

A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás fogalma, elsősorban a kognitív tudományok hatására. Az olvasáskutatást sokáig a viselkedés-lélektani irányzatok olvasásfelfogása határozta meg. Eszerint az olvasás egyfajta dekódolás, amelynek során gondolattá és/vagy hangzó nyelvvé alakítjuk a vizuálisan kódolt információkat, azaz reprodukáljuk a jelentést. A megértés folyamatát a szöveg vezérli, sikerének kulcsa az alapvető készségek automatizáltsága. A behaviorista alapokon kibontakozó olvasáskutatás középpontjában ennek megfelelően a dekódolási készségek, a betű- és szófelismerés vizsgálata állt.

Az olvasás kognitív felfogása szerint az olvasó nem passzív befogadó, nem egyszerűen megérti, hanem aktívan teremti, konstruálja a jelentést, mégpedig meglévő tudása, tapasztalatai bázisán; vagyis a jelentés szöveg és olvasó együttműködésének, interakciójának eredménye (Iser 1996), egyszersmind az egyéni olvasatok személyes konstrukciók. Mindez egybevág azzal a mindennapi tapasztalattal, hogy ugyanaz a szöveg más jelent a különböző olvasóknak, sőt egy bizonyos olvasónak is más és más időben olvasva ugyanazt a művet.

A jelentésteremtés folyamatában az olvasó hipotéziseket, jóslatokat fogalmaz meg a szöveg várható folytatásával kapcsolatban, következtetéseket von le, ideiglenes jelentéseket tételez fel, nyomon követi azok érvényességét, szükség esetén korrigál, elhárítja a megértés akadályait (pl. megpróbálja kitalálni egy ismeretlen szó jelentését a kontextusból), vagyis problémákat old meg. Mindeközben felhasználja tapasztalatait, világismeretét. Az olvasás kognitív szemléletű felfogásában tehát a megértés aktív és produktív folyamat, amelyben kitüntetett szerepe van az olvasó előzetes tudásának (Czachesz 1999).

Az olvasás, megértés eredményeképpen az egyén tudásrendszere módosul, átalakul. Ez nem csak a tanuláscélú olvasás esetében van így. Plasztikusan ír erről Esterházy Péter az *Élet és Irodalom* 2002. október 25-i számában: „...Kertész Jegyzőkönyvének köszönhetem annak példászerű megélését, hogy mire jó az irodalom. Az ő pillantása révén lett nekem is tekintetem, az ő érzékenysége teremtette meg az enyémet, s láthattam rá a saját kiszolgáltatottságomra, sőt talán szenvedésemre, melyet amúgy észre sem vettem volna.” S bár nem tud mindenki – Márai kifejezésével élve – ilyen erővel, életre-halálra olvasni, a hatékony olvasás minden-

* Készült a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport OKTK A/0070/2004 számú pályázati programjában

képpen feltételezi, hogy az olvasó személyes kontextusába építse és reflektálja az olvasottakat.

Ez a fajta olvasásfelfogás áll a PISA-vizsgálatok hátterében is. A PISA-felmérések által vizsgált „literacy” – magyarul olvasástudás vagy még inkább olvasáskultúra – „az írott szövegek megértésének, használatának, értékelésének képessége annak érdekében, hogy az egyén képes legyen céljai elérésére, tudásának fejlesztésére, a társadalmi életben való részvételre” (Csapó 2002).

Összefoglalva az eddigieket: az olvasás mibenlétéről vallott nézetek jelentős mértékben módosultak az elmúlt évtizedekben. Ugyanakkor **konszenzus alakult ki a tekintetben, hogy az olvasás komplex, bonyolult képesség, amelynek elsajátításához és a mindennapi élet különböző szinterein és helyzeteiben való sikeres alkalmazásához sokféle tudásra, valamint a kognitív funkciók, képességek megfelelő fejlettségére és működésére, együttműködésére van szükség.**

Az olvasás legfontosabb összetevőit, tényezőit szemlélteti a következő modell (Tóth 2002).

1. ábra. Az olvasás kognitív összetevői

Olvasásmegértés						
Nyelvi megértés				Dekódolás		
Háttértudás	Nyelvi tudás			Jelkulcs ismerete	Lexikai tudás	
	Fonológiai tudatosság	Szintaktikai tudatosság	Szemantikai tudatosság	Fonématudatosság	Alfabetikus elvi ismeretek	Betűismeret
					Szövegmechanikai ismeretek	

Tóth László: Az olvasás pszichológiai alapjai 9. o.

Mindegyik összetevőnek megvan a maga jelentősége, szerepe az olvasás folyamatában. Az egyik legfontosabb tényező, amellyel az olvasás-szövegértés fejlesztése során számolnunk kell, a háttértudás, hiszen amennyiben az olvasó nem rendelkezik a téma szempontjából adekvát, illetve elégséges tudással, a jelentésteremtés elakad.

Érdeemes még megemlíteni e modell kapcsán, hogy Tóth László a nyelvi megértés három szintjét különbözteti meg. Az explicit megértés a közöltek szó szerinti

felfogása. Az implicit megértés a ki nem mondott, rejtett gondolatok megértését jelenti, alapvetően következtetéseken alapul, s a következtetések levonásában döntő szerepe van a kontextusnak. A kritikai megértés szintjén az egyén értékeli is az elhangzottakat, illetve az olvasottakat.

Tóth szerint az olvasás, a szövegértés színvonalát, eredményességét nemcsak ezek a tényezők befolyásolják, hanem az olyan kognitív funkciók is, mint például a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás stb. Aligha vonható kétségbe, hogy a figyelem fókuszálása elengedhetetlen feltétele az olvasásnak. Azért kell ezt kiemelni, mert napjainkban egyre több a figyelemzavarral küzdő gyermek. Az ő fejlesztésük speciális ismereteket kíván a pedagógustól. Másrészt a jelentésteremtés sikere nagyrészt a rövid és a hosszú távú memória együttműködésén múlik, hiszen folyamatos interakcióra van szükség a feldolgozás alatt álló és a már feldolgozott szövegrészek, információk között.

Olvasás közben különböző összetett gondolkodási műveletek, olvasási stratégiák segítségével hozzuk létre a szöveg jelentését, illetve háritjuk el a jelentésképzést akadályozó problémákat. A lassú és bizonytalan dekódolás, a gyenge olvasástechnika óriási terhet ró mind a figyelem, mind a memória, mind a gondolkodás folyamataira olvasás közben. A figyelem jelentős részét leköti a kiolvasás, így kevésbé tud az olvasó a jelentésre összpontosítani. A lassú olvasás következtében hosszabb ideig kell a szavakat a munkamemóriában tárolni ahhoz, hogy összeálljon a mondatok jelentése. A gyenge olvasók megpróbálják a kontextus használatával kompenzálni szövegfelismerési problémáikat, ám ezt kevésbé sikeresen teszik, mint a jó olvasók, ráadásul ez kerül gondolkodási folyamataik fókuszába, nem a szöveg kifejtett vagy rejtett jelentéseinek létrehozása.

2. ábra. Az olvasásképesség szerveződése



Az olvasásképeességet sajátos pszichikus rendszerként értelmezi Nagy József az olvasástanítás megújításának lehetőségeit taglaló stratégiai tanulmányában az Iskolakultúra 2004. márciusi számában. Felfogása szerint az olvasásképeesség sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik.

A rutinok a másodperc töredéke, illetve legfeljebb 1 másodperc alatt automatikusan lezajló folyamatok. A készségek rutinokból, részkészségekből és ismeretekből szerveződnék, funkcionális működésük meghaladja a másodpercnyi időtartamot. A készségek között vannak úgynevezett komplex készségek, ezek közé tartozik az olvasástechnika, a szövegolvasó, a szövegértő, a szövegfeldolgozó és a szövegértelmező készség. Az ismeretek között a legegyszerűbb az elemi gondolat, amely egy szórutin és egy képzet vagy két szórutin kapcsolata. A legösszetettebb ismeret a fogalomháló, amely tulajdonképpen a szövegek pszichikus megfelelője.

Nagy József e modellt egy hosszú távú kutatás keretei között dolgozta ki, e projekt célja a kritériumorientált, személyiségfejlesztő olvasástanítás elméleti alapjainak, háttérének feltárása célirányos kutatásokkal, majd ezt követően a tanítás, fejlesztés programcsomagjának kimunkálása.

A kutatási koncepciót bemutató cikkben Nagy megállapítja: „A szövegolvasó, -értő, valamint a szövegfeldolgozó, -értelmező készségek komponenseinek rendszere ma még nem ismert” (Nagy 2004: 19).

Lénárd Ferenc már a 80-as évek derekán különböző részképességek hierarchikus rendszereként írta le az olvasást (Lénárd 1987). E felosztás egyik-másik terminusa – például a kritikai és a kreatív olvasás – a NAT-ra épült kerettantervben is szerepelt, ám korántsem biztos, hogy mindenki számára egyértelmű volt, mit is jelentenek. Annál is inkább, mivel az elmúlt évtizedekben a különböző szerzők gazdagították, átalakították az egyes kategóriák, szintek tartalmát (Adamikné 2004; Horváth 2004).

Az olvasási képeesség hierarchikus modellje

Értő olvasás

– a szövegben kifejtett gondolatok, információk szó szerinti megértése

Értelmező olvasás

- a nyelvi utalások, implikációk megértése
- hiányzó szavak kiderítése
- fordítás (átfogalmazás, rajz, cselekvés)
- a rejtett gondolatok, a mögöttes, illetve alkalmi jelentés feltárása
- következtetések
- ok-okozati viszonyok megértése
- a költői nyelv megértése
- a szerkesztés által közvetített jelentések megértése
- az író szándékának kiderítése

Bíró (kritikai) olvasás

- összevetés saját tapasztalatokkal, más forrásokkal
- hiányok, ellentmondások, hibák felfedezése
- tény és vélemény elkülönítése
- a szerző és a téma viszonyának feltárása
- ítélet-, véleményalkotás
- értékelés (viszonyítás erkölcsi normához, más szöveghez stb.)

Alkotó (kreatív) olvasás

- jóslás
- kérdések előzetes megfogalmazása
- a hiányok, ellentmondások megszüntetése
- a hibák javítása
- belső képek megalkotása
- az olvasottak megjelenítése, dramatizálás
- a történet folytatása, megváltoztatása

Az olvasás folyamatára nézve is léteznek különböző – letről felfelé, fentről lefelé haladó, illetve interaktív – modellek, ezek bemutatása végképp meghaladná ezen dolgozat kereteit (Czachesz 1998; Tóth 2002).

Fontosabbak számunkra ezúttal azok a kutatások, amelyek a szövegértés fejlesztésének eredményességét befolyásoló tényezőket állították középpontba. A magyarországi vizsgálatok elsősorban a hazai és nemzetközi eredménymérésekhez kapcsolódnak. Az angolszász, ezen belül az amerikai kutatás és szakirodalom jóval szerteágazóbb és gazdagabb. Az USA-ban a közelmúltban több nagyszabású vállalkozás keretében is elvégezték az olvasástaniással kapcsolatos publikációk metaanalízisét annak érdekében, hogy átfogó, ám egyúttal pontos képet kapjanak a hiteles kutatási eredményekről, és meghatározzák a további vizsgálatok fő irányát, területeit (NRP 2000, RAND 2002). A következőkben részben ezen elemzésekre, részben további kutatók (Pressley 2001, Snow 2005, Allington 2005) írásaira támaszkodva igyekszem összefoglalni, melyek a **szövegértés sikeres fejlesztésének legfontosabb előfeltételei, elősegítői.**

Nagy egyetértés van a tekintetben, hogy a szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás. Amennyiben a technikai alapok hiányosak, illetve elégtelenek, túl nagy figyelmet, erőfeszítést kíván a gyerektől a kiolvasás, így kevéssé tud a szöveg jelentésére figyelni. Kognitív kapacitását elsősorban a bizonytalan dekódolás kompenzálására használja, azaz megpróbálja a kontextusból kikövetkeztetni, amit nem tud elolvasni. A probléma jelentőségének illusztrálására lássuk a következő példát.

A sárkány keresztvázához a pajta falában találtam jó nádat. Eresztőzsineget Harasztiról vittem. Eljött a fölbozsátás reggele.

Kimentem a nagybátyám kukoricása melletti tarlóra. Ott legeltettek a „gúlásgyerekek”. Remek szél fúj a szélkeletre. Azonnal föl szállt a sárkány. Volt nagy hujjogás.

Tornai József: Az elröpült sárkány (részlet)

A szemelvény egy 2. osztályos olvasókönyvből való. Vajon mennyit ért a szövegből az a kisgyermek, aki a következőképpen olvassa e részletet:

A sárkány keresztvázához a pajta falában találtam jó nádat. Eresztőzsineget Harasztiról vittem. Eljött a fölbocsátás reggele.

Kimentem a nagybátyám kukoricása melletti találóra. Ott legeltek a gulyásreggelek. Rémek szél fűjt...

És ezek csak a mást olvasás hibái voltak, az újrakezdési, tagolási, hangsúly- és dallamhibák írásban nehezen adhatók vissza.

Napjainkban még a középfokú oktatás szinterein is jócskán találkozunk olyan tanulókkal, akik lassan és nagyon hibásan olvasnak. Esetükben a technikai alapok megerősítése az elsőrendű feladat, természetesen az olvasás motivációjának kiépítése mellett.

Számos kutató úgy találta, hogy a szókincs és a megértés szoros korrelációban van. Az NRP (2000) megállapítása szerint ez azt jelenti, hogy a szókincs bővítése, az előzetes szómagyarázat növeli a megértést. Természetesen sok múlik a tanítandó szavak azonosításán.

Nálunk az olvasókönyvek, illetve az olvasókönyvi szövegek kiválasztását, összeállítását is körültekintőbben kellene elvégezni. Ha egy-egy olvasmányban túl sok ismeretlen szó van, hosszadalmassá válhat az előzetes szómagyarázat. Gondoljunk például a korábban olvasott két rövid Tornai-bekezdésre. Egy lakótelepen élő városi kisgyerek, aki még nem készített papírsárkányt, honnan ismerné az olyan szavakat, mint a *keresztváz*, *eresztőzsineg*, *fölbocsátás*, *tarló*, „*gulyásgyerekek*”. Persze ettől még nem kell „kiszervekésíteni” Tornai József elbeszélését az olvasókönyvből. Elég egy megelőző technikaórán sárkányt készíteni, majd kipróbálni.

Hazánkban a Nagy József vezette szegedi kutatóműhelyben folynak a szókincssel kapcsolatos vizsgálatok. A leggyakoribb 5000 szó teszi ki a köznyelvi szövegek szavainak 96%-át, így az olvasó legfeljebb 5–10 ismeretlen szóval találkozhat oldalanként, és ez még nem okoz a megértésben problémát. Néhány szó jelentését ki lehet következtetni a kontextusból, ám a kontextust csak akkor tudjuk létrehozni, ha a kulcsfontosságú szavak jelentését ismerjük (Tóth 2002). A Szegeden folyó kutatások egyik célja az újraolvasás mellett olyan módszerek kifejlesztése, amelyek segítségével a leggyakoribb szavak felismerése automatikussá, azaz rutinná fejleszthető.

A szövegértés fontos feltétele a megfelelő háttértudás, világismeret. Régi felismerés, hogy elősegíti a megértést, ha az olvasó gazdag tudással rendelkezik azzal a témával kapcsolatban, amiről olvas. Az viszont új, hogy az olvasó szociokulturális háttere is erősen befolyásolja az interpretációt. Mégis mára általánosan elfogadottá vált az a nézet, hogy a legtöbb szövegnek többféle legitím értelmezése van, gyakran éppen az olvasók eltérő kulturális háttéréből adódóan. Ugyanakkor vannak rossz interpretációk is, amelyek a szöveg túl kevés elemére támaszkodnak, vagy amelyekben a diák irreleváns vagy érintőleges tudást kapcsol a szöveg tartalmához. Az is előfordul, hogy az olvasó nem teremt kapcsolatot a szöveg tartalma és meglévő tudása között, jóllehet vannak ismeretei a témáról (Pressley 2001).

Végezetül sokat tehetnek a tanárok azzal, ha arra ösztönzik, bátorítják tanítványaikat, hogy minél többet olvassanak.

Komoly szerepet játszik a szövegértés fejlődésében az olvasás gyakorlása különböző célokkal, s ennek megfelelően sokféle olvasnivaló biztosítása. A nemzetközi olvasásvizsgálatok háttér-információinak elemzése azt mutatja, hogy a szövegértés színvonala magasabb azokban az osztályokban, ahol van osztálykönyvtár, s azt rendszeresen használják is. Amerikában és Nyugat-Európában sok helyütt órarendi foglalkozás a huzamos csendes olvasás, amelynek lényege, hogy a diák a maga választotta könyvet olvassa. Arra is van lehetősége, hogy olvasmányélményeit társaival vagy épp a tanárával megossza. A kezdő olvasók tanítására nem egyetlen olvasókönyvet használnak, hanem sok kis könyvet, amelyek nagy képeket, s eleinte kevés, majd egyre több szöveget tartalmaznak. Témájuk, műfajuk változatos, így gazdag választási lehetőséget kínálnak a gyerekeknek.

Az eredményes tanítás stratégiarepertoárral ruhazza fel a diákokat, amelyek elősegítik a jelentésteremtést, valamint a megértés nyomon követését. Az olvasástanítás kutatásában sokáig a nehézségekkel küzdőkre fókuszáltak. A nyolcvanas években kezdték azt vizsgálni, hogyan olvasnak a jó olvasók, s e munka keretében feltárták az általuk használt stratégiákat, azaz gondolkodási folyamatokat, amelyek segítik őket az olvasottak megértésében, elrendezésében, értékelésében és megőrzésében.

A kutatók úgy találták, hogy a jó olvasó

- kapcsolatot keres meglévő tudása és a szöveg új információi között;
- meghatározza, hogy melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai, hatáselemei, figyelmet szentel a szöveg szerkezeti sémájának;
- kérdéseket tesz fel önmagának, a szerzőnek, a szövegnek, s meg is válaszolja őket;
- érzékletes belső képeket alkot, grafikus szervezőket használ;
- következtetéseket von le, ítéleteket, jóslatokat, új gondolatokat fogalmaz meg;
- összefoglalja, újraalkotja az olvasottakat (pl. történettérkép segítségével), eredeti értelmezést hoz létre;
- javító stratégiákat használ (újraolvas, lassít a tempón, új kulcsszót választ stb.);
- nyomon követi saját megértési folyamatait.

Ami a stratégiák tanítását illeti, többféle koncepció és gyakorlat van. Léteznek olyan tanítási eljárások, technikák, amelyek egy vagy több stratégiára épülnek. E technikák rendszeres alkalmazása elvezethet a bennük rejlő és működő stratégiák elsajátításához, rutinszerű használatához. Ez azonban – a tapasztalatok szerint – inkább csak a jó olvasók esetében van így. A többségnek, s főleg a gyenge szövegértőknek, szükségük van a stratégiák explicit, azaz nyílt tanítására. Erre is többféle módszert dolgoztak ki. Az egyik ezek közül a mentális modellálás, amelynek során a tanár hangosan gondolkodva bemutatja, hogyan használja egyik vagy másik stratégiát a megértés, jelentésteremtés érdekében (Duffy–Roehler–Hermann 1988). Ezt irányított gyakorlás követi párban vagy kiscsoportban, megfelelő tanári támoga-

tással, visszajelzéssel; végül eljutnak a tanulók az önálló alkalmazásig, azaz egyéni olvasmányaik olvasásakor is használják az adott stratégiát. Ez a felelősség fokozatos átengedésének Pearson és Gallagher által kidolgozott modellje (Harvey–Goudvis 2000). Az úgynevezett tranzakcionális stratégiatanítás módszerét Michael Pressley és társai dolgozták ki.

Vannak, akik a stratégiák egyenkénti tanítása mellett érvelnek (Keen–Zimmermann 1997), mások a több stratégia használatára épülő technikák, az úgynevezett csomagok használatát tartják célravezetőnek. Összegzésül elmondható, hogy a stratégiák tanításának módja kevésbé releváns a szerepükhöz képest, tudniillik hogy aktív interakcióra készítetik az olvasó gyermeket.

Ami tehát bizonyos: az olvasási stratégiák megtanítása, illetve alkalmazása magasabb szintű megértéshez vezet. Ugyanakkor az is kiderült a kutatások és a publikációk metaanalízise során, hogy elsajátításuk időigényes, így tanításuk is több éven át napirenden tartandó. Csak így remélhetjük, hogy a kevésbé jól olvasók is eljutnak a megértési stratégiák hatékony alkalmazásáig, s képessé válnak az adekvát stratégiák, illetve kombinációik megválasztására, rutinszerű használatára, valamint önszabályozásra, a stratégiák feletti kontrollra.

Egy következő, a szövegértés-tanítás, -fejlesztés eredményességét meghatározó tényező a stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása: az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása. A probléma vagylagos megfogalmazása megtévesztő, hiszen tartalomtudás nélkül nem lehet képességet fejleszteni, semmiből nem lesz semmi. Az is tény, hogy a képességfejlesztés időigényes, a rendelkezésre álló idő hatékony felhasználása érdekében tehát optimális arányokat kell kialakítani.

A kutatási tapasztalatok arról tanúskodnak, hogy a gyerekek akkor sajátították el sikeresen a stratégiákat, ha maguk is megbizonyosodtak a hasznosságukról, tehát arról, hogy jobban értik a szövegeket, jobban emlékeznek rájuk, ha alkalmazzák a tanult stratégiákat. Ha a stratégia túl szorosan kötődik a tantárgyi tartalomhoz, nem valószínű, hogy a gyerek képes lesz eszközként használni más tartalmak elsajátításakor (ld. Venn-diagram).

Jó néhány kutató jutott vizsgálatainak során arra a következtetésre, hogy a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása mélyebb megértéshez vezet. Érdemes tehát feltárni, tisztázni vagy éppen megvitatni, hogy melyek az olvasott szöveg struktúráképző elemei: a résztémák egymásutánja, az ok-okozati kapcsolatok, az időbeli vagy térbeli viszonyok, a hierarchia: tehát az alá-fölé rendeltségi kapcsolatok (pl. felosztás), a lényeges és lényegtelen elemek kapcsolata, esetleg összehasonlítása stb.

Azok a kérdések, illetve feladatok vezetnek mélyebb megértéshez, amelyek magasabb szintű gondolkodási folyamatokat váltanak ki. McDermott és Varenne azt dokumentálta, hogy gyakran maga a tanár a mélyebb megértés akadályozója. Megfigyelték, hogy ugyanaz a tanár a jó olvasók esetében magasabb szintű gondolkodási folyamatokra fókuszált, a gyenge olvasók esetében viszont egyszerű kérdéseket tett fel, ráadásul gyakrabban szakította meg a diákok olvasását, mint azt hibáik indokolták (Snow 2002).

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

Számos tanulmány bizonyítja, hogy **a különböző együttműködésen alapuló munkaformák rendszeres alkalmazása mélyebb megértéshez vezet.** A kooperatív tanulás keretei között a diákok megoszthatják egymással egy-egy szöveggel kapcsolatban saját élményeiket, reflexióikat, problémáikat; tisztázhatják a homályos pontokat; megvitathatják az egymásnak ellentmondó gondolatokat, értelmezéseket; új és újabb jelentéseket fedezhetnek fel, illetve teremthetnek közösen.

A gyakorlati és kutatási tapasztalatok szerint **a diákok aktívabb tanulóvá válnak, ha a tanár választási lehetőséget biztosít nekik** a tanulmányozandó témát, az olvasandó szöveget vagy az elvégzendő tevékenységet illetően. Az erősebb motiváció, a nagyobb érdeklődés pedig mélyebb megértéshez vezet. A hazai praxisban általános egykönnyűség és a frontális óravezetés aligha teremt kedvező feltételeket e tekintetben.

A sikeres fejlesztés kulcsfontosságú tényezője az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás. Ezt sem lehet frontális tanítással megoldani. A pedagógusok többsége ma már nálunk is belátja, sőt vallja, hogy a képességfejlesztés akkor lehet igazán hatékony, ha a tanár tekintettel van az egyéni sajátosságokra, a gyerekek eltérő háttéréből és tapasztalataiból adódó különbségekre, aktuális fejlettségi szintjükre, fejlődésük ütemére. A nem olvasóvá válás circulus vitiosusát csak az szakíthatná meg, ha ezt a felismerést nemcsak komolyan vennénk, de gyakorlatba is átültetnénk. Ez persze több, sokkal több munkát jelentene, mint a tananyagcentrikus tanítás.

Probléma esetén mielőbbi szakszerű intervencióra van szükség. Ilyenfajta kompetenciával nálunk egyelőre a logopédusok és a fejlesztő pedagógusok rendelkeznek, ám egyelőre kevesen vannak, nem jut elég belőlük minden iskolába. Öröndetes viszont, hogy számos tanító igyekszik szert tenni e tudásra a továbbtanulás, továbbképzés különböző formáinak keretében. Mindemellett arra is szükség lenne, hogy a leendő pedagógusok, elsősorban a tanítók alaposabb felkészítést kapjanak az olvasási nehézségek, problémák kezelésére.

Pozitívan hat a szövegértés teljesítményszintjére a diák fejlődésének nyomon követése, a körültekintő formatív értékelés. Ha érzi a diák, hogy figyelnek rá, értékeli erőfeszítéseit, elismerik eredményeit, de ugyanakkor követelnek is tőle; ha nemcsak a követelményekkel szembesítik, hanem azt is tudomására hozzák, hogy mi az, amit másképpen kellene tennie, vagy még el kellene sajátítania, illetve gyakorolnia; jobb eredményekre, nagyobb teljesítményre lesz képes.

Nálunk manapság semmi nem készíteti, kötelezi a tanítókat, tanárokat arra, hogy folyamatosan nyomon kövessék tanítványaik fejlődését. Még a tanítóokra oktrojált szöveges értékelés sem feltétlenül, hiszen mindössze negyedévenként kell dokumentálniuk, hogy éppen hol tart a diák: mire képes, mivel küzd. Jóllehet ez az alapfeltétele a sikeres fejlesztésnek. Mégis: sokan ellenérzéssel fogadták a szöveges értékelés bevezetését, s pusztán adminisztrációs terheik növekedését látták

benne. A felső tagozaton és a középiskolában még ez a kényszer sincs, maradt a régi, jól bevált osztályzat.

Az igazi pedagógusok azonban szinte naprakészen tudják, hogy egyes tanítványaik éppen mire képesek, mi áll problémáik, nehézségeik hátterében, s fejlődésükre nézve is rendelkeznek konkrét elképzelésekkel, tervekkel.

Összegzőképpen elmondható, hogy sok mindenre szükség lenne annak érdekében, hogy az évtizedek óta alacsony szinten stagnáló eredmények javulásnak induljanak. Több kutatást kellene támogatni, lefordítani és kiadni a külföldi szakirodalom alapműveit, megújítani a pedagógusképzés és -továbbképzés témánkba vágó tananyagát.

Ha visszatekintünk a szövegértés színvonalát befolyásoló, meghatározó tényezőkre, szinte mindegyik kapcsán találunk söprögetni valót a magunk háza táján. A kedvező változásokhoz mégis elsősorban arra van szükség, hogy a pedagógusok belássák: nem a tantervet, a tanmenetet vagy éppen a tananyagot kell tanítaniuk, hanem a gyerekeket, ráadásul másképpen, mint korábban. Halaszthatatlanná vált, hogy megismerjék és alkalmazzák az együttműködésre épülő, aktív, interaktív és reflektív tanulást elősegítő módszereket.

A dolgozat további részében igyekeztem összegyűjteni és valamelyest rendszerezni különböző, szövegértést fejlesztő gyakorlatokat. Egy részük afféle alapozó, rávezető gyakorlat, de a szövegszintűek némelyike önmagában is megfelelő keretet teremthet egy-egy olvasmány alapos, mély értelmezéséhez.

Szövegértési gyakorlatok

Mondatszintű gyakorlatok

- mondatok kiegészítése (adott szavak közül vagy szabadon; kötőszóval, főnévvel, igével stb.)
- mondatok befejezése (a kötőszó adott)
- mondatok válogatása (Melyik mondat jelenti ugyanazt? Kakukktójás: Melyik nem ugyanazt jelenti? A költői nyelv értelmezése: Mit jelent?)
- mondatok elemzése (ok/okozat megkülönböztetése: Mi történt? Miért?)
- mondatok egyszerűsítése (lényegkiemelés)
- mondatok átalakítása (szórend)
- hibás mondatok javítása

Mondattömbszintű gyakorlatok

- mondatalkotás megadott mondat folytatására (pl. következmény megfogalmazása)
- a kapcsolóelemek összekötése
- a kapcsolat felismerése (kötőszóválasztás)
- mondatokra tagolás
- több mondatból egy
- egy mondatból több
- szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextusból
- hibák javítása

Bekezdésszintű gyakorlatok

- igaz-hamis állítások megkülönböztetése (a döntést támogató részletek aláhúzása)
- címadás
- a tételmondat felismerése, azonosítása a bekezdésben
- a tételmondat kiválasztása
- a tételmondat megfogalmazása
- a tartalom megértésének igazolása:
 - válasz kérdésekre
 - rajzolás
 - cselekvés (némajáték, állókép stb.)
 - az információk vizuális megjelenítése (pl. belső képben, fürtábrában, T-táblázatban, Venn-diagramban stb.)
- kép és szöveg összehasonlítása, a különbség keresése
- kérdések alkotása
- egymás tanítása
- összekevert mondatok sorrendjének megállapítása
- hiányok kiegészítése

Szövegszintű gyakorlatok

- címjósítás
- ötletbörze
- jóslás kulcskifejezések alapján
- a cím és a szöveg összefüggésének magyarázata
- címadás
- a bekezdések sorrendjének megállapítása (a kapcsolóelemek megkeresése)
- a szöveg tagolása adott vázlat alapján
- kevert vázlatpontok sorba rendezése
- hiányos vázlat kiegészítése
- vázlat átalakítása (rajzosból mondatos, mondatosból címszavas stb.)
- önálló vázlatkészítés
- vázlat bővítése jegyzetté
- bő jegyzet szűkítése
- hiányos jegyzet kiegészítése
- önálló jegyzetkészítés
- tagolatlan szöveg bekezdésekre bontása
- hiányos szöveg kiegészítése
- feladatok megoldása a szöveggel kapcsolatban
 - információk lokalizálása (adatok, információk, tételmondatok, kulcsszavak; helyszínek, időpontok, szereplők, események, okok, következmények stb.)
 - igaz-hamis állítások megítélését támogató részletek keresése
 - szavak, kifejezések, mondatok, információk stb. értelmezése, magyarázata
 - válasz kérdésekre (feleletválasztással, feleletalkotással)

- események sorrendbe állítása
- szereplők csoportosítása, összehasonlítása
- szereplők és cselekvések párosítása
- szereplőkhöz tulajdonságok válogatása
- szereplőskála
- díjak
- kérdések alkotása
- szöveg és kép párosítása
- vizuális megjelenítés: rajzkészítés, rajz kiegészítése, színezése, táblázat
- fűrtábra, táblázat, Venn-diagram
- dramatikus játék: némajáték, állókép, rögtönzés, szerep a falon, forró szék, szinkronizálás, belső hangok, fórumszínház stb.
- véleménynyilvánítás
- rangsorolás (szereplők, események, szavak)
- hangos gondolkodás
- INSERT (√: tudtam, +: új, -: másképp tudtam, ?: kérdésem van)
- TTM (tudom, tudni szeretném, megtanulom)
- egymás tanítása (kérdés, tisztázás, összefoglalás, jóslás)
- vak kéz
- mozaik
- jóslástáblázat (mi fog történni, miből gondolsz, mi történt valójában?)
- cselekménytáblázat (valaki, akar valamit, de, ezért)
- mesetáblázat
- történetterkép (hely, idő, szereplők, mi a probléma, 1., 2., 3., 4., 5. esemény, megoldás)
- történetkeret
- kettéosztott napló
- V.I.P. (nagyon fontos pontok)
- az utolsó szó jogán
- önindította visszatekintés
- szövegtömörítés (tartalommondás, ötujjas mese, írott összefoglaló stb.)
- a szöveg folytatása
- a szöveg átalakítása
- szövegalkotás (írott értelmezés, szabad írás olvasás előtt vagy után, hír, hirdetés, levél, naplójegyzet stb. írása)
- vita

SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2002. *Anyanyelvi nevelés az abc-től az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Allington, Richard L. 2005. The other five „pillars” of effective reading instruction. *Reading Today* 22 (6): 3.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1999. Olvasástanátsunk eredményei és problémái. *Modern Nyelvoktatás* 5, 1: 25–35.

- Csapó Benő 2002. A tudás és a kompetenciák. OKI-konferencia: *A tanulás fejlesztése*. 65–74. <http://www.oki.hu>
- Duffy, Gerald G.–Roehler, Laura R.–Herrmann, Beth Ann 1988. Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher* 41: 8.
- Harvey, Stephanie–Goudvis, Anne 2000. *Strategies that work*. Stenhouse Publishers, York.
- Horváth Zsuzsa 2003. *A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban*. <http://www.oki.hu>
- Iser, Wolfgang 1996. Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila–Kovács Sándor–Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv*. I. Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport, Szeged, 247–8.
- Keene, Ellin O.–Zimmermann, Susan 1997. *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lénárd Ferenc 1987. *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 4, 3–26.
- NRP 2000. *National Reading Panel*. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups. <http://www.nichd.nih.gov>
- Pressley, Michael 2001. Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon. *Reading Online* 5. 2. September <http://www.readingonline.org>
- RAND, Snow, Catherine chair of RAND Reading Study Group 2002. *Reading for understanding*. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation. <http://www.rand.org>
- Snow, Catherine E. és Shattuch, Henry Lee 2005. *Improving Reading Outcomes: Getting Beyond Third Grade*. <http://www.gseweb.harvard.edu>
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth Beatrix

SUMMARY

Tóth, Beatrix

The theory and practice of text comprehension development

In the first part of the paper, the author discusses the changes that the notion of ‘reading’ has undergone in the past few decades, with special regard to the way ‘literacy’ is understood in the PISA surveys; then, she gives an overview of the most important components and factors of reading skills on the basis of the models of László Tóth, József Nagy, and Ferenc Lénárd. She also reviews – referring to studies published in other countries, mainly in the United States – the most important prerequisites of the development of text comprehension, touching upon characteristics of the Hungarian situation with respect to some factors. She writes more in detail about reading comprehension strategies and possible ways of teaching them, given that this is a fairly little known area in this country, even though in the States it has been a research topic for the past thirty years or more. The final part of the paper – making no claim for completeness – includes text comprehension exercises and techniques whose regular use may advance a successful development of children’s comprehension skills, their turning into reasoning and strategic readers, active and reflective learners.