

A szövegértés fejlesztését elősegítő tényezők

Régóta tudjuk, hogy közoktatási rendszerünk diszfunkciójának egyik legfontosabb, legkínosabb – és következményeit tekintve komoly veszélyekkel járó – tünete a diákok gyenge szövegértése. A nemzetközi és hazai mérések 1970 óta rossz, romló, ill. alacsony szinten stagnáló eredményeket mutatnak. Az aggasztó teljesítményekkel szembesítő 2000-es¹ és 2003-as² PISA-vizsgálat között lebonyolított PIRLS-felmérésben³ ugyan várakozáson felül jól szerepeltek a magyar kilencévesek, vérmes reményekre azonban ez sem jogosíthat, hiszen az eredményeket közzétevő és értelmező szakemberek beszámoltak arról is, hogy a PIRLS-vizsgálat mind a benne résztvevők körét, mind a mérés tartalmát, irányát illetően jelentősen különbözött a PISA-vizsgálattól. Diákjainknak ismerősebb, „iskolás” feladatokat kellett megoldaniuk; ennek volt köszönhető, hogy jobb teljesítményt nyújtottak, és az adott mezőnyben jó helyezést értek el. A 2003-as és 2004-es országos kompetenciamérés⁴ eredményei megint csak arról tanúskodtak, hogy a vizsgált korcsoportokban (6., 8., 10. osztályosok) a diákok jelentős részének rendkívül gyenge a szövegértése.

Végső soron elmondható, hogy az elmúlt évtizedek alatt nem sikerült a kedvezőtlen trendet megtörni, a lehangoló állapotot megváltoztatni. Ennek több oka is van. A következőkben csak néhányat említünk meg ezek közül. A hazai kutatás hosszú időn át meglehetősen kevés volt és szűk spektrumú, középpontjában többnyire a teljesítménymérések álltak. Ez persze bizonyos mértékig érthető, hiszen az eredmények vizsgálata, analízise, a háttérváltozók teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseinek tisztázása hozzájárult a kudarc okainak feltárásához. A felismerések zöme azonban sajnálatosan nem jutott túl egy szűk szakmai körön. A legutóbbi években – a PISA-sokkot követően – végre komoly kutatások indultak

¹ Vári Péter et al., „Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról,” *Új Pedagógiai Szemle* (2002): 1. szám. 38–65.

² Felvégi Emese, „Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről,” *Új Pedagógiai Szemle* (2005): 1.szám. 63–85.

³ Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?,” *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

⁴ Balácsi Ildikó et al., „A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei,” *Új Pedagógiai Szemle* (2005): 12. szám. 3–21.

el: az egyik Nagy József vezetésével folyik a kritériumorientált olvasástanítással kapcsolatban, a másik a Sulinova irányította programfejlesztés. Tekintettel a problémák és a helyzet súlyosságára, több kutatásra és fejlesztésre volna szükség, erre azonban változatlanul igen kevés forrás áll rendelkezésre.⁵

A szakmai diskurzust hosszú időn át a kezdő olvasástanítás problematikája uralta. A szövegértés tanításával, fejlesztésével kapcsolatban nem folytak célirányos hazai kutatások, ugyanakkor a külföldi eredmények recepciója és implementációja jócskán megkésett és erősen hiányos. Jellemző példa erre, hogy a tanítóképzős tantárgypedagógia-jegyzetek a különböző típusú szövegek feldolgozásának modelljeit, lépéseit, módszereit ismertették, és csak a Kernya Róza szerkesztette 1995-ös jegyzet szentelt külön fejezetet a szövegértő olvasás fejlesztésének.⁶ Egy másik példa: az olvasási stratégiák és tanításuk külföldön a '80-as évek óta az egyik legkitüntetettebb kutatási terület az olvasástanításban, nálunk jóval később jelent meg ez a téma a szakmai publikációkban. A '90-es években csak elvétve jelentek meg írások erről a kérdéstről. Az egyik éppen egy amerikai szerző cikkének fordítása volt az Új Pedagógiai Szemlében.⁷ Adamikné⁸ a folyamatolvasás elméleti hátterének és gyakorlatának bemutatása kapcsán érintette ezt a kérdéskört, Tarkó Klára⁹ pedig az olvasás és a metakogníció összefüggéseiről írt. Az új évezredben már egyre több szakkönyvben, tanulmányban esik szó az olvasási stratégiákról: publikált a témáról többek közt Tóth László,¹⁰ Csíkos Csaba és Steklács János,¹¹ valamint jelen sorok írója¹² is.

Az olvasás megtanítása és fejlesztése a magyar közoktatásban hagyományosan az alsó tagozat feladata. A felső tagozatos és középiskolai irodalomtanítás keretében végzett képesség-, ill. kompetenciafejlesztés speciális és esetleges: sokáig szinte kizárólag a poétikai funkciójú szövegekre koncentrált.

Szerencsére az utóbbi évtizedben tapasztalható törekvés az elmozdulásra, bár egyelőre felemás eredményekkel. A NAT 6 éves alapozó szakaszt írt elő, ennek megvalósítása azonban áldozatul esett a politikai küzdelmeknek, a konszenzus

⁵ Csapó Benő, *Tudás és iskola* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2004), 96.

⁶ Adamikné Jászó Anna, „A szövegértő olvasás fejlesztése,” in *Az anyanyelvi nevelés módszerei*, szerk. Kernya Róza (Kaposvár–Budapest: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., 1995), 81–96.

⁷ Beth Ann Herrmann, „Az olvasási és íráskészségek fejlesztése az amerikai iskolák alsó középfokán,” *Új Pedagógiai Szemle* (1996): 3. szám, 61–69.

⁸ Adamikné Jászó Anna, „Az olvasó és a szöveg,” *Új Pedagógiai Szemle* (1996): 3. szám, 10–16.

⁹ Tarkó Klára, „Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban,” *Magyar Pedagógia* (1999): 2. szám, 175–191.

¹⁰ Tóth László, *Az olvasás pszichológiai alapjai* (Debrecen: Pedellus, 2002), 125–131.

¹¹ Csíkos Csaba és Steklács János, „Metakogníció és olvasás,” in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, szerk. Józsa Krisztián, (Budapest: Dinasztia Kiadó, 2006), 75–88.

¹² Tóth Beatrix, „A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata,” *Magyar Nyelvőr* (2006): 457–469.

hiányának, s nem utolsósorban a rendszer inerciájának, hiába érveltek mellette megalapozottan az oktatás jeles kutatói. A kétszintű érettségi, valamint az érettségi vizsga tartalmának megújítása fontos katalizátora lehet a kedvező változásoknak, ám egyelőre komoly frusztrációs faktor is, hiszen olyan képességeket, kompetenciákat mér, amelyek kialakítására és fejlesztésére a tanárok nem kaptak felkészítést, a tanárképző intézményekben ugyanis nincs ezt megalapozó elméleti, módszertani stúdium. A tantárgyi olvasástanítás fogalma nálunk jószerével ismeretlen. Kedvező változások várhatók azonban a Sulinova irányításával kifejlesztett programcsomagok alkalmazása és elterjesztése révén.

Az olvasás fogalmának változása

A szövegértés fejlesztésének elméleti alapjait, hátterét vizsgálva előljáróban le kell szögeznünk néhány tény. Ezek közül a legfontosabb talán az, hogy az olvasásértés és tanításának folyamata korántsem nevezhető tudományosan feltártnak.

Azt is tudnunk kell, hogy az olvasás-szövegértés fogalma jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben: a behaviourista felfogást a kognitív-konstruktív értelmezés váltotta fel. Az előbbi szerint az olvasás alapvetően nyelvi készség, amelynek segítségével az olvasó dekódolja, reprodukálja a szöveg jelentését. A kognitív irányzat értelmezésében az olvasás nem pusztán befogadás, sokkal inkább jelentéskonstruáló, következtető, problémamegoldó tevékenység ill. folyamat, amelyben meghatározó szerepe van az olvasó meglévő tudásrendszerének, világismeretének és szociokulturális hátterének. Mindez a '90-es évek derekán kiegészült a motiváció szempontjával, ami azt jelenti, hogy jeles kutatók az olvasás-szövegértés lényeges komponenseként határozzák meg az egyén olvasással kapcsolatos motivációs bázisát, az olvasás iránti elkötelezettségét.¹³ A nemzetközi vizsgálatok jó ideje a kognitív-konstruktivista felfogásra épülnek, s a megértés mellett hangsúlyozzák az olvasottak felhasználásának, reflektálásának, értékelésének jelentőségét is.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy konszenzus alakult ki arra nézve, hogy az olvasás komplex képesség, amelynek elsajátításához és a mindennapi élet különböző helyzeteiben való sikeres alkalmazásához sokféle tudásra, valamint a kognitív funkciók, képességek megfelelő fejlettségére és működésére, együttműködésére van szükség.

Az olvasási képesség összetevőit, tényezőit, valamint az olvasási folyamat működését illetően különböző modellek léteznek. Ezek ismertetése, áttekintése jócskán meghaladná e dolgozat kereteit. Célunk ezúttal beszámolni azokról a külföl-

¹³ Cs. Czachesz Erzsébet, „Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében,” *Iskolakultúra* (2005): 10. szám. 44–52.

di kutatásokról, melyek arra irányultak, hogy feltárják a szövegértés fejlesztése szempontjából releváns tényezőket.

Az USA-ban a közelmúltban több nagyszabású vállalkozás keretében is elvégezték az olvasástanítással kapcsolatos publikációk metaanalízisét annak érdekében, hogy átfogó s egyúttal pontos képet kapjanak a hiteles kutatási eredményekről, és meghatározzák a további vizsgálatok fő irányát, területeit (NRP 2000,¹⁴ RAND 2002¹⁵). A következőkben részben ezen elemzésekre, részben további kutatók (Pressley,¹⁶ Snow,¹⁷ Allington¹⁸) írásaira támaszkodva foglaljuk össze: milyen tudásalapot biztosítanak a kutatások az olvasás-szövegértés tanításához, fejlesztéséhez a tekintetben, hogy melyek a szövegértés sikeres fejlesztésének legfontosabb előfeltételei, elősegítői. Arra is kitérek, hogy az adott tényező facilitáló hatása mennyire érvényesül a hazai gyakorlatban.

Az olvasástechnika szerepe

Egyetértés van a kutatók között arra nézve, hogy a jó szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás. Ennek összetevői: a biztos betűfelismerés, az összeolvasás, valamint az automatikus szófelismerésnek, a szórutinok kiépülésének köszönhető gyors tempó. A jól működő olvasástechnika hangos olvasás esetén a pontosságban, helyességben, folyékonyágban, valamint a szövegfonetikai eszközök célszerű használatában mutatkozik meg.

Amennyiben a technikai alapok hiányosak ill. elégtelenek, túl nagy figyelmet, erőfeszítést kíván a gyerektől a kiolvasás, így kevéssé tud a szöveg jelentésére összpontosítani. Kognitív kapacitását elsősorban dekódolással kapcsolatos problémák megoldása köti le.

Nagy József reprezentatív felmérése arról tanúskodik, hogy az olvasástechnika az alsó tagozaton gyorsan épül, évről évre meredeken nő a teljesítmény, utána viszont lelassul a fejlődés, inkább stagnálásról beszélhetünk. A vizsgálatból az is

¹⁴ NRP. National Reading Panel, „Teaching Children to Read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction,” Reports of the subgroups (2000), http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf (letöltve az internetről 2005. május 15.).

¹⁵ Catherine Snow, *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension* (Santa Monica, Pittsburgh, Arlington: RAND, 2002), http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (letöltve az internetről 2005. augusztus 4.).

¹⁶ Michael Pressley, „Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon,” in *Handbook of Reading Research: Volume III.*, szerk. Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000), <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html> (letöltve az internetről 2005. április 29.).

¹⁷ Catherine E. Snow, „Improving Reading Outcomes Getting Beyond Third Grade,” http://www.gse.harvard.edu/~snow/Aspen_snow.html (letöltve az internetről 2005. szeptember 3.).

¹⁸ Richard L. Allington, „The other five ‘pillars’ of effective reading instruction,” *Reading Today* (2005): 6. szám. 3–26.

kiderült, hogy sok gyerek megreked az olvasás ún. előkészítő szintjén, amelyen még a betűk felismerése, a hosszabb szavak egyben való kiolvasása is nehezen megy. A 4. évfolyam elején a diákok 18%-a tartozik ebbe a csoportba, ami mindenképpen nyugtalanító. Még aggasztóbb azonban az, hogy a kezdő szinten tartókkal együtt a 8. évfolyamon tanulók 36%-a, a 10.-esek 29%-a (szakiskola 45%, gimnázium 19%) rendelkezik ilyen alacsony szintű olvasástechnikával, s ez azt jelenti, hogy sokan közülük könnyen funkcionális analfabétává válhatnak.¹⁹

Az olvasástechnikai problémákra más jel is utal: a diszlexiások és áldiszlexiások tömeges megjelenése az iskolákban. A jelenség hátterében húzódó okok külön dolgot tárgyat képezhetnek. Most csak a legfontosabbakat említjük meg közülük. Ezek: az anyanyelvi órák csökkenése – az alsó tagozaton ez különösen jelentős volt az elmúlt fél évszázadban: bő ötven év alatt a heti 12-13 óra 8-ra apadt –; az előkészítő időszak lerövidítése, megszüntetése; a gyors ütemű – pl. csoportos – betűtanítás; a hasonló betűk, hangok egymáshoz közeli vagy éppen együtt tanítása; a szótagolás elhagyása; a kevés gyakorlás; az egykönyvűség; a motiváció elhanyagolása; az iskolán kívüli olvasmányok negligálása; a hagyományos szövegfeldolgozási módszerek és a frontális munkaforma dominanciája; a célirányos és módszeres fejlesztés hiánya a felső tagozatban és a középiskolában.

Szókincs, megértés, tudás, motiváció

Számos kutató jutott arra az eredményre, hogy a szókincs és a megértés szoros korrelációban van. Az NRP megállapítása szerint ez azt jelenti, hogy a szókincs bővítése, az előzetes szómagyarázat elősegíti a jobb megértést. Természetesen sok múlik a tanítandó szavak azonosításán. Mérlegelnünk kell, hogy nem lehet minden ismeretlen szót előre megmagyarázni, mivel a gyerekek között nagy különbségek vannak szókincsük tekintetében is. A másik figyelembe veendő szempont az, hogy nincs is szükség efféle szómagyarázatra abban az esetben, ha a szövegösszefüggésből kikövetkeztethető az adott szó jelentése.

Nálunk az olvasókönyvi szövegek kiválasztásakor, összeállításakor a szerkesztők, szerzők kevéssé vannak tekintettel leendő olvasóik szókincsére, pedig ha egy-egy olvasmányban sok ismeretlen szó van, túlságosan hosszadalmassá válhat a szómagyarázat. Annak hiányában viszont nem értik a gyerekek a szöveget. Komoly felelősség hárul hát a tanítókra a tekintetben, hogy bátran válogassanak az olvasókönyvek szöveganyagából, figyelembe véve tanítványaik szókincsét, jelentésismeretét.

¹⁹ Nagy József, „A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése,” in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, szerk. Józsa Krisztián (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006), 100.

Hazánkban Szegeden folynak a szóolvasási készséggel kapcsolatos vizsgálatok, Nagy József irányításával. Ennek előmunkálatai keretében megtörtént a leggyakoribb 5000 szó azonosítása, valamint olyan tesztrendszer kifejlesztése, mely alkalmas az olvasástechnika e fontos összetevőjének, a szórutinok elsajátításának mérésére. A kutatás eredményei hamarosan könyv formájában jelennek meg.

A szövegértés fontos feltétele, egyúttal támogatója a megfelelő háttértudás, világismeret. Régi felismerés, hogy minél többet tud valaki egy bizonyos témáról, annál jobban érti az adott tárgyjal kapcsolatos szövegeket. Pressley²⁰ szerint az olvasó sokféleképpen felhasználja tudását olvasás közben, pl. a várható tartalom elővételezésekor, jóslatainak ellenőrzése során, a szöveg tartalmi elemeinek elfogadásakor vagy elutasításakor, valamint egyéni értelmezésének, olvasatának létrehozásában. A diákok világismeretének gyarapítása érdekében sokat tehetnek a tanárok azzal, ha arra ösztönzik, motiválják tanítványaikat, hogy minél többet olvassanak.

A mi oktatási rendszerünket gyakran éri az a vád, hogy ismeretcentrikus. Mint látjuk: az olvasásértés szempontjából ez akár előny is lehetne, mégsem az. Csapó Benő arra hívja fel a figyelmet, hogy a problémák nem pusztán a rossz arányokból adódnak, sokkal inkább abból, hogy a tanított ismeretek és képességek között sok a lényegtelen, irreleváns, felületi, amire a későbbiekben nem épül semmi; ráadásul némelyik a gyakorlathoz, a mindennapi élethelyzetekhez sem kapcsolódik.²¹ A diákoknak gyakran olyan információkat kell megtanulniuk, amelyeknek haszna, használhatósága egyáltalán nem nyilvánvaló számukra, ugyanakkor kevés lehetőséget kapnak arra, hogy olyan témákkal és kérdésekkel foglalkozzanak, amelyek valóban érdeklik őket: a projekttanulásnak mifelénk nincsenek hagyományai. Mindez inkább leépíti a diákok eredendő kíváncsiságát, olvasáséhségét.

Komoly gondok vannak az olvasás motivációs bázisának kiépítésével is. Erre utalnak a Nagy József irányításával elvégzett reprezentatív mérések is, melyek során azzal szembesültek, hogy a folyékony szóolvasó készség fejlődése a felső tagozaton lelassul, jószerevével stagnál. Nagy szerint spontán módon is javulnia kellene az olvasásnak, ha a diákok rendszeresen olvasnának, ám nem teszik.²² Ebből arra következtethetünk, hogy a jelenlegi iskolai gyakorlat nem fordít elég figyelmet az olvasás motivációs bázisának megőrzésére és gazdagítására, gyakorta inkább leépíti azt.

Komoly szerepet játszik a szövegértés fejlődésében az olvasás gyakorlása különböző célokkal, s ennek megfelelően sokféle olvasnivaló biztosítása. Ameri-

²⁰ Michael Pressley, „Self-regulated comprehension processing and its development through instruction,” in *Best practice in literacy instruction*, szerk. Linda B. Gambrell, Lesley Mandel Morrow, Susan B. Neuman, és Michael Pressley (New York: The Guilford Press, 1999), 90–97.

²¹ Csapó Benő, *Tudás és iskola* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2004), 91.

²² Nagy József, „A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése,” in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, szerk. Józsa Krisztián (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006), 100.

kában és Európában sok helyütt órarendi foglalkozás a csendes olvasás (USSR: uninterrupted sustained silent reading), melynek keretében a tanulók a magukkal hozott vagy a maguk választotta könyvet olvassák. A finn csodát – ti. hogy évtizedek óta folyamatosan a legjobbak közt vannak a nemzetközi olvasásvizsgálatokban – sokan részben annak is tulajdonítják, hogy a filmek nincsenek szinkronizálva, így a diákok tévészés közben vagy a moziban ülve is gyakorolják az olvasást.

A nemzetközi olvasásvizsgálatok háttér-információinak elemzése és a kutatásokkal kapcsolatos publikációk metaanalízise egyaránt azt mutatja, hogy a szövegértés színvonala magasabb azokban az osztályokban, ahol biztosított az ún. könyves környezet, pl. van osztálykönyvtár, s azt rendszeresen használják is. Az angolszász országokban az olvasás megtanítására általában nem egyetlen olvasókönyvet használnak, hanem több kis könyvet, amelyek sok képet, és eleinte kevés, majd egyre több szöveget tartalmaznak. Témájuk és műfajuk változatos, ezáltal valódi választási lehetőséget kínálnak a gyerekeknek. Az oktatás magasabb szintjein a különböző tantárgyak tanításában is több könyvet, kiegészítő olvasmányokat, alternatív anyagokat használnak, használatnak a tanárok.

Nálunk ezzel szemben az egykönyvűség jellemző.²³ Csak kevés tanteremben van osztálykönyvtár; ha van, gyakran néhány tucat könyvből áll, s azokat sem forgatják.

Ami az olvasókönyvek szövegeit illeti, elsősorban szépirodalmi és ismeretközlő szövegeket tartalmaznak, csak elvétve bukkannak fel némelyikben ún. köznapi funkciójú, dokumentum típusú – nyelvészeti szakszóval nem folyamatos – szövegek.

Olvasástanítási stratégiák

Az eredményes tanítás stratégiarepertoárral ruhazza fel a diákokat. Stratégián az olvasástanítás kutatásának szakirodalmában azokat a gondolkodási, feldolgozási folyamatokat értik, melyeket az olvasó a jelentés megteremtése érdekében alkalmaz. A szakkifejezés megjelenésének hátterében az olvasás kognitívista felfogása áll, mely szerint az olvasás jelentéskonstruálás, s nem pusztán annak felfogása, megértése, amit a szerző közölni akart.

A két felfogás tanításban megmutatkozó különbségére Dolores Durkin²⁴ mutatott rá évtizedekkel ezelőtt. Több száz tanítási óra megfigyelése alapján vonta le azt a következtetést, hogy a tanárok nem tanítják a szövegértést, sokkal inkább ellenőrzik kérdéseik segítségével. Az igazi feladat viszont olyan speciális stra-

²³ Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?,” *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

²⁴ Idézi Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 6.

tégiák megtanítása lenne, melyek használatával jobban megértenék a gyerekek, amit olvasnak.

Nálunk ez a szakkifejezés – leszámítva a posztmodern irodalomelméleti diskurzusokat – sokáig szinte teljesen ismeretlen volt, jóllehet, az angol nyelvterületeken évtizedek óta kiemelten fontos kutatási és publikációs téma. „These days it is hard to find an article about reading comprehension that does not make reference to strategies instruction”, azaz „Nehéz manapság olyan szövegértésről szóló cikket találni, amely ne említené meg a stratégiák tanítását” – írták jeles szerzők bő tíz éve.²⁵ Mifelénk – mint már korábban jeleztem – sokáig ennek éppen az ellenkezője volt igaz. Éppen ezért szükséges bővebben szólni erről a tárgyról.

Amerikában hosszú ideig az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekeket tanulmányozták a szakemberek annak érdekében, hogy megtalálják az olvasástanáítás ideális módját. A nyolcvanas években azonban fordulat következett be a kutatásban: elkezdték módszeresen feltárni azokat a feldolgozási-gondolkodási folyamatokat (azaz olvasási stratégiákat), melyeket a jó olvasók alkalmaznak a megértés érdekében. Ezután pedig azt vizsgálták, hogyan taníthatók e stratégiák a gyerekeknek. A következőkben Harvey és Goudvis összefoglalása²⁶ alapján tekintjük át a kutatók által azonosított legfontosabb stratégiákat.

Először is azt találták, hogy a jó olvasó kapcsolatot keres a meglévő tudása és a szöveg új információi között. Aktivizálja a témával kapcsolatos háttértudását az olvasás előtt, alatt és után. Ebben a folyamatban nagy szerep jut az olvasó sémáinak, melyek a való világ elemeit, jelenségeit és viszonyait reprezentálják a tudatban. A sémák olyan általánosított, absztrakt tudást tartalmaznak, amely sokféle helyzetben konkretizálható, aktualizálható. Az olvasó olvasás közben természetes módon illeszti meglévő tudását, tapasztalatát az olvasottakhoz, de jobban érti, amit olvas, amikor el is gondolkodik az olvasottak és saját élete, valamint a tágabb világ kapcsolatán.

A gyakorlott olvasó meghatározza, melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai, esztétikai hatáselemei, azaz relevanciái, s ezekre összpontosít a jelentésteremtés során. Hogy mi fontos, részben függ a szerző céljától, amely többek között a szöveg típusában, műfajában testesül meg, részben pedig az olvasó céljától.

A szöveg megértését, a jelentésépítést azzal is segíti az olvasó, ha kérdéseket tesz fel önmagának, a szerzőnek és a szövegnek. E kérdések segítségre vannak a homályos pontok tisztázásában és az olvasás fókuszálásában; a szerző céljának, nézőpontjának ill. álláspontjának kiderítésében. Sokan vélik úgy, hogy épp a kérdés a gondolkodó olvasás lényege. A mi gyakorlatunkban sajnos nem eléggé ismert és elterjedt a tanulói kérdések ösztönzése, használata, pedig gyakorta éppen

²⁵ Rachel Brown et al., „A transactional strategies approach to reading instruction,” *The Reading Teacher* (1995): 49. szám. 256.

²⁶ Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 15–26.

a kérdezés a gondolkodás kiindulópontja, a kritikai gondolkodás szempontjából pedig alapvető stratégia. A gondolkodó ember kérdező ember. Ha nem engedik a gyermeket kérdezni, lassan megtanulja elfojtani veleszületett természetes kíváncsiságát, explorációs késztetését, s aligha lesz belőle a világot fürkésző, kutató felnőtt. Ráadásul az olvasott szövegeket is kevésbé érti, ha nem tud kérdéseket feltenni velük kapcsolatban.

A negyedik azonosított olvasási stratégia lényege, hogy az olvasó érzékeltes belső képeket alkot a szöveg alapján olvasás közben és után, például a szereplőkről, eseményekről, helyekről, helyzetekről, tárgyakról, folyamatokról. Ezek a mentális képek vizuális, auditív vagy egyéb érzéki elemeket is tartalmaznak. Megalkotásukban nagy szerep jut az olvasó tapasztalatainak, élményeinek és fantáziájának; s a szöveghez való személyes kapcsolódás révén a mélyebb megértést szolgálják.

A jó olvasók következtetéseket vonnak le előzetes tudásuk, sémáik és a szöveg információi segítségével; ítéleteket, jóslatokat, új gondolatokat fogalmaznak meg. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az olvasottak értelmezésével és meglévő tudásuk felhasználásával képesek kibontani az implikált jelentéseket, a sorok között is tudnak olvasni.

A szövegértést támogató stratégia az összefoglalás, melynek során az olvasó saját nyelvén újrafogalmazza, újraalkotja az olvasottakat, miközben olvasás alatt és után számba veszi a legfontosabb gondolatokat. A jelentések újbóli áttekintése és megrostálása új belátásokhoz, felismerésekhez vezethet, amelyek változást eredményezhetnek az olvasó gondolkodásában.

A hatékony olvasók különböző javító stratégiákat alkalmaznak, ha a jelentésteremtés folyamatában valamilyen akadály merül fel. Olykor újraolvassák az érthetetlen vagy zavaros részt; szótagolnak, ha hosszú ismeretlen vagy idegen szóval találkozunk, esetleg előre olvasnak, hátha a szerző később felfedi, ill. megmagyarázza az adott szó jelentését, vagy éppen megpróbálják kikövetkeztetni azt a kontextusból. Ha szemantikai természetű a probléma (pl. egy fogolyról olvasva gondolhatunk egy madárra, de akár rabra is), új kulcsszót választanak, vagy másik sémát hívnak elő.

Az egyik legfontosabb olvasási stratégia a megértés monitorozása. Ez azt jelenti, hogy az olvasó olvasás közben nyomon követi saját megértési folyamatait, tudatában van annak, hogy érti vagy nem, amit éppen olvas, tehát felismeri, ha zavar támad a jelentésteremtésben. Ez az előfeltétele annak, hogy megtegye a megfelelő válaszlépéseket, vagyis egy vagy akár több javító stratégia segítségével megoldja a problémát. Ez a stratégia kulcsszerepet játszik a jó szövegértést megalapozó metakognitív kontroll és önszabályozás megalapozásában.

Röviden: a jó olvasó

- kapcsolatot teremt meglévő tudása és a szöveg információi között;
- meghatározza, hogy melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai, hatáselemei;

- kérdéseket tesz fel a szövegnek, a szerzőnek, önmagának, s meg is válaszolja őket;
- érzékletes belső képeket alkot;
- következtetéseket von le, jóslatokat, új gondolatokat, ítéleteket fogalmaz meg;
- összefoglalja az olvasottakat; egyéni, eredeti értelmezést hoz létre;
- szükség esetén javító stratégiákat használ;
- monitorozza, nyomon követi saját megértési folyamatait.

Egyes kutatók további stratégiákat is felsorolnak, mint pl. a szöveg szerkezetének feltárása, mnemotechnikai eljárások alkalmazása, ill. a főbb fogalmak, gondolatok között lévő kapcsolatok grafikus megjelenítése;²⁷ valamint a szöveg előzetes áttekintése, előfeltevések megfogalmazása a várható tartalommal kapcsolatban.²⁸

E stratégiák elméletben ugyan elkülöníthetők, de a gyakorlatban többnyire összefonódnak, átfedik egymást: pl. a belső képek megalkotása során meglévő tudásunkat és az olvasás során levont következtetéseinket is felhasználhatjuk. Azonosításuk, elkülönítésük azért célszerű és fontos, hogy tudjuk: milyen elemi folyamatokra bontható az a komplex, bonyolult processzus, amit olvasásnak, megértésnek nevezünk, mi mindent kell tehát megtanítani.

Az olvasástanítással foglalkozó szakemberek különböző utakat munkáltak ki a stratégiák használatának megtanítására. Eleinte olyan szövegfeldolgozó eljárásokat, technikákat dolgoztak ki, amelyek több stratégiára épülnek (pl. a reciprok tanítás vagy a KWL, azaz Tudom/Tudni akarom/Megtanulom technika). Ezek rendszeres használata elősegítheti a stratégikus olvasás elsajátítását, de többnyire csak a jó szövegértők esetében. A szakértők jó része inkább a stratégiák explicit, azaz világosan kifejtett tanítását ajánlja, mert a kutatási tapasztalatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy a diákok ebből többet profitálnak.

Donald Graves kutató szerint a stratégiák sikeres tanításához a tanároknak először éltanulókká, tudatosabb olvasóvá kell válniuk; maguknak is reflektálniuk kell saját olvasásukra és gondolkodásukra.²⁹ Akik mindezt megtették, úgy találták, hogy közben ők maguk is jobb, értőbb olvasóvá váltak.

Az önmegfigyelés révén felépített tudás átadásának különböző módjai lehetnek. Az egyik az ún. direkt tanítás, amikor a tanár irányítja egy adott stratégia

²⁷ Catherine Snow, *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension* (Santa Monica, Pittsburgh, Arlington: RAND, 2002), http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (letöltve az internetről 2005. augusztus 4.).

²⁸ Michael Pressley, „Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon,” in *Handbook of Reading Research: Volume III.* szerk. Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000), <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html> (letöltve az internetről 2005. április 29.).

²⁹ idézi Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 7.

használatát, tehát előírja a gyerekeknek, hogy milyen lépéseket milyen sorrendben végezzenek el. Ez azonban nem tűnik célravezetőnek, mivel nehéz algoritmikus lépésekre bontani egy-egy stratégia alkalmazását, ráadásul a sikeres stratégiahasználat lényege éppen a rugalmas egyéni megoldásokban rejlik.

A gyenge szövegértőknek leginkább az segít, ha a tanár maga szemlélteti, demonstrálja a stratégiák alkalmazását. Ez a módszer az ún. mentális modellálás,³⁰ melynek során a tanár bemutatja, hogyan használja egyik vagy másik stratégiát a megértés, jelentésteremtés érdekében, vagyis tanítványai előtt hangosan gondolkodik egy szöveg olvasása közben. Ezt azután irányított gyakorlás követi nagyobb, kisebb csoportokban ill. párban, természetesen megfelelő tanári támogatással, visszajelzéssel; végül eljutnak a tanulók a megismert stratégiák önálló, önszabályozó alkalmazásig. Az így felépített tanítást Pearson és Gallagher szerint a felelősség fokozatos átengedése jellemzi.³¹

Hasonlít a folyamat ahhoz, ahogyan a gyerekek megtanulnak úszni. Először csak nézik, ahogy a szülei vagy más felnőttek, gyerekek úsznak, majd maguk is megpróbálják, természetesen úszógumival vagy úszódeszkával. Aztán már csak a karjukon van két kis felfújható alkalmatosság, esetleg valamelyik szülő tartja kezét a hasuk alatt, hogy segítsen, ha merülni kezdenének. Végül minden segítség nélkül fennmaradnak a vízben, mi több: haladnak is előre.

Fielding és Pearson³² négy szakaszból álló folyamatként írja le az olvasási stratégiák effajta tanítását. Az első fázisban történik a mentális modellálás. A tanár elmagyarázza a stratégia lényegét, valamint azt, hogy mikor mire használható, majd hangosan gondolkodva bemutatja az alkalmazását. Például felolvas egy szöveget, majd a megfelelő helyen megáll, és elmondja, hogyan képzei el a főszereplőt. Részletesen és érzékletesen számol be saját belső képének megalkotásáról, explicitté teszi, kihangosítja saját gondolatmenetét a vizualizálás stratégiájának használatát illetően. Majd általánosított formában is megfogalmazza a stratégia lényegét, szerepét: a belső képek megalkotása, a „mozizás” segíti az olvasottak megértését és átélését. A szöveg továbbolvasása során még egyszer vagy kétszer bemutatja a stratégia használatát a hangos gondolkodás módszerével. A következő napokon aztán más szövegeken is bemutatja a stratégia alkalmazását.

Ezután irányított gyakorlás következik, melynek során a tanár fokozatosan bevonja a gyerekeket a stratégia használatába. Például felolvas egy korábban már megbeszélt szöveget, s megkéri a gyerekeket, hogy próbálják meg közben elképzelni a szereplőket vagy helyszínt stb. A gyakorlásnak ebben a fázisában tehát már a gyerekek is megpróbálkoznak a stratégia használatával. A tanár támogatja,

³⁰ Gerald Duffy et al., „Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers,” *The Reading Teacher* (1988): 762–767.

³¹ Idézi Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 6.

³² *Ibid* 6.

segíti, mintegy „körbeállványozza” (scaffolding) a tanulók önálló alkalmazási kísérleteit, visszajelzést ad a közös megbeszéléseken. Jellemző erre a szakaszra az is, hogy páros vagy csoportos munka keretében a diákok egymásnak is bemutatják – hangosan gondolkodva –, hogyan alkalmazzák a megismert stratégiát. (Ugyanakkor a tanár is folytatja a modellálást azon gyerekek számára, akiknek erre szükségük van.)

A következő szakaszban a diákok önállóan gyakorolnak, de még ekkor is van módjuk arra, hogy konzultáljanak a tanárral vagy társaikkal, s így kapjanak visszajelzést, támogatást. A végső fázis a tanult stratégia használata valós olvasási helyzetben. Ekkor a stratégiát már nehéz szövegek, új szövegtípusok olvasásakor is alkalmazzák, bemutatva olykor, hogyan teszik ezt.

Ha a tanár megbizonyosodott arról, hogy a gyerekek képesek eredményesen használni a tanult stratégiát a jobb megértés érdekében, egy másik stratégiát állíthat a tanítás középpontjába.

Ami a stratégiák egyenkénti tanításának keretét illeti, erre Keene és Zimmermann³³ (1997) az olvasói műhelyt ajánlja. Ez a foglalkozási forma rendszeresen lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek az érdeklődésüknek megfelelő könyveket olvassák az iskolában, és hogy megosszák olvasmányélményeiket egymással ill. tanítójukkal, tanárjukkal.

A műhelyfoglalkozás négy részből áll. Az első az 5–8 perces minióra. Ez legelső alkalommal természetesen arról szól, hogyan fog lezajlani a műhelymunka, mi lesz a gyerekek dolga, milyen szabályokat kell betartaniuk. Később ebben a fázisban mutathatja be a tanár – esetleg egy tanuló –, hogy hogyan alkalmaz egy adott stratégiát olvasás közben.

A következő szakaszban, melynek időtartam fokozatosan növelhető, mindenki csendben olvas. Kezdetben a tanár is ezt teszi, később azonban magához hív egy-egy diákot, és eszmecserét kezdeményez a gyerek által olvasott könyvvel kapcsolatban. Eközben a tanult stratégia használatáról is konzultálhatnak.

A harmadik szakaszban a tanulók néhány perc alatt leírják gondolataikat, érzéseiket az olvasmányukkal kapcsolatban. E személyes reflexiók során arra kell összpontosítaniuk, hogy mit jelentettek számukra az olvasottak. A foglalkozás utolsó részében a diákok párokban vagy kis csoportokban megbeszélik egymással élményeiket, gondolataikat. Ekkor ismét mód nyílik arra, hogy szót ejtsenek a tanult stratégia alkalmazásáról.

A stratégiák tanításának egy további lehetséges útja az ún. tranzakcionális stratégiatanítás (TSI). Míchael Pressley³⁴ és társai több sikeres praxist folytató gyakorló tanár munkássága alapján dolgozták ki ezt a modellt.

³³ Ellin L. Keene és Susan Zimmermann, *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop* (Portsmouth: NH, Heinemann, 1997), 15.

³⁴ Rachel Brown et al., „A transactional strategies approach to reading instruction,” *The Reading Teacher* (1995): 256–258.

A TSI-modell alkalmazásakor a tanárok a stratégiák egy szűkebb csoportjára összpontosítanak, s ezek használatát hosszú ideig – akár egy teljes tanéven át – gyakoroltatják. A stratégiák a következők: a szöveg előzetes áttekintése, jóslás, azaz előfeltevések megfogalmazása, belső képek megalkotása, összefoglalás, az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása, kapcsolatteremtés a meglévő tudás és az új információk között, valamint a megértés monitorozása. Mindezekon kívül olyan javító stratégiák alkalmazását is megtanítják, mint pl. a homályos részek újraolvasása, vagy a kontextus használata egy ismeretlen szó jelentésének kitalálásakor. A legfontosabb, hogy a diákok megtanulják, hogyan, miért és mikor használják e stratégiákat a jelentésteremtés, a mélyebb megértés érdekében.

A tanítás során különböző munkaformák használatosak: a frontális tanítástól kezdve a páros, kiscsoportos, ill. kooperatív tanulási formákon át az egyéni munkáig. Mindeközben nem az egyes stratégiák megtanulása áll a középpontban, hanem inkább az, hogy a diákok képesek legyenek a céljaiknak leginkább megfelelő stratégiákat kiválasztani, és rugalmasan alkalmazni őket olvasás közben. A felelősség fokozatos átengedése ennek a modellnek is meghatározó jellemzője.

Vannak, akik a stratégiák egyenkénti tanítása mellett érvelnek, mások a több stratégia használatára épülő technikák, tanítási folyamatok, modellek alkalmazását részesítik előnyben. Összegzésül elmondható, hogy a stratégiák tanításának módja kevésbé releváns a szerepükhöz képest, ti. hogy aktív jelentésképzésre, interakcióra és reflektálásra készítetik az olvasó gyermeket. A kutatások és a publikációk metaanalízise egyértelműen igazolta, hogy a stratégiák tanítása, alkalmazásuk az olvasás során magasabb szintű megértéshez vezet. Ugyanakkor az is kiderült, hogy elsajátításuk időigényes, következőképpen tanításuk több éven át napirenden tartandó. Csak így remélhető, hogy a kevésbé jól olvasók is képessé válnak az adekvát stratégiák ill. kombinációik megválasztására, rutinszerű használatára, valamint önszabályozásra, a stratégiák feletti kontrollra.

Hazánkban Csikos Csaba és Steklács János³⁵ vezetésével folytak az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatos kutatások. Eredményeik megerősítették, igazolták a külföldi tapasztalatokat: a stratégiák tanítása jobb teljesítményt eredményezett.

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskoláján, valamint a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán már foglalkoznak tantárgy-pedagógiai képzés keretében az olvasási stratégiák tanításának kérdéseivel, és léteznek már olyan pedagógus-továbbképző programok is, amelyek közvetítik ezt a tudást, például az *Olvasás és írás a kritikus gondolkodásért* program – eredeti nevén *Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)* –, ám ezek csak kezdeti lépések. Messze vagyunk még at-

³⁵ Csikos Csaba és Steklács János, „Metakogníció és olvasás,” in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, szerk. Józsa Krisztián (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006), 75–88.

tól, hogy az olvasási stratégiák tanítása széles körben beépüljön az olvasástanítás mindennapi gyakorlatába.

A szövegértés-tanítás, -fejlesztés eredményességét növeli a stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása: az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása. A kettő szembeállítás megtevésztő, hiszen tartalomtudás nélkül nem lehet képességet fejleszteni, semmiből nem lesz semmi. Az is tény viszont, hogy a képességfejlesztés időigényes, a rendelkezésre álló idő hatékony felhasználása érdekében tehát optimális arányokat kell kialakítani.

Egy másik fontos felismerés: a gyerekek akkor sajátították el sikeresen a stratégiákat, ha maguk is megbizonyosodtak arról, hogy jobban értik a szövegeket, jobban emlékeznek rájuk, ha alkalmazzák a tanult stratégiákat.

A hazai helyzetről tanulságos megállapításokat olvashatunk Csapó Benőtől,³⁶ aki szerint nem is annyira az ismeretnyújtás és a képességfejlesztés arányaival van gond, mint inkább a tanított ismeretek és képességek természetével: túl sok közöttük a specifikus, a kevésbé lényeges, felejtendő, mégis rengeteg időt szánnak az iskolákban a megtanításukra. Az olvasási stratégiák tanításával azonban releváns képességeket állíthatnánk a középpontba, ráadásul minden olyan tantárgy tanításában, amely szövegekkel is dolgozik, beleértve akár az éneket is. Mindehhez persze az kellene, hogy a leendő szaktanárok is megismerkedjenek velük, tanuljanak róluk, és felkészüljenek rá, hogy tanítványaik szövegértését saját tantárgyuk keretein belül továbbfejlesszék. Nagy szükség volna egy olyan stúdium kidolgozására és bevezetésére az egyetemi szintű pedagógusképzésben, amely a szövegértő olvasás fejlesztésével kapcsolatos elméleti és módszertani ismereteket közvetítené.

Sok kutató jutott arra a következtetésre, hogy a szöveg szerkezetének feltárása mélyebb megértést eredményez. Mint korábban már említettük, többen az egyik olvasási stratégiaként azonosították a szöveg struktúrájának vizsgálatát. Tapasztalataik szerint érdemes tisztázni vagy éppen megvitatni, hogy melyek az olvasott szöveg struktúraképző elemei: a résztémák egymásutánja, az ok-okozati kapcsolatok, az időbeli vagy térbeli viszonyok, valamiféle hierarchia: tehát az alá-, fölrendeltségi kapcsolatok (pl. felosztás), a lényeges és lényegtelen elemek kapcsolata, esetleg összehasonlítás stb.

Hazánkban nagy hagyományai vannak a vázlatírásnak, -íratásnak, ám a szöveg struktúrájának mélyebb, árnyaltabb elemzésében még vannak kiaknázatlan lehetőségek.

Azok a kérdések ill. feladatok vezetnek mélyebb megértéshez, amelyek magasabb szintű gondolkodási folyamatokat váltanak ki. McDermott és Varenne azt dokumentálta, hogy gyakran maga a tanár a mélyebb megértés akadályozója. Megfigyelték, hogy ugyanaz a tanár a jó olvasók esetében magasabb szintű gon-

³⁶ Csapó Benő, *Tudás és iskola* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2004), 90–92.

dolgozó folyamatokra (elemzésre, szintézisre, értékelésre) fókuszált, a gyenge olvasók esetében viszont egyszerű kérdéseket tett fel.³⁷

A hazai pedagógusok kérdéskultúrájával kapcsolatosan Falus Iván³⁸ leszögezi: a kutatási tapasztalatok szerint a tanári kérdések mindössze egy ötöde haladja meg a felidézés szintjét. A kérdések zöme elsősorban a memóriát veszi igénybe, a szövegben explicit módon kifejtett jelentésekre összpontosít. Még az értelmezést, sorok közötti olvasást sem igénylik, nemhogy a magasabb szintű gondolkodást.

Kedvező hatással vannak a szövegértés színvonalára a változatos szövegfeldolgozó módszerek, technikák átgondolt használata. Magyarországon még mindig a tanári kérdésekkel irányított szövegértelmezés dominál. Egyelőre kevésbé ismerik, még kevésbé használják a pedagógusok szöveg-diák, diák-diák interakcióra épülő, aktív és reflektív tanulást lehetővé tevő módszereket.

RWCT-trénerként és továbbképzéseket tartó főiskolai oktatóként egyaránt tapasztalom, mennyire várják és értékelik a pedagógusok a gyakorlatban jól használható, korszerű technikákat. Az elmúlt években sokan megismerkedtek az RWCT-program, a drámapedagógia és a kooperatív tanulás diákközpontú, interaktív módszereivel, még többen vannak azonban olyanok, akik egyelőre nem jutottak el ilyen típusú módszertani kurzusokra.

Számos tanulmány szerint a kooperatív munkaformák rendszeres alkalmazása elősegíti az olvasottak alaposabb, jobb megértését. Az együttműködésen nyugvó tanulás keretei között a diákok megoszthatják egymással az aktuális olvasmányhoz kapcsolódó élményeiket, reflexióikat, problémáikat; tisztázhatják a homályos pontokat; megvitathatják az egymásnak ellentmondó gondolatokat, értelmezéseket; új és újabb jelentéseket fedezhetnek fel ill. teremthetnek közösen.

A kooperatív tanulás eszméjének és gyakorlatának évtizedes hagyományai vannak hazánkban – gondoljunk például Benda József vagy Vastagh Zoltán munkásságára –, eredményeik azonban csak lassan szivárognak be az iskolák gyakorlatába, amelyben ma is a frontális tanítás dominál.

2005-ben egy OTKA-kutatás keretében a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoportbeli kollégáimmal kérdőíves vizsgálatot végeztünk, amelyből az derült ki, hogy a megkérdezett 237 pedagógusnak kevesebb mint egy harmada alkalmazza rendszeresen az együttműködésen alapuló tanulásszervezés munkaformáit. (Az adat csak tájékoztató jellegű, mivel vizsgálatunk nem volt reprezentatív, de a kérdőívet kitöltők között voltak férfiak és nők, fiatalok és idősebb kollégák, fővárosi és kisvárosi, sőt falun tanító pedagógusok is, a közoktatás valamennyi szintjéről.)

A gyakorlati és kutatási tapasztalatok szerint a diákok olvasással kapcsolatos motivációját növeli, ha a tanár választási lehetőséget biztosít nekik a tanulmányo-

³⁷ Catherine Snow, *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension* (Santa Monica, Pittsburgh, Arlington: RAND, 2002), http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (letöltve az internetről 2005. augusztus 4.).

³⁸ Falus Iván, *Didaktika* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 269.

zandó témát, az olvasandó szöveget vagy az elvégzendő tevékenységet illetően. A nagyobb érdeklődés pedig mélyebb megértéshez vezet. A nálunk uralkodó egykönyvűség és a frontális óravezetés aligha teremt kedvező feltételeket e tekintetben. Az egyéni érdeklődésen és választáson alapuló projekttanulás még kevésbé terjedt el a hazai gyakorlatban, mint a kooperatív tanulás.

A sikeres fejlesztés kulcsfontosságú tényezője az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás. Ezt sem lehet frontális tanítással megoldani. A pedagógusok többsége ma már nálunk is belátja, sőt vallja, hogy a képességfejlesztés akkor lehet igazán hatékony, ha a tanár tekintettel van az egyéni sajátosságokra, a gyerekek eltérő háttéréből és tapasztalataiból adódó különbségekre, aktuális fejlettségi szintjükre, fejlődésük ütemére. A nem olvasóvá válás circulus viciosusát csak az szakíthatná meg, ha ezt a felismerést nemcsak komolyan vennénk, de a gyakorlatba is átültetnénk. Ez azonban még várat magára. A PIRLS-vizsgálat során például az derült ki, hogy a tanítók többsége (91%-a) számára a differenciálás mindössze annyit jelent, hogy ugyanazt a szöveget dolgoztatják fel különböző sebességgel, s csak kevesen (7%) használnak különböző szövegeket pl. a lemaradók felzárkóztatására.³⁹ A legújabb kutatások⁴⁰ is arról tanúskodnak, hogy az adaptivitás nem érvényesül a tanítás mindennapjaiban.

Probléma esetén mielőbbi szakszerű beavatkozásra, segítségnyújtásra van szükség. Külföldön se szeri, se száma a különböző projekteknek, mozgalmaknak, melyek célja a lemaradók felzárkóztatása. A finnek is fokozottan ügyelnek a gyengén olvasókra: a rászorulókat minden iskolában speciális oktatásban részesülnek nemcsak az írás-olvasás, hanem pl. a kiejtési, nyelvi problémák területén is. Ha szükséges, akár egyénre szabott tantervet is készítenek számukra. Mi több: a prevenciót is beépítették rendszerükbe. Felmérik az ötéves gyerekek képességeit, és a beiskolázás előtt ingyenes speciális program keretében gondoskodnak a hiányok pótlásáról, a problémás képességek fejlesztéséről.⁴¹

Nálunk a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításához szükséges kompetenciával elsősorban a logopédusok és a fejlesztő pedagógusok rendelkeznek, ám ők egyelőre kevesen vannak, s az iskolák 82%-a számára egyáltalán nem elérhetőek.⁴² Örvendetes viszont, hogy számos tanító igyekszik szert tenni az olvasási nehézségek leküzdésével kapcsolatos tudásra a továbbtanulás, továbbképzés kü-

³⁹ Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?,” *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

⁴⁰ Szabó Mária, „Pillantás az osztályterembe,” in *A jövő előszobája*, szerk. Szabó Mária (Budapest: OKI, 2004), <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Pillantas-IV> (letöltve az internetről 2006. május 4.).

⁴¹ Tóth Judit, „A 2003-as PISA vizsgálat tapasztalatai a magyar gyerekek értő olvasásáról,” *Zalai Könyvtári Levelező* (2005), <http://www.dfmk.hu/pdf/Levelezo2005-2.pdf> (letöltve az internetről 2006. május 16.).

⁴² Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?,” *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

lönböző formáinak keretében. Mindemellett arra is szükség lenne, hogy a leendő pedagógusok, elsősorban a tanítók alaposabb felkészítést kapjanak az olvasási problémák kezelésére.

A szövegértés fejlesztésében kulcsszerepet játszik a diákok fejlődésének nyomon követése, a támogató értékelés. Ha a diák érzi, hogy figyelnek rá, értéklik erőfeszítéseit, elismerik eredményeit, de ugyanakkor követelnek is tőle – ha azt is tudomására hozzák, hogy mi az, amit másképpen kellene tennie, vagy még el kellene sajátítania, illetve gyakorolnia –, jobb eredményekre, nagyobb teljesítményre lesz képes.

Nálunk nem követelik meg a pedagógusoktól, hogy folyamatosan nyomon kövessék tanítványaik fejlődését. A tanítóknak negyedévente kell szöveges értékelés készíteniük tanítványaik haladásáról, jelezve: hol tart a diák, mire képes, mivel vannak gondjai. Sokan ezt a kötelezettséget is ellenérzéssel fogadták, pusztán adminisztrációs terheik növekedését látták benne. A felső tagozaton és a középiskolában még ez a kényszer sincs. Jó esetben havonta egy-két osztállyal „értékelik” a diákok teljesítményét.

A fentiekben felsorolt, szövegértést elősegítő feltételek jelenléte vagy hiánya a praxisban több tényezőre vezethető vissza. Egyrészt arra, hogy a pedagógusok milyen háttérismereteket birtokolnak e témával kapcsolatban, tágabb összefüggésben pedig mit gondolnak a tudásról, a tanulásról, valamint saját szerepükről a tanítási-tanulási folyamatban, vagyis hogy melyek a gyakorlatukat, attitűdjüket meghatározó szemléleti elemek. Másrészt azon múlik, hogy rendelkeznek-e tanítók és a tanárok a korszerű, diákközpontú tanítási módszerek repertoárjával, képesek és motiváltak-e az aktív, interaktív, reflektív technikák, kooperatív tanulási formák rendszeres alkalmazására.

A pedagógusok tudásbázisának gazdagítása, valamint a meglévő tudásuk hasznosítása, a kreatívan kimunkált és kipróbált jó gyakorlatok összegyűjtése és elterjesztése érdekében fontos lenne további kutatások ösztönzése; a témába vágó külföldi szakirodalom alpműveinek lefordítása; a pedagógusképzés tartalmának átalakítása, kiegészítése; a kulcskompetenciák megalapozása és fejlesztése szempontjából releváns, korszerű elméleti és módszertani ismereteket közvetítő továbbképző kurzusok népszerűsítése. Tapasztalataim szerint ezek közül azok a legsikeresebbek, amelyek műhelyfoglalkozásokon – a saját élményű tanulás keretei között – biztosítják az új ismeretek elsajátítását. Mind a drámapedagógiai tanfolyamok, mind a kooperatív tanulással kapcsolatos képzések, mind az RWCT-kurzusok ezek közé tartoznak. A nagy kutatásokra épülő, állami finanszírozású központi programok mellett ezek a tanfolyamok is hozzájárulhatnak a szövegértési kompetenciafejlesztés hazai gyakorlatának megújításához.

IMPROVING READING COMPREHENSION

The first part of the paper gives a short overview of the situation and problems of teaching and improving reading comprehension in Hungary, regarding research and practice as well as results of reading comprehension surveys that have been stagnating on low level since decades. There is not much research in our country and there are only a few topics involved. Foreign countries' research-results arrived late and their reception and implementation are insufficient. The professional discussions have been about initial reading teaching for a long time, improving reading comprehension has only recently become in focus. The next part of the paper reviews the most important prerequisites of improving reading comprehension based on American research touching upon both characteristics of each factors in Hungary and supposed reasons of Hungarian student's low achievement. The main reasons -among others – according to the author are the traditional frontal teaching, the lack of student centred cooperative methods and differential teaching. Teachers use only one book, neglect motivating children to read. Pupils do not have enough reading-exercises in school, teachers cannot help readers struggling with difficulties. The author writes more in details about reading comprehension strategies and possible ways of teaching them, given that this is a fairly little known area in this country, even though in the States it has been a research topic for the past thirty years. Finally she makes some proposals to change the present unfavourable situation.