

Az olvasás mint kognitív kommunikáció

I. Az olvasás fogalma

1. Az olvasás, mint a kognitív kommunikációs képesség összetevője

a) A személyiség fogalma és felépítése¹

Ahhoz, hogy pszichológiai szempontból, az olvasási képesség természetét és funkcióját vizsgálni tudjunk, alaposan meg kell határozzuk a személyiséget, mint pszi-chikus képződményt.

A személyiség fogalmát általános kategóriaként – minden ember közös sajátosságaként – használva elmondhatjuk, hogy a személyiség egy bioszociális komponensrendszer, a saját működését és viselkedését megvalósító öröklött és tanult komponensek egysége.

Komponensek készletéből, rendszeréből szerveződik, s a személyiség működése, viselkedése ezek által a komponensek által valósul meg. A személyiség működésében (tevékenységében), a viselkedés folyamatában a komponensek módosulnak, új komponensek keletkeznek, s maga a személyiség is alakul, fejlődik.

A személyiség komponenskészletei rendszerre szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (J. D. Wine).²

A kompetencia szó latin eredetű, „competentia” = illetékesség, „cometo” = valamire való képesség jelentéseit különbözteti meg az idegen szavak szótára.³ Az első jelentés a hozzáértésre, döntésre, a második a kivitelezésre vonatkozik, tehát a kompetencia kifejezés egyszerre utal a kivitelezéshez szükséges képességre és motívumokra.

A szakirodalmi előzmények közt meg kell említeni Chomsky nyelvi kompetencia (mit kell tudnia az embernek ahhoz, hogy úgy viselkedjen, ahogyan azt valójában teszi) és nyelvi performancia elméletét (annak leírásai, hogy az emberek aktuálisan hogyan viselkednek).

Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is két alapvető létfunkciója van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a személyes, perszonális kompetencia, a faj túlélését a szociális kompetencia szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így ezek nemcsak a két létfunkció közvetlen szolgálatában fontosak, hanem az információfeldolgozás önállóult létfunkcióként, kognitív kompetenciaként is jelentőséggel bír.

Végül, a társadalmi munkamegosztás eredményeként az egyes szakmák el-sajátítása és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint speciális kompetenciákat tartjuk számon.

Ábrázolva az előzőekben elmondottakat, egy lehetséges, a fejlesztő, értelmező, beavatkozó szintű eljárásokat segítő, lehetővé tevő, lehetséges modellt kapunk⁴ (1. ábra).



1. ábra

b) A képesség, készség és rutin mint személyiségkomponens

¹ Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris.

² I.m. 33. o.

³ Bakos Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, 1989, Akadémiai Kiadó.

⁴ Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris, 35. o.

A képességet legtágabb értelemben úgy határozhatjuk meg, mint egy tevé-kenység elvégzésére való átlagon felüli alkalmasságot. Összetett és magasabb rendű pszichikus képződmény, szerkezetében több részképesség, készség és művelet (rutin) is helyet kap.

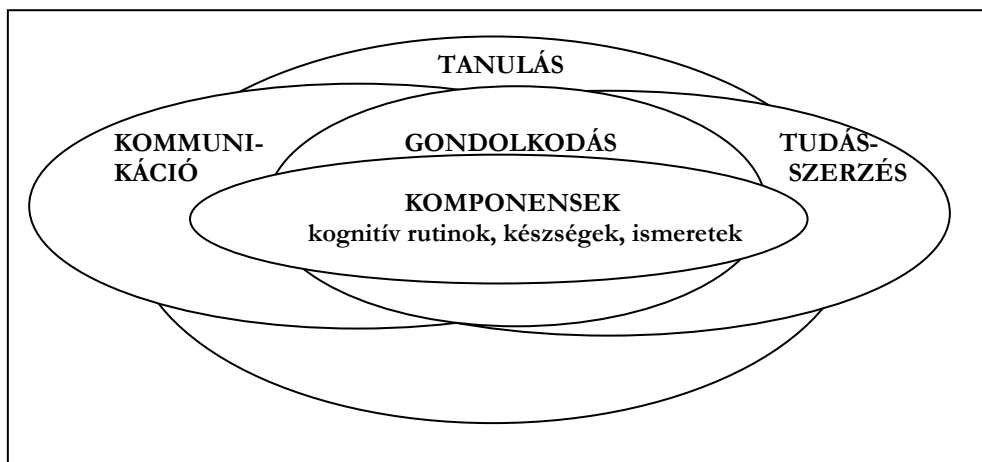
Az olvasási képességet, ha el kívánjuk helyezni a kompetenciák rendszerében, akkor a kognitív kompetencia komponenskészletéből a kognitív képességeket kell ala-posabban megvizsgáljuk.

A kognitív képességek a kognitív kompetencia specifikus komponensrend-szerei, amelyek meghatározott funkciókat szolgálnak, és amelyekre sajátos szerve-ződés, működés, viselkedés és önmódosulás, önfejlődés jellemző. Összetevői: a *kognitív rutinok*, a *kognitív készségek* és a *kognitív ismeretek* (2. ábra).

A *kognitív rutinok (műveletek)* olyan pszichikus komponensek, amelyek funkciója az információfeldolgozás. Lehetnek *öröklött rutinok* (elemi műveleti képességek): fel-ismerési (azonosítás, megkülönböztetés), kivitelező (ízmok által megvalósuló elemi akció), kapcsolási (két pszichikus komponenst összekapcsol – pl. a percepció képet a fogalommal – vagy szétkapcsol), aktiváló (minden tartósan összekapcsolt egység összetevői egymást aktiváló rutinok) és előjelző (az aktiválás előbb bekövetkezik, mint a második esemény) rutinok.⁵

Vannak *tanult rutinok*, mint amilyen a gondolatképzés (kép és szó vagy szó és szó összekapcsolása), az összevonás (a dolgok mennyisége, analízis, szintézis, egybe-foglalás, elkülönítés, absztrahálás, konkretizálás, gondolat összevonás) és a viszony-rutinok (összehasonlítás, azonosítás, besorolás, sorrendfelismerés, sorképzés, belátás, elemi kombinálás, tapasztalati következtetés).

KOGNITÍV KÉPESSÉGEK



2. ábra

A *kognitív készségek* automatizálódott tevékenységkomponensek, általános funkciójuk, hogy elősegítsék az egyed aktivitásának eredményességét, rutinokból, rész-készségekből szerveződnek.

Amint azt a fenti modellből látni lehet, a kommunikációs képesség a kognitív képesség szerveződésében egy sajátos komponens.

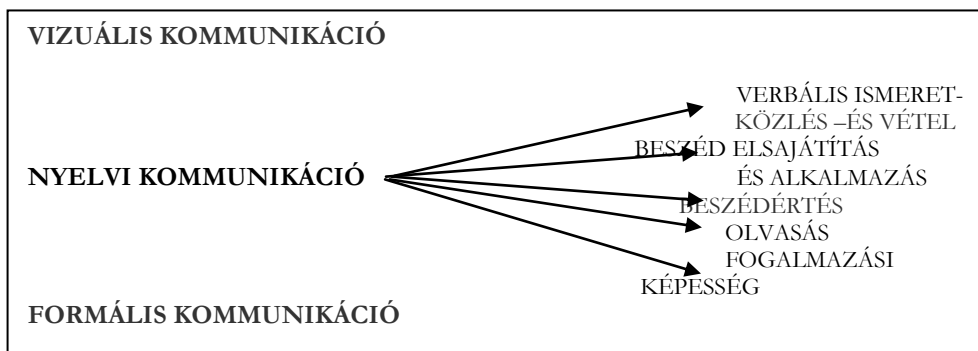
A kognitív kommunikatív képesség funkciója információk közlése és vétele szimbólumok által. Magába foglalja a *vizuális kommunikáció képességét* (ábraolvasás, ábrázolás), a *nyelvi kommunikáció képességét* (verbális ismeretközlés és -vétel) és a *formális kommunikáció képességét* (formalizált ismeretközlés és -vétel).

A nyelvi kommunikációs képesség fejlettsége, a verbális ismeretközlést és -vételt, a beszéd elsajátítását és alkalmazását, a beszédértést, az *olvasást* és a fogalmazási képesség fejlettségét jelenti.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az olvasás a kognitív kommunikatív képesség, s ezen belül a nyelvi kommunikációs képesség egyik jelentős összetevője, a kognitív kommunikációs képesség részkészsége, olyan pszichikus komponens, amely öröklött és tanult rutinokból, valamint ismeretekből szerveződik (3. ábra).

KOGNITÍV KOMMUNIKÁCIÓ

⁵ Csapó Benő: *Kognitív pedagógia*. 1996, KKTT.



2. Az olvasási készség fejlődése

a) Az olvasás elsajátításának előfeltételei

Az olvasás olyan értelmi tevékenység, mely elsajátításához a következő fel-tételek teljesülése szükséges:

- a gyermek képes legyen egy rövid ideig irányítani *figyelmét*;
- képes legyen magasabb szintű *analízis, szintézis* végzésére, különösen az optikai, akusztikus és beszédmozgási tevékenységben;
- tudjon *elvonatkoztatni* a betűk, jelek szintjén
- *beszédfejltsége* megfelelő szintű legyen szókinccs, kiejtés, tartalmi és nyelv-tani helyesség tekintetében.

Az előzőekben felsorolt alapkészségek amellet, hogy feltételei az olvasási tevé-kenységnek, az olvasási képesség alakulásával egyidőben ezek magasabb szintű fejlő-dése és integrációja is megfigyelhető.

b) Az olvasási készség kialakulása

Tapasztalhatjuk, hogy az olvasási tevékenység és alkotóelemei rendszerint akarlatlagosan és céltudatosan mennek végbe, de egy bizonyos fejlettséget elérve a tevékenység, ill. az alkotóelemek automatizálódhatnak. Rendszerint azok az össze-tevők automatizálódnak, amelyeket mindig azonos módon hajtunk végre, gyakran megismétlünk és sokat gyakorolunk.

Az elmondottak szerint úgy határozhatjuk meg az olvasási készséget, de általában a *készségeket*, mint a tevékenység tudatosan kialakított, gyakorlás útján meg-szilárdított, automatizálódott összetevői, amelyek lefolyásuk során már nincsenek állandó tudatos ellenőrzésnek alávetve.

A készségek automatizálódása azt is jelenti, hogy a rendkívüli akarati erő-feszítés és a cselekvés tudatos, részletekbe menő ellenőrzése a minimumra csökken. A készségek, tudatos tanulás eredményeképpen, nagyrészt a tudat alatti tartomá-nyokban jönnek létre és zajlanak, de könnyen tudatos ellenőrzés alá hozhatók (pl. ha egy kiolvasott szónak nem értjük az értelmét, az első dolgunk, hogy betűzzük újra). Mivel nem elszigetelten működnek, hanem bonyolult tevékenységek szerves részeként (pl. betűk felismerése, betűk összeolvasása, szavak kiejtése stb.), s mivel a tevékeny-ségek szándékosan és tudatosan zajlanak le, a készségek is alá vannak vetve egy átfogó, általános ellenőrzésnek, és amikor a cselekvés körülményeiben új elemek tűnnek fel, a készségek ismét részletes ellenőrzés alá vehetők és szükség esetén módosíthatók. To-vábbá a készségek automatizálása magával hozza a cselekvés sematizálását, lerövidí-tését, mert kiküszöböli mindazt, ami fölösleges vagy oda nem illő.

Bonyolultsági fokuk szerint beszélhetünk egyszerű (pl. egy betű felismerése) és összetett készségekről (pl. a megértő olvasás), az automatizálódott lelki folyamat természete szerint beszélhetünk intellektuális és mozgáskészségről. A mozgáskész-ségek képezték leggyakrabban kutatás tárgyát, az intellektuális készségekkel az utóbbi évtizedekben kezdtek el foglalkozni (pl. kognitív pszichológia rutinoknak nevezi). Újabban a szociális készségek a tudományos érdeklődés középpontjába kerültek (szo-ciálpszichológiában a XX. század második felében), ez a tevékenység tartalma (szocia-lis vonatkozású tevékenységekben nyilvánul meg leginkább) szerinti osztályozásban kaphat helyet (pl. együttműködés).

Az olvasás tehát egy tudatosan kialakított, gyakorlás útján megszilárdított és automatizálódott komplex intellektuális készség.

Az olvasási tevékenység fejlődésének folyamatában, a készség és jártasság szinteken keresztül, feladat- (pl. olvasás szótagolással) és problémahelyzetekben (isme-retlen szöveg olvasása, értelmezése), el kell érjen a képességszintre, a kommunikációs kognitív kompetencia és ezen belül a kommunikációs képesség jelentős összetevőjét kell képezze.

A készség kialakulásának folyamatában több különálló szakaszt is meg-különböztethetünk. Így van ez az olvasási készség alakulása esetén is. Mivel komplex készségről, vagyis több alacsonyabb rendű készség

szerveződéséről van szó, nem lehet a teljes olvasástanulási folyamatot egyetlen készség alakulásának tekinteni. Így tehát, ha példázni kívánjuk a készségalakulás szakaszait, az olvasási készség részkészségeit (rutinok) kell felhasználnunk a példázathoz (pl. betűfelismerés, betűzés, betűössze-olvasás, szótagolvasás, értelmes szavak olvasása stb.).

1. szakasz. *A készség tartalmával való megismerkedés szakasza.* Ebben a szakaszban a készség szóbeli bemutatására és a készség cselekvési mintájának oktató általi bemutatására esik a fő hangsúly. Ebben a szakaszban megpróbálhatja a gyermek felügyelet mellett és támogatással elvégezni a cselekvést (pl. hangképzés, a betű formájának a felismerése), de dönthetnek csak a figyelmes szemlélődés mellett.

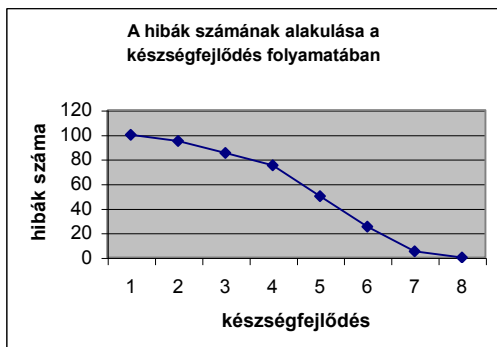
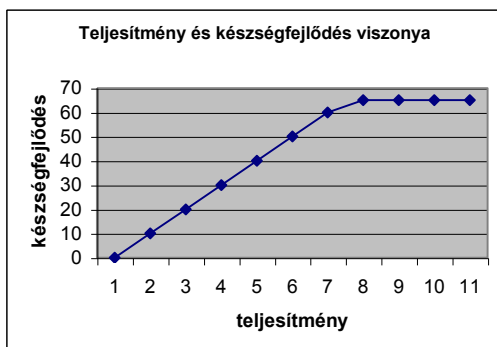
2. szakasz. *Az analitikus tanulás szakasza.* A készséget, főként ha összetett jellegű készségről van szó, kisebb egységekre bontjuk, és ezeket rendre sajátítjuk el. (Pl. szótagolvasás esetén külön-külön a két betű észlelése és kiejtése, majd az össze-olvasás megpróbálása; szótagok összeolvasása szavakká). Ebben a szakaszban a gyermek annak ellenére, hogy nagy akarati erőfeszítést végez és a figyelmét is összpontosítja, sok hibát ejt, és több időre van szüksége.

3. szakasz. *Szervezés és rendszerezés szakasza.* A gyermek ebben a szakaszban a részleteket már helyesen hajtja végre, sikerül kiküszöbölnie a hibákat, és azon igyekszik, hogy az egész cselekvést egységes struktúrába fogja össze. Ez a szakasz is sok időt és nagy erőfeszítést igényel.

4. szakasz. *A szintézis és automatizálás szakasza.* Ebben a szakaszban az elemek már tökéletesen beilleszkednek az egészbe, a cselekvés folyamatosan zajlik le, a figyelemigény fokozatosan csökken, a tudatos ellenőrzés már csak a cselekvés egészére korlátozódik. A hibák eltűnnek, a kivitelezési idő már közel áll a követelményekhez (pl. a szavak helyes kiolvasása).

5. szakasz. *A tökéletesítés szakasza.* A készség ebben a szakaszban minden téren – sebesség, helyesség, pontosság tekintetében – eléri a kívánt szintet (pl. szövegértő olvasás).

A készségalakítás minden szakasza gyakorlással jár, azonban fontos, hogy a gyakorlás szerkezetét tekintve feleljen meg a kialakítandó készségnek, ne korlátozódjon az egyhangú, változatlan ismétlésre, foglalja magába az ellenőrzést és ön-ellenőrzést.



A készségalakulás fokozata és a teljesítmény egyenes arányban, a készség-alakulás és a hibák száma fordított arányban állnak egymással. Egyszerű készségek esetén már néhány gyakorlat után gyorsan emelkedhet a teljesítménygörbe. Összetett készségeknél eleinte lassú a haladás, majd hirtelen javulás áll be, ami a készség fejlődésében bekövetkező minőségi ugrást jelzi. A teljesítménygörbén észrevehetünk egy ún. stagnálási helyzetet is, azt a szintet, amelynek elérése után a gyakorlás nem javíthatja tovább jelentősen az eredményt.

c) A megértő olvasás

Az olvasás folyamata írásban rögzített beszédhelyzetek értelmes felfogásaként értelmezhető.⁶

Az írott szöveg az objektív valóság közvetett tudati visszatükrözése, az értelmi tevékenység olyan rögzített és igényesen megmunkált terméke, amely mások számára jelzés, üzenet.

Az emberi kommunikáció egy sajátos formája, igényesen, szigorú szabályok szerint kimunkált, tömör írott beszéd vizuális dekódolása, értelmezése. Olvasáskor tulajdonképpen újra gondolattá alakítunk egy vizuális jelekből álló sort.

Föltehetjük a kérdést: az olvasás milyen rutinokat, készségeket, ismereteket feltételez?

Az olvasás fejlettsége mindenekelőtt a vizuális szófelismerő rutinok készletétől függ. A szó felismerésének feltétele, hogy el tudjuk olvasni. Egy szó elolvasása kétféle módon történhet: betűző, szótagoló módszerrel vagy globálisan, vagyis néhány formai sajátosság egyidejű észlelésével.

Az olvasási képesség alakulásának folyamatában csökken a fixációk száma és időtartama, valamint a regresszív mozgások száma, mivel pontosabbá, tökéletesebbé és gyorsabbá válnak az analízis, szintézis, összehasonlítás és elvonatkoztatás műveletei, s eközben felgyorsul a szöveg értelmének a megragadása.

Az írott szövegnek egyrészt formai, másrészt tartalmi-jelentésbeli jellegzetessége van és az ítéletalkotás szabályszerűségei is érvényesülnek benne. Az olvasási folyamat két aktusát különböztethetjük meg:

1. a grafikus jelek lefordításának technikája (olvasástechnika);
2. a szöveg jelentésének megragadása, értelmezése (megértő olvasás).

E két aktust csak elvi szinten lehet megkülönböztetni, a készségszintű olvasás folyamatában nem, hiszen szoros egység van forma és tartalom, perceptuális és gondolati között.

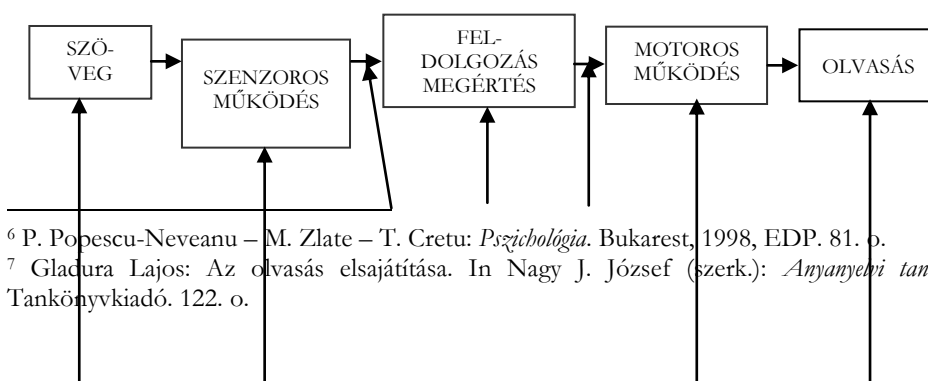
Az olvasás kétszeres absztrakciót tartalmaz, a másodlagos jelzések (szavak) vizuálisan felfogható képével találjuk szembe magunkat.

- Elsődlegesen a jel (közlemény) vizuális felfogása történik meg, ami nem nélkülözheti a felismerés műveleteit, a megfigyelést és a koncentrált figyelmet. A vizuális jelenségek észlelése és felfogása a papír, a nyomdafesték vagy más hasonló médiumok segítségével valósul meg, a hozzá tartozó kommunikációs rendszer pedig a közlemény nyelvi elemeinek felismerésével foglalkozó szemantika.
- A dekódolás folyamatában, az olvasó igyekszik megérteni a grafikus jeleket a maguk összefüggésében, tevékenysége elsődlegesen a megfejtés műveleteire (elemzés, azonosítás, feldolgozás), a közleményben rejlő tartalmak megragadására (szókép és jelentés, forma és tartalom társítása) irányul. A médiumok kiegészülnek ebben a szakaszban a belső beszéddel, mint a megfejtés műveleteinek hordozójával. A tartalmak helyes megragadása feltételezi a nyelvhasználat szabályainak, vagyis a szintaktikának az ismeretét.
- Végül az olvasó eljut az információ szintjére, amikor előzetes tapasztalatai alapján interpretálja a szöveg jelentését, és a megragadott információt beépíti értelmi tevékenységébe. Ebben a fázisban kiemelten szükség van az értékelésre, műélvezetre, kritikára, az üzenet tartalmának elfogadására és a szélesebb értelemben vett tevékenység függvényében történő felhasználására vagy elutasítására. Mivel az értelmi tevékenység magas szintjét képviseli e fázis, médiumaként a gondolat, a fogalom és a gondolkodási műveletek szolgálnak, a hozzá kapcsolódó kommunikációs rendszer pedig az üzenet, a jelentés megértését felölelő pragmatika.
- A folyamat a motoros mozzanattal zárul le, melynek eszköze a beszéd, és feltételezi a beszédképzetek felelevenítését a memóriából. (Néma olvasás esetén ezek a beszédképzetek nem válnak explicitté.)

A folyamat egészében jelen van a visszacsatolás a hibák korrekciója érdekében.

Az olvasás technikája a pavlovi idegphysiológiára épít, ugyanis ebben a folyamatban vizuális-akusztikus és motoros ingerületek között inger-válasz kapcsolatok jönnek létre.

Az olvasás neuro-kibernetikai modellje a következőképpen alakul:⁷





d) Beszédfelettség és szövegértés

Az értelmes olvasás nélkülözhetetlen előfeltétele az előzetes szóképismeret és beszédismeretek, ezek hiányát semmilyen olvasástechnika nem képes pótolni.

A szövegértő olvasás folyamatában nem csupán összerakjuk az észlelt betűket, szótagokat, hanem valami értelmes egésznek, az információk mögött rejlő jelentésnek megragadását célozzuk.⁸

Megfelelő beszéd tudás esetén az írásos jelzések előhívják a tudatból a meg-felelő ismereteket és tapasztalatokat, így jön létre a megértő olvasás. Számos vizsgálat bizonyítja a szókincs gazdagsága és az olvasás minősége (sebessége, pontossága, gyorsasága) közötti összefüggést. Minél gazdagabb a szókincs, annál gyorsabb, pontosabb és értelmesebb olvasást tesz lehetővé. Tehát minél gazdagabb a szókincs, fejlettebb a nyelvi tudatosság, minél árnyaltabb a nyelvhasználat, annál könnyebb és értelmesebb lesz az olvasás.⁹

Az olvasás fejlesztését nem lehet a beszéd fejlesztésétől elválasztani: az értelmes olvasás intenzíven fejleszti a tanulók beszédét; ugyanakkor a beszédfejlesztő hatások az értelmes olvasásban is jelentős változásokat idéznek elő.

II. A megértő olvasás személyiségfejlesztő funkciói

A kisgyermek találkozása az irodalommal az anyanyelv elsajátításával egyidejűleg történik. A gyermekdalokat, mondókákat születése pillanatától hallja a gyermek. A későbbiekben a dalokat, mondókákat mozgásos játék is kíséri, s ebben a korban nem a szavak megértése a fontos, hanem a ritmus, a mozgás élménye.

A képeskönyvek felfedezése, a képeken látható dolgok megnevezése, a képek alapján való történetek szülői elmesélése akár valóságos olvasmányélményhez is juttathatja a gyermeket. Akkor, amikor a gyermek maga veszi elő a képeskönyvet és a képek alapján néhány szavas történetet mesél, vagy a hallott versekből, mondókákból néhány sort felidéz, már alkot is.

A gyermek növekedésével a képek melletti hosszabb szövegeknek, a folyamatos mesének a felolvasása kerül előtérbe. A mesefelolvasás rituáléjában a gyermek egész lényével hallgatóvá válik, a befogadói helyzet megélése, egészséges szellemi erő-feszítésre szólítja fel.

A gyermeki gondolkodásra a csodákban való hit, a racionális és irracionális együttes jelenvalósága a jellemző. A fantázia lehetővé teszi a hőssel való azonosulást, az elképzeltnek valóságként való megélését. Ez a megélés kettős: a gyermek pontosan tudja, hogy ami a mesében van, az a valóságban nincs, de nem vonja kétségbe a csodás eseményeket, beleéli magát a történésbe, de nem téveszti össze magát a mesehőssel (Méreí F.–V. Binét A. 1978).¹⁰

A mese értő befogadása olyan a gyermek számára, mint egy játék, az „egyszer volt, hol nem volt” varázslata felfüggeszti a mindennapi valós életet, és a teremtett világban feszültséget keltenek, izgalmat ébresztenek az átélt bizonytalanságok, a próba-tételek, a vészhelyzetek. Ez a feszültség azonban elviselhető, mert a játékos cselekvésnek nincs valóságos következménye, a „mintha-helyzet” biztonságos teret nyújt a gyermeknek.

Az azonosulás és a történetben való képzeletbeli benne-lét, az akadályok elhárulását követően teljessé teszi az örömezt. Az élmény nem ér véget a mese meghallgatásával, a gyermek újraéli, feldolgozza, megismétli az élményeit játékában, rajz-tevékenységében, vagy a mesét újra és újra elolvastatja, mert a legapróbb részletkéig szeretné újraélni az eseményeket.

A gyermek olvasói magatartásának természetes formája a kérdezés. Megszá-kítja a felolvasást, a szavak jelentésére kérdez rá, megnyugtató válaszokat keres azokra a gondolatokra, érzelmekre, félelmekre, amelyeket az olvasottak keltenek benne, mi-közben fokozatosan kialakul az irodalomról való beszélgetés szokása.

⁸ J. Nagy József (szerk.): *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Budapest, 1991, Tankönyvkiadó. 134. o.

⁹ Uo. 135. o.

¹⁰ Méreí F. – V. Binét A.: *Gyermeklélektan*. Budapest, 1978, Gondolat. 237. o.

A mesehallgatással természetes módon együtt jár az újraalkotás, a tovább-alkotás igénye. A kedvenc mesét a gyermek kiegészíti saját élményeivel, tovább meséli, más befejezést választ neki, új szereplőket von be. Ilyenformán kiderül, hogy a mese nemcsak a szórakozás lehetősége, hanem a gyermeket nyugtalanító belső problémák, félelmek, szorongások kibeszélése is a megértés és megoldáskeresés jegyében.

Az olvasói magatartásformák kialakulása tehát a mindennapokhoz kapcsolódó élményszerű megismerési folyamatokhoz kötődik. A gyermek kezdetben külső, majd fokozatosan belső készítésre, tapasztalatok révén tesz szert alapvető képességekre: meg tudja hallgatni a mesét, képes a fokozott figyelemre, hajlandó a szellemi erőfeszítésre, az új mesét összehasonlítja az eddig ismertekkel, összefüggéseket keres, kérdéseket tesz fel, megfogalmazza saját gondolatait, kétélyeit, újrainírja a történetet. A gyermek mesealkotásainak megfigyelésekor az is kiderül, hogy ebbe beleépülnek a műfaji ismeretek is: cselekmény, az események ismétlődnek, a hősnek próbát kell kiállnia, a mese szövege tartalmazza a jellegzetes verbális fordulatokat.¹¹

A kisgyermek számára tehát az olvasás és az olvasás nyomán létrejövő alkotás szellemi mozgás, amelynek során tapasztalatokat szerez önmagáról, és a világról beszél. Iskolába lépésekor már komplex olvasói tapasztalattal és alapvető olvasói szokásokkal rendelkezik: az olvasáshoz fűződő pozitív élményei motiválják a kitartásban, a koncentrált, tudatos figyelemben, és szívesen megossza élményeit is.

Ez a tapasztalat könnyen megtörik akkor, ha a gyermek az olvasás funkciótól való szembesüléssel, vagyis ha a szövegekkel való találkozást, az olvasást mint szellemi mozgást háttérbe szorítja az olvasás technikájának az elsajátítása, a pusztá dekódolás.

A megértés alapvető feltétele a betűk megtanulása, a szavak gyors és pontos dekódolása, a dekódolás automatizálása, hiszen minél jobb a dekódolási technika, annál jobb a szövegértés. Azonban az olvasási technika elsajátításának mint a megértés eszközének nem szabad helyettesítenie és kizárnia a szöveggel való találkozást.

Láthatjuk, hogy az olvasási készség nemcsak az írott jelek pusztá dekódolását jelenti, hanem lényeges előfeltétele az olvasói szokások, az olvasói magatartás, a gazdag beszédtapasztalat, valamint az aktív befogadói élmények megléte. Motivációs szempontból igen nagy problémát jelent az olvasási készség alakulásában, ha a gyermek nem rendelkezik olvasmányélménnyel és befogadói attitűdökkel.

Ahhoz, hogy az olvasás személyiségfejlesztő funkciót töltsön be, szövegértő olvasás kell legyen, vagyis a befogadó tevékenysége a szöveggel jelzett tartalomra iránnyuljon, az olvasás csak eszköz legyen, a cél pedig a megismerés, az üzenet értelmezése, az élmények megtapasztalása.

Az előzetes olvasmányélmények arra motiválják a gyermeket, hogy leküzdve az olvasás technikájának nehézségeit, eljusson a műértelmezéshez.

Az olvasási technika elsajátítása is jelentős pszichikus aktivitást vált ki, és ebben az aktivitásban az alapvető rutinok, részkészségek működnek és fejlődnek, valódi pszichikus kihívást és fejlődést azonban a megértő olvasás kialakulása biztosít.

A nyelvhasználatban a személyiség egésze megnyilvánul: értékítéletei, szabály és normatudata, ízlése, értelmi, érzelmi fejlettségi szintje, a személyiség egysége és integritásági foka.

A rendszeres olvasási tevékenység az összefüggő beszédhez szükséges nyelvi formák kínálásával fejleszti az egyén nyelvhasználatát, szókincsét, nyelvi kifejező-készségét. A személyiség kommunikációs folyamatban való önkifejező megmutatkozása direkt módon összefüggést mutat olvasási tevékenységével, olvasási szokásaival.

Az élőbeszéd minősége attól függ, hogy az egyénnek milyen a beszédértés fejlettsége és hogy milyen az élőbeszéd szövegalkotási szintje.

A szövegértő olvasás a beszédértéssel mutat összefüggést, hiszen mindketten azonos a kommunikációs szerepe: dekódolni és megérteni adott kommunikációs szituációt. A beszédértés a hallott szöveg észlelését jelenti az aktív belső beszéd irányításával, a szövegértés pedig a szöveg megelevenítése az íráskép észlelését szabályozó belső beszéd szintjén.

A szövegértő olvasás lehetőséget biztosít arra, hogy a sajátos beszédhelyzetben a beszéd összes funkciói érvényesüljenek: közlési, megismerési, expresszív, szabályozó, rábeszélő, szimbolizáló, játék és dialektikus funkciók. Ez a tapasztalat mo-dellként funkcionál a későbbi szövegalkotások számára.

Az interpretálás, a szöveggel való dialógus folyamatában a befogadó részéről is érvényesülni kezd a szöveg által nyújtott nyelvi minta, ami, a szókincs gazdagodásán túlmenően, hozzájárul az egyéni nyelvi stílus kialakulásához, és irodalmi nyelvhasználatot vagy akár szaknyelvhasználatot eredményez.

A nyelvhasználat tökéletesedése és gazdagodása általában a kognitív tevékenység tökéletesedését biztosítja, hiszen az értelmi tevékenység eszköze a nyelvi jelek által hordozott fogalom. A fogalomalkotás megtapasztalása, begyakorlása, új fogalmakkal való gazdagodás biztosítja a pontosabb és mélyebb megértést, a magasabb szintű eredményesebb értelmi tevékenységet. Mivel a szó és a neki megfelelő fogalom a valóság minden elemét és az

¹¹ Fóris-Ferenczi R.: *Az irodalomolvasás lehetőségei az elemi és általános iskola felső tagozatán. Kézirat.*

elemek közötti viszonyokat is jelzi, elsajátítása lehetővé teszi, hogy a fogalmak szintjén, gondolatban műveleteket végezzünk, felfedezzünk elvont viszonyokat, kapcsolatokat, összefüggéseket.

Ismeretközlő szövegek olvasásakor a megértés érdekében a tanulónak birtokolnia kell egy átlagos köznyelvet és a készségi szintű olvasást. Az ilyen típusú szövegek befogadásának egy eredményes módja, ha a cím vagy a téma közlése után a tanuló (befogadó) a következő kérdéseket teszi fel magának: Mit tudok előzetesen erről a témáról? Mit szeretnék megtudni?, a szöveg elolvasása után pedig a következőket: Mit tudtam meg ebből a szövegből? Megfelelt-e várakozásomnak?¹²

Ezek a kérdések rávezethetik a tanulót arra, hogy az olvasás rendszerépítő tevékenység, Piaget-i terminológiával élve, egyrészt asszimiláció, az új ismeretek régiékkal történő szembesítése, másrészt akkomodáció, a már meglévő sémának az új információhoz való igazítása s ezáltal a gondolkodás tartalmának és műveletszerkezetének gazdagítása.¹³ Ebben a folyamatban már nem egyszerűen csak tartós figyelemre és memóriára van szükség, hanem a problémamegoldáshoz válik hasonlatossá a szövegértő olvasás.

Az irodalmi szövegek megértése sajátos beállítódást, esztétikai magatartást igényel. A csodákban való hit, a racionális és irracionális együttes jelenvalósága, a hőssel való érzelmi azonosulás lehetősége, a bizonytalanságok, vészhelyzetek, megannyi megválaszolásra szánt kérdések változatos emocionális állapotok előidézői. Az irodalmi szöveg tehát az információs jellegén túl az érzelmi, erkölcsi jellegzetességet is magán hordja.

A „rólam is szól” élménye, a „teremtett világban” való benne-lét esztétikai értékítéletet, erkölcsi értékorientációt, motivációt meghatározó funkcióval bír. Ezek az élmények nem szűnnek meg az olvasás befejeztével, újra és újra felidézhetőek, feldolgozhatóak, újra és újra visszaszólít a mű, dialógusra serkentő hatása mindegyre tetten érhető.

Az irodalmi szöveggel való találkozás nyomán a befogadóban alkotó jellegű tevékenységek serkentődnek: beleképze magát a helyzetbe, elképze a helyszínt, összerakja a történet belső képeit, továbbgondolja a történetet, összekapcsolja zene-élményével vagy más olvasmányélményével, lerajzolja, felhasználja majdani szövegalkotói tevékenységében stb.

Az olvasási készség kialakulásával, az ehhez szükséges rutinok és ismeretek automatizálásával az olvasás technikai gyakorlása már nem személyiségfejlesztő tényező. A megértő olvasás azonban akár az ismeretterjesztő, akár az irodalmi szövegek esetén igazi kognitív kihívást jelent a befogadónak, s miközben gyakorolja a megértő olvasást, ismeretei gyarapodnak, lexikális tudást szerez, de képességbeli tudásban is – alkotó képzeleti tevékenysége, problémamegoldó képessége, ítéletalkotása és sajátos beszédhelyzet sémái stb. – folyamatosan tökéletesedik. Ilyenképpen, a megértő olvasási tevékenységben a fejlődés végtelen lehetősége rejlik.

Felhasznált irodalom

- Atkinson. R. L. – Atkinson. R. C. – Smith E. E. – Bem. D. J.: *Pszichológia*. Budapest, 1995, Osiris.
- Bakos Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, 1989, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő: *Kognitív pszichológia*. 1996, KKT.
- Fóris-Ferenczi R.: *Az irodalomolvasás lehetőségei az elemi és általános iskola felső tagozatán. Kézirat*
- Gladura Lajos: Az olvasás elsajátítása. In Nagy J. József (szerk.): *Anyanyelvi tantárgypedagógia. Jegyzet*. Budapest, 1991, Tankönyvkiadó.
- Mérei F. – V. Binét Á.: *Gyermeklélektan*. Budapest, 1978, Gondolat.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris.
- P. Popescu-Neveanu – M. Zlate – T. Cretu: *Pszichológia*. Bukarest, 1998, EDP.
- Charles Temple: *Olvasás a kritikus gondolkodásért. Módszertani kézikönyv. Jegyzet*. Kolozsvár, 1996, FOS.

¹² Charles. Temple: *Olvasás a kritikus gondolkodásért. Módszertani kézikönyv. Jegyzet*. Kolozsvár, 1996, FOS.

¹³ P. Popescu-Neveanu – M. Zlate – T. Cretu: *Pszichológia*. Bukarest, 1998, EDP. 55. o.