

Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika

Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés)

Az elmúlt évtizedekben – a csúcstechnológiai és médiaeszközöket használó XXI. században – jelentősen megnöttek a társadalmi elvárások mindenféle típusú szöveg megértésével szemben. Ezek a követelmények nemcsak a tudományos szférában jelentkeztek, hanem a munka világának egészében is. A munkahelyi illiterációról már a 80-as években azt jelezte egy amerikai kutatás, hogy az átlagos munkahelyeken olvasott szövegek 70%-ának nehézsége a felsőbb középiskolai osztályok szövegértési szintjének felel meg. Ez fordítva is igaz, vagyis azok, akik a középiskolai szintű olvasási készségeknek híján vannak, azt az alapvető kompetenciát nélkülözik, amely nélkül nem lehet boldogulni sem a magánéletben, sem a mindennapokban.

A tizenévesek szövegértő olvasási képességének és olvasási motivációjának alacsony színvonala jó néhány éve jelent problémát nemcsak hazánkban, hanem Európa számos országában is. Nem véletlen, hogy az OECD által kezdeményezett *Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelő Program (Programme for International Student Assessment; PISA)* a 2000-es felmérésében a szövegértésre összpontosított. A szövegértést átfogó kulcsképességként kezelte, olyan alapvető készségként, amelyre minden tantárgyban, minden munkakörben és az élethosszig tartó tanulás minden területén szükség van, amely tehát már nem csupán az anyanyelvoktatás területére tartozik. Ez azt jelenti, hogy a tanköteles kor végére minden tinédzsernek magas szintű olvasási-szövegértési alapokkal kell rendelkeznie azért, hogy sikeresen tudja megkezdeni a munkáját. A PISA-tanulmányok a kompetenciaszint minimumaként az alsó két szintet jelölték meg a lehetséges öt szintből. Azokat a tizenéveseket, akik az olvasásban az első kompetenciaszintet érik el, alacsonyan teljesítőknek, illetőleg gyengén olvasóknak tartják, más szóval veszélyeztetett tanulóknak nevezik őket.

Az EU-ban az alacsonyan teljesítők száma 2000-ben 21,3% volt, 2006-ra pedig 24,1%-ra nőtt. Ez azt jelenti, hogy az érettségizőknek majdnem negyede nem felel meg a tudásalapú társadalom elvárásainak, és emiatt felnőttként számos problémával fog találkozni. Ezért a szövegértési képesség fejlesztése az öt oktatási teljesítményértékelés közé került, amelyről az Európai Bizottság a Lisszaboni stratégiában az alábbiakat fogalmazta meg: „az Európai Unióban 2010-re a szövegértésben alul teljesítő 15 éves korúak számának legalább 20%-kal kell csökkennie a 2000-es adatokhoz képest” (European Commission 2008: 92). Ezt a célt mostanáig nem sikerült elérni. Emiatt az Európai Unió döntéshozói egy olyan kutatási program elindítását szorgalmazták, amely a helyzet pontosabb felmérését és értékelését tűzi ki célul, valamint bemutatja a különböző intézményi szinteken hatékonynak tartott gyakorlatokat, elsősorban az osztálytermi és az iskolai gyakorlatban. Az ebből a célból létrejött konzorcium a hároméves kutatási projekt végén egy kötetben publikálta az eredményeit, illetve jelentésben számolt be munkájáról, tapasztalatairól, és tette meg javaslatait. Magyar részről a munkában e cikk szerzői, a Kecskeméti Főiskola oktatói vettek részt, akik egyben a projektről készült jelentés – alábbi – főbb pontjainak fordítói is.

Azokat a tizenéveseket, akik nem felelnek meg az iskolai írásbeliség kritériumainak, „tizenéves olvasási nehézségekkel küzdőknek” (adolescent struggling readers, rövidítve ASR) nevezzük. Ez nem azonos az illiterációval, hiszen az olvasási nehézségekkel küzdők tudnak olvasni, csak nem az elvárt komplex szinten. Az ASR munkadefiníciója az ADORE-projektben így hangzik: „Olyan 12 és 18 év közötti fiatalok, akik már olvasóknak számítanak, de nem alakultak ki olyan olvasási készségeik, amelyek képessé tennék őket arra, hogy adekvát módon reagáljanak mindennapi életük gyorsan változó kihívásaira. Legtöbbjüknek nincs stabil énképe önmagáról mint olvasóról. Olvasásukat olyan dolgok gátolják, amelyeket nem képesek egyedül

leküzdeni. Az akadályok főként a dekódolás, a folyékonyosság, a szövegértés, a metakognitív készségek, valamint az olvasási stratégiák használata és az olvasási motiváció terén jelentkeznek. Ezen nehézségek leküzdésében mások – főként szakmailag kompetens tanárok – segítségére szorulnak.”

Az ADORE-projekt 11 európai országban folytatott kutatást a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításáról, valamint összegyűjtötte a fejlesztésükben jónak bizonyult, hatékony gyakorlatokat és a bevált módszereket. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak az alábbi országokból: Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Románia és Svájc. A projektet Prof. Dr. Christine Garbe, PD Karl Holle és Prof. Dr. Swantje Weinhold koordinálta a németországi Leuphana Egyetemről, Lüneburgból. 2007-ben és 2008-ban a projekt résztvevői iskolákat látogattak meg kisebb csoportokban. Ezt követően elemezték, hogy a látott oktatási programok közül melyeket lehet jó gyakorlatként, módszerként továbbajánlani, természetesen figyelembe véve azt, hogy a különböző országok eltérő sajátosságokkal rendelkeznek. A módszerek összehasonlítása és a nemzetközi olvasástanítási kutatások alapján megfogalmazták azokat a kitételeket és alapelveket, amelyek segítik vagy gátolják az eredményes gyakorlatot.

Az olvasáshoz kapcsolódó képességek, műveltség

Az olvasást és az olvasáshoz kapcsolódó írásbeliséget az elsődleges elsajátítása után is rendszeresen fejleszteni kell a különböző korosztályokban, különböző nyelveken és különböző tömegkommunikációs eszközök segítségével.

Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek

Ezeket a diákokat nem csak az jellemzi, hogy nem tudnak olvasni, híján vannak az alapvető olvasási készségeknek, és nem motiváltak az olvasásra. Az ő olvasásukat – és főként olvasástanulásukat – számos olyan akadály hátráltatja, amellyel önmaguk nem képesek megküzdeni. A hatékony tanítás esetükben a meglévő erősségeik megkülönböztetett támogatásán alapul.

A tanítás háttérében lévő elmélet

Sok esetben a tanítás csak tantárgyspecifikus elemeket (valaminek a megtanulása, azaz tudni valamit) közvetít, valamint kívülről, mások által megfogalmazott célokat és értékelést alkalmaz. A PISA-felmérés nyomán megjelenő tesztek tömege tovább súlyosbította a problémát. A bizonyítékokon alapuló oktatás célja, hogy átadjuk a tantárgyak tanulásához szükséges kompetenciákat, valamint meghatározzuk a tanulói kompetenciákat (tanulás valamiért, azaz tudni, hogy hogyan).

A tanárok olvasástanításra vonatkozó ismerete

A felmérés szerint csak nagyon kevés felső tagozaton tanító tanár rendelkezik megfelelő tudással a gyenge olvasás felismeréséhez, illetve az olvasási készség szisztematikus fejlesztéséhez. Ez az egyik legfontosabb oka a tanítás alacsony hatékonyságának. A kutatás szerint létezik egy kritikus átmenet „az olvasni tanulás és a tanulni tanulás” között ötödik osztályban, és ez a tizenévesek olvasását, valamint olvasástanítását kiemelten fontossá teszi. Ennek egyik meghatározó oka, hogy a szövegértés, a szövegek kritikai értékelése és a szövegek tanulásban való alkalmazása fontosabbá válik a felső tagozaton, mint az alsóban. Ez a fajta írásbeliség elvárásaiban és a szükséges képességek szintjén is tantárgyanként különbözik. Emiatt a hatékony olvasástanítás nemcsak az anyanyelvet tanító, hanem valamennyi tantárgyat oktató pedagógus szakmai kompetenciái közé is tartozik.

Olvasmányok és tantervek

Az anyanyelvi olvasástanítás sajátos feladatai közé tartozik két fontos szempont. Az egyik, hogy az órán az olvasmányokba be kell emelni a tizenéveseket érdeklő kérdéseket. A másik szempont, hogy a tanulók olvasási képességét úgy kell fejleszteni, hogy releváns választ kapjanak a kérdéseikre az irodalmi és a más jellegű szövegeken keresztül.

Anyagi és jogi források

Alapvető különbségek vannak az egyes iskolák személyi feltételeiben és anyagi forrásaiban. Megállapíthatjuk, hogy van kapcsolat az oktatási intézmények minősége és anyagi forrásaik között, ám az utóbbiból nem következik automatikusan az előbbi. Egy másik meghatározó tényező is alapvetően fontosnak bizonyul: nevezetesen a tanulók egyéni segítésére és fejlesztésére törvényesen is érvényesíthető jogosultság megléte. Ez főleg a finn és a norvég oktatási rendszereket jellemzi.

Kutatás és tudásátadás

A tudományos eredmények csak nagyon kevés országban áramlanak be szisztematikusan a gyakorlatba. Ugyanezt mondhatjuk el a konkrét oktatási problémák és a kutatás kapcsolatáról. A legtöbb országban véletlenszerű, szűk körű együttműködésen alapul ez a kapcsolat. A párbeszéd mindkét oldalról fontos, komoly tartalékot rejt még ezen a területen.

Oktatási értékek és rendszerek

A gyermekek támogatásának alapelveire épülő oktatási rendszerek sokkal kevesebb dokumentálható különbséget mutatnak a teljesítménycsoportjaikban (iskolai és osztályszinten), valamint kisebb bennük a szelekciós nyomás, mint ott, ahol a teljesítményt tekintik alapelvnek. Nem meglepő, hogy a gyengén olvasóknak jobbak a lehetőségei a támogatás-központú oktatási rendszerekben, mint az erősen teljesítményorientált országokban. Minden diák jobban teljesít például Finnországban, ahol a támogatás-központú rendszer a jellemző.

A tanárképzés, valamint a felső tagozatos és a középiskolai olvasástanítás hiányosságai

A legtöbb európai országban az olvasástanításnak nincs helye sem az egyetemeken, sem a tanárképző főiskolákon. Ezekben az intézményekben az olvasást nem tekintik rendkívül összetett és nagymértékben tantárgyspecifikus feladatnak, amelyet szisztematikusan minden osztály szintjén és minden tantárgyi tartalomban fejleszteni kell. Az írás- és olvasástanítást az általános iskola 1–3. évében az anyanyelvi nevelés feladatának tartják, a későbbiekben ezeket a készségeket maguktól értetődőnek fogják fel, és mind az anyanyelv, mind az egyéb tantárgyak tanítása onnantól kezdve elsősorban specifikus tantárgyi tartalmakat közvetít. Ezzel szemben a nemzetközi olvasáskutatásban magától értetődő, hogy az olvasási és íráskészséget folyamatosan és tantárgyspecifikusan kell fejleszteni. Komoly hiányosság mutatkozik az olvasási kompetenciák diagnosztizálásában. Sok európai országban alig van megfelelő teszt vagy egyéb megbízható mérési eszköz, így a tanárok magukra maradnak a gyengén olvasók kiszűrésében. Az első két évfolyam után tantárgyi kontextusban nincs szisztematikus és folyamatos olvasástanítás. Így az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek nem kapnak semmilyen segítséget; tantárgyspecifikus tudásuk, képességeik és érdeklődésük a szövegértési problémák miatt nem tud kibontakozni. Ezért a teljesítményük is gyenge. Ezekkel a hiányosságokkal ki vannak zárva a felsőoktatásból, ebből következően a jobb állásoktól is elesnek. A társadalom az ilyen esetekben sok oktatási lehetőséget hagy kihasználatlanul.

Az ADORE-projekt annak a jó gyakorlatnak az összetevőit vizsgálta, amely segíti az olvasásban gyengén teljesítőket. A kutatás főként az állami középiskolák (beleértve szakiskolákat is) és az általános iskolák felső tagozatának oktatási gyakorlatára összpontosított, tehát nem foglalkozott minden évfolyamon az olvasásfejlesztéssel. A kutatás központi gondolata szerint az olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek jól irányított, hosszú távú intézkedéseket kívánnak az oktatási intézménytől, és nem lehet a problémájukat rövid távú olvasási kampányokkal megszüntetni. A projekt két évig tartó kvalitatív kutatást végzett, valamint az elméleti munka mellett – elsősorban iskolalátogatásokon – helyszíni adatokat gyűjtött. Az adatokat a partnerek több szempontból elemezték, ennek alapján később megfogalmazták a jó gyakorlat kulcselemeit és az olvasástanítás fő célját.

Az elsődleges cél az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek önképének megváltoztatása

A tizenéves gyenge olvasók mögött már többéves iskolai kudarc áll. A motiváció hiánya és az, hogy nem bíznak a saját képességeikben, rányomja a bélyegét a gyenge olvasók személyiségére. Ez az énkép magakadályozza, hogy szembesüljenek olvasási problémáikkal, és fejlesszék képességeiket. Ezt a gátat nem lehet izolált eszközökkel megszüntetni, például alkalmi fejlesztőprogramokkal vagy stratégiai fejlesztés útján. Feltétlenül szükséges a tizenéves egész személyiségét megcélozni. Úgy tűnik, hogy a diákok teljesítményének növelésére kidolgozott rövid távú programok nem eredményeznek tartós fejlődést.

Az osztálytermi tanítási kultúrát alapvetően meg kell változtatni

A legtöbb országban a hagyományos oktatás tanárközpontú, azaz a külső feltételek alapján (tanterv, oktatási normák) a tanár határozza meg a tanulási célt és a követelményeket. A tananyag és a módszer kiválasztása, az órák megvalósulása, valamint a záródolgozatok is erre utalnak vissza. A számonkérés az egyéni teljesítményeket hasonlítja össze a korábban meghatározott követelményekkel, és a tanulók besorolásához vezet. Ez a szervezés természetes a tananyagközpontú iskolák és oktatási rendszerek számára, ahol az elsődleges cél a tartalmak közvetítése (a tantervi anyag megtanulása), és ahol a tanulók sikerességéhez ezen tartalmak elsajátítására van szükség (teljesítmény-központú rendszerek). Az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek számára az ilyen tanítás több káros következménnyel jár: Megerősíti negatív énképüket, hiszen folyamatosan sikertelenségüket bizonyítja. Mindez hátráltatja őket abban, hogy az olvasási képességeik fejlődésére koncentráljanak. Ugyanakkor saját erősségeik és gyengeségeik elemzésére csak a tanítási időszak végén kerül sor, de ez már túl késő számukra. A tanuláshoz nyújtott segítség nem a tanítási óra velejárója, és nem megelőzi a hibákat, csak reagál rájuk.

Ezzel ellentétben, az általunk vizsgált jó gyakorlat példái a szervezés ciklikus és tanulóközpontú formáját mutatják. A célok kijelölése, a tananyag és a tanítási módszerek megválasztása a tanulók erősségei és gyengeségei alapján felállított diagnózisra épül, mindezt meg is beszéljük velük. A tanítást értékelés kíséri, folyamatosan a tanulási szükségletekhez és a tanulók képességeihez alakítva a célokat és a módszertani döntéseket (alakító, formáló értékelés). A tanulás efféle szervezése természetes az olyan iskolák és oktatási rendszerek számára, amelyek elsődleges célja a tanulók kompetenciájának fejlesztése a tantárgyak tartalmának elsajátításához.

Támogató tanár-diák és diák-diák interakció tervezése

Számos tudományosan alátámasztott nemzetközi koncepció hangsúlyozza, hogy mennyire fontos az osztálytermi tanulás szociális dimenziójának aktív alakítása. Ennek többféle pszichológiai és kognitív aspektusa van. A tanárok és a diákok közötti interakciót – hasonlóan a diákok közötti interakcióhoz – úgy kell szervezni, hogy az olvasási problémával küzdők a megaláztatás félelme nélkül képesek legyenek megfogalmazni és kezelni olvasási, valamint szövegértési problémáikat. A tudományos eredmények alapján, a

kognitív tanulói idő megközelítése szerinti tanár-diák dialógusok különösen jó hatással vannak a tanulók kognitív fejlődésére. A tanár (mint kompetens másik) modellezi a szövegértést bizonyos stratégiák bemutatásával és magyarázatával (modellezés). Azután aktívan segít a tanítványoknak a szöveg áttekintésében, miközben gyakorolnak. A folyamat közben fokozatosan egyre több felelősséget hárít a tanulóra (háttérbe vonul). Végül a diákok önállóan, csoportokban vagy párokban gyakorolják az újonnan elsajátított stratégiákat, hogy hosszú távon beépítsék őket saját szokásaikba. A mindezzel együtt járó metakognitív diskurzusban a tanulási folyamatokra állandóan reflektálnak, és tudatossá teszik őket.

A tanulók bevonása a tanulási folyamat tervezésébe

Fontos mozzanat, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulók részt vehessenek a saját tanulási folyamataikkal kapcsolatos döntések meghozatalában, sőt akár a folyamat irányításában is. Annak az élménye, hogy a tanítás célját velük együtt fogalmazzák meg, megváltoztathatja az oktatással és a neveléssel kapcsolatos, esetleg szkeptikus attitűdjüket. Ez a fontos motivációs komponens növeli az önbizalmukat és az eredményesség érzését.

A tanulók érdeklődésére számot tartó olvasmány választása

Az osztálytermi gyakorlat tanulóközpontú módszerei szorosan egybefonódnak az olvasmányokkal. Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olyan szövegekből profitálnak, amelyek autentikusak vagy érdekesek és relevánsak számukra. Mivel az egyes tanulók érdeklődése jelentősen különbözhet, bölcs döntés hagyni, hogy amikor csak lehet, ők maguk válasszák ki olvasmányaikat a szövegek széles választékából. A tanulók közreműködését nemcsak az olvasáskor, hanem az adott feladat megoldásakor is lehet növelni a valós interakciók támogatásával, továbbá azzal, hogy olyan tevékenységeket biztosítunk számukra, amelyekben érdekeltek és aktívak. Természetesen a szövegek önmagukban nem elegendőek, fontos, hogy a tanárnak legyen lehetősége és képessége szaktudását fejleszteni a legújabb kutatási eredmények és kutatásalapú módszerek felhasználására. Végül is ez helyezi a tanárképzést a tanításfejlesztés középpontjába az egyes tanulók – jelen esetben az olvasási nehézséggel küzdő diákok – szükségleteivel együtt.

A tanulók elmélyülése a szövegben

A szövegértés fejlesztése és az olvasás öröme miatt elengedhetetlen, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulók érdekeltek legyenek azokban a szövegekben, amelyeket olvasnak. Ennek két aspektusa van. Az első az öröm és az érdeklődés, amelyek az olvasás pozitív velejárói lehetnek. Ez például akkor fordul elő, amikor az olvasó teljesen belemerül az olvasásba, elveszíti az időérzékét, elfeledkezik magáról és a környezetéről. A második aspektus szerint az olvasásban való elmélyülést tükrözi az is, amikor reagálunk a szöveg tartalmára. Ez történik, ha a diákoknak megengedik, hogy a társaikkal és a tanáraikkal együttműködve fogalmazzák meg saját véleményüket és válaszaikat egy adott szöveggel kapcsolatban. A személyes válasz formájától (posztterek, rajzok, előadások stb.) függetlenül ezek a tevékenységek pozitívan hatnak az olvasási motivációra, mert lehetővé teszik a tanulók számára, hogy gyakorolják önállóságukat és a gondolkodási képességüket.

Kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítása

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulókat az jellemzi, hogy nem tudják azonosítani a nehézségük okait. Keveset olvasnak, és negatív attitűddel viszonyulnak az olvasáshoz. Nem képesek monitorizáló módszert használni, csak nagyon kevés felszínes stratégiát alkalmaznak, és túlértékelik saját szövegértési képességüket. A releváns elsajátítandó olvasási stratégiák három csoportba sorolhatók:

- Az olvasás szempontjából elsődleges stratégiák, úgymint az olvasás céljának tisztázása, a szöveg átfutása általános információszerzés végett, valamint az elsődleges tudás aktiválása.

- Olvasás közben a főbb gondolatok azonosítása, következtetések és jóslások megfogalmazása, a szövegértés monitorizálása történik.
- Olvasás után az összefoglalás, a következtetések megfogalmazása, kérdésfeltevés és a szöveg megértésének áttekintése jellemző.

Inspiráló olvasási környezet kialakítása

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak különösen nagy szükségük van az olvasásra ösztönző környezetre. Ennek kialakításában a következők játszanak fontos szerepet:

- Különböző nyomtatott és írott szövegek, valamint könyvek elérhetősége, amelyek emlékezetbe vésik az egyes szövegtípusokhoz kapcsolódó olvasási követelményeket.
- Minél több és többféle forrás elérhetősége, például enciklopédiák, számítógépek vagy alternatív irodalmak különböző tudástartalmak témáihoz, valamint iskolai könyvek.
- Az osztálytermen vagy az iskolakönyvtáron kívüli tanulóhelyek létrehozása, ahol egyénileg vagy csoportban lehet dolgozni különböző időpontokban.
- Olyan helyszínek és eszközök felkínálása, ahol az olvasás és az elvégzett munka eredményeit be lehet mutatni, például vitrin, paraván stb.

A tanárok részvétele és az igazgatók nyújtotta támogatás az iskolai programban

A vezető és a tantestület közötti együttműködés minősége a jó gyakorlat egyik központi elemének bizonyult. Az elméletben jónak ígérkező koncepciók a gyakorlatban nem működnek, ha a tantestületben kevésbé fogadják el őket. Ez leginkább akkor fordul elő, amikor egy programot felülről ültetnek át a gyakorlatba (az igazgató által) vagy kívülről (az iskola fenntartója által). A tanári részvételt három szintre kell helyezni: nemzeti, helyi és iskolai szintre. Eredményeink alapján ez alapvetően két aspektust tartalmaz: a tantestület motivációját vagy elkötelezettségét az olvasásfejlesztés ügye iránt, amely rendszerint alulról jövő kezdeményezést igényel a fejlesztőprogram megvalósításában és folyamatos (további) képesítést az olvasási képesség átadására.

A tanárok multiprofessionális támogatása

A gyenge olvasási teljesítmény okai különböző területeken keresendők, ezért az olvasási nehézséggel küzdő fiatalokat tanító tanároknak különböző szakemberek hálózatától kell segítséget kapniuk. Néhány országban a gyógypedagógusok, a fejlesztőpedagógusok, az iskolapszichológusok és a szociális munkások csapata segít a tanároknak, akik a diákokkal együtt megkereshetik őket egészségi, pszichológiai vagy szociális problémákkal. Ezen felül nem szabad figyelmen kívül hagyni a következőket:

- Minden iskolának vagy rendelkeznie kell saját könyvtárral, vagy pedig szorosan együtt kell működnie a közkönyvtárral annak érdekében, hogy az olvasók igényeinek megfelelő olvasmányok széles választékát tudja kínálni. Természetesen mindkét helyen képzett munkatársaknak kell rendelkezésre állniuk. Különösen a gyenge olvasók esetében igaz, hogy az érdeklődés, a képesség és az olvasnivaló megfelelő párosítása nélkülözhetetlen.
- A gyenge olvasók diagnosztizálását, valamint a programok értékelését tudományos intézményeknek kell támogatniuk. A nemzeti olvasásvizsgálatoknak meg kell felelniük a pszichometrikus standardoknak, ezt csak képzett kutatók tudják garantálni.

Az iskolák társadalmi támogatottsága

A szakmai támogatáson túl az iskoláknak szükségük van a helyi pedagógiai szolgáltatók és magánintézmények segítségére, a munkamegosztásra is, hiszen a tizenévesek olvasási képessége döntő előfeltétele a társadalmi

életben való részvételüknek. Ennek megfelelően az olvasásfejlesztésre úgy kell tekintenünk, mint a politikusok, a helyi vállalatok, alapítványok, civil szervezetek közös feladatára, mint az olvasást támogató hálózatra.

Jogi és anyagi források az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek támogatására

Egyes országok az összes gyerek támogatására fókuszálnak, míg mások inkább a szelekcióra helyezik a hangsúlyt (a legjobbak kiválasztására). Érdekes, hogy néhány olyan országban, ahol a segítség filozófiája dominál, a gyerekeknek törvényes joguk van a speciális oktatási programokhoz, amelyekhez minden gyenge tanuló hozzájut, még a középiskolások is. Így ezek az országok a speciális tanulási igényű diákoknak az egyéni segítség optimumát kínálják. Ha a diákoknak joguk van a speciális felzárkóztató programokhoz, akkor az oktatási szolgáltatók kötelesek a költségvetés jelentős részét elkülöníteni erre a célra. Önkéntes alapon legfeljebb rövid távú kísérleteket finanszíroznak. Amikor ezeknek vége van, minden résztvevő hajlamos visszatérni a régi útra. Nemzetközi tanulmányútajaink tanulsága szerint az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek számára kidolgozott programok fenntarthatóságához megbízható, hosszú távra kalkulálható anyagi és személyi forrásokra van szükség. Ezt csak törvényileg előírt szabályokkal és politikai támogatással lehet elérni.

Az olvasáskutatás és a tudás közvetítése

Az ADORE-konzorcium nézete szerint minden jó gyakorlatnak elméletileg megalapozottnak kell lennie, ez egyaránt vonatkozik a koncepció kidolgozására, a szakképzett tanárok általi kivitelezésre és a tudományos értékelésre is. Ki kell dolgozni a koncepciókat, az eszközöket, és értékelni kell a programok sikerét. Különösen azokban az országokban figyelhettük meg a tudományos eredmények szisztematikus átültetését a gyakorlatba, ahol az olvasáskutatásnak és az olvasásfejlesztésnek nemzeti központja van. A folyamat például a következőképpen történhet: A központban megvitatják a tantervet és az oktatási követelményeket, majd kidolgozzák az oktatási anyagot és az értékelőeszközöket. Az olvasáskutatás létrejöttének legfontosabb hajtóereje, hogy jelen legyen a tanárképzésben. Minden tanárnak tanulnia kell az olvasás és írás egy-két modulját függetlenül attól, hogy később milyen tantárgyakat fog oktatni.

Tanárképzés és szakmai fejlődés

Ahhoz, hogy a tanár a fent említett módon tudja tanítani diákjait, magas szintű tudással kell rendelkeznie a szaktárgyában (pl. a matematikában). Ugyanakkor tisztában kell lennie diákjai szövegértési képességének tartalomspecifikus követelményeivel, és képesnek kell lennie ezen készségek tanítására. A tanárképzés fő elve: az írásbeliség legyen mindenhol jelen a tantervben, az írásbeli képességek fejlesztése pedig az általános iskolán túl, minden tantárgyban jelenjen meg. A szükséges szakképzettséget a tanároknak a tanárképzésben kell biztosítani. Mindez az oktatáspolitikai egyik sürgető, de középtávon megvalósítható feladata.

Záró megjegyzés

Projektünk különböző kezdeményezéseket tárt fel, és néhány lépést tett az olvasási nehézséggel küzdő fiatalok támogatásában. Figyelembe kell vennünk, hogy alkalmazása előtt mindegyik leírt tevékenység integrálására szükség van a helyi viszonyoknak megfelelően. Tapasztalatunk szerint azok a fejlesztések, amelyek csak egyes kulcselemeket vesznek figyelembe, kevés sikerrel kecsegtetnek.

Steklács, János – Szabó, Ildikó – Szinger, Veronika: Teaching Struggling Adolescent Readers in Europe (ADORE-project)

Az írás szerzőiről

Steklács János

Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, Magyarország

steklacs[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0998-6278>

Szabó Ildikó

Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, Magyarország

balazsne.ildiko[kukac]pk.uni-neumann.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1866-1838>

Szinger Veronika

Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, Magyarország

szinger.veronika[kukac]pk.uni-neumann.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1334-4884>