

Herrmann, Beth Ann

## Az olvasási és íráskészségek fejlesztése az amerikai iskolák alsó középfokán

**A cikk a 12–16 évesek olvasás- és íráskészségfejlesztésével foglalkozik. Számunkra két üzenete van. Az egyik a tanári irányításra hívja fel a figyelmet, a másik az olvasás- és írásprogramok döntő tényezőjére, a hiteles olvasmányélményre mutat rá.**

### Háttérinformáció

Az írást és olvasást tanító tanárok a middle schoolban éveken át a közvetlen instrukcióra hagyatkoztak (Rosenshine & Stevens, 1984<sup>1</sup>) – jól szerkesztett, megfelelően adagolt, tanár által irányított órákat tartottak, amelyek során a tanár magyarázott, a modell pedig alapvetően a konkrét célkitűzésekre és a tanár közvetítésével történő tanulásra összpontosított irányított gyakorlatok és önálló alkalmazás révén.<sup>2</sup> Ez a fajta instrukciós megközelítés általában kétféle órán található meg. Egyrészt a felzárkóztató olvasás- és írásórán, olyan diákokkal, akik feltehetően még nem sajátították el teljesen az olvasás és írás alapkészségét. Ezek az órák a hatékony olvasáshoz tartozó készségekre és stratégiákra fektetik a fő hangsúlyt, sok az ismétlés, és számos gyakorlatot oldanak meg különböző munkafüzetekből és/vagy a tanár által összeállított gyakorlóanyagból. A közvetlen instrukció másrészt használatos az irodalomórán azoknál a diákoknál is, akik már elsajátították az olvasás és írás alapkészségét. Ezek az órák a hangsúlyt általában a szókincs bővítésére és a tartalmi tudásra fektetik, a módszer pedig a kötelező irodalomtankönyvből vett történetekről szóló, tanár által irányított beszélgetés. Mindkét órán a közvetlen instrukció inkább az eredményre, nem pedig a folyamatra koncentrál, és a kívánt cél felé történő előrelépést különféle tesztek és dolgozatok segítségével rendszeresen követi.

A közvetlen instrukció bizonyos diákoknak nagy segítség készségeik és tanulási stratégiáik kifejlesztésében, a tananyag elsajátításában, mivel a hangsúly a folyamatos, koncentrált gyakorláson van. Más diákokat azonban elfordít az olvasástól és az írástól, mivel gyakran kevésbé inspiráló, unalmas. Épp ilyen fontos, hogy lévén kevés alkalom az olvasás és írás valódi célokra történő használatára, sok közvetlen instrukciós órára járó diák, különösen a hátrányos helyzetűek, nem tanulnak meg a saját, iskolán kívüli életükben valódi célok érdekében írni és olvasni.

A közvetlen instrukcióval kapcsolatos problémák miatti növekvő aggodalom hatására az utóbbi években néhány alsó középfokú iskolában tanító tanár közvetet

<sup>1</sup> A hivatkozott irodalomjegyzék terjedelmi okok miatt nem tudjuk közölni. Szerkesztőségünk, kérésre, érdeklődő olvasóink rendelkezésére bocsátja.

<sup>2</sup> A cikkben szereplő „middle school” az amerikai iskolarendszerben a 12–16 éves korosztály iskolája, szervezettelileg mind az általános, mind a középiskolától független. A következőkben az „alsó középiskola” kifejezéssel jelöljük.

olvasási instrukciós megközelítést kezdett alkalmazni, az úgynevezett *egész nyelv módszer*<sup>3</sup> (Goodman, 1989). Az egész nyelv módszert követő tanárok szerint az olvasás tantárgynak holisztikusabbá és hitelesebbé kell válnia (Graves, 1991; Hansen, 1985). Ezalatt általában azt értik, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni az értelmes olvasási és írásélményekre, olyan diákközpontú tevékenységek révén, mint munka írói körökben, csoportmunka, részvétel projektekben, irodalmi önképzőkörökön, írói műhelyek látogatása, naplózás, könyvböngészés (Atwell, 1987), és kevesebbet a készségek és stratégiák közvetlen tanítására. Például az egész nyelv módszert követő órákon a diákok szabadon kísérletezhetnek irodalommal, önálló felfedezéseket tehetnek (Watson, 1989) és egyéni érdeklődésüknek megfelelő témákat és anyagokat választhatnak. A készségekre és a stratégiákra öt-tíz perces miniórák keretében akkor kerül sor, ha éppen szükség van rájuk (Atwell, 1987).

Az egész nyelv megközelítés segít egyes alsó középiskolába járó diákoknak abban, hogy élvezzék az olvasást és az írást, mivel a hangsúlyt az értelmes tevékenységre helyezi. A készségek és stratégiák részletes magyarázata és a folyamatos, koncentrált gyakorlás hiányában azonban az egész nyelv módszert követő órákon sok diák, különösen a hátrányos helyzetűek, nem értik meg a komplex nyelvi rendszer működését (Adams, 1990; Baumann, 1991; Duffy & Roehler, 1987; Ehri & Wilce, 1985; Pressley et al., 1992; Smith, 1992). Ugyanilyen fontos azonban, hogy lévén kevés alkalom az olvasás és írás reális célokra történő használatára, az egész nyelv módszert követő órákra járó sok diák ugyanazzal a problémával kerül szembe, mint a közvetlen instrukciós órára járó diákok: nem tanulják meg, hogy a saját iskolán kívüli életükben, valódi célok érdekében hogyan írjanak és olvassanak.

## Mi a baj az olvasási programokkal?

Jelenleg a legtöbb alsó középiskolai olvasási programban egyaránt megtalálható a közvetlen instrukció és az egész nyelv módszer, de a kettő legtöbbször elkülönül egymástól. A tanár vagy az egyiket választja, vagy a másikat. Mindkét megközelítésnek vannak értékes elemei a diákok számára, de a szigorú kettéválasztás súlyos problémák elé állítja a diákokat. Először is összezavarja abból a szempontból, hogy mi a lényeg az írás- és olvasáskészség fejlesztése során. A *közvetlen instrukciós órákon* néhány tanuló arra a következtetésre fog jutni, hogy a helyes válasz megtalálása, valamint bizonyos készségek és stratégiák elsajátítása a legfontosabb az írás- és olvasáskészség fejlesztése során, mivel erre kerül a hangsúly. Az egész nyelv módszert követő órákra járó diákok közül néhány azt a következtetést fogja levonni, hogy az írással és az olvasással kapcsolatban az a lényeg, hogy jól szórakozzunk, hiszen ezen van a hangsúly. Az ilyen ellentmondásos üzenetek különösen romboló hatásúak lehetnek a hátrányos helyzetű diákok számára, akik már eleve bizonytalanok az írás és olvasás célját illetően. Újabb problémát jelent az egyik módszer előnyben részesítése során, hogy csak részben segíti az olvasási és íráskészség fejlődését. A közvetlen instrukció fejleszti az olvasás és írás technikáját, de nem mindig segíti elő a diákok pozitív hozzáállásának kialakulását. Az

<sup>3</sup> Az egész nyelv módszer lényege, hogy az olvasás- és a nyelvtanítást, illetve a felsőbb évfolyamokon irodalom- és a nyelvtanítást nem válik el egymástól, hanem egységes anyanyelv-kommunikáció-irodalom integrált blokkban történik.

egész nyelv módszer segíti az íráshoz és olvasáshoz való pozitív hozzáállás kialakulását, de nem mindig javítja az írás és olvasás technikáját.

A két módszert szigorúan kettéválasztó gyakorlat ennél is súlyosabb problémája azonban az, ami mind a kettőből hiányzik. A két megközelítés egyike sem fektet hangsúlyt arra, amire szeretnénk, hogy az író-olvasó ember képes legyen: hitelesen írni és olvasni valódi célok elérése érdekében. Még az egész nyelv módszert követő órákon is, ahol a hangsúlyt az értelmes írási és olvasási tevékenységekre helyezik, a diákokban kialakul bizonyos tévkepzet, mivel a tevékenységek nagy része (például az irodalmi önképzőkör) nem a valódi életből származik, azaz a diákok nem foglalkoznak ilyesmivel az iskolán kívül. Mivel az ilyen értelemben vett való életből származó tevékenységekre nem fordítanak kellő figyelmet, néhány diák abba a tévedésbe esik, hogy az olvasás és az írás iskolai tevékenység, és semmi köze a való élethez. Akár az egyik, akár a másik instrukciós modellt választjuk, a lényegi problémát nem oldottuk meg. Nem az a lényeg, hogy az egyik megközelítés hatékonyabb-e vagy a másik. A lényeg az, hogy a diákok író-olvasó felnőttekké váljanak, akik az írást, illetve az olvasást iskolán kívül, saját céljaik elérésére és szükségleteik kielégítésére használják.

Ahelyett, hogy az egyik vagy a másik módszert választanánk és azután következetesen alkalmazzunk (akár a közvetlen instrukciót, akár az egész nyelv módszert), az alsó középiskolában tanító olvasás- és írástanároknak ki kell fejleszteniük saját instrukciós modelljüket, és módszereket kell kidolgozniuk a *két megközelítés integrálására* (Sptegel, 1992), mindezt hiteles olvasás- és írásgyakorlatokra alapozva. A hatékony tanítást vizsgáló kutatások az utóbbi időben igazolták ezt az álláspontot (Allen, Dillon, Duffy, Heymsfeld, Hillocks, Leinhardt, Mosenhal, Strickland & Cullinan). Duffy (1990) például öt éves vizsgálatot folytatott a tanártovábbképzésről, és azt találta, hogy amikor „a tanár ötletesen kombinálja a különböző álláspontok előnyeit, hogy olyan instrukciós döntésekre jusson, amelyek az adott szituációhoz a legmegfelelőbbek”, akkor az instrukció hitelesebbé válik, és ennek következtében a diákok jobban megértik, hogy az olvasás és írás a való életben is hasznos kommunikációs eszköz.

## **Az integrált instrukciós modell**

Az alsó középiskolai olvasás- és írástanítás célja az, hogy a) segítsen a serdülőknek az olvasás és írás készségének hatékony alkalmazásában; b) pozitív hozzáállás alakuljon ki a diákokban az olvasás és írás iránt; c) megtanulják, hogyan használhatják az olvasást és az írást valódi igényeik és céljaik megvalósítására. Ehhez az olvasás-írás órákon az értelmes és hiteles gyakorlatokra kell fektetni a hangsúlyt, a közvetlen instrukciós modell elemeinek óvatos beépítésével mindkét feladattípusba. Az integrált instrukciós modellben a tanár átgondoltan együtt alkalmaz, illetve kombinál háromféle tevékenységet – a magyarázatot, a modellálást és a közvetítést a tanuló felé – azzal a céllal, hogy készségeket és stratégiákat tanítson a hatékony írásra és olvasásra értelmes és hiteles olvasmányélmények keretében. Az alábbiakban ennek a modellnek minden elemét tüzetesen megvizsgáljuk.

## **Értelmes és hiteles olvasmányélmények**

Mind az értelmes, mind a hiteles írás- és olvasmányélmények fontosak az írás-olvasás fejlesztése szempontjából. Apró, de lényeges különbség a kettő között az,

hogyan kell őket hatékonyan használni. Az értelmes olvasmány- és írásélménynek célja van. A hiteles olvasás- és írásélmény célja van, és ezenkívül eredeti. A jelen kontextusban az eredeti azt jelenti, hogy valódi, azaz az értelmező szótár szerint valóságon alapszik, nem hamis vagy látszólagos. A hiteles olvasás- és írásélmények a tanulók valódi vágyaiból és igényeiből táplálkoznak, tehát az írott nyelvet úgy használják kommunikációra, hogy szinte behozzák az iskolába a külvilágot (Vacca & Rasinski, 1992), vagy mint a kihelyezett oktatás esetében (Martorella, 1990; Schine, Bianco & Steltz, 1992), az iskolát viszik ki a külvilágba. A hiteles olvasmányélmények nem ismernek témahatárokat, és a való életből vett anyagokat használnak fel.

Az értelmes olvasmány- és írásélmények fontosak az írás-olvasás készségeinek fejlesztése szempontjából, mivel élvezetesekek, és ezért a tanulót arra ösztönzik, hogy olvasson és írjon többet. Ezenkívül lehetőséget biztosítanak a tanuló számára arra, hogy készségeiket és stratégiáikat a tanár irányítása vagy ellenőrzése mellett gyakorolják. Ha azonban azt akarjuk, hogy a diákból olyan író-olvasó ember legyen, aki az írást és az olvasást hasznos eszköznek tekinti iskolán kívüli kommunikációs célokra, akkor arra is lehetőséget kell teremteni, hogy a való életben felmerülő igényeik, illetve céljaik érdekében hiteles célokra is használhassák az olvasást és az írást.

Pearson (1989) azt az iskolai gyakorlatot nevezi hitelesnek, amely „az író-olvasó ember számára magától értetődő, ellenőrzés nélkül végzett tevékenység” (234. o.) A példa kedvéért bemutatunk három kitalált órai helyzetet, amelyben 25-30 fős, vegyes összetételű alsó középisiklos csoportnak olvasás-írás órája van.

1. *forгатókönyv*. Ebben az osztályban a tanár a teljes mondatok szerkezetére összpontosít, mint ahogyan az alábbi órarészlet bemutatja.

*Ildikó néni*: Rendben. Ma a teljes mondat két részéről fogunk beszélgetni. Minden mondatban van egy „kicsoda?” rész, amely megmondja, hogy kiről vagy miről szól a mondat, meg egy „mit csinál?” rész, amely megmondja, hogy mi történik a mondatban. Vegyetek elő egy üres lapot és írjatok egy mondatot arról, hogy miért volt jó a múltkori görkorcsofolyás kirándulás. Csak olyan mondatot írjatok, aminek van „kicsoda?” része is, meg „mit csinál?” része is. (A tanulók mondatokat írnak.) Zoli, olvasd fel a mondatodat!

*Zoli*: Nekem az tetszett, amikor Ildikó néni elesett.

*Ildikó néni* (nevet): Tudtam, hogy valaki ezt fogja írni! Jól van, Zoli, melyik a mondat „kicsoda?” része?

*Zoli*: Ildikó néni.

*Ildikó néni*: Jól van. És a „mit csinál?” része?

*Zoli*: Elesett.

*Ildikó néni*: Ügyes vagy. Ki akarja még felolvasni a mondatát? (Miatán minden tanuló felolvasott legalább egy mondatot, Ildikó néni megkéri őket, hogy másoljanak ki mondatokat az irodalomtankönyvből, és minden mondatban húzzák alá a kicsoda részt, meg a „mit csinál?” részt.)

Figyeljük meg, hogy Ildikó néni először értelmes szövegösszefüggésbe helyezte a gyakorlatot azzal, hogy az egész osztály közös élményére vonatkoztatta, Pearson meghatározása szerint azonban ez nem hiteles kontextus. Mondatok fogalmazása és utána a bennük található „kicsoda?” és a „mit csinál?” részek aláhúzása nem olyan tevékenység, amit a tanuló magától, iskolán kívül is csinálna.

2. *forгатókönyv*. Ebben az osztályban a tanulók irodalmi olvasóköron vesznek részt (Keegan & Shrake, 1991). Az irodalmi olvasóköron lehetőséget nyújt a számuk-

ra arra, hogy őket érdeklő könyveket olvassanak és ezekről beszélgessenek. Először a tanulók a tanár által feltett nyitott kérdésekre válaszolnak. Ezután felváltva felolvassák, illetve némán elolvassák a könyv következő fejezetét, majd írnak az olvasónaplójukba a regényről és a csoportos beszélgetésről. Az irodalmi olvasókör élvezetes élmény, valódi könyvekkel, de Pearson meghatározása szerint ez sem hiteles élmény, hiszen az ilyen korú diák csakis az iskolában „tanulmányozza” az irodalmat.

3. *forogatókönyv*. Az előző két forogatókönyvvel ellentétben, ahol a tanulók értelmes írás- és olvasási gyakorlatokat végeztek, ebben az osztályban a tanulók hiteles módon gyakorolják az olvasást és írást, saját céljaik elérésére. Néhány tanuló együttérző levelet ír a dél-floridai hurrikán által sújtott családoknak. Mások a városi cégeknek írnak adománykérő levelet, és plakátokat készítenek ugyanezen okból, a hurrikán kárvallottjai javára. Egy harmadik csoport saját gyűjtésű anyagok, például újságcikkek, lexikonok, prospektusok vagy a földrajzkönyv segítségével válaszol fontos kérdésekre a hurrikán eredetével kapcsolatban. A negyedik csoport könyveket és mesekazettákat készít választott floridai testvérosztályuk részére, akiknek minden iskolai felszerelésük odaveszett. Ezek a tevékenységek hitelesen csengenek. Miután nemrégiben őket is sújtotta hurrikán, ezek a tanulók tényleg szeretnének részt venni a munkában, a tanár pedig erre az igényre válaszol. *Pearson* meghatározása szerint ezek a tevékenységek nem egyszerűen értelmesek, hanem rendelkeznek a hitelesség lényegével, a realitással. Az ehhez hasonló hiteles olvasás- és írásfeladatok, amelyek a valahová tartozás, hatalom, szabadság és jó hangulat iránti valódi serdülőkori igények köré szerveződnek (*Glasser, 1984*), segítenek a tanulóknak abban, hogy megfelelő fogalmat alkossanak az olvasás és írás iskolán kívüli hasznos voltáról, és hogy élményeket szerezzenek az alapvető olvasás- és íráskészségekről és stratégiákról sikeres kommunikáció során.

### **A közvetlen instrukcióval összefüggő tevékenységek/feladatok**

A közvetlen instrukció a hatékony írással és olvasással kapcsolatos bizonyos készségekre és stratégiákra összpontosít. Három feladattípust használnak a közvetlen instrukciós megközelítésben: a magyarázatot, a modellálást és a tanulók felé történő közvetítést (*Roehler & Duffy, 1991*).

*Magyarázat*. A magyarázat olyan konkrét kijelentés a tanár részéről, amelyet az olvasás-, illetve frásygyakorlatok előtt, közben vagy után mond, és amelyben információt közöl az elsajátítandó készségekről és stratégiákról. Először a tanár konkrét kijelentéseket tesz, hogy várakozást keltsen a megtanulandó anyaggal kapcsolatban (*Dreeban & Barr, 1987*). Az ilyen kijelentések tájékoztatják a tanulókat arról, hogy mit kell megtanulniuk, miért fontos ez, és hogyan kell a későbbiekben használni (*Duffy, Roehler, Meloth & Vavrus, 1986; Paris, Lipson & Wixson, 1983*), hogyan azt az alábbi órárszletben láthatjuk.

„Ma bemutatom nektek, hogyan kell háttértudásunk és a szövegben található információ segítségével megfejteni az ismeretlen szavak jelentését. Ez a fajta gondolkodás lényeges, mivel segíti a megértést, amikor az ismeretlen szavaktól összezavarodunk. Olyankor kell ezt a fajta gondolkodást alkalmazni, ha ismeretlen szóval kerülünk szembe.”

Ezután a tanár konkrét kijelentések segítségével tájékoztatja a tanulókat az olvasási és írási folyamat összetettségéről, ahogy ezt az alábbi részlet bemutatja.

„Az ismeretlen szavak megfejtése a háttérismeretek felhasználásával és a szövegben található információ segítségével könnyűnek hangzik, de nem az. Ehhez olyanfajta komplex gondolkodásra van szükség, amelyet csak hosszú idő múlva fogtok elsajátítani annyira, hogy önállóan alkalmazzátok. Ezt fogjuk gyakorolni hosszú időn át különböző olvasási gyakorlatok és olvasmányélmények segítségével.”

Végül a tanár konkrét kijelentések segítségével határozza meg a tanulás célját, az értékelés módját.

„Az ilyenfajta gondolkodás és érvelés megtanításának az a hosszú távú célja, hogy önállóan olvassatok. Ha egyedül is tudtok így gondolkodni igazi anyagokról, amelyeket a saját céljaitokra akartok használni, akkor tudni fogom, hogy tényleg megtanultátok a módszert.”

## Modellálás

A modellálást olvasás- és írásgyakorlatok előtt, után és közben alkalmazzuk azzal a céllal, hogy megmutassuk a tanulóknak, mit is tanulnak. Háromfajta modellálás hasznos. Az egyik olyan esetekben történik, amikor bizonyos viselkedést vagy eljárást tanítunk, és a tanár a tanulókkal együtt bemutatja a kívánt viselkedést vagy eljárást. Például, ha a tanár azt akarja megtanítani, hogyan olvassanak a tanulók pihenésképpen, akkor a tanár és a tanulók egyszerre kikapcsolódásképpen olvasni kezdenek. A másik olyan esetekben történik, amikor konkrét információt vagy rutinkészséget tanítunk (például nyomdai készségeket), ilyenkor a tanár hangosan gondolkodva magyarázza, hogy épp most mit csinál (*Davey, 1983; Gordon & Pearson, 1983; Hansen & Pearson, 1983; Raphael & Wonnacott, 1985*). A hangos gondolkodás viszonylag nem túl részletes, általában utasításokat is tartalmaz, de a tanár nem magyarázza el kifejezetten, hogy milyen gondolkodás kapcsolódik ehhez a tevékenységhez. Az ilyenfajta modellálást illusztrálja az alábbi példa (*Baumann & Schmitt, 1986*).

„Három lépésben juthatunk el a bekezdésben ki nem fejtett fő gondolathoz. Először állapítuk meg, hogy mi a bekezdés témája. A téma olyan, mint egy rövid cím, általában egy-két szóval el lehet mondani, hogy miről szól a bekezdés. Utána állapítuk meg, hogy mit mond a témáról...” (642. o.)

Harmadszor, olyan esetekben, amikor gondolkodást és érvelést tanít a tanár, (pl. kritikai gondolkodást vagy a jelentésnek a szövegből való kikövetkeztetését) akkor a hangos, egyidejű magyarázatot használja (*Meichenbaum, 1985*) írás-, illetve olvasásgyakorlat közben. A hangos gondolkodás során a tanár részletes kijelentéseket tesz azzal a céllal, hogy bemutassa a tanulóknak a gondolkodás folyamatát (*Duffy, Roehler & Herrmann, 1988; Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984*), mint azt az alábbi, *Duffy, Roehler & Herrmann, 1988* írásából átvett részlet példázta.

„Szeretném bemutatni nektek, hogyan gondolkodom, ha a szövegben ismeretlen szóval találkozom. Hangosan fogok gondolkodni, hogy bemutassam, hogyan jövök rá a jelentésére. Azután segíték nektek rájönni az ismeretlen szó jelentésére. [olvas] »A kakaó mámorítóan gőzöltött.« Hmm, hallottam már azt a szót, hogy »mámorítóan«, de nem egészen tudom, hogy itt mit jelent. De tudom, hogy az előtte lévő szó, a »gőzölög« mit jelent. Láttam egyszer egy fazék vizet felforrni, és láttam fölötte a gőzt. Nagyon meleg volt a víz, tehát a kakaó is biztosan nagyon meleg. Szóval a kakaó egy edényben gőzölög a tűzhelyen. Ez azt jelenti, hogy gőz jön föl belőle, de ez még mindig nem magyarázta meg, hogy mit jelent a »mámorítóan«. Hadd gondoljam végig még egyszer ezt a dolgot: kakaó a tűzhelyen, megpróbálom felhasználni, amit már eddig tudok a kakaóról. A forró kakaó bugyog, gőzölög és ... szaga van! A forró kakaóknak jó szaga van. [olvas] »A kakaó mámorítóan gőzöltött.« Azt jelenti, hogy jó szaga volt! [a tanulókhöz] Az segített a szó jelentésének a kitalálásában, hogy végig gondoltam, amit már tudtam a forró kakaóról.” (765. o.)

### **Közvetítés a tanulók megértése érdekében**

Akkor közvetítünk a tanulók megértése érdekében, amikor a magyarázat és a modellálás segítségével már megadtuk az alapinformációt. Különösen az a fajta tanári eszköz hatékony, amelyet a tanulók információértelmezésére folyamatosan reagálva alkalmazhatunk. Az egyik az irányított kérdés (Tharp, 1982), amellyel elősegíthetjük a tanuló pontos megértését. Olyankor például, amikor gondolkodást vagy érvelést tanítunk, a tanár kérdéseket tesz fel azzal a céllal, hogy a tanulók a gondolkodásra összpontosítsanak, például: „Hogy használtam fel a kakaóról való addigi tudásomat, amikor azt a nehéz szót próbáltam megérteni?” A másik az, amikor a tanár fokozatosan elmozdítja a tanulót onnan, ahol még egy felnőtt segítségére szorul, oda, ahol már önállóan tud tanulni (Gavelek, 1986; Vygotsky, 1978; Wertsch, McNamee, McLare & Budwig, 1980), mégpedig a visszajelzések, a modellálás, az emlékeztetők, magyarázatok és rávezető eszközök fokozatos csökkentésével.

### **Példa az integrált instrukciós olvasásra**

Az integrált instrukciós olvasás a tanár előzetes elképzelésain és a tanuló hiteles igényein és érdeklődésén alapszik (Duffy, előkészületben). Ennek az eszköznek a bemutatására térjünk vissza ahhoz az osztályhoz, amelyben a tanulóknak hiteles írás- és olvasmányélményekben volt részük (3. forgatókönyv), és vegyük alaposan szemügyre, hogyan jutottak el a tanulók idáig. Először némi kiegészítő információ a tanárról a tanulók és az osztály kontextusában.

Az osztályban igen eltérő írás- és olvasáskészségű tanulók vannak. Néhányan ügyesen írnak és olvasnak, és ezért általában inspirálja őket a feladat abban az értelemben, hogy az olvasást és az írást hasznos kommunikációs eszköznek tekintik. A többi tanuló körülbelül kétharmada viszonylag jól ír és olvas, de nehezen értik nagy részét annak, amit olvasnak, és jelentős része annak, amit írnak, ügyetlen szerkezetű és összefüggéstelen. A legtöbb tanuló együttműködésre kész, de általában nem inspirálja őket a tanár erőfeszítése, hogy az olvasást és az írást értelmes tevékenységnek tekintsék. Az olvasást és az írást úgy tekintik, mint az osztályzat megszerzése érdekében elviselendő szükséges rosszat. A többi tanuló pedig súlyos gondokkal küzd az olvasáshoz és az íráshoz szükséges készségekkel és stratégiákkal, és ezért általában rossz a tanórához való hozzáállásuk. A tanár, Mrs Ashton, tizenöt éve tanít olvasást és írást alsó középiskolásoknak. Kreatív pedagógus, sok energiát fordít arra, hogy az olvasást és az írást élvezetessé és izgalmassá tegye tanulóinak számára, ugyanakkor közvetlen instrukciókat is ad nekik, továbbá annak is megtalálja a módját, hogy reális célokra használják az olvasást és az írást. Mrs Ashton igazgatója általában segíti őt abban, hogy kifejlessze a saját módszerét, és közben folyamatosan figyelemmel kíséri a tanulók teszt eredményeit.

A példaként használt írás- és olvasásélmény azon alapszik, hogy a tanulók őszinte érdeklődést tanúsítottak az Andrew nevű hurrikán iránt. Nem sokkal a hurrikán pusztítása után Mrs Ashton számos újságkivágást hozott be az iskolába az eseményről, ezeket az osztály előfosta és megvitatta. A viták során a tanulók érdeklődése a mentőakciókra terelődött. Aggódtak, mivel olyan sok ember vált hajléktalanná és nem kapott segítséget sehonnan. Mrs Ashton, felismerve a tanulók őszinte érdeklődését és együttérzését, megkérdezte az osztályt, hogy volna-e kedvük részt venni a mentőakciókban. Szinte minden tanuló nagyon

izgatott lett ettől az ötlettől, ezért Mrs Ashton elhatározta, hogy megvalósítja. Nyolchetes „hurrikánidőszakot” tervezett meg, amely kapcsolódott az olvasás, az írás, a humán tárgyak és a matematika tanításához.

A nyolchetes időszakot úgy kezdte el, hogy az első néhány órában a tanulókat kis- és nagycsoportos egységekben arra kérte, tervezzék meg az osztály szerepét mentőakciókban. Az osztály egy egész sor ötlettel állt elő, amelyben szerepelt:

a) együttérző levelek fogalmazása a kárvallottak családtagjainak és családjának, b) adományok gyűjtése a helyi cégeknek írt levelek és saját készítésű plakátok segítségével, c) videofelvétel készítése a hurrikán utáni túlélési technikákról, d) levelezőkapcsolat kiépítése olyan nyolcadikosokkal, akiknek a hurrikán elpusztította az iskoláját, e) könyvcsoomagok készítése, a választott partnerosztály elpusztult könyveinek pótlására. A nyolchetes időszak betetőzésekként az osztály közösen elvonult a helyi postahivatalba, és postára adta az ajándékokat és az adományokat. Az osztály úgy határozott, hogy a tevékenységeket egymás után végzik, és mindenki részt vesz mindegyikben. Ezután Mrs Ashton tanulócsoportokat szervezett (Bosch, 1991; Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984; Kagan, 1988).

A következő két órát anyaggyűjtéssel töltötték, és végig gondolták, hogy milyen olvasás- és íráskészségek, illetve stratégiák megtanulására/felfrissítésére van szükség ahhoz, hogy az osztály-sikeresei elvégezze a maga elé tűzött feladatot. Mrs Ashton vezető szerepet játszott ezeken az órákon, elmagyarázva és modellálva a készségek és stratégiák szerepét a sikeres kommunikációban. Együtt felsorolták azokat a készségeket és stratégiákat, amelyekkel foglalkozni kell, megemlítve:

a) a levélírást, b) a szövegismerő készséget a szakirodalom (pl. prospektusok és könyvek) tanulmányozása során, c) a könyvtárhasználatot, d) a leíró és elbeszélő szövegszerkezeteket és e) az egész mondatokban való fogalmazást.

A következő néhány hét alatt a tanulók csoportokban dolgoztak a feladatok megvalósításán. Mrs Ashton minden feladatra vonatkozóan naponta közvetlen utasításokat adott a csoport munkája előtt, közben és után. Minden órát azzal kezdett, hogy készségeket és stratégiákat magyarázott el, modellált, és lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy gyakorolják ezeket értelmes olvasási és írásgyakorlatok során. Azután a tanulók a saját maguk által eltervezett feladaton dolgoztak, Mrs Ashton pedig segített nekik. Vegyük alaposabban szemügyre például azt az órát, amelyen Mrs Ashton az üzleti levél részéről beszélt (dátum, a cím feltüntetése a levélben, üdvözlés, tárgy, befejezés, aláírás). Azzal kezdte, hogy valódi, jól, illetve rosszul megírt üzleti leveleket mutatott, hangsúlyozva, hogy a levél minden része hozzájárul az érthetőséghez és az összbenyomáshoz. Ugyanakkor Mrs Ashton beszélt az ígék és a főnevek szerepéről a teljes mondatban, és példákat hozott fel a jól, illetve rosszul szerkesztett mondatokra a levelekből. Azután a tanulók átfogalmazták a rosszul megírt leveleket, kijavították a hibákat, majd megírták a saját üzleti levelüket olyan cégeknek, amelyeknek a termékein kuponokat találtak (például kukoricapehely). A tanulók gyakorolták a teljes mondatban való fogalmazást azzal, hogy befejezetlen történetekhez befejezést írtak. Ezen tevékenységek során a diákok értékelték egymás teljesítményét, Mrs Ashton szintén értékelte a tanulók teljesítményét, modellált, emlékeztetett, magyarázott és rávezetett szükség szerint. Ezután a tanulók a saját maguk által megtervezett feladaton dolgoztak, Mrs Ashton pedig segített nekik.

Ez a kitalált helyzet jól szemlélteti, hogyan irányíthatja a tanár saját olvasás- és írástanítását és fedezhet fel új módszereket, amelyekben a közvetlen utasítást átgondoltan és kreatívan ötvözi az értelmes és egyúttal hiteles írás- és olvasásél-

ményekkel). Mrs Ashton, szakmai tudását ötletesen alkalmazva mindkét tanítási megközelítésre, a közvetlen instrukciós módszerre, illetve az egész nyelv módszerre, kifejlesztette saját módszerét, amely inspirálónak bizonyult abban az értelemben, hogy éppen a tanulók valódi igényeire és érdeklődésére alapozott (Sykes, 1988). Segített továbbá a tanulóknak abban, hogy pontosan megértsék, milyen készségek és stratégiák szükségesek ahhoz, hogy az olvasást és az írást valódi célok érdekében, valódi igények kielégítésére hitelesen alkalmazzák.

### Következtetés

Ez a cikk azt állítja, hogy az alsó középiskolai olvasás és írásprogramban a tanári módszerek kettőssége figyelhető meg, hiányzik továbbá a módszerekből a hitelesség. A cikk az alsó középfokú olvasás- és írástanításban alkalmazandó újfajta megközelítés mellett érvel, amely hiteles módon és átgondoltan integrálja a közvetlen instrukciós módszert és az egész nyelv módszert, de a legfontosabb, hogy ezt a módszert a tanár hozza létre és a tanár irányítja.

Nem lesz könnyű a hiteles olvasás- és írásmódszer létrehozása és megvalósítása. A tanár részéről sok ötletességet és rugalmasságot igényel, valamint azt a hajlandóságot, képességet és tudást, hogy a tanítási módszereket folyamatosan az adott helyzet igényeihez és a tanulási feltételekhez igazítsa.

Ennek az alsó középfokú olvasás- és írásmódszernek a megteremtéséhez arra van szükség, hogy másképpen gondolkodjunk az olvasás- és írástanításról. A tanároknak a jövőben saját magukat kell elméleti szakembereknek tekinteniük, nem a kutatókat, tanárképző főiskolai oktatókat, hivatalnokokat vagy az olvasás- és írásprogramok megfogalmazóit. Ezek az úgynevezett „elméleti szakemberek” nem irányíthatják a tanárok munkáját azzal, hogy az egyik vagy másik tanítási módszer alkalmazását javasolják. Ehelyett arra kell bátorítaniuk a tanárokat, hogy saját tanítási módszert fejlesszenek ki. Duffy kifejezésével élve (1992b): a tanároknak joguk van az inspirációhoz. Ellenkező esetben a diákok megmaradnak a kétféle, mesterséges módszer közötti kényelmetlen helyzetben, és továbbra sem oldódnak meg az olvasással és írással kapcsolatos problémáik.

*Fordította: Szemere Pál*