

Csépány Nikoletta

Az olvasási stratégiák a szövegértő olvasás szolgálatában. Az értő olvasás fejlesztése negyedik osztályban olvasási stratégiák és retorikai szerkezetek segítségével (*Balázs Boróka*)

AKADÉMIAI KIADÓ. BUDAPEST. 2021. (elektronikus kiadás)

Értő olvasóvá nevelés az iskolában a SROF olvasásfejlesztő program segítségével



Csépány Nikoletta *Az olvasási stratégiák a szövegértő olvasás szolgálatában* című könyve, *Az alkalmazott nyelvészet a 21. században – Applied Linguistics in the 21st Century* sorozat ötödik kötete, amely az Akadémiai Kiadó gondozásában jelent meg 2021-ben. Online elérhető a kiadó Okoskönyvtárában, a mersz.hu oldalon.

A gyermekek szövegértési képességének megalapozása, kialakítása és folyamatos fejlesztése elvárás napjaink iskolájával szemben, ugyanakkor az oktatási rendszerek elé világszinten állított egyik legnagyobb kihívás is. Az értő olvasóvá nevelés lehetőségei régóta és folyamatosan a figyelem középpontjában vannak. A témát különböző tudományterületeken tevékenykedő szakemberek kutatják. Ebbe a folyamatba kapcsolódik be Csépány Nikoletta tudományos tevékenysége is, aki a pszicholingvisztika egyik jellegzetes területével foglalkozik. Érdeklődésének középpontjában az olvasás áll; célja pedig egy olyan, az értő olvasás képességének a fejlesztésére alkalmas eszköz kidolgozása, amely iskolai körülmények között alkalmazható.

A kötet a szerző tudományos tevékenységének elméleti háttérét és eredményeit mutatja be. Csépány Nikoletta munkája kétségtelenül jelentős és több szempontból is figyelemre méltó: a kötet központi témáját, az értő olvasás problematikáját a szerző tágabb időkeretbe és tudományos összefüggésekbe helyezve, a nemzetközi és a hazai viszonyok figyelembevételével tárgyalja, valamint az általa kidolgozott és gyakorlatban alkalmazott didaktikai segédeszközt, a Stratégiai-Retorikai Olvasásfejlesztő programot (SROF), ennek gyakorlati alkalmazását és az eredményeket ismerteti.

A téma aktualitását, valamint a szerző kutatómunkájának eredményeit a két előszó szerzői is hangsúlyozzák, méltatják. Bóna Judit és Csizér Kata, a kötet sorozatszerkesztői szerint Csépány Nikoletta munkája „nóvum a hazai szakirodalomban”. Károly Krisztina szintén kiemeli újszerűségét, hazai és nemzetközi jelentőségét pedig abban látja, hogy „háttérben egy jelentős pedagógiai kihívás”, valamint „a szakirodalomban egyelőre egyedülálló elméleti-módszertani megoldás” áll.

A könyv nyolc fejezetet tartalmaz, a gondolatmenete pedig három nagy egységre tagolódik. A Bevezetőben és az első négy fejezetben az értő olvasáshoz kapcsolódó problémakör és a lehetséges megoldások elméleti háttere körvonalazódik. Az ötödik fejezet a szerző által kidolgozott fejlesztőfeladatok segítségével végzett próbavizsgálatokat, a hatodik pedig a próbavizsgálatok eredményeinek a figyelembevételével véglegesített fejlesztőprogram alkalmazásával végzett komplex vizsgálatot ismerteti, majd bemutatja ennek eredményeit. Végül a hetedik fejezetben az eredmények alapján megfogalmazott következtetések és záró gondolatok, a nyolcadikban pedig a kötet tézisei olvashatók.

A Bevezetőben a szerző két nemzetközi olvasásvizsgálat eredményei alapján megfogalmazza a kérdést: mi a magyarázata annak, hogy a PIRLS-vizsgálaton a magyar gyermekek rendre átlagon felül teljesítenek, a PISA-olvasásfelméréseken azonban, a 2009-es év kivételével, 2000 óta az OECD-országok átlaga alatt szerepelnek. A gyenge olvasásértést tükröző eredményekért felelős tényezőként a szerző – Balázs és Balkányi nyomán – az eltérő tesztkonceptiót, a felméréseken alkalmazott különböző feladat- és szövegtípusokat és a felméréseken részt vevők eltérő életkorát említi (Balázs–Balkányi 2008), véleménye szerint azonban az előbbiekhöz jelentősen hozzájárul az órai differenciálás hiánya és az utóbbi évtizedekben jelentősen lecsökkent anyanyelvi órák száma is. Úgy véli, a szövegértés iskolai kereteken belüli fejlesztésének folytatódnia kellene a felső tagozaton, a fejlesztésbe/továbbfejlesztésbe/gyakoroltatásba pedig, szaktól függetlenül, minden pedagógusnak be kellene kapcsolódnia. Szükséges lenne továbbá a hazai olvasástanítás felülvizsgálata, változtatni kellene a tananyagban és a tanítás során alkalmazott módszereken, de mindenképp növelni kellene a készségfejlesztésre elsődlegesen rendelkezésre álló időkeretet. Véleményét és javaslatát a szerző nemzetközi kutatások eredményeire alapozza, ezek ugyanis bizonyították, hogy olvasási stratégiák tanítása révén javul a szövegértési teljesítmény. Az ily módon fejlesztésben részesített diákok eredményei javulnak, függetlenül attól, melyik stratégiával/stratégiákkal ismerkedhettek meg. Wilkinson és Son nyomán Csépany Nikoletta ezt azzal magyarázza, hogy az olvasási stratégiák elsajátítása és alkalmazása során a gyermekek megtanulnak a korábbiaknál elmélyültebben foglalkozni a szövegekkel (Wilkinson–Son 2011).

Mivel „a pontos, folyamatos, elégséges tempójú olvasás” a hatékony dekódolás egyik elengedhetetlen feltétele, a szerző külön fejezetet szentel a magyarországi olvasástanítás és -tanulás történeti bemutatásának. Azon túl, hogy kiegészíti a Bevezetőben nemzetközi kitekintésben körvonalazódó problémakört, a diakrón nézőpont jelentősége abban áll, hogy rávilágít a folyamat pozitív és negatív fordulópontjaira egyaránt.

A soron következő, második fejezet bevezeti az olvasót a téma elméleti hátterébe. Az első alfejezet az olvasásról alkotott tudományos nézetek áttekintése, az olvasáskutatás legfontosabb állomásainak a bemutatása, amelyben a szerző összefoglalja a különböző irányzatok jelentős képviselőinek a meglátásait, értelmezéseit, a kutatások eredményeit, és bemutatja az utóbbiak alapján felállított olvasási modelleket. A második alfejezetben az olvasás tényezőit és magát a folyamatát ismerhetjük meg. Az olvasás folyamatának működése szempontjából a mentális lexikonban tárolt szókincs és

a szöveg morfológiai és szintaktikai struktúráira, a kontextusra, valamint beszédhelyzetre vonatkozó – az asszociációs szint működtetéséhez szükséges – ismeretek, ugyanakkor bizonyos pragmatikai ismeretek, sémarendszerek, továbbá a rövid és hosszú távú memória, valamint a figyelem nélkülözhetetlenek. A folyamatot a szerző Gósy Mária, Czachesz Erzsébet, Tóth László és A. Jászó Anna, valamint Bartlett és Richard C. Anderson nyomán írja le (Bartlett 1932; Gósy 1996, 2005; A. Jászó 1996; Czachesz 1998, 1999; Tóth L. 2002; Anderson 2004), hangsúlyossá téve azt a szakirodalomban megfogalmazott tudományos megállapítást, miszerint bármelyik tényező hiánya vagy a hozzájuk kapcsolódó folyamatok nem megfelelő működése akadályozza az olvasás hatékonyságát, elégtelen szintű szövegértést eredményezve.

A harmadik alfejezetben megismerkedhetünk a kommunikációs képességek, a beszédmegértés, a beszédprodukció (beszédcselekvés), az olvasás és az írásbeli szövegprodukció (fogalmazás) szintjének az összefüggésrendszerével, amelyből a szerző a szövegértő olvasás tanítási szempontjából kiemeli a beszédmegértés és a fogalmazás tudatos fejlesztésének és gyakoroltatásának a fontosságát. A negyedik alfejezet az olvasás megjelenési formáiról szól, amelyeknek jól meghatározott rendje van. Az olvasástanulás kezdetén fontos a hangos olvasás-olvasatás. A néma olvasást ugyancsak tanítani kell, az átmenetet pedig az úgynevezett halk, szájmozgással kísért olvasás jelenti. A néma olvasás képessége fokozatosan, rendszerint a harmadik-negyedik tanév végére alakul ki, idő előtti erőltetése problémákat okozhat.

Az ötödik alfejezet az olvasás tanulásakor elengedhetetlen nyelvi tudatosságról szól. A nyelvi tudatosság megalapozza és támogatja az olvasást, ugyanakkor az olvasás elsajátítása is növeli a nyelvi tudatosságot. Fejlődését nyelvi játékok, mesék, mondókák, versek segítik. A szerző nemzetközi kutatások eredményeire alapozva azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi tudatosságot fejlesztő gyakorlatok nemcsak óvodáskorban, hanem első osztályban, tehát az olvasás tanulása előtt és közben is rendkívül fontosak.

A gyermekek (értő) olvasóvá nevelésének elengedhetetlen feltétele az olvasás mint tevékenység megfelelő ösztönzése, éppen ezért a hatodik alfejezet a motiváció fontosságát emeli ki. A szerző a tanítói felolvasás módszerét javasolja nemcsak az általános iskola alsó tagozatában, hanem a későbbiekben is. A mesék és történetek felolvasása segít kialakítani a gyermekek olvasás iránti motivációját, amely egy idő után önállóan is működésbe lép. A mesehallgatás a beszédértés szempontjából is rendkívül hasznos tevékenység, emellett a módszer alkalmazásával némiképp ellensúlyozni lehet a mai világra jellemző vizuális hatások gyermekekre gyakorolt befolyását. Ugyanakkor az olvasás motivációjának megteremtésében a könyveket olvasó felnőtt példája, valamint a feldolgozásra szánt változatos szöveganyag is rendkívüli jelentőségű. Jó, ha a pedagógus által választott szövegek megfelelnek a gyermekek életkori sajátosságainak, és Nagy József javaslatának megfelelően az úgynevezett kritikus szókészleten alapulnak (Nagy 2006), valamint ha differenciált feladatok kísérik őket.

A szövegértő olvasás című, hatodik alfejezetben Csépany Nikoletta a legfrissebb, olvasásmegértéssel kapcsolatos tudományos nézeteket ismerteti Duke és Carlisle összefoglaló tanulmánya alapján, akik szerint a megértés a szöveg, a kontextus és az olvasó által meghatározott mentális reprezentáció (Duke–Carlisle 2011). A szövegértés szándékos, gyakorlás során automatizálódó tevékenység, olyan képesség, amely folyamatosan és egyre tovább fejlődik. A nyelvi képességek szorosan összefüggnek az olvasástanulással. A kognitív flexibilitás és a folyékony olvasás képessége pozitívan befolyásolja az értő olvasás kialakulásának a folyamatát. Továbbá az olvasással töltött idő is előre jelzi az értő olvasás színvonalát. Az értő olvasás fejlődéséhez elengedhetetlen a fejlesztő munka, amelyben a fokozatosság és a differenciálás elvének szintén érvényesülnie kell.

Az utolsó előtti alfejezet a szöveg megértésének a fokozatairól szól. Az olvasás, amely a szó szerinti megértéstől az értelmező, kritikai, kreatív és esztétikai olvasásig terjed, a gyengén olvasás, az olvasni tudás és a jól olvasás fokozatait foglalja magába.

Az utolsó alfejezetben a szövegfeldolgozás kapcsán a szerző a szövegközpontúságot hangsúlyozza. Ez azt jelenti, hogy a művelet során a figyelem középpontjában a szöveg áll, a feldolgozás módját pedig a szöveg típusa határozza meg. Két alapmodellje ismert: a szöveg részenkénti, valamint globális feldolgozásának vannak sajátos lépései, ugyanakkor előnyei és hátrányai is. Figyelmét a továbbiakban az ismeretterjesztő szövegre összpontosítva a szerző e szövegtípus feldolgozásának a kortárs szakirodalomban javasolt módjait ismerteti, és hiányolja, hogy egyetlen kivétellel (A. Jászó 2006) ezek a módszertanok nem élnek a retorikai hagyomány szövegfeldolgozásban való hasznosításának a lehetőségével. Ezért az értő olvasás fejlesztése céljából a hatékony szövegfeldolgozás egy lehetséges módszertanának kidolgozásakor Csépany Nikoletta érdeklődéssel fordul e nagy múltra visszatekintő tudomány felé: az ismeretterjesztő szöveg hatékony feldolgozására irányuló módszerét a retorikai hagyományra alapozza.

Azon szakirodalmi megállapításból kiindulva, miszerint az értő olvasáshoz és a jó olvasóvá váláshoz a pontos dekódoláson túl az olvasási stratégiák készségszintű használatára is szükség van, továbbá annak felismeréséből, hogy a retorika az értő olvasásóvá nevelésre való törekvésben a 21. század iskolájának is nagy segítségére lehet, az általa kidolgozott fejlesztő módszer elméleti háttérében az olvasási stratégiák és a retorikastruktúra-elmélet áll.

Ennek megfelelően a soron következő két fejezetben, a harmadikban és a negyedikben, a szerző az olvasási stratégia fogalmát, valamint a retorika és az olvasástanítás kapcsolatát tárgyalja. Az olvasási stratégia kognitív műveleteken alapuló, a jó olvasóra jellemző gondolkodási folyamat, úgynevezett metakognitív tevékenység, amely a tudatos(abb) olvasást támogatja, és a szövegértést fejleszti. Az olvasási stratégiákon alapuló tanítási módszerek alkalmazása ezért is rendkívül fontos. A harmadik fejezetben olvasható szakirodalmi áttekintés betekintést nyújt az olvasási stratégiák használatának a történetébe, ismerteti a különböző stratégiacsoportokat és az olvasási stratégiák tanítására alkalmas módszereket, továbbá bemutatja az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatos kutatások eredményeit, valamint a szerzőnek az előbbieken alapján megfogalmazott, a hazai olvasástanítás gyakorlatára vonatkozó következtetéseit. Gondot okoz, hogy a magyarországi tantervekben a metakognitív elemek

nem elég hangsúlyosan jelennek meg, és emiatt a szövegértés fejlesztése a gyakorlatban nem mindig érvényesül (Csikos 2007), ezen kívül pedig az olvasástanítás csak az alsó tagozaton, illetve az anyanyelvi órákon valósul meg. A szerző által idézett szakirodalom azt javasolja, hogy az olvasási stratégiák tanulását megalapozó gondolkodásmódot már az óvodában gyakorolni kellene, az olvasási stratégiák tanításának pedig a 3–4. osztálytól kellene elkezdődnie (Steklács 2006), és a felső tagozaton, sőt a középiskolában is folytatódnia kellene. Emellett az 5. osztályban nagy szükség lenne a megértés monitorozására, a javítóstratégiák használatára, a szintézis és a szelektív olvasás elsajátítására (Józsa et al. 2012), továbbá az olvasásértés fejlesztésére minden olyan órán, ahol a gyerekeknek írott szövegekből kell tanulniuk. A fejezet utolsó, ötödik alfejezete az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatos legfrissebb kutatások bemutatását tartalmazza. A szerző Wilkinson és Son 2011-ben publikált tanulmánya alapján a „negyedik hullámban” végzett vizsgálatok eredményein alapuló tudományos megállapításokat ismerteti. Bár ezek a vizsgálatok cáfolni igyekeztek a korábbi stratégiatanítással kapcsolatos eredményeket, megerősíthető, hogy akik ismerik az olvasási stratégiák használatát, jobban értik a szövegeket, a stratégiák mechanikus tanítása és számonkérése azonban problémát okoz. Ugyanakkor kevés tanár tanít olvasási stratégiákat, mivel ezt sokan nehéz feladatnak tartják. A kritikus megközelítés és a szövegértéssel kapcsolatos új felfogás a stratégiatanítás negyedik lehetséges módját eredményezte, a dialogikus stratégiatanítás módszerét, amelynek négy lehetséges módja a tartalomorientált tanítás, a megbeszélés, az érvelés és az intertextualitás.

A negyedik fejezet a retorikastruktúra-elmélet leírása. A retorika a beszéd és a gondolkodás tudománya, az európai műveltség alapja, és bár az olvasmánytárgyalás és a fogalmazás az ókortól kezdve a retorika szabályai szerint történt, és hagyománya a középkorban is tovább élt, 1938-ban Magyarországon megszüntették a tanítását. A retorikai hagyomány újbóli hasznosítására a 21. századi oktatásban is nagy szükség lenne.

A 20. században újra előtérbe került, megújult a retorika. Műelemző módszerként is kutatták, de mindenekelőtt a szövegszerkezetet vizsgálták. A szerző néhány szövegszerkezetre vonatkozó elképzelés leírását ismerteti, azután a különböző tudományterületek, a néprajz, a strukturalista és a generatív nyelvészeti iskola, a szociolingvisztika, a szöveggrammatika, a diskurzuselemzés, a tanulásmódszertan, a pszichológia és a mesterséges intelligencia kutatóinak szerkezettel kapcsolatos elképzeléseit mutatja be. A 70-es években számos kutatás vizsgálta a narratív és az ismeretközlő szövegek szerkezetét. E kutatások a retorikastruktúra-elmélet előzményei. A következőkben a szerző különálló alfejezetekben mutatja be Meyer, Kintsch és Frederiksen szövegelemzési módszereit. Ezután következik Mann és Thompson retorikastruktúra-elméletének (RSE) a bemutatása, amely az úgynevezett relációpropozíciókon alapszik. A szövegrészek közötti viszonyok és a közöttük lévő hierarchia a szöveg koherenciáját biztosítja. A relációs szerkezetek, amelyek lényegében retorikai szerkezetek, feltételezhetően funkcionális jellegűek, szándékok és jelentések között jönnek létre. A szerző saját magyar példáival szemlélteti a bemutatott, a tárgyi és a többmagú viszonytípusokat, majd az RSE-elmélet alapján két ismeretközlő szöveget elemez, és a szövegegységek közötti összefüggéseket az RSE-fa segítségével ábrázolja. Az RSE-analízis rendkívül hasznosnak bizonyul, ha a szövegértés fejlesztésére törekszünk, és a szándékunk megérte(t)ni egy szöveg kommunikációs

célját. Tirkkonen-Condit szerint oktatási szempontból is nélkülözhetetlen (Tirkkonen-Condit 2002), ezért is rendkívül fontos a szöveg globális áttekintésének a tanítása és a szövegek makrostruktúrájának a felismertetése. A kutatás elméleti háttérének bemutatása és a negyedik fejezet a magyar szakirodalomban fellelhető RSE-n alapuló kutatások ismertetésével zárul.

Az ötödik fejezetben a szerző által kidolgozott olvasásfejlesztő programmal végzett próbavizsgálatokat ismerhetjük meg, pontosabban a második próbavizsgálat eredményeit és az eredmények alapján megfogalmazott következtetéseket, valamint a programban végzett lényeges változtatásokat. A 2013 tavaszán és őszén zajló pilotvizsgálatok célja a fejlesztőprogram véglegesítése volt. Az első próbavizsgálat, egy mentális modellezéssel előkészített felmérés lehetőséget adott a fejlesztőfeladatok kipróbálására, és a módszertani hibákat hivatott kiküszöbölni. A második próbavizsgálat alkalmával, amelynek célja a fejlesztőfeladatok újbóli kipróbálása és a komplex vizsgálat előkészítése volt, két felmérés zajlott. Az előzetes és záró felmérés között egy öt tanórából álló fejlesztésre is sor került. A vizsgálat során a szerző arra a kérdésre kereste a választ, hogy a retorikastruktúra-elmélet által leírt szerkezetek és az olvasási stratégiák tanulása hogyan hatnak a negyedik osztályos tanulók szövegértő olvasásának a színvonalára. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy általában fejlődött a programban részt vevő tanulók olvasásértése, így a szerző hipotézise a fejlesztőprogram szükségességére vonatkozóan már a próbavizsgálatok során megerősítést nyert. A program, amelynek hatására a vizsgált gyermekek olvasási eredménye javult, a gyengébbek felzárkózását is segítette. A próbavizsgálatok legfőbb tanulsága az volt, hogy a gyakorlásra szánt időt növelni, a tanítandó ismeretek számát pedig csökkenteni érdemes.

A hatodik fejezetben a szerző a stratégiai-retorikai olvasásfejlesztő (SROF) program teszteléséről és ennek eredményeiről számol be. A komplex vizsgálat helyszíne egy budapesti önkormányzati iskola, résztvevői – a vizsgálati és a kontrollcsoport tagjai – az iskola két negyedik osztályának tanulói voltak. A vizsgálat kutatási kérdései a következők voltak:

1. Hogyan hat az értő olvasás színvonalára, ha a tanulók elsajátítják az olvasási stratégiák használatát, és megtanulják, hogy a szöveg szerkezete befolyásolja a jelentést, valamint néhány retorikai struktúrával is megismerkednek?
2. Milyen hatással van a fejlesztőprogram a gyengébb tanulók értő olvasására? Hogyan hat a közepes vagy jó képességű gyerekek eredményeire?
3. A gyerekek csak azokat az új típusú feladatokat fogják jobban megoldani, amelyekkel a fejlesztés történt, vagy a szövegértést hagyományos módon ellenőrző kérdések megválaszolásában is ügyesebbek lesznek?
4. A fejlődés mértéke függ-e a gyerekek nemétől?

Akárcsak a második próbavizsgálat alkalmával, az előzetes teszt felvételét a komplex vizsgálat során is a szerző által kidolgozott fejlesztőprogram követte azzal a különbséggel, hogy a vizsgálati csoport tagjai számára ez alkalommal 15 tanórányi gyakorlás következett, közben a másik osztály tanulói,

a kontrollcsoport tagjai haladtak tovább a tananyaggal. A komplex vizsgálat szintén a második teszt felvételével zárult.

Az előzetes és záró felmérés során alkalmazott tesztek három ismeretközlő szöveget és a szövegek alapján megfogalmazott, hasonló számú, szerkezetű és nehézségű kérdéseket és feladatokat tartalmaztak, amelyek nem megtanult tudásanyagot, hanem bármely szöveg esetében alkalmazható eszköztudást mértek. A fejlesztőprogram keretében megvalósult gyakorlóórákon a vizsgálati csoport tagjai négy olvasási stratégiát (belső képek alkotása, kapcsolat keresése a meglévő tudás és a szöveg új információi között, az olvasottak mentális újraalkotása, javító stratégiák alkalmazása) és négy retorikai szerkezetet (összefoglalás, háttér, előkészítés, kidolgozás-részletezés) sajátítottak el, amelyek segítségével ismeretközlő szövegek olvasását gyakorolták változatos munkaformák alkalmazásával. A gyakorlóórák között és a fejlesztő munka végén, a záró felmérést megelőzően is rendszeres ismétlésre került sor.

A hatodik fejezet első részében a szerző részletesen beszámol a gyakorlóórákon zajló fejlesztőmunka menetéről, az alkalmazott módszerekről, tapasztalatairól. A tesztek, szövegek és feladat(sor)ok a kötet Mellékletek című fejezetében található. Ezután a komplex vizsgálat eredményeinek a bemutatása következik. A két osztály tanulóinak az előzetes és a záró felmérésen elért eredményei alapján táblázatba foglalt adatok statisztikai elemzése a vizsgálati csoport tesztjei között szignifikáns különbséget mutatott. Azok a gyerekek, akik az olvasási stratégiákon és retorikai szerkezeteken alapuló olvasásértést gyakorolták, a második tesztelés alkalmával lényegesen jobb eredményeket értek el. A kontrollcsoport eredményeihez viszonyítva a fejlesztésben részesített résztvevők záró tesztjeinek eredményei nemcsak egyénileg, hanem az összesített átlag, a szórás, valamint a legrosszabb és a legjobb eredmény szempontjából is javultak.

A komplex vizsgálat eredményei alapján a szerző arra a következtetésre jutott, hogy az olvasási stratégiák és a retorikai szerkezetek tanítása javítja a negyedik osztályos gyerekek értő olvasásának a színvonalát, ezek ismerete és alkalmazása révén a gyerekek nemcsak az új típusú feladatokban javítottak, hanem a hagyományos, szövegértést ellenőrző feladatokat is ügyesebben oldották meg. Mi több, legnagyobb mértékben azok a gyerekek javítottak az eredményeiken, akik az első tesztelés során gyengébben (60% alatt) teljesítettek. A vizsgálati eredmények azonban a fiúk és a lányok szövegértése között nem mutattak szignifikáns különbséget, ezért a negyedik kutatási kérdés megválaszolásához további vizsgálatokra van szükség. A szerző reményei szerint lesz alkalom a program további, szélesebb körben, akár egy országos kutatás keretében való tesztelésére is, ugyanakkor úgy véli, hogy az olvasásértés hazai vizsgálatainak más stratégiák és retorikai szerkezetek taníthatóságára, valamint más évfolyamokra is ki kellene terjedniük.

A stratégiai-retorikai fejlesztő- (SROF) program Csépany Nikoletta kutatómunkájának kézzelfogható eredménye, kidolgozása és tesztelése a szerző kétségbevonhatatlan érdeme. Bár a résztvevők alacsony száma miatt a kötetben bemutatott vizsgálat eredményei nem reprezentatívak, mindenképpen iránymutatóak: a szövegértő olvasás fejlesztésének szükségességét, a SROF olvasásfejlesztő program

létfogosultságát, valamint a segítségével végzett fejlesztőmunka eredményességét maradéktalanul igazolták.

A kötetet figyelmébe ajánlom nemcsak a hazai, hanem a határon túli magyar pedagógusoknak, valamint a téma iránt érdeklődő szakembereknek, hiszen a stratégiai-retorikai módszer rendkívül hasznos eszköze a pedagógiai és a kutatómunkának egyaránt. Általa lehetőség nyílik az olvasásértés hazai és külföldi vizsgálatára. Széles körben való megismertetése és alkalmazása pedig új lendületet adhat az értő olvasás fejlesztésére irányuló törekvéseknek is, hiszen nyilvánvalóvá vált, hogy a SROF-program szakszerűen kiegészíti, és eredményesen támogatja a pedagógusok munkáját.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 1996. Az olvasás és írás tanítása. In: Kernya Róza (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Budapest – Kaposvár. 15–139.

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.

Anderson, Richard C. 2004. Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. In: Rudell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fifth edition. International Reading Association. Newark, USA. 594–606.

Balázs Ildikó – Balkányi Péter 2008. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/4.

Bartlett, Frederic Charles 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press. Cambridge. Magyar fordításban: 1985. *Az emlékezés*. Ford. Pléh Csaba. Gondolat Kiadó. Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.

Cs. Czachesz Erzsébet 1999. Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra* 2: 3–14.

Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.

Duke, Nell K. – Carlisle, Joanne 2011. The Development of Comprehension. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter B. – Pearson, P. David – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of Reading Research*. Vol. IV. Routledge. New York–London. 199–228.

Gósy Mária 1996. Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 120: 168–178.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba – Adamikné Jászó Anna – Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna – Szenczi Beáta 2012. Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 219–308.
- Nagy József 2006. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 91–107.
- Steklács János 2006. Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. A szövegértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter* 4/15: 175–186.
- Tirkkonen-Condit, Sonja 2002. Process Research: State of the Art and Where to Go Next? *Across Languages and Cultures* 3/1: 5–19. <https://doi.org/10.1556/Acr.3.2002.1.1>
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Wilkinson, Ian A. G. – Son, Eun Hye 2011. A dialogic turn in research on learning and teaching comprehend. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter B. – Pearson, P. David – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of Reading Research*. Vol. IV. Routledge. New York – London. 359–388.

Balázs, Boróka: How to become a literate reader? Reading literacy at school with the SROF reading development programme

Az írás szerzőjéről

Balázs Boróka
doktori hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Budapest

borokabalazs[kukac]gmail.com
ORCID: 0009-0000-2820-576X