

**Mit mutat a szövegértés, ha halmozottan
hátrányos helyzetű a gyermek?**

Jelige: Cselekedj!

Tartalom

Bevezetés	3
I. A hátrányos helyzetről	5
I.1. A (halmozottan) hátrányos helyzet jogi aspektusai	5
I.2. Hátrányos helyzet az oktatásban	7
I.3. Bernsteini alapok.....	9
II. A kutatás.....	15
II.1. Helyszín és oktatás.....	15
II.2. Vizsgálati személyek.....	16
III. Kutatási eredmények.....	22
Összegzés	34
Bibliográfia	36
Mellékletek	38

„A műveltség jó sorsban ékesség, balsorsban menedék.”

(Arisztotelész)

Bevezetés

„Az a tény, hogy a szegények társas energiájuk nagy részét egymás közötti erős kapcsolataikra fordítják, azzal a következménnyel jár, hogy kapcsolataik egymáshoz gyéren kötődő kisközösségekbe zárják be őket. Az ilyen zárványokba beszorult emberek elesnek a szélesebb társadalom felé vezető > gyenge kapcsolatok < képviselte előnyöktől. Ez szegénységük újratermelődésének egyik oka.” (Granovetter 1983, idézte Kertesi–Kézdi 2009: 961)

Manapság előtérbe kerülő, illetve az e területen mutatott felmérések nem túl kecsegtető eredményeinek hatására egyre több figyelmet kapott téma, a szövegértés vizsgálata, illetve annak fejlesztése. Tanulmányaim, illetve munkám során többször szembesültem azzal a kérdéssel, hogy mi az a szilárd alap, amit megtanítva biztosítani tudjuk a hátrányos helyzetből érkező gyerekek életben való boldogulását? Úgy gondolom, hogy a szövegértés képességének készség szintű elsajátítása egy olyan alapnak tekinthető, melynek alkalmazása kilépve az alsó tagozatból és iskolából, a mindennapi élet során elkerülhetetlen, és a további boldogulást nagyban befolyásoló tényező.

Dolgozatomban az általános iskola második osztályától kezdve vizsgálom a tanulók szövegértési teljesítményét éppen azért, mert úgy gondolom, hogy ez az az életkor, illetve kompetenciaterület, amelyben ha már most lemaradást produkálnak, a későbbiekben az ismeretek hiánya súlyos hátrányokhoz vezethet. A szövegértési ismeretek helyes elsajátítása nélkül nagyobb az esély ezen gyerekek szegénységének újratermelődésére. A szövegértés vizsgálata kiindulópont, hiszen ezen képesség készségszintű elsajátítása esetén bármely más tudományterület ismereteit a későbbiekben önállóan elsajátíthatják, így ezek esetleges kitörést biztosíthatnak számukra fennálló szociális helyzetükből. A nyelvészeti feladatok mellett e témakör interdiszciplináris jellege miatt szükségesnek tartom, hogy az alapvető jogi és oktatási fogalmakat egyaránt tisztázzam. Mivel társaik közül ők bizonyítottan anyagi hátrányokkal küzdenek, így a legveszélyeztetettebbek a tekintetben, hogy a szegénységben/mélyszegénységben élők számáttanulási kitörés hiányában tovább növeljék.

2010-ben jelentkeztem a szegedi Hallgatói Mentorprogram felhívására, s ez év szeptemberében egyetemi tanulmányaimmal párhuzamosan ösztöndíjas mentorhallgatóként megkezdhettem munkámat. A Hódmezővásárhelyi Többcélú Kistérségi Társulás Klauzál

Gábor Általános Iskola és Óvoda második, illetve negyedik osztályos halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeivel kezdtem el foglalkozni. Ez azt jelenti, hogy heti minimum 8 órát töltök az iskolában a gyerekekkel. Feladataim közé tartozott, illetve tartozik jelenleg is a gyerekek viselkedésének megfigyelése mind társas, mind egyéni munkájuk során, illetve a későbbiekben a velük való személyes foglalkozás, melynek célja az esetleges nehézségek feltárása, s ezek megfelelő megoldása. Mindez azonban nagyon időigényes feladat, hiszen a gyerekek bizalmát először el kell nyerni ahhoz, hogy a későbbiekben sikeres legyen együttműködésünk. Teljesítményüket figyelve egyértelműen érzékelhetőek voltak a családi változások, az otthoni nehézségek. Ilyenkor az iskola, a velük foglalkozó pedagógusok, fejlesztők és én jelentettem a megnyugvást, a lélegzetvételt, a játékot. Jelenleg felső tagozatosokkal foglalkozom, és most látom csak igazán, milyen problémákat okoz, és milyen veszélyeket rejt magában az, ha az alsó tagozatos tananyag elsajátításának hiányában próbáljuk építeni tudásuk amúgy is bizonytalan alappal bíró piramisát. A gyerekekkel történő tanuláson, beszélgetésen, fejlesztésen kívül, heti rendszerességgel mentori megbeszélést tartunk. Ahhoz, hogy a program jól működhessen, ezek az alkalmak biztosítják azt, hogy mi mentorok is jobban megismerjük egymást, megosszuk tapasztalatainkat egymással. Ezeken a megbeszéléseken zajlanak az aktuális rendezvények szervezési műveletei is. Igyekszünk a szülőkkel folyamatosan tartani a kapcsolatot, ha gyakrabban vannak problémák egy-egy gyermekkel, családlátogatást szervezünk. Minden féléves munkát egy konferenciával zárunk, ahol minden iskola bemutatja féléves tevékenységét, illetve esetleges nehézségeit, kiemelkedő sikereit.

Hipotézisem Basil Bernstein vizsgálataira, illetve néhány korábbi kutatás eredményeire alapozva az, hogy a gyermekek tanulmányaira, ezáltal jövőjükre a család gazdasági nehézségeiből adódó anyagi hátrány, valamint a szülők iskolázatlansága igen nagy hatással bír. Ebben a dolgozatban így azt tekintem feladatomnak, hogy a szövegértési eredményeket vizsgálva megállapítsam, hatással van-e a gyermekek szövegértési teljesítményére szociokulturális háttérük, vajon ténylegesen kimutatható lemaradásokkal bírnak-e ezek a gyerekek e területen vagy épp ellenkezőleg: az általános iskola alsó tagozatából olyan biztos alapokkal kerülnek ki, melyre továbbépítkezve számukra is biztosított a tanulás általi kitörés.

I. A hátrányos helyzetről

Az, hogy mit értünk hátrányos helyzeten, tudományterületenként eltérő. A továbbiakban a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet jogi, illetve oktatásügyi vonatkozásait vizsgálom.

I.1. A (halmozottan) hátrányos helyzet jogi aspektusai

A hátrányos megkülönböztetés vagy a diszkrimináció tilalma a nemzetközi és a hazai jogforrásokban is megjelenő általános alapjog, elv. A felvilágosodás korabeli előzmények után, a XX. századi emberi jogi dokumentumokban is, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában, a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányában, továbbá az Európai Unió Alapjogi Chartájában is deklarálták ezt az ideát (Kovács 2003).

Hazánkban az Alaptörvény XV. cikkének (2) bekezdése, amely szerint Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja. A korábbi alkotmány 70/A. §-ához kapcsolódó alkotmánybíróági gyakorlat alapján ennek nem kizárólag alapjogi kontextusban kell érvényesülnie, hanem minden jogviszonyra irányadó (Sári 2006: 59-70.; Kovács 2003: 370; Sente 2006: 20.).

Az esélyegyenlőség eszközei közé tartozik az általános diszkrimináció tilalom, valamint az egyes előnyben részesítési formák, amelyeknek célja, hogy a hátrányban lévő személyeket olyan szintre juttassa, hogy gyakorolhassák alapjogaikat, azaz egyenlő esélyekkel rendelkezzenek (Kovács 2003: 414). A diszkrimináció tilalma végső soron idealisztikus elképzelés, és a gyakorlatban megvalósuló tényleges hátrányos helyzetek kezelési formáinak eszközrendszerét árnyalni kell. A hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének támogatása jogi szempontból pozitív diszkriminációnak minősül, ugyanis jogilag egy meghatározott alanyi kört kiemelten kezel, anélkül, hogy ezzel más csoportok hátrányos megkülönböztetését érné el. Ennek magyarországi megvalósulása azonban többértű. Az 1990-es években az Alkotmány deklarálta a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, és az egyes jogszabályok – mintegy ismétlésként – szintén ugyanezt tették, ez a közoktatási törvény preambulumban is megfigyelhető. A helyzet 2003 után változott meg, amikor hatályba lépett az esélyegyenlőségi törvény, amely generális felhatalmazást adott ilyen intézkedések meghozatalára 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról (továbbiakban: Esélyegyenlőségi tv.). Így az Esélyegyenlőségi tv. 27.§-a általános érvénnyel fogalmazza

meg az egyenlő bánásmód kiterjesztését az oktatásra és képzésre, köztük a pályaválasztási tanácsadáshoz való hozzáférés, kollégiumi elhelyezés etc. Ezáltal jutunk el a közoktatási törvényhez, amely tartalmazza a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmát, jogi – alkotmányjogi – szempontú csoportképző ismérveit (A közoktatással kapcsolatban ki kell emeljük, hogy ezen kívül például a művelődéshez és oktatáshoz való joggal összefüggésben is levezethető a törvényi szabályozás, azonban ezen szövevényes alkotmányjogi kontextusból és kölcsönhatásokból, amelyek önálló jogi dolgozat tárgyai lehetnének, ehelyütt kizárólag a diszkrimináció tilalmával kapcsolatos összefüggésre világítok rá.).

Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. § tartalmazza a jogszabály értelmező rendelkezéseit, amelyeket irányadónak tekint a törvény alkalmazása során. A jogszabály a hátrányos helyzet fogalmát a hatályba lépésekor használta, azonban nem definiálta, hanem azt deklarálta, hogy a közoktatásban fajhoz, nemhez, nemzethez, nemzeti vagy etnikai csoporthoz való tartozás, lelkiismereti, vallási vagy politikai meggyőződés, származás, vagyoni helyzet, valamint az iskolafenntartó jellege alapján tilos bármilyen hátrányos megkülönböztetés. (Közoktatási tv. 4. § (7) bekezdés)

A törvény 2003-ban történt módosításakor megváltoztatták a hátrányos helyzet fogalmát, amely alapján hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak.

A 2004.évi törvény módosításával megjelent a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló kategóriája, amely a hátrányos helyzet al csoportjának tekinthető; halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek.(Közoktatási tv. 121. § 14. pont Beiktatta: 2003. évi LXI. törvény 78. § (1) bekezdés)A törvény ezáltal a hátrányos helyzetű, és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló fogalmát állapította meg. A hátrányos helyzet fogalma ebben a körben nem változott.

Ezután a törvényt többszöri módosításoknak vetették alá, (2005. évi CXLVIII. törvény 40. §-a a Közoktatási tv. 121. §-a (1) bekezdését, a 2007. évi LXXXVII. törvény 21. § (1) bekezdését; a 2008. évi XXXI. törvény 17. § (2)).

Mindezek alapján határozható meg a hátrányos helyzet és halmozottan hátrányos helyzet fogalma: hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megál-

lapította; **e csoporton belül** halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint - óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek (Közköztatási tv. 121. § 14. pont).

I.2. Hátrányos helyzet az oktatásban

Természetesen minden kisgyermek megszületése pillanatától szűkebb, illetve tágabb környezetének kiszolgáltatott alanya. A társadalom szerveződése, értékrendje, hiedelmei, kultúrája, nyelvi szokásai, és nem utolsósorban oktatása, nagyban függ az adott társadalom szerveződésétől. Az oktatásban különbözőképpen alakul a tanulási sorrend, az elsajátítás menete. Egy általános, biztosan használható tudás átadása azonban cél minden társadalomban.

Bekerülve a bölcsődei, óvodai csoportokba veszi kezdetét egy gyerek számára a társasság, társadalom, hierarchia megismerése, maga a szocializáció folyamata. A közoktatásban rengeteg inger éri a gyermeket. Kikerülve az addig megszokott családi életből, megismeri mások szokásait, tevékenységeit, illetve saját reakcióit egyes történésekre, melyek igen sok esetben eltérhetnek az otthon tapasztaltaktól. Az iskolai életben be kell tartani egy meghatározott rendet, amely megfelelő magatartást, komolyságot, érdeklődést, figyelmet igényel. Minden gyerek más-más mintával, szokásokkal, kultúrával, érdeklődési körrel, a világról alkotott kedvező vagy kedvezőtlen benyomásokkal érkezik, s próbál az adott csoport teljes értékű tagjává válni. Felmerül azonban - a ma és mindenkor igen aktuális - kérdés, hogy a gyerekek az iskolába érkezve levetkőzhetik-e otthonról hozott hátrányaikat? Sajnos számos kutatás az előző kérdés nemleges válaszát látszik megerősíteni (Czachesz–Vidákovich 1996; Andor 1999; Vári et al. 2002). Ma a magyarországi oktatás az iskolába lépő fiatalok közötti különbségeket egyelőre nem megszünteti, vagy legalábbis csökkenti, hanem éppen ellenkezőleg, növeli (Czachesz–Vidákovich 1996).

Bármerre járunk a világban, elkerülhetetlenül találkozunk esélyegyenlőtlenségekkel. Nincs ez másképpen sajnos az oktatásban sem. Kozma Tamás szerint: „Hátrányos helyzetűnek tekintjük azokat a gyerekeket és fiatalokat, akik iskolai kudarcot szenvedtek: megbuktak, sőt lemorzsolódtak már az alsófokú oktatás során.” (Kozma 1979: 23) A rendszerváltás időszakában előtérbe került már igen fontos kérdésnek számított a hátrányos helyzetű tanulók helyzete,

illetve annak megoldása. ” Az akkori állásfoglalás szerint hátrányos helyzetűek azok a tanulók, akiket tanulmányi szempontból különböző környezeti tényezők gátolnak adottságaikhoz mért fejlődésükben.” (Várnagy–Várnagy 2000: 10) Egy későbbi nézőpont szerint, „Hátrányos helyzetű gyerekeknek azok tekinthetők, akik itt és most a többiekénél (az átlagnál) nehezebb feltételek között nevelkednek.” (Vojitsné–Zilahiné 2008: 9)

A szakirodalom alapján láthatjuk, hogy az oktatásban nincs egységes definíció, így minden ezzel a témával foglalkozó tanulmány önmaga határozza meg, mit ért hátrányos helyzet alatt. A viszonyítás az, ami mindegyik megközelítés alapját képezi.

1. A hátrányba kerülők mindig egy adott „ideális állapottól eltérő”, más körülményt mutató közegben élnek.

2. Fontos azonban annak tisztázása, hogy mindez veleszületett egészségügyi vagy beleszületett szociális stb. probléma.

Addig, míg az oktatás a folyamatos esélyegyenlőség megteremtésére törekszik, a társadalom rétegei egyre inkább eltávolodnak egymástól. Így sokan az iskolától várják eme eltolódások, az egyre növekvő különbségek megszüntetését. Dolgozatomban kifejezetten a jogilag külön választott, a hátrányos helyzetűek egy problémásabb rétegének gyerekeivel, a halmozottan hátrányos helyzetűek szövegértési nehézségeivel, teljesítményével foglalkozom. Az anyagi körülmények, illetve a szülők iskolázatlanságából adódó nehézségek többféleképpen befolyásolhatják a gyerekek teljesítményét. Ebben az esetben a gyerekek csupán szociális szempontból bírnak hátránnyal, tehát egészségügyileg, szellemileg teljesen egészségesek. Szükségesnek tartom annak nyomatékosítását, hogy a halmozottan hátrányos helyzet nem egyenlő etnikai hovatartozással, tehát a dolgozatban szereplő gyerekek nagy többsége nem roma származású. A téves eszmék, illetve ideák eloszlása végett én arra próbálom felhívni a figyelmet, hogy a társadalom lecsúszott rétegeiből érkező gyerekek fejlesztése, legyen az a gyermek roma vagy nem roma, súlyos, eddig megoldatlan problémaként nehezedik oktatásunkra, amely a pedagógusok számára egyértelműen többletfeladatokat jelent.

I.3. Bernsteini alapok

Basil Bernstein már az 1950-60-as évek során felfigyelt a különböző társadalmi helyzetből érkező gyerekek nyelvi hátrányain keresztül az eltérő iskolai teljesítményekre. Szociológus lévén, a szocializáció folyamata érdekelt, így került kapcsolatba oktatási problémákkal. Bernstein a kultúra és a nyelv kapcsolatát, körforgásként kezeli. „Egy adott társadalmi struktúra adott nyelvi viselkedéshez vezet, és ez a viselkedés reprodukálja az eredeti társadalmi struktúrát.” (Wardhaugh 1995: 295) Ennek értelmében, az egyén kommunikációs folyamatai során, illetve ennek elsajátításakor társadalmi szerepeit is elsajátítja (Wardhaugh 1995). Bernstein szerint az eltérő családi légkör, túl a nyelvi esélyegyenlőtlenségeken, nagy befolyással van a gyerek további életére, személyiségfejlődésére. Mára ezeket a tényeket számos kutatás igazolni látszik. (Czachesz–Vidákovich 1996; Andor 1999; Vári et al. 2002). Bernstein az általa megfigyelt kommunikatív kódok és beszédmódok vizsgálatán keresztül az iskolai esélyeket és az ott elért sikereket az osztályhelyezettel hozza összefüggésbe. Így különíti el a zárt szerepviszonyokkal rendelkező családok által használt „korlátozott kódot”, illetve a nyílt szerepviszonyokhoz tartozók által alkalmazott „nyílt/ kidolgozott kódot”. (Csákberényiné– Hajdu 2011) A kidolgozott kódot használók összetett mondatokat használnak alá- és mellérendeléssel, pontos grammatikai rendet követve jól megválogatott mellékneveket, határozókat alkalmazva. Időbeli, illetve logikai természetű propozíciókat, az *én* névmást gyakran alkalmazzák. Ezzel ellentétben a korlátozott kódot használók mondatai rövidek, szintaktikailag szegényesek. Hajlamosak az információ zavaros bemutatására, hiszen csupán néhány egyszerű kötőszót, kevés alárendelést, grammatikailag egyszerű és befejezetlen mondatokat használnak. A kutatások szerint számos alkalommal vesznek igénybe szólásokat, ám az okot és következményt gyakran összekeverik (Wardhaugh 1995).

A problémát azonban az jelenti, hogy bár a nyelvészek szerint egy nyelv változatai közül egyik sem jobb, mint a többi, mégis az adott társadalmak preferálnak egy nyelvváltozatot, mely a nyelv ún. „standard változatát” képezi, s ennek használói bizonyos társadalmi előnyökkel bírnak, mely javítja életkilátásaikat. Ebben az értelemben az oktatásban a kidolgozott kód alkalmazása előnyt jelent, ám a probléma az, hogy a két kód között óriási a szakadék, melyet az iskolába kerülve az alsó munkásosztálybeli gyerekek még hatalmasabbnak éreztek (Wardhaugh 1995). Bernstein szerint így tehát hatalmas szerepet játszik az, ki hogyan tudja a későbbiekben, az iskolai új közegben saját kódrendszerét alkalmazni. Az alkalmazás sikeres-

sége, illetve esetleges sikertelensége pedig következményekkel jár a gyermek későbbi személyiségfejlődése tekintetében (Réger,1990).

Bernstein elképzeléseit továbbgondolva, számos kutató foglalkozott ezzel a témakörrel. Hess és Shipman az 1960-as években a középosztálybeli, illetve munkásosztálybeli anyák instrukcióit vizsgálták, és fontos különbségeket találtak. A feladat szerint az édesanyáknak segíteniük kellett gyermekeiknek építőkockák csoportosításában, illetve a kirakós játékokban. Az alsó munkásosztálybeli anyák szinte képtelenek voltak túl sokat segíteni, és a későbbi kutatások is igazolták, hogy sok esetben olyan dolgok elkészítését követelték gyermekeiktől, melyek elvégzéséhez semmiféle magyarázattal nem szolgáltak. Ezzel szemben a középosztálybeli édesanyák jobban tudnak segíteni, használják a nyelv lehetőségeit, pl. ok-okozat megvilágítására. A gyereknevelés során is sokkalta jobban bátorítják a kicsiket a verbális interakcióra (Wardhaugh 1995).

Bernstein elméletét sokan támadták is, ám úgy gondolom, maga a felismerés nem elvetendő, és igen jelentős mérföldköve annak, hogy ma az oktatásban is ezeket a tényezőket felismerve változtathassunk a fennálló helyzeten.

I.4. A szövegértésről

Iskolai tevékenységünk során a hallott, illetve olvasott szövegfeldolgozása egyaránt fontos. Az a tanuló, aki megérti, és pontosan vissza is tudja adni a látottakat, hallottakat, sokkal nagyobb eséllyel boldogul a különböző iskolai tevékenységek során. Nagyon sok gyermek a szükséges előzetes ismeret hiányában kerül be az iskolába, mely a kezdettől fogva rányomja bélyegét további munkájára. Az iskola egyik kiemelt feladata egy olyan alapos tudás biztosítása tanulói számára, mely életük során segíti boldogulásukat.

Születésünktől kezdve rákényszerülünk valamifajta kommunikációra, hogy érzelmeinket, érzéseinket, fájdalmunkat, örömünket egyaránt ki tudjuk fejezni. Ám ahhoz, hogy ennek a kifejezésnek értelme, célja legyen, kell egy vevő, aki értelmezni tudja szándékainkat. Így tehát az egyes jelek, szimbólumok, érzelmek értelmezésére folyamatosan készülünk, s ahogyan növekszünk, fejlődünk, törekszünk rá, hogy ez a képességünk egyre szélesebb körben bontakozhasson ki. Elsajátítunk olyan stratégiákat, melyek segítségével saját magunk megértetését könnyítjük meg. Olyan konvencionális jelrendszert használunk, mint például az anyanyelv, melynek segítségével kifejezhetjük önmagunk (N. Császi 2009).

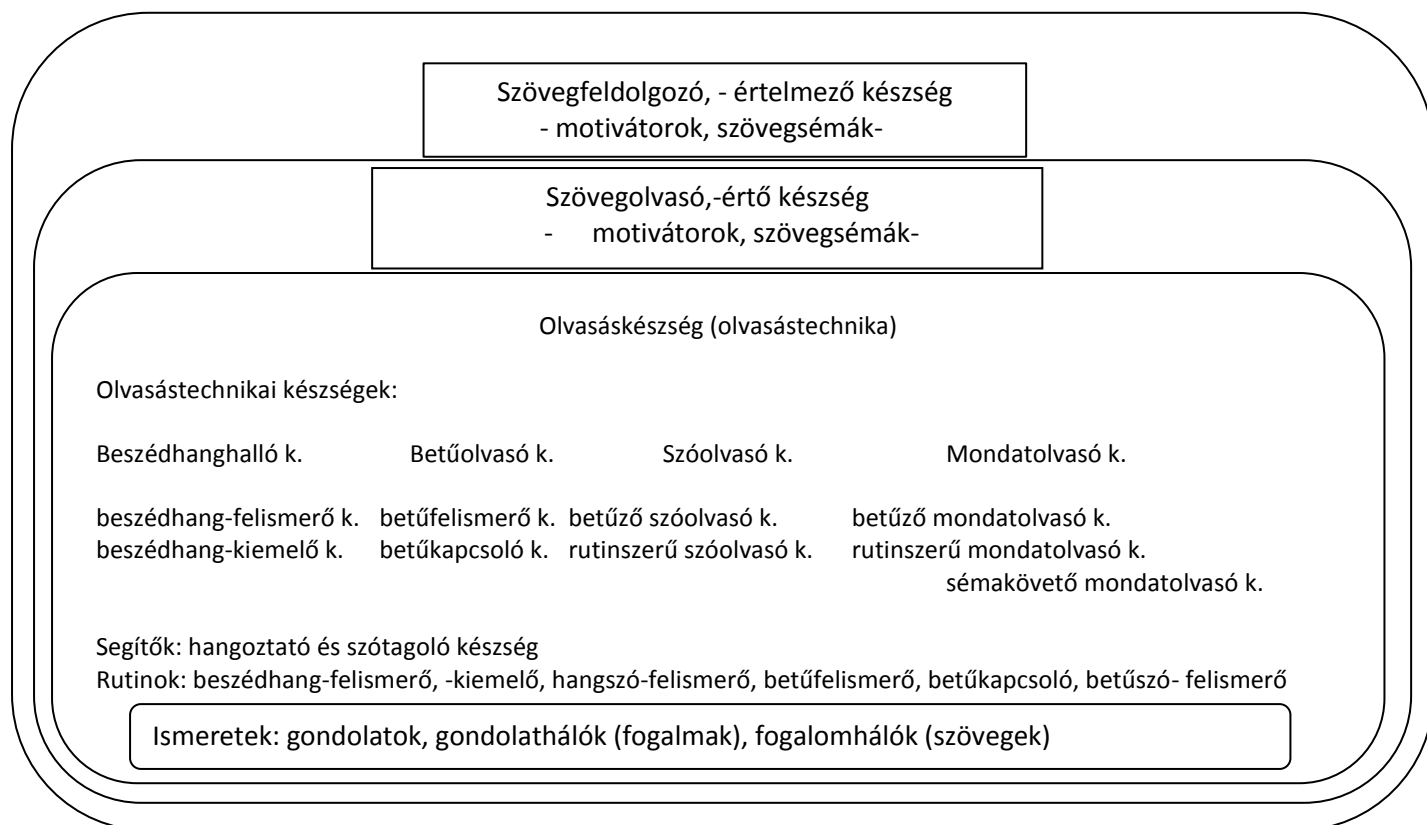
Már az utcán sétálva maga a kisgyermek is rákényszerül a különböző feliratok, rajzok és az őt körülvevő objektumok értelmezésére. A szövegek megértése azonban nagyban függ az iskolában elsajátított olvasási képességeinktől, illetve a szövegértési stratégiáink fejlettségétől. A szövegértést vizsgáló kutatások azt bizonyítják, hogy ma Magyarországon a fiatalok körében egyre több a funkcionális analfabéta (Gósy 2008). Az üzletek rövid szövegeit elolvassa még képesek azok értelmezésére, ám egy hivatali formanyomtatvány vagy egy fél oldalnál hosszabb szöveg értelmezése már gondot okoz számukra. A szövegek értelmezésének elsajátítása boldogulásunkat segíti az életben, lehetőségeink feltérképezésében nagyon fontos szerepet játszik, illetve kommunikációnk színvonalának megőrzésében egyaránt elengedhetetlen.

Írott szöveg esetében az értelmezés az olvasás folyamatán keresztül megy végbe. Maga a folyamat több részfolyamatra oszlik. Elsőként fel kell ismerni a betűket, melyekhez hangokat kell kapcsolni, tehát egy vizuális élményt akusztikailag kell megfeleltetni. Ezt követően a különböző hangok egymásutániségából egységeket hozunk létre, szegmentáljuk a szavakat. A szavak akusztikai észlelését követően meghatározzuk jelentéstartalmukat, így a megfelelő nyelvi eszközrendszer segítségével összefüggéseiben is értelmezni tudjuk őket. A hozzánk csupán szóbeli kommunikációs csatornán keresztül eljutó akusztikai szöveg értelmezése során azonban elmaradnak a vizuális élmények, így az akusztikai jelenségekre hagyatkozva jutunk el az értelmezésig. Ezek az értelmezési folyamatok szükségesek ahhoz, hogy meg tudjuk értetni magunkat társainkkal, életünk során kommunikálni tudjunk egymással, információt szerezhessünk a világról (Gósy 2008).

Amint az Tóth Beatrix cikkéből is kiderül, az olvasás fogalmának tartalma jelentős változásokon esett át az elmúlt évtizedek során (Tóth, 2006). Korábban az olvasási folyamat, dekódolást jelentett, mely során az általunk vizualizált betűsört jelentéssel ruházzuk fel. Ennek megfelelően a korábbi kutatások igen nagy hangsúlyt fektettek eme kódolási folyamatok, illetve a betű- és szófelismerő képességek vizsgálatára, nem számolva az egyén aktív, konstruktív részvételével. Ám a későbbi kutatások jól igazolják, hogy az olvasott szöveg megértésének egyik elengedhetetlen feltétele az olvasó előzetes ismerete. A szöveg értelmezése során saját ismereteit felhasználva, illetve az új ismereteket beépítve konstruálja korábbi tudásrendszerét. Az olvasás, azon belül is a jó, szövegértő olvasás alapköve a sikeres szövegértés folyamatának, s bármilyen tanulási folyamat elképzelhetetlen nélküle. A készség elsajátítása igen bonyolult feladat, komplex képességek megléte szükséges hozzá, melyek végigkísérik, illetve nagyban befolyásolják további tudásunk fejlődésének/fejlesztésének minőségét.

Minden tudás, képesség, készség elsajátításának első lépése a megfigyelés. A gyermek kicsi korától kezdve a világban tapasztaltak megfigyelésével próbál beilleszkedni a társadalomba. Nincs ez másképp az olvasástanulással sem. Egyetértve Tóth Beatrixszel, roppant fontosnak tartom a figyelem képességének fejlesztését már egészen kicsi kortól, hiszen az olvasás folyamata egy igen sokrétű, türelmet, gyakorlást és az elsajátításhoz szükséges megfelelő érdeklődést igényelő feladat. Napjainkban azért kell minderre nagyobb hangsúlyt fektetni, mert egyre nagyobb számban találkozhatunk olyan gyerekekkel, akik már óvodában komoly figyelemzavarral küzdenek. Ha kizártuk ennek meglétét, még mindig számos részfolyamatnak kell megfelelően együttműködnie a képességek készség szintjévé válásához.

A kognitív képességek megléte egyaránt szükséges a sikeres tanuláshoz. A memória, gondolkodás, a figyelmet kiegészítve befolyásolják a folyamat eredményességét, illetve azok esetleges deficitét. A memória nem megfelelő működésekor a gyerek nem képes sokáig megjegyezni a hosszabb szavakat, ez eredményezhet értelmezési nehézségeket, lassú olvasást. A betűk tanulásától elkezdve, a részfolyamatok sikeres megvalósításán keresztül a gyermek számos kompenzációs stratégiát alkalmaz. Ennek azonban nagy a veszélye, hiszen a gyenge olvasás mellé a figyelem eme stratégiákra koncentrálódik, így a gyerek egyáltalán nem értelmezi az olvasott szöveget (Tóth 2002).



1. ábra: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései (Nagy 2004: 5).

Nagy József szerint az olvasás képessége rutinokból, készségekből, ismeretekből áll. Mivel a készségek a másodperctöréknyi rutinokból, képességekből alakulnak, így ahhoz, hogy megfelelő készségeink jól működjenek, nagyon fontosak a megfelelő és pontos ismeretek, illetve a rutinok gyors alkalmazási képessége.

Napjainkban miért találkozunk egyre több olyan gyerekkel, felnőttel, akiknek olvasási, szövegértési képessége segítségre szorul? Tapasztalataim szerint a felgyorsult élettempó miatt sajnos a szülőknek is egyre kevesebb idejük van gyerekeikkel foglalkozni, így kevesebbet látjuk az olvasó szülő példáját. Napjaink képi, auditív világának kiszélesedésével egyre kevesebben tartják fontosnak a mesék el-, illetve felolvasását, a fantázia, képzelőerő fejlesztését, hiszen egyéb multimédiás eszközök megteszik ezt helyettük. Talán ennek köszönhető, s a felmérések is igazolják azt a tényt, hogy szövegértésünk, olvasási képességünk általában véve fejlesztésre szorulnak.

Az OECD 2000-ben indította el a PISA-méréseket azzal a céllal, hogy felmérje, a gyerekek képesek-e a tantárgyi tudásukat iskolán kívül, életszerű helyzetekben alkalmazni. Ezeket az ismereteket összevetve, a nemzetközi oktatási rendszerek is összehasonlíthatóvá válnak. A méréseket 3 évente végzik el, alkalmazásképes tudást mérve 3 nagy területen: szövegértés; alkalmazott matematikai műveltség; alkalmazott természettudományi műveltség.

Az eredmények azt mutatták, hogy a magyar tanulók teljesítménye (2000, 2003, 2006) csupán a természettudományok tekintetében érte el az átlagos szintet. Az újabb mérés (2009) eredményei már némi reménnyel kecsegtettek, hiszen a szövegértés területén a magyar tanulók is elérték az OECD átlagot (Róbert, 2004). Azonban ha jobban megvizsgáljuk az elért eredményeket, kimutatható, hogy minden 6. diák funkcionális analfabéta Magyarországon. Ennek értelmében a 15 éves korosztály kb. 17%-a nem érti azt, amit olvas. Véleményem szerint ezek olyan adatok, amire reagálni kell.

Az egyén boldogulása ma még nagyban függ az írásbeliségtől, így az iskola feladata egy jól használható tudás megalapozása. Olyan képességek elsajátítása szükséges, mely segíti a mindennapok papírmunkáinak értelmezését, a munkaerő-piaci sikeres helytállást, illetve az élethosszig tartó tanulást. Fontos tehát, hogy a diákok képesek legyenek a leírtak elolvasására, és akár a leírt, akár a hallott szövegek üzeneteinek, jelentéstartalmainak az értelmezésére. Ezt a folyamatot nevezzük szövegértésnek (N. Császi 2009).

Maga az akár írott, akár hallott szöveg megértése, értelmezése valóban nem mindig egyszerű feladat. Mindennapi teendőink között jó szövegértőként is ütközhetünk akadályokban értelmezéseink során (pl. jogi szövegek), ám úgy gondolom, hogy ennél sajnos nagyobb a probléma. Számos saját esetről tudok beszámolni, amelyek háttérében a szövegértés problé-

mája fedezhető fel. Az első ilyen típusú megdöbbenésem egy karácsonyi rendezvény megszervezése kapcsán ért. A gyerekek részvételi arányának felmérése céljából kikérőket küldtem el a szülőknek a gyerekekkel. Ezzel a teendő csupán annyi volt, hogy a tájékoztató elolvasását követően jelöljék be, hogy a gyermekük részt vehet-e vagy sem a rendezvényen, majd a szaggatott vonalnál a papírt elvágva tartsák meg a rajta szereplő telefonszámomat. A világos utasítás ellenére nem egy esetben a telefonszámomat tartalmazó cédulát kaptam vissza.

Egyetértek N. Császi Ildikó megállapításaival, miszerint a tanítás során törekedni kell a szöveg logikai struktúrájának, jelentéstani összetevőinek, azok egymáshoz való viszonyainak felismerésére, illetve tudatosítására. Mivel komoly problémákat tártak fel a kutatások a szövegértés kapcsán, így az ennek fejlesztéséről szóló igény, szinte minden szövegtípusra kiterjed. Véleményem szerint egyre fontosabb a valós, illetve a virtuális csatornák megkülönböztetésének elsajátítása, az információk, illetve azok valóságtartalmának mérlegelése, a kritikai olvasás fejlesztése.

A problémával küzdő gyerekek azonban számos ponton mutathatnak lemaradást, így fejlesztésük legmegfelelőbb kerete a foglalkozások alkalmával kiderülő megértési deficitek egyéni orvoslása (N. Császi 2009). A gyerekek, akikkel foglalkozom, sajnos súlyos szókincsbeli hiányosságokkal bírtak, így igen nehezen tudták értelmezni a szöveget. Rengeteg időbe telt a több szótagos szavak olvasása, ezáltal nem a szó értelmezésére, hanem a szó kiolvasására koncentráltak, feledve a korábban olvasottakat. Az olvasási nehézségek tehát szóértelmezési, ebből adódóan mondatértési deficiteket eredményeztek. Olykor még az egyszerű mondatok megértése is, de az alá- illetve mellérendelő mondatok értelmezése egyaránt hatalmas nehézséget okozott. Nem ismerték fel a logikai viszonyokat, az ok-okozati viszonyokat, a szöveg jelentésbeli céljait.

II. A kutatás

II.1. Helyszín és oktatás

Hódmezővásárhelyi Többcélú Kistérségi Társulás
Klauzál Gábor Általános Iskola és Óvoda
(Nádor utcai tagintézménye)

Mint azt maga az intézmény neve is jelzi, felmenő rendszerben egészen 3 éves kortól 8. osztály végéig vesznek részt a gyerekek az oktatásban. Ami az iskola különlegességei közé tartozik, az az úgynevezett ovisuli osztály. Az ebbe az osztályba járó gyerekeknek lehetőségük van még egy évvel tovább bővíteni ismereteiket, továbbfejlődniük, mielőtt beülnek az első osztály padjaiba. Az osztály már az iskolába jár, ám foglalkozásaik eltérnek az iskolai foglalkozásoktól, főleg fejlesztő jellegűek. Így biztosítják számukra az iskolai légkörrel való ismerkedést és az abba való beilleszkedést, továbbá a megfelelő fejlettségi, iskolaérettségi szint elérését.

Mindezt segíti az, hogy az intézmény az elsők között csatlakozott a gyermekközpontú pedagógiát hirdető, kompetencia alapú oktatást előnyben részesítők közé. Az iskola számos pályázaton való részvétellel próbálja a kompetencia alapú oktatást megvalósítani. Három kompetenciaterületre koncentrálva - matematika-logika, szövegalkotás-szövegértés, illetve info-kommunikáció - teszi mindezt.

A gyermekközpontúság abban valósul meg, hogy belátják, hogy minden gyerek más egyéni fejlettségi szinttel, más-más érdeklődési körrel rendelkezik. Így a hagyományos nevelési-oktatási módszerek háttérbe szorításával, a gyerekcsoportok sokszínűségét, az egyéni fejlődési ütemeket kihasználva, életkori sajátosságokat figyelembe véve alakítják ki, újítják meg módszereiket. Pedagógusaik a feldolgozandó tananyag átadására már nem csupán a hagyományos frontális osztálymunkát alkalmazva dolgoznak. A kompetencia alapú oktatásnak megfelelően, a „játékos tanulás”, a gyerek személyisége, annak megismerése, s ennek fejlesztése kerül előtérbe. A lemaradás mértékének csökkentésére, saját ütemű fejlődésük biztosítása érdekében, a gyermekek egyenlő esélyeinek megteremtésére alkalmazott módszert, a differenciálást helyezik előtérbe.

Szabadidős tevékenységeik megszervezésében, színes programokkal igyekeznek segíteni tanulóikat abban, hogy idejüket hasznosan töltsék. Az iskolában számos rendezvénysorozatot, ezen belül projekt-heteket rendeznek. De kézműves foglalkozásokon, drámapedagógiai foglalkozásokon, szakkörökön, sportfoglalkozásokon való részvételre is egyaránt van lehetőség. Fontos szempont a közösségfejlesztés, közösségépítő programok szervezése, illetve az integráció elősegítése.

Ezek az új tanulást segítő pedagógiai módszerek, rendezvények azonban a tanítóktól is sokkal nagyobb erőbefektetést igényelnek. Segítő-tanácsadó szerepük új hozzáállást, magatartást követel (HTKT Klauzál honlap).

Ebben az iskolában az óra nem csak a tananyag elsajátításáról szól. Nagyon fontos a gyerek magabiztosságának elősegítése, fontos, hogy megtanulják felmérni munkájuk értékét, s azt, hogy hogyan dolgozhatnak együtt csoportmunkában társaikkal. A tanóra erősítheti az identitástudatot és a kultúra megértését, továbbá segítheti a tisztesség és az erkölcs kérdéseinek alapos vizsgálatát, elsajátítását (Jackson–Boostrom–Hansen, 1995, idézte Thomas L. Good et. al. 2008).

Mindezek megvalósításának elengedhetetlen követelménye a motiváltság. A diákok motiválása pedig a pedagógusmunka egyik nagy kihívása.

Az én feladatom az integráció elősegítése, a szocioökonómiai státusz feltérképezése, az otthoni hátrányokból adódó nehézségek átbeszélése, feledtetése, az egészséges énkép kialakítása, és a lehetőségeimhez mért fejlesztés biztosítása mind a mai napig. Ezek az évek bizonyították számomra a tanítók személyiségének, kompetenciáinak nagymértékű eltéréseit, a gyerekek életkori lemaradásait, az otthoni körülmények által előidézett nehézségek komoly súlyát. A legtöbb esetben a megfelelő szövegértés hiányából adódó értelmezési nehézségeket véltem felfedezni, melyek a különböző tantárgyak tananyagának elsajátításakor egyaránt jelentkeztek.

II.2. Vizsgálati személyek

A kutatásom során két osztály 9 halmozottan hátrányos helyzetű gyermekének szövegértési teljesítményét vizsgáltam. Kutatásomban a 2. osztály év elejei, év végi; 3. osztály év elejei és év végi, illetve a 4. osztály év elejei felmérések adatait dolgozom fel.

A gyerekek jellemzését saját tapasztalataimból merítem, a gyerekek elmondásaiból nyerhető információk kiegészítésével.

A „Gyermekről:” címszó alatt, a gyermek tanuláshoz való hozzáállását, főbb személyiségjegyeit, motivációját, esetleges egyéb tevékenységeit mutatom be. A „Család:” címszó alatt a szülők velem való kapcsolatát, iskolához, pedagógusokhoz való hozzáállását ismertetem. Az anonimitás és adatvédelem érdekében a gyerekeket kóddal jelöltem (F=fiú; L=lány).

❖ F₁ :

Gyermekről:

Szétszórt, magát és társait óra közben is folyton mulattató aktív gyermek. Munkáját gyakran összecsapja a mihamarabbi szórakozás reményében. Tisztelettudó, s a magabiztosságot kifelé mutató álarc mögött egy magát igen alulértékelő gyermek jelenik meg. Nagyon jó a kezűgyessége, ám kitartás hiányában hajlamos munkáit összecsapni. Iskolabuszos, jó fizikumú, erős gyermek. Mindig csupa maszat, szeret minden kosszal járó dologban részt venni. Gyakran nem az évszaknak megfelelő ruhákban érkezik az iskolába, s felszerelése is általában hiányos.

Család:

Több mint 10 gyermek nevelkedett fel a családban, akik egy része már kirepült a családi fészekből. A családban több generáció él egy fedél alatt. A gyermekeknek nincsen külön szobájuk, és az egy szobában lévők aránya igen gyakran változik. A család súlyos anyagi gondokkal küzd. Édesanyja együttműködő, rendszeresen jár az iskolába a tanítókkal konzultálni. Személyes találkozásaink során mindig nagyon segítőkész és együttműködő volt.

❖ F₂:

Gyermekről:

Határozott, kötelességtudó gyermek. Mindig munkájának minél gyorsabb és színvonalasabb elkészítésére törekszik, így időben és legjobb tudásának megfelelően teljesít. Számára első a feladat, majd csak ezután következhet a játék. Saját elmondása szerint szabadidejében rokonok birkáira vigyáz, mely munkáért fizetést kap, s az így kapott összegeket kerékpárja fejlesztésére költi. Mozgásigénye igen nagy, szereti a sportokat, kiváló atléta. A gyermek igen beteges, vékony, így mind a szülők, mind a pedagógusok nagyon odafigyelnek az étkezésére. Iskolabuszos, tehát minden reggel a Hódmezővásárhely határában lévő tanyáról jár be az iskolába. Olykor maga által mosott ruhában, ám tisztán érkezik az iskolába, de előfordul, hogy az évszaknak nem megfelelő öltözékben.

Család:

A családban több generáció él együtt. A család súlyos anyagi gondokkal küzd, ám ennek ellenére az édesanyja együttműködő, rendszeresen bejár az iskolába, s a gyermek tanulmányait figyelemmel kíséri.

❖ F₃:

Gyermekről:

Rendkívül aktív gyermek, figyelme igen nehezen leköthető. A tanórákon sok esetben gondoskodik saját maga szórakoztatásáról, melynek eszközeit sajnos nem a tananyag érdekességeiből meríti. Társaságkedvelő, egy ismeretlen csoportba való beilleszkedés nem jelent gondot számára. A tantárgyak közül a matematika mozgatja meg, ami nem érdekli, azt feleslegesnek tartja. Munkájának gyors, mihamarabbi elkészítésére, mintsem annak alaposágára törekszik. Talpraesettsége számos, a mindennapi ismeretet igénylő feladat elkészítésében segíti. Rendszeresen és tisztán érkezik az iskolába, olykor azonban hiányos felszereléssel.

Család:

Minden iskolai rendezvényen részt vesznek. Együttműködőek és a pedagógusokkal való folyamatos kapcsolattartást biztosítva nevelik gyermeküket. Személyes találkozásainkkor az édesanya megértő és együttműködő volt.

❖ F₄

Gyermekről:

Kései gyermekként született, így testvérei inkább nevelő, óvó mintsem kortársi szerepet tölthettek be életében. Nagyon érzékeny, így társai hamar megbántják. Rendszeres szűrővizsgálatra jár Szegedre, jelenleg is gyermekpszichiátriai kezelése alatt áll, mely gyógyszeres kezeléssel jár együtt. A korábbi években viselkedése igen sokszínű volt, a gyógyszerek folyamatos szabályozása miatt. Ha olyan problémával találkozik, melynek megoldásában a feladatsor elején elakad, akkor pánik lesz rajta úrrá, és sírógörcs kíséretében magát butának vallva, - korábbi években olykor mindeközben magát bántalmazva - lemond a feladat megoldásáról. Nagyon sok energiát fektettünk a tanárnőkkel közösen abba, hogy feladatai során próbáljon mindent nyugodtan végiggondolni, és nem az első pillanatban feladni. Óvodás korában logopédiai kezelésben részesült, jelenleg is SNI-s, diagnózisa: aktivitás és figyelemzavar, diszlexia veszélyeztetett, illetve számolási nehezítettséggel bír. A család anyagi

helyzete miatt, kicsi, illetve nem rá való ruhákban érkeznek az iskolába, felszerelése sokszor hiányos.

Család:

Szülei együttműködőek, a tanítókkal együtt próbálják nevelni, tanítani gyermeküket. Folyamatos az anyuka-tanító közötti konzultáció, amely a gyermeket egyaránt sarkallja.

❖ **F₅**

Gyermekekről:

Rendkívül érdeklődő, nagy igazságérzettel bíró gyermek. Az iskolában nagyon nehéz vele bánni, mert azt szereti csinálni, amihez neki kedve van, nem mindig hallgat a szép szóra. Gyakran azonnal és hangosan kifejti véleményét a hallottakról, így társai sem tolerálják már. Nagy önfegyelmet kell gyakorolnia ahhoz, hogy ne mondja meg azonnal véleményét. Rendkívül fifikás és okos gyerek véleményem szerint. Nagyon nyitott, érdeklődő ismeretlen emberekkel, s hamar el lehet nyerni bizalmát. Sokszor nem érti, miért tesz rosszat azzal, hogy kifejti véleményét. Motivációval sok mindenre képes. Általában rendezetten és tisztán érkezik az iskolába. Egy négygyermekes család legidősebb fiú gyermeke. Ha stresszes egy dolgozat, megmérettetés előtt fejrángások kísérik mozdulatait, amelyhez az utóbbi időben már hangjelenségek is társultak. A társak emiatt kinevetik, és zavarónak találják jelenlétét az osztályteremben.

Család:

Édesanyja személyes találkozásainkkor nagyon együttműködő és érdeklődő, a tanítókkal való konzultációja folyamatos.

❖ **L₁:**

Gyermekekről:

Rendkívül szorgalmas, tisztelettudó kislány, aki minden segítségnek nagyon örül. Nyitott, könnyen barátkozó, segítőkész. Jól dolgozik együtt csoportban, ám önbecsülése kissé alacsony. Kicsit lassabban, több gyakorlással tudja elsajátítani a tananyagot, mint társai. Mindig rendezetten, tisztán érkezik az iskolába. A 2012-2013-as tanévtől kezdődően SNI -s, nagyszülei nem igényelték a gyermek mentorálását.

Család:

Családi háttere igen zavaros, kicsi kora óta nagyszülei nevelik. Mindent megkap a gyermek a szűkös kereteken belül. Ám a nagyszülők betegeskedése sok mindenben érintik a kislányt. Voltak rendezvények, melyeken sajnós nem tudott részt venni amiatt, mert nem voltaki érte jöjjön, így az iskolabusszal mennie kellett.

❖ L₂:

Gyermekekről:

Jó tanuló, visszahúzódó, csendes kislány. Mivel az osztályban sokan vannak, akik komolyabb tanulási, viselkedési problémákkal küzdenek, így kevesebb törődést igényel. Ismeretlen környezetben zárkózott, csak az ismerősökkel hajlandó játszani. Mindig tisztán és rendezetten érkezik az iskolába, felszerelése hiánytalan.

Család:

Nehéz anyagi körülmények között élnek, de a gyerekek számára megpróbálnak mindent biztosítani. Édesanyjával volt szerencsém találkozni, nagyon együttműködő.

❖ F₆:

Gyermekekről:

Mindig fáradtan érkezik az iskolába, merengő, az értelmét semminek nem látó, motiválatlan, unatkozó gyermek. A kezdeti próbálkozást az azonnali feladás követi, bármiről is legyen szó. Versenyhelyzetben el sem kezdi megoldani a feladatot, mert véleménye szerint semmi értelme. Társaival jól kijön, ismeretlen közegben sem érzi rosszul magát. Sokszor rendezetlenül, koszos körömmel érkezik az iskolába, s mindemellett felszerelése hiányos. 2012 szeptemberétől elhagyva az osztályt, másik iskolában folytatja tanulmányait.

Család:

A szülők együttműködőek, a gyermek teljesítményéről a tanítóval folyamatosan konzultálnak.

❖ F₇:

Gyerekekről:

Végtelenül tisztelettudó, hálás gyermek. Minden programért lelkesedik, szeret társai között lenni. Idegen környezetben is feltalálja magát, ám ott inkább az ismerős emberekhez

ragaszkodik. Tanulmányait igyekszik legjobb tudása szerint végezni, kitartó, törekvő gyermek. Mindig tisztán és rendezetten érkezik az iskolába.

Család:

A gyermek számára mindent megadó, gondoskodó család.

Általánosságban megállapítható, hogy a szülők odafigyelnek az általam vizsgált gyermekek tanulmányaira, és mindent megtesznek a sikeres tanulás érdekében. Ám az anyagi körülmények hatása számos esetben megfigyelhető a gyermekek hiányos felszerelésén, öltözködésén.

II.4. Vizsgálati módszerek

Vizsgálataim alapját a gyerekek által minden év elején, illetve végén megírt szövegértési felmérések eredményei szolgáltatták. A családok, szülők majdnem minden esetben figyelemmel kísérik gyermekeik eredményeit. Így olyan mérőeszköz választottam, mely mind a gyerekek, mind a szülők számára visszajelzést ad arról, milyen szinten van a gyermek az adott tananyag birtokában.

A szövegértést felmérő feladatlapok elemzései több szempontból is megfeleltek saját elvárásaimnak. Fontos volt, hogy az általam vizsgált 9 halmozottan hátrányos helyzetű gyermek nem egy osztályba jár. Teljesítményeik összevetése/ elemzése véleményem szerint csak abban az esetben hiteles, ha eredményeiket úgy vetem össze egymással és a kontrollcsoporttal, hogy mindannyian ugyanazokat a feladatokat oldják meg. Elvárásaim azáltal teljesültek, hogy az adott intézmény adott évfolyamán minden gyerek, osztályától (pl. 2a,2c) függetlenül ugyanazt a feladatlapot oldja meg, melyet a 3 magyar tanító pedagógus közösen, saját feladatsorként fejlesztett ki, illetve az Apáczai kiadó könyveinek feladatait felhasználva készített el.

A dolgozatok felépítését tekintve megfigyelhető egyfajta következetesség a feladatok sorrendjének összeállításában. Mindig az egyszerűbbekkel indít, majd halad az egyre több ismeretet igénylő feladatok felé. A szöveg tényleges megértését mérve, majd minden feladatlapon szerepel igaz-hamis feladat, a szereplők tulajdonságainak felismerése, illetve a történetek, leírások eseményeinek sorba rendezése. Ezek a feladatok mind-mind a visszakeresésre sarkallják a gyerekeket, így rákényszerülnek arra, hogy addig keressék az adatokat, míg

azokat meg nem találják. Sok esetben a feladatok megoldását nem találják meg szó szerint a szövegben, ám az ok-okozati következtetéseket követően, a lényegét kiszűrve meg kell tudniuk válaszolni a kérdéseket. A mondatkiegészítési feladatok, olyan nyílt végű feladatok, melyek a szöveg ismeretében lehetőséget hagynak arra, hogy a gyermek a szöveget értelmezve saját szavaival, kreatívan, újat alkotva egészítse ki a feladatban szereplő állításokat.

A feladatlapok segítségével tehát kiderül, szülő, pedagógus, s a magam számára egyaránt, hogy milyen kreatívak a gyerekek, mennyire értették meg vagy éppen félre az adott szöveget, és hogy mely részek jelentettek számukra megértési nehézségeket.

Az eredmények által mutatott tendenciákat, hipotézisemre a választ, a következő fejezetben mutatom be úgy, hogy a mellékletben szerepel az általam vizsgált 9 halmozottan hátrányos helyzetű gyermek 9 osztálytársának eredménye is (a kontrollcsoport eredményeit lásd 1. számú melléklet). Ezt azért tartom szükségesnek, mert osztálytársak lévén, ugyanazon az órákon vesznek részt, ugyanannak a pedagógusnak segítségével sajátítják el a tananyagrészeket, csupán a vizsgált gyerekek kevesebb otthoni segítséggel teszik mindezt.

III. Kutatási eredmények

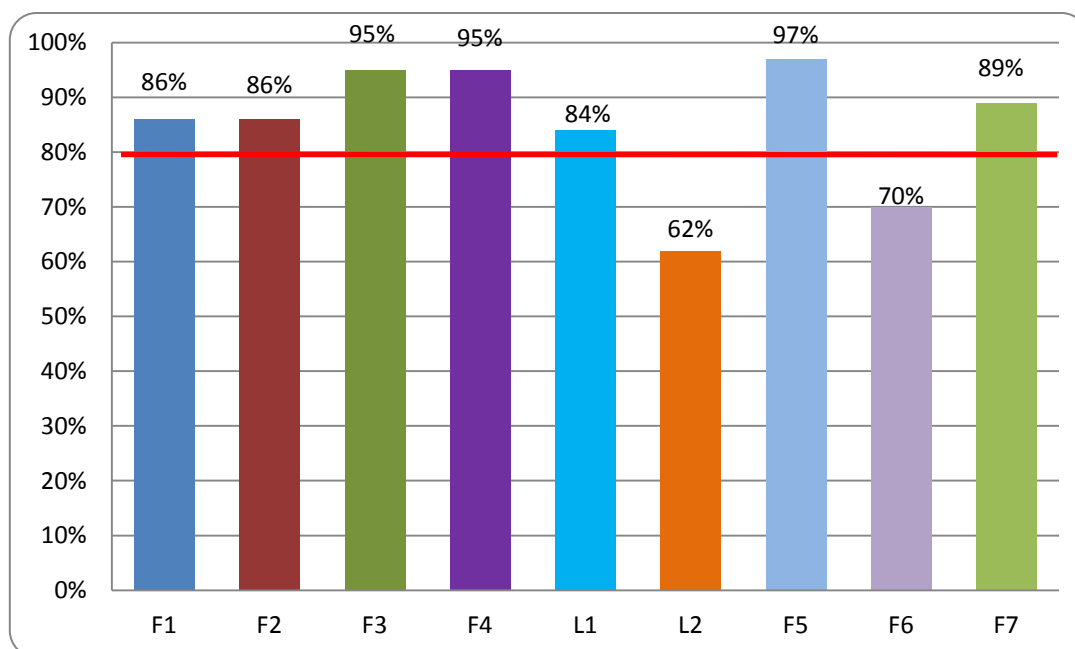
Kilépve az óvodából az általános, mindenkire vonatkozó tankötelezettség értelmében minden gyerek számára, szabályokhoz alkalmazkodva, azokat betartva elkezdődnek az általános iskolás évek. Mindjárt az elején minden csöppségnek meg kell küzdenie élete egyik legnagyobb feladatával, hiszen meg kell tanulni írni, olvasni. Mint azt már korábban kifejtettem ez egy igen nehéz, időigényes, kitartást igénylő munka. Számos módszer segítségével sajátíthatóak el ezek a folyamatok. Az általam vizsgált tanulók a betűk, hangok elsajátítását követően szótagoló olvasással kezdték meg az ismerkedést a tananyaggal. Bár vannak adataim az elsős teljesítményekre vonatkozóan, de személyesen sem ezek megíratásában, sem az ebben felmért tananyag elsajátításakor nem voltam jelen, így ezek az eredmények csupán adatként, személyes tapasztalatok nélkül jelennek meg a dolgozatban.

Úgy gondolom, hogy minden tananyagrész elsajátításakor szükség lenne egy bizonyos meghatározott teljesítményszintet megkövetelni. Éppen úgy, mint ahogyan a DIFER mérések megmutatják a gyerekek készségeinek, képességeinek a szintjeit, e követelmények is rávilágítanak arra, milyen hiányossággal bír még az adott tanuló. Ebben a korosztályban ezt a fajta követelményszintet azért tartom kiemelten fontosnak, mert e nélkül, hipotézisem szerint, egyes tanulók olyan hiányos ismeretekkel kerülnek felső tagozatba, melyeket már minden

igyekezetük ellenére képtelenek a későbbiekben pótolni. Ha egy adott tananyagrészt lezáró felmérés nem éri el a meghatározott követelményszintet, a hiányosságok javítását, illetve azok gyakorlással való pótlását követően meg kell ismételni a felmérést mindaddig, még a diák teljesítménye nem felel meg az elvárt szintnek. A dolgozatomban a 80%-ot tekintettem határvonalnak. Mivel a gyerekek fejlődési üteme igen változó, így úgy gondolom, ha ezt a 80%-ot sikerül teljesítenie az adott gyermeknek, bír egy olyan tudásbázissal, mely a későbbiekben előhívható és felhasználható, anélkül, hogy bármiféle olyan hátránnyal bírna, amely további tanulmányait negatívan befolyásolná. Figyelmetlenség, apróbb hibák természetesen minden dolgozatban előfordulnak, ám ha a gyermek az adott tananyagot megfelelően elsajátította, akkor véleményem szerint képes hibáit olyannyira korlátozni, hogy maximum 20%-ot veszítve, megírhasa felmérését legalább 80%-osra. Azt vizsgáltam, hogy a 2., 3., osztály elején illetve végén, továbbá a 4.osztály elején megírt szövegértés felmérések eredményei milyen értékeket mutatnak.

Az első osztályban mért, általam vizsgált halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek eredményeinek többsége 80% feletti, így ezek alapján még nem tekinthetők lemaradóknak. A 2. osztályos év eleji felmérések eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a gyermekek a korábban elsajátított ismereteiket a nyári szünetről visszatérve is hasonlóképpen megfelelően tudták alkalmazni. A hibák természetesen különböznek a két dolgozat esetében, de mindkét esetben hasonló típusúak.

A feladatlap (lásd 2. számú melléklet) első feladatában képeket láttak, ezek alatt 3 két betűből, vagy 2 szótagból álló, nem minden esetben értelmes szót. A feladat szerint a képen ábrázolt tárgy/élőlény nevét aláhúzással kellett jelölni. A 2. feladatban, 3 keretben több kép szerepelt, és a keret alá írt szavakat kellett csak a keretben szereplő képen beszínezni. Nagyon érdekes volt, hogy több gyerek azért nem kapott erre a feladatra pontot, mert a feladat világos utasítása ellenére, azt a tárgyat/élőlényt hagyta ki a színezésből, amit a feladat elvárt. A fokozatosság elvének megvalósulását látjuk a 3. feladatban, ahol az olvasott szókapcsolatokat (Pl. öt kifli) kellett lerajzolni, majd a negyedik feladatban már a néhány szavas mondatoknak megfelelően (pl. Az autó kék.) színezni a képet. Az utolsó feladatban (5. feladat) 3 kérdés szerepelt. A feladat: a kérdésenként megadott 3 rajz közül ahhoz kellett húzni a vonalat, amely kép válaszol a megadott kérdésre (Pl. Mit eszik Kati? a 3 kép: eper, labda, kerékpár)

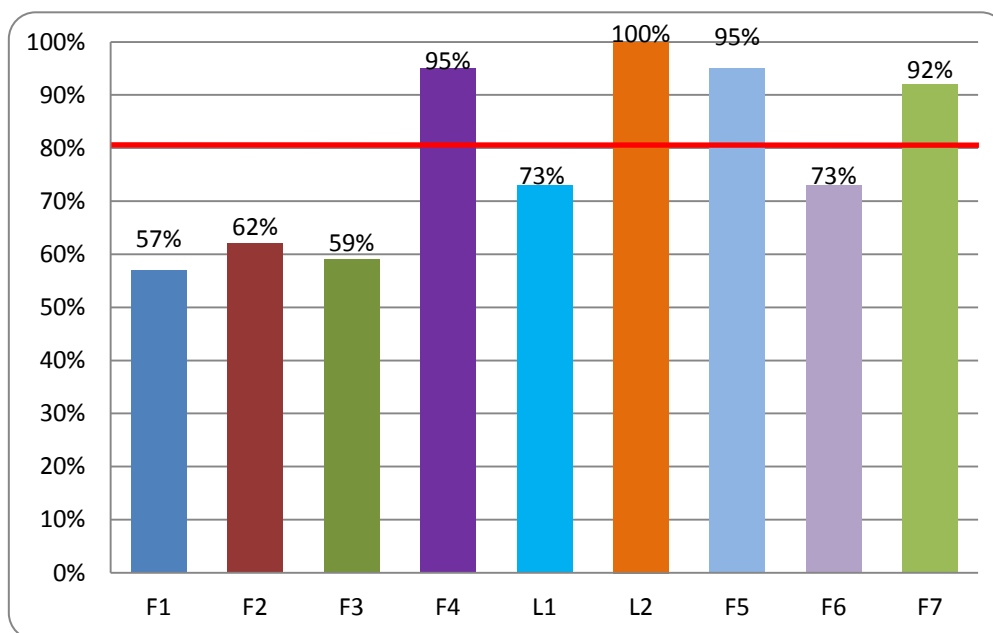


2. ábra: Év eleji felmérés 2. osztály (2010 –2011. tanév szeptember)

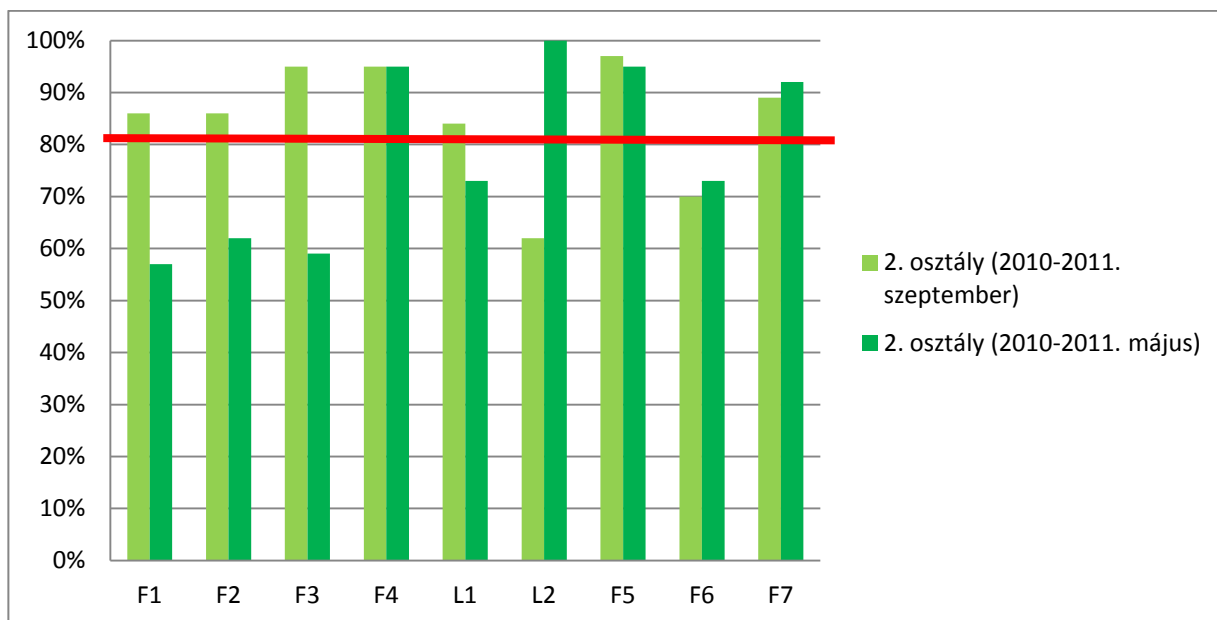
Az évet megkezdve, a 9 vizsgált gyermekből 2 az, aki nem tudott 80% felett teljesíteni. A dolgozat megírása közben olyan dolgokkal kellett kezdként e téren szembesülnöm, amire korábban nem gondoltam. Ezek a feladatok a színek, formák előzetes ismeretét igénylő feladatok. Mivel több feladatban színezní kellett, ezért elengedhetetlen a felmérés megírása közben, hogy minden gyerek birtokolja az adott színű ceruzát. Az általam vizsgált gyerekek azonban nagyon sok esetben érkeznek hiányos felszereléssel. A színes ceruzák hiánya, illetve ezek biztosítása bizony komoly feladatot jelent mind a tanító, mind pedig az iskola számára. A tanító odafigyelése és ezen eszközök biztosítása, majd minden esetben hozzájárul a helyes feladatmegoldáshoz.

Az év végi felmérés (lásd 3. számú melléklet) összesen 8 feladatból állt. Elsőként el kellett olvasni a majd egy negyedoldálnyí szöveget, majd a szöveghez kapcsolódó feladatok megoldása volt a cél. Nagyon fontos volt az utasítások betartása, hiszen ha a gyermek nem az utasításnak megfelelően keretezett, hanem mondjuk aláhúzott, akkor a feladat már is hibásnak minősült. Meg kellett találni a szereplőket (1. feladat), majd a helyszíneket, azok megjelenését számozással kellett sorrendbe állítani (2. feladat). A 3. feladatban két szereplő neve körül lévő tulajdonságokat kellett a megfelelő helyre húzni. Ezt követően a 4. feladatban már a megadott mondatok helyes sorrendjét megállapítva kellett megszámozni az állításokat. Az 5. feladatban a feltett kérdésekre a helyest választ a szövegben keretezve jelezték a gyerekek. A 6. feladat egy nyílt végű feladat volt, melyben a megkezdett mondatokat saját szavaikkal fejezték be, természetesen az olvasott szövegből nyert információknak megfelelően. A transzfer tudást mérve, az utolsó feladatban két közmondást láttak, s azt a mondatot kellett aláhúzniuk, mely

az adott szövegnek leginkább megfeleltethető. Az eredményeken jól látszik, hogy csupán 4 gyerek az, aki 80% felett teljesített. Akik viszont nem tudták ezt a szintet teljesíteni, sajnos már jóval több százalékponttal maradtak le az általam elvárt követelményszinttől.



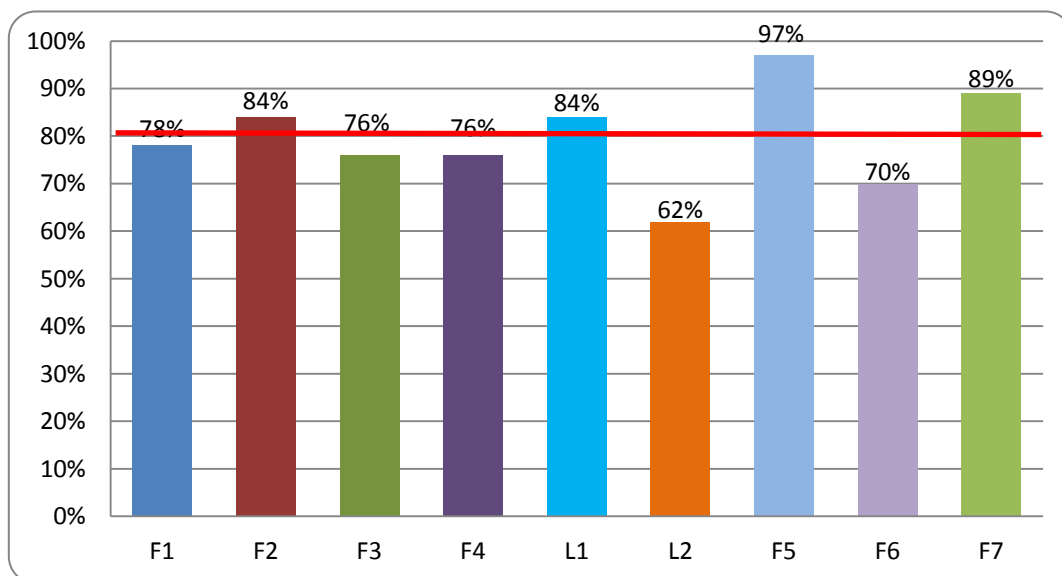
3. ábra: Év végi felmérés 2. osztály (2010 -2011. tanév május)



4. ábra: 2. osztályban (2010-2011. tanév) mért eredmények összesítése

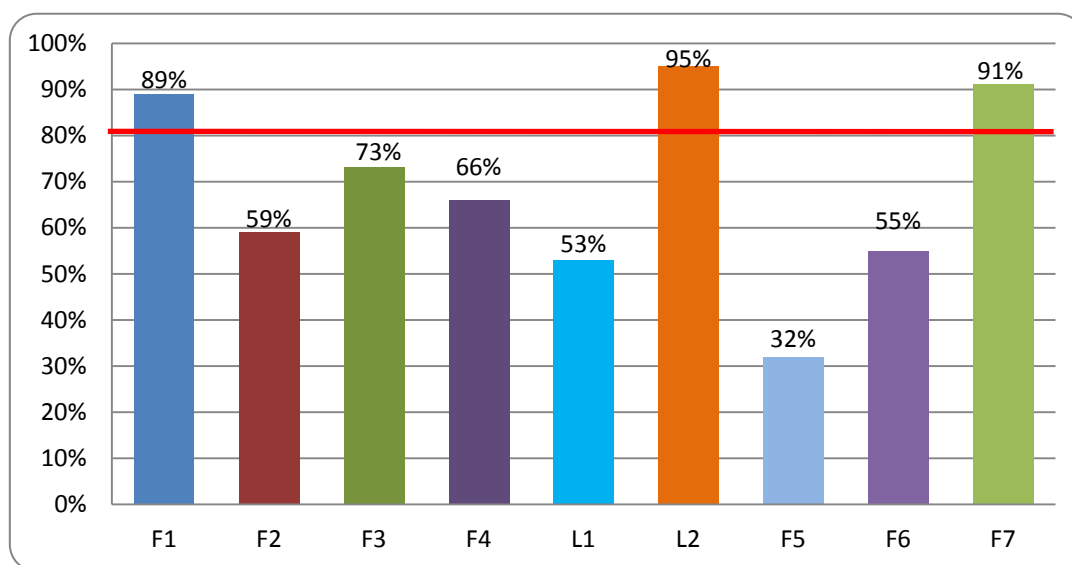
A 2. osztályos összesített eredmények már jóval differenciáltabbak, mint azt a korábbiakban láthattuk. Néhány tanuló esetében normális a pár százalékos teljesítménykülönbség, de az eredményekben történő stagnálás, javulás is kimutatható (pl. F₄; F₆; F₇). A többiek

azonban eredményeikben hatalmas ugrásokat, visszaeséseket produkáltak. Az L_2 -vel jelzett lány esetében láthatunk ugrásszerű fejlődést, hiszen az év eleji 62%-os teljesítményét követően, év végén 100%-ot produkált. A többiek eredményvonalai azonban lefelé ívelőek. Míg év elején csupán 2 tanuló nem teljesítette az általam elvárt 80%-ot, addig év végére már 5 tanuló-ról kell beszélnünk. Ami még ennél is aggasztóbb, hogy nem csupán pár százalékkal lemaradva, hanem korábbi eredményeiken 10% olykor 20%-ot (pl. F3; F2; F1;) rontva, jóval 80% alatti az elért teljesítményük. Ha a gyermek 80% alatt teljesít év végén, akkor nem megfelelő, bizonyos területeken hiányos a tudása ahhoz, hogy az ezen ismeretekre épülő további tananyag elsajátítása sikeres lehessen. Ezek a teljesítmények így már 2. osztály végén jelzik egyes részterületek lemaradását. Az év végi eredmények vizsgálatakor természetesen egyéb tényezők figyelembevétele, mint a gyerekek fáradtsága, az év végére is nagy fontos szerepet játszhat. Ezért tartom kiváló megoldásnak a tanév elkezdésekor, az előző év feladatlapjának kitöltésével, a felmérés megismétlését. Az év elején újból megismételt felmérés, jóval sikeresebbnek bizonyult, mint az év végiek. Ezek eredményei egy kivételt tekintve az összes tanuló tekintetében 70% feletti. Ám a számomra lélektani határt jelentő 80%-ot csupán 4 ember érte el.



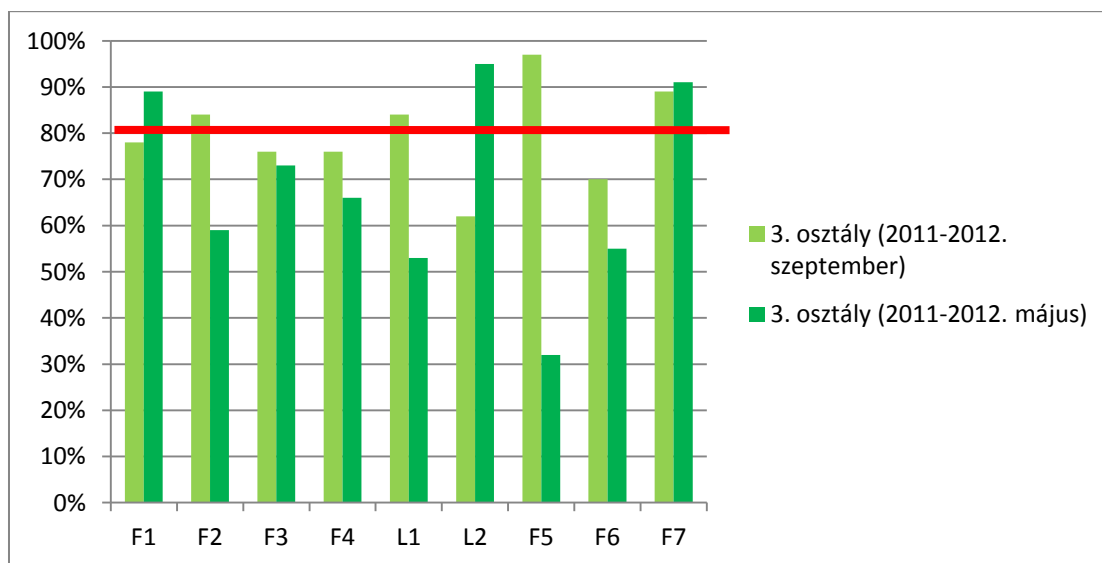
5. ábra: Év eleji felmérés 3. osztály (2011 -2012. tanév szeptember)

Az év végi feladatsor (lásd 4. számú melléklet) szintén egy szöveg elolvasásán és annak megértésén alapszik. Az első feladatban a megadott kérdésekre keresték a válaszokat, melyet színessel, aláhúzással jeleztek a szövegben. A 2. feladatban a szövegben olvasott két facsemete jellemzőit kellett a megfelelő helyre behúzni. A következőben (3. feladat) a nyitott mondatokba a megfelelő szavak illesztésével hoztak létre igaz mondatokat. A 4. feladatban a faültetés helyes sorrendjét kellett a mondatok számozásával meghatározni, majd a mondatokról megállapítani igaz vagy hamis voltukat (5. feladat). Az utolsó feladat (6. feladat) a saját véleményformálást tűzte ki célul.



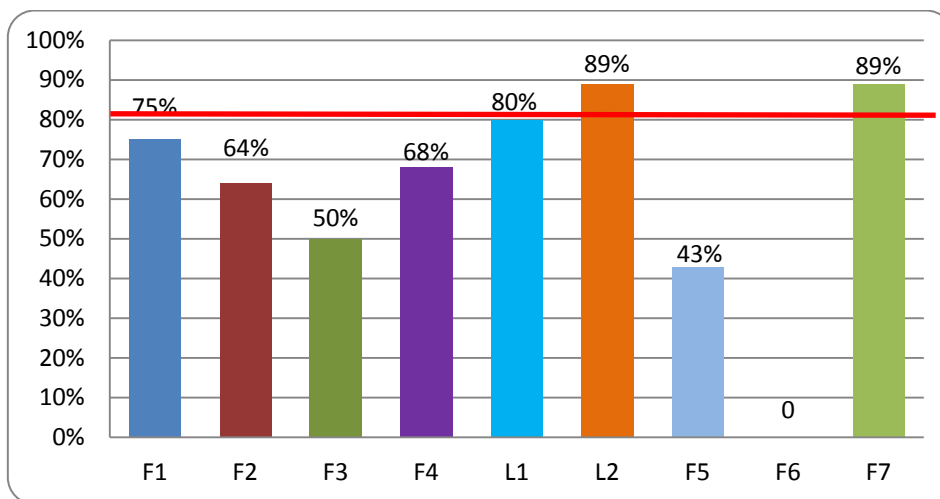
6. ábra: Év végi felmérés 3. osztály (2011-2012. tanév május)

A 3. osztályos eredmények is a teljesítmények alapján igen változatosak, nagy egyéni különbségeket tükröznek. Ebben az évben már csak 3 tanuló ért el 80% feletti eredményt, míg a többiek igen változatos formában e szint alatt teljesítettek.



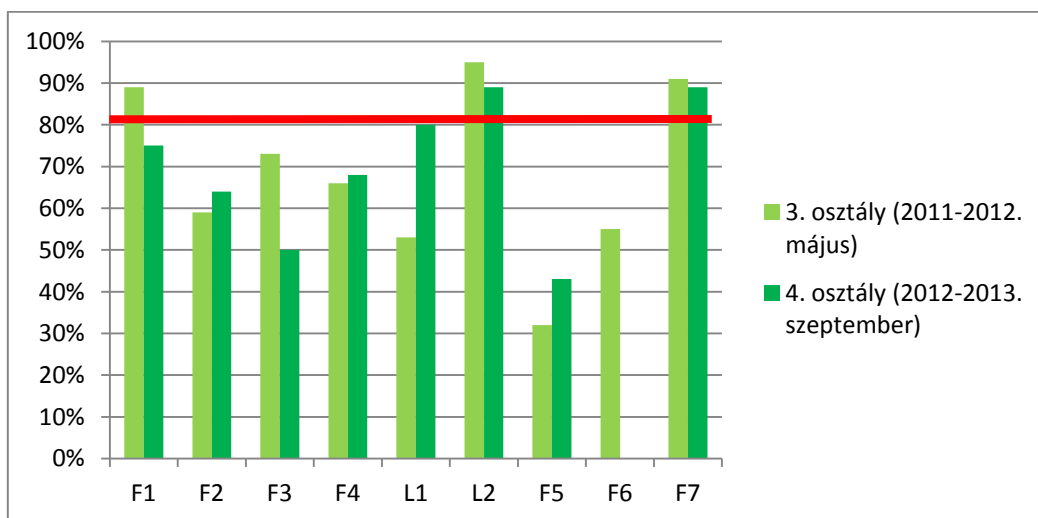
7. ábra: 3. osztályban (2011-2012. tanév) mért eredmények összesítése

A 4. évfolyam elejére megfigyelhetjük, hogy évről évre, mind az egyéni, mind pedig az összteljesítmények folyamatosan csökkennek. Ez a szeptemberi felmérés (lásd 4. számú melléklet) még éppen mutat 80% közeli értéket. Az eredmények azonban egyre kisebb mértékben haladják meg a 80%-ot és fokozatosan csökken azok száma, akik elérik ezt a teljesítményt. A táblázat adataiból jól látszik, hogy 2 tanuló (F3; F5) már az összteljesítmény felét, az 50%-ot is alig éri el. Úgy gondolom ezek olyan adatok, amelyeket nem hagyhatunk szó nélkül.



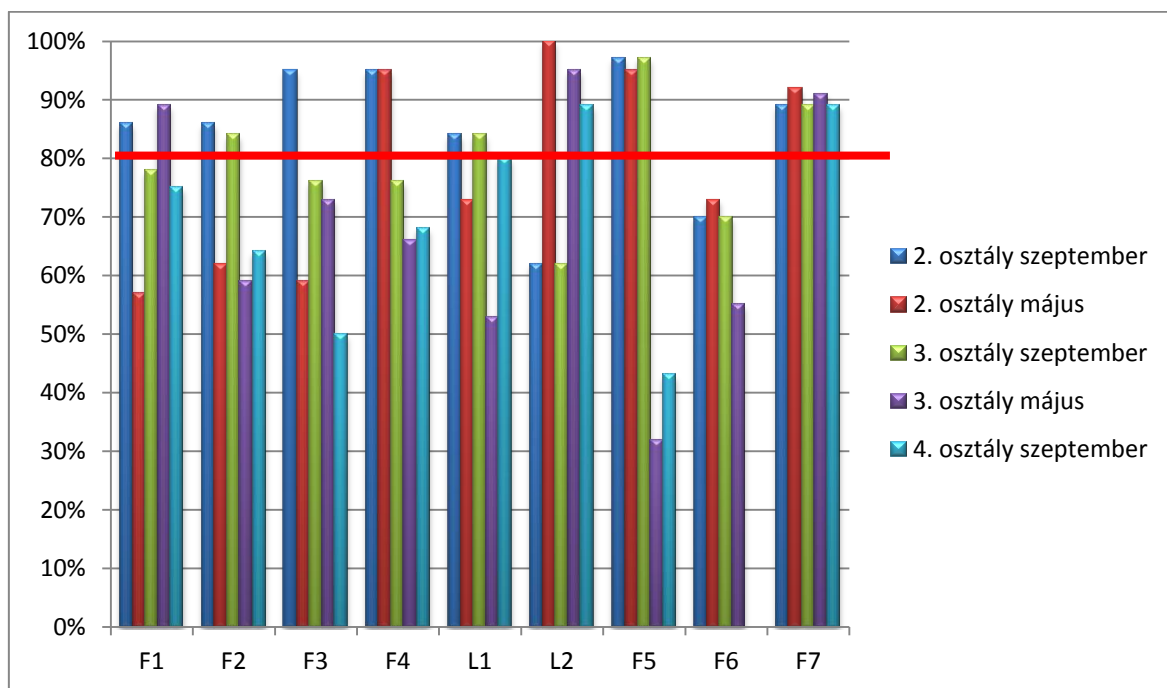
8. ábra: Év eleji felmérés 4. osztály (2012-2013. tanév szeptember)

Véleményem szerint ezek a nagy egyéni, illetve az összteljesítményben produkált teljesítménycsökkenések a biztos szövegértési, olvasási alapok hiányát jelzik. A 4. osztály elejére összegyűlt ismeretanyag felmérésekor, a már alig 80%-ot mutató teljesítmények nem tekinthetők biztos alapnak ahhoz, hogy a gyermekek felső tagozatos tanulmányai sikeressé váljanak.



9. ábra: 3. osztály májusában és 4. osztály szeptemberében megírt felmérés eredményei

Míg második osztály végén csupán 2 gyerek nem teljesítette elvárásaimat, addig negyedik osztály év elejére csupán 2 tanuló volt, aki teljesítette, és egyetlen egy, aki éppen megközelítette. A többiek egymáshoz képest is sokféle különbséget mutattak. Több tanuló teljesítménye is aggasztó, hiszen olykor akár 20%-ot rontva (F3), több esetben 50% alatt teljesítettek (F3; F5;).



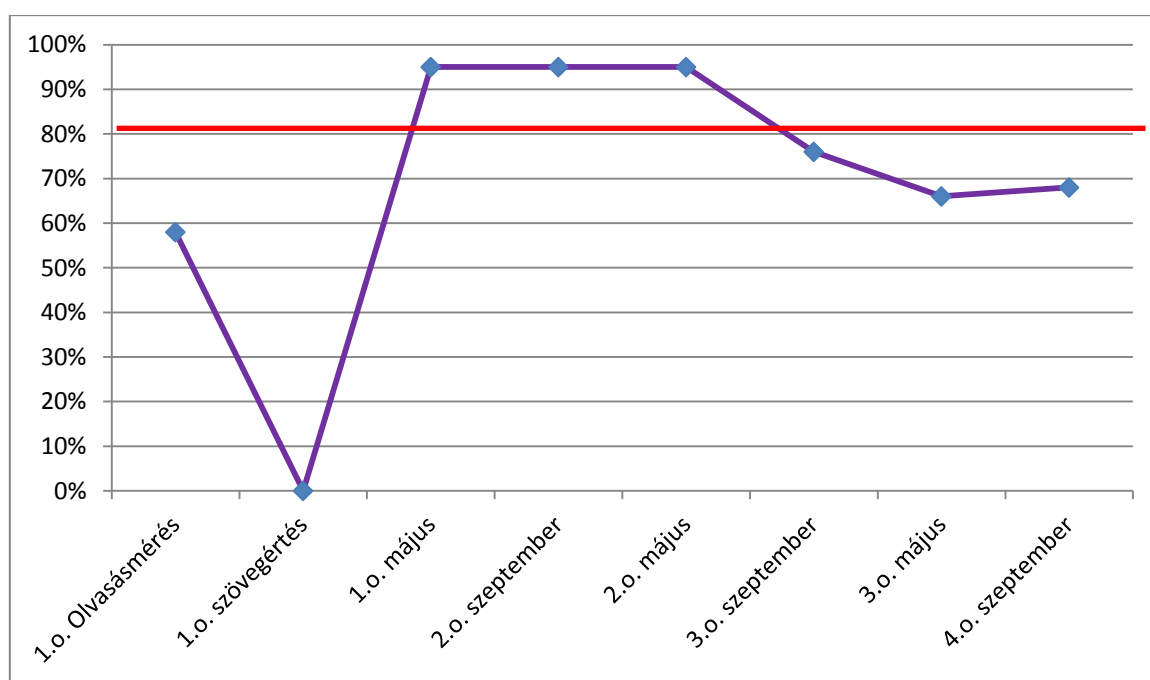
10. ábra: Az általam vizsgált tanulók teljesítményei összesítve (2010-2011. tanév- 2012-2013. tanév)

Az összesített eredményekből jól látszik, hogy csupán az F7-es kóddal jelzett fiú teljesítménye tekinthető kiegyensúlyozottnak. Eredményein jól látható, hogy néhány százalékos eltéréssel, de közel egy szinten teljesít. Eredményei minden esetben 80% feletti, így hipotézisem szerint, csupán ő az egyedüli, aki megfelelő ismeretekkel rendelkezik ahhoz, hogy tanulmányait felső tagozatban is sikeresen folytatni tudja.

A többiekénél, kisebb-nagyobb mértékben, de egyértelműen kimutathatóak az egyéni teljesítményingadozások, illetve az eredmények fokozatos csökkenése. Az osztály **nem** halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinak eredményei ezzel szemben sokkal egyenletesebb képet alkotnak. Kevesebb és kevésbé oly nagymértékű egyéni ingadozással, illetve majd minden esetben 80% feletti eredménnyel. (kontrollcsoport eredményeit lásd 1. számú melléklet)

Álláspontom szerint a gyerekek teljesítménye nagymértékben függ egyéni körülményeiktől. Így az egyéni teljesítmény és a családi kommunikáció összefüggésének vizsgálata is

egy további kutatás témáját eredményezheti. Az eredmények ismertetésén túl az egyik gyermek rövid történetét, teljesítményét a családi háttérrel figyelve kiemelném, annak szemléltetésére milyen jelentőséggel bírnak mindezen események a tanulmányi sikerekre, s hogy én miben látom ezeknek az akár 20%-os egyéni teljesítménykülönbségeknek a magyarázatát. Azért az F₄-gyel jelölt gyereket választottam, mert az ő viselkedésén és teljesítményén volt leginkább érzékelhető a családi háttér változása, melyről számos esetben beszámolt. Büntetőjogi felelősségem tudatában a gyermek és családjának tiszteletben tartása mellett és az anonimitás megőrzése érdekében erről csupán röviden és minden személyes apró részletet mellőzve szemléltetés jelleggel írok.



11. ábra: F₄-gyel jelölt gyermek teljesítményének eredményei

Az F₄-gyel jelölt gyermek teljesítményeit, ha jól megfigyeljük, a 2. osztályban elért és azt teljesítő 95%-ával - mely igen dicséretes, korábbi nehéz indulását tekintve - igen megnyugtató és stabil teljesítmény képét alakítja ki bennünk. A többi eredménye, mint azt az ábrán is láthatjuk, igen nagy ívű eredménycsökkenést mutat, hisz a teljesítmények több mint 20%-ot romlottak. Az eredmények romlásának idején családi helyzetéről személyes beszélgetéseink során rendszeresen beszámolt. A gyermek felszerelését, felkészültségét és nyugodtságát tekintve is egy rendezett állapotot mutatott. Elmondása szerint egyik rokona Budapestről hazaköltözött, s vele minden délután közösen leültek tanulni, olvasni, következő napra felkészülni, a felszerelést összekészíteni. A gyermek észrevehetően sokkal nyugodtabb,

kiegyensúlyozottabb, segítőkészebb és vidámabb volt ezekben az időszakokban. Ceruzái kihegyezve, felszerelése rendezetten állt rendelkezésre a tanulás további fázisaiban. Ezt a kiegyensúlyozott háttérrel mind jegyei, mind eredményei alátámasztották. Az addigi jó és kiegyensúlyozott teljesítményt, gyengébb mutatók kezdték felváltani. A gyermek rögtön év elején rengeteg osztálybeli konfliktus áldozatává vált, s ekkor merült fel a gondolat a pedagógusokban, hogy valami történhetett a tavalyi sikerek óta. Kiderült, hogy az általa említett mindennapi segítője, akivel közösen tanultak és készültek az iskolára, újból másik városba költözött, így a kisfiúval is gyengült a kapcsolata. A gyermekkel beszélgetve jöttem rá, hogy ő ezt teljes kudarcként élte meg, iskolai viselkedése során is újból türelmetlenséget mutatott a többiekkel szemben, és visszatértek a feladatvégzésekkel kapcsolatos sírásba fulladó düh- és pánikrohamok. A kiegyensúlyozottság eltűnésével teljesítménye, tanulási kedve is egyre alább hagyott.

Saját tapasztalatom (a vizsgált személyek és saját fejlődésem tekintetében) az, hogy az alsós teljesítményt nagyban befolyásolja az otthon, szülővel történő gyakorlás, anyagrészek családnyelvi magyarázata, illetve közös élményszerző tanulás rendszeressége, ill. ritkasága. Ha az általam vizsgált tanulók otthoni tanulására gondolunk, tudom, hogy egyes szülők minden igyekezetük ellenére sem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal, ismeretekkel, ahhoz, hogy a gyerek mindennapi tanulását folyamatosan segíteni tudják. Legegyszerűbb példa, ha a gyerek hazamegy, s a feladatban szereplő szorzás eredményére, illetve annak helyességére rákérdez. Ha a szülő saját iskolai éve alatt nem sajátította el az adott ismeretet, nem fog tudni válaszolni a kérdésre. Ez tapasztalataim szerint dühöt kelt a szülőben, kérdőre vonja saját gyermekét, miért nem tudja azt, amit az iskolában tanítanak, mire a gyerek kedve teljesen elmegy a tanulástól. Nem fog tovább foglalkozni a feladattal, nem volt, aki számára elmagyarázza mindezt a tanórán kívül, a tanítónőhöz nem mehet, hiszen ezt már régen tudni kellene. Ez csak egy eset a sok közül annak bizonyítására, hogy a megfelelő háttér nélkül a gyermekek teljesítményei romlanak, s ezek további lemaradásokat generálnak. A felső tagozat egyre sűrűsödő ismeretanyaga pedig tovább mélyíti az amúgy is végtelen szakadékot.

Véleményem szerint nagyon fontos lenne végre országos szinten annak felismerése, amiről mindannyian tudunk, iskolába kerülve nap mint nap megtapasztaljuk, akár tanulóként, akár szülőként, akár pedig pedagógusként. A homokba dugott fejek, szomorú tekintetek és a sajnálkozás helyett cselekednünk kell. Azt, hogy az anyagi feltételek/ körülmények fontos szerepet játszanak az iskolai eredmények viszonyaiban és hogy „az iskolai összteljesítmény összefügg a szülők iskolázottsági háttérével”, a tanulók nyelvi készségeivel, számos kutatás kimutatta. (Oláh, 2009: 56) Nem értem, hány kutatásnak, kimutatásnak kell még megjelennie

ahhoz, hogy tenni is tudjunk a fennálló helyzet ellen. Nem tudom elviselni azt a magatartást, mely szerint „ilyen gyerekek mindig is voltak és mindig is lesznek”. Ismerjük fel azt, hogy minden gyermek ugyanazokkal az esélyekkel születik a világba, ám a társadalom, szülői háttér, anyagi körülmények, mind-mind olyan tényezői az életének, melyet képtelen befolyásolni.

A felnövekvő nemzedék tudatának és magatartásának formálásával, úgy gondolom, kialakítható egy olyan rendszer, melyben minden gyerek megkapja annak esélyét, hogy az iskolában szerzett tudása segítségével kitörhessen saját szocioökonómiai státuszából. Az általam vizsgált 9 halmozottan hátrányos helyzetű gyermek szövegértési eredményeinek vizsgálta során a korábban feltételezett hipotézisek igazolódtak. A gyerekek eredményei, nagy egyéni ingadozást produkálva, összességében is folyamatos teljesítménycsökkenést mutattak. A romló tendenciák mértéke és gyakorisága azonban egyénileg változó. Tisztában vagyok vele, hogy az iskola a személyes egyedi körülmények folyamatos feltárására nem képes. Ekkora létszámú osztályokban nagyon nehéz, hogy a gyerekekre mint egyénekre figyeljen a tanító. Mivel nincs minden szülőnek lehetősége a megfelelő körülményeket biztosítani, ezért nagyon fontos lenne egy olyan rendszer kiépítése, ahol a tanítók mellett legalább az alapozó években, sokkal több figyelem jutna az egyének megismerésére, fejlesztésére, ezzel biztosítva az esélyt minden gyermek számára az alapismeretek elsajátításához.

Elsődleges és legfontosabb feladat már 1. osztálytól kezdve a tanulók megismerése, mely ne csupán egy felírt elvégzendő feladatok egyike legyen, ami gyors kipipálásra vár. Fontos, hogy egy komplex folyamat egésznek képezze részét. A mindennapok szintjén épüljön be a pedagógiai program mind elméleti, mind gyakorlati részeként. A tanulóról próbáljuk meg minél teljesebb, átfogóbb képet alkotni, ne csupán az általunk tanított tárgyi tudását alapul véve alkossunk róla véleményt. Törekednünk kell a teljes kapcsolat és tevékenységrendszerének feltérképezésére (Dávid et. al. 2008). Nagyon fontos a gyerekek osztályban elfoglalt helyének vizsgálata, az egyéni teljesítményingadozások okainak feltárása, és mindemellett a szülők, családi háttér ismerete, különösen ennél a korosztálynál. Éppen ezért minden iskolakezdés előtt roppant fontosnak tartom a gyerekek családlátogatását, hogy így képet kaphassunk a gyermek háttéréről. Ezek a találkozások minden olyan problémát, ismeretet, különlegességet megmutatnak a gyerekekről, melyek megismerésére máskor nincs se ideje sem lehetősége a pedagógusoknak. Ezek az alkalmak mind a szülőt, mind pedig a pedagógust közelebb hozzák egymáshoz. Nagyban segíti a bizalom, a későbbi sikeres kommunikáció és a minél hatékonyabb együttműködés alapjainak megteremtését.

Ezután a gyermek bizalmának elnyerése és tényleges hatékony megismerése igen különböző lehet gyerek és gyerek esetében. Így véleményem szerint nagyon nehéz a dolga egy tanítónak, hiszen az egyének megismerésén túl kell csoportot kovácsolni a kis csöppsegekből. A legfontosabb, hogy minden gyermek számára megpróbálják biztosítani az egyenlő bánásmódot, odafigyelést és törődést. Nem csak a pedagógus, hanem a társak is segítsék és formálják az évek során egymást.

Saját munkám során a kicsikkel legtöbbször tanórán (duálórán) foglalkoztam. Gyakran azt tapasztaltam, hogy képességeik semmivel sem rosszabbak társaiknál, csupán vannak olyan problémáik, amelyek pillanatnyilag akadályozzák őket a haladásban, és ezek miatt az órán nem figyelnek, rendetlenkednek stb. és éppen ezért lemaradnak, melyet a későbbiekben nem tudnak pótolni. Mivel tanulmányaimat úgy osztottam, hogy minden héten 1 teljes napot tudjak a kicsikkel lenni, így legtöbbször péntek délutánonként általában rajz vagy technika óra volt, ahol sokkal szabadabban és kötetlenebbül tudtunk beszélni. Én a fokozatosság híve vagyok, így minden gyerekkel először egyszerűen beszélgetünk, amikor mindenki elmondja saját élményeit az elmúlt héten történetekkel kapcsolatban. Mindenki csak annyit mesél el, amennyit jónak lát. S ezt követően nagyon fontosnak tartom, hogy éreztessem velük a kölcsönösséget, illetve, hogy a megelőlegezett bizalmukat viszonzom, én is megteszem ugyanezt. Ha már egy általam jól ismert gyerekkel foglalkozom, aki bízik bennem, hamar elkezd az otthoni problémákról mesélni, és számos esetben egészen egyszerű magyarázata van annak, hogy a gyermeknek „min járt az esze” a tananyag helyett. Amikor ezeket a problémákat kellőképpen kibeszéltük, akár addig még elkészülnek a rajzok, akár a délutáni játék közben, a délutáni tanulószobán egyénileg ülök oda a gyerekekhez, és beszéljük át a nem értett tananyagrészt, vagy gyakoroljuk a nehézséget jelentő olvasást, számolást.

A pedagógusok elmondása szerint ez a pár óra is hatalmas segítséget jelent mind számukra, mind pedig a gyerekek számára. Én azonban úgy érzem, hogy hiába vagyok kint minden héten, hiába konzultálok folyamatosan a tanárnőkkal, ez roppant kevés. Az eredmények is azt mutatják, hogy a fejlődés tapasztalható ugyan, de ahhoz, hogy ez folyamatos legyen, arra lenne szükség, hogy ezekkel a gyerekekkel is, mint társaikkal, napi rendszerességgel foglalkozzunk, hallgassuk meg problémáikat, legyen, kihez bizalommal fordulniuk.

Nagyon jó dolog az, hogy a különböző szervezetek, pályázatok hatására figyelmet kapnak ezek a gyerekek, ám én azt látom, hogy ezek a pályázatok végesek, nem indulnak minden évben, és a gyerekek egyik pillanatról a másikra egyedül maradnak, sőt még az általunk nyújtott kicsi segítségtől is elesnek. A 2012-2013-as tanév elején éppen pénzügyi okok miatt kezdtem el felső tagozatos tanulókkal foglalkozni, hiszen az iskola két tagintézménye

közül az alsó tagozatos Nádor utcai tagintézménytől el kellett búcsúznunk. Ez azt eredményezte, hogy 2 évnyi munkám véget ért, és a gyerekek a mentori segítséget mellőzve folytatják tanulmányaikat. Majd jövőre mikor 5. osztályba lépve felkerülnek a „nagy Klauzálba”, ismét folytathatjuk a közös munkát, egy éves kiesést követően.

Összegzés

Dolgozatomban egy általános iskola tanulónak szövegértési teljesítményeit vizsgáltam 2. osztálytól egészen 4. osztály év elejéig. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, alsó tagozatos tanulmányaik során képesek-e olyan szövegértési képességek elsajátítására, melyek segítik őket későbbi tanulmányaikban. Tapasztalataim szerint felső tagozatba kerülve a tanárok nem tekintik feladatunknak a gyerekek szövegértésének fejlesztését. Így a tanulók, a meglévő tudásukat felhasználva, kénytelenek elsajátítani a különböző tantárgyak tananyagainak nehezebbnél nehezebb szövegeit. Ha a 4. osztály szövegértés felmérés eredményei nem érik el legalább a 80%-ot, akkor felmerül bennem a kérdés, hogyan lesznek képesek ezek a tanulók elsajátítani a különböző tudományok terminus technicusszal teli szövegeit?

Hipotézisem tehát igazolódott a tekintetben, hogy ezeknek a gyerekeknek egyéni körülményeik nagyban befolyásolják tanulmányi eredményeiket, így szövegértési eredményeik tekintetében lemaradások figyelhetők meg. Az eredmények nagy egyéni különbségeket, illetve az összteljesítmények egyaránt romlást mutattak.

Úgy gondolom, hogy a korai felismeréssel és fejlesztéssel jelentősen csökkenteni lehetne a szövegértési problémával küzdő gyerekek egyre növekvő számát. Ennek megfelelő módját azonban hasonlóan N. Császi Ildikóhoz, nem a novellák, kisregények olvastatásában, hanem a lemaradt részképességek fejlesztésével, fokozatos rendszerbekapcsolásában látom. A lemaradások típusainak részletes vizsgálata és a fennálló helyzet orvoslását szolgáló teljes körű program részletes elemzése és kidolgozása egy későbbi dolgozat alapjául szolgál.

Így tehát maga a szegénység, rossz szociális háttér nem eredményez törvényszerűen gyenge teljesítményt az iskolában, de a jó képességű, szegény szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek odafigyelés hiányában elkallódnak. Ennek megakadályozása manapság a köznevelés fontos feladatává kell, hogy váljon.

Saját esetem is, úgy gondolom, hogy ékes példája annak, hogy nincs következetesség, felelősségvállalás, átláthatóság és egységesség e téren a köznevelésben. Arra szeretném

felhívni a figyelmet, hogy mindegy, hogy pályázatok, az állam vagy bármely más szervezet segítségével, de egy olyan egységes rendszer kidolgozására lenne szükség, mely az egész alsó tagozatot átfogóan egyenletes és folyamatos segítségnyújtást biztosít minden iskola halmozottan hátrányos helyzetű gyerekei számára anélkül, hogy emiatt szegregálná őket.

Bibliográfia

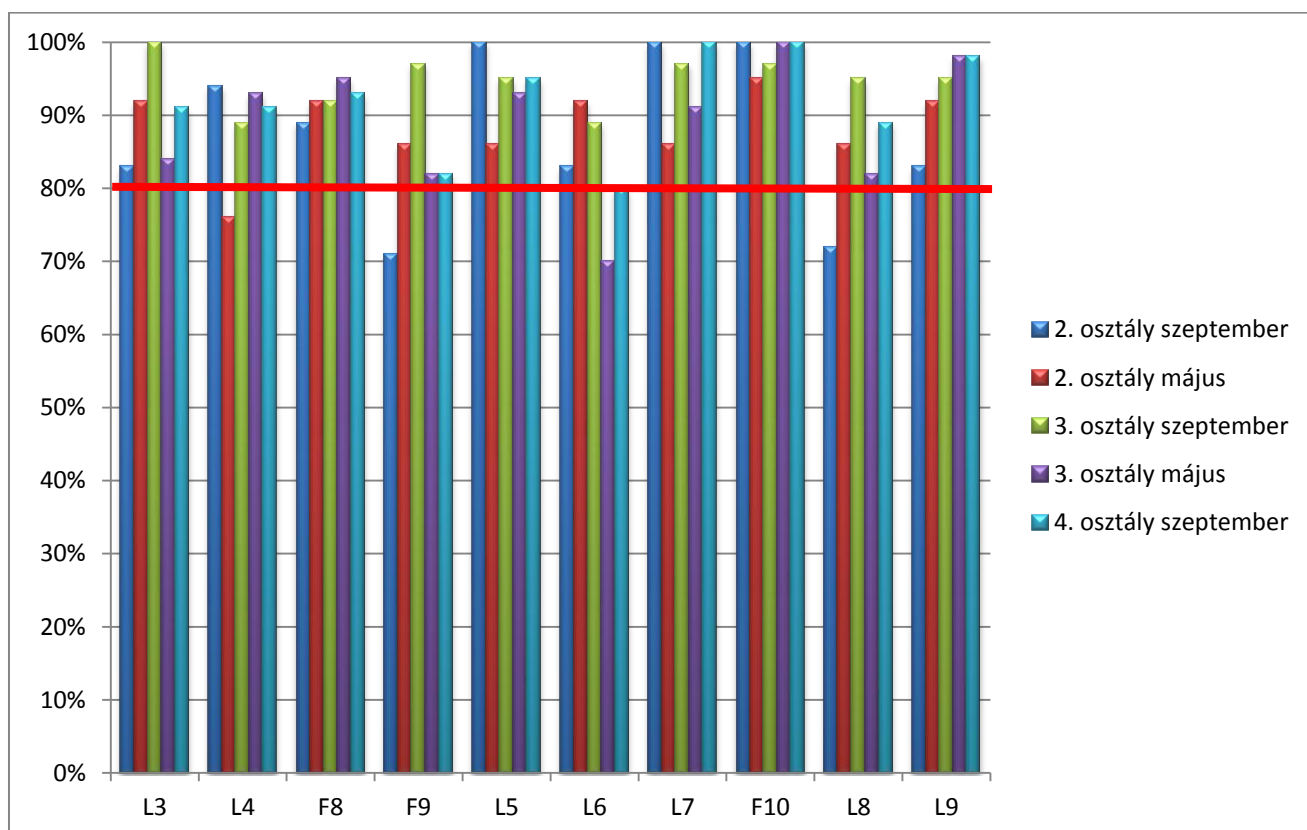
- ANDOR MIHÁLY 1999. Az iskolákon átvezető út. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 3–18.
- CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH KLÁRA–HAJDU TÜNDE 2011: Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia*
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=332>
(letöltés dátuma: 2012. szeptember 5.)
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR 1996. A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia* 1: 35–57.
- DÁVID MÁRIA–ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLN–FARKAS ZSUZSANNA–DR. HÍDVÉGI MÁRTA–LUKÁCS ISTVÁN 2008. Hatékony tanulómegismerési technikák. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- GÓSY MÁRIA 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (letöltés dátuma: 2012. szeptember 3.)
- HTKT Klauzál Gábor Általános Iskola és Óvoda honlapja
http://klauzalgabor.hodtav.hu/_Klauzal/ (letöltés dátuma: 2012. május 21.)
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR 2009. Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után *Közgazdasági Szemle*, LVI. évf.
http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf
(letöltés dátuma: 2011. április 27.)
- KOVÁCS KRISZTINA 2003. A hátrányos megkülönböztetés tilalma In: Halmai Gábor-Tóth Gábor Attila: *Emberi jogok*, Osiris Kiadó, Budapest
- KOZMA TAMÁS 1979. Hátrányos helyzet. Az oktatásügyi probléma társadalmi vetületei Tankönyvkiadó Budapest
- NAGY JÓZSEF 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 4, 3–26.
- N. CSÁSZI ILDIKÓ 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez *Anyanyelv-pedagógia*
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197> (letöltés dátuma: 2012. június 5.)
- OLÁH ÖRSI TIBOR 2009. Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése *Új Pedagógiai Szemle* <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-sikertelenseg>
(letöltés dátuma: 2012. december 10.)
- RÉGER ZITA 1990. *Utak a nyelvhez* Nyelvi szocializáció- nyelvi hátrány Akadémiai Kiadó.
- RONALD WARDHAUGH 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris-századvég, Budapest

- RÓBERT PÉTER: 2004. Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban in: *Társadalmi riport 2004*, Kolosi Tamás, Tóth István Görgy, Vukovich György (szerk.). Bp. TÁRKI, Pp. 193-205.
- SÁRI JÁNOS 2006. *Alapjogok, Alkotmánytan II.* Osiris Kiadó, Budapest,
- SZENTE ZOLTÁN 2006/4. *A pozitív megkülönböztetés problémái.* Fundamentum.
- SZÉPLAKI ERZSÉBET 2010. *Szövegértés- szövegalkotás. Tanári kézikönyv.*
- THOMAS L. GOOD– JERE E. BROPHY 2008. *Nyissunk be a tanterembe!* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Budapest
- TÓTH BEATRIX 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 457–469.
- VÁRNAGY ELEMÉR- VÁRNAGY PÉTER 2000. *A hátrányos helyzet pedagógiája* Corvinus Kiadó.
- VÁRI PÉTER– AUXNÉBÁNYI ILONA– FELVÉGI EMESE– RÓZSA CSABA– SZALAY BALÁZS 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 38–65.

Mellékletek

1. számú melléklet: A kontrollcsoport eredményei

(2. osztály 2010-2011. szeptember - 4. osztály 2012-2013. szeptember)



2. számú melléklet 1. osztály végén és második osztály elején megíratott felmérés

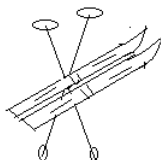
Értő olvasás mérése B feladatlap

Név: _____

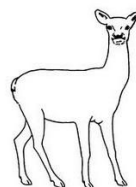
I. HÚZD ALÁ AZT A SZÓT, AMELYIK JELENTÉSÉT LERAJZOLVA LÁTOD!



la
fő
fa

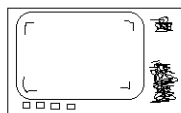


só
sí
is

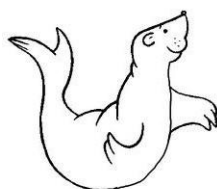


íz
ős
őz

3/



ká-vé
té-vé
sü- ni



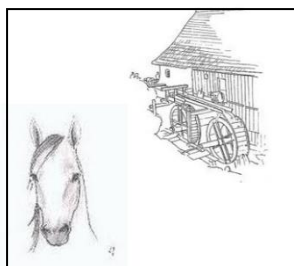
pá- va
né- ni
fó-ka



bé-ka
bá- bu
pi- pa

3/

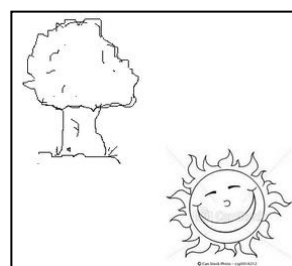
II. SZÍNEZD BE A KERET ALÁ ÍRT SZÓ JELENTÉSÉT!



ló



hat



nap

3/

III. RAJZOLD LE A SZÓKAPCSOLATOK JELENTÉSÉT

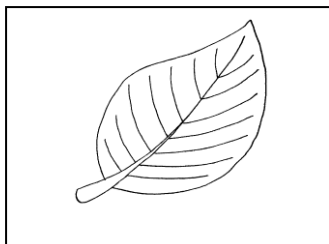
--	--	--

kék tál

öt kif-li

há- rom fa 6/

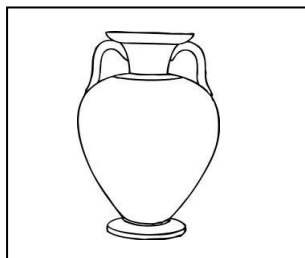
IV. SZÍNEZZ A MONDATNAK MEGFELELŐEN!



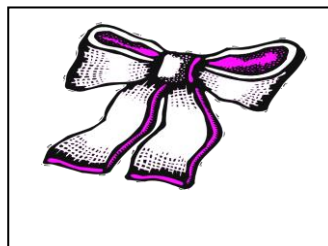
A le - vél zöld.



Az a - u - tó kék.



A vá - za min - tás.

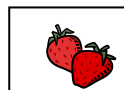


A sza - lag li - la.

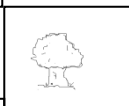
4/

V. Melyik rajz válaszol a kérdésekre? Kösd össze!

Mit eszik Kati?



Mi van a tálon?



Mit öntöz Móni?



3/

22/

Név: _____

Nem fogadott szót a kiskakas

Hol volt, hol nem volt, volt két testvér: egy kiskakas és egy tyúkocska.

Kiszaladt a kertbe a kiskakas, csipegetni kezdte a ribizlit. Figyelmeztette is a tyúkocska: – Ne edd meg kiskakas! Várj, amíg a ribizli megérik! – Nem fogadott szót a kiskakas. Csipegetett, csipegetett, és annyit csipegetett, hogy alig bírt hazáig vánszorogni.

- Jaj, jaj! – kiabált a kiskakas. – Fáj, fáj! Testvérkém, segíts!

Okos testvére megitta orvossággal, borogatást rakott gyomrára.

Hamarosan meggyógyult a kiskakas, és kiment a mezőre. Nyár volt.

Nagy melegben ugrándozott, szaladgált a kiskakas. Kimelegedett, megizzadt és odaszaladt a folyóhoz, hogy szomját csillapítsa.

- Ne igyál kiskakas! – kiáltotta a tyúkocska. – Várj, amíg lehűlsz!

Nem fogadott szót a kiskakas. Ivott a hideg vízből. Ismét megbetegedett. Okos testvére hazavitte a kiskakast. Orvosért szaladt. Az orvos nagy üveg orvosságot rendelt.

Sokáig feküdt a kiskakas. Tél volt már, mire felgyógyult, jég borította a folyót. Korcsolyázni akart, de a tyúkocska azt mondta neki:

- Várj, kiskakas, várd meg ,míg a folyó egészen befagy! Nagyon vékony most még a jég, beszakad és elmerülsz!

Hallgatott most már a kiskakas idősebb testvére okos tanácsára.

Népmese

1. Keretezd be a mesében a szereplőket! _____/2

2. Számozással állítsd sorba a helyszíneket! _____/3

☐ mező

☐ folyó

☐ kert

3. Melyik szereplőre igaz? Kösd hozzá! _____/6

önfejű

előrelátó

tyúkocska

gondoskodó

buta

kakaska

okos

meggondolatlan

4. Számozással állítsd sorba a mondatokat! ____/6

- ☐ A kiskakas ivott a hideg vízből.
- ☐ Korcsolyázni akart a kiskakas.
- ☐ Testvére megitatta orvossággal.
- ☐ Hallgatott már a kiskakas idősebb testvérére.
- ☐ Az orvos nagy üveg orvosságot rendelt.
- ☐ A kiskakas alig bírta hazáig vánszorogni.

5. Keretezd be a szövegben a kérdésekre válaszoló szavakat! ____/10

Hol ette a ribizlit a kiskakas?
Mivel itatta meg testvére?
Hova szaladt a kakas, hogy szomját csillapítsa?
Milyen évszak lett, mire felgyógyult?
Mit szeretett volna csinálni a jégen?

6. Fejezd be a megkezdett mondatokat a mese alapján! ____/6

A tyúkocska okos volt, mert _____

A kiskakas buta volt, mert _____

7. Adj új címet a mesének!

8. Melyik szólás illik a meséhez? Húzd alá! ____/2

Egyik fülén be, a másikon ki.

Minél tudatlanabb, annál hiúbb.

Felhasznált idő: _____

Összesen: /37p

ÉV VÉGI SZÖVEGÉRTŐ FELMÉRÉS

NÉV: _____

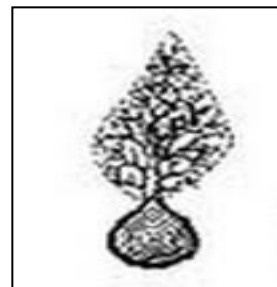
FAÜLTETÉS

Győződjünk meg arról, hogy növényünk környezetbe illő fajtája legyen! A facsemetét ültetésig tartsuk hűvös helyen!

a., A földlabdás (konténeres) csemete ültetése:

Ez az ültetési forma egész évben alkalmazható. A földlabda megvédi a növényt a kiszáradástól.

1. Ássunk a földlabdánál kétszer kétszer mélyebb és szélesebb üreget!
2. A gödör közepén készítsünk kis halmot, erre tegyük a csemetét!
3. Távolítsuk el a gyökérzetén lévő csomagolást!
4. Óvatosan húzzuk rá a földet a gyökérzetre!
5. Kissé tömörítsük be a földet, de ne túl keményre!
6. Állott vízzel (nem túl hideg) áztassuk be jól a csemete környékét!

**b., A koronás facsemete ültetése földlabda nélkül:**

Csak kora tavasszal, vagy késő ősszel alkalmazható ültetési forma. Ilyenkor a növény nedvkeringése lelassul, így a növény nem szárad ki. Nagyobb az esélye az életben maradásra.

Biztosabb, hogy megfakad.

1. Ássunk a gyökérzet hosszánál valamivel mélyebb üreget!
2. A csemete gyökérzetét tisztítsuk meg a sűrű hajszálgökökértől!
3. Állítsuk be a kis fácskát a gödörbe!
4. Lazán húzzunk rá egy kis földet!
5. Állott vízzel jól áztassuk meg a növényt!
6. Húzzuk rá a hiányzó földet, majd tömörítsük be!



Később se feledkezzünk meg a kis fánk gondozásáról! Óvjuk a kiszáradástól! Ez különösen az első évben fontos, míg a kis csemete gyökérzete megtalálja az utat a talajban.

FELADATOK**1. Zöld színessel húzzátok alá a szövegben a válaszokat!**

- Miről kell meggyőződni faültetés előtt?
- Mi a teendőnk faültetésig a csemetével?
- Mitől kell megóvnunk az elültetett kis fákat?
- Melyik időszakban különösen fontos a védelem?

4/_

2. Kösd össze az összetartozókat!

kétszer mélyebb

földlabdás csemete

húzzunk rá földet

valamivel mélyebb

állítsuk a gödörbe

kis halom

koronás facsemete

tömörítsük be

a csomagolás eltávolítása

áztassuk be

a hajszálgökök eltávolítása

12/_

3. Egészítsd ki a nyitott mondatokat!

Koronás facsemetét földlabda nélkül csak kora _____ vagy késő _____ így a növény nem _____. Nagybbrak az _____ maradás esélyei.

Földlabdás (_____) csemetét egész _____ ültethetünk. A _____ megvédi a növényt a kiszáradástól.

8/___

4. Számozással tedd helyes sorrendbe az utasításokat!

Földlabdás csemete:

Koronás csemete:

___Tömörítsük be a földet!

___Húzzuk rá a földet!

___Távolítsuk el a csomagolást!

___Tisztítsuk meg a hajsálgökerektől!

___Ássunk üreget!

___Tömörítsük be a földet!

___Áztassuk be a környékét!

___Állítsuk be a gödörbe!

___Készítsünk halmot!

___Ássunk üreget!

___Húzzunk rá földet!

___Áztassuk meg a növényt!

12/___

5. IGAZ vagy HAMIS ?

- ☐ Egész évben ültethetjük mindkét csemetét.
- ☐ A koronás facsemetét nyáron ültetjük.
- ☐ Mindkét csemeténél állott vizet használunk az áztatáshoz.
- ☐ A fácskákra sódert tömörítünk.
- ☐ Az ültetés mindig az ásással kezdődik.
- ☐ Az első évben különösen fontos figyelni, hogy a fácskánk ki ne száradjon.

6/___

6. Gondold végig, milyen fafajtát ültetnél szívesen! Indokold meg választásodat!

2/___

össz.: 44/___