

TANÍTÓJELÖLTEK OLVASÁSSAL KAPCSOLATOS NÉZETEI

TÓTH BEATRIX

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
főiskolai docense
tothbeat@kincsem.tofk.elte.hu

A cikkben bemutatott kutatás új témát emel be a pedagógusjelöltek gondolkodásának, illetve nézeteinek vizsgálatába. A szerző zárt kérdőív felhasználásával tárta fel elsőéves tanító szakos hallgatók olvasással kapcsolatos elképzeléseit, arra keresve a választ, hogy azok a tradicionális készségközpontú felfogáshoz állnak-e közelebb, avagy a kognitív-konstruktív olvasáskonceptióhoz. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók előzetes nézetei jellemzően eklektikusak, ugyanakkor nyitottabbak a konstruktív olvasásfelfogás iránt.

A belépő nézetek vizsgálatának jelentősége a pedagógusképzésben

A pedagógusjelöltek belépő nézeteinek vizsgálata napjainkban világszerte dinamikusan fejlődő, kiszélesedő kutatási terület. Hátterében a kognitív pszichológia, a konstruktív tanulásemélet, valamint a reflektív pedagógiai szemlélet és gyakorlat térhódítása áll (Szivák, 2002; Falus, 2006). Jelentőségét az adja, hogy – amint azt a külföldi vizsgálatok meggyőzően bizonyították – a hallgatók előzetes élményei, tapasztalatai, elképzelései, naiv elméletei szűrőként funkcionálnak a pályára való felkészítés folyamatában; meghatározzák, hogy hogyan viszonyulnak a képzés tartalmaihoz, mit sajátítanak el és mit nem, s végső soron gyakorlati pedagógiai tevékenységükre is döntő hatással bírnak (Falus, 2001; Szivák, 2002; Dudás, 2005). Ezért is tekinti Falus a pedagógusképzés megújításában kulcstényezőnek a belépő nézetek feltárását és felhasználását (Falus, 2006).

A téma hazai szakirodalmában tájékozódva azt tapasztaltam, hogy a hallgatók élményeit, tapasztalatait, elképzeléseit, nézeteit mindezidáig elsősorban a nevelés alapvető tényezőivel, kategóriáival kapcsolatban vizsgálták a kutatók (Golnhofer és M. Nádasi, 1981: nevelési célok; M. Nádasi, 1999: nevelési célok, tanulókép; Oroszné, 2002: saját élményű nevelői minta; Szivák, 2003: nevelés, tanítás, tanulás, tanár- és tanulókép; Hunyady, 2004: nevelés, oktatás, a tananyagtudás forrásai, tervezés, gyerektípusok, „rossz gyerek”; Dudás, 2006: tanár, diák, tanulás, tanítás, tanári szerep; Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2006: „fekete pedagógia”), az olvasással, olvasástanítással összefüggésben nem. Külföldön viszont évtizedek óta folynak kutatások ezen a területen is mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek körében (például: Hollingsworth, 1989; Richardson et al., 1991; Lonberger,

1992; Wham, 1993; Nierstheimer et al., 1996, 2000). Hollingsworth egy olyan longitudinális vizsgálat első évéről számol be, melynek keretében öt éven át kísérték figyelemmel pedagógushallgatók olvasástanítással kapcsolatos elképzeléseinek, tudásának alakulását. A legfontosabb kutatások és kutatási témák Kara-Soteriou (2007) szerint a következők: a nézetek és a gyakorlati tevékenység kapcsolata; tanárok saját olvasástanítási gyakorlatukra vonatkozó nézetei; az olvasás-, írástudással kapcsolatos elméletek, teóriák; az olvasók olvasással kapcsolatos nézetei; valamint az olvasott szövegekkel összefüggő elképzelések.

Az Egyesült Államokban mind a hallgatók előzetes elképzeléseinek feltárása, mind e nézetek létezésének tudatosítása – s ezt követően a hiteknek, meggyőződéseknek a tudományosan, kutatásokkal megalapozott tudással való konfrontálása – része a pályára való felkészítésnek. Több egyetemi honlapon találtam erre utaló információkat. Az egyik olvasásmódszertani programban például az olvasható (Woods, 2003), hogy a kurzus megkezdésekor a hallgatóknak esszét kell írniuk és egy kérdőívet kitölteniük az olvasással, olvasástanulással, illetve saját olvasási gyakorlatukkal kapcsolatban. Az egyik jegyzetként használt olvasásmetodikai tankönyv az első fejezetben tárgyalja az olvasással kapcsolatos elképzelések jelentőségét, szerepét az olvasástanításban (Vacca et al., 2006). A fejezet feldolgozásának eredményeként a szerzők reményei szerint a hallgatók képesek lesznek megmagyarázni, hogyan hatnak az írásbeli nyelvhasználat tanulásával kapcsolatos nézetek a tanítási döntésekre, az osztálytermi gyakorlatra, valamint képesek lesznek azonosítani azokat a személyes tapasztalataikat, amelyek befolyásolják az olvasás-írás tanulással kapcsolatos nézeteiket.

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia oktatójaként magam is fontosnak tartom, hogy tájékozódjam leendő tanítványaim olvasással, olvasástanulással és -tanítással kapcsolatos előzetes élményeiről, tapasztalatairól, nézeteiről, elképzeléseiről, hiszen ezek ismerete segíti a tantárgy-pedagógia kurzus megtervezését: a kívánatos tartalmak, arányok és hangsúlyok kialakítását éppúgy, mint a legcélravezetőbb módszerek megválasztását.

A kutatás elméleti háttere: az olvasás fogalmának átalakulása

Az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult az olvasás fogalmának pedagógiai értelmezése, az olvasási folyamat tartalmáról, jellegéről vallott felfogás, miközben legfontosabb konstituáló eleme változatlanul az olvasottak megértése, a szövegértés maradt. Az olvasáskutatásban hosszú ideig a behaviourista koncepció dominált. E szerint az olvasás egyfajta dekódolás, amelynek során gondolatá és/vagy hangzó nyelvvé alakítjuk a vizuálisan kódolt információkat, azaz *reprodukáljuk a jelentést*. A megértés folyamatát a szöveg vezérli, az olvasó passzív befogadó. Ebben a koncepcióban az olvasás készségeként tételeződik: a megértés sikerének kulcsa a dekódolás begyakorlottsága, hibátlan volta.

Az olvasás kognitív-konstruktív felfogása szerint viszont az *olvasó* nem egyszerűen megérti, hanem *aktívan teremt, létrehozza a jelentést*, mégpedig meglévő tudása, tapasztalatai bázisán; vagyis a jelentés szöveg és olvasó együttműködésének, interakciójának eredménye (Iser, 1996), az egyéni olvasatok pedig személyes konstrukciók. A jelentésteremtés folyamatában az olvasó hipotéziseket, jóslatokat fogalmaz meg a szöveg várható folytatásával kapcsolatban, következtetéseket von le, ideiglenes jelentéseket tételez, nyomon követi azok érvényességét, szükség esetén korrigál, elhárítja a megértés akadályait (például megpróbálja kitalálni egy ismeretlen szó jelentését a kontextusból), vagyis problémákat old meg. Az olvasás kognitív szemléletű felfogásában tehát a megértés aktív és produktív folyamat, amelyben kitüntetett szerepe van az olvasó meglévő tudásrendszerének, világismeretének és szociokulturális háttérének. Mindez a kilencvenes évek derekán kiegészült a motiváció szempontjával, ami azt jelenti, hogy jeles kutatók az olvasás-szövegértés lényeges komponenseként határozzák meg az egyén olvasással kapcsolatos motivációs bázisát, az olvasás iránti elkötelezettségét (Cs. Czachesz, 1999, 2005).

A nemzetközi vizsgálatok jó ideje a kognitív-konstruktivista felfogásra épülnek, és a megértés mellett hangsúlyozzák az olvasottak felhasználásának, reflektálásának, értékelésének jelentőségét is (Csapó, 2003). A PIRLS olvasási-szövegértési vizsgálat kidolgozói „... az olvasást konstruktív és interaktív folyamatnak, az olvasókat pedig aktív értelmezőknek tekintik, akik ismerik és alkalmazzák az aktív olvasás stratégiáit, és képesek reflektálni az olvasott szövegre. Pozitív attitűdöt mutatnak az olvasás iránt, és kedvtelésből, illetve információszerzés céljából egyaránt olvasnak.” (Vári, et al., 2003, 119. o.) E definíció az olvasásvizsgálatok történetében először említi meg az aktív olvasás stratégiáinak használatát az olvasás folyamatában.

Stratégián az olvasás és a szövegértés-tanítás szakirodalmában többféle dolgot is értenek: egyrészt különböző olvasási-szövegkezelési módokat (mint például az előzetes áttekintés, beleolvasás, gyors átfutás (lefölözés), kereső olvasás, tanulás, szoros olvasás, javító olvasás, újraolvasás), másrészt azokat a kognitív és metakognitív folyamatokat, melyeket az olvasó a jelentés megteremtése érdekében alkalmaz. Nálunk az olvasási stratégia szakkifejezés – leszámítva a posztmodern irodalomelméleti diskurzusokat – sokáig szinte teljesen ismeretlen volt, jóllehet az angol nyelvterületen évtizedek óta kiemelten fontos kutatási és publikációs téma.

A nyolcvanas években elkezdtek módszeresen feltárni a jó olvasók olvasási stratégiáit. Harvey és Goudvis (2000) összefoglalása szerint ezek a következők. A jó olvasó

- kapcsolatot keres a meglévő tudása és a szöveg új információi között, aktivizálja és felhasználja a témával kapcsolatos háttértudását az olvasás előtt, alatt és után;
- azonosítja a szöveg legfontosabb témáit, gondolatait vagy esztétikai hatáselemeit, azaz meghatározza a relevanciákat, kiemeli a lényegét;

- kérdéseket tesz fel a homályos pontok tisztázására, az olvasás fókuszálására, a szerző céljának, nézőpontjának, illetve álláspontjának kiderítésére, s válaszol is rájuk;
- érzéketes belső képeket alkot a szövegbeli szereplőkről, eseményekről, helyekről, helyzetekről, tárgyakról, folyamatokról;
- következtetéseket von le előzetes tudása, sémái és a szöveg információi segítségével, ítéleteket, jóslatokat, új gondolatokat fogalmaz meg;
- olvasás közben és a végén összefoglalja, azaz kiemeli és egyúttal saját nyelvén újrafogalmazza, újraalkotja a szöveg legfontosabb gondolatait;
- ha a jelentésteremtés folyamatában valamilyen akadály merül fel, különböző javító stratégiákat használ a probléma megoldására (például újraolvassa az adott részt);
- metakognitív kontrollt gyakorol saját olvasása fölött, azaz nyomon követi megértési folyamatait, tudatában van annak, hogy érti vagy nem, amit éppen olvas.

Más források további stratégiákat is felsorolnak, mint például a szöveg szerkezetének feltárása, mnemotechnikai eljárások alkalmazása vagy grafikus szervezők használata, azaz a fő fogalmak, gondolatok közötti kapcsolatok grafikus megjelenítése (Snow, 2002); illetve a szöveg előzetes áttekintése, az olvasással kapcsolatos célok felállítása, a témával kapcsolatos meglévő tudás aktivizálása, előfeltevések megfogalmazása a várható tartalommal kapcsolatban (Pressley, 2001).

E stratégiák inkább csak elméletben különíthetők el, az olvasás folyamatában gyakran összefonódnak, összekapcsolódnak: a belső képek megalkotása során meglévő tudásunkat, a szöveg bizonyos lényeges elemeit és az olvasás során levont következtetéseinket is felhasználhatjuk. Kibontásuk és azonosításuk azért fontos, hogy tudjuk: miféle összetevőkre, folyamatokra bontható az olvasás-megértés komplex, bonyolult processzusa.

A kilencvenes évektől kezdve elsősorban azt vizsgálták, hogyan taníthatók e stratégiák a gyerekeknek. Mára széles körű konszenzus jött létre a kutatók, szakértők között a tekintetben, hogy a szövegértés színvonalát jelentős mértékben meghatározza, hogy a diákok ismerik-e és alkalmazzák-e a különböző olvasási stratégiákat, képesek-e a céljaiknak leginkább megfelelő stratégiákat kiválasztani és rugalmasan alkalmazni őket olvasás közben (Snow, 2002; Pressley, 2001).

Hazánkban Csikos Csaba és Steklács János vezetésével folytak az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatos kutatások. Eredményeik megerősítették, igazolták a külföldi tapasztalatokat: a stratégiák tanítása jobb teljesítményt eredményezett (Csikos és Steklács, 2006).

A kutatás célja, módszere és a minta

Kutatásom célja az volt, hogy megismerjem a hallgatók tapasztalatait, nézeteit, illetve felfogásukat az olvasással kapcsolatban, valamint elképzelésüket az olvasás taníthatóságára nézve. További célom volt egy olyan kérdőív kipróbálása, melyet – a szükséges finomítások elvégzése után – a későbbiekben is felhasználhatok leendő tanítványaim olvasásfelfogásának megismerésére. A kutatás ekként elővizsgálat jellegű volt. Alapvetően két *kutatási probléma* vizsgálatára vállalkoztam:

- Mi jellemzi a hallgatók olvasásfelfogását, azaz olvasásfogalmuk a behaviourista vagy a konstruktivista koncepcióhoz áll-e közelebb?
- Milyen jelentőséget tulajdonítanak saját majdani szerepüknek az olvasástanulás eredményessége szempontjából?

A kutatás módszere: írásbeli kikérdezés, zárt kérdőívvel. A saját élmények, tapasztalatok, elképzelések feltérképezésére más módszerek is használhatók (például írásbeli kikérdezés nyitott kérdésekkel, esszé íratása, szóbeli kikérdezés, fogalmi térkép készíttetése), én azonban olyan mérőeszközt kerestem, amelynek alkalmazása viszonylag egyszerű, a kapott eredmények értékelése nem időigényes, mégis elégséges információval szolgál a kutatási kérdések megválaszolásához. Ezt a mérőeszközt *Luciano Mariani* (1999) egyik publikációjában találtam meg. Az általa összeállított kérdőív segítségével kideríthető, hogy a hallgatók olvasásfogalma, olvasással kapcsolatos elképzelései mifélek: a korszerű kognitív-konstruktív felfogáshoz állnak-e közelebb, vagy inkább a korábbi, mára már meghaladott szemléletet tükrözik. Ennek megfelelően a kérdőív a két különböző olvasáskoncepcióhoz illeszkedő négy-négy kijelentést tartalmaz, kevert elrendezésben. Az ötödik kijelentés az olvasás taníthatóságával kapcsolatos meggyőződés feltárását szolgálja. A választ öt fokú Likert-skálán kellett jelölni. A skála értékeinek jelentése: (1) teljesen egyetért, (2) egyetért, (3) egyet is ért meg nem is, (4) nem ért egyet, (5) egyáltalán nem ért egyet.

A mintavétel módja hozzáférésem alapuló kényelmi stratégia volt, hiszen kutatási céljaim elérését – azaz leendő tanítványaim előzetes nézeteinek részbeni megismerését, valamint a kérdőív kipróbálását – ez is biztosította. Az alapsokaság az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának valamennyi elsőéves tanító szakos hallgatója, akik anyanyelvi tantárgy-pedagógiai tanulmányaik megkezdése előtt állnak, összesen 165 fő. A kérdőívet kurzusmailben küldtem el először valamennyi elsőévesnek, majd – mivel jómagam elsőéveseket nem tanítok – néhány kollégámat kértem meg, hogy órájukon osszák a ki a hallgatóknak a kinyomtatott kérdőíveket. Így végül 57 kitöltött kérdőív jutott hozzám vissza, melyeket SPSS-programmal dolgoztam fel. (Mivel néhány hallgató egy-egy kijelentéssel kapcsolatban nem tett jelölést, a minta nagysága változó.)

A hallgatók olvasásfogalma, olvasással kapcsolatos elképzelései

A *készségközpontú felfogást* a következő négy állítás jelenítette meg:

- Az olvasás passzív folyamat: az olvasó befogadja a szöveg tartalmát.
- Az olvasás főleg vizuális tevékenység: a szemünknek fel kell ismernie a betűket, szóról szóra haladva.
- A szöveg megértése megköveteli, hogy az olvasó minden szót ismerjen benne.
- Ha az olvasó nem akarja engedni lankadni a figyelmét, elejétől a végéig folyamatosan kell elolvasnia a szöveget, sorról sorra, megállás nélkül.

A válaszok elemzésének eredményeit az *1. táblázat* mutatja.

1. táblázat: A készségközpontú felfogást képviselő kijelentések elfogadottsága (N: 57)

<i>A kijelentés tartalma</i>	<i>Az egyetértés mértékét kifejező érték</i>					<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
	<i>1 teljesen egyetért</i>	<i>2 egyetért</i>	<i>3 egyet is ért meg nem is</i>	<i>4 nem ért egyet</i>	<i>5 egyáltalán nem ért egyet</i>		
Az olvasás passzív folyamat	2	12	24	16	3	3,11	0,920
Főleg vizuális tevékenység	3	18	17	15	4	2,98	1,044
Minden szót ismerni kell	4	17	13	19	4	3,04	1,101
Folyamatosan kell olvasni	1	10	18	20	8	3,42	0,999
						3,14	

Az eredmények értelmezése során általában három csoportba soroltam a válaszokat aszerint, hogy egyetértést, elutasítást vagy bizonytalanságot fejeznek ki. Úgy látszik, még ma is elég sokan vallják a tradicionális felfogást, mely szerint az olvasás passzív befogadás, hiszen az első kijelentés tartalmával a hallgatók 24,6%-a – akik az 1-es vagy a 2-es értéket választották – egyetért. Ez alighanem abból az olvasói tapasztalatból származik, hogy sok esetben minden különösebb intellektuális erőfeszítés nélkül olvasunk, mintegy alpjáraton működtetve olvasási képességünket. Ha ugyanis a szöveg nem tartalmaz ismeretlen szót, fogalmat, szokatlan nyelvi szerkezetet, új információt, az olvasás könnyűnek tűnik, a jelentésteremtés automatikus,

problémamentes; így a kogníció, az aktív információfeldolgozás elfedett, szinte észrevétlen. Egy másik lehetséges ok, hogy az olvasásfelfogás megváltozása a szaktudományban nem egy csapásra formálja át a gyakorlatot és a benne működő pedagógusok gondolkodását. Ráadásul az új, konstruktivista koncepcióra épülő gyakorlat újfajta megközelítéseket, tanítási módszereket, technikákat igényel. Ezek elterjesztése sem megy egyik napról a másikra. Valószínű tehát, hogy hallgatóink jó része még a hagyományos olvasásfelfogáson alapuló tanítási folyamatban szocializálódott. Ehhez képest biztató, hogy egyharmaduk (33,4%) nem ért egyet az állítással (vagyis a 4-es és az 5-ös értéket választotta), 42,1%-a pedig egyet is ért meg nem is. Alighanem volt már olyan olvasói élményük, amelynek során megtapasztalták, hogy olykor bizony aktívan meg kell küzdeniük a jelentésért. A 3,11-es átlag is azt mutatja, hogy a többség nem értett egyet ezzel az indikátor kijelentéssel.

A második kijelentés lett a legelfogadottabb. A hallgatók 31,6 százaléka egyet ért azzal, hogy az olvasás *főleg* vizuális tevékenység. Ez egyrészt abból adódhat, hogy vizuális észlelés *híján* valóban nem beszélhetünk szorosán vett olvasásról, de joggal merül fel az a magyarázat is, hogy az olvasást vizuális jelek dekódolásának tekintik, a megértést pedig a dekódolás automatikusan megszülető eredményének. Vagyis az olvasás folyamatában nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a percepciónak és kisebbet a kogníciónak.

A harmadik kijelentés osztotta meg leginkább a válaszolókat. Jól jelzi ezt, hogy e tételnél legnagyobb a szórás. Az előzőekhez képest kisebb volt a 3-ast választó bizonytalanok aránya (22,8%), az egyértelműen állást foglalókon belül valamivel többen fejezték ki egyet nem értésüket, mint egyetértésüket. Ez utóbbiak száma mindenképpen magasnak tűnik, és jelzi, hogy sokak olvasói gyakorlatából hiányzik az a tapasztalat, hogy az ismeretlen szavak jelentését gyakran ki lehet következtetni a kontextusból grammatikai, szintaktikai vagy éppen pragmatikai kulcsok segítségével. Bár az is meglehet, hogy – tévesen – a gyerekeket nem tartják képesnek erre.

A negyedik kijelentést utasították el a legtöbben. Ám még így is a hallgatók 19,3%-a választotta az 1-es és a 2-es értéket, igaz, döntő többségük az utóbbit. Ők tehát egyetértenek azzal, hogy a szövegek olvasásában folyamatosan előre kell haladni, jóllehet az olvasáskutatás hajnalán kibontakozó szemmozgás-kutatások már nagyon korán felfedezték, hogy a szakkadikus ugrások nem csak előre irányulnak, előfordul regresszió is, főleg ha nehéz a szöveg és problémák merülnek fel a megértésben. Igaz, az is kiderült, hogy bár vannak szándékos visszaugrások is, többségük mégsem tudatos (Cs. Czachesz, 1998).

A *konstruktivista olvasásfelfogást* az alábbi állítások reprezentálták:

- A szövegek olvasásának nem csak egyetlen módja van: különböző olvasási módok vannak, a körülményektől függően.
- Az olvasás módjáról az olvasó dönt annak alapján, hogy milyen típusú szövegről van szó, ill. hogy mi az olvasás célja.
- A szöveg megértése az olvasó előzetes tudásán múlik.

- Az olvasó előre választhat stratégiát a szöveg olvasásához, és kontrollálhatja a stratégia használatát, amíg olvas.

Az állítások elfogadottságával kapcsolatos eredményeket a 2. táblázat mutatja. (Mivel egy-egy kijelentés esetében hárman nem jelöltek meg értéket, az elemszám változó.)

2. táblázat: A konstruktivista felfogást képviselő kijelentések elfogadottsága

A kijelentés tartalma, a válaszolók száma	Az egyetértés mértékét kifejező érték					Átlag	Szórás
	1 teljesen egyetért	2 egyetért	3 egyet is ért meg nem is	4 nem ért egyet	5 egyáltalán nem ért egyet		
Különböző olvasási módok vannak (N: 56)	17	27	9	2	1	1,98	0,884
Az olvasás módjáról az olvasó dönt (N: 55)	18	22	13	2	–	1,98	0,850
A megértés az előzetes tudáson múlik (N: 57)	6	17	24	7	3	2,72	0,996
Az olvasó alkalmazhat stratégiákat (N: 57)	1	19	27	6	4	2,88	0,888
						2,39	

Első ránézésre megállapítható, hogy a konstruktivista felfogást tükröző kijelentések elfogadottsága nagyobb arányú, mint a tradicionális koncepciót tükrözőké. A hallgatók túlnyomó többsége egyetért vagy legalább részben egyetért azzal, hogy különböző olvasási módok léteznek, és ezek megválasztásáról az olvasó dönthet (3., 4. kijelentés). Saját olvasói gyakorlatában ki-ki bőséggel szerezhetett tapasztalatokat arra nézve, hogy az olvasás különböző tényezői (pl. az olvasás célja, a szöveg műfaja, a rendelkezésre álló idő stb.) hogyan befolyásolják az olvasás folyamatát. Inkább az a meglepő, hogy volt egyáltalán néhány válaszoló, aki nem

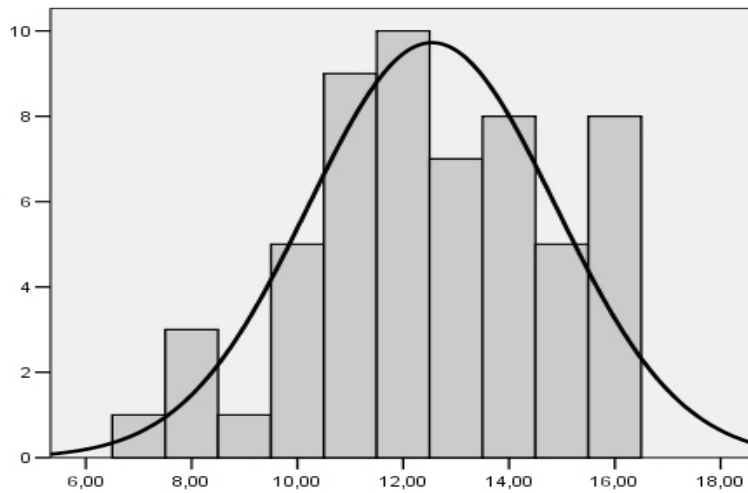
értett egyet az állításokkal. Jellemzően a szórások e két kijelentés esetében a legalacsonyabbak.

A két másik állítás is inkább elfogadott, mint nem, ám velük kapcsolatban egyfajta bizonytalanság is érzékelhető; ezt mutatja az „egyed is értek meg nem is” lehetőséget választók magas aránya (42,1%, ill. 47, 4%). A hallgatók 17,6%-a nem tekinti az előzetes tudást a megértés sikerességét meghatározó tényezőnek. Pedig régi felismerés, hogy minél többet tud valaki egy bizonyos témáról, annál jobban érti az adott tárgyval kapcsolatos szövegeket. *Pressley* (1999) szerint az olvasó sokféleképpen felhasználja tudását olvasás közben, pl. a várható tartalom elővételzésekor, jóslatainak ellenőrzése során, a szöveg tartalmi elemeinek elfogadásakor vagy elutasításakor, valamint egyéni értelmezésének, olvasatának létrehozásában. A hallgatók egy része viszont nem látja elég világosan a meglévő tudás szerepét, jelentőségét a jelentésteremtés folyamatában. Ám az is lehet, hogy az eredeti mondatban szereplő „depends on” kifejezés fordítása sikerült túlságosan sarkosra. Lehet, hogy ha nem a „múlik”, hanem a „függ” ige szerepel a mondatban, nagyobb arányú lett volna az egyértelmű elfogadás.

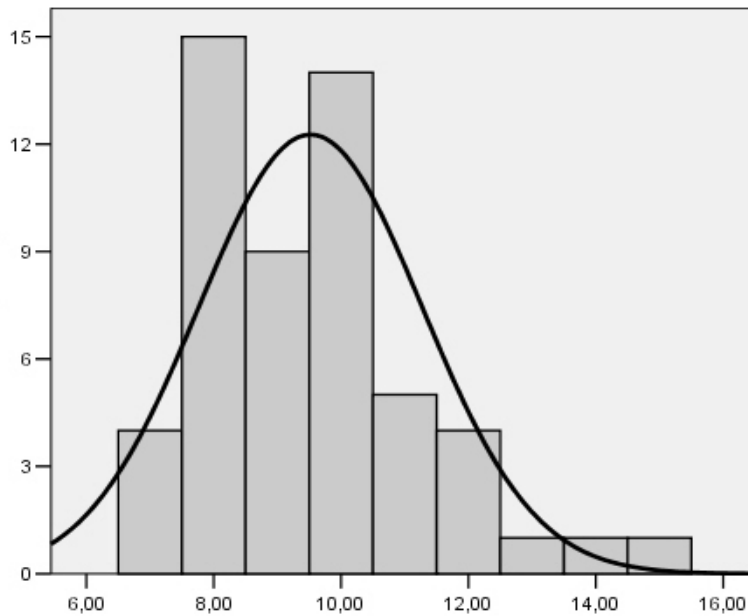
A stratégiák tudatos, kontrollált használatára vonatkozó megállapítással a hallgatók 17,5 százaléka nem értett egyet, a többség azonban részben vagy egészben egyet értett. Ez nyilván összefügg azon kijelentés magas arányú elfogadottságával, amelynek lényege, hogy az olvasás módjáról az olvasó dönt. Valószínű, hogy a válaszolók jó része ekként értelmezte a stratégia szót. A 3-as értéket választó bizonytalanok nagy arányában pedig alighanem a szójelentés-ismeret hiánya mutatkozik meg.

Összességében elmondható, hogy a hallgatókhoz közelebb áll a konstruktivista olvasásfelfogás, mint a hagyományos készségközpontú koncepció. Ezt tanúsítják az egyes kijelentések átlagai és az összesített átlagok is: a konstruktivista koncepciót képviselő állítások átlaga 2,39; a készségközpontú felfogást leíróké 3,14.

Az 1. és 2. ábra azt szemlélteti, hogy hogyan oszlanak meg a hallgatók által megjelölt összesített értékek a két különböző olvasásfelfogást reprezentáló kijelentésekkel kapcsolatban. A vízszintes tengely azt mutatja, hogy mennyi az összesített érték, a függőleges pedig, hogy hány hallgató jelölt éppen annyit.



1. ábra: A készségközpontú indikátor kijelentések összértékének gyakorisági megoszlása (N=54)



2. ábra: A konstruktivista indikátor kijelentések összértékének gyakorisági megoszlása (N=54)

3. táblázat: A különböző olvasáskonceptiók elfogadottsága (N=54)

<i>Olvasásfelfogás</i>	<i>Egyetért</i>	<i>Bizonytalan</i>	<i>Elutasítja</i>
Készségközpontú	1	52	1
Konstruktivista	3	51	0

A 3. táblázatból kiderül, hogy a túlnyomó többség elképzelései, nézetei ellentmondásosak, eklektikusak, bizonytalanok, ugyanakkor az is kiolvasható az adatokból, hogy a konstruktivista felfogás valamivel elfogadottabb a hallgatók körében. (A bizonytalanok nagy arányában valószínűleg a korábban részletesen taglalt okok – egyes szakszavak viszonylagos ismeretlensége, a fordítással kapcsolatos problémák – is közrejátszanak.)

Jelentősen mások az arányok, ha az alapján csoportosítjuk a hallgatókat, hogy melyik kijelentés-sorozat összesített értéke alacsonyabb. Ez jelzi ugyanis azt, hogy a kettő közül melyik koncepció felé nyitottabbak, melyiket fogadják el inkább. A hallgatók így kialakított csoportjait a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat: A különböző olvasáskonceptiók iránti nyitottság (N=57)

<i>Olvasásfelfogás</i>	<i>Fő</i>	<i>%</i>
A készségközpontú felfogás felé nyitott	8	14
A konstruktivista felfogás felé nyitott	46	80,7
Értékelhetetlen	3	5,3

Ez a csoportosítás is azt mutatja, hogy a hallgatók döntő többsége inkább a konstruktivista felfogást képviselő állításokkal értett egyet, semmint a készségközpontú koncepciót megjelenítővel.

Az adottságok szerepe az olvasásban

A kérdőíven szereplő egyik kijelentés kapcsán arról kellett elgondolkodniuk a hallgatóknak, hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak a veleszületett adottságoknak az olvasási teljesítményben. A következő állítással kapcsolatban kellett állást foglalniuk: Az olvasó teljesítményét alapvetően veleszületett, örökölt adottságai határozzák meg. A kijelentés egyúttal implicit módon a gyerekek, ill. az olvasás taníthatóságára kérdezett rá. A válaszok megoszlását az 5. táblázat mutatja. Az eredmények szerint a hallgatók mindössze 16,4%-a gondolja meghatározónak az olvasási teljesítményben a veleszületett adottságokat – ők azok, akik 1-est vagy 2-est jelöltek véleményük kifejezésére –, 36,4% részben, 47,2% egyértelműen elutasítja ezt az állítást, vagyis más tényezők hatását tartják döntőnek.

5. táblázat: A hallgatók álláspontja a veleszületett adottságok jelentőségével kapcsolatban (N: 56)

A kijelentés tartalma, a válaszolók száma	Az egyetértés mértékét kifejező érték					Átlag	Szórás
	1 teljesen egyetért	2 egyetért	3 egyet is ért meg nem is	4 nem ért egyet	5 egyáltalán nem ért egyet		
Az olvasási teljesítmény az adottságokon múlik	3	6	20	18	8	3,40	1,047

Tanulságok, következtetések

Az eredmények a minta alacsony száma miatt csak tájékoztató jellegűek, a belőlük levonható tanulságok, következtetések érvényessége korlátozott. Egyes kijelentések nem kellően pontos megfogalmazása miatt valószínű, hogy egy újabb vizsgálat részben más eredményekhez, arányokhoz vezetne. Érdemes az indikátor kijelentések tartalmát és fordítását felülvizsgálni, szükség esetén finomítani.

A kérdőívek elemzése révén sikerült választ adni a felvetett kutatási problémákra, illetve kutatási kérdésekre, természetesen a fenti korlátokat figyelembe véve. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többségének az olvasási folyamat, illetve tevékenység jellegével kapcsolatos felfogása inkább a konstruktivista koncepcióhoz áll közel, a felé nyitott; de tartalmaz olyan elemeket is, melyek a tradicionális behaviourista felfogásra jellemzőek. Ebből következően az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai stúdiumok keretében az olvasástanítás-olvasásfejlesztés teoretikus megalapozásakor súlyt kell helyezni olyan összefüggések bemutatására, mint például az előzetes tudás vagy a stratégiahasználat szerepe az olvasásértésben; más szemléleti elemeket, elképzeléseket – például a vizualitás és az előzetes szóismeret jelentőségével kapcsolatban – célszerű ütköztetni a szakirodalom vonatkozó megállapításaiival, célirányosan szervezett saját tapasztalattal. Jó alapokat jelent a képzés számára az, hogy a mintában szereplő hallgatók közül csak kevesen gondolják úgy, hogy az olvasási teljesítményt alapvetően a gyermekek veleszületett adottságai határozzák meg, a többség tehát hisz a gyerekek taníthatóságában.

A hallgatók olvasással kapcsolatos elképzeléseinek egyaránt vannak megerősítendő, átépítendő és kiépítendő elemei. Fontos, hogy lehetőleg már a kurzus megtervezésekor, indításakor fény derüljön ezekre. Oktatóként az is célom volt, hogy kipróbáljam a *Mariani-féle* kérdőívet a fókuszba állított belépő nézetek megisme-

résére. Tapasztalataim arról győztek meg, hogy a kérdőívvel nyert adatok megfelelő áttekintést adnak a hallgatók olvasásfelfogásáról, annak jellemzőiről.

Bár a zárt kérdőívvel való kikérdezés nem tipikus módszer a pedagógusok és pedagógusjelöltek gondolkodásának kutatásában, az adott esetben és céllal mégis jól alkalmazható, hiszen könnyen kezelhető, sem a kitöltése, sem az eredmények feldolgozása és értékelése nem túlságosan időigényes. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az előzetes tudás, illetve nézetek csak egy szűkebb – bár meghatározó jelentőségű – szeletének feltárására alkalmas. A hallgatók olvasással, olvasástanulással kapcsolatos élményeinek, tapasztalatainak feltérképezésére, az olvasás tanításával, a pedagógus szerepével összefüggő elképzeléseik megismerésére más módszerek – szóbeli kikérdezés, esszé íratása stb. – célravezetőbbek. A módszerek kombinálásával pedig nyilvánvalóan teljesebb és strukturáltabb kép alkotható.

Irodalom

- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvadás és pedagógia*. Mozaik Könyvkiadó, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Olvasástanításunk eredményei és problémái. *Modern Nyelvtanítás*, 1. sz. 25–35.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. *Iskolakultúra*, 10. sz. 44–52.
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 65–74.
- Csikós Csaba – Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 75–88.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 23–43.
- Dudás Margit (2006): A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, [<http://nti.btk.pte.hu>]
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 13–27.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 305–310.
- Harvey, S. – Goudvis, A. (2000): *Strategies that work*. Stenhouse Publishers, York, Maine.
- Hollingsworth, S. (1989): Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, 2. sz. 160–189.

- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanító-jelöltek körében. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 9–32.
- Hunyady Györgyné – Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Iser, W. (1996): Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv. I.* Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport, Szeged, 241–264.
- Kara-Soteriou, J. (2007): Exploring students' beliefs about reading. (Report) *Academic Exchange Quarterly*. Online publication. [<http://www.thefreelibrary.com/Exploring+students'+beliefs+about+reading.-a0172686675>]
- Lonberger, R. B. (1992): The belief systems and instructional choices of preservice teachers. In: Padak, N. D. – Rasinksi, T. V. – Logan, J. (szerk.): *Literacy research and practice, foundations for the year 2000*. College Reading Association, Pittsburg, 71–78.
- Mariani, L. (1999): *Probing the hidden curriculum: teachers' and students' beliefs and attitudes*. Paper given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, 18–20, March 1999. [www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm - 91k -]
- M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia(?)* Tanári létkérdések, 18. kötet, Raabe Kiadó, Budapest.
- Nierstheimer, S. L. – Hopkins, C. J. – Dillon, D. R. – Schmitt, M. C. (2000): Preservice teachers' shifting beliefs about struggling literacy learners. *Reading Research and Instruction*, 1. sz. 1–16.
- Nierstheimer, S. L. – Hopkins, C. J. – Schmitt, M. C. (1996): "But I just want to teach regular kids!" Understanding preservice teachers' beliefs about teaching children experiencing difficulty learning to read. *Literacy Teaching and Learning*, 1. sz. 15–24.
- Oroszné Perger Mónika (2002): Jövendő pedagógusok nevelőképe. In: Kovácsné Németh Mária (szerk.): *Tanulmánykötet*. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr, 156–167.
- Pressley, M. (1999): Self-regulated comprehension processing and its development through instruction. In: Gambrell, L. B. – L. M. Morrow, L. M. – Neuman, S. B. – Pressley, M. (szerk.): *Best practice in literacy instruction*. The Guilford Press, New York, 90–97.
- Pressley, M. (2001): Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, [<http://press.readingonline.org>]
- Richardson, V. – Anders, P. – Tidwell, D. – Loyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 3. sz. 559–586.
- Snow, C. (2002): *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand, Santa Monica. [<http://press.rand.org>]
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra* 5. sz. 88–95.

- Vacca, J. L. – Vacca, R. T. – Gove, M. K. – Burkey, L. C. – Lenhart, L. A., – McKeon, C. A. (2006): *Reading and learning to read*. Pearson Education, Inc., Boston.
- Vári Péter – Balázs Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László (2003): Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra* 8. sz. 118–137.
- Wham, M. A. (1993): The relationship between undergraduate course work and beliefs about reading instruction. *Journal of Research and Development in Education*, 1. sz. 9–17.
- Woods, J. (2003): L545. Theme #1 – Literacy beliefs.
[www.indiana.edu/~lang545/protect/modules/theme1.html - 15k]