

**GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET****Olvasóvá nevelés**

*A tanulmány az olvasóvá nevelés gyakorlati lehetőségeivel foglalkozik. A szerző az elmúlt esztendőben felmérés segítségével általános iskolások olvasási szokásait vizsgálta. A vizsgálat tapasztalatait figyelembe véve általános iskolai tanítók és tanárok körében is kutatást végzett, amellyel az olvasás megszerettetésében, a tanulók olvasóvá nevelésében alkalmazott eredményes módszereket, eljárásokat kívánta feltárni. Jelen tanulmány ezeknek a tapasztalatoknak az összegzése.*

A közelmúltban váltak ismertté a PISA 2009 vizsgálat eredményei, amelyek szerint a 9 évvel ezelőttihez képest szignifikánsan javult a 15 éves magyar diákok szövegértési teljesítménye. Az elemzések a háttéradatokat figyelembe véve többek között a szociális tényezők, az iskolai oktatás, valamint a tanulási stratégiák szerepét vizsgálják, de mindezek mellett az olvasás iránti elkötelezettség jelentőségét is megfogalmazzák. A PISA 2009 Összefoglaló jelentés az elmúlt tíz év tapasztalatait összegezve ez utóbbival kapcsolatban a következőket állapítja meg: „... hazánkban nem csökkent a kedvtelésből olvasó diákok aránya, többen olvasnak szépirodalmat és főleg újságot, valamint általában véve is szélesedett azoknak a szövegeknek a köre, amelyeket a diákok saját örömeikre olvasnak” (PISA, 2009: 73).

Ugyanebben az időszakban az iskolás korosztály körében idehaza is több felmérés készült az olvasási szokásokkal kapcsolatban, amelyek sok szempontból árnyalják a PISA- vizsgálat eredményeit. Fülöpné Erdő Mária 2000-ben végzett kutatásában a médiának a szabadidős tevékenységekre gyakorolt egyre növekvő hatását mérte fel (Fülöpné, 2002). Egyértelmű összefüggést állapított meg a szülők iskolázottsága, olvasottsága, médiahasználatbeli tudatossága és gyermekeik olvasáshoz való viszonyulása között. Eszerint a család értékrendje a gyermekek olvasmányválasztását, valamint az olvasás iránti motivációját nagymértékben határozza meg. Pintér Szilvia 2003-ban (Pintér, 2005), Ábrahám Mónika 2005-ben (Ábrahám, 2006) a média mellett az egyre elterjedtebbé váló számítógép-, illetve internethasználat és az olvasási szokások összefüggéseit kutatta felmérésében. Az utóbbi vizsgálat a negatív következmények (a szépirodalom olvasására fordított idő csökkenésének) feltárása mellett azt is megerősítette, hogy a gyermek közvetlen környezete (család, iskola, könyvtár) mennyire fontos sze-

repet játszik a szabadidős tevékenységek megválasztásában, s hogy az e téren meglévő hátrányok hogyan hatnak az olvasáshoz való viszonyulásra.

A 2008/2009. tanévben magam is végeztem olvasásvizsgálatot a váci Karolina Katolikus Általános Iskola, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola gyakorlóiskolájának tanulói körében. Vizsgálatomban elsősorban irodalmi szövegek olvasására kérdeztem rá. A korábbi kutatások szempontjait alapul véve az össze- hasonlítás szándékával mértem a 10–14 éves gyermekek olvasási szokásait. A vizsgálatban összesen 158 tanuló vett részt. A kérdőív 15 kérdéscsoportot tartalmazott, a kérdések feleletválasztással, pontozással és szövegesen megválaszolhatóak voltak. A felmérés néhány tanulságaként a következőket említhetem:

1. A gyermekek otthoni környezete – a szülők iskolai végzettsége, a családban való olvasás, az olvasmányélmények megosztása – erősen motiválja az olvasást.
2. A szabadidő eltöltésében a barátokkal való együttlét dominál, meglehetősen nagy a televíziózásra, számítógép-használatra fordított idő aránya, az olvasás pedig általában a 3-4. helyen áll. Ugyanakkor öröndetes, hogy a tanulók többsége rendszeresen, naponta olvas.
3. Olvasmányaik javarészt szépirodalmi művek, kiválasztásukban nagy szerepe van az iskolának. A megjelölt könyvek között sok a „kötelező olvasmány”, ugyanakkor a tanulók – főleg a 7-8. osztályosok – egyéni érdeklődésük, a társak vagy a könyvtárosok ajánlata alapján is szívesen választanak.
4. Ahogyan azt több olvasásvizsgálat is kimutatta, a lányok olvasási kedve a nagyobb. Ők az iskolai szépirodalom mellett előszeretettel olvasnak lányregényeket, míg a fiúk a kalandos, izgalmas, történelmi vagy természet-tudományos műveket kedvelik. Ugyanakkor mindkét nem vonzódik a fantasy iránt.
5. Ugyancsak jellemző a gyermek- és ifjúsági folyóiratok olvasása. Megfigyelhető, hogy a tanulók szívesen választanak koruknál idősebbeknek szóló kiadványokat, beleértve a bulvársajtót is.
6. A gyerekek többsége igényli, hogy olvasmányélményeit megoszthassa környezetével, ugyanakkor általában nehezen fogalmazzák meg az olvasottakkal kapcsolatos gondolataikat. A szépirodalmi művektől elsősorban az izgalmasságot, a kalandosságot várják el. A főszereplőkkel való azonosulásban a pozitív tulajdonságok – hősiesség, bátorság, testi erő – vagy a rendkívüli képességek játszanak meghatározó szerepet.

7. Az olvasáshoz való viszonyulás megfogalmazásában a gyerekek nagy része a szórakoztató időtöltést jelölte meg, ugyanakkor a válaszok egy része a külső környezet – a tanárok, a szülők – hatását mutatja: „Szeretek olvasni, mert bővíti a szókincset, / fejleszti a helyesírást, a képzeletet, / tanulni lehet belőle, információkat nyújt, / hasznos időtöltés, hasznosabb, mint a számítógépezés.” Tanulságosak az olvasást elutasító indokok is: „Nem szeretek olvasni, mert unalmas, / túl hosszú, / mert kevés időm van, / ha rám erőltetik, / ha túl tanulságos, / mert nem tudok olvasni!”

A vizsgálat eredményei alapvetően megegyeznek a hasonló felmérések tapasztalataival. Megállapítható, hogy a gyermekek olvasási kedvének felébresztésében, a könyvek iránti szeretet megtartásában, az értékes művek kiválasztásában, az olvasottak értelmezésében a családnak, a kortárs csoportoknak és az iskolának egyaránt fontos szerepe van. Az alapfokú oktatásnak kell biztosítania az olvasás jelrendszerének megtanítását, eszköz szintű használatá fejlesztését, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás megalapozását, az irodalmi szövegek saját nézőpontú értelmezésére való felkészítését, az olvasottakra való reflektálás lehetőségét, a művek érzelmi, esztétikai, erkölcsi értékeinek befogadására való fogékonyság megteremtését, az irodalmi műveltség megalapozását, különböző szövegfajták tartalmi, szerkezeti, nyelvi, stiláris sajátosságainak megismertetését, s mindezzel az olvasásnak mint önálló ismeretszerzési módnak a tudatosítását (*Kerettanterv 2008*). A felsorolt fejlesztési célok jól mutatják az anyanyelvi nevelés összetett voltát. Az olvasás- és irodalomtanításnak a szó legtágabb értelmében kell olvasóvá nevelnie a tanulókat. A kérdés már csak az, hogy mivel és hogyan.

Az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában a magyar nyelv és irodalom tantárgy „szöveganyaga” túlnyomórészt irodalmi alkotás. A népköltészet és a szépirodalom kispikái és lírai műfajai, klasszikus és kortárs gyermekirodalmi művek. Az egyes tankönyvcsaládok arányai különbözhetnek, de jellemzően mind-egyikben megtalálhatók a magyar irodalmi kánon darabjai, Petőfi Sándor, Arany János, Móra Ferenc, Benedek Elek, Móricz Zsigmond alkotásai. A világirodalom vagy napjaink irodalmának megjelenítése változatosabb képet mutat, a Grimm-testvérek vagy Andersen meséi általában jelen vannak az olvasókönyvekben, Lázár Ervin, Tarbay Ede, Ágh István, Janikovszky Éva, Csukás István, Szalai Borbála vagy mások művei azonban már korántsem szerepelnek minden tankönyvben. Az irodalmi művek mellett az utóbbi években egyre több nem irodalmi szöveg is megjelent a tankönyvekben: a mindennapi kommunikációhoz kapcsolódó, illetve ismeretterjesztő szövegfajták.

Az alapozó és fejlesztő szakaszban az irodalmi műveltség megalapozásaként tovább bővül a megismertetendő műfajok és szerzők köre. Többek között a János vitéz, a Toldi, az Egri csillagok, A kőszívű ember fiai, az Ábel a rengetegben mint „kötelező olvasmányok” hivatottak irodalmi hagyományaink örökítésére. Az irodalom tantárgy és az irodalomkönyvek elsősorban irodalmi szövegek megismertetésére szolgálnak, a tananyagban ugyanakkor egyre nagyobb hangsúlyt kap az irodalmi témák, motívumok, kifejezőeszközök tudatosítása, és érvényesülni kezd bizonyos kronológiai szemlélet is. A szépirodalom műfajai mellett megjelenik az irodalmi esszé, illetve egyes tankönyvekben helyet kapnak egyéb publicisztikai szövegek is. A nem irodalmi szövegfajták megismertetése, értelmezése jellemzően a nyelvtan tantárgyhoz és a nyelvtan-, kommunikáció-, fogalmazáskönyvekhez kapcsolódik.

Az anyanyelvi nevelés, ezen belül az olvasás-, illetve az irodalomtanítás tananyagával kapcsolatban sok kritika fogalmazódik meg mind a szövegértés-fejlesztés, mind pedig az olvasóvá nevelés szempontjából. Az előbbivel kapcsolatban elsősorban a szövegműfajok bővítésének szükségszerűségét hangsúlyozzák (*Steklács, 2009: 48*), az irodalmi szövegekkel kapcsolatban pedig leggyakrabban a korosztály érdeklődéséhez közelebb álló kortárs műveket hiányolják (*Fűzfa, 2001: 87; Steklács, 2009: 25; Tölgyessy, 2009: 97*).

Az olvasóvá nevelésnek az olvasnivaló mellett legalább olyan fontos eleme az alkalmazott módszer. Az olvasáspedagógiai elemzések (*Balácsi–Balkányi, 2008; Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné, 2002; Steklács, 2009*) többek között éppen a PISA-felmérések nyomán arra hívják fel a figyelmet, hogy az olvasás fogalmát némileg újraértelmezve újfajta olvasási stratégiák tudatosítására van szükség. Meg kell tanítani a diákokat arra, hogy az adott szöveg olvasásához és értelmezéséhez olvasási céljuknak megfelelő módot válasszanak. A hagyományos lineáris módszer mellett, amely elsősorban összefüggő, szépirodalmi szövegek élményszerző olvasására szolgál, a tájékozdó, információszerző, ellenőrző célú olvasás megfelelő stratégiáit – áttekintés, átfutás – is meg kell ismertetni velük. Ez utóbbinak különösen azért van nagy jelentősége, mert az internetolvasás ilyesfajta módszert kíván. Ugyanakkor bármely szövegfajta esetében hasznosak lehetnek azok a metakognitív stratégiák, amelyek mozgósítják az előzetes tudást, tudatosítják az olvasás célját, és ennek megfelelően akár menet közben is rugalmasan korrigálják az olvasottakhoz való viszonyulást, segítik a belső képek alkotását, az összefüggések felismerését és azok továbbgondolását, kérdések

megfogalmazását, lehetséges alternatívák felállítását, végső soron az olvasottak „hasznosítását” (Tóth, 2009; Steklács, 2009; Zsigmond, 2008).

Az olvasáspedagógia fenti elméleti alapvetéseinek egy része a módszertanban régóta ismert és alkalmazott gyakorlatként van jelen. Más részük – például a J. A. Richards reader’s response elméletén alapuló folyamatolvasás vagy a már említett metakognitív stratégiák – még nem használatosak széles körben. Ugyanakkor több módszertani gyűjtemény segíti a pedagógusokat ezek megismerésében (Tóth, 2009; N. Császi, 2009). Pedagógus-továbbképzések alkalmával szerzett tapasztalataim szerint a tanítók és a magyartanárok nyitottak minden olyan megoldásra, amellyel az iskolás korosztály olvasási motivációja, mind pedig korszerű értelemben vett szövegértése jobbra tehető. Jól tükrözi ezt az a felmérés, amelyet az elmúlt évben végeztem a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet szervezésében tartott pedagógus-továbbképzéseim során. A tanítók és az általános iskolai magyartanárok számára összeállított kérdőív a következő kérdéseket tartalmazta:

1. Tapasztalatai szerint tanítványainak kb. hány százaléka olvas rendszeresen vagy időnként s a kötelező olvasmányokon/házi feladatokon kívül is?
2. Milyen könyveket olvasnak szívesen a gyerekek? (műfaj, téma, szerző, cím)
3. Van-e módjuk a tanulóknak olvasmányélményeik megosztására? Ha igen, ez hogyan történik?
4. Milyen könyveket/olvasnivalót szokott ajánlani a gyerekeknek?
5. Hogyan tudja felkelteni a tanulók érdeklődését az olvasnivaló iránt?
6. Milyen kötelező/ajánlott olvasmányokat szokott választani tanítványainak?
7. Hogyan dolgozzák fel a kötelező/ajánlott olvasmányt?
8. Osztályában milyen a tanulók olvasásának, szövegértésének színvonala?
9. Milyen javaslatai, jól bevált módszerei vannak az olvasás fejlesztésére, illetve az olvasás megszerettetésére?

A kitöltött kérdőívek, valamint a szóbeli kiegészítések alapján az alábbi tanulságok fogalmazhatók meg:

1. Az ország különböző részein dolgozó pedagógusok egészen széles skálán – 20 és 90% között – jelölték meg a rendszeresen olvasó tanítványaik arányát.
2. A tanulók olvasni tudása, szövegértési színvonala hasonlóképpen nagy eltéréseket mutat. Többen tanítványaik 30%-át jelölték meg gyengén olvasó-

- ként, ugyanakkor 92%-os osztályátlagról is beszámoltak.
3. A gyermekek által kedvelt könyvek között a tanítók, tanárok a hasonló olvasásfelmérésekhez képest nagyobb számban tüntettek fel tudományos-fantasztikus műveket, illetve jelöltek meg divatos sorozatokat, regényeket. Örvendetes módon a listákban több vers is szerepelt. Látható volt, hogy az iskolai „klasszikusok” többségben vannak, ugyanakkor az egyéni választásra utalnak például a Spongya Bob, Scooby Doo, Harry Potter, Hanna Montana-sorozat vagy a Varázskör-sorozat könyvei.
  4. Nagyon tanulságos a pedagógusok ajánlásait tartalmazó lista. Ebben is többségben vannak a klasszikusok – Fekete István, Felix Salten, Lázár Ervin, Erich Kastner, Benedek Elek –, a kortárs szépirodalom vagy ismeretterjesztő irodalom – Csukás István, Varró Dániel, néhány magazin – alig van jelen.
  5. Hasonlóképpen a jól bevált kötelező olvasmányokat tartalmazzák a 6. kérdésre adott válaszok is. Talán csak Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika, valamint E. H. Porter: Az élet játéka című regényei jelentenek kivételt.
  6. Az olvasás motiválására vonatkozó válaszok nagyon pozitívak. A pedagógusok többsége rendszeresen alkalmat teremt a gyerekek számára olvasmányélményeik megosztására. Ez leggyakrabban az olvasás-, illetve magyarórán, nemegyszer az óra elejébe vagy végébe beépítve könyvismertetés, könyvajánlás formájában történik. Néhány esetben mindez az osztályfőnöki óra, máshol a reggeli, tanítás előtti beszélgetés vagy a tanítás után szabadidő keretében zajlik. A tanulói ajánlás mellett nagyon gyakori a tanító/tanár általi ismertetés, részletfelolvasás, kapcsolódó zene, filmrészlet bemutatása.
  7. Az alkalmazott módszereket illetően többféle gyakorlat figyelhető meg. A kötelező olvasmányok esetében a folyamatolvasási technika, azaz a részenkénti közös előrehaladás éppúgy előfordul, mint az egyéni olvasást követő globális feldolgozás. Jellemző az olvasáshoz előzetes szempontok adása, olvasónapló vezetése. Ami különösen örvendetes, az a drámapedagógiai módszerek alkalmazása az irodalmi szövegek elemzésében.
  8. A kérdőív utolsó kérdésére adott válaszok azt mutatják, hogy a tanítók/tanárok fontosnak tartják tanítványaik olvasóvá nevelését, és ezért sokat is tesznek. A 6. pontban felsorolt módszereken kívül a következő gyakorlatokat nevezték meg:

- Ajánlott olvasmányok listájának összeállítása, amelyből a gyerekek szabadon választhatnak – akár külön lista a fiúknak, és külön a lányoknak.
- Közös beiratkozás a település könyvtárába, rendszeres könyvtárlátogatás, közös kölcsönzés, könyvtári órák tartása.
- Osztálykönyvtár létrehozása, folyamatos bővítése, olvasási lehetőség az órák közötti szünetekben.
- Osztályon belüli könyvcseré.
- Olvasókígyó elhelyezése az osztályterem falán az olvasott könyvek adataival.
- Olvasókör, amelyben a gyerekek rendszeresen bemutatják az éppen olvasott műveket.
- A tanulók rendszeres beszámolója érdekes újságcikkekről tévébemondói szerepben.
- Kincses füzet vezetése az olvasott művekről.
- Projekt módszer rendszeres alkalmazása új költő, író megismertetésére – csoportos és egyéni gyűjtőmunka.
- Könyvtári és internetes kutatómunka.

Az olvasmányok feldolgozását, az olvasottak megértését segítő eljárások:

- A versek ritmizálása, éneklése, memorizálása, zenehallgatás.
- Délutáni foglalkozásokon receptolvasás, a hozzávalók összegyűjtése, a teendők sorba rendezése.
- Minél több érzékszerv bekapcsolása a történet feldolgozásába.
- Zene, projektoros vetítés, szerepjáték alkalmazása az olvasottak elmélyítésére.
- Humoros történetek, folytatásos mesék olvasása, alkotása a korábbi sémák alapján.
- A hangos és a néma olvasást fejlesztő gyakorlatok rendszeres végeztetése.

Bár a felmérés nem reprezentatív értékű, úgy gondolom, hogy a pedagógusok visszajelzései biztatóak, hiszen a család–iskola–külső környezet hármában a tanárok megfelelő szakmai felkészültsége és attitűdje az olvasás iránti igény felkelésében, a korszerű értelemben vett olvasni tudásban is meghatározó. Az olvasóvá nevelés a családban kezdődik, de az iskola segíthet abban, hogy ez a tevékenység életünk szerves, örömteli, gazdagító részévé váljon.

## IRODALOM

- Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/1.
- Balázsi Ildikó–Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/04.
- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Fülöpné Erdő Mária (2002): *Médiahasználat és olvasóvá nevelés.* Corvinus Kiadó
- Fűzfa Balázs (2001): A magyartanár-képzés összeomlásáról. *Fordulópont* 2001/4. (14.). 87-89.
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára. 2008 <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-kulturalis>
- N. Császi Ildikó: Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/3.
- Pintér Szilvia (2005): Veszprémi tapasztalatok a gyerekek olvasási szokásairól 2003-ban. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 2005/1.
- Steklács János (2009.): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak.* Budapest, Okker
- Tóth Beatrix (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/04.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó
- Tölgyessy Zsuzsanna (2009): Élményközpontú irodalomtanítás az alsó tagozaton. *Fordulópont* 2009/2. 97–103.
- Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése.* Kolozsvár, Ábel Kiadó