

Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor

Olvasni tanítók¹

- Tanítók nálunk és a világban -

Dolgozatunkban a tanítókról lesz szó. Adatainkat két forrásból merítjük: egy 31 országra, köztük hazánkra is kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálatból, valamint saját adatfelvételből. Szó lesz a szakma művelőinek nemenkénti megoszlásáról, végzettségükről, olvasási szokásaikról, tanítási módszereikről, az olvasás megtanításával kapcsolatos gondjaikról és arról, hogy van-e összefüggés a tanítói jellemzők és az általuk tanított gyerekek olvasási teljesítményei között.

A tanítás nehéz foglalkozás. Az alapos tárgyi és módszertani tudás mellett – többek között – a gyermeki fejlődés általános szabályszerűségeinek ismerete, jó szervező-készség, gondos tervezés, magas fokú konfliktustűrő és türelem szükséges hozzá. Érvényes ez a tanítókra, akik talán a legnehezebb munkát végzik: a léleken még óvodás, az iskolai körülményekhez többnyire nehezen alkalmazkodó kisiskolásoknak tanítják az olvasást, ami minden későbbi sikeres tanulásnak az alapja.

Az utóbbi időben sok írás jelent meg arról, hogy a különböző életkorú tanulók olvasási képessége milyen szintű (például: Demeter, 1989; Horváth, 1994; Cs. Czachesz–Vidákovich, 1994), de az őket tanító pedagógusokról, tanítási gyakorlatukról sokkal kevesebbet tudunk.

Dolgozatunkban a tanítókról lesz szó. Adatainkat két forrásból merítjük: egy 31 országra, köztük hazánkra is kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálatból, valamint saját adatfelvételből. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatot a közoktatási eredményeket vizsgáló nemzetközi társaság (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, a továbbiakban: IEA) 1989–1990-ben végezte és a közelmúltban kutatási beszámolóban adta közre (Lundberg–Lynnakyla, 1993). Saját méréseinket 1993-ban végeztük, elsősorban azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk az olvasástanulás korai szakaszában, a dekódolás elsajátítása után a gyerekek fejlettségi szintjét. Kiegészítő kérdőívekkel azonban a vizsgálatba bevont tanulók tanítóit is megkérdeztük.

A továbbiakban a két vizsgálat tanítókra vonatkozó részeiből emeljük ki azokat a változókat, amelyek a tanítói hivatás általunk legérdekesebbnek és tanulságosnak tartott jellemzőivel foglalkoznak.

Végül már csak a saját vizsgálat alapján (a nemzetközi mérésben ilyen kérdések nem szerepeltek) bemutatjuk, hogy a magyar tanítókra milyen tanítási stílus, önértékelés jellemző, és hogyan függ ez össze tanítványaik olvasási teljesítményeivel.

¹ A kutatást az OTKA/1585 támogatásával végeztük.

A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

A vizsgálatok és a mérőeszközök

Az IEA szervezetéhez tartozó 50 ország közül 31 vett részt a mérésben, országonként 1500-3000 tanuló és korosztálonként 100-300 tanár. A mérésbe bevont két korosztály a 9 és a 14 évesek. Mi a továbbiakban csak a 9 évesekkel kapcsolatos eredményeket ismertetjük, mert az általunk vizsgált mintában 7-8 évesek szerepeltek, tehát egymáshoz viszonylag közel vannak életkor, a tanítóik által alkalmazott tanítási eljárások és az olvasástanulásban való előrehaladottság szempontjából.

A gyerekek olvasási képességének fejlettségén kívül a tanítás körülményeiről, a tanítók végzettségéről, olvasási szokásaikról, tanítási eljárásairól is gyűjtöttek adatokat. A vizsgálat során mért adatokon kívül, az eredmények összehasonlításakor figyelembe vették az országok gazdasági, társadalmi fejlettségét is. A méréseket irányító nemzetközi szakértői csoport egy az olvasási teljesítményt kifejező, összevont fejlődési mutatót definiált, ennek segítségével hasonlították össze a különböző országok tanulóinak eredményeit (Elley, 1992). A definiált index alapján Svájc került az első, Magyarország a 22., Nigéria a 31. helyre. A magyar tanulók mindkét életkori csoportja sokkal jobb teljesítményt mutatott, mint az az összevont fejlődési mutató alapján várható volt.

Saját hazai mérésünkben 53 iskola, 116 tanító és 2467 tanuló szerepelt. A minta összeállítása során az öt leginkább elterjedt olvasástanítási módszert vettük alapul, ezekhez válogattunk részmintákat.

Az olvasási képességek fejlettségének vizsgálatára két mérőeszközt készítettünk, az egyikkel a dekódolást, a másikkal a szövegértést mértük. Mindkettő összetett, több részesztből álló feladatsor. A környezeti tényezők közül, amelyek hatással lehetnek az olvasási teljesítmények fejlettségére, mi az IEA-vizsgálattól eltérően a családi-kulturális jellemzőket is vizsgáltuk, a szülői kérdőívvel. Ennek eredményeiről azonban másutt számolunk be (Cs. Czachesz-Vidákovich, 1996).

A tanítói jellemzők vizsgálatára is kérdőívet alkalmaztunk, melyen a kérdőív kitöltőjét elsősorban végzettségéről, szakmai tapasztalatáról, módszereiről kérdeztük. A kérdőíven szerepelt a nem, az iskolai végzettség, a saját könyvtár nagysága, az olvasásmódszertani továbbképzéseken való részvétel gyakorisága, a tanítási gyakorlat, az olvasási szokások (különböző műfajú irodalom olvasásának gyakorisága). A tanítóktól ezeken kívül azt is megkérdeztük, hogy milyen gondokat okoz számukra az olvasástanítás, milyen nevelési értékekben hisznek, milyen a tanítási stílusuk és általában a problémák iránti nyitottságuk. A kérdéseket zárt, előre adott válaszlehetőségeket felkínáló formában szerkesztettük meg.

A tanítók neme, végzettsége és szakmai gyakorlata

A nemzetközi vizsgálatban részt vett országok közül Szlovénia, Németország (keleti rész), Svédország, Olaszország, Portugália és Magyarország tanítóinak túlnyomó többsége nő. A nők aránya a legalacsonyabb (50%-nál kevesebb) Hollandiában és Indonéziában. Finnországban, ahol a gyerekek olvasási teljesítménye a legmagasabb, ez az arány kicsivel 60% fölött van. A mi adataink szerint is a tanítók túlnyomó többsége, a mintánkban szereplők 98,3%-a nő.

Szakemberek gyakran panaszozzák a pedagóguspálya elnöiesedését, elsősorban a szocializációs minták egyoldalúsága miatt. Az olvasási képesség fejlettségét tekintve a nemzetközi összehasonlító adatok inkább azt a tendenciát mutatják, hogy azokban az országokban, ahol a női tanítók dominálnak, az átlagpontszámok

kicsivel magasabbak. Tíz országban, ahol a tanítók döntő többsége nő, tanítványaik szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a férfiak tanítványai (Kanada, Ciprus, Görögország, Hongkong, Izland, Indonézia, Spanyolország, Svédország, Trinidad és Tobago, Venezuela). A tanulók életkorának előrehaladtával ez a különbség némileg csökken, növekszik a férfi tanítók eredményessége a nőkéhez képest.

Érdekes kérdés, hogy vajon a női tanító nem elsősorban a lánytanulók számára kedvező-e. Ugyanis, mint az ugyanerről a vizsgálatról megjelent olvasási teljesítményelemzésből (Elley, 1992) kiderül, a 9 évesek körében minden országban jobb a lányok átlagos teljesítménye, mint a fiúké. Amikor a teljes adatbázison többszörös regresszióanalízist végeztek abból a célból, hogy megtudják, a háttértényezők közül melyik milyen fontos az olvasási teljesítményekkel mutatott összefüggések magyarázatában, azt találták, hogy enyhén pozitívan hat a teljesítményre, ha a tanár azonos nemű. Az országok szintjén azonban nem találtak ilyen összefüggést.

Saját vizsgálatunkban a nemek közötti különbséget csak a tanulók esetében elemeztük. Eredményei megfelelnek a fenti tendenciáknak: a lányok szignifikánsan jobban olvasnak, mint a fiúk (Cs. Czachesz-Vidákovich, 1994). Nehéz egyértelmű következtetést levonni az adatokból. Más források alapján úgy tűnik azonban, hogy a koedukált osztályok által kínált szocializációs előnyöket nem érdemes feladni a kisiskolás fiúk esetleges gyorsabb haladása érdekében, hiszen ezt a kezdéskori hátrányukat elég hamar „ledolgozzák”, legkésőbb mire munkavállalók lesznek: a vezető és magas presztízsű munkahelyeken a férfiak felülreprezentáltak (Hrubos, 1994).

A tanítói/tanári végzettség megszerzésének módja és időtartama országonként nagyon változó, minél hosszabb időt vesz igénybe a képzés, annál nagyobb a szakma presztízse. Az oktatásirányítók általában feltételezik, hogy a képzés hosszával egyenes arányban nő a tanítás minősége, tehát jobban tanít az, aki hosszabb idejű képzésben vett részt. Tudomásunk szerint nincs erre az állításra bizonyíték, de az ellenkezőjére sem.

Az IEA-vizsgálatban részt vevő országokban a tanárképzés egyetemeken vagy külön tanárképző intézetekben folyik, mindkettő nálunk is ismert modell. A képzés szerkezeti elrendezése párhuzamos és követő lehet. Az első esetben a szaktárgyak mellett, velük egy időben tanulják a hallgatók a „tanári” tárgyakat (pszichológia, pedagógia, szakmódszertan). A követő modellben először megszerzik a szaktárgyi végzettséget, ezután a tanárit. Nálunk a pedagógusképzés szerkezete átalakulóban van, a tanítóképzés időtartama tavaly óta háromról négy évre emelkedett, a tanárképzés átalakítására olyan koncepciók születtek, amelyek szerint megszűnne a jelenlegi duális rendszer, az ajánlott egységes, egyetemi szintű képzési modell növelné az átlagos képzési időt (S. Faragó, 1993).

A felmérésünkben részt vevő pedagógusok 91,4%-a tanítói, 3,4%-a tanárképző főiskolai oklevéllel rendelkezett. 4,3%-uk középfokú tanítóképzőt végzett, 0,9%-uk egyéb végzettségű volt. Vizsgálatainkban nem találtunk szignifikáns összefüggéseket a tanító végzettsége és a tanulók olvasási teljesítményei között.

A tanítással eltöltött idő, a gyakorlat ugyancsak pozitívan befolyásolhatja a tanítás eredményességét. Az IEA-mérésben néhány ország esetében arra az eredményre jutottak, hogy minél hosszabb idejű gyakorlattal rendelkezik a tanító, annál eredményesebb olvasók a tanítványai. Ilyen országok: Kanada, Görögország, Indonézia, Norvégia, Portugália és Svédország. Más országok esetében ilyen összefüggés nem volt kimutatható. Saját felmérésünkben a tanítók munkában eltöltött éveinek száma szerint nagy szóródást találtunk: 1–41 év, átlagosan: 16,7

év. A praxisidő és a tanulók olvasási teljesítményei között nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A nemzetközi vizsgálatok szerint az idősebb tanítók szinte minden esetben előnyben részesítették a kódorientált eljárást a jelentésorientálttal szemben. (Ezekről a későbbiekben részletesebben is szólnunk.) Érdekes módon az előbbihez általában a pontosság társult mint megkövetelt tanulói erény, utóbbihoz pedig a kritikai gondolkodás fejlesztése. Saját vizsgálatunkban a Ligeti- és a Romankovics-módszert alkalmazó tanítók életkora (gyakorlati ideje) volt szignifikánsan magasabb a Zsolnai-módszerrerrel dolgozókéknál, tehát méréseink nem erősítették meg a nemzetközi összehasonlító elemzések eredményeit.

Olvasási szokások

A tanítók olvasási szokásai minden bizonnyal befolyásolják a kisiskolások olvasmányválasztásait, illetve magát a tanítási folyamatot is. Aki állandóan fejleszti, műveli magát, az valószínűleg a tanítványaitól is elvárja ugyanezt. Mindkét vizsgálatban szerepelt olyan kérdés, amely azt tudakolta, hogy különböző műfajú olvasmányokat milyen gyakran vesznek kézbe a tanítók.

A vizsgálatunkban szereplő, a saját könyvtár nagyságára vonatkozó kérdés eredményei szerint a tanítók 43,1%-ának 500 és 1000 kötet közötti könyvtára van, 36,2%-uk 100 és 500 közötti könyvet tart otthon. 18,1%-uknak 1000-nél több könyve van, 2,6%-uknak pedig 100 kötetnél kevesebb. (E jellemző hatása a tanulók eredményeire egyébként nem bizonyult szignifikánsnak.)

Eredményeink szerint a vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok átlagosan havonta néhányszor olvasnak olyasmit, ami nem tartozik szorosan a munkájukhoz, ez a drámák, illetve az életrajzok, dokumentumok kivételével mindenféle olvasmányukra vonatkozik (1. táblázat). A különböző olvasástanítási módszereket alkalmazók között az elemzések szerint sem az olvasott irodalom mennyiségében, sem pedig összetételében nem voltak szignifikáns különbségek.

1. táblázat — A vizsgálatban szereplő tanítók olvasási szokásai

Olvasmány	Az olvasás gyakorisága (%)			
	hetente	havonta	évente	soha
Tanítással kapcsolatos cikk	48,7	49,6	1,7	—
Regény, novella	40,0	49,6	10,4	—
Vers	41,2	47,4	10,5	0,9
Dráma	2,7	9,0	68,5	19,8
Ismeretterjesztő írás	44,3	48,7	7,0	—
Olvasástanítási módszerekről szóló írás	21,7	69,6	8,7	—
Életrajz, dokumentum	14,0	40,4	43,9	1,8
Gyermekirodalom	55,7	39,1	4,3	0,9
Más	71,1	22,2	4,4	2,2

Úgy tűnik, a magyar tanítók általában sokat olvasnak, még akkor is, ha feltételezzük, hogy a megadott adatok kissé felfelé torzítanak, hiszen a szociálisan kívánatos minta a sokat olvasó pedagógus. A tanítói olvasási szokások és általában az olvasás gyakorisága nem mutatott egyértelmű összefüggést a tanulók olvasási teljesítményeivel. (Erről részletesebben az összefüggés-vizsgálatok eredményeiről szóló részben írunk.)

A nemzetközi vizsgálatban nagyon változatos képet találtak a kutatók, az olvasási gyakoriság általában alacsonyabb a fentieknél. A jobb teljesítményeket elért országok pedagógusai gyakran előnyben részesítették a szépirodalmat a szakirodalommal szemben (például Svájc, Svédország, Hollandia, Franciaország). Az összefüggés-vizsgálatok csak három országban jeleztek a gyerekek olvasási teljesítményeivel szignifikáns kapcsolatot, Magyarország és Olaszország esetében pozitívat, Németország (keleti rész) esetében pedig, meglepetésre, negatívat, vagyis minél többet olvasott a tanító, annál gyengébben szerepeltek a tanítványai. Ez nehezen értelmezhető, a fent említett szociálisan kívánatos minta hatásáról lehet szó.

Tanítási módszerek, az olvasástanítás céljai és nehézségei

Az olvasás tanítása az egyik legfontosabb, ugyanakkor módszereit tekintve leginkább vitatott feladata a közoktatásnak. Hosszú idő óta folyik a vita arról, hogy melyik a legeredményesebb olvasástanítási eljárás. A két fő, egymással szemben álló csoport egyike az úgynevezett kódorientált, a másik pedig a jelentésorientált eljárást preferálja. Mindegyiknek többféle elnevezése ismeretes, nálunk az előbbit többnyire analitikus-szintetikus eljárásnak, az utóbbit pedig globálisnak nevezik. Amíg az előző a hangok-betűk közötti hibamentes asszociációk kialakítását, tehát az alulról való építkezést tartja jónak, addig a másik tábor azt hangsúlyozza, hogy a gyermeki megismerésre elsősorban a fordított út, vagyis az egésztől a rész felé haladó a jellemző, ezért szerintük a jelentéssel bíró egységek elsőbbsége nyilvánvaló a tanításban. *Chall* (1967) összefoglaló munkája óta a két tábor tovább differenciálódott, de kialakultak a vegyes olvasástanítási eljárások is, amelyek egyszerre vagy felváltva alkalmazzák mindkét megközelítést (*Goodman*, 1986 és *Wells*, 1986).

Vajon melyik módszert használják a tanítók világszerte, melyik eredményesebb? Az IEA-vizsgálat egyik legérdekesebb eredménye az, hogy a kódorientált és a jelentésorientált módszerek között a gyakorlatban egyaránt előfordul eredményes és kevésbé eredményes is. Nagyon valószínűtlen, hogy olyan olvasástanítási módszer létezne, amely minden körülmények között eredményes lenne. Az alkalmazott módszer eredményessége a tanítás sok más körülményétől is függ, beleértve a gyerekek családi-szociális háttérét, a tanító személyiségét, az olvasás megtanítására fordított időt, az iskola felszereltségét és még számos más faktort is.

A szerteágazó és fordulatokban bővelkedő „olvasási csata” a rendszerváltás körül érkezett meg a magyar tanítótársadalomba, de előszele már néhány évvel korábban is érezhetővé vált, amikor a merev tantervi előírásrendszer oldódni kezdett, és a kötelező egytankönyvűséget felváltotta a választhatóság. Ma hazánkban legalább tíz-tizenkét olvasástanítási program (a tanítók gyakran módszernek nevezik, ezt az elnevezést a továbbiakban mi is át vesszük) van forgalomban, amelyekből jó néhányat mindenféle előzetes kipróbálás nélkül használnak a tanítók. Legtöbbjük a kódorientált megközelítést alkalmazza, de van jelentésorientált és vegyes típusú is.

Megvizsgáltuk az 1993-ban leginkább használatos öt olvasástanítási módszer eredményességét, és azt találtuk, hogy vannak közöttük alkalmasabb és kevésbé alkalmas módszerek, de mindegyik segítségével (illetve a módszert használó pedagógus segítségével) a gyerekek megtanulnak olvasni (*Cs. Czachesz-Vidáková*, 1994). Mégis – szerintünk indokolatlanul –, bizonyos kipróbált módszereknek nagy az érzelmi érvekkel fellépő ellentábor, és kipróbálatlan

másikat kezdenek el sok helyen tanítani, sokszor csak azért, mert új, vagy mert szépek a képek az olvasókönyvben.

A tanítói kérdőívekben mindkét kutatásban szerepeltek olyan kérdések, amelyek az olvasás tanításának a belső műveleteit kívánták feltárni. Az IEA-mérésben a tanítók azt értékelték, hogy milyen fontos a különböző részképességek tanítása (mint például a korrekt, hibamentes dekódolás), a mi vizsgálatunkban viszont a kérdőívben szereplő listáról kellett kiválasztaniuk azokat a problémátényezőket, amelyek leginkább gondot jelentenek az olvasás megtanításában.

A nemzetközi vizsgálatba bevont tanítók a legfontosabb célnak azt tekintik, hogy fejlődjenek a gyerekek olvasásmegértési képességei: tizenkét ország tanítói első, hat országban második helyre tették a fontossági sorrendben. Majdnem ugyanilyen fontosságot tulajdonítanak a pedagógusok az olvasás iránti tartós érdeklődés kialakításának. Általában nem tartják fontosnak a szótagolás készségének a megszilárdítását.

Az elérendő célok elemzésénél a kutatók két összevont mutatót is képeztek. Az elsőben azok a változók szerepeltek, amelyek az olvasáshoz való pozitív érzelmi viszonyt hangsúlyozták, a másodikban pedig a dekódoláshoz és az olvasásmegértéshez kapcsolódó képességeket és készségeket. A tanítók átlagosan magasabbra értékelték az első faktort, vagyis az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdők kialakítását, annak ellenére, hogy az olvasásmegértést, amelyet a kutatók második faktorba soroltak, sok helyen vélték a legfontosabbnak. Azokban az országokban, ahol a tanulók teljesítményei a legmagasabbak voltak, a kedvező attitűdők kialakítását sokkal fontosabbnak ítélték a tanítók, mint a második faktor összetevőit (Finnország, Svédország, Norvégia, Németország, Svájc, Új Zéland, Kanada).

A hazai vizsgálat tanítói az olvasástanítás során legtöbb gondot okozó tényezőkre vonatkozó kérdésben nyolc lehetőség közül legfeljebb hármat választhattak. A válaszadók többsége, 69,0%-a élt is ezzel a lehetőséggel, tehát három problémát jelölt meg, 30,1%-uk kettőt, és csak egy tanító jelölt meg egy gondot okozó tényezőt (az időhiányt). A válaszok sokfélék, de vannak jellegzetes, sokak által említett problémák, illetve problémakombinációk. A legtöbb problémát okozó tényezőket és a választások arányait a 2. táblázatban foglaljuk össze.

2. táblázat – Az olvasástanításban rendszerint problémát okozó tényezők a tanítók véleménye szerint

Probléma	Választás (%)
A tanulók eltérő családi háttere	62,1
A gyerekek fejlettsége közötti túl nagy különbség	59,5
Az időhiány	43,1
Az olvasás technikai részének megtanulása	36,2
Az olvasás élményének felfedeztetése	25,0
A magas osztálylétszám	19,8
A tankönyvek minősége	17,2
A magyar helyesírás bonyolultsága	5,2

A válaszadó tanítók egyértelműen a vezető problémák közé sorolták a gyerekek eltérő családi háttéréből és fejlettségéből adódó gondokat. A harmadik legfontosabbnak tartott nehézség, az időhiány után az olvasás technikai részének, a dekódolásnak a megtanítása következett az értékelésükben. A következő tényező, az olvasásélmény felfedeztetése már csak a megkérdezett tanítók egynegyedének okoz problémát, a magas osztálylétszámot, a tankönyvek minőségét és a magyar

helyesírás bonyolultságát mint problémátényezőket pedig még ennél is kevesebben emelték ki. Mivel a mi vizsgálatunkban nem szerepelt olyan kérdés, amely az olvasással kapcsolatos tanulói attitűdök kialakítására vonatkozott volna, így nem tudjuk közvetlenül, hogy ezt a tényezőt milyen fontosnak tartják tanítóink. Közvetített információt kaptunk erről a felmérésünk második részében szereplő beállítódás-, attitűdkérdések alapján.

Tanítói attitűdök

A tanítói kérdőívet kiegészítő attitűdvizsgálati részben a válaszadónak először egy 26 állításpárt tartalmazó sorozatból kellett kiválasztania a számára elfogadhatóbb állításokat. Majd utána egy 18 állítást tartalmazó második sorozatban kellett döntenie, hogy az állításokat önmagára igaznak érzi-e vagy sem.

Az attitűdvizsgálat első sorozatának a 26 állításpárja közül illusztrációképpen hatot választottunk ki, egyrészt az általuk megjelenített problémaszituáció fontossága, másrészt a kapott válaszok jellegzetességei alapján. Az eredményeket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat – A tanítói beállítódásvizsgálatok néhány részeredménye

Állításpár	Választás (%)
Egy jó pedagógus nagy hatással van a gyerekekre, és sok tekintetben ellensúlyozni tudja az esetleg nem megfelelő családi nevelés hatását.	72,8
A gyerekeknél a szülői ház hatása a döntő, a pedagógus eszközei korlátozottak.	27,2
Általában nem hagy nyugodni, ha az osztályomban néhány gyerek nem éri el a minimális szintet.	95,7
Ha egy gyerek nem akar dolgozni, akkor nem lehet csodát tenni vele.	4,3
Szívós és kitartó munkával minden gyerekből ki lehet hozni valamit.	97,4
Ha a gyerek egyszerűen nem akar dolgozni, akkor az ember tehetetlen.	2,6
Általában az osztály minden tanulójáról tudni szoktam, mit tud vagy mit nem tud, és miért.	97,4
Az ember túl sok gyereket tanít ahhoz, hogy mindegyikről tudja, pontosan mik a nehézségei, vagy miből fakadnak.	2,6
Azt hiszem, hogy azok a kollégáim, akiknek adok a véleményére, jó szakembernek tartanak.	70,4
Gyakran bizonytalan vagyok benne, milyen szakmai véleménnyel vannak rólam a kollégáim.	29,6
Sikereim vannak a szakmában, és elégedett vagyok vele.	68,2
A tanári munka nem tartozik sem a legkönnyebb, sem a legkellemesebb foglalkozások közé.	31,8

A 26 állításpárból táblázatban közölt hat közül az első kérdés a tanítókat egy általános nevelési-nevelhetőségi dilemmával, a család és az iskola (a pedagógus) szerepével, lehetőségeivel kapcsolatos állásfoglalásra kérte. Annak ellenére, hogy a gyerekek eltérő családi háttére a tanítók véleménye szerint a legnagyobb nehézséget jelenti az olvasás megtanításában, a tanítók több mint 70%-a úgy érzi, hogy sok tekintetben ellensúlyozni tudja a szülői ház esetleges kedvezőtlen hatását. Ez a pedagógiai optimizmus elég megalapozottnak tűnik, ha a gyerekek olvasási teljesítményeire gondolunk.

A második–negyedik esetben a kérdések, illetve állításpárok a tanítás közben felmerülő, a tanulók motiválatlanságából vagy eltérő képességeiből eredő gondok-

kal kapcsolatos véleményalkotásra készítették a tanítókat. Mindhárom esetben nagyon magas arányban döntöttek a taníthatóságba vetett hitre, illetve a tanári autonómiára jellemző állítások mellett. Tehát annak ellenére, hogy a problémátényezők közül második helyre sorolták a gyerekek fejlettsége közötti nagy különbségeket, szinte egybehangzóan bíznak abban, hogy megfelelő bánásmóddal legalább a minimumot minden gyerekből ki tudják hozni.

Az ötödik és a hatodik példa állítaspárja a szakmai önértékelés dimenzióit jeleníti meg. Itt is 70% körüli arányban választották a tanítók a pozitív önértékelést sugalló állításokat, ami azt mutatja, hogy a tanítás szakmai részét illetően általában bíznak önmagukban. Összecseng ez a következőkkel a 2. táblázat eredményeivel, melyek szerint a tanítás szűkebb értelemben vett szakmai problémáit (időhiány, olvasástechnika, olvasásélmény stb.) kevésbé ftélték zavarónak, mint a „kivülről hozott” tényezőket, a családi háttér és a fejlettség különbségeit.

A tanítói jellemzők összefüggései és kapcsolatuk az olvasási teljesítményekkel

Az attitűdtesztek eredményeit összevont mutatók képzésével és azok vizsgálatával is elemeztük. Az első kérdéssorozatból keletkezett 26 változó bevonásával a pedagógust jellemző, a tanulói teljesítményben szerepet játszó 6 tényezőt („Autonómia”, „Autoritás”, „Önértékelés”, „Hit” a taníthatóságban, „Problémakezelés” és „Motiválás”) különítettük el. Jelenlegi dolgozatunkban teljes sorozat összevont mutatóját szerepeltetjük „Tanítási módszerek” néven. A második kérdéssorozat 18 változója alapján pedig egyetlen – a tanítónak az attitűdtípusát, a belső vagy a külső világra való irányultságát kifejező – „Extraverzió-introverzió” mutatót képeztünk.

A tanítói kérdőív változóinak korrelációs vizsgálata adott néhány érdekes eredményt. Ezek közül most azokat emeljük ki, amelyek a tanítói felkészültség, tapasztalat (a Tanítási módszerek, Extraverzió-introverzió), azaz az összevont attitűdmutatók és az olvasástanítással kapcsolatban érzékelt problémák közötti összefüggéseket tükrözik (4. táblázat).

4. táblázat – A tanítói felkészültség, tapasztalat, beállítódások és az olvasásban a problémát okozó tényezők kapcsolata

Problémát okozó tényezők	Továbbképzések	Tanítási gyakorlat	Tanítási módszerek	Extraverzió-introverzió
A tanulók eltérő családi háttere	0,0980**	0,2390**	-0,0796**	0,0566
A gyerekek fejlettsége közötti túl nagy különbség	-0,0980**	0,1260**	-0,0502	0,0520
Az időhiány	0,1038**	0,0217	-0,0123	-0,0261
Az olvasás technikai részének megtanulása	-0,0457	-0,1873**	-0,0739**	-0,0726**
Az olvasás élményének felfedeztetése	0,1624**	-0,0210	0,1125**	-0,0243
A magas osztálylétszám	-0,0513	-0,1550**	0,1038**	0,0967**
A tankönyvek minősége	-0,1376**	-0,0324	-0,0397	-0,0855**
A magyar helyesírás bonyolultsága	-0,0481	0,1267**	-0,0230	-0,1172**

** : $p < 0,001$ szinten szignifikáns korreláció

A továbbképzéseken való részvétel gyakorisága (mely jelezheti a tanító elméleti ismereteinek frissességét) szignifikáns összefüggést mutatott a tanulók eltérő családi háttere, a gyerekek fejlettsége közti különbség, az időhiány, az olvasás élményének felfedeztetése és a tankönyvek minőségére problémaváltozókkal, ezeken

belül a másodikkal és az utolsóval negatív, a többivel pozitív volt az összefüggés. A továbbképzésre gyakrabban járó tanítók tehát jobban érzékelik a gyermekek eltérő családi körülményeiből adódó gondokat, az időhiányt, az olvasásélmény felfedeztetésének nehézségeit, de kevésbé zavarják őket a gyerekek fejlettsége közti különbségek és ritkábban panaszkodnak a rossz tankönyvekre.

Feltételezhetjük, hogy a tanítási gyakorlat hosszát kifejező változó a munka során szerzett gyakorlati tapasztalatokat jelzi. A problémaváltozókkal való kapcsolatai közül csak az időhiány, az olvasásélmény felfedeztetése és a tankönyvek minősége nem volt szignifikáns. A kapcsolatok előjele az olvasástechnika megtanítása és a magas osztálylétszám kivételével pozitív. A tanítási idő, a gyakorlati tapasztalatok halmozódása tehát érzékenyebbé teszi a tanítót a tanulók eltérő családi háttere és a fejlettségük közötti nagy különbségek által okozott gondokra, a régebben tanítók jobban észlelik a magyar helyesírás bonyolultsága miatti problémákat is. Az olvasástechnika megtanítása és a magas osztálylétszám viszont határozottan kevésbé jelent gondot egy hosszabb ideje tanító pedagógusnak, mint a kisebb gyakorlattal rendelkezőknek. Ez utóbbi tényezők egyértelműen a rutin megszerzését mutatják.

Az összevont Tanítási módszerek attitűdmutatóval a tanításban gondot okozó nyolc problémaváltozó közül a tanulók eltérő családi háttere és az olvasástechnika megtanítása került negatív, az olvasásélmény felfedeztetése és a magas osztálylétszám pedig pozitív szignifikáns kapcsolatba. A pozitív beállítottságú tanítói személyiség tehát nem különösebben érzékeny a tanulók eltérő családi hátterére, nem okoz gondot az olvasástechnika megtanítása sem, az olvasásélmény felfedeztetésének nehézségei és a magas osztálylétszámok azonban problémát jelenthetnek.

Végül az Extraverzió-introverzióval szintén négy problémátényező mutatott kapcsolatot, az olvasástechnika megtanítása, a tankönyvek minősége és a magyar helyesírás bonyolultsága negatívát (ezek tehát az extravertált pedagógusoknak rendszerint kevésbé okoznak gondot), a magas osztálylétszám pedig pozitívát (ez viszont éppen az extravertáltaknak jelent gyakrabban nehézségeket).

De milyen szerepet játszanak a fenti tanítói változók a tanulók olvasási teljesítményének alakulásában? Az összefüggéseket először varianciaanalízissel, majd korrelációs számítás alapján elemeztük.

Az olvasási teljesítménnyel és a tanítói jellemzőkkel végzett varianciaanalízis kiemelte a továbbképzések gyakoriságát mint az olvasási teljesítmény mutatóival szignifikáns kapcsolatban álló változót. Az Olvasási teljesítmény összevont mutató esetében igazolódott, hogy azoknak a pedagógusoknak a tanítványai, akik legalább egyszer részt vettek olvasásmódszertani továbbképzésen, a többiekénél szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak, emellett a rendszeresen továbbképzésre járó tanítók tanulócsoportjai jobbak voltak a néhány alkalommal továbbképzésen résztvevőkéinél is.

Az egyes tanulási módszereket alkalmazó tanítók olvasmányai – mint a fentiekben említettük – nem tértek el lényegesen sem összetételükben, sem az olvasás gyakoriságában. A tanulók olvasási képességeire mint célváltozóra végzett varianciaanalízisben a tanítással kapcsolatos cikkeket, ismeretterjesztő írásokat, életrajzokat, dokumentumokat és gyermekirodalmat viszonylag gyakran (hetente) olvasók tanítványai szerepeltek jobban. A valamennyi, a kérdőívben felsorolt műfajt magába foglaló összesített tanítói olvasási mutató viszont nem mutatott összefüggést a tanulók olvasási teljesítményeivel.

A korrelációs számítás eredményeit az 5. táblázat foglalja össze. Ez az elemzés is jelzi az olvasásmódszertani továbbképzéseken való részvétel gyakoriságának kapcsolatát a tanulók olvasási teljesítményeivel. A tanítók olvasmányai közül csak az ismeretterjesztő irodalom, valamint az életrajzok, dokumentumok olvasásának gyakorisága mutat szignifikáns korrelációt a tanulói eredményekkel. (Itt sem sikerült tehát összefüggést kimutatni az olvasástanítással kapcsolatos cikkek tanulmányozásának gyakorisága és a tanítványok olvasási teljesítményei között...)

5. táblázat – Összefüggések a tanítói jellemzők és a tanulók olvasási teljesítményei között

Kérdéscsoport	Jellemző	Olvasási teljesítmény
A tanító	Könyvtárának nagysága	-0,0115
	Továbbképzéseken való részvételének gyakorisága	0,0916**
	Tanítási gyakorlata	0,0206
Olvasási szokások	Tanítással kapcsolatos cikk	0,0368
	Regény, novella	-0,0221
	Vers	-0,0066
	Dráma	-0,0106
	Ismeretterjesztő írás	0,0800**
	Olvasástanítási módszerekről szóló írás	-0,0166
	Életrajz, dokumentum	0,0774**
	Gyermekirodalom	0,0589
	Más	-0,0008
Probléma-tényezők	A tanulók eltérő családi háttere	0,0671**
	A gyerekek fejlettsége közötti túl nagy különbség	-0,0282
	Az időhiány	-0,0155
	Az olvasás technikai részének megtanulása	-0,0101
	Az olvasás élményének felfedeztetése	-0,0318
	A magas osztálylétszám	0,0355
	A tankönyvek minősége	-0,1087**
A magyar helyesírás bonyolultsága	0,0555	
Attitűdök	Tanítási módszerek	0,0758**
	Extraverzió-introverzió	-0,0179

** : $p < 0,001$ szinten szignifikáns korreláció

Az Olvasási képesség szintjét kifejező teljesítménymutató a tanítási problémák közül csak a tanulók eltérő családi hátterével és a tankönyvek színvonalproblémáival mutatott kapcsolatot, mégpedig az elsővel pozitív, a másodikkal negatív szignifikáns korrelációs együttható mellett. Ez azt jelenti, hogy a tanulók eltérő családi hátterét problémaként érzékelő tanítók tanítványai viszonylag jobban teljesítettek, a tankönyvek minőségére panaszokodók tanítványai pedig viszonylag gyengébben. Lehetséges, hogy a tanulók környezetére is figyelő, elsősorban a magukkal hozott, külső tényezők eltéréseit kiemelő pedagógus eredményesebb, mint a folyamatra és annak eszközeire koncentráló, inkább a belső tényezőket hangsúlyozó tanító?

A két összevont mutató közül az olvasási eredmények a Tanítási módszerekkel kerültek pozitív szignifikáns kapcsolatba, azaz az összevont attitűdmutató szerint magasabb pontszámot elért tanítók tanítványai általában jobban olvastak. Nem bizonyult viszont szignifikánsnak a tanító Extraverzió-introverzió mutatója és a tanulók teljesítményei közötti korreláció.

A tanítói problémaérzékelés, az attitűdök és a tanulók olvasási teljesítményei közötti összefüggéseket mutató, szignifikáns korrelációs együtthatók mindegyike viszonylag alacsony. A bemutatott elemzések alapján a vizsgált egyéb tanítói változók (a nem, az iskolai végzettség, a saját könyvtár nagysága, a továbbképzésen való részvétel gyakorisága, a tanítási gyakorlat, különböző műfajú irodalom olvasásának gyakorisága) és a tanulók olvasási eredményei közötti egyértelmű meghatározottságról sem beszélhetünk.

Az olvasás tanításának eredményessége tehát a mi vizsgálatunk szerint is – mint ahogyan a bemutatott nemzetközi mérések eredményei szerint – sok, egymásra ható tényező függvénye, amelyek közül nem igazolható sem a választott módszer, sem a tanító kizárólagosan meghatározó szerepe.

Irodalom

- Chall, J. S.: Learning to Read: The Great Debate. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Cs. Czachesz E.–Vidákovich T.: Melyik módszer? = Köznevelés, 1994. 38. 12. o.
- Cs. Czachesz E.–Vidákovich T.: A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. = Magyar Pedagógia, 1996. 1. 35–57. o.
- Demeter K.: Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. = Pedagógiai Szemle, 1989. 12. 1131–1141. o.
- Elley, B.: How in the world do students read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.
- Goodman, K.: What's Whole in Whole Language? Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- Horváth Zs.: Olvasás, szövegértés. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7–8. sz. 97–109. o.
- Hrubos I.: Férfiak és nők iskolai végzettsége és szakképzettsége. In: Férfiuralom. Replika Kör, Bp., 1994. 196–208. o.
- Lundberg, I.–Lynnakyla, P.: Teaching reading around the world. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1993.
- S. Faragó M. (szerk.): Tanárképzésünk megújítása. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1993.
- Wells, G.: The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.