



# AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS ONLINE DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK TARTALMI KERETEI

*Szerkesztette:*

*Csapó Benő • Steklács János • Molnár Gyöngyvér*

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei

**AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS  
ONLINE DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK  
TARTALMI KERETEI**

Szerkesztette

Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése  
Projektazonosító: TÁMOP 3.1.9-11/1-2012-0001



Szerzők:

Adamikné Jászó Anna, Csapó Benő, Füz Nóra, Hódi Ágnes, Józsa Krisztián,  
Kiss Renáta, Molnár Gyöngyvér, Nagy Zsuzsanna, Nyitrai Ágnes, Ostorics László,  
Steklács János, Szenczi Beáta, Tóth Dénes, Zs. Sejtes Gyöngyi

A kötet fejezeteit lektorálta:  
Dombi Alice, Nikolov Marianne

© Adamikné Jászó Anna, Csapó Benő, Füz Nóra, Hódi Ágnes, Józsa Krisztián,  
Kiss Renáta, Molnár Gyöngyvér, Nagy Zsuzsanna, Nyitrai Ágnes, Ostorics László,  
Steklács János, Szenczi Beáta, Tóth Dénes, Zs. Sejtes Gyöngyi,  
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-19-7935-0

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet  
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.  
Tel.: (+36-1) 235-5508  
Fax: (+36-1) 235-7202

A kiadásért felel: dr. Kaposi József főigazgató  
Felelős szerkesztő: Vészits Péterné  
Műszaki szerkesztő: Kóródiné Cukás Márta  
Nyomdai előkészítés: Fábíán Zoltán  
Raktári szám: NT-42700  
Terjedelem: 30,03 (A/5) iv  
Első kiadás, 2015

Nyomda: Duna-Mix Kft., Vác  
Felelős vezető: Szakolczai Lóránt ügyvezető igazgató

*Reading furnishes the mind only with materials of knowledge;  
it is thinking that makes what we read ours.*

*Az olvasás csak a tudás anyagát halmozza fel az elménkben;  
a gondolkodás az, ami a tudást a sajátunkká teszi.*

*John Lock*

# Tartalom

**Bevezetés (Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér)..... 11**

1. *Steklács János, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő:*

**Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere ..... 15**

- 1.1. Az olvasás, szövegértés fogalmának, jelentőségének változása az elmúlt évtizedekben ..... 15
- 1.2. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérése..... 18
- 1.3. Az olvasás-szövegértés dimenziói ..... 20
- 1.4. Az olvasás-szövegértés dimenzióinak elméleti háttere ..... 22
  - 1.4.1. Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziója ..... 25
  - 1.4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziója..... 27
- 1.5. Irodalom..... 30

2. *Józsa Krisztián, Kiss Renáta, Nyitrai Ágnes, Steklács János, Szenczi Beáta és Tóth Dénes:*

**Az olvasás-szövegértés pszichológiai dimenziójának online diagnosztikus értékelése ..... 33**

- 2.1. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon ..... 35
  - 2.1.1. Dekódolás..... 35
  - 2.1.2. Mondatértés ..... 48
  - 2.1.3. Gondolkodási képességek ..... 56
- 2.2. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon ..... 59
  - 2.2.1. Dekódolás..... 59
  - 2.2.2. Mondatértés ..... 62
  - 2.2.3. Gondolkodási képességek ..... 68
- 2.3. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon ..... 73
  - 2.3.1. Dekódolás..... 73
  - 2.3.2. Mondatértés ..... 76
  - 2.3.4. Gondolkodási képességek ..... 78

2.4. A helyesírás pszichológiai dimenziójának diagnosztikus értékelése .....	81
2.4.1. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon .....	87
2.4.2. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon .....	90
2.4.3. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon .....	93
2.5. A fejlődési diszlexia diagnózisa .....	95
2.6. SNI-specifikus szempontok az olvasás mérésében, értékelésében .....	97
2.7. Irodalom .....	101
3. <i>Hódi Ágnes, Adamikné Jászó Anna, Józsa Krisztián, Ostorics László és Zs. Sejtes Gyöngyi:</i> <b>Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése .....</b>	<b>105</b>
3.1. Olvasás a digitális médiumban .....	106
3.2. A tudásterület szerkezete .....	109
3.3. Változás és folytonosság a tartalmi keretben .....	110
3.3.1. Szövegek .....	111
3.3.2. Feladatok .....	113
3.4. A szövegértő olvasás fokozatai .....	115
3.5. Feladatok fejlesztése az olvasás alkalmazási dimenziójának vizsgálatára – mi befolyásolhatja egy kérdés nehézségét? .....	118
3.6. A diagnosztikus értékelés alkalmazási dimenziójának mintafeladatai .....	120
3.7. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése az 1–2. évfolyamon .....	122
3.7.1. A szövegértés fokozatainak mérése az 1–2. évfolyamon .....	127
3.7.2. Digitális szövegek, 1–2. osztály .....	134
3.8. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése a 3–4. évfolyamon .....	136
3.8.1. A szövegértés fokozatainak mérése a 3–4. évfolyamon .....	139
3.8.2. Digitális szövegek, 3–4. osztály .....	154

3.9. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése az 5–6. évfolyamon .....	156
3.9.1. A szövegértés fokozatainak mérése az 5–6. évfolyamon.....	170
3.9.2. Digitális szövegek, 5–6. osztály .....	187
3.10. Irodalom.....	189
4. <i>Steklács János, Füz Nóra és Nagy Zsuzsanna:</i> <b>Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának online diagnosztikus értékelése .....</b>	<b>191</b>
4.1. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése az 1–2. évfolyamon .....	194
4.1.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése.....	194
4.1.2. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasás során .....	224
4.1.3. Elektronikus tananyagok olvasása .....	225
4.1.4. Olvasási stratégiák .....	227
4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése a 3–4. évfolyamon .....	233
4.2.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése.....	233
4.2.2. A tankönyvi szövegek formátuma és típusa .....	244
4.2.3. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasás során .....	256
4.2.4. Elektronikus tananyagok olvasása .....	257
4.2.5. Olvasási stratégiák .....	258
4.3. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése az 5–6. évfolyamon .....	262
4.3.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése .....	262
4.3.2. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasással .....	280
4.3.3. Olvasási stratégiák .....	282
4.4. Irodalom.....	285
<b>Mellékletek.....</b>	<b>289</b>
<b>A kötet szerzői .....</b>	<b>331</b>

## 2.

### **Az olvasás-szövegértés pszichológiai dimenziójának online diagnosztikus értékelése**

***Józsa Krisztián***

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

***Kiss Renáta***

Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport

***Nyitrai Ágnes***

Kaposvári Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék

***Steklács János***

Kecskeméti Főiskola Alapismereti és Szakmódszertani Tanszék

***Szenczi Beáta***

Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

***Tóth Dénes***

Magyar Tudomány Akadémia Agyi Képző Központ

Az olvasási képesség számos, egymással szorosan összefüggő, egymásra épülő készség és képesség által alkotott rendszer, amelynek fejlődése egyéni utat bejáró, hosszú éveken át zajló folyamat, kitüntetett szakasza az általános iskola első időszaka. A bontakozó írásbeliség elmélete szerint az iskoláskor előtti életszakasz literációs fejlődése jelentős mértékben befolyásolja a képességrendszer későbbi alakulását. (Vö. Réger, 1990; Szinger, 2007)

Nagy József (2006) modellje szerint az olvasási képesség fejlődésének három szintje van. A képességrendszer első szintje, az olvasáskészség a hétköznapi értelemben vett technikai olvasni tudást jelenti, az olvasásképesség szintjén állók már képesek arra, hogy az olvasást különböző célok (élményszerzés, információszerzés, tudásszerzés) szolgálatába állítsák, a harmadik szint pedig a szövegfeldolgozó képesség szintje. Az olvasási képesség fejlődésében fontos szerepet játszik más affektív faktorok mellett az olvasás iránti motiváció és az olvasási stratégia, annak kiválasztási képessége, tudása is, amelyek fejlesztésére az iskolai oktatás a bennük rejlő lehetőségekhez képest nem fordít elég figyelmet. (Vö. Szenczi, 2010, Steklács, 2013)

Az iskolai olvasástanítás leginkább csak az olvasáskészség fejlődését, azaz a hang-betű, fonéma-graféma megfeleltetés kialakulását, és a betűösszevonást segíti szándékosan, a képességrendszer további szintjeinek alakulása gyakran hangsúlyozottan spontán folyamatok következménye (Steklács, 2013). Jól tükröződik ez a szemlélet és gyakorlat abban a felfogásban is, amelyek szerint a gyermek az első osztályban vagy az első osztály végére, legkésőbb a második osztályban megtanul olvasni, vagyis: a képesség fejlődését már befejezettek tekintik, legfeljebb a gyengébben olvasók alapszintű olvasáskészségének fejlesztésére jut még némi figyelem, főleg többletgyakoroltatás formájában. Az olvasástanulás során kognitív tényezők fejlődése és összehangolása valósul meg, és ezáltal válik lehetővé, hogy olvasási folyamatainkat egyéni és társadalmi célok elérése, és ezek között hangsúlyosan az iskolai tanulás szolgálatába állítsuk. A pszichológiai tényezők különösen a fejlődés első szakaszában játszanak meghatározó szerepet.

Ebben a fejezetben elsősorban a dekódoláshoz, illetve a mondat- és szövegértéshez szükséges készségek fejlettségének diagnosztizálásához adunk támpontokat, illetve utalunk a fejlesztés lehetőségeire is. Fontos szerepet szánunk a gondolkodási képességek olvasás által történő fejlesztési lehetőségének is. Említésre kerül a fejlődési diszlexia kérdéskörére, az olvasási és helyesírási képesség összefüggésének áttekintése is, valamint az olvasási képesség diagnosztikus értékelésének szerepe a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében.

A bemutatott mintafeladatok követik a fonológiai tudatosság fejlődési ívét és az olvasási műveletek taxonómiáját. Vannak olyan készségek és műveletek, amelyek több helyre is besorolhatók, például a beszédhang-betű

feldolgozás fejlettségi szintjét diagnosztizáló feladatok bizonyos elemei a fonológiai feldolgozás mérésére is alkalmasak. Jelen fejezetben bemutatott mintafeladatok természetesen nem csupán a fejlődés számítógépes környezetben történő diagnosztikus mérésére, hanem segítésére is jól alkalmazhatók. A fejlesztés során fontos tényező egyrészt a kritériumszintek figyelembe vétele, amely szerint akkor lépünk a következő nehézségi szintre, ha a gyerekek magabiztosan teljesítik az előző szinthez tartozó feladatokat, másrészt, ha hosszan fennálló problémákkal, hibákkal találkozunk, tanácsos az előző szintre visszalépni.

## **2.1. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon**

### **2.1.1. Dekódolás**

A transzparens ortográfiákban vagyis az egyszerűbb hang-betű megfeleléssel jellemezhető nyelvek esetében (így a magyar nyelvben is) a szavak szintjén történő gyors és pontos olvasás általában 7 és 9 éves kor között alakul ki. A Nemzeti Alaptantervben a 4. évfolyam végére megfogalmazott elvárás a kanonikus, nyelvre jellemző mondatok olvasását és szövegértését lehetővé tevő hibátlan, automatizált dekódolás.

A dekódolási készség nagyon gyorsan fejlődik, automatizálódik az iskolai oktatás első szakaszában. A megfelelő tanítási módszerekkel tanított gyermekek többsége képes kevés hibával kiolvasni az ismerős és ismeretlen szavakat, valamint az álszavakat is. Mint erre már utaltunk a fentiekben, ezt a fejlettségi szintet gyakran azonosítják az olvasás megtanulásával, és a fejlődés szándékos segítése már csak a gyengén teljesítőkre terjed ki.

Az első, illetve második osztály során a diagnosztikus mérések középpontjában a tanulók dekódolási teljesítményének kell állnia. Az iskolai oktatás első évében az olvasási készség fejlettsége a betűismeret, a dekódolás, a szóolvasás pontossága és folyékonyága mentén, valamint a szavak és álszavak olvasásán keresztül térképezhető fel. A második évfolyamon a tanulók tényleges szófelismerési készségét a pontosság- és folyékonyagsmérések mutatják, amelyekbe a szógyakoriság és a szóhosszúság építhető be változóként.

### *Fonológiai tudatosság*

A dekódolási képesség kialakulásának, fejlődésének folyamatában kulcs szerepet tölt be a fonológiai tudatosság, azaz a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférés, a szavak eltérő hosszúságú egységekre történő bontásának képessége. A fonológiai tudatosság mérésére alkalmazott feladatoknak az olvasástanulás megfelelő szakaszához való kapcsolásakor fontos szerepet játszik a feladatokban szereplő szavak gyakorisága, a szókinés, illetve a fonológiai tudatosság fejlődési íve is. Ebben a folyamatban a következő szakaszok/készségek különíthetők el: (1) szótagok szegmentálása és szintézise, (2) rímtalálás, (3) szótagokkal történő manipulálás, (4) fonémák izolálása, (5) fonémák szegmentálása és szintézise, (6) fonémákkal történő manipulálás.

Az egyes készségek más-más időpontban jelennek meg, de részben párhuzamosan fejlődnek. A fejlődés során a manipulálandó fonológiai egység szintje összetettebbé válik, a hozzáférés komplexitása pedig nő. Mivel a fonológiai tudatosság az olvasási sebességet és a pontosságot meghatározó tényezők közül talán a legfontosabb, az e téren jelentkező problémák feltárása és a korai beavatkozás a későbbi jó olvasás meghatározó előfeltétele.

### *Szótagszintű fonológiai tudatosság*

A szótagszintű fonológiai tudatosság a fonológiai tudatosság fejlődésének korai szakaszában kialakul. A szavak és álszavak szótagszerkezetének manipulálását igénylő feladatokban vizsgálható szótagművelti fonológiai tudatosság szintje már öt éves korban jól fejlett, s a második évfolyamon többnyire plafonhatást mutat. Kialakulása érés és fejlődés eredménye, spontán fejlődését az óvodában és az iskola kezdetén különböző feladatokkal erősítve az olvasás alapozásában meghatározó építőköként alkalmazható. Az olvasási készségek kezdeti fejlődését felgyorsítják és megerősítik azok a feladatok, amelyek megoldásához szótagszintű manipulációra van szükség. Ilyen például az egyszerű műveletnek számító szótagszámlálás (*P1. és P2. feladat*), a valamivel bonyolultabb műveletként számon tartott szótagok pótlása (*P3. és P4. feladat*) illetve a szótagokból szavak létrehozása, valamint később azok a műveletek, amelyek szótagszintű összeolvasást igényelnek. A fonológiai feldolgozás mérésére alkalmazott feladatok megoldásához nem szükséges betűismeret, így a manipulálandó/feldolgozandó szavakat hallás útján ismerik meg a tanulók.

### P1. feladat

 Kattints annyiszor a kép alatti keretbe, ahányat tapsolsz a szóra!

A feladat során a képek is megnevezésre kerülnek.

A feladat hanganyaga: *dob, váza, birka, esernyő.*

### P2. feladat

 Hány szótagból állnak a szavak? Húzd a képeket a megfelelő házba!



A rímekkel történő manipuláció a nyelvileg megfelelően fejlett gyermekek-nél a fonológiai tudatosság korai szakaszában spontán kialakul. A szótag-szintű fonológiai tudatosság ezen komponensének mérését célzó feladatok a szótagok hangzásbeli hasonlóságán alapulnak, s a tanulók részéről betűis-meretet nem igényelnek. A rímekkel történő manipuláció mérése rímpárok


*P5. feladat*

← Rímelnék-e? Kattintással jelöld!

  
 Igen.  Nem.

  
 Igen.  Nem.

  
 Igen.  Nem.


  
 Igen.  Nem.


Vissza Tovább


A feladat hanganyaga: virág-zsiráf, hangya-alma.


*P6. feladat*

← Rímelnék-e? Kattintással jelöld!

  
 Igen.  Nem.

  
 Igen.  Nem.

  
 Igen.  Nem.

  
 Igen.  Nem.

Vissza Tovább

A feladat hanganyaga: hangya-hagyma, róka-főka.

felismerésén, rímkeresésén, a szóvégi rím felismerésén és megnevezésén keresztül történhet (P5. és P6. feladat). A feladatok megértését rímelő szó-párok bemutatása biztosítja, a mérés történhet hallás útján és/vagy képek segítségével. A rímpárok manipulációja csoportosítható fonematikai és/vagy szemantikai hasonlóság alapján.

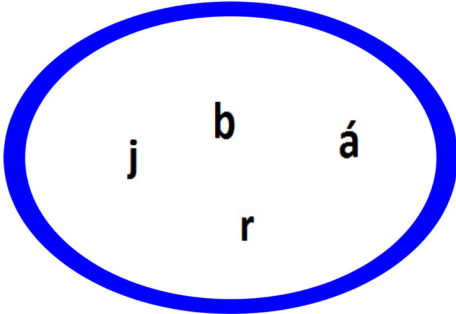
### Fonématudatosság

Míg a szótágok tudatos felismerése megelőzi az írni és olvasni tudást, a fonématudatosság, azaz a beszédhangok szintjéhez történő hozzáférés az olvasás eredményeként jön létre. A fonématudatosság a fonológiai tudatosság komplexebb műveleti szintje, amely a beszédhang-manipulációt teszi lehetővé a szavak hangokra bontásával, szavak kiegészítésével, a hangokból történő szóalkotással (P7. és P8. feladat), egy bizonyos hang helyének a megállapításával/hangizolálással (P9. feladat), valamint a hangok cseréjével vagy az adott hangsorrend megfordításával (P10. feladat).

### P7. feladat

Cselekvés nevét rejtí a betűhalmaz.

Kattints a betűkre olyan sorrendben, ahogyan a szóban szerepelnek!  
Vigyázz, mert a halmazban van egy felesleges betű!



Vissza Tovább

A műveletek nehézségi szintje a szó eleji, illetve szóvégi hangok leválasztásától a komplexebb, szó belsejében lévő hangok manipulációján át

a hangszegmentáció és a hangokból történő szóalkotás irányába változik. A feladatot nehezíti, ha a művelet mássalhangzóklaszter valamely hangjára irányul (pl. *térd*), különösképpen, ha az a szó elején van (pl. *strand*). A hangok manipulációjának mérésére használt feladatok kidolgozásának további fontos szempontja, hogy a hang képzése és hangzósága függ a beszédhanghallástól. A tanulók könnyebben felismerik és izolálják a magánhangzókat (elsősorban a hosszúakat), mint a mássalhangzókat. A mássalhangzók közül pedig a folyamatos képzésűekre irányuló feladatokban teljesítenek jobban. Ezért nem célszerű a gyakorlást zárhangokkal kezdeni. A hangonkénti és folyamatos kiejtés eltérése miatt a hangokra bontáskor vagy a hangokból szavak képzésekor kerüljük az olyan szavak felhasználását, amelyekben valamely hangtani szabályszerűség (hasonulás, összeolvadás stb.) érvényesül. A hangszegmentáció, illetve a hangszámlálás során a tanulók beszédhangokra bontják az elhangzott szót, s ezzel párhuzamosan kopogják vagy számlálják a hangokat (*P12.* és *P13. feladat*).

### P8. feladat

A furfangos kecske

Volt egyszer egy kecske. Egyszer a mezőn találkozott a farkassal. A farkas azt mondta neki:

- Most én megeszlek, mert borzasztóan éhes vagyok.
- Ne egyél meg, farkas koma - könyörgött a kecske -, inkább elhozom neked a három fiamat.

Hazament a kecske. A három gidának egy-egy kukoricacsutkát tett a szájába, és rájuk parancsolt, hogy így jöjjenek a farkas elé.


- Mit esznek ezek a gidák? - kérdi ijedten a farkas.
- Hagyd el, farkas koma! - így a kecskemama. - Olyan rosszak ezek, hogy múlt nap is három ilyen farkast felfaltak, mint te vagy. Még a csontjukon rágódnak.

A farkasnak sem kellett több. Úgy beszaladt a sűrű erdőbe, hogy azóta nem is látták. A kecskemama pedig boldogan ment haza a három kicsinyével.

◀

Válaszd ki a legördülő listából a szavak hiányzó betűit!

Ha ügyes vagy, egy-egy szereplő tulajdonságát kapod meg!




st b

sz s

h sz k ny

f rf ng s

t l l k ny




◉ Vissza




Tovább ◉

A legördülő listák választási lehetőségei: az *a, á, e, é, i, í, o, ó, u, ú*.

### P9. feladat




Hol hallod a következő hangot? A szó **elején**, **közepén** vagy a szó **végén**?  
Kattints a megfelelő gombra!





  

A feladat hanganyaga: *uborka*. Hívóhang: *o*.

### P10. feladat



Cseréld fel a kép nevének első és utolsó hangját!  
Írd a keretbe a kapott szót!

	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

A feladat hanganyaga: *tál, pék, gól, láb*.

Az alábbiakban feladatokat mutatunk be, amelyekhez hasonlók segítségével diagnosztizálható a tanulók fonéमतudatosságának fejlettsége, illetve a fejlesztendő pontok is beazonosíthatók. A fejlesztés kapcsán fontos

kiemelni, hogy a fonéमतudatosságot a betű-hang megfeleltetéssel együtt (P14. feladat) kell fejleszteni. Mivel a fonéमतudatosság fejlesztésének fő célja az olvasás során történő alkalmazás, a fejlesztés még eredményesebbé tehető, ha expliciten felhívjuk a tanuló figyelmét a fonéमतudatosság metanyelvi funkciójára. A betű-hang megfeleltetés betűismerettel történő ötvözése hozzájárul a művelet megerősítéséhez, továbbfejlesztéséhez, de korrekciós lépésként is alkalmazható.

A fonémaazonosítás során (P11. feladat) a tanulóknak ugyanazt a beszédhangot kell felismerniük három vagy több különböző szóban. A feladat nehézségi fokát meghatározza a szavak száma, a szavak hosszúsága és az azonosítandó fonéma helye. Ha a tanulónak háromnál több elhangzott szót kell megjegyeznie, a rövid távú memória kapacitása is befolyásolhatja a teljesítményét.

A fonológiai tudatosság hangszámlálással történő mérését változatossá, illetve könnyebbé tehetjük a szavakat megjelenítő vizuális elemek alkalmazásával (P12. és P13. feladat). A képek felhasználása történhet a szavak elhangzásával egyidejűleg, vagy akár helyettesítheti is azt. A képek kiválasztásakor ügyelni kell arra, hogy azok a tanuló számára egyértelműek és beazonosíthatók legyenek.

### P11. feladat

 Válaszd ki azt a betűt, amelyik benne van mind a két kép nevében!

	<input type="radio"/> gy	<input type="radio"/> ty	
	<input type="radio"/> k	<input type="radio"/> g	
	<input type="radio"/> p	<input type="radio"/> b	

Vissza  Tovább

### P12. feladat



Hány hangból áll a hallott szó? Kattints a megfelelő számra!




3 4 5





[Vissza](#)[Tovább](#)


A feladat hanganyaga: *cipő*.

### P13. feladat




Rakd a képeket a megfelelő kosárba a kezdőhangok alapján!





**V**



**F**

[Vissza](#)[Tovább](#)

A feladat hanganyaga: *fecske, váza, fenyő, fésű*.  
A megoldások tetszőleges sorrendben besorolhatók.

A fonéमतudatosság és a betű-beszédhang megfeleltetés közötti kapcsolat kialakulását segíti elő, ha a szó kezdő- és záróhangjának felismerésére irányuló feladatban a hangot reprezentáló betű is megjelenik. Ez esetben célszerű, ha egy alkalommal egy fonémával, illetve az ahhoz kapcsolódó grafémával ismerkednek meg a tanulók, például [t] – t tó, tál, tánc, tigris. Azok a tanulók, akiknél a fonéमतudatosságot nem kizárólag szóban, hanem betűismerettel együtt fejlesztik, jobban teljesítenek mind az olvasás mind a helyesírás terén.

A fonémamanipulációban lévő hiányosságok diagnosztizálását kulcsfontosságúnak tartjuk, mivel a szavak hangjaival végzett műveletek optimális fejlettségi szintje biztosítja, hogy a tanulók a hangokat betűkhöz, illetve a betűket hangokhoz tudják kötni, amikor olvasnak vagy írnak.

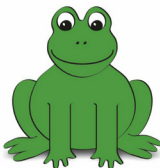


### *Betű-beszédhang feldolgozás*

A transzparens ortográfiájú, egyszerűbb hang-betű megfeleltetési szabályrendszerű, helyesírású írásrendszerek esetében könnyebb megtanulni a betű és hang megfeleltetéseket, így a szavak már viszonylag rövid olvasástanulást követően is hibátlanul dekódolhatók. Kutatások igazolják, hogy mind a mély (pl. francia, angol), mind a sekély ortográfiájú nyelvek esetében (pl. magyar, finn) a fonológiai feldolgozási készségek mellett a betűk ismeretének, a betűk és a hangok közti kapcsolatok tárolásának és előhívási készségének is kulcsfontosságú szerepe van. A fonéमतudatosságot vizsgáló feladatokat ötvözhetjük a betű-beszédhang megfeleltetéssel (*P14. feladat*), mivel a magyar nyelv esetében az olvasás- és írástanulás során az első legfontosabb lépés annak elsajátítása, hogy adott betű melyik beszédhangnak felel meg. A sikeres hang-betű, majd betű-hang dekódolás alkotja a későbbi folyékony olvasás alapját (vö. *Blomert és Csépe, 2012*).

A *P15. és P16.* feladatok alkalmasak a betűtévesztés, a beszédhang-differenciálás zavarának feltárására, rámutatnak a magán- és mássalhangzók időtartambeli megkülönböztetésének problémájára, a zöngéesség-zöngétlenség tekintetében való döntés vagy a mássalhangzók képzési helyének esetleges bizonytalanságára, feltéve, hogy a tanuló fonéमतudatosságának fejlettsége a feladat megoldását lehetővé tevő szintet eléri. A beszédhang-differenciálás zavara negatívan hat az egyes beszédhangok grafémára történő transzformálására, ami az olvasás- és írástevékenység alapja. Olyan feladatokra is szükség van, melyek segítségével sikeresen kiszűrhető, hogy a tanulónak gondot okoz-e például a [d]-[b] hangok, a hosszú és rövid magánhangzók [o-ó, ö-ő, u-ú, ü-ű, i-í] vagy mássalhangzók [j-jj, l-ll] megkülönböztetése.

### P14. feladat

Hány hangból áll a hallott szó? Kattints a megfelelő számra!

2  2  2

3  3  3

4  4  4

5  5  5

Vissza  Tovább

A feladat hanganyaga: béka, fa, bab.

### P15. feladat


Melyik szóban hallod a következő hangot? Kattints a megfelelő képre!


   


Vissza  Tovább


A feladat hanganyaga: pillangó, galamb, egér, nadrág. Hívóhang: g.


### P16. feladat

 Melyik szó illik a képhez? Kattints rá!

  
 bont     pont

  
 láb     láb

  
 lapát     kabát

  
 bab     pap

Vissza Tovább


A fonológiai tudatosság fejlettsége, a kis- és nagybetűk pontos és gyors felismerése és megnevezése, azaz fluenciája, a gazdag szókincs és a fejlett szövegértés együttesen járulnak hozzá az értő olvasás kialakulásához. A betűismeret jó előjelzője a későbbi olvasási teljesítménynek.

Egyik ilyen mérési, fejlesztési feladat a betűmegnevezési fluenciagyakorlat, amelyben 100 betűt kell megjeleníteni kis- és nagybetűs változatban, random módon keverve az ábécé összes betűjét felhasználva. A tanuló betűmegnevezési fluenciáját az egy percen belül helyesen megnevezett betűk száma adja.

Egy másik olvasási teljesítményt meghatározó, de kevésbé ismert faktor, a feldolgozás sebessége. A RAN-feladat (*RAN=rapid automatized naming, gyors automatizált megnevezés*) azt méri, hogy milyen gyorsan tudunk megnevezni tárgyakat, színeket vagy számjegyeket, illetve betűket. A korai olvasási szakaszban a kép és a betű megnevezésének sebessége megbízható előrejelzője a későbbi olvasási képesség fejlettségének (*P17. feladat*). Míg a betűmegnevezési fluenciagyakorlat időkorlátos, a RAN nem ír elő ilyen kritériumot. A RAN készség csak igen nehezen fejleszthető (*Blomert és Csépe, 2012*). A RAN online tesztelése az adatok pontosabb feldolgozására ad lehe-

tőséget. Míg a szemtől szembeni tesztelés során számolni kell a mérőbiztosi hibával, az időt mérő eszköz (óra, mobiltelefon, stopper) esetleges pontatlanságára, addig az online mérés után kinyerhető log fájlok a század másodperceket is rögzítik. Az online mérés viszont más infrastruktúra-szükségletet vonz magával. Míg a többi feladathoz elég csupán fejhallgatót adni a gyermekeknek, a rögzítés miatt a RAN feladatokhoz headset szükséges, vagy olyan számítógép, mely beépített mikrofonnal rendelkezik.

### P17. feladat



Nevezd meg a képernyőn látható betűket sorban, balról jobbra haladva, amilyen gyorsan csak tudod!

o a s d p a o s p d  
s d a p d o a p s o  
a o s a s d p o d a  
d s p o d s a s o p  
s a d p a p o a p s

[Vissza](#) [Tovább](#)

### 2.1.2. Mondatértés

A mondatok értő olvasásának fejlesztése fontos átmeneti, összekapcsoló szakasz a szórutinok kialakítása, a szavak globális dekódolása (szóolvasás) és a szövegértő olvasás között. A mondatértés már az olvasás-írás előkészítésének szakaszában jelentőséggel bír. A hang és betűtanulás előtt, azzal általában párhuzamosan jelennek meg az oktatási gyakorlatban olyan feladatok, amelyek során (például kép alapján) a gyermekeknek mondatokat kell alkotni. Néhány olvasástanítási program során a hangtanítás zajlik úgy, hogy a gyermekek kép alapján beszélgetnek, és ezen keresztül kiemelt szerep jut a mondatok megfogalmazásának; ez a kép-olvasás.

A mondatok megértése megfelelő szórutinra és ezzel együtt az olvasás tempójára, illetve szókincsre, beszédértésre épül. Ezek a tényezők elő-

feltételként jelentkeznek a mondatolvasáshoz. A mondatok olvasásának, megértésének folyamata az egyszerű, predikatív (csak alanyt és állítmányt tartalmazó) szerkezetekkel kezdődik, innen haladunk a bővített, halmozott mondatrészeket tartalmazó mondatokon át az összetett, bonyolultabb logikai tartalmú egységek megértése felé. A mondatok megértését befolyásoló nyelvi tényezők a következők: a mondat (1) hossza, (2) szókinccse, (3) megfelelő szórendje, (4) logikai összefüggéseinek bonyolultsági foka és egyértelmősége, (5) pozíciója a szövegben, ezen belül fontosság, anaforák, kataforák (előre és hátra utaló nyelvi elemek), (6) információinak mennyisége és minősége, (7) tipográfiai megjelenése.

A mondatértés fejlődésében nagy szerepe van a gyermek érdeklődéséhez és előzetes tudásához, tapasztalataihoz kapcsolódó szövegek, szövegrészek megválasztásának, az olvasás iránti kedv felkeltésének és az olvasási stratégiák tanításának is.

Akárcsak a szövegértés, úgy a mondatértés szintjén is fejlesztjük az írott nyelvre vonatkozó tudást is, amely a kapcsolódó fogalmak ismerete mellett a használatukra vonatkozó tudást is magában foglalja. Ehhez tartoznak az írásra, a mondatok elhelyezésére vonatkozó ismeretek is (nagy kezdőbetű, írásjelek, bekezdés formai és tartalmi tagolása stb.).

A mondatokhoz kapcsolódó feladatokat két egymással szorosan összefüggő területen alkalmazzuk. Az egyik a mondatra vonatkozó, olvasásértés szempontjából releváns tudás feltárása, a másik a mondatok megértése. Mindezek mellett fejlesztjük és értékeljük azt a tudást is, amely a gyermekek saját olvasási képességére, olvasási folyamatának jellemzőire és az olvasási stratégiákra vonatkozik, azaz a metakognitív tudásra vonatkozó ismereteket és az ehhez kapcsolódó képességeket (*Csikos és Steklács, 2006*).

Az első két évfolyamon a legfontosabb cél tehát a hang-betű, fonéma-graféma megfeleltetés kialakítása, a betűösszevonás és a szófelismerés fejlesztése. Ez szolgál a mondatértés alapjául. A mondatok közül az egyszerű, állítást tartalmazó mondatokat helyezük a fókuszba, ezek megértését gyakran képek segítségével fejlesztjük, ellenőrizzük. Ez a folyamat lehet inverz is, a gyermekek képet rajzolhatnak a mondat alapján, vagy egyszerű mondatot írhatnak a kép alapján. A feladatok között szerepelhet a mondatba illő (vagy oda nem illő) szavak beírása, kiválasztása, aláhúzása is. A gyermekek legyenek képesek felismerni, megnevezni az olvasáshoz szükséges elemi nyelvi egységeket, fogalmakat. A hangos olvasás során alkalmazzanak helyes intonációt, hanglejtést, megfelelő hangerőt. Ez utóbbi az élőbeszédből könnyen transzferálható.

A második évfolyam végére a 2-5, már ismert szóból álló mondatok magabiztos, hiba nélküli, esetleg apróbb hibákkal jellemezhető felolvasása és megértése a cél (a szavak számába a névelőket, kötőszavakat nem számoljuk bele). Mondattani szempontból egyszerű, bővített, esetleg két tagmondatból álló, egyszerű struktúrájú mondatok olvasása jelenti a fejlesztési, tanítási célt. Különösen kell ügyelnünk arra, hogy a mondatok lexikai állománya a gyermekek meglévő szókincsére épüljön. A gyermekek számára ismeretlen szavak jelentését minden esetben ellenőrizni, tisztázni kell. Az első és második évfolyamon a narratív tartalmú mondatok egy idősíkot ölelnek fel, jellemzően jelen vagy múlt időt. A mondatolvasás mérése szempontjából alapvető fontosságú az olvasásra, írott nyelvre, annak használatára vonatkozó fogalmak, szabályok ismerete.

#### *Mondatértés értékelése képek segítségével*

Az írott nyelvi közlés megértésének mérése szempontjából az első és második osztályban különösen fontos szerepe van a képeknek annak köszönhetően, hogy nem nyelvi síkon értelmezendő információkat hordoznak. Célszerű egyszerű állapotot vagy eseményt ábrázoló képeket alkalmazni. Az egyik legegyszerűbb feladat, hogy ezek alapján a felsorolt egyszerű mondatok közül a gyermekek ki tudják választani azokat, amelyek igazak a képre. Első, második osztályos szinten ezek a mondatok egy-két egyszerű bővítést, valamint egy-két alanyt tartalmaznak. A mondattani struktúra szempontjából a lépések a következők: (1) predikatív szerkezet, (2) mondat egy bővítéssel, (3) mondat halmozott mondatrészrel és (4) mondat több bővítéssel.

A méréshez használhatunk olyan feladatokat is, amelynek célja a mondatértés ellenőrzése a képre vonatkozó mondat kiválasztása segítségével (egyszerű és bővített mondatok). Ebben az esetben a kép alapján kapott vizuális információ és az írott nyelvi közlés összefüggésének a felismerése a cél (*P18. feladat*).

A mondatok hosszúságának, szerkezetének bonyolításával nehezíthetjük a feladatot, illetve azzal, hogy mennyire tér el a feladat képeinek, mondatainak jelentése. A kép és a mondat megértésén alapuló feladatok közül az egyszerűbb típus az egy mondat-egy kép párosítása, ezenkívül lehet kakukktolás a mondatok vagy a képek között (*P19. és P20. feladat*).

Az előzőnél nehezebb szintet jelent, amikor a kép információinak megértése után kell a hiányos mondatot kiegészíteni. Még nehezebb, ha csak

### P18. feladat

 Olvasd el a mondatokat! Húzd a mondatokhoz a megfelelő képeket!

Morcsi barna szőrű kiskutyya.  
Piros nyakörvet visel.  
Labdája zöld színű.



### P19. feladat

 Kattints arra a mondatra, amelyik igaz a képre!



írott nyelvi információ áll rendelkezésre (P21. feladat). További nehezítő tényező, ha a megoldásként felkínált szavak alakja hasonló, pontos olvasásra van szükség a helyes megoldáshoz.

### P20. feladat

 Nézd meg a képet és hallgasd meg a mondatokat!  
Ha igaz a mondat, kattints a mondat előtti négyzetbe!


  

A szőlő az alma és a citrom között van.


A szőlő előtt a citrom látható.


[Vissza](#) [Tovább](#)

### P21. feladat

 Húzd a megfelelő képeket a hiányos mondatokba!

A megérkezett a kikötőbe. 

Ez a színes már az enyém!   


A magas tetejéről messzire lehet látni. 

[Vissza](#) [Tovább](#)

A mondatmegértés mérése történhet olyan feladattal is, amely során a cél a mondat kiegészítése a képről hiányzó rész alapján (*P21. feladat*). Első és második osztályban egyszerű és bővített mondatokat alkalmazunk, amelyekből a hiányzó szóra több felkínált választási lehetőség áll rendelkezésre, ezek között csak egy helyes megoldás van.

Vizsgálhatjuk a tanulók mondatértését olyan feladatokkal is, amelyekben néhány mondatból álló egyszerű szöveg, történet kép alapján történő kiegészítése a cél. 1–2. osztályban felsorolásból választják ki a gyerekek a helyes megoldást.

Az ilyen típusú feladatokban a gyerekeknek fel kell ismerni a jelentést, kohéziót az egy-két hiányos mondatból álló közlésben. A hiányzó szavak beírásával teszik értelmessé az esemény leírását. Az előzőekhez hasonlóan egyszerűbb szinten megadott megoldások közül választhatják ki a helyes szót, bonyolultabb változatban nekik kell ezeket pótolni, a megoldást kép segíti.

Szintén a mondatértésről ad információt az a feladattípus, ahol a kép alapján a mondatot igazzá tevő szót kell kiválasztani a tanulóknak. A képen látható eseményre, ábrára vonatkozó mondat hiányzó elemével kell a tanulóknak kiegészíteni az állítást. A megoldásra megadott lehetőségeket kínálunk. Ez a feladattípus is a kép és az írott nyelv megértésén, megfeleltetésén alapul. A kép és mondat megértésére, a feladat megoldására egy új aspektust alkalmaz. A tanulóknak több tényezőre is figyelemmel kell lenni, ez nehezíti a feladatot.

#### *Mondatértés mérése írott nyelvi műveletekkel*

A mondat alkotóelemeinek, a szavaknak a biztos dekódolása, felismerése nélkülözhetetlen alapja a szövegértésnek. Ezt a készséget mérhetjük egybeírt egyszerű mondatok szavakra bontásával, vagy egybeírt szavak szétválasztásával (*P22. feladat*). Az írás tagolásának, elhelyezési szabályainak az elsajátításához, a betű-hang megfeleltetési szabályok biztos alkalmazásához is segítséget nyújt ez a feladattípus. A feladatnak könnyebbik változata az, amikor rajzzal segítjük a megoldást. Ha nincs kép, akkor már csak az írott nyelvi információkra tud alapozni a tanuló.

Az írott nyelvi közlés jellemzője a mondat szintjén is a szemantikai kohézió. Ennek felismerése segíti a szavak megértését. Ezt fejleszthetjük az adott területen olyan feladatokkal, ahol a helyes mondat rekonstrukciója a cél. Alkalmazhatunk erre a célra olyan feladatokat is, amelyekben a hiányos mondatokat a tanulóknak a felkínált szavak közül eggyel kell

## P22. feladat

 Húzd a kerítésre azokat a szavakat, amelyeket a betűsorban is látsz!



találkozikkönyörögparancsoljátszanakszalad


játszanak   könyörög   szalad   találkozik   parancsol  
nevet   beszélget   sétál

 Vissza  Tovább

kiegészíteni úgy, hogy értelmes legyen a mondat szemantikailag és nyelvi-  
vileg is (P23. és P24. feladat). A mondat megértését ez a feladattípus a  
pontos, alapos elemző olvasás fejlesztésével segíti. Nehézséget az jelent,  
hogy a lehetséges válaszok hasonló alakúak, de tartalmi szempontból csak  
egy teszi értelmessé a mondatot. Könnyíthetjük, nehezíthetjük a feladatot  
azzal, ha különböző vagy hasonló jelentéstartalmú, alakú szavakat kínálunk  
fel, esetleg nem adunk meg megoldási lehetőséget, hanem a tanulóknak kell  
találni olyan szót, amely a mondatot értelmessé teszi.

Alkalmazhatunk olyan feladatokat is, ahol a cél a mondatba nem illő  
szavak kiválasztása, helyettesítése odaillő szóval. Az előzőnél bonyo-  
lultabb, összetettebb feladattípus, amely a pontos betű-, szófelismerő  
olvasás képességét követeli meg. A könnyű és nehéz feladatok közti  
különbség abból fakad, hogy a választható megoldásként felkínált szavak  
alakja mennyire hasonló, illetve, hogy jelentéseik között milyen mértékű  
különbség van.

### P23. feladat

 Húzd a megfelelő szót a mondat végére!

Elöttem van észak, hátam mögött .

A rádióban szólt egy szép .

Ez itt nem a jobb lábad, hanem a .

Itt a farsang, áll a .

bal      bál      dal      dél

### P24. feladat

 Egészítsd ki a mondatokat a megfelelő szóval!

olvas   siet   iszik   tanul   eszik   játszik   sétál

Aki éhes, az .

Aki szomjas, az .

Aki késésben van, az .

A mondatértés fejlettségéről információt ad a halmazott alánnyal, egyszerűbb bővítmenyekkel rendelkező mondat valóságtartalmának a felismerése. A tanulók mondatértését a példamondatok igazságtartalmának eldöntése alapján vizsgálja a feladat. A feladat nehézségét fokozhatjuk egyre bonyolultabb szerkezetű, hosszúságú mondatokkal, vagy a hagyományos szórendtől történő próbabb eltérésekkel is.

### 2.1.3. Gondolkodási képességek

A gondolkodási képességek fejlettsége nagy szerepet játszik a szöveg logikájának, összefüggéseinek megértésében. A szöveg megértése annak feldolgozását, a tantárgyak tanulását is segíti. A szövegértés fejlesztésének alapvető fontosságú feladata a gondolkodási képességek fejlesztése, mely leghatékonyabban tartalomba ágyazottan valósítható meg (Csapó, 2004).

A kritériumorientált szövegfeldolgozó gondolkodásfejlesztés módszerének hazai kidolgozói a következő gondolkodási képességek fejlesztését emelték ki: (1) rendszerező, (2) összefüggés-kezelő, (3) következtető és (4) kombinatív képességek (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006). A szövegértés fejlődésében az induktív és a deduktív gondolkodás szerepe is jelentős (Csapó, 1998 és 2003).

A gondolkodási képességek fejlődése jelentős szerepet játszik a megszerzett tudás strukturálásában és rendszerezésében, és elősegíti a tanultaknak a különböző élethelyzetekben történő alkalmazását is.

#### P25. feladat

◀

Olvasd el a szöveget, és oldd meg a feladatokat!


**A RÓKA MEG A MACSKA**

Egyszer egy macska az erdőben kószált, és találkozott a rókával. "A rókának nagy szava van az erdőben" - gondolta, és nagy tisztességgel köszöntötte:

– Jó napot, tisztelt róka úrfi! Hogy érzi magát ebben a mai drága világban?

A róka nagy kevélyen végigmérte a macskát. Nem tudta, egyáltalán

...



▶

Számold meg a mondatokat az események sorrendjében!

A macska találkozott a rókával és köszöntötte őt.

A róka ráförmedt a macskára a kérdése miatt.

A hengegő róka pórul járt.

Meglátnak egy vadászt négy jőféle kopóval.

A macska felugrott a fára a vadász elől.

Vissza

Tovább


A feladathoz tartozó teljes szöveget az 1. melléklet tartalmazza.

Az 1–2. osztályban elsősorban mesékkel találkoznak a gyermekek, a hétköznapi jelenségekkel foglalkozó szövegek is általában valamilyen történetbe ágyazva jelennek meg. Az alapvető gondolkodási műveletek értékelése szorosan összefonódik a szöveg megértésének, az alapvető összefüggések felismerésének ellenőrzésével (Nyitrai, 2009). Az életkori sajátosságokat figyelembe véve az ezek mérésére készült feladatok az 1–2. osztályosoknál még elsősorban információ visszakeresésen, a visszakeresett információkkal végzett műveleteken alapulnak (Molnár és B. Németh, 2006).

Fontos feladat a szövegértés ellenőrzése közben olyan gondolkodási képességek értékelése is, amelyek a diákok ismeretszerzésében, tanulásában, gondolkodásában jelentős szerepet töltenek be. Ezt teszik lehetővé 1–2. osztályban azok a feladatok, amelyek az események sorba rendezésével segítik a szöveg szerkezetének, a történet időbeliségének, a szövegkohézióknak, a lineáris gondolatmenetnek a megértését (P25. feladat). Abban az esetben, ha szóban kérjük a feladat megoldását, a szövegértésen túl a relációszókincs helyes használatát is ellenőrizni tudjuk.

A deduktív gondolkodásnak, a logikai műveleteknek a diagnosztikus értékelésére kiváló lehetőséget nyújtanak a szövegek, hiszen a beszédben, olvasmányokban, természettudományos írásokban sok-sok állítással találkoznak a diákok, melyek logikai szerkezetekkel vannak összekapcsolva. A deduktív gondolkodás segíti a tanulókat a szöveg mélyebb tartalmainak, logikai felépítésének megértésében, a mondatok közötti kohézió megra-

### P26. feladat

 Melyik a kakukktójas az egyes sorokban? Kattintással válaszolj!

A,  dió  mogyoró  virág

B,  táska  tarisznya  kancsó

C,  király  korona  királyfi

Vissza  Tovább

gadásában (*Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006*). Ennek a gondolkodási műveletnek az ellenőrzésében a szöveg kínálta nyelvi logikára támaszkodunk. Kijelentésekkel, állításokkal kell a gyermeknek műveleteket végezni, eldönteni annak igazságtartalmát, majd befejezni a megkezdett mondatot az állításokban azonosított logikai tartalomnak megfelelően (*P26. feladat*).

A rendszerező képesség az alábbi részkészségekből épül fel: (1) közös sajátosságok keresése, fogalomképzés, (2) definiálás, (3) besorolás, (4) osztályozás, (5) sorképzés (*Nagy, 2003a*). A besorolás lényege, hogy a megjelölt dologhoz, fogalomhoz kell a hozzá tartozó tulajdonságot kiválasztani. Az 1–2. osztályban elegendő egy fogalmat megjelölni a választott szövegből.

Az összefüggés-kezelés két dolog kapcsolatának felismerését, megértését és alkalmazását, adott esetben a kapcsolat létrehozását segíti (*Nagy, 2003b*). Az összefüggés-kezelés fejlődésének mérésére szolgáló feladatok irányulhatnak a történet eseményeire, a szereplők tulajdonságaira és a szereplők közötti kapcsolódásokra egyaránt. A narratívák önmagukban is összefüggés-láncolatok, az események követése önmagában is segítheti az összefüggés-kezelés fejlődését. A képességrendszer elsajátítását és a szövegértés fejlődését segítik a történetek tartalmában megjelenő összefüggések, ha azok a cselekmény szempontjából relevánsak és a gyermek korábbi tapasztalataihoz kapcsolódnak (*Nyitrai, 2009*).

A szövegértés alapját képező lineáris gondolatmenetet, a folyamatos építkezés logikáját meg kell tapasztalni, el kell sajátítani a gyermekeknek. Erre a fogalmazások írása kitűnő gyakorlat, de az olvasás oldaláról is megközelíthető ennek elsajátítása. Erre kínál lehetőséget az a feladattípus, ahol rövid történetet (2 mondat) kell kiegészíteni egy hiányzó mondattal. A közlés összefüggéseinek felismerésén kívül a globális és lineáris kohéziót, a mondatértést is mérheti az ilyen feladattípus. 1–2. osztályos szinten még megadott mondatok közül kell kiválasztani az odaillőt a tanulóknak.

## **2.2. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon**

### **2.2.1. Dekódolás**

Egy jól funkcionáló szóformalexikon kialakulása évekig tart. Az általános iskola 3–4. évfolyamán az olvasásfejlődés mérésének a szószintű olvasási teljesítményre is kell koncentrálnia, főleg az első két évfolyamon megalapozott készségekre, képességekre építve. A 3. évfolyamon a pontosság- és főképpen a folyékonyságmérések és a szókincs mérése állnak a középpontban, míg a 4. évfolyamon a dekódolás fejlettségének leírására a pontosság- és folyékonyságmérések, a betű-hang integráció mérése, a kanonikus (a nyelvre jellemző alaptípusok) mondatok olvasása és a szövegértés vizsgálata szolgál (*Blomert és Csépe, 2012*).

A 2. és 4. évfolyam között az olvasás fejlődésének követésére végzett valamennyi mérésnek figyelembe kellene vennie a fonológiai összetevők, a szókincs, az olvasási sebesség és pontosság közötti komplex kapcsolatrendszert és kölcsönhatást. Ebben az életkori sávban az olvasási készségek első két évfolyamon elkezdett fejlesztése folytatódik. Ekkor már elvárás a szavak és álszavak szótagszerkezetének manipulálása és a fonémákkal történő műveletek elvégzése, valamint a stabil betűismeret és a betűk fonémákkal történő összekapcsolása. Amennyiben az elvárt szinthez képest elmaradás mutatkozik, ezek gyakorlása és mérése az első két évfolyamon használt feladattípusokkal, azok nehezítésével (pl. kevésbé gyakori, több szótagból álló szavak segítségével) valósítható meg.

Ebben az időszakban érdemes a hangsúlyt a tanulók szövegolvasási fluenciájának fejlesztésére, illetve az olvasás funkcionális vonalának erősítésére fektetni. A fentiekben meghatározott készségek megerősítése mellett fontos a rutinok kiépítése, az automatizálódás elősegítése és a szövegértési stratégiák tudatosítása. Ez utóbbiakról bővebben a diszciplináris alfejezetben esik szó.

#### *Hangos olvasás, fluencia*

Az olvasási képesség fejlődését az olvasás sebességének növekedése is jelzi: a kezdő olvasók általában lassan, a gyakorlott olvasók sokkal gyorsabban olvasnak. Az olvasás sebességében a gyakorlott olvasók körében

is nagyok a különbségek. Ennek háttérében többek között az áll, hogy az olvasás sebessége függ az olvasás módjától, céljától is. Három gyökerelesen különböző olvasási mód különíthető el: a betűző olvasás, a folyékony olvasás és az áttekintő olvasás (Nagy, 2006). A háromféle olvasási mód nem értelmezhető az olvasási képesség fejlődésének egymást követő lépcsőfokaiként, bár a mindennapokban ez a félreértés többször tetten érhető a pedagógiai gyakorlatban. A félreértés alapja az, hogy pl. az áttekintő olvasáshoz nyilván az olvasási képesség magasabb fejlettségi szintje szükséges, mint pl. a betűző olvasáshoz. Az iskolai olvasástanítás fontos feladata lenne mindhárom olvasási mód tanítása, hiszen a különböző céllal folytatott olvasás eredményessége attól függ, hogy az olvasó mennyire célspecifikusan választ stratégiát és módot.

Fentiekből következően az olvasástanításnak nem közvetlenül a sebességnövelés a feladata, hanem e háromfajta olvasási mód elsajátításának elősegítése. Mindazonáltal az olvasástanítás kifejezett célja kell legyen, hogy a tanuló képességeihez mérten fejlessze az olvasási tempót is.

A betűző olvasás a nyelv bármely, soha nem látott, ismeretlen szavának a felismerését teszi lehetővé, így a gyakorlott olvasók esetében is fontos szerepet játszik új szavak, kifejezések, szakkifejezések, idegen szavak olvasásakor, hiszen a pontos olvasás a tartalom megértésének, továbbá a pontos helyesírásnak is alapjául szolgál. A folyékony olvasás a szövegben folyamatosan előre haladva minden mondat elolvasását szolgálja (nem zárva ki az érdektelen, unalmas szövegrészek átlépését sem adott esetben). Az olvasási tempó gyorsulása leginkább a folyékony olvasásnál figyelhető meg.

A tanulók szövegolvasási fluenciájának feltárására több módszert alkalmaznak. Az egyik, amikor a tanulók hangosan felolvasnak egy összefüggő szöveget, és a pedagógusok saját tapasztalataikra támaszkodva ítélik meg annak fejlettségi szintjét. Ilyenkor érdemes referenciapontot használni. Például, a tanuló olvasási sebességének gyorsabbnak kell lennie, mint 90 szó/perc, vagy a tanulónak kifejezően kell olvasnia, vagy a tanuló szövegértését is tesztelik a hangos olvasás után. A másik eljárás, amikor a pedagógus időkorlát mellett monitorozza az összefüggő szöveg hangos olvasását. A tanuló szövegolvasási fluenciájának fejlettségét az egy perc alatt helyesen kiolvasott szavak száma adja. A fejlődést akkor lehet nyomon követni, ha ugyanazt a szöveget olvastatjuk később is. A referenciapontok megállapításához támpontként szolgálhatnak az e területen végezett kutatások eredményei. Ezek szerint az első évfolyam végén a tanulók szövegolvasási fluenciája

átlagosan 60 szó/perc, a másodikoké 90-100 szó/perc között mozog, míg a harmadik év végére a tanulók egy perc alatt átlagosan 114 szót tudnak helyesen kiolvasni. A fluencia függ egyrészt az olvasó gyakorlottságától és az olvasott szövegtől is. Az olvasási fluencia mérésének harmadik módja lehet a szólisták hangos olvastatása (például mérjük, hogy a tanuló egy szólistából hány szót olvas el egy perc alatt, hány szót olvas el helyesen egy perc alatt stb.). Tantermi élethelyzetben a hangos olvasás sikerességét az arra érzékeny gyermekeknél a szorongás jelentősen befolyásolhatja, erre a gyermek teljesítményét mérő pedagógusnak érdemes figyelnie. A folyékony olvasáshoz szükséges, de nem elégséges feltétel az izolált szavak gördülékeny felismerése. Mivel a szóolvasási fluencia nem transzferálódik a szövegolvasási szintre, a szóolvasási fluencia fejlettsége nem feltétlenül jelzi az összefüggő szövegolvasás gördülékenységének fejlettségi szintjét.

A szóolvasási fluenciát mérő feladatokban fontos változó a szavak gyakorisága vagy hosszúsága. A tanulók gyorsabban és pontosabban olvasák el azokat a szavakat, amelyekkel gyakrabban találkoznak akár tanteremben, akár hétköznapi olvasás közben.

### *Álszavak olvasása*

Az álszavak olvastatásával szintén meghatározhatjuk a tanulók dekódolási teljesítményét, hiszen ez esetben sem a gyakorisági sem az ismerősségi hatás nem érvényesül. Az ilyen jellegű feladatokban kisebb valószínűséggel fordulnak elő olyan betűkombinációkat tartalmazó szavak, amelyekkel az olvasó már találkozott, mindazonáltal könnyebben, gyorsabban felismeri azokat a betűkombinációkat, amelyek lehetségesek az adott nyelvben. Amennyiben az álszavak olvastatását időkorlát mellett végeztetjük, figyelembe kell venni azt a tényt, hogy az álszavak olvasási ideje hosszabb, mint a velük egyező betűszámú valódi szavaké.

A szövegértés fejlődésében szintén nagy szerepet játszik a morfológiai tudatosság, azaz a nyelvtani szerkezetekre vonatkozó tudás. Kutatások igazolják, hogy a magasabb szintű morfológiai műveletek (pl. morfémákra történő dekompozíció, morfémák kombinálása) elvégzésére képes általános iskolások mind a helyesírás, mind a szóolvasás és a szövegértés területén jobb teljesítményt érnek el. A morfológiai tudatosság fejlődése hosszú folyamat: az általános iskola kezdő szakaszában a jobb fejlettségi mutatókkal rendelkező gyermekekre a gazdagabb szókincs, fejlettebb szövegértés és a jobb olvasási fluencia jellemző. A morfológiai tudatosságnak a szókincs-

csel, a szövegértéssel és az olvasási fluenciával való kapcsolata a fejlődés előrehaladtával szorosabbá válik, leginkább a 8–9. évfolyamon mutatható ki. A morfológiai tudatosság különösen az ismeretlen összetett, képzett, ragozott szavak olvasásakor segíti a szavak lexikális feldolgozását, a szókincs bővülését és a szövegértést (Kuo és Anderson, 2006, Kieffer és Lesaux, 2012).

### 2.2.2. Mondatértés

A 3–4. évfolyamon továbbra is az egyik fő feladat a szórutinok fejlesztése. A központban a folyékony, önszabályzó olvasás képességének kialakítása, fejlesztése áll. Mindezeknek kialakítása a biztos hang-betű, (fonéma-graféma) felismerésére épül. Ezzel párhuzamosan fejlesztjük a mondatok értő, értelmező hangos felolvasásának képességét. Hangos olvasásnál célunk a kifejező, értelmező olvasás. A szókészlet tekintetében ez olyan mondatokat is magába foglal, amelyek olyan szavakból állnak, amelyeket a tanulók ismernek, de leírva még nem látták. Később, 6. évfolyam végére cél az értelmező hangos olvasása olyan mondatoknak, amelyekkel először találkoznak a tanulók.

3–4. évfolyamon egyre hosszabb, 5-12 szóból álló mondatok értő olvasása a cél. Ebbe a terjedelemben nem értjük bele a névelőket és kötőszavakat. Mondattani szempontból egyszerű, bővített mondatokon kívül a kettő-három tagmondatból álló mondatok jelentik a fejlesztési, tanítási célt. Különösen kell ügyelnünk arra, hogy a mondatok lexikai állománya ebben a korosztályban is a gyermekek meglévő szókincsére épüljön. A gyermekek számára lehetséges ismeretlen szavak jelentését minden esetben ellenőrizni kell. A narratív mondatok egy vagy két idősíkot ölelnek fel, jellemzően ez itt is a jelen és múlt idő.

#### *A mondatértés mérése képek segítségével*

Az 1–2. évfolyamhoz képest 3–4. osztályban bonyolultabb mondat szerkezettel találkoznak a gyermekek, valamint részletesebb megfigyelést igényelnek a képek a helyes megoldás, pontos megértés érdekében. A mondatokban az alapvető állításon kívül olyan bővítmények szerepelnek, amelyek a részletekre vonatkoznak (P27. és P28. feladat). Előfordulnak két tagmondatból álló összetett mondatok és pozíciót, irányt kifejező szavak. Az alsóbb évfolyamokhoz képest a mondatok szerkezete bonyolultabb, bővített mondatokkal is találkoznak a gyermekek. A mondatokban megjelenik a tagadás.

### P27. feladat

 Húzd a mondatot a hozzá tartozó kép alá!

a) Az állatok egymásra figyelve, vidáman beszélgetnek.      b) Négy gyermek egy kutya kíséretében túrázik az erdőben.

c) Nagy figyelemmel nézik, hogy mi van az edényben.      d) A tisztáson fociznak, labdázna, fogócskázna a gyerekek.

 [Vissza](#) [Tovább](#) 

### P28. feladat

 Kattints arra a mondatra, amelyik **nem** igaz a képre!

- A többség már jóízűen falatozik.
- A szalonnát lobogó lángok között sűtik.
- A kerítésen túl fák magasodna.
- A kerítés előtti asztalon ennivalók láthatók.

 [Vissza](#) [Tovább](#) 

A szavak, mondatok megértése szempontjából, mint arra utaltunk már, alapvetően fontos a biztos szófelismerés. Ezt a képességet hatékonyan fejleszthetjük olyan feladatokkal, amelyekben hasonló hangzású vagy jelentésű szavak közül kell kiválasztani azt a szót, amely a mondatot értelmessé, helyessé, a képre vonatkozóvá teszi. Mintafeladatunkban (*P29. feladat*) a tanulóknak a kép alapján ki kell egészíteni a mondatot, és a helyes megoldást három lehetőség közül választhatják ki.

### *P29. feladat*



Húzd azokat a szavakat a mondatokba, melyek igazgá teszik azokat!

A kertészkedő nő	ültet az ágyások végébe.	vonalat világot virágot
A kert mentén	lapokból kirakott út kanyarog.	szíves színes szemes
A nő fejét széles	kalap védi a napsütéstől.	karimájú karajú karátú

Vissza Tovább

A lehetséges megoldásként választható szavak formai, jelentéstani szempontból és hangalak alapján is hasonlóak, ezért figyelmes, betűző olvasásra van szükség a helyes válasz megadásához, amelyhez a mondat megértése is feltétel. Szerkezet szempontjából itt is előfordulhat bővített, valamint két tagmondatból álló összetett mondat a feladatban, illetve az igazságtartalom meghatározása is lehet az elvégzendő művelet (*P30. feladat*).

Szintén az olvasott szöveg megértését, a szófelismerés biztonságát, a pontos megfigyelést és a szókincs fejlettségét ellenőrizhetjük azokkal a feladatokkal, amelyekben a mondatot a képről hiányzó rész alapján kell

### P30. feladat

I  H Igaz (I), vagy hamis (H) az állítás? Kattints a mondatok előtt álló I vagy H betűre!



I  H A vár építéséhez egy kislány lila vödörben hozza a homokot.

I  H A mérleghintán a kockás pulóveres kislány vidáman néz le a társára.

I  H A homokozó mögül ketten figyelik, hogyan készül a hatalmas homokvár.

I  H A zöld pólós kislány egyedül lendül hintájával a magasba.

Vissza  Tovább

kiegészíteni, Ennek a feladattípusnak a megoldását a fentiekén kívül más tényezők is bonyolítják, pl. az, hogy a tanulóknak hiányt kell felismerniük a képen. Az elsődleges megértésen kívül a képi és nyelvi értelmezés képességére is szükség van a helyes megoldáshoz.

Fontos cél a mondatok önálló értelmezése és összefüggéseik megértése. Ezt olyan feladatokkal mérhetjük, amelyekben néhány mondatból álló egyszerű szöveg, történet kiegészítése a cél odaillo szavakkal, az adott kép alapján. A helyes megoldáshoz szükség van a mondatok kohéziójának felismerésére, valamint a szövegben előre és hátra utaló nyelvi elemek (anaforák, kataforák) értelmezésére is. Mindezt a rövid történet, történet-elemeket ábrázoló kép segíti. További segítség a feladathoz, hogy megadott válaszlehetőségek közül válogathatnak a tanulók, azonban ezeket a megfelelő alakjukban kell beilleszteni a mondatokba. Szerkezet szerint ebben az esetben is bővített és egyszerűbb összetett mondatokkal találkozunk (P31. feladat).

### P31. feladat

 A kép segítségével egészítsd ki a szöveget a felsorolt szavak megfelelő formáival! Írd őket a keretbe!



**barátnő, utazik, lány, meglátogat**


Nevenincs királykisasszony látogatóba ment a szomszéd király  .  
Régóta  voltak már. Elhatározta, hogy mielőtt férjhez megy,  
 őt. Már egy napja  , nagyon elfáradt.

#### *A mondatértés mérése írott nyelvi műveletekkel*


A mondatok szavakra bontásának követelménye a negyedik évfolyam végére nemcsak a szegmentálást foglalja magába, hanem a vessző biztos alkalmazását, tagoló funkciójának ismeretét, használatát is. Ennek ismeretét mérhetjük az olyan feladatokkal, amelyek során a tanulónak egybeírt bővített mondatot, szólást, közmondást kell szavakra bontani. Szerkezeti szempontból egyszerű bővített és két tagmondatból álló, egyszerűbb következtetéseket, összefüggéseket tartalmazó bővített mondatokat, szólásokat, közmondásokat tartalmaznak a feladatok (*P32. feladat*).

A mondat megértésének mérésére alkalmasak, és a szórutinokra, a dekódolás pontosságára engednek következtetni azok a feladatok, amelyekben megadott válaszlehetőségek közül kell megtalálni a mondatot értelmessé tevő szót. Ezekben a feladatokban a tanulónak ki kell tudni választani a mondatot értelmes nyelvi közléssé tevő szót. A 3–4. évfolyamon a már megismert módon bővített és egyszerűbb szerkezetű összetett mondatok javasoltak ezekben az esetekben is. A felkínált szavak legyenek azonos tövűek, hasonló jelentésűek, alakúak, hangzásúak, mindezzel nagyobb figyelmet, pontosabb dekódolást igényel a jó megoldás.

### P32. feladat



Húzz annyi pöttyöt a mondat után, ahány szóból áll!



Mégnekiállfeljebb.


Mindenhájjalmegkent.

Megtanítjakesztyűbedudálni.

Neméregyhajítófátsem.

[Vissza](#) [Tovább](#)

### P33. feladat




Ha gyorsan gépelünk, egy-egy szót könnyen elírhatunk! Segíts javítani! Melyik szót szerettem volna a mondatba írni? Kattints rá!

A következő érezt nagyon izgalmas lesz.

[fejezet](#) [tervezet](#) [övezet](#)

Az ólban hangosan pirít az éhes kismalac.

[rikít](#) [virít](#) [visít](#)



[Vissza](#) [Tovább](#)

Alkalmazhatunk olyan feladatot is, ahol nem a mondatba illő szót kell megkeresni a válaszlehetőségek közül, hanem először kiválasztani a nem odaillő szót, majd behelyettesíteni azzal, amelyik értelmessé, helyessé teszi a közlést. A bemutatott mintafeladat (*P33. feladat*) mondatai a ragozás szempontjából megfelelő, de jelentésében nem odaillő szót tartalmaznak. A tanulónak fel kell ezeket a szavakat ismernie, majd a megadott három lehetőségből kiválasztania azt a szót, amelynek jelentéstartománya illeszkedik a mondatához, és azt értelmessé teszik. 1–2. osztályhoz képest több mondatrésszel van bővítve az egyszerű mondat, emiatt árnyaltabb a tartalom, és figyelmesebb olvasást igényel.


### 2.2.3. Gondolkodási képességek

A 3–4. évfolyamon már egyre több ismeretterjesztő szöveggel találkoznak a gyermekek, amelyek felépítése, logikai szerkezete eltér a mesékétől. Míg a mesék jó alapot nyújtanak a szöveg lineáris kohéziójának megértéséhez, addig az elvont fogalmak, jelenségek megjelenése a szövegekben már fejlettebb gondolkodási képességet igényel. Az egyszerűbb logikai műveletek, összefüggések megértése elsősorban a mondatok megértésével együtt, illetve azok által fejleszthető.

A mindennapi élet egyszerűbb jelenségeit leíró természettudományos szövegek összefüggéseinek megértéséhez nem elég a szavak, mondatok szintjén való szövegfeldolgozás, hanem szükség van azokra a gondolkodási műveletekre, melyek segítenek a szöveg nyelvi logikai szintjét megérteni. Az induktív gondolkodás egy olyan komplex kognitív képesség, amelyet úgy is értelmeznek mint kritikai gondolkodást vagy mint a tanulási képesség egyikét (*Csapó, 2002*) (*P34. feladat*).

Amint már említettük, 3–4. osztályban az egyszerű mondatok mellett megjelennek a két, három tagmondatból álló összetett mondatok, amelyeknek bonyolultabb a szerkezetük, éppen ezért nehezebb a megértésük. A *P35. feladatban* az összetett mondatokban megjelenő állítások igazságtartalmának eldöntésén túl a két tagmondat egymáshoz való viszonyát is értelmeznie kell a tanulónak ahhoz, hogy be tudja fejezni a kijelentés alatt álló megkezdett mondatot. A feladat feltételezi a mondatokban megjelenő betű-hang biztos felismerését, a szavak jelentésének ismeretét, továbbá a tagmondatokban megjelenő logikai szerkezetek megértését.

### P34. feladat

 Húzd a szavakat a megfelelő sorba!

szín      növény      nép      étel

a) orosz, török, tatár

b) galambszürke, királykék, narancssárga

c) tejbegríz, palacsinta, céklasaláta

d) bükk, galagonya, kamilla

### P35. feladat

 Melyik befejezés illik a mondatba? Kattintással válaszolj!

Ha süt a nap és esik az eső, akkor megjelenhet a szivárvány.

Most esik az eső és süt a nap, tehát...


Ősszel a fákon megsárgulnak a levelek.

A fákon sárgák a falevelek, tehát...

A 3–4. osztályban megjelenő szövegek, legyenek az szépirodalmiak vagy ismeretterjesztők, többcélúan felhasználhatóak a gyermekek logikus gondolkodásának fejlesztésére. A kombinatív képesség nem kapcsolódik szorosan az olvasáshoz vagy a szövegértés diagnosztikus értékeléséhez, de kiváló példa arra, hogy a gondolkodási képességeket hogyan lehet fejleszteni, majd az elsajátítás szintjét ellenőrizni szövegértést mérő feladatokban. 1–2. osztályban ezt a tevékenységet cselekedtetéssel segítjük, 3–4. évfolyamon is kiegészítheti a feladatot a manipuláció, de már el is hagyhatjuk az eszközhasználatot.

A tanórákon használt fogalmak jelentését nem minden esetben magyarázzuk meg részletesen, és természetesen erre nincs is mindig szükség, de az új ismeretek feldolgozásánál fontos az ismeretlen fogalmak körülírása, megmagyarázása. Tehát az egyes tananyagok kulcsfogalmai esetén a fogalomképzés működtetése kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a tananyag elsajátítását segíti. A mintafeladatban (*P36. feladat*) a kiemelt kulcsfogalmakkal kell elmagyarázni a megadott fogalmat. Az ilyen jellegű feladatok lehetőséget nyújtanak a szövegértés mérésére, és kiváló alkalommal szolgálnak a szövegalkotásra. Ezáltal sikeresebb a megértés, illetve a tanulók számára

### *P36. feladat*

 Húzd a szavakat a megfelelő magyarázat elé!



**vaskos**      **arasz**      **moha**      **zord**

: hossz mérték; a kinyújtott hüvelykujj hegyétől a szintén kinyújtott kisuujj hegyéig terjedő hosszúság

: erős, izmos, zömök ember

: barátságtalan, rideg

: növény

 [Vissza](#) [Tovább](#) 



Az előző feladathoz hasonlóan ez a logikai művelet is a tanulás, olvasásértés, kommunikáció, deduktív gondolkodás alapját képezi. Ebben a feladattípusban a megelőző mondat, tagmondat után egy *tehát* kötőszóval kezdődő tagmonddal egészítik ki a tanulók az állítást. A következtetések a *ha-akkor*, *vagy-vagy* logikára épülnek, és tartalmazhatnak tagadást is.

### P38. feladat

Kattints a helyes befejezésre!

Anyukám azt mondta, ha nyári szünet lesz és meleg idő, akkor elmehetünk a strandra. Most elmehetünk a strandra, tehát...

- meleg idő van, de nincs nyári szünet.
- meleg idő és nyári szünet van.
- nincs meleg idő és nincs nyári szünet.

◦ VisszaTovább ◦

## **2.3. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon**

### **2.3.1. Dekódolás**

Az 5–6. évfolyamon elvárás, hogy a tanulók megértsék a szöveget, értelmezzék azt, saját ismereteik és háttértudásuk tükrében reflektáljanak annak tartalmára és formátumára, valamint állást foglaljanak az olvasottakról. Ezen elvárások teljesítése az olvasás közben olyan olvasási vagy kognitív műveletek aktiválásával lehetséges, mint az információ-visszakeresés, az értelmezés, értékelés és ezeken belül kiemelten a következtetés. Ebben a fejezetben az egyszerű kognitív és szövegszintű feldolgozást igénylő információ-visszakeresés irányából haladunk a szöveg mélyebb megértését igénylő értékelési szintig. A szövegértéshez szükséges képességek különböző szövegformán és szövegtípuson mérhetők, ezeket az alkalmazási dimenzió fejti ki részletesebben.

#### *Információ-visszakeresés*

Az információ-visszakeresés során a tanulónak hozzá kell férnie a kérdés/feladat szempontjából releváns tartalomhoz, és lokalizálnia kell egy vagy több, a szövegben szereplő információt. Az egyszerűbb információ-visszakeresési feladatok a szó szerinti tartalomhoz való hozzáférést vizsgálják, míg az összetettebb változatok minimális szintű következtetést is igényelnek az olvasótól.

#### *Értelmezés*

Az értelmezési szintű feladatok a szöveg belső szerkezetében történő eligazodást mérik. E feladatok megoldásához szükséges a következtetési képesség fejlettsége. Ilyenek például: a szöveg alap gondolatának vagy fő témájának beazonosítása vagy egy kifejezés szövegkörnyezettől függő jelentésére való következtetés. Ebben kulcsszerepet játszik a szövegben egymástól távoli, ám összetartozó információk összekapcsolása, azaz az inferencia, amely egyike azoknak a folyamatoknak, amelyek a szövegrészletekből kivont információkra és az olvasó háttértudására támaszkodva járulnak hozzá a mentális reprezentáció kialakításához, a „sorok közti olvasáshoz”.

### P39. feladat

Ne ugrálj bogárra!

Tihanyi Pistának egyszer arra támadt kedve, hogy mezítláb járjon. Lerúgta cipőjét és kirohant mezítláb a kertbe. Ugrándozott a gyepen, mint az elszabadult csikó. Egészséges is az, ha melegben, mezítláb járunk. Nem is szólt az édesanyja érte. Csak mikor virágok között ugrált, akkor figyelmeztette:

– Miért nem maradsz a gyepen? Mit ugrálsz a virágok között?  
 – Bogarak vannak itt a virágokon, azokra ugrálok – felelte Pista.

Válaszolj a kérdésekre a megfelelő mondat kiválasztásával!

a, Hol ugrándozott Pista?

A gyepen és a virágok között.  A gyepen és a fák között.

b, Mire figyelmeztette Pistát az édesanyja?

Vigyázzon, mert felfázik.  Vigyázzon, mert megcsíphetik a darazsak.

c, Hol csípte meg Pistát a darázs? d, Mit hozott a cseléd a patikából?


A talpán.  A lábszárán.  Szaharint.  Szalmiákot.

Vissza  Tovább


A feladathoz tartozó teljes szöveget az 2. melléklet tartalmazza.

### P40. feladat


Számозással tedd sorba a képregényt a történet alapján! Írd a megfelelő sorszámokat a szövegdozozokba!




a,




b,




c,



d,



e,



f,

Vissza  Tovább

A következtetés mérésének egyik lehetséges módszere a kérdés-válasz módszer. Például a tudás alapú következtetési képesség fejlettségéről kaphatunk képet úgy, hogy a szöveg olvasása közben vagy után pl. *Miért? Hogyan?* és *Mi történt ezután?* kérdéseket teszünk fel. Továbbá megkérhetjük a tanulókat arra, hogy adjanak címet az olvasott szövegnek, állítsák sorrendbe a történet eseményeit, azonosítsák egy diagram fő dimenzióit, jellemezzék a főszereplőt vagy magyarázzák el például egy térkép használatát (*P40. feladat*).

### Értékelés

Az ilyen típusú műveletek elvégzéséhez a tanulóknak a szövegtől független tudásukra, értékrendszerükre és esetenként véleményükre kell támaszkodniuk. Amikor az olvasó értékeli a szöveget, összeveti az olvasottakat a személyes tapasztalataival vagy más szövegekből szerzett információval, és véleményt alkot a szöveg tartalmáról vagy formájáról. Ehhez meg kell értenie és fel kell ismernie a szöveg jelentését és szándékát, továbbá fel kell használnia a szövegek szerkezetére, stílusára, fajtáira vonatkozó háttértudását is (*P41. feladat*).

### P41. feladat

Európai lovas ebben a sötétségben kantárszáron vezette volna a lovát, de mi nem szálltunk le a nyeregből, mert tudtuk, hogy a ló jobban lát, és biztonságosabban tájékozódik, mint mi.

A legördülő listából válaszd ki az állítások valóságtartalmát!

A sötétben lóháton közlekedünk.	Válassz!
Mindenki tudja, hogy a ló jobban lát, mint az ember.	Válassz!
A ló biztonságosabban tájékozódik az embernél.	Válassz!
Minden lovas a sötétben kantárszáron vezeti a lovat.	Válassz!

[Vissza](#) [Tovább](#)

A legördülő lista választási lehetőségei: *igaz, nem igaz, nem derül ki*.

### Munkamemória – olvasásterjedelmi teszt

Az összefüggő szöveg megértése többnyire egy-egy globális egység feldolgozásán keresztül valósul meg. Ez azzal jár együtt, hogy az olvasónak rövid ideig gyakran több mondatból álló gondolategységeket is memorizál-

nia kell ahhoz, hogy a lényegkiemelés megtörténhessen. A tanár felolvassa a kiválasztott sorozat mondatait, és a tanulónak a mondatok utolsó szavait kell vissza mondani.

### 2.3.2. Mondatértés

Hatodik osztály végére a különböző funkciójú, műfajú szövegek olvasása a cél, amelynek a szó- és mondatolvasás építőeleme, szükséges, de nem elégséges előfeltétele. Az olvasási képességnek automatizált, önszerveződő képességgé kell fejlődni a sikeres tanulás érdekében.

Az 5–6. évfolyamon a mondatértés fejlesztése, diagnosztikus mérése leginkább abban különbözik az előző évfolyamoktól, hogy a példamondatok bonyolultabbak, lehetnek többszörösen összetettek is. Logikai szempontból bonyolultabb struktúrájúak, szókészletük sokkal nagyobb szókincsre épül, a narratív mondatok három idősíkot is felöllelhetnek. Nagyobb számban fordulnak elő ennek a szakasznak, vagyis 6. osztály végére a magyar nyelv alap-szórendi szabályaitól eltérő felépítésű mondatok, valamint olyanok, amelyekben a nyelvtani és a beszélő szándéka szerinti modalitás eltér. (Pl.: *Nem megmondtam, hogy csukd be az ablakot? Mindenki kinyitotta a könyvét, csendben van, és rám figyel.*)

#### *Mondatértés mérése képek segítségével*

A képre vonatkozó mondat kiválasztása a pontos megfigyelés, a pontos olvasás képességét fejleszti képi és írott nyelvi információk feldolgozása által. Az alsóbb osztályoktól eltérően, az 5–6. évfolyamon egyre bonyolultabb mondatok szerepelhetnek – a feladatokban hagyományostól eltérő szórenddel, bonyolultabb logikai összefüggéssel. Mindez nehezíti a megértést, koncentráltabb figyelmet igényel.

Az alábbi (P42. feladat) feladatban a képre vonatkozó mondatok valószínűségét kell felismerni a gyermekeknek, mindezt a mondatok struktúrája nehezíti. A mondatok között található tagadó szerkezeteket is, amely szintén nehezebbé teszi a megértést. A képek, mondatok ebben az esetben is olyan dolgokra vonatkoznak, amelyekkel a tanulók találkozhatnak mindennapi életük során, érdeklődésüknek, életkori sajátosságainak megfelelnek.



szempontból nem odaillő szót kell felismerni a tanulónak, majd kicserélni egy olyan szóra, amely a mondat stílusához illik, ráadásul itt már nem áll rendelkezésre választási lehetőség (*P43. feladat*).

A mondatok megértésénél a lassú, nem automatizált olvasási folyamat miatt problémát jelentenek a hosszabb összetett mondatok. A megértés deficitjének oka egyrészt a hosszúság, ugyanis ez esetben a lassabb olvasás eredményeképpen a mondat végére érve nem emlékszik az olvasó a mondat eleji információkra, másrészt a logikai kapcsolatok, következtetések bonyolultsága lehet.

### **2.3.4. Gondolkodási képességek**

5–6. évfolyamon már bonyolultabb mondat szerkesztéssel, többszörösen összetett mondatokkal találkozhatnak a tanulók. Fontos, hogy a szövegértés mérésénél a gyermekek meglévő szókészletére támaszkodjunk, de a különböző tantárgyak tanulása során gyakran találkoznak idegen, számukra ismeretlen szavakkal, kifejezésekkel is. Ezek mellett megjelennek a szövegekben a hagyományos szórendtől eltérő, bonyolultabb mondat szerkezetek, logikai összefüggések, melyek megértéséhez szükség van a gondolkodási műveletek aktivizálására.

Az ismeretterjesztő szövegek feldolgozása során fontos, hogy megértésük a tanulók az új fogalmakat. Mélyebb megértést kínál, ha olyan feladatokkal segítjük ezt, amiben a tanuló maga jut el a fogalom megértéséhez. A *P44. feladatban* egy hierarchikus osztályozást mutatunk be. A feladat nehézsége abban rejlik, hogy a diáknak egyidejűleg kell felosztást és sorképzést végezni. A hierarchikus osztályozással kapott részfogalmak egymásra épülnek, a szintek a sorképzés eredményei, az azonos szinteken szereplő fogalmak pedig felosztással épülnek be a hierarchikus fogalomba. A fogalmi hierarchiába való beépülés, a más fogalmakkal való kapcsolat kialakulása teszi jól használhatóvá az elsajátított fogalmakat. Az itt bemutatott példánk esetén a hierarchikus fogalom a kártevők fogalma. A feladat megoldása során a tanulók kigyűjtik a szövegből a kártevők fajtáit, és a megadott ábra üres négyzeteibe beírják azokat a megfelelő helyre.

5–6. évfolyamon is tartalomba ágyazva jelennek meg azok a feladatok, melyek a nyelvi logika működését mérik. Azon kívül, hogy a tanulóknak ismerniük kell a megadott mondatokban szereplő szavak, kifejezések jelentését, ismerniük kell azokat a mondat szerkezeteket is, amelyekkel a tag-

P44. feladat

Húzd a felsorolt fogalmakat az ábra megfelelő részébe!

gombakártevők	monília	almamoly	peronoszpóra	pajzstetvek
lepkék	rovarkártevők	szilvamoly	levéltetvek	káposztalepke

**Kártevők**

```

graph TD
    Root[Kártevők] --- L1L[ ]
    Root --- L1R[ ]
    L1L --- L2L1[ ]
    L1L --- L2L2[ ]
    L1R --- L2R1[ ]
    L1R --- L2R2[ ]
    L1R --- L2R3[ ]
    L2R1 --- L3R1[ ]
    L2R1 --- L3R2[ ]
    L2R1 --- L3R3[ ]
    
```

Vissza Tovább

mondatok összekapcsolódnak (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006). A P45. feladatban a szöveghez kapcsolódó állításokat fogalmaztunk meg, melynek igazságtartalmát el kell dönteniük a diákoknak, és a helyes következtetést levonva be kell fejezniük a megkezdett mondatokat. A feladat során ellenőrizhetjük a gyermekek szókincsén keresztül a szövegértést, a mondatok logikai szerkezetének megértését, a relációszókincs helyes használatát és a gondolkodási műveleteket.

A fogalmak megértése, rendszerben látása gondolkodást igényel. 5–6. osztályban már nem egyszerűen azt mérjük, hogy a szöveg szó szerinti jelentését megértették-e tanulók, hanem azt is, hogy a szövegben megjelenő fogalmak között tudnak-e logikai kapcsolatot teremteni, felismerik-e a rész-egész, ok-okozati viszonyokat, tudnak-e analógiákat azonosítani, fogalmakat alkotni, általánosítani, csoportosítani.

Cél az is, hogy 5–6. évfolyamon a tanulók biztonsággal megértsék az olvasás során azokat az összetett mondatokat, amelyekkel a beszélt nyelvi kommunikáció során is találkozhatnak a mindennapi életükben, a tanítási órákon. A tagmondatok logikai összefüggéseinek megértését a következő feladatban olyan nyelvi anyag segítségével vizsgáljuk, amelyek bonyolultabb logikai összefüggéseket tartalmaznak több idősíkon is. A több idősíki lehetővé teszi olyan mondatok alkalmazását, ahol a cselekmények befejezettségéből, folyamatosságából a fennálló, kialakult helyzet, állapot kikövetkeztethető (P46. feladat).

### P45. feladat

Ha Mihály napján itt vannak a fecskék, hosszú, kemény tél lesz - tartja a népi megfigyelés.

Melyik befejezés melyik megkezdett mondathoz illik? Írd a betűjelét a négyzetbe!

Ha Mihály napján itt voltak a fecskék, akkor kemény télre lehetett számítani. Mihály napján itt voltak a fecskék, tehát

Ha Mihály napjáig nem mentek el a fecskék, akkor kemény télre lehetett számítani. Kemény tél volt, tehát

Vagy elmennek Mihály napjáig a fecskék, vagy hideg tél lesz. A fecskék nem mentek el Mihály napjáig, tehát

Ha a fecskék elvonulnak Mihály napja előtt, nem lesz hideg tél, és ha nem lesz kemény tél, kevesebbet kell fűtenünk. Tehát, ha a fecskék elvonulnak Mihály napja előtt, akkor

a) hideg tél lesz.

b) kemény télre lehet számítani.

c) Mihály napjáig nem mentek el a fecskék.

d) kevesebbet kell fűtenünk.

### P46. feladat

Erich Kästner: Az emberke  
(részlet)

Aki nem tudná közületek, mi az a trambulín, annak megmagyarázom: olyasmi, mint egy matrac. Ugráltatok ti már eleget az ágyban, biztos vagyok benne, örültetek, hogy milyen finoman rugózik a matrac, milyen könnyűnek érzitek magatokat, és mekkorát tudtok rajta ugrani. A trambulín épp csak hosszabb és szélesebb egy matracnál, s olyan feszes, mint a dobra húzott bőr.

Igaz (I), vagy hamis (H) az állítás? Írd az I vagy a H betűt a mondat elé a négyzetbe!

A trambulínon ugrálni lehet.

A trambulín keskenyebb és hosszabb, mint egy matrac.

A magyarázat mindenkinek szól.

A trambulín olyan feszes, mint a dobra húzott bőr.

## **2.4. A helyesírás pszichológiai dimenziójának diagnosztikus értékelése**

A következőkben – az olvasástanulás és -mérés kognitív háttéréről szóló elméleti fejezettel összhangban – helyesírás alatt alapvetően a *szószintű* helyesírást értjük. A szavak írásbeli reprodukálásának képessége a szavak olvasási képességének tükörképe abban az értelemben, hogy az átkódolás ugyanazon kódon alapul (a szó beszélt és írott alakján), csak az átkódolás iránya ellentétes. Nem véletlen tehát, hogy a (szószintű) helyesírás és olvasás mögött álló kognitív mechanizmusok jelentős részben átfednek: mindkettő szoros kapcsolatban áll a fonológiai (elsősorban fonéma-) tudatossággal és a betű-beszédhang megfeleltetési teljesítménnyel (Caravolas, 2004). Mindez azt jelenti, hogy a jelen fejezetben korábban bemutatott, a fonéma-tudatosság és a betű-beszédhang megfeleltetés mérésére szolgáló feladatok nemcsak az olvasás, hanem a helyesírás szempontjából is lényegesek.

Fontos azonban azt is tudatosítani, hogy a jelentős átfedés ellenére a helyesírás és az olvasás kognitív háttere nem azonos (lásd pl. *Babayigit és Stainthorp*, 2011): egyrészt a helyesírás esetében a fonématudatosság és a betű-beszédhang megfeleltetés szintje hosszú távon is igen jó indikátora marad a teljesítménynek, másrészt a helyesírás esetében felértékelődik a morfológiai tudatosság jelentősége, miközben elhanyagolható a RAN szerepe (Blomert és Csépe, 2012).

Szintén lényeges különbség a helyesírás és az olvasás között, hogy a helyesírás fejlődése lassabb, és sosem éri el az automatizálódás azon fokát, amely az olvasásnál megfigyelhető (Bosman és Van Orden, 1997). Ez azzal jár, hogy a helyesírás mérésekor a pontosság végig domináns mutató marad, jóllehet itt is megfigyelhető az a tendencia, hogy a feladatmegoldás sebessége egyre megbízhatóbb és érvényesebb mutatóvá válik az iskolai kor emelkedésével.

Az olvasás fejlődésének egyik útja a fonológiai átkódolás fejlődése, a másik – az előzővel párhuzamos, illetve ahhoz számos ponton kapcsolódó – útja pedig a vizuális szövegfelismerés automatizálódása. Ez utóbbi folyamat egyik fontos része az ortográfiai tanulás, illetve az ennek eredményeként megszerzett ortográfiai tudás: mindazon (nem feltétlenül tudatos) ismeret, amely a szavak írott alakjára vonatkozik, mint például milyen betűmintázatok fordulhatnak elő egy adott írásrendszerben, milyen betűket milyen

sorrendben tartalmaz egy adott szó, vagy hogy egy adott szónak milyen a helyes írott alakja (azaz helyesírása). Látható tehát, hogy a fonológiai feldolgozási folyamatok mellett az ortográfiai tudás szintén fontos kapocs az olvasás és helyesírás között. Figyelemre méltó, és egyúttal az olvasás/helyesírás mechanizmusainak kölcsönös meghatározottságát is példázza, hogy az ortográfiai tanulást nagyban támogatja a fonológiai átkódolás (azaz a tanuló könnyebben elsajátítja egy szó ortográfiai alakját, ha megvan a lehetősége és a képessége arra, hogy a szót hangosan elolvassa). Az ortográfiai tudás, helyesírási képesség mérése egyaránt történhet az olvasás és az írás irányából: a választást a mérni kívánt összetevő jellege és a mérni kívánt átkódolási irány határozza meg.

Az olvasás és helyesírás egymással átfedő kognitív háttere – amely átfedés tehát a mechanizmusok, a bázisképességek és a tudáselemek szintjén is megfigyelhető – ahhoz vezet, hogy az olvasás és helyesírás kölcsönösen befolyásolják egymást (empirikus bizonyítékokért lásd pl. *Caravolas, Hulme és Snowling, 2001; Conrad, 2008*), azaz a helyesírás fejlődése kihát az olvasás fejlődésére is (különösen az olvasástanulás kezdetén, elsősorban a fonológiai átkódolás fejlesztése révén), és fordítva is igaz: az olvasás fejlődése rendszerint javítja a helyesírást is (különösen a későbbi szakaszban, az ortográfiai tudás fejlesztésén keresztül). Ez természetesen azt is jelenti, hogy – különösen az olvasástanítás kezdetén – a helyesírás és az olvasás tanítását nem érdemes túlzottan szétválasztani.

Éppúgy, ahogy az olvasás fejlődése sem szigorúan elkülönülő szintekre tagozódik, a helyesírás fejlődése sem tekinthető mereven kategorizálható fejlődési lépcsők sorozatának. A tanulók a kezdetektől fogva a helyesírási stratégiák széles körét alkalmazzák, mint például a kimondást, az explicit előhívást, az analógiák és a szabályok alkalmazását, azaz a fonológiai átkódolás mellett felhasználják kezdetleges ortográfiai tudásukat és grammatikai ismereteiket is (*Keuning és Verhoeven, 2008*). Optimális esetben a helyesírás tanítása igazodik ehhez a fejlődési jellegzetességhez: nem törekszik a különböző írásmódok és stratégiák radikálisan szekvenciális oktatására, de természetesen figyelembe veszi ezek eltérő hangsúlyát a fejlődés különböző fázisaiban.

A továbbiakban sorra vesszük azokat a feladatokat, amelyek alkalmasak az ortográfiai tudás és a helyesírás mérésére (részben *Tóth, 2012* alapján). A két fogalom közötti szoros rokonság miatt a feladatokat együtt tárgyaljuk, és a könnyebb áttekinthetőség végett táblázatban is összefog-

laljuk. A táblázat soraiban az ortográfiai tudás és/vagy helyesírás egy-egy aspektusának mérésére alkalmas feladattípust mutatunk be, és minden sor utolsó három oszlopában külön példát hozunk az egyes szinteknek megfelelő konkrét feladatokra. A szintek egyszerre jelzik a feladat megoldásához szükséges képességszintet és azt az iskolai évfolyamot, amelynél a feladat helyes megoldása elvárható egy tipikusan fejlődő tanulótól, azaz az 1. szint felel meg az 1–2. évfolyamnak, a 2. szint a 3–4. évfolyamnak, a 3. szint pedig az 5–6. évfolyamnak. Hangsúlyozzuk, hogy egy helyesírási feladat nehézségét, azaz egy adott sinthez tartozását számos tényező határozza meg, például:

1. Melyik elvet kell alkalmazni (kiejtés < szóelemzés/egyszerűsítés < hagyomány elve)?
2. Szó gyakorisága (minél ritkább szó, annál nehezebb).
3. Alkalmazandó szabály komplexitása, szabály alóli kivételek száma (minél komplexebb a szabály, ill. minél több a szabály alóli kivétel, annál nehezebb).
4. Szó komplexitása (minél hosszabb/több morfémből álló/komplexebb hangszerkezetű a szó, annál nehezebb).
5. A hozzáférési tudás szintje (minél inkább szóspecifikus tudást, illetve minél teljesebb hozzáférést igényel a feladat, annál nehezebb – például a választásos feladatok többnyire könnyebbek, míg a tollbamondás az egyik legnehezebb feladattípus).

A táblázatban feltüntetett mindegyik feladattípusra igaz, hogy mind a tanítás/fejlesztés, mind az értékelés során az összes évfolyamon egyaránt alkalmazhatók (*P1. táblázat*). Általánosságban az olyan feladattípusok, amelyek egy adott szó vagy szóelem aktív megalkotását igénylik, nehezebbek ugyan az előre rögzített alternatívákat kínáló választásos feladatoknál, de ez csak adott tartalomra vonatkozóan igaz. Például egy magas szintű ortográfiai tudást igénylő választásos feladat, amelyben a felkínált alternatívák csak egy-egy részletben különböznek (pl. Batthyány Lajos / Batthány Lajos / Battyányi Lajos), egyértelműen nehezebb egy kiejtés elve szerint írandó, gyakori szó önálló leírásánál. Ugyanígy téves az az elképzelés, hogy az ún. hibakeresési feladatok, amelyekben gépelési vagy helyesírási hibák megjelölését vagy kijavítását kérjük a tanulótól, nem javasolhatók alacsonyabb évfolyamokon. Egyrészt az empirikus vizsgálatok alapján a fiatal (akár

6. osztályos) tanulóknál – a felnőttekkel ellentétben – egy hibásan írt szóalakkal való találkozásnak többnyire nincsen negatív hatása a szó későbbi helyesírására. Másrészt „előre gyártott” hibás szövegeknél a hibák tetszőlegesen kialakíthatók úgy, hogy a felismerésükhöz/javításukhoz szükséges helyesírási (és olvasási) képesség szintje illeszkedjen az adott osztály képességszintjéhez. Harmadrészt a hibakeresés stratégiájának elsajátításával a tanulók képessé válnak arra, hogy saját írásukat is ellenőrizzék, azaz végső soron az iskolai kontextustól függetlenül jobb helyesíróvá váljanak.

A választási és hibakeresési feladatok egyúttal felhívják a figyelmet a helyesírás mérésének egyik lényeges jellegzetességére, mégpedig az olvasási teljesítmény mint befolyásoló tényező szerepére. A helyesírási feladatok jelentős részében ugyanis a tanulótól kifejezetten elvárjuk, hogy olvasson (ilyen a másolás, illetve a választásos, kiegészítéses és hibakeresési feladatok). Ezekben a feladatokban a pontatlan vagy lassú olvasás ronthatja a teljesítményt, azaz a helyesírási feladatunk eredménye a tanuló helyesírási képessége mellett (ritka esetben helyett) a tanuló olvasási teljesítményét is tükrözi. De nem csak az olvasási képesség befolyásolhatja az eredményeket. Szintén figyelembe kell venni a feladatok összeállításakor, illetve az eredmények értelmezésekor, az esetleges kiejtésbeli változatosságot: pl. a Nyíregyháza szót éppen a nyírségiek rövid „i” hanggal ejtik, azaz ezen a területen a kiejtés elve szerinti írásmód hibát eredményez. Az írást igénylő feladathelyzetben (pl. tollbamondás) pedig a finommotorikus készségek és az írástechnika is hatással lehetnek a mért helyesírási teljesítményre.

Feladat-típus	Feladat lényege	Példafeladat	1. szint	2. szint	3. szint
Betűsor-választás	Az implicit ortotaktikai szabályszerűségek ismerete: adott betű- vagy betűkombináció előfordulhat-e (az adott pozícióban) a magyar ortográfiában?	Melyik betűsor lehetne inkább egy létező szó?	fféb / fébb	lyék / jék	tondja / tonjda

<b>Feladat-típus</b>	<b>Feladat lényege</b>	<b>Példafeladat</b>	<b>1. szint</b>	<b>2. szint</b>	<b>3. szint</b>
Ortográfiai választás	Kiejtésben hasonló betűsorok közül azt kell kiválasztani, amelyik egy létező szó.	Húzd alá a helyes alakot!	befőtt / beföt	tudja / tuga	Kossuth Lajos / Kosuth Lajos
Homofón választás	Kiejtésükben azonos szavak közül azt kell kiválasztani, amelyik illik a mondathoz/ képhez.	Melyik szót hallod a mondatban?	[Tamara és Álmos együtt játszanak.]  álmos / Álmos	[A festék megfolyt a papíron.]  megfojt / megfolyt	[Péter menni szeretne, de egyelőre itt marad.]  egyenlőre / egyelőre
Ortográfiai / homofón verifikáció	Megegyezik a választásos feladattal, csak alternatívák közötti választás helyett igen/nem választ kell adni, pl.: Helyesen írtuk-e le a híres költő nevét? Wörös Sándor				
Hibakeresés	Gépelési vagy helyesírási hibákat kell megtalálni szavakban (vagy mondatokban).	Húzd alá a hibásan írt szót!	gépelési hiba:  A tűzohtók bátor emberek.  helyesírási hiba:  A tűzoltók bátor emberek.	gépelési hiba:  A szonjas fiú vizet ivott.  helyesírási hiba:  A szomlyas fiú vizet ivott.	gépelési hiba:  Felszálltak a versenyen részt vevő repülőgépek.  helyesírási hiba:  Felszálltak a versenyen résztvevő repülőgépek.

Feladat-típus	Feladat lényege	Példafeladat	1. szint	2. szint	3. szint
Javítás	Gépelési vagy helyesírási hibákat kell kijavítani szavakban (vagy mondatokban).	Keresd meg a hibásan írt szavakat, és írd le őket helyesen!	ld. a hibakeresés példamondatait!		
Másolás	Reprodukálni kell egy írott szót (vagy szöveget).	Másold le a következő szót/mondatot!	Karcsi szőlőt eszik.	Karcsi a szőlőt majszolta.	Czifra Karcsi  először a szőlőből eszegetett, utána szóját majszolta.
Átalakítás	Toldalékkal kell ellátni szavakat.	Írd le a megadott szavakat úgy, hogy illeszkedjenek a mondatba!	Peti tegnap gödröt ... (ás).	Fiúk, ne ... (bánt) az állatokat!	Az ... (Észak-Buda) lakások drágábbak, mint a ... (Dunapart) nyaralók..
Kiegészítés választással	Ki kell egészíteni a szót a megadott betűk/betűkombinációk valamelyikével	Melyik betű hiányzik (vagy mely betűk hiányoznak) a pontozott helyről?	utá...a   n/nn/m/r  komo...   ly/j/jj  b...rönd   ö/ő/ü/ű	min...árt   gy/dj/gyj  d...csér   i/í	Kazin...   czy/czi/cy  Melyik íróval? Móri..al   czc/cc/ cz-c
Kiegészítés diktálással	Ki kell egészíteni a szót a hallott alak alapján.	ld. az előző példát (előre felkínált alternatívák nélkül).			

<b>Feladat-típus</b>	<b>Feladat lényege</b>	<b>Példafeladat</b>	<b>1. szint</b>	<b>2. szint</b>	<b>3. szint</b>
Diktálás (tollbamondás)	Le kell írni a szót (vagy mondatot/ szöveget) a hallott alak alapján.	Írd le a következő szavakat!	[hűtő], [gólya], [vidd (el)]...	[gally], [szerviz], [bizottság] ...	[község], [Rákóczi Ferenc], [Árpád hídi], [sebbel- lobbal] ...

*P1. táblázat: Az ortográfiai tudás és a helyesírás mérésére szolgáló feladatok*

### **2.4.1. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon**

Az írás produktív, az olvasás reprodukív művelet, egymásra nagy hatást gyakorolnak, a két írott nyelvi képesség fejlődése elválaszthatatlan egymástól. Fejezetünkben fontosnak tartjuk bemutatni azokat a helyesírás körébe tartozó feladattípusokat, amelyekkel az olvasási képességre is tudunk következtetni.

Az írás- és olvasástanulás kezdetén elsődleges fontosságú a betű-hang megfeleltetések elsajátítása, a beszédhang-tudatosság fejlődése és végső soron a fonológiai átkódolás képességének, illetve készséggé válásának megalapozása. Az ezzel kapcsolatos példafeladatokat az olvasás kognitív háttéréről szóló fejezetpontban már bemutattuk, így a további tárgyalásuktól eltekintünk.

Ahogy az olvasásban is az elsődleges cél az ortografikus-fonológiai átkódolási mechanizmusok kiépítése, úgy a helyesírásban is a fonológiai-ortografikus átkódolási mechanizmusokra kerül a hangsúly az ortográfiai tudás helyett: a kezdeti szakaszban tehát a kiejtés elve szerint írandó szavak (vagy akár álszavak) írását kell gyakoroltatni, és a mérésnek is elsősorban erre kell irányulnia.

A fonológiai átkódolás mellett már az első osztályos korban érdemes elkezdni a morfológiai tudatosság fejlesztését is. A morfémákra bontás, illetve a morfémák kombinálásának képessége nem csupán a helyesírás szempontjából nélkülözhetetlen, de jótékony hatással van a szósztintú és az értő olvasás fejlődésére is. Első osztályos korban rövidebb összetett szavak, valamint egyszerűbb szerkezetű igekötős és toldalékolt szavak esetében már elvárható a szóelemek felismerése vagy önálló produkciója, második

### P47. feladat

← Írd be a megadott szavakat úgy, hogy illeszkedjenek a mondatba!

**udvar** Kati Danival az [ ] játszik.

**szánkó** Tegnap kaptam egy [ ] .

**mese** Anyával a [ ] beszélgettünk.

**ajándék** Nagyon örültem az [ ] !

[Vissza](#) [Tovább](#)

osztályos korban pedig már olyan toldalékolt szavakkal is lehet foglalkozni, amelyek mássalhangzó-változással járnak (pl. hasonulás). A fentiekre látunk egyszerű példát a *P47. feladat*ban, ahol mindössze a *mese* szó esetében változik a szótő a megoldás során.

A morfológiai tudatosság mellett egy másik metanyelvi képesség, a fonológiai tudatosság körébe tartozó szótagtudatosság (azaz a szótagokhoz való tudatos hozzáférés, azok manipulálásának képessége) szintén elengedhetetlen a jó helyesíróvá váláshoz. Ezzel a kérdéssel már foglalkoztunk az előzőekben. Az első osztály végére, illetve második osztályos korra a tanulók szótagolási képessége és morfológiai tudatossága eléri azt a szintet, hogy képesek az alapvető elválasztási szabályok elsajátítására.

A helyesírás kognitív háttérképességei már a kezdeti időszakban sem korlátozódnak csupán a nyelvi tudatosság különböző szintjeire. Az ortográfiai elemek feldolgozásának egyik korai példája, hogy minimális olvasási gyakorlat után a tanulók – erre irányuló képzés nélkül is – megtanulják, hogy bizonyos betűk, illetve betűkombinációk soha nem (vagy csak nagyon ritkán) fordulnak elő az írott szavakban.

Az ortográfiai szabályszerűségekre való érzékenység elősegítheti az ortográfiai tudás kiépülését, de ez utóbbiban lényegesen fontosabb szerepe van az iskolai képzésnek (hasonlóan a nyelvi tudatosság célzott fejlesztéséhez). Ez nem csupán az olyan alapvető ismeretek átadására vonatkozik, mint például a mondatok és tulajdonnevek kezdőbetűjének írásmódja. Ugyanígy előnyösebb a tanulók számára, ha a hagyomány elvével, illetve

### P48. feladat

Válaszd ki a szavakban a megfelelő betűt/betűket!

ko - an su - a ját -  
to - an e - el

Vissza Tovább

A legördülő lista választási lehetőségei (balról jobbra haladva): *p-pp, b-bb, sz-ssz, p-pp, m-mm*

a hagyomány elve szerint írandó szavak közül a leggyakoribbakkal már a képzés első éveiben megismerkednek. Természetesen ebben az iskolai szakaszban csak kivételes esetekben beszélhetünk stabil, közel automatikus módon alkalmazható ortográfiai tudásról. Az értékelés során ezt ellensúlyozhatjuk azzal, hogy eltérő szintű hozzáférést igénylő feladathelyzeteket alkalmazunk. Például ebben a korban egy adott szóra vonatkozó ortográfiai tudás esetleg nem kellően stabil ahhoz, hogy a tanuló önmaga megalakossa a helyes alakot (tehát egy klasszikus tollbamondási helyzetben a szót hibásan írja le), de már képes lehet arra, hogy a helyes alakot kiválassza több másik alak közül (azaz egy ortográfiai választásos helyzetben helyes választ adjon) (*P48. feladat*), vagy pontosan lemásolja az adott szót.

Végezetül az olvasás és helyesírás együttes mérését teszik lehetővé azok a feladatok, amelyekben hibás szövegekben a hibák felismerését (vagy nehezítve a feladatot: a hibák kijavítását) kérjük a tanulóktól. Ebben az esetben nem csupán helyesírási hibákat érdemes alkalmazni; a gépelési hibák (betűk ki- és felcserélése, kihagyása, betoldása) felismeréséből következtethetünk arra, hogy mennyire hatékonyan azonosítja a tanuló a szófelismerés során a szóalkotó betűket.

### 2.4.2. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon

Az általános iskola 3–4. osztályában a tanulókkal szembeni alapvető elvárás, hogy a betű-beszédhang megfeleltetésekre épülő ortográfiai-fonológiai és fonológiai-ortográfiai átkódolásra képesek legyenek. Ezért a kiejtés elve szerint írandó szavak mérésekor ebben a korban már a nehezebb feladattípusok alkalmazandók, lehetőleg hosszú-rövid hangzókat, (P49. feladat) illetve komplexebb betűkombinációkat tartalmazó szavak vagy álszavak (nem létező szavak) (P50. feladat) helyesírását vizsgálva.

A 3–4 osztályos időszak fő feladata a helyesírás pszichológiai hátterét illetően a morfológiai (és általánosságban véve a metanyelvi) tudatosság további fejlesztése, az ortográfiai tudás bővítése, valamint az analógia- és szabályalapú helyesírási stratégiák alkalmazásához szükséges tartalmi ismereteken túl magának a stratégiaalkalmazásnak a fejlesztése.

A morfológiai tudatosság mérése a toldalékok és igekötők szintjétől a szóelemzés elve alapján írandó szavak szintjén át a mondat szintig terjedhet, lehetőség szerint a felismeréstől az önálló produkcióig ívelő hozzáférési szinteket egyaránt vizsgálva (P51. és P52. feladat).

Ebben az időszakban a tanulók a növekvő olvasási és helyesírási tapasztalatuknak köszönhetően egyre több szó írott alakját képesek automatikusan felismerni, illetve előhívni. Ez nemcsak abban mutatkozik meg, hogy több j/ly betűs szót vagy ismert történelmi nevet (pl. *Kossuth, Rákóczi* stb.)

#### P49. feladat

◀

Válaszd ki, hogy az i vagy az í betű hiányzik a szavakból!

v  z

v  zes

v  ziló


v  zsugár

◉ Vissza

Tovább ◉

A legördülő lista választási lehetőségei: *i, í*.

### P50. feladat


 Hogyan írjuk helyesen? Válassz a legördülő menüből!

Volt e- szer egy kis törpe,  
belenéze  a tükörbe.  
Meglátta, hogy lába görbe,  
tö- et nem néz a tükörbe.

Mérges lett a ki  törpe  
forogni kez- ett körbe  
beleesett a gödörbe  
görbe o- át betörte.

A legördülő lista választási lehetőségei: gy-ggy, t-tt, b-bb, s-ss, d-dd, és r-rr.

### P51. feladat

 Ragozd a megadott szavakat úgy, hogy illeszkedjenek a mondatba! Írd őket a keretbe!


**hord** A fiú vödörben  a homokot.

**száll** A hinta  minél magasabbra!

**tapaszt** A kigyerek kezével  a várat.

**lapátol** A kislány a homokot  a várépítéshez.

**lendít** Ha nem  a lábunkat, akkor nem tudunk hintázn.



képesek helyesen leírni, hanem általánosságban véve gyorsabbá válik a szó írott alakjához való hozzáférés. Ezért ebben a korosztályban már érdemes nemcsak a megoldás pontosságát, hanem sebességét is figyelembe venni a helyesírási teljesítmény mérésekor. (Valójában ez nem csak az ortográfiai tudás méréséhez kapcsolódó feladatoknál, hanem az olvasási, helyesírási és nyelvi tudatosságot mérő feladatoknál is megfontolandó.)

### P52. feladat

← Húzd a megfelelő helyre!

A bará \_\_\_\_ ág nagyon fontos dolog.

A víz kilo \_\_\_\_ ant a vödörből.

Kati ő \_\_\_\_ e nagyon barátságos gyerek.

Te melyik területen vagy tehe \_\_\_\_ éges?

VisszaTovább

A helyesírás fejlődésével a tanulók egyre több helyesírási analógiát és szabályt ismernek, és ezeket változatosan alkalmazzák más helyesírási stratégiákkal (kimondás, előhívás, vizuális választás) együtt. Mivel az *ismeret* és az ismeret *alkalmazása* nem feltétlenül járnak együtt, érdemes külön-külön is tesztelni őket.

### 2.4.3. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon

A helyesírás szempontjából releváns kognitív bázisképességek hosszú távon meghatározzák a helyesírási teljesítményt, de ezen alapképességek szintje – a morfológiai tudatosság kivételével – ötödik-hatodik osztályos korban már nehezen fejleszthető, a hangsúly elsősorban az újabb, komplexebb szabályok elsajátítására, illetve az ortográfiai tudás, a mentális ortográfiai lexikon további gyarapítására kerül. Ezek mérése a korábbi évfolyamoknál ismertetett módon történhet.

Érdekes azonban tekintettel lenni arra, hogy a tanuló általános kognitív és nyelvi fejlődése egyúttal új lehetőségeket is teremt arra, hogy a helyesírás sokkal megalapozottabbá és rendszerezettebbé váljon. Ebben az iskolai korban a tanulók már képesek lehetnek a nyelvi összefüggések felismerésére, a helyesírásunk logikájának, a kivételek esetleges etimológiai hátterének megértésére. A saját helyesírásra vonatkozó önreflexió segítségével a tanuló felismerheti azt, hogy mely területeken bizonytalan, mikor kell külső segítséget igénybe vennie. Ebben a korban a tanuló képes

#### P53. feladat

Vajon hogyan kell írni a következő földrajzi neveket? Segítségül bemásoltuk A magyar helyesírás szabályainak vonatkozó pontjait. Olvasd el figyelmesen, majd húzd a feladatok alá a megfelelő szabályt! Végül kattints a helyesen írt alakokra!

árpádhídi - Árpád-hídi - Árpád hídi

Duna-parti - duna-parti - Duna parti

176. Ha egy földrajzi név egy földrajzi köznévből és egy eléje járuló (egyelemű vagy egybeírt többelemű) közzszóból vagy tulajdonnévből áll, a nagybetűvel kezdett előtaghoz kötőjellel kapcsoljuk a kisbetűvel kezdett utótagot, - Az -i képzős származékokban a kötőjelet meghagyjuk. Ha az alapforma előtagja tulajdonnév, ennek nagy kezdőbetűjét megtartjuk, egyébként az alakulatot kisbetűvel kezdjük. (pl. Sólyom-sziget / sólyom-szigeti, de Csepel-sziget / Csepel-szigeti)

182. A közterületek nevében a kis kezdőbetűs *utca, út, tér, köz, híd* stb. szót különírjuk az előtte álló névrészeketől. - Az -i képzőt az ilyen nevek változatlan formájához tesszük hozzá. (pl. Váci utca, Váci utcai)

[Vissza](#)

[Tovább](#)

lehet arra, hogy egy adott szó helyesírására vonatkozó szabályt önállóan megkeressen, feldolgozzon, majd a mindennapi írás során alkalmazzon; természetesen abban az esetben, ha a szövegértése megfelelő, illetve a tanítója megismertette *A magyar helyesírás szabályaival*, a *Magyar helyesírási szótárral* vagy valamilyen más, a tanulók számára érthetőbb, didaktikusabb helyesírási tankönyvvel, illetve ezen könyvek használatával. A magyar helyesírás szabályai nyelvezete, az abban használt szakkifejezések túlzottan bonyolultak lehetnek egy ötödik-hatodik osztályos tanuló számára. Gyengébb szövegértésű tanulóknál tanácsosabb egyszerűbb szabályokat választani, vagy akár átfogalmazni, egyszerűsíteni az adott szabály leírását. A helyesírás diagnosztikus mérése tehát kiegészülhet annak mérésével, hogy mennyire képes a tanuló a magyar helyesírás szabályainak önálló értelmezésére és alkalmazására (*P53. feladat*).

## **2.5. A fejlődési diszlexia diagnózisa**

A fejlődési diszlexia olyan neurobiológiai eredetű, specifikus olvasási és helyesírási zavar, amelynél a gyenge olvasási és/vagy helyesírási teljesítmény mellett a megfelelő iskolai képzés ellenére a nyelv fonológiai komponensének jellegzetes deficitje figyelhető meg, miközben az olvasástól független kognitív képességek rendszerint érintetlenek (*Blomert és Csépe, 2012*). A legjellemzőbb jegyek a fonématudatosság alacsony szintje, a RAN feladatokban mutatott csökkent teljesítmény és a betű-beszédhang integráció alacsony foka.

A jelen fejezetben felsorolt feladatsorok jelentős részben éppen a fentebb felsorolt diagnosztikus képességeket/készségeket teszik mérhetővé. Mindezek ellenére a tartalmi keretet ne tekintsük specifikus fejlődési zavarok (pl. az olvasásra vonatkozó keretek esetében a fejlődési diszlexia, vagy a matematikai keretek esetében a fejlődési diszkalkulia) diagnosztikus eszközének. A fejlődési zavarok diagnózisa ugyanis optimális esetben egyéni és teljeskörű vizsgálatot, az anamnesztikus adatok ismeretét és az adott fejlődési zavar diagnózisában jártas szakember szakmai mérlegelését igényli.

Az olvasás pszichológiai dimenziójának részletes tartalmi keretei azonban kellő információval szolgálnak a diszlexia-gyanús tanulók korai szűréséhez. Kiemelten fontosak ebből a szempontból az első két évfolyam számára javasolt feladatok: ha egy tanuló a fonématudatosság- vagy a RAN-feladatokban gyengén teljesít, miközben az olvasási és helyesírási feladatokban is jelentősen elmarad társaitól, más területeken (például matematika, természettudományok) viszont nem, joggal gyanakodhatunk fejlődési diszlexiára. Különösen alátámasztja a gyanút az, ha a tanuló teljesítményprofilja nem változik az ismételt méréseken, azaz a kérdéses területeken kimutatott korai elmaradása stabilnak bizonyul.

A fejlődési diszlexia szűrése szempontjából megkésett, de továbbra is hasznos információt szolgáltatnak a harmadik-negyedik évfolyam hasonló feladatai. Ebben az iskolai korban az olvasás és a fonématudatosság esetében is a feladatok megoldásának pontossága helyett a sebesség válik fontosabb indikátorrá (a helyesírás esetében továbbra is a pontosság az elsődleges, a RAN esetében pedig már első-második osztályos korban is a sebesség a mérvadó). A fejlődési diszlexiás tanulók lassúsága

az említett feladatokban azt jelzi, hogy náluk a feldolgozás automatizálódása nem, vagy csak jelentősen megkésve történik a tipikusan fejlődő tanulókhoz képest.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a fejlődési diszlexiát nem lehet „kinőni”, azaz célzott, egyéni fejlesztés nélkül a diszlexiás tanulók olvasási/helyesírási teljesítménye a későbbi évfolyamokban is jelentősen elmarad a kortársakétól (sőt, a hatékony fejlesztés is csak mérsékli az elmaradást, de szinte soha nem tünteti el teljesen). Negyedik osztályos kor felett azonban a tartalmi keretek kevésbé szolgálhatják a fejlődési diszlexia felismerését, több okból kifolyólag. Egyrészt ekkorra a tipikusan fejlődő tanulóknál a szövegértés kerül előtérbe, így a tartalmi keretek is elsősorban arra fókuszálnak az alapszintű olvasástechnikai képességek/készségek helyett. Másrészt ebben a korban maga a diszlexiás profil megváltozhat az egyén kompenzációs mechanizmusainak eredményeként, maszkolva bizonyos funkciók alulműködését (noha a fonológiai komponensek érintettsége többnyire felnőttkorban is kimutatható). Harmadrészt a diszlexiás tanulóknál az olvasás területén mutatott sikertelenség, az önálló olvasással megvalósuló információszerzés és -feldolgozás elégtelensége, illetve a sikertelenséggel járó motivációvesztés, esetleg a romló tanítói megítélés gyengülő teljesítményhez vezethet az olvasáshoz kognitív szinten kevésbé kapcsolódó más iskolai területeken is, megnehezítve a zavar specifikus voltának felismerését (Csépe, 2006).

## **2.6. SNI-specifikus szempontok az olvasás mérésében, értékelésében**

A sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) tanulók olvasásteljesítményének vizsgálata a legtöbb hazai és nemzetközi rendszerszintű mérésben nem megvalósuló célkitűzés, a tanulók ezen köre szinte valamennyi mérésből kimarad. Bár nemzetközi szinten egyre élesebben jelenik meg a különböző mérések inkluzívva tétele iránti igény, kevés adat áll rendelkezésünkre a különböző sajátos nevelési igénnyel rendelkező tanulók olvasás terén nyújtott eredményességéről, az elsajátítási folyamat jellemzőiről. Ennél is égetőbb feladat, hogy megismerjük a sajátos nevelési igényű tanulók olvasási képességének fejlődését, hogy lehetővé váljon az egyéni fejlődési út nyomon követése esetükben is. Az olvasás diagnosztikus értékelésének kiterjesztése a SNI tanulóakra e célt szolgálja. Az olvasás alkalmazási dimenziójának értékelése, vagyis annak vizsgálata, hogy olvasási képességüket mennyire tudják bizonyos társadalmi vagy egyéni célok szolgálatába állítani, a mindennapi életben használni, mindezen belül is különös jelentőséggel bír.

A SNI tanulók köre meglehetősen heterogén. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről sajátos nevelési igényű tanulónak tekinti „azt a különleges bánásmódot igénylő gyermeket, tanulót, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. A heterogenitás azonban nem csupán a kategóriák közötti különbségekre, hanem a kategórián belüli széles képességspektrumra is utal. Egy SNI kategórián belül ugyanis nagyfokú eltérések lehetnek a tanulók kognitív, szociális és személyes kompetenciáit illetően.

A nemzetközi szakirodalomban és értékelési gyakorlatban két megoldási módja lelhető fel a SNI tanulók mérésekbe történő bevonásának. Az inkluzív mérések tervezésének célja olyan tesztek elkészítése és feladatok írása, amelyek mind a SNI mind pedig a többségi tanulók tudását azonos módon mérik (Lloyd, 2006; Watkins, 2007). E megközelítés szerint a SNI igényű tanulók speciális szükségleteit a mérés tervezésének kezdetétől figyelembe kell venni, és olyan feladatokat kell alkotni, illetve olyan teszt-felvételi módot kell találni, amelyek számukra is megfelelnek. A tesztek így

a többségi és a SNI tanulók esetében ugyanolyan módon kerülnek felvételre és ugyanolyan tartalommal rendelkeznek. Ennek megfelelően az eredmények is azonos skálán értelmezhetők. A másik megközelítési mód a többségi tanulók számára fejlesztett mérések adaptálását tűzi ki célul. Ennek keretében a többségi tanulók számára kidolgozott tesztekkel illetve azok felvételi módját alakítják úgy, hogy a SNI tanulók igényeinek is megfeleljenek (Kettler, Braden és Beddow, 2011). Az eredmények itt külön skálán értelmezendők a többségi és SNI tanulók esetében, sőt az adaptáció változosságától függően az egyes SNI területek szerint is.

A két eljárás bármelyike szempontjából fontos tényező, hogy a tanulók számára kidolgozott feladatok elérhetők legyenek a különböző mértékben és területeken akadályozott gyermekek, fiatalok számára. A hozzáférés biztosítása a tesztek felvételének alapfeltétele. Ha a gyengénlátó tanuló nem tud válaszolni a kérdésre, mert túl apró betűvel íródott a szöveg, vagy a mozgáskorlátozott gyermek nem tudja választát a rendszerben rögzíteni számára elérhető módon, a mérés validitása súlyosan sérül.

A nemzetközi gyakorlatban (lásd például NAEP-mérések) a hozzáférést különféle többletsegítségek rendszerével biztosítják az SNI tanulók számára (National Assessment Governing Board, 2010). A többletsegítség fogalma értelmezhető szűken, ez esetben azokra a tesztfelvételt érintő módosításokra utal, amelyek a tanuló számára a hozzáférést és a válaszadást megváltozott körülmények között biztosítják. Tágabb értelemben viszont ide sorolhatók mindazok a lépések, amelyeket a teszt kidolgozói tesznek azért, hogy a sajátos nevelési igényből eredő – a mérendő konstruktumra nem kiterjedő – hátrányok ne befolyásolják a mérési eredményt. Ez utóbbi értelmezésbe beletartoznak a tesztfelvételi eljárást érintő változtatásokon kívül a teszt tartalmi módosítása is.

Az adatfelvételt érintő leggyakoribb többletsegítségek:

- többletidő nyújtása,
- kiscsoportos tesztfelvétel,
- egyéni tesztfelvétel,
- az instrukciók felolvasása,
- az instrukciók egyszerűsítése, egyértelműsítése,
- a fizikai környezet adaptálása (fényviszonyok, környezet ingerszegénysége, speciális szék, asztal stb.),
- mentor/ ismerős jelenléte,

- gyakoribb szünetek,
- a feladattartás segítése,
- nyomdatechnikai változtatások/képernyőbeállítások (nagy betűk, kontraszt, több hely a feladatmegoldáshoz, világos, egyszerű struktúra, pl. egy oldalon csak egy feladat),
- Braille,
- szóbeli válaszadás lehetősége,
- fejegér használata.

A tesztfelvétel módjához kapcsolódó többletsegítségek rendszerének részletezése nem feltétlenül tartozik egy mérés tartalmi kereteinek bemutatásához. Az adatfelvétel fenti mozzanatai a mérések tartalmára nincsenek hatással, vagy legalábbis cél, hogy a lehető legkevesebb befolyással legyenek azokra.

Szükség lehet azonban a mérés validitásának, valamint az értelmes részvétel lehetőségének biztosítása céljából további, a tartalmi kereteket érintő módosításokra is. Ahogyan az építészetben az akadálymentesítés során lebontanak minden fizikai, érzékszervi és kognitív akadályt, az inkluzív mérésekben is le kell bontani minden olyan fizikai, érzékszervi és kognitív akadályt, amely a mérendő területtől független. Ezt a lebontandó akadályt szokták konstruktum-független varianciának nevezni, azaz olyan egyéni különbségnek, amely a mérendő területtől függetlenül áll fenn, de a teszten nyújtott egyéni eredményességre hatással lehet (*Kettler, Braden és Baddow, 2011*). Nehéz ugyanakkor annak körülhatárolása – főként az olvasás szempontjából – mi is a konstruktum-független variancia. Az utóbbi időben az információs-kommunikációs technológiák fejlődésével egyre jobban elterjednek a felolvasóprogramok, amelyek egyben a Braille visszaszorulását is jelentik. Tekintve, hogy a jövőben a felolvasóprogramok átveszik a Braille helyét, ésszerű javaslatként vetődött fel, hogy a vak tanulók esetében a szövegértés vizsgálata ne Braille formájában, hanem felolvasóprogram segítségével történjék. Ez egy nagyon tág értelmezése a konstruktum-független varianciának szemben azzal a megközelítéssel, amely viszont minden kognitív funkciót az olvasási képesség alapjának tekint ezért az észlelési, figyelmi vagy emlékezeti folyamatok segítésének lehetőségét is kizárja az olvasásmérésekből.

A következőkben egy közéleti képviselve azokat a nehézségeket vesszük számba tanulópopulációnként, amelyek a diagnosztikus olvasásmérések eredményeit torzíthatják, és amelyekre figyelmet kell fordítani a mérések kidolgozásakor.

*Tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók:* A tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődése igen változatos. Általánosságban véve jellemző rájuk az alapkészségek megkésett, lelassult fejlődése. Tanulási helyzetekben megfigyelhető jellemzőik a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései (Szekeres, 2011). A tanulásban akadályozott tanulók szövegértésének fejlettsége még hetedik osztályban is szignifikánsan elmarad nem akadályozott harmadikos társaitól. A két csoport átlaga közötti különbség az életkor előre haladtával csökken. A nem-folyamatos szövegek esetében a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésbeli megkésettége nagyobb, mint a folyamatos szöveg megértésében (Papp és Szabóné, 2008).

*Hallássérült tanulók:* A hallássérült tanulók olvasási képességének fejlettsége szintén években mérhető elmaradást mutat. Nemzetközi felmérések szerint a 13 éves hallássérült fiatalok a 7 éves hallók szintjén olvasnak 15-16 éves korukra pedig még mindig a 9-10 éves többségi tanulók szintjéhez közelít olvasási teljesítményük (Csányi, 2007). A kutatások a fejlettségbeli elmaradás hátterében számos okot feltételeznek, így például a fonológiai kódhoz való hozzáférés nehezítettségét, a nem megfelelő mennyiségű olvasáskultúrához kapcsolódó élményt, a szókincs fejlődésének megkésettességét, valamint a beszédhanghallás és fonológiai tudatosság terén tapasztalható nehézségeket.

*Látássérült tanulók:* A látássérült tanulók körébe egyrészt a vak, másrészt a gyengénlátó és aliglátó gyermekek tartoznak. A két csoport eltérő igényei és akadályozottsága gyökeresen eltérő kihívásokat állítanak az olvasásvizsgálat elé. Az alapvető különbség az, hogy a vak tanulók taktilisan és akusztikusan, a gyengénlátó és az aliglátó gyermekek pedig vizuális úton szerzik ismereteiket. A vak tanulók számára a már említett Braille-feldolgozás vagy a szintén tárgyalt felolvasás jelenti a hozzáférést. A gyengénlátó tanulók esetében a nyomdatechnikai és képernyőbeállításbeli változtatások mellett az alapvetően vizuális képzeteken alapuló fogalmak megértése, valamint a vizualitásra és térbeli tájékozódásra hangsúlyt helyező szöveget jelenthetnek tartalmi nehézséget (Pajor, 2010).

*Autista tanulók:* Az autista tanulókat a beszédhasználat és -értés alacsony foka jellemzi. Olvasási készségük gyakran meghaladja megértési szintjüket. A szociális és a kommunikációs készségek terén jelentős elma-

radást mutatnak, ezért nehézséget okozhat számukra az olyan történetek megértése, amelyek bizonyos szociális viszonyokat, érzelmeket tárgyalnak, vagy amelyekben például a szándéktulajdonítás nagy szerepet kap a megértésben. Az autista tanulók számára elsősorban olyan szövegeket ajánlhatunk, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tanuló személyes világához. Ide tartoznak például olyan események leírásai, amelyek megtörténtek vagy megtörténhetek volna vele, illetve olyan dokumentumok, folyamatleírások, folyamatábrák, amelyekkel vagy amelyekhez hasonlókkal a tanuló már találkozhatott. A tanulók többsége nem jut el arra a szintre, hogy irodalmi jellegű olvasmányokat megértsen (Balázs, Havasi, Ószi és Szaffner, 2010; Ószi, 2010).

*Mozgáskorlátozott tanulók:* a mozgáskorlátozott tanulóknál elsősorban a válaszadás nehézségeire kell gondolni, de túlmozgásos gyermeknél számolni kell azzal is, hogy szemfixációs problémái miatt nem tudja követni a betűk, szavak sorát. Hosszú időbe telhet, amíg visszatalál szemével a megfelelő helyre. Ez pedig kifejezetten a megértésre és a szövegben való tájékozódásra lesz negatív hatással. A tanulók egy részénél a fizikai akadályozottság mellett egyéb észlelési, gondolkodási, kommunikációs sajátosságokkal is számolni kell (Fótiné, Lénárt és Mlinkó, 2011).

A fent jellemzett tanulópopulációk nagyon eltérő kihívásokkal kell, hogy szembenézzenek, ezért értékelésük sem tekinthető egységes alapokon nyugvónak. A különböző tanulópopulációk szinte valamennyiénél megjelenik a megkésett olvasásfejlődés, illetve a fejlesztési folyamat, az olvasás tanulásának az elnyújtása is. Általánosságban tehát ebből indulunk ki a tartalmi keretek tervezésénél, de hangsúlyozzuk, hogy az egyes SNI kategóriákhoz tartozó tanulók egy részénél a többségi tanulók számára kidolgozott keretek is működőképesek lehetnek.

## 2.7. Irodalom

- Babayiğit, S. és Stainthorp, R. (2011): Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: new insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, **103**. 1. sz. 169-189.
- Balázs Anna, Havasi Ágnes, Ószi Tamásné és Szaffner Éva (2010): Autizmussal élő gyermekek gyógypedagógiai fejlesztése In: Radványi Katalin (szerk.): *Máské(p)p? Intellektuális fogyatékkal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*. ELTE BGGYK, Budapest. 189-206.

- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő, Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-87.
- Bosman, A. M. T. és Van Orden, G. C. (1997): Why spelling is more difficult than reading. In: Perfetti, C. A., Rieben, L. és Fayol, M. (szerk.): *Learning to spell: research, theory, and practice across languages*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 173-194.
- Caravolas, M. (2004): Spelling development in alphabetic writing systems: a cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, **9**. 1. sz. 3-14.
- Caravolas, M., Hulme, C. és Snowling, M. J. (2001): The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, **45**. 4. sz. 751-774.
- Conrad, N. J. (2008): From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, **100**. 4. sz. 869-878.
- Csányi Yvonne (2007): Nagyothalló tanulók szövegértése. *Gyógypedagógiai Szemle*, **2**. sz. 81-90.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251-280.
- Csapó Benő (2002): Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 261-290.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *A tudás és az iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75-91.
- Fótiné Hoffmann Éva, Lénárt Zoltán és Mlinkó Renáta (2011): Mozgáskorlátozott tanulók középiskolai integrációja. In: Papp Gabriella (szerk.): *Középszkolás fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 163-177.*
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának helyzete. *Magyar Pedagógia* **109**. 4. sz. 365-397.
- Kettler, R. J., Braden, J. P. és Beddow, P. A. (2011): Test-taking skills and their impact on accessibility for all students. In: Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A. és Kurz, A. (szerk.): *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy*. Springer, New York. 147-162.
- Keuning, J. és Verhoeven, L. (2008): Spelling development throughout the elementary grades: the Dutch case. *Learning and Individual Differences*, **18**. 4. sz. 459-470.
- Lloyd, C. (2006): Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, **12**. 2. sz. 221-236.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107-130.

- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2. sz. 57-69.
- Nagy József (2000): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 141-185.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 269-314.
- Nagy József (2006): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltekerképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91-107.
- National Assessment Governing Board (2010): NAEP testing and reporting on students with disabilities and English language learners. Policy Statement.
- Nyitrai Ágnes (2009): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53-80.
- Ózsi Tamásné (2010): *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a közoktatásban: működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. OKM és Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- Pajor Emese (2010): *Látássérülés – Bevezető ismeretek*. ELTE BGGYK, Budapest.
- Papp Gabriella és Szabó Ákosné (2008): A szövegértés fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Program és összefoglalók*. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. nov. 13-15. 60.
- Papp-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235-259.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szekeres Ágota (2011): Tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos és nehezen tanuló) fiatalok a középfokú oktatásban. In: Papp Gabriella (2011): *Közéiskolák fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 179-208.*
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119-147.
- Szinger Veronika (2007): Kiváras és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. 70-85.
- Tóth Dénes (2012): Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban. Doktori értekezés, ELTE PPK.
- Watkins, A. (2007, szerk.): *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. European Agency for Development in Special Needs Education Odense, Denmark.