

AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS TANÍTÁSÁNAK MEGÚJÍTÁSA AZ ELMÉLETI KERETEK, AZ ÉRTÉKELÉS ÉS A FEJLESZTŐPROGRAMOK TERÜLETÉN

RENEWING READING INSTRUCTION IN THEORETICAL FOUNDATIONS, ASSESSMENT AND INTERVENTION PROGRAMMES

Steklács János¹, Hódi Ágnes², Török Tímea³

¹PhD, dr. habil, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
steklacs@gmail.com

²PhD, Szegedi Tudományegyetem Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged

³doktorandusz, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged

ÖSSZEFOGLALÁS

Az olvasás-szövegértés képességét tekinthetjük az iskolai sikeresség, az önálló tanulás egyik legfontosabb meghatározójának, a mindennapi életben pedig egyre fontosabbá és összetettebbé váló folyamatnak, amely az egyén érvényesülését, boldogulását nagymértékben segíti vagy gátolja. Az oktatási rendszerben az olvasástanítás különböző szakaszainak a jelentősége, arculata sokat változott az elmúlt évtizedekben. A gyermekek tapasztalatai, motiváltsága, találkozásai az írásbeliséggel, ezzel együtt a társadalom elvárásai ezen a területen egészen más struktúrát, összefüggérendszeret alkotnak, mint akár két évtizeddel ezelőtt. Ezeknek a tendenciáknak megfelelően nemzetközi viszonylatban sokféle újítást, változást tapasztalhattunk, amelyek a nyelvi, társadalmi, kulturális hagyományoknak és sajátosságoknak megfelelően alakították az olvasás-szövegértés tanításának, a képesség fejlesztésének módszereit, arculatát. Tanulmányunkban terminológiai kérdések, a nemzetközi rendszerszintű felmérések tartalmi keretei néhány jellemzőjének elemzésével mutatjuk be az elmúlt évek szemléleti változásának irányát, illetve kitérünk az olvasási képesség értékelésének sajátosságaira, valamint a fejlesztőprogramok jellemzőire is.

ABSTRACT

Reading comprehension skills can be regarded as some of the most important determinants of school success and independent learning; reading is an increasingly important and complex process, which could largely support or hamper making progress, succeeding in life. In education systems the role of the different phases of reading instruction has largely changed in the last few decades. The experiences of children, their motivation, encounters with literacy along with the expectations of the society in this field show completely different patterns and structure from the ones we had, for instance, two decades ago. According to these tendencies we can see a lot of innovations, changes in the international context, which shaped the practice of reading instruction, the methods and profile of developing reading skills according to linguistic,

social, cultural traditions and specificities. In our study we attempt to show changes in the directions of the approach by discussing questions of terminology, analyzing some features of the theoretical framework of the system-level surveys as well as we address the specificities of the assessment of reading skills and some features of intervention programmes.

Kulcsszavak: olvasás, szövegértés, nemzetközi felmérések, tartalmi keretek, értékelés, fejlesztő program

Keywords: reading, reading comprehension, reading literacy, international surveys, theoretical framework, assessment, intervention programmes

BEVEZETÉS

Az olvasás jelensége, fogalma, ezzel együtt a társadalmi életben betöltött funkciója az írásbeliség kezdete óta állandóan változik, és az elmúlt három évtizedben, nem kis mértékben a számítógépes technológiának, a digitális írásbeliség elterjedésének köszönhetően ez a folyamat felgyorsult. Ma magasabb szintű, strukturáltabb, sokrétű írásbeliségre van szükség, és e képesség kialakításához az oktatási rendszernek is gyorsabban kell igazodnia. A biztos szövegértés alapvető feltétele a tanulás sikerességének minden területen, ezért elsajátítása már az iskolába lépéstől kiemelt figyelmet igényel.

Tanulmányunkban áttekintünk néhány olyan tényezőt, amely a szövegértés tanításának minősége, hatékonyságának fokozása tekintetében különösen fontos. Három kiemelt terület néhány jellemző változását mutatjuk be. Először a terminológiai sajátosságok, a definíciók, a legjelentősebb rendszerszintű felmérések tartalmi kereteinek elemzésével mutatunk rá a változások néhány kulcsfontosságú elemére, majd az olvasás-szövegértés tanítása szempontjából mutatunk be olyan nemzetközi és hazai kezdeményezéseket az értékelés, végül a fejlesztőprogramok területéről, amelyek jelentősen fokozhatják a jövőben nemcsak ennek a területnek, de az egész oktatási rendszernek a fejlettségét is.

TERMINOLÓGIAI KÉRDÉSEK, DEFINÍCIÓK, SZEMLÉLETVÁLTOZÁS

Az olvasás-szövegértés értelmezését, felfogásának változását elsősorban a kiszélesedés jellemzi. A társadalom és az egyén életében egyaránt magvalósuló expanzió megváltoztatja a jelenség értelmezését. A néhány évtizede tartó, egyre gyorsuló folyamat következményeképpen az *olvasás* (reading), *írás* (writing) helyett a magyarra nehezen fordítható, angolul sem egységes értelmezésű *literacy* (írásbeliség, műveltség) kifejezés terjedt el, az *understanding* (megértés) helyett az angol

nyelvterületen a magyarra ugyanazzal a szóval fordítható, ám sokkal komplexebb, átfogóbb, mélyebb értelmű *comprehension* kifejezés lett használatos.

A *literacy* kifejezés a latin *littera*, betű szóból származik, nyelvünkben a *literátus* jelző terjedt el, amely írástudó, művelt ember jelentésben volt használatos. A *literacy* szó több magyar fordításával is találkozhattunk az elmúlt évtizedekben: műveltségnek (így lett például a *mathematical literacy* magyarul matematikai műveltség), írásbeliségnek fordították, mi az olvasással kapcsolatban az utóbbit használtuk, használjuk, ahol lehet, de nem minden kontextusban nyer pontos értelmet ez sem. Különösen problémás a tudományos angolban egyre gyakrabban használt, általánosan elterjedt *reading literacy* kifejezés. Ez szó szerinti fordításban az olvasáshoz kapcsolódó műveltséget jelentené, ám ez a magyarázat még egyáltalán nem adja vissza az angol jelentést. Nehéz egy szókapcsolattal, kifejezéssel meghatározni a *reading literacy* magyar megfelelőjét, az *olvasás-szövegértés*, vagy egyszerűen a *szövegértés* használatos általában a nyelvünkben, viszont ennél jóval árnyaltabb, összetettebb jelentésről van szó. Körülírva azt mondhatjuk, hogy a „reading literacy olvasási képességi szintre, egyéni jellemzőkre utal, amelynek eleme nemcsak az adott szöveg megértése, hanem az olvasásra vonatkozó tudás, műveltség, az alkalmazás sokszínűsége, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklása, több cél elérésének érdekében is.” (Steklács, 2018a, 32.)

Az olvasás, szövegértés tartalmának meghatározása a múlt század második felében, az ipari, technológiai fejlődéssel párhuzamosan jelentős átalakult. Ez a változás két irányból történt. Az egyik az elméleti irány, a tudományok, különösen a nyelvészet érdeklődésének köszönhetően. A nyelvtudomány területén egyre népszerűbb pszichológia és szociológia, illetve a szövegten, pragmatika, kommunikációelmélet tudományterületek az írott nyelvi kommunikációt, annak képességét, valamint a szöveget mint a legmagasabb szintű nyelvi egységet sokkal nagyobb jelentőséggel ruházzák fel a tudománytörténeti előzményekhez képest.

Az elmélet mellett az olvasás-szövegértés, írásbeliség értelmezésének változását indukáló másik tényező volt a szembesülés olyan gyakorlati problémákkal, amelyeknek megoldása csak globálisan volt elképzelhető. Az UNESCO például 1956-ban, az írásbeliség, olvasási képesség társadalmi működési problémáit felismerve először írta le a funkcionális olvasás- és írástudás, és ezen keresztül a funkcionális analfabetizmus definícióját: „Funkcionálisan írástudó az a személy, aki az olvasás, írás azon képességének és ismereteinek a birtokában van, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy részt vegyen minden olyan cselekvésben, amelyhez az írásbeliség az ő kultúrájában és kis közösségében alapvetően szükséges.” (William Scott Gray idézi Wagner, 1990, 6.)

A múlt század végére az európai és észak-amerikai régióban, hazánkban is látható a tendencia, amely szerint az olvasás tanításának kezdő szakaszára vonatkozó viták eltűnnek, de legalábbis csillapodnak. Az analitikus-szintetikus és

globális tanítási módszer kiválasztása esetében a vitát elsősorban az adott nyelvek ortográfiai jellemzői döntik el. A magyar nyelv sekély ortográfiájú, a hang-betű, fonéma-grféma megfeleltetési szabályok viszonylag egyszerűek, ez a legfőbb oka, hogy a hangoztató-elemző-összetevő módszer bizonyul hatékonyabbnak (Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Az új kihívásokat világszerte sokkal inkább az olvasástanítás magasabb szintjei, a szövegértés problémái jelentik korunkban.

Az ezredfordulóra nyilvánvalóvá vált, hogy sohasem volt még ilyen magas a követelmény a különböző szövegtípusok megértése felől, ezzel együtt sosem volt még ilyen magas az írásbeli képességek problémáival, diszfunkcióival rendelkezők aránya. Ez a jelenség természetesen szorosan összefügg a digitális írásbeliség térhódításával (Forzani–Leu, 2012). Mindezeknek megfelelően már olyan olvasás definíciók születnek, amelyek messze meghaladják a grafikus jelek dekódolását. A múlt század második feléig ugyanis az olvasást sokkal inkább a beszélt nyelv dekódolásaként, egyfajta lekottázott beszédként tekintették, fokozatosan jelent meg az önálló nyelvi kommunikációs jelleg hangsúlyozása. Mindemellett a definíciók komplexebbek lettek, több szempontot is figyelembe vesznek. Jó példa erre az amerikai RAND *Reading Study Group* (RRSG) szövegértő olvasás definíciója, amely szintetizálja a tranzakciós, szociális és funkcionális szemléletet: „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (Snow, 2002, 33.). Jól mutatja az ezredfordulóra kialakult, jelentősen korszerűsödött látásmódot az *Improving Comprehension Instruction* című kötet, amelyben a szerzők az olvasás-szövegértés több komponensére is hangsúlyt helyeznek (Block et al., 2002). Az ebben a munkában bemutatott elméleti koncepció szerint még fontos, hogy az olvasás a „jelentés megszerzése az írott szövegből” (Block et al., 2002, 4.). A szerzők viszont már arra helyezik a hangsúlyt, hogy „az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magába foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust” (Block et al., 2002, 5.). A fentiekén kívül hangsúlyos szerep jut még az olvasás értelmezésében a kompenzációs folyamat-jellegnek, a saját tapasztalatoknak és az előzetes tudásnak is (Steklács, 2018b).

A NEMZETKÖZI FELMÉRÉSEK HATÁSA

Ha az olvasás-szövegértés definícióinak változását követjük, fontos forrásként állnak rendelkezésre a nemzetközi felmérések tartalmi keretei, azok változásai. Ennek oka, hogy ezek egyrészt nagyon komoly elméleti bázisra, széles körű nemzetközi szakmai konszenzusra épülnek, másrészt gyakorlat- és problémacentrikusak is a szükséges mértékben. A következőkben a két legjelentősebb olvasási, szövegértési képességet vizsgáló nemzetközi felmérés, a PIRLS és a PISA tartalmi kereteiben, definícióiban történt változásokat kísérvük figyelemmel.

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a 4. osztályos tanulók szövegértési teljesítményét vizsgálja, ötéves periódusokban kerül sor a felmérésre. A mérések 2001-től folynak. Ennek a felmérésnek a tartalmi kereteiből pontosan megismerhető, hogy az olvasási, szövegértési képesség mely komponensei a legszélesebb körben kiemelték az ezzel a területtel foglalkozó kutatók szerint az alsó tagozat végére, tehát az olvasástanulásnak abban a fázisában, ahol optimális esetben az alapszintű folyamatok lezárulnak, a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok automatizálódnak, az olvasás eléri, illetve megközelíti a fluens szintet.

A PIRLS-felmérés egyik jellegzetessége, hogy a tanulók olvasási képességének fejlődését az iskolai és az otthoni célú olvasás szempontjából vizsgálja. Megkülönbözteti a tanulók irodalmi művek olvasása, illetve információk szerzése és felhasználása terén szerzett tapasztalatait. A vizsgálat a szövegértés eredményességét négy területen méri fel, ezek a következők: az explicit információk vizsgakeresése, a következtetés, az információk értelmezése és integrálása, illetve a szöveg különböző elemeinek bírálata, értékelése.

A PIRLS első, a 2001-es tartalmi keretekben rögzített definíciója az ötvenes évekbe visszanyúló történetű IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 1991-es meghatározására épül: „A szövegértő olvasás képessége a megértés képessége, és olyan írott nyelvi formák alkalmazása, amelyek szükségesek a társadalom és/vagy egyéni értékek megőrzése, fejlődése szempontjából.” (Mullis–Martin, 2015. 11.)

A legutóbbi, 2016-os felmérés már a következő definíciót alkalmazza: „A szövegértő olvasás képessége a megértés képessége, és olyan írott nyelvi formák alkalmazása, amelyek szükségesek a társadalom és/vagy egyéni értékek megőrzése, fejlődése szempontjából. Az olvasó különféle módon képes jelentést konstruálni a szövegből. Olvas, hogy tanuljon, részese legyen az olvasók közösségeinek az iskolai és a mindennapi életben, és olvas élményszerzés céljából.” (Mullis–Martin, 2015, 12.) A két meghatározást összevetve jól látható a változás, a fogalom kiterjesztése, kiszélesedése már az alsó tagozatos tanulók esetében is.

A PISA (Program for International Student Assessment) idősebb korosztály, a tizenöt éves tanulók teljesítményét méri fel a természettudomány, a matematika, az olvasás-szövegértés területén. 2003-tól az előzőeken kívül a gondolkodási képességek vizsgálata is helyet kapott a felmérésben. Az első felmérésre 2000-ben került sor, de az előkészítések már 1997-től folytak, így az alkalmazott meghatározások, valamint a tartalmi keretek szemlélete jól reprezentálja a múlt század legvégének szemléletét. A háromévenként sorra kerülő felmérésekben azonban minden alkalommal megtörténik a vizsgálat elméleti háttérének újragondolása. A 2015-ös felmérés során még próbaképpen volt lehetőség számítógépes alapon végezni a felmérést, 2018-tól azonban már mindenütt számítógépen, monitor előtt ülve oldják meg a tanulók a tesztek.

A PISA-felmérés nem tantárgyi tudást mér, hanem azokat a képességeket, amelyek meghatározzák az olvasás-szövegértés terén az egyén sikerességét. A magyar nyelvű 2018-as kutatási összefoglaló szerzői így fogalmazzak: „A PISA szövegértés-definíciója arra összpontosít, hogy a 15 éves tanulók hogyan tudnak információhoz hozzáférni, információt visszakeresni, összefüggéseket felfedezni, ezek segítségével egy adott szövegnek jelentést adni, majd a megismert szöveg tartalmi vagy formai elemeire reflektálni, azokkal kapcsolatban állást foglalni, függetlenül attól, hogy online vagy nyomtatott környezetben olvasnak.” (Ostorics et al., 2016)

A PISA tartalmi keretei *folymatos, nem folyamos* és *kevert* típusú szövegeket különböztetnek meg. A felmérés a feladatokat az elvégzendő gondolkodási művelet szerint kategorizálja a következőképpen: *hozzáférés és visszakeresés, integráció és értelmezés, reflexió és értékelés*. Megkülönböztet továbbá úgynevezett olvasási szituációkat, ilyenek a *személyes, közösségi* és a *munka, tanulás* célú olvasási szituációk (OECD, 2015, 2016a, 2016b).

Érdekes a PIRLS esetében alkalmazott módszerünk szerint az első PISA-felmérés szövegértés (reading literacy) definíciójából kiindulnunk, ez tehát az első, 2000-es felmérés tartalmi kereteiben a következőképpen került meghatározásra: „A szövegértés megértést és reflektálást jelent az írott szövegre, annak érdekében, hogy az olvasó elérje a célját, fejlessze a tudását, növelje lehetőségeit, és aktívan vegyen részt a társadalom életében.” Ez a definíció 2009-től az 'engaging' fogalmával bővül, ami a megfogalmazás szerint a „motiváció, érzelmi és viselkedéshez kötődő elemek csoportja, magában foglalja az olvasás örömét, az érdeklődést” (OECD, 2018, 8.).

A 2015-ös tartalmi keretek új, fontos elemekkel egészültek ki, ezek az elektronikus, digitális olvasás. Az elméleti háttér további fontos változása, hogy megjelent az úgynevezett statikus és dinamikus szövegek megkülönböztetése. A 2018-as definícióból a 2015-öshöz képest az *írott* kifejezés maradt ki a *szöveg* szó elől, a legutóbbi meghatározás tehát a következő volt: „A szövegértés megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás, elkötelezettség (motiváció) a szöveggel annak érdekében, hogy az olvasó elérje célját, gyarapítsa tudását, lehetőségeit és részvételét a társadalom életében.” (OECD, 2018. 8.)

Érdekes a 2018-as tartalmi kereteket abból a szempontból is figyelembe venni, hogy hogyan értelmezi, egészíti ki az anyag a *szövegértés* (reading literacy) fogalmát. Erről a következőket olvashatjuk: „A szövegértés (reading literacy) az olvasásnál pontosabb kifejezés, mert a nem szakértő közönség számára is pontosabban közvetíti azt, amit a (PISA) felmérés mér. Az olvasást gyakran egyszerű dekódolásként értelmezik vagy éppen hangos olvasásként, a felmérés célja pedig ennél szélesebb körben és mélyebben vizsgálni a folyamatot. [...] A szövegértés (reading literacy) kifejezés az olvasás kifejezéssel összehasonlítva a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magában az egyszerű dekódolástól,

a grammatikától, a nagyobb nyelvészeti és szövegstruktúrákon, jellemzőkön át a világról alkotott tudásig. Magában foglalja továbbá a metakognitív kompetenciákat is: a szöveg olvasása közben alkalmazott hozzávetőlegesen tíz stratégia alkalmazására vonatkozó tudást. A metakognitív kompetenciák akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kivetíti, javítja az olvasási folyamatát az olvasási célnak megfelelően, illetve erről tudatosan gondolkodik.” (OECD, 2018. 9.)

AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS KÉPESSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE

Az olvasástanítás megújítására vonatkozó törekvések bemutatásakor nem hagyhatjuk ki az egyesült államokbeli jogi szabályozások változását, illetve annak a kutatásra, pedagógiai gyakorlatra, oktatásra gyakorolt hatásait. A nagymintás, rendszerszintű, szummatív adatokat nyújtó, szummatív típusú olvasásfelmérések tartalmi kereteit érintő változások és a hazai vonatkozású eredmények, trendek tárgyalása után azt mutatjuk be, hogy a szummatív értékelést hogyan egészítheti ki a formatív értékelés.

Áttekintésünkben a 2001-ben, az Amerikai Egyesült Államokban elfogadott oktatási törvény, a *No Child Left Behind* (NCLB) (Tóth, 2011), illetve a 2015-ben helyébe lépett *Every Student Succeeds Act* (ESSA) nyomán bekövetkező, a pedagógiai értékelési módszereket érintő változásokból indulunk ki, és rámutatunk a formatív értékelésnek a gyermekek kognitív fejlesztésben, így az olvasás-szövegértés tanításában betöltött szerepére. Amikor az amerikai kongresszus 2015 decemberében elfogadta az ESSA-t, változatlanul hagyta az NCLB standardizált tesztesztelésre vonatkozó előírásainak számos elemét, amelyek mérföldkönek bizonyultak a tesztelésen alapuló elszámoltathatóság tekintetében. Ugyanakkor azal puhította ezeknek a következményeit, hogy gyengítette a szövetségi kormány jogkörét a tekintetben, hogy mi legyen azon iskolák sorsa, amelyek tanulói az elvártnál/előírtnál gyengébben teljesítenek. Ehelyett állami, valamint körzeti szintre helyezte azokat a döntési jogokat, amelyek arra vonatkoznak, hogy az egyes intézmények milyen teljesítményt érjenek el, milyen fejlesztési célt tűzzenek ki, és hogyan jutnak el odáig. Ennek a szabadságnak köszönhetően egyre inkább előtérbe kerülnek a szummatív adatgyűjtési formákon kívüli, a tanulók fejlődéséről, teljesítményéről információt adó módszerek is, valamint az azokból származó eredmények felhasználási lehetőségei. Az NCLB a pedagógiai értékelési hangsúlyokat a szummatív értékelésre helyezte, azonban az ESSA arra törekszik, hogy emellett olyan formatív értékelési technikákat is alkalmazzanak a pedagógusok, amelyek megadják számukra a tanulók fejlesztése szempontjából kulcsfontosságú referenciapontokat (Shepard et al., 2017).

A formatív és szummatív értékelés számos ponton behatárolható és elkülöníthető, többek között a tanítás-tanulás folyamatában betöltött helye, szerepe és

megnyilvánulási formája (formái) mentén. A formatív értékelés a tanórák alatt valósul meg, szükséges hozzá a tanár-diák közötti információcsere, interakció, alapja a verbális és nonverbális kommunikáció. A szummatív értékelés egy tanulási egység végén történik, és célja általában a minősítés vagy teljesítménymérés, teljesítmények összehasonlítása. További különbség, hogy a formatív értékelés tanításba ágyazott tevékenység, és annak elválaszthatatlan részét képezi, tehát a tanítás, tanulás és formatív értékelés szimultán, egy időben, szorosan összefonódva történik, míg a szummatív típus általában jól elkülöníthető a tanulás folyamatától. A formatív értékelés célja, hogy olyan információt nyújtson a tanulók tudásáról, fejlettségi szintjéről, amelyek segítik az azonnali döntéshozatalt, hogy mit kell tenni a tanulók optimális fejlődésének elősegítése érdekében. A formatív értékelés a tanulók számára is megfelelő minőségű visszajelzést nyújt.

A formatív értékelés tehát egy transzparens, minden a tanulási folyamatban részt vevő egyén számára világos, a további fejlődés érdekében felhasználható és értelmezhető visszacsatolást nyújtó folyamatos tevékenység. Az „olvasás adott szintjének eléréséhez hosszabb időn át tartó explicit tanulásra” és „explicit instrukciókra van szükség” (Blomert–Csépe, 2012, 18.), így az olvasástanítás kiváló terepet és számos lehetőséget nyújt arra, hogy elrugaszkodjunk a szummatív fókuszról, és a fenti lépéseket tudatosan, célszerűen alkalmazzuk. A *National Reading Panel* (NRP, 2000) a valaha végzett legátfogóbb, a gyermekek olvasási képességének elsajátítását középpontba helyező vizsgálatában százezer 1966 óta publikált és tizenötezer azt megelőzően közzétett kutatási eredmény elemzése után arra a következtetésre jutott, hogy az olvasástanításban öt kulcsterület van, amelyet explicit módon, szisztematikusan tanítani, illetve fejleszteni kell: a fonématudatosság, a betű-beszédhang feldolgozás, a fluencia, a szókinccs és a szövegértés. Ezek a területek több nemzetközi szakértői panel listáján szerepelnek, és többek között a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport által kifejlesztett diagnosztikus célokat szolgáló feladatbank alapjául szolgáló tartalmi keretekben is helyet kaptak.

ÚJ SZEMLELÉLŐ FEJLESZTŐPROGRAMOK AZ OLVASÁS TERÜLETÉN

Az olvasás-szövegértés az egyik legalapvetőbb képesség, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók sikereket érjenek el iskolai és iskolán kívüli életútjuk során (Jamshidifarsani et al., 2019). Az olvasási képesség elsajátítása nem mindegyik tanulónak megy zökkenőmentesen, ezért egyes területeken belül szükség lehet beavatkozásra, fejlesztésre. Az angol anyanyelvű tanárok számára a *National Reading Panel* 2000 óta segítségül szolgál a megfelelő fejlesztőprogramok kiválasztásában. A már említett *No Child Left Behind* törvény ezeket a programokat tudományosan megalapozott beavatkozásoknak (scientifically-

based research) nevezte, az ESSA már bizonyítékokon alapuló (evidence-based) fejlesztések kritériumait határozza meg. Négy szint szerint különíti el az egyes fejlesztőprogramokat. Az első szint az „erős” (strong), ehhez tartoznak azok a programok, amelyeknek háttérében egy vagy több jól kivitelezett és megtervezett fejlesztő kísérlet áll. A „mérsékelt” (moderate) szintnél a programokat legalább egy vagy több kvázi kísérleti kutatás támasztotta alá. A „ígéretes” (promising) bizonyítékhoz sorolhatók azok a vizsgálatok, amelyeknek legalább egy vagy több jól megtervezett és kivitelezett korrelációs tanulmány bizonyította a hatását. A negyedik szint, az „értékelés alatt” (under evaluation) esetében még nincs bizonyíték a programok hatékonyságáról, de folyamatban van a vizsgálat, és a háttérében egy jól meghatározott modell áll (National Center on Improving Literacy, 2018).

A bizonyítékokon alapuló programok mellett megjelentek már olyan fejlesztések is, amelyeket kereskedelemben is forgalmaznak. Corrie Kelly (2011) harminchét kereskedelemben forgalmazott olvasásfejlesztő programot gyűjtött össze öt fejlesztési területhez kapcsolódóan, szinkronban a bizonyítottan legfontosabb területekkel, ezek: fonématudatosság, hangtan, az olvasás folyékony-ságát segítő programok, szövegértés, szókincs. Az összegyűjtött programok 54%-ának a célja, hogy a folyamatosan az évfolyami szint alatt és az alulteljesítő olvasási képességeit fejlessze. A programok 40%-a technológiaalapú, azaz a fejlesztő gyakorlatok valamilyen digitális eszköz segítségével jelennek és oldhatók meg.

A technológia terjedésével és az oktatásban való térnyerésével egyre több olyan fejlesztő kísérlet jelenik meg, amelyek a számítógép adta lehetőségeket kiaknázva fejlesztik a tanulók tudását, képességeit. Ezeknek a fejlesztéseknek előnye, hogy a gyerekek számára játékos és vonzó környezetet biztosítanak, amely növeli a motivációt, elősegítheti a koncentrációt. További előnyük, hogy használatuk nem feltétlenül igényli egy segítő felnőtt jelenlétét. A programok között található adaptívak, azaz a tanulók automatikusan, személyre szabottan, saját fejlettségi szintjükhöz igazítva kapják a feladatokat (Magyar–Molnár, 2014), így időkorlát nélkül, saját tempóban tudják elsajátítani az adott tudásanyagot/képességet (Jamshidifarsani et al., 2019).

A teljesség igénye nélkül bemutatunk néhány technológiai alapú olvasásfejlesztő programot, melyek fejlesztő hatását bizonyították az olvasás területén. Az első ilyen program a LiPs (Lindamood Sequencing Program for Reading, Spelling and Speech), melynek célja elsősorban a fonématudatosság fejlesztése. A program expliciten tanítja a különböző fonémák helyes kiejtését, artikulációját (Jamshidifarsani et al., 2019). Ez utóbbi fontosságára Gósy Mária hívja fel a figyelmet a beszédészlelés és beszédmegértés modelljében is. A fonémák vizuális észlelése során a látható és a hallható beszédhangok egyidejűleg kerülnek feldolgozásra. Ezt a fajta beszédfeldolgozást elsősorban a siketek és nagyothallók

alkalmazzák (szájról olvasás), de az ép hallásúaknál is előfordul, hogy a hallási információt látásával egészítik ki (Gósy, 2002). A programban a fonémákat betűkkel, színes kockákkal vagy egy szájról készült képpel illusztrálják. Ha bizonyos szintet elér a tanuló, akkor szövegek olvasását kínálja fel a program (Jamshidifarsani et al., 2019). Pozitív eredménnyel zárult a LiPs-program hatását vizsgáló, nyolc hónapon keresztül folytatott kísérlet, melybe olvasási nehézséggel küzdő ötödik évfolyamos tanulókat vontak be. A résztvevők hetente ötven percig használták a programot. Az eredmények szerint a kísérleti csoport jobb teljesítményt ért el a fonológiai tudatosság, gyors automatizált megnevezés, fonémadekódolás, szóolvasás, betűzés (spelling) és a szövegértés terén is. A program hatását két évvel később is ki lehetett mutatni. Azok a diákok, akik részt vettek a fejlesztésben, továbbra is jobban teljesítettek (Torgesen et al., 2010).

A korai olvasási készségeket szintén bizonyítottan fejlesztő program a PLAY-ON, amely szintén a fonémákkal kapcsolatos műveleteket helyezi a középpontba. A képernyőn fonémapárok (CV-szótagok) láthatóak, és a tanulóknak dönteniük kell arról, hogy melyik hangzott el. A képernyőn két kosárlabdapalánk látható, és a döntés hatására egyik vagy másik zsákba fog esni a labda (Jamshidifarsani et al., 2019). Egy másik, diszlexiás gyerekeket fejlesztő programban a résztvevők öt héten keresztül heti négyszer, alkalmanként harminc percig használták a számítógépet. A program különösen az olvasás fonológiai aspektusainak tekintetében bizonyult fejlesztő hatásúnak (Magan et al., 2004).

A szövegértés területén is megjelentek a számítógép-alapú fejlesztőprogramok, ilyen a *Comprehension Booster*, amelynek hatékonyságát Joanna Kathryn Horne (2017) tesztelte. A kísérlet hat hétig tartott, és olyan tanulók vettek benne részt, akik az olvasás területén alulteljesítettek. A programot hét–tizennégy éves kor közöttiek számára ajánlják a készítők, célja a hallás utáni és az olvasási szövegértés fejlesztése. A program hetven kitalált szöveget tartalmaz, és egy-egy rész után feleletválasztós kérdésekre kell a tanulóknak válaszolniuk a szöveggel kapcsolatban. A fejlesztőprogram adaptív, azaz a tanulók képességük szintjének megfelelően kapják a szövegeket. Horne (2017) eredményei szerint a program hatékonyak bizonyult, főleg azok körében, akik heti több alkalommal is részt vettek a fejlesztésben. A program előnye, hogy különböző életkorokban ugyanolyan hatékonysággal alkalmazható.

Magyarországon is elindult egy olyan számítógép-alapú mérő/fejlesztő rendszer kidolgozása, kipróbálása és gyakorlati elterjesztése, amelynek a célja az olvasási képességek fejlesztése. Az eDia rendszer egy olyan *online* itembank, melynek alkalmazásával a differenciált fejlesztést támogató diagnosztikus mérések valósulnak meg (Steklács et al., 2015). Az olvasás területére eddig több mint hétezer feladat készült el, amelyekkel az első évfolyamtól a hatodik osztály végéig lehet a tanulók fejlődését követni. Az eDia, amellett, hogy évente többször felméri a partneriskolák diákjainak fejlődését, és az eredményekről azonnal visszajelzést

ad, felkínálja azt a lehetőséget is, hogy a bankjában található feladatokból a pedagógusok bármikor saját tesztekét állítsanak össze (Csapó–Molnár, 2019).

A hazai kezdeményezések közül most csak egy továbbit emelünk ki. Az olvasás korai szakaszának segítségét és a beszédfejlesztést célzó hazai fejlesztésű program a Beszédmester (Kocsor et al., 2006). A program elsősorban siketek, hallássérültek számára készült, ennek ellenére az ép hallásúak is jó hatékonysággal tudják alkalmazni. A Beszédmester program középpontjában a beszédtechnológia modul áll. A tanulók hangját egy mikrofon segítségével felveszik, a program rögzíti, és visszajelzést ad, hogy a kiejtés helyes volt-e, vagy sem. A program lehetőséget biztosít, hogy az ismétlések hatására rögzüljön a helyes hangképzés. A Beszédmester egy másik pozitív hatása, hogy az olvasástanulás korai szakaszában elősegíti a fonológiai tudatosság fejlődését. A program további előnye, hogy internet-hozzáféréssel bárki számára elérhető, így a tanárok könnyedén hozzáférhetnek, és kiegészíthetik a programmal az olvasástanítást.

A digitális fejlesztőprogramok jó példaként szolgálnak arra, hogy az IKT- (információs és kommunikációs technológiák) eszközök fontos szerepet játszanak az oktatás és a tanulás során, és több lehetőség, előny rejlik bennük, mint egy taneszközben. A multimédiás oktatóprogramok a teljesítménynövekedés mellett motiváló hatásúak, és pozitívan befolyásolják a tanulók önbecsülését és önbizalmát is (Pelgrum, 2004). Ezeket a lehetőségeket érdemes kiaknázni, mert a szövegértés fejlesztésén túl elősegíthetik kulcsfontosságúnak tartott 21. századi képességek elsajátítását is.

Tanulmányunkban az olvasáskutatás három fontos területét emeltük ki azok közül, amelyek az olvasás-szövegértés iskolai tanításának hatékony eszközei lehetnek. A nemzetközi és hazai tendenciáknak, jó gyakorlatoknak olyan elemeire mutattunk rá, amelyeket megfontolva, beépítve a hazai iskolarendszer tanítási gyakorlatába, a tanterv szemléletébe és a pedagógusképzés folyamatába a gyorsan változó társadalmi követelményeknek megfelelően érhetünk el eredményeket az olvasási-szövegértési képességek fejlesztése terén.

IRODALOM

- Adamikné Jászó A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó, <http://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf>
- Block, C. C. – Gambrell, L. B. – Pressley, M. (eds.) (2002): *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass
- Blomert, L. – Csépe V. (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó B. – Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 17–86.
- Csapó B. – Csépe V. (szerk.) (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

- Csapó B. – Molnár G. (2019): Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522, 1–14. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01522, <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/16269/1/fpsyg-10-01522.pdf>
- Csapó B. – Steklács J. – Molnár G. (szerk.) (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Olvasas_framework.pdf
- Csépe V. (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Forzani, E. – Leu, D. J. (2012): New Literacies for New Learners. *The Educational Forum*, 76, 4, 421–424. DOI: 10.1080/00131725.2012.708623, https://www.researchgate.net/publication/283525491_New_Literacies_for_New_Learners_The_Need_for_Digital_Technologies_in_Primary_Classrooms
- Gósy M. (2002): A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. In: Martonné Tamás M. (szerk.): *Fejlesztő pedagógia: a fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 117–138.
- Gray, W. S. (1956): *The Teaching of Reading and Writing*. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002929>
- Horne, J. K. (2017): Reading Comprehension: A Computerized Intervention with Primary-age Poor Readers. *Dyslexia*, 23, 2, 119–140. DOI: 10.1002/dys.1552
- Jamshidifarsani, H. – Garbaya, S. – Lim, T. et al. (2019): Technology-based Reading Intervention Programs for Elementary Grades: An Analytical Review. *Computers & Education*, 128, 427–451. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.10.003, https://www.researchgate.net/publication/328124445_Technology-based_reading_intervention_programs_for_elementary_grades_An_analytical_review
- Kelly, C. (2011): *Reading Intervention Programs. A Comparative Chart*. <http://www.readingrockets.org/pdfs/Reading-intervention-programs-chart.pdf>
- Kocsor A. – Bácsi J. – Mihalovics J. (2006): Beszédmester: számítógépes olvasásfejlesztés és beszédjavítás-terápia. *Új pedagógiai Szemle*, 56, 3, 108–113. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-mu-Tobbek-Beszedmester.html>
- Levin, T. – Long, R. (1981): *Effective Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, <https://eric.ed.gov/?id=ED200572>
- Magnan, A. – Ecalle, J. – Veuillet, E. et al. (2004): The Effects of an Audio-visual Training Program in Dyslexic Children. *Dyslexia*, 10, 2, 131–140. DOI: 10.1002/dys.270
- Magyar A. – Molnár G. (2014): A szóolvasási készség adaptív mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása. *Magyar Pedagógia*, 114, 4, 259–279. http://www.magyarpedagogia.hu/document/3_Magyar_MP1144.pdf
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. (eds.) (2015): *PIRLS 2016 Assessment Framework*. 2nd ed. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center
- National Center on Improving Literacy (2018): *Supporting Decision Making For Evidence-Based Literacy Interventions*. National Title I Conference, Philadelphia, Pennsylvania, February 2018, <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oese/oss/technicalassistance/evidencebasedliteracyinterveppt2018.pdf>
- National Reading Panel (2000): *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. NIH Publication. No. 00-4769. DOI: 10.1002/ppul.1950070418, <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- OECD (2015): *Draft Reading Literacy Framework March*, 2013. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>

- OECD (2016a): *PISA 2015 Results*. Vol. I: *Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- OECD (2016b): *PISA 2015 Results*. Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>
- OECD (2018): *Draft Analytical Frameworks*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. et al. (2016): *PISA 2015 összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi_mérések/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Pelgrum, W. J. (2004): What Can International Assessments Contribute to Help Fight Low Achievement? In: Kárpáti A. (ed.): *Promoting Equity through ICT in Education*. Paris–Budapest: OECD, 56–69. <http://www.oecd.org/education/research/31558662.pdf>
- Ponce, H. R. – López, M. J. – Mayer, R. E. (2012): Instructional Effectiveness of a Computer-supported Program for Teaching Reading Comprehension Strategies. *Computers & Education*, 59, 4, 1170–1183. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.05.013, <https://bit.ly/2PXDFU>
- Shepard, L. A. – Penuel, W. R. – Davidson, K. L. (2017): Design Principles for New Systems of Assessment. *Phi Delta Kappan*, 98, 6, 47–52. <https://www.kappanonline.org/design-principles-new-systems-assessment/>
- Snow, C. E. (2002): *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND, https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Steklács J. (2018a): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20, 1, 30–49. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/pisa-2015-utan-pisa-2018-elott>
- Steklács J. (2018b): Az olvasás-szövegértés terminológiai kérdései, fogalmának változása és az olvasástanítási rendszerünk. In: András C. – Fenyő D. (szerk.): *Alumni Nova: 25 éves a Szakkollégium*. Pécs: PTE BTK Kerényi Károly Szakkollégium, 77–91. https://www.academia.edu/37502280/Alumni_Nova_I
- Steklács J. – Molnár G. – Csapó B. (2015): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérésének tartalmi kereteinek elméleti háttere. In: Csapó B. – Steklács J. – Molnár G. (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktató és Fejlesztő Intézet. 15–32. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6448/1/2015_Olvasas_15_31_u.pdf
- Torgesen, J. K. – Wagner, R. K. – Rashotte, C. A. et al. (2010): Computer-assisted Instruction to Prevent Early Reading Difficulties in Students at Risk for Dyslexia: Outcomes from Two Instructional Approaches. *Annals of Dyslexia*, 60, 1, 40–56. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2888606/>
- Tóth E. (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóteljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, 111, 3, 225–249. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth_MP1113.pdf
- Wagner, D. A. (1990): *Literacy and Research: Past, Present and Future. Literacy Lessons*. Geneva: UNESCO. International Bureau of Education, <https://eric.ed.gov/?id=ED321042>