
HERÉDI REBEKA

SZÖVEGÉRTÉS-FEJLESZTÉS A TANULÓ AKTIVITÁSÁNAK TÜKRÉBEN

Az alábbi tanulmányban a szövegértés alapvető fogalmáról, fejlesztési stratégiáiról, problematikusságáról, az iskolában való felhasználásáról, valamint ettől a felhasználási módtól eltérően kívánok bemutatni olyan szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos elgondolásokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a szövegértés folyamatának. A tanulmányban felsorolt különböző módszerek lehetőséget nyújtanak arra nézve, hogy a tanulók kreativitását igénybe vevő szövegértés-fejlesztési feladatokat valósítsunk meg általános iskola alsó illetve felső tagozatában, valamint ugyanígy a középiskolában. A következőkben ismertetni fogom a szövegértés fogalmát, az olvasás minőségével való összefüggéseit, a fejlesztésével kapcsolatos tendenciákat, az iskolában való szövegértés-fejlesztés eszközeit, a szövegértés-fejlesztés során fellépő problémákat, valamint az előbb említett gyakorlati módszereken alapuló technika alapelveit is fel kívánom vázolni.

A szövegértés és az olvasás kapcsolata

A szövegértés, annak fejlettségi szintje, valamint fejlesztése szoros kapcsolatban áll az olvasással, illetve annak minőségével, azzal, hogy az adott tanuló mennyire tudja az adott szöveget gördülékenyen olvasni. A 21. századra az olvasás a civilizáció kommunikációs technikájává vált, melynek megfelelő szintű alkalmazása meghatározza az tanulók iskolai teljesítményét, eredményességét. A jól működő olvasási képesség a tudás- és információszerzés alapvető eszköze.¹

Az olvasási képesség tehát egy olyan automatikus és komplex tevékenység, amely több részkészségből tevődik össze. Az olvasási képesség hierarchikus rendszert alkot: a legalsó szinten helyezkedik el az olvasás technikájának az elsajátítása, erre épül az úgynevezett megértő olvasás. Ebben az esetben az olvasó érti a szöveg jelentéseit, különbséget tud tenni a lényeges és a lényegtelen információk között. Eggyel magasabb fokon helyezkedik el a kritikai olvasás, ilyenkor például az olvasó kérdéseket tesz fel a szöveg olvasása közben, véleményt alkot, kritikát fogalmaz meg, problémákat állít fel az olvasottakkal kapcsolatban, ha az olvasó azonban ezeket a problémákat ki is tudja javítani, illetve képes egy be nem fejezett szöveg folytatására, már kreatív (alkotó) olvasási képességről beszélhetünk. A legmagasabb fokon az esztétikai olvasás

1 JOBBÁGY Enikő: *Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre*, Iskolakultúra, 2012/5, 61.

helyezkedik el. Ez az a képesség, amelynek köszönhetően a tanuló a szöveg szerkesztésmódjáról, kifejezésmódjáról vagy más vonatkozású szépségről tud véleményt formálni.² Bár az itt felsorolt szintek egymásra épülnek, és a kritikai olvasói képesség nem tudna végbe menni például akkor, ha az adott diák nem sajátította volna el az olvasás technikáját, jelen tanulmány szempontjából mégis a rendszer harmadik lépcsőfokán lévő, alkotói olvasói képesség lesz meghatározó.

Nagy József olvasási képességnek nevezi az olvasástechnikai összetevőket. A következő készségeket különbözteti meg egymástól: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás.³ Ennek eredményeképpen tehát az olvasás akkor tud sikeresen végbe menni, ha az olvasónak ezen készségei kellően fejlettek. A készségek ebben az esetben minden probléma nélkül el tudják látni saját funkcióikat, ezáltal a befogadó figyelme nem arra összpontosul, hogy az esetleges hibákat kijavítsa olvasás során, hanem a szöveg megértésére koncentrál, mert a dekódolási képesség automatikussá vált, így a munkamemóriában elég hely marad a jelentéskonstruáló folyamatok számára.⁴ Ilyenkor lehetőségünk nyílik a figyelmünket a tervezés, nyomon követés, illetve az értékelés folyamataira koncentrálni.

Ha a készségek hierarchikus, egymásra épülő rendszerét tekintjük, könnyen beláthatjuk, hogy ha egy bizonyos készség használata során valamilyen problémába ütközik a tanuló, és ez a probléma a későbbiek folyamán nem kerül orvoslásra, akkor a készség az adott fejlettségi szinten meg fog rekedni. Ez a tény maga után vonja azt a konzekvenciát, hogy a többi készség sem fog jól funkcionálni, így az olvasási folyamat nem a valódi céljára fog irányulni (a szöveg megértésére), hanem a hibák kiküszöbölésére, így az olvasás nem tudja ellátni valódi célját, az információ befogadását, valamint különböző jelentések, jelentésrétegek felfedését.

Ahhoz, hogy tovább vizsgáljuk az olvasás és a szövegértés egyébként alapvető kapcsolatát, fontos tisztáznunk az olvasás fogalmát. A legegyszerűbb definíció a következő: az olvasási készség az olvasónak az a képessége, amely biztosítja az írott szövegek megértését.⁵ „Ha az olvasás fogalmát a pedagógiai munka alapját adó módszertan felől közelítjük meg, akkor az olvasást egyrészt az ember olvasótevékenységeként értelmezhetjük, amelynek lényege a szövegben található információk megértése.”⁶ Mivel azonban az előbbieken készségekről tettem említést, az olvasási folyamatot nem lehet csupán az információszerzési síkra korlátozni, elkerülhetetlen említést tenni az olvasás közben fellépő, az agyban lejátszódó különböző mechanizmusokról, melyek végtére

2 LÉNÁRD Ferenc, *Képességek fejlesztése a tanítási órán*, Bp., Tankönyvkiadó, 1982, 54–61.

3 NAGY József, *Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései*, Iskolakultúra, 2004/3, 6.

4 LÉNÁRD Ferenc, *Képességek fejlesztése a tanítási órán*, Bp., Tankönyvkiadó, 1982, 61.

5 LACZKÓ Mária, *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*, Új Pedagógiai Szemle, 2010/1-2., 135.

6 Uo., 136.

is lehetővé teszik az adott szöveg befogadását. Másrészt tehát beszélnünk kell arról a folyamatról, amely az agyban játszódik le a szöveg olvasása közben. Ezekre az agyi mechanizmusokra, valamint ezen mechanizmusok jelentőségére a későbbiek folyamán ki fogok térni.

Az olvasás definiálásával kapcsolatban továbbá fontos megemlíteni a következő elképzeléseket: az első elképzelés szerint az olvasás kommunikációs folyamatként értelmeződik, a második felfogás szerint viszont az olvasás olyan tevékenység, amelynek célja a szövegben lévő jelek megfejtése. Az olvasás kommunikációs folyamatként való feltételezése tulajdonképpen a befogadás aktusára helyezi a hangsúlyt, ahol lényegében két szereplőt különböztet meg egymástól: az egyik az adó, a másik pedig a vevő. Az adó szerepét tölti be az író, a vevőét pedig a mindenkori olvasó. Az olvasás ennek következtében egy olyan interakciónak tekintendő, melynek működési elve a dekódolási készségen alapul, és amelynek működése során a leírt szavakat gondolatá és kiejtett szavakká dekódoljuk.⁷ „Szemiotikai megközelítésben viszont az olvasás nem más, mint jelek megfejtése, szűkebb értelemben az írás elolvasása és megértése.”⁸ Véleményem szerint a két elképzelés összeegyeztethető, ha azt vesszük alapul, hogy a szöveget egy személy valóban megírta, a megírással pedig alapvető célja az volt, hogy valaki be is fogadja, és jelentéseket társítson mellé, fedezzen fel benne. Ez a feltételezés akkor is igaznak bizonyul, ha egy egyszerű újságcikket veszünk alapul, de akkor is érvényesnek mondható, ha egy szépirodalmi művet tekintünk (egy újságcikk vagy tudósítás nyilván másfajta szándékkal íródott, mint egy regény).

Feltételeznünk kell tehát, hogy a szöveggel kapcsolatos jelentésteremtés a befogadó tudatában megy végbe, ami magában hordozza azt az evidenciát, hogy olvasás közben a tudatában különböző kognitív folyamatok zajlanak le, amiknek következményeképpen az olvasottakhoz különböző jelentések társulnak. Azonban ezeknek a kognitív folyamatoknak nemcsak a jelentéstársításban van nagy szerepük, hanem a kreatív olvasási képesség létrejöttében is. Ugyanis mindkét tevékenységnek – jelentések generálása, alkotói olvasási képesség – kritériuma az aktív befogadó, hiszen a befogadó passzív jelenléte kizárja a fentebb említett folyamatok létrejöttét, mert tudatában nem zajlanak le azok a mozzanatok, amelyek lehetővé tennék, hogy a szöveg és az olvasó között mélyebb (nem felszíni) értelmezői viszony alakuljon ki. A jó olvasó sajátossága az, hogy aktív az olvasás kezdetétől a végéig, mindennek eredményeképpen feltételezhetjük, hogy a gyenge olvasó jellemzője az alacsony aktivitás.

Az aktivitás alacsony szintje legfeljebb ahhoz elegendő, hogy a szöveget elolvassa a befogadó, de az olvasott információknak csak elenyésző hányada marad meg, mivel az olvasás legelemibb funkciója (információk befogadása) is csak részlegesen valósul meg, ezért nem beszélhetünk arról, hogy mélyebb

7 Józsa Gabriella, Józsa Krisztián, *Az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*, Magyar Pedagógia, 2014/2, 67.

8 Uo., 67.

értelmezés, kritikai vagy alkotói olvasás menne végbe.⁹ Ez tulajdonképpen lefedi az olvasás kognitív megközelítését, amelynek lényege az aktív olvasó feltételezése. Ezzel szemben a pszicholingvisztikai megközelítésében „az olvasás dekódolási készség: az írott nyelv szavainak transzformációja kiejtett szavakká.”¹⁰

A következőkben a frontális oktatás két alapvető hibájára szeretném felhívni a figyelmet. Itt szeretném hangsúlyozni, hogy nem ítélem el a frontális oktatás minden formáját, valamint alapvető létjogosultságát az oktatáson belül. Például ismeretátadás szempontjából, új ismeretanyagok bevezetésekor, valamint irodalmi művek közös, tanár-diák párbeszédre alapuló értelmezésekor mindenképpen célravezető. Céлом csupán rámutatni két, irodalomórán fellépő problémátípusra, ami esetlegesen útjába állhat az irodalomóra alapvető céljának: a művek értelmezésének, az olvasás fejlesztésének, valamint különböző olvasással kapcsolatos képességek, készségek fejlesztésének, illetve pozitív attitűd kialakításának a tanulóknál az irodalommal kapcsolatban.

Az első ilyen hátránya, problémája a frontális oktatásnak az, hogy a tanulók legtöbbször csak passzív résztvevői az órának, ugyanis legtöbbször a tanár magyaráz, ismereteket ad át, legfeljebb kérdéseket tesz fel, tehát nagyrészt a pedagógus van jelen aktív félként a tanórán. Azonban így kérdésessé válik, hogy az irodalomóra mennyire tud eredményesen működni, ha egyes tanulók már a szöveg olvasása során passzívvá válnak. Ennek eredményeképpen eleve nem tudnak azok a kognitív folyamatok lezajlani tudatukban, amelynek eredményeképpen létrejöhetne az aktív értelmezői státusz, vagy azok a magasabb szintű olvasási képességek, melyekről Lénárd Ferenc beszél *Képességek fejlesztése a tanítási órán* című könyvében, és amelyeket én is említettem a tanulmányom elején.

Ahhoz, hogy az olvasással kapcsolatos képességek fejlődni tudjanak, mindenképp szükség van a befogadó aktív jelenlétére, ugyanis képességeink akkor tudnak megfelelően fejlődni, ha használjuk őket. A különböző kognitív folyamatok vizsgálata egyébként az utóbbi évtizedben a kutatások célkeresztjébe került, hiszen az agykutatás elképesztő mértékben fejlődött, lehetővé vált különböző agyközpontok működés közbeni megfigyelése.

A második alapvető probléma az, hogy nem tudjuk figyelemmel követni a tanulók értelmezői folyamatait, mivel ritkán van arra lehetőségük, hogy tudósítsanak azokról bennünket, pedagógusokat. Ennek eredményeképpen nem tudjuk nyomon követni, hogy az adott szöveg olvasásakor milyen gondolatok merülnek fel a tanulók tudatában, illetve azt, hogy milyen értelmezési vagy olvasási problémákba ütközik a tanuló. Erre hívja fel a figyelmet tanulmányában Jobbágy Enikő, és említi mint esetleges megoldást a hangosan gondolkodtatás

9 STEKLÁCS János, *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Bp., Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013, 51.

10 LACZKÓ Mária, *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*, Új Pedagógiai Szemle, 2010/1-2., 136.

módszerét. A hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazásakor a tanulókat arra kérjük, hogy a szöveg olvasása közben gondolkodjanak hangosan. A módszer alkalmazásának célja, hogy feladatteljesítés közben megjelenő kognitív és metakognitív (magasabb szintű gondolkodás, melynek lényege, hogy a tanulók ismerik a saját olvasási folyamataikat, ezért szövegértési képességük javuló tendenciát fog mutatni) tevékenységeket azonosítsuk. Ilyenkor a tanulók az olvasás során verbalizált, saját megoldási folyamataikról beszámolókat adnak, szó szerint hangosan gondolkodnak.¹¹ Ezáltal a pedagógusok nyomon tudják követni, hogy az olvasás során a tanulók milyen akadályokba ütköznek. Ennek a módszernek az eredményességének a vizsgálatára végeztek el 2012-ben egy kutatást, ahol a negyedik, valamint a nyolcadik osztályosok olvasásstratégia-használatának felmérésére törekedtek, továbbá megvizsgálták azt, hogy az olvasási stratégia használata a szövegértés sikerességére milyen hatást gyakorol.

A jelen tanulmány szempontjából a vizsgálat második szakasza releváns, amikor a tanulókat egyenként behívták az akciószobába. A feladatuk az volt, hogy egy szöveget (Gárdonyi Géza *Miknyi kis emberek* negyedik évfolyamon, *Romulus halála* nyolcadik évfolyamon) hangosan olvassanak, és ha valamilyen problémába ütköznek a szöveg olvasása közben, közölniük kellett, hogy milyen problémamegoldási stratégiákhoz nyúlnak. A következő példákat szeretném kiemelni a stratégiák közül: a szó jelentésével nem voltak tisztában a tanulók, ezért megálltak, rosszul olvasták el az adott szót, vagy mondatrészt, ezért újrazkezdték vagy nem gördülékenyen olvastak el egy mondatrészt, ezért újrazkezdték.¹²

A vizsgálatmal kapcsolatban két fontos következtetésre szeretném felhívni a figyelmet. Az első, hogy a kutatás tulajdonképpen agyi folyamatokat igyekszik feltérképezni, annak reményében, hogy különböző olvasási problémák gyökerét sikerül megtalálniuk. A második megállapítás ezzel szoros összefüggésben van, a probléma gyökere legtöbbször azon alapul, hogy a tanulók a szövegben lévő szavakat nem ismerik, ezért akadályba ütköznek az értelmezés során.¹³ Ebből az következik, hogy egy tanuló minél több szót ismer, tehát minél nagyobb a szókincse, annál könnyebben tud egy szöveget feldolgozni, értelmezni.

Ennek okai a következők: olyan kifejezésről van szó, ami a tanuló által ismert, ennek eredményeképpen könnyebben el tudja olvasni (ugyanis már többször találkozott vele), ezért nem ütközik az olvasás során akadályba, a másik ok, amit a következőkben részletezni kívánok, pedig a mentális lexikon, valamint a jelentésteremtés kapcsolatában keresendő.

A mentális lexikon egy olyan szótár, amelyben tároljuk az általunk ismer szavakat. Nyilván egyéni eltéréseket figyelhetünk meg a tanulók mentális lexi-

11 JOBBÁGY Enikő, *Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre*, Iskolakultúra, 2012/5, 63.

12 Uo., 74.

13 Uo., 74.

konjai között. Steklács felhívja a figyelmet arra, hogy „a szó sikeres felismerése (dekódolása) után innen keressük meg a szavak jelentését.”¹⁴ Vagyis egy adott szóhoz akkor tudunk sikeresen jelentést társítani, ha a szó az olvasó tudatában eleve tárolt. Itt meg szeretném említeni, hogy a mentális lexikonok nagysága függ attól, hogy a tanuló milyen szociokulturális közegekből jött, milyen a szocializációja, a szülők otthon mennyit olvastak neki, illetve mennyit olvas magától a gyermek, ha már elsajátította az olvasás képességét, valamint függ attól, hogy a család tagjai mennyit beszélgetnek egymással, és ezáltal mennyi új szót tud megismerni a gyermek. Láthatjuk tehát, hogy az olvasás fejlettségi szintjét erősen meghatározzák a tanulók otthoni körülményei, a családok kapcsolat- és szokásrendszerei.¹⁵ A mentális lexikon az agy egyik legjobban illetve legkönnyebben formálható, bővíthető területe, a bővítés egyik legalapvetőbb eszköze a beszélgetésen kívül természetesen az olvasás.

„A legfontosabb, amit megtudtunk, hogy olvasás tekintetében rendkívüli módon tanul és alkalmazkodik az agyunk. A vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy a gyakorlatlan olvasó kis területen és hatalmas energiákat használ fel olvasás közben, míg a gyakorlott olvasó ennek az energiának csak a töredékét veszi igénybe, és a feladatot megosztja az agy több területe, központja között.”¹⁶ Vagyis az a tanuló, aki élete során sok szöveggel találkozott, elsajátította és begyakorolta azokat a képességeket, amelyeknek eredményeképpen az olvasás folyamata gördülékenyebben végbe tud menni. A szöveg egyszerű befogadása, olvasása nem igényel a tanuló számára nagyobb erőfeszítéseket, ezért tulajdonképpen jóval nagyobb energiája marad a szöveg értelmezése, illetve a szövegben jelenlévő elsődleges, valamint másodlagos jelentések feltárására. Ezzel kapcsolatban szeretném megemlíteni Pearson és Stephens olvasással kapcsolatos definícióját, amely szerint az olvasás komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a szöveg jelentéséhez.¹⁷

Ezt a definíciót két ok miatt célravezető megemlíteni jelen tanulmány szempontjából. Az első ilyen ok, hogy magában foglalja az irodalomórák egyik leg-
elemibb törekvését: a szöveg jelentésének feltárását. A másik pedig az, hogy felhívja arra a figyelmet, hogy a szövegben lévő jelentés eleve adott, csupán fel kell tárni bizonyos módszerek, képességek, készségek által, az aktív befogadó segítségével, aminek a fontosságát már nagyon sokszor kiemeltem írá-
som során.

14 STEKLÁCS János, *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*, Bp., Okker Kiadó, 2009, 16.

15 HÓDI Ágnes, TÓTH Edit, *A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdetkor mért elemi alapkészségeinek és későbbi szövegértési teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében*, Iskolakultúra, 2016/9, 51.

16 STEKLÁCS János, *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*, Bp., Okker Kiadó, 2009, 16.

17 LACZKÓ Mária, *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia*, Új Pedagógiai Szemle, 2010/1-2., 137.

Az eddig kifejtettek alapján kijelenthetjük, hogy az olvasás, valamint a szövegértés szoros kapcsolatban áll egymással: a szövegértés sikerességét nagyban meghatározza az, hogy a tanuló olvasással kapcsolatos képességei, készségei milyen fejlettségi szinten állnak. A szövegértés tulajdonképpen információk feldolgozását, értelmezését jelenti, azonban ha az olvasó már a szöveg befogadásakor valamilyen problémába ütközik, a szövegértés kevésbé lesz sikeres. Éppen a fordítottja figyelhető meg azonban akkor, ha az olvasás zökkenőmentes: a szövegértés pontosabb, mivel az olvasó nem a hibák kijavítására fókuszál, hanem magára a szövegértésre. Az eddigiek alapján erre az egyszerűnek tűnő evidenciára hívtam fel a figyelmet úgy, hogy tisztáztam az olvasással kapcsolatos felfogásmódokat, az olvasási képességek hierarchiarendszerét, valamint az olvasás során fellépő problémák jellegzetességeit (a tanuló azért nem érti a szöveget, mert nem ismer benne bizonyos kifejezéseket, a tanuló kognitív mechanizmusai passzivitásba fordulnak át stb.).

A szövegértéssel kapcsolatos műveletek, szövegértés-fejlesztési stratégiák

A tanulók tanulási eredményességét nagyban meghatározza az, hogy a tanulóval kapcsolatos képességeik mennyire fejlettek. A tanulási problémák kiküszöbölhetőek akkor, ha a tanuló képességeit fejlesztjük, a képességek tehát olyan rendszert alkotnak, melyek fejleszthetőek, a fejlesztésnek egyik legismertebb terepe pedig az iskola lehet.

A szövegértés folyamata is képességek egészéből tevődik össze, ezért ha a szövegértéssel kapcsolatos képességeket fejlesztjük, a szövegértés is javuló tendenciát fog produkálni, tehát a képességfejlesztés egyenes arányosságot mutathat a szövegértés minőségének javulásával. A pedagógusok – hogy felmérjék a tanulók ezen képességeit – legtöbbször valamilyen szövegértéssel kapcsolatos tesztet használnak fel. Mielőtt belekezdenék ezen tesztek típusfeladatainak ismertetésébe, fontosnak tartom megismerni a szövegértéssel kapcsolatos műveletek különböző csoportjait.

Hover Judit szerint a szövegértés olyan „komplex fogalom, amely magába foglalja a szövegekkel folytatott párbeszédet, az olvasó tapasztalatainak integrálását és az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását. A feladatok elvégzése során a tanulók a szövegek átfogó értelmezésén túl különböző műveleteket hajtanak végre. E műveletek különböző nehézségűek: egyesek egészen egyszerűek, mások komplexek.”¹⁸

Ennek megfelelően a következő kategóriákat tudjuk létrehozni: egyszerű szövegértési műveletek, közepesen nehéz szövegértési műveletek, valamint nehéz szövegértési műveletek. Az egyszerű szövegértési műveletek közé sorol-

18 <https://docplayer.hu/11892775-Hover-judit-i-szovegertesi-muveletek.html> (2019. január 20.)

ható az információ visszakeresése. Ezek természetesen lehetnek explicit (szó szerinti), vagy implicit (rejtetten jelenlévő) elemek. „Az információk visszakeresése feltételezi az adott szövegegről kialakult, az aktuális olvasási élményen alapuló tudást, amely nélkül nem lehetséges a szövegben való tájékozódás.”¹⁹ Fontos azonban kiemelni, hogy ilyenkor nem szükséges az, hogy a befogadó elmélyüljön az adott szöveg mélyebb jelentésrétegeiben, elég felületesen ismernie azt. Az egyszerű szövegértési műveletek közé sorolható továbbá a szinonimakeresés, amikor a tanulónak meg kell találnia egy megadott szó rokon értelmű megfelelőjét a szövegben.

A következő szintet képezik a közepesen nehéz szövegértési műveletek. Ahhoz, hogy a tanuló tökéletesen elvégezze ezen műveleteket, már nem elég csupán a szöveg felszínes ismerete, hanem valamivel mélyebb információfeldolgozási mechanizmusoknak kell végbe menniük a tudatában, azonban még ezen a szinten sem beszélhetünk arról, hogy a tanuló komplex értelmezési sémákat használja fel. Komplex értelmezési sémákat tulajdonképpen – Lénárd Ferenc olvasási képességgel kapcsolatos hierarchiarendszerén belül – a kritikai, valamint a kreatív olvasási képességgel tudjuk megfeleltetni, míg az egyszerű illetve a közepes értelmezési műveleteket pedig inkább az olvasás technikájával (mint alapvető képesség szövegértési tesztek kitöltésekor), valamint a második szinttel, a megértő olvasással, amikor a tanuló többek között képes arra, hogy a lényeges és lényegtelen információk között különbséget tegyen. A komplex értelmezési sémák tehát a nehéz szövegértési műveletekkel egyenlők, ami már összetettebb képességek használatát igényli a tanulóktól. Ilyen példának okáért „bizonyos szavak szó szerinti és metaforikus használatának a megkülönböztetése, a szövegben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk és magatartásformák felismerése és értelmezése, a szöveg mélyebb rétegeinek megértése, háttértudás felhasználása.”²⁰

A szövegértés fejlettségi szintjét felmérő tesztek elsődleges kritériuma, hogy olyan szöveget válasszon ki a pedagógus, illetve olyan feladattípusokat használjon fel, amely megfelel az adott csoport életkori sajátosságainak.²¹ Ez a kritérium magában hordozza azt a következtést, hogy egy alsó tagozatos diák számára természetesen nem állíthatunk össze egy olyan nehézségű feladatlapot, mint egy nyolcadik osztályos tanuló számára. Azonban megfigyelhetők olyan típusfeladatok, melyek általában jelen szoktak lenni egy-egy feladatlapon. Ilyen például, amikor bizonyos állításokról el kell dönteni, hogy igazak vagy hamisak, információk, szinonimák keresése, címalkotás, egy-egy szövegrésznek való címadás stb.

19 <https://docplayer.hu/11892775-Hover-judit-i-szovegertesi-muveletek.html> (2019. január 20.)

20 <https://docplayer.hu/11892775-Hover-judit-i-szovegertesi-muveletek.html> (2019. január 23.)

21 <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2019. január 24.)

A pedagógusok nemcsak a tesztekét állítják össze életkori sajátosságoknak megfelelően, hanem a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos gyakorlatokat is ennek megfelelően alkalmazzák. Alsó tagozatos tanulók esetében irodalomórára jellemzően nem nagyobb terjedelmű szöveget visznek be a tanárok, hanem kisebb lélegzetvételi bekezdéseket, szövegrészeket. Tóth Beatrix tanulmányában összefoglal néhány olyan gyakorlófeladatot, melyeket alkalmazott a szövegértés fejlesztésének érdekében alsó tagozatosok számára. A következő feladatokat emelem ki tanulmányából: ok-okozati összefüggéseket kereső feladatok, mondatbefejezés, kötőszópótlás, mondatokra tagolás.²² Ezek a feladattípusok lehetővé teszik a szövegben való elmélyedést a diákok számára, ahhoz, hogy a tanulók megoldják ezen feladatokat, szükség van a kreativitás használatára, főleg olyan feladattípusok esetén, mint például a mondatbefejezés. Az előbb felsorolt feladatok reprezentálják azokat a gyakorlófeladatokat, melyeket a pedagógusok széles körben használnak a szövegértés fejlesztésének érdekében felső tagozatban is.

Ezzel kapcsolatban fontos megemlíteni *Az olvasás pszichológiája* című könyvben is említett, Robinson által kifejlesztett PQRS-stratégiát, melynek célja természetesen a szövegértés fejlesztése. A módszer a következő fázisokkal dolgozik: áttekintés (preview), kérdés (question), olvasás (read), felmondás (self-recitation), ellenőrzés (test). Az áttekintés fázisában az olvasandó anyagot futólagos átnézi, a második részben az olvasó előzetes kérdéseket tesz fel a szöveggel kapcsolatban, ezután következik csak az olvasás, amikor az olvasó válaszol az előbb feltett kérdéseire, majd következik az olvasottak összefoglalása saját szavaival, a folyamatot végül az ellenőrzés fázisával kell lezárni, amikor a szöveg tartalmának a pontosítását végzi el az olvasó, újraolvassa azokat a részeket, melyek nem voltak világosak számára.²³ Úgy gondolom, hogy ez a stratégia megfeleltethető azon módszernek, melyet a pedagógusok alkalmaznak az irodalomórák keretén belül. A stratégia eredményesnek mondható, a fázisokra való bontás, kiváltképp a negyedik lépés lehetővé teszi, hogy többé-kevésbé figyelemmel kövessük a tanulók szöveggel kapcsolatos észrevételeit, kérdésfelvetéseit. Kutatásom szempontjából azonban a Botel-féle stratégia ismertetését látom célravezetőbbnek, ezért a következőkben arra fogok törekedni, hogy felvázoljam a módszer lényegi elemeit a tanulók aktivitásának szempontjából.

Botel szerint a szövegértés és -feldolgozás olyan aktív mentális keresésket jelent, mint például a korábbi ismeretek felidézése, előrejelzés, kérdezés, kidolgozás, kritikai értékelés. A módszer elemei közül a következő elemeket szeretném kiemelni: milyen kérdések, élmények, elképzelések jutnak a tanulóknak eszébe a címmel kapcsolatban a szöveg elolvasása előtt, az élményeket a tanulók megoszthatják egymással, ezzel lehetővé téve például a csoportmunkát (kivéve a frontális keretből). Az olvasás ideje alatt a pedagógusok adhatnak

22 <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2019. január 24.)

23 Tóth László, *Az olvasás pszichológiai alapjai*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 137-138.

olyan utasítást, hogy képzeljék maguk elé az adott történetet (fantázia használata). Olvasás után pedig nagyon fontos szerepet kap a tanulók személyes reagálása: mi ragadta meg a tanulók figyelmét a szövegben, szereplők szövegéből való történetmesélés stb.²⁴ A Botel-féle stratégiák lehetőséget adnak arra nézve, hogy a tanuló kreativitása kiteljesedjen, a szövegben való elmélyülés megtörténjen, valamint könnyebben megvalósítható segítségével az, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a tananyagnak.

Összegzés

Tanulmányom középpontjában a tanulói aktivitás állt, ennek tükrében vizsgáltam az olvasás valamint a szövegértés-fejlesztés kapcsolódáspontjait. Törekedtem arra, hogy kifejtsem a szövegértés, valamint az olvasás definícióját, összefüggésrendszerét. Kitértem arra, hogy az olvasás során felmerülő problémák, a tanulói passzivitás hogyan akadályozhatják meg a szöveg megértését, ezen felül különböző megoldási javaslatokat kínáltam arra, hogy az olvasás során felmerülő problémák hogyan orvosolhatók különböző módszerek, stratégiák által.

24 Uo., 139-140.