

Huszár-Samu Nóra**A RECIPROK TANÍTÁSI MÓDSZER OSZTÁLYTERMI
GYAKORLATA: A PROXIMÁLIS ZÓNA JELENLÉTE A
TANÓRAI INTERAKCIÓKBAN**

A Reciprok Tanítási Módszer¹ a scaffolding-on és az együttműködésen alapuló, a szöveg megértését folyamatosan monitorozó tanítási eljárás, mely négy olvasási stratégiát tartalmaz. A metakognícióra épülő olvasási stratégiák nem csupán a kevésbé jártas olvasót segítik, hanem a mélyebb szövegértési képesség kialakítását is támogatják a jó olvasók körében. Az RTM vagy kölcsönös tanítási módszer Vigotszkij proximális zóna fogalmára támaszkodik, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló, vagy maga a tanár a társas interakció során modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitte teszi olvasási gyakorlatát – és ezáltal fokozatosan magasabb szintre vezeti a kezdő tanulót. Jelen tanulmány célja, hogy a Reciprok Tanítási Módszerhez kapcsolódó dizájn kísérletben lejegyzett tanórai interakciók bemutatásával képet adjon a scaffolding és a proximális zóna hatóerejéről, a metakognitív stratégiák taníthatóságának és működésének menéről.

A Reciprok Tanítási Módszer² összhangban a metakogníció fókuszú pszicholingvisztikai olvasásmodellekkel, hangsúlyozza a szövegértési stratégiák tanítását és tanulását, kiemeli az anticipációk fontosságát, és az olvasás folyamatát szociális, kooperatív kontextusba helyezi a szerepkörök révén. Az analitikus szövegfeldolgozás módszertani szempontból indokolt a formális olvasástanítás szakasza után, de a szövegértési stratégiahasználatot explicit módon nem tanítja, és nem hangsúlyozza kellőképpen a metakogníció megértésben betöltött szerepét. Palincsar és Brown³ empirikus kutatásukban a jó szövegértők stratégiáit adott feladat- és szerepkörnek feleltették meg, és osztálytermi környezetben vizsgálták azok hatékonyságát, majd a vizsgálatot tartalomelemzéssel egészítették ki. Munkájuk azért hiánypótló, mert konkrét deklaratív elemként hozzáférhetővé tették azokat a pedagógiai és módszertani irányelveket, amelyek lehetővé teszik a szövegértési képesség fejlesztését. Munkájukban hangsúlyozzák, hogy az RTM egyes elemeit tartalmazó innovatív tanítási módszerekkel valamint kooperatív technikák tanórai alkalmazásával a szövegértés-fejlesztése kialakítható, de hangsúlyos, hogy kellő időt szükséges fordítani arra, hogy a tanulók a módszert és annak elemeit, a szerepköröket megfelelően megismerhessék. A szerzőpáros a sikeres vizsgálati periódushoz egy hosszú, 20 alkalmas tanítási, és egy azt követő 4 hetes folyamatos gyakorlati periódust kapcsoltak, melyben monitorozták az

¹ A tanulmány további részében a Reciprok Tanítási Módszer RTM rövidítésként szerepel.

² PALINC SAR, Annemarie–BROWN, Ann: *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. In: *Cognition and Instruction*, 1984/1. (2) 117–175. (Továbbiakban PALINC SAR–BROWN, 1984.)

³ PALINC SAR–BROWN, 1984.

RTM tanítási folyamatát és lépéseit. Konklúziójukban megállapították, hogy a módszer azért lehet ennyire sikeres, mivel több ponton is találkozunk a jó szövegértők által alkalmazott stratégiákkal, valamint a változatos tanórai interakcióknak köszönhetően akkor is válaszra készítetik a tanulókat, ha azok bizonytalanok az szövegértésben. Mivel a visszajelzés folyamatos, a tanárnak lehetősége van felmérni és értékelni a tanulók tudásszintjét. Látens előnye a tanítási módszernek, hogy fenntartja és növeli a tanulók önbizalmát, kiküszöböli a frontális oktatási módszer hátrányait, valamint az RTM szerepköreinek az elsajátítása után a tanár kiléphet a vezető szerepből, és átléphet a megfigyelő, segítő szerepébe. Ez, az önálló szövegértés eléréséhez nagyfokú előrelépés.

Az RTM osztálytermi megvalósításában nagy hangsúlya van a tanórai diskurzusok menetének. A tantermi beszéd kutatások az 1970-es években indultak⁴, és olyan kérdésekre keresték a választ, hogy vannak-e ösztönös szabályok, melyek irányítják a beszédmagatartást, miként történik a beszélőváltás? A tanári kommunikációt sajátos szabályok irányítják, a tanítási-tanulási folyamatot nem csak a tan- és kerettantervek határozzák meg, hanem a tanár spontán reakciói is. Ezek a reakciók kontextusfüggők és folyamatosan változnak a tanóra időtartama alatt. Összefoglalva elmondható, hogy a tanítási és tanulási folyamat sikerességének egyik elsőrendű feltétele, hogy a pedagógus folyamatosan monitorozza hallgatóságát, beszédpartnereit és visszatérjen a tananyag azon pontjaira, amelyek nem voltak érthetőek. Ez az RTM bevezető szakaszában folyamatosan jelen van: a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák mint explicit kimondott tanári megnyilatkozások fontos szervezőelemei a szövegfeldolgozásnak. Az RTM elsajátítási és alkalmazási szakaszában a metakognitív stratégiákat tartalmazó megnyilatkozásokat a diákok mondják ki, és a tanár irányítja, felügyeli és pontosítja azokat, ha szükséges.

Modelljük megalkotásakor⁵ Vigotszkij proximális-zóna fogalmára és pedagógiai, pszichológiai elméletére támaszkodtak, mely szerint a tanulás folyamata társas helyzet. A nyelv és a gondolkodás viszonyrendszerében a szociális interakció jelentőségét hangsúlyozza. A kognitív fejlődés elsődleges elindítója Vigotszkij értelmezésében a gondolkodás megjelenése, mely a nyelv kialakulását eredményezi, de a nyelv, a beszéd megjelenése után prioritássá válik, és fejleszti a gondolkodási képességet.

Vigotszkij, igazodva korának marxista filozófiájához, a kollektívizmust hangsúlyozza és szorgalmazza a kortárs együttműködést. A proximális zóna alkotja elméletének fő pillérét, azaz kortárs együttműködéssel a képességek köre hatékonyabban bővíthető, mint egyéni tanulással.⁶ Történeti perspektívában Vigotszkij árnyalta korának intelligencia-kutatásait is; elmélete megalkotásakor úgy érvelt, hogy a tényleges IQ és a potenciális IQ között lévő proximális zóna a kizárólagos sajátossága az egyénnek. A tanulási folyamat sikeressége elsősorban

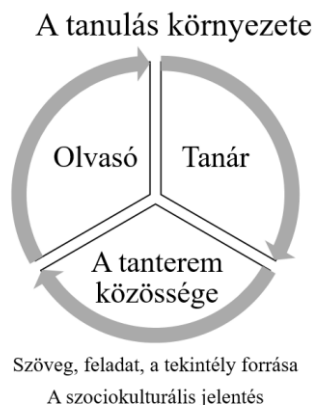
⁴ ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES: *A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán*. In: Mártonfi-Papp (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó, Bp., 2006. 541–546.

⁵ RUDY, Dennis: *The Effects of Metacognitive Effects of Metacognitive Strategies and Social Interactions and Social Interaction upon Mathematics Learning: A Reciprocal Teaching Study*. Chicago: Loyola University, Chicago, 1989.

⁶ MARGOLIS, Arkadiy: *Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice*. Cultural-Historical Psychology, 2020/3. (16) 15–26.

a fejlődést kijelölő úton múlik, azaz a pedagógiai értékelésnek a potenciált kell tükröznie, nem az adott időpontban elért teljesítményt⁷. Vigotszkij rámutatott arra, hogy minden tanuló esetében két szintet lehet megkülönböztetni gondolkodásfejlesztésben: a tényleges fejlettségi szintet és a potenciális fejlettségi szintet, ahová az adott tanuló eljuttatható. A proximális zóna e kettő távolsága. Ehhez a távolsághoz van szükség a tanár vagy a tapasztaltabb tanuló biztosította támogatásra, amellyel a kezdő tanulót el lehet vezetni arra a szintre, hogy magasabb potenciált érjen el, ugyanis a tapasztaltabb tanuló vagy pedagógus úgynevezett szakértői támogatást, scaffolding-ot biztosít a tanulási folyamatban.

A tanulási-tanítási szituáció a problémamegoldás kontextusában zajlik, melyben a scaffolding egyfajta segítségnyújtás, az elért eredmény pedig a támogatott teljesítmény, tehát a proximális zóna szakaszai a szakértői segítségtől az önsegítésig haladnak. A tanulási-tanítási szituáció többtényezős rendszer, és többféle modell létezik leírására. Az RTM osztálytermi gyakorlata a szociokognitív interaktív modell (1. kép) segítségével magyarázható a legárnyaltabban.



A szociokognitív interaktív modell (1. kép)⁸

A szociokognitív interaktív modell⁹ három elemből épül fel: az olvasóból, a tanárból és az osztálytermi környezetből. Ez utóbbi új tényezőként realizálódik az olvasásmodellek halmazában, ugyanis az osztálytermi kontextus alkotja a szöveg megértésének szociális kontextusát. Az RTM szempontjából ez a modell azért hangsúlyos, mert az olvasó nem csupán az írott nyelvből alkotja meg a jelentést, hanem hatnak rá az osztálytermi folyamatok, a beszéd, a gesztusok és a kulturális szimbólumok. A modell három fő részeleme, az olvasó, a tanár és a tantermi közösség több olvasással, szövegértési folyamattal kapcsolatos tényezőt foglal magában; a modell megalkotására hatott az antropológia, a szociolingvisztika és

⁷ WARFORD, Mark: *The zone of proximal teacher development*. Teaching and Teacher Education, 2011/2. (27), 252–258.

⁸ ADAMIKNÉ Jászó Anna: *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX*. Tinta Könyvkiadó, Bp., 2003.

⁹ Ua.

a kognitív pszichológia. A modell értelmében az olvasó rendelkezik saját sémáival, előzetes tudásával. Affektív tényezőként az adott helyzetnek megfelelő érzelmi állapot, kognitív tényezőként a nyelvismeret, a szövegalkotó stratégiák és az osztálytermi interakciók megértése van rá hatással, a végrehajtó funkciók pedig folyamatosan monitorozzák az értelmezés helyességét. A tanár az oktatási céloknak megfelelően alakítja ki az oktatási stratégiát. A tanítási döntéshozó folyamatokat (az adott helyzetnek megfelelően) általános és specifikus tervezési stratégiák irányítják attól függően, hogy milyen az adott közösség előzetes tudása és sémarendszere.

Az oktatás folyamatában a tanár ezeket folyamatosan ellenőrzi, ha kell, javítja egészen addig, míg a szöveg interpretálása nem lesz megfelelő. A tanterem közössége a tanulás színtere, mely akkor kezdődik, amikor az olvasó a szöveggel találkozik. A tanár és a diákok konstruktív tanítási környezetben, a tranzakciós pedagógia eszközeivel alakítják ki a jelentést, az eredményes szövegértést.¹⁰

Tanár-diák interakciók az RTM-módszer bevezető és elsajátító szakaszában

A módszer előkészítő szakaszának legfontosabb oktatási-didaktikai célja az volt, hogy a diákok elsajátítsák az RTM stratégiai lépéseit, és azt explicitté tegyék, rutinná alakítsák. Ebben a szakaszban a pedagógusoknak döntő szerepe volt a tanóra szervezésében és az időbeosztásban. A szerepeket mint a – jóslás, kérdés, tisztázás összegzés – ebben a sorrendben mutatták be, és a bemutatás után a diákoktól várták el ugyanezt a szöveg hangos stafétaolvasása közben.

1. hét¹¹

Szöveg: *A nagyravagyó ló*

(1) T: Figyeljete, az a legjobb, ha megkérdezitek magatoktól, hogy mire számítok ebből a címből? Mi az érdekes ebben a címben?

(2) D: Az, hogy nagyravagyó. A végén biztos meg fog változni.

3. hét

Szöveg: *A tél*

(3) T: Én a cím elolvasásakor rögtön arra gondolok, hogy egy évszokról fogunk most olvasni.

Ti mire gondoltok?

(4) D: Én is arra, meg arra, hogy lesz szánkózás is a mesében.

A leírt megnyilatkozásokban jól körvonalazódik a tanár vezető szerepe a stratégiák kialakításánál. Megfigyelőként azt tapasztaltam, hogy a jóslás technikáját sikerült a leghamarabb elsajátítani. Ez azért lehetséges, mert a korábbi, analitikus szövegfeldolgozó órákon is szerepet kap a cím és szakaszos olvasmányfeldolgozás során is. Az alcímek a szöveggel megegyezően Georgia betűtípusúak, 10-es betűméretűek, középre szedettek és félkövérek. Előttük és utánuk kimarad

¹⁰ Adamikné, 2006.

¹¹ T: tanár; D: diák

egy-egy sor, 10-es betűmérettel. A decimális tagolás (1., 2., 2.1., 2.2. stb.) kerülendő. A diákoknak a címről való önálló jóslás nehezebben alakult ki, mint az olvasmány következő szakaszára vonatkozó előfeltevés. A 4. héttől, a csoportos olvasás és szerepek szerinti szövegfeldolgozás során a címről való jóslatok differenciálódtak, és tágabb kontextusba kerültek.

4. hét

Szöveg: *A rátóti csikótojás*

(5) T: Akkor vágjunk bele! A mai olvasmányunk címe *A rátóti csikótojás*.

Ki mit vesz észre a címben, vajon milyen mese lesz ez, és miért?

(6) D: Vicces mese lesz, a csikónak nincs is tojása!

A cím és műfaj megfeleltetése és a műfaji következtetések levonása azt bizonyítja, hogy a folyamatban a jóslás szerepköre tanítói irányítással komplexebbé vált, itt tetten érhető az állványzott jósláskiegszítés, a prekoncepciók kialakításának stratégiája. A pedagógus megfeleltette az RTM módszertani kereteit a saját gyakorlatának és implicit módon felhívta a tanulók figyelmét arra, hogy az olvasás előtti stratégiák és az olvasás céljának a meghatározása megkönnyítik a szöveg dekódolását.

A kísérlet tervezési fázisban arra számítottam, hogy a szövegbeli információk visszakeresése és az arra való rákérdezés mint stratégia nagy nehézséget fog okozni a diákoknak, mivel magasabb gondolkodási szintet követel. A tanórai alkalmazás során a kezdeti fázisban konkrét információkhoz kapcsolódtak a kérdések, a konvergens csoportba lehetett őket besorolni, majd az elsajátítási fázisban mindkét kísérleti osztályban ösztönözték a pedagógusok a diákjaikat a divergens kérdések megfogalmazására. A folyamatban ez megfelel az állványzott kérdés kiegészítés elvárásának.

4. hét

Szöveg: *A módos gazda meg az arató szegény ember*

(7) T: Azt is megkérdezhetitek – az is egy jó kérdés szerintem ehhez a részhez –, hogy miért volt gonosz a gazda? Nem csak az, hogy mit csinált...

Na, szerintetek miért volt gonosz? Bátran!

(8) D: Mert csak henyélt, nem csinált semmit. Hagyta, hogy a másik dolgozzon.

A tisztázó feladatkör elsajátításánál az az elsődleges oktatási cél, hogy a tanulók felismerjék a szövegben a frazémákat, vagy azokat a szavakat, szintagmatikus kapcsolatokat, melyek kommunikációs szempontból poétikai, vagy metanyelvi funkcióval bírnak. Ezeknek a szavaknak a fogalommagyarázata sok esetben a tankönyvben is szerepel lábjegyzetként, de az önálló definícióalkotás és a kontextusból történő jelentésteremtés mint RTM stratégia már a felső tagozaton szereplő szövegtípusok önálló megértését segíti elő.

5. hét

Szöveg: *A hajómanó meséje*

(9)T: Mi lehet a horgony?

Vagy ezt nem kell megmagyarázni, mindenki ismeri?

Saját szavaiddal mondd el!

(10) D: Amivel kikötik a hajót. Ha mennek, felhúzzák.

A tisztázó szerepkörben a diákoknak a teljes fejlesztés ideje alatt tanári iránymutatásra volt szüksége. A fenti példa is szemlélteti, hogy az olvasmányban szereplő szó nem tartozik az alapszókészlethez, bár a szövegkörnyezetből kikövetkeztethető a jelentése, magyarázatra szorul.

Az összegző funkció, azaz az addig olvasott szövegrész tartalmi kivonatolása a hagyományos analitikus szövegfeldolgozó órákon is fontos oktatási cél: egy tételmondatban vagy a bekezdéshez illő címben foglalja össze a pedagógus a diákokkal közösen az olvasottak lényegét. Az RTM módszer esetében ez azért differenciáltabb, mert a szerepkört birtokló diáknak önállóan kell a lényeget kiemelni. Az RTM módszert leíró tanulmányok¹² felhívják a figyelmet arra, hogy a jó kérdés mint stratégia előkészíti az összegző feladatkört. Az empirikus kutatás kezdeti szakaszától kezdve erre az analógiára törekedtek a pedagógusok mindkét kísérleti csoport esetében.

4. hét

Szöveg: *A rátóti csikótojás*

(11) T: Na, akkor figyeljétek csak meg, mi is volt a kérdés?

B. ismételd csak meg! Azaz! Mít talált a csősz?

Na, akkor mi itt a lényeg, amiről olvastunk?

(12) D: Az, hogy a csősz talált egy tököt a mezőn.

(13) T: Így van! Ez a lényeg, innen kezdődik a bonyodalom.

A diákok közti interakciók megfigyelése az RTM bevezető és elsajátítási szakaszában

A dizájn kísérlet időkeretében a diákok önállóbb stratégiahasználatára a 2. hét elteltevel került sor. A gyakorló fázisban a pedagógusok folyamatosan modellezték a szerepköröket és direktté tették azokat az elvárásokat, amelyeket a szerepkörök implicálnak. Az elsajátítási szakasz után a kísérletben résztvevő tanulók négyes csoportokban, kártyákon szereplő feladatok és utasítások szerint próbálták csoportmunkában, de minimálisabb tanári irányítással feldolgozni a tankönyvi szövegeket. A proleptikus tanulás módszere látens módon nyilvánult meg;

¹² PILONIETA, Paola–MEDINA, Adriana L.: *Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!"* The Reading Teacher, 2009/2. (63). 120–129.

mindkét kísérleti osztályban tanító pedagógus hagyott teret annak, hogy a diákok a bevezető szakasz tanári irányítását alapul véve alkalmazzák a szerepkörök szerinti stratégiát. A csoportokban a differenciálás is megvalósult – köszönhetően az ültetési rendnek is – kialakultak a vezető szerepkörök, melyet a motiváltabb, magasabb szövegértési képességgel rendelkező diákok töltöttek be, akik aktuális szerepkörük révén biztosították az állványzatot a csoport többi tagjának.

A jós, kérdező, tisztázó és összegző szerepek nem voltak egyformán népszerűek egyik megfigyelt osztályban sem. Legközkedveltebb a jós és a kérdező, míg a legkevésbé kedvelt a tisztázó és az összegző szerep volt, köszönhetően a nehézségi fokuknak. Ezt a pedagógusok a tanórán úgy oldották meg, hogy szövegrészenként kötelező volt balról jobbra, vagy a csoporton belül véletlenszerűen a szerepcsere. A megfigyelés során változatos tanulói interakciókat lehetett megfigyelni az RTM használata közben. Megvalósítási szempontból az egyik kísérleti osztályban a diákok egy csoportja önállóan hozott létre a kérdéses stratégiához segítséget.

3. hét

Szöveg: A tél

(1)D: Én aláhúzom mindig, amire rá akarok kérdezni...

Húzd alá! Látnod, ha nem jól tudja, amikor válaszol.

A kiemelt megnyilatkozás jól bemutatja a szakértői állványzatot, amit a tapasztaltabb diák nyújt társának a sikeres feladatmegoldás érdekében. Ez az alstratégia a későbbi csoportos olvasás során osztályszinten elfogadott gyakorlattá vált, és megkönnyítette a szövegfeldolgozást, a lényegi információk lokalizálását.

A tanulói osztálytermi interakciók vizsgálata szempontjából a legtöbb lehetőséget biztosító tankönyvi szöveg *A rátóti csikótozás* volt; egyrészt ez a szöveg terjedelmét tekintve megfelelő volt arra, hogy egy tanóra időtartamában elemezhető legyen; másrészt grammatikai-stilisztikai szempontból sok lehetőséget biztosított a stratégiaalapú szövegértésnek.

4. hét

Szöveg: A rátóti csikótozás

Szövegrészlet:

- Tyű, fékomadta-teremtette – csodálkozott –, nahát ez már megint mi? – Mert hosszú, főzni való tököt már látott, de ilyen sütni valót még soha.

Fölvette, megtapogatta, megszagolta. De a maga fejétől csak nem tudta kitalálni, hogy mi. Bevitte hát a faluházára. Ott éppen együtt volt a kupaktanács. A csósz letette a tököt az asztalra. A derék előljárók is elszörnyülködtek. Csak nézték, hol a tököt, hol egymást.

(2) D: Ezt a szót tisztázzuk, hogy kupaktanács!

(3) D: És hogy? Mit mondasz erről?

(2) D: Hát azt, hogy amit mi csinálunk most, ez az, nem?

(4)D: Kérdezzük azt, hogy mit jelent a maga fejétől nem tudta kitalálni.

(5)D: Ez jó! Ez nehéz! Azt is, hogy előjáró meg derék.

(4)D: Azt ne! Azt tisztázzuk inkább, jó? Az lesz a tisztázó, és utána kész vagyunk.

A kiemelt tanórai diskurzusban tetten érhető az, hogy a diákok a 4. hétre elsajátították a szerepköröket, és az interakció szintjén változatos módon tudták alkalmazni azokat. A kérdés szerepköre differenciálódott, a konvergencia, információra irányuló kérdések mellett megjelentek a magasabb gondolkodási szintet elváró, divergens kérdések, és folyamatos motivációt jelentettek a szövegfeldolgozó óra során.

A kísérlet során, a tanulói interakciók a magatartás szabályozására is irányultak. A csoportnyomás hatására azok a diákok is aktívan részt vettek az önálló szövegfeldolgozásban, akiknek a pontos, önálló munkavégzés nehezen teljesíthető elvárás.

(6) D: Ne forgolódj már, hanem írd!

(5) D: Jó-jó...

(6) D: Miattad nem leszünk kész, nem igaz!

Összegzés

Jelen tanulmányban a fő célom az volt, hogy bemutassam az RTM alkalmazási lehetőségeit, potenciálját az osztálytermi gyakorlatban. Az empirikus kutatás során az RTM-nek az osztálytermi gyakorlatban voltak olyan látens elemei, melyek implicit módon járultak hozzá az alsó tagozatos diákok szövegértési képességfejlődéséhez. A tanórai változatos interakciók a szövegfeldolgozás során a proximális zóna fejlődési ívéhez igazodtak. A tanári megnyilatkozások modellezték a diákok számára a gyakorlott olvasóra jellemző szövegértelmezési stratégiákat a jóslás, a kérdezés, a tisztázás és az összegzés szerepkörének megfelelően, majd ezt a diákok a program későbbi szakaszaiban önállóan, a „jól” olvasó társaik segítségével valósították meg, így érvényesült a konstruktivista oktatási modell és a proleptikus tanulás, melynek fontosságára a hazai és a nemzetközi szakirodalom folyamatosan reflektál. A fluens olvasás kialakítása után célszerű lenne a stratégiaorientált olvasás jelentőségének az ismertetése és pragmatikai szempontú kialakítása az osztálytermi gyakorlatban.

Irodalom

- ADAMIKNÉ Jászó Anna: *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX.* Tinta Könyvkiadó, Bp., 2003.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES: *A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán.* In: Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére.* Argumentum Kiadó, Bp., 2006. 541–546.
- MARGOLIS, Arkadiy: *Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practic.* Cultural-Historical Psychology, 2020/3. (16), 15–26.
DOI: [10.17759/chp.2020160303](https://doi.org/10.17759/chp.2020160303)
- PALINC SAR, Annemarie–BROWN, Ann: *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.* Cognition and Instruction, 1984/1. (2) 117–175.
https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities#fullTextFileContent [04. 06. 2024.]
- PILONIETA, Paola–MEDINA, Adriana L.: *Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!"* The Reading Teacher, 2009/2. (63). 120–129.
DOI: [10.1598/RT.63.2.3](https://doi.org/10.1598/RT.63.2.3)
- WARFORD, Mark: *The zone of proximal teacher development.* Teaching and Teacher Education, 2011/2. (27), 252–258.
DOI: [10.1016/j.tate.2010.08.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.008)

Abstract

**CLASSROOM PRACTICE OF THE RECIPROCAL TEACHING
METHOD: THE ZONE OF THE PROXIMAL DEVELOPMENT IN
CLASSROOM INTERACTIONS**

The Reciprocal Teaching Method is a scaffolding and collaborative teaching method that continuously monitors text comprehension and includes four reading strategies. The metacognitive reading strategies not only help less proficient readers, but also support the development of deeper comprehension skills in good readers. The RTM or reciprocal teaching method draws on Vigotsky's concept of the proximal zone, according to which the learning process is a social situation in which a more experienced learner, or the teacher himself, models his learning activity through social interaction – using metacognitive strategies to make his reading practice implicit – and thus gradually takes the novice learner to a higher level. In my presentation, I will show classroom interactions that highlight the importance of the proximal-zone effector for the development of text comprehension.