, melyek csak az oktatót érdeklik, vagy amelyek pusztán célja az értékelés, kerüljük);
- igényeljen kognitív elköteleződést a tanulóktól (egy tevékenység akkor lesz igazán kihívást jelentő, ha a tanulóknak minden kompetenciájukat és képességüket mozgósítaniuk kell annak elvégzéséhez; például ha korábbi ismeretek mozgósítása, feltevések megfogalmazása, az információ szervezése, sémákhoz való illesztése együttesen kell egy bizonyos feladat elvégzéséhez);
- tegye képessé a tanulókat arra, hogy tudjanak választani és döntéseket hozni (a tanulók például szabadon választhassák meg az esszé témáit, a csoport összetételét, bizonyos feladatok bemutatásának módját, az adott feladatra szánt időt stb.);
- adjon lehetőséget a tanulóknak interakcióban és együttműködésben dolgozni (a kollaboratív tanulás növeli a motivációt, mert a tanulók sokkal inkább felelősnek érzik magukat saját tanulásukért, és érzik, hogy számíthatnak egymásra);
- legyen interdiszciplináris jellege (a különböző tudományterületeket ötvöző tevékenységek pozitívan befolyásolják a tanulóknak a tanulásról alkotott nézetét: a tanulás nem pusztán egy kurzusra korlátozódik, hanem kiterjed a teljes személyiség- és szakmai fejlődésre);
- legyenek egyértelmű utasítások (ha a tanulók számára világosak az elvárások, sokkal készségesebben vesznek részt a tanulási tevékenységekben);
- ésszerű ideig tartson (az egy-egy feladatra adott idő legyen azonos az annak elvégzésére szükséges, kontaktképzésben biztosított idővel; arra is legyen elég idő, hogy a tanulók úgy ítélik meg, hogy képesek teljesíteni azt, amit elvárnak tőlük).



13. ábra: Értékelésprizma (Leclercq, 2006)

A tanulás értékelése összetett folyamat (lásd a 9. és 15. kérdés a gyémánt keretrendszerben). A folyamat bonyolultságát jól érzékelteti az „értékelés prizma” metaforája: a prizma egy-egy oldala a teljesítményről villant fel egy-egy (kvantitatív vagy kvalitatív) pillanatképet (Leclercq, 2006: 1), s ezeket a pillanatképeket külön-külön lehet értékelni. Az „értékelés prizma” 18 felületet tartalmaz, s mindegyiket két, egymással szemben elhelyezkedő érték jellemez. Az értékelés minden területe így a két ellentét között mozgatható az értékelés kontextusától függően.

Az egyes területek rövid leírása (a prizmának mooc-okként való alkalmazásához lásd <http://hdl.handle.net/2268/194562>):

- 1. Referencia:** az egyéni teljesítményt kritériumok alapján értékelik, vagy az egyéni teljesítményeket hasonlítják egymáshoz?
- 2. Finomítás:** a tanulók általános értékelést kapnak az erősségeik, gyengeségeik részletezése nélkül, vagy a teljesítményük minőségéről kapnak visszajelzést?
- 3. Szándék:** az értékelés a tanulást kívánja szolgálni; szelektív (pl. a kurzusra jelentkezők szűrése), vagy szummatív (a teljesítés/nem teljesítés eldöntésére szolgál)?
- 4. Fókusz:** az értékelés a tanulás végeredményére, produktumára (pl. az eredmények pontossága), vagy magára a tanulás folyamatára fókuszál?
- 5. Kiterjedtség:** a teljesítménynek hány dimenzióját veszi figyelembe az értékelés? Az értékelés dimenziói lehetnek: a kérdésre adott válaszok pontossága, a feladat elvégzésére fordított idő, az érvelés logikája, eredetiség stb.
- 6. Cél:** egyéni vagy csoportteljesítményt értékelünk?
- 7. Címzett:** az értékelés adatait csak az oktató ismeri, vagy nyilvánosak?
- 8. Operátor:** ki felügyeli az értékelést? A tanulók maguk értékelik a saját teljesítményüket, vagy valaki más értékeli azt (tanár / oktató, tréner, tutor, szakértő stb.)?
- 9. Gyakoriság:** a tanulást egyszeri teljesítmény alapján értékeljük (pl. egy kurzust lezáró vizsga), vagy több különböző feladat és alkalom alapján?
- 10. Teljesítés:** van a résztvevőknek lehetőségük javítaniuk a teljesítményüket többszöri beadással?
- 11. Forrás:** több szakértő egyetértett az értékelés módszertanában és kritériumaiban? Ha így van, akkor az értékelési folyamat objektívnek mondható. Ha nem így van, akkor az értékelés szubjektív. Az értékelés lehet szubjektív többbelemű produkciónál, pl. portfólió esetében.
- 12. Jellemzők:** azok a feltételek, melyek szerint az értékelés történik, mindenki esetében azonosak (hely, idő, kérdések stb.), vagy az egyes tanulókra szabottak? Többféle adaptáció lehet:
 - a) a tartalom adaptálása: szóbeli vizsga esetében az értékelő választja ki a kérdéseket a tanuló által adott válaszok alapján,
 - b) a feltételek adaptálása: ugyanazt a tesztet számos alkalommal meg lehet próbálni,

a helyes válaszok száma növekszik minden egyes alkalommal,
c) a tanuló dönti el, mikor szeretne vizsgázni, tesztet írni.

13. Elfogultság: a tanulást olyan tanár értékeli, aki tanította őket, vagy olyan valaki, aki nem vett részt az oktatásukban?

14. Egyezség: a teljesítmény eredményeiről lehet egyezkedni? A tanulók véleményt mondhatnak az értékelés minőségéről, befolyásolva így elért pontszámaikat?

15. Iránypont: az értékelési alapelveket a tanulóktól függetlenül döntenek el, vagy hozzájuk igazodnak? A kritériumokat mobilnak tartjuk, ha azok igazodnak a tanulók teljesítményszintjéhez; fixnek tartjuk őket, ha a kompetenciaszinteket nem veszik figyelembe.

16. Láthatóság: az értékelési kritériumokat bejelentik a kezdetektől, vagy titokban tartják őket?

17. Kontextus: az értékelési helyzet valós, életszerű, szakmai helyzetekre épül, vagy elsősorban „akadémiai”?

18. Hitelesítés: a személyazonosságot ellenőrzik az értékelési központban?

Az értékelés megtervezése nagyon fontos, különösen igaz ez e-learning esetén. Az értékelési módszerek változatosságára érdemes gondot fordítani, mert több szempontból is hasznosnak fog bizonyulni. Sun és mtsai. (2008) rámutatnak, hogy „az értékelés változatosságának nagyon jelentős hatása van az e-tanuló elégedettségére. Amint azt Thurmond és mtsai. (2002) állítják, ha változatosak az értékelési módszerek az e-learning hatékonyságának mérésére, a tanulási tevékenységeket és folyamatokat számos visszajelzéssel lehet korrigálni és javítani a minél jobb teljesítmény elérése érdekében. Az értékelési módszerek változatossága arra is lehetőség, hogy az oktatók különböző nézőpontokból látva a tanulási hatékonyságot növeljék a képzés hatékonyságát. Ami a tanulókat illeti, a változatos értékelési módszerek arra sarkallják őket, hogy a tőlük telhető legtöbbet nyújtsák, komolyan és hatékonyan dolgozzanak. Ezáltal magas lesz az elégedettségi érték is” (1196. old.).

A technológiával támogatott értékelésről és visszajelzésről készített JISC-útmutató kiemeli a számítógéppel végzett értékelés előnyeit: „Ha jól van megtervezve, a számítógépes értékelés (mint pl., de nem csak a feleltválasztós tesztek) számos olyan előnnyel rendelkezik, ami támogatja a tanulást, csökkenti az adminisztrációs terheket: az online értékelés egyszerre több helyen végezhető, a tanulók maguk választhatják meg a mérés időpontját, azonnali szakszerű javításra van lehetőség, s így a tanulók nagyon gyorsan javítják hibáikat; az osztályozástól megspórolt időt alkotó feladatokra lehet fordítani, mint például a nehézségekkel küzdő tanulók támogatására. Az értékelés eredményeit is sokkal könnyebb közzétenni, a minőségbiztosítás és tantervfejlesztés céljából kiértékelni” (JISC, 2010: 8).

Továbbá „a technológiával támogatott értékelés és visszajelzés az alábbi előnyök némelyikét, vagy akár mindegyikét biztosítani tudja:

- az értékelés tervezésében nagyobb autentikusság;
- a tanuló nagyobb elmélyültsége, például interaktív formatív értékelés révén a konkrét helyzetre vonatkozó visszajelzéssel;

- az értékelés helyének és idejének választhatósága;
 - más módon nem értékelhető készségek és tulajdonságok értékelése például szimuláció, e-portfólió és interaktív játékok révén;
 - hatékony feladat beadás, osztályzás, adattárolás;
 - konzekvens, pontos eredmények, melyek az emberi és gépi osztályzást kombinálni tudják;
 - azonnali visszajelzés;
 - több lehetőségük van a tanulóknak a visszajelzés alapján cselekedni, például az e-portfólióra kapott reflexió alapján;
 - innovatív szemlélet a közvetítő csatorna, az online társ- és önértékelés kreatív használatával;
 - pontos, naprakész és hozzáférhető adatok a tantervfejlesztésről és megvalósításról.”
- (JISC, 2010: 9)

A technológia alkalmazása az értékelésben hatékonyan szervezett visszajelzéseket tesz lehetővé. Azonban a visszajelzés minősége attól is függ, hogyan fogalmazzák azt meg. Íme 12 alapelv a visszajelzések megfogalmazásáról (JISC, 2010: 15):

1	Segítsen a jó teljesítmény meghatározásában (célok, kritériumok, sztenderdek)! Mennyire van lehetőségük a kurzus résztvevőinek az értékelési szempontok meghatározásába bekapcsolódni a kurzus előtt, alatt és után?	7	Támogassa a tanulásra vonatkozó önértékelés és reflexió fejlődését! Milyen mértékben vannak formális lehetőségek a reflexióra, önértékelésre vagy társértékelésre a kurzus során?
2	Az „idő és fáradság” legyen értékelendő a kihívást jelentő feladatoknál! Mennyire támogatja az értékelés a rendszeres tanórai és tanórán kívüli, elmélyült, nem felszínes tanulást?	8	Legyen választási lehetőség az értékelés témájában, módszerében, súlyozásában és időzítésében! Mennyire van lehetőségük a résztvevőknek a tanulási és értékelési feladatok témáját, módszerét, súlyozását és/ vagy időzítését megválasztani?
3	Színvonalas visszajelzést adjunk a résztvevőknek, mely segíti őket az önkorrekcióban! Milyen tanári visszajelzéseket adunk? Hogyan segítik azok a tanulók önértékelését és önkorrekcióját?	9	Vonjuk be a résztvevőket az értékelési szempontok és gyakorlat kiválasztásába! Mennyire kapnak folyamatos tájékoztatást, vagy vesznek részt konzultációkban a résztvevők az értékelési mechanizmust illetően?

4	Legyen lehetőségük a résztvevőknek a visszajelzések alapján cselekedni! A tanári visszajelzésekre mennyire figyelnek, reagálnak; és ha igen, hogyan?	10	Támogassuk tanulócsoporthoz és tanulóközösségek kialakulását! Értékelései és visszajelzései mennyire támogatják a társas kapcsolatokat, a tanulói közösségek kialakulását?
5	A szummatív értékelésnek legyen pozitív hatása a tanulásra! A szummatív és formatív értékelés mennyire van összhangban, milyen mértékben támogatja az értékelt készségek, képességek és ismeretek fejlődését?	11	A pozitív énkép kialakulását és a motiváltságot támogassuk! Mennyire támogatja az értékelés és visszajelzés folyamata a résztvevők tanulási motivációját és sikerét?
6	Legyen a tanulásról (diákok közötti és tanár-diák közötti) beszélgetés és interakció! Milyen (diákok közötti és/vagy tanár-diák közötti) visszajelzési lehetőségek vannak az értékelési feladatokról?	12	Olyan információt adjunk a tanároknak, mely gyakorlatuk alakításában, formálásában segíti őket! Az értékelési és visszajelzési folyamatok mennyire adnak tájékoztatást a tanítás folyamatáról, illetve alakítják azt?

3.3. Fedjük be a tetőt!

Támogatás-Felügyelet

Deschênes és Lebel (1994: 11; idézve Gounon & al., 2004: 15) a tanulók támogatását és felügyeletét a következőképpen határozza meg: „A tanulás támogatása minden olyan beavatkozás, amely a tanuló vezetését jelenti a tanulmányai alatt a tanulási célok és a tanulói önállóság elérése érdekében.” A támogatás (lásd 3. kérdés a gyémánt keretrendszerben) célja, hogy a tanulásirányítás leghatékonyabb módjaira lehessen reflektálni.

Tutorálás:

A távoktatásban leggyakrabban használt oktatói támogatásforma. Virtuális vagy blended tanulás esetén különösen fontos, hogy a tanuló ne érezze úgy, hogy magára maradt.

A leghatékonyabb megoldáshoz a következő három szempontot vegyük figyelembe (lásd leíró tutorálási beavatkozási modell, Gounon és mtsai. 2004):

- Ki(k)a tutor(ok)?
- Ki(k) részesül(nek) az oktatói támogatásban?
- Hogyan szervezzük meg a tutorálást? Milyen jellemzői lesznek?
- Ennél a szempontnál három aspektust kell megvizsgálnunk: a tutorálás tartalmát, módját és idejét.

Ki(k)a tutor(ok)? Lehet személy illetve számítógép által működtetett eszköz. Ez utóbbi segítheti a tananyagok, források felhasználását, útmutatást adhat a legjobb tanulási tevékenység kiválasztásához. Ha a tutor egy személy, két szempontot kell figyelembe venni: egy vagy több oktató; illetve más tanulók (társtutorálás) legyenek-e a tutorok?

Ki(k) részesül(nek) az oktatói támogatásban? A tutorálás vonatkozhat akár csak egyetlen tanulóra; illetve a teljes csoportra vagy a csoport egy részére is.

Milyen jellemzői lesznek? Ennél a szempontnál három aspektust kell megvizsgálnunk: a tutorálás tartalmát, módját és idejét.

Milyen információt kapnak a tanulók? Berge (1995) szerint négy fő típusa lehet a tutorálásnak aszerint, hogy milyen információt kapnak a tanulók a tutorálás során. Ezek egymással kombinálhatók a tanulási helyszíntől függően:



Pedagógiai tutorálás: a tanulás minden aspektusára vonatkozik (elsajátítandó tudás/készségek, elvégzendő feladatok, utasítások, tanítási módszer stb.). A tutor segíthet a tanulóknak a tanulási feladatok megoldásában, és az eredményeket is megbeszélhetik.



Társas és motivációs tutorálás: célja, hogy a pozitív tanulási környezetet és a tanulók közötti összetartást kialakítsa. Azt is jelenti, hogy a tanulókat biztatja, kitartásra ösztönzi őket.



Adminisztrációs tutorálás: a távoktatásból fakadó adminisztratív vonatkozások szervezését jelenti, például határidőkről, utasításokról való tájékoztatást.



Technikai tutorálás: a távoktatás technikai tutorálásával foglalkozik. Segít a tanulónak a virtuális közzeggel és annak működésével megismerkedni.

A tutorálás mely módjait választhatjuk? Két stratégia lehetséges: reaktív és proaktív tutorálás. A reaktív tutorálás azt jelenti, hogy a tutor a tanuló megkeresésére vár, és reagál segítségkérés esetén. A proaktív tutorálás azt jelenti, hogy előzetes megkeresés nélkül is kapcsolatba lép a tutor a tanulóval. Két fő típusa lehetséges: 1) tervezett tutorálás (a tanmenetben tervezetten megjelenik; 2) kontextuális tutorálás (a tutor beavatkozik, ha úgy érzi, a tanulónak segítségre van szüksége).

Mi a helyzet az időbeosztással? A tutori beavatkozás lehet szimultán, a tanuló megkeresésével egyidejű (szinkrón tanulási mód), vagy lehet időben eltérő a tanuló megkereséstől (aszinkrón tanulási mód). A szinkrón kommunikáció példái a chat vagy videokonferencia; aszinkrón példák az e-mail és a fórum.

A tutorálás lehet rövid idejű vagy hosszú távú. A rövid idejű tutorálás esetében csak egy bizonyos időszakban van jelentősége a támogatásnak (például rövid határidőkre figyelmeztetés), aztán értelmüket veszítik. A hosszú távú tutorálás a kurzus egész ideje alatt hasznos lehet (például általános tanácsok a tanulásról, emlékeztető az egész kurzus alatt a szabályokra való odafigyelésre). A minőségi tutorálás valamennyi fent leírt aspektus együttes meglétét feltételezi.

Interakció az oktató és a tanuló között:

Online és blended tanulás esetén nehezebb az oktató és a tanuló közötti interakció fenntartása, mint kontaktképzésben. Az online interakcióhoz leggyakrabban használt eszköz a vitafórum. Azonban az oktatók tapasztalata szerint a tanulók gyakran elzárkóznak a fórumtól, inkább közösségi oldalakat (Facebook vagy Twitter) használnak. Ennek oka lehet, hogy a tanulók jobban ismerik ezeket a platformokat, hiszen rendszeresen használják őket a hétköznapi életben, míg egy e-learning platform sok megszorítást jelent számukra. Az egyetlen hátránya a közösségi oldalaknak, hogy az oktatók rendszerint nem kapnak hozzáférést ezekhez a vitákhoz. Ideális esetben a tanulásról szóló beszélgetésben az oktató tanácsadó, aki útmutatást ad. Megesik, hogy az oktatók maguk is támogatják a közösségi média használatát a képzés során, és egy privát csoportot hoznak létre.

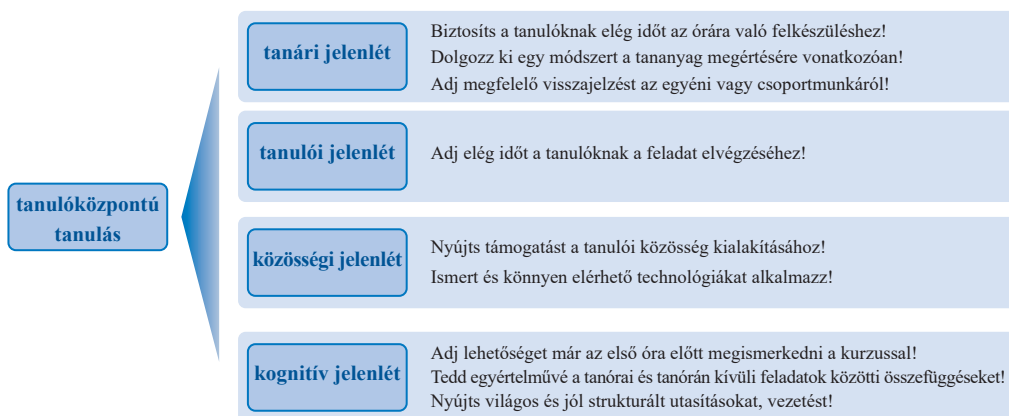
Az interakció formáit előzetesen mindenképpen tisztázni kell az oktatónak, első sorban két területen: 1) időhatárok, mely alatt a tanuló választ várhat a kérdéseire, 2) az etikus kommunikáció, a netikett szabályainak betartása (az internethasználat etikus szabályai). Ezeket a szabályokat megbeszélhetjük a tanulókkal, és valamennyi érintett fél azt el kell, hogy fogadja. A netikett aranyaszabálya: Ne használd az internetet védőpajzsként, és ne tégy semmit, amit nem tennél meg a valóságban beszélgetőtársaddal.

Előállítás

Most, hogy már a kurzusunkat alkotó tanulási célokról, tanítási módszerekről, tanulási tevékenységekről és értékelési stratégiákról gondolkodtunk, készen állunk, hogy elkezdjük a szükséges anyagokat (7) előállítani.

A függelék mellékletében található koncepcionális segédeszközök célja, hogy segítsenek a kurzusunk megszerkesztésében. Az első eszköz (2. melléklet) abban segít, hogy egy tevékenységet kisebb, a tanuló által kezelhető feladatokra bontsunk. A második eszköz (3. melléklet) a tanulási tevékenységet a benne megvalósuló tanulási eseményekre utalással írja le (lásd a 8 tanulási esemény modellt). Ha saját audiovizuális anyagokat szeretne valaki létrehozni, akkor tanácsoljuk storyboard használatát.

Mint azt már korábban írtuk, a blended kurzusok és a tükrözött osztályterem sok tekintetben hasonlítanak. Itt most 9 ajánlás következik, mely a tükrözött osztályteremre vonatkozik (Kim és mtsai 2014), s amely a blended tanulási környezetre is igaz:



14. ábra: Ajánlások a tanulóközpontú tanulás támogatásához tükrözött osztályteremben (Kim és mtsai, 2014)

Kísérleti fázis

Ha a kurzus elkészült, érdemes kipróbálni először egy csoporttal. Mielőtt azonban kipróbálnánk az új tanulási környezetet, néhány dolgot ellenőrizzünk!

- Ellenőriztük több számítógépen a blended kurzus online elemeinek helyes működését?
- A képzés technikai elemei lehet, hogy többeket elbátortalanítanak. Vannak-e bevezető elemei a kurzusnak, hogy a tanulók megismerkedjenek a technikával?
- A technológiai segítség (útmutató a kezdéshez, oktatóanyagok) mindenki számára elérhető?

Bath és Bourke (2010: 56) hasznos tanácsokat ad, hogyan ismertessük meg az új környezetet a hallgatókkal. Ha a tanulóktól azt várjuk, hogy online tanuljanak, még ha csak a kurzus egy részében is, a sikerességhez nagyon fontos, hogy az oktatók és a tanulók találkozzanak egy orientációs programon, mely lehet személyes vagy online, s a következőket foglalja magában:

Cél: a kurzus blended tanulási elemeinek célját közösen, egyformán értsük.

- A blended kurzus célját tegyük világossá a tanulók számára. Tegyük egyértelművé, hogyan integrálódnak az online elemek a kurzus többi elemeibe, hogyan segítenek a kurzus céljának elérésében.
- Tegyük világossá a résztvevőknek, miért kell részt venniük a feladatokban (pl. mondjuk el, hogyan járul ez hozzá a kurzus elvégzéséhez, illetve későbbi tanulmányaikhoz, munkájukhoz milyen hozzáadott értéket képvisel a kurzus).

Elvárások: tisztázzuk már a kurzus elején az elvárásainkat. Következtesen és egyértelműen kommunikáljuk ezeket a tanulók felé, főként a blended jellegből fakadó elvárásainkat. Például:

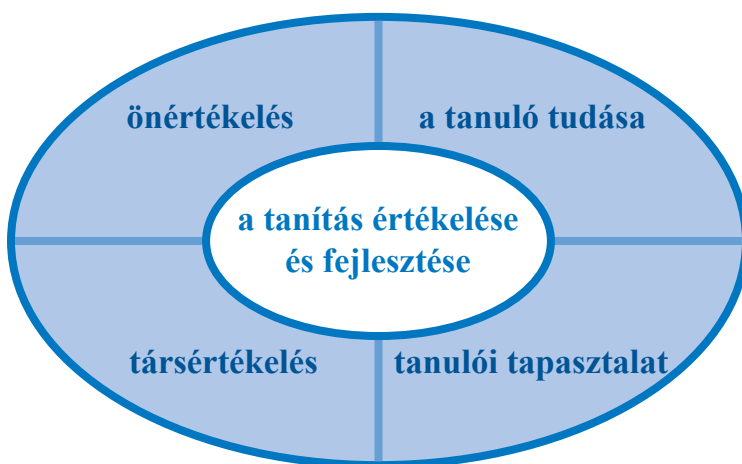
- „Bejelentések”: tájékoztassuk a hallgatókat, mikor fogunk értesítéseket küldeni, hogy tudják, mikor kell azokat megnézniük;
- Dolgozzunk ki és javasoljunk önsegítő stratégiákat a kérdéshez (pl. ellenőrizze a GyIK oldalt, vagy a megfelelő vitafórumon tegyen fel kérdéseket), és ha már ezeket kipróbálta, csak akkor küldjön e-mailt az oktátónak. Arról is tájékoztassuk a hallgatókat, hogy mikor válaszolunk (pl. két munkanapon belül);
- A kurzus indítása előtt döntsük el, hogyan fogjuk monitorozni, hogy részt vesznek-e a tanulók a kurzus online részében; erről tájékoztassuk a tanulókat!

Útmutató: időben adjunk útmutatót a tanulóknak bizonyos eszközök használatához, s utaljunk arra is, hogy milyen nyelvhasználatot, viselkedést várunk el a kurzus során – „netikett”.

Igazítás

A kurzus kidolgozásának ebben a fázisában szeretnénk tudni, hogy a blended típusú tanulási környezet mennyire volt hatékony az első kipróbálás alkalmával. E tekintetben a legfontosabb kérdésünk: az előzetesen kitűzött célokat elérték-e a tanulók (lásd a gyémánt keretrendszer 12-es kérdését). Azonban nem várhatunk a válasszal a kurzus befejezéséig. A tanulási környezet minőségére a kurzus során is lehet reflektálni. Az így összegyűjtött információ lehetővé teszi, hogy gyorsan tudjunk a problémára reagálni. A kurzus értékelésére és finomítására az alábbi lehetőségek vannak (Bath és Bourke; 2010: 62–66):

„Négy kiemelten fontos forrása az adatgyűjtésnek és értékelésnek – te magad, társaid (pl. a többi oktató), tanulóid tapasztalatai és tanulóid elsajátított tudása. Ez az értékelés 4Q modellje (Smith, 2008a), melyet az alábbi ábra szemléltet [...]:



15. ábra: Az értékelés 4Q modellje (Smith, 2008)

Önértékelés: nagyon fontos része a szakmai gyakorlatnak arra reflektálni, hogy mit és miért csinálunk. Az ilyen „reflektív gyakorlat” lehetővé teszi, hogy erősségeinket és gyengeségeinket megértsük [...].

Társértékelés: ha kidolgoztunk valamilyen anyagot (akár nyomtatásban, weben vagy más médium formájában) tanulóink számára, megkérhetjük a kollégáinkat, hogy általunk megadott szempontok alapján szóljanak hozzá ezekhez az anyagokhoz (például hogy érdekesek, jól megírtak, érthetőek-e stb.). [A kollégák kommentelhetik a bejelentések, az utasítások, a visszajelzések érthetőségét...].

A tanuló tanulási folyamata:

A tanuló saját maga által tapasztalt tanulása – néha nagyon hasznos lehet a tanulóktól saját tanulásukról visszajelzést kapni, ez a mi tanításunkról is visszajelzés. Például lehet, hogy egy bizonyos fogalomra fordítottunk egy egész alkalmat, és tudni szeretnénk, hogy a tanulóink értik-e a fogalmat, jó volt-e az általunk választott megközelítés. Erre a célra jól használhatóak a következő tanórai értékelési technikák (Angelo és Cross, 1993):

- „a leghomályosabb pont” – az óra vagy a feladat végén kérjük meg a tanulóinkat, hogy válaszoljanak ezekre a kérdésre: „Mi volt a leghomályosabb pont? Más szóval, mi volt legkevésbé világos ezen az órán?” A tanulók válaszaiból sejthetjük, hogy mennyire volt hatékony a tanulás támogatásában az óránk, és talán néhány komoly problémát is sikerül azonosítanunk. A következő alkalommal van lehetőség erről a tanulókkal beszélni.
- „a főbb pontok” – néha a tanulók nehezen tudják kiemelni a főbb pontokat egy előadásból vagy egy olvasmányból. Kérjük őket arra, hogy „Írják le ennek az előadásnak a fő pontjait egy vagy két mondatban!”; vagy „Írják le ennek az előadásnak az 5 legfontosabb pontját!”. Ezek után tudjuk ellenőrizni, hogy milyen üzenetet visznek magukkal a tanulók; lehetőség nyílik ezek tisztázására is a következő előadáson vagy egy fórum keretében.

Néhány lehetséges módszer a fentiek alkalmazására:

- egy darab papírra feljegyzés készítése (kontaktórán);
- kurzusblog (névtelenül);
- online felmérés keretében.

Tanulói munka: a tanulók elsajátított ismereteiről tanórai, tanórán kívüli vagy online értékelés révén is visszajelzést kapunk. Ez az információ is segít abban, hogy rátaláljunk azokra a pontokra, amelyeket a kurzusban módosítanunk kell, vagy amelyek a tanulás hatékonyságát jelzik. Például ha tanórai vagy online tesztet töltöttek ki tanulóink, és többségük a tényekre vonatkozóan helyes választ ad, de nem jól teljesítenek a tudás alkalmazását kívánó problémamegoldó feladatokban, akkor azon kell elgondolkodni, hogyan dolgoztuk fel a tananyagot ebből a szempontból.

Tanulói tapasztalatok: a tanulók nagyon fontos és megbízható források arról, hogy a kurzus mennyire jól kidolgozott, tesztelt. Ugyanakkor a személyes vonatkozások tekintetében, pl. közösségformálás, együttműködés, motiváció, lelkesedés stb. is a leghitelesebb információt adják. Számos módszer – formális és informális egyaránt, pl. rövid szavazás, fórum, chat vagy egy összetettebb felmérés – van arra, hogy saját tanításunkról visszajelzést kapjunk a tanulóinktól. Nem kell pusztán egy módszerre és egy időpontra korlátozni a felmérését. Néhány lehetséges módszer tanulói visszajelzés gyűjtésére:

- **informális visszajelzés** Mivel a formális tanulói értékelő kérdőíveket a kurzus vége felé kérjük, a kurzus során bármikor gyorsan és könnyedén élhetünk az alábbi módszerekkel:
 - **percdolgozat** (Angelo & Cross, 1993) – egy óra vagy feladat végén kérjük meg a tanulókat, hogy nagyon rövid idő (egy perc) alatt válaszoljanak két kérdésre: „Mi volt a leghasznosabb a mai órán?” vagy „Hogyan lehetne az órán javítani?”. Ez egy nagyon hatékony és könnyen kezelhető módja az adatgyűjtésnek. Gyorsan át tudjuk futni a válaszokat, a közös kulcselemeket kiemeljük, és tudunk a csoportnak azonnali visszajelzéssel szolgálni. Nagyon fontos, hogy zárjuk rövidre a kört: válaszoljunk a tanulóknak, és jelezzük, hogy milyen változtatásokat fogunk a visszajelzéseik alapján elvégezni a kurzuson. Ehhez a technikához egy kis darab papírra van szükség, vagy blogra (névtelenül), vagy online felmérésre (további információért lásd ‘A tanuló önmaga által jelentett tudása’ részt).
 - **„ötletdoboz”**: akár egy konkrét órára, akár a kurzus egészére (vagy a kurzus egy bizonyos aspektusára) használhatjuk visszajelzésekhez. Ezt is lehet blog vagy online kérdőív formájában végezni.
- **az oktatás tanulói értékelése/kurzus kérdőív**: kétféle kérdőívvel dolgozhatunk: sztenderd, az intézmény által kidolgozott kérdőívvel, vagy a képzésünkhöz igazított kérdőívvel, mely sokkal alkalmasabb, ha a kurzusunk egy bizonyos aspektusáról szeretnénk visszajelzést kapni.

Manapság mind az online, mind a személyes kérdőívezés létezik, de az online módszerek ideálisabbak blended képzésben.

- Pontosan tervezzük meg, mit szeretnénk értékelni, vagy miről szeretnénk visszajelzést kapni!
- Kérdéseink legyenek világosak és egyszerűek!
- Ne kérdezzünk rá egynél több aspektusra ugyanabban a kérdésben! (Pl. „Az értékelés fontos és korrekt volt.” A válasz meglehetősen eltérő lehet a két aspektust illetően, hiszen a kérdezés lehetett fontos, de nem biztos, hogy korrekt is volt.) Ha mindkét aspektus fontos, akkor két kérdést tegyünk fel!

Amikor egy oktató innovatív oktatási és tanulási környezettel kísérletezik (jelen esetben blended típusú kurzussal), rá kell kérdeznie az innováció hatékonyságára, s ehhez megbízható információra van szüksége a kurzusról, és a tanulókra tett hatásáról. Az információ megbízhatóságát úgy biztosíthatja, ha három különböző típusú adatot gyűjt: részvétel (Az összes elérhető forrást használták a tanulók? Részt vettek a feladatokban?), fogadtatás (Mit gondolnak a kurzusról a tanulók?) és teljesítmény (Mennyire jól teljesítettek a tanulók a kitűzött célok elérésében?). A résztvevői adatok platformon vagy más online alkalmazások segítségével is begyűjthetők. A kérdőívek és az interjúk viszonylag könnyű módjai a fogadtatásra vonatkozó adatgyűjtésnek. A teszt- vagy vizsgaeredményeket gyakran teljesítményadatokként használjuk. A kurzus hatékonyságáról

gyűjtött adatok alapján lehet a kurzust tovább javítani, finomítani.

Amikor egy kurzust, és annak tanulókra gyakorolt hatását értékeljük, számos aspektust kell figyelembe vennünk: „a felsőoktatási intézmények manapság alig tekinthetnek el attól a szerepüktől, hogy hallgatóikból szakmájukhoz értő, alkalmas szakembereket neveljenek. Segíteniük kell őket a tanulóvá válásban is (Viau 2009: 184).

Egy kurzus és annak tanulóira mért hatásának értékelésekor a következő szempontokat ajánlja Viau (2009):

- elsajátított és/vagy felkínált tanulási stratégiák a kurzusban:
 - A tanulók a megfelelő tanulási stratégiákat választják? A választott stratégiák megegyeznek az eredetileg tervezettekkel?
 - Rendszeresen használják a tanulók az ajánlott tanulási stratégiákat?
 - Tudatosan használják ezeket? Megpróbálják felmérni a hatékonyságukat?
- tanulói motiváció:
 - Hogyan befolyásolja a kurzus a motiváció három meghatározó tényezőjét (az értékek, a kompetencia és az ellenőrizhetőség fogadtatása)?
 - A tanulási feladatok megfelelnek annak a 10 elvárásnak, amelyek alapján motiváltak lesznek a tanulók számára?
 - A kurzus biztatja a tanulókat arra, hogy kitartsanak a tanulásban?
- tanulói vélemények a tanulásról/képzésről:

A kurzus minőségét a tanulók saját preferenciáik, érdeklődésük és ambícióik szempontjából ítélik meg. Az ő személyes, tanúláshoz való hozzáállásuk is befolyásolni fogja, hogy mennyire kedvelik a kurzus feladatait.

3.4. Felhasznált irodalom

Allamary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30, 440-454. DOI: doi.org/10.14742/ajet.693

Allen, E. & Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group.

Arsenault Carter, A., Chevalier, L., & Le Jeune, J.-M. (2017). Classe inversée”: les dix pièges à éviter. *Technologie*, 206, 52-59. Retrieved from: <http://www4.ac-nancy-metz.fr/physique/news/docnews/La%20revue%20Technologie%20CLIC2016.pdf>

Balancier, P., Georges, F., Jacobs, S., Martin, V., & Poumay, M. (2006). *L'e-learning dans l'enseignement supérieur – Environnement International Francophone. Rapport de synthèse rédigé pour l'Agence Wallonne des Télécommunications*. Liège, Belgique : Université de Liège, LabSET. Retrieved from : http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/10824/1/A0000_BALANCIER_GEORGES_L_e-learning_dans_l_enseignement_superieur.pdf

Barbeite, F. G., & Weiss, E. M. (2004). Computer self-efficacy and anxiety scales for an Internet sample: testing measurement equivalence of existing measures and development of new scales. *Computers in Human Behavior*, 20, 1-15. Doi:10.1016/S0747-5632(03)00049-9

Bath, D., & Bourke, J. (2010). *Getting Started With Blended Learning*. Brisbane, Australia: Griffith University.

Brown, C. A., Danvers, K., & Doran, D. T. (2016). Student perceptions on using guided reading in the flipped classroom. *Accounting Education*, 25, 256-271. DOI:10.1080/09639284.2016.1165124

Castaigne, J.-L., Petit, L., & Verpoorten, D. (2007). Introducing teachers and instructional developers to learning objects Four suggested shifts in prevailing discourse. In A. Targamadze (Ed.), *Proceedings of the Advanced Learning Technologies and Applications conference (ALTA'2007)* (pp. 73-79). Kaunas, Lithuania : Technical University Kaunas.

Clark, D. (2003). Blended learning: An epic white paper. Retrieved from : <http://www.oktopusz.hu/domain9/files/modules/module15/261489EC2324A25.pdf>

Denis, B. (2014). *Chapitre 2 – Étapes du développement d'un projet*. Syllabus, Liège, Belgique : Université de Liège.

Denis, B. (2014). *Chapitre 7 – Construction de curriculums et technologie de l'éducation et de la formation*. Liège, Belgique : Université de Liège.

Denis, B. (2003). *Le dispositif de formation : ses aspects structurels*. Liège, Belgique : Université de Liège.

De Vries, F. J., Kester, L., Sloep, P., van Rosmalen, P., Pannekeet, K., & Koper, R. (2005). Identification of critical time-customing student support activities in e-learning. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 13, 219-229.

Educnet (2008). *Stages of « blendification »*. Retrieved from : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/index.php>

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in Higher Education : Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Gherib, C., Dujardin, J.-M., & Verpoorten, D. (2016). MOOCs in business administration – An overview of assessment practice. *Proceedings of the Conference of the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) 2015*, Issue 2 (pp. 258-268). Leuven, Belgium: EAPRIL Office.

JISC (2010). *Effective Assessment in a Digital Age: A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. Bristol, United Kingdom: Higher Education Funding Council for England. Retrived from: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 2, 37-50. DOI: dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003

Koper, R., & Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7, 97-111.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.

- Leclercq, D. (2007). *Conception et évaluation de curriculum de formation*. Liège, Belgique : Les Éditions de l'Université de Liège.
- Leclercq, D. (2000). *Évaluation de dispositifs de formation*. Service de Technologie de l'Éducation : Université de Liège.
- Leclercq, D. (Dir.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Leclercq, D. (1987). *Qualité des questions et signification des scores*. Bruxelles : Labor.
- Leclercq, D., Georges, F., & Poumay, M. (2003) *Le cas PAV pour BEC-OME-RER, Formasup 2003-2004*. Liège, Belgique : Université de Liège. Document non publié.
- Leclercq, D., & Poumay, M. (2005). *La démarche BE-COME-RIR*. Liège, Belgique : Université de Liège. Document non publié.
- Leclercq, D. & Poumay, M. (2005) *The 8 Learning Events Model and its principles. Release 2005-1*. Liège, Belgium: LabSET, University of Liège. Retrieved from: <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, U.S: Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Retrieved from: <http://www2.ed.gov>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation : Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & Formation*, e-301, 15-34. Retrieved from : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>
- Poumay, M. (2006). Pour professionnaliser le métier d'enseignant du supérieur : le master complémentaire Form@sup. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 3, 3-13. Retrieved from : http://ijthe.org:81/img/pdf/RITPU_Poumay01_03-01.pdf
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43, 51-54. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/3eed/cb0ffd625cf518a162434e5ad45cecab9a18.pdf>

Smith, C. D. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 517-533.

Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202. DOI:10.1016/j.compedu.2006.11.007

Verpoorten D., Leclercq, D., Poumay, M., Dupont, Ch., Hougardy, A., Reggers, T., Georges, F., Delfosse, C., & Leduc, L. (2005). *BE-COME-RIR : La démarche d'un projet de formation*. Liège : LabSET, Formasup.

Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. In D. Bédard & J.-P. Béchar, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 183-198). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Paper presented at University of Liège.

Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 144-157. Retrieved from : <http://www.jstor.org/stable/1585904>

1. melléklet

Az e-platformok eszközeire vonatkozó elvárások táblázata

A platform tegye lehetővé	Információt ad át?	Értékel?	Kommunikálásra alkalmas?
egy fájl feltöltését (pdf, PowerPoint).	Igen. A trénernek anyagokat kell feltöltenie, s ez könnyű.	Talán. Inkább az Értékelést vagy a Fórumot használja a résztvevők anyagainak bekérésére.	Nem. Nem lehetséges ezen az eszközön keresztül kapcsolatban lenni. Inkább használja a Fórumot.
a linkelést egy weboldalra.	Igen. A tréner meg kell, hogy osszon információt a résztvevőkkel, s ez a tréner számára könnyű.	Nem a platformon keresztül. Külső weboldalra lehet linkelni (blogok stb.)	Talán. Linkelhet külső eszközökhöz, pl. google naptár, wikik vagy blogok.
a linkelést videókra (Youtube).	Igen. A tréner meg kell, hogy osszon információt a résztvevőkkel, s ez a tréner számára könnyű.	Nem. A videó lehet a feladat része, de nem közvetlenül értékelhető.	Nem. Nem lehetséges ezen az eszközön keresztül kapcsolatban lenni. Inkább használja a Fórumot.
videók feltöltését.	Igen. A tréner meg kell, hogy osszon információt a résztvevőkkel, s ez a tréner számára könnyű.	Talán egy interaktív videó révén. Inkább használja az Értékelést vagy a Fórumot.	Nem. Nem lehetséges ezen az eszközön keresztül kapcsolatban lenni. Inkább használja a Fórumot.

a platform tegye lehetővé	információt adjunk át	értékeljük a tanulást	kommunikáljunk és kapcsolatban legyünk
vitaforum működtetését.	Talán, ha linkeket vagy fájlt szeretne megosztani. Nagy mennyiségű adat esetén nagy a kockázata annak, hogy adatot veszí- tünk.	Talán. Formatív értéke- lési feladatot tud kidol- gozni.	Igen. A résztvevők és a trénerek számára a kap- csolat és a kommunika- ció szükséges és könnyen megvalósítható.
hírforum működtetését.	Igen. Itt posztolja a kur- zus frissítéseit, emléke- tetőket, biztatásokat stb.	Nem. A hírforum nem engedi, hogy a résztvevők új posztokat helyezzenek el.	Talán. Indítson új témá- kat, és hagyja a résztve- vőket reagálni. Tartsa a kurzusát naprakészen!
feladateszköz létrehozását.	A feladateszköztől függ – ha a feladat interaktív tartalom vagy óra (ez a típusú feladat elérhető a Moodle platformon), le- hetséges az információ továbbítása.	A feladateszköztől függ – ha a feladat pl. egy mű- helymunka = hatékony társértékelés a Mood- le-on.	Nem. Nagyon korláto- zott kapcsolattartás lehet ezzel az eszközzel. In- kább használja a Fóru- mot.



Tökéletesen működik.



Működhet némi tanulástervezéssel.



Általában nem működik; használjon más eszközt!

Útmutató az IDEAL blended kurzus kidolgozásához

Stefan Sigges, Andrea Büergin, Marcus Lauer és Martin Zimmol
(Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz)

- Az e-learning és a kontaktórák aránya 50:50 és 70:30 százalékos arányok közé essen!
- A kurzus legalább egyharmada személyes találkozás formájában valósuljon meg! • A távoktatási időszak ne legyen hosszabb, mint 4 – 6 hét!
- A kurzust mindig személyes találkozással, kontaktórával kezdjük, hogy a résztvevőket meg tudjuk ismertetni a platformmal és az online eszközökkel, és lehetőséget biztosítsunk kérdések feltevésére! A személyes találkozás alkalmával a résztvevők egymást (és a trénereket) is megismerhetik, és kezdetét veheti a tanulói közösségek kialakítása.
- Nagyon pontosan tervezze meg mind a kontakt, mind az online szakaszok időpontjait (időgazdálkodás)!
- Legfeljebb 20 fő legyen egy csoportban (így tud a tréner folyamatos visszajelzéseket adni)!
- A kurzus elméleti részei alkossák az online részt, míg a személyes találkozások alkalmain gyakorlatok legyenek, illetve a tanultak alkalmazásáról reflexiók, tapasztalatcserék, valamint kapjanak a résztvevők további útmutatást!
- Minden feladatot érthetően magyarázzunk el!
- A tananyagot kapcsoljuk össze a résztvevők napi gyakorlatából hozott gyakorlati példákkal!
- Különböző közvetítő csatornákkal dolgozzunk: hanganyaggal, szövegekkel, videókkal, interaktív és kollaboratív tananyagokkal!
- Az órarend tervezésekor mindig figyeljünk arra, hogy a trénereknek és a résztvevőknek is fontos a rugalmasság!
- A trénerek elérhetősége legyen pontos!
- Mindig érthető, segítséget nyújtó visszajelzést adjunk a résztvevők kérdéseire, beadott feladataira!
- A trénerek legyenek megbízhatóak és jó szakemberek!
- Biztassuk a résztvevőket arra, hogy egymással legyenek kapcsolatban (társtámogatás), és állítsuk fel szabályként, hogy az egymásnak adott visszajelzéseik konstruktívak legyenek!
- Az értékelés és a feladatok beadása folyamatos legyen, hogy a tanulást is folyamatossá tegyük!
- A kurzust személyes találkozással zárjuk, ahol értékelhetjük a tanulás eredményét!

2. melléklet

Tervezősablon

A modul száma	Címe:					
	Cél(ok)	Audiovizuális anyag(ok)	Más anyagok	Tevékenységek	Használandó eszköz(ök)	Online/kon-takt arány
	A cél(ok) az az(ok) az ismeret(ek), mely(ek)et a modul végére elsajátítanak a résztvevők.	Sorolja fel az(oka)t a témá(ka)t, mely(ek)hez audiovizuális anyagokat kell át- vagy kidolgozni!	Linkek, pdf dokumentumok stb.	Milyen tevékenységeket kell minden fázisban elvégeznie a résztvevőknek az audiovizuális anyagok felhasználásával (pl. kvíz, vita, automatikusan javított feladat stb.)?	Az online környezetből fakadó lehetőségek (pl. platform) közül melyeket fogják használni) pl. kvízkészítő, vitafal, társértékelő eszköz, házi feladat beadására alkalmas eszköz)?	Az online és a személyes találkozasok milyen arányban lesznek egymással? Mi az elvárt arány?
1. feladatsor						
2. feladatsor						
3. feladatsor						

3. melléklet

Tevékenységlap

A tevékenység felépítése:

Ki?	Mit csinál?	Hogyan ?		Mikor? (kezdés és időtartam)
		Anyag	Eszköz(ök)	
Példa: minden résztvevő egyéniileg				
Példa: a résztvevők kis csoportokban				
Példa: az egész osztály				

A feladatsor befejezése vagy a várt eredmények

Pár szóban írja le, hogy hogyan kellene a feladatsornak befejeződnie. Így tud arról megbizonyosodni, hogy a tevékenység minden eleme koherens (pl. a tanulási célok, módszerek, a formatív és szummatív értékelési stratégiák összehangoltak).

Hogyan használjuk a tevékenységlapot?

Az alábbiakban a tevékenységlap fejezetcímei olvashatók. Minden fejezetcím után egy rövid leírás található annak fontos pedagógiai vonatkozásairól.

A tevékenység címe

A cím pontosan nevezze meg a tevékenység jelentését és/vagy tartalmát, és a tevékenység típusát is (esettanulmány, probléma megoldás, projektmunka stb.)!

A tevékenység helye a kurzuson belül

Fontos elhelyezni az adott tevékenységet a kurzusban ahhoz, hogy jelezzük, miért is releváns.

A tevékenység értelme és célja

Nagyon fontos, hogy néhány szóban leírjuk a tevékenység értelmét (mi célt szolgál) az alkalmazhatóságának megítéléséhez. Az adott tevékenységhez kapcsolódó tanulási célokat is nevezzük meg! Így az is ellenőrizhetővé válik, hogy a kitűzött célok elérésére alkalmas-e a tevékenység.

A tevékenység megvalósításának módja

Nagyon pontos forgatókönyvet kell készíteni a tevékenységről!

Megjegyzés

Ha olyan tevékenységet kíván leírni, amely kisebb résztevékenységekből áll, akkor minden egyes résztevékenységet külön, részletes forgatókönyvvel írjon le, s adjon nekik nevet! Ha később esetleg osztálytermi kutatást szeretne végezni, akkor az egyes résztevékenységek elnevezése segíteni fog az adatgyűjtéskor az azonosításban.

Anyag és eszközök

Az anyag a tananyagra, szemléltető eszközökre, az eszköz a technológiai eszközökre (platform, vitafórum, kvíz stb.) utal.

