

**Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program**

PhD értekezés

Az olvasási képesség fejlődése az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

**Témavezető:
Huszár Ágnes
egyetemi tanár**

**Szerző:
Sztana Jánosné Babits Edit**

2006.

Bevezetés.	6
I. A probléma képességek irányából történő megfogalmazása.	8
1. A személyiségfejlesztés feladatának a képességek irányából történő megközelítése.	8
2. Az olvasási képesség kutatásának kezdetei.	11
3. A társadalmi késztetések, a globalizálódó társadalom elvárásainak megjelenése a pedagógiában.	14
4. Megértés, olvasásértés.	17
II. Beszéd és olvasás.	
1. A beszéd, mint az értő olvasás elsajátításának előfeltétele, a fejlődés kezdetei.	18
2. Nyelvfejlődés két éves kortól kisiskolás korig.	23
3. Az olvasás, mint tevékenység.	26
3. Az olvasási képesség fejlődése vizsgálatának történetéről röviden.	29
4. Az olvasáselsajátítást leíró modellek.	31
5. A sémák.	34
6. Az olvasási folyamatról pszicholingvisztikai szempontból.	40
III. A kezdő olvasók olvasáselsajátítási jellemzőiről az elmúlt évek vizsgálatai alapján.	43
1. A kisgyermekkor mint életkori szakasz jelentősége a képességfejlődés szempontjából.	43
2. Az olvasási képesség szerkezete a FRAME szerint.	44
3. A PANEL az olvasásról, a fonématudatosságról és a szókincsfejlesztés jelentőségéről.	46
4. Az olvasás folyékonyságának kérdése.	50
5. A szövegtípusok.	52
6. A szöveg és a gyermek. Óvodás és kisiskolás korú gyermekek olvasáselsajátítására vonatkozó vizsgálatok a komplex anyanyelvi fejlesztés szükségességéről.	54
7. Jelentős, nemzetközi szintű hazai mérések olvasásra vonatkozó megállapításai.	59

IV. Az olvasás és a gyermek. Az olvasás gyakorlati kérdései.	62
1. A nyelvi nevelésről történeti szempontból.	62
2. Az olvasástanítás néhány fontos módszertani kérdése.	67
3. Olvasástanítási módszerek.	74
4. Kisgyermekből kisiskolás (életkori sajátosságok).	81
5. A gyermeki teljesítmények mérésének lehetőségei, módszerei.	86
V. A vizsgálat.	91
1. Baja város közoktatásügye	92
2. Kérdésfelvetés, hipotézisek.	93
3. A mérés lefolytatása, mérőeszköz és munkafolyamat bemutatása.	95
3.1.A PREFER	95
3.2. A Romankovics-lapok kérdéstípusai.	98
3.3.A munkafolyamat bemutatása	99
4. A kiválasztott évfolyam jellemzői	100
4.1 A tanulók szociokulturális háttere	100
4.2 A családok olvasással kapcsolatos szokásai	104
VI: A tanulói eredmények elemzése	106
1. Iskolaérettségi eredmények	106
2 Olvasáselsajátítás első osztályban	113
3.Eredmények 2-3. osztályban	119
VII. Az iskolaérettségi mérés eredményei és az 1-3. osztály végéig elért eredmények összefüggései.	124
VIII. Összegzés: tapasztalatok, tanulságok, tennivalók	131
Irodalom.	139

Ábrák

1. A beszédértés és beszédlétrehozás folyamata.	21
2. A beszédmegértés hierarchikus modellje.	22
3. A beszédfeldolgozás, az írott nyelv elsajátítása és a tanulás összefüggése.	25
4. Az olvasás kognitív összetevői (Tóth).	27
5. A nyelvi teljesítmény (performancia) egyirányú modellje Wales és Marshall nyomán.	32
6. A mondatmegértés folyamatának vázlata.	33
7. Az olvasási folyamat összetevői.	35
8. Az olvasás elsajátításának folyamata.	41
9. Az olvasásértés képessége, FRAME szerinti ábra.	45
10. A nyelvi tevékenység (Hoffmann).	63
11. A tanulók megoszlása családszerkezet szerint.	101
12. A 2001/2002-es tanév végén az értő olvasás területén elért eredmények átlaga.	117
13. A 2001/2002-es tanév végén hangos olvasás területén elért eredmények átlagai.	118
14. Iskolaérettségi teljesítmények ábrái óvodánként.	126
15. Iskolaérettségi teljesítmények iskolánként.	127
16. Harmadik osztály végi teljesítmények ábrái iskolánként.	127
17. Jó iskolaérettségű gyermek fejlődési íve (1.).	128
18. Jó iskolaérettségű gyermek fejlődési íve (2.).	129
19. Gyenge iskolaérettségű gyermek fejlődési íve.	130

Táblázatok

1. Fontos kompetenciák.	16
2. Cselekvéses és elméleti úton történő tanulás közötti különbségek.	38
3. Szülők végzettsége.	102
4. A családok anyagi helyzete.	103

5. A családok birtokában lévő könyvek száma.	104
6. Az olvasás rendszeressége.	104
7. Az olvasás rendszeressége.	105
8. Olvasással kapcsolatos szokások.	110
9. A 2002-es országos mérés (DIFER) és a 2000-ben lefolytatott bajai mérés iskolaérettségi adatainak összehasonlításaképességterületenként.	112
10. Iskolaérettségi eredmények összpontszámai iskolánként.	114
11. Az összeolvasás átlageredményei a szülők olvasási szokásai szerint.	115
12. Módszerek és eredmények korrelációja.	116
13. A 2000/2001-es tanévben elért eredmények összpontszámai %-ban Kifejezve az anya legmagasabb végzettsége szerinti csoportosításban.	119
14. Első osztály év végi adatai.	121
15. Szópótlás mesék szövegében feladat eredményei módszerenként %-ban kifejezve.	122
16. Az iskolaérettségi eredmények és az év végi eredmények összefüggései.	124
17. Iskolaérettségi eredmények készségterületek szerint.	125
18. Év végi eredmények.	126
19. A nevelési tanácsadókat igénybe vett gyermekek száma.	132
Mellékletek.	147
1. Nyelvi fejlődés 0-3 éves kor között (Lengyel Zsolt).	147
2. A gyermeki szókincs nagysága (Sugárné Kádár Júlia).	147
3. Iskolaérettségi eredmények összpontszámai iskolánként.	148
4. Az értő olvasás eredményeinek pontszámai módszerenként.	149
5. Gondozásra jelentkezett gyermekek száma.	151
6. Óvodás korú gyermekekkel kapcsolatos elvárások.	152
The development of reading skill at the beginning of learning how to read	160

Bevezetés

A modern pedagógiai szemléletnek a pedagógiai közéletben való megjelenése egyik legfontosabb jele, hogy a személyiségfejlesztéssel foglalkozók figyelmének középpontjába a képességfejlesztés, a pedagógiai eredményesség kérdései kerültek. A szülői értekezletek, a tanári megbeszélések és a pedagógiai kutatásoknak egyaránt egyik központi kérdése a tanulói személyiségfejlesztés eredményességének feltételei, lehetőségei lett. A szemléletváltás mibenlétének megállapításához az egyik kézenfekvő lehetőségünk a korábbi tantervek és a Nemzeti alaptanterv összehasonlító elemzése.

A legszembevetőbb különbség az elnevezésben és a szerkezetben fedezhető fel.

Nem a nevelés és oktatás tervéről, hanem nemzeti alaptantervről beszélünk, mely tartalmazza a mindenki számára elsajátítandó műveltség tartalmi ismereteit, az elsajátítandó kompetenciákat és azok minimális szintjét, az ezredforduló után minden magyar fiattól elvárható alapműveltséget. (Bár ez a megközelítés sem új, a XX. század elején már Weszely Ödön is így fogalmazott: "A nevelés célja nem lehet az, hogy az élet összes problémáit megoldja. Ezeket a növendéknek magának kell megoldania... a nevelésnek csak az lehet a feladata, hogy erre a növendéket képessé tegye. A nevelés erre csak előkészít azáltal, hogy a növendéket ellátja azzal, amivel elláthatja, hogy életfeladatait annak idején helyesen megoldhassa." (Weszely, 1993. 61.)

Bár a Nemzeti alaptanterv nem fogalmaz meg nevelési célt és feladatokat, azokról a kerettantervek segítségével minden intézmény tud dönteni a kor társadalmi elvárásai alapján. Bizonyos szempontokra, elvekre a Nemzeti alaptantervben is történik utalás, pl. a tanulók életkori sajátosságainak figyelembe vétele, a nemzeti - etnikai problémák megfelelő kezelése, a multikulturális nevelés, a fogyatékosokkal való foglalkozás, stb. A nagy jelentőséggel bíró fejlesztési területek közül az értő olvasás fejlődésének kezdeteivel foglalkozom dolgozatomban.

Az olvasással kapcsolatban bár nem elsőként, de mindenképpen szeretnék Kosztolányi Dezsőre hivatkozni, aki az *Ábécé a prózáról és a regényről*-ben a következőképpen fogalmaz: "Azok a könyvek, melyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz olvasó.A könyvet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvasta."

I. A probléma képességek irányából történő megfogalmazása.

1. A személyiségfejlesztés feladatának a képességek irányából történő megközelítése.

Új jelenség tantervírásunkban a személyiségfejlesztésnek a kompetenciák fejlesztésén keresztül történő megvalósulásának a leírása, a személyiségnek mint hierarchikus komponensrendszernek a megközelítése. A téma rövid áttekintését elsősorban Nagy József és Csapó Benő munkáira alapozom.

Témánk kiindulópontja a személyiség és a nevelés (Nemzeti alaptanterv által le nem írt) fogalma, feladatai. Nagy József (1996.10.) a következőképpen fogalmaz: "A szándékos **nevelés**, vagyis a személyiségfejlődés segítése (röviden: a személyiségfejlesztés) a gyarapodó pszichikus komponenskészletek komponensrendszerekké, személyiséggé fejlődését szolgálja. Ebből az értelmezésből az következik, hogy nevelési célként, követelményként a személyiség átfogó komponensrendszereit és azok alapvető komponenseit célszerű megjelölni, valamint az elsajátításukat segítő alapvető tartalmakat, a pedagógiai és tanulói tevékenységekkel szembeni elvárásokat kívánatos megfogalmazni."

A személyiséget hierarchikus komponensrendszernek tekinthetjük, ezen rendszereket pedig kompetenciáknak nevezzük. Ezt a szemléletet követi a Nemzeti alaptanterv is, amikor a feladatok között a fejlesztendő kompetenciákat és a kompetenciák minimális szintjét is megjelöli az elsajátítandó tartalmak mellett. A pszichikus komponensek közé a személyiség öröklött és tanult működő egységeit, mechanizmusait, motívumait, a rutinokat, tanult szokásokat, készségeket, öröklött felismerési mintázatokat, tanult ismereteket soroljuk.

A személyiség a következő négy kompetencia integrálódásából fejlődik:

- személyes kompetencia, vagyis olyan komponensegyüttes, mely önérdéket szolgál (önreflexív képességek, pl. önértékelés, önfejlesztés, önkiszolgálás, testi, zenei, irodalmi befogadó képesség,)
- szociális kompetencia: attitűdök, meggyőződések, szociális motívumok, készségek, ismeretek,

-kognitív kompetencia: a megismeréssel, gondolkodással, tanulással kapcsolatos készségek, képességek,

-speciális kompetencia: a szakmai pályafutáshoz szükséges komponensek.

Témánk kifejtése érdekében szükséges a képességek tartalmának pontos meghatározása is. A képesség univerzális pszichikus operátor, pszichikus rendszer, reprezentáció a tudatban, valamilyen tartalomra sajátítható el, ismerhető fel.

Az általunk elsősorban fejlesztendő képességek rendszere a következőképpen írható le:

- *értelmi*, információkezelő képességek (megismerés, gondolkodás, kommunikáció, tanulás),
- *gondolkodási műveletek* (rendszerzés, kombinálás, következtetés, szabályindukálás, problémamegoldás),
- *tanulás* (próbálkozás, felfedező tanulás, exploráció, problémamegoldó, alkotó, szociális),
- *döntésképeség* (helyzet és eredményértékelés, célképzés),
- *alkotóképesség*,
- *szociális képeség* (együttműködés, segítség, vezetés, versengés),
- *speciális képességek* (szakmák, hivatások eredményes gyakorlásához szükséges képességek).

A nevelés tehát a teljes személyiségfejlesztési folyamatot jelenti, az oktatás, a tanítás-tanulás folyamata a nevelésen belül a tananyag közvetítését és elsajátítását, ismeretek szerzését és képességek fejlődését, az ezeken keresztül megvalósuló személyiségfejlődést.

Ancsel Éva szerint az a nevelés nagy paradoxona, hogy akik ma nevelünk, nem tudhatjuk pontosan a jövőt, így nem tudhatjuk pontosan azt, hogy mire is nevelünk tulajdonképpen. És valóban, aki ma nevel, egy előző időszakban szerezte ismereteit, a múltban készült a pályára, ma dolgozik, alkot (jó esetben művelődik, továbbképzí magát) és a jövőre készíti fel a következő nemzedéket.

Valóban igaz, hogy minden részletre kiterjedően nem tudhatom a jövőt, valóban igaz, hogy a véletleneknek is nagy a szerepük (ebből adódik a nevelés sztochasztikus jellege), de ismereteink, tapasztalataink segítségével a fejlődési irányokat, trendeket

meg tudjuk állapítani. Tudjuk azt, hogy a tudás mindkét megjelenési formájára figyelmet kell fordítanunk, meg tudjuk határozni az általános műveltséghez szükséges ismereteket, a tudás alkalmazásához és a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges képességeket, tudjuk azt, hogy minél alacsonyabb végzettségű, képzettségű valaki, annál nagyobb a valószínűsége a munkanélkülivé válásának, annál rosszabbak az életesélyei.

Sok olyan ismeretünk van, aminek birtokában már gondolkodhatunk a feladatokról, tennivalókról (s közben újabb és újabb problémákkal szembesülünk).

A képességfejlesztés szükségessége napjainkban már evidencia. Autonóm, önfejlesztésre motivált és képes fiatalokat szeretnénk iskoláinkból kibocsátani, ezért az elsajátítandó elméleti ismeretek körén túl a fejlesztendő képességek rendszerét is tisztáznunk kell.

"Kívánatosnak tartjuk, hogy alapvetően megváltozzon a tudás differenciálatlan mennyiségi szemlélete, és előtérbe kerüljenek a tudás minőségét és eloszlását hangsúlyozó megközelítések."(Csapó és Korom, 1998.395.)

Az "iskolai tudást" a szerző a következőképpen határozza meg: " a tudásnak azt a sajátos formáját jelöljük e szóösszetétellel, amely az iskolai oktatás során a gyerekekben kialakul. Ez a tudás nem csupán a tanítás eredményeképpen jön létre, magában foglalja mindazokat a tapasztalatokat, tudáselemeket is, amelyekre a gyerekek az iskolán kívül tesznek szert."(Csapó, 1998.11.)

A kutatás a tanulók természettudományos tudását vizsgálta, eredményei azonban a teljes oktatási rendszerünkre nézve tartalmazznak tennivalókat. Néhány olyan tanulságot kívánok csak kiemelni, amelyek konkrét irányokat, feladatokat jelentenek a pedagógiai tárgyakat oktatók számára.

1.) "A tanításnak alig lehet fontosabb célja, mint az érdeklődés felkeltése, az önálló tanuláshoz szükséges motívumok kialakítása. Többet érünk el a kíváncsiság felkeltésével és a tanulási szokások, készségek, képességek kialakításával, mint az érdeklődés nélküli tanulás kikényszerítésével." (Csapó és Korom, 1998.299.)
2.) "Vizsgálatunk eredményei szerint a tanulók sok mindent tudnak, ugyanakkor tudásuk bizonyos alapvető elemeinek alkalmazására képtelenek. Azoknak az alapvető dolgoknak a megtanításában, amelyek felhasználására széles körben

szükség van, amelyek a további tanulás eszközüül szolgálnak, nem lehet engedményt tenni, nem célszerű biztos alapok nélkül tovább építkezni." (Csapó és Korom, 1998.299.)

A személyiségfejlesztéssel foglalkozók (pedagógusok, szülők) figyelmének középpontjába napjainkban egyre inkább a képességek, a képességfejlesztés kérdései kerülnek. Az ismeret fogalmát árnyaltabban közelítjük meg, beszélünk elméleti ismeretekről, elméleti tudásról és műveleti, végrehajtani, cselekedni tudásról.

2. Az olvasási képesség kutatásának kezdetei.

A képességkutatásnak az angolszász szakirodalomban több évtizedes múltja van.

A *The Teaching Reader* c. folyóiratban Richard T. Vacca 1997-ben újraközölte Yetta M. Goodman 1972-ben megjelent *Olvasásdiagnózis - kvalitatív vagy kvantitatív?* című úttörő jelentőségű cikkét. A bevezetőben Vacca azzal a megjegyzéssel ajánlja a cikket az olvasó figyelmébe, hogy az az olvasástanítás új útját nyitotta meg, s ugyanolyan fontos üzenetet hordoz a mának, mint tette azt 25 évvel korábban.

Goodman az említett cikkben felhívta a figyelmet arra, hogy tévedés lenne azt hinni, hogy az olvasás során vétett hibák száma alapján egyszerűen meg lehet állapítani az olvasni tudást. A hibázás attól függ, hogy a szöveg az olvasó számára mennyire egyszerű vagy bonyolult. A szerző állítása alátámasztásául egy Tomi nevű 9. évfolyamos színesbőrű tanulóval végzett vizsgálatát mutatja be. A tanulónak két nap alatt három szöveget kellett elolvasnia, az első szöveg egy magazinban szereplő cikk volt, a második egy 8. évfolyamosoknak készült antológiából, a harmadik egy 12. évfolyamosoknak készült antológiából származott. Az eredményeket különbözőképpen lehetett értelmezni, az első 200 szó olvasásában elkövetett hibákat figyelembe véve a 2. szöveg bizonyult a legnehezebbnek, a középső 200 szóban elkövetett hibák alapján pedig a 3.

Vagyis különbség van a kiragadott szöveg olvasásakor nyújtott és a teljes szöveg olvasásakor elért teljesítményben. (A cikk az elemzés szakaszairól grafikus ábrákat közöl, melyeken nyomon követhető a 3 szöveg különböző szakaszában elkövetett

hibák száma %-ban kifejezve.) A hangos olvasásban elkövetett hibák közül elsősorban a kihagyásra és hozzátevésre figyel a szerző. A hangos olvasás során kiderült az is, hogy a tanuló a számára nehezebben értelmezhető szöveg olvasásakor jobban igyekszik koncentrálni, pontosabban olvasni, de értelmezni esetleg csak hiányosan tudja a szöveget. Az olvasott szöveget a tanulónak el is kellett mondania, a feltett kérdések megengedték, hogy hozzáfűzzön gondolatokat a történetekhez. Az értelmezés megengedésével a megértés mélységére kívánt következtetést levonni a vizsgálatvezető. A vizsgálat, a hibaelemzés rendkívül izgalmasnak bizonyult, s Yetta M. Goodman ezzel a munkájával elsők igyekezett a tanárok figyelmét felhívni arra, hogy a hangos olvasáskor elkövetett hibák számlálásán túl a tanulói olvasási stratégiákra, a tanulói megértésre, olvasmányfeldolgozásra helyezendő a hangsúly.

Hazánkban olvasásteljesítményre vonatkozó mérési eredményeket Csoma Vilmos már 1967-ben közölt (a Tanító c. folyóiratban). Kiinduló kérdése az 1963-ban bevezetett olvasástanterv eredményességére vonatkozott, s az olvasás üteme és pontossága mellett a tanulóknak számot kellett adni a "néma olvasásának a megértéssel párosuló mértékéről: az események jelölésével; az események egy-egy mondatban való leírásával; egy-egy fogalom magyarázatával". (Csoma, 1967.) A mérés egyik végső konklúziója figyelemre méltó. "Összegezve: a tanulók önálló szövegfeldolgozó jártassága nem eléggé fejlett. A szövegekkel kapcsolatos értelmi munka sokrétűségét biztosítani kell a tanítási órákon." (Csoma, 1967.)

Ugyancsak a Tanító c. folyóiratban tette közzé Varga Gyula a Somogy megyei méréssel kapcsolatos tapasztalatait. Az ő figyelme középpontjában az 1. osztályos munka, a biztos hangfelismerés elsajátítása állt, (melyre az utóbbi évtizedben a diszlexiával kapcsolatos vizsgálatok nyomán egyre nagyobb figyelem irányul elsősorban Gósy, Adamikné és Meixner munkássága nyomán). Varga Gyula gyakorló szakemberként a készségek fejlesztése területén tapasztalt hiányosságokra hívta fel a figyelmet: "Az egyes gyakorlatokat nem bontják fel részfeladatokra, s a készségképzés folyamatában a fokozatosság elve csak részben érvényesül." (Varga, 1967.) A néma, értő olvasás területén tapasztalt komoly hiányosságokat: "A jellemző hibák: 1. a részegységekből bizonytalanul emelik ki a lényeges fogalmakat, összefüggéseket; 2. a vázlatpont, s az ehhez kapcsolódó lényeges fogalmak,

összefüggések és a részegységek egésze között nem teremtenek szoros kapcsolatot; 3. a szüneteket nem a szöveg értelmének megfelelően tartják meg; 4. nem érzik a tanulók, hogy a mondat hanglejtése, a mondathangsúly a tartalom kifejezője." (Varga, 1967.)

A 60-as évek végétől vissza-visszatérő téma az olvasástanítás eredményességének kérdése (Faragó, 1969.; Szabolcsi, 1970.; Kovács, 1973.; Zsolnai, Zsolnainé, 1978.), majd az IEA-mérés központi problémává emelte ezt a kompetenciát; az eredmények alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a tízéves magyar gyerekek olvasás teljesítménye elmarad a fejlett országokban mért eredményektől (Kádárné, 1979.).

(1980-ban TOF, 1986-tól Monitor, TIMSS, PISA felmérésekre került sor, - folyamatos teljesítményromlást jelezve.)

Az olvasási eredményesség és az egyéb képességterületek közötti összefüggések kérdése mind külföldön (Olson és mtsai, 1984., Crain-Thereson, Lippmann, Mc Clenndon-Magnuson, 1997.), mind hazánkban (Báthory, Kádárné) egyre nagyobb figyelmet kaptak.

A fent említett két külföldi vizsgálat közös eleme, hogy alsó és felső középiskolásokat és egyetemi hallgatókat vizsgáltak, különböző típusú szövegeket olvastattak (egy aláhúzott, hangosan olvasandó, egy aláhúzás nélküli és egy aláhúzott, kontroll szakaszt tartalmazott a feladatcsomag, valamint egy, a demográfiai jellemzőket tartalmazó adatlapot).

Minden elolvasandó szöveghez négy (pl. témára, történelmi háttérre, írói stílusra vonatkozó,) esszé-típusú kérdést szerkesztettek, vizsgálandó a különböző olvasási stratégiák eredményességét. A szerzők többek között az értő olvasás eredményessége és az egyéb képességek közötti korrelációra hívják fel a figyelmet, s ezzel a ténnyel is a korábbi életkori szakaszokban szükséges képességfejlesztést hangsúlyozzák.

3. A társadalmi késztetések, a globalizálódó társadalom elvárásainak megjelenés a pedagógiában.

Walo Hutchmacher (1997) cikkében a képesség fogalom sokoldalú és gyakorlatorientált megközelítésének kiindulópontja már az egyesült Európában való gondolkodás.

A kompetencia fogalmát mint tudáson, gyakorlaton, értékeken, diszpozíciókon alapuló általános képességet közelíti meg, melyet a személy a nevelési folyamatban való részvétele közben fejleszt ki önmagában. A szerző Chomsky és Bourdieu által használt fogalmakra hivatkozik. (Chomsky a kifejezést instrukcióként alkalmazta, közvetítendő a mondatok végtelen sokaságát, melyet az ember a nyelv véges számú elemeiből képes formálni. Bourdieu szintén egy szélesebb koncepcióban gondolkodott, amikor az érzékelés, gondolkodás, értékelés, cselekvés környezet általi meghatározottságát vizsgálta.) Hutchmacher is felhívja a figyelmet arra a tényre (amire hazánkban elsők között pl. Nagy József és Lénárd Ferenc), hogy a fogalom pontos meghatározása érdekében mindenek előtt az elméleti tudást és a cselekvésben megnyilvánuló tudást kell az iskoláknak - a közoktatásban érintetteknek az irányítóktól a pedagógusokig, tanulóig, - pontosan meghatározni.

Hutchmacher (1997) 4 fontos környezeti tényezővel indokolja a szemléletváltás szükségességét. Az első kihívás az üzlet, a munkavállalás világából érkezett. Az iskoláknak észre kell venniük, hogy az ismeretek és technológiák gyors változása, fejlődése következtében megjelent és egyre nagyobb jelentőséggel bír az "emberi erőforrás". Fel kell készülnünk arra, hogy a tanulóknak a jövőben új és új know-how-akat kell elsajátítaniuk, tudniuk kell különbségeket tenni, döntéseket hozni, együttműködni, alkalmazni, stb.!

A második fontos tényező a folyamatos tantervi fejlesztés szükségessége. Mivel az ismeretek rendkívül gyorsan gyarapodnak, a tantervi reformoknak soha sem lehet végük, de a szükséges elsajátítandó "anyag" magját meg kell tudni fogalmazni. Különböző kifejezéseket használ a tantervelmélet: core-curriculum, alaptanterv, kompetenciák együttese, alapvető képességek, gondolkodási utak, tanulási stratégiák,

stb. A felsorolt fogalmak azt az utat mutatják, ahogyan az ismeretközpontúságtól egy árnyaltabb megközelítés felé mozdulunk el.

Egy további fontos jelenség a permanens tanulás szükségessé válása, hiszen az ismeretek folyamatos fejlődésével másképp nem tudunk lépést tartani. A középfokú oktatás kiszélesedik, az információs társadalom szélesebb rétegektől várja el az intellektuális teljesítményeket. Elmozdulás látszik a pedagógiai gyakorlat, a célok és módszerek területén. Körvonalazódnak azok az alapvető képességek, melyekre minden tanulónak szüksége van, de nem kevésbé fontos kérdés, hogy nap nap után milyen módszerekkel, hogyan szervezzük iskolai életüket, milyen emberi minőséget hordozó pedagógusok foglalkoznak velük.

Hutchmacher (1997) a változások szükségességének indoklásául az Európa Tanácsra hivatkozik.

Az Európa Tanács meghatározta a kulcsfontosságú kompetenciák (key competencies) 5 csoportját (a legfontosabb kompetenciák után kutatva bizonyos kompetenciákra irányult a figyelem, melyeket "broad-spectrum" (széles hatósugarú) kompetenciáknak nevezhetünk, s mivel ajtót nyitnak más kompetenciák, speciális alkalmazások felé, ezeket nevezzük kulcsfontosságú kompetenciáknak), amelyekkel az európai fiatalokat fel kell vértetni!:

1. Politikai és szociális kompetenciák, mint pl. a felelősségtudat, részvétel közös döntésekben, a konfliktusok erőszakmentes megoldási módja, részvétel demokratikus intézmények működésében.
2. A multikulturális társadalomban való élethez szükséges kompetenciák, hogy megállítsuk a rasszizmus és az idegengyűlölet újjáéledését, az intolerancia erősödését! A fiatalokat fel kell készíteni a másság elfogadására, a más kultúrák, nyelvek, vallások szerint élők tiszteletben tartására.
3. A szóbeli és írásbeli kommunikációhoz szükséges kompetencia, mely a mindennapi élethez, munkavégzéshez elengedhetetlenül szükséges, s jelentősége egyre nő.
4. Az információs társadalom megjelenése miatt szükséges kompetenciák; a technológiák fölötti uralom, a következményeik, erősségeik és gyengeségeik megértéséhez szükséges kompetencia.

5. Az egész életen át tartó tanulás képessége, mint a permanens nevelés alapja, amely az egyéni boldoguláshoz nélkülözhetetlen.

A kulcsfontosságú kompetenciák közé soroljuk az olvasásmegértést, melynek fontosságát Cs. Czuczkesz és Vidákovich (1999. 59.) a következőképpen fogalmazzák meg:

"Az olvasási képesség az oktatás eredményessége szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A közoktatásban részt vevő tanulók olvasni tudása és olvasás-megértésének fejlettsége minden más tanulási eredményre közvetlen hatással van. A jó színvonalú olvasás teszi lehetővé a fejlett társadalmak írásbeliségen alapuló kultúrájának elsajátítását, és mint ilyen, a tanulás legfontosabb eszköze."

Hutchmacher (1997) két szempontot kiemelve táblázatba rendezte a legfontosabb kompetenciákat:

1. táblázat *Fontos kompetenciák.*

Minden európai számára szükséges fontos kompetenciák	Európa építéséhez szükséges kompetenciák
<ul style="list-style-type: none"> • Együttműködés • új technológiák alkalmazásának képessége • tanulás, problémamegoldó képesség • kommunikáció • kutatás, különböző tények kezelése • nyelvtudás • rugalmas, komplex gondolkodás • gondolkodás, - mérlegelés, összefüggések feltárása 	<ul style="list-style-type: none"> • nyelvtudás • együttműködés, konfliktusmegoldás • empátia • rugalmas és kritikus gondolkodás • új technológiák alkalmazása • gondolkodás, - mérlegelés, összefüggések feltárása • team – munkában való részvétel • alkalmazkodás a gyors változásokhoz • kommunikáció

A felsorolt képességek egyikének fontosságát sem vitatva kiemelendőnek, a kulcsfontosságú kompetenciák között is az egyik legfontosabbnak tartom a kommunikációs (mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikációs.) képességet mint eszközt a továbbiak elsajátításához.

4. Értés, olvasásmegértés

Mikor beszélünk értésről? Mit jelent egy szöveg megértése?

A köznyelv a tartalmi feldolgozást, a szöveg első jelentésrétegének, sokszor pusztán egy cselekmény vagy cselekménysor felfogásának megtörténtét már megértésként könyvel el. A gyakorló irodalomtanárok második és harmadik jelentésrétegről, üzenetről, érzelmi azonosulásról, állásfoglalásról, továbbgondolásról beszélnek.

A Nemzeti alaptanterv 2003 (2004.12.) kiemelt fejlesztés feladatnak tekinti az információs és kommunikációs kultúrát, ezen belül: „A közoktatás egész időszakában minden műveltségi területen nagy gondot kell fordítani a kritikai és kreatív olvasás képességének fejlesztésére, beleértve mind a valós, mind a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását.”

Szakirodalmi választ is találunk a feltett kérdésre. Lénárd (1979) a szövegben szereplő fogalmak, összefüggések azonosításának képességét, a lényeges-lényegtelen megkülönböztetésének és a következtetések levonásának képességét tekinti a megértés lényegének.

Rumelhardt (1990) szerint a megértést az bizonyítja, ha a megértendő helyzetre, annak értelmezésének bizonyítására a mentális készletünkben megfelelő sémát, sémákat tudunk kiválasztani.

Cs. Csaczhesz Erzsébet (1998. 79.) a mikro- és makrostruktúrák megértésére vonatkozó kutatások bemutatása után a következőképpen összegzi a tanulságokat, fogalmazza meg a megértés tartalmát: „az olvasás következtető, séma-aktivizáló, jelentés-konstruáló, problémamegoldó tevékenység is.”

Tóth (2002) szerint „a szöveg megértés a szövegtartalom értelemmel bíró kognitív reprezentációinak megalkotását jelenti az olvasó hozzáférhető tudattartalmainak alapján”.

Vári (2003. 19.) a PISA-felmérések adatainak bemutatása kapcsán szól a mért területek alapfogalmairól is. Az olvasást eszköztudásként határozza meg a PISA, „Az olvasás-szövegértés területén például nem elég a szavak és a nyelvtani szerkezetek ismerete, a szövegek felszínes értelmezése, hanem szükség van olyan képességekre is, mint a sorok között való olvasás, a szövegíró üzenetközvetítő eszközeinek

felismerése, illetve különféle típusú szövegek megértése és kontextusukban való értelmzése”.

A három mért tudásterület mindegyikén három dimenzióban folytak a vizsgálatok; a gondolkodási műveletek, a tudás és megértése és az alkalmazás szintjén.

Az olvasás-szövegértés területén követelmény a szövegalkotás eszközeinek megértése, műfajbeli és stílusra vonatkozó észrevételek, a szöveg logikájának követése, érvek, következtetések megfogalmazása, értelmezés és értékelés. A tudás dimenziója a szavak, nyelvtani, szerkezetek, szabályok ismeretét, a szöveg értelmezésének képességét kívánja meg. Az alkalmazás szintje az olvasottak iskolán kívüli, közösségi vagy munkahelyzetben, illetve egyéni élményszervezés céljából történő hasznosításának képességét jelenti.

II. Beszéd és olvasás .

1. A beszéd, mint az értő olvasás elsajátításának előfeltétele, a nyelvfejlődés kezdetei.

„Az emberi beszéd alapvetően: vokális-auditív csatornához kötődik, azaz a szavakat kimondjuk (vokális csatorna), viszont a hozzánk intézett beszédet meghalljuk (auditív csatorna).”

Lengyel (1981.66.) határozta meg így a beszéd fogalmát, s állapította meg a következőket: „Az emberi nyelvre gyakorlatilag semmiféle idő – vagy helykorlátozások nem érvényesek. A nyelvnek éppen ez a tulajdonsága biztosítja a kulturális átadást, azaz az időben és térben egymással semmiféle közvetlen kapcsolatban nem lévő emberi tapasztalatoknak nyelvvel, vagy a nyelv segítségével történő átadását (gondoljunk pl. az írásra, mely végső soron: a nyelven alapul)”.

A fenti megállapítások következtében nem lehet az olvasáselsajátítás folyamatáról beszélni anélkül, hogy a gyermeki beszéd fejlődéséről ne szólnánk.

Evidencia, hogy a nyelvi jelek önkényesek, de a társadalom által használt jelrendszer olyan közös kincsünk, melyeket – amennyiben nem egyéni, költői megnyilatkozásról van szó – egyéni szeszélyből nem változtathatunk. Örököljük, mint kultúránk részét,

hordozóját, s az egyéni elsajátításához a társadalmi környezet nélkülözhetetlen. Hogy elsajátíthassuk, ép halló- és beszédszervekre, agyi előfeltételekre, valamint a már említett társadalmi környezetre van szükség. Lengyel Zsolt a következőképpen fogalmaz: „A nyelv és a társadalomban élő ember összefüggése, egymásrautaltsága bonyolult és szövevényes. Az egyes biológiai adottságok (auditív-vokális csatorna), az egyes magasabb pszichikus tevékenységek (pl.: a strukturális összefüggések felfedezése) mellett, éppen a nyelv társadalmi megalapozottsága az egyik legfontosabb vízválasztó ember és állat között”. (Lengyel, 1981.69.)

Az egyéni verbális megnyilatkozásokra való képessé válás folyamat eredménye, születéskor a beszélő szervek még nem alkalmasak az artikulált beszédre, erre csak meghatározott fejlődés után nyílik lehetőség. Ugyancsak fontos feltétele a beszédnek a laterális dominancia kialakulása. (Az emberi agy két féltekéje, valamint az azt borító agykéreg működése az elmúlt évtizedekben vált egyre ismertebbé. A kutatók pontos „agytérképet” készítettek, így tudhatjuk, hogy a különböző tevékenységtípusokhoz mely agyi területek működése, illetve mely területek közötti kapcsolat szükséges.)

A nyelvi képességek az évek során fejlődésen mennek át, a gügyögő gyermek is kommunikál, de annak a kommunikációnak a jelentését édesanyja is csak találgatja; itt még nem a verbalizmus a döntő. A beszédfejlődés kezdete a születés utáni sírás, de a beszéd megindulásának a megnevezést tekinthetjük, amikor a gyermek szavakat, szósortokat használ már, de ezek még mondatokká, szöveggé nem állnak össze.

Az első 3 hónapban a sírás az egyetlen kommunikációs eszköz, ez kezd differenciálódni, s a hangadás egyre inkább kommunikatív kapcsolattartó jellegű lesz. A gögicselés megjelenése a 3. és 6. hét közötti időszakra tehető, eleinte főleg magánhangzószerű hangokat hallat a csecsemő, a rövidebb idejű hangoztatás nyújtása, ismételtetése után, kb. a 2. hónap végén sor kerül a magánhangzószerű és mássalhangzószerű hangok összekapcsolására.

Egyre inkább reagálnak a szupraszegmentális jelenségekre (hangerő, dallam), növekszik a gögicselési idő is. Féléves kor körül akaratlagos a hangadás, és egyre inkább a környezet nyelvére jellemző sajátosságokat hordozza. Akusztikailag azonosnak tekinthető hangsorok figyelhetők meg a fél évnél idősebb csecsemőknél,

mely hangsorok az első év vége felé szemantikai sajátosságokat hordozva a holofrázisok megjelenésének tekinthetők.

Erről az időszakról állapítja meg Gósy Mária (1997.10.), hogy „A gögicselésnek ekkor hármas funkciója van: elemi kommunikációként válaszreakció a hozzá intézett beszédre, valamint annak imitálása; konkrét és aktív tevékenység; különféle manipulálás, mozgás kísérő jelensége”.

A fél éves gyerek gügyögése után –fél - egy éves kor között – már felismerhetők az anyanyelv hangtani jellemzői, egy-másfél éves kor körülől használják általában a mondat értékű szavakat (nyau → ott a cica; anyu → gyere ide, anyu; kivenni →vegyél ki a kiságyból, stb.), a 2. életévhez közelítve akár többtagú mondatokban is képesek kifejezni magukat (néhány példa egy 20 hónapos kislány megnyilatkozásaiból: rámutatással: enyém Póm → kérem a Pó nevű babámat, eszik cica, mesél mama, kéjem a bagakocsit, jojacska (lovacska) szalad stb.)

A második életévre tehető a globális beszéd-megértés kialakulása („A tulajdonképpeni beszédmegértés akkor kezdődik, amikor a gyermek bizonyos jeleknek és ezen jelek legegyszerűbb viszonyának a nyelvközösségben megszokott tartalmát elsajátította a fogalom jeltartalmának megértése előtt kialakul egy „beleézés” a helyzet önértelmébe és hangulati tartalmába.” (Gósy, 1997.11.) Tapasztalható a beszédészlelés és a beszédprodukciónak egyre intenzívebb kölcsönhatása. A holofrázisok után megjelennek a kétszavas majd többszavas közlések; folyamatosan halad a gyermek a szituatív beszédmegértéstől az ún. kulcsszó stratégia felé. Egyre pontosabban utánozza a hallott hangzást, biztosabb a hangképzés, az artikuláció.

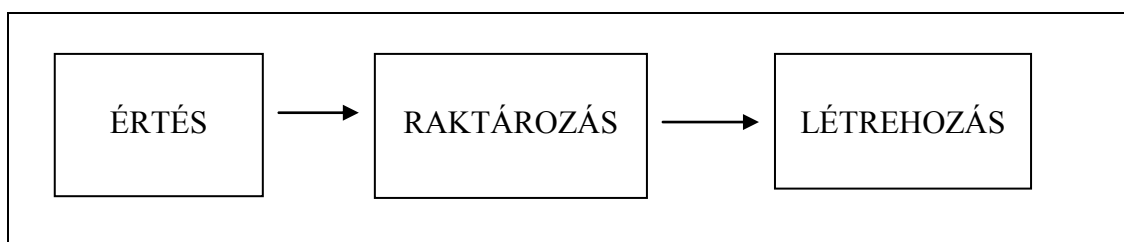
A hangtani jelenségek elsajátításáról Lengyel Zsolt a következőt írja: „A gyermek nemcsak az egészében vett fonémarendszert sajátítja el, hanem azt is, hogy e rendszer egyes tagjai között meghatározott kapcsolat van”. (Lengyel, 1981.107.)

Az elsajátítás folyamata két szálon futó esemény: meg kell értenie a felé irányuló jelzéseket (pl. a hangok elsajátítása a hangok megkülönböztetése, felismerése nélkül lehetetlen), valamint képessé kell válni a beszédprodukciónak. Ez a kétirányúság vonatkozik természetesen a szavak, mondatok, szövegek megértésére illetve megalkotására is.

A beszédhanghallással kapcsolatban Kassai Ilonára (1983. 467-468) hivatkozom, aki érveket sorakoztatott fel a beszédhanghallás fejlesztése mellett, s így fogalmazott: „...egy szóalakot külön tanulás nélkül legfeljebb szótagokra, valamint morfémákra tudunk tagolni; az ennél alacsonyabb, tehát hangkapcsolat, illetőleg beszédhang szintű tagolás csak tanulás eredményeként végezhető el.”

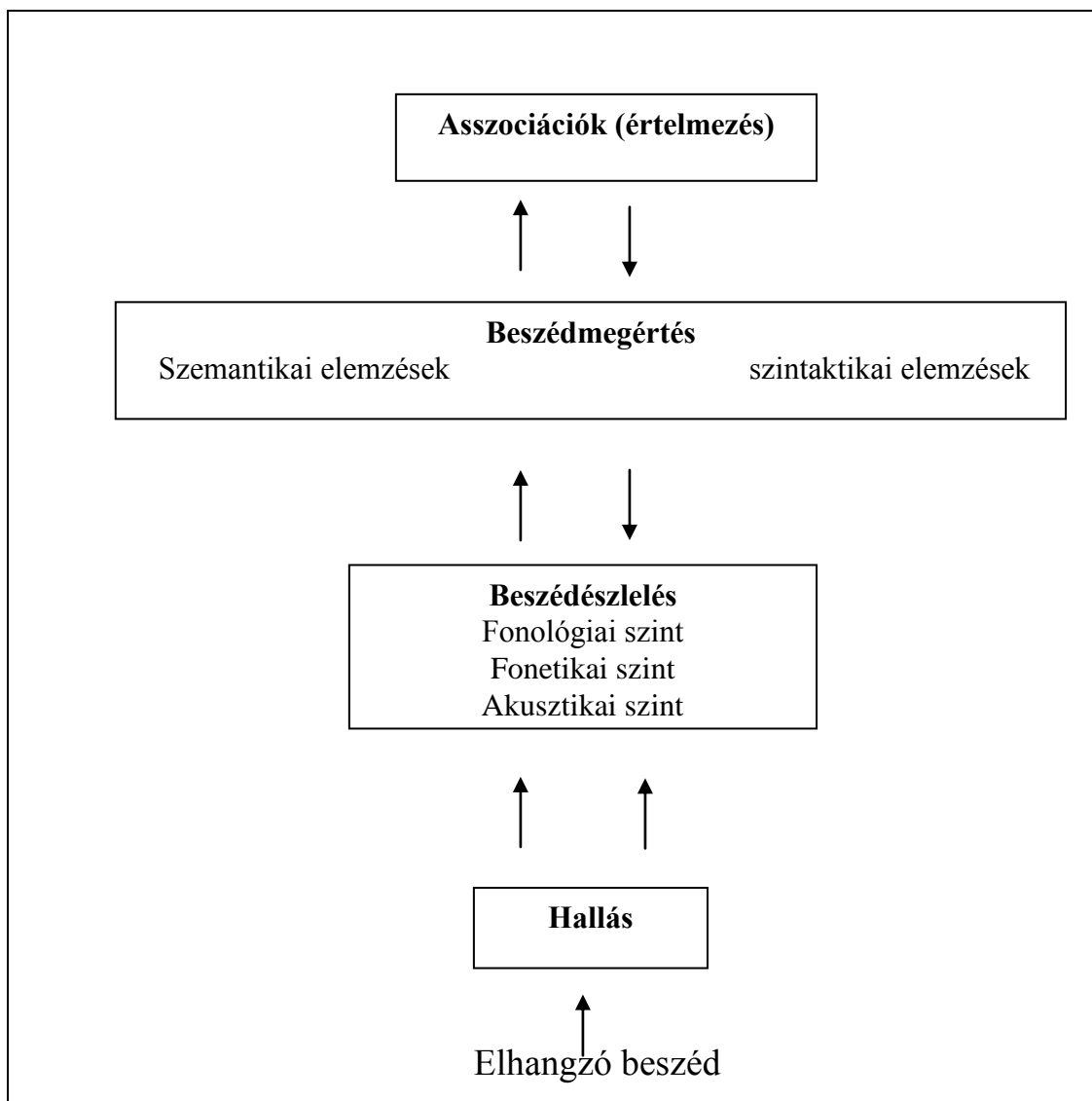
A teljes folyamat áttekintése érdekében Lengyel Zsolt ábráját idézem (Lengyel, 1981.141.):

„Lényegében egy hármas tagolódású rendszerről van szó, ha a beszédértést és a beszédlétrehozást tekintjük. Az alábbi egyszerű séma segítségével ábrázolható ez az összefüggés:



1. ábra A beszédértés és beszédlétrehozás folyamata.”

Gósy Mária (2000.15) a következőképpen szemlélteti a beszédmegértés folyamatát:



2. ábra. A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje.

2. Nyelvfejlődés két éves kortól kisiskolás korig.

Két éves kor után, 2-3 éves kor között ugrásszerű fejlődés következik, a gyermekek többsége a nyelvtani szerkezeteket kezdi megfelelően használni, jól toldalékolnak, egyeztetnek, akár 6-8 szavas mondatokat is ügyesen megszerkesztenek.

A toldalékok megjelenése a gyermek énközpontú gondolkodásából ered, a tulajdonviszonyok fontosak számára, s birtoklásának hangot kíván adni. A harmadik életévről írja Gósy (1997.17.): „Ezekre a közlésekre jellemző, hogy nagymértékben megjelennek az egyes lexikai egységeken a szükséges toldalékok – függetlenül attól, hogy a létrehozott végforma a normatívák szerint helyes-e vagy nem, ugyanakkor jellegzetesen hiányoznak a névelők.”

Ebben az időszakban jelennek meg az első összetett mondatok.

Lengyel Zsolt (1981.310.) táblázatban összegezte a 3 éves korig tartó fejlődés főbb állomásait, mely táblázatot az 1. számú mellékletben közlöm.

Sugárné Kádár Júlia (1985.13.) táblázatát a 2. sz. melléklet tartalmazza.

Sugárné Kádár Júlia az óvodás korú gyermekek körében végzett vizsgálatot a 80-as években, mely a szókincs fejlődésére irányult. Tekintettel arra, hogy az olvasástanítás eredményességének az előfeltétele a „kidolgozott kód”, a jó színvonalú beszédfejllettség, megállapításainak – főleg módszertani szempontból – igen nagy jelentőségük van.

A szókincs terjedelmére (szómennyiség) vonatkozó fontos megállapítás, hogy a minőségi ugrás a kis- és középső csoport között érzékelhető, a középső- és nagycsoport közötti fejlődés ebből a szempontból szerényebb. Ez a gyarapodás jelentős kommunikációs törekvést jelez, amelyben azonban ebben az életkorban a társhoz szólás kisebb arányú, mint a tárgyhoz vagy tárgyról szólás. Sugárné így fogalmaz (1985.16.): „...már a kiscsoportosok sem mutatják a Piaget-féle „társas monológ”, a csak egymás mellett játszás formáját, hanem határozottan a kortársakkal kommunikáló, együttjátszó helyzetek beszédképét tapasztaltuk, bár, mint említettük, ebben a helyzetben a legalacsonyabb a szóbeli megnyilvánulások szómennyisége”.

A későbbiekben növekszik a társhoz szólások aránya, megnövekszik a cselekvés és tervezése szóbeli megfogalmazása, ami a Vigotszkij (1971) szerinti beszéd-interiorizálódás jelének tekinthető.

Mind az említett vizsgálat, mind empirikus tapasztalatok azt mutatják, hogy a 3-6 éves gyermekeknél intenzív beszédfejlődésről, ezen belül szókincsfejlődésről beszélhetünk, a fejlődés az alkalmazott beszéd, a beszédgyakorlat területén lassúbbnak tűnik, mint maga a szókincs bővülése. Rendkívül nagy jelentősége van a mindennapi élettevékenységeknek, hiszen az eltérő szituációk során már kommunikációs ismeretekre tehetnek szert a gyermekek. Sugárné így fogalmaz (1985.23): „a gyermeki beszédben a cselekvő személy és a cselekvés megjelölésével egyre nagyobb szerep jut az alany tulajdonságai (melléknevek) és a cselekvés körülményei (határozószók) jelölésének, ezenkívül a mondanivaló magasabb szintű, kifejezőbb, szabatosabb megfogalmazásához járul hozzá a módosító szók, kötőszók változatos használata is. ...a beszédfejlődés ezen adatai mutatói lehetnek a gyermeki észlelés és gondolkodás fejlődésének”.

A gyermeki szókincs minőségi vizsgálata során S. Meggyes Klára (1985, 29.) két fő jellemzőt emelt ki: „Az egyik a kifejezett tartalom szempontjából a szókincs konkrét, szemléletes volta, a másik a beszéd szituatív jellegét meghatározó elemek gyakori alkalmazása”.

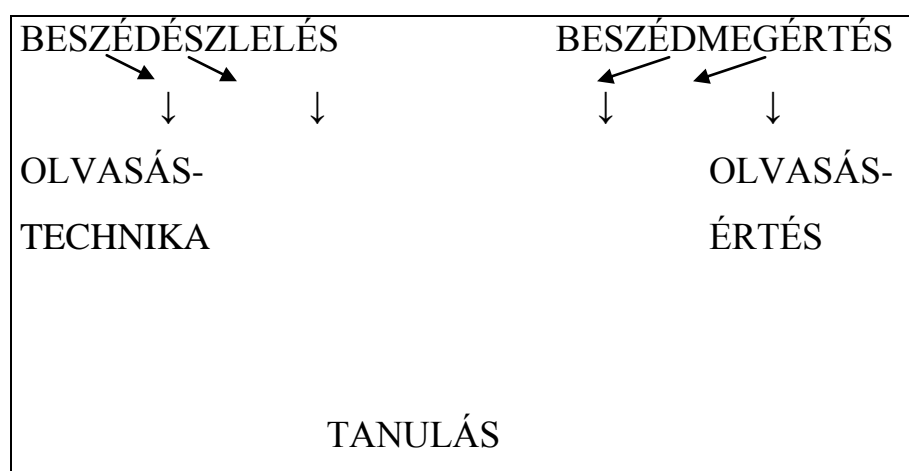
S. Meggyes Klára mondatprozodiára vonatkozó vizsgálataiból tudjuk, hogy a célzott fejlesztés következtében a gyermeki beszéd hangzósága hogyan fejleszhető, hogyan érhető el az egyre összehangoltabb, erőteljesebb beszédmegnyilvánulás, melyre szükségünk van az írásbeli kommunikáció elsajátításához, hiszen „Az anyanyelv életkornak megfelelő szintjén alapszik az írott nyelv elsajátítása, az olvasás és írás, majd pedig a tanulás, s ez már valóban az egyén egész életét meghatározza.” (Gósy, 1997.6.)

A 6-7. életévben folyamatos a fejlődés, a szókincs növekszik, gazdagodik, egyre gyakoribbak az összetett és többszörösen összetett mondatok; a gyermekek élményeiket, gondolataikat megfelelő nyelvi formába képesek önteni, de beszédtempójuk lassúbb, mint a néhány évvel idősebb gyermekeké. Az iskolai

tanulmányok megkezdéséhez szükséges mind a beszédészlelés, a beszédmegértés és a beszédprodukciónak megfelelő szintű fejlettsége.

A pontos beszédészlelés jelenti az egyes hangok, hangkapcsolatok, hangsorok észlelését, egymásutánosságuk felismerését, és annak a felismerését is, hogy az adott hang a hangsorban hol helyezkedik el. Ez a pontos észlelés teszi lehetővé az új szavak elsajátítását, a beszédmegértési folyamat funkcionálását.

Gósy (1997.34.) a következőképpen összegezi a beszédfeldolgozás és a tanulás összefüggését:



3. ábra. A beszédfeldolgozás, az írott nyelv elsajátítása, és a tanulás összefüggése.

Sugárné így fogalmaz (1985.26.): „Az óvodáskor végén a beszédben tükröződő gondolkodási, feladatmegoldó készség, illetve közlőképesség – a korábbi életkorhoz viszonyítva – magasabb minőségi szinten (szituációra jellemző beszéd) megvalósuló egyensúlya az iskolaérettség egyik mutatója lehet”.

3. Az olvasás mint tevékenység.

Mi történik, amikor olvasunk?

Szöveget dolgozunk fel, a fehér lapokon szereplő jeleket felismerjük és korábbi tudásunk alapján megalkotjuk magunkban a jelentésüket.

Bár vannak az olvasásnak a beszéddel közös vonásai, jelentős az eltérés a két tevékenység között. A beszéd során a hallás útján szerzett információ azonnali feldolgozásra kerül, s a feldolgozást egyéb, nem nyelvi jelenségek is elősegíthetik (beszédszituáció, hangsúly, hanglejtés, mimika, stb.).

Olvasni különböző célból szoktunk; tanulunk, új ismereteket szerzünk, szórakozunk, kapcsolatot tartunk másokkal, az olvasás különböző típusaiban közös az, hogy maga a tevékenység nem cél, hanem eszköz. Tóth (2002.9.) szerint „Kognitív szemszögből az olvasás az írott nyelv által hordozott nyelvi jelentés megalkotásának képessége”.

Az olvasás képessége két fontos mozzanatból áll, a dekódolásból és a nyelvi megértésből. Mindkettő összetett képesség, melynek részképességei szükségesek az írott szöveg megértéséhez.

Tóth (2002.9.) a következő táblázatban foglalja össze az olvasás kognitív összetevőit:

Olvasásmegértés

Nyelvi megértés				Dekódolás			
Háttértudás	Nyelvi tudás			Jelkulcs ismeret	Lexikai tudás		
	Fonológiai tudatosság	Szintaktikai tudatosság	Szemantikai tudatosság	Fonématudatosság	Alfabetikus elv ismerete	Betűismeret	
						Szövegmechanikai ismeretek	

4. ábra. Az olvasás kognitív összetevői.

Dekódolásnak az írott információ felismerését nevezzük, ez a folyamat gyakorlatilag elindulhat az egészen kisgyermekes esetében, amikor megértik azt, hogy a nyomtatott betűk, szövegek jelentenek valamit, „elolvassák” a cégtáblákat, reklámfeliratokat, boltok nevét. Ebben az esetben még nincs szó arról, hogy tudnak a betűkről, de a jel és a jelzett tartalom összetartozását már értik.

Ezekon az alapokon indul fejlődésnek az igazi olvasás, amikor a vizuális jellemzők elnyerik értelmüket, lassan megtörténik a szavak betűihez a megfelelő beszédhang társítása.

A dekódolás lexikai tudásból és a jelkulcs ismeretéből áll. A lexikai tudás az ismert szavak belső reprezentációját jelenti, a mentális lexikont, a birtokunkban lévő összes tudást.

A betűismeret a betűk azonosításának képességét jelenti, míg az alfabetikus elv ismerete annak tudását, hogy minden betűnek van hangbeli megfelelője. Ha a gyermek érti, hogy a beszélt szavak építőelemei a fonémák, melyeknek a szavakon belüli elmozdításával új szavakat hoznak létre, fonématudatosságról beszélünk. Ez a tudás kiegészül a szövegek mechanikájának ismeretével (szöveg↔nyelvi jelentés, nyomtatott oldalak berendezése, az olvasás iránya), s együttesen a dekódolás képességét jelentik. Ez azonban még kevés az olvasásértés megvalósulásához.

A megértéshez nyelvi és háttértudás is szükséges.

A nyelvi tudás a fonológiai, szintaktikai és szemantikai tudatosságot jelenti, vagyis a gyerek képes a fonémák kihallására; észreveszi a hasonló hangzású szavak közötti különbséget (süg-büg, malom-halom), érti a nyelvi elemek közötti szerkezeti viszonyokat, az általuk közvetített jelentést. A háttértudás a világ dolgaira, jelenségeire vonatkozó ismereteket jelenti, azokat a tartalmakat, melyekre alapozva az új információk elnyerik értelmüket.

Tóth László ezt így fogalmazza meg: „az a gyermek, aki nehézséggel küzd az olvasottak megértésében, minden esetben problémája van vagy a nyelvi megértéssel, vagy a dekódolással, vagy mindkettővel”.

Czaczhesz Erzsébet (2003.112.) korábbi vizsgálatai alapján a következő részképességeket emeli ki:

dekódolás (az olvasás technikája, hang-betű azonosítás),
 szókincs (terjedelme, mélysége)
 különböző témákra vonatkozó konkrét ismeretek,
 szövegekkel kapcsolatos integrációs műveletek (szövegkohéziót biztosító
 nyelvi elemek)
 makrostruktúrára vonatkozó ismeretek (műfaji ismeretek),
 szociális és mentális előfeltevések,
 metakognitív folyamatok.

A részképességek közül (mint Czaczhesz megállapította) a dekódolás az olvasástanulás első három évében jól kifejlődik, de további 10-12 év szükséges az értő olvasás fejlesztésére, a további iskolai években minden tantárgyon belül szükség lesz valamennyi felsorolt komponens fejlesztésére.

Calfree és Henry (1986) az olvasás 4 fő területéről beszélnek:

1. dekódolás: a nyomtatott szavak hangzóssá alakítása,
2. szókincs: jelentés társítása a szavakhoz és az asszociációs háló megmozdítása,
3. mondat- és bekezdésmegértés: szövegegységek tartalmának, funkciójának megértése,
4. szöveg megértés: az olvasott szöveg egészes, globális feldolgozása.

Virginia A. Mann (1994.108.) szerint „A kezdő olvasónak rendelkeznie kell azokkal a vizuális készségekkel, amelyek lehetővé teszik a különböző alakú betűk megkülönböztetését és felismerését. De arra is képesnek kell lennie, hogy felfogjon és felismerjen szavakat, ezeket mondatba és bekezdésbe rendezze. Ha nem létezne beszélt nyelv, az írásrendszernek nem volna mit átírnia. Éppen a süket olvasók jól ismert nehézségei világítanak rá arra, hogy a beszélt nyelvi készségeknek mekkora a jelentőségük az olvasás eredményessége szempontjából.” A kezdő olvasónak ezek szerint öt szinten kell rendelkeznie nyelvi készségekkel; meg kell tudni különböztetni anyanyelve fonémáit, rendelkeznie kell mentális lexikonnal, tudnia kell adatokat tárolni a rövid idejű memóriában, tudni kell értelmezni a mondatok és bekezdések szintaktikai szerkezetét, valamint szükség van a szavak, mondatok, szövegek megértéséhez szemantikai ismeretekre.

Mann (1994.109-111) korábbi kutatásokra (Money, 1973; Robinson és Schwartz, 1973) hivatkozva állapítja meg a következőket:

1. a megkésett beszédfejlődésű gyerekek között legalább hatszor olyan gyakran fordul elő olvasászavar, mint kontrolltársaik között. ...
2. a nyelvi tudás négy- és hatéves kor között jelentősen nő, ..
3. a fonémák tudatosítása lassúbb folyamat, mint a szótagok tudatosítása. ...
4. mindkét nyelvi egység tudatosítása éppen abban az életkorban javul jelentősen, amikor a gyerekek elkezdik az olvasást tanulást. ..
5. a szótagra és a fonémára való tagolás problémái előre jelezhetik az olvasási nehézségeket.”

Frank R. Vellutino (1987/1994.102.) diszlexiáról írott tanulmányában arra hívta fel a figyelmet, hogy „ a nehezen olvasóknak csökkent az a képességük, amellyel a hosszú távú emlékezetükben tárolt nyelvi jellegű emlényomokat visszaidézhetnék.” Ezekből a megállapításokból csak arra következtethetünk, hogy amennyiben a beszédfejlődési problémákat nem korrigáljuk idejekorán, az olvasási, majd tanulási zavarok nemcsak bekövetkezhetnek, de törvényszerűen be is következnek.

5. Az olvasási képesség fejlődése vizsgálatának történetéből röviden.

Az olvasási képesség fejlődésének vizsgálata hazánkban több évtizedes múltra tekinthet vissza, előzményeit az angolszász szakirodalomban találhatjuk meg.

A 90-es évek amerikai kézikönyvében (Handbook of Research on Teaching. 3.ed. A project of the american educational research assosiation. ed. by Merlin c. Wittrock) Calfee és Drum a folyamat kezdetét a 60-as évek törekvéseiben vélik felfedezni.

A 60-as évek amerikai szemléletét (túljutva a szputnyik-sokkon) optimizmus jellemezte. Fontos esemény volt 1969-ben a Jog az Olvasáshoz programjának életbe lépése Nixon elnöksége idején. A mozgalom a 70-es években nyugtalanságot váltott ki, de kevésbé mozdult el a retorikától. Olvasási központokat állítottak fel felnőttek számára, de a program a Reagan-adminisztráció idején megszakadt.

1970-73 között működött a Nemzeti Olvasási Tanács, mely a magánszektorot kívánta bevonni a Jog az Olvasáshoz mozgalom támogatásába.

1971-ben Allen közzétette a helyzetjelentését az USA-beli olvasási helyzetről. Carroll és Chall (1975) szintén alaposan elemezték a jellemzőket, és bár a helyzet komolyságára hívták fel a figyelmet, hangvételük reménykeltő volt: "Nemzeti politikánk, hogy a 12. évfolyam befejezéséig minden gyermeknek el kell jutni az információkezelés ismeretéig. A legfontosabb tényező számunkra az, hogy a személy nem válik információkezelővé és nem tud részt venni a modern társadalom életében, ha nem tud olvasni." - az olvasás itt nem csak szűken vett technikai ismereteket jelent. A 70-es évek végén, a 80-as évek elején a Jog az Olvasáshoz mozgalmat a Minőség Követelése követte. A hangulat drámaian megváltozott, a hangsúlyok a standardokra helyeződtek. Több államban, sok területen készültek tesztek a magasabb iskolai fokozatra lépéshez szükséges minimális kompetenciák mérésére, a program kiszélesedett a tanulási kudarcokkal küzdő tanulókra is (ugyanis a 80-as évek elején nőtt a felsőbb iskolából kimaradók aránya).

A tanulási folyamatokat pontosabban határozták meg, a tanulói teljesítményeket standardizáló tesztekkel monitorozták, a politika is nagyobb figyelmet fordított az eredményekre. A törekvések eredményei vegyesek voltak, az olvasási készségek a kezdő szakaszban fejlődést mutattak, de a felsőbb évfolyamokon nem, itt megakadt a fejlődés egyéb területeken is, pl. az állampolgári ismeretek és a természettudományok elsajátítása területén.

Az olvasástani célja, hogy hozzásegítse a tanulót a "literate person"-ná váláshoz. A kifejezés nem egyszerűen azt jelenti, hogy a személy le tudja írni a nevét, hanem ennél lényegesen többet, mást. A modern társadalmak komoly követelményeket támasztanak a polgáraikkal szemben. Az írni-olvasni tudás tanultságot jelent, az anyanyelvén bármit képes elolvasni, megértve a szöveg teljes üzenetét.

Honnan, hogyan fejlődik ki ez a képességünk és hogyan működik? - ezek az olvasással kapcsolatos alapkérdéseink.

3-4 éves korára minden egészséges gyermek a gyakorlatban elsajátít egy nyelvet, a beszélt nyelvet, melyet az őt körülvevők használnak. A kisgyermek nyelve a gyakorlatba gyökerezik és szükségleteinek kielégítéséhez nélkülözhetetlen.

Gyakorlatilag minden 4 éves gyerek az alapvető leckéket megtanulta a nyelvről - írás és a szó szoros értelmében vett leckék nélkül. Bonyolult anyagot sajátított el; fonológiát, morfológiát, szövegtant,...De hogyan jut el odáig, hogy a beszélt nyelv írott formáját is teljes biztonsággal használja?

5. Az olvasáselsajátítást leíró modellek.

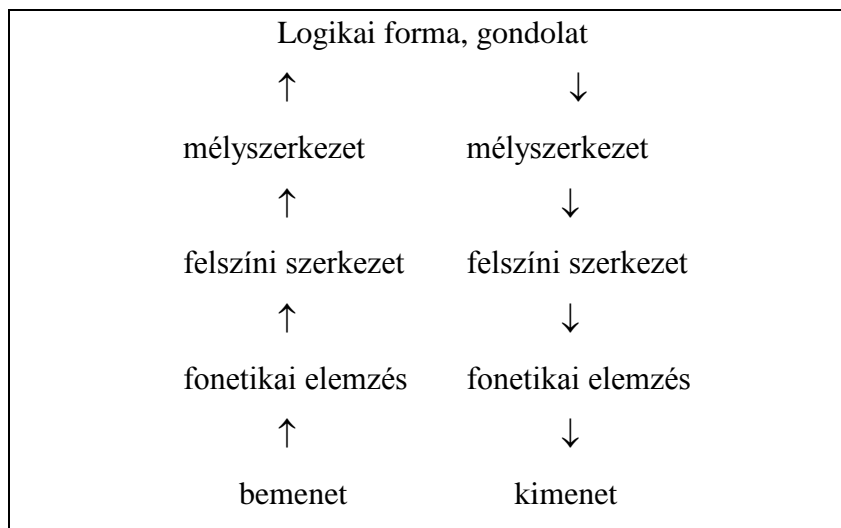
Az olvasás elsajátításának folyamatát különböző modellek írták le, melyek közül a bottom-up (alulról felfelé építkező, hazánkban szintetikusnak nevezett) modellek közös vonása (Garner, 1987), hogy az olvasás folyamatát különálló szintek sorozataként ábrázolják, amelyek a vizuális ingerek magasabb szintűvé kódolásából erednek. A két legfontosabb ellenvetés egyike ezzel az elképzeléssel az, hogy a szavak olvasásakor elkövetett hibák esetében az történik, hogy a helyettesített szavak a beszédnek ugyanazon részei, mint a szövegnek.

A másik ellenvetés az, hogy a szövegösszefüggések korábbi bemutatása a szó felismerésének küszöbértékét leszállítja, a jelentéstani folyamat hat a szó felismerésére. Garner szerint a szintekben gondolkodó modellek általában problémásnak tűnnek amiatt, hogy nem tartalmaznak elképzelést a magasabb szinteknek az alacsonyabbakra való hatásával kapcsolatban.

Pléh (1998) a mondatmegértést vizsgálva az 1970-es évek ún. bottom up modelljeivel kapcsolatban említi Fodor, Bever és Garrett (1974) vizsgálatait, akik arra az eredményre jutottak, hogy a megértés központi kérdése a mondat szerkezet leképezése. Elképzeléseik szerint a rövid távú emlékezetben a mondat felszíni szerkezete reprezentálódik, a hosszú távú emlékezetben a mélyszerkezet.

Pléh (1998) a megértési stratégiák közül kettőt emel ki; Bever (1970) stratégiáját, mely szerint a megértés nem fordított levezetés, hanem a mondat megértése közben rövidre záró stratégiákat alkalmazunk, melyek egymást kiegészítik (pl. ha főnév és t-re végződik → tárgy), és Kimballét (1973), aki a stratégiákat hét alapelv köré csoportosította (pl. a tagmondatok sorrendje valószínű megfelel az események

sorrendjének). Wales és Marshall (1966) nyomán Pléh (1998. 23.) közli az ún. alulról felfelé építkező nyelvi teljesítmény modelljét.



5. ábra A nyelvi teljesítmény (performancia) egyirányú modellje
Wales és Marshall nyomán.

Az 1970-es évektől ez az elképzelés megdőlt. Az új nézetek kiindulópontja a megértés szinte azonnaliságának ténye. Egyre nagyobb figyelem irányult a felülről lefelé irányuló folyamatokra. Az új modell "a megértést az általános tudás és a megismerés hatálya alá helyezi." (Pléh, 1998. 23.)

A top-down (felülről lefelé irányuló, lebontó, analitikus) modellek lényege, hogy a magasabb rendű folyamatok vezérlik az információáramlást az alsóbb szintekhez.

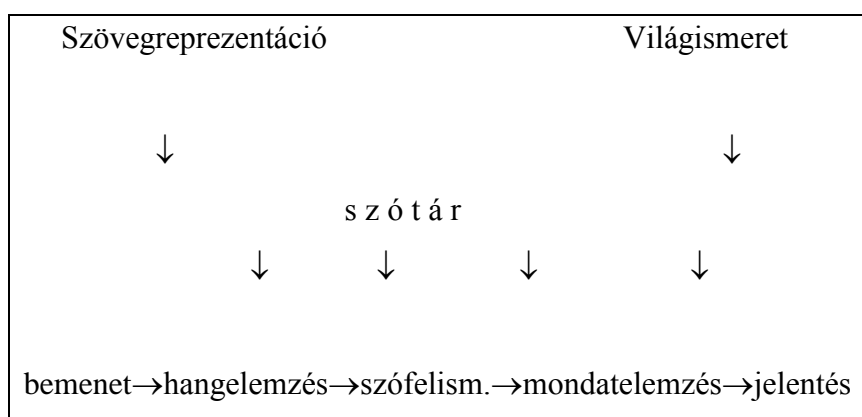
Garner Goodman (1970) és Smith (1982) munkáira hivatkozva mutatja be az elképzelést, miszerint a folyékonyan olvasók kialakítják a szövegről szóló információt, hogy fogalmilag ellenőrizzék a kialakított feltevéseket. Az olvasás két alapelemének tekintik a speciális kérdések (feltételezések) kialakításának képességét és annak ismeretét, hogy hogyan és hol kell a nyomtatást figyelni, hogy végül is a feltett kérdésekre a válaszokat megleljék. (Az előzetes feltételezések sem alaptalan vagy meggondolatlan találgatásokat jelentenek.) Garner véleménye szerint a top-down modellek elutasításának indokai azonosak azokkal, amelyek miatt a bottom-up modelleket nem tekintjük helytállónak.

Az általa interaktív modellnek nevezett változat mindkét, most említett olvasási modelltől eltér. Rumelhart 1977-es tanulmányára hivatkozva az olvasást olyan folyamatnak tekinti, melyben minden ismeretforrásunk használhatja a többi forrást az új ismeret megszerzése érdekében; a források interakcióba lépnek egymással.

Olvasáskor alapvető kognitív folyamatok működnek. Simon (1978) a problémamegoldó erőfeszítésekre hívja fel a figyelmet. Az érzékelési műveleteket leválasztva Simon folyamatban gondolkodik; egy-egy műveletről (lépésről) van szó egy időben, nem több folyamatról egyszerre. A folyamatosság ténye irányította az érdeklődést a figyelem korlátozott voltára, a rövid távú memória limitált kapacitására és a hosszú távú memória működési sajátosságára.

Az interakciós megértési modellekben a hangsúly a jelentésre helyeződik, a jelentést és a formát nem elkülönítve, hanem rendszerben kezelik.

Pléh közli (1988.28.) a mondatmegértés folyamatának vázlatát az interakciós felfogások szerint:



6. ábra A mondatmegértés folyamatának vázlata.

Az 1980-as években ismét új elképzelések erősödtek meg, melyek szerint a megértésben egymástól és az értelemtől, jelentéstől és kontextustól függetlenül működő, autonóm összetevők vannak (moduláris koncepció és konnekcionista felfogás).

6. A sémák.

Informatikai kifejezéssel élve olvasáskor nem a hardware-ünket, hanem a software-ünket használjuk. Automatizált rutinjaink (más, hosszú távú memóriában tárolt ismeretekkel együtt) segítik, hogy komplex feladatokat is "gondolkodás nélkül" oldjunk meg, miközben számos tényezőre figyelünk.

Az életünk viszonylag nagy számú, ismétlődő eseményből áll, és az agy beépíti ezeket az ismétlődő alakzatokat. A mentális reprezentációkkal kapcsolatos kognitív pszichológiai nézetek közül a legismertebb a Rumelhart nevéhez kapcsolható séma-elmélet (Röviden ismerteti Cs. Czaczhesz: 1998. 86-87.).

"A séma fogalmak strukturált csoportja, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt még tárgyak reprezentációjára is alkalmas." (Eysenck, Keane, 1997. 292.)

A sémát általában úgy határozzák meg, hogy körvonal, vázlat vagy keret, mely tartalmazza a fő elemeket vagy viszonyokat, köztük mintegy kitöltendő vajatok készletét. Az emberi elme nem a raktárhoz vagy a komputer memóriájához hasonlatos, hanem a funkció a döntő, az a dinamikus működés, ahogyan a múltban megtapasztalt tények az új információk hatására működésbe lépnek.

A pszichológia alapjai a következő megállapításokat teszi a sémákkal kapcsolatban: "A sémát olyasminek tekinthetjük, mint egy fogalom prototípusa vagy egy összetettebb esemény vázlata. Amikor információink elégtelenek vagy bizonytalanok, a meglevő támpontok alapján beinduló sémáink segítenek a helyzet, esemény vagy tárgy értelmezésében. Természetesen sémáink sem állandóak; a néhány velünk született séma a felnövekedés során újabbakkal egészül ki, és kialakul a sémák rendszere, ahol egy általános séma alá rendelődnek a specifikusabb alsémák....A séma tehát nem egyszerűen ismeretek halmaza, tudás, hanem az ismereteket rendszerbe szervező szabály is. Röviden azt mondhatjuk, hogy a séma a tudásszervező tudás." (Bernáth, Révész, 1998. 130-131.) A megállapításokból az is következtethető, hogy sémáink számának és szervezettségének növelésével növelhetjük teljesítményünket.

„A séma legáltalánosabban információk valamilyen egységét jelenti. ... Séma például egy tünet együttes, amelyet az orvos egy betegséggel azonosít, egy színreakció, amelyből a vegyész valamilyen kémiai folyamatra következtet, vagy sémát alkot egy sakkjátszmában a tábla meghatározott helyein álló, egymással valamilyen kapcsolatban lévő néhány sakkfigura.” (Csapó, 2003. 32.)

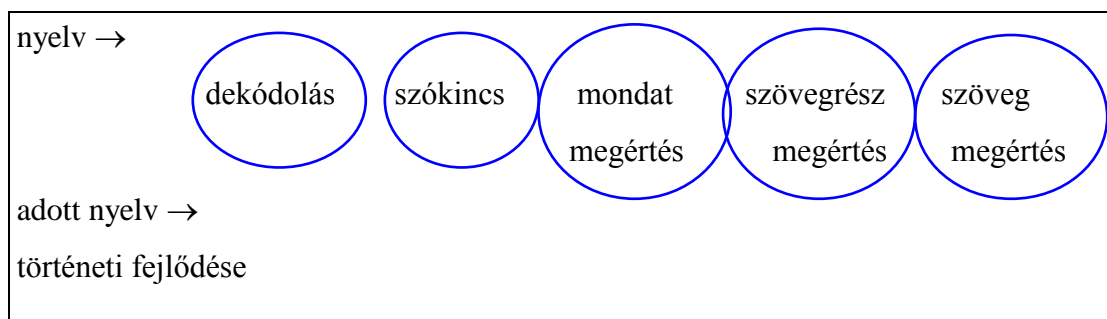
A séma elméletek alapkérdése, hogy az agy hogyan hozza létre a sémákat.

Többféle válasz lehetséges, az egyik lehetőség, hogy közönséges alakzatokra, fontos tapasztalatokra tisztábban emlékezünk vissza, - ezzel mintegy prototípusokat alkotva.

A másik lehetőség, hogy a nyelvben és a szándékon alapszik az analógia, a gyermek veleszületett intelligenciáján múlik, a képességen, hogy észrevegye a hasonlóságokat.

A harmadik elképzelés kulcsfogalma az ún. script (ang. jelentése okmány eredetije, jelentése: történések sémáját rögzítő forgatókönyv); a struktúrák szervezésének képessége a racionális analízis és a formális tanítás eredménye.

Simon (1981) következőképpen írja le az olvasási folyamat összetevőit:



(Az ábrát idézi Calfee és Drum, 1999. 810.)

7. ábra Az olvasási folyamat összetevői.

Az egyes komponensek belső struktúrája bonyolult, a komponensek közötti kapcsolat egyszerű. A komponensek tartós közvetítő formákként működnek, egy nagyobb rendszer összetevőiként, viszonylag önálló alrendszerként, melyeket a pedagógus egyenként, a többitől függetlenül is fejleszthet. A komponensek összefüggenek más nyelvi kategóriákkal is, mint pl. a fonológiával, morfológiával, mondattannal, a beszélt nyelv más jellemzőivel.

Arra a kérdésre, hogy végül is hogyan tanul meg a gyermek olvasni, Calfee és Drum kézikönyvében 4 válaszlehetőséget tárgyal.

Az egyik lehetőség, hogy az olvasás elsajátítása olyan természetes folyamat, mint a beszéd megtanulása. A természetes folyamatok javíthatása azonban hibákhoz vezethet, mivel a gyerekeknek olyan elképzelésekkel és struktúrákkal kell foglalkozniuk, melyek kevésbé érdeklik őket. Az olvasási hibák gyakran olyan erőfeszítésekből származnak, hogy olyan dolgokat akarunk "megtanítani", melyeket a gyermekek saját tevékenységeiken keresztül könnyebben elsajátíthatnak.

Egy másik lehetőség, hogy egy folyamat lépcsőinek bejárásával történik (erre példaként Chall elképzelését mutatják be).

Chall - a Piaget által meghatározott kognitív fejlődési fokozatokhoz hasonlóan - az olvasás elsajátítás folyamatát fejlődési fokozatokban megvalósuló modellként írja le, ahol a fokozatok struktúrája eltérő, de végül egy hierarchikus folyamatot eredményeznek.

Az egyik fejlődési fokozatról a másikra lépést a tanulói interakciók, az iskolai és otthoni környezet határozzák meg.

A fokozatok a következők:

1, Olvasás előtti időszak: a születéstől 6 éves korig.

A gyermek otthon és az óvodában tölti ideje nagy részét, az időszak jellemzője a nyelv elsajátítása.

2, Első fejlődési fokozat. Kezdeti olvasás vagy dekódolás: 6 éves kortól 7 éves korig. Az olvasás kezdeti lépéseiben a legfontosabb a betű-hang megfeleltetés, de ez még nem jelent igazán olvasást.

3, Második fejlődési fokozat: a folyékony, folyamatos időszak; 7-től 8 éves korig.

A begyakorlás időszaka, a gyermek még nem fordít a megértésre nagy figyelmet, elsősorban az olvasástechnikát sajátítja el, de nem kizárt, hogy kezd figyelni a tartalomra is.

4, Harmadik fejlődési fokozat; a tényleges olvasáselsajátítás, időpontja különböző lehet.

Ebben a szakaszban a tanulók már az új ismeretek elsajátítására kezdik használni olvasástechnikai tudásukat. Az olvasás eszközzé válik.

5, Negyedik fejlődési fokozat: összetett szempontok: felsőbb középiskola.

Ezen a szinten a szöveg már több a fiatalok számára, mint egyszerű kiindulópont, az értelem többet követel.

6, Ötödik fejlődési fokozat: főiskola, felső fokú tanulmányok időszaka.

Chall a metareading, az olvasáson túli időszaknak nevezi. A fiatal a szöveget kihívásnak tekinti, a tartalmakat megvizsgálendő, megfontolandó elképzeléseknek.

A kézikönyv Chall modelljével kapcsolatban a legvitathatóbbnak azt tartja, hogy a szerző nem a gyermeki fejlődést figyelte, hanem a szövegeket, a gyermek környezetét és az elsajátítandó ismereteket, olyan gyakorlatközpontú modell, melynek kiindulópontja nem a gyermek.

Az olvasáselsajátítás mikéntjére egy harmadik lehetséges válasz, hogy bizonyos képesség-együttes fejlesztésén keresztül történik (Osborn, Wilson és Anderson 1985-ös vizsgálatára hivatkoznak a szerzők). Az olvasást pontosan meghatározható tartalmaknak, képességeknek tekintik. Ez az elsajátítási modell magától értetődő és érzékletes, egy tipikus tanóra, melyet ez a szemlélet jellemez, számtalan tevékenységet tartalmaz; értelmezzük a szövegben lévő szavakat, felolvassuk a történetet, tényekkel, kiegészítésekkel színesítjük az olvasmányt, kitöltetjük a munkalapokat. A cél a képességek fejlesztése.

A modellel, az ilyen módon szervezett tevékenység-együttessel kapcsolatban a fő ellenvetés az elsajátítandó tények és a mentális folyamatok közötti kapcsolatok hiánya.

A szerzők negyedik lehetőségként az intézményes tanítás által létrehozott új ismeretként említik az olvasni tudást (Calfée 1981-ben közzétett modelljét ismertetik).

Ez a modell a kognitív pszichológiai és tantervi nézőpontot egyesíti.

A modell kiindulópontja, hogy az agy felépítése lényegében egyszerű, ami izgalmassá teszi, az a tartalma, a mentális struktúrák, melyek az ismeretek alapjai. Ezek közül a struktúrák közül számosat a mindennapi élet során, természetes

folyamatok eredményeként sajátítunk el, másokat intézményes tanulás útján. A folyamatok eredménye a mentális reprezentáció, a "tudás teste" - az agy által többé-kevésbé koherens struktúrába formázva.

A tanulás mindenféle fajtája fontos a kompetenciák fejlődésében, a tanult személy alkalmazza is a többféle tanulási technikát, hogy egymást kiegészítsék az eredmény elérése érdekében. A kézikönyv táblázatban veti össze a természetes folyamatoknak a cselekvés közbeni és az intézményes tanítás útján történő elsajátítását.

2. táblázat *Cselekvéses és elméleti úton történő tanulás közötti különbségek.*

Cselekvéses (schema)	Elméleti (script)
<ul style="list-style-type: none"> • a tanulás az ismételt előfordulásból következik • az elsajátítás sok időt és erőfeszítést igényel, hibázási lehetőségekkel jár • a megismételt gyakorlatok végül is természetes mentális folyamatok által szerveződnek, koherensen a tanulási eredménnyel • több-kevesebb tudatosság az elsajátítási folyamat tartalmában • Mit tanultunk? a kérdés alapul szolgál az ismeret elsajátításához 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanulás a tanítás eredménye • az elsajátítást tulajdonképpen azonnali; "aha"-élmény jellemzi • az információt gondosan szervezett módszerrel közvetítjük, kezdetektől koherens rendszerben a tanulhatóság érdekében • a tudatosság gyakran az elsajátítás fontos feltétele, része • Mit tanultunk? - a kérdés elősegítheti a gyakorlaton alapuló készségek fejlődését

A sémára vonatkozó mai elképzeléseink forrása a CSR (Center for the Study of Reading, Urbana, University of Illinois)-ben, a 70-es években folyt vizsgálatok. A vizsgálatok többségét felnőttekkel folytatták, Anderson, Reynolds, Schallert, Goetz, Pichert nevéhez fűződnek, akik a sémákat a megismerés építőköveinek tekintették.

Véleményünk szerint a séma absztrakt ismeret-struktúra, mely a tárgyak és eseményekkel való ismételt történésekből ered. Az ismereteket az emlékezetben tároljuk, mely fontos szerepet játszik az új ismeretek interpretálásában. A séma elvárások készlete. Amikor a beérkező információ megfelel az elvárásoknak, az

ismeret a memóriába beépül, a séma általi forma-azonosítás megtörtént. Amelyik információk nem felelnek meg a várakozásnak, a memóriába történő beépülésük elmarad.

„A kognitív pszichológia a megértést a sémákba rendezéssel hozza kapcsolatba: az új információt megértjük, ha azt bele tudjuk illeszteni sémáink rendszerébe, ha azt meglévő tudásunkkal kapcsolatba tudjuk hozni. A megértés így attól is függ, melyek és milyenek azok a már meglévő sémák, amelyekkel az új tudást kapcsolatba hozzuk, ezért a megértés nemcsak egyénenként más és más, hanem egy személy esetében is különböző minőségei lehetnek.” (Csapó, 2003. 36.)

Anderson (1978) felnőttekkel olvastatott el két szöveget, és úgy találta, hogy azt a szöveget, amely ételről, italról szólt, és előzetes ismereteik is voltak a kísérleti alanyoknak a témáról, pontosabban adtak vissza, mint az étteremről szólót, ahol nem volt előzetesen szó a témáról, bár a szöveg tárgya nem volt lényegesen eltérő. Véleménye szerint a cél-információk elősegítik mind a szöveg megértését, mind elsajátítását és reprodukálását.

Az olvasási folyamat lezajlása alapján történő különbségtevés igen fontos, de legalább ilyen fontos az is, hogy felfigyeljünk a szövegtípusok közötti különbségekre (Goodmann, J. 1972). Az egyszerű történetek, melyeknél a szükséges előzetes ismeretek átlagosak és a szöveg strukturális felépítése egyszerű, rendszerint az ún. felülről lefelé irányuló, lebontó feldolgozási folyamattal elérhetővé válik. Másrészt pl. egy technikai témájú szöveg, melynél a nyelvi építkezés kevésbé hangsúlyos, feldolgozható lehet egy alulról felfelé irányuló, építkező elsajátítási művelettel. Ezek a folyamatok további vizsgálatot igényelnek, de tény, hogy maga az olvasandó szöveg is (terjedelme, szerkezete, nyelve, stílusa, mint ahogyan azt korai vizsgálatában Goodman is igazolta,) egyfajta kihívást jelent.

Adamikné (1996) véleménye szerint elképzelhető, hogy a gyerek az olvasáselsajátítási folyamat során modellt vált, kezdetben szintetikus modell szerint, később szimultán modell szerint olvas (egy 1995-ben végzett vizsgálatban az elvárható szinten olvasó tanulók jobban olvasták a kis szövegeket, mint az önálló, egymástól független szavakat).

7. Az olvasási folyamatról pszicholingvisztikai szempontból.

„Az olvasás és az írás megtanítása az anyanyelvi nevelés alapja, tudása nélkül lehetetlen a tanulmányokban való továbbhaladás.” (Adamikné, 2001.58.)

Elengedhetetlen, hogy minden gyermek megfelelő szintű tudásra tegyen szert az ún. kritikus képességek, köztük az olvasás terén.

Az olvasással kapcsolatos feladatokat a kerettanterv 4. osztályig tartalmazza, de természetesen ezen képességterület fejlesztését sem tekinthetjük befejezettnek a 4. osztály végén.

Az olvasás rendkívül összetett, bonyolult folyamat, a kifejezést mind az információszerző, mind az agyban lejátszódó folyamatra használjuk. Lényegében a leírt szövegek dekódolásáról és megértéséről van szó. Vagyis megtörténik a betűknek a megfelelő hangokkal történő azonosítása, és a szó felismerése, a jelentés azonosítása. A kezdő olvasó mindig végigjárja ezt az utat, a gyakorlott olvasónak nincsen erre szüksége, a vizuális inger alapján történik a szófelismerés.

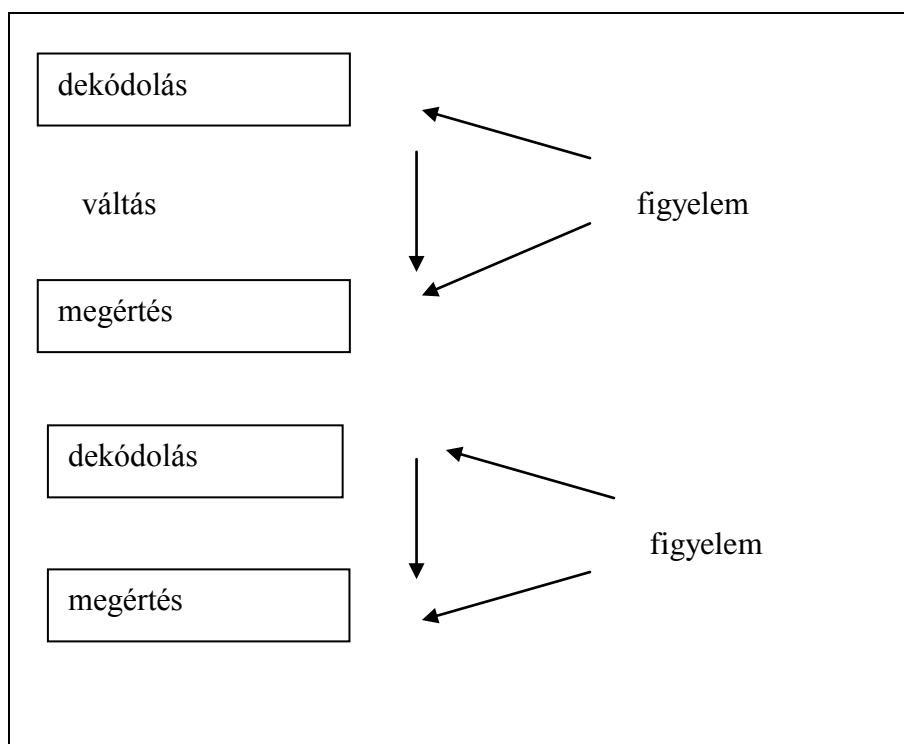
Az olvasás elsajátításához elengedhetetlen a beszéd megfelelő szintű fejlettsége (pl.: beszédpercepció folyamatok,..), de nagy szerepe van a memóriának (mind a rövid távú munkamemóriának, mind a hosszú távú memóriának) is.

Az éppen nézett szöveget gyorsan dolgozzuk fel, közben jellegzetes szemmozgásokat végzünk másodpercenként háromszor, négyszer, ennek eredményeként jön létre az egynegyed másodpercig tartó fixálások sorozata, a leírt szövegből a fixációk alatt nyerjük a vizuális információt (Gósy, 1999. 236.). A szemmozgások függenek az olvasó gyakorlottságától, az olvasott szöveg tartalmától, nehézségétől, az olvasás céljától.

A fixációra vonatkozó irodalom gazdag, eredményeiket Gósy foglalja össze Pszicholingvisztikájában (1999. 238.): „A gyakorlott olvasónál (i) elsődlegessé válik a megértés, a vizuális dekódolási részfolyamatok kvázi- automatikusan, mondhatni nem tudatosan működnek, (ii) a szem átfogása relative széles, vagyis az olvasó akár több szó felfogására is képes (mindez nem független az adott nyelv szavainak szótagszámától, a toldalékolástól), (iii) a szó globális átfogását a gazdag toldalékrendszer korlátozza, a grammatikai tudás alapján azonban működik az előre

jóslás, ez utóbbi azt jelenti, hogy a szókapcsolatok grammatikája előjelezheti az olvasandó szó toldaléká(i)t, (iv) a kontextuális hatás segíti és gyorsítja a mentális lexikon aktiválását és a megfelelő egység „lehívását.”

Az olvasással foglalkozó modellek egy része (az ún. közvetett modellek) úgy véli, hogy a jelentés felismerése a szeriális betűazonosítást és tárolást követi, mások (az ún. közvetlen típusú modellek) szerint a betűazonosítás és a jelentés felismerése lényegében egyidejűleg történik. Gósy LaBerge és Samuels modelljét idézi:



8. ábra. Az olvasás elsajátításának folyamata.

Gósy szerint a modell a gyermekek olvasáselsajátítási folyamatát szemlélteti, s megállapítja (1999. 239.):

„A kezdeti szakaszban a figyelem középpontjában a dekódolás áll; erre épül a következő szakasz, amelyben a felismert betűsoron alapuló hangsor jelentését azonosítja a gyermek. A valódi olvasási folyamat akkor következik be, amikor az első szakasz automatikussá válik, s a figyelem a kezdetektől a második szakaszra koncentrálódik.”

Mint említettem, hogy az olvasáselsajátítás eredményes legyen, szükséges, hogy zavartalanul működjenek a beszédfeldolgozás folyamatai (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés, asszociációk); fontos az emlékezet és a különböző gondolkodási műveletek megfelelő fejlettsége, mivel az olvasás komplex készség, számtalan részkészség integrációjáról és hierarchizálásáról van szó.

Igazán jól az olvas, aki képes a 2. esetleg 3. jelentésréteget is feltárni, képes a külső kötöttségektől, körülményektől, esetleges stressz-helyzettől függetlenül jól teljesíteni, képes az önellenőrzésre, reagál szituációkra, összefüggéseket ismer fel, továbbgondol, nemcsak megért, de értelmez, kritizál, képes az olvasói válaszra (reader response).

Kulcsfontosságú fogalom az ún. nyelvi tudatosság, amely a nyelvi elemek felismerését jelenti.

A szótagokra bontás a legegyszerűbb az elemek felismerése közül, mivel összefügg ösztönös biológiai ritmusérzésekkel, erre a gyermekek három éves kor táján képessé válnak. Szerencse a további fejlesztés szempontjából, hogy az óvónők is fontosnak érzik a mondókát, rigmusok, kiszámolók, ritmikus mozgáson alapuló játékokat, s a ritmizáló, ritmuson alapuló játékokkal előkészítik a későbbi olvasás-írás tanulást, a nyelvi játékoságon alapuló gyermekversekkel (Weöres, Zelk, Nemes Nagy) a hangok tudatosítását.

A további nyelvi egységek azonosítására az óvodáskorú gyermekek még nem képesek, erre (pl.: hanganalízis) csak hat éves kor táján válik képessé a gyermek.

A nyelvi tudatosság kifejezés bevezetése (Gósy, 1999.) Ignatus Mattingly (1972.) nevéhez fűződik, aki úgy vélte, hogy az olvasott és hallott beszéd megértése nem azonos, a beszéd és a hallott beszéd megértése előfeltétel, elsődleges, az olvasás másodlagos. Megkülönböztetett analitikus olvasást, amikor az olvasó a leírt szavakat azonosítja a mentális lexikonjában tárolt egységekkel (elemez, alkotórészekre bontja a szót), és impresszionisztikus olvasást, amikor nyelvi elemzés nélkül próbálja kitalálni az olvasottak jelentését. Az előbbi a kezdőkre, az utóbbi a gyakorlott olvasókra jellemző.

John Downig (1973) fejlesztette tovább az elméletet, szerinte az olvasás készség, mely részkészségekből tevődik össze. Ő a nyelvi tudatosságba beleérti a feladattudatot is, az olvasás céljának ismeretét is.

Amennyiben az elhangzó beszéd megértése nehézséget okoz a gyermeknek, ez hatással lesz iskolai teljesítményére: pontatlan beszédészlelés, hiányos beszédmegértés, a nyelvi tudatosság hiánya olvasászavarhoz, az olvasási zavar írás – majd általános tanulási zavarhoz vezet, akadályozza az iskolai bevételeket, eredményességnek.

III. A kezdő olvasók olvasáselsajátítási jellemzőiről, módszertani problémákról az utóbbi évek vizsgálatai alapján.

1. A kisgyermekkor mint életkori szakasz jelentősége a képességfejlődés szempontjából.

A 4-8 éves életkor közötti időszakra egyre nagyobb figyelmet fordítanak a kutatók mind hazánkban (ld. Adamikné, Nagy, Fenyvesi), mind külföldön (Ferguson, Ehri, Shanahan), felfedezve benne a soha vissza nem térő lehetőségek időszakát. De amely időszak alatt ha a gyermekben komoly hiányosságok alakulnak ki, talán egész élete során sem tudja ledolgozni azokat.

A téma iránti érdeklődés a nemzetközi szakirodalomban is nyomon követhető. Vizsgálatok bizonyítják ennek az időszaknak a jelentőségét az olvasásértés kialakulásában is (Joyce, Hrycauk, Calhoun,).

Az olvasni tudás jelentősége az évszázadok során nem csökkent, hanem nőtt, hiszen az olvasás az információszerzés egyik legfontosabb eszköze maradt. Jelentőségét az utóbbi évektől tovább növeli az élethosszig tartó tanulás szükségessé válása. Ezt a tényt Nagy József (2004) a következőképpen fogalmazta meg: „Az egyének és a társadalmak működése, fejlődése továbbra is és egyre inkább az írásbeliségnek köszönhető. Az egyre inkább azt jelenti, hogy amíg az utóbbi évszázadokig egy rendkívül szűk és nagyon lassan gyarapodó réteg privilégiuma és feladata volt az írásbeliség lehetőségeinek, előnyeinek hasznosítása, addig az utóbbi két évszázad

alatt e réteg gyorsuló növekedésével az olvasásképesség mára minden ember számára nélkülözhetetlenné vált. Ugyanakkor az olvasásképesség funkciójával, színvonalával szemben is növekednek az igények.”

Az olvasni tudás, az olvasástanítás vizsgálata az elmúlt 20-30 évben a pedagógiai kutatások egyik központi témájává vált. Az összegző munkák közül [PANEL (2000), FRAME (2000), NIFL (2002), RAND (2002)] elsősorban a PANEL-re és a FRAME-re támaszkodva tekintem át az általam is vizsgált korosztályra vonatkozó megállapításokat.

A Partnerhip for Reading (Összefogás az olvasásért) három intézmény (NIFL = National Institute for Literacy = Olvasásért Nemzeti Intézet; NICHD= National Institute of Child Health and Human Development ; U.S.Department of Education = Oktatási Minisztérium;) közös elhatározásából létrehozott erőfeszítés, melyet 2000-ben alakítottak annak érdekében, hogy a kutatók, pedagógusok, családok együtt tegyenek a gyermekek iskolai bevalását alapozó olvasástanításért. 2001-es kezdeményezésük neve No Child Left Behind Act = Egyetlen Gyermecket Se Hagyjunk Lemaradni!. A No Child Left Behind program első törekvései (2002) között abból a megállapításból kiindulva, hogy a tanulók többsége a harmadik iskolai év végére elsajátítja az olvasás technikáját, a következő vizsgálandó területek szerepelnek: gyermekek, fiatalok, felnőttek olvasási teljesítményéről tudományosan megalapozott kutatások; olvasási programok kidolgozásának és bevezetésének vizsgálata; az olvasástanításhoz szükséges előfeltételek , pl. a phonemic awareness = fonématudtosság, phonics = betű-beszédhang megfeleltetés, vocabulary = szókészlet, szókincs, comprehension = megértés, azok vizsgálata.

2. Az olvasási képesség szerkezete a FRAME szerint.

A FRAME összegzése szerint az olvasás olyan bonyolult képesség, amely két, egyaránt fontos alapon nyugszik, a dekódoláson és a nyelvi képességeken. Mindkettő komplex képesség, készségek komplex rendszere.

Reading Comprehension Olvasásértés						
Language Comprehension Nyelvi megértés				Decoding Dekódolás		
Linguistic Knowledge Nyelvtani ismeretek				Chiper Knowledge Betű-hang megfeleltetés	Lexical Knowledge Lexikai ismeretek	
Background Knowledge Háttérismeretek	Phonology Hangtan	Syntax Szótan	Semantics Jelentés	Phoneme Awareness Fonématudatosság	Knowledge of the Alphabetic Principle Ábécé elv ismerete	Letter Knowledge Betűismeret
					Concepts about Prints Írásbeliségre vonatkozó ismeretek	

9. ábra Az olvasásértés képessége, FRAME-szerinti ábra.

Bármely részképesség zavara olvasási eredménytelenséghez vezet. Az olvasási problémák fő típusai a hyperlexia (gyors és pontos olvasás megértés nélkül), a valódi dyslexia (átlagos intelligencia mellett is képtelen a személy az írott szövegek dekódolására és megértésére), és a különböző olvasási zavarok, melyek akár dekódolási, akár megértési, akár a két folyamatban egyaránt jelentkező hiányosságokból erednek.

A részképességek feltárásának jelentősége abban rejlik, hogy a zavarok esetleges okairól és azok korrekciós lehetőségeiről szerezhetünk így információkat.

Az olvasásértés (reading comprehension) egyik pillérét a nyelvi megértés, a másikat a dekódolás jelenti.

Nyelvi megértés háttérismeret (background knowledge) a környező világ valamilyen szintű ismerete nélkül nem létezik. Minél gazdagabb egy gyermek világra vonatkozó ismeretrendszere, annál eredményesebb lehet a korábban ismeretlen szövegek feldolgozásában, megértésében, s ahogyan mélyül, hierarchizálódik ismeretrendszere, úgy válik képessé egyre hamarabb, elvontabb szövegek megértésére.

A nyelvi megértés (language comprehension) különböző szintjén teljesítő, a különböző kidolgozottságú nyelvi kóddal (Bernstein) rendelkező gyerekek fejleszthetősége a nyelvi kód minőségétől függ (más tényezők mellett), a hátrányos szociokulturális környezetből érkező gyermekeknél a kognitív fejlesztés egyik

előfeltétele a kulturális hátrány csökkentése, ismeretrendszerük, kommunikációs készségük fejlesztése segíti az olvasás elsajátítását.

A nyelvtani ismeretek (linguistic knowledge) három alapeleme a fonológiai tudás (phonology), a szintaktikai tudás (syntax) és a szemantikai tudás (semantics).

A beszélt nyelv megértéséhez rendelkezünk kell az ép szerveken túl a hallottak elemeire bontásának képességével, a beszédhanghallás, a hangzók elkülönítésének képességével, a szavak, szószerkezetek, mondatok, szövegek szerkesztésének képességével, a szóbeli kommunikáció gördülékenysége esetén az írásbeli kommunikáció elsajátítása is kevésbé problémás.

Az olvasásértésnek (a nyelvi megértés mellett) a másik komplex alapja a dekódolás (decoding), mely a lexikai ismeretkből (lexical knowledge) és a betű-hang megfeleltetésből (chiper knowledge) áll.

A dekódolás tartalmazza a fonématudatosságot (phoneme awareness), az ábácé elv ismeretét (knowledge of the alphabetic principle), a betűismeretet (letter knowledge) és annak megértését, hogy a könyvekben lévő jelek tartalmakat hordoznak, az írásbeliségre vonatkozó elképzeléseket (concepts of print).

A kezdő olvasók a különböző részképességek szempontjából más-más felkészültséggel kezdik meg az olvasástanulást, az eredményesség eléréséhez szükségünk van minden gyermek esetében minden részképesség minőségéről meggyőződni, és biztosítani a fejlődéshez szükséges feltételeket (a FRAME sok érdekes fejlesztő játék rövid bemutatását is tartalmazza, melyek közül számos a mi óvodai gyakorlatunkban is megtalálható).

3. A PANEL az olvasásról, a fonématudatosságról és a szókincsfejlesztés jelentőségéről.

Az NRP (National Reading Panel = PANEL) volt az első olyan nagyszabású vállalkozás, melyben több, mint 460 tanulmány eredményeinek meta-elemzésével próbálták a jelenlegi teljesítményeket, eredményeket és hiányosságokat feltérképezni az olvasástanítás különböző területein (ld.*).

A Partnership céljai között ott szerepel a törekvés, hogy a fejlődési hiányosságok forrásának feltárásán keresztül növelje az olvasástanítás eredményeit, hogy a kutatási eredményeken keresztül egyre többet tudjon az iskola és a családok együttműködésének eredményesebbé tételéről ezen a területen is, hogy a pedagógusokat felkészítse a szükséges tantervi és módszertani változtatások elvégzésére, hogy olyan kutatások eredményeit hasznosítsák, melyek a gyakorlatról szólnak, hogy mind a gyermekek, mind a társadalom (szülők, felnőtt generáció) kulturáltságát fejlesszék.

A National Reading Panel egyike az olvasásra vonatkozó átfogó helyzetelemzéseknek, melynek célja feltárni az olvasástanítás jellemzőit, eredményeit, problémáit. Vezetői a téma legnevesebb kutatói (pl. Langenberg, Ferguson, Ehri, Shanahan, Trabasso,).

Kiinduló pontjuknak az olvasás meghatározásához Durkin megfogalmazását tekintik, mely szerint az olvasási képességet mint az olvasás lényegét (essence of reading) kell vizsgálni három fontos jellemzőt tekintetbe véve:

1. az olvasás kognitív folyamat, mely komplex készségeket integrálva működik, és nem érthető meg az összetevők vizsgálata nélkül,
2. cselekvés, interaktív stratégiai folyamatok fejlesztésén át érhető el,
3. tanítók, tanárok felkészítése a speciális tevékenységekre nélkülözhetetlen az eredményesség érdekében.

A PANEL elemzése az 1980-tól megjelent, empirikus vizsgálatok eredményeiről beszámoló tanulmányokra alapozott.

A korábbi kutatási eredményekre alapozva emelte vizsgálandó területté a fonématudatosságot és a szókincsfejlesztést. A beszédhanghallás és a betűtanulás kezdeteinek eredményessége jól jelzik, hogy milyen eredményességgel tanul majd meg a gyermek az első két iskolai évben olvasni.

*A PANEL meta-elemzéseinek eredményét d -ben kifejezve közli az anyag. A d a hatásméret (effect size) jele. Az eljárás legegyszerűbb esete, amikor a kísérleti és kontroll csoport átlaga és szórása a kísérlet előtt megegyezik. Ezeket a jellemzőket a kísérlet után is összevetjük, ez az eljárás eredményezi a d értéket. Az eljárásról ld. Csapó, 2003. 250.

A beszédhanghallás fejlesztésének jól kidolgozott módszertana van az amerikai pedagógiában, melyet nemcsak a kezdő olvasók esetében, de olvasási problémákkal küzdő idősebb tanulóknál is alkalmaznak. A PANEL meta-analízise eredményeként néhány nagyon fontos, a gyakorlati munkára nagy hatással lévő, fonéमतudatosságra vonatkozó tételt a következőkben összegezek:

- a. A fonéमतudatosság és a betűtanulás területén tett első lépések jól jelzik, hogy milyen eredményességgel tanul meg a gyermek olvasni az első két iskolai évben.
- b. A fonéमतudatosság fejleszthető, és szükséges is a fejlesztése, mivel előfeltétele az olvasástanulásnak, a fejlesztés optimális ideje az olvasástanulás előtti időszak, illetve az olvasáselsajátítás kezdeti időszaka (óvoda, 1-2. osztály), de olvasászavar esetén később is alkalmazandó. A beszédhanghallás fejlesztését össze kell kapcsolni az olvasás és írás tanításával, mely lényegében az elsajátítottak alkalmazása.
- c. A fejlesztést célszerű kis csoportban végezni, kb. 20 óra időtartamú program alkalmazása a célszerű, hosszabb program nem okoz lényegesen jobb eredményeket, és nem feltétlenül jelenti, hogy a gyerekek könnyen elsajátítják az írás-olvasást.
- d. Célszerű különböző játékos feladatokat alkalmazni, pl. keressünk olyan szavakat, melyek úgy kezdődnek, mint a folyó (f), találjuk meg, melyik szó nem illik a sorba (kakukktojás): fű, fa, folyó, bogár, ejtsük ki a tagolva ejtett fonémákból álló szót :(f) (i) (ú) , mi a gaz (g) nélkül, stb.
- e. A dekódolás elsajátításához a graféma – fonéma megfeleltetés tanítása nélkülözhetetlen
- f. Az óvodában mért különböző teljesítmények közül (betűk nevének ismerete, mondat ismétlése, szülői vélemények,) a fonéमतudatosság az eredményes olvasástanítás egyik legbiztosabb előrejelzőjének bizonyult.
- g. A fonémák elkülönítésében szerzett gyakorlat segíti a grafémák elsajátítását.
- h. A gyengén olvasó tanulókról gyakran kiderül, hogy gyenge a beszédhanghallásuk.
- i. A szavak kiolvasásának több útja lehet, az egyik a dekódolás, a másik az analógia, egy harmadik lehetőség az ún. „sight word reading”, a szó egészes látványának a memóriában történő megőrzése. (Ez utóbbit a memória szűk kapacitása miatt sem tartjuk eredményesnek.)
- j. A gyengén olvasó tanulók gyakran a gyenge beszédhanghallók közül kerülnek ki.

A szókincssel kapcsolatos összegzésben Davis egy korábbi tézisét idézve [„Growth in reading power means, therefore, continuous enriching and enlarging of the reading vocabulary and increasing clarity of discrimination in appreciation of word values.” az olvasás elemeiként a szókincset, szóismeret nagyságát és a megértést emelik ki.

Amikor a tanuló olvasni kezd, az általa ismert, szóban már használt szavakat írásban is fel kell ismernie, az ismeretlen szavakat „le kell fordítania”, → mit jelenthet a beszédben, és minél nagyobb a gyermek szókincse, annál kevésbé kénytelen a „lefordítás” kétes eredményű technikájával élni, ami nagy előny, hiszen csak a verbális és grafikus kódok között kényszerül átlépésre, az átlépést nem nehezítik az ismeretlen tartalmú szavak, kifejezések.

A szókincsfejlesztésnek öt fő útját tárja fel a PANEL:

1. az elsajátítandó szavak meghatározását vagy jellemzőit ismertetjük a tanulókkal,
2. szövegekörnyezetben mutatjuk be a szót,
3. multimédiás eszközök segítségével ismertetjük a szó tartalmát,
4. olvasási gyakorlatok közben értelmezzük,
5. asszociációs gyakorlatokkal sajátítatjuk el az árnyalt jelentést.

A különböző eljárások eredményessége függ a gyermek életkorától, fejleszthetőségétől, előismereteitől.

A meta-elemzés eredményeiből kiemelem a legfontosabb következtetéseket:

1. A szókincs fejlődése fejlődést eredményez a szövegértés területén is.
2. Szükség van következetes szókincsfejlesztésre, mely történhet a hagyományos módszerekkel, de történhet számítógépes segítséggel is (ez utóbbi sokszor eredményesebb is)
3. A legjobb eredményeket nem az egyéni és nem az osztályszintű fejlesztés, hanem a kiscsoportos eljárások biztosítják.
4. A feldolgozás előtti figyelemfelhívás (szempontadás) jól ráirányítja a figyelmet az elsajátítandó szavakra, kifejezésekre.
5. A nehéz szavak elsajátítását különösen jól segíti a szövegek újrastrukturálása, szinonimakeresés, más kifejezésekkel történő helyettesítés.
6. A szövegek újrastrukturálása legeredményesebb a gyengén fejlett, problémás (at-risk students) tanulók esetében.

7. Egy adott eljárás alkalmazásával kevesebb eredmény érhető el, mint módszertani sokszínűséggel, esetleg multimédiás programok alkalmazásával, melyek érdekes szövegek kifejezéseit sok irányból közelítve jobban megismertetik a tanulókkal.

8. Az érdekes szövegek és a tanulási érdeklődés növeli az eredményességet.

Az elemzések után is nyitott kérdés maradhat számunkra, hogy vajon mi lehet a legjobb eljárás a szókincs méretének, tartalmának vizsgálatára, az életkor és a mentális fejlettség szintje hogyan befolyásolja a különböző fejlesztő módszerek hatását, hogyan hat a szókincs nagysága az iskolai előmenetelre a különböző iskolai évfolyamokon, hogyan alkalmazhatjuk a legeredményesebben a multimédiás eszközöket, mi lehet az optimális arány a hagyományos és multimédiás módszerek alkalmazásában, és hogyan készíthetők fel erre a pedagógusok.

4. Az olvasás folyékonyságának kérdései.

Kiemelten kezeli a PANEL az olvasás folyékonyságának (fluency) kérdését. A folyékony olvasás megfelelő ütemet, pontosságot és kifejező erőt jelent. Ezek a jellemzők megfelelően fejlett szófelismerő készséget jelentenek, bár a biztos szófelismerés nem feltétlen jelent folyékony olvasást.

A biztos szófelismerés gyakorlaton alapszik, gyakorlással érhető el. A folyékony olvasás és a megértés közötti kapcsolatot vizsgálva (Samuels, 1979) megállapították, hogy azok a tanulók, akik lassan, akadozva olvasnak, gyakran nehezen birkóznak az olvasottak tartalmának megértésével is. Tehát a hangos olvastatás gyakorlatát nem korlátozhatjuk csak az olvasástanítás kezdeti időszakára, később is szükséges, főleg az olvasási problémákkal küzdő tanulók fejlődésének figyelemmel kíséréséhez.

A PANEL különböző olvastatási eljárásokat vizsgált, első sorban az ismétléses hangos (repeated oral reading) olvasást, az irányított ismétléses olvasást (guided repeated oral reading), illetve azt a gyakorlatot, melyben az olvasás gyakorlására ösztönzik a gyerekeket.

Az elemzés legfontosabb megállapításai a következők:

1. Az irányított ismétléses olvasási gyakorlatok pozitívan hatnak a szófelismerés, a folyékonyság, a megértés fejlődésére.
2. Mind a jól olvasók, mind az olvasási problémákkal küzdők esetében eredményesen alkalmazható a visszacsatolásos, ismétléses hangos olvastatás.
3. Törekedni kell a folyékonyság elérésére, mivel biztos szófelismerés hiányában sérül a megértés, az olvasás nehézkes, sok erőfeszítést igénylő tevékenység lesz.

A téma Huey-ig vezethető vissza, aki 1905-ben *Az olvasás pszichológiája és pedagógiája* című munkájában összefoglalta a szemmozgás és szófelismerés közötti, akkor ismert összefüggéseket.

1910 és 1950 között az olvasás folyékonyságának kérdése nem foglalkoztatta a kutatókat, majd a 70-es évektől, amikor a kutatók a kognitív folyamatokat tanulmányozva visszatértek a témához, vizsgálni kezdték a betűfelismerési, szófelismerési folyamatokat, szókincsre vonatkozó kérdéseket.

Elsőként Fries-t, La Berge-t és Samuelst kell említeni, akik az olvasásra vonatkozó ún. automatizálódó információfeldolgozó folyamat teóriát állapították meg, mely szerint az automatizálódó szófelismerésen keresztül vezet az út az olvasott szöveg megértéséhez.

Stanovich (1990) és Logan (1997) a folyékonyságot jelentő készségeket vizsgálta.

Harris és Hodges (1995) megállapították, hogy a folyékony olvasás a szóazonosítási problémáktól való megszabadulást jelenti, s lehetővé teszi a magasabb szintű megértést („freedom from word identification problems that might hinder comprehension..”). Logan szerint az automatizálódott folyamatok lehetővé teszik, hogy az olvasás gyors, erőteljes, autonóm és tudatos legyen.

A PANEL elemzéseinek irányítói: Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadek és Shanahan egy összefoglalójukban (2001.254.) megállapítják, (hogy bár a mérések bebizonyították, hogy az olvasásértéshez a tanulónak minden egyes szó olvasására képesnek kell lenni, (valamint egyéb fontos készségeket birtokolni, mint a szókincs, szóismeret, emlékezet fejlettsége,) nem szabad azt hinni, hogy ha képes a gyermek egyenként kiolvasni az adott szavakat, bizonyosan megérti a szöveg tartalmát.

Nagy József (2004.4.) szerint „Nem az olvasást mint tevékenységet (viselkedést), hanem ennek a tevékenységnek a belső feltételeit kellene elsajátítani, kialakulását elősegíteni.”

Tény, hogy a szövegértő olvasás azt jelenti, hogy az adott szöveget alkotó szavakat →mondatokat megértjük, a bennük szereplő információkat feldolgozzuk.

Sajnos, sem az említett elemzések, sem a hazai tantárgypedagógiai irodalom nem fordít figyelmet a mondatok megértésére, a szövegfeldolgozás kapcsán inkább csak technikai kérdések merülnek fel. Mondatmegértéssel pszicholingvisztikai szempontból Pléh Csaba foglalkozik.

5. A szövegtípusok.

Az olvasásértés kapcsán feltétlenül érinteni kell a szövegtípusok kérdését. A különböző tartalmú és szerkezetű szövegek megértése, feldolgozása különböző nehézségű feladatot jelent, és egyéb tényezőktől, pl. az olvasó előzetes ismereteitől, érdeklődésétől, motiváltságától, stb. is függ.

A tantárgypedagógiában hagyományosan háromfajta szöveget használunk; dokumentum, magyarázó és elbeszélő szövegeket. Nagy József (2004) szerint „Háromfajta szöveget célszerű megkülönböztetni: élménykináló, informáló és tudáskínáló szöveget.” Cs. Czaczhesz Erzsébet (2002) munkájában két fajtát mutat be, a kifejtő vagy információs szöveget és az elbeszéléseket. A műfajjal kapcsolatos kérdéseknek egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a kutatók, Czaczhesz Erzsébet (2002.44.) konstruktivista kutatók eredményeire támaszkodva ezt a következőképpen indokolja: „A műfaji elvárásainkból, előzetes tudásanyagunkból és a szöveg tartalmából együttesen konstruáljuk a jelentést. A műfaji keretek tehát úgy működnek a szöveg megértés folyamatában, mint valamilyen előzetes elvárásmodellek.” A kérdés a hazai szakirodalomban is több mint egy évtizede felmerült, László János és munkatársa (László János, Reinhold Vienhoff, 1994) vizsgálatot folytattak bölcsészhallgatókkal két rövid irodalmi szöveg feldolgoztatásával, eredményeik alapján levonva a következőt: „...a műfaji

tudással felvértezett személyek alkalmazzák e tudást, midőn egy adott műfajhoz tartozó narratív szöveget igyekeznek megérteni. ... a műfaji tudás az irodalmi szövegekről alkotott mentális reprezentációban alkalmazásra kerül. Más szavakkal, az olvasók felhasználják e tudásukat az irodalmi narratívumok értelmezése során.” A szövegtípusokhoz visszatérve, Czuczhesz az említett tanulmányban (2002. 46.) definiálja is azokat, „ Kifejtőnek nevezünk minden olyan szöveget, amelynek (illetve szerzőjének) elsődleges célja információ közlése és/vagy valaki(k)nek a meggyőzése egy téma bemutatása során.” Könnyű belátni, hogy az iskolai munka során gyermekeink jórészt ilyen típusú szövegekkel találkoznak, bár a különböző tantárgyak logikájában, a tankönyvi szövegek felépítésében, szóhasználatában jelentős különbségek vannak, a szövegtípus feldolgozására mindenképpen fel kellene készíteni a tanulókkal. Az elbeszélések, történetek, narratívák megismerésben betöltött szerepe szintén jelentős, a tanulásban nélkülözhetetlen ez a szövegtípus is. Bartlett klasszikus vizsgálata (Eysenck, Keane, 1997. 292-294) óta ismert a szociokulturális háttér és az előzetes ismeretek jelentősége az ilyen típusú szövegek feldolgozásában.

Eysenck és Keane (1997. 381.) az olvasással kapcsolatos tudnivalókat így összegzik: „az olvasás vizsgálatai számos folyamatra mutattak rá a szövegértésben. Először is inferenciákat vonunk le a szövegből, bár ez rendszerint a tudatosság szintje alatt történik. Másodsor a sémák, forgatókönyvek és keretek formájában megjelenő múltbeli ismeretek is felhasználjuk a szövegben történő eligazodásra. Harmadszor a megértési folyamatban felismerjük a szövegben levő propozíciókat és fontosságuk alapján hierarchikusan szervezzük őket.”

A szókincs nagysága fontos, központi helyet tölt be az olvasástanulásban. A beszélt nyelv, a szókincs nagysága, tartalma kulcs ahhoz, hogy a beszélt szöveget írott formájára képesek legyünk lefordítani, és fordítva. A szókincs írott formájának ismerete a jól olvasók megértési folyamataiban döntő jelentőségű, a szókincs fejlesztése eredményekhez vezet a megértésben. A szókincs nemcsak akkor fejlődhet, amikor az egyén önállóan olvas, de amikor mások általi felolvasásra figyel. Ennek különösen a korai életkorban van jelentősége. A szöveg ismétlése, nyelvi fordulatok elsajátíttatása, szinonimák keresése, dramatizálás, mind-mind jó lehetőségek a

szókincs, s ezen keresztül a megértés fejlesztéséhez. A szöveg átszerkesztése, átfogalmazása a nehéz szavak elsajátítását is megkönnyítik.

Gazdag, árnyalt szövegek olvasása által jutunk olyan nyelvi felkészültséghez, mellyel bonyolult szövegek mélyebb jelentésrétegeit is megfejthetjük. Az átszerkesztés eljárásával a teljes megértés megvalósulása is ellenőrizhető, különösen jó eljárás a tanulási problémákkal küzdő gyermekek esetében.

6. A szöveg és a gyermek. Óvodás és iskoláskorú gyermekek olvasáselsajátítására vonatkozó vizsgálatok a korai komplex anyanyelvi nevelés szükségességéről.

Az értő olvasás az írott szöveg jelentésének megkonstruálása, az olvasó és szöveg találkozása. Az olvasó azért olvas, végzi a cselekvést, hogy az olvasott szöveget megértse, azt a gyakorlatban alkalmazza. Olvasás, tanulás, problémamegoldás, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban szétválaszthatatlan fogalmak.

Isabel L. Beck (1989) a három r (reading=olvasás, 'riting=írás, 'rithmetic=mat.) összekapcsolásának logikáját követve negyedik 4-nek a megértést javasolja (reasoning). Beck a gondolkodást, a problémamegoldást és a megértést szinte szinonimának tekinti, az olvasott szöveg megértésével kapcsolatban fogalmazza meg, hogy a folyamat ugyanannak az éremnek a két oldala. Az amerikai gyermekek által jól ismert Mother Parvati történetén keresztül mutatja be a megoldáshoz szükséges gondolkodási folyamatokat, készségeket, s azt, hogy ezen készségek igen korai életkortól fejleszthetők a gyermekek fejlettségéhez igazodó szövegek kiválasztásával, feldolgozásával.

Az erdőn keresztül haladva Mother Parvatit először egy tigris, majd egy farkas állítja meg, akarja felfalni. Mindkettőnek azt ígéri, hogy a lányától visszatérve a jó étel elfogyasztása után finomabb falat válik belőle. Mit tudhatott az állatokról, aminek segítségével kimászott a bajból

A PANEL következtetései szerint a megértésről szerezhetünk ismereteket, ha megfigyeljük, hogy a gyermek a tanulás során hogyan közelíti meg a feldolgozandó tananyagot. A kooperatív technikák jól segítik az értő olvasás stratégiáinak elsajátítását. Ugyancsak jól segítik a megértést a különböző grafikus jelek, ábrák, aláhúzások, kiemelések, a szövegre vonatkozó kérdések: ki, hol, mikor, miért,... hogyan cselekedett, a térképek rajzolása a cselekmények helyszínéről, sorrendek, időpontok elrendezése, szereplők jellemzése.

A témával kapcsolatos kérdések feltevése, okok és okozatok feltárása, érzelmek és cselekvések összefüggése, összegzések és továbbgondolások: az interakciós folyamatokban használt sok-sok stratégia mind a meg értést szolgálhatja.

A gyermek az olvasás során akadályokkal kerül szembe, cél az akadályok legyőzése, a különböző kognitív stratégiák ehhez a győzelemhez, a megértéshez segítik hozzá.

A PANEL bemutatja a pedagógusok felelősségét is ebben a folyamatban két fő megértési stratégia elsajátíttatási folyamatának elemzésével.

Az egyik ilyen módszer a DE (direct explanation), a másik a TSD (transactional strategy instruction). Az első esetben a pedagógusok nem közvetítenek egyéni stratégiákat, a figyelem a tanulói tevékenység szervezésén, segítésén, a gondolkodtató feladatok közvetítésén van, a második esetben az előbbi elemeit felhasználva a tanulók közötti együttműködés, vita generálásával érhető el a gyermekek mentális folyamatának fejlesztése, a hangsúly az interakción van.

Juel (1988) longitudinális vizsgálatot folytatott négy éven keresztül kezdő olvasó gyermekekkel, választ keresve a következő kérdésekre: vajon ugyanazok a gyerekek maradnak-e esztendőkön keresztül a gyengén írók-olvasók, melyek azok a képességek – és vajon ugyanazok-e, amelyek szerepet játszanak abban, hogy a gyerek gyengén író, olvasó; melyek azok a faktorok, melyeket a gyengén író-olvasó tanulók esetében fejleszteni kell.

Juel is két összetevőt említ az olvasással kapcsolatban, az olvasást a dekódolás és a megértés összhangjának tekinti; a dekódolás a szó felismeréséhez vezető folyamat, de elsajátítani az írott kód megfejtését további feltételeken nyugszik, pl.: meg kell

érteni a betű-hang megfeleltetés titkát. A fonématudatosságot tekintve az alfabetikus nyelvek esetében a dekódolás egyik legfontosabb előfeltételének, melynek nincs minden kezdő olvasó gyermek a birtokában.

A longitudinális vizsgálat egyik fontos eredménye szerint az olvasáselsajátítás első éve elején és végén megmérve a fonématudatosságot azt tapasztalták, hogy a gyengén olvasók csoportjában tartozó gyermekeknél ez a jellemző lényegesen alacsonyabb fejlődésen ment át, mint a jó olvasókká válók esetében. A tanulói teljesítmények további követésével az is kiderült, hogy az első évben leszakadó tanulók teljesítménye a további években is alacsony marad, a hátrány minél nagyobb az első időszakban, annál behozhatatlanabbá válik idővel.

A gyengén olvasók részképességeit vizsgálva az is kiderült, hogy nem egyedül a fonématudatosság területén mutattak ezek a gyerekek gyenge teljesítményt, de a hangzóelkülönítés, a nem-szavak észlelésének pontossága, dekódolása, és a hangzó szöveg megértése is problémát jelentett számukra.

A jól és gyengén olvasók teljesítményében jelentős az eltérés a szókincs nagysága, a témára vonatkozó előfeltételezések, szövegszerkesztés és alkalmazás terén is. Ok és okozat egyaránt lehet az a tény, hogy a tanulók otthoni, szabadidős olvasásra fordított idejét vizsgálva kiderült, hogy a két csoport olvasási szokásai és beszédjellemei is egyre nagyobb eltérést mutatnak a jól olvasók javára.

Lennon és Slesinski (1999) óvodáskorú gyermekeket vizsgáltak, kiinduló pontjuk az óvodába lépő gyermekek eltérő mentális felkészültsége volt, s ennek kapcsán foglalkoztak ezeknek a gyerekeknek a fejlesztés terén eltérő szükségleteivel.

Elsősorban Vellutino, Stanovich és Adams korábbi méréseire alapozva kutatásukban a hangsúlyt az olvasási készség előfeltételére helyezték, vizsgálták és fejlesztették a betűk neveinek ismeretét, a hangoztatást, a betűhanghallást, a hangelkülönítést, hangzók elemzését, globális eljárással szavakat sajátítottak el és a nyomtatás fogalmának megértését.

Az előmérés során kapott adatok alapján három csoportba sorolták a gyermekeket (5, összesen 4400 gyermekkel foglalkozó óvoda és iskola beiskolázás előtt álló óvodásait), az első csoportba a két, erősen hátrányos helyzetű intézménybe járók kerültek, a másodikba a betűmegnevezésben gyengén teljesítők, a harmadikba a

többiek, akikkel a hagyományos módon foglalkoztak és kontroll-csoportot jelentettek a vizsgálatban.

A 20 héten át tartó célzott fejlesztés eredményeként az iskolába lépés idejére a korábban „at risk students” (problémás, nehezen fejleszhető) csoport tagjai is közelítették az iskolakezeléshez, eredményes olvasás-tanuláshoz szükséges fejlettségi szintet. Az eredmény jelentősége óriási, a szerzők többször hivatkoznak az ún. Máté-effektusra (a kifejezés Stanovichtól származik, aki az olvasáselsajátítás korai szakaszának eredménytelensége és a kognitív fejlődés közötti összefüggésre használta a kifejezést), az olvasást mint a további ismeretelsajátítás eszközét kívánják elsajátíttatni.

A beavatkozásra, intenzív fejlesztésre két irányból is van lehetőség, egyik az ún. jelentésen alapuló, a hangsúlyt a megértésre helyező korai fejlesztés, a másik a kód-orientált, ún. ábécé elvű, mely elsősorban a dekódolás eredményességén keresztül kívánja az olvasásértést fejleszteni.

Lenon és Slesinski (1999) a mindkét irányból történő komplex fejlesztés eredményességére hívják fel a figyelmet. Az általuk mért területek a betűmegnevezés, hangoztatás, hangzóelkülönítés, hangzóelemzés, 52 szó globális elsajátítása és az írásbeliségre vonatkozó elképzelések voltak. A két éven át tartó longitudinális fejlesztés és vizsgálat eredményeképpen az értő olvasás fejlesztésének három fő faktorát különítették el: a fonématudatosságot (phonological awareness), melybe a betűmegnevezés és a hangzóságra vonatkozó ismeretek tartoznak, a szóelemzés (analysis) készségét, mely a szó hangokra bontását, dekódolását és a globálisan elsajátítandó szókészletet jelenti, és a szóismeret (word knowledge) készségét, melybe a globális elsajátítás készsége mellett az írásbeliségre vonatkozó elképzelések is beletartoznak.

Bryant és Raz (1990) a szociális háttér, a fonématudatosság és az olvasástanulás közötti összefüggések feltárására folytattak vizsgálatot.

A vizsgálatba bevont 80 tanuló két csoportot alkotott szociokulturális háttér szempontjából, de a csoportba választott gyermekek IQ-ja között jelentős különbség nem volt. Két-két életkori csoportot vizsgáltak több éven keresztül, és azt tapasztalták, hogy a hátrányos szociokulturális hátterű tanulók esetében elmaradás

volt tapasztalható a fonéमतudatosság, rím és ritmusfelismerés terén az olvasáselsajátítás megkezdésekor, s ezt a hátrányt a gyermekek nem tudták ledolgozni, sőt az IQ-ben is növekvő előny jelentkezett a középosztálybeli gyermekek számára. A hátrányos szociokulturális helyzetű gyermekek csoportjában alacsonyabb teljesítményeket mértek az olvasási eredmények vizsgálatakor, és a háttér adatokkal összevetve az eredményeket nyilvánvaló volt, hogy a környezeti tényezők meghatározó szerepet játszottak (ilyen tényezők voltak pl.: a gyermek saját könyveink, illetve a családban lévő könyveknek a száma, a könyvtár-látogatási szokások, mesélés, beszélgetés a gyermekkel) a gyermekek fejlődésében.

Calfee, Lindamood és Lindamood (1973) óvodáskortól a 12. évfolyamig vizsgálták a tanulói teljesítményeket, az akusztikai, beszédhanghallási teljesítmények és az olvasási eredmények alakulása közötti összefüggések feltárását célozták meg. Adataik bizonyítják, hogy a fonológiai hiányosságokkal iskolát kezdő gyermekek teljesítménye tanulmányaik során végig alacsonyabb az elvárttól, de arra is felhívták a figyelmet, hogy 6. osztálytól nem szerepel a tantervi követelmények között ezeknek a készségeknek a fejlesztése, így az érintett tanulók leszakadása véglegessé válik.

O' Connor, Slocum és Jenkins (1995) egy következtetésből indultak ki, mely szerint a korábbi vizsgálatok bebizonyították, hogy a fonéमतudatosság az olvasás egyik legfontosabb eleme, így ennek az elemnek a fejlesztése más fonológiai feladatokban való eredményességet is elő kell, hogy segítse. Figyelmük a hangokkal való analízis és szintézis folyamataira irányult. Rímekkel, alliterációkkal végzett feladatok, hangzóelkülönítések, szavak első vagy utolsó hangjának leválasztása, szótagolás, - óvodában végezhető játékos feladatok annak érdekében, hogy a későbbi olvasástanulás eredményes legyen.

Longitudinális vizsgálatuk eredményei igazolták feltételezésük helyességét, az intenzív óvodai fejlesztés az olvasástanuláshoz szükséges részkészségeket jól fejlesztette (betűfelismerés, szótagolás, rímekkel való játék, hangzókiemelés).

Foorman, Francis, Fletcher és Linn (1996) óvodás, első és második osztályos gyerekek teljesítményét vizsgálták. A vizsgálatban részt vevő gyerekek három teljesítmény-csoportba tartoztak (not reading impaired – NRI, olvasási problémákkal nem küzdő; reading discrepant - RD, az IQ és az olvasási teljesítmény között jelentős

eltérésű: low achievement: LA: alacsony olvasásteljesítményű és alacsony IQ-val bíró gyerekek), a longitudinális vizsgálat során fonológiai szintetizáló, fonológiai analízáló és helyesírási készségeket mértek a tanulóknál.

Az eredmények alapján a kutatók egyik fontos megállapítás, hogy a helyesírási és olvasási készségek részkészségei csak részben fedik egymást, a két készség esetében nem ugyanazokról a részkészségekről van szó.

Az óvodai és az első iskolai években folytatott vizsgálatok azt bizonyítják, hogy az iskolai eredményesség elérése érdekében tudatos, korai komplex anyanyelvi nevelést szükséges folytatni.

7. Jelentős, nemzetközi szintű hazai mérések olvasásra vonatkozó megállapításai.

Hazánk két nagy nemzetközi szervezet méréseiben vett, vesz részt, az 1958-ban alakult IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) kutatásainak jelentős részében, majd miután 1996-ban csatlakoztunk az OECD-hez, a legfejlettebb ipari országokat tömörítő szervezethez, annak kutatóintézete (CERI – Center for Educational Research and Innovation) által szervezett mérésekben.

Az IEA-vizsgálatokba hazánk a hetvenes években kapcsolódott be, a szocialista országok közül elsőként. A nemzetközi mérésekben három populáció szerepel rendszeresen, a 9-10 évesek, a 14-15 évesek és a 12. évfolyamosok, az első életkor nálunk az alsó tagozat, az alapozó szakasz vége, a második az általános iskolai tanulmányaikat, a harmadik a közoktatás záró szakaszában tanulmányaikat befejező tanulókat jelenti, s mivel egy-egy képzési ciklust záró évfolyamok, különösen érdekes a vizsgálatuk, hiszen az adott ciklus eredményességéről vallanak.

A nemzetközi vizsgálatok kiválasztott indikátor alapján (pl. olvasás, szövegértés) azt tárják fel, hogy az egyes országokban a tanulói teljesítmények miben térnek el, az olvasás esetében azt, hogy adott évfolyamon a gyerekek milyen típusú szövegeket milyen szinten értenek meg. Más lehet az eredményesség az irodalmi szövegek, és más a dokumentumok esetében. Vári Péter (2003) így fogalmaz: „Ma már egyetlen olvasásvizsgálatban sem azt mérik, hogy a gyerek képes-e „kiolvasni”, felismerni

egyes szavakat, hanem sokkal inkább azt vizsgálják, milyen mélységben értik, képesek értelmezni a szöveg jelentéstartalmát.”

Az elmúlt évtizedek során az élethosszig tartó tanulás igényének megjelenésével megváltoztak az olvasni tudással kapcsolatos elgondolásaink. Csapó (2002,66.) szerint „Az elméleti megközelítések változását jellemzi, hogy az elemi betű- és szófelismerésről a szövegek értelmezése mögött álló bonyolult információfeldolgozási folyamatok modellezésére helyeződött át a hangsúly. A felmérések terén pedig az alapvetően egyszerű szépirodalmi, prózai szövegek megértése mellett egyre nagyobb szerepet kapnak a gyakorlatban, a hétköznapi életben értelmezendő különböző dokumentumok, a változatos formában (például diagramok, táblázatok) reprezentált feldolgozandó információk.”

Az IALS a magyar felnőttek olvasáskultúráját mérte, s már ennek eredményei is vitákra készítették a témával foglalkozókat, hiszen szembesülnünk kellett azzal a ténnyel, hogy a felnőtt lakosság eredményei nemzetközi szinten gyenge teljesítményt jeleztek (diplomásaink teljesítménye a svéd, egyetemi tanulmányaikat megkezdő fiatalok szintjén van).

A felmérések közül a legjelentősebbek a PIRLS és a PISA.

A PIRLS-vizsgálatokra 2001-ben került sor, negyedik osztályos gyerekek szövegértését mérték „iskolásabb” jellegű feladatokkal, mint 2000-ben a PISA. A PIRLS kapcsán előre sejthető volt, hogy jobb eredményeket érnek el a magyar tanulók, mivel „a PIRLS-vizsgálat egy olyan populáción zajlott, amely még rendszeresen részt vesz az olvasási-szövegértési képesség fejlesztését szolgáló iskolai foglalkozásokon, az iskolában rendszeresen van alkalma arra, hogy gyakorolja az olvasást” (Vári,2003.).

A PISA-vizsgálatokban (Vári, 2002) a tanulói eredményeket az olvasási műveletek mentén öt képességszintbe sorolták, s ezen a skálán adták meg a diákok százalékos arányát. A képességszintek a képességek bizonyos hierarchiáját jelzik, de minden területről vannak könnyebb és nehezebb feladatok, a skálák között a viszony nem hierarchikus. A teljesítményszintbe történő besorolás alapján megállapítható, hogy mit tudnak a gyerekek, és mit nem. Az olvasás-szövegértési feladatokat három szempont alapján csoportosították: olvasási műveletek, szövegek típusa és formája,

valamint olvasási szituáció szerint. Mindhárom feladattípus esetében vannak információ visszakeresését, szövegértelmezést és szövegre való reflektálást, értékelést kívánó feladatok. A 15 éves magyar gyerekek teljesítménye az 500 pontos nemzetközi átlag alatt van, 480 pont. És ez volt az az eredmény, amely kapcsán „PISA-sokk”-ról beszélt a közvélemény, pedig a korábbi Monitor-vizsgálatok eredményeinek ismeretében nem volt igazán nagy meglepetés a gyenge teljesítmény. Várinak a PISA kapcsán tett észrevételei a közoktatás távlati fejlesztésére kell, hogy hatást gyakoroljanak! „Ez az eredmény azt jelzi, hogy ha a szövegértéssel komolyan foglalkoznak az iskolában, van esély arra, hogy a gyerekek ebben a vonatkozásban megfelelően fejlődjenek. Épp a PISA eredmények mutatják, hogy azokban az országokban olvasnak jól a 15 évesek, ott értik jól a különböző szövegeket, ahol az olvasástanítás nem ér véget tízéves korban, hanem 12-14 éves korig foglalkoznak vele az iskolában. „

Nahalka István (2002) társadalmi kontextusba helyezi a problémát, amikor az adatok értelmezésével kapcsolatban a következőket írja: „Bizonyítják, hogy azok az országok teljesítenek gyengébben, amelyekben a szociális mező széthúzódóbb, ahol nagyobb esélyegyenlőségek vannak. Továbbá azok az országok is rosszabbul teljesítenek, amelyekben a társadalmi egyenlőtlenségek az iskolák közötti különbségekben is tükröződnek, vagyis ahol szelektívebb a rendszer.”

IV. Az olvasás és a gyermek. Az olvasástanítás gyakorlati kérdései.

1. A nyelvi nevelésről történeti szempontból.

A nyelvi nevelésnek három célja van, melyeket Kádárné Fülöp Judit (1996. 33.) a következőképpen fogalmaz meg:

- a társadalmi környezet kommunikációs szokásaihoz igazodva eszközt adni a kortársak közötti kommunikációhoz, illetve csiszolni a tanuló meglévő nyelvi és kommunikációs készségeit;
- megismertetni a tanulókkal az anyanyelv kulturális örökségét, felébreszteni bennük a nyelv iránti felelősséget, az úgynevezett "nyelvhűséget", vagyis a nyelvi-kulturális

hovatartozás érzését, a nyelvi-kulturális örökség fenntartásának és továbbadásának igényét;

- képessé tenni a tanulót arra, hogy a nyelvi kifejezés és megértés felszabadító eszközének birtokában szuverén szellemi és állampolgári életet éljen."

A nyelvi nevelésnek az olvasás tanítása egyik részterülete, évekig tartó hosszú folyamat, mely során számos készség és képesség fejlesztése történik meg.

"Az olvasás olyan készségszintű tevékenység, melynek lényege az olvasott szöveg megértése" (Kernya, 1995. 81.).

A jelenleg érvényben lévő olvasástanítási módszerek közös vonása, hogy az olvasást mint kommunikációt közelítik meg. Vagyis az olvasás technikai elsajátításán túl a figyelem a kódolás-dekódolás folyamatán túl a megértésre irányul.

Kádárné (1996. 35.) Mandelra hivatkozva az amerikai anyanyelvpedagógiai szakirodalomban jelentkező 3 paradigmáról szól; a kompetencia, a kulturális örökség és a folyamatmodellről, melyek lényegében a tantárgypedagógiai folyamaton belüli célok esetében a hangsúlyok kitevésében különböznek. Ennek a különbözőségnek azonban a teljes folyamatszerkezésre nézve lényegi hatásuk van. Az olvasástanítás az anyanyelvi nevelés részterülete, s mint ilyen, a személyiségfejlesztés egyik eszköze.

Bár hagyománya van annak, hogy az olvasás-írás tanítást egy tantárgy feladatának tekintsük, tudnunk kell, hogy mivel a készségek-képességek fejlődése; integrálódása, strukturálódása hosszú folyamat, az olvasás megtanítását nem várhatjuk 1-2 év és egy tantárgy eredményének, évekig tartó folyamat, amíg a silabizálástól az olvasás eszközszintű biztos használatáig eljutunk. Az anyanyelvi tantárgypedagógiai módszerek alapján az olvasástanítás folyamatának következő nagy lépéseit különíthetjük el:

1.) Az olvasás technikájának tanítása:

- előkészítés (általános és speciális részkészségek fejlesztése,
- hangok és betűk tanítása,
- összeolvasás tanítása (hangok-szótagok-szavak-mondatok-szöveg;
pl. a hangos olvasás gyakorlásával: egyéni, páros vagy kórusban
olvasással, válogató olvasással, szerepek szerinti olvasással, stb.),
- az olvasástechnika folyamatos fejlesztése (Kernya, 1995. 5-80.)

2.) A szövegértő olvasás fejlesztése, - melyet Horváth Zsuzsa így fogalmaz meg: "A megértést az egészszé szerveződés vagy - miként Németh László írja - a szerkezet fölcikázása, a szerkezet fölvilanása hozza meg. A megértés: a gondolatok egybeszerveződése." (Horváth, 1994, 227.)

A megértés a szöveg kognitív feldolgozása, melynek fejlődése a szó szerinti megértéstől az olvasmányok értelmezéséig, a második és harmadik jelentésréteg kibontásáig ível. A tartalmi fejlődés üteme a Nemzeti alaptanterv követelményrendszerében is megjelenik, nyomon követhető.

Nyelvi tevékenység		
nyelvi forma	nyelvi forma	tartalom
	szókészlet nyelvi struktúrák	ismeretek, tapasztalatok
	gondolkodási műveletek	élmények (érzelem, akarat)
	alapformák	
produktív (=közlő, kifejező alkotó)	receptív és produktív (=megismerő, befogadó feldolgozó)	
írásos	szóbeli, hangos	belső (néma)
írás	felolvasás, vers- és	belső beszéd (gondolkodási
helyesírás	prózamondás	tevékenység
fogalmazás	reprodukálás (tartalom- mondás)	olvasás-szövegértés
	beszéd-összefüggő, (monológ), párbeszéd, szerepjáték	beszédértés

10. ábra A nyelvi tevékenység (Hoffmann, 1976. 62.)

Napjainkban szintetikus, analitikus és analitikus-szintetikus módszereket különböztetünk meg, melyeknek fejlődése hosszú évszázadokra nyúlik vissza.

A hagyományos, legrégebbi múltra visszatekintők a szintetikus, betűztető vagy hangoztató módszerek.

Az első ábécéskönyv az ún. Donátus-ábécéskönyv, mely latin nyelvkönyv volt az elején a latin ábécével.

Silabizálás szavunk görög eredetű, szótagot jelent, de a középkori silabizálás nem a mai szótagolást jelenti, hanem a magánhangzóknak mássalhangzóval való összeolvasását.

Innen ered abeab kifejezésünk is, mely a silabizálási folyamatot jelenti, a kisdíák kiejti a magánhangzót, utána a mássalhangzót, majd a kettőt összeolvasva. (A középkorban értelmetlen szótagokat tartalmazó táblákat alkalmaztak az összeolvasás gyakorlására.)

Hazánkban a 16. században jelentek meg az első magyar ábécéskönyvek, ezek ún. katekizmus-ábécéskönyvek voltak, az első a kolozsvárinak nevezett, mely 1553-ban készült valószínűleg Heltai Gáspár nyomdájában Kolozsváron, és e századi Bornemissza Péter, Székely István, Lévai Bíró Mátyás munkája is.

Neveléstörténeti szempontból rendkívüli jelentőségű Apáczai Csere János 1653-ban megjelent Magyar Enciklopaedia-ja, melyben a népiskolákra járó tanulók magyar nyelven történő tanítását szorgalmazta.

Ebben az időszakban élt és alkotott a híres cseh-morva pedagógus, Comenius, aki már az olvasás és írás tanítása összekapcsolásának híve, s ezen ismeretek tanításának megkezdésére a gyermek 5 éves életkorát tartja alkalmasnak.

E század fő tanítási segédeszköze a kis fekete tábla és a kréta.

Apáczai és Comenius munkássága idején már inkább a tabula típusú ábécéskönyveket használták, melyek tartalmazták a nyomtatott betűket, hangzókat, szótagoszlopokat, gyakorló szövegeket, imákat, s megjelent a könyvecske utolsó oldalán a Tabula Cebetis, az egyszerűség.

Nagy jelentőséget tulajdonítunk a XVIII. század végén (hazánkban először 1775-ben Pozsonyban) megnyíló norma-iskoláknak.

"A norma-módszer volt hazánkban az első olyan oktatási módszer, amelyet az állami tanügyi szervek "hivatalosan" meghonosítani kívántak a hazai iskolákban. Ezt két úton igyekeztek megvalósítani: egyrészt a norma-iskolákban folyó tanítóképzésen keresztül, másrészt szakkönyvek révén" (Mészáros, Fleckensteinné, ...42-43.o.)

A norma módszer Ignaz Fellbiger (1724-88) nevéhez kapcsolódik, inentől a betűösszeolvasás gyakorlatából eltűnik az értelmetlen szótagok silabizálása.

A magyar iskolaügy első nagyszabású dokumentuma 1777-ben jelent meg, a Ratio Educationis. A Ratio nyomán jelennek meg a tüköroldalas könyvek, s a követelmény, hogy minden kisdíák sajátítsa el a betűk ismeretét, a nyomtatott és kézzel írott szövegek olvasását.

Az I. Ratio Educationis utáni időszak legismertebb ábécéi Vajda Péter, Döbrentei Gábor, Bátky Károly nevéhez fűződnek.

A reformkorban jelennek meg az első módszertanok, Vajna Antal, Márki József és Warga János munkái, melyek nyomán a 40-es évekre kezdett elterjedni a hangoztatás módszere. Az olvasás és írás tanítása ekkor még nem ugyanabban az időben kezdődött, ezt a követelményt az 1868-as népoktatási törvény írta elő.

Ezt megelőzően módszertani szabályozási szándékkal jelent meg a Magyarország elemi tanodáinak szabályai, 1845. című dokumentum.

Az 1845 utáni ábécék hangoztatva, írva-olvasva tanító ábécék voltak, de a módszer elterjedéséhez idő kellett, igazán csak 1868 után hódított teret (Jászó,...). A kor legismertebb ábécéskönyveinek szerzői Gönczy Pál, Grynaeus Alajos, Horkai Antal és Kirchner János voltak.

Ezekben az ábécéskönyvekben már törekedtek a szemléltetésre, és az órai munkához falitáblákat használtak.

Az olvasás tanításában korszakhatárnak 1868-at (Eötvös-féle népoktatási törvény) és 1925-öt (tanterv, mely hivatalossá teszi a fonomimikát) tekintjük.

1868 után kap teret az írvaolvastató módszer, állami költségen tankönyvek és útmutatók (ún. vezérkönyvek) készülnek.

A korszak két fő irányzata mai módszerek forrásai.

Az egyik az ún. Gönczy-féle hangoztató-analitikus-szintetikus (vagyis írva-olvastató, melynek nagy képviselője volt a német Graser); a másik a francia Jacotot nyomán

kialakult globális módszer, mely kezdetektől a pontos betűismeret előtt próbál olvastatni. Magyarországi képviselői Farkas Dezső, Márki József és Erdélyi Indali Péter.

A harmadik irányzat a fonomimika volt; 1896-ban megjelent Czukrász Róza első tanulmánya, s a módszer ettől kezdve a XX. század közepéig hódított. Lényege az írvaolvasásban az írás előrevétele.

A XX. századi pedagógia-pszichológia nagy alakjai, köztük Nagy László is érdeklődtek az olvasástanítás kérdései után, akinek nevéhez szintén fűződik ábécéskönyv készítése (1910-ben Udvarhelyi Alajossal).

Az ún. szocialista időszak tantervei (1950, 1956, 1962, 1978) és tantervmódosításai sok változást hoztak az iskolák életébe, de az olvasástanítás módszere (az utóbbi idők módszertani változatosságáig) a hangoztató-elemző-összetevő módszer volt.

A 60-as, 70-es években erősödtek a törekvések - nem utolsósorban a megkezdődő mérések nyomán - a módszertani megújulás, az eredményesség eszközeinek felkutatása irányában.

Mérési eredményekről az elsők között tettek közre tanulmányokat Csoma Vilmos és Varga Gyula, majd a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-76 című kötetben az 1970-es IEA-vizsgálat eredményeinek összegzése jelent meg, Kádárné Fülöp Judit közölte a tanulságokat.

A 70-es éveket már új, a személyiséget integrált egységnek tekintő szemlélet jellemezte, az anyanyelvi nevelést olyan nevelési-oktatási részterületnek tekintették, amelynek célja a tanuló írásban és olvasásban megvalósuló nyelvi kommunikációra való felkészítése (78-as Tanterv), és a módszertani szabadság következtében egyre gyarapodtak az olvasástanításban is a választható lehetőségek (Romankovics (78), Ligeti-Kutiné (80), NYIK-Zsolnai (85), Lovász (87), stb.

Jelenleg tucatnál több olvasástanítási módszer ismeretes hazánkban.

Az olvasás-szövegértés vizsgálatára országos szinten 3. osztályos és annál idősebb tanulók bevonásával került sor. Az országos vizsgálatok kezdetének 1970-et tekintjük, az első IEA-vizsgálatot. Az utóbbi évek eredményességét az ún. Monitor-vizsgálatok mérték.

A vizsgálatok során három szövegtípus használatára került sor: elbeszélő, magyarázó és dokumentum típusú szövegek szolgálták feladatul. Az elbeszélő szövegek irodalmi alkotások, a magyarázó szövegek ismeretterjesztő típusúak, a dokumentumtípusúak közé a különböző előírások tartoznak (pl: táblázatok, grafikonok).

A feladatok között ún. híd- és láncfeladatok egyaránt szerepeltek.

A teljesítmény trendjét tekintve megállapítható, hogy a tanulók olvasás-szövegértés teljesítménye az évek során folyamatosan romlott, bár a Monitor '97 a 95-ös eredményekhez képest nagyon csekély javulást jelez, még ha a teljesítmények a 86-os eredményeket nem is érték el.

Az olvasásmegértés olyan, az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb jelentőségű fejlesztési terület, amely csak az iskoláztatás első éveiben jelenik meg úgy, mint adott tantárgyhoz kapcsolódó tanítási feladat, a későbbiekben tantárgyközivé válik, vagyis fennáll annak a veszélye, hogy a "sok bába között elvész a gyerek".

A Monitor '95-ben Horváth Zsuzsa (1997. 196.) így fogalmaz: "Minden korosztály számára meghatározó jelentőségű tudás a szövegértés. Hatása az iskolázás egészében, a mindennapi élet írásbeliségében való hatékony tájékozódásban és az önművelésben egyaránt érvényesül."

2. Az olvasástanítás néhány fontos módszertani kérdése.

Nagy kérdés, hogy hogyan történik az olvasás technikájának és az értő olvasásnak az elsajátítása, elsajátíttatása, a tanulók olvasási eredményességét hogyan mozdíthatja elő.

Az olvasástechnika elsajátíttatásának módszerei közül hazánkban a legelterjedtebb az ún. betűrenden alapuló.

A betűrenden alapuló módszerek alapelve szerint a betűk a hangok reprezentálására szolgálnak. A betűrendes alapelv a kulcs az írás-olvasás elsajátításához, s ha a gyerekek ezt az alapelvet megértették, önálló olvasóvá válhatnak, hiszen képesek önállóan kibetűzni a szavakat. (A szabályokat, melyek a betűket vagy

betűcsoportokat összekapcsolják a hangokkal, graféma-fonéma megfelelés szabályoknak (GPC-rules) nevezi a szakirodalom, mivel a grafémák (leírt nyelv kis egységei) és a fonémák (beszélt nyelv kis egységei) közötti kapcsolatot hangsúlyoznak.)

A kezdő olvasó számára komoly problémát jelenthet a hang-betű megfeleltetés, valamint a fonémák azonosítása, a szavak lebontása hangokra. A legtöbb gyerek - a gyakorlatban tapasztalhatjuk, - a szavakat, mint vizuális alakzatokat kezdi felismerni, olvasni, de kezdetekkor még nem segíti őket a betű-hang kapcsolat ismerete, értése.

Az alakzatok memorizálása mint stratégia csak rövid ideig működhet, a memória kapacitása nem engedi meg, hogy minden szót alakja szerint tanuljunk meg olvasni (arról nem is beszélve, hogy ez a folyamat rendkívül időigényes, gazdaságtalan eljárás lenne).

A szavak mint vizuális alakzatok felismerésétől való elmozdulást jelentenek a mélyebb elemzést képviselő, olvasásfejlődési szintekről szóló modellek.

Reprezentatív és megfontolandó az a modell, amelyet Uta Frith (1985) ír le (ismerteti Oakhill, J. 1995. 270-296.), s melynek 3 fejlődési szintje szorosan egymásra épül.

Frith szerint tehát az olvasáselsajátítási folyamatot a következő 3 szakasz jellemzi:

1. Ún. logographic stage (logografikus szakasz), melyben a gyermek a szavakat mint logogramokat kezeli, szembeötlő formájuk alapján ismeri fel. A betűk azonosítására és sorrendjük elismerésére még nem kerül sor (pl. ha felismerte a "papa" szót, minden p betűvel kezdődő szót "papa" szónak vél. Ezen a szinten a gyerek nem betűzi a szavakat, legfeljebb a szövegösszefüggés alapján találgat.
2. Ún. alphabetic stage (alfabetikus, analitikus, a betűrend szakasza), melyben a gyermek kezdi megérteni, megtanulni a betű-hang kapcsolat összefüggéseit, és képessé válik az ismeretlen szavak megfejtésére. A gyermek magában felépíti, majd kimondja a hangsort.
3. Ún. orthographic stage (helyesírási szakasz), melyben a gyerek megtanulja a helyesírási szabályokat. A szavakat vizuális módon ismeri fel, képessé válik úgy azonosítani a szavakat, hogy közben helyesírási elemeket és az azok közötti számos analógiát is alkalmazva nagyobb nyelvi egységek tárolására, felismerésére (pl. szótagok, toldalékok) képes.

A modell alkotója összekapcsolódní véli az olvasásfejlődést a helyesírás fejlődésével (fejlődési ütemüket eltérőnek látja, pl. a betűrend szerinti helyesírási elv látszik megjelenni a gyerekek első írásaiban, mely azután visszahat az olvasásfejlődésükre, s míg az olvasás az ortografikus szinten tűnik működni, a helyesírást még az alfabetikus szint jellemzi, valamint az olvasási fejlettség elő is idézhet a helyesírasi stratégiákban is változást). Gyakorlatban is tapasztaljuk, hogy kezdetben a gyerekek összetévesztik az ismert szavakat olyan ismeretlenekkel, melyeknek azonos a kezdőbetűjük, vagy amelyeknek olyan hosszú a leírt alakjuk, mint az elolvasandó szövegben szereplő szóé.

Kb. 7-8 éves kor körül a gyerekek képesek már a GPC-szabályok alkalmazására, pontosabbak a szavak olvasásakor a betű-hang megfeleltetésben az ismeretlen szavak megfejtésekor.

Ezen a szinten produkálnak a gyerekek még értelmetlen szavakat, és az is előfordulhat, hogy a szokatlan szavakat ismertekkel cserélik fel. 9-10 évesen már pontosabbak mind az ismert, mind az ismeretlen szavak olvasásakor, gyakoribb a helyesírasi szabályok és analógiák alkalmazása, valamint a grafémák által közvetített információk használata.

Vagyis az olvasni tanuló gyermek kezdetben egészben látja a szavakat, azután innen mozdul el a helyesírás-hangzás szabály felé még a fejlődés rugalmasabb stratégiái előtt (beleértve a bonyolultabb helyesírasi alakzatok és analógiák használatát is).

Az olvasni kezdő gyerekek már birtokában vannak jó néhány olvasással összefüggő képességnek, és a fejlődés folyamán továbbiakra van szükségük. Vannak olyan készségek, képességek, melyek előfeltételei az olvasástanulásnak, mások kevésbé direkt módon kapcsolódnak hozzá.

Az olvasáshoz kapcsolódó képességek kapcsolódási minőségével részletesen Ehri (1979) foglalkozott négy összefüggés-típust írva le (idézi Oakhill, 1995. 274.):

- Vannak képességek, melyek az olvasástanulásnak előfeltételei, meg kell lenniük, mielőtt az olvasástanulás elkezdődik.
- Bizonyos képességek elősegíthetik az olvasástanulást, felgyorsíthatják a fejlődést, de nem előfeltételei annak.
- Vannak az olvasás következtében fejlődő képességek.

- Vannak esetlegesen az olvasáshoz kapcsolódó képességek, melyek más egyéb faktorhoz is kapcsolódnak (pl. IQ-hoz vagy a szülők olvasáshoz való viszonyához).

Fontos feltárnunk a képességek rendszerét és ismernünk a kapcsolódó képességeket is annak érdekében, hogy az olvasástanítás minél eredményesebb lehessen.

(Érdekes, hogy a 3-5 éves kor között a gyerekek olvasásról szóló elképzelése sokat változik.

A 3 évesek inkább elhiszik saját magukról, hogy (miközben pl. képekről mesélnek) tudnak olvasni, mint azt, hogy nem tudnak, az 5 éveseknek már valóságosabb elképzeléseik vannak saját teljesítményükről.)

Komoly gondot jelenthet (gyermeknek és pedagógusnak egyaránt) az, ha a gyermeknek nincsen meg a szükséges szókincese ahhoz, hogy megértse az olvasás lényegét, alapjait.

Olvasástanuláskor egészen új szituációba csöppen a gyermek: újak a tevékenységek, új a tanóra-rendszer, újak az eszközök, új a pedagógus, és újak a társak. Ilyen körülmények között kell (számára esetleg teljesen ismeretlen) tevékenységekben eredményeket elérnie. Az iskolakezdéskor meglévő, a betűk nevére vonatkozó ismeretek jó előrejelzői lehetnek az első évben bekövetkező olvasásfejlődésnek (háttér, körülmények, érdeklődés,... alapján), de elkezdhetnek olvasni tanulni ilyen típusú előismeretek nélkül is, a betűk nevének tanítása nem fogja fejleszteni az olvasást, nem úgy, mint néhány közömbösnek tűnő tényező (pl. az írott dolgok iránti érdeklődés) igen.

A betűnevek ismerete segítheti azonban a gyermeket felfedezni a kapcsolatot a betűk és hangok között, mivel a legtöbb betűnév tartalmazza a rá jellemző hangot, ezért a hangoztatáshoz ragaszkodnunk kell.

A 6-7 éves gyerekeknek gyakran van problémájuk a betűk megközelítésével, gyakran összetévesztik őket tükörképükkel (pl. b-d). Ez a probléma nem látási gondokra vezetendő vissza, valószínű az a tény az alapja, hogy a legtöbb tárgy nem változtatja meg a lényegét, ha más irányból közelítjük meg (pl. csésze, fotel,.).

Mind az írás, mint a beszéd a szavakon nyugszik. Ez nagyon is természetes a gyakorlott olvasónak, de nem ilyen természetes a kezdőnek. Próbáljuk meg

eldöntetni, hogy egy hangzás egy szó-e, két szó-e, vagy egyáltalán nem szó, kiválasztani szót vagy szavakat, melyek két kimondott mondatban másként szerepelnek, lekopogtatni minden szót egy kimondott mondatban, - és látni fogjuk, milyen nehéz a gyerekek számára a szó fogalmának megértése is!

Feltételezzük, hogy amikor szókincsfejlesztő gyakorlatokat végeztetünk, hozzájárulunk a tanulók olvasási képességének fejlesztéséhez is.

Bizonyos gyerekek szókincske kicsi (Bernstein, 1975. 393-435.), csak korlátozott kód áll a rendelkezésükre a fejlődéshez.

Ugyancsak fontos, hogy a hallással kapcsolatos képességek is összefüggést mutatnak az olvasással (pl. Robin (1974.) olvasni még nem tudó gyerekeknek hosszúságban különböző szavakat mutatott, és azt kérte, válasszák ki, hogy melyik kimondott szóhoz melyik írott forma tartozhat. A gyerekek nem tudták a feladatot megoldani, csak találgattak. Nem voltak még képesek arra, hogy a szavak hosszúságából következtessenek, mivel még nem értették az írás, a hangzás leírásának lényegét. Még nem értik a graféma-fonéma összefüggés szabályait; nem tudják a szavakat lebontani elemeire és fordítva; a részeket összeállítani hangzó szóvá.

Az 5-6 éves gyermekek számára még probléma megállapítani, hogy két szó vajon ugyanazzal a hanggal kezdődik vagy végződik-e, és gyengén teljesítenek, ha azt kérdezzük, hogy mi történik a szóval, ha a kezdő hangot elveszjük, nem ejtjük (pl. váll-áll). A fonológiai képességek (a nyelv hangjainak struktúrája megértésének képessége) komoly szerepet játszanak az olvasás korai szakaszában, mivel átvezetik a tanulókat a mechanikus tanulásból a betűírás szisztémája szerinti szintre, ha egyszer a gyerek megértette ezt a szisztémát, képessé válik új szavak kibetűzésére is.

Bradley és Bryant (1978) 10 éves gyengén olvasó gyerekeket hasonlított össze fiatalabb (6 éves), hasonlóan olvasó gyerekekkel, akik azonban kevesebb olvasási gyakorlattal rendelkeztek. A gyerekeknek 4 szó közül az egy (pl. ritmus, hangzás, rím alapján) oda nem illőt (kakukktójást) kellett kiválasztani, ez volt az ún. odd-one-out feladat. Azt tapasztalták, hogy az idősebb gyengén olvasók gyengébben teljesítenek az ilyen típusú feladatban is, mint a velük azonos szinten olvasó fiatalabbak. Így arra következtethetünk, hogy a fonológiai képességek oksági, okozati összefüggést mutatnak az olvasási képességgel.

Egy későbbi vizsgálatban ugyancsak ők (Bradley és Bryant, 1983) kimutatták, hogy az odd-one-out feladat 4-5 éves korban jól jelzi az olvasni taníthatóságot, de a matematikai fejleszthetőséget már nem. 4-5 éves gyermekekkel végeztették el az alliterációs tesztet az olvasás tanulásának megkezdése előtt, majd a következő három évben figyelték a matematikai és olvasási fejlődésüket. Erős összefüggés volt a rím és alliterációs mérés és a 3 évvel később mért olvasási eredmények között (a matematikaival nem).

A tanulók közül néhányan két év múlva (6-7 évesen) külön fejlesztést kaptak, s az ő olvasási eredményük jobb lett, mint a kontroll csoporté (a vizsgálatot ismerteti Oakhill, 1995. 278.).

A gyakorlás és a fejlődés közti oksági összefüggés következtetését Oakhill a Lundberg, Frast és Petersen (1988) vizsgálatával is alátámasztja. Az említett kutatók olyan dán gyerekeket vizsgáltak, akik külön fonológiai fejlesztésben részesültek (szavak lebontása fonémákra, fonémákból szavak építése), s azt tapasztalták, hogy ők gyorsabban tanultak meg olvasni, mint a kontroll csoport.

Bradley és Bryant (1983) szintén foglalkozott a gyakoroltatás kérdésével, de az ő gyakorlatuk (képek neveinek azonosítása az ábra kezdőhangjával) nem fejlesztette az olvasási és helyesírási képességet.

Oakhill (1995) Morais és munkatársai (1979) vizsgálatán keresztül (Olvasni felnőttként megtanult portugálok teljesítményét hasonlították össze más felnőttekével, akik soha nem tanultak olvasni. Akik tudtak olvasni, azok teljesítménye a kimondott szavak szerkezetének vizsgálatában jobb volt, mint a többieké, - ez egyértelműen bizonyította, hogy az olvasni és írni tanulás a nyelvi hangzás megértését is fejleszti.) bizonyítja, hogy a fonémák tanításával közvetlenül fejleszthetjük az olvasni tanulást.

Morais vizsgálatához hasonló vizsgálatot folytattak Read és munkatársai (1986) kínaiakkal. (Két csoport közül az egyik csoport tagjai csak a grafikus ábrákat tudták olvasni, a másik csoport tagjai a grafikus ábrákat is ismerték és betűrendes alapelv szerint is (mely a kínai nyelv fonémáit latin betűkkel jelöli) tanultak olvasni. Akik ez utóbbit nem tanulták, nagyon gyengén teljesítettek az elemző feladatokban: 21%-os teljesítményt értek el a másik csoport 81%-os teljesítményével szemben. Vagyis azok

a kínaiak, akik a betűztető módszerrel nem tanultak, bár folyékonyan olvasták a grafikus jeleket, beszédelemzésben nyújtott teljesítményük a gyengén teljesítő portugálokéhoz volt hasonlítható.)

A gyakorlatban tapasztalhatjuk, hogy az iskoláztatás előtt álló gyerekek gyengén teljesítenek, ha fonémák felismerését várjuk el tőlük, jobbak a silabizálásban és élvezik a rímet és az alliterációt. A 3-4 éves gyerekek gyakran játszanak a hangokkal, tréfából felcserélik a szavak kezdőhangjait, szeretik az óvodai, rímekkel, dalokkal, szavakkal való játékot. És mint láttuk, megfontolandó tény, hogy az iskola előtt a rímeken, alliterációs feladatokon jelzett gyermeki képességek későbbi olvasási eredményességet jeleznek előre. Tehát összefüggés van az iskola előtti, zömében nem tanult fonológiai képesség és az olvasástanulás között.

Azonban nemcsak a hangoztatási gyakorlatok segítik elő az olvasástanítás eredményességét, az olvasástanulás is fejleszti a gyermekek beszélt nyelv hangzása iránti érzékenységét - különösen a kezdeti szakaszban, és ez az összefüggés az olvasási és hallási képességek között folyamatosan jellemzi az iskoláztatás első éveit (pl. Perfetti és munkatársai (1987) mutattak rá erre a kölcsönösségre).

Annak érdekében, hogy minél eredményesebbek legyünk az olvasástanításban, a gyermekek számára legmegfelelőbb módszert kell munkánkhoz kiválasztanunk. A döntés, a választás azon is kell, hogy alapuljon, hogy mit tudunk meg a képességfejlesztéssel kapcsolatos vizsgálatokból. Az olvasástanítás kezdetekor hagyományosan több fő megközelítési mód közül választhatunk; az egyik a betűhang megfeleltetésre helyezi a hangsúlyt, a másik a szó vizuális megjelenésére, annak globális megragadására alapoz, illetve a kettő kombinációjával is dolgozhatunk.

A választást befolyásolja a tanító személyisége, pedagógiai-pszichológiai, módszertani felkészültsége

3. Olvasástanítási módszerek.

1978-at a tantervelmélet korszakhatárnak tekinti.

Néhány tény a 70-es évekből: hazánk a nemzetközi teljesítménymérésekben 1970 óta vesz részt, az 1970-ben tartott V. Nevelésügyi Kongresszus kiemelten foglalkozott az anyanyelvi nevelés kérdéseivel, 1972-ben az MSZMP KB határozatot hozott az anyanyelvi nevelés korszerűsítése érdekében.

Ezen előzmények után lépett életbe az 1978-as tanterv, amely már a tanulói teljesítmények kapcsán minimum és optimum szintről beszélt.

A 70-es évek új szemléletét az integráció jellemezte, a személyiséget egységes egésznek tekintve egyik alapjául az anyanyelvi kultúráltságot tekintette. A tanterv még nem nevezte meg a különböző olvasástanítási módszereket, de mivel nem foglalt állást ebben a kérdésben és nem tartalmazott utasításokat, megengedőnek tekinthetjük.

Az 1970-es évek második felétől új módszertanok jelentek meg, 1976-ban a Tankönyvkiadó és a Művelődési Minisztérium pályázatán díjat nyert a Romankovics-házaspár és Lovász Gabriella, 1978-ban megjelent a hangoztató-elemző-összetevő módszerű ábécé szóképes előprogrammal (a Romankovics-házaspár és Meixner Ildikó a szerzők), 1980-ban a globális módszerű tankönyv (Ligeti és Kutiné), 1985-től engedélyezett a Zsolnai-program, 1987-től a Lovász Gabriella-féle intenzív-kombinált olvasástanítási módszer.

Ezek voltak az első lépések, majd következett a diszlexiás gyermekeknek szánt (Meixner Ildikó) ábécé, a heurisztikus program (Tolnainé), a hangoztató-elemző-összetevő módszer szótagolással (Esztergályosné Földesi Katalin), az ABC-ház (Hernádiné) helyesejtésre alapozott elemző-összetevő olvasás- és írástanítása, a fonomimikára alapozó szótagolós program (Ivánné, Chászárné és Pajor-Gyulainé), a Loránd Ferenc által koordinált Tizenkét Osztályos Komplex Iskola Programja, valamint az Integrált magyar nyelvi és irodalmi program (Adamikné Jászó Anna).

A következőkben csak azokról a módszerekről szólok röviden, melyeket az általam vizsgált osztályokban alkalmaztak .

3.1. Romankovics, Romankovicsné és Meixner módszere az ún.hangoztató-elemző-összetevő módszer szóképes előprogrammal.

A szóképes előprogram szóképtanulást jelent annak érdekében, hogy a gyerekek munkájukat mihamarabb eredményesnek érezhessék, örülhessenek annak, hogy van, amit már el tudnak olvasni, ugyanis a kisgyermek a globálisan látott hangsor felismerésében - egy bizonyos határig – eredményesebbek, gyorsabban érnek el eredményt, mint az aprólékos, alaktagoló olvasás elsajátításában. Az előkészítő időszak lényegében alapozást jelent, beszédfejlesztés (hangoztatás, hangösszevonás, hanganalízis és összevonás = analitikus munka), olvasás-írás tanítás és irodalmi nevelés folyik párhuzamosan. A gyermekek az első félévben a nyomtatott kis- és nagybetűket és az írott kisbetűket tanulják, a második félévben következnek az írott nagybetűk és a további készségfejlesztés. Nagy figyelmet fordítanak a homogén gátlás kiküszöbölésére és a tanulói feladatok változatos kialakítására (pl. cselekvéses feladatok, szemléletes gondolkodást igénylő tevékenységek, elvont gondolkodást fejlesztő tevékenységek fogalmakkal, művelési jelekkel).

A módszer eszköztárára a teljes alsó tagozatra kidolgozott, felmérő lapokat is tartalmaz. 1992-től Meixner Ildikó nélkül folytatódik a módszer, mely lényegében változatlan, de a beszédértés fejlesztése, hangkeresés, hangoztatás, szótagokra bontás, a különböző nyelvi készségek fejlesztése nagyobb szerepet játszik.

„Az elemző – összetevő eljárás sikeres kivitelezésének ugyan feltétele a fonemikus tagolás képessége, de éppen az olvasás-írás tanulás folyamata fejleszti legintenzívebben ezt az előfeltételnek számító képességet. ...Ugyanolyan súllyal érdemes a szétbontás mellett az összerakás tevékenységét fejleszteni. ...Minél gyakorlottabbak a gyerekek a szavak szétbontásában, annál nagyobb esély van arra, hogy a szintetizálással, az összerakással, az összeolvasással megbirkóznak.”(Romankovics, Romankovicsné, 1990.30.)

3.2. A globális program hazánkban Kutiné Sahin Tóth Katalin és Ligeti Róbert Macis tankönyvsorozatához kapcsolódik.

A szerzők Decrolyra hivatkozva a módszer létjogosultságát a következőkkel indokolták (1990.111.): ”A gyermeki megismerés - az esetek többségében – nem az egyszerűtől halad az összetett felé. A gyermek az őt környező tárgyakról homályos

összbenyomást nyer, és ezek – ha érdeklődését felkeltik – vonásaikban, színeikben gazdagodnak és teljesebbé válnak. Aki globális módszerrel tanít, nem kész ismereteket ad, hanem elindítja a tanulókat az öntevékenység útján.”

A munka szóképtanulással kezdődik, a hat hét alatt 70-100 szóképet sajtóztatnak el a tanulók, majd következik 16 betűcsoportban a betű- és hangtanítás. Az írás késleltetett, betűkapcsolást kezdetben egyáltalán nem tanítottak, ezzel a program csak 1993 után egészült ki.

A szóképtanulással kapcsolatban a szerzők a következőket mondják (1990.113-114.): „Annak, hogy a gyermekek korán aktív olvasóvá váljanak, a szófelismerési képesség az alapja. A gyermek először a szó egészét figyeli meg, iskoláskor előtti tapasztalatai is erre vonatkoznak. ...A szóképtanulási fázisban használt szóanyag legfontosabb válogatási szempontja az, hogy a szavak szerepeljenek a gyermekek aktív szókincsében.”

A szótanulást követő fonikus munka (hang- és betűtanítás) sem teljesen új tevékenység, a játékos hangfelismerési gyakorlatok már a szóképtanulás időszakában is jelen vannak, később pedig az ismert szóképekből emelik ki a hangokat.

Az olvasás tanítása során az olvasottak megértésére helyezik a hangsúlyt: „Az információszerzés biztosítása szempontjából jelentősebb a néma olvasás, normális élethelyzetekben is ez fordul elő gyakrabban. ... Csak a már némán elolvasott és megértett szavakat, szövegeket olvastatjuk hangosan a tanulókkal.”(1990.115.)

Olvasni a Maci olvas tankönyvből tanulnak, témakörei a gyermekek mindennapi életéhez, tapasztalataihoz, ismereteihez igazodik (óvoda, iskola, család, mese, utazás, vásárlás, állatok,), a könyv második részében egy kislány és egy kisfiú (Panni és Peti) a főszereplők, versek, mondókák következnek.

A tantárgypedagógiával foglalkozó kutatók (Adamikné, 2001.) a módszerrel kapcsolatos legsúlyosabb észrevételük a „találgatás” megengedése; a módszernek az a sajátossága, hogy a gyermekek először némán, magukban olvassák el a leírtakat, és csak akkor mondják ki hangosan, ha biztosak a szövegben. Feltehetjük a kérdést, vajon hogyan oldják meg a feladatot, valóban el tudják olvasni a szöveget, vagy csak megpróbálják kitalálni.

A programhoz a szerzők kidolgozták a dőlt betűs írástanítást is (1991), mely azóta hangulatos, „régies”, nagyszüleink írásképét idéző formáival kedvelté vált atánítók körében.

3.3. A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programjának kidolgozása Zsolnai József és munkatársai nevéhez fűződik.

Az olvasás tanítása párhuzamosan szintetikus és globális módszerrel folyik; szóképeket sajátítanak el a tanulók szóképek és tárgyképek alkalmazásával, ezt követi az elsajátítottakból összeállított szószerkezetek, mondatok néma olvasása, majd a hangos olvasás gyakorlása, az ismert szóképek elemzése: szavak, toldalékok majd betűk leválasztása.

Az olvasást kommunikációelméleti szemszögből közelíti meg a módszer, olyan folyamatnak tekinti, melyben a dekódolást az olvasott üzenet megfejtésének kell követnie. Figyelmet fordítanak a hangos olvasásra és a helyesejtésre is, ez utóbbi érdekében a fő- és mellékhangsúlyokat is jelölik. Az olvasás gyakoroltatását összekapcsolták a szövegelemzéssel: különböző szövegtípusokat ismernek meg a tanulók; verseket, meséket, térképet, újságcikket, ismeretközlő szövegeket.

A módszerben az olvasás- írástanulás párhuzamosan történik.

3.4. 1987-től választható **Lovász Gabriella** intenzív-kombinált olvasástanítási programja (Betűvásár, Gyermekvilág). Az elnevezést a következőképpen magyarázza a szerző (Lovász, 1987,10.): „Az intenzív-kombinált olvasástanítási módszer alapja a nyelvünk hangíró sajátosságaihoz jól igazodó szintézis-analízis művelete. A hangoztatással egybekötött szintetikus eljárást azonban gondolkodási műveletekkel és gyorsolvasási gyakorlatokkal kombináljuk. Ezért kombinált.” Intenzívnek a gyors tempó miatt tekinthető, betűcsoportokat tanít ismételve haladó stratégiával. A módszert bizonyos alapelvek jellemzik, pl. az egység szemlélet elve, mely a nyelvi készségek és ismeretek integrált fejlesztését jelenti, valamint a folyamatosság-fokozatosság, a differenciálás, a hibamegelőzés és funkcióbeliség elve. A hibamegelőzést az ismételve előrehaladással kívánja elérni, a folyamatosság-fokozatosság az óvoda és iskola közötti játékos átmenet megvalósítását, a funkcióbeliség az ismeretszerzés és alkalmazás tudatossá tételét jelenti. Előprogramja nincs a módszernek, azonnal olvastat. Az olvasási technika

elsajátításának három szintjéről szól a szerző; a tájékozódási, a jártassági és a készségszintű szakasról. Ezek a szakaszok a begyakorlottság mértékét jelzik. Az önálló szövegfeldolgozás a készségszintű szakaszban mélyül el. A gyermeki tevékenység forrása a szöveg, a tankönyvek munkatankönyvek, melyekben a szemközti oldalak összetartoznak, egyik oldalon a meseszövegek szerepelnek, a másikon a hozzájuk tartozó feladatok.

3.5. Meixner Ildikó olvasászavarokkal küszködő gyermekek számára készítette el dyslexia-reeducatiós módszerét. Akkor tekintünk egy gyermeket olvasászavarosnak, diszlexiásnak, ha intelligenciaszintjéhez képest minden igyekezete ellenére gyengén teljesít az olvasás-írás terén. A következő hibákat követik el leggyakrabban az ilyen gyerekek: felcserélik a betűk sorrendjét, szótagokat toldanak be vagy hagynak ki, a szó elején egy később előforduló betűt olvasnak (elővételezés), találgatnak (a leírt szóhoz hasonlót olvasnak), hibásan olvasnak toldalékokat, lassúbb az olvasási tempójuk a kívánatosnál, és nehezen értik meg a szövegeket.

A munka a betűtanulással kezdődik, a módszer szintetikus. Meixner Ildikó a következőképpen fogalmaz (1978.7.): „a betű megtanulásához hármasszociációs kapcsolatot kell létrehoznunk a gyermekben a belső vizuális (látási) emlékképe, a hozzá tartozó beszédhang akusztikai (hallási) és artikulációs (beszédmozgásos) emlékképe között. A gyermek csak akkor ismeri fel a betűt, ha ez a hármasszociációs kapcsolat kialakult, és bármelyik tag felidézi emlékezetében a másik kettőt.”

A betűtanítás sorrendjének kialakításakor figyelembe vette a Ranschburg-féle homogén gátlás jelenségét is. Tanítja az összeolvasást, majd a szavak és mondatok elolvasása után el is ismétlik az olvasottakat emlékezetből.

A szerző a programot 1989-ben továbbfejlesztette, gyógypedagógiai alkalmazása is lehetséges.

3.6. Tolnai Gyuláné heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszerének (1991-ben jelent meg az első osztályos anyag) neve először Matematikai logikára épülő anyanyelvi komplex munkatankönyv volt, mivel a szűkebb értelemben vett módszert olyan eszközrendszer egészítette ki, mely egy különlegesen kialakított tantermet is magában foglalt.

A módszer analitikus-szintetikus, első helyen a hang megtanítása áll, ezt követi a hangnak megfelelő betű tanítása. A hangoztatást mozgás kíséri, játékos ritmizálási feladatok. A szótagolvasás tevékenységét hangkerék segíti. A módszer leglátványosabb újítása a programfal, mely három részből épül fel; könyvekben elhelyezkedő magánhangzókból, házakban lakó mássalhangzókból, és vonaton utazó nagybetűkből áll. Háromféle programot használnak, a körprogramban olyan szót keresnek, ahol az adott hang a szóban valahányadik helyen áll (●/3→óra), a háromszögprogramban az adott hangból a szóban valahánynak kell lenni (Δ/2→anya), a négyzetprogramban a szó egy bizonyos hangja megegyezik az alapszó bizonyos hangjával (■/2→ól, álom).

A programozás során analizálni kell a tanulónak a szavakat, „Nemcsak a pontos olvasásra való szoktatásban van jelentősége, hanem a nyelvtan és helyesírás tanításában is. A sok száz szó felidézésével, mozgatásával erőteljesen növeli a szókincset. Ezen kívül figyelemre, gyorsaságra és logikus gondolkodásra is nevel.”(Adamikné,2001,256.)

Tolnainé így összegzi eredményeit (1980,74.): „A programfalhoz kapcsolódó módszerrel megoldottam azt, hogy élvezetes tanulás közben járja végig a „fegyelmezett gondolkodás” nem kis akaratot feltételező útját.”

3.7. Az Apáczai Kiadó jelentette meg 1993-ban a hangoztató – elemző – összetevő módszer szótagolással megnevezésű anyagot, melynek szerzőcímű olvasókönyvekből, valamint a Gyöngybetűk és a Szépen, helyesen című írás munkafüzetekből áll, betűkártyákat is tartalmaz. A globális előprogramot hangutánzáson alapuló, játékos hangfelismerési és –összeolvasási gyakorlatok váltották fel, melyek az összeolvasást vannak hivatva előkészíteni. Az olvasástanulás hangtanulással kezdődik, majd következik a hang és betű megfeleltetés, betűösszeolvasás, szavak, mondatok, szövegek olvastatása.

Jelenleg használatos olvasókönyvek Az és első olvasókönyvem, Hétszínvarázs, Hétszínvirág, Hétszínvilág. A program az utóbbi években Kutiné dőlt betűs programjával egészült ki.

3.8. Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna a szerzője az 1995-től megjelenő (a szegedi **MOZAIK** Oktatási Stúdió által készített) ABC Ház tankönyvcsaládnak. A program helyesejtségre alapozott elemző – összetevő olvasás és írástanítást jelent az alsó tagozat mind a négy évfolyamára kidolgozott anyaggal.

Az olvasástanulás ún. alapozó időszakkal kezdődik, amely szóbeli előkészítést jelent. Hagyományos, más programokban is szereplő technikákat is alkalmaz (pl. szó eleji hang megfigyeltetése, leválasztása kép segítségével; hangoztatás, hangösszevonás képek segítségével,). Egyedülálló újítása, hogy egyszerre egy betűtípust tanít, először a nyomtatott nagybetűket, majd a nyomtatott kisbetűket, végül a kötött betűk következnek. Hernádiné (1995.17.) a következő alapelveket fogalmazta meg, melyek a módszer kialakításában elsődlegesek voltak:

- „1. Megkönnyítem az új ismeretek elsajátítását.
2. Megteremtem az önálló ismeretszerzés és a differenciált foglalkoztatás lehetőségét.
3. Megelőzőm – az arra hajlamosoknál – a dyslexia kialakulását.
4. Minden anyanyelvi képességet fejleszték.”

Szótagoltat, hangosan olvastat, kézikönyvek és szótárak használatát igényli.

Az olvasás és az írás elsajátításához a következő részképességeket tekinti nélkülözhetetlenek: beszédképesség, analizáló és szintetizáló képesség, emlékezet, jelfelismerési képesség, tájékozódó képesség, mozgásképesség, ritmusérzék.

A képességek kapcsán megfogalmazott észrevételét mai olvasástanításunk kulcskérdésének tekintem, az eredményesség szempontjából megfontolandónak tartom (Hernádiné, 1995, 21.): „... nem az olvasástanítási módszer teszi dyslexiássá az egyént, hanem saját fizikális és mentális adottságai hajlamosítják a dyslexiára. Az alkalmazott módszer azonban kiválthatja, felerősítheti a dyslexia tüneteit; illetve amelyik számol ezekkel, az enyhítheti, megelőzheti őket. A dyslexia megelőzésére a következőket érdemes megvalósítani az oktatásban: az olvasás-írás tanulásához szükséges részképességek felmérése, fejlesztése; lassú ütemű haladás; a tanultak megerősítése; a hasonlósági gátlás elkerülése; intenzív beszédfejlesztés. „

4. Kisgyermekből kisiskolás.

A rugalmas beiskolázás bevezetése óta nagyobb az esélye annak, hogy az iskolába lépő gyermekek viszonylag homogén csoportját feltételezzük – tudva persze, hogy így is hatalmas egyéni különbségekkel kell számolnunk minden fejlesztendő területen – és megpróbáljuk leírni az iskolai taníthatóság feltételrendszerét, a különböző fejlesztendő készségek, képességek rész-készségeit, az olvasni tanuló gyermekek többségére jellemző vonásokat.

Vannak gyermekek, akik különböző szintű betűismerettel, sőt bizonyos olvasni tudással érkeznek az iskolába, s vannak, akik a nagy többségtől leszakadva csak 2. vagy 3. osztályos korukban jutnak el a dekódolás elsajátításáig, erős küzdelmet folytatva az azt követő „értési” folyamatokkal. Ez utóbbi esetekben a teljes tanulási eredményességet, az ún. iskolai beválást fenyegeti veszély.

A következőkben azt próbálom meg leírni, hogy milyen fejlődési eredményeket várunk el, feltételezünk az iskolát megelőző időszakban, s milyen kritériumok alapján állítjuk egyes gyermekekről, hogy adott életkorban még iskolaéretlenek.

Az iskolát megelőző fejlődéssel kapcsolatos megállapításaimat a szakirodalom mellett első sorban az elmúlt években a különböző óvodai foglalkozásokon szerzett tapasztalataimra alapozom.

Óvodáskorú a gyermek 3-6/7 éves koráig. Ez az időszak sajátos tevékenységrendszerével nem arra hivatott, hogy iskolára készítsen fel, hanem arra, hogy megteremtsék a szülők és a nevelők a szükséges feltételeket a gyermekek fejlődéséhez, az érés, a fejlődés, az élettevékenységek, a játék általi személyiségfejlődés során válik alkalmassá a gyermek az iskolai életre (óvodapedagógusok körében sokat vitatott és ma sem teljesen lezárt téma a fenti állítás.).

Milyenek is a kisgyermekek?

A következő funkciók területén figyeltem meghospitalások alkalmával a fejlődési jellemzőket és az óvodapedagógusok elvárásait: önkiszolgálás, testápolás, kapcsolatteremtés, kapcsolattartás, beszédértés, beszédhasználat, műveleti

gondolkodás, irodalmi, ének-zenei, vizuális fejlesztés, környezetismeret-környezetkultúra és testi fejlesztés.

„2 és 6 éves kor között a gyerekek mentális és társas élete teljesen átalakul a nyelv használatának és megértésének robbanásszerűen növekvő képessége következtében.” (Cole, Cole, 2001. 294.)

A nyelv elsajátítása, a beszéd, a másokkal való kommunikáció, a több forrásból táplálkozó fejlődés az, ami elsősorban jellemzi a gyermeket.

Vigotszkij a nyelvi fejlődéssel kapcsolatban állítja (Cole, 2001. 329.), hogy a nyelv és a gondolkodás közti kapcsolat nem állandó, az első két évben nagyjából párhuzamosan fejlődnek, 2 éves kor körül azonban döntő változás következik be, a gondolkodás és a nyelv összekapcsolódik, a nyelv teszi lehetővé, hogy egyéni és társas is legyen a gondolkodás.

A kisgyermek (3-4-5 éves) gondolkodását Piaget „művelet előtti”-nek nevezte, feltételezve, hogy az ilyen korú gyermekek figyelmüket még nem képesek több szempontra összpontosítani (ismert példái a barna gyöngyökre és az átöntött vízre vonatkoztak). Egocentrikusak abban az értelemben, hogy az egész világot saját magukra összpontosítva figyelik, azt nem tudják elképzelni, hogy nézhetnek ki a dolgok mások nézőpontjából. Számukra a látszat és a valóság megkülönböztetése még túl nehéz feladat, ezt Piaget után de Vries is bizonyította híres álarcos macska kísérletével.

Gondolkodásukra a transzduktivitás a jellemző, az okot és okozatot összekeverik (Piaget-i kifejezéssel gondolkodásuk prekauzális).

Mi az, amire számíthatunk, mi az, amit „tudnak” a 6-7 éves gyermekek? Az önkiszolgálás és a kapcsolattartás területén viszonylag önállóak már, a legfontosabb szükségleteiket önállóan ki tudják elégíteni, felveszik az előkészített ruhákat, önállóan használják a fürdőszobát, a WC-t, képesek megfelelően étkezni, evőeszközöket használni.

Tudnak „viselkedni”, köszönni, beszélgetni gyerektársakkal és felnőttekkel. Érdeklődnek egymás iránt, segítenek is egymásnak, együtt játszanak. Elképzeléseik vannak, kigondolják a tevékenységet, játékot, és azt végig is tudják vinni. Saját életükkel kapcsolatban véleményt képesek kialakítani.

Nyelvhasználat területén a tökéletes beszédhanghallás, beszédértés a kívánatos, beszédprodukción területén a helyes ejtés, minden hang tiszta képzése.

Történeteiket, elbeszéléseiket már jellemzi a folyamatosság, bár a logika, a sorrendiség még gyakran hibás.

A beszéd igazodik a beszédhelyzethez, a nyelvtani területen (pl. névmások, névutók, igeidők és igemódok használata is többnyire helyes már) és a szituációhoz való alkalmazkodásban is érzékelhető, csoportos beszélgetésben megfelelően tudnak alkalmazkodni egymáshoz a gyermekek. A folyamatos szókincsgyarapodás eredményeként 6 éves korra a szókincs 8000 és 14000 szó közé tehető.

Ismernek sok tréfás mondókát, kiszámolót, körjátékot, verseket, meséket. A mesehallgatás mellett erre a korra megjelenik a mesemondás igénye is, véleményt is formálnak a mesehősökről, tetteikről, érzelmeikről. Eredményesen próbálkoznak dramatizálással. Önállóan forgatják a képeskönyveket, mesélnek belőlük, értik, hogy a képek mellett szöveg van, ami olvasható. Ez utóbbival megkezdődött az olvasás, az olvasás fogalmának kialakulás, vannak gyerekek, akik már betűket sajátítanak el, sőt, valóban olvasnak.

Képesek tárgyak, személyek, növények, állatok stb. (adott szempont szerinti) összehasonlítására, szétválogatására, sorba rendezésére, csoportba sorolására. Sorozatokat készítenek, összehasonlítanak szóban, megfogalmazznak egyszerű megállapításokat, egyre nagyobb számú relációval vannak tisztában, halmazelemeket összemérnek párosítással, 15-20-ig számolnak, stb. (A 4-5-6/7 éves korú gyermekekkel kapcsolatos elvárásainkat fejlesztési területenkénti rendezésben a 3. számú mellékletben közlöm.)

Ebből a csak néhány szempontra kiterjedő nagyon szűk felsorolásból is kitűnik, hogy amit általában feltételezünk egy iskolába lépő gyerekről, nagyon sok készségterületet, elméleti ismeretet, érettséget, társadalmi tapasztalatot érint, feltételez, s így érthető a gyermekek fejlődésében megmutatkozó egyenetlenség, valamint egy-egy kisgyermek fejlődésében időnként mutatkozó kiegyensúlyozatlanság, diszharmónia.

Az iskolaérettség a személyiség érésének és fejlődésének egy foka, amikor a gyermek az iskolai feladatok megoldására alkalmassá válik, olyan fejlődési szakasz, amelyben

a gyermek a képi gondolkodás mellett képes már a fogalmi műveletekre is, amikor az önkéntelen figyelem mellett egyre nagyobb a szerepe a tudatosan irányított, akaratlagos figyelemnek, amikor a gépies memorizálás mellett fontossá válik a logikus bevésés. Szabó Pál így fogalmaz (1978, 6.): „Az érés és a környezet állandó változásban lévő kölcsönhatása révén bekövetkező fejlődése során alakulnak ki a gyermek azon képességei, melyek alkalmassá teszik az iskolai életre.”

Az iskolai munka nemcsak az értelmi erők megfelelő fejlettségét igényli, hanem az új követelményekhez történő, minél tökéletesebb alkalmazkodást, a gyerekeknek tudni és akarni kell megfelelni a feladatoknak; pl.: jóval hosszabb időn keresztül koncentrálni figyelmét a feladatokra. Vagyis az életkorral kapcsolatos elvárásainkat pontosítanunk kell két nagyon fontos területen, a biológiai és pszichológiai szempontú felkészültség területén. A felkészültség megszerzésében örökletes tényezők és a környezet nevelő hatása egyaránt szerepet játszik.

A biológiai érettség megfelelő testi fejlettséget jelent, a kisgyermek gömbölyded formáit arányosabb, tagoltabb forma váltja fel, lezajlik az első alakváltozás (kilépéskor 55 cm körtérfogat, kb. 18-20 kg. súly és kb. 110 cm-es magasság jellemzi az elsős gyermekeket). Beiskolázáskor természetesen örökletes tényezőkre is figyelemmel kell lenni, de tudnunk kell, hogy a fejletlenebb gyermekeknél – még ha a szerényebb testi fejlettség nem is jár együtt szellemi felkészületlenséggel, - fokozottabb fáradékonysággal kell számolnunk, könnyebben kapják meg a fertőző betegségeket, egyenetlenebb lehet a teljesítmény. Az idegrendszer megfelelő fejlettségét a mozgások összerendezettségén követhetjük (pl.: cipőfűző megkötése), mely pl.: az írás elsajátításához nélkülözhetetlen.

Fontos, hogy a gyermek általános egészségi állapota jó legyen, hiszen a gyakori hiányzások visszavethetik a gyereket a tanulásban.

Szabó (1978.7.) így fogalmaz: „A pszichikusan iskolaérett gyermekre mindenekelőtt az akaratlagos folyamatok dominanciája jellemző.”

Szociálisan érettnek tekinthető a gyermek, ha képes alkalmazkodni a pedagógusokhoz, más gyermekekhez, a közösségi normarendszerhez.

El kell tudni helyezni magát a csoportban, új szerepeket tanulni, hagyományokat, szokásokat megismerni, elfogadni. Kell, hogy érdekelje a külvilág, a környezet

tárgyai, jelenségei; önkéntelen figyelmen túl akaratlagosan fókuszálni jelenségekre a figyelmét, a koncentráció mellett megosztani is ezt a figyelmet, amikor szükséges.

Az érdeklődés, a figyelem alapja az új ismeretek befogadásának. A megőrzés az emlékezet fejlettségétől függ.

A gyermek teljesítménye egyéb tényezőkön (pl.: képzelet, feladattudat, munkaérettség, stb.) is múlik. Ismét Szabóra (1976. 22.) hivatkozom: „Az értelmi fejlettség lényegében abból áll, hogy a gyermek a konkrét, szemléletes tapasztalatok síkjáról eljut az emlékképekkel, majd az elvont fogalmakkal való műveletek végzésének szintjére.”

A gondolkodási műveletek fejlettségének megfelelő szintje mellett elengedhetetlen feltétel a megfelelő beszédfejlettség mind a beszédértés, mind a beszédprodukción területén.

Azok a gyermekek, akiknél valamely vagy több területen jelentős hiányosságokat tapasztalunk, iskolaéretlennek tekintendők (az iskolaéretlenség esetén szükséges és lehetséges teendőkre jelen dolgozatban nem szükséges kitérni, az iskolaérettségi vizsgálatokról egy alábbi fejezetben még szólok).

A tanulmányait iskolaéretten megkezdő gyermek számára is igen komoly kihívás, nehéz feladat helyt állni az iskolában. Új feladatokkal találkozik, új társakkal, pedagógusokkal, megváltozik az időbeosztás, a napirend, a tevékenységstruktúra. Több nehéz követelménynek kell megfelelni ahhoz, hogy eredményes lehessen, meg kell tanulnia írni, olvasni, ismerkedik a számok világával, rajzol, énekel, tornászik, feladati szinte végtelenek.

Ahhoz, hogy valóban helyt is álljon a gyermek, bizonyos biológiai és kognitív fejlődésnek kell végbemennie. A kisiskolás gondolkodása minőségileg más, mint a kisgyermeké. A csecsemőkor végén beindult értelmi fejlődés fokozatos előrehaladásával, halmozódásával szinte más minőségűnek tűnhet a gondolkodása.

Szembetűnő a testi növekedés, erősödés folyamata, nemcsak mozgékonyabbnak látszanak, hanem a nagy mozgásigény rendezettséggel is párosul. Piaget szerint ez már a konkrét műveleti szakasz, még szükséges a tárgy jelenléte, hogy gondolkodni tudjon róla a gyermek.

Olyan konkrét műveletek elvégzésére válik képessé, mint a decentrálas (adott tárgy több tulajdonságainak figyelembe vétele), a konzerváció, a változatlanul hagyás, a megfordíthatóság, a kiegyenlítés, a logikai szükségszerűség).

A problémamegoldás területén történő előrelépés szoros kapcsolatban van az emlékezet fejlődésével. Az emlékezet terjedelmének növekedése mellett tapasztalható, hogy fejlődnek a gyermek emlékezési stratégiái (ismételgetés, szervezés) és a saját emlékezeti folyamatokra vonatkozó tudása.

A személyiség más szféráiban is zajlanak le olyan változások, melyek segíthetik, vagy gátolhatják a gyermeket a tanulásban (pl.: a gyermeki egocentrizmus csökkenése, a szociális nézőpontváltás képessége).

Vagyis hosszú az út az óvodából az iskolába, igazi iskolássá válni nem biológiai életkor vagy beiratkozás kérdése, hanem érés, fejlődés, fejlesztés eredménye.

Nem kísérel meg az első néhány iskolai év minden fontos, a pszichikus funkciók területén végbemenő változását összegyűjteni, hanem a továbbiakban az olvasás elsajátításához szükséges feltételek meglétének vizsgálati lehetőségeiről szólok.

5. A gyermeki teljesítmények mérésének lehetőségei, módszerei.

A pedagógiai tevékenység lényege, legfőbb célja, hogy segítsünk a gyermekeknek; segítsük őket hozzá, hogy képességeiket ki tudják bontakoztatni, megtalálják önmagukat, és kiteljesítsék lehetőségeiket.

Nagyon nagy, nagyon súlyos cél ez, s esélyünk az eredményességre csak akkor lehet, ha pontosan tudjuk, honnan indulunk, hova akarunk eljutni, mit hogyan akarunk megvalósítani.

A honnan indulunk kérdése az, ami a méréseket, a pedagógiai diagnosztikát nélkülözhetlenné teszi. Általánosságban megismerni az életkori sajátosságokat szükséges, de nem elegendő előfeltétele az eredményes munkának, szükségünk van az egyéni, individuális jellemzők ismeretére is. Lányiné (1989.6.) így fogalmaz: „A gyermek iskolai magatartását, tanulmányi eredményességét kétségtelenül jelentősen meghatározzák képességi, köztük intelligenciája, kognitív stílusa, pszichomotoros

tempója, érdeklődése, személyiségjegyei. Ezen képességek és tulajdonságok mérésére, kvantitatív megragadására alakították ki a pszichológiai tesztmódszereket.” A legismertebb pszichodiagnosztikai tesztek a Bender A-próba, a Budapesti Binet-teszt, a Frostig-teszt, a Goodenough-eljárás, a SON-teszt, a GMP, a Sindelar és az iskolakészültség mérésére kialakított (és a közelmúltban megújított) PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer).

A Bender A próbát 1938-ban dolgozta ki Lauretta Bender a gyermekek vizuomotoros szintjének mérésére, ábramásolási feladatokat tartalmaz (pl. +, ×, □, stb). Amennyiben a gyermek ezekben a feladatokban elmarad az életkori átlagtól, az az olvasás-írás elsajátításának területén prognosztizál problémát. Mivel erre a próbára nem lehet valamiféle „tanulással” készülni, valóban az érettséget jelzi, a perceptív motoros funkció a gyakorlati intelligencia része. Lányiné (1989. 23.) szerint „A globális kognitív teljesítménytől eltérő, részterületeken megmutatkozó fejlődési elmaradás jelentős következményekkel jár az iskolai alkalmasság, az olvasás és az írás megtanulását illetően.”

A gyermeki intelligencia vizsgálatára kidolgozott tesztek sorában az első a Binet-Simon teszt volt. Ők a francia közoktatásügyi miniszter megbízásából 1904-ben készítették el az első változatot abból a célból, hogy el tudják különíteni az értelmi fogyatékos gyermekeket az ép értelműektől, vagyis a teszt célja az iskolai szelekció volt. Magyarországon Éltes Mátyás fordította le és próbálta ki elsőként (1911), majd Ranschburg Pállal elkészítették a teszt magyar változatát, ennek a 60-as évekbeni átdolgozása az ún. Budapesti Binet-teszt, mely 3-14/16 évesek mérésére alkalmas hét nagy területen: nyelv; emlékezet; fogalmi gondolkodás; indoklás, kritika, következetesség; numerikus következetesség; vizuomotoros intelligencia; szociális intelligencia.

A Marianne Frostig által 1963-ban elkészített teszt 4-7 éves gyermekek egyéni és csoportos vizsgálatára szolgál, az 5 szubteszt 5 percepciós képességet fed le, a szem-kéz koordinációt, az alak-háttér percepciót, az alakkonstanciát, a térbeli helyzet felismerését és a térbeli viszonyok ismeretét.

Gyakran rajzoltatunk az óvodás gyermekekkel, és ez a tevékenység nem mindig csak a szórakozást szolgálja, az emberalak ábrázolás az ún. Goodenough-eljárás. A rajzok

az egész személyiség kifejezőinek tekinthetők, következtetni lehet a szenzomotoros tevékenységekre, az ismeretekre, élményekre, képességekre egyaránt. A rajzokat részletezettség, komplexitás, arányok és motorikus koordináció szempontjából értékelve megállapíthatjuk az ún. rajzquotienst (RQ), melyet a gyakorlatban egyenlőnek tekinthetünk az IQ-val, vagyis mutatója az általános értelmességnek.

A SON-teszt (Suijders-Oomen holland pszichológusnő után) két változata közül az egyik a 2,6-7 éves, óvodáskorú gyermekek, a másik a 7-17 éves tanulók vizsgálatára készült. Az eredeti tesztben 5 szubteszt szolgált a szortírozás, a mozaikok rendezése, a kombináció, az emlékezet és a rajzolás vizsgálatára. Magyarországon a 60-a évektől használatos Csányi Yvonne tevékenysége nyomán, egyéni vizsgálatra szolgál, longitudinális szerkezetű, az elért standard pontok alapján deviációs IQ-t állapítanak meg. A 8 szubteszt a formaészlelést (mozaik és rajzolás), a közvetlen emlékezetet (képekre való emlékezet és KNOX-kockák), az elemi kombinatív készséget (kombináció és képkiegészítés) és az absztrakciós képességet (analógiák, szortírozás) méri.

A GMP tesztként ismert eljárás Gósy Mária által készített eszköz, kifejezetten a 3-7 éves korú gyermekek beszédészlelése vizsgálatára szolgál: „Relatív rövidege ellenére a GMP diagnosztika a teljes beszédpercepció folyamatot vizsgálja mindazon részfolyamatokkal együtt, amelyek az anyanyelv hangzó és írott formájának elsajátításához szükségesek (Gósy, 1995.6.).

Az első feladat beszédhang-felismerés egytagú szavak azonosításával. Ezt mondat majd szavak zajban történő azonosítása követi. A szűkfrekvenciás mondatazonosítás során 10 torzított mondatot kell a gyermeknek pontosan ismételnie. A beszédészlelési és beszédmegértési folyamatoknak életkori szintű működése nélkülözhetetlen az ép, tiszta beszédhez, az olvasás és írás készségének elsajátításához.

A beszédhangok azonosítására vonatkozó feladatokat a memória működésének vizsgálata követi. Ezen belül először tizenkét szót kell közvetlen elhangzás után ismételni, mely feladat a rövid idejű verbális memória vizsgálatát jelenti. Szintén a rövid idejű verbális memóriát vizsgálja a tizenkét kép emlékezetből való felidézése. A szeriális észlelést értelmetlen hangsorok visszamondásával ellenőrizzük. A szókincs aktivizálása két megkezdett szóelem befejezésével történik, a szövegértés

vizsgálatát egy rövid mese után feltett tíz kérdésre kapott válasz alapján minősítjük. Ezt követi a kézdominancia és a beszédritmus vizsgálata. Ez utóbbi két verssor ritmikus ismétlését jelenti. A gyermek által elért eredményeket %-pontban kifejezve a korosztályi normaértékhez viszonyítjuk.

Az osztrák pszichológus, Brigitte Sindelar több, mint egy évtizeden keresztül fejlesztette, alakította a nevével jelzett programcsomagot, célja a tanulási zavarok megelőzése, leküzdése. Az alak-háttér megkülönböztetésének képességét absztrakt formákon keresztül vizsgálja; négy képet ismertetünk meg a gyermekkel, a négy kép mindegyikén egy kicsi, egyszerű forma van egy nagy, összetett formában elrejtve, ezt kell a gyermeknek megtalálni. A rövid idejű emlékezetben tárolt képsor verbális felidézésének vizsgálatára szintén képeket használ az eljárás, a gyerek négy képkártyát néz meg adott sorrendben, balról jobbra haladva úgy, hogy nem nevezheti meg a látottakat hangosan, hanem a kártyák megfordítása után, az emlékezete alapján kell azokat a helyes sorrendben felsorolni. A rövid idejű memóriában tárolt szó sor (négy szó) felidézésekor az elhangzott szavak tárgyképeit kell a gyermeknek az elhangzás sorrendjében elhelyezni. A vizuális figyelem koncentrációját és az alakállandóságot egy adott forma felismerésével és kiemelésével ellenőrizhetjük (pl. egy lapon a körök, keresztek csillagok, stb. formák között a csillagokat kell bekeretezni). Az akusztikus figyelemkoncentráció ellenőrzése egy történet felolvasása során valósítható meg úgy, hogy egy előre meghatározott szó elhangzásakor a gyermeknek koppantania kell. Az eszköz még számos feladatot tartalmaz, azokat emeltem ki, melyeket –tapasztalatom szerint- az óvodákban gyakran alkalmaznak.

Az értékelés a teljes feladatsor elvégzése után rajzos formában történik, egy fa ágain (melyek a feladatokat, vagyis a készségeket jelentik) az eredménynek megfelelő mértékben színezzük ki bizonyos területeket, a röviden színezett ágak mutatják, mely területek szorulnak további fejlesztésre a kívánt teljesítményszint eléréséhez.

A gyermekek testi fejlettségéről a magasság- és súly-adatok lejegyzésén túl az ún. filippin-fülpróbával és az ujj-próbával győződhetünk meg. A fülpróba során a gyermeknek a jobb kezével úgy kell átnyúlnia a feje fölött, hogy megérintse a bal füle hegyét. Aki nem tudja ezt teljesíteni, annál még az öt-hat éves gyermekekre jellemző

alakváltozás nem következett be. Az ujjpróba során a gyerek a mutatóujja hegyével megérinti a száját, a fülét, majd az orra hegyét. A feladatot mindkét kézzel el kell végeznie, azok a gyermekek, akik ezt nem tudják teljesíteni, általában egy esztendővel maradtak el fejlődésben a feladatot teljesíteni tudóktól.

Hazánkban az első óvodák már a 19. század elején megkezdtek működésüket, a legelső a Brunszvik Teréz által 1828-ban a krisztinavárosi Mikó utcában megnyitott Angyalkert volt. Az első falusi kisdedóvót 1836-ban Bezerédi Amália alapította a Tolna megyei Hidja-pusztán. Brunszvik Teréz még oskolának nevezte ezeket az intézményeket, melyek valóban kisgyermekiskolák voltak, ahol Pestalozzi szellemében a Brunszvik Teréz által kidolgozott beszéd- és értelemgyakorlatok folytak. Óvodáztatásunkban sok nemes és értékes törekvés rejlik az óvodák később is jól ellátták feladataikat, elsősorban a munkát vállaló, gyermekével kevés időt töltő szülők válláról vették le a terhek egy részét.

A múlt század 60-as, 70-es éveiben is a fenti okból fordult a figyelem az óvodáztatás felé, melyet a nemzetközi pedagógiai és pszichológiai kutatások tanulságai felerősítettek. Nyilvánvalóvá váltak az azonos életkorú gyermekek közötti különbségek, s ezek a különbségek az iskolakezdekori fokozottan éreztették hatásukat.

Hazánkban Nagy József kutatása jelentették az első lépéseket az esélyegyenlőség irányába vezető úton, eredményei alapján került sor a rugalmas beiskolázás bevezetésére.

A PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyermekek számára) a korábban említett eszközökhöz képest szemléletében új, célja a gyermekek bizonyos készségterületeken történő vizsgálata, s annak megállapítása, hogy az adott gyermek valószínűleg megfelel-e majd az iskolai elvárásoknak, képes lesz-e együtt haladni a társaival, eredményes lesz-e iskolai munkájában.

A PREFER nem helyettesíti a pszichológiai vagy logopédiai vizsgálatokat, pedagógiai eszköz, melynek időbeni alkalmazásával lehetőség nyílik a részképesség-problémák korrekciójára. Feladataival adatokat nyerhetünk a gyermek anyanyelvi és matematikai felkészültségéről, gondolkodási képességeiről, figyelméről, erkölcsi fejlettségéről; tudásáról és jelleméről, vagyis iskolakészültségéről.

A PREFER felhasználásával készült el 2002-re a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer), hét tesztből áll, melyek a személyiség alaprendszerének fejlesztését 4-8 éves életkorban elősegítő alapkészségeknek felelnek meg (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás). Összevont mutatójuk iskolaérettségi mutató, előjelzője a későbbi beválásnak.

V. A vizsgálat.

1. Baja város közoktatásügye. A városról, mint kulturális közegről.

Baja 40 ezer lélekszámú város agrár környezetben.

Kulturális életét meghatározza iskolaváros jellege. Ezen a területen évszázados hagyományokkal bír, hat középiskolája közül az egyik az országos rangsorban az igen előkelő helyet elfoglaló III. Béla, a ciszterek egykori gimnáziuma, ahol a fiatal Babits Mihály is tanított. A középiskolák kínálata gazdag, mezőgazdasági, gépészeti, vízügyi, környezetvédelmi, számviteli, közgazdasági jellegű orientációt kínálnak.

A városban működik az Eötvös József intézkedései nyomán megszületett tanítóképzők egyike, az Eötvös József Főiskola, fakultásai tanító, óvodapedagógus, művelődésszervező, informatikus-könyvtáros, vállalkozásszervező, építőmérnöki, környezetmérnöki és vízgazdálkodási mérnöki felsőfokú képzési lehetőségeket kínálnak.

A fent említett tények jelentősége abban rejlik, hogy ez a kínálat bizonyos értelmiségi rétegek jelenlétét is magával hozza.

Az ország egyik legszebb zsinagógája a bajai, benne könyvtár működik, ahol kulturális kincseket is őriznek (pl. Ady Bibliáját), s a gyönyörű környezetben rendszeresen az irodalmi, zenei és tudományos jellegű előadások, előadásorozatok, gyermekfoglalkozások. A kisvárosi értelmiség őriz még valamit a múlt század eleji hangulatokból. Hasonló igényességgel működik az ún. Kis Szerb Templom, mely ma szintén rendezvényeknek ad otthont, valamint működnek már magán galériák is.

A város több nemzetiség által lakott, a nemzetiségek saját kultúrájukat a közoktatáson belül is, és azon túl is („Csitaonica”-olvasókör) igyekeznek a gyerekeknek, fiataloknak átadni, itt működik az ország egyik legnagyobb német nemzetiségi központja (MNÁMK), de van a városban szerbet mint nemzetiségi nyelvet tanító iskola, és a helyi és környékbeli svábság gyermekei minden iskolában választhatják a németet, mint idegen nyelvet.

Sajnos, a XX. sz. második felének nemzetiségi politikája erős asszimilációs hatást gyakorolt, a fiataloknak sok nemzetiségi családban nincs módjuk a nyelvet, nemzetiségi kultúrát elsajátítani.

Lehetőségekben gazdag a város, azonban a lehetőségek gyakran kihasználatlanok.

Nehezíti a helyzetet, hogy Baja gazdasági fejlesztése politikai okokból az 50-es években egy időre megállt, a rendszerváltás előtt meglévő néhány nagy üzem mára már tönkrement, az agrárágazat válsága miatt ebből az irányból sem várható segítség. A gazdasági problémák következtében a szép fekvés és értékes hagyományok, lehetőségek ellenére egyre nyilvánvalóbb a fiatalok elvándorlása.

Az elvándorlás és a gyermekvállalási kedv csökkenése következtében Baján is az a helyzet, mint országosan, évről évre csökken az óvodás – illetve iskolás korú gyermekek száma, óvodabezárások történtek, osztályösszevonások nehezítették a pedagógiai munkát. A kisebb létszámú osztályokban (2000-ben indult még több 30 fő fölötti első osztály is!) inkább lenne lehetőség az individuálpedagógiai eljárások alkalmazására, a kooperatív technikák bevezetésére, egyéni korrekcióra. (A vizsgált időszakra vonatkozó demográfiai adatokat a mellékletben közlöm.)

Sajnos, az önkormányzat finanszírozási nehézségekkel küzd, így a gazdaságosság szempontja alapján születnek a döntések. A jelenség, hogy az utóbbi években a valamilyen részképesség-problémával, különböző zavarokkal küzdő tanulók száma megnőtt, nem ismeretlen a város oktatásügyéért felelős személyek előtt, történtek lépések a legsúlyosabb problémák kezelése érdekében, pl.: a városban két kis létszámú osztály is működik, valamint az egyik felszámolt óvoda épületében működik a gyerekeket a környékből is fogadó fejlesztő központ.

A városban 10 általános iskola van, az oktatás színvonala jó, a kínálat gazdag: ének-zenei iskola, testnevelés tagozatos iskola, nyelvi jellegű intézmény és egyházi

fenntartású, hittant oktató, vallásos nevelést folytató iskola egyaránt működik a városban.

A pedagógus ellátottság az óvodától a középiskoláig biztosított, az óvodapedagógusok és tanítók képzése helyben történik, tanárképzés a közeli Pécsét és Szegeden minden szakon biztosított.

2. Kérdésfelvetés, hipotézisek.

Az 1999/2000-es tanévben vizsgálatot indítottam az akkor nagycsoportos bajai gyermekek körében (430 fő) annak érdekében, hogy az olvasásmegértés terén bekövetkező fejlődésükkel kapcsolatos kérdéseinkre választ nyerhessek, a folyamat jellemzőiről többet megtudjak.

A bajai gyermekekkel (több mint 400 fő, a teljes, 2000 őszén iskolában lépő populáció) folytatott vizsgálatomban az 1-3. osztályban tanuló, kezdő olvasók eredményességével, sajátosságaival foglalkozom.

A vizsgálat kiindulópontjai a következő alapkérdések voltak:

Az olvasási technika sikeres elsajátítását jól előjelzi-e a preventív fejlettségvizsgáló rendszer képességekre vonatkozó feladatsora?

Milyen fejlődési ütem jellemzi az 1-3. osztályban (a különböző módszerekkel tanított gyermekek esetében) a technika elsajátításától a megértésig tartó folyamatot?

A különböző kérdéstípusok esetében felfedezhető-e jellegzetesség a tanulók fejlődésében?

Ezek az alapkérdések mind a szakirodalom tanulmányozása, mind az óvodai és iskolai tapasztalatok elemzése során újra és újra felmerültek előkészítve vizsgálatom hipotéziseinek megfogalmazását.

A bajai 2000-2003 között lefolytatott vizsgálat hipotézisei a következők:

1. Az olvasástanulás eredményességét megbízhatóan jelzi előre a PREFER elnevezésű iskolaérettségi vizsgálaton elért eredmény.
2. A gyenge iskolakészültséggel tanulmányaikat kezdő gyerekek iskolai bevalására hagyományos (gyakran főleg frontális módszereket alkalmazó) fejlesztés mellett nem

szabad számítani, lemaradásukat folyamatosan növelni fogják, az értő olvasás szintjére jutásuknak kevés a valószínűsége.

3. A szociokulturális háttértényezők közül a legfontosabb a család (elsősorban az anya) kultúrához, olvasáshoz való viszonya.

4. A különböző olvasástanítási módszerekkel fejlesztett gyerekek esetében nem a módszerek okozzák a fejlődési eredményességben mutatkozó különbségeket.

5. Az olvasási technika elsajátítása, a gördülékeny hangos olvasás nem garantálja az értő olvasás képességének megfelelő fejlődését, de előfeltétele annak.

A vizsgálat időbeni beosztása:

2000 május, iskolaérettségi vizsgálat az óvodában

1. osztály, 2000/2001

6-8 hét	kb.3 hónap	félév	év vége
előkészítés	a hangok/betűk tanulása (olvasási technika)	összeolvasás -betűk -szótagok -szavak -mondatok	-szó -mondat
			-rövid szövegek –szövegmegértés

2. osztály 2001/2002.

év eleje	félév	év vége
mesék és természettudományos szövegek megértése		

3. osztály 2002/2003.

	év vége
monda és természettudományos szövegek megértése	

3. Az mérés lefolytatása, mérőeszközök és munkafolyamat bemutatása.

3.1 A PREFER.

A kiválasztott évfolyamon tanulók iskolaérettségi eredményeinek adatait a PREFER-rel gyűjtöttem össze, a vizsgálatokra 2000 májusában került sor. Minden óvodában a már iskolaérettnak vélt, iskolába íratott gyermeket vizsgáltam, összesen 400-nál több nagycsoportost.

Az eszköz ötödik, minimalizált változatát használtam, így a következőkben ezt is mutatom be. Az eszköz az 1975-ös országos mérés eredményeinek feldolgozása utáni második változat.

Célja az iskolakészültség, az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültségnek a megállapítása. A viszonyítási alap az országos átlag, azoknál a gyermekeknél, akik ehhez az átlaghoz képest csekély mértékben mutatnak bizonyos területen/területeken elmaradást, náluk a hiányok intenzív pedagógiai munkával pótolhatók. A jelentős elmaradást mutatók esetében további, pszichológiai és orvosi vizsgálatok szükségesek az okok feltárása érdekében a fejlesztő munka megtervezéséhez.

A gyermekek többségénél zökkenőmentes az iskolakezdés, azonban a tanulók mintegy 5%-a tudásban és magatartásban olyan alacsony szinten teljesít, hogy a hiányosságok pedagógiai eszközökkel egy év alatt nem pótolhatók, további 15-25%-nál intenzív fejlesztéssel a hiányok pótolhatók. Az 5 éves gyermekek további 5%-ánál pedig azt tapasztalhatjuk, hogy teljesítményeikkel elérik a 7 éves gyermekek szintjét (Nagy, 1980). A mérőeszköz több tesztből áll, melyeket tetszés szerinti sorrendben végezhetünk el, egy-egy alkalom 20 percnél nem tarthat tovább, hiszen a gyerekek figyelmüket nem tudják hosszabb ideig tudatosan a feladatra irányítani, a hosszabb ideig tartó vizsgálat túlságosan igénybe venné őket, vagy alacsonyabb szinten teljesítenének a lehetségesnél. A kapott értékeket összegyűjtjük, rávezetjük az adatlapokra, s az összes teszt megoldása után összesítjük az eredményeket. Az így kapott pontszám nyerspontokat jelent, ezt az útmutató segítségével tanulónként ki tudjuk fejezni standard pontokban.

A minimalizált mérés egy csoportos és egy egyéni vizsgálatból áll, a csoportos az ún. asztal-szituáció, ezen belül az írásmozgás-koordináció, az egyéni a számlálás, mennyiség, következtetés, utánmondás és reláció-szókincs vizsgálatát jelenti.

A számlálás feladat első lépésében azt várjuk el, hogy a gyermek önállóan számoljon el addig, ameddig tud, de 21-nél leállítjuk. Ez után az átlépések megértéséről győződünk meg, számolni kezdünk úgy, hogy a gyerekeknek kell folytatni, a 29-30-31 kimondása a gyerek feladata, ezt ismétljük a 40, 50, 100, 500 estében is.

A mennyiségi feladatok első lépése színes pálcákkal való munkát jelent 20-as számkörben. Halmazokkal kell dolgozni, a feladat elvétel, kiegészítés, rendezés, logikai sor felállítása.

A második lépésben rajzokkal dolgozunk, hat keretben tárgyak különböző számú rajza látható, egy keret pedig üres. A gyerekeknek az általunk kért mennyiségű tárgyat tartalmazó keretet, kereteket kell megmutatnia. A harmadik lépés egy-, két- és háromjegyű számok kiolvasását kéri.

Az utánmondás feladat az óvodások „papagáj-játéka”, el kell ismételniük az elhangzott mondatokat. Az első mondat egy tárggyal bővített állítmány, a második alany-tárgy-állítmány, a harmadik két alany és állítmány, a negyedikben már a tárgynak minőségjelző bővítménye is van, fokozatosan egyre több mondatrészből áll a kijelentő mondat, majd alá- és mellérendelések is következnek, tagadó és kettős tagadást tartalmazó mondatok. A mondatok szerkezete, logikai követhetősége egyre nehezedik. Az utolsó két mondat (23. és 24.) már 3-3 tagmondatból álló kapcsolatos mellérendelés. Nem pusztán az operatív verbális memória erejét méri a feladat, akik a hosszabb és bonyolultabb szerkezetű mondatokat képesek visszamondani, valószínű megértették a tartalmát, vagyis „működőképes a szóban forgó mondatstruktúra mint pszichikus rendszer (Nagy, 1980. 87.).

A következtetés feladat kiegészítendő mondatokat tartalmaz, olyan logikai műveleteket, melyek ha → akkor feladatokkal indulnak, de többszörös következtetést és a tagadás tagadását is elvárják. Nagy József szerint (1980. 97.) „Amikor tehát a gyermeknek a következtetés egész struktúráját megértve, felfogva „csak” a konklúzió logikai állítmányát kell megadnia, kiegészítenie, akkor a „logikai lényegét” kérjük tőle. Vagyis az a gyermek, aki adott következtetési feladatot helyesen old meg, azt a

gondolkodási műveletet, amely erre a következtetési formára jellemző, passzív szinten már elsajátította.”

Minden nyelvben van néhány száz oly szó (ígekötő, névelő, névutó, határozószó, rag), amely térbeli, időbeli, mennyiségi, méretbeli, logikai, hasonlósági viszonyokat fejez ki, ezek ismerete nélkül sem az iskolai, sem a mindennapi tevékenységeket nem tudjuk zökkenőmentesen elvégezni, nem mindegy, hogy kinézünk vagy be, szétnézünk vagy átnézünk, előbb vagy utóbb történt valami.

A reláció-szókincs feladat ezeknek a viszonyokat jelölő kifejezéseknek az ismeretét vizsgálja, a nyolc tesztváltozat összesen 192 viszonyt tartalmaz négyféle területről: a tér, az idő, a hasonlóság és a mennyiség témakörben.

A nyolc tesztváltozat közül véletlenszerűen, felváltva használtam valamennyit, mivel Nagy József (1980. 67.) eredményei azt bizonyították, hogy „Az egyes szavak tudása és az egész teszten elért teljesítmény közötti magas korrelációs együtthatók azt mutatják, hogy az egyes feladatok (szavak) valódi és megbízható elemei a tesztnek.”

Az ún. asztalszituáció-feladatban a gyermekek négyen ülnek egy időben az asztal körül, feladatuk nyolc, egyre bonyolultabb rajzos elem lemásolása mérethűen a kijelölt vonalak közé helyezve.

Adatot nyerünk a gyerekek magatartására, „várni” tudására vonatkozóan is, képesnek kell lenniük fegyelmezetten, kulturáltan viselkedve megvárni (1-2 perc) a náluk kissé lassabban dolgozó társukat.

Az elvégzett munka, a lemásolt vonalak három szempontból (alak, méret, elhelyezés) történeti értékelése jelenti az írásmozgás-koordináció fejlettségét jellemző szintet.

Jelentőségét az adja, hogy „a tények arra utalnak, hogy az írásmozgás-koordináció 5-6 éves életkorban nagymértékben a belső érisi folyamatoktól függően fejlődik” (Nagy, 1980. 158.)

A magatartásnak az asztal-szituációban történő megfigyelése mellett megfigyeljük a gyerekek feladathoz történő viszonyulását, azt, hogy milyen érdeklődéssel oldják meg a feladatokat, a feladatot adó (idegen) személlyel való kapcsolatfelvételt, és egy rövid történet elmesélése után etikai jellegű állásfoglalást várunk a történetben szereplő gyerekek viselkedésével kapcsolatban.

A vizsgálatok jelentőségét az adja meg, hogy segítségükkel feltárhatjuk a gyerekek iskolai bevételekhez szükséges készségeinek terén az esetleges hiányosságokat, és felkészülhetünk a tudatos kompenzációra.

3.2. A Romankovics-lapok kérdéstípusai.

A kiválasztott populáció 2000 őszén megkezdte iskolai tanulmányait, az ő olvasásértési teljesítményük fejlődését követtem 1-2-3. osztályos korokban. Mérőeszközként a Romankovics-lapokat használtam.

Az alkalmazott Romankovics-lapok információs, ismeretközlő szövegeket és elbeszéléseket egyaránt tartalmaznak. Évfolyamonként kis füzetekbe összerendezve fejlettségi szintenként szerepelnek a feladatok. Az első osztályos feladatok az elsajátítandó tananyag jellegéből adódóan eltérnek a továbbiaktól, az első szinthez (betűismeret) nem tartalmaz a füzet feladatokat, ezt a hagyományos, korábban jelzett módon (betűfelismerés, -összeolvasás) oldottam meg. A betűtanulás befejezése után, az ún. második szinten a különböző rajzos, kiegészítő, összetartozó párokat jelöltető feladatok mellett megjelennek a rövid szövegek is.

Az első osztály félévi ellenőrzésében az első feladatban rajzok és a megfelelő szó összekapcsolását, a második feladatban szószerkezet és ábra összekapcsolását kell elvégezni. A pótlásos feladatban először szavakból hiányzó betűket, majd mondatból hiányzó szavakat kell felismerni és pótolni. Az első összefüggő szöveg öt mondatból áll, négy egyszerű és egy összetett mondatból. A mondatokat külön-külön sorok tartalmazzák, a kis szöveg bekeretezett, így is jelezve a gyerek számára, hogy mennyi a feladat. A történet egy korcsolyabalesetről szól, a vizsgálat időpontjában aktuális, minden gyerek által ismerhető esemény. A megértést három egyszerű, a szövegre vonatkozó kérdésre adandó válasszal ellenőrizzük. A következő szöveg (*A hörcsög*) már terjedelmével és nyelvi megformálásával is komolyabb feladat elé állítja a tanulókat. A hozzá kapcsolódó feladat kettős, a szövegből három kérdésre kell választ kikeresni, és megjelenik az igaz-nem igaz állítások sora. A továbbiakban egyre nő a szövegek terjedelme, változatosabb a nyelvi megformálás, bonyolultabbá

válnak a mondatszerkezetek, tartalmi szempontból változatosabb mondatfajtákat alkalmaznak a szövegek. Az első osztály végén jelennek meg a mesefeldolgozások, melyekben a szöveg olvasása közben kell hiányzó szavakat pótolni, kitalálni a hiányzó szavakat, szófordulatokat.

A szövegek egy része tehát leíró, elbeszélő jellegű, a többi a gyermekek érdeklődésére számot tartható ismeretközlő. Az elsős feladatok között szerepel egy rövid jellemzés a hörcsögről, *A kecske és a bárány története*, és az ürge életmódját bemutató szöveg. Második osztályban *A róka és a szőlő*, *A kőkutya*, *A farkas és a gólya* mese szerepel, olvasnak az emuról, a struccról, és láncfeladat a *Piros-autós* mese. Harmadikban a láncmese ugyanaz, a mese *A telhetetlen gólya*, az ismeretközlő szöveg a pythonról szól, és megjelenik a monda műfaja, *Álmos vezér története*.

A leíró szövegek ellenőrzésére általában aláhúzásos, kikeresős a megoldás, az ismeretközlő szövegek esetében ezek mellett megjelennek az igaz – hamis döntést igénylők és kiegészítendő állítások. (A megoldások kapcsán számomra problémát jelentett és jelent továbbra is a véletlen találatok lehetősége, és az, hogy az írni is alig tudó gyermekek esetében valóban az olvasásértés eredményességéről győződünk-e meg. Értékeléskor a helyesírási és nyelvhelyességi hibákat nem vettem figyelembe.) A második és harmadik osztályos füzetek is érdekes, egyre nehezedő, terjedelmesebb, bővebb szókincset igénylő feladatokat tartalmaznak.

3.3. A munkafolyamat bemutatása.

A gyermekek tanulmányaik kezdetekor nyújtott teljesítményét, ezen belül iskolaérettségük színvonalát mértem először annak érdekében, hogy pontos adatokkal rendelkezsem azokról a képességekről, melyeknek birtokában a gyermekek az olvasás elsajátítást megkezdték.

A vizsgálathoz tehát a PREFER-t és a Romankovics-féle eredménymérő füzeteket használtam, s a néma, értő olvasásra vonatkozó adatokat első osztályban kiegészítettem a hangos olvasás területén elért eredmények adataival is (szótagszám/perc) tekintetbe véve az olvasáselsajátítás folyamatának lépéseit.

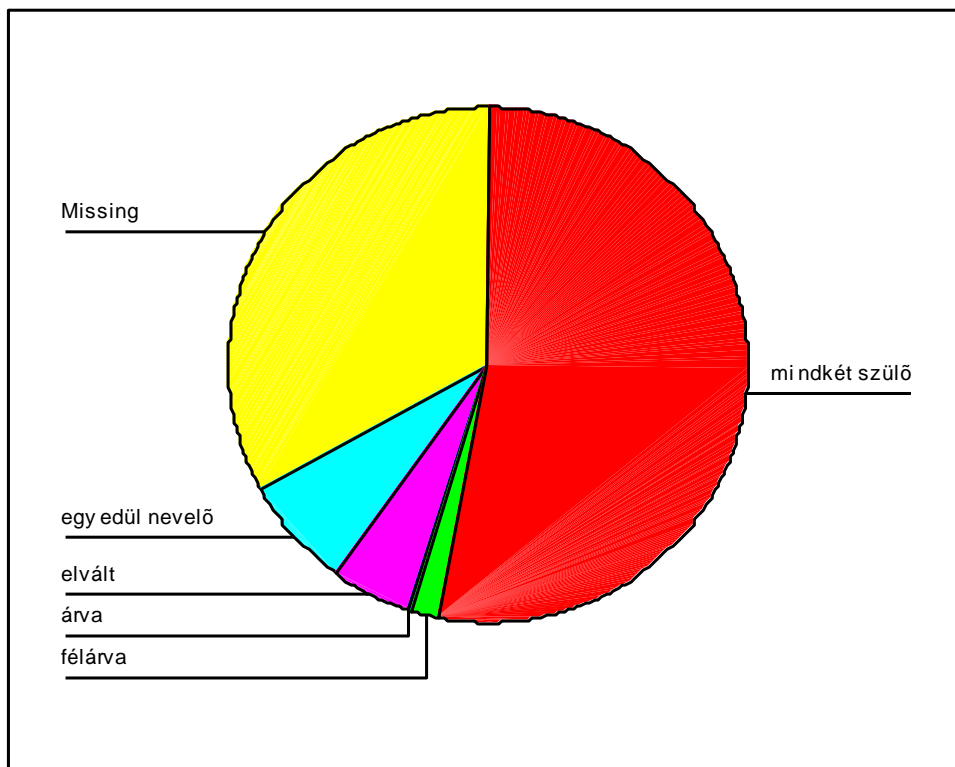
Az első osztályban az első 6-8 hét előkészítés után következik a betűtanítás a módszerek többsége szerint, novembertől vizsgálható az elsajátítás (a mérőeszközök azonos feladattípusokat tartalmaznak, a hangzók sorrendjében lehet eltérés, a mérőeszköz logikája azonos: 2 hang kezdő magánhangzóval, 2 hang kezdő mássalhangzóval, 3 hang .. stb.). Az olvastatás hangosan történt, időt és hibaszámot mértem, illetve adott idő alatt helyesen kiolvasott hangzókapcsolatot.

Január-februártól, kb. az első félév befejezésekor (a hang/betű elsajátítás a módszerek többsége szerint kb. három hónap, de szerkeszthetők olyan feladatok is, melyekben még nem szerepel minden hang/betű) már az értő olvasás megjelenése vizsgálható. Az érintett gyermekek iskolaérettségi vizsgálatára nagycsoportos korokban került sor (PREFER: reláció, mennyiség, számlálás, utánmondás következtetés, írás, asztal-szituáció), valamint 2000. novemberben megnéztem a hangösszeolvasás területén elért eredményeiket, 2001.februárban (Romankovics-lappal) az értő olvasás területén elért eredményeket. 2001. áprilisában és a tanév végén került sor még két alkalommal az értő olvasás területén mérésre, a 2001/2002-es tanévben pedig még három ízben (év elején, félévkor, év végén), a 2002-2003-as tanévben év végén.

4. A kiválasztott évfolyam jellemzői.

4.1. A tanulók szociokulturális háttere.

A szociokulturális háttérre vonatkozó kérdéseinkre sok családból nem érkezett válasz. A visszaérkezett adatok alapján az látszik, hogy a választ adó tanulók több, mint fele él teljes családban, mindkét szülőjével. Kis számú a gyermekét egyedül nevelő és az elvált szülő és nevelőszülő által nevelt tanuló az ábra szerint. A valóság nem ennyire szép, az osztálytanítók véleménye szerint pont a széthullott, vagy széthullóban lévő családok többsége nem kívánt a családra vonatkozó kérdésekre válaszolni.



11.ábra. A tanulók megoszlása a családszerkezet szerint.

Fontos ismerni a tanulók családi körülményeit, hiszen a gyengén teljesítő tanulók esetében a szociokulturális háttér ismeretének birtokában gyorsabban és a nagyobb eredményesség valószínűségével hozhatunk döntést a kompenzációról, a jobban teljesítők esetében a tehetséggondozás folyamatát szervezhetjük biztosabb alapokon.

A kérdőív tartalmazott mind a szülők végzettségére, mind a foglalkozásukra (ld. melléklet) vonatkozó kérdéseket. A szülők végzettségét tartalmazó (xx számú) táblázat alapján megállapítható, hogy az adatokat szolgáltató családok szerint a bajai helyzet igen kedvező, hiszen a választ adó szülők több mint 20%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A munkanélküliek %-os aránya messze alatta marad az országos és a régióban tapasztalható mértéknek.

A kedvező értékek mellett figyelni kell arra, hogy a megkérdezetteknek csak a fele válaszolt.

3. táblázat Szülők végzettsége.

Iskolai végzettség	Apa		Anya	
	fő	%	fő	%
8 általánosnál kevesebb	4	1,4	-	-
Általános iskola	33	11,7	25	8,6
Szakmunkás iskola	110	39,-	87	29,8
Érettségi	72	25,5	105	36,-
Főiskola } Egyetem }	63	22,3	75	25,7
Összesen:	282	100,-	292	100,-
Nem válaszolt:	171		161	

A PISA-vizsgálat esetében a kutatók ún. szocioökonómiai indexet számoltak, mely a tanulókat szülei foglalkozása és a foglalkozás függvényében a család anyagi helyzete kifejezésére szolgált. A tanulói populációt negyedekre bontva az alsó negyedben a mezőgazdasági munkások, sofőrök, pincérek, szerelők tartoztak, a következőbe a kisvállalkozók, eladók, ápolók, bérleszámolók, a harmadikba a köztisztviselők, tanárok, könyvelők, a legfelsőbe az ügyvédek, orvosok, egyetemi tanárok. A kialakult sorrendből látható, hogy ahogy nőnek egy foglalkozás teljesítéséhez szükséges képességekkel kapcsolatos elvárások, úgy nő a foglalkozások presztízse és a foglalkozással megszerezhető jövedelem. Magyarország esetében az index alsó és felső negyedébe eső tanulók teljesítménye között nagy volt a különbség. Bár a tanulói teljesítményeket sok egyéb tényező is befolyásolja, a szülők foglalkozása, a családi háttértényezők nem elhanyagolható szempont, mivel hazánkban nagyobb mértékben határozzák meg a tanulói teljesítményeket, iskolai, későbbi munkaerő-piaci beválást, mint más országokban (Vári, 2001). A bajai adatokat a ..xx táblázat tartalmazza.

4. táblázat A családok anyagi helyzete.

Rendelkezik következő tárgyakkal	Igen		nem		Választ nem adott családok száma	Összesen
	Családok száma	%	Családok száma	%		
Nyarló	22	4,9	200	90,1	231	453
személygépkocsi	198	78,9	53	21,2	202	453
hűtőszekrény	259	99,2	2	0,8	192	453
Mosógép	261	99,2	2	0,8	190	453
mosogatógép	66	14,6	159	35,1	228	453
mikrohullámú sütő	222	88,1	30	11,9	201	453
Hangszer	101	45,5	121	54,5	231	453
számítógép	188	76,1	59	23,9	206	453

Bár az anyagi helyzet és a teljesítmények között nem egyértelmű az összefüggés, az tagadhatatlan, hogy a jobb anyagi körülmények között élők kultúrához való hozzáférése könnyebb. A jó anyagi körülmények között élő családok gyerekei könnyebben jutnak könyvekhez, számítógéphez, különórához, nyaraláshoz, színházlátogatáshoz, szüleik több időt fordíthatnak tanulmányaik figyelemmel kísérésére, nagyobb a valószínűsége, hogy közvetlen segítséget tudnak nyújtani a gyermek tanulmányi feladatainak megoldásához. A PISA tapasztalatai szerint sok országban nincs jelentősége a család anyagi helyzetének a gyerek tanulmányai szempontjából (Vári és mtsai, 2002), vagyis vannak országok (pl. Finnország és Japán), ahol az iskola kezelni tudja a különbségeket, és valóban biztosítja az esélyegyenlőséget. Hazánk sajnos nem tartozik közéjük.

A kérdőív tartalmazott a családok anyagi helyzetére vonatkozó kérdéseket is, ezek a kérdések

bizonyos tárgyak felsorolását jelentették, s azt kértem a szülőktől, jelöljék, hogy a család birtokában van-e az adott tárgynak. A kérdések többségére 200 fölötti a válasz, a mosógép, a hűtőszekrény, a személygépkocsi általános, magas a számítógéppel és hangszerrel (Baján nagy létszámmal működik hosszú évtizedek óta ének-zenei általános iskola és külön zene iskola) rendelkező családok száma is (ld. melléklet).

A családok birtokában lévő könyvek száma alapján már nem ennyire kedvező a kép, a válaszolók több, mint 20%-a esetében nincs, vagy 100 alatti a család birtokában lévő könyvek száma.

5.táblázat A családok birtokában lévő könyvek száma.

Könyvek száma	Igen választ adók száma	%
Nincsen	18	6,5
ötvennél kevesebb	20	7,2
50-100	57	20,6
101-500	95	34,3
501-1000	49	17,7
1000-nél több	38	13,7
Összesen:	277	100.-
nem válaszolt	176	38,9

A könyvek számának jelentést tulajdonítok, hiszen egyik jelzője lehet a család kultúrához való viszonyának.

4.2. A családok olvasással kapcsolatos szokásai.

Olvasással, meséléssel, a családok olvasási szokásaival kapcsolatban is tettem fel kérdéseket. Az olvasás rendszerességével kapcsolatban semmiféle megszorítás nem volt, a kérdés folyóiratokra, könyvekre, szakmai vagy szépirodalmi jellegű olvasmányokra egyaránt vonatkozott. Az adatoknak abból a szempontból van esetünkben nagy jelentősége, hogy tudjuk, a szülői minta nagy szerepet játszik a tanuló későbbi szokásrendszerének kialakulásában. A kapott adatok alapján a választ adó 280 család közül a családok fele esetében a gyermek vagy soha nem látja, vagy ritkán láthatja csak a szülőket olvasni (6 táblázat).

6. táblázat. Az olvasás rendszeressége.

Az olvasás gyakorisága	családok	%
Soha	20	7,2
Ritkán	121	43,2
Havonta 2-3-szor	67	23,9
Rendszeresen	72	25,7
Összesen	280	100.-
Nem válaszolt	173	38,2%

A rendszeres olvasás, a követendő szülői minta nagy szerepet játszik a szokásrendszer alakításában, a későbbi olvasóvá válásban. Ugyancsak nagy a szerepe a személyiségfejlődésben a mesemondásnak, a kisgyermekkorban hallott csodás történeteknek, állatmeséknek, népmeséknek. Kisgyermekkorban a szülők által elmondott, felolvasott mesék fejlesztik az anyanyelvi készségeket, a fantáziát, az érzelmeket, az erkölcsi ítélőképességet és a szülő – gyermek kapcsolat alakulásában is szerepet játszanak.

A könyvből történő mesélés előkészíti az olvasástanulást is, hiszen megérteti a gyermekkel az ábrázolás, a jelek és tartalmak kapcsolatát.

Az olvasással, meséléssel kapcsolatban választ adók adataiból jól látszik, hogy még azokban a családokban sem tartják fontosnak a szülők általi mesemondást kisiskolás korban, akiknél a korábbi időszakban jellemző volt. A szülők egy része feltűntette a kérdőívben, hogy már nincs szükség a felolvasásra, hiszen a gyerek megtanult olvasni. Annak ellenőrzésére, hogy ez az olvasni tudás vajon elegendő-e ahhoz, hogy élményt, élvezetet, ismereteket is nyújtson a tanulónak, arra a megkérdezett családokon belül nem találtam bizonyítékot, a közös élmény pedig ne, került megemlítésre (x. sz. táblázat.)

7.táblázat Olvasással kapcsolatos családi szokások

	Nem		Időnként		gyakran		nem válaszolt		Összesen
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
Óvodás korban meséltek a gyermeknek	18	4,-	54	11,9	207	45,7	174	78,4	453
Kisiskolás korban meséltek a gyermeknek	58	20,8	128	45,9	93	33,3	174	38,4	453
A gyerek olvas	30	11,4	117	44,3	117	44,3	189	41,7	453
A családban beszélgetnek az olvasottakról	19	7,2	103	39,2	141	53,6	190	41,9	453

A családi szociokulturális háttér adatainak számbavétele a tanulói eredményesség megítélés szempontjából jelentőséggel bír, a korábbi vizsgálatok, első sorban a PISA (Vári, 2002, 184) eredményei hívták fel a figyelmet arra a tényre, hogy hazánkban az iskolák nem felkészültek a családi háttér hiányosságaiból fakadó problémák kompenzálására. Az óvodapedagógusok, tanítók, fejlesztő pedagógusok komoly erőfeszítéseket tesznek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása érdekében, a törvényi feltételek (pl. Az oktatási miniszter közleménye a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszeréről: Oktatási Közlöny, XLVII.20.) és a szakmai háttér biztosítására tett kormányzati intézkedések támogatják ezeket a törekvéseket.

A tanulói egyéni teljesítményekben nagy szerepet játszanak az adottságok, a szorgalom, az érdeklődés, a települések infrastrukturális lehetőségei is. A háttérjellemzők együttes hatása és az egyéni vonások közös eredménye a tanulói beválás, eredményesség.

A xx táblázat adataiból jól látszik, hogy a vizsgált bajai gyermekek esetében az olvasással kapcsolatos családi szokások csak kevésbé szolgálják a gyerekek olvasóvá válását.

VI. A tanulói eredmények elemzése.

VI.1. Iskolaérettségi eredmények.

Az óvodások képességvizsgálatánál kiinduló pontom tehát a PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyermekek számára) szűkített változata. Ez a mérőeszköz még nem tartalmazta a beszédhanghallást diagnosztizáló feladatokat (A helyette jelenleg már használható DIFER: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer igen). Mivel nem az iskolaérettség tényét kívántam megállapítani, hanem az iskolaérettnak nyilvánított gyermekek bizonyos képességterületen elért szintjét, a PREFER képességekre irányuló kérdéssoraival kellett dolgoznom. Axiómának tartom Nagy József (1980.8.)

megállapítását: “A gyermekek iskolába lépés előtti fejlettségi szintjének megfelelő tanulmányi eredményekkel kezdik iskolai pályafutásukat, és e megkezdett szinten haladnak tovább az iskolarendszerben. A gyermekek túlnyomó többségének továbbtanulási esélye már az általános iskola első osztályában eldől.”

A tesztek közül a beszédtechnika-tesztet kihagytam, mivel az a hat éves, iskolaérett gyermekek számára már túl könnyű, az általános szókincs vizsgálatát pedig a szerény személyi és technikai kapacitás nem tette lehetővé elvégezni. A térbeli, időbeli, mennyiségi és hasonlósági relációkra vonatkozó ismeretek feltárására irányuló relációszókincs-tesztet felvettem a gyermekekkel, hiszen a térbeli tájékozódás a betűtanítás megkezdésének egyik előfeltétele, és bizonyos elemei összefüggést mutatnak a matematikával is. A relációszókincs fontosságának alátámasztásául Nagy Józsefre hivatkozhatom (Nagy, 1980.83.): “Azoknál, akik 5-6 éves életkorukig nem sajátítják el a relációszókincs nagyobb hányadát, ez nem az életkorral magyarázható, hanem különböző okok miatt kialakuló retardációról van szó.”

Asztalszituációban a társas viselkedést, a figyelem koncentrációjának erősségét, a kitartást, a késleltetésre való képességet figyeltem, vagyis az iskolai munkavégzésre való alkalmasságot.

A közben elvégzett másolási feladat a finommotorika fejlettségéről (alak, méret, esztétikai kivitelezés) tanúskodik.

Vizsgáltam a számlálást (21-ig egyesével, utána az átlépéseket), a mennyiségekre vonatkozó elemi ismereteket manipulációs feladatokkal), valamint elvégeztem az utánmondás és következtetés feladatokat.

Az utánmondás tesztel a munkamemória pontosságát és erejét figyeltem. A feladat a verbális memória erején túl a gondolkodás minőségéről és a belső érési folyamatok korábbi lezajlásáról vagy megkésettységéről is képet ad. Az első néhány mondat megismétlése nem jelentett a nagycsoportosok többségének túl nagy feladatot, a teljesítmény a tagadó formák és az összetett mondatok megjelenésével csökkent.

A következtetés teszten elért eredmények a logikai gondolkodás és a nyelvi struktúra fejlettségének jelzői.

A háttér adatok és a készségekre vonatkozó adatok összegyűjtését követte a tanulók elsőtől harmadik osztályig kialakuló olvasásértésének vizsgálata.

A DIFER-hez kidolgozott értékelési kategóriákat használok a kapott adatok áttekintésekor azon képességterületek esetében, ahol a két mérőeszköz (DIFER és az általam használt PREFER) által alkalmazott feladatok megegyeznek, adataimat a 2002-ben lefolytatott országos mérés adataival vetem össze.

A relációszókinccs a nyelvünkben meglévő viszonzszavakat jelenti, melyek ismerete nélkül nem boldogul a gyermek. Iskolai feladatai teljesítéséhez értenie kell az alatta, fölötte, mellette, később, annyi, stb. kifejezéseket. Ismeretük vizsgálata indokolt, hiszen „Bár a spontán nyelvelsajátításnak köszönhetően nyolc-kilenc éves koráig minden ép gyerek elsajátítja a relációszókinccs alapkészletét, az első két évfolyamon elszenvedett kudarcok okozta elmaradások azonban később már alig behozhatók.” (Nagy, 2002.33.)

Előkészítő szinten kezdte meg az első osztályt a tanulók 8,6%-a (50%-os teljesítmény alatt, 36 fő), kezdő szinten 13,5%-a (50-69%-os teljesítmény, 57 fő). Haladó szinten 23,9% (70-79%-os eredmény, 100fő), befejező szinten 25,2% (80-89%-os eredmény, 106 fő), optimum szinten állt a tanulók 28,8%-a (90-100%-os eredmény, 121 fő). A relációszókinccs vizsgálata 78,41%-os eredményt mutatott, mely közel áll az országos átlaghoz (82%). A részletek azonban megmutatták, hogy sok közöttük az olyan tanuló, akik csak gyengén ismerik a relációszavakat, ők súlyos hátránnyal kezdik iskolai tanulmányaikat. Az elemi számolási készség kialakulásának vizsgálatára szolgáló feladatok (számlálás, számkör átlépése, kiszámlálás, hozzászámlálás, elvétel, bontás, csoportosítás, számképfelismerés, számolvasás) elvégzésével a következő eredményeket kaptam: számlálás területén 81,3%-os, a mennyiség fogalom területén 73,79%-os a tanulók teljesítménye. Az átlagok mögött itt is a reláció esetében tapasztalt jelenséghez hasonlóan lehetünk tanúi, mennyiség területén 50%-os teljesítmény körüli 67 fő (14,7%), számlálás területén 54 fő (12,88%). Az átlagok az országos eredményekkel párhuzamosan magasabbak az 1970-es évek országos átlagánál (60%). Fokozott figyelmet az alacsony teljesítőkre szükséges fordítani még az óvodai időszakban, ugyanis a 2002-es országos iskolaérettségi vizsgálatok azt igazolták, hogy az elemi számolási

készség 3-6 éves korban eredményesen fejleszthető. A nagycsoport végén kezdő vagy előkészítő szinten lévő gyermekekkel kapcsolatban a következőképpen fogalmaz Józsa Krisztián (2002. 55.): „Ezeknek a gyerekeknek kudarcok sokaságát jelenti az iskolakezdés, hátrányuk nagy valószínűséggel tovább növekszik, behozhatatlan mértékűvé válhat. Az ő esetükben javasolt még egy évet az óvodában, lehetőség esetén iskolaelőkészítő csoportban tölteni.” A tapasztalati következtetés jelentőségét, illetve a készség fejletlenségének következményét így írja le Vidákovich Tibor (2002.58.): „Az iskolában ez az elmaradás komoly következményekkel járhat, mivel akadályozhatja a hallott vagy olvasott szövegek és általában a tanítás megértését is.”

A 2002-ben lezajlott mérés országos átlaga 59%, az általam mért tanulók esetében ez lényegesen alacsonyabb, csak 47,9%, a tanulók közel fele 50% körüli eredményt ért el. Hasonló gyenge eredményeket értek el az utánmondás feladataiban, az átlag 49,54%, s szintén a kezdő szintig jutott csak el a tanulók közül 215 fő. Az írásmozgás-koordináció vizsgálatára ún. asztalszituáció keretén belül került sor, a gyerekek a másolandó feladatot úgy teljesítették, hogy önálló munkát végezve társaikat nem zavarták, megvárták csendben a lassabban dolgozókat. A feladat nyolc ábra másolása, az ábrák az egyenes vonaltól nehezednek a kettős, összekapcsolt, írott l-re emlékeztető vonalig; formát, elhelyezést, méretet egyaránt be kell tartani. Maga az írásmozgás-koordináció fejlődésének kezdete az óvodába lépés körüli időre tehető, első osztályban lelassul, később a fejlődése leáll (Nagy, 2002. 13.). Az országos adatok alapján a nagycsoportosok 6 %-a érte el az optimális szintet (a bajai mérésben 6,2%), de a befejező és haladó szinten teljesítők aránya a bajai mérésben sokkal alacsonyabb, mint az az országos adatok alapján várható lenne. 2000-ben a bajai nagycsoportosok 30-30 %-a előkészítő, illetve kezdő szinten lépett iskolába. Nagy József (2002. 16.) szerint a kezdő szinten lévő gyerek „az írástanítás szempontjából súlyos problémákkal küzd”, az előkészítő szinten lévők „írástanulása eleve kudarcra van ítélve.”

8. táblázat A 2002-es országos mérés (DIFER) és a 2000-ben lefolytatott bajai mérés iskolaérettségi adatainak összehasonlítása képességterületek szerint.

Képességterületek / Szintek		Írásmozgás koordináció		Reláció szókincs			Elemi számolás				következtetés		
		országos	bajai	%	országos	bajai	%	országos	bajai		%	országos	bajai
									számlálás	menyiség			
Előkészítő	0-24	4	3,8	0-50	1	9,3	0-50	5	12,9	17,4	0-29	12	23,4
Kezdő	25-49	25	27,7	50-69	5	13,5	50-69	17	7,4	24,1	30-49	16	30,1
Haladó	50-69	30	36,3	70-79	15	23,9	70-79	30	18,1	26,3	50-69	39	26,2
Befejező	70-89	29	17,6	80-89	79	40,7	80-89	33	23,2	16,4	70-84	23	16,7
Optimális	90-100	6	14,6	90-100			90-100	15	32,5	0,2	85-100	10	3,6
Átlag		60	78,41		82	78,41		78	73,79			59	47,95

Az adatokat a szemléletes összehasonlítás, áttekinthetőség érdekében rendeztem táblázatba, a táblázat kategóriáit az országos mérési eredmények kategóriái adják.

Vannak területek, melyek nem összehasonlíthatók (beszédhanghallás és tapasztalati összefüggés-megértés), hiszen a korábbi mérőeszközben még nem szerepeltek.

Az elemi számolás esetében a feladatok a PREFER-ben még mint számlálás és mennyiség feladatok külön-külön szerepeltek és hiányzott a visszafelé történő számlálás.

Ezen eltérések miatt az összpontszámok összehasonlításával is óvatosan kell bánnom. Tekintettel arra, hogy az optimális szint a DIFER minden területén 90-100 % közé esik, ez érvényes a PREFER-re is, ezt alkalmazva a bajai mérésre azt tapasztaltam, hogy a gyermekek 10,8%-áról állíthatjuk csak, hogy minden képességterületen optimális szinten kezdték meg tanulmányaikat, ez az országos átlag alatti felkészültséget jelent.

Nagycsoport végén országos szinten az átlagos fejlettség 75 százalékpont, a bajai eredmény 69,33. Ezeknek az értékeknek jelentőséget kell tulajdonítani! Az óvodapedagógusoknak folyamatosan figyelemmel kell kísérni a gyermekek eredményeit és individuálpedagógiai szemlélettel, türelemmel és a szükséges fejlesztési feltételeket biztosítva az egészségesen fejleszhető gyermekeknél a befeljező és optimális szint felé törekedve kell az óvodai tevékenységeket szervezni, hiszen :” A fejlődés jelentős része mind a hét készség esetében az iskola előtti időszakra esik. Az első osztályt követően a fejlődési görbék ellaposodásának, a fejlődés lelassulásának lehetünk tanúi.” (Nagy, 2002. 97.)

Az első osztály elején tehát egy szélsőségesen heterogén, bizonyos területeken az országos átlag alatt teljesítő évfolyam kezdte meg Baján a tanulmányait (kivétel az írásmozgás területe, melyen az országos átlag felett teljesítettek a bajai gyerekek). A 10 iskola 18 osztálya szociológiai szempontból leképezi az országos helyzetet, kisvárosi iskolák (40.000 lakos), a közvélemény szerinti ún. elit iskolákba (Gyakorló, Ének-zenei Általános Iskola, MNÁMK.) ugyanúgy járnak környékbeli településekből, mint a városszéli, nehezebb helyzetben lévőkbe (kimutatható, hogy bizonyos szempontból ezek az előnyösebb helyzetűek, pl. környezet,). De az utóbbiakban a valamilyen szempontból zavarokkal küzdő gyerekek aránya nagyobb. A zavarokkal küzdő (pl. részképesség-hiányos, magatartás zavaros,) tanulók közül az azt igénylők ún. kis-létszámú osztályokban tanulhatnak, kettő működik ilyen a városban, az 10. számú táblázat szerint 2. és 6. számú iskolákban (a 2. része a Gyakorlónak. A 6. lakótelepi iskola).

9.táblázat Iskolaérettségi eredmények összpontszámai iskolánként
(első sor: átlag, második : szórás).

Iskola	Reláció (Max.24)	Számlálás (24)	Mennyiség (26)	Következtetés (24)	Utánmondás (24)	Írás (24)	Összpont (148)
1.	18,12 4,86	21,17 5,85	17,58 4,54	12,37 4,96	11,73 3,54	12,90 4,66	86,57 34,36
2.	16,86 5,83	18,46 7,01	15,59 4,81	10,43 5,03	10,41 2,77	13,59 5,10	76,89 36,66
3.	18,76 4,32	20,32 6,10	16,82 4,93	11,07 5,14	11,39 3,46	13,66 3,77	88,59 29,68
4.	17,43 5,41	18,48 5,90	15,13 4,98	10,30 4,97	11,09 3,72	13,50 4,71	78,59 37,17
5.	20,30 2,98	22,17 4,62	19,35 2,77	14,22 4,33	13,00 3,83	18,48 4,37	102,87 22,07
6.	19,00 3,22	21,70 4,62	17,76 4,03	10,78 5,82	12,07 4,32	15,10 4,86	94,52 22,80
7.	17,67 4,60	19,59 6,12	15,59 4,68	18,15 4,26	9,59 2,76	11,56 4,53	75,44 31,88
8.	19,56 2,49	23,71 4,57	20,35 2,28	12,56 4,72	11,24 2,69	16,12 4,08	101,76 11,68
9.	20,00 2,68	22,72 5,26	19,36 3,44	11,94 5,87	12,50 3,39	16,69 4,70	102,06 16,73
10.	20,02 3,51	21,69 5,65	18,80 3,89	12,86 4,84	14,08 4,55	13,92 4,15	98,66 24,45
Elkölt.	20,50 2,08	22,75 4,19	17,50 4,43	13,50 9,04	17,00 5,35	13,50 5,26	104,75 21,76
Összes	18,82 4,14	21,16 5,68	17,71 4,35	11,51 5,31	11,89 3,86	14,44 4,78	91,35 28,76

Az iskolaérettség szempontjából alacsony szinten induló gyermekekből már első osztályban kialakult egy leszakadó csoport, akik hátrányukat folyamatosan növelik. A kapott iskolaérettségi adatok jelezték, hogy a beiskolázásra került gyermekek között nagy számban voltak olyanok, akiknél a beiskolázás hibás döntés volt, illetve szükség lett volna felzárkóztatásra. Iskolánként áttekintve az adatokat (ld. Melléklet) jól látszik, hogy a különböző mért teljesítményterületeken milyen nagy eltérések tapasztalhatók (és innentől felvetődik az eredményesség, az együtt taníthatóság kérdése).

6/2. Olvasáselsajátítás első osztályban.

Mint láttuk, a gyermekek tanulmányaik megkezdésekor igen nagy felkészültségbeli különbségek jellemezték.

Vannak, akik olvasóként érkeztek az általános iskolába (sőt, két fő kétnyelvű olvasóként tért haza külföldről, ahol német nyelvű előkészítőbe járt, az Ő eredményeik azóta is kimagaslóak), és vannak olyanok, akik az iskolai munkához nélkülözhetetlen kezdő szintet sem érték el, leszakadásuk állandósulni látszik. A 18 osztályban különböző módszerekkel tanulnak a gyerekek, az ezzel kapcsolatos döntés joga a pedagógusoké.

Az iskolai munka a kezdeti időszakban (néhány héten keresztül) ráhangolással, a gyermekek megismerésével, az iskolás életmód, szokások kialakításával, a feladattudat erősítésével telik.

Már ez alatt az időszak alatt megkezdődik a tágabb értelemben vett olvasástanulás, hiszen ismerkednek a taneszközökkel, köztük a tankönyvekkel, s aki esetleg korábban nem jutott birtokába, elsajátítja a nyomtatás, a jel-jelentés közti kapcsolat értelmét.

A bevezető hetek után következik az igazi olvasástanulás, melynek menete módszerenként más és más. Néhány hét betűtanulás után már van lehetőség az olvasástechnika elsajátítási szintjének ellenőrzésére, meggyőződhetünk a betűk elsajátításának és az összeolvasásnak az addigi eredményeiről.

Az összeolvasás terén elért eredményt 2000 novemberében a korábban ismertetett módon mértem, az egy perc alatt nyújtott teljesítményt rögzítettem.

Az eredmények azt mutatták, hogy könnyebb a feladat, jobb a teljesítmény, amikor a magánhangzó áll elöl, ebben az esetben 11,61 elem összeolvasása történt meg átlagosan egy perc alatt, míg abban az esetben, ahol a mássalhangzó állt elöl, csak 10,38 az átlag. A hibázás átlaga az első esetben 0,98, a második esetben 1,02.

Iskolánként áttekintve az összeolvasás eredményeit, a legjobb átlagokat a köztudatban is legjobbként ismert iskolákban érték el (művészeti, gyakorló, idegen nyelvi), azonban ebből nem következtethetünk közvetlenül az adott iskolákban folyó oktatás minőségére, mivel ezekben az iskolákban erős válogatás folyik a felvételnél **(3. sz. melléklet)**.

Az adatokat módszerenként rendezve szintén mellékelem (**4. számú melléklet**).

A teljesítményeket vizsgálva kiderült, hogy az eredményekben sem a módszerek, sem a szülői háttér legtöbbet emlegetett tényezőjének (apa végzettsége) szempontjából nem volt a csoportok között szignifikáns különbség (Tukey-próba).

A család olvasási szokásainak, az olvasás rendszerességének azonban van hatása a betűtanulásra, az összeolvasás elsajátítására (xx táblázat).

10. táblázat Az összeolvasás átlageredményei a szülők olvasási szokásai alapján

Szülők olvasási szokásai	Egy perc alatt összeolvasott elemek száma			
	mgh elől	msh elől	hiba mgh elől	hiba msh elől
Soha nem olvasnak	8,50	5,50	1,50	0,75
Ritkán	12,34	11,04	0,85	0,72
Havonta 2-3 folyóirat vagy könyv	11,61	11,49	0,63	0,55
Rendszeresen	12,82	12,00	0,59	0,29
Összesen	12,27	11,26	0,76	0,60

A táblázat jól mutatja, hogy a választóvonal az olvasó és nem olvasó szülők gyermekei között van.

Az összeolvasás eredményeit iskolánként rendezve a melléklet tartalmazza (**4. sz. melléklet**).

A különböző módszerrel tanuló gyermekek más-más ütemben haladnak előre az olvasástechnika elsajátításában. A betűtanítás, a technika elsajátítása után (félévkor, februárban) kerülhetett sor először olyan mérésre, melyben a tanulók azonos feladatlapokkal dolgoztak.

Első osztályban háromszor: februárban, áprilisban és júniusban töltötték ki a tanulók feladatlapokat.

Az első feladatok szó- majd mondat-kiegészítést kértek a tanulóktól, a mondat-kiegészítés esetében volt előzmény és következmény felismerésére is példa.

Az első összefüggő szöveg a hörcsögről szólt (9 mondat, 120 szótag), rövid leírás, melyhez információkikeresés (3 kérdésre) és eldöntendő állítások (6 egyszerű mondat) tartoztak, valamint egy információkikeresést igénylő rövid történet.

Az első mérés a betűtanulás és összeolvasás-elsajátítás eredményességét mutatta, hiszen nagyon jó szinten teljesítettek a tanulók a február elején lezajlott mérésben. Ennek a ténynek a jelentőségét az adja, hogy egy fejlődési folyamat kezdetét jelenti, a hiányos alapokra később nem lehet építkezni. Ideális a 100%-os teljesítmény lenne, de az iskolába lépéskor gyenge készséget mutató gyerekeknél nem tapasztaltam előrelépést.

A feladatok sorrendjében a következő átlagteljesítményt érték el a tanulók %-ban kifejezve: 95,2; 96,5; 96,77; 60; 83,33; 70,33; 62; a teljes teszten elért átlageredmény 72,45%.

Érdekes áttekinteni, hogy feladatonként a tanulók hány százaléka nyújtott 100%-os teljesítményt: 84,1; 92,5; 69,2; 50,3; 73,1; 56; 20,4; minden feladaton maximális pontot 33 tanuló (7,3%) ért el.

Szignifikáns eltérés a módszerek szempontjából nem mutatkozott.

11.táblázat Módszerek és eredmények korrelációja.

MÓDSZER	MÓDSZER	Betűösszeolvasás	Összpontszám 1.o. végén	Összpontszám 2.o. végén	Összpontszám 3.o.végén	
	Pearson Correlation	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,				
	N	447				
Betűösszeolvasás	Pearson Correlation	-,080	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,120	,			
	N	379	379			
Összpontszám 1.o. végén	Pearson Correlation	,026	,374	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,592	,000	,		
	N	413	368	413		
Összpontszám 2.o. végén	Pearson Correlation	,085	,283	,440	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,084	,000	,000	,	
	N	414	355	391	414	
Összpontszám 3.o.végén	Pearson Correlation	-,005	,210	,392	,349	1,000
	Sig. (2-tailed)	,928	,000	,000	,000	,
	N	390	346	374	386	390

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Legjelentősebb tényező az anya legmagasabb végzettsége, az általános iskolát végzett és a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkező anyák gyermekei által nyújtott teljesítményben mutatkozott jelentős különbség az utóbbiak javára, az elérhető 30 pontból az első csoport átlaga 24,15 (80,5%), a másiké 26,21 (87,36%).

Az áprilisi és júniusi méréshez használt feladatlapok szövegei hosszabbak a félévkor használnál (150, illetve 200 szótag), az év végén használt szerkezetét tekintve is változatos, a kijelentő mondatok mellett felkiáltó, felszólító és kérdő mondatokat is tartalmaz, a mondatok szerkezete is bonyolultabb a korábbi szövegekénél, többszörösen összetett mondat is szerepel *A kecske és a bárány* c. állatmesében.

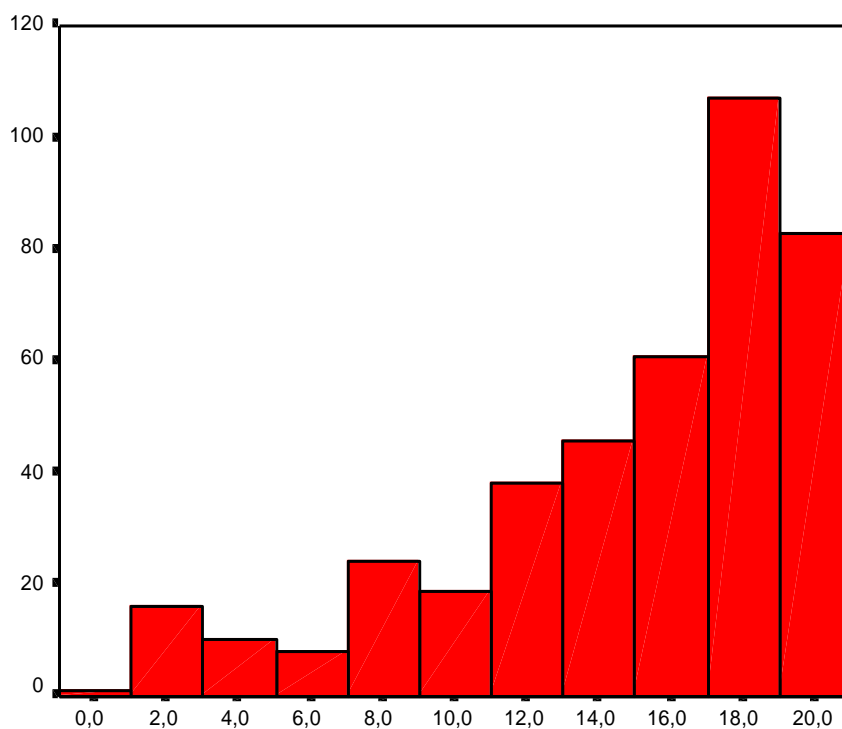
A lapok szerkesztése megkönnyíti a tanulók munkáját, a kiinduló olvasmány bekeretezett, a hozzá tartozó feladatok ugyanazon az oldalon szerepelnek. A tanulói teljesítmények egyenletes fejlődést mutatnak, szignifikáns különbség a tanulók teljesítményében sem iskolánként, sem módszerenként nem mutatkozott.

A különböző időpontban lefolytatott mérések eredményének átlagait %-ban kifejezve a xxx táblázat tartalmazza, a táblázat első oszlopa az iskolaérettségi feladatokon elért eredményt, vagyis a kiinduló pontot mutatja.

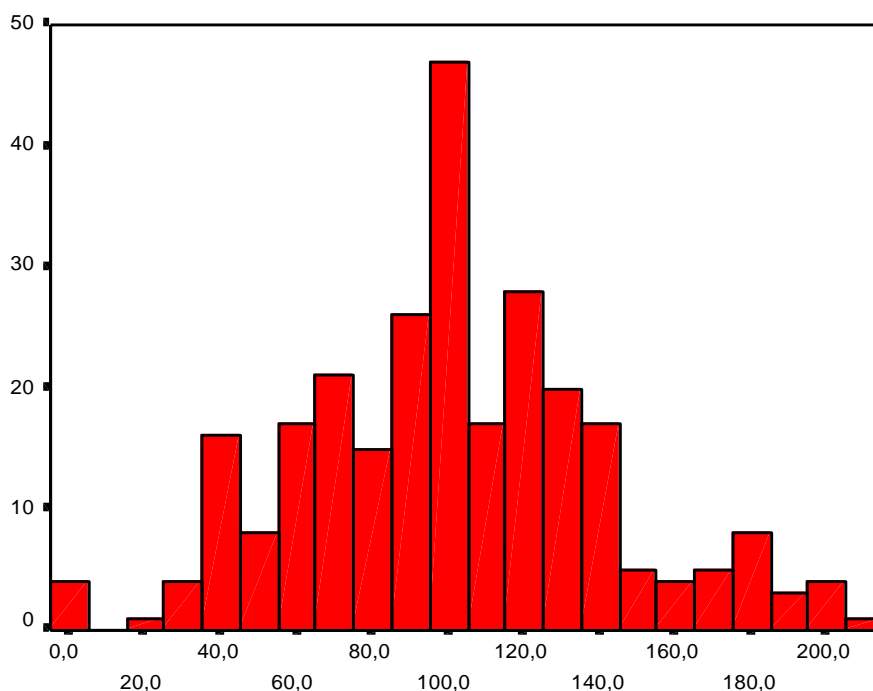
12. táblázat. A 2000/2001-es tanévben elért eredmények összpontszámai %-ban kifejezve az anya legmagasabb végzettsége szerinti csoportosításban.

Anya legmagasabb végzettsége	Iskolaérettségi teszt átlaga	Betű-összeolvasás elem/perc	Félévkor elért eredmény	Áprilisban	Júniusban
Általános iskola	65,51	21,58	80,46	77,50	71,35
Szaktanulmányképző	64,12	19,49	77,06	84,63	70,65
Érettségi	67,23	21,96	82,03	85,83	77,30
Főiskola	68,46	22,61	87,36	87,90	79,35
Egyetem	72,58	23,05	86,83	85,60	82,15
Összesen	66,64	21,35	81,96	85,23	75,60

Az első osztály végén a feladatlapos ellenőrzés mellett a hangos olvasás, vagyis az olvasási technika elsajátításának ellenőrzésére is sor került. A feladatlapos ellenőrzés hisztogramja jobbra tolódik (a kívánatos a maximális teljesítménynél jelentkező oszlopos lenne, hiszen alapkészségről van szó), mutatva, hogy a tanulók többsége eredményesen kezdte meg az olvasáselsajátítást.



12 ábra A 2000/2001-es tanév végén elért eredmények
 átlaga az értő olvasás területén (átlag:14,5; szórás:4,87;
 elemszám:413).



13. ábra A 2000/21001-es tanév végén hangos olvasás terén elért eredmények átlagai (átlag:100,1szótag/perc; szórás:40,8; elemszám:271).

Mivel az értő olvasás készségének az elsajátítása (**xx** ábra) nem csak az első osztály feladata, a lassabban fejlődő gyermekek esetében sem lehet végzetes az első osztály végi szerényebb teljesítmény az értő olvasás területén.

A másik hisztogram (**xx** ábra) az olvasási technika elsajátítását szemlélteti, a Gauss-jelenség figyelhető meg, ami ebben az esetben gondot jelent, hiszen a technika elsajátítása az értő olvasás elsajátításának előfeltétele.

Az első osztály végén ellenőriztem az olvasás gyorsaságát is oly módon, hogy a tanulók ugyanazt a szöveget olvasták (egymás teljesítményét nem hallva), az olvasás ideje 1 perc volt. A következő táblázat módszerenként tartalmazza az egy perc alatt olvasott szótagok számát és az év végi néma olvasás pontszámát.

13. táblázat. Első osztály év végi adatai (hangos és néma olvasás)

Módszer	Egy perc alatt olvasott szótagok számának átlaga	Néma olvasás összpontszáma 1. osztály vége Elérhető: 20 pont
Romankovics	117,21	13,93
Meixner	118,93	13,58
Apáczai szótagoló	95,02	14,66
Lovász Gabriella-féle	104,50	16,71
Mozaik szótagoló, betűtanító	86,67	14,17
Tolnainé-féle heurisztikus	94,96	16,69
Globális, Maci	84,50	12,81
Szótagoló Zsolnai könyvből	83,89	14,08
Összesen	100,08	14,49

Egységben látva az eredményeket, a gondot az jelenti, hogy kialakulni látszik egy leszakadó csoport, a gyenge iskolakészültséggel tanulmányokat kezdő gyermekek egy része gyengén sajátította el az olvasás technikáját, valamint gyengén indult az értő olvasás elsajátításának készsége is fejlődésnek esetükben.

6.2. Eredmények 2-3. osztályban

A Nemzeti alaptanterv 2003 (Oktatási Minisztérium 2004) a kiemelt fejlesztési feladatok között sorolja fel az információs és kommunikációs kultúra és a tanulás témakörét. Kiemelt feladat a megismerési képességek fejlesztése, ezen belül az anyanyelv tudatos és igényes használata.

A magyar nyelv és irodalom műveltségterületen belül az olvasás, írott szöveg megértése az egyik fejlesztési feladat.

Ez a következőket jelenti: „Az iskolai képzés szintjének megfelelő szövegértés, olvasási készség, értő olvasás, amely magában foglalja a korosztálynak megfelelő hangos és csendes olvasást, a különböző tartalmú és rendeltetésű (magáncélú, hivatalos, publicisztikai, tudományos, szépirodalmi) szövegek megértését, a

szövegekben megformált értékek felfogását, megítélését, kritikáját, illetve befogadását, valamint a művészi szövegek metaforikus jelentéseinek megértését a korosztálynak megfelelő szinten.”(Nat, 23.old.)

Az alsó tagozat feladata megismertetni a tanulókkal az olvasás technikáját, fejleszteni a hangos és néma olvasást. A néma olvasás fejlesztésén belül először egyszerű, rövid szövegek szó szerinti megértése az elvárás, majd ezek gyakorlásával és egyre árnyaltabbá válásával a szövegértés készségét az évek során eszközszintűvé kell fejleszteni.

Ennek a folyamatnak a nyomon követése vizsgálatomban a Romankovics-lapokkal folytatódott a 2001-2003 közötti időszakban.

A feladatok alaptípusai a mese hiányzó szavainak pótlását (*A kakaska meg a babszem, A kőkutya*)), válasz kikeresését szövegből (*A róka és a szőlő, Piros-autós mese*), igaz-nem igaz állításokkal kapcsolatban döntések (*Az emu, A strucc, A python*) meghozatalát várta el a tanulóktól. Ezek a feladatok olyan, az értő olvasási készség fejlettségi szintjének megállapítására szolgáló, diagnosztizáló feladatok, melyek egymásra épülnek, a fejlődés folyamatosságának nyomon követése, a tanulóknak a korábbi fejlődési szintjéhez történő elmozdulása mértékének megállapítására alkalmasak, valamint alkalmasak arra, hogy egy-egy tanuló vagy osztály, iskola esetében csak az elért szinttel kapcsolatban tegyünk megállapításokat.

Az olvasásértés fejlődése első szintjének a betű-összeolvasást tekintem, 2. szint az első füzet január-februári feladatai, harmadik az első füzet év végi feladatai. A második osztály három mérése szintén 1-1 fejlődési szintet jelent, a vizsgálatom utolsó mérése (3. osztály végén) az első három osztályban folyó munka záró szintje.

Az egyik feladattípus esetében a mese szövegében kellett (*A kakaska meg a babszem, A kőkutya* és *A telhetetlen gólya* esetében) a hiányzó szavakat pótolni.

Mesékről van szó, ez az a műfaj, melyeket a 2-3. osztályos gyermekek a leginkább ismernek, ismerik a műfaji jellemzőket, szófordulatokat, a mesék logikáját, a szöveg elővételezése tehát elvárható. A pótolandó szavak minden esetben fontos szerepet játszottak a mese előző bekezdésében, vagyis a feladat megoldásához a megelőző néhány sor, a megelőző szövegrészlet megértésére volt szükség.

A teljesítményeket módszerenként rendezve a következő táblázat tartalmazza:

14. táblázat. Szópótlás mesék szövegében feladat
eredményei módszerenként %-ban kifejezve

A mese címe	A kakas meg a babszem (2.o.)		A kőkutya (2.o.)		A telhetetlen gólya (3.o.)	
Elérhető pontszám	10		15		20	
Módszer	átlag %-ban	szórás	átlag %-ban	szórás	átlag %-ban	szórás
Romankovics	74,90	23,48	66,66	4,45	76,95	4,13
Meixner	71,50	2,85	77,86	4,00	76,35	3,71
Apáczai szótagoló	70,80	3,01	72,26	3,35	78,90	3,28
Lovász Gabriella-féle	70,80	2,02	69,00	2,71	86,75	2,35
Mozaik szótagoló, betűtanító	78,70	2,29	66,33	3,52	85,65	2,47
Tolnainé-féle heurisztikus	76,90	2,46	73,33	3,05	80,00	2,06
Globális, Maci	66,00	3,03	65,20	3,54	69,00	3,24
Szótagoló Zsolnai könyvből	73,40	3,31	60,33	4,02	75,50	3,86
Összesen	72,30	3,00	69,86	3,72	78,30	3,45

Bár a módszerek eredményessége között szignifikáns különbséget nem jelzett a program, mindenképpen fel kell figyelni arra a tényre, hogy a globális módszerrel tanulók eredményei folyamatosan átlag alattiak, több mérés esetében a leggyengébbek.

A néma olvasás vizsgálatához alkalmazott másik feladattípus a szövegből kikeresendő válaszok, a pótlás, melyet 2. osztályban mesék és természettudományos szövegek esetében, a 3. osztályban monda és természettudományos szöveg esetében is el kellett a tanulóknak végezni, valamint ugyanezen szövegek esetében az igaz-hamis állításokkal kapcsolatos döntések meghozatalát kértem.

Mesék (*A róka és a szőlő*, *A farkas és gólya*) és a monda (*Emese álma*) esetében egyaránt megfelelő az elért eredmény. A feladattípusokkal kapcsolatban nem eldönthető, hogy valamelyik esetleg könnyebben teljesíthető feladat-e, igaz-hamis döntések esetében 77,20; 87,40; 80,50 az évfolyam által elért teljesítmény átlaga százalékban kifejezve, szópótlás esetében 64,50; 89,50; 75,00. Ez utóbbi szöveg (*Emese álma*) 300 szótag, a feladatlapon az oldal sűrűn szedett, de a tanuló munkáját segíti a tagolás és a kétféle betűtípussal történő kivitelezés.

Ennél a feladatnál már egyértelműen látszik az „olló nyílásának” tendenciája, a gyenge iskolakészültséggel indult tanulók lemaradása a megfelelően és jól teljesítőktől. Ebben a feladatban maximális pontot ! tanuló ért el, 50%-os teljesítmény alatt ! teljesítettek. A teljesítmények nem az alkalmazott módszerek függvényében térnek el egymástól, bár táblázatba gyűjtve az eredményeken látszik, hogy egyes módszerek esetében többnyire az átlagos teljesítmény feletti eredményt mutattak a tanulók (pl.: Tolnainé-féle módszer), más módszernél pedig szerényebbek voltak az eredmények (Globális).

Az iskolaérettségi eredmények és az értő olvasás feladataiban nyújtott teljesítmények korrelációja egyértelmű.

15.táblázat. Az iskolaérettségi eredmények és az év végi eredmények összefüggései.

		1.o. vége, értő olv. összpontszáma	2.o.vége összpontszám	összpontszám 3.o.végén	Teszt összpont
1.o. vége, értő olv összpontszáma	Pearson Correlation	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,			
	N	413			
2.o. vége, összpontszám	Pearson Correlation	,440	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,000	,		
	N	391	414		
Összpontszám 3.o.végén	Pearson Correlation	,392	,349	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	
	N	374	386	390	
Teszt összpontszámok	Pearson Correlation	,341	,375	,278	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	372	360	348	392

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Az emuról, a struccról és a pythonról szóló szövegek természettudományos jellegűek. A természettudományos tájékozódás a Nemzeti alaptanterv követelményrendszerében több területen is megfogalmazott.

Az Ember a természetben műveltségterület az 1-4. évfolyamon elvárja, hogy a tanulók tájékozódjanak az élővilág szerveződési szintjeivel kapcsolatban (90. old): „A szerv-, szervezet-, fajta, fajsziintekkel való ismerkedés példákön keresztül, megnevezések tanulása már ismert „egységekkel” kapcsolatban.” Az ismert egységek az állatok, növények, természeti jelenségek, melyeket alsó tagozatban környezetismeretből tanulnak a gyerekek. A Nemzeti alaptanterv 2003 az Ember a természetben műveltségterület alapelvei, céljai között a következőt fogalmazza meg (74.o.): „Az iskolázás 1-6. évfolyamán zajló természettudományos nevelés a természeti világ elemi megismerésének lehetőségét biztosítja a 6-12 évesek számára. A tanulók elsajátíthatják a tudományos megismerés legelemibb eljárásait, a megismeréssel kapcsolatos általános tudásrendszereket és műveleteket, mint amilyen:... az ismeretszerzés, tájékozódás már kisiskolás korban elérhető és gyakorolható módszerei.”

A Földünk-Környezetünk műveltségterület az ötödik osztálytól erre a korábban megszerzett ismeretrendszerre építkezük, s elvárja, hogy a tanulók tudjanak az életkoruknak megfelelő szinten természettudományos szövegekkel dolgozni. Az értő olvasás készsége eszköz lesz, mely segít a tanulókat a tanulásban, az élményszerzésben, a tájékozódásban.

A két feladattípusban nyújtott átlagos teljesítmények között nincsen jelentős különbség, az igaz-hamis döntések átlagai 77,90%, 84,80%, 80,50%, a válasz kikeresése szövegből átlagai pedig 92,00%, 85,30%, 80,50%.

Sem módszerenként, sem iskolánként nem jelentősek az eltérések. A korábban kialakulni látszott tendenciák folytatódtak,: a leszakadók csoportjának hátránya tovább nőtt, a gyenge iskolakészültségű és gyenge olvasástechnikájú tanulók nem voltak képesek felzárkózni a megfelelő felkészültséggel tanulmányaikat kezdőkhöz.

VII. Az iskolaérettségi mérés és az 1-3. osztályban kapott eredmények összefüggései.

A gyermekek három évi fejlődésének folyamatát áttekintve kiindulási pont az iskolaérettségi szint, vizsgálendő a megtett út, és az elért eredményekhez vezető folyamat.

Az iskolaérettség területei egymással szorosan összefüggnek és minden részterület szoros összefüggést mutatnak természetesen a teszten elért összpontszámmal is.

16. táblázat Iskolaérettségi eredmények készségterületek szerint.

		Reláció szókincs összes	Számlálás szókincs összes	Mennyiség összes	Következte tésztes összes	Utánmond ás összes	Írás összes	Teszt összes	Szociális összes
Reláció szókincs összes	Pearson Correlation	1,000							
	N	420							
Számlálás szókincs összes	Pearson Correlation	,542	1,000						
	N	419	419						
Mennyiség összes	Pearson Correlation	,554	,723	1,000					
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,					
Következte tésztes összes	Pearson Correlation	,272	,247	,418	1,000				
	N	419	419	419	419				
Utánmond ás összes	Pearson Correlation	,323	,295	,386	,581	1,000			
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,			
Írás összes	Pearson Correlation	,260	,372	,404	,201	,201	1,000		
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,		
Teszt összes	Pearson Correlation	,496	,651	,722	,606	,605	,501	1,000	
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	
Szociális összes	Pearson Correlation	,302	,313	,264	,123	,145	,192	,202	1,000
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,012	,003	,000	,000	,
	N	417	417	417	417	417	417	389	419

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A leggyengébb összefüggés az írás és tapasztalati következtetés levonása között áll fenn, a legszorosabb a számlálás és mennyiségre vonatkozó feladatok közötti (az állítások 99%-os valószínűségűek).

Az adatok alapján megállapítható, hogy egy-egy feladattípus alkalmazásával is alakíthatunk ki feltételezést a gyermekek iskolaérettségével kapcsolatban a fennálló kölcsönös összefüggések következtében. Illetve arra a következtetésre kell jutnunk, hogy amennyiben egy adott készségterületen elmaradást tapasztalunk, szükséges a többi terület vizsgálata is annak érdekében, hogy fejlesztő munkánk valóban eredményes lehessen.

A reláció szavak ismeretére vonatkozó vizsgálatok jelentőségét aláhúzza az a tény, hogy az országos vizsgálatok kapcsán már bebizonyosodott, a relációszavak ismerete és az általános szókincs minősége azonos színvonalú, tehát a relációszavak ismerete kapcsán elért eredmények a teljes szókincs minőségére engednek következtetni.

Az iskolaérettségi eredményeket tanulmányozva egyértelművé vált a korai fejlesztés jelentősége. Minden részkészség területén szoros összefüggést tapasztaltam a későbbi eredményekkel, valamint azt a tényt, ahogy a későbbiekben az eredmények korrelációja egyre szorosabb.

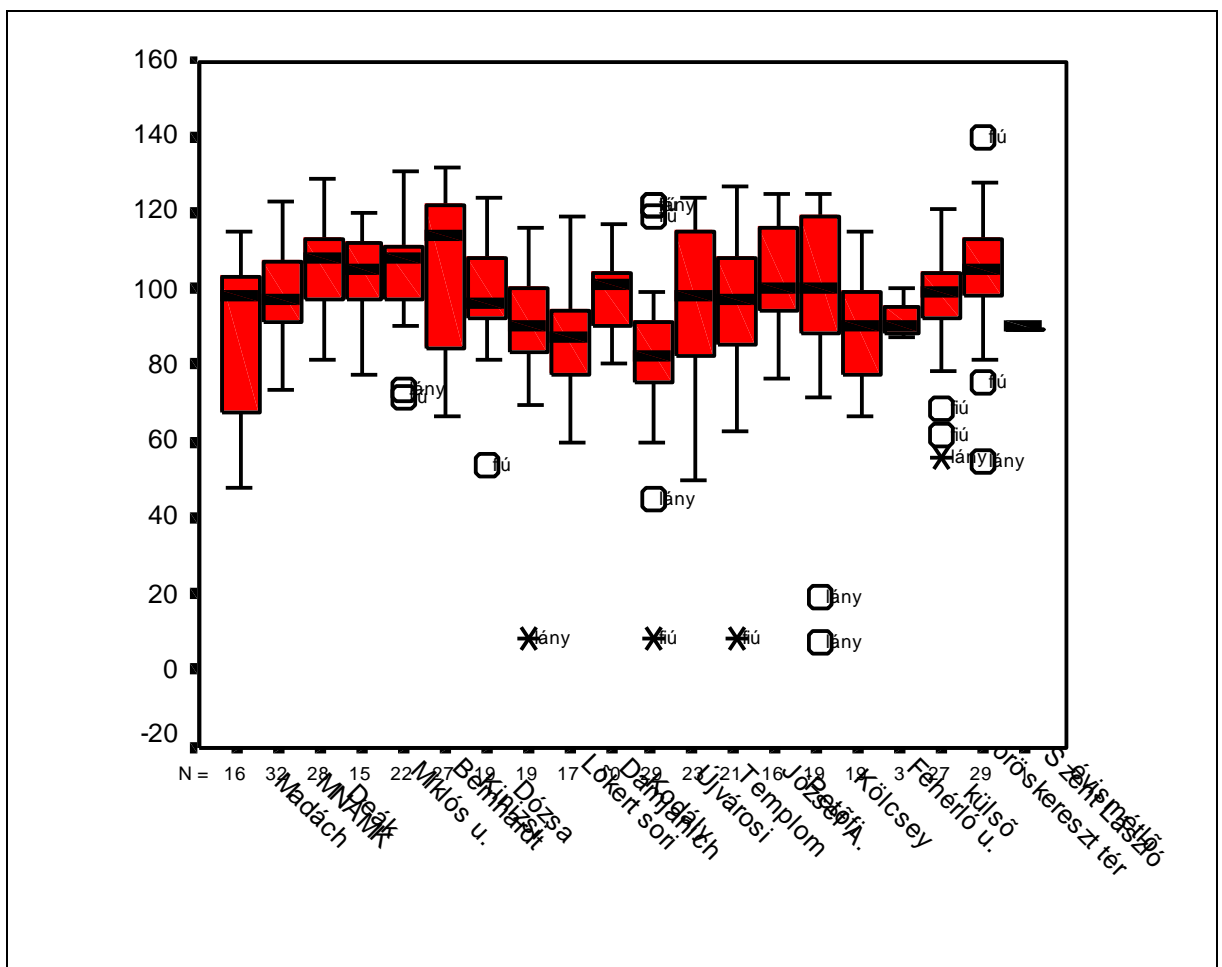
17.táblázat Év végi eredmények összefüggései.

		Iskolaérettség	Összpontszám 1.o. végén	Összpontszám 2.o. végén	Összpontszám 3.o.végén
Iskolaérettség	Pearson	1,000			
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,			
Összpontszám 1.o. végén	N	392			
	Pearson	,341	1,000		
	Correlation				
Összpontszám 2.o. végén	Sig. (2-tailed)	,000	,		
	N	372	413		
	Pearson	,375	,440	1,000	
Összpontszám 3.o.végén	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	
	N	360	391	414	
Összpontszám 3.o.végén	Pearson	,278	,392	,349	1,000
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	348	374	386	390

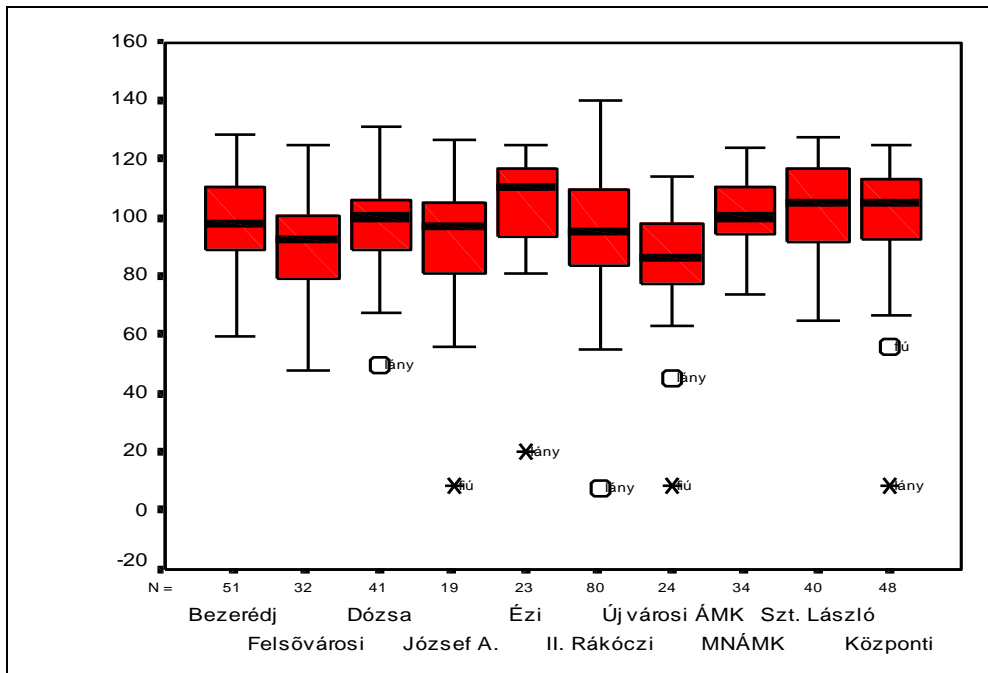
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nem játszott az óvodában elért eredmények színvonalában nagy szerepet az, hogy a gyermek melyik óvodába járt, vagyis az átlagos óvodai fejlesztés nem elegendő az egyéni hátrányok leküzdéséhez. Az óvodák átlagos teljesítményében mutatkozó jelentős (leggyengébb 82,21 pont, legjobb 105,64, átlag 97,07 pont az elérhető 174-ből) eltérés az óvodáztatási körzetek szociális jellemzőinek tudható be.

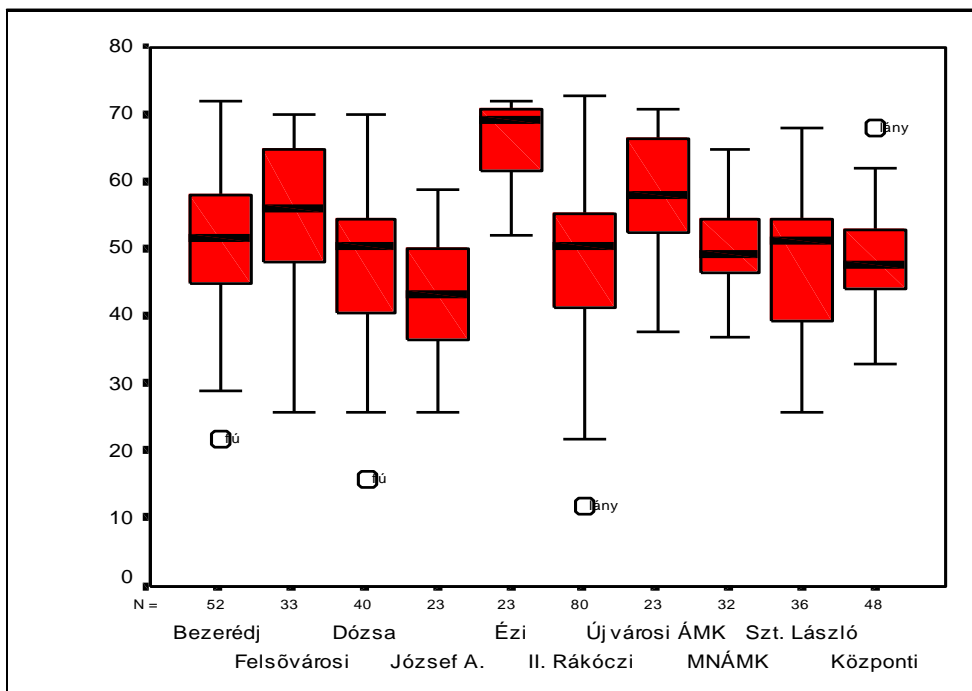
A boxplot-ábrákon megfigyelhető óvodánként és iskolánként is az iskolaérettségi teljesítmények átlaga, valamint látható, hogy az átlagtól erősen eltérő teljesítményt mutató gyermekek eredményei hogyan viszonyulnak az átlaghoz. Első osztály év elején iskolánként kiegyenlített az átlagos induló szint, de erősen alulteljesítők több iskolában is vannak. Ha a három év végén elért eredmények ábráit az előző kettővel együtt vizsgáljuk, jól érzékelhető a különbségek növekedése és az egyes tanulók leszakadása.



14.ábra Iskolaérettségi teljesítmények ábrái óvodánként.



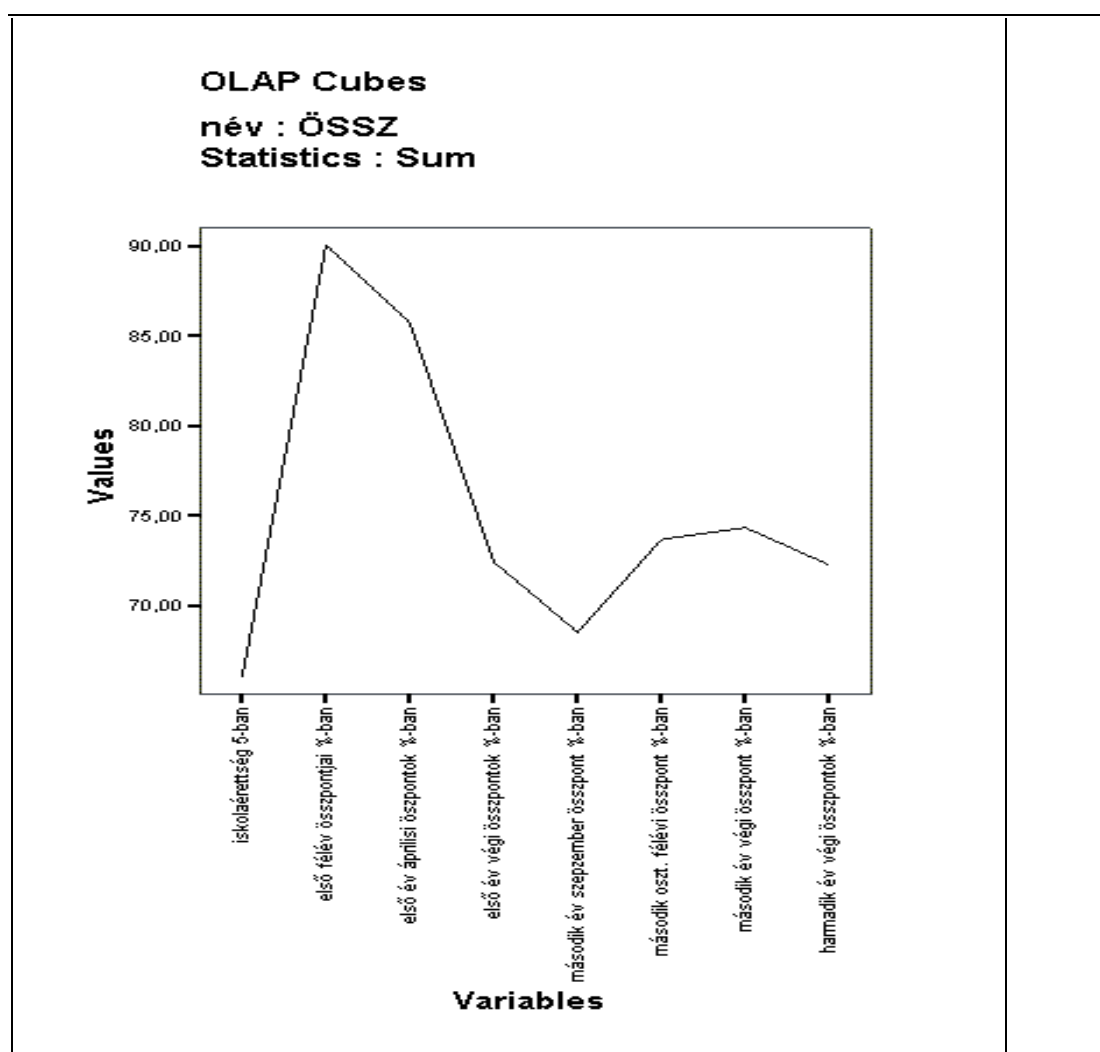
15. ábra Iskolaérettségi teljesítmények iskolánként.



16. ábra Harmadik osztály végi teljesítmények ábrái iskolánként.

Kiválasztottam néhány tanuló annak érdekében, hogy a fejlődési ívét tanulmányozzam. Ezeket az eredményeket az átlagos teljesítmény változásnak ábrájával együtt vizsgálva az az egyébként tapasztalatból érzékelt jelenség válik nyilvánvalóvá, hogy a gyermekek a korai hátrány béklyóiból nem tudnak kitörni.

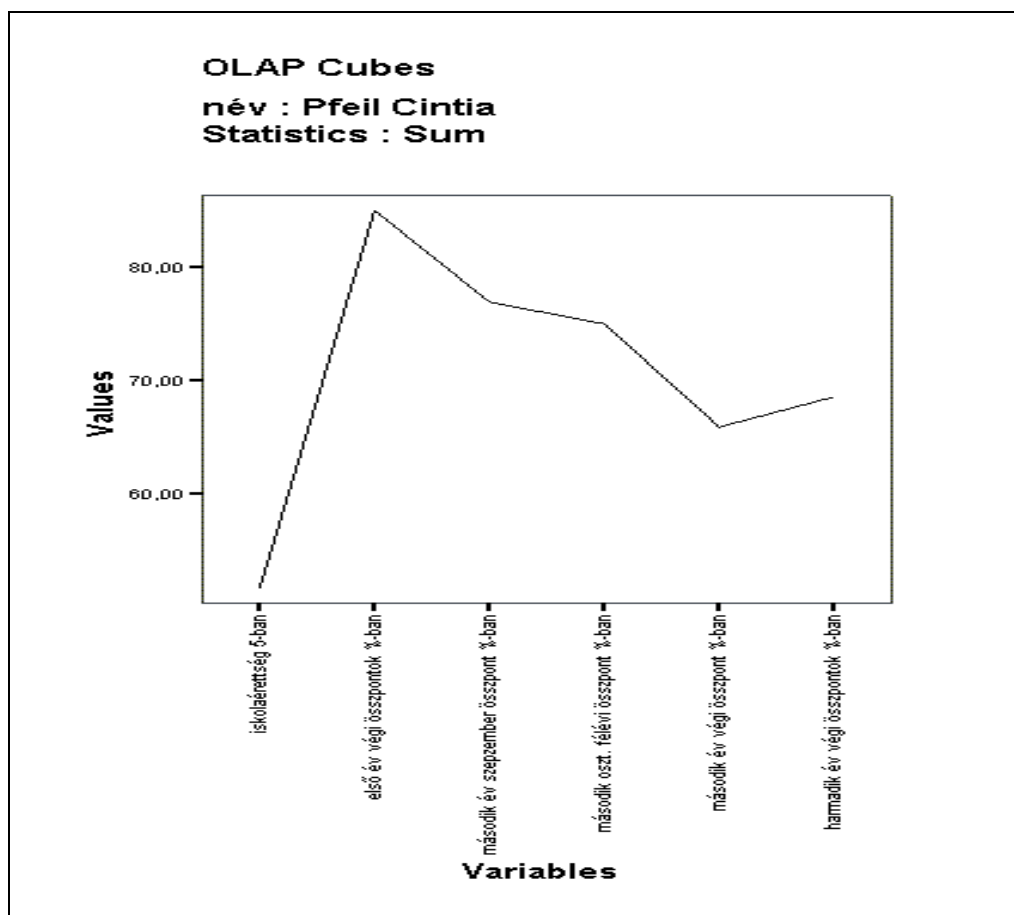
A 16. ábrán az évfolyam átlagteljesítményét mutatom be. Az ábrán jól látszik az egyenetlen teljesítmény, a vissza-visszaesés, a nehéz kezdés.

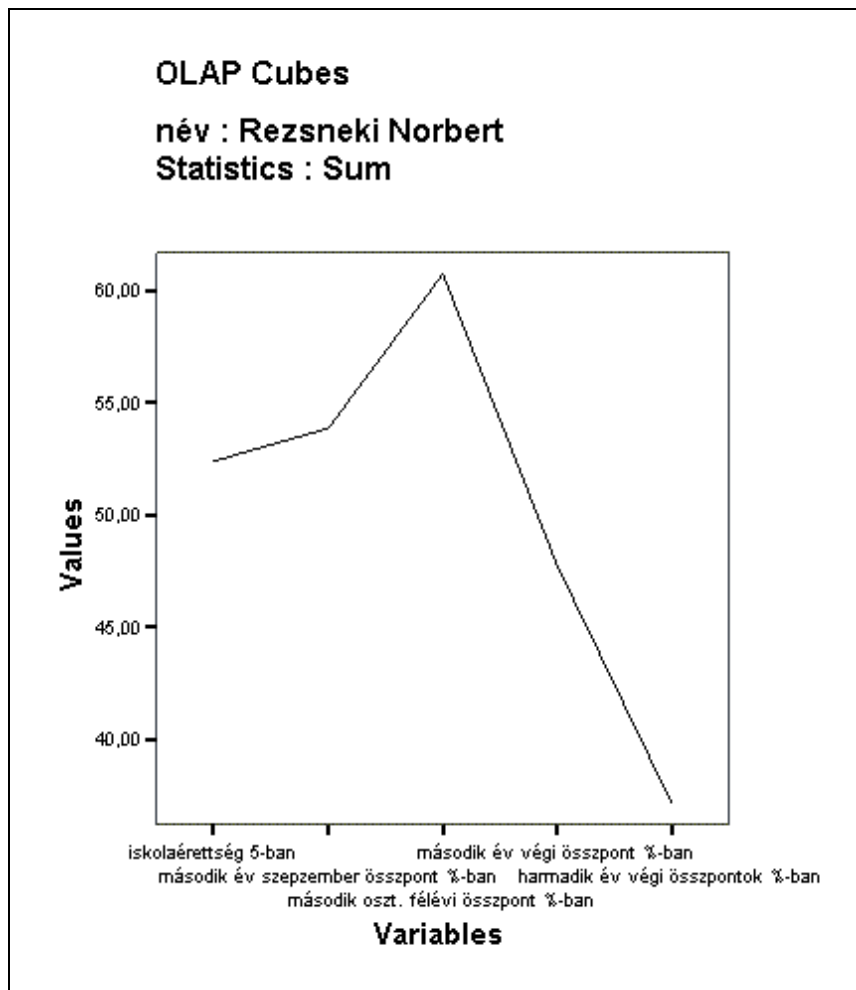


17.ábra Jó iskolaérettségű gyermek fejlődési íve (1.)

A fejlődési íveket vizsgálva szembetűnő jelenség mind a magasabb szinten teljesítő, mind a gyengébben fejleszthető tanulók esetében a kezdeti megtorpanás.

Vagyis az óvoda-iskola közötti átmenet kérdése valós probléma, pedagógiai és pszichológiai eszközöket kell mozgósítanunk annak érdekében, hogy zökkenőmentesebbé tegyük minden gyermek számára az iskolássá válást. A jelenség tanulmányozható a 17-18-19. ábrán.





19.ábra Gyenge iskolaérettségű gyermek fejlődési íve.

VI. Összegzés: tapasztalatok, tanulságok, tennivalók.

Vizsgálatom 2000-2003 között folyt, Baja város közoktatásában részt vevők egy teljes évfolyamát vontam be, így az adott évfolyamra nézve reprezentatív. A minta nagysága (450 fő) és a csak Bajára érvényes reprezentativitása következtében megállapításaimat, ha nem is tekinthetem általános érvényűnek, de jelzésértékűnek, irányadónak mindenképpen.

Törekedtem arra, hogy az induló szint megállapításánál legyen standardizált, országos reprezentatív mérések adataira épülő, összehasonlításra alkalmas adatsor, mely alapján érvényes, objektív kezdő szintet tudok megállapítani a vizsgált gyermekekkel kapcsolatban.

Ennek a feltételnek az 1970-es években kialakult és folyamatos fejlesztésnek alávetett PREFER feladatsora felelt meg. Munkám szempontjából sajnálatos, hogy a PREFER DIFER-ré történő fejlesztése csak kezdeteinél tartott 2000- ben és így mérőeszköz beszéd-hanghallásra vonatkozó feladatai még nem álltak rendelkezésemre. A beszédhanghallásra és beszédértésre vonatkozó vizsgálatok elvégzését a DIFER-rel foglalkozó kutatócsoport tapasztalataim túl azért is tartom fontosnak elvégezni, mivel a bajai képességvizsgálók és fejlesztők adatai is ennek szükségességét bizonyítják.

Országos adatokat tartalmaz a következő táblázat, az adatok az Oktatási Minisztérium honlapján lettek közzétéve.

18. táblázat A nevelési tanácsadókat igénybe vett gyermekek száma

Év Életkor	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
3-7 éves	34.963	36.727		41.800
6-10 éves	21.135	24.271		27.649

(Az 5.sz. melléklet az érintett korosztályra vonatkozó adatokat részletesen tartalmazzák.)

A táblázat adatai országos szinten növekedést jeleznek, ez a tendencia városunkban is tapasztalható. A bajai gyermekjóléti szolgálat által biztosított fejlesztő foglalkozásokon 1999-ben 16 fő, 2000-ben 30 fő, 2001-ben 28, 2002-ben 45, 2003-ban 45, 2004-ben 31 fő vett részt.

A Romankovics-féle feladatlapok esetében standardizált eredmények nem állnak rendelkezésemre, de évek óta érvényes általános elfogadottságuk és használtságuk indokolta alkalmazásukat. Kismintás méréseket a Bezerédj utcai Gyakorló Általános Iskolában az 1999/2000-es tanévben végeztem, azonban az egyénileg, a Nemzeti alaptanterv követelményrendszere alapján összeállított feladatok standardizálása megoldhatatlan feladat elé állított volna, ezért döntöttem a már ismert és elfogadott mérőeszköz mellett.

A lapok szerkezete, megformáltsága, kivitelezése és jó alkalmazhatósága számomra lehetővé tette, hogy vizsgálati eszközként hasznosítsam őket. Előzőleg csak arra kellett kérnem a tanítókat, hogy a vizsgálatba bevont osztályokban ne alkalmazzák se gyakorlásra, se mérésre ezeket a feladatokat, hogy a tanulók valóban először találkozzanak a mérés során a kérdésekkel.

A munka megkezdése előtt tájékoztattam az intézmények vezetőit (óvodavezetőket, iskolaigazgatókat) és az érintett kollégákat munkám céljáról, kérve az együttműködésüket, támogatásukat.

Az általam megfogalmazott kérdések és hipotézisek megismerése után az intézmények vállalták az együttműködést, ismertettem az adatkezelés szabályait, az érintetteket (szülőket szülői értekezleten) tájékoztattam és biztosítottam Őket, hogy a vizsgálat adatgyűjtése és feldolgozása következtében személyiségi jogaikat, névtelenségüket nem sértem (ennek ellenére a szülőknek átadott kérdőívekből csak a fele érkezett vissza).

Az adatgyűjtés körültekintő szervezést igényelt. Az iskolaérettségi vizsgálatokat az óvodákban végeztem el, mindenütt külön terem állt a rendelkezésemre, ahol egyenként tudtam a gyermekekkel foglalkozni, figyelmüket a munkától zavaró tényezők nem vonták el.

A betű-összeolvasást a tanítókkal együtt végeztem el, közösen készítettük el az összeolvasandó betűkapcsolatokat, egységesítettük a feltételeket (egy perc állt a

tanulók rendelkezésére, segítséget egyikünk sem nyújtott, a hibátlanul kiolvasott és elhibázott elemek számát egyaránt összegyűjtöttük).

A Romankovics-lapok megíratásakor szintén összehangoltam a munkát, egy héten belül írtam meg minden intézményben a feladatokat, segítséget a tanulók a feladatmegoldásban nem kaptak.

A hangos olvastatás külön teremben, egyenként történt, a gyerekek egymást nem hallhatták.

A mérés során végig korrekt és objektív adatgyűjtésre törekedtem. Az adatokat számítógépbe vittem, a számítógépes tárolást és feldolgozást én végeztem, a feladatlapon irattároltam, illetéktelenek adatokhoz nem férhettek, ennek felelőssége, mint kutatásvezetőt engem terhel.

A megvalósítás körütekintést, szervezést, összehangolást igényelt, munka- és időigényes tevékenység volt, melynek során adatok birtokába jutottam, elemzésükkel hipotéziseimre választ kaptam.

Első hipotézis: „Az olvasástanulás eredményességét megbízhatóan jelzi előre az iskolaérettségi vizsgálaton elért eredmény.” Az állítás igazolódott. Mind a részterületek, mind az iskolaérettségi vizsgálaton elért összpontszám és a különböző időpontban és feladattípuson elért eredmények összevetése jelezte a tényezők közötti korrelációt.

Ez a tény rá kell, hogy irányítsa a figyelmünket a családban és óvodákban folyó életre. Mivel a családok életébe nincs jogunk beavatkozni, a különböző olyan óvodai alkalmakat kell megragadni a szülők pedagógiai-pszichológiai műveltsége emelésére, mint a reggeli találkozások, beszoktatási időszakok együtt töltött órái, szülői értekezletek, ünnepi alkalmak.

Az óvodapedagógusoknak tudatosan törekedniük kell úgy szervezni az óvodai életet, hogy a gyermekek megőrzésén túl eleget tegyenek magas fokú, individuál pedagógiai személetű, differenciáláson és integráláson (inklúzió) alapuló személyiségfejlesztési – különös tekintettel a készségekre – feladataiknak!

Az óvodákban ne folyjon tanítás, de az óvodák mindennapi tevékenységrendszerük igényes kialakításával segítsék hozzá a gyermekeket az egyéni adottságaiknak

megfelelő fejlettségi szint eléréséhez, készségeik, képességeik optimális fejlődéséhez, ezzel alapozva a későbbi sikerességet, beválást, társadalmi integrációt!

Második hipotézis: A gyenge iskolakészültséggel tanulmányaikat kezdő gyerekek iskolai beválására hagyományos (gyakran főleg frontális módszereket alkalmazó) fejlesztés mellett nem szabad számítani, lemaradásukat folyamatosan növelni fogják, az értő olvasás szintjére nincs esélyük eljutni.

A feltételezés igazolást nyert.

Már az iskolaérettségi összpontszámokat ábrázoló hisztogramon láttuk, hogy megkezdte tanulmányait egy erősen iskolaéretlen, nagyon gyengén teljesítő csoport.

Ezek a gyerekek az iskolaérettségi feladatokban vizsgált minden részkészség területén kezdő szinten voltak, úgy ültek az iskolapadba, hogy kicsi volt a szókincsük, nem ismerték a relációs szavakat, nem volt számfogalmuk, sem számlálni, sem mennyiségekben gondolkodni nem voltak képesek, mindennapi tapasztalati logikájuk gyenge, írásmozgás-koordinációjuk, szociális viselkedésük fejletlen volt.

Előfeltételek hiányában iskolai beválásuk kudarcra volt ítélve.

A gyerekek egy része kis létszámú (korábban az ilyen osztályokat nevezték korrekciósoknak), a készségfejlesztésre különösen nagy figyelmet fordító, csak a törzsanyaggal foglalkozó osztályba járt, mégis mérésről mérésre tapasztalható volt a lemaradásuk. Az első évet többüknél előkészítő évnak tekintették a pedagógusok és 2001-ben újra első osztályt kezdtek, a vizsgálatba vont évfolyamból kimaradtak. A gyengén teljesítők csoportjában az „utánpótlást” a korábbi évfolyamról lemaradtak jelentették, akik esetében azt tapasztaltam, ahogy a megismételt első évfolyam nem oldotta meg a problémáikat.

A korrekciót előbb kell megkezdeni! Szükség van az intenzív óvodai fejlesztésre. Azon gyermekek esetében, akiknél fejlődési lemaradást tapasztalunk bármely okból kifolyólag (pl.: genetikai, szociokulturális eredetű), pozitív diszkriminációt alkalmazva fokozott gondoskodással kell eljárni, szükség esetén speciális felkészültségű szakembert kell bevonni (pl.: logopédust, pszichológust)!

A tudatos, célirányos, több évig tartó, időben elkezdett kompenzáció elősegítheti, hogy csökkenjen ezeknek a gyermekeknek a hátránya.

Harmadik hipotézis: A szociokulturális háttértényezők közül a legfontosabb a család (elsősorban az anya) kultúrához, olvasáshoz való viszonya.

Az elvégzett összefüggés-vizsgálatok igazolták az állítást, elsősorban és döntő mértékben az anya iskolai végzettsége, olvasáshoz való viszonya az, ami érezteti hatását a gyerek eredményességében, iskolai bevéálásában.

Sem az óvodának, sem az iskolának nem hivatása a szülők műveltséghez való viszonyába történő beavatkozás, de vannak olyan tevékenységek, melyek alkalmazásával kedvező hatást gyakorolhatnak a gyerekek műveltségére. Élnünk kell a „mese bővületével”, a mesék, mondókák, dramatizálások jótékony hatással vannak a gyermekek szókincsére, szóbeli és írásbeli kifejezőképességére, gondolkodására, fantáziájára, érzelmi életére. A népmesék, mondókák, találós kérdések, játékok nyitnak a népi kultúra irányába, az állatmesék elsősorban a szociális készséget fejlesztik, a tündérmesékkal a fantáziát erősíthetjük, a mondák pedig már a történelmi események felé terelik a kisiskolások figyelmét. Ezek az állítások tantárgy-pedagógiai kérdések, módszertani segítséget jelentenek a foglalkozások tartalmának kialakításában. Arra kell különös gondot fordítanunk, hogy éljünk a lehetőségekkel, a tartalmak személyiségfejlesztő, képességfejlesztő hatásaival, ezzel is elősegítve a hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségét a kultúra megszerzésének lehetőségét.

Jelentsen élményt, örömet a történet, ejtse rabul a gyermekeket, hogy soha többet ne tudjanak elszakadni a történetektől, az irodalomtól, az olvasástól!

Negyedik hipotézis: A különböző módszerekkel tanított gyermekek esetében nem a módszerek okozzák a fejlődési eredményességben mutatkozó különbségeket.

A módszerek és a különböző időpontban mért teljesítmények között korrelációt nem találtam.

„Nincs egyedül üdvözítő módszer” – tartja a pedagóguskörben oly jól ismert és gyakran emlegetett mondás.

Mivel a módszerek és teljesítmények nincsenek szoros összefüggésben, ez azt a szabadságot jelenti a pedagógusok számára, hogy valóban szabadon, a saját egyéniségüknek, pedagógiai elképzeléseiknek, tárgyi feltételrendszerüknek megfelelő

olvasástanítási módszer mellett dönthetnek. Hogy a szabadsággal élni tudjanak a pedagógusok, szükségesnek tartom a pedagógusképzésben árnyaltan bemutatni a lehetőségeket, bevonni a tantárgy-pedagógiai felkészítésbe nem pusztán a módszerek áttekintő, hanem alaposabb megismertetését a hallgatókkal, hiszen a megalapozott döntés meghozatalához szilárd ismeretekre van szükség. A gazdag módszertani kultúrájú, kreatív pedagógusok a megvalósítás során egyéni ötletekkel, eszközökkel, feladatokkal gazdagíthatják is a legtöbb módszert. A hangsúly a megvalósításon, a tanítási tudáson van.

Ötödik hipotézis: az olvasási technika elsajátítása, a gördülékeny hangos olvasás elsajátítása nem garantálja az értő olvasás képességének megfelelő fejlődését, de előfeltétele annak.

Adataim ezt az állítást is igazolták. A különböző értő olvasási feladatok és a betű-összeolvasás között korreláció áll fenn (legerősebb a 2. osztályban a februári és év végi összpontszámok közötti 0,50-es), azonban a hangos olvasási feladatokban első és második osztályban a megfelelő és jól teljesítő tanulók közül többen gyengén teljesítettek az értő olvasási feladatokban. Vagyis többről van szó, mint az olvasási technika elsajátításáról, amikor olvasástanításról beszélünk.

Szükséges a hangos olvastatás, hiszen így tudjuk ellenőrizni, hogy a technika birtokában van-e a tanuló, amennyiben igen, erre a tudásra építhető fel az értő olvasás készsége. Már a betűzés időszakában oda kell figyelnie a gyermeknek a jelentésre, az értelmével kell a szövegre irányulnia! Kisiskolás korban ennek a folyamatnak csak a kezdetéről beszélhetünk, nem szabad abbahagyni az olvasástanítást valahol az alsó tagozatban, hanem ahogy nő a szövegek terjedelme és differenciálódik a tartalmuk, úgy kell folyamatosan segíteni a tanulókat a különböző szövegek feldolgozásában, megértésében.

Vizsgálatom legfőbb hozadéka a hipotézisekkel kapcsolatos tapasztalatokon túl, hogy egységben látom a kisgyermekkor és kisiskolás kori fejlődést, a gyermeki személyiség fejlődési folyamatait, a személyiséget felépítő készségek szerveződési folyamatait, ezen belül is az olvasási képesség fejlődését.

A Nemzeti alaptanterv 2003 Ember és társadalom műveltségterülete is tartalmazza a fejlesztési feladatok között a kommunikáció témakörét (67. oldal), melyben alsó tagozatos elvárás az ismeretszerzés képessége, olvasott elbeszélő szövegekben tájékozódniuk kell a tanulóknak, képesnek kell lenniük kulcsszavak és kulcsmondatok keresésére, segédkönyvek, atlaszok használatára. Ez a követelmény párhuzamos a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületben foglaltakkal, melyek szerint 1-4. osztályban képessé kell válniuk a tanulóknak az értelmező hangos olvasásra, a csendes olvasás terén rövid szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek önálló megértésére, az olvasottakkal kapcsolatban egy-két mondatos vélemény megfogalmazására.

Ezek az elvárások teljesíthetők, de a teljesítés érdekében komoly erőfeszítéseket kell tennünk különösen a 6-7 évesen még nem iskolaérett, esetleg részképesség-problémás gyermekek esetében.

A minél eredményesebb munka érdekében a következőkben látom a legfontosabb teendőket:

1. Már az óvoda középső csoportjától folyamatos, életkori sajátosságoknak megfelelő mérés, értékelés annak érdekében, hogy minél alaposabban ismerjük a gyermeki személyiséget, az adottságait, aktuális fejlettségét, intenzívebb fejlesztésre szoruló készségeit különös tekintettel a beszédhanghallásra, beszédértésre, beszédprodukcióna, az iskolaérettséghez nélkülözhetetlen, ún. kritikus készségekre.
2. A gyermekek aktuális fejlettségi szintjének és fejleszthetőségének ismeretében gazdag módszertani kultúra birtokában fokozott figyelmet kell fordítani a részképesség-problémák, - hiányok pótlására, korrekciójára megelőzendő vagy csökkentendő a későbbi leszakadást.
3. Nem szabad az első tagozatban abbahagyni, hanem folyamatosan szükséges az értő olvasás készségét fejleszteni!
4. A minél eredményesebb fejlesztés személyi feltételeit biztosítani kell, ennek érdekében a felsőoktatásban, az alapképzésben és a továbbképzésben is gazdagítani szükséges a módszertani kínálatot és a részképesség-hiányos tanulók fejlesztésére vonatkozó ismereteket!

Ha a közoktatás szervezői kérdeznék véleményemet, a pedagógusok felkészültségén mint személyi feltételeken túl a 15-20 fős osztályok előnyeire hívnám fel a figyelmet. Inkluzív pedagógiát, a hátrányos helyzetű és/vagy részképesség-hiányos gyermekek esélyegyenlőségét csak nagyobb pedagógiai ráfordítással (több idő, több fejlesztő eszköz, individuálpedagógiai szemlélet és eljárások: pl.: pszichológusok, logopédusok, differenciáló-fejlesztő pedagógusok, pedagógiai asszisztensek), élménynyújtás, gyakoroltatás látom megközelíthetőnek

Irodalom

- A. Jászó (1994.a.): Az olvasástanítás aktuális problémái, történeti áttekintéssel. *Fejlesztő Pedagógia*, 4-5. 44-54.
- A. Jászó (1994.b.): Nyelvi tudatosság - olvasástanítás - helyesírás. *Fejlesztő Pedagógia* 4-5. 60-65.
- A. Jászó (1996): A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás- írás elsajátításában és tanításában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2-3.16-24.
- Adamikné, Gósy (1997): Hagyomány és újítás az olvasástanításban. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 24-26.
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Arató (1991): *Az olvasás pedagógiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balogh, Kálmánchey (1995): *A gondolkodás fejlődésének sajátosságai 6-10 éves korban, különös tekintettel az anyanyelvi fejlettséggel való összefüggésekre*. In.: Balogh (szerk.) *Tehetségek és képességek*. Debrecen.9-31.
- Báthory (1993): Általános értelmi képességek. *Közoktatás*, 12. sz.
- Beck, I.L. (1989): Reading and Reasoning. *Reading Teacher*, 42(9), 676-682.
- Bernáth és Révész (1998.szerk.): *A pszichológia alapjai*. Tertia Kiadó, 1998.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Szépe (szerk.): *Táradalom és nyelv- szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bryant, P., Raz, I. S. (1990): Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8. 209-225.
- Bourdieu, Gros (1991): Elvek az oktatási tartalmak átgondolásához. In: Szabó László Tibor (szerk.) *Vissza az alapokhoz*. OKI, Budapest, 135-143.
- Calfee, R., Drum, P.: *Research on Teaching Reading*. Handbook of Research on Teaching. 3.ed. A project of the American Educational Research Association. ed. by. Merlin C. Wittrock
- Calfee, R.C., Henry, M.K. (1986): Project READ: An inservice model for training classroom teacher in effective reading instruction..

- Calfree, R.C., Lindamood, P., Lindamood, C. (1973): Acoustic-phonetic skill and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-298.
- Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértés és a tanítása. *Iskolakultúra*, 2. 3-15.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2002) A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentésalkotásban. *Iskolakultúra*, 9. 43-52.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2003): Az olvasásmegértés képességének fő komponensei és a tanulás. In: *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. Program és tartalmi összefoglalók. III. Országos Neveléstudományi Konferencia*, MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 112.
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest, 11-38.
- Csapó és Korom (1998): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése In: Csapó (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest, 295-310.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 3. 107-117.
- Csoma, Vilmos (1967): Reprezentatív felmérések. Olvasás. *Tanító* 11. sz. 1-4.
- Csikszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális illetve energetikai szintézisé felé. *Pszichológia*, 10.
- Ehri, L.C., S. Nunes, D.M. Willows, B.V. Schuster, Z. Yaghoub-Zadeh, T. Shanahan (2001) Phonemic awareness instruction helps children to learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36:250-287.
- Eysenck, M.W. és Keane, M.T. (1997): *Kognitív pszichológia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Faragó László (1969): Első osztályaink jelenlegi helyzete: komplex probléma. *Tanító*, 11. 1-4.

- Flynn, Linda L. (1989): Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 5. 664-668.
- FRAME, Wren, Sebastian (2000) The Cognitive Foundation of Learning to Read: Framework. Southwest Educational Development Laboratory, Austin. <http://www.sedl.org/reading/framework>
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Lynn, A. (1996): Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level-match designs. *Journal of Educational Psychology*, 88, 639-652.
- Garner (1987): *Metacognition and Reading comprehension*, Norwood (N.J.), Ablex.
- Gósy (1994. a.): A beszédészlelés fejlődése. *Fejlesztő Pedagógia*, 4-5. 10-17.
- Gósy (1994 b): Az olvasási nehézség és a diszlexia határa. *Fejlesztő Pedagógia*, 4-5. 41-43.
- Gósy (1995): *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. NIKOL GMK: Budapest
- Gósy (1996): Mondatmegértés hatéves korban : ép és zavart folyamatok. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 13-16.
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk. Bp.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt. Bp.
- Gósy Mária (2001): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Bp.
- Goodman, Yetta, M. (1972, 1997): *Reading diagnosis-qualitative or quantitative?* The Reading Teacher Vol. 50. No. 7. Apr. 534-538.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (1995): *ABC Ház, Tanítói Kézikönyv* 1. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Hoover, W.A., Gough, P.B. (2000): The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework. Southwest Educational Development Laboratory, <http://www.sedl.org/reading/framework/overview.html>.
- Horváth Zsuzsa (1994) :Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 97-109.
- Horváth Zsuzsa (1997): *Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről*. Monitor '95. szerk.: Vári Bp. OKI.

- Horváth Zsuzsa, Környei László (2003): Olvasás, szövegértés, anyanyelvi kompetenciák. In.: Halász Gábor, Lanner Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest. 314-318.
- Hutchmacher, W. (1997): *Key competencies in Europe. European Journal of Education*. Vol. 32. No. 1. 45-58.
- Jánosiné Gyermán Erzsébet, Kormányosné Makai Eszter, Kulcsár Marianna (2004): *Szövegértés fejlesztése*. Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete.
- Juel, C. (1988): Learning to read and write. A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kádárné Fülöp Judit (1976): *Olvasástanításunk eredményei-szövegértés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai K. Bp. 75-76.
- Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In.: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó.
- Kassai Ilona (1983): A fonéma realitása a korai gyermeknyelvben. *Magyar Nyelvőr*. 467-468.
- Kassai Ilona (1998): A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás*, 2. 6-14.
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegértési vizsgálat tanulságai*. OKI. Bp.
- Kádárné Fülöp Judit (1996): Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Kernya Rózsa (1995.szerk.) :*Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Általános iskola 1-4. oszt. CSVMTF és Móra Kiadó, Kaposvár
- Kovács József (1970): Olvasás-összehasonlító vizsgálat és a tanulságai. *Tanító* 10. sz. 16-18.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1989): A képességek és tulajdonságok diagnosztizálása. In. *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze* (szerk. Gerebenné, Vidákovich) Akadémiai Kiadó.
- Laczkó Mária (2004): Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. *Tanító*, 4. 6-8, *Tanító*, 5. 8-9, *Tanító*, 7. 13-15.

- László János, Viehoff Reinhold (1994): Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 3. 325-342.
- Lénárd Ferenc (1979): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc (1989.a.): *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc (1989.b.): A képesség értelmezése. *Pedagógia*, 15-16. sz. 4.
- Lennon, J.E., Slesinski, C. (1999): Early Intervention in Reading: Results of a Screening and Intervention Program for Kindergarten Students. *School Psychology Review*, 353-364.
- Lovász Gabriella (1987): *Útmutató a Betűvásár és a Gyermekvilág című tankönyvek használatához*. Veszprém, OOK.
- Mann, Virginia (1984/1994): Miért van egyes gyerekeknek gondjuk az olvasással? *Fejlesztő Pedagógia*, 108-113.
- S. Meggyes Klára (1985): A hatéves óvodás gyermekek szófelhasználata összefüggő beszédben. In.: Sugárné Kádár Júlia (szerk.): *A beszéd és kommunikáció az óvodás és kisiskolás korban*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Mészáros, Fleckensteinné, Adamikné, Könyves-Tóth (1990): *A magyar olvasástanítás története* Tankönyvkiadó, Bp
- Meixner Ildikó (1978): *Útmutató az olvasó- és feladatlapok használatához*. Budapest.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő programok készítéséhez*. Mozaik, Szeged.
- Nahalka István (2002): Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 48-51.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 226-255.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.*

- Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről. *Iskolakultúra*, 8. 40-52.
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. 3-26.
- Oakhill, J. (1995): Development in reading. In: Children's cognitive and language development. eds. Victor Lee and Prajna Das Gupta The Open University, Blackwell.
- O'Connor, R. E., Jenkins, J. R., and Slocum, T. A. (1995): Transfer among phonological tasks in kindergarten : Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 87, 202-217.
- PANEL (2000): National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. / reports of the subgroups. <http://www.nichd.gov/publications/nrp/report.htm>
- Pléh (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek*. Osiris Kiadó, Bp.
- Pléh Csaba (2002): Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 11. 39-45.
- Ranschburg Ágnes (2004): Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 52-68.
- Rieben, L. és Perfetti, C.A. (1991): *Learning to read. Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London.
- Rumelhardt, D.E. (1990): A sémák: A megismerés építőkövei. In.: Kónya Anikó (szerk.) *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 392-420.
- Simon, H.A. (1979) Information Processing. Models of Cognition. *American Review of Psychology* 30., 363-396.
- Stahl, S.A., Hayes, D.A. (1997) : *Instructional Models in Reading*. Mahwah, New Jersey, LEA. (Chapter 1. Stahl-Instructional Models ...1-29.)
- Sugárné Kádár Júlia (1985): A szókincs és a szófajok a 3-6 éves gyermekek beszédében – különböző beszédhelyzetekben. In.: *A beszéd és kommunikáció az óvodás és kisiskolás korban*. Akadémiai Kiadó, Bp. Szerk. Sugárné Kádár Júlia

- Sugárné Kádár Júlia (1985): A mondat és a mondóka prozódijának felfogása és alkalmazása 5-8 éves gyermekeknél. In.: *A beszéd és kommunikáció az óvodás és kisiskolás korban*. Akadémiai Kiadó, Bp. Szerk. Sugárné Kádár Júlia
- Szabolcsi József (1970): A 4. és az 5. osztály olvasáskészségek problémáiról. *Tanító*, 6-7. sz. 1-4.
- Schüttler Tamás (2003): „Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni.”- Beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek háttéréről. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 43-52.
- Thoreson, Lippman, McClendon-Magnusson (1997): Windows on Comprehension: Reading Comprehension Processes as Revealed by Two Think-Aloud Procedures. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 4., 579-591.
- Tóth László (1997): A szövegértés fejlődése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 1. 41-59.
- Dr. Tóth László (2002.a.): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Tóth László (2002.b.): Szövegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, 3. 355-376.
- Varga Gyula (1967): Az olvasás tanításáról. Somogy megye. *Tanító*, 6-7. sz. 12-14.
- Vári Péter – Balázs Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László (2003): Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, 8. 118-138.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Vellutino, Frank (1987/1994): Az olvasás egy sajátos zavara, a diszlexia. *Fejlesztő Pedagógia*, 99-107.
- Vidákovich és Cs. Czaczhesz (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 6-7. sz. 59-68.
- Vigotszkij, L.Sz., (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai és Zsolnai (1978): Az olvasástanítási módszerek összehasonlító értékelése. *Tanító* 6-7. sz. 46-53.

Wood, D. (1988) :*How children think and learn*. Blackwell, Oxford-Cambridge
(Chapter 6. The literate mind.)

Weszely Ödön (1923,1993): *Bevezetés a neveléstudományba* Bp. 158-168

1.sz. melléklet. Nyelvi fejlődés 0-3 kor között. (Lengyel Zsolt)

Életkor (hónapokban)	Nyelvi fejlődés
4	Nem fiziológiás hangok
6-9	Gagyogás
12-18	Első szavak Utasítás megértése
18-21	20-200 szó, tárgyra mutató, megnevezés, egyszerűbb mondatok produkálása
21-27	3-400 szó, 2-4 tagú mondatok
27-33	a szókincs viharos fejlődése többtagú mondatok
33-39	1000 szó, nyelvtanilag helyes mondatok

2.sz. melléklet A gyermeki szókincs nagysága. (Sugárné Kádár Júlia)

Szerző	3 éves	4 éves	5 éves	6 éves
Bakonyi Hugó (1918) (20) hazai és külföldi szerző összesített adatainak alsó és felső határát jelöli)	150-1000	250-1200	300-1400	500-1700
W. Stern (1921)	1000-1100	1600	2200	
K. Bühler (1934)	600-2500			
D.B.Elkonyin (1964)	1200-1500			
E.H.Lenneberg (1966) (10 gyerek átlaga)	450-850	1200-1500	1800-2200	2600

3.sz. melléklet Iskolaérettségi eredmények összpontszámai iskolánként.

(első sor: átlag, második sor: szórás)

Iskola	Reláció (Max.24)	Számlálás (24)	Mennyiség (26)	Következt (24)	Utánmondás (24)	Írás (24)	Összpont (148)
1.	18,12 4,86	21,17 5,85	17,58 4,54	12,37 4,96	11,73 3,54	12,9 0 4,66	86,57 34,36
2.	16,86 5,83	18,46 7,01	15,59 4,81	10,43 5,03	10,41 2,77	13,5 9 5,10	76,89 36,66
3.	18,76 4,32	20,32 6,10	16,82 4,93	11,07 5,14	11,39 3,46	13,6 6 3,77	88,59 29,68
4.	17,43 5,41	18,48 5,90	15,13 4,98	10,30 4,97	11,09 3,72	13,5 0 4,71	78,59 37,17
5.	20,30 2,98	22,17 4,62	19,35 2,77	14,22 4,33	13,00 3,83	18,4 8 4,37	102,87 22,07
6.	19,00 3,22	21,70 4,62	17,76 4,03	10,78 5,82	12,07 4,32	15,1 0 4,86	94,52 22,80
7.	17,67 4,60	19,59 6,12	15,59 4,68	18,15 4,26	9,59 2,76	11,5 6 4,53	75,44 31,88
8.	19,56 2,49	23,71 4,57	20,35 2,28	12,56 4,72	11,24 2,69	16,1 2 4,08	101,76 11,68
9.	20,00 2,68	22,72 5,26	19,36 3,44	11,94 5,87	12,50 3,39	16,6 9 4,70	102,06 16,73
10.	20,02 3,51	21,69 5,65	18,80 3,89	12,86 4,84	14,08 4,55	13,9 2 4,15	98,66 24,45
Elkö lt.	20,50 2,08	22,75 4,19	17,50 4,43	13,50 9,04	17,00 5,35	13,5 0 5,26	104,75 21,76
Össz es	18,82 4,14	21,16 5,68	17,71 4,35	11,51 5,31	11,89 3,86	14,4 4 4,78	91,35 28,76

4.sz. melléklet Az értő olvasás eredményeinek pontszámai módszerenként.

(első sor: átlag, második sor: szórás)

Módszer	1.osztály elérhető:30 szórás	2.osztály elérhető:44 szórás	3.osztály elérhető:74 szórás
Romankovics	23,93 4,42	30,21 7,99	51,97 9,96
Meixner	13,58 5,57	32,31 7,13	48,90 12,41
Apáczai szótagoló	24,62 4,87	33,39 6,20	48,58 11,04
Lovász	25,54 3,55	31,29 4,45	65,96 6,75
MOZAIK szótagoló, Betűtanító	14,17 4,40	30,95 4,55	49,19 10,73
Tolnainé-féle	16,69 3,98	36,19 4,84	49,15 6,63
Globális	12,81 5,39	29,55 6,04	41,55 10,13
Zsolnai	12,14 6,50	31,57 11,36	49,37 9,91
Összpont	14,34 4,91	32,26 7,02	50,09 11,33

Óvoda	1998/99		1999/2000		2000/01		2001/02		2002/03		2003/04	
	fő	csop.	fő	csop.	fő	csop.	fő	csop.	fő	csop.	fő	csop.
Kossuth L. u.	74	3	70	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Miklós u.	44	2	41	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Táncsics u.	56	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Deák F. u.	81	3	86	3	53	2	20	1	-	-	-	-
Madách u.	65	3	69	3	76	3	51	2	29	1	24	1
Fehérló u.	56	3	44	2	68	3	70	3	64	3	58	3
Kölcsey u.	101	4	101	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Kinizsi u.	80	3	82	3	74	3	75	3	77	3	77	3
Damjanich u.	73	3	67	3	67	3	75	3	68	3	73	3
Lőkert sor	79	3	74	3	76	3	73	3	83	3	75	3
Szegedi út 14.	74	3	88	3	83	3	81	3	79	3	69	3
Szegedi út 121.	46	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dózsa u.	59	2	46	2	39	2	40	2	30	1	-	-
Templom u.	47	2	62	3	66	3	73	3	75	3	95	4
Bernhardt u.	99	4	95	4	97	4	85	4	81	3	87	3
Kodály u.	153	7	162	7	182	7	165	8	165	8	185	8
MNÁMK (óvoda)	90	3	92	3	97	4	101	4	107	4	105	4
Szent László (óvoda)	100	4	129	4	126	4	121	4	111	4	120	4
Petőfi u.	-	-	-	-	155	6	149	6	159	6	141	6
	1377		1308		1259		1179		1128		1109	

5.sz. melléklet Gyermeklétszám az óvodákban 1994-2003 között.

6. számú melléklet Óvodás korú gyermekekkel szembeni elvárások.

	3→4 év	4→5 év	5→6, 7 év
Testápolás, önkiszolgálás	<p>Segítséggel kezet mosnak, öltöznek.</p> <p>Önállóan esznek, isznak, a poharat és a kanalat megfelelően használják.</p> <p>Próbálkoznak a fűzéssel, gombolással, megkötéssel.</p> <p>Eligazodnak a napirendben.</p>	<p>Önállóak a WC használatban, kézmosásban.</p> <p>Fogat mosnak, fűjják az orrukat.</p> <p>A villát is megfelelően használják, megfelelően viselkednek az asztalnál.</p> <p>Felsőruhát önállóan veszik fel és le, alsóruhával is próbálkoznak, segítséggel ágyaznak.</p>	<p>Önállóan képesek a szükségleteik kielégítésére; az előkészített ruhákat felveszik, használják a WC-t, fürdőszobát, tornára le- és felöltöznek, étkezéskor már a kést is használják.</p>
Kapcsolatteremtés, kapcsolattartás	<p>Visszaköszönnek, megköszönnek dolgokat, társakat hagyják játszani, érdeklődnek a társak játékok iránt, tudnak segítséget kérni</p>	<p>Köszönnek önállóan, érdeklődnek és megpróbálnak bekapcsolódni a többiek játékába, segítenek a többieknek, egyes gyerekek között erősebb rokonszenv ébred; együttjátás kezdődik.</p>	<p>Érdeklődnek egymás iránt, segítenek egymásnak, tudnak idegenekkel szemben is „viselkedni”, önállóan, önként segítenek egymásnak, új játékokat kezdenek, együttjátásnak, tevékenységeiket kigondolják, szervezik, végig tudják vinni a befejezésig, saját életükkel kapcsolatban véleményük van.</p>

<p>Beszédértés és beszédhasználat</p>	<p>Előfordul még bizonyos hangok hibás ejtése, hanghelyettesítés (r-j). Rendelkeznek bizonyos alapszókinccsel és folyamatos a nyelvi szerkezetek alakulása (szórend, toldalékolás, mondatszerkesztés), Sok a felkiáltás és kérdés, beszédfigyelem kevésbé jellemzi.</p>	<p>Mondatalkotás és beszédejtés területén folyamatos és jelentős a fejlődés (a jövő idő használata még bizonytalan), egyre több a kijelentő mondat, alakul az összefüggő beszéd, az elmesélés, beszédejtés tisztul, megjelennek metakommunikatív elemek, érti a csoportos beszélgetés szabályait, a szókinccs gyarapodása folyamatos.</p>	<p>Minden hangot helyesen ejt, tisztán képez, az elbeszélés már folyamatosan, de még nem feltétlen jellemzi a logika és a sorrendiség (névmások, névutók, igeidők és módok használata is helye már) a beszéd a beszédhelyzethez igazodik, csoportos beszélgetésben megfelelő az alkalmazkodás, a beszéd sebessége, hangereje, hanglejtése, hangsúly is a helyzethez alkalmazkodó, szókinccs gyarapodás (6 éves korra a szókinccs 8000 és 14.000 szó közé tehető).</p>
<p>Irodalmi jellegű fejlesztés</p>	<p>Altatók, hintáztatók, népi mondókák, rövid dalocskák (8-10) rövid mesék (állatmesék), a rím, a ritmus megérzése, nyelvi játékok észrevétele (iciri-piciri, irgum-burgum, din-don dinidongó,..), Ismerkedés a könyvek képanyagával, beszélgetés képekről.</p>	<p>Kiolvasók, versek, hangutánzó mesék, állatmesék, gyermekekről szóló történetek (10-15 új mese az év során) dramatizálás, bábozás, a mesehős érzelmeinek megértése, „olvasás” :képekről mesélés.</p>	<p>Tréfás mondókák, kiszámolók, körjátékok szövegei, tündérmesék egyszerű változatainak megjelenése, 8-10 rövidebb vers elsajátítása (Weöres, Zelk,..), az érzelmi üzenetek megértése a mesehallgatás</p>

			<p>mellett megjelenik a mesemondás; vélemény a mesehősről, tetteiről, érzelmeiről, dramatizálás. Önállóan forgatják a képeskönyveket, mesélnek belőlük egymásnak, értik, hogy a képek mellett szöveg van, ami olvasható → az olvasás fogalmának kialakulása megkezdődik, egyesek betűket sajátítanak el.</p>
<p>Műveleti gondolkodás fejlesztése</p>	<p>Ismerkedés problémahelyzetekkel, Egyszerű kiszámoló szövegének megismerése (pl. ujjai segítségével az elment vadászni,...) játékok szempont szerinti rendezgetése (pl.: tegyük el a babákat, ültessük sorba a macikat,...).</p>	<p>Tárgyak, személyek összehasonlítása kiemelt tulajdonság alapján, tárgyak, személyek szétválogatása (osztályozás) adott szempont szerint (pl.: színe, alakja). Sorba rendezés nagyság szerint (pl.: építőköcek rendezése növekvő v. csökkenő rendben, gyerekek nagyság szerinti rendje,) tárgyak összemérése (pl.: magasabb, alacsonyabb, többkevesebb, nehezebb-könnyebb => párosítással, szemléletesen!) számlálás – számok verbális elsajátítása 10-es körben,</p>	<p>Tárgyak, személyek, növények, állatok stb. összehasonlítása, szétválogatása, sorba rendezése, csoportba sorolása, sorozatok készítése, összehasonlítás szóban, egyszerű megállapítások megfogalmazása, további relációk megismerése (vékonyabb, vastagabb, ugyanolyan), halmazok összemérése elemeik párosításával (manipulálás), számlálás 15-20-ig, próbálkozás az átlépéssel (19-20-21), a 0 jelentése, különböző</p>

		tájékozódás térben és síkban (pl.: alatta, fölötte,... → ismerkedés a relációkkal).	mennyiségek mérése, térben (pl.: "labirintusban") való tájékozódás.
Ének-zenei fejlesztés	Játék közbeni tapsolgotók, ismerkedés dallamokkal 2-3 rövid népdal, 8-10 játékdal, a magas-mély, halk-hangos közötti különbség észrevétele, lüktetés, ritmus érzékelés, ritmustapsolással való próbálkozás.	Mondókák, 2-3 dal, 8-10 játékdal (körjáték, párválasztó, szerepcserélő játékokhoz) csoportban éneklés, szöveges motívumok egyéni visszaéneklése, hangszínek érzékelése, az ének és a mozgás összerendezése, ismerkedés egyszerű hangszerrel. dallammotívumok visszaéneklése, esetleg kitalálása, énekes beszélgetés (pl.: az Égből pottyant mesék mintájára).	Újabb 5-6 mondóka, 3-4 műdal, 10-15 népi gyermekjáték, felelgetős játékok éneklése, dallamfelismerés, zenehallgatás, bizonyos hangszerek hangjának felismerése ütőhangszerekkel való próbálkozás, dallamkitalálás, énekes beszélgetés.
Vizuális jellegű ismeretek és készségek fejlesztése (rajzolás, festés, mintázás, konstruálás, kézimunka, műalkotásokkal való ismerkedés, környezetkultúra)	Firkálgatás, gyurkálás, rajzolgatás-ismerkedés az anyagokkal, legegyszerűbb eszközökkel (viasz, zsírkréta, puha ceruza), emberalak rajzolás, tárgyak rakosgatása, sorba rendezése, építés, gazdag színhasználat, néhány színt már meg is tudnak nevezni.	Térbeli játékok: útvonal alakítás (kör, hullámvonal, egyenes,...). Emberalakok, tárgyak lerajzolása, környezetábrázolás, motívumok tervezése és elhelyezése a térben, síkban, bábok, díszletek készítése segítséggel, formaismeret fejlődése, építés homok, kő, építőkockák segítségével	Jelenetábrázolás, dramatizáláshoz kellékek készítése, egyéni és közös kompozíciók összeállítása, emberalakok, tárgyak, állatok mintázása, kompozícióba rendezése, játékok, bábok, díszek készítése, ismerkedés műalkotásokkal (reprodukció, videó, dia), a fő színek megnevezésére képesek,

		színismeret gyarapodik.	emberábrázolásban megjelennek a részletek.
Környezetismeret, környezetkultúra	<p>Gazdag ismeretekkel rendelkeznek a testükről, a családról, évszakokról, állatokról, gyümölcsökről, virágokról, közlekedésről.</p> <p>Tudják vezeték- és keresztnévüket, szüleik nevét, lakcímüket, ki mivel tölti az idejét otthon.</p> <p>Észreveszik a természet változásait, az időjárási jelenségeket, az időjárás és öltözködés összefüggéseit.</p> <p>Ismerik a gyalogos közlekedés hogyanját és a különböző járműveket.</p> <p>Meg tudnak nevezni sok vadon élő és háziállatot, zöldségeket, gyümölcsöket.</p>	<p>Ismerkednek a családdhoz nem tartozó felnőttek munkájával (portás, boltos, orvos, óvónő, dajka). Meg tudják nevezni a testrészeket.</p> <p>Tudnak tájékozódni a lakásuk és az óvoda környékén, játszótéren.</p> <p>Értik a napszakok váltakozását, gyarapszik az ismerős állatok és növények köre.</p> <p>Bizonyos növények és állatok gondozásában részt tudnak venni.</p>	<p>Biztosan ismerik, fel tudják idézni szüleik teljes nevét, lakcímét, foglalkozását.</p> <p>Ismerik néhány közintézmény szerepét (óvoda, iskola, posta, gyógyszertár, orvosi rendelő, bolt).</p> <p>Felismerik a napszakokat, különbséget tudnak tenni az évszakok között, ismerik jellegzetességeiket.</p> <p>Tudnak a növények, állatok fejlődéséről, egyszerű szempont szerint tudják az ismert állatokat és növényeket csoportosítani, ismerik hasznosságukat.</p> <p>Részt vesznek növények, állatok gondozásában, madarak etetésében, kerti munkákban.</p>
Testi képességek fejlesztése (állóképesség, rugalmasság, hajlékonyság,...)	<p>Szerep- és utánzó játékok, futójátékok, játék labdával és babzsákkal, fogás 2 kézzel, gurítás, alap- és terpeszállás, térdelés, guggolás, térdelő támasz, kar- térd- törzs</p>	<p>Futójátékok több csoportban, szabályjátékok, sorversenyek, sorakozás, körbe állás, futás, kúszás, mászás, kéziszergyakorlatok,</p>	<p>Szerep- vagy utánzójátékok, futójátékok (akadályokkal), sorakozás, kéziszergyakorlatok, fekvőtámasz, oldalsó</p>

	<p>és lábmozgások, lábujjon járás, futás, mászás, szer alatt átbújás, gurulás Egyensúlyozás 50-100 cm. széles vonal között, deszkán, alacsony padon.</p>	<p>karkörzés, törzshajlítás, szökdelés, mászás falra, lépcsőzetre (150 cm fölé ne!), gurulóátfordulás, csikórugdalózás, egyensúlyozás, ugrás páros lábbal, dobás, dobóeszköz elkapása, célba dobás.</p>	<p>fekvőtámasz, szökdelés, járás irány- és tempóváltással, távol- és magasugrás, felugrás, leugrás ugrószekrényről, lajhármászás, talicskázás, távolba dobás, kislabdahajítás, labdavezetés helyben, előredobása, pattanó labda elkapása. A mozgás egyre összerendezettebb, ritmikusabb, a gyermek által irányított.</p>
--	--	---	--

The development of reading skill at the beginning of learning how to read

The competence-based approach on the questions of personality development

In the writing of our curriculum there is a new phenomena: the hierarchic approach of the personality, the description of the personality development through the development of competences. The short overview of the issue is given by me according to the works of József Nagy and Benő Csapó.

The starting point is the notion of personality and the education (not fully identified by the national basic curriculum) and the tasks. József Nagy writes: „The purposeful education, i.e. the support of personality development (in short: personality development) serves the process of growing psychical components into component systems and into personality. From all this interpretation it is evident that as an educational goal, requirement it is advisable to state the overall component systems of the personality and their basic components, further the basic content which enhances their acquisition, the requirements towards pedagogical and learner activities are to be stated.” (1996: 10.)

We can see the personality as a hierarchic system of components- we call these systems competences. The national curriculum follows this view, when among the tasks indicates the competences to be developed and the minimal level of the competences beside the contents to be acquired. We consider among the psychic components the inherited learnt units mechanism motives of the personality, the routines, learnt habits, skills, inherits recognizing samples learnt knowledge.

The personality developments from the integration of the following four competences:

-personal competence, i.e. such set of competences which serves self interest (self reflexive skill, e.g. self evaluation, self development, self services, bodily, musical, literary acceptance capacity.)

-social competence: attitudes, convictions, social motives, skills, knowledge.

-cognitive competence, skills, capacities, which are in relation with cognition, thinking, learning

-special competences: components needed for the professional career.

In order to cover our issue it is also necessary to exactly define the content of skills. The skill is a universal psychical operator, psychical system, representation in the consciousness which can be acquired and recognized through a kind of content.

Here is the system of the skills which is to be developed by us:

-mental, information handling skills (cognition, thinking, communication learning),

-operations of thinking (systematization, combination, conclusion, rule-induction, problem solving)

-learning (trying, exploration learning, exploration, problem solving, creative, social)

-capacity of making decisions (situation and result evaluation, creation of aim)

-creative skill

-social skill (cooperation, help, learning, competition)

-special skills (skills needed for professions successfully carrying out)

The education means the whole process of the personality development, i.e. the education, the teaching- learning process inside the education the providing and acquiring of the material to be learned, getting knowledge and developing skills, the personal development as a result of all of these.

Nowadays the need of skill development is self evident. We would like to achieve that the school learners are autonomy, motivated, capable to self development, so beyond the theoretical skills to be acquired it is necessary to clarify the system of the skills to be developed.

„It is advisable that the undifferentiated quality view of the knowledge changes and those approaches dominate which are in connection with the quality and distribution of the knowledge.” (Csapó and Korom, 1998: 395.)

The ”school knowledge” is defined in the following way by the author: „We clarify with this phrase that specific from of the knowledge what is formulated in the child during the school teaching. This knowledge is not a simple result of the teaching, it incorporates the experiences, knowledge elements which the children acquire out of the school.” (Csapó, 1998: 11.)

„The ultimate goal of the learning is to rise the interest, to formulate motives for self learning. We can achieve more with stimulating curiosity and formulating the learning habits, skills, than to force learning without being interested in it.” (Csapó and Korom, 1998:299.)

According to my teaching experience and considering the achievements written in the research works my main focus of my investigation is one of the so called critical skills, the cognitive reading.

Cognition, comprehension of the reading

What does it mean to comprehend a text? „The basic question of the cognition process is the recognition of the words, i.e. the access to the mental lexicon.”(Kassai, 1997: 87.)

According to the common understanding, the working on the content, the occurrence of understanding the first level of meaning of the text, in many cases the comprehension of one action or series of actions in the text is understood as comprehension. The practicing literature teachers speak about second and third layer of meaning, message, emotional acceptance, viewpoint, further thinking.

According to the National basic curriculum 2003 (2004. 12.) the informatics and communicative culture is an emphasized task, more precisely: „During the whole period of the teaching concerning all educational territory special attention to be paid to the development of critical and creative reading, including the reception of the signs which are comprehended, understood and answered through real and virtual channels.

We find answers in the special literature to the questions asked. Lénárd (1979) considers as the essence of the understanding the skill of identification of the notions, correlations found in the text, the skill of differentiation between important and unimportant and drawing conclusions.

According to Rumelhardt (1990) the proof of the understanding is if we can choose appropriate shemas from our mental stock for the situation to be understood, and as a proof of its understanding. Cs. Csaczhesz Erzsébet (1998. 79.) after presenting the

research concerning understanding micro- and macro structure gives a summary in the following way, identifies the content of the understanding: “the reading is also an activity aimed at conclusion, schema –activation meaning-construction, problem solving.”

According to Tóth (2002) “the comprehension of the text means creation of the cognitive representation of the meaning of the context on the basis of the accessible cognitive domains of the reader.”

Speaking about teaching how to read the effectiveness means to get to the comprehension. The PISA findings reveal for experts and the wider public how low achievers our pupils are.

Vári (2003: 19.) mentions the basic notions of the investigated areas while interpreting the PISA findings. The PISA identifies reading as instrumental knowledge. “Speaking about reading comprehension, e.g. it is not enough to know the words and grammatical structures, the surface comprehension of the texts, but we need such skills also as, reading among the lines’, recognition of the message of the writer of the text, and the comprehending different texts and their understanding in their context.”

Concerning reading comprehension the understanding of the tools of creating the text is a requirement, just like making remarks about the genre, style, following the logic of the text, augmenting, making conclusions, understanding, evaluation. The dimension of the knowledge requires the skill of understanding the words, grammatical structures, rules, the text. The level of application means the skill of utilization of those read outside the school at the workplace or for personal experience.

The aim of the research

In the academic year 1999/2000- I began an investigation concerning the children of the last year in the kindergarten in Baja (430 children) in order to get an answer to our questions about development in the field of reading comprehension, and to know more about the characteristic feature of the process.

I dealt with the children living in Baja (the number of them is more than 400, they went to school in 2000. September) in my investigation I dealt with pupils learning in 1-3 grades, I am interested in the effectiveness of the beginning readers.

The standing points of the investigation are the following questions:

Does the preventive test which investigates the development concerning skills gives a good prognosis for successful acquisition?

What kind of developmental rate characterizes the process from acquiring the technique to the comprehension in the 1-3 grades (in the case of the children taught by different methods)?

In the case of different types of questions is there a typical phenomenon in the development of the pupils?

These basic questions occurred both while studying the literature and analyzing the experiments got in kindergarten and the school providing ground to formulating the hypotheses of my investigation.

The hypotheses of the investigation carried out in Baja (2000-2003) are the following:

1. The effectiveness of learning to read prognostics in a reliable way the result got at the investigation of school maturity, called PREFER.
2. In the case of those children who are weak for beginning school the traditional development (mainly using frontal methods) is not appropriate, their under achievement will be higher and higher, and there is little chance that they will achieve the comprehension reading level.
3. Concerning the socio cultural background factors the most important is the family (first of all the mother), the conception of the culture, reading.
4. In the case of the children treated with different reading methods, the differences in the development are not the result of the different methods used.
5. The acquisition of the reading technique, the fluent, laud reading are not a guarantee for the appropriate development of the comprehensive reading but a prerequisite of it.

Carrying of the investigation, presenting the instruments and the working process

The PREFER

I have collected the data of the chosen children by using the PREFER, the investigations took place in 2000, May. I investigated in all the kindergartens those children who were mature for school, they were enrolled to schools, their number was 400.

I used the fifth minimized version of the tool, so in the following I present it. The tool is the second version after working out the result of investigation in the century in 1975.

Its aim is to identify the school maturity the preparedness for school concerning behaviour and knowledge. The control basic is the average in the country concerning those children, who show only little drawback at certain points the shortcomings can be eliminated by intensive pedagogical work. Concerning those of significant drawback there is a need of psychological and paediatrician examination for finding the causes and organizing their development.

The tool consists of several tests, which can be carried out in random order, one occasion cannot last more than 20 minutes because it is the limit of the children's concentration capacity. The longer investigation would overburden them or they would show lower achievement, than possible.

The results are collected, written in the forms and after getting the whole data we summarise them. The number got in that way is a row one which can be transferred by the manual to the standard result.

The minimized investigation consists of one group and one individual group, the group one is the so called desk situation, and it means the investigation of the writing movement- coordination, the personal counting, amount, making conclusions, saying the heard items, relation- vocabulary.

In the first step of the counting task our expectation is that the child counts on his/her own till he/she can but stops counting at the number 21. After that we investigate the

stepping further, we begin counting and the child's task is to continue, saying the 29-30-31 is the child's task, it is repeated in the case of 40, 50, 100, 500.

The first step of the quantitative task is the work with coloured sticks up to 20. The second step is working with drawings, there can be seen the drawings showing different objects in six frames, one frame is empty. The third step is to read numbers, consisting one, two, and three elements.

The saying what has been heard is the 'parrot- game' of the children, they have to repeat the sentences heard. The first sentence is a statement with an object, the second is subject- object- statement, the third is two subjects and statement, in the fourth the object has a qualitative adjective, the positive sentence consists gradually of more and more elements, after that follow subordinated and parallel sentences, negative and double negated sentence. The structure of the sentences, logical burden is becoming more complicated. The task measures not only the operative- verbal memory power, those who can repeat the longer sentences and the ones of more difficult structure, probably comprehended the meaning of them, i.e. "the sentence structure in question is working as psychical structure." (Nagy, 1980:87.)

The conclusion task contains sentences to be completed, such logical operations, which begin with tasks- if \rightarrow then, but there is a requirement of multiple conclusions and the negation of the negation. There are some hundred words in every language (prefix, suffix, postposition, preposition, adverb) which are in relation with space, time, quantity, measure, logic, similarity. Without the knowledge of them we cannot complete smoothly either the school related or the everyday related activities, it is different to look out, or to look in, look through, or look in different directions, something had happened or happened.

The relation- vocabulary task investigates the knowledge of the expressions of those relations. While investigating the behaviour at the desk, we follow what the children's attitude is towards the tasks, how they are interested in solving the task, how they can go in contact with the person not having known earlier, who gives the task and after telling a short passage we expect an ethic remark concerning how the children behaved in the story.

The significance of the investigations is, that with the help of them we can see the shortcomings (if there are any) concerning school maturity and we can prepare for the conscious comprehension.

The question types of the Romankovics-sheet

The used Romankovics- sheets contain text about information, knowledge, and short stories. The tasks are collected in small leaflets according to the maturity level for each grade. The tasks for the first grade differ from the others, because of the teaching material. In the leaflet there are not tasks for first level (knowledge of the letters). I solved this problem by using the traditional, earlier indicated method (letter recognition reading). After finishing learning the letters, at the so called second level, besides the different drawings, completing, matching tasks, there are the short texts also.

In the control of the first grade in the half term in the first task there are matching of the drawings and the appropriate word, in the second task they have to match the phrase and the picture. In the completion task they have to recognize at first the letters missing from the words, after the words missing from the sentences. The first coherent text consists of five sentences, four simple and one compound sentence. The sentences are written in separate lines, the small text is in the box, indicating in that way to the children the task itself. The story is about an accident happened while skating, which is actual at the time of investigation, it is known by every child. The comprehension is checked by three simple questions in connection with the text to be answered. The next text (The hamster) with its length and language forms sets the learners a more serious task. The task in this case is a double one. They have to find answers to three questions and appears the row of true and false statements. After that the length of the text is growing, the language is more varied, the sentence structures become more complicated, the content of the sentences is also more varied. The stories appear at the end of the first grade, when the children have to figure out the missing phrase while reading.

A part of the texts is descriptive, narrative, the other provides information according to the children's interest. Among the first tasks there is a short description about the

hamster. *The goat and the sheep story*, and the text about the life of the ground squirrel. In the second grade the texts are *the fox and the grape*, *the stone dog*, *the wolf and the stark stories*, they read about emu, ostrich and the chain task is *the Red car owner story*. In the third grade the chain story is the same, the story is the *Voracious stank*, the informational text is about the python and appears the genre of the legend, *the story of the leader Álmos*.

The control of the descriptive texts is being done by underlining and finding, in the case of the informational texts besides these there are the true- false statements requiring judgements. (While evaluating I did not consider the spelling and grammatical mistakes and errors).The leaflets for the third grade also contain interesting, more and more difficult, longer and longer tasks, requiring a wider vocabulary.

Description of the working process

I measured at first the capacity of the children at the beginning of their study, and in the frame of all this I measured their school maturity in order to get exact data about those skills of the children which have been used by them while beginning to acquire reading. After that I was continuously collecting data in the grades 1-3 concerning the development of the reading skill.

I used for the investigation the PREFER and the Romankovics leaflets and I added in the case of silent comprehensive reading the data got at loud reading (number of syllables/minute) considering the steps of the process of acquiring reading.

The results

School maturity results

8,6% (under 50% achievement 36 pupils) of the pupils began the school at the level of preparation, 13,5% (50-69% achievement, 57 pupils) at the beginner level. 23,9% (70-79% achievement, 100 pupils) at advanced level, 25,2% (80-89% achievement, 106 pupils) at the finishing level, 28,8% (90-100 achievement, 129 pupils) were at optimal level. I got the following results by completing the tasks concerning

measuring formulation of the skills of the basic counting (counting, going beyond the number circle, counting out, additional counting, taking out, taking to elements, grouping, recognizing number configuration, reading the numbers): counting 81,3%, the notion of quality 73,79% achievement of the pupils. The averages in parallel with the country results are higher than the ones in 1970. (60%). It is necessary to pay special attention to those of lower achievement while they are at the kindergarten, because according to the nationwide school maturity (2002) investigation the basic counting skill can be well improved at the age of 3-6. The result of the investigation carried out in 2002 is 59, while in the case of the pupils measured by me it is significantly lower, 49,54% and 215 pupils reached only the beginner level. The investigation was carried out by using the so called desk situation. The beginning of the development of the writing-movement –coordination skill itself is around the time of beginning the kindergarten, it slows down in the first grade, later the development stops. (Nagy, 2002:13.). According to the nationwide data 6% of those before leaving the kindergarten reached the optimal level (in the measures in Baja it is 6,2%) but the percentage of those whose achievement is at the closing or advanced level is much lower in Baja than it was expected according to the nationwide data. In 2000 the children leaving the kindergarten went to school with 30-30% preparatory and beginner level.

At the end of the kindergarten education the national average development level is 75% point the Baja result is 69,33. We have to pay attention to those results! The significant part of the development concerning the seven skills occurs before the school. After the first grade we can see the developmental graph becomes lower and the development slows down. (Nagy, 2002:97.)

At the beginning of the first grade in Baja there was an extremely heterogeneous course which began school and in some areas its performance was under the national average (with the exception of the writing movement area- it was above the national average.)

From the children who showed low level of the school maturity was formulated a group in the first grade which was dropped behind, their drawback is continuously increasing.

The data got about school maturity indicated that among the children enrolled to school there were several ones whose enrolment into the school was made by mistake or it would have been necessary to further develop them.

Reading acquisition in the first grade

I measured the results got at the joint-reading in 2000, November, using the already mentioned methods. I recorded the performance produced during one minute.

The result showed, that the task was earlier, the performance was better when the vowel is in the beginning position in this case there was jointly read 11,61 elements on average during one minutes, while in the case when the consonant was in the beginning position the average was only 10,38. The average of making mistakes in the first case is 0,98, in the second one 1,02.

After overviewing the results of the joint reading school by school, the best averages were achieved at those schools which had good reputation (art, basic, foreign language) however we cannot draw conclusions from all these concerning the quality of teaching at these schools, because here is made a profound selection while enrolling the pupils.

While examining the performances it became evident, that there was not significant difference between the methods and the parental background (the education of the father) which was mentioned most of the time (Tukey-probe). The reading habit of the family, the regular character of the reading have their influence on learning the letters, acquiring the joint reading.

The first measuring showed the results of learning the letters and acquiring the joint reading. The pupils showed very good performance at the measuring carried out at the beginning of February. The importance of this fact is that it shows the beginning of a developmental process, it is not possible to build on not complete a base.

The 100% performance would be ideal, but I did not experience further development concerning those children who showed weak preparedness at the time of beginning the school.

In the order of the tasks the pupils reached the following average performance expressing in %: 95,2; 96,5; 96,77; 60; 83; 33; 70,33; 62. The average achieved at the total test is 72,45%.

It is interesting to have a look at the rate of the pupils showing 100% performances: 84,1; 92,5; 69,2; 50,3; 73,1; 56; 20,4. The maximum score was achieved concerning all the tasks by 33 pupils (7,3%).

There was no significant difference concerning the methods.

The most significant factor is the highest qualification of the mother. There was remarkable difference among the children whose mothers have finished primary schools, colleges, universities. The difference was beneficiary for the last categories. From the total score of 30 the average of the first group is 24, 15 (80,5%), the second is : 26, 21 (87,36%).

The texts of the task sheets used for the measures carried out in April and June are longer than the ones used at the end of the half term (150 and 200 syllables), The one used at the end of the term has a variable structure, contains positive and exclamational sentences, questions and imperative sentences. The structure of the sentences is also more complicated than the one of the texts used earlier. There is a multiple compound sentence in the fabula about the goat and the sheep.

The structure of the sheets makes pupils' work easier, the beginning reading has a frame, the related tasks are on the same page. The pupils' performances show a stable development. There was no significant difference concerning the pupils' performance neither concerning schools, nor the methods.

At the end of the first grade there was measured acquisition of the reading technique, the loud reading besides the task sheet method. The histogram of the task sheet control goes right (the required would be the column one at the maximal performance, speaking about basic skill) showing, that most of the pupils began the acquisition of the reading successfully.

As the acquisition of the comprehensive reading is the task not only of the first grade, the not too good performance concerning the comprehensive reading in the case of the children whose development is slower, cannot be fatal at the end of the first grade.

The other histogram shows the acquisition of the reading technique. We can see the Gauss phenomenon¹, which causes a problem in this case, because of the technique is a prerequisite of the acquisition of the comprehensive reading.

At the end the first grade I checked the speed of the reading. The pupils read the same text (not hearing each other's performance) the time of the reading was 1 minute. The following chart contains concerning the methods the number of syllables read within one minute and the score of the silent reading got at the end of the year.

First grade end term data (loud and silent reading)

Method	The average of the syllables read during one minutes	Total score of the silent reading. End of first grade. Max score: 20
Romankovics	117.21	13.93
Meixner	118.93	13.58
Apáczai syllabifying	95.02	14.66
Lovász Gabriella	104.50	16.71
Mozaik syllabifying letter teaching	86.67	14.17
Mrs Tolnay heuristic	94.6	16.69
Global, Maci	84.50	12.81
Syllabifying from the Zsolnai book	83.89	14.08
Total	100.08	14.49

Seeing the results as a unit, the problem is that there seems to be a group which is dropping behind. Part of the children, who began the school with weak preparedness showed a weak acquisition of the reading technique and in their case the

¹ Gauss diagram normal or bell shaped simmetric frequency dispersion. Among the data of the investigated sample there is little extremely big or small value.

development of the acquisition of the comprehensive reading was weak at the beginning.

Results in the 2-3 grades

The task of the lower grades is to familiarize the pupils with the reading technique, develop the loud and the silent reading. Concerning the silent reading the requirement is the understanding of simple, short texts word- by- word. After practising these and becoming more and more sophisticated the comprehension skill is to be developed to tool- level degree during the years.

As the first step of the reading comprehension I consider the joint reading of the letters. The 2. level is the January –February tasks of the first leaflet, the 3. is the end of the year tasks of the first leaflet. The three measures of the second grade also means 1-1 developmental level. The last measurement of my investigation (at the end of the 3. grade) is the closing level of the work carried out in the first three grades.

In the case of one of the task types they had to provide the missing words to the text of the tale (*The duck and the bean, The stone dog and the not satisfied stank*).

We speak about tales. The children are most familiar with this genre, they know the characteristic features of the genre, its idioms, the logic of the tales, so the usage of the text is acceptable. The words to be provided played a significant role in every case in the previous paragraph of the tale. For solving the task it was necessary to understand the preceding lines, part of the text.

Notwithstanding the program did not indicate significant difference among the effectiveness of the methods, it is necessary to pay attention to the fact that the results of those learning with global method are continuously below average, according several measurements, the weakest.

The other type of the tasks used for investigating the silent reading, the answers to be found from the text, the substitution which had to be carried out by the pupils in the 2. grade in the case of the tales and texts about science, in the 3. grade in the case of the legend and texts about science. I asked them to make true or false decisions concerning the same texts as stated above.

In the case of the tales (*The fox and the grape*, *The wolf and the stank*), and in the case of the legend (*The dream of Emese*) the result is acceptable. Concerning the task types we cannot decide whether one of them can be completed earlier. In the case of true- false decisions 77,20; 80,50 are the average of the course in percentages. In the case of providing the missing words it is 64,50; 89,50; 75,00. The latter text (*Emese's dream*) consists of 300 syllables, the page is of dense typography but the work of the pupil is supported by dividing into parts and the usage of the two letter types.

In this task the tendency of opening the gap can be clearly seen, the lagging behind of the weaker pupils in comprehension with the high level achievers. In the Fox and the grape tale related task (to underline parts of the text) the maximum score was achieved by 169 pupils, 37,3% of them, below 50% performance were 46 pupils, 10,2%. In the case of the legend about Álmos 10 maximal score was achieved by 137 pupils, 30,2%, under 50% by 48 pupils, 25,4%. The performances differ from each other not according to the methods used. Although it can be seen in the results collected into charts, concerning some methods the pupils showed higher results than the average performance (e.g. Mrs Tolnai's method) in the case of other methods the results were not so significant (Global).

The correlation of the school maturity results and the performance of the comprehensive reading is evident.

The texts about ostrich, emu, and python are of science character. The scientific orientation is stated several times in the National curriculum.

There is no significant difference between the average performance of the two task types. The average of the true- false answers are: 77,90%; 84,80%; 80,50%. The average of finding the answers from the text are: 92,00%; 85,30%; 80,50%.

The differences are not significant either concerning the methods or the schools. The tendencies formulated earlier are going on: the disadvantageous position of the group dropping behind is becoming worse, those pupils whose school maturity and whose reading technique was weak could not reach the level of the others, beginning the school by the needed preparedness.

The connections of the school maturity text and the results got in the grades 1-3

Having studied the three year process of the children's development the starting point is the school maturity level, the way has been done is to be examined and process lead to the results.

The spheres of the school maturity are in close connection with each other and all the sub area show close connection of course with the total score of the test.

The weakest connection is between the writing and making experience related remarks. The strongest is between the counting and the tasks concerning the quality (the possibility of the statements is of 99%).

On the base of the data it can be stated that, we can make conclusions concerning the school maturity of the children even by using certain task types because of the mutual correlations. We have to make the conclusion that if there is a drawback at a given skill area it is necessary to examine the other areas in order to be able to do a really successful developmental work.

The significance of the investigations of how the pupils know the relation words is highlighted by the fact that during the national examination it became evident that the knowledge about the relation words and the quality of the general vocabulary are not at the same level. So the results got concerning the knowledge of the relation words make possible to draw conclusions concerning the quality of the whole vocabulary.

Having studied the school maturity results the significance of the early development is evident. I experienced close connection concerning all partial skills and the results **got** later. It is also a fact that later the correlation of the results is becoming closer and closer.

The fact, what kind of kindergarten the child attended did not play significant role concerning the results of the child achieved at the kindergarten. It means that the average kindergarten development is not enough for fighting personal drawback The significant difference among average performance of the kindergarten (the weakest 82,21; the best 105,64; the average 97,07 from the aimed total of 174) can be the result of the social characteristic of the area the children went to the kindergarten from.

The average beginner level is harmonious concerning the first grade and the schools but there are low achievers in several schools. If we investigate the graph of the final results at the end of the three year period together with the preceding two ones the increase of the difference and some pupil's dropping behind can be clearly seen.

Summary

The number of the sample of my investigation carried out in 2000-2003 is 450 pupils and I can state, because of its Baja related representativeness, that although my statements cannot be considered as ones of general validity, they are signals and influential.

I have tried at the identification of the beginning level to have a series of data for comparison which are based on the standardized data of the nationwide representative measurements. On the base of all these I can identify a valid, objective beginner level concerning the children havin been examined. The PREFER us appropriate from this respect.

In the Romankovics task- sheets I have no standardized results but their usage was justified by their general acceptance and application. I did small sample measurement at the Bezerédj street basic Primary School in the academic year of 1999/2000. But the standardisation the tasks completed according to the requirements of the national curriculum would have been a task which I could not have been able to solve. That's why I decided to use the already known and accepted tool for measuring.

The structure of the sheet, their accomplishment, competition and the fact that they can be used well made possible for me to use them as tools for examination. I had only to ask the teachers before beginning it, not to use this tasks neither for practice nor for measuring. In that way the pupils met the questions first at the time of the measuring.

While measuring I tried to collect the data in a correct, objective way. I processed them on computer. I did the storage and processing on the computer myself, put the task -sheets into the archives, unauthorized people did not have access to the data, the responsibility of all these is mine, as the person carrying out the research.

The implementation required consideration, organization and harmonization. It required hard work and a lot of time. I got data and by analysing them I got an answer to my hypotheses.

Hypothesis I.: In the effectiveness of learning how to read there is a reliable indication coming from the result of school maturity examination.” The statement was justified. The partial areas and the total score got from the school maturity examination and consideration of the results got at different times and from different types of tasks indicated a correlation among the components. This fact has to call our attention to the life in the family and kindergarten.

In the kindergartens there should not be going on teaching, but by considerate formulation of the everyday activity they should help the children in achieving their developmental level which is in accordance with their abilities, the optimal development of their skills, creating a base for the success in the later period, to be proved to be good, social integration!

Hypothesis II.: We cannot count on proving to be good at school in the case of those pupils, who begin their study at a weak preparedness if the development is traditional (which uses often frontal methods). Their lagging behind will continuously increase, there is no chance for them to reach the comprehensive reading level.

The assumption was justified. Those children who begin their studies being not mature, in the area of all partial skills examined in the tasks of school maturity they showed beginner level. They sat into the school desks having limited vocabulary, did not know the relation words, did not have their own notion about numbers, were not able neither to count, nor to think in quantities, everyday experience- related logic of them is weak, their writing movement coordination, social behaviour were underdeveloped. Because of the lack of the prerequisites their acceptable school performance was not real.

The correction has to be begun earlier! There is a need for intensive kindergarten development. In the case of those children who showed developmental lagging behind caused by any reason (e.g. Genetic, socio-cultural) we should apply positive discrimination and extra care, if needed, there should be asked a specially trained expert to help them (eg. Speech therapist, psychologist)!

Hypothesis III.: Among the socio- cultural background factors the most important one is what the family's (mainly the mother) attitude is towards culture, reading.

The carried out relation examinations justified the statement. First of all and in a predominant way the mother's schooling, attitude towards reading affects the results of the child, his/her becoming a good pupil. Neither the kindergarten, nor the school have to interfere into the parent's attitude towards education, but there are activities, with the application of which a beneficial effect can be caused on the education. We have to use the "charm of the tale" with the beneficial effect of the tales, short speech, dramatizations on the children's vocabulary, oral and written communicative skills, way of thinking, imagination emotional life. The story has to provide personal experience, pleasure, it should capture the children's imagination, and in that way they can never be indifferent towards the stories, literature, reading.

Hypothesis IV.: In the case of the children taught by different methods, not the methods cause the difference experienced in the results of the development.

I have not found correlation between the methods and the performances measured at different times.

As there is no close connection between the methods and the performances it means the freedom for the teachers to decide on their own, according to their personality, pedagogical thoughts the available tools, what kind of methods to choose for teaching reading.

Hypothesis 5: the acquisition of the reading technique and the loud fluent reading are not a guarantee for the appropriate development of the comprehensive reading skill but a prerequisite of it.

My data justified this statement. There is correlation among the different comprehensive reading tasks and the joint reading of the letters (the stronger in the 2 grade between the total score of the February and the end of the term it is 0.5). But concerning the loud reading in the first and second grades there were several pupils producing acceptable and good performance who showed low performance in the comprehensive reading. It means that the teaching of the reading is more than the acquiring of the reading technique.

It is necessary to practise loud reading, because in that way it can be checked whether the pupil acquired the technique. If he /she does the comprehensive reading skill can be built on this knowledge. As early as the time of practising the letters the child has to pay attention to the meaning, his/his mind has to be concentrated on the text!

Concerning the junior school age we can speak only about the beginning of this process. The teaching of reading must not stop in the junior classes, but as the text grows and becomes differentiated, the pupils are to be supported in coping with and understanding of the text.

In order to be able to do as effective work as possible in my view the tasks are the following.

1. Beginning from the middle group of the kindergarten, continuous measuring according to the age, evaluation in order to get to know the child's personality, capacity, actual development, skills which need more intensive development, paying special attention to the hearing of the speech, understanding of the communication, producing speech, the so called critical skills, needed for school maturity.
2. Knowing the actual developmental level and the possibility of the development of the child, having reached methodological culture special attention to be paid to the partial skill problems, working on lacks their correlation in order to prevent or reduce the lagging behind later.
3. In the junior classes the development of the comprehensive reading must not be finished but it has to be developed continuously!
4. The personal requirements of the effective development have to be met. Because of this the methodological knowledge concerning the development of those children who lack some partial skills have to be enriched.

I would like to call attention to the advantages of the classes in which these are 15-20 pupils beyond the preparedness of the teachers as a personal requirement. The inclusive pedagogy, the equal chance of the disadvantageous and/or the children who have a lack in partial skills in my

view can be approached only by more intensive pedagogical effort (more time, more developmental tools, individual approach and procedure: e.g. Psychologists , speech therapists, differential- developmental pedagogues, pedagogical assistants, providing personal experience, practicing).