

HOGYAN VÁLUNK OLVASÓVÁ?

Az olvasástanulás kezdeteitől az olvasási rutinok kialakulásáig hosszú út vezet. A változatos szövegek értő olvasásának elsajátítása során könnyed, ám természetében rendkívül összetett, a magasabb megismerő funkciókra támaszkodó készségrendszer alakul ki. Amint az sokak számára jól ismert, a folyékony olvasás általában – a sokáig tartó és alapos gyakorlásnak köszönhetően – több szakaszban alakul ki.



DR. CSÉPE VALÉRIA

Ezeknek a szakaszoknak a jellemzője, hogy jellegzetes változatosságot mutatnak aszerint, hogy az alkalmazott írásrendszer (ortográfia) összetevői mennyire felelnek meg a beszélt nyelvi egységeknek, azaz mennyire mély az ortográfia. A sekély ortográfiákban – ilyen a finn és a magyar is – a beszédből írásba, írásból beszédbbe történő „átfordítás” szabályainak megtanulása viszonylag könnyű. A világos és egyértelmű graféma-fonéma megfeleltetéseknek köszönhetően a folyékony olvasás megfelelő szintje jóval gyorsabban alakul ki, mint az olyan mély ortográfiájú nyelvekben, mint amilyen az angol vagy a francia.

A sekély ortográfiájú nyelvek egy részének azonban olyan nyelvtani rendszere van, amelynek agglutináló természete igen gazdag morfológiát, s a szavak szintjén nagy változatosságot és összetettséget jelent. Tény, hogy az olyan sekély ortográfiákban, mint a magyar, az olvasni tanuló gyerekek gyors eredményt érnek el, hiszen a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok elég következetesek. Az olvasni tanuló gyerekek többsége az első osztály végére bármit (szavakat, álszavakat) ki tud olvasni. Számos vizsgálatból azt is jól tudjuk, hogy az agglutináló (’toldalékoló’) nyelven olvasni tanuló gyerekek (finnek, törökök, magyarok) már nagyon korán képesek helyesen kiolvasni az összetett álszavakat, s igen rövid idő alatt érzékenyvé válnak a szóvégi fonéma-graféma változatokra is. Ma úgy gondoljuk, hogy ez az érzékenység közvetítő szerepet tölt be a dekódolástól az automatikus olvasásig tartó fejlődésben. Már a harmadik osztályosok jól

és gyorsan olvassák a morfológiailag komplex szavakat, azaz gyorsan megtanulják a nyelvükben előforduló szavak morfémaszerkezetét, s felismerik a szótöveket és a képzőket, ragokat jelölő morfémákat.

A ma ismert vizsgálatok eredményei szerint az agglutináló nyelvekben a morfológiai diszkrimináció szintje jól jellemzi az olvasásfejlődést, és jobban jelezheti az olvasási zavar kockázatát, mint az egyszerű szóolvasási feladatok.

Aki valaha is a gyerekek szövegértésének vizsgálatával, fejlesztésével foglalkozott, jól tudja, hogy az értő olvasás egy összetett és kellőképpen bonyolult rendszer terméke.

Az értő olvasáshoz szükséges rutinok elsajátítását segítő, az az **első feladatunk**, hogy megértsük magának a szövegértésnek a természetét, s **összetevőire bontsuk**. A **második feladatunk** pedig az, hogy a szövegértés fejlesztéséhez követni, **mérni tudjuk annak alakulását**. Ezek a követendő, mérendő, ellenőrzendő összetevők alapvetően **négy jellemzőben** különböznek:

- ♦ **A szöveg típusa szerint** (mondatok, bekezdések, oldalak);
- ♦ **A válasz formátuma szerint** (zárt vagy nyílt végű kérdések, többes választás, hangos gondolkodás);
- ♦ **Az emlékezeti terhelés mértéke szerint** (a kérdés megválaszolása a szöveg segítségével vagy anélkül);
- ♦ **A szövegértés kitűzött célja szerint** (lényeg megértése, pontos megértés, következtetés).

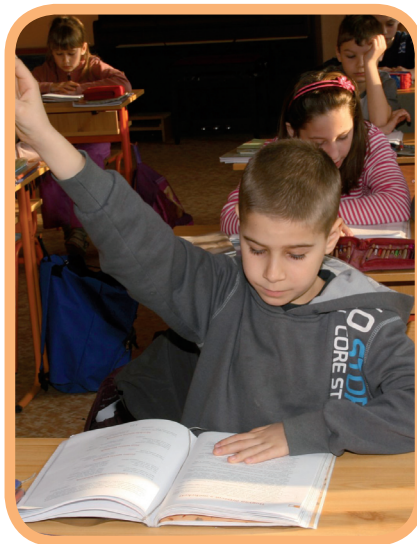
Annak érdekében, hogy az olvasás-értés fejlődésének minden aspektusát megértsük, számításba kell vennünk,

hogy az olvasás, az olvasó és a szöveg-jellemzők összetett kölcsönhatásban állnak. Ez azért különösen problematikus, mert a szövegértés kognitív pszichológiai modelljei az olvasásnak leginkább olyan formális tulajdonságaira összpontosítanak, mint amilyen a **tudás reprezentációja**, a **következtetések szerepe és jellemzői** az elbeszélő vagy az ismeretközlő **szövegek megértésében**. Az elmúlt két évtizedben jelentős változás következett be az olvasáskutatásban. Bekerült a szakmai érdeklődés fókuszába a **motivációnak a szövegértésben betöltött szerepe**, s a **szövegértés vizsgálatában maga az olvasó**, vagyis az aktív szerep **került előtérbe**.

A szövegértés folyamatainak tudományos megismerését, s erre épülve fejlesztési gyakorlatát mindenekelőtt az vezérli, hogy megragadhatóvá válik az, hogy az olvasási folyamatban miként alakul ki a helyi (lokális) és az átfogó (globális) jelentés. Az ezzel foglalkozó pszichológiai megközelítések közös eleme, hogy azt keresik, miként alakul ki a szövegben közvetítettek gondolati átalakítása, azaz a leírt helyzet mentális reprezentációja. A pszichológia a „mentális reprezentáció” vagy „mentális modell” kifejezést annak magyarázatára használja, hogy az olvasásértés útján megalakított jelentés túllép a szöveg szó szerinti értelmén. Ez a folyamat téri, idői, oksági, motivációs, személyhez és tárgyhoz kötött információkat foglal magában. Ahogy az olvasó halad előre a szövegben, a mentális modell úgy frissül folyamatosan, ahogy az új információkat feldolgozzuk és értelmezzük. Itt érdemes megjegyeznünk,

hogy a szövegértést szolgáló mentális modell azokból az emlékezeti csomópontokból áll össze, amelyek minden olyan korábbi információt tartalmaznak, amelyet a bejövő információnak aktiválnia kell a megértéshez. Egyszerűbben megfogalmazva: **tudás nélkül nincs szövegértés.** Amennyiben ez az aktivált információ a szövegértés szempontjából releváns, azaz olyan tudástartalmat hívtunk elő az emlékezeti rendszerből, amely segíti a megértést, ennek aktivációs szintje megemelkedik. Ha az aktivált információ nem releváns az éppen folyamatban lévő szövegértelmezés szempontjából, az információ törölődik, a felszabaduló emlékezeti kapacitás pedig az újabb mondatok és bekezdések által aktivált információk számára lesz felhasználható. Számos tanulmány szerint azoknál, **akiknek gyenge a szövegértése, nem működik az irreleváns információk törlése.** A specifikus szövegértési zavarokat mutató gyerekek (gyengén szövegértők) például kevésbé képesek törölni munkamemóriájukból az irreleváns információt, s ez erősen korlátozza szövegértésüket.

Az olvasott szövegben egymástól távoli, ám összetartozó információk összekapcsolása, a következtetés (inferencia) egyike azoknak a folyamatoknak, amelyek a szövegben leírt részletekből kivont információkra támaszkodva járulnak hozzá a mentális reprezentáció kialakításához. Számos tanulmány szerint a következtetési képesség a szövegértési teljesítménynek erős és megbízható előjelzője. Ismereteink szerint a jó szövegértési készségű gyerekek a szöveg olvasásakor sokféle következtetést vonnak le, ám az úgynevezett 'áthidaló következtetések' azok, amelyek a szövegértés fejlődésének és az olvasott szöveg egésze során történő fenntartásának lényegét jelentik. **A szövegértés során kialakított következtetések fejlődési vizsgálatai azt állapították meg, hogy ez a készség az életkorral párhuzamosan fejlődik,** s bár a fiatalabbak következtetései az idősebbekéhez és a



felntettekéhez hasonlóak, a fiatalabbak ebben ritkábban sikeresek, ha idői nyomás alatt vagy jelzésre kell ezt tenniük. Bár a következtetést a szöveghez kötött tényezők is befolyásolják (pl. gondolati tartalmak közötti szövegtávolság), a fejlődési jellemzők tovább árnyalják a képet. Így például az integrálandó információk nagyobb szövegtávolsága esetén a fiatalabb gyerekek szövegértési teljesítménye alacsonyabb, azaz őket a szövegtulajdonságok jobban befolyásolják, mint az idősebbeket.

Jól ismert empirikus adat, hogy maga **a következtetési folyamat erősen támaszkodik a munkamemória komponenseire,** ezt támasztják alá azok az adatok, amelyek szerint az értő olvasás zavaraiiban szenvedő gyerekek és felnőttek is egyaránt rosszul teljesítenek a munkamemória feladatokban. Bár az olvasás során a következtetések igen fontos szerepet játszanak a jelentés megalkotásában, a gyakorlott és hatékony olvasó sem képes összekapcsolni valamennyi olvasott információt az aktivált előzetes tudás mindegyikével. Az, hogy mely információk maradnak aktívak és melyek nyomódnak el, annak alapján kerül meghatározásra, hogy az olvasó a szövegtárolásra támaszkodva úgy dönt-e, hogy a bejövő információ összefügg a már korábban megértett tartalommal. Így a szövegben korábban leírt gondolatokra utaló mondatok, vagy azok, amelyek a korábban kialakított időkeretet vagy

helyszínt tartják meg, erős jelzőingerei annak, hogy ezt az információt fenn kell-e tartani vagy sem.

A szövegértés szempontjából már szó esett a tudásról. Arról, amelyet az olvasáskutatás előzetes tudásnak nevez, s amely mai ismereteink szerint befolyásolja a szövegen belüli feldolgozást s ennek eredményeként a szövegértési teljesítményt. Amint azt a legújabb kutatásokból tudjuk, **a szövegértésben központi szerepet játszik az előzetes tudásnak mind a témája, mind a tárgyköre.** E terület szinte minden szakembere egyetért abban, hogy az **előzetes tudás két fő rendszerhez köthető,** ezek a **tárgykör és a téma ismerete.** Mi több, a **témaismereti rendszernek két olyan alkomponense is van,** amelyek alkalmasak a szövegértés fejlődésének leírására: a **tényszerű tudás és a jelentés ismerete.** Ez a kognitív pszichológiának azt a szemléletét tükrözi, amely a tényszerű tudást megkülönbözteti a jelentésrendszertől (szemantikától). Általános szakmai egyetértés van abban is, hogy mindkét konstrukciónak mérése igen fontos, tehát bármely részletes elemzés a különböző alkomponensekből álló témaismeret természetének mélyebb megértéséhez vezethet. Számos adat támasztja alá azt, hogy az előzetes tudás központi szerepet játszik a szövegértésben, s azt is, hogy a szövegértési folyamatról való tudásunk, azaz a 'meta' a magasabb szintű szövegértés és tudásszerzés alapja. Ennek a metakogníciónak a szerepét a tudományos és történelmi szövegek megértésében vizsgálva azt találjuk, hogy a **természettudományos szövegek megértését a lexikális következtetés és az olvasónak a jelentésre vonatkozó előzetes tudása, a történelmi szövegek esetében a jelentésalapú következtetések és a tényekre vonatkozó előzetes tudás határozzák meg.** A szövegtípusnak megfelelő szerkezetű és tartalmú tudás fejlesztése, s a nagyobb gyerekeknél a metakogníció fejlesztése nélkül nem alakulhat ki magas szintű szövegértés.