



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

SZÉCHENYI 2020

Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben

Módszertani kötetek 2.



Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek „Az én könyvtáram”
EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001

Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben

Szerkesztette Barátné dr. Hajdu Ágnes – dr. Béres Judit

Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár
Budapest
2019

A kötetben foglalt tanulmányokat lektorálta:

dr. Szinger Veronika

Szerzők:

dr. Béres Judit

Borostyáнинé Rákóczi Mária

dr. Gombos Péter

Péterfi Rita

Simon Krisztina

Angol fordítás:

dr. Horváth Péter

Korrektúra:

dr. Béres Judit

Felelős kiadó:

dr. Fodor Péter főigazgató

Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár

Tördelés, borítóterv, nyomdai munkák:

Kontraszt Plusz Kft., Pécs

© Szerzők, 2019

© Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2019

ISBN 978-963-581-447-3

A kötet a Széchenyi 2020 Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program
„Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című,
EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 kódszámú kiemelt projekt keretében
megvalósuló „Az én könyvtáram” program kiadásában jelent meg.

További információk: www.azenkonyvtaram.hu

1. BEVEZETŐ

1.1. AZ OLVASÁSFEJLESZTÉSI SZAKMAI MŰHELY MUNKÁJÁRÓL

A *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek „Az én könyvtáram”* (EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001) című projekt célja a könyvtárak és a közoktatás közötti kapcsolat erősítése, melynek keretében a köznevelés hatékonyságát és eredményességét szolgáló új típusú kompetencia- és készségfejlesztő, tanulást támogató könyvtári szolgáltatások fejlesztésével foglalkozunk. A program a könyvtárosok segítségével hozzájárul a kompetencia- és a képességfejlesztéshez, a tehetséggondozáshoz. Az *én könyvtáram* projekt új programok kidolgozásával, jó gyakorlatok megismertetésével kíván hozzájárulni a korszerű könyvtári szolgáltatások és szemlélet erősítéséhez.

A projekten belül meghatározott négy fejlesztési irányból jelen módszertani kötet az *Olvasáskultúra-fejlesztés támogatásával foglalkozó szakmai műhely* (röviden: *Olvásásfejlesztési műhely*) 2017 májusa óta kifejtett közös munkájába enged betekintést. A szakmai műhely feladatai között szerepelt az adott fejlesztési irány trendjeinek feltérképezése, a fejlesztési területen széles körben alkalmazott módszerek egybegyűjtése és azokra épülő képzési tematikák kidolgozása, módszertani tanulmányok írása, közreműködés a közvélemény-kutatás előkészítésében, szakirodalmi adatbázis létrehozása, részvétel a mintaprogram-fejlesztés véleményezésében.

Az *Olvásásfejlesztési műhely* tagjai és az őket delegáló intézmények, szervezetek a következők voltak: *Béres Judit* (Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézet), *Borostyániné Rákóczi Mária* (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum), *Gombos Péter* (Magyar Olvasástársaság), *Péterfi Rita* (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum), *Simon Krisztina* (Könyvtárostanárok Egyesülete).

1.2. AZ OLVASÁSKULTÚRA-FEJLESZTÉS TÁMOGATÁSA ÉS A KÖNYVTÁRAK

Az 1989-től máig egyre szélesebb körben kibontakozó olvasóközpontú olvasásfejlesztés (*reader development*) nemzetközi mozgalma és az olvasóközpontú (*reader-centred*) megközelítés az olvasás vonzóbbá tétele érdekében magukról az olvasókról igyekszik minél többet megtudni: kik ők, mit és miért olvasnak, miként illeszkedik életükbe az olvasás, milyen elvárásaik, tapasztalataik, élményeik vannak olvasmányaikkal kapcsolatban. A cél az olvasó önbizalmának erősítése az olvasás örömeire való ráébredéssel, az olvasó eligazítása az olvasási lehetőségek között, valamint olyan beszélgetések, alkalmak megteremtése az olvasók számára, amelyek során megoszthatják egymással olvasási tapasztalataikat.¹ Ez a trend szervesen kapcsolódik a közkönyvtárak társadalmi szerepvállalásának erősödéséhez, az egyéni és közösségi szükségletek, célok kielégítését és az integritás elérését lehetővé tevő közösségi térré alakulásához, illetve az egész életen át tartó tanulást-fejlődést támogató szerepvállalásához.² Kiváló példákat látunk arra, hogy könyvtárak, olvasásnépszerűsítő ügynökségek, nemzeti és nemzetközi olvasástársaságok, civil szervezetek a legkülönbözőbb társadalmi és életkori csoportokból származó olvasókat is el tudják érni, meg tudják szólítani és ösztönözni tudják őket az olvasás szeretetére.³ Az olvasóközpontú megközelítés szemléletváltásra ösztönöz abban a tekintetben, hogy az olvasóvá nevelés és az olvasásnépszerűsítés nem pusztán a könyvtárosok vagy a pedagógusok ügye és dolga, hanem egy sokszereplős együttműködés keretében valósítható meg.⁴ A lehetséges szereplők és érdekeltek, valamint a teendők azonosításában, tervezésében segíthet a műhely által készített SWOT-analízis, valamint a problémafa és célfa.

1.3. SWOT-ELEMZÉS

A módszertani fejlesztésben közreműködő szakemberek műhelyenként egy-egy SWOT-elemzést is készítettek, feltárva az adott fejlesztési irányhoz és a program céljaihoz kapcsolódó erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és veszélyeket. Az Olvasásfejlesztési műhely SWOT-elemzése szerint az olvasáskultúra-fejlesztés

¹ PÉTERFI Rita: *Olvasóközpontú olvasásfejlesztés*. Könyvtári Figyelő, (53) 3. 2007. 436. p.

² TÓTH Máté: *Könyvtár és közösség*. Budapest : Argumentum, 2015. 48–61. p.

³ MCLAINE, Susan: *The Book Well Program: Using the Power of Literature to Improve the Health and Wellbeing of Individuals, Families and Communities*. Australasian Public Libraries and Information Services, 2010 (4), 141–147. p.

⁴ ELKIN, J. – TRAIN, B. – DENHAM, D.: *Reading and Reader Development. The pleasure of reading*. London : Facet, 2003. 32–36. p.

támogatásának fejlesztési területére vetítve a fejlesztési irányhoz és a program céljaihoz kapcsolódó erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek az alábbiakban foglalhatóak össze:

<p>ERŐSSÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sok jó helyi kezdeményezés • Sokféle korosztálynak módszertani sokszínűség • Jól képzett szakembergárda • Már létező adatbázisok 	<p>GYENGESÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publikációk hiánya/publikálási hajlandóság • Elaprózott kezdeményezések (kevés országos szintű) • Forráshiány, könyvtárak gyenge érdekérvényesítő képessége • Már meglévő adatbázisokat nem használjuk • Információáramlás hiányosságai, kommunikáció nehézségei
<p>LEHETŐSÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motiválható szakembergárda • Gyűjtemények jobb kihasználtsága • Könyvtárközi együttműködés, együttműködés más közgyűjteményekkel • Jól megszerkesztett nyomtatott kötet pozitív hozadéka • Szponzorok, szemléletformálás (pl.: kiadók és szülők felé) 	<p>VESZÉLYEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Időszakosság, kampányjelleg • Adatbázis megszűnése a fenntartási időszak után • Semmibe vesző szakmai anyagok

1.4. PROBLÉMAFA ÉS CÉLFA

Az olvasáskultúra-fejlesztés támogatásának fejlesztési területe kapcsán összeállított problémafa és célfa az Olvasásfejlesztési szakmai műhely által összeállított SWOT-analízisre épül.

PROBLÉMAFA	
Csökkenő olvasási aktivitás és az ezzel kapcsolatos intézkedések, módszertanok elaprózottsága, hiánya	
Probléma	1. Publikációk hiánya/ publikálási hajlandóság
Közbenes okok	2. Elaprózott kezdeményezések (kevés országos szintű) 3. Forráshiány, könyvtárak könyvtárak gyenge érdekvédelmi képessége 4. Már meglévő adatbázisokat nem használjuk 5. Információáramlás hiányosságai, kommunikáció nehézségei 6. Egy országos hatókörű, nyilvánosságot szelés körben megszólító kampány hiánya 7. A küldetés és a cél megfogalmazásának pontatlansága, hiánya 8. A közoktatás és a könyvtár közötti együttműködés hiánya
Végző okok	2.1. Elszigeteltek maradnak a jó kezdeményezések 2.2. Hosszú távon nem fenntarthatóak a jó kezdeményezések 3.1. Nehéz új forrásokat bevonni 4.1. Nem kelően ismertek a már rendelkezésre álló adatbázisok 5.1. Kommunikációs blokkok lépnek fel 6.1. Az olvasás fogalmának beszükkült értelmezése 7.1. A területhez kapcsolódó eredeti célkitűzéstől eltérés – a művelődési ház funkció elterelése, a könyvtári funkció háttérbe kerül 8.1. A szülő, a pedagógus és a könyvtáros, a könyvtáros-tanárral együttműködésének hiánya

1.5. CÉLFA

Szélesebb körben elterjedő mozgalmak, módszertanok segítségével az olvasási aktivitás növelése								
Általános cél	1.1. Publikálás ösztönzése	2. A sikeresen működő helyi kezdeményezések kiterjesztése	3. Könyvtárak érdekérvényesítésének segítése	4. Adatbázisok ismeretségének növelése	5. A könyvtár imázsának aktívabb formálása a különböző médiafelületeken	6. Generációs sajátosságok figyelembe vétele a fejlesztő programoknál	7. Könyvtári funkció erősítése a területhez kapcsolódó eredeti célkitűzésekhez szervesen illeszkedő módszertan és tartalom alkalmazásával	8. Könyvtáros és pedagógus, könyvtáros és könyvtáros, könyvtáros és szülő közötti együttműködés segítése, ösztönzése, erősítése
Konkrét célok	1.1. A területet elméleti és gyakorlati tapasztalatokkal, eredményekkel, folyamatos megosztással szaktanulmányok, módszertani kötetek, jó gyakorlat-gyűjtemények segítségével	2.1. Célzott források bevonása a hosszú távú fenntarthatóság biztosítására (pl. Betűfaló program; Kie az olvasás? c. kötet) 2.2. Megfelelő könyvtáros szakemberek bevonása a döntéshozatal különböző szintjein	3.1. Szemléletformáló közösségi programok a kapcsolatok, együttműködések erősítésére	4.1. Portál létrehozása, működtetése, hosszú távú fenntartása	5.1. A könyvtár társadalmi kapcsolatainak erősítése	6.1. Országos hatókörű, nagy nyilvánosságot elérő kampány elindítása (pl. a Nagy Könyv)	7.1. A közösségi programoknak hangsúlyosabban „könyves” kimenete legyen	8.1. Helyi olvasásfejlesztő csoportok (szakmai és laikus résztvevőkkel) létrehozása

2. ÁLTALÁNOS MÓDSZERTANI JAVASLATOK – SZÉLES KÖRBE ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

2.1. BIBLIOTERÁPIÁS, MESETERÁPIÁS ÉS MESEPEDAGÓGIAI FOGLALKOZÁS (BÉRES JUDIT)

A biblioterápiás és a meseterápiás vagy mesepedagógiai foglalkozások szervezése nem javasolható bármely könyvtáros számára – mindhárom módszer alkalmazására szerezhető tanfolyami vagy egyetemi végzettség, így természetesen az lenne a szerencsés, ha csak erre kiképzett szakember vállalkozna ilyen foglalkozások vezetésére. Mivel széles körben ismert módszerekről van szó, illetve számos könyvtáros szerez valamilyen szintű és mélységű képzettséget e területeken, s munkája során alkalmazza e módszerek egyes elemeit, mindenképpen érdemes tárgyalnunk.⁵

2.1.1. Hogyan működik

A biblioterápia, a meseterápia és a mesepedagógia az irodalomolvasás, a kreatív írás és a népmese eszköztárának (egyéni vagy csoportos formában nyújtott, kép-

⁵ Részletesebb elméleti és módszertani útmutatás található a következő forrásokban:

ANTALFAI Márta: *Alkotás és kibontakozás. A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*. Bp. : Lélekben Otthon, 2016.

BAJZÁTH Mária (vál., szerk.): *Itt vagyok, ragyogok! Legkisebbek népmeséi*. Bp. : Kolibri, 2014.

(További kötetek is elérhetőek módszertani útmutatóval! Népmeseincstár című 7 kötetből álló sorozat 0-4 éves, 4-6 éves, 6-8 éves és 8-10 éves gyerekeknek.)

BARTOS Éva (szerk.): *Segített a könyv, a mese. Vallomások életéről, irodalomról, olvasásról*. Bp. : Magyar Olvasástársaság, 1999.

BÉRES Judit: *„Azért olvasok, hogy éljek” Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Pécs : Kronosz, 2017.

BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Bp. : Magvető, 2010.

KÁDÁR Annamária – KERESKES Valéria: *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Bp. : Kulcslyuk, 2017.

MORETTI Magdolna – NÉMETH Attila: *„Figyelj rám, mintha jel volnék!” Gyermek – Lélek – Tükör*. Bp. : Medicina, 2008. és U.ő.: *„...ki szépen kimondja a rettenetet, azzal föl is oldja” PSYrodalmi szöveggyűjtemény*. Bp. : Medicina, 2006.

RUDAS János: *Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok*. Bp.: Gondolat, 1990. és U.ő.: *Javne örökösei. Fejlesztő tréningcsoportok – elvek, módszerek, gyakorlatcsomagok*. 2. bőv. kiad. Bp. : Oriold és Tsai, 2011.

zett facilitátor által támogatott) segítő kapcsolat keretében való interaktív használata. Az alkalmazott szövegek mentálhigiénés eszközként szolgálnak, ösztönzik a terapeuta/facilitátor és a résztvevők közti dialógust, amihez a kliens a saját élményével kapcsolódik. A résztvevők gyakran mélyen bevonódnak a párbeszédbe, megosztják egymással legszemélyesebb érzéseiket, gondolataikat, problémáikat, s a többiek reflexióinak tükrében elkezdik mindezt új megvilágításban megérteni és értékelni. A biblioterápiában és meseterápiában használt szövegek, anyagok és azok saját élményt megmozgató értelmezése segítségével a kliensek máshogy kezdenek viszonyulni saját életük problémáihoz, fejlődik önismeretük, változik önmagukhoz, a többi emberhez és a világhoz való viszonyuk, új belátások, érzések, attitűdök és változásra való motiváció birtokába jutnak. A meseterápiában és a mesepedagógiában a módszertől/irányzattól függően (ezekről bővebben lásd a fogalomtárat!) valósul meg a mesével és más eszközökkel való munka. Léteznek tematikus csoportok is, amelyekben hasonló élethelyzetben vagy életkori szakaszban lévő, hasonló problémával, kihívással küzdő személyek várhatnak támogatást (gyakori témák pl. házasság és párkapcsolati problémák, gyermekvárás-gyermeknevelés, kamaszkor, időskor, nőiség-női identitás, börtönlét).

2.1.2. A facilitátor szerepe

A biblioterápiás és a meseterápiás foglalkozás vezetése képzés során megszerezhető módszertani, valamint általános csoportterápiás, pszichológiai és pszichopatológiai ismereteket igényel. Úgy helyes, ha saját kompetenciahatárokon belül, a különböző, emberekkel foglalkozó, segítő hivatást űző szakemberek (pl. szociális munkás, szociálpedagógus, terápiás segítő, mentálhigiénés szakember, pszichológus, pszichiáter, pedagógus (iskolai és óvodai), könyvtáros, coach, hittanár, családterápiás és gyászterápiás tanácsadó, áldozatsegítő, börtönben nevelő stb.) alkalmazzák munkájuk során a biblioterápiát, a meseterápiát és a mesepedagógiát is.

2.1.3. Alkalmazott szövegek

Biblioterápiában leggyakrabban klasszikus vagy kortárs szépirodalmi műveket (vers, novella, regény vagy annak részlete) alkalmaznak. Ezen kívül bármilyen könyv és szöveg alkalmas lehet, amely be tudja indítani a saját élményekkel való munkát és amely igazodik a résztvevők érzelmi igényeihez, élethelyzetéhez pl. a résztvevők saját írásai (pl. napló, fiktív levél, kreatív írásgyakorlatban készült vers), és sokféle, nem szépirodalmi szöveg (pl. dalszövegek, lektúr, filozófiai szövegek, terápiás és haszid történetek) vagy más, szöveggént, történetként kezelhető anyag (pl. film, fotó, álom). Meseterápia és mesepedagógia esetén általában magyar és a világ népeinek népmesekincséből válogatott népmesékkal dolgoznak. A cél-

csoport életkorától és igényeitől függően a biblioterápia, a meseterápia és a mesepedagógia is gyakran kiegészül egyéb, az érzelmi munkát támogató-ösztönző, kreatív tevékenységgel (pl. imaginációs technikák, zenehallgatás, festés-rajzolás, kollázskészítés, mozgás, tánc, színházterápiás és drámapedagógiai elemek).

2.1.4. Rendszeresség/helyszín

A leggyakoribb a csoportos alkalmazás, ami lehet időhatáros (7–10 alkalom), zárt kiscsoport (5–12 fő) és nem időhatáros, nyitott kiscsoport. A találkozók hosszabb (több hónapos, éves) terápiás folyamatba szerveződnek. A résztvevők hosszabb távra is kiható érzelmi támogatása érdekében mindig célszerű többalkalmas folyamatban gondolkodni, s nem egy-egy ülésben vagy egy-két napos programban. Zárt csoport esetében elmélyültebb érzelmi munka folytatható, amit megkönnyít, hogy ugyanaz az 5–12 fő találkozik rendszeres időközönként, hetente, kéthetente vagy havonta egyszer (a célcsoport életkorától, élethelyzetétől, igényeitől függően), alkalmanként egy-másfél-két órában. A nyitott csoport esetében van, hogy a létszám meghaladja a kiscsoportét (pl. akár 20–25 fő), s lehet időhatár is kikötve (pl. 7–10 alkalom), előfordul az is, hogy éveken át rendszeresen találkozik a csoport, és közben szabadon csatlakozhatnak vagy távozhatnak új érdeklődők, de lehetnek a foglalkozások alkalmi jelleggel is (pl. egy hétvége, pár nap). A biblioterápia és a meseterápia esetében létezik egyéni ülés keretében megvalósított foglalkozási forma is, amikor a kliens és a terapeuta meghatározott ideig (pl. fél-egy vagy több évig), azonos hosszúságú (pl. 45–60 perc) üléseken, rendszeresen találkozik. A helyszín minden esetben egy nyugodt, jól szeparált, fűtött, állandó hely kell legyen, ahol a kliens (vagy a csoport) és a terapeuta rendszeresen, biztonságos és kulturált légkörben, zavartalanul tud találkozni és dolgozni. Bár a biblioterápia, a meseterápia és a mesepedagógia esetében is számos más helyszín és intézmény adhat otthont a foglalkozásnak, igen gyakori, hogy könyvtárban tartják, helyi könyvtáros vagy külsős szakember vezetésével.

2.2. ÍRÓ-OLVASÓ TALÁLKOZÓ (PÉTERFI RITA)

2.2.1. Cél

A kortárs irodalommal, a szerzőkkel történő személyes találkozás által ösztönözni az olvasási aktivitást minden korosztálynál. Könyves környezetben a könyves kultúrához köthető eseményeket tartani, mivel ezekkel a rendezvényekkel olyanok is megszólíthatók, akik a könyvtárakat egyébként nem látogatják.

A programok egy része az egyéb művelődési intézményekben megrendezésre kerülő eseményekkel hasonlatosságot mutat, de a könyvtári környezetben zajlónak mindig kell, hogy legyen könyves kimenete.

2.2.2. A célcsoportokról

Legkönnyebb helyzetben a gyerekek (óvodások és kisiskolások) esetében vagyunk. A felnőtteknél az érdeklődési körök sokkal szerteágazóbbak, ezért egy-egy esemény potenciális közönsége is szűkebb, gyakran a rendezvényre ellátogatók száma is alacsonyabb. Könnyebbséget a felnőttek esetében az jelenthet, ha a településen működik olyan nyugdíjas klub, asszonykör, helyismereti csoport, kultúrabarát közösség, amely programjába illeszkedik a könyvtári rendezvény.

2.2.3. Az előadókról, a témákról

Szerencsésebb, ha előzetes igényfelméréssel választjuk ki a témát és az előadót. Az esetek egy részében az előadók maguk kezdeményezik a programot.

2.2.4. A hatékonyság növeléséről

A pedagógusokkal való előzetes egyeztetéssel elérhető, hogy már a találkozó előtt kezdjék elolvasni a gyerekek a szerző művét vagy műveit, akár csoportosan, akár egyénileg. Így a személyes találkozásra már van olvasmányélménye a gyerekeknek. A szülők addigra már vásárolhatnak könyveket a szerzőtől, amit az eseményen dedikáltatni tudnak. Akár saját alkotásokkal is készülhetnek a gyerekek pl. írhatnak parafrázist a versekre, készíthetnek illusztrációt vagy megtanulhatnak szövegrészeket.

2.2.5. Az időpontválasztásról és a várható eredményekről

Ha hétköznap napközben tartjuk meg az író-olvasó találkozót, akkor a pedagógussal egyeztetve egy egész gyerekcsoport részese lehet az élménynek. Ezáltal olyanok is eljutnak a könyvtárba, akiket a szülők egyébként nem hoznak el. Ellenben a hétvégi eseményeknél a gyerekekkel a szülők is jelen vannak, ők is részesei a találkozásnak. A szülők részvételének közvetett hatása, hogy növekszik a szülők könyvvásárlási, illetve kölcsönzési hajlandósága. Az olvasás-szövegértési vizsgálatokból ismert, hogy az olvasási teljesítmény összefüggést mutat a háztartásokban található családi könyvtár, s azon belül is a gyerekek saját könyveinek számával.

2.3. OLVASÓKÖR (BÉRES JUDIT)

2.3.1. Cél

Az olvasás apropóján szervezhető, klasszikus kiscsoportos foglalkozási formák legismertebb és legerjedtebb formája az olvasókör, amely az informális és interperszonális tanulás egyik lehetséges és fontos helye, ahol a legkülönbözőbb életkorú, háttérű és érdeklődésű emberek találkozhatnak és oszthatják meg egymással a közös olvasmányhoz kapcsolódó érzéseiket, gondolataikat. Az olvasókör tagjai között folyó eszmecsereben egy olyan szellemileg inspiráló légkör alakulhat ki, amelyben mód van a személyes vélemény kifejtésére, a nézetek ütköztetésére, megvitatására, az értékek tisztázására, új szempontok megismerésére, művelődésre is. Az olvasókörök, olvasóklubok természetüknél fogva könyvközpontúak/szövegközpontúak, céljuk a közös olvasmány megbeszélése, s ezáltal a tagok ismereteinek bővítése, olvasmányműveltségük, világképük gazdagítása, esetleg önismertük indirekt fejlesztése. Bármely korosztálynál sikeresen alkalmazható az olvasás népszerűsítésére, az olvasás örömeinek felfedeztetésére, a szabadidő kulturált, építő eltöltésére is. Az olvasóklub közösségi teret és találkozóhelyet is kínál, alkalmat és lehetőséget teremt az olvasók érzéseinek, gondolatainak másokkal való megosztására, inspiráló szellemi légkört és társas élményt biztosít, amelynek központi szervező eleme a közös olvasmány és a róla folytatott eszmecsere. Az olvasóklub közösségépítő ereje gyakran abban is megmutatkozik, hogy törzstagsága nem egyszer az olvasóklub alkalmain túl is keresi egymás társaságát, együtt kirándul, sportol, koncertre jár vagy más közös programokon vesz részt.

2.3.2. Vezetése

Az olvasókör működhet állandó vezetővel (ez lehet pl. a könyvtáros), aki a közösen elolvasandó és megbeszélendő olvasmányokat a saját elképzelései szerint kiválogatja, és a címeket előre közzéteszi, kihirdeti. Létezik vezető nélküli forma is, illetve olyan, amikor a tagok közül mindig más vállalja a találkozó moderálását.

2.3.3. Az olvasmányok

Az olvasókör vezetője saját elképzelései, érdeklődése, ízlése, illetve a mindenkori irodalmi kánon és aktuális trendek szerint előre kiválasztott, többnyire egy-egy nagy klasszikus vagy éppen aktuálisan a piacon/az érdeklődés középpontjában lévő, kortárs szépirodalom és szórakoztató irodalom. Gyakori, hogy a tagok érdeklődésének megfelelően, az ő ajánlásukra/kívánságukra kerülnek kiválasztásra

a nekik kedves/érdeklődésüket felkeltő művek, amelyeket azután a kör minden tagja elolvas és közösen megbeszél.

2.3.4. Rendszeresség, helyszín

Az olvasókör akkor működik jól, ha tagjai időről időre, rendszeresen (pl. havonta egyszer), lehetőleg egy állandó, nyugodt helyen (pl. egy könyvtár, iskola vagy közösségi tér zárható klubszobájában, termében, vagy bármely szeparálható, átjáró forgalomtól nem zavart, fűthető részében) gyűlnek össze. Gyakoriságát és alkalmankénti hosszát (pl. egy-másfél óra) a tagok igényei és életkori jellemzői szerint célszerű kialakítani. Gyakran előfordul, hogy egy olvasókör tagjai éveken keresztül összejárnak, s kialakul egy törzstagság, amely olykor új (akár csak egy-egy alkalomra betérő) látogatóval bővül, hiszen a kör bárki számára és mindig nyitott, szabadon lehet csatlakozni és távol maradni.

2.4. OLVASÓTÁBOR (GOMBOS PÉTER)

2.4.1. Alapvető sajátosságok

Könyvválasztás: Olvasótábori foglalkozásokat – feltételezve, hogy többnapos eseményről van szó – kétféleképpen szervezhetünk:

1. minden résztvevő ugyanazt a könyvet, regényt olvassa,
2. az olvasmányok személyre szabottak, különbözőek.

Az első esetben annyival könnyebb dolgunk van, hogy nem kell több szöveg feldolgozására készülni. Ugyanakkor itt is érdemes többször csoportmunkát alkalmazni, egyrészt e munkaforma hatékonysága, másrészt az elmélyülés segítése miatt.

Ha ugyanazt a kötetet olvassák a résztvevők, nehézséget okozhat, hogy megfelelő példányszámú regény álljon rendelkezésre – ezt nem tudjuk s nem is érdemes elkerülni. A költségvetés tervezésénél érdemes ezt figyelembe venni, számolni kell ezzel a kiadással. (Az lehet segítségünkre, ha például a korábbi évek táboraiból maradtak példányok.)

Azonos könyvvel akkor dolgozhatunk, ha a résztvevők életkora nagyjából azonos, s a választott mű nem feltételez speciális érdeklődést – például nem lányregény vagy épp sci-fi. Persze utóbbiakra is van lehetőség, ám akkor *tematikus táborként* kell meghirdetni az eseményt.

Tapasztalataink szerint jól működik az a munkamódszer, hogy napi „minimum penzumot” határozunk meg a résztvevőknek. Ennél többet lehet olvasni,

kevesebbet azonban nem – így oldhatók meg közösen a feladatok, működhet az elmélyülést segítő feldolgozás.

„Egykönyves” tábornál fontos, hogy mindennap legyen „kikacsintás” a szövegből, kalandozás más művekben. Ha nem napközis rendszerű a szervezés, este például érdemes olyan filmet nézni közösen, amely kapcsolódik ugyan a történethez, de nem konkrétan annak a regénynek a feldolgozása.

Amennyiben személyenként különböző történetet olvasnak a résztvevők, könnyebb dolgunk lehet a téren, hogy a választott mű biztosan tetsszen, ám alig van esélyünk az együttes feldolgozásra. Ez esetben különösen fontos mozzanat a kötet kiválasztása.

Többször próbáltuk már a „könyvárverés” formát – s ez többnyire nagyon sikeresen működött. Ennek a lényege, hogy a tábor elején a táborozók számánál valamennyivel nagyobb számú regényt mutatunk be, ajánlunk a résztvevőknek. Az ajánlás élményszerű legyen, s kerülje a „szpojlerézést”. Ennek a feltétele, hogy az ajánló jól ismerje a műveket.

Az ajánlás után „könyvlicit” következik. A résztvevők az ajánlás alapján kiválasztanak magukban két-három könyvet, amelyet szívesen olvasnának. Amikor egyesével felmutatjuk a köteteket, jelentkeznek azok, akik szívesen ismerkednének az adott művel. Ha több jelentkező van, az dönt, hogy adott időtartamra (napra) ki vállalja több oldal olvasását.

Ennél a formánál a tábor ideje alatt nyilván nem a regényekkel foglalkozunk, hanem más szövegekkel.

Munkaformák: Természetesen törekednünk kell a változatosságra. Csoportmunka, páros és egyéni munka egyaránt kerüljön elő, ahogy a frontális tevékenységek is kellenek.

Több ok miatt is kiemelt szerepe legyen a csoportmunkának. Hatékony, ugyanakkor élményszerű munkát tesz lehetővé, és a szervezése sem különösen nehéz. A csoporton belüli szerepek lehetnek kötöttek és kötetlenek is. Előbbi esetben használhatjuk akár a KIP-módszernél használt „szereposztásokat”, akár a reciprok tanítást, akár más kooperatív technikát. (Ezen írásnak nem célja e munkaformák ismertetése, szakirodalmi forrásokból ezek jól megismerhetők, rövid leírást a fogalomtárban közlünk.)

Különösen nagy segítség lehet a drámapedagógia eszköztára. Sok drámajáték vagy -konvenció használható szövegfeldolgozásnál vagy akár csapatépítésnél. Tapasztalataink szerint különösen sikeres lehet – különösen fiatalabbaknál – a „szerep a falon” játék. Emellett minden korosztály számára érdekes lehet a szoborjáték, illetve az ahhoz kapcsolódó gondolatkivetítés.

2.4.2. Szervezés

Bentlakásos vagy napközis: Olvasótáborok rendezése kapcsán több fontos szervezési kérdés felmerülhet. Az első, hogy bentlakásos vagy napközis rendszerű legyen-e. Az esetek nagyobb részében a szervezők az egyszerűbb megoldást választják, s így nem kell szállással foglalkozniuk. Ennek sok reális indoka lehet, ám ha van rá lehetőség, inkább javasolnánk a több együtt töltött időt, még ha ez több feladattal és kötelezettséggel jár is.

Azt, hogy az esték hangulata – teljen az akár olyan időtöltéssel, amely független az irodalmi-olvasásos foglalkozásoktól – milyen sokat számíthat, hogy az összekovácsolódott csapat mennyivel könnyebben, hatékonyabban és élményszerűbben tud együtt dolgozni, aligha kell magyarázni. Emellett a foglalkozásvezetőkkel – a szövegfeldolgozásokon kívül – együtt töltött idő ugyancsak sokat segíthet abban, hogy könnyebben összehangolódjának a résztvevők.

Foglalkozásvezetők: A legfontosabb feltétel, hogy az, aki a foglalkozásokat tartja, rendelkezzen az ehhez szükséges kompetenciákkal – leginkább pedagógiai vénával és gyakorlattal. A rutin sokat számít, ez megadhatja azt a magabiztosságot is, amely ugyancsak fontos egy ilyen rendezvény esetében.

Ha nem pedagógusról, illetve könyvtárpedagógusról van szó, akkor mindenképpen feltétel legyen a gyakorlat. Olyan személyt keressünk, aki nem csupán meg tudja tanulni egy foglalkozás feladatait, játékait, de ha kell, rögtönözni is tud. Ha adott pillanatban váratlan helyzet alakul ki (például konfliktus két résztvevő között), kell, hogy legyen a „kelléktárában” egy odaillő feladat, játék, amely a feszültséget oldani tudja.

Ha könyvtár szervezi az olvasótábort, és nincs meg a megfelelő emberük ehhez, inkább hívjanak „külső” szakembert, s ne tapasztalat és kompetenciák nélküli kollégára bízzák a dolgot. (Arról nem is beszélve, hogy mondjuk kamaszok esetében olyan – akár fegyelmi – problémák is előjöhetnek, amelyek kezeléséhez tapasztalat kell.)

„Kiegészítő” programok: Személyes tapasztalataink alapján a tábor légkörét, hangulatát nagymértékben meghatározhatják azok a programok, amelyek – jó esetben – remekül kiegészíthetik a célkitűzésben megfogalmazottakat. Nyilván egy-egy író-olvasó találkozó vagy színvonalas zenés produkció önmagában is érdekes, ám jól beillesztve a tábor programjába, koncepciójába még többet segíthet.

Természetesen a kézműves-foglalkozásoknak is lehet helye ilyenkor, de sokszor láttunk már olyat, hogy ezek szinte pótcselekvésként, illetve más ötlet híján szerveződnek. Ha ezt a tevékenykedtetést választjuk, annak legyen meg az oka, és ne sajnáljuk az időt a körülmények, a feltételek megteremtésére. Ebből is lehet igényes, érdekes programot csinálni, de előfordulhat, hogy inkább elveszjük a résztvevők kedvét. Természetesen mindez forrás kérdése is. Ám ezt a költségvetés elkészítésénél, az esetleges pályázásnál mérlegelni, tervezni kell.

2.5. PAPIRSZÍNHÁZ (SIMON KRISZTINA)

2.5.1. Az előadás helyszíne, környezete

1. A keret elhelyezése

A keretnek fontos szerepe van a színházi élmény létrehozásában. Fókuszálja a nézők figyelmét.

- a) Nagyon fontos, hogy úgy helyezzük el, hogy mindenki egyformán jól láthassa. Olyan magasságba helyezzük, hogy a közönség kényelmesen láthassa a képeket:
 - a földön, párnákon ülő gyerekeknek egy tanári asztal már túl magas lehet
 - a széken ülőknek ugyanez az asztal túl alacsony (ilyenkor izegnek-mozognak, morgolódnak, hogy nem látnak, és ez tönkreteszi az élményt)Érdemes kipróbálni/kipróbáltatni a „nézőteret” az előadás megkezdése előtt.
- b) Fontos, hogy a keret sima egyenes felületre kerüljön, ne dőljön és billegjen, hisz olyankor előfordulhat, hogy az ajtók véletlenszerűen becsukódnak, vagy ledől a keret a lapok mozgásakor.
- c) Figyeljünk a keret mögötti térre is! Ne vonja el semmi a figyelmet! Az asztal központi helyén csak a keret legyen látható. Egyszerű díszletet is létrehozhatunk egy sötét függönnyel a háttérben.
- d) Megvilágítás: Ne rakjuk a keretet nappal szembe. Ideális, ha külön megvilágítást kap, de ha erre nincs mód, akkor természetes nappali fényben is használhatjuk. Amennyiben az előadás sötétben zajlik, ne felejtünk el gondoskodni arról sem, hogy a mesélőnek legyen kislámpája a szöveg olvasásához.
- e) Akusztika: Kisebb térben jobb hatást érhetünk el, mint egy nagyobb teremben. Ha rossz a terem akusztikája, érdemes hangosításról gondoskodni.
- f) A papírszínház nézőinek száma korlátozott, hiszen biztosítani kell, hogy mindenki megfelelő távolságból és szögből láthassa az előadást.
- g) Teremtsünk az előadásnak megfelelő hangulatot.

2. Az előadó elhelyezkedése

Leggyakrabban a keret egy asztalon áll a mesélő pedig:

- a) ülve a keret mögött, rejtve olvas
- b) a keret mellett állva mesél

2.5.2. A mesélés technikája



Mesélés kerettel 1.



Mesélés kerettel 2.



A lapozás menete

A lapok mozgatása balról jobbra történik, ellentétben a nyugati olvasási hagyományokkal, amikor jobbról balra lapozunk. A közönség felőli lapokat jobb kézzel, balról jobbra húzzuk ki a keretből, majd csúsztassuk vissza leghátulra. (Lsd. fenti képek) Választhatjuk azt a megoldást is, hogy a keretből kiemelt lapokat az asztalra tesszük magunk mellé/elé. Esetleg előadhatunk többet is, az egyik előadó a lapokat mozgatja, a másik pedig olvas.⁶

A papírszínház számos lehetőséget ad a lapokkal történő játékra. Néhány példa:

- a szereplők mozgatása
- két köztes képből egy harmadik létrehozása
- bizonyos elemek elrejtése, majd felfedése

A keret ajtajainak használatával tovább lehet fokozni az előadás színházi jellegét, kinyitásával, becsukásával lehet jelezni a mese kezdetét és végét, zajokat

⁶ A mesélés technikája. <http://www.kamishibai.com/howtouse.html> [2016. 12. 05.]

lehet vele kelteni, vagy a képek bizonyos elemeit is el lehet rejteni általuk a hatás fokozása érdekében.

Fontos előadás előtt elpróbálni a felolvasást, a lapok, ajtók mozgatását. Nagy segítség lehet, ha ezt egy tükör előtt tesszük meg, mert így látjuk azt is, hogy a közönség mit lát.

2.5.3. Előadás a leírt szöveg viszonyában

1. Az előadó felolvassa a leírt szöveget

Ilyenkor ajánlott:

- előkészíteni a szöveget pl. feljegyzésekkel, instrukciókkal ellátni
- előre megtervezni az előadásmód pontos menetét

2. Az előadó kicsit eltér a szövegtől, improvizál

A másik lehetőség, hogy a szövegtől kicsit eltérve, improvizálva, a közönséget megszólítva, hozzájuk alkalmazkodva a mesélő interaktív jellegű előadást hoz létre, mely mindig az előadás pillanatában alakul. Ilyenkor látva a közönség reakcióit, akár hosszabban is megállhat egy-egy képnél, ha ez szükséges, kiszólhat a meséből, visszakérdezhet, sőt akár apró feladatokat is adhat, tehát közvetlen kapcsolatban marad közönségével, alkalmazkodva érdeklődésükhöz, korukhoz.

2.5.4. Előadás a mese, mesélő, hallgatóság viszonyában

1. kész mese – felnőtt általi előadás – gyerek közönség

Például:

- a legáltalánosabb használati forma

2. kész mese – felnőtt általi előadás – felnőtt közönség

Például:

- módszertani, szakmai napok
- biblioterápiás foglalkozás

3. kész mese – gyerekek általi előadás – gyerek közönség

Például:

- Olvasótárs – középiskolások mesélnek általános iskolásoknak
- Felsőbb évfolyamosok mesélnek alsósoknak vagy ovisoknak

4. kész mese – gyerekek általi előadás – felnőtt közönség

Például:

- nyugdíjasoknak
- családi napokon

5. gyerekek által feldolgozott mesék

Folyamata:

1. a gyerekek maguk készítik el egy olvasott mese/történet képsorozatát
2. a kész képek hátlapjára írják a szöveget az olvasott mese/történet szövegének alapján
3. a megrajzolt, „átírt” mesét az alkotók előadják

6. gyerekek által írt mesék

Folyamata:

1. a gyerekek maguk készítik el a mese/történet képsorozatát (szabadon választott vagy kötött témában)
2. a kész képek hátlapjára írják meséjük/történetük szövegét
3. a megrajzolt/megírt mesét az alkotók előadják

2.5.5. Az előadás fázisai

Az előadásoknak a meseolvasáson és -hallgatáson túlmutató pedagógiai vagy oktatási céljai is lehetnek. A célok tükrében az előadást három nagy fázisra bonthatjuk, melyekhez kötődően különböző módszertani ötletekkel színesíthetjük mesélésünket. A ma Magyarországon készen kapható papírszínházi mesék nagy részéhez készült egy módszertani kötet⁷, mely mesénként tesz ajánlásokat a három szakaszra. Az alábbiakban csak pár általánosan is használható ötletet írok le.

1. Ráhangelődés szakasza

- eljátsszuk, hogy színházba készülünk
- belépőként a gyerekeknek meg kell oldani valamilyen, a meséhez kötődő feladatot
- a mesét egy kerettörténetbe helyezzük

2. Mesélés közbeni szakasz

- a gyerekek bevonása a mesébe, történetbe (pl. ők bizonyos szereplők hangjai, együtt mondunk bizonyos visszatérő versikéket, szövegrészeket)
- mesében előforduló hanghatások eszközökkel való megjelenítése (pl. ha megszólal a dob, akkor dobolunk, ha megszólal az opera, bejátszunk egy operarészletet)

3. Mesélés utáni szakasz

- meséhez kötődő kézműves-foglalkozások (origami, rajz, játékkészítés)
- memóriajátékok a történethez, szereplőkhöz kötődően
- barkochba a történethez, szereplőkhöz kötődően

⁷ CSÁNYI Dóra – SIMON Krisztina – Tsík Sándor: *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Budapest : Csimota, 2016.

2.5.6. Hogyan készítsünk papírszínházat?

A papírszínház készítésének lépései

Érdeemes közös könyvtári projekteket szervezni a papírszínház készítése köré. Meghirdethetjük rendszeres könyvtári programként, vagy egy-egy eseményhez kötődően (például Medvenap, Népmese napja, Föld napja). Témánk kiválasztását természetesen a célunkhoz kötjük. Olyan meséket, történeteket választunk, melyek fókuszába központi témánk állt.

A papírszínház készítésének van néhány alapvető szabálya, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a technika működésképes legyen.

Olvassunk el/mutassunk be a gyerekeknek több papírszínházi mesét, hogy megértsék az előadási mód, és ebből következően a meselapok szerkesztésének szabályait.

1. Meghatározzuk, hogy mennyi idő alatt szeretnénk a papírszínházi mesénket elkészíteni, és ennek alapján választunk mesét, készítünk alkotói ütemtervet.
2. Felolvassuk a szöveget és megbeszéljük, hogy milyen képileg is megjeleníthető elemeket találnak benne a gyerekek, hány képkockát tudnának elképzelni a szöveghez.
3. Elkészítjük a szöveg vázlatát instrukciókkal.
4. Forgatókönyv elkészítése - ebben a fázisban strukturáljuk a szöveget, és döntjük el, hogy melyik részlet kerül majd egy-egy oldalra.
5. A kép tekintetében vázoljuk fel, hogy az adott szövegrészletnél mit szeretnénk ábrázolni.
6. Osszuk el a feladatokat (pl. háttér, szereplők, díszletek megjelenítése).
7. Ellenőrzés: minden a megfelelő helyre került?
8. Próba felolvasás
9. Előadás

A papírszínház készítése során végig gyerekeket írtam, hisz eddig velük készítettünk ilyen meséket. Egy közkönyvtárban azonban el tudom képzelni középiskolásokkal, de még alkotó kedvű felnőttekkel is a papírszínházi történetalkotást.

2.5.7. Néhány gyakorlati tanács a szövegalkotáshoz, illusztráció készítéshez

Szöveg

- hangzó szöveget írjunk
- a színházi szöveg dramaturgiájához álljon a legközelebb a megalkotandó szövegünk
- a cselekmény, a jelenetek változatosságára törekedjünk
- élő párbeszédekkel tehető mozgalmassá

Kép

- színes
- nagy alakok
- messziről is jól látható legyen
- megfelelő színező eszközök kiválasztása (a zsírkréta, festék jobb, mint az egyszerű színes ceruza)
- kontúrok megrajzolása

2.5.8. Kitekintés – néhány külföldi jó gyakorlat

EURÓPA

Svédország

A svéd példa egyedisége abban rejlik, hogy ötvözi a japán mesélést a japán tánccal. A keret mögé nemcsak elbújni lehet, hanem előlépni is mögüle. Miközben a mesélés megáll és a nézők a bekeretezett képre fókuszálnak, a mesélő a keret mellé lép.

Ezek az előadások központi elemei lettek a japán kulturális napoknak. A mese és tánc mellett régimódi japán értékeket, szokásokat is bemutatnak, melyek témaindítói lehetnek az előadások utáni, gyakran teázással egybekötött beszélgetéseknek. Kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy a történeteik összehozzák az időseket és fiatalokat.

Hogyan hasznosíthatnánk a fenti gyakorlatot itthon?

Ha az adott japán tánctudással nem is rendelkezik a könyvtáros, a japán kultúra napjának mintájára pl. „Országok kulturái a könyvtárban” sorozat keretén belül adaptálható a fenti jó gyakorlat.

Törökország

A megismert török kamishibai gyakorlatban nagy szerepet kap a testbeszéd, az arckifejezés, a mozgás, valamint különböző kellékek, maszkok. Már meglévő

színházi előadásba építik be a kamishibait. Illetve a kamishibai képeiből összeállított power pointos vetítéssel támogatják előadásaik közönségre gyakorolt hatását.

Hogyan hasznosíthatnánk a fenti gyakorlatot itthon?

Érdekes lehet a power pointos verzió kipróbálása a könyvtárban. Bár elgondolkodtató, hogy nem a lényege vesz-e el a papírszínházi mesélésnek, ha vetítjük.

USA

Felolvasás alsóbb évfolyamosoknak: Miután már több papírszínházi történetet elolvastak, Diana Garcia (Texas) tanárnő felajánlotta negyedikes diákjainak, hogy akik szépen, folyamatosan megtanulják felolvasni valamelyik történetet, azt előadhatják 1-2. osztályosoknak. A felhívás hatására a diákok nagy számban kezdték el gyakorolni az olvasást. A tanárnő a tanáriban elhelyezett egy ütemtervet, ahová az alsós osztályok tanítói beírhatták magukat, hogy ki, mikorra, melyik osztályba kér egy-egy negyedikes felolvasót. Ebben az iskolában többeknek az elsődleges nyelve a spanyol. Ők általában tanulási nehézségekkel küzdenek. Nehézséget okoz nekik az angol szakszövegek olvasása, de gyakran maga a folyékony olvasás is. Ezek a diákok szívesen használják a papírszínházat. A történetek olvasása közben fejlődik a folyékony olvasásuk, és sok új kifejezést is tanulnak.

Hogyan hasznosíthatnánk a fenti gyakorlatot itthon?

Hazánkban is megfigyelhető, hogy nem minden diák beszéli anyanyelvi szinten a magyart pl. azok a diákok, akik otthon csak cigányul beszélnek, az iskolában szövegértési (beszélt és írott) nehézségekbe ütközhetnek. Számukra jó lehetőség lehet a fenti példa. Ráadásul a cigány kultúrának egyébként is fontos eleme a mesélés, a kézműves tevékenységek. A diákok gyakran ügyesek a képi megjelenítésben is.

Karácsonyi üdvözlét: Minden tanuló készített egy papírszínházi „kártyát”, melynek a hátuljára ráírták, hogy mit kívánnak a világ számára. Ezután felolvasták a karácsonyi ünnepségen.

Könyvtárprojekt: Hetente egyszer a diákok könyvtári órán vettek részt egy New York-i iskola könyvtárában. Ezen foglalkozások témája időszakonként változó volt. Az egyik ilyen téma a *Fedezzük fel a Kamishibait – Hagyományos japán történet lapjai* címet viselte. Négy héten keresztül más-más tevékenységet végzett a könyvtáros és a diákok.

1. hét (kettős foglalkozásvezetés)

- kísérő pedagógus: röviden összefoglalja a japán mesemondás jellemzőit
- könyvtáros mesélő:

- egy búvóhelyről „előgrik”, elolvassa Allen Say *Kamishibai Man* című képeskönyvét⁸
 - A diákokat japán édességgel kínálja meg.
- diákok: hallgatnak és esznek a finomságból

2. hét

– pedagógus:

- a diákokkal összefoglalja a papírszínház előző héten megismert jellegzetességeit
- felolvas egy papírszínházi történetet
- az osztályt 3-4 fős csoportokra osztja
- minden csoport kap egy sorozat kamishibai kártyát

– diákok: gyakorolják elolvasni, előadni a kapott történetet

3. hét

– pedagógus: irányító, segítő

– diákok:

- előző héten megalakult csoportban dolgoznak
- japán mesés és népmesés könyveket keresnek a könyvtárban és kiválasztanak egyet
- a történet elolvasása után szakaszokra osztják azt
- megírják a szakaszokhoz tartozó szöveget, megrajzolják a képeket

4. hét: minden csoport előadja saját történetét a többieknek

Hogyan hasznosíthatnánk a fenti gyakorlatot itthon?

A fent leírtak akár egy az egyben adaptálhatóak a könyvtár gyakorlatába. A papírszínház akár az egész tanévet felölelő programsorozat is lehet, például a japán népmesékből kiindulva készíthetünk egy népek meséi projektet. Ennek első szakasza lehet a japán mesék és a kamishibai megismerése, majd körüljárhatjuk a témát egyre szűkítve saját népünk meséire.

Hanghatások mesélés közben: Ebben a mesélési gyakorlatban nagy hangsúlyt kap a hangokkal, dalokkal való játék. Több formában és szakaszban is színesebbé teheti az előadó a mesélés folyamatát.

- a történethez, meséhez illeszkedő dalt keres az előadó, amit akár többször is elénekelnék a mesélés folyamán
- meséket alátámasztó, hatásukat megerősítő hangképzéseket használ pl. állathangok, eszközök („mennydörgés cső”; zenei csanakok)

⁸ Sajnos hazánkban nyomtatásban nem jelent még meg. Az alábbi linken megnézhető: https://www.youtube.com/watch?v=W9IaKC_miXc&t=153s [2018. 12. 27.]

- c) karaktereknek megfelelő hangszín a párbeszédekben
 - d) gyerekek bevonása a hangképzésbe, ami így közösségi élménnyé válik
- Hogyan hasznosíthatnánk a fenti gyakorlatot itthon?*

A fenti gyakorlat szintén könnyen adaptálható a magyarországi gyakorlatba. Mi több, már használható ötleteket olvashatunk rá a 2016-ben megjelent papírszínházi módszertani kézikönyvben is. Lássunk *néhány ötletet a Magyarországon* már kereskedelmi forgalomban is kapható mesékhez.

A Hétféjű Tündér

Eszközök: hangszerek (furulya, ukulele, kalimba stb.), illóolaj és a szétpermetezéséhez alkalmas pumpa

Ráhangelődés: A *Hétféjű Tündér* meséjének meghallgatása bevonja a gyerekeket egy tapasztalási világba, nemcsak fejükkel, hanem szívükkel-lelkükkel is megélik a történeteket. Ezt a fajta megélést lehet mélyrehatóbbá tenni azzal, ha énekszóval, hangszerrel, különféle hangeffektusokkal gazdagítjuk az előadást. A papírszínház megnyitását megelőzheti egy rövid furulyaszó (népdal-motívum), kalimbán lejátszható rövid dallam, stb. Jó, ha ugyanez a zenei motívum zárja le a mesemondást a történet végén. Jelezzük ezzel, hogy a gyerekeket meghívtuk egy mesés világba, és most utunk végére értünk, kijövünk onnan. Ezen foglalkozás keretén belül érdemes ezt a nyitó és záró akkordot kihangsúlyozni, mert jól előkészíthetjük vele, hogy a papírszínház után valami más következik.

Mesélés közben: Rácegresi és Pácegresi karakterei közötti különbséget eleve nebbé tehetjük furulya segítségével (Rácegresi tudott furulyázni – eljárszunk kb. két-három taktusnyi melódiát, Pácegresi nem – durván belefújunk a furulyába). Különféle hangokkal fokozhatjuk a rossz előérzetet, a csodálatos fel nem ismerését a „gonosz szörny” fejeinek hullásakor:

- a kilencedik oldalon húrt pattintunk gitáron
- a tizedik oldalon enyhe illatot, mondjuk levendulát spriccelünk a levegőbe (jó, ha a gyerekek előtt rejtve marad az illat forrása)
- a tizenegyedik oldalon vízcsobogást imitálunk pl. víz fémedénybe való csorgatásával
- a tizenharmadik oldalon csengettyűt, a tizennegyedik harangot szólaltatunk meg
- a tizenötödik oldalon mellkasunkon dobolunk a szív ritmusát utánozva

Mindezeket megéri előre kipróbálni, begyakorolni, gondosan előkészíteni a mesélés kezdete előtt. Ha két pedagógusra tervezzük a foglalkozást, itt jól segíthetik egymást.⁹

⁹ CsÁNYI – SIMON – TSÍK i.m. 89–92. p.

Zenéljünk és énekeljünk! Többszólamú éneklés: válasszunk ki egy egyszerű dalt, és próbáljuk elénekelni több szólamban. Készítsünk furulyát.¹⁰ A fenti csak egy kiemelt és jól kidolgozott példa, a könyvben több ötlet, népdal, ritmusgyakorlat is található egy-egy történethez.

DÉL-AMERIKA

Peru

Kialakítottak egy biciklit, amivel a mesélő járhatja a kis településeket. A bemutatott történetek általában saját készítésűek. Egy részük más szerzők meséinek adaptációja, másik részük a mesélő által írt saját történet. A témaválasztás több fontos oktatási-nevelési célt is figyelembe vesz, mint pl. a műanyag újrahasznosításának megismertetését.

2.6. SZAKIRODALMI FORRÁSISSMERET PEDAGÓGUSOKNAK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEKNEK (BOROSTYÁNINÉ RÁKÓCZI MÁRIA)

Az olvasás olyan kulcskompetencia, amely alapjaiban meghatározza a tanulást, a mindennapi életben való eligazodást, sikerességet. Fejlesztésében jelentős szerepe van az iskolai nevelésnek, az alkalmazott oktatási módszereknek, és különösen a pedagógus szakmai kompetenciájának, korszerű módszertani tudásának. A pedagógus folyamatos önképzése, ismeretszerzése technikái, tágabb értelemben információs műveltsége közvetlenül érvényesül az oktatás hatékonyságában. Feltételezésünk, hogy a szakirodalmi jártasság, az információs műveltség kompetenciája a felsőoktatásban elsajátítható és fejleszthető, és ez hatással van a későbbi szakmai munka minőségére. Ebben jelentős szerepe van a könyvtárak oktatási tevékenységének.

A szakmai önképzés és folyamatos tanulás elsődleges színtere a könyvtár. Az iskolai könyvtárak nemcsak a tanulók igényeit szolgálják, ezek egyben a pedagógus szakkönyvtárai is a napi munkában. Szakirodalmi információkhoz a teljesség igényével az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban lehet hozzájutni. A könyvtár szolgáltatásainak fejlesztése során mindig nagy figyelmet szentel a használati visszajelzéseknek. Ennek érdekében rendszeresen végez könyvtárhasználati

¹⁰ Bambuszfurulya. http://furdancs.blog.hu/2013/02/15/bambuszfurulya_pvc_csobol [2016.12.02]

szakásokat, olvasói elégedettséget értékelő felméréseket. A könyvtár olvasói elsősorban gyakorló pedagógusok, kutatók, pedagógusképzésben részt vevő hallgatók. A kérdőíves felmérésekből képet kaphatunk arról, hogyan használja a pedagógus a könyvtárat. Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy elsősorban tanulási és kutatási céllal keresik fel a könyvtárat, és kisebb számban vannak azok, akik munkájuk segítése, módszertani ismereteik fejlesztése érdekében keresnek olvasnivalót. Ezen az arányon időszakosan javított a pedagógusok minősítési rendszerének bevezetése, a tantervi és tankönyvi változások. Jellemzően a tanuló könyvtárhasználók kevesebb segítséget kérnek a tájékoztató könyvtárostól. Gyakran irodalomjegyzékkel érkeznek, és nem is kutatnak tovább a kötelező irodalom körén. Szívesebben kölcsönöznek, mint helyben olvasnak, és egy-egy látogatás alkalmával kevesebb időt töltenek el a könyvtárban. Inkább a szakdolgozatukat készítőkre jellemző, hogy módszeresebb irodalomkutatást végeznek, egy téma szakirodalmának teljesebb feltérképezésére törekednek, és elmélyültebb kutatásra is időt szánnak. A gyakorló pedagógusok elsősorban pedagógus-továbbképzésben való részvétel során keresik fel a könyvtárat. Jelentős az aránya azoknak, akik hallgatóként még rendszeres könyvtárhasználók voltak, de munkába állásuk után a könyvtár látogatása megritkult, elmaradt. Kisebb létszámú, de nagyon fontos csoportja a használóknak, akik napi nevelő-oktató munkájukhoz keresnek módszertani segítséget a szakirodalomban. Jellemzően magas szintű szakmai igényességgel, erős tanulási motivációval rendelkeznek, számukra természetes az egész életen át tartó tanulás. Többségük óvodapedagógus vagy tanító, illetve kisebb számban középiskolai tanár. Az életkori megoszlás nem releváns ebben a csoportban: egyaránt vannak közöttük pályakezdők és évek óta nyugdíjban lévők is. A legcél tudatosabb használók az egyetemi-főiskolai oktatók és a tudományos kutatók. Általában ismerik és használják a könyvtár tájékoztató eszközeit, de szinte mindig kérik a szaktájékoztató könyvtáros segítségét is. Az újabb kutatások alátámasztják a könyvtárosok megfigyelését: a digitális bennszülött generáció körében a legkorszerűbb technikai eszközök használata mindennapos, rutinszerű, azonban információhasználati kompetenciájuk gyenge.

Ezekből a használói szokásokból egyrészt szolgáltatásainak fejlesztéséhez kaphat iránymutatást a könyvtár, másrészt láthatóvá válnak azok a területek, ahol a pedagógusok és pedagógusjelöltek ismeretei, készségei fejlesztésre szorulnak. A felsőoktatási intézmények és közgyűjtemények együttműködésével a pedagógushallgatók, az iskolai könyvtárak és a szakkönyvtárak kapcsolatának szorosabbra fűzésével a gyakorló pedagógusok célozhatók meg a könyvtárban megvalósuló képzésekkel.

Az információs műveltség definíciójából kiindulva és a használói szokások ismeretében jól körvonalazhatók a fejlesztendő területek.

Az információs műveltséggel rendelkező személy

- meg tudja határozni információs igényét és az információ felhasználásának célját, tanulmányozza az általános információs forrásokat, ismeri a tanulmányozott téma alapvető fogalmait és szakkifejezéseit, illetve ezek birtokában képes kérdéseket megfogalmazni,
- ismeri a lehetséges információforrásokat, kérdései alapján keresési stratégiát tud kialakítani, és képes megtalálni a számára releváns információkat,
- kritikusan tudja értékelné, válogatni és rendezni a megtalált információkat,
- saját tudásába integrálva használja fel és mutatja be az információkat, tiszteletben tartva a szerzői jogokat.

A könyvtárhasználati képzéseket úgy kell felépíteni, hogy az ehhez szükséges ismeretanyagot összefoglalóan, áttekinthetőn átadja, a készségeket feladatmegoldás és gyakorlás segítségével közvetlenül fejlessze. A képzés célcsoportja elsősorban a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, gyakorló pedagógusok és a neveléstudományi szakterület kutatói. A képzés tematikája egymásra épülő ismeretek átadását és azok gyakorlati alkalmazását, gyakoroltatását célozza. Az egyes modulok külön-külön is megtarthatók, attól függően, hogy a képzés résztvevői milyen előzetes ismeretekkel rendelkeznek (pl. elsőéves hallgatók, szakdolgozók, doktoranduszok, stb.)

Képzési tematika és módszerek

Tájékozódás a szakirodalomban. Kutatási módszerek, eszközök. A tudományos munka technikája (cédulázás, jegyzetelés). A kutatómunka helyszínei: könyvtárak, múzeumok levéltárak.

Előadás + csoportmunka.

Feladat: Szabadon választott kutatási témához irodalomgyűjtés megtervezése (szakterület, kulcsszavak meghatározása). Források lelőhelyének meghatározása.

Gyakorlat: Egy szócikk tartalmi kivonatának elkészítése. Kulcsszavak meghatározása szakszövegből.

Forrásismeret. Referenz művek. Lexikonok, szótárak. Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék. Kurrens és retrospektív bibliográfiák. Szakfolyóiratok és repertóriumok. Könyvtári katalógusok (cédula és online). Szakkatalógusok. Szakirodalmi adatbázisok. Információkeresés alapjai (profilkészítés, keresési stratégiák)

Előadás + önálló kutatás könyvtárban.

Feladat: Szabadon választott téma szakirodalmának összegyűjtése meghatározott szempontok szerint (időhatárok, nyelv, dokumentumtípus).

Szabadon választott személy életrajzi adatainak felkutatása, arckép keresése, bibliográfia készítése az általa írt művekről és a róla szóló művekről.

Gyakorlat: ETO szakkatalógus és szerzői betűrendes katalógus használata. Magyar Pedagógiai Irodalom kurrens és retrospektív köteteinek használata. A témát leíró, információkeresésre alkalmas tárgyszavak meghatározása a Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék segítségével. Keresőprofil szerkesztése, Boole algebrai operátorok alkalmazása. Keresési stratégia kidolgozása a megadott szempontok figyelembe vételével.

A megtalált információk és források értékelése több szempont szerint: relevancia, teljesség, hitelesség, aktualitás, újszerűség, tudományos színvonal, stb. Az információk válogatása, rendezése. Szükség esetén a keresési stratégia módosítása.

Egyéni munka könyvtárban, online elérésű adatbázisokkal + közös megbeszélés, konzultáció a könyvtárosokkal és a témavezetővel.

Feladat: Értékelje a találatokat teljesség és pontosság szempontjából. Túl kevés találat esetén bővítse a találati halmazt a megismert keresési technikák alkalmazásával. Túl sok találat esetén határozzon meg további szempontokat a keresés pontosítása érdekében.

Gyakorlat: Információkeresés az OPKM adatbázisában, az ERIC adatbázisban és a PsycInfo adatbázisban. Tezaurusz használata. Sajátos szempontok érvényesítése a keresésben. Irodalomjegyzék készítése. Találatok letöltése különböző formátumokban.

A megtalált információk továbbhasznosítása. Tudományos igényű publikálás, előadás. Szerzői jogok, plágium kérdésköre. Szabványos bibliográfiai hivatkozási formák különböző dokumentípusok, illetve elektronikus források esetén.

Egyéni munka, konzultáció a témavezetővel.

Feladat: Wikipédia-szócikk készítése az összegyűjtött szakirodalom alapján, hivatkozásokkal, irodalomjegyzékkel. Poszter készítése.

2.6.1. Jó gyakorlatok

LEARN NC-portál¹¹

A LEARN NC az Észak-Karolinai Egyetem programja. Információkat gyűjt és tesz közzé a pedagógusok szakmai fejlődése érdekében. A közösségépítést, a tapasztalatok megosztását blog biztosítja. Webes információforrásokat szolgáltat. Különböző használói csoportoknak speciális ismereteket gyűjt össze, pl. iskolai könyvtárosok számára részletes útmutatóval szolgál arról, hogyan készítsék el könyvtáruk honlapját. Részletes gyakorlati példákkal illusztrálva mutatja be, hogyan használja a szövegeket és képeket, hogyan segítheti elő az eredményes navigációt az információforrások között, illetve hogyan teheti közvetlenül elérhetővé a website-on az információkat. Az egyetem online kurzusokat is szervez

¹¹ LEARN NC-portál. <http://www.learnnc.org/> [2018. 12. 27.]

oktatóknak, melynek célja, hogy fejlesszék saját információs kompetenciáikat, illetve eredményesen tudják tanítványaikat felkészíteni a globalizált világban való tájékozódásra.

Library Skills Workbook – kézikönyv hallgatóknak¹²

A University of Buffalo honlapján teljes körű kutatási és könyvtárhasználati útmutató található (*Library Skills Workbook*). Részletesen ismerteti a hagyományos és elektronikus dokumentumtípusokat, a könyvtár egyes gyűjteményeit, a katalógus és adatbázis használatát, példákkal illusztrálva a keresési stratégia kialakítását. Nemcsak a könyvtár használatát mutatja be, a kutatási folyamathoz is gyakorlati tanácsokat nyújt. Megtanítja az eredményes információkeresés lépéseit, a megtalált információk értékelését, válogatásának szempontjait, különböző publikációs formák használatát, a korrekt hivatkozás szabályait. Az oldalon a könyvtárosok is elérhetők chat útján, így folyamatos online tájékoztatási szolgáltatás is elérhető. A *Library Skills Workbook* az egyetemi hallgatók számára a belső tanulmányi hálózaton elérhető.

Smart Searcher – interaktív oktatóanyag

Az ausztráliai Deakin University Library információs műveltséget oktató online interaktív programja a *Smart Searcher*. Az intelligens keresőrendszert a felhasználók igényei szerint alakították ki, és képes az információkeresés során gyakorlatközpontúan, lépésről lépésre vezetni a hallgatókat. A program alkalmas arra, hogy a hallgatók az információkat saját tanulási ütemükben sajátítsák el. Az oktatóprogram nyolc modulja megtanítja és gyakoroltatja a katalógus- és adatbázis-használatot, az internetes keresést, a szélesebb körű kutatási módszereket adott témában. A bemutató elérhető a személyzet és a diákok számára a könyvtár honlapján és egy offline linken keresztül is.

Az egyetemen kutatást végeztek a hallgatók körében, a különböző oktatási módszerek hatékonyságát vizsgálták. Arra a következtetésre jutottak, hogy az online oktatóprogram hatékonysága jelentősen növelhető a könyvtáros személyes részvételével és irányításával.

Leading Edge Librarians¹³

A Leading Edge Librarians Akadémia elkötelezett pedagógusok és könyvtárosok csoportja, akik hatékony könyvtári programokat dolgoznak ki az informáci-

¹² University of Buffalo Egyetemi Könyvtár honlapja. <http://library.buffalo.edu/> [2018. 12. 27.]

¹³ Leading Edge Librarians Academy. <http://www.ilfonline.org/?page=leadingedgelibrarian> [2018. 12. 27.]

ós műveltség oktatásához. Programjaikat a könyvtárosok és a médiaszakemberek mindenütt használják, szabadon letölthetők.

A programok rövid leírása után meghatározza a célcsoportot, az ajánlott korosztályt, a program által fejlesztett készségeket, az alkalmazott eszközöket és technikákat, továbbá részletes módszertani útmutatót ad a programvezető könyvtáros vagy pedagógus számára.

Create Your Comic Story

Az ajánlott korosztály: középiskolások vagy hallgatók.

A résztvevők csoportmunkában gyakorolják, hogyan használjanak fel különféle forrásokat, hogy egy történetet és karaktereket közösen kitaláljanak, leírják vagy lerajzolják, ötleteiket hogyan kommunikálják és fogadtassák el egymással. Különböző technikai eszközökkel és bemutatják egymásnak a képregénnyé formált történetet. A program bármely közkönyvtárban megtartható, maximum 20 fő részvételével, szükséges eszközigénye: papír, íróeszközök, számítógép, Photoshop, vagy valamilyen képfeldolgozó szoftver, szkennel.

All Stars Book Review Club

A program ötödik osztályosoknak készült, akik már rendelkeznek megalapozott írás- és olvasási készségekkel, és felkészültek arra, hogy azt továbbfejlessék magasabb szintre. Az iskola és a könyvtár együttműködésében valósítható meg, nyolc héten át. A gyerekek megismerkednek a programmal egy power point bemutatón, majd megtanulják, hogyan kell könyveket keresni a könyvtár számítógépes katalógusában, és választanak maguknak egy könyvet. Megtanulják, hogyan kell ismertetést írni egy könyvről, és olyan oldalakat látogatnak meg az interneten, ahol más gyerekek által írt könyvismertetéseket olvashatnak. Három hetük van a választott könyv elolvasására. Ezt követően csoportos megbeszélésen áttekintik a könyvismertetés elkészítésének lépéseit, és elkészítik az ismertetés vázlatát, majd egyénileg konzultálva a könyvtárossal a végleges fogalmazást. Ezt az iskola weboldalán publikálják.

3. A FEJLESZTÉSI TERÜLET ALAPFOGALMAI

beszédpercepció: A fonetika, illetve a pszicholingvisztika részterülete, szűkebb értelemben beszédészlelés, tágabb értelemben beszédmegértés. Fontos kutatási terület az olvasás-írás tanítás megalapozása szempontjából, valamint diagnosztikai alapot teremt a várható olvasási zavarok korai felderítéséhez.

biblioterápia (→irodalomterápia): A biblioterápia az olvasás és az írás (egyéni vagy csoportos formában nyújtott, képzett facilitátor által támogatott) segítő kapcsolat keretében való, interaktív használata. Az alkalmazott szövegek mentálhigiénés eszközként szolgálnak, amelyek ösztönzik a terapeuta/facilitátor és a résztvevők közti dialógust. Gyakori, szinonimaként használt megnevezése az *irodalomterápia*, mivel az alkalmazott szöveg leggyakrabban valamilyen klasszikus vagy kortárs szépirodalmi mű (vers, novella, regény vagy annak részlete). A biblioterápia (*biblio/poetry therapy*) azonban ennél tágabb jelentésű, bármilyen könyvvel és szöveggel végzett segítséget, kísérést jelent, amibe beletartozik a résztvevők saját írásaival (pl. naplójával, fiktív levelével, kreatív írásgyakorlatban készült versével), és sokféle, nem szépirodalmi szöveggel (pl. dalszövegekkel, lektúrral, filozófiai szövegekkel, terápiás és haszid történetekkel) vagy más, szöveggént, történetként kezelhető anyaggal (pl. film, fotó, álm) való munka is. A biblioterápiában használt anyagok segítségével a kliensek máshogy kezdenek viszonyulni önmagukhoz, a többi emberhez és a világhoz, ami új érzéseket, attitűdöket és változásra való motivációt hoz létre. Alkalmas a legkülönbözőbb nemi, életkori és társadalmi csoportokból származó, egészséges egyének személyiségének, önismeretének gazdagodását, mentális egészségvédelmét, jóllétét támogató-ösztönző foglalkozások módszereként, de fontos segédeszköze lehet betegek gyógyulásának, állapotuk javításának vagy szintentartásának is.

helyezési tartomány: a PISA-mérés mintavételi eljárásából származó hiba miatt nem állapítható meg az országok pontos helyezése, csupán helyezési tartományok. Ezért azokat a legfelső és legalsó helyezéseket adják meg, amelyek között az egyes országok végeztek az OECD-tagországok, illetve a részt vevő összes ország között.

IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*): Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társaság. Nemzetközi empirikus pedagógiai kutatások koordinálására 1961-ben Belgiumban bejegyzett társaság, amely kormányzatoktól független. Tagjai oktatáskutatással foglalkozó intézmények és egyetemi intézetek a világ 50 országából. Hazánk 1968 óta a tagja.

irodalomterápia (→biblioterápia)

kamishibai (→papírszínház)

KIP-módszer: Komplex Instrukciós Program. Az itt használt csoportmunka jellemzően inhomogén összetételű csapatokkal számol, a csoportokon belül bizonyos ideig kötött szerepeket töltenek be a tagok (például kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős).

kompetenciamérés: az országos felmérésbe minden 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diák részt vesz. A feladatlapok kitöltése kötelező és teljes körű. A kompetenciamérés során a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást mérik, a természettudományos ismeretek feltérképezésére itt nem kerül sor.

mentális lexikon: A mentális lexikon az elmében egy olyan nagy kapacitású tár, melynek segítségével előhívjuk, megtanuljuk és megértjük a nyelv szavait. A mentális szótár a pszicholingvisztika kutatási területe, egy feltételezett tár, amely az egyén által megismert szavak mentális tárolását, valamint a tárolás rendszerező elvét és az előhívás mechanizmusait foglalja magában.

mesepedagógia: a hagyományos mesemondás és gyakran más kreatív, interaktív technikák ötvözése a különböző korosztályú gyermekek pedagógiájában. Bajzáth Mária (mesepedagógus) *Népmesekincstár Mesepedagógiai módszere* a népmesében és a népköltészeti alkotásokban találta meg azt a nevelési és oktatási lehetőséget, amellyel a test, a lélek és az értelem egyaránt fejleszhető. A módszer alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések és a mesék összekapcsolása képezi. Ezt egészítik ki a mondókák, népi játékok, népdalok, találós kérdések, valamint a mozgás, a kézművesség, az alkotás. Kerekes Valéria (meséléskutató, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Intézet oktatója) *Mesét Másként* módszere a népmese és a drámapedagógia eszközeinek együttes használata révén hoz felszínre érzelmeket. A részt vevő gyerekek a szabad játékok során maguk választhatják ki, hogy az adott meséből melyik helyszínt vagy szereplőt építik be a különböző játékaikba. A mese befogadása és a vele való, művészi elemekkel átszótt játékok támogatják az óvodás gyermekek érzelmi, anyanyelvi és esztétikai nevelését. Létezik integráltan nevelhető fogyatékkal élők pedagógiájára alkalmazott változata is (pl. az Én Belső Szín-Házam).

meseterápia: a meseterápiás módszerek alapja, hogy a mesék szimbolikus választ adnak minden olyan kérdésre és problémára, amellyel életünk során szembe-kerülünk, ezért a mesét a segítő/fejlesztő/terápiás munka eszközeként alkalmaz-

hatjuk, gyakorlatilag bármilyen korosztálynál (gyermekeknél és felnőtteknél is). Hazánkban többféle meseterápiás módszer ismert, amelyek kiképzést is biztosítanak. Antalfai Márta (klinikai szakpszichológus, kiképző pszichoterapeuta, művészetpszichoterapeuta, Jungi analitikus) dolgozta ki az analitikus pszichológiai alapokon álló *Kincskereső Meseterápia* módszerét, amelyben a népmesék a személyiségfejlődés megközelítéséből kerülnek elemzésre, ami segít felismerni és átélni a személyiségfejlődés egy-egy állomásához kötődő kríziseket és komplexusokat, hogy feloldhatóvá váljanak az elakadások. Boldizsár Ildikó (néprajzos mesekutató, meseterapeuta) *Metamorphoses Meseterápiás Módszere* a világ hagyományos népmesekincséből kiindulva, a mesékben rejlő kód tudatosításával ad viselkedés- és gondolkodásbeli mintákat az egyes élethelyzetekben, - válságokban, életszakaszokban jelentkező problémák megoldásához, a mesélést követő feldolgozás során készítve elő a lehetséges jövőbeli választásokat. Juhász László (pszichológus) fejlesztette ki a *Mesehős komplex mesediagnosztikai- és terápiás módszert*: a projektív eljárás során a vizsgálati személyek instrukciók alapján önállóan elkészítik saját meséjüket. A kínálkozó sokféle diagnosztikai lehetőség a narratív pszichológia eszköztársán, a tartalmak és gyakoriságuk elemzésén alapul.

metakogníció: A saját tudásunkról rendelkezésre álló tudás, amelyet a hosszú távú emlékezetben tárolunk, saját tudásunk működtetésének ellenőrzése.

olvasási stratégia: Az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, valamint a választott olvasási mód elemeinek elnevezése. A legfontosabb stratégiák közül néhány: a séma (előzetes tudás) aktiválása, szövegvizsgálat, anticipáció, következtetés, összefoglalás, szintetizálás. Az olvasási stratégiák használata közvetlen összefüggésben áll a szövegértéssel.

papírszínház (→kamishibai): A *kamishibai* japán eredetű szó, jelentése papírszínház (papír: *kami*, színház: *shibai*). A papírszínház a mesekönyveket, történeteket színházzá alakítja, nagyméretű illusztrált lapok, egy keret és az „előadó” segítségével. A lapok mindegyikén a történet egy-egy epizódja jelenik meg, melyet a mesélő a közönséggel szembefordulva ad elő. A keretben megjelenő képek egyszerűek, messziről is jól láthatóak. A szöveg többnyire rövid, közelít a színházi szövegek struktúrájához, a dialógusokra helyezi a hangsúlyt és kevés leíró részt tartalmaz. Ez utóbbi szerepét a képek veszik át.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) és **TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) összetartozó vizsgálatok: a PIRLS Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat. A nemzetközi tanulói teljesítménymérést 2001

óta ötévente szervezi meg az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességeinek és az azzal összefüggő háttértényezőknek a vizsgálatára. A TIMSS Nemzetközi Matematika és Természettudomány Trendvizsgálat. A 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeit vizsgálja a matematika és a természettudomány terén.

PISA-vizsgálat (*Programme for International Student Assessment*): Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Programja. 2000 óta három évente ismétlődő, 15 éveseket mérő vizsgálat. A kutatás kezdeményezője az OECD, a legfejlettebb államokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet. A PISA monitorozó jellegű felmérésorozat, amely három területen (matematika, természettudomány és szövegértés) vizsgálja a tanulók képességét.

reciprok tanítás: Kooperatív technika. Általában négyfős csoportban dolgoznak a résztvevők, kötött szerepekkel: a jós, a kérdező, a tisztázó és az összefoglaló.

RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*): A programot az Amerikai Egyesült Államok néhány kutatója kezdeményezte 1998-ban, Magyarországon a HUNRA támogatásával adaptálták. A program konstruktivista tanuláseméleten alapszik és hármas tagolásban valósul meg (RJR – ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás). Az RWCT módszerei aktív módon alakítják a tanulók tudását, amely nemcsak a tárgyi tudás gyarapítására helyezi a hangsúlyt, hanem a kognitív képességek fejlesztése is előtérbe kerül. A módszer támogatja a kooperatív tanulást, lehetőséget teremt a diákoknak érvek megfogalmazására és azok megvédésére, megvitatására társaikkal.

szerep a falon: Egy, a történet szempontjából fontos szereplő (leginkább ember) körvonalai kerülnek fel egy csomagolópapírra. A körvonalon belül kapnak helyet a figura belső tulajdonságai, a körvonalon kívül pedig a külső tulajdonságai. Ezeket közös döntés alapján fogalmazzuk meg. A csomagolópapírt szerencsés felakasztani, megőrizni, hiszen a feldolgozás során újabb információkat is kaphatunk a szereplőről, vagy megváltozhat a véleményünk vele kapcsolatban.

szoborjáték: Egy fontos pillanatot fotóként/szoborként jelenítenek meg csoportok. Közöttük lehet olyan, aki „csak” szobrász, rendező. Legyen olyan pillanat, amikor nem mozdulnak a szoborcsoport tagjai. Ha vannak kérdéses részletek, érintésre „feloldhatjuk” egy szereplő mozdulatlanságát, és választ kaphatunk tőle egy-egy kérdésre. (A kérdések ne zártak legyenek!)

szövegértés: az egyén és a társadalom számára fontos írott szövegek megértését és használatát jelenti. Az IEA meghatározása szerint: olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom elvár, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből.

4. A FEJLESZTÉSI TERÜLET VÁLOGATOTT SZAKIRODALMA

KÖNYVEK

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére : Az esszéírás tanításával : A középiskolás korosztálynak.* Budapest : Holnap, 2004. 346 p.
középfokú oktatás; középiskola; magyar nyelv tantárgy; olvasásfejlesztés; szövegértés ; esszéírás; oktatási segédlet; szöveggyűjtemény

ADORJÁN Katalin: *Gyakorlóanyag az olvasásmegértés fejlesztéséhez.* Budapest : Meixner Alapítvány, 2004. 184 fol.
tanulási nehézségek; diszlexia; kisiskoláskorú gyermek; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés; feladatgyűjtemény

BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – Cs. BOGYÓ Katalin – Eigner Judit (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok.* Budapest : KTE, 2013. 331 p.
könyvtárpedagógia; könyvtár; iskolai könyvtár; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; módszertan; óravázlat

BÉRES Judit: *„Azért olvasok, hogy éljek”: Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig.* Pécs : Kronosz Kiadó, 2017. 290 p.
olvasás; olvasásnépszerűsítés; olvasásfejlesztés; biblioterápia; irodalomterápia

BÉRES Judit: *A kritikai gondolkodás fejlesztése az információforrások és információk önálló, reflektív kezeléséért a középiskolák 11-12. évfolyama számára. Pedagógiai mintaprogram.* 1–60. p. Nevelési Tudásdepó projekt helye a közoktatás-fejlesztési stratégiában, különös tekintettel az innovációs potenciál fejlesztésének lehetőségei a nem formális és informális képzés területén. Bp.: OPKM, 2011.
http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/434/media/altamira_kritikai_gondolkodas.pdf[2018. 12. 27.]
középiskola; tanuló; gondolkodás; kritikai gondolkodás; képességfejlesztés; önálló ismeretszerzés; információs műveltség; oktatási módszer; oktatási program; mintaprogram

BÉRES Judit: *Mintaprogram a kritikai gondolkodás fejlesztésére – kipróbálás.*
http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/1292/media/BeresJ_mintaprogram_beszamolo_kiprobalasrol.pdf[2018. 12. 27.]

középiskola; tanulók; gondolkodás; kritikai gondolkodás; képességfejlesztés; önálló ismeretszerzés; információs műveltség; oktatási módszer; oktatási program; mintaprogram

BÉRES Judit (szerk.): *Olvasásra születtem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek [A 0-3 éves kor3szülei számára]*. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2013. 28 p.

csecsemő; kisgyermek; mese; vers; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; ajánló bibliográfia

BÉRES Judit (szerk.): *Olvasásra születtem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek. [A 0-3 éves korosztály szülei számára]*. 2. bővített kiadás. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2015. 32 p.

http://www.csgyk.hu/web/kiadvanyok/Olvasásra_szulettem%20ujratolte.pdf
[2018. 12. 27.]

csecsemő; kisgyermek; mese; vers; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; ajánló bibliográfia

BÉRES Judit (szerk.): *Olvass nekem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek [A 3–6 éves korosztály szülei számára]*. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2014. *kisgyermek; mese; vers; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; ajánló bibliográfia*

BÉRES Judit (szerk.): *Olvass nekem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek [A 3–6 éves korosztály szülei számára]*. 2. bővített kiadás. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2015. 30 p.

<http://www.csgyk.hu/web/kiadvanyok/Olvass%20nekem%20ujratolte.pdf>
[2018. 12. 27.]

kisgyermek; mese; vers; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; ajánló bibliográfia

CsÁNYI Dóra – SIMON Krisztina – Tsík Sándor: *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Budapest : Csimota, 2016. 180 p.
papírszínház; módszertani segédlet

CSAPÓ Benő – STEKLÁCS János – MOLNÁR Gyöngyvér (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. [közread. az] Oktató-
kutató és Fejlesztő Intézet

Budapest : OFI, 2015. 335 p.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf[2018. 12. 27.]

olvasás; szövegértés; mérés; diagnosztikus mérés; értékelés; általános iskola; alsó tagozat; felső tagozat

Csík Tibor (szerk.): Az iskolai könyvtárak szolgáltatásainak, a könyvtárak oktatási tevékenységének minősége : Nemzetközi szemle : A TÁMOP 3.2.4/08/2-2009-0001 Nevelési Tudásdepó az olvasóvá neveléshez és a digitális kompetenciák fejlesztéséért című projekt zárókiadványa / előszót írta Csík Tibor; Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest : OFI-OPKM, 2012. 247 p.

<http://olvasas.opkm.hu/Plugins/DocumentStore/index.php?view=download&cf=1653> [2018. 12. 27.]

információs műveltség; könyvtár; iskolai könyvtár; nevelő-oktató munka; oktatás színvonala; minőség; értékelés

DÖMSÖDY Andrea – TÓTH Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2.* Budapest : KTE, 2016. 236 p.

könyvtárpedagógia; könyvtár; iskolai könyvtár; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; módszertan; óravázlat

ELLERY, Valerie: *Creating strategic readers : Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension.* Newark, Del. : International Reading Association, cop. 2005. 245 p.

olvasás; olvasási szokások; olvasásfejlesztés; kompetencia; képességfejlesztés

ERDÉLYI Margit: *Olvasás és szövegértés.* Dunaszerdahely : Media Nova, 2013. 173 p.

kommunikáció; olvasás; olvasástanítás; olvasási készség; szövegértés; olvasásfejlesztés; anyanyelvi nevelés; olvasóvá nevelés

Explaining individual differences in reading : Theory and evidence. New York, N. Y. : Psychology Press, Hove, 2011. 257 p.

olvasáslélektan; olvasási készség; olvasászavar; olvasástanítás; olvasásfejlesztés

FARKAS Károly: *Gyorsolvasás - hatékony olvasás : Gazdaságos informálódás a nyomtatott és az elektronikusan megjelenített dokumentumokból.* Budapest : APC-Stúdió, 2004. 110 p.

olvasás; gyorsolvasás; olvasásfejlesztés

FARKAS L. Rozália: *Mesevarázs: Mese foglalkozások nem csak iskolában: Kézikönyv pedagógusoknak, szülőknek, gyerekfoglalkozás vezetőknél a gyerekek oktatása,*

nevelése céljából sok tanáccsal, ötlettel, gyakorlattal, feladattal: Készségfejlesztő, szórakoztató, játékos. Budapest : Farkas L. Rozália, cop. 2014. 179 p.
kisgyermek; irodalmi nevelés; kommunikáció; olvasóvá nevelés; személyiségfejlesztés; készségfejlesztés; mese; oktatási segédlet

FORGÁCS Róbert – KERTÉSZ Rita: *Szövegértési feladatok : Munkafüzet a szövegértés fejlesztéséhez. Budapest : Tinta, cop. 2014. 48 p.*
magyar nyelv tantárgy; általános iskola; felső tagozat; évfolyam 8; középiskola; szövegértés; fejlesztés; feladatgyűjtemény; feladatmegoldás

FÜZFA Balázs: *Mentés másként : tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásról, tanításról. Budapest t: Pont, cop. 2012. 153 p.*
olvasás; irodalom; magyar irodalom; magyar irodalom tanítása; magyar irodalom tantárgy; oktatás tartalma

Global perspectives on school libraries : Projects and practices. Berlin : De Gruyter Saur, cop. 2011. 336 p.
iskolai könyvtár; könyvtárhasználatra nevelés; olvasóvá nevelés; nemzetközi kitekintés; esettanulmány

GOMBOS Péter: *Dobj el mindent, és olvas! : Esszék olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról. Budapest : Pont, cop. 2013. 125 p.*
olvasáspedagógia; olvasóvá nevelés; magyar irodalom tanítása; gyermek- és ifjúsági irodalom; mese; magyar irodalom; világirodalom; műelemzés; tanulmányok

GOMBOS Péter (szerk.): *Kié az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről. [kiad. a] Magyar Olvasástársaság. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 127 p.*
magyar irodalom tanítása; irodalmi nevelés; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; tanulmányok

GOMBOS Péter – KISS Gábor (szerk.): *Már tudok olvasni? : Tanulmányok az értő olvasásról. Kaposvár : KE, 2014. 135 p.*
olvasás; olvasási készség; szövegértés; olvasásfejlesztés; tanulmányok

GRÜNING, Christian: *Az eredményes tanulás titka : Hogyan javíthatunk olvasási és tanulási képességeinken? Budapest : Partvonal, 2011. 171 p.*
olvasás; olvasásfejlesztés; tanulás; tanulási módszer; képességfejlesztés; önképzés; oktatási segédlet

HARGITAI Katalin: *Módszertani kézikönyv a Játék tankönyvekhez*. Budapest : Nemzeti Tankvk., cop. 2010. 240 p.

olvasástanítás; írástanítás; fogalmazástanítás; általános iskola; alsó tagozat; képességfejlesztés; készségfejlesztés; tanári kézikönyv; tankönyvi útmutató

HERCEG Dóra – TÖRÖKNÉ KÜRTÖSI Ildikó: *Kézikönyv a Varázs abécé első osztályos anyanyelvi tankönyvcsaládhoz*. Celldömölk : Apáczai, 2006. 67 p.

olvasástanítás; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 1; tanulási nehézségek; részképességzavarok; képességfejlesztés; tanári kézikönyv

HERCEG Dóra – TÖRÖKNÉ KÜRTÖSI Ildikó: *Kézikönyv a Varázs olvasókönyv második osztályos fejlesztő tankönyvcsaládhoz*. 2. kiad., Celldömölk : Apáczai, 2011. 56 p.

olvasástanítás; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 2; képességfejlesztés; készségfejlesztés; tanári kézikönyv; tanmenetjavaslat

HEROLD Gyuláné: *Betűvető első osztályosoknak : Gyakorló munkafüzet az olvasás, írás, szövegértés fejlesztéséhez*. / [ill. Molnár Mónika] 4. jav. kiad. Szeged : Mozaik, 2008. 63 p.

évfolyam 1; alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; olvasásfejlesztés; írás tantárgy; íráskészség; fejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés; munkafüzet

HORVÁTH Zsuzsanna – Felvégi Emese: *Még mindig tudok olvasni! : Szövegértés érettségizőknek és felnőtteknek*. [Budapest] : Helikon, 2006. 127 p.

olvasásfejlesztés; szövegértés; fejlesztés; fiatalok; felnőttek; feladatgyűjtemény

JETTON, Tamara L. – Dole, Janice A. (ed.): *Adolescent literacy research and practice*. New York : Guilford Press; London, cop. 2004. XII, 468 p.

serdülőkorú gyermek; olvasásmegértés; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; Egyesült Államok

JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia, 2006. 295 p.

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasási készség; készségfejlesztés; képességfejlesztés

KÁDÁR Annamária – KERÉKES Valéria: *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Budapest : Kulcslyuk Kiadó, 2017. 271 p.

meseolvasás; mesepszichológia; módszertani kézikönyv; foglalkozásvázlat

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ Pap Zsuzsanna – VAJDA Sándorné: *Betűről betűre : Olvasás- és írásfejlesztő feladatok 1.* Budapest : Krónika Nova, [2005.] 43 p. *alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek*

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ Pap Zsuzsa – VAJDA Sándorné: *Betűről betűre : Olvasás- és írásfejlesztő feladatok 2.* Budapest : Krónika Nova, [2010.] 43 p. *alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek*

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ Pap Zsuzsanna – VAJDA Sándorné: *Cím és szerző : Betűről betűre : Olvasás- és írásfejlesztő feladatok 3.* Budapest : Krónika Nova, [2006.] 44 p. *alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek*

KÁRPÁTI Tamásné – VAJDA Sándorné – KÁRPÁTI Alma: *Betűről betűre : Olvasás- és írásfejlesztő feladatok 4.* Budapest : Krónika Nova, [2009.] 44 p. *alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek*

KÁRPÁTI Tamásné – VAJDA Sándorné – KÁRPÁTI Alma: *Betűről betűre : Olvasás- és írásfejlesztő feladatok 5.* Budapest : Krónika Nova, [2009.] 44 p. *alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek*

KÁRPÁTI Tamásné – VAJDA Sándorné: *Betűről betűre : Olvasás- és írásfejlesztő feladatok 6.* Budapest : Krónika Nova, 2015. 43 p. *alapfokú oktatás; általános iskola; alsó tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek*

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ Pap Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 1. : d, t, b, p.* Budapest : Krónika Nova, [2000.] 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ PAP Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 2. o, ó, ö, ő, u, ú, ü, ű.* 2. kiad. Budapest : Krónika Nova, 2003. 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ PAP Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 3. : ty, gy, ny, ly.* Budapest : Krónika Nova, [2001.] 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ PAP Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 4. : k, g, f, v.* Budapest : Krónika Nova, [2003.] 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ PAP Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 5.: sz, z, c, s, zs, cs.* Budapest : Krónika Nova, [2000.] 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ PAP Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 6. : m, n, h, l, r, j.* Budapest : Krónika Nova, [2001.] 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

KÁRPÁTI Tamásné – TASNÁDYNÉ PAP Zsuzsanna – Vajda Sándorné: *Betűről betűre : Olvasásfejlesztő füzetek 7. : a, á, e, é, i, í.* Budapest : Krónika Nova, [2004.] 96 p.

alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar nyelv tantárgy; olvasás tantárgy; írás tantárgy; képességfejlesztés; munkafüzet; feladatgyűjtemény; diszlexiás gyermek

MCCORMACK, Rachel L. – PARATORE, Jeanne R. (eds.): *After early intervention, then what? : Teaching struggling readers in grades 3 and beyond.* Newark, Del. : International Reading Association [IRA], 2003. 252 p.

olvasás; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasászavar; alapfokú oktatás Egyesült Államok

NAGY Attila: *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat - kritikus gondolkodás.* Budapest : Osiris Kiadó, OSZK, 2001. 223 p.

könyvtárhasználat; olvasáskutatás; szociológiai vizsgálat; olvasóvá nevelés; olvasástanítás; olvasási szokások; Magyarország

NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli (szerk.): *Az olvasás ösztantárgyi feladat.* /Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 291 p.
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> [2018. 12. 27.]

olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; közoktatás; felsőoktatás; Magyarország; tanulmányok

NÉMETHNÉ FALUSI Erzsébet (szerk.): „Hódítsd meg a könyvek birodalmát!” : [„Olvasás, érték, korszerűség” – informális és nem formális készségek fejlesztése az élet-hosszig tartó tanulás érdekében – a Kecskeméti Főiskolán és Kecskemét egyes közoktatási intézményeiben]. Kecskemét : Kecskeméti Főisk., 2012. 119 p.

olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; oktatási program; könyvtári foglalkozás

NÉMETHNÉ HAJDU Márta (szerk.): *Olvasásfejlesztés és könyvtár : Könyvtári foglalkozások, vetélkedők, iskolai műsorok forgatókönyve.* [kiad. a Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete] Zalaegerszeg : Zala M. Önkormányzat Ped. Int., 2011. 157 p.

könyvtárhasználatra nevelés; általános iskola; középiskola; irodalmi műsor; iskolai ünnepély; óravázlat; forgatókönyv

NIDA Judit (szerk.): *Kalandozás az időben: Az integrált művészeti nevelés lehetőségei a könyvtárban: 6 részből álló foglalkozássorozat.* [kiad. Csuka Zoltán Városi Könyvtár ...] Érd : Csuka Z. Vár. Kvt., 2010. 69 p.

művészeti nevelés; könyvtárpedagógia; olvasóvá nevelés

Nyisd ki a világot! : [Országos könyvtári szolgáltatások bővítése, fejlesztése az oktatás és képzés támogatásának érdekében] : [TÁMOP-3.2.4.B-11/1-2012-0005].
Eger : Bródy S. Megyei Kvt., 2014. 112 p.

olvasás; olvasóvá nevelés; könyvtár; nevelési program; Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár; Eger

OCZKUS, Lori D.: *Reciprocal teaching at work : Strategies for improving reading comprehension.* Newark, DE : IRA, 2003. 216 p.

olvasás; olvasástanítás; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés; oktatási módszer

„*Olvasás, érték, korszerűség*” : *Informális és nem formális készségek fejlesztése az élet-hosszig tartó tanulás érdekében, a Kecskeméti Főiskolán és Kecskemét egyes közoktatási intézményeiben : Zárótanulmány.* Kecskemét : Kecskeméti Főisk., 2012. 161 p.

felnevelés; készségfejlesztés; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; oktatási program; közoktatási intézmények; főiskola; Kecskemét; tanulmányok

Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban : A Magyar Olvasástársaság, a sárospataki Városi Könyvtár és az MKE Zempléni Könyvtárosok Szervezetének konferenciája : Sárospatak, 1999. május 28-30. Sárospatak : Vár. Kvtár, 1999. 144 p.

olvasásfejlesztés; könyvtárhasználatra nevelés; olvasóvá nevelés; tanácskozás; 1999; Sárospatak

Az olvasáskultúra fejlesztése : Konceptiók, programok és kampányok. Budapest : KI, 2009. 143 p.

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; könyvtár; számítógép; internet

Az olvasás-szövegértési kompetencia fejlesztését segítő korszerű tanítási-tanulási módszerek, eljárások, technikák : Képzési segédanyag pedagógusok számára I szakmai vez. Szivák Judit; ... Commitment Köznevelési Kht. Budapest : Commitment, 2008. 90 p.

olvasásfejlesztés; szövegértés; kompetenciafejlesztés; képességfejlesztés; oktatási módszer

Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei. Budapest : OFI, 2015. 335 p.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nt_42700_az_olvasas_szovegertes_online_diagnosztikus_ertekelesenek_tartalmi_keretei.pdf [2018. 12. 27.]

olvasás; szövegértés; mérés; diagnosztikus mérés; általános iskola; alsó tagozat; felső tagozat

OROSZLÁNY Péter: Dinamikus olvasás : Számítógépes szövegértés-fejlesztő program 13–18 éveseknek. Budapest : Metódus-Tan, 2005. 67 p.
középiskola; tanulók; szövegértés; képességfejlesztés; olvasásfejlesztés; oktatóprogram; oktatási segédlet

Összehangolt könyvtári szolgáltatásfejlesztés és az olvasáskultúra népszerűsítését támogató programsorozat lebonyolítása Heves megyében a Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár vezetésével. Eger : Bródy S. M. és Vár. Kvt., 2010. 108 p.
olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; könyvtár; Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár; Eger; Heves megye

PÉTERFI Rita: „Befolyásos” emberek. A pedagógusok és a könyvek. Budapest : Hatágú Síp Alapítvány, 2011. 54 p.
<http://peterfirita.hu/index.php/publikaciok/2-uncategorised/50-befolyasos-em-berek-a-pedagogusok-es-a-konyvek> [2018. 12. 27.]
pedagógusok; olvasás; olvasási szokások; olvasáskutatás; tanulmányozott terület; Budapest; 2011

PÉTERFI Rita: A Harry Potter-nemzedék és a könyvek. A fiatalok olvasási és könyvvásárlási szokásairól. Budapest : Hatágú Síp Alapítvány, 2010. 42 p.
fiatalok; könyvtárhasználat; olvasási szokások; szabadidő; olvasáskutatás; olvasásszociológia

STEKLÁCS János: Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak : Hogyan olvas(s)unk? : A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiáig. Budapest : Okker, 2009. 112 p.
olvasás; olvasáskutatás; olvasóvá nevelés; olvasástanítás; szövegértés

STEKLÁCS János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest : Nemzedékek Tudása Tankvk., 2013. 199 p.
olvasás; tanulás; gondolkodás; metakogníció; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés

SZÁVAI Ilona: Boldog kútásók és állványozók avagy : Esszék, jegyzetek. Budapest : Pont Kiadó, cop. 2014. 144 p.
kultúra; művelődés; gyermek; kulturális környezet; olvasás; olvasóvá nevelés; média; tanulmányok

SZÁVAI Ilona (összeáll. és szerk.): *Az olvasás védelmében : [Olvasáskutató tanulmányok]*. Budapest : Pont Kiadó, cop. 2010. 185 p.
olvasóvá nevelés; olvasási szokások; olvasástanítás; olvasáskutatás; tanulmányok

SZÉPLAKI Erzsébet: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok : 5. osztály* / [ill. Morvai [!Morvai] Gábor] 4. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2008. 48 p.
évfolyam 5; alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar irodalom tantárgy; szövegértés; olvasásmegértés; képességfejlesztés; szöveggyűjtemény; munkafüzet

SZÉPLAKI Erzsébet: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok : 6. évfolyam.* / [ill. B. Farkas Beáta et al.] 7. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2011. 48 p.
évfolyam 6; alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar irodalom tantárgy; szövegértés; olvasásmegértés; képességfejlesztés; szöveggyűjtemény; munkafüzet

SZÉPLAKI Erzsébet: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok : 7. évfolyam.* / [grafika Bors József] 12. átd. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2014. 48 p.
évfolyam 7; alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar irodalom tantárgy; szövegértés; olvasásmegértés; képességfejlesztés; szöveggyűjtemény; munkafüzet

SZÉPLAKI Erzsébet: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok : 8. évfolyam.* 7. átd. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2010. 48 p.
évfolyam 8; alapfokú oktatás; általános iskola; felső tagozat; magyar irodalom tantárgy; szövegértés; olvasásmegértés; képességfejlesztés; szöveggyűjtemény; munkafüzet

SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Az olvasási képesség fejlődése az olvasástanulás kezdeti szakaszában.* Baja : Eötvös J. Főisk. K., cop. 2011. 125 p.
olvasás; képesség; olvasási készség; olvasásfejlesztés; kisiskoláskorú gyermek; olvasástanítás

TÓTH István, H.: *Mások javára : Javaslatok - gondolatok irodalom- és anyanyelvpedagógiai tevékenységekhez.* / [kiad. Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház] Kecskemét : Bácsmepi Pedagógusház, 2006. 74 p.
magyar irodalom tanítása; magyar nyelv tanítása; általános iskola; olvasásfejlesztés; helyesírás tanítása

TÓTH László: *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Debrecen : Pedellus, 2002. 152 p.

olvasáslélektan; olvasáskutatás; olvasástanulás; szövegértés; olvasásmegértés; olvasástanítás; olvasásfejlesztés

TÜNA, Aija – Tankersley, Dawn: *Tárd ki a csodák kapuját! : Hogyan olvassunk és tanuljunk együtt gyermekekkel : Foglalkoztató könyv 4–5 éves gyermekek részére az ISSA Reading corner (Olvasósarok) könyveinek segítségével.* Budapest : ISSA Mo., 2008. 47 p.

óvodáskorú gyermek; képességfejlesztés; olvasóvá nevelés

VADADI Adrienn: *Mi a szösz? : [könyvtárhasználati segédlet és könyvajánló óvodás korú gyermekek és szülei részére].* Szentendre : PMK, 2015. 23 p.

könyvtárhasználatra nevelés; olvasóvá nevelés; óvodáskorú gyermek

WAGNER, Christiane – Wiebke Judith – Vogel, Heinz: *Már mondatokat olvasok.* [Budapest] : Dinasztia, 2015. 25 p.

olvasás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; feladatgyűjtemény

WAGNER, Christiane – Wiebke Judith – Vogel, Heinz: *Már szavakat olvasok.* [Budapest] : Dinasztia, 2015. 25 p.

olvasás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; feladatgyűjtemény

WAGNER, Christiane – Wiebke Judith – Vogel, Heinz: *Már történeteket olvasok!* [Budapest] : Dinasztia, 2015. 25 p.

olvasás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; feladatgyűjtemény

WAGNER, Christiane – Helko Judith – Vogel, Heinz: *Tréfás Till megunhatatlan kalandjai : Szövegértést és olvasási készséget fejlesztő füzet. I*[a magyar változatot ford. és szerk. Szabó Lilla]; [ill. Volker Fredrich] Budapest : Dinasztia, 2014. 33 p.

olvasásfejlesztés; szövegértés; fejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 3; évfolyam 4

WIRT, Bev – Bryan, Carolyn Domaleski – Wesley, Kathleen Davies: *Discovering what works for struggling readers : Journeys of exploration with primary-grade students.* Newark, Del. : IRA, cop. 2005. 152 p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; kisiskoláskorú gyermek

ZWIERS, Jeff: *Building reading comprehension habits in grades 6–12 : A toolkit of classroom activities.* Newark, Del. : IRA, cop. 2004. 214 p.

olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; szövegértés; általános iskola; felső tagozat; középiskola

KÖTETBEN MEGJELENT TANULMÁNYOK

ANTAL Péter – KIS-TÓTH Lajos: *Alsó tagozatos gyerekek olvasásértésének fejlesztése mobil infokommunikációs eszközökkel*. In: A pedagógusképzés megújítása. / szerkbiz. Hauser Zoltán [et al.]. Eger : EKF Líceum K., 2015. 259-280. p.
olvasástanítás; olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasási készség; készségfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; oktatástechnika; informatikai eszköz; táblagép; tananyag; elektronikus dokumentum; munkafüzet

ARÁNYINÉ HAMAN Ágnes: *A szövegértés fejlesztése kémiaórán*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság, Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 79–84. p.
olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; fejlesztés; tantárgyi integráció; kémia tantárgy; ráhangolódás-jelentéstulajdonítás-reflektálás; RJR-modell; általános iskola; felső tagozat; évfolyam 7

BÁCSI János – ZSIGRINÉ SEJTÉS Györgyi: *Beszédmester – beszédjavítás-terápiai és olvasásfejlesztő rendszer*. In: Tanulva tanítunk – az oktatás fejlesztéséért : XI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia : előadások, korreferátumok, riportok, fotók. / [szerk. Kónyáné Tóth Mária, Molnár Csaba]. Debrecen : Suli-szerviz Okt. és Szakértői Iroda, 2009. 293–298. p.
olvasás; olvasásfejlesztés; beszédfejlesztés; terápia; oktatóprogram; Beszédmester

BÁCSI János [et al.]: *Számítógéppel segített olvasásfejlesztés : Játékos tanulás: „Beszédmester”*. In: „A Word elszáll...” : Alkalmazott nyelvészet a magyar nyelv és irodalom tanításában : Emlékezés Csefkó Gyula halálának 50. évfordulójára tiszteletére : Tanulmányok. / szerk. Galgóczi László, Vass László. Szeged : JGYTF K., 2006. 135–170. p.
oktatásfejlesztés; számítógépes oktatás; számítógép; olvasásfejlesztés; oktatóprogram ; Beszédmester

BARANYAI József: *A problémaalapú biológiatanulás és az olvasás kapcsolata*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság, Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 65–68. p.
olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; tantárgyi integráció; biológia tantárgy

BÉKEI Gabriella: *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei a matematika-, történelem- és természetismeret órákon*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy

- Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 69–78. p.
olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; tantárgyi integráció; matematika tantárgy; történelem tantárgy; természetismeret tantárgy
- BERECZKINÉ ZÁLUSZKI Anna – Lázárné Obbágy Katalin: *Pedagógiai projekt a kortárs magyar gyermekirodalmi művek olvasásáért*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 109–112. p.
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; gyermek- és ifjúsági irodalom; magyar irodalom; projektmódszer
- BÉRES Judit: *Készségfejlesztés az egyetemen a bolognai rendszer tükrében*. In: A kultúra anatómiája, a kultúra anatómusa : tanulmánykötet a 65 éves Agárdi Péter tiszteletére. /[szerk. Sipos Anna Magdolna, Zalay Szabolcs, Mészárosné Szentirányi Zita]. Pécs : PTE, 2011. 13–30.p.
egyetemi hallgató; olvasóvá nevelés; szövegértés; olvasásfejlesztés; készségfejlesztés
- CLAES, Jane H.: *A tanárok, könyvtárosok és könyvtárostanárok együttműködéséről*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 33–35. p.
olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; közoktatás; tantárgyi integráció; pedagógus munkája; iskolai könyvtáros; együttműködés; oktatási módszer
- CZOMBA Magdolna: *A mese és a gyermek*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 103–108. p.
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; mese; magyar irodalom tanítása; középkor
- CsÍK Tibor: *Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS-vizsgálatban*. In: Médiatudatosság az oktatásban : konferenciakötet. /[szerk. Nagy-Király Vivien]. Budapest : OFI, 2013. 87–94. p.
olvasási készség; szövegértés; íráskészség; vizsgálat; PIRLS; 2011; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; családi háttér; iskolai könyvtár; könyvtárhasználat
- DEMETER Gáborné: *„Ablak a világra” : Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében*. In: Üzenet a palackban : Fialat kutatók

gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. / [szerk. Juhász Judit, Szegedi Eszter]; [szerzők Apró Melinda et al.]; [kiad. a Tempus Közalapítvány]. Budapest : Tempus Közalapítvány, 2013. 57–69. p.

olvasás; olvasástanítás; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; tanulás tanítása; permanens képzés; tanulási motiváció; oktatási program; Adore-program Magyarország; Európai Unió

ÉHMANN Gáborné Havas Mária: *Olvasóvá nevelés a nyolcadik évfolyamos tanulók számára íródott biológia, földrajz és nyelvtan tankönyvekben és munkafüzetekben.* In: Az olvasás össztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 85–93. p.

olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; tankönyv; magyar nyelv tankönyv; biológia-tankönyv; földrajztankönyv; elemzés; általános iskola; felső tagozat; évfolyam 8

FELVÉGI Emese: *Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban.* In: Az olvasás össztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 21–23. p.

olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; közoktatás; tantárgyi integráció; Egyesült Államok

GERANDINO, Carla Rae: *Gondolatok a tantárgyközi olvasásról és a tankönyvválasztásról.* In: Az olvasás össztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 39–40. p.

olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; tankönyv; tantárgyi integráció

GOMBOS Péter: *Az irodalmi nevelés jövője.* In: A művészet és a kultúra befogadásának alapkérdései : Filozófiai, pszichológiai és pedagógiai aspektusok. / [szerk. Gombos Péter]; [közread. a] Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. Kaposvár : KE PK, 2015. 49–63. p.

http://palyzatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/muveszet_es_a_kultura_befogadasanak_alpkerdesei.pdf#page=49 [2018. 12. 27.]

irodalmi nevelés; magyar irodalom tanítása; tanterv; oktatási cél; olvasóvá nevelés; oktatás tartalma; házi olvasmány

GOMBOS Péter: *Szemléletváltás az alsós olvasókönyvekben?: Helyzetelemzés egy kísérleti tankönyv megjelenése apropóján.* In: Megújuló tankönyv : Konferenciakö-

tet : 2014. évi konferencia. / [fel. szerk. Pálfi Erika]; [kiad. az] Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest : OFI, 2016. 91–97. p.

magyar irodalom tanítása; irodalmi nevelés; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; tankönyv; tankönyvkutatás

GÖDÉNY Andrea, G.: *Apám kakasa, anyám tyúkja... : Hagyomány és KORszerűség kisiskolások olvasóvá nevelésében.* In: Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben. / [szerk. Jenei Teréz]; [közread. a] Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza : NYF, 2014. 203–215. p.

kisiskoláskorú gyermek; olvasóvá nevelés; irodalmi nevelés; hagyományörzés; általános iskola; alsó tagozat

GRIFFITH, Paula E.: *A szöveg megértését támogató vizuális rendszerező használatáról.* In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 36–38. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; tanulás; készségfejlesztés; közoktatás; tantárgyi integráció; oktatási módszer

IMRE Rubenné: *A szövegértési kompetencia fejlesztése.* In: Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai : Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai : Debrecen, 2007. szeptember. / [szerk. Kiss Endre, Buda András]. Debrecen : DE Neveléstud. Int., 2008. 424–437. p.

olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés; anyanyelvi nevelés; kompetencia; készségfejlesztés; képességfejlesztés

JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai.* In: Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. / szerk. Csapó Benő, Csépe Valéria. Budapest : Nemzeti Tankvk., 2012. 137–188. p.

olvasás; olvasástanítás; olvasási készség; tanulási motiváció; tanulási folyamat; oktatás tartalma; tanterv

KÁLMÁN Attila: *Matematikatánítás és az anyanyelv fejlesztése.* In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. / [szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 59–64. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; tantárgyi integráció; matematika tantárgy

KISS Éva – LADÁNYINÉ Sütő Tünde – ZSOLNAI Józsefné Mátyás Mária: *Kísérlet az általános iskolai olvasás és szövegértés tanításának újragondolására.* In: Tanulmá-

nyok a pedagógia világából : Írások a Neveléstudományi Műhelyből. /[szerk. Bognárné Kocsis Judit]. Veszprém : PE MFTK, 2014. 9–44. p.
*olvasástanítás; szövegértés; olvasási készség; olvasásfejlesztés; oktatási program; érték-
közvetítő és képességfejlesztő program; nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés;
pedagógiai kutatás; oktatási kísérlet; értékelés; teljesítménymérés; általános iskola;
alsó tagozat*

KOCSIS Éva: *Könyvtár-pedagógia - tanórán kívül*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 219–227. p.
könyvtár; iskolai könyvtár; könyvtárpedagógia; olvasás; olvasóvá nevelés

MATTHEW, Kathryn I.: *Szövegmodellek tanítása*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 24–25. p.
olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; közoktatás; tantárgyi integráció

MORRIS, Lee Ann: *A tantárgyközi olvasás tanítása*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 30–32. p.
olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; közoktatás; tantárgyi integráció

NAGY Attila: *Bevezetés : Eseménytörténeti vázlat*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 11–17. p.
olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; közoktatás; felsőoktatás; pedagógusképzés; Magyar Olvasástársaság; 1990–

NAGY Attila: *„Több lettem, s a gyermekeim is több lesz” : Esettanulmány egy olvasásfejlesztési programról*. In: Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban : A Magyar Olvasástársaság, a sárospataki Városi Könyvtár és az MKE Zempléni Könyvtárosok Szervezetének konferenciája : Sárospatak, 1999. május 28-30. /[... szerk. Nagy Attila]. Sárospatak : Vár. Kvtár, 1999. 118–127. p.
olvasásfejlesztés; gondolkodás; kritikus gondolkodás; oktatási program

NAGY József: *Az olvasásképeség pszichikus komponensrendszere*. In: Neveléstudomány, sors, idő : A 90 éves Orosz Sándor köszöntése. /[szerk. Géczy János,

Tölgyesi József]; [közread. a] Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar. Veszprém : PE MFTK, 2016. 123–134. p.
olvasás; olvasási készség; kompetencia; szövegértés; olvasásmegértés; képességfejlesztés; készségfejlesztés

NÉMETH Eszter: *Az olvasóvá nevelés kérdéseiről*. In: Az irodalomtanítás innovációja : A Németh László Szakkollégium által a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskolában és Gimnáziumban 2012. február 10-11-én rendezett konferencia szerkesztett és bővített anyaga. /szerk. Finta Gábor, Füzfa Balázs. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2012. 177–186. p.
olvasóvá nevelés; információs társadalom; internet; gyermek- és ifjúsági irodalom; gyermekkönyv

OPORNÉ FODOR Mária: *Olvasásfejlesztés és a tantestület*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 51–55. p.
olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; gimnázium; Veres Pálné Gimnázium; Budapest

PASZTERCSÁK Ágnes: *A szövegértés helyzete Finnországban*. In: VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgypedagógiai Konferencia : Baja, 2009. november 19–20. /[szerk. Herbszt Mária, Tóth Sándor Attila]. Baja : Eötvös J. Főisk. K., 2010. 298–303. p.
olvasástanítás; szövegértés; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; olvasóvá nevelés; Finnország

PÉTERFI Rita – NAGY Attila: *Amit a kutatásokból tudni lehet*. In: Adatok az olvasásról, a könyvtár-, a számítógép- és az internethasználatról. Konceptiók, programok, kampányok. /szerk. Bartos Éva. Bp.: OSZK, 2009. 79–114. p.
könyvtárhasználat; szabadidő; olvasási szokások; olvasáskutatás

PÉTERFI Rita: *Gyermekeink olvasás-szövegértési teljesítményéről*. In: Már tudok olvasni? Tanulmányok az értő olvasásról. /szerk. Gombos Péter, Kiss Gábor. Kaposvár : KE, 2014. 9–17.p.
gyermekek; olvasás; szövegértés; vizsgálat; PIRLS; PISA; olvasáskutatás

PÉTERFI Rita: *Intelligencia és/vagy műveltség. Olvasási szokások Magyarországon az ezredfordulón*. In: Emlékkötet Szabó Sándor 70. születésnapjára. Bp.: ELTE BTK IKI Főiskolai Könyvtár – Informatikai Központ, 2005. 209–214.p.
olvasási szokások; olvasáskutatás; olvasásszociológia; Magyarország

PÉTERFI Rita: *A könyvtárhasználati szokások alakulása a számítógép- és az internet-használat tükrében.* In: *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben.* /szerk. S. Nagy Katalin, Orbán Annamária. Budapest : Gondolat, 2007.
könyvtárhasználat; olvasási szokások; számítógép; információs hálózat; internet

PÉTERFI Rita: *Kötelezők és szabadon választottak. Általános iskolások olvasmányai.*
In: *50 éves a felsőfokú tanítóképzés.* /szerk. Bencéné Dr. Fekete Andrea. Kaposvár : Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2010. 20–30. p.
gyermek; általános iskola; olvasási szokások; olvasáskutatás

PÉTERFI Rita: *Mikszáth vagy Meg Cabot? A 13-14 évesek könyvtári olvasmányai.*
In: *Az olvasás védelmében.* /szerk. Szávai Ilona. Bp.: Pont, 2010. 123–133.p.
gyermek; általános iskola; felső tagozat; olvasási szokások; könyvtárhasználat; olvasáskutatás

PÉTERFI Rita: *Mit olvasnak gyermekeink? Kötelező és szabadon választott olvasmányok a 10–20 év közötti korosztályban, három vizsgálat összesített adatai alapján.* In: *Tanári Kincsestár - Irodalom.* Bp.: Raabe Kiadó. 2012. szeptember.
Z 7.3 / 1–20. p.
gyermek; fiatalok; olvasás; olvasási szokások; házi olvasmány; olvasáskutatás

PÉTERFI Rita: *Mit tudunk az iskolán túli világról? : Amit a 10-12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak.* In: *Korszerű könyvtár : Finanszírozás, gyarapítás, menedzsment.* /szakmai tanácsadók [szerk.] Dán Krisztina, Fehér Miklós. – Budapest : Raabe, 2005. - F 3.3 / 1–12. p.
általános iskola; felső tagozat; gyermek; 10-12 éves gyermekek; olvasás; olvasási szokások; olvasóvá nevelés; házi olvasmány; gyermek- és ifjúsági irodalom; felmérés; olvasáskutatás; 2008; Magyarország

PÉTERFI Rita: *Nem lehet elég korán kezdeni? Strukturális változások a gyermek- és ifjúsági lapok piacán.* In: *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról.* / szerk.: Szávai Ilona. Bp.: Pont Kiadó. 2009. 51–59.p.
gyermek- és ifjúsági sajtó; olvasóvá nevelés

PÉTERFI Rita: *Ötletek az olvasás megszerettetéséért.* In: *Kié az olvasás?* /szerk. Gombos Péter. Bp.: Magyar Olvasástársaság. 2014.
olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; módszertan

RESTYÁNSZKI Lászlóné: *Olvasásfejlesztés a baktakéki iskolában*. In: *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban : A Magyar Olvasástársaság, a sárospataki Városi Könyvtár és az MKE Zempléni Könyvtárosok Szervezetének konferenciája : Sárospatak, 1999. május 28–30.* /[...] szerk. Nagy Attila]. Sárospatak : Vár. Kvtár, 1999. 90–94. p.

olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; általános iskola; Baktakék

STEKLÁCS János: *A szövegértési stratégiák szerepe a hatékony tanulásban*. In: *Megújuló tankönyv : Konferenciakötet : 2014. évi konferencia.* /[fel. szerk. Pálfi Erika]; [kiad. az] Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest : OFI, 2016. 63–76. p.

szövegértés; olvasás; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; oktatás hatékonysága

SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Személyiségfejlesztés, képességfejlesztés kisiskolás korban : Az értő olvasás képességének fejlesztése az iskolaérettségtől az olvasásértés megalapozásáig*. In: *Tanulmányok a képességfejlesztés témaköréből.* /[szerk. Sztanáné Babics Edit]. Baja : Eötvös J. Főisk., 2002. 103–164. p.

kisiskoláskorú gyermek; személyiségfejlesztés; képességfejlesztés; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; iskolaérettség; oktatási célok

SZTANÁNÉ BABICS Edit – Sztana Beatrix: *Olvasóvá nevelés a mese erejével*. In: VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgypedagógiai Konferencia: Baja, 2009. november 19–20. /[szerk. Herbszt Mária, Tóth Sándor Attila]. Baja : Eötvös J. Főisk. K., 2010. 243–249. p.

személyiségfejlesztés; olvasóvá nevelés; művészeti nevelés; angol irodalom; gyermek- és ifjúsági irodalom; mese

TANCSZ Tünde: *A mesei „imprinting” az olvasóvá nevelésben*. In: VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgypedagógiai Konferencia : Baja, 2009. november 19–20. /[szerk. Herbszt Mária, Tóth Sándor Attila]. Baja : Eötvös J. Főisk. K., 2010. 234–242. p.

olvasóvá nevelés; családi nevelés; mese

TÓTH Beatrix: *Olvasásfejlesztés RWCT-technikákkal*. In: *Az olvasás esszantárgyi feladat.* /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 146–155. p.

olvasás; gondolkodás; kritikai gondolkodás; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; Kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással; RWCT; Reading and Writing for Critical Thinking

TÓTH Beatrix: *Olvasási stratégiák és tanításuk*. In: *Kommunikáció – nyelv – művészet, 2005.* /[szerk. Nagy Katalin]; [közread. az Eötvös Loránd Tudomány-

egyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Bizottsága].
Budapest : Trezor, 2005. 143–155. p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasáspedagógia; olvasásmegértés; tanulási stratégia

TÓTH Gyula, Sz.: *Így „írvasunk mi”, avagy az olvasás nehézségei és örömei*. In: Az olvasás esszantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 113–118. p.
kisgyermek; olvasás; olvasástanítás; olvasásfejlesztés

TÓTH Szilvia: *„Csak az ember olvas” – szépirodalmi barangolások biológiaórán*. In: Az olvasás esszantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 94–100. p.

olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; biológiatanítás; középiskola; gimnázium; Bessenyei György Gimnázium; Kisvárda

VARGA Katalin: *Innováció, fejlesztések a pedagógiai információellátásban : Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyvtárfejlesztési programja*. In: Korszerű könyvtár : Finanszírozás, gyarapítás, menedzsment. /szakmai tanácsadók [szerk.] Dán Krisztina, Fehér Miklós. Budapest : Raabe, 2005. C 1.9 / 1–22. p.
pedagógia; információs rendszer; információs központ; szakkönyvtár; pedagógiai szakkönyvtár; Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum; szolgáltatások; innováció; stratégiai fejlesztés; szakirodalmi tájékoztatás; felsőoktatási könyvtárak; iskolai könyvtárak; olvasásfejlesztés; múzeumpedagógia; szaktanácsadás; módszertan

VOTTELER, Nancy K.: *A tantárgyi tudás, a szövegértés és a szókincs kapcsolata*. In: Az olvasás esszantárgyi feladat. /[szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli]; Magyar Olvasástársaság. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 26–29. p.

olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; szókincs; készségfejlesztés; közoktatás

FOLYÓIRATCIKKEK

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Hogyan tovább a harmadik évezredben? : az olvasástanítás gondjai és a kitörés lehetősége az olvasástörténet tanulságainak felhasználásával*. Fordulópont, (3) 4. 2001. 90–110. p.

olvasástanítás; neveléstörténet; 1862-2000; szövegértés; diszlexia; olvasásfejlesztés; Magyarország

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Olvasásprogram szakmunkástanulónak*. Taní-tani, 22–23. 2002. 73–81. p.
olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; felzárkóztatás; tankönyv; oktatási módszer; szakmunkásképző iskola
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *A szövegértő olvasás fejlesztésének új lehetősége: a retorikai elemzés*. Könyv és Nevelés, (13) 4. 2011.
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_szovegerto_olvasas_fejlesztesenek_uj_lehetosege_a_retorikai_elemzes [2018. 12. 27.]
olvasás; olvasásmegértés; szövegértés; retorika; olvasásfejlesztés
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *A szövegértő olvasásról*. Mentor, (4) 8–9. 2002. 6–7.p. mell.
szövegértés; olvasásmegértés; olvasástanítás; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Új hangsúlyok az anyanyelvi nevelésben*. Magyartanítás, (43) 1. 2002. 16–17. p.
anyanyelvi nevelés; irodalomtanítás; nyelvtanítás; integráció; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; szövegértés; fejlesztés; retorikatanítás; Magyarország
- ANTAL Zsuzsanna: *Olvasásnépszerűsítés nem hagyományos eszközökkel*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (21) 11. 2012. 21–29. p.
http://epa.oszk.hu/01300/01367/00207/pdf/EPA01367_3K_2012_11_21-29.pdf [2018. 12. 27.]
olvasóvá nevelés; internet; web 2.0; gyermek- és ifjúsági irodalom
- BALÁZS Ákos: *Szövegértés-fejlesztés képregényekkel*. Taní-tani, 16. 2016.
http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztés_kepregenyekkel [2018. 12. 27.]
olvasásfejlesztés; szövegértés; fejlesztés; fogalmazástanítás; oktatási módszer; képregény; információs és kommunikációs technológiák; tanoda
- BALÁZS TÓFALVI Csilla: *Zöldülő mesefák - örömmel olvasó kisdíkok*. Magiszter, (14) 2. 2016. 44–47. p.
http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2016_2_pp_44-47.pdf [2018. 12. 27.]
olvasás; motiváció; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés
- BÁN Ervin: *Olvasás és nyelvtanulás*. Könyv és Nevelés, (20) 6. 1978. 261-265. p.
<http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/regiek/kn02006261.html> [2018. 12. 27.]
nyelvtanulás; olvasásfejlesztés; olvasási készség

- BARTHÁNÉ KMETTY Éva: *A szövegfeldolgozás új módszerei*. Miskolci Pedagógus, (3) 16. 2001. 10–17. p.
olvasásfejlesztés; szövegértés; készségfejlesztés; oktatási módszer; Kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással; RWCT; Reading and Writing for Critical Thinking
- BÉRES Judit: *Biblioterápia babaváróknak – egy tematikus csoport tervezése és megvalósítása*. Könyvtári Figyelő, (60) 1. 2014. 43–61. p.
szülők; babavárás; biblioterápia; tematikus csoport
- BÉRES Judit – KATRUŠÁKOVÁ, Eva: *Minden cseh olvas a gyermekeknek*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (26) 2. 2017. 28–29. p.
olvasóvá nevelés; családi nevelés; olvasás; mese; Csehország
- BÉRES Judit – CSORBA-SIMON Eszter: *Fejlesztő biblioterápia fiatalok fogvatartottakkal*. Könyvtári Figyelő, (59) 2. 2013. 251–268. p.
fiatalok; hátrányos helyzet; börtönkönyvtár; olvasás; biblioterápia
- BÉRES Judit – SÓRON Ildikó – TEGZES Tünde – ZSIDAI Borbála: *Hátrányos helyzetű középiskolások biblioterápiája*. Könyvtári Figyelő, (60) 4. 2014. 459–480. p.
tanulók; középiskola; hátrányos helyzet; biblioterápia
- BODOR Éva: *Gyakorlatok az önálló olvasás fejlesztésére a 3. osztályban*. Közoktatás, (14) 7. 2003. 8. p.
olvasástanítás; olvasásfejlesztés; önálló olvasás; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 3
- BOLDIZSÁR Ildikó: *Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást?*
 Könyv és Nevelés, (14) 2. 2012. 41–53. p.
[http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/hogyan_segitik_a_mesek_az_ertő_olvasast_es_az_olvasova_valast_\[2018.12.27.\]](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/hogyan_segitik_a_mesek_az_ertő_olvasast_es_az_olvasova_valast_[2018.12.27.])
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásmegértés; szövegértés; olvasásfejlesztés; mese
- BORONKAI Dóra: *A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai*. Magyar-tanítás, (46) 4. 2005. 15–25. p.
szövegértés; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés; szövegértő olvasás; olvasástanítás
- BRÓDY Zsanna: *Az értő olvasás fejlesztése*. Mentor, (4) 8–9. 2002. 12–13. p. mell.
olvasásfejlesztés; olvasási készség; készségfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés; munkafüzet; évfolyam 3; évfolyam 4; évfolyam 5; évfolyam 6; évfolyam 7; évfolyam 8; évfolyam 9; évfolyam 10

BROOKS, Greg: *A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül : a témával kapcsolatos kutatások áttekintése*. Könyvtári Figyelő, (56) 3. 2010. 467–472. p.

<http://ki.oszk.hu/kf/2010/10/a-csaladi-iras-es-olvasasfejlesztes-szerepe-europa-ban-es-europan-kivul-a-temaval-kapcsolatos-kutatasok-attekintese/>[2018. 12. 27.]

családi nevelés; szülő; gyermek; olvasás; olvasási szokások; olvasásfejlesztés; nemzetközi kitekintés

BURAI Lászlóné: *Ismerkedés az olvasási stratégiákkal 2. osztályban*. Tanítás – tanulás, (11) 6. 2014. 12–13. p.

olvasástanítás; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 2; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; készségfejlesztés

BURAI Lászlóné: *A szövegértés fejlesztése a gyakorlatban*. Tanítás – tanulás, 9. 5. 2012. 8–9. p.

http://szivarvanyujsg.tudastar.com/documents/tanitas-tanulas-magazin/2012-januar/szovegertes_burai.pdf[2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés; készségfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat

CSÁJINÉ KNÉZICS Anikó – SZILVÁSINÉ TURZÓ Ágnes: *Írni-olvasni vagy olvasni-írni?* Tanítás – tanulás, (9) 1. 2011. 8–9. p.

olvasástanítás; olvasás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 4

CSÁJINÉ KNÉZICS Anikó – SZILVÁSINÉ TURZÓ Ágnes: *Olvasásgyakorlási módok és változatok : 1.* Tanítás – tanulás, (7) 9. 2010. 10–11. p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat

CSÁJINÉ KNÉZICS Anikó – SZILVÁSINÉ TURZÓ Ágnes: *Olvasásgyakorlási módok és változatok : 2.* Tanítás – tanulás, (7) 10. 2010. 12–13. p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat

CSÁJINÉ KNÉZICS Anikó – SZILVÁSINÉ TURZÓ Ágnes: *Az olvasástechnika fejlesztése*. Tanítás – tanulás, (7) 6. 2010. 12–13. p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat

CSANÁDINÉ KOVÁCS Zsuzsanna: *Nyelv- és beszédfejlesztő tevékenység a gyakorlatban*. Fejlesztő Pedagógia, (15) 3. 2004. 55–57. p.

kisiskoláskorú gyermek; tanulási nehézségek; beszédfejlesztés; olvasásfejlesztés

CSEPE Valéria: *Hogyan válunk olvasóvá?* Tanítás – tanulás, (9) 5. 2012. 6–7. p.
<http://szivarvanyujsg.tudastar.com/documents/tanitas-tanulas-magazin/2012-januar/szovegertes.pdf>[2018. 12. 27.]
olvasóvá nevelés; olvasástanulás; szövegértés; olvasásmegértés

CSEPE Valéria: *A kezdet.* Tanítás – tanulás, (9) 2. 2011. 9. p.
olvasás; olvasástanítás; olvasástanulás; olvasásfejlesztés; agyműködés; neurológia

CSEPE Valéria: *Mit tud a gyermeki agy? : tíz kérdés az olvasás fejlődéséről és fejlődési zavaráról.* Mindennapi Pszichológia, (1) 3. 2009. 15–17. p.
<http://mipszi.hu/cikk/090924-mit-tud-germeki-agy>[2018. 12. 27.]
olvasásfejlesztés; olvasástanítás; olvasásmegértés; oktatásmódszertan; diszlexia

CsÍK Tibor: *Olvasásfejlesztés, olvasásnépszerűsítés a könyvtárban.* Könyv és Nevelés, (12) [13.!] 2. 2011. 16–29. p.
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasfejleszt_es_olvasasnepszerűsítés_a_könyvtarban[2018. 12. 27.]
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; könyvtár; iskolai könyvtár; könyvtárhasználat; vizsgálat; nemzetközi kitekintés; Magyarország; OECD-országok

DÁN Krisztina: *A könyvtárra alapozott olvasásfejlesztés lehetőségei a kerettantervekben.* Budapesti Nevelő, (36) 3. 2001. 19–28. p.
olvasási készség; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; önálló tanulás; ismeretszerzés; könyvtárhasználat; könyvtárhasználatra nevelés; tanterv; kerettanterv

DÁN Krisztina: *Olvasásfejlesztés a kerettantervekben.* Könyv és Nevelés, (3) 2. 2001. 10–23. p.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=211>
[2018. 12. 27.]
könyvtárhasználatra nevelés; tanterv; kerettanterv; olvasásfejlesztés; könyvtárhasználat; könyv- és könyvtárhasználati ismeretek

DÁN Krisztina: *Olvasásfejlesztés és könyvtár a kerettantervekben.* Fordulópont, (4) 2. 2002. 92–104. p.
olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználat; kerettanterv

DARÓCZI Gabriella: *Együtt a gyermekekkel a könyvtár-interface megteremtésében.* Könyv és Nevelés, (14) 3. 2012. 34–47. p.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/egyutt_a_gyermekkel_a_konyvtarinterface_megteremteseben [2018. 12. 27.]
olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; elektronikus dokumentum; internet; szerepe; könyvtár; iskolai könyvtár

DÓRA László: *Olvasásra nevelés - kommunikatív pedagógiai szempontból*. Könyv és Nevelés, (13) 4. 2011.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasra_nevelés_kommunikatív_pedagógiai_szempontból [2018. 12. 27.]
felntőttoktatás; középiskola; dolgozók iskolája; olvasás; olvasóvá nevelés; felnőttek

DÖBÖR Ágota: *Olvasáshoz való viszonyulás és irodalmi érdeklődés*. Fejlesztő pedagógia, (15) 6. 2004. 38–41. p.

olvasáskutatás; olvasási szokások; tanulók; általános iskola; felső tagozat; felmérés; kérdőíves módszer; tanulmányozott terület; Szeged

DÖBÖR Ágota – HÓDI Ágnes – DÁVID Imre: *Az iskoláskorú tehetséges olvasók : pszichológiai jellemzők és fejlesztési lehetőségek*. Pszichológia, (33) 4. 2013. 329–343. p.

olvasás; szövegértés; olvasási készség; olvasásfejlesztés; tehetséges gyermek; differenciált oktatás; oktatási program; pszichológiai vizsgálat

EIGNER Judit: „*Őrzők, vigyázatok a strázsán...*”: *olvasásfejlesztés a mi iskolánkban*. Könyv és Nevelés, (4) 3. 2002. 9–13. p.

<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=336> [2018. 12. 27.]

olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; olvasási szokások; szabadidő eltöltése; televízió

ERDÉLYI Margit, L.: *Az olvasás módozatai*. Eruditio – Educatio, (1) 4. 2006. 33–39. p.

olvasás; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasáskutatás

FARKAS Károly: *Gyorsolvasás – számítógép : hatékony informálódás a nyomtatott és az elektronikusan megjelenített dokumentumokról*. Új Pedagógiai Szemle, (53) 4. 2003. 34–45. p.

<http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-ta-Farkas-Gyorsolvasas.html> [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasási készség; gyorsolvasás; olvasásfejlesztés; taneszköz; oktatási módszer ; számítógép

FEIMER Ágnes: *Iskolai könyvtárak az európai országokban*. Könyvtári Figyelő, (60) 1. 2014. 78–88. p.

http://epa.oszk.hu/00100/00143/00090/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2014_1_071-112.pdf[2018. 12. 27.]

iskolai könyvtár; olvasásfejlesztés; információs műveltség; tanulási környezet; Nagy-Britannia; Norvégia; Finnország; Dánia; Svédország; Németország

GOMBOS Péter: *Hiányok és tartalékok az európai olvasás- és szövegértés-tanításában*. Új Pedagógiai Szemle, (63) 7–8. 2013. 121–125. p.

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00159/pdf/EPA00035_upsz_2013_07-08_121-125.pdf[2018. 12. 27.]

olvasás; tanulás; gondolkodás; metakogníció; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés

GOMBOS Péter: *Ó, mondd, te kit választanál! : A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában*. Könyv és Nevelés, (11) 2. 2009. 43–48. p.

<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=984>[2018. 12. 27.]

magyar irodalom tantárgy; magyar irodalom tanítása; oktatás tartalma; házi olvasmány; olvasáspedagógia; általános iskola; felső tagozat; vizsgálat; mintasokaság; pedagógus; tanulmányozott terület; Magyarország

GOMBOS Péter: *Az Olvasó-társ mozgalom Magyarországon*. Könyv és Nevelés, (12) [13.!] 2. 2011. 64–69. p.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_olvasotars_mozgalom_magyarorszagon[2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; gyermek; hátrányos helyzetű gyermek; Somogy megye; Magyarország

GOMBOS Péter: *Az olvasóvá nevelés titkai : I. „nemek” és igenek*. Tanítás – tanulás, (11) 2. 2013. 5. p.

olvasási szokások; nemi különbségek; olvasóvá nevelés; általános iskola; alsó tagozat

GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ Kanyó Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje - 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2015_1_2_belivnet.pdf#page=52[2018. 12. 27.]

olvasási szokások; attitűd; szabadidős tevékenység; információs és kommunikációs technológiák; magyar irodalom tantárgy; vizsgálat; 2012; mintasokaság; tanulók; középiskola

GÖDÉNY Andrea, G.: *Az olvasók birodalma : az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei*. Könyv és Nevelés, (16) 1. 2014. 32–41. p.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevelés/az_olvasok_birodalma [2018. 12. 27.]

olvasóvá nevelés; családi nevelés; óvodáskorú gyermek; kisiskoláskorú gyermek; olvasási szokások; attitűd; magyar irodalom tanítása; gyermek- és ifjúsági irodalom ; mese

GÖDÉNY Andrea, G.: *Tankönyv és olvasásfejlesztés*. Könyv és Nevelés, (11) 3. 2009. 54–61. p.

<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1010> [2018. 12. 27.]

magyar nyelv tanítása; magyar irodalom tanítása; szövegértés; fogalmazás; olvasásfejlesztés; kifejezőképesség; képességfejlesztés; oktatási program; tankönyv; magyar irodalom tankönyv; magyar nyelv tankönyv

GÖDÉNY Andrea, G.: „*Túlhan vélem átellenben éppen*” : *a szövegértés mint kulcskompetencia - fejlesztési lehetőség irodalmi szövegek körében az 5–6. évfolyamon*. Könyv és Nevelés, (10) 3. 2008. 59–68. p.

olvasásmegértés; szövegértés; általános iskola; felső tagozat; évfolyam 5; évfolyam 6 ; olvasóvá nevelés; képességfejlesztés; óravázlat

GÖDÉNY Andrea, G. – KOLLÁTH Erzsébet: *Meseország – csodaország : olvasásprojekt az alsó tagozaton*. Könyv és Nevelés, (17) 2. 2015. 44–53. p.

olvasóvá nevelés; olvasástanítás; mese; projekt módszer; általános iskola; alsó tagozat; fejlődéslelektan

HABÓK Anita: *Szövegértés az iskolában*. Fejlesztő Pedagógia, (17) 3–4. 2006. 112–117. p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; szövegértés; szövegértő olvasás; olvasásmegértés; oktatási programok

HAJNAL WARD Judit – STEWART, Molly: *Mesterségem címere: gyermekkönyvtáros Amerikában*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (19) 11. 2010. 36–46. p.

http://epa.oszk.hu/01300/01367/00237/pdf/EPA01367_3K_2010_11_36-46.pdf [2018. 12. 27.]

könyvtár; gyermekkönyvtár; könyvtáros; könyvtárosképzés; oktatás tartalma; olvasás-fejlesztés; Egyesült Államok

HANÁK Erzsébet: *A Nagy Könyv-projekt – projekterv az olvasóvá neveléshez*. Pedagógiai és Módszertani Tanácsadó, (1) 1. 2015. 53–60. p.
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasáspedagógia; projekt; projektmódszer; Nagy Könyv

HERCEG Dóra: *Olvasáskészség fejlesztése 3–4. osztályban*. Csengőszó, (13) 5. 2005. 11–15. p.
olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasási készség; készségfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat

HOCK Zsuzsanna: *A francia gyakorlat az olvasás népszerűsítésére*. Könyv és Nevelés, (10) 4. 2008.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=959>
[2018. 12. 27.]
iskolai nevelés; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; könyvtár; iskolai könyvtár; Franciaország

HOCK Zsuzsa: *Olvasásünnep - kampányok nélkül*. Könyv és Nevelés, (11) 1. 2009. 39–43. p.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=19> [2018. 12. 27.]
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; Franciaország

HÓDI Ágnes – TÖRÖK Tímea: *Iránytű az olvasástanítás fejlesztéséhez*. Iskolakultúra, (24) 10. 2014. 123–125. p.
http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014_10.pdf#page=123 [2018. 12. 27.]
olvasástanítás; szövegértés; olvasási készség; készségfejlesztés; képességfejlesztés

HOMA-MÓRA Éva: *A Csodaszarvas védelmében : további kérdések a kötelezőkről, az olvasóvá válásról, a tanított irodalomról*. Magyaritanítás, (57) 2. 2016. 2–6. p.
olvasóvá nevelés; házi olvasmány; személyiségfejlesztés

HRBÁCSEK NOSZÉK Magdaléna: *Szövegértési stratégiák*. Katedra, (21) 8. 2014. 9–10. p.
olvasási készség; szövegértés; olvasásfejlesztés

HUJDER Zoltánné: *Olvassunk!* Tanítás – tanulás, (7) 6. 2010. 10–11. p.
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat

JÓZSA Krisztián – FIALA Szilvia – JÓZSA Gabriella: *A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire*. Anyanyelv-pedagógia, (10) 1. 2017.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=665> [2018. 12. 27.]

iskoláskorú gyermek; olvasás; olvasóvá nevelés; motiváció; magyar irodalom tanítása; oktatás tartalma; házi olvasmány; olvasáspedagógia; gyermek- és ifjúsági irodalom; kortárs irodalom; vizsgálat

JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia, (109) 4. 2009. 365–392. p.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasástanítás; gondolkodás; agyműködés; szövegértés; olvasásmegértés; olvasási stratégia

KARAKAS Zsuzsanna: *Teret adunk a térhatású olvasásnak*. Új Pedagógiai Szemle, (56) 2. 2006. 95–104. p.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-mu-Karakas-Teret.html> [2018. 12. 27.]

olvasástanítás; olvasásmegértés; szövegértés; készségfejlesztés; oktatási módszer; térhatású olvasás

KENEDLI Eszter, D.: *Stratégia és módszer : az értő olvasás szerepe a tanulási folyamat előkészítésében (3.)* Tanító, (51) 9. 2013. 9–11. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; tanulás; tanulási módszer; képességfejlesztés

KERÉKGYÁRTÓ Éva: *Minden tanulás alapja az értő olvasás : közös felelősségünk az olvasástudás fejlesztése*. Tanító, (49) 3. 2011. 11–12. p.

olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés

KISS Hajnal: *Hogyan lesz a kisgyermekből olvasó? : I. rész*. A Kisgyermek, (7) 5. 2013. 10–12. p.

olvasóvá nevelés; csecsemő; kisgyermek; óvodáskorú gyermek

KISS Hajnal: *Hogyan lesz a kisgyermekből olvasó? : II. rész*. A Kisgyermek, (8) 1. 2014. 12–14. p.

olvasóvá nevelés; csecsemő; kisgyermek; óvodáskorú gyermek

KOCSOR András – BÁCSI János – MIHALOVICS Jenő: *Beszédmester: Számítógépes olvasásfejlesztés és beszédjavítás-terápia*. Új Pedagógiai Szemle, (56) 3. 2006. 108–113. p.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-mu-Tobbek-Beszedmester.html> [2018. 12. 27.]

hallási fogyatékosok; beszédhibások; gyermek; beszédterápia; beszédfejlesztés; olvasásfejlesztés; számítógép; oktatóprogram; Beszédmester; oktatás hatékonysága

KÓPISNÉ GERENCSÉR Krisztina: *Olvasástanulás egy életen át*. Magiszter, (5) 2. 2007. 70–75. p.

<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/nyar/08.pdf> [2018. 12. 27.]
olvasástanulás; olvasástanítás; olvasásfejlesztés

KÓRÓDI Bence: *A szövegértő olvasás tanítása a KOMP olvasókönyveiben*. Hívószó, 1. 2012. 4–6. p.

http://muszakikiado.hu/files/Magazinjaink/Hivoszo/4/Muszaki_Kiado_Hivoszo_4_2012Januar.pdf#page=6 [2018. 12. 27.]

olvasástanítás; általános iskola; alsó tagozat; olvasásfejlesztés; szövegértés; tankönyv; olvasókönyv

KOVÁCS Mária: *A gyermekkönyvtár szerepe az olvasóvá nevelésben és az információközzetítésben*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (13) 1. 2004. 21–23. p.

olvasóvá nevelés; informatikai eszközök; információfeldolgozás; gyermekkönyvtár

KOVÁCS Zoltán: *A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással*. Magiszter, (8) 3. 2010. 65–69. p.

gondolkodás; kritikai gondolkodás; íráskészség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; RWTC; Reading and Writing for Critical Thinking Project; tanulási folyamat; oktatási módszer; csoportmunka; vita

KOVÁCSNÉ BÓDI Klára: *Mesétől a szövegértésig*. Katedra, (19) 10. 2012. 20–22. p.

<http://www.scribd.com/doc/115666764/Katedra-2011-2012-Junius> [2018. 12.

27.]
olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; magyar irodalom tanítása; magyar nyelv tanítása

KOZMA Lászlóné: *Élményszerű tanulás a dinamikus olvasás elemeinek alkalmazásával*. Tanítás – tanulás, (4) 2. 2006. 4–6. p.

olvasástanítás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 4; óravázlat

KOZMA Lászlóné: *Élményszerű tanulás a télben, a regressziógátlás módszerének alkalmazása.* Tanítás – tanulás, (4) 4. 2006. 3–6. p.
tanulás; élményszerű tanulás; élményszerű oktatás; olvasás; olvasásfejlesztés

LARSSON Mária: *Miért és hogyan olvasnak a svéd fiatalok?* Csodaceruza, (7) 37. 2008. 24–26. p.
olvasás; olvasási szokások; fiatalok; olvasásfejlesztés; Svédország

LUKÁTS János: *A gyerekek olvasni kezdenek...* Könyv és Nevelés, (14) 2. 2012. 54–67. p.
[http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_gyerekek_olvasni_kezdenek_\[2018.12.27.\]](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_gyerekek_olvasni_kezdenek_[2018.12.27.])
olvasóvá nevelés; családi nevelés; vizsgálat; mintasokaság; tanuló; középiskolai tanuló; Budapest

MÁTRAI Balázsné: *Feladatok az olvasástechnika fejlesztésére.* Tanító, (47) 7. 2009. 8–13. p. különszám
olvasás; olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés

MÁTRAI Balázsné: *Szabályosan és szépen látni! : értő olvasást fejlesztő program.* Tanító, (45) 3. 2007. 11–13. p.
olvasás; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; olvasóvá nevelés; általános iskola; alsó tagozat

MATTHEW, Kathryn T. – FELVÉGI Emese: *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön.* Új Pedagógiai Szemle, (59) 1. 2009. 102–112. p.
[http://www.ofi.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi_\[2018.12.27.\]](http://www.ofi.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi_[2018.12.27.])
olvasás; írás; szövegértés; műveltség; terminológia; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; készségfejlesztés; információs és kommunikációs technológiák

MÁTYÁSI Mária: *Út a funkcionális analfabetizmus felé : hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak?* Modern Nyelvoktatás, (5) 4. 1999. 32–38. p.
olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; szövegértés; analfabetizmus; funkcionális analfabetizmus; vizsgálat; mintasokaság; tanulók; évfolyam 3; évfolyam 4; évfolyam 7; évfolyam 8; évfolyam 10; évfolyam 12; Magyarország

MIHÁLY Ildikó: *Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak.* Új Pedagógiai Szemle, (56) 11. 2006. 99–105. p.
olvasóvá nevelés; iskolai könyvtár; könyvtárhasználatra nevelés

MIKLÓS Rozália: *Az olvasástechnika fejlesztése.* Közoktatás, (16) 9. 2005. 9. p.

olvasásfejlesztés

MIKULÁS Gábor: *Egyéni érdekeltség - a jó olvasás kulcsa*. Könyv és Nevelés, (8) 4. 2006. 67–69. p.

http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=754_
[2018. 12. 27.]

olvasási szokások; olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés; motiváció

MOLNÁR Emese, H.: *Számítógéppel segített olvasásfejlesztés: Beszédmester : a differenciált olvasásfejlesztés egy lehetősége*. Csengőszó, (17) 1. 2009. 26–30. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasászavar; oktatóprogram; Beszédmester

NAGY Attila: *A HunRA első húsz éve az olvasásfejlesztés szolgálatában*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (21) 2. 2012. 3–11. p.

http://epa.oszk.hu/01300/01367/00198/pdf/EPA01367_3K_2012_02_03-11.pdf [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasóvá nevelés; olvasási szokások; olvasásfejlesztés; Magyar Olvasástársaság; HUNRA; 1991–2011; Magyarország

NAGY Attila: *Kiváltság vagy esélyteremtés : az olvasásfejlesztés feletti szükségesség voltáról*. Iskolakönyvtáros, 10. 1-2. 2006. 22–23.p.

olvasásfejlesztés

NAGY Attila: *Az olvasás ideje*. Magyar Református Nevelés, (1) 8. 2000. 2-3. p.

olvasásmegértés; olvasászavar; funkcionális analfabetizmus; olvasásfejlesztés

NAGY Attila: *Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés?* Iskolakultúra, (11) 5. 2001. 47–51. p.

<http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/kf2001-5.pdf> [2018. 12. 27.]

olvasásfejlesztés; olvasási szokások; könyvtárhasználat; olvasóvá nevelés; olvasáskutatás; Magyarország

NAGY Attila – Péterfi Rita: *Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról*. Könyvtári Figyelő, (52) 1. 2006. 31–45. p.

<http://www.ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2006/1/nagy.html> [2018. 12. 27.]

olvasási szokások; könyvtárhasználat; számítógép-használat; internet; vizsgálat; mintasokaság; fiatalok; felnőttek; tanulmányozott terület; Magyarország

PALLOS Zsuzsanna: *Olvásáskompetencia, motiváció és stratégiák*. Könyv és Nevelés, (9) 4. 2007. 93. p.

<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=862>
[2018. 12. 27.]

olvasás; motiváció; olvasásfejlesztés; Németország

PÁTINÉ BANÁSZ Teréz: *A mesék birodalma - Magyar nyelv és irodalom 2. évfolyam*.
Tanítás – tanulás, (9) 4. 2011. 36–38. p.

<http://szivarvanyujsg.tudastar.com/documents/tanitas-tanulas-magazin/2011-december/mesek%20birodalma.pdf> [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 2; óravázlat

PÉTERFI Rita: *Kárpátaljai pedagógusjelöltek olvasáskultúrája*. Iskolakultúra, (7) 1. 1997. 37–48. p.

<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/index.htm> [2018. 12. 27.]

Ukrajna; Kárpátalja; pedagógusjelöltek; olvasási szokások

PÉTERFI Rita: *A könyvtárhasználati szokások alakulása a számítógép- és az internet-használat tükrében*. Könyvtári Figyelő, (52) 4. 2006. 469–485. p.

<http://www.ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2006/4/peterfi.html> [2018. 12. 27.]

olvasási szokások; könyvtárhasználat; információ; ismeretszerzés; számítógép-használat; internet; vizsgálat; Magyarország

PÉTERFI Rita: *Mi a helyzet a szabadon választottakkal? avagy A könyvtárba járó középiskolások és a könyvek*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (21) 1. 2012. 37–43. p.

olvasás; olvasási szokások; könyvtárhasználat; összehasonlítás; 2005; 2010; vizsgálat; mintasokaság; tanuló; középiskolai tanuló; Magyarország

PÉTERFI Rita: *Az olvasás-szövegértésről két nemzetközi vizsgálat kapcsán : a PIRLS-és a PISA-vizsgálat magyar vonatkozásai*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (17) 5. 2008. 16–24. p.

<http://epa.oszk.hu/01300/01367/00189/pdf/02muhelykerdesek.pdf#page=4>
[2018. 12. 27.]

tanulók; évfolyam 4; évfolyam 9; olvasási készség; szövegértés; olvasásmegértés; vizsgálat; PIRLS; PISA; nemzetközi összehasonlítás

PÉTERFI Rita: *Olvásásfejlesztés itthon és külföldön : bevált módszerek, kipróbálásra érdemes ötletek*. Könyv és Nevelés, (10) 4. 2008. 38–45. p.

<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=962>
[2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; nemzetközi kitekintés

PÉTERFI Rita: *Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai : három kontinens olvasásfejlesztő programja*. Könyv és Nevelés, (14) 1. 2012. 12–26. p.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_olvasasfejlesztes_nemzetkozi_tapasztalatai [2018. 12. 27.]

http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/513/media/peterfirit_olvasas.pdf [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; szövegértés; fejlesztés; családi nevelés; iskolai nevelés; Nagy-Britannia; Törökország; Németország; Finnország; Svédország; Dél-Korea; Japán

PÉTERFI Rita: *Olvasóközpontú olvasásfejlesztés*. Könyvtári Figyelő, (53) 3. 2007. 436–448. p.

<http://ki.oszk.hu/kf/2010/10/olvasokozpontu-olvasasfejlesztes/> [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; Európa; Magyarország

PÉTERFI Rita: *PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítményéről*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (20) 5. 2011. 3–14. p.

<http://ki.oszk.hu/3k/2011/12/pisa-vizsgalat-es-kompetenciameres-a-magyar-diakok-szovegertesi-teljesitmenye/> [2018. 12. 27.]

szövegértés; olvasásmegértés; teljesítménymérés; PISA; 2009; statisztika; nemzetközi összehasonlítás

PÉTERFI Rita: *Strukturális változások a gyermek- és ifjúsági lapok piacán*. Fordulópont, 34. 2006. 61–69. p.

gyermek- és ifjúsági sajtó; olvasóvá nevelés

PÉTERFI Rita: *Szülői értekezlet az olvasásról*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (24) 4. 2015. 32–37. p.

<http://www.ki.oszk.hu/3k> [2018. 12. 27.]

olvasóvá nevelés; olvasási szokások; családi háttér

PÉTERFI Rita – KIRÁLYNÉ DOROGI Edina: *Mi a szösz? - Kicsiknek a könyvtárról : a Pest Megyei Könyvtár olvasást és könyvtárhasználatot népszerűsítő kiadványa*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (25) 5. 2016. 3–7. p.

könyvtárhasználatra nevelés; olvasóvá nevelés; óvodáskorú gyermek; Pest Megyei Könyvtár; Szentendre

POMPOR Zoltán: *Olvasóvá nevelődés – alulnézetből.* Anyanyelv-pedagógia, (3) 4. 2010.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=293> [2018. 12. 27.]
anyanyelvi nevelés; olvasás; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; gyermek-könyvtár; óvoda; iskola; Németország

RÁCZ Alexandra: *Segítenek a rendezvények az olvasásban?* Könyv és Nevelés, (11) 3. 2009.

<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1003>
[2018. 12. 27.]
olvasás; olvasóvá nevelés; könyvtárhasználatra nevelés; könyvtár; gyermekkönyvtár; Szigetvár

RAFFAI Gizella: *Az értő olvasástanulás tanítása komplex eljárással.* Tanítás – tanulás, (6) 2. 2008. 23–24. p.

olvasástanítás; szövegértés; fejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 1

STEKLÁCS János: *Fiatalfelnőttek alap- és funkcionális írott nyelvi képességeinek vizsgálata és fejlesztése : egy kísérleti stádiumban lévő funkcionális alfabetizációs program bemutatása.* Új Pedagógiai Szemle, (51) 7–8. 2001. 190–197. p.

<http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-mu-Steklacs-Fiatalfelnottok.html> [2018. 12. 27.]

funkcionális analfabetizmus; íráskészség; olvasási készség; fejlesztés; vizsgálat; tanulmányozott terület; Kecskemét; vizsgált minta; Fiatalalkorúak Büntetés-végrehajtási Intézete; Magyarország

STEKLÁCS János: *A finnországi PISA-felmérés tanulságai.* Köznevelés, (60) 6. 2004. 14. p.

mérés; értékelés; tudásszintmérés; képességvizsgálat; tanulók; 15 éves tanulók; szövegértés; olvasás; olvasási készség; olvasásmegértés; PISA; 2000; Finnország ; Magyarország

STEKLÁCS János: *Gyermeki jogok az olvasáshoz, olvasástanuláshoz.* Tanítás – tanulás, (7) 4. 2009. 14–15. p.

olvasás; olvasástanulás; olvasástanítás; gyermeki jogok

STEKLÁCS János: *Az írásbeli szövegalkotás felmérésének tapasztalatai a kecskeméti funkcionális alfabetizációs programban.* Fogalmazástanítás, (3) 1. 2000. 18–21. p.

funkcionális analfabetizmus; összefüggés; képesség; kifejezőképesség; fogalmazás; szövegalkotás; vizsgálat; tanulmányozott terület; Kecskemét; vizsgált minta; Fiatalalkorúak Büntetés-végrehajtási Intézete

STEKLÁCS János: *Írásbeliség kultúrákon át : A Nemzetközi Olvasástársaság Világkongresszusa Manilában 2004. július 26–29.* Könyv és Nevelés, (6) 4. 2004. 18–21. p.

http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=577_
[2018. 12. 27.]

írásbeliség; tanácskozás; Nemzetközi Olvasástársaság Világkongresszusa; 2004; Manila

STEKLÁCS János: *Az írásbeliséghez kötődő szokások és az írás-olvasás képességének összefüggései.* Könyv és Nevelés, (6) 1. 2004. 7–14. p.

http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=480_
[2018. 12. 27.]

olvasáskutatás; funkcionális analfabetizmus; analfabetizmus; képességvizsgálat; katonai szolgáló; olvasottság; kommunikációs készség; nyelvi képesség; nyelvhelyesség; nyelvhasználó; fiatalok; Magyarország

STEKLÁCS János: *Az irodalmi nevelés lehetőségei az új alsós kerettantervben.* Tanítás – tanulás, (11) 4. 2013. 6–7. p.

magyar irodalom tanítása; általános iskola; alsó tagozat; irodalmi nevelés; tanterv

STEKLÁCS János: *Ki tud jól olvasni? avagy úton az olvasás-jelenség megértése felé.* Fordulópont, (8) 4. 2006. 51–59. p.

olvasásmegértés; olvasásfejlesztés

STEKLÁCS János: *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés).* Anyanyelv-pedagógia, 4. 2010.

http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292_[2018. 12. 27.]

részképességzavarok; olvasászavar; diszlexia; terápia; képességfejlesztés; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; fiatalok; középiskola; serdülőkorú gyermek; oktatási program; Adore-program; Adolescent Readers in Europe; Európai Unió

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 1. rész : mitől sikeresek a finnek?, hallgassuk meg őket, mit mondanak!*

Tanítás – tanulás, (6) 1. 2008. 24–25. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; szövegértés; fejlesztés; Finnország

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 2. rész : mitől sikeresek a finnek?, hallgassuk meg őket, mit mondanak!*

Tanítás – tanulás, (6) 2. 2008. 18–19. p.

olvasás; szövegértés; fejlesztés; olvasásfejlesztés; Finnország

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 3. rész : tradíció és megújulás : olvasáspedagógia, olvasáskutatás Németországban : (1.) Tanítás – tanulás, (6) 3. 2008. 26–27. p.*

olvasás; olvasástanítás; német irodalom tanítása; német nyelv tanítása; általános iskola; alsó tagozat; Németország

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 4. : tradíció és megújulás : olvasáspedagógia, olvasáskutatás Németországban : (2.) Tanítás – tanulás, (6) 4. 2008. 18–19. p.*

olvasás; olvasáskutatás; olvasási készség; kompetencia; Németország

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 5. rész : modernség, tervezettség, átgondoltság : oktatás, olvasástanítás Norvégiában : (1.) Tanítás – tanulás, (6) 5. 2009. 26–27. p.*

oktatási rendszer; nyelvtanítás; pedagógusképzés; Norvégia

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 6. rész : modernség, tervezettség, átgondoltság : oktatás, olvasástanítás Norvégiában : (2.) Tanítás – tanulás, (6) 6. 2009. 18–19. p.*

olvasástanítás; olvasás; értékelés; teljesítménymérés; PIRLS; általános iskola; évfolyam 4; Norvégia

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 7. rész : az olvasási szokásokkal, képességekkel kapcsolatos problémák kezelése Olaszországban : (1.) Tanítás – tanulás, (6) 7. 2009. 28–29. p.*

olvasás; olvasási szokások; olvasásfejlesztés; közoktatás; Olaszország

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 8. rész: Olvasási nehézséggel küzdő gyerekek és a probléma kezelése az Európai Unióban : (1.) Tanítás – tanulás, (6) 8. 2009. 18–19. p.*

olvasás; olvasásfejlesztés; serdülőkor; olvasáspedagógia; Európai Unió

STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 9. rész: olvasási nehézséggel küzdő gyerekek és a probléma kezelése az Európai Unióban : (2.) Tanítás – tanulás, (6) 9. 2009. 26–27. p.*

olvasás; olvasásfejlesztés; serdülőkor; olvasáspedagógia; Európai Unió

STEKLÁCS János: *Olvásás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 10. rész: olvasási nehézséggel küzdő gyerekek és a probléma kezelése az Európai Unióban.* Tanítás – tanulás, (6) 10. 2009. 16–17. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasáspedagógia; serdülőkor; oktatási program; Adore-program; Európai Unió

STEKLÁCS János: *Az olvasás jelentése és jelentősége ma.* Csodaceruza, (5) 23. 2006. 27–29. p.

olvasás; olvasóvá nevelés; analfabetizmus; funkcionális analfabetizmus

STEKLÁCS János: *Olvásás, szövegértés a Diagnosztikus mérések fejlesztése című projektben.* Tanítás – tanulás, (11) 10. 2014. 6–7. p.

olvasástanítás; mérés; értékelés

STEKLÁCS János: *Olvásás, szövegértés az 1-2 évfolyamos magyar nyelv és irodalom kerettantervben.* Tanítás – tanulás, (11) 6. 2014. 6–7. p.

olvasástanítás; szövegértés; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 1; évfolyam 2; tanterv; kerettanterv; óraszám

STEKLÁCS János: *Olvásás, szövegértés a 3-4. osztályos magyar nyelv és irodalom kerettantervben.* Tanítás – tanulás, (11) 9. 2014. 10–11. p.

olvasástanítás; szövegértés tanítása; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 1; évfolyam 2; tanterv; kerettanterv; oktatási cél; oktatási módszer

STEKLÁCS János: *Olvadási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban.* Magiszter, (4) 3–4. 2006. 175–185. p.

<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/20.pdf> [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasási szokások; olvasásmegértés; szövegértés; olvasásfejlesztés; olvasástanítás; olvasáskutatás

STEKLÁCS János: *Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében.* Anyanyelv-pedagógia, (4) 2. 2011.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313> [2018. 12. 27.]

olvasás; szövegértés; olvasásmegértés; olvasóvá nevelés; vizsgálat; általános iskola; évfolyam 4

STEKLÁCS János: *Olvásástanítás – olvasástanulás.* Csodaceruza, (5) 26. 2006. 10–14. p.

olvasás; olvasástanulás; olvasástanítás; szövegértés

STEKLÁCS János: *Olvásástanítási technikák, módszerek, problémamegoldás*. Tanítás – tanulás, (7) 1. 2009. 12–13. p.
olvasás; olvasástanítás; oktatási módszer; olvasásfejlesztés

STEKLÁCS János: *Az olvasástanítási rendszer korszerűsítésének megjelenése a tankönyvekben*. Katedra, (23) 1. 2015. 21–23. p.
<http://katedra.sk/2015/10/16/az-olvasastanitasi-rendszer-korszerusitesenek-meg-jelenese-a-tankonyvekben/> [2018. 12. 27.]
olvasás; olvasástanítás; oktatási módszer; tankönyvek; oktatás hatékonysága; kerettanterv

STEKLÁCS János: *Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban : (javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján)*. Könyv és Nevelés, (11) 3. 2009. 13–21. p.
http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1004_
[2018. 12. 27.]
olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; szövegértés; oktatási módszer; pedagógiai kutatás; oktatási program; Adore-program; Európai Unió; Magyarország

STEKLÁCS János: *Személyiség, identitás, olvasás a jövő forgatókönyveiben*. Könyv és Nevelés, (12) 1. 2010. 36–41. p.
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/szemelyiseg_identitas_olvasas_a_jovo_forgatokonyveben [2018. 12. 27.]
személyiség; személyiségfejlődés; identitás; olvasás; gondolkodás; pszichológia

STEKLÁCS János: *A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében*. Anyanyelv-pedagógia, (7) 3. 2014.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> [2018. 12. 27.]
tanulás; gondolkodás; figyelem; vizuális észlelés; olvasás; érzékelés; kognitív képességek; agyműködés; tanulók; vizsgálat

STEKLÁCS János: *Szövegértés, tanulás, szövegértés-tanulás*. Magiszter, (3) 1. 2005. 13–19. p.
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/tavaszi/2.pdf> [2018. 12. 27.]
olvasás; olvasástanítás; szövegértés; tanulás; szövegfeldolgozás

STEKLÁCS János: *Szövegértő olvasás, avagy ki tud jól olvasni?* Csodaceruza, (6) 29. 2007. 14–15. p.
olvasás; szövegértés; olvasásmegértés

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás hatékony fejlesztése*. Csodaceruza, (6) 31. 2007. 28–31. p.

olvasás; szövegértés; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 1*. Tanítás – tanulás, (5) 4. 2007. 32–33. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 2*. Tanítás – tanulás, (5) 5. 2008. 30–31. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 3*. Tanítás – tanulás, (5) 6. 2008. 28–29. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 4*. Tanítás – tanulás, (5) 7. 2008. 28–29. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 5*. Tanítás – tanulás, (5) 8. 2008. 26–27. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 6*. Tanítás – tanulás, (5) 9. 2008. 26–27. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel 7*. Tanítás – tanulás, (5) 10. 2008. 28–29. p.

olvasástanítás; szövegértés; olvasásmegértés; tanulás; tanulási stratégia; olvasásfejlesztés; oktatási módszer; metakogníció

STEKLÁCS János: *Tanítás-tanulás az ADORE-olvasástanítási kör modelljével : hogyan fejlődjön jobban tanítványaink olvasásértési képessége?* Tanítás – tanulás, (7) 6. 2010. 14–15. p.

tanulás; tanulási környezet; tanulási folyamat; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés; oktatási program; Adore

STEKLÁCS János: *Tanítás-tanulás az ADORE-olvasástanítási kör modelljével : 2. : hogyan fejlődjön jobban tanítványaink olvasásértési képessége?* Tanítás – tanulás, (7) 7. 2010. 12–13. p.

tanulás; tanulási környezet; tanulási folyamat; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés; oktatási program; Adore

STEKLÁCS János: *A tizenévesek jogai az olvasáshoz, olvasástanuláshoz.* Tanítás – tanulás, (7) 5. 2010. 12–13. p.

olvasás; olvasástanulás; olvasástanítás; gyermeki jogok

STEKLÁCS János – Mikulás Gábor: *A kölcsönös megértést segítik a változatos olvasási stratégiák.* Csodaceruza, (7) 38. 2008. 4–5. p.

olvasás; olvasásmegértés; olvasásfejlesztés; olvasási szokások

STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó: *Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetcsaládban.* Könyv és Nevelés, (15) 3. 2013. 92–100. p.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasi_strategiak_megjelenese_a_kerettantervben_az_olvasas_ertekeleseben_es_egy_keszulo_munkafuzetcsaladban [2018. 12. 27.]

olvasás; diagnosztikus értékelés; kerettanterv; metakogníció; középiskola; általános iskola; felső tagozat; nemzeti alaptanterv; munkafüzet

STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség összetartargyi fejlesztéséért.* Könyv és Nevelés, (13) 3. 2011. 41–48. p.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; tantárgyi integráció; pedagógus-továbbképzés

STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek kezelésének vizsgálata az Európai Unióban.* Anyanyelv-pedagógia, (1) 3–4. 2008.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=84> [2018. 12. 27.]

részképességzavarok; olvasászavar; diszlexia; terápia; képességfejlesztés; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; oktatási program; Adore-program; Európai Unió

STEKLÁCS János – SZINGER Veronika – SZABÓ Ildikó: *Európai országok jó gyakorlatainak összehasonlítása tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők tanításában (ADORE-projekt)*. Képzés és gyakorlat, (8) 3–4. 2010. 159–165. p.

http://epa.oszk.hu/02600/02641/00001/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2010_03-04_159-166.pdf [2018. 12. 27.]

részképességzavarok; olvasászavar; diszlexia; terápia; képességfejlesztés; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; fiatalok; középiskola; serdülőkorú gyermek; oktatási program; Adore-program; Európai Unió

STURCZ Istvánné: *Olvasásfejlesztés, olvasóvá nevelés kisiskolás korban*. Tanítás – tanulás, (2) 1. 2004. 22–25. p.

kisiskoláskorú gyermek; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; beszédművelés; iskolai nevelés; családi nevelés

STURCZ Istvánné: *Olvasásfejlesztés, olvasóvá nevelés kisiskoláskorban : 2. rész*. Tanítás – tanulás, (2) 2. 2004. 20–22. p.

kisiskoláskorú gyermek; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; beszédművelés; iskolai nevelés; családi nevelés

STURCZ Istvánné: *Olvasásfejlesztés, olvasóvá nevelés kisiskolás korban : 3. rész*. Tanítás – tanulás, (2) 3. 2004. 20–21. p.

kisiskoláskorú gyermek; olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; beszédművelés; iskolai nevelés; családi nevelés

SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *„ISIT” : Távoktatási tanártoábbképző program az osztantárgyi olvasásfejlesztésért*. Anyanyelv-pedagógia, (8) 3. 2015.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=584> [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasásfejlesztés; tantárgyi integráció; tanuló; pedagógus-toábbképzés; ISIT Projekt; Implementation Strategies for Innovations in Teachers’ Professional Development; BaCuLit Projekt; Basic Curriculum in Teachers’ In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools

SZABÓNÉ CSEPREGI Boglárka: *Robertó a híres csatár : olvasóvá nevelés az alsó tagozatban*. Könyv és Nevelés, (9) 4. 2007. 55–60. p.

olvasóvá nevelés; mese; bábozás; könyvtár; általános iskola; alsó tagozat

- SZANYI Nóra: *Olvasóvá nevelés mesékkel, avagy hogyan motiválni a kisiskolásokat az olvasás megszerettetésére*. Katedra, (23) 8. 2016. 13. p.
mese; olvasás; olvasóvá nevelés; kisiskoláskorú gyermek
- SZANYI Nóra: *Olvasóvá nevelés mesékkel, avagy hogyan motiválni a kisiskolásokat az olvasás megszerettetésére : 2. rész*. Katedra, (23) 9. 2016. 25–26. p.
mese; olvasás; olvasóvá nevelés; kisiskoláskorú gyermek
- SZANYI Nóra: *Olvasóvá nevelés mesékkel, avagy hogyan motiválni a kisiskolásokat az olvasás megszerettetésére : 3. rész*. Katedra, (23) 10. 2016. 27. p.
mese; olvasás; olvasóvá nevelés; kisiskoláskorú gyermek
- SZÉKELYNÉ KÁRPÁTI Ildikó: *Látássérült gyermekek olvasási szokásai : elérhetik-e a súlyos fokban látássérült gyerekek a velük egykorú látó társaik olvasási készség-szintjét?* Fordulópont, (12) 2. 2010. 37–41. p.
látási fogyatékosok; gyermekek; olvasástanítás; Braille-írás; olvasásfejlesztés; olvasási szokások
- SZEKSZÁRDI Júlia: *Hogyan szeretessük meg az olvasást?* Modern Iskola, (9) 3. 2015. 28–29. p.
olvasóvá nevelés; oktatási módszer
- SZENCZI Árpád: *„Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése” : (szerk.) Józsa Krisztián) című tanulmánykötet kutatási eredményeinek hasznosítása a tanítóképzésben és a tanítók tevékenységében*. Tanító, (45) 8. 2007. 23. p.
olvasás; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasási készség
- SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, (110) 2. 2010. 119–140. p.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf [2018. 12. 27.]
olvasás; motiváció; tanulási motiváció; olvasástanítás; olvasásfejlesztés; olvasáskutatás
- SZEREPINÉ PERSA Mária: *Az olvasás szenvedélyes megszerettetése – gondolatok Maria Larsson előadásáról*. Anyanyelv-pedagógia, (3) 3. 2010.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=283> [2018. 12. 27.]
olvasás; olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; könyvtár; iskolai könyvtár; Svédország
- SZINGER Veronika: *Kivárási és bontakozó írásbeliség : hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasáselőkészítésben*. Könyv és Nevelés, (9) 1. 2007.

http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=789_
[2018. 12. 27.]

íráskészség; olvasási készség; készségfejlesztés; óvodáskorú gyermek; iskola-előkészítés

SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Az olvasási készség fejlesztéséről.* Új Pedagógiai Szemle, (51) 7–8. 2001. 180–184. p.

<http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-mu-Sztanane-Olvasasi.html> [2018. 12. 27.]

olvasási készség; fejlesztés; olvasásfejlesztés; szövegértés; olvasásmegértés

TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata.* Magyar nyelvőr, (130) 4. 2006. 457–469. p.

<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [2018. 12. 27.]

olvasás; olvasástanítás; olvasási képesség; olvasásfejlesztés; képességfejlesztés; olvasásmegértés; szövegértés; szókinccs; olvasáspedagógia; olvasáslélektan; anyanyelvi nevelés

TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztését elősegítő tényezők.* Képzés és gyakorlat, (5) 2. 2007. 16–32. p.

olvasás; olvasásmegértés; olvasástanítás; szövegértés; olvasásfejlesztés; szókinccs; olvasáspedagógia; olvasásfejlesztés; olvasáskutatás

TÓTH Beatrix: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára.* Anyanyelv-pedagógia, (2) 4. 2009.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> [2018. 12. 27.]

anyanyelvi nevelés; olvasás; olvasástanítás; olvasási képesség; olvasásfejlesztés; képességfejlesztés; olvasásmegértés; szövegértés; szókinccs; feladatok; alsó tagozat

TÓTH István, H.: *Hozzászólás az 1-6. évfolyam olvasástanításához : (1. rész).* Tanító, (43) 7. 2005. 6–8. p.

olvasás; olvasástanítás; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; felső tagozat

TÓTH István, H.: *Hozzászólás az 1-6. évfolyam olvasástanításához : (2. rész).* Tanító, (43) 8. 2005. 22–23. p.

olvasás; olvasástanítás; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasásfejlesztés; általános iskola; alsó tagozat; felső tagozat

TÓTH István, H.: *Az olvasni tudás fejlesztéséhez.* Módszertani Közlemények, (45) 2. 2005. 67–74. p.

olvasás; olvasási készség; készségfejlesztés; olvasástanítás; olvasásfejlesztés

TÓTH Vendelné: *Hogy a gyerekek a szívükkel olvassanak*. Tanító, (45) 1. 2007. 28–30. p.

olvasás; olvasásfejlesztés; olvasóvá nevelés; mese

Tündérek a tündérpalotában - tündérboszorkány a könyvtárban : olvasásnépszerűsítő rendezvény az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban. Könyv és Nevelés, (12) 1. 2010. 94. p.

[http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/tunderek_a_tunderpalotaban__tunderboszorkany_a_konyvtarban_\[2018.12.27.\]](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/tunderek_a_tunderpalotaban__tunderboszorkany_a_konyvtarban_[2018.12.27.])

olvasás; olvasóvá nevelés; könyvtár; Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

TÜSKÉS Gabriella: *Keresztkompetenciák fejlesztése a gyakorlatban*. Hívószó, 1. 2010. 8–9. p.

[http://muszakikiado.hu/files/Magazinjaink/Hivoszo/1/hivoszo1.pdf#page=8_\[2018.12.27.\]](http://muszakikiado.hu/files/Magazinjaink/Hivoszo/1/hivoszo1.pdf#page=8_[2018.12.27.])

olvasástanítás; általános iskola; alsó tagozat; évfolyam 2; szövegértés; készségfejlesztés; képességfejlesztés; feladatlap

VARGA Katalin: *Olvasni izgalmas, olvasni érdemes, olvasni kell!* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (21) 2. 2012. 18–26. p.

[http://epa.oszk.hu/01300/01367/00198/pdf/EPA01367_3K_2012_02_18-26.pdf_\[2018.12.27.\]](http://epa.oszk.hu/01300/01367/00198/pdf/EPA01367_3K_2012_02_18-26.pdf_[2018.12.27.])

olvasóvá nevelés; olvasásfejlesztés; adatbázis; projekt; Nevelési Tudásdepó; könyvtár ; múzeum; Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

VASS Dorottea: *Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz*. Iskolakultúra, (26) 7–8. 2016. 14–24. p.

[http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/07/02.pdf_\[2018.12.27.\]](http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/07/02.pdf_[2018.12.27.])

olvasóvá nevelés; olvasási szokások; olvasástanítás; gyermek- és ifjúsági irodalom ; mese

VÁCZY Zsuzsa: *Fejlesztési lehetőségek nem formális tanulási környezetben*. Könyv és Nevelés, (14) 1. 2012. 27–42. p.

[http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/fejlesztési_lehetosegek_nem_formalis_tanulasi_kornyezetben_\[2018.12.27.\]](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/fejlesztési_lehetosegek_nem_formalis_tanulasi_kornyezetben_[2018.12.27.])

olvasóvá nevelés; hagyományörzés; tanulás; informális tanulás; nonformális tanulás; permanens művelődés; nevelési program

VÉKONY Valéria: *Az anyanyelvfejllesztés gyakorlata Németországban : az „Antolin” interaktív olvasásfejlesztő program.* Anyanyelv-pedagógia, (4) 1. 2011.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=308> [2018. 12. 27.]
anyanyelvi nevelés; olvasás; szövegértés; olvasásfejlesztés; olvasásmegértés; olvasóvá nevelés; vizsgálat; PISA; teljesítmény; tudásszint; értékelés; Németország

VÍZKELETI László: *Olvasás és szövegértés - aktuális kérdések egy finnországi felmérés tükrében.* Katedra, (21) 8. 2014. 10–11. p.
olvasási készség; szövegértés; olvasásfejlesztés

ZELKO, Milena: *A könyv által fejlődöm című projekt fontossága Szlovéniában.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (26) 5. 2017. 36–42. p.
olvasóvá nevelés; szövegértés; olvasásfejlesztés; oktatási program; Szlovénia

ZENTAI Péter László: *Az Olvasás Éve Magyarországon.* Könyv és Nevelés, (4) 2. 2002. 14–17. p.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=313>
[2018. 12. 27.]
olvasástanítás; olvasóvá nevelés; rendezvény; 2001; Olvasás Éve; olvasásfejlesztés; Magyarország

5. TANULMÁNYOK

5.1. BÉRES JUDIT: AZ OLVASÁS SZEREPE A SZEMÉLYISÉG GAZDAGÍTÁSÁBAN. A KISGYERMEKES CSALÁDOK ÉS A HELYI FIATALOK KÖNYVTÁRI TÁMOGATÁSA

5.1.1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy arra az érzelmi háttérre és hatásokra irányítsa a figyelmet, amely sok mindent megalapoz és eldönt a tekintetben, hogy az adott személy hogyan és milyen mértékben fogja tudni hasznosítani az olvasást és az olvasottakat saját érzelmi intelligenciája, önismerete, emberismerete és szociális alapkészségei fejlődésében, illetve általában mennyire hat személyisége gazdagodására és életminőségére az olvasás kontextusában születő önismereti és társas élmény. A témakör számos tárgyalható aspektusa közül a továbbiakban a kisgyermekes családok és a helyi közösségek fiataljainak olvasáson keresztül való könyvtári támogatását-nevelését fogjuk részletesebben tárgyalni.

Amikor arról beszélünk, hogy a könyvtáros és a könyvtár hogyan támogathatja a pedagógiai és nevelő munkát, valójában rá kell jöjjünk, hogy ezen a területen az olvasásfejlesztés és az olvasóvá nevelés nemcsak cél, hanem az olvasás és a könyv egyben a leginkább magától értetődő módon rendelkezésünkre álló és a legkönnyebben mozgósítható személyiségfejlesztő eszköz is. Ennek kiindulópontja az olvasás alapvető mentálhigiénés funkciója, amely az egészséges személyiség érzelmi szükségletei szempontjából a következő élményekben, cselekvésekben és hatásokban ragadható meg: az érzelmi feszültség oldása; a biztonságérzet megtalálása; kikapcsolódás biztosítása; a képzelet, fantáziamunka mozgósítása; a világ működésének megismerése, a lét értelmére irányuló értelemkeresési törekvés; az önismeret fejlesztése, a saját viselkedésre való rálátás, működésünk jobb megértése; a problémamegoldási képesség fejlesztése; a mások megértésére való képesség fejlesztése; a másokhoz való sikeres érzelmi kapcsolódás képességének kialakítása.

Olvasmányaink azzal nyújthatnak segítséget szellemi-lelki jóllétünk megtalálásához és védelméhez, hogy támpontokat adnak érzéseink azonosításához, a viselkedésünkre való rálátáshoz, önmagunk és a világ jobb megismeréséhez és megértéséhez. Az olvasás egyike azon kreatív tevékenységeknek, amelyek magasabban szervezetté teszik az emberi személyiséget, vagyis egyszerre tölt be lelki zavarokat megelőző, egészségvédelmi és fejlesztő funkciót.

5.1.2. A szülők, családok megnyerése az olvasás ügyének

Az iskoláskor előtti olvasásfejlesztéssel, olvasóvá neveléssel (*early literacy*) foglalkozó programok közös hitvallása, hogy az olvasóvá válás hosszú folyamat, amely már jóval az iskoláskor előtt megkezdődik. Így természetesen *Az én könyvtáram* projekt sem tekinthet el ezektől az alapoktól, amikor arra kérdez rá, hogy mit tehet a közkönyvtár és a könyvtáros a nevelés támogatásáért és a hátránnyal küzdők hátrányainak kompenzációjáért. Ez a problémakör szervesen kapcsolódik a közkönyvtárak társadalmi szerepvállalásának erősödéséhez, az egyéni és közösségi szükségletek, célok kielégítését és az integritás elérését lehetővé tevő közösségi téré alakulásához, illetve az élethosszig tartó tanulást-fejlődést támogató szerepvállalásához.

Az olvasással és könyvvel kapcsolatos pozitív élményeknek és attitűdnek a család az első és legfontosabb bázisa, kiindulópontja és ösztönzője, hiszen az olvasás megbecsülését és szeretetét gyermekkortól fogva kell kialakítani, s eközben lehetőleg minél több valódi, pozitív olvasási tapasztalatot és a személyiséget gazdagító élményt kell nyújtani. E téren a közkönyvtár és a könyvtáros többek között olyan olvasásnépszerűsítő kezdeményezésekkel segíthet¹⁴, amelyek a szülők, nagyszülők, gondozók ilyen irányú segítségét, támogatását tűzték ki célul annak érdekében, hogy tudatosabban nyúljanak a könyvekhez mint a gyermek érzelmi és szellemi fejlődését biztosító eszközhöz, illetve segítséget kapjanak abban, hogyan tudják az olvasmányok és olvasmányélmények otthoni megbeszélésével segíteni gyermeküket a mindennapos problémák leküzdésében, s mindez miként támogathatja a gyermek érzelmi intelligenciájának fejlődését, megküzdőképességének és érzelmi ellenállóképességének (*reziliencia*) kialakulását.

A gyermek életkorának és fejlettségi szintjének megfelelő olvasmányok alakítják a gyermek társas készségeit, gazdagítják a képzeletét, gyarapítják anyanyelvi tudását, hozzáadnak a világról szóló ismereteihez és élményeihez, segítik a frusztrációk, csalódások elviselését, a pozitív vagy negatív érzelmek megélését és kifejezését, az értékek tudatosítását, támogatnak a félelmek megszelídítésében, a veszteségek elfogadásában. Egyszóval a könyvek az önismereti fejlődésben, a világról való tanulásban, a napi konfliktusok megoldásában, a társakhoz való kompetens kapcsolódásban, a társadalomba való sikeres beilleszkedésben segítik a gyermeket.

A pszichológiai hasznon túl a gyermeknek való hangos olvasás, mesélés, mondókázás, verselés és dalolás segítségével fejlődik a gyermek ritmusérzéke és beszédképessége, nem beszélve e tevékenységek gazdag érzelmi és kognitív hozzáde-

¹⁴ Lásd erről bővebben az immáron magyar fordításban is elérhető IFLA-irányelveket. *Útmutató a babáknak és kisgyermekeknek nyújtott könyvtári szolgáltatásokhoz*. Fordította: Béres Judit és Szinger Veronika. Megjelent a Könyv Könyvtár Könyvtáros 2018. szeptemberi számában.

káról, hiszen mindez a későbbi iskolai tanuláshoz szükséges területeket is fejleszt (pl. koncentráció, emlékezet, logika, képzelet, kommunikáció, nyelvi tudatosság, vizuális észlelés, finommotorikus mozgások). Az iskoláskort megelőző olvasóvá nevelés két alappillére a könyv szeretetének és a mindennapos élet természetes részeként való használatának a kialakítása, valamint az iskoláskor eléréséig azon kognitív képességek fejlődésének támogatása, amelyek előkészítik az írásbeliséget. S van még egy komplex terület, amelynek a fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni a mai elidegenedett, technicizált világban felnövő gyermekek nevelésében, s amelynek a fejlesztéséhez különösen sokat tudnak hozzáadni a jól kiválasztott olvasmányok: az érzelmi intelligencia, vagyis EQ. Nagy hátránnyal indul az a gyermek, aki a felsoroltakban hiányt szenved, hiszen a folyékony, értő olvasás nemcsak a későbbi tanulás és megismerés eszköze és előfeltétele, hanem a személyiségfejlődés egyik fontos motorjává is válik. Az élményszerű, örömteli olvasás felfedezése és tartós jelenléte a gyermek életében nagy kincs, pontosabban kincsésbánya, a hiánya pedig nemcsak tanulmányi értelemben vezet lemaradáshoz, rosszabb eredményhez, hanem emberi mivoltában lesz tőle kevesebb az egyén.

5.1.3. Az iskoláskort megelőző olvasás családi háttere

Az iskoláskort megelőző olvasóvá nevelés során a gyermek életkorának, mentális fejlettségi szintjének és egyéni fejlődési ritmusának megfelelő módon és eszközökkel, a gyermek spontán tudásvágyára, tapasztalati tanulási módjára és kapcsolati igényére, nyitottságára építve keltsük fel az érdeklődést a könyvek és az olvasás iránt, s közvetetten fordítsunk figyelmet az olvasás és a könyvek megszerettetésére, valamint az iskolai tanuláshoz elengedhetetlen részkészségek játékos fejlesztésére, kiaknázva a 0-5 év közötti gyermek nyelvi, intellektuális és érzelmi fogékonyságát.¹⁵

A pszichológus Winnicott szerint a gyermek „kapcsolatban bontakozó lélek”, akinek elsősorban egy öt életkorának megfelelő módon „jól szerető”, érzelmileg megtartó, megerősítő, támogató családi közegre van szüksége, ahol lehetőséget kap minőségi és mély, biztonságos kötődések, szeretetkapcsolatok kialakítására, ahol elismerik személyiségét, értéklik egyéni törekvéseit, figyelembe veszik érdeklődését. A szülő ebben a közegben empatikus és kiszámítható, kulturált kommunikációjával, érzelmi intelligenciájával és értelmes, értékes mintát adó viselkedésével, aktív figyelemmel, beszélgetéssel, játékkal, a gyermeknek szentelt minőségi idővel,

¹⁵ Az iskoláskor előtti olvasás- és írásfejlesztés megközelítéseiről és lehetőségeiről kiváló átfogó áttekintést ad pl. SZINGER Veronika: *Kisgyermekkorai írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt.* [doktori értekezés] Pécs : PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2008.

együtt szerzett közös élmények útján segíthet a legtöbbet. Az együttes élmények egyik legfontosabb terepe a közös hangos olvasás és könyvnézegetés. Az angol nyelvben használatos *shared reading* kifejezés kifejezően utal ennek a tevékenységnek a lényegére: a közösen kivitelezett hangos olvasás és könyvnézegetés azért fontos a felnőtt és a gyermek számára is, mert alkalmat ad arra, hogy az olvasmányok apropóján megbeszéljék a való világ napi (praktikus és érzelmi vetülettű) dolgait, és ami még fontosabb, ezáltal tapasztalatot, benyomásokat tudnak szerezni egymás állapotáról, érzésvilágáról, gondolkodásáról, érdeklődéséről. A gondozó családtagok kulcsfontosságú lépéseket tehetnek a gyermek nyelvi és érzelmi fejlődéséért azzal, ha ösztönzik a könyvekkel való ismerkedését, bátorítják érdeklődését és támogatják az olvasás örömeinek a fokozatos, egyre elmélyültebb felfedezését. A könyv rendszeres használatának és fontosságának, értékének megtapasztalása ugyanolyan fontos stimulus a gyermek személyiségfejlődése során, mint bármi más cselekvés és szokás, ami a család hétköznapi rutinjának és érték-szemléletének a részét képezi. Ha élete első öt évében megkapja ezt a gyermek, olyan gazdag útravalót adunk neki, ami egész élete során elkíséri. Ez persze nem feltétlenül jelenti azt, hogy felnövekedvén töretlenül könyvmoly lesz. Gyakran előfordul, hogy az irodalomgazdag, olvasásra ösztönző családi környezetből érkező kiskamaszok (főleg, ha fiúk) aktuális érdeklődése egy időre más szabadidős és társas tevékenységekre irányul, és csak pár év múlva találunk vissza az olvasáshoz és az őket igazán érdeklő könyvekhez. A család mellett az iskolának van nagy felelőssége abban, hogy ezt az érdeklődést – amely az életkori fejlődéslelektani sajátosságokat és a jelen világban való lét nyelvi-kulturális kontextusának nyomait egyaránt magán hordozza – ne letörje, hanem az adott korosztálynak megfelelő, aktuális, érthető, élvezhető, szerethető, értéket és színvonalat is képviselő olvasmányokkal táplálja és tartsa fenn.

Az olvasóvá nevelés másik fontos összetevője a tartalmában és terjedelmében megfelelő olvasmányválasztás. „A jól megválasztott könyv megfelel mind a felnőtt, mind a gyermek érdeklődésének, figyelembe veszi a gyermek képességeit és kompetenciáit, és a gyermek számára stimuláló, de nem frusztráló tapasztalatot nyújt. Az olvasás-tanulással foglalkozó tanulmányok azt bizonyítják, hogy a könyvekkel és az olvasással családi körben való korai találkozás nagyban elősegíti a későbbi olvasás- és írástanulást, a kielégítő iskolai előmenetelt.”¹⁶

Az olvasás és a könyvek szeretetét megalapozó, család által nyújtott érzelmi-kognitív háttér az olvasáspedagógiai szakirodalom 1983 óta a *family literacy* fogalmával illeti, amelyben a család nemcsak a nukleáris családot (a szülőket és gyermekeiket) jelenti, hanem tágabb értelemben véve a nagyszülőket, testvéreket, más rokonokat, de még az örökbefogadó és nevelőszülőket is. Nemzetközi

¹⁶ MALGAROLI, Giovanna: „*Olvasónak születtek*” – olvasásra nevelés kisgyermekkorban. *Egy olasz program első tíz éve*. Tömörítette: Mohor Jenő. Könyvtári Figyelő, (57) 4. 2011. 799. p.

kontextusban elsősorban azokat a családi környezetben folytatott tevékenységeket értjük a *family literacy* fogalmán, amelyek az írási és olvasási készség elsajátítására és fejlesztésére irányulnak. Ez azonban nyilvánvalóan nem tekinthető önmagában, elszigetelt módon hatékonynak: a gyermek olvasóvá nevelésének lehetőségeit befolyásoló, összetett mikro- és makrotársadalmi közegben a család mellett kulcsfontosságú az óvoda és az iskola, sőt, a kortárs csoport hatása is, valamint azok a nemzeti programok, amelyek kutatásokkal és konkrét szolgáltatásokkal ösztönzik mindezt.¹⁷ A könyvtár és a könyvtáros célja az lehet, hogy az elért családokban javuljon az olvasáshoz való viszony, magasabb presztízsű tevékenység legyen az olvasás, és rendszeressé váljon a család mindennapjaiban a gyermekeknek való felolvasás, illetve a közös olvasás. Könnyen belátható, hogy ennek érdekében nemcsak a gyermekek olvasóvá nevelésével és a szülők ebben való aktivizálásával kell foglalkozni, hanem figyelemmel kell lenni azokra a családokra is, amelyek rossz anyagi körülmények között élnek, ennek megfelelően a kultúrafogyasztással és könyvhasználattal kapcsolatos lehetőségeik és igényeik is korlátozottak. Sok család van, ahol gyenge olvasási és írási készségekkel rendelkező felnőttek veszik körül a gyermeket, alacsony az olvasás iránti igény, nem járnak könyvtárba, esetleg nincsenek saját könyveik sem. A szülők megnyerése, bevonása, képzése és szemléletváltása nélkül igen valószínű, hogy hátrányos helyzetbe kerülnek azok a gyermekek, akik fejlődésük legmeghatározóbb, korai éveiben nem kapják meg a kellő otthoni ösztönzést az iskolában és az életben szükséges, alapvető kognitív és érzelmi készségeik előkészítéséhez. Ezek közül a gyerekek közül sok olyan kerül ki, aki sosem tanul meg jó színvonalon írni és olvasni, így nemcsak tanulási nehézségei lesznek, hanem a társadalomban is nehezebben érvényesül. A tét tehát az érintett gyermekek életésélyeinek a növelése, méghozzá úgy, hogy eközben szem előtt kell tartani a kulturális és társadalmi különbségeket is, s ennek megfelelően alternatív tartalmak, üzenetek, programok kidolgozása, s a könyvtáron kívül más elérési csatornák mozgósítása is szükséges.¹⁸ Az alacsonyan iskolázott, gyenge olvasáskészséggel rendelkező, kulturálisan marginális helyzetben lévő szülők elérése igen nehéz, mivel saját iskolai kudarcaikból és/vagy érdektelenségükből fakadóan negatív attitűddel viszonyulnak a tanuláshoz és az olvasáshoz. Őket indirekt módon meghirdetett rendezvények (pl. kávészünet szülőknek) vagy a szülők és gyermekeik közös részvételére épülő szabadidős programok révén, illetve inkább nem

¹⁷ BROOKS, Greg: *A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül – A témával kapcsolatos kutatások áttekintése*. Ford. Hegyközi Ilona. Könyvtári Figyelő, (56) 3. 2010. 468. p.

¹⁸ NICKEL, Sven: *Family Literacy: A Short Overview*. In: Maas, J. F.– Ehmig, S. C. – Seelmann, C. (szerk.): *Prepare for Life! Raising for Early Literacy Education*. Mainz : Institut für Lese- und Medienforschung, 2013. 147. p.

könyvtári helyszíneken (pl. játszótéren, bevásárló központban) lehet becserkészni, de az otthoni foglalkoztatásra épülő programok is sikerrel kecsegtetnek.

Egy olvasásnépszerűsítő programban egyszerre kell szem előtt tartanunk a szülő és a gyermek olvasói attitűdjének fejlesztését és az otthoni olvasásbarát környezet kialakításának ösztönzését. Nem beszélve arról a kihívásról, hogy a szülőnek, aki pedagógiai és pszichológiai kérdésekben gyakran laikus, mégis e tekintetben is gyakorlatban hasznosítható, konkrét segítséget vár, valóban használható, könnyen megvalósítható tanácsokat, ötleteket adjunk, s lehetőleg ne hosszú szaktanulmányok, leírások formájában, hanem minél rövidebben, tömörebben. Ha ez sikerül, a gyermeknek és a felnőttnek egyaránt kedvet csinálhatunk az olvasáshoz.

A külföldi, kisgyermekes családokat célzó olvasásnépszerűsítő, olvasásfejlesztési programok közül talán a legismertebb a brit *Bookstart*, amelynek a mintájára számos hasonló kezdeményezés alakult Európában és azon kívül is. Egy 2014-ben készült összegző tanulmány a *Bookstart*-típusú, a könyvajándékozást szülőknél szóló tanácsadással és képzéssel kombináló olvasásnépszerűsítő programok korai fejlesztésben elért eredményeit értékelte. A brit *Bookstart Corner*, az amerikai *Reach Out and Read*, a német *Lesestart* és *Buchstart Hamburg*, a svájci *Buchstart Schweiz*, az olasz *Nati per leggere*, a holland *Boekstart* és az ausztrál *Better Beginnings* hatásvizsgálatai alapján készített összegzés azt mutatja, hogy a korai olvasásra nevelés hosszú távú népszerűsítése és támogatása egyértelmű és szignifikáns javulást hoz a gyermekek olvasás iránti érdeklődésében és könyvszeretetében, de javulást hoz a szülők olvasással kapcsolatos attitűdjében is, a könyvolvasás, a könyvtárlátogatás és a könyvvásárlás minőségében és gyakoriságában, és nem utolsósorban pozitív hatással van a szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolatra.¹⁹

Hasonló célú az *All of Europe Reads to Kids* (egész Európa olvas a gyermekeknek) projekt, amely immáron tíz éve működő kelet-európai, kisgyermekes családokat megcélzó olvasásnépszerűsítő kezdeményezéseket fog össze, és a nemzeti programok tapasztalatcseréjének közös platformja kívánt lenni.²⁰ E civil alapon szerveződő kezdeményezés alap gondolata, hogy a technicizált világ digitális bennszülött gyermekeinek az életében is a szülői, a családi jó példának, a kommunikáció, a közös tevékenykedés és élmény fejlesztő erejének jut a kulcsszerep. Erre a felismerésre épül a *Celé Česko čte dětem* elnevezésű cseh program, amely a kisgyermekes családok kultúrájának, mindennapos életének természetes részévé kívánja tenni a gyermekeknek szóló, napi rendszerességű olvasást.

¹⁹ BURNETT, C.– DANIELS, K. – BAILEY, C.: *The Contribution of Early Years Bookgifting Programmes to Literacy Attainment: A Literature Review. Final report.* Sheffield : Sheffield Hallam University Centre for Education and Inclusion Research, 2014. <http://booktrustadmin.artlogic.net/user/resources/1124/final-bookgifting-lit-review.pdf> [2017.12.27.]

²⁰ Celé Česko čte dětem projekt honlapja. <http://celeceskoctedetem.cz/en> [2017.12.27.]

A cseh program az *All of Europe Reads to Kids* (egész Európa olvas a gyermekeknek) projektbe kapcsolódik. Ide tartozik a minden részt vevő nemzet esetében hasonló (pl. minden cseh olvas a gyerekeknek) elnevezésű cseh *Celé Česko čte dětem*, lengyel *ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom*, litván *Visa Lietuva skaito vaikams*, szlovák *Celé Slovensko Číta Deťom* és ukrán *Вся Україна читає дітям* program. E jórészt civil alapokra épülő kezdeményezések közös vonása, hogy egy egyszerűen nagyszerű üzenetre felfűzött gondolatmenettel szólítják meg a kisgyermekes szülőket. Az üzenet lényege, hogy az óvodákkal és az iskolákkal együttműködve a családok, a szülők is sokat tehetnek a legkisebbek érzelmi és intellektuális fejlesztéséért, olvasásra, könyv- és könyvtárhasználatra neveléséért. Ehhez nem kell több, mint napi rendszerességgel 20 perc, amikor a szülő hangosan felolvas gyermekének.

A *Celé Česko čte dětem* a kétezres évek elején végzett cseh olvasáskutatások eredményeiből indult ki, miszerint a kisgyermekes szülők könyvekhez való viszonyára és olvasóvá válására döntő hatással van, ha mindennapjaiknak szerves és rendszeres része a szülői hangos olvasás. A hangos olvasás hallgatása fontos nevelési és fejlesztő eszköz, az ember intellektuális és érzelmi fejlődésének egyik alapja, s elengedhetetlen a mai világ információdömpingjében a releváns információk kiszűréséhez, az információs műveltséghez, a kritikai gondolkodáshoz is. Ez ösztönözte Eva Katrušákovát, a cseh program alapítóját és igazgatóját arra, hogy megpróbálja megnyerni a cseh kisgyermekes szülők együttműködését. A közvetlen inspiráció külföldről érkezett, amikor a lengyel nagykövetség felelőse, I. Koźmińska amerikai példa alapján, Jim Trelease munkásságát követve elindította saját hangos olvasást népszerűsítő kampányát 2001-ben. A kampány végső tétje valójában persze nem pusztán az olvasóvá nevelés, hanem annál sokkal több: annak a felismerése, hogy a szülő a hangos olvasás által is képes jelentős pozitív hatást gyakorolni a gyermek érzelmi fejlődésére, egészséges személyiségének kialakulására. A cseh program hasonló filozófiával indult útjára, s jellemző saját arculata is hamar kialakult. A projektet megálmodó Eva Katrušáková az irodalomgazdag családi környezet pozitív hatását és a családok közös idejét szétziláló modern világban a közös családi élmények, az együtt töltött idő fontosságát kívánta hangsúlyozni.

A 2016-ban immáron tizedik születésnapját ünneplő cseh program céljai a későbbiekben sem változtak: minél többekhez el kell jutni, minél több cseh szülőt meg kell nyerni a gyerekeknek szóló rendszeres otthoni hangos olvasás gyakorlásának. A projekt több mint harminc alprogramot indított útjára, pl. *Moje první kniha* (Első könyvem), *Klub škol, které čtou* (Olvasó iskolák), *Klub školek, které čtou* (Olvasó óvodák), *Babička do školky* (Óvodai nagy), és hagyománnyá vált a gyerekeknek szóló olvasás hete is. Mára az alapítón kívül egy kisebb team és több nemzeti koordinátor dolgozik a projektben, több nemzeti irodát is fenntartva. További részletekért érdemes tanulmányozni a program weboldalát.

Ehhez a kezdeményezéshez 2017–2018-ban egy Visegrádi Alap által támogatott *Visegrad Reads to Kids* (vagyis a visegrádi országok olvasnak a gyerekeknek) program keretében Magyarország is csatlakozott, a Magyar Olvasástársaság közreműködésével.²¹

5.1.4. Biblioterápiás könyvlisták, olvasókörök, gyermekkönyvtári szolgáltatások

A szülő, nagyszülő, gondozó általában szeretné a legjobb tudása szerint segíteni a gyermek fejlődését, de ebben gyakran tanácsra, útmutatásra szorul. A szülőknek, gondozóknak szóló családi literációs programoknak és olvasmánytanácsadásnak számos jó gyakorlata létezik. Ha végigtekintünk a nemzetközi palettán, a kínált programok, a nyomtatott és elektronikus kiadványok, olvasmánylisták általában a kisgyermek családban való olvasásra nevelésének segítségét tűzik ki célul, illetve a válsághelyzetben vagy hátrányos helyzetben lévő gyermekek olvasmányokkal való segítésével, fejlesztésével, integrációjával kapcsolatos támogatást adnak, esetleg a neveléshez szükséges szakirodalmat ajánlják a szülőknek és a pedagógusoknak. Ide sorolhatjuk a gyermek- és ifjúsági irodalmat rendszerező, tematikus olvasmányajánló listákat, amelyek problématerületenként és korcsoportonként adnak tanácsot abban, hogy nehéz nevelési helyzetekben mit olvassunk, mivel segíthetünk. Gyakori, hogy az említett olvasmánytanácsadásokat, könyvlistákat biblioterápiás szolgáltatásnak nevezik. Mivel a biblioterápia űzése azonban külön képzéshez és végzettséghez kötött, vagyis nem olyasmi, amire bármely könyvtárost biztathatnánk, érdemes e helyütt néhány bekezdést szentelni az ezzel kapcsolatos meghatározásnak. Mi is a biblioterápia és mi az, ami ebből mindenki számára elérhető, ajánlható – akkor is, ha nincs ilyen irányú speciális képzettsége?

A biblioterápia az olvasás és az írás segítő kapcsolat keretében való (vagyis szakember által facilitált), interaktív használata, amely kísérni, támogatni tudja a legkülönbözőbb nemi, életkori és társadalmi csoportokból származó, egészséges vagy beteg egyének személyiségének gazdagodását, mentális egészségvédelmét, jóllétét, s fontos kiegészítő eszköze lehet gyógyulásuknak, állapotuk javításának vagy szintentartásának.²²

Különösen az Amerikai Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban van hagyománya annak, hogy a nyomtatott vagy elektronikus formában elérhető, szakemberek által összeállított, mentális egészséggel, pszichológiai problémákkal

²¹ BÉRES Judit – Eva KATRUŠAKOVÁ: *Minden cseh olvas a gyerekeknek*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (26) 2. 2017. 28–29. p.

²² Lásd erről bővebben: BÉRES Judit: „Azért olvasok, hogy éljek” *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Pécs : Kronosz, 2017. 15–50. p.

kapcsolatos, tanácsadó szakirodalmakat vagy szépirodalmi műveket ajánló tematikus könyvlistákat (*bibliotherapy booklist*) kínálnak, amit gyakran biblioterápiás szolgáltatásként említenek. A szakirodalom ezt a közvetett módon megvalósuló, az emberi életminőséget javítani képes olvasmányokra irányuló választás segítségével kapcsolatos, nem terápiás keretben megvalósuló támogatást informális biblioterápiának nevezi (*informal bibliotherapy*). Ide sorolhatóak a szülőknek, pedagógusoknak szóló olvasmánytanácsadó listák is, valamint ebben a keretben is értelmezhető a magányos (önsegítő) olvasás. E kategóriába tartozik még az olvasóvezetés (*readers' guidance*), amikor a könyvtáros az olvasó igényeihez és korábbi kedvelt olvasmányaihoz mérten ad tanácsot és segít megtalálni a következő olvasnivalót (*read alike*). Ezeknek az olvasmányajánlási módoknak a biblioterápiaként való felfogása vitára adhat okot, hiszen nem valósul meg a szó szoros értelmében vett facilitált, pszichológiai intervenció.

Áthidaló megoldásként egy rövid életű, de fontos kísérlet indult el 1951-ben az Illinois Egyetemen, amelynek az volt a célja, hogy kombinálja az olvasóvezetés és a tájékoztatás feladatait a pszichológiai tanácsadással. A kísérlet keretében négy tanácsadó könyvtárost (*counselor librarian*) képeztek ki annak érdekében, hogy a szakmájukból kifolyólag természetes információadói szerepkör gyakorlásán túl felkészültséget szerezzenek az interperszonális készségek területén, a személyre szóló olvasmánylisták készítésében, a kliensek reakcióinak megfigyelésében, attitűdváltozásának, motiváltságának, döntésképességének támogatásában, illetve olvasmányaik önmagukra alkalmazásának segítségével.

Ide tartoznak az olvasókörök, olvasóklubok is, amelyek természetüknél fogva könyvközpontúak. Sok olvasó van, akit kielégít a magányos olvasás és annak a megtapasztalása, hogy van egy-egy számára fontos, sorsfordító könyv, amely saját életére alkalmazva új irányok keresésére ösztönzi. Vannak azonban olyanok is, akiknek segítségre van szükségük a nekik szóló könyvek felfedezésében és olvasmányaik magukra való alkalmazásában, s végül vannak, akik érzéseik, gondolataik egymással való megosztásának az inspiráló, társas élményét keresve mennek az olvasókörbe. Az olvasókör az informális és interperszonális tanulás egyik lehetséges és fontos helye, ahol a legkülönbözőbb háttérű és érdeklődésű emberek jöhetnek össze és oszthatják meg egymással a közös olvasmányhoz (többnyire klasszikus vagy modern szépirodalomhoz és szórakoztató irodalomhoz) kapcsolódó érzéseiket, gondolataikat. Az olvasókör tagjai között folyó eszmecsereben egy olyan szellemileg inspiráló légkör alakulhat ki, amelyben mód van a személyes vélemény kifejtésére, a nézetek ütköztetésére, megvitatására, az értékek tisztázására, új szempontok megismerésére is.²³

A biblioterápia-közeli szolgáltatások közé tartoznak azok is, amelyek a problémával, sérüléssel, betegséggel küzdő gyermekek esetében egyenrangú partnerként

²³ Uo. 27–28. p.

tekintenek a gyermek gondozójára mint olyan laikusra, aki a gyermek „olvasásterapeutája” lehet, vagyis az olvasás segítségével az otthoni környezetben sokat tehet a gyermek érzelmi fejlődéséért, pszichés segítségért, képessé válhat a gyermeknevelés konfliktusainak, kihívásainak sikeresebb kezelésére, a jobb döntéshozatalra, és még súlyos pszichés vagy tanulási problémák esetén is hozzájárulhat a gyermek kezeléséhez, fejlesztéséhez. Ugyanakkor arra is föl kell hívni a figyelmet, hogy a gondozó felnőtt otthoni segítőként való aktivitása semmiképp sem pótolhatja, csak kiegészíti az erre képzett szakemberek által nyújtott fejlesztést és terápiás segítséget.

A külföldi jó példák közül kiemelhető Waibel-Duncan projektje, aki a klinikai ellátásban megforduló krónikus beteg vagy bántalmazás, zaklatás miatt traumatizált 2–7 éves gyermekek kognitív terápiás segítségére javasolja biblioterápiás gyermekkönyvtári szolgáltatások létrehozását, ami Magyarországon sajnos még nem elterjedt. A projekt keretében két intézmény szolgáltatásfejlesztése valósult meg az amerikai Pennsylvania Államban. Az egyik a kórházi kezelés alatt álló, krónikus beteg gyermekek családjainak átmeneti otthont biztosító Danville-i Ronald McDonald House szülőszállása, amely lehetővé teszi, hogy a családtagok a hosszas kezelésre szoruló, beteg gyermek közvetlen közelében lehessenek, és szeretetükkel, jelenlétükkel segíthessék, kísérhessék a gyógyulás folyamatát. A másik intézmény a bloomsburgi The Women’s Center of Columbia-Montour Counties anyaotthona, amely a családon belüli erőszak, bántalmazás, zaklatás áldozatainak – többnyire anyáknak és gyermekeiknek – nyújt átmeneti otthont krízisintervenciós környezetben, ahol a bántalmazottak elfogadásban, megbecsülésben, támogatásban részesülnek pozitív énképük fejlesztése és talpraállásuk előkészítése érdekében. A biblioterápiás gyermekkönyvtári szolgáltatás e két intézményben azzal nyújt lelki támogatást a nehéz helyzetben lévő családoknak, hogy a személyiségfejlődés kríziseivel, az élet nehézségeivel való megküzdésre és a traumák feldolgozására fókuszálva kínál válogatott gyermekirodalmat (pl. Eric Carle: *A House for Hermit Crab*, Sylvia Long: *Hush Little Baby*, A. Giles és G. Parker-Rees: *Giraffes Can’t Dance*). A könyvtár a betegséggel, kórházi kezelésekkkel, bántalmazással, erőszakkal kapcsolatos, szorongást keltő élményeket, traumákat ellensúlyozandó barátságos, biztonságos légkört biztosít a szülő és gyermeke számára a tartalmas, nyugodt, önfeledt együttlétekhez, a közös, örömteli olvasásokhoz és beszélgetésekhez. A könyvtárban kínált otthonos tér és benne a könyvek, történetek abban erősítik meg a gyermeket, hogy a világ minden leküzdhetetlennek tűnő baj, akadály és sérelem ellenére is lehet biztonságos, értékekkel teli hely, ahol nem vagyunk egyedül a problémáinkkal, s ahol képesek leszünk kilátástalan helyzetünkből fölállni, hiszen vannak körülöttünk társak, akikben meg lehet bízni, akiktől szeretetet, támogatást lehet kapni az élet folytatásához. A program arra vállalkozik, hogy

az olvasás segítségével fejleszti a részt vevő gyermekek önbecsülését, önkifejező, problémamegoldó és megküzdési képességét.²⁴

A betegség és veszteség miatt traumatizált gyermekek és felnőttek segítségével alkalmasak a gyermekek és felnőttek számára írt, személyre szóló, problémacentrikus terápiás történetek. Ezekből többek között a magyar Mosoly Alapítvány módszertani kiadványainak *Az aranytők* című kötetében olvashatunk válogatást, illetve felhasználási útmutatókat és a mesék alkalmazásának végeredményeit bemutató esettanulmányokat.²⁵

A gyermek életében megjelenő veszteségélmények normális mederben tartása és feldolgozásuk segítése komoly kihívás, és a személyiségfejlődés szempontjából is lényeges, hiszen életünk során számtalanszor – nem csak halálesetek miatt – élünk át veszteségélményt, amit mindig hasonló lélektani folyamatok útján tudunk feldolgozni. Sok családnak segítségre van szüksége abban, hogy megértesse a gyermekkel az elmúlás fogalmát, átsegítve őt a gyász munkát normálisan kísérő szomorúságon, büntudaton, haragon. A veszteségélményekhez való természetes, átélő viszonyulás gyakran a felnőttek számára is nehéz, hiszen a társadalmainkban gyakran tapasztaljuk a fájdalom, a betegség, a veszteség tabusítását, magánüggé és magányos küzdelemmé téve ezeket, elvéve a veszteségélmény feletti fájdalom őszinte átélésének, megosztásának és sikeres leküzdésének lehetőségét.

A normál gyász munka támogatásában kíséri a szülőt Singer Magdolna *Boldogan éltek, míg meg nem haltak... és azután?* című foglalkoztató könyve, illetve a tanatológia nagy klasszikusa, Polcz Alaine gyermeki gyászfeldolgozásról szóló *Meghalok én is?* című könyve. Nagyon hasznos Czomba Magdolna könyvtáros kortárs gyermeki irodalmi listája is, amely számos jó ötletet ad a szülőnek és a pedagógusnak a veszteségélményekkel való megküzdés támogatásához.²⁶ A szülő halálának és betegségének feldolgozását támogató problémafelvető gyermeki irodalmi példák közül két fontos hazai példát emelnék ki: Bátky András *Morci* című kisregényét, amelyben egy kislány és az apukája küzd az édesanya halálának feldolgozásával, illetve Tóth Krisztina *Anyát megműtötték* című könyvét, amely a gyermek szemszögéből enged bepillantást a közeli családtagok súlyos betegségével kapcsolatos tabuk világába.

²⁴ WAIBEL-DUNCAN, M. K.: *Creating Bibliotherapeutic Libraries for Pediatric Patients and Their Families: Potential Contributions of a Cognitive Theory of Traumatic Stress*. Journal of Pediatric Nursing, 1. 2010. 25–27. p.

²⁵ DAVIS, Nancy – SIMMS, Laura – KORBÁI Hajnal: *Az aranytők. Terápiás történetek és mesék traumát átélő gyerekeknek*. 1. köt. Bp. : L'Harmattan – Mosoly Alapítvány, 2010.

²⁶ CZOMBA Magdolna: *Vigasztaló gyermek(irodalom). A veszteségélmény feldolgozásának lehetőségei kortárs gyermeki irodalmi alkotások segítségével*. In: Gombos Péter – Vörös Klára (szerk.): *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Bp. : Magyar Olvasástársaság, 2015. 56–63. p.

A gyermeki veszteségélmények témájához ajánlható támogató olvasnivaló az ausztrál klinikai szakpszichológus, Shona Innes könyvsorozatából *Az élet olyan, mint a szél* című, magyarul is olvasható kötet.²⁷ A Varró Dániel fordításában olvasható, rövid verses történetek alkalmat teremtenek, hogy apropójukon elbeszélgessünk a gyerekekkel az őket foglalkoztató kérdésekről, élethelyzetekről, tapasztalati úton mutatva meg nekik az olvasás segítő, lelki jóllétünket előmozdító funkcióját. Ez döntő élmény lehet a későbbi olvasóvá válás szempontjából.

A szülőknek szóló, pszichológiai szempontból megalapozott olvasmánytanácsadás szándékával készültek a gyermekpszichológus Gerlinde Ortner magyar fordításban is elérhető, *Gyógyító mesék és Új gyógyító mesék* című válogatásai, amelyek a gyermeki konfliktusok, félelmek, agresszió, bizonytalanság leküzdésének segítéséhez nyújtanak alapvető ismereteket és ajánlanak konkrét meséket a 3–7, illetve 6–10 éves gyermekek szüleinek.²⁸ Hasonlóképpen a közvetlen pszichológiai tanácsadás céljából készültek a pszichológus Kádár Annamária *Mesepszichológia* című kötetei, amelyek az érzelmi intelligencia gyermekkori fejlesztéséhez, az életkori sajátosságoknak megfelelő meseválasztáshoz, valamint a kényes nevelési helyzetek adekvát kezeléséhez kínálnak elméleti támpontokat és hozzájuk rendelt konkrét meseajánlásokat a szülőknek. Kádár jól használható, korcsoportokra és témakörökre bontott listákat készített magyar és külföldi szerzők meséiből, mellettük pedig közli saját szerzeményű Tündérbogyó meséit, amelyek hitelesen szólnak a mai világban felnövekvő gyerekek élményvilágáról és problémáiról.²⁹ Természetesen nem hagyhatóak említés nélkül a két ismert hazai meseterapeuta, Boldizsár Ildikó és Bajzáth Mária által szerkesztett, tematikus válogatások, amelyek a gyermek és a felnőtt olvasók számára egyaránt kínálnak az önismeret és az emberismeret fejlesztésére alkalmas meséket a nemzetközi népmesekincsből, amelyek esetében a szülőknek szóló tanácsadás mint törekvés áttételes módon jelenik meg.

Nemcsak szülőként, hanem pedagógusként, könyvtárosként is hálásak lehetünk azért, ha valaki szakszerű útmutatással lát el a gyermekkönyvek egyre bővülő

²⁷ A Kolibri Kiadó könyvtársorozatának további kötetei: *A barátság olyan, mint a mérleghinta; Az internet olyan, mint a pocsoya; A játszótér olyan, mint a dzsungel.*

²⁸ ORTNER, Gerlinde: *Gyógyító mesék, avagy hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a félelem és agresszió leküzdésében.* Bp. : Móra, 2011. (Korábbi kiadása 2005-ben jelent meg a Magyar Könyvklubnál) és U.ő: *Új gyógyító mesék, avagy hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a konfliktusok, a félelem és a bizonytalanság leküzdésében.* Bp. : Móra, cop. 2011. (Korábbi kiadása más fordításban, 2001-ben jelent meg a Magyar Könyvklubnál)

²⁹ KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.* [Budapest] : Kulcslyuk, cop. 2013. Bp. : Kulcslyuk, 2012.; Uő.: *Mesepszichológia 2. Útravaló kényes nevelési helyzetekhez.* [Budapest] : Kulcslyuk K., cop. 2014., valamint KÁDÁR Annamária – KERESKES Valéria: *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban.* Budapest : Kulcslyuk, 2017.

piacát illetően. Ezen a piacon ma már nagyon sok szövegében és képanyagában is színvonalas kiadvány jelenik meg, ugyanakkor gyakori a silány minőség is, jó marketinggel és tetszetős külsővel, így nem biztos, hogy ki tudjuk szűrni, ami igazán értékes. Az utóbbi tizenöt évben számos olyan fórum jött létre, ahol utánaolvashatunk a legfrissebb gyermek- és ifjúsági irodalomról szóló kritikáknak és könyvajánlóknak, megismerhetjük a mérvadó hazai és külföldi szerzők munkásságát, hogy nagyobb biztonsággal tudjuk eldönteni, mit vegyünk meg vagy kölcsönözzünk ki gyermekeink épülésére. Az e célra készült, legismertebb fórumok a *Csodaceruza* nyomtatott folyóirat és a hozzá tartozó honlap, a *Bárka* online folyóirat *Papírhajó* című melléklete, a *Könyvmutatványosok* című gyermekkönyv ajánló blog, illetve a már nem frissülő *Meseutca* című honlap. Ezek a fórumok abban segítik a szülőket és a pedagógusokat, hogy megerősítést kapjanak olvasmányválasztásaikat illetően, illetve tudomást szerezzenek a minőségi újdonságokról.

2014-ben, Illés György jóvoltából jelent meg az a nyomtatott tanácsadó kézikönyv, amely teljes áttekintést próbál adni a rendkívül gazdag, magyar gyermek- és ifjúsági irodalomról. A kiadvány azzal a szándékkal készült, hogy eligazítsa a szülőket, a pedagógusokat és a könyvtárosokat, s hiánypótló jelleggel a hazai irodalomtörténetírásban eddig elhanyagolt szegmensről szól.

Kiváló, hiánypótló ötletként és széles körben megvalósítható kezdeményezés-ként említhető a Pest Megyei Könyvtár 2014 tavaszán indult szülőképző programsorozata *Szülői értekezlet az olvasásról* címmel. Péterfi Rita olvasásszociológus, könyvtáros információgazdag, barátságos hangvételű ismeretterjesztő előadásai a szülőkkel, nagyszülőkkel, pedagógusokkal igyekeznek megosztani azon módszereket és tudnivalókat, amelyek segítségével bármilyen életkorú gyermek számára vonzó tevékenységgé, pozitív élménnyé tehető az olvasás. Az előadásokhoz kapcsolódóan elkészült egy gyerekkönyvtári olvasmányajánló toplista is, amely további hasznos információkkal, tanácsokkal látja el az érdeklődőket. Az előadás utazó változata számos helyen hallható országszerte: óvodákban, iskolákban, könyvtárakban, nyugdíjas klubokban, könyvtáros szakmai rendezvényeken. Szerencsés lenne, ha az ország minél több pontján átvennénk ezt a jó gyakorlatot, hiszen az ilyen irányú képzésre és tanácsadásra mindenütt nagy szükség van.

5.1.5. Szülőknek, nevelőknek szóló ismeretterjesztő kiadványok az olvasásról

2012 őszén indult el a pécsi Csorba Győző Könyvtár másfél éves távra tervezett, több korosztálynak szóló, non-formális olvasásnépszerűsítő TÁMOP-projektje, az IRÁNY A TUDÁS – Sokszínű olvasás- és könyvtárfejlesztés Baranyában. Az olvasás szabadidős tevékenységek közötti vezető szerepének növeléséért a

közkönyvtárak közé tartozó Csorba Győző Könyvtár kiemelten sokat tesz Baranya megyében és Pécs városában. Éves átlagban több száz rendezvényt, könyv- és könyvtárhasználatra nevelő foglalkozást szervez minden korosztály, kiemelten a legkisebb gyermekek számára. Mivel a könyvtár a projekt keretében párhuzamosan több generációt is meg kívánt szólítani és a rendezvényeire vonzani, mindjárt azokkal a szülőkkel volt érdemes kezdeni, akik majdan a gyermekeiket is olvasóvá és könyvtárhasználóvá fogják nevelni. A folyamatként elképzelt olvasásnépszerűsítő program nemcsak a gyermekek és a fiatalok, hanem a szülők olvasóvá nevelésén, könyvtárhasználatnak való megnyerésén is fáradozott. A projekt kiemelt fejlesztési területként jelölte meg a gyermeket váró és a kisgyermekes családokban való olvasásnépszerűsítést. Ennek megfelelően két részre oszthatjuk a gyermekkönyvtár olvasásra nevelő tevékenységeit: a születést megelőző felkészítésre és a születéstől óvodáskorig tartó korai olvasásra nevelésre. Mindkét esetben a szülő felé irányultak a programsorozatok, hiszen a legelső a család felelősségvállalása, a szülő képzése. Így indult el a babát váró anyukáknak, apukáknak és nagyszülőknek szóló *Babaváró biblioterápiás csoport*.³⁰ Az olvasásnépszerűsítő program második állomásaként ezt követte az ún. *Születés csomag* összeállítása, amelyet a könyvtár újszülött kisbabát nevelő régi és új olvasói ingyenesen kaptak meg. A csomag a Csorba Győző Könyvtár Körbirodalom Gyermekkönyvtárát népszerűsítő információs anyagokat, babakönyveket, valamint az *Olvasásra születtem!* című, a 0–3 éves gyermekek szüleinek szóló ismeretterjesztő, könyvajánló füzetét tartalmazta.³¹

A nemzetközi kezdeményezésekhez való kapcsolódást egyértelműen jelzi a választott cím, amely felidézi a bontakozó írásbeliséget támogató, a gyermekek legkorábbi életkorban való olvasásra nevelését propagáló európai és amerikai programok hagyományát, filozófiáját. A pécsi kiadvány azzal a céllal készült, hogy megkönnyítse az otthoni könyves tevékenységek kialakítását, és segítségével a szülők és nagyszülők biztosabb kézzel, tudatosabban választhassanak olvasmányokat, a gyermek mentális-lelki érésével egyre bővülő, minőségi és válogatott repertoárból szemezgetve. A kiadványsorozat első darabja, az *Olvasásra születtem!* című füzet a születéstől óvodáskorig tárgyalja a könyv és az olvasás megszerettetésének első fontos lépéseit és műfajait, s az alapvető tudnivalók mellett konkrét

³⁰ BÉRES Judit: *Biblioterápia babaváróknak – egy tematikus csoport tervezése és megvalósítása*. (60) 1. Könyvtári Figyelő, 2014. 43–61. p.

³¹ BÉRES Judit (szerk.): *Olvasásra születtem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek*. Szerzők: Balázs Ágnes, Béres Judit, Csizékné Muck Edit, Kovács Gábor, Nagy Attila, Szabolcsiné Orosz Hajnalka, Villányi Rózsa. Közreműködők: Kun Eszter, Pajor Zsófia, Szeifer Csaba. Illusztrálta: Steiner Lídia. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2013. http://www.csgyk.hu/web/kiadvanyok/Olvasásra_szulettem%20ujratoltnve.pdf [2018.12.27.]

könyvajánlásokat nyújt a gyermekkönyvek hatalmas és színvonalban változatos kínálatában olykor tanácstalanul bolyongó felnőtteknek.

A pécsi kiadványt gyermekkönyvtárosok készítették, akik az olvasmányajánlók összeállításához saját tapasztalataikon túl a rendelkezésre álló, szakértők által válogatott listákat és adatbázisokat vették alapul pl. a Gyermekirodalmi Intézet által ajánlott könyvkiadók listája, az intézet által közzétett lista az utóbbi évtized legjobb gyermekkönyveiről, a Magyar Gyermekkönyvkiadók Egyesülete által ajánlott művek, a Gyerekirodalmi Adatbázis tartalma, valamint a helyi gyermekkönyvtári hálózat katalógusa. Utóbbi kiemelkedő jelentőségű, hiszen az a cél, hogy ösztönözzük a családok könyvtárhasználatát, s az ajánlott művekért a könyvtárba jöjjenek az olvasó szülők és gyermekeik, illetve lehetőség szerint meg is találják ott a kiadványban ajánlott könyveket.

A szülőknek szóló tanácsadó füzet belső struktúrája átgondolt tervezés eredményeként jött létre. A nyitó oldalakon a könyvtárigazgató köszöntője után egy szerkesztői bevezető osztja meg az olvasókkal a kiadványsorozat koncepcióját és célját. A kiadvány színvonalát szavatolja a Magyar Olvasástársaság tiszteletbeli elnökének, Nagy Attilának a személyes hangú írása, amely a meseolvasással kapcsolatos alapvető tanácsokkal látja el a szülőket, nagyszülőket. Így kerülhetett rá a kiadványra a Magyar Olvasástársaság logója, ami a számunkra megszavazott bizalom és szakmai elismerés jele. A további oldalakon helyet kapott két beszámoló is, amelyekben kiadványunk célközönségének két tagja, egy nagymama és egy apuka osztja meg a könyvtárban kínált biblioterápiás csoporttal kapcsolatos pozitív élményeit, s ajánlja a programban való részvételt a többi felnőttnek.

A szülők tájékozódásának segítésére a kiadvány több pontján rövid, közérthető műfaji magyarázatok előzik meg a könyvajánló listákat, ami elengedhetetlen része a tanácsadásnak, hiszen az átlag szülő nem feltétlenül rendelkezik a korai mentális-érzelmi igényekre és a gyermeki érdeklődés fejlődésére vonatkozó elméleti tudással, kevésbé járatos a gyermekirodalmi műfajok megkülönböztetésében, s nem mindig tudja biztosan, hogy melyik olvasmány melyik korosztálynak való, s miért hasznos a gyermeknek. A műfaji ismertető után több oldalon keresztül könyvajánló listák következnek, amelyek a korosztálynak megfelelő szépirodalom, problémafelvető irodalom, ismeretterjesztő művek és foglalkoztatók legjobbait ajánlják. A könyvek szerzőjének, címének, kiadói adatainak közlése mellett színes, kisméretű borítófotók és a mű tartalmát leíró rövid annotációk segítik a választást.

A tanácsadás szempontjából fontos elem a kiadvány utolsó negyedében található válogatott, annotált szakirodalmi ajánló lista is, amely a készségfejlesztés és a gyermeklélektan iránt mélyebben érdeklődő szülőknek és nagyszülőknek javasol

minőségi szakkönyveket. A füzet utolsó két oldalán a segédletet kiadó könyvtár használatával kapcsolatos alapvető információk olvashatóak.³²

A több hónapos előkészület után végül 2013-ban, a TÁMOP projekt pénzügyi keretéből 2500 példányban került kinyomtatásra a színes, illusztrált füzet, és a tavaszi születés hetére jelent meg. A viszonylag magas példányszám lehetővé tette, hogy ne csak Pécssett, hanem a teljes megyei könyvtári hálózatban is terjeszteni lehessen a kiadványt és a *Születés csomagot*, elérve olyan családokhoz is, akik nem tudnak a pécsi Tudásközpont épületében működő központi gyermekkönyvtárba utazni.

Az elkészült pécsi *Születés csomag* leginkább a *Bookstart Baby Pack* könyvcso-magra hasonlít, utóbbit azonban elsősorban nem a könyvtár, hanem a védőnő adja át a kisbábát fogadó családnak. A magyar szülő a *Születés csomag* részeként vagy önállóan is hozzájuthat az *Olvasásra születtem!* kiadványhoz. A támogatónak felkért partnerkiadóknak köszönhetően a csomag része egy-egy gyermekkönyv is, valamint egy megjelenésben a kiadványhoz illeszkedő könyvjelző, melyen ajánlott könyvcímeket találunk, továbbá a gyermekkönyvtár logójával ellátott előke, nap-tár és programajánló. Az ajándék része maga a hordozótáska is, egy természetes anyagú, *Olvasásra születtem!* logóval nyomott, len szatyor, amely a könyvek későbbi hordozására vagy bevásárlásra is szolgálhat. A szatyor szebb és tartósabb anyag-ból készült, mint a Bookstart táská, amelynek olcsó papírtex-til alapanyaga hamar elhasználódik, néhány használat után kilyukad a súlyosabb könyvek cipelésétől.

Az első pécsi kiadvány sikerén felbuzdulva a 2014. decemberi első baranyai gyermekkönyvtári napokra elkészült a 3-6 éves korosztályba tartozó gyermekek szüleinek szóló második kötet is *Olvass nekem!* címmel, amely felépítésében, tartal-mában és stílusában az első kötetet követi. A szülőknek, nagyszülőknek szóló olvasásra felhívó, lelkesítő ajánlót ezúttal is egy országosan ismert olvasáskutató szakember, Péterfi Rita írta.³³ Sajnos a TÁMOP-projekt végétértével a második kiadványra már jóval kevesebb forrás jutott, összesen 500 példány készült belőle. 2015 végére azonban a KSZR-keret maradványából sikerült megoldani az utány-nyomást, így a programba való eddigi milliós nagyságrendű beruházás gyarapod-

³² A második füzetbe a Körbirodalom Gyermekkönyvtár új honlapjának reklámja is bekerült, hogy a webalapú olvasásnépszerűsítő szolgáltatásokat is megismertessük, valamint a javított, bővített kiadás végén felsoroltunk olyan hasznos honlapokat és adatbázisokat, ahol a szülők igényes gyermekirodalommal kapcsolatos ajánlókat, leírásokat találhatnak. Emellett elkészült egy különálló, gyermekeknek szóló könyvtárhasználati segédlet is *Körbi/rodalom téged vár* címmel.

³³ BÉRES Judit (szerk.): *Olvass nekem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek*. Szerzők: Béres Judit, Péterfi Rita, Szabolcsiné Orosz Hajnalka, Villányi Rózsa. Közreműködők: Bánhegyi Dorina, Bauer Kitti, Borsányi Gáborné, Pajor Zsófia. Illusztrálta: Steiner Lídia. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2014. <http://www.csgyk.hu/web/kiadvanyok/Olvass%20nekem%20uj%20ratoltve.pdf> [2018.12.27.]

hatott. Ekkor mindkét füzetnek elkészült a javított, bővített kiadása, s egyenként 3000 példányban került terjesztésre Baranya-szerte.

A pécsi program keretében készült egy nagyobb testvéreknek szóló nyomtatott színező füzet is, amelynek illusztrációi a szülőknek szóló ismeretterjesztő kiadványok képi világát követik. Szintén a projekthez kapcsolódóan elérhetővé váltak olyan online hozzáférést biztosító szolgáltatások, mint a Körbirodalom Gyermekkönyvtár interaktív honlapja, azon belül pedig az ismeretterjesztő kiadvány letölthető változata, illetve kapcsolódó online színezők, játékok, könyvújdonság ajánlók. Ezek folyamatos frissítése, naprakész tartalommal való feltöltésének megoldása a közeljövő nagy kihívása. A projekt sikerének legfontosabb visszaigazolása, hogy a szülők egyre inkább ismerik, igénylik és keresik ezeket a kiadványokat. Már a program szakmában való átvételére is akad példa: A Pest Megyei Könyvtár *Mi a szösz?* című kiadványa Péterfi Rita szakmai vezetésével és az NKA támogatásával jelent meg 2015 decemberében. A színes füzet – hasonlóan 2011-ben kiadott győri elődjéhez, Szabó T. Anna Holló Laliról, a könyvtárban lakó gyermekszerető madárról szóló verses-rajzos történetéhez – egy könyvmoly családról szóló szellemes mese és humoros illusztrációk kíséretében próbál kedvet csinálni a gyerekeknek az olvasáshoz és a könyvtárhasználatához.³⁴ Ezt egészíti ki az ajánlható gyermekkönyvekre és szakkönyvekre vonatkozó, a pécsi kiadvány olvasmányajánlásaival sokban megegyező, de annotációk nélküli címlista, amelyet a könyvtár az óvodás gyermekek szüleinek és nagyszüleinek a kalauzolására szánt. A készítőik reményei szerint ez a tetszetős kiadvány népszerűbb lesz és többekhez eljut, mint a könyvtárban hagyományosan osztogatott, elkallódásra hajlamos, csak szöveg formájában elkészített olvasmányajánló listák. A tervek szerint a közeljövőben itt is füzet sorozat fog megjelenni, amely babakortól idős korig minden korosztályt megszólít majd olvasmányajánlásaival.³⁵ Reméljük, hogy a közeljövő hasonló projektjei már országos és esetleg határokon túl is átívelő együttműködéssel fognak megvalósulni.

A bemutatott programnak úgy van igazán értelme, ha van folytatás, ezért 2019-ben elkészül egy kisiskolásoknak és szüleiknek, nagyszüleiknek, valamint a korosztállyal dolgozó pedagógusoknak szóló füzet is, amely már az intézményes keretek között olvasni tanuló, formális olvasásoktatásban részesülő 6–10 éves gyermeket támogatja abban, hogy ne csak tanuljon, hanem valóban meg is tanul-

³⁴ SZABÓ T. ANNA: *Holló Lali*. Illusztrálta: Lovász Anita. Győr : Galgóczi Erzsébet Városi Könyvtár, 2011. <http://mek.oszk.hu/09200/09284/09284.pdf> [2018.12.27.]

VADADI Adrienn: *Mi a szösz? Könyvtárhasználati segédlet és könyvajánló óvodás korú gyermekek és szüleik részére*. Illusztrálta: Igor Lazin. Szakmai vezető, könyvajánló: Péterfi Rita. Szentendre : Pest Megyei Könyvtár, 2015.

³⁵ KIRÁLYNÉ DOROGI Edina – PÉTERFI Rita: *Mi a szösz? Kicsiknek a könyvtárról*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (25) 5. 2016. 3–7. p.

jon és szeressen olvasni. Ez elengedhetetlen feltétele annak, hogy a kisiskolások könyvek és tanulás iránti kezdeti érdeklődése és nyitottsága később is fennmaradjon. Az olvasás iránti érdeklődés és lelkesedés fenntartásában különösen fontos szerep kell jusson a kortárs (és lehetőleg magyar) gyermekirodalomnak, majd a kortárs ifjúsági irodalomnak, amire a pécsi olvasásnépszerűsítő program is nagy hangsúlyt helyez. A másik fontos misszió az otthoni közös olvasás gyakorlatának a fenntartása. Az eriksoni fejlődésemélet szerinti kisiskoláskorban (6–12 év) a kiskamasszá érő gyermek testi-lelki világa radikálisan átváltozik, ráadásul meg kell küzdenie az iskolai teljesítményelvárással, amihez különösen nagy szükség van a család elfogadó, megerősítő, bátorító, szeretetteljes közegére. Az otthoni érzelmi támogatásnak továbbra is fontos szerepe van, s ennek egyik módja a szülő és gyermek közös, egymás kedvéért való olvasása, beszélgetése. Ezért érdemes felhívni a szülő figyelmét arra, hogy rossz döntés, ha éppen ekkor hagy fel a közös olvasás és beszélgetés gyakorlatával, mondván, hogy a gyermek már képes magának olvasni. Ezzel ugyanis azt kockáztatja, hogy az iskolai kötelező olvasmányokkal kapcsolatos kudarcélmények miatt esetleg alulmotiválttá váló kamasz, mivel otthon sem kap más impulzust, az olvasást a kötelezően elvégzendő rossz feladatok kategóriájába fogja sorolni. Ez sajnos még az alapvetően jó szellemi képességű, értelmiségi környezetben felnövekvő, de az elfoglalt szülők életében kevesebb személyre szóló, inkább a kötelező feladatok elvégzését célzó figyelmet kapó kamaszok esetében is valós veszély.

A közös olvasásnak és a hozzá kapcsolódó személyes tartalmú beszélgetéseknek a serdülőkorban is van értelme és pozitív hozadéka, de felnőttkorban (pl. párok, felnőtt családtagok közötti felolvasások esetén, vagy olvasókörökben, biblioterápiás csoportokban) is tapasztalható a rendkívüli jó hatása. Ezen megfontolások alapján az olvasásnépszerűsítő, olvasmányajánló kiadványsorozatnak és a hozzá kapcsolódó szolgáltatásoknak, programoknak tulajdonképpen úgy kellene folytatódniuk, hogy az olvasók említett csoportjait mind elérjék, babakortól idős korig a legkülönbözőbb korosztályok olvasói igényeit is kiszolgálva.

A nemzetközi példákat szemlélve juthatunk arra a következtetésre, hogy bár a programunk célközönségét képező kisgyermekes családok számára kulcsfontosságú a megfelelően kialakított, vonzó és barátságos gyermekkönyvtári tér és légkör, ki is kell lépniük a könyvtár falai közül. A legfontosabb példa, az olasz *Nati per leggere* immáron tizenhét éves gyakorlata erősíti meg, hogy a gyermekorvosok személyének és a rendelőknek mint potenciális tereknek a bevonása elengedhetetlen, hiszen nem elégedhetünk meg azzal, hogy a könyvtárba egyébként is járó családok körében népszerűsítsük az olvasást. A legnagyobb kihívás azoknak a családoknak az érzékenyítése, akik nem mennek be a könyvtárba. A gyermekorvos közreműködésével sokkal több család elérhető, mint a csak könyvtári közreműködéssel végzett kiadványterjesztés vagy a könyvtár épületében kivitelezett programok

révén. Nem beszélve arról, hogy a leginkább rászoruló, kulturális-egzisztenciálisan leszakadó vagy elszigetelt családokhoz csak úgy juthatunk el, ha mi megyünk hozzájuk, mert ők nem tudnak vagy nem akarnak bejönni a könyvtárba vagy más közművelődési intézménybe. Az egyik megoldás a nemzetközi programokból jól ismert és igazolt gyakorlat, hogy bevonjuk a védőnőket és a gyermekorvosokat a könyvajándékok és a tanácsadó kiadványok terjesztésébe, népszerűsítésébe, de érdemes volna együttműködésre hívni az óvodapedagógusokat és a korai fejlesztésben dolgozókat is. A gyermekorvos vagy más bevont szakember szerepe ebben az esetben nem merül ki abban, hogy szóróanyagokat „forgalmaz” a készítő és a családok között, hiszen a többi fontos gyermekgondozási tudnivaló mellett beszélhet a szülőnek arról, miért jelent fontos stimulust a gyermek figyelme, vizuális, nyelvi és érzelmi fejlődése szempontjából a hangos olvasás és a játékos könyvnezegetés.³⁶

Nagyon fontos volna a *Nati per leggere* kisgyermekes családoknak szóló, akár nem szokványos terekben, például szabadtéren (parkokban, kertekben, strandokon stb.) megvalósított olvasásnépszerűsítő akcióihoz is csatlakozni. Ezek az informális találkozási nemcsak azért hasznosak, mert a szülők, gondozók hozzájuthatnak a gyermekeiknek, unokáiknak leginkább megfelelő, értékes könyveket ajánló információs anyagokhoz (lepirellőkhöz, füzetekhez, szórólapokhoz), hanem konkrét ötleteket is kaphatnak, általuk is kivitelezhető praktikákat ismerhetnek meg arra vonatkozóan, hogy mit, mikor, hol és hogyan olvassanak a gyermekeknek annak érdekében, hogy az meghatározó kulturális és érzelmi élmény legyen.³⁷ Ezt a laikusoknak szóló módszertani tanácsadást általában nyomtatásban is megvalósítják, például a *Nati per leggere* A4-es és A3-as színes, minimális illusztrációval ellátott, viszonylag sok, de lényegretörő szöveget tartalmazó leporellók formájában (pl. *Gli Irrinunciabili – Nati per leggere*) ad át alapvető fejlődéslelektani és olvasásmódszertani ismereteket a gyermekek gondozóinak, míg a *Bookstart* egy tizenkilenc oldalas, A4-es, színes, gazdagon illusztrált füzet (*Share the Fun*) és a hozzá kapcsolódó macis színező (*Bookstart Bears love books*) formájában oldja meg ugyanezt.

Nagyon jó, hazánkban is követendő megoldás, hogy önkénteseket vonnak be, akik egyrészt segíthetnek az információs anyagok és a könyvajándékok ter-

³⁶ Arra, hogy ezt miként lehet megvalósítani a gyakorlatban, szép példát mutat a *Nati per leggere* gyermekorvosokat, szülőket és könyvtárosokat is megszólaltató promóciós filmje: <https://www.youtube.com/watch?list=PLu6qSvnEA3hRlO0h2lsOS3BOMknY6iYZe&v=PnSGiVpJ1fg> [2018.12.27.]

³⁷ Többek között ezekből a rendezvényekből ad ízelítőt a triezsi központtal működő Friuli Venezia Giulia regionális *Nati per leggere* programok honlapja, amely a központi nemzeti program honlapjához (www.natiperleggere.it) hasonló struktúrában és tartalommal, de kifejezetten a helyi érdekű, triezsi és környékbeli (Muggia és Duino Aurisina) kiadványokat, programokat és képzéseket kínálja: <http://natiperleggere.comune.trieste.it/category/appuntamenti-e-news/> [2018.12.27.]

jesztésében, másrészt őket lehet kiképezni önkéntes felolvasóknak, mesélőknek és kulturális animátoroknak, akik képesek és hajlandóak „terepmunkát” végezni. Az önkéntes felolvasásnak már nálunk is léteznek jó kezdeményezései, különféle célkitűzésekkel.³⁸ Fontos lehetőségként kínálkozik, hogy az iskolai közösségi szolgálat keretében is legyen lehetőség olyan értékőrző és segítő tevékenységekre való bekapcsolódásra, amilyen a kisgyermekes családokat célzó olvasásnépszerűsítő programokban való aktivista szerepvállalás, amihez hasonló az időseknek, a vakoknak és a beteg vagy hátrányos helyzetű gyermekeknek szóló önkéntes felolvasás területén már működik is. De nemcsak középiskolás, hanem – ahogy más országok gyakorlatában bevált – egyetemisták, vagy szülő-nagyszülő korú önkéntesek is bekapcsolódhatnak, akik a megyei, városi könyvtári és kulturális vérkeringéstől távol eső településeken is meg tudnának valósítani családi olvasásnépszerűsítő programokat, pozitív mintát adó felolvasásokat és az olvasmányokat bemutató animációs műhelyeket, másrészt nem szokványos helyekre és terekbe is el tudnák vinni az olvasást mint élményt és eseményt. A *Nati per leggere* például minden olasz tartományban évente legalább egyszer 12 órás tanfolyamokat szervez a helyi önkénteseknek, akiket arra képeznek ki, hogy a program szellemiségét képviselve a „történetek nagyköveteiként” (*Ambasciatori delle Storie*) a lehető legtöbb olyan helyen jelenjenek meg hangos felolvasásokkal, ahol a kisgyermek és szülei megfordulnak (pl. szülészeteken, gyermekorvosi rendelőkben, játszótéren, parkokban, könyvtárakban, könyvesboltokban, bölcsődékben, óvodákban). Külön 4 órás tanfolyamot kínálnak védőnők és más egészségügyi dolgozók számára, akik az olvasásnépszerűsítéssel is szeretnék gazdagítani a családokkal és gyermekekkel végzett munkájukat. A könyvtárosokat, pedagógusokat, gyermekorvosokat, szülész nőket és védőnőket hosszabb, 16 órás multidiszciplináris tanfolyamra is várják, mely során összefoglalják a *Nati per leggere* program fő célkitűzéseit, áttekintik a 0–6 éves gyermek pszichomotoros, érzelmi és kapcsolati fejlődésének legfontosabb állomásait, különös hangsúlyt helyezve a könyvekkel folytatható játékosan tanító interakciók és az olvasásnépszerűsítés gyakorlatban alkalmazható módzataira (pl. szülők bevonása és képzése, önkéntes csoportok vezetése, helyi projektek beindítása). Az olasz programban a tanfolyamokat külön e célra kiképzett, akkreditált trénernek vezetik.

³⁸ Kiemelném itt a Magyar Olvasástársaság iskolai közösségi szolgálat keretében megvalósuló *Olvasó-társ* elnevezésű mozgalmát, amely az irodalomgazdag környezet szempontjából átmeneti vagy tartós hátrányt szenvedő gyermekeket segíti, a felolvasó szerepét vállaló önkéntes diákok bevonásával.

5.1.6. Olvasásnépszerűsítés és multikulturális nevelés találkozása – élő könyvtár a helyi fiataloknak

A tanulmány második fejezete egy személyes kontaktus alapú multikulturális programot mutat be, amely „élő könyvtár” néven a dán ifjúságsegítő szakmából ered. 2000 óta a dán elnevezés angol megfelelőjével (*human library*), illetve 2010 óta *living library* néven számos országban rendeztek élő könyvtárakat, a módszer immáron tizenhat éves világkarrierrel büszkélkedhet.³⁹ A szervezésre vállalkozók között szép számmal jelentek meg civil szervezetek, közkönyvtárak és egyetemi, iskolai könyvtárak, illetve könyvvel és olvasással kapcsolatos rendezvények (pl. könyvvásárok, konferenciák). Magyarország az első olyan ország volt, amely a kezdeményezés mögé állt. 2001-ben a budapesti Sziget Fesztivál Civil Szigetén nyílt meg az első hazai élő könyvtár, amely a következő években rendszeresen szerepelt a Sziget programkínálatában. A nyomában azóta is folyamatosan szerveződnek a budapesti és vidéki élő könyvtárak iskolákban, fesztiválokban, könyvtárakban, romkocsmákban, művelődési házakban.

A Pécsi Tudományegyetem Könyvtár Tanszékének hallgatói egy kritikai gondolkodást fejlesztő kurzus keretében, a kritikai gondolkodást fejlesztő, interaktív tanulást segítő pedagógiai technikákat tanultak, s ezek között ismerkedtek meg az élő könyvtár módszerével. Így került sor az első pécsi élő könyvtár megszervezésére, 2014 tavaszán, a rendezvény sikere és népszerűsége folytán pedig azóta is évente egy-két alkalommal szerveznek hasonlót. Már a kezdő évben megnyerték támogató partnerként a pécsi, megyei könyvtári feladatokat ellátó Csorba Győző Könyvtárat, ami kölcsönös haszonnal járt, hiszen a projekt a megyei könyvtár olvasásnépszerűsítő programjait és társadalmi szerepvállalását is erősítette. Az élő könyvnek alkalmas, megbízható személyek elérése érdekében megkeresték a könyvek témáiban érintett helyi civil szervezeteket is, akik örömmel csatlakoztak a kezdeményezéshez, és egyben garantálták a projekt szakmai hitelességét. Az elmúlt években partnereink voltak, közülük többen ismétlődően is: Fogd a Kezem Alapítvány; INDIT Közalapítvány; Krisna-völgy; Pécsi Szín-Tér Egyesület; PeMeL; PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia Tanszék; PTE Egyetemi Könyvtár; Retextil Alapítvány; SINOSZ Baranya Megyei Szervezete; Speciál Pécs; Új Esély Közalapítvány; Vakok és Gyengénlátók Baranya Megyei Egyesülete; Világ Világossága Alapítvány; Kerek Világ Alapítvány; Magyar Máltai Szeretetszolgálat. Nem utolsósorban pedig számos pécsi és Pécshez közeli (pl. komlói) középiskola is csatlakozott a programhoz, s az évek során elvitte a diákjait az egyetemen szervezett programra vagy meghívta

³⁹ A módszerről és a pécsi projektről bővebben lásd: BÉRES Judit: „Azért olvasok, hogy éljek” *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Pécs : Kronosz, 2017. 85–111. p.

a rendezvényt saját iskolai rendezvényeibe, hogy mint multikulturális nevelési/érzékenyítési módszer segítse a náluk tanuló fiatalok személyiségfejlődését.⁴⁰

5.1.7. Célok, célcsoportok

Az élő könyvtár az emberi méltóságra épülő, esélyegyenlőséget középpontba helyező érzékenyítő módszer, amely tapasztalati alapú tanulást tesz lehetővé, s reflektivitásra, empátiára, autonóm és kritikai gondolkodásra ösztönözve ér el felvilágosító hatást. Az első élő könyvtárak létrehozását az a felismerés inspirálta, hogy az emberi jogok tiszteletét nem lehet pusztán felülről, a törvényekre vagy más társadalmi intézményekre bízni, hanem az egyén szintjéről kiindulva, elsősorban a fejekben kell rendet rakni.⁴¹ Az élő könyvtár olvasás metaforába ágyazva kezdeményez társadalmi dialógust a legkülönbözőbb emberek és lokális csoportok között, segítve az előítéletek és sztereotípiák leépítését, a tolerancia erősítését, a Másik gondolkodásának, életmódjának, kultúrájának mélyebb megértését, könnyebb elfogadását, a vele való konfliktus- és erőszakmentes együttélést.⁴²

Az élő könyvtár legfontosabb célja az *interkulturális párbeszéd* elősegítése. Ehhez elengedhetetlen feltétel, hogy az adott országban és azon belül a helyi társadalmakban aktuális élő könyveket kínáljunk, egyszerre szolgálva a demokratikus értékek terjesztését és a helyi közösség összetartásának fejlesztését. Mindenképpen szükséges, hogy a rendezvényen szereplő könyvek az adott ország társadalmi kontextusában „aktuális olvasmányok” legyenek. Az élő könyvek témavariációi szinte végtelenek, de tipikusan a következő kategóriákból kerülnek kiválasztásra:

- vallási csoportok tagjai (pl. muszlim, zsidó, krisnás, buddhista)
- etnikai csoportok tagjai (pl. cigány, afro-amerikai, kínai vagy más, az adott országban problémásnak tekintett etnikumok, külföldi bevándorlók, menekültek, migránsok, esetleg kirívóan más kultúrákból származó emberpárok)
- ifjúsági szubkultúrák tagjai (pl. punk rocker, goth, emós, rapper)

⁴⁰ Lásd például Vass Marianna könyvtárostánár beszámolóját, aki a komlói Nagy László Gimnáziumban tartott élő könyvtár diákokra tett pozitív hatását méltatja: Vass Marianna: *Inkább megérteni, mint ítélni – iskolai élő könyvtár Komlón.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, 2017 (2), 23–27. p. Ugyanerről lásd még Kasza Fruzsina kisfilmjét: https://www.youtube.com/watch?v=OEednn_EBgho [2018.12.27.]

⁴¹ Lásd erről bővebben: www.humanlibrary.org [2018.12.27.]

⁴² Az előítéletek és sztereotípiákban való gondolkodás személyes kontaktus-alapú csökkentésének szociálpszichológiai megközelítéséről lásd bővebben: *Az előítéletek feltárása és csökkentése.* Szerk. Kovács Mónika. Alkalmazott Pszichológia, 2010 (1–2), 7–27. p.

- fogyatékkal élők és szenvedélybetegek (pl. siket, vak, mozgáskorlátozott, értelmi fogyatékos, drogfüggő, alkoholbeteg, pszichés zavarral élő)
- nemi identitásuk alapján mások, diszkrimináltak (pl. leszbikus, meleg, biszexuális, transznemű, queer, interszexuális, valamint a belőlük szerveződő emberpárok pl. szivárvány családok)
- az átlagostól eltérő életmóddal, szokással élők, aktivisták, mozgalmárok (pl. hajléktalan, tetovált, graffitis, vegetáriánus, vegán, állatjogi aktivista, környezetvédő, feminista)
- előítélettel kezelt szakmák, tevékenységek képviselői (pl. rendőr, közmunkás, politikus, pap, főállású anya, munkanélküli, megváltozott munkaképességű)

Az élő könyvtár által közvetített legfontosabb érték a Másik nézőpontjának megértésén alapuló *befogadás* és *elfogadás*, ami személyes interakción, téveszméket eloszlató információszerezésen és tapasztalati tanuláson alapul. Az élő könyvtár segítségével olyan emberekkel találkozhatunk és folytathatunk beszélgetést, akikkel a hétköznapi életben nem feltétlenül lenne lehetőségünk, vagy ha lenne is, nem merjük, nem tudjuk vagy nem akarjuk megszólítani őket. Az élő könyvtárban módunk nyílik arra, hogy föltegyük azokat a kérdéseinket, amelyek által jobban megismerjük az adott személy kultúráját, mindennapos életét, problémáit, örömeit, viselkedésének motivációit, vagyis releváns információt és közvetlen benyomást szerezhetünk róla.

Az élő könyvtár hatótényezői között kulcsfontosságú a *dialogicitás*. Az élő könyv nem monologizál és nem agitál, hanem őszinte párbeszédet folytat olvasójával. Sokszor embert próbáló módon, órákon át újra és újra türelmesen kell válaszolnia hasonló, gyakran banális, sztereotip olvasói kérdésekre, anélkül hogy ezt bántó vagy kioktató stílusban tenné. Bár a feladat nehéz, fontos, hogy az élő könyv nyitott maradjon, és ne elszenvetője legyen a beszélgetésnek, hanem aktív, érdeklődő, hiteles részese. Az élő könyvtárban az olvasás interaktív folyamat. A könyv is tehet fel kérdéseket az olvasó kérdései mögött sejtető hiedelmek, tapasztalatok feltérképezésére, a beszélgetések során neki is tolerálnia kell mások világvélelétét, szokásait, s nyitottan, agresszió nélkül kell fordulnia mások nézetei, elképzelései felé. Az olvasási folyamat az élő könyv számára ugyanúgy önismereti munka és interkulturális tanulási lehetőség, mint az olvasónak.

Az élő könyvtár működésének negyedik ismérve a *közkönyvtár-jellegű* keret, amely lehetővé teszi, hogy a könyvek és az olvasók könnyen megértsék a szabályokat, valamint a szervezők számára is átlátható és szabályozható maradjon a rendezvény. Az élő könyvtárban van olvasószolgálat, katalógus, olvasóterem, kölcsönzés, kölcsönzési idő, a könyv visszavitele, hosszabbítás stb. Mindez a hagyományos könyvtárhasználat elemeinek a megismertetésére is alkalmas, miközben

egészen más módon valósul meg. Talán ennek köszönhető, hogy az iskolai és a közkönyvtárak világszerte szívesen szerveznek élő könyvtárakat, ami lehetőséget nyújt számukra a könyvtárba addig nem járó, nem olvasó rétegek és személyek elérésére és megszólítására is.

5.1.8. **Eredmények, hatások, visszajelzések**

A helyi középiskolák tanulóinak olvasóként való bevonása érdekében nagyon fontos a tanárok és az iskolavezetés támogatásának a megnyerése, hiszen rajtuk múlik, hogy a diákjaik részt vehetnek-e a rendezvényünkön. Pécssett az első két egyetemen szervezett élő könyvtár sikerén felbuzdulva több könyvtárostanárral is megkerestem a szervezőket azzal, hogy az ő iskolájukban is rendezzenek saját, mini élő könyvtárat. Így jutott el a rendezvény a pécsi Radnóti Miklós Közgazdasági Szakközépiskola iskolai témnapjára 2015 decemberében, ahol a diákok számára fölkinált fejlesztő programlehetőségek közül az élő könyvtár vonzotta a legtöbb látogatót. A Radnótiban szervezett 4,5 órás mini élő könyvtár egy meleg, egy látássérült, egy zsidó, két Krisna-tudatú hívő és két józan szenvedélybeteg (ex-drogfüggő) könyvet kínált. Azóta ez az iskola ismét meghívta az élő könyvtárat, s 2017. december 6-án immáron közel háromszáz olvasója volt az iskolai témnap keretében egyik programként kínált élő könyvtárnak. Az itt megvalósult élő könyvtárak bestsellerei a meleg és leszbikus könyvek voltak, utána következett a két cigány, majd a goth és a józan szenvedélybeteg könyv. A negyedik helyre a látássérült könyv került, s ő könyvelhette el a legtöbb, négyszeri hosszabbítást is. A Krisna-tudatú könyvekre fejenként 7 kölcsönzés jutott. Mivel a zsidó könyv szombat lévén csak egy órára tudott rendelkezésre állni, neki összesen 2 kölcsönzése és 7 olvasója volt, a második rendezvényen ő sajnos nem állt rendelkezésre, helyette viszont volt japán könyv. A program sikerét jelzi, hogy szinte minden esetben előfordult a kölcsönzések meghosszabbítása, az egyetlen negatív olvasói visszajelzés pedig az volt, hogy csalódott, aki a túlzott érdeklődés miatt nem jutott hozzá a vágyott könyvekhez a rendezvény ideje alatt. Az alkalom pozitív tapasztalataim felbuzdulva a szervezők elhatározták, hogy a jövőben többször is próbálkoznak majd „kihelyezett” élő könyvtárak rendezésével. 2016. december 7-én pl. Komlóra települtek ki, a Nagy László Gimnáziumba, ahol több osztálynyi diák, kb. 138 fő találkozott az élő könyveinkkel, a bestsellerek pedig ismét a PeMeL könyvei lettek, utánuk következtek a józan szenvedélybetegek, majd a vak könyv. Az egyéb fogyatékkal élők (pl. siket, kerekesszékes mozgássérült) és a krisnás könyv kevesebb érdeklődőt vonzottak.⁴³

⁴³ 2017. március 17-én a pedagógusok és a diákok kérésére másodjára vittünk élő könyvtárat a Nagy László Gimnáziumba. Erről a rendezvényről készített kisfilmet Kasza Fruzsina *Élő könyvtár Komlón* címmel: https://www.youtube.com/watch?v=OEenn_EBgho [2018.12.27.]

Az olvasói érdeklődésre egyik alkalommal sem volt panasz, a meghívott középiskolákból a vártnál és az iskolák előzetes visszajelzéséhez képest is sokkal több diák jött el, még hozzá olyan mértékben, hogy bizonyos időpontokban, amikor nagyobb számban érkeztek az olvasók, alig győztük kiszolgálni őket élő könyvvel. Az egyetemisták (főleg az egykori FEEK hallgatói) is képviseltették magukat, de összegytemi viszonylatban (ahogy a rendezvény reklámozása történt) ez elenyésző érdeklődést jelent. Összességében jóval nagyobb érdeklődés mutatkozott a program iránt és több érdeklődő jött el, mint amit vártunk.

Az olvasói kérdőívre választ adó olvasók részéről kizárólag pozitív visszajelzések érkeztek. Arra a kérdésre, hogy mit adott nekik a könyvek olvasása, a személyes párbeszéd és az egyéni életutak megismerésének lehetőségét emelték ki a legtöbben. Sokakat motivált olvasásra az előítéletek és sztereotípiák mögött húzódó valós tartalom és információk megismerésének a vágya. Az olvasók általában a könyvek hétköznapi életvitelére, szokásaira és a társadalmi kirekesztettséggel vagy az akadályoztatottsággal, negatív diszkriminációval kapcsolatos személyes élményükre voltak kíváncsiak. A könyvek legjobb tulajdonságai közül a nyitottságot, közvetlenséget, őszinteséget és a felvállalás képességét emelték ki.

A könyvek kérdőíveinek általános tapasztalata szerint mindenkinek pozitív élmény volt, hogy olvasták. Többen kiemelték, hogy az olvasásnak ugyanúgy volt önismereti és megerősítő funkciója, mint ahogy jelen volt az információadás és a képviselt téma hiteles megismertetésének, az ismeretterjesztésnek, véleményformálásnak a vágya is. A bestsellerek hiányolták az elegendő pihenés lehetőségét. Eredetileg szerepelt a forgatókönyvben a minimum öt perces szünet, ami a könyvnek jár, de ezt az olvasói tömegekkel szemben nem tudtuk tartani. Sok diáknak egyszerűen nem volt türelme kivárni a sorát, hogy hozzájusson a vágyott könyvhöz, inkább letettek az adott téma olvasásáról vagy azt választották, hogy többen olvasnak egy könyvet egyszerre. Érdekes fejlemény, hogy voltak ugyan egyéni olvasások, a többség azonban zavarában, félelmében, bizonytalanságában inkább a páros vagy kiscsoportos olvasást választotta. Színesítette az olvasási eseményeket, hogy több élő könyv is kölcsönözte és olvasta a társait, illetve a szervező hallgatók között is akadt, aki beült olvasónak, amikor tehetett. Az első évben volt olyan hallgató, aki egyszerre teljesített szolgálatot a kölcsönzőpultban (ami a legnehezebb munka) és punk-rocker élő könyvként. E kettő, mint kiderült, nem kivitelezhető egyszerre.

Kölcsönzési statisztika 2014-ben

Népszerűségi sorrend	A könyv témája	A könyv származása	Kölcsönzések száma	Megjegyzések
1.	leszbikus	PeMeL	10 (33 olvasó)	-
2.	krisnás	pécsi magánszemély	8 (26)	-
2.	goth	egyetemi hallgató	7 (26)	-
3.	cigány (3 pld.)	Romológia Tanszék (PTE hallgatók)	9 (19)	-
4.	muszlim	pécsi középiskolás	7 (17)	
5.	vak/gyengénlátó (2 pld.)	Világ Világossága Alapítvány	7 (15)	
6.	transznemű	PeMeL	5 (16)	csak a rendezvény felében volt elérhető
7.	queer	PeMeL	6 (13)	-
8.	zsidó	PTE hallgató	5 (10)	csak a rendezvény felében volt elérhető
9.	punk-rocker	PTE hallgató	4 (8)	-
10.	enyhe értelmi fogyatékos (2 pld.)	Fogd a Kezem Alapítvány	3 (5)	
11.	megváltozott munkaképességű (2 pld.)	Retextil	3 (3)	-
12.	siket	SINOSZ	2 (5)	jeltolmáccsal 1 órán át volt elérhető, hosszabb kölcsönzési idővel

Hangsúlyozni kell, hogy a kölcsönzések száma nem a könyvek értékét és témájának fontosságát vagy érdekességét minősíti. A kölcsönzési statisztika számai az olvasók érdeklődését és olvasási kedvét, illetve merészségét és kíváncsiságát jellemzik, sőt, mivel az olvasók fele 16-17 éves középiskolás, életkori, érdeklődésbeli sajátosságot is mutat. A középiskolásokhoz képest szerény (egyenként 2-3 %-os) arányban képviseltették magukat a 18-27 év közöttiek és az idősebb olvasók, egészen 69 éves korig. A kölcsönzési arányok sem mutatnak tiszta képet, hiszen nem volt egyenlő terhelés az olyan könyveknél, akik rövidebb ideig álltak rendelkezésre, de akkor folyamatosan olvasták őket, illetve ahol egy témára több példány is rendelkezésre állt, vagy egyéni helyett kicssoportos olvasások valósultak meg.

Ami a kiegészítő programlehetőségeket illeti, az élő könyvekkel való beszélgetésnél semmi sem bizonyult érdekesebbnek. Az első évben sokan kipróbálták az interaktív sarok kritikai gondolkodást fejlesztő játékait is, többen ültek le a zenei sarokba gitárral és kannával kísért cigány dalokat tanulni, és a Speciál Pécs vakvezető kutyás programja is több érdeklődőt vonzott, akik kimehettek a kutyával a forgalomba közlekedni és boltba vásárolni (Földesi Mihály filmjének utolsó jelenetében ez látható).⁴⁴ Népszerű volt a Fogd a Kezem Alapítvány kézműves standja, ahol nézelődni és vásárolni is lehetett a fogyatékkal élők által készített ékszerekből, apró használati tárgyakkól. Egyedül a kiállítás volt az, ami (talán a résztvevők átlagéletkoránál fogva) nem hozta lázba a közönséget. A kiállítás az Új Esély Alapítvány mélyszegénységről szóló fotókiállításának anyagát, Kalmár Lajos cigány életképeit, a Világ Világossága Alapítvány kézműves tárgyait, valamint a Fogd a Kezem Alapítvány pártfogoltjainak rajzait mutatta be. Az élő könyveket rendelkezésre bocsátó partnerszervezetek információs standjai is gazdagok és fontosak voltak. Ezekről semmiképpen nem kellene lemondani, inkább azon érdemes gondolkodni, hogyan tegyük vonzóbbá, olvasóbarátabbá, ugyanakkor mégis ízlés- és szemléletformálónak a kiegészítő programokat.

Az élő könyvtár 2014 óta egyértelműen és töretlenül siker. A kölcsönzőpult előjegyzései, valamint az olvasói és az élő könyvektől visszakapott visszajelző kérdőívek szerint 2014-ben 182 fő, 2015-ben 125 fő, 2016-ban 138 fő olvasott élő könyvet a rendezvény 4 órája alatt. 2017-ben a fiatal olvasók létszáma már elérte a 300 főt is 4 óra alatt, ami elgondolkodtató a középiskolás korosztály „hagyományos” könyvtárlátogatási és olvasási hajlandóságát ismerve. Úgy tűnik, az ilyen típusú rendezvény alkalmas lehet arra, hogy felkeltse a fiatalok érdeklődését, hiszen a tanáraik visszajelzéseiből tudjuk, hogy egy-egy ilyen „emberi találkozás”, amit az élő könyvtár tesz lehetővé, nyitottabbá, érdeklődőbbé teszi a fiatalokat az olvasás, a könyv és a könyvtár missziója iránt is (nem beszélve arról, hogy megtapasztalják

⁴⁴ *Élő Könyvtár – megszólal a könyv!* Földesi Mihály filmje: <https://www.youtube.com/watch?v=hYdvB-CsazY> [2014. 05.01.]; ugyanerről a rendezvényről készült *Élő könyvtár Pécs* címmel Kaufman Balázs filmje: <https://www.youtube.com/watch?v=hYdvB-CsazY> [2018.12.27.]

a személyes tartalmú, valós idejű, valódi emberekkel való beszélgetés jó hatásait). Általában a diákok maguk szokták kérni, hogy legyen még náluk élő könyvtár, ha egyszer már szereztek benne tapasztalatot. Ez mindenképpen biztató jel.

Kölcsönzési statisztika 2015-ben

Népszerűségi sorrend	A könyv témája	A könyv származása	Kölcsönzések száma	Megjegyzések
1.	queer	PeMeL	17 olvasás	
2.	transznemű	magánszemély	11 olvasás	az utolsó olvasása külföldi diákok egy nagyobb csoportja (kb. 15 fő) által történt
3.	józan szenvedélybeteg (ex-drogos)	INDIT Közalapítvány	8	
4.	leszbikus	PeMeL	7	
4.	krisnás (2 pld.)	Krisna-völgy	7	
5.	roma (2 pld.)	Pécsi Szín-Tér Egyesület Murálgettó, Pécsbánya	5	
6.	vak	Világ Világossága Alapítvány	4	
6.	muszlim	magánszemély	4	
6.	meleg	PeMeL	4	
7.	enyhe értelmi fogyatékos	Fogd a Kezem Alapítvány	2	
7.	punk rocker	magánszemély	2	
7.	siket	SINOSZ		jelnyelvi tolmáccsal, csak 1 órán át volt elérhető
8.	mozgáskorlátozott	Speciál Pécs	1	
8.	megváltozott munkaképességű	Retextil Alapítvány	1	

A kölcsönzési statisztika alapján elmondható, hogy továbbra is a szexuális másság iránt mutatkozott a legnagyobb érdeklődés, ez után nyomban a szenvedélybetegség következett. Utánuk a vallási és etnikai másság következett, végül a fogyatékkal élők. Az enyhe értelmi fogyatékos könyv kapcsán többen bevallották, hogy azért nem kölcsönzik, mert félnek, hogy nem tudnak vele szót érteni. Az et-

től való félelem alaptalan volt, hiszen az adott élő könyv rutinos, rendszeres szereplője baranyai élő könyvtáraknak, iskolákban, fesztiválokon és a mi élő könyvtárainkban is többször megfordult már e szerepben, ami nem lenne lehetséges, ha nem volna kommunikációra képes személy. Várakozásainkkal ellentétben kitűnt, hogy a fiatal olvasókat nem érdekli a saját korosztályuk szubkultúráinak kérdése, hiszen egyik évben sem voltak különösebben kíváncsiak a punk-rockerre. Kivételt képez ez alól, ha a könyv olyan titokzatos szubkultúrát képvisel, mint a goth. A goth fiú 2014-ben a legolvasottabb könyvek közé tartozott.

Az olvasók átlagéletkoráról ebben az évben is elmondható volt, hogy többségében (43%) a 17 éves középiskolások voltak jelen a rendezvényen, míg a 16 évesek a teljes résztvevői kör 16%-át tették ki. Más korosztályok, például a 18–27 évesek, valamint az annál idősebb felnőttek egyenként 3-5 %-át tették ki az olvasóknak. Ez az arány nem ad teljesen pontos képet az olvasók koráról, hiszen 8% nem töltött ki életkort a visszajelző kérdőíven, illetve többen egyáltalán nem töltötték ki a kérdőívet. 2015-ben az is növelte az olvasások számát, hogy a könyvek egymást is kölcsönözték és olvasták. A másik örömdetes esemény, amely növelte az olvasói létszámot és fölfelé húzta a huszonévesek részvételi arányát, egy három napos falukutató terepgyakorlatot végző német diákcsapat látogatásának volt köszönhető, akik a görlltzi főiskoláról érkeztek. A német diákok kíváncsian és nyitottan fogadták az élő könyvek olvasásának lehetőségét, így azért, hogy lehetőségük adódjon a könyvtár kipróbálására, a rendezvény utolsó fél órájában megengedtük, hogy kivételesen nagyobb csoportban (kb. 15-20 fő) olvassanak, azaz a kertben kötetlen beszélgetést folytassanak a leszbikus és a transznemű könyvvel. Az olvasáshoz szótárat (német nyelven beszélő magyar hallgatót) biztosítottunk, aki tolmácsolt.

Azok közül, akik 2015-ben olvasóként kérdőívet töltöttek ki, szinte mindenki ötösrre értékelte a könyvtárat. Hárman elégedetlenek voltak a katalógussal, ami valószínűleg a kölcsönzőpultnál bekövetkezett torlódásnak, a türelmetlen egymásra várakozásnak és a közben elsikkadó információknak volt köszönhető. Hosszabb távon célszerű bevezetni egy olyan faliújságot, amelyen folyamatosan látható, hogy mely könyvek vannak éppen kikölcsönözve, melyek szabadok, milyen szabályok vonatkoznak a könyvtárhasználatra és így tovább. Egy ilyen tábla központi helyen való kifüggesztésével az olvasók egyidőben többen is tájékozódhatnak a rendelkezésre álló lehetőségekről, s elkerülhető a kölcsönzőpultnál való torlódás.

Az élő könyvek kérdőívei alapján nagyon jó volt az élő könyvtár, mindenki ötösrre osztályozta az élményt és hasonlóképpen pozitívan vélekedett az olvasóiról is. Egyedül a megváltozott munkaképességűek értékelték hármásra a könyvtárat, mivel mindkét évben kevesellték az olvasói létszámát. Az első évben még arra gyanakodtunk, hogy nem eléggé figyelemfelkeltő vagy specifikus a katalóguscédulájuk, de a második évben kiderült, hogy sajnos általában a téma iránt mutatkozik érdektelenség. Hiába ajánlgattuk az olvasóknak ezt a témát, úgy tűnt, hogy

a fiatalok számára sokkal ígéretesebb megtudni valamit egy ex-drogosról vagy egy leszbikusról, mint azt megérteni, hogy pontosan mit jelent megváltozott munkaképességüként élni.

A partnerszervezetek visszajelzése egyértelműen pozitív. Nem véletlen, hogy közülük többen visszatérően, több éve partereink, mert bebizonyosodott, hogy az általuk képviselt kisebbségi és/vagy hátrányos helyzetű, diszkriminált csoportok érdekvédelme, az esélyegyenlőségükért, elfogadtatásukért folytatott társadalmi párbeszéd tekintetében legalább olyan hasznosak az élő könyvtári megjelenések, mint ahogy ezek az alkalmak lehetőséget adnak az élő könyvek témáiról szóló releváns információszolgáltatásra és az olvasók látókörének szélesítésére. Utóbbi fontos volt a könyvtári partnerek oldalán jelentkező jó hatásoknál is.

5.1.9. Adaptációs szempontok, javaslatok

Az élő könyvtár működési elveinek megértését és alkalmazását a szervezők számára készült kézikönyvek segítik. Az élő könyvtár 2003-ban bekerült az Európa Tanács emberi jogi ifjúsági programjai közé mint *edutainment* módszer. Az ET támogatásával kiadott kézikönyv a téma első szakirodalmi, amely összefoglalja a legfontosabb módszertani tudnivalókat és gyakorlati tapasztalatokat.⁴⁵ A kézikönyvet 2005-ben a budapesti Európai Ifjúsági Központ is kiadta előbb angolul, majd *Nézz a borító mögé!* címen magyarul. A kiadvány minden lényegi információt tartalmaz, amelyre a szervezőknek szüksége lehet, bemutatja a fesztiválokra és iskolákban létrehozható élő könyvtárak tudnivalóit, s értékes válogatást nyújt az élő könyvek élményeiből.⁴⁶ Később az Aktív Állampolgárság Alapítvány jóvoltából az iskolákban szervezett élő könyvtárakhoz külön magyar módszertani kézikönyv is készült, és mára számos magyar iskolai élő könyvtári jó gyakorlat is a rendelkezésünkre áll.⁴⁷ Ezek között számos újítással is találkozhatunk, ezek közül is kiemelkednek a tematikus élő könyvtárak, amelyek egy-egy nagyobb közös téma köré szervezik az eseményt. Ilyenek a Kazinczy Living Library alkalmi. Iskolai

⁴⁵ ABERGEL, Ronni [et al.]: *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2005.; későbbi javított változata LITTLE, N. – NEMUTLU, G. – MAGIC, J. – MOLNÁR B.: *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide 2011*. Budapest : Youth Department of the Council of Europe, European Youth Centre Budapest, 2011.

⁴⁶ ABERGEL, Ronni [et al.]: *Nézz a borító mögé! Útmutató az Élő Könyvtár szervezői számára*. http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/reszletes_nezz_a_borito_moge__utmutato_az_elo_konyvtar_servezo_i_szamara_63.html [2014.10.21.]

⁴⁷ *Iskolai élő könyvtár – Útmutató szervezők számára*. Összeáll. HORVÁTH Éva – MARCZALI Ferenc – SZIGETI Vera – VIDA Júlia. Budapest : Aktív Állampolgárság Alapítvány, 2013.

élő könyvtári rendezvényt bemutató filmeket is szép számmal találhatunk (pl. a Youtube-on), amelyek alapján nemcsak elképzelésünk lehet arról, mi történik ott, hanem magunk is ötleteket meríthetünk hasonló projektek megvalósításához. A szervezésre vállalkozók haszonnal forgathatják az elmúlt években készült helyi projektbeszámolókat és esettanulmányokat is.⁴⁸

5.1.10. Felhasznált irodalom

ABERGEL, Ronni [et al.]: *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organizer's Guide*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2005.

ABERGEL, Ronni [et al.]: *Nézz a borító mögé! Útmutató az Élő Könyvtár szervezői számára*.

http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/reszletes_nezz_a_borito_moge__utmutato_az_elo_konyvtar_szervezo_i_szamara_63.html [2014.10.21.]

BÉRES Judit: *„Azért olvasok, hogy éljek” Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Pécs : Kronosz Kiadó, 2017.

BÉRES Judit: *Biblioterápia babaváróknak – egy tematikus csoport tervezése és megvalósítása*. (60) 1. Könyvtári Figyelő, 2014. 43–61. p.

BÉRES Judit (szerk.): *Olvasásra születtem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek*. Szerzők: Balázs Ágnes, Béres Judit, Csizsák Edit, Kovács Gábor, Nagy Attila, Szabolcsiné Orosz Hajnalka, Villányi Rózsa. Közreműködők: Kun Eszter, Pajor Zsófia, Szeifer Csaba. Illusztrálta: Steiner Lília. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2013.

http://www.csgyk.hu/web/kiadvanyok/Olvasasra_szulettem%20ujratolte.pdf

BÉRES Judit (szerk.): *Olvass nekem! Ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek*. Szerzők: Béres Judit, Péterfi Rita, Szabolcsiné Orosz Hajnalka, Villányi Rózsa. Közreműködők: Bánhegyi Dorina, Bauer Kitti, Borsányi Gáborné, Pajor Zsófia. Illusztrálta: Steiner Lília. Pécs : Csorba Győző Könyvtár, 2014.

<http://www.csgyk.hu/web/kiadvanyok/Olvass%20nekem%20ujratolte.pdf>

⁴⁸ HARRIS, Kevin – CONSTABLE, Linda: *‘Like a light going on’. The report on the Local Living Library project*. London : The Museums Libraries and Archives Council, 2008.

- BÉRES Judit – KATRUŠAKOVÁ, Eva: *Minden cseh olvas a gyermekeknek*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (26) 2. 2017. 28–29. p.
- BIRD, Viv: *Bookstart in England: A Worldwide Early Reading Programme*. In: Maas, J. F.– Ehmig, S. C. – Seelmann, C. (szerk.): *Prepare for Life! Raising for Early Literacy Education*. Mainz : Institut für Lese- und Medienforschung, 2013. 229–231. p.
- BROOKS, Greg: *A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül – A témával kapcsolatos kutatások áttekintése*. Ford. Hegyközi Ilona. Könyvtári Figyelő, (56) 3. 2010. 467–473. p.
- BURNETT, C.– DANIELS, K. – BAILEY, C.: *The Contribution of Early Years Bookgifting Programmes to Literacy Attainment: A Literature Review. Final report*. Sheffield : Sheffield Hallam University Centre for Education and Inclusion Research, 2014.
<http://booktrustadmin.artlogic.net/usr/resources/1124/final-bookgifting-lit-review.pdf> [2017.12.27.]
- BURNS, G. L. – KONDRICK, P. A.: *Psychological Behaviorism's Reading Therapy Program: Parents as Reading Therapists for Their Children's Reading Disability*. Journal of Learning Disabilities, 1998 (3), 278–285. p.
- CZOMBA Magdolna: *Vigasztaló gyermek(irodalom). A veszteségélmény feldolgozásának lehetőségei kortárs gyermekirodalmi alkotások segítségével*. In: Gombos Péter – Vörös Klára (szerk.): *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2015. 56–63. p.
- DAVIS, Nancy – SIMMS, Laura – KORBAI Hajnal: *Az aranytök. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. Budapest : L'Harmattan – Mosoly Alapítvány, 2010.
- Élő Könyvtár – megszólal a könyv!* Földesi Mihály filmje.
<https://www.youtube.com/watch?v=hYdvB-CszY>
- Élő könyvtár Komlón.* Kasza Fruzsina kisfilmje.
https://www.youtube.com/watch?v=OEdnn_EBgho
- Élő könyvtár Pécssett.* Kaufman Balázs filmje.
<https://www.youtube.com/watch?v=hYdvB-CszY>

- Az előítéletek feltárása és csökkentése.* [tematikus szám] Szerk. Kovács Mónika. *Alkalmazott Pszichológia*, 2010 (1–2), 7–27. p.
- FENYŐ D. György (összeáll., szerk.): *Kiből lesz az olvasó? Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak.* Budapest : Animus, 2006.
- GALAMBOS Attila – NYIRATI András: *Antidiszkriminációs képzés a gyakorlatban.* *Romológia*, 2014. (4–5), 175–193. p.
- HALL, N. – LARSON, J. – MARSH, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy.* Thousand Oaks : Sage, 2003.
- HARRIS, Kevin – Constable, Linda: *'Like a light going on'. The report on the Local Living Library project.* London : The Museums Libraries and Archives Council, 2008.
- HÖLGYESI Györgyi – Benkő Zsuzsanna – Bocsák Veronika: *Olvass nekem! Kalauz szülőknek, óvónőknek, tanítóknak a gyermekkönyvek útvesztőjében.* Budapest : Trezor, 1995.
- ILLÉS György: *A magyar ifjúsági irodalom kézikönyve.* Budapest : Kossuth, 2014.
- Iskolai élő könyvtár – Útmutató szervezők számára.* Összeáll. Horváth Éva – Marczali Ferenc – Szigeti Vera – Vida Júlia. Budapest : Aktív Állampolgárság Alapítvány, 2013.
- KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.* [Budapest] : Kulcslyuk, cop. 2012.
- KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia 2. Útravaló kényes nevelési helyzetekhez.* [Budapest] : Kulcslyuk, cop. 2014.
- KÁDÁR Annamária – KERÉKES Valéria: *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban.* Budapest : Kulcslyuk, 2017.
- KIRÁLYNÉ DOROGI Edina, – PÉTERFI Rita: *Mi a szösz? Kicsiknek a könyvtárról.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (25) 5. 2016. 3–7. p.

- LITTLE, N. – NEMUTLU, G. – MAGIC, J. – MOLNÁR B.: Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide 2011. Budapest : Youth Department of the Council of Europe, European Youth Centre Budapest, 2011.
- MALGAROLI, Giovanna: „*Olvasonak születtek*” – *olvasásra nevelés kisgyermekkorban. Egy olasz program első tíz éve.* Tömörítette: Mohor Jenő. Könyvtári Figyelő, (57) 4. 2011. 798–804. p.
- NICKEL, Sven: *Family Literacy: A Short Overview.* In: Maas, J. F.– Ehmig, S. C. – Seelmann, C. (szerk.): *Prepare for Life! Raising for Early Literacy Education.* Mainz : Institut für Lese- und Medienforschung, 2013. 144–149. p.
- ORTNER, Gerlinde: *Gyógyító mesék, avagy hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a félelem és agresszió leküzdésében.* Bp.: Móra, 2011.
- ORTNER, Gerlinde: *Új gyógyító mesék, avagy hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a konfliktusok, a félelem és a bizonytalanság leküzdésében.* Bp.: Móra, cop. 2011.
- PÉTERFI Rita: *Olvasóközpontú olvasásfejlesztés.* Könyvtári Figyelő, (53) 3. 2007. 436–448. p.
- SZABÓ T. Anna: *Holló Lali.* Illusztrálta: Lovász Anita. Győr: Galgóczi Erzsébet Városi Könyvtár, 2011. Elérhető:
<http://mek.oszk.hu/09200/09284/09284.pdf>
- SZINGER Veronika: *Kisgyermekkorú írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt.* [doktori értekezés] Pécs : PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2008.
- Útmutató a babáknak és kisgyermekeknek nyújtott könyvtári szolgáltatásokhoz.* [IFLA] Fordította: Béres Judit és Szinger Veronika. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (27) 9. 2018. 7–26. p.
- VADADI Adrienn: *Mi a szösz? Könyvtárhasználati segédlet és könyvajánló óvodás korú gyermekek és szüleik részére.* Illusztrálta: Igor Lazin. Szakmai vezető, könyvajánló: Péterfi Rita. Szentendre : Pest Megyei Könyvtár, 2015.
- VASS Marianna: *Inkább megérteni, mint ítélni – iskolai élő könyvtár Komlón.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (26) 2. 2017. 23–27. p.

WAIBEL-DUNCAN, M. K.: *Creating Bibliotherapeutic Libraries for Pediatric Patients and Their Families: Potential Contributions of a Cognitive Theory of Traumatic Stress*. *Journal of Pediatric Nursing*, 2010 (1), 25–27. p.

WESTHEIMER, Miriam: *Beyond Language. Adapting to Cultural Context*. In: Maas, J. F.– Ehmig, S. C. – Seelmann, C. (szerk.): *Prepare for Life! Raising for Early Literacy Education*. Mainz : Institut für Lese- und Medienforschung, 2013. 106–112. p.

5.2. BOROSTYÁNINÉ RÁKÓCZI MÁRIA: OLVASÁSFEJLESZTÉS ÉS OLVASÓVÁ NEVELÉS – SZAKIRODALMI SZEMLE

5.2.1. Bevezetés

A következő írás célja, hogy áttekintse és reprezentatív módon bemutassa az olvasásfejlesztés különféle területeinek szakirodalmát.

Az olvasáskutatást a kognitív pszichológia, a pedagógia, az alkalmazott nyelvészet és a szociológia területén végzett kutatások gazdagították és formálták önálló diszciplínává. Az olvasásról való gondolkodás, az írni és olvasni tudás fogalmának tartalma az elmúlt néhány évtizedben döntően átalakult. A betűk ismeretén túl magában foglalja a szövegértést, -értelmezést és feldolgozást is. Olyan kulcskompetencia, amely hosszabb távon meghatározza az egyén sikerességét, boldogulását a mindennapi életben. Az olvasni tudásnak ez az értelmezése tükröződik a nemzetközi és hazai olvasásvizsgálatokban is. Az olvasóvá nevelés, olvasástanítás, a szövegértő olvasás fejlesztése egészen korai kisgyermekkorban hatékonyan megkezdhető folyamat, amire az iskoláztatás teljes időtartama alatt szükség van. Az olvasási nehézségekkel küzdőknek, legyen annak oka részkepeség-zavar vagy hátrányos helyzet, egyéni fejlesztést, kompenzációt kell biztosítani. Ehhez általában nem elég egyedül az iskola: pedagógiai szakszolgáltatások, szociális gondoskodás, kulturális intézményekkel való széles körű együttműködés segítheti a hátrányok leküzdését. Az infokommunikációs technikák fejlődése következtében megváltozott környezetben az írásbeliségnek továbbra is meghatározó szerepe van. Az írásban felhalmozott tudás közvetítésében a könyvtáraknak kulcsszerepük van.

Erre a gondolatmenetre épült a szakirodalmi szemle. Az egyes témákban való részletesebb tájékozódást bőséges irodalomjegyzék is segíti.

5.2.2. Olvasás-szövegértési és szövegalkotási kompetencia

Az olyan alapvető kommunikációs technikák, mint az írás és az olvasás, minden korban más szerepet töltenek be a társadalom életében. Ennek következtében koronként változik annak értelmezése is, milyen elvárásokat támaszt a társadalmi környezet az írásbeliséggel kapcsolatban, az egyének ennek hogyan tudnak megfelelni, illetve milyen módon sajátítják el megfelelő szinten ezeket a képességeket.⁴⁹

A társadalmi érvényesülést, a tanulás eredményességét az olvasás és írás képessége alapvetően meghatározza. Az olvasás képességének fogalma az elmúlt évtizedekben döntően átvértékelődött. A legkorábbi szemlélet szerint az olvasni tudást a betűk ismerete jelentette. Ezt követően a kifejező, hangos olvasást tartották fontosnak, majd az olvasás kommunikációs szempontjai kerültek előtérbe. Megjelent a reflektálás, a kritikai attitűd, az írott szövegekkel való foglalkozás, bizonyos mértékig a szövegalkotás is beépült a definícióba. Az olvasást pedagógusok, szociológusok, pszichológusok és nyelvészek egyaránt vizsgálják, saját tudományterületük újabb eredményeit felhasználva. Mindezek az eredmények nehezen szintetizálhatók, de számos, a gyakorlatban működő modell jött létre.

A *Reading Study Group* definíciója a szövegértő olvasás tranzakciós, szociális és funkcionális elemeit egyesíti: a szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből, interakción és együttműködésen keresztül. Elemei: az olvasó, a szöveg és maga az olvasási aktus vagy cél.⁵⁰

Az olvasási képesség pszichikus rendszerének modelljét Nagy József állította fel: az olvasási képesség számos rutinból, részkészségekből és ismeretekből szerveződik (beszédhanghallás, szóolvasó, betűolvasó és mondatolvasó készség, nyelvi logika), melyek komplex fejlesztése szükséges az eredményes szövegértés kialakításához. Az olvasásképesség, a szövegértés megfelelő szintű elsajátítása lehetetlen az optimálisan működő olvasáskészség nélkül. A szóolvasó készség eszköze, előfeltétele a betűolvasó készség (a betűismeret és a betűkapcsolás, vagyis az összeolvasás), aminek az elsajátítása lehetetlen a beszédhanghalló készség kialakulása nélkül. A szóolvasó készség pedig a mondatolvasó készség közvetlen előfeltétele. Ezek kellő fejlesztése nélkül csupán a funkcionális analfabetizmus szintje érhető el. Nagy József a fejlettség három szintjét különbözteti meg: az (1) olvasáskészség (ezt olvasástechnikának is nevezi), a (2) szövegolvasó, szövegértő képesség, amely a mondatnál magasabb nyelvi szintek írott szövegeire vonatkozik, és a (3)

⁴⁹ STEKLÁCS János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest : Okker K., 2009. 110 p.

⁵⁰ CSAPÓ Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 312 p.

szövegfeldolgozó képesség, amely a szöveg olvasatán való transzformációkat teszi lehetővé.⁵¹

Az olvasás mindig az írott szöveg és a befogadó interakcióját jelenti, melynek jellegétől függően többféle olvasási tevékenység különböztethető meg. Az olvasás módját mindig az adott cél határozza meg. Például az olvasáselsajátítás célja az olvasás megtanulása, ami általában az első iskolaévben kezdődik, és a továbbiakban is része marad az oktatásnak. A formális oktatás során a hangsúly áttevődik a tanulás céljából történő olvasásra, az elbeszélő szövegek helyett az ismeretközlő szövegek kerülnek előtérbe. Az ismeretközlő szöveg megértése nehezebb, az olvasás kevésbé élvezetes, mint az olvasástanulás szakaszában. Az ismeretszerző olvasás nem annyira a formális oktatáshoz kapcsolódik, inkább az egyén kíváncsiságát elégtíti ki egy adott témában való elmélyülés során. A funkcionális olvasás az olvasásnak az a formája, ami a mindennapi életben gyakorlati célokat valósít meg. Belsőleg motivált tevékenység a szórakozási célú olvasás.

Kognitív szempontból az olvasás az írott szöveg által hordozott nyelvi jelentés megalkotásának képessége, mely a nyelvi megértésen és az írott szöveg dekódolásán alapul. A nyelvi megértés függ egyrészt a nyelvi tudástól (beszédhangok, nyelvtani szabályok), másrészt attól a háttértudástól, ismeretektől, tapasztalatoktól, amit a környezettről alkotunk. A dekódolás készsége fokozatosan alakul ki, melynek során a gyermek a betűket beszédhangokhoz rendeli, megtanulja a szavakat kiolvasni, kiejteni. A szavak helyes felismerésére és kiejtésére a lexikai tudás teszi képessé a gyermekeket, melynek bővülése egész életen át tart, és meghatározza az értő olvasást.⁵² Az olvasástanulás kezdeti szakaszában a figyelem középpontjában a dekódolás áll, a betűsor felismerése és megfeleltetése beszédhangokkal. Ezt követi a felismert betűsor jelentésének azonosítása. Értő olvasás esetén az első szakasz automatikus, és a figyelem a jelentés-felismerésre koncentrálódik.⁵³

5.2.3. Hazai és nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok

Az olvasási képesség, tágabb értelemben az írásbeliség fogalmának értelmezése, annak jelentésváltozása megjelenik az olvasásvizsgálatok tartalmi kereteiben, jelezve az értékelés hangsúlyainak eltolódását.

⁵¹ NAGY József: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó. 2006. 17–42. p.

⁵² TÓTH László: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Budapest : Pedellus K., 2002. 152 p.

⁵³ GÓSY Mária: *A problémamentes olvasás- és írástanítás feltételei és lehetőségei*. In: III. Logopédiai Napok Konferencia : Sopron, 1997 : *Az olvasás, írástanulás folyamatának kérdései, problémái különböző szakmai megközelítésből – a NAT bevezetésének időszakában*. [szerk. Földes Tamás, Márkné Ertlínger Zsuzsanna, Závoti Józsefné]. [Sopron] : [s.n.], [1998]. 7–23. p.

A tanulók olvasásértéséről, szövegértésének fejlődéséről több mint négy évtizedes tapasztalatokkal, mérési adatokkal rendelkezünk.

Az első IEA vizsgálatokban az olvasás nyelvi képességként jelent meg, értékelésekor jó olvasónak számított, aki hangosan, folyamatosan, helyesen fel tudta olvasni az elé tett szöveget. Mérték az olvasási sebességet és szókincsvizsgálatot is végeztek. A vizsgálat elsősorban az olvasás kognitív képességeire irányult, a szövegek értelmezését, értékelését az irodalmi mérés keretében külön vizsgálták. Az 1978-as új tanterv hatékonyságát mérte az első két nagyobb hazai rendszer-szintű vizsgálat: 1979-ben OPI–MM (Országos Pedagógiai Intézet – Művelődési Minisztérium felmérése), illetve 1980-ban a TOF (az Országos Pedagógiai Intézet Tantervelméleti Osztály Felmérése). A mérésekben többféle szövegtípust alkalmaztak, és a szöveg megértését (szövegértés, hibátlan olvasás), illetve értelmezését vizsgálták (a szöveg rejtett üzenetének értelmezése). Az eredmények értékelése szerint az olvasott szöveg megértése jó közepes, azonban az olvasott szöveg értelmezésével problémák vannak. A vizsgálat a fővárosi tanulók jelentős előnyét is feltárta.

1986-tól végezték a Monitor-vizsgálatokat, melyet az IEA, az OPI-MM és a TOF mérések folytatásaként értelmeztek. Az olvasási teljesítmény az előző vizsgálatokkal összevetve stagnálást, illetve a TOF-méréssel összehasonlítva romlást jelzett. A későbbi Monitor-vizsgálatok is évről évre gyengülő teljesítményt mutattak, ennek oka valószínűsíthetően a középiskola expanziója lehetett. A településtípusok és az iskolatípusok szerinti különbségek markánsan kimutathatók. Az 1997-es Monitor-vizsgálat értékelése már a nemzetközi mérések standardizált pontszámaival történt, és az olvasási teljesítmény csekély javulását diagnosztizálták. Az 1980-as, 90-es évek Monitor-vizsgálatai elsősorban az olvasástechnikai tudást értékelték. Szemléletbeli változást az ezredforduló utáni PIRLS-vizsgálatok hoztak, melyek az olvasást különböző célok által motivált tevékenységként határozták meg. 2001-től az Országos Kompetenciamérések már a nemzetközi mérések mintájára szerveződtek. 2003 óta évenként mérik a tanulók szövegértését. Ezek a mérések mint kimeneti szabályozók, már érezhető hatást gyakorolnak az iskolai olvasástanítás gyakorlatára.⁵⁴

A PIRLS-méréseket ötévente 2001 óta végzik, 10 éves tanulók olvasási-szövegértési kompetenciáinak felmérésére. Ez a korosztály már készségszinten elsajátította az olvasást, az olvasás a tanulás eszköze. A vizsgálat a szövegértés mérését célozza, és ennek során három aspektusra fókuszál: az olvasás céljára, a megértési folyamatra és az olvasási szokásokra. Az alkalmazott szövegek kétfélek: élményszerző és ismeretközlő. A vizsgált gondolkodási műveletek: információ visszakeresése a szövegből; egyenes következtetések levonása; információk interpretálása és integrálása; a tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia értelmezése.

⁵⁴ CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 312 p.

A 15 éves korosztályt célzó PISA-vizsgálatok olvasáskonceptiójába már az olvasásra vonatkozó metakogníció is beépül. A PISA-vizsgálatokban a tanulói eredményeket az olvasási műveletek szerint öt képességszintbe sorolják. A feladatokat három szempont szerint csoportosítják: olvasási műveletek, a szövegek típusa és formája, valamint az olvasási szituáció szerint. Mindhárom típusban vannak információ-visszakeresési, szövegértelmezési és -értékelési feladatok. A magyar tanulók teljesítménye a nemzetközi átlag alatt van. Az eredmények azt mutatják, hogy azok az országok teljesítenek jobban, ahol az olvasástanítás nem ér véget 10 éves korban, és a szövegértés fejlesztése folyamatos. Az eredmények azt is bizonyítják, hogy az iskola nem képes kompenzálni a társadalmi egyenlőtlenségből adódó hátrányokat, melyek az iskolák közötti különbségekben is tükröződnek.⁵⁵

A teljes körű, néhány évfolyamon minden tanulóra kiterjedő felmérések révén az iskolák pontos visszajelzéseket kaphatnak tanulóik teljesítményéről. Az iskolák ennek segítségével javíthatják belső folyamataikat, és bizonyos mértékig az oktatás hatékonyságát. A pedagógus munkáját közvetlenül azonban jobban segítik azok a mérőeszközök, melyek a tanulók egyéni különbségeinek felmérését célozzák. A pedagógiai értékelés lehetőségeit a számítógépek oktatási alkalmazásai kiterjesztik, online feladatbankok létrehozásával pedig tartalommal töltik meg. A Szegedi Tudományegyetem Diagnosztikus mérések fejlesztése projekt keretében dolgozta ki a részletes tartalmi kereteket az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Pontosan körülhatárolja a mérendő tartalmakat, kidolgozott mérőeszközöket, feladatokat kínál az iskola első 6 évfolyamára.⁵⁶

5.2.4. Az olvasási képesség megalapozása, a kisgyermekkorai olvasóvá nevelés

Az iskoláskort megelőző időszakban a gyermek fejlődését a környezetéből érkező különféle ingerek feldolgozása, a tapasztalat, a játék általi személyiségfejlődés és tanulás határozza meg. Az olvasástanulás akkor lesz eredményes, ha a gyermek az iskolakezdés időpontjában rendelkezik azokkal a készségekkel, amelyek az olvasás elsajátításához nélkülözhetetlenek. Ezeknek a készségeknek megfelelően fejletteknek kell lenniük, illetve jól kell működniük együtt. A gyermek készségfejlesztése optimális esetben már magzati korban elkezdődhet, a prenatális akusztikai ingereknek bizonyítottan pozitív hatása van a csecsemő fejlődésére. A ritmikus mozgás, beszéd, zene, éneklés, mondókázás a csecsemő érzékszervi és értelmi fejlődését segítik. Elsősorban a szülő szerepe döntő ebben az életkorban. Az inger-

⁵⁵ NAHALKA István: *Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. (52) 4. 48–51. p.

⁵⁶ CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 312 p.

szegény családi környezet azonban korán megalapozhatja a későbbi olvasási és tanulási nehézségeket, hosszabb távon az iskolai kudarcokat. Ezért fontos, hogy a hátránykompenzálás a korai intézményi nevelésben (bölcsődében, nevelőotthonban, korai fejlesztő központokban), illetve a nevelés egyéb színterein (pl. könyvtárban, művelődési házak közösségi programjaiban) is megjelenjen.

A *Ringató* és *Kerekítő* foglalkozások kidolgozott jó gyakorlatok a korai zenei, anyanyelvi nevelés területén. A *Ringató* családi művészeti nevelési program. Központi eleme a zenei élménynyújtás, hogy a részt vevő felnőttek és gyerekek átéljék a közös játék és éneklés örömét. Mintát ad a szülők számára, hogy hogyan kezdődhet a családban a zenei nevelés. A harminc perces foglalkozások légköre oldott, felépítése, tartalma előre tervezett, de rugalmasan alkalmazkodik az adott helyzethez. A dalok, mondókák sok ismétléssel könnyen megtanulhatók. A foglalkozásokon mindig élő énekszó, vagy pár perces hangszerjáték csendül fel, zenei felvételeket nem alkalmaznak. A tanítás nem a kicsinyeknek szól, hanem a felnőtteknek. A gyerekek semmiféle feladatot nem kapnak a foglalkozásokon, nem elvárás, hogy teljesítsenek valamit. Ebben az életkorban kitartó figyelemről egyáltalán nem beszélhetünk, a közös éneklés, a játék, a mozgás áll a középpontban. Gondosan válogatják a foglalkozások igényes zenei anyagát. Az egyszerű mozgással kísért ölbeli játékok nagy része a magyar néphagyományban gyökerezik. Ezek mindig kétszemélyes játékok, a felnőtt és a kisgyermek bensőséges kapcsolatát tükrözik, még a kisebb óvodások is szívesen játsszák az ilyeneket. Ide tartoznak a lovagoltatók, hintáztatók, sétáltatók, altatók, kéz-kar-láb-játékok stb. Valamennyi ölbeli játéknak kezdete van, fokozódó feszültsége, majd végül csattanója, örömteli oldódása. A kisgyermek életkorának megfelelő művészeti nevelés valósul meg ezekben a mozgásos-énekes vagy mondókás játékokban. Szintén az ölbeli játékokra és mondókákra alapoznak a *Kerekítő* baba-mama foglalkozások, melyeket J. Kovács Judit drámapedagógus indított el.

Az életkornak megfelelő anyanyelvi szint jelentős mértékben felelős az olvasási folyamat elsajátításáért. Kiemelt jelentősége van a megfelelően fejlett beszédpercepciónak, kimutatható, ha a gyermek beszédpercepció fejlődése elmarad vagy zavart mutat, megnehezíti az olvasás- és írástanulást, ebből következően általában a tanulást is.⁵⁷ A beszédészlelésen alapul a beszédmegértés, ami az asszociációs szint működését teszi lehetővé, aktivizálva a mentális lexikont. Mindezek a készségek és a szókinccs is eredményesen fejleszthetők képeskönyvek nézegetésével, mesolvasással, diafilmvetítéssel, rövid történetek elmondásával és megbeszélésével,

⁵⁷ Gósy Mária: *A problémamentes olvasás- és írástanítás feltételei és lehetőségei*. In: III. Logopédiai Napok Konferencia : Sopron, 1997 : Az olvasás, írástanulás folyamatának kérdései, problémái különböző szakmai megközelítésből – a NAT bevezetésének időszakában. [szerk. FÖLDES Tamás, MÁRKNÉ ETTLINGER Zsuzsanna, ZÁVOTI Józsefné]. [Sopron] : [s.n.], [1998]. 7–23. p.

a gyermek életének eseményeiről való beszélgetéssel. A kétéves kisgyermek már képesek adekvát módon használni a könyvet: megfelelő irányban tartják, fókuszálnak a képre. Ebben a korban a legjobb mesélési forma a közös képnézegetés, a tárgyak megnevezése, a történetmesélés a képekhez kötődően. Ezek a tevékenységek közvetlenül hatnak a fantáziára, kreativitásra és a belső képalkotó készségre is, szemben pl. a filmnézéssel. A mesehallgatás során belső kép teremődik, ezáltal lesz nagyobb élmény a gyermek számára a mese, és később nagyobb kedvvel fog olvasni is. Fontos a figyelem és az emlékezet fejlesztése is. A vizuális észlelés, az alakzatok felismerése, azonosítása és felidézése a betűtanulást készíti elő. 2–3 éves koruktól a gyerekek általában már mondatokban beszélnek, kezdik megfelelően alkalmazni a nyelvtani szerkezeteket. A szóbeli kommunikáció ezért megerősödik, a tudatos anyanyelvi készségfejlesztés hatékonysága ugrásszerűen megnő. Folyamatosan bővül, gazdagodik a szókincs, a gyermek mondanivalóját képes lesz szabatosan, érthetően megfogalmazni, azaz megszilárdul a szóbeli kifejezőképesség.

A meseolvasásnak óriási szerepe van a gyermek személyiségfejlődésében, képességének, fantáziájának, kreativitásának alakulásában. A környező világ, a média, a különféle infokommunikációs technikák nagy tömegben közvetítik az információt, a kész képi ábrázolások azonban gátolják a belső képalkotás képességének kialakulását. A figyelem, a koncentráció, a gondolkodási folyamatok megfelelő működéséhez, az információk feldolgozásához időre van szükség. A filmekben az események, a képek gyorsan követik egymást, többnyire erre nincs lehetőség. A kisgyermekben a feldolgozatlan információk gyakran vezetnek szorongáshoz, nyugtalansághoz. A belső feszültségek oldásában fontos szerepe van a mesének. Minden gyermek igényli a mesét, szeret mesét hallgatni. A mese, a mítosz minden kultúrában jelen van: a jó és a rossz ellentéte, a varázslat, a mágikus hatalmak. A felolvasott mese ritmusa, dallama felszabadítja a fantáziát. Az ismétlődések, jellegzetes mintázatok a mesében a felismerés örömét adják a mesehallgatónak. A belső képalkotás, a képzelet szükséges ahhoz is, hogy a gyermek elmélyülten tudjon játszani. Ezek a készségek az eredményes tanulást, a későbbi iskolai sikereket is megalapozzák. A meseválasztás fontos. Az egészen kis gyerekeknek, ha már rövid ideig képes lekötni figyelmüket a könyv, egyszerű képeskönyveket adjunk kézbe, egyoldalas rajzokkal, amelyek saját környezetükhöz, mindennapi életükhöz kapcsolódnak, tárgyakat, személyeket, jeleneteket ábrázolnak. Közös képnézegetés, a tárgyak megnevezése, felismertetése, hangutánzás, egyszerű mondókák, dallamok ismétlése mind jól előkészítik a mesehallgatást. Két-három éves korban rövidebb állatmesék, napi eseményekhez kapcsolódó történetek is lekötik a gyerekeket, akár fejből, akár könyvből mesélve, sok képpel illusztrálva. Míg kezdetben az együttes tevékenységen van a hangsúly, a belső képalkotás képességének fejlődésével válik élvezetessé a mesehallgatás. Az a gyerek, aki figyelemmel, élvezettel, elmélyülten tud mesét hallgatni, motiváltabb lesz az önálló olvasásra is. Több

szöveget, kevesebb képet tartalmazó mesét már a négyévesek is végighallgatnak. Öt-hat éves kortól kialakul az elvont gondolkodás, ekkor fokozatosan áttérhetünk a rövidebb-hosszabb népmesékre, mesefeldolgozásokra, bonyolultabb cselekményű tündérmesékre. Fontos, hogy a mesékből ne hagyjuk ki az ijesztőnek talált részleteket – a gyermekek ezáltal képesek saját belső félelmeiket, feszültségeiket megtestesíteni, átélni és feloldani.⁵⁸ A történetmesélésbe épített dramatikus elemek, az események eljátszása is segíti a mese átélését, a képzelet fejlődését. A klasszikus gyermekirodalom mellett fontos szerepe van a kortárs irodalomnak, a prózai és lírai műveknek egyaránt. Tapasztalatok szerint a kortárs irodalom mind nyelvezetében, mind tematikájában sokkal közelebb áll gyermekeinkhez, ezáltal könnyebben megtalálják az utat az irodalomhoz.⁵⁹

Azok a gyerekek, akiknek rendszeresen olvasnak, később maguk is olvasó felnőttekké válnak. A szülői példának, a család közös tevékenységének kulcsszerepe van. Erre épül az a cseh program, mely az *All Europe Reads to Kids* projekthez kapcsolódik. Az olvasásnépszerűsítő program a kisgyermekes családokat célozza meg. Célja, hogy a szülőknél tudatosítsa, az óvodákkal, iskolákkal együttműködve nagyon sokban segíthetik gyermekük értelmi és érzelmi fejlődését azáltal, hogy napi 20 percen át, mindennap hangosan felolvasnak nekik. Az olvasás beépül a család mindennapi tevékenységeinek sorába, ezáltal nemcsak az olvasóvá nevelés megvalósulását célozza, hanem pozitív hatással van a gyermek egészséges személyiségfejlődésére, társas kapcsolatainak megerősítésére is.⁶⁰

A családi nevelés mellett az óvoda is fontos színtere az olvasóvá nevelésnek. Különösen fontos szerepe lehet a jól megalapozott nevelési programoknak a hátránykompenzáció területén, még az iskoláskor előtti években. Szerencsés esetben az óvoda építhet a gyermek családból hozott ismereteire, kialakult szokásaira, számos területen együttműködhet a szülővel, vagy új tevékenységeket vezethet be.

Az óvodai nevelésben a mese szinte mindig csoportfoglalkozásként jelenik meg. A személyes kontaktus szerepe más formában jelenik meg mesélő és mesehallgató között, ugyanakkor tág teret kap a dramatizálás, szemléltetés, csoport- és szerepjáték, a közös beszélgetés.

Az óvodai nevelés során módszeresen fejleszthetők azok a készségek és képességek, amelyekre szükség van az olvasás és az írás elsajátításához. Ilyenek például a beszédészlelés, a beszédértés, a beszédprodukció, a nyelvi tudatosság, az emlékezet, a vizuális készségek, az irányfelismerés és a finommotorikus működés. Sokat

⁵⁸ VEKERDY Tamás: *Meséljünk gyermekeinknek!* docplayer.hu/2292558-Meseljunk-gyermekeinknek.html [2017.12.01.]

⁵⁹ GÖDÉNY Andrea, G.: *Az olvasók birodalma: az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei.* Könyv és Nevelés, (16) 1. 2014. 32–41. p.

⁶⁰ BÉRES Judit – KATRUŠÁKOVÁ, Éva: *Minden cseh olvas a gyermekeknek.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (26) 2. 2017. 28–29. p.

vitatott kérdés, hogy az óvodában eszközzel vagy eszköz nélkül történjen a mesélés. Kiscsoportos gyermekeknek a belső képalkotás még nem megy könnyen, ezért különböző eszközökre lehet szükség a szemléletesség fokozásához. A szemléltetőeszköz különösen fontos lehet a vegyes korösszetételű csoportokban, amikor az óvodapedagógus nagyoknak szóló, hosszabb terjedelmű, bonyolult szerkezetű mesét mond. Ilyenkor a kicsik figyelmét jól megválasztott eszközök segítségével köthetjük le, képzetüket konkrétabbá tehetjük. A nagyok gondolkodása azonban egyre inkább halad a konkrétól az elvont felé, a szemléltetés nélküli verbális bemutatás segíti a belső képalkotás, a fantázia fejlődését. Abban az esetben pedig, ha a mentális képalkotást irányított kérdésekkel is támogatjuk, hozzájárulunk a szövegértés hatékonyságának növeléséhez is.⁶¹

A kiscsoportosok megismerő tevékenységében még nagyon fontos a ritmikus mozgás. A mondókák, zenei hatású szövegek, gyermekversek levezethetik a gyermek mozgásos feszültségét. A 3–4 éves gyermekek szókinccse, figyelme, emlékezete még nem elég fejlett az összetettebb, hosszabb mesék befogadásához. Ezért ajánlott zenei lüktetésű, halmozó láncszerű mesék, mondóka mesék alkalmazása ebben a csoportban. Az egyenes vonalú, egy szálon futó reális mesék, amelyek a gyermek környezetében élő, hozzá hasonló hősökről szólnak, segítik az óvodás gyermek szocializációját. A meseszövegekben az ismétlések, ismétlődő cselekményfolyamatok biztonságot nyújtanak. Középső csoportban bővül a figyelem terjedelme, jobban tudnak koncentrálni a gyermekek, erősödik az oksági összefüggések felismerésének képessége. A tárgyi emlékezet még erős, de nincs szükség feltétlenül szemléltetésre, egyre inkább elég önmagában a szóbeli közlés a megértéshez. A gyermekek képzelete, szókinccse, beszéde rohamosan fejlődik, ennek a korosztálynak már bonyolultabb szerkezetű mesék is választhatók. Nagycsoportos gyermekeknél már jellemző az elvont fogalmi gondolkodás, figyelmük koncentrált, szándékos. Képzetük is fejlődik, kialakul a belső képalkotás képessége.

A mesélést az óvodában rendszerint ráhangolás, előkészítés előzi meg. Ez történhet képek segítségével, beszélgetéssel, a célja mindig a mesehallgatáshoz megfelelő légkör megteremtése, a figyelem felkeltése. A meséről való beszélgetés biztosítja a teljes megértés visszacsatolását, az anyanyelvi készségek, a beszédprodukción és a logikus gondolkodás fejlesztését.⁶²

Óvodáskorban a mese elsősorban a szóbeli közlés révén hat, de fontos szerepe van a könyvből olvasásnak is. A könyv illusztrációi, különösen a kisebbeknél, szemléltetnek, segítik a megértést. Maga az írásbeliséggel való találkozás is pozitív hatású, erősíti a motivációt, annak ellenére, hogy a gyermek még nem tud olvasni.

⁶¹ SZINGER Veronika: *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. Anyanyelv-pedagógia, 2009. (2) 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [2018. 12. 27.]

⁶² DEMÉNY Piroska: *A mesetartás lehetőségei az óvodában*. Magiszter, (8) 2. 2010. 5–14. p.

Nagycsoportban, a megfelelően fejlett anyanyelvi készségek birtokában, a passzív mesehallgatás egyre inkább interaktív tevékenységgé alakul. A mese előzetes tudást hív elő, a gyermek mondanivalóját beszéd-készsége és szókinccse révén pontosabban meg tudja fogalmazni, kérdései vannak, amire válaszokat vár. A magyar óvodapedagógiai gyakorlat a mese egyfolytában való elmondását preferálja, nem szakítja meg a mesélést kérdésekkel, beszélgetéssel. Ez a fajta mesélés biztosítja az esztétikai élmény érvényesülését, a gyermektől figyelmes, passzív befogadó, hallgató viselkedést vár el. Az USA és több európai ország óvodáiban azonban bevett gyakorlat az a szövegértésre nagy hangsúlyt helyező felolvasási vagy mesemondási mód, amely megengedi, hogy megszakítsuk a szöveg olvasását. Az interaktív olvasás társas interakció gyerek és felnőtt között, a beszélgetés folyamatos a mese előtt, közben és után. Az interaktív olvasás a gyakorlatban többféle módon is megvalósulhat, a beszélgetés mellett dramatizálás, vagy rajzos tevékenységek is kiegészíthetik. Nagy előnye, hogy kapcsolatot teremt a szöveg és a gyermek előzetes tudása között, és eredményesen fejleszti a magasabb szintű gondolkodási képességet.⁶³

5.2.5. Az óvoda-iskola átmenet problémái: iskolaérettség, fejlettségvizsgálatok

Az iskolakezdés jelentős változást hoz a gyermekek életében. Az óvodai nevelés leghatékonyabb módszere a játék, a kisgyermek legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége. Az iskolába lépéshez szükséges készségek fejlesztése megvalósul az óvodai tevékenységek során, iskola-előkészítő oktatásra az óvodában nincs szükség. Optimális esetben a 6–7 éves gyermek szívesen, várakozással kezdi az iskolát, ahol ismereteit, képességeit kibontakoztatja. Az iskolakezdés természetes, az életkori sajátosságoknak megfelelő váltás a gyermek életében. Az óvodából iskolába való átmenet nehézségei abból adódnak, hogy a gyermekek egyéni fejlettségi szintje azonos életkorban rendkívüli mértékben különböző lehet, és erre a befogadó iskola nincs megfelelően felkészülve.

Nagy József mutatott rá arra, hogy komoly problémát jelent, ha a beiskolázáskor kizárólag az életkori szempontot veszik figyelembe. Az iskolai kudarcok jelentős része a gyermekek közötti szélsőségesen nagy egyéni különbségekre vezethető vissza. Ezért szükséges egy olyan fejlődésvizsgáló rendszer kidolgozása és alkalmazása, ami lehetővé teszi az életkor mellett a fejlettségi szint figyelembevételét is a beiskolázás során. Nagy József olyan beiskolázási modell kidolgozását szorgalmazta, ami egységes rendszerben kezeli a fejlettségi szint értékelését, a szükséges hátránykompenzálást és iskola-előkészítést, valamint a beiskolázást. Az 1970-es

⁶³ SZINGER Veronika: *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. Anyanyelv-pedagógia, 2009. (2) 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [2018. 12. 27.]

évek közepén indultak meg a kutatások a 4–8 éves gyermekek értelmi, testi és szociális fejlettségének vizsgálata céljából. E kutatások eredményeként született meg a PREFER Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára. A PREFER tesztek közül két fő fejlettségi mutatót képeztek: az úgynevezett tudásindexet és a magatartásindexet. A tudáshoz tartozó területek a következők voltak: (1) anyanyelv (beszédtechnika, általános szókinccs, relációszókinccs, utánmondás, következtetés, kijelentés), (2) matematika (számlálás, mennyiség), (3) manipulatív gondolkodás, (4) írásmozgás-koordináció. A magatartásnak nevezett terület pedig így tevődött össze: (1) önkiszolgálás, (2) feladatviszony, (3) viszonyulás. Ezek a tesztek a gyermek elemi alapkészségeit mérték fel. A PREFER tesztek egy részletes háttér-adatlap is kiegészítette, mellyel a tárgyi környezetre, családi viszonyokra, a gyermek adottságaira vonatkozóan gyűjtöttek adatokat. A PREFER vizsgálatok voltak az első nagymintás felmérések, melyek az iskolába lépő gyermekek fejlettségi szintjéről, az iskolaérettségről gyűjtöttek adatokat.

A kompenzáló beiskolázási modell csak részben valósult meg: törvényi szabályozás tette lehetővé, hogy a nem iskolaérett gyermekek 7–8 éves korukig maradhatnak az óvodában. Az óvodai időszak megnyújtása csak akkor eredményes, ha ezalatt megvalósulnak a szükséges felzárkóztató készségfejlesztő programok. Önmagában a rugalmas iskolakezdés nem bizonyult elegendőnek ahhoz, hogy az iskolai kudarcok, a korai iskolaelhagyás tendenciáját jelentősen megváltoztassa.

A 2000-es évek elején jelentősen átdolgozták az értékelési rendszert, azért, hogy olyan eszközt kapjanak a pedagógusok, ami az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát azonos szempontrendszer mentén segíti. Így jött létre a DIFER programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Az iskolai előrehaladás szempontjából kritikus elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációszókinccs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelésére alkalmas tesztrendszer.

Az óvodák számára nem írja elő jogszabály, hogy iskolaérettségi vizsgálatot kell végezniük, az óvodapedagógusok saját döntésük szerint értékelhetik a gyermekek fejlettségi szintjét. A mérőeszközök nem egységesek – bár a DIFER és a PREFER használata elterjedt – és nem fedik le a teljes létszámot. További problémát jelent, hogy a méréshez és értékeléshez nem kapcsolódnak konkrét egyéni fejlesztő programok, ami a hátránykompenzációt biztosítaná. Az eltérő ütemben fejlődő gyermekek a kritikus fontosságú elemi alapkészségben ugyanazt a szintet el tudják érni. Ehhez a pedagógiai módszereknek igazodniuk kell az adott gyermek egyéni fejlettségi szintjéhez.⁶⁴

⁶⁴ Józsa Krisztián: *Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben*. Iskolakultúra, (26) 4. 2016. 59–74. p.

Kutatók arra is figyelmeztetnek, hogy a meseolvasást nem szabad abbahagyni, amikor a gyermek már önállóan tud olvasni. Az olvasás elsajátítása, a jó olvasóvá válás évekig tartó folyamat, és ezalatt a mesélés, a felolvasás szövegértést fejlesztő hatása nélkülözhetetlen.

5.2.6. Olvasástanítás, olvasmány-feldolgozás, kötelező olvasmány

Az olvasástanítás alapvető, döntő mozzanata, hogy a gyermekben felébredjen a vágy, hogy képes legyen a betűket felismerni, megfejteni, ezáltal jobban megismerni a környező világot. Mindenképpen érdemes elegendő időt szánni az érdeklődés felkeltésére, mert a gyermek csak így szerezhet tapasztalatot arról, hogy az olvasás egy üzenet megfejtese, és az írás az üzenet közvetítője.

Az előkészítő szakaszban az olvasáshoz szükséges alapképességek és speciális képességek fejlesztése történik. Ezeknek a képességeknek az iskolába lépő gyermekek jelentős része már többé-kevésbé birtokában van, de az iskola kezdő szakaszában szükség van az egyéni fejlettségi szintek felmérésére, a hátrányok feltárására és a módszeres, gyakoroltatáson alapuló képességfejlesztésre. A legfontosabb alapképességek: a beszéd általános fejlettsége, a szókinccs, az emlékezet, a logikus gondolkodás, a figyelem, a tempó- és ritmusérzék, az érzélemvilág és a képzelet fejlettsége. Az olvasástanuláshoz szükséges speciális képességek a kommunikációs magatartás fejlettsége, a nyelvi tudatosság, a szótagolás, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete és a metakognitív készségek. A fejlesztés központjában a nyelvi tudatosság megerősítése áll. Az olvasás elsajátításának, a tanuláshoz előfeltétele az életkornak megfelelően elsajátított anyanyelv. Ez nemcsak a gyermek érthető, tiszta és nyelvtanilag helyes beszédének kialakulását jelenti, hanem a gyermek által hallott beszéd életkornak megfelelő szintű befogadását, feldolgozását is (beszédészlelés és beszédmegértés).

A hagyományos pedagógiai felfogás szerint az olvasástanulás két egymást követő szakaszból áll: hang- és betűtanulás, összeolvasás gyakorlása, valamint az olvasott szöveg jelentéstartalmának megértése. Az első, dekódoló szakasz, az olvasástechnika gyakorlása során automatikussá válik, és a figyelem a szövegértésre helyeződik át. A szövegértés elmélyítése, gyakorlása az alsó tagozat tanítási gyakorlatában folyamatosan jelen van. Az olvasástanítás pedagógiai gyakorlatának alkalmazkodnia kell az olvasástudás fogalmának tartalmi változásaihoz. Az írni-olvasni tudás összetett műveltséget jelent, ami az egyén társadalmi érvényesülésének kulcsa. Az iskolai oktatás erre nem készít fel. A törés a felső tagozat elején következik be, amikor az olvasásfejlesztés a lexikai ismeretek átadásával szemben háttérbe szorul. Ez egyben a tanulási kudarc kockázatát is növeli, mert a nem megfelelő szintű értő olvasás nélkül a tanulási folyamat nem lehet hatékony. Az olvasási képességet,

szövegértést felmérő vizsgálatok tanulsága szerint az olvasástanítás nem állhat meg az alsó fokú oktatás végén, hanem folyamatosan, tantárgyakba épülve kell az értő olvasás készségét fejleszteni.

A különféle olvasástanítási módszerek három csoportba sorolhatók. A szintetikus módszer középpontjában a dekódolás áll, a betűk és a hangok megfeleltetésének megtanítása. A módszer építkező jellegű, a megtanult hangokból és betűkből építi fel a szavakat. Az analitikus módszer a jelentést a dekódolás elé helyezi. A gyermek a számára ismerős szavakon keresztül tanul meg olvasni, egyszerű ránézésre felismerhető szavakon keresztül. Lebontó jellegű, a teljes szó látványából kiindulva jut el a betűkhöz és hangokhoz. A különféle kombinált módszerek különböző arányban alkalmazzák ezeket az elemeket. Magyarországon inkább a szintetizáló módszerek terjedtek el, elsősorban a magyar nyelv agglutináló sajátosságai miatt: a szóalakok hosszúak, jellemző a szóvégi toldalékolás.

Az 1978-as tantervet követően az olvasástanítást módszertani sokszínűség jellemezte. A Romankovics-féle hangoztató-elemző összetevő módszer szóképes előkészítő szakaszt alkalmaz annak érdekében, hogy a gyerekek az olvasást minél előbb eredményesnek érezzék. Az előkészítő időszak a motiváció erősítése mellett beszédfejlesztést, hangoztatást és összevonást gyakoroltat. Ezt követi a betűtanulás, előbb a kisbetűk, második félévben a nagybetűk. Szótagolást alkalmaz. A módszer az egész alsó tagozatra kidolgozott, nagy figyelmet fordít a változatos tanulói feladatokra, a nyelvi készségek fejlesztésére.⁶⁵

A globális program a szóképes olvasástanítás ma már nem használatos módszere (Kutiné Sahin Tóth Katalin és Ligeti Róbert Macis tankönyvcsaládja).⁶⁶ Az olvasástanítás szóképtanulással kezdődik, ezt követi meghatározott betűcsoportokban a betű- és hangtanítás. Az olvasástanítás során a néma olvasásra és az olvasottak megértésére helyezik a hangsúlyt. A program egyik hátránya, hogy nehezen kontrollálható, mennyire értik meg az olvasott szöveget a tanulók.

A nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés programja Zsolnai József nevéhez fűződik. A módszerben az írás- és olvasástanulás párhuzamosan történik. Egyaránt alkalmaz szintetikus és globális módszereket is. Az olvasást kommunikációelméleti szempontból közelíti meg, olyan folyamatnak tekinti, melyben a dekódolást az üzenet megfejtése követi. Fontos szerepe van a hangos olvasásnak és a helyes ejtésnek. Az olvasás gyakoroltatása szövegelemzéssel kapcsolódik össze, melynek során különféle szövegtípusokat ismernek meg a tanulók.

⁶⁵ MEIXNER Ildikó – ROMANKOVICS András – ROMANKOVICSNÉ TÓTH Júlia: *Olvasókönyv : ABC olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. Budapest : Tankönyv K., 1984. 118 p.

⁶⁶ A tankönyvcsalád első tagja: KUTINÉ SAHIN-TÓTH Katalin – LIGETI Róbert: *A maci mesél 1. : Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. [Ill. Rákosi Anikó] Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. 86 p.

Az intenzív-kombinált program gyors tempóban tanít betűcsoportokat, ismételve haladó stratégiáival.⁶⁷ A módszer integráltan fejleszti az ismereteket és a nyelvi készségeket. A tankönyvek munkatankönyvek, egyik oldalon meseszövegek, a másik oldalon a hozzájuk tartozó feladatok szerepelnek.

Meixner Ildikó dyslexia-redukációs programja olvasászavarokkal küzdő gyermekek számára készült módszer. A program betűtanulással kezdődik, tanítja az összeolvasást, a szavak és mondatok összeolvasása után emlékezetből is ismétlik. A program gyógypedagógiai alkalmazása is lehetséges.

Tolnai Gyuláné heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszere analitikus-szintetikus, első helyen a hang megtanítása áll, ezt követi a hangnak megfelelő betű tanítása. A hangkerék a szótagolás tevékenységét segíti. Előnye a pontos olvasás segítése, erőteljesen fejleszti a szókincset, a logikus gondolkodást és a figyelmet.

Az Apáczai Kiadó jelentette meg a hangoztató-elemző-összetevő módszer szótagolással elnevezésű tankönyvcsomagot. A globális előprogramot hangutánzáson alapuló, játékos hangfelismerési és -összeolvasási gyakorlatok követik. A hangtanulási szakasz után betű-hang megfeleltetés, betű-összeolvasás, szavak, mondatok olvastatása következik (Hétszínvarázs⁶⁸, Hétszínvirág⁶⁹, Hétszínvilág⁷⁰).

A Mozaik Kiadó tankönyvcsaládja, az ABC Ház a helyes ejtésre alapozott elemző-összetevő program szerint halad. Az olvasást alapozó időszak szóbeli előkészítés. Egyszerre egy betűtípust tanít, először a nyomtatott, majd a kötött betűket. Szótagolást, hangos olvasást, szótárak használatát gyakoroltatja. Lehetőséget teremt a differenciált foglalkoztatásra, alkalmas a dyslexia megelőzésére.⁷¹

Az ismertetett olvasástanítási módszerek választása a pedagógus döntésén alapul. A felmérések nem mutattak ki az olvasási képesség vizsgálata során összefüggést az olvasástanítási módszerekkel. Az olvasástanulás eredményességére az olvasástanulás korai szakaszában a beiskolázáskor elért fejlettségi szint, a szocio-

⁶⁷ LOVÁSZ Gabriella – BALOGH Beatrix: *Gyermekvilág : Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára*. Ill. Tomaska Irén. Budapest : General Press, 1999. 191 p.

LOVÁSZ Gabriella – BALOGH Beatrix – BARKÓ Endre: *Betűvásár : Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára*. Ill. Ligeti T. Miklós. Budapest : General Press, 2002. 175 p.

⁶⁸ NYIRI Istvánné: *Hétszínvarázs : olvasókönyv 2. osztályosoknak*. [ill. B. Farkas Beáta et al.]. 17. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2007. 140, [4] p.

⁶⁹ BURAI Lászlóné – FARAGÓ Attiláné: *Hétszínvirág : olvasókönyv az általános iskolák 3. osztálya számára*. [ill. Weszely Szabó Zsuzsa, Marton Magda]. 15. jav. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2006. 168 p.

⁷⁰ BÁTHORI Anna Zsuzsanna: *Hétszínvilág : olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára*. [ill. Marton Magda]. 14. jav. kiad. Celldömölk : Apáczai, 2006. 204 p.

⁷¹ SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Az olvasási képesség fejlődése az olvasástanulás kezdeti szakaszában*. Baja : Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2011. 125 p.

kulturális háttér, a szülők iskolázottsága és olvasáshoz való viszonya, valamint a pedagógus személye van hatással.

A hatékony szövegértő olvasást az olvasási stratégiák tanítása segíti. Az olvasási folyamatra, olvasásértésre vonatkozó ismeretek szoros összefüggésben állnak az olvasásértési képességekkel. A saját tudásunkra vonatkozó tudásra, a metakognícióra épülnek az olvasási stratégiák. Az olvasási stratégiák elsajátítása révén képesek lesznek a gyerekek arra, hogy a különböző típusú szövegeket milyen módon olvassák, hogyan tudják minél hatékonyabban, céljuknak megfelelően felhasználni. Az olvasási stratégiák használata a teljes olvasási folyamatot lefedi, beleértve az olvasásra való felkészülést, az olvasás közbeni jelentésalkotást és a szövegre való reflektálást. A felkészülési szakaszban fontos az olvasás céljának a tisztázása, a szöveg hosszúságának, szerkezetének előzetes áttekintése, előzetes tudásunk felidézése, aktiválása. Olvasás közben szelektáljuk az információt, kiszűrjük a lényeges és lényegtelen elemeket, szükség szerint a nehezen értelmezhető részeket újraolvassuk, feltételezéseket és következtetéseket fogalmazunk meg a szöveg értelmezése során. Az olvasás közben arról is meggyőződünk, mennyire látjuk át a szöveg összefüggéseit, milyen mértékben értettük meg azt. A folyamatot az olvasottak összefoglalása, áttekintése zárja le, kiegészítve a használt stratégia tudatos felidézésével. Ez a technika akár szakaszaira bontva is jól tanítható, gyakorlás, ismétlés révén rutinná válik. Az olvasási stratégiák tanítása mérhetően növeli a gyerekek szövegértési képességeit.⁷²

A szövegértési kompetenciák folyamatos fejlesztésére a tanárokat is fel kell készíteni. Magyarországon a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) közvetítésével, szakmai támogatásával adaptálták az International Reading Association tanárképző és -továbbképző programját. Az RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) program nemcsak hatékony módszereket ismertet meg a pedagógusokkal, hanem szemléletüket is formálja. Adaptálásában és elterjesztésében egyetemi és főiskolai oktatók, szakvezető tanárok is részt vettek, ennek köszönhetően mára az RWCT-technikák ismerete beépült a pedagógusképzés tartalmi kereteibe. Az RWCT-program középpontjában a kritikai gondolkodás fejlesztése áll. Az aktív, együttműködő tanuláson alapuló technikák egy három szakaszból álló modellbe (RJR-modell) építhetők be. Első szakasza a ráhangolódás (R), az előzetes tudás mozgósítása a tanulók aktív részvételével. Az előkészítő szakaszban közös gondolkodás, beszélgetés közben a téves ismeretek, ellentmondások is felszínre kerülnek, kérdésre is adódik alkalom. A jelentésteremtés (J) ismerkedés az új ismeretanyaggal, olvasás, tanári magyarázat, kísérlet bemutatása keretében. A jelentést a tanulók aktívan konstruálják, összekapcsolva előzetes ismereteiket, kérdéseiket, feltételezéseiket az új tartalommal. A megértést a tanár és a tanuló

⁷² STEKLÁCS János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest : Okker K., 2009. 110 p.

folyamatában tudja kontrollálni. A harmadik szakasz a reflektálás (R), melynek során a tanulók áttekintik, összefoglalják a tanultakat. Azáltal, hogy saját szavaikkal fogalmazzák meg, ismertetik társaikkal és megvitatják saját értelmezésükben a tanultakat, elmélyítik tudásukat, új információkat hoznak létre, az együttműködés során kommunikációs technikáik is fejlődnek. Az RWCT-technikák jelentős része az olvasáshoz kapcsolódik és azt a szemléletet közvetíti, hogy az olvasás a megértésen túl konstruktív problémamegoldó folyamat. Az olvasási stratégiákra épülő technikák (pl. ötletbörze, gondolattérkép, interaktív jegyzetelési eljárás, egymás tanításának módszere) kiválóan beépíthető bármilyen szaktantárgyi módszerbe, így az olvasás és szövegértés fejlesztése a tanulmányok során folyamatosan megvalósul.⁷³

A későbbi olvasási szokások kialakításában kulcsszerepe van a megfelelően kiválasztott olvasmányoknak, különösen a felső tagozatos gyerekek esetében. Ebben az életkorban már önállóan használják a könyvtárat, maguk választhatják ki az olvasnivalókat. A kortárs csoport hatása is fontos tényező, mind a könyvek kiválasztásában, mind az azokról folytatott diskurzus szempontjából. A felső tagozatos irodalomtanítás során a pedagógus személyisége meghatározó az olvasás megszeretésében. A kötelező és ajánlott olvasmányok kiválasztásának legfontosabb szempontja az olvasóvá nevelés, annak megvalósítása, hogy a gyermekek szórakozásból, élvezettel olvassanak. Az olvasmányok kiválasztása és közös feldolgozása ezzel szemben többnyire didaktikus, a tanulságokat helyezi középpontba, moralizál, kevés teret engedve a fantáziának, kreativitásnak, egyéni véleményeknek. Felmérések igazolják, hogy a pedagógus szövegválasztását elsősorban a taneszközök, tankönyvek, munkafüzetek tartalma befolyásolja, pedig a tanterv nem ír elő kötelezően konkrét műveket. A tanárok kortárs műveket nagyon kevés esetben választanak, és ritkán kérnek tanácsot vagy működnek együtt ezen a területen az iskolai könyvtárosokkal. A kötelező olvasmányok listája az elmúlt fél évszázadban lényegileg változatlan, és ezeket a műveket a tanulók többsége nem szívesen olvassa, nehezen birkózik meg vele.⁷⁴ Ennek oka egyrészt a szöveg összetettsége, ha nyelvezete nehezen érthető, másrészt tematikája nem áll közel a mai gyerekekhez, nem érznek közösséget a szereplőkkel és nem kapnak válaszokat kérdéseikre az irodalmi műveken keresztül.

Az iskolai olvasásfejlesztés eredményesebb, ha a tanulók is részt vehetnek a kiválasztás folyamatában, saját kedvelt olvasmányaik ajánlásával. Első lépésben mindenképpen az olvasás megszerettetése a cél, akár a minőségi szelekció is hát-

⁷³ TÓTH Beatrix: *Olvasásfejlesztés RWCT-technikákkal*. In: Az olvasás ösztantárgyi feladat. Szerk. Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli. Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 146–155. p.

⁷⁴ GOMBOS Péter: *Ó, mondd, te kit választanál! : A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában*. Könyv és Nevelés, (11) 2. 2009. 43–48. p.

térbe szorulhat, legfontosabb, hogy olvassanak minél többet a tanulók. Időt kell szánni az olvasottak megbeszélésére, egyes művek összehasonlítására, ezáltal közvetett módon értékelésre, a figyelem felkeltésére, szemléletformálásra is lehetőség nyílik. A tanár készíthet olvasmányjegyzéket a következő tanévben elolvasásra szánt könyvekről, amit a nyári szünet elején kiad. Annyi könyvet ajánl, amennyit az osztály biztosan el tud olvasni, és érdemben meg tudják beszélni. Ne legyen túl kevés sem, a tanulók érezzék a mérhető teljesítményt, és azt szokják meg, hogy napi életvitelükbe illeszkedik az olvasás. Felsőbb évfolyamokon a lista kötelezően választható elemekkel bővül, kis csoportban párhuzamosan akár több mű is feldolgozható. A párhuzamosan feldolgozott olvasmányokat a csoportok bemutathatják egymásnak. A közös olvasmány fogalmának bevezetése az irodalomtanításban fontos szemléletváltást fejez ki. A digitális térben a tudás többféle módon hozzáférhető, a kortárs hatásoknak fontos szerepük van a tanulók életében, és mindez olvasmányaik kiválasztásában, olvasóvá válásuk folyamatában is megjelenik.⁷⁵

5.2.7. Speciális oktatási igények, felzárkóztatás, egyéni bánásmód

Az olvasástanulás nehézsége és a részben ebből adódó iskolai sikertelenségek számos okra vezethetők vissza. Ezek egy része a gyermek szociokulturális háttérében keresendő: az ingerszegény környezet, az otthoni könyvek hiánya, a szülők alacsony iskolázottsága negatívan befolyásolja az olvasási teljesítményt. Ha nem olvasnak rendszeresen a kisgyerekeknek, és nem látja maga körül az olvasó felnőttek példáját, kisebb az esélye, hogy maga is jó olvasó lesz. Az óvodai nevelés részben kompenzálhatja a családi háttér hatását, de ez csak akkor lehet az iskolakezdés szempontjából eredményes, ha legkésőbb középső csoportban megkezdődik a rendszeres készségfejlesztő foglalkozás.

Olvasástanulási problémákhoz vezethet, ha iskolakezdekéskor a gyermek készségei nem megfelelően fejlettek. A tapasztalat azt mutatja, hogy azonos korú tanulók fejlettségi szintjében hatalmas különbségek vannak. Ezért a fejlettségi szint mérése szükséges lenne a teljes középső csoportos korosztály tekintetében, mert ekkor még elegendő idő állna rendelkezésre az iskolakezdésig a hátránykompenzálásra, illetve megalapozottabb lenne a rugalmas iskolakezdés gyakorlata is.

Függetlenül attól, hogy organikus, pszichés vagy környezeti okok vezetnek tanulási nehézségekhez, ezeket iskoláskorban is folyamatosan, komplex problémaként kell kezelni. Ennek módja a speciális, egyéni fejlesztés, ami történhet szegregáltan, gyógypedagógiai iskolában, vagy az osztályközösségben, integráltan. Mindkettő

⁷⁵ FENYŐ D. György: *Közös olvasmányok listája*. In: Ké az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 79–92. p.

mellett szólnak szakmai érvek, döntő kritérium, hogy álljanak rendelkezésre azok a speciális személyi és tárgyi feltételek, amelyek a gyermek fejlesztését optimális körülmények között lehetővé teszik (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, pszichológus, logopédus, speciális oktatástechnikai eszközök, akadálymentes épület stb.).

Az olvasás tanulását nehezíti, ha a gyermek beszédpercepciósi folyamatai elmaradást vagy zavart mutatnak. A beszédfeldolgozás zavarára utalhat a figyelmetlenség, gyakori visszakérdezés, a beszéd nem megfelelő hallása, megértése. Sokszor a beszédfeldolgozó mechanizmus zavara viselkedési problémákban nyilvánul meg, vagy túlmozgásban, korához képest éretlen magatartásban. Elmaradhat a beszédfejlődés is, ez szintén komplex problémát takar: szegényesebb a szókincs, a gyermek nehezebben sajátít el új szavakat, megjelenhetnek beszédhibák is. A mentális lexikon aktivizálhatósága, a lexikális hozzáférés szintje, a verbális és vizuális memória szintén meghatározza az olvasási teljesítményt, de befolyásolja az agyfélteke-dominancia és az orientáció zavara is. Az olvasási nehézségekkel küzdő kisiskoláskorú gyermekek esetében az anyanyelvi és kapcsolódó készségek jól mérhetők a Gósy Mária által kifejlesztett GMP-diagnosztika standardizált módszerével. Az olvasástanulásban mutatkozó problémák okai így pontosan feltárhatók és célzott, egyénre szabott fejlesztéssel korrigálhatók.

Az olvasás elsajátításának kudarca az olvasástanítással is összefügghet, elsősorban az alkalmazott tanítási módszerrel. Nem elsősorban a használatban lévő különféle tankönyvek és elsősorban az olvasás technikai elsajátítását célzó módszertani különbségekről van szó. Az olvasást és szövegértést vizsgáló felmérések eredményei szerint ezek nem eredményeznek döntő különbségeket, bár bizonyos általánosabb érvényű megállapítások levonhatók (pl. a szóképes módszer nem alkalmas diszlexiás gyermekek olvasástanítására, a Zsolnai módszer jobban segíti a kreatív szövegalkotási képesség fejlődését). Vannak viszont olyan kritériumok, amelyeknek meg kell felelni az eredményes olvasástanításnak. A jó olvasástanítási módszer rugalmas és célorientált, igazodik a tanuló kognitív és pszichés szintjéhez, figyelembe veszi a modern kutatási eredményeket, és azokat a gyakorlatban alkalmazza. Az olvasástanítás kiegyensúlyozottsága akkor biztosítható, ha a gyermek meglévő készségeire alapozva fejleszt, mind a beszéd, mind az olvasási folyamat tekintetében. Az olvasástanítási módszernek a nyelv sajátosságait és adottságait is figyelembe kell vennie és kihasználnia kell azokat. Gyakran segíti az olvasási nehézségekkel küzdő gyermekeket a szótagolás gyakorlása. Fontos, hogy az olvasástanítás tempója összhangban legyen a kisgyermek értelmi és finommotoros fejlődésének tempójával, az írás- és olvasástanítás indokolatlan siettetése káros.⁷⁶

⁷⁶ Gósy Mária: *A problémamentes olvasás- és írástanítás feltételei és lehetőségei*. In: III. Logopédiai Napok Konferencia : Sopron, 1997 : Az olvasás, írástanulás folyamatának kérdései, problémái különböző szakmai megközelítésből – a NAT bevezetésének időszakában. [szerk. Földes Tamás, Márkné Ettlínger Zsuzsanna, Závoti Józsefné]. [Sopron] : [s.n.], [1998]. 7–23. p.

Specifikus tanulási zavar a diszlexia, melynek legfőbb tünete az olvasásprobléma, amely vagy az olvasás technikai nehézségében, vagy az olvasottak feldolgozási nehézségében mutatkozik. Diagnosztizálása során az olvasás szintjét, a memória, az intelligencia, az írás, a beszédészlelés és a beszédmegértés állapotát mérik komplex vizsgálatokkal. A diszlexiás gyermekek nyelvi szintje mindig elmaradást mutat, intelligenciaszintje életkorának megfelelő vagy magasabb. A diszlexia hatással van az iskolai teljesítmény észére, az olvasási jártasságot igénylő mindennapi tevékenységekre. Az olvasási nehézség kezelése összetett feladat. A diszlexia komplex terápiájának kidolgozása Meixner Ildikó nevéhez fűződik. Az olvasás tanítását játékos feladatokon alapuló készségfejlesztő szakasz vezeti be: téri tájékozódás gyakorlása, kommunikációs gyakorlatok, szókincs bővítése, mozgásfejlesztés, testséma tudatosítása, ritmusérezék fejlesztése. A betűtanítás fokozatosan, kis lépésekben halad, hangoztatásra és a fonémahallás fejlesztésére épül. Az alkalmazott olvasástanítási módszer szótagoló, szintetikus. Megelőzi a homogén gátlás kialakulását azáltal, hogy az alakilag, fonetikailag hasonló betűket időben távol tanítja. Az írástanítás késleltetett, a betűk gyakorlása nagyobb méretben kezdődik. Fontos szerepet kap a hallás utáni írás, a tollbamondás.⁷⁷

A diszlexia jól fejleszthető és kompenzálható, de végigkíséri az egyén életét. Felső tagozattól a tankönyvből, szöveggyűjteményekből kiindulva gyakoroltatható a szövegértés, a folyamatos gyakorlás révén a tanuló bizonyos feladatok megoldásában jártasságot szerez, de ez nem elegendő a fejlesztéshez. Elsősorban az olvasási nehézség okait, a részképességek hiányát kell feltárni, és azok célzott, folyamatos fejlesztését végezni. A részképességek folyamatos ellenőrzése, elmaradás esetén korrekciója a felső tagozatban és a középiskolában is szükséges. Egyes speciális területek fejlesztéséhez logopédust és fejlesztő pedagógust kell bevonni, de számos terület fejlesztése beilleszthető az iskolai nevelő-oktató munka napi gyakorlatába. Szaktárgyi órákon is megvalósítható a vizuális memória fejlesztése képekkel, a képek számát fokozatosan növelve. A felidézésben fontos szerepe van a szerialitásnak, hozzájárul a szókincs és a mentális lexikonhoz való hozzáférés fejlesztéséhez is. Az auditív memória fejlesztéséhez szóképeket, szó- és mondatláncokat használhatunk. A hallás utáni szövegértés fejlesztése, a hallott szöveg feldolgozása több módszerrel segíthető, például különböző szempontok szerinti szógyűjtés a szövegből, hiányos mondat kiegészítése, mondatátalakítás, a szöveg kérdések segítségével való feldolgozása. A szövegértés fejlesztésében a narratív szövegek alkalmazása mellett inkább az ismeretközlő, a mindennapi életben gyakran előforduló szövegtípusok gyakorlása lényeges.⁷⁸

⁷⁷ MEIXNER Ildikó : *A dyslexia prevenció, reeducáció módszere*. Budapest : Bárczi Gyógyped. Tanárk. Főisk., 1993. 74 p.

⁷⁸ LACZKÓ Mária: *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*. Új Pedagógiai Szemle, (60) 1–2. 2010. 135–146. p.

A PISA-vizsgálatok nyomán kerültek előtérbe azok a kutatások, melyek a tizenévesek rossz szövegértésének, alacsony olvasási motivációjának okait vizsgálják. Az ADORE-projekt 11 európai országban folytatott kutatást a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításáról. Vizsgálódásuk középpontjában az olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek állnak, pontos definíciójuk szerint: „Olyan 12 és 18 év közötti fiatalok, akik már olvasóknak számítanak, de nem alakultak ki olyan olvasási készségeik, amelyek képessé tennék őket arra, hogy adekvát módon reagáljanak mindennapi életük gyorsan változó kihívásaira. Legtöbbjüknek nincs stabil énképe önmagáról mint olvasóról. Olvasásukat olyan dolgok gátolják, amelyeket nem képesek egyedül leküzdeni. Az akadályok főként a dekódolás, a folyékonyság, a szövegértés, a metakognitív készségek, valamint az olvasási stratégiák használata és az olvasási motiváció terén jelentkeznek. Ezen nehézségek leküzdésében mások – főként szakmailag kompetens tanárok – segítségére szorúlnak.” Felméréseik szerint az egyik legfontosabb probléma az iskolai oktatásban az olvasástanítás megalapozó szakasza utáni törés. Felső tagozatban az olvasás folyamatában a szövegértés, a szövegek kritikai értékelése és a szövegek tanulásban való alkalmazása kerül előtérbe. Ezzel párhuzamosan azonban nem folytatódik, leáll az olvasástanítási, olvasásfejlesztési folyamat. Ugyanakkor hatalmas mennyiségű szaktárgyi információ jelenik meg, az alsó tagozaton jellemző narratív szövegek helyett átmenet nélkül túlsúlyba kerül az ismeretközlő szövegtípus. Mindez együttesen vezet szövegértési, olvasási problémákhoz, és ebből közvetlenül következő tanulási nehézségekhez. Az iskolai sikertelenséghez az énkép leértékelése, csökkenő motiváció társul. A projekt a vizsgált gyakorlatok elemzése során kiemelten fontosnak ítélte a tanulóközpontú, tanár-diák interakción alapuló tanítási kultúrát. A tanuló bevonása a tanulási folyamat tervezésébe növeli a motivációt, erősíti önbizalmukat. A megfelelő olvasmányválasztás az olvasás élményéhez juttatja a tanulót, segít az olvasásban való elmélyülés, az olvasási készség megszilárdításában, ezen keresztül a szövegértés fejlesztésében. A tanulóknak saját olvasási tevékenységük monitorozásában, tudatosá tételében segít az olvasási stratégiák megtanítása. A pedagógusok támogatásának több területen is meg kell valósulnia: a tudományos megalapozottságú olvasáskutatás, olvasásfejlesztés és -értékelés intézményi háttérét meg kell erősíteni, az olvasáskutatás eredményeinek be kell épülni a tanárképzés tananyagába, biztosítani kell a pedagógusképzés és -továbbképzés szakmai és anyagi feltételeit. Inspiráló olvasási környezetet kell kialakítani, melyben kulcsszerepe van az iskolai könyvtárnak és a közkönyvtárakkal való együttműködésnek⁷⁹

⁷⁹ STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés)*. Anyanyelv-pedagógia, (3) 4. 2010.

5.2.8. Iskolai könyvtár. Könyvtárhasználatra nevelés. Olvasóvá nevelés a könyvtárban, könyvtári órák

Az iskolai könyvtár meghatározása, a vele szemben támasztott elvárások is jelentősen megváltoztak az információs környezet átalakulásával. Az iskolai könyvtár már nemcsak könyvtár az iskolaépületben, hanem mindenki számára az oktatás és a tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO nyilatkozatában a következőképpen határozza meg az iskolai könyvtárak küldetését és céljait:

„Az iskolai könyvtár biztosítja napjaink információra és tudásra alapozott társadalmában a feladatok sikeres ellátásához szükséges alapvető információkat és eszméket. Az iskolai könyvtár kialakítja a diákokban az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségeket, továbbá fejleszti képzelőerejüket, lehetővé téve azt, hogy felelős állampolgárokként éljenek.”

Az IFLA-UNESCO ajánlásokat iskolai könyvtárosok és oktatási döntéshozók számára dolgozták ki annak érdekében, hogy minden diák és tanár hozzájuthasson hatékony iskolai könyvtári szolgáltatásokhoz és programokhoz, amelyeket képzett iskolai könyvtáros nyújt számukra. Az ajánlásokra részletes útmutató épül, amelynek célja, hogy az iskolai könyvtári munkát összekapcsolja az oktatási-tanulási környezettel, az iskolai környezet információs szükségleteivel, s meghatározza a minőségi iskolai könyvtár kritériumait.

Az iskolai könyvtárak tanulási környezetként működnek, biztosítva a fizikai és digitális helyszínt, dokumentumtípustól függetlenül a hozzáférést a forrásokhoz, szolgáltatásaival a tanulási közösség egészét segíti és támogatja. Együttműködik az iskolával annak érdekében, hogy olyan információs műveltséggel rendelkező diákokat képezzenek, akik a társadalom felelős és etikus tagjai. A helyi tantervbe integrált oktatási programjaival segíti a forrásközpontú önálló tanulást, fejleszti a kreativitást, a problémamegoldási és gondolkodási készségeket. A különféle szövegtípusok tanulási célú olvasása, feldolgozása fejleszti az olvasási készséget. Az olvasás népszerűsítésén túl az iskolai könyvtárak aktív szerepet vállalnak az oktatásban az információs műveltség, a kutatásalapú tanulás, a technológiai integráció, a tanárok szakmai fejlődése területén. Nagy jelentősége van az esélyegyenlőség biztosításában, a hátrányos helyzetű tanulók tanulási feltételeinek kompenzálásában.

Az iskolai könyvtáraknak működésükhöz jogszabályi garanciákra, az iskola-avezetés elkötelezett támogatására és stabil költségvetésre van szükségük. Folyamatosan alkalmazkodnak a változó információs környezethez, magas színvonalú, változatos gyűjteményt építenek, ami az iskola nevelési-oktatási célrendszerének megvalósítását támogatja. Az iskolai könyvtárban képzett iskolai könyvtáros dolgozik, aki mind könyvtáros, mind tanári végzettséggel rendelkezik, melyek szükségesek ahhoz, hogy a könyvtárat szakszerűen gyarapítsa és szolgáltatassa, hatékonyan együttműködjön a pedagógusokkal, és oktatási tevékenységet is végezzen.

Az iskolai könyvtár közösségi hely is, nyitott a különböző kulturális eseményekre a nagyközönség számára is, kapcsolatokat épít a helyi kulturális intézményekkel, elsősorban közkönyvtárakkal.⁸⁰

A tanulók olvasási-szövegértési teljesítményét vizsgáló felmérések eredményei is feltárták, hogy szoros összefüggés van a könyvtárhasználattal együtt járó olvasás gyakorisága és az olvasási készség szintje között. Azokban az országokban sikerült csökkenteni a nem olvasó diákok számát, ahol erőfeszítéseket tesznek az iskolai könyvtárak fejlesztése érdekében. Az iskolai könyvtárhasználat intenzitása pedig közvetlen hatással van a tanulmányi eredményre.⁸¹

Az információszerzési és kommunikációs technikák, módszerek elsajátítása tanári, könyvtárosi segítséggel, irányított módon valósul meg a könyvtárban. A könyvtárhasználatra nevelésnek, a könyvtári ismeretek tanításának kidolgozott módszertana van. A könyvtárhasználat tanítása szorosan kapcsolódik az iskola alaptevékenységéhez, tartalmát az iskola nevelési-oktatási feladatai és céljai határozzák meg, összhangban a tanulók életkori sajátosságaival. Az iskolai könyvtárban elsajátított jártasság az önálló ismeretszerzés, az információkereső technikák területén nem tartalom-, hanem eszköztudás jellegű. Az elsajátított készségek más-más ismeretterületeken is alkalmazhatók lesznek, és meghatározzák az egész életen át tartó tanulás, művelődés igényét. A könyvtárhasználati ismeretek alapvetően gyakorlati jellegűek, elsajátításuk már az olvasástanulást megelőzően is elkezdődhet, elsősorban képi információk segítségével. Az iskolába lépve a könyvtár már ismerős hely lehet.⁸²

A könyvtárhasználati ismeretek tananyagát, tartalmi kereteit a nemzeti alaptanterv és a kerettanterv jelöli ki. Az információs műveltséghez és könyvtárhasználathoz kapcsolódó követelmények részben a Nemzeti Alaptanterv általános fejlesztési területein belül, részben a magyar nyelv és irodalom, valamint az informatika műveltségterület leírásaiban található meg. A 2012-ben kiadott kerettanterv informatika tantárgy Könyvtár-informatika témaköre a következő egységek mentén határozza meg a követelményeket: könyvtártípusok, funkcionális terek, információs intézmények; könyvtári szolgáltatások; információkeresés; dokumentumtípusok, kézikönyvek; forráskiválasztás; bibliográfiai hivatkozás, forrásfelhasználás. Ezekre épülnek az iskolák helyi pedagógiai programjai. Az elsődleges fejlesztési cél az olvasóvá nevelés, illetve az önálló ismeretszerzés, tanulás, forrásfelhasználás, információkeresés készségeinek kialakítása. Ahhoz, hogy ez

⁸⁰ SCHULTZ-JONES, Barbara – OBERG, Diane (szerk.): *IFLA iskolai könyvtári útmutató*. 2. Átdolgozott kiadás. Budapest : KTE, 2016. 76 p.

⁸¹ MIHÁLY Ildikó: *Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak*. Új Pedagógiai Szemle, (56) 11. 2006. 99–105. p.

⁸² DÁN Krisztina – HARALYI Ervinné: *Bevezetés a könyvtárhasználat tanításába*. Budapest : FPI, 2001. 375 p.

megvalósulhasson, nem elegendő az egyes tantárgyi követelmények teljesítése, az iskolai könyvtár és a pedagógusok rendszeres, módszeres együttműködésére van szükség. Az információs műveltség fejlesztése, a könyvtárhasználati ismeretek tanítása három egymásra épülő szakaszban valósul meg. Az alapozó szakaszban a könyvtárostánár az alapvető ismereteket, eljárásokat sajátítja el. A kereszttantervi szakasz a teljes tantestület közös munkájában valósul meg, a megszerzett tudás alkalmaztatása, szakterületi bővítése és elmélyítése során. A könyvtárban tartott szakóra keretében ismerik meg a tanulók a szakterület specifikus tájékoztató eszközeit, forrásait. A különböző tantárgyak tanulása során összegyűjtött ismereteket, tapasztalatokat egy rendszerező szakasz zárja le. Az információk továbbhasznosításának, kommunikálásának tanításában ismét az iskolai könyvtárosnak van kulcsszerepe.⁸³ Alsó tagozaton a könyvtárral való ismerkedés, a könyvtárhasználat alapvető szabályainak megismerése elsősorban könyvtárlátogatás keretében valósul meg. Az iskolai könyvtárban, a helyi közkönyvtár gyermekrészlegében a könyvtár funkcionális tereit, a könyvvállomány elhelyezését, a könyvek jellemző adatait figyelhetik meg a tanulók. Ismerkednek a képeskönyvekkel, mesekönyvekkel, gyermeklexikonokkal, megtanulják megkülönböztetni az egyes dokumentumtípusokat. A könyvtári órákon fontos szerepe van a szemléltetésnek, a beszélgetésnek, a tapasztalaton alapuló tanulásnak és az alkalmazott játékos módszereknek. 5–8. évfolyamon a gyermekek megtanulják a könyvtár tájékoztató eszközeinek használatát, a tanulást támogató források felkutatását, kiválasztását. Megismerik és tudatosan alkalmazzák az információkeresési stratégiákat. Eligazodnak a könyvtár tematikus rendjében. A dokumentumok jellemző azonosító adatainak ismeretében a felhasznált irodalmat képes szabályosan hivatkozni. Középsiskolában már készségszintű az információkeresés, a hangsúly a forrásértékelésre, szövegalkotásra, az összegyűjtött információk szintetizálására és etikus felhasználására tevődik át.

Az iskola könyvtárpedagógiai programja az a dokumentum, amely egységes keretbe foglalja mindezeket a tevékenységeket. A könyvtárpedagógiai program része az olvasóvá nevelés és a könyvtárhasználóvá nevelés, melynek célja az egész életen át tartó tanulásra nevelés. Ehhez a nevelési programhoz tartozik a könyvtár eszközeivel, a könyvtár tereiben végzett szakköri tevékenység, a tehetséggondozás és az önkéntes munka is. A könyvtárpedagógiai helyi tanterv rögzíti a célokat, eszközöket, a belépő tevékenységformákat, a tanórai oktatási tevékenységet, a befogadó tárgyakat, a szaktárgyakba való beépülést, illetve a tanórán kívüli tevékenységeket. A könyvtárostánár a könyvtárpedagógiai helyi tanterv alapján készíti el a tanmenetet a könyvtárhasználati tananyag évfolyamokra és tanórákra való

⁸³ DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtárhasználat a NAT4-ben*. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): *Korszerű könyvtár, Finanszírozás – gyarapítás – menedzsment*. Budapest : Raabe, 2012. Z2.5.

lebontásával.⁸⁴ A könyvtárpedagógiai program minden esetben figyelembe veszi az iskola pedagógiai programját, a tantárgyi integráció lehetőségeit. Megfelel a helyi iskolai könyvtár infrastrukturális adottságainak, számol az iskola közvetlen környezetének, az adott település igénybe vehető erőforrásaival is. A programot a teljes képzési ciklusra vonatkozóan ki kell dolgozni.

A könyvtárral kapcsolatos ismeretek tanítása többféle formában valósul meg az iskolában. A könyvtárbemutató óra olyan tanóra, vagy tanítást követő foglalkozás, ami az iskolai könyvtárban, vagy a helyi közkönyvtárban valósul meg. Nemcsak az alapozó szakaszban, hanem később, különösen iskolaváltások időszakában fontos szerepe lehet a szakkönyvtárban, felsőoktatási könyvtárban, vagy a nemzeti könyvtárban tartott bemutató óráknak. A könyvtárhasználati óra a helyi tantervben szereplő kötelező tanóra, célja az alapvető könyvtárhasználati ismeretek elsajátítása, az információkeresés, -elemzés és -értékelés képességének kialakítása. A könyvtárban megtartott szaktárgyi óra épít a könyvtárhasználati órákon elsajátított előzetes tudásra. A tanulók az új szaktárgyi ismereteket a könyvtárhasználati módszerek segítségével hatékonyabban sajátítják el, ugyanakkor információs készségeik is fejlődnek. A könyvtári szakóra általában a szaktanár és az iskolai könyvtáros együttműködésével valósul meg. A tanórákon kívüli könyvtári foglalkozások sokfélék lehetnek: alapozó jellegű forrásismeret tanítása, szakköri tevékenység, önkéntes könyvtáros munka, tehetség gondozás, versenyfelkészítés, valamint az olvasóvá nevelést szolgáló kulturális programok, vetélkedők, játékok. A megvalósítás eredményessége nagymértékben függ a könyvtárostanárról, illetve az iskolai könyvtár adottságaitól. A könyvtárhasználatra nevelés folyamatába más helyszín is bekapcsolható, a könyvtárak sokoldalúan és hatékonyan képesek együttműködni az olvasóvá nevelés, az információs műveltség fejlesztése érdekében.^{85 86}

A tehetség gondozás és a könyvtárhasználatra nevelés komplex módon valósul meg a Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Versenyen, illetve a versenyre való felkészítés során. A felkészítés során a könyvtárostanárról tanórán kívül dolgozik a tanulóval a könyvtári órák tematikája szerint, annak valamennyi tudáselemét alkalmazza és gyakoroltatja: információk keresése és kiválasztása, információfeldolgozás, szövegértés és szövegalkotás, jegyzetelés, kulcsszavazás, vázlatkészítés, hivatkozások és irodalomjegyzék készítése, reprodukálás, reflektálás és értékelés. A verseny a projektszerű feladatok megvalósításának módszerét alkalmazza, a ta-

⁸⁴ BOGYÓ Katalin, Cs.: *Rövid módszertani összefoglaló*. In: Barátné Hajdu Ágnes – Cs. Bogvyó Katalin – Eigner Judit (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok*. Kis KTE Könyvek 7. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete. 2013. 11–33. p.

⁸⁵ DÁN Krisztina: *Iskolai könyvtári ismeretek*. Budapest : Könyvtári Intézet, 2002. 87 p.

⁸⁶ DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtár-pedagógia*. Budapest : Könyvtárostanárok Egyesülete – Flaccus Kiadó, 2003. 120 p.

mulóknak komplexen kell alkalmazniuk információs műveltségüket, a könyvtárak nyújtotta lehetőségek segítségével.

5.2.9. Közgyűjtemények az olvasásfejlesztésért, jó gyakorlatok

Az olvasásfejlesztésben, az írott kultúra közvetítésében hagyományosan kulcsszerepe van a könyvtáraknak, függetlenül a hordozótól, az írásmű rögzítésének és terjesztésének technológiájától. A könyvtáraknak, ha meg akarják őrizni szerepüket, a dokumentumok gyűjtésén és rendelkezésre bocsátásán kívül egyre több figyelmet kell fordítaniuk az oktatásra, az olvasáskultúra és az információs műveltség fejlesztése területén. A gyűjteményszervezésben az elektronikus információknak is helyet kell kapniuk, a könyvtárak információs kapuk, amin keresztül elérhető a felhalmozott tudás.⁸⁷ A könyvtárak feladata, hogy választékot, kínálatot tárjanak a társadalom elé, amely alkalmas arra, hogy felkeltse az érdeklődést és új hangsúlyokat jelöljön ki, ráirányítva a figyelmet a sikerességhez szükséges alap-készségekre.⁸⁸

A könyvtárak számos módszertani újítással, rendezvények szervezésével, különféle intézményekkel való együttműködési programokkal alkalmazkodnak a megváltozott környezethez. A könyvtár olvasásnépszerűsítő programjainak valamennyi korosztály a célcsoportja. A még olvasni nem tudó gyermekek számára szervezett meseolvasó, játékos, zenés programokat a szülők bevonásával szervezik meg. Az iskolai könyvtárakkal, oktatási intézményekkel együttműködve bevonható a teljes iskoláskorú korosztály. A közoktatás az iskolai könyvtárak mellett szükségszerűen a közkönyvtárakban működő szolgáltatásokra is támaszkodik. A könyvtárak többsége kialakítja saját programkínálatát, figyelembe véve a helyi adottságokat, lehetőségeket. Olvasáspedagógiai célokat szolgáló közös program lehet a könyvajánlások készítése kedvenc olvasmányokról, ami megosztható a gyermekkönyvtár és az iskolai könyvtár honlapján, vagy közzétehető az iskolai újságban. Szervezhető a könyvtárban író-olvasó találkozók, olvasmány- vagy filmelőadásokhoz kapcsolódó beszélgetések, vagy biblioterápiás foglalkozások. A könyvtárlátogatók, tanulók aktív bevonásával valósíthatók meg különféle irodalmi és illusztrációs pályázatok, irodalmi alkotások dramatizálása. Az ötletek, tapasztalatok és eredmények közzétételével a könyvtárak nagyban segíthetik egymás munkáját, színesíthetik saját programkínálatukat.

Szélesebb kört vonnak be, és nagyobb tömegeket mozdítanak meg az országos rendezvények. A programok teljes időtartama alatt, hatékony marketingte-

⁸⁷ Csík Tibor: *Olvasásfejlesztés, olvasásnépszerűsítés a könyvtárban*. Könyv és Nevelés, (13) 2. 2011. 16–29. p.

⁸⁸ VARGA Katalin: *Olvasni izgalmas, olvasni érdemes, olvasni kell!* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (21) 2. 2012. 18–26. p.

vékenységgel támogatva, országszerte zajlanak különféle rendezvények, számos intézmény együttműködésében. Hatásuk hosszabb távon mérhető eredményeket mutat az olvasásnépszerűsítés területén, frissülnek, megújulnak a könyvtári programok. Hátrányuk, hogy ezek a rendezvények kampányjellegűek, sok esetben forrás hiányában nincs folytatása a kezdeményezéseknek.

A 2001. évi Ünnepi Könyvhétől 2002. évi Ünnepi Könyvhét zárásáig terjedő időszakban zajlott az *Olvasás Éve* elnevezésű programsorozat Magyarországon. A kampányt a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése kezdeményezte, angol példa alapján. Angliában 1998 szeptemberétől 1999 augusztusáig tartott az „olvasás éve”. A rendezvény programigazgatója, Liz Attenborough a tapasztalatokról szólva egyértelműen eredményesnek ítélte a kezdeményezést, amelynek egyik jelentős eredményeként említette, hogy ez idő alatt számos olvasócsoport alakult.

A Nagy Könyv egy országos felmérés és programsorozat volt Magyarországon 2005-ben, melynek célja az országosan legnépszerűbb regény megválasztása, valamint az olvasás népszerűsítése volt. Az Egyesült Királyságban 2003-ban szervezett *The Big Read* c. rendezvényen alapul, és Németországban is sor került rá 2004-ben (itt előre kiválasztották azt a kétszáz művet, amelyekre szavazni lehetett). Magyarországon a szavazás a száz legnépszerűbb könyvre 2005 február végén kezdődött: bárki bármilyen, magyarul kiadott regényt beküldhetett. 1400 könyvtár, 500 könyvesbolt és 1300 iskola vett részt a versenyben különféle programokkal.

Családi Olvasás Éve az OSZK Könyvtári Intézetének 2010. május 30-tól 2011. március 31-ig tartó kampánya. A könyvtár a PISA legfrissebb kutatására hívta fel a figyelmet, mely szerint, míg 40 évvel ezelőtt a felnőtt népesség 60 százaléka olvasott, napjainkban már csak 40 százalék állítja ezt magáról. Aki lemarad az olvasásban, azt könnyebben fenyegeti a funkcionális analfabetizmus, a nyelvi elszegényedés. A mozgalom célja, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy az olvasásban való lemaradás súlyos kulturális hátrányt eredményez. A család az olvasás megismertetése és megszerettetése szempontjából az első, megalapozó és motiváló közeg, a szülői tudatosság, a szülői példa egy életre szólóan meghatározó tényező. A program erősíteni kívánja a család egységét, családi olvasójegyet lehet váltani a könyvtárakba, a könyvtárban családtörténeti kutatásokat lehet végezni, családi ünnepeket, születésnapokat a könyvtár épületében lehet tartani, vagy digitalizálni lehet a családi fotótárat.

A könyvtárak olvasásfejlesztő munkáját nagymértékben támogatta a TÁMOP 3.2.4 „Tudásdepó-Expressz” – *A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében.* Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum *Nevelési Tudásdepó az olvasóvá neveléshez és a digitális kompetenciák fejlesztéséért* című projektje ennek a pályázatnak a keretében az olvasásfejlesztéshez és az információs műveltség megszerzésének támogatásához vállalta or-

szágos szolgáltatások létrehozását. A pályázat keretében létrehozott Olvasás Portál a szakirodalmi, gyermek- és ifjúsági irodalmi, valamint tankönyvi adatbázis mellett olvasásfejlesztést, illetve digitális kompetenciákat fejlesztő mintaprogramokat is közzétesz. A mintaprogramok mindegyike a nem formális és informális tanulást szolgálja, és könyvtárakban megvalósítható. A legváltozatosabb témaköröket ölelik fel, és tartalmazznak minden szükséges elemet a megvalósításhoz (célok, eszközök, feladatok, részletes óratervek, értékelés stb.). A projekteket pedagógusok és könyvtárosok dolgozták ki, egységes szerkezetben, folyamatos szakértői támogatás mellett. A programok mindegyike adaptálható, továbbfejleszhető. A portálon a megvalósítással kapcsolatos tapasztalatokat is megosztják.

5.2.10. Felhasznált irodalom

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Miért nem tudnak a gyerekek jól olvasni?* Taní-tani, 2. 1997. 18–23. p.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: *Új hangsúlyok az anyanyelvi nevelésben.* Magyartanítás, (43) 1. 2002. 16–17. p.

BALÁZSI Ildikó et al.: *PIRLS és TIMMS 2011.* Budapest : Oktatási Hivatal, 187 p.

BENCZIK Vilmos: *Az olvasás alkonya.* In: *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról.* Budapest : Pont K. 7–14. p.

BOGYÓ Katalin, Cs. – DÖMSÖDY Andrea (szerk.) : *Könyvtárhasználati ötlettár - játékos feladatok.* Budapest : KTE, 2017. 294 p.

BORONKAI Dóra: *A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai.* Magyartanítás, (46) 4. 2005. 15-25. p.

CSAPÓ Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Budapest : Nemz. Tankvk., 2012. 312 p.

CsÍK Tibor: *Olvasásfejlesztés, olvasásnépszerűsítés a könyvtárban.* Könyv és Nevelés, (13) 2. 2011. 16–29. p.

CsÍK Tibor: *Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS-vizsgálatban.* In: *Médiatudatosság az oktatásban : konferenciakötet.* /[szerk. Nagy-Király Vivien]. – Budapest : OFI, 2013. 87–94. p.

- DÁN Krisztina: *A könyvtárra alapozott olvasásfejlesztés lehetőségei a kerettantervekben.* Budapesti Nevelő, (36) 3. 2001. 19–28. p.
- DÁN Krisztina: *Olvasásfejlesztés a kerettantervekben.* Könyv és Nevelés, (3) 2. 2001. 10–23. p.
- DÁN Krisztina: *Olvasásfejlesztés és könyvtár a kerettantervekben.* Fordulópont, (4) 2. 2002. 92–104. p.
- ERDÉLYI Margit: *Olvasás és szövegértés.* Dunaszerdahely : Media Nova, Nap. 2013. 170 p.
- GOMBOS Péter: *Hiányok és tartalékok az európai olvasás- és szövegértés-tanításában.* Új Pedagógiai Szemle, (63) 7–8. 2013. 121–125. p.
- GOMBOS Péter: *Irodalomtanítás és/vagy olvasóvá nevelés.* In: *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről.* Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 71–78. p.
- GOMBOS Péter (szerk.): *Kié az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről.* Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 127 p.
- Gombos Péter – Kiss Gábor (szerk.): *Már tudok olvasni? : Tanulmányok az értő olvasásról.* [közread. a Magyar Olvasástársaság], Kaposvári Egyetem. Kaposvár : KE, 2014. 135 p.
- GOMBOS Péter: *Az Olvasó-társ mozgalom Magyarországon.* Könyv és Nevelés, (13) 2. 2011. 64–69. p.
- GÓSY Mária: *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése.* Budapest : Nikol, 2012. 44 p.
- GÓSY Mária: *A szövegértő olvasás.* Anyanyelv-pedagógia, (1) 1. 2008.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2018.12.27.]
- GÓSY Mária – IMRE Angéla: *Beszédpercepciós fejlesztő modulok.* Budapest : Nikol, 2007. 169 p.
- GÖDÉNY Andrea, G.: *Tankönyv és olvasásfejlesztés.* Könyv és Nevelés, (11) 3. 2009. 54–61. p.

- GRÜNING, Christian: *Az eredményes tanulás titka : Hogyan javíthatunk olvasási és tanulási képességeinken?* ford. Kocsor Ferenc. Budapest : Partvonal, 2011. 171 p.
- HOCK Zsuzsanna: *A francia gyakorlat az olvasás népszerűsítésére.* Könyv és Nevelés, (10) 4. 2008.
- HOCK Zsuzsanna: *Olvasásünnep - kampányok nélkül.* Könyv és Nevelés, (11) 1. 2009. 39–43. p.
- HORVÁTH Zsuzsanna – Felvégi Emese: *Még mindig tudok olvasni! : Szövegértés érettségizőknek és felnőtteknek.* Budapest : Helikon, 2006. 127 p.
- JÓZSA Gabriella – Józsa Krisztián: *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégia-használat összefüggése.* Magyar Pedagógia, (114) 2. 2014. 67–89. p.
- JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest : Dinasztia, 2006. 295 p.
- JÓZSA Krisztián – FIALA Szilvia – JÓZSA Gabriella: *A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire.* Anyanyelv-pedagógia, (10) 1. 2017.
- KISS Éva – LADÁNYINÉ Sütő Tünde – ZSOLNAI Józsefné Mátyás Mária: *Kísérlet az általános iskolai olvasás és szövegértés tanításának újragondolására.* In: Tanulmányok a pedagógia világából : Írások a Neveléstudományi Műhelyből /[szerk. Bognárné Kocsis Judit]. Veszprém : PE MFTK, 2014. 9–44. p.
- KÓPISNÉ GERENCSÉR Krisztina: *Olvasástanulás egy életen át.* Magiszter, (5) 2. 2007. 70–75. p.
- Megújuló tankönyv : Konferenciakötet.* /[fel. szerk. Pálfi Erika]; [kiad. az] Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. Budapest : OFI, 2016. 190 p.
- MOLNÁR Éva, D. – MOLNÁR Edit Katalin – JÓZSA Krisztián: *Az olvasásvizsgálatok eredményei.* In: Mérlegen a magyar iskola. /szerk. Csapó Benő; [szerzők B. Németh Mária et al.]. Budapest : Nemz. Tankvk., 2012. 17–81. p.
- NAGY Attila (szerk.): *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban : A Magyar Olvasástársaság, a sárospataki Városi Könyvtár és az MKE Zempléni Könyvtárosok*

Szervezetének konferenciája Sárospatak, 1999. május 28–30. Sárospatak : Vár. Kvtár, 1999.

NAGY Attila: *Az olvasásfejlesztésről.* In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasásra nevelésről.* Budapest : HUNRA, 2014. 116–127. p.

NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli (szerk.): *Az olvasás ösztantárgyi feladat.* Szombathely : Savaria Univ. Press, 2011. 291 p.

NAGY Attila: *Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés?* Iskolakultúra, (11) 5. 2001. 47–51. p.

NAGY Attila: „Több lettem : s a gyermekem is több lesz”: *esettanulmány egy olvasásfejlesztési programról.* Könyv és Nevelés, (1) 2. 1999. 3–14. p.

NAGY József: *Az olvasásképesség pszichikus komponensrendszere.* Iskolakultúra, (26) 2. 2016. 119–130. p.

NAGY József: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései.* Iskolakultúra, (14) 3. 2004. 3–25. p.

NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése.* Magyar Pedagógia, (104) 2. 2004. 123–131. p.

NAGY József: *A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése.* In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 91–106. p.

PALLOS Zsuzsanna (összeáll.): *Olvasáskompetencia, motiváció és stratégiák.* Könyv és Nevelés, (9) 4. 2007. 93. p.

PÉTERFI Rita: *Olvasásfejlesztés itthon és külföldön : bevált módszerek, kipróbálásra érdemes ötletek.* Könyv és Nevelés, (10) 4. 2008. 38–45. p.

PÉTERFI Rita: *Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai : három kontinens olvasásfejlesztő programja.* Könyv és Nevelés, (14) 1. 2012. 12–26. p.

PÉTERFI Rita: *Olvasóközpontú olvasásfejlesztés.* Könyvtári Figyelő, (17) 3. 2007. 436–448. p.

- STEKLÁCS János: *Ki tud jól olvasni? avagy úton az olvasás-jelenség megértése felé.* Fordulópont, (8) 4. 2006. 51–59. p.
- STEKLÁCS János: *Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 1–2. rész : mitől sikeresek a finnek?, hallgassuk meg őket, mit mondanak!* Tanítás – tanulás, (6) 1. 2008. 24–25.p.; (6) 2. 2008. 18–19. p.
- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest : Nemzedékek Tudása Tankvk., 2013. 199 p.
- STEKLÁCS János: *Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban (javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján).* Könyv és Nevelés, (11) 3. 2009. 13–21. p.
- STEKLÁCS János: *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel.* Tanítás – tanulás, (5) 4. 2007. 32–33. p.
- STEKLÁCS János: *Tanítás-tanulás az ADORE-olvasástanítási kör modelljével : hogyan fejlődjön jobban tanítványaink olvasásértési képessége?* Tanítás – tanulás, (7) 6. 2010. 14–15. p.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség osztantárgyi fejlesztéséért.* Könyv és Nevelés, (13) 3. 2011. 41–48. p.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek kezelésének vizsgálata az Európai Unióban.* Anyanyelv-pedagógia, (1) 3–4. 2008.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés).* Anyanyelv-pedagógia, (3) 4. 2010.
- SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika: *ISIT: Távoktatási tanártovábbképző program az osztantárgyi olvasásfejlesztésért.* Anyanyelv-pedagógia, (8) 3. 2015.
- SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok.* Magyar Pedagógia, (110) 2. 2010. 119–140. p.

- SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Az olvasási képesség fejlődése az olvasástanulás kezdeti szakaszában*. Baja : Eötvös J. Főisk. K., 2011. 125 p.
- SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Az olvasási készség fejlesztéséről*. Új Pedagógiai Szemle, (51) 7–8. 2001. 180–184. p.
- SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Személyiségfejlesztés, képességfejlesztés kisiskolás korban : Az értő olvasás képességének fejlesztése az iskolaérettségtől az olvasásértés megvalósulásáig*. In: *Tanulmányok a képességfejlesztés témaköréből*. /[szerk. Sztanáné Babics Edit]. Baja : Eötvös J. Főisk., 2002. 103–164. p.
- TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztését elősegítő tényezők*. Képzés és Gyakorlat, (5) 2. 2007. 16–32. p.
- TÓTH István, H.: *Az olvasni tudás fejlesztéséhez*. Módszertani Közlemények, (45) 2. 2005. 67–74. p.
- TÓTH László: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen : Pedellus, 2002. 152 p.
- TÖRÖK Tímea: *A szavak olvasásától a stratégiahasználattig, avagy miként fejleszthető a magyar olvasástanítás*. Iskolakultúra, (24) 7–8. 2014. 123–125. p.
- VARGA Katalin: *Innováció, fejlesztések a pedagógiai információellátásban : Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyvtárfejlesztési programja*. In: *Korszerű könyvtár : Finanszírozás, gyarapítás, menedzsment*. /szakmai tanácsadók [szerk.] Dán Krisztina, Fehér Miklós. Budapest : Raabe, 2005. C 1.9 (1–22. p.)
- ZENTAI Péter László: *Az Olvasás Éve Magyarországon*. Könyv és Nevelés, (4) 2. 2002. 14–17. p.

5.3. GOMBOS PÉTER: A DIGITÁLIS GENERÁCIÓ OLVASÁSI SZOKÁSAI – A 2017-ES REPREZENTATÍV OLVASÁSFELMÉRÉS TAPASZTALATAI

E tanulmány célja, hogy a 2017 őszén végzett reprezentatív olvasáskutatás gyerekekre (3–18 évesekre) vonatkozó adatait értelmezze, összevesse más adatokkal, s ezekből tanulságokat, tapasztalatokat fogalmazzon meg.

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében, „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt részeként kérte fel a Psyma Hungary Kft.-t, hogy végezze el a kutatást. Az eredményekről Tóth Máté írt először (*A 3–17 éves korosztály olvasási szokásai – egy országos reprezentatív felmérés eredményei*), s bemutatásában már ő is jelezte, hogy több területen részletesebb elemzést igényelnek a vizsgálatból megmutatkozó tények, jelenségek.

Az alábbiakban korosztályonként mutatom be és próbálom értelmezni e kutatás adatait, az ehhez szükséges elméleti háttérrel szakirodalmi források segítségével felvázolva.

5.3.1. 3–5 évesek

Sokaknak furcsa lehet, hogy miért érint egy olvasásfelmérés olyan korosztályt, amelynek tagjai túlnyomórészt biztosan nem olvasnak önállóan. Ehhez hozzátehetjük azt is, hogy a mások felolvasa szöveg hallgatása nyilvánvalóan egészen más típusú élmény, más folyamat, mint a saját olvasás (dekódolás) útján történő befogadás. Ez akkor is igaz, ha egy kulcsmomentum – az olvasottak/hallottak elképzelése, a belső képalkotás – mindkét esetben megvan, sőt, mindkét esetben kiemelt jelentősége van ennek a folyamatnak. Nemegyszer tapasztaljuk, hogy éppen a belső, mentális képek megalkotásának gyengesége, hiánya az oka a szövegértés alacsony szintjének.⁸⁹

Ez – a belső képalkotás – pedig nyilvánvalóan fejleszthető óvodáskorban, éppen a mesélés, a felolvasás segítségével. Ahogy egyébként fontosak és előre vivőek e téren a rendszeres spontán beszélgetések is.⁹⁰

⁸⁹ SZINGER Veronika: *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. Anyanyelv-pedagógia, (2) 3. 2009. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [2017. 12. 10.]

⁹⁰ KOVÁCS Marianna – STIBLÁR Erika: *A népmese megélésének szerepe az olvasóvá nevelésben*. In: Gombos Péter (szerk.) *Kié az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 40–51. p.

Az iskoláskor előtti, a majdani olvasóvá válást döntően meghatározó fejlődés (a bontakozó literáció) szakasza akkor készíti elő valóban hatékonyan az írás-olvasás műveltség kialakulását, ha ezen időszakban a gyermek találkozik (megfelelő minőségű) képeskönyvekkel, játékeszközökkel, amelyek – például a finommotorika fejlesztésével – segítik azon mozgások kialakulását, fejlődését, amelyek később az írás-olvasás kapcsán szükségesek lesznek. Illetve hasonlóan fontos az is, hogy a gyermek megfigyelhesse környezetében azokat az élethelyzeteket, amelyek köszönhetően az írásbeliségnek, az olvasáskultúrának számára magas lesz a presztízse.⁹¹

Önmagában már az hallatlanul sokat számít, ha a kisgyermek mindennapjait mondókák, énekek, versek színesítik. A nyelv zeneisége, ritmusossága, az ismétlődő nyelvi elemek nemcsak örömforrást jelentenek, de fontos előkészítői a történet iránti igénynek is.⁹²

Ebben a korosztályban már megvannak azok a verbális interakciók is, amelyek ugyancsak fontosak a nyelvi fejlődés, a szövegértés javulása szempontjából. „A gyermeknek szóló felolvasás a családban is gyakran párbeszédes formában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, hanem kérdéseket is feltesz vagy kommentál), lehet továbbá visszacsatolás, természetesen sok kérdéssel. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és a jelölt dologfogalom között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be. Ő is kérdez, beszél, mesél a képről, gyakorolja a nyelv használatát.”⁹³

A szövegértés fejlesztése Magyarországon hagyományosan az alsó tagozaton indul el, holott sok kutatás bizonyítja már – s ezek alapján Nyugat-Európában vagy az Egyesült Államokban végbe is ment egyfajta szemléletváltás –, hogy ez jóval előbb el kell, hogy kezdődjön.⁹⁴

Vagyis a későbbi tudatos fejlesztő tevékenységek megalapozása bőven elindul már ekkor – sőt, jóval korábban, valójában már a születés előtt, az anyaméhben. Némileg leegyszerűsítve: a betű- és könyvkultúrához való viszony szinte „örök-lődik”. Nem genetikusan, hanem a szülői mintát követve. Vagyis az elemi iskola előtti időszakra is komolyabb figyelemnek kell jutnia, ha magasabb literációs képességekkel rendelkező gyerekeket szeretnénk nevelni, tanítani. A mostanihoz

⁹¹ PODRÁ CZKY Judit – NYITRAI Ágnes: „Ezek a mai szülők!” – *Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképeinek néhány jellegzetessége*. Képzés és Gyakorlat, (13) 1–2. 2015. 359–373. p.

⁹² KOVÁCS Marianna – STIBLÁR Erika: *A népmese megélésének szerepe az olvasóvá nevelésben*. In: Gombos Péter (szerk.): *Ki az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 40–51. p.

⁹³ SZINGER Veronika: *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. Anyanyelv-pedagógia, (2) 3. 2009. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [2017. 12. 10.]

⁹⁴ SZINGER i.m. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [2017. 12. 10.]

hasonló kutatások gyakran nem foglalkoznak az önállóan még nem olvasó korosztállyal, számunkra azonban ők is nagyon fontosak voltak.

A kérdőívben – természetesen szándékosan – mindegyik korosztály számára ugyanazokat a kérdéseket tettük föl, segítve ezzel az összehasonlíthatóságot. Ugyanakkor ebből adódott egy olyan probléma, amelyet figyelembe kell vennünk az adatok értékelésénél.

Az egy év alatt (vagy más megadott időtartam alatt) elolvasott könyvek száma hagyományosan fontos fokmérő az olvasásszociológiában. (Az egy év alatt legalább egy könyvet befejező válaszadó még 'olvasó'-nak számít, aki havonta egy kötetről számol be, az már 'elit olvasó'.)⁹⁵ Ezek az adatok ezúttal is lényegesek voltak, ám a 3–5 évesek esetében sokkal kisebb hangsúlyt kell kapniuk e számoknak. Jelen esetben nem azért, mert a gyermek befogadó szükségszerűen egy „közvetítőt” vesz igénybe, aki felolvassa neki az adott könyvet. Ebben az életkorban ez így természetes, és ettől még összevethetők lennének a különböző 3–5 évesek adatai. Ám mi van akkor, ha egy családban – és nem ritka dolog ez – ugyanazt a könyvet rendszeresen, akár minden este elő-előveszik? A felmérésben megfogalmazott kérdésre adott válasz szerint ez a gyermek „papíron” egy könyvet olvasott el az adott időszakban, ám lehet, hogy azt akár ötvenszer is. Felnőttek vagy akár kamaszok esetében ez valóban „egy kötetnek számít”, ám a kicsiknél fontosak az ismétlődő történetek. Az ismert motívumok újra és újra feltűnése erősíti a biztonságérzetet. Önmagában a mese műfajának egyik vonzó sajátossága is éppen az, hogy nem egy „végtelen világ”, s nagyon is kiszámíthatók a cselekmény elemei. Ez pedig megnyugtatóan hat a befogadóra. Ekképpen az is természetes, hogy – ha választhat, – inkább hallgatja meg századszor ugyanazt a mesét, mint egy újat, legalábbis egy bizonyos ideig.

A 3–5 éves gyerekek két mesekorszak határán vannak. A Paprikajancsi-korszak végén (négyéves korig) még érdekesek számukra a saját életük eseményeit feldolgozó történetek. Ugyanakkor kicsit később már a fordulatos, változatos mesék kerülnek előtérbe, ez az „igazi mesék kora”.⁹⁶ Lassan megjelenik az igénye arra is, hogy új kalandról halljon.

Addig azonban tényleg megunhatatlan számára egy-egy mese, s ez az ismétlődő történet így tudja betölteni a szerepét a szocializációban. Vagyis az, ha egy 3–5 éves gyermek nem nagyszámú kötetrel találkozik adott időtartam alatt, ez önmagában egyáltalán nem jelent rosszat.

Egy másik torzító tényező e korosztálynál az, hogy mivel a szülő válaszolja meg a feltett kérdést, valójában olyan, mintha azt kérdeztük volna: Jó szülő-e Ön,

⁹⁵ NAGY Attila: *Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengés A Nagy Könyv akció ürügyén.* Magyar Tudomány, (167) 9. 2006. 1113. p.

⁹⁶ Bühlert idézi: SZILÁGYINÉ GÁLOS Ildikó: *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kiskiskolás korig.* Budapest : Szeretve Tanulni OE, 2008. 267 p.

mesél-e, olvas-e a gyermekének? Mivel az esetek közel 98%-ában a vér szerinti szülő adott feleletet a kérdésekre, ez talán magyarázata lehet annak, miért kiemelkedően a legmagasabb a 3–5 évesek aránya a „havonként legalább egy könyvet elolvasott” kategóriában. Ám összességében újra hangsúlyoznám: ebben az életkorban nem az „olvasott” könyvek példányszáma a döntő, így nem is érdemes e számokból következtetéseket levonni.

Elvileg érdekesebb lehet az olvasói menü vizsgálata, először is az, hogy mely szerzőket, műveket választották a szülők (!) *legutóbb* gyermekeiknek. (Természetesen lehetséges értelmezés az is, hogy melyik szerzőre emlékeznek a megkérdezettek.) Persze, miközben azt állítjuk, hogy a felnőtt választ, jól tudjuk, hogy ebben szerepe lehet a kicsiknek is, hiszen az ő pozitív visszajelzéseik inspirálhatják a szülőt arra, hogy egy-egy író gyakoribb vendég legyen a gyerekszobában.

A válaszok alapján ez a tízes lista alakult ki:

1. Bartos Erika	8,20%
2. Benedek Elek	4,64%
3. Grimm testvérek	3,83%
4. Walt Disney	2,73%
5. Csukás István	1,91%
6. Lázár Ervin	1,37%
7. Fekete István	0,82%
8. Marék Veronika	0,82%
9. Tony Wolf	0,82%
10. Milne	0,82%

Ami rögtön szemet szúrhat, az az, hogy még a legtöbbször előforduló szerzőt sem említette tízsázaléknyi válaszadó sem. A rangsor második felében olyan alacsony volt az említésszám, hogy gyakorlatilag nem érdemes konklúziót megfogalmazni.

Nézzük meg a neveket más szempontból! Nyilván érdekes kérdés, hogy e szerzők megfelelnek-e a szakemberek által ajánlott paramétereknek. Az ezen korosztálynak szóló történetekben fontos, hogy azok a problémahelyzetek, konfliktusok jelenjenek meg, amelyek az ő életükben is előfordulhatnak. Természetesen a történetekben megmutatott megoldások egyúttal számukra is utat, lehetőséget, esélyt mutatnak az elviselésre, a kiútra.⁹⁷

Ha ez alapján vizsgáljuk a listát, kijelenthetjük, hogy az első három helyezett méltán került ide. Bartos Erika könyveit sokan kritizálták, kritizálják egyszerűségük miatt, ám az kétségtelen, hogy az óvodás korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve készültek.

⁹⁷ NYITRAI ÁGNES: *A mesélés jelentősége kisgyermekkorban*. In: Gyöngy Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I. : A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Budapest : Dialóg Campus, 2015. 324–368. p.

Benedek Elek és a Grimm testvérek történetei ugyancsak megfelelőek lehetnek, bár itt nem csupán a választott mese számít. E korosztálynál különösen fontos a mesélő személye. A gyermek számára kedves, fontos személy tud igazán nagy élményt adni – különösen, ha fejből, „közönségre szabottan” szólal meg a történet.⁹⁸

A fejből mesélés mellett szól – sok mindenen túl – az is, hogy a történet megértését nem befolyásolják az olvasási képességek, az ezzel kapcsolatosan meglévő egyéni különbségek. Ebből következően nagyobb energia juthat a megélésre és a feldolgozásra is.⁹⁹

A lista elején szereplő írók műveinél nem fontos, hogy szó szerint adják vissza azt az interpretáló, vagyis elvileg alkalmasak arra, hogy ne csupán felolvasás formájában hangozzanak el. Ugyanakkor Bartos Erika könyveinél nem életszerű az, hogy a felnőtt teljesen elszakadjon a könyvtől, valószínűbb, hogy legalább a képeket „használni” fogja a cselekményszövegnél. Ráadásul a népmesékkal, az irodalmi mesékkal (lásd Benedek Elek) vagy a népmesészerű műmesékkal (lásd a Grimm-meséket) ellentétben itt nem segítik a mesélőt a megszokott nyelvi és narratív fordulatok. Bogyó és Babóca vagy Anna, Peti és Gergő nyilván nem „mentek, mendégáltak”, nem mondják nekik, hogy „szerencséd, hogy öregapádnak szólítottál”, s valószínűleg nem úgy ér véget az aktuális kalandjuk, hogy „itt a vége, fuss el véle”. Ezek híján pedig alighanem inkább fordul a „stabil”, megírt szöveg felé a mesélő, a szülő. De ugyanez igaz a Walt Disney-mesekönyvekre is.

Grimmek és magyar „követőjük” esetében az, hogy a rangsor elején vannak, összefüggésben lehet azzal is, hogy klasszikus, generációk óta ismert, szeretett írókról van szó. Olyanokról, akiknek a művei olvasását az a szülő is ismerheti és vállalhatja, aki valójában nem olvas rendszeresen gyermekeinek.

A Disney-könyvek kapcsán más kérdés is felmerül: vajon mennyiben a szülő és mennyiben a gyerek választása e műfaj? Az egyértelmű, hogy e kötetek vonzereje a rajzfilmekben rejlik, amelyek alapját adták a belőlük készült – jellemzően – füzeteknek. Csakhogy a Disney-filmeket ismerve kijelenthetjük: nem nagyon van közöttük olyan, amely a 3–5 éveseket szólítja meg... Az, hogy nézőik között mégis ott lehetnek a kisebbek is, részben afféle rossz berögződésből is adódhat: „a rajzfilmek kicsiknek szólnak” – gondolja sok szülő, természetesen rosszul. Ahogy arra például Kósa Éva is felhívta a figyelmet, a gyermek a televízió szimbolikus konvencióját mintegy 7–8 éves korig nem nagyon érti.¹⁰⁰ Ez nem azt jelenti, hogy

⁹⁸ NYITRAI i.m. 324–368. p.

⁹⁹ KOVÁCS Marianna – STIBLÁR Erika: *A népmese megélésének szerepe az olvasóvá nevelésben*. In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 40–51. p.

¹⁰⁰ KÓSA Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. In: *Mindentudás Egyeteme*, 5. kötet. Budapest : Kossuth, 2006. 165–187. p.

nem élvezheti a dinamikus képsorokat, a zenét, a cselekménysor bizonyos részleteit. Az, hogy szereplőkkel úton-útfélen találkozhat – bögréken, pólókon, játékokon –, ismerőssé teszi őket számára, s ez megadja a fentebb emlegetett biztonságérzetet is. Közben ugyanakkor esélye sincs arra, hogy meglássa a Shrek Szőke herceg-figurájának ironikusságát, a modern mesékre jellemző „kifordítottágát”, vagyis hogy attribútumai úgy változnak meg, hogy ezek önmagukban is humorforrássá váljanak.¹⁰¹

A rajzfilmekből készült füzetek-könyvek befogadása elvileg könnyebb lehet, hiszen a (rajz)filmre mint sajátos médiumra jellemző kódrendszer dekódolásával nem kell foglalkozni. Ám e kiadványok érezhetően azt célozzák meg, hogy a moziélményt újraélhesse a befogadó. Önmagukban sokszor nehezen vagy nem is értelmezhetőek. Azok az erényeik, amelyek a jellemzően igényesen, invenciózusan készített mozgóképes változatokban megvannak, szinte automatikusan tűnnek el a nyomtatott verziókból. Arról nem beszélve, hogy a papíralapú kiadványok helyenként kifejezetten silány minőségűek – a szerkesztést, a nyelvezetet nézve bizonyosan.

A tízes listán ott van még Csukás István és Lázár Ervin, akik a modern mese legkiválóbb alkotói között vannak – valójában a műfaj megteremtői.¹⁰² A kérdés esetükben az, nem túl koraiak-e az ő szövegeik 3–5 évesek számára. Csukásnak vannak ugyan olyan történetei, amelyeket ovisok is élvezettel hallgathatnak, de itt is olyan érzésünk van, hogy inkább a rajzfilmek (a *Pom Pom meséi*, *A Nagy Ho-ho-ho-horgász*) csináltak kedvet (a szülőknek?) a könyvek felolvasásához.

Fekete István helyét e rangsorban nehéz megmagyarázni. Reálisan 6–8 évvel később kerülhetne elő, ez esetben arra láthatunk példát, amikor a szülő a saját kedvenceit szeretné a gyerekekkel megismertetni.¹⁰³ Azt még inkább félve fogalmazom meg, hogy az sem kizárt: maga a szülő is azért választotta az egyébként kiváló szerzőt, mert tudja, hogy jó, hogy illik ismerni, hogy a kánon része – noha ő maga sem olvasta örömmel, élvezettel.

Tony Wolf könyvének népszerűsége régóta töretlen, holott sem az illusztrációk (a szerző rajzai), sem a szövegek nem túl magas minőségűek. Utóbbi mellett annyi szól, hogy a (rég?) tankönyveket idéző, művi megfogalmazású mondatok legalább a szövegértést nem nehezítik...

Ezzel ellentétben örömmel fedeztem fel a listán Marék Veronikát. A Komáromi Gabriella által gyermektörténetnek titulált műfaj fontos szerepet tölthet be a kicsik életében. „Műfajilag nem nevezhetjük e történeteket másnak, mint a szóbeli élményelbeszélés, az orális anekdota írott változatának. Szerkezetileg laza

¹⁰¹ GOMBOS Péter: *Kamaszlányok a világ megmentéséért: „Fehér disztópia” – egy műfaj sikertörténete*. Fordulópont, (14) 57. 2013. 41–54. p.

¹⁰² GOMBOS i.m. 41–54. p.

¹⁰³ BARANYAI Katalin (moderátor): *Kerekasztal-beszélgetés irodalomtanításról, tankönyvszerkesztésről, és sorozatokról*. Új Pedagógiai Szemle, (67) 2017. 112–123. p.

és egyszerű, mint az életbeli élmények elbeszélése s az életmesék.”¹⁰⁴ Ráadásul mindezt – akár az illusztrációt, akár a narratívát vagy a narrációt nézzük – magas színvonalon művelte a szerző.

A listán tizedik Milne jelenlétét leginkább egyetlen dolog magyarázhatja – ismét az, hogy híres könyvének, a *Micimackó*nak van rajzfilmváltozata is. Az angol író meseregénye egyáltalán nem való óvodás korúaknak, számukra még az sem számíthat pozitívumnak, hogy a szerző nem akar tanítani, a műből teljes egészében hiányzik a didaxis.

A felmérés eredményeként készült egy műcímetek tartalmazó lista is (a kedvenc könyvekkel), ezek közül most azokat sorolom föl, amelyek legalább kétszázaléknyi említést kaptak:

1. <i>Bogyó és Babóca</i>	9,84%
2. <i>Magyar népmesék</i>	3,55%
3. <i>Anna, Peti és Gergő</i>	3,28%
4. <i>Micimackó</i>	2,73%
5. <i>Hófehérke és a hét törpe</i>	2,46%

Nagy meglepetés nem érhetett minket. Bartos Erika népszerűsége hazánkban immáron évtizedes, ahogy az sem meglepő, hogy a Magyar népmesék itt van. Az ugyanakkor elgondolkodtató lehet, hogy mind az öt említett történetnek van rajzfilmes feldolgozása.

A kérdőívben volt kérdés arra vonatkozóan is, hogy ki a kedvenc író. A válaszok alapján felállított rangsor így fest (a százalék az említés arányát mutatja):

1. Benedek Elek	7,65%
2. Bartos Erika	7,38%
3. Grimm testvérek	4,64%
4. Disney	2,73%
5. Marék Veronika	2,19%
6. Hans Christian Andersen	1,91%
7. Csukás István	1,91%
8. Lázár Ervin	1,37%
9. Fekete István	1,09%
10. A. A. Milne	1,09%

Itt egyetlen dologról kell külön szólnunk, hiszen ez a névsor csupán egy ponton tér el az aktuálisan olvasottakat tartalmazótól. (Ami megerősítheti azt az érzést, hogy többen nem a legutóbbi felolvasott mű íróját nevezték meg, hanem azt, akinek biztosan tudták a nevét.)

¹⁰⁴ KOMÁROMI Gabriella: *A gyermekkönyvek titkos kertje*. Budapest : Pannonica, 1998. 262. p.

A korábbiakhoz képest egyetlen új szerző jelent meg: Hans Christian Andersen. Ami megint csak azt jelzi, hogy a lista valójában sokkal inkább a szülőé, mint a gyereké. Azt ugyanis aligha hihetjük, hogy a dán író valóban három-öt évesek kedvence lenne. A helyenként kifejezetten sötét tónusú történetek, amelyek sokszor nem hepienddel (hepienddel sem) adnak feloldást, természetesen nem ezt a korosztályt célozták meg. Az az érettség, amely a „tárgyak költőjének” megértéséhez, meséi feldolgozásához szükséges, évekkal idősebb befogadót feltételez.

Összességében a felmérésből kirajzolódott kedves szerzők és művek lajstroma nem tehet elégedetté minket. A 3–5 évesek számára valóban érdekes könyveket a felsoroltak közül leginkább Bartos Erika, Benedek Elek, illetve Marék Veronika írt. Általában furcsa, hogy alig találunk népmesés kötetet, illetve úgynevezett nevelő célzattal írt meséket. Pedig ezeknek mindhárom típusa – a tanmesék, a gyógyító mesék, illetve a tematikus történetek¹⁰⁵ – alkalmas lenne a korosztály számára.

Ugyanakkor egyértelműen erős a rajzfilmek hatása, ezek nyomtatott verzióinak népszerűsége – minőségtől, igényességtől függetlenül – megkérdőjelezhetetlen.

Összességében azonban fontos újra hangsúlyozni, hogy a „szavazatok” oly mértékben megoszlottak, hogy Bartos Erikán kívül – e kutatás alapján – aligha állíthatnánk bárkiről, hogy óriási a rajongótábora e korosztályban.

Néhány mondatban érdemes megemlékezni arról, hogy milyen időpontokban, időszakban, helyen van jellemzően (fel)olvasásélménye a legkisebbeknek. A legjellemzőbb az „otthon, hétköznap este” (a szülők 48,9%-a szerint gyakran olvasnak ilyenkor), de csak kevéssel marad el ettől (45%) a hétvége. Elgondolkodtató, hogy a 3–5 évesek között a legalacsonyabb a könyvtárban gyakran „olvasók” aránya (0,7%), illetve döbbenetesen magas a tékában soha nem olvasóké – 91,1%. Nyilván elsősorban a szülők felelőssége ez, de komoly kérdéseket vet fel, hogy az évek óta nagy energiákkal működtetett baba-mama klubok, közös szülő-gyerek programok a könyvtárakban miért nem érzetik a hatásukat.

5.3.2. 6–10 évesek

Bár csak egyet lépünk a korosztályos listán, ez a lépés meglehetősen nagy. Hétéves kor körül már sokan önállóan olvasnak, kilencéves kor körül pedig „közvetítő” nélkül lehetnek befogadói hosszabb prózai műveknek, leginkább meseregényeknek.

¹⁰⁵ NYITRAI ÁGNES: *A mesélés jelentősége kisgyermekkorban*. In: Gyöngy Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I. : A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Budapest : Dialóg Campus, 2015. 324–368. p.

E korcsoport számára még mindig érdekesek a mesék, sőt, olyan típusok is megjelennek az olvasói, befogadói repertoárban, amelyekhez óvodásként még nem voltak elég érettek. Ilyen a novellamese vagy épp a tündérmese. 106 Bár a manapság legelfogadottabb nézet szerint az iskoláskor előtti időszak döntőbb az olvasóvá nevelésben, az olvasástanulás, illetve az első önállóan elolvasott könyv jelentősége nyilván meghatározó lehet a jövőre nézve.

Ideális esetben fokozatosan növekvő terjedelemben, fokozatosan nehezedő nyelvezetű szövegekkel találkozunk ekkor a kisdíjak. A mesék után jöhetnek a modern mesék, a meseregények – ezek okvetlenül meg kell, hogy előzzék az ifjúsági regényeket! –, a legügyesebbek pedig (tízéves kor körül) elkezdhetik az első nem fikciós regényeket is. Az is megfontolandó, hogy inkább a kortárs szövegek felől menjünk a klasszikusok felé.¹⁰⁷

Érdekes, hogy e korcsoportban már dominánsan többen (32,8%) jelölték meg a hétvégét, mint a hétköznap estét (17,8%) olvasási alkalomként. Ugyanakkor náluk a legalacsonyabb az utazás közben gyakran olvasók aránya (1,5%).

Nézzük meg, hogy a felmérés alapján kirajzolódó olvasmányok megfelelnek-e a fentebb jelzett elvárásainknak.

A legutóbb olvasott szerzők listáját még itt is a szülők válaszai alapján állíthatjuk össze.

1. Benedek Elek	4,55%
2. Bartos Erika	3,74%
3. Grimm testvérek	2,41%
4. Walt Disney	2,14%
5. Hans Christian Andersen	1,34%
6. Bálint Ágnes	1,34%
7. Fekete István	1,34%
8. Jeff Kinney	1,34%
9. A. A. Milne	1,34%
10. Móra Ferenc	1,34%

Az, hogy a nevek nagyrészt megegyeznek az előző korosztálynál felsoroltakkal, elvileg nem lenne nagy gond, hiszen nem nagy az életkori különbség. Ám a fentebb részletezett okok miatt szerencsésebb lenne, ha látványosabb lenne a változás.

Benedek Elek alsó tagozaton is aktuális lehet még, ahogy Grimmék is.

Bartos Erika esetében már nehezebb véleményt mondani. 6-7 éveseknél még nem baj, ha része a repertoárnak, ám a 9-10 évesek listáján már nem kellene, hogy ott legyen, fontos ugyanis, hogy akkorra tovább tudjon lépni a már nem

¹⁰⁶ ZÓKA Katalin: *A meseválasztás kérdései az óvodában : A népmese helye az óvodai irodalmi-anyanyelvi nevelésben.* Könyv és Nevelés, (9) 2. 2007. 43–51. p.

¹⁰⁷ GOMBOS Péter: *Kortárs gyermekirodalom az alsó tagozaton I.* Tanítás-Tanulás, (10) 2. 2012. 4. p

annyira kezdő olvasó. Érdekes, hogy – könyvtárosok visszajelzése alapján – bizonyos családokban nem a kicsik, hanem a szülők azok, akik nehezen engedik el Bogyó és Babóca történeteit. Másutt a gyermek könnyedén túllép a sorozaton, „kinövi” azt.

A Disney-könyvek (illetve később Milne) jelenléte nagyjából ugyanazzal magyarázható, mint a kisebbeknél, ám jelentős különbség, hogy ez a korcsoport már értheti e rajzfilmek humorát, illetve utalásait – legalábbis azok egy részét. Ugyanez érvényes Andersenre is, aki a 6–10 évesek számára sokkal inkább befogadható, mint a kisebbeknek. Kevésbé igaz ez Fekete Istvánra és Móra Ferencre – jelenlétük a listán valószínűsíthetően a szülőknek köszönhető, akik tudják, hogy értékes, jó szerzőkről van szó, s azzal talán nem is szembesülnek, hogy nem való gyermekeknek.

Jeff Kinney *Ropi*-sorozatát ugyancsak kevésbé ajánlanánk tíz éven aluliaknak, igaz, nem is kapott nagyszámú jelölést.

A kedvenc könyvek legtöbb szavazatot kapott 11 könyvét megnézve nem lehetünk nagyon elégedettek. Van olyan kötet, amelyen már túllépett az alsós diák (*Bogyó és Babóca*), s akad olyan is, amelyet még nem érthet (*Vuk*, *Micimackó* s leginkább *A kis herceg*). Utóbbiról muszáj külön megemlékeznünk, mert iskolapéldája a Stiblar Erika által „irodalmi pedofiliának”¹⁰⁸ hívott jelenségnek, amikor a gyerekek jóval érettségi szintjük fölötti szöveget kapnak/választanak. A nagykasok számára élményt adó regény egyszerűen nem érintheti meg a kisdiakokat.

Két címre hívnám föl a figyelmet, amely némi meglepetésre kerülhetett a kedvencek közé.

Tersánszky Józsi Jenő *Misi mókusa* még úgy sem lett szerves része az iskolai kánonnak, hogy amúgy méltó lenne az alsós diákok figyelmére. Igazi meseregény ez, amelyen talán nem fogott az idő sem. Ezzel együtt olyan érzésünk van, hogy elsősorban ez is a szülők választása.

Az, hogy *A titoktündér* több jelölést is kapott, azért biztató, mert meglehetősen új, 2015-ös kötetről van szó.

1. <i>Bogyó és Babóca</i>	2,67%
2. <i>Magyar népmesék</i>	2,67%
3. <i>Anna, Peti és Gergő</i>	2,41%
4. <i>Egy ropi naplója</i>	1,87%
5. <i>Micimackó</i>	1,87%
6. <i>Grimm-mesék</i>	1,60%
7. <i>Verdák</i>	1,60%
8. <i>Vuk</i>	1,60%

¹⁰⁸ TURAI Julianna: *Irodalmi pedofília : Interjú Dr. Steklács Jánossal, KF-TFK Humán Tudományok Intézetének intézetigazgató főiskolai tanárával, olvasáskutatóval*. Hetek, (13) 41. 2009. 10. 09. http://www.hetek.hu/hatter/200910/irodalmi_pedofilia [2017. 12. 12.]

9. <i>A titoktündér</i>	1,07%
10. <i>A kis herceg</i>	1,07%
11. <i>Misi mókus kalandjai</i>	1,07%

A legkedvesebb szerzők listáján semmi meglepetés nincs. A kortárs szerzőket csupán Bartos Erika és Csukás István képviseli.

1. Benedek Elek	6,95%
2. Bartos Erika	6,15%
3. Grimm testvérek	5,35%
4. Hans Christian Andersen	3,21%
5. Fekete István	2,67%
6. Móra Ferenc	2,41%
7. Csukás István	2,14%
8. A. A. Milne	2,14%
9. Bálint Ágnes	1,60%
10. Walt Disney	1,34%

Ahogy a kisebbeknél is megfigyelhető volt, ezúttal sincs olyan szerző, akit nagyon sokan megjelöltek volna, ebből adódóan messzemenő következtetéseket nem érdemes megfogalmazni az adatokból.

5.3.3. 10–14 évesek

Sok szempontból a legizgalmasabb korosztály a fősősöké. Egyrészt ekkorra a gyerekek már mind önálló olvasókká válnak, s egyre dominánsabban befolyásolja könyvválasztásukat saját ízlésük. Másrészt olvasmányaik komolysága miatt egyre több közös olvasmányuk lehet az idősebb generációval, akár a szüleikkel is. Érdekes módon a felmérés alapján ennél a korcsoportnál a legjellemzőbb a hangoskönyvek jelenléte, illetve arra a kérdésre, hogy „Milyen típusú szövegeket olvastál tegnap? Felsorolok különböző szövegtípusokat, s csak a tegnapi napra gondolva, kérem, mondd meg, hogy olvastál-e ilyet vagy sem!” ők jelölték meg leginkább azt, hogy plakátot, reklámot, utcai hirdetést, felfeliratot.¹⁰⁹

Ugyanakkor ennél a korcsoportnál nagyon jelentős lehet a kortársak hatása, egy-egy regény, pláne sorozat szinte „végig tud söpörni” egy generáción. (Talán az sem elhanyagolható tény, hogy ez a csoport már önállóan válaszolt a kérdésekre.) Figyelembe véve azt is, hogy manapság egyre több 10–14 évesek számára érdekes könyvből lesz film, amely még inspirálóbb lehet a kiskamaszok számára, elvileg itt

¹⁰⁹ TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből.* Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.

várhattunk volna olyan szerzőt, akit bőven több mint 10% jelölt volna meg akár aktuálisan olvasottként, akár kedvencként.

Mindazonáltal Magyarországon az a sajátos helyzet figyelhető meg – immár évtizedek óta –, hogy alig vannak „generációs könyvek”¹¹⁰, a közös élményt még mindig az iskolai irodalom jelenti. Amely ugyanakkor meglehetősen kevesek számára jelent olvasásélményt. Ismerik e műveket, de nem azért, mert értő, az olvasást élvező befogadóként találkoztak vele.

Elméletileg persze nem zárná ki egymást az a két tevékenység, hogy valaki tudatosan választva olvasmányokat, otthon, a maga örömeire kapcsolódik ki könyvekkel, s mellette – akár némi küzdelem árán is – teljesíti az iskolai penzumokat is. Ez esetben nyilván komolyabb különbség lenne a jelenleg olvasott kötet (amelyek között lehetnek kötelező olvasmányok, ha éppen ez a feladat az iskolában), illetve a kedvencek között.

Nézzük először az aktuálisan olvasott szerzők listáját:

1. Gárdonyi Géza	6,60%
2. Molnár Ferenc	4,49%
3. J. K. Rowling	1,85%
4. Jeff Kinney	1,85%
5. Jókai Mór	1,85%
6. Leiner Laura	1,58%
7. Móra Ferenc	1,32%
8. Móricz Zsigmond	1,32%
9. Mikszáth Kálmán	1,06%
10. Erich Kästner	1,06%

Több dolog is feltűnhet a korábbi rangsorokhoz képest.

Egyrészt ezúttal sem találunk olyan szerzőt, akit a megkérdezettek több mint tíz százaléka megjelölt volna. Nyilvánvaló az is, hogy dominánsan vannak jelen az iskolai kötelezők. Molnár Ferenc (5. osztály), Gárdonyi Géza (6. osztály), Jókai Mór (7. osztály), Mikszáth Kálmán és Móricz Zsigmond (8. osztály) aligha azért került föl, mert örömszerző olvasás céljából, saját választás alapján kerültek műveik a diákok kezébe.

Ez már csak azért is érdekes, mert a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervben sem Molnár Ferencet, sem Móricz Zsigmondot nem jelölték ki kötelező jelleggel. Ám egy korábbi, 2009-es felmérés már megmutatta, hogy az akkor érvényben lévő tantervi előírások mellett is nagyon hasonló volt a helyzet. Akkor elvileg egyetlen regény sem szerepelt – a közvélekedéssel ellentétben – egyfajta központi-

¹¹⁰ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

lag meghatározott lajstromon, mégis nyomasztóan egyhangú volt a pedagógusok szokása alapján összeálló „kötelezőlista”.¹¹¹ A miértekre itt nem feladatom kitérni, ám az előbb említett kutatásra hivatkozva megjegyezném, hogy a megkérdezett tanárok egy része azért nem tért el a megszokott regényektől, mert úgy tudta/úgy emlékezett, hogy ezt központilag szabályozzák. De ugyancsak döntő volt az az érv is, hogy ezt sugallják a tankönyvek, taneszközök.¹¹²

Noha elvileg bármit adhattak volna fölsőben a magyartanárok, ezzel a szabadsággal alig éltek a kollégák. A nagyjából 150 megkérdezett pedagógus többsége ugyanazt a hét könyvet jelölte meg, hogy adta már kötelező olvasmányként: *Egri csillagok* (106), *A Pál utcai fiúk* (106), *Szent Péter esernyője* (94), *Légy jó mindhalálig* (93), *A köszívű ember fiai* (85), *Az arany ember* (53), *Ábel a rengetegben* (36). (A zárójeles szám azt mutatja meg, hány magyartanár jelölte meg a könyvet, hogy föladta már kötelezőként.)¹¹³

Ha ezt a fenti listával összevetjük, látható, hogy nincs nagy változás.

Érdekesen színesíti a felsorolást néhány kortárs mű. Rowling *Harry Potter*-sorozata immár nem az első generációt hódítja meg, jelenléte itt aligha meglepő.

Leiner Lauráról szintén nem mondhatjuk, hogy nem várt „vendég” itt. Bár a *Szent Johanna Gimi*-sorozat sikere érezhetően lecsengőben van, a „lendület” ezek szerint még tart.

Jeff Kinney, az ugyancsak népszerű *Ropi*-sorozat alkotójának nevével korábban is találkoztunk már, miközben elsősorban itt lehet leginkább helye, ez a korosztály az, amelyik leginkább érdekesnek találhatja az ő köteteit.

Ily módon tényleg nagyon „vegyes” a kép, a klasszikus, nagyrészt száz évnél idősebb szerzők mellett a kortársak kerültek ide. Ez persze fölvet kérdéseket. Például: senki sem olvassa az 1930-as és az 1990-es évek között született műveket? Ha így van, ennek mi az oka? Az „iskolai irodalmon” kívül valóban csak az aktuálisan legnépszerűbb, főként populáris könyveket olvassák? Vajon miért van az, hogy az olvasási szokások felmérése, elemzése kapcsán újra és újra a kötelező olvasmányok témájánál lyukadunk ki?¹¹⁴

Megint csak nagyobb terjedelmet és más megközelítést igényelne a válasz, itt most nem vállalkozom erre.

De vajon mást mutat-e a kedvenc regények rangsora, vagy ugyanezt a hallatlanul vegyes képet mutatja ez is?

1. *Egri csillagok* 7,65%

¹¹¹ GOMBOS Péter: „Ó, mondd, te mit választanál!”: A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. Könyv és Nevelés (11) 2. 2009. 43–48. p.

¹¹² GOMBOS i.m. 43–48. p.

¹¹³ GOMBOS i.m. 43–48. p.

¹¹⁴ GOMBOS Péter: *Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 7–8. 2015. 97–101. p.

2. <i>Pál utcai fiúk</i>	7,39%
3. <i>Harry Potter</i>	5,01%
4. <i>Egy ropi naplója</i>	3,96%
5. <i>A két Lotti</i>	2,90%
6. <i>A kis herceg</i>	1,85%
7. <i>A köszívű ember fiai</i>	1,85%
8. <i>Légy jó mindhalálig</i>	1,32%
9. <i>Szent Péter esernyője</i>	1,32%
10. <i>Hűvösvölgyi suli</i>	1,06%
11. <i>Kincskereső kisködmön</i>	1,06%

Látható, hogy ez a címsor szinte teljes egészében paralel az előzővel. A sorrend ugyan más, de olyan cím, amelynek a szerzője nem volt ott a korábbi listán, csupán *A kis herceg* és a *Hűvösvölgyi suli*. Saint-Exupéry regényének még ebben a korosztályban sem lenne igazán helye, viszont van filmes, rajzfilmes feldolgozása (utóbbi meglehetősen friss), s a közvélekedés szerint is értékes, fontos könyv. A *Hűvösvölgyi suli* friss, kortárs mű, ám a szerző, Maros Edit neve – talán mert más, hasonlóan népszerű regény nem kötődik hozzá – nem olyan ismert (ellentétben például Leiner Laurával, aki a sikersorozata után más kötetekkel is rengeteg olvasót megszólított), s talán ezért nem volt ott a legutóbb olvasott szerzők között.

5.3.4. 14–18 évesek

Ez az a generáció, amely korban a legközelebb van a felnőttekhez, mégis azt érezzük, hogy talán itt a legnagyobb a „generációs távolság”.¹¹⁵ Az úgynevezett Z generáció a ’digitális bennszülöttek’¹¹⁶ minden attribútumával rendelkezik, így aztán nem könnyen találják meg a közös hangot szüleikkel, tanáraikkal, akik jobb esetben is „csupán” ’digitális bevándorlók’ lehetnek.¹¹⁷ Igaz ez akkor is, ha a generációk közötti digitális szakadék lényegesen kisebb, mint ahogy az a közbeszédben megfogalmazódik.¹¹⁸ Mindazonáltal nem meglepő módon e korcsoportnál volt a

¹¹⁵ A 18. évüket már betöltötték a ’felnőtt’ kategóriába kerültek, akkor is, ha még iskolába jártak. Ezzel magyarázható, hogy többször 14–17 évesekről írok, illetve írt Tóth Máté is. S a táblázatokban is több helyen ez a rovat szerepel.

¹¹⁶ Marc Prenskyt idézi: VOGLNÉ NAGY Zsuzsanna – LIPPAI Edit – NAGY Viktória: *Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei*. Iskolakultúra, (24) 1. 2014. 58. p.

¹¹⁷ VOGLNÉ NAGY Zsuzsanna – LIPPAI Edit – NAGY Viktória: *Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei*. Iskolakultúra, (24) 1. 2014. 57–63. p.

¹¹⁸ SÓLYOM Barbara: *A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjei*. Új Pedagógiai Szemle, (67). 2017. 85–102. p.

legjelentősebb az elektronikus könyvek jelenléte a mindennapokban, illetve kiugróan magas az e-mailek, fórumbejegyzések, közösségi oldalak, a rövidebb és hosszabb internetes szövegek, sms-ek, szöveges elektronikus értesítések olvasása a felnőttekhez és a náluk fiatalabbakhoz képest is. Annak már egészen más magyarázata lehet – valószínűleg az iskoláslét –, hogy a „Milyen típusú szövegeket olvastál tegnap? Felsorolok különböző szövegtípusokat, s csak a tegnapi napra gondolva, kérem, mondd meg, hogy olvastál-e ilyet vagy sem!” kérdésre közülük választották legtöbben a papíralapú köteteket. Ugyanakkor a nyomtatott sajtó már kevésbé érdekes számukra.

A könyvekkel töltött időszak e korcsoport számára jellemzően a hétvége (36,2% gyakran olvas ekkor), illetve közöttük a legmagasabb a könyvtárban olvasók aránya –, igaz, csupán 6,6% válaszolta azt, hogy gyakran előfordul ez.

Külön fel kell hívnunk a figyelmet arra az érdekességre, hogy – az emberiség történelme során valószínűleg először – e „későbbi”, fiatalabb nemzedék nem pusztán követte az aktuális kultúraváltást (ezúttal a digitális kultúra előtérbe kerülését jelenti ez), de első pillanattól kezdve előbbre jártak, mint szüleik, tanáraik.¹¹⁹ Sok, a korábbi korosztályoktól eltérő sajátosságuk között számunkra nem lényegtelen az, hogy egész másképpen olvasnak.

„A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja gyakran még az irodalmat kedvelő olvasó is. A képzetalkotás által nyert élmények ismeretet, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság.”¹²⁰

Ugyancsak fontos az is, hogy a digitális bennszülöttek életéből – legalábbis egy amerikai egyesült államokbeli felmérés szerint – eltűnt az élményszerző olvasás.¹²¹ Ők leginkább akkor olvasnak, ha információt szeretnének szerezni. Számukra szinte hihetetlen, hogy ez a tevékenység szórakozás, kikapcsolódás is lehet. Napjaink egyik legnagyobb kihívása éppen az lehet, hogy a gyerekekkel el tudjuk-e hitetni azt: olvasni jó. Nem hasznos, hanem jó.

E korosztály tagjai – ahogy a 10–14 évesek is – maguk adtak választ a kérdezőbiztosoknak, nem a szülők feleltek helyettük. Talán ezzel is magyarázható az, hogy a könyvlistáikat nem uralják oly mértékben a klasszikusok, mint a fiatalabbakét. S valószínűleg azzal is, hogy eddigre érett, kiforrott ízlésű befogadókká váltak, akik részben saját megszokásaik, választásuk, esetleg a kortársak hatására vesznek le

¹¹⁹ VARGA Richárd: *A netgeneráció és az irodalomtanítás*. In: Finta Gábor – Füzfa Balázs (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely : Savaria Press, 2012. 166–176. p.

¹²⁰ GYARMATHY Éva: *Ki van kulturális lemaradásban?* [online] Az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapja. cop. 2012. 01. 05. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> [2014.01.14.]

¹²¹ GREENFIELD, Patricia: *Technology and informal education. What is taught, what is learned*. Science, (323) 5910. 2009. 68–71. p.

kötetet a polcra. A szülők, tanárok immár kevésbé tudják befolyásolni döntéseiket, bár természetesen itt is megjelennek a kötelezők – erről, az okokról lentebb részletesebben is szöveg.

Itt állnék meg még egy pillanatra a listára kerülő szerzők, címek alacsony százalékos arányával kapcsolatban. E mögött több tényező is állhat. Egyrészt a nagyszámú említés „rontotta” az arányokat, rengeteg olyan művel találkozunk az adatsorban, amelyet mindössze egy vagy két válaszadó említett.

Ez felhívja a figyelmünket arra is, hogy nem feltétlenül ez a legjobb kérdés, amelyet egy hasonló kutatás során feltehetünk. A ’legutóbb olvasott’, illetve a ’kedvenc’ címke nem biztos, hogy megmutatja azt, ha van egy generációs könyve az adott korosztálynak.¹²²

De mi lehetne akkor a jobb kérdés?

Egy négy-öt évvel ezelőtti kutatásban mi azt a kérdést tettük fel:¹²³

Olvastad már ezeket a könyveket? Jelöld X-szel, amelyiket igen.

A válaszlehetőségek pedig ezek voltak:

- *Harry Potter*,
- Louis Sachar valamelyik könyve (Stanley, Bradley, Laura stb.),
- Vámpiros könyvek,
- *Szent Johanna Gimi*,
- *Trónok harca (Tűz és jég dala)*,
- Jacqueline Wilson valamelyik könyve (*Lányok*-regények, *Lola Rose* stb.),
- *Alkonyat*

A felsorolt címek olyan könyveké voltak, amelyekről joggal feltételezhattuk, hogy a megkérdezett korcsoport (14–18 évesek) számára fontosak, érdekesek. Elvárásaink később igazolódtak: e kötetek mindegyike kapott nem is kevés jelölést. Mivel megkérdeztük azt is, hogy „jelenleg mit olvasol?”, elvileg kaphatunk volna olyan műcímeket is, amelyeket mi nem soroltunk föl, de az itt adott válaszokból jellemzően nem „mutatkozott meg” olyan könyv, amelyre sokan „szavaztak”.

Az általunk megkérdezett közel hatszáz középiskolás véleménye alapján megfogalmazhattuk azt, hogy ennek a korosztálynak – valószínűleg sok év kihagyás után – van, volt generációs könyve.

„A *Harry Potter* 56,02%-os, valamint az *Alkonyat* 41,97%-os olvasottsága valóban a »régii idők« idézi, érdemes lesz majd megnézni, vajon ugyancsak mérhe-

¹²² Z. KARVALICS László: *A közös tartalomról*. Előadás: Az olvasás sokfélesége. Konferencia az olvasás népszerűsítéséért. Budapest : 2012. június 2.

¹²³ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

tő lesz-e a sikerességük néhány évtized múlva is. Érdekes az is, hogy Meyer könyve – bár nyilvánvalóan lányregény, és jóval népszerűbb a lányok körében – korántsem »taszítja« a fiúkat, hiszen utóbbiaknak is több mint harmada olvasta.¹²⁴

Ezekkel a 40 százalék fölötti arányokkal nem szabad, nem is lehet összehasonlítani az alábbi, 2-3-4 százalékos arányokat, de ne feledjük, hogy más volt a kérdés. (Mindazonáltal számunkra van ennek egy olyan fontos üzenete, hogy érdemes a fentebb említett formában is meginterjúvolni a klaszter tagjait. Egy-egy szűkebb korosztályban – főleg, ha nem felnőttekről van szó – jó eséllyel össze lehet állítani azt a könyvlistát, amelynek elemeit nagyobb számban meg fogják jelölni a megkérdezettek.) A korrektség jegyében meg kell jegyezni, hogy a legutóbbi reprezentatív mérésnél (2005) kapott eredmények nagyon hasonlóak voltak, az utoljára olvasott könyvek közül a legtöbbször megjelölt ott is kevesebb, mint négy százalékat kapott.

E kérdés híján most még a korábbi méréseknél alkalmazott – s ezért azoknak az adataival összevethető – módszert választottuk.

A legutóbb olvasott könyvek listája bizonyos szempontból érdekesebb a korábbiaknál.

1. Leiner Laura	3,66%
2. J. K. Rowling	2,88%
3. Molnár Ferenc	1,31%
4. Fejős Éva	1,05%
5. Karinthy Frigyes	1,05%
6. Mikszáth Kálmán	1,05%
7. Rejtő Jenő	1,05%
8. William Shakespeare	1,05%
9. Daniel Defoe	0,79%
10. Fekete István	0,79%
11. Gárdonyi Géza	0,79%
12. Jókai Mór	0,79%
13. Robin Cook	0,79%
14. Stephen King	0,79%

Ez az első korcsoport, ahol kortárs mű vezet a rangsort, ráadásul a második helyen is élő szerzőt találunk. Az említett írók más szempontból is különösek. Leiner Laura – ahogy arról korábban már volt szó – legnépszerűbb sorozata elvileg már túljutott a népszerűsége csúcsán, s elsőre úgy tűnt, a következő korosztály számára már nem lesz érdekes. Most úgy látszik, még 2017-ben is meg tudja érinteni a kamaszokat. (Az első kötet 2010-ben jelent meg.)

¹²⁴ GOMBOS – HEVÉRNÉ KANYÓ – KISS i.m. 60. p.

J. K. Rowling esetében ugyanez nem meglepő. Az idén húszéves *Harry Potter*-sorozatról már tizenöt éve is sejtettük, hogy sokáig ott lesz a népszerűségi listák élén, jó úton halad a klasszikussá válás felé. (Egy apró megjegyzés: Magyarországon a regény korántsem a megjelenés pillanatában lett sikeres. Külföldön már rég ódákat zengtek róla, amikor itthon még alig fogyott a boltokban. Aztán persze nálunk is „beindult”.)

Érdekes Molnár Ferenc jelenléte és előkelő helyezése a sorban. Középiskolában nincs ott a tananyagban, s őszintén: kicsi az esélye annak, hogy ebben az életkorban érzi azt egy diák, hogy újra kell olvasnia *A Pál utcai fiúkat*. A meglehetősen szomorú magyarázat az lehet, hogy valójában ez volt az utolsó könyv, amelyet a megkérdezett olvasott. Vagyis a megelőző 4–8 évben nem volt újabb olvasmányélménye...

Figyelembe véve, hogy e korcsoportban a lányok 28,5%-a, illetve a fiúk 38,7%-a sosem olvas (az elmúlt egy évben nem fejezett be egyetlen könyvet sem), ez egyáltalán nem elképzelhetetlen. Karinthy Frigyes, Mikszáth Kálmán, Fekete István, Gárdonyi Géza, Jókai Mór vagy épp Defoe könnyen lehet, hogy ugyanilyen okból van ott ezen a rangsoron. (A kedvencek listája kapcsán visszatérek még a kérdésre.)

A középiskolában tanult szerzők közül Jókai, Karinthy és Shakespeare van itt.

Populáris, az iskolában biztosan nem tanult íróként került föl Robin Cook és Stephen King. Különösen előbbi meglehetősen, hiszen az orvosi krimik „mestere” inkább a 1990-es években volt igazán népszerű. A 2005-ös reprezentatív olvasásfelmérés legkedvesebb szerzői között nem láttuk a nevét, ugyanakkor 2000-ben a második helyen állt, 7,6%-kal.¹²⁵

Különös, de nem megmagyarázhatatlan Rejtő Jenő „előkelő” helyezése. A legutolsó, felső tagozatra (pontosabban a 7–8. osztályra) vonatkozó Kerettanterv már ajánlott szerzőként jegyzi, s miközben az elmúlt évtizedekben – miután 1956-ban „feloldódott” a tiltása – újra és újra fellángolt, majd visszaesett a rajongás a művei iránt, kétségkívül megkerülhetetlen szerzője lett a magyar irodalomnak. Az 1985-ös és a 2000-es reprezentatív mérések kedvenc írókat tartalmazó tízes listáján nem volt ott, a 2005-ösön viszont már ötödik. (Egy 1996-os, 14 éven felülieket érintő kutatásban viszont Lőrincz L. László után a második volt a legutoljára olvasott magyar szerzők sorában.)¹²⁶ A miertre aligha adhatunk egzakt magyarázatot. Új, a sikert erősítő filmadaptációja nem jelent meg, a színházak rapszodikusán játszószák műveit – ez nem lehet oka a népszerűség növekedésének. Talán akkor járunk közelebb az igazsághoz, ha azt állapítjuk meg: azok a hangok lettek halkabbak,

¹²⁵ NAGY Attila – PÉTERFI Rita: *Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról*. Könyvtári Figyelő. (52) 1. 2006. 9–45. p.

¹²⁶ NAGY Attila: *Vázlat közelmúltunk olvasáskultúrájának állapotáról*. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest: Pont, 2010. 111–121. p.

amelyek Rejtő írásait az irodalomtól távolinak, értéktelennek, igénytelennek minősítették.

Nézzük meg a mostani felmérés kedvenc műveit tartalmazó listáját!

1. <i>Harry Potter</i>	4,97%
2. <i>Szent Johanna gimi</i>	2,36%
3. <i>Alkonyat</i>	1,31%
4. <i>A Pál utcai fiúk</i>	1,31%
5. <i>Egri csillagok</i>	1,05%
6. <i>A Gyűrűk Ura</i>	1,05%
7. <i>Légy jó mindhalálig</i>	1,05%
8. <i>Robinson Crusoe</i>	1,05%
9. <i>Bánk bán</i>	0,79%
10. <i>Rómeó és Júlia</i>	0,79%
11. <i>Star Wars</i>	0,79%
12. <i>Szent Péter esernyője</i>	0,79%
13. <i>Tanár úr, kérem</i>	0,79%
14. <i>Vámpírnaplók</i>	0,79%

A címek finoman szólva vegyes képet mutatnak. Az első három helyen népszerű, kortárs ifjúsági műveket találunk – ez önmagában pozitívan értékelhető. 1985-ben, 2000-ben és 2005-ben sem szerepelt egyetlen kortárs ifjúsági szerző se a hasonló rangsoron! (Igaz, adataink a 18 éven felüliektől voltak a korábbi mérésekből. De ez elvileg nem zárta volna ki a fiataloknak szóló könyvek megjelenését. Sőt. A Nagy Könyv játék/mozgalom tizenkettes döntője Magyarországon az ifjúsági könyvek dominanciáját mutatta, külföldön pedig jellemzően a nálunk tapasztaltnál is jóval nagyobb arányban voltak ott – legalábbis a 100-as listákon – e kötetek. Nagy-Britanniában a szavazatok közel felét kapta ilyen regény.

Érdekes, hogy az *Alkonyat* dobogós helyen van, ám az író – Stephenie Meyer – nincs ott a legnépszerűbb auktorok között. Aligha tévedünk, ha azt sejtjük e mögött, hogy – Rowlinggal ellentétben – sorozata egyszerű, könnyen megjegyezhető közös címen fut, amely viszonylag hamar „levált” az író (egyébként nem könnyen memorizálható) nevétől. Régi tapasztalat, hogy a hasonló kutatások során bonyolult nevű írókba ritkán botlunk bele...

Ugyancsak nem új felismerés, hogy ilyen vizsgálatoknál a „kedvenc regény” kategóriájában előkelő helyre kerülnek iskolai klasszikusok. Éppen a fentebb említett Nagy Könyv mutatott rá bizonyos sajátosságokra: „A programsorozat befejeztével, 2003-ban a felületes szemlélő akár nagy elégedettséggel állapíthatta meg: lám, a mindenkori oktatáspolitiká remekül választotta ki (vagy inkább: sugallta) a kötelező olvasmányait, hisz azok közül több is előkelő helyen szerepelt az országos felmérés népszerűségi listáján, egy pedig – épp Gárdonyi nagyregénye – meg is

nyerte azt. Csakhogy épp az egész program magyarországi atyja, Békés Pál beszélt arról többször is a »toplista« kapcsán, hogy azt nézve, elemezve ne hagyjuk magunkat becsapni.

Miközben ugyanis egy érett, az értékekre fogékony hazai átlagolvasó képe látszott kirajzolódni a rangsorból, az igazság aligha ez volt. Ahogy Békés fogalmazott, a szavazók nem arra a regényre voksoltak, amelyet valójában szerettek, inkább arra, amelyiket »illik szeretni«. [...] Vagyis jogosnak tűnik az a félelem is, hogy a szavazásnál sokak számára – utolsó könyvélményként – eleve csak iskolai könyvek jöhettek számításba. Ezeket, ha nem is olvasták, valamelyest legalább ismerték...»¹²⁷

Mielőtt az *Egri csillagok* ötödik helyezése elbizonytalanítana minket ebben, még egy fontos adat ezzel kapcsolatban. 2009-ben mintegy 150 magyartanár kérdeztünk meg a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban. Kíváncsiak voltunk arra is, pályájuk során mely regényeket tudták könnyen olvastatni, s melyeket nehezen. Ebből az alábbi sorrend alakult ki:¹²⁸

A legszívesebben olvasott könyvek	A legkisebb arányban elolvasott könyvek
1. <i>A Pál utcai fiúk</i> (a válaszadók 70%-a)	1. <i>A köszívű ember fiai</i> (53%)
2. <i>Egri csillagok</i> (24%)	2. <i>Légy jó mindhalálig</i> (13%)
3. <i>Szent Péter esernyője</i> (16%)	3. <i>Egri csillagok</i> (9,5%)

Több dolgról is érdemes lenne szólni a címek kapcsán, de ami rögtön szemet szúrhat: hogyan szerepelhet ugyanaz a kötet két „ellentétes” listán? Egyrészt oka lehetne ennek a különböző motiváltság, a pedagógusok eltérő szintű meggyőzőképessége. Ám alighanem egyszerűbb ennél a magyarázat: amikor eleve nagyon „szűk a lista”, akkor óhatatlanul lesz átfedés. A fenti esetben gyakorlatilag hét lehetséges kötet közül (ennyiféle könyvet olvastattak kötelezőként a magyartanárok...) kellett kiválasztani három kedveltet s ugyanabból a hétből három nem szeretettet. Ilyenkor szinte elkerülhetetlen, hogy egy-egy mű mindkét rangsoron fenn legyen.

Esetünkben hasonló a helyzet. Mivel sokak számára a kötelezők jelentik az utolsó irodalmi élményt (amelyeket egyébként lehet, hogy el sem olvastak...), esélyük sem volt más címet mondani.

Érdeemes megemlékezni pár szóban J. R. R. Tolkien klasszikusáról, *A Gyűrűk Uráról*. Anno Nagy-Britanniában a Nagy Könyv (ott *The Big Read*) vetélkedését e trilógia nyerte 2003-ban. 2004-ben Németországban is ez a fantasy nyert. Hozzá

¹²⁷ GOMBOS Péter: *Gárdonyi és az iskolai irodalom*. Somogy, (41) 3. 2013. 29–30. p.

¹²⁸ GOMBOS Péter: „Ó, mondd, te mit választanál!”: *A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában*. Könyv és Nevelés (11) 2. 2009. 43–48. p.

kell tennünk, nem nagy meglepetésre. Bár Tolkien évtizedek óta masszív – igaz, nem óriási – rajongótáborral bír, Peter Jackson filmtrilógiája a kétezres évek elején újabb híveket szerzett, s látványosan megdobta a regény olvasottságát. Magyarországon akkor ez nem volt annyira érzékelhető, ráadásul – ahogy ezt fentebb kifejtettem – az itthoni szavazók nem érezték eléggé klasszikusnak a művet ahhoz, hogy sokan szavazzanak rá.

Hogy 2017-ben mitől lépett előbbre a korábbiakhoz képest? (Az 1985-ös, a 2000es és a 2005-ös kedvenclistán sem szerepelt.) Egyrészt a 14–18 évesek valószínűleg kevésbé akartak megfelelni valamiféle elvárásnak. Másrészt nemrégiben futott a mozikban *A Gyűrűk Ura* előzményének számító, *A hobbit* című filmtrilógia utolsó része, s ez nyilván megint Tolkien felé terelte az érdeklődést.

Az előző lista után kifejtett érvelés alapján (ezeket olvasták utoljára a kérdezettek) kerülhetett föl ide *A Pál utcai fiúk*, az *Egri csillagok*, a *Légy jó mindhalálig*, a *Szent Péter esernyője* és a *Tanár úr kérem*. Mikszáth és Gárdonyi egyébként a legutóbbi három reprezentatív országos mérésen ott volt a legkedveltebb tíz szerző között, Móricz viszont csak 1985-ben és 2005-ben. Karinthy viszont eddig egy alkalommal sem került be a tíz legkedveltebb szerző közé, igaz, most is csak 13.

A korábbi mérésekkel ellentétben Jókai teljesen eltűnt. A legutóbbi három vizsgálatnál mindig toronymagasan vezette a népszerűségi rangsort (32,5%, 16,2%, majd 22,1%-kal), ezúttal azonban nincs ott könyve a legnépszerűbbek között. Pedig azelőtt a legutóbb olvasott könyv kategóriájában is mindig ott volt az első háromban.

Az ok hármas lehet. Egyrészt – mivel gazdag életművű íróról van szó – megoszlanak a szavazatok a regényei között. (Bár *A köszívű ember fiai* például meglepően kevés találatot kapott, emellett azonban több más mű is kapott jelölést, igaz, önmagában egyik sem sokat.) Ezt bizonyítja az is, hogy az alábbi – a kedvenc írókat mutató rangsorban – megint feltűnik, ha nem is „dobogós helyen”. A másik lehetséges ok sokak számára fájó lehet: mostanra Jókai nimbusza végképp megkopott annyira, hogy – elsősorban az általános iskolai kudarcélmények miatt – kifejezetten rossz szájjal gondoljanak rá még azok is, akik a szívük mélyén tudják, hogy fontos szerzőről van szó. (Noha nem dolgom itt megoldásokat javasolni, megjegyzem, hogy Jókai későbbi évfolyamokra, leginkább a középiskolára csúsztatása alighanem jó hatással volna az elfogadására.)

Végül nyilván számíthat az is, hogy itt csak a 14–18 évesek adatait vettük számításba, míg a korábbi kutatásokból a felnőtt lakosságra vonatkozó számokat láttuk.

„Természetesen” itt vannak – ha nem is legelöl – a középiskolás kötelezők is: Shakespeare *Rómeó és Júliája*, illetve a *Bánk bán*. Több valószínűleg azért nincs, mert e korosztálynál nem annyira egységesek a tanárok által választott olvasmányok, mint felső tagozaton.

A kortárs, filmek ihlette köteteket a *Star Wars* és a *Vámpírnaplók* képviseli. Hasonlókat korábban nem láttunk a rangsorokon. Nem magas irodalmi minőségű könyveket – Danielle Steeltől Berkesi Andrásig – igen, de kortárs sorozatok, filmek regényes adaptációit nem.

Nézzük meg végül a kedvenc szerzők rangsorát.

1. J. K. Rowling	5,76%
2. Fekete István	3,40%
3. Leiner Laura	3,40%
4. Móra Ferenc	3,14%
5. Jókai Mór	2,62%
6. Stephen King	2,62%
7. Molnár Ferenc	2,36%
8. Gárdonyi Géza	2,09%
9. Szabó Magda	1,83%
10. Benedek Elek	1,31%
11. Rejtő Jenő	1,31%

Megint akad meglepetés, nem is egy. Rowlingról esett már szó, a fentiek után az lett volna a furcsa, ha nem ő áll legelöl. Ám Fekete István második helye nem következik logikusan az eddigiekből. (Még ha „holtversenyről” van is szó.) Az állatregények talán legjelesebb hazai képviselője manapság kifejezetten nehézséget okoz általános iskolásoknak, középiskolában viszont nem tananyag...

Vajon ő is olyan elismert író, akinek érdemeivel azok is tisztában vannak, akik nem olvassák a regényeit? (A *Tüskevárt* amúgy az 1502 megkérdezettből összesen hárman jelölték meg kedvenc műként.) Nehéz lenne erre választ adni, mindenestre az ő választása azért is izgalmas, mert 1985-ben, 2000-ben és 2005-ben sem kerül be a legnépszerűbb tíz szerző közé. Hasonló okból nehéz megmagyarázni Móra jelenlétét, akit – egyébként nem helyesen... – egész más korosztállyal olvastatnak, nem 14–18 évesekkel. Tekintve, hogy Gárdonyi és Jókai is itt van, nehezen gondolhatunk másra, mint hogy e megkérdezettek számára ők az utolsó irodalmi élmények – akár úgy is, hogy nem olvasták el regényeiket.

Félreértés ne essék, ugyanezen adatok láttán a felnőtt lakosság kapcsán könyvnyebben elfogadnánk, hogy *valóban* szeretett szerzőkről, művekről van szó. Ám más felmérések és tapasztalatok azt mutatják, Fekete István, Gárdonyi, Jókai vagy épp Móricz fénye finoman szólva megkopott a fiatalabbak körében... Maguk a tanárok is szomorúan, de reálisan látják azt, hogy diákjaik között milyen kevesen vannak azok, akik szívesen, örömmel, a szöveget élvezve olvassák el a kötelezőket. A megkérdezettek alig 13%-a mondta azt tanítványairól: „Igen, szívesen és jó arányban olvassák el a feladott könyveket”¹²⁹

¹²⁹ GOMBOS Péter: „Ó, mondd, te mit választanál!”: A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és Nevelés* (11) 2. 2009. 43–48. p.

Akad a felsorolásban kortárs, külföldi, populárisabb író – Stephen King – is, az ő jelenléte érthető, több filmfeldolgozása jött ki az elmúlt években, s amúgy is reneszánszát éli, mintha újabb generáció fedezné föl magának az izgalmas alkotót. Érdekes, hogy eddig egyszer sem került föl a legnépszerűbb szerzők közé a mérések alkalmával, noha akár már 1985-ben megjelölhették volna.

Visszatérő szerző viszont Szabó Magda, aki a 2005-ös kutatás során a 8. legtöbbet jelölt kedvenc volt, most pedig a kilencedik – a nagykamaszok körében. Különös az ő megítélése, bár korántsem egyedülálló. Művészete okán már rég megérdemelte volna a nagyobb odafigyelést, elismeréseket, s az *Abigé*llyel nyilvánvalóan évtizedek óta ott kellene lennie az iskolai könyvek között is, de valamiért ez nem történt meg. (Alighanem ő is annak a hallatlan merevségnek az „áldozata”, amelynek következtében sok évtizede kimozdíthatatlanok a kötelező olvasmányok a helyükről.) Esetében azért is izgalmas ez, mert könyveit nemcsak szakmai elismerés övezte, de mindig is a kedvelt auktorok közé tartozott. Ráadásul még nagyon egyenetlennek sem mondhatjuk az életművét, kifejezetten sok erős regénye látott napvilágot az elmúlt hetven évben. S hogy egy morbid, de fájoan igaz érvet hozunk még mellette: immáron nem élő szerzőként – mert Magyarországon ez a feltétele annak, hogy valaki iskolai irodalommal váljon... – minden feltétel adott ahhoz, hogy végre helyére kerüljön. Ez a felmérés is mutatja: volna rá igény. Hisz – mint nem jellemző kötelező olvasmány – valószínűleg nem kényszerből ismerkedtek meg vele azok, akik őt jelölték meg kedvencként.

E rangsorban is megtaláljuk Rejtő Jenőt, akinek a helyzetét korábban elemeztük.

Akit viszont nagyon nehéz „elhelyezni” a 14–18 évesek olvasmányai között, az Benedek Elek. Bár nem közismert tény, hogy több ismeretterjesztő könyve mellett lányregényeket is írt, aligha valószínű, hogy ezek tették népszerűvé a középiskolások előtt. (Már évtizedekkel ezelőtt sem olvasták e köteteit, amelyeknek színvonala meg se közelíti mesekönyveit.) Maradnak hát a mesék, amelyekkel kapcsolatban erős kétségeink lehetnek, hogy *most*, nagykamaszként fedezték föl őket a megkérdezettek. Tehát a lehetséges magyarázat itt is az, hogy olyan nevet kerestek emlékezetükben a válaszadók, akit még bizonyosan ismernek, s akivel kapcsolatban jó élményeik voltak.

5.3.5. Korosztálytól független sajátosságok

Az alábbiakban olyan adatokat mutatnák be és elemeznék, amelyeket nem korosztályonkénti bontásban olvashatunk a kutatás eredményeként. Részint azért, mert nincs értelme a különböző életkorúak összevetésének e témában, részint azért, mert általános sajátosságokat érdemes megfigyelni, leírni. Ezzel együtt

több helyen utalni fogok arra, ha a nagyobb életkori bontáson (3–18 év) belül érdemes egy-egy szűkebb korosztályra fókuszálni.

Internetezés és olvasás összefüggése

Új elemként jelent meg a felmérésben (a korábbi olvasással kapcsolatos, reprezentatív kutatások érthető okokból még nem tértek ki erre) az internethasználat kérdése. Önmagában az is érdekes, hogy lássuk, a gyerekek mennyi időt töltenek el a világhálón, de még fontosabbak lehetnek ennek az olvasással való összefüggései. Az alapkérdés így hangzott: Milyen gyakran szokott internetet (számítógépen, laptopon, táblagépen vagy okostelefonon keresztül) használni? A kérdőív összeállításánál sokat gondolkodtunk azon, hogyan tudnánk mérni az internethez való kötődést. Vajon fel lehet-e állítani olyan „skálát”, amelyen viszonylag pontosan elhelyezhetőek a válaszadók, a netfüggőktől az alkalmi használokig, pontosabban a világhálóra soha föl nem lépőkig. Bár korábban is volt már szándék arra, hogy fiatalok esetében mérjük a nethasználat és az olvasási kedv összefüggését, az akkor használt kérdések mostanra nyilvánvalóan elavulttá váltak.¹³⁰ A 2012-ben indult kutatás idején még nem volt olyan arányú az okostelefon-penetráció, hogy érdemesnek tartottuk volna azt vizsgálni, mennyit használják a netet a középiskolások ilyen eszközön keresztül. A „Naponta hány órát töltesz a számítógép előtt?” kérdés szinte értelmetlenné vált mostanra, hisz a nethasználók többsége már a zsebében hordja a világháló eléréséhez szükséges „komputert”. Ugyanakkor mostanra az is izgalmasnak tűnik, hogy mennyire kötődik valaki az internethez (a telefonjához?), milyen gyakran érzi fontosnak, hogy ránézzon. S persze ezek után az sem lényegtelen összefüggés, hogy vajon a sokat netező, telefonozók ritkábban olvasnak-e könyvet, mint a hálón kevese(bbe)t előfordulók.

A fentebb említett skála legfelső fokán lévő címkén végül ez állt: „10-20 percenként ránéz (gyakorlatilag folyamatosan online van)”, a másik végletre pedig nyilván a „nem szokott internetezni” került.

A gyerekek esetében (együtt nézve a 3–17 éves korosztályt) 5,2% jelölte meg azt, hogy 10-20 percenként ránéz a telefonjára. Ez önmagában sem kevés, de a szám nyilván még ijesztőbb, ha figyelembe vesszük, hogy ebben a háromévesek is ott vannak – természetesen javítva az arányt. Másrészt aligha elhanyagolható az a tény, hogy tízéves kor alatt a szülők válaszoltak a gyerekek helyett, így nem azt tudtuk meg, hogy mennyit netezik a gyermek, hanem azt, hogy a *szülő szerint* mi a helyzet e téren.

¹³⁰ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – Kiss Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

Két kategóriát jelöltek meg nagyon sokan (közel 21-21 százalék), ezek a „naponta”, illetve a „naponta többször” feleletek voltak. A legmagasabb arány – némi meglepetésre – azoké volt, akik sohasem használják a világhálót (23,3%). Itt megint csak torzíthatja a képet a legkisebbek „jelenléte”, életkorok alapján külön nézve az adatokat ezt kapjuk:

Milyen gyakran szokott internetet (számítógépen, laptopon, táblagépen vagy okostelefonon keresztül) használni:											
	10-20 percenként ránéz (gyakori/általilag folyamatosan online van)	1-2 óránként	naponta többször	naponta	hetente többször	hetente egyszer-kétszer	havonta egy-két alkalommal	ennél ritkábban	nem szokott internetezni?	nem tudja / nem válaszol	Összesen
3-5 évesek	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	43 11,7%	38 10,4%	31 8,4%	3 0,8%	2 0,5%	250 68,1%	0 0,0%	367 100,0%
6-9 évesek	3 0,8%	12 3,2%	29 7,8%	77 20,6%	75 20,1%	45 12,0%	10 2,7%	3 0,8%	120 32,1%	0 0,0%	374 100,0%
10-13 évesek	22 5,8%	46 12,1%	110 29,0%	99 26,1%	59 15,6%	18 4,7%	1 0,3%	2 0,5%	21 5,5%	1 0,3%	379 100,0%
14-17 évesek	50 13,1%	61 16,0%	157 41,1%	80 20,9%	22 5,8%	2 ,5%	1 ,3%	0 0,0%	9 2,4%	0 0,0%	382 100,0%
Total	75 5,0%	119 7,9%	296 19,7%	299 19,9%	194 12,9%	96 6,4%	15 1,0%	7 0,5%	400 26,6%	1 0,1%	1502 100,0%

Vagyis jól látható, hogy míg a 6–9 évesek között elenyésző az arány, a 10–13 éveseknél kicsit átlag fölötti, a 14–17 éves korosztálynál már 13,1%-nyi mondta azt, hogy folyamatosan online van.

Az internethasználat (telefonhasználat) és az olvasási kedv összefüggése egészen egyértelműen megmutatkozik az eredményekből. 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.

Milyen gyakran szokott internetet (számítógépen, laptopon, táblagépen vagy okostelefonon keresztül) használni:	Elfoglaltságai mellett – a tankönyvön és az iskolai kötelező olvasmányokon kívül – olvas-e könyveket (vagy ha még nem tud olvasni, akkor olvasnak-e fel neki):				
	Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban	1-3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban	legalább egyet negyedévenként	havonként legalább egy könyvet elolvasott?	nem tudja / nem válaszol
10-20 percenként ránéz (gyakorlatilag folyamatosan online van)	57,7%	24,4%	14,1%	3,8%	0,0%
1-2 óránként	28,7%	41,1%	21,7%	7,0%	1,6%
naponta	28,0%	42,4%	18,6%	8,7%	2,3%
naponta többször	33,5%	33,2%	20,1%	10,5%	2,6%
hetente többször	23,9%	39,8%	22,9%	11,9%	1,5%
hetente egyszer-kétszer	28,3%	26,1%	27,2%	14,1%	4,3%
ennél ritkábban	33,3%	11,1%	0,0%	44,4%	11,1%
nem szokott internetezni	44,4%	22,8%	13,4%	17,1%	2,3%

Érdekes dolgot tapasztalhatunk, ha azt nézzük meg, kik olvasnak sokat a netezők közül.

A havonta legalább egy kötetet befejezők 44,4%-a egy hónapban 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). Érdeemes még megemlítenünk

azokat, akik egyáltalán nem neteznek, mert közöttük – talán meglepetésre – elég sokan, 17,1% tartozik a legaktívabb olvasói csoportba.

S hogy milyen céllal lépnek föl a világhálóra a gyerekek? A néhány évvel előtti kutatás¹³¹ a közösségi oldalak mint cél elképesztő dominanciáját mutatták, akkor a megkérdezett középiskolások szinte pontosan kétharmada jelölte meg ezt. Ezt a mostani kutatás is megerősítette. Mivel itt korosztályonkénti bontást is láthatunk, megfigyelhető az is, hogy tízéves korban hogyan „robban be” a gyerekek mindennapjaiba a közösségi oldalak látogatása.

	közösségi oldalak							Összesen
	naponta, naponta többször	hetente többször	hetente egyszer	havonta többször	havonta egyszer vagy ritkábban	soha	nem tudja / nem válaszol	
3–5 évesek	0,0%	3,4%	1,7%	0,0%	2,6%	91,5%	0,9%	100,0%
6-9 évesek	7,9%	14,6%	2,4%	2,8%	2,0%	70,5%	0,0%	100,0%
10-13 évesek	37,5%	27,7%	2,5%	3,9%	2,8%	24,6%	0,8%	100,0%
14–17 évesek	62,2%	23,1%	2,7%	3,2%	0,8%	7,5%	0,5%	100,0%
Összesen	35,1%	20,5%	2,5%	3,0%	1,9%	36,5%	0,5%	100,0%

Mesélés

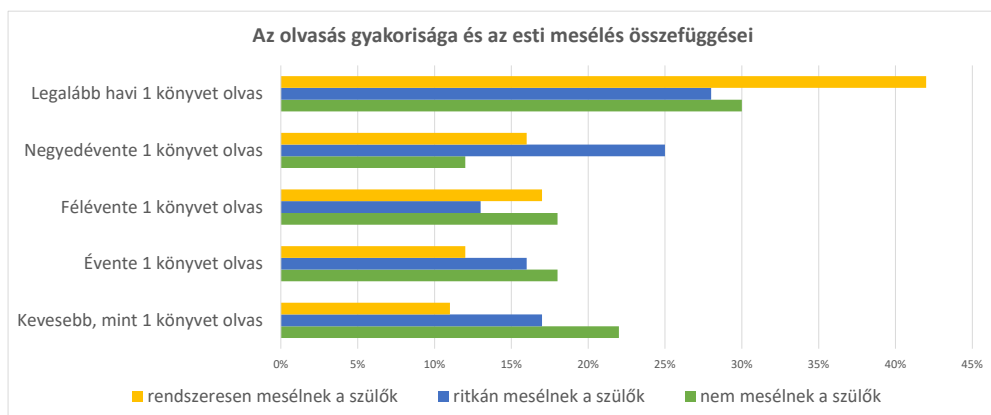
A 3–5 évesekkel kapcsolatos fejezetben már érintettem a mesélés témáját, de a felmérésnek vannak olyan adatai, amelyekről érdemes külön szólni.

A korábban már említett, középiskolások körében végzett kutatásból egyértelmű kép rajzolódott ki:

„Ha csupán a »szélsőségeket« nézzük, máris gyorsan levonható a következtetés. Azoknak a gyerekeknek, akiknek rendszeresen meséltek anno, 42,86%-a most legalább havi egy könyvet elolvas. Akiknél kimaradt az esti mese, ott ugyanez az arány 30,14%.

¹³¹ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – Kiss Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai.* Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

A másik végletnél (évi egy regényt sem olvas el) megint csak azt látjuk, hogy kétszer annyian vannak azok között, akiknek soha nem meséltek (10,94% vs. 21,92%).¹³²



A mostani felmérés megerősítette ugyanezt a tényt. Ahogy azt Tóth Máté is leírta elemzésében: „Azt láthatjuk, hogy a rendszeres olvasók majdnem háromnegyedének naponta meséltek, és csak 1,69% olyan van, akinek soha nem olvastak mesét. Ezzel szemben azok közül sem vált mindenki olvasóvá, akinek naponta olvastak. Úgy fogalmazhatjuk tehát újra az összefüggést, hogy akinek nem olvasnak naponta, vagy legalább hetente egyszer-kétszer, az majdnem biztos, hogy nem válik később olvasóvá, de akinek olvasnak, az sem jelent garanciát rá, hogy a gyerek később olvasóvá váljon.”¹³³

Nyilván érdekes az a kérdés, hogy mely tényezők erősíthetik a mesélési kedvet. Egy korábbi – igaz, nem reprezentatív – kutatás azt mutatta, hogy bár a gyermek könyvszeretetét jelentősen befolyásolja az anya iskolai végzettsége (természetesen az anya magasabb végzettségéhez társul a jobb gyerek-könyv viszony), ugyanakkor a mesélésnél kicsit más a helyzet: „Az apák iskolai végzettsége és a mesélés, képeskönyv-nézegetés helyzeteiben való részvétele között erősnek mondható és szignifikáns összefüggés van: a magasabb végzettségű apák többet mesélnek és többet nézegetnek képeskönyvet a gyermekkel, mint az alacsonyabb végzettségűek. Az anyák esetében a két változó közötti gyenge kapcsolat azt mutatja, hogy az anyák iskolai végzettségüktől függetlenül vesznek részt a helyzetekben: a mesélést a gyermekek gondozásának, nevelésének szerves részeként tartják szá-

¹³² GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 61–62. p.

¹³³ TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből*. Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.

mon. A könyvek megszerettetésében viszont sikeresebbek a magasabb végzettségű anyák. Ebből arra következtethetünk, hogy a mesélés, képeskönyv-nézegetés gyakoriságán túl számos más tényező is befolyásolja a gyermek könyvhöz való viszonyának alakulását. Az otthoni mesélés dominánsan könyvhöz kötött tevékenység, a képeskönyv-nézegetési és könyvből mesélési szituációk gyakorisága és átlagos időtartama jóval meghaladja a könyvnelküli helyzetek jellemzőit, a könyvnek a szituációk tartalmának gazdagításában jelentős szerepe van.”¹³⁴

A mostani kutatás azonban mintha némileg mást mutatna: „Az anyának nemcsak a foglalkozása, hanem az iskolai végzettsége is erősebben meghatározza a meseolvasást, mint az apaké. Azokban a családokban, ahol az apa felsőfokú végzettségű, a napi rendszerességű meseolvasás aránya a válaszadókön belül 64,8%, ahol az anya ilyen magasan iskolázott, ott 66,8%. Az alacsony végzettségű apáknál 31,9%, az anyáknál csupán 25,8%. A soha nem olvasás a diplomás anyáknál mindössze 3%-ban, a felsőfokú végzettségű apáknál 3,7%-ban jellemző, ugyanez az alacsony végzettségű anyáknál 10,9, az apáknál pedig 8,2%. Az anya végzettsége és foglalkozása alapvetően sokkal erősebben hat a meseolvasás gyakoriságára, mint az apaké.”¹³⁵

Bár a számok az utóbbi állítást látszanak igazolni, egyrészt nem nagyok a különbségek, másrészt könnyen elképzelhető, hogy mivel a szülői válaszadók 80,4%-a az édesanya volt, némileg torzult a reális kép. Megérzésünk szerint – egyetértve Nyitrai Ágnessel – az anya esetében a mesélési kedvet kevésbé befolyásolja a végzettség. Ám ennek tisztázása nyilván újabb kutatásokat igényelne.

Egyértelműbb az összefüggés más paraméterekkel: a szülők száma (kétszülős családban szignifikánsan magasabb a mesélések száma), illetve a földrajzi helyzet is döntő. Utóbbiról a következő fejezetben lesz szó.

Regionális sajátosságok

Önmagában az, hogy a magyarországi régiók között sok különbség van, ismert tény, ám az, hogy ezek a különbségek az olvasás és a könyvtárhasználat terén is erősen megmutatkoznak, talán meglepőbb dolog. Nézzünk meg néhány adatot, amely a földrajzi helyzetből adódó eltéréseket mutatja meg.

Első hallásra talán nem egyértelmű, hogyan lehet összefüggés a lakhely és a mesélési kedv között, mégis így van. Földrajzi hely (és mesélés) szempontjából előnyben vannak a nagyvárosokban – Budapesten, illetve a megyeszékhelyeken

¹³⁴ NYITRAI ÁGNES: *A mese és a képeskönyv a legkisebbek életében, fejlődésében*. Kisgyermeknevelő, (8) 1. 2014. 25–26. p.

¹³⁵ TÓTH MÁTÉ: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben*. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből. Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.

– élők. A napi rendszerességű meseolvasás mintegy 15%-kal magasabb arányban van jelen a fővárosban, mint a községekben (55,3% vs. 38,3%).

Még érdekesebb a helyzet a régiók tekintetében. A fenti arány a nyugat-dunántúli régióban majdnem 27%-kal (!) magasabb, mint az észak-magyarországi-ban (58,3% vs. 31,3%).

Érdeemes összevetni mindezt az egyes régiók egy főre jutó GDP vásárlóerő-paritáson számolt értékével. Ilyen szempontból négy magyar terület van különösen nehéz helyzetben, ezek bekerültek az Európai Unió 20 legszegényebb térségei közé. (A számok az Eurostat 2015-ös statisztikájából származnak, amelyeket 2017 első felében hoztak nyilvánosságra.) Az adatok: Észak-Alföld – 43 százalék, Észak-Magyarország – 45 százalék, Dél-Dunántúl – 45 százalék, Dél-Alföld – 48 százalék.

Nézzük meg azt a táblázatot, amely együtt mutatja a négy leghátrányosabb régió GDP-adatait, illetve a mindennapi mesélés arányait.

<i>régiók</i>	<i>GDP</i>	<i>mindennapi mesélés aránya</i>
<i>Észak-Alföld</i>	43%	38,5%
<i>Észak-Magyarország</i>	45%	31,7%
<i>Dél-Dunántúl</i>	45%	39,8%
<i>Dél-Alföld</i>	48%	51,3%

Ha azt gondoltuk volna, hogy a nehéz szociális körülmények automatikusan együtt járnak a kevesebb meséléssel, ezek a számok cáfolni látszanak ezt az elméletet. Nem Észak-Alföld és Dél-Dunántúl érdekes, hisz ott sem a GDP-ben, sem a mesélési arányban nincs jelentős különbség. A dél-alföldi terület már izgalmasabb. Az elvileg szegényebbnek számító régióban a közép-magyarországinál – benne Budapesttel – is magasabb a mindennapos mesélések aránya (45,2–51,3%)!

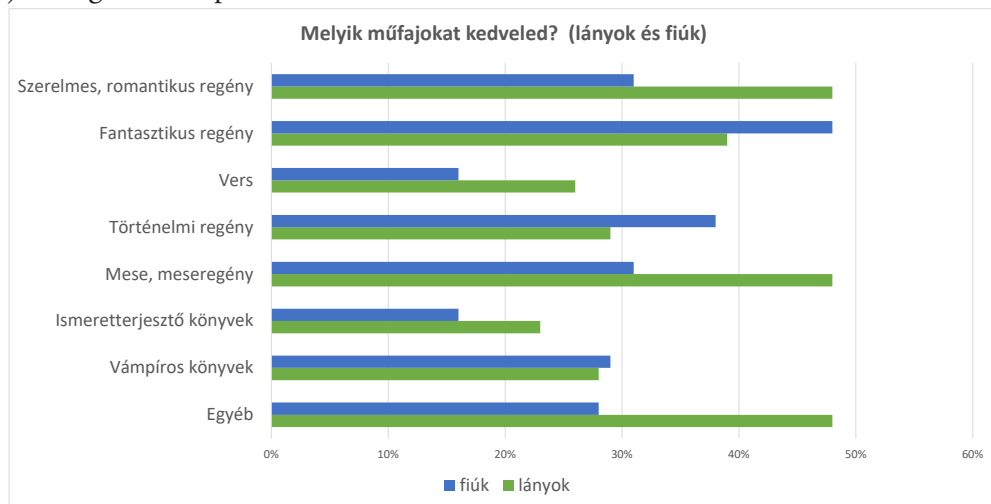
A miérettel kapcsolatban csak találgathatunk. Alighanem sokat számít például a településszerkezet. A Dél-Dunántúlon, illetve az észak-alföldi területen sokkal több a kistelepülés, márpedig a községekben – ahogy azt fentebb láttuk – sokkal alacsonyabb a mesélési kedv. Ugyanakkor érdemes azzal is számolni, hogy a régióban – később látni fogjuk majd ezt – kifejezetten erős a könyv- és könyvtárkultúra. Bács-Kiskunban és Csongrádban is példaértékű mozgalmak, programok indultak, folynak könyvtári szervezésben. Kecskemét és Szeged túlzás nélkül nevezhető fontos kulturális központnak. Utóbbi már mérete és a hagyományai miatt is kiérdemelte ezt, előbbi pedig kifejezetten erős bástyája a magyar könyvtárügynek. Emellett a Kecskemétfilm, a Katona József Színház s számtalan más

szervezet, csoport erősítette és erősíti a kulturális hagyományokat és életet. Ráadásul itt a mesekultúra is kifejezetten erős – ne feledjük: a „hírös városban” készült például a *Magyar népmesék* mind a száz epizódja.

Műfajok

A kérdőív összeállításánál fontosnak éreztük, hogy rákérdezzünk arra, milyen műfajokat kedvelnek elsősorban a fiatalok. Már csak azért is érdekes lehet ez, mert az elmúlt nagyjából két évtized érezhető változást hozott e téren. Korábban kifejezetten népszerűnek mondható műfajok (a legjellemzőbb példa talán az indiánregény) szinte eltűntek a palettáról, mások népszerűsége (szinte bizonyosan a fantasy a legjobb példa) viszont óriásit nőtt.

A 2015-ben publikált, középiskolások körében végzett kutatás szerint egészen komoly „átrendeződést” figyelhattunk meg e téren.¹³⁶ Az, hogy az ott „fantasztikus regény”-ként megjelölt kategória a második legnépszerűbb volt a szerelmes-romantikus könyvek után, már önmagában is érdekes, ám az, hogy a lányok 39,5%-a megjelölte ezt mint kedvelt könyvtípust, nagy elmozdulás a korábbi sajtóösszefoglalásokhoz képest.



Nyilván az lenne elegáns, ha itt korábban e témában elvégzett vizsgálatok számaival állnánk elő összehasonlításképpen – ám ez nem nagyon lehetséges. Egyrészt nagyszámú, pontosan meghatározott kategóriákkal végzett kutatás nem készült, inkább csak könyvtári kölcsönzési, illetve eladási adatokból következtet-

¹³⁶ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – Kiss Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

hetünk.¹³⁷ Másrészt, amikor végeztek hasonló kutatást – például 2003-ban¹³⁸ –, akkor a műfaji kategóriák megjelölése, felosztása egészen más volt. Gyakorlatilag összehasonlíthatatlanok a kategóriák. Érdekességképpen hadd mutassam meg a jelenlegi, illetve a fentebb említett 2003-as felmérés kategóriáit (csak az irodalmi prózai műfajokat kiemelve, az ismeretterjesztést kihagyva):

2003-ban:

- 20. századi realista,
- 19. századi és korábbi,
- lektűr,
- romantikus,
- modern

2017-ben:

- fantasy,
- horror,
- szórakoztató regények,
- kalandregények,
- klasszikus regények,
- képregények,
- krimik,
- mesék, meseregények,
- sci-fi
- tini (szerelmes, romantikus) regények,
- történelmi regények,
- vámpírregények

Az összehasonlíthatóság tehát nemcsak azért lehetetlen, mert miközben a műfaji kategóriák átfedésben vannak, közben nem fedik le az irodalom teljes palettáját. Ennél nagyobb nehézséget okoz a kategóriák megjelölésének jelentős eltérése.

Ám mégsem maradunk teljesen segítség nélkül, ha a változást szeretnénk követni. Egyrészt a KSH évek óta közli az adott időszak legnagyobb példányszámú kiadott kötetének listáját, másrészt kisebb mérések, illetve tanulmányok is segítik a kutatók munkáját.

A kétezres évek elején Rinyu Zsolt arról írt tanulmányt, hogy milyen jelentős mértékben csökkent a sci-fik népszerűsége Magyarországon, s a lehetséges okokat is megjelölte. Bár a sci-fi nem egyenlő a fantasztikus irodalommal, a jelenség – és

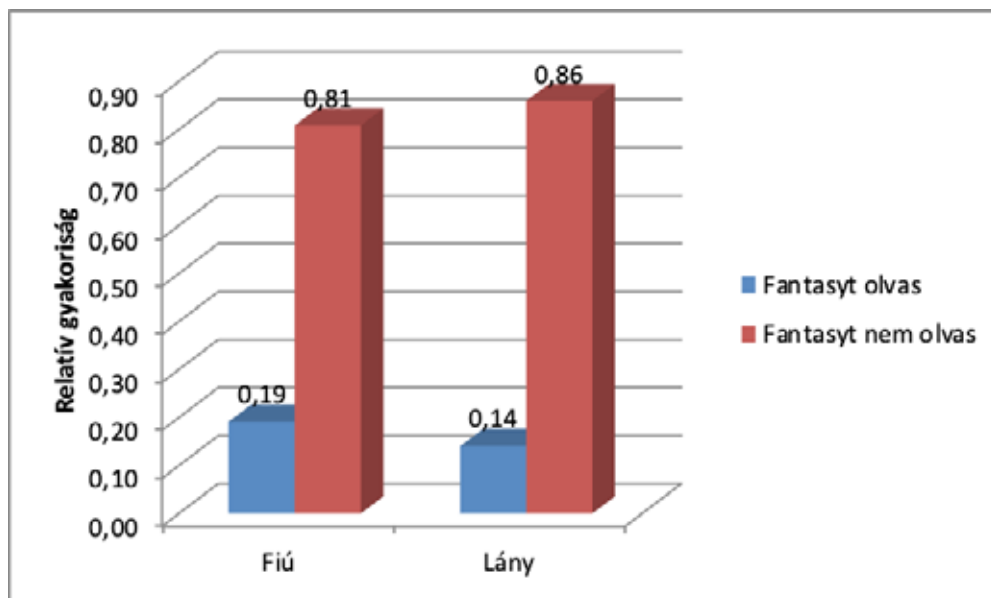
¹³⁷ Lásd például: PÉTERFI Rita: *Mikszáth vagy Meg Cabot?* In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest : Pont, 2010. 123–134. p.

¹³⁸ NAGY Attila: *Hátul a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest : Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat, 2003.

a miértek – leírása mégis érdekes lehet. Rinyu szerint leginkább a liberalizálódott könyvpiacra jellemző minőségbeli zuhanás, illetve az iskolai kánontól való távmaradás a legdöntőbb indokok a műfaj hanyatlására.¹³⁹ Ezt elfogadva különösen furcsa lehet, hogy másfél évtizeddel később egy olyan kategória darabjai lesznek ott a legnépszerűbb kötetek között, amelyre szintén nem az a jellemző, hogy nagyon nagy számban jelennének meg kiváló minőségű darabok, ráadásul az iskolai kánontól pont olyan messze van a fantasy, mint a sci-fi... Ez nem azt jelenti, hogy az elemző tévedett volna a tudományos-fantasztikus könyvek kapcsán, csupán azt, hogy más tényezők alig néhány hónap alatt megváltoztathatják a helyzetet.

Esetünkben a fantasyk előretörését két dolog is segítette: egyrészt konkrét művek (a *Harry Potter*-, illetve az *Alkonyat*-sorozat) sikere, másrészt műfaji keveredések. A lányok a 2010-es években sem a vámpírtörténeteknek vagy a fantasztikus irodalomnak lettek nagy hívei. Csakhogy e kötetekben ott vannak a *lányregényekre* jellemző motívumok is.

Így hát, miközben a korábbiakhoz képest a fiúk körében is népszerűbb lett a fantasy, ma már a lányoknál sem csak egy szubkultúra igényét tudja kielégíteni. A 2017-es kutatás nem mutat átütő sikert, de jócskán mérhető a népszerűség, s egyértelműen csökkent e témánál a nemek közötti különbség.



Kitekintve a fantasy műfajából feltűnő lehet, hogy az aktuális kedvencek között több is van, amely egy sorozat részeként olvasható, vagy éppen magát a so-

¹³⁹ RINYU Zsolt: *A tudományos-fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon*. Könyv és Nevelés, (4) 4. 2002. 76–83. p.

rozatot jelölték meg (lásd: *Alkonyat, Harry Potter, Szent Johanna gimi*). Nem új jelenség ez, Péterfi Rita már korábban felhívta erre a figyelmet, 2003-as és 2008-as könyvtári kölcsönzési adatokat elemezve.¹⁴⁰ Külföldön is megfigyelhető ugyanez a tendencia, a sorozatok népszerűsége – igaz, a mennyiségük is – korábban elképzelhetetlen lett volna. Új vagy megújuló műfajok eleve úgy lettek elképesztően népszerűek, hogy sorozatban jelentek meg.¹⁴¹ Az egyik legjellemzőbb példa a 2010-es években világszerte kamaszok millióit meghódító disztópia *Az Éhezők Viadalával, A beavatottal, Az útvesztővel* stb.

A további műfajok népszerűsége viszonylag jól látható az alábbi táblázatban.

	3–5 évesek	6–9 évesek	10–13 évesek	14–17 évesek	Összesen
<i>fantasy</i>	0,00%	6,88%	24,32%	32,60%	17,33%
<i>horror</i>	0,00%	0,98%	3,47%	10,19%	3,99%
<i>szórakoztató regények</i>	3,21%	14,99%	37,72%	41,85%	26,25%
<i>kalandregények</i>	0,72%	13,27%	41,44%	44,53%	27,07%
<i>klasszikus regények</i>	1,08%	4,41%	19,06%	32,85%	15,51%
<i>képeskönyvek, lapozók</i>	60,00%	37,99%	12,16%	0,00%	24,77%
<i>képregények</i>	11,83%	22,85%	24,07%	19,71%	20,27%
<i>krimik</i>	0,00%	1,72%	6,70%	19,71%	7,67%
<i>mesék, meseregények</i>	82,86%	76,66%	32,51%	8,50%	47,27%
<i>mondókák (ringatók, ölbeli játékok)</i>	53,76%	30,96%	7,69%	0,00%	20,47%
<i>sci-fi</i>	0,00%	2,21%	13,90%	22,38%	10,47%
<i>találós kérdések</i>	13,57%	19,41%	14,64%	7,52%	13,78%
<i>tini (szerelmes, romantikus regények)</i>	0,00%	4,67%	20,60%	29,93%	15,00%
<i>történelmi regények</i>	0,36%	3,69%	17,87%	27,01%	13,26%
<i>vámpírregények</i>	0,00%	1,47%	7,18%	14,11%	6,20%
<i>versek, gyermekversek</i>	58,42%	41,03%	13,65%	8,52%	28,00%
<i>tudományos, ismeretterjesztő művek</i>	2,51%	10,81%	26,98%	30,83%	19,11%
<i>hobby</i>	0,72%	3,44%	13,15%	16,55%	9,13%
<i>sport</i>	0,00%	7,11%	17,62%	18,93%	11,85%
<i>egyéb</i>	2,14%	1,47%	1,73%	2,67%	2,00%

*Az MTI/MTVA adatai az Ipsos Zrt. eredményei alapján*¹⁴²

¹⁴⁰ PÉTERFI Rita: *Mikszáth vagy Meg Cabot?* In: Szávai Ilona (szerk.):

Az olvasás védelmében. Budapest : Pont, 2010. 123–134. p.

¹⁴¹ GOMBOS Péter: *Kamaszlányok a világ megmentéséért: „Féber disztópia” – egy műfaj sikertörténete.* Fordulópont, (14) 57. 2013. 41–54. p.

¹⁴² Forrás: <http://cultura.hu/aktualis/mennyit-olvassnak-a-fi-atalok/> [2018. 12. 27.]

Néhány sorról érdemes külön szólni, mert nemcsak a fantasynél látunk jelentős változást a korábban tapasztaltakhoz képest.

Egyrészt a fentebb is emlegetett tudományos-fantasztikus irodalmat (sci-fit) összességében több mint 10, a 14–17 évesek több mint 22%-a jelölte meg, ami kifejezetten jelentős olvasótábort jelent.

A szórakoztató, illetve a kalandregények viszonylag magas említésszáma nem meglepő, és egyáltalán nem új jelenség. Ezekhez képest a klasszikus regények 15,51%-a inkább alacsonynak mondható. Egyrészt az iskolások elkerülhetetlenül találkoznak klasszikus művekkel, másrészt a korábbi felmérésekben a kedvenc szerzők/könyvek rangsorában jellemzően a 19. századi (magyar) szerzők és könyvek végeztek nagy számban a ranglisták első felében. (Erről fentebb részletesebben is szóltunk.)

A 14–17 éves korosztálynál több mint 10%-ot kaptak a horrorregények, ami szintén nem kevés. A magyarázat kettős lehet: egyrészt a reneszánszát éli Stephen King, másrészt a mintegy tíz évvel ezelőtt hallatlanul népszerű Darren Shan gyűjtött magának jelentős rajongótábort. Elgondolkodtató, hogy a 6–9 éveseknél már mérhető (nagyjából 1%-os) a műfaj népszerűsége. Shan tipikus példája a korábban már említett irodalmi pedofiliának, regényeinek többsége fősősöknek sem való, mégis tapasztalhatjuk, hogy ott volt, ott van akár tízévesek kezében is.

A krimik aránya (7,67%) inkább alacsonynak mondható, s ezt is a 14–17 évesek húzzák fölfelé. (Persze ez normális jelenség.)

Meglepőnek tűnhet a mesék, meseregények magas olvasottsági rátája (a megkérdezettek több mint 47%-a kedveli), ami még úgy is magasnak számít, ha nem nézzük a legkisebbeket. Ráadásul – ahogy az fentebb is látható – néhány éve csupán a meseregényt a középiskolás lányok közel fele megjelölte. A fantasztikus műfajok előretörését ez is bizonyítja.

A szerelmes, romantikus könyveket meglepően kevesen választották (még a 14–17 éveseknél sem érte a 30%-ot), miközben a korábbi kutatásnál ez közel 40% volt.¹⁴³ Ugyancsak alacsony az arány a vámpíros könyvek esetében. A már említett vizsgálathoz képest feleannyian jelölték meg ezt a középiskolás korúak közül (14,11% vs. 28,47%).

A versek olvasottsága az életkor emelkedésével együtt csökken, ami azért is érdekes, mert a nagykaszkok érettsége tenné lehetővé, hogy fontos lírai művek megérinthessék őket. A kortárs szövegek hiánya az oktatásból itt is magyarázat lehet a jelenségre.

¹⁴³ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – Kiss Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

Különösen a 14–17 éveseknél magas a tudományos, ismereterjesztő irodalmat választók aránya (majdnem 31%), ami azért is furcsa, mert a 2015-ben publikált vizsgálatnál ez 20% alatt maradt.¹⁴⁴

A fantasztikus műfajok mellett még egy kategóriánál figyelhetünk meg látványos erősödést – a képregénynél. Az 1980-as években komoly kritikai ösztűz zúdult a műfajra, bírálói semmilyen értéket nem tulajdonítottak neki, s igazán olvasóközönsége sem volt.¹⁴⁵ Az izgalmasan induló hazai karrier (amely persze csak ritkán lépett túl az irodalmi adaptációk biztonságán) megtorpanni látszott, az alkotók és a befogadók már csak azért sem nagyon találhattak egymásra, mert mindkét tábor igen szűk volt.

A változást külföldi művek beáramlása okozta, s ma azt látjuk, hogy a hazai rajongók számához képest elenyészően kevés a nívós alkotó. Hogy ez a közeljövőben megváltozhat, azzal kapcsolatban éppen e felmérés is erősítheti bennünk ezt az érzetet.

A képregények népszerűsége mindegyik (!) korosztályban jól látható, ami önmagában is nagyon érdekes, hiszen korábban egy-egy korcsoport érdeklődésére számíthatott csupán. Az összességében mért majdnem 21%-os ráta pedig magasabb, mint például a klasszikus regényeké. Ennek több üzenete is van. Egyrészt a könyvtárak – amelyikék még nem tették meg ezt – nem tehetik meg, hogy ab ovo elzárkóznak a műfaj elől. Sőt, éppen a könyvtárosok segíthetnek abban, hogy e téren a legértékesebb, legjobb darabok jussanak el az olvasókhoz. Hiszen – mint minden más műfajban – itt sem magát a kategóriát kell értékelni, képregényből is van igényes, színvonalas, ahogy igénytelen, ötletlen és gyenge is. Másrészt érdemes lenne az oktatásban is jelentősebb szerepet adni a műfajnak. Az ok részben hasonló az előzőhöz: így elérhetjük azt, hogy diákjaink az értékesebb darabokkal találkozzanak. Másrészt a képregény az oktatás sok területén – az idegennyelv-tanítástól a szövegértés-fejlesztésig¹⁴⁶ – segítheti a pedagógusok munkáját.

A műfaji kérdés kapcsán még egy fontos megjegyzés: Magyarországon a műfajok népszerűsége, az olvasói ízlés vizsgálata nem működik kiforrottan. Egyrészt a felmérés készítői gyakran saját ízlésük szerint kategorizálnak, nem ritkán értékítéletet is hoznak (például műfajok kapcsán), másrészt valószínűleg érdemes lenne – talán külföldi minták alapján – egy egységes, hosszabb távon is használható

¹⁴⁴ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje: 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

¹⁴⁵ SZABÓ Sára, G. – GOMBOS Péter: *A képregény*. In: Cserhalmi Zsuzsa – Forgács Anna – Pála Károly – Sándor Csilla (szerk.): *Irodalom – Tanári Kincsestár: segédanyagok és ötletek a tanórához*, Budapest : Raabe (Tanári kincsestár) 21. kiegészítő kötet, 2005. szeptember 1–22. p.

¹⁴⁶ SZABÓ Sára, G. – GOMBOS Péter: *A képregény*. In: Cserhalmi Zsuzsa – Forgács Anna – Pála Károly – Sándor Csilla (szerk.): *Irodalom – Tanári Kincsestár: segédanyagok és ötletek a tanórához*, Budapest : Raabe (Tanári kincsestár) 21. kiegészítő kötet, 2005. szeptember 1–22. p.

kategoriarendszert felállítani. Ugyanakkor – egyetértve Sándor Klárával –, ha valóban az olvasói ízlés vizsgálata a célunk, erre alkalmasabb lehet a mélyinterjúzás módszere.¹⁴⁷

5.3.6. Összegzés helyett

Egy, nyilvánvalóan kiemelkedően fontos adat nem került még elő, noha valószínűleg erre kíváncsiak a legtöbben – laikusok és szakemberek egyaránt.

Természetesen a többség az olvasók – nem olvasók arányára, másként megfogalmazva, az olvasás gyakoriságára kíváncsi – joggal. Az alábbiakban korábbi hazai és nemzetközi adatokhoz mérnénk a jelenlegi eredményeket. Ami nem könnyű, mert hol a korosztályi besorolás, hol a fölített kérdés különbözött a jelenlegitől, így az számok nem állíthatók egymás mellé direkt módon. Az összehasonlítások azonban így is tanulságosak lehetnek.

Mindenekelőtt nézzük meg ezt az adatsort a korábbi reprezentatív méréseknél:

<i>Az olvasás gyakorisága</i>	1964	1985	2000	2005
Az utóbbi 12 hónapban egyetlen könyvet sem olvasott	41	38	52	60,2
Az utóbbi 12 hónapban egy könyvet elolvasott	36	22	23	7,5
Negyedévenként legalább egy könyvet elolvasott	36	23	13	15,9
Havonként átlagosan legalább egy könyvet elolvasott	23	17	12	16,4
Összesen	100	100	100	100,0

Fontos, hogy ezek az arányok a felnőtt lakosságra vonatkoznak, gyermekekre vonatkozó adataink külön nincsenek. Ahogy azt már többen leírták, látványosan követhető a romlás, bár – s ezt más kutatások is megerősítették – a sokat olvasók aránya az elmúlt két évtizedben megint emelkedni látszik.

Nyilván izgalmas kérdés, hogy nemzetközi összehasonlításban hova helyezhetők ezek az adatok. Nem a gyakoriságot, hanem a hetente olvasásra (illetve internetezésre) fordított időt vetette össze a NOP World 2005-ös vizsgálata.¹⁴⁸

¹⁴⁷ SÁNDOR Klára: *Olvasáskutatás*. Eger : Eszterházy Károly Főiskola, 2011.

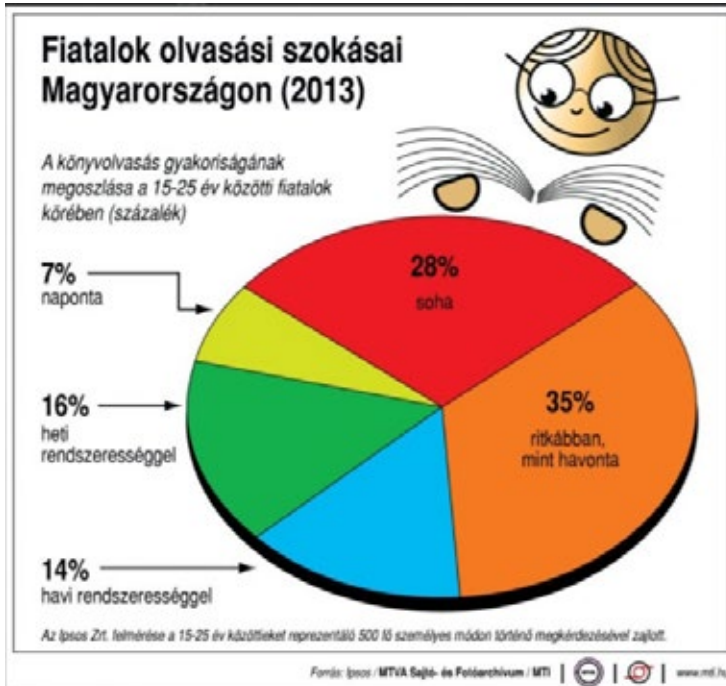
¹⁴⁸ A NOP World Culture Score Index adatai (2005) Forrás:

<https://www.prnewswire.com/news-releases/nop-world-culture-scoretm-index-examines-global-media-habits-uncovers-whos-tuning-in-logging-on-and-hitting-the-books-54693752.html>
[2018. 12. 27.]

<i>Olvassással töltött idő (órában)</i>		<i>Internetezéssel töltött idő (órában)</i>	
India	10,7	Taiwan	12,6
Thailand	9,4	Thailand	11,7
China	8,0	Spain	11,5
Philippines	7,6	Hungary	10,9
Egypt	7,5	China	10,8
Czech Republic	7,4	Hong Kong	10,7
Russia	7,1	Poland	10,6
Sweden	6,9	Turkey	10,6
France	6,9	Brazil	10,5
Hungary	6,8	Egypt	10,3

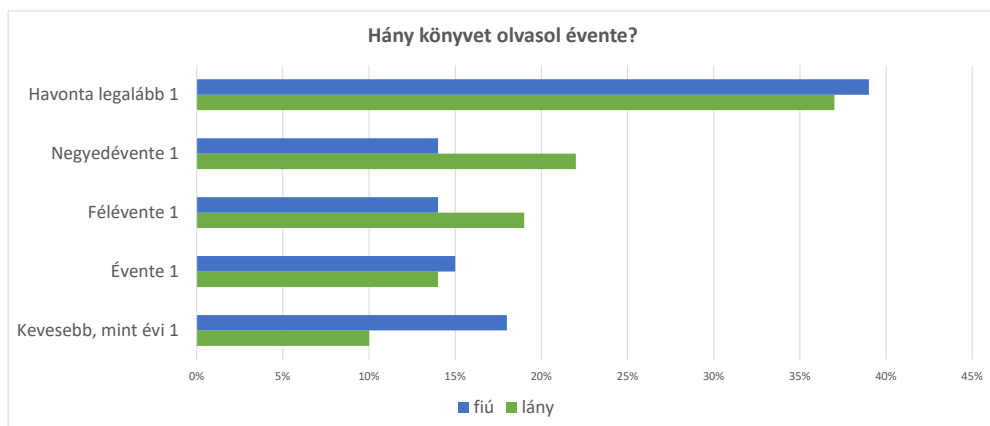
Talán némi meglepetést okoz, hogy nemcsak az utóbbi, de az előbbi kérdésnél is ott vagyunk a világranglista első tíz helyezettje között. (A mérés mikéntjéről nem sokat tudunk, s így az adatokat is nehéz értékelni.)

Kifejezetten fiatalok olvasási szokásait akarta feltárni a Szonda Ipsos 2013-as vizsgálata.



Az MTI/MTVA adatai az Ipsos Zrt. eredményei alapján. Forrás: <http://cultura.hu/aktualis/mennyit-olvasnak-a-fiatalok/> [2018. 12. 27.]

Az eredmény a korábbi adatok ismeretében nem meglepő, bár mutat eltéréseket a nagyjából ugyanekkor készült, középiskolásokat érintő vizsgálattal:¹⁴⁹



A különbségek két dologból adódhatnak:

– Más a megkérdezett korosztály, s a 18–25 évesek között nem kevesen lehetnek, akik már nem iskolások.

– A kategóriák különböznek. Utóbbi esetben a 'ritkábban mint havonta' és a 'soha' kategória között három további is van, s az ezeket megjelölők aránya nem is kevés, közel 50%.

És lássuk akkor a jelenlegi, reprezentatív mérés eredményét, a 3–17 évesekre (18. életévüket nem betöltöttekre) vonatkozóan:

Az olvasás gyakorisága

Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban	33,8%
1-3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban	33,3%
Legalább egyet negyedévenként	18,8%
Havonként legalább egy könyvet elolvasott	11,8%
Nem tudja / nem válaszol	2,3%

¹⁴⁹ GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

Mindenekelőtt vessük össze ezt a felnőttek eredményeivel:

Az olvasás gyakorisága

Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban	50%
1-3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban	28,9%
Legalább egyet negyedévenként	13,2%
Havonként legalább egy könyvet elolvasott	6,9%
Nem tudja / nem válaszol	1,1%

Ezúttal nem foglalkozunk azzal a ténnyel, hogy ezek a számok lényegesen jobban mutatnak a legutóbbi (2005-ös) felméréskor tapasztaltaknál.

A fiatalabb korosztály eredményeitől való eltérés két helyen látványosabb:

– Az iskolásoknál (és az óvodásoknál) kevesebb a soha nem olvasó (illetve, akiknek soha sem olvasnak).

– A felnőtteknél több az „elit olvasó”, a havi egy könyvet „fogyasztó”.

Kérdés persze, hogy a 3–5 évesek mennyit rontanak vagy épp javítanak az összképen. Nos, érdekes módon a soha nem olvasók esetében a 6–9 és a 10–13 éves korosztály közötti eredményt hozták, amelyek amúgy nagyon közel vannak egymáshoz – vagyis e korcsoport nélkül sem lenne gyökeresen más a fenti táblázat.

Ugyanakkor a havonta legalább egy könyvet elolvasók között szignifikánsan magasabb az arányuk:



Lehet-e afféle összegző megjegyzést, tapasztalatot megfogalmazni egy ilyen átfogó, a korábbiaknál is gazdagabb, árnyaltabb kutatás kapcsán? Miközben a részletek ismertetésekor tettem ilyen állításokat, leírtam következtetéseket, néhol

még a javítás-javulás lehetséges módjára, útjára is utaltam, itt, most nem tennék ilyet. Érdeklődéstől, kutatási területtől is függően nyilvánvalóan mindenki számára más adatok jelentettek, jelentenek újdonságot, vagy épp erősítették meg korábbi sejtéseiket, tapasztalataikat, eredményeiket.

Természetesen – ahogy arra tanulmányában Tóth Máté¹⁵⁰ is felhívta a figyelmet – a most birtokunkba jutott adatok sok feladatot, elemző munkát adnak még, a közreadott információk, összefüggések csak a kezdetét jelentik az alaposabb vizsgálatoknak, amelyek lehet, hogy eltartanak a következő hasonló mérésig. Erre azonban szerencsére nem kell sokat várni, hiszen 2019-ben a jelenlegi kutatás megismétlődik. Az pedig egyrészt a jelenlegivel könnyebben összehasonlítható adatokat is megmutat majd, másrészt egy újabb mérőföldkövet is kapunk, hogy megfigyelhessünk tendenciákat, jelenségeket a magyarországi olvasáskultúra változásait illetően.

5.3.7. Felhasznált irodalom

BARANYAI Katalin (moderátor): *Kerekasztal-beszélgetés irodalomtanításról, tan-könyvszerkesztésről, és sorozatokról*. Új Pedagógiai Szemle, (67) 2017. 112–123. p.

GOMBOS Péter: *Gárdonyi és az iskolai irodalom*. Somogy, (41) 3. 2013. 29–30. p.

GOMBOS Péter: *Kamaszlányok a világ megmentéséért: „Fehér disztópia” – egy műfaj sikertörténete*. Fordulópont, (14) 57. 2013. 41–54. p.

GOMBOS Péter: *Kortárs gyermekirodalom az alsó tagozaton I.* Tanítás-Tanulás, (10) 2. 2012. 4. p.

GOMBOS Péter: *Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 7–8. 2015. 97–101. p.

GOMBOS Péter: *„Ó, mondd, te mit választanál!” : A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában*. Könyv és Nevelés (11) 2. 2009. 43–48. p.

GOMBOS Péter – HEVÉRNÉ KANYÓ Andrea – KISS Gábor: *A netgeneráció olvasási attitűdje : 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, (65) 1–2. 2015. 52–66. p.

¹⁵⁰ TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből*. Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.

- GREENFIELD, Patricia: *Technology and informal education. What is taught, what is learned.* Science, (323) 5910. 2009. 68–71. p.
- GYARMATHY Éva: *Ki van kulturális lemaradásban?* [online] Az Osztafőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapja. cop. 2012. 01. 05. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> [2014.01.14.]
- KARVALICS László, Z.: *A közös tartalomról.* Előadás: Az olvasás sokfélesége. Konferencia az olvasás népszerűsítéséért. Budapest : 2012. június 2.
- KOMÁROMI Gabriella: *A gyermekkönyvek titkos kertje.* Budapest : Pannonica, 1998.
- KÓSA Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében.* In: Mindentudás Egyeteme, 5. kötet. Budapest : Kossuth, 2006. 165–187. p.
- KOVÁCS Marianna – STIBLÁR Erika: *A népmese megélésének szerepe az olvasóvá nevelésben.* In: Gombos Péter (szerk.) *Kié az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről.* Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014. 40–51. p.
- NAGY Attila – PÉTERFI Rita: *Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról.* Könyvtári Figyelő, (52) 1. 2006. 9–45. p.
- NAGY Attila: *Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengés A Nagy Könyv akció ürügyén.* Magyar Tudomány, (167) 9. 2006. 1113–1119. p.
- NAGY Attila: *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata.* Budapest : Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat, 2003.
- NAGY Attila: *Vázlat közelmúltunk olvasáskultúrájának állapotáról.* In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében.* Budapest : Pont, 2010. 111–121. p.
- NYITRAI Ágnes: *A mese és a képeskönyv a legkisebbek életében, fejlődésében.* Kisgyermeknevelő, (8) 1. 2014. 25–26. p.
- NYITRAI Ágnes: *A mesélés jelentősége kisgyermekkorban.* In: Gyöngy Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I. : A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban.* Budapest : Dialóg Campus, 2015. 324–368. p.

- PÉTERFI RITA: *Mikszáth vagy Meg Cabot?* In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Budapest : Pont, 2010. 123–134. p.
- PODRÁ CZKY Judit – NYITRAI Ágnes: „Ezek a mai szülők!” – *Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképeinek néhány jellegzetessége*. *Képzés és Gyakorlat*, (13) 1–2. 2015. 359–373. p.
- RINYU Zsolt: *A tudományos-fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon*. *Könyv és Nevelés*, (4) 4. 2002. 76–83. p.
- SÁNDOR Klára: *Olvasáskutatás*. Eger : Eszterházy Károly Főiskola, 2011.
- SÓLYOM Barbara: *A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjei*. *Új Pedagógiai Szemle*, (67). 2017. 85–102. p.
- SZABÓ Sára, G. – GOMBOS Péter: *A képregény*. In: Cserhalmi Zsuzsa – Forgács Anna – Pála Károly – Sándor Csilla (szerk.): *Irodalom – Tanári Kincsestár: segédanyagok és ötletek a tanórához*, Budapest : Raabe (Tanári kincsestár) 21. kiegészítő kötet, 2005. szeptember, 1–22. p.
- SZILÁGYINÉ GÁLOS Ildikó: *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig*. Budapest : Szeretve Tanulni OE, 2008.
- SZINGER Veronika: *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. *Anyanyelv-pedagógia*, (2) 3. 2009.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [2017. 12. 10.]
- TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből*. *Könyvtári Figyelő*, (64) 1. 2018. 45–60. p.
- TURAI Julianna: *Irodalmi pedofília : Interjú Dr. Steklács Jánossal, KF-TFK Humán Tudományok Intézetének intézetigazgató főiskolai tanárával, olvasáskutatóval*. *Hetek*, (13) 41. 2009. 10. 09. http://www.hetek.hu/hatter/200910/irodalmi_pedofilia [2017. 12. 12.]
- VARGA Richárd: *A netgeneráció és az irodalomtanítás*. In: Finta Gábor – Fűzfa Balázs (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely : Savaria Press, 2012. 166–176. p.

VOGLNÉ Nagy Zsuzsanna – LIPPAI Edit – NAGY Viktória: *Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei*. Iskolakultúra, (24) 1. 2014. 57–63. p.

ZÓKA Katalin: *A meseválasztás kérdései az óvodában : A népmese helye az óvodai irodalmi-anyanyelvi nevelésben*. Könyv és Nevelés, (9) 2. 2007. 43–51. p.

5.4. PÉTERFI RITA: AZ ÉLETÜNKET MEGHATÁROZÓ REJTETT KULTURÁLIS ÖSSZEFÜGGÉSEKRŐL – A FELNŐTTEK ÉS AZ OLVASÁS

5.4.1. Bevezetés

Az embereket mindig is foglalkoztatta a kérdés, hogy mit hagyhatnak örökül gyermekeiknek. Legyen szó az egyénről vagy a közösségről, a kérdés jelen volt, végigkísérte az életet. Hogy erre aztán az egyén milyen választ adott, az nagyban függött az érvényben lévő törvényektől, a társadalmi normáktól, a hagyományoktól, az egyének egymás közti viszonyaitól, az életük során szerzett tapasztalatoktól, jövőképüktől, csak hogy a legfontosabb tényezőket említsük. Elmondható, hogy az emberek szerették volna leszármazottaik számára az életet könnyebbé tenni, a rájuk váró küzdelmet minimalizálni, az életüket biztonságban tudni. Ennek érdekében – ha módjukban állt – vagyont hagytak rájuk: ingóságot és ingatlant, tudást és kapcsolatokat. De ez nemcsak ők esetében volt így, ez így van mind a mai napig. Szeretnénk, ha gyermekeink számára kevesebb megpróbáltatást hozna az élet, ha boldogabbak lehetnének, ha a lehető legkevesebb veszélynek lennének kitéve, s ha a rájuk váró megpróbáltatásokból győztesként tudnának kikerülni.

Jelen tanulmányban a fenti kérdésekre a kultúra felől közelítve keressük a választ.¹⁵¹

¹⁵¹ Köszönetet mondok Nemoda Zsuzsannának a Hamvas Béla Megyei Könyvtár kölcsönzési adatainak lekérdezéséért, valamint Wittinger Bálintnak az adatfeldolgozásban és adatelemzésben nyújtott segítségéért.

5.4.2. Elméleti áttekintés

Pierre Bourdieu és a kulturális javak együtt járása

A 20. század egyik legnagyobb hatású elméletalkotója – már ami az oktatást és a kulturális kérdéseket illeti – a francia származású Pierre Bourdieu (1930–2002) volt. Ő volt az, aki a tőke fogalmának újraértelmezésével olyan megvilágításba helyezte a témát, amely egy sor felmerülő kérdésre adott választ.

Már pályája elején a kulturális egyenlőtlenségek létrejöttét, működési mechanizmusait vizsgálta; érdeklődése középpontjában az oktatási egyenlőtlenség-rendszer kérdése állt. Mindezt makroszinten, vagyis a nagy társadalmi összefüggések vonatkozásában tette: azaz nem az egyéni, sokkal inkább az osztályok szintjén. A vizsgált jelenségek háttérében meghúzódó folyamatokra koncentrált. Ehhez a statisztikát hívta segítségül, melynek felhasználásával az egyén helyzetéből és nézőpontjából nem érzékelhető történések és összefüggések is láthatóvá váltak. Vagyis távolságot tartott, hogy ebből a pozícióból mondhasson valami fontosat az egyén életéről.

Az oktatás és az életben feltárulkozó későbbi lehetőségek összefüggéseit vizsgálva megállapította, hogy az iskola által mért „adottságok és képességek”, vagyis amit az iskola adottságnak és képességnek gondol és nevez, nem egyenlő módon, nem igazságosan vannak elosztva a különböző társadalmi osztályok tagjai között.¹⁵² Nehéz és kritikus a gondolat, melyet megfogalmaz: az iskolarendszer, melyre hajlamosak vagyunk a társadalmi mobilitás, a felemelkedés lehetséges eszközeként tekinteni, a statisztikai adatokat vizsgálva éppen ennek ellenkezőjét mutatja. Vagyis a nagy számok vizsgálata által kimutatható, hogy éppen az iskola az, amely a meglévő társadalmi különbségeket konzerválja. Olyan adottságokat, amelyek egyértelműen társadalmi adottságok, természetes, vele született adottságnak tekint. Ugyanis minden család átad a gyermekének közvetett és közvetlen módon egy bizonyos kulturális tőkét, egy értékrendszert – ahogy Bourdieu nevezi: *ethoszt* –, amely bensővé vált, nem kimondott, de egyik legfontosabb eleme az iskolarendszerhez való viszonyunknak, magatartásunknak.

Bourdieu egy 1963-as párizsi kutatásra¹⁵³ hivatkozik: Paul Clerc kimutatta, hogy azonos jövedelemmel rendelkező szülők gyerekei közül sikeresebb iskolai előmenetelt, jobb tanulmányi eredményt tudhatnak magukénak azok a diákok, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

¹⁵² BOURDIEU, Pierre: *A kulturális örökség átadása*. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1967.

¹⁵³ CLERC, Paul: *La Famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*. Population, 4. 1964.

A gyerekek hoznak a családból egy olyan tudást, a szülők átadnak olyan ismereteket, melyek átörökítésére – a családdal ellentétben – az iskola nem képes. Ilyen a színházak, a múzeumok, a koncerttermek világa, a művészetek vagy a nyelvhasználat. „Minden műveltségi akadály között kétség kívül azok a legsúlyosabbak és a legtöbb csapdát rejtők, melyek a családban beszélt nyelvvel kapcsolatosak.”¹⁵⁴ Ez különösen igaz a gyerekek iskolában eltöltött első éveire. Hogy miként vélekedik a tanár a kisdiaákról, ebben az egyik legmeghatározóbb szempont a gyerek nyelvhasználatának módja. És annak a nyelvhasználatnak, annak a nyelvi környezetnek a hatása sosem fog megszűnni, ahonnan a diák érkezett.

Bourdieu sajátágosan fogalmaz: egy, a fizikából ismert és ott használt fogalmat vezet be a kulturális örökség kérdésének tárgyalásakor. Ugyanis azt mondja, hogy ezek a tudások a családon belül hajszálcsovességgel adódnak át szülő és gyerekek között.

Az iskola álsemlégességének kérdése az, amely mellett nem lehet említés nélkül elmennünk. Az iskolába érkező, különböző társadalmi osztályokból származó gyerekeknek más és más tudásra, módszerre lenne szüksége ahhoz, hogy a köztük lévő különbségeket ne konzerválja. Jelen pillanatban ugyanis a legjobb helyzetből érkező gyerekek élvezik a legnagyobb előnyöket, és a legjelentősebb hátránnyal bírók szenvedik el a legnagyobb hátrányokat.¹⁵⁵ Ezzel az iskola csak az áldását adja, megerősíti a meglévő különbségeket. Az iskola lelki rokonságot mutat azokkal az értékekkel, melyeket a kedvező helyzetből érkező gyerekek hoznak magukkal családjaikból. Az iskola ezeket az értékeket, hagyományokat és ezt a kultúrát tekinti evidenciának, ezzel is kedvezve az előnyösebb helyzetből érkező gyerekeknek.

Charles Péguy-nak a görög istenekre vonatkozó megállapítását, miszerint: „hiányzik belőlük a hiány érzete”¹⁵⁶, Bourdieu az alsóbb néposztályokra vonatkozóan is igaznak vélte. Mert az, aki a kultúrától megfosztottan él, az fogja a legkevésbé érezni annak hiányát. A helyzet paradoxona, hogy éppen az iskolának kellene pótolni a kulturális hiányokat, melyeket a gyerekek a családi környezetükben nem kapnak meg.

Bourdieu az, aki a tőke fogalmát újraértelmezte. Véleménye szerint a vagyoni vagy pénztőke mellett létezik még szociális vagy kapcsolati tőke, valamint az általa alkotott kategóriarendszer harmadik eleme: a kulturális tőke. Ez utóbbin belül három további típust különített el. Az első az úgynevezett bensővé tett (inkorporált) kulturális tőke. Erről abban az esetben beszélünk, amikor mi magunk az életünk során tanulunk meg valamit, és teszünk szert például nyelvtudásra vagy tanulunk meg egy hangszeren játszani.

¹⁵⁴ BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelése*. Budapest: Gondolat, 1978. 299. p.

¹⁵⁵ Uo. 308. p.

¹⁵⁶ Uo. 314. p.

A második típus a tárgyiasult kulturális tőkéé. Olyan tárgyak ezek, amelyek a kulturális tőke hordozói, legyen szó akár egy hangszerről, mely szükséges a bensővé vált kulturális tőke alkalmazásához, vagy egy műalkotásról, mely a műélvezet kelléke.

A harmadik típus: az intézményesült kulturális tőkéé. Bizonyítványokról, diplomákról, nyelvvizsgákról van szó, amelyek ahhoz szükségesek, hogy ne kelljen minden alkalommal számot adni tudásunkról, mert ezek a papírok bizonyító erővel bírnak. Hitelesítik, hogy mi azt a tudást megszereztük, annak birtokában vagyunk.

A kulturális tőke mindhárom típusának esetében érdemes még a megszerzéséhez szükséges időről, illetve az átörökítés kérdéséről beszélnünk. Ahhoz, hogy a bensővé tett kulturális tőke birtokosai lehessünk, bizony időre van szükségünk. Legyen szó egy nyelv elsajátításáról vagy a zenetanulásról. A tárgyiasult kulturális tőkével már könnyebb helyzetben vagyunk, hiszen akár örökség útján, ajándékként, erőfeszítések nélkül is hozzájuthatunk. Ahhoz, hogy intézményesült kulturális tőkére szert tegyünk, egyrészt időre van szükségünk, mert ez mindig időigényes feladat, másrészt erőfeszítéseket igényel. Hiszen hány év fáradozás eredményeként juthatunk egy diplomához?

Ideális esetben az oktatás képes a különbséget kiegyenlíteni. Bourdieu volt az a gondolkodó, aki tudatosította a szakemberekben és a közvéleményben egyaránt, hogy léteznek azok a tényezők, amelyek már a kisgyermek későbbi sorsát illetően jelen vannak a családok életében. A különböző tőkefajtákkal való rendelkezés vagy azok hiánya már akkor is hat, amikor még nem is vagyunk azok tudatában.

A társadalmi egyenlőtlenségekről: a kétsebességű társadalomról

Ha azt mondjuk, hogy Pierre Bourdieu az oktatási kérdések meghatározó elméletalkotója, akkor Ferge Zsuzsa a szociális kérdések megkerülhetetlen gondolkodója.¹⁵⁷ 2002-ben az Európai Unió és a szociális ügyekért felelős minisztérium közös szemináriumán hangzott el Ferge Zsuzsa előadása a kétsebességű társadalomról. A fogalmat először a nyolcvanas évek eleji francia társadalomra használták, melyet aztán Ferge Zsuzsa az ezredforduló magyar társadalmára is igaznak talált. E felfogás szerint a társadalmi áradat kettéválik az árral haladókra és a leszakadókra.

A kétsebességű társadalom elmélete szerint bár egymás mellett állunk a rajtvonalon, egyszerre indulunk, de a terhek, melyekkel haladnunk kell, nem egyformák. Kinek-kinek más került a zsákjába. Van, akit akadályoz a súly, melyet

¹⁵⁷ PÉTERFI RITA: *Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai. Három kontinens olvasásfejlesztő programjaiból.* In: OPKM Olvasás portál. Tanulmányok, szakmai anyagok. http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/513/media/peterfirita_olvasas.pdf [2018.12.27.]

cipelnie kell magával, míg mások további tartalékokat visznek: ezek energiához juttatják a szervezetet, pihenést biztosítanak, mikor arra van szükség, és tartalmazzák azokat az eszközöket, melyekkel aztán az út egy meghatározott szakaszán könnyebbé válhat a haladás. Ahogy telik az idő, mindenki a lehetőségeihez mértén igyekszik előrébb jutni. Mivel azonban különbözőek a feltételek, az adottságok, a távolság egyre nő a résztvevők között.

Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy egyenlőtlenségek mindig is voltak.¹⁵⁸ A kérdés: annak mértéke. A problémák akkor válnak igazán súlyossá, amikor a szakadásból szakadék lesz. Amikor a „felül” lévők gazdagsága még nagyobb lesz, és az „alul” lévők szegénysége még mélyebbé válik. S gyakorta kíséri ezt a jelenséget a középréteg helyzetének negatív irányú változása, amely a munkaerőpiaci helyzet változását jelenti, és a lecsúszás veszélyével fenyeget.

A kialakuló egyenlőtlenségek elsősorban jövedelmi, vagyoni egyenlőtlenségeket jelentenek. De nem szabad elfeledkeznünk az ezzel párhuzamosan megjelenő, az életesélyeket illető egyenlőtlenségekről sem. Olyanokról, mint az élettartam, az iskolázottság, a továbbtanulási esélyek és a lakáshelyzetre vonatkozó egyenlőtlenségek. A kialakuló szélsőséges egyenlőtlenségek velejárója az a gondolat, érzés, világlátás, mely szerint reménytelen szegénynek lenni.

Mint ahogy azt Ferge Zsuzsa leírta, a javak különböző formáitól megfosztottan élőknek a megfosztott állapottal kell megküzdeniük. A hiányokkal, melyek regisztrálhatók a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális javak terén is.

Mint azt Peter Townsend¹⁵⁹ megfogalmazta, a források hiánya a leszakadó csoportokat kirekesztheti társadalmilag fontosnak tartott tevékenységekből is. S. M. Miller már 1967-ben megfogalmazta álláspontját a szegénység és az egyenlőtlenségek leküzdéséről, amely szerint elengedhetetlen, hogy *„ne csak a jövedelmek és javak, hanem az önbecsülés, a társadalmi mobilitási esélyek és a döntéshozatal számos színterén való részvétel minimumai is javuljanak.”* Véleménye szerint *„minden olyan társadalomban, amelyben jelentősek az egyenlőtlenségek, a kormánzatnak biztosítania kell nemcsak a jövedelmek, javak és alapvető szolgáltatások növekvő szintű minimumait, hanem az önbecsülés, a társadalmi mobilitási esélyek és a döntéshozatal számos színterén való részvétel javuló minimumait is.”*¹⁶⁰

Amikor szegénységről beszélünk, hajlamosak vagyunk alacsony jövedelmekre, az anyagi javak hiányára gondolni. Pedig a fent említett hiányok akár egyszerre is jelen lehetnek az egyén életében. És ezek a hiányok sem gyereket, sem felnőtten nem kímélnek, a szegénység nem válogat.

¹⁵⁸ FERGE ZSUZSA: *Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek?* Esély, (20) 2. 2008. 3–14. p.

¹⁵⁹ TOWNSEND, P.: *Poverty in the United Kingdom*. London : Penguin, 1979.

¹⁶⁰ MILLER, S. M.– M. REIN – P. ROBY – B. GROSS: *Poverty, Inequality and Conflict*. The Annals, 373, September 1967. 16–52. p.

5.4.3. A 2017-es kutatási eredmények

A family literacy, azaz a családi írásbeliség és a könyvolvasás összefüggéseiről

Számos, a gyerekek illetve a fiatalok olvasás-szövegértési teljesítményét mérő vizsgálat háttérkérdőívében gyűjtöttek adatot többek között arról, hogy található-e otthon könyv a lakásban. Vagyis, hogy könyves háztartásban nevelkedik-e a gyermek, hogy a tankönyveken kívül vannak-e saját könyvei, van-e valamekkora könyvgyűjteménye. Ilyen vizsgálat a PIRLS is.

Az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*), vagyis a Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága olyan független nemzetközi társaság, amely nemzeti kutatóintézetek és kormányzati szervek közreműködésével az elmúlt ötven évben tanulói teljesítményméréseket hajtott végre.¹⁶¹ A PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ezen társaság Nemzeti Szövegértés Vizsgálata, amely ötévente ismétlődve nemzetközi összehasonlításban méri az általános iskola 4. osztályosainak szövegértési képességeit.¹⁶²

A háttértényezők hatását és befolyását vizsgáló kérdések között található például a szülők olvasással kapcsolatos tevékenységére vonatkozóak, attitűdjeiket feltérképező, illetve a mindennapi tevékenységek sorában megjelenő, olvasással kapcsolatosak cselekvések. Ide tartoznak azok a korai gyermekkorban zajló tevékenységek, melyek az olvasáshoz való viszonyt határozzák meg: például a szülők általi felolvasás, a mesélés, a mondókázás, éneklés, a betűkkel és a szavakkal kapcsolatos játékok. Ezekből a vizsgálatokból számszerűsíthető módon kiderül, hogy erős hatása van ezeknek a tevékenységeknek a későbbi olvasási teljesítményre. Kimutatható módon lesz jobb a gyerekek olvasás-szövegértési eredménye, ha a szülő számára fontos, a napi rutin részét képező fentebb említett cselekvések már a kezdetektől jelen vannak a kisgyerek és a család életében. Fontos kiemelni ez utóbbi tényezőt, a családot. Ugyanis nem elhanyagolható és nem lehet róla elégszer beszélni, hogy mekkora jelentőséggel bír a szülők mintaadó tevékenysége. Szükséges és elengedhetetlen, hogy a kisgyermek lássa a környezetében jelen lévő felnőtteket olvasni vagy az olvasással kapcsolatos, azt kiegészítő egyéb tevékenységeket végezni. Lássa mesélni könyvből és fejből, lássa bábozni és bábozzanak együtt, rajzoljanak és meséljenek az elkészült képről, találjanak ki közös történeteket. És folytathatnánk még a sort.

¹⁶¹ PÉTERFI RITA: *Az olvasás-szövegértésről két nemzetközi vizsgálat kapcsán. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat magyar vonatkozásai.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (17) 5. 2008. 16–24. p.

¹⁶² BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter – VADÁSZ Csaba: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről.* Budapest : Oktatási Hivatal, 2017.

A nemzetközi szakirodalom *family literacy*-ként említi a családi írásbeliséget, családi műveltséget. Azt a komplex tevékenységmezőt, amelyben benne van mindaz a család által folytatott olvasási tevékenység, amelynek együttesen részese a család, és amely hatását tekintve a család minden tagjára kiterjed. Ezekhez a tevékenységekhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a gyerekek környezetében, mondhatni keze ügyében legyenek a könyvek. Azok a könyvek, amelyek jó minőségűek mind tartalmukat, mind megjelenésüket illetően. És ezek az igényes könyvek a gyerekek életkorához igazodjanak.

Nehezen elképzelhető, hogy egy olyan családban, ahol a szülő maga nem olvas, ott a gyerek megkapja a fenti szempontoknak megfelelő könyveket. Lehetséges, de lássuk be, nem nagy a valószínűsége. És az sem életszerű, hogy a könyvszerető, könyvvel rendelkező szülő ne vásárolna gyermeke számára könyveket. Hogy ne törekednék arra, hogy gyermekének is meglegyen a saját könyvtára a számára fontos könyvekből.

Gyakorta hallani, hogy nem mindenki számára megengedhető, megfizethető, mondhatni már-már luxus a könyvvásárlás. Éppen az ő számukra (is) élő intézmény a könyvtár. Mert kell, hogy – a gyerekek körül különösen – ott legyenek a könyvek. Rendszeres könyvtárlátogató családok számára bevált módszer a könyvtári „előszűrés”. Vagyis nagy mennyiségű – mind a szerzők, mind a témák tekintetében sokféle – könyvet visznek haza a családok a könyvtárból annak érdekében, hogy megtalálják azokat, amelyekből aztán a gyerekek nagy kedvencei lehetnek. Mert egy háztartás sem tud akkora változatosságot teremteni a könyvek terén, mint egy könyvtár. Tehát a kikölcsönzött, hazavitt és elolvasott, majd megszeretett, kedvencé vált könyveket, azokat, amelyek hozzáönek a gyerekek szívéhez, azokat vásárolja meg a család. És kezd épülni, gyarapodni a gyerekek saját könyvtára.

A PIRLS-vizsgálatból tehát ez az, ami következhet a család és a kisgyerekek olvasási teljesítményét illetően. Hogy áldozni kell a könyvre.

	1964	1985	2000	2005	2017
Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban	41	38	52	60	50
1-3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban	36	22	23	8	29
Legalább egy könyvet negyedévenként		23	13	16	13
Havonként legalább egy könyvet elolvasott	23	17	12	16	7

Nincs adat	-	-	-	-	1
Összesen	100	100	100	100	100

1. számú táblázat
A könyvolvasók arányának alakulása 1964 és 2017 között

Gereben Ferenc¹⁶³ 2002-ben megjelent tanulmányában többek között bemutatta az ezredfordulóig lezajlott országos reprezentatív vizsgálatok olvasási gyakoriságra vonatkozó adatait. A Nagy Attilával¹⁶⁴ 2005-ben végzett kutatás eredményeivel kiegészített táblázat utolsó oszlopában most már a legfrissebb, 2017-es adatok is megtalálhatók.

Az 1964-es adatfelvétel időszakáról¹⁶⁵ mint az olvasás virágkoráról szoktunk beszélni, hiszen akkor a kérdezettek csaknem negyede (23%-a) a rendszeres könyvolvasók csoportjába tartozott. Egy negyedszázad alatt, azaz az 1964 és 2000 közötti évek alatt ez a szám a felére csökkent (12%). Ezt a tendenciát ismerve 2005-ben a rendszeres olvasók számának további csökkenésére számítottunk. Ehhez képest az évtizedes folyamat megtorpanni, sőt, megtörni látszott: 4 százalékos növekedés mutatkozott. Tehát a havi rendszerességgel olvasók 2000-ben regisztrált 12%-os csoportja 2005-re 16 százalékra emelkedett. Ez a folyamat azonban a 2005 és 2017 között eltelt több mint egy évtizedben ismét megváltoztatta irányát, ismét csökkenni kezdett. Olyannyira, hogy 2005-höz képest mostanra a számuk megfeleződött. Ezidáig a legintenzívebb olvasókról beszéltünk, de mi tapasztalható a „legalul” lévőknél? A jószerivel 1964 óta folyamatosan emelkedő nem olvasói tábor is változást mutat: számuk csökkent. Míg 2005-ben a felnőtt népesség 60 százalékáról volt elmondható, hogy könyvet nem olvas, az életükben nincs jelen a könyves kultúra, addig mára ez a szám 50 százalékra esett vissza. Vagyis a felnőttek tíz százaléka alkalmanként mégis könyvolvasóvá vált. Az olvasással, a könyvekkel és a könyvtárakkal foglalkozó szakemberek számára ez örömdetes hír. Azok az erőfeszítések, amelyeket az elmúlt egy évtizedben tettek, érzékelhető módon hoztak változást? Bizakodóak vagyunk, s reméljük, hogy ez a befektetett munkánk eredménye is. Az örömünk azonban akkor lenne teljes, ha a 2005-ös aktív olvasói táborról elmondhatnánk, hogy százalékos arányuk nem változott.

Az a társadalmi kettészakítottság azonban, amiről Ferge Zsuzsa a kétsebességű társadalom leírásakor beszél, az olvasással kapcsolatos eredmények számbavéte-

¹⁶³ GEREKEN Ferenc: *Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon*. In: Horváth Tibor – Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve 4*. Budapest : Osiris, 2002. 17–51. p.

¹⁶⁴ NAGY Attila – PÉTERFI Rita: *Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról*. Könyvtári Figyelő. (52) 1. 2006. 31–45. p.
<http://www.ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2006/1/nagy.html> [2018.12.27.]

¹⁶⁵ MÁNDI Péter: *A könyv és közönsége*. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1968.

lekor is kitapintható, leírható. A feladat nem egyszerű: a pedagógia és az iskolák számára mindig is nagy kihívást jelentett felzárkóztatással és tehetséggondozással egyidejűleg foglalkozni. De a könyvtárak számára is ugyanez a feladat. A könyvtáraknak viszont nemcsak a gyerekekkel és fiatalokkal, de a felnőtt korosztályokkal is foglalkozniuk kell.

Mondhatjuk, hogy manapság már olyan sokféle módon juthatunk olvasnivalóhoz, az információhordozó eszközök köre olyan széles, hogy nincs szükség a könyvek nyomtatott változatára. Valóban így lenne ez? Ugyanazt az élményt nyújtja a számítógép monitorjáról, az okostelefonról, az e-könyv olvasóról felolvasott mese, mint az, amikor bele tudunk lapozni, a maga fizikai valóságában – megkockáztatnám – műalkotásként kézbe tudjuk venni a könyvet? Egy jó könyv tartalmában és küllemében élmény. Ahol a kulcsin és a belbecs együtt van, ahol szerző és illusztrátor, tipográfus, tördelő, nyomdász együttes munkájának eredményeként megszületik egy könyv, az többet jelent a maga fizikai megtestesülésében a képernyőn megjelenő változatnál. (Fontos megjegyezni, hogy az e-könyvnek, az interneten elérhető változatnak, a hangoskönyvnek is van létjogosultsága, de mindegyiknek más a helye, szerepe, máskor és más helyzetekre valók.) A kisgyerekek ágya mellett olvasott meséről, amit olvasunk-mondunk könyvből és fejből, a pótolhatatlan élményről, a szövegre, a hallottakra reflektáló együttről, az odafigyelésről, amelynek szervező eleme a könyv, elmondható, hogy mással nem helyettesíthető. Ennek tudatában különösen érdekesek a háztartások könyvvel való ellátottságára vonatkozó adatok.

Könyves lakások, könyves családok: a családi könyvtárak nagyságáról

Gereben Ferenc¹⁶⁶ 1964-ig tekintett vissza, amikor összegyűjtötte, egymás mellé rendezte a háztartások könyvekre vonatkozó adatait. A házikönyvtár vagy, ahogy még említeni szoktuk, a családi könyvtár nagysága árulkodó adat egy korról, a kulturális szokásokról, a kultúrafogyasztásról. Lássuk tehát az adatokat.

A családi könyvtárak nagyságrendjének időbeli alakulása (Az országos reprezentatív felnőttminták %-os megoszlása)					
	1964	1978	1985/1986	2000	2017
0 db	32	14	9	11	7

¹⁶⁶ GERE BEN FERENC: *Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon*. In: Horváth Tibor – Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve* 4. Budapest : Osiris, 2002. 17–51. p.

1-50 db	41	30	21	28	37
51-100 db	11	16	15	15	20
101-300 db	11	25	29	24	24
300 kötet felett	5	15	25	20	10
Nincs adat	-	-	1	2	2
Összesen	100	100	100	100	100

2. számú táblázat

Több mint ötven éve annak, hogy a háztartások könyvvel való ellátottságára vonatkozó első adatgyűjtések megtörténtek. Míg az 1960-as években a háztartások egyharmada volt úgynevezett könyv nélküli háztartás, az évek, évtizedek során ez a szám 7 százaléknyra zsugorodott.

Elmondható, hogy a háztartások döntő többsége több-kevesebb könyvvel rendelkezik. A gyűjtemények nagyságára vonatkozó első kategóriánkba azok kerültek, akik 1–50 db könyvet birtokolnak. Ide kerültek besorolásra azok, akiknek a gyűjteménye a néhány darab és a maximum egy polcnyi könyv között található. Jó lenne egyszer belelátni, hogy milyen összetételűek is ezek a gyűjtemények. Szakkönyvek, kalendáriumok, szerelmes regények, bestsellerek vagy a gyerekeknek szánt olvasnivaló?

A kötettszámok tekintetében a legfelső kategóriát azok a háztartások jelentik, ahol legalább 300 darabból áll a házikönyvtár. Érdekes módon az 1980-as évek közepe jelentette a csúcst, ugyanis akkor a háztartások negyede ide tartozott. De az évek során ez a szám lassan csökkenni kezdett. Manapság már csak a háztartások tizedéről mondható el, hogy legalább hat polcnyi (minimum 300 darab) könyvvel rendelkezik.

A családi könyvtárak nagyságrendjének alakulása 2017-ben (%)		
0 db	7	7
1-50 db	37	37
51-100 db	20	20

101-300 db	24	24
301-500 db	5	10
501-1000 db	3	
1001-2000 db	1	
2001-	1	
Nincs adat	2	2
Összesen	100	100

3. számú táblázat

A fenti táblázat differenciáltabb bontásban mutatja a házikönyvtárak nagyságára vonatkozó százalékos megoszlást. Ugyanis az előző évek tapasztalatai szerint az addigi felső kategória, a 300 kötetnél nagyobb saját könyvgyűjteménnyel rendelkezők csoportjába már annyian kerültek, hogy azt gondoltuk, érdemes ezt a kategóriát tovább bontani. Azonban míg ennek a bontásnak egy 2010-es fiatal felnőttek olvasási szokásait feltérképező kutatásnál volt létjogosultsága, a teljes felnőtt népeiséget reprezentáló vizsgálat esetében nem feltétlenül. De ha már rendelkezésünkre állnak ezek az adatok, érdemes áttekinteni azokat. A 300 darab könyvnél többel rendelkezők 10 százaléknyi csoportjának felét azok teszik ki, akik 300–500 könyvvel rendelkeznek, a másik 5 százalékon osztoznak a többiek. Vagyis, mint azt a számok mutatják, a felnőtt népeiségen belül egy-egy százaléknyan vannak azok, akik 1000–2000, illetve 2000-nél is több könyvet birtokolnak háztartásukban. Jelen pillanatban mintegy 3,8 millió háztartást találhatók hazánkban. Ez azt jelenti, hogy 38 ezer azon háztartások száma, amelyben 2000-nél is több kötet található.

Napi szinten tapasztalják a könyvtárak, hogy milyen mennyiségű könyvvel és milyen gyakran keresik meg a közintézményeket a könyvet felajánlók. Gyakran költözés, hagyaték felszámolása, a gyerekek elköltözése adja az apropót ehhez. Ezeknek a – nem egyszer több zsákot kitevő – könyveknek az összetételét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy időről időre ugyanazok a kötetek kerülnek ajándékozásra. A '70-es, '80-as években nagy példányszámban megjelentetett szépirodalom: különböző sorozatokban a magyar és világirodalom klasszikusai, a kortársak, akik azóta lassan maguk is klasszikussá váltak, vagy a feledés homályába merültek. Hogy ezekkel a felajánlásokkal mit lehet kezdeni, egyszer ezzel is érdemes lenne foglalkozni. Mindenesetre ezekkel az ajándékozókval találkozáva, az okokat firtatva elmondják, hogy a kiválogatott vagy egyben, válogatás nélkül érkező könyvekről nem gondolják, hogy valaha is lenne olvasójuk saját szűkebb környezetükben.

Sok esetben valóban mára érdektelenné vált témák, elavult szakirodalom az, ami kiteszi ezeket a felajánlásokat. Azonban éppen a szépirodalomnak a klasszikusokat felölelő részéről ez nem mondható el. Ilyenkor nem tartalmi, sokkal inkább fizikai avulásról van szó: magyarán elporosodott, elszárgult, gyakran a rossz tárolási körülmények miatt penészes könyvek érkeznek felajánlasként a könyvtárakba. Olyasmi, amit könyvtári állományba nem szabad, nem érdemes venni. Kivételek természetesen vannak. Tehát a könyvet felajánlók, ha már magukról nem is gondolják, hogy valaha is kézbe veszik ezeket a könyveket, érzelmileg mégis kötődnek hozzájuk, felelősnek érzik magukat értük. Hulladékgyűjtőbe – akár szelektív hulladékgyűjtőbe –, szeméttelre nem vinnék, mert a könyvre, ha nincs is már az adott példánynak olvasója, még mind a mai napig az emberek zöme értéként tekint. Olyasmire, amivel így nem bánunk el. Tehát míg a vizsgált ötven év első két évtizedében folyamatos gyarapodást tapasztalhattunk, addig a rákövetkező három évtizedben folyamatos fogyást regisztrálhattunk.¹⁶⁷

Ehhez érdemes még hozzávinnünk a házikönyvtárak gyarapodásának kérdését. Vagyis az apasztás mellett megtörténik-e az elavult, kiselejtezett, kidobott könyvek pótlása. Az adatokból úgy tűnik, hogy olyan mértékű gyarapodás nem regisztrálható, mint amit a vásárlás területét bemutatott számokból kiolvashattunk. A felnőtt lakosság 70 százaléka ugyanis egy könyvet sem vásárolt egy év alatt.

Kanyarodjunk hát vissza eredeti kérdésfeltevésünkhöz, vagyis hogy kell-e, szükséges-e, hogy gyerekeink közvetlen környezetében legyenek könyvek. A válasz: egyértelmű igen. A kicsi gyerekeknél a hozzászoktatás miatt különösen fontos, a nagyobbaknál pedig – a jó esetben kialakított – érdeklődés fenntartása végett. A napi szintű olvasás, a technika elsajátítása, a rutin megszerzése miatt elengedhetetlenül szükséges. Minden módon, az érintett területek minden szereplőjének támogatniuk kell a szülőket, hogy ez megtörténhessen.

A könyvtárba járás gyakoriságáról, avagy „Aki szegény, az a legszegényebb”

A hazai és a nemzetközi vizsgálatok is többször rávilágítottak arra, hogy vannak olyan tényezők, amelyek egyértelműen segítik, támogatják a gyerekeket abban, hogy sikeresek legyenek az iskolai előmenetelüket illetően. Melyek ezek a tényezők? Egy részük a fizikai környezetre vonatkozik.

Felmerül a kérdés, hogy van-e összefüggés a birtokolt könyvek száma és a könyvtárba járás között. Akinek nincs könyve otthon, annak vajon van-e igénye arra, hogy más forrásból olvasnivalóhoz jusson? Illetve aki jelentősebb mennyi-

¹⁶⁷ TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből.* Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.

ségű könyvvel rendelkezik, jár-e könyvtárba? Vagy rendelkezik annyi könyvvel, hogy az információ iránti igényét, az olvasás iránti vágyát akár ezekkel a könyvekkel kielégítse?

A József Attilától származó idézet a kulturális javak együtt járásának, illetve a javak hiányának számbavételekor igaznak bizonyul. Gereben Ferenc *Könyv, könyvtár, közönség* című, az olvasásszociológia alapvetéseit¹⁶⁸ tartalmazó kötetében Máté-effektusként említi az említett jelenséget. A Máté evangéliumában szereplő részlet így hangzik: „Mindannak ugyanis, akinek van, még adnak, hogy bővelkedjék; akinek pedig nincsen, attól még azt is elveszik, amije van.” (Mt 25, 29–30.) Ahogy Gereben Ferenc írja: „Az egyik esetben összegyülekeztek mindazon javak, amelyek szellemi és anyagi értelemben előnyt jelentenek az ember életében, másik oldalon viszont egymásra torlódtak, „halmozódtak” a hátrányosító társadalmi tényezők – íme a Máté-effektus szomorú valósága!”¹⁶⁹

Az adatokból egyértelműen látható, hogy a könyv nélküli háztartásokban élő felnőttek több mint kétharmada soha életében nem is járt könyvtárban. S mindösszesen 4 százaléknyan vannak azok, akik bár otthonukban könyv nem található, alkalmanként járnak könyvtárba.

A legjelentősebb könyvvállománnyal rendelkezőknek több mint fele (54%-a) legalább negyedévente könyvtárba is jár. A minimum 1000 kötetel rendelkezők csaknem negyede (23%-a) minden hónapban megfordul a könyvtárban, a 2000 kötetel rendelkezők ugyancsak negyede (27%-a) az, aki hetente jár könyvtárba.

Korábbi vizsgálatokból ismert tény, hogy a kulturális javak együtt járnak, vagyis aki számára fontos a könyves kultúra, olyannyira, hogy rendelkezik jelentősebb mennyiségű könyvvel, az könyvtári tagsággal is rendelkezik, és rendszeresen igénybe is veszi az intézmény szolgáltatásait.

És ennek a ténynek az ellentéte is igaz. Az egyik területen jelentkező hiányt az érintettek nem pótolják, hanem ott is ugyanúgy megjelenik a hiány a kultúrafogyasztás területén. Feltételezhető, hogy az ezekben a családokban nevelkedő gyerekek a hiányokat ugyanúgy megöröklik szüleiktől, mint a kulturális javakban bővelkedők is továbbadják, továbbörökítik a javakat gyermekeiknek.

¹⁶⁸ GEREKEN FERENC: *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében.* Budapest : Országos Széchényi Könyvtár, 1998.

¹⁶⁹ Uo.

	A könyvtárba járás gyakorisága									Össz.
	Még sosem volt könyvtárban	Az elmúlt 12 hónapban egyszer sem volt, de régebben igen	Évente	Félévente	Negyed-évente	Havonta	Hetente	Hetente többször	Nincs adat	
Nincs könyv	68%	28%	0%	0%	1%	0%	3%	0%	0%	100%
1-50 db	38%	51%	1%	2%	2%	3%	1%	0%	0%	100%
51-100 db	23%	65%	1%	2%	3%	4%	2%	0%	0%	100%
101-200 db	17%	63%	2%	5%	3%	7%	2%	0%	0%	100%
201-300 db	9%	67%	3%	1%	4%	11%	3%	1%	0%	100%
301-500 db	7%	66%	1%	5%	1%	16%	3%	1%	0%	100%
500-1000 db	5%	67%	7%	12%	5%	5%	0%	0%	0%	100%
1001-2000 db	0%	54%	0%	0%	15%	23%	8%	0%	0%	100%
2001 db fölött	18%	18%	9%	0%	18%	9%	27%	0%	0%	100%
Nincs adat	26%	44%	3%	9%	9%	3%	0%	0%	6%	100%

4. számú táblázat

A könyvtárba járás gyakorisága és a családi könyvtár nagyságának összefüggései

Könyv vagy képernyő?

A televízió háztartásokban való megjelenésekor az volt a kérdés, hogy az emberek szabadidős tevékenységként inkább maradnak az olvasásnál vagy a tévézést választják: könyv vagy képernyő – volt akkoriban a kérdés. Aztán a számítógépek elterjedésével már azt lehet tapasztalni, hogy nem a könyv és a képernyő versengenek egymással, sokkal inkább a képernyők egymás közti küzdelméről van szó. Mára már nem csupán a tévé, a számítógép, de az okostelefonok, a tabletek is beszálltak a versenybe. Egymás konkurenciái, de tudjuk, hogy gyakran egymással párhuzamosan is használják őket. Vagyis míg valaki ül a számítógépe előtt, közben megy a tévé, s párhuzamosan azt is figyeli. Arról ne is beszéljünk, ha asztalra kitett okostelefonjára is időről időre ránéz.

Ennek fényében érdekes megvizsgálni, hogy az internetezés gyakorisága milyen összefüggést mutat az olvasással. A két tevékenység kiegészíti vagy kizárja egymást? Az idézett vizsgálatok sorában az ezredfordulón végzett adatfelvétel volt az, amikor a számítógép-használatra vonatkozó kérdések is bekerültek a kérdőívbe. 2000-ben már eléggé elterjedt volt a számítógép ahhoz, hogy érdemes volt a kérdéssel foglalkozni. 2005-ben aztán a TÁRKI-OSZK kutatása már igen differenciáltan foglalkozott a kérdéssel: több szempontból is összevetette a korban ismert eszközök használatát és az olvasást.

Jelen kutatásban, azaz a 2017-es adatfelvétel során, soha nem ismert mélységben került feltérképezésre az elektronikai eszközök és az olvasás összefüggéseinek kérdése. A kérdőív összeállításakor merült fel, hogy az eszközhasználat gyakoriságát firtató kérdésnél érdemes lenne mérni, hogy milyen arányban vannak a folyamatosan online lévők. Ők azok, akik ébren töltött óráikban minimum 10-20 percenként ránéznek okostelefonjukra, ráadásul azt úgy állítják be, hogy hangjelzéssel figyelmeztesse tulajdonosát a beérkező üzenetről. Akik folyamatosan online vannak, azok, akik az esetek döntő többségében rögtön rá is néznek a képernyőre, elolvassák az üzenetet.

Lássuk hát, mi a helyzet az olvasással és a különböző eszközök használatával.

	Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban	1-3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban	Legalább egyet negyedévenként	Havonként legalább egy könyvet elolvasott	Nincs adat	Össz.
10-20 percenként ránéz (gyakorlatilag folyamatosan online van)	54%	29%	6%	10%	1%	100%
1-2 óránként	44%	36%	8%	11%	0%	100%
Naponta többször	33%	38%	22%	7%	1%	100%
Naponta	45%	31%	16%	8%	0%	100%
Hetente többször	51%	27%	12%	7%	2%	100%
Hetente egyszer-kétszer	37%	50%	8%	5%	0%	100%
Havonta egy-két alkalommal	40%	33%	20%	7%	0%	100%
Ennél ritkábban vagy	36%	27%	27%	9%	0%	100%

Nem szokott internetezni	71%	15%	8%	4%	2%	100%
Nincs adat	0%	67%	0%	0%	33%	100%

5. számú táblázat

A könyvolvasás gyakorisága és az internethasználat gyakoriságának összefüggései

A kérdezetteknek kb. 6-7 százaléka sorolható a folyamatosan online lévők csoportjába. Az internetezési szokásokat feltérképező kérdés esetében szem előtt kell tartanunk, hogy itt kifejezetten a munkaidőn kívüli internetezési tevékenységre vonatkozott a kérdés, eszköztől függetlenül. Hiszen manapság már nemcsak asztali számítógépnél, de laptopon, tableten vagy okostelefonon is lehet internetezni.

Kérdés, hogy lehet-e elmélyülten olvasni, belefeledkezni az olvasnivalóba, ha abból időről időre kiközösíti egy másik eszköz az olvasót. Az adatok azt mutatják, hogy többnyire nem. Mert bár a közösségi oldalakon az üzenetek váltásakor olvasási tevékenység (is) történik, ehhez kevésbé intenzív koncentrációra, odafigyelésre van szükség. Tehát az adatok tanúsága szerint azok, akik folyamatosan online vannak, azok több mint fele (54%-a) az utóbbi egy évben egy könyvet sem olvasott. Közöttük is található azonban rendszeres olvasók – azaz olyanok, akik havonta legalább egy könyvet elolvasnak –, éppen 10 százaléknyan.

De a soha nem internetezők 71 százaléka sohasem olvas. Hasonlóan előző táblázatunk adataihoz, itt is Bourdieu elképzelése látszik beigazolódni: a kulturális javaktól való megfosztottság általános érvényű. Az internethasználatához szükség van eszközre is, amelyre a legelesettebbeknek, a legkevésbé iskolázottaknak, a legalacsonyabb jövedelemmel rendelkezőknek már nem telik. Ezért különösen fontos, hogy meglegyenek azok a közösségi hozzáférési lehetőségek, amelyek segítségével ezek a rétegek is információhoz juthatnak. Az 5000 fő alatti kistélepülések számára 2013 óta élő lehetőség (a Könyvtár-ellátási Szolgáltató Rendszer, vagyis a KSZR) éppen ezt a problémát kívánja orvosolni. Az önkormányzatok jelentős része megértette és elfogadta, hogy ezeken a helyeken ingyenes szolgáltatásként kell többek között az internethozzáférést biztosítani. Ugyanis számukra nincs más módja, nincs más alternatívája az információhoz jutásnak.

Érdekes módon, az 1-2 óránként internetezők jelentős hányada (44%-a) nem olvas, de közöttük található azok is, akik a rendszeres olvasók táborába tartoznak.

Tévézés és könyvolvasás

Évtizedekkel ezelőtt a televízió és a könyv viszonyát vizsgálva az volt a tapasztalat, hogy a mértékkel tévézők voltak a legtöbbit olvasók. Vagyis, mintha a mérsékelt televíziózás serkentőleg hatott volna az olvasásra: aki olvasott, az mértékkel

tévézett, aki mértékkel tévézett, az olvasott is. Az adatok tanúsága szerint ez az állítás az internet esetében is megállja a helyét.

	Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban	1-3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban	Legalább egyet negyed-évenként	Havonként legalább egy könyvet elolvasott	Nincs adat	Össz.
Naponta 3 óránál többet	64%	21%	10%	4%	2%	100%
Naponta 1-3 órát	48%	33%	13%	6%	1%	100%
Hetente többször	40%	31%	17%	12%	1%	100%
Legfeljebb hetente	36%	31%	15%	17%	2%	100%
Ennél ritkábban	25%	13%	25%	31%	6%	100%
Egyáltalán nem szokott	42%	29%	18%	11%	0%	100%
Össz.	50%	29%	13%	7%	1%	100%

*6. számú táblázat
A tévénézés és a könyvolvasás összefüggései*

A szabadidős tevékenységek sorában a televíziózás mindig is az igen kedveltek között volt. Vannak rétegek, melyek számára az egyetlen tájékozási, informálódási lehetőséget biztosító eszköz a televízió. De térjünk vissza eredeti kérdésünkhöz: miként hat a televíziózás a könyvolvasási szokásokra? Teljesen egyértelműen kimutatható, hogy minél többet ül valaki a tévé előtt, annál kisebb az esélye annak, hogy fog könyvet olvasni. Mondhatjuk, hogy a tévé csökkenti a könyvolvasási hajlandóságot. Legtöbbet azok olvasnak, akik még a heti alkalmaknál is ritkábban ülnek a tévé képernyője elé. És végezetül még egy megállapítás: azok, akik soha nem olvasnak, azok vagy a nagyon sokat, azaz napi szinten legalább 3 órát, vagy a soha nem tévézők közül kerülnek ki. Ebben az elmúlt évekhez képest nem történt változás. Az okokat kutatva egyrészt feltételezhetjük, hogy a tévézéssel töltött idő elveszi más tevékenységektől az időt, másrészt a jelentős mértékű televíziózás passzív állapota nem segíti az olvasás aktivitást igénylő állapotába való átállást.

Az aktuálisan, illetve a legutóbb olvasott könyvekről

Tóth Máté a kérdőív eredményeinek feldolgozása kapcsán¹⁷⁰ részletesen beszámol azokról a szerzőkről, akiket a leggyakrabban említene a megkérdezettek, ha éppen aktuális olvasmányuk vagy a legutóbb olvasottak felől kérdezik őket.

1964 óta minden országos vizsgálatban változatlan formában tették, tettük fel a kérdést, amely az aktuálisan vagy a legutóbb olvasott olvasmányra vonatkozott. Ilyenkor konkrét szerző és cím megnevezését kérjük a mintába kerülő személyektől. Mivel a kérdés nem határozza meg pontosan, hogy az, aki éppen semmit nem olvas, az mennyit mehet vissza az időben, hogy legutóbbi olvasmányélményéről számot adjon, ezért akár a néhány naptól a több évtizedig sok minden megjelenhet a válaszokban. S a tendenciát figyelve, mely szerint a felnőtt népesség fele a nem olvasók táborába tartozik, könnyen megeshet, hogy számos válaszadó valóban évekkal korábbi olvasmányát nevezi meg.

Évek óta minden év elején lekérdezzük, lekérdeztük a Pest Megyei Könyvtár adatbázisából a kölcsönzésre vonatkozó adatokat. Amióta integrált könyvtári rendszereket használnak a könyvtárak, lehetőség van a számítógépes nyilvántartásból mind az olvasókra, mind a könyvekre vonatkozó adatok kinyerésére. Az adatokból viszonylag könnyen hozzáférhető módon látható, hogy mit kölcsönöznek leggyakrabban az olvasók, hogy melyek a leginkább keresett művek.

A két adatsort – vagyis az országos reprezentatív mintából származóakat, illetve egy megyei könyvtár (a Pest Megyei Könyvtár) éves kölcsönzési adatait egymás mellé téve –, érdemes megnézni, hogy vannak-e átfedések az olvasmánylistákat illetően. Sok éves tapasztalat, hogy amennyiben az egyes címek – vagyis konkrét könyvek – kölcsönzési adatait vizsgáljuk, nehéz helyzetben vagyunk. Miért is? Azért, mert a kölcsönzött művek száma több mint százezer, viszont az egy-egy műre a kölcsönzések által „leadott szavazatok száma” igen alacsony. Ezért a bevált gyakorlat szerint le szoktuk kérdezni az úgynevezett szerzői listákat is. Mert a tapasztalatok azt mutatták, hogy ha nem az egyes kötetre, hanem a szerzőre vagyunk kíváncsiak, akkor már úgy tudnak sűrűsödni az adatok, úgy nő meg az egyes szerzőkre leadott szavazatok száma, hogy az már értékelhető eredményt mutat. Szeretném felhívni a figyelmet egy nem elhanyagolható szempontra. Tehát a megyei könyvtár kölcsönzési adatainak lekérdezéséből kialakuló lista, amelyen csak szerzők szerepelnek, nem arra a kérdésre adott válasz, hogy az olvasónak ki a kedvenc szerzője. Hanem az olvasók kölcsönzési adatait összesítettük. Tehát akár egy szerző több művének kölcsönzéséből állnak össze a számok, és alakulnak ki a listák. S mint azt a gyakorlat is mutatja, ez így is történik. Ezekre a listákra az

¹⁷⁰ TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből.* Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.

úgynevezett többkönyves szerzőknek van esélyük felkerülni. Mert hiába is vásárol a könyvtár több példányt egy adott műből, akkor sem olvassák annyian azt az egy művet, hogy érdemi mennyiségű kölcsönzési adattal számolhassunk. Mint látni fogjuk, az első helyen álló Nora Robertsnek egy megyei könyvtárban akár több folyóméternyi könyve is kinn lehet a polcokon, tehát aki tőle szeretne olvasnivalót választani, az biztosan talál kedvére valót.

	2017 Országos adatok	2017 Megyei adatok (Pest Megyei Könyvtár, Szentendre)
1.	Steel, Danielle	Roberts, Nora
2.	Lőrincz L. László	Christie, Agatha
3.	King, Stephen	Child, Lee
4.	Rejtő Jenő	Chesney, Marion
5.	Christie, Agatha	Fábián Janka
6.	Jókai Mór	Szabó Magda
7.	Szabó Magda	Nesbo, Jo
8.	Rowling, J.K.	Follett, Ken
9.	Follett, Ken	Fejős Éva
10.	Gárdonyi Géza	Steel, Danielle

7. számú táblázat

*A leggyakrabban olvasott szerzők 2017-ben
(Azonos színnel jelölve a mindkét listán jelen lévő szerzőket)*

Egymás mellé téve az országos reprezentatív adatokat a Pest Megyei Könyvtár kölcsönzési adataival, láthatjuk, hogy az első tíz szerzőt tartalmazó listán négy olyan szerző található, aki mindkettőn szerepel: Danielle Steel, Agatha Christie, Szabó Magda és Ken Follett. Azok közül a szerzők közül, akik az országos lista első tíz helyezettje között vannak, kilenc a megyei könyvtár százas listáján is kicsit hátrébb, de megtalálható. Ha a magyar szerzőket vesszük sorra, azt látjuk, hogy míg Lőrincz L. László az országos listán második, a megyein 93., Rejtő Jenő itt a 4., a megyein a 66., Jókai Mór az országoson a 6., a megyein az 58.

Szabó Magda az a szerző, aki egy helynyi különbséggel, vagyis a tízes lista közepén – az országosan a 7., a megyein pedig a 6. helyen – szerepel a rangsorban. Érdekes módon míg Gárdonyi Géza az országos lista 10. helyezettje a felnőttek legutóbbi olvasmányainak sorában, a megyei kölcsönzési statisztikában nemhogy az első tíz szerző között nincs jelen, de a százas listán sem szerepel.

A kölcsönzési listák tanulmányozásakor felmerül a kérdés, hogy vajon mennyiben befolyásolja a listák alakulását az, hogy egy adott szerző mekkora életművet tudhat magáénak – amiről már korábban tettünk említést –, illetve az, hogy a könyvtár állományában hány példány található egy adott műből. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az úgynevezett slágerkönyvekből jószerivel nem lehet annyi példányt beszerezni, amennyit ne kölcsönöznének ki az olvasók. Azokban az esetekben, amikor a kiadók nagy reklámkampány mellett jelentenek meg egy-egy könyvet, az olvasók részéről is nagyobb az érdeklődés és a könyvtári várakozási, sorban állási hajlandóság is nagyobb az adott könyv iránt. Emiatt is nagyobb kölcsönzési statisztikát tudnak produkálni a sokkönyves, sokpéldányos szerzők.

Néhány évvel ezelőtt egy kísérletbe fogtunk kollégáimmal, mikor úgy döntöttünk, a megjelenés pillanatában sikergyánús könyvekből a szokásostól eltérően nem két vagy három példányt szerzünk be, hanem akár ötöt-hatot is. Ez a kísérlet a szépirodalmi művekre vonatkozott. Tapasztalataink szerint éves szinten kb. 15-20 olyan mű jelenik meg Magyarországon, amelyet ez a felfokozott érdeklődés kísér. A könyvpiacot jól ismerő, azon otthonosan mozgó szakemberekkel is egyeztettünk a kérdésről. Nagyságrendileg hasonló számot mondtak ők is. Ez megerősített minket abban, hogy az olvasói elégedettség növelése érdekében érdemes ezekből a könyvekből többet vásárolni, hogy az előjegyzési listáinkat csökkenteni tudjuk. Természetesen ehhez szükséges, hogy rendelkezzen a könyvtár egy olyan beszerzési kerettel, melyben ez a gyarapítási politika megvalósítható. Tapasztalataink szerint azok a művek, amelyekért az olvasók a megjelenés évében akár hónapokat is hajlandók várakozni, sorban állni, két-három év múltán már bármikor hozzáférhetően megtalálhatók a könyvtárak polcain. Mikor aztán eljön ez a pillanat, akkor a fölöslegessé vált példányokat ki lehet árusítani, mert garantáltan lesz gazdája ezeknek a könyveknek. Mikor szakmai körökben a gyarapításról esett szó, és beszámoltunk erről a kezdeményezésről, mindig találkozunk a kérdéssel, mely szerint kifizetődő-e ezt a gyarapítási politikát folytatni. A válaszuk minden esetben az egyértelmű igen volt. Ugyanis amit a kísérlet elején megfogalmaztunk, és eredményként vártunk, az be is igazolódott: már nem kellett hónapokat várni egy-egy könyvre. Tudjuk, hogy hetek, hónapok múltán vagy az történik, hogy végül az érdeklődő, a potenciális olvasó nem a könyvtárból fogja beszerezni a könyvet, vagy egész egyszerűen megunja a várakozást, és lemond róla, már nem érdekli a könyv. Pedig nem egy

olyan felnőtt látogatóval találkoztunk, aki egyébként a nem olvasók közé tartozik, de éppen a felfokozott kampány miatt kezd el egy téma, egy szerző, egy adott mű iránt érdeklődni. Esetükben különösen fontos, hogy ne szalasszuk el az alkalmat, és kézbe tudjuk adni az óhajtott művet. Tehát a könyvtárak használatát ott mutatkozik meg, ha a könyvtárat használók és az eddig könyvtárat nem használók, az új érdeklődők felé azt az üzenetet tudjuk közvetíteni, hogy megjelenés után nagyon gyorsan a könyvtárakban is megtalálhatók az új könyvek, és van belőlük megfelelő mennyiségű hozzáférhető példány.

Mint ahogy egy kisgyereknél a szocializáció részeként kialakítható a könyves környezethez, a könyves kultúrához szoktatás, úgy egy felnőttél ez már igen nehéz feladat, nagy kihívás. Azokat az alkalmakat kell megragadnunk, amikor sikerül az érdeklődési körnek megfelelő könyvet megtalálnunk; ezekben az esetekben nem késlekedhetünk, nincs idő a várakozásra.

Egy pillantást még érdemes vetni a megyei könyvtár kölcsönzési adatait tartalmazó listára. Eszerint az első és a második helyezett között csaknem száz a kölcsönzések számában mutatkozó különbség. Valamint az első helyezett Nora Roberts éppen háromszor annyi kölcsönzést tudhat magáénak, mint a tizedik helyen álló Danielle Steel. Érdekes módon keretezi a tízes listát a két amerikai bestseller író, akik mindketten több mint száz regényt tudhatnak maguk mögött, amelyek között nem egy olyan is található, melyből film is készült. Évtizedek óta ismert tény, hogy azoknak a könyveknek növekszik meg az olvasottságuk, amelyeknek filmes adaptációjuk is van. Ez így volt az 1980-as években Szabó Magda *Abigél* című regényével csakúgy, mint az ezredfordulót követő években J. K. Rowling *Harry Potter*ével. Akik olvassák a könyvet, azok között számtalan olyat találunk, aki szívesen megnézi a filmváltozatot is, illetve fordítva is igaz az állítás: a filmes változattal kezdők között szép számmal vannak olyanok, akik kedvet kapnak az eredeti mű elolvasásához.

	Kölcsönzések száma	Szerzők
1.	472 db	ROBERTS, NORA
2.	373 db	CHRISTIE, AGATHA
3.	267 db	CHILD, LEE
4.	234 db	CHESNEY, MARION
5.	215 db	FÁBIÁN JANKA
6.	214 db	SZABÓ MAGDA
7.	213 db	NESBO, JO

8.	196 db	FOLLETT, KEN
9.	185 db	FEJŐS ÉVA
10.	162 db	STEEL, DANIELLE

8. számú táblázat

A leggyakrabban kölcsönzött szerzők a Pest Megyei Könyvtárban 2017-ben

5.4.4. A felnőttek olvasási szokásainak hatása a gyerekekre

Amikor a családi írásbeliség kérdése az 1980-as években az érdeklődés középpontjába került, akkor először az angolszász szakirodalom kezdte használni a *family literacy* fogalmát. Ekkor azokra a kutatásokra értették, amelyek az írás és olvasás különböző aspektusait vizsgálták. Idővel aztán változott a helyzet, és azokat a programokat értették alatta, amelyek a családok írásbeliségére, a különféle, írásbeliséggel összefüggő tevékenységekre vonatkoztak.

A téma iránt érdeklődőknek érdemes Basil Bernsteinnek¹⁷¹ az angol iparvárosok nyelvhasználatára, a korlátozott és kidolgozott kódra vonatkozó felvetésével megismerkednie. Hazánkban Pap Mária és Pléh Csaba a kétféle kód meglétének igazolhatóságát vizsgálta általános iskolás elsősztályosok körében.¹⁷² Jelenleg Oláh Örsi Tibornak vannak a témában szociolingvisztikai tanulmányai.¹⁷³ Hasonlóan érdekes cikk még a nyelvhasználat vonatkozásában Derdák Tibor és Varga Aranka írása.¹⁷⁴

A családi írásbeliséggel foglalkozó programok egy része a felnőttekkel foglalkozott, elsősorban azokkal, akiknek problémájuk, nehézségeik voltak az írással, olvasással, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek. Később már családokat érintő programokat dolgoztak ki, ahol a szülők aktív részeseivé váltak gyerekeik olvasással összefüggő tevékenységeinek. (Voltak országok, ahol például a szülők számára szerveztek tanfolyamokat, ahol a házi feladat-írásban való segítséget tanították elsősorban az anyáknak.)

A *family literacy*-t érintő programok esetében még a következő három szempontot érdemes szem előtt tartani: Az első a részt vevő családok fogalmának kérdése. Általában családon a szülőt, a gyereket és a testvéreket értik. A programok esetében sokkal tágabban értelmezve ideszámítják a tágabb rokonság tagjait is:

¹⁷¹ BERNSTEIN, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): Társadalom és nyelv. Budapest : Gondolat, 1975.

¹⁷² PAP Mária – PLÉH Csaba: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság, (15) 2. 1972. 52–58. p.

¹⁷³ PL. OLÁH ÖRSI Tibor: *Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése*. Új Pedagógiai Szemle, (55) 7–8. 2005. 45–58. p.

¹⁷⁴ DERDÁK Tibor – VARGA Aranka: *Az iskola nyelvvezete – idegen nyelv*. Új Pedagógiai Szemle, (46) 12. 1996. 21–36. p.

nemcsak a nagyszülőket, de a nagynéniket, nagybácsikat, keresztszülőket, unokatestvéreket. Tehát minden olyan személy számításba jöhet, aki valamilyen kapcsolatban, gyakran rokoni kapcsolatban áll az érintett kisgyerekekkel.

A családi írásbeliség kérdéskörének második szempontja a nyelvhasználat kérdése. Mert a családok és a gyerekek írás- és olvasástudását támogató programok nemcsak ezen készségek fejlesztésére, hanem a nyelvhasználat egészére, a mindennapokban való boldogulásra, a nyelv hétköznapi hasznosítására koncentrálnak. A második világháborút követően Németországba érkező egykori török vendégmunkások gyermekei és unokái sok esetben még mindig nem beszéltek a befogadó ország nyelvét. Ugyanis olyan zárt közösségekben éltek, ahol lehetett úgy boldogulni, hogy a család nyelvét, azaz az anyanyelvet használva lehessen dolgozni, a szolgáltatásokat igénybe venni. A hétköznapi szintjén ez azt jelentette, hogy nem kellett a németet használni: a fűszerestől, az autószerelőig, a fodrásztól a vízvezeték-szerelőig mindenki a kibocsátó ország nyelvét beszélte. Az ezekben a családokban nevelkedő gyerekek úgy kerültek az iskolába és kezdték meg tanulmányaikat, hogy nem beszéltek a németet. Esetükben tehát nemcsak az írni- és olvasni tudással, hanem a nyelv használatával összefüggő problémáról volt szó.

A családi írásbeliség harmadik lényeges szempontját a szülőkkel szemben megfogalmazott elvárások képezik. Vagyis, hogy a szülők ne azt gondolják, hogy a feladataik csupán a kötelező olvasmányok elolvasatásáig terjednek, hanem a nyelvet komplexen értelmezve tevékenységek teljes körével kapcsolatosan vannak feladataik.

Számos kutatás igazolta, hogy erős összefüggés mutatkozik a gyerekek iskolai előmenetele, sikeressége és a szülők iskolai végzettsége között, ezért különösen fontos, hogy a gyerekek fejlesztésével egyidejűleg megtörténjen a szülők műveltségi szintjének növelése is. Mert nyilvánvalóvá vált, hogy nem elegendő a foglalkozásokba a gyerekeket bevonni, nem elegendő, hogy ők résztvevői legyenek azoknak, a szülőknek is jelen kell lenniük. Meg kell tanulniuk nekik is, el kell sajátítaniuk mindazt, amiben gyerekeik részt vesznek. Csak így fogják tudni hatékonyan támogatni gyerekeik tevékenységét, nyelvi fejlődését. A program igazolta, hogy a nyelvi fejlesztő programokban részt vevő gyerekek nyelvi teljesítményén még két és fél, három év múlva is érezhető volt a foglalkozások hatása.

A nyelvi fejlesztést célul kitűző programok hatásáról: mindig nagy kérdés, hogy mely életkorban lehet és érdemes megkezdeni a programokba való bekapcsolódást. Mely életkor az, amelyben a legnagyobb hatásfokkal lehet eredményt elérni. A programok tapasztalata szerint az óvodáskorban, azaz a 3–6 év közötti gyermekekkel megkezdett fejlesztő tevékenységnek van a legjelentősebb hatása. Azok a nyelvi fejlesztést célzó programok, amelyek a kisiskolásoknál – úgy nyolcéves korig – még kimutatható hatást eredményeznek, a tizenegy éveseknél már szinte alig hatnak. Ennek egyik oka, hogy a tizenéveseknél egyre nagyobb

jelentőséggel bír a kortárs csoport, és náluk nem biztos, hogy a nyelvi fejlesztés során átadott értékek a legfontosabbként számontartottak. Ebben az életkorban a szülő és az iskola hatása már gyengül, ezért kell évekkorábban megkezdeni az alapozást.

Ezt a nyelvi fejlesztést célozzák meg és támogatják a csecsemők és szülei számára indított, és könyvtári, azaz könyves környezetben zajló ringató foglalkozások. A szülőknél érdemes tudatosítani, hogy már a születés pillanatában – sőt, már azt megelőzően kilenc hónappal – elkezdődik a kicsik nyelvi fejlesztése. Mivel is? Azzal, hogy már a várandósság idején megkezdődik az anya – gyermek, szülő – gyermek közti kommunikáció. Ezt követi az újszülött és a szülő közti kommunikáció. Ideális esetben az újszülöttet egy úgynevezett „beszélő közeg” veszi körül: altatóval, ringatóval, dúdolóval, később aztán höcöggetőkkel, mondókákkal, dalokkal és versikékkel. Pótolhatatlan ezeknek az első évekkor az a napi szintű ezer apró történése, amely át- meg átszövi a mindennapokat: az etetést, ringatást, pelenkázást, sétáltatást, altatást. A szülőnek tudnia kell, hogy a kicsi gyerekhez is szólni kell, beszélni kell hozzá. Ez egy nagyon intenzív tanulási folyamat a gyermek számára, amely folyamat nélkülözhetetlen részese az abban részt vevő szülő, az abból részt vállaló környezet. A korábban említett tágabb környezet tagjai: a testvérek, nagyszülők és a tágabb rokonság. És mindenkinek megvan a maga helye és szerepe ebben a történetben.

Ezt a folyamatot támogatta a Birminghamból 1990-ben indult, és a későbbiekben az Egyesült Királyság egészére kiterjesztett *BookStart* program. Ennek keretében a kilenc hónapos csecsemőhöz ellátogat a védőnővel együtt a könyvtáros is, aki egy államilag finanszírozott ajándécsomagot ad át, amely a kicsi számára összeállított könyveket tartalmaz. Ezzel kezdetét veheti a saját családi könyvtár kialakítása, vagyis a házikönyvtár gyerekkönyvei alapjainak lerakása.

Az ezredforduló után, mikor először értesültünk erről a programról, azt gondoltuk, ez valami olyasmi, amit itthon is meg lehetne honosítani. A tatabányai József Attila Megyei Könyvtár indította el hasonló programját a megyében. A csomagban gyerekkönyvek, a gyerekneveléssel kapcsolatos újságok, apróbb, a kisgyerekek életkorához igazodó játékok, rágókák kerültek. Mindezt igen szellemes csomagolásban, egy kis papír-aktatásában juttatták el a családokhoz.

A Könyvelengye kiadványról

A Kovászna megyei Sepsiszentgyörgyön, a Bod Péter Megyei Könyvtárban életre hívott *Könyvelengye* program hasonló céllal indult. Ők már a kórházban, a szülészeti osztályon átadták a kismamáknak a könyvtárba invitáló meghívót. A születési anyakönyvi kivonattal a könyvtárba ellátogató szülő aztán egy igen gazdag ajándécsomagot vehetett át: ebben változó, mindig frissülő kínálattal

könyvek, apróbb ajándéktárgyak és egy *Könyvkelengye* című kiadvány volt megtalálható. A kisgyerekes szülők számára készült kiadvány, mely a megyei könyvtár munkatársainak saját fejlesztése, tartalmazza mindazt az információt, amely a kezdő szülőt segíti az eligazodásban, már ami a gyerekek fejlődésével kapcsolatos. Az egyes életkori szakaszokhoz társítva számba veszik, hogy éppen akkor egy átlagos kisgyerek hol tart a mozgásfejlődésben, a beszédfejlődésben, és a szülő mit tehet a kicsi fejlődésének támogatása érdekében. A gyermekneveléshez és gyermekápoláshoz kapcsolódó mindennapi tevékenységeket vesznek számba, valamint könyvhöz, könyvtárhoz köthető tanácsokat adnak a szülőknek. A könyvtár munkatársai, Nagy Zsófia és Hollanda Andrea voltak a kis könyv írói és az ajánló bibliográfia összeállítói. A kiadvány széles körben történő elterjesztése érdekében a Pest Megyei Könyvtár elkészíttette Ficzere Krisztinával, Kyruval az illusztrációt. Reményeink szerint a közeljövőben megjelenik ez a kis füzet, amelyet a könyvtárrakon keresztül a gyermeket vállaló szülőkhöz juttatunk el. Az angol példa alapján cél, hogy minden csecsemőt elhozzanak a könyvtárba, beírassanak, és kölcsönözzenek az addig könyvtárat nem használó szülők mind a gyerekeik, mind saját maguk számára.

E kiadvány – az említetteken túli – erőssége, hogy minden életkorhoz ajánl szakirodalmat a szülőnek is, és nézegetésre, lapozgatásra, felolvasásra szánt könyveket a kicsik számára.

5.4.5. A szülők támogatásának lehetséges módjairól: hazai és nemzetközi példák

Hazai kezdeményezés: előadás az olvasásról

Joggal merül fel a kérdés, hogy a könyvtárak és könyvtárosok az eddig ismert és bevált gyakorlatok mellett milyen további eszközökkel segíthetik a szülőket. A bemutatásra kerülő példát egykori saját intézményemből hozom, hiszen itt a gondolat születésének pillanatától a megvalósult gyakorlatig jelen voltam és részese voltam a folyamatnak.

A Pest Megyei Könyvtárban 2013-ban elindított *Szülői értekezlet az olvasásról*¹⁷⁵, majd később az *Amit az olvasásról tudni érdemes* címet viselő hasonló kezdeményezésnek többek között éppen ez volt a célja. Az, hogy a szülőkhöz tudatosítsa saját felelősségüket. Mert senki nem fogja tudni helyettük elvégezni azokat a feladatokat, amelyek egy kisgyerek körül az olvasás kapcsán is vannak. A kezdeményezés, amellyel eljutottunk iskolákba, óvodákba, könyvtárakba, nyugdíjas klubokba, mindenhol pozitív visszhangra talált. Tapasztalataink szerint igénylik

¹⁷⁵ PÉTERFI RITA: *Szülői értekezlet az olvasásról*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (24) 4. 2015. 32–37. p.

a szülők a segítséget ezen a területen is. Gyakorlatias megközelítésű előadásokon szó esett arról, hogy mely életkorban milyen tevékenységgel, milyen szövegekkel, mely szerzők műveivel érdemes megismertetni a kicsiket. Hogy kik azok a személyek – szülők, nagyszülők, nagyobb testvérek –, akik hatékony résztvevői lehetnek ezeknek a közös tevékenységeknek. Egy-egy helyszínre, mindig a hallgatóság összetételéhez és érdeklődéséhez igazítva vittünk magunkkal ajánló listákat. Azt láttuk, hogy ez valódi segítséget jelentett az érdeklődők számára. Emellett eleinte vittünk magunkkal a megyei könyvtár gyerekkönyvtári állományából leválogatott könyveket. Ennek segítségével könnyebb és szemléletesebb volt az általunk ajánlott könyvekről és szerzőkről beszélni. Azonban megtapasztaltuk, hogy sokkal inkább célt érünk, ha nem a megyei könyvtár anyagát mutatjuk be, hanem mindig a helyi, a saját település könyvtárának állományából válogatunk. Ugyanis így nem azt az érzetet keltjük, hogy tőlük távol léteznek ezek a lehetőségek, amelyekhez ők nem férnek hozzá, hanem a saját környezetükben meglévő szolgáltatásra hívjuk fel a figyelmet. És mint ezt későbbi levelekből, visszajelzésekből megtudtuk, a dolog bevált. Több helyütt szülők és pedagógusok is a látogatásunk, előadásunk hatására iratkoztak be a könyvtárba, és vitték magukkal a gyerekeket is. De voltunk olyan óvodában, amely aztán a megyei könyvtárba is elhozta könyvtári foglalkozásra az óvodásait.

És essék még egy szó a már említett ajánló listákról. Bizony az évente megjelenő kb. 1500 gyermek- és ifjúsági könyv nehéz feladat elé állítja a tenni akaró szülőt. A kiigazodás, a választás, a könyvpiac áttekintése nem egyszerű feladat. Mivel a könyvtárak helyzetükből adódóan rendelkeznek azokkal az információkkal, ismeretekkel, tudással, amelyre éppen a használóknak is szükségük lenne, igénybe kell venni és ki kell használni a kollégák ilyen típusú tudását. Mivel gyakran felmerülő érv, miszerint nem olcsó dolog a könyv, fájó, ha az erre szánt összeg olyasmire megy el, amire kár költeni. A könyvtárak és könyvtárosok egyik fontos feladata, hogy segítsék a hozzájuk fordulókat ebben a választásban. Hogy valóban minőségi olvasnivalót vásároljanak a szülők, hogy pozitív élmény lehessen a kisgyermek számára a könyvvel való találkozás.

Zárásként egy személyes történet. Egy alkalommal, mikor egy városi könyvtárba kaptam meghívást, hogy a helyi iskola pedagógusaival beszéljünk az olvasást érintő legfrissebb kutatási eredményekről, a nemzetközi vizsgálatokról, és arról, hogy itthon és szerte a világban milyen módszerekkel igyekeznek a pedagógusok, a könyvtárosok a gyerekek mindennapi tevékenységei sorába beilleszteni az olvasást. Már gyülekezett a közönség, de szemmel láthatóan nem az aktív korosztály tagjai érkeztek. Kérdésemre a program szervezője elmondta, hogy egy iskolai program miatt a tantestület nem tud részt venni ezen az eseményen. De úgy gondolták, hogy a helyi nyugdíjas klubot, amelynek kéthetente szakemberek bevonásával különböző témákban tartanak előadásokat, hívják el erre az alkalomra

a könyvtárba. Csak erről engem elfelejtettek értesíteni. És a kezdésig még volt két perc. Ez idő alatt kellett újragondolni, hogy miként lehetne a témáról nekik úgy beszélni, hogy az számukra is hasznos legyen, hogy olyan információkkal távozhassanak, amit aztán a saját unokáikkal történő találkozáskor fel is tudnak használni. Az idő rövidege miatt nem voltam egyszerű helyzetben. Azonban el kell mondanom, hogy az egyik legfontosabb találkozás a velük való találkozás volt. Mert addigra már számos helyszínen: iskolákban, óvodákban, könyvtárakban megfordultam. De mindannyiszor azokkal a felnőttekkel találkoztam, akik a gyerekek körül vagy hivatalból vannak jelen, vagy szülői szerepük folytán. Az itt jelen lévő nagyszülők által vált nyilvánvalóvá számomra, hogy a téma egy fontos „aspektusával”, megkerülhetetlen szereplőivel nem számoltunk: a nagyszülőkkel. Hiszen ők azok, akik sok esetben az elfoglalt szülők mellett nélkülözhetetlenek, hiszen olyan feladatokat látnak el a gyerekek körül, amelyeket valakinek el kell végeznie. Például hozni és vinni kell a gyerekeket iskolába, óvodába, különóra. Az előadást követően a jelen lévő nyugdíjasokkal kialakult beszélgetésből számos olyan történetet ismertem meg, amelyek éppen ezekről a helyzetekről szóltak. A napi segítségről, a szülők és gyerekek támogatásáról, azokról a délutánokról, amikor valamivel el kell tölteni az időt. És valóban segítséget igényeltek: hogy mikor mit érdemes olvasni, hogy könyvből vagy fejből, hogy illusztráltat vagy menteset. Csak néhány kérdés az általuk megfogalmazottak közül. És igazi megkönnyebbülést jelentett számukra a gondolat, hogy a legtöbbet akkor adják unokáiknak, ha idejüket és figyelmüket adják nekik. Mert a gyerekek sokféle tárggyal körülvéve mégis hiányt szenvednek. Éppen az értő, elfogadó odafigyelésből és abból, mikor valaki az idejét adja nekik. Azóta kifejezetten azon vagyunk, hogy nagyszülők számára is tartsunk ilyen előadásokat.

Könyvtárba szoktató kiadványok: Kicsi Szösz és Mi a Szösz?

Ezekkel a találkozásokkal, előadásokkal egy időben kezdtünk el kollégáimmal azon gondolkodni, hogy miként lehetne a gyerekekhez a könyvtár világát közelebb hozni. Nem csupán és nem elsősorban azokra gondoltunk, akiket már néhány hónaposan elhoznak a szülők a könyvtárba: ringató foglalkozásra, a baba-mama klubba vagy akár csak a kölcsönözni érkező szülővel hordozó kendőbe kötve. Azokra gondoltunk, akiket nem hoz a szülő vagy a kisgyerek környezetében lévő más felnőtt: nagyszülő, rokon vagy barát. Szerettünk volna egy olyan kiadványt létrehozni, amelyben könyvtári környezetben könyvtárlakó „lények” mesélnek arról, hogy mi is az a könyvtár, mire való, mit lehet ott csinálni. Így jött létre Vadadi Adrienn író és Igor Lazin illusztrátor közreműködésével a *Kicsi Szösz és a Mi a Szösz?*¹⁷⁶ című kiadvány. Két mese a könyvtárlakó Szösz családról: előbbi

¹⁷⁶ KIRÁLYNÉ DOROGI Edina – PÉTERFI Rita: *Mi a szösz? – Kicsiknek a könyvtárról. A Pest*

a 0–3 évesek, utóbbi a 3–6 évesek számára készült. Ezek a kiadványok nem csupán a témaválasztásuk miatt lettek mások – vagy reméljük, többek – egy mesekönyvnél, hanem azért, hogy gondos válogatás eredményeként mindkét füzetke végére került egy-egy ajánló bibliográfia. Azokból a könyvekből készítettünk válogatást, amelyeket egyrészt az említett korosztálynak jó szívvel ajánlanánk, másrészt a szülők számára is készült egy válogatás a gyerekneveléssel foglalkozó könyvekből. Vagyis egy szakirodalmi áttekintéssel is segíteni kívántuk a szülőket.

A Szösz füzetek létrejöttét inspirálták a pécsi Csorba Győző Könyvtár *Olvasásra születtem!* (0–3 éves korig), valamint *Olvas nekem!* (3–6 éves korig) és *A Körbi/rodalom téged vár* címmel megjelenő ismeretterjesztő és könyvajánló kiadványai.

Az OSZK Könyvtári Intézet Szakkönyvtárában találtunk rá a győri Galgóczi Erzsébet Városi Könyvtár Szabó T. Anna tollából megjelent *Holló Lali* című kiadványára, amely könyvtári környezetben játszódó verses mesekönyv. Valamint az Óbudai Platán Könyvtár gyermekrészlegének Sün Tóbiás kabalafigurája is fontos volt számunkra, mikor a figura megalkotásán gondolkodtunk. És nem hagyhatjuk ki a sepsiszentgyörgyi *Könyvkelengye* programot, amelyet már fentebb említettünk.

Külföldi példák az olvasásfejlesztésre

Az említett hazai kezdeményezések után nézzünk néhány példát, amelyeket a világ különböző részein próbáltak ki, és sikeresnek bizonyultak.

Az első ezek sorában az *Adj mindennap 15 percet gyermekednek!* címet viseli¹⁷⁷. A Finnországban bevált módszer tulajdonképpen egy hétköznapi, jó esetben a családokban napi szinten folytatott gyakorlatra hívja fel a figyelmet. A mozgalmá terebélyesedett kezdeményezés lényege, hogy ne múljon el úgy nap egy kisgyerek életében, hogy ne kapjon mesét a szüleitől. Ebben a negyedórában kizárólag meséléssel töltik az időt. Ez lehet a lefekvés, az elalvás előtti időszak, mikor a gyerek életkorához igazodva fejből vagy könyvből mesél a szülő. Jó esetben ebben – egyik nap egyikük, másik nap másikuk – tehát felváltva mindkét szülő részt vesz. Gyakran az apáknak ez egy biztos pont a nap során, amikor biztosan gyermekeik mellett lehetnek, amikor teljes figyelmüket adhatják nekik. Jó esetben nem csak 15 percre szorítkozik a mesélés, és nem csupán egy nap egyszer, hanem akár több alkalommal is mesélnek egy nap folyamán a gyerekeknek.

Megyei Könyvtár olvasást és könyvtárhasználatot népszerűsítő kiadványa. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (25) 5. 2016. 3–7. p.

Királyné Dorogi Edina előadása a kiadványról: //prezi.com/wfersafdcw7p/mi-a-szosz/ [2018.12.27.]

¹⁷⁷ *Az olvasó Finnország.* Könyvtári Figyelő, (53) 2. 2007. Forrás: Galina Vladimirovna Varganova:_itausaâ Finlândiâ. Bibliotekovedenie, 4. 2006. 92–98. p.

Finnországban e mellé a kezdeményezés mellé felsorakoztak a rádióadók, a televíziós csatornák, a különböző sajtóorgánumok, a könyvkiadók és könyvterjesztők, valamint a szakmai szervezetek, ezzel az összefogással is nyomatékosítva e tevékenység fontosságát. Az, hogy mi mindent ad a gyerekeknek, mi mindenben segíti őket ez a rendszeres, meséléssel töltött idő, széles terjedelemben foglalkozik a vonatkozó szakirodalom.

Következő példánk szintén egy észak-európai országból, Svédországból való. „Az olvasás heté”-n¹⁷⁸ a kezdeményezéshez csatlakozó iskolákban minden osztályban 20 perc olvasással kezdődik a nap. *Az olvasás hetét* megelőző héten minden diák meglátogatja az iskolai vagy a települési könyvtárat, ahonnan kedvére való olvasnivalót hoz magával. A kiválasztott könyvet fogja aztán a hét folyamán olvasni a kijelölt időben. Ezen a héten ráadásul a nagyobb gyerekek, akik már jól olvasnak – a negyedik osztályosok – az olvasással még csak most ismerkedő kicsiket felolvasással szórakoztatják. Ilyenkor alkalom nyílik arra, hogy a gyerekek könyvekről beszélgessenek egymással, a nagyobbak megoszthassák élményeiket, tapasztalataikat kisebb társaikkal, tanáraikkal, a könyvtárossal. Ez a hét jó alkalom arra, hogy aki még nem tette volna, ellátogasson a könyvtárba, és megtapasztalja, hogy miben tud segíteni neki a könyvtár, és megismerkedhessen magával a fizikai környezettel.

Hazánkban is számos helyen, a település méretétől függetlenül – Kaposvártól Budapesten át Tinnyéig – zajlanak hasonló események. Van, amely nagyobb ismertségnek örvend, s van olyan is, amelyet csak a szűkebb környezet tart számon, de mindegyikről elmondható, hogy a programban részt vevők számára kedvelt események ezek. Mindenhol máshol vannak a hangsúlyok, van, ahol egész rendezvénysorozattá nőtte ki magát a kezdeményezés, de egy közös biztosan van bennük: az, hogy mindenhol van egy olyan elhivatott szervező, aki az események mozgatórugója, szervezője.¹⁷⁹

Szintén Svédországból származik a generációkon és etnikai csoportokon átívelő *Mindenki unokája* program¹⁸⁰. Ennek során nyugdíjasok önkéntesként vesznek

¹⁷⁸ További információ: <http://melissaofficialis.blogspot.com/2008/01/ktelezolvasmny-magyar-iskolokban.html> [2018.12.27.]

¹⁷⁹ Kaposváron Gombos Péter, a Magyar Olvasástársaság egykori elnöke kezdeményezése által honosodott meg a „Dobj el mindent, és olvas!” program. Budapesten, az újpesti Bajza József Általános Iskolában évek óta sikeresen megrendezésre kerülő olvasás hetét Tímári Júlia könyvtárostánár szervezi. Tinnyén Gyarmati Sándorné Naszvadi Eszter az, aki az adott héten páratlan programfűzérrel várja kettős funkciójú könyvtárába nemcsak a diákokat, de a település lakóit is.

¹⁸⁰ A *Mindenki unokája* nevű szervezet honlapja: <http://www.allasbarnbarn.nu/> [2018.12.27.] Híradás a mozgalomról a svéd lapokban: <http://www.gp.se/gp/jsp/Crosslink.jsp?d=113&a=411463&ref=puff> [2018.12.27.] Magyar hivatkozás:

részt az óvodák életében. Egy speciális tanfolyamon sajátítják el azokat az ismereteket, amelyeket aztán a gyerekekkel való találkozás során tudnak hasznosítani. A képzés során előadásokat hallgatnak a gyerekek nyelvi fejlődéséről, a gyermeki-irodalomról és az óvodák működési rendjéről. A felolvasások során a nyugdíjasoknak alkalmuk nyílik arra, hogy saját gyermekkoruk kedvenc olvasmányélményeit és a kortárs gyermeki-irodalmi alkotásokat megosszák, megismertessék az óvodásokkal.

Zárjuk a példák sorát egy, az Egyesült Államokból indult kezdeményezéssel, melynek címe *Havonta egy könyv a gyermekek lelki egészségéért!*. A programban részt vevő családok sajátossága, hogy az újszülött környezetében valaki felnőtt vállalja, hogy a gyermek hatéves koráig minden hónapban egy könyvvel ajándékozta meg a kicsit. Igen fontos kezdeményezésről van szó, hiszen így garantált a korábban már említett, és igen nagy jelentőséggel bíró saját házikönyvtár, kis gyerekkönyves gyűjtemény megalapozása. Így valóban hozzászokhatnak a gyerekek a könyves környezethez, ahhoz, hogy a szabadidő eltöltésének egyik igen kellemes módja a könyvek általi szórakozás. Tudjuk, hogy a gyerek olvastat. Azok a felnőttek, akik saját maguk felüdülésére korábban nem vettek a kezükbe könyvet, ezeknek a gyerekkönyveknek olvasói lesznek. És innen már nagyobb az esélye annak, hogy aztán a szülő saját maga számára is könyvet vesz a kezébe.

A fenti példák csak egy szeletét mutatták be annak, hogy hányféle módon próbálják a világ különböző pontjain bevonni a szülőt, nagyszülőt, rokont, vagyis a gyermek közelében lévő felnőttet az olvasásba. A bemutatott tevékenységekben közös, hogy gyermek és felnőtt együtt részesedik az olvasás örömeiben.

5.4.6. Miért is fontos az olvasás?

Az olvasás kérdése iránt érdeklődő szülőkkal, nagyszülőkkal, de akár könyvtárosokkal, pedagógusokkal beszélgetve gyakran találkozunk a kérdéssel, mely szerint: miért is tartjuk fontosnak, hogy az olvasás mint tevékenység jelen legyen a mindennapokban.

Az olvasási szokásokat feltérképező kutatásokban több alkalommal helyet kapott a Rokeach-teszt, illetve annak egy változata. Azért került be ez az értékpreferenciát mérő kérdés a kérdőívekbe, mert az Országos Széchényi Könyvtár olvasáskutatási osztályának munkatársai kíváncsiak voltak arra, hogy van-e összefüggés az olvasási aktivitás és a preferált értékek között. Hipotézisük szerint igen. S az eredmények őket igazolták. Ugyanis azok a megkérdezettek, akik a rendszeres könyvolvasók csoportjába tartoznak, bizonyos értékeket egyértelműen fontosabbnak tartottak. S hogy melyek ezek? A tolerancia, a kreativitás és az úgynevezett

<http://melissaofficialis.blogspot.com/2008/04/mindenkiunokja-avagy-egy-svd.html>
[2018.12.27.]

harmonikus személyiségjegyek. Miért fontos mindez? Azért, mert kérdés, hogy milyen társadalomban szeretnénk élni. Milyen jövőt képzelünk el magunk és gyermekeink számára?

Az az ember, aki számára sok egyéb értékkel szemben elsőbbséget élvez a tolerancia, az feltehetően inkább képes elviselni maga körül a másképp viselkedő, gondolkodó, más értékeket preferáló másik embert. Aki számára érték a kreativitás, az nagy valószínűséggel értékelni fogja, ha valaki az élet dolgaira nem problémaként, hanem megoldandó feladatként tekint. Feltehetően keresni fogja a megoldást – és talán könnyebben meg is találja –, ha nehézségekkel találja magát szemben. És valószínűleg inkább tekint majd rájuk kihívásként, mint problémaként. A harmonikus személyiségjegyek egy olyan tulajdonságcsoporthoz tartoznak, amelyek birtokában inkább képes a környezetével és önmagával békességben élni az ember. Mind a körülötte élőkkel, mind saját magával képes szót érteni, a másikat elviselni. A fentebb említett mindhárom érték – tehát a tolerancia, a kreativitás és a harmonikus személyiségjegyek – esetében lényeges elem, hogy nem csupán az egyént környező világra, hanem az egyén belső világára is vonatkozik.

És ha már az olvasás és az említett értékek összefüggéseiről tartunk, érdemes feltenni a kérdést, hogy vajon mi volt előbb. Az ezeket az értékeket preferáló személyek olvasó emberré válnak, mert a könyvek, az olvasmányok megerősítést adnak számukra, vagy azok az emberek, akik olvasnak, nyitottabbá válnak a világra, mások történeteinek a megismerése által elfogadóbbak lesznek, és nagyobb harmóniában képesek megélni a hétköznapiakat. Véleményem szerint egy egymást erősítő folyamatról van szó. Az olvasás, a másik ember életének, történetének megismerése bizonyosan segíti az elfogadást, választ adhat a megoldásra váró kérdésekre. Mint azt Nagy Attila korábban megfogalmazta: a történet iránt fogékony gyerekből válhat olvasó felnőtt.

Greg Brooks¹⁸¹ 2010-ben a nemzeti könyvtár szervezésében megtartott online előadásában a fentiekhez igazodó, azt újabb szempontokkal kiegészítő gondolatokat osztott meg hallgatóságával. Mint ahogy Greg Brooks előadásában arról beszámolt, a következő területeken kimutathatóak az eredmények, ha a szülők bekapcsolódnak a gyermekeiket érintő olvasásfejlesztő tevékenységekbe. Nem minden esetben, de voltak programok, amelyeknél a szülők készségei is fejlődtek az írással és olvasással kapcsolatos tevékenységek során.

Azok az anyák, akik gyermekeik mellett részt vettek a programokban, jobban, nagyobb odafigyeléssel nevelték gyermekeiket, vagyis javult az anyák gyermeknevelési gyakorlata.

¹⁸¹ BROOKS, Greg: *A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül. A témával kapcsolatos kutatások áttekintése.* Könyvtári Figyelő, (56) 3. 2010. 467–473. p.

A részt vevő családok beszámolóí szerint javultak a szülők elhelyezkedési esélyei. Feltehetően azzal, hogy az ő olvasási teljesítményükben is mutatkozott elmozdulás, javulás, a munkaerőpiacon is könnyebben boldogultak. Ezzel párhuzamosan a szülők saját önbizalmuk erősödéséről számoltak be.

A szülők – több kutatási beszámoló tanúsága szerint – intenzívebben részt tudtak venni gyermekeik iskolai életében. Csupán elég arra gondoltunk, hogy tud-e, akar-e a szülő az iskolával együttműködni, a pedagógussal szót érteni. A pedagógus munkája, az iskolai tevékenység hatékonysága sokszorozódik meg vagy nullázódik le attól függően, hogy a szülő a pedagógust támogatva, vagy az iskola által képviselt értékek ellenében, a nevelésről alapjaiban másképp gondolkodva, a tanulást értéknek vagy fölösleges, elfecsérelt időnek tekintve viszonyul a kérdéshez.

Nem elhanyagolható szempont, hogy az ezekben a programokba bekapcsolódó családoknál kimutatható módon növekedett a szülők továbbtanulási hajlandósága. Feltehetően ezeknek a külföldi példákknak az esetében is az a jelenség zajlott le, amit saját kutatásunk során, hazai környezetben tapasztaltunk. Egy kelet-magyarországi kis faluban, az ukrán határ közelében (Uszkán) élő keresztyén cigány közösségben, ahol a szülők fontosnak tartották gyermekeik iskoláztatását, egy idő múlva kimutathatóvá vált, hogy megnőtt a szülők tanulási hajlandósága. Vagyis nemcsak a szavak szintjén kommunikálták gyermekeik felé, hogy iskolába járni és tanulni szükséges ahhoz, hogy az életben boldogulni tudjanak, de mintaként, a jó példa mutatásával is ezt közvetítették. Ugyanis a szülők egy csoportja a közeli gimnázium esti tagozatán szerzett érettségi bizonyítványt. Annak fényében ez különösen nagy teljesítmény, a mobilitás szempontjából igen jelentős lépés, hogy az ő szülei sok esetben írástudatlanok, valóban analfabéták voltak. A gyerekek számára a szülői továbbtanulási hajlandóság, minta által vált hitelessé a szülők által megfogalmazott és elvárt viselkedés, vagyis hogy iskolába járni és tanulni kell.

Érdekes összefüggést találtak a kutatók az anyák programokban való részvételével kapcsolatosan. Azokban az esetekben, amikor nemcsak a gyerek, de az anya is eljárt az olvasásfejlesztő foglalkozásokra, csaknem húsz év múltán kimutatható módon a gyerekek nagyobb arányban szereztek felsőfokú végzettséget, mint akinek a szülei nem vonódtak be, azaz nem vettek részt a foglalkozásokon.

És nem utolsósorban: azokban a családokban, ahol a gyerek és a szülő is részt vett olvasásfejlesztő programon, együttes résztvevői voltak ezeknek a foglalkozásoknak, csökkent a családon belül a gyermekbántalmazások száma. S ha az olvasásnak a fentiekén kívül más nem, csak ez utóbbi hatása tudható, már akkor érdemes az olvasásnak mint megőrzendő, átadásra érdemes tevékenységnek megmaradnia.

5.4.7. Végezetül

Az írásunk bevezetőjében idézett Ferge Zsuzsa-tanulmányban található egy bekezdés, amelyben a szerző az alapszükségletek ellátásán túli további három tényezőt vesz sorra, amelyeknek a gyerekek életében való jelenlétével lényegi, nőtársági változást lehet elérni. Melyek ezek? A nyelvtanulás, a számítógép-használat és a nyaralás. Ezen tevékenységek támogatásával, az elsajátításukhoz, illetve megélésükhöz szükséges lehetőségek biztosításával növelhetők a gyerekek jövőbeli sikerességének esélyei. Mit jelentenek ezek a 2002-ben megfogalmazott tényezők manapság? Mind a nyelv-, mind a számítógép-használathoz szükséges ismeretekhez a könyvtárak intenzív segítséget tudnak nyújtani. Egyrészt a náluk fellelhető, a témához kapcsolódó könyvek által, másrészt olyan tevékenységek, klubok, szakkörök működtetésével, melyre a könyvtáraknak megvan a lehetőségük és sok helyütt a tapasztalatuk is. Manapság nem csupán számítógép-használatról, hanem digitális írástudásról beszélünk. Mert látjuk, hogy bármennyire is töltenek jelentős időt a gyerekek és a fiatalok a képernyők előtt, ez sok esetben nem jelent valódi, érdemi, az eszközt sokrétűen használni képes, az információszerezéshez szükséges tudást birtokló ismereteket.

A nyaralás az élményszerzésnek egy olyan módja, amelyre éppen a legszegényebbeknek, a szociokulturális hátrányokkal élőknek gyakran reményük sincs. A könyvtárak a több évtizede szervezett, működtetett nyári olvasótáboraikkal az ezen a területen meglévő hiányok pótlásában tudnak segíteni.

A három említett tényező bizonyosan olyan, amellyel érdemes foglalkozniuk a könyvtáraknak. De a felnőttek számára kialakítandó szolgáltatások számbavételkor is érdemes ezekre a területekre is gondolni.

5.4.8. Felhasznált irodalom

- BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter – VADÁSZ Csaba: *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest : Oktatási Hivatal, 2017.
- BERNSTEIN, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Budapest : Gondolat, 1975.
- BOURDIEU, Pierre: *A kulturális örökség átadása*. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1967.
- BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése*. Budapest : Gondolat, 1978.
- BROOKS, Greg: *A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül A témával kapcsolatos kutatások áttekintése*. Könyvtári Figyelő, (56) 3. 2010. 467–473. p.

- CLERC, Paul: *La Famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*. Population, 4. 1964.
- DERDÁK TIBOR – VARGA ARANKA: *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. Új Pedagógiai Szemle, (46) 12. 1996. 21–36. p.
- FERGE ZSUSZA: *Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek?* Esély, (20) 2. 2008. 3–14. p.
- GEREBEN FERENC: *Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Budapest : Országos Széchényi Könyvtár, 1998.
- GEREBEN FERENC: *Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon*. In: Horváth Tibor – Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve 4*. Budapest : Osiris, 2002. 17–51. p.
- KIRÁLYNÉ DOROGI EDINA – PÉTERFI RITA: *Mi a szösz? – Kicsiknek a könyvtárról. A Pest Megyei Könyvtár olvasást és könyvtárhasználatot népszerűsítő kiadványa*. Könyv Könyvtár Könyvtáros, (25) 5. 2016. 3–7. p.; Királyné Dorogi Edina előadása a kiadványról: //prezi.com/wfersafdwc7p/mi-a-szosz/ [2018.12.27.]
- MÁNDI PÉTER: *A könyv és közönsége*. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1968.
- MILLER, S. M.– M. REIN – P. ROBY – B. GROSS: *Poverty. Inequality and Conflict*. The Annals, 373, September 1967. 16–52. p.
- NAGY ATTILA – PÉTERFI RITA: *Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról*. Könyvtári Figyelő. (52) 1. 2006. 31–45. p.
<http://www.ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2006/1/nagy.html> [2018.12.27.]
- OLÁH ÖRSI TIBOR: *Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése*. Új Pedagógiai Szemle, (55) 7–8. 2005. 45–58. p.
- Az olvasó Finnország*. Könyvtári Figyelő, (53) 2. 2007. Forrás: Galina Vladimirovna Varganova: _itusaâ Finlândiâ. Bibliotekovedenie, 4. 2006. 92–98. p.
- PAP MÁRIA – PLÉH CSABA: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság, (15) 2. 1972. 52–58. p.
- PÉTERFI RITA: *Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai. Három kontinens olvasásfejlesztő programjaiból*. In: OPKM Olvasás portál. Tanulmányok, szakmai anyagok.
http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/513/media/peterfirita_olvasas.pdf [2018.12.27.]

- PÉTERFI Rita: *Az olvasás-szövegértésről két nemzetközi vizsgálat kapcsán. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat magyar vonatkozásai.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (17) 5. 2008. 16–24. p.
- PÉTERFI Rita: *Szülői értekezlet az olvasásról.* Könyv Könyvtár Könyvtáros, (24) 4. 2015. 32–37. p.
- TÓTH Máté: *A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből.* Könyvtári Figyelő, (64) 1. 2018. 45–60. p.
- TOWNSEND, P.: *Poverty in the United Kingdom.* London : Penguin, 1979.

5.4.9. Melléklet

A Pest Megyei Könyvtárban 2017-ben

leggyakrabban kölcsönzött könyvek szerzői

(A felnőtt könyvtár szak- és szépirodalmi összesített adatai)

1. 472 db : ROBERTS, NORA
2. 373 db : CHRISTIE, AGATHA
3. 267 db : CHILD, LEE
4. 234 db : CHESNEY, MARION
5. 215 db : FÁBIÁN JANKA
6. 214 db : SZABÓ MAGDA
7. 213 db : NESBO, JO
8. 196 db : FOLLETT, KEN
9. 185 db : FEJŐS ÉVA
10. 162 db : STEEL, DANIELLE
11. 159 db : GRISHAM, JOHN
12. 139 db : MÁRAI SÁNDOR
13. 138 db : WASS ALBERT
14. 131 db : BALDACCI, DAVID
15. 128 db : BRADFORD, BARBARA TAYLOR
16. 126 db : ARCHER, JEFFREY
17. 123 db : KING, STEPHEN
18. 110 db : SIMENON, GEORGES
19. 108 db : SPARKS, NICHOLAS
20. 96 db : HAMVAS BÉLA
21. 95 db : GRECSÓ KRISZTIÁN
22. 95 db : PICOULT, JODI
23. 93 db : BENKŐ LÁSZLÓ
24. 92 db : ADLER, ELIZABETH
25. 86 db : BERRY, STEVE

26. 86 db : HÁY JÁNOS
27. 85 db : FFORDE, KATIE
28. 85 db : MURAKAMI HARUKI
29. 84 db : ULICKAJA, LJUDMILA EVGEN'EVNA
30. 82 db : GREGORY, PHILIPPA
31. 80 db : COBEN, HARLAN
32. 80 db : ESTERHÁZY PÉTER
33. 80 db : LÄCKBERG, CAMILLA
34. 79 db : ROWLING, JOANNE KATHLEEN
35. 77 db : BÁN JÁNOS
36. 77 db : MANSELL, JILL
37. 76 db : AHERN, CECELIA
38. 76 db : BOLDIZSÁR ILDIKÓ
39. 76 db : MACOMBER, DEBBIE
40. 75 db : HANNAH, SOPHIE
41. 74 db : COELHO, PAULO
42. 69 db : ANDERSON, CATHERINE
43. 69 db : BROWN, SANDRA
44. 69 db : KOSZTOLÁNYI DEZSŐ
45. 69 db : PRESTON, DOUGLAS
46. 67 db : PUTNEY, MARY JO
47. 66 db : MARTIN, CHARLES
48. 64 db : BENZONI, JULIETTE
49. 64 db : DRAGOMÁN GYÖRGY
50. 64 db : IGGULDEN, CONN
51. 64 db : POPPER PÉTER
52. 63 db : BROWN, DAN
53. 63 db : PHILLIPS, SUSAN ELIZABETH
54. 62 db : AUSTEN, JANE
55. 62 db : ECO, UMBERTO
56. 62 db : KEPES ANDRÁS
57. 61 db : CHAPMAN, GARY D.
58. 61 db : MARTIN, GEORGE R. R.
59. 61 db : MOYES, JOJO
60. 60 db : UGRON ZSOLNA
61. 58 db : ADLER-OLSEN, JUSSI
62. 58 db : JÓKAI MÓR
63. 58 db : TÓTH KRISZTINA
64. 57 db : BARREAU, NICOLAS
65. 57 db : WODEHOUSE, PELHAM GRENVILLE
66. 56 db : CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY
67. 55 db : GAIMAN, NEIL
68. 55 db : HARRIS, JOANNE
69. 55 db : KRENTZ, JAYNE ANN

70. 55 db : MÓRICZ ZSIGMOND
71. 55 db : POLCZ ALAINE
72. 55 db : QUINN, JULIA
73. 54 db : NYÁRY KRISZTIÁN
74. 54 db : REJTŐ JENŐ
75. 54 db : TROLLOPE, JOANNA
76. 53 db : ASIMOV, ISAAC
77. 53 db : FORMAN, GAYLE
78. 52 db : BACKMAN, FREDRIK
79. 52 db : GARCÍA MÁRQUEZ, GABRIEL
80. 52 db : HAWKINS, PAULA
81. 52 db : VONNEGUT, KURT
82. 51 db : BAGDY EMŐKE
83. 51 db : SMITH, WILBUR
84. 49 db : ABBOTT, JEFF
85. 49 db : FEKETE ISTVÁN
86. 48 db : CLARE, CASSANDRA
87. 48 db : INDRIÐASON, ARNALDUR
88. 48 db : JOHNSON, MILLY
89. 48 db : JÓKAI ANNA
90. 48 db : MANN, THOMAS
91. 48 db : MERLE, ROBERT
92. 48 db : NESSER, HAKAN
93. 48 db : NICHOLS, MARY
94. 47 db : CASS, KIERA
95. 47 db : CASTILLO, LINDA
96. 46 db : KONDOR VILMOS
97. 46 db : VÁMOS MIKLÓS
98. 45 db : GARWOOD, JULIE
99. 45 db : LŐRINCZ L. LÁSZLÓ
100. 45 db : MUNRO, ALICE

5.5. SIMON KRISZTINA: ÉRTŐ OLVASÓK – SIKERES EMBEREK – SEGÍTŐ KÖNYVTÁRAK

5.5.1. Bevezető

A sikeres élet egyik kulcsa véleményem szerint az olvasás. „Mindannyian olvassuk magunkat és a világot avégett, hogy megragad hassuk, mik vagyunk és hol vagyunk. Azért olvasunk, hogy megértsünk valamit, vagy hogy elinduljunk a megértés útján.”¹⁸² Azért tartom fontosnak, hogy olvasó nemzedékek kerüljenek ki az elkövetkező években az oktatási rendszerünkéből, mert így válhatnak gyermekeink, tanítványaink, kis és nagy könyvtárlátogatóink boldog és gondolkodó emberré. Az olvasmányaik – amelyek lehetnek digitális formátumúak is – és a könyvek mind-mind hozzátesznek valami pluszt az életükhöz. Az értő olvasó ember gyakran nemcsak információt szerez – ami egyébként napjaink egyik legjobb valutája –, de érzelmi intelligenciája is fejlődik. A könyvekkel, különböző típusú szövegekkel megszűnnek a határok. Ismeretlen helyekre, korokba repülhetnek olvasóink, ahol megismerhetik más emberek érzéseit, gondolatait, életét. A különböző művek sokszínűsége megmozgatja a fantáziát, az érzelmeket. A könyvek iránytűk lehetnek az élet minden területén, gondolatokat ébresztenek. Az értő olvasók tehát gondolkodó emberré is válnak, nem csak passzív befogadói az információknak. Az egész életen át tartó tanulás fogalma is értelmet nyer annak, aki olvasóvá válik. Hisz már diákként rájön arra, hogy tanulni nemcsak az iskolában lehet. Ahhoz a témához, ami érdekli, amilyen területen fejlődni szeretne, biztos, hogy talál szövegeket a könyvekben, az interneten. A folyamatos önképzés pedig egyenes út lehet a sikerhez.

És miért lesznek boldogok is az olvasó emberek? Mert a különböző művek hatnak az érzelmeinkre. Gyakran megfigyelhető a ventilláció jelensége olvasás közben, ami hozzásegíti az olvasókat a felgyülemlett feszültség vagy negatív érzelmek kiadásához, levezetéséhez, de a pozitív érzelmek is megerősödhetnek. A mindennapok megélése szempontjából fontos, hogy értő olvasókat neveljünk.

Az olvasásfejlesztés hatása tehát komplex. Az olvasással elsősorban személyiséget fejlesztünk. Aki olvas, annak működésbe lép a fantáziája, edzi az agyát, fejlődnek a gondolkodási struktúrái. Az olvasás aktív tevékenysége fejleszti a kreativitást, hozzájárul a körülöttünk lévő világ pontosabb észleléséhez, fejleszti a problémamegoldásunkat, empátiánkat mások iránt. Mindemellett bővül az olva-

¹⁸² Alberto MANGUEL gondolatait idézi BÉRES Judit: *„Azért olvasok, hogy éljek” Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig.* Pécs : Kronosz, 2017. 7. p.

sók szókincse, nyelvi kifejezőkészsége, beszédstílusa. Természetesen fejlődik a szövegértési készsége, képessége is.

A fentiekben leírt sokrétű fejlesztési, fejlődési folyamatra éreztek rá a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet munkatársai. Kidolgoztak és megvalósítottak egy több évre kiterjedő cselekvési tervet Budapest XX. kerületében, melynek célja egy értő olvasó nemzedék felnevelése volt. A pedagógiai intézetet 2015 márciusában bezárták, de a munka, ami akkor elkezdődött, nem halt teljesen el. Nagyon hálás vagyok, hogy ennek a csapatnak és munkának a részese és a könyvtárakra vonatkozó terület koordinátora lehettem, melynek alapkonceptiója napjainkban még inkább aktuális, mint akkor volt. Az alábbi tanulmány megírásához nagy segítséget nyújtott a közös munka, az együtt elért eredmények, megírt szakmai anyagok. Ezért is szeretnék bevezetőmben külön köszönetet mondani a következő személyeknek: Dr. Nagyné Koczog Tünde, Bondor Mária, Oláhné Horváth Ildikó, Repkáné Guj Judit, Soltészné Szabó Emőke, Szekeres Lászlóné, Vasas Dezsőné, Verőcei Gáborné, Tatarek Gáborné, Molnár Márk.

Ezzel a tanulmánnyal, a bemutatott kerületi programon keresztül szeretnék mintát adni egy országos olvasásfejlesztési projekt kidolgozásához. Nem titkolt szándékom továbbá, hogy a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézetben elkezdett munka tovább „éljen” az eljövendő nemzedékek fejlődését szolgálva.

5.5.2. Olvasási-szövegértési vizsgálatok Magyarországon a közoktatásban részt vevők körében

Azoknak, akik nem, vagy nagyon keveset olvasnak, írási-olvasási képességeik szintje egyre kevésbé teszi lehetővé az új információk befogadását és közlését, az új tudás megszerzését, feldolgozását és kezelését. Akik ezzel a problémával küzdenek, tudnak írni és olvasni, de nem olyan minőségben, hogy a mindennapi életben felmerülő íráshoz, olvasáshoz köthető problémákat megoldják. Lehet, hogy „csak” egy csekk, űrlap elolvasása, értelmezése, kitöltése jelent problémát, de lehet, hogy az új munkahelyi feladatok ellátásához szükséges ismeretek megszerzése is. Innentől kezdve a „nem olvasás” már nemcsak oktatási, hanem nemzetgazdasági, társadalmi problémává válhat. Az oktatásnak nagy szerepe van a megoldásban, hisz a közoktatáson belüli társadalmi esélyegyenlőtlenség, a hiányos képzettség vezethet el egy nehezen olvasó réteg újratermeléséhez.¹⁸³ Mindaddig, amíg az oktatási rendszer az ismeretanyag átadására helyezi a hangsúlyt, és az írás-olvasás begyakorlására nem ad elég időt, a feszített tempó miatt az átlagosnál gyengébb képességű tanulók csak felületesen tanulják meg az olvasást és a

¹⁸³ CSOMA Gyula – LADA László: Tételek a funkcionális analfabetizmusról. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-03-lk-Tobbek-Olvasas> [2018. 12. 27.]

betűvetést. Mindaddig, amíg az iskolai könyvtárak nem kerülnek az iskolai élet középpontjába, nem tudják betölteni esélyteremtő szerepüket sem, ami viszont kiemelkedően fontos lenne. Felmérésekkel ugyan egyelőre nem tudjuk igazolni, de a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek többsége az iskolában találkozik először a könyvtár fogalmával, szolgáltatásaival, lehetőségeivel. Ezért az olvasóvá nevelés érdekében elengedhetetlen lenne az iskolai könyvtárak állományának fejlesztése, modernizálása. A könyvtár az iskola legdemokratikusabb színterévé válhat, ahol az olvasók, legyenek jelenlegi vagy egykori diákok, szülők, a tanórai kereteken kívül is találkozhatnak, beszélgethetnek, olvashatnak, tanulhatnak. Az iskolai könyvtárak olvasóvá nevelést támogató szerepe tehát azért is fontos, mert azok a gyermekek, akiknek nincsenek otthon könyveik, sohasem látják a szüleiket olvasni – mert nincs rá anyagi fedezetük, igényük, vagy nincs rá idejük –, nagyobb eséllyel válnak nem olvasóvá. Később pedig kialakulhat náluk a fentiekben leírt műveltségi állapot, melynek következtében kevesebb eséllyel boldogulhatnak a munkaerőpiacon. Hosszú távon tehát csökkennek az esélyeik. Ezt megelőzhetjük az olvasóvá neveléssel. A megelőzéshez azonban elengedhetetlen az aktuális helyzet diagnosztizálása, a még formális oktatásban részt vevő diákok szövegértési, szövegfeldolgozási képességeinek vizsgálata, az eredmények feldolgozása, rövid és hosszú távú stratégiák kidolgozása.

5.5.3. A mérések, vizsgálatok, kutatások általános jellemzői és eredményei

Hazánk már a 70-es években részt vett az IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) felméréseiben, melyek az olvasás sebességét és a szövegértést vizsgálták a diákoknál. Eredményeink alapján akkor az európai mezőny legvégén helyezkedtünk el. Napjainkban újra kongnak a vészharangok. A 2012-es majd a 2015-ös PISA-mérés eredményei „sokkolták” a közvéleményt.

De nézzük meg, hogy tényleg ennyire elkeserítő-e a helyzet. Hogyan segíthet, egyáltalán segíthet-e az iskolai könyvtár/közkönyvtár, a könyvtárostánár/könyvtáros az aktuális helyzetben, illetve a jövőbeni helyzet javításában.

Több nemzetközi és hazai felmérés is fókuszál az egyes országok diákjainak szövegértési-olvasási-szövegfeldolgozási képességeire. Örömmel mondhatjuk, hogy ezekben Magyarország folyamatosan részt vesz. Nézzük át röviden, melyek ezek a mérések, milyen aspektusokra koncentrálnak, és milyen eredményei vannak a magyar diákoknak.

5.5.4. PIRLS

A PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat) 2001 óta ötévente ismétlődő, a célpopulációból véletlenszerű mintavétellel (tehát nem terjed ki az adott ország összes diákjára) történő mérés (2006, 2011, 2016). A 10 éves tanulók szövegértési-olvasási képességeit felmérő vizsgálat célja kifejezetten annak megállapítása, hogy a diákok mennyire rendelkeznek szövegértési képességekkel. Nem véletlenül választották ki ezt a korosztályt, hiszen erre az életkorra már készségi szinten elsajátítják a tanulók az olvasást, ami a további tanulás eszközévé válik. A PIRLS-mérés tehát az olvasástudást, a további tanuláshoz szükséges készségeket vizsgálja. A vizsgálat az olvasás céljára, a megértési folyamatra, az olvasási szokásokra és attitűdökre koncentrál. A tanulók tudásának jellemzésére pedig négy kategóriát jelöl ki: kiváló (min. 625 pont), magas (min. 550 pont), átlagos (min. 475 pont) és az alacsony (min. 400 pont) szintet. Kétféle szövegtípust különböztet meg, melyek 50-50%-ban szerepelnek a mérési anyagokban:

1. élményszerzőt (pl. rövid történetek, mesék, irodalmi művek részletei)
2. információközlőt (pl. természettudományos és életrajzi szövegek)

A gondolkodási műveleteket tekintve négyféle kérdéstípus szerepel a mérési anyagokban:

1. a szövegben szereplő információ visszakeresése (megoszlása a mérés egészében: 20%)
2. egyenes következtetések levonása (megoszlása a mérés egészében: 30%)
3. elgondolások és információk interpretálása és integrálása (megoszlása a mérés egészében: 30%)
4. a tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálata és megértése (megoszlása a mérés egészében: 20%)

A felméréshez különböző háttérkérdőívek kapcsolódnak:

1. tanulói
2. szülői
3. tanítói
4. iskolai

A fenti kérdőívek a gyerekek iskola előtti és olvasástanulással kapcsolatos tapasztalatairól, a család szociokulturális helyzetéről, az olvasástanításról és az iskolai klímáról gyűjtenek információkat. A vizsgálatot kiegészíti egy tantervi kérdőív is, amely a közoktatási rendszer olvasástanítással kapcsolatos stratégiáiról és szabályozásairól tesz fel kérdéseket.

5.5.5. Eredmények

Mivel a szövegértési képességek több dimenzióra is kiterjednek, a mérés eredményei sokrétűen elemezhetőek. Az alábbiakban a következő három területre fókuszálunk:

1. országos átlageredmény
2. a nemek közötti szövegértésbeli különbségek
3. a különböző olvasási célok és a gondolkodási műveletek mentén elért szövegértési eredmények

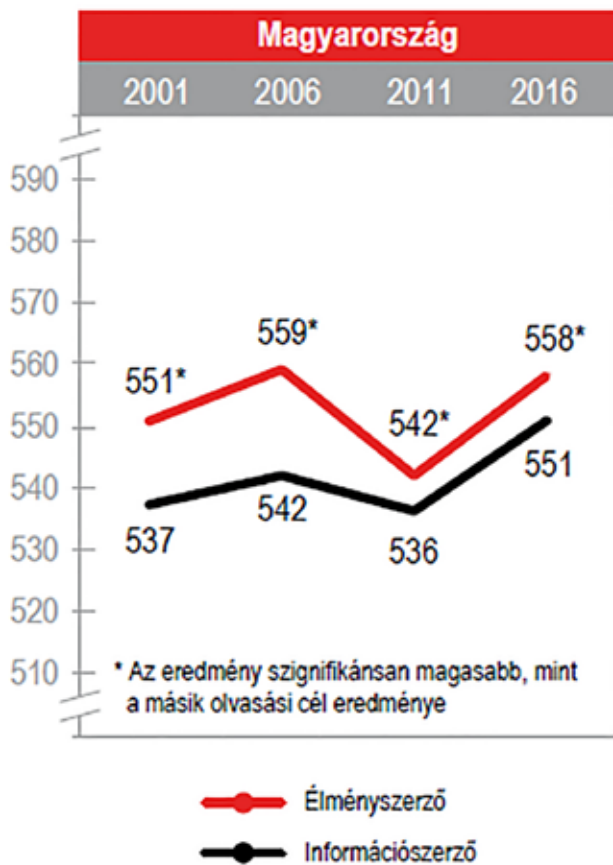
Országos átlageredmények

Eredményeink alapján 2011-ben a 13–22. helyet foglaltuk el a 49 részt vevő ország között, míg a 2016-os mérésben mindössze hét ország ért el nálunk jobb eredményt. Elért pontszámaink 2011-ben az élményszerző szövegeken szignifikánsan magasabbak, mint az átlagpontszám, míg az információszerző szövegek esetében alacsonyabbak voltak. 2016-ban pontszámaink ugyan magunkhoz képest javultak, de az átlagpontszámok tekintetében hasonló képet mutatnak, mint az előző mérésnél. A gondolkodási műveletcsoportok között hasonló eltérés volt megfigyelhető 2011-ben. Míg az információk visszakeresése és az egyenes következtetések levonása gondolkodási műveletekben az átlageredménynél rosszabb, addig a gondolatok értelmezése és a szöveg nyelvi, tartalmi elemeinek értékelése gondolkodási műveletekben elért pontszám jobb volt. A helyzet 2016-ban sem változott az átlagot tekintve, de a gondolkodási műveletek pontszámai mindkét esetben magasabbak (14 és 15 ponttal) voltak, mint a korábbi években.

Az eredmények változásai

Az átlageredmények tekintetében megállapítható, hogy az elmúlt 15 év során eredményeinkre az ingadozás volt jellemző. A 2001-es 543 pontos eredményhez képest 2006-ra 8 ponttal javult (551), majd öt évvel később 12 ponttal romlott (539) az átlagpontszám, végül 2016-ban 15 pontos javulással 554 pontot teljesítettek a magyar diákok (ez az összeredmény).

A 2001-es eredményhez képest az élményszerző szövegek esetében 9, míg a 2006-os eredményekhez képest 17 pontot romlottak 2011-re, majd 2016-ra a 16 pontos növekedéssel újra a 2006-os szintre került a teljesítmény. Ez az ingadozás jelentős változásnak mondható. Ugyanakkor az információszerző szövegekben a magyar tanulók kiegyensúlyozottabban teljesítettek, 2006-hoz viszonyítva 6 pontot rontottak 2011-re, ami ebben az esetben nem szignifikáns változás. Majd 2016-ra 16 ponttal nőtt a teljesítmény (ld. 1. ábra).



1. ábra A szövegtípusok szerinti átlageredmények trendje Magyarországon¹⁸⁴

Látható tehát, hogy az élményszerző szövegeken elért pontszámok csökkentek 2011-ben, majd 2016-ban jelentős növekedést mutattak, míg az információszerző szövegeken elért eredmények lényegében tíz évig változatlanok, majd az elmúlt 5 évben jelentős javulást mutattak.

Míg az első ciklusban a mostanéhoz hasonló mértékben, 15 ponttal voltak eredményesebbek a lányok, addig 2006-ban mindössze 6 pont volt a különbség. 2011-es átlageredményt pedig leginkább azoknak a fiúknak a teljesítményromlása okozta, főleg az élményszerző szövegekben, akik amúgy is gyengébb képességekkel rendelkeznek. Meg kell továbbá azt is említenünk, hogy míg 2006-ban a fiúk pontosan ugyanazt az eredményt produkálták, mint 2016-ban, addig a lányok eredménye 7 ponttal maradt el a mostanitól, vagyis az utolsó mérés valamivel

¹⁸⁴ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf [2018.12.27.] 27. p.

magasabb átlageredménye főleg annak köszönhető, hogy a lányok jobban szerepeltek, mint tíz évvel ezelőtt.

A jelentésekből kiindulva tehát megállapíthatjuk, hogy a tanulók közötti nagyfokú képesség szerinti differenciálódás viszonylag hamar kialakul, hiszen már a 4. évfolyamon kimutatható, ráadásul úgy tűnik, az elmúlt időszakokban inkább nőtt a gyengébb képességű fiúk hátrányára, semmint csökkent volna.

5.5.6. PISA

A PISA-mérés (*Programme for International Student Assessment* – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) 2000 óta háromévente ismétlődik. Monitorozó jellegű felmérés, amely az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudomány közül mindig másik műveltségterületre fókuszál. Azokat a készségeket helyezik a középpontba, amelyekre a fejlett országok fiataljainak szükségük van ahhoz, hogy a magánéletükben sikeresek legyenek, és hatékonyan bekapcsolódhassanak a társadalmi, gazdasági folyamatokba. Egységes rendszerben kezeli a három fő műveltségterületet, az olvasás-szövegértést, a matematikát és a természettudományt, és új mintavételi eljárást alkalmaz, melynek során az azonos életkorúakat (15 év), egy adott évben születetteket vizsgálja, de nem terjed ki az adott ország teljes populációjára. Hét képességszintet állapít meg (1a, 1b, 2, 3, 4, 5, 6) jellemezve őket a gondolkodási műveletek és szövegformátum szempontjából.¹⁸⁵

Vízválasztó jelentőségű a 2. szint, amit egy 2000-ben lezajlott kanadai követés vizsgálat is megerősített. Azok a tanulók ugyanis, akik legalább ezt a szintet elérik, 21 éves korukban jóval nagyobb eséllyel tanulnak a felsőoktatásban, mint azok, akik nem; míg a 2. szint alatt teljesítők nagy valószínűséggel nem szereznek képzettséget 21 éves korukra, és ha rendelkeznek is valamilyen keresettel, jövedelmük alacsony. Ezek a kutatások is alátámasztják, hogy az olvasás és az életben elért „siker” összefügg.

A PISA tartalmi keretei határozzák meg a mérési területek legfontosabb jellemzőit:

1. a tudásanyagot, amelyet a tanulóknak használniuk kell az egyes területeken;
2. a kompetenciákat és gondolkodási műveleteket, amelyek segítségével tudásukat alkalmazzák;
3. a szituációkat és kontextusokat, amelyekben az adott terület problémáival találkozhatnak.

A három műveltségterület közül az alábbiakban a szövegértéssel fogunk célirányosan foglalkozni. A szövegértés vizsgálata azt foglalja magában, hogy mennyire

¹⁸⁵ Bővebben olvasható itt: PISA2009 Összefoglaló jelentés: Szövegértés tíz év távlatában. Budapest : Oktatási Hivatal, 2010. 21. p.

értik a fiatalok azt, amit olvasnak, képesek-e megtalálni egy szövegben az információt, amelyre szükségük van, tudják-e értelmezni és saját céljaikra használni, és alkotnak-e kritikai ítéletet róla, összevetve az olvasottakat eddigi tapasztalataikkal, tudnak-e különféle szövegeket különféle helyzetekben olvasni, akár saját örömeükre, akár praktikus célból.

A mérés és mérőanyag jellemzői

Tudásterület szerkezete tekintetében a szöveg formátuma:

- folyamatos szöveg
- nem folyamatos szöveg

A vizsgált folyamatok, a képességszinteken megfogalmazott műveletek:

- hozzáférés és visszakeresés
- értelmezés és integráció
- reflexió és értékelés

Kontextus tekintetében az olvasási szituációk:

- személyes
- iskolai
- munkahelyi
- nyilvános

A felméréshez különböző háttérkérdőívek kapcsolódnak, melyek a diákok:

1. szociális, gazdasági és kulturális helyzetére vonatkoznak
2. tanuláshoz és iskolához fűződő viszonyukra vonatkoznak
3. tanulási szokásaikra vonatkoznak

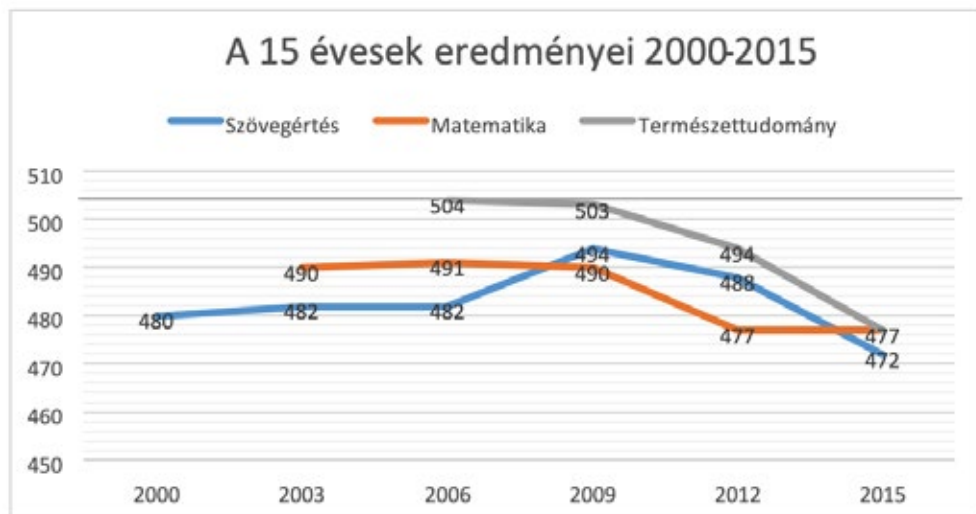
5.5.7. Eredmények (2009, 2012, 2015)

2009-ben az Európai Unió tagjai közül három oktatási rendszer ért el szignifikánsan magasabb eredményt a miénknél (Finnország, Hollandia és Belgium). Azt érdemes elmondani, hogy a finn és a magyar átlag közötti pontszámkülönbség 42 pont, ami több mint fél képességszint, ez egy iskolaévnyi képességpont különbségnek felel meg. Szűkebb környezetünkben pedig (Kárpát-medence) hazánké volt a legmagasabb és az egyetlen OECD-átlaggal egyenértékű szövegértéseredmény. 2015-re az első átlageredménye 535 pont, míg hazánké 472. A különbség tehát már 63 pontra nőtt, így az OECD-átlag alá kerültünk 21 ponttal.

Magyarországon – nyilván a klasszikus értelemben vett irodalomtanítás népszerűségének köszönhetően – a folyamatos szövegekhez köthető feladatokban si-

keresebbek a diákok. A két szövegtípushoz köthető eredmény között 2012-ben 10 pont a különbség, a nem folyamatos szövegek rovására.

A digitális szövegértés 2009-ben jelent meg először mérési területként. Az eredményekből kimutatható, hogy a digitális szövegértésben átlag fölött vagy átlagosan teljesítő oktatási rendszerek digitális eredménye jobb, mint a nyomtatott szövegértésben, míg azoknak, akik a digitális médiumban átlag alatt szerepelnek, a nyomtatott szövegértésük a jobb. Magyarország esetében mintegy fél képességszintnyi (38 pontos) különbség van a nyomtatott szövegértés javára. Sajnos hazánk eredménye a 2009-es első adatfelvételhez képest minden tekintetben gyengült 2012-ben. Átlagpontszámunk szignifikánsan (18 képességponttal) csökkent, a nyomtatott és digitális szövegértési teljesítmény közötti „szakadék” 26 képességpontról 38 képességpontra nőtt. A 2015-ös mérés tükrében pedig elmondható, hogy digitális szövegértési teljesítményünk eddig nem tudta megközelíteni a nyomtatott tesztfüzeteken felvett eredményeinket, a digitális médiumon elért pontszám azonban a 2012-es visszaeséstől eltekintve mégsem változott. A 2009-es digitális szövegértési és a 2015-ös átlageredményünk gyakorlatilag nem különbözik egymástól.



2. ábra. A 15 évesek eredményei 2000–2015¹⁸⁶

¹⁸⁶ A PISA 2015 eredményei és tennivalóink. A Magyar Olvasástársaság műhelykonferenciája a PISA nemzetközi képességmérés eredményei kapcsán.

http://www.hunra.hu/images/A_PISA_2015_eredm%C3%A9nyei_%C3%A9s_tennival%C3%B3ink.pdf [2018.12.27.] 3. p.

Az ábrán egy egyenes jelképezi az OECD-átlagot, amely mindhárom területen eredetileg 500 pont, ennek ellenére érdemesebb egy 490-500 pont közötti mozgó értékre gondolni. A magyar 15 évesek szövegértési átlaga a hat mérési alkalom közül egyszer (2009-ben) volt az OECD-átlaggal egyenértékű, minden más alkalommal ez alatt volt. Az akkori 494 pontos eredményünk pedig 6 ponttal csökkent 2012-re, majd 12 ponttal 2015-re.

A fentiek tükrében tehát megfogalmazhatjuk, hogy eredményünk 2000 és 2006 között gyakorlatilag nem változott, megmaradt az OECD-átlag alatt, majd 2009-re szignifikánsan javult, és elérte az OECD-átlagot. A PISA2009 tehát változást hozott a szövegértés tekintetében: ekkor OECD-átlagosra javult a magyar diákok teljesítménye. A negyedik PISA-ciklust Magyarország minden tekintetben a középmezőny tagjaként zárta. Ez a viszonylag örömteli helyzet megváltozott 2012-re: különböző mértékben ugyan, de minden eredményünk romlott, és sem a nyomtatott, sem a digitális tesztekben nem érte el a magyar tanulók teljesítménye az OECD-átlagot, majd 2015-re tovább távolodtunk. A hazai PISA-eredmények javulásához egyrészt a lemaradók létszámának radikális csökkentésére, másrészt a legjobban teljesítők csoportjának növelésére lenne szükség. Vagyis felzárkóztatásra és tehetséggondozásra. Az iskolai könyvtár és a szoros együttműködés könyvtárostánár, pedagógus között mindkét fejlesztési területen elengedhetetlen. Tanulmányom következő fejezetében indokaimat és tapasztalataimat részletesen is kifejtem.

5.5.8. Országos kompetenciamérés

Az országos kompetenciamérésből 2003 óta állnak rendelkezésre a szövegértéssel kapcsolatos adatok. A kompetenciamérés sok szempontból hasonlóságot mutat a PISA-vizsgálattal, de abból a szempontból alapvetően különbözik tőle, hogy az adatfelvétel nem hároméves ciklusokban, hanem minden évben megtörténik és a teljes (6., 8., 10. évfolyamos) populációra kiterjed. Ennek eredményeként a fenntartók, az intézmények és maguk az osztályban tanító pedagógusok is közvetlen visszajelzést kaphatnak diákjaik teljesítményéről. A kompetenciamérésből származó adatok – a PISA-val ellentétben – többek között lehetővé teszik a differenciáltabb kép alkotását például az alábbi területekről:

1. a régiók közti különbségek jól megrajzolhatók
2. a településtípus szerinti különbségek hatásairól

A különböző képzési formákban részt vevő fiatalok teljesítménye nem kizárólag az eltérő minőségű és színvonalú oktatásból fakad, feltehetően inkább a tanulók családi hátterével mutat erősebb korrelációt. A különböző iskolatípusok választásával ugyanis már a felső tagozatban elkezdődik a szelekció. A két

nem közti teljesítménykülönbség már evidenciának számít, s ennek a mérésnek az adatai is korábbi tapasztalatainkat támasztják alá, miszerint a lányok a szövegértésben jobb eredményeket érnek el. A PISA-vizsgálathoz hasonlóan a tanulókról itt is felvesznek egy háttérkérdőívet, majd azokat több évre visszamenőleg össze is gyűjtik.¹⁸⁷ A kérdéseket végigolvasva (releváns válaszok esetén) betekintést kapunk a kitöltő szociokulturális háttérébe. Az alábbi kérdésekre adott válaszokból pedig információkat szerezhetünk a család és a diák könyvekhez való viszonyáról:

„36. kérdés: Hány könyvetek van otthon, szüleidnek és neked összesen? A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele!

37. kérdés: Van(nak)-e neked... a) saját könyveid (nem tankönyvek)?

44. kérdés: Szoktál-e könyvtárba járni és könyveket kölcsönözni?

47. kérdés: Mikor olvastál utoljára könyvet a saját szórakozásodra?¹⁸⁸

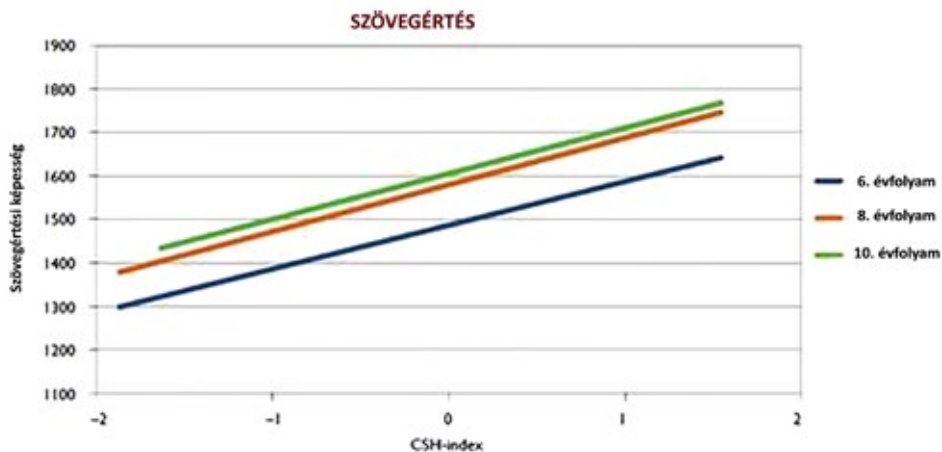
A tanulók teljesítménye és a családi jellemzők közötti összefüggéseket elsősorban az ún. családháttér-index segítségével mutatják be. Közismert, hogy Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedően erős az összefüggés a családi háttér (a diákok szociális és kulturális körülményei) és a teljesítmények között. Ezt bizonyítja az alábbiakban közölt két diagram is. A grafikonok függőleges tengelyén a diákok szövegértés területen elért pontszámait, a vízszintes tengelyén a tanulók családháttér-index értékét láthatjuk. A színes egyenesek pontjai az adott családi háttér-index érték esetén az elemzés által mutatott átlagos teljesítményeket jelzik. Az ábrán jól kivehető fenti állításunk valóságtartalma, miszerint a családháttér-index növekedésével emelkedik a diákok szövegértésből elért eredménye, évfolyamtól függetlenül. Tehát az a diák, aki előnyösebb családi háttérrel rendelkezik, jobban fog teljesíteni is. Szükség lenne tehát az oktatásban olyan szereplőkre, akik a hátrányosabb szociokulturális tényezőkkel rendelkező gyerekeket támogatják. És amint látszik, erre egyre nagyobb szükség van, hiszen a két diagram arra is rámutat, hogy romlik a családi index értéke, nő a segítségre szorulóknak száma. A könyvtárakban pedig vannak még kihasználatlan lehetőségek.

¹⁸⁷ Az országos kompetenciamérések háttérkérdőívei.

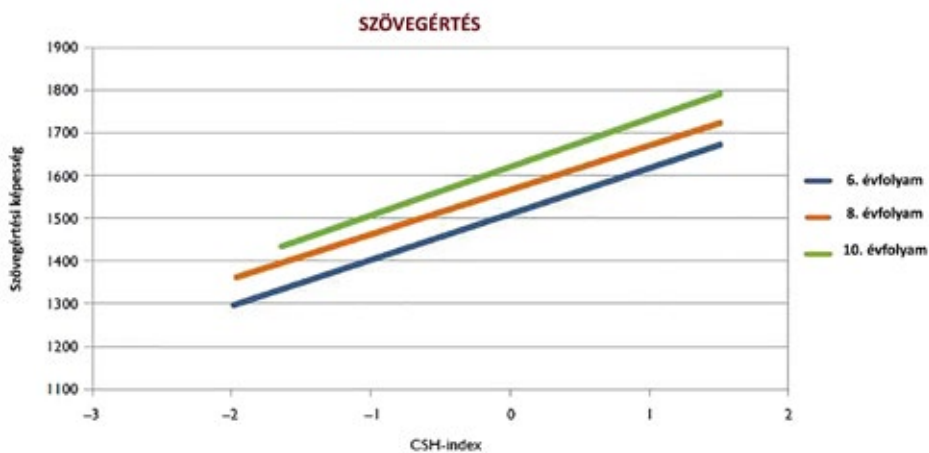
<https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/hatterkerdoivek> [2018.12.27.]

¹⁸⁸ Tanulói kérdőív.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2017/OKM2017_Tanuloi_kerdoiv.pdf [2018.12.27.]



3. ábra. 2012-es kompetencia mérés szövegértési adatai a családi háttér tükrében.¹⁸⁹



4. ábra 2013-as kompetencia mérés szövegértési adatai a családi háttér tükrében¹⁹⁰

¹⁸⁹ Országos elemzés a 2012-es kompetenciamérés eredményeiről.
https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/aktualis_informaciok/2012es_orzagos_elemzes
 [2018.12.27.]

¹⁹⁰ Országos elemzés a 2013-as kompetenciamérés eredményeiről.
https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/aktualis_informaciok/orzagos_elemzes2013
 [2018.12.27.]

A kompetenciamérés eredményeit sokféleképpen használják az iskolák. Például a fentiekben közölt két év eredménye indította el azt a helyi, szövegértési eredmények javítására irányuló fejlesztést, melyet tanulmányom további fejezeteiben részletesen bemutatok. Azért tartom fontosnak az anyag közlését, mert úgy gondolom, hogy országos szinten is megvalósítható lehet, illetve elindíthat egy közös gondolkodást, együttműködést régiókon belül.

5.5.9. Kiút keresése és annak eredményei egy lokális példa alapján

Olvasási, szövegértési eredmények Budapest XX. kerületében

A XX. kerületi diákok kompetenciamérési eredményei a Pesterzsébet Önkormányzatának képviselő-testülete által elvártnál gyengébbek lettek. Ráadásul az eredmények tükrében megállapítható volt, hogy a veszélyeztetett tanulók eloszlása nem egyenletes a kerület általános iskoláiban. A képviselő-testület arról döntött, felkéri a polgármestert, hogy a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet közreműködésével dolgozzanak ki a kompetenciaalapú oktatás eredményessége érdekében egy programot. A Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet a prevenciót figyelembe véve hosszú távú cselekvési tervet készített. A programban kiemelt szerepet kaptak a könyvtárak és az olvasóvá nevelés.

5.5.10. A könyvtárak lehetőségei az olvasóvá nevelésben, olvasás népszerűsítésben

Talán az egyik legfontosabb tényező, hogy az olvasás, a könyvek, az aktív és mindennapos könyvtárhasználat beépüljenek a tanítás-tanulás, információszerzés folyamataiba, a diákok és pedagógusok mindennapjaiba. Véget kell vetni az egy tankönyvből való tanítási modellnek. A gyerekeknek azt kell megtanítani, hogyan tudnak eljutni a számukra fontos, érdekes, felhasználható információkhoz. Ez pedig a folyamatos olvasás, az iskolai és közkönyvtárak, a könyv- és könyvtárhasználati foglalkozások nélkül lehetetlen. Főleg azoknak a gyerekeknek, akik nem rendelkeznek olyan családi háttérrel, ahol a fenti ismereteket elsajátíthatnák. A könyvtáraknak tehát felerősödik az esélyegyenlőség teremtő szerepe. Természetesen ezt a szerepet, a feladatok ellátását, csak megfelelően felszerelt és működő iskolai könyvtárak, képzett szakemberek tudják biztosítani. Fontos továbbá a számítógépes, mi több, az internet-ellátottság is. A mindennapi információszerzés ma már nemcsak könyvekből, hanem az internet használatával történik. Erre is meg kell tanítani gyermekeinket és akkor a digitális szövegértési kompetenciáik is

fejlődni fognak! A közös cél elérése érdekében érdemes hatékony együttműködést kiépíteni az iskolai és közkönyvtárak között. A két könyvtártípus lehetőségeiben és szolgáltatásaiban hatékonyan ki tudja egymást egészíteni.

A kulcs tehát az olvasás, amely fogalom túlmutat eddigi tartalmán. Más eszközöket, módszereket, megközelítést kíván. Olvashatunk nyomtatott és nem nyomtatott dokumentumokat is. Az olvasási stratégiák tanításánál, különböző szövegeken végzett szövegértési műveleteknél a könyvtárostanárr/könyvtáros segíthet a dokumentumtípusok, az olvasmányok, szövegek kiválasztásában, beszerzésében, kezelésében és feldolgozásában is. Ehhez azonban működnie kell a kooperációnak a pedagógusok és a könyvtárostanárr/könyvtáros között. Ha nem működik, előfordulhat, hogy a kért könyv vagy szövegrészlet nincs meg az iskola könyvtárában, vagy nincs belőle elég példány. Természetesen meg lehet oldani ezt a feladatot úgy is, ha a pedagógus fénymásolt szövegeket visz be a gyerekeknek. Érdekesebb, sokrétűbb azonban, ha a diákok a könyvtárban megoldandó feladatokkal dolgozhatnak. Gyakorlattá válhatna az is, hogy a könyvtárostanárr/könyvtáros ajánlatot állít össze a pedagógusoknak az általuk kért témakörökben. Fontos, hogy a gyerekek pozitív élménnyé váljon az olvasás. Ehhez azonban érdekes, a kornak és érdeklődésüknek megfelelő szövegek szükségesek, biztosítani kell számukra a választási lehetőséget. Több olyan szöveggel kell rendelkezünk, melyek alkalmasak a gyakorlásra, de eltérő témájúak, terjedelműek, egyszerűen változatosak, és differenciálásra is alkalmasak. Ha kapnak a gyerekek választási lehetőséget, már jobban magukénak érzik a feladatot. Az értő, értelmező, reflektáló olvasás, a tanulás tanítása, a szellemi munka technikájának elsajátítása a jövő kiemelt feladata. Meg kell tanítani gyermekeinknek az eligazodást a rájuk zúduló információözönben.

A tanórán kívüli foglalkozások keretében is vannak lehetőségek a fenti terület fejlesztésére. Érdemes visszanézni a múltba, és a régi kezdeményezéseket új tartalommal, új köntösbe bújtatva feléleszteni.

Az első példa erre az olvasókörök létrehozása az iskolákban. Célja az 50-es, 60-as években a szépirodalmi alkotások elemzése, könyvek beszerzése, egymás közti cseréje volt. Napjainkban nem feltétlenül az elemzést, inkább az olvasási élmények megosztását lehetne célul kitűzni. Helyszíne az iskolai könyvtár, vezetője a könyvtárostanárr. Ezek a körök nemcsak a gyerekekre vannak hatással, hanem a pedagógusok is közvetlen információt szerezhetnek arról, mely könyvek érdeklík a gyerekeket. Ezek nem feltétlenül tartoznak a szépirodalom kategóriájába, de okos, finom módszerekkel eljuttathatjuk a gyerekeket a klasszikusok olvasásáig. Az általános iskolás korosztály körében könnyű „divatokat generálni”. Divat volt „ujj gördeszkázni”, divat ezt-azt gyűjteni, nézni, és higgyünk abban, hogy divattá válhat olvasni is! Először „csak” Geronimo Stilton, aztán később talán Jókait is. És kicsit túl is léptünk az olvasókörön, az olvasómozgalmak irányába. 2005 fontos év az olvasóvá nevelés, olvasásnépszerűsítés szempontjából. Ekkor indul el

„A Nagy Könyv” országos felmérés és programsorozat az Egyesült Királyságban 2003-ban szervezett *The Big Read* című kezdeményezés mintájára. Célja az országosan legnépszerűbb regény megválasztása volt. 2009 októberében pedig a Minimax gyermekcsatorna indította el a „Te már olvastad?” szlogenre épülő kezdeményezését, melynek keretében több hónapon át számos pályázattal és az olvasást népszerűsítő kisfilmmel jelentkeztek. A kampányban sok könyvtár és könyvkiadó is részt vett. Színészek, sportolók, ismert emberek mutatták be gyerekkori kedvenc könyvüket. A programsorozat keretében a gyermekek örökbe fogadhattak egy-egy könyvet, kisfilmet készíthettek az általuk választott olvasmányokról, vagy mesét írhattak. A csatorna szerette volna arra ösztönözni a gyerekeket, hogy osszák meg egymással véleményüket, gondolatokat cseréljenek könyvekről. Ilyen jellegű „mozgalmak”-hoz érdemes csatlakozni, illetve hasonlókat lehet helyi szinten is kezdeményezni. Ennek keretén belül ki lehet adni ajánlott könyvek jegyzékét, ezekhez kapcsolódva irodalmi délutánokat, ankétokat, szellemi fejtörőket, író-olvasó találkozókat, könyvkiállításokat lehetne rendezni. Tudom, hogy vannak intézmények, ahol a fenti ötletek már megvalósultak. Természetesen a fenti rendezvények optimális színtere lehet a két könyvtártípus.

A tanítási idő után is marad lehetőségünk a szövegértés-szövegalkotás fejlesztésére. Amikor kollégáink, valamint az iskola vezetősége azt látja, hogy nemcsak érdekelnek bennünket a diákjaink eredményei, de fejlesztési stratégiákat is kidolgozunk a munkájuk segítése érdekében, növeljük az iskolai könyvtárak presztízsét.

Ott, ahol nem működik iskolai könyvtár, annak szerepét a közkönyvtáraknak kell felvállalni. Ez viszont csak szakképzett munkaerővel, könyvtárostánárokkal lehetséges. Akik tisztában vannak az iskola pedagógiai programjának ismeretében az aktuális oktatási-nevelési feladatokkal, tantervekkel.

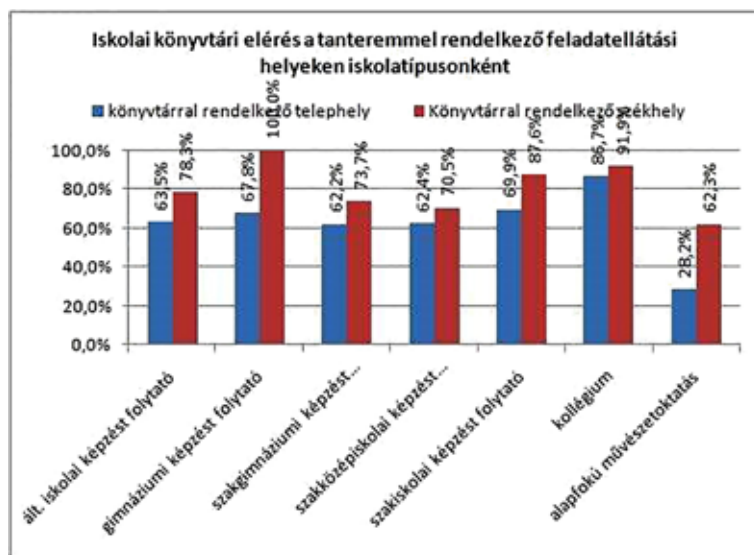
A fentiek tükrében észre kell vennünk, hogy mind az iskolai, mind a közkönyvtárak fontos szerepet kapnak az olvasóvá nevelésben, a szövegértés fejlesztésében, az információkeresési stratégiák megtanításában, a megszerzett tudás elmélyítésében. Ennek érdekében az iskolai könyvtárnak törvényi keretek között is biztosítani kellene a feladatellátáshoz szükséges feltételeket minden iskolában, figyelmet fordítva a hátrányos helyzetű térségekre, a diákokat oktató intézményekre. Ilyen feltételek például:

- szakképzett könyvtárostánárok
- könyvtárhasználati órák számának meghatározása a tanítandó anyag és korosztály függvényében
- állománygyarapítási keret biztosítása

A jelenlegi jogi szabályozás szerint kötelező könyvtárat működtetni: „Általános iskolában, gimnáziumban, továbbá a szakközépiskolában, szakiskolában, ha általános műveltséget megalapozó évfolyama van, kivéve, ha a feladatot nyilvános

könyvtár látja el.”¹⁹¹ Továbbá tagintézményenként is minimum egy könyvtárszo-
bát működtetni kell.

Ennek ellenére a tapasztalataink azt mutatják, hogy ma Magyarországon az
iskolai könyvtári szolgáltatások nem egységesen elérhetőek. A 2016-os adatköz-
lés szerint az iskolák 52,2%-ában érhető el iskolai könyvtár. Arról viszont nem
rendelkezünk információval, hogy ahol nincs iskolai könyvtár, ott a közkönyvtá-
rak milyen formában látják el az iskolai könyvtár feladatait. Egyáltalán ellátják?
Hogyan és ki tart az adott iskola pedagógiai programjához illeszkedő könyvtár-
használati órákat? Az alábbiakban iskolatípusonként láthatjuk az iskolai könyvtári
elérést a tanteremmel rendelkező feladatellátási helyeken.



5. ábra Iskolai könyvtári elérés a tanteremmel rendelkező
feladatellátási helyeken iskolatípusonként

Az eredményekből jól látszik, hogy nincs olyan iskolatípus, melynek minden
tanulója hozzájut ehhez a szolgáltatáshoz. Miközben nem lehet elégszer hangsú-
lyozni, hogy az iskolai könyvtár a felzárkóztatás és tehetséggondozás helye! Ahol
működnek iskolai könyvtárak akár 100%-os lefedettséggel, ott lehetséges közös
cselekvési tervek kidolgozása az olvasóvá neveléshez, szövegértés-fejlesztéshez kap-
csolódóan.

Az alábbiakban bemutatott XX. kerületi prevenciós programban azért kap-
hattak központi szerepet az iskolai könyvtárak, mert léteztek. A kerület összes
iskolájában volt iskolai könyvtár, melyet szakképzett könyvtárostanár vezetett.

¹⁹¹ 6 2. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez. Jegyzék a nevelési-oktatási
intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléséről

Működött egy pedagógiai intézet, ami összefogta a feladatokat. Együttműködött a könyvtárostanárral, a gyermekkönyvtárossal, a magyartanárral, a tantestület egészével, valamint a kerületi pszichológussal. A könyvtáraknak kezdeményező szerepe volt, és pozitív elmozdulást lehetett tapasztalni a szövegértési eredmények javulásában. Úgy gondolom, az alábbiakban részletesen bemutatott programot megyei, esetleg országos szinten is adaptálni lehetne.

5.5.11. A cselekvési terv

Az olvasás fejlesztése és a szövegértési eredmények hatékony javítása érdekében a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet középtávú cselekvési tervet dolgozott ki, mely összhangban volt az önkormányzati, közoktatási, minőségirányítási törekvésekkel, esélyegyenlőségi programmal, valamint a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai programjával is.

A cselekvési terv négy tanévre lebontva tartalmazta az elvégzendő tevékenységeket. Megjelölte, hogy mi az intézmények és a pedagógusok feladata. Feltüntette a feladatellátást támogató partnereket, akik konkrét segítséget tudtak nyújtani a végrehajtásban. Tanévenként részletes ütemtervek is készültek az összehangolt fejlesztés lebonyolítása céljából az óvodai nevelés, az alapfokú nevelés-oktatás (általános iskola) szakaszára és a szakiskola 9–10. évfolyamára. A végrehajtott feladatokról minden intézmény beszámolót készített a tanév végén.

5.5.12. Részletes cselekvési terv

Az átfogó fejlesztés az alábbi területekre terjedt ki, melyek az egyén teljesítményszintjét befolyásolják:

- I. Az alapvető készségek, kompetenciák fejlesztése
 - A szövegértés-szövegalkotás fejlesztése
- II. Személyiségfejlesztés
 - Az énkép és önismeret fejlesztése
 - Tanulás tanítása
 - Használható digitális tudás kialakítása
 - Felkészülés a felnőtt életre, gazdasági nevelés
- III. Közösségfejlesztés
- IV. A tanulók lemorzsolódásának megelőzése
 - A tantervi követelményeknek megfelelő osztályozási gyakorlat
 - A bukás és a pótvizsgáztatás eljárásrendjének felülvizsgálata
 - A halmozottan hátrányos helyzetű, a tanulási nehézségekkel küzdő és a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes felzárkóztatása
 - Az igazolatlan mulasztások számának csökkentése

- A rendszeres iskolába járás alóli indokolatlan felmentések számának csökkentése
- A szülőkkal való partneri viszony pótlása a tanulók iskolai előmenetelének segítése érdekében

V. A tanórán kívüli fejlesztés

A cselekvési terv megvalósulásának folyamata, szintjei

A cselekvési terv megvalósítása három szinten történt. A különböző szintek feladatait táblázatok foglalják össze. Az „Egyéni – pedagógus szint” a diákokkal foglalkozó pedagógusokra vonatkozik. A „Szervezeti szint” az iskolában együttműködő szakembereket, munkaközösségek tagjait, munkaközösségeket és az egész iskola szervezeti szintjét érinti. A „Partneri kör” az iskolák oktató-nevelő munkáját támogató intézmények, szervezetek lehetőségeit, feladatait mutatja be. A könnyebb szerkeszthetőség végett több mozaikszót is olvashatunk a táblázatokban.

PEPI: A Pesterzsébeti Pedagógiai Intézetet takarja, mely Budapest XX. kerületében működött 2015-ig mint pedagógiai szakmai szolgáltató. Feladatainak nagy részét jelenleg a POK (Pedagógiai Oktató Központ) vette át. Ez az intézmény Budapesten is működik, de feladatellátása nagyobb területi egységre, több intézményre terjed ki. Amennyiben a cselekvési tervet napjainkban adaptálni szeretnénk, a PEPI feladatait a POK-okra vonatkoztatva kell értelmeznünk.

Nev.Tan: rövidítés pedig a Nevelési Tanácsadót jelenti.

Az alábbiakban a cselekvési tervet részterületekre, időintervallumokra és cselekvési szintekre bontva mutatom be.

5.5.13. Alapvető készségek, kompetenciák fejlesztése

A személyiség kialakulásának legfőbb periódusa az óvodáskor. A fogékonyság az írásra, az olvasásra, az anyanyelv elsajátítására ebben a szakaszban a legerőteljesebb. Iskolarendszerünk az olvasás tanításán a betűk ismeretét, összevonásait, a helyesírást, a szövegalkotást és a szövegértést érti. Elemi szinten próbálja a tanulókkal begyakoroltatni negyedik osztály végéig, s a további évfolyamokon ezeknek a képességeknek az elmélyítésére kisebb hangsúly kerül.

Erre a hiányosságra világítanak rá a közoktatásban, illetve a felnőttek körében végzett hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei is, melyek nem adnak okot optimizmusra az olvasási képességek, a szövegértés terén. Ezért az olvasás- és íráskészséget automatikussá kell tenni, hogy rutinszerűen lehessen alkalmazni az elsajátított ismereteket.

A fejlesztést az óvodától a 10. osztályig minden gyermek/tanuló saját szintjén kell megkezdeni, illetve folytatni, s hatékony, motiváló módszerek, munkaformák segítségével kell eljuttatni mindenkit a következő szintre.

A sikeres továbbhaladást megnehezíti:

Ha a szövegértés-szövegalkotás fejlesztése csak az anyanyelvi foglalkozásokhoz/magyar órákhoz kötődik, s nem összehangoltan végzi az egész nevelőtestület.

Amennyiben a cselekvési terv megvalósul, az a következő eredményekkel jár:

- Az egyes szakaszok között (óvoda, általános iskola, szakiskola) megvalósul az egyéni fejlődés nyomon követése.
- A tanulók különböző célok elérése érdekében képesek lesznek különböző szövegeket olvasni.
- Kialakul a pozitív hozzáállás az olvasáshoz, ezen keresztül a tanuláshoz.
- Jártasságot szereznek a programban részt vevők a szociális interakciókban a szövegek kapcsán, melyek hatékonyabb szóbeli és írásbeli kommunikációt segítenek elő.
- Hatékonyabban fejezik ki elképzeléseiket, élményeiket, érzéseiket.
- Jobban eligazodnak az életben, kritikusabban tudják szemlélni a világ dolgait.
- Sikeresebben alkotnak önállóan szöveget.
- Az írott nyelv világa közelebb kerül a tanulókhoz.

5.5.14. A szövegértés-szövegalkotás fejlesztése

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
1. tanév	1.	<p>1.1. Fejlesztésre szoruló, tanulásban akadályozottak azonosítása (DIFER, bemeneti helyi, kerületi, országos mérés alapján)</p> <p>1.2. Tanulók tanulási technikáinak feltérképezése osztályszinten</p> <p>1.3. Kerületi szövegértés mérés 5. évfolyamon</p>	<p>1.1. Tanév elején minden évfolyamon regisztrálni, szövegértési képesség szintek szerint besorolni a tanulókat</p> <p>1.2. Egyéni fejlesztési tervek elkészítése</p> <p>1.3. Beszámoló team keretben (egy osztályban tanítók)</p> <p>1.4. A tapasztalatok beépítése a fejlesztésbe november végéig</p> <p>1.5. Erőforrások biztosítása</p>	<p>PEPI</p> <p>1.1. Mérőeszközök kidolgozása, mérések elemzése</p> <p>1.2. Pedagógiai-szakmai szolgáltatás Nev. Tan. Fejlesztő pedagógusok segítik a folyamatot</p>
2. tanév	2.	<p>2.1. Olvasási stratégiák tanítása az életkornak megfelelően</p>	<p>2.1. Az olvasási stratégiák felelevenítése nevelőtestületi továbbképzéseken</p> <p>2.2. Erőforrások biztosítása</p>	<p>PEPI:</p> <p>2.1. Szakirodalom gyűjtése, ajánlás, a pedagógiai héten előadás a témában</p>
3. tanév	3.	<p>3.1. Különböző szövegeken végzett szövegértési műveletek a tanórákon és a tanórán kívül (pl. könyvtári foglalkozásokon)</p>	<p>3.1. A munkaközösségek munkatervében, minden tantárgy tanmenetében összehangoltan megjelennek a fejlesztendő területek, technikák</p> <p>3.2. Követelmények meghatározása a szakaszok végére, felmérőlapok összeállítása</p> <p>3.3. A belső ellenőrzés kiemelt területe</p> <p>3.4. Erőforrások biztosítása</p>	<p>PEPI:</p> <p>3.1. Kerületi munkaközösségek foglalkozásai, pedagógiai héten előadás, bemutatóórák</p> <p>3.2. Mérőanyagok összeállítása, szaktanácsadás,</p> <p>3.3. Helyzetfeltáró vizsgálatok külön szempontja</p> <p>Könyvtárak/Iskolai könyvtárak: Szövegértési műveletekhez felhasználható szövegek, dokumentumok gyűjtése, közreadása. →</p>

4.	4.1. A tanulói és életkori sajátosságokat figyelembe vevő differenciált képesség-fejlesztés alkalmazása	4.1. Tanári kompetenciák fejlesztése belső és külső továbbképzéseken 4.2. A belső ellenőrzés kiemelt területe 4.3. A beszámolóokban egyéni szintre lebontva megjelennek az elért eredmények 4.4. Helyi nevelési és pedagógiai programok bevalásának vizsgálata 4.5. Tárgyi feltételek biztosítása	<p>PEPI:</p> <p>4.1. Kerületi munkaközösségi programok, továbbképzés, bemutatóórák, akkreditált tanfolyamok</p> <p>4.2. Monitorozás</p> <p>4.3. Jó gyakorlatok bemutatása</p> <p>Könyvtárak/Iskolai könyvtárak: Olyan segédanyagok összeállítása, gyűjtése, közreadása, melyek segítik a differenciált képességfejlesztést.</p>
5.	5.1. Változatos tanulásszervezési formák alkalmazása	5.1. A kooperatív tanulásszervezés és projekttervezés megismerése / alkalmazása nevelőtestületi szinten 5.2. A kooperatív tanulásszervezés alkalmazása minden évfolyamon (munkaterv – tanmenet – beszámoló) 5.3. A belső ellenőrzés kiemelt területe	<p>PEPI:</p> <p>5.1. Kerületi munkaközösségek foglalkozásai, pedagógiai héten bemutatóórák</p> <p>Könyvtárak/Iskolai könyvtárak:</p> <p>5.2. Különböző tanulásszervezési formák megismerése, tudatos alkalmazása a könyvtárakban tartott foglalkozásokon Pedagógiai szakmai elektronikus adatbank elindítása</p>
6.	6.1. Májusi országos mérés 4., 6., 8., 10. évfolyamon 6.2. Kerületi szövegértés mérés a 7. évfolyamon szeptemberben	6.1. Azoknak a mérőlapoknak a javítása, melyeket nem kér be az Oktatási Hivatal, tapasztalatok beépítése a következő tanév fejlesztési tervébe 6.2. A tapasztalatok beépítése a fejlesztésbe november végéig	<p>PEPI:</p> <p>6.1. Pedagógiai szakmai szolgáltatás: mérések elemzése, fejlesztendő területek meghatározása.</p> <p>Könyvtárak/Iskolai könyvtárak:</p> <p>6.2. Mérési adatbank létrehozása. Mérőlapok nyomtatott és digitális formában történő téma és életkor szerinti gyűjtése.</p>

4. tanév	7.	7.1. Az 1-6. pont alkalmazása, beépülése a dokumentumokba, működtetése a napi gyakorlatban	7.1. A tapasztalatok alapján a szükséges korrekciók végrehajtása 7.2. A pedagógiai programban, a helyi tantervekben a módszerek, programok helye, szerepe legyen pontosan meghatározott 7.3. Hozzáadott érték- és trendvizsgálat	PEPI: 7.1. Éves munkatervbe beépülés 7.2. Pedagógiai szakmai adatbank rendszeres használata 7.3. Külső mérések trendvizsgálata
	8.	8.1. Májusi országos mérés a 4.,6., 8., 10. évfolyamon	8.1. Azoknak a mérőlapoknak a javítása, melyeket nem kér be az Oktatási Hivatal 8.2. Tapasztalatok beépítése a következő tanév fejlesztési tervébe	PEPI: 8.1. Mérésmethodikai továbbképzés

5.5.15. A tanulók személyiségfejlesztése

Az alapvető készségek kialakításához, és a majdani köznapi életben való eligazodáshoz nélkülözhetetlen személyiségfejlesztési feladatok:

- Helyes énkép, reális önismeret
- Tanulás tanulása
- Felkészülés a felnőtt életre
- Gazdasági nevelés
- Használható digitális tudás

A meghatározott feladatok végrehajtása az egész tanítási-tanulási struktúrát átszövi, vonatkozik ez az évfolyamokra és műveltségi területekre, tantárgyakra egyaránt. Igazodniuk kell az éppen adott tanulói csoporthoz, az érintett tanulók életkorához, személyiségéhez, felkészültségéhez.

A sikeres továbbhaladást megnehezíti:

- ha nem vesszük figyelembe a tanuló egyéni képességeit, tehetségét,
- a szociális hátrányból eredő lemaradás,
- motivátlanság,
- a tanulási kudarc,
- ha a tanulók a társadalmi és technikai környezetet nem ismerik, rosszul értelmezik.

A kudarc további okai lehetnek az oktatási rendszer működésének jellegzetes problémái:

- az ismeretanyag átadása mellett kevesebb idő marad a személyes kontaktusra, így a tanulók személyiségének megismerése is felszínes;
- a tantárgyi kereteken belül azok a feladatok, melyek minden területet /pl. adott tantárgy tanulási stratégiái/ érintenek, elsikkadnak;
- még mindig jellemző az egykönyves tanítási modell, mely nem kedvez az ismeretszerzési technikák elsajátításának.

Amennyiben a cselekvési terv megvalósul az a következő eredményekkel jár:

- reális énkép, megfelelő önismeret kialakulása, kezdeményezőkézség kialakulása;
- hatékony, önálló tanulás képességének kialakulása;
- a felnőtt életre való felkészült személyiség;
- a gazdasági környezet, gazdasági folyamatok alapvető ismerete;
- a digitális eszközök, informatikai berendezések használatának képessége;

1. Az énkép és önismeret fejlesztése

		TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT		
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
1-2. tanév	1.1.	Információgyűjtés a gyakorlatról: hogyan valósult ez meg eddig	Információszolgáltatás	PEPI: Információk feldolgozása, eddigi gyakorlat összegzése
	1.2.	Személyiség típusok jellemzőinek megismertetése, viselkedési minták bemutatása. Különböző későbbiekben használt önismereti kérdőívek összeállítása, használata.	Szakirodalom közreadása Továbbképzések, tréningek, előadások szervezése iskolai szinten az adott témában	PEPI: Továbbképzések, tréningek, előadások szervezése, megtartása
	1.3.	Önismereti játékok megismerése, a tanórákon való használat lehetőségeinek megismerése, bemutatása	Kapcsolatfelvétel a témában segítséget nyújtó szervezetekkel	PEPI: • Új szolgáltatások bevezetésére való igények felmérése az adott témákban
	1.4.	Kommunikációs gyakorlatok megismerése használatuk lehetőségei a mindennapi tanításban	Pénzügyi források előteremtése	• Minták kidolgozása – hogyan lehet ezeket a feladatokat beépíteni és megjelentetni a tanmenetekben. Könyvtárak/Iskolai könyvtárak: • Szakirodalomból irodalomjegyzék készítés, ennek eljuttatása az intézményekhez • Segédanyag gyűjtemény/adatbázis létrehozás, közreadása (pl. önismereti kérdőív gyűjtemény stb.) Nev. Tan.: iskolapszichológusok bekapcsolódása
	1.5.	Konfliktuskezelési technikák megismerése, használatuk lehetőségei a hétköznapi tanítási/ tanulási helyzetekben	Továbbképzések, bemutatók szervezése iskolai szinten az adott témákba	
	1.6.	Vitázási technikák megismerése, beépítésük megkezdése a nevelés folyamatába		

1-2. tanév	1.7	<p>Önismereti kérdőívek használata</p> <p>Önismereti játékok tanórákon való használata</p> <p>Osztályfőnöki órák szerepének növelése a személyiségfejlesztésben a fenti formák felhasználásával</p>	<p>Bemutató órák / szak és osztályfőnöki/ szervezése</p> <p>Óravázlatok közreadása, cseréje</p> <p>Az önismereti játékok, kommunikációs gyakorlatok, konfliktuskezelési technikák, vitázási technikák nyomon követhető megjelenése az óravázlatokban, tanmenetekben.</p>	<p>PEPI:</p> <p>Munkaközösségi foglalkozás szervezése a témában Tapasztalatscere Szaktanácsadói segítség</p> <p>Könyvtárak/Iskolai könyvtárak:</p> <p>Adatbank létrehozása az adott témában / játékgyűjtemények, óravázlat gyűjtemények stb./</p>
	1.8	<p>Kommunikációs gyakorlatok, konfliktuskezelési technikák, vitázási technikák használata a mindennapi tanításban, nevelésben</p>		
3-4. tanév	1.9	<p>Az új gyakorlatok beépülése a mindennapi tanításba, nevelésbe.</p>	<p>A tanmenetek, fejlesztési tervek és azok végrehajtásának ellenőrzése</p>	<p>PEPI:</p> <p>Tapasztalatok összegzése</p>
	1.10	<p>Az új gyakorlatok használatának hatásvizsgálata</p>	<p>Vizsgálatok elvégzése</p>	<p>PEPI:</p> <p>Vizsgálatok kerületi szintű összesítése</p>

2. A tanulás tanítása

		TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT		
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
1. tanév	2.1.	<p>Információgyűjtés a gyakorlatról: hogyan valósult ez meg eddig</p> <p>Ki? Kinek? Hogyan?</p> <p>Milyen típusú könyvtárhasználati órák voltak eddig? Felmérték-e a diákok tanulási stílusait?</p>	Információk összegzése	<p>PEPI:</p> <p>Információk feldolgozása, eddigi gyakorlat összegzése</p>
	2.2.	<p>Tanulási stílusok megismerése, megismertetése</p> <p>A tanuláshoz szükséges belső állapot és külső körülmények megismerése és megismertetése</p> <p>Koncentráció- és emlékeztetfejlesztő játékok megismerése</p> <p>A tanulás folyamatának és stratégiáinak megismerése és megismertetése</p>	<p>Szakirodalom közreadása</p> <p>Továbbképzések, tréningek, előadások szervezése iskolai szinten az adott témában</p>	<p>PEPI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Új szolgáltatások bevezetésére való igények felmérése az adott témában • Szaktanácsadás <p>Könyvtárak/Iskolai könyvtárak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szakirodalomból irodalomjegyzék készítés • Továbbképzések, tréningek szervezése, megtartása pedagógusoknak a témában (pl. könyvtárhasználat, szellemi munka technikája)
	2.3.	<p>Az információszerzés lehetőségeinek és az információk feldolgozásának megtanítása</p>	<p>Könyvtárfejlesztés</p> <p>Könyvtárhoz kapcsolódó szakórák megtartásának szorgalmazása</p> <p>Könyv- és könyvtárhasználati órák megtartásának ellenőrzése</p>	<p>PEPI:</p> <p>Kapcsolatfelvétel a kerület közkönyvtáraival</p>
	2.4.	<p>A napközi lehetőségeinek hangsúlyozása</p>	<p>Foglalkozástervekben a tanulás tanításának kiemelt megjelenítése</p>	<p>PEPI:</p> <p>Munkaközösségi foglalkozások tartása, a gyakorlat bemutatása</p>

2. tanév	2.5	A tanulás tanítása jelenjen meg a szakórai keretek közötti is	Szakórák tanmeneteiben jelenjen meg, hogy milyen keretek között oldották meg a tanulás tanítását	PEPI: Kerületi szinten bemutatóórák szervezése
	2.6.	Biztos információszerzési, -feldolgozási képességek kialakulása	Projekt órák, napok, hetek tartása Játékos könyvtári vetélkedők iskolai szinten /ahol nem a fejben lévő tudás számít/	PEPI: Információszerzési vetélkedő tartása /könyvtári vetélkedő/
3. tanév	2.7	A tanulás tanításának beépülése a szakórai keretekbe	A tanulás tanítása beépülésének ellenőrzése	PEPI: Tapasztalatok összegzése
	2.8.	Kialakult információszerzés mérése	Mérés lehetőségének biztosítása	PEPI: Mérőlapok összeállítása

3. Használható digitális tudás kialakítása

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
1. tanév	3.1.	Információgyűjtés a gyakorlatról /hogyan valósult ez meg eddig/	Adatok összegzése	PEPI: Információk feldolgozása, eddigi gyakorlat összegzése
	3.2.	Az információs társadalom technológiáinak megismerése Főbb számítógépes alkalmazások Elektronikus média útján történő kommunikáció	Szakirodalom közreadása Technikai háttér biztosítása	Közkönyvtárak szerepvállalása
2. tanév	3.3.	Az információs társadalom technológiáinak használata a munka, a kommunikáció és a szabadidő területén	Technikai háttér biztosítása Tanmenetekbe való beépítés	Közkönyvtárak szerepvállalása
3. tanév	3.4	Az információs társadalom technológiái használatának mérése	Mérés körülményeinek biztosítása	Mérőlap összeállítás

4. Felkészülés a felnőtt életre, gazdasági nevelés

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
1. tanév	4.1.	Információgyűjtés a gyakorlatról /hogyan valósult ez meg eddig/	Adatok összegzése	PEPI: Információk feldolgozása, eddigi gyakorlat összegzése
	4.2.	Élvezetési ismeretek és készségek kialakítása	Erőforrás biztosítása	PEPI: Szakmai segítségnyújtás a gyakorlati megvalósításhoz
	4.3.	Pályaorientációs foglalkozások tartása /szülőnapok, ahol bemutatják munkájukat, különböző szakmai szervezetek, szakmák bemutatkozásai órákon/ Különböző szociális- oktatási programok megismertetése	Iskolai szintű „szakmai napok”, „szülő napok” megszervezése	PEPI: Publikáció a jó gyakorlatról A programok megszervezéséhez külső partnerek segítségnyújtása
2. tanév	4.4.	Kapcsolat felvétel „segítő szervezetekkel”	A „segítő szervezetek” iskolában való megjelenésének biztosítása	<ul style="list-style-type: none"> • Pince Ifjúsági és Információs Iroda • FIT Iroda • Pesterzsébeti Szociális és Gyermekvédelmi Központ • Nevelési Tanácsadó • Bűnmegelőzési Centrum • PIGYŐ (Pesterzsébeti Ifjúsági és Diák Önkormányzat) • Civil Szervezetek
	4.5	Különböző gyermek és ifjúsági korosztályra kifejlesztett „gazdálkodási oktató programok” megismerése /pl. JAM/ esetleg új kidolgozása	Programok kidolgozóival kapcsolatfelvétellel, a kipróbálásának lehetővé tétele	PEPI: Továbbképzések, előadások tartása

2. tanév	4.6.	Élvezetési ismeretek és készségek megszilárdítása	Az élvezetési ismeretek és készségek tanmenetekbe való beépítése	PEPI: Munkaközösségi foglalkozások tartása az adott témában
	4.7.	Pályaorientációs foglalkozások beépülése az iskolai életbe	Beépülés a pedagógiai programba, megszilárdítás segítése	
	4.8.	Az iskola profiljának megfelelő szervezetekkel folyamatos kapcsolattartás, közös rendezvények	Háttértámogatás	
	4.9.	„Gazdálkodási oktató program” bevezetése	Programok bevezetésének biztosítása	PEPI: Szakmai segítségnyújtás
3. és 4. tanév	4.10.	A tanulók tudják, hogy az élet különböző területein felmerülő problémákkal hová fordulhatnak.	Az egyéni kapcsolatfelvételek segítése	A „segítő szervezetek” tisztában vannak az adott korosztály problémáival

5.5.16. Közösségfejlesztés, tolerancia, empátia

A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltétele. Felöleli a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vesz részt a társadalmi és szakmai életben.

Cél: Elmélyíteni a tanulóknál a tolerancia, az empátia képességét, a másság elfogadását.

- Humanitárius segítségnyújtás.
- A személyes és szociális jólét megköveteli, hogy az egyén rendelkezzen saját fizikai és mentális egészségére vonatkozó ismeretekkel, megértse az egészséges életvitelnek ebben játszott meghatározó szerepét.
-

Amennyiben a cselekvési terv megvalósul, az a következő eredményekkel jár:

A tanulók empátiás készsége fejlődik;

- A tanulók toleránsak egymással szemben, megértik a különböző nézőpontokat;
- A multikulturális tartalmak beépülnek a közösségek életébe;
- A gyerekek képesek a személyes előítéletek leküzdésére, és megvan bennük a kompromisszumkészség.

Feladatok, tevékenységek lebontása

	Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
1. tanév	Az osztályközösség összetételének, kapcsolatainak feltárása. Szociometriai felmérések készítése	Beszámoltatás Projekt nap szervezése a tolerancia, empátia jegyében	Könyvtár: Szakirodalom biztosítása Témabibliográfia készítés Adatbázis létrehozása és működtetése a témákban.
2. tanév	Problémamegoldó fórumok szervezése az előítéletek kezelésére. Vitakultúra, vitakészség fejlesztés	Hospitálásokra épülő együttműködés. Projekthét tervezése megjelenik a dokumentumokban. Szociális kompetencia programcsomag megismerése	PEPI: Önismereti, személyiségfejlesztési tréning a másság elfogadására (pl. drámajátékkal). Szociális kompetencia programcsomag bemutatása Könyvtár: • Élő könyvtárak • eTwinning
3. és 4. tanév	Multikulturális tartalmak megjelenítése a különböző tantárgyakban és produktumokban	Multikulturális tartalmak projektekben és kiadványokban feldolgozva, beépülésük a helyi tantervekbe Erőforrások biztosítása	PEPI: Kapcsolattrendszer kiépítése, fórumok biztosítása. Európai Unió Alapjogi Chartájának megismertetése. Könyvtár: A megjelenített produktumok közvetítése a nagyközönség felé

5.5.17. A tanulók lemorzsolódásának megelőzése

Azok a tanulók, akik egy adott tanévet nem tudnak befejezni, ezáltal esetleg több alkalommal is évet ismételnék, nagy valószínűséggel olvasási és megértési gondokkal fognak küzdeni.

A sikeres továbbhaladást egyrészt megnehezíti:

- az iskola értékrendjével ellentétes családi háttér,
- a tanulási, beilleszkedési nehézséggel küzdők növekvő aránya.

A kudarc további okai lehetnek az oktatási rendszer működésének jellegzetes problémái:

- túlzott ismeret- és elméletközpontú tananyag,
- gyors haladási tempó,
- az egyéni fejlődési ütem figyelmen kívül hagyása,
- a közoktatási fokok közötti átmenet egyenetlenségei (óvoda – alsó tagozat – felső tagozat – középiskola),
- a preventív munka hiányosságai,
- a dokumentumokban megfogalmazott mérési-értékelési elvek, szabályok és a valós iskolai gyakorlat közötti eltérés.

Mindezen problémák csökkentése érdekében valamennyi partner közös erőfeszítésére van szükség a távlati célok eléréséhez.

Amennyiben a cselekvési terv megvalósul, az a következő eredményekkel jár:

- A tanulókat következetesen, a pedagógiai programban pontosan megfogalmazott követelmények és értékelési szabályok alapján osztályozzák.
- Csökken a bukások, különös tekintettel az évfolyamismétlők aránya.
- Megvalósul a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségét segítő integrációs program.
- Csökken a tanulók igazolatlan mulasztásának száma.
- Az igazán indokolt és a tanuló javát szolgáló esetben lesz valaki magántanuló.
- Nő a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés hatékonysága.

A tantervi követelményeknek megfelelő osztályozási gyakorlat

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör - PPI
1. tanév	1.1.	Szaktárgyi beszámoló készítése a bukásokról: preventációs munka és érdemjegyek viszonya	Beszámoltatás az osztályozó értekezleten	A helyzetfeltáró vizsgálat ellenőrzési szempontjainak kibővítése a preventációs munkáról
	1.2.	Diagnosztikus mérések, témazáró dolgozatok, minimumprobák és osztályozó vizsgák feladatlapjainak összegyűjtése, az eredmények elemzése a beválás szempontjából	Munkaközösségi összesítés a helyi mérési eredményekről és a mérőlapok beválásáról A munkaközösségi beszámoló és óralátogatások főbb tapasztalatainak megfogalmazása a tanév végi intézményi beszámolóban	Mérésmetodikai továbbképzések szervezése
	1.3	A külsős mérések eredményeinek összevetése az osztályzatokkal	A külső mérések eredményeinek és az osztályzatok korrelációjának trendvizsgálata munkaközösségi és iskolai szinten	Könyvtár: Külső mérések eredményeinek, elemzéseinek gyűjtése, közzététele.
2. tanév	1.4.	A tantárgyi minimumszint pontosítása	Az alkalmazott mérőlapok átvizsgálása a helyi tanterv követelményeinek szempontjából munkaközösségenként, javaslatok megfogalmazása	Könyvtár: Szakirodalom közreadása, PPI: Munkaközösségi foglalkozás szervezése a témában
	1.5.	A minimumszintű feladatok megjelölése a mérőlapokon	A megfelelő minimumszintű feladatok meglétének ellenőrzése a mérőlapokon, szaktanácsadás igénylése	Szaktanácsadói segítség
	1.6.	A minimumszintű követelmények teljesítését segítő tervező munka: tanmenetek, fejlesztési tervek	A tanmenetek, fejlesztési tervek és azok végrehajtásának ellenőrzése Jelzőrendszer kidolgozása team munkában	Munkaközösségi programok szervezése a témában Minőségügyi technikák alkalmazása

3-4. tanév	1.7.	Mérésmetodikailag megfelelő mérőlapok elkészítése	<p>A mérőlapok korrekciójának elkészítése a követelményekkel összhangban.</p> <p>Tantárgyankénti feladatbank létrehozása, karbantartása iskolai szinten.</p>	<p>PPI:</p> <p>Az ellenőrzési tapasztalatok összegzése</p> <p>Feladatlapok készítésének segítése, lektorálás</p> <p>Könyvtár:</p> <p>Tantárgyankénti feladatbank létrehozása, karbantartása iskolai szinten.</p> <p>Feladatbank népszerűsítése, felhasználási statisztikák készítése.</p>
	1.8.	A pontosított minimumkövetelmények nyilvánosságra hozása a tanulók és szülők körében	A nyilvánosság ellenőrzése és feltételeinek biztosítása	A jó gyakorlat bemutatása munkaközösségenként
	1.9.		Munkaközösségi és intézményi tapasztalatok összegzése	<p>PPI:</p> <p>Kerületi szintű elemzés készül</p>

A bukás és a pótvizsgáztatás eljárásrendjének felülvizsgálata

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör - PPI
1. tanév	2.1.	Széleskörű statisztikai adat-szolgáltatás a bukásokról	Statisztikák összegyűjtése, okok elemzése	Adatgyűjtés tematikájának kidolgozása, kerületi adatok összesítése
	2.2.	Információgyűjtés a gyakorlatról	Meglévő szabályozók és eljárásrendek felülvizsgálata	Eljárásrendek összegyűjtése
	2.3.	Javaslat a bukással kapcsolatos eljárásrend módosításra	Folyamatszabályozás és eljárásrend megalkotása	Minőségügyi tanácsadás a technikákról
	2.4.	A helyi tantervben megfogalmazott, tanulókra érvényes értékelési rendszer felülvizsgálata a bukások szempontjából	A helyi tantervben megfogalmazott értékelési rendszer betartásának ellenőrzése, a tapasztalatok összesítése a bukások szempontjából	A helyzetfeltáró kiemelt szempontja vizsgálat a bukás
	2.5.	Az átmenet problémalistájának megfogalmazása (pl. óvoda – iskola, általános iskola – középiskola)	Az átmenet problémalistájának összegzése, az okok feltárása, csapat alakítása a problémakezelésre	Könyvtár: Szakirodalom és a jó gyakorlatok gyűjtése, közreadása PPI: Jó gyakorlatok bemutatása, tréningek szervezése
2. tanév	2.6.	Látogatás az előző és a következő fokozat elvárásainak jobb megismerése érdekében	Az egyes szakaszok közötti átmenet könnyítését célzó programok szervezése	Az átmenet könnyítését célzó kerületi programok szervezése Helyszínt és programokat biztosíthat a könyvtár is.
3. és 4. tanév	2.7.	Az új eljárásrend rendszeres alkalmazása	PDCA ciklus a folyamatról és az eljárásrendről	Monitorozás
	2.8.	Az átmenetre jobban odafigyelő, diagnosztizálásra épülő pedagógiai munka	Munkaközösségek szervezése 1-8. osztályig	Kerületi munkaközösségek nyitottá tétele az egyes fokozatok számára
	2.9.	A helyi tantervben megfogalmazott, tanulókra érvényes új értékelési rendszer működtetése	A helyi tantervben megfogalmazott, tanulókra érvényes új értékelési rendszer működtetése	Szaktanácsadás

**A halmozottan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő és sajátos
nevelési igényű tanulók eredményes felzárkóztatása**

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör - PPI
1. tanév	3.1.	Az integrációs és képességki- bontakoztató pedagógiai rend- szer (IPR) feladatainak ellátása	Az IPR beszámoló elkészítése	Benchmarking szervezése
	3.2.	A BMT-s és SNI-s tanulók egyéni fejlesztése a tervek alapján	A pedagógiai program és az egyéni tervek szerinti fejlesztés ellenőrzési ta- pasztalatainak összegzése	Könyvtár: Szakirodalom-gyűjtés Együttműködés OPKM-Kerületi könyvtá- rak – iskolai könyvtárak között
2. tanév	3.3.	Az IPR végrehajtása	Ösztönzés kidolgozása az IPR munkára	Továbbképzések szervezése
	3.4.	A nyomon követéshez infor- mációs szolgáltatás (3H, BMT, SNI)	A nyomon követés meg- szervezése, ellenőrzése	A nyomon követés in- formációs hálózatának segítése
	3.5.	Az IPR végrehajtása napi ru- tinná válik	Az IPR beszámolás rutin- ná válik	Kerületi beszámoló készül az IPR hatékonyságáról
	3.6.	Az egyéni haladás nyomon követése rendszeressé válik	A nyomon követés be- építése a programokba	A nyomon követés tapasztalatainak összegzése

Az igazolatlan mulasztások számának csökkentése

		TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT		
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör - PPI
1-2 tanév	4.1.	Pontos nyilvántartás vezetés a hiányzásokról.	Pontos összesített intézményi statisztika készítése	Kerületi statisztika készítése
	4.2.	Az igazolatlan mulasztások okainak feltárása az osztályfőnöki beszámolóknak	A hiányzási okok összesítése, tanügyigazgatási eljárások következetes betartása	
	4.3.	A házirend betartása és betartatása	A házirend érvényesülésének fokozott ellenőrzése	Az helyzetfeltáró intézmények vizsgálatánál rákérdezni erre
3-4 tanév	4.4.	Pedagógusok és a gyermekvédelmi felelősök közötti naprakész információáramlás az igazolatlan mulasztásokkal kapcsolatban	Az érintettek rendszeres beszámoltatása	Gyermekvédelmi felelősök továbbképzésének megszervezése
	4.5.	A szülők kötelességeire és az esetleges szankciókra felhívni a szülők figyelmét	A szükséges partnerekkel (jegyző, gyámügy, családsegítő, stb.) való együttműködés javítása	Fórum biztosítása a találkozásra
	4.6.	Legkorszerűbb tájékoztatói formák használata	Ellenőrzés, értékelés a bevételekről	Trendvizsgálat

**A rendszeres iskolába járás alóli indokolatlan
felmentések számának csökkentése**

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT				
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör - PPI
1-2 tanév	5.1.	A veszélyeztetettekre való fokozott odafigyelés	A jelzésekre való gyors reagálás	Statisztika figyelése
	5.2.	A megelőző tevékenységek megtervezése	Partneri együttműködés megszervezése a megelőzés érdekében	
	5.3.	A tanuló tájékoztatása a felmentés következményeiről	A tanuló és a szülők tájékoztatása	
	5.4.	Az osztályozó vizsgák lebonyolítási rendjének betartása, a követelmények érvényesítése	Az osztályozó vizsgák ellenőrzése, az eljárásrend felülvizsgálata	
3-4 tanév	5.5.	A felmentések nyomon követése, esetleírás, a tapasztalatok összegzése	Esettanulmányok készíttetése iskolai szinten	Esettanulmányok publikálása Könyvtár: Esettanulmányok gyűjtése

A szülőkkal való partneri viszony pótlása a tanulók iskolai előmenetelének segítése érdekében

		TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT		
		Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör - PPI
1. tanév	6.1.	Szülői igény és elégedettség mérésben való részvétel	Szülői igény és elégedettség mérés	Szolgáltatás nyújtása
	6.2.	Problémalista készítése	Minőségügyi technikák	Minőségügyi tanácsadás
2. tanév	6.3.	Intézkedési terv készítésében való részvétel	Intézkedési terv készítése a kommunikáció és együttműködés fejlesztése érdekében, PDCA ciklus	Könyvtár: Kapjon helyet az intézkedési tervben, hiszen a szülőkkal való együttműködésre számíthatóan lehetőséget nyújthat
	6.4.	Új kapcsolattartási mód ki-próbálása	Az iskola nyitottabbá tétele	Tréningek pedagógusoknak: konfliktuskezelés, szupervízió, mediáció Könyvtár: Tréningek, biblioterápiás foglalkozások szülőknél
3-4. tanév	6.5.	Új kapcsolattartási formák bevezetése	Szülői fórum és akadémia szervezése PDCA ciklus	Jó gyakorlat bemutatása kerületi szinten: Könyvtár: publikáció, előadások gyűjtése helyszíni és szakirodalombiztosítás a különböző fórumokhoz

5.5.18. Tanórán kívüli fejlesztés

A tanórán kívüli, de iskolai keretek között szervezett programok fontos szerepet játszanak a tanulók fejlesztésében. Ezek során fontos kompetenciák fejlődhetnek. Az ilyen jellegű tevékenységeket nem követi számonkérés, így sokkal fesztelebbül szerezhetnek ismeretet a tanulók.

Cél, hogy a tanulók kötetlenebb, nem tanórai tevékenység során ismeretet szerezzenek, illetve ismeretszerzési lehetőségeket ismerjenek meg, sajátítsanak el, melyeket a továbbiakban a mindennapos tanulás során hasznosítani tudnak. A tanórán kívüli területek a tanulás tanulásának szinterei is.

A tanórán kívüli tevékenységek helyszínei:

- Napköziotthon, iskolaotthon, tanulószoba
- Korrepetáló, felzárkóztató foglalkozások
- Projektnap(ok), projekthét
- Múzeumlátogatás
- Tanulmányi kirándulások
- Tanulmányi séták
- Könyvtári és informatikai szolgáltatások
- Iskolán kívüli tanulást segítő programok (Pályaválasztási Intézet, Nevelési Tanácsadó, kulturális intézmények programjai stb.)

Amennyiben a cselekvési terv megvalósul, az a következő eredményekkel jár:

- Fejlődik az önálló ismeretszerzés képessége.
- A hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségi lehetőségei.
- Az új tanulási módszerekkel javulnak tanulási eredményeik.
- Szélesedik látókörük.
- Tudják kapcsolni a tanórán kívüli programokon szerzett ismeretet a tanórán szerettekhez.

TEVÉKENYSÉGEK AZ EGYES SZINTEK ÉS IDŐSÁVOK SZERINT			
	Egyéni – pedagógusi szint	Szervezeti szint	Partneri kör
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osztályszinten szűrni, kiknek elengedhetetlen a délutáni foglalkozás (napközi, tanulószoba) 2. Tanulópárok kialakítása 3. Differenciált foglalkozás biztosítása 4. Egyéni foglalkozás az ismeretszerzési technikák elsajátítására; 6. Tanórán kívüli tevékenységek tematikus tervezése, szervezése 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Legyen helye a Pedagógiai Programban 2. A délutáni foglalkozások megszervezése a felső 3. tagozaton is a rászorultság alapján (napközi, tanulószoba) 3. Szerveződjenek korreptálások és fejlesztő, felzárkóztató foglalkozások – ezek pénzügyi fedezetének biztosítása 4. A munkaközösségek tekintsék kiemelt feladatnak, jelenjen meg éves tervükben 5. Kapcsolatfelvétel külső partnerekkel 	<p>Kapcsolatfelvétel:</p> <p>PEPI</p> <p>Nevelési Tanácsadó</p> <p>Gyermekjóléti Szolgálat</p> <p>PÁV Intézet</p> <p>Családsegítő</p> <p>Pince Ifjúsági Klub</p> <p>Múzeumok</p> <p>Könyvtárak</p> <p>Családok</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elérni, hogy az érintett tanulók részt vegyenek a számukra szervezett tanórán kívüli foglalkozásokon 2. A differenciált és egyéni foglalkozások váljanak tervezetté és rendszeressé. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Váljanak rendszeressé és tervszerűvé a tanórán kívüli foglalkozások, s vegyenek részt rajta az érintett tanulók 2. Legyen elérhető a könyvtár, és szolgáltatásai. Információközpontú könyvtárkép bevezetése. 3. Teremtődjenek meg az informatikai eszközök elérhetőségei az intézményben 	<p>Együttműködési tervek, közös programok megtervezése, megszervezése a külső partnerekkel</p> <p>Család bevonásának rendszeressé válása</p> <p>Projekt nap(ok)</p> <p>Projekthét</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Az elért eredmények nyomon követése 2. Egyéni fejlődések kimutatása: tanulmányi eredmény, szociális kompetencia stb. területen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Végezzenek mérést, feljegyzést a programba bevont tanulók fejlődéséről 2. Hozzák ezeket nyilvánosságra 	<p>A jó gyakorlat bemutatása</p> <p>Publikáció</p> <p>Eredmények kiértékelése, új feladatok megfogalmazása</p>

5.5.19. A cselekvési terv megvalósításának segítői a kerületi könyvtárak

A kerületi óvodai könyvtárak lehetőségei

Az olvasóvá nevelés már az önálló olvasás elsajátítása előtt, akár csecsemőkorban megkezdődik, vagyis az érdeklődés korábbi, mint a képesség elsajátítása. Az írásbeliség kultúrájával való találkozás első színtere a család. Az ideális az, ha a családban a gyermek gyakran találkozik az írásbeliséghez fűződő információcserre változatos módjaival (újságok, könyvek meglététől a meseolvasáson át a kvázi-írás, kvázi-olvasásig). A család nyelvi szocializációs háttere és literációs kultúrája befolyásolja a gyerek későbbi ismeretszerzési stratégiáit, azok sikerességét. Azoknál a gyerekeknél, akiknél ez a háttér nem megfelelő, az óvodai nevelésnek komoly kompenzációs feladatai vannak. Az óvoda feladata az ingergazdag literációs környezet és a változatos tevékenységformák felkínálása. Ezt szem előtt tartva a XX. kerület óvodáiban a csoportszobákban kialakított olvasósarkokon kívül (úgy gondolom országosan is mintaértékűen) óvodai könyvtárak is működnek, melyek vezetését óvodai könyvtárosok végzik. Ők olyan óvodapedagógusok, akik plusz feladatként vállalják ezt a tevékenységet. A könyvtári feladatok mellett részt vesznek a kerületi munkaközösségi foglalkozásokon, továbbképzéseken, szervezik a gyerekek könyvtárlátogatásait, könyvtári foglalkozásait. Sokakban az a kép él ezekről a foglalkozásokról, hogy a gyerekek bemennek a könyvtárba, meghallgatnak egy mesét, esetleg rajzolnak, kézműveskednek. Az ilyen típusú foglalkozásnak is megvan a helye, de a tapasztalat azt mutatja, hogy már az óvodás korosztályt is meg lehet tanítani mesés keretek között arra, hogy milyen dokumentumokat gyűjt a könyvtár, és hol találják meg azokat a könyveket, amik őket érdeklik.

2015-ig aktív óvodai könyvtári élet folyt a XX. kerületben. Óvodai könyvtáros munkaközösség is működött, elhivatott, az olvasóvá nevelés és könyvtár ügyét fontosnak tartó óvodapedagógusokkal. A kerületben megvalósulhatott az a szemlélet, miszerint olvasóvá nem a betűk tanulásával válik a gyermek. A pozitív attitűd kialakítása egészen kicsi korban kezdődik. Ezzel is magyarázható, hogy a cselekvési terv megvalósításában (ld. a későbbiekben) aktív szerepet vállaltak az óvodai könyvtárak és könyvtárosok.

Sajnos a pedagógiai intézet megszűnésével az óvodai könyvtáros munkaközösség és a kerület óvodáit együtt „megmozgató” könyvtáros programok is megszűntek. Az óvodai könyvtárak működtetése, a könyvtári programok szervezése csak a lelkes kollégákon múlik.

A kerületi iskolai könyvtárak lehetőségei

Az iskolai könyvtáraknak és a bennük dolgozó iskolai könyvtárosoknak, könyvtárostanároknak a szövegértéshez kapcsolódóan sokféle szolgáltatásuk van. Ilyen többek között a feladatot magukra vállaló pedagógusok támogatása a szövegértés fejlesztésére vonatkozó szakirodalommal, oktatási segédanyagokkal. A szintezett olvasmányok, a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalom megismertetése, azokhoz kapcsolódó segédanyagok gyűjtése, megalkotása szintén fontos a magyartanárok, tanítók számára.

A fentiekén túl a tantárgyhoz kapcsolódó ismeretterjesztő szövegekkel, forrásokkal is hozzájárulhatnak a forrásalapú tanítás támogatásához, ami azért is fontos, mert a szövegértés szintje határozza meg, hogy mennyit képes egy diák egy adott szövegből megérteni. Amennyiben olyan anyagot kap, amit meg tud érteni, meg is fogja tudni tanulni. Képesse válhat az önálló egész életen tartó tanulásra. A könyvtárban ehhez különböző szövegtípusokat találhatnak mind tartalmukban, mind terjedelmükben, mind nehézségi fokukban (szókincs, nyelvi összetettség). A könyvtárban tehát a pedagógusok a differenciált fejlesztéshez a diákok szövegértési szintjéhez, fejlesztési céljaikhoz megfelelő szövegeket találhatnak.

A könyves környezet biztosítása az egyik elsődleges feladata az iskolai könyvtáraknak, hiszen sok hátrányos helyzetű családban a könyv hiányzik a család szociokulturális környezetéből. Így ezeknek a diákoknak a könyves környezet nem természetes közegük, a könyv pedig nem természetes használati tárgyuk. Az olvasási motivációban szerepe van annak is, hogy a könyvekről, könyvtárakról kellemes benyomásaik alakulnak-e ki. Ennek érdekében elmondható, hogy a kerület iskolai könyvtárai a cselekvési terv megvalósításának idején jól megközelíthető helyen, lehetőségeikhez mérten barátságosan berendezve működtek minden intézményben.

A könyvtárostanárok könyvtárhasználati órái túlmutatnak az adott óra keretein. Cél- és eredményrendszere nagymértékben befolyásolja a diákok keresési struktúráit. Ennek keretében a forráskeresést, a kritikus forrásértékelést és kiválasztást, felhasználást. Az iskolai könyvtárak azzal is segítik a szövegértés fejlesztését és az olvasóvá nevelést, hogy olvasmányokat biztosítanak a diákok számára. Kötelezőket, ajánlottakat és érdeklődésüknek megfelelőket egyaránt. Tanulmányaik támogatásához és szabadidejük hasznos eltöltéséhez is. Ez utóbbi, az élményszerző olvasás különösen fontos az olvasás begyakorlásában, a nehezebb szövegekkel való megküzdésben, az olvasás rutinjának megszerzésében. Tehát az iskolai könyvtárak az olvasás iránti érdeklődés felkeltésével és fenntartásával, az olvasás népszerűsítésével, játékos információkeresési feladatokkal, valamint különböző programok helyszínékként járulnak hozzá a cselekvési terv megvalósításához. Továbbá segítik a kulturális, családi háttérből fakadó hátrányok leküzdését. Mivel iskolába kötele-

zõ járni, így a könyvtárostánároknak – akik plusz információkkal is rendelkeznek a diákokról – van lehetőségük a hátrányos helyzetű tanulók egyénre és helyzetre szabott, közvetlen megszólítására, támogatására.

A közkönyvtárak szerepe

A szabadidős olvasmányok biztosítása területén a gyermekkönyvtáraknak is fontos szerep jut. Egyelőre a gyermekkönyvtárak állománya frissebb, kínálata gazdagabb, hiszen az iskolai könyvtárak fejlesztésére évek óta nincs központi keret. Így ez a terület egy szorosabb együttműködést is feltételezhet a két könyvtártípus között.

Az iskolai könyvtárhoz képest viszont hátrányuk, hogy oda nem kötelező járni. Emiatt gyakran pont a hátrányos szociokultúrájú, olvasásban még nem motivált gyerekeket, fiatalokat nehéz elérnie. Talán ezzel is magyarázható, hogy a cselekvési terv megvalósításában az olvasásnépszerűsítő programok nagyobb hangsúlyt kaptak, mint az esélyegyenlőség megteremtése.

A kerületi közkönyvtárak, együttműködve a kerületi iskolai könyvtárakkal és a pedagógiai intézettel, minden tanévben kapcsolódtak a cselekvési terv megvalósításának bizonyos részeihez. Helyszínt és pénzügyi forrást biztosítottak író-olvasó találkozónak, melyek az egész évben aktív könyvtárhasználó és olvasó gyerekek jutalomprogramjai voltak. Biztosították a könyveket, melyeket az iskolai és óvodai könyvtárak ajánlottak a diákoknak, szülőknek. Lehetőséget adtak a kerület lakosainak, hogy gyermekeik munkáit vándorkiállítás keretében a kerületi könyvtárakban is megcsodálhassák. Megszületett Béka Bözsi, aki a mai napig is okosítja a kerületi óvodásokat és kisiskolásokat. A pedagógiai intézet megszűnésével pedig felvállalták a nagy múltú kerületi „Könyvbarátok” vetélkedő életben tartását.

Úgy gondolom, hogy a fentiekben leírtak bizonyítják, hogy a könyvtári rendszer különböző elemeinek közösen, együttműködve van igazán esélyük a tanulás, és azon belül az olvasás és szövegértés fejlesztésére.

A cselekvési terv alpontjainak megvalósulása a könyvtárakra fókuszálva:

1. Helyes énkép, reális önismeret
2. Tanulás tanulása
3. Felkészülés a felnőtt életre
4. Gazdasági nevelés
5. Használható digitális tudás

Mind az öt terület feltételezi a témákhoz kapcsolódó szakirodalom meglétét, mely a könyvtárak pedagógiai részlegének gazdagságához kötött. Külön kiemel-

ném a második és ötödik pontot, melyek keretén belül válik szükségessé az információszerezés lehetőségeinek és az információk feldolgozásának megtanítása, mely a könyvtár nélkül lehetetlen.

Fontos továbbá, hogy a könyvtárhasználati órákat ténylegesen megtartsák. Sajnos, még napjainkban is érzékelhető, hogy hajlamosak elmulasztani ezen órák megtartását, főleg a felső tagozaton, amikor pedig még inkább tudatosítani kellene a diákokban a könyvtárba járás, a könyvtár létének fontosságát. Amennyiben általános iskolában ki tudjuk alakítani a könyvtárlátogatás, a könyvtárból való információszerezés igényét, a könyvtár a tanulók életének részévé válik, nő az esély, hogy ez az igény felnőttként is megmarad. Aki pedig folyamatosan látogatja a könyvtárat, újságot olvas, szórakoztató irodalmat keres, az nagyobb eséllyel válik olvasóvá.

Fontos még az is, hogy megismertessük a diákokkal az iskolai könyvtáron kívül a lakóhelyükön működő közkönyvtárakat. Meg kell tanítani nekik, hogy az iskolából kikerülve is van hely, ahová mehetnek: akár, ha a munkaerőpiac elvárásainak kell megfelelniük, akár csak ha olyan helyre vágynak, ahol leülhetnek a barátokkal egy kicsit beszélgetni. Talán furcsán hangzik a könyvtár mint „melegedő”, de aki ismeri a gyakorlatot, tudhatja, hogy a gyerekek gyakran lézengés közben néznek be a könyvtárba. Lehet, hogy csak egy kis beszélgetésre van szükségük, lehet, hogy egy sarokra, ahová félrevonulhatnak. Lehet, hogy az asztalokra kikészített társasjátékokra figyelnek fel, és már benn is maradnak játszani. Számos ilyen példával találkozom munkám során. Szemfüles kollégák pl. sakkot készítettek ki a „betérőknek”. Aztán jöttek is a gyerekek, nem könyvért, nem olvasni, hanem sakkozni. Odszoktak. Ezután „véletlenül” az asztalon maradt egy-két öket érdeklő könyv, ezeket elkezdtek nézegetni, a végén már kölcsönöztek is.

Szociális és állampolgári kompetencia

A fentiekben már példát is láthattunk a közösség- és toleranciafejlesztésre. Ma, amikor az iskolák általános pénztelenséggel küzdenek, jó megoldás lehet a könyvtárban egy társasjáték gyűjtemény kialakítása, melyet akár az osztályok, akár a napközis csoportok is kölcsönözhetnek. A könyvtárba is beülhetnek tanulás után kicsit játszani. A játék lehet kötetlen, de tudatosan szervezett is. Az utóbbi esetben a diákok vagy osztályt érintő problémák kezelése érdekében játszunk. Mi vagyunk a „játék mesterek”. A közös játék során pedig fejlesztettük a közösséget, és diákjaink személyiségét megadva a játék, a könyves környezet lehetőségét azoknak a gyerekeknek is, akiknek ez otthon nem adatik meg.

A tanulók lemorzsolódásának megelőzése, a tanórán kívüli fejlesztés

A témában a könyvtár esélyteremtő szerepét emelném ki. Manapság még inkább megnőtt a könyvtárak szerepe. Azok a gyerekek, akik szegényes, színtelen kulturális környezetből jönnek, nagyobb eséllyel válnak funkcionálisan analfabétává, nagyobb eséllyel morzsolódnak le. Ezért fontos számukra a könyves környezet megteremtése már kicsi kortól kezdve. Az óvodai könyvtárosok és az óvodai könyvtárak szerepe felerősödik. A könyvhöz, meséléshez való szoktatást már az óvodáskorban el kell kezdeni. Az, hogy erre milyen formákat választunk, intézményenként és óvodapedagógusonként változik. Amennyiben az óvodában megfelelő alapokat kapnak a gyerekek, az iskolában már „barátaik” lesznek a könyvek és a könyvtár. Az óvoda-iskola átmenetet is segíthetjük például azzal, ha az óvodához közeli iskola könyvtárába látogatásokat szervezünk, ahol az iskolai könyvtáros játékos foglalkozással várja a kicsiket. Így mielőtt bekerülnek az intézménybe, lesz egy „biztos” pont, amit ismernek. Kisiskolásként pedig elkezdik használni a könyvtárat. Általános tapasztalat, hogy az alsó tagozatos osztályok tanulói szívesen járnak az iskolai könyvtárba. Ezt kell kihasználnunk, fokozott figyelmet fordítva azokra a gyerekekre, akik hátrányos helyzetű családokban élnek. Ők azok, az előző részben már megemlített gyakorta „csak” játszó, melegedők, akik kellő odafigyeléssel olvasóvá válhatnak. Külön öröm számomra, hogy kerületünkben erre is vannak példák, melyekről fontos, hogy szélesebb körben értesüljenek a kollégák, a szakma. Nagyon jó kezdeményezés a „kis könyvtáros” rendszer, ahol feladatot, ösztönzést adhatunk azoknak a gyerekeknek is, akik a tanulás területén nem teljesítenek kiemelkedően. A másik jó példa és követhető minta az, amikor a könyvtárhasználati vetélkedőre (pl. Bod Péter) nem az iskolánk túlterhelt tanulóit nevezzük be, hanem azokat, akik ténylegesen sokat vannak ott a könyvtárban, ismerik, használják, el tudnak igazodni az információk között. Lehet, hogy a lexikális tudásuk hiányos, de azt tudják, hogy minek hol lehet utánanézni. Ezek a tanulók aztán pozitív meglepetést is okozhatnak, amikor kiemelkedően szerepelnek a vetélkedőn. Ilyen példát is fel tud mutatni kerületünk.

Az esélyegyenlőség megteremtéséről nem csak az olvasás, a könyvhöz jutás területén beszélhetünk. Nagy probléma, hogy ma, amikor már az önéletrajzokat is gépelt formátumban, e-mailen keresztül kérik be a munkaadók, sokaknak se a tudásuk, se a felszereltségük nincs meg az önéletrajz megírásához. Lehet, hogy az iskolákban folyik számítógépes oktatás, de valljuk be, ez egy olyan terület, amely megfelelő gyakorlási lehetőség nélkül szintén nem tud kifejlődni. Iskolai könyvtárlátogatásaim során találok olyan gyakorlással, amikor az iskolai könyvtáros felismerve a problémát, hetente egyszer fogadja a rászoruló tanulók szüleit is, és 1 óra ingyenes számítógép- és internethasználatot biztosít számukra szakmai segítségnyújtással egybekötve. Azt gondolom, hogy ez a gyakorlat már túlmutat

az esélyegyenlőség témakörén, és bemutat egy olyan lehetőséget, amellyel erősíteni lehet a kapcsolatot az iskola és a család között. A legfontosabb pedig az, hogy megnyerjük céljainkhoz a szülők támogatását is. Igazán jó eredményeket együttműködve tudunk elérni.

5.5.20. Kincset keres az egész kerület!

Az alábbi olvasásnépszerűsítő programsorozatot a pedagógiai intézet munkatársai dolgozták ki és koordinálták. Így indulhatott el a *Kincskereső játék*. Érdekessége, hogy nem ismert határokat. A programba bekapcsolódhattak óvodások, alsósok, felsősök, pedagógusok, könyvtárosok, de még a szülők is.

5.5.21. Gyakorlat a szemléletformálásra

Óvodai Kincskereső

Az adott nevelési évben, a cselekvési terv részeként, a holisztikus szemlélet jegyében indult útjára a *Kincskereső játék* a kerületi fenntartású óvodák gyermekei számára. Az óvodásoknak készült feladatok megoldásában szükség volt az óvodapedagógusok aktív közreműködésére. Az egyes feladatok projektként épülhettek be az óvoda mindennapjaiba. A gyermek és óvodapedagógus együttes feladatmegoldásán kívül, gyermek és szülő együttes feladatmegoldását is megcélolták. A játékban közel 350 óvoda vett részt.



Feladatok és eredményeik: „A mi könyvtárunk” és a „Mit lehet a könyvtárban csinálni?” feladatok szorosan összefügttek. A gyerekeknek szabadon választott technikával és méretben kellett elkészíteni és berendezni saját könyvtárukat. Az elkészült könyvtárakon, szabadon választott technikával, „ikon” szerűen kellett feltüntetniük, hogy mit lehet a könyvtárban csinálni. A sok szép munkából nehéz volt az alábbi válogatást összeállítani.

A következő feladatból kiderült, hogy kikről olvasnak szívesen a gyerekek. Kedvenc mesehősüket vagy kedvenc könyvük borítóját kellett lerajzolni szabadon választott technikával.



A *Könyves héten* a gyermekek otthonról hozták be kedvenc könyvüket a csoportba. Külön kérés volt az óvodapedagógusok felé, hogy ne korlátozzák a gyerekeket. Mindenféle könyvet behozhattak, még olyat is, amit esetleg a pedagógus nem sorol az értéket képviselő könyvek közé. A téma is kötetlen volt. Lehetett szépirodalom és szakirodalom is. A beérkezett könyvekről az óvodapedagógusok jegyzéket készítettek, melyet elküldtek a pedagógiai intézetbe. Az összesített eredményekből kialakult lista az *1. sz. mellékletben* olvasható (a jegyzékben közölt adatok alapján, melyek sajnos nem tartalmaznak minden bibliográfiai adatot).

A listát végignézve igen színes kép tárul elénk. Az írókat megvizsgálva egyértelműen látszik Bartos Erika sikere. Érdekes lenne utánajárni a siker titkának. Az internetet böngészve nagyon megoszlik a vélemény az író műveiről. Az általános képet jól összefoglalja az Olvasóterem oldaláról származó idézet. „Én három olvasó-kategóriát összegeznék: a szakemberek (a pszichológus, az olvasáskutató, a könyvtáros, a szerkesztő) elég egyhangúlag elítélik a Bartos Erika-jelenséget; a szülők fele-fele arányban fogalmazzák meg dicsérő, illetve elmarasztaló véleményt; az igazi befogadók, a gyerekek pedig imádják.”¹⁹² Úgy tűnik a XX. kerület óvodásai is erősítik az országos megfigyelést. A szakemberek véleményét „felülbírálnak” szeretik, és nagy lelkesedéssel olvassák Bartos Erikát. A következő kedvenc, a Disney-sorozat se okozott igazán nagy meglepetést. Az óvónők előre diagnosztizálták az eredményt. A média hatását és a könyvkiadás szoros kapcsolatát is bizonyítja a kialakult sorrend. A gyerekek megvásároltatják szüleikkel a filmek alapján készült mesekönyveket, mert ismerik a szereplőket, az illusztrációk pedig a megszokott képi világot idézik fel. Azért megjelennek régi klasszikusok, mint Csukás István, Zelk Zoltán, Rémusz bácsi vagy a *Kisvakond* és kortárs írók mint pl. Nagy Natália is. Érdekes, sokrétű lista állt össze. Úgy gondolom, érdemes átneézni, akár szülőként, akár pedagógusként, hisz tanulságos lehet.

A felsorolásban egyébként több olyan mű is szerepel, amihez a következő feladat kapcsolódott. A feladat ötletét egy óvodai foglalkozás adta, ahol az derült ki, hogy a csoportba járó gyerekek *Frakk* történetét filmről ismerték, de nem tudták, hogy könyv formában is megjelent. Arra is gondoltunk, hogy visszafelé csinálunk egy kis reklámot a klasszikus meséknek, és ösztönözzük az együtt olvasás mellett az együtt tévézést, a látottak, olvasottak megbeszélését. Az otthoni feladatban összegyűjtöttünk több olyan mesét, amit film formában is feldolgoztak. A gyerekeknek szüleikkel együtt kellett a listából kiválasztott művet együtt elolvasni, majd megnézni és véleményezni. Melyik tetszett jobban, a film vagy a könyv? Jelentős eredménynek mondható, hogy csoportösszefogások alakultak ki. Volt olyan óvoda, ahol csoportkönyvtárat hoztak létre a lista alapján. Összegyűjtötték az összes mesekönyvet és filmet, és kölcsönzőkártyákat is gyártottak. Ezekkel lehetett hazavinni a könyveket, dvd-eket. Kimagasló eredmény született. Nemcsak egy művet választottak ki, hanem volt olyan család, amelyik az összes ajánlott mesét elolvasta és megnézte együtt. A véleményező lapokat feldolgoztuk, mert kíváncsiak voltunk arra, hogy az ajánlott könyvek közül melyek voltak a legnépszerűbbek, és azok közül is a könyv vagy a film volt-e népszerűbb. A véleményező lapok megtekinthetőek a 2. sz. mellékletben.

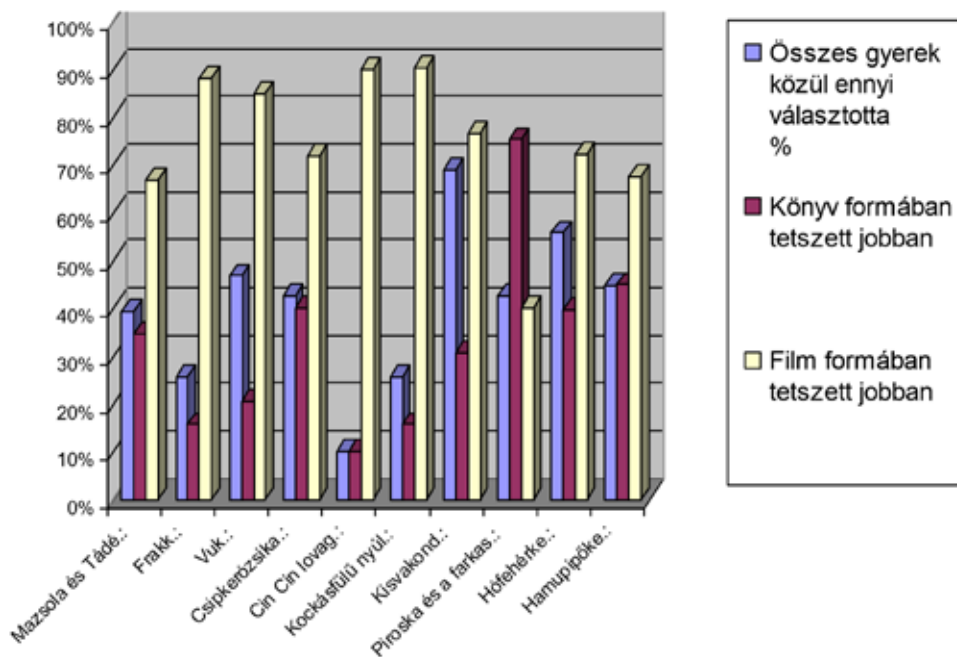
A kínálat véletlenszerű volt. Igyekeztünk téma és korszak szerint széles spektrumból válogatni olyan műveket, amiben biztosak voltunk, hogy mindkét

¹⁹² Az olvasóterem.com honlapja. <http://olvasoterem.com/index.php/2011/07/bartos-erikaza-katolo> [2018.12.27.]

formában létezik. Így került be pl. a *Cin cin lovag* is, mellyel szintén óvodai foglalkozások során találkoztunk.

Örömmel mondhatjuk, hogy a programban részt vevő gyerekek, így velük együtt a családok 60%-a nem csak egy könyvet választott ki. Az összesített eredményeket mutatja az alábbi grafikon. A kék oszlop mutatja, hogy a programban részt vevő gyerekek hány százaléka választotta az adott művet. A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a kiválasztott mű könyv vagy film formában tetszett jobban (rózsaszín, vajszínű). A válaszok alapján látjuk, hogy nemcsak a kedvenc könyvek között szerepel a *Kisvakond* több kötete, de a kínálati listából is ezt a művet választották a legtöbben, utána *Hófehérke* és *Vuk* következett. A választás okára nem kérdeztünk rá, így az eredmények nemcsak a népszerűséget, hanem a beszerezhetőséget is mutathatják. Sajnos elmondható, hogy a felsorolt mesék közül egyedül a *Piroska és a farkas* tetszett a gyerekeknek írott formában jobban, az összes többi mű esetében a film volt a népszerűbb.

	Összes gyerek közül ennyi választotta %	Könyv formában tetszett jobban	Film formában tetszett jobban
Mazsola és Tádé:	39,2%	34,6%	66,7%
Frakk:	25,6%	15,7%	88,2%
Vuk:	46,7%	20,4%	84,9%
Csipkerózsika:	42,7%	40,0%	71,8%
Cin Cin lovag:	10,1%	10,0%	90,0%
Kockásfülű nyúl:	25,6%	15,7%	90,2%
Kisvakond:	68,8%	30,7%	76,6%
Piroska és a farkas:	42,7%	75,3%	40,0%
Hófehérke:	55,8%	39,6%	72,1%
Hamupipóke:	44,7%	44,9%	67,4%



6. ábra Mennyire népszerűek és milyen formában a listában megadott mesék?

Az eredmények tükrében jó lenne több, részletesebb kutatást is végezni. Érdekes kérdés, hogy miért a film tetszett jobban? Tanulságos lenne meghallgatni a gyerekek véleményét.

Programunk utolsó feladatául a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet könyvtárosa összeállított egy könyvajánló listát. Igyekezett olyan kortárs írók könyveit kiválasztani, melyek a kerületi könyvtárakban elérhetőek. Mint kiderült, ez nem is volt olyan egyszerű feladat. A könyvtárakban a finanszírozási korlátok miatt viszonylag kevés volt a kortárs irodalmi könyv. A legfrissebbek pedig teljesen hiányoznak. Sajnos ezek után nem lehet azon se csodálkozni, hogy a pedagógusok sem ismerik a kortárs írókat, költőket. Ekkor született meg az az elképzelés, hogy a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet könyvtárában létrehoznak egy kortárs gyerekirodalmi részleget. Az elképzelés valóra is vált a 2014-15-ös tanévben a Kaméleon könyvközösség jóvoltából. Majd a pedagógiai intézet bezárásával egyidejűleg meg is szűnt.

A fenti szempontok és lehetőségek alapján kiválasztott könyvek kicsinyített borítóját kinyomtatva megkapták az óvodák. Kaptak hozzá egy kölcsönzést segítő listát is, mely tartalmazta, hogy a kerület mely könyvtárából tudják a szülők kikölcsönözni az adott dokumentumokat. A csoport feladata az volt, hogy nagy méretben (pl. A/1 vagy A/2 karton) elkészített szimbólumra applikálják fel a megküldött dokumentumgyűjtemény egyes elemeit. Érdekes megoldások szü-



lettek. Voltak csoportok, amelyek a közeledő ünnepekhez kötötték a könyvajánló formátumát és voltak, akik az évszakhoz vagy csoportjuk, óvodájuk nevéhez. Az alábbiakban ebből közlünk egy kis ízelítőt. Amit ajánlottunk, megtekinthető a *3. sz. mellékletben*. Az elkészült tablókából a szöveg melletti képen látható válogatás.

Az óvodások kincskereső programsorozata a következő nevelési évben is elindult és új tartalmat kapott. A kollégák és a gyerekek a papírszínházzal ismerkedtek. Az óvodai könyvtárosok munkaközösségi foglalkozásán nemcsak rövid bemutatót láthattak a témában, hanem a papírszínház oktató-nevelő munkában betöltött szerepéről is szó esett. A következő honlapon a kedves olvasók is találnak érdekességeket a témában.

Az óvodai csoportok a háttérismeretek birtokában azt a feladatot kapták, hogy dolgozzanak fel egy mesét papírszínház verzióban.

5.5.22. Iskolai kincskeresők

Természetesen az iskolások sem maradtak ki a programsorozatból. Megalakult a Kis kincskeresők klubja (1-2. osztály) és a Nagy kincskeresők klubja (5-6. osztály). Azoknak az évfolyamoknak dolgoztuk ki a játékot, akik nem vehettek részt a „Könyvbarátok 3-4. osztály” illetve az „Olvass velünk 7-8. osztály” versenyekben. Abból indultunk ki, hogy minden iskolában, osztályban vannak olyan gyerekek, akiknek az iskolai tananyag mellett jut idejük és van kedvük további ismeretbővítésre. Célunk volt az információkeresés, a könyvtárhasználat megtaní-

tása. A könyvtárhasználat ugyanis olyan eszköztudás, amely önálló ismeretszerzést tesz lehetővé, és az olvasó, könyvtárba járó gyerekek kisebb valószínűséggel válnak funkcionálisan analfabétává.

A program során játékos rejtvényfüzeteket állítottunk össze évszakonként (1. szeptember–november, 2. december–február, 3. március–május) a gyerekeknek. A rejtvényfüzetben szereplő feladatokból a PEPITA XII/2 (2012. február) száma adott ízelítőt.



A rejtvények megfejtésére és a kincsek gyűjtésére egy külön „Kincsgyűjtő füzetet” kellett a gyerekeknek készíteniük. Szeptemberben az iskolákat tájékoztattuk erről a lehetőségről, januárban pedig kértük az iskolai könyvtárosokat, hogy osszák meg velünk tapasztalataikat. Kiderült, minden iskolában más és más módon használták ki a rejtvényfüzetet. Az iskolai könyvtárosok tapasztalatai szerint több tanuló látogatta a könyvtárakat, s egymás sikerein felbuzdulva lelkesen kutattak. Persze meg kell küzdeni azzal is, hogy a gyere-

rek érdeklődését felkeltsék, s ez azokban az intézményekben volt eredményes, ahol a nevelőtestületben a kollégák együttműködnek. A tapasztalatok elolvasása után azonban világossá vált számunkra, hogy céljainkkal csak részben tudtak azonosulni a kollégák. Mi a játék, a könyvtár, a keresés megszerettetését szerettük volna elérni a rejtvényeinkkel, melyek közül természetesen csak azokat kellett volna a gyerekeknek megoldani, amelyek számukra érdekesek. A kollégák és a gyerekek egy része viszont versenyként élte meg a rejtvényfejtést. Ez a tapasztalat arra ösztönzött minket, hogy a következő tanévben ne indítsuk újra a rejtvényfüzeteket.

Az iskolás korosztályra adaptáltuk az első év óvodás feladatait. Így a következő tanév iskolás kincskeresői elkészítették könyvtár makettjüket, könyveket ajánlottak egymásnak, létrehozták saját osztály könyvtárukat. A képen válogatást láthatnak az iskolások kedvenc könyveinek borítói közül.



5.5.23. Néhány vélemény a programról

„Elkészültünk az idei feladatunkkal és nagyon élveztük most is a „munkát”. A gyerekek még inkább. Jó ötlet volt!” (Bóbita Óvoda)

„Már régóta küzdök azzal, hogy a délutánonként könyvtárba látogató gyerekeket lekössem saját gyártású feladatokkal. Sok gyerek jön a könyvtárba azért, hogy a szabad idejét eltöltse, és gyakran nincs elképzelésük, hogy mit olvassanak, mit keressenek. Ilyenkor nagyon jól jön, ha határozott célt, kereső feladatokat adunk a kezükbe. A Kincskereső feladatok betöltik ezt a szükségletet, mert érdekesek, a gyűjtés-rátalálás örömét adják a gyerekeknek, és sokféle képességüket mozgatják meg. Azt is nagyon jónak találom, hogy egyszerűek a rejtvények, a legtöbb gyerek teljesen önállóan tud dolgozni vele. Ha esetleg egy feladattal nem boldogulnak, segíték, megbeszéljük, irányítom őket, de ha épp nincs időm, akkor később térünk vissza rá (...)

A Kincskereső füzetek nagyon pozitív eredménye lett az, hogy egy olyan hetedik tanuló, akinek eddig eszébe se jutott tanulmányi versenyen indulni, kedvet kapott a könyvtári bújáráshoz, és lelkesen vállalta, hogy felkészül a Bod Péter könyvtárhasználati versenyre.” (Vörösmarty Mihály Ált. Isk.)



„Az osztálynak nagyon bejött ez a forduló. Hosszasan tudnék beszámolni az olvasási szokások alakulásáról, de inkább küldök pár képet.

- 94 könyvet hoztak be
- 94 könyvet próbáltak jegyzékbe rakni” (Lázár Vilmos Általános Iskola)



5.5.24. Összegzés

Az eredmények javuló tendenciát mutattak, de sajnos a hosszú távú nyomon követés és kiértékelés elmaradt. Részeredményeink a program hatékonyságát bizonyították. De ma már nincs, aki ezeket figyelje, elemezze. Esetleg kiderítse a stagnálás és romlás okait. A pedagógiai intézetet 2015-ben a tanév kellős közepén megszüntették. Így félbe maradt pl. az „Olvass velünk!” nagysikerű, olvasást népszerűsítő vetélkedő. A sok szakmai anyag, a PEPITA folyóiratok, melyek tele voltak jó gyakorlatokkal, óravázlatokkal, mára már a honlapon sem érhetőek el. Két iskolában nincs könyvtárostánár, mi több, az iskolai könyvtár működéséről sem tudunk. Érdeemes lenne összehasonlítani a jelenlegi és a cselekvési terv megvalósítása utáni eredményeket. Valószínűleg erre nem kerül sor, de úgy gondolom, a fentiekben leírt szakmai összefoglaló aktuálisabb, mint valaha, és mind lokálisan, mind országosan adaptálható.

5.5.25. Mellékletek

1 sz. melléklet

Szerző	Cím:	Kiadó:
A. A. Hilne – E. H. Shepard	Tigger and pooh	Egmond-Hungary Kft.
Arany László	Szép magyar mesék	Móra Kiadó
Bálint Ágnes	Mazsola	Holnap Kiadó
	Mazsola és Tádé	Holnap Kiadó
	Mazsola	Móra Kiadó
Bartos Erika:	Anna, Peti és Gergő (Megmondalak)	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő (Anna- könyv-kezdet)	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő (Süss fel nap)	Alexandra Kiadó
	Hoppla utazás	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő (Nagycsalád lettünk)	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő (Irány az iskola)	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő (Gézungúzok könyve)	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő (Családi fészek)	Alexandra Kiadó
	Kard a sziklába	Tóth Könyvkereskedés és Kiadó
	Bogyó és Babóca zenél	Pagony Kiadó
	Anna, Peti és Gergő, Anna, Peti - Irány az óvoda	Alexandra Kiadó
	Anna és Peti - Kistestvér érkezik	Alexandra Kiadó
	Anna, Peti és Gergő - Süss fel nap!	Alexandra Kiadó
Benedek Elek	Az aranytulipán	Tóth Könyvkereskedés és Kiadó
	Benek Elek legszebb meséi	Puedlo kiadó
	Nagy mesekönyv	Esély kiadó
	Szép magyar mesék	Annó Kiadó
Berg Judit	Rumini	Pozsonyi Pagony Kft.
	Rumini Zúzmaragyarnaton	Pagony Kiadó
Bozsik Rozália	A Hold kertje	Novum Kiadó
Böde Péter	A sárga tölgy	Böde Péter

Carlo Collodi	Pinokkó kalandjai	Móra Kiadó
Chris McNab	Dinoszauruszok és más hüllők	Scolar Kiadó
Christine Ricci	Dóra és a karácsonyi csillagok	Egmont
Csatlós István	Barangolás földön, vízben, levegőben	Tóth Könyvkereskedés és Kiadó
Csendes Istvánné	A megmentett karácsony	Graph-Art Stúdió Kft.
Csukás István	Mirr-murr kalandjai-Egy kiscsacsi története	Móra Kiadó
	Nagy mesekönyv	Gesta Könyvkiadó
	Süsü, a sárkány	Gesta Kiadó
	Süsü, a sárkány	Minerva
	Egy kis csacsi története; Mirr-Murr kalandjai	Móra Kiadó
	Oriza Triznyák	Móra Kiadó
Dallos Szilvia	Illemerke történetei az óvodában	Esély Kiadó és ker. Kft.
Devecseri Gábor	Állatkerti útmutató	Santos Kiadó
Disney	Hercegnő mesék	EGMONT Kiadó
	Verdák	Egmont- Hungary Kft.
	Magyar népmesék	Egmont- Hungary Kft.
	Rút kiskacsa	Egmont - Hungary Kft.
	Csingiling	Egmont - Hungary Kft.
	Pocahontas	Egmont-Hungary Kft.
	A kis hableány	Egmont- Hungary Kft.
	Dumbó	Egmont- Hungary Kft.
	Hamupipőke	Egmont- Hungary Kft.
	Micimackó álma	Egmont- Hungary Kft.
	Hercegnők paripái	Egmont- Hungary Kft.
	A szörnyeteg és a kismadár	Egmont
	Aladdin	Egmont
	Nagy Disney mesekönyv	Egmont
	Az orosz-lánkirály	Egmont
	Csipkerózsika	Egmont
	Verdák, Verdák 2.	Egmont
	A szépség és a szörnyeteg	Egmont - Hungary Kft.
	Csipkerózsika	Egmont - Hungary Kft.
Döbrentey Ildikó	Égből pottyant mesék	Totem Könyvkiadó
Eszes Hajnal	Bogaras mesék	Szalay
Fedor Ágnes	Állatóvoda	Móra Kiadó
Fésűs Éva	Nyúl a cilinderbe	Kairosz
	Az ezüst hegedű	Szt. István társulat

Fodor Sándor	Csipike	Ion Crengá Könyvkiadó
	Csipike és a gonosz mostoha	Ion Crengá Könyvkiadó
Szabó Lea (főszerk.)	A legszebb Grimm-mesék	Alexandra Kiadó
Frank L. Baum	Oz, a nagy varázsló	Ciceró Kiadó
Gazdag Erzsi	Vidám vásár	Junior Könyvkiadó
	Mesebolt	Móra Kiadó
Geneviév Huiet-Loic Jouannigot	Tappancs mesék	Officina Kiadó
Geonimo Stilton	Játékok könyve	Alexandra Kiadó
	Esti mesék a világ minden tájáról	Alexandra Kiadó
	A Tenebrax család titka	Alexandra Kiadó
Gilbert DelahayeMarce Marlier	Márti és a négy évszak	Holló és Társa
Harald Scheel	Utazás meseországban	Henna Kiadó
James Gurney	Dinotópia-Út Chavdarába	Eastone Kiadó
Janikovszky Éva	Már óvodás vagyok	Móra Kiadó
Jean Philippe Bernier	A méz mindenkiért, mindenki a mézért	Micimackó Könyvklub
Joel Chandler Harris	Rémusz bácsi meséi	Móra Kiadó
John Matthews	Kalózkod	Alexandra Kiadó
	Lellenényes állatok	Larousse Kiadó
Jonathan Swift	Guliver az óriások között	Alexandra Kiadó
Juhász Magda	Din kalandjai; A páfrányliget veszélyben	Pro-team nonprofit Kft.
Kányádi Sándor	Világlátott egérke	Holnap Kiadó
Karma Wilson-Jane Chapman	Medve horkol	Móra Kiadó
Karsai Gizella	Bocsoda	Tóth Könyvkereskedés és Kiadó
	Bocsoda	Tóth Könyvkereskedés és Kiadó
Klein Duimpje	Hüvelyk Matyi	Alexandra Kiadó
Lara Bergen	Hercegnők paripái	Egmont-Hungary Kft.
	Csodás hercegnőmesék; Babaország meséskönyve	Aranyhal Könyvkiadó
Luis Ferraz	Aladdin és a csodalámpa, valamint 11 híres mese	Terra
Lukács László	A sosem látott erdő meséi	Puedlo kiadó
Madonna	Angol rózsák	Magyar Könyvklub

Marék Veronika	Boribon születésnapja	Pegazus Könyvkiadó
	Kippkopp a hóba	Ceruza Kiadó
	Boribon kirándul	Pagony
	Boribon autózik	Pagony
Maria Seidemann	Aladin és a csodalámpa	Cicero Kiadó
Miklya Luzsányi Mónika	Zoknimanó karácsonya	Egmont - Hungary Kft.
Nagy Mária	Pillantás a természetbe	Szalai Kiadó
Nagy Natália	Lufimese	Szamárfül Kiadó
Népmese	A három kismalac	Juventus Kiadó
Osváth Erzsébet	Dúdoló	General Press Kiadó
Pálfalvi Dorottya	Állatkerti mulatságok	MTV Kossuth Nyomda
Pálfalvi Nándor	Az én meséim	Policoop Kiadó
Paulette Bourgeois, Breada Clark	Franklin világgá megy	Liliput Kiadó
Petőfi Sándor	János vitéz	Nagykönyv Kiadó
Rangáné Lovas Ágnes	Erdészházi mesék	Aranyhal Kiadó
Rev W. Awdry é Ch Awdry	Thomas, a gőzmozdony	Egmont - Hungary Kft.
Richard Scarry	Sürgés forgás Tesz-vesz városba	Liliput Kiadó
	Kerekes kalandok Tesz-vesz városban	Lilliput Kiadó
	Balfogások, nyafogások Tesz-vesz városban	Lilliput Kiadó
Robert Mash	A föld urai: Dinoszauruszok	Guliver Kiadó
Schmidt Egon	A kisfiú és a madarak	Új Ember Kiadó
Slawomir Grabowski Marek Nejman	Filemon és Bonifác	Móra Kiadó
Spotter's Guide	Ragadozó madarak; Lepkék	Szalai Kiadó
Szabó Kornélia (szerk.)	Népek meséi	Aranyhal Könyvkiadó
Szabó Zsolt	Száncsengő, Karácsonyi versek	Pannon-Literatúra Kft.
Szalay Borbála	Tücsök-bogár	Tóth Könyvkereskedés és Kiadó
Szepes Ágnes	Pöttyös Panni az óvodában	Édesvíz Kiadó
Szepesi Mária	Pöttyös Panni	Móra Kiadó
Szerk. Dónisz Judit	Dínók nyomába	Graph-Art Stúdió Kft.
Szerk. Francz Magdolna	Kérdések könyve	Tessloff Babilon
Szutyevjev	Vidám mesék	Móra Kiadó
Tilde Michels	Amikor Guszti maci kicsi volt	General Press Kiadó
Tony Wolf	Mesél az erdő	Bembo
Tóth Dóra	Egy bátor dinoszaurusz csodálatos története	Graph-Art Stúdió Kft.
Török Sándor	Kököszi és Bobojsza	Cicero Kiadó

Tracy Harrast	Betlehemi történet	Rider's Digest Kiadó
Tudástár sorozat	Emberi test	Naumann & Göbel V.
Vaclar Ctortek Zdenek Suetana	Moha és Páfrány	Móra Kiadó
Vankó Zsuzsa	Esti történetek gyermekeknek	Spalding Alapítvány
Varga Katalin	Gögös Gúnár Gedeon	Móra Kiadó
Vázsonyi Endre	Rémusz bácsi meséi	RTV-Minerva
Vera Bauer-Gerd Ohnesorge	Hol laknak az állatok?	Pesti Szalon Könyvkiadó
Verzár Krisztina	Képes atlasz gyerekeknek	Napraforgó Kiadó
Vígh Anita	Álomba ringató mesék	Aquilla Könyvkiadó
Zdenek Miler	Volt egyszer egy vakond	Móra Kiadó
	A vakond és a sas	Móra Kiadó
	A vakond autója	Móra Kiadó
	A kisvakond iskolába megy	Móra Kiadó
	Kisvakond iskolába megy	Móra Kiadó
	Vakond a városban	Helikon Kiadó
Zelk Zoltán	Erdei mulatság	SANTOS
	Nyuszihintó	Santos Kiadó
	Erdei mulatság	Santos
Szerző nélkül:	A három pillangó	Móra Kiadó
	Hercegnő mesék	Napraforgó
	Elfelejtett lények boltja	Cerkabella
	Klasszikus mesék	Napraforgó
	Nagy mondókáskönyv	Tóth Könyvkereskedés
	Csonkamancsú miau kastélya	Alexandra Kiadó
	Gusztó maci kalandjai	General Press Kiadó
	Zsákbamacska gyerekversek	Alexandra Kiadó
	Báránfelhők gyerekversek	Alexandra Kiadó

2. sz. melléklet

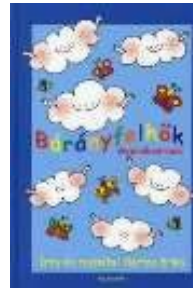
„OTTHONI FELADAT” Minden gyermek hazaviszi, és a szüleiivel készíti el!

A felsorolt művek közül válassza ki a szülő azt a mesét, amit otthon felolvas a gyermekének, és együtt megnézik film formájában is. A képek alatt lévő „könyv” és „tévé” közül azt a jelet karikázza be pirossal a gyermek, amelyik változat (felolvasás, film) jobban tetszett neki!

 = felolvasás	 = film		
 MAZSOLA ÉS TÁDÉ	 FRAKK	 VUK	 CSIPKERÓZSIKA
 	 	 	 
 CIN CIN LOVAG	 KOCKÁSFÜLŰ NYŰL	 KISVAKOND	 PIROSKA ÉS A FARKAS
 	 	 	 
	 HÓFEHÉRKE	 HAMUPIPÓKE	
	 	 	



Friss tinta! – mai
gyerekversek
Pozsonyi Pagony Kft,
2005
Kölcsönözhető:
PPI



Bartos Erika:
Báránnyelők
Gyerekversek
Alexandra Kiadó
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



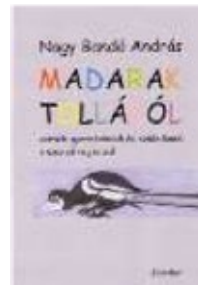
A világ tizenkét
tételben
Versolvasókönyv
gyermekeknek
Falcsik Mária (szerk.)
Helikon Kiadó, 2007
Kölcsönözhető: PPI



Gyárfás Endre:
Tücsökkaland
Móra Ferenc
Könyvkiadó,
1984
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4



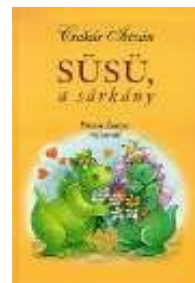
Szivárvány rímek
gyermekantológia
Apáczai Kiadó, 2011
Kölcsönözhető: PPI



Nagy Bandó András:
Madarak tolláról
Versek gyerekeknek
és szüleiknek a szerző
rajzaival Jelenkor Kiadó
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Békés Pál: Doktor
Minorka Vidor nagy
nagja
Móra Könyvkiadó,
2011
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Csukás István:
Süsü a sárkány
Gesta Könyvkiadó
2003
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Csukás István
A téli tücsök meséi
Korona Kiadó, 2001

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



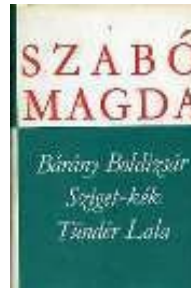
Gyárfás Endre
Dörmögőék nagy
mézeskonyve
Pécs, Alexandra Kiadó

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2

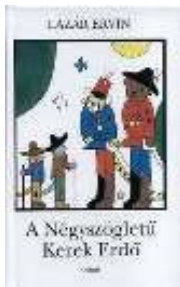


Janikovszky Éva
Már óvodás vagyok
Móra Kiadó, 2010

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Szabó Magda
Bárány Boldizsár –
Sziget-kék – Tündér
Lala
Magvető Könyvkiadó,
1983

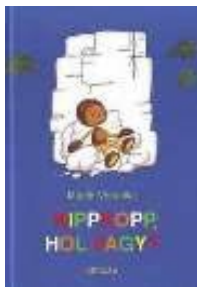


Lázár Ervin
A Négyszögletű Kerek
Erdő
Osiris Kiadó, 2006

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Szabó Magda:
Bárány Boldizsár
Európa Könyvkiadó
KFT, 2009
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Marék Veronika
Kippkopp, hol vagy?
Ceruza,
2008

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



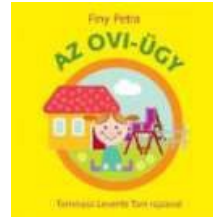
**Lázár Zsófia –
Lázár Ervin**
Bogármese
Sanoma Budapest
Kiadói Rt.,
2006

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Marék Veronika
Öcsi és Bátyó
Vivandra Könyvek,
2008

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Finy Petra
Az ovi-ügy
Pozsonyi Pagony, 2009

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2



Bálint Ágnes
Mazsola és Tádé
Holnap Kiadó, 2009

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Mosonyi Aliz
Szekrénymesék
Magvető Könyvkiadó,
2007

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4



Berg Judit
Rumini
Pozsonyi Pagony, 2009

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI, PPI



Bálint Ágnes
Frakk, a macskák réme
Kiadás éve: 2005

Kiadó: Móra
Könyvkiadó
Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI,



Méhes Károly
Spenót és Papucs
Kiskutyafülű nagykutyafü-
lű Szamárfül Kiadó

Kölcsönözhető: CSILI

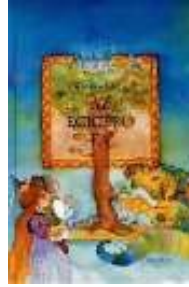


Lackfi János
Köver Lajos színre lép
General Press Kiadó,
2007

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4

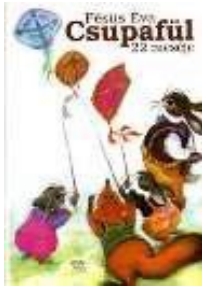


Fény Petra
Lámpalány meséi
Történetek rossz
alvókról
Pozsonyi Pagony, 2010
Kölcsönözhető:
CSILI, FSZEK XX/4



Kormos István
Az égigérő fa
Osiris Kiadó, 2003

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2, XX/4
CSILI



Fésűs Éva
Csupafül 22 meséje

Kairosz Kiadó, 2006

Kölcsönözhető:
FSZEK XX/2

5.5.26. Felhasznált irodalom

Nyomtatott források:

- BÉRES Judit: „Azért olvasok, hogy éljek” *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig.* Pécs : Kronosz, 2017.
- BOGYÓ Katalin, Cs.: *Olvasásnépszerűsítés nem hagyományos eszközökkel: az iskolai könyvtári blogok.* Könyv és Nevelés, (10) 2. 2008. 38-39. p.
- BOGYÓ Katalin, Cs.: *A tehetséggondozás lehetőségei az iskolai könyvtárban. Esélyteremtés multikulturális környezetben : a Könyvtárostánárok Egyesülete XII. Nyári Akadémiája.* Iskolakönyvtáros, (13) 2. 2009. 19–22. p.
- Együtt a funkcionális analfabetizmus ellen.* Budapest : Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet, 2013.
- CsÍK Tibor: *A digitális bennszülöttek és az olvasás : az olvasás és a könyvtárhasználat kapcsolata a felmérések tükrében.* Új Pedagógiai Szemle, (61) 10. 2011. 30-47. p.
- CsÖRGE Ágnes: *Az információs műveltség fejleszthetősége könyvtári környezetben.* Könyv és Nevelés, (13) 2. 2011.
- FISHER, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal.* Budapest : Műszaki Kvk., 2010.
- Kié az olvasás? : Tanulmányok az olvasóvá nevelésről.* Budapest : Magyar Olvasástársaság, 2014.
- SZILÁGYINÉ GÁLOS Ildikó: *Az olvasóvá nevelés megalapozása: Óvodás kortól kisiskolás korig.* Budapest : Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület, 2008.
- TÖRÖK Tímea – RAUSCH Attila: *Konferencia a PISA 2012 mérés eredményeiről és azok értékeléséről.* Iskolakultúra, (25) 5-6. 2015. 200–207. p.
- VAJDA Kornél: *A funkcionális analfabetizmusról – talán egy kicsit másképp.* Könyv és Nevelés, (9) 4. 2007. 46–54. p.

Elektronikus források:

Csík Tibor: *A digitális bennszülöttek és az olvasás. 1*

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00149/pdf/EPA00035_upsz_2011_10_030-047.pdf [2018. 12. 27.]

CsOMA Gyula – LADA László: *Az olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus.*

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&lkod=2002-03-lk-Tobbek-Olvasas> [2018. 12. 27.]

CsÖRGE Ágnes: *Az információs műveltség fejleszthetősége könyvtári környezetben.*

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_informacios_muvelts_eg_fejleszthetosege_konyvtari_kornyezetben [2018. 12. 27.]

DÖMSÖDY Andrea: *Iskolai könyvtárak Magyarországon – Amit a jog és a statisztika mutat.* Modern Iskola, 2017.11.07.

<http://moderniskola.hu/2017/11/iskolai-konyvtarak-magyarorszagon-amit-jog-esstatisztika-mutat/> [2018. 12. 27.]

DÖMSÖDY Andrea: *Könyvtári szolgáltatások az iskolákban.*

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/konyvtari_szolgaltatasok_az_iskolakban [2018. 12. 27.]

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf [2018. 12. 27.]

https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/aktualis_informaciok/2012es_orszagos_elemzes [2018. 12. 27.]

https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/aktualis_informaciok/orszagos_elemzes2013 [2018. 12. 27.]

<https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/hatterkerdoivek> [2018. 12. 27.]

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PI SA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf [2018. 12. 27.]

NAGY Attila: *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás. Szócikk-másolástól a paródiáírásig.*

<http://mek.oszk.hu/04200/04216/html/> [2018. 12. 27.]

Az olvasás hatásai az agyra: <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/eletmod/az-olvasas-hatasai-azagyra> [2018. 12. 27.]

PÉTERFI Rita: *PISA-vizsgálat és kompetenciamérés: A magyar diákok szövegértési teljesítménye.* PISA KÖNYVTÁR EPA01367_3K_2011_05_03-13.pdf [2018. 12. 27.]

A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest : Oktatási Hivatal, 2012, 29. p.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tartalmi_technikai_jellemzoi.pdf [2017.12.22.]

PISA2009 Összefoglaló jelentés: Szövegértés tíz év távlatában. Budapest : Oktatási Hivatal, 2010.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf [2017.12.22.]

A PISA 2015 eredményei és tennivalóink Magyar Olvasástársaság műhelykonferenciája a PISA nemzetközi képességmérés eredményei kapcsán.

http://www.hunra.hu/images/A_PISA_2015_eredm%C3%A9nyei_%C3%A9s_tennival%C3%B3ink.pdf. 3.p. [2018. 12. 27.]

SZLAFKAI Éva: *Az olvasás 7 jótékony hatása.* 365LETSZIKRA : Gondolatébresztő magazin. (12) 28. 2016.

<http://365letszikra.hu/olvasas-hatasa-magyar-fiatalok/> [2018. 12. 27.]

6. READING DEVELOPMENT IN A LIBRARY SETTING

My Library is a project primarily designed to develop library services in support of public education so that libraries remain vital background institutions and information bases for learning and education in the 21st century. We want to make the library system more efficient in serving quality education, developing reading, comprehension and digital competences, and offering genuine sources of information. In this spirit, we collected a number of papers from four professional workshops that provide a number of guidelines for achieving our goals and a change of attitude.

1. **Judit Béres:** *The role of reading in the enrichment of personality. A few examples of library support for families with young children and for the youth in local communities*

This paper aims to draw attention to the emotional background and effects that provide a basis and determine in many ways how and to what extent a person will be able to utilise reading and the texts they have read to develop their own emotional intelligence, the knowledge of themselves and others, and basic social skills, and in general the extent to which self-knowledge and social experience in the context of reading affect the enrichment of their personality and quality of life. Of the various potential aspects of the topic, this paper discusses in detail the library support and education of families with young children and the youth in local communities through reading, presenting a number of best practices from Hungary and worldwide, adaptable ideas and proposed literature.

2. **Gézáné Borostyáni:** *Reading development and teaching to become a reader. A literature review*

This paper sets out to give an overview of and a representative introduction to the literature on the various fields of reading development. The approaches to reading and the concept of the ability to read and write have dramatically changed over the past few decades. Reading comprehension is a key competence that determines in the long term the individual's success and prosperity in everyday life. Libraries have a key role in disseminating knowledge that has been accumulated in writing. This is the underlying idea of the present literature review.

3. Péter Gombos: *The reading habits of the digital generation* – *Lessons from the 2017 representative reading survey*

This paper aims to interpret the findings of the representative reading survey conducted in the autumn of 2017 with respect to children aged 3–17, to compare them with other data and to draw conclusions and lessons. The author presents and interprets the research findings by age groups using the required literature as a theoretical background.

4. Péterfi Rita: *Hidden cultural correlations that determine our lives.* *Adults and reading*

The 2017 national adult reading survey confirmed Pierre Bourdieu's claim that the elements of cultural capital go together. The findings show that society's split is also apparent in the field of cultural consumption.

Looking at the links between education and opportunities later in life, Bourdieu concluded that the "faculties and abilities" measured by school are not divided fairly between the members of different social classes. Libraries can help with their special means to reduce the disadvantages of underprivileged groups in a two-speed society. The paper presents a variety of library initiatives and publications.

5. Krisztina Simon: *Understanding readers – Successful people – Helping libraries*

Reading is an activity that develops the individual's creativity, problem-solving skills and empathy. This paper presents a multiyear action plan developed and implemented by the Pesterzsébet Pedagogical Institute to raise a generation of understanding readers in the 20th district of Budapest. The program draws attention to the effects of reading development with special regard to personality development.

NÉVMUTATÓ

A

Abergel, Ronni 114, 115
Antalfai Márta 9, 35

B

Bailey, C. 90, 116
Bajzáth Mária 9, 34, 96
Balázs Ildikó 145, 199, 226
Balkányi Péter 199, 226
Balogh Beatrix 132
Baranyai Katalin 156, 191
Barkó Endre 132
Bartos Éva 9, 55
Báthori Anna Zsuzsanna 132
Béres Judit 2, 3, 9, 12, 38, 39, 51, 60, 85, 86,
92, 98, 100, 105, 115, 116, 118, 126,
231, 292
Bernstein, Basil 215, 226
Bogyó Katalin, Cs. 142, 145, 292
Boldizsár Ildikó 9, 35, 61, 96
Bourdieu, Pierre 195, 196, 226
Brooks, Greg 61, 89, 116, 224, 226
Burai Lászlóné 61, 132
Burnett, C. 90, 116

C

Constable, Linda 115, 117
Csányi Dóra 20, 39
Csapó Benő 39, 53, 120, 122, 123, 145, 148
Csépe Valéria 53, 62, 120, 122, 123, 145
Csík Tibor 40, 52, 62, 143, 145, 146, 292, 293
Csoma Gyula 232, 293

D

Daniels, K. 90, 116
Dán Krisztina 56, 58, 62, 63, 140, 141, 142,
146, 150
Davis, Nancy 95, 116
Demény Piroska 127
Denham, D. 4
Derdák Tibor 215, 226
Dömsödy Andrea 40, 141, 142, 145, 293

E

Elkin, J. 4

F

Faragó Attiláné 132
Fenyő D. György 117, 135
Ferge Zsuzsa 197, 198, 202, 225, 227

G

Gereben Ferenc 201, 202, 206, 227
Gődény Andrea, G. 53, 65, 66, 126, 147
Gombos Péter 2, 3, 14, 41, 52, 53, 56, 57, 64,
65, 95, 116, 134, 146, 148, 151, 152,
155, 156, 159, 162, 163, 164, 166, 170,
173, 174, 177, 178, 181, 184, 185, 186,
189, 191, 192, 193, 222
Gósy Mária 121, 124, 136, 146, 147
Greenfield, Patricia 166, 192
Gyarmathy Éva 165, 192

H

Haralyi Ervinné 140
Harris, Kevin 115, 117
Hevérné Kanyó Andrea 65, 162, 166, 174,
177, 178, 181, 185, 186, 189, 191
Horváth Éva 114, 117

J

Józsa Krisztián 42, 53, 67, 82, 121, 129, 147,
148

K

Kádár Annamária 9, 42, 96, 117
Karvalics László, Z. 192
Katrúšaková, Eva 116
Kerekes Valéria 9, 34, 42, 96, 117
Királyné Dorogi Edina 73, 101, 117, 220, 227
Kiss Gábor 41, 56, 65, 146, 162, 166, 174,
177, 178, 181, 185, 186, 189, 191
Komáromi Gabriella 157, 192

Korbai Hajnal 95, 116
Kósa Éva 155, 156, 192
Kovács Marianna 151, 152, 155, 192
Kovács Mónika 106, 117

L

Laczkó Mária 137
Lada László 232, 293
Lippai Edit 165, 194
Lovász Gabriella 132

M

Malgaroli, Giovanna 88, 118
Mándi Péter 201, 227
Manguel, Alberto 231
McLaine, Susan 4
Meixner Ildikó 131, 132, 137
Mihály Ildikó 70, 140
Miller, S. M. 198, 227
Moretti Magdolna 9

N

Nagy Attila 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58,
70, 71, 98, 115, 134, 148, 153, 168,
169, 182, 192, 201, 224, 227, 294
Nagy József 55, 120, 121, 128, 148
Nagy Viktória 165, 194
Nahalka István 123
Németh Attila 9
Nickel, Sven 89, 118
Nyiri Istvánné 132
Nyitrai Ágnes 152, 154, 158, 179, 192, 193

O

Oberg, Diane 140
Oláh Örsi Tibor 215, 227
Ortner, Gerlinde 96, 118

P

Pap Mária 215, 227
Péterfi Rita 2, 3, 4, 11, 47, 55, 56, 57, 71, 72,
73, 97, 100, 101, 115, 117, 118, 148,
149, 168, 182, 184, 192, 193, 194, 197,
199, 201, 218, 220, 227, 228, 294, 296

Pléh Csaba 215, 227
Podráczky Judit 152, 193
Prensky, Marc 165

R

Rinyu Zsolt 182, 183, 193
Romankovics András 131
Romankovicsné Tóth Júlia 131
Rudas János 9

S

Sándor Klára 187, 193
Schultz-Jones, Barbara 140
Simms, Laura 95, 116
Simon Krisztina 2, 3, 17, 20, 39, 231
Sólyom Barbara 165, 193
Steklács János 39, 47, 53, 57, 67, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 120, 133, 138, 149
Stiblar Erika 151, 152, 155, 160, 192
Szabó Ildikó 79, 80, 81, 138, 149, 150
Szabó Sára, G. 186, 193
Szabó T. Anna 101, 118, 221
Szilágyiné Gálos Ildikó 153, 193, 292
Szinger Veronika 2, 80, 81, 82, 86, 87, 118,
127, 128, 138, 149, 150, 151, 152, 193
Sztanáné Babics Edit 48, 57, 82, 132, 150

T

Tóth Beatrix 58, 82, 83, 134, 150
Tóth László 49, 121, 150
Tóth Máté 4, 151, 162, 164, 178, 179, 191,
193, 205, 211, 228
Townsend, P. 198, 228
Train, B. 4
Tsík Sándor 20, 39
Turai Julianna 160, 193

V

Vadadi Adrienn 49, 101, 118, 220
Vadász Csaba 199, 226
Varga Aranka 215, 226
Varga Katalin 58, 83, 143, 150, 286
Varga Richárd 165, 193
Vass Marianna 106, 118
Vekerdy Tamás 126

Voglné Nagy Zsuzsanna 165, 194
Vörös Klára 95, 116

W

Waibel-Duncan, M. K. 95, 119

Z

Zóka Katalin 159, 194

TÁRGYMUTATÓ

B

beszédpercepció 33
biblioterápia 9, 11, 33, 38, 60, 92, 93

C

család 86, 88, 89, 98, 102, 126, 144, 195, 199,
200, 216, 234, 241, 271, 272, 276, 278,
287
családi írásbeliség 199, 215, 216

D

digitális generáció 151

E

élő könyvtár 105, 106, 107, 108, 111, 112,
113, 114, 117, 118
érzékenyítő módszer 106
érzelmi intelligencia 87, 96, 117

F

family literacy 88, 89, 199, 200, 215

G

gyermekirodalom 126, 159, 191

I

IEA 33, 36, 37, 122, 199, 233
ifjúsági irodalom 41, 51, 55, 56, 57, 59, 65,
67, 83, 117, 272
információs műveltség 26, 27, 30, 38, 39, 40,
64, 139, 141, 142, 143, 144, 295, 296
interaktív olvasás 128
internethasználat 56, 71, 174, 175, 209
irodalomterápia 33, 34, 38
író-olvasó találkozó 16, 143

K

kamaszok 16, 102, 153, 184
kamishibai 18, 22, 23, 24, 34, 35

KIP-módszer 34

kisiskolások 12, 53, 102
kompetenciamérés 34, 72, 240, 242, 243, 297
könyvolvasás 90, 199, 209, 210
kötelező olvasmány 173
középiskolások 19, 31, 60, 71, 113, 164, 173,
174, 177, 181, 193
kritikai gondolkodás 38, 39, 58, 68, 133

M

mentális lexikon 34, 136
mesélés 18, 22, 23, 24, 25, 86, 127, 128, 130,
151, 154, 155, 158, 177, 178, 179, 180,
192, 199, 221
meseolvasás 42, 127, 128, 151, 152, 179, 180,
193
mesepedagógia 9, 10, 11, 34
mesepszichológia 42
meseterápia 9, 11, 34
metakogníció 35, 47, 64, 78, 79, 123
multikulturális nevelés 105

N

netgeneráció 65, 162, 165, 166, 174, 177,
178, 181, 185, 186, 189, 191, 193

O

olvasásfejlesztés 4, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 116, 118,
119, 130, 134, 138, 146, 147, 148, 149,
197, 224, 226, 227, 231
olvasási stratégia 35, 67
olvasási szokások 40, 45, 47, 48, 55, 56, 61,
63, 65, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 79, 81,
83, 134, 163, 283
olvasásnépszerűsítés 4, 38, 62, 104, 143, 144,
145, 244
olvasásnépszerűsítő program 98, 102, 126
olvasáspedagógia 41, 58, 64, 66, 67, 75, 76, 82

olvasmánytanácsadás 96
olvasókör 13, 14, 93
olvasóvá nevelés 4, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47,
48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 72, 73, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 87, 88, 91, 119, 123, 126, 134, 140,
141, 142, 146, 153, 193, 233, 243, 244,
271, 295
óvodások 12, 124, 276, 281

P

papírszínház 17, 18, 21, 24, 25, 35, 39, 281
PIRLS 35, 51, 55, 71, 72, 75, 122, 145, 199,
200, 226, 228, 234, 297
PISA 33, 36, 55, 71, 72, 73, 84, 123, 138, 144,
199, 228, 233, 237, 239, 240, 241, 295,
297

R

RWCT 36, 57, 58, 60, 133, 134

S

személyiségfejlesztés 41, 57, 67
személyiségfejlődés 35, 77, 87, 94, 95, 123
szövegalkotás 74, 120, 142, 245, 247, 249,
250
szövegértés 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82,
83, 84, 120, 122, 123, 127, 128, 130,
134, 137, 138, 142, 146, 147, 150, 151,
152, 186, 193, 237, 239, 240, 241, 245,
246, 247, 248, 249, 250, 251, 272, 273
szövegfeldolgozás 60, 78
szülők 5, 12, 60, 86, 89, 90, 91, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 124, 133, 135, 143,
152, 154, 158, 159, 160, 165, 166, 174,
179, 193, 195, 196, 199, 215, 216, 218,
219, 220, 221, 224, 225, 233, 263, 266,
267, 276, 278, 280

Z

Z generáció 164

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezető	3
1.1. Az Olvasásfejlesztési szakmai műhely munkájáról	3
1.2. Az olvasáskultúra-fejlesztés támogatása és a könyvtárak	4
1.3. SWOT-elemzés	4
1.4. Problémafa és célfa	6
1.5. CÉLFA	7
2. Általános módszertani javaslatok – széles körben alkalmazott módszerek 8	
2.1. Biblioterápiás, meseterápiás és mesepedagógiai foglalkozás (Béres Judit) ..	8
2.1.1. Hogyan működik	8
2.1.2. A facilitátor szerepe	9
2.1.3. Alkalmazott szövegek	9
2.1.4. Rendszeresség/helyszín	10
2.2. Író-olvasó találkozó (Péterfi Rita)	10
2.2.1. Cél	10
2.2.2. A célcsoportokról	11
2.2.3. Az előadóról, a témákról	11
2.2.4. A hatékonyság növeléséről	11
2.2.5. Az időpontválasztásról és a várható eredményekről	11
2.3. Olvasókör (Béres Judit)	12
2.3.1. Cél	12
2.3.2. Vezetése	12
2.3.3. Az olvasmányok	12
2.3.4. Rendszeresség, helyszín	13
2.4. Olvasótábor (Gombos Péter)	13
2.4.1. Alapvető sajátosságok	13
2.4.2. Szervezés	15
2.5. Papírszínház (Simon Krisztina)	16
2.5.1. Az előadás helyszíne, környezete	16
2.5.2. A mesélés technikája	17
2.5.3. Előadás a leírt szöveg viszonyában	18
2.5.4. Előadás a mese, mesélő, hallgatóság viszonyában	18
2.5.5. Az előadás fázisai	19
2.5.6. Hogyan készítsünk papírszínházat?	20
2.5.7. Néhány gyakorlati tanács a szövegalkotáshoz, illusztráció készítéshez	21
2.5.8. Kitekintés – néhány külföldi jó gyakorlat	21

2.6. Szakirodalmi forrásismeret pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek (Borostyániné Rákóczi Mária)	25
2.6.1. Jó gyakorlatok.....	28
3. A fejlesztési terület alapfogalmai	31
4. A fejlesztési terület válogatott szakirodalma	36
5. Tanulmányok	83
5.1. Béres Judit: Az olvasás szerepe a személyiség gazdagításában. A kisgyermekes családok és a helyi fiatalok könyvtári támogatása.....	83
5.1.1. Bevezetés.....	83
5.1.2. A szülők, családok megnyerése az olvasás ügyének.....	84
5.1.3. Az iskoláskort megelőző olvasás családi háttere.....	85
5.1.4. Biblioterápiás könyvlisták, olvasókörök, gyermekkönyvtári szolgáltatások	90
5.1.5. Szülőknek, nevelőknek szóló ismeretterjesztő kiadványok az olvasásról.....	95
5.1.6. Olvasásnépszerűsítés és multikulturális nevelés találkozása – élő könyvtár a helyi fiataloknak.....	103
5.1.7. Célok, célcsoportok	104
5.1.8. Eredmények, hatások, visszajelzések	106
5.1.9. Adaptációs szempontok, javaslatok.....	112
5.1.10. Felhasznált irodalom	113
5.2. Borostyániné Rákóczi Mária: Olvasásfejlesztés és olvasóvá nevelés – Szakirodalmi szemle	117
5.2.1. Bevezetés.....	117
5.2.2. Olvasás-szövegértési és szövegalkotási kompetencia	118
5.2.3. Hazai és nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok.....	119
5.2.4. Az olvasási képesség megalapozása, a kisgyermekkor olvasóvá nevelés	121
5.2.5. Az óvoda-iskola átmenet problémái: iskolaérettség, fejlettségvizsgálatok	126
5.2.6. Olvasástanítás, olvasmány-feldolgozás, kötelező olvasmány	128
5.2.7. Speciális oktatási igények, felzárkóztatás, egyéni bánásmód.....	133
5.2.8. Iskolai könyvtár. Könyvtárhasználatra nevelés. Olvasóvá nevelés a könyvtárban, könyvtári órák.....	137
5.2.9. Közgyűjtemények az olvasásfejlesztésért, jó gyakorlatok.....	141
5.2.10. Felhasznált irodalom	143

5.3. Gombos Péter: A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai	149
5.3.1. 3–5 évesek	149
5.3.2. 6–10 évesek	156
5.3.3. 10–14 évesek	159
5.3.4. 14–18 évesek	162
5.3.5. Korosztálytól független sajátosságok.....	171
5.3.6. Összegzés helyett.....	185
5.3.7. Felhasznált irodalom	189
5.4. Péterfi Rita: Az életünket meghatározó rejtett kulturális összefüggésekről – A felnőttek és az olvasás	192
5.4.1. Bevezetés.....	192
5.4.2. Elméleti áttekintés	193
5.4.3. A 2017-es kutatási eredmények.....	197
5.4.4. A felnőttek olvasási szokásainak hatása a gyerekekre	213
5.4.5. A szülők támogatásának lehetséges módjairól: hazai és nemzetközi példák.....	216
5.4.6. Miért is fontos az olvasás?	221
5.4.7. Végezetül	224
5.4.8. Felhasznált irodalom	224
5.4.9. Melléklet.....	226
5.5. Simon Krisztina: Értő olvasók – Sikeres emberek – Segítő könyvtárak.....	229
5.5.1. Bevezető.....	229
5.5.2. Olvasási-szövegértési vizsgálatok Magyarországon a közoktatásban részt vevők körében	230
5.5.3. A mérések, vizsgálatok, kutatások általános jellemzői és eredményei	231
5.5.4. PIRLS.....	232
5.5.5. Eredmények.....	233
5.5.6. PISA	235
5.5.7. Eredmények (2009, 2012, 2015)	236
5.5.8. Országos kompetenciamérés	238
5.5.9. Kiút keresése és annak eredményei egy lokális példa alapján.....	241
5.5.10. A könyvtárak lehetőségei az olvasóvá nevelésben, olvasás népszerűsítésben	241
5.5.11. A cselekvési terv	245
5.5.12. Részletes cselekvési terv	245
5.5.13. Alapvető készségek, kompetenciák fejlesztése	246

5.5.14.	A szövegértés-szövegalkotás fejlesztése	248
5.5.15.	A tanulók személyiségfejlesztése	250
5.5.16.	Közösségfejlesztés, tolerancia, empátia	257
5.5.17.	A tanulók lemorzsolódásának megelőzése	258
5.5.18.	Tanórán kívüli fejlesztés	267
5.5.19.	A cselekvési terv megvalósításának segítői a kerületi könyvtárak	269
5.5.20.	Kincset keres az egész kerület!	274
5.5.21.	Gyakorlat a szemléletformálásra	274
5.5.22.	Iskolai kincskeresők	279
5.5.23.	Néhány vélemény a programról	281
5.5.24.	Összegzés	282
5.5.25.	Mellékletek	283
5.5.26.	Felhasznált irodalom	293
6.	Reading development in a library setting	296
	Névmutató	298
	Tárgymutató	301