

Sztana Jánosné Babics Edit

Az olvasási képesség fejlődése az olvasástanulás kezdeti szakaszában

Témavezető

Huszár Ágnes

Pécsi Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Pécs

2006

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 értekezleteknek, a tanári megbeszéléseknek és a pedagógiai kutatásoknak egyaránt egyik központi kérdése a tanulói személyiségfejlesztés eredményességének feltételei, lehetőségei lettek. A szemléletváltás jellemzéséhez az egyik kézenfekvő lehetőség 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 a nemzeti alaptantervről beszélünk, mely tartalmazza a mindenki számára elsajátítandó műveltség tartalmi ismereteit, az elsajátítandó kompetenciákat és azok minimális szintjét, az ezredforduló után minden magyar fiataaltól elvárható alpműveltséget. (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,1927/1993. 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 alaptanterv is utal, 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 dolgozatomban az értő olvasás fejlődésének kezdeteivel foglalkozom.

A személyiségfejlesztés kérdésének kompetencia-alapú megközelítése

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

Témánk kiindulópontja a személyiség és a nevelés (a Nemzeti alaptanterv által kellően nem tisztázott) fogalma, feladatai. Nagy József 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." (Nagy,1996: 10.)

A személyiséget hierarchikus komponensrendszernek tekintjük, 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 önérdeket 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 tartalmon keresztül 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* (próbálgatás, felfedező tanulás, exploráció, problémamegoldó, alkotó, szociális),
- *döntésképesség* (helyzet és eredményértékelés, célképzés),
- *alkotóképesség*,
- *szociális képesség* (együttműködés, segítség, vezetés, versengés),
- *speciális képességek* (szakmák, hivatások eredményes gyakorlásához szükséges képességek).

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

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 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.)

Tanítási tapasztalataim és a szakirodalom által leírt eredmények megfontolása következtében vizsgálatom középpontjába az ún. kritikus készségek egyikét, az értő olvasást állítottam.

Értés, olvasásmegértés

Mit jelent egy szöveg megértése? „A megértési folyamat kulcskérdése a szövegfelismerés, azaz a mentális lexikonhoz való hozzáférés.” (Kassai, 1997,87.)

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

A Nemzeti alaptanterv 2003 (2004.12.) kiemelt fejlesztési 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. Czaczhesz 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: 94.) szerint „a szövegmegértés a szövegtartalom értelemmel bíró kognitív reprezentációinak megalkotását jelenti az olvasó hozzáférhető tudattartalmainak alapján”.

Olvasástani terén az eredményesség a megértésig történő eljutás. A PISA-mérések eredményei szembesítették a szakembereket és az érdeklődő közvéleményt tanulóink gyenge teljesítményeivel.

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 értelmezése”.

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

A kutatás célja

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 őszi iskolában lépő populáció) folytatott vizsgálatomban az 1-3. osztályban tanuló, kezdő olvasók eredményességével, sajátosságaival foglalkozom.

A vizsgálat kiindulópontjai a következő alapkérdések:

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 módszerek 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 megfogalmazása során.

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 bevételeire 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 mérés lefolytatása, a mérőeszközök és a munkafolyamat bemutatása

A PREFER

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

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 mérése.

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 mérőeszköz több tesztből áll, ezeket tetszés szerinti sorrendben végeztetjük el, egy-egy alkalom 20 percnél nem tarthat tovább, a gyerekek figyelmének korlátozott volta miatt.

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 tanulóként standard pontokban tudjuk kifejezni .

A minimalizált mérés egy csoportos és egy egyéni vizsgálatból áll, a csoportos az ún. asztal-szituáció, ezen belül az írásmozgás-koordináció, az egyéni pedig 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 gyerekek 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. A második lépésben rajzokkal dolgozunk, hat keretben tárgyak különböző számú rajza látható, egy keret pedig üres. 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. Nem pusztán az operatív verbális memória erejét méri a feladat. Akik a hosszabb és bonyolultabb szerkezetű mondatokat képesek visszamondani, valószínűleg 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. Minden nyelvben van néhány száz oly szó (igekötő, 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 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 bevéálásához szükséges készségeinek terén az esetleges hiányosságokat, és felkészülhetünk a tudatos kompenzációra.

A Romankovics-lapok kérdéstípusai

A kiválasztott populáció 2000 őszén megkezdte iskolai tanulmányait, az ő olvasásértési teljesítményük fejlődését követtem 1-2-3. osztályos korukban. 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 be van keretezve, 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 is. A továbbiakban egyre nő a szövegek terjedelme, változatosabb a nyelvi megformálás, bonyolultabbá válnak a mondat szerkezetek, 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. (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.

A munkafolyamat bemutatása

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

Eredmények

Iskolaérettségi eredmények

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). 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 az országos eredményekkel párhuzamosan magasabbak az 1970-es évek országos átlagánál (60%). Fokozott figyelmet szükséges fordítani az alacsony teljesítőkre 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 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. 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.

Nagycsoport végén országos szinten az átlagos fejlettség 75 százalékpont, a bajai eredmény 69,33. Ezeknek az értékeknek jelentőséget kell tulajdonítani! 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).

Az iskolaérettség szempontjából alacsony szinten induló gyermekekből már első osztályban kialakult egy leszakadó csoport, ők 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.

Olvasáselsajátítás az első osztályban

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 elől, ebben az esetben 11,61 elem összeolvasása történt meg átlagosan egy perc alatt, míg abban az esetben, ahol a mássalhangzó állt elől, 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.

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

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 készültséget 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.

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 használatnál (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 be van keretezve, 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.

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.

Mivel az értő olvasás készségének az elsajátítása 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 az olvasási technika elsajátítását szemlélteti, a Gauss-jelenség¹ 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.

Első osztály év végi adatai (hangos és néma olvasás)
(csak az átlagok, alapadatok nélkül)

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.

Eredmények 2-3. osztályban

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 eszközzintűvé kell fejleszteni.

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.

¹Gauss-görbe: normál vagy harang-eloszlás, szimmetrikus gyakorisági eloszlás. A vizsgált minta adatai között kevés a szélsőségesen nagy vagy kicsi érték.

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. A róka és a szőlő mese aláhúzásos feladatban maximális pontot 169 fő, a tanulók 37,3 %-a ért el, 50%-os teljesítmény alatt 46 fő, 10,2%, az Álmosról szóló monda esetében 10 (maximális) pontot 137 fő, 30,2%, 50% alatti eredményt 48 fő, 25,4% teljesített. 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.

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

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 módszerként, 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 tanulóikkal kezdőkhöz.

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

A gyermekek három évi fejlődésének folyamatát áttekintve kiindulási pont az iskolaérettségi szint, vizsgálandó 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.

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. Arra a

következtetésre kell jutnunk, hogy ha egy adott készségterületen elmaradást tapasztalunk, szükséges a többi terület vizsgálata is annak érdekében, hogy fejlesztő munkánk valóban eredményes lehessen.

A relációsavak ismeretére vonatkozó vizsgálatok jelentőségét aláhúzza az a tény, hogy az országos vizsgálatok kapcsán már bebizonyosodott, a relációsavak ismerete és az általános szókincs minősége azonos színvonalú, tehát a relációsavak 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. Az is tény, hogy a későbbiekben az eredmények korrelációja egyre szorosabbá válik.

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.

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 vizsgáljuk, jól érzékelhető a különbségek növekedése és az egyes tanulók leszakadása.

Összegzés

A 2000-2003 között lefolytatott vizsgálatomban a minta nagysága (450 fő) és a 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, a PREFER ebből a szempontból megfelelő.

A Romankovics-féle feladatlapok esetében standardizált eredmények nem állnak rendelkezésemre, de évek óta érvényes általános elfogadottságuk és használatuk indokolta alkalmazásukat. Kismintás méréseket a Bezerédj utcai Gyakorló Általános Iskolában az 1999/2000-es tanévben végeztem, azonban az egyénileg, a Nemzeti alaptanterv követelményrendszerére 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 mérés során végig korrekt és objektív adatgyűjtésre törekedtem. Az adatokat számítógépbe vittem, a számítógépes tárolást és feldolgozást én végeztem, a feladatlapokat irattárba helyeztem, illetéktelenek adatokhoz nem férhettek, ennek felelősége mint kutatásvezetőt engem terhel.

A megvalósítás körülményeit, 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.

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 biztosítható, lemaradásukat folyamatosan növelni fogják, az értő olvasás szintjére nincs esélyük eljutni.”

A feltételezés igazolást nyert, a tanulmányaikat éretlenül megkezdő gyerekek az iskolaérettségi feladatokban vizsgált minden részkészség területén kezdő szinten voltak, úgy ültek az iskolapadba, hogy kicsi volt a szókincsük, nem ismerték a relációszavakat, 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 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)!

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 beválásában. 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 kifejezőkészségére, gondolkodására, fantáziájára, érzelmi életére. 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.

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.

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 az alsó tagozatban, hanem ahogy nő a szövegek terjedelme és differenciálódik a tartalmuk, úgy kell folyamatosan segíteni a tanulókat a különböző szövegek feldolgozásában, megértésében.

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 megismerjük a gyermeki személyiséget, az adottságait, aktuális fejlettségét, intenzívebb fejlesztésre szoruló készségeit különös tekintettel a beszédhanghallásra, beszédértésre, beszédprodukcióra, az iskolaérettséghez nélkülözhetetlen, ún. kritikus készségekre.
2. A gyermekek aktuális fejlettségi szintjének és fejlesztettségének ismeretében gazdag módszertani kultúra birtokában fokozott figyelmet kell fordítani a részképesség-problémák, - hiányok pótlására, korrekciójára megelőzendő vagy csökkentendő a későbbi lezakaradást.
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!

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

A tézisekhez felhasznált irodalom

- Czachesz Erzsébet (1998): *Olvadás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- 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.
- Kassai Ilona (1998.b.): *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Lénárd Ferenc (1979): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő programok készítéséhez*. Mozaik, Szeged.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban OKÉV, KÁOKSZI, Budapest..*
Nemzeti alaptanterv

Rumelhardt, D.E. (1990): A sémák: A megismerés építőkövei. In.: Kónya Anikó (szerk.) *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 392-420.

Dr. Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.

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.

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

A disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációim

A tanulói képességek fejlesztésének néhány tanulás-szervezéssel kapcsolatos problémája.

(1999) In.: *Körös Tanulmányok*. Körös Főiskola, Békéscsaba - Szarvas, 227-232

Célok, feladatok, a tervezés kérdései napjaink paradigmájában. In.: *Tanítóképzés és*

hátttere...Kutatások 2000 az Eötvös József Főiskolán. (2000)

(szerk.Mészáros Gábor, Steinerné Molnár Judit és Sztanáné Babits Edit) EKF,Baja, 5-18.

Mérés, értékelés a korai szakasz pedagógiájában. In.: *Alternativitás és pedagógusképzés*.

Papp László (szerk.) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő, 2001, 103-108.

Az olvasási készség fejlődésének vizsgálata az általános iskola 1-2. osztályos tanulóinál.

In.: *Új Pedagógiai Közlemények*. Doktoranduszok bemutatkozása. A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája. Bábosik István, Barkó Endre és Széchy Éva (szerk.) ELTE, BTK, Neveléstudományi Intézete, 2001 Bp. 244-251.

Az értő olvasás fejlesztésének kezdő szakaszáról, a kezdő szakasz pedagógiai feladatairól.

(szümp.)- poszter. In.: *Az értelem kiművelése. Tartalmi összefoglalók. I. Országos Neveléstudományi Konferencia* MTA Pedagógiai Bizottság 2001.46.

Az olvasási készség fejlesztéséről. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001 júl-aug. 180-185.

- Az értő olvasás fejlesztésének kezdő szakaszáról, a kezdő szakasz pedagógiai feladatairól. In: *Tanítóképzés és háttere, Kutatások 2001 az Eötvös József Főiskolán*. Steinerné Molnár Judit és Mészáros Gábor (szerk.), 89-103. EKF, Baja.

Olvasásértés kisiskolás korban. In.:*Tartalmi összefoglalók, II. Országos Neveléstudományi Konferencia*, MTA Pedagógiai Bizottsága, Bp. 2002. 253.

Személyiségfejlesztés, képességfejlesztés kisiskolás korban. *Az értő olvasás fejlesztése az iskolaérettségtől az olvasásértés megalapozásáig*. In.: Sztanáné Babits Edit (szerk.) *Tanulmányok a képességfejlesztés témaköréből*. EKF, 2002. 103-164.

Olvasásértés és iskolai eredményesség. In.: *Tanítás – Tanulás – Tudás. Pedagógiai és Pszichológiai tanszékek konferenciája, absztraktfüzet*. KFRTKF.2003. 21.

„Ahol mindenki egy csillag.” Szöveggyűjtemény pedagógiai, személyiségfejlesztéssel kapcsolatos kérdések tanulmányozásához. Kézirat. 2002. (KOMA-támogatással)

- Készségfejlesztés kisiskolás korban. In.:Buda András, Holik Ildikó (2003. szerk.) *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány*. Tartalmi összefoglalók, III. Országos Neveléstudományi Konferencia, MTA Pedagógiai Bizottság, 68.
- Az olvasásmegértés-tanítás kérdéseinek jelentkezése, kezelése a személyiségfejlesztés komplex folyamatában. In.: *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. (2003.) (szerk. Katona András, Ládi László, Széplaki György és Szombatiné Kovács Margit) Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar 514-520.
- Beszéd és olvasás. A beszéd mint az értő olvasás elsajátításának előfeltétele. In.: Simon Miklós, Steinerné Molnár Judit (szerk.) *Tanítóképzés és háttér. Kutatások 2003 az Eötvös József Főiskolán*. Bajapress, Baja, 2004.107-118.
- Az olvasásértés kialakulása és fejlődésének jellemzői az olvasástanulás első éveiben. (Rezümé) IN.: *VII. Tantárgy-pedagógiai Tudományos Konferencia*. Baja, 2004. nov. 18-19.
- A képességfejlesztés néhány, az eredményesség, a tanulók felnőttkori bevéálása szempontjából fontos kérdése. A kisiskolás kor. In.: *Apáczai Napok 2003 Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötet*. (szerk. Bánhidi Miklós és mtsai) Palatia Nyomda, Győr, 2004.
- Developing reading comprehension as the prerequisite of learning. In. *ÓTE Tükörcép 2003-2004*. (szerk. Raicsné Horváth Anikó és Besir Anna), Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Baja, 2004. 136-145.
- Die Fähigkeiten des verstehenden Lesens als Voraussetzung für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. In.: *Német tanítók nyári akadémia VII.-VIII. Sommerakademie für Deutschelehrer*. (szerk. Peter Dines és Árpád Erdélyi) Baja – ludwigsburg, 2005. 173-179.
- Iskolaérettség és olvasáselsajátítás. In.:*Etűdök alkalmazott nyelvészetre*. (szerk. Kassai Ilna) BORNUS Nyomdaipari Szolgáltató Kft., Pécs, 2005.138-153.
- Az olvasásértés kialakulása és fejlődésének jellemzői az olvasástanulás első éveiben. In.: *Tantárgypedagógiai kutatások*. (szerk. Albertné dr. Herbszt Mária és Besir Anna) Bajapress, Baja, 2005. 47-54.