

DIGITÁLIS BENNSZÜLÖTT TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK OLVASÁSI SZOKÁSAI

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus

Készítette: Dorogi Panna
Gyógypedagógia BA

Témavezető: Gombos Péter PhD
egyetemi docens

2022. március 23.

Tartalomjegyzék

1. A témaválasztás indoklása	1
2. Célkitűzés	2
3. Kutatói kérdések	3
4. A 'digitális bennszülött' fogalma	4
5. A tanulási akadályozottság jelentése Magyarországon	6
6. A jó irodalomtanítás, az irodalomtanítás célja; olvasóvá nevelés	7
7. Tanulási motiváció	10
8. Olvasási motiváció	11
8.1. Mi befolyásolja az olvasási motivációt?	12
8.2. A többségi és a tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja	12
9. A tanulásban akadályozott tanulók képességei	14
10. A reprezentatív kutatás bemutatása	16
10.1. A reprezentatív kutatás eredményei	16
11. Az interjúk	18
11.1. A kutatás típusának indoklása	18
11.2. Az interjúk értékelése	20
11.2.1. A pedagógusokkal készített interjúk értékelése	20
11.2.2. A szülővel készített interjú értékelése	24
11.3. Az interjúk összegzése	26
11.3.1. A pedagógusokkal készített interjúk	26
11.3.2. A szülővel készített interjú	28
12. Összehasonlítás a reprezentatív kutatás eredményeivel	30
13. Kutatói kérdések megválaszolása	31
14. Összegzés	33
Felhasznált irodalom	35
Mellékletek	38
1. számú melléklet: A 8. osztály osztályfőnökével készített interjú	38
2. számú melléklet: A 7. osztály osztályfőnökével készített interjú	43
3. számú melléklet: Egy 8. osztályos tanuló szülőjével készített interjú	47

1. A témaválasztás indoklása

Amikor szakdolgozati témaválasztásra került a sor, tudtam, hogy az olvasással mint szabadidős tevékenységgel, illetve az olvasóvá neveléssel szeretnék foglalkozni – végül a digitális bennszülöttek olvasási szokásaira esett a választásom. Több témában tájékozódtam az olvasási motivációtól a kötelező olvasmányok témáján át a különböző szövegfeldolgozási technikákig, ám ezek a tanulmányok mind a többségi gyermekekre fókuszáltak. Gyógypedagógus-hallgatóként pedig természetesen mindvégig az tartotta fenn a kíváncsiságomat, hogy az atipikusan fejlődő gyermekek esetében vajon milyen eredményeket kapnánk ugyanezen kérdéseknél.

Dolgozatom és a téma egyik tételmondata, hogy a mai gyermekek másképp és mást olvasnak. A kérdésre, hogy miért, a válasz egyértelmű: ők már beleszülettek a digitális korba, mely eddig példátlan és visszavonhatatlan hatással lett az információfeldolgozásuk folyamatára és minőségére.

Mint minden változásnak, ennek is lehetnek pozitív és negatív hozadékai, mint például a sokkal magasabb szintű digitális kompetencia és az olvasás mint szabadidős tevékenység háttérbe szorulása.

Azonban tanulásban akadályozott tanulók, illetve minden más fogyatékoság esetén is a hangsúly elsősorban a mozgásfejlesztésen van, hiszen ez minden más fejlesztés alapja a megfelelő idegrendszeri fejlődés érdekében. Ha az érintett gyermekek legnagyobb arányban virtuális tapasztalattal rendelkeznek, a fejlesztésük (és ezáltal a fejlődésük is) akadályokba ütközik, mert a hétköznapiakban nincs alkalmuk arra, hogy saját képességeik szerint haladjanak a mozgásfejlődésben, mely később a beszédfejlődésüket is meghatározza, ami szoros összefüggésben áll az iskolába kerülve az olvasásban való sikerélmény megszerzésével, mely az olvasóvá nevelés egyik alappillére.

2. Célkitűzés

Dolgozatom alapját egy reprezentatív kutatás jelenti, mely az internethasználattal töltött idő olvasásra fordított időre való hatása szempontjából vizsgálta a többségi populációt.

A kutatást az interjúzás módszerével folytatom le, online formában. Az interjúk alanyait felső tagozatos tanulásban akadályozott tanulók szülei és osztályfőnökei alkotják. Az interjúk kérdései a reprezentatív kutatás kérdésköreire épülnek.

A kutatás során figyelembe veszem a vizsgált populáció sajátosságait (képességek, szocioökonomiai státusz stb. eltérése), s ennek tükrében hasonlítom össze a két csoportban kapott eredményeket.

Hasonló vizsgálatot még nem végeztek Magyarországon, ezért célom új információkat, tapasztalatokat szerezni a témában az interjúk által a tanulásban akadályozott tanulók szabadidejének eltöltéséről különös tekintettel az internethasználatra és az olvasásra, ezek összefüggéseire.

Emellett a kutatások szervezésének tekintetében célként határozom meg olyan következtetések levonását az interjúkból származó információkból, melyek megkönnyíthetik esetleges további, szorosan a kérdéskörhöz kapcsolódó vizsgálatok tervezését, lebonyolítását a jövőben.

3. Kutatói kérdések

Kutatásom alapkérdése, hogy milyen a digitális bennszülött tanulásban akadályozott tanulók olvasási kedve, olvasási motivációja. Mennyi időt töltenek online, és ez hogy befolyásolja, egyáltalán befolyásolja-e az olvasásra fordított idejüket? Van-e eltérés a tipikus fejlődésmentű gyermekekhez képest, vagy párhuzamba állíthatók a vizsgálatok eredményei? Melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják – akár pozitív, akár negatív irányban – a tanulásban akadályozott populáció olvasási motivációját, lehetőségeit? Illetve mit és hogyan olvasnak a vizsgált tanulók?

A további kutatások szervezési feladataihoz kapcsolódóan választ keresek a következő kérdésekre: Egy-egy osztályból hány tanuló olvas az átlagnál többet? Ezek alapján érdemes-e a kérdéskört tovább kutatni? Milyen módszer szolgálná a tanulók minél önállóbb, torzításoktól mentes válaszadását? Az adott intézményben mennyire vonhatók be a szülők a vizsgálatba és milyen módszert tudok alkalmazni az ő megkérdezésükre?

4. A 'digitális bennszülött' fogalma

„Marc Prensky (2001) digitális bennszülötteknek nevezte azokat az egyéneket, akik abban a korban születtek, amikor a digitális-információs technika már a háztartások részévé vált.” (Gyarmathy 2012: 23)

„Számos apró-nagyobb változás észlelhető a digitális-információs korba született generációk képességeiben, amelyek összességükben a korábbiaktól teljesen eltérő információfeldolgozási rendszert hoztak létre.” (Gyarmathy 2012: 23) Idegrendszerük alkalmazkodott az audiovizuális környezethez, így sokkal több ingert képesek feldolgozni, ugyanakkor igénylik is a nagyobb mennyiségű ingert. Az ingerfeldolgozás gyorsasága magával vonta a döntési folyamat gyorsulását is. Ugyanakkor nem tartozik erősségeik közé a rendszerezett gondolkodás.

Képzetalkotásuk gyengül a felolvasás háttérbe szorulása miatt, hiszen legtöbb esetben képeket és filmeket látnak helyette. Ezáltal a képzetalkotásra épülő szövegértés is egyre gyengül.

A mozgásos tapasztalatra épül a szenzomotoros rendszer, a precíziós információfeldolgozás, a testséma, a téri irányok, s mivel a gyermekek ma egyre kevesebbet mozognak, ezen területek fejlődése is lassul, vagy gyengébb teljesítményt tud csak biztosítani.

Az ülő életmód a gyermekek fejlődésében jelentős károkat okoz, melynek egyik legfontosabb területe az egyensúlyrendszer, mely a mozdulatok és a vizuális-tapintásos észleletek összerendezéséért és a figyelemért is felel. Amennyiben nem fejlődik megfelelően, hatást gyakorol az információfeldolgozásra és a koncentrációra is.

„A gyerekek, akik úgy nőnek fel, hogy élményigényük kielégül, de neurológiai rendszerük nem kap elég ingert a fejlődéshez, nem is tudják, miért vannak nehézségeik bizonyos tevékenységekben. A mozgás, a tevékenység, az aktív ingerszerzés iránti természetes vágy kimerül a passzív élményekben. Virtuális világban virtuális képességek fejlődnek.” (Gyarmathy 2012: 25)

Ez a generáció kiegyenlítettebb agyi dominanciával rendelkezik. Míg az írásbeliség megszületésekor a bal agyfélteke dominanciája erősödött, mára ez a tendencia változni látszik: a bal félteke a beszéd, az írásbeliség, a verbalitás által továbbra is jelentős marad, azonban a jobb féltekét erősíti a rengeteg vizuális inger és információ feldolgozása.

Gyarmathy azt mondja, ezt a generációt nem a technikai eszközök kiemelkedő szinten való használata, hanem a rájuk való hagyatkozás jellemzi.

„...megváltozott képességei miatt valamilyen mértékben az összes digitális bennszülött sajátos nevelési igényű, vagyis ennek megfelelő tanításra van szükség és nem címkézésre.” (Gyarmathy 2012:26)

5. A tanulási akadályozottság jelentése Magyarországon

Az enyhe intellektuális képességzavarban érintett tanulók tanulási akadályozottságot mutatnak a tanulási képességeik fejlettségének eltérései miatt. A gyógypedagógia célja az ő esetükben az akadályozottság csökkentése. Mesterházi (1997: 484–485) megfogalmazása szerint tanulásban akadályozottak *„mindazok a gyermekek és fiatalok, akik a tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak. (...) (A)kik az általános iskolába járó nehezen tanuló gyermekek közül a leggyengébbek, illetve azok, akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán többnyire az eltérő tantervű általános iskolában (korábban kisegítő iskolában) tanulnak”*.

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi 1998: 54)

6. A jó irodalomtanítás, az irodalomtanítás célja; olvasóvá nevelés

Megvizsgáltam a jelenleg hatályban levő tartalmi szabályozókat, hiszen a pedagógusok számára ez jelenti a mindenkori kiindulási alapot.

A Nemzeti alaptanterv (2020) alapján a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület céljai között szerepel a nemzeti hagyomány átörökítése, a szövegértés, az összetett, elvont gondolkodás és értelmezés fejlesztése, a kompetenciák és a személyiség fejlesztése, a morális és érzelmi nevelés. Emellett célként határozza meg a szövegértés és szövegalkotás, a helyesírás és a nyelvhelyesség, az íráskészség és digitális kompetencia fejlesztését a retorikai és irodalomtörténeti ismeretek átadása mellett.

A tantárgy tanításának specifikus jellemzői között szerepel az 5–8. évfolyamon az alapkompenciák és problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, a magyar és világirodalom néhány nagy korszakának és az irodalmi műfajok megismerése, az olvasás örömeinek átélése, befogadási és értelmezési stratégiák tanulása, a nyelvhasználat fejlesztése és a középiskolai tanulmányok előkészítése.

Az 5–8. évfolyamon átfogó eredményként kitűzött célok a következők alapján vannak meghatározva: anyanyelvi kultúra és anyanyelvi ismeretek, irodalmi kultúra és irodalmi ismeretek, műismeret (alkotók, memoriterek, kötelező olvasmányok), szövegértés, szövegalkotás, olvasóvá nevelés, mérlegelő gondolkodás, véleményalkotás.

A 2020. évi kerettanterv alapján a felső tagozaton az irodalomtanítás legfőbb céljai nemzetünk kultúrájának megismerése, a biztos szövegértés kialakulása, az olvasóvá nevelés, olvasási és értelmezési stratégiák ismerete, összefüggéslátás kialakítása, a gondolkodásra tanítás, a kreativitás, a szókincs és a kifejezőkészség fejlődése, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése, az érzelmi nevelés.

A 2020. évi SNI-kerettanterv alapján a felső tagozaton az irodalomtanítás legfőbb céljai az önálló tanulás kialakítása, az anyanyelvi kommunikáció, a szövegértés-szövegalkotás fejlesztése, a szókincs fejlesztése és bővítése, az élethosszig tartó tanulás megalapozása, az olvasás megszerettetése, az olvasási kedv felkeltése, az önkifejezés fejlesztése, az eszközszintű olvasás elsajátíttatása.

Gombos (2018) az irodalomtanítás egyik céljaként emeli ki az elfogadást, melyet mint társadalmi, kulturális jelenséget határoz meg, amelyhez elengedhetetlenül csatlakozik a konfliktusok feloldása is. Ezt támasztja alá az általa hivatkozott 2012-es Kerettanterv 5–8. osztály szövege is, mely általános célmegjelölést tartalmaz, azonban a továbbiakban nem szerepelnek a témához szorosan kapcsolódó fogalmak, így a tananyagtartalom sem segíti a feldolgozást. A szerző továbbá említést tesz a Kerettanterv médiaismerettel kapcsolatos részéről, mely a médiatudatossággal, a torzítással, a sztereotip gondolkodás feloldásával mint pedagógiai feladattal foglalkozik. A mindennapi gyakorlat segítése céljából tartalmaz a tanulmány ajánlott szövegeket és feladatokat.

Szakály (2016: 87) szerint „...jó óra az, amely után a diákom több. Több egy élménnyel, egy ráébredéssel, egy válasszal. Hosszú távú célnak azt tekintem, hogy minden korábban felsorolt körülmény ellenére képesek legyünk úgy nevelni fiataljainkat, hogy belőlük olvasni tudó(!) és szerető(!), kérdéseikre a könyvek lapjain (is) választ kereső és azt megtalálni képes, pihenésükhöz-feltöltődésükhöz a könyvet (hagyományos vagy e-book formában) választó, a nyelv(ek), a szövegek világában – általában ebben a poliglott világban otthonosan mozgó felnőttek válnak. [...] Nem tehetjük meg, hogy figyelmen kívül hagyjuk a világ elvárásokat újrafogalmazó változásait, fejlődését, mert ezzel jóvátehetetlenül rontjuk (saját és az iskolában ránk bízott) gyerekeink esélyeit a boldogulás terén. A magyarnak mint tantárgynak a szerepe mindebben az, hogy a Z-generáció tagjainak a szöveghez, a nyelvhez, általában az információhoz való (alapvetően) megváltozott viszonyát figyelembe véve segítsük a diákokat a nyelvhasználat és ezáltal a gondolkodás fejlesztésében...”.

Arató László szerint „...az általános iskola alapvető feladata nem az irodalomtörténet oktatása, nem is a klasszikus műveltség közvetítése, hanem az olvasóvá, jó szövegértővé nevelés”. (Arató 2014: 97)

Azonban kiemeli azt is, hogy hagyományosan az irodalomtanítás feladatai közé soroljuk az irodalmi kánon és ezáltal a műveltség közvetítését is, de ahogy feljebb fogalmaz, ez nem feltétlenül az általános iskola idejére tehető. Emellett felhívja a figyelmet a kánon és a mai generáció olvasóvá nevelésének problematikus kapcsolatára.

Gombos (2014) kiemeli az irodalom szerepét az olvasóvá nevelésben, de nem hagyja szó nélkül az olvasóvá nevelődést sem, mely jóval kevésbé tudatos folyamat. Tehát olvasó nem pusztán az irodalomtanítás által válhat valakiből, hiszen számos más tényező is alakítja a gyermekek ezirányú fejlődését, ilyenek például a szülői minták, a barátok ajánlásai.

Szenczi (2010) az olvasási képesség jelentőségét hangsúlyozza az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás szempontjából.

Ehhez kapcsolódva Fűzfa Balázs a szövegértés egész életre kiható kiemelkedő szerepéről tesz említést a nyelvi kifejezőkészség és minden más írásbeli helyzet mellett (Fűzfa 2016). Ahogy Szakály (2016) is fogalmazott, a jó irodalomtanítás alapja a jó irodalomóra, mely Fűzfa Balázs felfogásában a tanóra alapvető oldott, biztonságot sugárzó hangulatával kezdődik, erre épülnek a kreatív feladatok, melyek megoldásához a digitális eszközök használata is hozzá tartozik (Fűzfa 2016).

Az ideális irodalomtanítás számomra a ma gyermekeinek jövőre való felkészítését, az ehhez szükséges készségek kialakítását jelenti. E cél megvalósulásának első és legfontosabb, s ehhez mérten nagy munkát igénylő feladata az előremutató tendenciákon alapuló központi, rendszer-szintű változások előremozdítása lenne, mely segítené a már korábban említett töredezettség feloldását.

Véleményem szerint az irodalomtanítás számos fontos célja közül priorizálni szükséges a diákok életkori sajátosságainak és a kor elvárásainak megfelelően, így a felső évfolyamokon tanulóknak számára két elsődleges célt emelnék ki.

Az egyik az olvasóvá nevelés, mely az olvasóvá nevelődéssel – amely több tényezőből áll össze – ellentétben egy tudatosan felépített folyamat (Gombos 2014), s ennek alakításában az oktatási rendszernek nagyobb és hatékonyabb szerepet kéne vállalnia, hiszen „...*a szónak, a szövegnek, a betűnek a szerepe erősen felértékelődni látszik a társadalom életében és az önérvényesítésben*”. (Fűzfa 2016:13) Az olvasóvá nevelés kulcsa a csoport vagy egyének számára differenciáltan kiválasztott olvasmányokban, ezek értő megbeszélésében, feldolgozásában, a változatos módszerekben és a tanulók bevonódásában rejlik. Ehhez a folyamathoz azonban a jelenleginél jóval több időre van szükségük a diákoknak és tanároknak egyaránt, melynek problémáját az oktatáspolitikának végre segítenie kéne feloldani.

Ezzel szoros összefüggésben a másik kiemelt cél a médiatudatosságra nevelés (melynek alapja a szövegértés), hiszen nem engedhetjük meg magunknak, hogy szó nélkül elmenjünk a fake news, a post truth időszak és a cancel culture jelenségei mellett. Nekünk felnőtteknek is meg kell küzdenünk ennek nehézségeivel, éppen ezért kötelességünk a gyermekeket is a lehető legjobban felkészíteni és tudatossághoz segíteni a tartalomfogyasztást és -gyártást vagy -közzétételt illetően.

7. Tanulási motiváció

A tanulási motiváció részét képezik a tanulót érő külső és belső hatások, komponensek, amelyek a tanulási folyamatot megindítják és fenntartják. Külső hatás a pedagógus arra való törekvése, hogy a tanulók érdeklődését felkeltse, belső komponens pedig a tanulók pszichés fejlettsége.

A kognitív irányzat öndeterminációs elméletéhez tartozó fogalmak az extrinzik és intrinzik motiváció, melyeket egymást kizáró típusnak tekintettek. Az extrinzik motiváció kívülről érkező motivációt jelent, mely lehet jutalom, nyereség, ezzel szemben az intrinzik motiváció belülről fakad, a tevékenységet az általa érzett öröm érdekében végzi az egyén.

„Az újabb kutatások a témában mára kétfajta motiváció ötvöződéséről, egymásra hatásáról és az éles határok elmosódásáról számolnak be.” (Szenczi 2019: 417)

A tanulásban akadályozott tanulókkal kapcsolatban a korai tanulmányok egyértelműen alacsony tanulási motivációról számoltak be, melynek okát a sikertelenség következményeként látták.

Más kutatók megállapították, hogy *„...mivel az intrinzik motiváció pozitív összefüggést mutat a mentális korrall és a szociális helyzettel, a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók feltételezhetően kevésbé lesznek intrinzik módon motiváltak a tanulásra”.* (Szenczi 2019: 419) Ezt a tendenciát erősíti esetünkben a tanult tehetetlenség és a kifelé irányultság.

A tanulásban akadályozott tanulókra jellemző, hogy sikereiket külső, míg kudarcaikat belső okokra vezetik vissza, emellett nem gondolják a sikerhez kapcsolódó tényezőnek az erőfeszítést.

A legújabb empirikus kutatások eredményei nem erősítik meg a korábbi adatokat, ugyanis az enyhén értelmi fogyatékos tanulók hasonló vagy magasabb motivációs szintjéről számolnak be a többségi populációhoz hasonlítva, sőt, míg az iskola első szakaszában esetünkben alacsonyabb valamivel a motiváció, harmadik osztálytól erősödik és nyolcadik osztályban erősebb, mint a nem akadályozott tanulóké.

„Az extrinzik motívumok ugyan valóban erősebbek e populáció esetében, ennek feltételezhető oka azonban inkább a szocializáció hatásmechanizmusában, mintsem a csoport jellemzőiben keresendő.” (Szenczi 2019: 420)

8. Olvasási motiváció

„A Monitor- majd a PISA-vizsgálatok nyomán (...) az olvasási motivációt (...) mint az olvasási tevékenységet elindító, tartalomtól független belső ösztönzőrendszert definiálták.” (Szenczi 2010: 120)

Olvasási motívumok: érdeklődés, énséma, észlelt kontroll, a siker és kudarc attribúciója, cél-orientáció, az olvasásnak tulajdonított érték, elsajátítási öröm, flow, szociális motívumok.

Az érdeklődés hatással van a koncentrációra, az elmerülésre, a felidézésre, valamint mélyebb feldolgozást és magasabb szintű szövegértést eredményez.

Az énséma részei az énkép, az önhatékonyság és az észlelt kompetencia. Nem egyetlen tanulási énképről beszélhetünk, mert tárgy- és képességspecifikus, így létezik olvasási énkép is. *„...a gyermek azon siker- vagy kudarcélményei, melyeket az olvasástanulás kezdeti fázisában él át, központi szerepet fog kapni a tanulmányi énképében is. A korábbi tanulmányi énkép hatással van a későbbi teljesítményre, a korai olvasási énkép így meghatározója lehet az iskolai sikerességnek.” (Szenczi 2010: 125)* Az olvasási énképpel az osztályzat erősebb összefüggésben áll, mint az olvasási teljesítmény.

A magas szintű észlelt kontroll összefüggést mutat a felsőbb osztályokban a fejlett olvasási képességgel.

Az olvasási motiváció is függ attól, hogy sikereinket és kudarcainkat külső vagy belső okokra vezetjük vissza. Az lesz rá jótékony hatással, ha úgy érzékeljük, hogy az okok megváltoztathatóak és tőlünk függenek.

A céljaink lehetnek elsajátítási vagy személyes célok, illetve lehetünk teljesítménykeresők és teljesítménykerülők. *„...az alacsonyabban fejlett képességekkel rendelkező tanulók nagyobb valószínűséggel követtek teljesítménykereső személyes vagy teljesítménykerülő célokat, míg az olvasás és az írás területén jobban teljesítő társaik inkább számoltak be teljesítménykereső elsajátítási célokról.” (Szenczi 2010:127)*

Az olvasásnak tulajdonított érték úgy hat az olvasási motivációra, hogy minél inkább sikeresnek látjuk magunkat a feladatban és annak minél nagyobb értéket tulajdonítunk, annál motiváltabban végezzük el.

Az elsajátítási öröm az intrinzik motivációt erősíti.

A flow alapelemei az észlelt kontroll és kompetencia. Akkor jön létre, ha a feladatot végző személy kompetenciái és a feladat nehézsége egyensúlyban vannak.

A szociális motívumok közé tartozik például az olvasási élmények megosztása és a közösségbe tartozás is.

Hogyan függ össze az olvasási motiváció és az olvasási képesség?

„...az olvasás fejlődésének elmélyülés és elköteleződés modellje (...) értelmében a szövegértő képesség fejlődése a gyakori elmélyült olvasás folyamán valósul meg, azaz minél többet olvas valaki elmélyülten, annál fejlettebb lesz az olvasási képessége. (...) Az olvasási képesség fejlettsége a modell értelmében tehát szoros összefüggésben áll az olvasás iránti motivációval, mégpedig azáltal, hogy a motivált, értő olvasás elősegíti a szövegértő képesség fejlődését. A modellben az elmélyültség a minőségi oldalt jelenti, amelynek egyik fő alappillére a motiváltság. Ugyanakkor a modell kimondja, hogy a szövegértés fejlődése feltételezi az olvasás minél gyakrabban történő gyakorlását, végzését is, azaz az olvasás iránti elköteleződést. Feltételezhető, hogy az ilyen értelemben vett mennyiségi oldalra szintén hatással van a tanulók motiváltsága (...).” (Szenczi 2010: 132–133)

Az elkötelezettség a mennyiségi, az elmélyülés a minőségi oldalt erősíti.

Az empirikus eredmények azt mutatják, hogy a motivációból következtetni lehet a későbbi teljesítményre, azonban a jól teljesítők nem feltétlenül lesznek motiváltak.

8.1. Mi befolyásolja az olvasási motivációt?

A kontextushoz tartozik az iskolai és az azon kívüli, szabadidős olvasás.

Társadalmi és közösségi kontextuson belül fontos kiemelni az elérhető források mennyiségét, hiszen ez összefügg az olvasás gyakoriságával. Az olvasási motiváció területspecifikussá válik, ha külön tanórára korlátozódik az olvasási képesség fejlesztése.

Az otthoni kontextus kiemelkedő jelentőséggel bír, hiszen itt találkozunk a gyermek először az írott szóval a felolvasás során, s a korai élmények meghatározzák a későbbi olvasási motivációját. A szülők ezt elősegíthetik azzal, hogy a felolvasás élmény jellegét hangsúlyozzák és beszélgetnek az olvasottakról, az illusztrációkról felolvasás közben és után. (Szenczi 2010)

8.2. A többségi és a tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja

A tanulásban akadályozott tanulók esetében azt feltételezik, hogy az elsajátítás nehézsége és a családok attitűdje negatív irányba mozdítja el az olvasási motiváció szintjét.

A nem akadályozott tanulók esetében a vizsgálat (Józsa–Fazekasné–Szenczi–Szabóné 2014) alapján minden két évfolyam között szignifikáns eltérést mutat, az olvasási motivációjuk csökken. A tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja azonban 3. és 5. osztály között nem csökken szignifikánsan, míg 5. és 7. évfolyam között náluk is szignifikáns a különbség, szintén csökkenő tendenciával.

„Harmadik osztályban a tipikusan fejlődő gyermekeknek szignifikánsan erősebb az olvasási motivációja. Az életkor előrehaladtával bekövetkező nagyobb mértékű csökkenésnek azonban az a következménye, hogy hetedik osztályban már nincs szignifikáns különbség a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációja között.” (Józsa–Fazekasné–Szenczi–Szabóné 2014: 135)

A vizsgálat továbbá azt is kimutatta, hogy az integrált és a szegregált körülmények között tanuló tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációja között nincs szignifikáns különbség.

„Az olvasási motiváció sem a tipikusan fejlődő, sem a tanulásban akadályozott gyermekek esetében nem függ össze az IQ-val. A tanulásban akadályozott diákoknál az anya iskolázottságával sincs kapcsolatban a motiváció, ezzel szemben a tipikusan fejlődő gyermekeknél szignifikánsan gyenge korreláció áll fenn, esetükben az olvasási motiváció és az anya iskolázottsága közötti korrelációk mediánja 0,19.” (Józsa–Fazekasné–Szenczi–Szabóné 2014: 138)

9. A tanulásban akadályozott tanulók képességei

A tanulásban akadályozott gyermekek sajátosságai, a fejlődésüket meghatározó külső és belső körülményeik negatív irányba befolyásolják annak lehetőségét, hogy (jó) olvasóvá válhassanak. Mivel a képességstruktúrájuk átfogó elmaradást, meglassúbbodott fejlődést mutat, ez az olvasáshoz kapcsolódó képességeket is érinti, ilyenek a beszéd, a kognitív funkciók, a figyelem (Józsa – Fazekasné Fenyvesi – Szenczi – Szabó Ákosné 2014).

A tanulásban akadályozott tanulók éppen az olvasáshoz, tanuláshoz elengedhetetlen területeken szenvedtek sérüléseket, ezek a beszédhanghallás, a hanganalízis, az optikus differenciáló képesség, a térbeli tájékozódás, a jelfunkció, a szóképzés, a hangképzés, melyek alapvetőek a dekódoláshoz és a megértéshez (Papp 2011).

További nehézséget okoz a szövegértésben a korlátozott nyelvi kódot használó környezetük, a nyelv grammatikai és szintaktikai struktúrájának elsajátításának hiánya (Józsa – Fazekasné Fenyvesi – Szenczi – Szabó Ákosné 2014).

A társadalmi egyenlőtlenségek örökítésében nagy szerepet tulajdonítanak a használt nyelv minőségének. A gyógypedagógiában nyelvi hátránnyként fogalmazzák meg azt a jelenséget, amikor az adott populáció szűkebb körben, kevésbé kidolgozott módon használja a nyelvet (Oláh Örsi 2005).

„A gyakorlati tapasztalatok szerint olvasási nehézségeik egy része hasonló az olvasás tanulási zavarával küzdő diszlexiás és a gyengén olvasó tanulók hibatípusaihoz.” (Józsa – Fazekasné Fenyvesi – Szenczi – Szabó Ákosné 2014:128)

Gyarmathy azt mondja, *„diszlexia létezik, mégpedig olyan mértékben, amilyen mértékben a kialakulását a környezeti tényezők elősegítik. A tömeges diszlexia a gyerekek válasza a képességeiknek nem megfelelő oktatásra.”* (Gyarmathy 2012:15) A szerző azt is állítja, hogy a digitális kultúra jelentős hatással van a gyermekek idegrendszerére, s annak fejlődésére, illetve hogy ezt az oktatási rendszer nem veszi figyelembe.

A diagnózist azonban nem tartja előremutatónak, ahogy ő fogalmaz *„mindkettőnek felmentés. A diagnózis által fogyatékosnába menekült gyermekeknek nem kell megfelelniük az oktatásnak, az oktatásnak pedig, minthogy megszabadul ezen gyerekek tanításának felelőssége alól, nem kell megfelelnie a kor kihívásainak.”* (Gyarmathy 2012: 15)

Ugyancsak nem ért egyet azzal a szemlélettel, hogy a rendszer a gyógyításra és a megelőzésre koncentrál, és nem a megváltozott körülményeket igyekszik megismerni és ehhez alkalmazkodni.

Kiemeli azonban, hogy a diszlexiának nem minden formájával diagnosztizálnak egyre több gyermeket. A mély diszlexiás populáció nem növekedett, szemben a felszíni diszlexiásokéval. Velük kapcsolatban pozitívként említi, hogy könnyebben megszüntethető állapotról van szó, mert nagyban befolyásolják a környezeti tényezők, így annak megváltoztatásával egyszerűen tehetünk a gyermek érdekében (Gyarmathy 2012).

A fent említett nehézségek következtében feltételezhetjük, hogy az olvasási motiváció és így az olvasás mint szabadidős tevékenység gyakorisága alacsonyabb a többségi populációénál. Emellett a környezet hatását is figyelembe kell venni, hiszen esetükben a családokban feltételezhető, hogy az olvasás szerepe kisebb, nem tekintik értéknek és/vagy nem adottak a lehetőségek akár időben, akár anyagilag, hogy a mindennapok részévé váljon az olvasás, felolvasás. Ehhez szorosan kapcsolódik, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek (Józsa – Fazekasné Fenyvesi – Szenczi – Szabó Ákosné 2014).

„A tanulásban akadályozott gyermekek esetében sem a szóolvasási készség, sem a szövegértés nem függ össze az anya iskolázottságával.” (Józsa – Fazekasné Fenyvesi – Szenczi – Szabó Ákosné 2014:138)

A felsorolt tényezők a következő különbségeket eredményezik a többségi tanulókhoz képest: szóolvasási készségük megkésettisége 7. osztályban legalább 4 év; ugyanez igaz a szövegértésre, azonban 3. és 7. osztály között a fejlődésük gyorsabb a nem akadályozott gyermekekénél (Józsa – Fazekasné Fenyvesi – Szenczi – Szabó Ákosné 2014).

10. A reprezentatív kutatás bemutatása

A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és 2019-es felmérések tükrében című tanulmány szerzői Gombos Péter és Csimá Melinda.

A vizsgálat azért is kiemelkedő jelentőségű, mert Magyarországon igen ritkán készül reprezentatív olvasásfelmérés, itt pedig két évben is tudtak méréseket végezni a szakemberek.

A kutatás fő hipotézise volt, hogy a mai gyerekek mást és másképp olvasnak.

A digitális bennszülöttek jellemzésével kapcsolatban a legfontosabb kiemelni azt, hogy a virtuális térben ők már nem időszakosan, hanem kizárólagosan vannak jelen, s ennek jelentős hatása van a társas kapcsolataikra és a kognitív struktúrájukra. Az pedig, hogy kevésbé képesek az elmélyülésre, kihat a kritikai gondolkodásukra és a problémamegoldásukra is. (Gombos – Csimá 2019)

9.1. A reprezentatív kutatás eredményei

A kutatási eredmények azt mutatják az általam vizsgálandó gyermekek körében, hogy a 10-14 évesek közel háromnegyede napi szinten használja az internetet.

A két év eredményeit rendszerint nem vetik össze, mert nem volt azonos a minta, azonban ki kell emelni, hogy a két év elteltével a legaktívabb internethasználók aránya majdnem a kétszeresére nőtt.

A 10-13 évesek 8,2%-a 10-20 percenként ránéz a telefonjára, emellett 46,5%-uk naponta vagy naponta többször használja az internetet a barátaival való kapcsolattartásra és 11,4%-uk használja napi szinten munkavégzéshez, házi feladat elkészítéséhez, játék céljából pedig 38,4%-uk. A tanulmány emellett adatokat közöl a fiúk és lányok arányáról, a településtípusokról, a szülők végzettségéről és arról, hogy a gyermekek egy- vagy kétszülős háztartásban élnek-e.

Az internethasználat és az olvasási kedv összefüggéséről a következőket találták: *„Azok közül, akik folyamatosan online vannak, 57,7% egyetlen könyvet sem olvasott el a megelőző egy évben! Ez messze a legmagasabb arány, hiszen a netet egyáltalán nem használók között is »csupán« 44,4% tartozik a nem olvasók kategóriájába. A netre 1-2 óránként ránézők között már jóval kevesebben vannak a nem olvasók, 28,7% válaszolta ezt. Érdekes dolgot tapasztalhatunk, ha azt nézzük meg, kik olvasnak sokat a netezők közül. A havonta legalább egy kötetet befejezők 44,4%-a egy hó-napban kevesebb mint egy-két alkalommal lép föl a világhálóra. Akik kicsivel*

gyakrabban teszik ezt, azoknak pontosan a negyede jelölte meg azt, hogy »elit olvasónak« számítanak (vagyis évi átlagban 12 könyvet olvasnak el). Érdekes még megemlítenünk azokat, akik egyáltalán nem neteznek, mert közöttük – talán meglepetésre – elég sokan, 17,1% tartozik a legaktívabb olvasói csoportba.” (Gombos – Csimma 2019: 174–175)

A két év után megismételt kutatás egyik fontos kérdése az volt, hogy újra kimutatható lesz-e az összefüggés, hogy az internetfüggők legnagyobb része elfordul az olvasástól, a könyvkultúrától. Az összefüggés 2019-ben is kimutatható volt, sőt, negatív irányba mozdult el.

További kutatói kérdések voltak, hogy milyen kapcsolat mutatható ki a könyvtári tagság és az internethasználat között, illetve hogy van-e kapcsolat az internet világához szorosan kötődők és bizonyos műfajok között.

11. Az interjúk

11.1. A kutatás típusának indoklása

Dolgozatom megírásának első szakaszában biztos voltam benne, hogy a reprezentatív kutatással megegyező módon, kérdőívvel szeretném a vizsgálatot lefolytatni egy EGYMI teljes felső tagozatán. Ehhez elkészült egy kérdőív a tanulók számára, mely a reprezentatív kutatás kérdéseit vette alapul. Kérdéskörei közé tartozott a tanulók alapadatai közül is kiemelve a diagnózisuk, illetve a szabadidejük tekintetében az olvasással és az internethasználattal szorosan összefüggő, szűkített kérdések.

A vizsgálat tervezett lefolytatásának idejében azonban számos akadályba ütköztünk, többek között osztályok és pedagógusok lettek betegek, kerültek karanténba, illetve a szülők sem léphettek be az iskola épületébe.

Ennek hatására fel kellett készülnöm arra, hogy a tanulókat célzó kérdőíves vizsgálat nem fog tudni megvalósulni. Olyan megoldásra volt szükségem, mely garantáltan lebonyolítható, így döntöttem az online formában megvalósuló interjúk felvétele mellett. Ugyanazon intézmény felső tagozatáról két pedagógus vállalta az interjút, illetve megszólaltattam az ő osztályaikba járó tanulók szüleit is aszerint, hogy szabadidejében az átlagosnál többet vagy éppen kevesebbet olvas-e a gyermeke.

Fontos kiemelni, hogy bár ez volt eredeti célom, hiszen kutatómódszertani szempontból ezen a kisebb mintán is a tanulókat célzó kérdőíves kutatás lett volna a megfelelő eszköz, tanulásban akadályozott tanulókat vizsgálni kérdőívvel több nehézségbe, torzító hatásba ütközhet.

Ahogy említettem, a szövegértésük jóval elmarad az életkori átlagtól, így önállóan nem minden tanuló képes kitölteni a kérdőívet. Ha ennek megfelelően akár a szülő, akár a pedagógus segítséget nyújt, torzíthatja az eredményt, hiszen a szülő adhat olyan választ, mely nem felel meg a valóságnak, azonban azt gondolhatja, hogy ez az elvárt, esetleg szégyellheti a körülményeiket. A pedagógus pedig ebben az adott esetben nincs jelen a gyermek szabadidejében, így az ő információi sem feltétlenül fedik a valóságot. A tanulók szintén segítségre szorulhatnak az időbeli tájékozódásra nagyban támaszkodó kérdések megválaszolásában is, legyen szó a gyakoriságról vagy a kisgyermekkorukat érintő kérdésekről. Emellett az otthoni felszereltséggel, eszközellátottsággal kapcsolatban sem biztos, hogy valós adatokat kapnánk.

Ezeket a torzító hatásokat erősítette meg az iskola pedagógusaival való beszélgetés, egyeztetés, illetve a saját gyakorlatomon szerzett tapasztalatom is.

A fentiek alapján a kutatást jelenleg az interjú jobban szolgálja, mint a kérdőív, hiszen több oldalról, kevesebb torzító hatással tudok információkat szerezni. Azonban az interjúkkal kapcsolatban is fontos megemlíteni, hogy a tanulók szabadidejében nincs végig jelen sem a pedagógus, sem a szülő, így ezen torzító hatás figyelembevételével kell az eredményeket szemlélni.

Emellett az interjúzással lefolytatott kutatás előkészítő kutatásnak is tekinthető, hiszen fontos információkhoz juttat az adott intézmény adott osztályaival kapcsolatban, melyek alapján a jövőben esetlegesen lefolytatott, minden felső tagozatos tanulót érintő kérdőíves kutatás pontosabban előkészíthető lesz a kérdések körétől kezdve a hipotéziseken át a legkevésbé torzító segítségnyújtás megtervezéséig.

11.2. Az interjúk értékelése

11.2.1. A pedagógusokkal készített interjúk értékelése

A pedagógusok végzettsége

Az egyik pedagógus tanár és oligofrén pedagógia alapképzéssel, inkluzív nevelés okleveles tanára mesterképzéssel és közoktatásvezetői szakvizsgával, míg a másik pedagógus tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus és óvodapedagógus diplomával rendelkezik.

A szakmában eltöltött évek

Az egyik pedagógus 28, a másik 23 éve foglalkozik tanulásban akadályozott gyermekekkel.

Az osztályuk osztályfoka

Az egyik pedagógus nyolcadik, a másik hetedik osztályos tanulók osztályfőnöke.

Az osztályok létszáma

A nyolcadik osztályba 10, a hetedik osztályba 8 tanuló jár.

A nemek aránya

A nyolcadik osztályba 6 fiú és 4 lány, a hetedik osztályba 4 fiú és 4 lány jár.

A tanulók diagnózisai

A nyolcadik osztályban minden tanuló tanulásban akadályozott, a hetedik osztályban szintén minden tanuló tanulásban akadályozott, közülük egy tanuló halmozottan fogyatékos, látássérült.

A szabadidejükben olvasó tanulók

A nyolcadik osztályban 1 lány olvas rendszeresen könyveket, további 5-6 fő nem napi rendszerességgel, de tájékozódik az internetről. A hetedik osztályban 3 tanuló olvas rendszeresen, köztük tartozik a látássérült lány is.

A szabadidő eltöltése

A nyolcadik osztályban a tanulók az iskolán belül különböző szakkörökbe járnak, illetve a tanulószoba által vesznek részt egy-egy programon. Az iskolán kívül igen eltérőek a szabadidős tevékenységek.

A hetedik osztályban szintén sok különböző szakkörre járnak a tanulók az iskolán belüli szabadidejükben, az iskolán kívül pedig a testvéreikkel és a házimunka elvégzésével töltik az idejüket.

A szabadidős olvasás gyakorisága

A nyolcadik osztályból egy tanuló olvas könyveket, ő ezt hétvégén teszi, míg a tájékozódó tanulók heti több alkalommal olvasnak az interneten.

A hetedik osztályosok szintén hétvégeente szoktak olvasni, hétköznapokon maximum egy alkalommal.

Az olvasott kiadványok, formátumok

A nyolcadik osztályos lány könyveket olvas, míg a többi tanuló az interneten rövidebb cikkeket. A hetedik osztályos látássérült tanuló rendelkezik saját Braille-írással készített könyvekkel, a többi tanuló ebben az osztályban is az interneten olvas.

Az előnyben részesített műfajok

A könyveket olvasó nyolcadikos lány az állatos kiadványok iránt érdeklődik, illetve nagyobbaknak való meséskönyveket szokott olvasni. Ezekben a könyvekben nagy képek vannak és rövidebb szövegek, hiszen hosszabb szövegekkel nem boldogulna.

A hetedik osztályban is inkább a meséskönyveket részesítik előnyben a tanulók.

Jellemző szerzők, kötetek

Egyik osztályban sincsenek olyan szerzők vagy kötetek, amelyeket többen is szívesen olvasnak.

A családok könyvei

A nyolcadikos osztályfőnök a jutalomkönyveket emeli ki, melyeket az osztályt tanító pedagógus választ ki személyre szabottan. Emellett egymással cserélnek, kölcsön kérnek, illetve a teremben lévő nyitott polcra is válogathatnak.

A hetedik osztály könyvei adományokból származnak, a látássérült tanuló szülei meg tudják venni a Braille-írással készített könyveket.

Szülői olvasás

Mindkét pedagógus arról számolt be, hogy a szülők nem olvastak, nem olvasnak a gyermekeknek vagy csak nagyon keveset. A rendszeresen olvasó lányt kiemelték a családjából, így nem feltételezhető, hogy olvastak volna neki.

A szülők és az olvasóvá nevelés

A pedagógusok elmondása alapján egyik osztályban sem törekedtek a szülők arra, hogy gyermekeiket olvasóvá neveljék.

A pedagógus és az olvasóvá nevelés

A nyolcadikos osztályfőnök a személyes példamutatást emelte ki a már említett jutalomkönyvek mellett, illetve a mindennapokban való megerősítésre törekszik.

A hetedikes osztályfőnök a motivációra fekteti a hangsúlyt és a költőket, írókat igyekszik minél jobban megismertetni a tanulókkal az életútjukon keresztül is, minél több lehetőséget adva a kapcsolódásra.

Az olvasóvá nevelés fontossága

Mindkét pedagógus egyértelműen fontosnak tartja, hogy az osztályába járó tanulókat olvasóvá nevelje. A nyolcadikosok osztályfőnöke a fantázia szempontjából tartja fontosnak az olvasást, míg a hetedikeseké a kommunikáció és a tanulás tanítása szempontjából.

A kötelező olvasmányok kiválasztása

A nyolcadik osztály osztályfőnöke elsősorban a Kerettantervet említi, a hetedik osztály osztályfőnöke a terhelhetőség és a tudásszint alapján dönt.

Az olvasmányok feldolgozásának módszerei

Mindkét pedagógus hangsúlyozza, hogy a teljes szöveget nem tudják a tanórákon elolvasni, míg az otthoni olvasásra nem számíthatnak. Ennek következtében filmrészleteket tekintenek meg, minél több szemléltetést alkalmaznak és összefoglalókat, vázlatokat készítenek a tanulók számára.

A nyolcadikosok osztályfőnöke a kifejező tanári bemutatás jelentőségére hívja fel a figyelmet a differenciálás mellett. Ezen kívül hangsúlyozza, hogy nem szabad előfeltételezéssel élni egyik olvasmány esetében sem, mindent nyitottan, színesen kell a tanulók elé tárni.

A hetedik osztályban tanító pedagógus a szereplők személyiségjegyeinek fontosságát említi a könnyebb azonosulás érdekében.

Más módszerek a többségi osztályokhoz képest

A nyolcadikos osztályfőnök a közös feldolgozásra helyezi a hangsúlyt, mely leginkább tevékenységet feladatok által valósul meg. A konkrétumoktól haladnak az elvont fogalmak felé. A hetedik osztályfőnök a részletességet emeli ki, főleg a szómagyarázatok szempontjából.

Beszélgetés a szabadidőben olvasottakról

A nyolcadikos tanulók leginkább rövid híreket szoktak olvasni, ezekről spontán módon szoktak beszélgetni a szünetekben, de a tanórákon is szóba kerülnek, ha kapcsolódnak az óra anyagához.

A hetedikesek inkább az órákon olvasottakról szoktak beszélgetni, illetve délutánonként kéri, hogy tovább nézhessék a délelőtt elkezdett filmeket.

Az iskola az olvasóvá nevelésért

A nyolcadik osztályt tanító pedagógus a könyvtári foglalkozásokat emeli ki a tanórai nevelő munka mellett.

A hetedikesek osztályfőnöke a motiváció biztosítása mellett a szépolvasási versenyért mint az olvasást népszerűsítő iskolai rendezvényért felelős.

Saját és családi okoseszközök

A nyolcadik osztályban az okostelefon a jellemző, egy-egy tablet is van, laptop viszont ritkán áll rendelkezésükre. Az adatforgalom hiánya vagy korlátozottsága okoz problémát.

A hetedik osztályban a látássérült tanuló nemrég kapott pályázat útján laptopot, ezt most tanulja kezelni. Három tanulónak volt okostelefonja, de egyiküké eltört.

Az internethasználat gyakorisága

A nyolcadik osztályba járó tanulók naponta többször használnak internetet. A tanórákon a didaktikai céloknak megfelelően alkalmazzák az IKT-eszközöket. Szünetekben használják az okostelefonjaikat, illetve lehetőségeikhez képest délutánonként és hétvége is.

A hetedik osztályban szintén része a tanóráknak az internethasználat, illetve a szünetekben az iskolai vagy saját eszközöket is használhatják. Az ő körükben kevésbé biztosított az otthoni internetkapcsolat.

Az internethasználat célja

A nyolcadikosok nagyon sok időt töltenek a TikTokon, saját tartalmakat is közzétesznek, emellett a Facebookot és a Messengert használják.

A hetedik osztály tanulói szintén a TikTokot és a Messengert használják leggyakrabban.

Mindkét pedagógus kiemelte a közösségi média használatával kapcsolatban, hogy gyakran beszélnek az etikus felhasználásról, az információbiztonságról, mégis rengeteg profilt váltanak, mert megadják jelszavaikat másoknak.

11.2.2. A szülővel készített interjú értékelése

A tanuló életkora

16 év.

A tanuló osztályfoka

A gyermek 8. osztályos.

A tanuló diagnózisa

A tanuló tanulásban akadályozott diagnózissal rendelkezik.

A szabadidős olvasás gyakorisága

A tanuló nem olvas a szabadidejében. A digitális oktatás alatt, amikor kapott házi feladatot, az interneten elérhetőek voltak az olvasmányok, ezeket elolvasta.

Szülői olvasás

Amikor a szülő olvasott a gyermeknek, az nem kötötte le, így már nem olvas neki régóta.

Az olvasás fontossága

A szülőnek négy gyermeke van, így kevés időt és energiát tud fordítani arra, hogy a gyermeke olvasóvá váljon, illetve a felolvasással kapcsolatban sem volt sikerélménye.

A tanuló szabadideje

A gyermek a szabadidejének nagy részét telefonozással, messengerezéssel tölti. Gyakran játszik testvéreivel is.

Saját és családi okoseszközök

A három iskolás gyermeknek van okostelefonja, ezeket a digitális oktatásban való részvételük elősegítése miatt kapták. Egy laptopunk van, ezt az édesapjuk munkahelye biztosítja. Internet-kapcsolat a kollégium mellett az otthonukban is rendelkezésre áll.

Az internethasználat gyakorisága

Minden nap használ a tanuló internetet otthon is és a kollégiumban is.

Az internethasználat célja

A Facebook és a Messenger alkalmazást használja leggyakrabban. Tanulásra is használja, bár ez a digitális oktatás ideje alatt jelentősebb volt.

11.3. Az interjúk összegzése

11.3.1. A pedagógusokkal készített interjúk

Természetesen mindkét pedagógus rendelkezik a szükséges képesítéssel a tanulásban akadályozott tanulók neveléséhez. Mindketten több mint 20 éve dolgoznak a szakmában, foglalkoznak tanulásban akadályozott tanulókkal. Hetedik és nyolcadik osztályban tanítanak, így a tanulók életkora csak az egyéni életút sajátosságai miatt tér el egymástól. A nemek aránya is hasonló, 40-60 és 50-50%-ban járnak az osztályokba lányok és fiúk. Mindkét osztályban tanulásban akadályozott diagnózissal rendelkeznek a tanulók, egy lány halmozottan fogyatékos, látássérült. A szabadidejében olvasó tanulók száma között van különbség a két osztály között, míg a nyolcadikos tanulók több mint fele hetente többször olvas, addig a hetedik osztályban ez kevesebb, mint az osztály felére igaz. A legtöbbet olvasó tanuló mindkét osztályban lány, azonban ebből nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket.

Érdekes eredmény, hogy mindkét lány esetében fennáll olyan tényező, ami ha nem is az olvasástól való elfordulást eredményezné, mégis kevésbé feltételeznénk, hogy ők a legaktívabb olvasói a közösségüknek. Az egyik lányt kiemelték a családjából, így nem valószínű, hogy a szülei hangsúlyt fektettek volna az olvasóvá nevelésére, a másik tanuló pedig látássérült, ezért hagyományos formában nem érhető el számára az olvasás.

A szabadidő eltöltésében is hasonlóságot mutat a két osztály, az iskolán belül többféle szakkörre járnak, míg az iskolán kívül a család a meghatározó. A szabadidős olvasás gyakoriságában is megegyezik a két osztály, a legtöbb olvasó tanulók hétfévente szoktak könyveket olvasni, míg az interneten tájékozódók heti néhány alkalommal. Az olvasott kiadványok, formátumok tekintetében sincs nagy különbség a két osztály között, kivéve a könyvekhez való hozzájutásban: a nyolcadikos sokat olvasó tanuló többnyire cserél, a nyitott polcra választ vagy jutalomkönyvet kap, a hetedikes tanuló számára a szülei vásárolnak Braille-könyveket, a többi tanuló pedig egyaránt online olvas, általában rövid cikkeket. Mindkét osztály tanulói a nagyobbaknak való, meséskönyveket olvassák szívesen, azonban jellemző szerzők, kötetek nem jelennek meg. A pedagógusok elmondása alapján a szülők egyik osztályban sem olvastak a gyermekeiknek, illetve nem törekedtek arra, hogy olvasóvá váljanak. Az olvasóvá neveléssel kapcsolatban az egyik pedagógus a példamutatást, a megerősítést emelte ki, másikuk a motivációt, melyek erősen összekapcsolódnak. Mindkét pedagógus fontosnak tartja az olvasóvá nevelést, egyikük a

fantázia, míg másuk a kommunikáció fejlesztése, a tanulás szempontjából. A kötelező olvasmányok kiválasztásának szempontjaiban nem egyeztek meg a pedagógusok, a nyolcadikos osztályfőnöke a Kerettantervet említi, a hetedikeseké a terhelhetőséget és a tudásszintet. Az olvasmányok feldolgozásának módszereivel kapcsolatban a pedagógusok egyetértettek abban, hogy az otthoni olvasásra nem számíthatnak, így az órákon filmeket, feldolgozásokat, IKT-eszközöket, rövidített verziókat, vázlatokat alkalmaznak. A tipikusan fejlődő tanulóknál alkalmazott módszerekhez képest eltérést jelent, hogy nagyobb hangsúlyt kap a közös olvasás, feldolgozás, sokkal több tevékenykedtető feladatot kapnak a tanulók és részletesebben dolgozzák fel a műveket. A nyolcadikos tanulók körében spontán helyzetben a tanórákon és azokon kívül is felmerülnek a szabadidőben olvasottak, míg a hetedikeseknél mindez inkább a tanórákon olvasottakra igaz. Mégis elmondható, hogy mindkét osztályban nyomot hagynak a tanulóknak az olvasottak, emlékeznek rájuk, tudják alkalmazni a megszerzett ismereteket. A pedagógusok egyetértenek abban, hogy az iskola a tanórákon kívül is tesz a tanulók olvasóvá neveléséért, például az általuk említett könyvtári foglalkozásokkal és a szépolvasó versenyekkel. Mindkét programot csak egyikük említette, azonban mindkét osztály életében szerepet játszanak, részt vesznek bennük.

Csupán a véletlennek köszönhető, hogy az okoseszközökkel való rendelkezés szempontjából igen eltérő a két osztály. Míg a nyolcadikosoknál jellemző az okostelefon és a családok közül néhányban tablet, esetleg laptop is megtalálható, addig a másik osztályban csak néhány tanulóknak van okoseszköze, a családoknak általában nincs is, és a szülőket még nyomógombos telefonon sem feltétlenül lehet elérni. Ami ennek ellenére mindkét osztályból érinti a tanulókat, az az adatmennyiség korlátozottsága vagy hiánya.

Érdekes eredmény, hogy a nyolcadikosok között, ahol minden tanuló rendelkezik okoseszközzel, mégis több az olvasó tanulók száma. Ahogy a pedagógus is elmondta, ez azzal magyarázható, hogy 5-6 tanuló a szabadidejében az okoseszközének használatával, online tájékozódik, rövidebb cikkeket olvas. A hetedik osztályosok ebből a szempontból hátrányban vannak, hiszen ők sem rendelkeznek könyvekkel, azonban míg a nyolcadikosoknak az okoseszközök lehetőséget biztosítanak az olvasásra, addig a hetedikesek számára ez nem adott.

A tipikusan fejlődő tanulókkal végzett kutatások után figyelemfelkeltő, hogy míg az ő esetükben az internetezés elvonta az időt és a figyelmet az olvasásról, addig az általam vizsgált populációban éppen, hogy az internet ad rá lehetőséget.

Mindkét osztály tanulói napi szinten használnak internetet a tanórákon és azon kívül is. Természetesen azok a tanulók, akik rendelkeznek okoseszközzel, jóval több időt töltenek a világhálón, közülük is a legtöbbet, akik számára biztosított az internetkapcsolat.

Ebben a tekintetben a kollégista tanulók vannak szerencsésebb helyzetben, hiszen heti öt napban biztosítva van számukra a wifi, tehát tudják használni okostelefonjaikat, így nagyobb az esély arra is, hogy tájékozódjanak, olvassanak általa.

A pedagógusok egybehangzóan azt tapasztalják, hogy az internetezéssel töltött idő legnagyobb részét a közösségi média oldalain, a TikTokon és a Messengeren töltik a tanulók.

Szintén érdekes eredmény, hogy a pedagógusok az IKT-eszközöket a kor természetes velejárójaként, a munkájukat nagyban segítő eszközökként értékelték, nem pedig hátráltató tényezőként. Véleményem szerint ebben szerepe lehet abban, hogy az atipikusan fejlődő gyermekek nevelésének folyamatában sokkal nagyobb hangsúly van a tanulók egyéni sajátosságain, minden gyermekhez más út vezet, így a digitális bennszülött mivoltukra, az gyakori internethasználatukra és az ennek következtében bekövetkező változásaikra a pedagógusok könnyebben tudnak reagálni, mint a tipikusan fejlődő gyermekeket tanító kollégáik.

Emellett annak ellenére, hogy az interjú az olvasás és az internethasználat kapcsolatáról szólt, a pedagógusok nem fogalmaztak meg olyan véleményt vagy tapasztalatot, mely azt támasztotta volna alá, hogy a gyermekek azért nem olvasnak, mert az internetezés jobban lefoglalja vagy jobban érdekli őket. Az ő esetükben sokkal inkább a képességek és/vagy a háttér hiánya áll fenn, melybe ahogy feljebb is említettem, az okoseszközök hiánya is beletartozik.

Az internethasználatkal kapcsolatos legsürgetőbb problémának mindkét pedagógus az ezzel járó felelősség hiányát látta. A jelszavak megadása az egyik leggyakoribb probléma, emellett konfliktusforrás, hogy az egymásnak küldött rövid üzeneteket a címzett nem úgy dekódolja, ahogy a feladó.

11.3.2. A szülővel készített interjú

Ahogy dolgozatomban korábban is említettem, sem a pedagógus, sem a szülő nincs jelen végig a tanulók szabadidejében. Ezt tükrözi a szülővel és a pedagógussal készített interjú ellentmondása, mely alapján a szülő szerint a gyermeke egyáltalán nem olvas a szabadidejében, míg a

pedagógus az interneten tájékozódó, rövid cikkeket olvasó tanulók közé sorolja a diákat. Utóbbi támogatja alá, hogy a kollégiumban is és otthon is biztosított a gyermek számára a wifi kapcsolat, illetve saját okostelefonnal rendelkezik.

12. Összehasonlítás a reprezentatív kutatás eredményeivel

A reprezentatív kutatás elemzése először az internethasználat gyakoriságát vizsgálja. Ez alapján a 14-17 évesek 22,4%-a 10-20 percenként lép fel az internetre. Az általam vizsgált populáció tagjai ezt csak akkor tudják megtenni, ha saját okoseszközük van és állandó internetkapcsolattal rendelkeznek. Mivel ezen paraméterek kevésbé jellemzőek, illetve a tanórákon és a tanulószobán korlátozva van az eszközök használata, az általam vizsgált tanulók internethasználati szokásait a naponta vagy naponta többször az internetre fellépő csoport eredményeivel hasonlítom össze. A reprezentatív kutatás eredményei alapján a 14-17 évesek több mint háromnegyedére igaz ez. A nyolcadikosok szokásai a pedagógus elmondása alapján megegyeznek a tipikusan fejlődő társaikkal, azonban a hetedik osztály kisebb része, mindössze az osztály negyede rendelkezik saját okoseszközzel, így a többiek lehetőségei korlátozottabbak, tehát kisebb arányban használják az internetet naponta vagy naponta többször, ide nem értve a tanórákon való internethasználatot.

A reprezentatív kutatás kitér a Facebook használatára is: a magyar lakosság négyötöde minden nap használja a közösségi oldalt. A pedagógus elmondása szerint a nyolcadikosok facebookoznak is, így azt mondhatjuk, hogy lehetőségeikhez mérten ők is minden nap használják a felületet. A hetedikesek nem használják a Facebookot, azonban a Messenger funkciót igen, így még nagyobb azok aránya, akik a Facebookhoz kapcsolódó tevékenységet végeznek online.

A kutatás alapján a 14-17 évesek 13,5%-a használja az internetet naponta házi feladat elkészítéséhez. Ez a pedagógusok elmondása alapján szinte egyáltalán nem jellemző a digitális oktatás keretein kívül.

A reprezentatív kutatásban megkérdezett 14-17 éves korú tanulók 38,5%-a napi szinten játszik online, ez a pedagógusok tapasztalatai szerint nem jellemző az osztályokra, azonban a nyolcadikos tanulók között van, aki játszik számítógépes játékokkal.

Az elemzés részletes adatokat közöl az internethasználat és az olvasás viszonyával kapcsolatban, azonban ahogy már említettem, az általam vizsgált populációban az internethasználat töltött idő kevésbé meghatározó az olvasás szempontjából, mint a képességek vagy a lehetőségek. Sőt, több tanuló esetében éppen az internethasználat nyújt lehetőséget az olvasásra, a tájékozódásra.

13. Kutatói kérdések megválaszolása

Ahogy az előző részben is írtam, a nyolcadik osztályos tanulók naponta vagy naponta többször használnak internetet, hiszen saját okoseszközzel rendelkeznek. Befolyással az internethasználatuk gyakoriságára az adatforgalom hiánya, illetve a wifihez való kapcsolódás lehetősége van. A hetedik osztályosok negyede rendelkezik saját okoseszközzel, rájuk ugyanazok a szokások igazak, mint a nyolcadikosokra. Viszont azok a hetedikes tanulók, akik nem rendelkeznek saját okoseszközzel, leginkább csak a tanórákon vagy a szünetekben tudnak kapcsolódni a világhálóra, ezek a helyzetek azonban nem vagy nem csak általuk irányítottak.

Az interjút figyelembe véve elmondható, hogy az internethasználattal töltött idő nem befolyásolja az olvasásra fordított idejüket, éppen ellenkezőleg, sokak számára szinte kizárólagos lehetőséget biztosít az olvasásra, a tájékozódásra. Természetesen a tipikus fejlődésmentű tanulók is olvasnak és tájékozódnak online, mégsem hozhatóak párhuzamba az eredmények.

A tanulásban akadályozott tanulók olvasási szokásait és motivációját a pedagógusok véleménye és tapasztalata alapján a pedagógusok személyes példamutatása, a tevékenykedtető feladatok, az élmények biztosítása, a folyamatos megerősítések alkalmazása, a feldolgozások megtekintése, a rövidített változatok beemelése és a szükséges segítségnyújtás mértéke határozza meg, mozditja pozitív irányba.

Az általam vizsgált tanulók egy része, akik rendszeresen könyveket olvasnak a nagyobbaknak való, mesés, kevesebb szöveget tartalmazó könyveket részesítik előnyben, míg másik részük, akik az internet segítségével tájékozódnak, a rövidebb cikkeket keresik.

A kutatások szervezési kérdéseivel kapcsolatban megállapítható, hogy mindkét osztályban volt egy-egy olyan tanuló, aki a populációjához képest többet olvas, illetve több olyan tanuló, akik heti több alkalommal olvasnak. Éppen a két osztály közötti ellentétes eredmények és tapasztalatok azok, amelyek alapján úgy gondolom, hogy a vártnál sokkal színesebb a populáció olvasáshoz való viszonya, mely jelentősen eltér a többségi populáció tagjainál mért eredményektől, és már most rávilágított olyan jelenségekre, melyek a tipikusan fejlődő gyermekek olvasási szokásainak megértéséhez is közelebb vihet minket. Gondolok itt a hetedik osztállyal kapcsolatban leírt ellentmondásos helyzetre, mely szerint életkoruk alapján a digitális bennszülöttek közé tartoznak, azonban az iskola megkezdése előtt nem találkoznak ezekkel az eszközökkel, hiszen a család nem tudja őket biztosítani.

Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy az előzetes vizsgálat eredményeiből általánosítani nem lehet. Ezt több tényező is alátámasztja, melyek a következők: ahogy már többször említettem, a tanulók szabadidejét nem tudja teljes mértékben végigkísérni sem a pedagógus, sem a szülő, így fontos kiegészíteni az adatokat a gyermekek megkérdezésével is; emellett a kutatásom nem reprezentatív; illetve az interjúkkal nyert minőségi adatok nem helyettesíthetik a mennyiségi adatokat.

A tanulók minél önállóbb, torzításmentes válaszadását az interjúk alapján véleményem szerint az segítené elő, ha saját környezetükben, az osztályfőnökük kérdezné őket. Ehhez a pedagógusoknak biztosítanék kérdőívet, mely tartalmazza a legfontosabb kérdéseket, de szükség szerint további kérdéseket tehetnek fel a tanulóknak, tehát a félig strukturált interjú keretében a kérdőív a pedagógus munkáját segítené elsősorban, melyhez további helyet szükséges biztosítani arra, hogy megjegyzésekkel láthassa el a kérdéseket, válaszokat.

A szülők bevonásához az ő lehetőségeikhez kell alkalmazkodni, tehát az interjú megtörténhet személyesen, telefonon vagy online a nekik megfelelő platformon. Azonban azt is figyelembe kell venni, hogy lehetnek olyan szülők, akik nem vonhatók be a kutatásba.

Ez torzíthatja az eredményeket, hiszen a legteljesebb képet akkor kaphatjuk a tanulók szokásairól, ha őket magukat, szüleiket és pedagógusaikat is megkérdezzük.

14. Összegzés

A dolgozat célja az volt, hogy a szakirodalmi háttér tanulmányozása után egy, a digitális bennszülött tanulásban akadályozott tanulók olvasási szokásait vizsgáló kutatást ismertessen, melynek alapját egy tipikusan fejlődő tanulók olvasási és internethasználati szokásait bemutató tanulmány és reprezentatív kutatás képezte.

A kutatással kapcsolatos céljaim között szerepelt a módszert illetően, hogy minőségi kutatás, interjúzás révén szólaltassak meg felső tagozaton tanulásban akadályozott tanulókat tanító pedagógusokat, osztályfőnököket, illetve ezekbe az osztályokba járó tanulók szüleit.

Mindezzel célom volt új információkat és tapasztalatokat szerezni a tanulásban akadályozott tanulók szabadidejének eltöltéséről különös tekintettel az internethasználatra és az olvasásra, ezek összefüggéseire.

A kutatás legfontosabb eredménye, hogy a tanulásban akadályozott tanulók az eltérő képességeik és családi háttérük ellenére igenis olvasnak. Mást és másképpen, éppen ezért vagy ennek ellenére ez a tény azt mutatja, hogy érdemes vizsgálni ezt a kérdéskört, különösen a további eredmények figyelembevételével.

Mindkét osztályban olyan tanuló olvas legtovább, mégpedig könyveket, akinek képességei vagy helyzete nem feltétlenül az olvasást tételezné fel mint meghatározó szabadidős tevékenységet. A többségi tanulókhoz képest a legérdekesebb eredmény, hogy a tanulásban akadályozott tanulók számára az okoseszközök használata a szabadidőben nemcsak konkurenciát jelent az olvasással szemben, hanem sok tanulónak az egyetlen lehetőséget biztosítja a tájékozódásra, az olvasásra, hiszen családjuk nem rendelkezik (az életkoruknak és képességeiknek megfelelő) könyvekkel.

Ugyancsak meglepő eredmény, hogy a pedagógusok az internetezést nem említették az olvasást hátráltató, attól a figyelmet elvonó tevékenységként. A tanulásban akadályozott tanulók esetében ebben a tekintetben a képességek és a háttér a meghatározó tényező.

A tipikusan fejlődő tanulók eredményeivel összehasonlítva a tanulásban akadályozott tanulók közül a nyolcadikosok hozzájuk hasonlóan naponta vagy naponta többször használnak internetet, ez az arány a hetedikesek körében alacsonyabb saját okoseszköz hiányában. A közösségi oldalakat lehetőségeikhez képest az atipikus fejlődésű tanulók is napi szinten használják. Jelentős eltérés az online játékkal kapcsolatban figyelhető meg: a többségi tanulók jelentős része naponta játszik az interneten. Ez a hetedikesek körében fel sem merült, míg

a nyolcadikos tanulóknak csak egy kis részére vonatkozóan említette a pedagógus, hogy online játékokkal töltené szabadidejét.

Mivel ez a vizsgálat előkészítő kutatásnak is tekinthető, mindenképpen fontos összefoglalni azt is, hogy az eredmények alapján milyen irányokba lehet elindulni, milyen célokat érdemes kitűzni a jövőre vonatkozóan.

Az egyik lehetséges cél, hogy további minőségi kutatást folytassak, azaz az adott iskola felső tagozatán tanító összes pedagógussal elkészítsem ugyanezt az interjút. Fontos következtetések vonhatók le abból, ha egy intézmény minden tagját vizsgálom, hiszen legalább erre a kis területre vonatkozóan reprezentatív eredményeket kapok.

Egy másik cél lehet az adott intézmény minden tanulójának vizsgálata, mely szintén interjúzás által minőségi adatokat szolgáltatna, ugyancsak egy szűk keresztmetszet reprezentatív eredményei által.

Ahogy már említettem, a leghitelesebb adatokat úgy kaphatnám, ha a pedagógusok és a diákok mellett a szülőket is bevonnám a vizsgálatba. A fentiek alapján a lehetőségeikhez mérten a lehető legtöbb szülőt megszólító, komplex, minőségi kutatás lefolytatását tűzném ki célul.

Felhasznált irodalom

Arató László 2014. Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás In: Gombos Péter (szerk.) *Kié az olvasás?* Magyar Olvasástársaság. Budapest.

Fűzfa Balázs 2016. Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.) *Élményközpontú irodalomtanítás*. 9-44.

<https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> (2021. 02. 04.)

Gombos Péter 2014. Irodalomtanítás és/vagy olvasóvá nevelés? In: Gombos Péter (szerk.) *Kié az olvasás?* Magyar Olvasástársaság. Budapest.

Gombos Péter 2018. Ifjúsági irodalom és elfogadás a felső tagozaton. In: Kovács Zoltán, Szántóné Tóth Hajnalka (szerk.) *Az elfogadás pedagógiája*. Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium. Kaposvár. 105-113.

Gombos Péter – Csimá Melinda 2019. A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és 2019-es felmérések tükrében. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés* 2(2): 45–57.

Gordon Győri János 2009. *Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*.

https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm (2020. 11. 25.)

Gyarmathy Éva, dr. 2012. *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó. Budapest.

Józsa Krisztián – Fazekasné Fenyvesi Margit – Szenczi Beáta – Szabó Ákosné 2014. Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 69. 1.: 123–146.

Kerettanterv. 2020.

Mesterházi Zsuzsa 1997. Tanulásban akadályozottak. (Szócikk.) In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó. Budapest.

Mesterházi Zsuzsa 1998. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest.

Mesterházi Zsuzsa, dr. 2019. A sérülés, fogyatékoság és akadályozottság nemzetközi osztályozása In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK. Budapest. 89-90.

Mesterházi Zsuzsa, dr. 2019. A tanulási akadályozottság fogalmának hazai bevezetése In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK. Budapest. 103-104.

Nemzeti alaptanterv. 2020.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

Oláh Örsi Tibor 2005. Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*. 2005/7-8. Budapest.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-iskolai-sikertelenseg-szociolingvisztikai-megkozelitese> (2022. 01. 17.)

Papp Gabriella 2011. Tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás. *Magyartanítás*. 52. 3.: 12-15.

SNI Kerettanterv. 2020.

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok/enyhe_sni_5_8 (2021. 01. 28.)

Szakály Szilvia 2016. Fordítás, műfordítás és irodalomtanítás. In: Füzfa Balázs (szerk.) *Élményközpontú irodalomtanítás*. 83-128.

<https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf> (2021. 02. 04.)

Szenczi Beáta 2010. Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia* 110/2: 119–147.

http://magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf (2020. 11. 26.)

Szenczi Beáta, dr. 2019. Motiváció a tanítási-tanulási folyamatban. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK. Budapest. 415-422.

Mellékletek

1. számú melléklet: A 8. osztály osztályfőnökével készített interjú

1. Milyen végzettséggel rendelkezik?

Tanár és oligofrén pedagógia alapképzéssel, inkluzív nevelés okleveles tanára mesterképzéssel és közoktatásvezetői szakvizsgával rendelkezem.

2. Mióta tanít tanulásban akadályozott gyermekeket?

1994. óta ugyanabban az intézményben tanítok, főként tanulásban akadályozott gyermekeket.

3. Hányadik osztályban tanít?

Jelenleg a 8. osztály osztályfőnöke vagyok.

4. Mekkora az osztály létszáma?

10 fős az osztály.

5. Milyen a nemek aránya?

6 fiú és 4 lány jár az osztályomba.

6. Milyen diagnózissal rendelkeznek a tanulók?

Minden tanuló tanulásban akadályozott.

7. Hány tanuló van az osztályban, aki szabadidejében olvas? Milyen a nemek aránya?

1 lány olvas rendszeresen könyveket. Rajta kívül 5-6 fő olvas, azonban nem napi rendszerességgel, ők inkább tájékozódnak az interneten.

8. Milyen más tevékenységeik vannak szabadidejükben?

Az iskolán belül 3 fő sportszakkörre jár, illetve a tanulószoba miatt vesznek részt 1-1 programon. Az iskolán kívüli szabadidős tevékenységek családonként eltérőek, van, aki az édesapjával autót szerel, illetve többen a családi feladatokból veszik ki a részüket.

9. Milyen gyakran olvasnak a szabadidejükben?

A könyveket olvasó lány hétfévente szokott olvasni, de lehetséges, hogy a kollégiumban is, ezt nem tudom biztosan. A többiek, ahogy már említettem, heti több alkalommal olvasnak az interneten.

10. Milyen formátumot, kiadványt olvasnak?

A már említett lány könyvet olvas, a többiek az interneten böngésznek, rövidebb cikkeket olvasnak.

11. Mely műfajokat részesítik előnyben?

A könyveket olvasó tanuló főként az állatos könyvek iránt érdeklődik, nagyobbaknak való, de meséskönyveket olvas. Ezekben a kiadványokban sok kép szerepel, alatta szöveg, hosszabb összefüggő szövegekkel nem boldogul.

12. Vannak jellemző szerzők, kötetek, amit többen is szívesen olvasnak?

Nincsenek.

13. Tudomása szerint honnan származnak a családok könyvei?

A tanulók jutalomkönyveket kapnak az iskolában, emellett a család más tagjaival vagy másokkal cserélnek, kölcsönkérnek, illetve az osztályteremben egy nyitott polcra válogathatnak.

14. Tudomása szerint a szüleik olvastak/olvasnak nekik?

Nem.

15. Tudomása szerint a szülők hangsúlyt fektetnek arra, hogy olvasóvá neveljék gyermekeiket?

Nem. A rendszeresen olvasó lányt kiemelték a családjából, így nem feltételezhető, hogy olvastak volna neki.

16. Ön mit tesz annak érdekében, hogy az osztályában tanulók olvasóvá váljanak?

A legfontosabbnak a személyes példamutatást tartom, hogy a pedagógus a saját vagy gyermekei kedvenceit is bemutassa az osztályának. Ahogy említettem, jutalomkönyvet is szoktak kapni a tanulók, ezeket legtöbbször az osztályfőnök választja ki, személyre szabottan. A mindennapokban megerősítést nyújt a tanulók számára az érdeklődés, hogy mit olvasott, mit tud belőle kiemelni.

17. Fontosnak tartja, hogy olvasóvá váljanak a tanulók? Miért?

Igen, egyértelműen fontosnak tartom. Viszont azt hangsúlyozni kell, hogy náluk ebben az életkorban az olvasási képesség élményszerű olvasást nem tesz lehetővé, később alakul ki, emiatt nincs is az érdeklődés középpontjában.

A fantázia fejlesztése miatt van kiemelt szerepe az olvasásnak, a belső képek nagyon gazdagok, melyeket előidézni a hétköznapiakban más tevékenység által kevésbé lehet.

A terjedelem és a téma szólítja meg a tanulókat, a túl hosszú és nehéz szövegek motiválatlanná teszik őket. A pedagógusnak nagy felelőssége van ebben, és az a feladata, hogy élményt nyújtson. Nagy hangsúlyt kell fektetni a tartalmi és technikai előkészítésre, figyelni kell a gyermekek reakcióit.

Mindennek hatására a tanulónak belső igénye lesz az olvasásra, megtalálja a saját útját az olvasás felé.

18. A kötelező olvasmányokat milyen szempontok alapján választja ki?

Elsősorban természetesen a Kerettanterv határozza meg a kötelező olvasmányok körét.

19. Milyen módszereket alkalmaz az olvasmányok feldolgozásánál?

Feldolgozásokkal ismertetem meg a tanulókat, illetve a tanári attitűdöt emelném még ki.

Az előkészítés játékos formában zajlik, digitális eszközöket is alkalmazunk. Ezután következik a tanári bemutatás, mely kifejező kell, hogy legyen. Figyelni kell, hogy mekkora mennyiségű szöveget képesek befogadni a tanulók, illetve hangsúlyt kell fektetni a differenciálásra. Nem olvasható el tanórai keretek között a teljes olvasmány, így filmrészleteket, képeket is alkalmazok, illetve összefoglalva elmondom a legfontosabb eseményeket. A tanulók házi feladata egy rövid részlet kiválasztása és gyakorlása szokott lenni.

Nem szabad előfeltételezéssel élni, minden művet nyitottan kell tálni. a kapcsolódási pontokat kell keresni, akár spontán is. Ehhez személyes élményeket mutatunk be, vitatkozunk és természetesen tevékenykedtető feladatokat alkalmazok.

20. Miben mások ezek a módszerek a tipikusan fejlődő tanulóknál alkalmazott módszerekhez képest?

Nem lehet számítani az otthoni olvasásra a tanulóknál, illetve az ő számukra nem is befogadható sok olvasmány a terjedelme, nyelvezete miatt. Ezért közösen olvassuk el, dolgozzuk fel a szövegeket, minél inkább tevékenykedtető feladatok által. A közös munka során a konkrétumoktól haladunk az elvont fogalmak felé. Sokkal több segítséget igényelnek, minden szöveg esetében

szükség van szómagyarázatra. Apró lépésekben haladunk, minél több csatorna bevonásával, képekkel színesítve az órákat. Igyekszem minél közelebb hozni a tanulókhöz a szöveg világát. Gyakran alkalmazok gondolattérképet rajzzal kiegészítve. A párbeszédet kiemeljük, dramatizáljuk is.

21. Szoktak valamilyen formában a szabadidőben olvasottakról beszélgetni?

Legtöbbször a rövid híreket szeretik elolvasni, ezekről spontán módon, akár szünetben, akár a tanórán, ha kapcsolódik a témához, szoktunk beszélgetni.

22. Az iskola mit tud tenni/mit tesz a tanulók olvasóvá neveléséért?

Rendszeresen vannak könyvtári foglalkozások, ilyenkor mesét vagy történetet dolgoznak fel vagy egy adott téma után kutatnak, a katalógussal ismerkednek. Mindezek természetesen a tanórai nevelőmunkán túl.

23. Jellemzően milyen saját, illetve családi okoseszközökkel rendelkeznek a tanulók?

Okostelefon a jellemző, 1-2 tablet is van, ritkán számítógép. Eszközeik vannak, viszont az adatmennyiség korlátozottsága vagy hiánya okoz problémákat. Sokan feltöltős internetet használnak vagy a család nem fizeti az előfizetést.

24. Milyen gyakran használnak internetet?

Minden nap többször. A tanórákon a didaktikai, nevelési céloknak megfelelően, egyensúlyban a hagyományos eszközökkel természetesen megjelenik. A szünetekben nem tiltható a használata. Ami probléma, az a kritikus eszközhasználat és a fake news jelenségének felismerése. A szükséges angol kifejezések helyes kiejtésére mindig felhívjuk a figyelmet (például: Messenger, Gmail, Facebook), azonban sokszor hibásan használják őket.

25. Mire használják az internetet?

Rengeteg időt töltenek a TikTokon, saját tartalmat is közzétesznek. Sokat játszanak focis és lövöldözős játékokkal. A social media felületei közül a TikTok mellett a Facebookot használják, az Instagramot kevésbé.

Ami ezzel kapcsolatban problémát okoz, hogy nagyon sokszor váltanak profilt, elfelejtik vagy megadják másoknak a jelszavukat és az sem mindegy, kiket jelölnek vissza ismerősként. Ha

olyan tartalmat tesznek ki Facebookra, ami kényes lehet vagy nem helyénvaló, azt jelezni szoktuk a számukra, hiszen ismerőseik vagyunk. A netikettel sokat foglalkozunk, mégsem alakult még ki az ezzel kapcsolatos felelősségteljes, kritikus gondolkodásuk.

2. számú melléklet: A 7. osztály osztályfőnökével készített interjú

1. Milyen végzettséggel rendelkezik?

Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus és óvodapedagógus diplomám van, jelenleg mesterpedagógus besorolásban dolgozom.

2. Mióta tanít tanulásban akadályozott gyermekeket?

23 éve.

3. Hányadik osztályban tanít?

Hetedikes az osztályom.

4. Mekkora az osztály létszáma?

8 fő.

5. Milyen a nemek aránya?

4 fiú és 4 lány jár az osztályba.

6. Milyen diagnózissal rendelkeznek a tanulók?

Tanulásban akadályozottak, egy tanuló halmozottan fogyatékos: látássérült, vak.

7. Hány tanuló van az osztályban, aki szabadidejében olvas? Milyen a nemek aránya?

3 fő, közülük tartozik a látássérült tanuló is.

8. Milyen más tevékenységeik vannak szabadidejükben?

Az iskolában többféle szakkörre járnak a tanulók, ilyenek a futball, az énekkar, a dob, a judo és a gitár. Az iskolán kívül kevésbé van strukturálva a szabadidejük, sok időt töltenek a kisebb testvéreikkel és a házimunkában is segítenek.

9. Milyen gyakran olvasnak a szabadidejükben?

Általában hétfévente, hétköznapiokon körülbelül heti egy alkalommal.

10. Milyen formátumot, kiadványt olvasnak?

A látássérült tanuló rendelkezik saját Braille-írással készített könyvekkel, ezen kívül online olvasnak.

11. Mely műfajokat részesítik előnyben?

Leginkább a meséket szeretik vagy a tanórákon feldolgozott különböző olvasmányokat, ami megragadta a figyelmüket.

12. Vannak jellemző szerzők, kötetek, amit többen is szívesen olvasnak?

Nincsenek, leginkább olyan könyveket olvasnak, amelyek otthon megtalálhatóak.

13. Tudomása szerint honnan származnak a családok könyvei?

Adományokból, illetve a látássérült tanulónak meg tudják venni a szülei az érdeklődésének megfelelő könyveket.

14. Tudomása szerint a szüleik olvastak/olvasnak nekik?

Nagyon keveset.

15. Tudomása szerint a szülők hangsúlyt fektetnek arra, hogy olvasóvá neveljék gyermekeiket?

Nem.

16. Ön mit tesz annak érdekében, hogy az osztályában tanulók olvasóvá váljanak?

A motivációra helyezem a hangsúlyt, minél több tantárgy keretében igyekszem megjelentetni az olvasást. Fontos, hogy megismerjék magukat a költőket, írókat az életútjukon keresztül, így jobban tudnak kapcsolódni a műveikhez is. Emellett bevonom őket az órákba, aktív résztvevői a tevékenységetek feladatai által.

17. Fontosnak tartja, hogy olvasóvá váljanak a tanulók? Miért?

Természetesen igen. A szókincsük, a beszédképességük, a kommunikációjuk szempontjából kiemelkedő szerepe van az olvasásnak. A mese tanító szerepe miatt is fontosnak tartom, de minden tanulás alapját is jelenti az olvasás.

18. A kötelező olvasmányokat milyen szempontok alapján választja ki?

A tudásszintnek, terhelhetőségnek megfelelően. Egyértelműen fontos, hogy megértsék a szöveget, amiben kulcsszerepe van a nyelvezetnek.

19. Milyen módszereket alkalmaz az olvasmányok feldolgozásánál?

Az elemzés filmrészletek, IKT-eszközök bevonásával valósul meg. Kiemelem a szereplőket, az eseményeket, a bonyodalmakat, illetve a tetőpontot. A szereplők személyiségjegyeire is hangsúlyt fektetek, ami az azonosulást segíti. Rövidített verziót is használunk, emellett ppt-t is készítek, vázlatpontokba rendezzük a legfontosabb tudnivalókat. Ami a leginkább segíti a megértést, ha a feldolgozott részletekhez példákat csatolok.

20. Miben mások ezek a módszerek a tipikusan fejlődő tanulóknál alkalmazott módszerekhez képest?

Leginkább abban, hogy részletesebb. A szókincs fejlesztése érdekében nagyon sok az értelmezés, illetve ami a többségi tanulók számára a szövegkörnyezetből érthető, azt nekem konkrétizálni kell, az elvont világból átemelni a megfogható dolgok világába. Az ezzel kapcsolatos visszajelzés egyik eszköze, amikor saját szavaikkal fogalmazzák meg a történeteket.

21. Szoktak valamilyen formában a szabadidőben olvasottakról beszélgetni?

Inkább az órákon olvasottakról való beszélgetés a jellemző. A tantárgyi koncentráció révén más tanórákon is felmerülnek az olvasottak. Emellett délutánonként kérni szokták, hogy folytathassák a filmet, amit délelőtt elkezdtünk.

22. Az iskola mit tud tenni/mit tesz a tanulók olvasóvá neveléséért?

A motiváció biztosítása az egyik legfontosabb, amit tehetünk. Ami nekem működik, hogy arra biztatom őket, hogy olvassanak a kisebb testvéreiknek és a szülői értekezleten is arra kérem a szülőket, hogy otthon hangosan olvasson a gyermekük.

A szépolvasási verseny már 4 alkalommal megrendezésre került, ennek én vagyok a felelőse. Több kategóriában indulhatnak a tanulók, természetesen mást várhatunk egy elsős-másodikos és egy harmadikos-negyedikes tanulótól, ilyenkor a képességekhez igazítjuk a terjedelmet. Van, aki csak egy-egy szót olvas, vannak, akik mondatokat. A felsősök maguknak választhatnak szöveget, ezekről általában a tanórákon vagy a társaiktól hallanak.

23. Jellemzően milyen saját, illetve családi okoseszközökkel rendelkeznek a tanulók?

A látássérült tanuló nemrég kapott egy laptopot pályázat útján, most tanulja kezelni. 3 gyermek van a családban, közöttük oszlik meg a laptop, a szülők okostelefonjai és egy tablet.

3 tanulónak volt okostelefonja, azonban egyiküké eltört.

A családoknak nehéz beruháznia okoseszközökre, egy tanulóról nevelőszülő gondoskodik.

24. Milyen gyakran használnak internetet?

A tanulók akár minden tanórán használnak internetet, ha a célok megvalósulását ez segíti. A szünetekben szoktak az iskolai laptopon, interaktív táblán zenét hallgatni, illetve az okostelefonnal rendelkező tanulóknál nagyon népszerű a TikTok.

Szabályokhoz kötik már a használatot, becsöngetés előtt ki kell tenni az okoseszközöket.

25. Mire használják az internetet?

A közösségi oldalak közül a TikTok és a Messenger népszerű, a Facebook annyira nem. Messengeren nagyon sok emotit használnak és mivel a leírtakat hangsúly és metakommunikáció nélkül kell értelmezniük, gyakori a konfliktus. Osztályfőnöki órákon rendszeresen téma a helyes kommunikáció, a jelentés hangsúlyozása, a konfliktuskezelés.

A pedagógus kiemelte az interjú kérdései után, hogy nagyon sok mindent a tanulók az informatika tantárgy keretében tanulnak meg, hiszen a többségük családjának még nyomógombos telefonja sincsen feltétlenül. Így életkor szempontjából azt mondhatjuk, hogy beleszületnek a digitális világba, azonban valójában nem találkoznak a digitalizációval az iskolába kerülés előtt. Sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni esetükben az online világgal kapcsolatos felelősségvállalásra annak tekintetében, hogy milyen tartalmakat osztanak meg és hogy kinek adják meg a jelszavaikat.

3. számú melléklet: Egy 8. osztályos tanuló szülőjével készített interjú

1. Hány éves a gyermeke?

16 éves.

2. Hányadik osztályba jár?

8. osztályos.

3. Milyen diagnózissal rendelkezik?

Enyhe értelmi fogyatékos diagnózisa van.

4. Milyen gyakran olvas a gyermek szabadidejében?

Nem olvas a szabadidejében. A digitális oktatás alatt, amikor kapott házi feladatot, az interneten elérhetőek voltak az olvasmányok, ezeket elolvasta.

5-9. kérdés nem releváns, ha nem olvas a tanuló.

10. Olvastak a gyermeknek vagy olvasnak még mindig közösen?

Nem, amikor olvastam neki nem kötötte le, így nem olvasok neki régóta. Ha mesét néz, az sem biztos, hogy leköti, van, hogy nézi, van, hogy nem.

11. Fontos Önnek, hogy gyermeke szeressen olvasni?

4 gyermekem van, akiknek ellátásukkal kapcsolatos teendőim nagyon sok időt és energiát igényelnek, illetve ahogy említettem, egyiküket sem kötötte le, mikor olvastam nekik, így keveset foglalkozom ezzel.

12. Mivel tölti a gyermek a szabadidejét?

Leginkább telefonozással, Messengerezéssel. Emellett gyakran játszik a testvéreivel a játszótéren.

13. Milyen saját, illetve családi okoseszközökkel rendelkezik a gyermek?

A három iskolás gyermeknek van okostelefonja, ezeket a digitális oktatásban való részvételük elősegítése miatt kapták. Egy laptopunk van, ezt az édesapjuk munkahelye biztosítja.

14. Milyen gyakran használ a gyermek internetet?

Minden nap, itthon is és a kollégiumban is rendelkezésére áll wifi kapcsolat.

15. Mire használja a gyermek az internetet?

Két alkalmazást, a Messengert és a Facebookot használja leggyakrabban, illetve tanuláshoz is használ internetet, de ez gyakoribb volt a digitális oktatás ideje alatt.