

TANÁRI LÉTkérdések

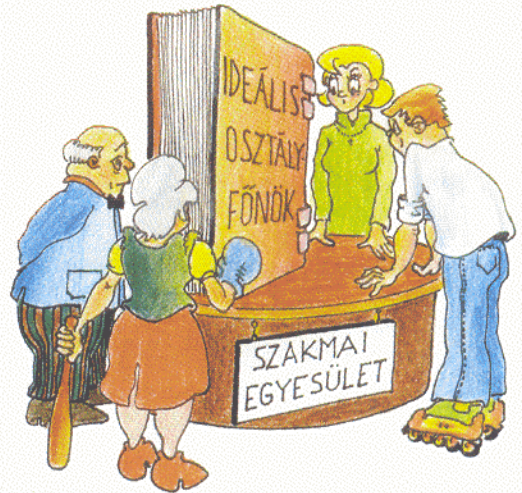
Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak,
osztályfőnököknek

37. kiegészítő kötet

Tartalom:

- Túlterhelt gyermekeink
- Szövegértés idegen nyelven
- Benchmarking – mi az?
- Megalakult az Osztályfőnökök Országos Egyesülete
- Az RWCT-módszer

Az egyesület megalakult!



A 37. kiegészítő kötet tartalma, útmutató a lapok befűzéséhez

A 37. kiegészítő kötet összesen 118 oldalt tartalmaz, melyből 101 oldalt számláztunk. A címlap, a szerkesztőségi levél és az üres oldalak ingyenesek. Ezenkívül Ön **ajándékba kapja a tartalomjegyzéket.**

Kérjük, illessze helyére a lapokat, és töltsze ki az alaplumban a Kiegészítő kötetek címszó alatt szereplő Ellenőrző lapot! Ha kérdése van, hívja fel szerkesztőségünket!

Témakör cím	Ezeket az oldalakat emelje ki, és dobja el	Ezeket az oldalakat illessze a helyükre
Tartalomjegyzék	2001. szeptember	2001. december
D Nevelés De nehéz az iskola- táska...	—	D 2.3 / 1-24. oldal D 2.2 / 20. oldal után
E Oktatás Do you understand?	—	E 5.7 / 1-20. oldal E 5.6 / 20. oldal után
F A pedagógusmesterség Mérjük össze!	—	F 2.1 / 1-18. oldal F 1.4 / 26. oldal után
H A pedagógus mint... Van-e esély az osztály- főnöki szerep...	—	H 1.2 / 1-14. oldal H 1.1 / 26. oldal után
Kritikai gondolkodás fejlesztése...	—	H 3.1 / 1-14. oldal H 2.1 / 10. oldal után
X Infotéka Kalendárium	X 8.1 / 11-22. oldal	X 8.1 / 11-22. oldal X 8.1 / 10. oldal után

ISBN 963 85181 0 3

©RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., 2001.

TANÁRI LÉTKérdések

Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek – 37. kiegészítő kötet

RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., 1134 Budapest, Lehel u. 23.

(A RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft. a Klett Kiadók magyarországi vállalata.)

Minden jog fenntartva.

A könyv egészének vagy részleteinek utánnyomása, vagy bármilyen adathordozóra bármilyen módszerrel történő sokszorosítása csak a kiadó engedélyével.

A kiadásért felel: Zsakay Gábor igazgató

Projektmenedzsment: Vizvári Tamás

Szerkesztő: Vizvári Tamás

Olvasószerkesztő: Lengyelne Bottka Márta

Illusztráció: Ragányi György

Nyomdai előkészítés: Vizvári Tamás

Nyomdai munkák: Regia Rex Nyomdaipari és Kereskedelmi Szolgáltató Kft., Székesfehérvár

Terjesztés: RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest

Szállítás: Regia Rex Kft., Székesfehérvár

Printed in Hungary.

Kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással

Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)

Suhajda Edit

Magyarországon évszázadokon keresztül a porosz pedagógia dominált, amelynek felfogása szerint a tanár megfellebbezhetetlen tekintélyként ült a katedrán a passzív befogadó szerepébe helyezett gyerekek előtt. Bár mára már sokat javult a helyzet, ezt a mentalitást nem lehet egyik napról a másikra az ellenkezőjére fordítani. Vannak azonban módszerek, amelyekkel az újdonságokra nyitott pedagógus önálló gondolkodásra taníthatja nebulóit. Ezek egyike az RWCT.

Tartalom	Oldal
1. Az RWCT-program	2
2. Mi a kritikai gondolkodás?	3
3. Egy kis történelem	5
4. Néhány módszer	8
5. RWCT-tanfolyamok és publikációk	12
Felhasznált irodalom	13

1. Az RWCT-program

A bölcsesség kulcsa a kérdezés... A kételkedés **kérdéshez** vezet, a kérdés által pedig feltárul az igazság. (Petrus Abaelardus)

A fenti programban – amelynek anyagát a Nemzetközi Olvasás Társaság (IRA) szakértői állították össze, és terjesztését a Soros Alapítvány támogatja – jelenleg 22 európai és ázsiai ország vesz részt.

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) Nagy Attila közreműködésével 1998-ban kapcsolódott a programhoz. A résztvevőket pályázat alapján választotta ki az a tervező-irányító csoport, amelynek a cikk írója is tagja volt.

A program mielőbbi elterjesztése érdekében különböző régiókban működő intézményeket és hozzájuk kapcsolódó gyakorlóiskolákat céloztunk meg. Sikerrel pályázott Budapest (ELTE TFK, ELTE TÓFK), Győr, Debrecen, Eger, Szeged és Pécs. A csoportok tagjai pedagógia, pszichológia szakos oktatók, módszertanosok, szakvezető tanárok és tanítók.

Azért választottunk eltérő típusú intézményekből pedagógusokat, hogy hitelesebben ítélhessük meg az új módszereket és technikákat. Jelenleg a program harmadik évében járunk, az eredményeket összehasonlítottuk, elemeztük és értékeltük. Bátran állíthatjuk, hogy igaz a szerzők tételmondata: **a program az oktatás minden szintjén és szinte valamennyi tantárgyban fejleszti a kritikus gondolkodást, kiemelten a humán tárgyakban és a társadalomtudományok területén.**

Az első évben elsajátítottuk a programot, a második évben a csoportok tagjai mind a hét választott régióban már trénerként adták tovább az érdeklődő pedagógusoknak. Párhuzamosan a felsőoktatásban is sikeresen működött, kinek-kinek saját szakterülete speciálkollégiumaként. (Én a nyelvtan tanításában tudtam ragyogóan alkalmazni.)

Talán sohasem volt időszerűbb az a „régimódi” felfogás, hogy mindenekelőtt *gondolkozni* kell tanítanunk a diákjainkat.

A mai iskola sok tekintetben szerencsésen változik a korábbi időszak iskolájához képest. A porosz szellemet demokratikusabb légkör váltja fel, egyre jellemzőbb a nyitottság. Ma már nem elég frontálisan és az iskola falain belül tanítanunk, számon kérnünk az ismeretanyagot. A tanulói felkészülés szükségképpen terjed ki az iskola falain túlra. (Gondoljunk csak a Világhálóra és az elképesztő mennyiségű multimédiára!) A XXI. század küszöbén is igen fontos az aktuális tárgyi tudás, de talán mégsem ez jelenti a tanulás egyetlen célját. **A képességeket kell elsősorban fejlesz-**

tenünk. Ez a NAT követelményrendszerében is kiemelt feladat. Az azóta napvilágot látott kerettantervben is cél: *a gyermek-, illetve tanulóközpontú szemlélet.*

„A tanulói tevékenységek egy része tantárgyi jellegű, azaz mindenképp a magyar nyelv és irodalom tanulása által elsajátítható tudást és kompetenciákat foglalja magába. E szélesen vett kompetenciák – például az együttműködés, a kooperációs képességek, a szociális érzékenység, az empátia, az erkölcsi érzékek, a tanulási képességek, a nyelvi problémamegoldás, az önálló ismeretszerzés a könyv- és könyvtárhasználatával, a mindennapi iskolai beszéd és írásbeliség normái mellett a kreatív kifejezőmódok elsajátítása – azonban egyúttal tantárgyközi jellegűek is. E felfogás szerint tehát a gyermekre figyelő nyelvi és irodalmi képzés hatékonysága nagymértékben hozzájárulhat a gyermek, illetve nagyobb diák egész iskolai eredményességéhez is.” (Kerettantervi segédlet)

Mai társadalmunkban tanítványainknak várhatóan többször is munkát vagy szakmát kell majd váltaniuk felnőtt életük során. Ez csak akkor lehetséges, ha hatékonyan tudnak tanulni. Ehhez autonóm személyiséggé kell válniuk, ami csak úgy lehetséges, ha képesek a robbanásszerűen növekvő adathalmazokban információt felismerni, befogadni, értékelni, szelektálni, ha tudnak kritikusan gondolkodni.

2. Mi a kritikai gondolkodás?

A program alkotói szerint:

A kritikai gondolkodás az a komplex gondolkodási folyamat, amelyik az információ megszerzésével kezdődik, és a döntés meghozatalával ér véget.

Matthew Lipman, aki a kritikai gondolkodást tantervben érvényesítette, röviden így fogalmazott: a „kritikai gondolkodás” gyakorlatilag az aktív elme összes funkciójára utalhat. Lipman amerikai filozófus külön tantárgyat dolgozott ki a kritikai gondolkodás elsajátíttatására (**Philosophy for Children**, rövidítése PFC). Nálunk 1993 óta tanítják, először Naszályon, Tatán, majd Budapesten, jelenleg pedig már az ország több iskolájában is.

A program alapja a szókratészi módszer, mely szerint **a tanár csak „bábáskodhat” a tanulók gondolatainak születésénél.** A foglalkozásokon a pedagógus a hagyományos ismeretközlő és számon kérő munka helyett a közösen olvasott történetekhez kapcsolódó beszélgetéseknek „csak egyik” résztvevője. Kellő ta-

pintattal fejleszti a diákok *problémameglátási, ítéletalkotási, bizonyítási képességét*.

A történeteken keresztül közösen filozófiai problémákat fedezhetnek fel. Természetesen nem a filozófiai hagyomány fogalmainak átadásáról, közvetítéséről van szó, hiszen többnyire alsó tagozatosok a résztvevők.

A gyerekek kérdései indítják el a közös gondolkodást, a tanár

- a rendszerezésben,
- az álláspontok következetes kifejtésében és
- összehasonlításban

segít saját kérdéseivel, így a beszélgetés nem válik parttalaná.

A Gyermekfilozófia című szöveggyűjtemény két kötete részletesen tartalmazza a programot. A szerzők beszámolnak a program hazai fogadtatásáról és a már elért eredményekről. Az alkalmazáshoz kapcsolódó elméleti tanulmányokat is közlik. **Az RWCT-projekt szinte folytatása és kiegészítése a Gyermekfilozófiának.** Mindkét program alapfeladatának tekinti a gondolkodási készségek fejlesztését. A *felfedezés* és a *gyakoroltatás* különféle technikáival tanít meg a fogalmak szabatos használatára, a helyes következtetések alkalmazására és az érvelés, a bizonyítás logikai szabályainak követésére.

A kritikusan gondolkodó ember számára az információ felismerése és megértése csupán a tanulási folyamat kezdetét, nem pedig végét jelenti.

Jellemzője *a tudatos kérdezési technika és a kételkedés, azaz a készen kapott „tudás” megkérdőjelezése.*

Lényege

- a lehetséges válaszok módszeres kutatása,
- alternatív álláspontok megfogalmazása,
- az ezeket alátámasztó érvek összegyűjtése,
- mások érvelésének mérlegelése, s végül
- saját álláspont kialakítása a legmeggyőzőbb érvek és bizonyítékok alapján.

Aki nyitott, az kész arra, hogy meghallgassa és elfogulatlanul mérlegelje mások érveit, sőt, ha elegendő oka van rá, módosítsa is véleményét. **A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy a nyitottság nem integritásukat veszélyezteti, sokkal inkább emberi értéküket erősíti.**

Éppen ezért a program keretében olyan tanulási technikákat ismertettünk meg, amelyek a kritikus gondolkodás megalapozását, a kommunikációs képességek (olvasás, szövegértés, szóbeli és írásbeli szövegalkotás) változatos és hatékony fejlesztését teszik lehetővé. A tanulókat beavatják a tanulási folyamatba. Egyaránt segítik az interaktivitást és a partneri viszony kialakítását.

A pedagógus szerepe megváltozik: csak akkor avatkozik be a folyamatba, ha a diák nem boldogul, vagy maga kér segítséget.

3. Egy kis történelem

Az 1998/99-es tanévben aktív diákjai voltunk egy 60 órás szemináriumnak. A kurzusokat kiváló amerikai szakértők tartották: Gerald és Auleen Duffy, Adria Klein és Sztárai Nóra. Műhelyfoglalkozásokon sajátítottuk el az alapvető módszereket és stratégiákat. Először diákként éltük át a „tevékenység alapú tanulást”, majd pedig tanárként reflektáltunk rá. Tapasztalataink alapján tártuk fel azt az elméleti keretet, amelybe a módszerek beágyazódtak.

Megismertük a projekt elméleti bázisát képező főbb tanuláselméleti iskolákat:

- Piaget fejlődéslélektanát
- Vigotszkijnak a beszéd és a tanulás kapcsolatáról írt munkáit
- a konstruktivista didaktikát
- a sémaelméletet
- az Isabel Beck nevével fémjelzett metakognitív tanulás modelljét

A XX. század első felében a tanulás folyamatáról alkotott pedagógiai elképzelések jelentősen átalakultak. Az addig uralkodó szemléletben a gyermeket az ismeretek passzív befogadjának tekintették. Az új felfogásban a gyermeket már cselekvő, a külvilág folyamataiba beavatkozó s a beavatkozás eredményeként fejlődő emberként értelmezik. A XX. század második felében több tudomány szentel nagyobb figyelmet a megismerés tartalmi kérdéseinek, magának a tartalomnak, a megértés folyamatának. A tudományelméletek terén ekkorra forradalmi változások következtek be. Karl Popper, Thomas Kuhn, Lakatos Imre, Polányi Mihály megfogalmazták azt a korábbiaknak ellentmondó tudományfelfogást, amely szerint **a tudományok nem az empiria, hanem az elméletek által irányítottan működnek.**

A későbbiekben a kognitív pszichológián belül bekövetkező forradalmak átalakítják a lélektan szemléletmódját is. Ezen hatásokra

fejlődött ki a konstruktivizmus. **A tudás – a konstruktivizmus szerint – belső konstrukció eredménye. A tanulás kiindulópontja nem a tapasztalat, hanem a már létező, előzetes tudásként működő értelmező rendszer.** A tudás ebben a szemléletben komplex rendszer, az elme információfeldolgozó működésének az eredménye.

A konstruktív didaktika pedig *a tanulók aktív szerepét* hangsúlyozza, mégpedig saját értelmező, kutató, felfedező és érvelő tevékenységükön keresztül. Ebben az értelmezésben a tudás személyes konstrukció, melyet a gyermek a cselekvéseibe épít. **A tanár feladata, hogy mindent megtegyen annak érdekében, hogy ez a személyes konstrukció optimális feltételek között jöjjön létre.**

A konstruktivizmusból a tanuláselmélet két jelentős iskolája fejlődött ki:

- a sémaelmélet és
- az olvasói válasz (reader response) alapú kritika.

A *sémaelmélet* az 1970-es évek olvasáspszichológiai kutatásainak egyik fő témája volt. Az emberi agyban a hosszú távú memóriában tárolt információtömeg nem kusza halmaz, hanem rendszert alkot. **A tudatban rendezetten felhalmozott ismeret a sémarendszer vagy séma.** (Ezért tudunk emlékezni a dolgokra.) Az ismeretszerzés során a régi, a hosszú távú memóriában tárolt információ és az új információ között kölcsönhatás alakul ki, az agy azonosít, következtet, s új ismeretet épít be a meglévő rendszerbe. Akkor könnyű a tanulás, ha vannak már előzetes, rendszerezett ismereteink, azaz sémák. A tanulás során a már meglévő sémákat bővítjük, azokat tesszük teljesebbé.¹

A *reader response* terminus fordítása gondot okoz, szó szerinti megfelelője – *az olvasói válasz* – nem frappáns, helyette a *reakció* vagy *reflexió* kifejezéseket is használhatjuk. Ebben az esetben nem befogadás-esztétikáról és a mű befogadásáról van szó. **A műről a súlypont az olvasóra tevődik át, s az olvasó alakítja ki saját értelmezését.** Az olvasó rendel tehát jelentést a szöveghez, ez a saját olvasata.

Kosztolányi Dezső ezt így fogalmazta meg 1928-ban: „Azok a könyvek, amelyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások

1 Adamikné Jászó Anna, 1995.

vannak bennük, célzások, ákombákomok, melyek pusztán egy másik lélemben ébrednek életre. A művet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvasta.”

A hetvenes években az irodalmi kutatások szorosan összefonódnak az olvasáspszichológiai, illetve a kognitív pszichológiai kutatásokkal. 1978-ban L. Rosenblatt nagy hatású művet publikált: *The reader, the text, the poem*¹. Ebben esztétikai és kivezető (efferent) olvasást különböztet meg. **Az esztétikai olvasás válasz az irodalmi műre, a kivezető olvasás információszerzés.** Az olvasó válaszána kutatásáról, tudománytörténeti háttéréről, gyakorlati alkalmazásáról többek között Adamikné Jászó Anna (1995) és Spira Veronika (1994) írtak.

A magyar pedagógusok számára ezek az elméletek nem ismeretlenek, például a már említett olvasói válasz (reader response) vagy a folyamat alapú írás (process writing), a folyamatolvasás (process reading) fogalmait használja a hazai szakirodalom.

Az olvasási folyamatot segítő kérdéseket kapcsolunk a szöveghez, nem sokat, kellő pedagógiai érzékkel, úgy, hogy az „esztétikai olvasás” érzelmi hatását ne zavarjuk meg. Ezt az olvasási folyamatot segítő technikát hívják Amerikában *folyamatolvasásnak* (process reading). Olvasás közben felszínre kerülnek a szöveggel kapcsolatos előzetes ismereteink. Feltevéseink születhetnek a folytatással kapcsolatban, kíváncsiak vagyunk, mi fog történni, sokszor egy lehetséges változatot meg is fogalmazunk. Véleményt alkotunk az eseményekről, a jellemek fejlődéséről; kisgyerekek szívesen megrajzolják, sőt el is játsszák a nekik tetsző jeleneteket.

Sajnos a tanárok nagyon keveset tudhatnak minderről, hiszen az iskoláknak többnyire alig van pénzük az újabb szakirodalmat megjelenítő könyvekre, folyóiratokra. Mit jelent tehát a metakognitív tanulás?

A metakognitív tudás: tudásunk önmagunk gondolkodásáról. Nem elméleti tudást, hanem **az egyén önmagára, saját tanulási folyamatára, saját kvalitásaira és nehézségeire vonatkoztatott tudását jelenti.** Talán az önálló tanulásnak ez az a leghatékonyabb komponense, amely csak megfelelően szervezett tanulási-tanítási folyamat eredménye lehet. **A kognitív önszabályozó stratégia tanítható, tanulható, mégpedig kisiskolás korban kell tanulást tanítani.** Ez a képesség – márpedig ez kialakítható minden tanulóban – nem csupán a tanulásnál nélkülözhetetlen, hanem minden

1 Az olvasó, a szöveg, a költemény

egyéb önképzésnek is alapja. Az RWCT-program módszerei az ilyen tanulási folyamatot támogatják.

A gyermeknek éreznie kell, hogy tanulásáért felelős.

4. Néhány módszer

Van néhány tulajdonság és viselkedési forma, amely a kritikai gondolkodást tudatosan alkalmazó tanulók sajátja, s amelyet az osztálytermi munkának feltétlenül támogatnia és bátorítania kell.

Nagyon fontos

- az önbizalom,
- az aktív részvétel,
- a fegyelmezett viselkedés,
- a figyelem- és gondolatmegosztás képessége,
- mások meghallgatása.

A program szemléletének, módszer- és eljárásegyüttesének tudatos és kritikai alkalmazása lehetővé teszi, hogy együttműködés alakuljon ki; nemcsak tanár-diák között, hanem diák-diák (kooperatív pármunka), diákok-diákok (kooperatív csoportmunka), diák-tananyag (egyéni munka) között is.

Az együttműködési készséget lehet és kell fejlesztenünk.

A kooperatív tanulás módszerei és stratégiái adnak ehhez segítséget: a jigsaw I. vagy II.¹ A hazai szakirodalom a *mozaiktanulás* módszerének ismeri, amelyet Aronson dolgozott ki a hetvenes években.

A mozaik I. eljárás lényege, hogy a tanár a megtanulandó tananyagot 3-4-5 részre osztja, és a kooperatív alcsoportok minden tagja valamely részfeladat, kérdés-vonatkozás, probléma vagy szövegegység gazdája lesz; ezt elolvassa, megérti, értelmezi és megoldja. Miután a csoporttagok – önállóan és/vagy tanári segítséggel – megfelelő „szakértői” tudást szereznek a kijelölt résztémában, a kiscsoportban megtanítják egymásnak, amit tudnak.

A *kooperatív alcsoport* célja és feladata, hogy minden egyes tagja elsajátítsa a teljes témakört, például

- páros olvasás/páros összefoglalás,
- páros jóslatok,

1 Pethóné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika, 1999.

- kerekasztal-körforgó,
- háromlépéses interjú,
- csapatjáték,
- bajnokságok,
- akadémikus és konstruktív vita,
- szerepjátékok

segítségével.

A gyermekek nagyon sokat tanulnak egymástól, feltéve, hogy lehetőséget kapnak egymás véleményének megismerésére. Ehhez természetesen megfelelő iskolavezetésre, és a szükséges anyagi-szervezeti feltételekre is szükség van. Nem hiányozhat a megfelelő kooperáció sem a pedagógusok között, akik „önirányító team”-eket hoznak létre, így általános módszerük vezetési modellé válhat.

Gondolkodást ösztönző környezetet teremtünk, ha a kooperatív tanulás módszereit beépítjük a tantermi oktatásba.

Ezt igen kevesen teszik, kivétel ez alól a Benda-féle humanisztikus-kooperatív és néhány alternatív iskola.

Megismerkedtünk a *grafikus rendszerezőkkel* is, amelyek a gondolkodási folyamatot próbálják meg láthatóvá tenni. Ezek olyan rajzok, ábrák, táblázatok (fürt-ábra, Venn-diagram), amelyek a gondolatok közötti kapcsolatokat szemléltetik.

Készíthetünk térképet szavakból, gondolatokból és fogalmakból is. Sokféle elnevezés létezik: fogalmi térkép, szemantikai térkép, gondolati lánc, szerkesztett nézőpont. Az emlékezés elsősorban olyan folyamat, amelyben kapcsolatot, összefüggést létesítünk új információ és már meglévő ismeretek között. A megértés új formáit úgy hozhatjuk létre, hogy új információinkat módszereken, tehát tudatosan és tervszerűen kapcsoljuk már meglévő ismereteinkhez. A grafikus szervezőkből keveset ismerünk, és azokat sem használjuk rendszeresen.

Külön foglalkoztunk a tanulást segítő írással, az írás *folyamat alapú megközelítésének* előnyeivel. A fogalmazástanítás folyamat alapú megközelítése és a bemutatott stratégiák meglehetősen eltérnek az általánosan jellemző hazai gyakorlattól. A koncepció lényege: **a tanárok példaként közvetítik jeles írók alkotási tapasztalatait annak érdekében, hogy a diákok is képesek legyenek igényes szövegeket fogalmazni.**

Ha azt akarjuk, hogy a diák az írásbeli kommunikációban rejelő valamennyi lehetőséget gyakorolja, **meg kell engednünk neki,**

hogyan olyan témákról írjon, amelyek valóban érdeklik. Valódi közönségnek különféle célból és olyan kontextusban, amelyben az írás valóban számít. A tanulót bátorítani kell műve átdolgozására. Meg kell mutatni, hogyan kell átírni, hogy jobb legyen.

Figyelem!

Az írás folyamata öt szakaszból áll:

- ➡ tervezés
- ➡ vázlat (esetleg első szövegváltozat)
- ➡ átdolgozás
- ➡ szerkesztés
- ➡ kiadás

Ma már az iskolákban nem íratnak piszkozatot, pedig igen hasznos lehetne!

A tanítás és a tanulás elméleti kerete: az RJR-modell. Olyan alapvető módszerként szolgál, melyet bármely tananyag átadásakor és minden évfolyamon alkalmazhat a tanár. Segít a tanulásról, a tanításról vallott gondolkodásmód átalakításában. Elősegíti, hogy a tanulók kritikai elemző munkával megdolgozzanak a jelentésért, és végül újra tudják gondolni az ehhez vezető egész folyamatot.

A programban szépirodalmi szövegek feldolgozása során ismerjük meg az RJR-keretet (de alkalmas bármilyen szöveg feldolgozására). Az RJR a **ráhangelést** (vagy felidézést), a **jelentés megteremtését** s végül a **reflektálást** jelenti.

Az **első fázisban** közös erővel mozgósítjuk előzetes tudásukat, kérdéseket, előfeltevéseket fogalmazunk meg. Aktivizáljuk a tanulót, ez azt is jelenti, hogy tudatosan kell gondolkodnia, miközben saját szavaival ad számot a meglévő tudásáról, ismereteiről. Így felszínre kerül, amit tud. Meglévő sémáinak tudatosításával hatékonyabban tud összekapcsolni régi és új információt.

A **második szakaszban** a tanulók „megteremtik” a jelentést, miközben a válaszokat keresik. Ebben a szakaszban integrálják új ismeretüket meglévő rendszerükbe. Fontos, hogy a figyelmet és a lelkesedést fenntartsuk, ezenkívül segítenünk kell a megértési folyamat nyomon követésében. Végül a **harmadikban** a jelentéseket megvitatják, szintetizálják és értékelik, közben magára a tanulási folyamatra is reflektálnak.

A reflektálás során élénk a kommunikáció, a gondolatcsere. Közben alakítják, változtatják egymás gondolatait, ezzel fejlődik kifejezőképességük is. Ez az elméleti keret egyszerre tanítás és tanulás. Ezért mindig két szinten tanítunk. **Megtanítjuk az új ismereteket, közben felfedeztetjük az elsajátítás folyamatát is.** Azok a tanulók, akik képesek felismerni és ellenőrizni a bennük lezajló meta-kognitív folyamatokat, nyitottabbak lesznek az új gondolatokra és eltérő gondolkodási módokra is.

Igen hatékonyan bizonyult az olvasást és gondolkodást elősegítő interaktív jegyzetelési módszer, az **INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking)**. Az olvasó a szöveg olvasása közben egyszerű jelek segítségével megjelöli az általa ismert tényeket, kiemeli az új információkat, továbbá azokat a tényeket, amelyeket nem ért, vagy amelyek ellentmondanak eddigi ismereteinek. Hatékony eszköz, lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben aktív módon kövessék nyomon saját megértési folyamataikat. Az eljárás segítségével végig elmélyülten dolgoznak. Ezzel a technikával a megértés folyamatát követhetjük nyomon.

A szöveg olvasása közben például a következő jeleket használják a szöveg mellett:

- ha az olvasottak *megegyeznek* előzetes ismereteikkel: ✓
- ha az, amit olvasnak, *ellentmond* előzetes ismereteiknek: –
- ha *új információval* találkoznak: +
- ha valamit nem értenek, további *kérdéseik* vannak: ?

Természetesen nem szükséges minden sor végére jelet tenni. Arra is megkérhetjük a tanulókat, hogy a jelek segítségével alkossanak táblázatot, és oda írják be a megfelelő információkat.

Az eljárás kiválóan alkalmazható bármely tantárgy keretein belül. Kisebb gyerekeknél csak két jel használatát javasoljuk.

Az új technikák, eljárások közül igen sikeresnek bizonyult

- a Tudom/Tudni akarom/Megtanulom,
- a kettéosztott napló,
- az ötsoros,
- a reciprok tanítás, és
- a kibővített előadás.

Ezeket a módszereket már kisiskolás korban is jól lehet tanítani, melynek bizonyítéka, hogy talán ezeket élvezték legjobban a gyerekeink.

Csak ízelítőt akartam adni az RWCT-programból, és annak hatékony működéséről. A tanfolyamon a módszereken kívül (olvasás,



írás, előadás, megbeszélés, vita, kérdezés, kooperatív tanulás, projekt) több mint hatvan olyan eljárást, technikát sajátítottunk el, amelyek jól illeszkednek a tanulás-tanítás folyamatába, és mindenképpen elősegítik a tanárok és az iskolák megújulását.

A továbbképzés nemcsak módszereket ad, hanem szemléletet formál, pedagógiai hitvallást, tanítási filozófiát közvetít.

5. RWCT-tanfolyamok és publikációk

RWCT-programunk *akkreditált*. Továbbképző tanfolyam indítására engedélyt kaptunk. Ma már egyesületként működünk, továbbképzési helyszínek az ottani felelősök nevével a következők:

Budapest, ELTE Tanítóképző Főiskola – Tóth Beatrix

Budapest, ELTE Tanárképző Főiskola – Suhajda Edit

Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola – Baloghné Zsoldos Julianna

Eger, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola – Magyar István

Győr, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola – Varga Erika

Pécs, PTE Tanárképző Intézet – Bárdossy Ildikó

Szeged, Szegedi Egyetem – Páger Margit

A csoportok között jó a kooperáció. A programot a hazai viszonyokhoz adaptáltuk. Számos publikáció született, tavasszal pedig „Mit ér az ember, ha olvasó?” címmel országos szakmai konferencián külön szekcióként számoltunk be eredményeinkről.

A továbbképzés tematikája

1. Az RWCT-program elméleti alapja. Az RJR-modell. INSERT. Báziscsoportok alakítása. Milyen tanár vagyok? Milyen szeretnék lenni?
2. Az RJR-keret megtapasztalása narratív szövegeken. Megértés és a kritikai gondolkodás. Termék- és folyamatközpontú tanítás.
3. Az RJR-modell különböző fázisaiban alkalmazható technikák: fürt, TTM, kettéosztott napló, 10 perces kötetlen írás.
4. Tanári kérdésekre alapozott technikák. A Bloom–Sanders-féle taxonómia. A kérdezés és annak szintjei.
5. Rejtett tanterv. Írásközpontú technikák. Az írás mint a kritikai gondolkodás eszköze: fürt, T-táblázat, Venn-diagram, RAFT-eljárás.
6. Az olvasás módszeréhez kapcsolódó stratégiák kipróbálása: megszakított olvasás, irányított olvasás, ötletbörze, jóslás, címmeditáció, páros munka.

7. Az olvasás és az írás összefüggései.
8. Az együttműködésen alapuló tanulás. Csoporttervezés. A csoportmunkán alapuló technikák. Projekt.
9. A vita és a megbeszélés jellemzői. Vitán alapuló módszerek.
10. Olvasói műhelymunka.
11. Óratervezés, értékelés. Az óra elemzése a kritikai gondolkodás fejlesztése szempontjából.
12. A kritikai gondolkodás fejlesztése különböző tantárgyakban.
13. Záróbeszélgetés a portfóliók bemutatása alapján.

Néhány publikáció az RWCT hazai tapasztalatairól

Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben I–III. Magyar Felsőoktatás, 2001. (Megjelenés alatt.)

Nagy Attila: Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés? Iskolakultúra, 2001/5., 47–51. o.

Piskoltiné Tóth Andrea: A kritikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei oktatási rendszerünkben Csengőszó, VII. évfolyam, 1999/5., 8–11. o.

Pethőné Nagy Csilla: Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban
In: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III., 91–106. o.
Szerk.: Vastagh Zoltán, 1999.

Priskinné Rizner Erika: Kooperációs tanulási stratégiák a középiskolai történelemtanításban
In: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III., 107–113. o.
Szerk.: Vastagh Zoltán, 1999.

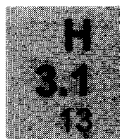
Felhasznált irodalom

Jeannie L. Steele–Kurtis S. Meredith–Charles Temple: Az „Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért” projekt számára készült tankönyvek I–VIII. (kézirat)

Jeannie L. Steele–Kurtis S. Meredith–Charles Temple: Hogyan tanulnak a gyerekek? Az elméleti alapelvek összefoglalása az RWCT projekt számára. (kézirat)

G. Havas Katalin–Demeter Katalin–Falus Katalin (szerk.): Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény I.
Korona Nova Kiadó, Bp., 1997.

Falus Katalin (szerk.): Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.
Korona Nova Kiadó, Bp., 1997.



Falus Iván (szerk.): Didaktika

Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998., 246–247. o.

Adamikné Jászó Anna: A kincseskönyvek és a folyamatolvasás

Tanító, 1998/7., 7–8. o.

Adamikné Jászó Anna: Az olvasó válaszáinak (reader response) kutatása

Magyartanítás, 1995/5., 26–29. o.

Adamikné Jászó Anna: Az olvasó válaszáinak (reader response) alkalmazása az olvasmány-feldolgozásban

Csengőszó, 1995/5., 14–17. o.

Spira Veronika: Bánat. Műközpontú vagy gyermekközpontú irodalomtanítás?

Irodalomtanítás I.

Szerk.: Sipos Lajos

Pausz Kiadó és Universitas Kulturális Alapítvány, 1994., 551–559. o.

Kernya Róza (szerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifj. Könyvkiadó Rt., Bp., 1996., 28. o.

Robert Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?

Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1999.

Horváth Attila: Kooperatív technikák

OKI, Altern Füzetek 7.

Kerettantervi segédlet az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz

Bp., 2001., 87. old.