

Dr. Steklács János

**Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás.  
Az olvasásértés tanítása és fejlesztése  
a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban<sup>1</sup>**

**Úton az olvasásjelenség megértése felé,  
avagy ki tud jól olvasni?**

Bizonyára ez utóbbi kérdést egészen máshogy választották volna meg ötven, húsz, de még tíz évvel ezelőtt is, mint ahogy ma felelünk erre: *Az tud jól olvasni, aki megfelel azoknak a kommunikációs, írott nyelvi követelményeknek, amelyeket azok a kisebb-nagyobb közösségek támasztanak az irányában, amelyekben él.* És hogy melyek lehetnek ezek a közösségek? Család, barátok, iskola, munkahely, állam, nemzet, de az emberi civilizáció is ide sorolható, és még folytathatnánk a felsorolást. Ennek a ténynek a felismerése nem is olyan régen történt meg, egy időre tehető a tudományágak egymás irányában egyre erősödő közeledésével, az inter- és multidiszciplinák térnyerésével, vagyis azzal a nagy felismeréssel, hogy a klasszikus elméleti tudományok önállóan nehezebben tudják megoldani a kor legaktuálisabb problémáit. Jó példa erre az olvasástudomány elmúlt fél évszázada, amely során olvasáspedagógia, olvasápszichológia, olvasásszociológia és számos egyéb tudományág megjelenését, erősödését és közeledését tapasztaljuk a legkülönbözőbb problémák leírásában, elemzésében és megoldására tett kísérletekben.

Az egyik legégetőbb ilyen probléma az egyének kommunikációs diszfunkciójának a megjelenése az írás-olvasás területén a különböző társadalmi szintereken. Ezt a jelenséget nevezzük funkcionális analfabetizmusnak. Jelenlétére az ötvenes években figyeltek fel az ipari társadalmakban, Magyarországon a kutatása a nyolcvanas években kezdődött meg (Terestyéni 1996; 1996a). Sajnos az egyén írott nyelvi képessége irányában realizálódó elvárások óriási arányú átalakulására az oktatási rendszer nagyon későn kezdett reagálni, és az igazat megvallva mind a mai napig nem sikerült megnyugtató és a társadalom oldaláról kielégítő választ adnia (Steklács 2005). Az írás-olvasás iskolai felfogása

---

<sup>1</sup> Ez a dolgozat a szovátai Bolyai Nyári Akadémián, valamint a budapesti 21. olvasási világtudománykongresszuson elhangzott előadások írott, integrált változata.

még mindig leginkább a fonéma-graféma, betű-hang megfeleltetési szabályokra szorítkozik, valamint a szövegértés szó szerinti szintjére, a szövegalkotás területén pedig alig találunk olyan szövegtartalmakat, szövegstruktúrákat, amelyeket a munkaerőpiacon, vagy akár a mindennapi életben használni tudnának a végzett iskolásaink.

A hetvenes évektől a nemzetközi szövegértési képességre vonatkozó felmérések anyagában jól nyomon követhetők a társadalmi változások, és ezzel együtt az elvárások az olvasás irányában (Cs. Czachesz 2001). Ezt belátva megértjük, hogy nincs is igazán mit csodálkoznunk az ezen a téren produkált rossz magyar eredményeken. *Az olvasás definíciója mára már nem szorítkozik egy egyszerű szemantikus tevékenységre, hanem a társadalmi érvényesülés szempontjából nélkülözhetetlen kultúrtechnikát jelent, illetve az ez irányú képességeink hierarchikus rendszerét, amely nyelvi viselkedésünk nélkülözhetetlen komponense.*

A valódi kérdésünk tehát: Ki tud jól olvasni ma?

Az elmúlt évtized legnagyobb volumenű kutatásait végző, RAND elnevezésű kutatócsoport, valamint az oktatási folyamatokat mérő szakértői csoport az Egyesült Államokban végzett felmérések alapján a következő pontokban válaszolt erre a kérdésre (megállapításaik kitűnően szintetizálják az elmúlt évek ez irányú felméréseit is):

Az a jó olvasó,

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz (habit, attitude);
- aki elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon;
- aki felhasználja, amit tud, ahhoz, amit olvas;
- aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja;
- aki a hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését;
- aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (NAEP 1998).

Block, Gambrell és Pressley ugyanerre a kérdésre az alábbi pontokban adnak összefoglaló választ az elmúlt öt év kutatásaira hivatkozva.

Jó olvasó, aki

- kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között;
- gondolkodási folyamatot (eljárást) választ;
- mentális képeket alkot;
- kérdéseket tesz fel;

- következtet;
- összefoglal;
- belátja, hogy mit ért meg és mit nem;
- felszámolja a zavaros dolgokat (Block–Gambrell–Pressley 2002.).

A felsorolt tényezők az olvasó aktivitásának hangsúlyozásával teljesen alátámasztják azokat a vélekedéseket is, amelyek a szövegértő olvasás meghatározásakor a folyamat *interaktivitását, állandóan változó jellegét* és az olvasó *kompenzációs folyamatait* emelik ki.

Ezek azok a tényezők tehát, amelyek a jelenkor jól olvasóit megkülönböztetik a néhány évtizeddel ezelőtti jól olvasóktól. Gondoljunk csak bele, milyen különösen fontos üzenetet foglal mindez magában korunk olvasáspedagógiája számára. Az olvasó ember ideálja már nem annyira a betűvilágba feledkező, merengő, passzív, csendes ember, hanem egy kérdező, vitatkozó, érvelő, aktív lény, aki sokféle szöveget olvas, használ és felhasznál, aki felismeri, ha befolyásolni akarják a szövegeken keresztül, aki egész intellektusával és képzelőerejével olvas, aki azt olvas, amit akar, és úgy, ahogyan azt akarja.

A fenti felsorolásokat áttekintve szembetűnők az indirekt és direkt módon az olvasási stratégiákra, valamint ezek tanítására tett utalások is. Ezek az olvasási stratégiák és stratégiai elemek a szövegértés tanításáról folytatott tudományos diskurzusban különös jelentőséget nyertek az elmúlt néhány évben. Amint a későbbiekben látni fogjuk, ezekre építettük kísérleti fejlesztő-programunkat is. Tekintsük most át, mit takar pontosabban a stratégiai olvasás és az olvasási stratégia fogalma.

## **A stratégiai olvasás fogalma**

Ha röviden kellene összefoglalnunk, *az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése*. A hatékony szövegértő olvasásnak ugyanis befolyásoló tényezője, hogy az olvasó az általa ismert olvasási módok, technikák közül mit választ, mit rendel az éppen aktuális olvasási célhoz. Ezek a célok a mindennapjaink során alapvetően meghatározzák azt a módot, ahogyan olvasunk, mert más módon szerezzük meg a kívánt információkat egy tankönyv leckéjének szövegéből, egy versből, egy menetrendből, egy újságból vagy egy internetes

áruház honlapjáról. A mindennapokban leggyakrabban használt ilyen olvasási eljárás az *áttekintés, átfutás, részletes olvasás, javító (korrektúra) olvasás és a beleolvasás*. Sajnos az iskolában a gyerekek legtöbb esetben csak a részletes olvasást ismerik meg minden alternatíva nélkül, alig hallanak olvasási stratégiákról. Azt az üzenetet sugallja felénk az oktatás, mintha minden szöveget az első betűtől az utolsóig elolvasnánk.

Az olvasási stratégiák fogalmára több értelmezés is létezik, a legáltalánosabb szerint az említett olvasási eljárásokban használatos elemeket, mentális folyamatokat tekinthetjük olvasási stratégiáknak, amelyeket kombinálva tervezi és kivitelezzi az olvasó a céljának megfelelő olvasási eljárást. A legfontosabbak közül néhány: a séma (előzetes tudás) aktiválása, szövegvizsgálat, anticipáció, következtetés, összefoglalás, szintetizálás. A kutatók több mint 30, gyerekeknek is tanítható kognitív és metakognitív folyamatot (stratégiát) különböztetnek meg. Keen és Zimmermann vizsgálata szerint a leghatékonyabb ilyen stratégiák a következők:

- előzetes tudás aktiválása;
- az információk rangsorolása;
- a szöveg és a szerző kérdezése;
- különböző érzékszervi képek előhívása;
- következtetés levonása;
- újra elmondás vagy szintetizálás;
- javító stratégiák használata (Keene–Zimmermann 1997).

Az olvasási stratégiákat három csoportba szokás sorolni, úgy mint az olvasás előtti, alatti, utáni stratégiákat, néhány felfogás ennél árnyaltabb, Almasi például a szöveg anticipációjára, az olvasási folyamat fenntartására, valamint a szövegből nyert jelentés javítására vonatkozó stratégiákat különböztet meg (Almasi 2003).

A kilencvenes évekre az olvasási stratégiákra vonatkozó kutatásokból egyértelműen kiderült az is, 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 saját szövegértés-tanítási gyakorlatunkkal ezt a felsorolást, jól látszik, hogy a szociális interakciókra épülő kompetencia és az olvasási stratégiák használata hiányzik leginkább a magyarországi szemléletből, holott a vizsgálatokból azt is tudjuk, hogy ezek közül bármelyik fejlesztése pozitív hatással van a szövegértési képesség fejlődésére. Ez a hatás viszont sajnos fordítva is érvényes. Európa több országában is az a gyakorlat honosodott meg az olvasástanításban, amely szerint az összeolvasás képességének a megszerzése utáni órákon a gyerekek 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 szövegértés-tanításnak, legfeljebb az olvasmány jelentésének bizonyos szintű ellenőrzéséről beszélhetünk ebben az esetben, valamint a lényeges és lényegtelen információk megkülönböztetésének tanításáról. Ez lehet az egyik oka annak, hogy olvasástanítási rendszerünk nem alkalmas a folyamatos képességfejlesztésre (vö. Nagy 2004). Az imént említett eljárás hasonló ahhoz, mintha matematikaórán a gyerekektől mindig csak a megoldást kérdeznénk, a feladat megoldásának módjáról, lehetőségeiről sosem beszélénk.

*A szövegértés hatékony tanításának tehát magába 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 többek között a következő tényekre hívja fel a figyelmünket:

- A nagyon hatékony szövegértés-tanítás bőségesen felhasznál élményt nyújtó reális és fiktív elemeket tartalmazó, valamint tudományos ismeretterjesztő szövegeket.
- A hatékony szövegértés-tanításnak tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, a felépülésének (*scaffolding*) magyarázatát, lehetőséget kell adni a gyerekeknek az önálló gyakorlásra, és a tanároknak el kell mondania, hogy az olvasónak mire van szüksége, és mit kell tennie a jobb szövegértés érdekében.
- A hatékony felméréseknek tartalmazniuk 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 a diákok által vezetett *think-aloud*-ot (hangos gondolkodást).

- A diákok nem tudják könnyen transzformálni az új olvasmányokra a szövegértési folyamatokat direkt instrukciók nélkül (Block–Gambrell–Pressley 2002).

Az összegyűjtött eredmények kapcsán Pressley-ék az olvasási stratégiák hatékony tanításának feltételeit, lépéseit a következőképpen határozták meg:

- a tanárok kevés stratégiát tanítottak meg;
- megtanították, hogy ezeket a gyerekek hogyan használják;
- a gyerekek gyakorolták ezeket;
- a diákok bemutatták és elmagyarázták egymásnak, hogy hogyan használják a stratégiákat;
- a tanárok megmutatták, mikor és hol használják a stratégiákat;
- a tanárok gyakran megnevezték a szóban forgó olvasási stratégiákat (kiemelés, összefoglalás...);
- világosan látható volt a rugalmasság a diákok stratégiahasználatában;
- a tanárok folyamatosan éreztették a gyerekekkel, hogy a gondolataik fontosak (Pressley és mtsai 1992).

A fentiekben meghatározott kritériumokból egy módszer született, amit tranzakciós stratégia-tanításnak neveztek el (*transactional strategies instruction*). Ennek pozitív hatását a szövegértés fejlődésére azóta több tanulmány igazolta. Szembetűnő, hogy a módszer milyen nagymértékben épít Palincsar úgynevezett reciprok tanítási módszerére, amelynek alapja, hogy a gyerekek magyarázzák el a tanárnak és egymásnak, hogy hogyan oldottak meg, oldanának meg egy-egy feladatot, problémát (Palincsar–Brown 1984). A reciprok tanítás megjelenése nem véletlen az olvasási stratégiák során, hiszen ezek tanítása közben megkerülhetetlen a saját kognitív folyamataink megismerése, kivetítése, és erre a legjobb mód az ezekről való beszélgetés. Ez az oka, hogy a meta-kogníciónak különösen fontos szerepe van az olvasási stratégiák és általában a stratégiai feladatmegoldás tanításában (vö. Csíkos 2004).

Mindezt megerősítették az olvasás megértésére és az agy működésének összefüggéseire vonatkozó kutatások is. Az agykutatás új módszerei az elmúlt két évtizedben ugyanis lehetővé tették, hogy a PET- és MRI-vizsgálatok segítségével az olvasás folyamata közben információt szerezzünk az agyműködésről. Mindezekből megtudtuk, hogy a szövegértő olvasás, akárcsak más nyelvi aktivitás, differenciált és megosztott agyi tevékenység, az agy különböző részei vesznek részt benne. Egyértelművé vált továbbá, hogy nem a szöveg típusa, hanem az olvasó, az olvasás célja határozza meg, hogy az agy mely területei

dolgoznak, vagyis azt, hogy hogyan értünk meg egy szöveget. Egyénekenként is nagy különbségek mutatkoztak a szövegértési folyamatokban az agyi működés területe és intenzitása tekintetében egyaránt. A diszlexiásoknál azt tapasztalták, hogy az agy egy központra fókuszál, és óriási energia befektetésével próbálja megoldani a feladatot, míg a nem diszlexiásoknál az agyi aktivitás széteszlik, és jóval kevesebb energia elegendő az olvasáshoz.

Az agy működése folyamatosan változik. Ha ugyanazt a feladatot kapja ugyanaz a személy, a megoldás helye és módja is eltér. Sok tanulmány megerősíti: a kezdeti feladatmegoldásnál az agy félelmetesen sok energiát használ fel a későbbiekhez képest, és egyre intenzívebben kiosztja a feladatokat a különböző területek között. A gyakorlott és gyakorlatlan agy között ugyanazon feladat megoldásánál nagyon nagy különbségek mutatkoznak. A kezdő olvasó tehát egy központra fókuszálva, óriási energia felhasználásával olvas, míg a gyakorlott olvasó megosztja az olvasásban résztvevő agyi területek között a feladatot, sokkal kevesebb energiát használva hatékonyabban hajtja végre a feladatot (Raichle és mtsai 1994).

Ezek a megállapítások feltétlenül támogatják a stratégiai olvasás képességének tanítását, fejlesztését, hiszen az eddigi elképzelésekhez képest most már egyértelműen bizonyított, hogy az olvasási folyamat kulcsfontosságú komponense az olvasó szándéka és célja, vagyis mindaz, hogy hogyan akarja befogadni az adott szöveget és mi a célja a megszerzendő információval, ráadásul a szövegértési struktúra, folyamat különösen érzékeny, sérülékeny rendszer.

## **A stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogram**

A fentiekben bemutatott megfontolások alapján, az eddig ismert kutatási eredményekre támaszkodva alkottuk meg a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramot, amelyben kilenc negyedikes osztály, közel kétszáz tanuló vett részt Kecskeméten és környékén. Az öt kísérleti és négy kontroll-osztályban elő- és utótesztet vettünk fel, amely egy-egy nominális természetű ismeretterjesztő és narratív típusú szövegekre feltett kérdésekből, valamint egy kérdőívből állt, amelyben a gyerekek olvasásra, saját olvasási folyamatukra vonatkozó tudását vizsgáltuk.

*A program felépítése*

Tanított stratégiák	1. hét	2. hét	3. hét	4. hét	5. hét	6. hét	7. hét	8. hét
Séma aktiválása	x	x	x	x	x	x	x	x
Szövegvizsgálat	x	x	x	x	x	x	x	X
Előzetes áttekintés	x	x	x	x	x	x	x	x
Folyamatolvasás		x	x	x	x	x	x	X
Szöveg-anticipáció		x	x	x	x	x	x	X
Feltevés vizsgálat, orrekciója		x	x	x	x	x	x	x
Belső képek alkotása, verbalizálása			x	x	x	x	x	x
Összefoglalás				x	x	x	x	X
Konklúzió				x	x	x	x	x
Szintézis				x	x	x	x	x
Az olvasásra vonatkozó ísm., metakogníció (elm.)	x	x	x	x				

A program nyolc hétig tartott, az első felében minden héten új stratégiát ismertek meg a gyerekek a kísérleti osztályokban, természetesen a taneszközökön, egyéb tényezőknél semmit sem változtattunk. A stratégiák kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy semmiképp ne legyen köztük olyan, amelyik teljesen idegen a magyar olvasástanítási gyakorlatban.

Az első héten az olvasás előtti stratégiákat tanulták, gyakorolták a gyerekek, a második héttől áttértünk a folyamatolvasás technikájára. Ez a technika az angolszász reader respons néven ismert, elsősorban irodalmi művek olvasásánál használt processreading módszer adaptációja (ld. Adamikné 2006), mi ugyanis nemcsak irodalmi szövegekre terjesztettük ki ezt a módszert, hanem minden szöveget ezzel a technikával olvastunk. Ennek lényege, hogy az olvasás előtt, közben megfogalmazott feltevéseket olvasás közben is meg tudjuk vizsgálni, mivel a tanító az olvasmány közben a szöveg hossza és nehézsége függvényében kétszer-háromszor megállítja az olvasást, és megkérdezi: vajon úgy alakultak-e az események, ahogy vártuk, azokat a dolgokat tudtuk-e meg, amire számítottunk, vajon hogyan folytatódik az olvasmány? Ez az eljárás tapasztalataink szerint nagyban segíti a gyerekeket saját gondolkodási, olvasási folyamatainak megfigyelésében, megértésében, de még ennél is fontosabb, hogy figyelmüket fenntartja az olvasmány végéig, a gyengébben olvasó gyerekeket pedig nem engedi „kiesni” olvasás közben a szövegből, mivel minden



megállás alkalmával közösen megbeszéljük, mi történt addig, mit tudtak meg az elolvasott részből.

Szintén a második héten került sor a folyamatolvasás technikájával szorosan összefüggő két stratégia, a szöveganticipáció, illetve ennek a módosításának, korrekciójának a gyakorlására. Itt a gyerekek következtetéseket tesznek az olvasandó szövegre, szövegrészre, majd ellenőrzik, hogy az történt-e, amire számítottak, hogyan és miért úgy folytatódik az olvasmány.

A harmadik héten a belső képek alkotásának gyakorlása történt, itt az ismert módon az eseményeket vagy új információkat minél több érzékszerven keresztül, minél tökéletesebben kell megragadni. Ezt a szemléletet, valamint a szöveganticipációs eljárást kitűnően ötvözi Wood úgynevezett IEPK-módszere (Imagine, Elaborate, Predict, Confirm). Ennek lényege, hogy a gyerekek minél alaposabban elképzelik, kifejtik (kifejezik) amit tapasztaltak, belső szemükkel láttak a történetből, majd megjósolják, hogy mi történik a későbbiekben, végül az olvasmány alapján ezt megerősítik, felülbírálják vagy elvetik (Wood–Harmon 2001).

A negyedik héten léptettük be az olvasás utáni stratégiákat: az összefoglalást, a konklúziót és a szintézist. Ezek között a legfontosabb különbség, hogy az összefoglalás kizárólag a szövegből megszerzett információkra támaszkodik, a konklúzió már a gyerekek véleményét is tartalmazza a szövegből megtudottakról, a szerzőről és magáról a szövegről is. A szintézis pedig azzal egészül ki, hogy a gyerekek önálló és közös olvasás közbeni felvetéseit, anticipációit és azok bekövetkezésének (vagy be nem következésének) okait is tartalmazza.

Az olvasásra vonatkozó ismeretek megbeszélése, tanítása csak az első négy héten folyt, ahogyan az ábrán is látszik, az ötödik héttől a megismert stratégiákból felépülő új szemléletű módszerrel dolgozták fel a gyerekek az olvasmányokat.

*A program eddigi eredménye?*

Sorrend az előteszt átlagai szerint		
Sorrend	Osztály	Átlag (max. 30)
1.	Ra	25,095
<u>2.</u>	<u>Rc</u>	<u>24,555</u>
<u>3.</u>	<u>Pa</u>	<u>23,75</u>
4.	Pb	23,647
5.	Ia	23,2
<u>6.</u>	<u>Rd</u>	<u>22,28</u>
<u>7.</u>	<u>Ib</u>	<u>20,05</u>
8.	Pc	20,187
<u>9.</u>	<u>Sk</u>	<u>20,136</u>

Sorrend az utóteszt átlagai szerint		
Sorrend	Osztály	Átlag (max. 30)
<u>1.</u>	<u>Ib</u>	<u>23,368</u>
<u>2.</u>	<u>Rc</u>	<u>21,09</u>
<u>3.</u>	<u>Rd</u>	<u>20,208</u>
<u>4.</u>	<u>Pa</u>	<u>19,187</u>
5.	Ia	18,285
6.	Pb	17,944
7.	Ra	17,545
<u>8.</u>	<u>Sk</u>	<u>16,684</u>
9.	Pc	15,066

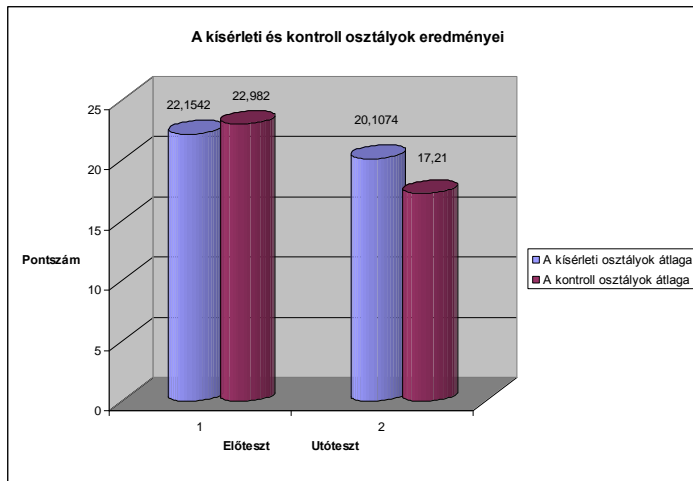
A két táblázatban az osztályok sorrendjét látjuk a tesztek eredményei alapján (a kísérleti osztályokat kiemeltük). Az előtesztek esetében semmilyen rendezőelv nem mutatkozik az alapján, hogy kísérleti vagy kontrollosztályról van-e szó, a későbbiekben azt is látni fogjuk, hogy a kísérleti és kontrollosztályok átlagos teljesítménye között sem találtunk jelentős különbséget. Ezzel ellentétben az utóteszt átlagpontszámai esetében szembeötlő a különbség, itt már jól látszik a kísérleti osztályok sokkal jobb teljesítménye. Ugyanezt tapasztaljuk a teljesítmények átlagának különbségét kiszámítva:

Sorrend	Osztályok	Átlagok különbsége egy feladatra vetítve
<u>1.</u>	<u>Ib</u>	<u>-0,071</u>
<u>2.</u>	<u>Rd</u>	<u>0,103</u>
<u>3.</u>	<u>Rc</u>	<u>0,247</u>
<u>4.</u>	<u>Sk</u>	<u>0,296</u>
5.	Ia	0,351
<u>6.</u>	<u>Pa</u>	<u>0,359</u>
7.	Pc	0,365
8.	Pb	0,428
9.	Ra	0,576

A táblázatban kialakult sorrend azt mutatja, hogy önmagukhoz képest hogyan fejlődtek az osztályok a szövegértési képességük terén. Az így kapott

<sup>2</sup> A dolgozat elkészülésének időpontjában még csak nyers adatok állnak rendelkezésünkre, a számadatok kis mértékben még változni fognak, a részletes és pontos eredményeket a későbbiekben publikálni fogjuk, most csak egy rövid tájékoztatóra szorítkozunk.

eredmény arról tanúskodik, hogy a kísérleti osztályok szinte minden esetben nagyobb mértékű fejlődést mutatnak, mint a kontrollosztályok, ráadásul az ötödik és hatodik helyen lévő osztályok közti különbség is elenyésző.



Ha megvizsgáljuk a kísérleti és kontrollosztályok összevont átlagpontszámait az elő- és utóteszt megoldása alapján, ez eddigiekhez hasonló következtetésre jutunk. Az előteszt eredményei tehát minimális, közel másfél százalékos különbséget mutatnak a kísérleti és kontrollosztályok teljesítménye között, míg ugyanezek a csoportok az utóteszt megoldásakor szignifikánsan különböznek. Az utóteszt tanulsága szerint a kísérleti osztályok több mint tizennégy százalékkal jobb eredményt produkáltak ( $p = 0,000615$ ,  $F = 0,086241$ ).

Azt tapasztaltuk tehát, hogy a fejlesztőprogram végére a kísérleti osztályokba járó gyerekek szövegértési képessége lényegesen jobb volt, mint a kontrollosztályokba járó társaiké. Ezek alapján feltételezhetjük, hogy az olvasási stratégiák tanításával a magyar gyerekek szövegértési képessége is hatékonyan fejleszthető. Sajnos a lehetőségeink nem terjedtek ki annak vizsgálatára, hogy a program mely elemei milyen hatékonysággal járultak hozzá az elért eredményekhez, mennyire erősítették vagy gyengítették azokat, de a programban tapasztaltak jól felhasználhatónak bizonyulnak a tanítóképzésben is. A kutatás tapasztalatait így beépítettük képzésünkbe a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán, továbbá készen állunk arra, hogy akkreditált pedagógus-továbbképzés formájában a módszert megismertessük az érdeklődőkkel.

## Bibliográfia

- Almasi, Janice F. 2003. *Teaching Strategic Processes in Reading*. New York–London, The Guilford Press.
- Block, Cathy Collins – Gambrell, Linda B. – Pressley, Michael 2002. *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cs. Czachesz Erzsébet 2001. Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. In *Iskolakultúra*. 5. sz.
- Csíkos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. In *Iskolakultúra*. 2. sz., 3–10. p.
- Keene, Ellin Oliver – Zimmermann, S. 1997. *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In *Iskolakultúra*. 3. sz.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1998). *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998*. Washington DC. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Palincsar A. S. – Brown, A. L. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring Activities. In *Cognition and Instruction*. 1.
- Pressley, M. – El-Dinary, P. B. – Gaskins I. – Shuder, T. – Gergman, J. – Almasi, J. – Brown, R. 1992. Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. In *Elementary School Journal*. 92.
- Raichle, M. E. – Fiez, J. A. – Videen, T. O. – MacLeod, A. M. – Pardo, J. V. – Fox, P. T. – Petersen, S. E. 1994. *Practice-related Changes in Human Brain Functional Anatomy During Nonmotor Learning*. *Cerebral Cortex*, 4.
- Steklács János 2005. *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Terestyéni Tamás 1996. Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész társadalom*. Pécs–Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem & PSZM Projekt Programiroda.
- Terestyéni Tamás 1996a. Funkcionális illiteráció. In *Jelkép*. 2. sz. 45–56. sz.
- Wood, K. D. – Harmon, J. 2002. *Strategies for Integrating Reading and Writing in Middle and Secondary Classrooms*. Columbus, National Middle School Association.