



MÁSODIK ÉVFOLYAMOS TANULÓK SZÖVEGÉRTÉS- TELJESÍTMÉNYÉNEK ALAKULÁSA AZ OLVASÁSTANÍTÁS SZEMÉLYI, MÓDSZERTANI ÉS KÖRNYEZETI FELTÉTELEINEK TÜKRÉBEN

Hódi Ágnes*, B. Németh Mária és Tóth Edit****

* *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Tanító- és Óvóképző Intézet*

** *MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*

Az olvasási képesség elsajátításának egyik sajátossága, hogy egy hosszabb időn át tartó tanulási folyamatot feltételez, amihez explicit instrukciókra van szükség (Blomert & Csépe, 2012). Tehát a gyermekeknek nagy utat kell bejárniuk, amíg eljutnak a természetes szóbeliségtől az iskolában tanított és megkövetelt írásbeliséghez (Molnár, 2006). Magyarországon az olvasás jelrendszerének elsajátítása, a biztos olvasási készség kialakítása, valamint a szövegértési technikák és az értő olvasás alapjainak kiépítése az általános iskola első négy évfolyamán a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület keretében történik¹. Meghatározó, hogy milyen szintet ér el a tanuló olvasás fejlettsége az általános iskola alsó szakaszának végére, hiszen ez az az időszak, amikor a hangsúly az olvasás képességének fejlesztéséről e kognitív képesség eszköztudásként való felhasználására kerül. Tehát a 4. évfolyam végére kialakult olvasási képesség a további tanulás, fejlődés előfeltételeként, meghatározó eszközöként érvényesül. Az olvasási képességet az egyik legfontosabb tudáselemként tartják számon az oktatás hatékonysága szempontjából. „A tanulók olvasni tudása az iskolai tanulás eredményességére közvetlen hatással van, és a társadalmi beilleszkedés egyik alapvető feltétele” (Józsa & Pap-Szigeti, 2006. p. 131). E gondolatmenet mentén feltételezhetjük, hogy a jobb olvasástanítás jobb tanulói teljesítményt eredményez és – az optimális fejlettségű olvasási képesség a későbbi boldogulás meghatározó eszközeként – a társadalmi önérvényesítés, valamint az ország gazdasági fejlődésének záloga lehet. Az olvasástanítás hatékonysága – az iskolai elszámoltathatóság elméleti keretéből kiindulva, illetve annak analógiájára (Kertesi, 2008) – csak úgy növelhető, ha megismerjük a tanulók olvasásteljesítményének alakulását és az azt befolyásoló belső kognitív és külső környezeti feltételeket, melyek között összefüggést próbálunk teremteni. Megfelelő visszajelzésekkel látjuk el a rendszer szereplőit, hogy azokat a problémák felismerésére, a korábban követett gyakorlat megújítására készítsük.

¹ Nemzeti alaptanterv (2012). Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma

Ehhez nyújthatnak támpontot a nagymintás olvasásmérések. Az olvasást eszköztudás-ként meghatározó és operacionalizáló nemzetközi programok különböző életkorban mért hazai vonatkozású eredményei pillanatképet adnak a közoktatás különböző szakaszaiban lévő tanulók képességének fejlettségéről. A 9–10 évesek szövegértésére fókuszáló PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) legutóbbi, 2011-es mérési ciklusának eredményei azt mutatják, hogy a 4. évfolyamos magyar tanulók szignifikánsan jobban teljesítettek a mérésről mérésre konstans 500 pontos PIRLS-átlagnál (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012), míg a 15 évesek szövegértését vizsgáló PISA (Programme for International Student Assessment) legutolsó, 2016-ban nyilvánosságra hozott adatai szerint diákjaink jelentős hányadának problémát jelent a szövegek értelmezése, illetve a szövegekből kivont információ további felhasználása. A 470 pontos átlagteljesítménnyel azon országok közé tartozunk, ahol a gyengén teljesítő tanulók aránya szignifikánsan magasabb az OECD-átlagnál (OECD, 2016).

A két program módszertani különbségei miatt az eredmények összehasonlítása nem lehetséges, de az adatok a 4. évfolyam után megjelenő negatív fejlődési tendenciára utalnak. Az eredményeket tágabb időbeli perspektívából vizsgálva azt látjuk, hogy a 9–10 évesek olvasásteljesítménye 2006 és 2011 között gyengült (Mullis et al., 2012), és a legutóbbi PISA-vizsgálat is minden idők leggyengébb magyar teljesítményét hozta a programba lépésünk óta. A jelenség hátterében számos tényező állhat, de két megállapítás megfelelő kiindulópont lehet a negatív trend értelmezéséhez, valamint további elemzéséhez. Ezek közül az egyik az, hogy az ezredforduló táján végzett keresztmetszeti (Vidákovich & Cs. Czachesz, 1999) és longitudinális (Tóth, 1997, 2002) olvasásvizsgálatok szerint az olvasási képesség alsóbb évfolyamokon tapasztalt intenzív fejlődése a felsőbb évfolyamokon jelentősen lelassul (D. Molnár, Molnár, & Józsa, 2012). Tehát indokolt lehetne az olvasástanítás időszakának meghosszabbítása, illetve más tantárgyakba történő integrálása a felsőbb évfolyamokon is. Továbbá D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) szerint „az olvasástanítás hazai hagyományaiiban az alapkészségek fejlesztésének gazdag – bár nem kutatásalapú – módszertani téra alakult ki, de az olvasás hatékony eszköztudássá fejlesztése csak az utóbbi évtizedben került a pedagógiai gyakorlat érdeklődésének középpontjába” (p. 19). Ugyanakkor az alkalmazkodás a jelen eredmények tükrében igen nehézkesnek, lassúnak bizonyul. A szövegértésre irányuló meghatározó hazai rendszerszintű vizsgálat az Országos kompetenciamérés, aminek tartalmi kerete az olvasást a nemzetközi programokhoz hasonlóan kulturális, társadalmi aspektusból definiálja. A tanulók szövegértését 6., 8. és 10. évfolyamon vizsgáló országos mérés a 2008 és 2015 között felvett adataiból „egyértelmű, a mérési éveken átívelő trendek [...] a szövegértés területén nem olvashatók ki” (Balácsi, Lak, Ostoric, Szabó, & Vadász, 2016, p. 7).

A PIRLS alsó tagozatra vonatkozó eredményei jöllehet „részben megnyugtatóak a tanítóság számára, hiszen a negyedik magyar kisdíjak igazán jól szerepeltek” (Tóth, 2009, p. 1), azonban a részletes elemzések problémákat jeleznek. Például 2006 és 2011 között szignifikánsan, 14%-ról 19%-ra nőtt azon tanulók aránya, akik az alsó tagozat utolsó évfolyamának végén nem érték el az átlagos szintet (l. *intermediate international benchmark*), és 47%-ról 52%-ra emelkedett azon 4. évfolyamos tanulók aránya is, akik nem tudnak megbirkózni az olyan magasabb rendű, komplexebb olvasási műveletekkel, mint a bonyolultabb következtetések levonása a szövegből és az értelmezés (l. *high*

international benchmark; Mullis et al., 2012, p. 70). Állandó, minden mérés által jelzett problémát jelent az is, hogy diákjaink kevésbé jól értik az ismeretközlő és a nem folyamatos formátumú szövegeket, mint a szépirodalom körébe tartozóakat, jóllehet a felső tagozaton dominánsan az utóbbiakkal kell dolgozniuk. Mindez azt mutatja, hogy vannak megbízható információk a magyar tanulók szövegértéséről, de nincsenek naprakész adatok a legfiatalabb korosztályéről és az azt potenciálisan befolyásoló tényezőkről. Ennek a korcsoportnak a szövegértését országos mintán Vidákovich és Cs. Czachesz (1999) mellett csupán a Szegedi Iskolai Longitudinális Program vizsgálta (Molnár & B. Németh, 2006).

A különböző kutatások állandó törekvése a háttér feltárása a teljesítmények minél sokrétűbb értelmezése érdekében. Céljuk az adatok gazdag összefüggésrendszerbe ágyazása a tanítás-tanulás szereplőitől – többek között az oktatási intézményektől és/vagy a pedagógusoktól – gyűjtött információk segítségével. Bár az olvasáshoz kapcsolódó tanári kérdőíves vizsgálat jellemzően ritka, a PIRLS 2011-ben a jelen tanulmányban közölt kutatáshoz hasonló vizsgálatot bonyolított le. A PIRLS a nemzetközi összehasonlító szövegértés vizsgálatában részt vett iskolákban felvett tanári kérdőív adatainak segítségével jellemezte a tanárok helyzetét, és helyezte azt nemzetközi kontextusba – többek között – a demográfiai jellemzők és a szakmai továbbképzés terén mutatott aktivitás, a tanítás és tanulás feltételei, a jellemző oktatási módszerek, aktivitásformák és munkakörülményeinek megítélése mentén (Balázs, Balkányi, Bánfi, Szalay, & Szepesi, 2012). Az eredmények szerint átlagosan magasabb teljesítményt nyújtottak azok a tanulók, akiknek tanítói az anyanyelv-elsajátításra vagy az olvasásra specifikált továbbképzésen vettek részt, és elégedettek voltak a karrierjükkel, valamint azok, akiket tapasztaltabb pedagógus tanított (Mullis et al., 2012, p. 185). Jelen vizsgálat egy komplex kutatás része, melynek elsődleges célja, hogy választ adjon arra a kérdésre, hogy *miből áll a jó olvasástanítás*. Ez a kérdés a világ különböző tájain más-más hangsúlyt kap. Míg például Koreában és Japánban az olvasástanítás nem jelentkezik problémaként, addig Nagy-Britanniában az olvasástanítás kezdeti szakaszát folyamatosan aggodalom kíséri, és éppen ezért sokoldalú figyelem övezi (Snow & Juel, 2005). Bár a magyar tanulók nemzetközi összehasonlításban nyújtott gyenge olvasáseredményeiről nyilvánosságra hozott adatok rendre sokkolják a közvéleményt, és az általános iskola alsó szakaszán végzett kutatások eredményei aggasztóak (l. Nagy, 2008), nem mondható el, hogy az olvasástanítás „rendszerszintű elemei” folyamatos aggodás és vita tárgyát képeznék, illetve minden érintett számára láthatóak lennének.

Adamikné (2006, p. 72) szerint a magyar olvasástanítás történetében legalább három fordulópont azonosítható: 1869., 1978. és 2000., a kerettanterv megjelenése. 1869-ben rögzítették a hangtanítás primátusát. Ekkor alakult ki a tanítási óra két fázisa: a hangtanítás és betűtanítás sorrend. Az 1978-tól datált mérőföldköveket az olvasástanítási módszerekkel való kísérletezés, a globális előprogramok bevezetése jellemzi, továbbá a tantervekben is azonosíthatók olyan változtatások (pl. az alsó tagozatos magyar nyelv- és irodalomórák számának csökkentése, az anyanyelvi fejlődést elősegítő, illetve annak részét képező tárgyak eltörlése), melyekről feltételezhető², hogy nem érték el a várt hatást. E változtatások

² Hosszú távú, tudományosan megalapozott nyomonkövetésről, illetve hatásvizsgálatról szóló közleményeket nem találtunk. Azok hiányában a nemzetközi mérések alapján közvetetten jutottunk erre a következtetésre.

legsúlyosabb következménye a hangoztatás primátusának eltörlése volt. A 2000-ben kibocsátott kerettanterv által indukált további óraszámcsökkentés a gyakorlóórák rovására történt (Adamikné Jászó, 2001).

Annak a felismerése, hogy a diákok tudásával súlyos problémák vannak, vezetett az elmúlt évtized második felében létrehozott Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal megalapításához. A Kerekasztal kidolgozott egy számos megoldási javaslatot tartalmazó csomagot (Fazekas, Köllő, & Varga, 2008, p. 11) a magyar közoktatás megújítására, melynek megvalósítása közvetve vagy közvetlenül hozzájárulhat a gyermekek olvasási képességének javulásához (I. Nagy, 2008). Ám a reformok elmaradtak. Megjegyezzük, hogy jelenleg a Nemzeti alaptanterv módosítása folyik, még nem tudható, hogy a változtatások mennyiben érintik az olvasástaniást.

Számtalan úton indulhatunk el a gyermekek olvasásfejlődésének elősegítéséhez. Ezek lehetnek a pedagógusok szakmai fejlesztésére, a tanítás-tanulás módszertani vagy környezeti feltételeinek megváltoztatására irányuló kezdeményezések. Mindazonáltal ismereteink a pedagógusok és közöttük is a tanítók, valamint az olvasástanulás jellemzőinek, környezeti feltételeinek a gyermekek olvasásfejlődésében játszott szerepéről nagyrészt nemzetközi kutatásokból származnak. Vannak adataink a magyar pedagógustársadalom összetételéről, de tudomásunk szerint mostanában nem végeztek olyan átfogó kutatást, amely az olvasástaniást egyszerre több tényezőjének feltárására irányul. Vizsgálatunkkal egyrészt ezt a hiányt szeretnénk pótolni, továbbá összefüggést kívánunk teremteni az intézményi, személyi, módszertani és eszközbeli ráfordítások, és a tanulók olvasásteljesítménye között. Célunk információk gyűjtése az eredményes olvasástaniást támogató beavatkozások tervezéséhez személyi, módszertani, eszközbeli és oktatásszervezési kérdések mentén.

A tanulmányban elsőként azokat a gondolatokat foglaljuk össze, amelyek mentén az olvasást tanító pedagógusok vizsgálatának koncepciója megszületett. Majd szakirodalmi áttekintést adunk a kérdőív tételeiről. Az adatok részletes ismertetése után megmutatjuk, hogy eredményeink hogyan gazdagíthatják az olvasástaniást jelenlegi helyzetéről alkotott képet, tudásunkat, illetve miként támogathatják a hatékonyságnövelést.

A kutatás elméleti háttere

Kétségtelen, hogy az olvasás és szövegértés az egyén iskolai és társadalmi boldogulásának alapvető feltétele. A bevezetőben írtak jól körvonalazzák az olvasástaniást aktuális problémáit és céljait is. Ha elfogadjuk, hogy a tudás megszerzéséhez és a társadalomba való beilleszkedéshez meg kell tanulni jól olvasni, szöveget megérteni, akkor magától értetődő cél az, hogy a 4. évfolyam végére az iskolarendszer, valamint a tantervek jelenlegi struktúrája miatt minden tanulót el kell juttatnunk egy olyan szintre, amely lehetővé teszi a különböző típusú és formátumú szövegek megértését, és a komplexebb olvasási műveletek hatékony alkalmazását. A kitűzött cél úgy érhető el, hogy a lehető legtöbb szempontból megvizsgáljuk a jelenlegi helyzetet, és az eredményeket visszacsatoljuk a tanítás-tanulás folyamatába. A magyar tanulók szövegértés-teljesítményét számos évfolyamon, valamint

életkori szakaszban vizsgálják, de nincs tudomásunk olyan, az utóbbi években végzett kutatásról, amely ezt a képességet az olvasástanulás időszakában méri. A PIRLS például azért a 9–10 éves populációt választotta, mert ez az átmeneti időszak, amikor már a tanulók felkészültek arra, hogy az olvasási képességeiket sikerrel alkalmazzák tanulmányaik során, és kevésbé valószínű, hogy dekódolásbeli problémák akadályozzák az értő olvasást (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009). Ugyanakkor, mivel a dekódolás és a szövegértés párhuzamosan fejlődő készségek, véleményünk szerint indokolt mind a fiatalabb korosztályok, mind a tanulás kontextusának vizsgálata is. Így a tanítástanulás folyamatába hamarabb visszaforgatható, a hatékonyabb pedagógiai munkát megalapozó eredményekhez jutunk.

A teljesítményt befolyásoló demográfiai, kognitív és affektív tényezők a tanulók oldaláról széles körben ismertek. A megannyi mediátorváltozó közül hazai viszonylatban kiemelt a szocioökonómiai státusz (l. Hódi, B. Németh, Korom, & Tóth, 2015). A szocioökonómiai státusz a legutóbbi PISA adatai szerint Magyarországnál csak Peruban (22%) és Argentínában (26%) magyarázza nagyobb mértékben az olvasásteljesítmény varianciáját (Magyarország 21%; OECD, 2016). Az iskolában folyó oktató és nevelő munka a formális, szisztematikus oktatás központi eleme (Kuger, Klieme, Jude, & Kaplan, 2016), így a tanulás iskolai kontextusa, a pedagógusok és a tanítás-tanulás folyamatának jellemzői is fontos háttérinformációval szolgálnak a kutatók és döntéshozók számára. Azonban Magyarországon nyitott kérdés, hogy milyen feltételek mentén valósul meg az olvasástanítás, valamint az is, hogy mely tényezők gyakorolnak hatást annak hatékonyságára.

Szakmai körökben régóta vitatott kérdés, hogy mely tanári és osztálytermi szintű tényezők befolyásolják a tanulói teljesítmény alakulását. Az 1960-as évek második felében megjelent Coleman-jelentés megállapította, hogy az iskola csekély mértékben hat a gyermek teljesítményének alakulására, és a teljesítménykülönbségek oka a családi háttérből fakad (Coleman et al., 1966). Erre azonban rácaféltak az ezt követő iskolaeredményesség-vizsgálatok. A pedagógusok szakmai munkájának minőségét számos belső és külső tényező befolyásolja. Néhány szerző a belső tényezők, azaz a képességek, személyiségjegyek, motiváció meghatározó erejét hangsúlyozza (pl. Bernard, 1972; Deci & Ryan, 1987), míg mások olyan külső faktorok fontosságát emelik ki, mint az iskola felszereltsége vagy az iskolai munkát keretbe foglaló szabályok, törvények (pl. Edmonds, 1983). A nemzetközi pedagógiai hatékonyságvizsgálatok tudásbázisa alapján a tanítás-tanulás folyamatában öt, a pedagógiai munka eredményét meghatározó tényező azonosítható: (1) a pedagógusok képzettsége, (2) a pedagógiai gyakorlat, (3) az osztálytermi környezet, (4) a tanulásra fordított idő és (5) az iskolán belüli és kívüli tanulási lehetőségek (Kuger et al., 2016).

Személyi jellemzők

Vizsgálatunkban az olvasást tanító pedagógus személyét jellemző változók közül kiemelten foglalkozunk az életkorral, a pályán töltött idő hosszával, az olvasástanítási tapasztalattal, a végzettséggel és a szakmai énkép elégedettség aspektusával. Az empirikus kutatások rendszeresen vizsgálják a pedagógusok nemének, illetve életkorának és a tanu-

lók teljesítményének kapcsolatát. A pedagógusok nemét elsősorban a gender match jelenség kutatói helyezik középpontba. A gender match hipotézis szerint (Elley, 1994; Johnson, 1974) a tanulók jobban teljesítenek, ha velük azonos nemű pedagógus tanítja őket. Azonban a hipotézist tesztelő kutatások eredményei ellentmondásosak. Más vizsgálatok szerint a pedagógus neme befolyásolja a tanulók megítélését (*teacher perceptions of students*) és a tanulók tananyaghoz való hozzáállását is (*students' engagement with academic material*). A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy ilyen jellegű, a pedagógus nemével összefüggésbe hozható jelenségek vizsgálatára hazai kontextusban eddig még nem került sor. Másrészt a hazai vonatkozású adatok évek óta jelzik a pedagóguspálya elnöiesedését (Borbáth & Horváth, 2012; Pongrácz & Tóth, 1999). A pedagógusok életkora tekintetében az OECD-országokban régóta aggodalomra ad okot a pedagógustársadalom elidősödése. Ez a tendencia az adatok szerint 10 év távlatában sem javult (OECD, 2014).

Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskola igenis meghatározó tényező a gyermekek teljesítményében, és az iskolai hatás nagy része a pedagógusoknak (Darling-Hammond, 2000) és azon belül a pedagógus végzettségének, képzettségének (I. Ferguson, 1991) tulajdonítható. Az Amerikai Egyesült Államokban végzett, a végzettség és az olvasásteljesítmény kapcsolatára irányuló kutatások eredményei nem teljes mértékben konkluzívak, de megerősítik a két változó együttjárását. A National Reading Panel adataival végzett elemzések szerint a magasabb (I. MA) végzettséggel és minősítéssel (*fully certified*) rendelkező tanítók tanítványainak szövegértés eredményei szignifikánsan jobbak voltak, mint azoké, akiket ennél alacsonyabb képesítésű pedagógus tanított olvasni (Darling-Hammond, 2000).

A végzettségen kívül a pedagógus kvalitásainak hagyományosan alkalmazott mércéjeként tartják számon a tanítással eltöltött évek számát is. Az összes szakma úgy tekint a munkatapasztalatra, mint releváns tényezőre, ami az évek során hozzájárul a tudás, a képességek és a produktivitás növeléséhez (Rice, 2010). Szinte magától adódó feltételezés, hogy a tanítással töltött évek számával gyarapodó tapasztalatoknak (*learning through work*, Smith & Betts, 2000) nagyobb hozadéka van a tanításban. Azt várnánk, hogy a rutinosabb pedagógusok tanítványai jobban teljesítenek, mint a kevésbé tapasztaltaké. Ugyanakkor Rice (2010) szerint a tapasztalat hatása a tanítás első néhány évében érvényesül, és eltűnik a pályán eltöltött évek számának növekedésével. Az idő, a tapasztalatok segítik, ugyanakkor gátolhatják is a munkavégzést. A tapasztalat segíti az ismert, ismerős szituációk kezelését, de gátló lehet új, szokatlan problémák megoldásában, a szakmai megújulásban, a modern módszerek, eszközök integrálásában. 2013 óta a magyar oktatáspolitikában is sarkalatos pontként van jelen a pályán eltöltött évek száma, többek között erre épül a pedagóguséletpálya-modell³. Kutatásunkban feltételezzük, hogy az olvasástanítás minősége összefügghet a pályán eltöltött évek számával növekvő, az oktató-nevelő munkában szerzett tapasztalattal.

³ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR

A pozitív énkép megléte az élet minden területén fontos, és az oktatási folyamat szereplői esetében kiemelt jelentőséggel bír (Roche & Marsh, 2002). Ezt hazai vizsgálatok is megerősítik. Az énkép „meghatározza, hogy hogyan látjuk önmagunkat, ezáltal pedig viselkedésünkre is hatással van. Az énkép mint tanult motívum befolyásolja, hogy milyen tevékenységünkbe mennyi energiát vagyunk hajlandóak fektetni, vagy éppen, hogy egy cselekedetünket mennyiben értékeljük sikeresnek vagy sikertelennek” (Szenczi, 2008, p. 104). Ismert, hogy a tanulók énképe hatással van az olvasásteljesítményre (Szenczi, 2013), ám meglepően keveset tudunk arról, milyen kapcsolat van az olvasást tanítók énképe és a tanulók olvasásteljesítménye között. Jelen tanulmány nem az énkép teljes körű vizsgálatára irányul, kutatásunkban az elégedettség mérése mentén közelítjük meg ezt a területet.

Az olvasástanítás és -fejlesztés elemei

Az angolszász szakirodalom szerint a leghatékonyabbak azok a beavatkozási programok, amelyek egyszerre célozzák a pedagógusok szakmai fejlődését és az osztálytermi gyakorlat reformját (I. Slavin, Cheung, & Groff, 2008). A hazai bevérvizsgálatokhoz szükség van az alkalmazott tanítási és fejlesztési módszerek, technikák és eszközök feltárására.

Adamikné (2006) szerint a tanulók olvasási készségeiben és képességében tapasztalt problémák okai részben az olvasástanítási módszerek helytelen megválasztásában, valamint a gyakorlás elhanyagolásában keresendők (p. 42). Az olvasástanítás alapvetően három módszer szerint történhet. (1) Az analitikus módszer követői a szó vizuális látványához kapcsolják a jelentést. A szóképből sok-sok olvasás után emelik ki az egyes betűket, bontják kisebb egységekre a szavakat. Előnye, hogy könnyebben fejlődik a szövegértés, mert a gyerekek energiáját kezdetben nem köti le az összeolvasás technikai nehézsége. Másik oldalról e módszerrel az olvasni tanulás viszonylag sok időt vesz igénybe, a diákok kezdetben csak olyan szövegeket tudnak elolvasni, amelynek minden szóképet ismerik. További hátránya, hogy több hibázási lehetőséget rejt a hasonló betűképpel bíró szavak esetében. (2) A szintetikus módszer a másik irányból indul. Az egyes betűk megtanításával halad a nagyobb nyelvi egységek, azaz a szótagok, szavak, mondatok és a szöveg olvasása felé. A módszer előnye, hogy a gyermek viszonylag kevés betűismerettel gyors haladást könyvelhet el, ám nehézsége, hogy a gyerekeknek egyszerre kell odafigyelnie a betű felismerésére, a fluens olvasásra és az olvasottak megértésére. A kettőt ötvöző, népszerű (3) analitikus-szintetikus technika megpróbálja egyesíteni a mindkét módszer esetében vitathatlan előnyöket.

A szövegértéshez feltétlenül szükséges az olvasástechnika megfelelő színvonalra történő fejlesztése (Nagy, 2004). A fejlesztés a következő területeken történik: az értelmes és kifejező olvasás kialakítása, a hangos és a néma olvasás gyakorlása (Adamikné Jászó, 2006, p. 41). Az olvasástechnika fejlesztésének gyökere hosszú évszázadokra nyúlik vissza. A múltban a szóbeliség, valamint a hangos olvasás kiemelt szerepet töltött be a hétköznapi életben, és ez az osztálytermi gyakorlatban is leképeződött. Hosszú ideig a hangos olvasás volt az olvasástanítás általánosan elfogadott módja. Az első IEA-mérések idején az olvasást tanítók nagy része azt a diákot tartotta olvasni tudónak, aki hangosan és szépen

fel tudta olvasni a szöveget (D. Molnár et al., 2012). Ennek a szemléletnek a dominanciája két okból kezdett el hanyatlani, és a néma olvasás fontosságára terelni a figyelmet. Egyrészt a 19. század végén a nyomtatott anyagok már könnyebben hozzáférhetőek voltak mindenki számára, így az egyéni néma olvasás fontossága megkérdőjelezhetlenné vált. Másrészt a pedagógiai kutatók elkezdtek megkérdőjelezni a hangos olvasás fontosságát, és azt állították, hogy az az ékesszólásra fektetett hangsúlyok miatt elveszi az időt, a figyelmet a szövegértéstől, és ez a gyakorlat a kor olvasástanítási problémáinak egyik fő forrása volt (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011)⁴. Bár az ezt követő korszak a néma olvastatás túlzott mértékű gyakoroltatását hozta magával számos országban, mára minden kutató és pedagógus számára világossá vált, hogy mindkét módszernek megvan a maga hozzájárulása a gyermekek olvasásfejlődéséhez és későbbi szövegértéséhez. A hangos olvastatásra azért van feltétlenül szükség, mert a tanító ekkor hallja, veszi észre az esetleges problémákat, dekódolási hibákat, amelyek kijavítása nélkül nincs folyékony olvasás. A néma olvasási technikák tanításának és gyakoroltatásának szükségességét sem tagadja senki, de figyelni kell annak fokozatos bevezetésére, illetve arra, hogy az semmiképpen se menjen a hangos olvasás rovására.

„Az oktatás folyamata [...] a célhoz vezető széles útnak azokat az általános mérföldköveit adja meg, amelyek mellett a pedagógusnak – ha eredményesen akarja megoldani feladatát – tanulóival mindenképpen el kell haladnia” (Falus, 2003, p. 244). A módszerek mellett a kívánt cél elérését szolgálják a taneszközök, az oktatásszervezési formák és a pedagógiai értékelés módszerei is. A „taneszköz [...] fogalmába különböző funkciójú, megjelenésű, felhasználhatóságú eszközök tartoznak bele” (Petriné, 2003, p. 318). Jelen vizsgálat keretein belül a technikátörténeti alapon felosztott taneszközök második és harmadik nemzedékének használatát vizsgáljuk. Mivel a technológia fejlődése lehetővé teszi a pedagógus számára a naprakész információkhoz való hozzáférést és a pedagógiai folyamat interaktívvá tételét, kérdéseink – az olvasásórákon használt tankönyveken kívül – az interaktív tábla, a számítógép és az internet használatának gyakoriságára, valamint az interneten elérhető olvasástanítási szoftverek tanórákon való felhasználására irányultak.

A tankönyvirodalom fellendülését fémjelző Eötvös-féle oktatásügyi törvény megjelenését követő időszakot a dekódolás elsajátításához szükséges ábécés könyvek és az értő olvasás tanításához szükséges olvasókönyvek tömeges megjelenése jellemezte (Kovács, 2008). Napjaink olvasókönyv piaca annál szűkebb és jobban behatárolható. A kínálatban kevés változás történt az elmúlt évtizedekben. A olvasókönyvekről és azok tartalmáról viszonylag sok tudással rendelkezünk a tartalom- és összehasonlító elemzéséről született írásokból (l. pl. Turcsán, 1998a, 1998b; Ligeti, 2001; Nyitrai, 2009).

A European Literacy Policy Network (ELINET) nemzetközi olvasásmérésekre támaszkodó szakirodalmi összegzése szerint a magyar tanítók körében a tankönyv a fő instrukcióforrás, és csupán 5% (az EU átlag 29%) azoknak az aránya, akik mesekönyveket vagy egyéb gyermekirodalmat is felhasználnak fő taneszközként az olvasástanításban. Szintén nem jellemző (3%, az EU átlaggal megegyező arányú) a számítógépes szoftvekre alapozott olvasástanítás, azonban a kiegészítő taneszközként való használat már

⁴ Adamikné (2001) értekezik a problémakörhöz tartozó egyik tévhitről: a hangos értelmetlen és a néma értő olvasás hamis oppozícióról.

jobban elterjedt (39%) (Szabó, Szinger, Garbe, Kákonyi, Lafontaine, Mallows, Reményi-Somlai, Shiel, Valtin, & Varga, 2016).

Az elmúlt 30 év gyors növekedést hozott az IKT-eszközök hozzáférhetőségében és használatában, a tanítás-tanulás folyamatába történő integrálásuk egyre elterjedtebb és gyakoribb. A TIMSS 2011-es mérésének eredményei is azt jelezték, hogy az iskolák nagymértékű számítógép-hozzáférést biztosítanak a tanítás megújítására (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012). Az adatok arra is rávilágítottak, hogy Magyarország azon nemzetek sorába tartozik, ahol a tanulóknak számos lehetőségük van az ezen eszközök által nyújtott lehetőségek iskolai környezetben történő kiaknázására (l. a tanulók 70%-a olyan iskolába jár, ahol egy számítógép jut egy vagy két tanulóra) (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014).

Nemzetközi szintéren sokan vizsgálják az IKT-eszközök teljesítményre gyakorolt hatását. Az eredmények változó képet mutatnak, pozitív és negatív kapcsolatokat is feltártak, de vannak olyanok is, amelyek az összefüggés hiányáról számolnak be. Egy brit kutatás szerint (BECTA, 2000) azokban az iskolákban teljesítettek jobban a tanulók az országos olvasásmérésben, amelyekben jobb az IKT-ellátottság. A PIRLS is azt találta, hogy jobban teljesítettek ott, ahol rendelkezésre állt számítógép az olvasásórákon, ami nem támasztotta alá a szerzők hipotézisét, hogy a számítógép az alsó évfolyamokon inkább a felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon hasznos (Mullis et al., 2012). Johnson (2000), valamint Tremblay, Ross és Berthelot (2001), ellenben azt találta a NAEP adatainak elemzésekor, hogy nincs összefüggés a tanulók tanórai számítógép-használatának heti gyakorisága és az olvasásteszt eredménye között.

A technológiai fejlődés az olvasás folyamatát is átalakította, megváltoztak az olvasással kapcsolatos elvárások is. Az online hypertext környezetben való eligazodás, az információhoz való hozzáférés nem lineáris természete új elvárásokat támaszt az olvasóval szemben a hagyományos, papíralapú olvasáshoz képest. A képernyőn megjelenő információ sokféle formát ölthet, kiváló terepet biztosítva a különböző formátumú szövegek megértésének gyakorlására is. A magyar iskolák számítógép-felszereltségéről vannak adataink (l. Hagymási & Könyvesi, 2016; Molnár & Pásztor-Kovács, 2015), azonban azt nem tudjuk, hogy a tanítók milyen gyakran és milyen tevékenységekre használják azokat és az egyéb IKT-eszközöket az olvasástanítás során.

Napjaink olvasástanításának kulcseleme, hogy a pedagógus eltérő formátumú és típusú szövegek széles spektrumával ismeresse meg a tanulókat. Turcsán (1998a, 1998b) elsős és másodikos olvasókönyvek elemzésekor azt találta, hogy jelen vannak az ismeretközlő típusú (nem élményszerző, nem szépirodalmi) szövegek – bár kevesebb számban, mint az élményszerző írások. Ugyanakkor a különböző formátumú szövegeken „keresztül” történő tanítást segítő anyagokról nem tesz említést. Mivel a rendszerszintű mérések is – a társadalomban való boldoguláshoz szükséges elvárásokat leképezve – különböző formátumú szövegek mentén igyekeznek képet alkotni a tanulók olvasási képességéről, lényegesnek tartottuk annak feltérképezését is, hogy az olvasást tanítók ismerik-e és alkalmazzák-e azok frameworkjeit, visszacsatolják-e azok eredményeit a pedagógiai folyamatba. Követve Lord Kelvin (1883) mérésekre vonatkozó gondolatát, miszerint amit nem tudunk megmérni, azon nem tudunk változtatni, az értékelési módszerek vizsgálatát is bevontuk kutatásunkba. Válaszokat kerestünk arra is, hogy a tanítók milyen gyakran használják a

megadott értékelési módszereket tanítványaik olvasásfejlettségének feltárára, és a kapott eredményekről milyen gyakran tájékoztatják a szülőket.

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

Az eredményesség és a hatékonyság – a pedagógus és a módszerek, eszközök mellett – a tanítás-tanulás körülményeitől is függ. A tényezők gazdag és változatos kínálatából – figyelembe véve a mainstream kutatásokat és az oktatáspolitikát az elmúlt években gyakran napirendre kerülő kérdéseit – emeltük ki a következőket: a heti óraszám, a sajátos nevelési igényű gyermekek száma és a nevelésüket-oktatásukat segítő szakemberek rendelkezésre állása.

Évek óta folyó szakmai vita tárgya az anyanyelvi fejlesztés alapszakaszának meghosszabbítása, felsőbb évfolyamokra való kiterjesztése (I. Nagy, 2008). Az oktatásszervezés egyik alapkérdése, hogy a több jobb-e, azaz a magasabb óraszám jobb teljesítményhez vezet-e. Munkánkban ezt a kérdést a heti óraszámok különbségei mentén vizsgáljuk.

„Az esélyegyenlőség, a sajátos nevelési igényűek integrálásának törekvése paradox módon felértékelte az olvasás-, írásvarral küzdő tanulók problémáit. A diagnosztizált esetek közoktatási ellátása összetett feladatként jelenik meg a tanuló intézménye számára [...]” (Torda, 2006, p. 207). A különleges nevelési igényű gyermekek olvasástanítását megnehezítheti az olvasás tanításának túlzott gyorsasága.

Az olvasás tudományos igényű vizsgálataiban feltárt jelenségek alapján fontos lenne, hogy sokféle és kellően részletes információval rendelkezünk az anyanyelv tanításával foglalkozó pedagógusokról, az olvasástanítás módszereiről, körülményeiről, valamint intézményi feltételeiről. Ám e területen – különösen hazai viszonylatban – csak mérsékelt az aktivitás. Magyarozatként elfogadhatjuk azt, hogy az 1960-as évektől kezdve az olvasás folyamatának tudományos igényű vizsgálataiban a nyelvészeti, pszichológiai, pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti megközelítések dominálnak, háttérbe szorítva a kezdetben uralkodó pedagógiai módszertani irányt, ami segítséget nyújtott abban, miként lehet a gyermekeket a leoptimalisabban megtanítani az írott nyelv elsajátítására (Gósy, 2008). Munkánk ezt a hiátust igyekszik részben pótolni.

Módszerek

Minta

Tanulmányunkban az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Szegedi Iskolai Longitudinális Programjának (I. Csapó, 2014) adatait elemezzük. A program országos lefedettségű mérési mintája a tanulókra (N=3035) nézve reprezentatív. A kérdőívet 116 intézmény 189 – a mérés idején 2. évfolyamos tanulócsoportjában olvasást tanító – pedagógusa töltötte ki. A minta az adott év Eurostat⁵ által rögzített adatai alapján életkor és

⁵ <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

nem szerint reprezentatív. A vizsgálatba bevont pedagógusok nemére és életkorára vonatkozó adatok a kutatás tárgyát képezték. Azok részletes leírására az eredményekről szóló fejezetben kerül sor.

Mérőeszközök

Kérdőív

A kérdőív a 2. évfolyamon mért szövegértés-teljesítmény több szempontú értelmezéséhez gyűjt adatokat az olvasástanítás és -tanulás jellemzőinek feltárásával. A hazai és a nemzetközi minták alapján tanítók számára szerkesztett online kérdőív 40 tétele a nemzetközi trendekhez (NAEP, PISA, PIRLS) igazodva három fő témát fog át. Egyrészt információkat szolgáltat a Szegedi Iskola Longitudinális Programban követett tanulók tanítóinak személyi jellemzőiről: neméről, életkoráról, iskolai végzettségéről, a tanítással és olvasástanítással töltött évek számáról, arról, hogy mennyi időt fordítanak önképzésre és olvasásra a szabadidejükben, valamint mennyire elégedettek saját munkájukkal.

Másrészt a kérdőív vizsgálja az olvasástanítás és -fejlesztés azon elemeit, amelyek segítik a szövegértés-teljesítmény értelmezését és a bizonyítékokra alapozott beavatkozások tervezését. A tanítók arra adtak választ, milyen módszerrel tanítanak olvasni a vizsgált osztályban, milyen gyakran alkalmazzák a megadott olvasási technikákat (hangos és néma olvasást), szövegformákat, oktatásszervezési formákat (előadást, szerepjátékot, páros és csoportmunkát), értékelési módszereket (saját készítésű és tankönyvi, valamint számítógépalapú teszteket), IKT-eszközöket (interaktív táblát, számítógépet, internetet), beépítik-e munkájukba a rendszerszintű mérések frameworkjeinek eredményeit.

Továbbá a kérdőívben helyet kaptak az olvasástanítás-tanulás folyamatának körülményei, olyan, annak hatékonyságával kapcsolatban gyakran elemzett kérdések, mint az olvasás-, az írás- és fogalmazásórák száma, az olvasási zavarokkal küzdő tanulók száma és a fejlesztés körülményei. A kérdőív többségében zárt itemeket tartalmaz, melyek között vannak dichotóm, három-, négy- és ötfokú skálát tartalmazók is.

Szövegértés teszt

A 2. évfolyamos tanulók szövegértésének fejlettségét három különböző – folyamatos (32 item), kevert (18 item) és nem folyamatos (13 item) – formátumú szöveget, és azokhoz kapcsolódó az információ visszakeresés, értelmezés és reflexió műveletek elvégzését igénylő feladatokból álló teszt eredményeivel jellemezzük. A teszt mutatói: Cronbach- $\alpha=0,89$, átlag: 66,8 %pont, szórás: 15,7 %pont.

Az adatfelvétel és az adatelemzés módszerei

Az adatfelvétel 2013 tavaszán számítógép segítségével online, az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport eDia platformján (Molnár, 2015) történt adott időszávon belül, a peda-

gógus által választott időpontban. A tanítók az iskola OM azonosítójának és az osztályjelének (pl. 2.a, 2.b) megjelölésével léptek be a rendszerbe, válaszaikat azokra az osztályokra vonatkoztatva adták meg, ahol a szövegértés-mérés is történt.

Elemzésünkben a leíró statisztika eszköztárát alkalmaztuk, minden kérdés esetében a valid gyakoriságokat adtuk meg. A nyílt kérdésekre adott válaszok feldolgozása a tartalomelemzés módszerével történt. A korcsoport gyakoriságát χ^2 -próbával hasonlítottuk össze, a kérdőív változói és a szövegértés-teljesítmény kapcsolatát skálától függően, kétmintás t-próbával vagy varianciaanalízissel vizsgáltuk.

Eredmények

A tanulmányban először az adatok feldolgozásával kapott eredményeket mutatjuk be a kérdőív hármas tematikus tagolását követve. A tanári énképet egy tétel, a vizsgált osztályban végzett munkával való elégedettség képviseli. Ezért ezt, a szakirodalomban megszo- kottól eltérően, a személyi jellemzők között tárgyaljuk. A tanítók válaszainak elemzését követően megvizsgáljuk a longitudinális program 2. évfolyamos tanulóinak szövegértés- teljesítménye és az olvasástanításuk, -tanulásuk kérdőívvel feltárt jellemzőinek kapcsolatát.

Személyi jellemzők

Minden pedagógus személyét jellemző egyedi tulajdonságokkal bír, melyek befolyá- solják munkavégzését, annak tanulói teljesítményekben mutatkozó hatékonyságát. Ezért megvizsgáltuk az olvasást tanító pedagógusok demográfiai jellemzőit, és gyűjtöttünk a képzettségükkel és a munkaviszonyukkal kapcsolatos alapinformációkat.

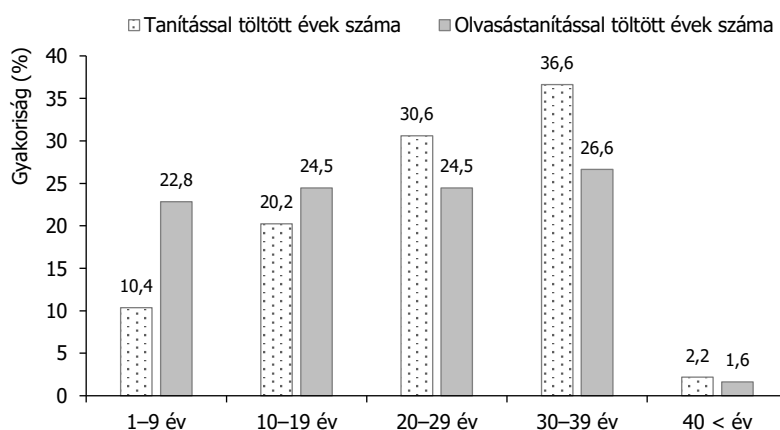
Nem, életkor

Az életkorral összefüggő kutatási kérdések megválaszolásához a válaszadókat, más kutatásokhoz hasonlóan (TÁRKI; OECD), korcsoportokba, négy életkori sávba soroltuk: 30 évesnél fiatalabbak, 30–39 évesek, 40–49 év közöttiek, valamint 50 éves és idősebbek. A tanítással általában, illetve az olvasástanítással eltöltött idő leírásához szintén tízéves (1–9, 10–19, 20–29, 30–39; 40–49, 50 és e feletti) időintervallumokat képeztünk.

A feldolgozott kérdőívek alapján a válaszadók döntő többsége, 97,2%-a nő, átlagos életkora 47,5 év (szórás=8,3 év), a legfiatalabb 23, a legidősebb 59 éves. Az elemzett mintában az idősebb korosztályok dominálnak, a minta 83,2%-a 40 évnél idősebb (40–49 év közötti: 34,2%, 50 év feletti: 48,9%), és mindössze 4,9%-a fiatalabb 30 évnél. A két nem képviselői minden életkori sávban jelen vannak, azonban részletesebb adatbontásra a férfi tanítók alacsony aránya (2,8%) miatt nincs lehetőség.

Tanítással és olvasástanítással töltött évek száma

Adataink szerint, mint az a korcsoportok gyakorisága alapján várható volt, mintánkat jórészt gyakorlott, nagy rutinnal rendelkező pedagógusok alkotják. A tanítással töltött évek száma átlagosan 24,5 év (szórás=9,8 év). A megkérdezettek többsége az adatfelvétel időpontjában (67,2%) több mint 20 éve tanított (1. ábra). Relatív kevesen (10,4%) rendelkeztek tíz évnél rövidebb tanítási tapasztalattal.



1. ábra
Tanítással és olvasástanítással töltött évek

A vizsgálat időpontjában a válaszadók átlagosan 20,2 éve (szórás=11,2 év) tanítottak olvasást. A tízéves olvasástanítási tapasztalattal rendelkezők aránya 22,8%, az adatfelvételkor a minta 1,6%-a már 40, 2,2%-a egy éve tanított olvasást.

Az általában tanítással és az olvasástanítással töltött évek számának korrelációs együtthatója ($r=0,96$, $p<0,001$) szoros együttjárást jelez, megerősítve a gyakorisági adatokból kirajzolódó képet, miszerint a válaszadók többsége a pedagóguspálya kezdetétől tanít olvasást. Az olvasástanítással töltött évek száma szoros összefüggést mutat a pedagógus életkorával is ($r=0,73$, $p<0,001$), illetve a tízéves életkor-intervallumokkal ($r=0,68$, $p<0,001$). Ezért a további elemzésekben az életkor szerinti kategóriákat használjuk.

Iskolai végzettség

Az oktatás minőségét befolyásoló másik személyi jellemző a képzettség. A minta iskolai végzettség szerinti megoszlása szintén erősen homogén. A megkérdezettek döntő többsége, 96,6%-a főiskolai, a fennmaradó 3,4% egyetemi képzésben is részesült, és nincs olyan, aki tudományos (PhD) fokozattal rendelkezik. A válaszadók 98,3%-a tanítóként fejezte be tanulmányait, 3,7%-nak van magyar nyelv és irodalom szakos diplomája, és 19,6%-a egyéb tanár szakos diplomát is szerzett.

A megkérdezett pedagógusok 77,3%-ának csak tanítói, 1,1%-ának pedig (két személynek) nincs tanítói, csak egyéb végzettsége. A tanítói diploma mellett három pedagógus (1,7%) rendelkezik még magyartanári, 32 (17,7%) pedig egyéb végzettséggel is. A mintában három olyan pedagógus van, aki három (tanítói, magyartanári és egyéb) diplomával is rendelkezik.

Önképzés, olvasás saját szórakozásra

Az oktatásban is elengedhetetlen a folyamatos tanulás, a pedagógusképzés során elsajátított tudás aktualizálása, a formális és informális keretek között történő tapasztalatszerzés. Ezért arra is kíváncsiak voltunk, mennyi időt fordít a célcsoport mesterségbeli tudásának megújítására, illetve mennyit olvas szabadidejében. A leggyakoribb válasz mindkét esetben a heti 2-3 óra. A pedagógusok 49,7%-a fordít ennyi időt szakmai önfelzésre, 42,3%-uk olvas ennyit szabadidejében. Nincs a mintában olyan tanító, aki egyáltalán nem tesz semmit szakmai fejlődéséért, és ketten (1,1%) nyilatkoztak úgy, hogy heti egy óránál rövidebb időt szánnak erre. Önbevallás alapján mindössze egy pedagógus (0,6%) válaszolta, hogy nem szokott szabadidejében olvasni. A válaszadók 7,7%-a hetente egy óránál kevesebbet olvas kedvtelésből.

Hasonló azoknak az aránya, akik mesterségbeli kvalitásaik aktualizálására heti egy (26,3%), illetve négy vagy annál több órát (22,9%) fordítanak. A szórakozás célú olvasás esetében jelentősebb különbség van e két kategória gyakoriságában. Szabadidejében a válaszadók 12,6%-a átlagosan heti egy, 36,8%-a négy vagy több órát olvas.

Szakmai énkép: elégedettség

A saját oktatómunka megítélése, annak hatékonyságáról, eredményességéről alkotott kép jelzi az ahhoz való viszonyt, visszahat a tanítás-tanulás folyamatára, és a pedagógus érzelmi állapotának meghatározója. Megkértük a pedagógusokat, hogy négyfokú Likert-skálán (egyáltalán nem, inkább nem, inkább igen, nagyon) nyilatkozzanak arról, mennyire elégedettek a szövegértés mérésében részt vevő osztályukban végzett munkájukkal. A feldolgozott kérdőívek alapján a válaszadók alapvetően elégedettek, az általános elégedettségi szint 3,12 (szórás=0,43). A minta 15,8%-a nagyon, 80,4%-a inkább elégedett, 3,8%-a inkább nem elégedett. Nem volt olyan pedagógus, aki teljes mértékben elégedetlen.

Az olvasástani és a fejlesztés elemei

Módszerek

Az olvasástani alapja a módszer, aminek három alapvető formája van: (1) az analitikus, vagyis a lebontó, (2) a szintetikus, az építkező és (3) az analitikus-szintetikus, amely az első kettő kombinációja (Adamikné Jászó, 2006). Adamikné (2006, p. 93, 95) szerint a magyar nyelvű olvasástani leghatékonyabb módszere a 19. század közepén megjelent analitikus-szintetikus módszer. A vizsgálatban megkérdeztük, hogy milyen módszerrel ta-

nult olvasni a longitudinális programban részt vevő osztály, és a 155 válasz tartalomelemzése alapján az analitikus-szintetikus módszert a tanítók 48,0%-a, a szintetikus 38,3%-a, az analitikus 2,3%-a használja. A válaszok 11,4%-a nem volt értelmezhető.

Olvasástechnika

A pedagógusok olvasástanítási technikáinak feltérképezését célozzák a szövegek hangos és néma olvasása alkalmazásának gyakoriságára vonatkozó kérdések. A pedagógusok többsége hetente 1-2 (41,4%), illetve 3-5 alkalommal (39,8%) olvasott fel hosszabb szöveget az olvasásórán. 18,2% nyilatkozott úgy, hogy ötnél több alkalommal alkalmazta ezt a technikát.

A tanulók szövegolvasási fluenciájának fejlesztésére és feltárására több módszert alkalmaznak, melyek a hangos olvastatáson alapulnak (Józsa et al., 2015). A mintában nincs olyan pedagógus, aki egyáltalán nem olvastatta hangosan tanítványait. A válaszadók 47,3%-a heti 1-2 alkalommal, 28,6%-a 3-5 alkalommal és 24,2%-a ennél többször olvastatott fel tanulóival szövegeket. Csakúgy, mint a hangos, a néma olvastatást is változó gyakorisággal, de minden válaszadó alkalmazta: 36,1%-uk hetente több, mint öt alkalommal, 29,0%-uk 3-5 alkalommal, 35,0%-uk heti 1-2 alkalommal.

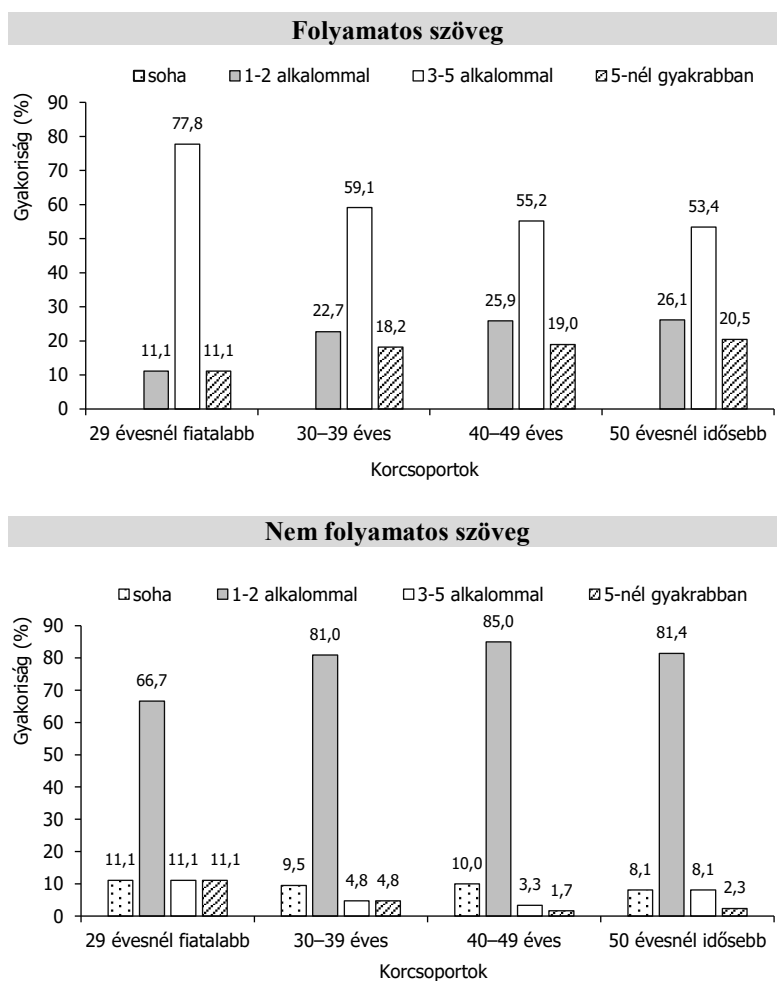
A fenti tételeket korcsoportok szerint is vizsgáltuk. A hosszabb szövegek tanítói felolvasásának gyakoriságában különbség van a 40 évesnél fiatalabb és idősebb pedagógusok között. Hosszabb szöveget heti 3-5 vagy annál több alkalommal olvasott fel a 40 évesnél fiatalabb tanítók 66,7, illetve 75,0%-a, a 40 évesnél idősebbek 53,2, illetve 55,9%-a. Minden korcsoportban hasonló azoknak a tanítóknak az aránya (22,2, 25,4, 25,4, 29,9%), akik heti 3-5 alkalommal, illetve annál többször olvastatták hangosan tanulóikat, legtöbben (55,6, 52,4, 52,4, 45,5%) heti 1-2 alkalommal tanítanak ezzel a technikával. A néma olvastatást leggyakrabban az 50 évnél idősebb pedagógusok alkalmazták, 74,1%-uk heti 3-5 alkalommal vagy annál többször. A fiatalabbak körében a heti 1-2 alkalommal jellemző.

Szövegformák alkalmazása

A Nemzeti alaptanterv (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012) előírja a különböző szövegformák olvasástanításban való alkalmazását, de egyéb, például gyakoriságra vonatkozó megkövetéseket nem tesz. Ezért a teljesítmények értelmezéséhez információt gyűjtöttünk a különböző szövegformák olvasástanításban való alkalmazásának gyakoriságáról is. Adataink szerint a *folyamatos szövegekkel* való olvasástanítás általános, minden válaszadó használta azokat, 24,7%-uk heti 1-2 alkalommal, 56,6%-uk 3-5 alkalommal, 18,7%-uk ennél többször. A nem folyamatos szövegek alkalmazása ritkább volt. A tanítók 8,8%-ának (16 pedagógus) olvasásórán soha nem dolgoztak fel *nem folyamatos szövegeket*, 81,8%-a heti 1-2 alkalommal, 6,6%-a 3-5 alkalommal és 2,8%-a (5 pedagógus) több, mint ötször alkalmazta azokat.

A két szövegforma olvasástanításban való használatának gyakorisága a tanítók minden korcsoportjában hasonló képet mutat. A többség minden korcsoportban folyamatos szövegekkel heti 3-5, nem folyamatos szövegekkel heti 1-2 alkalommal tanít olvasást

(2. ábra). A korcsoportok között e tekintetben egyik szövegforma esetében sincs szignifikáns különbség (folyamatos szöveg: $\chi^2=0,113$ $p<0,990$; nem folyamatos szöveg: $\chi^2=1,704$ $p<0,636$).



2. ábra

Különböző formátumú szövegek alkalmazásnak heti gyakorisága a korcsoportokban

Rendszerszintű mérések

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e kapcsolat a különböző szövegformák alkalmazásának gyakorisága és a rendszerszintű vizsgálatok (OKM, PIRLS, PISA) ismerete között.

Abból indultunk ki, hogy a pedagógusok igyekeznek felkészíteni tanítványaikat a rendszerszintű, különösen a kompetenciamérésekre (Tóth, 2015), amelyek mérőeszközei mintaként szolgálhatnak a tanítás gyakorlatában. Ám az adatok nem igazolták ezt a feltevést. Mintánkban a szövegformák alkalmazásának gyakorisága hasonló a rendszerszintű méréseket önbevallás alapján ismerő és nem ismerő tanítók körében. Ez adódhat abból, hogy az olvasókönyvek egyre inkább leképezik a rendszerszintű mérésekben használt szövegformákat és olvasási műveleteket (Adamikné Jászó, 2006).

A feldolgozott válaszokból az is kitűnik, hogy a longitudinális program tanulócsoportjainak tanítói között kevesebben vannak azok (42,9%), akik beépítették napi munkájukba a rendszerszintű olvasásvizsgálatok eredményeit, ajánlásait, letölthető mintatesztjeit és értékelési kereteit, felhasználták azokat az óraszervezésben, az olvasástanítás folyamatának hosszú távú tervezésében.

Megkértük a pedagógusokat arra is, hogy indokolják a válaszukat. A kapott 75 válasz közül 45-en igen, 30-an nem választ indokoltak. Az igent indokló válaszokat nyolc, a nemekét öt kategóriába soroltuk. Az *igen indoklások* között a leggyakoribb az új, más típusú szövegek, feladatok megismertetése (35,6%), gyakoroltatása, a fejlesztő munkába történő integrálása, egyéni fejlesztési tervekhez való felhasználása (33,3%). Ennél kevesebben mondták azt, hogy a rendszerszintű vizsgálatok tapasztalatait, eszközeit értékelésre használták (8,9%), érdekesnek, hasznosnak találják (6,7%), az intézmény profilja miatt használták (6,7%), az órai munka tervezésekor felhasználta, de explicit nem oldatta meg azok feladatait (4,4%), és ketten (4,4%) voltak, akik e mérések eredményei alapján készítették a feladatokat. A *nem válaszok indoklása* között legtöbbször az időhiányt (33,3%) említették, illetve arra hivatkoztak, hogy a tanulók gyengébb képessége miatt lassan haladtak az olvasástanulásban, így egyéb feladatokra nem jutott idő (30,0%). Három válaszadó (10,0%) a 4. évfolyamtól tartja relevánsnak a rendszerszintű mérések információinak alkalmazását, ötven (16,7%) nem ismerik a rendszerszintű méréseket, ketten (6,7%) pedig az IKT-műveltség vagy infrastruktúra hiányára hivatkoztak. Egy (3,3%) pedagógus így érvelt: „2. évfolyamon nem tartottam fontosnak még a tesztelést, a biztos olvasást és szövegértést fejlesztettem.”

Értékelési módszerek

Mivel a kutatásnak keretet adó longitudinális program egyik célja az egyéni fejlesztéseket megalapozó információk gyűjtése, ezért a kérdőívben az olvasástanítási módszerek és technikák mellett helyet kaptak a tanítók által alkalmazott értékelési formákra vonatkozó kérdések is. A válaszok azt mutatják, a hagyományos értékelési formák a leggyakoribbak, a saját készítésű, papíralapú mérőeszközök (94,6%), a szóbeli kikérdezés (90,9%) és a tankönyvi feladatlapok (88,2%). A legkevésbé preferáltak a tanulói portfólió (7,5%) és a számítógépes mérőeszközök (14%).

Mivel a kérdőívhez kapcsolódó olvasásvizsgálat írott szövegek megértésének feltárására irányult, és a tesztrutin befolyásolhatja a szövegértés-teljesítményt, rákérdeztünk az olvasásteszt alkalmazásának gyakoriságára is. Az adatok szerint a tanítók többsége (70,3%) használt heti rendszerességgel teszteket diagnosztizálásra, a minta egynegyede (25,3%) hetente egyszer mért teszttel.

A relatíve objektív eszközökkel nyert információk mellett a pedagógusok munkájukban, a tanítás folyamatának szervezésében gyakran támaszkodnak a tanár-diák közvetlen interakciók tapasztalataira, személyes benyomásaikra, véleményükre. Ezért megkérdeztük, hogy megítélésük szerint mennyire jók tanítványaik a technikai olvasásban (dekódolásban) és a szövegértésben. A válaszadók többsége mindkét esetben pozitívan vélekedett (dekódolás: 71,8%; szövegértés: 64,6%), vagyis véleményük alapján tanulóik inkább jók vagy nagyon jók. A dekódolásra vonatkozó kérdésre mindössze ketten (1,1%), a szövegértésre hárman (1,7%) nyilatkozták, hogy tanítványaik egyáltalán nem jók ezeken a területeken.

Tanórán kívüli fejlesztés

A fentiekén túl a gyermekek olvasásfejlődését a tanórán kívüli egyénre szabott fejlesztés is támogathatja (Hódi et al., 2015). Arra a kérdésre, hogy a tanító heti hány órát fordított a tanulók olvasás-szövegértés fejlesztésére tanórán kívül, egy és tíz óra közötti válaszokat kaptunk. Nem volt olyan, aki nem szánt időt a tanórán kívüli fejlesztésre, legtöbben heti egy és két órában tették azt (36,2 és 35,1%).

Konzultáció a szülőkkel gyermekük olvasásfejlődéséről

A gyermekek fejlődésére, különösen a tanulásnak ebben a szakaszában, számottevő hatással lehet a családi környezet, a szülők támogató viselkedése, a közösen végzett tevékenységek, a pedagógus és a szülő együttműködése. Mintánkban a tanítók jellemzően havi 1-2 alkalommal konzultáltak (53,0%) a szülőkkel. A válaszadók 14,4%-a ennél gyakrabban, havi háromnál többször tájékoztatta a szülőket, azonban közel harmaduk (32,6%) nem havi rendszerességgel, hanem ennél ritkábban konzultált a szülőkkel gyermekük olvasásfejlődéséről.

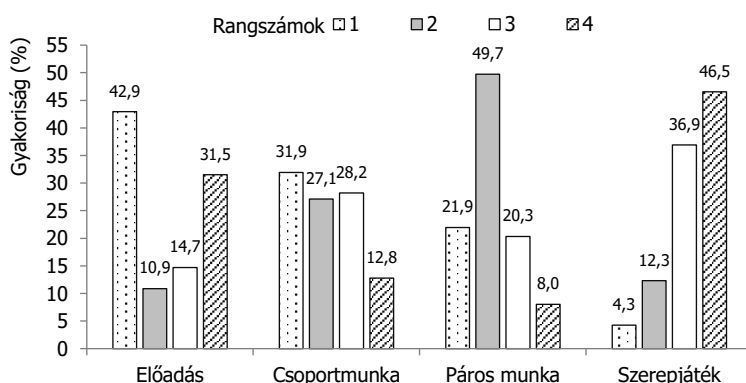
Oktatásszervezési formák

Az olvasásórákon használt oktatásszervezési formák feltárásához arra kértük a pedagógusokat, hogy rangsorolják az előadást, a csoportmunkát, a páros munkát és a szerepjátékot az alkalmazás gyakorisága szerint. A válaszok alapján a leginkább és a legkevésbé kedvelt oktatásszervezési forma az előadás. A legtöbb 1-es rangszámot az előadás kapta, első helyre a tanítók 42,9%-a sorolta (3. ábra). Ezt követi a csoport- és a páros munka (31,9% és 21,9%), és a sort a szerepjáték zárja (4,3%). A legkevésbé preferált módszer – a legtöbb 4-es rangszámot kapott szerepjáték (46,5%) után – az előadás (31,5%). Az adatok arra utalnak, hogy a hagyományos frontális módszerrel szemben egyre többen kedvelnek és alkalmaznak más oktatásszervezési módszereket.

Az oktatásszervezési módszerek preferenciája minden korcsoportban hasonló tendenciát mutat, a szerepjáték kivételével nem különbözik szignifikánsan (előadás: $\chi^2=2,542$ $p<0,468$; csoportmunka: $\chi^2=3,265$ $p<0,353$; páros munka: $\chi^2=5,134$ $p<0,162$; szerepjáték: $\chi^2=9,366$ $p<0,025$). A szerepjáték csak az 50 évnél idősebb pedagógusok körében nem a legritkábban alkalmazott szervezési módszer. A negyedik helyre a 30 évesnél fiatalabb

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

válaszadók 66,7%-a, a 30–39 év közöttiek 57,1%-a, a 40–49 év közöttiek 54,7%-a és az 50 felettiak 37,0%-a sorolta. A 30 évesnél fiatalabb tanítók között vannak a legtöbben azok, akik a legritkábban és azok is, akik a leggyakrabban szervezik így az olvasásórát (66,7% adott 4-es, 11,1% adott 1-es rangszámot). A rész minta elemszáma miatt ez a megállapítás nem általánosítható a 30 év alattiak korcsoportjára.



3. ábra

Az oktatásszervezési formák alkalmazásának rangszám szerinti gyakorisága

Az olvasástanítás eszközei

Napjainkban az iskolai és a hétköznapi boldoguláshoz szükséges írott információ nyomtatott és online környezetben érhető el. A tanulóknak a formális oktatás során el kell sajátítaniuk mindkét médium által közvetített szövegek megértésének képességét. Ezt támogatják a tankönyvek és az IKT-eszközök. Kérdőívünkben kértük a használt tankönyv(ek) megjelölését (az adatfelvétel a pluralizált tankönyvpiac időszakában történt). A válaszokat azok sokszínűsége és összetettsége miatt a kiadók szerint kategorizáltuk. Az adatok az Apáczai Kiadó dominanciáját mutatják, a minta 52,5%-ában ennek a kiadónak a tankönyvcsaládja a preferált. A második legnépszerűbbek a Nemzeti Tankönyvkiadó (17,7%) gondozásában megjelent olvasókönyvek, ezt követi a Mozaik Kiadó (11,6%). A többi kiadó aránya 10,0% alatti: Dinasztia Tankönyvkiadó (7,2%), Műszaki Kiadó (3,3%), ROMI-SULI (2,8%). Ugyanakkor vannak olyan osztályok (a teljes minta 5,0%-a), ahol váltottak, évfolyamonként más-más kiadó tankönyvcsaládjából tanítottak.

Az IKT-eszközök olvasástanításban való alkalmazására vonatkozó válaszok alapján az interaktív tábla és a számítógép használatának heti gyakorisága hasonló. A tanítók csaknem fele (46,2 és 46,5%-a) soha nem használta azokat olvasástanítás céljából a longitudinális programban részt vevő osztályban. Heti több mint háromszori használatról az interaktív tábla esetében 28,8%-uk, a számítógép esetében 19,8%-uk nyilatkozott. Az internet alkalmazása szintén nem volt jellemző, a heti 3-5 alkalom 15,6%, míg annál többszöri alkalmazás 13,5% olvasásóráján volt jelen. Míg az interaktív táblát és a számítógépet a

válaszadók fele soha nem használta tanóráin, az internet esetében ez az arány 9,4%. Mivel az IKT-eszközök, innovatív oktatási módszerek az utóbbi években megjelentek a pedagógusképzésben, azt várnánk, hogy a fiatalabb, a közelmúltban diplomát szerzett pedagógusok inkább használják a digitális technikákat, azonban az adatok nem mutatnak határozott mintázatot a korcsoportok mentén.

Arra a nyílt végű kérdésre, hogy mire, hogyan használják a tanítók a számítógépet az olvasástanításban, 89 értékelhető, többségében összetett, több tevékenységet tartalmazó választ kaptunk. A válaszokat a tartomelemzés módszerével tíz kategóriába soroltuk. A három leggyakoribb tevékenység az audiovizuális szemléltetés (48,3%), az új ismeretek szerzése és az információgyűjtés (40,4%), valamint az interaktív, digitális tananyagok és oktatási segédanyagok használata (31,5%).

A válaszok azt tükrözik, hogy az audiovizuális szemléltetés a következő formákban van jelen a tanórákon: tanári prezentációk, képek („képanyag megtekintése, amely segítséget jelent a világ, az akkori világ elképzeléséhez”), illusztrációk, mesék és filmek vetítése, zene és irodalmi alkotások meghallgatása. Az információgyűjtés kategóriájába soroltuk az olvasmányokhoz kapcsolódó információk, ismeretlen szavak jelentésének, szinonimák, írók és költők életrajzi adatainak keresését. A digitális tananyagok és oktatási segédanyagok használatát megnevező válaszokat illusztrálják a következő idézetek.

„Szerencsés helyzetben vagyok, mert az osztályomban van egy saját laptop és interaktív tábla, így ezeket szinte napi rendszerességgel használtuk 2. osztályban. Interaktív tananyagot kaptam a magyar irodalom és nyelvtan tankönyvekhez. Ezt használtam olvasás, szövegértés, nyelvtan tevékenységekhez, illetve fogalmazástanításhoz. Sok játékos feladatot, rejtvényt is megoldottunk az interneten található közül.”

„A tanterünkben nincs interaktív tábla és számítógép sem. Mivel egész napos oktatásban dolgozunk délutánonként, gyakran jutunk be a számítógép terembe, ahol interneten kutatómunkát végzünk. Az osztályoknak van tanulói laptopjuk, melyre feltelepített oktatási segédanyag is van, ezt sokszor használjuk.”

Relatíve sokan szerkesztenek számítógéppel feladatokat, illetve oldatnak meg a tanulókkal számítógépalapú olvasás és szövegértés feladatokat, feladatlapokat (22,5%), és ugyanennyien használnak számítógépet a fejlesztésben, tehetséggondozásban (22,5%). Kaptunk olyan válaszokat, amelyek szerint a tanulók önállóan vagy csoportokban kutatást végeznek számítógéppel (9,0%). Két-két esetben (2,2%) a számítógép a kooperatív óraszervezés, a fogalmazásírás és a differenciálás eszköze.

Azt is megkérdeztük, hogy volt-e már a programban részt vevő osztálynak olvasásórája számítógépekkel felszerelt teremben, és ha igen, használták-e a tanulók azokat. Az adatok a fenti eredményekkel összhangban azt mutatják, hogy a pedagógusok több mint egyharmada (34,0%) tartott már olvasásórát számítógépes teremben, és néhány kivétellel, az esetek 94,1%-ában a tanulók dolgoztak is a gépekkel. A számítógépes teremben nagyobb arányban a 40 évnél idősebb pedagógusok tartottak olvasásórát (41–50 év közöttiek esetében 46,9%, 50 évnél idősebbeknél 37,5%).

A digitális módszerek oktatásba való integrálásának egyik feltétele a programok ismerete. Adataink szerint a minta 36,0%-a ismert a világhálón elérhető, az olvasástanításban használható szoftvereket, de közülük csak 47,7% (a teljes minta 16,7%-a) használt már ilyet a longitudinális programban követett osztályban. Az olvasási készségek elsajátítását,

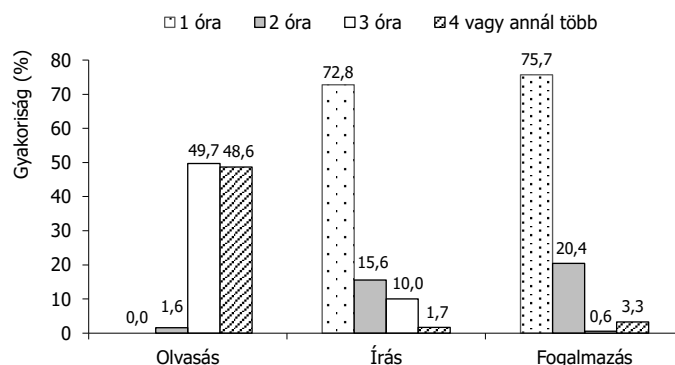
Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

fejlesztését segítő interneten hozzáférhető programokat már használt pedagógusok aránya az életkori sávokban hasonló: 13,8–22,2%. Továbbá az adatokból megállapítható, hogy a két idősebb korcsoportban (40 évesnél idősebbek) használtak többen ilyen programokat (30 év alattiak 6,7%; 30–39 év közöttiek 13,3%, 40–49 év közöttiek 36,7%, 50 évnél idősebbek 43,3%).

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

Óraszámok

Azt is vizsgáltuk, hogy mekkora a célcsoport óraszama az anyanyelvi fejlődésben és az olvasástanulásban fontos tárgyakból. Adataink szerint a megkérdezett tanítók heti óraszama az érintett osztályokban átlagosan olvasásból 3,36 (szórás=0,80), írásból 1,34 (szórás=0,78), fogalmazásból 1,26 (szórás=0,69) óra volt. A gyakorisági adatok azt jelzik, hogy a válaszadók heti írás és fogalmazás óraszama alacsony volt az adott osztályban (4. ábra).



4. ábra

A heti óraszámok gyakorisága a 2. évfolyamon

A válaszok alapján az osztályok döntő többségében (98,3%-ában) a heti olvasásórák száma három vagy annál több (a minta 49,7%-ában három óra, 48,6%-ában négy vagy annál több). Csekély volt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik heti kettő (1,6%) órában, és nincs olyan, aki egy órában tanított olvasást. Az írás- és fogalmazásórák esetében fordított a tendencia. Heti egy írásórája a tanárok 72,8%-ának volt, ez az arány fogalmazásból 75,7%. Három vagy több órája írásból 11,7%-uknak, fogalmazásból 3,9%-uknak volt. Az olvasás- és írás-, illetve olvasás- és fogalmazásórák keresztábra-elemzése alapján úgy tűnik, hogy három, négy olvasásórára átlagosan alig több mint egy írás- és fogalmazásóra esik.

Olvasási nehézség, zavar és olvasásfejlesztés

A tanítás egyik legnehezebb feladata a tanulók egyéni, készségeik fejlettségében fennálló, a körülmények hatására kialakuló különbségeinek kezelése. A pedagógusok tekinthetők az elsődleges szűrőnek az olvasási nehézség és a különböző zavarok felismerésében. Megkérdeztük őket, hány tanítványuknak okoz gondot a hallott szöveg megértése. A válaszok alapján – melyek forrása lehetett szakértői diagnózis vagy szubjektív vélemény – a programban érintett osztályok 13,7%-ában nem volt ilyen probléma, 38,8%-ában legfeljebb három, 47,5%-ában négy vagy több tanulónak volt e téren nehézsége. A válaszadók 4,3%-a (nyolc pedagógus) jelezte, hogy osztályában kiugróan magas (10-20 fő) a hallott szöveg megértésével küzdők száma.

A hatékony, az osztály minden tanulója számára megfelelő differenciálás megvalósítása további kihívást jelent. Adataink szerint a longitudinális program osztályainak 58,9%-ában nem volt diszlexiás tanuló, 34,5%-ában legfeljebb három olvasási nehézséggel küzdő tanuló volt. De vannak olyan osztályok is, ahol négy vagy annál több diszlexiás tanuló tanult (6,6%). A válaszok alapján mindössze három tanító osztályába járt hat, illetve hét diszlexiás gyermek. Ezeknek a diákonak 58,9%-a vesz részt ilyen irányú fejlesztőprogramban. Az esetek döntő többségében (85,5%) külön fejlesztőpedagógus segítette a tanítók munkáját. Az olvasási nehézség, -zavarok előfordulásának gyakoriságát mutató adataink csupán mennyiségi mutatók. Azok súlyosságának, forrásának, természetének ismerete hiányában összefüggéselemzésre nem használhatók.

Az olvasástanítás és -tanulás vizsgált tényezőinek kapcsolata a szövegértés-teljesítménnyel

A kérdőívvel gyűjtött adatok információkat szolgáltathatnak az olvasástanítás hatékonyságának javításához, a beavatkozások tervezéséhez, új módszerek kidolgozásához. Ezért elemezzük a vizsgált változók és a mért szövegértés-teljesítmény kapcsolatát. Nem törekedtünk átfogó feltárássra, az olvasástanulás előzőekben leírt személyi, környezeti és módszertani tényezői mentén képződött tanulócsoportok teszteredményeivel foglalkozunk.

Elemzésünkben a tanulók szövegértését a 2. évfolyamon felvett folyamatos, nem folyamatos és kevert formátumú szövegeket tartalmazó szubtesztek átlagos teljesítményével jellemezzük. Nem foglalkozunk a tanítói kérdőív azon változóival, amelyekre nézve a minta erősen homogén, ilyen például a tanító neme. Továbbá nem elemezzük az olyan, szükségszerűen teljesítménybeli különbséget okozó tényezők hatását, mint a diszlexiás tanulók száma.

A varianciaanalízis eredménye összetett, esetenként nem következetes tendenciájú kapcsolatot mutat az olvasástanítás, -tanulás vizsgált elemei és a szövegértés-teljesítmény között. Vannak változók, amelyek esetében sem a teljesítmények külső és belső varianciája, sem a skálafokoknak megfelelő tanulói részminták között nincs szignifikáns különbség. Ezek a szakmai tudás fejlesztésének ($F=2,365$, $p<0,051$), a csoportmunka ($F=1,712$, $p<0,162$), a néma olvastatás ($F=1,972$, $p<0,139$), a nem folyamatos szövegek ($F=2,319$,

$p < 0,074$), az internet ($F=1,791$, $p < 0,147$), az olvasástesztetek ($F=2,395$, $p < 0,066$) használatának, a szülők tájékoztatásának ($F=1,186$, $p < 0,315$) gyakorisága, továbbá a heti olvasásórák száma ($F=1,788$, $p < 0,167$). A többi változó F értéke a külső és a belső variancia szignifikáns különbségét jelzi. A teljesítmények külső és belső varianciájának hányadosa legkisebb a szerepjáték heti gyakorisága ($F=3,264$, $p < 0,021$), legnagyobb a dekódolás fejlettségi szintjének tanári megítélése ($F=54,929$, $p < 0,001$) esetében. E változók között vannak olyanok, ahol a Tukey's b, illetve a Dunnett's T3 próbák szignifikánsan elkülönülő csoportokat mutatnak a skálafokok szerinti részminták között (pl. tanító életkora, képzettsége, folyamatos szövegek alkalmazásának gyakorisága), és találunk olyanokat is, ahol az F szignifikáns, de a fenti próbák nem tudják megmutatni, hol van különbség (pl. a tanuló hangos olvastatásának gyakorisága). A továbbiakban áttekintjük a varianciaanalízis és a kétmintás t -próba eredményeit a tanítói kérdőív tételei mentén – a fent említettek kivételével.

Személyi jellemzők

Az adatok kapcsolatot jeleznek a pedagógus életkora és tanítványai teljesítménye között. Azt azonban nem állíthatjuk, hogy minél fiatalabb vagy idősebb a tanító, annál jobb vagy gyengébb tanulóinak a teljesítménye. A tanítók életkori kategóriái szerinti részminták szövegértési eredményeinek varianciaanalízise szerint a 30–39 év közöttiek tanítványai szignifikánsan gyengébbek, mint a 30 évesnél fiatalabbaké és a 40–49 év közöttieké, de nem különbözik az 50 évesnél idősebbekétől ($F=4,573$, $p < 0,003$).

Hasonló a kép a pályán eltöltött évek száma és az olvasástanítási tapasztalat esetében is. A tanulói teljesítmények hullámzóak az életpálya egymást követő szakaszaiban: nem nőnek, illetve csökkennek a pályán töltött évek számával. A tanítással töltött idő esetében a tíz évnél kevesebb és a 30–39 év tapasztalattal rendelkező tanítók tanulói szignifikánsan jobbak voltak a szövegértésben, mint a 20–29 éve és a 40 évnél hosszabb ideje tanítóké ($F=15,577$, $p < 0,001$). Az olvasástanítással töltött idő szerint képzett tanulói részmintákban a tesztátlag ott a leggyengébb, ahol a tanító 30 évnél több olvasástanítási tapasztalattal rendelkezett az adatfelvétel időpontjában ($F=11,612$, $p < 0,001$). A minta másik három kategóriája (<9 év; 10–19, 20–29 év) között nem találtunk valós különbséget.

Úgy tűnik, adataink igazolják a szakértők vélekedését, miszerint az iskola eredményességének egyik hatótényezője a pedagógus képzettsége. A tanítók végzettsége szerint vizsgálva a teljesítményt azt látjuk, hogy a tanítói mellett magyartanári diplomával is rendelkező pedagógusok osztályai jobb eredményt értek el a szövegértést mérő teszten, mint a csak tanítói, illetve a tanítói és egyéb végzettségűeké ($F=4,805$, $p < 0,002$) – relatíve kevés az olyan tanuló (2,5%), akit magyartanári diplomával is rendelkező tanító tanított olvasni.

Az adatok alapján azt várnánk, hogy a szabadidőben végzett, egyéni igény inspirálta szakmai önfelkészítésre fordított idő kamatozik a teszteredményben, azonban az adatok nem igazolták ezt a feltételezést ($F=0,526$, $p < 0,665$). A szórakozás céljából végzett olvasás esetében pedig azt találtuk, hogy annak a pedagógus tanítványainak a teljesítménye gyengébb a többiekénél, aki azt nyilatkozta, hogy egyáltalán nem olvas kedvtelésből ($F=5,001$, $p < 0,001$).

Elemzésünk szerint a tanár elégedettsége a vizsgált osztályban végzett munkájával a teljesítmények szerint alakul. A tanítók legkevésbé a leggyengébb, leginkább a legjobb teljesítményű osztályokban voltak elégedettek saját munkájukkal. A kérdésre inkább igen-nel válaszoló pedagógusok tanítványainak eredménye a két másik részminta között van, attól szignifikánsan különbözik ($F=21,873$, $p<0,001$).

Az olvasástanítás és -fejlesztés elemei

Adataink alapján az, hogy a tanító mennyire kedveli a tanulók aktivitására építő *oktatásszervezési formákat*, milyen gyakran alkalmazza azokat (annak alapján hányadik helyre rangsorolta), csoportmunka esetében nem befolyásolja a 2. évfolyamos szövegértés teszten elért eredményt ($F=1,712$, $p<0,162$), a páros munka, valamint a szerepjáték esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk (páros munka: $F=3,894$, $p<0,009$; szerepjáték: $F=3,264$, $p<0,021$). A Tukey's b alapján azonban nem tudjuk megmondani, hogy különbség mely, a rangszám szerint képzett részminták között van. Az előadás esetében összetettebb a kapcsolat. A rangsor adta részmintákat a Tukey's b próba ($F=7,812$, $p<0,001$) két csoportba sorolta. Az előadás módszerét legritkábban alkalmazó tanítók osztályainak tesztátlaga szignifikánsan nagyobb, mint a három és annál kisebb ranghelyűeké ([1., 2., 3.] < [4.]). Összehasonlítva azon tanulók teljesítményét, akiknek tanítói leginkább az előadás módszerét preferálták (rangszám 1.) a többiekével (rangszám 2., 3., 4.), nincs jelentős különbség ($F=0,002$, $p<0,968$; $t=-1,252$, $p<0,210$). Ám azok a tanulók, akiknek tanítói legritkábban használják az előadás módszerét (rangszám 4.), szignifikánsan jobban teljesítettek a társaiknál (rangszám 1., 2. vagy 3.; $F=2,956$, $p<0,086$; $t=6,104$, $p<0,001$).

A három olvasástanítási módszer tekintetében a teljesítmények nem mutatnak szignifikáns különbséget ($F=1,078$, $p<0,341$). Adataink a *különböző olvasástechnikák* közül a tanuló hangos olvastatásának heti gyakorisága igen ($F=3,074$, $p<0,046$), a néma olvastatásáé nem ($F=1,972$, $p<0,139$) mutat különbséget. A Tukey's b próba azonban a hangos olvastatásnál sem mutatja meg hol vannak a különbségek. Ellenben a szignifikánsan leggyengébb eredményt azok a tanulók érték el, akiknek tanítói soha nem olvastak fel hosszabb szöveget hangosan, de teljesítményük nem különbözik szignifikánsan azokétól, akiknek nagyon gyakran olvastak fel az olvasásórákon ($F=15,427$, $p=0,001$; [1., 4.] < [2., 3., 4.]). A nem folyamatos szövegek olvasástanításban való alkalmazásának heti gyakorisága nem képezett valós teljesítménybeli különbséget ($F=2,319$, $p<0,074$), folyamatos szövegek esetében a heti 3-5 alkalommal való alkalmazás tűnik a leghatékonyabbnak ([1-2 alkalommal, 5-nél gyakrabban] < [3-5 alkalommal]; $F=8,829$, $p<0,001$).

Az olvasásteljesítményeket aszerint vizsgálva, hogy a tanulók melyik tankönyvkiadó olvasókönyvéből tanultak, szignifikánsan elkülönülő csoportot találtunk ($F=16,501$, $p<0,001$). A Dunnett's T3 próba szerint az Apáczai, a Mozaik és a Dinasztia könyveit használók eredménye szignifikánsan jobb.

Elemzésünk az *IKT-eszközök* közül az interaktív tábla heti alkalmazásának gyakorisága mentén jelez eltérést a tanulók teljesítményében, de tendenciát itt sem találtunk ([soha, 3-5 alkalommal] < [1-2 alkalommal, 3-5 alkalommal, 5-nél gyakrabban]; $F=10,281$, $p<0,000$). Az, hogy a tanító milyen gyakran használt számítógépet óráin olva-

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

sástanítás céljából, szintén teljesítménymódosító: azok tanítványai teljesítettek leggyengébben a szövegértés teszten, akik soha nem használtak számítógépet ($F=5,925$, $p<0,001$; [soha, 1–2 alkalommal] < [1–2 alkalommal, 3–5 alkalommal, 5-nél gyakrabban]). A kétmintás t-próba szerint a mért teljesítmény nem függ attól, hogy ismer-e a tanító interneten elérhető olvasástanítási szoftvereket ($F=1,025$, $p<0,311$, $t=-1,464$, $p<0,143$), attól viszont igen, hogy alkalmaz-e olyanokat, ám az alkalmazás gyakorisága nem mutat egyértelmű kapcsolatot ($F=6,149$, $p<0,000$; [nagyon gyakran, egyszer, soha] < [soha, néhányszor]). Az, hogy a vizsgált osztálynak volt olvasásórája számítógépekkel felszerelt teremben ($F=0,193$, $p<0,660$; $t=1,206$, $p<0,228$), és akkor használták-e a tanulók a gépeket, nem jelez különbséget a tesztpontszámokban ($F=0,302$, $p<0,583$; $t=0,700$, $p<0,484$).

A nem IKT-alapú módszerek és eszközök szélesebb körű alkalmazását és teljesítménymódosító hatását tapasztaltuk az olvasási képesség ellenőrzésére használt értékelési formák esetében (1. táblázat). Vizsgálatunkban a visszacsatolásra szóbeli kikérdezést, tankönyvek papíralapú mérőeszközeit és tanulói portfóliót használó tanítók végeztek hatékonyabb munkát. A rendszerszintű vizsgálatok eredményeinek, a saját készítésű papír- és számítógépalapú mérőeszközök használata nem hozott jobb eredményt, ahogy a tesztek megoldásának heti gyakorisága sem ($F=2,395$, $p<0,066$).

1. táblázat. A szövegértés-teljesítmények vizsgálata kétmintás t-próbával az adott értékelési módszer alkalmazása mentén

Változók	N (igen/nem)	Δx (%p)	F	p	t	p
Használt-e a TANÍTÓ az olvasásórán...						
...a rendszerszintű vizsgálatokból adatokat?	1317/1790	0,37	0,269	0,604	-0,367	0,714
...szóbeli kikérdezést?	2852/361	3,33	0,879	0,349	-3,551	0,001
...saját készítésű papíralapú mérőeszközöket?	2990/223	-0,95	0,003	0,972	0,972	0,333
...tankönyvi papíralapú mérőeszközöket?	2767/446	2,00	2,218	0,137	-2,497	0,013
...számítógépes mérőeszközöket?	479/2734	0,72	0,020	0,886	-1,053	0,292
...tanulói portfóliót?	192/3021	4,69	16,776	0,001	-5,045	0,001

Megjegyzés: N: az adott kérdésre igen/nem választ adó tanítók tanulóinak száma.

$\Delta x = \text{átlag}_{\text{igen}} - \text{átlag}_{\text{nem}}$ (az adott kérdésre igen, illetve nem választ adó tanítók tanulóinak teljesítménykülönbsége)

Szürke háttérrel jelölt: a teljesítménykülönbség nem szignifikáns.

Azt gondolnánk, hogy az iskolázás első éveiben a szülőknek is van szerepük gyermekük szövegértésének fejlődésében, és hogy a tanítótól kapott információk elősegítők és támogatják az otthoni gyakorlást (Hódi et al., 2015). Adataink azonban cáfolni látszanak ezt a vélekedést. Úgy tűnik, nincs hatása a teljesítményre ($F=1,186$, $p<0,315$) annak, milyen gyakran konzultál a tanító a szülővel a gyermek olvasásfejlődéséről.

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

Vizsgálatunkban a mért szövegértés-teljesítmény varianciája az olvasási nehézségek mértéke szerint a legnagyobb, kiugróan magas. A pedagógusok véleménye mentén képződött tanulócsoportok (nagyon gyengék, inkább gyengék, inkább jók, nagyon jók) teljesítményének varianciája a feltételezett dekódolási problémák esetében 54,9-szerese ($p<0,001$), a szövegértési nehézségek estében 29,6-szerese ($p<0,001$) a csoporton belülinek. A dekódolás megítélése szerinti részminták teszteredménye szignifikánsan különböző ([egyáltalán nem] < [inkább nem] < [inkább igen; nagyon]). A tanulók teljesítménye ott a leggyengébb, ahol a tanítók véleménye szerint tanítványaik egyáltalán nem jó dekódolók, és ott a legjobb, ahol szerintük inkább jók vagy nagyon jók. A szövegértés megítélésében csak a tanítója által nagyon jónak ítélt tanulók értek el a többiekénél szignifikánsan jobb eredményt ($F=29,689$, $p<0,001$).

Adataink szerint az olvasásórák heti száma nem befolyásolta a mért szövegértés-teljesítményt. Mintánkban az olvasást heti kettő, három, illetve négy vagy annál több órában tanulók tesztátlagának különbsége a mérési hibahatáron belül van ($F=1,788$, $p<0,167$). A másik két, a szakirodalom szerint az olvasástanítás hatékonyságával összefüggésbe hozható tanóra esetében azt látjuk, hogy a teszteredmények alacsonyabbak az olvasás mellett írás és/vagy fogalmazást magasabb óraszámú tanítók osztályaiban (írásóra: [2, 3, 4 vagy több] < [1, 2, 3]; $F=6,645$, $p<0,001$; fogalmazásóra: [1, 3, 4 vagy több] < [1, 2, 4 vagy több]; $F=4,371$, $p<0,004$).

Értelmezés

Jelen tanulmány egy átfogó, a különböző szövegformátumokon nyújtott szövegértés-teljesítmények különbségeit magyarázó tényezők feltárását célzó kutatás egy szegmensét, egy saját fejlesztésű pedagóguskérdőív eredményeit mutatja be. A tanári válaszok tételenkénti közlésére vállalkoztunk, mert bár számos rendszerszintű mérés gyűjtött adatokat az olvasástanításban érintett pedagógusokról, a tanítás körülményeiről és eszközeiről, nem találtunk azokat teljes körűen, ebben a formában bemutató forrást. Az adatok értelmezését a leíró statisztika módszereivel kapott adatok interpretálásával, szakirodalmi beágyazásával, más kutatások eredményeinek összevetésével kezdjük, majd a tanulói teljesítményekkel való összevetésükre kerül sor.

Személyi jellemzők

Az egyik vizsgált körülmény az osztályt tanító pedagógus személye. A tanító fontos referenciaszemély a gyermek számára. Visszajelzései fontos támpontok a gyermek énképének formálódásában és kognitív készségeinek, érzelmi világának alakulásában egyaránt. A tanító és gyermek között kötődés alakul ki, mely – optimális esetben – megalapozza a gyermek további iskolai pályafutását. Ezért adatokat gyűjtöttünk a tanítók olyan személyi jellemzőiről, amelyek hipotézisünk szerint – a kapott válaszok mentén – összefüggnek a tanulók szövegértés-teljesítményével. Megvizsgáltuk a minta összetételét életkor, nem, iskolai végzettség és a pályán töltött évek száma, valamint az olvasástanítással töltött idő szempontjából. Adataink azt mutatják, hogy a longitudinális programban részt vevő tanulókat túlnyomórészt 40 év feletti pedagógusok tanítják, alacsony a pedagóguspályára viszonylag frissen belépett, 30 év alattiak aránya (4,9%). Ez megfelel annak, az Európában már 20 éve érzékelhető tendenciának, ami a pedagógustársadalom elöregedését jelzi (Imre & Nagy, 2003). E tekintetben hazánkban az OECD adatai szerint az OECD-átlaghoz képest valamivel rosszabb a helyzet. Magyarországon az OECD-átlagnál 10%-kal alacsonyabb az általános iskola alsó és felső szakaszán tanító 40 év alatti pedagógusok aránya, és 3%-kal magasabb az 50 évnél idősebb 1–4. évfolyamon tanítók aránya (OECD, 2015). A legfrissebb, OECD által közzétett oktatáspolitikai kitekintés szerint bár az elöregedés pedagógushiányhoz vezet, a pedagógusképzésbe felvett hallgatók számában mutatkozó növekedés bizakodásra ad okot (OECD, 2015). A másik általánosan tapasztalt jelenség a szakma elnöiesedése. Már az ezredfordulón közölt jelentések (Imre & Nagy, 2003) felhívták a figyelmet a nők arányának növekedésére az oktatásban. A nők mintánkban kimutatott magas aránya (97,2%) is egyértelműen ezt mutatja, bár a nők ilyen kirívó mértékű dominanciája a közoktatás felsőbb szakaszaiban kevésbé jellemző. Összességében az látható, hogy a vizsgálatban résztvevők nem és életkor tekintetében adott válaszai összhangban vannak más kutatások eredményeivel (pl. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), melyek szerint a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok esetében az átlagos életkor és a nők aránya növekedett (Imre & Nagy, 2003).

„Az UNESCO-ICE deklaráció egyebek mellett megállapítja, hogy a tanulók által elért teljesítmény mindenekelőtt a tanár minőségétől függ” (McKinsey & Company, 2007; Radácsi, 2004). Kérdőívünkben a pedagógus egyik minőségi mutatója az iskolai végzettség. Mintánkban a tanítók végzettség szerinti megoszlása összecseng a PIRLS adataival (Mullis et al., 2012. p. 188). A válaszokból kiderült, hogy az olvasásmérésben részt vevő tanulók tanítóinak döntő többsége kizárólag valamely pedagógusképző főiskolai kar tanítói alapszakán szerzett diplomát. Az eredmény nem meglepő, hiszen az iskolai oktatás első négy évfolyamán pedagógusi munkakörben tanítói vagy konduktori végzettséggel rendelkező pedagógus alkalmazható⁶. A vonatkozó képzési és kimeneti követelmények értelmében a tanító alapszakon végzettek olyan ismeretekkel, készségekkel és képességekkel rendelkeznek, amelyek birtokában el tudják látni az 1–4. évfolyam valamennyi, az

⁶ 1993. évi LXXIX. számú törvény a közoktatásról – Kotv. és 1992. évi XXXIII. számú törvény a közalkalmazottak jogállásáról – Kjt.

1–6. évfolyam legalább egy műveltségi területének oktatási-nevelési feladatait. Ugyanakkor kevésbé várt adat, hogy az ismeretek bővítésével, mesterségbeli tudásuk tudományos gyarapításával (tudományos fokozatszerzéssel) egy megkérdezett sem próbálkozott. Várhatóan a 2013-ban bevezetett életpályamodell által nyújtott lehetőségek e tekintetben is változást hoznak.

A pedagógus minőségének másik mutatója a munkatapasztalat. A válaszok alapján a longitudinális program osztályaiban többségében tapasztalt, 10 évnél hosszabb ideje a tanítói pályán levő (88,0%) és olvasást tanító (73,4%) pedagógusok dolgoznak. Minden oktatási rendszer elemi érdeke a képzett pedagógusok szakmában tartása. Adatainkból arra következtethetünk, hogy a válaszadók többsége (64,5%) több mint 20 éve – az átlagos életkort is figyelembe véve – szinte közvetlenül a diploma megszerzése óta van a pályán, illetve tanít olvasást. Ez azt jelzi, hogy bár kevés az új belépők száma, a szakmának van megtartó ereje. Úgy tűnik, hogy a pedagóguspályán eltöltött évek számának növekedésével csökken az önkéntes pályaelhagyás szándéka.

A sikeres oktatási rendszerek alapja a jól képzett pedagógus. Jogszabály⁷ szabályozza a pedagógusok továbbképzését, azonban a tudás gyarapításában fontos szerepet játszik a formális, kötelező elemek mellett az önkéntes, belső motivációból táplálkozó szakmai fejlődés iránti elkötelezettség is. A hagyományos formában megjelenő vagy online tudományos igényű pedagógiai folyóiratok, széles körben hozzáférhető ismeretterjesztő, módszertani fórumok számtalan lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlat megújítására. Adataink szerint a válaszadók többsége kiaknázza a lehetőségeket, és legalább heti 2-3 órát szán mesterségbeli tudásának aktualizálására. Szintén sokrétű szellemi és lelki megújulás lehetőségét kínálja az élményszerző olvasás. A válaszadók – egy pedagógus kivételével – szabadidejük bizonyos töredékét olvasással töltik. Heti négy óránál többet inkább fordítanak a pedagógusok intellektusuk irodalmi műfajokon keresztül történő formálására, mint szakmai fejlődésüket szolgáló információszerzésre.

A tanítás-tanulás folyamatának meghatározó eleme a szakmai énképen belül a pedagógusok saját eredményességéről, elégedettségéről alkotott kép (Hercz, 2005, p. 167), hiszen az oktatási-nevelési feladatokat „csak a felkészült, érzelmileg kiegyensúlyozott, elégedett, a pszichológiai jóllétet mutató pedagógusok képesek megvalósítani, hatékony munkakör, intellektuális örömeik, felfedezések, teljesítmény, siker, kooperáció s a saját életöröm nyújtásával” (Réthy, 2016, p. 89). E területen végzett vizsgálódásunk pozitív megállapítással zárulhat: a minta 96,1%-a pozitívan viszonyul az osztályban elért munkájához, illetve nincs olyan pedagógus, aki teljes mértékben elégedetlen saját munkájával.

Az olvasástanítás és -fejlesztés elemei

A mérőeszköz második nagy egységét az olvasástanítást és -fejlesztést jellemző kérdések alkotják. Az olvasástanítás módszereit illetően az elmúlt évtizedekhez képest nincs jelentős változás. A pedagógusok közel fele (48,0%) a magyar nyelvű olvasástanításban

⁷ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről.

leghatékonyabbnak bizonyult (Adamikné Jászó, 2006) analitikus-szintetikus módszer segítségével alapozza meg a gyermekek olvasási képességeit, valamivel kevesebb, de számottevő a szintetikus módszerrel tanítók aránya (38,3%). A tisztán analitikus módszert alkalmazó pedagógusok aránya csekély (2,3%). Mivel a preferált módszer csak az annak megfelelő tankönyvből tanítható, nem meglepő, hogy a tanítók fele az Apáczai Kiadó gondozásában megjelenő analitikus-szintetikus módszeren alapuló könyveket alkalmazza. A válaszadók által megjelölt tankönyveket jellemzően az 1990-es években adták ki először, a listában csak az ismert tankönyvelemzésekben vizsgált könyvek szerepeltek. Ez arra utal, hogy az olvasástanításban nem használtak radikális fejlesztéseket tartalmazó olvasókönyveket. Mindennek értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy a 2014–2015-ös tanévre elkészültek a kísérleti tankönyvek, melyek jelenleg a kipróbálás fázisában vannak (www.ofi.hu).

Úgy tűnik, hogy a „hagyományörzés” az oktatásszervezési módszerekben is megmutatkozik. A legtöbb olvasástanítás kapcsán megkérdezett tanítónál (42,9%) az előadás áll az első helyen a rangsorban, de számottevő a páros és a csoportmunka használatának gyakorisága is (31,9% és 21,9%). A tanulók aktivitásán alapuló módszerek alkalmazása nemcsak színesebbé, változatosabbá teszi a tanórákat, hanem a közös munka során a tanulók megismerhetik saját erőnyeiket és képességeiket, és lehetőség nyílik a különféle szociáliskompetencia-összetevők (pl. együttműködés, versengés) fejlődésére is (Radnóti, 2007).

Az olvasástanításban az oktatásszervezési módszerek széles skálája alkalmazható. Például az olvasástechnika fejlesztése történhet egyénileg, csoportban vagy párokban. Az olvasástanítás témakörei, tartalmi között a 2. évfolyamtól kezdve szerepel az olvasástechnika, aminek fejlesztése napi feladat az olvasni tanulás időszakában. A fejlesztés irányulhat a néma és a hangos olvasás gyakorlására is. A hangos olvasásnak látszólag önmagában kevés a hozadéka, kutatások szerint azonban fontos szerepe van az olvasni tanulás korai fázisában. Az 1–3. évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálatok szerint a hangosolvasás-teljesítmény és a szövegértés-teljesítmény szoros kapcsolatot mutat (Ridel, 2007). A hangos olvasás a szövegértésen kívül a néma olvasás alakulására is hat. Mintánkban minden pedagógus olvastat fel hangosan az óráin. A válaszadók közel fele heti egy-két alkalommal látja el ezt az alapfeladatot, és valamivel több, mint fele heti három alkalommal többször építi be az órájába. Nem tudjuk, mi áll a gyakoriságbeli különbségek hátterében. Lehetséges, hogy az ezt a technikát relatíve többször alkalmazók felismerték a hangos olvasás szerepét, ám az is lehet, hogy a tanulócsoporthoz gyengébb képességei, a nagyobb mértékű, gyakoribb fejlesztés igénye miatt kerül sor rá. Mivel az összefüggő szövegek olvasási fluenciája egyike a sikeres szövegértés alapjainak, az olvasásfejlődés nyomán követhetőnek az alsó évfolyamokon bevett általános gyakorlata a tanulók hangos olvasási fluenciájának értékelése (Kim, Wagner, & Foster, 2011).

A hangos olvasás gyakoroltatására számos módszer létezik. Ezek egyike az utánzó olvasás, amikor a tanár felolvass egy rövid részt a szöveghez illeszkedő hangon, és a kiválasztott gyerekeknek vagy gyerekeknek kell utánozni őt a bemutatott módon és tempóban. A válaszadók több mint fele (58,0%) hetente háromszor olvas fel szöveget a tanulóinak akár az olvasástechnika, akár más készségek, képességek fejlesztése céljából.

Feltételezések szerint szintén összefüggés van a néma olvasás és a szövegértés között, bár a kutatási eredmények ellentmondóak (Kim et al., 2011). Néma olvasáskor jobban

lehet koncentrálni a tartalomra, mert a szavak pontos felolvasása nem vonja el a figyelmet a szöveg megértésétől. Mintánkban a néma olvastatás módszerét a pedagógusok változó gyakorisággal alkalmazzák.

A különböző olvasástechnikák alkalmazásának gyakorisága eltérő mintázatot mutat a tanítók egyes korcsoportjaiban. A hangos olvastatás gyakorisága minden életkori sávban hasonló, míg a néma olvastatást leggyakrabban az 50 évnél idősebb pedagógusok preferálják. A pedagógus általi hangos felolvasást jellemzően a 40 évnél fiatalabbak alkalmazzák többször. Az IKT-eszközök olvasástanításban való jelenlétét tekintve, vizsgálatunk fontos megállapítása, hogy a tanítók csaknem fele soha nem használt interaktív táblát vagy számítógépet olvasástanítás céljából a mérésben részt vevő osztályban. Ez az adat, bár jelzésértékű, aggasztó, mert a Z generáció digitális világban való hosszú távú boldogulása elképzelhetetlen infokommunikációs eszközök nélkül. Az információhoz való hozzáférés feltétele az IKT-eszközök rutinszerű használata mellett az elektronikus szövegek megértése. Ennek fontosságát tükrözi az online adatfelvétel és az elektronikus szövegek megjelenése a kutatási programokban (l. R. Tóth & Hódi, 2011), valamint a feladat- és tesztbankok fejlesztésében (pl. Csapó, Steklács, & Molnár, 2015). Biztató, hogy azok a válaszadók, akik használják ezeket az eszközöket, fejlesztési céllal teszik azt, és számítógépalapú olvasási és szövegértési feladatokat is oldatnak meg tanítványaikkal. Ezeknek a gyermekeknek már ismerős lesz az elektronikus olvasás- és tesztkörnyezet, ami a későbbiekben előnyt jelenthet számukra.

Az IKT-eszközök olvasástanításban való használata – a pedagógus innovatív szemlélete mellett – nagymértékben függ az iskola IKT ellátottságától és ezen belül a géppark állapotától (Tóth, Molnár, & Csapó, 2011). Amögött, hogy a tanítók csaknem fele még nem használt számítógépet a mérésben részt vevő osztályának olvasás-tanítására, az iskolák infrastruktúrája is állhat. Bár előírás minden európai uniós tagállamban, hogy az elemi oktatásban nyolc tanulóra jusson egy számítógép, Tóth, Molnár és Csapó 2011-ben végzett országos reprezentatív vizsgálatából az látszik, hogy hazánkban nem teljesül ez a kvóta. „Az iskolák 55 százalékában van lehetőség arra, hogy – akár különböző termekben, de – egyidejűleg számítógép elé ültessünk (pl. online tesztelés céljából) egy osztálynyi tanulót.” (p. 130) Biztató azonban, hogy a válaszadók több mint egyharmada tartott már olvasásórát IKT-teremben.

Korunk elvárásaihoz képest lemaradást látunk a technológiaalapú olvasástanítási programok alkalmazásában is. A válaszadók valamivel több mint fele (64,0%) nemcsak, hogy nem alkalmaz, de nem is ismer interneten elérhető olvasástanítást segítő programokat. Azoknak is, akik ismernek ilyen szoftvereket, valamivel kevesebb, mint fele használja vagy már használta valamelyiket. Az okok sokrétűek lehetnek, de további adatok hiányában inkább csak feltevéseket tudunk megfogalmazni. Az egyik magyarázat, hogy a minta átlagéletkora magas, így a felsőfokú tanulmányok idején még nem volt jellemző a digitális technika alkalmazása, még nem ismerkedhettek meg azokkal, ugyanakkor a kereszttábla-elemzés eredményei szerint ez a feltevés nem helytálló. Míg az IKT-eszközök használatában nem találtunk határozott mintázatot az életkori sávok szerint, a tájékozatlanság e téren hasonló a négy korcsoportban, 50%-nál kevesebb az online olvasástanulást segítő

programokat ismerők aránya. Az ismerethiány mellett a másik lehetséges ok a bizalmatlanság, hiszen valóban kevés a tudományos alapokra fektetett olvasásfejlesztő online program (Fáyné Dombi, Hódi, & Kiss, 2016).

A longitudinális olvasásmérés egyik fő célja a különböző szövegformátumok megértésének vizsgálata. A tanulói teljesítmények értelmezéséhez szükséges információ a folyamatos és nem folyamatos formájú szöveg olvasástanításban való alkalmazásának gyakorisága. A várakozásunknak megfelelően a pedagógusok az olvasástanításban leginkább folyamatos szövegekre támaszkodnak, és minden kilencedik (8,8%) válaszadó nyilatkozott úgy, hogy még sosem használt nem folyamatos szövegeket munkája során az érintett osztályban. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a Molnár és B. Németh (2006), illetve Adamikné (2006) által leírt helyzet változni látszik, mivel a pedagógusok, ha ritkán is, már alkalmaznak nem folyamatos szövegeket is.

A folyamatos szövegek hazai pedagógiai gyakorlatban, főként az olvasástanításban régóta fennálló dominanciája és az egyéb formátumú szövegek alulreprezentáltsága a szakirodalom alapján a következőképpen magyarázható: a mindennapi élet szövegeinek sokrétűségét először a társadalmi és gazdasági elvárásokkal összhangban a rendszerszintű mérések képezték le (Berkman, Davis, & McCormack, 2010). Azok frameworkjei szerint a boldoguláshoz nemcsak a szöveg hagyományos definícióját kimerítő írott információkhoz kell hozzáférni és azokat értelmezni, hanem fragmentáltabb (pl. táblázat, grafikon), az írásrendszer grafémákon kívüli egyéb szimbólumait felvonultató nem folyamatos szövegeket is fel kell tudni dolgozni. A tankönyvekben valamivel később jelentek meg a folyamatostól eltérő szövegformátumok. A nem folyamatos szövegek szöveggént és azok feldolgozását olvasásként való felfogása még a hazai kutatókörökben is csak elvétve van jelen. A háttérben azok a ma már visszaszorulóban lévő irányzatok állhatnak, melyek a szöveget „[...] generativista, strukturalista szemléletnek hódolva [...] azt hangsúlyozzák, hogy a szöveg mondatokból épül föl, és a szöveg szövegségét elsősorban a szöveg mondatainak többsikű (grammatikai, szemantikai) összefüggései teremtik meg” (Dobi, 2011, p. 20). A tágabb kitekintést adó, azaz a szöveget komplex jelként felfogó elméletek szerint azonban a szöveg „komponensekre bontható, ezek a komponensek azonban nem grammatikából származnak, hanem a szemiotikából, az egyszerű jel mintájára” (Tolcsvai Nagy, 2001, p. 22). Tanulmányunkban nem kerülhető meg a szöveg kommunikáció eszközeként való értelmezése sem (Deme, 1979), miszerint a szöveg olyan nyelvi formába öntött entitás, amely a tájékoztatás vagy befolyásolás feladatát ellátva a teljesség és lezártság érzetét kelti. Mindezek alapján szövegnek tekinthető és olvasható minden koherens jelegyüttes, amely valamilyen információt, üzenetet hordoz. E megközelítések alkalmazása közelebb áll a kor igényeit kiszolgáló olvasástanítás céljaihoz, hiszen a bennünket körülvevő jelrendszer igen sokrétű, ezért az olvasástanítást nem lehet csak a hagyományosan értelmezett írott művekre alapozni. A kerettanterv a 3. évfolyamon jelöli meg tartalomként a mindennapi kommunikáció szövegeinek (pl. meghívó, recept) feldolgozását, azonban a negyediken nem szerepel explicite (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012).

Mivel a rendszerszintű mérésekben (PISA, OKM) tanulóink a nem folyamatos szövegeket tartalmazó teszteken nyújtott átlagos teljesítményszintje a vártnál gyengébb, feltételeztük, hogy a nem folyamatos szövegek olvasástanításban történő felhasználása kevésbé elterjedt. Adataink igazolták ezt a hipotézist. Bár az olvasást tanító pedagógusok

egy része beépíti munkájába a rendszerszintű mérések információit, úgy tűnik, azok ismerete nem játszik szerepet a szövegformák alkalmazásának gyakoriságában. Összességében a folyamatos szövegekhez képest ritka a nem folyamatos szövegek olvasástanításban való alkalmazása. De úgy tűnik, hogy a fiatalabb korosztály nyitottabb azok felhasználására, a 30 év alattiak nagyobb heti rendszerességgel használnak nem folyamatos szövegeket. Valószínűleg ők a képzésük során részletesebben tanultak a szövegformákról. Adataink alapján azonban nem tudjuk megmondani, mi áll a jelenség hátterében.

Az értékelési módszerek alkalmazásában csakúgy, mint a szövegformák, valamint az olvasástanítási módszerek esetében is jellemzőek a jól bevált, előző pedagógusgenerációk által is preferált technikák. Az értékelési kultúrában dominálnak a szóbeli, valamint papíralapú, és alulreprezentáltak az online eljárások. Bár népszerűek a papír-ceruza tesztek, a pedagógusok többsége nem alkalmazza azokat heti rendszerességgel a tanítványai fejlődésének nyomon követésére.

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

A tanítás-tanulás folyamatának körülményeiről gyűjtött adatok, bár nem általánosíthatók, tájékoztató jellegűek, kontextusba helyezik a tanító munkájának tanítványaik teljesítményében manifesztálódó eredményességét. A közoktatásban folyamatosan vitatott kérdés, milyen heti óraszám szükséges egy-egy tantárgy hatékony tanításához. A jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012) csak ajánlásokat fogalmaz meg a műveltségi területek százalékos arányára. Alsó tagozaton (1–4. osztályban) magyar nyelv és irodalomból évfolyamonként éves óraszámot (sorrendben 296-296-296-259) és a kerettanterv heti órakeretét ír elő (Adamikné Jászó, 2006, p. 70). Az anyanyelvi műveltség fejlesztésére a második évfolyamon körülbelül heti nyolc óra áll rendelkezésre (Adamikné Jászó, 2006). Mintánkban az intézmények döntő többségében (98,3%) az anyanyelvi műveltség fejlesztését szolgáló olvasás, írás és fogalmazás tantárgyak közül a ráfordított időt tekintve az olvasás tanításán van a hangsúly (heti három vagy annál több óra). Írást és fogalmazást a válaszadók több mint kétharmada heti 1-1 órában tanít. Az anyanyelvi fejlesztés fennmaradó becsült időkeretét a nyelvtan és helyesírás alapjainak elsajátítása tölti ki. Úgy tűnik, hogy mintánkban az óraszámok megfelelnek a kerettantervben megfogalmazott olvasóvá nevelés céljának. Ugyanakkor az anyanyelvi órák heti száma drasztikusan, körülbelül 50%-kal kevesebb, mint 1978 előtt volt (Adamikné Jászó, 2006, p. 70). Az USA-ban például az átfogó iskolai reformtervek 90–150 perces anyanyelvi blokkot/tömböt írnak elő. Egy angol gyermek pedig az általános iskolai éveit alatt minden tanítási napon egy órát tanul olvasni (Snow & Juel, 2005). A magyar nyelv és irodalom tanítására fordítható jelenlegi időkeret tehát nem kizárólag történelmi távlatban tűnik szűknek, hanem az említett országokhoz viszonyítva is kevés az olvasástanításra szánt idő, valamint az iskolázás alapozó szakaszára szánt formális oktatási idő (OECD, 2015).

Az oktatásügyi dokumentumokban rendelkezésre álló adatok arról tanúskodnak, hogy az olvasás heti száma több évtizedre visszatekintve arányosan sokkal nagyobb, mint az egyéb anyanyelvi fejlődést támogató tantárgyaké (pl. az írásé). Adataink is mutatják, hogy

3-4 olvasásórára átlagosan alig több mint egy írás- és fogalmazásóra (1,3) esik. Az arányok meglepőek lehetnek az olvasási előkészítések fejlődését, fejlesztését célzó kutatások eredményeinek tükrében, melyek szerint az írás segítheti az olvasás előkészítéseinek fejlesztését (l. Józsa et al., 2012). E hipotézis alapján az lehet ideális, ha hasonló az írás és az olvasás heti óraszám.

Az olvasástanítást egy adott osztályban befolyásolja az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók aránya. A diszlexiával, azaz az olvasás fejlődési zavarával diagnosztizált tanulók oktatása történhet integráltan, az átlagos fejlődési ívű tanulókkal együtt. Vizsgálatunkból kiderül, hogy az olvasásmérésben részt vevő osztályok valamivel több mint felében (58,9%) nincs az olvasástanulást érintő sajátos nevelési igényű tanuló. A tanítók valamivel több mint egyharmada számolt be arról, hogy osztályában legfeljebb három tanulási zavarral küzdő tanuló van, a megkérdezett pedagógusok 6,6%-a olyan osztályokban tanít, ahol négy-hét diszlexiás gyermek tanul. Országos adatgyűjtésekből tudjuk, hogy egyre nő az általános iskolai osztályokban integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma (arányuk 2015-ben 68,0% – KSH, 2015). Mivel nem áll rendelkezésre nyilvános adat az oktatási-nevelési intézmények alsó évfolyamain diszlexiásként integráltan oktatott gyermekek számáról, így országos összehasonlítás e tekintetben nem lehetséges. Az olvasási készség zavarával küzdő tanulók ellátása törvényileg szabályozott. Az iskolai segítő-fejlesztő foglalkozást, a fejlesztési cél megvalósításához szükséges kompetenciák fejlesztését szakirányú továbbképzés keretében elsajátított pedagógus vagy fejlesztőpedagógus és/vagy gyógypedagógus végezheti az előírásoknak megfelelően tervezett, szervezett és dokumentált módon. A jelen olvasásmérésben részt vevő diszlexiás gyermekek döntő többségével (85,5%) külön fejlesztőpedagógus foglalkozik. A fejlesztőpedagógus tanításba való bevonásának igénye felmerülhet a tanulási zavar hangsúlyos volta vagy kevert előfordulása miatt (a szakértői véleményben foglaltak szerinti ellátás módja és helye miatt), de lehetséges az is, hogy a tanítók többsége nem rendelkezik ilyen irányú szakképesítéssel. Az SNI-s gyermekek előfordulásának egyre növekvő gyakorisága miatt ezen kompetenciák elsajátítása, a zavarok behatóbb ismerete egyre fontosabb lenne a tanítók részéről.

A fenti adatokhoz képest meglepően sok tanító (86,3%) jelezte a tanítványai beszédfeldolgozásának bizonyos mértékű deficitjét. Ebből arra következtethetünk, hogy azon osztályokban is van beszédmegértési problémával küzdő tanuló, ahol a szakértői bizottság nem állapította meg a diszlexia fennállását. Lehetséges, hogy bár ezen gyermekek esetében diszlexia nem áll fenn, más, a beszédfeldolgozást is érintő megismerési funkció sérült, és emiatt lépett fel a különleges bánásmód igénye. De mivel a beszédfeldolgozás folyamatai alapvetően meghatározzák az olvasástanulást (Gósy, 2008), feltételezhető, hogy az itt jelentkező problémák tovagyűrűznek, és olvasási nehézségben manifesztálódnak. Így valószínűbb, hogy a kapott válaszok döntő többsége a pedagógusok megítélése alapján született. Kérdés azonban, hogy a tanítók tudnak-e segíteni a gyermekeknek ezen nehézségek kiküszöbölésében, illetve jelzik-e azt a szülőknek és a szakértőknek. Adataink szerint a pedagógusok többsége havi rendszerességgel konzultál a szülőkkel gyermekük fejlődéséről, ezen alkalmakkor sort keríthet a felmerülő problémák megbeszélésére is.

A teljesítmény alakulása a vizsgált változók mentén

Az elemzések esetenként nehezen értelmezhető képet mutatnak a vizsgált változók és a mért szövegértés-teljesítmény kapcsolatáról. Azok alapján jellemzően csak az állapítható meg, hogy mely vizsgált változók mentén mutatható ki teljesítménykülönbség az olvasástanulás-tanítás e korai szakaszában, ám az ideális értéket (pl. egy módszer alkalmazásának optimális gyakoriságát, ideális óraszámot) legtöbbször nem tudjuk megadni.

A pedagógus neme és a tanuló teljesítményének elemzését nem végezhetjük el a férfi tanítók kis száma miatt. Részben ugyanez, illetve a férfi és a nő tanítók tanulóinak aránya az oka annak, hogy a gender match hipotézis tesztelése sem történt meg. Bár mintánk a tanítók végzettségét tekintve szintén erősen homogén, adataink arra utalnak, hogy a tanítói diploma melletti egyéb végzettségekkel, különösen a magyar szakos diplomával is rendelkezők tanítványai jobban teljesítenek.

Ezt a megállapítást más megvilágításba helyezik azon kutatási eredmények, melyek szerint a jobban képzett pedagógusokat jobb képességű és kevesebb magatartási problémával küzdő diákokhoz alkalmazzák (Harris & Sass, 2011; Kertesi & Kézdi, 2012), és ez felértékelheti a pedagógus végzettségének tanulói teljesítményekben megmutatkozó hozzáadott értékét. A pedagógus-végzettség hozadékának megértéséhez megoldás lehet a tanulók jellemzőinek megfigyelése és azok az elemzésekben történő kontrollálása (Harris & Sass, 2011).

Eredményeink részben összecsengenek a pedagógusproduktivitás több mint 40 éves kutatásának megállapításával, miszerint a tapasztalat hatása az első néhány pályán töltött évben a legerősebb. Elemzésünk is azt mutatta, hogy a tanítással általában és az olvasástanítással töltött idő tanulói teljesítményben megjelenő hozadéka nem egyenletes. Ez megerősíti Rice (2010) álláspontját, mely szerint leegyszerűsített az a feltételezés, hogy a tapasztaltabb pedagógusok tanulói jobban teljesítenek. A tapasztalathoz hasonlóan, a saját munkával való elégedettség esetében is az az általános nézet, hogy a pedagógus elégedettsége arányos tanítványai teljesítményével. Kutatásunk alátámasztja ezt az álláspontot. Az elégedettség a szakmai énkép része (Hercz, 2005), és az énkép és a teljesítmény hatása kölcsönös. A pedagógusok esetében is megfogalmazható az, a tanulóknál már megválaszolt kérdés (Józsa, 2007): mi az ok és az okozat?

A kitűzött cél elérésének egyik fő eleme a módszer. Adataink az olvasástanulásnak ebben a szakaszában, a szakirodalommal ellentétben, nem igazolják, hogy az analitikus-szintetikus módszer a legeredményesebb. Ez utal arra, hogy az olvasástanítás összetett folyamat, vagyis a módszer önmagában nem eredményezi a hatékonyságot, számos egyéb tényező hatásával is számolni kell. Meglepő módon azonban, a másik, célhoz vezető eszköz, a tankönyv teljesítménymódosító hatással bír. A módszer és a tankönyv olvasásteljesítménnyel való kapcsolatának megléte vagy hiánya további kérdéseket vet fel, melyek újabb kutatások tárgyát képezhetik.

Az oktatásszervezési formákat tekintve az adatok arra utalnak, hogy a tanulók aktív részvételére építő formáknak nagyobb hozadéka van a tanulók szövegértését tekintve. Úgy tűnik, hogy a tanítók hangos felolvasásának és a tanulók hangos olvasásának szerepe van a teljesítmény alakulásában. Ott, ahol soha nem olvas fel hosszabb szöveget a tanító, a minta hiánya okozhat gyengébb teljesítményt. A folyamatos szövegek alkalmazásának

gyakoriságát tekintve mind a ritka, mind a túl gyakori használat hozadéka kisebb, mint a heti 3–5 alkalomé. Figyelemre méltó, hogy a nem folyamatos szövegek hatását nem tudtuk kimutatni, de azok használata lényegesen ritkább.

A válaszok feldolgozásakor láttuk, hogy mintánkban az olvasástanításnak ebben a szakaszában nem jellemző az IKT-eszközök használata, relatíve kevés pedagógus ismer interneten elérhető olvasástanítási szoftvereket. Így nem meglepő, hogy annak hatását nem tudtuk kimutatni a tanulók szövegértési eredményeiben. Úgy tűnik azonban, hogy az olvasástanítási szoftverek használata növelheti a tanítás-tanulás hatékonyságát. Eredményeink azon kutatások tapasztalatait gazdagítják (pl. Johnson, 2000; Tremblay et al., 2001), amelyek nem találtak kapcsolatot a tanulók órai számítógéphasználata és teljesítménye között mindamelllett, hogy a szövegértés-vizsgálat online zajlott. Figyelemre méltó azonban, hogy a tanító géphasználatának gyakorisága az olvasásórakon hatással van a szövegértés fejlődésére.

Azt várnánk, hogy az objektív értékelési formák inkább támogatják az olvasástanítást, mivel az olvasási képesség fejlődésének követése, az azt leíró megfelelő minőségű, releváns információk éppen úgy szükségesek a hatékonysághoz, mint a tanítás eszközei és módszerei. Vizsgálatunk azonban nem igazolta sem a papíralapú, sem a számítógépalapú tesztek használatának teljesítménymoduláló hatását. A tankönyvírók felelősségét jelzi, hogy a tankönyvekben levő mérőeszközök a visszacsatolás kedvelt eszközei, és szerepük van a jobb teljesítmény elérésében. Hasonlóan pozitív hatása van az értő olvasás elsajátítására a portfólió vezetésének.

A pedagógus azon túl, hogy a visszacsatolási mechanizmusok eredményeit felhasználja osztálytermi munkája szervezésében, különböző rendszerességgel megosztja azokat a szülőkkel is. E tevékenysége az informálás mellett azt az implicit célt is szolgálhatja, hogy indokolt esetben a szülők segédkezzenek a tanulásban. Adataink alapján a tájékoztatás gyakorisága nem mutatható ki a tanulók szövegértésében.

A pedagógus munkáját és az olvasástanítás szervezését, tervezését az is befolyásolhatja, hogy mit gondol osztálya olvasási nehézségeiről. Elemzésünk szerint míg a tanítók relatíve pontosan meg tudják ítélni, hogy tanítványaik mennyire jó dekódolók, a szövegértés esetében csak azt érzékelik, ha kiválóak. Az, hogy a szövegértés fejlettségi szintjeinek finomabb felbontása nem működik, adódhat abból, hogy e képesség a fejlődés kezdeti szakaszában van, s a folyékony, automatizált olvasástechnikában még lehetséges hiányosságok akadályozhatják az értő olvasást, ami megnehezítheti a szövegértés megítélését.

Az óraszám és szövegértés-teljesítmény kapcsolatának elemzése alapján ugyanazt a következtetést fogalmazhatjuk meg, mint tettük a tanítási tapasztalat esetében. Az, hogy nem mutat szignifikáns különbséget a heti három, illetve négy vagy több órában olvasást tanulók teljesítménye, valamint a külső és a belső variancia sem, arra utal, hogy a több nem feltétlenül jobb, hatékonyabb is. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a két csoport közel azonos elemszámú ($N_{3 \text{ óra}}=1579$, $N_{4 \text{ vagy több óra}}=1521$), akkor úgy tűnik, hogy a hatékony olvasástanítás heti három órában is megvalósítható. Ez a megállapítás ebben az értelmezési keretben ugyan megállja a helyét, azonban a heti optimális óraszám megállapításhoz több paraméter együttes mérlegelése szükséges. Ha abból indulunk ki, hogy az olvasás gyakorlását minden gyermek számára lehetővé kell tenni, és az osztályok többsége relatíve magas létszámú, logikusnak tűnik, hogy magasabb óraszámra van szükség.

Adataink kapcsolatot mutatnak az adott osztályban olvasást tanító pedagógus írásóráinak száma és a teszteredmények között. A szakirodalom (Adamikné Jászó, 2006) szerint az olvasás a szintézist, az írás az analízist fejleszti, és a két terület összefügg. Lefordítva ezt a heti olvasás- és írásórák számára, ugyan az összefüggés igazolható, ám annak jellegeről nem kaptunk egyértelmű képet. Ugyanez igaz a fogalmazásórák és a szövegértés kapcsolatára.

Összegzés

Számos forrásból kapunk visszacsatolást a magyar tanulók szövegértés-teljesítményéről, illetve arról, milyen mértékben képesek kamatoztatni az általános iskola első négy évfolyamán elsajátított olvasási képességüket a társadalom által elvárt írott nyelvi alakok megértése terén. Az eredmények azt mutatják, hogy van hová fejlődni. Meglehetősen sokat tudunk a fejlesztés lehetséges pontjairól a tanulók oldaláról, de kevés aktuális információ áll rendelkezésünkre a tanítás-tanulás folyamatának egyéb meghatározó összetevőiről, az olvasástanítás aktuális személyi, módszertani és környezeti tényezőiről, és azok szövegértésre gyakorolt hatásáról. A jelen tanulmányban közölt 2. évfolyamos tanulók és tanítóik körében végzett nagymintás vizsgálat eredményei e tekintetben hiánypótlók. Munkánkkal további célunk volt az eredmények gyakorlatban való hasznosítását lehetővé tevő diskurzus elindítása a „jó” olvasástanításról.

A tanítók válaszi pillanatképet mutatnak az adatfelvétel idején fennálló, az olvasást tanító pedagógusok releváns személyi sajátosságairól, az olvasástanítás módszertani és környezeti tényezőinek egy-egy szeletéről, aspektusáról. A személyi jellemzők vonatkozásában érvényesnek tűnnek azok a korábbi megállapítások, miszerint a pedagóguspályára az elnőiesedés jellemző, valamint kevés az új belépők száma. A szakmai tudás fejlesztésére fordított időből arra következtethetünk, hogy az élethosszig tartó tanulás szükségességének felismerése jelen van a rendszerben. Kevésbé tükrözi ezt a szemléletet a végzettség, a szakképzettség és az elvégzett szakok száma, bár a pedagóguspályán való előrelépés egyéb szakmai fejlődési kritériumokhoz is kötött. Az adatokat összehasonlítva a szakirodalom korábbi eredményeivel, nem számolhatunk be számottevő változásról az alkalmazott módszerek, eszközök, valamint a heti óraszámok tekintetében. A beszédmegértés-probléma a tanulói mintában prevalens, azonban a vizsgált osztályok kevesebb mint felében van olyan diák, aki szakértői vélemény szerint különleges bánásmódot igényel.

Eredményeink szerint az olvasási képesség fejlődésére hatással van a pedagógusok életkora, képzettsége, a szabadidőben olvasással töltött idő, az elégedettség a vizsgált osztályban végzett munkával, az alkalmazott olvasókönyvek, oktatási és értékelési módszerek, a folyamatos szövegek és az IKT-eszközök olvasástanítás során való alkalmazásának gyakorisága, a heti írás- és fogalmazásórák száma, valamint a pedagógusok tanulóik dekodolásának és szövegértésének megítélése. A vizsgált változók többsége nem mutat kapcsolatot a szövegértés-teljesítménnyel, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy azok nem játszanak szerepet az olvasási készségek fejlődésében, alakulásában. Valószínűbb, hogy hatásuk csupán a 2. évfolyam végén mért szövegértés-teljesítményben nem mutatható ki.

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

Mint azt korábban már hangsúlyoztuk, a tanulmány az olvasástanítás, -tanulás néhány kiragadott elemét és azok értő olvasással való kapcsolatát vizsgálja. Az olvasástanítás megújításához, a bizonyítékokra alapozott beavatkozás megtervezéséhez azt is fel kell tárnunk, hogy van-e, illetve milyen irányú és mértékű az összefüggés a kérdőív változói és a szövegértés kialakulásában szerepet játszó, tanulónként változó ütemben, bonyolult kölcsönhatásokon keresztül fejlődő részkészségek között, valamint további hatótényezők feltárása is indokolt.

A kutatás korlátai

Kutatásunk számos új és hasznos információt tárt fel, megállapításaink iránymutatók, de vizsgálatunknak két általunk azonosítható korlátja van. Egyrészt tisztában vagyunk azokkal, hogy a pedagógiai jelenségek összetettek, és az adott pontban mért teljesítményt számos tényező befolyásolhatja. A teszteredményt a jelenbeli iskolai ráfordításokon kívül, a múltbeli oktatási intézmények részéről történt beruházások, jelenbeli és múltbeli családi ráfordítások, a tanulók veleszületett képességei és egyéni véletlen tényezők is alakíthatják (Kertesi, 2008). Másrészt a hatékonyság szempontjából a mennyiségen kívül a rendelkezésre álló források összetétele és azok megfelelő felhasználása is fontos. Jelen tanulmányban a mennyiségi megközelítést alkalmaztuk, adataink kvalitatív kiegészítésre szorulnak az összefüggések pontosabb feltárásához.

Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2001). Hogyan tovább a harmadik évezredben? Az olvasástanítás történetének felhasználása az olvasáskutatásban és -tanításban. *Könyv és nevelés*, 3(1), 30.
<http://epa.oszk.hu/01200/01245/00009/cikk3.html>
- Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi, I., Szalay, B., & Szepesi, I. (2012). *PIRLS és a TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Lak, Á. R., Ostorics, L., Szabó, L. D., & Vadász, Cs. (2016). Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf.
- BECTA (2000). *A preliminary report for the DfEE on the relationship between ICT and primary school standards*, Coventry: BECTA.
- Berkman, N. D., Davis, T. C., & McCormack, L. (2010). Health literacy: what is it? *Journal of health communication*, 15(S2), 9–19. doi: 10.1080/10810730.2010.499985
- Bernard, W. H. (1972). *Psychology of learning and teaching*, New York: McGraw – Hill Book Company, USA.
- Blomert, L., & Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–87). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Borbáth, K., & Horváth, H. A. (2012). Pedagógusnők – női szerepvállalásban? A mai magyar nőkérdés néhány összefüggése és közvetett hatásuk a tanulókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 3–9.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office.
- Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In J. Pál & Z. Vajda (Eds.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészeti- és társadalomtudományok* (pp. 117–166). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B., Steklács, J., & Molnár, G. (Eds.). (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- D. Molnár, É., Molnár, E. K., & Józsa, K. (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In B. Csapó (Ed.), *Mérgelen a magyar iskola* (pp. 17–81). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <https://bdgrdemocracy.files.wordpress.com/2011/08/teachereducation1.pdf>
doi: 10.14507/epaa.v8n1.2000
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037. 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Deme, L. (1979). A szöveg alaptermészetéről. In I. Szathmári & I. Várkonyi (Eds.), *A szöveg tan a kutatásban és az oktatásban* (pp. 57–65). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Dobi, E. (2011). A szemiotikai textológia a magyar szövegtani kontextusban: Terminológiai kérdések a magyar nyelv szövegtanában. In E. Dobi (Ed.), *A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai. Poliglott terminológiai és fogalmi áttekintés* (pp. 11–36). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Edmonds, R. R. (1983). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children* (Final report). East Lansing: Michigan State University.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. International Studies in Educational Achievement. Great Britain, Exeter: Pergamon.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. PDF ISBN 978-92-9201-886-3. doi: 10.2797/031792
- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In I. Falus (Ed.), *Didaktika* (pp. 243–297). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fáyné Dombi, A., Hódi, Á., & Kiss, R. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. doi: 10.17670/MPed.2016.1.91
- Fazekas, K., Köllő, J., & Varga, J. (Eds.). (2008). *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSSTAT.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465–498.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA international computer and information literacy study. International report*. Springer International Publishing: Switzerland. doi: 10.1007/978-3-319-14222-7
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008(1). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>.
- Hagymásy, T., & Könyvesi, T. (2016). *Köznevelési statisztikai évkönyv 2014/2015*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárság.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7), 798–812.
- Hercz, M. (2005). Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 153–184.

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

- Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E., & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18–30. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.4.18](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.18)
- Imre, N. & Nagy, M. (2003). Pedagógusok. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a közoktatásról* (pp.273–307). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Johnson, D. D. (1974). Sex differences in reading across cultures. *Reading Research Quarterly*, 9(1), 67–86. doi: [10.2307/747228](https://doi.org/10.2307/747228)
- Johnson, K. A. (2000). *Do computers in the classroom boost academic achievement? A report of the Heritage Center for Data Analysis* [PDF Document]. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442915.pdf>
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa, K., & Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 131–153). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csíkos, Cs., Adamikné Jászó, A., Molnár, E. K., Nagy, Zs., & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 219–308). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kelvin, W. T. (1883). *Electrical units of measurement*. In Sir William Thomson (Ed.), *Popular lectures and addresses, Volume 1* (pp. 73–136), London: Macmillan and Co.
- Kertesi, G. (2008). A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 167–189). Budapest: ECOSTAT.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8), 798–853.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362. doi: [10.1080/10888438.2010.493964](https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964)
- Kovács, K. (2008). Kovács Krisztina: Ábécés- és olvasókönyvek elemzése a Magyar Paedagogiai Szemle tükrében. *Neveléstörténet*, 2008(1–2).
- KSH (2015). *Statistikai tükör 2015/31*. Retrieved from <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>.
- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (Eds.). (2016). *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-45357-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6)
- Ligeti, Cs.né (2001). Miért más?- Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 89–99.
- McKinsey & Company (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* [PDF Document]. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>.
- Molnár, E. K. (2006). Olvasási képesség és iskolai tanulás. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 43–60). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, É., & B. Németh, M. (2006). Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 107–131). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, G. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, 2, 16–29.
- Molnár, G., & Pásztor-Kovács, A. (2015). A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, 25(4), 49–61. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.4.49](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.49)

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework. TIMSS & PIRLS international study center lynch school of education*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512410.pdf>.
- Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3, 3–26.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 53–69). Budapest: ECOSTAT.
- Nyitrai, Á. (2009). Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*, 11, 3–18.
- OECD (2014). *How old are the teachers? Education Indicators in Focus (EDIF)* [PDF Document]. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF2014No.20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF2014No.20(eng).pdf). doi: 10.1787/5jz76b5dhsnx-en
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from doi: 10.1787/eag-2015-en
- OECD (2016). *PISA 2015: Results in focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. doi: 10.1787/aa9237e6-en
- Petriné, F. J. (2003). Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In I. Falus (Ed.), *Didaktika* (pp. 317–338). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pongrácz, T., & Tóth, I. G. (Eds.). (1999). Nőkről és férfiakról – a statisztika tükrében. In *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* (pp. 283–356). Budapest: TÁRKI, Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviselési Titkársága.
- R. Tóth, K., & Hódi, Á. (2011). Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 313–332.
- Radácsi, I. (2004). *Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások - Az oktatás fejlesztése*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/oktataspolitikai/minosegi-oktatás-minden>
- Radnóti, K. (2007). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In Z. Kerber (Ed.), *Hidak a tantárgyak között* (pp. 131–167). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*, 4 (pp. 289–319). London: Routledge. doi: 10.4324/9780203840412.ch13
- Réthy, E. né (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
- Rice, J. K. (2010). The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implications. *Brief*, 11, 1–7. Retrieved from <http://www.urban.org/sites/default/files/publication/33321/1001455-The-Impact-of-Teacher-Experience.PDF>
- Ridel, B., W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546–567. doi: 10.1598/RRQ.42.4.5
- Roche, L. A., & Marsh, H. W. (2002). Teaching self-concept in higher education: Reflecting on multiple dimensions of teaching effectiveness. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 179–218). Dordrecht: Kluwer. doi: 10.1007/978-94-010-0593-7_9
- Slavin, R., E., Cheung, A., & Groff, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290–322. doi: 10.1598/RRQ.43.3.4

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

- Smith, R., & Betts, M. (2000). Learning as partners: Realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(4), 589–604. doi: 10.1080/13636820000200141
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501–520). Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9780470757642.ch26
- Szabó, I., Szinger, V., Garbe, C., Kákonyi, L., Lafontaine, D., Mallows, D., Reményi-Somlai, J. Shiel, G., Valtin, R., & Varga, K. (2016). *Literacy in Hungary. Country report – short version. European literacy policy network* [PDF Document]. European Commission, Lifelong Learning Programme. Retrieved from http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Hungary_Short_Report1.pdf.
- Szenczi, B. (2008). Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, 104–118.
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197–220.
- Tolcsvai Nagy, G. (2001). *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Torda, Á. (2006). Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 207–233). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Tóth, B. (2009). Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217>.
- Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 15(2), 115–138. doi: 10.17670/mped.2015.2.115
- Tóth, E., Molnár, G., & Csapó, B. (2011). Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 21(10-11), 124–137.
- Tóth, L. (1997). A szövegértés fejlődése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 41–59.
- Tóth, L. (2002). Szövegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 355–376.
- Tremblay, S., Ross, N., & Berthelot, J-M. (2001). Factors affecting Grade 3 student performance in Ontario: A multilevel analysis. *Education Quarterly Review*, 7(4), 25–36.
- Turcsán, G. (1998a). Olvasókönyvek tartalomlemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 33–43.
- Turcsán, G. (1998b). Olvasókönyvek tartalomlemzése II. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 63–67.
- Vidákovich, T., & Cs. Czachesz, E. (1999). Az olvasás-megértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 59–68.

Hódi Ágnes, B. Németh Mária és Tóth Edit

ABSTRACT

ASPECTS OF READING INSTRUCTION AFFECTING SECOND GRADERS' READING COMPREHENSION OUTCOMES

Ágnes Hódi, B. Mária Németh & Edit Tóth

The acquisition of reading skills is a basic human right and a fundamental aspect of individual and national development. Yet for many Hungarians, the printed word has little to say. Research has provided us with ample knowledge about why students encounter difficulties in reading. The importance of cognitive and affective factors and student background is clear. International surveys have shown that school-level factors also play significant roles in reading outcomes. However, a comprehensive examination of the personal, methodological and classroom aspects of reading instruction in second grade has not yet been carried out in a Hungarian context. This study aims to fill this gap by reporting on the results of a large-scale national study aiming to identify current trends in instructional practices in reading and to study the ways in which they relate to students' achievement. For these purposes, data from a questionnaire administered to 189 classroom teachers and a reading comprehension test completed by 3,213 second graders were linked. Findings suggest that teachers' age, qualification, and satisfaction with their work in the classroom, the instructional and evaluation methods employed, the textbooks used for instruction, the frequency of using continuous texts and ICT for teaching reading, the number of Hungarian writing and composition lessons, and opinions about the developmental level of students' decoding and reading comprehension may be key contributors to students' success in reading.

Magyar Pedagógia, 117(1). 95–136. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.1.95

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hódi Ágnes, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvó-
képző Intézet, H-6725 Szeged, Hattyas sor 10.

B. Németh Mária, Tóth Edit, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, H-6722 Szeged,
Petőfi Sándor sgt. 30–34.