

STEKLÁCS JÁNOS–SZINGER VERONIKA–SZABÓ ILDIKÓ

Európai országok jó gyakorlatainak összehasonlítása tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők tanításában (ADORE-projekt)

2006-ban az Európai Bizottság prioritásként jelölte meg a serdülők műveltségével kapcsolatos kutatások és gyakorlatok nemzetközi hálózatának fejlesztését, annak érdekében, hogy megértsék az olvasási nehézségekkel küzdő serdülőket, és hogy elméleti keretekben jó gyakorlatokat biztosítsanak. Az EU egyik pályázata (SOC-RATES Programme: General activities of observation, analysis and innovation, Action 6.1.2. and 6.2.) multidiszciplináris párbeszédet kezdeményezett olvasáskutatók között, azért, hogy esettanulmányok és javaslatok szülessenek EU vezetők számára. Az egyik legfőbb cél hatásos módszerek kidolgozása olvasási nehézséggel küzdők számára, a másik pedig egy kézikönyv kifejlesztése jó gyakorlatokról olvasáskutatók, oktatók és olyan szakemberek számára, akik a serdülők műveltségével kapcsolatos témákban érdekeltek.

Bevezetés

Különböző típusú szövegek olvasása és megértése alapvető kompetenciát jelent a társadalmi és kulturális életben, valamint a sikeres munkavégzésben. A PISA-felmérések azt mutatták, hogy habár a legtöbb európai tizenéves megfelelő olvasási kompetenciákkal rendelkezik tanulmányainak befejezésekor, körülbelül negyedük a minimális szintet sem érte el. Nemcsak hogy nem sikerült az Európai Bizottságnak csökkentenie ezt a számot az alacsonyan teljesítők magas kockázatú csoportjában az olvasást illetően (mely célt az Oktatási Teljesítményértékelések megfogalmazták), hanem ez a szám 2000 óta folyamatosan nő.

Ez az égető társadalmi probléma arra ösztökélte az Európai Bizottságot, hogy ajánlatokat kérjen egy Socrates programra az alábbi céllal: „*A gyenge olvasási teljesítmény és a gyengén olvasók jelenségének jobb megértése a problémával való hatékonyabb küzdelem érdekében.*”

Ezt a célt szem előtt tartva az ADORE-projekt kutatást végzett a tizenéves, olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanítását illetően 11 európai országban, valamint kereste e tanulók fejlesztésének „jó gyakorlatait”. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak az alábbi országokból: Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Németország, Magyarország,

Olaszország, Norvégia, Lengyelország, Románia és Svájc. A projektet irányította és koordinálta professzor Dr. Christine Garbe, PhD Karl Holle és professzor Dr. Swantje Weinhold a Leuphana Egyetemről, Lüneburgból (Németország).

2007-ben és 2008-ban a projekt résztvevői iskolákat látogattak meg kisebb nemzetközi csoportokban, majd elemezték az órákat abból a szempontból, hogy melyik lehet példa „jó gyakorlatra” a különböző országok eltérő sajátosságainak figyelembevételével. E nemzeti jó gyakorlatok módszereinek összehasonlításából és nemzetközi olvasástani kutatások alapján a projekt résztvevői meg tudtak fogalmazni olyan kikötéseket és alapvető elemeket, amelyek segítik vagy gátolják a jó gyakorlatot. A projekt szakmai felügyeletét Donna Alvermann, amerikai olvasáskutató látta el. Magyarországról Steklács János, Szabó Ildikó és Szinger Veronika, a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának oktatói vettek részt a munkában.

Az Adore-projekt téma és kutatási tervezete

Az elmúlt évtizedek nagy nemzetközi kutatásai azt a benyomást tették, hogy az oktatási reformok mindenekelőtt és -fölött a tanulók teljesítményszintjének növelését célozzák, és mindaz, ami számít, azok teljesítmények, melyek sztenderdizált, széles körű értékelésekben mérhetők. Sok reform jelenleg is az oktatási „sztenderdek” és a „kompetenciákat” a tanítás mérhető „kimeneteként” határozzák meg anélkül, hogy kielégítő segítséget nyújtanának a tanároknak, iskolaigazgatóknak és oktatási hivatalnokoknak arról, hogy mit tekintsenek elvárt „bemenetnek”.

Az ADORE-projektet kimondottan ez a bemenet érdekelte. Azt kérdeztük: melyek annak a jó gyakorlatnak az elemei, amelyek segítik az olvasásban gyengén teljesítőket. A projekt főként az állami középiskolák (beleértve szakiskolákat is), általános iskolák felső tagozatának oktatási gyakorlatára összpontosított. Tehát nem foglalja magában az olvasásfejlesztést minden évfolyamon. A kutatás középpontja az az elképzelés, hogy a tizenéves, olvasási nehézségekkel küzdők (ASR) jól irányított, hosszú távú intézkedéseket kívánnak az oktatási intézménytől, és nem lehet a problémát rövid távú olvasási kampányokkal megszüntetni.

A két évig tartó kutatás első fázisaként a résztvevő országok tanulmányt készítettek az oktatási rendszerük jellemzőiről, különös tekintettel az olvasástanításra, olvasási nehézségek kezelésére. A tanulmányoknak másik fontos feladata volt az országban folyó olvasáskutatás jellegzetességeinek, preferált területeinek

ismertetése. Valamennyi tanulmány tartalmazta az adott ország pedagógusképzésének bemutatását. A kutatómunka egy internetes oldalon is követhető volt, ahová felkerültek, felkerülnek az aktuális események, beszámolók a végzett munkáról (www.adore-project.eu).

A második lépésben a résztvevők meghatározták a kétéves projekt menetét, megtervezték a munkafázisokat, meghatározták a munkahipotéziseket. Mindannyian bemutattunk két-két, gyakorlatban működő módszert, eljárást, amelyek szerintünk sikeresek az olvasási nehézségek kezelésére. A már működő hatékony programok felkutatásában természetesen sokat segítettek a kutatók szakmai kapcsolatai, amelyek révén gyakorló pedagógusokat is sikerült bevonni a projektbe. A kutatásnak ezt a szakaszát egy jelentés összegezte, amelyben minden résztvevő ország röviden bemutatta munkamódszerét az általa jónak tartott gyakorlatok kiválasztásához. Ezt követően került sor azoknak a kulcsfontosságú tényezőknek a felsorolására, amelyek fejlesztésével nagy valószínűséggel javulás érhető el. A több mint 40 ilyen szempont alapján készültek el a megfigyelési űrlapok. Ezeket a szempontokat egy négy szintes modellben helyeztük el, aszerint, hogy osztály- vagy iskolai keretben, program/projekt formájában, illetve országosan jellemzők. A megfigyelés alapjául olyan nagyobb kategóriák szolgáltak, mint a fizikai környezet (az osztályterem elrendezése, felszereltsége, könyvek, szemléltető anyagok megjelenése, stb.); személyes dimenziók (pl. a tanulás segítése); szociális dimenziók (kölsönös tisztelet és elfogadás, minőségi tanár-diák, diák-diák interakciók); kognitív dimenziók (különböző tanulásirányítási és tanulásszervezési formák); metakognitív tudatosság, hogy csak néhányat említsünk a szempontok közül. Ezeket az űrlapokat töltöttük ki, amikor a három csoportba osztott résztvevők megnézték és elemezték azokat az órákat, foglalkozásokat, amelyeket a fogadó ország hatékonynak tartott. A tanórák, foglalkozások mellett interjúkat készítettünk intézményvezetőkkel, tanárokkal és magukkal a diákokkal is, akik kiegészítették, árnyalták a hospitálások során kialakult képet. A meglátogatott órák részletes tervezetét, mentetét a csoportok előzetesen megkapták angol nyelven. Az oktatás szereplőin kívül alkalmunk volt politikusokkal, a helyi közelet képviselőivel (írókkal, könyvtárosokkal, egy újság főszerkesztőjével) is találkozni, akik közreműködői vagy támogatói voltak egy-egy jó gyakorlatnak, kezdeményezésnek. (Mi Belgiummal, Németországgal és Észtországgal dolgoztunk együtt ebben a szakaszban.)

Magyar példáinkat egy kecskeméti és egy békéscsabai általános iskolában prezentáltuk. A bemutatott magyar gyakorlatok a tantárgyközi integrációnak, a

kooperatív tanulásnak és a kompetencia alapú oktatásnak is jó példái voltak.

Békéscsabán a Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában Kőrösi Tibor 7. osztályos biológiaóráját látogattunk meg. Az óra felkészüléssel kezdődött, a tanulók lecsendesedéséhez, ráhangolódásához, a figyelem, érdeklődéséhez felkeltéséhez egy rövid videófimmet néztek meg a gyerekek. A feladat címadás, a téma meghatározása volt. Ezután áttekintés következett, jóslás, gyors tájékozódás (címek, alcímek, ábrák, beleolvasás, előzetes ismeretek) alapján. Az új anyag feldolgozása, feltárása a következő tanulási stratégiákat alkalmazta: a tankönyv szövegét bekezdésként olvasták a tanulók némán, kulcsszavakat kerestek állításonként, kulcsszavas vázlatot, gondolattérképet készítettek önállóan a bekezdésről, ábra értelmezéséhez információt gyűjtöttek a szövegből, a szöveg fő gondolatát értelmezték (hangos gondolkodás); következtetést vontak le az új információk, a meglévő tudás, valamint a további részek előzetes áttekintése alapján. Egyes szövegrészleteknél előzetes és olvasás közbeni kérdéseket fogalmaztak meg, a kérdéseket átalakították állításokká. A szöveg feldolgozását rövid összefoglalás, elmondás, „átgondolás utólag” követte. Otthoni tanulás során ismételnék a tanulók, egészben, részben, saját maguknak, más személynek elmondják önellenőrzéssel a megtanult anyagot. A gyakorlás a tanuló egyéni választása alapján vázlat készítése papíron vagy elektronikus adathordozón, a munkafüzet feladatainak megoldása, illetve források keresése a témában, erről beszámoló készítése bármilyen formában. Az óra egyes részeinek kezdőbetűi ennek a tanulásmódszertani stratégiának a nevét adják: Fától fáig.

Kecskeméten a Mátyás király Általános Iskola egyik 5. osztályában Gyergyádesz Lászlóné irodalomóráját mutattuk be jó gyakorlatként. Az órán Petőfi Sándor János vitéz című elbeszélő költeményének 1-16. énekéről tanultakat ismételték a tanulók. Az óra elején ráhangolódásként irányított tanári kérdésekre válaszoltak (pl. Mi volt a legkellemesebb/legkellemetlenebb élményed a szöveg olvasása során?; Ki volt a kedvenc szereplő?; Melyik volt a kedvenc jelenet? Melyik tetszett a legkevésbé?). Válaszaikat indokolniuk kellett. A frontális munkát pármunka váltotta fel. A motívumkirály játék során a tanulóknak páronként kellett kérdésekre válaszolniuk; a leggyorsabban hibátlanul válaszoló gyerek lett a győztes. A páros munka után csoportokban dolgoztak a tanulók. A cél a szövegértés fejlesztése volt. A tanulók eszperente mondatokat kaptak, s meg kellett keresniük az ennek megfelelő eredeti mondatot a szövegben, párosítaniuk kellett a helyszínt és a szereplőt is az adott szövegrészlethez. Ezután képeket kaptak a csoportok, amelyeket az eddig olvasott szöveget illusztráltak. Az egyik feladat a képek idő-

rendi sorrendbe állítása és egy mondatos szöveggel való feliratozása volt, a másik annak a képek a megtalálása, amelyik még eddig nem olvasott eseményre utalhat. A kakukktójásként kiválasztott kép segítségével jósoltak a történet folytatását illetően. A szöveghez nemcsak vizuális, hanem audiotorikus információt is kapcsoltak a hangoskönyv játék során. A csoportok egy-egy tagjainak állatok, természeti jelenségek, tárgyak hangjait kellett utánozni az eddig olvasott szövegre utalóan. A csoport többi tagja megkereste azt a szövegrészletet, amelyet a hang felidézett. Memóriafejlesztő játék volt a rímkereső. A tanár két-két sort olvasott fel a műből, a második sor utolsó szavát elhagyva. A tanulóknak ki kellett egészíteni a hiányos sort, és meg kellett válaszolniuk egy tanári kérdést a sorral kapcsolatban. A második körben ugyanezében a játékban a tanulók tettek fel kérdéseket a szövegrészlettel kapcsolatban egymásnak. Az óra zárásaként a csoportok magukat, egymást és a feladatokat értékelték.

Eredmények

A nemzeti sajátosságok és az eltérő oktatási rendszer ellenére sikerült olyan tendenciákat, univerzálisnak mondható alapproblémákat meghatározni, amelyek megoldására vagy enyhítésére hatékonyak bizonyul a nemzetközi együttműködés és tapasztalatcsere. Jelen cikkben az eredmények rövid bemutatására vállalkoztunk; teljes közlésük a projektről írt könyvben lesz olvasható.

Az összegyűlt adatok alapján meghatározható az a közel húsz kulcselem, tényező, amely a beérkezett megfigyelési űrlapok alapján rajzolódott ki. Ezekhez a kulcselemekhez rendeltük hozzá azokat a kulcseseményeket, amelyek elemzésével be tudjuk mutatni, hogy egyes gyakorlat, órarészlet, módszer, program miért jó/rossz, miért hatékony, vagy kevésbé az.

Az elsődleges cél az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek önbecsülésének megváltoztatása. Már-már törvényszerű, hogy a tizenéves gyenge olvasók mögött már többéves iskolai kudarc van. A motiváció hiánya, valamint az, hogy nem bíznak saját képességeikben, meghatározza a gyenge olvasók személyiségét. Úgy próbálják olvasási problémáikat elrejtteni, hogy fennhangon közlik, nem is akarnak olvasni. Ez az énkép magakadályozza, hogy szembesüljenek olvasási problémáikkal és fejlesszék képességeiket.

Az osztálytermi tanítási kultúrát alapvetően meg kell változtatni. A teljesítményközpontú rendszerekkel szemben, amelyek hagyományosan minden gyermeknél egyenes vonalú fejlődési folyamatot feltételeznek a tanulás során, a

támogatásközpontú rendszerek elfogadják a nem egyenletes egyéni fejlődés tényét.

Támogató tanár-diák és diák-diák interakció tervezésénél fontos, hogy a tanárok és a diákok közötti interakciót – hasonlóan a diákok közötti interakcióhoz – úgy kell szervezni, hogy különösen az olvasási problémával küzdők képesek legyenek megfogalmazni és kezelni olvasási valamint szövegértési problémáikat a megaláztatás félelme nélkül.

A diagnosztikus (formáló) értékelés alkalmazása kulcselemként jelentkezett. A támogatásközpontú oktatási rendszerekben a nagy téttel rendelkező értékelésekre ritkán van szükség; itt a formáló értékelés a diagnosztikus összegző értékeléssel kiegészítve van érvényben.

A tanulók bevonása a tanulási folyamat tervezésébe azt jelenti, hogy az olvasási nehézséggel küszködő tanulók részt vehessenek a saját tanulási folyamataikkal kapcsolatos döntések meghozatalában, akár a folyamat irányításában is. Az élmény, hogy a tanítás célját velük együtt fogalmazzák meg, megváltoztathatja szkeptikus attitűdjüket az oktatás és nevelés irányában.

Érdekesítő olvasmány választása alapvető kritérium. Elmondhatjuk, hogy az olvasási nehézséggel küszködő tanulók olyan szövegekből profitálnak, amelyek autentikusak, vagy érdekesek és relevánsak számukra.

A tanulók elmélyülése a szövegben azért lényeges, mert a szövegértés fejlesztése és az olvasás öröme érdekében elengedhetetlen, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak közül legyen azokhoz a szövegekhez, amiket olvasnak.

Kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítása elengedhetetlen, hiszen az olvasási nehézséggel küzdők egyik fő jellemzője, hogy nem tudják azonosítani a nehézségük okait. Az egyik legfontosabb kihívás az olvasási nehézséggel küzdő felső tagozatos és középiskolás tanulók tanításában az, hogy a szövegértésüket tudatosabbá és stratégiaivá tegyék. Ez szükségessé teszi a metakognitív stratégiák tanítását és az önirányítás fejlesztését.

Inspiráló olvasási környezet kialakítása: az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak különösen nagy szükségük van inspiráló olvasási környezetre, amely az olvasásra ösztönöz.

A tanárok részvétele és az igazgatók támogatása az iskolai programban: együttműködés a vezető és a tantestület között a jó gyakorlat egyik központi elemének bizonyult. Több alkalommal szembesültünk azzal a problémával, hogy az elméletben „jó” koncepciók a gyakorlatban nem működtek, mert a tantestületben kevésbé voltak elfogadottak.

Mivel az olvasási nehézségek okai szerteágazók, multiprofessionális segítség szükséges az ilyen tanulókkal foglalkozó tanárok számára. Fejlesztő pedagógusok, iskolai pszichológusok, szociális munkások segíthetnek, akikhez probléma esetén akár maga a tanuló is fordulhat.

A sikerhez társadalmi támogatottság szükséges: az olvasás fejlesztését politikusok, helyi cégek, alapítványok, civil csoportok közös feladatának kell tekinteni.

Jogi és anyagi források azért szükségesek, mert a jó gyakorlatoknak kiszámítható fenntarthatóság kell: hosszú távú anyagi és szakmai háttér. Ez csak akkor biztosított, ha a támogatás mögött politikai szándék húzódik meg, és az jogilag támogatott.

Olvasáskutatás és tudásátadás: minden jó gyakorlathoz elméleti alapok szükségesek koncepciójának kidolgozásához, megvalósításukhoz és tudományos értékelésükhöz pedig jól képzett tanárok kelljenek.

A fent említett kulcstényezőkből következik az, hogy a tanárképzésnek és a szakmai továbbképzéseknek az alsó tagozaton túl is magukban kell foglalniuk az olvasáskészség, a szövegértés fejlesztésének módszertani aspektusait minden tantárgyból.

A kulcstényezőkön kívül megfigyeléseink során olyan további aspektusokat találtunk, melyekre volt gyakorlati példa, azonban az olvasási nehézségekkel küzdők tanításában való alkalmazásukról, hasznukról kevés empirikus anyag van, s későbbi kutatások témájául szolgálhatnak. Ide tartozik az IKT bevonása az olvasástanításba, folyamatos monitorizálás iskolai, regionális és országos szinten, az egyes országok oktatási értékrendjének, tanterveinek módosítása az olvasási nehézségekkel küzdők igényeinek figyelembevételével.

Összefoglalás

A kutatás során a projekt résztvevői különböző és egymástól eltérő kiindulópontokat találtak az olvasási nehézségekkel küzdők fejlesztésében. Fontos kiemelni, hogy a fentebb bemutatott tevékenységeknek egyszerre kell megvalósulniuk. Azok a fejlesztési próbálkozások, melyek csak egy kulcstényezőt vesznek figyelembe, kevés sikert hoznak.

