

# Kortárs gyermekirodalmi alkotások olvasása és tanítása az általános iskola 10–12 éves korosztálya számára (meseregény, ifjúsági regény)

Írta és összeállította: Sütő Csaba András

---

## A kurzus célja

### 1. KORTÁRS SZÉPIRODALMI AKOTÁSOK OLVASÁSA

A *Kortárs gyermekirodalmi alkotások olvasása és tanítása* című kurzus elsődleges célja, hogy a tanítóképzésben részt vevő hallgatók képzésében hatékony szerepet vállaljon. A kortárs gyermekirodalom alkotásainak olvastatásán keresztül a hallgatók megismerik az elmúlt időszak néhány fontos meseregényét és ifjúsági regényét, rácsatlakozva ezzel az élő magyar nyelvű irodalom folyamataira. Mindez azzal a céllal realizálódik, hogy a tanító szakos hallgatók leendő hivatásukat minél frissebb, a jelenkor problémáira reflektáló, azt nyelvében is reprezentáló alkotások olvasásával olyan irodalmi műveltség kialakítását célozzák meg, ami lehetővé teszi, hogy leendő pedagógusi munkájuk során eredményesen tevékenykedjenek. További cél, hogy a kurzus hallgatói az általános iskolában a 10–14 éves tanulók kompetenciafejlesztésében, esztétikai nevelésében sikeresek legyenek, nagyban hozzájárulva ezzel a tanulók olvasóvá neveléséhez, a szépirodalmi művek élményközpontú befogadásához, illetve a műértelmezési készség alakulásához és elmélyítéséhez, megalapozva mindezzel egy olyan befogadási struktúrát, ami a későbbiekben is a tanulók javára válik.

## 2. KORTÁRS IRODALOM – KORTÁRS GYERMEKIRODALOM

A kortárs gyermekirodalmi alkotások feldolgozása korszerű gyermekirodalmi műveltség megszerzését teszi lehetővé. Elsősorban meseregényekkel és ifjúsági regényekkel foglalkozunk; az elmúlt bő két évtized kiemelkedő gyermekirodalmi alkotásai egyben kiemelkedő szépirodalmi teljesítmények is. Nyelvi-poétikai megformáltságuk, kreativitásuk, releváns esztétikai értékük lehetőséget teremt arra, hogy ráirányítsuk a figyelmet a magyar nyelvű gyermekirodalom gazdagságára. A kurzus meggyőzően képes érvelni amellest, hogy az irodalom organikus, élő entitás; a kortárs művek kétségtelen előnye az, hogy aktuális, valamennyiünket közvetlenül érintő problémákkal foglalkozik, igazodva ugyanakkor a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A jelenkori nyelvi állapot pedig ráirányítja a figyelmet a magyar nyelvben rejlő gazdag lehetőségekre a tanítás aspektusából. A kortárs irodalmi alkotások kiválóan alkalmasak arra, hogy a tanulói közösségek aktuális kérdéseket megvitassanak, érdemben reflektáljanak az őket körülvevő világ kérdéseire, válaszokat kapjanak az őket foglalkoztató etikai dilemmákra. A tanítók feladata éppen abban áll, hogy ezeket a kérdéseket láthatóvá, értelmezhetővé teszik, hozzásegítve ezzel a tanulókat arra, hogy nyitott, toleráns személyiséggé fejlődjenek.

## 3. IRODALOMTANÍTÁS – KÉPZÉSI STRUKTÚRA

A kurzus a tanítóképzésben megszerzett tudás komplex alkalmazását tűzi ki célul; a tanító szakos hallgatók ismeretanyagára építve dolgozik, egyesíti magában az irodalomelméleti ismereteket, az anyanyelvi tantárgy-pedagógia alsó tagozatos anyagát, a pedagógia, a pszichológia és a módszertan jártasságait és készségeit. A kurzus integrálni kívánja a felsorolt területek már megszerzett ismereteit, jártasságait, készségeit; nem pusztán gyermekirodalmat bemutató kurzusként működik; alapvető szempontként és megtervezendő feladatként a művek interpretálhatóságával és taníthatóságával is bőségesen foglalkozunk. Emellett a módszertant előtérbe helyező szemináriumi

foglalkozások centrumba helyezik a kooperatív tanulási technikák megismertetését és alkalmazását, illetve élni kívánnak a drámapedagógia módszereinek alkalmazásával is.

#### **4. MÓDSZERTANI CÉLOK**

A kurzus módszertani vetülete azt jelenti, hogy hangsúlyos szempontként érvényesül a vizsgált művek tanítása, taníthatósága. A tárgyalandó kortárs gyermekirodalmi alkotások mindegyike alkalmas arra, hogy az általános iskolában szerepet kapjon, akár teljes, akár részleges feldolgozás keretében. A hallgatók ezért az elolvasott művekhez óravázlatokat készítenek. A kurzus kialakításánál alapvető szempont, hogy lehetőséget biztosítson a hallgatók számára az önálló tanulásra; ezért a rendelkezésre álló órakeret; a szemináriumi foglalkozások folyamatos önálló és csoportos tevékenységet igényelnek a hallgatók részéről; a kooperáció nemcsak a tanítási tervezetek, óravázlatok viszonylatában releváns: alapvető attitűdként tételeződik, ami az jelenti, hogy a kurzus hallgatói az önálló felkészülés mellett csoportosan tevékenykednek, megtanulnak együtt dolgozni és gondolkodni. A közös tervezés mellett a tanítás jellegéből fakadóan természetesen lehetőség nyílik az egyéni megnyilatkozásokra, vitára, beszélgetésre is, ami ezért fontos, mert az irodalom befogadás-esztétikájához evidens módion tartozik hozzá, hogy az olvasást a közös megbeszélés, közös feldolgozási folyamat követi, amelyben a reflexiók megvitatásának, a különböző vélemények egymás mellé állításának, ütköztetésének nagy szerepet szánunk.

#### **5. CENTRUMBAN: A KOOPERÁCIÓ**

A művek feldolgozásánál szeretnénk eltérni a hagyományos feldolgozás gyakorlatától, mivel a kooperatív tanulásszervezés, illetve a kooperatív tanulástechnikák megismerése ezt lehetővé teszi. Szeretnénk változatos, korszerű módszertani tudást kialakítani, biztosítva ezzel a művek sikeres, élményszerű befogadását. Ezért a kurzuson megvalósítandó tevékenység azt célozza, hogy az irodalomolvasás, az irodalommal eltöltött idő mind a tanulók, mind a hallgatók számára örömteli legyen. Nagyban számítunk a kreatív

alkotótevékenységre (kreatív írásgyakorlatok, projektmunka, prezentáció), a tantárgyközi koncentrációra, ami az irodalom használata mellett több tantárgy műveltséganyagának bevonását teszi lehetővé az oktatási folyamatba. A tervezés és megvalósítás során messzemenőig igazodni kívánunk tehát ahhoz, hogy a tanulók megváltozott igény szintjéhez új, hatékony módszerek szükségesek.

## 6. A KURZUS HALLGATÓI

A kurzus olyan hallgatók részvételével valósítható meg, akik rendelkeznek pedagógiai és pszichológiai alapismeretekkel, anyanyelvi-tantárgypedagógia ismeretekkel (nyelvtan-helyesírás és fogalmazástanítási ismeretek, irodalomelméleti (verstan, prózaelmélet, műértelmezés) alapismeretekkel. A négyéves tanítóképzés tantervi hálóját tekintve ez azt jelenti, hogy a 3. és a 4. évfolyamos tanító szakos hallgatók bevonása volna optimális; az irodalmi tematikából következően elsősorban a magyar nyelv és irodalom választott műveltségterület hallgatóira számítunk, de más műveltségterületek reprezentánsaink bevonása is elképzelhető, amennyiben rendelkeznek alapvető műelemzési ismeretekkel, ami a középfokú végzettségből egyébként is következik.

## A kurzus tartalma

Tájékozódás a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomban, a meglévő ismeretek bővítése és szintetizálása;

– a gyermek- és ifjúsági irodalom kortárs horizontjának tanulmányozása; meseregények és ifjúsági regények olvasása és közvetítése;

– a kortárs gyermekirodalmi alkotások olvasása és elemzése (meseregények, ifjúsági regények);

– műelemzés és műértelmezés, szövegolvasás, az interpretációs stratégiák kialakítása, fejlesztése, új olvasási módok megismerése;

- a 10–12 éves korosztály életkori sajátosságainak, igény szintjének megismerése;
- új módszerek megismertetése (kooperatív technikák, drámapedagógiai eljárások), használata a tanítás tervezése során;
- együttműködés a csoporttal (óratervezés, projekt munka); az együttműködési készség kialakítása, megerősítése;
- önálló feladattervezés; önálló tudásszerzésre ösztönzés;
- a prezentációs készség fejlesztése;
- a kritikai gondolkodás fejlesztése;
- korszerű, konvertálható szakmai és módszertani tudás kialakítása.

### **A kurzus féléves ütemezése**

**(28 óra, heti 2 óra szeminárium)**

SORSZÁM	A SZEMINÁRIUM TÉMÁJA	GYERMEKIRODALOM	KAPCSOLÓDÓ TERÜLETEK
1-2.	Bevezetés a kortárs gyermekirodalom tanulmányozásához	A kortárs gyermekirodalom törekvései. Gyermekpróza; a meseregény és az ifjúsági regény műfajának bemutatása	kortárs irodalom, irodalomelmélet, irodalomtudomány, gyermekirodalom-történet
3-4.	A meseregény olvasása I.	a meseregény	irodalomelmélet,

	(Berg Judit: Rumi; Alma)	elemzése, műfaji behatórolás, megközelítési lehetőségek, olvasási stratégiák	irodalomtudomány, stilisztika, retorika, módszertan
5-6.	A meseregény olvasása II. (Darvasi László: Trapiti)	a meseregény elemzése, műfaji behatórolás, megközelítési lehetőségek, olvasási stratégiák	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, módszertan
7-8.	A meseregény olvasása III. (Sziij Ferenc: Szuromberek királyfi; Zöldség Anna és a beszélő póniló)	a meseregény elemzése, műfaji behatórolás, megközelítési lehetőségek, olvasási stratégiák	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, módszertan
9-10.	A verses meseregény (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen)	a verses meseregény poétikai sajátosságai az intertextualitásban rejlő tanítási lehetőségek kiemelése	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, verstan módszertan
	DISZKUSSZIÓ I.		
11-12.	Módszertani fejlesztés (kooperatív tanítás)		anyanyelvi tantárgy- pedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
13-14.	Módszertani fejlesztés	szemelvények az	anyanyelvi tantárgy-

	(kooperatív módszerek megismertetése és alkalmazása)	olvasott művekből, opcionálisan: egyéb gyermekirodalmi szemelvények	pedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
15-16.	Módszertani fejlesztés (kooperatív módszerek megismertetése és alkalmazása)	szemelvények az olvasott művekből, opcionálisan: egyéb gyermekirodalmi szemelvények	anyanyelvi tantárgy-pedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
17-18.	Drámapedagógiai eljárások megismertetése és alkalmazása	az olvasott művek gyakorlati felhasználása	drámapedagógia, drámajáték, színháztudomány,
	DISZKUSSZIÓ II.		
19-20.	Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka	az olvasott meseregények és ifjúsági regények felhasználásával	anyanyelvi tantárgy-pedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
21-22. 23-24.	Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka	az olvasott meseregények és ifjúsági regények felhasználásával	anyanyelvi tantárgy-pedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés

25-26.	Mikrotanítások, prezentáció	a félév során feldolgozott gyermekirodalmi alkotásokhoz készített óravázlatok, tanítási tervezetek bemutatása	tanítási gyakorlat, csoportos megfigyelés és megbeszélés, prezentáció
27-28.	Mikrotanítások, prezentáció	a félév során feldolgozott gyermekirodalmi alkotásokhoz készített óravázlatok, tanítási tervezetek bemutatása	tanítási gyakorlat, csoportos megfigyelés és megbeszélés, prezentáció

### **A szemináriumok tervezett tartalma**

#### **1-2. Bevezetés a kortárs gyermekirodalom tanulmányozásához**

A kortárs gyermekpróza bemutatása, az elméleti és irodalomtörténeti kontextus felvázolása. A meseregény műfaji sajátosságai. Az ifjúsági regény alműfajai (robinzonád, lányregény, science-fiction, fantasy). A gyermekpróza alakulástörténete a 19. század végétől napjainkig (történeti áttekintés). A kortárs meseregények poétikai sajátosságai (világkép, narráció, nyelvhasználat). A meseregény olvasói: a 10–12 éves korosztály életkori sajátosságainak, tanulói igény szintjének áttekintése és felmérése.

#### **Szemponatok a kortárs gyermekirodalmi művek feldolgozásához**



- a szépirodalmi szöveg elemzési szempontjainak érvényesítése (beszédmód, narráció, elbeszélői nézőpontok, a narratív és a párbeszédesek vizsgálatára stb.)
- a könyv cselekményének vizsgálata (lineáris vonalvezetésű, cselekményszálak, tér-idő koordináták a szövegben (térkezelés, időkezelés) stb.)
- a mű témakezelésének vizsgálata: milyen aktuális kérdések körül forog, milyen dilemmákat fogalmaz meg, milyen kérdésekre keresi a választ (általánosan, a mindenkori olvasó számára felvethet kérdésekig és válaszokig kellene eljutni)
- a szereplők bemutatása, jellemzése (értékek, tulajdonságok, jellegzetességek stb.)
- nyelvhasználat: szókincs, nyelvi megoldások, versforma, költői képek, rímelés
- értékek: irodalmi, esztétikai értékek megfigyelése
- milyen módon realizálható a bemutatott kötet közvetítése (hogyan olvastatná, kikkel olvastatná stb.), korosztály-specifikáció
- az illusztráció (a bemutatott kötet képi anyagának vizsgálata); képolvasás, a kép antropológiai horizontjának feltárása, kép és szöveg dialogikus viszonyának vizsgálata
- saját vélemény alkotása (a szakirodalmi, kritikai recepció olvasását, a különféle vélemények összevetését követően)
- szövegprezentáció: a kötetből származó idézetek kiválasztása, a későbbi felhasználás lehetőségeinek felmérése (versrészlet, prózarészlet, meseregény-fejezet)

## **Irodalom**

BOGNÁR TAS: *Elemzések a gyermek- és ifjúsági irodalom körében.* (Regények, meseregények.), Tankönyvkiadó, Budapest, 1990, 239 p.

BOGNÁR Tas: *Gyermekpróza világ – és magyar irodalom.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

BÁLINT PÉTER (válogatta és szerk.): *Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei.* Didakt Kiadó, Debrecen, 2003, 223 p.

BOLDIZSÁR ILDIKÓ: *Varázslás és fogyókúra. Mesék, mesemondók, motívumok.* József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest, 1997, 219 p.

BOLDIZSÁR ILDIKÓ: *Mesepoétika.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004, 312 p.

PROPP, V. J.: *A mese morfológiája.* 2. javított kiadás. Osiris Kiadó – Századvég Kiadó, Budapest, 1995, 213 p.

FENYŐ D. György: A mese határai. Új Forrás, 2004/2.

([http://www.jamk.hu/ujforras/0402\\_17.htm](http://www.jamk.hu/ujforras/0402_17.htm))

F. HEGYI Marianna – G. PAPP Katalin (szerk.): Titkok föltáruznak, a tabuk összetörnek. Társadalmi változások ábrázolása kortárs hazai és külföldi ifjúsági regényekben. In: „A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni,...” A kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalom jelene és jövője. Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke, Győr, 1999.

FOGARASSY Miklós: Hagyomány és modernség a mai magyar gyermekirodalomban. Új Pedagógiai Szemle, 1996/ 3. 123–125.

KOMÁROMI Gabriella: Mesék, meseregények, gyermektörténetek, In: Uő. (szerk.): Gyermekirodalom. Helikon Kiadó, Budapest, 1999, 207–231.

KOMÁROMI Gabriella: Regényvilágok a kortárs ifjúsági prózában, In: Uő. (szerk.): Gyermekirodalom. Helikon Kiadó, Budapest, 1999, 232–249.

LOVÁSZ Andrea: A mai magyar gyermekirodalom időtlen kérdéseiről. Könyv és Nevelés, 2003/2.

(<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=425>)

Lovász Andrea: A meseregény kora. Korunk, 2002 / október

(<http://www.korunk.org/?q=node/8&ev=2002&honap=10&cikk=7016>)

Lovász Andrea: Felnőtt gyerekirodalom. Könyv és Nevelés, 2011/2.

([http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/felnott\\_gyerekirodalom](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/felnott_gyerekirodalom))

Lovász Andrea: Jelen idejű holnemvolt – Szeminárium a meséről. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2007.

### 3-4. A meseregény olvasása I. (Berg Judit: Rumini; Alma)

Berg Judit munkásságának áttekintése. A Rumini-sorozat. A Rumini című meseregény elemzése, elemzési szempontok egységesítése, közös feldolgozás. Az Alma című meseregény elemzése; műfaji behatárolás (meseregény, ifjúsági kalandregény), a regény poétikai jellemzői. Cselekmény, szereplők, nyelvhasználat; közös feldolgozással. Gyermekirodalom és sakkpedagógia (a regényben fellelhető sakkfeladványok áttekintése).

### **Irodalom**

Berg Judit: Rumini. Pozsonyi Pagony Könyvkiadó, Budapest, 2006

Berg Judit: Alma. Ecovit Kiadó, Budapest, 2013

Vojtek Sándor: Lehet-e gyerekregényt értelmezni?

([http://www.arkadia.pte.hu/magyar/cikkek/vojtek\\_gyerekregeny](http://www.arkadia.pte.hu/magyar/cikkek/vojtek_gyerekregeny))

Egérodisszea, kalandregény gyerekeknek: a díjnyertes Rumini

(<http://www.papiruszportal.hu/site/?lang=1&f=&p=1&n=1625>)

### 5-6. A meseregény olvasása II. (Darvasi László: Trapiti)

Darvasi László munkásságának áttekintése. A Trapiti című meseregény olvasása, elemzése. A regény narrációjának vizsgálata. A cselekményvezetés; a megszakított, több szálon futó cselekmény. A történelem: múzeum, könyvtár, személyes és kollektív emlékezet. Az erőszak- és agressziómentes gyermekkönyv. Szövegelemzési gyakorlatok: cselekmény, szereplők, nyelvhasználat vizsgálata csoportmunkával.

## **Irodalom**

Darvasi László: Trapiti, avagy a nagy tökfőzelék háború. Magvető Kiadó, Budapest, 2002

Boldizsár Ildikó: Dömdödöm, akarom mondani: Trapiti. Holmi, 2003, május, 686–689.

FENYŐ D. György: A mese határai. Új Forrás, 2004/2.

([http://www.jamk.hu/ujforras/0402\\_17.htm](http://www.jamk.hu/ujforras/0402_17.htm))

Károlyi Csaba: Ex libris. ÉS, 2003. február 14. 27.

Papp Ágnes Klára: A Főgonosz Kavicsváron. Jelenkor, 2003. október, 1033–1036.

Szilasi László: Nem Második Bökkelőki Alfrédka. ÉS, 2003. január 10. 22.

## **7-8. A meseregény olvasása III. (Sziij Ferenc: Szuromberek királyfi; Zöldség Anna és a beszélő póniló)**

Sziij Ferenc munkásságának áttekintése. A Szuromberek királyfi és a Zöldség Anna és a beszélő póniló című meseregény elemzése. A nyelvi regiszterek elemzése, szituációs és kommunikációs játékok (csoportmunka közös bemutatással). Cselekmény, szereplők, stíluseszközök: paródia, humor, irónia, groteszk.

## **Irodalom**

SZIJJ Ferenc: Szuromberek királyfi. Jelenkor Kiadó, Pécs, 2001.

SZIJJ Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló. Pozsonyi Pagony Könyvkiadó, 2008.

BENCE Erika: A népmese és a modern mese között: új meseírás. Híd, 2003/2.

([http://adattar.vmmi.org/cikkek/17177/hid\\_2003\\_02\\_19\\_bence.pdf](http://adattar.vmmi.org/cikkek/17177/hid_2003_02_19_bence.pdf))

BORI Erzsébet: Egy mese nem mese (Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi)

([http://magyarnarancs.hu/zene2/konyv\\_egy\\_mese\\_nem\\_mese\\_szijj\\_ferenc\\_szuromberek\\_kiralyfi-56702](http://magyarnarancs.hu/zene2/konyv_egy_mese_nem_mese_szijj_ferenc_szuromberek_kiralyfi-56702))

GÁCS Anna: Felhőjogi és állampolgári ismeretek (Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi). Élet és Irodalom, 2001. december 7., illetve

([http://www.terasz.hu/main.php?id=egyeb&page=cikk&cikk\\_id=2198](http://www.terasz.hu/main.php?id=egyeb&page=cikk&cikk_id=2198))

FENYŐ D. György: A mese határai. Új Forrás, 2004/2.

([http://www.jamk.hu/ujforras/0402\\_17.htm](http://www.jamk.hu/ujforras/0402_17.htm))

LOVÁSZ Andrea: „Kész a lenyűgözés” (Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi). Jelenkor, 2002/11.

(<http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/271/kesz-a-lenyugozes>)

LOVÁSZ Andrea: Szuromberek kishúga (Szijj Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló). Élet és Irodalom, 2009. március 20.

SZALAI Zsolt: Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi. Szépirodalmi Figyelő, 2002/1.

([http://www.szepirodalmifigyelo.hu/pdf/2002/02-1-027-Szijj\\_Szalai.pdf](http://www.szepirodalmifigyelo.hu/pdf/2002/02-1-027-Szijj_Szalai.pdf))

PAPP Ágnes: Szijj-féle Abszurdisztán a felolvasók Mekkája (Szijj Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló)

(<http://www.litera.hu/hirek/szijj-fele-abszurdisztan-a-felolvasok-mekkaja>)

URFI Péter: Tejbegríz és az élet értelme (Szijj Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló)

(<http://www.revizoronline.com/hu/cikk/1404/szijj-ferenc-zoldseg-anna-es-a-beszelo-ponilo/>)

9-10. A verses meseregény (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen)

Varró Dániel munkásságának áttekintése. A verses meseregény poétikai sajátosságai: az átmeneti műfaj vizsgálata (epikus és lírai jellemzők a szövegben). A cselekmény vizsgálata, a szereplők jellemzése. Stilisztikai vizsgálatok, verstani elemzések (versformák, műfajok, leíró és funkcionális verstani megközelítéssel). Intertextualitás (paratextualitás, architextualitás, metatextualitás). A hagyományos mesei keretek lebontása.

## Irodalom

AMBRUS Judit: Tatjana levele a Törpe utca 6-ba. Beszélő, 2003/február-március

(<http://beszelo.c3.hu/cikkek/tatjana-levele-a-torpe-utca-6-ba>)

VARRÓ Dániel: Túl a Maszat-hegyen. Magvető Kiadó, Budapest, 2003

ELEK Tibor: Gyermekkönyv felnőtteknek (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen). In: Uő.: Fényben és árnyékban. Kalligram Kiadó, Pozsony, 2004, 125–128.

KERESZTESI József: Új időknek új dalaival (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen). Jelenkor, 2004/7-8.

(<http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/592/uj-idoknek-uj-dalaival>)

MARKÓ Róbert: Egy posztmodern kosz-eposz. Iskolakultúra, 2008/1-2.

(<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00119/pdf/2008-1-2.pdf#page=139>)

NÉMETH Zoltán: A nyitott mű mint sikerkönyv. In: Uő.: A széttartás alakzatai : bevezetés a „fiatal irodalom” olvasásába. Kalligram Kiadó, Pozsony, 2004, 306–312.

PÁLYI András: Ex libris. Élet és Irodalom, 2004. 14. sz., 25.

SONNEVEND Júlia: Hiányozna. Élet és Irodalom, 2004. 6. sz., 25.

SZELE Bálint: Mese és/vagy költészet? = Árgus, 2004. 4., 95–98.

SZŐNYAI György: Maszat rajzok: Varró Dániel kötetének illusztrációiról. Magyar Narancs, 2004. 13. sz., 31.

VÁRI György: Túl a gyerekeken. Magyar Narancs, 2004. 13. sz., 30–31.

VINCE Máté: Innen és túl. Élet és Irodalom, 2004. 6. sz., 25.

ZABÁN Márta: „A régi hősök hova tűntek?” Korunk, 2005/3.

\*\*\*

DISZKUSSZIÓ I. A diskusszió során a hallgatók megbeszélik egymással a megszerzett tapasztalatokat, megvitatják a művek olvasása és a szemináriumokon felmerült, fennmaradt dilemmákat. Témaválasztás: csoportonként (4–6 fő) egy-egy mű közös feldolgozása, alkalmazása a tanórán. A szakirodalmi apparátus áttekintése, anyaggyűjtés, könyvtári kutatómunka, csoportos megbeszélés.

## 11-12. Módszertani fejlesztés

A kooperatív tanulásszervezés bemutatása, a meglévő ismeretek szintetizálása. A választott művek korosztályának meghatározása (évfolyam, osztály). Az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai ismeretek felelevenítése, az irodalomtanítás módszereinek áttekintése. A megvalósítandó órátípusok megvitatása.

### **A kooperatív tanulásszervezésről**

Mivel a kurzus arra készíti fel a tanítójelölteket, hogy változatos órákat, szakköröket tartsanak, a hagyományos módszertan részleges felváltásával rendhagyó órák tervezését várjuk el tőlük. Ehhez olyan komplex módszertani ismeretek szükségesek, melyeket a tanítójelöltek a négyéves osztatlan képzés különféle kurzusain szereznek meg. Ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy a kurzus jelen fázisában a közös módszertani nyelv kialakítása megtörténjen, lehetővé téve a további sikeres együttműködést.

A kortárs gyermekirodalmi szövegek feldolgozásához kooperatív módszerek alkalmazását tervezzük, elengedhetetlen tehát, hogy a kooperáció már ismert formái mellett kijelöljük számukra azokat a kereteket, melyen belül megvalósíthatják az általuk választott gyermekirodalmi művek feldolgozási terveit.

Mivel óratervezésről van szó, a gyermekirodalmi művek kiválasztása alapján hallgatói mikrocsoportokat hozunk létre, melyek közösen is tevékenykednek. Így tehát a hallgatók nemcsak elméleti ismereteket szereznek a kooperációról, de a foglalkozások is nagyban építenek a hallgatói csoport tagjai közötti együttműködésre.

### **Szükséges ismeretek**

#### 1. Anyanyelv-tantárgypedagógiai ismeretek

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai kurzusok közül a fogalmazástanítással kapcsolatos ismeretekre szeretnénk építeni.

2. Gyermekirodalmi alapismeretek. A klasszikus gyermekirodalom ismerete, a gyermekirodalom alapvető kifejezésformáinak (műfajainak) ismerete

3. Irodalomtanítási alapismeretek. Az irodalom tanításával foglalkozó kurzus ismeretanyagára szintén szeretnénk építeni; a műértelmezés elméleti keretei, a műértelmező irodalomóra modellje, az irodalmi nevelés didaktikai folyamata)

4. Pszichológia ismeretek (a 10–12 éves korosztállyal kapcsolatos fejlődépszichológiai ismeretek)

5. Irodalomelméleti (verstan, prózaelmélet) alapismeretek. Az alapozó kurzusok anyagának biztos ismerete, az irodalmi szövegek interpretációs lehetőségei (értelmezésmódok)

### **Kooperatív tanulás – tradicionális csoportmunka**



A kooperatív tanulás több mint a teljesítmény növelése, tárgyi tudás mélyítése, a kritikai gondolkodás képességének fejlesztése – bár ezek mindegyike értékes eredmény. Olyan meglévő képességekre épít, mint az olvasás, a beszédkésztség, az odafigyelés, az írás, a számolás. Mindezek kevesebbet érnek akkor, ha a személy nem tudja azokat kooperatív interakcióban más emberekkel történő kapcsolatépítés során az őt körülvevő közösség kialakításában hasznosítani. Célként megfogalmazható, hogy minden hallgató és későbbi tanítványai rendelkezzenek azokkal a kooperatív képességekkel, melyek segítségével az ismeretek különféle szocializációs helyzetekben, formális és informális csoportokban átadhatók. Ezért a kurzus során a hallgatók szemináriumi munkáját úgy szervezzük, hogy maguk is megtapasztalják a csoportok működési mechanizmusait.

Erre azért van szükség, mert a jelen társadalmában a team-munka, a kapcsolattartás, a hatékony koordináció, a munkamegosztás áthatja a mindennapi élet legtöbb területét, ehhez a valós társadalmi elváráshorizonthoz pedig az iskoláknak is alkalmazkodniuk kell. A feladatorientált szituációkban szükséges kooperatív ismeretek elsajátításának kézenfekvően praktikus módja, hogy a tanulók a tanulási szituációk túlnyomó részét kooperatív csoportokban éljék meg. Megtanulni azt, hogy valaki a képességeit más emberekkel kooperatív interakcióban hasznosítani tudja – ez jelenti az alapokat. A kiscsoportos oktatás ismerősen hangzik minden pedagógus számára, ám jelentős különbségek vannak a tradicionális kiscsoportos oktatás és a kooperatív tanulócsoportok között.

### **A kooperatív csoport jellemzői. Miben tér el a kooperatív csoport a hagyományos csoportszervezéstől?<sup>1</sup>**

1. A kooperatív tanulócsoportok léte a csoporttagok pozitív interdependenciáján (egymást segítő kölcsönös függésen) alapszik, mely során a célok kialakítása/elérése érdekében a csoporttagoknak a saját teljesítményük mellett csoporttársaik teljesítményét is figyelemmel kell kísérniük. A pedagógus a csoportok vezetésében, a feladatok megalkotásában tudatosan

---

<sup>1</sup> Erről részletesebben lásd: Horváth Attila: Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. OKI Iskolafejlesztési Központ, különösen: 17–19.

építi a függőséget. A hagyományos csoportos feladatmegoldások esetében ez a kölcsönös függőség esetleges.

2. A kooperatív tanulócsoportokban világosan kirajzolódó egyéni felelőssége van minden tagnak. Ennek megfelelően minden tanuló visszajelzést kap saját előmeneteléről. Ugyanakkor az egész csoport számára ismert az egyes csoporttagok munkája, így a többi csoporttag tudja: kit kell bátorítani és munkájában segíteni. A hagyományos tanulócsoportokban az egyes tanulókat nem mindig számoltatják be: kivették-e a részüket a csoport munkájából, így egyes tanulók a társaik munkájának farvizén „lavíroznak”.

3. Amíg a kooperatív tanulócsoportok heterogén összetételűek képességek és személyi tulajdonságaikban, addig a tradicionális csoportok gyakran homogén szerkezetűek („jók” vannak egy csoportban vagy a gyengébbek).

4. A kooperatív tanulócsoportokban minden tag részesül a végrehajtás felelősségében, pedig sokszor nincs formális vezető, amíg a tradicionális csoportokban a vezetőt gyakran kijelölik és a csoportért (munkájáért) ő a felelős egyedül (néha a többiekkel „szemben”).

5. A kooperatív tanulócsoportokban az egymás teljesítményéért való felelősség egyetemes. A csoporttagoktól elvárják, hogy segítsék és bátorítsák egymást, hogy az eredmények elérésében mindegyikük kivegye a részét. A hagyományos tanulócsoportokban a tagok ritkán felelősek a többiek munkájáért.

6. A kooperatív tanulócsoportokban a tanulók az egyes csoporttagok maximális teljesítményének elérésére összpontosítanak, a tagok közötti jó munkakapcsolat fenntartása mellett. A hagyományos iskolai tanulócsoportok leggyakrabban csupán a feladatok elvégzésére helyezik a hangsúlyt.

7. A kooperatív tanulócsoporthoz a szociális készségek elsajátításában a tanulók együttműködnek (pl. vezetés, kommunikáció, bizalomépítés, konfliktuskezelés stb.), s ezeket a pedagógus tudatosan tervezi, e készségek elsajátításához helyzeteket teremt. A hagyományos csoportokban a hatékony együttes munkát eleve feltételezik.

8. A kooperatív tanulás esetén a tanár szervez tanulási szituációkat a csoportok részére a folyamatok hatékonysága érdekében. A hagyományos tanulócsoporthoz esetében a csoportfolyamatok irrelevánsak, vagy épp zavarják a munkát.

### **Csoportalakítás<sup>2</sup>**

A csoportok kialakítására több módszer létezik. A diákok csoportosulhatnak barátság, közös érdeklődés vagy sorsolás alapján, de a tanár is kijelölheti, hogy kik tartozzanak azonos csoportba. Szinte valamennyi szakember az etnikailag, nemileg és teljesítményszint szerint vegyes, heterogén csoportokat tartja előnyösnek.

Fontos kivételt képeznek azok az esetek, amelyekben speciális nyelvi célokat akarunk elérni, ilyenkor nem vegyes, hanem homogén csoportok kialakítására jó törekednünk. Vitatott, hogy a heterogenitást milyen módon célszerű létrehozni. Véletlenszerűen válogassuk össze a diákokat és gyakran változtassuk a csoportok összetételét, vagy tervezzük meg gondosan a csoportokat, ezzel a diákok számára olyan tanulási környezetet teremtünk, amelyet a legkedvezőbbnek ítélnék a tanulási teljesítmény, az etnikai és a nemi összetétel szempontjából.

A véletlenszerű keveredés mellett szóló érv, hogy a diákok sok különböző helyzetben fejleszthetik és tanulhatják meg hasznosítani kooperatív képességeiket. Hátránya viszont, hogy a sorsolással a négy leggyengébben teljesítő diák is egy csoportba kerülhet. Ha tehát az

---

<sup>2</sup> Erről lásd: Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás. Önkonet, 2004, 6. fejezet

osztály nem kellően homogén, a véletlenszerűen összeválogatott csoportok nem maradhatnak tartósan együtt anélkül, hogy teljesítményeikben ne legyenek jelentős különbségek.

A tanár által összeválogatott csoportok mellett szól, hogy sokáig egyben tarthatók, és a csoportban erős közösségtudat alakulhat ki. A csoporttagok megtanulnak együtt tanulni. A tanár persze kihasználhatja mindkét eljárás előnyeit, ha ezeket ötvözi: az általa kijelölt csoportokat egy időre véletlenszerűen összekeverheti. Ha a csoportokat véletlenszerűen állítjuk össze, rendszeresen újra kell szervezni azokat, különben vesztes csoportok jöhetnek létre, amelyekben a sors az osztály leggyengébben teljesítő négy tagját sodorta össze.

A tanár által gondosan összeválogatott csoportok sokáig maradhatnak együtt és megtanulhatnak együtt tanulni. Bármilyen jól működik is egy csoport, öt-hat hetet követően érdemes új csoportokat szervezni. Ez lehetővé teszi a diákok számára, hogy új helyzetekben is kipróbálják frissen szerzett tudásukat és társas képességeiket.

A négytagú csoportok azért ideálisak, mert lehetővé teszik a páros munkát, amely a részvétel hatékonyságát megkétszerezi, és kétszer annyi kommunikációra adnak lehetőséget, mintha hárman lennének egy csoportban. A négynél több tagot számláló csoportokban a tagok nem lehetnek kellően aktívak, és maga a csoport is sokkal nehezebben kezelhető.

### **A kooperatív tanulás 4 alapelve<sup>3</sup>**

#### **1. Az építő egymásrautaltság**

Az építő egymásrautaltság a kooperatív tanulás első alapelve. Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással; ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ.

---

<sup>3</sup> Erről lásd Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás Önkonet, 2004, 4. fejezet, 4:5 (Alapelvek)

Az építő egymásrautaltságnak erős és gyenge változata van. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, vagyis egy tag bukása mindenki bukását jelenti, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ekkor a csoporttagok maximálisan motiváltak társaik sikerében. (Ha például a csoport siker annak a függvénye, hogy minden egyes csoporttagnak sikerült-e 80 százalék fölött teljesítenie, logikus, hogy mindenkinek érdeke, hogy valamennyien teljesítsenek. Megváltozik a helyzet, ha a csoport átlagának kell 80 százaléknak lennie, és van két olyan diák a csoportban, aki rendszeresen 100 százalékot teljesít. Ebben az esetben senki sem fog aggódni, ha akad olyan diák, aki 80 százalék alatt teljesít.)

Azokban az esetekben, amikor a csoport sikere egyenlő mértékben függ minden tagtól, erős építő egymásrautaltság érvényesül. Akkor viszont, ha a tagok hozzájárulása nem ugyanannyit nyom a latban — az építő egymásrautaltság gyenge. Ezekben az esetekben kisebb a valószínűsége, hogy a gyengébb teljesítményt nyújtó tagok megfelelő bátorítást kapnak.

Az építő egymásrautaltság minősége jelentős mértékben befolyásolja a csapattagok egymás iránt tanúsított segítő és bátorító magatartását. Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik.

Az építő egymásrautaltság kialakítható a megfelelő feladatszerkezetekkel (adott az osztály és a csapatcél, munkamegosztás van a csapatban, a segédanyag mennyisége korlátozott, az érvényben lévő szabályok értelmében az egyes csapatok nem dolgozhatnak a következő feladaton, amíg minden egyes tag be nem fejezte a saját feladatát).

Építő egymásrautaltság létrehozható megfelelő értékelési módszerekkel is. Például a csapatpontszám a tagok pontszámának átlagával lehet azonos, vagy azon csapattagok pontjainak a számával, akik egy előre meghatározott kritériumot már teljesítettek. A pontszám megállapításának további lehetséges módjai: 1. a tagok befejezett munkái közül véletlenszerűen kiválasztunk egyet, és ennek a pontszámát nevezzük ki a csapat pontszámának, 2. a csapatban elért legalacsonyabb pontszámot tesszük meg a csapat pontszámának. Építő egymásrautaltság kialakítható még a szerepek, a célok, a segédanyagok megfelelő alkalmazásával is. Az építő egymásrautaltság kialakulásával párhuzamosan születik meg a diákokban a kooperatív viselkedésre készítető bajtársiasság érzése is. A negatív

egymásrautaltság versengést szül. Ami az egyiknek nyereség, a másinak veszteség. Negatív egymásrautaltság legalább annyiféleképpen alakítható ki, mint építő.

Az egymásrautaltság teljes hiányában individuális módszerről beszélünk. Ilyenkor semmiféle összefüggés nincs a különböző személyek eredményei között. Ezt szemlélteti az a példa, amikor mindenki a maga könyvében, a maga tempójában, a többiektől teljesen függetlenül dolgozik; érdemjegyeik is teljesen függetlenek mindenki másétól. A diákok az ilyen helyzetekben hajlamosak a versengésre. Ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy mindenki a legjobb jegyet kapja. Azok a diákok, akik jó jegyet kapnak, bizonyos előnyöket élveznek azokkal szemben, akik rosszabbat. A jó jegyet szerző diákok, noha sikerük nem másnak a kárára született, mint ahogyan az a versenyztető helyzetekben, mégis a gyengébben teljesítőket sikertelennek tüntetik fel.

## 2. Az egyenlő részvétel

A részvétel szerves része a tanulási folyamatnak. A diákok azáltal tanulnak, hogy interakcióba lépnek egymással és a tananyaggal. A siker receptjének elengedhetetlen alkotóeleme a részvétel, ami az egész osztály sikerének titka. Ha nem készítjük megfelelően elő, magától nem jön létre az egyenlő részvétel. Előzetes átgondolás hiányában, ha megengedjük az önkéntes részvételt, egy kellően heterogén csoportban, az egészen biztosan egyenlőtlen részvételt eredményez.

Az egyenlő részvétel és az egyidejű interakció nem azonos fogalmak. Annak eldöntésére, hogy éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell tenni magunkban a kérdést: „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka aktív résztvevője az eseményeknek?”. De ugyanakkor azt is meg kell vizsgálni, hogy egyenlő arányú-e a részvétel. Jó, ha feltesszük azt a kérdést is, hogy: „Mennyire egyenrangú a részvétel?”. Párban végzett munka során a párhuzamosság kritériuma teljesül (a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben), de a részvétel egyenlőségének feltétele nem valósul meg (a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik).

A hagyományos módszerek egyenlőtlen részvételt eredményeznek. Az olyan próbálkozások, melyek az osztály minden tagját megpróbálják egy központi megbeszélésbe bevonni, vagy a tipikus „kérdesz, és az egész osztály felel” módszer kizárólag a jól tanuló, kellően extrovertált diákok részvételét eredményezik. Mi történik a félénk, introvertált, vagy az egyszerűen csak rosszabbul tanuló diákokkal? Nekünk nevelőknek az egész osztály egyformán fontos kell, hogy legyen. Annak a megszokott és széles körben alkalmazott módszernek, mely azon alapul, hogy a jelentkező diákok valamelyikét szólítjuk fel, az a nagy buktatója. hogy épp olyanokat szólítunk fel, akiknek épp a legkevésbé van erre szükségük, míg a leginkább rászorulókat a háttérbe szorítjuk. Hiszen mindig ugyanazok a diákok jelentkeznek. Az egyenlő részvételt általában két módon lehet elérni: szereposztással vagy munkamegosztással.

a, A szereposztás részvételi normákat alakít ki. A diákok ugyanis nemcsak megkapják a lehetőséget a szereplésre, de azt is elvárják tőlük, hogy hozzájáruljanak az óra menetéhez. Az általában alkalmazott csoportos vitákból hiányzik mind az szereposztás, mind a munkamegosztás, ami a legtöbb csoportban egyenlőtlen munkamegosztást eredményez. A részvétel egyenlőbbé tétele érdekében a csoportos megbeszéléseket felcserélhetjük olyan módszerekkel, mint a „szóforgó” vagy csoportinterjú, melyek szereposztást eredményező módszerek.

b, Megoldást kínálnak az olyan módszerek is, melyek a munkamegosztás elvén működnek. A munkamegosztás leginkább feladatkörök kialakításával érhető el (például az egyik diák a kérdéses történelmi személyiség korai életpályájának néz utána, a másik a tanulmányait gyűjti össze, a harmadik a család életéről keres anyagot). Másképpen ugyan, de szintén munkamegosztást jelent a működtető szerepkörök kialakítása (témafelelős, szószóló, a csendkapitány). Fontos tudnunk, hogy a működtető szerepkörök a tananyag szempontjából nem biztosítanak egyenlő részvételt.

A munkamegosztás sok kooperatív tanulás foglalkozásmodellnek a központi kulcseleme (lásd mozaik, partnerek módszer). A munkamegosztás mindenkit a feladat egy részletéért tesz felelőssé. Minden egyes diáknak felelősséget kell vállalnia partnere, csapattársai vagy osztálytársai előtt a neki leosztott feladatréssért. Mindazon túl, hogy a munkamegosztás erősíti a személyes felelősséget, még a részvételt is kiegyenlítettebbé teszi azzal, hogy

mindenki a feladatnak más, de nagyjából egyenlő nagyságú részét oldja meg. A diákok képességei között meghúzódó különbségek miatt sokszor azonban tanácsosabb a képességek szerinti, mintsem az egyenlő szétosztásra összpontosítani. A részvétel szoros összefüggést mutat a sikerrel. Az aktív részvételt tanúsító diákok nagyobb valószínűséggel élvezik az egész folyamatot, és nagyobb valószínűséggel is tanulnak.

### 3. Az egyéni felelősség

Az egyéni felelősségtudat nagyban hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Ez a második alapelv. Az olyan módszerek, amelyek csoportcélra töznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de nem teszik az egyes diákokat felelőssé azért, hogy hozzájárulnak a közös cél eléréséhez, nem hoznak javulást a tanulási teljesítményben.

Az egyéni felelősségvállalásnak a feladat tartalmától és az alkalmazott kooperatív módszertől függően több formája is lehet. Az egyik az ún. „pontfelelős” módszer: A csapat valamennyi tagja egyedül megír egy tesztet, majd a csapat eredményét a tesztpontok összeadásával vagy átlagolásával számítjuk ki. A diákok tudják, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a csoport sikeréhez a saját pontszámával, és azt is tudják, illetve érzékelik, hogy azért csak saját maguk tehetők felelőssé.

A másik járható út, ha tagok azonos témán dolgoznak, de munkamegosztás van közöttük, és mindenki egy részfeladatért a felelős. Ezt nevezzük a részben felelős módszernek. A diákok akkor is viselik a közös felelősség egy részét, ha a csapat által befejezett munkát részfeladatonként értékeljük (szövegesen vagy érdemjeggyel), tehát mindenki a feladat pontosan meghatározható részéért vonható felelősségre. Olyan szabályt is hozhatunk, amely szerint a csapat addig nem foghat hozzá a soron következő feladat megoldásához, amíg az előző feladat ráeső részét az adott csoport meg nem oldotta.

Bármelyik formát is választjuk a személyes felelősség kifejezésének, minden esetben fontos, hogy a csapat egyes tagjainak teljesítményét a csapat többi tagja is pontosan ismerje. Ha nem vesszük figyelembe az egyéni teljesítményeket az értékelés során, könnyen



potyautasokká vagy igavonókká válhatnak a tanulók. Potyautasnak hívjuk az olyan diákot, aki elfogadja ugyan az osztályzatot, de kisujját sem mozdítja az ügy érdekében. Az igavonó — ezzel éppen ellentétben — jóval többet dolgozik, mint amennyi a saját feladata volna. Nyilvánvaló, hogy ha tagja vagyok egy csapatnak, amely a munka végeztével közös jegyet kap, és nem szorongat a személyes elszámoltatás legenyhébb formája sem, akkor személyiségetől függően alakítok ki stratégiát. Ha jófejú diák vagyok, hamar belátom, hogy a folyamatos magas színvonalért, vagyis a jó jegyekért, a legegyszerűbb, ha magam csinálom meg mindent. Ha nem vagyok lángész, akkor még hamarabb rájövök, mint jól tanuló társam, hogy egyszerűbb és biztosabb sikert jelent, ha ők dolgoznak helyettem. Az egyéni felelősség megjelenésével egy csapásra megváltozik minden. Ha a közös jegy, amit kapunk mindnyájunk személyes teljesítményétől egyformán függ, én is, csapattársaim is tudjuk, hogy nemcsak magunkat, hanem egymást is lejáratjuk.

A fenti gondolatmenet világosan rámutat, hogy a csoportos tesztelést miért csak elvétve, gyakorlásként érdemes alkalmazni. A személyes felelősség nemcsak a tananyag elsajátítása érdekében fontos. Ha például a tanár az óra elején jelzi a diákoknak, hogy az óra végén mindenkinek fel kell sorolnia néhány olyan témába vágó ötletet vagy elgondolást, amelyet másoktól hallott az órán, kisebb a valószínűsége annak, hogy mindenki egyszerre csacsog és senki sem figyel. Hiszen mindenkinek egyéni felelőssége, hogy figyeljen a többiekre.

#### 4. A párhuzamos interakció

A kooperatív tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak. Ez az egyik eredménye, ami miatt a kooperatív tanulás hatékonyabb, mint a hagyományos oktatás. A hagyományos módszereket alkalmazó tanórán legtöbbször csak egy ember beszél egyszerre, aki általában a tanár, néha a diák is szót kap, amikor a tanár szólítja. Ez az ún. egy szálon futó módszer, hiszen az egyes szereplők egymás után lépnek színre. Az egy szálon futó módszer nem elég hatékony, hiszen az egy diákra eső aktív részvételi idő nagyon rövid.

Ha azt akarjuk eldönteni, hogy az osztályban a munka során éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell magunkban tenni a kérést: az adott pillanatban az osztály hány százaléka

aktív résztvevője az eseményeknek? A pármunka során az adott pillanatban a párhuzamosság kritériuma teljesül (a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben). Azonban, ha az egész órai részvételt tekintjük, nem mondhatjuk, hogy minden tanuló a tanulási idő felében aktívan vett részt a munkában, ugyanis a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik. A kooperatív tanulási technikák között arra is találunk megoldást, hogy a pár mindkét tagja egyformán vegyen részt a munkában. Ilyenek például: a párok között megosztott idő módszere, ahol először a pár egyik, majd másik tagja szerepel előre meghatározott ideig; vagy a páros forgószínpad módszer, ahol a pár tagjai felváltva neveznek meg dolgokat, vagy nyilvánítják ki ötleteiket. A csoportmunka során akár a szóforgók, akár a csoportos interjúk alkalmasak arra, hogy az órákon a tanulóknak lehetősége legyen az aktív részvételre.

Kagan szerint a valódi kooperatív munka az, ahol egyszerre mind a négy alapelv érvényesül. Azt ajánlja a kooperatív foglalkozásterv készítőjének, hogy a terv minden elemét vizsgálja meg abból a szempontból, hogy a négy alapelv érvényes-e rájuk? Ha igen, akkor valóban kooperatív foglalkozástervet készített a pedagógus.

## **Módszerek<sup>4</sup>**

A módszereket több csoportba sorolhatjuk: a gondolkodás-fejlesztés módszerei, az információ-megosztás módszerei, a kommunikáció-fejlesztés módszerei. Ezekkel a módszerekkel a diákokat újszerű gondolatok megalkotására ösztönözzük (alkotó gondolkodás, kérdések, következtetések megfogalmazása, új szempontok szerinti kategóriák felállítása). Elsősorban az információk rendezését segítik a nagymennyiségű információtárolás helyett.

### **1. A gondolkodás-fejlesztés módszerei**

---

<sup>4</sup> A felsorolt módszerek részletezését lásd: Dr. Spencer Kagan Kooperatív tanulás. Önkonet, Budapest, 2004, 10. fejezet (Mesteri módszerek); 11. fejezet (A gondolkodás-fejlesztés módszerei); Az információ-megosztás módszerei (12. fejezet); 13. fejezet (A kommunikációfejlesztés módszerei)

#### A) Alkotó, reflektív gondolkodás

(Páros megbeszélés, Csoportmegbeszélés, Gondolkozz! Beszélj meg! Oszd meg!, Csoportkonzultáció, Csoportmegoldások, Négyes ötletelés)

#### B) Viszonyítás

(Sorba rendezés: egy-két-három dimenziós rejtvények, Építsd fel, amit leírtam, Alakzatok)

#### C) Elemzés (analízis)

(Gondolkozz! Írd le! Beszélj meg párban! Vesd össze!, Rajzold le, amit leírtam! Fogalomalkotás, szabály alkalmazása Kategorizálás, Kétszlopos következtetés, Csoportosítás, Szabad válogatás, Strukturált rendezés, Csoport-színház, Térképek és folyamatábrák)

#### D) Kérdésalkotás és válaszadás

(Kérdésmátrix: Rendszerező feladatlapok; Feladatlap készítése, Négykártyás gondolkodó)

## 2. Az információ-megosztás módszerei

Ezek a módszerek egyrészt a csoporton belül a csoporttagok közti információáramlást segítik, támogatják a csoportépítés sikerességét és fokozzák a jó társas-kapcsolatok kialakítását; másrészt irányítják a csoportok közötti információ-megosztást, szerepet játszanak az osztályközösség építésében és magasabb szintű gondolkodást tesznek lehetővé.

#### A) Csoporttagok közti információ-megosztás

(Szóforgó, Csoportinterjú, Háromlépcsős, hatlépcsős, négylépcsős interjú)

#### B) Csoportok közti információ-megosztás

(Egyidejű információ-megosztás, Megosztás és összehasonlítás, Csoportjegyzetek, Osztálymappa, Többen a táblánál, Állj fel, ha van ötleted!, Kóborlás a teremben, Képtárlátogatás, Három megy, egy marad, Egy megy, három marad, Felfedező riporterek, Körhinta, Beszámoló forgóban, Kettős kör)

### 3. A kommunikáció fejlesztésének módszerei

Ezek a módszerek szabályozzák a csoportok és csoporttagok közötti kommunikációt, segítik a pozitív kommunikációs minták kialakulását, fejlesztik a konkrét kommunikációs készségeket és irányítják a csoportokat abban, hogy döntéseiket az egyéni vélemények szem előtt tartásával tudják meghozni

#### A) Kommunikáció-szabályozók

(Beszélő korongok, Bátorító korongok, Beszédpanel korongok, Indián beszélgetés, Válasz korongok, Döntéshozók, Szavazás, Közös megegyezés, Költs el egy húszast!, Támogató érvelés)

#### B) Kommunikáció-fejlesztők

(Véleményvonalak, Rajzold le, amit írtam! Azonos–különböző, Tedd, amit mondok!, Feldarabolt négyzetek)

### 4. Mesteri módszerek

A mesteri módszerek mindhárom csoport tulajdonságait magukon hordják, azaz hatékonyan fejlesztik az ismeretszerzést, támogatják a gyakorlati készségek fejlődését, erősítik a gondolkodási készség rugalmasságát, javítják a kommunikációt és mindezek mellett még csoportfejlesztő hatásúak is.

(Diákkvartett, Ellenőrzés párban, Villámkártya Kettős kör, Feladatküldés, Csoportteszt, Kerekasztal, Dobj egy kérdést!, Füllentős, Találj valakit!, Kérdezősdi, Csoportirányítású diákkvartettek, Beszámoló forgóban, Kórusválasz, Négyesfogat)

### 13–16. Módszertani fejlesztés I-II.

### 17-18. Drámapedagógiai eljárások megismertetése és alkalmazása

A kooperatív módszerek és a kortárs gyermekirodalmi alkotások szinkronizálása (csoportmunka, szemelvények kiválasztása előzetes felkészüléssel). Szövegelemzési-szövegértelmezési gyakorlatok, készségfejlesztő gyakorlatok, kreatív gyakorlatok tervezése az olvasott szövegek felhasználásával.

A drámapedagógia alapjainak megismerése. Drámajáték az általános iskola felső tagozatában. Alapvető drámapedagógiai eljárások megismerése és elsajátítása (gyakorlatok) beépítésük a tanóra didaktikai menetébe.

### **Az RJR-modell<sup>5</sup>**

A kooperatív tanulás szervezésekor jól alkalmazhatók a szakirodalomból ismert különböző tanulásszervezési modellek. Ezek közül az anyanyelvi órákon működtetett kooperatív tanulócsoporthoz kiváló az úgynevezett RJR-modell, ennek három fázisa a következő.

#### **1. Ráhangolódás (R)**

Ebben a szakaszban történik az adott témával kapcsolatos előismeretek felidézése, a motiváció és a problémafelvetés. A tanulók előzetes élményeik, tapasztalataik, megfigyeléseit összegyűjtve megközelítik a témát. Az irodalomolvasásban-irodalomtanulásban az előzetes tudás mellett nagy szerepe van az előfeltevéseknek is, ezeket szintén érdemes beépíteni a ráhangolás fázisába.

Előzetes tudásfajták: irodalomelméleti ismeretek, irodalomtörténeti ismeretek, történelmi ismeretek, művelődéstörténeti ismeretek, korábbi olvasói tapasztalatok, eljárások, interpretációs stratégiák felelevenítése, asszociációk a preszuppozíciókkal összefüggésben, előítéletek.

---

<sup>5</sup> Az RJR-modellről és a befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomról lásd: Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 82–203.

## 2. Jelentésteremtés (J)

Ebben a fázisban kerül sor az új ismeret feldolgozására, megértésére, az új és régi ismeretek összekapcsolására. Az irodalomtanítás aspektusából mindez azt jelenti, hogy a tanulók műveket, műrészleteket olvasnak el és értelmeznek. Az értelmezés lépései során kifejtett kooperatív tevékenység kialakítja a tanulóknak azt az igényt, hogy az olvasottakról, a megértett szövegről társaikkal érdemi párbeszédet folytassanak.

## 3. Reflektálás (R)

Ebben a szakaszban történik az új ismeretek megszilárdítása. A diákok megosztják egymással a gondolataikat, saját nyelvükön megfogalmazva az új információkat, gondolatokat, melyek a korábbi ismeretek átstrukturálódásához vezetnek. Ebben a szakaszban a tanuló számára interaktív helyzeteket teremtünk; fontos, hogy az értelmezés során kialakult vélemények gazdát cseréljenek, illetve hogy fejlesszük a tanulók empátiás készségét, toleranciáját.

# Az elsajátítandó módszerekről

I. Grafikai szervezők

II. Olvasásértést segítő módszerek

III. Kreatív írással (Creative Writing) kapcsolatos módszerek

IV. Drámajátékok

V. Beszédkészséggel kapcsolatos módszerek

## Módszertanbank

### (Elsajátítandó módszerek a szemináriumon, az egyéni és a csoportos óratervezések során)

Az adatbankban szereplő módszerek kiválasztásánál figyelembe vettem az életkori sajátosságokat. Ennél természetesen jóval több módszer áll rendelkezésre, igyekeztem azokat megjeleníteni, amelyek a 10–12 éves korosztály irodalmi nevelésében használhatók. A módszereket a tematikában megjelenő céloknak megfelelően csoportosítottam.

## I. Grafikai szervezők

### Fogalom- vagy szemponttáblázat

A fogalom- és szemponttáblázat az információk összegyűjtésére, rendszerezésére szolgáló grafikai szervező. Vázlatként, kiindulópontként szolgál a műértelmezéshez, segíti az összefoglalást, a rendszerezést.

## **Fürtábra – jelentésháló**

Fürtábra (szóháló, pókháló, gondolattérkép): Olyan grafikus szervező, mely egy adott témával kapcsolatos információk, fogalmak és a köztük lévő kapcsolatok ábrázolására is alkalmas. Lehet asszociatív vagy hierarchikus elrendezésű. Készülhet frontálisan, egyénileg, párban vagy csoportban. A téma kulcsszavát pirossal a táblára, csomagolópapírra vagy lapra írjuk, de körbekerítéssel is kiemelhetjük. Ezt követően írják oda a tanulókat a szavakat, amelyekre a kulcsszóról eszükbe jutnak. A gondolatok közötti kapcsolatokat összekötéssel jelöljük. Hierarchikus fürtábra esetén a kapcsolatok alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokat jelölnek.

## **Gondolkodástérkép**

A gondolkodástérkép alkalmazása segíti a szövegértelmezést, a szövegfeldolgozást. Szóban és írásban elvégzendő feladatok megvalósításakor is alkalmazható. A gondolkodástérkép centrumába egy fontos fogalom, körüljárandó jelenség, műcím kerül. A központi fogalomból elágaztatva megadunk még szempontokat, melyek mentén a gondolkodás szerveződik majd. Ezek csomópontként szolgálnak.

## **Halmazábra – Venn-diagram**

Olyan grafikus szervező, amely két vagy több téma, fogalom összehasonlítására alkalmas. Az egyedi jellemzők a metszeten kívülre, a közősek az egymást átfedő metszetbe kerülnek.

## **Idődiagram**

Elsősorban epikus és drámai szövegek feldolgozására szolgáló grafikai szervező. Áttekinthetővé teszi a folyamatokat, a cselekmény követhetővé válik, kiválóan alkalmas az objektív és szubjektív idő ábrázolására. Különösen akkor hasznos, ha olyan művek feldolgozásával van dolgunk, ahol nem lineáris elven szerveződik a cselekmény.



Összehasonlításra is alkalmas (lineáris történetvezetés, retrospektív, kevert időrend, in medias res). Segíti a lényeg- és szerkezetlátást.

### **Igen, Nem, Nem ad rá választ a szöveg**

A szövegértési kompetenciáról kaphatunk visszajelzést a jelentésteremtés vagy a reflektálás fázisában. A táblázatban X-szel jelölik a tanulók véleményüket (a sorok száma tetszőlegesen változtatható).

<b>MEGÁLLAPÍTÁS</b>	<b>IGEN</b>	<b>NEM</b>	<b>NEM AD RÁ VÁLASZT A SZÖVEG</b>

### **Jellemtérkép**

A jellemtérkép segítségével lehetővé válik a szereplők, karakterek sok szempontú jellemzése. A tanulókat mindez arra ösztönzi, hogy figyelmesen olvassanak, és használják fel a szöveg információit az érvelés során. Vázlatnak, kiindulópontnak is használható. A grafikai szervező központjába a szereplő neve kerül, ehhez tulajdonság-csomópontokat adunk meg, vagy a tanulóknak maguknak kell a tulajdonságot az olvasottak alapján realizálniuk. Az is meghatározható, hogy egy tulajdonsághoz hány érvet használjanak fel.

### **Mese- vagy történettáblázat**

Epikus művek összehasonlítására szolgáló grafikai szervező. Több szöveg azonos szempontok aszerinti vizsgálata lehetővé teszi, hogy a tanulók azonosságokat és különbségeket állapítsanak meg az adott szövegekkel kapcsolatban.

## **Történetpiramis**

A történetpiramis olyan grafikai szervező, ami segít a történet cselekményét, szerkezetét könnyen áttekinteni. A történetpiramis lehetőséget teremt arra, hogy a leglényegesebb információkat egyazon szervezővel szemléltessük. Kialakításából adódóan ugyanakkor nem csak egy megoldást tesz lehetővé, jóllehet erőteljesen irányítja a tanulókat.

## **T-táblázat**

A T-táblázat olyan grafikai szervező, amely kiválóan alkalmas a bináris oppozíciók, az eltérő vélekedések megjelenítésére. Használhatjuk akkor, ha vitára készülnek a tanulók, összehasonlításra. Egyéni, páros munkánál egyaránt alkalmazható.

## **Tudom – tudni akarom – megtanulom (TTM)**

TTM (KWL: Know, Want to know, Learn): a gyerekek egyénileg háromszlopos táblázatot készítenek. Az oszlopok fejlécébe a Tudom, Tudni akarom, Megtanulom szavak kerülnek. A témával kapcsolatos meglevő ismereteit mindenki az első oszlopba jegyzi röviden. A másodikba írja le azt a kérdést, kérdéseket, ami a témával kapcsolatban érdekli. A téma, szöveg feldolgozása után a harmadik részbe kerül, mely kérdésekre kapott választ.

<b>TUDOM</b>	<b>TUDNI AKAROM</b>	<b>MEGTANULOM</b>

## **II. Olvasásértés**

## **Idézetkártya**

A módszer mindhárom fázisban alkalmazható. A feldolgozandó művekből idézeteket írunk kártyákra. A ráhangolódás fázisában motivációs szövegeként is szolgálhatnak, ráirányítva a figyelmet a műalkotás releváns részeire, a jelentésteremtés szakaszában segítheti az értelmezési folyamatot, míg a reflektálásnál a személyes vélemények megfogalmazásához, a konklúzió levonásához is használható.

## **INSERT**

A módszer a hatékony olvasást és gondolkodást elősegítő interaktív jegyzetelési eljárás (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking). Lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben az új információkat a meglévő ismereteik kontextusában értelmezzék. Egyben lehetőséget nyújt arra is, hogy jelezzék, ha a ismert illetve az új információval kapcsolatosan kérdésük van. Olvasás közben jelekkel látják el saját belátásuk szerint a szövegrészeket. Jelek és jelentésük:

+ : tudtam, gondoltam

- : nem tudtam (új információ)

≠: másképp tudtam

?: kérdésem van.

Kisebбекnél az életkori sajátosságra való tekintettel először érdemes a nem tudtam, kérdésem van jelekkel kezdeni, majd fokozatosan bevezetni a többit. A lényeg az, hogy a jelek egyezményesek legyenek a szövegfeldolgozás során.

## **Jóslás**

A módszer alkalmazása során kulcsszavak segítségével ösztönözzük tanítványainkat előfeltevések, elvárások, hipotézisek megfogalmazására egy adott szöveggel kapcsolatban. A

szöveg megismerése után összevetjük a jóslatokat a tapasztaltakkal, majd végiggondoljuk, mely előfeltevéseink voltak helytállóak és miért.

A jóslás az aktív befogadói attitűd kialakítására alkalmas. Felkelti a kíváncsiságot, motivált tanulói csoportokat eredményez. A jóslatokat segíthetjük háttér-információkkal, a témával kapcsolatos szabad asszociációk gyűjtésével. Kombinálható más technikával is.

Szervezhető csoportban vagy párban, esetleg egyénileg is; célszerű jóslástáblázat segítségével végezni, így utólagosan is követhetjük, ellenőrizhetjük a gyerekek gondolkodását.

Mit gondolsz, mi fog történni?	I. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?
VÁLASZ	BIZONYÍTÉK, ÉRV	VÁLASZ
Mit gondolsz, mi fog történni?	II. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?
VÁLASZ	BIZONYÍTÉK, ÉRV	VÁLASZ
Mit gondolsz, mi fog történni?	III. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?
VÁLASZ	BIZONYÍTÉK, ÉRV	VÁLASZ

## **Kérdezzük a szerzőt!**

Ez az irányított olvasástechnika a szöveg és a befogadó közötti dialógusból indul ki. Elsősorban epikus művek olvasásánál, értelmezésénél alkalmazható. A szöveget részekre bontva, az olvasást megszakítva arra ösztönözzük a tanulókat, hogy fogalmazzanak meg dilemmákat, problémákat a szövegrészlettel kapcsolatban.

## **Kettéosztott napló**

A módszer a személyes tanulói megnyilvánulásokra épít. Szubjektív, saját jelentésteremtést tesz lehetővé. További módszerek kiindulópontja lehet (közös megbeszélés, vita, elemzés stb.) A két oszlopra osztott füzetbe a bal oldalára kerülhetnek idézetek, kulcsfogalmak, kulcsszavak, tételmondatok, a jobb oldalon pedig az ehhez kapcsolódó személyes reflexió kap helyet. Összehasonlító elemzéseknél is jól használható, kiindulópontja lehet elemzésnek, rövid esszének.

## **Szerintem/Szerintünk igen, mert... Szerintem/Szerintünk nem, mert...:**

Elsősorban a reflektálás szakaszában lehet alkalmazni. A feladatkártyára/feladatlpra felírunk egy megállapítást a szöveggel kapcsolatban. Alá két nyitott végű mondat kerül. A gyerekeknek azt a mondatot kell megfelelő indoklással befejezni, amelyik a véleményüket tükrözi. Egyéni, páros és csoportmunkában is végeztethető a feladat.

## **Találó kérdések**

A módszer a mélyebb szövegértést segíti. A szakaszokra bontott szövegek logikai egységeinél (általában bekezdés) a tanulók megállnak és páros munkával egymásnak tesznek fel kérdéseket, kérdezhetnek a tanártól is. Fontos, hogy ne csak zárt kérdésekkel dolgozzanak a tanulók, hanem alkalmazzanak nyitott kérdéseket is; ezt a kezdeti alkalmazás időszakában mintakérdésekkel kell segíteni.

## **Vak kéz**

A módszer a jelentésteremtés fázisában alkalmazható. A vizsgálandó szöveget négy részre osztjuk. A négyfős csoportok tagjai egy-egy részletet kapnak. Először elolvassák a saját részüket, majd minden csoporttag a saját szavaival elmeséli társainak, mit olvasott. A tanulók szóbeli közléseik alapján megbeszélik a szöveg lehetséges sorrendjét. Ezután a tankönyv (vagy a választott szemelvény szövege) segítségével ellenőrzik, jól dolgoztak-e? Végül egyben is elolvastatjuk, felolvassuk a szöveget.

## **III. Kreatív írás**

### **RAFT (egy témáról különböző szerepben)**

A szövegalkotási eljárás kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók változó kommunikációs helyzetekben, változó szerepekben alkossanak írásműveket. Szóban és írásban is alkalmazható. A téma kijelölését követően érdemes ötletbörzét, közös megbeszélést tartani. Ezt követően a tanulók behelyezkednek a szerepbe, meghatározzák, kinek fognak írni. Mivel az életkori sajátosságokat itt is figyelembe kell venni, meg lehet határozni a műfajt, a szituációt, érdemes intervallummal kijelölni a terjedelmet. Ezt követi az írás, végül a bemutatás. A szervezés történhet frontálisan, de csoportokban is.

### **Kockázás**

A módszer a gondolkodást, a beszédet, az írást egyaránt fejleszti. Egy adott téma más és más szemszögből történő megvitatására alkalmas. Egy kockával játszunk, amelynek minden oldalán egy-egy utasítás található. Az utasítások egy-egy gondolkodási művelethez tartoznak (Értékelj!; Alkalmazd; Írd le!, Társítsd! [asszociáció]). Alkalmazása: 1. a kocka használatának tisztázása, a taneszköz utasításainak közös megbeszélése; 2. témaválasztás; 3. a kocka használata (páros és csoportos munkával egyaránt kivitelezhető), a gondolkodási műveletek (instrukciók) végrehajtása, jegyzetelés; 4. a tapasztalatok összegzése írásban.

### **Kötetlen írás (folyamatos írás)**

A tanulók néhány perc alatt leírhatják mindazt, ami az adott témával kapcsolatban eszükbe jut. A feladat meghatározásakor más megkötést nem adunk. A gyerekek törekedniük kell arra, hogy folyamatosan írjanak a rendelkezésükre álló idő alatt. Írhatnak szavakat, szó szerkezeteket egyaránt. Ez a technika jól használható meglévő ismeretek felelevenítésére; az egyes órák ráhangolási szakaszában az előző óra felidézésére vagy az óra végi reflektálásra is.

### **Levelezés irodalmi művekről**

Az olvasással szoros relációt mutató kreatív írásforma lehetőséget teremt a tanulók számára, hogy gondolataikat társaikkal szerkesztett formában osszák meg. Először tisztázni kell a meglévő ismeretekkel a levél műfaji és formai sajátosságait. Ezt követően a témát kijelöljük (olvasmányélmény, főszereplő, cselekmény, konfliktus), majd ezt követi a személyes hangú levél írása, valamint a kész írásművek bemutatása.

### **Ötsoros – cinquain**

Elsősorban a ráhangolás és a reflektálás fázisában alkalmazható módszer. Az ötsoros olyan vers, ahol az egyes sorokat kötött szabályok, instrukciók alapján hozzák létre a tanulók. Nagyfokú koncentrációt, lényeglátást igényel, ami hasznos akár az előkészítő szakaszban az előfeltevések tömör megfogalmazásakor, akár a reflektálás mederben tartásakor. Az ötsoros szervezése azzal kezdődik, hogy megadjuk az egyes sorok speciális jellemzőit, azt, hogy melyik sorban mit szeretnénk vizsgálni (1. sor egy főnév, 2. sor két melléknév stb.), ezek után a tanulók elkészítik, majd megvitatják és bemutatják írásműveiket.

## **IV. Drámajátékok**

## **Állóképek**

A drámapedagógia módszer mindhárom fázisban jól használható. Egy-egy szövegrészlet pillanatnyi megragadása egy vagy több állókép megalkotásával. A tanulókkal fontos megértetni a kódváltás jelentőségét, hiszen az állóképek létrehozása tulajdonképpen némajátékot jelent. A csoport tagjai a feladatvégzés alatt kommunikálhatnak egymással, ám az idő leteltékor némán, mozdulatlanul kell álljanak, ezt követi a megbeszélés, az állókép értékelése.

## **Belső hangok (gondolat-kihangosítás)**

Arra kérjük a tanulókat, hogy a történet egy adott pontján éljék bele magukat egy-egy szereplő helyzetébe, és fogalmazzák meg, mit gondolhat éppen akkor. Történhet szóban vagy írásban. A jelentésteremtés és a reflektálás fázisában is használható.

Jelmezterv, színpadterv, illusztráció

Pletykajáték

Szerepháló

## **Irányított képalkotás**

A módszer a fantáziát, a képzelőerőt fejleszti. A belső képek használata nagyon fontos, mert az olvasottak minél érzékletesebb elképzelését, mentális megjelenítését teszi lehetővé, reflektálva az olvasás és az emlékezés folyamatára. A tanulóknak minél részletesebben el kell képzelni az ismertetett témát. A tanár instrukciókkal, segítő kérdésekkel koordinálja a folyamatot, megadja a metódus ritmusát, ezt előzetesen meg kell tervezni, felépítése logikus és követhető legyen, mivel a tanulók csak a fantáziájukra támaszkodhatnak. A felidézett képeket a tanulók megosztják egymással vagy az osztállyal.

**Képzeld el!**



Az szépirodalmi szövegek szinte mindegyikénél alkalmazható módszer. Fejleszti a képzeletet és kreativitást. A történet végével a szereplők élete legtöbbször nem zárul le. Ezért kérhetjük a gyerekeket, képzeljék el és fogalmazzák meg az addigi események ismeretében, hogyan folytatódhat a történet. Ugyanígy egy történet előzményeit is elképzeltethetjük velük.

### **Szinkronizálás (kihangosítás)**

A mese, történet minden szerepére kettős szereposztást alkalmazunk. Az azonos szerepet játszókat egyike némán játszik, a másik tag adja a szereplő hangját, vagyis ő beszél. Szoros együttműködést kíván a gyerekektől, kiválóan fejleszti a szociális kompetenciákat. Elsősorban a reflektálás szakaszban használható.

## **5. Vita, megbeszélés, beszéd-készség-fejlesztés**

### **Akadémikus vita**

A vita együttműködésen alapuló módszer, ami saját álláspont artikulálása mellett lehetővé teszi az eltérő vélekedése ütköztetését. A módszer használata során fejlődik a problémamegoldó képesség, a konszenzuskészség. Toleranciára és empátiára nevel. A vita során a tanulók ellenőrzik, hogy valóban megértették-e a másik által felvetett gondolatokat, értelmezik azt, interpretálják a vitapartner érzéseit, megfogalmazzák saját gondolataikat.

Az alkalmazás menete:

1. problémafelvetés
2. csoportmunka (4 fős csoportokban, támogató és ellenző párokban)
3. érvek írása
4. érvek összevetése és megvitatása (álláspontok, érvek és ellenérvek)
5. konszenzus (közös záródokumentummal, rövid egyéni esszével stb.)

## **Érvek kártyán**

Alkalmazható a ráhangolás és a jelentésteremtés fázisában is. Egy ellentmondásos kérdés megvitatására szolgál, egy szövegrészlet, vagy több szöveg alkalmazásával is szervezhető.

Alkalmazás:

1. a dilemma ismertetése, kérdésfeltevés
2. csoportokra osztás (álláspontok szerint)
3. a szövegek kiosztása
4. a tanulók egyénileg egy kártyára a leghatásosabbnak vélt érvet jegyzik fel
5. csoportgyűlés, az érvek összegzése
6. vitaindító nyilatkozat
7. érvek és ellenérvek felsorakoztatása
8. zárónyilatkozat

## **Háromlépéses interjú**

A ráhangolás és a jelentésteremtés fázisában használható módszer. A csoportok tagjai egymással készítenek interjút. Használhat az előfeltevések összegyűjtésére, a vélemények kialakításánál, kérdések megfogalmazásához. Ellenőrzésre, önellenőrzésre is használható.

Alkalmazás:

1. feladatkijelölés
2. páros munka: ennek során a párok tagjai egyenként megfogalmazzák kérdéseiket
3. a tanuló párok interjút készítenek egymással
4. közös megbeszélés

## **Irodalmi körök**

Minden tanuló azonos szöveggel dolgozik, olyan szöveget kell kiválasztani, ami több értelmezési lehetőséget, eldöntendő kérdést tartalmaz. Az irodalmi körök ún. strukturált vitacsoportok, ami azt jelenti, hogy a tanulók előre meghatározott szerepek szerint (idézetkereső, nyomozó, szókereső, ellenőr, küldönc, illusztrátor stb.) tevékenykednek a csoporton belül. A szerepek az alkalmazás további menetében felcserélhetők. A tanár feladata a folyamatos kontroll.

Alkalmazás:

1. csoportalakítás (itt 4–8 fős csoportokkal dolgozunk, a szerepeket ennek megfelelően alakítjuk ki.
2. szövegolvasás (az adott szépirodalmi műalkotás vagy műalkotásrészlet olvasása vagy felidézése)
3. a szerepeknek megfelelő tanulói kérdések megfogalmazása, ezek felvetése, megvitatása
4. az azonos szerepet játszó is alkothatnak ideiglenesen egy csoportot

## **Kerekasztal-körforgó**

A módszer minden csoporttagot egyenlő mértékben aktivizál. Mindhárom fázisban alkalmazható.

Alkalmazás:

1. a csoport tagjai körbeadnak egy lapot és egy ceruzát, meghatározott irányba. Minden tanulónak írnia kell a lapra.
2. Több kör is szervezhető.
3. Közös megbeszélés.

## **Kockázás**

A módszer a gondolkodást, a beszédet, az írást egyaránt fejleszti. Egy adott téma más és más szemszögből történő megvitatására alkalmas. Egy kockával játszunk, amelynek minden oldalán egy-egy utasítás található. Az utasítások egy-egy gondolkodási művelethez tartoznak (Értékelj!; Alkalmazd; Írd le!, Társítsd! [asszociáció]).

Alkalmazás:

1. a kocka használatának tisztázása, a taneszköz utasításainak közös megbeszélése
2. témaválasztás
3. a kocka használata (páros és csoportos munkával egyaránt kivitelezhető), a gondolkodási műveletek (instrukciók) végrehajtása, jegyzetelés
4. a tapasztalatok összegzése

### **Névlánc**

A gondolatok, reflexiók, vélemények megosztására és ütköztetésére alkalmas módszer. A tanulók egymást szólítják fel (csoporton belül vagy csoportok között is alkalmazható), s megkérdezik egymás véleményét, megoldását stb.

Alkalmazás:

1. az adott feladat befejezése
2. a névlánc elindítása, megoldások, vélemények meghallgatása
3. a tapasztalatok összegzése

### **Sarkok**

A módszer olyan vita-eljárás, amely alkalmas arra, hogy egy témával kapcsolatban felmerült dilemmákat, véleménykülönbségeket megvitassuk. Állásfoglalásra, indoklásra, érvelésre, cáfolásra készítet, lehetővé teszi ugyanakkor, hogy egy kérdést sok szempontból vitassunk meg.

Alkalmazás:

1. témaválasztás (szövegválasztás, szövegkijelölés)
2. a tanulók egyéni munkával rögzítik érveiket
3. álláspont szerinti rendeződés az osztályterem sarkaiba
4. az azonos álláspontot képviselők véleményének megvitatása, közös érvrendszer kidolgozása
5. a csoportok vitaindítója
6. a csoport többi tagjának megnyilvánulásai
7. csoportátrendeződés: azok, akiket a vita során meggyőztek, helyváltoztatással jelzik, hogy álláspontjuk megváltozott, indoklással
8. a csoportok érvekkel igyekeznek megtartani tagjaikat, ugyanakkor az érvelés során új tagokat is szerezhhetnek
9. a végleges csoportok kialakulása, összegzés
10. a tanulók egyéni véleményének rögzítése

### **Utolsó szó joga**

A reflektálás fázisában alkalmazható módszer, ami az értelmezés tapasztalatainak összegzésére, egyéni véleményformálásra szolgál. A tanulók lehetőséget kapnak egyéni megnyilatkozásra, végighallgatják egymást.

Alkalmazás:

1. szövegolvasás, idézetkeresés
2. írásos reflexió készítése; jelöljük meg pontosan, hogy milyen terjedelmű szöveggel készüljenek a tanulók!
3. a választott idézet felolvasása és megvitatása

4. a tanuló reflexiójának felolvastatása, a vita lezárása (a vita lezárása a tanuló joga, övé az utolsó szó)

### **Vándorló csoportok**

A módszer több lépésben teszi lehetővé a tanulók számára, hogy a tanulásban és a gondolkodásban együttműködjenek. Mindhárom fázisban alkalmazható; a szépirodalmi szövegek elemző olvasásakor kimondottan hasznos.

Alkalmazás:

1. a kérdések elkészítése és megfogalmazása, a kérdések kifüggesztése a terem különböző pontjain
2. csoportalakítás: kijelöljük, hogy az adott csoport mely kérdés megválaszolásáért felelős (minden csoport egy részproblémát old meg, de a többi kérdéssel is találkozik)
3. A kérdések megoldása körforgó rendszerben működik, adott idő elteltével a csoportok eggyel jobbra vagy balra tolnak és megvitatják az adott állomáshelyen található kérdést, válaszaikat a kifüggesztett csomagolópapírra írják. A körforgó addig tart, amíg el nem érik a kiindulási helyüket.
4. a válaszok összegzése, reflektálás: a csoportoknak lehetőségük van saját álláspontjuk megvédésére, kiegészítésekre.

### **Villamosság**

A módszer a ráhangolódás vagy a reflektálás szakaszban alkalmazható. A tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy egy-egy karakter szerepébe helyezkedve válaszoljanak a társaik által feltett kérdésekre. A kérdezők érdeklődhetnek a szereplő motivációjáról, tetteinek indítékáról, a vizsgált műalkotás többi szereplőjéhez fűződő viszonyáról, kikérhetik a szereplő véleményét is. Csoporton belül, de frontálisan is alkalmazható módszer.

Alkalmazás:

1. a tanuló kiválasztása
2. kérdések a tanulóhoz
3. a válaszok megvitatása és összegzése

### **Vitaháló**

A módszer a tanulók aktív részvételét ösztönzi. A tanulók párban dolgoznak, érveiket táblázatba gyűjtik. A vita során a tanulóknak érvelniük kell.

Alkalmazás:

1. az eldöntendő kérdés meghatározása
2. páros munka kettéosztott lapon, érvek MELLETTE és ELLENE, a tanulók megvitatják és a megfelelő oszlopba írják érveiket
3. a párok más párokkal is megosztják tapasztalataikat
4. a tanulók egyéni álláspontot alakítanak ki a kérdéssel kapcsolatban
5. csoportalkotás a megfogalmazódott, véglegesített vélemények alapján (nem csak két csoport lehetséges, előfordulhat, hogy több, differenciált álláspont alakul ki)
6. csoportmegbeszélés
7. vita a két csoport között, az álláspontok megerősítése, felülvizsgálata
8. zárónyilatkozat

### **Irodalom**

H. Molnár Emese: Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára)

Nemoda Judit: Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>

Pethőné Nagy Csilla: Kooperatív tanulásszervezés. A befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanulás folyamatának tervezése. In: Uő.: Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 82–190.)

Pethőné Nagy Csilla: Interaktív és reflektív tanulási technikák a befogadasközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanulás szolgálatában. In: Uő.: Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 205–307.)

\*\*\*

DISZKUSSZIÓ II. A kurzus hallgatói rendszerezik a megismert módszereket, megvitatják azok hatékonyságát, előkészülnek a tanítási tervezetek írására, kiválasztják a meseregények releváns fejezeteit a tervezéshez.

23-24. Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka. A készülő óratervek megvitatása és véglegesítése

Ezeken a foglalkozásokon a hallgatók alkalmazzák a félév során megismert módszereket, órarészeket terveznek, véglegesítik projektmunkájukat. A hallgatók csoportokban dolgoznak, összevetve az azonos gyermekirodalmi munka eltérő megvalósítási terveit, folyamatosan segítik egymás munkáját.

Az óratervezéseknél a hallgatókat arra ösztönözzük, hogy bátran lépjenek ki a könyvek/könyvrészletek hagyományos feldolgozási keretei közül, használják bátran a birtokukba jutott módszertani és informatikai tudást.

**Infokommunikációs eszközök használata a tanórai feladatok megoldásában**



Külön felhívjuk a figyelmet arra, hogy a megváltozott mediális helyzetnek köszönhetően rengeteg informatikai lehetőség áll rendelkezésükre a megvalósítás során. Kimondottan támogatjuk a multimédiás tanítástervezést (szöveg, hang, kép, zene, animáció, film, adaptáció), rámutatva ezzel arra, hogy az informatikai eszközök használata mára megkerülhetetlen szegmense az információszerzésnek. Ehhez igyekszünk biztosítani az infrastrukturális hátteret is.

Tervezhető tevékenységek: keresőprogramok használata, internetes adatbázisok használata (MEK, DIA, MATARKA stb.), elektronikus gyermekirodalmi folyóiratok és portálok használata (prae.hu, meseutca.hu, egyszervolt.hu stb.) kiadói honlapok használata, elektronikus könyvek olvasása.<sup>6</sup>

## 25-26. Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka. A készülő óratervek megvitatása és véglegesítése

Ezekon a foglalkozásokon a hallgatók alkalmazzák a félév során megismert módszereket, órarészeket terveznek, véglegesítik projektmunkájukat. A hallgatók csoportokban dolgoznak, összevetve az azonos gyermekirodalmi munka eltérő megvalósítási terveit, folyamatosan segítik egymás munkáját.

Az óratervezéseknél a hallgatókat arra ösztönözzük, hogy bátran lépjenek ki a könyvek/könyvrészletek hagyományos feldolgozási keretei közül, használják bátran a birtokukba jutott módszertani és informatikai tudást.

## 27-28. Mikrotanítások, prezentáció. A csoportok beszámolója, az elkészült óravázlatok, projekttervek bemutatása és megvitatása

A prezentáció során a hallgatók önállóan és csoportosan is beszámolnak a félév során megszerzett tudásuk összegezhető tapasztalatairól, illetve bemutatják munkájuk egy részét.

---

<sup>6</sup> Erről lásd például Molnár Gyöngyvér: *Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban*. [http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/kezirat\\_mgy\\_2.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/kezirat_mgy_2.pdf); illetve *Az IKT eszközök alkalmazása az oktatásban*. [http://www.sulinet.hu/iktmuhely\\_2010/ikt\\_az\\_oktatasban.html](http://www.sulinet.hu/iktmuhely_2010/ikt_az_oktatasban.html)

27-28. Mikrotanítások, prezentáció. A csoportok beszámolója, az elkészült óravázlatok, projektervek bemutatása és megvitatása. Kurzuszárás, értékelés

A prezentáció során a hallgatók önállóan és csoportosan is beszámolnak a félév során megszerzett tudásuk összegezhető tapasztalatairól, illetve bemutatják munkájuk egy részét.

## Ajánlott olvasmányok

### 1. Drámapedagógia

ANTAL Rita – CSABAI Flóra – LIPTÁK Ildikó – ROMANKOVITS Edit – SZAUDER Erik – TAKÁCS Rita: A dráma tanítása. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1999.

BAJI-GÁL Ferencné: Drámapedagógia alkalmazása. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Budapest, 2004.

BOLTON, Gavin: A tanítási dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.

Drámapedagógiai olvasókönyv, szerk. KAPOSÍ László. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995.

GABNAI Katalin: Drámajátékok bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest, 1999.

GABNAI Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.

KAPOSÍ László: Drámapedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1995.

KAPOSÍ László: Játékkönyv. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 2002.

KAPOSI László: Színház és dráma a tanításban. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 2005.

KEGYESNÉ SZEKERES Erika: A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. Iskolakultúra 2001/5. 31–37.

KONCSIK Péterné: Személyiségfejlesztés drámajátékkal. Csengőszó 1998/3-4. 32–33.

KOSIK Szilvia: A tizenévesek és az olvasás. Könyv és Nevelés 2001/3. 48–54.

KAPOSI László – LIPTÁK Ildikó – mészáros Beáta: Tanítási dráma. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008.

NEEDLANDS, Jonathan: Dráma a tanulás szolgáltában. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1994.

## **2. Pedagógia**

GÁSPÁR László: Neveléelmélet. Okker Kiadó, Budapest, 1997.

KÁDÁR Annamária: Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2013.

MAKÁDI Mariann: A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban. Mozaik Kiadó, Szeged, 2009.

MURÁNYI-KOVÁCS Endréné – KABAINÉ HUSZKA Antónia: A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

### **3. Olvasáskultúra, olvasóvá nevelés**

ARATÓ Ferenc: Az olvasás pedagógiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.

ARATÓ László: „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” Könyv és Nevelés 2002/4. 20–44.

Az olvasás-szövegértési kompetencia fejlesztését segítő korszerű tanítási-tanulási módszerek, eljárások, technikák. Commitment Köznevelési Közhasznú Társaság, Budapest, 2008.

BOBOKNÉ Belányi Beáta: Az olvasás mint nevelés. Könyv és Nevelés 2002/3. 14–24.

Cs. CZACHESZ Erzsébet: Olvasás és pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged, 1998.

FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária: Az iskolások és szüleiak médiahasználatának összefüggései. Könyv és Nevelés 2002/2. 24–32.

FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária: Szempontok az olvasóvá neveléshez. Magyaritanítás 2002/ 3. sz., 15–17.

GEREBEN Ferenc: Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. Iskolakultúra 2001/5. 52–55.

GEREBEN Ferenc: Olvasáskultúránk az ezredfordulón. Tiszatáj 2002/2. 62–69.

KAMARÁS István: Irodalomközvetítés az olvasótáborokhoz. Iskolakultúra 2004/3. 63–78.

KENDELI Eszter: Az olvasóvá nevelés útjának kezdetén. Tanító 2012/2. sz., 24–26.

Kiből lesz az olvasó? Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak, szerk. FENYŐ D. György. Animus Kiadó, Budapest, 2006.

Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás, szerk. NAGY Attila. Országos Széchényi Könyvtár – Osiris Kiadó, Budapest, 2001.

ORBÁN Gyöngyi: A dialógus poétikája az irodalomértés új gyakorlatában. Könyv és Nevelés 2001/3. 35–47.

PUSZTAI Katalin: A szövegértés-szövegalkotás mint a kompetenciafejlesztés eszköze. Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja, Budapest, 2008.

TAKÁCS Péter: Miért fontos, hogy olvasson egy mai gyerek?

[http://www.boldog-gyermek.hu/miert\\_olvasson\\_a\\_gyerek.html](http://www.boldog-gyermek.hu/miert_olvasson_a_gyerek.html)

### 3. Módszertan

ÁDÁM Erzsébet: Képességek és készségek kialakítása és fejlesztése a tanórákon.

<http://www.karpatszeme.uz.ua/pedpszih/pp060701.htm>

ABONYINÉ ANTAL Anna: *A tudás forrása: kézikönyvhasználat: kooperatív tanulásszervezés 5. osztályban.* Könyvtári Kis Híradó 2008/2. 11–13.

AMBRUS Péterné: *Kooperatív tanulásszervezés: Szövegfeldolgozás 4.osztály.* Kaposvár, 2004.

ARATÓ Ferenc: *Egy általános kooperatív modell lehetőségéről.* Iskolakultúra 2010/1. 106–115.

ARATÓ László: *Képességeink tudatos fejlesztése.* Csodaceruza 2005/19. sz. 31–33.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ Nagy Csilla – PRISKINNÉ Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei,* Pécsi Tudományegyetem, Pécs-Budapest, 2002.

BENDA József: *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I.* Új Pedagógiai Szemle 2002/9. 26–37.

BENDA József: *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II.* Új Pedagógiai Szemle 2002/10. 21–33.

BENDA József: *Kiscsoportos tanulásszervezési modellkísérlet.* OPI, Budapest, 1998.

CZIKE Bernadett: *A pedagógus szerepe a kooperatív tanulásszervezésben.* = Taní-tani 2004/28-29. sz. 47–52.

CZIKE Bernadett: *Kooperatív tanulás az ezredforduló iskoláiban.* = Taní-tani 2001/18-19. sz. 116–120.

*Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás,* szerk. HUNYADY Györgyné. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest, 2003.

Együtt-működik. Kooperatív foglalkozástervek 1. és 2. osztály, 5. és 8. osztály. Független Pedagógiai Intézet, Budapest, 2004.

FEKETE Edit – JUHÁSZ Lászlóné: Minőségfejlesztés a tanulás-tanítás folyamatában, A kooperatív technikák gyakorlati alkalmazása (2. rész). Tanító 2004/6. sz. 26–27.

FEKETE Edit – JUHÁSZ Lászlóné: Minőségfejlesztés a tanulás-tanítás folyamatában: A kooperatív tanulási módszerek gyakorlása (3. rész). Tanító 2004/7. sz. 21–22.

FEKETE Edit – JUHÁSZ Lászlóné: Minőségfejlesztés a tanulás-tanítás folyamatában. Miért jó a kooperatív tanulás? (4. rész). Tanító 2004/8. sz. 10–11.

FEKETE Edit – JUHÁSZ Lászlóné: Minőségfejlesztés a tanulás-tanítás folyamatában: BGR, kooperatív technikák (1. rész). Tanító 2004/5. sz. 4–5.

GAÁL Tiborné – KRÉMER Klára: Tevékenység-központú tanítás a gyakorlatban. Taní-tani 2007/3. sz. 73–79.

GYÖRGYINÉ KONCZ Judit: Kompetencia – Fejlesztés – Érték. Elméleti és gyakorlati megközelítések. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest, 2008.

HORVÁTHNÉ ZILAHY Ágnes: Az egységes hatásrendszertől a kooperatív tanulásig: 1-2. rész. Tanító 2005/2. sz. 12–14. és 2005/3. sz. 10–12.

Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában, szerk. VASTAGH Zoltán. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 1995.

KOVACSEVICSNÉ TÓTH Marianna – BOÓS Gyuláné: A kooperativitás mint vezérelv a tanulási folyamatban. Fókusz 2007/2-3. sz. 98–103.

NAGY Edit Andrea: Kommunikációs készséget fejlesztő feladatok, játékok. Új Magyarország Fejlesztési Terv, Budapest, 2011.

SALLAI TÓTH László: Az élményközvetítő és az irodalomértelmezői magatartás egymásra hatása az olvasóvá nevelésben. Könyv és Nevelés 2002/2. 40–42.

SCHLEMMER Éva: Nemi szerepek és olvasási szokások. Valóság, 2002/12. 17–37.

SZABÓ Eszter: Irodalomszociológiai szempontok az irodalomtanításban és az olvasónevelésben. Iskolakultúra 1999/9. 108–111.

Szontagh Pál: Játszva tanulni (Kötelező olvasmány feldolgozása vetélkedő formájában). Könyv és Nevelés 2003/2. 15–25.

TAKÁCS Ildikó: A kooperatív tanulás hatása a társas kapcsolatok alakulására. In: Pedagógiai írások 28. : Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, 2005, 59–96.

ÚJVÁRI István: A kreatív gondolkodás fejlesztése. Tárogató Könyvkiadó, Budapest, 1993.

VARGA Zoltánné: Szövegértés és lényegkiemelés fejlesztése kiscsoportos munkaformában. Csengőszó 1995/5. sz. 10–14.

VASTAGH Zoltán: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I – III. kötet. JPTE, Pécs, 1999.

ZÁGON Bertalan – NAGY Ilona: A kooperatív módszer. Tanári kézikönyv. Szociális kompetencia 1–12. évfolyam. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2004.