

**Olvasás és szövegértési nehézségek
kiküszöbölésére kidolgozott társas tanulási
program hatékonyságának vizsgálata
III. osztályos tanulóknál**

TARTALOMJEGYZÉK

1. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	3
1.1. Az olvasási zavar.....	3
1.1.1. A diszlexia meghatározása	3
1.1.2. A diszlexia okai	4
1.1.3. Osztályozása	5
1.1.4. Diagnosztikai kritériumok.....	6
1.1.5. Sajátosságai, tünetei	6
1.1.6. Prevenció és reedukáció.....	7
1.2. Társas tanulás.....	10
1.2.1. A társas tanulás meghatározása	10
1.2.2. A társas tanulás osztályozása	12
1.2.3. Előkészületek.....	13
1.2.4. A társas tanulási program felépítése	14
1.2.5. A társas tanulás előnyei.....	15
1.2.6. A társas tanulás és szociális kompetenciák	15
1.2.7. Korábbi kutatások	16
2. KUTATÁSI RÉSZ.....	20
2.1. Célkitűzések	20
2.2. Hipotézis	20
2.3. Módszer és eljárás.....	21
2.3.1. Résztvevők.....	21
2.3.2. Eszközök	21
2.3.3. Kutatási design	23
2.3.4. Eljárás	23
2.4. Az eredmények bemutatása és értelmezése.....	25
2.4.1. Az adatok feldolgozása	25
2.4.2. Az adatok értelmezése	29
2.5. Következtetések.....	30
2.6. A kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségei	31
3. IRODALOMJEGYZÉK.....	33
4. MELLÉKLETEK.....	36

1. Elméleti háttér

1.1. Az olvasási zavar

1.1.1. A diszlexia meghatározása

A speciális tanulási zavarok közül a diszlexia volt az, amellyel a szakemberek legelőször elkezdtek foglalkozni. Így az utóbbi évtizedek során számos kutatás és megfigyelés alapján jelentős szakirodalmi anyag keletkezett eme témakörben, rengeteg szempont és tényező alapján érintve azt.

Meixner (2000) és *Gyarmathy* (2007) alapján a diszlexia több meghatározásáról olvashatunk: *Ranschburg* a diszlexiát (legaszteniát) csökkentértékűségnek tekinti, mely a pszichikumra jellemző, és melynek következtében az egyén annak ellenére, hogy ép érzékszervi apparátussal rendelkezik, nem tudja az első években elsajátítani az olvasást. Továbbá, gyakran tartós szellemi fejlődésbeli lemaradás is jelentkezik. *Luchsinger* és *Arnold* normál intelligenciaszintű gyermekek esetében beszélnek a diszlexia jelenlétéről, ellentétben *Ranschburg* definíciójával, illetve kiemelésre kerül a diszlexia szerzett és veleszületett tényezője, valamint az, hogy az olvasás és az írás képességének elsajátításában egyaránt nehézségek lépnek fel (*Meixner*, 2000).

Reid (2009) úgy határozza meg a diszlexiát, mint egy feldolgozási különbséget, amely jelentősen megnehezíti az olvasás elsajátítását és általában az írást és a helyesírást is érinti. Bizonyos kognitív folyamatok működésére is hatással lehet, mint az emlékezet, a feldolgozás sebessége, automatizmusok és koordináció megtartása; ugyanakkor vizuális és fonológiai úton is nehézségeket eredményez, valamint mindezek által a tanulásban jelentős problémákat okoz (*Reid*, 2009).

A *Mississippi diszlexia kézikönyv* (2002) meghatározása szerint a diszlexia szó ógörög eredetű: a „*dys*” előtag valaminek a hiányára, vagy valamilyen nehézségre vonatkozik, míg a második része, a „*lexia*” vagy „*lexicos*” szókincset, szókészletet jelent. Emellett a diszlexiát úgy írja le, mint a tanulásban jelentkező nehézséget, amely érinti az olvasást, a szövegértést és az írást. Ebben az értelemben az Egyesült Államok tanulóinak 15%-a diszlexiás.

Meixner (2000) saját meghatározásában a diszlexiát viszonyfogalomként kezeli, azaz a diszlexia abban az esetben mutatkozik meg, amikor a gyermekkel szemben támasztott követelmények, az olvasás és írás tanítására szánt idő és a gyakorlás és az eredmények között diszharmónia keletkezik.

Pedagógiai megközelítés szerint, a diszlexia az iskolai teljesítmény és az intellektuális képességek közötti jelentős eltérést jelenti, amelyhez súlyos olvasási zavar társul (*Mártonné*, 2002).

A diszlexia elterjedtsége az évtizedek során kedvezőtlen irányba változott. Az adekvátabb és pontosabb vizsgálati módszereknek köszönhetően megváltozott a diagnosztizálás folyamata, továbbá az idő előrehaladásával arányosan nőtt a diszlexiás gyermekek száma is, valamint országok közötti különbségek is azonosíthatóak. A diszlexia előfordulási aránya 7-10% a gyermekek körében (*Gyarmathy*, 2007).

A diszlexia multifaktoriális és multikauzális jelenség, azért mert először is, egyszerre több összetevő játszik közre a megjelenésében, másodsor pedig azért mert, több oka is lehet a megjelenésének (*Meixner*, 2000).

1.1.2 A diszlexia okai

Genetikai háttér

A diszlexia egyes családokon belül halmozódást mutathat, valamint a kutatások alapján kiderült, hogy 3-szor több fiút érint, mint lányt. Ebből következtethetünk az X kromoszóma közvetítő szerepére (*Selikowitz*, 2005). Továbbá, azon gének is meghatározásra kerültek, amelyek a diszlexia előfordulásában szerepet játszhatnak, ezáltal lehetőséget adva a korai szűrővizsgálatok alkalmazására (*Gyarmathy*, 2007). Bár azért fontos tudni, hogy a genetikai meghatározottság még mindig kutatás alatt található. Továbbá, nem csupán a genetikai háttér befolyásolja a diszlexia kialakulását, hisz a környezeti tényezők is szerepet játszanak e folyamatban, sőt esetenként ezeknek köszönhetően nem mutatkozik meg a diszlexia a gyermeknél, a környezet sajátos, segítő léte miatt.

Az örökletes sajátosságok alapján meghatározható a diszlexia egyik típusa, ez pedig a fejlődési diszlexia (*Gyarmathy*, 2007).

Neurológiai háttér

Neurológiai szempontból, olyan a születés pillanatában vagy a születés után történő agyi károsodás történhet, mely a későbbiekben a diszlexia kialakulásához vezet. Azonban, nem minden esetben következik be hasonló végkimenetel, hisz az agy plaszticitásának köszönhetően, főleg fiatal életkorban, a kisebb károsodások korrigálhatóak, ám ugyanakkor ez nem minden esetben lehetséges (*Gyarmathy*, 2007; *Hayes, Tiippana, Nicol, Sams, és Kraus*, 2003). Ilyen születés közbeni központi idegrendszeri károsodást kiváltó tényező lehet az

oxigénhiányos állapot, a születés előtt és után szerzett fertőző betegségei az anyának, illetve a gyermeknek, a különböző toxikus anyagokkal való kapcsolata, stb. (Gyarmathy, 2007). A modern képalkotási technológiák segítségével ma már a kutatók képesek összefüggéseket megfigyelni az agy aktivitása és a diszlexia között, mágneses rezonancia vizsgálatok és pozitron emissziós tomográfia alkalmazásával (Reid, 2009). A neurológiai okok meghatározzák a diszlexia második típusát, a szerzett diszlexiát (Gyarmathy, 2007; Hayes, Tiippana, Nicol, Sams, és Kraus, 2003).

A jobb és bal agyféltekék

Az emberi agyat aszimmetria jellemzi, a jobb és bal agyféltekéknek sajátos szerepük van, a bal agyfélteke pedig a domináns szerepet tölti be (itt lokalizálható a beszéd, az írás, stb. központja), ám a diszlexiások esetében a jobb agyfélteke mutatkozik dominánsnak (Gyarmathy, 2007). A terhesség időszakában, amikor a központi idegrendszer kifejlődik, bizonyos örökletes vagy ebben az időszakban károsodást eredményező tényezők kihatnak az agy aszimmetriájának kialakulására (Lohmann, 1998). A jobb agyfélteke más algoritmus szerint működik. A vizualitás, a dolgok egészének szemlélése a részek helyett jellemzi, de ugyanakkor a két agyfélteke összhangban működik, a képességek, készségek kialakításához és manipulálásához mindkét félre szükség van (Gyarmathy, 2007).

1.1.3. Osztályozása

Több osztályozási szempont létezik, a két legfőbb azonban, amely szerint osztályozzák a diszlexiát, már korábban is említésre került: szerzett és fejlődési diszlexia. E két kategórián belül további csoportosítás létezik.

Súlyosság szerint, a fejlődési diszlexia kategórián belül, megkülönböztetünk több alkategóriát: felszíni és mély diszlexia (Gyarmathy, 2007). Gyarmathy (2007) szerint a felszíni diszlexia jellemzője, hogy fonológiai szempontból nincsenek problémák, azonban a gyermek csak betűzve tudja kiolvasni a szavakat, szövegeket, más szóval nem lépi túl az alfabetikus szintet. Továbbá, téri-orientációja gyenge, az alak-háttér megkülönböztetésével gondok adódnak és a szemmozgással is problémák jelentkezhetnek. A mély diszlexia a logografikus szinten való rögződést jelenti, a hang és betű összekapcsolása nem történik meg (Gyarmathy, 2007).

1.1.4. Diagnosztikai kritériumok

A DSM-IV-TR diagnosztikai kritériumai szerint a diszlexia kritériumai a következőképpen határozhatók meg: az olvasási teljesítmény, az olvasás pontosságát vagy a megértést egyénileg, standardizált tesztekkel vizsgálva, lényegesen alatta marad a személy biológiai kora, mért intelligenciája vagy a kor szerinti képzettség alapján elvárhatónak; az előbbi zavar jelentősen kihat az iskolai teljesítményre vagy az olvasási jártasságot igénylő mindennapi élettevékenységekre; ha érzékelési deficit van jelen, az olvasási nehézségek meghaladják az ahhoz rendszerint társuló zavar mértékét.

1.1.5. Sajátosságai, tünetei

A diszlexia mivel számos tünettől jelentkezhets, ezért tanácsos csoportosítani ezeket a sajátosságokat. Meixner Ildikó az alábbi három kategóriába sorolja a tüneteket: 1. az olvasás, írás és beszéd terén fellépő zavarok; 2. egyéb területeken jelentkező zavarok; 3. viselkedésbeli tünetek (Gagyi, 2005).

Az első kategóriába tartozó tüneteket tekintve kiemelhetjük, hogy a beszéd területén jelentkező hiányosságok megnyilvánulhatnak gyenge szókincsben, szótalálási zavarban, gyenge mondatalkotásban, gyenge szövegemlékezetben, esetenként diszgrammatizmus is jelentkezhets (Meixner, 2000). Az olvasásban jelentkező tünetek lehetnek az alábbiak: betűtévesztés, betűkihagyás, szótagkihagyás, szómegfordítás, rossz kombinációk, perszeverációk, ismétlések, szóroncsok, a betűk összeolvasásának megkésése, szó olvasásának megtagadása (Gagyi, 2005).

Továbbá, az olvasás tempója általában nagyon lassú, ez a rossz olvasási technika miatt fordulhat elő (az olvasási technika a hibák száma és az olvasás ideje alapján jellemezhető), illetve a gondolkodás és a mozgás lelassulása miatt. A szöveg megértés gyengesége is jellemző, ez kapcsolatban áll az olvasástechnikával. Az írás zavarára utaló tünetek alapján megegyeznek az olvasásnál említett tünetekkel, ezen kívül az írás esztétikailag szembetűnő, a vonalvezetés helytelen, a gyermek írása helytelen, diktálás után képtelen írni, az írás ritmusa lassú (Gagyi, 2005). A második kategóriába tartozó tünetek a következők volnának: fejletlen ritmusérzés, mozgáskoordinációs problémák, egyensúlyérzékelési nehézségek, gyenge tájékozódás a térben, agyi dominanciazavar, a testséma kialakulásának nehézsége (Gagyi, 2005; Gyarmathy, 2005). A harmadik csoport tünetei alapján megállapítható, hogy léteznek elsődleges magatartásbeli tünetek, ezek a gyermek sajátos adottságaiból következnek, illetve másodlagos magatartásbeli tünetek, amelyek a sok kudarcélmény miatt alakulhatnak ki, ilyen

megjelenő viselkedési minta az agresszivitás, a kompenzáció, bizonyos szomatikus tünetek (Meixner, 2000).

1.1.6. Prevenció és reedukáció

A korai felismerés kulcsfontosságú annak érdekében, hogy a még nem súlyos, előrehaladott állapotokat megelőzzük. A prevenciós módszereket általában óvodáskorú és kisiskolás gyermekeknél használatos, előzetes felmérés után. Rosta (2002) egy sornyi készségfejlesztő és készségkialakító feladatot fogalmaz meg, melyek a gyermekek olvasásra való tanítását és különböző ehhez kapcsolódó készségeinek fejlesztését és kialakítását célozzák meg. Ilyen feladatok a mozgás-, testséma-, percepció- és beszédképesség fejlesztő feladatok, az összeolvasás tanítása, a betűk pontos megismerése, megkülönböztetése, a szó- és mondat olvasási készség kialakítása (Rosta, 2002).

A szakember az olvasás tanítása során olyan eszközökhöz, feladatokhoz és gyakorlatokhoz kell nyúljon, amelyek készségfejlesztőek, és azon részképességeket célozzák, melyek szükségesek ahhoz, hogy a gyermek az olvasás képességét elsajátítsa. Ezek a fejlesztésre szoruló készségek, képességek, területek a következők: mozgásfejlesztés, testséma fejlesztés, egyensúlyérzékelés fejlesztés, percepciófejlesztés, hallási differenciálás fejlesztése, helyes artikuláció, beszédritmus, téri tájékozódás és grafomotorika fejlesztése (Rosta, 2002; Ványi, 1994). A mozgás nagy mértékben hozzájárul a beszéd fejlődéséhez, fontos a szenzomotoros és vizuális ingerek összekapcsolása szempontjából, így törekedni kell arra, hogy a gyermek képes legyen a különböző nagymozgások és finom motoros tevékenységek produkálására. E mellett, az észlelés, a figyelem, a koncentráló képesség, a ritmusérzék, az állóképesség is fejlődik (Rosta, 2002). E terület fejlesztése során mozgásos játékok (labdajátékok, fogócska, stb.), egyensúly érzékelést fejlesztő gyakorlatok ("ringató játékok"), az izomtónust és az izomtónus érzékelését fejlesztő gyakorlatok ("gumiember-szoboremler" játék), utánzó játékok, ritmusérzék fejlesztő játékok (énekek, versek, taps) alkalmazhatóak. Fontos, hogy a mozgásos gyakorlatokat vizuális és akusztikus játékok kísérik, így erősítve ezek hatását.

A percepciófejlesztés során az alábbi csatornák kerülnek fejlesztésre: auditív, taktilis, kinezetikus, verbális. A hallási észlelés fejlesztése a hangok megkülönböztetésének elsajátítására szolgál, a szünetek észlelésére, a zöngés és zöngétlen hangok megkülönböztetésére, a beszédhangok megfigyelésére és megismerésére szolgál. A taktilis észlelés az ujjakra koncentrálni, a tapintás érzékenységet célozza meg és a finommozgásokat, az érzékelést célozza meg. A kinezetikus észlelés a testérzés fejlesztésére koncentrálni, a vizuális

ingereket kizárva, tapintási ingerek alapján való tájékozódásra összpontosít. A beszédkésztség fejlesztése a szókincs fejlesztése, a mondatalkotási készség kialakítására koncentrálnak (Ványi, 1994). Az olvasás tanítása alatt végülis a kisgyerekek olvasás iránti érdeklődésének a serkentését értjük. A betűk megismerése, megtanulása, közöttük való különbség tétel, az összeolvasás elsajátítása, a szó és a mondatolvasási készség elsajátítása a cél (Rosta, 2002). Ezen készségek fejlesztésére Meixner (2000) által kidolgozott módszer alkalmazása nagy hatékonyságot bizonyít. A betűtanuláskor a hívóképek alkalmazása nagy segítséget jelenthet a gyermek számára (Meixner, 2000; Ványi, 1994). A képen szereplő tárgy, melynek kezdőbetűje a tanult betű, előrejelzi azt. Továbbá, hangutánzás segítségével is elő lehet segíteni a betűk megtanulását. Az összeolvasás tanítása is játékos formában zajlik, szó- és mondat olvasási készség kialakításához szükséges a megfelelő rendszer, a szótípusok aprólékos kiválasztása, és a vizuális ingerek általi kiegészítés (Ványi, 1994). A diszlexia egyik nagysikerű reedukációs módszerét Meixner (2000) dolgozta ki, hasonló elveken alapszik, mint a prevenciós módszer, azonban reedukációt olyan gyermekek esetében kell alkalmazni, akik már diszlexiával lettek diagnosztizálva.

Először egy felmérés készítése ajánlott, a gyermek szintjének megítélése végett, majd ehhez igazítva kell kidolgozni az ütemtervet, melybe a megfelelő feladatok, gyakorlatok foglaltatnak bele (Meixner, 2000). Készségfejlesztés esetén vissza kell térni a zöngés és zöngétlen hangok differenciálására, valamint az artikuláció korrigálását is szem előtt kell tartani, illetve a tájékozódás fejlesztése is ajánlott (Meixner, 2000; Ványi, 1994).

Az olvasás fejlesztése hasonló szakaszokon megy végbe, mint a prevenciós módszer esetében. A betűtanítást át kell ismételni, esetenként az elejétől kell kezdeni. Az összeolvasás fejlesztése érdekében a szótagokkal való gyakorlatok előnyben részesítése fontos. A szavak olvasása szintén szótípusokra való lebontás szerint működik, fontos a gyakorlás az ismétlés, a vizuális anyagokkal való kísérése a gyakorlatoknak. A mondatok olvasásának tanítását elő lehet segíteni képkockákkal, kép alapján történő azonosítással, a mondat részekre való bontásával (Meixner, 2000). A szöveg olvasása fokozatosan történik, haladva a rövidebb szövegektől, a hosszabbak felé, a szöveg tartalmának megjegyzése és felmondása, megbeszélése sokat segít a folyamatban (Ványi, 1994). A tantermeken és rendelőkön kívüli foglalkozások sokat segítenek és javítanak a diszlexiás gyermekek helyzetén. Ilyen foglalkozások az otthoni tevékenységek, tehát a fejlesztést a családi környezetben is lehet folytatni. Fontos, hogy a szülő és a szakember napirenden legyen a két környezetben végzett munkával, így a szülő számára is könnyebb felvenni az ütemet, és otthon, barátságos és elfogadó környezetben gyakorolni a különböző készség és képességfejlesztő feladatokat,

fejlesztő játékok beiktatása a szabadidős programokba, valamint a zenei alapú tevékenységek kipróbálása is jótékony hatással bírhat.

A *Mississippi Dyslexia Handbookban* (2002) leírt javaslatok, amely által pedagógus segítheti a diszlexiás diákat, hogy visszanyerje és fenntartsa az önbecsülését:

- Legyen magabiztos, amit a diák is megtanulhat tőle
- Legyen empátikus, megértő és türelmes
- Hívja fel a gyermek figyelmét az erősségeire
- Beszéljék meg, hogy a többi diák hogyan érez azzal kapcsolatban, hogy egy diszlexiás tanuló van az osztályban
- Keressenek megoldásokat arra, hogy a diszlexiásnak is legyen bátorsága részt venni az osztály tevékenységeiben
- Adjunk lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy gyakoroljon, mielőtt az osztály előtt felel.

Mellőzni kell azonban azt, hogy felhívja a figyelmet a tanuló gyengeségeire, elvárva a gyerektől, hogy hangosan olvasson, betűzzön az osztály előtt.

Az olvasási képesség javításához ezeken felül számos módszer a tanulók segítségére lehet, ilyen a társas tanulás módszere is. Az utóbbi évtizedek kutatásai egyértelműen kiemelik, hogy a társas tanulási programok fejlesztik a gyengén-, közepesen- és jól teljesítő, illetve a sajátos nevelési igényű tanulók olvasási képességeit (McMaster, 2006).

1.2. Társas tanulás

1.2.1. A társas tanulás meghatározása

A mindennapi életben folyamatosan tanulunk kortársainktól, például az iskolában, vagy a munkahelyen. A társaktól való tanulás kiterjedhet az élet minden területére (*Boud, Cohen és Sampson, 2001*). A társas tanulás nem új keletű fogalom. Már az őskorban, társadalmunk vadászó és gyűjtögető korában is jelen volt, az idősebb generáció átadta tudását a fiatalabbnak, a fiatalak együtt gyakorolták az elsajátított ismereteket (*Kalkowski, 1995*).

Az osztálytársak nagymértékben hozzájárulhatnak a kortársak oktatásához. Annak ellenére, hogy több kutatás is alátámasztja a kortársaktól való tanulás eredményességét, *Berndt és Ladd (1989)* szerint a tanárok még nem helyezik előtérbe ezt a módszert. Azonban, napjainkban sincs sokkal nagyobb hangsúly fektetve a társas tanulásra.

A társas tanulás („*peer-assisted learning*” - *PAL*) magába foglalja a kortársak közötti tanítást, modellálást, ellenőrzést és értékelést. Úgy határozhatjuk meg, mint egy dinamikus, erős, hatásos és rugalmas tanulást és tanítást (*Topping és Ehly, 2009*). A társas tanulás meghatározható, mint tudás és képességek szerzése aktív segítség és támogatás által, hasonló vagy jól párosítható státusú személyek között (*Fuchs, Fuchs, Mathes és Simmons, 1996; Topping, 2005*).

A tanulás azt jelenti, hogy tudást és képességeket szerzünk, nem egyszerűen a tanulás, de a tanítás, és a szerzett tapasztalatok által is. A tanulást támogatással és segítségnyújtással mozdíthatjuk elő. A segítségnyújtás a társas tanulás esetében egy kortárstól származik. Ennek értelmében a *PAL* a tudás megszerzésének a folyamata, egy egyenrangú társ aktív segítségnyújtása és támogatása által. Tudni kell, hogy általában a társak hasonló szociális helyzetűek, a tutor pedig nem egy képzett tanár (*Spörer és Brunstein, 2009; Topping és Ehly, 2009*).

A társas tanulásnak több ágazata ismert. Egyes eljárások tudás- és ismeretszerzésre alkalmasak, míg mások inkább képességek fejlesztésére. Vannak olyan módszerek, ahol a kortárs segítő sokkal intenzívebb, tudatosabb, aktívabb a segítségnyújtásban, mint más eljárásokban. Egyes esetekben a *kortárs* kifejezés erőltetettnek tűnik, például, amikor egyetemisták tutorálnak fiatal iskolásokat, ilyenkor a korábban említett megegyező életkor vagy két-három év korkülönbség sokkal nagyobb lesz (*Topping és Ehly, 2009*).

A társas tanulás már óvodáskorban elkezdhető, akár általános iskolás (I.-IV. osztályos) tanulók bevonásával. *Dineen, Clark és Risley (1977)* több olyan kutatást foglal össze, amelyek óvodások és általános iskolások részvételével bizonyítja, hogy az óvodáskorúak

teljesítményére pozitív hatást gyakorolt a társas tanulás alkalmazása a matematikai képességek és a nyelvi képességek fejlesztése területén.

Chittooran és Hoenig (2005) kutatása szerint felsőbb oktatásban is bevonhatjuk ezt a módszert úgy a tanulás, mint a problémamegoldás, döntéshozatal és kommunikációs képesség fejlesztésére. A frissen egyetemre került diákok között is sokan profitálhatnak a társas tanulásból. Felsőbb évfolyamokra járó diáktársaik ugyanis segítségükre lehetnek az egyes tantárgyak teljesítésében, hisz sok esetben az egyetemek követelményrendszere és a középiskolai elvárások között nagy a szakadék, ennek áthidalása pedig sok esetben sikeresebben megtörténhet a társas tanulás, tutor-tutorált rendszer gyakorlatba ültetésével (*Murphy, Law és Bruffee*, 1995).

Megtörténhet, hogy egyes tanulók vonakodnak a hasonló programoktól, azonban nem szabad erőltetni a részvételt, sokkal inkább bátorítani kell őket azáltal, hogy hangsúlyozzuk a program pozitív oldalait. Tehát egy társas mediálási program segíthet a gyermekeknek és fiataloknak a tananyag jobb megértésében, ugyanakkor a társak közötti konfliktusok megoldásában, a problémák megoldásában és kiküszöbölésében, valamint az önálló döntés meghozásában és a kommunikációs készségek fejlesztésében is jó hatást fejt ki. *Kalkowski* (1995) szerint a társas tanulás kortársak között azért is mutat kiemelkedő hatékonyságot, mivel a tutor és a tutorált között nincs nagy különbség tudás, tekintély, életkor szempontjából. Így a tutorált nem merül el a passzivitásban a tevékenységek során úgy, mint a hagyományos oktatási formák esetében megtörténhet, valamint szabadabban kifejezheti véleményét, gondolatait.

Az osztály légkörét is pozitív irányban módosítja a rendszeresen alkalmazott társas tanulás. A tanulók megismerik a kooperáció adta előnyöket a tanulásban. A tanár eleinte sok energiát és időt fektet be a társas tanulás előkészítésébe és gyakoroltatásába, de ez később mindenki számára gyümölcsöző tevékenységgé válik. A társas tanulás alkalmazása már nagyon fiatal kortól meghatározza a személy egész fejlődését (*Kalkowski*, 1995).

Dreyer és Nel (2003) kutatása a stratégián alapuló olvasástanulás hatékonyságát vizsgálja. Felméréseik szerint az olvasási képességek elmaradása kedvezőtlen hatással van a tanulók egyetemi sikereire. Annak érdekében, hogy a gyerekek olvasási képességei a megfelelő szintre jussanak, a 21. század tanárának meg kell találnia a megfelelő oktatási eszközt a szövegértési és olvasási stratégiák tanításához. A stratégiai olvasási utasítások jelentősek a mai technológiai környezetben. A kutatás eredményei szerint azok a tanulók, akik stratégikusan felépített olvasási instrukciókat kaptak, ebben a környezetben, statisztikailag és gyakorlatilag is szignifikánsan nagyobb jegyet kaptak a szövegértés mérésekor, mint a

kontroll csoport tagjai. Ezek az eredmények jellemzőek voltak úgy a sikeres tanulókra, mint azokra, akik esetében problémákat véltek felfedezni.

Bizonyos feltételeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy a társas tanulás jól működjön és a tutor és a tutorált is profitálni tudjon ebből a kapcsolatból. A tutor releváns segítséget kell adjon, amely eléggé részletes és komplex, és a tutorált számára érthető; a tutor meg kell adja a lehetőséget a tutorálnak az elsajátított új ismeretek gyakorlatba ültetésére; és nem utolsósorban a tutorálnak mindenképp feleltélnie kell az adott lehetőséggel (*Kalkowski, 1995*).

A tutor mindenképp különbözik egy fizetett és képzett tanártól. Hagyományos értelemben a tutor a tanár helyettesítője és egyben a legjobb tanuló: továbbadja a tanártól szerzett tudást a tutorálnak. Jelenleg már inkább olyan tanulókat választanak ki, akik képességeikben hasonlóak a tutoráltakhoz, így mindkét félnek jelenthet valamiféle kognitív kihívást a tevékenység. A segítő ugyanakkor a tanítás által szándékozik tanulni, ami egy hiteles modellt nyújt ebben a helyzetben. Végül pedig a társas tanulási program úgy a segítőnek, mint a segítettnek célokat tűz ki (*Topping és Ehly, 2009*).

Kalkowski (1995) három területet emel ki, amely úgy a tutor, mint a tutorált esetében jelentősen fejlődik: tanulmányi eredmények, szociális kompetenciák és az osztály szabályainak betartása, kortárs kapcsolatok ápolása.

1.2.2. A társas tanulás osztályozása

A társas tanulás módszerét minden tantárgy esetében lehet alkalmazni. Ez a módszer többféleképpen is megvalósulhat. *Miller, Barbetta, Drevno, Martz és Heron (1996)* alapján beszélhetünk:

- a) Egész osztályos társas tanulás: egy teljes osztály egyidejű tanulását jelenti.
- b) Életkorok közötti társas tanulás: a tutor két vagy több évvel idősebb, mint a tutorált és általában ugyanabból az iskolából való mindkettő. Néha megtörténik, hogy a tutorált más iskolába jár.
- c) Páros társas tanulás: ebben az esetben csak egyes, kiválasztott diákok vesznek részt. Általában olyan tanulási zavarral küzdő gyerekeket részesülnek benne, akiknek szükségük van egy tutor segítségére.
- d) Kiscsoportos társas tanulás: Kétféleképpen történhet. Felhasználható tanzavaros gyerekek számára, akiknek több gyakorlásra van szükségük. Ez a csoport az önálló munkára szánt időt társas tanulással helyettesíti. A második lehetőség az egész osztály részvételét feltételezi rotációs alapon. Amíg a tanár a felkészítő csoporttal dolgozik, a második csoport társas tanulást végez és az osztály többi része önálló munkát folytat,

vagy kooperatív csoportot alkot. A csoportok napi vagy heti szinten változhatnak, hogy mindenki részt vehessen minden tevékenységben.

- e) Otthoni társas tanulás: ez a módszer a szülők segítségével alapszik. Nincs sok kutatás arra vonatkozóan, hogy a szülők általi tutorálás mennyire hatékony a gyerekek fejlődésében.

1.2.3. Előkészületek

A tutorok képzése szükséges ahhoz, hogy hatékonyan tudják végezni a feladatukat és alkalmasak legyenek erre a pozícióra.

A felkészítés előtt kiválasztják a tutori szerephez kapcsolódó feladatokat. A felkészítés időtartama és típusa függ attól, hogy mi a célja a programnak, amiben a tutor részt vesz, a feladatok komplexitásától és a tutor képességeitől. A legtöbb társas tanulási program a mintaadáson, az iránymutatás és előre meghatározott feladat sorozatokon alapszik. Azért fontos, hogy a párok feladatát előre meghatározzuk, hogy a program lényegét képező összes elemen végigmenjenek. Ez a felkészítés vonatkozik a tanárra is, akivel egy olyan módszert ismertetnek meg, amely által a tutorok folyamatosan tovább képezhetőek. (*Fuchs és mtsai 1996; Miller és mtsai, 1996*)

A *Fuchs és mtsai (1996)* által kidolgozott eredeti PAL program 15 hetet ölel fel, heti 3 alkalommal ülnék össze a diákok, minden alkalom 35 percet tart. A társas tanulási program első fázisaként a tanító párokat alakít ki az osztályban, úgy hogy először rangsorolja a tanulókat olvasási képességeik szerint, majd ezt a rangsort elosztja két egyenlő félbe. A magasabb helyezésű tanuló az első csoportból párt alakít a második csoport legjobb olvasójával. Ezt a sémát követve alkotnak párt a többi tanulók is (*Fuchs és mtsai, 1996*). Ezt követően a tanító megvizsgálja a párokat, hisz szociális szempontból is illeszkedniük kell, tanácsosabb elkerülni két olyan tanuló párosítását, akikről már tudja a tanító eleve, hogy nem alakulna ki a megfelelő együttműködés. A párok közül mindegyik bekerül a tutor és a tutorált szerepébe, tehát mindenki elolvassa legalább egyszer a meghatározott szöveget, miközben a másik megfigyeli és végighallgatja azt. A párok négy hétig dolgoznak együtt, majd cserére kerül sor és új kiscsoportok alakulnak ki (*Fuchs és mtsai, 1996*).

Ha egy programba belekezdünk, fontos, hogy azzal úgy a tutorok, mint a tutoráltak teljesítménye javuljon és a program a hasznukra váljon. Ezért kell nagy hangsúlyt fektetni a program elméleti alapjaira, hogy az alkalmazáskor jól működjön (*Miller és mtsai, 1996*).

1.2.4. A társas tanulási program felépítése

A társas tanulási program során háromféle tevékenységen vesznek részt és teljesítenek a tanulók: olvasás és az olvasottak újramondása, bekezdések összegzése, a történet lehetséges kimenetelének becslése. Ezek a tevékenységek úgy lettek összeállítva, hogy az olvasási és szövegértési képességek egyaránt intenzív fejlesztése történjen a szövegek fennhangon való olvasása, az olvasott részek megtárgyalása és összefoglalása, a fő gondolatok kiemelése és a lehetséges kimenetek becslése által (*Fuchs és mtsai, 1996*).

Az első tevékenység, a társ olvasása, a folyékony olvasás fejlesztését szolgálja. Az alapvető olvasáshoz szükséges készségek, mint a szó felismerés és dekódolás hozzátartozik a magasabb szintű folyamatok végrehajtásához, azaz a jó szövegértési képesség kialakulásához. Az automatizmus hiányában, a szövegértés károsodhat, mivel maga a szavak dekódolása nagymértékben igénybe veszi az egyén kognitív forrásait. Az ismételt olvasás gyakran használt módszer a kognitív igénybevétel csökkentéséhez a dekódolást tekintve, így elkerülve az olvasási nehézségeket. A társ olvasása mindkét fél számára jó gyakorlási lehetőséget biztosít az olvasási képességek fejlesztéséhez. Ennek során az olvasás által szerzett információ szűrése történik (*Fuchs és mtsai, 1996; McMaster, 2006; Spörer és Brunstein, 2009*).

A második PALS tevékenység, a bekezdés kicsinyítés, az összegzés és a fő gondolatok kiemelésének képességét célozza. A szövegek összegzésének gyakorlása bizonyítottan elősegíti a jó szövegértési képesség kialakulását (*Spörer és Brunstein, 2009*).

Az utolsó tevékenység, az előrejelzés megtétele, során a tanuló megjósolja az olvasott történet kimenetelét, majd ellenőrzi azt. A helyes becslések utalnak arra, hogy a szövegértés megtörtént, a helytelen becslések pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy érdemes a szöveget újra elolvasni, hisz egy bizonyos ponton hiba történhetett a megértést tekintve (*Fuchs és mtsai, 1996*). A történet kimenetelének becslése, mint feladat, fontos része a társas tanulási tevékenységeknek, hiszen amikor olvasunk, akkor is ezt a folyamatot hajtjuk végre és gyakorlatilag „teszteljük” saját szövegértési képességeinket: ha a becslés beigazolódik, folytatjuk az olvasást, ha pedig nem, újabb erőfeszítések szükségesek a szöveg alaposabb megértése érdekében (*McMaster, 2006; Spörer és Brunstein, 2009*).

1.2.5. A társas tanulás előnyei

A társas tanulásnak számos előnye ismert:

- A gyerekek visszatérhetnek azokra a részekre, amit órán nem értettek meg.
- A kiscsoportokban, vagy pároknál a felmerülő kérdésekre azonnali válasz érkezik, nem kell várniuk, hogy megtudják ki, mit és hogyan értett.
- A csoportok kortársak, életkorban egymáshoz közel állnak, ugyanakkor hasonló etnikai, szociális és más jellemzők szempontjából.
- A kortársak olyan képességekkel rendelkeznek, amelyek rálátást nyújtanak azokra a tanulási nehézségekre, amelyeket még a legképzettebb tanárok is nehezen vesznek észre.
- A társas tanulás önálló előkészületet, a kritikai gondolkodást és a felelősségteljes feladatvégzést igényel (Miller és mtsai, 1996).
- A jövő világa egy verseny-világ, így a gyerekeknek meg kell tanulniuk versenyezni, de együttműködni is. A mai társadalomban, ahol a hagyományos értelemben vett család is megváltozott, a gyermekek szociálisan izolálttá válnak. A társas tanulás egy eszköz arra, hogy olyan kortárs csoportokat hozzon össze, akik normális esetben elidegenedve élnek egymás mellett (Topping és Ehly, 2009).
- A társas tanulás hatására a fiatalabb tanulók attitűdje pozitívan módosul idősebb társaik felé, és ez fordítva is megtörténik, a külső kontrollhely növekszik, valamint csökken az iskolakerülések száma (Kalkowski, 1995).
- Természetesen a tanulás nem csak a tudás megszerzéséről („amit tudnom kell”) szól. Hozzá tartozik a motiváció („mennyire akarom tudni és csinálni”), és az önbizalom („a hit, hogy képes vagyok megtanulni”). Még ha a segítséget egy kortárs is adja, ami jóllehet nem olyan minőséget jelent, amelyet egy képzett szakember tud nyújtani, ezt a minőségi hiányosságot kompenzálja a mennyiség és az azonnaliság. A PAL által a tutorok törődnek a tutoráltakkal, ami által a büszkeség és a felelősségtudat érzése alakul ki bennük. A párok jó érzéseket táplálnak ez által úgy a társuk, mint maguk iránt (Topping és Ehly, 2009).

1.2.6. A társas tanulás és szociális kompetenciák

Számos tanulmány vizsgálja a páros mediálás szociális készségekre gyakorolt hatását. Ezekben általában jó képességű tanulók töltik be a tutor szerepét, aki jelenti a tutorált viselkedését. Egyes tanulmányokban kortársakat, mint szociális készségeket tuotrálókat

alkalmazták, és szociális interakciók kezdeményezését érték el úgy a tutoroknál, mint a tutoráltaknál. A hipotézisük az volt, hogy annak ellenére, hogy a beavatkozás látszólag a fiatalabb tutoráltakra (két 5 éves fiú) fókuszált, párhuzamosan fejlődnek az idősebb tutorok (egy 12 éves és egy 11 éves 5 hónapos fiú) is a szociális interakciókat tekintve. Az adatokat kiképzett megfigyelők gyűjtötték két változó mentén: nem interakciók (azok a megnyilvánulások, amelyek nem tartalmaztak szociális interakciókat) és a pozitív interakciók (bármilyen példa, amikor a megfigyelők által pozitívnak ítélt szociális interakcióban vesznek részt). Az eredmények hasonlóak voltak mind a négy fiú esetében, vagyis a pozitív szociális interakciók stabilizálódását mutatták ki (*Gumpel és Frank, 1999*).

A tanulók személyiségük függvényében különböző szociális kompetenciákkal bírnak. Egyeseknek könnyebb, míg másoknak nehezebb szociális kapcsolatokat létesíteni a kortársaikkal. A szociális kompetencia több készséget foglal magába. Arra vonatkozik, hogy a gyerekek rendelkeznek mindazokkal a készségekkel, amelyek szükségesek a kortársakkal, a családdal és a pedagógusokkal való pozitív kapcsolat kialakításához. Tehát a szociális kompetencia egy tág fogalom, amit arra használunk, hogy összefoglaljuk és leírjuk a szociális viselkedést, megértést, elfogadást és a szociális készségek használatát. Korábbi kutatások szerint a tanulási nehézségű gyerekek szociális készségei szegényesebbek, mint az ép társaiké (*Brophy-Herb, Lee, Nievar és Stollak, 2007; Haagar és Vaughn, 1995*).

1.2.7. Korábbi kutatások

Számos korábbi tanulmány igazolja a társas tanulás program hatékonyságát. A társas tanulási programokban részt vevő tanulók tanulmányi és szociális szempontból is eredményesebbé váltak a program hatására (*McMaster, 2006*). Az utóbbi évtizedek kutatásai egyértelműen kiemelik, hogy a társas tanulási programok fejlesztik a gyengén-, közepesen- és jól teljesítő, illetve a sajátos nevelési igényű tanulók olvasási képességeit (*McMaster, 2006*). Az első olvasási képességek fejlesztésére kidolgozott társas tanulási programot az Egyesült Államokbeli *Vanderbilt Egyetem keretein belül dolgozta ki Douglas Fuchs és Lynn Fuchs* (*McMaster, 2006*). Programjuk célcsoportját 2.-6. osztályos tanulók képezték. Módszerüket a Delquadri és munkatársai által 1986-ban kifejlesztett egész osztályra kiterjedő társas tanulási program mintájára tervezték meg, amelyben az osztály tagjai párokba rendeződve oldják meg a kitűzött feladatokat, ezáltal növelve a tartalmi lefedettséget, azonnali hibajavítási lehetőséget, és az ismeretek magas elsajátítási szintjét biztosítva (*McMaster, 2006*). Ezt követően a legtöbb kutatás *Fuchs és mtsai (1996)* munkája alapján valósult meg.

Egy 1989-től kezdődő kutatásban, amely *Vanderbilt-i Egyetem és a Metro Nashville*

Public Schools közös munkájának eredménye, II-VI. osztályos tanulók vettek részt, valamint óvodás és első osztályos gyermekek. II-VI. osztályban a kutatás az olvasás folyékonyságára és a szövegértésre fókuszált. Az eredmények szerint a társas tanulási programban résztvevő diákoknak jobban fejlődött az olvasási és szövegértési képességük, míg a hagyományos módszerekben részesített gyerekeknél nem vettek észre fejlődést (*Fuchs és Fuchs, 2005*).

A felmérések azt mutatják, hogy az etnikai és nyelvi különbségeknek jelentős szerepe van az iskolai közösségekben. A tanulmányi különbségek nagy kihívást jelentenek egy átlagos középosztálybeli városi osztályban: egy 22 tanulóból álló osztályban a helyesen olvasott szavak száma egy perc alatt 0-tól 138-ig terjed. Ez a széles skála rámutat arra, hogy a tanároknak figyelembe kell venniük a gyermekek egyéni szükségleteit és képességeit. Sok tanár azonban elutasítja ezt, amivel megmagyarázható, hogy miért van annyi gyengén olvasó és tanulási nehézségű gyerek. Ez a probléma kiküszöbölhető azzal, ha a tanároknak megtanítjuk a differenciált oktatás módszerét, ami nem egy egyszerű feladat. Erre egy lehetséges megközelítés a társas tanulási program (*Fuchs és Fuchs, 2005*).

Az évtizedek során felhalmozott kutatásokat és az azokból származó következtetések levonását meta-analízisek nyomán végezték el. *Cohen, Kulik és Kulik (1982)* meta-analíziséből kapott eredmények alátámasztják a társas tanulási programok hatékonyságát, ugyanis sikerült kimutatniuk, hogy a programok pozitív hatást gyakoroltak a készségek fejlődésre és az attitűdre is. A tutoráltak teljesítménye nőtt az adott tantárgyon belül a társas tanulási programban való részvételt követően, valamint pozitív attitűd alakult ki bennük az adott tantárgy felé (*Cohen és mtsai, 1982*). Az énképet tekintve, nem mutattak ki a társas tanulási program hatásaként kezelhető statisztikailag változásokat (*Cohen és mtsai, 1982*). A tutorok is magasabb értékeket értek el a fent leírt változók mérésekor, azon társaikhoz képest akik nem vettek részt a társas tanulási programban. *Cohen és mtsai (1982)* meta-analízisének eredményeit tekintve, elmondható, hogy a társas tanulási program több kritérium mentén is hatékonynak bizonyul.

Maheady és Harper 1985-ben végzett kutatása szintén alátámasztja a társas tanulási program hatékonyságát az olvasás gyakorlására nézve (*Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta és Hall, 1986*). Kutatásukban az egész osztályra kiterjedő társas tanulás hatékonyságát vizsgálták III. és IV. osztályos tanulóknál. A hatékonyságot egy felmérő teszttel vizsgálták, melyből kiderült, hogy a diákok csupán 4%-a nem teljesített átmenő értékben a tesztben, valamint 80% kitűnő osztályzatban minősült. Az értékelő kérdőívek alapján elmondható, hogy úgy a diákok, mint a tanárok hasznosnak és hatékonynak tartották a társas tanulási programot az adott tantárgyra való felkészülés szempontjából (*Delquadri és mtsai, 1986*).

Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, és Miller (2003) meta-analíziséből pedig kiderült, hogy bár nem teljesen jelentős mértékben, de a társas tanulási program pozitív hatást gyakorolt a tanulók olvasási teljesítményére a hagyományos módszerekkel szemben. A társas tanulási program legjobban a fiatalabb, városi, alacsony jövedelmű családba tartozó és kisebbségben élő tanulókkal működött. A társas tanulás során a tevékenységek nagy részét a tanulók irányították (teljesítmény követése, hibák javítása, jutalom pontok kiosztása), ez pedig hatásosnak bizonyult a tanári kontrollal szemben (*Rohrbeck és mtsai, 2003*).

Fuchs, Fuchs, Kazdan és Allen (1999) kutatási arra is rávilágít, hogy a segítségnyújtásra való felkészítés nélkülözhetetlen mozzanata a társas tanulási program elemeinek. Kutatásuk során megvizsgálták, hogy a diákok segítségnyújtásra való felkészítése, irányvonalak adása, milyen irányban befolyásolta segítő viselkedésüket és olvasási teljesítményüket. A vizsgálatban huszonnégy II., III. és IV. osztályos tanuló vett részt. A tanulókat véletlenszerűen párosították, a résztvevők egyik része megkapta a segítségnyújtásra való felkészítést a tanáraitól, a résztvevők másik része nem részesült ilyen felkészítésben. A felkészített tanulók több hibát javítottak ki társuk olvasásában és könnyebben kezdeményeztek irányukban, segítő magatartást tanúsítva. Kiderült, hogy a IV. osztályos tanulók a szövegértés képessége szintjén jobban fejlődtek, amennyiben részletes segítséget kaptak, amíg a többi osztály tanuló az említett segítség nélkül jobban boldogultak (*Fuchs és mtsai, 1999*).

Fuchs és munkatársai 2002-ben végzett kutatásából kiderül, hogy a tanzavaros tanulók, akik részt vettek a társas tanulási programban szociális szempontból sokkal több elfogadásra tettek szert, mint társaik, akik nem vettek részt ehhez hasonló programokban. Tehát ez is alátámasztja azt a feltételezést, amely szerint nem csak tanulmányi, de szociális szempontból hatékony a társas tanulás (*McMaster, 2006*).

Társas tanulási programokat a felsőoktatásban is gyakran alkalmaznak. *Cheng és Ku (2009)* kutatásában a „Technológia az oktatásban” tantárgy keretein belül vettek részt egyetemisták egy társas tanulási programban, amely a diákok teljesítményének, motivációjának és attitűdjének növelését célozta. A program keretein belül két csoportba sorolták a résztvevőket: tutoráltak és nem tutoráltak csoportjában. A tutoráltak csoportján belül minden résztvevő kipróbálhatta magát a tutor és a tutorált szerepében. Ugyan a két csoport résztvevői nem különböztek a kutatás végén a teljesítmény és a motiváció szintjén, de kimutatható volt, hogy a csoportmunkában való részvételi lehetőség, a segítőkész csoporttársak, a jólét, amit a társas tanulói csoport nyújtott és a megosztott tudás fontos

szempontoknak bizonyultak a résztvevők számára a programban való részvétel során (*Cheng és Ku, 2009*).

A társas tanulás az oktatási közegeken túl, a munkahelyen is alkalmazható. Az információs technológiák jelentős szerepet töltenek be a szervezetek, a munka világa, egész életünk működésében. Az alkalmazottak folyamatosan új ismereteket és készségeket kell elsajátítsanak ahhoz, hogy munkájukat teljesíteni tudják, hogy képesek legyenek tartani a tempót, az idősebb korosztály számára ez pedig akár komolyabb kihívást is jelenthet. *Greer, McCalla, Collins, Kumar, Meagher és Vassileva (1998)* egy olyan számítógépes programról számol be, amely segíti az alkalmazottakat a tanulásban, felügyeli és figyelemmel kíséri munkájukat feladat egységekre lebontva, elakadás esetén kortárs-listát generál, azaz azon személyek listáját jeleníti meg a személy előtt, akik már szembesültek hasonló feladattal és sikeresen megoldották azt, tehát tudnak segíteni, el tudják igazítani az illető alkalmazottat az érintett területen. A program neve PHelpS (Peer Help System), hatékonysága leginkább a nagy létszámú szervezeteknél mutatkozik meg, hisz ott könnyen "elveszhet" az alkalmazott az új információk áradatában, egy segítőkész, a témában jártas munkatárs viszont kellő támaszt nyújthat (*Greer és mtsai, 1998*).

2. Kutatási rész

2.1. Célkitűzések

Elméleti célkitűzések

Kutatásunk célja alátámasztani az olvasás és szövegértési nehézségek kiküszöbölésére alkalmazott társas tanulási program hatékonyságát a hagyományos módszerekkel szemben.

Módszertani célkitűzések

Az Egyesült Államokbeli Vanderbilt Egyetem keretein belül Douglas Fuchs és Lynn Fuchs által az olvasási képességek fejlesztésére kidolgozott társas tanulási program (McMaster, 2006) adaptálása a romániai magyar nyelvű populációra.

Saját kérdőív megszerkesztése, amely az olvasáshoz való viszonyulást, a társas kapcsolatokat méri és a társas tanulási programot értékeli.

Gyakorlati célkitűzések

A kutatás gyakorlati célja a tanárok figyelmének felhívása a társas tanulás módszerének fontosságára és alkalmazhatóságára az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdő gyerekek esetében.

2.2. Hipotézis

A társas tanulási stratégiák hatékonyabbak, mint a hagyományos módszerek az olvasásban és szövegértésben. A tanulók folyamatosabban és gyorsabban, kevesebb hibával olvasnak és szövegértésük is javul.

2.3. Módszer és eljárás

2.3.1. Résztevők

Kutatásunk résztvevői három kolozsvári iskolából lettek kiválasztva (Onisifor Ghibu Líceum, Octavian Goga Általános Iskola és a Brassai Sámuel Elméleti Líceum). A résztvevők között nyolc olvasási és szövegértési nehézségű, 3. osztályos tanuló és négy jó olvasási és szövegértési képességű 3. osztályos tanuló volt. Az említett 8 személy közül 4 a kísérleti csoportba (O. Goga tanulói) és 4 a kontroll csoportba (O. Ghibu, Brassai S. tanulói) került.

A kísérleti csoport társas tanulási programban vett részt, párokban dolgoztak a jobb (tutor) és gyengébb (tutorált) tanulók. A kontroll csoport tagjai hagyományos oktatási módszerben részesültek, ahol frontálisan dolgoztak a kutatókkal.

Táblázat 1

Résztevők

Változók	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Életkor	12	9	10	9.13	.354

Az átlag életkor 9.13 év, a legfiatalabb (MIN) résztvevő 9, a legidősebb (MAX) 10 éves. A résztvevők életkorának a szórása $SD=0.354$ (Táblázat 1).

2.3.2. Eszközök

A kutatás során az alábbi eszközöket használtuk fel: (1) Meixner-féle Olvasási felmérőlap 3. és 4. osztályos gyermekek részére (Juhász, 2003), (2) tíz előre meghatározott mese, (3) mesékkel kapcsolatos kérdések és a hozzátartozó pontozás, (4) az olvasáshoz való viszonyulást, a társas kapcsolatokat és a társas tanulási programot értékelő kérdőív.

Meixner-féle Olvasási felmérőlap 3. és 4. osztályos gyermekek részére

A Meixner Ildikó által kidolgozott Olvasási felmérő lap 3. és 4. osztályos gyermekek részére a Logopédiai Vizsgálatok Kézikönyvében található és a diszlexia vizsgálati csomagjához tartozik (Juhász, 2007). A vizsgálati személy betűket (pl.: a, ó, i, ú, zs, f, l, stb.), szótagokat (pl.: sé, he, sző, stb.), szavakat (pl.: boka, szűrő, érdes, stb.) olvas fennhangon (I., II., III., IV. részek). Ezt követően egy szövegrészletet olvas fel (V. a.) és válaszol írásban a szöveggel kapcsolatos kérdésekre (VI. a.).

A vizsgálat során több szempont szerint kerül értékelésre a gyermek olvasási képessége: tempó (másodpercben kifejezve, pl.: 600-1000 mp között nagyon lassú), hibák száma (pl.: nagyon sok 40-50 hiba esetén) és folyamatosság (betűző, szótagoló, folyamatos olvasás). A szöveg olvasásakor a kapcsolódó kérdések helyes megválaszolására fektettük a hangsúlyt, ez mutatja a szövegértés mértékét.

2.-4. osztályban 280 másodperc és 18 hiba határértékeknek számítanak, amelyek fölött diszlexiásnak tekinthető a gyermek és szükséges a speciális foglalkoztatása (Juhász, 2007) (Melléklet 14).

Tíz előre meghatározott mese

A társas tanulási program során tíz előzetesen kiválasztott mese került feldolgozásra: Történet a hangyáról és a galambról, Csip és Csirip, Az orvosság, Az alma, Hogyan ajándékozott Mátyás király? A róka repülése, A darazsak és a méhek, Palkó és a szamara, a Róka meg a gólya vendégsége, A teknős és a nyúl. A program során minden nap új mesét olvastak el és beszéltek meg a tanulók a társas tanulási helyzetekben és a hagyományos oktatási keretek között. A történeteket meséskönyvekből és weboldalakról gyűjtöttük. Minden mese több szereplős, egy problémát dolgoz fel és tanulsága van. A mesék típusát a gyerekek igényeinek megfelelően választottuk ki. Megkérdezésre került sor, hogy milyen típusúval szeretnének dolgozni. A szimulációkor is rendelkezésre állt úrutazós mese, tanító-állatmese, hercegnős mese, varázsmese, láncmese, stb. amiből szabadon választottak. A gyerekek többsége az állatmese mellett döntött, így ennek megfelelően választottuk ki a történeteket. A mesék terjedelme a programban való előrehaladással arányosan nőtt (Melléklet 1-10).

Mesékkel kapcsolatos kérdések és a hozzátartozó pontozás

Minden alkalommal meg kellett válaszolni a mesékhez kapcsolódó, előre megfogalmazott kérdéseket. Ezek a kérdések segítségül szolgáltak arra, hogy a gyerekek ki tudják emelni a mese lényegét (Pl. Kik voltak a szereplők? Adj más címet a mesének! Mi a mese tanulsága? Hogyan végződhetett volna másképp?- de voltak konkrét történésekre vonatkozó feladatok is). 7-8 kérdés tartozott minden meséhez, amelyeket a tanulók felváltva oldottak meg. A gyerekek egymást pontozták a kutatók felügyelete alatt (Melléklet 11).

Kérdőív

Az olvasáshoz való viszonyulást, a társas kapcsolatokat és a társas tanulási programot értékelő kérdőív. A program végén egy kérdőívet alkalmaztunk, ami több tényező mentén is

rákérdezett a gyerekek véleményére a két hetes tevékenységről. Ezek a tényezők a következők voltak: az olvasáshoz való viszonyulás (Szeretek olvasni. Nem értettem meg minden mesét. Megerőltető számomra az olvasás.), a társas kapcsolatokat (A lányok/társam segített az olvasásban. A lányokkal/társammal nem tudtunk jól együtt dolgozni.), valamint magára a program értékelésére vonatkozó rész (Jó élmény volt számomra ez a két hét. Máskor is szeretnék részt venni ilyen foglalkozáson). A kijelentéseket 1-től 3-as (1- egyet értek; 2-nem tudom; 3- nem értek egyet) értékig terjedő Likert skálán kellett értékelniük, amely értékeket érzelmeket kifejező fejecskékkal helyettesítettünk a könnyebb megértés érdekében (Melléklet 12-13).

2.3.3. Kutatási design

A kutatás során csoportok közötti design (kontrollcsoportos terv) alkalmaztunk. A kísérleti csoportban 8 tanuló volt (4 jól olvasó és jó szövegértésű tanuló, és 4 tanuló, akiknek nehézségeik voltak), akik társas tanulási programban vettek részt. A kontroll csoportban 4 gyengébb képességű tanuló volt, akik hagyományos oktatási módszerben részesültek. A program elkezdése előtt és után (preteszt és posztteszt) minden olvasási és szövegértési nehézségű tanulóval felvettük a Meixner-féle Olvasási felmérőlap 3. és 4. osztályos gyermekek részére. A jelen kutatás kvázi kísérletnek mondható, mivel természetes úton kiválasztott tanulók vesznek részt benne. A tanítók segítségével választottuk ki az osztályból az olvasási és szövegértési nehézségű gyerekeket az osztályokból, valamint 4 jó képességekkel rendelkező gyereket. A kutatás függő változója az olvasási és szövegértési képesség, míg a független változó a társas tanulási program.

2.3.4. Eljárás

A kutatás első fázisában a jó képességű tanulók (tutorok) felkészítésére került sor. Ismertetésre került a program menete és a tutorok feladatköre. Ezt követően egy szimulációra került sor, amely modellezte egy társas tanulási alkalom lefolyását. A felkészítés után az olvasási és szövegértési nehézségű tanulók felmérésére került sor a Meixner-féle Olvasási felmérő lap 3. és 4. osztályos gyermekek részére kidolgozott változatával. Ez képezte a kutatás előmérését.

A kutatás második fázisa maga a társas tanulási program és a hagyományos oktatási stratégiák alkalmazása két hét keretén belül. A társas tanulási programban vett részt a kísérleti csoport és a hagyományos oktatási stratégiák a kontroll csoportra vonatkoztak. A kísérleti csoportban párokban dolgoztak a jobb (tutor) és gyengébb (tutorált) tanulók. A közvetlenebb

légkör megteremtése érdekében, minden tanuló személyre szóló kitűzött kapott. A mesét először a tutor olvasta el fennhangon, kifejezően, hangsúlyosan, ez által modellt állítva a tutorált számára. Ezután a tutorált is elolvasta a mesét, közben a tutor segített neki a hosszabb szavak kiolvasásban és kijavította a hibákat. Az olvasást a szöveg feldolgozása követte előre megadott kérdések segítségével. A helyes válaszokra a tanulók pontokat kaptak. A tanulóknak lehetőségük volt megbeszélni a szöveg kapcsán felmerülő kérdéseket. A hagyományos oktatási módszer abban állt, hogy a kutatók végezték el ugyanazokat a feladatokat, amiket a társas tanulási program keretén belül a kortársak.

A harmadik fázisban az utómérések kerültek felvételre, azaz a tanulókat ismét felmértük a Meixner-féle Olvasási felmérő lap 3. és 4. osztályos gyermekek részére kidolgozott változatával. Ezután az olvasáshoz való viszonyulást, a társas kapcsolatokat és a társas tanulási programot értékelő kérdőív került felvételre. Végül pedig a tanulók jutalomban részesültek: a két hét során olvasott meséket megkapták összefűzve, minden tanuló szöveges értékelésben részesült, valamint egy-egy csokit kapott. A jutalom célja a jövőbeni olvasáshoz való viszonyulás és olvasási kedv serkentése, az önbecsülés növelése, valamint egy pozitív énkép kialakítása.

2.4. Az eredmények bemutatása és értelmezése

2.4.1. Az adatok feldolgozása

Leíró statisztikák

Az olvasáshoz való viszonyulás, a kapcsolatok és a program értékelésének felméréséhez kérdőívet szerkesztettünk, amely a következő eredményeket mutatja:

Az általunk megszerkesztett kérdőívre adott válaszaik alapján elmondható, hogy a kísérleti és kontroll személyek azonosan értékelték olvasáshoz való viszonyulásukat, kapcsolataikat és a programokat is (Táblázat 2, Táblázat 3).

A tanulók három mesét emeltek ki kedvencként. 37.5%-uk a Csip és Csirip című mesét, 37.5%-uk Az orvosság című mesét és 25%-uk Az alma című mesét emelte ki.

Táblázat 2

Az olvasáshoz való viszonyulás, a kapcsolatok és a program értékelése (kísérleti csoport)

Változók	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Olvasáshoz való viszonyulás	4	5	7	6.00	.816
Kapcsolatok értékelése	4	5	6	5.75	.500
Program értékelése	4	6	7	6.25	.500

A kísérleti csoport olvasáshoz való viszonya átlagosan 6 pontra értékelték, a legkisebb érték 5, a legnagyobb 7 pont.. A társas kapcsolatok esetében az átlagérték 5,75, a legkisebb érték 5, a legmagasabb 6 pont. A programot átlagosan 6.25 pontra értékelték, a legalacsonyabb érték 6, a legmagasabb 7. A kísérleti csoport összességében pozitív visszajelzést adott minden aspektusról (Táblázat 2).

Táblázat 3

Az olvasáshoz való viszonyulás, a kapcsolatok és a program értékelése (kontroll csoport)

Változók	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Olvasáshoz való viszonyulás	4	5	7	6.00	.816
Kapcsolatok értékelése	4	4	6	5.25	.957
Program értékelése	4	2	6	5.00	2.000

A kontroll csoport olvasáshoz való viszonya átlagosan 6 pontra értékelték, a legkisebb érték 5, a legnagyobb 7 pont. A társas kapcsolatok esetében az átlagérték 5,25, a legkisebb érték 4, a legmagasabb 6 pont. A programot átlagosan 5 pontra értékelték, a legalacsonyabb érték 2, a legmagasabb 6. A kontroll csoport a kísérletihez viszonyítva kevésbé értékelte pozitívnak a programot, de a többi tényező esetében hasonló visszajelzést adtak (Táblázat 3).

Hipotézis vizsgálat

A kutatás hipotézisének vizsgálatát az IBM SPSS Statistics 20 programmal végeztük el. Független mintás t-próbák kerültek alkalmazásra.

Táblázat 4

Olvasási tempó (előmérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	232.00	56.291	2.073(6)	0.084
Kontroll	314.00	55.612		

Független mintás t-próbát végeztünk el a kísérleti és a kontroll csoport olvasási tempója közötti különbség meghatározására a társas tanulási program és a hagyományos stratégiák alkalmazása előtt. Nincs szignifikáns különbség a kísérleti személyek ($M=232.00$, $SD=56.291$) és kontroll személyek ($M=314.00$, $SD=55.612$) között a kezdeti olvasási tempót tekintve; $t(6)=2.073$, $p=0.084$ (Táblázat 4).

Táblázat 5

Olvasási tempó (utómérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	201.75	44.552	1.293(6)	0.243
Kontroll	259.50	77.393		

Független mintás t-próbát végeztünk el a kísérleti és a kontroll csoport olvasási tempója közötti különbség meghatározására a társas tanulási program és a hagyományos stratégiák alkalmazása után. Nincs szignifikáns különbség a kísérleti személyek ($M=201.00$, $SD=44.552$) és kontroll személyek ($M=259.50$, $SD=77.393$) között az olvasási tempót tekintve a program alkalmazása után; $t(6)=1.293$, $p=0.243$ (Táblázat 5).

Táblázat 6

Hibák száma (előmérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	22.25	5.909	1.172(6)	0.286
Kontroll	26.50	4.203		

Független mintás t-próba került alkalmazásra a kísérleti és a kontroll csoport által ejtett olvasási hibák száma közötti különbség meghatározására a társas tanulási program és a hagyományos stratégiák alkalmazása előtt. Nincs szignifikáns különbség a kísérleti személyek ($M=22.25$, $SD=5.909$) és kontroll személyek ($M=26.50$, $SD=4.203$) között a kezdeti hibák számát tekintve; $t(6)=1.172$, $p=0.286$ (Táblázat 6).

Táblázat 7

Hibák száma (utómérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	17.25	3.948	0.097(6)	0.926
Kontroll	17.75	9.535		

Független mintás t-próba került alkalmazásra a kísérleti és a kontroll csoport által ejtett olvasási hibák száma közötti különbség meghatározására a társas tanulási program és a hagyományos stratégiák alkalmazása után. Nincs szignifikáns különbség a kísérleti személyek

($M=17.25$, $SD=3.948$) és kontroll személyek ($M=17.75$, $SD=9.535$) között a hibák számát tekintve a program alkalmazása után; $t(6)=0.097$, $p=0.926$ (Táblázat 7).

Táblázat 8

Folyamatosság (előmérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	1.75	0.500	-0.655(6)	0.537
Kontroll	1.50	0.577		

A független mintás t-próba eredményei szerint a két csoport kezdeti olvasási folyamatossága között nincs szignifikáns különbség a kísérleti személyek ($M=1.75$, $SD=0.500$) és kontroll személyek között ($M=1.50$, $SD=0.577$); $t(6)=-0.655$, $p=0.537$ (Táblázat 8).

Táblázat 9

Folyamatosság (utómérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	2.00	0.816	-0.522(6)	0.620
Kontroll	1.75	0.500		

A független mintás t-próba eredményei szerint a két csoport olvasási folyamatossága között nincs szignifikáns különbség: kísérleti személyek ($M=2.00$, $SD=0.816$) és kontroll személyek között a program alkalmazása után ($M=1.75$, $SD=0.500$); $t(6)=-0.522$, $p=0.620$ (Táblázat 9).

Táblázat 10

Szövegértés (előmérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	2.25	0.957	0.000(6)	1.000
Kontroll	2.25	0.500		

A független mintás t-próba eredményei szerint a két csoport kezdeti szövegértési képességei között nincs szignifikáns különbség: kísérleti személyek ($M=2.25$, $SD=0.975$) és kontroll személyek ($M=2.25$, $SD=0.500$); $t(6)=0.000$, $p=1.000$ (Táblázat 10).

Táblázat 11

Szövegértés (utómérés)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	2.00	0.816	2.782(6)	.032
Kontroll	3.75	0.957		

A független mintás t-próba eredményei szerint a két csoport szövegértési képességei között szignifikáns különbség van a program alkalmazása után: kísérleti személyek ($M=2.00$, $SD=0.816$) és kontroll személyek ($M=3.75$, $SD=0.957$); $t(6)=2.782$, $p=0.032$ (Táblázat 11).

Táblázat 12

A program alatti szövegértési teljesítménye (mesepontok)

Csoportok	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Kísérleti	36.50	1.291	-6.306(6)	0.001
Kontroll	29.75	1.708		

A tanulók program alatti szövegértési teljesítménye szignifikánsan különbözik a kísérleti ($M=36.50$, $SD=1.291$) és a kontroll ($M=29.75$, $SD=1.708$); $t(6)=-6.306$, $p=0.001$ csoportok között (Táblázat 12). Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoport teljesítménye jobb a kontroll csoporttal szemben.

2.4.2. Az adatok értelmezése

A társas tanulás nem tekinthető új fogalomnak, de a gyakorlatba ültetése még kevésbé elterjedt. Jelen kutatás által fel szeretnénk hívni a társas tanulás fontosságára és ennek hatékonyságára.

Hipotézisünk értelmében, a társas tanulási stratégiák hatékonyabbak, mint a hagyományos módszerek az olvasásban és szövegértésben. Azaz, a tanulók olvasási képességei (olvasási tempó, kevesebb hibát ejtenek olvasáskor, folyékonyabban olvasnak) és szövegértési képességei javulnak.

Az eredményeket tekintve, az olvasási tempó előmérésében nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Ez azt jelenti, hogy azonos szintről indultak a program kezdetén. Az olvasási tempó utómérése szintén azt mutatja, hogy nincs szignifikáns különbség a két csoport között, de az átlagokat tekintve mérsékelt javulás mutatkozik mindkét csoport részéről.

A hibák száma nem mutat szignifikáns különbséget sem az elő, sem az utómérésben, de ebben az esetben is javulás volt megfigyelhető mindkét csoportban, azaz kevesebb hibát ejtettek olvasáskor.

A folyamatosság szempontjából nem volt kimutatható szignifikáns különbség a társas tanulási program résztvevői és a hagyományos oktatási módszerekben részesült tanulók között.

A szövegértési teljesítményben előméréskor nem mutatkozott szignifikáns különbség, azonban utóméréskor igen, a kontroll csoport javára. A program alatti szövegértési teljesítményben szignifikáns különbség van jelen a kísérleti csoport javára. Ezek az eredmények ellentmondásban vannak, lehetséges magyarázat, hogy a kontroll csoport tagjai már korábban is találkoztak az elő- és utómérésnél alkalmazott felmérő eszközzel, így ismerősség alakult ki a szöveg és a feladatok felé.

Korábbi tanulmányok a társas tanulás hatékonyságát hivatottak bizonyítani: *Fuchs* és *Fuchs* (2005) tanulmánya, amelyben szövegértés és folyékony olvasás fejlesztésére helyezték a hangsúlyt a társas tanulás keretein belül, valamint *Rohrbeck* és *mtsai* (2003) több kutatás összefoglalásának következtetéseként a társas tanulási program hatékonyabbnak bizonyult ugyan a hagyományos oktatási stratégiákkal szemben, de ez a különbség nem szignifikáns a két módszer között. Ez utóbbi kutatások közé sorolható jelen tanulmány is, amely szerint a társas tanulási programban résztvevő gyerekek olvasási és szövegértési képességei jobban fejlődtek a hagyományos tanulási módszerekhez viszonyítva, azonban ebben az esetben sem mutatkozott jelentős eltérés.

2.5. Következtetések

A társas tanulás módszerének kidolgozói és legfőbb képviselői *Fuchs* és *mtsai* (1996), akik már közel két évtizede foglalkoznak a társas tanulási program empirikus tesztelésével, folyamatosan fejlesztve és több tantárgyra kiterjesztve azt. A társas tanulás egyik előnye, hogy általa jobban figyelembe lehet venni a gyerekek tanulással kapcsolatos egyéni szükségleteit, valamint a képességeik közötti különbséget, és ennek megfelelően lehet

kiszabni a feladatokat a párokra. Röviden, egy társas tanulási alkalom az olvasás és szövegértés képességeinek fejlesztésére három mozzanatból áll: társas olvasás, bekezdések összefoglalása és a történettel kimenetelének előrevetítése és ellenőrzése (*Fuchs és Fuchs, 2005*). Kutatásunkat is erre az elméleti megközelítésre alapoztuk.

Kutatásunk célja alátámasztani az olvasás és szövegértési nehézségek kiküszöbölésére alkalmazott társas tanulási program hatékonyságát a hagyományos módszerekkel szemben. Célunk a társas tanulási program romániai magyar nyelvű populációra való adaptálása, valamint a tanárok figyelmének felkeltése a társas tanulás módszerének fontosságára és alkalmazhatóságára az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdő gyerekek esetében.

Hipotézisünk szerint a társas tanulási program hatékonyabb az olvasás és szövegértési képességek fejlesztésében, mint a hagyományos oktatási formák.

Programunkat a Vanderbilt Egyetem keretein belül Douglas Fuchs és Lynn Fuchs által az olvasási képességek fejlesztésére kidolgozott társas tanulási program mintájára dolgoztuk ki (*McMaster, 2006*). A jó képességű tanulók, akik a program során társaikat segítették, előzetes felkészítésben részesültek. A program alatt meséket és történeteket olvastak és dolgoztak fel kérdések segítségével a párok, valamint a hagyományos tanulási formában a tanulók és a kutatók. A résztvevők olvasási és szövegértési képességeinek nyomon követése folyamatos volt, a program előtt, alatt és után.

Az eredményeket tekintve, kutatásunk illeszkedik *Rohrbeck és mtsai (2003)* által összefoglalt kutatások közé. Kutatásunk az olvasási tempó, folyamatosság, az olvasási hibák számának csökkentésére, és a szövegértés fejlesztésére vonatkozott. Csupán a szövegértésben mutatkozott szignifikáns eltérés az utómérést tekintve, a kontroll csoport javára. A program lefolyása alatt mért szövegértési teljesítmény azonban a kísérleti csoport javára mutatott szignifikáns különbséget. Ez annak tulajdonítható, hogy a kontroll csoportnak már ismerős volt az alkalmazott felmérő eszköz.

A tanulók a program végén kitöltött kérdőív eredményei szerint többnyire pozitívan értékelték az alkalmazott programot.

2.6. A kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségei

Kutatásunk korlátai között megemlíthetjük az alacsony elemszámot. Az eredmények általánosíthatóságához több résztvevőre lenne szükség, valamint egy tágabb korosztályú populáció bevonásához. Jelen esetben ez azért volt akadályozott, mivel az olvasási

nehézségekkel rendelkező tanulók száma igen alacsony volt a kolozsvári, igénybe vehető iskolák harmadik osztályos tanulói körében.

A program rövid időtartama (2 hét) is korlátnak tudható be, hisz egy hosszabb terjedelmű program keretein belül látványosabb változás mutatható fel az olvasás és szövegértési képességek terén. Érdeemes legalább egy féléves beavatkozást tervezni és ezt kivitelezni.

A program alatti szövegértési teljesítmény követésére egy pontosabb mérőeszköz szerkesztése ajánlott, az alaposabb nyomon követés érdekében, mivel az általunk alkalmazott pontozásos módszer nem elegendő.

Mindezek mellett a beavatkozás alatt történő megfigyelésekből észrevettük, hogy a program alkalmas a gyerekek szociális készségeinek fejlesztésére, valamint a társas kapcsolatok megerősítésére is. Mivel a szociális készségek változásának és fejlődésének mérését nem tűztük ki célul, erre vonatkozó valid eredményeket nem tudunk kimutatni. Ezért továbbfejlesztési lehetőségként megemlíjtük az erre való kitérést is a további kutatások során.

Annak ellenére, hogy hipotézisünk nem igazolódott, elértük a célunkat, mely szerint szeretnénk felhívni a figyelmet a társas tanulási módszer fontosságára, mint az olvasási és szövegértési képességek fejlesztésének egy lehetséges alternatívája.

3. Irodalomjegyzék

- American Psychiatric Association (2001): *DSM-IV-TR Diagnosztikai kritériumai*. Animula Kiadó, Budapest, 40.
- Berndt, T. J. és Ladd, G. W. (1989, szerk.): *Peer relationships in child development*. Strategic uses of peer learning in children's education. John Wiley & Sons, Oxford. 135-157.
- Boud, D., Cohen, R. és Sampson, J. (2001): *Peer learning in higher education: learning from & with each other*, Kogan Page Limited, London, UK, 1-21.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R., Nievar, M. A. és Stollak, G. (2007): Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teachers behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **28**. 134-148.
- Cheng, Y. és Ku, H. (2009): An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computer in Human Behavior*, **25**. 40-49.
- Chittooran, M. M. és Hoenig, G. A. (2005): Mediating a Better Solution. *Principal Leadership (Middle School Ed.)*, **5**. 7. sz. 11-15.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. és Kulik, C. L. (1982): Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, **19**. 2. sz. 237-248.
- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. és Hall, R. V. (1986): Classwide Peer Tutoring. *Exceptional Children*. **52**. 6. sz. 535-542.
- Dreyer, C. és Nel, C. (2003): Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, **31**. 349-365.
- Dineen, J. P., Clark, H. B. és Risley, T. R. (1977): Peer Tutoring Among Elementary Students: Educational Benefits to the Tutor. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **10**. 2. sz. 231-238.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. és Simmons, D. C. (1996): Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *Special Educations Programs*, 1-57.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. és Allen, S. (1999): Effects of Peer-Assisted Learning Strategies in Reading With and Without Training in Elaborated Help Giving. *The Elementary School Journal*. **99**. 3. sz. 201-219.
- Fuchs, D. és Fuchs, L. S. (2005): Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. *The Journal of Special Education*. **39**. 1. sz. 34-44.
- Gagy Erzsébet (2005): *Én már jobban olvasok!* Kreatív Könyvkiadó, Marosvásárhely.

- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Greer, J., McCalla, G., Collins, J., Kumar, V., Meagher, P. és Vassileva, J. (1999): Supporting Peer Help and Collaboration in Distributed Workplace Environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. **9**. 159-177.
- Gumpel, P. T. és Frank, R. (1999): An expansion of the peer-tutoring paradigm: cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behaviour Analysis*. **32**. 1. sz. 115-118.
- Haagar, D. és Vaughn, S. (1995): Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **28**. 4. sz. 205-215.
- Hayes, E. A., Tiippana, K., Nicol, T. G., Sams, M. és Kraus, N. (2003): Integration of heard and seen speech: a factor in learning disabilities in children. *Neuroscience Letters*, **351**. 46-50.
- Juhász Ágnes (2003, szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Meixner-féle Olvasási felmérőlap 3. és 4. osztályos gyermekek részére. Logopédia Kiadó, Budapest, 103-105.
- Kalkowski, P. (1995): Peer and Cross-Age Tutoring. *School Improvement Research Series. North West Regional Educational Laboratory*, 1-27.
- Lohmann, B. (1998): *Diszlexiások az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest, 11-18.
- Lovász A. és Tunyogi K. (1996, szerk.): *Mesegyűjtemény*. A darazsak és a méhek, A róka meg a gólya vendégsége, Palkó és a szamara. Didacta Kiadó, Nagyvárad.
- Martonné Tamás Márta (2002, szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- McMaster, K.L. (2006): Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, **22**. 5-25.
- Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reeducáció módszere*. A/3 Nyomdaipari és Kiadói Bt., Budapest, 1-13, 28-60.
- Miller, A. D., Barbetta, P. M., Drevno, G. E., Martz, S. A. és Heron, T. E. (1996): Math Peer Tutoring for Students with Specific Learning Disabilities. *LD Forum*, **21**. 3. sz. 21-28.
- Mississippi State Dept. of Education, Jackson, (2002): *Mississippi Dyslexia Handbook: Guidelines and Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*. Revised. 1-15.
- Murphy, C., Law, J. és Bruffee, K. (1995, szerk.): *Landmark Essays on Writing Centers*. Peer Tutoring and the "Conversation of Mankind". Hermagoras Press, Davis, CA, 87-98.

- Reid, G. (2009): *Dyslexia: a practinioner's handbook*. John Wiley & Sons Ltd., West Sussex, UK, 3-8, 15-17.
- Reith Mónika (2009): *Tarka mesék állatokról*. A róka repülése, Az alma, Az orvosság. Konsept-H Kiadó, Budapest.
- Rohbreck, C. A., Fantuzzo, J. W., Ginsburg-Block, M. D. és Miller, T. R. (2003): Peer-Assisted Learning Interventions With Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*. **95**. 2. sz. 240-257.
- Rosta Katalin (2002): *Taníts meg engem!* Logopédia Kiadó, Budapest, 159-185.
- Selikowitz, M. (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Spörer, N. és Brunstein, J. C.(2009): Fostering the reading comprehension of secondary school through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, **34**. 289-297.
- Topping, K. (2005): Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, **25**. 6. sz. 631-645.
- Topping, K. és Ehly, S. (2009): *Peer-assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, NJ., 1-25, 46-69.
- Ványi Ágnes (1994): *Olvasástanítás a diszlexia prevenciós módszerrel*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Történet a hangyáról és a galambról. Letöltve: 2014. Március 27.
<http://www.jubi.siteset.hu/index.php?m=1748>
- Csip és Csirip. Letöltve: 2014. Március 27.
http://mesemorzsa.blogspot.ro/2014_02_13_archive.html
- Hogyan ajándékozott Mátyás király? Letöltve: 2014. Március 27.
<http://www.nepmese.hu/mesetar/Mes%C3%A9k/Hogyan-aj%C3%A1nd%C3%A9kozott-M%C3%A1ty%C3%A1s-kir%C3%A1ly-3F/details>
- A teknős és a nyúl Letöltve: 2014. Március 27.
<http://www.hotdog.hu/mesek-birodalma/allatmesek/la-fontaine-a-teknos-es-a-nyul>

4. Mellékletek

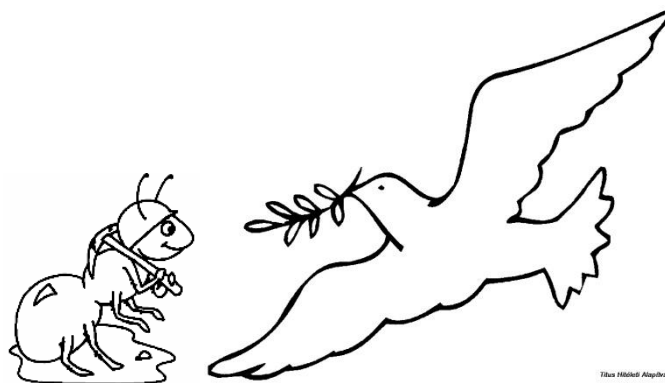
Melléklet 1

Történet a hangyáról és a galambról

A hangya megszomjazott erősen, és elment a forráshoz, hogy szomját eloltsa. De mikor a forrás széléről a víz fölé hajolt, elszédült és befordult a vízbe. A kút mellett volt egy fa, melynek ágai a víz fölé hajoltak, és az egyik ágán galamb ült.

Látta a galamb, hogy a hangya kínlódik a vízben, megsajnálta és ledobott hozzá egy ágacskát. A hangya mindjárt fel is kapaszkodott az egyik levélre, megpihent rajta, aztán valahogy kikapaszkodott, és megmenekült a haláltól.

Eközben a kúthoz érkezett egy madarász. Meglátja a galambot a fán, s mindjárt előszedett valami hosszú vesszőt, lépet ragasztott a végébe, és lassan-lassan a fa ágai közé tolta, hogy megfogja a galambot. De a hangya meglátta a madarász szándékát, hamar odaszaladt hozzá, felmászott a lábán és jót csípett rajta. A madarász a lábához kapott, és leejtette a lépes rudat. Most a galamb is meghallotta a rúd zörgését, és meglátta a madarászt. Sebesen elrepült a fáról és így megmenekült a haláltól.



Csip és Csirip

Volt egyszer két veréb: Csip és Csirip. Egyszer Csip csomagot kapott a nagymamájától. Egy egész láda kölest. Csip azonban egy szót sem szólt erről barátjának.

„Ha elosztogatom a kölest, nekem semmi sem marad” – gondolta. Így aztán egyedül csipegette fel. Amikor pedig a ládát kidobta, néhány szem köles még szét is szóródott a földön. Megtalálta a kölesszemeket Csirip. Be is csomagolta szépen egy falevélbe, és a kicsiny csomaggal elrepült barátjához, Csiphez.

- Szervusz, Csip! Találtam ma tíz szem kölest. Osztozzunk meg rajta testvériesen!

- Ugyan már... hogy gondolod? – legyintett szárnyával Csip. – Te találtad meg – a tied. Nyugodtan megeheted egyedül!

- De hiszen barátok vagyunk! – mondta Csirip. – A barátoknak pedig mindenem meg kell osztozniuk. Vagy talán nincs igazam?

- De persze igazad van – felelte Csip. És nagyon elszégyellte magát. Hiszen ő egymaga csipegette fel az egész láda kölest, a barátjának pedig egy szem nem sok, annyit sem adott. De ha visszautasítja a barátja ajándékát, ezzel megsérti. Így Csip elvett öt szem kölest, és így szólt:

- Köszönöm Csirip! A kölest is... meg azt is, hogy leckét adtál nekem barátságból!



Az orvosság

Flipp, az egér mindig nagyon jól érezte magát, ha elment nyaralni a nagynénjéhez, Emmi nénihez. Ott sok izgalmas hely volt, amit fel lehetett fedezni. Sok rejtett sarok volt, ahol bújócskázni lehetett az unokatestvérekkel.

Egy napon Flipp köhögni kezdett. Emmi néni orvosságot vett neki.

- Vegyél be az orvosságból egy kanállal lefekvés előtt - magyarázta a néni. - De el ne felejtsd felrázni előtte!

De Flipp annyira elmerült a következő felfedezőútjának tervezgetésében, hogy figyelmen kívül hagyta, amit a nagynénje mondott.

Elalvás előtt Emmi néni Flippet az ingaóra ingáján lengve látta.

- Hát te mit csinálsz ott? - kérdezte csodálkozva.

- Elfelejtettem felrázni az orvosságot - magyarázta Flipp. - Arra gondoltam, hogy így talán felrázódik a gyomromban.



Az alma

Már lehullottak a levelek a fákról. Az erdőben az almafa tetején egy szem piros alma árválkodott. A nyúl a fa körül ugrabugrált, s megpillantotta az almát. Szerette volna megszerezni, de akkorát nem tudott ugrani. Éppen arra repült a varjú. A nyúl őt kérte meg, hogy tépje le az almát. A varjú leszakította, de kipottyant a csőréből. Az alma egy összegömbölyödött sündisznócska tüskés hátára esett. Az álmából felriasztott sün azon nyomban futásnak eredt.

- Állj meg, állj meg! - kiáltotta a nyúl. – Az az én almám!

- Az enyém! - háborgott a sün. – Leesett a fáról, és én elkaptam!

- Hohó, az enyém! – káromgta a varjú. –Én szakítottam le!

Addig civakodtak, veszekedtek, míg verekedni kezdtek. Meglátta ezt a medve.

- Irgumburgum, micsoda dolog ez? Miért veszekedtek, verekedtek?

Elmesélték a medvének az egész történetet. Megkérték, hogy ő döntse el, kié legyen az alma.

- A nyúl megtalálta, a varjú leszakította, a sün pedig elkapta. Ezek szerint mind a hármótoknak jár az almából! –állapította meg a medve bölcsen. – Vágjátok fel egyenlő részre és akkor mindenkinek jut belőle!

A sün elosztotta négy egyenlő részre. A nyúlnak is adott egy darabot, a varjú is és ő is evett egy szeletet. A negyedik szeletet pedig átnyújtotta a medvének, mert kibékítette őket.



Hogyan ajándékozott Mátyás király?

Egy szegény ember talált egy nagyon nagy tököt. Elvitte Mátyás királynak, odaadta ajándékba. Mátyás meg pénzt adott a szegény embernek, annyi pénzt, hogy két ökröt vehetett rajta. Így aztán négy ökrön szánthatott, mert azelőtt is volt két ökre.

A szomszédja gazdag ember volt, kérdezte, hogy hol vette azt a két ökröt. A szegény ember elmondta, hogy így meg így talált egy nagy tököt, aztán Mátyás királynak adta ajándékba.

Na, jól van, majd viszek én is valamit.

Volt neki egy szép csikója, odaadta Mátyás királynak ajándékba. Nézi

Mátyás a szép csikót, egyszer azt mondja:

– Ez már csakugyan szép csikó,ilyent még magam sem láttam!

Odavezeti a gazdag embert a tökhöz, hogy hát ő látott-e már ilyen nagy tököt?

– Na, már ilyent még magam sem láttam!

– Na, legyen a magáé azért a csikóért!

Mert Mátyás király tudta, hogy gazdag ember, nincs rászorulva a pénzre.

Azt a tököt adta néki, amelyiket a szegény embertől kapott. Ilyen igazságos volt.



A róka repülése

Egyszer volt, hol nem volt, még hetedhét országon is túl, volt egy ravasz róka. A róka ahogy sétálgatott a mezőn, meglátott egy sasmadarat. Nagyon megtetszett neki az, ahogyan a sas repül.

- Hallod-e te sas! Taníts meg engem repülni! – kérte a róka.

- Rendben, ülj fel a hátamra! – mondta a sas.

A róka ügyesen felült a furfangos sas hátára, a sas megindult vele felfelé.

Repült, repült egyre magasabbra. Egyszer csak megkérdezi a sas a rókától:

- Mondd, róka koma, látod még a földet?

- Még látom.

Még magasabbra repült vele a sas. Megint megkérdezi:

- Mondd, róka koma, látod még a földet?

- Már nem látom.

Ekkor a sas levetette a rókát a hátáról. A róka pedig elkezdett zuhanni.

- Hogy tudok én repülni! – örvendezett.

Amikor már közel járt a földhöz, meglátott egy farönköt Rákiáltott.

- Te farönk, állj arrébb, mert ha rád esem, agyonütlek!

Hát a farönk, ugye, nem tud arrébb állni. A róka rázuhant. Nagyon megütötte magát. Leszállt mellé a sas.

- Tudsz-e repülni róka koma?

- Repülni már tudok, csak leszállni nehéz - vonyította a róka.

Ezek után azonban soha többet nem próbálta meg. Nem is tanult meg repülni.



A darazsak és a méhek

Volt egy méhes egy kis ligetben; ettől a méhestől nem messze pár sejtnyi gazdátlan lép tapadt a fa derekára.

Meglátta egy raj darázs, nagy zúgással odarepült és kijelentette:

- A miénk!

Odarepült egy rajnyi méh is, és az is azt állította:

- A miénk!

Bárhogy zúgtak, bárhogy vitáztak, nem bírtak dűlőre jutni. Megállapodtak hát, hogy döntőbírának választják a dongót, és elébe terjesztik a dolgot.

Megindult a vizsgálat, beidézték a tanukat.

- Én a saját szememmel láttam - mondta az egyik tanú -, hogy a lép körül olyan aranybarnás, mézillatú, zümmögő kis rovarok szorgoskodtak, aminők a méhek.

- Én meg a saját szememmel láttam - vallotta a másik tanú -, hogy olyan csíkos potrohú, karcsú derekú rovarok repkedtek körülötte, amilyenek a darazsak.

Egyik tanúság a másikat cáfolta, egyik jel a másik ellen vallott; fél éve húzódott a per, és szegény dongónak már fájt a feje tőle, átkozta még a napját is, amikor elvállalta a döntőbírárságot.

Egyszer aztán betévedt az egyik tárgyalásra egy bölcs, öreg méh. Hallgatta a vitákat, huzavonákat; hallgattam míg csak el nem unta: akkor jelentkezett, hogy szót kér.

- Több, mint fél éve pereskednek - mondta -, de az ügy egy tapodtat sem haladt előre. Igazán nem értem mire jó ez, mikor mi sem egyszerűbb, mint eldönteni az igazságot.

- Hogyan? Hiszen egyéb vágyam sincs, mint az igazság eldöntése - mondta a dongó. De ha egyszer ugyanennyi érv szól a darazsak mellett, mint a méhek mellett...

- Ej, hagyjuk az üres szavakat! Itt ez a szép darab lép, amely körül annyit huzakodik a két fél. Nyilván az készítette, aki egy másik ugyanilyet tud készíteni. Tessék, lássanak munkához, méhek is, darazsak is, és egy-kettőre kiderül az igazság!

- Úgy van! Úgy van! - lelkesedtek a méhek, és nyomban dolgozni kezdtek.

A darazsak ügyvédjének megnyúlt a képe. Látta, hogy veszett az ügyük: soha darazsak ilyen szép, szabályos lépet nem építettek még, nem is fognak soha. Visszavonult tanácskozni az ügyfeleivel, majd előlépett, és kijelentette:

- Nincs értelmem a vitának. Visszalépünk a pertől.

A dongó a méheknek ítélte a lépet: a darazsak szégyenszemre elvonultak. Szóval, furfanggal győzték: de mikor tetteikkel kellett bizonyítani, alulmaradtak.



Palkó és a szamara

Palkónak volt egy szamara. Egyszer egy rengeteg nagy erdőben mendegélt a szamarával, s hogyan, hogy nem - összetalálkozott egy törpével.

A törpe a bokor aljában aludt, s a szamár véletlenül rálépett a sapkája csücskére... Haj, mérges lett a törpe nagyon! Felugrott, és elkezdett veszekedni Palkóval.

- Nem tudsz jobban vigyázni a szamaradra?! - kiáltotta. Oda a sapkám, nézd meg, milyen csúf lett!

Palkó megnézte a kicsi sapkát; az bizony össze-vissza szakadt. De hát most már mit csináljon? És nagy hetykén így válaszolt:

- Nem tudsz jobban vigyázni a sapkádra? A szamár az csak szamár, én nem vigyázhatok helyette!

Több se kellett a törpének, még mérgesebb lett.

- Hát jó! - mondta. - Akkor majd kiokosítom én! Azzal átkozlak meg, hogy a szamarad mindig azt mondja, amit te!

Palkó jót nevetett rajta.

- Na hiszen ez nem nagy átok, ezt még elviselem!

De mire kimondta - a törpe már sehol se volt. Ő meg indulni akart tovább - de a szamara nem indult. Mondta a szamárnak:

- Gyí, csacsi! - S akkor a szamár is visszamondta:

- Gyí, csacsi!

"Ejnye, ez így nem lesz jó! - gondolta Palkó. - Ez a törpe jól kifogott rajtam!" - S mikor már egy órája vesződött a szamárral, olyan dühös lett, hogy jó alaposan eltángálta. Csakhogy az megharagudott, s úgy oldalba tisztelte a patájával Palkót, hogy beleesett egy nagy pocsolyába. Ott aztán kiáltozni kezdett:

- Segítség! Segítség!

Éppen favágók jártak arra, s kiségették Palkót a pocsolyából. Kérdezték, ki volt az a másik ember, aki segítségért kiáltott.

- Hát a szamaram - mondta Palkó, s keservesen tapogatta az oldalát. De ezt már nem hitték el a favágók. S azt mondták, hogy aki ekkorát hazudik, azt a király elé kell vinni, hogy büntesse meg.

Úgy is lett. Király elé vitték, a király pedig kimondta az ítéletet: Palkót tömlőbe kell csukni. S megkérdezte a legénytől, mi az utolsó kívánsága, azt még teljesíti. Palkó csak azt kérte, hogy a szamarától hadd búcsúzzon el. Oda is vezették mindjárt a szamarat. Palkó meg letérdelt a király elé, és elkezdte mondani:

- Felséges király uram, kegyelmezzen árva fejemnek, ártatlan vagyok!

Akkor a szamár is letérdelt és mondani kezdte:

- Felséges király uram, kegyelmezzen árva fejemnek, ártatlan vagyok!

A király akkorát nevetett, hogy Palkót rögtön szabadon bocsátotta, s a szamarával együtt felfogadta udvari bolondnak.

A róka meg a gólya vendégsége

Találkozik a róka a gólyával és azt mondja:

- Tudod mit, gólya koma? Rendezzünk egy jó vendégséget. Előbb nálam, azután pedig nálad. Holnap délben gyere hozzám ebédre.

- Megyek, de nekem hosszúnyakú edényben add az ételt, mert én a csőrömmel a tányérból enni nem tudok.

Így is történt. De másnap a róka az ételt úgy osztotta el, hogy a jó falatok mind a tányérba kerültek, a hosszúnyakú edénybe pedig csak egy kis gyenge maradék jutott.

Látta a gólya, de semmit sem szólt, hanem ebéd után ő is meghívta a rókát.

- Megyek, - mondta a róka -, de nekem tányérba add az ételt, mert én a szájjammal hosszúnyakú edényből enni nem tudok.

Másnap a gólya úgy osztotta el az ételt, hogy a jó falatok mind a hosszúnyakú edénybe kerültek, a tányérba pedig csak egy kis gyenge maradék jutott.

Látta a róka, s mérgelődni kezdett. Kérdi a gólya:

- Talán haragszol, róka koma?

- Hát már hogyan haragudnék, gólya koma, amikor te finom ételt eszel, s nekem csak arossza jutott!

A gólya így felelt:

- Ugyan, róka koma, én csak azt tettem veled, amit te tettél velem: kölcsön kenyér vissza jár!



La Fontaine:A teknős és a nyúl

Hetvenkedve szaladgált a nyúl a mezőkön. „Fülemet rá, futásban nincs, aki legyőzzön! Nos ki áll ki velem? - szólt. - Kezdődjék a torna!” Nagy szerényen a teknős: „Megpróbálom” – mondta.

„Te? – kacagott föl a nyúl. – Volna hozzá merszed?

Nem elég a hátadon házadat cipelned?

Velem futna versenyt egy ilyen lomha jószág?”

„Akkor is – szólt a teknős – vállalom a próbát.”

Körülállja a pályát a közönség. „Rajta!”

Kocogni kezd a teknős. Nevet a nyúl rajta,

párat ugrik, van már vagy fél pálya előnye.

„Buta teknős!” – Gondolja: csúfot űz belőle.

Megáll, nézi gúnyosan, hogy izzad a másik,
majd lehever, mintha ágy lenne csak a pázsit,
nyújtózkodik, hunyt szemmel fekszik hason, háton,
s addig színlel alvást, míg elnyomja az álom.

Azalatt a teknős csak lépked lankadatlan,
elcsoszog a szunnyadó nyúl mellett is lassan,
s mire a nap az erdő fáin mögé csúszik,
holtfáradtan bár, de már a cél előtt kúszik.

Hűsebb lesz a levegő, fölriad a nyúl rá.
Rémültében fölugrik, nagyot rikkant: „Hurrá!”
– s rohan. – Késő! Így jár a hetvenkedő néha:
henceg, s még a teknős is előtte ér célba.



Történet a hangyáról és a galambról

1. Kik voltak a mese szereplői?
2. Mi történt a hangyával, amikor inni ment a forráshoz?
3. Hogyan segített neki a galamb?
4. Milyen veszély leselkedett később a galambra?
5. Hogyan ért véget a történet?
6. Mondd másképp: befordult a vízbe, vessző, sebesen.
7. Mi a történet tanulsága? Hogyan végződhetett volna másképp?

Csip és Csirip

1. Sorold fel a mese szereplőit!
2. Mit kapott Csip a nagymamájától?
3. Mit tett Csirip miután megtalálta a magvakat?
4. Mit tanít CsipCsiripnek?
5. Foglald össze a mesét röviden!
6. Adj más címet a mesének!
7. Hogyan érhetett volna másképp véget a történet?
8. Mi a mese tanulsága?

Az orvosság

1. Kik a mese szereplői?
2. Mikor kell bevennie az orvosságot az egérnek?
3. Hol találta meg Emmi néni Flippet?
4. Miért hintázott az egér az órán?
4. Mondd másképp a következő kifejezéseket: az ingán lenge (az ingán hintázva, az ingán lobogva, az ingán lógva), figyelmen kívül hagyta (nem figyelt oda, nagyon figyelt, kint hagyta).
6. Adj más címet a mesének!
7. Kösd össze az összetartozó szavakat: kirázza, felrázza, lerázza, megrázza - az áram, a lázmérőt, a szőnyeget, a gyógyszert.

Az alma

1. Sorold fel a mese szereplőit!
2. Hol játszódik a mese?
3. Mit jelentenek a következő szavak? Húzd alá: nyomban - utána, rögtön, nyomkodja; kipottyan - kiesik, kiugrik, kipattan; háborgott - mérgeződött, háborúzott, borogatta.
4. Melyik állítás igaz? Melyik hamis?

A nyúl szedte le az almát.

A sün kapta el.

Az állatok összevesztek.

A medvének nem jár az almából, mert nem volt igazságos.

5. Adj más címet a mesének!
6. Hogyan érhetett volna másképp véget a történet?
7. Mi a tanulsága?

Hogyan ajándékozott Mátyás király?

1. Kik a történet szereplői?
2. Mit talált a szegény ember?
3. Hogyan lett négy ökre a szegény embernek?
4. Mit tudott Mátyás király a gazdag emberről?
5. Adj más címet a mesének!
6. Milyen tulajdonságok jellemzőek Mátyás királyra?
7. Hogyan végződhetett volna másképp a történet?

A róka repülése

1. Kik találkoztak a mesében?
2. Mit akart a róka?
3. Hogyan segített a sas a rókának?
4. Mi történt a rókával?
5. Helyettesítsd más szóval a következő szavakat: levetette, zuhan, furfangos.
6. Melyik tulajdonságok illenek a sasra? okos, ostoba, eszes, ravasz, furfangos, buta.
7. Adj más címet a mesének!
8. Alkoss mondatokat a következő szavakkal: repülés, furfangos, farönk, vonyít.

A darazsak és a méhek

1. Kik találták meg a gazdátlan lépet?

2. Min vitáztak?
3. Kit választottak bírónak?
4. Mit mondtak a tanúk?
5. Ki segített a bírónak?
6. Milyen megoldást talált ki?
7. Kik nyerték meg a pert?
8. Mit jelentenek a következő szavak: liget, raj, potroh, per, huzavona, furfang. Alkoss velük mondatokat!

Palkó és a szamara

1. Hogy hívják a történet főszereplőjét?
2. Kivel találkozott az erdőben és mit tett vele?
3. Mivel átkozta meg a törpe a fiút?
4. Mit csinált a fiú a szamárral és miért?
5. Erre a szamár mit tett?
6. Kik jelentek meg a segítség hívásra?
7. Hova vitték a fiút és miért?
8. Mi volt az ítélet?
9. Hogy végződött a mese?

A róka és a gólya vendégsége

1. Kik a mese szereplői?
2. Mire hívta meg a róka a gólyát?
3. Milyen edényben szolgálta fel a róka a gólyának az ételt?
4. Miért hívta meg a gólya a rókát?
5. Sorold fel milyen tulajdonságok illenek a rókára? Hát a gólyára?
6. Adj más címet a mesének!
7. Alkoss mondatokat a következő szavakkal: falat, maradék, mérgeződik, vendégség.
8. Mit jelent a következő közmondás: Kölcsön kenyér visszajár!

A teknős és a nyúl

1. Kik versenyeztek egymással?
2. Miért győzött a teknős?
3. Mit jelent az a szó, hogy hetvenkedő?
4. Mi a mese tanulsága?

Melléklet 12

Olvasd el figyelmesen a következő kijelentéseket és jelöld be mindegyiknél:

☺ – egyet értek ,☹ - nem tudom, ☹ - nem értek egyet.

NÉV:			
Jó élmény volt számomra ez a két hét.			
A társam segített az olvasásban.			
Szeretek olvasni.			
Nem értettem meg minden mesét.			
A társammal nem tudtunk együtt jól dolgozni.			
Szeretnék részt venni máskor ilyen foglalkozáson.			
Megerőltető számomra az olvasás.			

A kedvenc mesém volt a/az ...

Melléklet 13

Olvasd el figyelmesen a következő kijelentéseket és jelöld be mindegyiknél:

☺ – egyetérték , 😐 - nem tudom, ☹ - nem értek egyet.

NÉV:	☺	😐	☹
Jó élmény volt számomra ez a két hét.			
A lányok segítettek az olvasásban.			
Szeretek olvasni.			
Nem értettem meg minden mesét.			
A lányokkal nem tudtunk együtt jól dolgozni.			
Szeretnék részt venni máskor ilyen foglalkozáson.			
Megerőltető számomra az olvasás.			

A kedvenc mesém volt a/az ...

Olvasási felmérőlap 3. és 4. osztályos gyermekek részére

NÉV:
SZÜLETÉSI IDŐ:
ÉLETKOR:
OSZTÁLY:
1. OSZTÁLYOS OLVASÓKÖNYVE:

A VIZSGÁLAT IDEJE:
A VIZSGÁLATVEZETŐ NEVE:
A FORGALMI NAPLÓ SORSZÁMA:
A NYILVÁNTARTÁSI TASAK SZÁMA:

[Meixner Ildikó munkája]

I.
a ó i e ü á ú é ő ú é ű
e ú ó a é ű ő ó ú á i ő
ű ó é ű e á i a ó ő e i á
ú a ú e ő é ó ű á i é a e
_____ mp _____ hiba

II.
s k m f l t b j n g sz d c z
sz cs gy d n h ny p v ty zs s
b ly g cs m ny r gy f c zs
r sz ly d l p b v m j n t
_____ mp _____ hiba

III.
ná ró sé csú gyű
me nú szí je lyő
dé há cű nyá tye
fi pa le cé zsá
jó vű zá he ró
tű kó csa lyő si
ba gő tyű ki da
mú té nyú ga zső
bő fá pő zsú gű
lé ve gyó sző zú
_____ mp _____ hiba

IV.

ól	fél	boka	János	ismét
én	más	kapa	nyájas	vizsga
ám	híg	deka	gyanús	pózna
tű	gém	redő	csomóz	érdes
rá	híd	csőre	zubog	göngyöl
üt	föl	szűrő	zsineg	harang
lé	lát	potya	tücsök	sütemény
de	fül	fénye	lötyög	pontatlan
ad	tál	csúszó	kevés	krokodil
be	dal	cipó	képes	petrezselyem
_____ mp			_____ hiba	

V. a)

A Pipitér utcában trafikusbódé áll a járda szélén.

Gabi megáll előtte és buzgón sorolja magában:

„Ilyen lendkerekes autóm már van, de ilyen pici buszom még nincsen!” Éppen elhatározza, hogy kérni fog ilyet édesapától, mikor halk koppanást hall. Odanéz. Íme, a lába előtt fekszik egy ugyanolyan pici busz a kövön!

_____ mp _____ hiba

V. b)

Nem vette észre a trafikos néni, hogy egy buszocska kipottyant. Gabi besandít az ablakon: a néni háttal áll, rendezkedik a polcon. Gabi boldogan zsebre teszi a buszt és eliszkol. Hogy fog leszaladni otthon, a fotel támláján! De ha édesanya megtudja, hogy csak úgy fölvette a földről? Az elárusítónak is hiánya lesz!

_____ mp _____ hiba

VI. a)

Ki megy az utcán? _____

Hogy hívják az utcát? _____

Mi áll a járda szélén? _____

Milyen autója van már a kislánknak? _____

Mi tetszik meg neki? _____

Váratlanul mi történik? _____

Megértés: _____ mp _____ hiba

VI. b)

Mit nem vett észre a trafikos néni? _____

Mit jelent az, hogy sandít? _____

Miért lehet a fotelon játszani? _____

Mitől fél a gyerek? _____

Mi lesz a trafikos nénivel? _____

Szerinted mit fog tenni a gyerek? _____

Megértés: _____ mp _____ hiba

_____ össz. mp _____ össz. hiba