

AZ OLVASÁSTANÍTÁS KUTATÁSÁNAK AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

Józsa Krisztián* és Steklács János**

* *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

** *Kecskeméti Főiskola TFK Humán Tudományok Intézete*

Az olvasás tudományos igényességű kutatása körülbelül száz évre tekint vissza, ám mindössze négy évtizeddel ezelőttre tehetjük azt a periódusát, amikor valódi interdiszciplínává teljesedett ki. Ez utóbbi jelenség elsősorban a kognitív pszichológia, pedagógiai, nyelvészeti és szociológia kutatások szemléletváltásának, térhódításának köszönhető. Az olvasástanítási módszerek, azok hatékonyságának vizsgálata csupán az elmúlt fél évszázadban váltak a korszerű értelemben vett kutatás frekvenciált területévé (vö.: *Adamikné*, 2006; *Józsa*, 2006). Ennek egyik oka, hogy az ötvenes években lett egyértelmű: az ipari-technikai fejlődéssel nem tudott lépést tartani az oktatás a fejlett országokban. Az UNESCO 1956-ban definiálta először a funkcionális analfabetizmus fogalmát, amely a társadalmi fejlődés igen komoly gátját képezi mindmáig szerte a világon. Ez a jelenség egyértelműen az iskola diszfunkciójának köszönhető; az oktatás nem tudja kialakítani megfelelő módon azokat az írásbeliséghez kötődő képességeket, amelyek az egyén érvényesüléséhez szükségesek lennének a mindennapi élet különböző területein (*Steklács*, 2005).

Az olvasástanítás fogalma sokrétű, magában foglalja az iskoláskor előtti írásbeliséget, a felnőttek alfabetizációját, de a második, harmadik stb. nyelv elsajátításához szükséges olvasástanítást is. Az olvasástanítás gyakorlata a hagyományokon kívül nagymértékben függ a nyelvhez kötődő írásrendszertől is. Jelen munkánkban csak az alfabetikus írásrendszert használó nyelveken történő olvasástanításra fogunk szorítkozni. Az anyanyelven (hivatalos nyelven, államnyelven) folyó iskolai olvasástanítás kérdéskörével foglalkozunk. Áttekintjük az olvasástanítással foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokat. Összegzésünkben a legutóbbi évtizedben bekövetkezett változásokra, tendenciákra helyezük a hangsúlyt. A témát elsősorban neveléstudományi szempontból járjuk körbe. Főként azt elemezzük, hogy mik azok a változások, amik hatást gyakorolhatnak az iskolai gyakorlatra.

Az olvasás fogalmának átértékelődése

Az olvasásról alkotott képünk részben a társadalmi változásoknak, részben a kutatási eredményeknek köszönhetően jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben. A legrégebb szemlélet szerint, aki ismeri a betűket, az tud olvasni. Ezt követően a hangos, kifejező olvasást tartották a legfontosabb szempontnak. A későbbiekben az olvasás folyamatának a kommunikációs aspektusa került előtérbe, *Kingston* sokat használt definíciója szerint az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között (*Kingstone*, 1967).

Mióta pedagógiai kutatók, nyelvészek, szociológusok, pszichológusok, tanárok több szempontból vizsgálják az olvasást, nagyon nehéz a meghatározásokat szintetizálni. Több, sok elméletben és gyakorlatban is működő, de egymástól különböző modell látott már napvilágot. Az olvasás fogalmát körülbelül húsz évvel ezelőtt kezdték el a mostani formában értelmezni.

A *Rand* (Reading Study Group) háromdimenziós definíciót ajánl, amely szintetizálja a tranzakciós, szociális és funkcionális elméleteit a szövegértő olvasásnak: „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (*Snow*, 2002. 33. o.). Három eleme: az olvasó, a szöveg és maga az olvasási aktus vagy cél.

A szociális dimenzióknak újabban egyre fontosabb jelentőséget tulajdonítanak, ennek értelmezése is megváltozott, interakción keresztül történő jelentéskonstruálást értenek alatta, meghatározott helyzetben, mint például az osztályterem. A funkcionalitás szemszögéből a szövegértés az olvasás céljára koncentrál, ez leginkább információkhoz, vagy élményekhez jutást jelenti, és gyakran magában foglalja belső képek alkotását, valamint egyéb kreatív folyamatokat. Az olvasási funkciók meghatározása már a hetvenes években megjelenik, alapvetően az esztétikai és az információszerző (efferent) olvasást különböztetik meg. Az előző célja a szöveg átélése, beleélés, a mű élvezete, míg az utóbbi funkciója a kivonatolás, információk kiemelése és ezek rangsorolása (*Rosenblatt*, 1978).

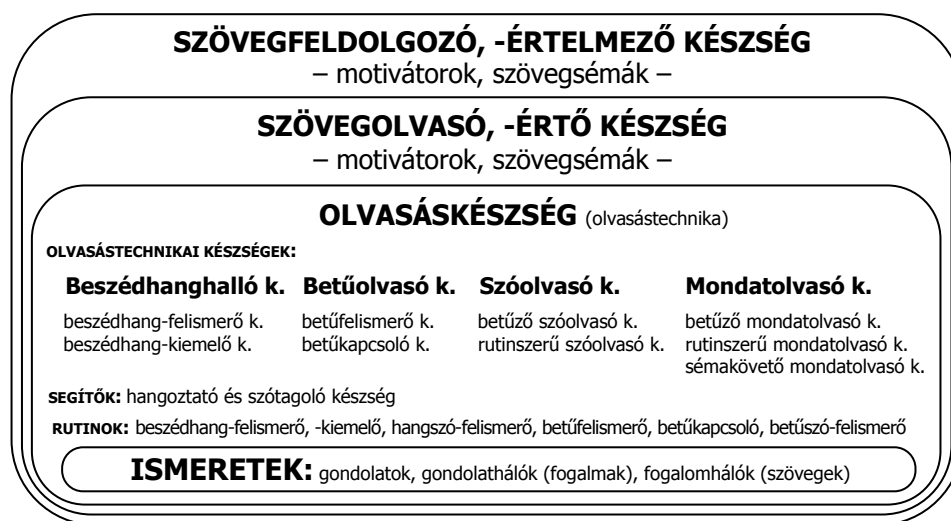
Az olvasás leegyszerűsített meghatározása *Pressley* és munkatársai szerint a „jelentés megszerzése az írott szövegből” (*Block, Gambrell és Pressley*, 2002. 4. o.), de ez a definíció több kérdést is felvet, például, hogy *egy jelentést* vagy *a jelentést* szerzi meg az olvasó. Ez azért kardinális kérdés, mert szövegtípus és az olvasás céljának függvényében éppen ezen van a hangsúly. Nevezetesen, hogy az olvasó önálló jelentést konstruáljon a szöveg adta lehetőségekből, vagy minél pontosabban leképezze a szerző által közvetített információkat, jelentést. *Pressley*-ék egy tágabb kontextusban értelmezett definíciót is megfogalmaznak, ezek szerint „az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust” (*Block, Gambrell és Pressley*, 2002. 5. o.). Ez utóbbi meghatározás jól mutatja azt a szemléletet, amely az olvasáskutatás elmúlt évtizedére jellemző.

Érdeemes azonban még kiegészítenünk a fentieket azzal a pszichológiai szempontú felvetéssel, amely szerint a hatékony szövegértő olvasás a makro- és mikrofolyamatok és az előzetes tudás interakciójából áll, ami azt eredményezi, hogy az olvasó mentális képet alkot a szövegről (*van den Broek és Kremer*, 2000). A szerzők a makró szintű folyama-

tokat mint a szöveg összefoglalását, valamint a szerző által konstruált szövegszerkezetet értik, míg a mikro szintű folyamatok azokra a kísérletekre vonatkoznak, amikor az olvasó a szavak és mondatok megértésekor jelentést próbál alkotni, és az így kapott értelmes gondolati egységeket csoportosítja, rendezi saját magának.

A szövegértés értelmezésében meghatározó változást hozott a PISA vizsgálatok olvasásdefiníciója. A PISA – és ezzel összhangban a hazai kompetenciamérések – az olvasási képességet *eszköztudásnak* tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához (Molnár Gy. és Józsa, 2006a, 2006b).

Az olvasásképeségről mint pszichikus rendszerről Nagy József (2006a) állított fel átfogó modellt. Elméletében egyértelműen rámutat, hogy az olvasásképeség számos összetevőből áll: sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik (1. ábra). A szövegértés fejlettségéhez mindezek az összetevők szükségesek, elengedhetetlenek. Ha bármelyik összetevő fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is, kihat az olvasásképeségre (szövegértésre). Ez tehát azt jelenti, hogy valamennyi összetevő fejlesztésére figyelmet kell fordítani. Az olvasás egyes előfeltétel készségeinek (pl. beszédhanghallás) a fejlődése már az óvodai évek alatt zajlik. Fejlődése játékos módszerekkel eredményesen segíthető, az olvasástanulás sikeres előfeltételei iskolakezdésre megteremthetőek (Fazekasné, 2000, 2006; Józsa és Zentai, 2007).



1. ábra

Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006a. 21. o.)

Olvasás és agyműködés

Az utóbbi két évtizedben az olvasás idegtudományi alapjainak kutatása rendkívüli mértékben fejlődött, számtalan olyan eredmény látott napvilágot, amely újra értelmezte az olvasási folyamatról kialakult képünket, az új szemlélet egyik alapja az emberi agy funkcionális átalakulása a serdülőkor előtt (Csépe, 2006a). Ez alapján arra kell következtetnünk, hogy ez a periódus az eddigieknél is fontosabb tényező az olvasástanulás folyamatában, illetve hogy nagyobb mértékben predesztinálja az egyént a kamasz kor előtti élmények, mint azt eddig következtettük, illetve bizonyítani tudtuk.

Az olvasás, szövegértés folyamatának megértésében fontos szerepet játszanak a kilencvenes évektől a PET- és MRI- vizsgálatok, amelyek lehetővé teszik az agy működésének megfigyelését különböző tevékenységek során. Ezek a vizsgálatok arról számolnak be, hogy a szövegértő olvasás, akárcsak más nyelvi aktivitás, differenciált és szét/megosztott agyi tevékenység; az agy különböző részei vesznek részt benne. Az olvasástanítás számára e kutatások legfontosabb következtetéseit így összegezhetjük:

- Nem elsősorban a szöveg típusa, hanem az olvasás célja határozza meg, hogy az agy mely területeinek nagyobb a preferenciája a feldolgozási folyamatban.
- Számottevő egyéni különbségek vannak az olvasás és agyműködés tekintetében.
- A diszlexiásoknál inkább egy központra fókuszál az agy, a nem diszlexiásoknál szétszlik az agyi tevékenység.
- Az agy munkavégzése folyamatosan változik. Ha ugyanazt a feladatot kapja, a megoldás helye is változhat, majd ismét új helyre tevődik át.
- Sok tanulmány megerősíti: a kezdeti feladatmegoldásnál az agy rengeteg energiát használ fel a későbbiekhez képest, és folyamatosan, egyre inkább szétosztja a feladatokat a különböző területek között. A gyakorlott és a gyakorlatlan agy között ugyanazon feladat megoldásánál nagyon nagy különbségek vannak.

Minden összetett feladat, így a szövegértő olvasás is magas szintű megosztottságot (disztribúciót) és nagyon sok feldolgozóegység összehangolt munkáját kívánja meg. Mindez egyénre és feladatra szabott. További eltérések mutathatók ki különböző sérülések esetében. Léteznek nemek közötti eltérések is.

Az olvasásban a következő hálózatok végeznek elsődleges feladatot:

1) *Felismerő hálózat.* Az agy cerebrális hemiszférájának hátsó fele hatalmas neuron hálózatból áll, amely az érzékszervi információkat fogadja, amelyekből jelentést konstruál, felismer, azonosít dolgokat. Itt történik a szó és a bekezdés felismerése.

2) *Stratégiai hálózat.* Az elülső lebeny a különböző funkciók összehangolására specializálódott. Bizonyos aktivitások lebonyolítására, és emellett arra, hogy mindezt hogyan kell megvalósítani. Például elolvasni egy szót, egy könyvet, vagy írni egy fogalmazást. Ennek sérülése összefügg a tervezés és cselekvés sikerének romlásával. A sérülések hatása egyénenként különböző: nem tud menni, tervezni, cselekedeteket koordinálni. A megértés több mint percepció vagy recepció, a jó olvasó gyakorlottsággal és stratégiákkal közelíti meg a szöveget:

- a tevékenységet előfeltevések felállításával és ellenőrzésével monitorizálja,
- kiemeli a szöveg fontos részeit, a lényegi információkat,

- meghatározza a szöveg általános szerkezetét,
- következtetéseket von le a jelentésből és az alapgondolatról,
- a szavak részeiből előre következtet a jelentésre,
- mondat részeiből előre következtet a jelentésre,
- újraolvassa a rejtélyes mondatokat.

3) *Érzelmi hálózat*. Ez a hálózat az agy középső részén található, az érzelmekre, a cselekvések háttérében meghúzódó motívumokra érzékeny. A motívumok adják a viselkedés viszonyítási alapját. Egyidejűleg több motívum is készíthetést adhat az egyénnek (vö. *Józsa, 2007a*). Az érzelmi hálózat határozza meg, hogy mely motívumok kapnak szerepet egy-egy döntésben, mely stratégiákat vagy cselekvéseket kezdi meg az egyén. Az egyén számára értékes és fontos elemek kiválasztása is itt rejlik. E hálózat nélkül a szövegértés nem tudna működni. Az olvasó nem lenne képes a megértés speciális aspektusaira koncentrálni, pl. írói cél, stílus, lehetséges jelentések (*Shaywitz, Shaywitz, Pugh és CAST Research Team, 1998*).

IKT és olvasás

Az információs kultúra elterjedése az oktatásban szinte párhuzamosan, mégis függetlenül zajlott az olvasási képesség újszerű értelmezéseinek megjelenésétől. Mindkét terület szoros kapcsolatban áll napjaink tudásfelfogásával: eszköztudásként funkcionálnak, szoros kapcsolatban vannak a tudás alkalmazhatóságának problematikájával. Az informatikai eszközök rohamléptékű fejlődése és terjedése mellett a digitális tananyagok köre is számottevően bővült az előző években. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatásban való elterjedése nem öncélú, nem kizárólag technikai gyökerű, hanem a tanítás-tanulás folyamatát segítő, a hatékonyságot jelentős mértékben előmozdító új oktatási eszköz. Az IKT eszközök használata ma már messze nem az informatika tanárok privilégiuma. Az oktatás minden területén fokozatosan elterjednek a különböző alkalmazások (*Molnár É. és Józsa, 2006; Pittard, Bannister és Dunn, 2003*).

Az IKT eszközök rohamléptékű fejlődése (erről lásd *Kárpáti, Molnár, Tóth és Főző, 2008; Kelemen, 2008a, 2008b; Molnár, 2007*) ellenére ma még nem mondhatjuk, hogy a hazai oktatás, a mindennapi osztálytermi gyakorlat gyökeresen megváltozott volna. A nemzetközi trendeket figyelő kutatók egy része ugyanakkor feltételezi, hogy néhány éven, esetleg évtizeden belül már nem lesz szükség a tanítási-tanulási folyamatok és a digitális technológia, mint egymástól különálló fogalmak vizsgálatára, mert a folyamatosan fejlődő IKT-eszközök hatására azok az oktatás szerves részévé válnak. A két fogalom összeolvad, az iskolai nevelés kizárólag digitális környezetben fog megvalósulni (*Pittard, Bannister és Dunn, 2003*).

Az IKT tanulásban betöltött hatékony szerepéről több kutatási eredmény is beszámol. A kutatási eredmények igazolják, hogy az IKT-eszközök eredményesen segíthetik az osztálytermi munkát, az iskolai képességfejlesztő programokat. A ROIP-ELTE UNESCO IPK kutatási program keretében hátrányos helyzetű tanulók olvasási képességét fejlesztették IKT-val támogatott környezetben. A program látványos eredményeket

hozott az olvasási képesség fejlődése terén. Mind a folyamatos szöveg, mind az ábra- és táblázatolvasás terén fejlődés tapasztalható. Legnagyobb mértékű fejlődés az elbeszélő szöveg megértésében következett be. Az egy tanévnyi számítógéppel segített oktatás következtében a hátrányos helyzetű tanulók szövegértésének elmaradása jelentős mértékben csökkent. Az IKT által nyújtott egyedülálló lehetőségek (kreatív feladat-helyzetek, gazdag ismeretanyag, állandó és azonnali visszacsatolás, önálló haladási ütem, differenciálási lehetőségek stb.) a hátrányos helyzetű tanulók esetében egyértelműen megmutakoztak. Az IKT környezettel, az iskolai eszközháttér megerősítésével és nem utolsósorban a pedagógusok felkészítésével jelentős lépéseket lehet tenni az esélyegyenlőség, esélyteremtés terén (Molnár É. és Józsa, 2006).

A számítógépes alkalmazások előnyei között a szerzők legtöbbször külön kiemelik az eszközök motiváló hatását. A gyakorlati tapasztalatokat megerősítve több kutatás is igazolja, hogy az IKT eszközök használatának már önmagában is jelentős motiváló ereje lehet (Józsa, Pap-Szigeti és Meskó, 2010; Passey, Rogers, Machell, McHugh és Allaway, 2003).

Az IKT folyamatos fejlődése és terjedése az olvasásfejlesztés területén is új kihívásokat eredményez. A kizárólag könyveken, nyomtatott médián alapuló oktatási módszerek már nem elegendőek a mai kor olvasói számára. Az eddig legjobbnak bizonyult olvasásitanítási módszereket is át kell gondolni, hogy meg tudjanak felelni az új kihívásoknak. Az olvasási programok kidolgozóinak, a tantervfejlesztőknek figyelembe kell venniük, hogy a mai olvasók nagyrészt elektronikus szövegeket olvasnak, leginkább az interneten. Ehhez azonban más jellegű, új olvasási készségeket, stratégiákat kell kifejleszteniük. Az iskolának fel kell vállalnia, hogy a jövő olvasóit hozzásegítse e készségek fejlődéséhez. Ez pedig csakis a tanárok, a szülők, a tanárképző intézmények, az iskolai vezetés, a politikai döntéshozók és az oktatáskutatók együttes munkájával, összefogásával valósulhat meg (IRA, 2002).

A fentieket felismerve több országban, így például Ausztráliában, Finnországban, Írországban, Új-Zélandon, az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban is elindultak ezek a változások. Itthon még jórészt előttünk állnak ezek a feladatok.

Az olvasás alapozása: az olvasástechnikai készségek

A beszédhanghallás szerepe az olvasás folyamatában

A beszédhanghallás segítségével a beszédhangokat különböző hangkörnyezetekben is észlelni tudjuk. Az elkülönítést a hangok tulajdonságai (komponensei) alapján tesszük meg. A beszédhangok különbözhetnek egymástól a képzés jellemzőiben: abban, hogy hol a képzés helye, milyen a képzés módja. Továbbá a hangszalagok rezgésének különbözőségében, az ejtés időtartamában, és a hangkihallás folyamatában. Ez a spontán fejlődő készség a beszéd tanulásának egyik feltételeként működik. Segítségével lehetővé válik a szóbeli közlések felfogása, a hangzási hasonlóságok ellenére a különbségek észlelése. Amikor a gyermek beszélni tanul, a beszédészlelés és a beszédértés oldaláról ka-

pott információkat egyaránt figyelembe veszi. Az artikulációs folyamat szabályozásában a beszédhanghallás kontroll szerepet tölt be, így az anyanyelv képzési szabályai szerint képzett beszédhangok egyik feltételévé válik. A folyamat pontos kezdési ideje nem ismert, de nagyjából három-öt évet vesz igénybe. A beszédhanghallás készség perceptuális és nyelvi szinten működik, a szabályozás a nyelvi kommunikációban akusztikus észleleti szinten valósul meg. De ezzel a fejlődési folyamatnak még nincs vége, mert az optimalizálódáshoz több évre van szükség (Fazekasné, 2006; Fazekasné és Józsa, 2008; Gósy, 2000).

A beszédhanghallás minősége befolyásolja a beszédhangok képzését, a beszédészlelés és megértés folyamatát, az olvasást és a helyesírást. A beszédhangok megkülönböztetésének sérülése az egyik oka lehet bizonyos beszéd-rendellenességeknek (a beszéd alaki képzési zavarainak), és akár a tiszta hangképzés ellenére az olvasás-helyesírás gyengeségeinek, illetve zavarainak (diszlexiának, diszgráfiának). Az idegen nyelv tanulásának sikerességében is befolyásoló tényező, hogy a nyelvet tanuló mennyire észleli a hangejtési különbségeket, hogyan tudja tagolni, és ez által értelmezni az idegen hangsorokat, szósorokat.

A beszédértéshez nem szükséges az egyes fonémák egyenkénti felismerése, mert azok a *szófelismerő rutin* (Nagy, 2006b) elemeiként működnek. Ez azt jelenti, hogy beszédértés a hangsor néhány jellegzetességének a felismerés alapján megtörténik anélkül, hogy minden beszédhangot külön kihallanánk, megkülönböztetnénk. A részlegesen fejlett beszédhanghallás így rejtve maradhat, legfeljebb direkt vizsgálati helyzetben derül ki, hogy a hangokat alkotó összetevők megkülönböztetése hiányosan működik. Az olvasás és a helyesírás tanulása viszont ezáltal jelentősen megnehezülhet (Fazekasné és Józsa, 2008).

Az olvasáshoz szükséges hallási képesség nem speciálisan fonéma természetű, hanem zenei hallási képességgel is társul. A beszédhanghallás és a zenei hallás között bizonyos hasonlóságok vannak. Valószínűsíthető, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak. Janurik Márta (2008) a kutatási eredmények áttekintése alapján kiemeli, hogy a korai olvasás fejlettségében meghatározó szerepet játszó fonológiai tudatosság és beszédhanghallás speciális zenei képzéssel fejleszthető. A jó zenei hangmagasság-megkülönböztető képesség előrejelzi az olvasás későbbi eredményességét is. Mindez azt mutatja, hogy "az olvasástanításban újszerű lehetőséget nyújthat olyan fejlesztő zenei program kidolgozása, amely az akusztikai-fonetikai analízis fejlődését segíthetné óvodáskorban és iskoláskorban, az olvasástanulás kezdeti szakaszában" (Janurik, 2008. 310–311. o.).

A gyermekek akkor tanulnak meg helyesen olvasni és írni, ha nemcsak globálisan észlelik a szót, hanem hallási figyelmüket annak elemeire, a beszédhangokra is összpontosítani tudják, és képesek a hangsor analizálására. Az olvasási zavart/gyengeséget alapvetően meghatározza a „fonológiai deficit” (Csépe, 2005. 216. o.). Az ilyen gyermekek a hallási ingereket rosszul elemzik, beszédhanghallásuk fejletlen, zavart (Csépe, 2005). Akármilyen nyelven tanulunk meg olvasni, a fonológiai feldolgozás szintje meghatározza az írás-olvasás sikerességét (Ramus, 2003). Az elektrofiziológiai kutatásoknak köszönhetően kidolgozott, új diszlexia modell szerint az olvasás súlyos zavarát a hallási

percepció zavara okozza, nem pedig a beszédészlelés felsőbb szintjei (szemantika, szintaxis, diskurzus): „Sokkal inkább a hierarchia legalsó szintjén található fonológiai modul, a nyelv elemeit alkotó megkülönböztető hangelemek feldolgozása, deficitese működése játszik kitüntetett szerepet az olvasás és írás elsajátításának sikertelenségében” (Csépe, 2002. 2. o.). A diszlexia egyik kiváltó oka az akusztikai eltérés feldolgozásának hiányosságaiban kereshető. A diszlexiások egy részénél bizonyos mássalhangzókra, súlyosabb esetben a magánhangzókra vonatkozóan is megjelenik ez a deficit. A mássalhangzók képzés helye szerinti eltérésre (itt a frekvencia-összetevők gyors időbeli változását kell észlelnünk) a diszlexiásoknál nem vagy csak alig kerül feldolgozásra (Csépe, 2006a, 2006b).

A tanulásban akadályozott gyermekek olvasástanulásának folyamatában sokszor találunk a diszlexiához hasonló tüneteket. Esetükben az olvasástanulás kezdő problémája a fonéma-graféma megfeleltetés, azaz alapvetően a hang-betűkapcsolatok kialakítása. A gyakorlatból ismert tény, hogy esetükben milyen sokáig bizonytalan a betűfelismerés, és gyakori a betűfelcserélés (Fazekasné és Józsa, 2008).

A beszédhanghallás két összetevője, a beszédhang felismerés (fonológiai észlelés) és a beszédhang kiemelés (fonológiai tudatosság). A fonológiai tudatosság a szótagolást, a szó eleji és végi hangok felismerését és hangoztatását, a beszédhanghallást, és a beszédhangot jelölő betű egyeztetését jelenti (Nagy, 2006b). A fonológiai tudatosság később alakul ki, mint a fonológiai észlelés. A szavakon belül az eredményes szófelismeréshez az egyes hangok differenciálása nem szigorú feltétel. A magyar nyelv fonetikus írást használ, ezért az olvasás és írás eredményes elsajátításához nélkülözhetetlen a hangzó-differenciálás, azaz a beszédhangoknak megfelelő betű (betűk, betűkombinációk) kifogástalan elsajátítása. A fonológiai tudatosság abban az esetben javul jelentősen, ha az olvasástanulás kezdetét megfelelő hangtani előkészítés kíséri. A gyakorlatok szisztematikussága és intenzitása olvasástanítási módszerenként különbözőek. Ha a beszédhangok különálló felismerése gyengén működik, a graféma-fonéma kapcsolata nem lesz stabil. A pedagógus általában a vizuális felismerés zavarának tulajdonítja a bizonytalan betűfelismerést és megnevezést, holott ezért a beszédhanghallás is felelős lehet. A fonematikus tagolás az alap, a betűhasználat pedig a felépítmény. Az olvasástanulást kezdők egyszerre ismerik meg az alapot és a felépítményt. Sajnos a gyakorlat általános sajátossága, hogy a felépítményt tanulják alaposan, az alap pedig csak melléktermékként szerepel. Míg a betűhasználatot folyamatosan kontrollálják, addig a fonematikus tagolás ellenőrzése nem történik meg (Kassai, 1998).

Az olvasástanulás kezdetén az olvasás betűről betűre halad. A dekódolás alatt nemcsak a hangot kell a megfelelő betűvel helyettesíteni, ez nem csupán egyszerű betű-fonéma rendezés. A dekódolás két összetevője szabályok szerint, kölcsönösen alakítja egymást. A kialakult olvasás már globális művelet, ahol a szóképeket, szavakat az olvasás során egészükben fogjuk fel. A szavakban az egymást követő betűk azonban megtartják önállóságukat.

Az olvasástanításban jelentős szerepe van a hangos olvasás gyakorlási idejének is. De a dekódolási folyamat helyettesítése a hangosan olvastatással, veszélyt is jelenthet: a gyermekek egy részénél megfigyelhető, hogy betanulják az olvasott szöveget, és amikor

az olvasás mennyisége több a betanulhatónál, akkor derül ki a gyenge olvasási szint, a dekódolás hiányosságainak következménye (Fazekasné és Józsa, 2008).

Az elemi alapkészségek szerepe az olvasástanulásban

Az előzőekben rámutattunk, hogy a beszédhanghallás fejlettsége kritikus előfeltétele az olvasástanítás sikerességének. A beszédhanghallás fejlettségéről a *DIFER Program-csomagban* szereplő beszédhanghallás teszt ad diagnosztikus képet. A *DIFER Program-csomag* (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b) a beszédhanghallás mellett további hat elemi alapkészségek fejlettségét mutatja meg. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett *írásmozgás-koordináció*. A nyelviileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a *relációs-zókincs* fejlettsége, a matematikatanulása az *elemi számolási készség* fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a *tapasztalati következtetés* és a *tapasztalati összefüggés-megértés* fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az úgynevezett *szocialitás* (elemi szociális motívumok és készségek). Mindegyik készség esetében bizonyított, hogy a fejlettsége meghatározó jelentőségű a sikeres iskolakezdéshez, iskolai tanuláshoz (Józsa, 2007b).

Az *SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportjának* keretei között, Csapó Benő vezetésével longitudinális kutatási programmal vizsgáljuk, hogy az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége milyen mértékben határozza meg az olvasási képesség fejlődését. Összesen mintegy 5000 gyermek fejlődését követjük nyomon első osztálytól kezdve, 2003-tól (Csapó, 2007; Józsa, 2004). E vizsgálat eredményei egyértelművé teszik, hogy a kevéssé fejlett elemi alapkészségekkel iskolát kezdő gyermekek nagy valószínűséggel kudarcra vannak ítélve az olvasástanulásban, az iskola nem tudja a fejlődésbeli elmaradásukat behozni. Az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mért fejlettsége és a második osztályos szövegértés között 0,52 erősségű korrelációt kaptunk. A szülők iskolai végzettsége a DIFER-készségekkel 0,46, a másodikos szövegértéssel 0,42 szinten korrelál. Regresszió-analízis szerint a DIFER elemi alapkészségei az olvasási képesség fejlettségében megmutatkozó tanulók közötti különbségek 23%-át magyarázzák meg, a szülők iskolai végzettsége pedig a variancia 10%-áért felel. E két tényező – szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint – mintegy egyharmad arányban determinálja az olvasási képességet (Józsa, 2007b; Molnár, Józsa, Molnár és B. Németh, 2007). A tanulók, osztályok fejlődésének elemzéséből az is megállapítható, hogy az iskolába lépéshez képest jelentős fejlettségbeli átrendeződések mennek végbe. Az osztályok, tanulók egy része az iskolában töltött évek alatt elveszíti azt a fejlettségbeli előnyét, amivel iskolakezdekéskor rendelkezett. Ugyanakkor vannak olyan osztályok, ahol a gyermekek sokkal jobban olvasnak második osztályban annál, mint amit az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szintjük alapján várni lehetne. Mindez arra mutat rá, hogy az olvasáselsajátítás kezdeti szakaszában a pedagógusnak, az alkalmazott módszereknek jelentős szerepe van az olvasástanítás eredményességében (Józsa, 2007b). Az eredmények megerősítik továbbá azokat az érveinket is, amelyek szerint az iskolába

lépés idején elkezdődő olvasás-írás előkészítő szakasznak hosszabbnak és átgondoltabbnak kell lenni annál, amit ma a legtöbb esetben tapasztalunk.

Hangoktól a szavakig

Az olvasástanítás hagyományos értelemben az iskolarendszerben történő előkészítő, betű-hang, majd graféma-fonéma megfeleltetési szabályok tanítását, a betűk összeolvasását, az olvasástechnika fejlesztését és az olvasásértés (szövegértő olvasás) képességének a kialakítását foglalja magában. Alapvetően három szakaszt különböztet meg: az előkészítési, az elsajátítási (rendszerképződés) és az automatizálási (optimalizációs) szakaszt.

Az iskoláskor előtti írásbeliség kutatásának fontossága jelentősen átértékelődött az elmúlt két évtizedben. Ezt jól mutatják a legutóbbi, 2007-es berlini Európai Olvasáskonferencia előadásai is. Az óvodai írás-olvasás előkészítésének tekintetében két egymástól eltérő nézet alakult ki a szakirodalomban. Az első táborba azok tartoznak, akik a *kivárás (reading readiness)* mellett foglalnak állást. Szerintük az óvodáskor nem alkalmas az írás-olvasás tanításának előkészítésére, erre a gyermekek az iskoláskorukat elérve érnek meg. A másik álláspontot *bontakozó írásbeliség (emergent literacy)* néven emlegeti a szakirodalom. Mindazok, akik ezt a nézetet vallják, azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekek az írásbeliség számtalan formájával találkoznak már az iskoláskor előtt, különböző szinten ugyan, de rendelkeznek nyelvi tudatossággal, amelynek szerves részét képezi az írásbeliségre vonatkozó tudatosság. Ennek részeként ismernek betűket, van némi fogalmuk az olvasás-írás funkcióiról, és mindez a tudásuk alapját képezi az olvasástanulásnak (McMahon, Richmond és Reeves-Kazelskis, 1998; Szinger, 2007).

Ez utóbbi irányhoz kapcsolható a DIFER Programcsomag mesékre épülő óvodai, kisiskoláskori készségfejlesztése (Nagy, 2009). A gyerekek által már jól ismert, sokszor hallott mesékhez olyan beszélgetések társulnak, melyek a nyelvi-logika különböző elemeit fejlesztik (Nyitrai, 2009a, 2009b). A nyelvi-logikai rendszer megfelelő fejlettsége elengedhetetlen feltétele a szövegértésnek. A meséknek, a meseélményeknek emellett az olvasástanulás motivációja szempontjából is jelentős szerepük lehet. A könyvek, a mesék nyújtotta örömforrás felerősítheti az olvasás elsajátítására irányuló motivációt (Józsa, 2007a). Ebből a szempontból is fontos tehát, hogy milyen mesékkel, milyen mesélőkkel találkoznak a gyermekek az iskoláskort megelőző időszakban.

Az iskolai olvasástanítás előkészítő szakaszával viszonylag kevés tanulmány foglalkozik. Ugyanez igaz a betűtanítási szakaszra is. Ami ezen a területen fontos prioritással bír, hogy a folyékony olvasás alapja a hatékony és automatikus szófelismerés. A folyékonyságnak három eleme érdemel külön említést. Az elsősre ezek közül már utaltunk, ez a gyors és pontos szófelismerés. Ennek fő pillére a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok automatizálódása, aminek egyik alapja a gyakori olvasás. A második tényező a hangos olvasás esetén a prozódiai tényezők ismerete, amely az olvasás közben kell, hogy megjelenjen. Ez azt jelenti, hogy el kell jutnia a gyermeknek arra szintre, hogy a jelentésre koncentrálva, értelmezve tudja felolvasni a szöveget. A harmadik fontos eleme a folyékony olvasásnak maga a megértés, amely nélkülözhetetlen tényező a szöveg olvasásában, átélésében. Csak akkor fordítható több kapacitás a jelentés alkotására (a megér-

tésre), ha a figyelmet nem köti le a szófelismerés, a dekódolás agyi folyamata. Könnyen kikövetkeztethető az is, hogy amennyiben a prozódiai képesség fejlett, akkor jobban működik a beszélt nyelv jellemzőinek átvitele az írott szövegre. Ennek fejlesztésére két utat nevez meg szakirodalom, az egyik az önálló ismétlés és gyakorlás módszere, a másik pedig az úgynevezett segített olvasás, ahol a gyermekek a tanárt követik, modellezni próbálják a folyamatot (*Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Woo, Meisinger, Sevcik, Bradley és Stahl, 2006*).

Az olvasástechnika fejlesztése ugyancsak a kevésbé kutatott területek közé tartozik, a kialakult módszerek nagyon hasonlóak a különböző országokban. *Wood és Algozzine (1994)* a következő technikákat emelik ki a hatékonyság szempontját figyelembe véve:

- Páros vagy segítő olvasás: két vagy több gyermek egyszerre olvas (hasznos a nehézséggel küzdő gyermekek számára is).
- Dörmögő olvasás: egy vagy több gyermek hangosan olvas, a többiek kisebb hangerevével olvasnak együtt velük.
- Suttogó olvasás: gondosan ejtjük ki a szavakat, de suttogva (egy gyermek hangosan, a többi így követi).
- Utánzó olvasás: a tanár felolvas egy rövid részt, a szöveghez illeszkedő, megváltoztatott hangon, a kiválasztott gyermeknek, gyermekeknek ezt kell utánózni a bemutatott módon és tempóban.
- Olvasás kórusban: segít fokozni a szöveg izgalmát, hangsúlyozni egyes részeket.
- Megszakított néma-hangos, követő olvasás: a tanár hangosan olvas, a gyermekek némán követik, amikor a tanár elhallgat, a gyermekek hangosan kimondják a hiányzó szót/szavakat.

A szerzők a felsoroltak bemutatása mellett kiemelik, hogy fontos a változatosság, a több különböző módszer, stratégia alkalmazása, ezek váltogatása, kombinálása.

Szövegértés

A hatékony szövegértő olvasás feltételei

Az olvasástanítás területén belül a nemzetközi szakirodalom legfrekvenciáltabb területe a szövegértés hatékonyságának vizsgálata. A kutatók több szempontból is vizsgálják, hogy milyen tényezők befolyásolják a szöveg megértését, illetve hogyan lehet a szövegértő olvasást minél eredményesebben tanítani. Ennek okát leginkább abban kereshetjük, hogy a szövegértést vizsgáló felmérések nagyon sok országban drasztikus visszaesést jeleztek, ami társadalmi szempontból is többféle veszélyt jelez. Egy amerikai tanulmány megfogalmazása szerint a tizenévesek úgy lépnek be az új évezredbe, hogy soha a történelem során nem tapasztalt követelményekkel szembesülnek az írásbeliség terén, miközben az olvasási képességük minden eddiginél rosszabb eredményt mutat (*Bean, Bean és Bean, 1999*).

A NAEP (*National Assessment of Educational Processes*) 1998-ban publikált felmérése szerint a jó olvasó az, (1) akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz, (2) elég fo-

lyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon, (3) felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas, (4) az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja. (5) A jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését. (6) A jó olvasó különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (NAEP, 1998. 9. o.). A felsorolásból talán az ötödik pont érdemel némi kifejtést, az olvasási stratégiák használata ugyanis a szövegértés szempontjából kiemelt hangsúlyt kapott az elmúlt években, ezt több helyen is olvashatjuk, a későbbiekben még visszatérünk erre.

Egy hasonló profilú vizsgálat szerint a fejlett szövegértési képesség a következőkön alapul: (1) gyakori érintkezés az írásbeliséggel, (2) fejlett beszédkészség, gazdag szókincs, (3) hatékonyság, eredményesség (kompetencia) érzése a szövegek kapcsán szociális interakciók során, (4) hatékony szófelismerés és (5) hatékony szövegértési stratégiák használata. Fontos megállapítása a szerzőnek, hogy a felmérés szerint ezek közül bármelyik fejlesztése pozitív hatást gyakorol a szövegértési képességre (Pressley, 2000). A szerző megjegyzi még, hogy a motiváció kardinális kérdés a szövegértés képességének fejlesztésében, illetve, hogy hasonló jelentőséggel bír a narratív és informatív szövegek hozzáférhetősége az olvasó számára. Szenczi Beáta (2010) áttekintésében kiemeli, hogy a gyermekek olvasási motiváltsága jelentősen segíti a szövegértésük fejlődését. A fejlett szövegértési képességnek ugyanakkor nem feltétlenül velejárója az erős olvasási motiváltság. A tanulási énképnek egyik lényegi, más énkomponensektől karakteresen elkülönülő összetevője az olvasási énkép (Szenczi, 2008).

Block, Gambrell és Pressley a 90-es évek második felének a hatékony szövegértés tényezőire vonatkozó vizsgálatait összegezve megállapítja, hogy a jó olvasót a következők jellemzik: (1) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2) gondolkodási folyamatot, eljárást választ, (3) mentális képeket alkot, (4) kérdéseket tesz fel, (5) következtet, (6) összefoglal, (7) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8) felszámolja a zavaros dolgokat. Mindezek fontosságát, és az elkövetkező kutatások jelentőségét értékelve a szerzők megállapítják, hogy az olvasásértés kutatásának, oktatásának prioritást élvező nemzeti ügynek kellene lenni (Block, Gambrell és Pressley, 2002). Sok további kutatási eredmény látott napvilágot ebben a témában. Úgy véljük azonban, hogy már az itt felsoroltak is jól demonstrálják azokat a tényezőket, amelyek fontosságáról szakmai konszenzus született az elmúlt évtizedben.

Roller (2002) az olvasási képesség fejlesztésével kapcsolatban a következő dilemmákat, kérdéseket vetik fel:

- *Fejlődés*: Hogyan illeszkedjen egy-egy oktatási szakasz a fejlődési folyamat egészébe? Léteznek-e az olvasás fejlődésének szakaszai, stádiumai?
- *Motiváció*: Milyen oktatási módszerek teremthetik meg a szükséges motivációs alapot a közoktatás egyes szakaszaiban?
- *Egyéni különbségek*: Hogyan alkalmazkodhatunk a tanulók egyéni szükségleteihez a közoktatás keretein belül? Hogyan kezelhetőek az egyre sokszínűbb tanulói csoportok?
- *Időproblémák*: Hogyan kezelhetőek az időkorlátok, az eltérő tanulási időszükségletek a közoktatás kereteinek megtartása mellett?

Metakogníció, olvasási stratégiák

A metakogníció fogalma *John Flavell* nevéhez kötődik. 1979-ben megjelent munkájában ír először erről a fogalomról, szerinte a metakogníció a kognitív jelenségekről alkotott tudás és azok megismerése. Az általa megalkotott modell már magában foglalja a metakognitív tudást és tapasztalatot. Nézete szerint az előbbi az utóbbiból származik. *Flavell* kiemeli továbbá, hogy a metakognitív gondolkodás előre megfontolt, tervezett, szándékos, célorientált és jövőre vonatkozó mentális viselkedés, tehát eredményesen használható a kognícióra épülő feladatok megoldásánál (*Flavell*, 1979). A metakogníció tudatosság és tudás az egyén saját mentális folyamatairól, mindarról, hogy hogyan tudja kivetíteni, szabályozni és irányítani ezeket a saját célja érdekében (*Harris és Hodges*, 1995). Az olvasás mint mentális folyamat ezek szerint feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget. Ezt a tézist azóta számtalan kutatás igazolta.

A hatékony szövegértő olvasás a makro- és mikrofolyamatok és az előzetes tudás interakciójából áll, ami azt eredményezi, hogy az olvasó mentális képet alkot a szövegről (*Raphael*, 1986). Olvasás közben az előzetes tudása és a szerzett információk közötti összefüggéseket tárja fel az olvasó.

Ennek az összetett folyamatnak a megvalósításához több részfolyamat összehangolásának a képessége szükséges, amiben a figyelem, a munkamemória kulcsszerepet játszik. Ez utóbbi kapacitása azonban limitált. Az olvasónak ezért folyamatosan döntéseket kell hozni, hogy befolyásolja a szövegértést: mely elemek, gondolatok fontosak, mikor olvasson újra egy részt. Ezek a folyamatok a kognitív források elosztását igénylik. Az egész olvasási folyamatot tehát akkor tudjuk a maga komplexitásában megérteni, ha a metakognícióba ágyazzuk be, mert a szöveg megértése összeomlana folyamatos monitorozás nélkül. Ez mind a három olvasási szakaszban igaz: (1) felkészülés az olvasásra, (2) jelentés konstruálás az olvasás alatt (3) az olvasottak átgondolása, reflektálás az olvasottakra (*Pressley*, 2002).

Baker és Brown (1984) szerint a metakogníció egyrészt a kogníció ismeretéből, másrészt a kogníció szabályzásából áll. Ezt a megállapítást kifejtve a szerzők arra a megfigyelésre jutnak, hogy az olvasó kognitív tudása a saját kognitív forrásaira, az olvasási feladatra vonatkozó ismeretekből, valamint a kettő közti kompatibilitás ismeretéből áll. A metakognitív olvasási képességek ismertetése kapcsán kifejtik a szerzők, hogy az olvasás szabályzó mechanizmusa az életkor előrehaladtával fejlődik. Magasabb évfolyamon egyre jobban terveznek és foglalnak össze a tanulók. A metakognitív ismeretek, képességek, olvasási stratégiák tanítása a gyakorlatban harmadik osztályos kortól tűnik eredményesnek.

A kognitív stratégiák elnevezés alatt a szakirodalom azokat az egyén által szándékosan kiválasztott cselekvéseket érti, amelyek a kitűzött cél megvalósítása érdekében történnek (*Paris, Wasik és Turner*, 1991). Ezzel összhangban *Almasi* az olvasási stratégiákat a következőképpen definiálja: „Az olvasási stratégia az olvasás célja érdekében, a kiválasztás, a végrehajtás és a monitorizálás szándékosan alkalmazott kognitív folyamata” (*Almasi*, 2003. 5. o.). A jó stratégiahasználókat a következők jellemzik: (1) kiterjedt

háttértudás, (2) motiváltság, (3) a metakognitív faktor ismerete (ez egyaránt vonatkozik a deklaratív, a procedurális és a kondicionális tudásra), (4) több olvasási stratégia alkalmazása, (5) az olvasási feladat analizálásának képessége, azaz az olvasási cél érdekében a legjobb stratégiák kiválasztása (*Pressley, Symons, Snyder és Cariglia-Bull, 1989*).

A legfontosabb olvasási stratégiák megnevezése szempontjából egységesnek tűnik a szakirodalom, csupán néhány kisebb különbséget tapasztalunk. *Keene és Zimmermann (1997)* a következő stratégiákat tartja a leghatékonyabbnak a szövegértés szempontjából: (1) előzetes tudás aktiválása, (2) az információk rangsorolása, (3) a szöveg és a szerző kérdezése, vagyis kérdések feltétele olvasás közben a szerzőhöz, a szöveg gondolataival kapcsolatban (4) különböző érzékszervi képek előhívása, (5) következtetés levonása, (6) újra elmondás vagy szintetizálás, (7) javító stratégiák használata, vagyis saját olvasási hibáink kijavítása, ezek lehetőségeink ismerete.

Ha a hatékony szövegértő olvasás felől közelítjük meg az olvasás folyamatát, akkor beszélünk kell olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákról, magát a folyamatot *Paris, Wasik és Turner (1991)* így részletezi:

- Felkészülés az olvasásra:
 - Az olvasás céljának a tisztázása,
 - A szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről,
 - Az előzetes tudás aktiválása.
- Jelentésalkotás olvasás közben:
 - Szelektív olvasás: irreleváns információk gyors olvasása, fontos információk, nehéz, érdekes szöveg ismételt átolvasása,
 - Legfontosabb gondolatok meghatározása,
 - Jóslások,
 - Következtetések,
 - Értelmezés és értékelés,
 - A gondolatok integrálása a szöveg összefüggéseibe,
 - A megértés monitorozása.
- Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre:
 - Kérdések megfogalmazása a megértés céljából,
 - A használt stratégiák felidézése,
 - Összefoglalás.

A metakognitív tudás és képességek szorosan összefüggenek az olvasási stratégiák használatával. Az olvasás céljának és módjának kiválasztásához, saját megértési folyamatunk figyelemmel kíséréséhez, valamint az olvasás utáni összegzéshez alapfeltételét jelent a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés, önmagunk kontrollálása és monitorizálása. Ennek felismerése a nyolcvanas években történt meg, azóta jelentős eredmények születtek. Az elmúlt két évtized tapasztalatai azt is egyértelműen bizonyítják, hogy a korszerű szövegértő olvasás tanítása a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül (*Csikos, 2007; Csikos és Steklács, 2006*).

Block, Gambrell és Pressley (2002) a szövegértő olvasás tanításának fejlesztéséről írott munkájában összefoglalja mindazokat a megfigyeléseket, tapasztalatokat és javasla-

tokat, amelyek szerintük a legfontosabbak ezen a területen. A szerzők szerint mindezek a következők:

- A szövegértés hatékony fejlesztése változatos szövegekre épít. Felhasznál tudományos ismeretterjesztő és élményt kínáló szövegeket. Ez utóbbi tartalmaz egyaránt reális és fiktív elemeket.
- A szövegértés hatékony tanításának tartalmaznia kell a szövegértés modellezését. Lehetőséget kell adni a gyermekeknek ezek önálló gyakorlásra. A tanároknak explicit módon meg kell mutatniuk, hogy a diákoknak mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A kellően felkészült tanárok legalább 30 olyan kognitív, metakognitív elemet tanítanak meg diákjaiknak, amely elősegíti a szövegértést.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést; tanár-olvasó csoportot, ahol a tanárok és a tanulók is tanítják egymásnak a szövegértési folyamataikat; valamint a tanulók által vezetett hangosan gondolkodásra építő szövegfeldolgozókat.
- A tanulók nem tudják új olvasmányokra könnyen transzformálni a szövegértési stratégiáikat. A stratégiák használatát direkt instrukciókkal kell segíteni.
- Az értékelési standardoknak, és az ezekre épülő méréseknek ki kell térniük arra, hogyan szabályozzák a tanulók saját szövegértő folyamataikat.
- Mindennek elősegítésére az *Egyesült Államokban* legalább 40 szövegértést tanító program áll rendelkezésre.

A fentiekkel szoros összefüggésben sokkal hangsúlyosabbnak kellene lenni a metakognitív tanításának az írás-olvasás tanításának folyamatában. Célként fogalmazható meg, hogy írásbeliséghez kötődő tevékenységek során fejlesszék a gyermekek metakognitív tudatosságát és önszabályozását (*Csikos és Steklács, 2006*). Az önszabályzó folyamat tanításának alapja a metanyelvi tudatosság kialakítása, fejlesztése, ezt követi a feladat analízisa, majd annak elemzése, hogy mely részei lesznek nehezek a gyermekeknek. A tanítási során fontosnak tartják azokat a gyakorlati tanácsokat, ötleteket, melyek segítik a gyermeket a feladat megoldásában (*Samuels, Ediger, Willcutt és Palumbo, 2005*).

Az *Egyesült Államokban* folytatott széleskörű kutatás összegzésében a *National Reading Panel (2000)* hét olyan módszert, tényezőt nevezett meg, ami bizonyítottan hatékonyan fejleszti a szövegértést. Ezek a következők:

- a szövegértés monitorizálásának stratégiája,
- kooperatív tanulás,
- grafikus szervezők alkalmazása,
- a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása,
- az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása,
- a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása,
- a szöveg összefoglalása.

Ez a felsorolás azért lehet tanulságos számunkra, mert a hazai oktatási gyakorlatban ezek közül kevés rendelkezik hagyományokkal. Ugyanez mondható el a metakognitív folyamatok valamint az olvasási stratégiák tanításáról.

Sweet és *Snow* (2002) a következő problémákra hívják fel a figyelmet:

- A szövegértés tanításának hatékonyabbá tételéhez a tanóráknak kognitív és szociális szempontból is strukturáltabbakká kell válniuk.
- A gyermekek jelenleg nem tudják transferálni önállóan a stratégiai gondolkodást, ezt segíteni kellene.
- A tanároknak azt kell megmutatniuk, hogyan alkossák meg a gyermekek a szöveg jelentését önmaguk számára.
- Ha a tanár túl domináns, akkor a diákok nem válnak önszabályozóvá, nem tanulják meg használni a képességeiket ezen a téren.
- Az adekvát módszerek tanítása javítja a szövegértést, az inadekvát azonban rontja azt.

Hatékony olvasástanítási módszerek a gyakorlatban

A következőkben áttekintünk néhány olyan, a fentiekben bemutatott elméleti háttéren alapuló oktatási módszert, amely nemcsak a gyakorlatban bizonyította hatékonyságát, hanem a kutatások eredményeinek tükrében is megállta a helyét.

Több más olvasástanítási program alapját is képezi az IEPC elnevezésű módszer, amely az Imagine, Elaborate, Predict, Confirm szavak rövidítéséből származik (*Wood*, 2001). Ennek lényege az, hogy a gyermekek olvasás előtt és közben minél részletesebben *elképzelik*, hogy mi fog történni a szövegben (imagine). A kialakult gondolataikat, mentális képeiket több formában is *kifejezik*, elmondják (elaborate). *Jósolnak*, hogy mi fog történni az olvasmány hátralévő részében (predict), majd *elvetik, vagy megerősítik* ezeket a jóslataikat (confirm).

Önálló programmal nem rendelkezik ugyan, de feltétlen említést érdemel az úgynevezett SIS-módszer (*Sensory Imaging System*), amely alapja, hogy minél több érzékszerv bevonására törekszik, amely segítségével a gyermekek könnyebben alkotnak mentális képet a szövegről. Ez az eljárás különösen eredményes az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók esetében (*Wood*, 2001).

A harmadik módszer, amit megemlítünk többek között *Janice Almasi* nevéhez fűződik, és a „*Társ által vezetett beszélgetés*” (Peer Led Discussion) nevet viseli. Legrövidebben úgy foglalthatjuk össze, hogy a gyermekek véleményét nagy tiszteletben tartja, és amennyiben a szövegből az valóban következhet, feltétlenül elfogadja. Ez az eljárás bátorítja a gyermekeket a véleményalkotásra, emellett kialakítja bennük a több olvasat lehetőségének felismerését, amely az önálló jelentés megalkotásának egyik alapfeltétele (*Almasi*, 2002).

A fentiekben ismertetett tényekre, eredményekre, illetve a későbbiekben bemutatandó gyakorlati tapasztalatokra alapozva Magyarországon is kialakítottunk egy módszert, amely hatékonyságát egy kísérleti fejlesztő program keretében vizsgáltuk meg. Ennek tanulságai szerint a metakognícióra épülő olvasási stratégiák tanításával jelentősen fejleszhető a szövegértés képessége a mi oktatási rendszerünkbe is (*Steklács*, 2006).

Tranzakciós olvasásstratégia-tanítás

Pressley és munkatársai megvizsgálták, hogy melyek azok a tényezők, amelyek pozitív hatást gyakoroltak az olvasási stratégiák tanítása folyamatában. A következő megállapításra jutottak: a vizsgálatok azokban az esetekben számoltak be sikerekről, ahol a tanárok egyidejűleg kevés stratégiát tanítottak meg, és ezek gyakorlati alkalmazását elmagyarázták a gyermekeknek. Elmondták, hogy mindezeket mikor és hogyan kell használni, majd a tanár irányításával közösen begyakorolták mindezt. Ott működött továbbá jól a stratégiák tanítása, ahol a diákoknak lehetősége volt bemutatni és elmagyarázni egymásnak, hogy hogyan használják ezeket olvasás közben. A sikeres oktatáshoz hozzájárult az is, hogy a tanárok gyakran neveztek néven az általuk tanított, használt stratégiákat. Az ilyen osztályokban jól látható volt a gyermekek rugalmassága a stratégiák használatában. Fontos tényezőnek tartják a tanulmány szerzői azt is, hogy a tanárok folyamatosan éreztették a gyermekekkel, hogy a gondolataik, ötleteik fontosak. A szerzők ezt a tanítási formát tranzakciós stratégiatanításnak (*transactional strategies instruction*) nevezték el. Ennek pozitív hatását a szövegértés fejlődésére több tanulmány igazolta (*Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Gergman, Almasi és Brown, 1992*).

Block (1993) mindehhez hozzáfűzi, hogy a stratégiai tudás és a szövegértés fejlesztése akkor hatékony, ha a diákok kiemelik a fő gondolatokat, összefoglalnak, következtetnek, magyaráznak, értékelnek, problémákat oldanak meg és kreatívan gondolkodnak. Az általa ismertetett harminckét hetes programban, hetente két órát foglalkoztak a gyermekekkel. Ezek az órák két részből álltak: (1) a tanár elmagyarázta és bemutatta a szövegértő stratégiát, (2) a diákok alkalmazták azt a kiválasztott szövegen. A kontroll csoporthoz képest a kísérleti csoport jobb eredményt mutatott a szövegértés és a szókincs fejlődése területén egyaránt. A kísérlet pozitív hatást gyakorolt ezen kívül a stratégiák transferálhatóságára, a kritikai gondolkodás és az önértékelés fejlődésére is.

Tanítás a sikeres intelligenciáért

A tanítás a sikeres intelligenciáért (Teaching for Successful Intelligence, TSI) elnevezésű program *Sternberg* háromelemű intelligencia elméletéből indul ki. Izolált tények tanítása helyett szintetizálva, integrálva fejleszti az intelligencia három fő komponensét (*Sternberg, 1997*). E három összetevőre egyforma hangsúlyt helyez. (1) Az *elemzés* képessége: analízálás, összehasonlítás, értékelés. Ugyanilyen fontos szerepet kapnak a programban (2) az *alkalmazási* képességek: a tudás gyakorlati alkalmazása különböző szituációkban, valamint (3) a *kreatív* képességek: eredeti gondolatok, felfedezések és belső képek alkotása. Ez a szemlélet nagyon jól beágyazódik a szövegértés tanításának folyamatába, hiszen itt is egyforma szerepe van mindhárom összetevőnek.

Ezekre a gondolatokra alapozva született meg az a kutatási program, amely az iskolákban vizsgálta meg a fentiek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit. A kutatásban résztvevő negyedik osztályos gyermekek ebből az összetett nézőpontból (analitikus, alkalmazás és kreatív) próbálták értelmezni az olvasott információkat. Az olvasás során például ehhez hasonló kérdéseket kaptak: „Hasonlítsd össze a két szereplőt!” (analitikus képesség fejlesztése) „Ez a szereplő emlékeztet téged valakire, akit személyesen is is-

mersz?” (alkalmazási képesség fejlesztése) „Képzeld el, mi történt volna, ha ez a szereplő nem így viselkedik!” (kreatív képesség fejlesztése). A szövegértési eredmények a program sikerességéről tanúskodtak. Emellett a programban résztvevő gyermekek az átlagosnál sokkal jobban tisztában voltak erősségeikkel és gyengeségeikkel az olvasásértés terén (Grigorenko, Jarvin és Sternberg, 2002).

Reciprok tanítás

A *reciprok tanítás* fogalma Palincsar és Brown (1984) nevéhez kötődik, a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazásának kitűnő példája. A nyolcvanas évek közepén megszületett módszer alapja, hogy elmondhatja, kivetítetteti a gyermekek ismereteit, vélekedéseit a saját olvasási folyamataikról. Ezáltal nemcsak maguk a gyermekek monitorizálják az olvasásra vonatkozó metakognitív tudásukat, de a tanár is tudomást szerez erről.

A szövegértés tanítását négy kulcsfontosságú olvasási stratégiára alapozza, ezek a következők: *jóslás*, *kérdések feltétele*, *tisztázás*, *összefoglalás*. Ezeket a stratégiákat névvel látták el. A gyermekek úgy ismerik őket, mint például „*Nagyszerű négyes*” (Fabulous four) vagy „*Legyél a tanár!*” (Be the teacher!). A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait, alkalmazott stratégiáit. A következőkben a gyermekek maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan anélkül. Időközben gyakoribb lesz a csoportmunka, gyakran használják a kooperatív tanulás módszerét. A szöveg feldolgozása közben a gyermekek a négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják. A szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak. A jósnak például olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok... Fogadni mernék... Úgy képzem el... Úgy érzem...*

A munkaformát illetően három módszerrel dolgozik a tanár. Amikor az egész osztály együtt dolgozik, akkor alakítják ki a közös nyelvhasználatot, a fogalmakat (*Whole Classroom*). Ilyenkor van lehetőség az olvasási stratégiák bemutatására, modellezésére, begyakoroltatására. A második munkaforma, amint említettük már, az irányított csoportokban folyó tanulás (*Guided Reading Groups*), a harmadik pedig az irodalmi olvasó-kör (*Literature Circle*) kialakítása. Ez utóbbiban fontos szerepe van a már említett Társ által irányított beszélgetésnek, a véleménynyilvánításnak, érvelésnek, meggyőzésnek.

A reciprok tanulás főbb jellemzőit így foglalhatjuk össze (1) hangos gondolkodás (think-aloud), (2) metakognitív tudás és képesség fejlesztése, (3) kooperatív tanulási technikák. A reciprok tanítás legfőbb pozitívumai mindemellett a gyermekközpontúság, a változatosság, a játékoság és a tudományos megalapozottság (Oczkus, 2006).

Szövegfeldolgozó képességfejlesztés, olvasásfejlesztés, SZÖVEGFER

Az olvasási képesség, a szövegértés fejlesztésének hatékony módja lehet, ha az egyébként is elolvasásra váró szövegek – mint például a tankönyvi szövegek – feldolgozásával végezzük a fejlesztést. Ez azt jelenti, hogy a szövegértés fejlesztéséhez nem szükséges további, speciális tanórák beiktatása: a fejlesztés a hagyományos tanórai kere-

tek között elvégezhető. Méghozzá olyan szövegekkel, amiket egyébként is elolvasnának a tanulók. Ehhez csak az szükséges, hogy a nem magyar szakos pedagógusok is kellő gyakorlatra – és szakmai nyitottságra – tegyenek szert a szövegértés fejlesztése terén.

A következőkben azt mutatjuk be röviden, hogy a *szövegfeldolgozó képességfejlesztés* (SZÖVEGFER) elnevezésű programunkban hogyan valósul mindez meg. A fejlesztési koncepció Nagy József (2007) elméleti modelljére épít. A fejlesztő kísérlet első évének eredményei egyértelműen megmutatták, hogy ez a fejlesztési módszer mind a szövegértés, mind a gondolkodási képességek fejlesztése terén hatékony (Józsa, 2005; Pap-Szigeti, 2007, 2009).

A tankönyvi szövegeket feldolgozó fejlesztést két fázisban végezzük: (1) Az első lépés egy teljes tanórát kitevő *szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés*. Ennek keretében a tanulók megismerik a szövegben szereplő fogalmakat, gondolatokat, megértik a szöveg elsődleges jelentését. (2) Az ezt követő hat-hét tanórán kerül sor a *szövegfeldolgozó gondolkodásfejlesztésre*. Ezeknek a tanóráknak az első néhány percében a tanulók a már ismert szövegre épülő, gondolkodási képességeket (rendszerezés, összefüggés-megértés, következtetés, kombinálás) fejlesztő feladatokat oldanak meg. Ez utóbbi óráknak a további részében – a szokásos módon – új tananyagot dolgoznak fel a tanulók, ezekből az órákból tehát csak az órák első pár perce kapcsolódik a fejlesztő programhoz (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006).

A szövegek első, teljes tanórát igénybe vevő feldolgozását frontális óravezetéssel végzik az osztályok. Ez lehetőséget ad a megértéshez szükséges előismeretekről meglétének/hiányának a feltárására, a szöveggel kapcsolatos ismeretlen vagy kevésbé ismert fogalmak, kifejezések megbeszélésére. A feladatok megoldása kezdetben szintén tanári segítséget igényelhet, később azonban egyre nagyobb teret kaphat az egyéni munka és a kooperáció. A csoportok kialakítása a pedagógusok irányításával zajlik, érdemes azonban a kialakítás szempontjait, lehetséges módjait megismerni. Ebben segíthet Spencer Kagan (2004) módszertani könyvének magyar fordítása. A csoportok létszámaként Benda József (2002) három-öt főt javasol, Kagan (2004) a négyfős csoportok mellett sorakoztat fel érveket. A javasolt teremrendezés négy-hat főből álló csoportok esetén jól alkalmazható. Úgy véljük, a különböző módszerek (frontális, kooperatív, egyéni) változatos alkalmazása motiválóan hat a tanulókra, ezáltal növeli a fejlesztés eredményességét (vö. Józsa és Székely, 2004). Kísérletünk során olyan teremrendezést alakítottunk ki, amely egyidejűleg alkalmas mindezen munkaformák megvalósítására.

A szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés első lépéseként – történjen ez akár történelem vagy természetismeret órán – közel egy teljes tanórát szentelnek a tanulók az új, feldolgozásra szánt szövegnek. A tanárok ekkor többször is elolvassák, elolvasztatják és értelmezik a szöveget a tanulókkal. A szöveg feldolgozását, értelmezését a szavak szintjétől indulva lépésenként a szöveg egészének megértéséig fokozatosan végzik. A szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés lépései összefoglalva az 1. táblázatban követhetők nyomon (a témában lásd Cs. Czachesz, 1998).

A szókinccs mennyiségét és minőségét sok olvasással lehet a leghatékonyabban fejleszteni. Emellett a szókinccs is jelentős mértékben hozzájárul a szövegértéshez, segíti a fogalomrendszer kiépülését, bővülését. Passzív szókinccsünk fejlődése kimondottan a szépirodalmi művek által fejlődik, illetve elemei az irodalmi nevelés által aktivizálódnak

leginkább. Szókészletünk növekedése szoros összefüggésben van az olvasási képesség fejlettségével, az olvasott művek műfajával, az olvasás gyakoriságával és egyéb olvasási szokásokkal. Miközben új szavakat olvasunk, új fogalmakat sajátítunk el, vagy a már meglévő fogalomkészletünk bővül azáltal, hogy az ismert szavakhoz és fogalmakhoz új tulajdonságokat, viszonyokat kapcsolunk. Minél többféle kontextusban olvassuk a szavakat, jelentésük annál árnyaltabb lesz, újabb olvasásra ismét módosulhat a jelentés. Így a folyamatos olvasással szüntelenül alakul tudásunk, fogalomrendszerünk is (Cs. Czachesz, 1998).

1. táblázat. A szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés lépései

Lépés	Tevékenység	Cél
Előkészítés	az óra témájának ismertetése néhány mondatban	a tanulók érdeklődésének felkeltése, ráhangolódás
Felolvasás	a feldolgozandó szöveg tanári felolvasása jól tagolt, figyelemfelhívó hangsúlyozással	a szöveggel való ismerkedés, a szöveg bemutatása
Kevéssé ismert kifejezések megjelölése	a tanulók önállóan megjelölik a szövegben az általuk kevésbé ismert kifejezéseket (szavakat, szókapcsolatokat, fogalmakat)	az ismeretlen kifejezések magyarázata, a szavak jelentésének értelmezése, magyarázata
Célfogalmak kiemelése	a tanítás célfogalmainak kiemelése a szövegből tanári irányítással, jelentésük megbeszélése, felírás a táblára	a célfogalmak kiemelése, jelentésük elsődleges rögzítése
Mondatértő olvasás	a szöveg önálló elolvasása során azoknak a mondatoknak a megjelölése, amelyek jelentése nem érthető	az értelmezendő, magyarázatra szoruló mondat(ok) kiválasztása
Mondat- és gondolatelemzés	az értelmezendő mondat(ok) jelentésének megbeszélése, elemi gondolatokra, kijelentésekre bontása, átfogalmazás(ok)	a szövegértés működéséhez szükséges gondolathálók kialakításának segítése
Bekezdés-értelmezés	a szöveg hangos tanulói felolvasása bekezdésenként, a bekezdés tartalmának elmondása, értelmezése	a bekezdés lényeges elemeinek kiemelése
Szövegértelmezés	a teljes szöveg hangos tanulói felolvasása, a szöveg tartalmának elmondása, értelmezése	mélyebb szövegfeldolgozás segítése, a szöveg lényeges elemeinek kiemelése

A fejlesztő programunkban a kevésbé *ismert szavak, fogalmak kiemelése* a szókincsfejlesztést szolgálja. Ezek a feladatok tantárgytól és témakörtől függetlenül egységesek, csak a konkrét tankönyvi szöveg változik. Az ismeretlen fogalmakat önállóan keresik ki a gyermekek a szövegből, megjelölik, leírják őket. Azért különösen fontos, hogy az is-

meretlen szavakat mindig önálló munkában emeljék ki, mert sokszor olyan szavak jelentése is nehézséget okozhat, amiről nem is feltételeznénk. Előfordul olyan eset is, amikor hangzásában ismert a szó, önmagában értik vagy érteni vélik a jelentését. Mondat-, illetve szövegkörnyezetben mégis problémát okoz a megértése. A kiemelést követi a szavak jelentésének magyarázata. Ezt elvégezhetik maguk a gyermekek is; az ötleteiket érdemes összegyűjteni, a tanári megerősítés, a legfontosabb jegyek kiemelése azonban a legtöbb esetben szükséges.

A szavak jelentésének magyarázata után a *célfogalmak kiemelése* a szövegfeldolgozás következő lépése. Célfogalmak alatt azokat a fogalmakat értjük, amelyek a tananyag tanítása szempontjából kiemelkedő fontosságúak. A célfogalmak kiemelése tanári irányítással történik, de előzőleg a tanulók aláhúzzák a javaslataikat a szövegben. Minden felmerülő kifejezés esetén megbeszéljük, hogy miért tartozik az a célfogalmak közé, vagy miért nem sorolható oda. A célfogalmak kiemelésével a szöveg gondolathálójának kulcspontjait emelik ki a diákok, ez a gyakorlás a szöveg tartalmának áttekintésében, a fogalomstruktúra meglátásában feltételezhetően nagyban segíti a lényegkiemelő képesség fejlődését.

Nagy (2006a) kifejti, hogy a szavak felismerése önmagában csak ahhoz elegendő, hogy aktiválja az olvasó gondolathálóját. Az olvasó a szövegben szereplő szavak felismerésével és az általuk aktivált fogalomhálóknak köszönhetően értheti meg a bennük rögzített információt. A mondatok megértését a *mondatértő készség* biztosítja. A szöveg megértésének feltétele a mondatértő készség optimális fejlettsége. A megértésben szerepet játszó összetevők feltételezhetően nem egymás után, hanem egy időben működnek, párhuzamosan végezve a különböző szintek (betű, szó, mondat) feldolgozását.

A szavak jelentésének értelmezése, a célfogalmak jelentésének körülhatárolása után a mondatok megértésén van a hangsúly. A mondatok jelentésének megértése, a *mondatértő készség* fejlesztése céljából első lépésként a tanulók újra, önállóan elolvassák a teljes szöveget, kiválasztják és megjelölik azokat a mondatokat, amelyeket nem értettek meg. A kiválasztott mondatok jelentését közösen megbeszéljük, elmagyarázzuk, megértésüket ellenőrizzük. Ezt követi a mondatok lebontása elemi és egyszerű gondolatokra. A következő lépésben pedig az értelmezett gondolatokból újra összerakják az összetettebb, bonyolultabb mondatszerkezeteket. Az *átfogalmazás* segíti a mondat tartalmának mélyebb megértését, a mondatban szereplő gondolatok közötti kapcsolatok erősödését.

Ahogy a szavak, szószerkezetek alá- és mellérendelt struktúrákból épülnek fel a mondaton belül, úgy a nagyobb szövegegységen belül is felfedezhetők a mondatok közötti kapcsolódások, szerkezeti, logikai, grammatikai hierarchikus összekötők (lineáris és globális kohézió). Az olvasott szövegek megértésében alapvető jelentőségű ezeknek a szerkezeti kapcsolódásoknak a felismerése, megértése. Szövegfeldolgozó modellünkben a szöveg feldolgozásának a következő szintje a *bekezdések feldolgozása, értelmezése*. A szöveget a pedagógus ismét elolvastatja vagy felolvastatja a tanulókkal, ezt követően bekezdésként egy-egy tanuló elmondja a bekezdés tartalmát. A jó megfogalmazásokat kiemelik, a hibákat közösen javítják, a hiányosságokat pótolják. A bekezdések értelmezését a szöveg egészének összefoglalása követi. A szöveget egy tanuló újra felolvassa, valaki pedig megpróbálja a szöveg tartalmát ismertetni. Tanári irányítással beszél meg a szóbeli megfogalmazási kísérletek tartalmát, helyességét, pontosságát, és javítják a hibákat.

A szövegfeldolgozó képességfejlesztéshez olyan tankönyvi szövegeket célszerű választani, amelyek a tananyag legfontosabb témaköreihez, fogalmaihoz kapcsolódnak. Egy-egy feldolgozásra kerülő szöveg esetén előnyös minél több gondolkodási képességre feladatokat készíteni, így egyrészt a tartalmat, az elsajátítandó ismereteket alaposan körüljárhatjuk, több szempontból feldolgozhatjuk, másrészt a képességet – különösen akkor, ha párhuzamosan több tantárgyban is fejlesztést végzünk – sok különböző tartalommal működtethetjük. A feldolgozandó tankönyvi szövegeket úgy érdemes megválasztani, hogy az arra épülő feladatok rövid időt, általában csak néhány percet vegyenek igénybe. Ez azt jelenti, hogy egy-egy szöveg hossza nem lehet több néhány bekezdésnél.

Egy tantárgy teljes anyagának ily módon történő feldolgozása természetesen nem cél, és időben nem is lehetséges. A fejlesztéshez – szakértői javaslatok alapján – olyan tankönyvi szövegeket célszerű kiválasztani, amelyek valóban a tantárgy legfontosabb témaköreit, fogalmait tartalmazzák. Ezeknek a témáknak a részletes feldolgozásával a képességek fejlesztése mellett minden bizonnyal a tantárgy legfontosabb ismereteinek elsajátítását is elősegítjük. A fejlesztő munka folytonosságához fontos, hogy a témakörök az egész éves tananyagban egyenletesen helyezkedjenek el. Tekintettel arra, hogy egy-egy téma feldolgozásával több egymást követő tanórán keresztül is foglalkozunk, tantárgyanként körülbelül tíz kulcsfontosságú téma feldolgozása tűnik célszerűnek és megvalósíthatónak.

A feldolgozásra kerülő szövegek általában rövidebbek, mint egy-egy teljes lecke, emellett a fejlesztő feladatok kivitelezésére, megbeszélésére is szükséges valamennyi idő, ezért a hagyományos tananyag legkevésbé hangsúlyos részeinek tanórai feldolgozásától esetleg el kell tekinteni. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a fejlesztés teljes egészében a tanórákon zajlik, és a tanulók számára nem jár külön felkészüléssel. A fejlesztéshez kiválasztott témák ismeretében tervezhetik meg a pedagógusok az éves munkát, a szövegfeldolgozó órák és a képességfejlesztő feladatok ütemezését.

Kísérletünk első évében a szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerét öt tantárgy keretében próbáltuk ki: matematika, történelem, természetismeret, magyar nyelv és irodalom. Mind az öt tantárgy esetében szakértői javaslatok alapján kiválasztottunk 10–10 kulcsfontosságú témát, összesen tehát mintegy 50 témát. Minden témához összeállítottunk egy kb. 12 oldalnyi fejlesztő anyagot, amiből 4 oldal képességfejlesztő munkafüzet a tanulóknak, 8 oldal pedig módszertani segédlet a pedagógusok részére (Pap-Szigeti, 2005; Simonné, 2005; Zentai, 2005). A munkafüzetek feladatai az olvasási, összefüggésmegértési, kombinatív, következtetési és rendszerezési képesség fejlesztésére irányulnak.

Válaszok a kihívásokra: néhány nemzetközi példa

Finnország

A PISA vizsgálatok eredményei szerint a finn diákok szövegértése kiemelkedően jó (Csikos, 2006; Felvégi, 2005). A jelenséget gyakran „finn csodaként” is emlegetik. Vajon mi állhat ennek a hátterében?

Finnországban az olvasási képesség fejlesztésének komoly hagyományai vannak. Az olvasást elengedhetetlennek tekintik a tanuláshoz, a munkához, a társadalmi beilleszkedéshez. A fejlesztésben a hangsúly a szövegek megértésén és az ezt segítő kognitív folyamatokon és stratégiákon van. Linnakylä és Sulkunen (2007) áttekintése szerint az olvasási képesség fejlesztésének új tendenciái Finnországban a következők:

- A képességfejlesztés nem kizárólag gyermekkorra helyeződik, hanem egész életen át tartó, az élet minden területére kiterjedő olvasási tevékenységről beszélnek.
- Az olvasási képesség fejlesztése nem korlátozódik az olvasásórára. Multi- és interdiszciplináris megközelítés érvényesül.
- Az IKT rohamos fejlődésével az iskolai tananyagba folyamatosan beépülnek az elektronikus szövegek, ezáltal is életszerűbbé téve a fejlesztést.

Más fejlett európai országhoz hasonlóan Finnországban is bekövetkezett a kilencvenes években az a paradigmaváltás, amelynek nyomán az *interakciós* szemléletet felváltotta az olvasási tevékenység *tranzakciós* szemlélete. E szerint az olvasó aktív közreműködőként hozza létre a szöveg olvasatát, amely folyamatra egyaránt hatással vannak saját nézetei, meggyőződései, szándékai, valamint a társadalom elvárásai.

E felfogást követve, a finn nemzeti alaptanterv az olvasást olyan folyamatként értelmezi, amelyben mind az olvasónak, mind pedig az őt körülvevő társas környezetnek és kultúrának nagy szerepe van. Annak érdekében, hogy az egyén a közösség aktív és teljes értékű tagjává váljon, meg kell tanulnia úgy használnia a nyelvet, ahogyan azt az adott közösség használja. A fejlett olvasási képesség lehet a megfelelő eszköz ahhoz, hogy a kultúra elemeiből táplálkozva létrehozza az egyén saját személyes és nemzeti identitását. Az olvasást a nemzeti alaptanterv nem elszigetelt elemként kezeli, hanem alapvető képességnek tekinti (Linnakylä és Sulkunen, 2007).

A hétköznapi életben elsősorban információszerzés vagy szórakozás céljából olvasunk. Az olvasási képesség fejlesztése szempontjából alapvető fontosságú, hogy az iskolában is e céloknak megfelelő szövegekkel találkozzanak a tanulók. Olyan szövegeket olvassanak, amelyek vagy szórakoztatóak, vagy pedig hasznos információkkal szolgálnak, hiszen csak így biztosíthatjuk a tevékenység életszerűségét (real-life jellegét). Finn kutatók azt találták, hogy az iskolákban jelenleg használt szövegtípusok inkább lehetnek ismerősek a lányok számára, közelebb állnak az ő érdeklődési körükhöz. Ez összecseng azzal a kutatási eredménnyel miszerint a szövegértés teszteken gyengébben teljesítő tanulók között több a fiú, mint a lány. A finn iskolákban ennek eredményeképp egyre több olyan szöveget igyekeznek használni, amelyek a fiúk számára is autentikusnak tűnnek (Linnakylä és Sulkunen, 2007).

Finnországban a tanulók szabad idejükben sok képregényt olvasnak (Csikos, 2006). Az iskolában kortárs gyermekirodalommal foglalkoznak. Mint az előzőekből kiténik, ebből is nagyon céltudatosan válogatnak a pedagógusok. Talán érdemes ezt összevetni a hazai kötelező olvasmányokkal. Vajon alkalmasak-e a több évtizeddel, esetleg évszázaddal ezelőtt íródott szépirodalmi művek az olvasás megszerettetésére, az olvasási képesség fejlesztésére? Vajon célszerű-e ezek olvasatni a gyermekekkel az olvasástanítás kezdeti szakaszában?

Németország

Németországban az utóbbi harminc évben sokat változott az olvasástanítás módszertana. Az oktatáskutatók egyre inkább az empirikus kutatások eredményeiből kiindulva képzelik el az olvasástanítás megújítását. Az olvasástanítási programok fókuszpontjában az olvasási képesség elsajátítási folyamata, ennek jellemzői, valamint az elsajátítás segítésének hatékony módszerei állnak. Az olvasástanítással kapcsolatban három meghatározó koncepciót különböztetnek meg, ezek azonban gyakran együttesen jelennek meg az iskolákban (*Garbe, Holle és Weinhold, 2007*):

- A hagyományos megközelítés az olvasásról mint egyszerű percepciók folyamatáról beszél, és jelenetős figyelmet fordít a szöveg pontos reprodukciójára.
- A módszertani megközelítés az olvasót autonóm egyénnek tekinti, és az önszabályozó tanulást veszi alapul. Fő feladatnak az ingergazdag környezetet, a változatos tananyagok biztosítását tekinti.
- A nyelvészeti megközelítés a kognitív pszichológia eredményeire épít, és azt feltételezi, hogy az olvasás és az írás olyan nyelvi folyamatok, amelyek a különböző nyelvi szintek egyes komponenseinek interakcióját követelik meg.

A hagyományos megközelítéssel való szakítás elsősorban az oktatáskutatásnak köszönhető. A változások gyökerei a reformpedagógiákig vezethetők vissza, és az 1980-as években váltak meghatározóvá. Ekkor ismerték fel, hogy az iskolai olvasás- és írásktatás nem megfelelő. A nyelvészeti koncepció szintén a nyolcvanas évekig nyúlik vissza. Érdekes, hogy ekkor még nagyobb figyelmet fordítottak a kutatók az írásra, és csak később kezdtek el foglalkozni behatóbban az olvasási folyamattal és az olvasási képesség fejlesztési lehetőségeivel.

A változásokban nagy lépést jelentett, hogy a német *Oktatási és Kulturális Minisztérium* a közelmúltban bevezette a magtantervet. A hangsúlyok ezzel a nyelvészeti, műveltségi elemekről a kulcskompetenciák fejlesztésére tevődtek át. Azt definiálták, hogy a gyermekeknek milyen kompetenciákat kell elsajátítaniuk egy-egy oktatási-nevelési szakasz végére (*Garbe, Holle és Weinhold, 2007*).

A PISA 2000 eredményei a német oktatásügyet is sokként érték, mert az olvasás területén a német tanulók is gyengébben szerepeltek az átlagnál. Különösen a gyengén teljesítők eredménye marad el a nemzetközi mezőnytől. Az eredmények értelmezése kapcsán rámutatnak például arra, hogy a németországi hagyományok szerint elsősorban szépirodalmi szövegen tanulnak olvasni a diákok. A PISA vizsgálatokban azonban más jellegű szövegekkel, feladatokkal találkoztak. A német tanulók szövegértés teszteken nyújtott alacsonyabb teljesítményének talán ez lehet az egyik oka. Érdekes itt figyelemmel lennünk a magyar tanulók PISA eredményei kapcsán megfigyelhető párhuzamra. A magyar tanulók olvasástanításában ugyancsak a szépirodalmi szövegek dominálnak. Elgondolkodtató, hogy vajon a szépirodalmi szövegekre épülő olvasástanítás mennyire tudja felkészíteni a tanulókat a hétköznapi életben előforduló szövegek értelmezésre, pl. az internetes szövegek, használati útmutatók, menetrendek stb. megértésére.

A német olvasásfejlesztés egyik kiinduló pontja az úgynevezett háromszintű modell („Three-Plateaus-Model”). A szintek lényege röviden a következő:

- *A korai olvasás:* megfelelő feltételek mellett ez a stádium a születéstől 6–7 éves korig tart, de előfordulhat, hogy az egyén élete végéig nem tud túllépni ezen a stádiumon. Az ilyen egyén élete végéig függni fog másoktól, olyan személyektől, akik átadják az írásbeli közlések jelentését neki.
- *A megértés és az önálló olvasás:* ebben a fázisban az egyén már ismeri az abc-t és képes használni bizonyos olvasási készségeket, képes önállóan is tájékozódni az írott szövegek világában. Ez a fázis általában 6–13 éves korban jellemző, de a gyermekek egy része akár hamarabb is eljuthat erre a szintre.
- *A funkcionális olvasási műveltség (reading literacy) és a diskurzus jellegű olvasás:* az egyén újra mások felé fordul, annak érdekében, hogy az olvasott szövegről diskurzust folytasson. Erre a szintre általában 12–13 éves korokra juthatnak el a tanulók.

Minden szinthez standardizált tesztekkel dolgoztak ki, mellyel az adott szinthez tartozó tanulók fejlettségét lehet feltárni. Ezek az értékelési standardok jelentik a fejlesztés egyik viszonyítási alapját. Emellett az egyes szintekhez kapcsolódóan tanulási tartalmakat, szövegeket állítottak össze. Ezek segítik az adott szinten a fejlesztést (*Garbe, Holle és Weinhold, 2007*).

Norvégia

Számos jó példával találkozunk a norvég oktatási rendszerben például azt illetően, hogy hogyan lehetséges átgondolt, gyors és hatékony beavatkozással reagálni az országos és nemzetközi felmérések eredményeire. A skandináv országban szintén jelentős változásokon ment át az elmúlt évtizedben az oktatási rendszer egésze, ezen belül természetesen az olvasástanítás gyakorlata, szemlélete is. A reform az egész rendszert érintette a közoktatástól a felsőoktatásig.

Az általános iskola 10 osztályos, a norvég gyermekek abban az évben mennek iskolába először, amelyikben betöltik a 6. életévüket. Öt évvel ezelőtt még az iskolakötelesség a hetedik életév betöltésével kezdődött. Az általános iskola után 16 éves kortól 18 vagy 19 éves korig tart a középiskola.

A norvég iskolarendszer egyik legszembevetőbb sajátossága, hogy a viszonylag alacsony népesség nagy területen él, ezért az osztályok több mint 40%-a összevont osztály az országban, de sosem vonnak össze általános és középiskolás tanulókat. Az első négy évben a gyermekek részére egész napos elfoglaltságot biztosít az iskola. Ez a lehetőség a fogyatékos gyermekek részére is adott, nekik külön program áll rendelkezésre a felzárkóztatásra, játéokra.

Az anyanyelv tanítása tradicionálisan a norvég országismerettel, hagyományokkal, társadalmi felépítéssel, működéssel foglalkozó tantárgyba ágyazódik be. A norvég nyelvnek két írott nyelvi változata és rengeteg dialektusa van. További sajátossága, hogy nincs standard beszélt nyelvi változat, mint például Svédországban, tehát több azonos társadalmi, nyelvpolitikai helyzetben lévő köznyelvi regiszter létezik. Ez természetesen szintén az esélyegyenlőséget, pluralizmust erősíti.

Az általános tanárképzési rendszer a közelmúltban alakult át Norvégiában. Ez a reform az alapképességek fejlesztésének kedvezett. Mostani változatában tartalmaz egy

alapképzési formát, az úgynevezett GLSM képzést, amely az olvasás, írás és matematika tanítására készíti fel a hallgatókat, koncentrálna mindarra, hogy a leendő tanárok tanítási képességét fejlessze, és megtanítsa őket arra, hogy hogyan kell a gyermekek ilyen irányú képességeit felmérni, értékelni. Ez az új képzési forma lehetőséget teremt arra, hogy az alapképességek a mostaninál is adekvátabb, hatékonyabb formában fejlődjenek, segítve ezzel a tanulási képesség erőteljesebb megalapozását.

Ezzel a szemlélettel rokon a 2006-os új tanterv, amely a *Tudásfejlesztés* címet viseli. A leglényegesebb újdonsága, hogy még jelentősebb mértékben koncentrálna az alapképességekre, úgy mint szóbeli, írásbeli önkifejezés, számolás, olvasás, kommunikációs és információtechnológia használata. Mindez az első osztályban kezdődik, és világos célokat tűz ki diák és tanár elé egyaránt.

A PISA és PIRLS jelentések figyelemfelhívó jelzései késztették arra a norvég kormányt, hogy különböző programok indítását kezdeményezze a gyermekek szövegértési képességének javítása érdekében. Az egyik ilyen program az *Adj teret az olvasásnak! (Gi-rom for lesing)*. A program célja egy átfogó kampány indítása volt, amely magában foglalta a gyermekek és kamaszok olvasási képességének fejlesztését, a tanárok írás-olvasás tanításához kötődő képességeinek fejlesztését, a motiváció növelését, az érdeklődés felkeltését a könyvtárak, a gyermekirodalom iránt. Mindezzel azt is el szerették volna érni, hogy a társadalom jobban figyeljen az írásbeliségre, tudatosítsa az olvasás fontosságát azzal, hogy ez a tanulás alapja.

A program 2004-től 2007-ig zajlott, a cselekvési tervet helyi szintekre koncentrálna dolgozták ki. A résztvevő iskolák, kiadók, könyvtárak az Olvasástanítási és Olvasáskutató Nemzeti Központon keresztül kaptak támogatást céljaik eléréséhez (*van Daal*, 2007).

Egyesült Államok

Az amerikai központú *International Reading Association* több kötetes sorozatban jelentette meg az olvasástanítás elméletével és gyakorlatával foglalkozó tanulmánygyűjteményeit. Az ötlet *Constance McCullochtól*, az IRA egykori elnökétől származik, aki úgy látta, hogy a társaság addigi munkássága túlságosan elméleti és elsősorban előíró jellegű volt. A *What Research Has to Say About Reading Instruction* először 1978-ban jelent meg.

Szintén az olvasással kapcsolatos kutatásokra hívta fel a figyelmet a *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* című a *National Academy of Education*, a *National Institution of Education* és a *Center for the Study of Reading* által kiadott közlemény is. Ebben rámutattak, hogy egyre több kutatás segít megérteni az olvasási folyamatot és magának az olvasási képességnek a fejlődését, ez pedig az oktatás eredményesebbé tételéhez vezethet. A *Becoming a Nation of Readers* az olvasással kapcsolatban három fő kutatási területet határoz meg: (1) az emberi kogníció, megismerés vizsgálata, (2) a környezet szerepe, (3) az iskolai gyakorlat szerepe. A *National Reading Panel* 2000-es kiadványa mára már széles körben ismertté vált. E munka a *Becoming a Nation of Readers* nyomán jött létre és számottevő oktatáspolitikai jelentőséggel bír. A NRP felhasználva az olvasáskutatás addigi eredményeit, öt fő területre osztotta az olva-

sásfejlesztés kutatását. Ez a felosztás a mai napig meghatározó az Egyesült Államokban folyó kutatásokban: (1) betűtanulás (alphabets), (2) folyékonyág (fluency), (3) megértés (comprehension), (4) tanárképzés (teacher education) és (5) az IKT és az olvasástanítás (computer technology and reading instruction) (IRA, 2002).

Jelentős vizsgálatok irányulnak arra a tankönyvi szövegekre: milyen szövegek a leginkább alkalmasak az olvasástanítás? A *Center for the Improvement of Early Reading Achievement* (CIERA) által kiadott tanulmány YEAR 2000 program által előírt olvasáskönyvek szövegeit elemezte. Azt találták, hogy az utóbbi években alkalmazott tankönyvek szövegei sokkal inkább érthetőek a diákok számára, ám ez az érthetőség elsősorban a szavak könnyebb dekódolásán alapul. A jelenlegi tankönyvek szavai könnyebben értelmezhetőek a tanulók számára, a teljes szöveg megértését segítő bejósolhatóság viszont még nem megfelelő mértékű. A kilencvenes évektől pozitív változás mutatkozik a programok egymásra épülésében is: a különböző évfolyamokon végbemenő fejlesztéseket egyre inkább összehangolták. A CIERA arra hívja fel a figyelmet, hogy bár pozitív, hogy a tankönyvi szövegek kiválasztásában egyre hangsúlyosabb a dekódolhatóság kérdése, nem szabad, hogy a többi szempont rovására biztosítsák ezt (Hoffmann, Sailors és Patterson, 2002).

Meghatározó változásokat hozott a 2001-ben elfogadott „*No Child Left Behind*” („*Egyetlen gyermeket sem hagyunk magunk mögött*”) törvény (Kinney, 2006). Ennek egyik kulcseleme a tanulók (kivételem nélkül minden tanuló) fejlődésének segítése, fejlődési folyamatának nyomon követése. Ez utóbbit a rendszeres időközönként elvégzett mérések teszik lehetővé. A mérési eredményekre épülő fejlesztéseknek az olvasás és a matematika a két kulcsterülete. A mérésekhez értékelési standardokat dolgoztak ki. Ezek az értékelési standardok számottevő mértékben befolyásolják az olvasástanítást: amit mérnek, értékelnek, azok nagy valószínűséggel hangsúlyt kapnak a tanítási, fejlesztési folyamatban. Mára már számos értékelési standard jelent meg az Egyesült Államokban. A tagállamok kidolgozták saját értékelési standardjaikat (lásd pl. *Illinois State Board of Education*, 2004; *Wisconsin Department of Public Instruction*, 2005).

Összegzés

Tanulmányunkban az olvasástanítással kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatások eredményeit tekintettük át. A téma szakirodalmi gazdag, a gyakorlati szakembereket és a kutatókat egyaránt foglalkoztatja az olvasástanítás problémavilága. A világ számos pontján folynak intenzív kutatások az olvasástanítás eredményességének növelésére. Szakirodalmi válogatásunk szükségszerűen nem lehetett teljes. Törekedtünk ugyanakkor arra, hogy írásunkban megjelenjen az a sokszínűség, ami ma jellemzi az olvasástanítás kutatását. Emellett elsősorban olyan módszereket mutattunk be, amelyek eredményesen segíthetik az olvasás, a szövegértés fejlődését. Mindezeknek az elveknek, módszereknek a hazai kipróbálása, adaptálása megfontolandó lehet.

Az olvasási képesség fejlődése évekig tartó folyamat. Ez egyben azt is jelenti, hogy a fejlesztés során sem várhatunk rövid idő alatt látványos eredményeket, a teljes alapfokú

iskoláztatásra kiterjedő, több tantárgyat bevonó, a kutatási eredményekre gyorsan és adekvátan reagáló fejlesztésektől várhatunk pozitív változásokat.

A tanulók motiváltsága nélkül a fejlesztés értelmetlen és eredménytelen. Ebből a szempontból is kiemelkedő fontosságú, hogy milyen szövegeket és módszereket alkalmazunk. Az eredményes fejlesztéshez szükséges, hogy megfelelő szókinccsel, fogalomrendszerrel, szövegszervező elemekkel és szövegtípusokkal készüljenek a tankönyvek. A képességfejlődés és az olvasási motiváció szempontjából is kulcsfontosságú, hogy milyen kötelező olvasmányokkal találkozhatnak a gyermekek.

Számos nemzetközi példát láthatunk az olvasás értékelésének standardjára. Az értékelési standardok mint kimeneti szabályozók visszahatnak az olvasástanításra. A hazai szakma komoly előrelépését jelentheti a jövőben az olvasás értékelési standardjainak kidolgozása.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K68798 pályázat támogatásával valósulnak meg. Elkészítése során felhasználtuk az MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastrukturáját.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Almasi, J. F. (2002): Research-based comprehension instruction practices that create higher-level discussion. In: Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco. 229–253.
- Almasi, J. F. (2003): *Teaching processes in reading*. Guilford Press, New York.
- Baker, L. és Brown, A. L. (1984): Metacognitive skills and reading. In: Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research*. Vol. 3. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NY, New York. 353–394.
- Bean, T. W., Bean, S. K. és Bean, K. F. (1999): Intergenerational conversation and two adolescents' multiple literacies: Implications for redefining content area literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **42**. 6. sz. 438–449.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 9. sz. 26–37.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Block, C. G. (1993): Strategy instruction in a literature-based program. *Elementary School Journal*, **94**. 103–120.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzeti felmérések iskolai kontextusban. – Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321–355.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Csépe Valéria (2002): *Beszédészlelés, szenzoros emlékezet és diszlexia*. Akadémiai doktori értekezés. MTA, Budapest.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés – neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Csépe Valéria (2006a): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006b): A diszlexia természete. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasásképesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 61–74.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztés 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2008): Tanulásban akadályozott, alsó tagozatos gyermekek beszédhanghallása. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a Bizonyítékon Alapuló Gyakorlatra*. Eötvös Kiadó, Budapest. 151–176.
- Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 63–85.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.
- Garbe, C., Holle, K. és Weinhold, S. (2007): Reading competencies: Central concepts and reference systems in german educational discourses, Paper presented at 1st ADORE-Workshop, L'Aquila, 2007. március 6–9.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt, Budapest.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L. és Sternberg, R. J. (2002): School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, 27. 167–208.
- Harris, T. L. és Hodges, R. E. (1995, szerk.): *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Newark.
- Hoffmann, J. V., Sailors, M. és Patterson, E. U. (2002): *Decodable texts for beginning reading instruction: The Year 2000 Basals*. CIERA Report. Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor, MI.
- Illinois State Board of Education (2004): Illinois Reading Assessment Framework Grades 3–8. <http://www.isbe.state.il.us/assessment/iafindex.htm>. Letöltés ideje: 2009. október 10.
- IRA (2002): Integrating literacy and technology in the Curriculum. A position statement of the International Reading Association, Newark. www.reading.org. Letöltés ideje: 2009. október 10.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108. 4. sz. 289–317.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2005): Szövegfeldolgozó képességfejlesztés. Szimpózium (absztrakt) V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi Összefoglalók. 296–301.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007a): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007b): Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás (absztrakt). In: Korom Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 55.

- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 339–362.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–17.
- Józsa Krisztián, Pap-Szigeti Róbert és Meskó Katalin (2010): Tanulási motiváció és számítógép-használói szokások 4. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*. (Megjelenés alatt)
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila (2008, szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kassai Ilona (1998): A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás*, 2. sz. 6–15.
- Keene, E. O. és Zimmermann, S. (1997): *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. NH, Heinemann, Portsmouth.
- Kelemen Rita (2008a): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2. sz. 176–187.
- Kelemen Rita (2008b): IKT és tanárképzés. In: Gyémánt Iván, Varga Zsuzsanna és Papp Ilona (szerk.): *A felsőoktatás rendszerszintű változásához kapcsolódó rövid ciklusú képzések*. Bába Kiadó, Szeged. 63–70.
- Kingstone, A. (1967): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. Macmillan, New York. 72–75.
- Kinney, M. (2006): A „No Child Left Behind” törvény az Egyesült Államokban: mit tanultunk az életbe lépése óta eltelt négy év során? (Plenáris előadás) In: Józsa Krisztián (szerk.): *PÉK 2006 – IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 29.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A. és Stahl, S. (2006): Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, **38**. 4. sz. 357–388.
- Linnakylä, P. és Sulkunen, S. (2007): Reading literacy in Finland: Developing engaged, equal and empowered readers. Paper presented at 1st ADORE-Workshop, L'Aquila; 2007. március 6–9.
- McMahon, R., Richmond, M. G. és Reeves-Kazelskis, C. (1998): Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *Journal of Educational Research*, **91**. 3. sz. 173–182.
- Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián, Molnár Éva és B. Németh Mária (2007): What makes a difference for beginning readers? Results from a longitudinal study. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, August 28 - September 1, 2007.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.
- Molnár Gyöngyvér (2007): Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 101–124.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006a): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006b): Az olvasási képesség fejlődése 9–17 éves kor között. Tematikus előadás (absztrakt). VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi Összefoglalók. 122.
- NAEP (1998): *Reading framework for the National Assessment of Educational Processes: 1992–1998*. National Assessment of Educational Processes, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington.

Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései

- Nagy József (2006a): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy József (2006b): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- Nagy József (2007, szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- National Reading Panel (2000): National Reading Panel. <http://www.nationalreadingpanel.org>. Letöltés ideje: 2008. március 10.
- Nyitrai Ágnes (2009a): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–31.
- Nyitrai Ágnes (2009b): Az összefüggés-kezelő képesség fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53–80.
- Oczkus, L. D. (2006): *Reciprocal teaching at work. Strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association, Newark.
- Palincsar, A. S. és Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2. 117–175.
- Pap-Szigeti Róbert (2005): *Kritériumorientált szövegfeldolgozó képességfejlesztés – feladatsorok*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Pap-Szigeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 334–346.
- Pap-Szigeti Róbert (2009): Kritériumorientált képességfejlesztés tantárgyi tartalmakkal az 5. évfolyamon. PhD értekezés, SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest., 235–258.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. és Turner, J. C. (1991): The development of strategic readers. In: Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research. Vol. 2*. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NJ, New York. 609–640.
- Passey D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. és Allaway, D. (2003): The Motivational effect of ICT on pupils: emerging findings. DfES, London. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf>. Letöltés ideje: 2008. március 10.
- Pittard, V., Bannister, P. és Dunn, J. (2003): The big pICTure: The impact of ICT on attainment, motivation and learning. DfES, London. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ThebigpICTure.pdf>. Letöltés ideje: 2008. március 10.
- Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research. Vol. 3*. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NJ, New York. 545–562.

- Pressley, M. (2002): Metacognition and self regulated comprehension. In: Farstrup, A. E. és Samuels S. J. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark. 291–309.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Gergman, J., Almasi, J. és Brown, R. (1992): Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, **92**. 511–554.
- Pressley, M., Symons, S., Snyder, B. I. és Cariglia-Bull, T. (1989): Strategy instruction comes of age. *Learning Disability Quarterly*, **12**. 16–30.
- Ramus, F. (2003): Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, **13**. 212–218.
- Raphael, T. E. (1986): Teaching question-answer relationship revisited. *The Reading Teacher*, **40**. 516–522.
- Roller, C. M. (2002): *Comprehensive reading instruction across the grade levels: a collection of papers from the Reading Research 2001 Conference*. International Reading Association, Newark.
- Rosenblatt, J. E. (1978): *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Samuels, S. J., Ediger, M. K., Willcutt, R. J. és Palumbo, J. T. (2005): Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. In: Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. és Kinnucan-Welsh, K. (szerk.): *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, introduction and professional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London. 41–58.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R. és CAST Research Team (1998): Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **95**. 2636–2641.
- Simonné Benkő Edit (2005): *Kritériumorientált szövegfeldolgozó képességfejlesztés – feladatsorok*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Snow, C. E. (2002): *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand, Santa Monica.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, **4**. 15. sz. 175–186.
- Sternberg, R. (1997): *Successful intelligency*. Plume, New York.
- Sweet, A. P. és Snow, C. E. (2002): Reconceptualising reading comprehension. In: Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley M. (szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, **2**. 104–118.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*. (Benyújtás alatt)
- Szinger Veronika (2007): Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, **1**. sz. 71–76.
- van Daal, V. (2007): Position Paper Norway (Literacy and Education In Norway). Paper presented at 1st ADORE-Workshop, L'Aquila, 2007. március 6–9.
- van den Broek, P. és Kremer, K. E. (2000): The mind in action: What it means to comprehend during reading. In: Taylor, B. M., Graves, M. F. és van den Broek, P. (szerk.): *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. Teacher's College Press, New York. 1–31.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2005): Assessment Framework for Reading in grades 3 through 8 and 10. Wisconsin Student Assessment System Criterion-Referenced Test Framework. www.dpi.wi.gov/oea/wkce.html. Letöltés ideje: 2009. október 10.

- Wood, K. D. (2001): *Strategies for integrating reading and writing in middle and high school classrooms*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Wood, K. D. és Algozzine, B. (1994): *Using collaborative learning to meet needs of high risk learners*. In: Wood, K. D. és Algozzine B. (szerk): *Teaching reading to high risk learners: A unified perspective*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA. 155–180.
- Zentai Gabriella (2005): *Kritériumorientált szövegfeldolgozó képességfejlesztés – feladatsorok*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.

ABSTRACT

KRISZTIÁN JÓZSA AND JÁNOS STEKLÁCS: CURRENT TRENDS IN RESEARCH ON READING INSTRUCTION

This paper presents a review of Hungarian and international research on reading instruction, primarily from the perspective of educational sciences. The study concentrates on changes potentially affecting school practice. The review focuses on findings from the last decade, and seeks to demonstrate the diversity that characterizes current research on reading instruction. First different approaches to, and definitions of, reading are discussed, then an overview is provided of how the conceptualization of reading and reading instruction are informed by developments in ICT and brain research. The functions and the development of specific components of reading ability are discussed in detail. Factors such as metacognition and motivation are also considered. The paper highlights the importance of assessment standards in the process of teaching reading, and analyses current changes in the practice of reading instruction in Finland, Germany, Norway and the United States. Finally, a few evidence-based methods of reading instruction are also outlined.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 4. 365–397. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képeségkutató Csoport, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor. sgt. 30–34.

Steklács János, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Humán Tudományok Intézete, H–6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.