

Szövegértés-fejlesztés a tanodában¹

Fejes József Balázs

Jelen írás középpontjában annak kérdése áll, hogy a tanodák milyen módon lehetnek hatékonyak a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének támogatásában. E munka mellett érvel, hogy ez a tanuláshoz szükséges eszköztudás, leginkább a szövegértés fejlesztésén keresztül remélhető. Ennek érdekében a tanulmány rövid szakirodalmi áttekintést kínál diákjaink olvasási képességének fejlődéséről, valamint a hátrányos helyzetű tanulók e területen jellemző lemaradásának lehetséges okairól és következményeiről. Ezt követően – elsősorban tapasztalatokra építve – néhány olyan körülményt érint, amelyek kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolhatják a szövegértés fejlesztését a tanodákban. E munka mondanivalója nemcsak a tanodák, hanem egyéb hátránykompenzáló programok kapcsán is megfontolásra érdemes lehet.

E rövid írás nem térhet ki a gyakorlati megvalósítás lehetőségeire, ugyanakkor a hazai oktatástudományi szakirodalomban fellelhető példák arra vonatkozóan, milyen módon fejleszthetik a tanodák a hozzájuk kötődő gyermekek és fiatalok szövegértését (pl. *Balázs*, 2016 jelen kötet; *Fejes*, 2012a; *Kiss*, 2016; *Kiss*, *Csempesz* és *Fejes*, 2015; *Pap-Szigeti*, *Józsa* és *Zentai*, 2007). A fejlesztési lehetőségeket a TanodaPlatform egyik szakmai műhelye² is számba vette, ami ugyancsak jó kiindulópont lehet a gyakorlati munkához.

Az olvasási képesség fejlődése és a hátrányos helyzetű tanulók esete

Hazai és nemzetközi felmérések egyaránt arra hívják fel a figyelmet, hogy tanulóink jelentős részének olvasási teljesítménye nem tesz lehetővé hatékony tanulást. Bár a PIRLS-vizsgálatok szerint nemzetközi viszonylatban a negyedik évfolyamos magyar tanulók jól olvasnak (*Mullis*, *Martin*, *Foy* és *Drucker*, 2012), e ponton hazánkban befejeződik az olvasás direkt fejlesztése, miközben más iskolarendszerekben tovább folytatódik. A 15 éveseket mérő PISA-felmérések szerint előnyünk erre az életkorra elolvad, a magyar diákok teljesítménye ekkor már elmarad a nemzetközi átlagtól. Tanulóink 19,7%-a nem éri el a hatszintű képességskála második szintjét (OECD-átlag: 18,3%), ami azt jelenti, hogy a középiskola elején minden ötödik magyar tanuló funkcionális analfabéta (OECD, 2013a). Emellett mind a PIRLS, mind a PISA eredményei negatív tendenciáról tájékoztat diákjaink olvasási teljesítményének változása kapcsán (*Csapó*, *Fejes*, *Kinyó* és *Tóth*, 2014).

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Fejes József Balázs (2015): Szövegértés-fejlesztés a tanodában. Lehetőségek és nehézségek. *Tani-tani Online*, 2015. 10. 19. <http://www.tani-tani.info/szovegertes-fejlesztés-a-tanodaban>

2 A szakmai műhely kapcsán készült módszertani kisfilm ezen a linken érhető el: <https://www.youtube.com/watch?v=xI6e4-pif6U>

A szövegértés optimális fejlettségének elérése megközelítőleg egy évtizedet igényel (Nagy, 2000), miközben a direkt fejlesztésére hazánkban mindössze az alsó tagozat négy éve fókuszál. Az alsó tagozat végén a nemzetközi mezőnyben viszonylagos jó eredmények ellenére a magyar tanulók jelentős részének olvasási teljesítménye az önálló tanuláshoz még nem elégséges. Molnár és Józsa (2006) olvasási képességet célzó mérése szerint az ötödik évfolyamos tanulók 39%-ánál nem reális elvárás a tankönyvre alapozott önálló tanulás. Nagy (2004) országos, reprezentatív mintán végzett, a szóolvasás jellemzőit feltáró kutatása szerint a nyolcadik évfolyamosok 21%-a, a tizedik évfolyamra járók 16%-a képtelen eredményesen tanulni gyenge olvasási teljesítménye miatt.

A diákok egy részénél, főként a középosztálybeli tanulóknál az alsó tagozatot követően a családi mintáknak, a szülői segítségnek, az otthoni tárgyi környezetnek (pl. könyvek, folyóiratok, játékok, IKT-eszközök) és a magasabb elvárásoknak, erősebb motivációnak köszönhetően folytatódik az olvasás spontán fejlődése (pl. házi feladatok megoldása, órai munka, szabadidős olvasás), így középiskolás korukra többségük eléri az optimális szintet. Azonban a hátrányos helyzetű tanulók fejlődése a célzott fejlesztés és a kedvező otthoni-családi körülmények hiánya miatt lelassul, és a tanulók meghatározó hányada esetében a későbbiekben sem tapasztalható jelentős fejlődés számos területen (l. Nagy, 2008).

A tanulási nehézségek elsősorban felső tagozattól kezdve szembetűnőek, amikor a tanulóktól egyre inkább az önálló tanulást várja el az iskola, és egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a lexikális ismeretek. Csakhogy a tanulók egy számottevő hányada nincs birtokában az otthoni tanuláshoz szükséges képességeknek, így nem teljesíthetik sikeresen az iskola „tananyagközpontú” elvárásait.

Az alapvető képességek fejletlensége miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt a tanulás során, hiszen például az olvasást kívánó tevékenységek, vagyis az iskolai tanulással összefüggő tevékenységek jelentős része a kudarc kockázatát hordozza magában. A magasabb évfolyamok felé haladva, a tananyag komplexitásának növekedésével a gyengén olvasók lemaradása egyre nő, ezzel párhuzamosan tanulási és olvasási motivációjuk csökken (Fejes, 2012b; Józsa és Józsa, 2014; Szenczi, 2013). A folyamatot valószínűleg megtámogatja, hogy serdülőkorban egyre kevésbé lesz fontos a pedagógus elvárásainak való megfelelés, és egyre inkább meghatározó lesz a kortárscsoport szerepe (Józsa és Fejes, 2010; Józsa, 2007). Az olvasási teljesítmény és az iskolába járás kedveltsége közötti összefüggést a PISA eredményei is alátámasztják (OECD, 2013b). Az iskolai sikertelenségek és a csökkenő tanulási motiváció nemcsak a kognitív fejlődés szempontjából vet fel kérdéseket, hanem az osztálytermi munkát is megnehezíti, hiszen a tanulási nehézségek gyakran vezetnek magatartási problémákhoz (pl. Felleginé, 2004). Ez talán a szegregált közösségekben vezethet a leginkább problematikus helyzethez, az

iskolával, tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásához (Fejes, 2013). Kertesi és Kézdi (2010) Országos kompetenciamérés alapján végzett elemzése további területen erősíti meg az olvasás jelentőségét: a lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett tanulók a gyengén olvasók.

A megoldás lehetőségei és nehézségei – fókuszban a tanodák

A hátrányos helyzetű tanulók tanulási problémáira adott leggyakoribb válaszok közé a lexikális tudás pótlására koncentráló korrepetálás, valamint az évismétlés tartozik. Azonban e válaszok nem hozhatnak látványos eredményeket, hiszen a diákok tanuláshoz szükséges eszköztudását, valamint motivációs problémáit csak közvetetten érinthetik, így az adott évfolyam megismétlését vagy az ismeretek elsajátítását segítő korrepetálást követően a diákok általában továbbra sem képesek, motiváltak az önálló otthoni tanulásra. Ugyanakkor indirekt módon olvasási képességük is fejlődhet a korrepetálás és évismétlés során, de jól láthatóan általában nem a problémára, hanem annak következményeire adnak választ e megoldások.

A magyar iskolarendszerben az alsó tagozat láthatóan nem biztosít elegendő időt az olvasás direkt fejlesztésére, felső tagozattól pedig egyértelműen a lexikális ismeretek lesznek hangsúlyosak, és többnyire hiányoznak azok a lehetőségek, amelyek elősegítenék az olvasási képesség további fejlődését (pl. szükséges idő, tanterv rugalmassága, pedagógusok felkészültsége). Ugyanakkor a nem szakrendszerű oktatás választható lehetőséget biztosított a tanuláshoz szükséges eszköztudás fejlesztésének folytatására, bár viszonylag kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez mennyiben érte el célját. Emellett a fejlesztő pedagógus munkakör megjelenése említhető még pozitívumként, ami további lehetőséget biztosíthat az eszköztudás hiányosságainak pótlására az alsó tagozatot követően is. Szintén puha ösztönző az Országos kompetenciamérés, valamint a megreformált érettségi, ahol a teljesítményt jelentősen meghatározza a szövegértés fejlettsége.

A különböző hátránykompenzáló programok, így a tanodák elméletileg számos módon segíthetnek pótolni az iskola említett hiányosságait az olvasás fejlődésének segítése terén. A tanulók egyéni szükségleteire való odafigyelés keretei elviekben biztosítottak a tanodákban, az alacsonyabb létszám és a tantervi elvárások hiányából következő rugalmasság egyaránt kedvező körülményeket jelent. Ugyanakkor e körülmények adta lehetőségekkel nem könnyű élni, nézzük meg, miért. A következő felsorolás természetesen a teljesség igénye nélkül, elsősorban saját tapasztalatokra alapozva készült.

Az első kérdés a tanoda önmeghatározásával, kitűzött céljaival függ össze. A tanodák munkája nem szűkíthető le az iskolai teljesítmények javítására, habár ez lényeges céljuk kell legyen. A tanodák számos olyan feladatot elláthatnak, amelyek

a tanulók vagy akár a tágabb értelemben vett közösség kulturális és szabadidős lehetőségeit, életminőségét pozitívan befolyásolhatják (l. *Fejes*, 2014; *Németh*, 2009, 2013). Vagyis a tanoda által nyújtott szolgáltatások hangsúlyai biztosan meghatározóak lesznek abban a tekintetben, mely tevékenységre mennyi időt szán. Nyilvánvalóan korlátozott időt töltenek a gyermekek, fiatalok a tanodában (délutánonként néhány óra, szerencsés esetben heti többször), aminek csak egy része lehet tanulás, ellenkező esetben nehéz lenne elérni az önkéntes részvételen alapuló rendszeres megjelenést. Az is világos, hogy az iskola által elvárt lexikális ismeretek elsajátítását segítenie kell a tanodának. A kérdés tehát az, hogy az említettek mellett mennyi idő juthat az olvasás direkt fejlesztésére, illetve jut-e egyáltalán.

Nem megkerülhető kérdés a tanoda és az iskola viszonya sem. Amennyiben a tanoda jó kapcsolatot igyekszik kialakítani a tanodás gyermekek és fiatalok által látogatott oktatási intézményekkel, fontos, hogy érzékeltesse a partneriskolák pedagógusaival az együttműködés előnyeit. Ez talán legegyszerűbben úgy teljesíthető, ha figyelembe veszi az iskola elvárásait. Csakhogy az iskolák többsége rövid távra koncentrálva, a házi feladatok elkészítésében és a számonkérésekre való felkészülés segítésében vár segítséget, hiszen ezekre adhat osztályzatot. Az olvasás gyakorlását felső tagozattól kezdve nem ismerhetik el a pedagógusok osztályzattal, de ha nincs készen a házi feladat vagy nem sikerül a dolgozat, az – természetesen – számít az értékelésnél. Azaz minél erősebb az együttműködés, minél inkább az osztályzatok rövid távú javítására fókuszál a tanoda (és az iskola), annál kevesebb figyelmet fordít az alapprobléma megoldására. Persze, felvállalhatja a tanoda a saját útját, és az iskola szokásos elvárásaival keveset törődve az eszköztudás fejlesztésére fókuszálhat, ugyanakkor ez a tanodai munka hatékonyságát más módon érintheti negatívan. Talán példák nélkül is belátható, hogy amennyiben nem érzik a pedagógusok a tanoda hasznát rövid távon, akkor kevésbé motiváltak az együttműködésre. Tapasztalataink szerint e véleményüknek (haszontalan a tanoda) a pedagógusok egy része hangot is ad a tanodás gyermekekkel, fiatalokkal, valamint szüleikkel való kommunikációban, ami egyértelműen megnehezíti a tanodai pedagógusok munkáját.

Tegyük fel, hogy egy tanoda, a szövegértés központi szerepét felismerve, az iskola elvárásainak való megfeleléssel kevésbé törődik vagy sikerül elfogadtatni céljait az iskolával. Ebben az esetben is szembesül az időtényezővel. Ha az olvasás fejlesztése nagyjából egy évtizednyi folyamat, akkor könnyen belátható, hogy minimum hónapokig tartó rendszeres fejlesztésre van szükség ahhoz, hogy érzékelhető változást érhessen el a tanoda. Mivel ez a munka csak hosszú távon befolyásolhatja az osztályzatokat, nehezen tudja kommunikálni a pedagógusok, tanodát látogató gyermekek, fiatalok, valamint szüleik felé a tanodai munka hasznosságát.

További tényezőként a tanodai pedagógusok felkészültsége, módszertani

kultúrája vehető fel. Az utóbbi tanodakutatás (Németh, 2013, 2014; Zágonné, 2014) megállapításai szerint a képességfejlesztés és az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazása egyre kevésbé jellemző a tanodák munkájában, egyfajta iskolásítási folyamat jellemzi a tanodaszférát – ami nyilvánvalóan nem független a pályázati elvárásoktól. E megállapítást egyrésztől tompíthatja, hogy az említett adatgyűjtés egy finanszírozási szempontból instabil időszakban történt, ami a tanodák pedagógiai munkájára is hatást gyakorolt. Ugyanakkor e megállapítások az újonnan alakult tanodák kapcsán még inkább helytállóak lehetnek, hiszen a megnövekedett pályázati források hatására számos olyan szervezet is tanodamegvalósítás mellett döntött, amely nem rendelkezett korábbi tapasztalatokkal e területen (l. Fejes, 2014).

Összegzés

Az olvasási teljesítménynek a lexikális tudás elsajátításában, a tanulási motivációban és a lemorzsolódásban betöltött kulcsszerepe ellenére alig találkozhatunk olyan hazai kezdeményezésekkel, amelyek az alsó tagozatot követően az olvasás fejlesztésére fókuszálnának. A tanodák elviekben alkalmasak arra, hogy enyhítsék az olvasással összefüggő nehézségeket, és a felsorolt körülmények, akadályok (célok hangsúlyai, időtényező, kliensek elvárásai, módszertani kultúra) ellenére az érintettek egy szűk körének hatékony segítséget nyújtsanak. Ugyanakkor lényeges kiemelni, hogy az oktatási rendszerünk diszfunkcionális működésének olyan következményéről van szó, amely tanulóinkat nagy számban érinti, nemcsak a hátrányos helyzetű diákokra korlátozódik, és az iskolában lehetne a leghatékonyabban kezelni.

Irodalom

- Balázs Ákos (2016): Szövegértés-fejlesztés képregénnyel. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 87–94.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Ma-gyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Fejes József Balázs (2012a): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, **22**. 7–8. sz. 80–95.
- Fejes, J. B. (2012b): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év ta-pasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26**. 4. sz. 29–56.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, **114**. 2. sz. 67–89.

- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételeinek 2006 és 2009 közötti hullámaiból. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2010/3.
- Kiss Veronika (2016): Szövegelni másképp. In: Takács Viktória (szerk.): *Alternatív leckék. Innovatív pedagógiai eszközök a hátrányos helyzetű gyerekek fejlődéséért*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. 108–129.
- Kiss Veronika, Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2015): Motiváció Ösztöndíjprogram. Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 8. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556>
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. M., Foy, P. és Drucker, K. T. (2012): *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nagy József (2001): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 123–142.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatosoktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 55–67.
- Németh Szilvia (2009, szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Kutatási beszámoló. Tárki-Tudok, Budapest.
- Németh Szilvia (2013, szerk.): *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013*. Zárótanulmány. Vitaanyag. T-TUDOK, Budapest.
- Németh Szilvia (2014): A 2009-es és a 2013-as tanodakutatás eredményeinek az összehasonlítása. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 118.
- OECD (2013a): *PISA 2012 results. What 15-year-olds know and what they can do with what they know (Volume I)*. OECD, Paris.
- OECD (2013b): *What do student think about school? PISA IN FOCUS*, Paris.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER prog-ramcsomaggal: módszerek. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 312–333.
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció a 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113. 4. sz. 197–220.
- Zágon Bertalanné (2014): Korrepetálás vagy egyéni fejlesztés? Gyakorlatok a 2013-as Tanodavizsgálat eredményei alapján. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 119.