

A Szegedi Műhely az olvasásról

A Szegedi Egyetem pedagógiai tanszékének oktatói és külső munkatársaik kutatásaik összegezését publikálták „Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése” címen, szerkesztette Józsa Krisztián (Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006). Mivel sok a gond az olvasással, és mivel a kötet jó és hasznos, szeretném rá felhívni a figyelmet, s szeretném a pedagógusok: óvónők, tanítók és tanárok munkájához ajánlani.

A könyv három nagy egységből áll: 1. Az olvasási képesség fejlődésének és fejlesztésének kontextusa, 2. Az olvasási képesség fejlődése, 3. Az olvasási képesség fejlesztése.

1. A kutatás tudományos alapjait Nagy József rakta le, az ő elméleti tanulmánya áll a kötet élén, címe: „Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései.” A szerző indoklásával egyetérthetünk: „A szaporodó kutatások, intézkedések ellenére figyelmet érdemlő javulás alig található” az olvasás terén, éppen ezért szükségesse vált a megújulás lehetőségeinek ismertetése. A tanulmány mindenekelőtt feltárja a készségek egymásra épülő rendszerét. „Az optimálisan működő beszédhang-halló (beszédhang-felismerő, -kiemelő), a hangoztató és a szótagoló készségek az olvasáskészség (az olvasástechnika) és az íráskészség, a helyesírás-tanítás kritikus készségei, fontos előfeltételei, eszközei” (24). A feltárt összetevők eredményesebb fejlesztésének feltétele a kritériumorientált diagnosztikus értékelés. „Négyféle kritériumra van szükség: tartóssági, kiépülési, használhatósági és szabályozási kritériumra” (33); a kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanításban pedig nagy szerepe van az élménykínáló, az informáló és a tudáskínáló szövegek olvasásának. A Nagy József által vezetett Szegedi Műhely egy olvasástanítási programcsomag kifejlesztését tervezi. Az első rész – a DIFER Programcsomag – elkészült, s ehhez majd módszertani könyvsorozat csatlakozik. „A következő évek fontos kutatási feladata, hogy az olvasási képesség esetében is létrejöjjön egy ilyen képességfejlesztő programcsomag: az olvasástanítási programcsomag” – zárja le tanulmányát Nagy József.

Molnár Edit Katalin tanulmánya – Olvasási képesség és iskolai tanulás – „a tankönyvi szövegek sikeres feldolgozásával történő tanuláshoz szükséges feltételeket tekinti át”, tulajdonképpen három kérdést: „Mit jelent az írásbeliség az iskolában? Megfelelő-e a tankönyvi szövegek ahhoz, hogy a diákok tanulni tudjanak belőlük? Mit kell tudniuk a diákoknak ahhoz, hogy tankönyvből tudjanak tanulni? (56)”

„A diszlexia természete” Csépe Valéria fogalomtisztázó tanulmányának a témája. A diszlexia fogalma ugyanis felhígult, mindenféle olvasási probléma elnevezésévé vált, éppen ezért nagyon fontos a jelenséget körülhatárolni. A pontatlan

fogalomhasználat miatt a diszlexiásnak minősítettek száma is magas, holott a valójában diszlexiások száma legfeljebb 7%. „A fejlődési diszlexia (*developmental dyslexia*) [...] az olvasásnak (elsajátítás és értő alkalmazás) olyan súlyos zavara, amely a megfelelő olvasástanítási módszer és normál intelligencia, átlagos szociokulturális feltételek ellenére alakul ki. A fejlődési diszlexia [...] olyan alapvető megismerési funkciók zavarától is függ, amelyek alkatilag meghatározottak, azaz veleszületettek” (63). A tanulmány – szemléletes ábrákkal megtámogatva – ismerteti az olvasás agyi hálózatát: „Az agy olvasást kiszolgáló kérgi körei két igen eltérő rendszerbe sorolhatók. Az alaprendszerek az olvasás elsajátításainak feltételeit adják, a kiterjesztett rendszerek viszont az automatizált, készségszinten működő olvasásra fokozatosan átálló, eredetileg más feladatot ellátó területekből állnak” (66). Az alaprendszer (hallási, látási, emlékezeti, nyelvi, figyelmi) és a kiterjesztett kérgi hálózat (integrációs, szófelismerési) leírása után a szerző a diszlexia jellemzőit és típusait mutatja be, végezetül pedig a fejlődési diszlexia típusait tárgyalja, mégpedig a neuropszichológiai és a logopédiai-pedagógiai osztályozást. A kutatás koránt sincs lezárva, a különféle irányzatok képviselői vitában állnak egymással, s ez a diszlexia bonyolult természete miatt érthető (a diszlexia megnyilvánulási formái még az egyénnél is változhatnak az életkorral). „A diszlexiás olvasási zavar valódi természete akkor érthető meg, ha az olvasás agyi rendszereinek és az írott nyelv elsajátításának és értésének mechanizmusait még jobban ismerjük. Napjainkban ezen dolgozik együtt számos tudományterület” (73) – zárja a tanulmányt a szerző.

„Metakogníció és olvasás” a címe Csíkos Csaba és Steklács János tanulmányának. Előjáróban a metakogníciót értelmezik a szerzők, a következőképpen: „tudásra vonatkozó tudás”. Az olvasási folyamatra épülő stratégiáról van szó, három olvasásstratégiai modellről: „az első a tanári modellnyújtás szerepét hangsúlyozó, a másodikban a gyerekek maguk figyelik meg a szövegolvasási folyamatukat és értékelik azt, a harmadikba pedig ennek a keverékei tartoznak.” A stratégiai olvasástanítás segíti a hatékonyabb tanulást, a mindennapi életben való tájékozódást. „Mindennek nélkülözhetetlen alapfeltétele, hogy az olvasni tanulóknak tisztában legyenek az olvasás valós céljával, helyével a mindennapi életben, továbbá hogy megfigyeljék, megbeszéljék, értelmezzék mindazt, amit az olvasás közben tapasztalnak” (87).

2. Az olvasási képesség fejlődése c. egység öt tanulmányt tartalmaz. Nagy József tanulmánya „A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése”-vel foglalkozik. A folyékony olvasás feltétele a biztos szófelismerés, csak így lehetséges egy szöveget érteni és élvezni. „A kritériumorientált értékelés többek között azt jelenti, hogy az átlag megismerésén túl az elsajátítás elérendő szintjéhez viszonyítjuk az eredményt. Ennek érdekében ki kell dolgozni az elsajátítási szint kritériumát. Az eddigiek értelmében az olvasáskészség optimális működésének szókészletbeli feltétele, hogy az olvasandó szövegben legfeljebb öt százaléknyi ismeretlen szó fordulhat elő. A köznyelvi szövegek esetén az a 4000 leggyakoribb szó ismeretét feltételezi. Ez a mindenki által elérendő minimum kritériuma” (96). A szóolvasó készség mérésére dolgozott ki a szerző egy tesztet, mely címszavak, toldalékos szavak, szinonimák olvasását tartalmazza, valamint szójelentés-olvasást.

Molnár Éva és B. Németh Mária tanulmánya „Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején” címet viseli. A szerzők egy 12 évesre tervezett longitudinális mérés első szakaszát ismertetik, vagyis a második osztályosok olvasási képességével foglalkoznak. Azt állapítják meg, hogy a második osztály végén a tanulók „olvasási teljesítményének átlagos szintje a tantervekben megfogalmazott elvárásoknak megfelel” (127). Két műveletet, információ-visszakeresést és szövegértelmezést vizsgáltak egy folyamatos (mese) és egy nem folyamatos (plakát) szövegen; a szövegértelmezésben nagyobb különbségeket tapasztaltak a tanulók között.

„Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban” a témája Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert tanulmányának. Az olvasási képesség mérésekor ők is az információ-visszakeresést és a szövegértelmezést vizsgálták, az anyanyelvhasználat kapcsán pedig a középiskolai nyelvtanra kérdeztek rá, hangtanra, szótanra, mondattanra és nyelvhelyességre. A felmérés az idősebb tanulók esetében (a 10–12. évfolyamon) stagnálást mutatott ki. Vizsgálták a tanulók attitűdjének változásait, s megállapításaik nem örömteljesek: „Nyolcadik osztályban az irodalom a legkedveltebb tantárgy, 10. osztályban azonban már csak a középműveltségben található. Megállapítható, hogy mind az irodalom, mind a nyelvtan azok közé a tantárgyak közé tartozik, amelyeknek a kedveltsége az átlagnál nagyobb mértékben csökken” (146). A vizsgálat egyértelműen kimutatta, hogy összefüggés van az olvasási képesség és az írásbeli anyanyelvhasználat között.

A modern tesztelméleti módszereket mutatja be Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián „Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései” c. fejezetben. Itt kapunk tájékoztatást a normaorientált és a kritériumorientált értékelésről. A normaorientált értékelésben a tanulók fejlettségét a minta (populáció) átlagához viszonyítják, ilyenek a PISA- és a Monitor-vizsgálatok. A kritériumorientált értékelés során a teszten elért eredményeket egy külső kritériumhoz viszonyítják. Készséget akkor lehet így vizsgálni, ha ismeretes a készség minden összetevője. Ilyenek a jelen kötet vizsgálatai. A modern tesztek itemekre épülnek, a szerzők a Rasch-modellt mutatják be. 3–11. évfolyamos tanulók olvasási képességét vizsgálták klasszikus és modern tesztekkel, melyek kiegészítették egymást. Jól illeszkedik ehhez a fejezethez a következő, Csíkos Csaba által adott áttekintés: „Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára” címen. Az összegezésben ezt írja: „az olvasási teljesítményt érdemes az oktatási rendszer általánosabb értelemben vett fejlettségének tükrében vizsgálni. Az oktatási rendszer fejlettségét ugyanakkor nagymértékben meghatározzák az adott országot jellemző társadalmi-gazdasági folyamatok” (185).

3. Az olvasási képesség fejlesztése c. rész szintén öt tanulmányt tartalmaz. Fazekasné Fenyvesi Margit tanulmányának témája „Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban”. Az akusztikus észlelés a szerző szerint azonos a beszédhanghallással, amely azonos a beszédészlelés fonetikai és fonológiai szintjével. Az olvasástanulás szempontjából nagyon fontos készségről van szó, a szerző a következőképpen jellemzi: „A beszédhanghallás működése két szinten zajlik: implicit, azaz nem tudatos, és explicit, azaz szándékos módon [...]”.

Amikor a hangokat csupán hallás után, hangoztatás nélkül kell felismerni és differenciálni, a beszédhanghallás-készség *felismerés* része működik. Ez egy reprodukív folyamat, a hangok kínálatából a megfelelőt kell hallás után kiválasztani. A produkció szintje nem egyszerűen felismerés utáni döntés, hanem keresés és előhívás is, azaz aktív művelet. Ez a beszédhanghallás-készség *kiemelés* eleme. Nagy József[...] elnevezései szerint: az implicit szint a *beszédhang-felismerés*, az explicit szint a *beszédhang-kiemelés*. Felismerni (kiválogatni a kínálatból a megfelelőt) könnyebb, mint kiemelni (keresni, előhívni, majd dönteni), ezért a pedagógiai munka folyamatában nem állhatunk meg a felismerés szintjénél” (192). A szerző – Vekardi Iréne munkássága alapján – felhívja a figyelmet az óvodai fejlesztés lehetőségeire, s ír az iskolai fejlesztés fontosságáról is. Az ő nevéhez fűződik a DIFER iskolaérettségi teszten a beszédhanghallási feladatok kidolgozása. A tanulmány második része a formaészlelés fejlődésével és fejlesztésével foglalkozik. Az összegezésben arra hívja fel a figyelmet a szerző, hogy minden gyereknek meg kell kapnia a szükséges előkészítést (204).

Torda Ágnesnek „Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája” című tanulmánya példákkal illusztrált, hasznos tájékoztatás a hazánkban használt logopédiai vizsgálati módszerekről. A tanulmány elején a szerző a diszlexia és a diszgráfia megállapításának problémáival foglalkozik. Ezután az állapotok súlyosság szerinti felosztása következik: olvasás- és írásfogyatékoság; olvasás-, írászavar; olvasás-, írásnehézség. Az olvasás-, írásproblémák komplex vizsgálata c. rész leírja az orvosi, a gyógypedagógiai, a pszichológiai vizsgálatot, majd külön foglalkozik az olvasás és az írás gyógypedagógiai vizsgálatával. Végül röviden összegezi a rehabilitációs munka feladatait.

„A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei” c. fejezet Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián munkája. Kísérletükben felváltva alkalmaztak különféle tanulásszervezési módokat, így frontális óravezetést és kooperatív tanulási módszereket. Foglalkoznak a szavak, a mondatok, a bekezdések és a szövegegész feldolgozásával. A tanulmány második fele a szövegfeldolgozó gondolkodásfejlesztés bemutatása. Négy gondolkodási képesség fejlesztésére mutatnak be feladatokat, ezek a következők: rendszerezési képesség, összefüggés-kezelés, következtetés, kombinatív képesség.

„A műfaji tudás és tanítása” c. fejezetet Molnár Edit Katalin írta. A műfajok ismerete „a szövegek szerkezetében való eligazodás a szövegértés és -értelmezés képességének fontos eleme: ahhoz, hogy mondatok halmazából számunkra értelmes olvasatot alkothassunk, tudnunk kell, milyen szabályok hozzák létre a szöveget, milyen többletet adnak ezek a szabályok az egyes mondatok jelentéséhez; milyen elvárásokat keltenek bennünk jogosan a szövegről ezek a szabályok, és milyen jelekből vehetjük észre, ha az elvárásaink és a szöveg nem illeszkednek egymáshoz” (276). A magyar olvasástanításban nagy hagyománya van az irodalmi műfajok tanításának, kevésbé foglalkoztak a nem művészi szövegekkel, ez a tanulmány éppen ezért a nem művészi szövegek feldolgozásával foglalkozik. Az egyes műfajok szabályrendszerének tanítása kapcsán – egy amerikai kutatás nyomán – a következő nagy szövegtípusokat sorolja fel: beszámoló, procedurális szövegek (más, hazai szerzők a folyamatleírás terminust használják), szekvenciá-

lisan rendezett szövegek, tájékoztató szövegek, újságszövegek, rábeszélő szövegek. Ezután a szerző leírja a szövegfeldolgozás segítségének lehetőségeit, számos külföldi kutatást és megoldási javaslatot ismertetve. Végül összegezi a tantervi lehetőségeket és a tanárok feladatait.

A kötet záró tanulmánya Molnár Éva és Józsa Krisztián tollából származik: „IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében”. Az IKT feloldása: Információs és Kommunikációs Technika. A szerzők ebben a fejezetben egy olyan kísérleti program eredményeiről tudósítanak, amely program része volt az OECD-országokban zajló számítógépes oktatási láncolatnak. A kísérlet arról számol be, hogy a tanulók sokat fejlődtek, erőteljesen motiváltak voltak, a számítógép tehát segítette az olvasási képességek fejlődését.

Egy rövid ismertetésben nem lehet a bonyolult összefüggéseket feltáró írásokat részletesen elemezni, célom mindössze a figyelem felkeltése volt: igencsak hasznos volna, ha a pedagógusok elolvasnák a könyvet, ajánlom szíves figyelmükbe. Engem egyetlen tényező rázott meg, de alaposan, tetőtől talpig: az a felmérés, mely kimutatta, hogy a gyerekek irodalom iránti szeretete a középiskola utolsó éveiben csökken. Mik lehetnek az okok? Én csak azt tudom, hogy diákéveimben az irodalomóra volt a felüdülés maga; azt hiszem, saját tanítványaim is éltek-haltak az irodalomért (kilenc évig voltam középiskolai magyartanár); felméréseim ugyan nincsenek, de sokuk követett a pályán, s kémia tagozatos osztályom tanulói a harmincéves érettségi találkozón elszavalták kedvenc verseiket, még a *Boldog, szomorú dalt* is. Akkor boldog voltam, de most bizony szomorú. Az viszont örömdetes, hogy a szegedi kutatók alaposan és szervezeten foglalkoznak az olvasás ügyével.

Adamikné Jászó Anna

(Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Szerk.: Józsa Krisztián. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 295 p.)