

D012: Általános iskolás tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai

Az olvasás neveléstudományi vizsgálatai leginkább az olvasással járó problémaköröket tárgyalják különböző aspektusokból. A kutatások két nagyobb csoportra bontható problémakörrel foglalkoznak: az olvasás iránti motiváció csökkenésével, annak teljes hiányával, valamint a szövegértés és szövegértelmezéssel kapcsolatos kognitív képességek problémakörével. A jelen kutatásnak háromdimenziós célja van: (1) tartalomelemzéssel feltérképezi ezeknek a vizsgálatoknak az ekvivalens tényezőit, (2) megvizsgálja az ekvivalens tényezőket az olvasási motiváció egyes motívumainak aspektusából, szintén tartalomelemzési módszer alapján, illetve (3) bemutat egy olyan holisztikus programelemet, amely több korosztálynak javasolt olvasási motivációt fejlesztő módszer stratégiai elemeit foglalja magában, és komplex módon kezeli a már ismert hatékony olvasási és tanulási stratégiákat. A háromdimenziós vizsgálati szempontok olyan olvasási módszer eljárásait aknázza ki, amelyek a 21. századi pedagógiai paradigmáknak megfelelő tanulási és olvasási motiváció fejlesztésének nélkülözhetetlen eleme.

Bevezető

Az olvasás összetett folyamat, amely jelrendszerből, az írott szöveg dekódolásából, értelmezéséből és a szöveg tartalmának felhasználásából áll. Így tehát az olvasási tevékenység közben aktiválódnak bennünk a kognitív és affektív képességek is: az olvasó és az olvasott szöveg között egy láncszerű folyamat zajlik, amely folyamat közben az olvasó információt szerez egy adott cselekményről, személyről, tárgyról vagy jelenségről, információszerezés közben pedig műveltséget, illetve élményt szerez, tanul. Az olvasás közben az olvasó valamilyen lélektani folyamaton megy keresztül, így a szöveg tartalmának és értelmezhetőségének funkcionális tükrében alakul ki benne az olvasás iránti igény és az olvasási szokás is (Csépe, 2021; Józsa és Steklács, 2009; Vass, 2019). Ezek a szokások, illetve maga az olvasási igény is kialakulhat egy kisgyerekekben akkor, amikor a szülők történeteket olvasnak fel vagy mesélnek nekik, hiszen a történetmesélés vagy felolvasás által az olvasó és a történetet hallgató között közvetlenebb kapcsolat, biztonságérzet, azaz érzelmi jóllét alakulhat ki. A kisgyermek az olvasással kapcsolatban kialakult érzelmi állapotot viszik magukkal iskoláskorba, ahol már nem csak az affektív tényezők, hanem az olvasási folyamatokat megsegítő végrehajtó funkciók is – a kisgyermekkor szakszhoz képest – hangsúlyosabb szerepet kapnak. Iskoláskorban derül ki, hogy a kisgyermekkorban kialakult pozitív olvasási attitűd milyen

mértékben képes hatni az olvasáselsajátítás-hoz szükséges végrehajtó funkciókra (Vass, 2019). Mivel a motívum- és a készségrendszerek szorosan összefüggnek egymással, az olvasási készség fejlettsége és az olvasási motiváció között aszimmetrikus kapcsolat áll fenn (Józsa, 2005; Szenczi, 2012). Ha a tanuló megfelelő szintű motivációval rendelkezik, az olvasási készsége is ennek köszönhetően fejlődhet ki, azonban egy jó olvasási készséggel rendelkező tanuló nem feltétlenül lesz motivált az olvasásra (Szenczi, 2012). Emiatt fontos, hogy az iskoláskorban feldolgozott szövegtartalmak ne csupán a szövegértési és szövegértelmezési készségeket fejlesszék, hanem funkciójukban tartalmilag is eleget tegyenek a tanulók érdeklődésének (Vass, 2019). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az olvasási motiváció kialakulására a pozitív olvasási énkép is fontos hatással van: minél könnyebben értik meg a tanulók a szöveget, úgy nő az olvasásnak a hatékonysága is. A tanulóknak a saját olvasási készségük tükrében alakul ki az olvasásnak tulajdonított értékrendjük. Tehát egyes kutatások szerint az énkép erősen befolyásolja a tanulók motivációját, ezáltal pedig a teljesítményüket is; más kutatások viszont arra mutattak rá, hogy nincs összefüggés a motiváció és a szövegértés között (Unrau, Rueda, Son, Polanin, Lundeen és Muraszewski, 2017). Unrau és munkatársai (2017) szerint az iskolai környezeti tényezőknek van a legfontosabb szerepe az olvasási motiváció kialakulásában, illetve, hogy az iskolán belül is a pedagógusoknak kell ismerniük mindazt a kihívást, amelyekkel a tanulók nap mint nap szembesülnek annak érdekében, hogy fejleszteni tudják a tanulók pozitív énképét. Ennek megfelelően születtek olyan tanulási, szövegértési és szövegértelmezési stratégiák, amelyek a szöveg tartalmi értelmezésén kívül a tanulók motivációjának fejlesztését, illetve fenntartását vállalták (Józsa és Steklács, 2009; Nagy, 2004; Steklács, 2009). Az alábbiakban néhány stratégia (Steklács, 2009) ekvivalens szegmenseinek bemutatására kerül sor a teljesség igénye nélkül.

Az olvasási és tanulási stratégiák ekvivalens szegmensei

Az olvasás kognitív képességeinek fejlődésével azok a tudományos vizsgálódások foglalkoznak leginkább, amelyek a fiatalabb korosztály olvasáskészségére fókuszálnak az olvasástanulást megelőző és az olvasástanulási szakaszban. Ezek a vizsgálatok a kisgyermek és kisiskolás nyelvi kompetenciáját mérik. Ilyen a gondolatok, fogalmak

Az olvasás kognitív képességeinek fejlődésével azok a tudományos vizsgálódások foglalkoznak leginkább, amelyek a fiatalabb korosztály olvasáskészségére fókuszálnak az olvasástanulást megelőző és az olvasástanulási szakaszban. Ezek a vizsgálatok a kisgyermek és kisiskolás nyelvi kompetenciáját mérik. Ilyen a gondolatok, fogalmak és a szövegek ismerete, valamint az olvasástechnikai készségek, mint amilyen többek között a beszédhanghalló, betűolvasó, szó- és mondatolvasó készségek (Csépe, 2021; Gimesi, 2021; János, 2021; Nagy, 2006; Mező, 2021; Steklács, 2021; Vass, 2019). Ezen kívül további rész-képesség-fejlesztési mérések kapnak hangsúlyt, mint amilyen a szem fixációs képessége vagy a látáskép vizsgálata (Bóna és Steklács, 2020; Gonda, 2016; Gonda és Steklács, 2019).

és a szövegek ismerete, valamint az olvasástechnikai készségek, mint amilyen többek között a beszédhanghalló, betűolvasó, szó- és mondatolvasó készségek (Csépe, 2021; Gimesi, 2021; János, 2021; Nagy, 2006; Mező, 2021; Steklács, 2021; Vass, 2019). Ezen kívül további rész-képesség-fejlesztési mérések kapnak hangsúlyt, mint amilyen a szem fixációs képessége vagy a látáskép vizsgálata (Bóna és Steklács, 2020; Gonda, 2016; Gonda és Steklács, 2019). A kognitív képességek vizsgálatán kívül az utóbbi évtizedekben a kezdő olvasók olvasástanulási módszereinek vizsgálata is fókuszba került. Az alsó évfolyamokon, azon belül is az idősebb korosztálynál az olvasás kognitív aspektusából legtöbb esetben a szövegértő, szövegfeldolgozó és -értelmező képességek mérése, az első osztályos tanulónál pedig a Meixner-féle olvasástanítási módszer szokott a kutatások tárgya lenni (Huszár-Samu, 2020; Nagy, 2006; Sipos, 2019). Ilyen szövegértelmezést fejlesztő módszer (a) a *Reciprocal teaching method*, (b) a *Reading and Writing for Critical Thinking*, illetve (c) a *Teaching for Successful Intelligence*.

a) A *Reciprocal teaching method* (Reciprok tanítási módszer, RTM) Palincsar és Brown (1984) nevéhez köthető, és a szövegértő tanítás folyamatát teszi élvezetesebbé. A módszer még a nyolcvanas évek közepén jött létre, alapja pedig, hogy kivetített a tanuló ismereteit, vélekedéseit a saját olvasási folyamatairól, amely metakognitív tudás-szintről már a pedagógus is tudomást szerezhet annak érdekében, hogy azt a szintet tovább tudja fejleszteni. Azok az osztályok, amelyekben ezt a módszert alkalmazták, a felmérések tanulságai alapján látványos fejlődést mutattak (Huszár-Samu, 2020; Józsa és Steklács, 2009; Steklács, 2013). A módszer a szövegértés tanítását négy olvasási stratégiára alapozza: jóslásra, kérdések megfogalmazására, tisztázásra és az összefoglalásra. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait. Második lépésként a tanulók maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan a tanár nélkül. A szövegfeldolgozás közben a tanulók négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják, amely szerepek attribútuma konkrétan meg van határozva. Amikor az egész osztály együtt dolgozik, akkor alakítják ki a közös nyelvhasználatot, a fogalmakat (*Whole Classroom*). Ilyenkor van lehetőség az olvasási stratégiák bemutatására, modellezésére, a módszer begyakoroltatására. A második munkaforma az irányított csoportokban folyó tanulás (*Guided Reading Groups*), a harmadik pedig az irodalmi olvasókör (*Literature Circle*) kialakítása. Ez utóbbiban fontos szerepe van a társ által irányított beszélgetésnek, a véleménynyilvánításnak, érvelésnek, meggyőzésnek.

b) A *Reading and Writing for Critical Thinking* (Kritikai gondolkodás fejlesztése az olvasás- és íráskészségen keresztül, RWCT) projekt a Nemzetközi Olvasástársaság kezdeményezésére indult útnak szintén az 1980-as években, és ugyanúgy a szövegértést támogatja. A projekt keretén belül tanárokat készítenek fel, a tanfolyamok képzési célja pedig, hogy a résztvevők átértékeljék felfogásukat az olvasás tanulásban betöltött szerepéről. Ez a projekt számos olyan módszert tartalmaz, amely szintén összhangban áll a metakognícióval. A résztvevőket megismerteti különféle kooperatív technikákkal, interaktív és reflektív tanulási módszerekkel, amelyek az olvasás tanulási folyamataiban is előtérbe kerülnek (Steklács, 2013).

c) A *Teaching for Successful Intelligence* (Tanítás a sikeres intelligenciáért, TSI) program Sternberg és Grigorenko (2007) háromelemű intelligenciaelméletéből indul ki: (1) Az analízis képessége (elemzés, összehasonlítás, értékelés.), (2) az alkalmazási képességek (a tudás gyakorlati alkalmazása különböző szituációkban), (3) a kreatív képességek (eredeti gondolatok, felfedezések és belső képek alkotása). Ez a szemlélet beágyazható a szövegértés tanításának folyamatába. A tanulók az olvasás során kérdéseket, feladatokat kapnak: „Hasonlítsd össze a két szereplőt!” (analitikus képesség fejlesztése); „Ez a szereplő emlékeztet téged valakire, akit személyesen is ismersz?” (alkalmazási képesség fejlesztése); „Képzeld el, mi történt volna, ha ez a szereplő nem így viselkedik!” (kreatív

képesség fejlesztése). A szövegértési eredmények a program sikerességéről tanúskodtak. Emellett a programban részt vevő tanulók az átlagnál sokkal jobban tisztában voltak erősségeikkel és gyengeségeikkel az olvasásértés terén (Steklács, 2013).

A tanulási stratégiák közül több stratégiának is központi elemévé vált a szövegértés és szövegértelmezés fejlesztése. Az a) IPOO, b) a MURDER és c) az SQ4R modellek talán a legismertebb modelleknek számítanak manapság, hiszen a tudományos írások mellett könnyen hozzáférhető szakmai oldalak, közérthető tartalom formájában is foglalkoznak ezekkel a technikákkal.

a) Az IPOO (*Input – Process – Output – Organization*) modellt Mező Ferenc dolgozta ki, fókuszában pedig a tanulási hatékonyság áll, bizonyos szövegértelmezési struktúrák keretében. A mozaikszó a tanulási stratégia négy lépését foglalja össze, amelynek első lépése az *Input*, amely szakaszban az olvasó információkat gyűjt, a második lépés a *Process*, amely szakaszban a begyűjtött információkat a tanuló feldolgozza és értelmezi, az *Output* szakaszban a tanuló a begyűjtött és értelmezett új ismereteket a gyakorlatban alkalmazza, majd negyedik lépésként, az *Organization* szakaszban összegezi az előző három lépés folyamatait (Horváth és H. Ekler, 2019).

b) Az SQ4R (*Scan – Query – Read – Reflect – Recite – Review*) modell (Thomas és Robinson, 1972) egy hat szakaszból álló tanulási stratégia, amelynek első állomása a *Scan*, amely szakaszban az elsajátítandó tananyag áttekintésére kerül sor. *Query* szakaszban a tanuló egy felelési szituációba kerül, ahol kérdésekre válaszol. A mozaikszóban a 4R a *Read*, *Reflect*, *Recite* és *Review* szakaszokat jelöli. A *Read* szakasz az értő olvasás fázisa, a *Reflect* az olvasottakra való reflexió, amelyben külön hangsúlyt kap az új ismereteknek a beépítése, a *Recite* szakaszban a tanulónak kérdésekre válaszolva szükséges fejből felidézni az olvasottakat, majd az utolsó, a *Review* szakaszban a tanuló ismétléssel tekinti át a tananyagot (Lukács, 2006).

c) A MURDER (Dansereau, 1979) szintén egy mozaikszó, amely hat szakaszból álló tanulási stratégiát foglal össze. A *Mood* az első szakasz, amelyben a megfelelő motiváció kijelölése, a hangulat megteremtése és a tanulási célok meghatározása, az *Understanding* szakaszban pedig az értő olvasás és a szöveg alapos áttekintése kap fontos szerepet. A *Recalling* szakaszban az előzőleg olvasott szöveg kulcsszavainak, a szöveg értelmezésének és a logikai szálaknak az összekapcsolására fekteti a hangsúlyt. A következő szakasz a *Digest* nevet kapta, amely szakaszban a nehezebben érthető és értelmezhető tartalommal foglalkoznak. Ezt követi az *Expanding* szakasz, amikor az elsajátított anyagot kiterjesztik, esetleges kérdéseket fogalmaznak meg a tananyagismétlés érdekében. Végezetül pedig a tanulók az előzőleg megfogalmazott kérdésekre válaszolnak, ezzel zárul a tanulási folyamat.

A három szövegértést, illetve a három tanulási stratégiát fejlesztő módszer egyes szegmenseinek típusát és annak előfordulását az alábbi táblázat foglalja össze, az egyes irodalomórákhoz kapcsolható óratervezés állomásait figyelembe véve.

1. táblázat. A három szövegértést és a három tanulási stratégiát fejlesztő módszer egyes szegmenseinek típusa és azok gyakorisága*

| | RTM | RWCT | TSI | IPOO | SQ4R | MURDER |
|-------------------------|-----|------|-----|------|------|--------|
| Hangulatteremtés | | | | | | |
| Új tartalom áttekintése | | | | | | |
| Szövegfeldolgozás | | | | | | |
| Szövegértelmezés | | | | | | |
| Kérdések megfogalmazása | | | | | | |
| Gyakorlati alkalmazás | | | | | | |
| Összegzés | | | | | | |

*A táblázatban árnyékoltan vannak jelölve az egyes stratégiákban megjelenő, a táblázatban függőlegesen feltüntetett lépések gyakorisága

A szövegfeldolgozási és szövegértelmezési szakasz mindegyik modellnél jelen van. Az RTM-nél a szövegfeldolgozás több ízben jelenik meg, először a tanár, majd később a tanulók is feldolgozzák a szöveget egyes esemény szerepeibe bújva. A szövegértelmezési szakasz az RTM-nél csoportmunka keretein belül valósul meg. Az RWCT modell kooperatív technikákkal dolgozza fel a szöveget, amelyen belül a tanulók interaktív feladatokkal értelmezik azt. A TSI modell analízisi, alkalmazási és kreatív képességek fókuszba helyezésére fekteti a hangsúlyt, amelyeken belül a szövegértelmezés a kreatív képességek keretein belül valósul meg. Az IPOO modellt alkalmazva a tanulók a *Process* nevű második szakaszban foglalkoznak a szövegértelmezéssel, míg az SQ4R modell a szövegfeldolgozást kérdésekkel segíti meg, és lehetőséget teremt a tanulóknak arra, hogy átgondolják a szöveget; a MURDER modell kiemelteti a kevésbé érthető részeket, amelynek értelmezéséhez kulcsszavakat javasol megfogalmazni a tanulóknak.

Négy modellnél jelenik meg az új anyag előzetes áttekintésére való lehetőségteremtés. A TSI modellnél az analízis képességénél, az IPOO modellnél információgyűjtés formában valósul meg, az SQ4R modell „szkennelésnek” nevezi ezt a szakaszt, valamint megjelenik még a MURDER modellnél is, szintén áttekintés formában.

Az összegzés szakasz szintén négy modellnél jelenik meg, az RTM modellnél irodalmi olvasókör keretein belül, ahol a tanulók egymás között osztják meg az olvasmányélményeket, véleménynyilvánítás formában. Az IPOO, az SQ4R és a MURDER modelleknél szintén jelen van felidézés, összegzés, illetve kérdésekre adott válaszok formában.

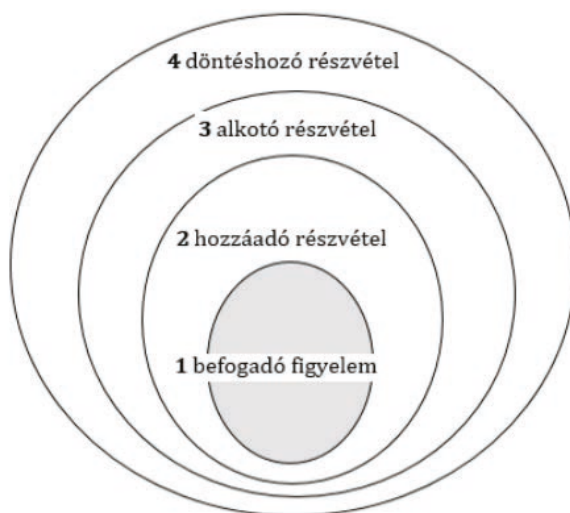
A gyakorlati alkalmazásra három modell tér ki: az RTM a már említett irodalmi kör megszervezésével aktualizálja a gyakorlati tapasztalatokat, a TSI az alkalmazási képességek fejlesztése keretein belül valósítja ezt meg, hiszen a tanulóknak különböző szituációt megteremtve szükséges a tanultakat felhasználni, az IPOO pedig a harmadik, *Output* fázisában teremti meg ennek a lehetőségét.

A kérdések megfogalmazására szintén három modell tér ki, az RTM a második szakaszban, a történettel kapcsolatos jóslás megfogalmaztatását követően kéri a tanulóktól, hogy fogalmazzanak meg előre kérdéseket, az SQ4R modell szintén második lépésként, az áttekintést követően sarkallja arra a tanulókat, hogy kérdéseket fogalmazzanak meg az szövegfeldolgozás előtt, valamint a MURDER modell is kitér a kérdések megfogalmaztatására. A különbség az előző két modelltől az, hogy a MURDER nem a szövegfeldolgozást megelőzően, hanem azt követően javasolja, hogy a tanulók fogalmazzanak meg kérdéseket.

A hangulatteremtésre fókuszál a legkevesebb modell, összesen kettő. Az egyik ezek közül az RTM modell, ahol a jóslással kapcsolatban valósul meg a hangulatteremtés,

a másik modell pedig a MURDER, amely már a motiváció szót emeli ki mint első tanulásstratégiai szakaszt.

A tanulói részvételi szinteket figyelembe véve (1. ábra) a fenti stratégiák legtöbbször a részvételi szintek közül (ld. Prievara, 2015; Szesztay, 2019) a tanuló hozzáadó részvételét aktiválják, így a tanuló nem csupán befogadóként van jelen, hanem aktív cselekvője a folyamatnak. Ezen a szinten kívül még a befogadó részvételi szint ismerhető fel a fenti stratégiákban, amikor a tanuló követi a tanár előadását, magyarázatát, fókuszál, esetleges rövid elkalandozást követően újra az előadásra összpontosít. Ezek a stratégiák csak igen ritkán helyezik a résztvevőket az alkotó szintre (ilyen például egy projekt kivitelezése), döntéshozó részvétel helyzetben (amikor a tanulók a feladatok kiválasztásánál és a tanítási-tanulási feladat tervezésében is szerepet kapnak) kevesebb lehetőséget nyújtanak.



1. ábra. A tanulói részvétel szintjei (Szesztay, 2019. 11.)

Az, hogy a stratégiák a hozzáadó részvételre fókuszálnak leginkább (lásd 1. ábra), és többnyire a szövegfeldolgozás és szövegértés folyamatát kérdések és kulcsszavak megfogalmazásával, tanulói szerepkörök meghatározásával segítik, igen hatékony módszernek bizonyult. Fontos, hogy a tanítási szakasz folyamataiban aktívan részt vevő pedagógusok minél több módszertani eszközt kapjanak a kezükbe, hogy ezek közül a saját tanulóik személyiségéhez közel álló eszközt tudják kiválasztani. Ez nemcsak a szövegértési és szövegfeldolgozási stratégiákat tekintve fontos, hanem a teljes oktatás-nevelés minden egyes pedagógiai paradigmájára jellemző kell legyen. Ahogy egy pedagógus vagy szülő kiválaszthatja, mely pedagógiai paradigma alapján szeretne tanítani, illetve gyermekét taníttatni, úgy fontos a tanulók tanulási folyamataihoz, egyes igényéhez mérten kiválasztani a megfelelő tanulási és szövegfeldolgozási stratégiát is (ld. Unrau és mtsai, 2017).

A továbbiakban ezeket a tanulási stratégiákat, szövegfeldolgozási és szövegértelmezési módszereket még az olvasási motiváció egyes motívumainak aspektusából vizsgáljuk (Réthyné, 2003; Ryan és Deci, 2000; Szenczi, 2010; Vass, 2021) annak érdekében, hogy megerősíthetővé váljon a fenti eredmény, miszerint a kognitív képességfejlesztéssel kapcsolatos stratégiák és módszerek kevés figyelmet fordítanak az affektív tényezők fejlesztésére, mint amilyen az olvasás iránti motiváció. Az olvasási módszertani stratégiákból hiányzik az a holisztikus szemléletmód, amely mind a kognitív, mind pedig az affektív tényezőkre azonos mértékben hat minden korosztálynál – beleértve a kezdő olvasókat is.

A tanulási stratégiák, szövegfeldolgozási és szövegértelmezési módszerek ekvivalens tényezői az olvasási motiváció aspektusából

A tananyag áttekintése fontos kiindulópont: tudatosságot fejleszt a tanulóknál, különösen céltudatosságot, a tananyaggal kapcsolatos jövőképet, tervet alkottat vele, segít neki megszervezni a szöveg értelmezését. Motiváció szempontjából azonban fontos kiemelni azokat a motívumokat, amelyek szoros összefüggésben állnak a tanulók motivációjával. Szenczi (2010), Ryan és Deci (2000), illetve Réthy (2003) kilenc motívumot emelt ki, amely hatással van a motivációra. Alább ezeket a motívumokat mutatom be a teljesség igénye nélkül.

- 1) Érdeklődés. A kutatások kétféle érdeklődést különböztetnek meg: (a) az egyéni érdeklődést (*individual interest*), amely olyan tárgyak vagy ötletek tárolt ismereteire és értékére épülő érdek, amely az adott témához kapcsolódó tevékenységekbe kíván bekapcsolódni, lassan fejlődik és hosszútávú; és (b) a szituatív érdeklődést (*situational interest*), amely a kedvező környezeti viszonyoktól függ, átmeneti jellegű és a pillanatnyi környezet által kiváltott érzelmi reakciókra reflektál (Ainley, Hillmann és Hidi, 2002; Boekaerts és Boscolo, 2002; Hidi, 1990, 2001; Hidi és Renninger, 2006; Vass, 2020).
- 2) Énséma. Az énképből és önhatékonyságból tevődik össze. Ennél a motívumnál Szenczi (2010) Nagy (2000) elméletét emeli ki, amely szerint az énkép azokat a meggyőződéseket, vélekedéseket foglalja magában, amelyeket az egyén igaznak gondol önmagáról. Az egyén énképe stabil, múltbeli emlékekből épül fel (Bong és Skaalvik, 2003; Szenczi, 2010). Az önhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett bizalma annak tükrében, mennyire képes megszervezni és végrehajtani a szükséges cselekvést a cél elérése érdekében.
- 3) Észlelt kontroll. A magas fokú észlelt kontroll és a választás lehetősége a fejlett olvasásképességgel pozitív összefüggésben áll (Skinner, Wellborn és Conell, 1990). Ez az autonómiaérzéshez hasonló állapot. Az észlelt kontroll leggyakrabban az olvasási tevékenység tervezésén, illetve szövegek megválasztásán keresztül aktiválódik.
- 4) A siker és kudarc fontos szerepet tölt be a későbbi motiváltságban. Szenczi (2010) szerint ha a sikert a szerencsének tulajdonítjuk, nem leszünk motiváltak a jövőben, ugyanis ha valamilyen sikerről vagy kudacról azt hisszük, hogy a szerencsén múlik, akkor nem érezhetjük azt, hogy erőfeszítéseket kellene tennünk az újabb siker elérése érdekében, hiszen a sikert nem mi, hanem a szerencse kontrollálja.
- 5) Célorientáció. A tudatos célok erős hatással vannak a viselkedésre, azonban vannak olyan tudaton kívüli célok is, amelyek hatással lehetnek a cselekményre. A céloknak két fajtája létezik: (a) az elsajátítási cél, amely az egyén kompetenciaérzetét növeli; (b) a személyes cél, amely mások elismerésének igényére irányul (Fejes, 2010; Józsa, 2007; Szenczi, 2010).
- 6) Az olvasásnak tulajdonított érték. Ha a sikeres olvasásnak és szövegértésnek egyre nagyobb esélyét látjuk, annál nagyobb értéket vagyunk képesek annak a tevékenységnek, adott esetben az olvasásnak tulajdonítani.
- 7) Elsajátítási öröm. Pozitív érzelmi reakció, amelyet egy adott cselekmény elsajátítása során tapasztalunk, és pozitívan élünk meg (Barrett és Morgan, 1995). Az irodalmi szövegek feldolgozása során az olvasás elsajátítása, a szöveg értelmezése, a szöveggel való azonosulás, a különböző készségek fejlődése egyértelmű visszajelzésekkel jár a gyermekek számára.
- 8) Flow (áramlatélmény). A pozitív pszichológia szerint a motivációt maximumig fokozó állapot, amely során képessé válunk csak egy cselekményre fókuszálni, miközben minden más, körülöttünk lévő ingert kizárunk. Massimi és Delle Fave (2000) kutatásai

alapján a flow-élményt egy univerzális élményként érdemes értelmezni, ugyanis a kutatók szerint az élmény nemtől, kultúrától, kortól független, és bármilyen tevékenységben elérhető (Csíkszentmihályi és LeFevre, 1989; Magyaródi és Oláh, 2015).

- 9) Szociális motívumok. Ezek az olvasmányélmények, amelyek megosztása motivátorokat indukálhat bennünk, ugyanis az elolvasott szövegről értékes konverzációt folytathatunk másokkal.

Ez a kilenc olvasási motívum az eddig kifejtett tanulási stratégiák és szövegértelmezési módszerek egyes szegmenseiben az alábbiak szerint szerepel (2. táblázat).

2. táblázat. A tanulási stratégiák és szövegfeldolgozó módszerek egyes elemeiben megjelenő motívumok

| Motívumok | Hangulat-teremtés | Új tartalom áttekintése | Szöveg-feldolgozás | Szöveg-értelmezés | Kérdések | Gyakorlati alkalmazás | Összegzés |
|--------------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Érdeklődés | RTM MURDER | | | | | | |
| Én-séma | | TSI | RTM | RTM RWCT TSI MURDER | | | |
| Észlelt kontroll | RTM | TSI | RWCT | SQ4R MURDER | | | |
| Siker és kudarc | | | | | | | |
| Célorientáció | MURDER | IPOO SQ4R MURDER | TSI IPOO MURDER | IPOO MURDER | RTM SQ4R MURDER | | |
| Olvasásnak tulajdonított érték | | | | | | RTM TSI IPOO | |
| Elsajátítási öröm | | | | | | | RTM IPOO SQ4R |
| Flow | | | | | | | |
| Szociális motívumok | | | | SQ4R | | RTM | |

A tanulási stratégiák és szövegfeldolgozó módszerek közül a cselekvési folyamatok egyes szakaszain belül leghosszabb ideig a célorientáció fejlesztése kap hangsúlyt, ez különösen az IPOO és a MURDER módszerekre jellemző. A többi motívumra egy-egy módszer fókuszál csupán néhány szakaszban. Az én-séma kialakulására egyes módszereknél és stratégiáknál az új anyag feldolgozásakor, szövegfeldolgozásakor és szövegértelmezéskor kerül sor, az egyén önmagáról meggyőződéseket, vélekedéseket fogalmaz meg, amelyekkel egyes módszerek alkalmazásával akár metakognícióról is beszélhetünk. Az észlelt kontroll azoknak az egyes módszereknek a szakaszaiban valósul meg, ahol a

módszerek lehetőséget teremtenek megtervezni a tanulóknak az olvasási tevékenységet, illetve a szövegek kiválasztását. Az észlelt kontroll lehetőségének megteremtésével az autonómiaérzéshez hasonló állapotot élhetnek meg a tanulók.

Megjegyzendő azonban, hogy ezek a motívumok nincsenek minden módszer és stratégia teljes folyamatában jelen. Annak ellenére, hogy egyes programok lehetőséget biztosítanak a célorientáció, az én-séma, az észlelt kontroll fejlődésére és megélésére, csak kevés program teremti meg ezeknek a motívumoknak az állandó jelenlétét, sőt, némely módszer és stratégia eltekint a szociális motívumok, a siker és kudarc élményének megteremtésétől, az olvasásnak tulajdonított érték és érdeklődés fejlesztésének lehetőségétől, így bár ezek a módszerek hatékonyak bizonyultak, a fenti táblázatban ezeknek a motívumoknak a hiánya miatt a flow-élménnyel kapcsolatban a vizsgálat nem nyilatkozik.

A fentiek tükrében kérdésként fogalmazódik meg, hogy a tanulók milyen mértékben rendelkeznek önálló döntéshozatali lehetőséggel akkor, amikor egy adott szöveget feldolgoznak. Az olvasás iránti motiváció kialakulásához fontos a szabad választást, a relatív autonómia lehetőségét biztosítani, mert hatással van a motiváció minőségére (2. ábra).

| Motiválatlanság | Extrinzik motiváció | | | | Intrinzik motiváció |
|----------------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Nincs szabályozás | Külső szabályozás | Bevetített szabályozás | Szabályozás azonosuláson keresztül | Integrált szabályozás | Intrinzik szabályozás |
| Motiváció hiánya | Kontrollált motiváció | | | | Autonóm motiváció |
| Legalacsonyabb relatív autonómia | ←—————→ | | | | Legmagasabb relatív autonómia |

2. ábra. A relatív autonómia öndeterminációs kontinuumja az eredményként megjelenő különböző motivációtípusokkal és szabályozástípusokkal (Ryan és Deci, 2009. 177.)

A bal oldali első oszlop az egyén motiválatlan szintjét, az utolsó oszlop pedig az egyén belső motivációját, azaz a legerősebb motívumfajtaát prezentálja. A két skála közötti oszlopsorok a motívumszinteket mutatják be. A legerősebb kontroll és a legalacsonyabb autonómiaérzés az extrinzik motiváció esetében merül fel, ahol a szabályozás még külső. Ez a szintű motiváció akkor aktiválódik a tanulóban, amikor a jó jegyért tanul, hiszen a szándékát külső tényező, a szülő boldogsága vagy a tanító által ajánlott jobb jegy váltja ki, így ilyenkor meglehetősen kontrolláltnak érezheti az adott élményt. Egy sokkal nagyobb autonómiát nyújt a következő oszlopsorban feltüntetett introjektált szabályozás, amely már részben beépült szabályozásnak minősül, ugyanis ez az állapot már nem a külső kontroll által aktiválódik, hanem már beépült a tanulóba, azonban valamikor régen külső szabályozásnak számított. Valójában ezek a belső szabályozók ugyanazt a funkciót töltik be, mint a külső jutalmazás és külső büntetés, csak ez esetben a külső kontroll már belső kontrollá alakult át. Az extrinzik motiváció harmadik oszlopsora az azonosuláson alapuló szabályozást jelenti, amely alatt az egyén azonosul a motivált viselkedés céljával, így az az adott cselekmény, amit a környezeti vagy társadalmi tényezők értéknek tekintettek, a tanuló számára is elkezd értékévé válni. Az olvasás szempontjából ez az az állapot, amikor a gyerekek olvasás közben az olvasást saját akaratukból eredőnek érzik, de valójában ez csak egy átalakult és beépült motiváció, amely valamikor külső motivációnak számított. Az extrinzik motiváció negyedik szakasza az integrált szabályozott cselekvés, amikor az egyén az adott cselekményt integrálta az értékrendjébe, és már a saját énjének a részét képezi. Az olvasási folyamatokban ez az a folyamat, amikor a tanuló

már saját karrierje szempontjából gyakorolja az olvasást, nem a jutalomért. Az extrinzik motiváció legmagasabb szintje egy tényezőben különbözik az intrinzik motivációtól: az integrált szabályozáson alapuló motivációs állapotunkban valamilyen fontosságot, értéket tulajdonítunk az adott cselekménynek, míg az intrinzik motivációs állapotunkban az aktivitás nyújtotta élmény miatt cselekszünk, és ez idegrendszeri alapon működik (Ryan és Deci, 2009; Szenczi, 2012). Azaz intrinzik motivációról beszélhetünk, ha az ember hajlandó bizonyos tevékenységet – jelen esetben olvasási folyamatot – az érdeke és élvezete miatt űzni anélkül, hogy külső jutalmakat várna cserébe (Ryan és Deci, 2017). Egy tényezőt fontos leszögeznünk: a tanulók intrinzik motivációja megváltozik a külső eseményeknek való kitettségük hatására, amely vagy elősegíti, vagy hátráltatja a tevékenységgel kapcsolatos szükségleteiket, akár kompetenciájukat és autonómiaérzetüket (Miyamoto, Murayama és Lechner, 2020).

Scherrer és Preckel (2019) metaanalízise nemrég kimutatta, hogy a tanulók énsémája, érdeklődése és célorientációja az utóbbi években a nyelvi és matematikai területeken is csökkenést mutatott, amely már azért is aggasztó a tanulók olvasási motivációja szempontjából, mert minden tantárgy alapvető eszköze maga az olvasás. A szerzőpáros vizsgálatában azt is hangsúlyozza, hogy még mindig hiányoznak azok a longitudinális kutatások, amelyek az intrinzik motiváció alakulásának változását vizsgálják. Egyelőre Miyamoto és munkatársai (2020) azt mutatták ki, hogy minél idősebbek a tanulók, annál inkább növekszik az igényük a nagyobb önállóságra és a társadalmi elfogadásra. A tanulók kezdetben szívesen olvasnak saját kíváncsiságukból és a társaikkal való közös érdekekből, azonban ahogy felső tagozatossá válnak, egyre inkább növekszik bennük az igény az önállóságra, amit az iskolák nem tudnak biztosítani. Így például nem dönthetik el a tanulók, mit olvassanak, illetve gyakran állítják őket valamilyen versenyszituáció elé, nagyobb hangsúlyt fektetve a teljesítményértékelésre, amelynek hatására csökkenést lehet észlelni a motivációjukban. Schiefele, Stutz és Schaffner (2016) például ezt a motivációcsökkenést az ötödik osztályból a hatodik osztályba való átlépésnél mutatták ki egy németországi iskola tanulóinak körében, Bouffard, Boileau és Vezeau (2001) Kanadában, a francia nyelvterületen ezt a szintű motivációcsökkenést már első-harmadikos tanulók körében ki tudták mutatni. Lau (2016) azonban hasonló vizsgálati folyamatokban nem észlelte egy év alatt a 12–18 éves tanulók körében. Miyamoto és munkatársai metaanalízisében azt a konklúziót vonták le, hogy a tanulók intrinzik motivációjának csökkenése folyamatos és lineáris, leginkább pedig a 10–16 éves korosztályra jellemző. Ezért fontos ennek a motivációs csökkenésnek a prevenciójával foglalkozni. Nem csupán a felső évfolyamhoz közel álló tanulók olvasási motivációjával szükséges mind tudományos, mind gyakorlati szinten foglalkozni. Ha a tízéves tanulóknál már kimutatták (Lau, 2016) a motiváció csökkenését, a tízéves kornál fiatalabb tanulók olvasási motivációjával szükséges foglalkozni ahhoz, hogy preventív jelleggel kezeljük a bekövetkező csökkenést.

Az olvasási motiváció növelése érdekében több olyan program jött létre, amely az átlagos autonómiaérzéshez képest több lehetőséget biztosít az önálló döntéshozatalra. Ilyen program a) a *Drop everything and read*, b) a Kreatív írás és c) a folyamatközpontú fogalmazástanítás is.

a) A *Drop everything and read* (DEAR Time) program meglehetősen magas relatív autonómiát biztosít a tanulóknak. A program lényege, hogy az osztálytermi órákba építve teret adnak a pedagógusok az olvasásnak, hogy kilenczetes periódusban elolvasanak egy általuk választott könyvet. A könyvet a tanulók bármikor olvashatják, amikor a pedagógus ezt csengővel jelzi, a jelzésre pedig a tanulók mindent el kell dobjanak. Ennek apropójából a program magyar megfelelője a *Dobj el mindent és olvas!* nevet kapta. A programban részt vevő tanulók az iskolában töltött idő bármelyik szakaszában olvashatnak, ugyanis a csengő bármikor megszólalhat. A program fontos eleme, hogy az

olvasottakról a tanulók ajánlásokat kell írjanak, amit egy iratgyűjtőbe tesznek, ezúton osztva meg más tanulókkal a véleményüket. Ezekben a folyamatokban a döntéshozó részvételi szintet megteremtve (Szesztay, 2019) a relatív autonómia öndeterminációs kontinuumaként a szociális motívumok, az én-séma és az észlelt kontroll is fejlődhet a tanulóknál.

b) A Kreatív írás program egy írásgyakorlat, amelynek célja, hogy a szövegszerkesztés és -alkotás elsajátítását követően a szerző képessé váljon tudatosan eltérni a szabálytól. A kreatív írást hivatásos írók tanítják az egyetemeken, az írói körökben (*writer's circle*), a nyári egyetemeken, és távoktatási képzés formájában is megtalálható ez a kurzus. Az átbeszélt tartalmak révén többek között újságcikk, elbeszélés, novella, a rádióban felolvasásra szánt szövegek, vers, nem-fikciós szövegek (szövegkönyvek, útleírások, életrajzok, önéletrajz), regény, gyermekirodalom, színdarab vagy újabban a világhálóra felkerülő szövegek írására kerül sor, írás közben pedig az egyéni alkotások felolvasásától, előadásától a példaszövegek írástechnikai elemzéséig, vagy megadott témára írt szövegek írására kerülhet sor. A fiatalok munkáját tutor segíti (Fábián, 2004; Fűzfa, 2016; Raátz, 2008; Trencsényi, 2019).

A Kreatív írást az iskolai gyakorlatba, azon belül is az anyanyelvi oktatásba integrálták. Sok gyakorlat valamilyen irodalmi szövegből indul ki, valamilyen szépirodalmi műfajban történő alkotáshoz kapcsolódik. A program kiemelten fontosnak tartja, hogy az írásgyakorlatok érdekesek, élményszerűek, motiválóak legyenek, ezért az önálló írásra, szabad alkotásra fekteti a hangsúlyt, csupán keretet adva az alkotásnak. Az alkotásokat bemutatják, azokra a társak és a pedagógusok reflektálnak, megteremtve a szövegen való változtatás, esetleges újragondolás lehetőségét (Raátz, 2008), létrehozva az alkotói részvételi szintet (Szesztay, 2019), a relatív autonómia lehetőségét, a motívumok közül pedig a szociális motívumokat, az én-sémát, az észlelt kontrollt és a célorientációt.

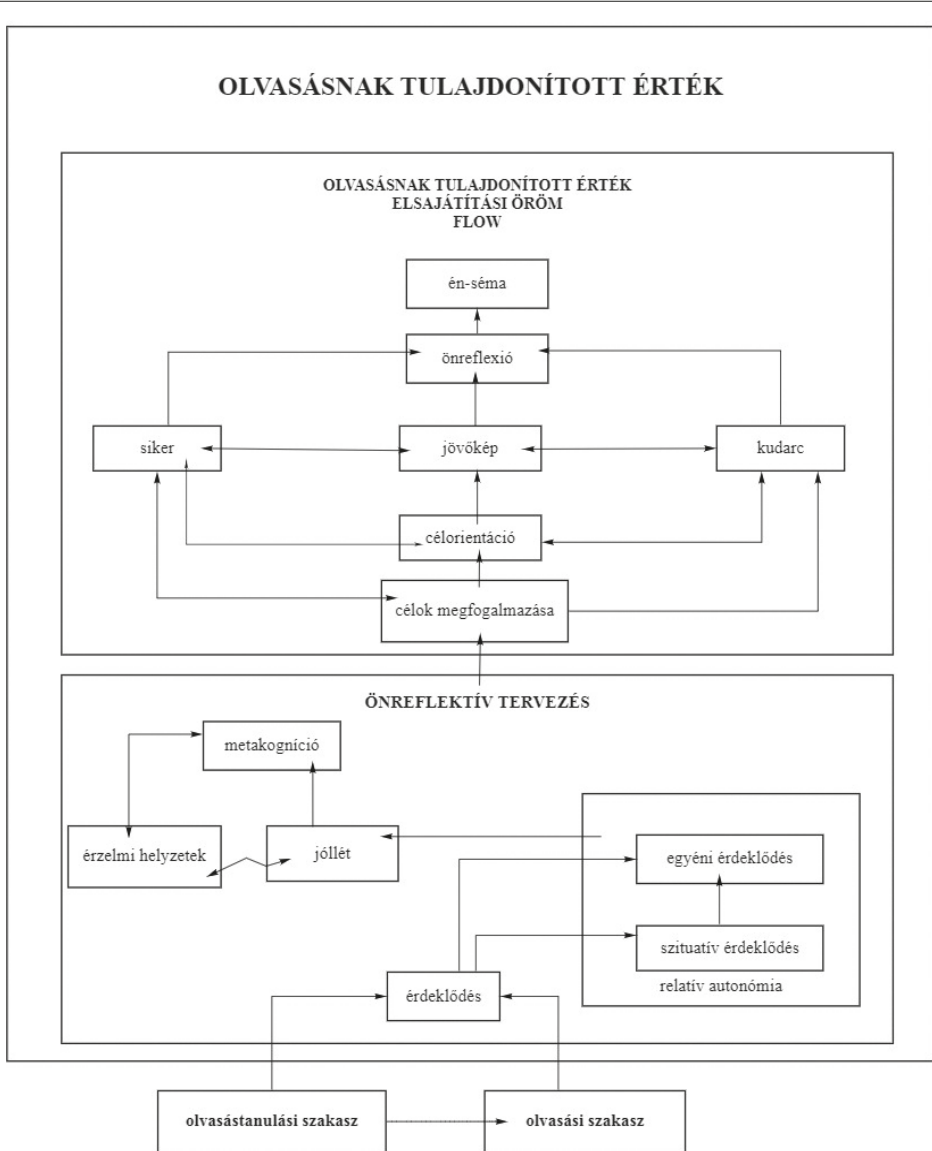
c) A folyamatközpontú fogalmazástanítás alapelve, hogy a tanulók szabad témában írhatnak fogalmazást. Az írásnak különböző fázisait különbözteti meg a módszer, mint amilyen a tervezés, a piszkozat megírása és ennek a szövegnek az átdolgozása. A tervezés alatt a tanuló rajzol, beszélgetést folytat a pedagógussal és társaival, ír, olvas, esetleg interjút készít, gondolkodik; a piszkozat fázisban a tanulók felülvizsgálják a szöveget, ha szükséges, pontosítják, részletezik a közlési szándékukat; az átdolgozás fázisban felülvizsgálják az írást, kiegészítik vagy törölnek belőle elemeket; ezt követi a szerkesztési fázis, ahol sor kerül a helyesírási és stilisztikai, nyelvhelyességi hibák javítására; majd véglegesítik, közreadják a fogalmazást (Tóth, 2008).

A fent ismertetett programok, stratégiák és a módszerek egyes szegmenseit vizsgálva, figyelem előtt tartva nem csak a már betűket ismerő, olvasni tudó vagy olvasást gyakorló tanulókat, a DEAR Time, a Kreatív írás és a folyamat alapú fogalmazástanítás már az olvasást, de legalább a betűismereteket ismerő tanulóknál alkalmazható, ugyanúgy, mint például a MURDER vagy az IPOO és SQ4R modell is. Néhány program a relatív autonómia megélését teszi lehetővé, néhány legalább a kezdeti szakaszokban helyet ad a ráhangolódásra, és több stratégia a metakogníció lehetőségét megteremtve fókuszál az én-sémára és a célorientációra, illetve léteznek olyan programok, amelyek a tanulóknak a döntéshozatali részvételi szintet teremtik meg. A D012 program szemléletmódja a szóban forgó stratégiák, módszerek és programok komplexitásán felül abban nyújt leginkább újat, hogy azoknál a tanulóknál is tudják a pedagógusok alkalmazni, akik még nem ismernek minden betűt, nehezen sajátítják el az olvasást, esetleg valamilyen olvasási nehézséggel is küzdenek; ezen kívül pedig az írást egy hosszabb projektként kezeli, amelynek végső fázisában a tanulók nem csupán a füzetben láthatják a megírt szövegüket, hanem valós könyv formájában mutathatják be társaiknak, családjuknak. A D012 program alapjait a következő alfejezet ismerteti.

A D012 olvasási motivációt és kognitív elemeket fejlesztő program

A fentiek tükrében, miszerint a kognitív képességfejlesztéssel kapcsolatos stratégiák és módszerek kevés figyelmet fordítanak az affektív tényezők fejlesztésére olvasástanuláskor és szövegfeldolgozáskor, a D012 program vállalja, hogy egyes mérföldkövei lehetővé teszik az olvasással kapcsolatos kognitív és affektív képességek arányos fejlődését már az olvasástanulás kezdetén.

A program (1) empirikus adatokból (Vass, 2019) és (2) gyakorlati tapasztalatokból épül fel. (1) A vizsgálatok alapján a tanulók többsége azokat a történeteket, témákat, motívumokat és szereplőtípusokat részesíti előnyben, amelyek az animációs filmekben ismerhetők fel, illetve többnyire olyan irodalmi szövegeket kedvelnek, amelyek nem jelennek meg a kötelező olvasmányokban és az olvasókönyvekben található irodalmi és olvasástanulási szövegtartalmakban sem. (2) A gyakorlat során – a személyiségelméletet (Pléh, 2010) fókuszba helyezve – olyan olvasástanulási és szövegértési tevékenységek valósultak meg egy iskolában, amelyek a szóban forgó empirikus eredmények tükrében formálódtak (lásd Vass, 2019). A program egyik fő alapelve, hogy a folyamatok aprólékos alakításában a tanuló(k) ugyanúgy részt vesz(nek), mint a pedagógus(ok) és a szülők. A partneri viszony mellett a program másik fontos alappillére, hogy a tanuló(k)nak a már jól ismert stratégiákhoz és módszerekhez képest tágabb kereteket biztosít a tevékenységekhez, megadva neki(k) a lehetőséget a felelősségvállalásra, amely a motiváció egyik fontos kulcsponjtja. A felelősségvállalás abban nyilvánul meg, hogy a programban részt vevő tanulók egy hosszú történetírási folyamatban vesznek részt, amelynek minden egyes lépését, s így a teljes történetírás koncepcióját önállóan készítik el (lásd *A D012 program* című alfejezetet), miközben a pedagógus feladata, hogy segítse a tanulót az önreflektív és metakognitív folyamatok fejlődésében. Fontos kiemelni, hogy a program folyamataiban megvalósuló történetírás nem azonos a fent említett kreatív írással és a folyamatközpontú fogalmazástaniással sem. Amíg a kreatív írás valamely irodalmi műfajjal azonos szöveget írat olvasni és írni már jól tudó tanulókkal és hallgatókkal, a D012 programban zajló történetalkotás nem mindig kapcsolható össze egyes irodalmi műfajokkal, hiszen azok a tanulók alkotják ezeket a történeteket, akik még az olvasás- és írástanulás fázisában, illetve a szövegértés és szövegalkotás fázisában vannak; illetve a D012 keretei között megírásra kerülő szövegek nem feltétlenül azonosak egy fogalmazásírással sem, ugyanis a folyamatközpontú fogalmazástaniás nem tér ki a tanulók szövegeinek a digitalizálására és annak könyv formátumában való megjelenítésére, továbbá a D012 előtérbe helyezi a mesélés adta hétköznapi események feldolgozásának lehetőségét is, az írást pedig hosszútávú, akár egy teljes tanéven keresztül íródo komplex folyamatnak, nem pedig egy-két órás feladatként érti. Mindezek mellett a D012 programban a tanuló és a pedagógus közötti viszony egyenjogú partneri viszony, így a program a tanuló helyett az Alkotó, a pedagógus fogalma helyett pedig a Támogató kifejezést alkalmazza. Az Alkotó és Támogató történetalkotás közben az olvasási motiváció egyes, fent már részletesen tárgyalt motívumainak mindegyikét érintik (3. ábra).



3. ábra. A D012 program affektív folyamatai

A D012 program kétféle alkotót különböztet meg. Az egyik az írás- és olvasástanulási szakaszban, a másik pedig az írási és olvasási szakaszban lévő Alkotó. Mindkét esetben a Támogató a program kezdetén az Alkotó érdeklődési körét helyezi a figyelem fókuszába. Ez azt jelenti, hogy nem (csak) a Támogató visz be a foglalkozásokra irodalmi szövegeket, történeteket, pedagógiai eszközöket, hanem az Alkotó (is). A Támogató leginkább arra fókuszál, és el is fogadja, ami az Alkotó kedvenc témaköre, kedvenc hőse, kedvenc szabadidős tevékenysége, és semmiképp sem visz be csupán olyan irodalmi szövegeket, amelyeket pedagógiai-didaktikai szempontból ő alkalmasnak ítél meg. Az Alkotó érdeklődési körét megismerve így a Támogató meg tudja ismerni, hogy az Alkotó szituatív

vagy egyéni érdeklődéssel rendelkezik, és ennek tükrében építik közösen tovább a programot. A Támogató célja, hogy az esetlegesen szituatív érdeklődéssel rendelkező Alkotóban az egyéni érdeklődést alakítsa ki, miközben nem távolodik el az Alkotónak relatív autonómiát nyújtó helyzettől sem. Az autonómiát érzékelő és a saját érdeklődési köréről szorongás nélkül mesélő Alkotót így juttatja el a program a jólléthez, amely pozitív érzelmeket generálhat benne, az érzelmek pedig visszahatnak a jóllétre, amelynek köszönhetően a Támogató megsegítheti az Alkotót a metakognitív folyamatokban. Ezekben az eddig leírt folyamatokban valósulhat meg az önreflexión alapuló alkotási tervezés: megfogalmazódnak a célok, amelyek már bizonyos szintű sikerhez vagy kudarchoz juttathatják a résztvevőt (de akár a résztvevőket, azaz az Alkotót és Támogatót egyaránt). A siker és/vagy a kudarc megélése akár vissza is hathat a célok megfogalmazására/átfogalmazására, és szükség esetén a programban vissza is lehet lépni a szükséges folyamatokig, amely természetesen befolyással lesz az Alkotó célorientációjára és ezáltal a jövőkép alkotására, ennek hatására pedig újabb önreflektív folyamatokban vehetnek részt a résztvevők, amely már az én-sémára lesz erős hatással. Mindezekben a folyamatokban az Alkotó bizonyos szintű flow-érzést élhet meg, amely közben megéli az olvasással kapcsolatos elsajátítási örömet is, az olvasásnak mint tevékenységnek pedig értéket tulajdoníthat.

Ezek az affektív folyamatokon kívül a programban megvalósuló kognitív fejlesztések (mint amilyen a kezdő olvasóknál az írás- és olvasás-előkészítés, a hang- és betűismeret, valamint az összeolvasás; illetve a hangokat és betűket már jól ismerő, olvasási szakaszban lévő olvasóknál a szövegértés, szövegértelmezés és szövegalkotás) egyénre szabottan, egyes Alkotókkal közös meg egyezően alapuló, a célokat és jövőképet figyelembe véve, egyéni fejlődési terv alapján valósulnak meg.¹

A program 12 lépésből áll, amelyeket a program akcióknak² nevez. Fontos, hogy minden egyes akció időkerete és sorrendje is változhat, a személyes lehetőségeket, érdekeket és igényeket figyelembe véve. Alább olvasható a 12 akció lineáris folyamata. Fontos hangsúlyozni, hogy a program a részvételi folyamatokban megengedi, hogy ezek a lépések – a Támogató(k) és az Alkotó közös megegyezése alapján – bármikor megváltozhassanak, sőt az akció bizonyos pontjai meg is ismétlődhetnek.

A D012 program kétféle alkotót különböztet meg. Az egyik az írás- és olvasástanulási szakaszban, a másik pedig az írási és olvasási szakaszban lévő Alkotó. Mindkét esetben a Támogató a program kezdetén az Alkotó érdeklődési körét helyezi a figyelem fókuszába. Ez azt jelenti, hogy nem (csak) a Támogató visz be a foglalkozásokra irodalmi szövegeket, történeteket, pedagógiai eszközöket, hanem az Alkotó (is).

A Támogató leginkább arra fókuszál, és el is fogadja, ami az Alkotó kedvenc témaköre, kedvenc hőse, kedvenc szabadidős tevékenysége, és semmiképp sem visz be csupán olyan irodalmi szövegeket, amelyeket pedagógiai-didaktikai szempontból ő alkalmasnak ítél meg. Az Alkotó érdeklődési körét megismerve így a Támogató meg tudja ismerni, hogy az Alkotó szituatív vagy egyéni érdeklődéssel rendelkezik, és ennek tükrében építik közösen tovább a programot.

A D012 program

Kicsomagolás

1. Ebben az akcióban a résztvevők személyiségének az úgynevezett kicsomagolására kerül a sor. Meg kell válaszolni a „Ki vagy Te, és ki vagyok én ebben a szituációban?” kérdést, illetve azt, hogy az Alkotó – kognitív és affektív szinten – mit hozott magából, és a Támogató(k) mit tud(nak) nyújtani. A Támogató minél közelebről próbálja megismerni az Alkotót, miközben a Támogató feladata egyben az is, hogy oldott légkört biztosítson az Alkotónak. Mindeközben az Alkotó önismereti feladatokban vesz részt. Ezek a feladatok úgy vannak megtervezve, hogy a Támogató a játékok közben az Alkotó képességét és érdeklődési körét ismeri meg. Ebben az akcióban kell meghatározni azt is, hogy hogyan és milyen gyakorisággal tudnak a résztvevők a jövőben együtt dolgozni, illetve, mik lesznek a preferenciák a közös munkában.

2. A második akció a programban állandó jelleggel jelen van, ugyanis minden egyes találkozás alkalmával a történetalkotás az Alkotó és a Támogató részvételi állapotából indul ki, és az Alkotó részéről aktuális, általa behozott irodalmi történetek és a saját hétköznapjaiból behozott események lesznek elsődlegesen feldolgozva, az önreflektív technikákra és a metakognícióra fókuszálva. A találkozókra hozott megélt események beépülnek az alkotói munkába.

Tervezés

3. A harmadik akció az Alkotó tanulási és szervezési céljainak megtervezése. Az alábbi kérdéseket kell megválaszolni: Mit szeretne az Alkotó elérni? Milyen fejlődési utakat lát(nak) a Támogató(k) az Alkotó személyes kompetenciáiban? Milyen tartalmak érdeklik az Alkotót? Hogyan kapcsolható össze az Alkotó érdeklődése az esetlegesen felmerült hiányos kompetenciáival? Hogyan integrálható az Alkotó érdeklődése az alkotási folyamatokba? Mi legyen mindenképp az alkotás része?

4. A negyedik akció a metakogníció fejlesztésére fókuszál, miközben a részvételi folyamatokban az Alkotó saját történetét kezdi el szóban vagy írásban létrehozni (pl. helyszínek, hősök és azok funkcióinak meghatározása stb.).

Építkezés

5. Az ötödik akció az intenzív olvasástanulási, fogalmazási és íráskészségek fejlesztésének szakasza. Az Alkotó és a Támogató közös tervezésbe kezd, miközben mindketten figyelnek, az Alkotó alkot, szereplőket tervez, tárgyakat és személyiségeket hoz létre, kereteket szab meg, helyszínt választ, áttanulmányozza esetleg a helyszín jellegzetességeit, jegyzeteket készít, ír, szöveget, történetet alkot. Kezdő olvasóknál ebbe az akcióba be van vonva az írás, a betűtanulás és összeolvasás, a már olvasni jól tudó tanulóknál pedig egyes olvasási stratégiák és módszerek, illetve a folyamat alapú fogalmazástanítás kap helyet, ha a résztvevők ebben megegyeznek.

6. A hatodik akcióban a legnagyobb hangsúlyt a belső kép fejlesztése kapja, ugyanis vizuális részképesség-fejlesztésre kerül sor: ezekhez az Alkotó rajzokat készít, szintónusokat választ, és mindezt – az addig létrehozott karaktereken keresztül – meg is valósítja.

A Támogató ebben az akcióban facilitátori szerepet tölt be, és digitális eszközöket biztosít az alkotói munka írásbeli és vizuális elemeinek a rögzítéséhez.

Elemzés

7. A hetedik akció egy kisebb megállót képvisel az alkotói folyamatokban, ahol az Alkotó a Támogatóval visszatekint az addig létrehozott produktumra. Meg kell válaszolni a következő kérdéseket: Mit alkottunk/építettünk eddig? Milyen mértékben érte el az Alkotó az előre megfogalmazott céljait? Milyen mértékben érték el a Támogatók az előre megfogalmazott céljaikat? Mennyire elégedett az Alkotó és a Támogató(k) az addig létrejött produktummal és az elsődleges cél megváltozásával?

Újratervezés

8. A nyolcadik akció az újratervezés lehetőségét teremti meg, ezen kívül elsődleges célként kezeli az addig megélt sikerek és kudarcok kezelését a Támogató részéről. Cél, hogy az Alkotó be tudja látni, hogy nem probléma újratervezni valamit.

Újraépítés

9. A kilencedik akcióban az Alkotó és a Támogató közös újratervezésbe kezd, miközben mindketten újra figyelnek egymásra és a belső igényekre. Az Alkotó alkot, a Támogató ebben az akcióban facilitátori szerepet tölt be.

Újraelemzés

10. A tizedik akcióban az Alkotó – a Támogató segítségével – újra analizálja a produktumot. A hetedik akcióhoz hasonlóan újra meg kell válaszolni a következő kérdések: Mit alkottunk/építettünk eddig? Milyen mértékben érte el az Alkotó az előre megfogalmazott céljait? Milyen mértékben érte el/érték el a Támogató(k) az előre megfogalmazott célját/céljaikat? Mennyire elégedett az Alkotó és a Támogató(k) az addig létrejött produktummal és az esetleges elsődleges cél megváltozásával?

Hadd menjen!

11. A tizenegyedik akcióban véglegesítik a produktumot: az illusztrációkat és a szöveget digitalizálják, tördelik, és nyomdai kivitelezésre továbbítják az illetékeseknek.

Megcsináltam!

12. A tizenkettedik akcióban az Alkotó a kezében foghatja a kész művet, bemutatja a munkáját, reflektál a műre, megmutatja és javasolja másoknak, érvel a munkája mellett, kiemeli a fontos tartalmi részeket, önreflektív módon megfogalmazza a munkafolyamat sajátosságait, a fejlődés céljából javaslatokat ad önmagának és a programnak egyaránt.

Konklúzió

Össességében a program vállalja azt, hogy a résztvevőknek döntéshozó résztvevői szintet biztosít, és legalább az integrált szabályozáson alapuló extrinzik motiváció szintjére fejleszti a programban alkotói szerepet vállaló tanulók olvasási készségét, attitűdjét és én-sémáját, miközben a kilenc motívumra is erős hangsúlyt fektetve (3. táblázat) a résztvevők jelen- és jövőképeinek kialakításában is segítséget nyújt. A harmadik táblázat konklúzióként összefoglalja a D012 program tizenkét akciójának megjelenési gyakoriságát egyes motívumoknál (Szenczi, 2010; Ryan és Deci, 2000; Réthyné, 2003).

3. táblázat. A motívumok és a D012 program egyes akcióinak keresztmetszete

| Motívumok | Ráhangolódás | Új tartalom áttekintése | Szövegfeldolgozás | Szövegértelmezés | Kérdések | Gyakorlati alkalmazás | Összegzés |
|--------------------------------|--------------|-------------------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------------|------------------|
| Érdeklődés | 1. | 1. | 2. | 2. | 2., 8., 9., 10. | 5., 6. | 10. |
| Én-séma | 1. | 1., 4., 5. | 3., 4. | 9. | 7. 8., 9., 10., | 7., 9. | 6., 7. |
| Észlelt kontroll | 1., 3. | 4., 5. | 3., 9. | 2., 9. | 7., 10. | 2., 5., 6. | 7. |
| Siker és kudarc | 2. | 4., 5. | 4. 5. | 5., 6. | 8., 9., 10. | 5., 6. | 4., 8., 11., 12. |
| Célorientáció | 1, 2., 3. | 3., | 3., | 3. | 8., 9., 10. | 5., 6. | 7., 10. |
| Olvasásnak tulajdonított érték | 1. | 3., 4. | 5. | 6. | 7. | 3., 4., 5., 6., 7., 8. | 11., 12. |
| Elsajátítási öröm | | 5. | 4., 5. | 4., 10. | 8., 9., 10. | 5., 6. | 10., 11., 12. |
| Flow | 5., 9. | 5., 8., 9., 10. | 2. | 5., 8. | 8. | 5., 6. | 10., 11., 12. |
| Szociális motívumok | 1. | | 6. | | | 5., 10. | 11., 12. |

A Kicsomagolás címet viselő akció megjelenik a ráhangolódás szakaszában, amelyen belül érinti az érdeklődés felkeltését, az én-séma, az észlelt kontroll fejlesztését, a célorientációt, és egy minimális olvasás iránti értéképződést is képes generálni. Ezen kívül az új tartalom áttekintését is érinti a Kicsomagolás szakasza, azon belül is az érdeklődést és a szociális motívumot érintve, amely az Alkotó által bemutatott kedvező irodalmi szövegek és más egyéb tartalmak ismertetését, másokkal való megosztását érinti.

A Kicsomagolás fázisában második pontként ismertetett részvételi állapot több szakaszban is megjelenik. A ráhangolódás szakaszán belül a részvételi állapot érintheti a sikerről és kudarcról szóló tapasztalatmegosztást, felmérheti az Alkotó célorientációját; a szövegfeldolgozás szakaszában ez a részvételi állapot az érdeklődés motívum keretei között valósul meg úgy, hogy a Támogatóval folytatott párbeszéd az Alkotó fogylétéből indul ki, és segít az Alkotónak az eseményeket beépíteni a történetbe, ezáltal a szövegértelmezésen és gyakorlati alkalmazáson keresztül eljutnak az észlelt kontrollig.

A Tervezés címet viselő fázisban két akció valósul meg. Az egyikbe a táblázatban hármas számként szereplő tanulási célok megtervezése, illetve a táblázatban negyedik pontként szereplő metakognitív folyamatok fejlesztésének a megvalósulása tartozik. A tanulási és fejlődési célok a ráhangolódás szakaszán belül az észlelt kontrollra, a célorientációra koncentrálnak, az új tartalom áttekintésénél a tartalmakat integrálja az Alkotó én-sémájával és célorientációjával, illetve ezeknek fejlesztésével, amely motívumokon keresztül az Alkotó eljuthat az olvasásnak tulajdonított értékig. Ez a harmadik akció a szövegértés és szövegértelmezés szakaszában továbbra is az én-séma és a célorientáció fejlesztésére fókuszál.

A negyedik akció keretein belül, miközben a részvételi folyamatokban az Alkotó már a saját történetét kezdi el szóban vagy írásban létrehozni (pl. helyszínek, hősök és azok funkcióinak meghatározása stb.), az új tartalmak áttekintése, a szövegfeldolgozás és szövegértelmezés szakaszokban metakognitív folyamatokon megy keresztül az Alkotó, hiszen az alkotás folyamataiban éli meg az elsajátítás örömét, az alkotással járó sikereket és kudarccokat, miközben reflektív módon visszacsatol a cselekményeire, összegzi az addig megtapasztalt folyamatokat.

Az Építkezés fázisán belül ötödik akcióként az intenzív olvasástanulási, fogalmazási és íráskészségek fejlesztésének szakasza, hatodik akcióként pedig a belső kép fejlesztése áll. Az ötödik akció az új tartalom ismertetésének szakaszában, a szövegfeldolgozás, szövegértelmezés és gyakorlati alkalmazás szakaszában valósul meg. Az új tartalom ismertetésének szakaszában az én-séma, az észlelt kontroll, a siker és kudarc, az elsajátítási öröm és a flow-élmény motívumok aktiválódnak, a szövegfeldolgozásnál az olvasásnak tulajdonított érték, az elsajátítási öröm, illetve ezekkel az érzelmekkel járó sikerek és

Az Építkezés fázisán belül ötödik akcióként az intenzív olvasástanulási, fogalmazási és íráskészségek fejlesztésének szakasza, hatodik akcióként pedig a belső kép fejlesztése áll. Az ötödik akció az új tartalom ismertetésének szakaszában, a szövegfeldolgozás, szövegértelmezés és gyakorlati alkalmazás szakaszában valósul meg. Az új tartalom ismertetésének szakaszában az én-séma, az észlelt kontroll, a siker és kudarc, az elsajátítási öröm és a flow-élmény motívumok aktiválódnak, a szövegfeldolgozásnál az olvasásnak tulajdonított érték, az elsajátítási öröm, illetve ezekkel az érzelmekkel járó sikerek és kudarccok megelőése áll; és bár a szövegértelmezésnél az Alkotó újabb sikereket, illetve kudarccokat élhet meg, ebben az ötödik akcióban megélhetik a gyakorlati alkalmazással járó elsajátítási örömet, flow-élményt, illetve a szociális motívumok keretein belül megoszthatják már másokkal is az addig megalkotott szöveget.

kudarok megélése áll; és bár a szövegértelmezésnél az Alkotó újabb sikereket, illetve kudarcokat élhet meg, ebben az ötödik akcióban megélhetik a gyakorlati alkalmazással járó elsajátítási örömet, flow-élményt, illetve a szociális motívumok keretein belül megoszthatják már másokkal is az addig megalkotott szöveget. Mindeközben fejlődik az észlelt kontrolljuk, a célorientációjuk. A hatodik akcióban a legnagyobb hangsúlyt a belső kép fejlesztése kapja, ugyanis az Alkotó rajzokat készít, szintónusokat választ, és mindent – az addig létrehozott karaktereken keresztül – meg is valósítja. Ezen akción belül a szövegértelmezési szakaszon keresztül az Alkotó olvasásnak tulajdonított értéke, a gyakorlati alkalmazáson keresztül pedig az elsajátítással járó öröme erősödik, és így juthat el egészen a flow-élményig. Az összegzés szakaszában az Alkotó én-sémája erősödik.

Az Elemzés fázisában a hetedik akció valósul meg, amely valójában egy kisebb megállót képvisel az alkotói folyamatokban: az Alkotó a Támogatóval visszatekint az addig létrehozott produktumra, így a hetedik akcióban a gyakorlati alkalmazás szakaszán belül az Alkotó én-sémája fejlődik, és az olvasásnak tulajdonított érték erősödhet benne.

Az Újratervezés fázisában a nyolcadik akció valósul meg, amely fázis az újratervezés lehetőségét teremti meg, ezen kívül elsődleges célként kezeli az addig megélt sikerek és kudarcok kezelést a Támogató részéről. Cél, hogy az Alkotó be tudja látni, hogy nem probléma újratervezni valamit. Ebben a fázisban legnagyobb hangsúlyt a kérdés szakasz kap, amelyen keresztül az érdeklődés, az én-séma, a célorientáció, illetve a mindezzel járó kudarc és siker motívumok kapnak hangsúlyt, ezzel is fenntartva az Alkotók érdeklődését és flow-élményét.

Az Újraépítés fázisában a kilencedik akció valósul meg, amelyen belül az Alkotó és a Támogató közös újratervezésbe kezd, miközben mindketten újra figyelnek egymásra és a belső igényeikre. Az Alkotó alkot, a Támogató ebben az akcióban facilitátori szerepet tölt be, amely alapján már a ráhangolódásban fennmaradt flow-élmény erősödhet az Alkotóban, amely az új tartalom áttekintésének szakaszában is jelen marad. A kilencedik akcióban még mindig fontos szerepet kap a kérdések megfogalmazása, illetve az előző akcióban megfogalmazott kérdések átemelése, így az ezzel járó én-séma, célorientáció, valamint az elsajátítási öröm, siker és kudarc érzése továbbra is jelen lehet.

Az Újraelemzés (10.) fázisa hasonló motívumokat foglal magában a 7., 8. és a 9. akcióhoz képest. Mivel az Alkotó – a Támogató segítségével – újra analizálja a produktumot, a hetedik akcióhoz hasonlóan újra megválaszolják a következő kérdéseket: Mit alkottunk/építettünk eddig? Milyen mértékben érte el az Alkotó az előre megfogalmazott céljait? Milyen mértékben érte el/érték el a Támogató(k) az előre megfogalmazott céljait? Mennyire elégedett az Alkotó és a Támogató(k) az addig létrejött produktummal és az esetleges elsődleges cél megváltozásával? A tizedik akcióban tehát az új tartalom áttekintése közben, amelyen jelen esetben már az Alkotó saját szövegének tartalmát szükséges érteni, az elsajátítási öröm fázisa valósul meg, és továbbra is fejlődhet az Alkotó érdeklődése, én-sémája, a gyakorlati alkalmazáson belül pedig már a szociális motívumokkal kapcsolatos élményekben lehet része, hiszen akár már a saját írásának a tartalmát is megoszthatja társaival, vagy egy szélesebb körben a felnőttekkel. Ebben a szakaszban fokozatosan az írás véglegesítésére fókuszál a folyamat.

A Hadd menjen! fázisban a tizenegyedik akció valósul meg, amelyen belül véglegesítik a produktumot, ezáltal pedig az eddigieknél nagyobb hangsúlyt kap az összegzés szakasza, azon belül is a teljes folyamatban megjelenő sikerek és kudarcok, olvasási folyamatokkal kapcsolatos érzések, szociális motívumokkal és örömmel, akár flow-val járó élmények összegzése, amelynek teljes lezárása a 12., Megcsináltam! című akcióval zárul, ahol az Alkotó kezében foghatja a kész művet, bemutatja a munkáját, reflektál a műre, megmutatja és javasolja másoknak, érvel a munkája mellett, kiemeli a fontos tartalmi részeket, önreflektív módon megfogalmazza a munkafolyamat sajátosságait, a fejlődés céljából javaslatokat ad önmagának és a programnak is egyaránt, így az összegzés

szakasza, ezen belül is a sikerek és kudarcok összegzése, az elsajátítási öröm, az olvasásnak tulajdonított érték és a teljes alkotói folyamattal járó flow-élmény megfogalmazására kerül sor a szociális motívumok megélésén keresztül.

A D012 program kutatásának további lehetőségei

A jövőben a D012 program egyéni és kisebb csoportos fejlesztések keretén belül valósul meg, így egy további tanulmány formájában lesznek bemutatva az egyes akciók részletesebb módszertani elemei. A már létező önismereti és egyéb ismerkedésre alkalmas módszerek beágyazhatóságának lehetőségét a Kicsomagolás fázis tartalmazza majd; a Tervezés fázisán belül egyes tanulásmenedzsmenttel kapcsolatos megoldások alkalmazhatósága, illetve metakognitív folyamatok alkalmazhatósága lesz beépítve, többek között az első osztályos tanulók részvételi lehetősége az egyes akciókban; az Építkezés szakasz a olvasástanulás, fogalmazási és íráskészséget fejlesztő módszerek és stratégiák alkalmazhatóságának lehetőségét tartalmazza majd; az elemzés fázisa pedig reflektív gyakorlatok lehetőségére mutat majd rá. Az Újratervezés, újraépítés és újraelemzés fázisok keretein belül cél a további metakognitív, önreflektív és tanulásszervezési lehetőségeket bemutatni; a Hadd menjen! és a Megcsináltam két utolsó akcióban pedig a szociális motívumok, ezzel együtt az olvasással járó saját élmény megosztásának egyes lehetőségei jelennek meg.

Ezen felül további kutatási célként fogalmazódott meg a program első osztályos tanulók körében való alkalmazhatóságának lehetősége is, amelynek vizsgálatára szintén a jövőben kerül sor mind tartalmi, mind pedig gyakorlati szinten.

Vass Dorottea

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Irodalom

- Ainley, M., Hillmann, K. & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12, 411–428. DOI: [10.1016/s0959-4752\(01\)00008-1](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00008-1)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press.
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualizational and review. In Macturk, R. H. & Morgan, G. A. (szerk.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology*. Volume 12. Ablex Publishing Corporation. 57–93.
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and Discontinuities in Mastery Motivation During Infancy and Toddlerhood: A Conceptualization and Review. In MacTurk, R. H. (szerk.), *Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations, and Applications*, Ablex Publishing Corporation. 57–93.
- Boekaerts, M. & Boscolo, P. (2002). Interest in Learning, Learning To Be Interest. *Learning and Instruction*, 12(4). DOI: [10.1016/s0959-4752\(01\)00007-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00007-x)
- Bóna Judit & Steklács János (2020). A hangos olvasás hibajavításának mintázatai szemkamerás és akusztikai, fonetikai vizsgálatok tükrében. *Anyanyelv-pedagógia*, 1, 17–29. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=823> Utolsó letöltés: 2021. 06. 20.
- Bouffard, T., Boileau, L. & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589–604. DOI: [10.1007/bf03173199](https://doi.org/10.1007/bf03173199)
- Csépe Valéria (2021). Tanulás, kognitív készségek és a végrehajtó funkciók fejlődése. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia

- Pécsi Területi Bizottsága. 8–9. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztrakt-kotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Csikszentmihályi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 815–822. DOI: 10.1037/0022-3514.56.5.815
- Fábián Éva (2004). A „kreatív írás” tanításának lehetőségei. *Korunk*, március. <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00075/2004honap3cikk571.htm> Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.
- Fűzfa Balázs (2016). Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban. Savaria University Press. <https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 05. 30.
- Gimesi László (2021). A tanítás, tanulás hatékonyságának növelése. In Demeter Gáborné & Di Blasio Barbara – Gimesi László (szerk.): *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelm- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 26. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztrakt-kotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Gombos Péter (2013). *Dobj el mindent és olvas!* Pont Kiadó.
- Gonda Zsuzsa & Steklács János (2019). Digitális szövegek alkalmazási folyamatának vizsgálata szemmozgáskövetéssel. In Steklács János (szerk.), *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban*. Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 51–68.
- Gonda Zsuzsa (2016). Olvasás az interneten: az olvasás és a szemmozgás kapcsolata. In Devosa Iván & Steklács János (szerk.), *II. Magyar Szemmozgáskutatás Konferencia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 1.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 2, 111–127. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Horváth Cintia & H. Ekler Judit (2019). Tanítási stílusok alkalmazása és bemutatása az IPOO modellen keresztül a testnevelésben. *Különleges Bábasmód*, 5(3), 39–47. DOI: 10.18458/KB.2019.3.39
- Huszár-Samu Nóra (2018). A szövegértés fejlesztésének tervezett kutatása. *Danubius Noster* Különszám. Eötvös József Főiskola. 61–70. https://ejf.hu/sites/default/files/inline-files/DanubiusNoster_kulonszam2018.pdf#page=61 Utolsó letöltés: 2021.06.21.
- Huszár-Samu Nóra (2020). A reciprok szövegfeldolgozás módszertani szerepe az anyanyelvi nevelésben. In Hoss Alexandra & Viszket Anita (szerk.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. 85–90. <http://mek.oszk.hu/21400/21475/21475.pdf#page=85> Utolsó letöltés: 2021. 06. 21.
- Jámbori Szilvia, Körössy Judit & Szabó Éva (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94.) DOI: 10.17670/mped.2019.1.75
- János Réka (2021). Az önértékelés, attribúció és tanulási attitűd összefüggései az iskolai sikerességgel. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelm- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 12–13. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztrakt-kotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Józsa Krisztián & Steklács János (2012). *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai*. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188. Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.
- Józsa Krisztián (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Lau, K. L. (2016). Within-year changes in Chinese secondary school students’ perceived reading instruction and intrinsic reading motivation. *Journal of Research in Reading*, 39(2), 153–170. DOI: 10.1111/1467-9817.12035
- Louick, R., Leider, C. M., Daley, S. G., Proctor, C. P. & Gardner, G. L. (2016). Motivation for reading among struggling middle school readers: A mixed methods study. *Learning and Individual Differences*, 49, 260–269. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.06.027
- Lukács István (2006). Tanulási stratégia és tanulási stílus In Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István & Petriné Feyér Judit, *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 68–74. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 29.
- Magyaródi Tímea & Oláh Attila (2015). Flow Szinkronizáció Kérdőív: az optimális élmény mechanizmusának mérése társas interakciós helyzetben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(3), 271–296. https://www.researchgate.net/publication/283193729_Flow_Szinkronizacio_Kerdoiv_az_optimalis_elmeny_mechanizmusanak_meres_e_tarsas_interakcios_helyzetekben Utolsó letöltés: 2021. 04. 12. DOI: 10.1556/0406.16.2015.3.4
- Mäkeläinen, H. (2006). Az írás kérdése az egyetemi oktatásban. *Korunk*, január. <http://www.korunk.org/korunk/?q=node/8&ev=2006&honap=1&cikk=8082>

- Massimini, Fausto & Delle Fave, Antonella (2000). Individual Development in a Bio-Cultural Perspective. *American Psychologist*, 1, 24–33. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.24](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.24)
- Mező Ferenc (2021). Az OxiPO-moddellen alapuló tanulásfejlesztés. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.): *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 20. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztraktkotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Miyamoto, A., Murayama, K. & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101921](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921)
- Molnár Éva (2002). Őszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63–77. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1021.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.
- Nagy József (2004). A szóolvasókészség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nagy_MP1042.pdf Utolsó letöltés: 2018. 03. 22.
- Nagy József (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. 17–42.
- Palincsar, A. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. DOI: [10.1207/s1532690xci0102_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Pléh Csaba (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Prievara Tibor (2015). *21. századi tanár*. Neteducatio Kft.
- Raázt Judit (2008). A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> Utolsó letöltés: 2021. 06. 19.
- Réthy Endréné (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 54–67. DOI: [10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)
- Samu Ágnes (2004). *Kreatív írás*. Holnap Kiadó.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. DOI: [10.1016/j.lindif.2016.08.031](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031)
- Sipos Zsóka (2018). Olvasástechnika az első évfolyam végén a Meixner olvasólapok sztenderdizálásának tapasztalatai alapján. *Gyógypedagógia – Diálogo*. *Figyatkossággal élő emberek, fiatalok és felnőttek egyéni megsegítésének lehetőségei*. 46. Országos Szakmai Konferencia. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete.
- Sipos Zsóka (2019). Negyedik osztályos tanulók szóolvasási jellemzőinek szemkamerás vizsgálata. In Steklács János, Sipos Zsóka & T. Varga Szilvia (szerk.), *IV. Magyar Szemmozgáskutatás Konferencia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. 11. <https://sites.google.com/view/etkonf2019/abstracts> Utolsó letöltés: 2021. 06. 20.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.22](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22)
- Steklács János (2006). Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, 4, 15.
- Steklács János (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács János (2021). Olvasási stratégiák, tanulás és végrehajtó funkciók. In Demeter Gáborné, Di Blasio Barbara & Gimesi László (szerk.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás. A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban nemzetközi konferencia*. Absztraktkötet. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. 14–15. https://tab.mta.hu/files/1716/2437/9374/Program_es_absztraktkotet_PAB_konferencia_2021.06.22.vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for Successful Intelligence*. SAGE Publications Inc.
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az éhatékonyság és a tanulmányi felelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5)
- Szenczi Beáta (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 2, 119–147. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 21.
- Szenczi Beáta (2012). Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében. *PhD értekezés*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1493/> Utolsó letöltés: 2021. 05. 21. DOI: [10.14232/phd.1493](https://doi.org/10.14232/phd.1493)

Szesztay Margit (2019). Aktív és interaktív tanulástámogató technikák. In Terbe Erika (szerk.), *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 9–36. http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-tanul%C3%A1st%C3%A1mogat%C3%B3-kommunik%C3%A1ci%C3%B3-fejleszt%C3%A9se_INTERA.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 12.

Tóth Beatrix (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> Utolsó letöltés: 2021. 08. 19.

Trencsényi László (2019). Adalékok a kreatív írás pedagógiájához. In Varga Aranka, Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia, *Neveléstudomány – Horizontok és Dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/onk2019_absztraktkotet.pdf Utolsó letöltés: 2021. 06. 21.

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2017). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Educational Research*. DOI: 10.3102/0034654317743199

Vass Dorottea (2019). A Vajdaságban alkalmazott magyar nyelvű ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek funkcionális analízise a Vajdaságban magyar tanulmányokat folytató magyar anyanyelvű hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődésének aspektusából. *PhD értekezés*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Utolsó letöltés: 2021. 03. 31.

Vass Dorottea (2021). 9–11. évfolyamos tanulók olvasási motivációjának mérési lehetőségei a Canvas digitális platform és a COVID-19 tükrében. In Molnár Gábor Tamás & Fejes Richárd (szerk.), *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. Prae Kiadó. https://online.fliphtml5.com/kplvg/jbns/?fbclid=IwAR1igUz4x2NziVS2ZyUWv_kyloir-xTgTcd7O1WAuZXpMmd5k-9myvIHFG8#p=1 Utolsó letöltés: 2021. 03. 31.

¹ A D012 program egyes szakaszaiban zajló kognitív fejlesztési területeket külön tanulmány ismerteti.

² Az akció szót a D012 program az *action* szóból emelte át, figyelembe véve a számítógépes játékok és animációs filmek szóhasználatát a tanulók körében. A 'lépés' és 'szint' kifejezésektől elhatárolódik, mert nem célja érzékeltetni a résztvevőkkel, hogy mely szinteket érték el a programban, ugyanis a 12 akció nem egyenlő semmilyen 12 képességszinttel.

Absztrakt

Az olvasás kognitív és affektív vizsgálati aspektusai az utóbbi öt évtizedben sosem álltak távol a neveléstudományok aktuális kutatási témáitól, ahogy az olvasás társadalmi és egyéni életben betöltött szerepének vizsgálata sem. Ezek a gyakran kutatott olvasáskutatási tartalmak leginkább az olvasással járó problémaköröket tárgyalják különböző szempontból. Megkülönböztethetünk egyes korosztályokon belüli olvasáskutatási tartalmakat, illetve olyan tartalmakat, amelyek az olvasás egyes kognitív és affektív tényezőit helyezik a vizsgálat és egyben a problémakör fókuszába, adott korosztályon belül. Ezek a kutatások többnyire két nagyobb csoportra bontható problémakörrel foglalkoznak: (a) az olvasás iránti motiváció csökkenésével, annak teljes hiányával, valamint (b) a szövegértéssel és szövegértelmezéssel kapcsolatos kognitív képességek hiányának problémakörével. A jelen kutatás is ezeket a problémaköröket járja körül, eredményként pedig célja ezekre a problémakörökre egy új programot bemutatni. A vizsgálat háromdimenziós: (1) tartalomelemzéssel feltérképezi az olvasással kapcsolatos vizsgálatok ekvivalens tényezőit, a teljesség igénye nélkül, (2) megvizsgálja ezeket az ekvivalens tényezőket az olvasási motiváció egyes motívumainak aspektusából szintén tartalomelemzési módszer alapján, illetve (3) bemutat egy programot, amely több korosztálynak javasolt olvasási motivációt fejlesztő módszer stratégiai elemeit foglalja magában, és komplex módon kezeli a már ismert és hatékonyak minősülő olvasási, illetve tanulási stratégiákat, programokat. A háromdimenziós vizsgálati szempontok olyan olvasási motivációt fejlesztő programot aknáznak ki, amely a 21. századi pedagógiai paradigmáknak megfelelő tanulási és olvasási motiváció fejlesztésének nélkülözhetetlen elemévé válhat.