

DEMETER GÁBORNÉ

Felemelhet vagy gúzsba köthet...

Az olvasási készség és a szövegértés fejlesztésének jelentősége és lehetőségei az általános iskolák felső tagozatától

Az információ- és a tudásszerzés biztos alapokon álló olvasási- és szövegértési tevékenység nélkül elképzelhetetlen. E készségek működésének pontossága, automatizmusa és gyorsasága jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, mondatok világát vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre. Az olvasás és a szövegértés készségének tudatos és minden tantárgyra kiterjedő fejlesztését az általános iskolák felső tagozatainak jelentős része kevésbé tekinti feladatának. Feltételezik, hogy az alsó tagozatos olvasási tapasztalattal a diákok ezeket a kompetenciákat már eszközként képesek alkalmazni napi tanulási folyamataikban. Ez a feltételezés azonban napjainkban egyre több tanulónál bizonyul megalapozatlannak. A tanulmány segítséget kíván nyújtani a felső tagozatban vagy középiskolában dolgozó pedagógusok számára a késői olvasás- és szövegértés fejlesztéséhez, mely nem csak az iskolai tanulás, hanem a társadalmi esélyteremtés eredményességét is támogatja.

Kulcsszavak: olvasás, szövegértés, differenciálás, esélyteremtés

Esélyteremtés vagy szakadék

A világ látható, hallható, tapintható körülöttünk: kezdetben az érzékszervi, észlelési élmények alapjaiban határozzák meg a fejlődő ember motivációját, odafordulását közvetlen környezete felé. A megismerés folyamatában fogalmak, képzetek formálódnak, viszonyulások, attitűdök alakulnak ki. A megismerő funkciók közül az iskoláskorban emelkednek ki azok a készségek, amelyek a világról alkotott leírható, elolvasható ismeretek feldolgozását segítik. Az információ- és a tudásszerzés biztos alapokon álló olvasási- és szövegértési tevékenység nélkül elképzelhetetlen. E készségek működésének pontossága, automatizmusa és gyorsasága jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, mondatok világát vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre.

A vizuális információ befogadása (az olvasási képesség technikai oldala) és feldolgozása (a szöveg megértése, összekapcsolása a rendelkezésre álló ismeretekkel) – mint a tudatos emberi megismerés egyik alapköve – a tanulás hajtóerejévé válhat, ellenkező esetben azonban egész életre kiható kulturális szakadékot is képezhet az egyén számára. Ideális tanulási folyamat során a kinyíló ablak egyre nagyobb részt mutat meg a megismerhető valóságból: kitágul a látókör a tudás egyre magasabb szintjei felé. Az olvasási problémákkal küzdő gyermekek, tanulók életében ez a folyamat céltudatos pedagógiai támogatást igényel. Pedagógusaik számára nagy felelősség, hogy nyelvünk jelrendszerének elsajátítását kompetens módon és türelmesen segítsék, szemléletükben és módszertanilag is felkészültek legyenek egyik legfontosabb készségünk megalapozásában és megerősítésében. E

tudatos pedagógiai munka eredménye élethosszig kamatozik, ha az olvasástanításra nem célként, hanem eszközként tekintünk, amely áthatja életünk szinte valamennyi területét.

Az olvasás és a szövegértés készségének tudatos és minden tantárgyra kiterjedő fejlesztését az általános iskolák felső tagozatainak jelentős része kevésbé tekinti feladatának. Feltételezik, hogy az alsó tagozatos olvasási tapasztalattal a diákok ezeket a kompetenciákat már eszközként képesek alkalmazni napi tanulási folyamataikban. Ez a feltételezés azonban napjainkban egyre több tanulónál bizonyul megalapozatlannak. (DEMETER, 2018)

Egyre nő azoknak a fiataloknak a száma, akik a közoktatás világából lemorzsolódnak vagy kudarcokkal teli iskolaéveket hagynak maguk után.¹ Ők a legveszélyeztetettebbek a pályaválasztás, a munkába állás és az értékes életminőség szempontjából. Ők azok, akik számára csupán a „késői tanulás” lehetősége maradt meg, pedig életkoruk alapján szinte felnőttkori teljesítményt várnak el tőlük. Az alábbi gondolatok segítséget kíván nyújtani azoknak az iskoláknak, amelyek nem hagyják magukra diákjaikat a feldolgozásra szánt szövegekkel való napi küzdelemben és felvállalják a változó szükségletekre alapuló felelősséget.

Szükségleti tendenciák a hazai köznevelés rendszerében

A tanulási nehézséggel küzdő diákok sajátos helyzete

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek, fiatalok kiszűrése és a számukra nyújtott pedagógiai többlétszolgáltatások szabályozása Európa országaiban nem egységesen valósul meg. A tendenciákat tekintve Csányi (2013) nemzetközi összehasonlítása nyomán három eltérő vonulat emelhető ki. Ausztriában, Németországban, Franciaországban a különtámogatás folyósításához minden esetben szakvélemény szükséges. Ezt az irányt képviseli a magyarországi szabályozás is. Más országokban, pl. Angliában, Dániában a támogatás két részre oszlik: egy globális összeg érkezik az iskolákhoz, melyet a statisztikai előfordulás arányában állapítanak meg, ugyanakkor szakvéleménnyel kell kérvényezni egyes gyermekek további támogatását. Az inklúziót támogató skandináv államokban pedig eltörölték a diszkriminatívnek ítélt kategorizálást és a globális többlétszolgáltatást preventív céllal, valamennyi probléma megelőzésére használják fel.

Hazánkban a köznevelés központi szabályozása a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek közül a sajátos nevelési igényű tanulók nevelését-oktatását részletesen kidolgozott központi szabályozással, differenciált tantervi irányelvekkel, kerettantervvel és speciális tankönyvek fejlesztésével segíti. A sajátos nevelési igényű tanulók sérülésspecifikus ellátásához a nagy hagyományokkal rendelkező magyarországi gyógypedagógus-képzés biztosítja a szakembereket. Ugyanakkor a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók helyzete korán sem mutat ilyen kedvező képet.

Annak ellenére, hogy a 2011. évi CXCV. Köznevelési Törvény kiemelte őket is a többségi oktatásra vonatkozó szabályozás köréből, hátrányaik enyhítésére kevés hatékony megoldás született. A gyakorlati megvalósítás két szempontból kétséges: egyrészt a tanulási nehézség megállapítása esetén az érintett tanuló fejlesztése a többségi iskola feladata marad, melynek helyi tanterve, értékelési és haladási rendszere az átlagos fejlődésmentű tanulóknak szóló kerettanterv alapján készül, másrészt a gyermek megsegítését a jogszabály az általános tanító- és tanárképzésben résztvevő pedagógus hatókörébe utalja, aki erre speciális felkészítést nem kap.

Jelenleg ezek a tanulók is szakértői véleményt kapnak a járási szinten működő pedagógiai szakszolgálatok vizsgálata alapján, ugyanakkor a besorolás szakmai és főként diagnosztikus kritériumai nem egyértelműek. A szakvélemény főként a pedagógiai többlétszolgáltatásokhoz való hozzájutást segíti (pl. fejlesztő és differenciált foglalkoztatás, mel-

tányos értékelési módok, a számonkérés formáinak megválasztása).

Az említett tanulói csoport rendkívül heterogén összetételt mutat, mivel a tanulási nehézségek okai szerteágazók. Kapcsolódnak részkészségeket, pszichomotoros tempót, szociokulturális háttérrel, de sajnos pedagógiai módszertani és gyermekszemléletet érintő okokhoz is. Számukra valódi segítséget csak a differenciált nevelést-oktatást elfogadó, módszertanilag alaposan felkészült pedagógus képes nyújtani. Egy-egy tanfolyam, továbbképzés keretében kevés az esély az alapos felkészülésre, a szemléleti és szakmai változások vélhetően a pedagógusok alapképzésébe beépülve válhatnak hatékony eszközzé. A megoldás amiatt is sürgető, mert az elmúlt években tapasztalható statisztikai mutatók az említett gyermekcsoport létszámának fokozatos emelkedéséről árulkodnak. (1. ábra)

Tanév	Általános iskolában, nappali rendszerben tanulók száma összesen (fő)	Ebből beilleszkedési, tanulási, magartartási nehézséggel küzdő tanulók száma (fő)	BTMN tanulók száma / összes tanulói létszám aránya (%)
2010-2011	756 569	52 594	6,95
2011-2012	747 601	56 059	7,49
2012-2013	742 931	59 910	8,06
2013-2014	747 746	61 234	8,18
2014-2015	748 486	61 683	8,24
2015-2016	745 323	63 217	8,48

1. ábra: A beilleszkedési, tanulási, magartartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulók országos adatai 2010-2016 között

A fenti adatok összevetése alapján látható, hogy az általános iskolai tanulói összlétszám 2010. és 2016. közötti csökkenésével párhuzamosan a BTMN-státuszú tanulók létszáma egyértelmű emelkedést mutat. A BTMN-létszám és az összlétszám arányának vonatkozásában az értékek 1,53 százalékos növekedést jeleznek hat tanév alatt. Természetesen a fenti értékek alakulását befolyásolja, hogy a diagnosztika szerepe és a tanulási problémával küzdő tanulók ügye az utóbbi évtizedben egyre nagyobb nyilvánosságot és jelentőséget kap, ami a pedagógiai szakszolgálatokhoz delegált gyermekek számát is megnöveli. A két létszám-érték alakulásának fordított aránya, ezen belül a BTMN-csoport növekedésének nagyobb mértéke azonban jelzi a felvetett probléma háttérében álló tényezők azonosításának fokozódó szükségességét.²

A nemzetközi mérések és a hazai pedagógiai gyakorlat ellentmondásai

Magyarország részvétele a nemzetközi tanulói teljesítmény-mérésekben visszatérő vitatéma a szakemberek, elemzők körében, hiszen a tanulói teljesítmények országok közötti összehasonlítása és elemzése fontos információt tartalmaz hazánk oktatásügyének megítélésében és a változtatás irányát illetően is. Oktatáskutatói és pedagógusi körökben - a szövegértést tekintve - a legnagyobb figyelemmel kísért mérések a PISA (*Programme for International Student Assessment*) és a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) vizsgálatok. A mérések tekintetében azonban most nem Magyarország helyzetét emelném ki, hanem a mérési eredmények értelmezésének relativitására irányítanám a pedagógusok figyelmét. Egyetlen nemzetközi rangsort sem szabad önmagában, az egyes országok oktatási hagyományaiból, rendszeréből kiragadva szemlélni. A magyar iskolarendszer gyakorlata hagyományosan ismeretközpontú, a korszerűsítési törekvések (kompetencia-alapú oktatás, projektoktatás, kooperatív tanulási formák) ellenére a lexikális elemek

megtanítása és visszakerdezője dominál a tanulói számonkérések (dolgozatok, feleletek, vizsgák) alkalmával. Ebben a tanulási környezetben a magyar diákok a napi gyakorlatban elvárt és berögzült feldolgozási elv, séma alapján tekintenek egy szövegre: passzívan megtanulni, megjegyezni akarják. Ebből következik, hogy tanulóink az alkalmazást igénylő feladathelyzetekben természetesen jelentős hátránnyal indulnak. Mindezek alapján a nemzetközi mérések eredményeinek értelmezésében lényeges tényezővé válik az adott ország hagyományosan alkalmazott tanításmetodikája, mely az adott tanulói populáció számára megkönnyíti vagy megnehezíti a teljesítést.

Szükségletek a társadalmi érvényesülés szempontjából

Az információszerzés képessége és az információk hatékony felhasználása az érvényesülés egyik fő kritériuma a XXI. században. (CSAPÓ, 2001) Az olvasási tevékenységgel kapcsolatos kezdeti élmények meghatározók a tanulás további folyamatában. Az olvasástechnika és a szövegértés egymásra épülő kudarcai ellenállást válthatnak ki hasonló inger- vagy feladathelyzetekben.

Mivel az írott nyelv elsajátítása eszköz a világ megismeréséhez, ezek a berögzült viszonyulás-minták az információszerzés és -befogadás mindennapi gyakorlatát is megnehezíthetik, sok esetben meggátolhatják. Az önértékelés bizonytalansága, a pszichés stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikai ismeretek elsajátításának nehézsége együttesen akadályozzák az egészséges képesség- és személyiségfejlődést. Bezárulhatnak azok a kapuk, amelyek csak az olvasás eszközszintű tudásával nyithatók ki. Ezek a kapuk pedig olyan lehetőségeket zárnak el a fejlődő embertől, amelyek létfontosságúak a műveltség megszerzése, az értékteremtő emberi élet és mindezek által a valódi esély megragadása szempontjából. (DEMETER, 2013)

Szükségletek kapcsolódása az európai értékekhez

Tudjuk, hogy az olvasás ügye nem csak az oktatás, az iskolák világának problémája. Az információhoz való hozzájutás-befogadás-feldolgozás folyamata egyben az európai szellemiség értékeit is képviseli, azokra jelentős hatást fejt ki. Az egyén oldaláról értelmezett olvasástudás az európai értékek közül a következőkhöz közvetlenül is kapcsolódik (2. ábra):

Európai értékek	Az egyén olvasástudásának kamatoztatása
egyenlő hozzáférés	az információhoz készségi szintű olvasástudás birtokában férek hozzá
tudásalapú társadalom	a tudományok tartalmát megértem, tudásomat tovább tudom fejleszteni
társadalmi integráció	be tudok kapcsolódni az iskolák, közösségek, munkahelyek világába
versenyképesség	értékteremtő munkát tudok végezni, megélem a hasznosságomat

2. ábra: Az európai értékek értelmezése az egyén olvasástudásának szempontjából

A fenti értékekhez kapcsolt tágabb értelmezési kontextus kiemeli az olvasni tudás élethosszig tartó szerepét, valamint a felvetett probléma interdiszciplináris jellegét.

Kiindulási pontok az olvasási és szövegértési készség késői fejlesztéséhez

A késői tanulás, fejlesztés során alapelvnek tekinthető a diákok bevonása saját fejlődésük folyamatába. Ennek érdekében támaszkodnunk kell véleményükre, nem alkalmazhatunk egy tőlük függetlenül kialakított pedagógiai koncepciót. A hatékony együttműködés a diák és a pedagógus között alapvetően három tényezőt érint: a célképzést, a tartalom megválasztását és a módszertant. Az együttműködés alapelve, hogy az említett tényezőket a diákok oldaláról felmerülő kérdések segítségével vizsgáljuk meg.

Miért olvassak? – a cél

Minden tevékenység kezdetekor felmerül a miért kérdése, hiszen az ember akkor végez el szívesen egy feladatot, akkor foglalkozik örömmel egy új lehetőséggel, ha ismeri annak célját, funkcióját. Az információ hiányának gyakorlati érzékeltetése, az információ fontosságának bebizonyítása alapvető fontosságú a fiatalok motiválásában, melyet az egyéni érdeklődésre alapozott konkrét célképzés, az adott diákkal egyeztetett motivációs bázis kialakítása teremt meg a mindennapokban. Az egyéni érdeklődési kör és a kiválasztott szövegek, információk közötti átfedés, illeszkedés megkönnyítheti a kezdeti lépést.

Mit olvassak? – a tartalom

A tanulók egy részénél az olvasás technikai kivitelezése még nem teljesen automatizálódott, ezért leköti figyelmüket. Ez a stressz fokozódik, ha – helytelenül - hangos olvasásra kényszerítik őket. Az elolvasott szavak értelmezése – a figyelmi állapot lekötöttsége mellett – csak abban az esetben lehetséges, ha nem igényel újabb tanulási folyamatot, vagyis a kiolvasott szó már mentálisan is rendelkezésre áll. Másként a kimondott szó nem jelentéssel bíró „képzet” lesz, csak egy értelmetlen hangsor. Az értő olvasás szintje tehát jelentős mértékben függ a már rendelkezésre álló nyelvi készlet tartalmától és differenciáltságától. A közismereti és a szakszókincs verbális fejlesztése, az adott tantárgyra/szakmaterületre jellemző kifejezések összegyűjtése, gyakorlása hosszú távon segítséget nyújt a gyengén olvasó diák számára – a technikai automatizmusok kialakításával és az értelmezések szóbeli előkészítésével.

Hogyan olvassak? – a módszer

A fiataloknak – életkoruk alapján – már rálátásuk lehet saját tanulási, szövegértési problémáikra, ezért célszerű aktívan bevonni őket a korrekációs folyamatba a következő kérdés segítségével: „Milyen olvasási, írási vagy szövegértési problémák akadályoznak leginkább a tanulásban?” A saját olvasási tevékenységre, szövegértési teljesítményre vonatkozó metatudás olyan kiaknázzható erőforrás, melyre az egyéni olvasási stratégia kialakítása is eredményesebben ráépíthető. (STEKLÁCS, 2010; JÓZSA, 2006) A diákok által felsorolt problémák sorában változatos tüneteket találunk: pl. nehezen tartom a sort olvasás közben; hosszú szövegre képtelen vagyok végig figyelni; sokszor nem értem, amit olvasok; nem tudom, mit kell megtanulni a szövegből. A pedagógus feladata a megfogalmazott nehézségek hátterében álló okok felismerése (pl. szemfixációs, szemvezetési nehézség; a vizuális figyelmi koncentráció gyengesége; a szókincs szűk terjedelme; a tanulásmódszertani jártasság hiánya), amelyek a beavatkozás irányát is egyértelműen kijelölik. A metanyelvi tudatosság erősítésével növelni tudjuk a diákok egyéni felelősségét és önállóságát annak érdekében, hogy – tanáraival közösen gondolkodva - rálásson problémáira és tudatosan legyen képes segítséget kérni vagy találni. A 3. ábra néhány konkrét példát tartalmaz a segítségnyújtás lehetőségeire.

Tájékozódást segítő stabil pontok kialakítása	rend, átláthatóság kialakítása a környezetben az olvasási tevékenység megkezdése előtt
Vizuális segítségnyújtás a szemvezetéshez	szemvezetési technikák alkalmazása az egyenletes szemmozgási beidegződés kialakításához: fehér lappal letakarjuk azt a szövegrészt, amelyet most még nem kell elolvasni vonalzóval vagy fehér csíkkal alátámasztjuk az aktuális sort
Lényeges elemek megerősítése	szövegkiemelési technikák alkalmazása (színezés, aláhúzás, a szöveg tagolása) kulcsszavak, tételmondatok gyűjtése adott szövegrészből vázlatírás, egyéni jegyzetelési technika kialakítása egy-egy szövegrészben az új ismeretet közlő mondatok, szavak megjelölése
Vizuális megjelenítés a felidézés segítéséhez	gondolattérkép (mind map) alkalmazása sorrendiség, ok-okozat, gondolkodási és felidézési irány szemléltetése nyilakkal táblázatba foglalás, lényeges elemek kiemelése és rendszerezése
Rövid, átlátható szövegek feldolgozása	először egységben látás (átfogó vázlatpontok vagy tartalomjegyzék), majd részekre bontás hosszú szöveg, tananyag egységekre bontása külön lapokon különböző ismeretscsoportok, témák kivonatolása alfejezetekre bontva
Kompenzáló infokommunikációs technikák használata	számítógépes szövegszerkesztő használata a szövegrészek elkülönítéséhez a lényeg kiemelése a számítógép formai eszköztárának felhasználásával (betűformák, vastagítás, színek, betűnagyság változtatásával)

3. ábra: Példák a pedagógusi segítségnyújtás bármely tanórán alkalmazható formáira

Az olvasási tevékenység fő típusaihoz kapcsolódó fejlesztési lehetőségek

Steklács és Tóth 2010-ben készült tanulmányában kiemeli, hogy az olvasó fiatal számára rendkívüli előnyt jelent, ha az olvasási tevékenység kezdetén ráismer arra a szövegtípusra, amelynek feldolgozása előtt áll. Ehhez megfelelő szintű, rendszeres gyakorlás, cselekvési tapasztalat és a szövegtípus feldolgozásához illeszkedő olvasási stratégia szükséges. A metanyelvi tudatosság az olvasási stratégia kiválasztására is kiterjed, ha a tanuló rendszeresen, tudatosan foglalkozik különböző típusú szövegek algoritmikus feldolgozásával. A tanulmány a különböző olvasási tevékenységek tudatos megválasztásának lehetőségeire, egyben a differenciált szövegválasztásban, szövegfeldolgozásban rejlő pedagógiai koncepcióra is rámutat, melyet a 4. ábra szemléltet.

Funkcionális olvasás	Mindennapi eligazodáshoz szükséges információk kiszűrése	pl. plakát, menetrend, hirdetés tanulmányozása
Szórakozási célú olvasás	Élményszerzés, szituáció átélése, melynek során az olvasás lehet pontatlan is	pl. egy vers vagy egy rövid novella élményének átélése
Korrektúraolvasás	Lassú, módszeres szemmozgás, önellenőrzési céllal	pl. saját írás átolvasása
Áttekintő olvasás	Globális kép alkotása	pl. tájékozódás egy könyv tartalomjegyzékéből
Ismeretszerző olvasás	Módszeres (szövegrészekre bontott, a lényegét és az összefüggéseket kiemelő) tanulás és bevésés	pl. egy gép használati utasításának megjegyzése

4. ábra: Különböző olvasási tevékenységek cél szerinti differenciálása (STEKLÁCS, 2009 alapján)

A különböző olvasási tevékenységek egymást erősítve fejlesztik az automatizált technika és a szövegértés készségét, tartalmilag pedig egyértelműen elrugaszkodnak az iskola és a tanulás világtól. Egyre jobban szolgálják a hétköznapi eligazodást, az alkalmazkodóképesség fejlesztését és az egyéni döntések meghozatalát.

Az egyénre szabott visszacsatolási szintek szerepe

Az iskolai gyakorlat során a differenciált számonkérés is segítséget nyújthat a diákoknak saját sikerességük megélésében, illetve erősíthetik azokat a készségszinteket, amelyek szükségesek az adott tanuló további perspektíváihoz. Mivel a fejlesztés eredményessége összefügg a diákok kognitív és nyelvi képességeivel, a szövegértés elvárt mélysége, összetettsége sem lehet egyforma. A pedagógus többféle módot, eltérő elvonatkoztatási szintet választhat egy-egy számonkérés alkalmával:

- Elvárhatja néhány ismeretlem felismerés szintű kiválasztását: teszt alkalmazásával.
- Visszakérdezheti ugyanazt az ismeretet, amit a szöveg szó szerint tartalmazott: megadott válaszok nélkül, önálló leírással.
- Kérheti egyszerűbb összefüggés megállapítását a leírtak alapján.
- Elvárhatja a megtanultak gyakorlati alkalmazását egy feladatban.
- Kérheti az olvasott szövegből levont következtetés megfogalmazását.
- Elvárhatja az elsajátított szöveg kritikáját, értékelését, önálló vélemény alkotását.

Láthatjuk, hogy a számonkérés milyen sokrétű motivációs és módszertani eszköz a pedagógus kezében. Pillanatnyilag biztosítja a sikerélményt a tanuló számára, ugyanakkor az egyéni életpálya realitásának megfelelő feladathelyzeteket is teremthet.

Értékteremtés, alkotás, önkifejezés – mint kiaknázatlan hajtóerő

Valamennyi embernek van olyan képességterülete, amelyben sikeressé válhat, hiszen az erősségekre való támaszkodás ellensúlyozhatja a gyengébb képességeket. A társadalmi beilleszkedés szempontjából az egyéni kompetenciák megfelelő aktivizálása, a rugalmas alkalmazkodás és a saját képességek pontos ismerete döntő lehet. A munkaerőpiacon a meglévő munkaképesség, a mozgósítható tulajdonságok feltérképezésének jó gyakorlata példát adhat a köznevelési intézmények számára. Egy adott szakterületen történő beválasztással, fejlődéssel, ötletekkel, alkotással bárki versenyhelyzetbe kerülhet, hiszen a versenyképesség értéke mindig egy-egy szakterületen belül mérhető.

Az egyéni portfólió olyan gyűjtemény, melybe az adott fiatal legjobban sikerült munkái, alkotásai kerülnek. A portfóliók elkészítése és értékelése erősíti a fiatalok identitását, énképét, önbizalmát. Témánk szempontjából fontos lépés az anyanyelvi készségekhez kötődő tematikus portfólió elkészítése, melynek keretében az olvasás, írás, szövegértés, szövegalkotás területét bemutató legsikeresebb tevékenységek, alkotások kerülnek egy gyűjteménybe (tematikus plakát, montázs, saját prezentáció, önéletrajzi forgatókönyv, művészi alkotás, önálló gépírás). Érdemes kiegészíteni olyan munkákkal, mely a munkaerő-piaci érvényesülés előkészítésének is tekinthető: pl. motivációs levél, önéletrajz, állásinterjú-vázlat elkészítése. Hatására a különböző elektronikus információforrások használata is egyre célzottabbá, az egyéni célokat tekintve is hatékonyabbá válhat (honlapok látogatása egyéni ösztöndíj-lehetőségek érdekében, munkaügyi információk, további felnőttképzési lehetőségek keresése az interneten). A portfólió szemlélete és gyakorlata hatással lehet a szabadidős tevékenységek

megváltozására is: pozitívumok, tehetséges oldalak erősödhetnek meg, rejtett képességek, irányultságok kerülhetnek felszínre. Az erősségekre irányuló személyes fókusz így képes áthatni a napi tevékenységeket, motivációt adva újabb és újabb ismeretek megszerzéséhez.

Az olvasás fejlesztésének folyamata

A fenti gondolatok rendszerbe helyezését az ADORE (*Adolescent Struggling Readers In European Countries*) kutatási projekt eredménye segíti elő. A projekt 11 európai országban folytatott kutatás³ alapján gyűjtötte össze a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításában hatékonyan bizonyult iskolai gyakorlatokat. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak. A módszerek összehasonlítása és a nemzetközi olvasástanítási kutatások alapján olyan kitételeket és alapelveket fogalmaztak meg, amelyek segítik vagy gátolják az eredményes gyakorlatot. A tapasztalatok összefoglalásának keretében elkészült ajánlás az olvasástanítást mint folyamatot mutatja be, ezen belül az olvasástanítási szakaszok időbeliségét és prioritását is lényegesnek tartja. (5. ábra)

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

5. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme és Barton (2010: 44) idézi STEKLÁCS, 2013)

E tanítási modell alkalmazása nem csak az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók számára nyújtana segítséget, hanem gyakorlatilag bárkinek. (STEKLÁCS, 2013) Az olvasástanítás szakaszainak optimális egymásra épülését és eloszlását az ADORE kutatási projekt évfolyamokra bontott időskálája szemlélteti.

Ajánlások a késői olvasástanítás és a szövegértés fejlesztő programjához

A modell szakaszai közül témánkhöz azokat választottam ki, amelyek az olvasás jelrendszerének elsajátítását követik. Így a magasabb szintű olvasásfejlesztési szakaszokhoz rendszeren láthatjuk a korábban megfogalmazott elvek, feladatok és a hozzájuk kapcsolódó szakirodalmi ajánlások rendszerét. Az egyes – modulárisan alkalmazható – fejlesztési módszerek nem kapcsolódnak egyetlen konkrét tantárgy tematikájához sem, hiszen nem a teljesítmény szintjén hatnak. A biztos, fluens olvasási készség kialakításához nyújt segítséget bármely szakos pedagógus számára a tanórába beépíthető módon, elősegítve a tanulók egyéni különbségeihez illeszkedő, differenciált tanulásszervezést. Természetesen a moduláris építkezés lehetővé teszi egy adott tanuló egyéni haladási útjának megtervezését is, amennyiben a pedagógusnak lehetősége van egyéni vagy kics csoportos fejlesztést tartani saját osztályában. Bármely utat is választjuk, a szövegekkel való foglalkozás hangulatát, az

ahhoz történő odafordulás mélységét és időtartamát egyértelműen tudjuk befolyásolni a tanulók érdeklődésének, egyéni motivációs bázisának megfelelő szövegek alkalmazásával. Az ajánlott modulrendszerben az ADORE-jelentésben szereplő olvasásfejlesztési szakaszok és az adott szakaszban releváns módszerek egymásra vetítését láthatjuk.

1. Folyékony olvasás szakasza

Auditív percepció és emlékezet: Értelmetlen hangsorok, értelmes szavak és mondatok utánmondásával fokozatosan nehezedő beszédpercepciók gyakorlatokat végzünk (GÓSY – IMRE, 2007), amelyekkel a hallás utáni információfeldolgozást és annak pontos felidézését segítjük elő.

Olvasástechnika: Komplex olvasástechnikai feladatok, olvasásfejlesztési gyakorlatok alkalmazásával fokozzuk az olvasási tempót és biztosítjuk az olvasás fluenciáját, vagyis elősegítjük az összeolvasási készség megszilárdulását. (GÓSY – LACZKÓ, 1992)

Digitális támasz a gyors szófelismeréshez: A digitális prezentációk készítéséhez alkalmazható animáció fokozatosan bővülő alkalmazása (Office Professional Programcsomag) alkalmas nyújt egy adott ideig tartó inger gyors felismerésére, amely elősegíti a szavak, szintagmák gyors felismerését. Mindez tovább erősíti az olvasás folyamatosságát, előkészíti az egyre nagyobb egységekben történő haladást, s mindezzel a szöveg megértésének eredményességét.

Környezeti feltételek megteremtése: A szövegben való tájékozódást segítő stabil pontok kialakítása (DEMETER, 2013) biztosítja a tanuló számára az olvasáshoz szükséges rendet, átláthatóságot. Nem csak az olvasott szöveget körülvevő zavaró ingerekről van itt szó, hanem annak biztosítása is fontos, hogy az olvasó a szövegből épp csak az aktuálisan lényeges bekezdést, sort lássa. Ennek érdekében egy fehér lappal letakarjuk azt a szövegrészt, amelyet most még nem kell elolvasni, illetve (nem átlátszó) vonalzóval vagy fehér csíkkal alátámasztjuk az aktuális sort. Mindezek a technikák egyszerűen kivitelezhetők, mégis jelentős mértékben segítik a lendületes és egyben fókuszált szemvezetést.

Szövegfeldolgozás előkészítése: Kezdetben csak rövid, könnyen átlátható szövegek feldolgozása a cél (DEMETER, 2013), amely az olvasási motiváció és a technikai készség szempontjából is ideális szövegegységet jelent. Lényeges feldolgozási alapelv, hogy először a tanuló egységben lássa, miről fog olvasni, majd csak azután bontsa részekre. Ez a sorrend később sem változik, amikor már hosszabb terjedelmű szövegek feldolgozását célozzuk. Hosszabb szöveges tananyag elsajátításakor külön lapokra is történhet a tananyag egységekre bontása, külön cédulákra a különböző ismeretsoportok lejegyzése.

A lényegkiemelés megalapozása: Az elsajátítás során nem tudunk minden elolvasott szót, mondatot megtanulni, ezért a lényeges és a felidézést segítő tartalmakat szükséges csak megerősítenünk. (DEMETER, 2013) Ennek keretében különböző szövegkiemelési technikákat alkalmazhatunk, egy adott szövegrészben megjelölhetjük az új ismeretet közlő mondatokat, a későbbi vázlatírás, majd az egyéni jegyzetelési technika kialakításához pedig kulcsszavakat, tételmondatokat gyűjthetünk a szövegből.

Vizuális támaszok biztosítása: A gondolatterkép (GYARMATHY, 2000) alkalmazása azoknak a tanulóknak jelent nagy segítséget, akik elvesznek a hosszabb szövegben, nem tudják önállóan kiemelni és felidézni a lényeges tartalmakat. Számukra a tanultak koncentrált megjelenítése a vizuális megjelenítés különböző formáival lehetséges: a sorrendiség, az ok-oko-

zat, a gondolkodási és felidézési irány szemléltetése nyilakkal, illetve a lényeges elemek kiemelése, rendszerezése és táblázatba foglalása.

Digitális támaszok biztosítása: Az infokommunikációs technikák alkalmazása tovább bővíti a szövegfeldolgozás tárházát (Office Professional Programcsomag). Lehetőséget biztosít pl. szövegszerkesztő használatára a szövegrészek elkülönítéséhez, a lényeg kiemelésére a számítógép formai eszköztárának felhasználásával (betűformák, vastagítás, színek, betűnagyság), valamint az összefüggések ábrázolására prezentációs technikák, táblázatok alkalmazásával.

Többszorosított szövegfeldolgozás: A szöveg tartalmának elsajátítása eredményesebb, ha két érzékszervi csatornán történik a feldolgozás. A vizuális és az auditív észlelés párhuzamos aktivizálását teszi lehetővé a felolvasóprogramok (pl. Speak Board) és az auditív eszközök (hangoskönyvek, diktafon) alkalmazása.

A szövegértés célzott fejlesztése: A szövegértés fejlesztése során különböző típusú szövegek felhasználásával dolgozunk, melyhez jól alkalmazhatók a kutatásra alapozott diagnosztikus mérés feladattípusai (CSAPÓ – CSÉPE, szerk. 2012). Ebben a fejlesztési szakaszban kapnak helyet a hagyományos gyakorlattípusok, mint az alapgondolat azonosítása, rajzolás szöveg alapján, kép és szöveg összehasonlítása, a szöveg kiegészítése (TÓTH, 2006), ok-okozati összefüggések felismerése, mondatbefejezés, képes beszéd, a mondatok közötti kapcsolat felismerése (TÓTH, 2009). A szövegértés fejlesztését áthatja azoknak a részkészségeknek a tudatos és folyamatos fejlesztése, amelyek az olvasni tudás képességét megalapozzák, azzal szoros összefüggésben állnak: hallás utáni szövegértés, verbális és vizuális memória, szövegkohéziós elemek felismerése, szöveg kiegészítése szavakkal, szövegalkotás. (LACZKÓ, 2012). Elengedhetetlen, hogy a szövegtípusok sorában a digitális szövegek feldolgozásával is foglalkozzunk, melyhez jól használható feladatokat találunk Csapó-Steklács-Molnár 2015-ben szerkesztett tanulmányában.

2. Stratégia-orientált olvasás szakasza

Gondolkodási funkciók fejlesztése: A szöveg teljes feldolgozásához meg kell érteni a tartalmi összefüggéseket, el kell különíteni az egymásra épülő és az elkülönülő elemeket, időben és térben is el kell helyezni az eseményeket. Mindezek a funkciók a tanulási tevékenységet az asszociációk és a vizualizáció oldaláról is segítik. Nélkülük a tanulás csak értelem nélküli memóriagyakorlatot, bemagolást jelentene. A következő gyakorlatok a szöveg értelmes, koherens feldolgozásához javasolhatók, amely jelentős mértékben elősegítik az asszociációkra épülő tanulási jártasság kialakulását: főfogalom alá sorolás, csoportosítás, rendezés, analógiák alkotása különböző mondatokhoz, összefüggés (pl. magyarázat, következtetés) megfogalmazása eseményképről. (DEMETER, 2007)

Metakogníció, olvasási stratégiák: Az olvasási stratégiák tanításának komplex programja (CSÍKOS, 2007; STEKLÁCS, 2009) tartalmazza a különböző olvasási stratégiák tanítását, a tanulásra, olvasásra vonatkozó meggyőződés kialakítását (STEKLÁCS, 2013). A program segítségével a tanulók egyre tudatosabban látnak rá saját elsajátítási folyamataikra, amely jelentős mérföldkő az olvasás, szövegértés fejlesztésének útján, hiszen az nem egy külső elképzelés alapján, hanem a tanuló saját élményű tapasztalataira alapozva, az ő bevonásával történik.

Digitális olvasás és szövegértés: Ebben a fejlesztési szakaszban a már korábban is alkalmazott infokommunikációs technikákat kibővíthetjük a LEGO® StoryStarter digitális pedagógiai-módszertani csomag alkalmazásával.

Tanulásmódszertan: Az Oroszlány Péter által kidolgozott Tanulás-módszertani program az olvasás-szövegértés fejlesztésére eredményesen alkalmazható gyakorlatokat tartalmaz osztálytermi keretek között is: Dinamikus olvasás elsajátítása, Tanulási képességet fejlesztő tréning, Számítógépes szövegértés-fejlesztő program. (OROSZLÁNY, 1996, 2005, 2000)

A szövegértés visszacsatolási szintjeinek differenciálása: Egy szöveg feldolgozása során többszintű tartalmi visszacsatolást alkalmazhatunk. Törekvéseinkben a szövegértést ellenőrző feladat absztrakciós szintje az egyik legfontosabb differenciáló tényező, amely alapján a szövegértés számonkérési módját változtatjuk meg: A pedagógus visszakérdezheti ugyanazt az ismeretet, amit a szöveg szó szerint tartalmazott (megadott válaszok nélkül, önálló leírással). Kérheti egyszerűbb összefüggés megállapítását a leírtak alapján. Elvárhatja a megtanultak gyakorlati alkalmazását egy feladatban. Kérheti az olvasott szövegből levont következtetés megfogalmazását. Elvárhatja az elsajátított szöveg kritikáját, értékelését, a szöveggel kapcsolatos önálló vélemény alkotását is. (DEMETER, 2013)

3. Adaptív, kritikai olvasás szakasza

Kritikai gondolkodás: A szövegértő készség legmagasabb szintjén az interaktív és reflektív tanulási lehetőségek kiaknázása, a kritikai gondolkodás fejlesztése, az RJR-modell alkalmazása a cél. Ehhez eredményesen használhatjuk fel A kritikai gondolkodás fejlesztésének programját (BÁRDOSSY és tsai, 2002), mely ráépül az olvasási stratégiák alkalmazásának programjára, s egyben szintlépést is hordoz.

Értéktanteremtés, alkotás, önkifejezés, pályaorientáció: Az egyéni tanulói portfólió tanulási folyamatban történő alkalmazása (LÉNÁRD – RAPOS, 2006; FALUS – KIMMEL, 2003) a szövegekkel komplex munka (szövegértés, szövegalkotás) minőségi eredményét, produktumát jelenti. Témánk szempontjából egyrészt kiemelhetők azok a tanulói portfóliók, amelyekbe tematikus jelleggel – az olvasás, írás, szövegértés, szövegalkotás területét bemutató legsikeresebb tevékenységek, alkotások kerülnek (plakát, montázs, saját prezentáció, önéletrajzi forgatókönyv, művészi alkotás, önálló gépírás). Másrészt pedig azok, amelyek a munkaerő-piaci érvényesülés előkészítésének is tekinthetők (pl. motivációs levél, önéletrajz, állásinterjú-vázlat elkészítése).

Összefoglaló reflexiók

A fenti ajánlások hozzájárulhatnak a szövegekkel való foglalkozás céltudatos pedagógiai koncepciójához, mely átfogó, minden tantárgyra kiterjedő hatókörével támogatja a tematikus és tantárgyi koncentrációt. Ugyanakkor a szöveg mint forrás nem kizárólag a tanulási tartalom miatt fontos számunkra. Az eredmények értékelésekor lényeges szempont, hogy pozitív változásnak ítéljük, ha a tanuló hozzáállása, motiváltsága, feladattudata, kitartása erősödik a szövegekkel való tevékenységek során, mert ezzel interakciói, kommunikációja, önértékelése is fejlődik, személyisége kiegyensúlyozottabbá válik. A tartalmi kérdéseket vizsgálva pedig fontos szem előtt tartani, hogy ebben az életkorban már főként olyan típusú szövegeket érdemes választani, amelyek a munkaképesség megerősödéséhez, a hétköznapi ügyintézéshez, összességében az életvezetés eredményességéhez vezetnek. Így a fejlesztő program nem csak az iskolai tanulás eredményességét támogathatja, hanem a reális esélyteremtés egyik eszközévé is válhat.

Jegyzetek

- 1 Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának emelkedése hazánkban egy nap-tári éven belül: 80 900 ,10,85% (2016-2017. tanév 2. félév), 82017, 10,99% (2017-2018. tanév 1. félév). <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegoszlásban> (2018.03.29)
- 2 A tanulási nehézség diagnosztikus csoportként más országokban egyáltalán nem jelenik meg.
- 3 Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Románia és Svájc részvételével 2006-2009 között.

Hivatkozások

- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és a reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.
- CSÁNYI Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. In: *Gyógypedagógiai Szemle*. 2013.3. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=44&jaid=630 (2017.03.05)
- CSAPÓ Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk. 2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 237-242. és 259-264.
- CSAPÓ Benő, STEKLÁCS János és MOLNÁR Gyöngyvér (szerk. 2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- DEMETER Gáborné (2007): A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók egyénre szabott fejlesztése In *Fejlesztő pedagógia*. 2007/5. 4-10.
- DEMETER Gáborné (2013): *Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében*. In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.): *Üzenet a palackban*. Fialat kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus. Budapest. 57-69.
- DEMETER Gáborné (2018): *„Ablak a világra” Egy moduláris, komplex szemléletű prevenciós olvasási képességfejlesztő program elméleti háttere és modellje* Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola. 117-124.
- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK. Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- GÓSY Mária – IMRE Angéla (2007): *Beszédpercepciós fejlesztő modulok*. Nikol. Budapest.
- GÓSY Mária – LACZKÓ Mária (1992): *Varázsló*. Budapest.
- GYARMATHY Éva: *Gondolattérképek* <http://www.tmttanulas.com/index.php?gondolatterkep> (2018.03.25)
- GYARMATHY Éva: (2000): *Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY*. Pszichológia, 2000.3. 243–270.
- JÓZSA Krisztián (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
- LACZKÓ Mária: *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára* In *Anyanyelv-pedagógia* 2012.2. <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=383> (2018.03.30)

- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2006): *A portfólió* In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.) (2006): *MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projekt*. Budapest. OKI.
- NEMODA Judit (2008): *Kritikai gondolkodást fejlesztő magyar órák* In *Anyanyelv-pedagógia* 2008.3-4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129> (2018.03.31)
- OROSZLÁNY Péter (1996): *Dinamikus olvasás*. AKG Kiadó. Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (2000): *Könyv a tanulásról - Tanulási képességet fejlesztő tréning 12-16 éveseknek* AKGA JUNIOR KIADÓI KFT. Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (2005): *Dinamikus olvasás. Számítógépes szövegértés-fejlesztő program 13-18 éveseknek*. Lexika Kiadó. Budapest.
- Progress in International Reading Literacy Study, Trends in International Mathematics and Science Study*. Oktatási Hivatal. Budapest. 2012.
- STEKLÁCS János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. OKKER. Budapest.
- STEKLÁCS János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Kiadó. Budapest.
- STEKLÁCS János – SZABÓ Ildikó – SZINGER Veronika (2010): *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában*. ADORE-jelentés.
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010-2015*. Statistical Yearbook of Education. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.
- TÓTH Beatrix: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára* In *Anyanyelv-pedagógia* 2009.4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217>
- TÓTH Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata* In *Magyar Nyelvőr* 2006.4. 457-469.p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegosztasban> (2018.03.29)