

Steklács János

**Olvasási stratégiák tanítása, tanulása
és az olvasásra vonatkozó meggyőződés**

NEMZEDÉKEK TUDÁSA TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	7
1. Az olvasás, olvasástanítás fogalmának és jelentőségének változása	11
2. Az olvasás tartalmi, diszciplináris dimenziója, az olvasás által közvetített és az olvasásra vonatkozó tudás	33
Az olvasás által közvetített tudás	34
Az olvasásra, olvasási folyamatra vonatkozó tudás	43
3. Metakogníció és olvasási stratégiák	47
Metakogníció, az olvasási folyamatunkra, képességeinkre vonatkozó tudás	47
Olvasási stratégiák	52
Olvasási stratégiák tanítása	61
Az olvasási stratégiák tanításának módszerei	63
4. Az olvasási stratégiák tanulásának, használatának empirikus vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében	71
Negyedik osztályos diákok olvasásról kialakult meggyőződésének összefüggés-vizsgálata	73
A metakognícióra épülő olvasásstratégiai kísérleti fejlesztő programok	80
Az első metakognícióra épülő olvasásstratégiai kísérleti fejlesztő program	81
A fejlesztő program követő vizsgálata időkorlátos olvasástesztel	85
A második, metakognícióra és olvasási stratégiákra épülő kísérleti fejlesztő program	87
5. Felnőttek alap- és funkcionális írásbeliséghez kapcsolódó képességeinek felmérése, fejlesztése olvasásstratégiai fejlesztő programmal. Az olvasási képesség fejlesztésének problémái a leszakadó rétegek szemszögéből	95
Elméleti háttér	95
Elítéltek alap- és funkcionális írásbeliséghez kapcsolódó képességeinek felmérése, fejlesztése olvasásstratégiai fejlesztő programmal a sikeres reszocializáció, munkaerő-piaci érvényesülés érdekében	101

Írásbeliséghez kötődő szokások, attitűdök, írásbeli és matematikai alap- és funkcionális képességek vizsgálata a Bács-Kiskun Megyei Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetben	104
Az összefüggés-vizsgálat eredménye	120

6. Olvasási problémákkal küzdő tizenévesek helyzete és a probléma kezelése Európában az ADORE-projekt tapasztalatai alapján . . .	133
Az ADORE-projekt	

7. Összefoglalás	149
Summary	159

Függelék

1. A szövegértő olvasás fejlesztése az alsó tagozaton a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel. A kísérleti fejlesztő program ismertetése. Tájékoztató a programban részt vevő pedagógusok részére	165
2. A metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszer szerkezete. Tájékoztató pedagógusok részére	173
3. Tanítás-tanulás az ADORE olvasástanítási kör modelljével	177
4. Egy új, metakognícióra épülő olvasásstratégiai program alapján készülő munkafüzet-sorozat struktúrája, szemlélete	182
5. Gyermeki jogok az olvasáshoz. A tizenévesek jogai az olvasáshoz, olvasástanuláshoz	187

Felhasznált irodalom	189
---------------------------------------	------------

Bevezetés

Kötetünk fő célja, hogy az elmúlt néhány év olvasási stratégiákra vonatkozó kutatásainak összefoglaló bemutatásával kiemeljünk néhány fontos tényezőt, amelyek a magyar olvasástanítási rendszer tartalékát képezhetik. Igyekszünk elemezni az olvasáskutatás tendenciáit, különösképpen pedig azokat az elemeket, amelyek hatékonyságát a szakirodalom igazolta, mégsem honosodtak meg hazánkban a jelentőségükhöz, a bennük rejlő lehetőségekhez képest. Mivel bizonyított mindezek pozitív hatása a szövegértési képesség fejlődése szempontjából, biztonsággal állíthatjuk, hogy a hazai kutatások, fejlesztések ezeken a területeken lényeges változást, előrelépést eredményeznek. Ennek feltétele, hogy meg tudjuk erősíteni mindezeket az elemeket az olvasástanítási rendszerünkben, a pedagógusképzés és -továbbképzés segítségével a tantervekben, az iskolai, osztálytermi gyakorlatban, továbbá az olvasástanítási rendszerünk, olvasásügyünk szereplőinek gondolkodásában.

Könyvünkben először az olvasás, olvasástanulás fogalmának, jellemzőinek átalakulását tekintjük át, amely az elmúlt két évtizedben minden eddiginél nagyobb mértékben változott, fejlődött, jelentősége olyan mértékben nőtt meg, amelyre eddig nem láttunk példát. Ezután az olvasás diszciplináris, tartalmi dimenziójának értelmezési lehetőségéről írunk, később pedig a metakogníció és olvasás területét igyekszünk bemutatni, továbbgondolni. A következő teoretikus részben az olvasási stratégiák és a metakogníció fogalmát, a szövegértő olvasás képességének fejlődésére gyakorolt hatását mutatjuk be a külföldi és magyar szakirodalom segítségével.

Az empirikus kutatásokat ismertető fejezetben részletezzük annak a felmérésünknek az eredményeit, amelyet 400 negyedik osztályos tanuló bevonásával végeztünk el abból a célból, hogy információt szerezzünk a korosztály olvasásra vonatkozó meggyőződéséről, illetve ezek összefüggéseiről a szövegértési képességgel, továbbá számos egyéb háttértényezővel. Ezt követően ismertetjük azokat a kísérleti fejlesztő programokat, amelyeket az elmúlt években végeztünk, megismertetve olvasóinkat az osztálytermi gyakorlatban alkalmazott olvasásstratégiai módszerünk fő jellemzőivel. Elsőként kerül bemutatásra a Kecskeméti és környékén végzett olvasásstratégiai fejlesztő program. Ezután írunk az időkorlátos olvasástervezéssel végzett követő vizsgálat tapasztalatairól, majd a Hargita megyei fejlesztő kísérletünkről, ahol egy kontrollcsoport, egy olvasásstratégiai módszerrel tanuló csoport és egy kooperatív tanulási technikát olvasásstratégiai módszerrel ötvöző csoport közreműködésével vizsgáltuk elő- és utótesztek segítségével a szövegértő olvasás képességének a fejlődését.

A következő empirikus kutatást bemutató részben a leszakadó rétegek vizsgálatának szentelünk néhány gondolatot. Áttekintjük, elemezzük azoknak a felnőtteknek a helyzetét az írott nyelvhez kötődő képességeik, erre vonatkozó metakognitív tudásuk szempontjából, akik társadalmi szempontból peremhelyzetbe kerültek. Ismertetjük egy büntetés-végrehajtási intézményben végzett kutatási projekt eredményeit, amely két fő pillére az írott nyelvhez és számoláshoz kötődő attitűd, képességek vizsgálata, illetve egy olvasási stratégiák tanítását is magában foglaló kísérleti funkcionális alfabetizációs fejlesztő program, amit számukra dolgoztunk ki. Ennek a kutatásnak az eredményeit szintén részletezve ismertetjük, hiszen az előző kutatáshoz hasonlóan itt is alapkutatásról van szó, így talán a későbbi kutatások szempontjából is fontosak lehetnek az itt feltárt tények.

Helyet kapott még kötetünkben az ADORE kutatási projekt bemutatása, amelyet 14 ország kutatóival közösen végeztünk azzal a céllal, hogy feltárjuk az olvasási problémákkal küzdő európai tizenévesek helyzetét, problémáinak főbb jellemzőit és kezelésük nehézségeinek, sikereinek okait. Az osztálytermi gyakorlat szintjén központi szerep jut itt is a metakogníciónak és az olvasási stratégiáknak, ezek tanításának; a bemutatásnál ezeket az elemeket helyezzük vizsgálódásunk középpontjába. Ebben a részben több lehetőség nyílik arra is, hogy nemzetközi szintésre lépve világítsuk meg saját helyzetünket, a magyar olvasástanáítási rendszer jellemzőit, fejlődési lehetőségeit.

A felnőtt alfabetizációs programot, illetve az ADORE-projektet bemutató 5. és 6. fejezet eltér a munkánk addigi koncepciójától, ezek beillesztésével az volt a célunk, hogy a vizsgált fogalmaink megjelenésére, alkalmazására tágabb összefüggéseire mutassunk példát.

Könyvünk végén, szintetizálva a legfontosabb tanulságokat elemezzük az elmúlt években végzett kutatásaink eredményeit, kísérletet téve arra, hogy a jövőben rejlő lehetőségeket körvonalazni tudjunk. A függelékben közzé tesszük a metakognícióra épülő olvasásstratégiai program gyakorló pedagógusoknak készült leírását is, amely az osztálytermi bevezetést, alkalmazást hivatott segíteni. Több olyan segédanyag is helyet kapott még itt, amely reményeink szerint hozzájárulhat az olvasás fogalmának korszerűsítéséhez az iskolai gyakorlatban. Bízunk abban, hogy a gyakorló pedagógusok találnak olyan gondolatokat, módszertani elemeket, amelyeket az iskolai gyakorlatban is fel tudnak majd használni.

A kötetben közölt eredmények egy része már megjelent tanulmányok formájában, a bemutatott kutatások közül néhányat több kitűnő kollégámmal együttműködve végeztem. Mindannyiuknak köszönettel tartozom az ötletekért, javaslatokért és különösen az inspiratív, hosszú beszélgetésekért, amelyek során rengeteget tanultam. Valójában őket a könyv társszerzőinek gondolom.

A kezdettől fogva együtt gondolkodtunk, dolgoztunk Csíkos Csabával, a kísérleti fejlesztő programok többsége közös munkánk eredménye. Az elméleti részek egy része Józsa Krisztiánnal írott közös munkáinkban jelent meg. Az adatfeldolgozás és az empirikus eredmények ellenőrzése során nélkülözhetetlen segítséget kaptam Csíkos Csabától, Pap-Szigeti Róberttől, Brindza Attilától. Az erdélyi kutatást, a kísérletben részt vevő pedagógusok felkészítését Porsche Évával és Zsigmond Istvánnal végeztük, míg a felnőttek körében végzett kutatási projektben Csíkos Csabával és Szinger Veronikával dolgoztunk együtt. Az ADORE-kutatások során Szinger Veronika és Szabó Ildikó kolléganőim voltak magyar részről társaim, de több európai és amerikai kollégától is kaptam inspiráló ötletet. Az adatfelvételben és -rögzítésben Liska Edina és Patály Edit, a Kecskeméti Főiskola végzős tanító szakos hallgatói voltak segítségemre, akiknek köszönettel tartozom a pontos, szakszerű munkáért.

Steklács János

Olvasási stratégiák tanítása

Általános kérdések és problémák

A megváltozott, összetettebbé vált társadalmi követelmények többféle olvasási célt, ezáltal módot kívánnak meg a tanulás, a munka, a mindennapi érvényesülés tekintetében. A hagyományos szövegértő olvasás tanítási módszerei nem tudják kialakítani az olvasás olyan szintű képességét, amelynek a birtokában az egyén eleget tudna tenni a vele szemben támasztott mindennapi követelményeknek. A problémára megoldást kínál az olvasásstratégia-használat képességének kialakítása az iskolarendszerben.

Az olvasás során jó teljesítményt nyújtó tanulók esetében felfedezhetjük néhány olvasási stratégiai elem meglétét, ám ezt legtöbbször nem formálisan sajátítják el, hanem saját tapasztalataik alapján alkalmazzák őket. Sajnos oktatási rendszerünkben hiányt képez ezeknek a stratégiáknak a tanítása, vagyis ezek elmagyarázása, tudatosítása, begyakorlása, használatuk képességének fejlesztése. Ez azért is komoly probléma, mert a szövegértési képesség és az olvasási stratégiák használatának a képessége szoros összefüggésben áll. *Block, Gambrell* és *Pressley* a hatékony szövegértés tényezőire vonatkozó vizsgálatokat 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 (*Block, Gambrell, Pressley, 2002*). Ha ezt a felsorolást az olvasástanítási rendszerünkkel vetjük össze, jól látjuk, hogy komoly lehetőségek állnak rendelkezésünkre az olvasási stratégiák tanítása területén a szövegértő olvasás jobb teljesítményének elérése érdekében.

Az önszabályzó olvasás, tanulás terén új korszak kezdetét jelzi a hipertextek megjelenése is, az új olvasási folyamatok még komplexebb variációinak alkalmazását követelik meg az olvasótól. A vizualításra jobban épülő és sokkal inkább interaktív tanulás, olvasási környezet a tanulóktól fejlett önszabályzó folyamatok meglétét kívánja meg, mint például a fentebb említett tervezés, nyomon követés és a megfelelő stratégiák kiválasztásának képessége (*Moos, Azevedo, 2008*). Mindezek megtanítása az egyik legnagyobb kihívása korunk iskolarendszerének, mivel ez az esélyegyenlőség megteremtésének egyik legfontosabb eszköze (*Steklács, 2010*).

A kognitív és motivációs szempont ötvözésének jelentősége az oktatásban a kutatások által alaposan feltárt, részletezett terület. A vizsgálatok egyik fontos tapasztalata, hogy az irányított és önszabályzó olvasás egyaránt sokkal hatékonyabb a megértés szempontjából az olvasási stratégiák tisztázásával és felhasználásával.

Az olvasási stratégiák tanításának egyik legkritikusabb pontja a transzferprobléma, amelynek fő jellemzője esetünkben, hogy a gyerekek a megismert, begyakorolt stratégiákat más típusú szövegeken már nem képesek alkalmazni. A stratégiahasználat hatékony tanításának egyik kulcsa, hogy csak egy-két stratégia jellemzőjét, alkalmazását tanulják egyszerre a diákok. A tanár olvas, elmagyarázza az általa használt stratégiát, elmondja lépésről lépésre, hogy mit és miért használt, majd arra kéri a gyerekeket, tegyenek ők is így (*Pressley és mtsai., 1992*).

A szövegértés hatékony tanításának tehát magában kellene foglalni az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiák tanítását. Arra, hogy ez hogyan működik a gyakorlatban, van már példánk. A kutatások eredményeiből különös prioritással rendelkezik néhány az oktatási gyakorlat szempontjából. *Michael Pressley* (2002) többek között a következő tényekre hívja fel a figyelmünket:

- A hatékony szövegértés-tanítás bőségesen felhasználja élményt nyújtó reális és fiktív elemeket tartalmazó, valamint tudományos ismeretterjesztő szövegeket.
- A hatékony szövegértés-tanításnak tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, a felépülésének magyarázatát, lehetőséget kell adni a gyermekeknek az önálló gyakorlásra, és a tanároknak el kell mondaniuk, hogy mire van szükségük és mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A hatékony felméréseknek tartalmaznia kellene a gyerekek értékelését abból a szempontból, hogy hogyan szabályozzák, irányítják, alkalmazzák saját szövegértő folyamataikat.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést, tanár-olvasó csoportot, ahol a tanulók tanítják szövegértési folyamataikat, valamint diákok által vezetett think-aloudot (hangos gondolkodást).
- A diákok nem tudják könnyen transzformálni az új olvasmányokra a szövegértési folyamatokat direkt instrukciók nélkül (*Block, Gambrell, Pressley, 2002*).

Tudjuk azt is, hogy a stratégiák hatékony tanításának jellemzői a direkt és explicit jelleg, valamint a kondicionális metakognitív tudásra épülés, amely pontosan megtanítja, hogy a diákok mikor és hogyan használják a stratégiákat. Amint azt *Dunston* az ez irányú kutatási eredményeket összegezve javasolja, a hatékony olvasási stratégiák tanítási folyamatának magában kell foglalnia a következőket: „(1) A tanár gyakran demonstrálja és modellezi a stratégiák használatát az iskolai és a mindennapi szövegek esetében. (2) Meghatározott ideig csak egy-egy stratégiára koncentrálnak, és (3) olyan feladatokat ad a diákoknak, amelyekben használniuk kell a stratégiákat.” (*Dunston, 2002, 136. o.*) Általánosságban a stratégiák tanítási folyamatáról is elmondható, hogy nagyon sérülékeny és érzékeny folyamat, gyakran válik eredménytelenné.

A következőkben áttekintünk néhány olyan, az előzőekben bemutatott elméleti háttéren alapuló oktatási módszert, amely nemcsak a gyakorlatban bizonyította hatékonyságát, hanem a kutatások eredményeinek tükrében is megállta a helyét. Néhány ezek közül kifejezetten a stratégiák tanítására koncentrált, de megemlítünk olyanokat is, amelyek építenek ezekre, illetve kapcsolatban állnak velük.

Az olvasási stratégiák tanításának módszerei

Tranzakciós olvasásstratégia-tanítás

Pressley és munkatársai (1992) 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, hogyan használják ezeket olvasás közben. A sikeres oktatáshoz hozzájárult az is, hogy a tanárok gyakran nevezték 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, 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 szövegértő stratégiát, (2) a diákok alkalmazták azt a kiválasztott szövegen. A kontrollcsoporthoz képest a kísérleti csoport jobb eredményt mutatott a szövegértés és a szókinés fejlődése területén egyaránt. A kísérlet pozitív hatást gyakorolt ezenkívül a stratégiák transzferálhatóságára, a kritikai gondolkodás és az önértékelés fejlődésére is.

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, kivetítteti a gyermekek ismereteit, vélekedéseit a saját olvasási folyamataikról. Ezáltal nemcsak maguk a diákok vetítik ki, követik nyomon az olvasásra vonatkozó metakognitív tudásukat, de a tanár is tudomást szerez erről. A reciprok tanítási módszer szintetizálja a kooperatív tanulást, az olvasási stratégiák tanítását és számos korszerű módszertani kezdeményezést, amely a kutatásalapú elméleten alapul, továbbá integrálja a metakognitív tudást és képességeket. Azok az osztályok, amelyekben ezt a módszert alkalmazták, a felmérések tanulságai szerint látványos fejlődést mutattak (*Palincsar, Brown, 1986*). A kezdeti impozáns eredmények után a módszert tovább részletezték, konkretizálták, ami további fejlődést eredményezett.

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 jós-nak 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, a módszer begyakoroltatására. A második munkaforma az irányított csoportokban folyó tanulás (*Guided Reading Groups*), a harmadik pedig az irodalmi olvasókör (*Literature Circle*) kialakítása. Ez utóbbiban fontos szerepe van a társ által irányított beszélgetésnek, a véleménynyilvánításnak, érvelésnek, meggyőzésnek.

A reciprok tanítás főbb jellemzőit *Oczkus* (2006) így foglalja össze: (1) hangos gondolkodás (*think-aloud*), (2) metakognitív tudás és képesség fejlesztése, (3) kooperatív tanulási technikák. A reciprok tanítás legfőbb pozitívumai a

szerző szerint mindemellett a gyermekközpontúság, a változatosság, a játékoság és a tudományos megalapozottság.

Kooperatív tanulás

A kooperatív tanulás módszertani rendszere *Spencer Kagan Kooperatív tanulás* (2001) című könyvében jelenik meg egészében. A módszer kisgyermekkortól a felsőoktatásig általánosan alkalmazható a legkülönbözőbb tantárgyak oktatásában, képességek fejlesztésében. Legfontosabb pozitívumai nem abban rejlenek, hogy a diákok többet vagy gyorsabban tanulnának, hanem abban, hogy a tanulási folyamatban azok a képességeik fejlődnek jobban az általánosan elterjedt oktatási módszerekkel szemben, amelyekre az iskola utáni években nagy szükség van. Legfontosabb ezek közül a szociális képesség. A kooperatív módszer alapelvei a párhuzamos (egyidejű) interakciók, az építő egymásrautaltság, kölcsönös egymásra hatás, az egyéni és közös felelősség és az egyenlő arányú részvétel (*Orbáné, 2009*).

A kooperatív tanulás hatékonyságának nemzetközi és hazai vizsgálatát *Pap-Szigeti Róbert* (2009) foglalja össze. Munkájában rámutat azokra a különböző tantárgyak esetében azonos eredményekre, amelyek szerint a tantárgyi tudás fejlődésében nem találtak szignifikáns különbséget a kontrollcsoportok és a kooperatív módszerrel tanuló kísérleti csoportok között, viszont a legtöbb esetben jellemző volt, hogy ez utóbbiak jobban fejlődtek a motiváció, kompetenciagyarapodás és a szociális képességek terén. Ezt a tendenciát a szerző saját vizsgálatában a műszaki felsőoktatás területén igazolja (*Pap-Szigeti, 2007*).

A metakogníció és az olvasási stratégiák tanítása szempontjából a kooperatív módszer több lehetőséget is rejt. A diákok a csoportos együttműködés során jobban tudnak reflektálni saját és egymás stratégiahasználatára. Több lehetőség nyílik továbbá, hogy tanácsot adjanak a hatékonyabb megértés érdekében végzendő műveletekre, jobban meg tudják érteni, tapasztalni saját erősségeiket vagy hiányosságait. A tapasztalatok szerint az iskolai gyakorlatban hatékonyan bizonyult a kooperatív módszer, a csoportmunka és az olvasási stratégiák elemeinek együttes tanítása is (*Wood és mtsai., 1997*).

A társ által irányított beszélgetés módszere (Peer Led Discussion)

A következő módszer *Janice Almasi* (2002) nevéhez fűződik, és a „*Társ által vezetett beszélgetés*” (Peer Led Discussion) nevet viseli, amely egy tudományos alapú szövegértés-tanítási gyakorlat a magasabb szintű vitakészség kiala-

kítása érdekében. Legfontosabb jellemzőit úgy foglalhatjuk össze, hogy a diákok véleményét nagy tiszteletben tartja, és elfogadja, amennyiben a szövegből az valóban következhet. Ez az eljárás bátorítja a gyermekeket a véleményalkotásra, emellett kialakítja bennük a több olvasat lehetőségének felismerését, amely az önálló jelentés megalkotásának egyik alapfeltétele.

Almasi a módszert részletezve rámutat, hogy a magas szintű szövegértéshez aktivitásra, metakognitív és önszabályzó stratégiákra van szükség, amelyek szempontjából nem kedvező az az általános gyakorlat, hogy a diákok csendben, passzívan ülnek az órákon, kimaradnak az aktív tevékenységből, ennek egyik oka pedig a nyilvános hibázás elkerülése. Felhívja a figyelmet a szerző továbbá azoknak a vizsgálatoknak az eredményeire, amelyek szerint azok a tanulók, akik egy héten egyszer-kétszer megbeszélik a társaikkal a szövegek interpretációinak lehetőségeit, beszélnek arról, hogy mit olvasnak, jobban teljesítenek az olvasás területén (*NAEP*, 1999). A probléma megoldására a társ által irányított beszélgetés módszere kínálkozik, amely a közös, kooperatív jelentés megalakítását tűzi ki célul, emellett a saját olvasat megbecsülését hangsúlyozza. A módszer az olvasott szöveg értelmezésekor a tanári beavatkozást csökkenti, az olvasás utáni beszélgetés időtartamát pedig növeli. Előtérbe kerül a gondolatok közös összegyűjtése, kritika alkotása, a vita, a szöveg közös, jobb megértése. *Almasi* gyakran használja a szociokognitív jelzőt, szociokognitív környezet kialakításáról, szociokognitív szövegértelmezési folyamatról ír (*Almasi*, 2002, 2003).

Tanítás a sikeres intelligenciáért

A tanítás a sikeres intelligenciáért (Teaching for Successful Intelligence, TSI) elnevezésű program *Sternberg* háromelemű intelligenciaelméletéből indul ki. Izolált tények tanítása helyett szintetizálva, integrálva fejleszti az intelligencia három fő komponensét (*Sternberg*, 1997). E három összetevőre egyforma hangsúlyt helyez. (1) Az *analizálás* képessége: elemzés, 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 részt vevő 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 ismersz?*” (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 részt vevő gyermekek az átlagosnál sokkal jobban tisztában voltak erősségeikkel és gyengeségeikkel az olvasásértés terén (Grigorenko, Jarvin, Sternberg, 2002).

Az RWCT-projekt

A Kritikai gondolkodás fejlesztése az olvasási és íráskészségen keresztül (Reading and Writing for Critical Thinking) projekt a Nemzetközi Olvasástársaság kezdeményezésére indult útnak az 1980-as években, a világ szinte minden részére elért, Magyarországra a Magyar Olvasástársaság közvetítésével jutott el. A projekt interaktív tanfolyamok keretében valósul meg, amelyek során tanárokat képeznek fel az olvasás, írás, tanulás általuk preferált szemléletű módjaira. A tanfolyamok képzési célja, hogy a résztvevők átértékeljék felfogásukat az olvasás tanulásban betöltött szerepéről. Módszerei közül említhetjük a „Kérdezzük a szerzőt!” vagy az „Irodalmi körök” elnevezésű eljárásokat. Az RWCT-projekt számos olyan módszert tartalmaz, amely összhangban áll a metakogníció, az olvasási stratégiák elméletével. A résztvevőket megismerteti különféle kooperatív technikákkal, interaktív és reflektív tanulási módszerekkel, amelyek az olvasáskor is előtérbe kerülnek a tanulási folyamatban (Nemoda, 2008, Temple és mtsai., 1988).

Az IEPC- és a SIS-módszer

Több más olvasástanítási program alapját is képezi az IEPC-módszer, amely az Imagine, Elaborate, Predict, Confirm (képzeld el, fejezd ki, jósolj, erősítsd meg) szavak rövidítéséből származik (Wood, 2001). A technika lényege, 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 – érzékszervi képek alkotá-*

sa), amelynek alapja, hogy minél több olyan érzékszerv bevonására törekszik, amely segítségével a gyermekek könnyebben alkotnak mentális képet a szövegről. A diákoknak lehetőségük van a fantáziájuk használatára, kreatív gondolkodásra, játékra, ami a motivációjukat, attitűdjüket is megváltoztatja pozitív irányban. Ez az eljárás különösen eredményes az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók esetében (Wood, 2001, Wood, Endres, 2004).

Összegzés

A kilencvenes évekre az olvasási stratégiákra vonatkozó kutatásokból egyértelműen kiderült tehát, hogy rendkívül szoros összefüggés mutatkozik az olvasási stratégiák használata és a szövegértési képesség között. A szövegértést pozitívan befolyásoló tényezők közül nagy általánosságban a következőket tartják a kutatók a legfontosabbnak:

- gyakori érintkezés az írásbeliséggel,
- jól fejlett beszédképesség,
- jól fejlett szókincs,
- kompetencia a szociális interakciókban a szövegek kapcsán,
- hatékony szófelismerés,
- hatékony szövegértési stratégiák használata.

Ha összevetjük a hazai szövegértés-tanítási gyakorlatunkkal ezt a felsorolást, jól látszik, hogy a szociális interakciókra épülő kompetencia és az olvasási stratégiák használata hiányzik leginkább a hazai szemléletből, holott a vizsgálatokból azt is tudjuk, hogy ezek közül bármelyik fejlesztése pozitív hatással van a szövegértési képesség fejlődésére.

Az olvasási stratégiák kutatásának eredményeként megjelent az alkalmazás és felhasználás lehetőségeinek keresése az iskolai gyakorlatban is. Ennek hatására több olyan oktatási módszer született, amely önállóan, esetleg más, nagyobb módszerbe épülve hivatott az olvasási stratégiákat megtanítani a diákoknak a magasabb szintű szövegértő olvasás érdekében. Mindezek hatékonyságát a kutatások igazolják a szakirodalomban, sajnos hazánkban ezek a módszerek, eljárások nem tudtak még elterjedni.

Európa több országára is jellemző még az a gyakorlat az olvasástanáításban, amely szerint az összeolvasás képességének a megszerzése utáni időszakban a tanulók rövid beszélgetés után elolvassák valamilyen technikával az olvasmányt, majd a tanító kérdéseket tesz fel a szöveg bizonyos információira, tartalmára. Talán nem nehéz belátni, hogy ez az eljárás jóindulattal sem nevezhető a szövegértő olvasás tanításának, legfeljebb az olvasmány jelentésének bizonyos szintű ellenőrzéséről beszélhetünk ebben az esetben, valamint a lényeges,

lényegtelen információk megkülönböztetésének tanításáról, illetve a memória teszteléséről. Ez lehet az egyik oka annak, hogy az olvasástanítási rendszerünk nem alkalmas a folyamatos képességfejlesztésre (Nagy J., 2004). Az imént említett, több országban is elterjedt eljárás hasonló ahhoz, mintha matematikaórán a gyerekektől mindig csak a megoldást kérdeznénk, a feladat megoldásának módjáról, lehetőségeiről sosem beszélénk.

Az olvasási stratégiák tanítása a szövegértési műveletek tanítása explicit módon, vagyis az olvasási stratégiákkal a tudatos szövegértő olvasást tanuljuk. Ennek megfelelően a meghatározásukra alkalmazhatjuk a következő, tágabb kontextusban értelmezhető definíciót is:

Olvasási stratégiáknak nevezzük azokat a tudatosan végzett műveleteket, amelyek célja a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése.