

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладами освіти

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ЧИТАННЯ СЕРЕД УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЕСЕНСЬКОГО ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІМЕНІ ЕНДРЕ АДІ (УГОРЩИНА)

ЧУЧКА ПЕТРА ЧАБІВНА

Студентка ІV-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: бакалавр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 103-Вн від 23.11.2022 року

Науковий керівник:

Чопак Єва Василівна

ст. викладач

Завідувач кафедру:

Біда Олена

Анатоліївна,

доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2023

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладами освіти**

Кваліфікаційна робота

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ЧИТАННЯ СЕРЕД УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЕСЕНСЬКОГО ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІМЕНІ ЕНДРЕ АДІ (УГОРЩИНА)**

Ступінь вищої освіти: бакалавр

Виконала: студентка IV-го курсу

Чучка Петра Чабівна

Освітня програма: **013 Початкова освіта**

Науковий керівник: **Чопак Єва Василівна**

ст. викладач

Рецензент: **Гутгерер Єва Войтехівна**

ст. викладач

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

**Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés
Tanszék**

**AZ OLVASÁS IRÁNTI ATTITÚD ÖSSZEHASONLÍTÁSA AZ
ESZENYI BÁZISISKOLA ÉS AZ ADY ENDRE ÁLTALÁNOS
ISKOLA ALSÓ TAGOZATOS TANULÓINAK KÖRÉBEN**

Szakdolgozat

Képzési szint: alapképzés

Készítette: Csucska Petra

IV. évfolyamos hallgató

Képzési program: 013 Tanító

Témavezető: Csopák Éva

adjunktus

Recenzens: Hutterer Éva

adjunktus

Зміст

ВСТУП.....	6
I. ІСТОРІЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ.....	8
1.1. Синтетичний метод (буква і склад).....	8
1.2. Аналітичний метод (Слово).....	11
1.3. Аналітико-синтетичний метод. (Слово і звук / буква).....	13
1.4. Глобальний метод.....	18
II. КРОКИ ЧИТАННЯ.....	22
2.1 Дослівне читання.....	22
2.2. Тлумаче читання.....	23
2.3. Критичне читання та творче читання.....	24
III. ЗМІНИ У ЗВИЧКАХ ЧИТАННЯ.....	27
3.1. Ранні звички читання.....	27
3.2. Читацькі звички нового покоління.....	29
IV. ВИВЧЕННЯ СТАВЛЕННЯ ІРАНЦІВ ДО ЧИТАННЯ СЕРЕД УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ В ЕСЕНИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АДИ ЕНДРЕ	31
4.1. Передумови та методи дослідження.....	31
4.2. Дані та результати досліджень.....	31
4.3. Висновок.....	42
4.4. Пропозиції.....	43
ПІДСУМОК.....	45
РЕЗЮМЕ.....	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	48
ДОДАТКИ.....	50

Tartalom

BEVEZETÉS.....	6
I. AZ OLVASÁS TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE	8
1.1. A szintetikus módszer (A betű és a szótag).....	8
1.2. Az analitikus módszer (A szó)	11
1.3. Az analitikus-szintetikus módszer. (A szó és a hang/betű).....	13
1.4. A globális módszer	18
II. AZ OLVASÁS LÉPÉSEI.....	22
2.1. Szó szerinti olvasás	22
2.2. Interpretáló olvasás	23
2.3. Kritikai olvasás és a kreatív olvasás.....	24
III. AZ OLVASÁSI SZOKÁSOK VÁLTOZÁSAI.....	27
3.1. Korai olvasási szokások.....	27
3.2. A netgeneráció olvasási szokásai	29
IV. AZ OLVASÁS IRÁNTI ATTITÚD VIZSGÁLATA AZ ESZENYI BÁZISISKOLA ÉS A PESTSZENTIMREI ADY ENDRE ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATOS TANULÓINAK KÖRÉBEN.....	31
4.1. A kutatás előzménye, módszere.....	31
4.2. Kutatási adatok és eredmények.....	31
4.3. Következtetés.....	42
4.4. Javaslatok.....	43
ÖSSZEFOGLALÁS	45
PE3HÖME	47
HIVATKOZOTT IRODALOM	48
MELLÉKLETEK	50

BEVEZETÉS

Szakedolgozatom témája „Az olvasás iránti attitűd összehasonlítása az Eszenyi Bázisiskola és a Pestszentimrei Ady Endre Általános Iskola alsó tagozatos tanulóinak körében.” Azért választottam ezt a témát, hogy bővítsen tudásomat ezzel kapcsolatban, valamint az első szempont az volt, hogy olyanról írhattak, ami közel áll hozzám és mások számára is érdekes lehet.

Úgy gondolom, hogy témám talán a legidőszerűbb a mai világban, hiszen manapság egyre kevesebb időt fordítunk az olvasásra, a számítógépek, okostelefonok pedig érdekesebbek lehetnek a gyermekek számára, mint egy könyv. Véleményem szerint, ez ellen még nem késő tenni, ezen változtatni kell.

A gyermekek viselkedése és szokásainak kialakítása a családban kezdődik, majd az óvoda, iskola egészíti ki azt. Az olvasással kapcsolatos attitűdök is elsősorban a családban, a szülői házban látottak alapján alakulnak ki. Ezért fontosnak tartom, hogy a szülői és a pedagógusi minta is követendő legyen a gyermek számára, tehát leginkább akkor vagyunk hitelesek, ha mi magunk is kellő figyelmet fordítunk az olvasásra, így a gyermekek is ezt látják tőlünk.

Olvasásról és az olvasási szokások változásáról megoszlanak a vélemények a könyvtárosok, tanárok, olvasással, irodalommal foglalkozók, az olvasni szeretők körében. Olvasáskutatók több évtizede vizsgálják a társadalom különböző rétegeinek olvasási szokásait, az olvasás történetét, menetét. Keresik a megfelelő módszereket. Ezzel foglalkozik leginkább évfolyammunkám szakirodalmi része. Emellett fontosnak tartottam megemlíteni a netgeneráció olvasási szokásait, hogy a modernizáció hatására hogyan változtak ezek.

Munkám 3 fejezetből áll, illetve egy kutatáselemzésből. Témám bemutatásához áttekintettem az ide vonatkozó hiteles szakirodalmakat. Fontosabb szakirodalmak közé sorolnám Adamikné Jászó Anna 2003-as, illetve 2006-os könyveit, valamint Gereben Ferenc, Katsányi Sándor, Nagy Attila: Olvasásismeret, olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia című tanulmányát.

Kutatásomban az Eszenyi Bázisiskola (kárpátaljai falusi iskola) és a Pestszentimrei Ady Endre Általános Iskola (magyarországi városi iskola) 3. illetve 4. osztályos tanulóinak olvasási szokásait vizsgálom és hasonlítom össze. Leginkább arra keresem a választ, hogy ebben a korosztályban mennyire szeretnek olvasni a gyerekek,

mennyi időt fordítanak rá, valamint, hogy mennyire befolyásoló tényező a szülők végzettsége, a szülői példa, a nemek közötti különbség és a környezet.

I. AZ OLVASÁS TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE

Az olvasás kutatásának több részterülete létezik: az olvasáspszichológia, az olvasásszociológia, az olvasási készségek mérése. Ezeken kívül az olvasáskutatás kézikönyve kiterjed a módszertanhoz és az oktatásigazgatáshoz kapcsolódó kutatásokra is.

Az olvasásnak a története, történelme nem más, mint az évszázadokon át felhalmozódott tapasztalatoknak a tárháza. Megtudhatjuk, a múltban milyen módszereket alkalmaztak a múltban, s azok közül melyik bizonyult sikeresnek, és melyek váltak sikertelenné. Sikereikből és kudarcaikból is egyaránt hasznos következtetéseket tudunk levonni: nem érdemes olyan próbálkozásokra támaszkodunk, melyek előttünk már sokszor elbuktak, ehelyett érdemes folytatnunk azokat a hagyományokat, melyek sikerességhez vezetnek.

Az olvasás története önállóan is az emberiség történelmének része. Négy terület emelhető ki: a beszéd- és szövegértési gyakorlatok történelme, az olvasás tanításának módszerei, s annak történelme, az olvasmányok fejlődése és azok szemléltetésének történelme (Adamikné, 2003).

Az olvasástanítás történetét nevezhetjük a rész-egész körüli viták történetének is. Évszázadokon át a részekre, vagyis a betűkre, illetve a szótagokra összpontosítottak. A felvilágosodás korára jutottunk el egészig (a szöveg, a mondat, a szó), az értelem és a mindentátfogó, enciklopédikus tudás szellemében. Az 1800-as évek közepe táján alapelve vált a hangoztatás, a párhuzamos írástanítás. Az egyensúly megtalálása azonban nem volt könnyű dolog, a fejezet további részeiben is ezeket taglalom.

Az 1800-as évek első fele az európai olvasástanítás történetében sorsfordító pillanatot jelent, mivel ekkor virágzott és fejlődött a német népoktatás. A magyarországi olvasástanítás története 1869-ben drasztikus fordulatot vett, amikor Eötvös Józsefet nevezték ki a közoktatás élére. Ez az átmenet 1978 és 2000 között folytatódott. (Adamikné, 2006).

1.1. A szintetikus módszer (A betű és a szótag)

A régi mondás szerint az ábécé a nyelvtan kulcsa, ez pedig kétféleképpen is értelmezhető. Először is, arra utal, hogy a latin nyelvtan tanulmányozásának alapvető lépése az ábécé elsajátítása. Másodsor pedig azt hangsúlyozza, hogy az olvasás képessége alapvető

előfeltétele a nyelvtan elsajátításának. Eleinte Donatus nyelvtant használták, majd később a katekizmust olvasták, és az elé helyezték az ábécét, valamint a szótagoszlopokat. Ilyen katekizmusábécének mondható, az 1533-as Kolozsvári ábécé is, mely az első fennmaradt ábécénknek mondható. Az 1800-as évekig az olvasást szintetikus, azaz szótagoló vagy alfabetikus (silabizáló) módszerrel tanították világszerte. Ezt betűző megközelítésnek is nevezték: először a betűket név szerint, ábécésorrendben tanították, a magán- és mássalhangzókat pedig külön-külön, tehát a bé betűt tanították, nem pedig ennek a hangját. Ezután a szótagok oszlopai következtek, amelyek grammatikai módon voltak elrendezve, a nehézségi szint pedig egyre emelkedett, ahogy haladtak előre. Ezek közül a legegyszerűbb a magánhangzó+mássalhangzó szerkezetű volt: ab, eb, éb stb... Idővel módosították a sorrenden, végül olyan eseteket vettek át, ahol a magánhangzók torlódnak. A silabizáló módszer jelentése az volt, hogy a szótagokat olvasták. Ezenkívül az olvasás gyakorlásának egy sajátos módját is jelentette, amely szerint minden szótagot mindig úgy olvastak fel, hogy először a betű nevét mondták ki: a-bé, majd ezt követően a hangok szerint: ab. Például: a-bé-ab és így tovább.

A szótagoszlopok után a szavak következtek, végül a szövegek. Azzal kezdték, hogy elmondták a már kívülről tudott imákat. Az olvasás elsajátítása után a következő lépés az írás megtanulása volt, bár ez nem mindig történt meg.

Az ábécés vagy szótagoló módszer előnyei és hátrányai egyaránt megvoltak. Előnye a részletekre való aprólékos összpontosítás volt, hátránya viszont az, hogy a jelentéktelen egységekre sok időt kellett fordítani. Mind történelmi, mind kortárs szempontból erős érveket lehet felsorakoztatni a szótagolvasás mellett. Ennek a módszernek nemcsak a hagyományban van alapja, hanem a legújabb gyakorlatok és tanulmányok is alátámasztják (Mészáros, 2001).

Ma már a pszicholingvisztikai kutatások is alátámasztják a szótaggyakorlás hatékonyságát. A szótag állandó, a beszédprodukción és a beszéd befogadásának egyaránt eleme, és bár a legalapvetőbb észlelési egységről nem egységesek a vélemények, a Magyarországon végzett kísérletek igazolni látszanak a szótag egység jelentőségét.

A szótagolvasásnak számos előnye van. A gyermek olvasók képesek azonosítani a rövid betűkapcsolatok közül kettőt vagy hármat. A magyar nyelv változatos alaktana, a hosszabb szóalakok miatt kihívást jelenthet, és a tapasztalatlan olvasók számára nehézkessé teszi a megfejtést. Ezért a szótagolvasás során fontos, hogy ezeket a szavakat kisebb, könnyebben kezelhető részekre bontsuk. A szótagolás a helyesírás tekintetében is rendkívül fontos, a szóelemzések tanításánál elengedhetetlen.

Comeniusnak tulajdonítják, hogy a kiejtés bevezetésével jelentősen és tartósan

hozzájárult az olvasástanítás történetéhez. Munkásságát más pedagógus szakemberek is követték, mint például Szőnyi Nagy István, Felbiger Ignác, Révai Miklós nyelvész, Erdélyi Indali Péter és még sokan mások.

Heinrich Stephaninak tulajdonítják annak az ötletnek az úttörőjét, miszerint a betű hangját annak neve előtt kell megtanítani, vagyis a betűt a hangja alapján kell kimondani, mássalhangzók nélkül, valamint a szótagot a hangjai, nem pedig a betűi alapján kell kiejteni (Boronkai, 2005).

1658-ban Comenius az "élő ábécé", az "alphabetum vivum" bevezetésével újszerű megközelítést alkalmazott az ábécé tanítására. Ez az ábécé abban volt egyedülálló, hogy minden betűhöz egy hangot társított, mielőtt a megfelelő betűt megtanította volna. Ennek érdekében a tanulókat arra kérték, hogy utánozzák az egyes betűkhöz társított állatok jellegzetes hangjait. Minden egyes betűhöz egy állat képét mutatták be, a nevével és tevékenységével együtt, mielőtt utánozták volna a hangot, majd a megfelelő betűt kis - és nagy nyomtatott betűvel.

Comenius híres hasonlatát a hangokról még ma is gyakran használják a tanárok, a betűtanítás során; például a bárány bégetése (b), a medve üvöltése (m) és a kutya ugatása (r).

Mint azt már fentebb említettem, Heinrich Stephani volt az első, aki a hangoztatás fogalmát bevezette a pedagógiai közvéleménybe. Előírta, hogy egy hangot tisztán, kiegészítő mássalhangzók nélkül kell artikulálni, később szótagokká, majd szavakká kell összekapcsolni. Stephani hangsúlyt fektetett a hang, a betű és a betű neve közötti különbségtételre. Ezt az elvet ma is sok tanár alkalmazza, vagyis az iskolai oktatás későbbi szakaszaiban minden hangot elhangoztatnak, mielőtt bevezetnék a betűneveket (Kiss, 1881).

Stephani technikája szintetikus volt, vagyis a magánhangzókkal kezdte, majd a mássalhangzók felé haladt. A hangok tanítása során a kis- és nagybetűket egyaránt beépítette. Ezután a tanulóknak két különálló hangot kellett szótagokká alakítaniuk. Ezt a megközelítést nagyszerű módszernek tartották, mivel egyszerűsége miatt nagyobb valószínűséggel érte el gyorsan a célt, és segítette a tanulót a helyesírás elsajátításában is.

Azonban néhányan nem értettek vele egyet, azzal vádolták őt, hogy nem engedte a gyermeknek önállóan felfedezni a szavakban lévő hangokat, illetve azért, mert az értelmes szavak olvasása előtt tanította meg nekik a hangokat és a betűket.

Legtöbben azonban nem a hangoztató módszert vélték rossznak, hanem Stephani módját, vagyis a szintetikus módszert, ezért idővel módosították. Ennek értelmében először egy vagy két hangot tanultak meg, majd áttértek a szótagolásra, végül pedig a nagy- és kisbetűket tanították meg. A fonetikára való összpontosítás az 1800-as évek oktatási

fejleményeihez, a beszédtanításhoz és Pestalozzi hatásához kapcsolódik. Ez megmagyarázza, hogy Comenius, Felbiger és más korai újítók miért nem tudták megdönteni az évszázados hagyományokat. Az 1800-as évek elején Johann Baptist Graser forradalmi olvasás és írás tanítási módszert dolgozott ki és népszerűsített: a párhuzamos írástanítást. Ahelyett, hogy a hagyományos megközelítés szerint a gyermekeket előbb olvasni, majd írni tanították volna, Graser azt javasolta, hogy az olvasást és az írást egyszerre tanítsák, és előbb az írás, majd az olvasás következzen. Elképzelése szerint az emberek is először beszéltek, és csak azután alkották meg az írásjeleket, amelyeket elolvastak, ezért csak az írás tanításának volt értelme az olvasás előtt. Graser elmélete szerint csak azt lehetett elolvasni, amit leírtak, ezért az írott betűnek a tanulási folyamatban elsőbbséget kellett élveznie a nyomtatott betűkkel szemben. A párhuzamos írásmód magyarországi bevezetését Simon Antalnak tulajdonítják, de Vértes O. András szerint az írás közbeni olvasás módszere már 1869 előtt ismert volt magyar pedagógiai körökben.

Gönczy Pál és követői 1841-ben javasoltak egy tartósabb módszert. Ezt a módszert később Tomcsányiné Czukrász Róza fordította le a 20. század elején, és azóta is alkalmazzák. A párhuzamosság állandó elve megmaradt, bár a tanítási sorrend némi módosításával (Simon, 1808).

Gönczy Pál korszakalkotó ábécéskönyve a kiejtés és az írás párhuzamos tanításának fontosságát szem előtt tartva készült, ahogyan azt az 1869-es Eötvös József-féle népoktatási törvény is megfogalmazta. Ez aztán két fázist határozott meg a tanítás számára, a hangtanítási–betűtanítási sorrendet (Adamikné, 2003).

A magyar történelem egyik leghatékonyabb olvasási módszere a fonomimika volt, amelyet Tomcsányiné Czukrász Rózané dolgozott ki. Ez a módszer a hangot és a mozgást ötvözte; az olvasó a szavak hangoztatása közben a jobb kezével kézmozdulatot tett, és ehhez a gesztushoz egy cselekvést társított, ami segítette a tanulást. Az akkori (1925-50 közötti) ábécék fonémikusak voltak, ahogyan azt a tantervek is ajánlották. Ez a módszer azért volt különösen hatékony, mert multiszenzoros jellege miatt sokféle gyermek számára alkalmas volt; emellett szórakoztató és magával ragadó volt, így azok számára is alkalmas volt, akik nehezen ültek egy helyben. (Vértes, 1980).

1.2. Az analitikus módszer (A szó)

Az 1700-as években a tanítás új megközelítését fogadták el, amely a gyermek szükségleteire és perspektívájára összpontosított. Világossá vált, hogy a gyermekek nem apró felnőttek, és

hogy a felnőttek művei nem alkalmasak arra, hogy megtanítsák őket olvasni. Ehelyett fokozatosabb tanítási módszerre volt szükség .

A jelentés nélküli szótagolás megszüntetésére irányuló erőfeszítések alapvető fontosságúak az olvasástanítás globális módszerében, amelyről először Rousseau írt az Emilben, és azóta is minden olyan elemet tartalmaz, amely meghatározza azt. Az egészből való kiindulás és a szavak azonnali olvasásának ezt az elképzelését a nevelés igénye motiválja (Kiss, 1898).

Valentin Ickelsamer volt a hagyományos ábécé úttörő újítója. Olyan rendszert javasolt, amely a szavakat egyes hangokra és kiejtésre bontotta. A gyermekek akkor sajátítják el az olvasás képességét, amikor képesek megkülönböztetni a beszédben a különálló hangokat és felismerni a megfelelő betűket. Egy 1527-ben kiadott tankönyvében továbbá javasolta a fonetikai hasonlatok használatát , például az f betűt úgy ejtette , mint a tűzön ropogó nedves fát, a g -t pedig úgy, mint a libák gágogását . Friedrich Gedike nevéhez fűződik az egészből kiinduló oktatás koncepciója, ő volt e megközelítés első hirdetője. Egy tanulmányában azzal érvelt, hogy természetben is „egész” dolgok vesznek bennünket körül, és azokat analizálva ismerjük meg. 1791-ben ötéves lánya számára írt egy "természetes módszerű" tankönyvet, amelyben azt állította, hogy a természetben lévő "egész" dolgokat a természet elemzésével ismerhetjük meg. Azt is javasolta, hogy hagyjuk el a hangok és betűk elsődleges tanítását , mivel úgy vélte , hogy egy intelligens gyermek mindenféle útmutatás nélkül is képes lesz felfogni a rendszert, és könnyen átlátja annak célját. A könyv címe: Gyermekkönyv az első olvasásgyakorlásra, ABC és betűzés nélkül. Tankönyvében a szerző azt sugallja, hogy a szavak memorizálása nem annyira a memóriának, mint inkább az analógia varázslatos erejének köszönhető. A heves kritikák ellenére a könyv három kiadást ért meg. A szerzőt később Ernst Christian Trapp és Philip Wackernagel követte, akik mindketten sajátos megközelítést alkalmaztak a tanításhoz. Trapp a képek egyszerű szavakkal való párosítását szorgalmazta, míg Wackernagel kifejezetten az anyák számára írt tankönyvet, arra bátorítva őket, hogy többször olvassák fel a gyermeküknek a szövegrészeket, amíg azok meg nem jegyzik azokat (Trajtler, 1878).

Nem Gedike, hanem Jean Joseph Jacotot volt az, aki az egészből való kiindulás koncepcióját először a köztudatba hozta. A francia Jacotot-nak volt néhány holland diákja, akik nem beszéltek a nyelvét, ezért elkezdte velük együtt olvasni Fénelon Les aventures de Télémaque című művét. Addig ismételte az első mondatot, amíg tanítványai képesek voltak azt sorban és összevissza is mondani és ismételtetni. Néha még arra is rávette őket, hogy írják le a történet tartalmát. Az eredmények megdöbbentették, és ez a tapasztalat arra

készítette, hogy a pedagógusok változtassanak az olvasástanításhoz való hozzáállásukon. 1823-ban Jean-Jacques Rousseau híres előadássorozatot kezdeményezett Egyetemes nevelés címmel. A világ minden sarkából érkeztek emberek ezekre az órákra. A sorozat szerves részét képezte az olvasástanítás szempontjából az anyanyelv használata. Azt javasolta, hogy a tanárok kezdetben olvassák fel hangosan a teljes Fénelon-eposzt, és jegyezzék meg az első mondatot. Ezt követően minden egyes szót bontsanak szét az egyes hangokra, és tanulják meg azonosítani az adott hanghoz tartozó betűt. A német tanárok leegyszerűsítették Seltzsam eredeti mondatalkotási módszerét. Az első változat sokkal egyszerűbb volt, és Normál mondat módszer néven emlegették. A következő lépés az volt, hogy az egyes szavakból indultak ki, aminek eredményeképpen jött létre a Normalwort Methode (Topsch, 1982).

Krämer, egy lipcsei tanár ötlete volt először ez a módszer, amelyet aztán Karl Vogel, az iskola igazgatója vett át. Ő kezdte el Jacotot-Vogel-módszerként emlegetni. A módszer lényege az volt, hogy a tanulók előzetes gyakorlatokon keresztül, például látás-olvasás, éneklés, rajzolás és számolás révén rengeteg tárgyat és főnevet ismerjenek meg. Ezekből a tevékenységekből 98 "normál szót" választottak ki. Minden szóhoz két- három illusztrációt társítottak, az alatta lévő nyomtatott/írt betűkkel együtt. Ez megkönnyítette a szó "olvasását". A tanuló először elolvasta és leírta az egész szót, majd szótagokra és hangokra bontotta, mielőtt új szavakat alkotott volna ezekből a hangokból. Ez volt az analitikus-szintetikus módszer kezdete a legkorábbi formájában. Az írás tanítása az olvasással párhuzamosan történt. Farkas Dezső könyve, Az olvasás ABC-je az írásmódszer szerint, jól szemlélteti a normális szómodszert. A különbség abban rejlik, hogy mikor fedezik fel a hang-betű kapcsolatokat. Ujváry ezt a tanulóra bízta, hogy ösztönösen rájöjjön. Az 1978- tól kezdődő tantervi könyvekben egy bizonyos számú szó megtanítása után a hang -ábécé kapcsolatokat tanítását kezdeményezték a wholewordmethod-dal. Az összetételt nem tanították, mivel úgy gondolták, hogy az természetes módon fejlődik, amikor a tanulók a szavakat és a hozzájuk tartozó képeket nézik (Adamikné, 2003).

1. 3. Az analitikus-szintetikus módszer. (A szó és a hang/betű)

A 19. században az írás tanításának normál szavas módszerével nem lehetett párhuzamos oktatást biztosítani, mivel a gyermek ugyan megtanult egyszerre két-három betűt olvasni, de nem tudott annyit írni. Mivel az írás párhuzamos tanítása fontos volt, két változtatást eszközöltek a módszerben. Az első ilyen változtatást a herbartianusok kezdeményezték, akik W. Rein, A. Pickel és E. Scheller Daserste Schuljahr módszerét vették alapul. Ők úgy tudták

megkerülni a több betű egyidejű tanításának nehézségét, hogy egy hat hónapos előkészítő időszakot iktattak be, és a betűelemeket alaposan begyakorolták. Gönczy Pál saját tapasztalatai alapján kidolgozott, német forrásokra épülő megközelítését kisebb módosításokkal ma is alkalmazzák Németországban. Ezt a módszert a hangzó, analitikus-szintetikus, fokozatos és hézagmentes kiegyensúlyozott kombináció jellemzi; a szavakat gondosan rendezi, és egyszerre csak egy -egy betűt vezet be. Miután Gönczy 1862-ben megjelentette ábécéskönyvét, 1869-es átdolgozott változata nagy hírnévre tett szert; lefordították a Monarchia nyelveire, és a későbbi ábécék mintájává vált (Tomcsányiné, 1903).

Gyertyánffy István dolgozta ki a módszert, amelynek a következő jellemzői vannak: az olvasás és írás tanításának megkezdése előtt van egy előkészítő szakasz. Ezt követően Gyertyánffy István az olvasás első szakaszát végzi el, a beszédet mondatokra, szavakra és hangokra bontja. Ez az úgynevezett analitikus menet, amely az írásra készíti fel a tanulókat. Ezután az elemek összerakása következik, a hangok szavakká, a szavak mondatokká, a mondatok pedig szöveggé szerveződnek. Ezt nevezzük szintetikus menetnek, és ez segíti az olvasásértést. Ezen kívül e műveletek során olyan alapvető nyelvtani fogalmakat is megtanítanak, mint a hang, betű, magánhangzó, mássalhangzó, szótag, szó és mondat. Az írás előkészítése hat héten át tartó rajzolásból és a betűelemek vázolásából állt. Ezután kezdődött a tényleges olvasástanítás, kezdve a kisbetűkkel; mindegyiknek egy-egy tanórát szenteltek. Gönczy tanítási módszere az írás általi olvasás volt; először leírták a betűt, és összekapcsolták a már megtanult betűvel, majd az írott szót olvasták, ezt követte a nyomtatott forma. Mivel az i betűt tartották a legkönnyebben írhatónak, ezért azt tanították meg először, a többi betűt pedig az alakjából vezették át. (Adamikné, 2003).

A betűtípusok tanítását a kialakításuk nehézségi szintje határozta meg. Kezdetben az 1800-as évek elején az írást mint újdonságot hangsúlyozták, mivel az embereknek írniuk kellett, mielőtt olvasni tudtak volna. Hamarosan azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekeknek könnyebb olvasni, mint írni, így hangsúlyozták az olvasás és az írás együttes tanításának fontosságát, és a tanításba több aktivitást vittek be.

A 20. század elején Tomcsányiné Czukrász Róza megfordította az írás és olvasás sorrendjét, és az írás került az első helyre, az olvasás pedig a másodikra. Ez a módszer azóta olvasás és írás néven vált ismertté.

A foglalkozás két részből állt : hangtanítás és betűtanításra. A hangtanítás párbeszéddel és elbeszéléssel kezdődött, majd fokozatosan felhívták a gyermekek figyelmét az új hangot tartalmazó szóra. Ezután magát a hangot hangsúlyozták, artikulálták és integrálták a már megismert hangokkal. Ezt követően az írott betűt fedték fel, összekapcsolva

más, általuk már megtanult betűkkel, aminek eredményeképpen az írott szó olvasása következett. Miután ez megtörtént, a hang és a betű nyomtatott képét mutatták meg, összekapcsolva azt a többi, eddig tanult betűvel. Ez vezetett ahhoz, hogy az újonnan bemutatott betűkből és a már tanult betűkből szavakat és történeteket alkossanak. Egyszerűbben fogalmazva ezt analitikus-szintetikus folyamatnak nevezik, amelynek során egy egészből indulnak ki, majd lassan lebontják azt, mielőtt újra visszatérnének hozzá. Az anyag gondos szószerkezeti tervezésével biztosították az értelmes olvasást, miközben gyakorolták az értelmetlen egységeket. Az ábécéskönyvek első részében egyszótagú szavakkal tanították a kisbetűket, fokozatosan növelve a szótagok számát. Ügyeltek a szavak helyes szótagolására. A második részben, amely a nagybetűkre összpontosított, a szavakat már egy szótaggal írták, a hosszabb szavakat azonban továbbra is szótagolták (Nagy, 2010).

Gönczy szándékosan kizárta az ábécéből a képeket, hogy a gyermek figyelmét a tartalomra irányítsa, és a kitalálásban segítse. A 19. század végétől azonban képek is megjelentek a könyvben, bár kezdetben csak a kezdő szót jelentő tárgyat ábrázolták. Jelentős fejlődés 1910-ben következett be, amikor a képeket a jelenet újratermelésére és a párbeszéd kísérésére használták. Ettől kezdve az ábécéskönyv egy eseményképből és egy tárgyképből állt össze, ahogyan ma is látható.

Az analitikus-szintetikus módszer nagy kihívást jelentett, mivel a hang-betű megfelelés alapos ismeretét, valamint a betűk együttozvasásának képességét igényli. E problémák megoldására bevezették a szimbolikus módszereket, különösen a fonomimikát. Ezek a módszerek fantáziadús hangmintákat használtak, hogy segítsék a gyermeket abban, hogy megtanulja utánozni a hangot, és a betűk formáit tárgyakhoz is hasonlították, hogy több ötletet kapjon. Végül soron ezek a szimbolikus módszerek sokkal könnyebbé tették az analitikus-szintetikus módszert. A fonímia használata kézjeleket kapcsol a hangokhoz, így a hangok tanításába és összekapcsolásába cselekvést visz be. Ez azonban nehézségekbe ütközhet a tanár számára, mivel a hangokat elszigetelten tanítják, és minden egyes képzési pillanatot lekerékítenek. Mindazonáltal a kézmozdulatok használata ösztönzőleg hat, mivel lehetővé teszi, hogy a gyermek már azelőtt elkezdje beszédserveinek felkészítését a következő hangra, hogy egyáltalán elkezdenék a közös olvasást (Tomcsányiné, 1903).

Tomcsányiné Czukrász Róza a fonimika attribútumait vázolta fel :

1. A kezdeti szakaszban megkülönbözteti az olvasást és az írást ;
2. Az analitikus és komponens fonémák előadásakor kézmozdulatokat használ;
3. A betű formáját korrelatív tárggyal kapcsolja össze;
4. A nyomtatott betűt írássá fejtí, azaz olvasás közben ír ;

5. Az ellentétes alakú betűk váltakoznak;
6. A tanításba bevezeti a cselekvést.

A fonetika ötlete eleinte ellenállásba ütközött a tanári szakmában dolgozó férfiak részéről, akik nevetségesnek tartották a hadonászást. Szerencsére Tomcsányiné hihetetlenül tehetséges szerző volt, aki előadásokat tartott és versenyeket szervezett a gyakorlat népszerűsítésére. A fonetika csak akkor vált igazán népszerűvé, amikor a vidéki tanárok is elkezdték kihasználni. 1925-től 1950-ig szinte minden ábécéskönyvben szerepelt a fonémikus szemlélet, és a tanterv is erősen ajánlotta a bevezetését (Adamikné, 2002).

1950-ben eltörölték és egységesítették a tankönyveket, ami a fonetika és fél évszázadnyi gyermekközpontú módszertani elképzelés, például a játékoság, a kedvesség és a kibontó módszerű kérések végét jelentette. Emellett a kritikai irodalmat, a külföldi irodalmat és a tantárgy történelmét is eltörölték. Mindez azt eredményezte, hogy a módszertani folyóiratok tele lettek irányelvekkel, tantervekkel és ajánlásokkal.

A 19. században a német pedagógia széles körben elterjedt Európában, először a diesterwegi, majd később a herbarti pedagógia. Ezt követte a V. P. Vahterov és V. A. Flyorov tanárok által megalkotott fonetikai-analitikus-összetételi módszer kifejlesztése, amely az orosz pedagógus Konstantin Konstantin tanításain alapult. 1950 után vezették be a hangképzés-analitikus-összetételes módszert, amely Gönczy 1862-ben és 1869-ben kidolgozott hangképzés-analitikus-szintetikus módszerének ikertestvére volt.

Gerlóczi Lajosné 1954-ben új ábécét, a következő évben pedig Makoldi Mihályné olvasókönyvet készített. 1956-ban ezt a két könyvet egyesítették egy átdolgozott ábécé- és olvasókönyvvé, amelyet 1963-ban egy OPI (Országos Pedagógiai Intézet) munkacsoport frissített. Ez a tanítási módszer gondosan kidolgozott előkészítő gyakorlatokat tartalmazott, amelyeket mindössze három hét alatt lehetett elvégezni. A hangot és a betűt kivették a szóból, majd visszahelyezték a szóba; az ehhez használt szókincs azonban már ismeretlen betűket tartalmazott. A tanulásra szánt szövegek szótagoltak voltak, és lényegesen hosszabbak, mint a korábbi ábécékben használtak. Az utolsó negyedév olvasmányáiban nem szerepelt a szótaghatár, ami a rugalmasság hiányát, és merevebb gyakorlatokat jelentett. Ennek ellenére a kiejtésre való összpontosítás megmaradt, és a párhuzamos írás tanítása is változatlan lett (Gósy, 2005).

Bihari János és Hegedűs Ferenc tanárképző jegyzetei részletezik a tanítási folyamatot. Ennek a tanításnak két célja volt: hogy a tanulók egyértelműen ki tudják ejteni és felismerjék a hangot, valamint hogy a már megtanult kisbetűket magabiztosan felismerjék és könnyen el tudják olvasni a már megtanult betűk mellett. E célok elérése érdekében a leckét két részre

osztották: hangtanítás és betűtanítás.

A hang-betű tanításnak a lépései:

- I. Beszélgetés az esemény képről: beszéljünk a képről és annak különböző elemeiről, például a színekről, formákról stb;
- II. Hangtanítás:
 1. Elemzés: válasszon ki egy mondatot, hangot vagy szót, amelyre összpontosítani szeretne;
 2. Hangképzés: gyakorolja a hang, a szótagok és/vagy a szavak kiejtését.
 3. Hangfelismerési gyakorlatok: a hang felismerésének gyakorlása más hangok között;
 4. Szintézis: az újonnan tanult hang kombinálása a már megtanultakkal, hangos olvasás;
- III. Betűtanítás
 1. Elemzés: egy ismeretlen betű kiválasztása egy alapszóból;
 2. A betűfelismerés;
 3. A betű kiejtésének gyakorlása;
 4. Szintézis: A betű összekapcsolása a már tanult betűkkel és hangos felolvasás (Adamikné, 2003).

A lecke felépítése és az ábécéskönyv minden egyes oldala bemutatásra és összekapcsolásra kerül. Ezután körülbelül tíz percet a kép megbeszélésére, tizenöt - tizenöt percet a fonika és a helyesírás tanítására, öt percet pedig az óra megszervezésére, a pihenésre, a légzőgyakorlatokra és a versmondásra fordítanak. A tanév előrehaladtával a gyerekek egyre magasabb szintű tudása miatt csökken a fonika- és helyesírás-oktatásra szánt idő. Egyértelmű, hogy hiányzik a beszéd és a megértés gyakorlata. Például ahelyett, hogy a helyesírással foglalkoznának, a hangok és betűk órákon csak alkalmi ismétlésekre van idő. Lényeges az események képeinek megbeszélése, mivel ez készíti fel a gyerekeket az olvasottak megértésére. A gyerekek már ebben a szakaszban elkezdhetik gyakorolni a rejtett anyagra való következtetések levonását, és a történetek világos és szervezett formában történő elmesélése segíti az írás megtanítását. Tisztában kell lennünk azzal, hogy a kisgyermek igényei nem mindig állnak összhangban az alapvető olvasási gyakorlatokkal, amelyeket kapnak. Az események képeinek megbeszélése kielégítheti a kisgyermek intellektuális igényeit, ami kritikus fontosságú a bátorítás szempontjából. Emellett a hangoztatás elsajátításának óriási jelentősége van, mivel jellemzően az írás-olvasás tanítása előtt vezetik

be, és az első osztályos olvasásórák és -gyakorlatok fonetikai alapúak. A tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy meghallgassa a gyermeket a szavak dekódolásánál, hogy észrevegye a hibákat. A gyerekeknek is hallaniuk kell egymást hangosan olvasni, mivel ez a gyakorlás egyik formájaként szolgál. Amikor a gyermekeket olvasni tanítjuk, fontos, hogy ez nyugodt környezetben történjen. Kezdje egy ábécés- és olvasókönyvvel, hogy megismertesse az olvasás alapjait. Kezdje a szavak szótagokra bontásával és egyesével történő felolvasásával. Ezt minden egyes szóval addig kell csinálni, amíg a gyermek nem érzi magát eléggé jól ahhoz, hogy egészben olvassa őket. Ezenkívül az olvasást mindig balról jobbra kell végezni, mivel vannak olyan gyerekek, akik tévesen oszlopokban olvassák a szöveget. Ha egy könyv nem segíti elő a balról jobbra olvasást, akkor nem alkalmas tanítási célokra (Csíkos, 2006).

1.4. A globális módszer

A 19. század vége óta az angolszász országokban a Gedike-Jacotot-vonalat követik. Az amerikai iskolákban 1896-tól vezették be a szómodszert, amely a szintetikus módszer helyét vette át. Az 1920-as évekre ez lett a domináns tanítási mód. Kezdetben a look-and-say, look-say megközelítést követve, később kísérleteket tettek arra, hogy a betű-hang megfeleltetést is beépítsék a tanítási rendszerbe, és átnevezték egész szó-módszerre. Ezt a módszert azóta is alkalmazzák, nagyobb hangsúlyt fektetve a hangok tanítására. Az 1960-as évek végén és most, a 21. század elején még nagyobb hangsúlyt kapott a hang-betű tanítás. Decroly globális olvasástanítási módszerét Amelie Hamaïde javasolta. Ennek lényege, hogy a világot egységes egésznek tekintjük, és a kisebb részletek helyett a nagyobb képre összpontosítunk (Könyves-Tóth, 2001).

Miután a gyermek nagyszámú mondattal és szókinccsel találkozott, képes lesz összehasonlítással azonosítani a köztük lévő hasonlóságokat, és végül felismerni a betűket.

Decroly globális olvasástanítási megközelítésében a fonetikai elemet kiiktatják, és csak a látásérzéket használják. Úgy véli, hogy az írás a gondolat vizuális megjelenítése, így az írásjelek tanulásakor nem szükséges a fülre hagyatkozni. Bár a tanulásnak ez a módja lassabb, előnyös, mert a kiejtés később akadályozhatja a megértést. Ennek a globális módszernek a legnagyobb előnye az analitikus-szintetikus módszerrel szemben az, hogy azonnal jelentést tulajdonít az írásjeleknek. Decroly olyan nagy jelentőséget tulajdonít a látásnak a hallással szemben, hogy szerinte a siketnémák írástanítása könnyebb. Különösen az angol és a francia nyelv tanításában hangsúlyozza a kiejtés és a helyesírás fontosságát (Könyves-Tóth, 2001).

A globális módszert, más néven a természetes módszert Argentínában egy teljesen spontán ortodox változattal alkalmazták. Három szakaszból állt: az egész, a megkülönböztetés és az első kettő kombinációja. Ebben a rendszerben ahelyett, hogy a szavakat egyes betűkre bontanánk, inkább fogalmakkal operálunk, mint szavakkal vagy szórészekkel. Ennek eredményeképpen, amikor az olvasás üdvözlő vagy utasításokat tartalmazó plakátok segítségével történik, ezeket a nyomtatott betűk színei, formái és szögei alapján ismerik fel. A Decroly által kidolgozott elveken és Henri Bergson *Matiere et Memoire* című művének filozófiáján alapuló analitikus módszer nagymértékben támaszkodik a spontaneitásra. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak nem szabad megpróbálnia a gyermeket oktatni, amíg a megértés és a megértés nem jön magától értetődően. Annak érdekében, hogy ez a megértés megvalósuljon, a csendes olvasás erősen ajánlott, míg mindenfajta elemzés vagy szó szerinti bontás tilos.

A 20. században a tantervben csökkent a helyesírás és a helyesírási pontosság fontossága. Ebben az időben széles körben elfogadták a globális módszert. A tanulók különböző módszerekkel kapták meg a helyesírandó szavakat: vizuálisan, a szó alakjának megfigyelésével, motorikusan, leírással vagy hangosan kimondva. Ez egy mechanisztikus megközelítés volt. A gyerekeknek minden héten 50 szót kellett megtanulniuk és az oktató pénteken, a "tesztnapként" emlegetett pénteki napon ismételte meg őket. Azok, akik nem tudták a szavakat, egy délutáni pótló foglalkozáson vettek részt. A helyesírás tanítása kihívást jelentett a tisztán globális műveltségi oktatás bevezetése miatt, a gyerekeket arra ösztönzik, hogy egész szavakat olvassanak anélkül, hogy feltétlenül az egyes hangokra és betűkre összpontosítanának (Csíkos, 2006).

Amikor a tantervek a helyesírásról a globális olvasásra helyezték át a hangsúlyt, nem vették figyelembe, hogy a kódolás és a dekódolás egymástól elkülönülő folyamatok. A kiejtés a beszéd vagy a gondolat írásbeli formába való átalakítását jelenti, míg az olvasás az írott szavak értelmes kifejezésekké való lefordítását.

Az 1920-as években az Egyesült Államokban sok szülő panaszkodott a főiskolások és középiskolások, valamint az üzleti életben dolgozó titkárnők gyenge helyesírási képességeire. Ráadásul ezek a szülők tudni akarták, hogy gyermekeik miért nem tudják a legegyszerűbb szavakat sem helyesen írni, és megpróbáltak segítséget nyújtani. Ez különösen azért volt aggasztó, mert a diákok és a titkárnők tudtak olvasni.

Az 1930-as években változtattak az olvasástanítás módján. Annak érdekében, hogy az emberek pontosabban tudjanak szavakat írni, az új módszer 3000 olyan szót, főként mellékneveket, épített be a tanításba, amelyeket a mindennapi életben gyakran használtak. Ezeket a szavakat neves pszichológusok számításai alapján választották ki, ami ahhoz a

meggyőződéshez vezetett, hogy ha valaki mind a 3000 szót meg tudja jegyezni, akkor elég erős alapokkal rendelkezik ahhoz, hogy a szavak többségét el tudja olvasni.

A helyzet természetesen nem javult. Ekkor derült ki, hogy a 3000 szavas lista középpontjában nem a gyermek, hanem a felnőtt szókincse állt. Ennek eredményeképpen egy új listát állítottak össze a gyermeknyelvvvel kapcsolatos kutatások figyelembevételével. Ennek ellenére a tanítási és tanulási módszerek ugyanazok maradtak, minden szót egyenként memorizáltak és robotszerűen tanítottak. Az ábécét, amely a helyesírás alapja volt, azaz a betű-hang megfeleltetést oktató tanítás, teljesen figyelmen kívül hagyták (Gereben, 2012).

Az 1930-as években más módon is próbáltak segíteni. Érdekes olvasmányokkal egészítették ki az alapkönyveket, amelyek egy olyan történettel kezdődtek, ami bevezette a megtanulandó szót, majd egy feladatsorral zárult az egység. Ezenkívül a szavakat növekvő hosszúságú sorrendbe rendezték. Az 1940-es években ezt a rendszert különböző technikákkal továbbfejlesztették, azon az elképzelésen alapulva, hogy ha a bevezető történetet részletesen megbeszélik és dramatizálják, az segíthet a problémák kezelésében és a helyesírás problémás helyzetének megszüntetésében.

Az olvasástanítással foglalkozó szakemberek rájöttek, hogy figyelmen kívül hagytak egy nagyon fontos szempontot, azt, hogy az amerikai angol nyelv alfabetikus írásrendszert használ, nem pedig például a kínait. Ez azt jelenti, hogy a fonémákat (hangokat) karakterek (betűk) jelölik. A probléma megoldásához nyelvészekhez fordultak segítségért, köztük a híres tudóshoz, Leonard Bloomfieldhez. Arra a következtetésre jutottak, hogy a betű-hang megfeleltetések tanításának kell az olvasástanítás kiindulópontjának lennie, nem pedig a szósorok bemagolásának (Bloomerfield, 1942).

A közelmúltban végzett kutatások megerősítették az eredeti megállapításokat. A számítógépes tesztek még nagyobb mennyiségű szavakon keresztül mutatták ki a betűk és hangok közötti összhangot. A szerzők meg voltak győződve arról, hogy az ábécé-elnnek a jövőbeni olvasástanítási programok alapjául kell szolgálnia. Ahhoz, hogy egy ilyen program működőképes legyen, az elemzési munkát a szándékolt jelentés megértésével kell összekapcsolni. A szerzők továbbá tervbe vették, hogy az angol írásrendszer fejlődésének leírását is megadják, hogy jobban megértsék az esetleges anomáliákat.

Csépe Valéria és munkatársai kísérletet végeztek annak igazolására, hogy a globális módszer nem okoz diszlexiát, de okozhat olvasási problémákat. Eredményeik azt mutatták, hogy a gyenge diszkriminációs teljesítménnyel rendelkező első osztályosok valóban fogékonyabbak a globális módszer kockázataira. Továbbá a lassabban érő fonológiai tudatossággal rendelkező gyermekekre nem hat pozitívan a módszer, ami mind az olvasási,

mind a helyesírási képességek romlásához vezet. Joggal feltételezhető tehát, hogy a rossz módszer alkalmazása súlyosbíthatja a meglévő problémákat (Csépe, 2001).

Az első osztály kezdete óta a gyerekek egymás után szóban válaszolnak a tanítójuk kérdéseire, miközben csendben olvassák az olvasókönyvük sorait és oldalait. Ez a gyakorlat az 1920-as években tett felfedezésből ered, miszerint a hangos olvasás pontossága nem feltétlenül jelenti azt, hogy a némán olvasottak megértésében is jártasak. Egy alternatív megközelítés az, hogy a gyerekeket arra kérjük, hogy a munkafüzetekben és munkafüzetekben jelöljék be a válaszaikat. 60 év elteltével a korai csendes olvasás preferenciája némileg eltolódott, az egyéni és kiscsoportos oktatás egyetlen osztályon belül vált szükségessé a különböző egyéni különbségek figyelembevétele érdekében. Ez a módszer a munkafüzetek és olvasási feladatok használatát is hangsúlyozza, lehetővé téve, hogy egyes tanulók önállóan dolgozzanak, miközben a tanár irányítja a csoportot. Következésképpen a csendes olvasást a kezdetektől fogva kötelezővé tették.

Az olvasásértés tényezőikön keresztüli elemzéseit feltárták, hogy különböző szövegértési területek léteznek, ami ahhoz vezetett, hogy több, az olvasással kapcsolatos kérdést tettek fel a szövegértési készségek fejlődésének mérése érdekében.

Már a bölcsőktől kezdve fontos, hogy az olvasás iránti megbecsülést és szeretetet ápoljuk. Az olvasás örömeinek további elősegítése érdekében több tartalmas lehetőséget kell biztosítani, például meséket, önéletrajzokat, verseket, tudományt és történelmet (Gereben, 2017).

II. AZ OLVASÁS LÉPÉSEI

A szó szerinti olvasás a szavak és mondatok legelemibb értelmezését jelenti. Az értelmező olvasás a szöveg jelentésének a szó szerinti mondanivalón túlmutató feltárását és a mögöttes témák és üzenetek feltárását jelenti. A kritikai olvasás a szöveg elemzését igényli, keresve annak erősségeit és gyengeségeit. A kreatív olvasás egy további lépés, amikor az olvasó saját tudását és tapasztalatait használja fel, hogy elgondolkodjon a szövegen, és új következtetéseket vonjon le, vagy valami újat alkosson az olvasottak alapján.

2.1. Szó szerinti olvasás

A szó szerinti olvasás egyszerűen a szövegből való információszerzés; a köznyelvben "adatolvasásnak" is nevezhetjük (Adamikné, 2003). Ez a lépés talán nem tűnik túl nehéznek, de jó olvasási képességet, éles memóriát és összpontosítást igényel. Ebben a szakaszban kérdéseket tehetsz fel a szereplőkkel, a történet helyszínével vagy más apró részletekkel kapcsolatban. Ezenkívül ekkor határozhatod meg a szavak és mondatok jelentését azáltal, hogy darabokra bontod a szöveget, és minden egyes darabot külön-külön megértesz.

Egy folyamatábrát könnyű elemezni, csak végig kell menni a lépéseken. Ez a szövegtípus nagymértékben támaszkodik az utasításokra, amelyeket gyakran láthatunk a tanulási könyvekben olyan alapvető tevékenységekhez, mint például egy kép kiszínezése vagy 15 és 25 összeadása és az eredmény beírása egy adott dobozba. Ezekkel a tevékenységekkel a gyerekek megtanulhatják a tárgyi olvasást, és jobban megismerkedhetnek az általános műveltséggel. Ráadásul ezeket a feladatokat néha az olvasási tesztekben is láthatjuk, ezért fontos, hogy a gyerekek ismerjék ezeket.

A tanárok hagyományosan nagyon aprólékosan végzik a szövegelemzést, kivéve a fejlődési jelentések olvasásakor. Az értelmező olvasás gyakorlata azonban az utóbbi években sokkal elterjedtebbé vált (Molnár, 2006).

Ahhoz, hogy megértsük a szövegben lévő információkat, szó szerint el kell olvasni. Ez nemcsak a tényyszerű információkat tartalmazó szövegekre, hanem az élmény- és tudásalapú tartalmúakra is vonatkozik, azonban e különböző szövegtípusok olvasásának célja eltérő lehet. Továbbá, amikor információs szövegeket olvasunk, különböző mentális folyamatokat alkalmazunk.

Amikor a gyerekekkel az olvasott szöveg értésén dolgozunk, a szöveg típusától függően a következő tevékenységeket lehet végrehajtani:

- Biztosítjuk, hogy minden szót ismerjenek;
- Érdeklődünk a szöveg általános koncepciójáról, a konkrétumokról, az oksági kapcsolatokról és a szöveg felépítésének egyéb elemeiről (beleértve a kronológiát, a logikai sorrendet, az összehasonlítást és a felsorolást).
- A tanár kezdetben a gyerekekkel együtt megjelöli a szöveg részeit, és lehetővé teszi számukra, hogy megvizsgálják az egyes részek jelentését. Miután ez megtörtént, a gyerekek önállóan is képesek a szöveget részekre bontani és elemezni a jelentést.

Milyen kérdéseket tehet fel a tanár?

- A szereplőkre: Ki? Mi?
- A helyszínre: Hol?
- Az időre: Mikor?
- A módra: Hogyan?
- Az okokra: Miért?

A gyermekek számára elengedhetetlen, hogy hozzászokjanak az utasítások betartásához (Gyenes, 2005).

2.2. Interpretáló olvasás

Az értelmező olvasás az olvasás egy olyan típusa, amely a rejtett jelentések és gondolatok feltárása érdekében a szövegben való elmélyülést jelenti. Néha "gondolkodó" vagy "nyomozó olvasásnak" is nevezik, mivel a diákok nem mindig ismerik a burkolt jelentések fogalmát. Ezt a fajta olvasást gyakran használják a szövegértési tesztekben, és nehéz lehet, mivel a kritikus gondolkodás révén hiányosságok pótlását igényli. Ez a folyamat ambivalens gondolkodást igényel, amit egy kisgyermek számára nehéz lehet megérteni. Gondoljunk csak arra, hogy a gyerekek körülbelül 10 éves korukig gyakran nem értik a vicceket, jellemzően szó szerint értelmezik azokat.

A szűkösség a megértés minden aspektusát átható kulcsfogalom. A keret kiegészítése az agyban, a metaforizálásban a hiányzó közös nyelv érzékelése, a hiányos mondat felismerése, a beszédaktus, az értelmezés és a prepozíció felismerése a mondatban, valamint a szövegben rejlő implikációra való odafigyelés mind szerves részét képezik ennek a folyamatnak (Gyenes, 2005).

Értelmező olvasási készségek rendszere:

1. Olyan gondolatokra és véleményekre következtetni, amelyek nem szerepelnek kifejezetten a szövegben.

2. Olyan mögöttes okokat és hatásokat keresni, amelyeket a szöveg nem említ kifejezetten.

3. Az író szavai mögött rejlő cél megértése.

4. A mondat mögött rejlő cél meghatározása és a burkolt kijelentések megfejtése.

5. A névmások és határozószók előljárószavainak azonosítása.

6. A hiányzó szavakra következtetés.

7. A költői nyelv értése (Steklács, 2013).

A meséket, balladákat és anekdotákat évszázadok óta használják az olvasásértés fejlesztésére. A 18. századi tankönyvek sem voltak ez alól kivételek, és nem meglepő, hogy a gyerekek gyakran nem szerették ezeket az irodalmi formákat. Rousseau még a meséket is kigúnyolta a nevelésről szóló értekezésében. Ennek ellenére e mesék egyes változatai még mindig megtalálhatók az alsó tagozatos olvasókönyvekben. Ezeket a műveket azonban nem kisgyermeknek szánják; olyan filozófiai tanulságokat és bölcsességeket tartalmaznak, amelyeket inkább a kamaszok értékelhetnek és gondolkodhatnak el. A róluk folytatott beszélgetések révén a serdülők további betekintést nyerhetnek a történetek mögött rejlő üzenetekbe.

Az implikáció az enthümémához hasonlóan egyfajta retorikai érv. Az enthüméma egy valószínűsíthető állításból áll, és egy csonka szillogizmus, amelyből hiányozhat az egyik premissza vagy a konklúzió.

A közönség következtetés levonásának képessége a legfontosabb. A lélektan, amely rendkívül hatékony eszköz, kritikus gondolkodásra készíti a közönséget. A hallgatás aktív folyamat, és a nagy írók mindig is ügyeltek arra, hogy írásaik ösztönözzék ezt a tevékenységet. Az implikáció és az enthümémiák mindkettő ugyanazt a célt szolgálja, azáltal, hogy retorikai technikák segítségével fokozzák az olvasók szövegértését (Steklács, 2013).

2.3. Kritikai olvasás és a kreatív olvasás

A kritikai olvasás során az ember egyszerűen összehasonlítja a szöveg tartalmát azzal, ami a valóságban valóban igaz, majd ennek alapján alkot ítéletet vagy véleményt.

A következő kérdéseket lehet feltenni egy ismeretterjesztő műhöz: Mely okok miatt írta a szerző a művet? Érti a témát? Aktuális-e a mű? A szerző a logikát vagy az érzelmeket használja a megközelítésben? Hatékonyan közvetíti az ismereteket? Logikus-e a tények

sorrendje? Érthető-e a használt nyelvezet? A vizuális elemek segítik-e a szöveget?

Egy irodalmi alkotáshoz a következőket tehetjük fel: Megtörténhetett volna ez a történet a való életben? Hihetőek-e a szereplők? Megfelelőek-e a cselekedeteik? A párbeszédok valóságosak? Érdekes-e a cselekmény, és mitől lesz az? Hihető-e a befejezés? Miért vagy miért nem? Jól választották meg a címet? Az író mesterségbeli jártasságról tesz tanúbizonyságot? Magával ragadónak találja-e az olvasó a történetet?

Az utóbbi kérdés már át is vezet a kreatív olvasáshoz:

A kreatív olvasás során az olvasó a képzeletét használja arra, hogy mélyen és kritikusan gondolkodjon az olvasottakról, miközben részt vesz a szöveg megvitatásában is. Hasonló az értelmező és a kritikai olvasáshoz, bár nagyobb hangsúlyt fektet a képzeletbeli gondolkodásra (Adamikné, 2003).

Az olvasás hihetetlenül kreatív tevékenység lehet. Segíthet a képzelőerőnk ápolásában, bővítheti nyelvi ismereteinket, és még a dramatizálásra is lehetőséget adhat. Egyetlen film sem képes úgy elősegíteni a kreativitást, mint az olvasás - amikor egy filmet nézünk, sok elem már ott van, például a szereplők, a helyszínek és a filmzene. Olvasás közben képesek vagyunk megidézni ezeknek az elemeknek a saját értelmezését, és egyedi történetet alkotni.

Kérjük meg a gyermekeket, hogy képzeljék el, amit olvastak. Milyen színeket képzelnek el? Milyen hangokat, illatokat és ízeket társítanak a történethez? Megkérdezhetjük azt is, hogy a szöveg alapján mit éreznek a szereplőkről és a helyszínről?

Mielőtt elolvassuk, találjuk ki a történet címéből kiindulva, hogy milyenek lehetnek a szereplők. Miközben olvassuk a szöveget, érdekes lenne kérdéseket feltenni a lehetséges folytatással kapcsolatban. Hogy még jobban bevonjuk a gyerekeket, bátorítsuk őket, hogy gondoljanak egy másik befejezésre, vagy folytassák a történetet ott, ahol abbahagyták. A gyerekek figyeljenek a nem verbális kommunikációval kapcsolatos szavakra és kifejezésekre, például a gesztusokra, az arckifejezésekre, a hanglejtésre és a testtartásra. Segítenek-e ezek a dramatizálás színpadi utasításainak megtervezésében (Gyenes, 2005)?

A kritikai olvasás során a gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy értékeljék az olvasott szöveget. Ez lehetővé teszi számukra, hogy kapcsolatot teremtsenek a szöveg és a saját tapasztalataik, valamint a korábbi olvasmányok között, és ennek megfelelően ítéelkezzenek. Emellett véleményt nyilváníthatnak, kritikát fogalmazhatnak meg, és gondolataikat érvekkel támaszthatják alá. Az alsó tagozatos tanulókat már egészen kicsi koruktól kezdve meg lehet kérni, hogy osszák meg véleményüket, például helyesen cselekedett-e a szereplő ebben a helyzetben? Mit tettek volna a helyükben? A szociális

készségeik további fejlesztése és a nevelési igények kiszolgálása érdekében arra is ösztönözhetjük őket, hogy erkölcsi értékelést készítsenek, vagy hasonlítsák össze a viselkedést az erkölcsi normákkal. Rákérdezhetünk akár a szerző és a téma viszonyára, tényeket, véleményeket különíttethetünk el közösen, hiányokat, ellentmondásokat, hibákat kereshetünk és fedeztethetünk fel (Gombos, 2015).

III. AZ OLVASÁSI SZOKÁSOK VÁLTOZÁSAI

A könyvtárosok, a tanárok, az irodalommal és olvasással foglalkozók és a lelkes olvasók között megoszlanak a vélemények az olvasással és az olvasási szokások változásával kapcsolatban. Évek óta folyik a vita arról, hogy az internet átveheti-e a könyvtárak helyét, és hogy a jövőnk mekkora részét teszik majd ki az e-könyvek. Az Amazon Kindle e-könyv olvasójának bevezetésével egyesek azt állítják, hogy a Gutenberg-galaxis a végéhez közeledik, míg mások szerint a papíralapú olvasást egyre inkább az internet váltja fel. Nyilvánvaló, hogy a modern világ átalakítja az olvasáshoz való hozzáállásunkat.

3.1. Korai olvasási szokások

A gazdasági és társadalmi körülményeket nem szabad figyelmen kívül hagyni, amikor azt vizsgáljuk, hogy a szülői példa hogyan befolyásolhatja a gyermekek olvasási preferenciáit, érdeklődését és szokásait.

A serdülők gyakran vágnak hőstetteknek a mindennapi életükben, ezért a képzeletbeli kalandokhoz fordulnak, például a kalandregényekhez. Ezek a történetek megfelelnek ennek a korosztálynak a pszichológiai igényeinek, mivel kevés szellemi erőfeszítést, koncentrációt vagy türelmet igényelnek az olvasótól. Ráadásul e mesék hősei átélhetőek, ami még vonzóbbá teszi őket a gyermekek számára. Emellett a fikció, a horror, a krimi és a sci-fi is rendkívül népszerű műfajok e korosztály körében (Gereben, 1992).

Ahogy a serdülők érnek, úgy változnak az olvasási preferenciáik. A felszínes olvasmányokat felváltják az intenzívebb, átgondoltabb olvasmányok, és az ifjúsági regények vonzereje csökken. A felnőtt irodalom egyre inkább beépül a gyermekek olvasmánylistájába, a nemspecifikus preferenciák mellett. A fiúk inkább az erős cselekményű, humoros és kalandos könyvek felé hajlanak, míg a lányok az érzelmesebb történetek és a női szerzők művei felé.

A PISA 2000 vizsgálat kimutatta, hogy a magyar gyerekek a világtárlagnál jóval alacsonyabb szinten olvasnak. Az olvasási készség hiánya valószínűleg az életkorral összefüggő tényezők, valamint a környezeti hatások, például a szülők, a tanárok, a könyvtárosok, a kiadók, az oktatási rendszer, a gazdasági és politikai élet által képviselt értékek kombinációjának köszönhető. Az olvasási nehézségek következtében sok gyermek nem képes élvezettel olvasni sem a szépirodalmi, sem a nem szépirodalmi könyveket. A diákok az ajánlott vagy kötelező iskolai olvasmányokat jellemzően a könyvek alapján készült

filmekből vagy a tanárok magyarázataiból ismerik.

Az iskoláknak és a tanároknak prioritásként kell kezelniük a gyermekek olvasásértésének és elemzésének fejlesztését, és a kötelező olvasmányok listáját is át kell dolgozniuk, hogy a mai gyerekek és érdeklődési körük szempontjából relevánsabb anyagok kerüljenek bele (Nagy, 1993).

Korábbi tanulmányok azt mutatták, hogy a gyermekek olvasási szokásait nagymértékben befolyásolja az, amit otthonukban megfigyelnek. Az olvasással kapcsolatos attitűdöket jellemzően a család neveli, mivel az olvasási szokásokat összefüggésbe hozták a gyermek szüleinek, különösen az édesanyjának iskolai végzettségével és foglalkozásával. Minden esetben pozitív összefüggést találtak a családi könyvtár mérete és tartalma, az ajándékba kapott könyvek száma és az olvasó jelenléte között a gyermek környezetében.

Széles körben elismert tény, hogy egyre több időt töltünk tévénézéssel, miközben az olvasással töltött percek száma csökken. Természetesen feltehetjük a kérdést, hogy a televízió milyen következménye van a gyermek jellemére. Bizonyított tény, hogy ha mértékkel és szelektíven nézzük, a televízió ösztönözheti a nyomtatott irodalom iránti lelkesedést és érdeklődést, és fordítva. Ennek ellenére napjainkban a gyerekek túl sok időt töltenek a televízió előtt, ami az olvasás és más produktív szellemi tevékenységek csökkenéséhez vezet (Nagy, 1993).

Ahogy csökken az olvasásra szánt idő, úgy válik egyre kevésbé kedvelt időtöltéssé az olvasás. Sajnos ez a csökkenés az olvasásértési képességek romlásához is vezet, ami a tanulmányi teljesítmény csökkenéséhez vezet. Ezért fontos, hogy az olvasás prioritásként kezeljük, hogy biztosítsuk e készségek megfelelő fejlesztését.

A legtöbb gyerek nem azért használja a számítógépet, hogy tudatosan keressen, hanem hogy különféle játékokban vegyen részt, amelyek valóban serkentik problémamegoldó készségüket és képzelőerejüket.

Az emberek leginkább csevegésre és baráti e-mailezésre használják az internetet, de kevésbé kíváncsiak tevékenységekre, például tiltott információk keresésére, valóságshow-k nézésére vagy popzene streamelésére is.

Aki segítséget keres a házi feladathoz, meglepődhet, ha megtudja, hogy a számítógép és az internet pozitív, jellemformáló hatású lehet. Ezt támasztja alá Nagy Attila 2001-es, a középiskolások olvasási és műveltségi készségéről szóló szociológiai felmérése. A vizsgálat eredményeiből kiderült, hogy a leggyakrabban azok olvasnak, akik mérsékelten használják a számítógépet. A számítógép- és internethasználat ugyanis az interneten található pontatlan, hiányos vagy megbízhatatlan információk ellenére is a könyvek iránti érdeklődéshez vezethet.

(Nagy, 2003).

3.2. A netgeneráció olvasási szokásai

Kutatók, pszichológusok, pedagógusok és kommunikációs szakemberek mind más-más szemszögből írták le a "digitális bennszülöttek" jellemzőit, de mégis sok hasonló gondolatuk van erről a generációról. Ahhoz, hogy megértsük, mit gondol ez a generáció az olvasásról és az irodalomról, figyelembe kell vennünk, hogy megváltozott fiziológiájuk hogyan befolyásolhatta a nézeteiket a korábbi generációkhoz képest (Gyarmathy, 2012).

Széles körben elfogadott tény, hogy az 1995 után született generáció az őket megelőző generációkhoz képest eltérő gondolkodásmóddal, kulturális termékek iránti preferenciákkal és kapcsolattartási módokkal rendelkezik. Figyelemre méltó, hogy ez a generáció az első, amely a szülein kívül más emberektől is szerez ismereteket. Gyakran oktatják az idősebb generációkhoz tartozókat a digitális technológia és a kultúra árnyalataira (Varga, 2012).

A Z-generáció, amelyet általában " Z- ként" emlegetnek, az olvasás és az irodalom tekintetében sokkal másképp gondolkodik, mint az őket megelőző generációk . A digitális korszak beköszöntével az emberek már nem olvasnak olyan hatékonysággal, mint az előző évszázadban. Még azok is, akik szeretik az irodalmat, hajlamosak átugrani azokat a részeket, amelyek hosszú tájleírásokat tartalmaznak. A múltban ez a fajta képi ábrázolás volt az egyik módja annak, hogy az emberek többet tudjanak meg arról, amit olvasnak, most azonban, hogy annyi információ érhető el vizuálisan, erre már nincs szükség. Ez a generáció kezd eltávolodni az olvasáson keresztül történő ismeretszerzéstől, és ehelyett inkább az információszerzés érdekli (Greenfield, 2009).

Szeretnék hivatkozni egy tanulmányra. A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai címmel közölt tanulmányt az Új Pedagógiai Szemle (folyoiratok.oh.gov.hu). A tanulmányt dr. Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor jegyzik. Arra keresték a választ, hogyan változtak a Marc Prensky által digitális bennszülötteknek nevezett generáció olvasási szokásai az őket megelőző generáció szokásaihoz képest. 2012 őszétől 2013 tavaszáig 700 középiskolás diáknak küldtek ki kérdőívet, amelyből 548-an adtak érvényes választ (60,77% gimnazista, 29,93% szakközépiskolás és 9,31 % szakgimnazista)(Gereben, 1992).

A tanulságok a következők:

Nem kizárólag az internet hibája, ha egy gyermek nem olvas. Az esti mesék hiánya is elkeserítő lehet. A lányok ma már a romantikus regények mellett más műfajokat is

felfedeznek, például a fantasy-t. Sok gyermek érdektelennek és nehéznek találja az irodalmi szövegeket, ezért a pedagógusok felelőssége, hogy ellensúlyozzák ezt a gondolkodásmódot.

A fiatalok a szabadidejüket leginkább a barátaikkal töltik, ezt követi a zene, a számítógép és a sport. A lista végén a plázázás van, amit alig valamivel előz meg az olvasást, mindegy, hogy információszerzésre irányul-e, vagy szórakozásra.

A megkérdezettek 33,58%-a 1-2 órát töltött a számítógép előtt naponta. A több mint 4 órát megjelölőknél 14% volt a fiúk, 11% a lányok aránya, ám azok között is több volt a fiú, akik nem mindennap használják a számítógépet. A fiatalok főleg beszélgetésre és a közösségi oldalakon való jelenlétre használják az internetet, szótárazni a netről 42,34%-uk szokott.

A felmérés eredményei szerint a válaszadók 14,05%-a egy év alatt egy könyvet sem olvas el. A lányok nagyobb arányban kedvelik a verseket. A fiúk (28%) majdnem ugyanannyira kedvelik a vámpíros könyveket, mint a lányok (29%). A fiúk azonban inkább a fantasy irodalmat kedvelik. A felmérésben részt vevők nagy része (56,02 %) olvasta a Harry Pottert, 41,97 % pedig az Alkonyatot.

A válaszadók 60,04%-ának rendszeresen meséltek esténként, 13,32%-ának egyáltalán nem. A rendszeres mesehalló válaszadók 42,86%-a elolvas havi egy könyvet, a mesét nem hallóknak viszont mindössze 30,14%-a. Tanulásgként levonható, hogy azok között, akik egy regényt sem olvasnak el évente, kétszer akkora azoknak az aránya, akiknek nem meséltek gyerekkorukban.

Szerintem az olvasás..., indították mondatot a kérdőív összeállítói, és 7 lehetséges befejezést ajánlottak fel a rendkívül fontostól a ma már nem fontoson át a cikiig. A cikit a válaszadók alig több mint 1%-a jelölte meg, a rendkívül fontost 44,16% (Nagy, 1993).

IV. AZ OLVASÁS IRÁNTI ATTITŰD VIZSGÁLATA AZ ESZENYI BÁZISISKOLA ÉS A PESTSZENTIMREI ADY ENDRE ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATOS TANULÓINAK KÖRÉBEN

A mai rohanó modern világban egyre kevesebb időt szakítunk az olvasásra. A gyermekek is szívesebben töltik az okos eszközök előtt idejük nagy részét, s ha mégis olvasnak, ezt a képernyő előtt teszik. Fontosnak tartom a témát, melyet kutatásomban is vizsgállok, hiszen ezeket a problémákat észre kell vennünk, és időben tennünk ellenük.

4.1. A kutatás előzménye, módszere

Kutatásom vizsgálati alanyai az Eszenyi Bázisiskola és a Pestszentimrei Ady Endre Általános Iskola, 3. és 4. osztálya volt.

A kutatás felméréséhez kérdőíves módszert alkalmaztunk. A kérdőív (1. sz. melléklet) 17 olvasással kapcsolatos kérdést tartalmazott, valamint néhány fontosabb kérdést, mellyel a háttérinformációkat vizsgáltuk meg. Ilyenek voltak például a gyerek neme, osztálya, melybe jelenleg jár, valamint szülei legmagasabb végzettsége. A kérdőív teljesen anonim volt, a személyes jogokat nem sértette. Az Eszenyi Bázisiskolából összesen 30 (tizenhét 3.osztályos, tizenhárom 4. osztályos), a Pestszentimrei Ady Endre Általános Iskolából összesen 41 (huszonnégy 3. osztályos, tizenhét 4. osztályos) tanuló vett részt a kutatásban.

Kutatásom célja az volt, hogy egy átfogó képet kapjak a kiválasztott iskolák osztályainak olvasási szokásairól, és arról, milyen szerepet játszanak ebben a környezeti tényezők: miben tér el egy falusi (Eszeny) és egy városi (Pestszentimre) iskola tanulójának olvasási attitűdje, mennyire befolyásoló tényező a családi közeg.

Hipotéziseim a kutatással kapcsolatban a következők:

H1: Azok a gyerekek, akik nem láttak pozitív példát az olvasás szeretetével kapcsolatban, nagyobb mértékben fordul elő, hogy ők maguk sem szeretnek olvasni.

H2: Azok a gyerekek, akiknek nem olvastak gyermekkorukban mesét, most nem szeretnek olvasni.

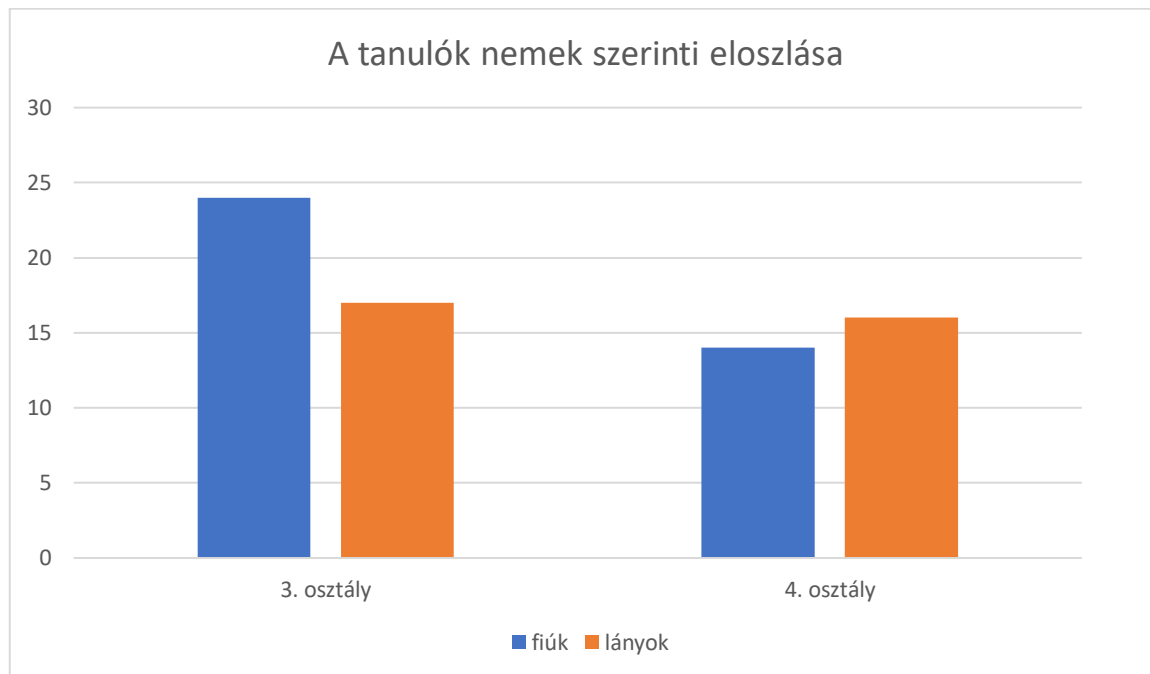
H3: A kutatásban résztvevő városi tanulók több könyvet olvasnak és több időt töltenek olvasással, mint a kutatásban résztvevő falusiak.

H4: A lányok átlagosan több könyvet olvasnak egy év alatt, mint a fiúk.

4.2. Kutatási adatok és eredmények

A 17 kérdésből álló kérdőívet összesen 71 gyermek töltötte ki.

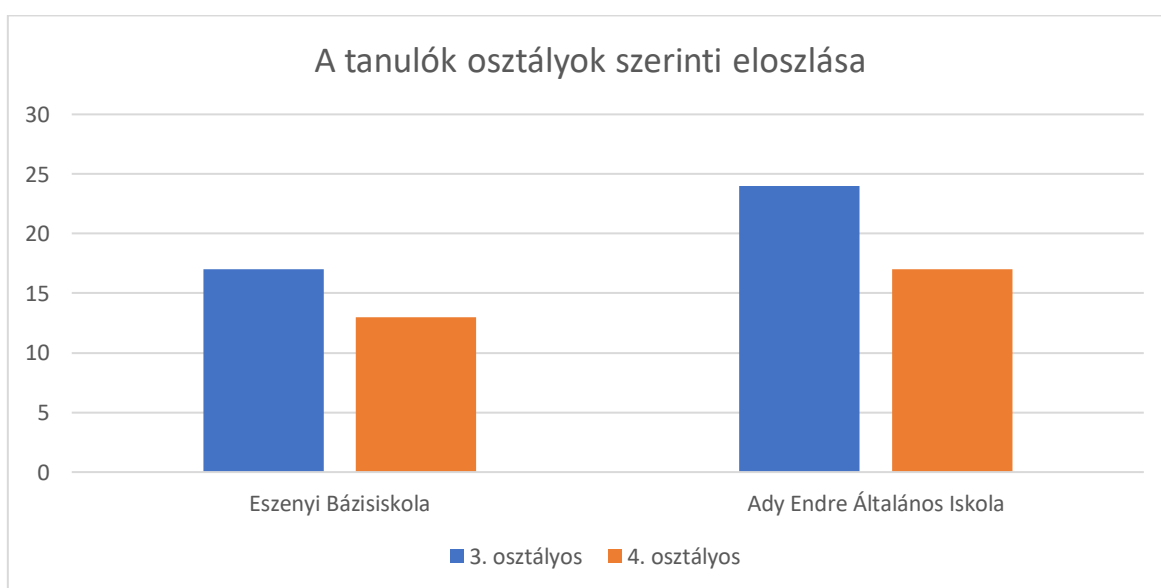
Az első kérdésből a kitöltő gyermek neme derül ki. A 3. osztályos tanulók közül 17 lány és 24 fiú, a 4. osztályos tanulókból 16 lány és 14 fiú volt.



1. ábra: A tanulók nemek szerinti eloszlása.

Forrás: Saját kutatás

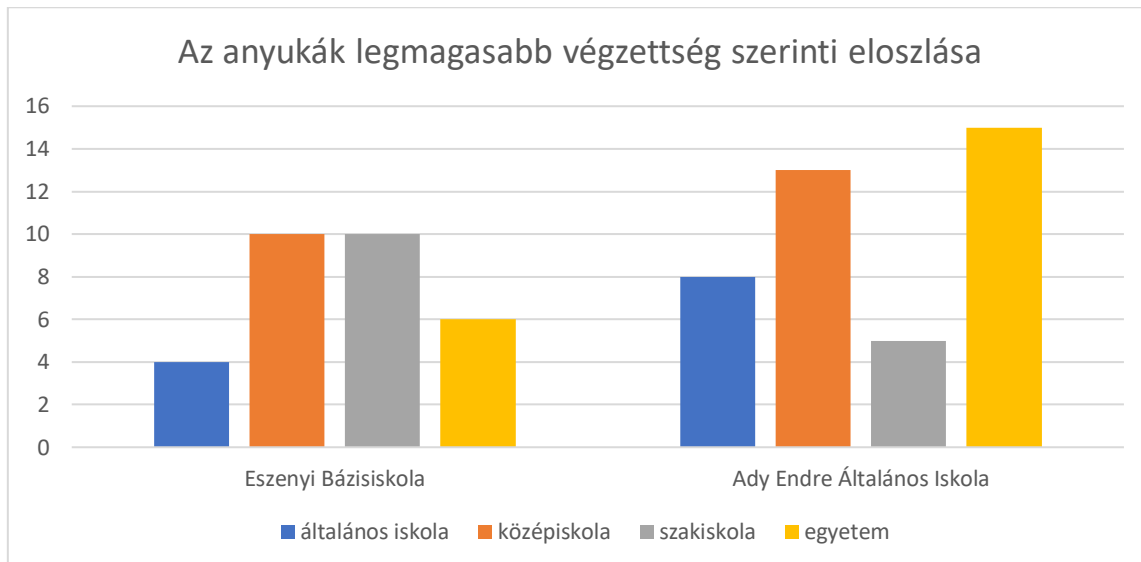
A második kérdésből kiderült, hogy az Eszenyi Bázisiskolából tizenhét 3.osztályos, tizenhárom 4. osztályos, a Peszszentimrei Ady Endre Általános Iskolából huszonnégy 3. osztályos, tizenhét 4. osztályos tanuló vett részt a kutatásban



2. ábra: A tanulók osztályok szerinti eloszlása.

Forrás: Saját kutatás

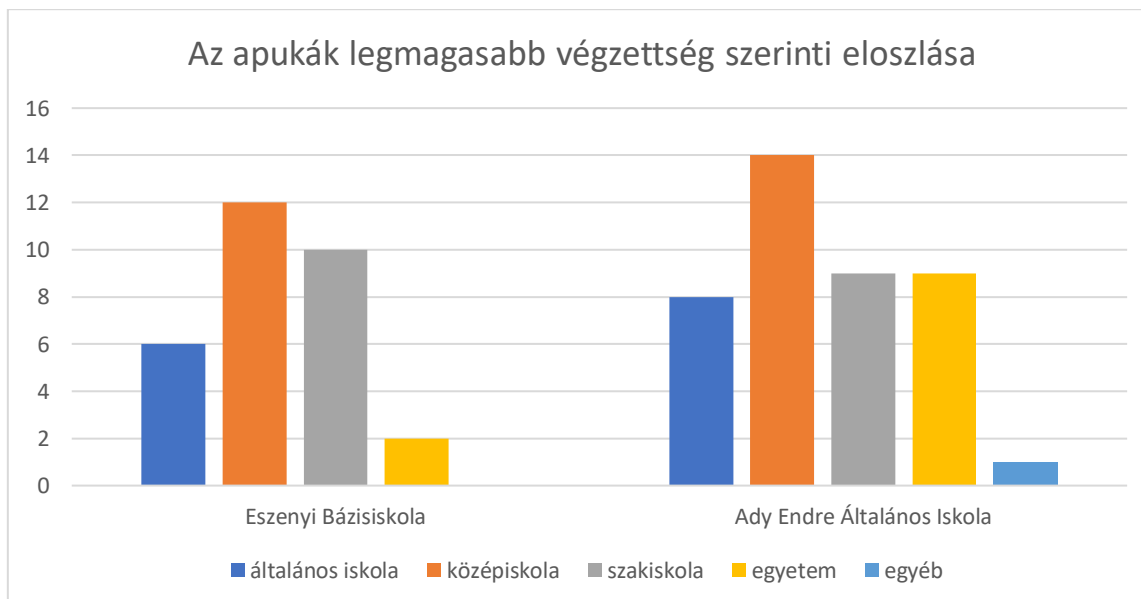
A szülők végzettségét illetően, külön vettem az édesanyját és az édesapát. A gyerekek 5 válaszlehetőség közül választhattak. 12 gyermek anyukájának a legmagasabb végzettsége az általános iskola. 23-nak a közép-, 15-nek a szakiskola. 21 gyermek anyukája végzett egyetemen vagy főiskolán.



3. ábra: Az anyukák legmagasabb végzettség szerinti eloszlása.

Forrás: Saját kutatás

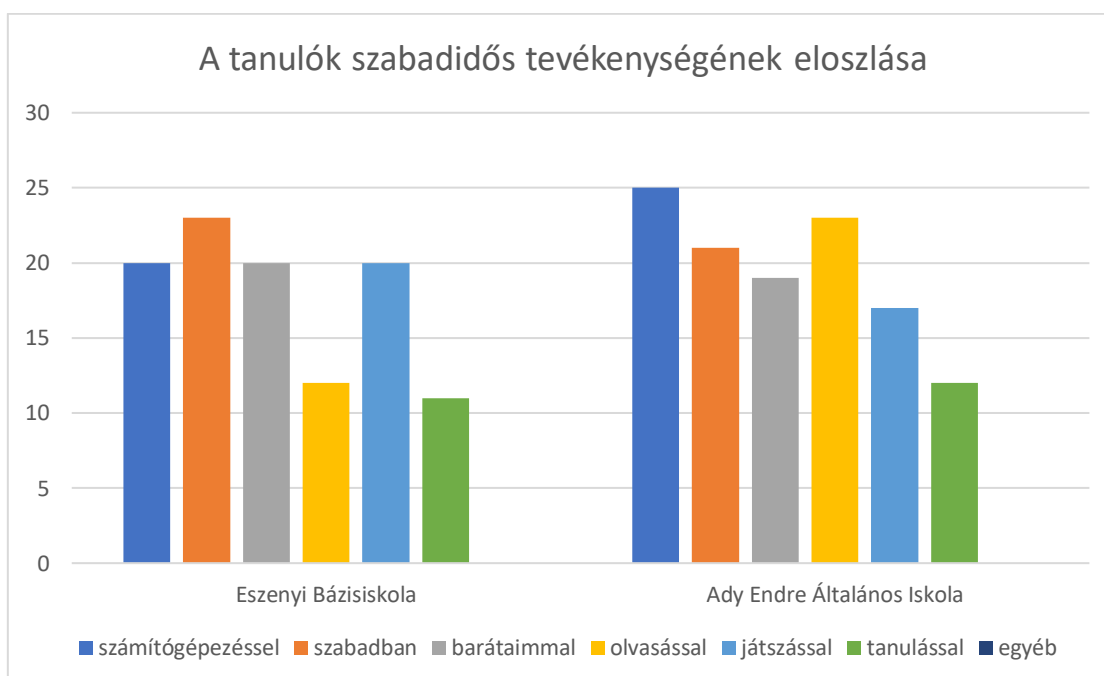
Az apukák legmagasabb végzettségét tekintve a válaszlehetőségek ugyanazok voltak, mint az anyukáké: 14 gyermek apukájának a legmagasabb végzettsége az általános iskola, 26-nak a középiskola, 19-en jelölték a szakiskolát, 11-en választották az általános iskolát, illetve az egyéb lehetőségre 1 „nincs apám” válasz érkezett. (4. ábra)



4. ábra: Az apukák legmagasabb végzettség szerinti eloszlása

Forrás: Saját kutatás

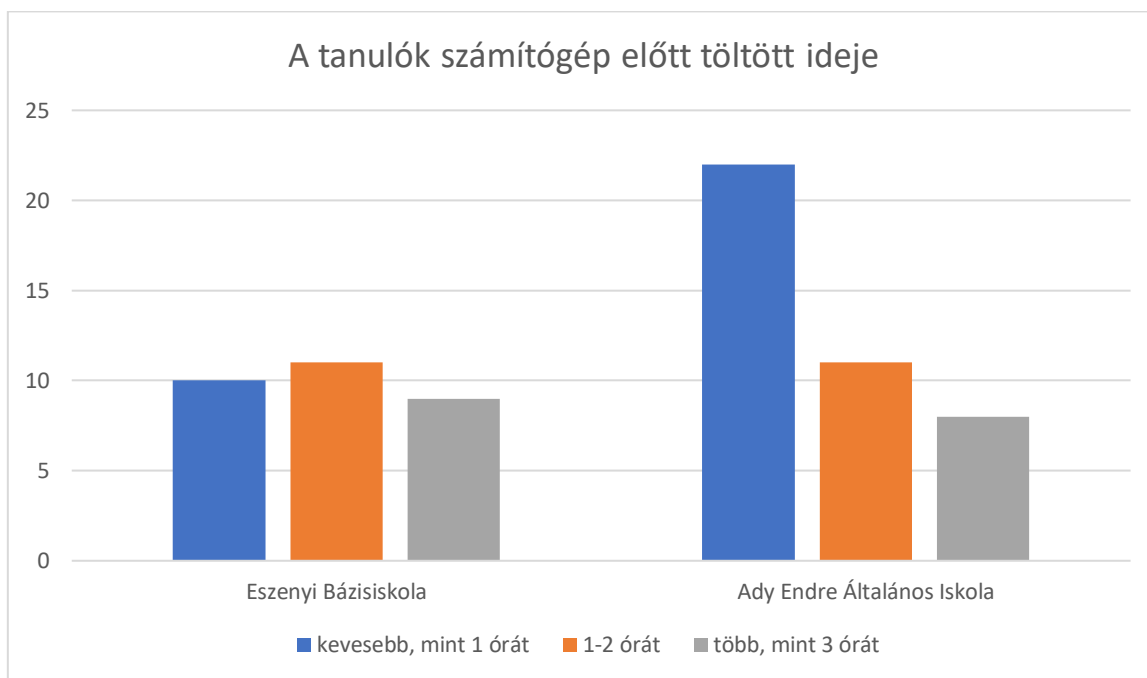
Az 5. kérdés a gyerekek szabadidős tevékenységére kérdez rá, 6 tevékenység közül választhattak, több válasz kijelölésére is volt lehetőség. Az Eszenyi Bázisiskolában 30 tanulóból 20 választotta a számítógépezést. 23-an a szabadban szeretnek leginkább lenni, 20-an a barátaikkal töltik a szabadidejüket. 12-en olvasni szeretnek, ha idejük engedi, 20-an játszani szoktak, 11-en pedig szabadidejükben is tanulnak. Így az olvasás az utolsóelőtti helyre került. A Pestszentimrei Ady Endre Általános Iskola tanulói közül 25-en számítógépeznek szabadidejükben, 21-en a szabadban szeretnek lenni, 19-en a barátaikkal, 23-an olvasni szoktak, 17-en játszani, illetve 12-en tanulnak. Ebből jól látható, hogy a falusi iskola tanulóinak válaszai alapján 5. helyre tehető az olvasás, míg a városi iskolásoknál 2. helyre került. (5. ábra)



5. ábra: A tanulók szabadidős tevékenységének eloszlása.

Forrás: Saját kutatás

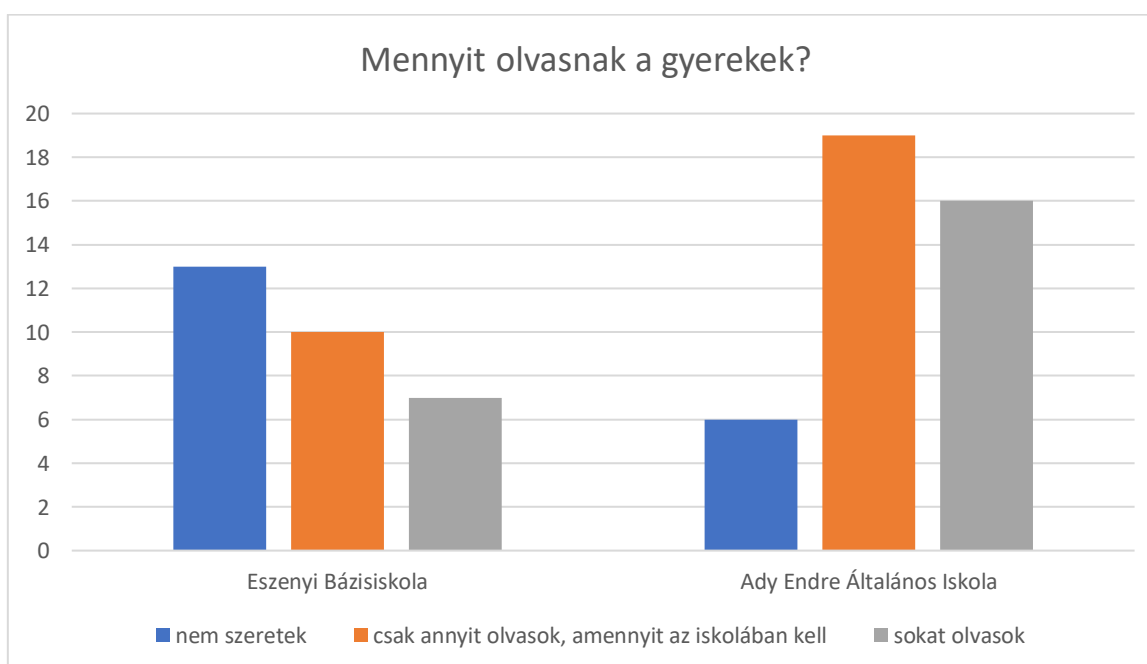
A 6. kérdés az volt, hogy a gyerekek mennyi időt töltenek naponta a számítógép előtt. A válaszokból kiderült, hogy az Eszenyi Bázisiskola kitöltői közül 11-en 1-2 órát, 10-en kevesebb, mint 1 órát, és 9-en több, mint 3 órát. Az Ady Endre Általános Iskola kitöltői közül 22-en kevesebb, mint 1 órát, 11-en 1-2 órát, 8-an pedig több mint 3 órát töltenek a számítógép előtt. (6. ábra)



6. ábra: A tanulók számítógép előtt töltött ideje.

Forrás: Saját kutatás

A következő kérdés az volt, hogy mennyit olvasnak átlagosan. Az Eszenyi Bázisiskola tanulói közül 13-an nem szeretnek olvasni, 10-en csak annyit olvasnak, amennyit az iskolában kell, 7-en pedig sokat olvasnak. Az Ady Endre Általános Iskola tanulói közül azonban csak 6-an nem szeretnek olvasni, 19-en annyit, amennyit az iskolában kell, és 16 tanuló sokat olvas. (7. ábra)



7. ábra: Mennyit olvasnak a gyerekek?

Forrás: Saját kutatás

A 8. kérdésben saját választ kellett adniuk a „Jelenleg milyen könyvet/könyveket olvasol?” kérdésre. Az Eszenyi Bázisiskolában a válaszok a következőképp alakultak: 7-en mesés könyveket olvasnak, 4-en nem olvasnak semmit jelenleg, 4-en az olvasó könyvet, és szintén 4-en a Vukot. 3-an a Micimackót, A kis herceget, Harry Pottert. Ketten olvassák Mátyás király legendáját, és állatos meséket. 1-1 válasz érkezett a következő könyvekre: Biblia; Heidi; Bogáncs; Grimm mesék; Geronimo Stilton; Percy Jackson; Vadak földjén; Csajok könyve; Dínós könyv; Garfield; A titkos kincs;

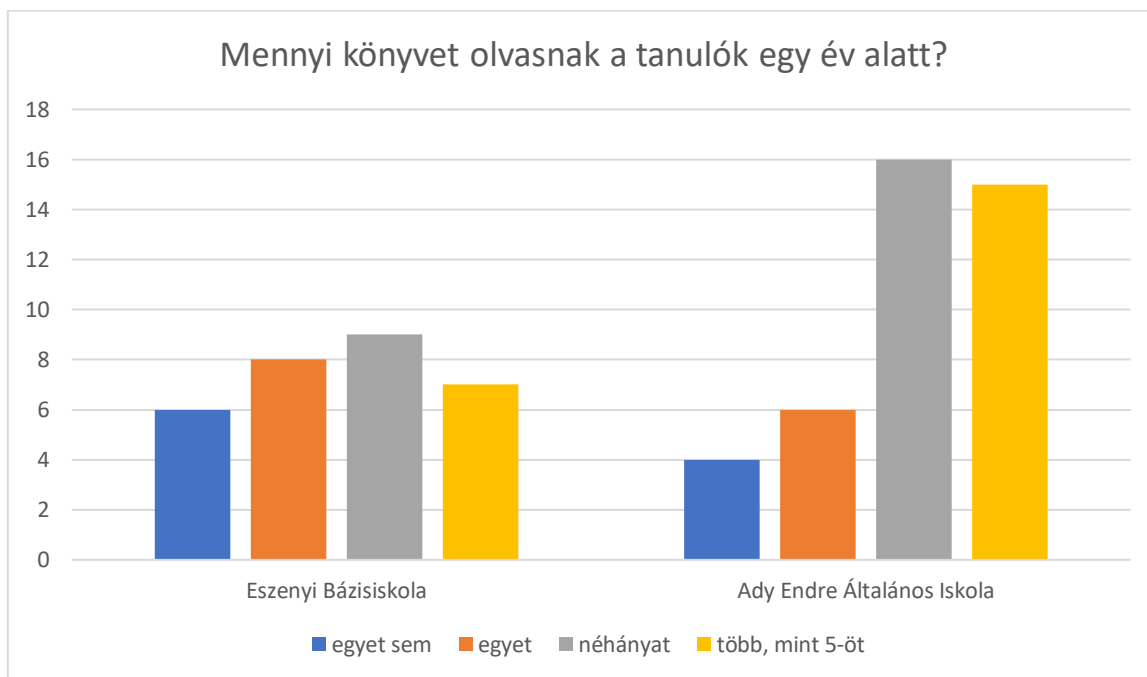
Az Ady Endre Általános Iskola tanulói közül 12-en olvassák a Tündérboszorkányt, 10-en az Egy ropi naplója c. könyvet, 3-an jelenleg nem olvasnak semmit, 3-an a Ruminit és a Harry Pottert, 2-en a Vukot, és a Misi mókus kalandjait, 1-1 válasz érkezett a következő könyvekre: Avatar, Mumus dadus, Mit mondtam Zidane-nak, Fradi ügyek nyomában, Lufi és a hajmeresztő szerelem, Boszorkányok megtalált varázskönyve, Titkos királyság, A kis herceg, Egy zizi naplója, Durrbele Dorka belevág, Lessie, Csodavarázs, Bűbajos hercegnők, Kőleves, Hétszín varázs, A kis hableány, Állatmentők, Túl a moszathegyen, Naplemente akció, A csótány vadász, Micimackó, Geronimo Stilton, Brúnó.

A 9. kérdés a „Melyik a kedvenc könyved?” volt, amelyre szintén saját válasz volt szükséges. A válaszok a következők lettek: az Eszenyi Bázisiskola tanulói közül 6 gyerek kedvenc könyve a Micimackó, 5 gyereknek nincs kedvence. 2-en A kis hableányt, A kis herceget, a Vukot, az olvasó könyvüket, és a Dínós könyvet szeretik a legjobban. Szintén 2 gyerek válaszolta a Harry Pottert, a Kedves Grimm meséimet, illetve a Magyar népmeséket. 1-1 válasz érkezett a következő könyvekre: Ludas Matyi; Utazás Snowfieldsbe; Egy nagy család kalandjai; A bátorság bajnoka; Manfréd és Anton kalandjai; Pinokkió; ABC-s könyv; Szépség és a szörnyeteg; Bogáncs; Garfield és a Zűrkommandó, Mátyás király, Hófehérke és a hét törpe; Geronimo Stilton; Autós könyvek; A titkos kincs; Mesés könyv; Lósuttogó akadémia.

Az Ady Endre Általános Iskola tanulóinak válasza alapján 7 gyermek kedvenc könyve az Egy ropi naplója, 4-en a Harry Pottert és a Ruminit szeretik a legjobban, 3-an írták a Négyszögletű kerekérdőt, 2-en a Vukot, és a Tündérboszorkányt, illetve 1-1 válasz érkezett a következő könyvekre: Avatar; Fradi ügyek nyomában; Természetmágia; Boszorkányok megtalált varázskönyve; Boszorkány kézikönyv; Napi rituálék; Titkos királyság; Jók és rosszak iskolája; A szeleburdi család; Süsü, a sárkány; Durrbele Dorka belevág; Lessie; minden könyv, ami vicces és kedves; Bűbajos hercegnők; Hétszín varázs; Állatmentők; Naplemente akció; A csótány vadász; Misi mókus kalandjai; Geronimo Stilton; Brúnó. 1

tanulónak nincs kedvenc könyve.

A következő kérdés ismét egy válaszjelölő volt. A „Hány könyvet olvasol évente?”. Az Eszenyi Bázisiskola tanulói közül 9-en választották azt, hogy néhányat, 8-an egyet, szintén 7-en több, mint 5-öt és 6 gyerek egyet sem. A másik iskola tanulói közül 16-an néhányat, 15-en több, mint 5-öt, 6-an egyet és 4-en egyet sem. (8. ábra)



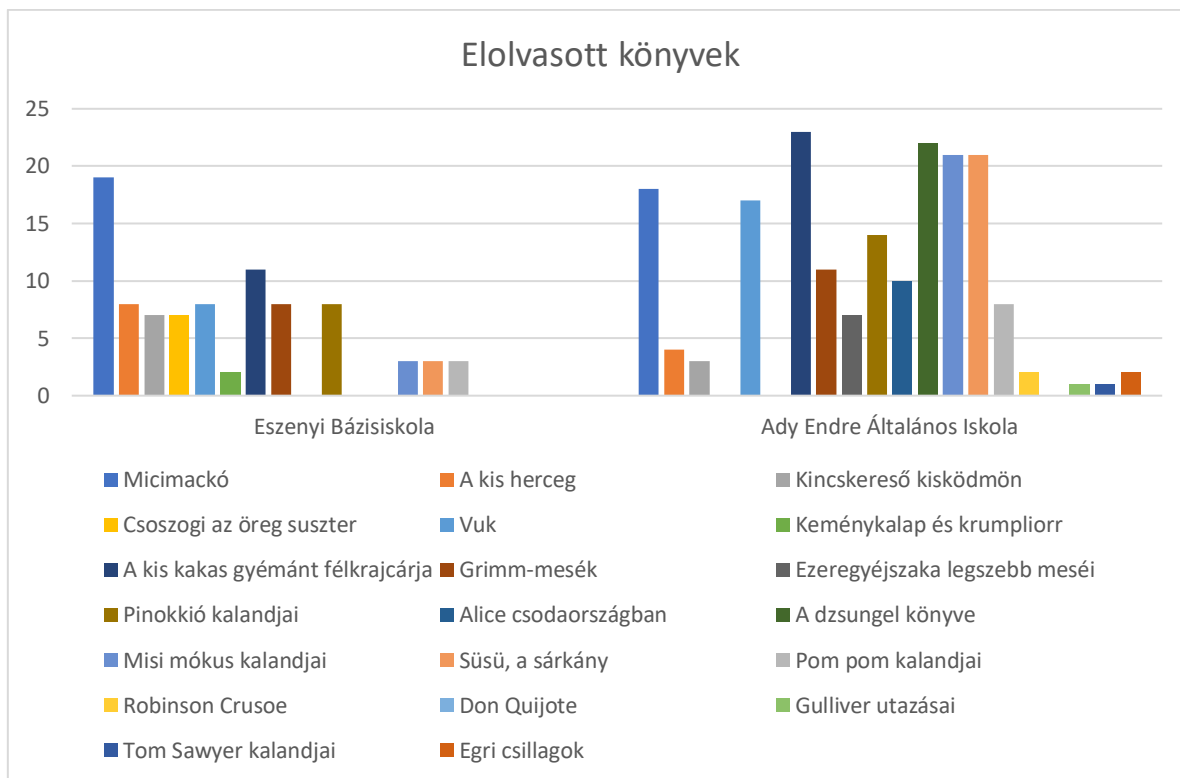
8. ábra: Mennyi könyvet olvasnak a tanulók egy év alatt?

Forrás: Saját kutatás

A 11. kérdésnél 20 könyvet soroltam fel, a kitöltő tanulók feladata az volt, hogy jelöljék ki azokat, amelyeket már olvastak. Az Eszenyi bázisiskola tanulói közül a Micimackót olvasták a legtöbben, 19-en. 11-en olvasták már A kis kakas gyémánt fél krajcárja című könyvet. 8-an a Vukot, A kis herceget, a Grimm meséket, Pinokkió kalandjait, 7-en a Kincskereső kisködmönt, és a Csoszogi, az öreg suszter című könyveket. 3-an a Süsü, a sárkányt és Pom pom kalandjait. A legkevésbé a Keménykalap és krumpliorr című könyvet olvasták el, mindössze 2-en. Kilenc könyv volt, amelyet egy tanuló sem olvasott.

Az Ady Endre Általános Iskola tanulóinak válaszai alapján csak 3 könyv volt, amelyet még senki nem olvasott. 23-an olvasták A kis kakas gyémánt félkrajcárja c. könyvet, 22-en A dzsungel könyvét és Misi mókus kalandjait, 21-en a Süsü, a sárkányt, 18-an a Micimackót, 17-en a Vukot, 14-en Pinokkió kalandjait, 11-en a Grimm meséket, 10-en az Alice csodaországban c. művet, 8-an Pom pom kalandjait, 7-en az Ezeregyéjszaka legszebb meséit, 4-en A kis herceget, 3-an a Kincskereső kisködmönt, 2-en a Robinson Crusoe-t, Gulliver utazásait és az Egri csillagokat, 1 tanuló olvasta Tom Sawyer kalandjait.

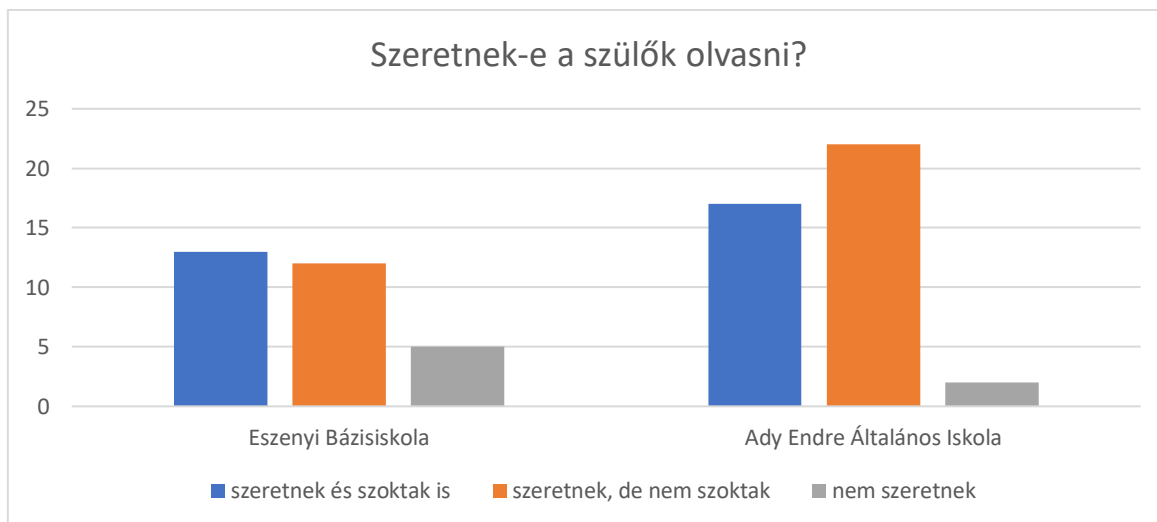
A könyvek felsorolásánál figyelembe vettem, hogy olyan válasszak, amelyek ismert gyerekkönyvek, illetve az iskolák könyvtárában is megtalálhatók. (9. ábra)



9. ábra: Elovasott könyvek

Forrás: Saját kutatás

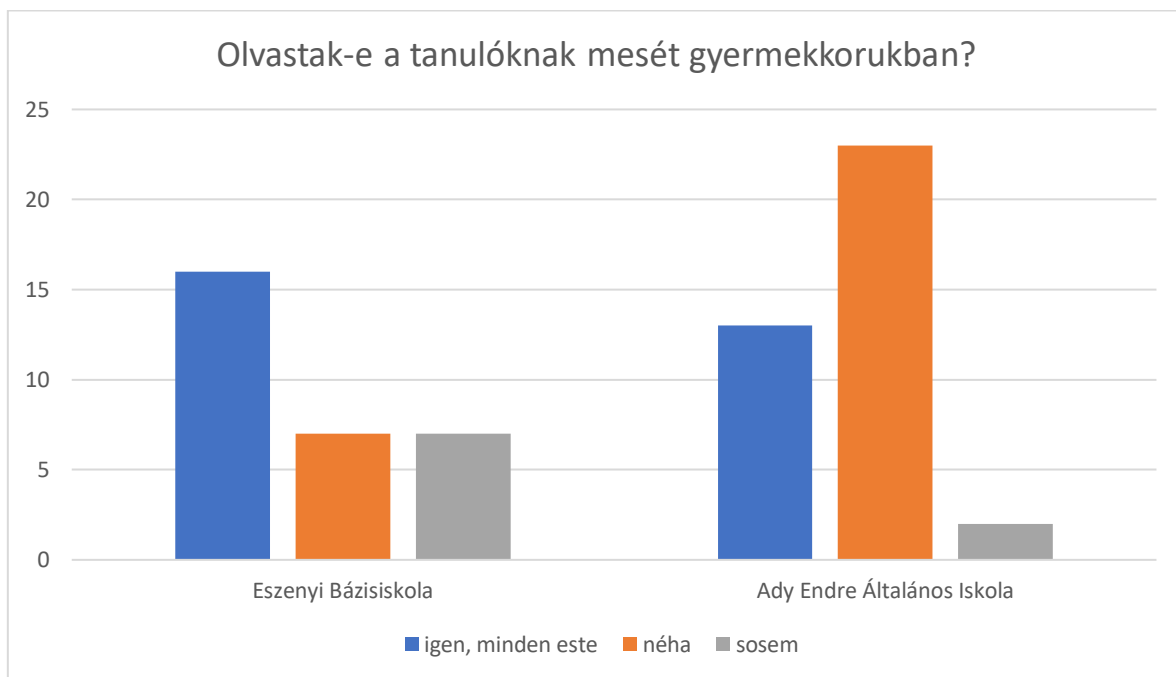
A 12. kérdés az volt, hogy a gyermekek szülei szeretnek-e olvasni. Az Eszenyi Bázisiskola tanulóinak válaszai szerint 13-an szeretnek, és szoktak is. 12-en szeretnek, de nem szoktak. 5-en nem szeretnek. A másik iskola tanulóinak válaszai alapján 17-en szeretnek és szoktak is, 12-en szeretnek, de nem szoktak olvasni, 2-en nem szeretnek. (10. ábra)



10. ábra: Szeretnek-e a szülők olvasni?

Forrás: Saját kutatás

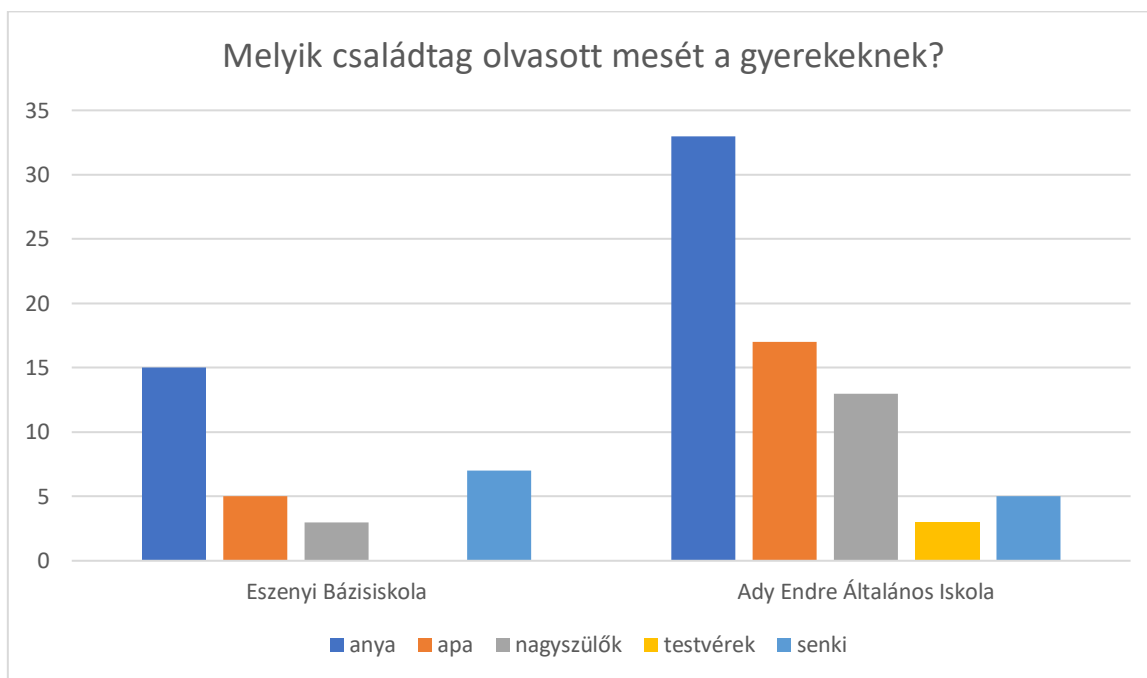
A következő kérdésből az derült ki, hogy hány tanulóknak olvastak gyermekkorában könyveket, esti mesét. A falusi iskola tanulóinak válaszai alapján 16 gyereknek minden este olvastak mesét, 7-nek csak néha, és 7 gyereknek egyáltalán nem olvastak. A városi iskola tanuló közül 13-nak minden este olvastak mesét, 23-nak csak néha, és 5 gyereknek egyáltalán nem olvastak. (11. ábra)



11. ábra: Olvastak-e a tanulóknak mesét gyermekkorukban?

Forrás: Saját kutatás

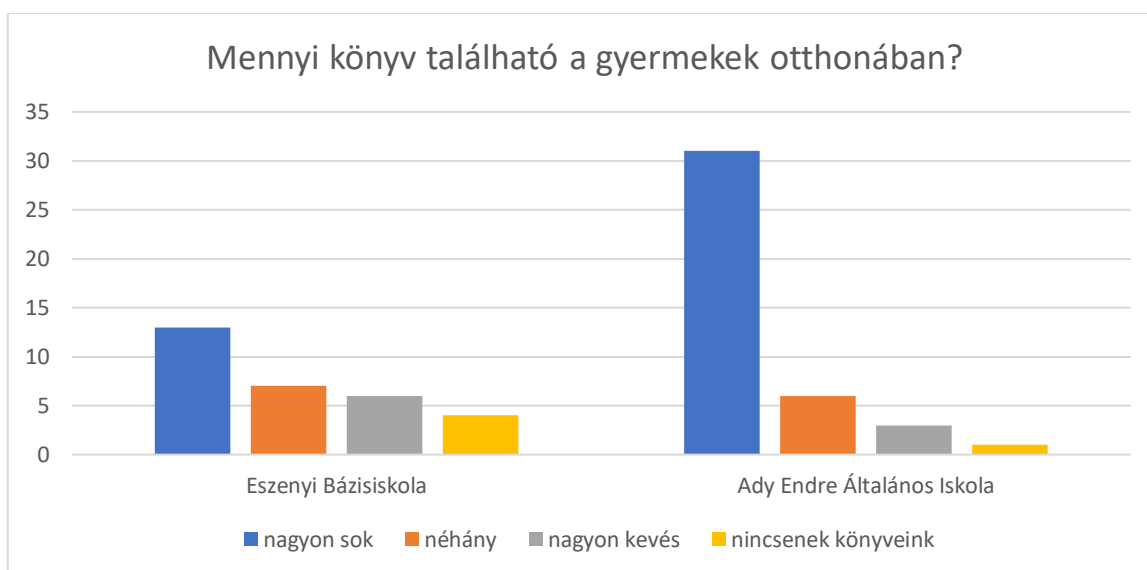
Az előző kérdéshez kapcsolódóan arra is rákérdeztem, hogy ki olvasott nekik mesét. Az Eszenyi Bázisiskola tanulóinak közül 15-nek az édesanyja olvasott, 5-nek az édesapja, 83-nak a nagyszülők. 7-en jelölték a „senki” válaszlehetőséget. A „testvérek” opcióra nem érkezett egy válasz sem. A pesztszentimrei tanulók közül 33-nak az anyukája olvasott, 17-nek az apukája, 13-nak a nagyszülei, 3-nak a testvérei, illetve 5-en a senki lehetőséget választották. (12. ábra)



12. ábra: Melyik családtag olvasott mesét a gyerekeknek?

Forrás: Saját kutatás

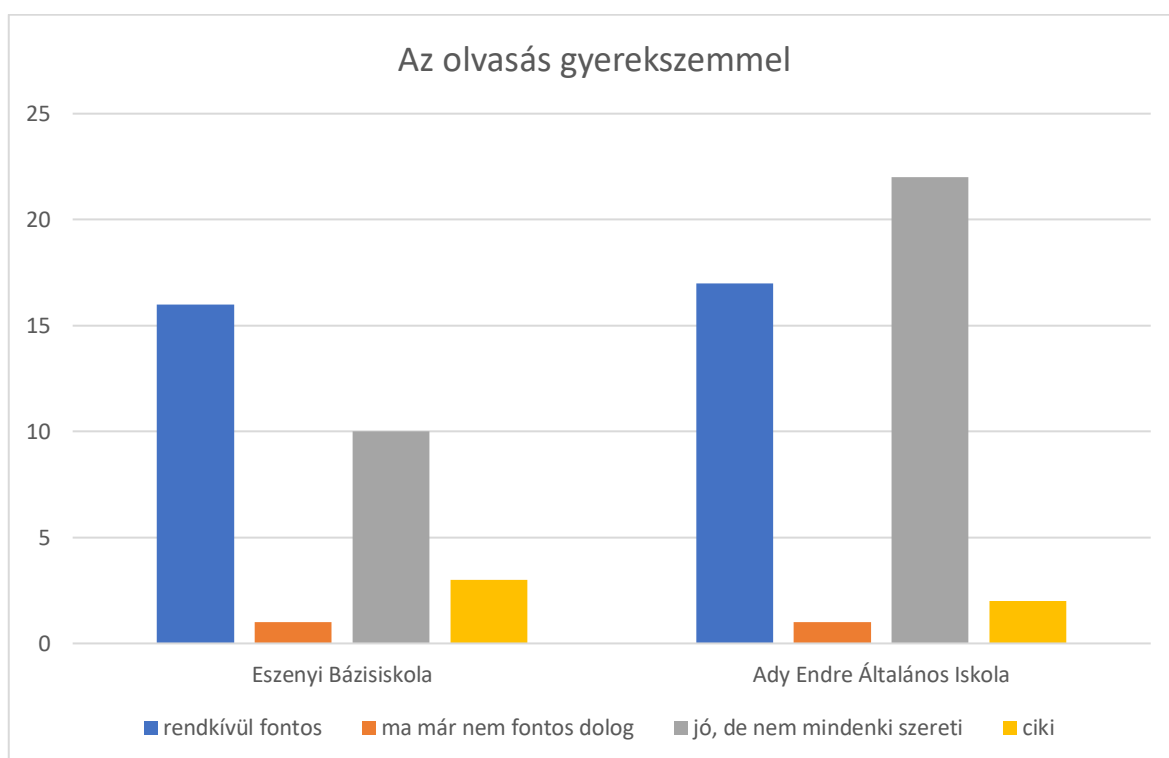
A következő kérdésből megtudható, hogy a gyerekek otthonában hány könyv található. A falusi iskolából 13-an választották azt, hogy nagyon sok, 7-en azt, hogy néhány, a nagyon kevés lehetőségre 6 válasz érkezett, míg összesen 4 gyermek otthonában nincsenek könyvek. Ezzel szemben a városi iskola tanulóinak válaszai alapján 31 gyermeknél nagyon sok, 6-nál néhány, 3-nál nagyon kevés, és csak 1 gyermek otthonában nincs egy könyv sem. (13. ábra)



13. ábra: Mennyi könyv található a gyermekek otthonában?

Forrás: Saját kutatás

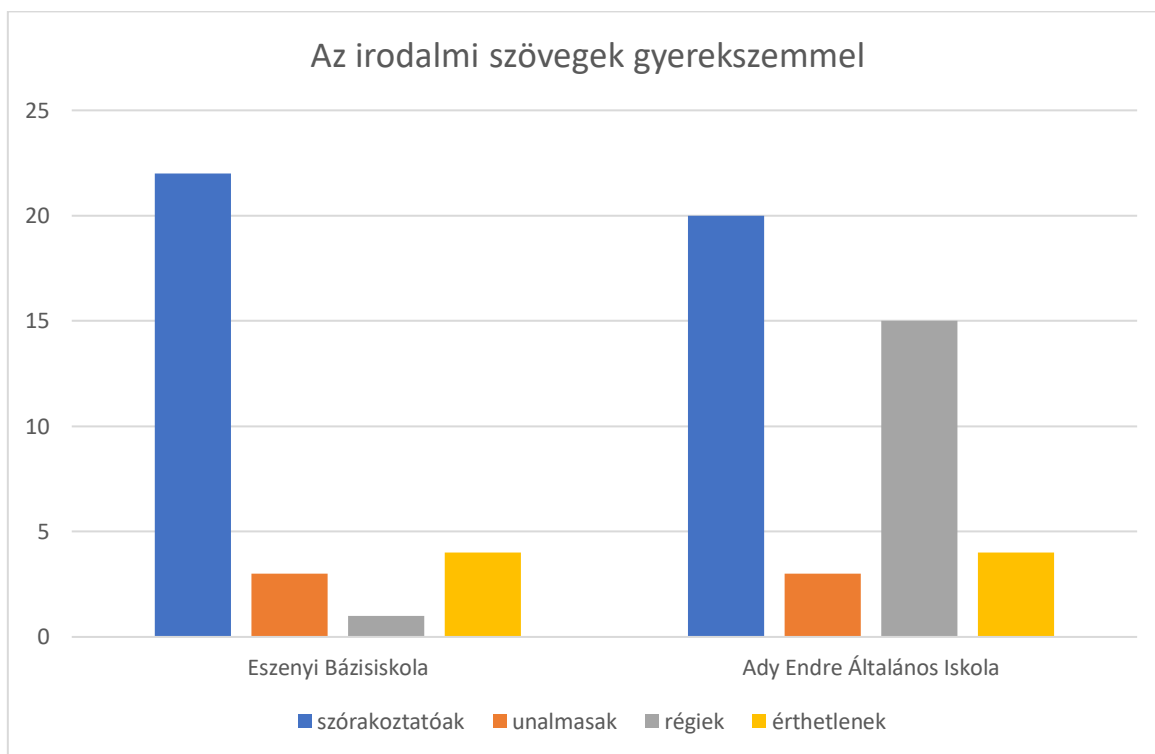
A 16. kérdésben a gyerekeknek folytatniuk kellett a következő mondatot: „Szerintem az olvasás...”. A falusi iskola 16 tanulója szerint rendkívül fontos. 10 gyerek gondolja úgy, hogy jó, de nem mindenki szereti. 1 gyerek szerint ma már nem fontos dolog, és 3 gyermek találta cikinek. A városi tanulók közül 17-en rendkívül fontosnak tartják az olvasást, 1 tanuló szerint ma már nem annyira fontos, 22 tanuló szerint jó, de nem mindenki szereti és 2 tanuló tartja cikinek. (14. ábra)



14. ábra: Az olvasás gyerekszemmel

Forrás: Saját kutatás

Az utolsó, 17. kérdés szintén egy mondatbefejezés volt. „Szerintem az irodalmi szövegek...” Az Eszenyi Bázisiskola tanulói közül 22-en tartják érdekesnek, 3-an unalmasnak, 1 tanuló gondolja úgy, hogy unalmas, illetve 4 szerint érthetetlen. Az Ady Endre Általános Iskola 20 tanulója gondolja érdekesnek, 3 unalmasnak, 15 régiek és 3 érthetetlennek. (15. ábra)



15. ábra: Az irodalmi szövegek gyerekszemmel

Forrás: Saját kutatás

4.3. Következtetés

A kutatás elvégzésével sikerült jobban elmélyednem az elemi iskolás tanulók olvasási szokásaiban. A kutatás rávilágít arra, hogy a gyermekek számára már nem olyan fontosak az olvasmányok, könyvek, mint az előző évtizedek gyermekei számára. Jól látható, hogy az olvasási szokásokat a gyermek közvetlen környezetéből veszi át, elsődlegesen a szülőktől. Nem lehet elégszer hangsúlyozni, milyen fontos a pozitív szülői példa az élet minden területén, így az olvasás szeretetére nevelésnél is.

A kutatás jó alap lehet szélesebb körű kutatások számára, hiszen csak akkor kaphatunk pontos eredményeket, ha minél több falusi és városi iskolát bevonunk a kutatásba.

A kutatás elvégzése előtt 4 hipotézisem volt:

H1: Azok a gyermekek, akik nem láttak pozitív példamutatást az olvasás szeretetével kapcsolatban, nagyobb mértékben fordul elő, hogy ők maguk sem szeretnek olvasni. A falusi iskola kitöltői közül a 13. kérdésre 5-en válaszolták azt, hogy nem szeretnek olvasni szüleik. Az 5 kitöltő közül 4-en jelölték azt, hogy szerintük az irodalmi szövegek érthetlenség (17. kérdés), valamint közülük 3 gyermek találja az olvasást cikinek (16. kérdés). A városi iskola tanulói közül mindössze 2 válasz érkezett, miszerint szüleik nem szeretnek olvasni. Mindkét

tanuló megtalálható azon válaszadók között, akik az olvasást cikinek, az irodalmi szövegeket pedig érthetetlennek találják. Így ez a hipotézis bebizonyításra került.

H2: Azok a gyerekek, akiknek nem olvastak gyermekkorukban mesét, most nagy valószínűséggel nem szeretnek olvasni. Az Eszenyi Bázisiskola tanulói közül 7-en jelölték azt a választ, hogy gyermekkorukban nem olvastak nekik mesét. Ezen válaszadók közül 6 megtalálható azon 13 válaszadó között, akik a 7. kérdésben azt jelölték, hogy ők nem szeretnek olvasni. A Pestszentimrei Ady Endre Általános Iskola tanuló közül 5 gyermeknek nem olvastak szülei esti mesét, ezen 5 gyermek mindegyike megtalálható azok között, akik nem szeretnek olvasni. Így ez a hipotézis is bebizonyításra került.

H3: A kutatásban résztvevő városi tanulók több könyvet olvasnak és több időt töltenek olvasással, mint a kutatásban résztvevő falusiak. Ez a hipotézis igaznak mondható, hiszen a 7. kérdésben a falusi iskola tanulói közül 7-en jelölték azt, hogy sokat olvasnak, míg a városi iskola tanulói közül 16-an. Szintén a hipotézis támasztja alá, hogy míg a falusi iskolában mindössze 7 gyermek olvas el évente több, mint 5 könyvet, addig a városi iskola tanulói közül 15-en. Illetve jól látható a 11. kérdésre érkezett válaszoknál, hogy a városi iskola tanulói közül többen, többféle könyvet olvastak, falusi társaikkal szemben. Ez az eredmény nem tükrözi az összes falusi és városi iskolát, csak a kutatásban szereplőket!

H4: A lányok átlagosan több könyvet olvasnak egy év alatt, mint a fiúk. A 7. kérdésben összesen 23 válasz érkezett arra, hogy a válaszadó több, mint 5 könyvet is elolvas évente. Ezen válaszadók között 17 lány található. 19 válasz érkezett ennél a kérdésnél arra, hogy nem szeretnek olvasni, köztük mindössze 3 lány található meg. Ezek az eredmények alátámasztják a hipotézis bebizonyosodását.

4.4. Javaslatok

A kapott eredmények alapján jól látható, hogy változtatnunk kell a gyermekek nézőpontján. Sokan nem szeretnek olvasni, mert unalmasnak tartják az olvasmányokat, pedig lehet, hogy csak nem a számukra megfelelő könyveket olvastak korábban. Közös érdekünk, hogy ezt minél hamarabb pozitív irányba változtassuk, mielőtt késő lenne.

A pedagógusoknak, leendő pedagógusoknak rendkívül nagy szerepe van a gyermekek olvasás iránti szeretetének alakításában. Segíthetnek ebben olyan könyvbarát környezetek megteremtése, amelyek a gyermekek figyelmét is megragadja. Ilyen lehet egy figyelem felkeltő olvasósarok, érdekes faliújság vagy gyermekek számára érdekes, népszerű könyvek megléte a tanterekben. Egyes országokban a korosztályok számára releváns újságokat és

magazinokat beépítették a tanulási és szabadidős tevékenységekbe, ami az olvasásértés javulását eredményezte. Ez a példa akár modellként szolgálhat számunkra is. Olvasó programokat szervezhetünk, olvasó szakköröket, kortárs költőket mutathatunk be a tanulóknak s még számos lehetőségünk van arra, hogy a gyermekek közel kerülhessenek az olvasás szépségéhez, ezzel javítva a kérdőív által kapott eredményeket.

A pedagógusoknál csak a szülőknek van nagyobb szerepe egy gyermek életében. A kutatás eredményei is igazolják, hogy a családban, a szülőktől látott pozitív példa, vagy annak hiánya, mennyire befolyásolja a gyermekek gondolkodását. Egy esti mese, vagy egy közös meseolvasás, nem csak a gyermek olvasási igényét alakítja, hanem megteremt egy olyan szülő-gyermek kapcsolatot, ami biztonságot nyújt, s meghatározó emlék lesz a későbbiekben is.

ÖSSZEFOGLALÁS

Szakedolgozatom alapvető célja az volt, hogy bemutassam az alsó tagozatos gyermekek olvasási szokásait. Egy összképet szerettem volna megteremteni erről és megmutatni, milyen fontos szerepe van ennek megteremtésében a családnak, hogyan alakult az olvasás a történelem folyamán, és hogy hol tartunk most, a folyamatosan fejlődő modern világnak köszönhetően. A munka erre vonatkozó részét a megjelent szakirodalmak segítségével készítettem el.

Az első fejezetben az olvasás tanításának történelmi háttéréről írtam. Az olvasástörténet az évszázadokon át felhalmozódott tapasztalatok tárháza, az emberiség történelmének része. Évszázadokon át a részekre, vagyis a betűkre, szótagokra összpontosítottak a tanításnál. A magyar olvasástanítás történetében Eötvös József hozta be a változást. Egészen az 1800-as évekig a szintetikus, silabizáló módszerrel tanítottak olvasni mindenütt a világon. Később az analitikus módszert részesítették előnyben. A 19. századtól kezdődően vezették be a globális módszert.

A második fejezetben az olvasás lépéseiről írok. Szó szerinti, értelmező, bíráló és alkotó olvasást különböztetünk meg. Ezeknek tanítását, módszereit részletezem a fejezet alpontjaiban.

A harmadik fejezetben rátérek az olvasási szokások változására. Ahogy a világ változik, úgy változnak szokásaink, ez a helyzet az olvasással is. A folyamatos modernizációnak köszönhetően már nem csak a könyvekből, újságokból olvashatunk, hanem megjelentek a számítógépek, okos eszközök, elektronikus könyvolvasók. Ez megkövetelte a változást. A gyermekek olvasási kedve, érdeklődése szokásai elsősorban a szülői példa révén alakulnak ki, de a gazdasági, társadalmi körülmények is nagy szerepet játszanak ebben. Különkitérek a netgeneráció olvasási szokásaira, valamint Gombos Péter és társai tanulmányát is ismertetem, amely a kamaszok olvasási attitűdjét vizsgálja.

A kutatásomat az Eszenyi Bázisiskola illetve a Pestszentimre Ady Endre Általános Iskola 3. és 4. osztályaiban végeztem, az ők olvasási szokásait vizsgáltam és hasonlítottam össze. A hipotézisek, melyeket a kutatás elvégzése előtt megfogalmaztam, igaznak bizonyultak. A szülők viszonya az olvasással nagyban befolyásolja a gyermekek hozzáállását is. A lányok nagyobb érdeklődést mutatnak az olvasás felé, ezáltal több könyvet is olvasnak. Azok a gyerekek, akiknek nem olvastak esti mesét, most nagy valószínűséggel nem mutatnak érdeklődést az olvasmányok felé. Illetve a kutatás rávilágított arra is.

Az munka elvégzése rendkívül tanulságos volt, abból a szempontból, hogy jobban elmélyülhessek az olvasás tanításában, történetében, a szokások változásaiban. Úgy gondolom, hogy sokkal több figyelmet kellene fektetnünk ezekre, meg kell mutatunk a gyerekeknek az olvasás szépségét, hiszen rengeteg személyiségfejlesztő hatással bír, rengeteg olyan tapasztalatot szerezhethetünk a könyvekből, amelyek segítenek problémáink megoldásában.

РЕЗЮМЕ

Метою моєї дипломної роботи було дослідження читацьких звичок дітей молодшого шкільного віку. Відповідна частина роботи ґрунтується на опублікованій літературі.

У першому розділі я написала про історичні передумови навчання читання. Історія читання - це сховище досвіду, накопиченого протягом століть, частина історії людства.

У другому розділі я описую етапи читання. Ми розрізняємо буквальне, інтерпретаційне, критичне і творче читання.

У третьому розділі я розглядаю зміну стадій читання. Зі зміною світу змінюються і читацькі звички. Читацькі звички та патерни дітей формують насамперед їхні батьки, але економічні та соціальні обставини також відіграють важливу роль.

Моє дослідження проводилося з учнями 3-4 класів Есеньської ОЗЗСО I-III ст. та початкової школи "Ади Ендре", вивчалися та порівнювалися їхні читацькі звички. Мої гіпотези, сформульовані до початку дослідження, підтвердилися.

Робота була пізнавальною, оскільки дозволила мені глибше зануритися у викладання читання, його історію та зміну ставлення до нього. Я вважаю, що ми повинні приділяти йому більше уваги, показувати дітям красу читання, адже воно має великий вплив на розвиток особистості, ми можемо отримати багато досвіду з книг, і воно може допомогти нам вирішити наші проблеми.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Adamikné Jászó A. (2002): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest,
- Adamikné Jászó A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó, A. (2003): *Csak az ember olvas*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Csépe V. (2001): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból https://www.researchgate.net/publication/250980626_Az_olvasas_fejlodes_e_kognitiv_pszichologiai_nezopontbol (Letöltés ideje: 2022. 01. 16.)
- Csíkos Cs. (2006): *Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára*. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 175–186.
- Gereben F. (1982): *Olvasás és társadalom. Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia. Szöveggyűjtemény*. OSZK KMK.
- Gereben F. (2012): *Hagyományos és/vagy digitális olvasás?* Könyvtári Figyelő, Budapest.
- Gereben F. (2017): *Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról?* Magyar Művészet, Budapest.
- Gombos P. (2015): *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. In: *Kortárs gyermekirodalom az alsó tagozaton*. Széchényi Kiadó, Budapest.
- Gósy M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Orsiris Kiadó, Budapest
- Greenfield, S. (2009): *Identitás a XXI. században*. HVG Könyvek, Budapest. Gyarmathy É. (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Gyenes E. (2005): *Találkozások a kultúrával 5. Olvasási szokások*. Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, Budapest.
- Kiss Á. (1881): *A magyar népiskolai tanítás története*. Magyar Könyv-Szemle, Budapest.
- Kiss Á. (1898): *Új élet*. Magyar Könyv-Szemle, Budapest.
- Könyves-Tóth L. (2001): *Fölfedezem a könyvtárat - Kézikönyv középiskolásoknak*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros I. (2001): *Olvasástanítás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár E. K. (2006): *Olvasási képesség és iskolai tanulás*. In: Józsa, K. (szerk.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

- Nagy A. (1993): *Médiapedagógia: televízió a családban és az iskolában*. Seneca, Pécs.
- Nagy A. (2003): *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. OSZK – Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy L. (2010): *Az olvasás, mint az önművelés legfontosabb eszköze*. Corvin Kiadó, Budapest.
- Simon A. (1808): *Pedagógia*. OSZK Kiadó, Budapest.
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tomcsányné Czukrász R. (1903): *Fonómimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Topsch, W. (1982): *Az alsó tagozatosok oktatása*. Lexikon Kiadó, Budapest.
- Trajtler K. (1878): *Népiskola*. Zaffery Kiadó, Pozsony.
- Varga A. (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Vertes O. A. (1980): *A beszédhibákról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MELLÉKLETEK

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A tanulók nemek szerinti eloszlása	32
2. ábra: A tanulók osztályok szerinti eloszlása	32
3. ábra: Az anyukák legmagasabb végzettség szerinti eloszlása	33
4. ábra: Az apukák legmagasabb végzettség szerinti eloszlása	33
5. ábra: A tanulók szabadidős tevékenységeinek eloszlása	34
6. ábra: A tanulók számítógép előtt töltött ideje	35
7. ábra: Mennyit olvasnak a gyerekek?	35
8. ábra: Mennyi könyvet olvasnak a tanulók egy év alatt?	37
9. ábra: Elolvasott könyvek	38
10. ábra: Szeretnek-e a szülők olvasni?	38
11. ábra: Olvastak-e a tanulóknak mesét gyermekkorukban?	39
12. ábra: Melyik családtag olvasott mesét a gyerekeknek	40
13. ábra: Mennyi könyv található a gyermek otthonában	40
14. ábra: Az olvasás gyerekszemmel	41
15. ábra: Az irodalmi szövegek gyerekszemmel	42

Kérdőív

Az olvasási attitűd vizsgálata

- 1) A kitöltő neme
 - a) fiú
 - b) lány
- 2) Hányadik osztályba jársz?
 - a) 3
 - b) 4
- 3) Anyukád legmagasabb végzettsége?
 - a) általános iskola
 - b) középiskola
 - c) szakképző
 - d) egyetem/főiskola
 - e) egyéb:
- 4) Apukád legmagasabb végzettsége?
 - a) általános iskola
 - b) középiskola
 - c) szakképző
 - d) egyetem/főiskola
 - e) egyéb:
- 5) Mivel töltöd a szabadidődet? (több válasz is lehetséges)
 - a) számítógépezéssel
 - b) a szabadban
 - c) a barátaimmal
 - d) olvasással
 - e) játsszással
 - f) tanulással
 - g) egyéb:
- 6) Naponta hány órát töltesz a számítógép előtt?
 - a) kevesebb, mint 1
 - b) 1-2 órát
 - c) több, mint 3 órát
- 7) Mennyit olvasol?

- a) nem szeretek olvasni
- b) amennyit az iskolában kell
- c) sokat olvasok

8) Jelenleg milyen könyvet/könyveket olvasol?

.....

9) Melyik a kedvenc könyved?

.....

10) Hány könyvet olvasol évente?

- a) egyet sem
- b) egyet
- c) néhányat
- d) több, mint 5-öt

11) Jelöld be, azokat a könyveket, amelyeket már olvastál (több válasz is lehetséges):

- a) Micimackó
- b) A kis herceg
- c) Kincskereső kisködmön
- d) Vuk
- e) Keménykalap és krumpliorr
- f) A kis kakas gyémánt félkrajcárja
- g) Csoszogi, az öreg suszter
- h) Grimm-mesék
- i) Ezeregyéjszaka legszebb meséi
- j) Pinokkió kalandjai
- k) Alice csodaországban
- l) A dzsungel könyve
- m) Misi mókus kalandjai
- n) Süsü, a sárkány
- o) Pom pom kalandjai
- p) Robinson Crusoe
- q) Don Quijote
- r) Gulliver utazásai
- s) Tom Sawyer kalandjai
- t) Egri csillagok

12) Szüleid szeretnek olvasni?

- a) szeretnek és szoktak is
- b) szeretnek, de nem szoktak
- c) nem szeretnek

13) Olvastak neked mesét, amikor kicsi voltál?

- a) igen, minden este
- b) néha olvastak
- c) sosem olvastak

14) Ki olvasott neked?

- a) anya
- b) apa
- c) nagyszülők
- d) testvérek
- e) senki

15) Mennyi könyvetek van otthon?

- a) nagyon sok
- b) néhány
- c) nagyon kevés
- d) nincsenek könyveink

16) Folytasd a mondatot: Szerintem az olvasás...

- a) rendkívül fontos
- b) ma már nem fontos dolog
- c) jó, de nem mindenki szereti
- d) ciki
- e) egyéb:

17) Hogyan fejeznéd be a mondatot? Szerintem az irodalmi szövegek...

- a) szórakoztatóak,
- b) unalmasak
- c) régiak
- d) érthetetlenek
- e) egyéb:

Beleegyző nyilatkozat

Tisztelt Intézményvezető!

Csucska Petra, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 4. évfolyamának tanító szakos hallgatója vagyok. Szakdolgozatomban az alsó tagozatos gyermekek olvasási szokásait vizsgálom. Témavezető tanárom: Csopák Éva.

Szakdolgozati kutatásomat a 3.-4. osztályban végzem, melyhez egy kérdőív kitöltése kapcsolódik. A kérdőívet szigorúan a kutatás céljából készítem és használom fel, más személyek számára nem válik elérhetővé.

A kutatásban való részvétel teljesen anonim, a gyermekek személyes jogait nem sérti.

Kérem szíves hozzájárulását kérdőívem kitöltéséhez!

Budapest, 2023.04.18.

Csucska Petra.....

kutatást végző személy aláírása

Alulírott: BIRKÓKÉ ZSÉNYI ÁGNES (intézményvezető neve) beleegyezem,
PESTSZENTIMREI
hogy a(z) ADV. ENDRE ÁLTALÁNOS ISKOLA (intézmény neve) 3.-
1138 Budapest, Adv. Endre u. 46-50.
4. osztályos tanulói részt vegyenek a fent említett szakdolgozati kérdőív kitöltésében.

Budapest, 2023.04.18.

Jiráksy Zs.

intézményvezető aláírása



Beleegyző nyilatkozat

Tisztelt Intézményvezető!

Csucska Petra, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 4. évfolyamának tanító szakos hallgatója vagyok. Szakdolgozatomban az alsó tagozatos gyermekek olvasási szokásait vizsgálom. Témavezető tanárom: Csopák Éva.

Szakdolgozati kutatásomat a 3.-4. osztályban végzem, melyhez egy kérdőív kitöltése kapcsolódik. A kérdőívet szigorúan a kutatás céljából készítem és használom fel, más személyek számára nem válik elérhetővé.

A kutatásban való részvétel teljesen anonim, a gyermekek személyes jogait nem sérti.

Kérem szíves hozzájárulását kérdőívem kitöltéséhez!

Eszeny, 2023.04.10

Csucska Petra

kutatást végző személy aláírása

Alulírott: BARATÉ' NATÁLIA (intézményvezető neve) beleegyezem, hogy a(z) ESZENYI BÁZISISKOLA (intézmény neve) 3.-4. osztályos tanulói részt vegyenek a fent említett szakdolgozati kérdőív kitöltésében.

Eszeny, 2023.04.10



intézményvezető aláírása



Ім'я користувача:
Ілдіко Греба

ID перевірки:
1015090827

Дата перевірки:
15.05.2023 14:57:27 CEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
15.05.2023 15:42:48 CEST

ID користувача:
100011752

Назва документа: Csucska Petra

Кількість сторінок: 42 Кількість слів: 11900 Кількість символів: 85393 Розмір файлу: 887.00 KB ID файлу: 1014775375

4.12% Схожість

Найбільша схожість: 1.63% з Інтернет-джерелом (<https://digitalisszulok.wordpress.com/2015/05/13/nem-csak-az-interne..>)

4.12% Джерела з Інтернету 291 Сторінка 44

0.66% Джерела з Бібліотеки 49 Сторінка 46

0.35% Цитат

Цитати 3 Сторінка 47

Не знайдено жодних посилань

0% Вилучень

Немає вилучених джерел