

# **Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban**

Szerkesztette:

Karlovitz János Tibor

International Research Institute s.r.o.  
Marcelová  
2024

© International Research Institute s.r.o., 2024  
Szerkesztette / Editor © Karlovitz János Tibor, 2024

A kézirat lezárva: 2024. január 3.

## **Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban**

Editor KARLOVITZ János Tibor (Nemzeti Közsolgálati Egyetem)

Lektorai GÖNCZI Erzsébet  
TORGYIK Judit

Vydal: INTERNATIONAL RESEARCH INSTITUTE s.r.o.  
Ul. Hlavná 78/67  
946 32 Marcelová  
Slovakia

ISBN 978-80-89691-81-4

978-80-89691-81-4



# Tartalomjegyzék

Karlovitz János Tibor: Hazaszeretetre és honvédelemre nevelés, mint közügy	7
<b>Történetiség</b>	<b>15</b>
Tombi Beáta: A csodakamra szerepe a XVII-XVIII. századi természettudományos oktatásban	17
Vincze Tamás: Utolsó mohikánok: Elenyésző kisebbségben maradt férfiak az elnöiesedett hazai kisednevelői pályán a XIX. és XX. század fordulóján	28
Hodász Kata: Mozaikok a gyógypedagógia Baranya megyei történetéből (1929-1956)	39
Olasz Lajos: Személyiségfejlesztés – közösségépítés - nemzetnevelés: Az 1933-as gödöllői cserkész-világtalálkozó	50
Szóró Ilona: Társadalmi fellépés az analfabetizmus felszámolására, 1945-1949	61
<b>Nyelvpedagógiák</b>	<b>71</b>
Zs. Sejtes Györgyi: Egy jó gyakorlat a szövegértési képesség fejlesztéséhez: Műhelyfoglalkozás általános iskolai pedagógusoknak	73
Bencéné Fekete Anikó Andrea: Az idegennyelv-elsajátítás hatékony módszerei az óvodában	87
Sárvári Tünde: A tanári nyelvhasználat fejlesztése a nyelvtanárképzésben	98
Keszthelyi Marianna: A nyelvi coaching szerepe a nyelvtanulásban	109
Drahota-Szabó Erzsébet: A lefordíthatatlan vicc helye az idegennyelvtanár-képzésben és az idegen nyelvek oktatásában	117
Kegyes Erika: A kontrasztív nyelvészet és kontrasztív nyelvi gyakorlatok szerepe a magyar, mint idegen nyelv oktatásában: Egy tankönyvelemzés tapasztalatai és néhány javaslat a kontrasztív elemzés gyakorlatához	137
Lantos Viktória: Kontrasztív lexikogrammatika a DaFnE-konceptióban: Az igék használata A1-szinten	149

<b>Művészeti nevelés</b>	<b>163</b>
Körmendy Zsolt: Az ének-zenetanárképzés változásai és fejlődése a Zeneakadémián a tantárgyi hálók tükrében (2011-2023)	165
Gombás Judit: Zenei képzés és személyiségfejlődés	181
Kiss Tímea: A művészeti oktatás jövője	194
<b>Módszertanok</b>	<b>201</b>
Nagy Zsuzsanna Timea: Az algoritmikus gondolkodás vizsgálata Sprego programozással	203
Sumi Ildikó Katalin: Alapvető kémiai fogalmak elsajátításának vizsgálata a nyolcadik évfolyam elején	211
Póta-Zsiros Emese: Az olvasóvá válás folyamata: az olvasás tanulásától az érzelmi intelligencia fejlesztéséig	225
Juhász Valéria: Az olvasástanulást támogató szintezett könyvek típusai: Az Aranyfa-sorozat szintezési jellemzőinek olvasásfejlesztési szempontú vizsgálata	233
<b>Esélykiegyenlítés</b>	<b>253</b>
Farmosi Andrea: Az óvodai és iskolai szociális segítség gyakorlata Magyarországon: Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából	255
Bacsó Benjámín: A tanoda esélyteremtő hatása a digitális egyenlőtlenség szempontjából: A tuzséri Tasak Tanoda esete	264
Blatt Péterné: Milyen hatással van a 12-13 éves hátrányos helyzetű diákok kapcsolati hálójának alakulására a rendszeres sporttevékenység?	277
Vatai Soma: Mentorációs módszertani pillanatkép az Apáczai ösztöndíjprogram vonatkozásában	292

<b>Kutatások</b>	<b>307</b>
Fischer Andrea, Sillár Barbara: A tanárképzés átalakulása: Gyakorlatfókuszú innovációk	309
Hollósi Hajnalka: A végzős tanárszakos hallgatók tervei a „pedagóguspálya tükrében”	320
Mészáros Attila: Az oktatásban megjelenő félelmek, szorongás, kiégés atipikus megközelítése és kezelése	327
Dobó Marianna: Csoportos döntési módszerek használhatósága a köz- és a felsőoktatásban	340
Joó Anikó: Középiskolások iskolai motivációjának vizsgálata	353
Rucska Andrea, Pamlényi Tünde, Perge Anna: A mértéktelen internethasználat gyermekek lelki egészségére gyakorolt hatásai: Egészségfejlesztési kompetenciaterület behatárolása	364
Nagyné Hokstok Kinga: Innovatív munkavédelmi oktatás vizsgálata a jogszabályi követelmények tükrében	372



# **Az olvasástanulást támogató szintezett könyvek típusai: Az Aranyfa-sorozat szintezési jellemzőinek olvasásfejlesztési szempontú vizsgálata**

**Juhász Valéria**

**Szegedi Tudományegyetem,  
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,  
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged  
[juhasz.valeria@szte.hu](mailto:juhasz.valeria@szte.hu)**

## *Bevezetés*

A PISA 2022-es vizsgálatok eredménye nem okozott meglepetést. A magyar diákok teljesítménye ugyan az OECD-átlag-övezetben van, az átlagövezeti szint azonban sokat esett az elmúlt időben. A PISA-mérések bevezetése óta a 15 éves tanulóink szövegértése – az aktuálisan megoldandó feladatok viszonylatában – általánosságban nem mutat javuló tendenciát (PISA 2022, 2023). A kapott eredmények gyökere egyrésztől szerteágazó, másrésztől egészen oda nyúlik vissza, hogy milyen genetikai háttérű, neurológiai fejlődésmenetű, milyen szocioökonómiai státuszú családból kerül a gyermek a köznevelési rendszerbe, továbbá hogy az eltérő fejlődésmenetű, illetve az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családból származó gyerekek lemaradását képes-e az intézményes nevelés kompenzálni (vö. Hódi & Tóth, 2016; Kertesi & Kézdi, 2012). Mindezekon túl számba kell még vennünk az okoseszközök túl korai és túlzott használatát, amely kimutatható beszédindulási késést, beszédfejlődési lemaradást okoz (Fehérné et al., 2018; Juhász, 2023a:33; Zemán, 2020).

A Magyarországon 2015-ben bevezetett, hároméves kortól kötelező óvodáztatás hatását a gyermekek 12 éves korában, azaz a 2024-es kompetenciaméréskor fogjuk először megtapasztalni. Az SNI-státuszú tanulók növekedési tendenciáit (vö. KSH, 2023) figyelve azonban úgy tűnik, nem fog bennünket váratlanul meglepni a szövegértési teljesítmény ugrásszerű fejlődése ezen méréskor sem. A neveléstudományi kutatások világszerte az egyre fiatalabb gyerekekre irányítják a figyelmüket, hiszen a kognitív és – a tanulmány szempontjából különösen – a beszédfejlődést tekintve a korai, szenzitív időszakban (0-6 éves kor) elkezdett, a tudományos kutatások által megalapozott fejlesztések hatékonyabbak a felzárkóztatások szempontjából az agyi plaszticitás magas foka miatt.

Tanulmányom célja annak komplex vizsgálata, hogy egy deklaráltan az olvasástanulás támogatására kiadott könyvsorozat, az Aranyfa-sorozat

alkalmas-e az olvasástanulás korai szakaszában az olvasás fejlesztésére.

A vizsgálatnak két fókusza van:

1. az olvasás egyszerű modellje (Hoover & Gough, 1990) által meghatározott összetevőknek: az *olvasás dekódolási* és *nyelvi megértési* komponenseinek, illetve ezek interakciójának viszonylatában vizsgálom a könyv szövegének jellemzőit;
2. az olvasás iránti érdeklődés felkeltésének és ezáltal a további olvasás iránti belső motiváció kialakításának a lehetősége a sorozat által.

Ezek a komponensek hozzájárulnak az olvasáselsajátítás sikerességéhez. Tanulmányom elején érintem az olvasás beszédfeldolgozással kapcsolatos összetevőit, majd rátérek az olvasás egyszerű modelljének alkotóelemeire abból a szempontból, hogy milyen aspektusokat kell figyelembe venni egy olyan kiadványnak, amely az olvasás sikerességét kívánja elősegíteni. Ezek után röviden vázolom az érdeklődés felkeltésének szerepét az olvasáselsajátítással kapcsolatban, majd összefoglalom a szintezett könyvekkel kapcsolatos fontosabb megfigyelési szempontokat (Juhász, 2023c alapján), végül részletezem az Aranyfa kilencszintű sorozatának olvashatósági nézőpontú eredményeit.

### *Az olvasástanulás beszédfeldolgozáshoz kapcsolódó előfeltételei*

Az olvasáselsajátítás előfeltételei – a genetikai hozadékok, a neurológiai fejlődésmenet, valamint az olvasást támogató vagy nem támogató szociokulturális környezet, a gyermeket körülvevő beszélő közeg minősége – már születés előtt determinálják, hogy egy kisgyermeknek milyen sikeres lesz az olvasástanulási, -elsajátítási folyamata. Egy változatos – többféle, ezzel egyidejűleg pedig mennyiségében is több nyelvhasználati mintát nyújtó –, valamint választékosan beszélő, olvasásra ösztönző literációs környezetben nevelkedő gyermeknek optimálisabb lehetősége van a sikeres olvasáselsajátításra, mint egy ezeket nélkülöző gyermeknek.

Az olvasástanulást már a magzati kortól kezdve meghatározza a hallott beszéd prozódiajának, valamint szűrt beszédhangjainak észlelési képessége, az ezekhez társuló, jelentéssel összefüggő érzések, érzelmek azonosítása, az intrauterin környezetben megtapasztalt fiziológiás változások, például a szívverés-, a hormon-, a vérnyomás-, hangerőváltozás alapján. Csecsemőkortól kezdve tovább fejlődik, pontosodik a beszéd hangjainak, fonémáinak az azonosítása, a fonémakategóriák, a fonémarendszer kialakítása, valamint ezek produkciója. A beszédhangcsoportokhoz társuló prozódiai információk statisztikai elemzésével (azaz annak azonosításával, hogy mely hangok, hangcsoportok milyen kontextusban fordulnak elő rendszeresen) a gyermekben kialakulnak a fogalmi kategóriák, fejlődik a szókincs a strukturális, nyelvtani kategóriákkal és azok használati szabályaival



együtt: épül a gyermek mentális lexikonja. A stabil fonémakategóriák kialakulása teszi lehetővé iskoláskorban, hogy a gyermekek a fonémákhoz grafémákat rendeljenek. Minél automatizáltabb, reflexszerűbb a fonéma-graféma kapcsolat, annál jobban áttevődik a hangsúly az olvasás technikai részéről, a dekódolásról a nyelvi megértési részre.

Az olvasás egyszerű modellje (Hoover & Gough, 1990) szerint olvasás = dekódolás és nyelvi megértés, illetve ezek interakciója. Az olvasásfejlesztésre készített kiadványok egyik célja abban lenne megragadható az olvasás egyszerű modellje alapján, hogy a fonéma-graféma kapcsolat reflexszerű kapcsolatát (dekódolás) egy egyre bővülő szókészlettel, kifejezőkészlettel (jelentés és struktúra kapcsolata = nyelvi megértés) tovább stabilizálják és optimális szintre emeljék a gyermekben. A nagy gyakoriságú, rövidebb szavak (különösen a zárt szóosztályú szavak, pl. a *de*, *hogy majd* kötőszók) dekódolása azért sikeresebb, mint a ritkább vagy hosszabb, morfológiailag komplexebb szavaké, mert a gyermek könnyebben tudja azonosítani a szót, ha az már létezik a mentális lexikonjában, mint ha nem ismeri a szót. Az ismert, a mentális lexikonban könnyen hozzáférhető szavak az olvasástanulás során fokozatosan bekerülnek az ortográfiai tárba, azaz a szavak elkezdnek vizuális formájukban is tárolódni az agyban. Tehát a gyakran látott, ismert szavakat a gyermek hamar képes lesz rápillantással felismerni, és ezeket már nem kell betűzve olvasnia a továbbiakban. Az olvasástanulásnál a cél, hogy a gyakorlások, a tapasztalatszerzések során a betűzgető, szótagoló olvasási stratégiából minél gyakrabban, minél több szónál tudjon a gyermek stratégiaváltással a rápillantásos szófelismerésre hagyatkozni. A gyakorlottabb olvasó jól ismert elemek esetén több karaktert képes észlelni és feldolgozni, és így ugrásszerű, rövidebb szemfixációkkal előrehaladni (Bóna & Steklács, 2020:22). Ezért eleinte, a már nem szótagolt szövegeknél is a morfológiailag egyszerű szerkezetű és kevés (1-3) szótagból álló szavakkal, rövidebb mondatokkal célszerű kezdeni az olvasásgyakorlást, mert a munkamemóriát ekkor még terhelik a dekódolási folyamatok: a betűk, szótagok, szavak, mondatok kiolvasása, illetve ez utóbbiak jelentésének megértése. Lényeges, hogy az olvasástanulás során kialakuljon, illetve segítsük is kialakítani a gyerekekben azt, hogy tudja, mikor kell a betűzgető, szótagfelismerő, morfémafelismerő stratégiát alkalmaznia, mikor a rápillantásost. Nemcsak az ismeretlen és ismert szavak közt kell tudnia stratégiát váltani – *Share* olvasási modellje (2008) –, hanem a szavakon belül is lehetnek ismeret és ismeretlenebb egységek, szótagok, morféma, amikor a gyermek más stratégiát alkalmaz olvasáskor. Az olvasástanulás folyamatát az is gyorsíthatja, hogy a toldalékokat is kezdi rápillantással felismerni (morfológiai tudatosság). A nyelvi megértés szempontjából szükséges, hogy a gyereket már a kezdetekkor rászoktassuk, hogy akkor olvasson tovább, ha megértette az olvasottakat.

Az olvasott szövegek megértését eleinte nagyban támogatja az akusztikus reprezentáció, vagyis, hogy a hangos olvasása során hallja a gyermek, amit elolvas. Később ez áttevődik a vizuális területre, ami – az

artikuláció elmaradásával, de a szubvokalizáció megmaradásával – felgyorsítja az olvasást: tehát „*eleinte a fülünkkel, majd a szemünkkel olvasunk inkább*” (Bóna & Steklács, 2020). Ezért rendkívül fontos, hogy a gyerekek egészen addig minél többet olvassanak hangosan, amíg a folyamat automatizálódik.

### *Az olvasás iránti érdeklődés felkeltése*

Az olvasástanulás és -elsajátítás feltételei közt alapvető összetevőként tartjuk számon az olvasási motivációt. Az olvasáselsajátítási motiváció – többek közt – nagymértékben függ a gyermek érdeklődésétől – összefüggésben a literációs környezeti összetevőkkel, a szülők (különösen az anya) végzettségével, az olvasáshoz való hozzáállásával, illetve az arra irányuló tevékenységeivel (Juhász, 2017, 2021, 2023a:56-57; Silinskas et al., 2020; Tóth, 2019). *Renninger és Hidi (2022)* érdeklődéssel kapcsolatos kutatásai megerősítik, hogy az érdeklődés felkeltődése az alapja a tanulásnak, vagyis az egyén érdeklődése irányítja azt, hogy mennyire tud és akar a gyermek valamire figyelni, és mennyire akar valamit megérteni. Ha az embert érdekli valami, akkor újabb és újabb információk után kutat, hogy minél több ismeretet szerezzen arról a területről. Az, hogy valakinek milyen az érdeklődése egy téma iránt, meghatározza, hogy:

- mennyire elkötelezetten (mennyi ideig és milyen tartósan) foglalkozik adott dologgal;
- milyen a tevékenység közbeni pszichikai állapota;
- fog-e újra és újra azzal a dologgal foglalkozni (és hogy milyen gyakorisággal teszi azt, illetve hogyan fog vele foglalkozni);
- mennyire önállóan, külső támogatás nélkül, függetlenül akarja végezni az adott feladatot (Hidi, 2023).

Az érdeklődésnek fiziológiai gyökerei vannak, és biológiai hajtóerőként működik: fenntartja a motivációt, a téma iránti figyelmet, az információk folyamatos gyűjtését, ami biztosítja az adott területen való elmélyülésnek a lehetőségét. Ami érdekel bennünket, arra jobban emlékszünk később is. Az egész folyamatra általánosságban egy pozitív beállítódás jellemző, még akkor is, ha az információkeresés közben az egyén frusztráltnak érzi magát egy darabig, mert nemcsak az információkeresés eredménye, hanem maga az információkeresés, sőt az arról való elképzelés, illetve a rá való várakozás is dopamintermeléssel jár, vagyis örömmel tölti el az egyént. Ez magyarázza az eredmények hatékonyságát is (Hidi, 2023).

Az érdeklődés felkeltéséhez eleinte fontos a külső inger, de ahogy növekszik, erősödik az érdeklődés, annál inkább belsőleg szabályozódik a viselkedés. A külső ingerek szerepe lecsökken, a folyamat pedig önszabályozóvá válik. Ehhez nagymértékben hozzájárul, hogy a gyermek hogyan tud valamit magához kapcsolni, magára vonatkoztatni (Renninger & Hidi, 2022). Az érdeklődés tehát egy fiziológiai működésben gyökerező

pszichikai állapot, amely arra készíti bennünket, hogy újra ugyanazzal foglalkozzunk, és valamiképp fejlődünk is abban. Az érdeklődés fejleszthető (Hidi, 2023): a gyermeket körülvevő környezet: a szűkebb, tágabb család, az ismerősök, a pedagógusok mind-mind támogathatják, alakíthatják, változtathatják a gyermek érdeklődésének mintázatát. Amikor először akarjuk felkelteni valami iránt az érdeklődést, akkor a tartalmat a tanulóhoz, a tanuló önmagára vonatkozó ismereteihez kell csatolni. Az így felkeltett érdeklődés támogatja, hogy az egyén további információk után nézzen, és elősegíti, hogy az információ feldolgozása már értelemtelített legyen.

Ahhoz tehát, hogy a gyermekek sikeresen elsajátítsák az olvasást, nélkülözhetetlen, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű olvasási tapasztalathoz jussanak. Ehhez szükséges, hogy a gyermekek érdeklődjenek az olvasás útján megszerezhető információk és élmények iránt. Az érdeklődés felkeltése pedig a gyermeket körülvevő közegből származhat. Az önálló olvasásra felkészítő és ösztönző könyvek széles körű ismerete tehát azért nélkülözhetetlen pedagógusok, illetve szülők számára, hogy hozzáférést biztosítsanak a gyermeknek azokhoz a könyvekhez, amelyek tartalmát önmagára tudja vonatkoztatni, amelyek témája iránt érdeklődhet, illetve amelyek szövegezése a gyermek olvasási életkorához, olvasástechnikai és nyelvi megértési szintjéhez illeszkedik.

### *A szintezett könyvek fogalma és könyvpiaci megjelenése*

Számos kutatás igazolta, hogy jellemzőbben azokból lesznek felnőttkorukban is olvasók, akiknek kisgyermekkorukban rendszeresen olvastak, ugyanakkor az utóbbi években a számítógépes környezet következtében radikálisan csökkent a könyvet olvasók száma: még azokból sem biztos, hogy olvasó felnőttek lesznek, akiknek kisgyermekkorukban sokat olvastak (Tóth, 2019). Silinskas és munkatársainak (2020) kutatása azt igazolta, hogy a felnőtt-gyerek, nagyobb testvér-kisgyerek közös olvasásainak gyakorisága, a képeskönyv-nézegetési interakciók (vö. Juhász, 2021) minősége és mennyisége előre jelzi, hogy a gyermek milyen gyakran fog olvasni magától. Azok, akik komolyabb literációs ismeretekkel (Juhász, 2017) rendelkeztek óvodáskorukban, gyakrabban olvastak első osztályban.

A kiadók válasza az olvasók elvesztésére az volt, hogy elkezdtek az olvasási szokások kialakítására fókuszálni: az utóbbi évtizedekben jelentősen bővült az olvasástanulás előtti kiadványok típuskínálata (pl. a babakönyvek, habkönyvek, pancsolós könyvek mellett megjelentek az interaktív könyvek – kukucskálós könyvek, tapikönyvek, a térben kihajtható, a háromdimenziós, a pop-up, a mozgatható és a sok egyéb módon tevékenykedtető könyvek). Másrésztől több kiadó próbálkozik az utóbbi egy-két évtizedben különféle „szintezett” könyvek kiadásával. Például a Móra, a Pagony, a Preticon (később Csodasuli Kft.), a Cerkabella, a Scholar Kid, a Mormota, a Napraforgó, a Tessloff Babilon vagy

a Manó Könyvek – a Líra kiadócsoporthoz gyerekek- és ifjúsági kiadója stb. (Demeter, 2022; Juhász, 2023c; Szilágyiné, 2008). Egy kiadó többféleképpen is keres utat a leendő olvasóihoz színtezett könyvekkel, például a Móra Kiadó *Szó-ta-go-ló*, *Én már tudok olvasni*, *Rém jó könyvek* sorozataival.<sup>1</sup>

A kiadók a direkt olvasástanulást támogató célból létrehozott kiadványaikat egyértelműen, ugyanakkor változatos formában jelölik a borítókön (Juhász, 2023c alapján):

- ✓ a sorozatcímekekkel, ilyenek például a *Betűzgető könyvek* (Cerkabella), *Szó-ta-go-ló*, (Móra), *Szótagolós mesék* (Elektra és Pannon Kiadó), *Olvasni Jó*, *Én már tudok olvasni*, *Olvasólétra* (Móra K.) stb.;
- ✓ az ajánlott életkorral, például az *Olvasólétra*-sorozat (Móra Kiadó) 5, 6, 7, 8 éves korosztálynak;
- ✓ életkori sávokkal, például a *Most én olvasok*-sorozat (Pagony kiadó) 5–8, 6–8, 5–10, 6–10, 6–9, 7–10, 6–12, 8–10 éveseknek sorozata;
- ✓ sorszámokkal (1. szint, 2. szint stb.) például a Preticon Kft. (később Csodasuli) *Aranyfa*-sorozata;
- ✓ szintre utaló szavakkal ('kezdő', 'haladó'), például a Pagony Kiadó *Most én olvasok*-sorozata;
- ✓ olykor ezek vegyesen is megjelennek: életkorhoz kapcsolt fantázianevekkel, például Olvasó Breki ötéves kortól, Olvasó Tigris hatéves kortól (*Olvasólétra*-sorozat – Móra Kiadó), életkori sávokkal és szintekkel is: *Most én olvasok*-sorozat, Pagony Kiadó.

A színtezések koncepciójára gyakorta utalnak a könyvborítókön vagy külön kiadványokban, esetleg a kiadói honlapokon, azonban ezek reklámcélokkal is egybemosódnak, így e kiadványok olvasástanulási célból való ajánlásához szükséges ezek szakmai elemzése is. A kiadók olvasástanulásra motiváló *tipográfiai* elképzelései is változatosak. Ilyenek például a:

- ❖ nagybetűs könyvek,
- ❖ a kisbetűs könyvek különböző megoldásai:
  - a) a szótagoltatók;
  - b) a szövegbe illesztett képmegnevezések, amelyek motiválják a gyerek-felnőtt közti felváltott olvasást;
  - c) a nagyobb betűmérettel és sortávval kezdő, majd a betűméretet és a sortávot csökkentő, a szó szerkezeteket, a mondatosszót egyre növelő sorozatok (Juhász, 2023c alapján).

---

<sup>1</sup> Az 1970-es évek végén a Móra Kiadó már megjelentette a *Már tudok olvasni* sorozatot, majd az 1990-es években e célból születtek a szépírók (Csukás István, Zalán Tibor) által írt, nagybetűvel szedett Gordiusz-könyvek (Vario Kiadó), ám ezek nyelvezete – struktúrája, metaforái, absztrakt kifejezései nemigen illeszkedtek az általuk megcélzott 5-6 (sic!) éves közönséghez. De ezekhez az olvasáselsajátítást megcélzó kezdeményezésekhez tartozott az Ablak-zsiráf, a Gőgös Gúnár Gedeon vagy a Mosó Masa mosodája is.

Az eddigi kutatásaim alapján a szintezett könyvek célját és fogalmát a következőképp határoztam meg:

*A szintezett könyvek az olvasástanulás és -elsajátítás megkönnyítésére és támogatására létrehozott, olyan könyvkiadói kiadványok, amelyekben a szavak és a nyelvi szerkezetek előfordulásai, illetve a tipográfia egy adott olvasási/dekódolási tapasztalathoz, szövegértési szinthez igazítottak, több szempontból kontrolláltak (pl. életkor, nyelvi tapasztalat).*

A következőkben az Aranyfa-könyvek jellemzőit mutatom be. Először írok az eredeti angol nyelvű kiadványról, majd jellemzem annak magyar adaptációját.

### *Az Aranyfa-sorozat eredeti, angol nyelvű kiadása*

Az „Aranyfa-könyvek” az Oxford University Press (OUP) angol nyelvű, *Oxford Reading Tree* (ORT) kiadványainak a fordításai. A kötetek 1985-től jelentek meg a Roderick Hunt (író) és Alex Brychta (illusztrátor) szerzőpáros neve alatt. A füzetszerű kiadványok több mint 120 országban segítik az olvasni tanulókat.<sup>2</sup> Biff, Chip, Kipper és Floppy kutya alakjai egyszerű, a gyerekek által is könnyen utánozható rajzokkal készültek. Néhány kötet online is elérhető<sup>3</sup>: Az eredeti sorozat a magyarnál jóval finomabban hangolt: a kiadó 20 szintezettségi fokon (a három-négy éves óvodás korosztálytól a hatodikos, 10–11 éves tanulókig – ott ötévesen kezdődik az iskola), több mint 800 részt jelentetett már meg,<sup>4</sup> széles tartalmi repertoárral: ezek az olvasnivalók mindennapi élethelyzeteket, varázslatos kalandokat, természetismereti tényeket tartalmaznak. A jó olvasóvá válás egyik összetevője, hogy az olvasók többféle műfajú, struktúrájú és témájú szövegekben legyenek jártasak.

A könyvek szintezettségét az OUP szintezettséget jelölő színskálájával is jelzik a borítókön.<sup>5</sup> Korábban a borítókön madarakkal is jelölték az olvasási szinteket: a vörösbegy (piros) a kezdő szint volt, a szarka (sárga), a bagoly (kék), a harkály (különböző színekkel) pedig az önállóan olvasni tudó gyermekek számára készült, különböző szintű történeteket tartalmazta. A könyvek mellé munkafüzetek és hívóképkártyás (fonológiai tudatosságot fejlesztő) feladatok is vásárolhatók. Az eredeti sorozat a 3-4 éves korosztálynak szánt képkönyvekkel kezdi az olvasóvá nevelést, nincsenek benne betűk: ezek beszélgető könyvek: képekről való közös beszélgetésekre alkalmasak. Literációs nevelő célként a kiadó a honlapján

---

<sup>2</sup>

[https://web.archive.org/web/20110726010144/http://fds.oup.com/www0.oup.com/ort/pdf/era09/rod\\_and\\_alex\\_press\\_release.pdf](https://web.archive.org/web/20110726010144/http://fds.oup.com/www0.oup.com/ort/pdf/era09/rod_and_alex_press_release.pdf)

<sup>3</sup> [https://archive.org/details/oxfordreadingtree0000hunt\\_f9g3](https://archive.org/details/oxfordreadingtree0000hunt_f9g3).

<sup>4</sup> <https://home.oxfordowl.co.uk/reading/reading-schemes-oxford-levels/oxford-reading-tree-levels/>.

<sup>5</sup>

<https://cdn.oxfordowl.co.uk/2019/07/19/13/52/18/160/OxfordLevelsAndBookBands.png>

meg is fogalmazza, hogy a kezdeti lépéseknél fontos, hogy a gyerekek megtanulják a könyv megfelelő irányban való tartását és a lapozást. Hozzáteesszük, hogy lényeges elem, hogy a képek történetekké állnak össze. Történetekre vagyunk hangolva. Történetet mindenki szeret hallgatni, nézni, várja, hogyan alakulnak az események, mi lesz a történet vége.

A 4-5 éveseknek szánt könyvekben rövid, gyakori szavakból alkotott rövid mondatokkal találkozunk a gyerekek. A szavak közti helyköz jóval nagyobb a vártnál, jól elkülöníti a lexémákat egymástól. Az angolban a rövid, gyakori szavak szóképként (sight words) való felismerését már olvasástanulás előtt próbálgattatják a gyerekekkel. Így ismerkednek azzal, hogy a kimondáskor egybehangzó, folyékony szöveg betűk, szavak, mondatok szegmentumaiba transzformálódnak vizuális formába. Nálunk a szóképfelismerő módszer már nem elfogadott olvasástanítási módszer, de az angol olvasástanítás módszertana is változáson megy keresztül. Az új irányzat szerint nálunk is erőteljes térhódításba kezdett a fonológiai tudatosság kialakításának szisztematikusabb felépítése a betűzgető könyveken (decodable books) keresztül. Először megtanítják az egy hang – egy betű megfeleléseket, ezeket begyakoroltatják, és később térnek rá az ettől eltérő mintázatok megtanítására.

Ennél a sorozatnál a 3. szinten kezdik el a fonológiai tudatosság kialakítását. Itt a szövegek hol a lap felső részén, hol szövegbuborékokban jelennek meg, nem folyamatos szöveggént. A 4. szintnél tudatosan törekszik a kiadó arra, hogy a gyakori szavak kiolvasását ismételteti, hogy a szó minél hamarabb bekerüljön az ortografikus memóriába, így okoz hamar sikerélményt a könyv olvasása. Itt a szövegek a képektől jól elkülönülve olvashatók a lap aljának egy részén, folyamatos szöveggént. Az 5. szinttől kezdve fokozatosan egyre hosszabb szövegek jelennek meg az egyes oldalakon, és szisztematikusán gyakoroltatják az angol nyelvre jellemző, különféle, „rendhagyó”, fonéma-graféma kapcsolatokat tartalmazó szavak kiolvasását. Tudatosan növelik az ortografikus memóriába kerülő szavakat is azáltal, hogy a leggyakoribb szavak helyett (pl. *bad*) azok gyakori előfordulású szinonimáit kezdik használni (pl. *terrible*). A 10. szinttől (a 6–8 évesektől) kezdve az ismert szavakhoz kapcsolódó szócsaládok ritkább tagjának kiolvasására összpontosít a sorozat: pl. *clear-clarify*. A szövegek az oldalakon már nemcsak lineárisan, hanem ívelten, szövegdobozokban, vagy attól függetlenül is, de többnyire rövid sorokban vagy más formában, akár a képekkel vegyítve is megjelenhetnek.

### *Az Aranyfa-sorozat magyar kiadása*

Az Aranyfa-sorozat 2004-ben a Preticon Kft., majd 2009-ben annak jogutódja, a Csodasuli Kft. kiadásában jelent meg puha kötéses, fűzetszerű, tűzött, színes kiadványokban, kerekítve 19x17 cm-es és 22x17 cm-es formátumokban. A magyar kiadók nem húsz, csak kilenc szintben

jelentették meg az angolról fordított köteteket. A szerzőpáros könyveit Melocco János fordította. A Preticon Kft. mindössze 36 részt publikált a sorozatból, amelyet a Csodasuli Kft. néhány résszel még kiegészített.

A magyar kiadvány arra épít, hogy a gyerekek már ismerik az összes betűt, így nem célja az olvasástanítást az alapoktól kezdeni, mint az angol sorozatnak. Megjegyezzük, hogy a két nyelv írásmódjának eltérései miatt az angol sorozat olvasástanító részeinek adaptálása nem is lehetséges. A magyar kiadás célja, hogy a történetek által nyújtott élmények segítségével gyakoroltassa, automatizáltassa a betű(csoport)-hang(csoport) kapcsolatot, és a gyakorlások során jussanak el a gyerekek a rápillantásos szófelismerő olvasásig.

A sorozat grafikáját tekintve a kötetek mindegyikében az oldal felső részét a színes rajz foglalja el, alatta, egyenes szövegezéssel, folyamatos szöveggént láthatók a talpatlan, (Calibri?) betűtípussal szedett mondatok (az első szintet kivéve, ahol nincs szöveg). A szövegek tehát a magyar kiadványokban mindig a képtől elkülönítve, a lap alsó sávjában helyezkednek el. A könyvben lévő rajzok angol jellegzetességeket is mutatnak (emeletes busz, angol buszmegállójel, palotaőr stb.) A 80-as években készült rajzokon letisztult színek, egyszerű, jól kivehető alakok – kissé nagy fejű szereplőkkel – láthatók, nem figyelemelterelő részletezettségű környezetben. A mai gyermekek látványvilágigényét nem biztos, hogy kielégítik a kötetek rajzai. A kép-szöveg viszonyáról elmondható, hogy a kép illusztrálja a szöveg jelentését, és csak időnként szolgál a szövegtől eltérő információval. A kép inkább lehorgonyozza, mintsem szárnyra kapná a képzeletet.

A következőkben megvizsgálom, hogy a sorozat milyen jellemzőivel támogatja az olvasáselsajátítás folyamatát.

### *A kutatás hipotézisei*

A fentiek alapján az Aranyfa szintezett kiadványokban lévő szövegekkel kapcsolatos hipotéziseim a következők:

1. A történetek témája illeszkedik az óvodás, illetve az alsó tagozatos gyerekek mindennapi életéhez és érdeklődéséhez.
2. A sorozat részeinél a magasabb szinten az oldalak száma nő, hiszen az olvasás elkezd rutinizálódni, a gyerekek egyre nagyobb terjedelmű szövegeket képesek földolgozni.
3. A történetek mondatainak száma a magasabb szinteken egyre nő.
4. A betűméret a szintezettség magasabb fokán kisebb lesz. A kezdő olvasók szövegfeldolgozását segítik a nagyobb betűméretű szavak, a gyakorlottabb olvasóknál ez már kevésbé befolyásolja az olvasást (Gósy, 2008).
5. A mondatok a kezdeti szinteken átlagosan 4-5 szóból állnak, a magasabb szinteken nő a mondatok szószáma. Ezzel arányosan a mondatok szótagszáma is növekszik.

6. A szintezettség alacsonyabb fokán a szövegekben lévő szavak eleinte átlagosan rövid, 1–3 szótagú szavakat tartalmaznak, majd ezek a szintezettség magasabb fokán hosszabbodnak, mert a gyerekek az olvasásban egyre nagyobb jártasságot szereznek, így az olvasás során egyre több betűt képesek egyszerre feldolgozni, a fixációs távolságok pedig nőnek (Steklács, 2014).

7. A szintezettség alacsonyabb fokán a szavak morfológiai komplexitása alacsonyabb, átlagosan 1–3 morfémből álló szavakkal találkozunk a szövegekben, a szintezettség magasabb fokán gyakoribbak az ennél több morfémből álló szavak.

8. Mondatszerkezetüket tekintve a szövegek az alacsonyabb szinteken inkább egyszerű, kevés bővítménnyel rendelkező mondatokat tartalmaznak, a magasabb szinten többet, ahogy az összetett mondatoknál is ez a tendencia lesz megfigyelhető.

9. A szövegekben lévő szavak többsége konkrét, magas képkiváltó értékkel rendelkezik, azaz könnyen vizualizálható, illetve a magas gyakoriságú szavak a jellemzőbbek a kiadványok alacsonyabb szintjein, mert ezek feldolgozhatósága a kisgyerekek számára könnyebb, mint az absztraktabb, kevésbé konkrét és egyúttal ritkább szavaké (Dobó, 2008; Paivio, 1990). A konkrét fogalmak megértése életkorilag jóval megelőzi az absztrakt fogalmak jelentésének megértését. (A szavak konkrétsága, absztraktsága egyrészt kontextusfüggő – például a „nála van a labda” kifejezés jelentheti, hogy ‘ő dob’, ‘ő játszik vele’, vagy a „nála van a labda”, tehát ‘neki kell valamit lépnie egy ügyben’ –, másrészt a szavak konkrétsága vagy absztraktsága inkább egy kontinuumban képzelhető el, nem oppozíciókban, így ezek kategorizálása egyéenként eltérő lehet).

10. A gyakorlási lehetőség miatt a szavak egy része, illetve azok allomorfiái egy-egy kötetben többször ismétlődnek, hogy minél hamarabb elérhesse a gyerek a rápillantásszerű felismerést, és elhagyhassa a silabizálást. Az allomorfok jelenléte azért fontos, hogy ne szoktassuk rá a tanulót a képolvasásra, vagyis mindig figyelje meg a szavak pontos alakját, és ha egy-egy szóforma már minden elemében rögzült, akkor a gyermek a továbbiakban már biztonsággal fel is ismeri azt.

11. A főnevek-igék aránya a főnevek javára változik a szintek emelkedésével. A kutatások szerint az egyszerűbb szövegekre az igék és a határozók magasabb száma a jellemzőbb, a bonyolultabbakéra a főnevek és a melléknevek magasabb aránya (Lukács et al., 2022).

### *A kutatás módszertana*

A Magyarországon megjelent köteteket összegyűjtöttem, áttekintettem, témák és szintek szerint rendszereztem. Ezek után mindegyik szinten egy kiadvány 10 mondatát kiemeltem, és elemeztem a hipotézisben található olvashatósági mutatók mentén.



### *Az 1. hipotézis vizsgálata*

Az első hipotézisem szerint a történetek témája illeszkedik az óvodás, illetve az alsó tagozatos gyerekek mindennapi életéhez és érdeklődéséhez. Az érdeklődésvizsgálatoknál kiemelt szempont volt, hogy az kelti fel az érdeklődést, amit önmagunkra tudunk vonatkoztatni. A sorozatban egy család: Anyu, Apu, Döme (fiú, 7 éves), Csirip (lány, 7 éves), Öcsi (4 éves) és a kutya, Flopi, illetve családtagjaik, barátaik, iskolatársaik hétköznapi életét, kalandjait kísérhetjük végig. Az Aranyfa-kötetek gyerekszereplői életkorukat tekintve tehát illeszkednek a kiadó által megcélzott olvasók életkorához. A magyarul megjelent kötetek:

- az első szinten négy kötet: Óvodában, Az elveszett maci, a Hajvágás és A könyvtár;
- a második szinten hat kötet: Az álom, a Go-kart, Az új kutya, a Macizsúr, Az új sportcipő és a Rosszalkodik a kutya;
- a harmadik szinten hét kötet: Rosszalkodik a kutya, Húsvéti tojáskeresés, Kötélhinta, Macska a fán, Strandon, A patakparton, Nincs játszótárs;
- a negyedik szinten hat kötet: Az eladó ház, Gyertek be, Költözés, A vihar, A titkos szoba, A színdarab;
- az ötödik szinten hat kötet: Sárkányfa, Kalózkaland, Nagymami, Kaland a kastélyban, Falu a havason, A varázskulcs;
- a hatodik szinten hat kötet: A kirándulás, Robin Hood erdejében, Az ősgyíkok világában; Öcsi és az óriás; A kincsesláda, A kertben;
- a hetedik szinten négy kötet: Az őserdőben, A beszakadt tető, A vörös bolygó, Az elveszett kulcs;
- a nyolcadik szinten három kötet: Egyiptomi kaland, A repülő szőnyeg, Kaland a vikingeknél;
- a kilencedik szinten három kötet: A csodakutya, Az elvarázsolt kastély, Vadnyugati kaland.

A történetek az alacsonyabb szinten a mindennapi, szűkebb és kissé tágabb környezetben játszódó eseményekről, a játszásról, hétköznapi problémákról, konfliktusokról, kisgyermeknek új élményekről, éjszakai félelmetes álmokról, állatokkal, barátokkal történt eseményekről szólnak, majd a költözést és a vele járó helyzeteket meséli el több rész, de szó van az iskolai színdarabról, állatkert- és múzeumlátogatásról, a varázskulcs pedig kitágítja a világot, elrepíti a gyerekeket valós és mesebeli vagy elérhetetlen helyekre. A mesék a hőstörténetek magával ragadó fantáziavilágát sem nélkülözik.

A gyerekek fokozatosan tudnak azonosulni a szereplőkkel azok számukra is ismerős hétköznapijain keresztül, így a nagyobb izgalmakat tartogató kalandok átélése, a világok közti átlépések a maguk természetességével történnek. (Megjegyzés: a könyvsorozatot, miután a saját gyermekeim már nem olvasták, rendszeresen kölcsönadtam

barátaim olvasni tanuló gyermekeinek, és kivétel nélkül mindegyik nagyon élvezte a sorozatot, volt, aki a párnája alatt is tartotta a példányokat.)

A történetek alkalmasak tehát arra, hogy az olvasó gyerekek belehelyezkedjenek a főhősök szerepébe. Ez a korosztályi illeszkedés és tematika lehet a titka Bartos Erika Bogyó és Babóca, illetve Anna, Peti és Gergő című sorozatai népszerűségének (Tóth, 2019). Az első hipotézisem tehát igazolódott.

### *A 2. hipotézis vizsgálata*

A második hipotézisem szerint a sorozat részeinél a magasabb szinten az oldalak száma nő, hiszen az olvasás elkezd rutinizálódni, a gyerekek egyre nagyobb terjedelmű szövegeket képesek földolgozni. Az első szintű képkönyvek nyolcoldalusak. A szövegeket már tartalmazó, 2., 3., 4. szinten a kötetek 16 oldalasak, a 4. szinten már megjelenik a 24 oldalas kötet, s ez a terjedelem a 6. szintig meg is marad. A 6. szint egyes részeitől a 9. szintig a kiadványok 32 oldalasak. A hipotézis tehát igazolódott, az oldalak száma két-három szintenként fokozatosan nő.

### *A 3. hipotézis vizsgálata*

A harmadik hipotézisem szerint a történetek mondatainak száma a magasabb szinteken egyre nő. Minden szintből választottam egy kötetet, és megnéztem a mondatok számának változását.

Ábra 1. A könyvek mondat számának változása szintenként

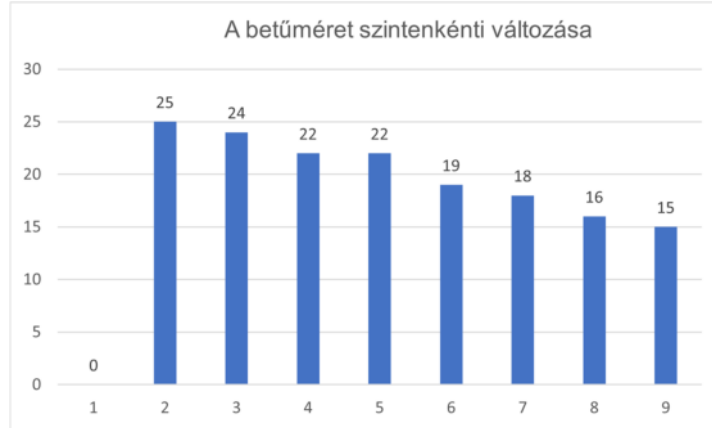


Az 1. ábráról jól látható, hogy a kötetek mondatainak száma a szintek emelkedésével egyre nő. A 2., 3., illetve a 7., 8. szint közt nem látható jelentősebb növekedés, de ez a mintavételezés sajátosságaiból is adódhat. A harmadik hipotézisem – tendenciáit tekintve – karakteresen igazolódott.

#### A 4. hipotézis vizsgálata

A negyedik hipotézisem szerint a betűméret a színtezetség magasabb fokán kisebb lesz.

Ábra 2. A betűméret szintenkénti változása

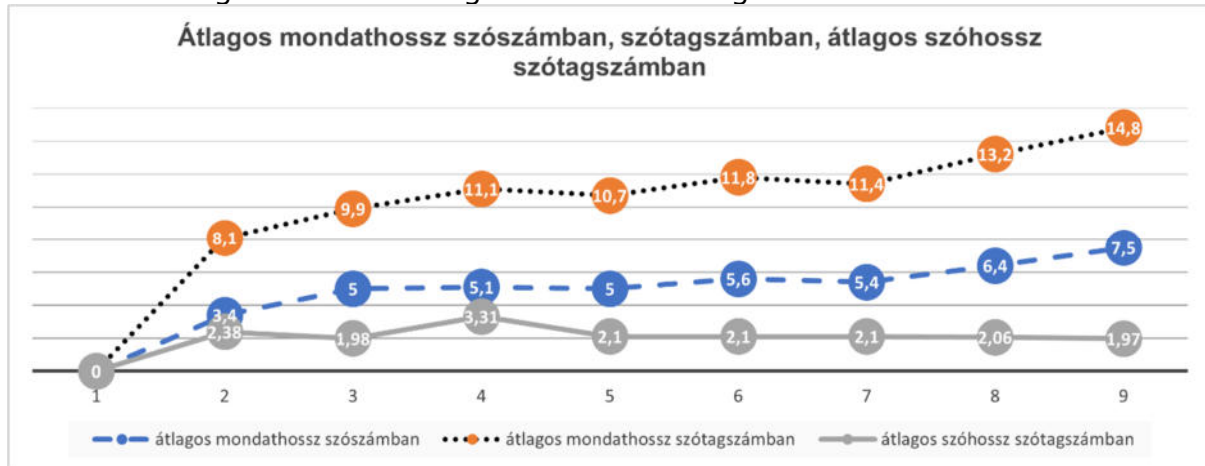


Az 2. ábráról leolvasható, hogy a méréseim szerint a betűméret 25-ösről fokozatosan 15-ösre csökken a szintek előrehaladásával. Bár Gósy (2008) kutatásában 12-es, 14-es, illetve gyakorlottabb olvasóknál 11-es betűméretet vizsgált, látjuk, hogy ez a sorozat kiemelten figyel arra, hogy a nagyobb betűkkel szedett szöveg megkönnyíti a dekódolást és a szövegértést a kisebbek számára. A nagyobb betűkkel hamarabb tele is lesz az írásra kihagyott hely, a gyerekek mégis úgy érezhetik, hogy a néhány mondatból álló történettel elolvastak egy igazi könyvet. Demeter (2022) vizsgálatában azt találta, hogy a kezdő olvasóknak könyvet vásárló szülők fontosnak tartották a betűméretet a könyvválasztáskor, bár Demeter csak kisebb, 13-14 pt betűmérettel végezte a kutatást. Tehát a negyedik hipotézisem igazolódott.

#### Az 5. és 6. hipotézis vizsgálata

Az ötödik hipotézisem szerint a mondatok a kezdeti szinteken átlagosan 4-5 szóból állnak, a magasabb szinteken nő a mondatok szószáma. Ezzel arányosan a mondatok szótagszáma is növekszik. A hatodik hipotézisem szerint a színtezetség alacsonyabb fokán a szövegekben lévő szavak eleinte átlagosan rövid, 1-3 szótagú szavakat tartalmaznak, majd ezek a színtezetség magasabb fokán hosszabbodnak.

Ábra 3. Az átlagos mondathossz meghatározása szószámban, szótagszámban, az átlagos szóhossz meghatározása szótagszámban szintenként



A 3. táblázat adataiból látható, hogy a 2. szinten az átlagos mondathossz szavanként 3,4 szó, a 3–5. szinten 5 szó körül van, a 6., 7. szinten 5,5 szó az átlag, a 8., 9. szinten lép még egy-egy szónyit az átlagos mondathossz szavakban mérve. Tendenciáit tekintve a mondatok szószáma emelkedik a szintezettséggel. A mondathossz szótagszámokra vetítve is ezt a mutatja: A kötetekben a mondatok hossza szószámra és szótagszámra vetítve 5 szinten át enyhe, többnyire emelkedő tendenciát mutat, a 8., 9. szinten fokozatot vált. Hipotézisem a tendenciát tekintve igazolódott.

Megvizsgáltam a mondatok hosszát karakterszámban is, a második szinttől kezdve a karakterszám 23-ról a kilencedik szintig 48-ra emelkedik, ami sugallhatná azt, hogy fonotaktikailag a CV vagy VC típusú szavak szerkezete változik, vagyis több mássalhangzó követheti a magánhangzókat, ami a morfológiai komplexitás növekedésére és/vagy a ritkább szavak megjelenésére utalhat, de a szavak átlagos karakterszáma a szintek növekedésével nem mutat változást, 6,5-7 karakterig terjed, és a szótagoknál is viszonylagos állandóságot tapasztalhatunk, egy szótag átlagosan 3 karakternyi minden szinten. A karakterszámok mondatonkénti emelkedő tendenciája a mondathosszok lassú növekedésének, illetve a párbeszédes központozásoknak is betudható.

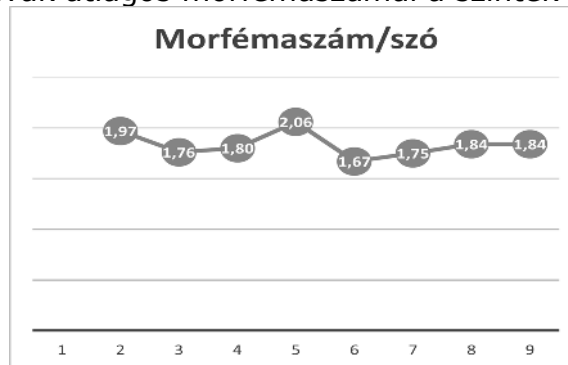
A hatodik hipotézisem szerint a szavak szótagszáma a kezdeti 1-3 szótagról a szintezettség magasabb fokán nő. Ez a hipotézisem nem igazolódott, a szövegek minden szinten tartják az átlagos két szótagos hosszúságot. A történetekben elvéve fordulnak elő 5-6 szótagos szavak.

### A 7. hipotézis vizsgálata

A szintezettség alacsonyabb fokán a szavak morfológiai komplexitása alacsonyabb, átlagosan 1-3 morfémából álló szavakkal találkozunk a szövegekben, a szintezettség magasabb fokán gyakoribbak az ennél több morfémából álló szavak.

A 4. ábrán látható, hogy a szövegek átlagosan kétmorfémás szavakkal dolgoznak minden szinten, de ez a kiegyenlítettség a nagyobb gyakoriságú egyszerű vagy kétmorfémás szavak volta miatt lehet, ugyanakkor a magasabb szinteken nagyobb morfémakomplexitású szavak is találhatóak, például: *elutaztak*, *számítógépénél*, *holmijaival*, *kinyitotta*, *könyvespolcot* stb. Az átlagokat tekintve a hipotézisem a szintezettség növekedésére vonatkozó morfémakomplexitás növekedését nem igazolta. Az átlagosan alacsony morfémakomplexitás elősegíti a szövegek jobb érthetőségét, hiszen az olvasóknak kevesebb nyelvi jel jelentését kell feldolgozniuk egy-egy szóhoz kapcsolódóan.

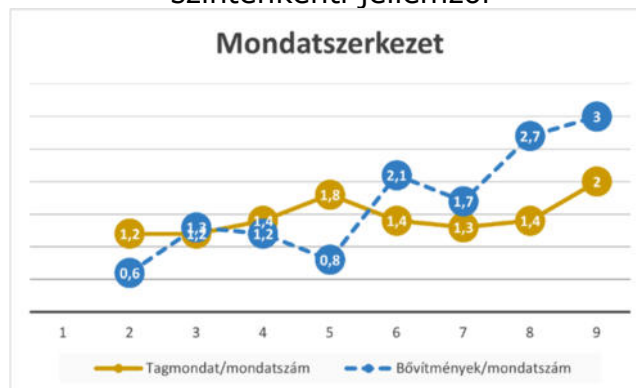
Ábra 4. A szavak átlagos morfémaszámai a szintek növekedésével



### A 8. hipotézis vizsgálata

A nyolcadik hipotézisem szerint: Mondatszerkezetét tekintve az alacsonyabb szinteken inkább egyszerű, kevés bővítménnyel rendelkező mondatokat tartalmaznak a szövegek, a magasabb szinten többet, ahogy az összetett mondatoknál is ez a tendencia lesz megfigyelhető.

Ábra 5. A tagmondatok és a tagmondatokban lévő bővítmények számának szintenkénti jellemzői



Tíz mondatra vizsgálva az 5. ábrán látható, hogy – tendenciáit tekintve az ötödik szintű könyv kivételével (ami a mintavételezési helyből is adódhat) – a tagmondatokon belüli bővítmények száma emelkedik. Tíz mondatra vizsgálva – a második szinthez képest – az összetett mondatok

aránya is általánosságban emelkedő tendenciát mutat, de gyakoriak az egyszerű, bővített mondatok a szövegekben. A párbeszédész részek miatt több idéző mondatot, tárgyias alárendelést találunk. A mellérendelő mondatípusok közül a kapcsolatos a jellemzőbb, ritkán ellentétes mellérendelő mondatot is lehet olvasni, és egy következtető mondatot találtam a mintában. A mondatípusok alacsony variációs mintái rutinizálják a jelentéskonstrukciókat is, azonban nem biztos, hogy a szintek magasabb fokán elegendő nyelvi-szerkezeti mintát nyújtanak a fejlődéshez. Egy nagyobb mintavételezésnél ez a kép árnyaltabbá válhat. A felvetésem részben igazolódott, a tagmondatok bővítmények számában emelkedő szintezettsége élesen kirajzolódik, az összetett mondatok tekintetében nem olyan karakterisztikus ez a vonása a szövegeknek.

### *A 9. hipotézis vizsgálata*

A kilencedik hipotézisem szerint: A szövegekben lévő szavak többsége konkrét, magas képkiváltó értékkel rendelkezik, azaz könnyen vizualizálható, illetve a magas gyakoriságú szavak a jellemzőbbek a kiadványok alacsonyabb szintjein, mert ezek feldolgozhatósága könnyebb, mint az absztraktabb, kevésbé konkrét és egyúttal ritkább szavaké a kisgyermek számára (Dobó, 2008; Paivio, 1990).

A szövegvizsgálat után ez igazolódott. A szöveg elvétele tartalmaz ritka vagy absztrakt szavakat, mint például: *úszáspróba*, *kabin*, *valakivel tart* ('együtt mentek') vagy a *tátongott*. A *tátong* az értelmező kéziszótár szerint 3-as gyakoriságúként jelölt az ötös gyakoriságú rangsorban. A kontextusból, az állandósult szintaktikai szerkezetből (*lyuk tátongott rajta*) azonban könnyen kikövetkeztethető a jelentése (Juhász, 2023a:84-91, 2023b). A *holmi* szó, bár absztrakt, mégis magas gyakoriságú lehet a gyerekek szókincsében is, a szótár is magasabb, kettes gyakoriságúnak sorolta be. A szöveg szóképletét tekintve illeszkedik az olvasni tanulók általános szókincséhez.

### *A 10. hipotézis vizsgálata*

A gyakorlási lehetőség miatt a szavak egy része, illetve azok allomorfjai egy-egy kötetben többször ismétlődnek, hogy a gyerek minél hamarabb elérhesse a rápillantásszerű felismerést, és elhagyhassa a betűzgető olvasást. Az allomorfok jelenléte azért fontos, hogy ne szoktassuk rá a képolvasásra, vagyis mindig figyelje meg a szavak pontos alakját, és ha egy-egy szóforma már minden elemében rögzült, akkor a gyermek a továbbiakban már biztonsággal fel is ismeri azt.

Az egyes kötetekben többször is ismétlődnek a szavak, és a szövegek a szinteken át is tovább gyakoroltatják őket gyakran azonos alakban, illetve időnként raggal, különféle változatokban. Jellemző a nevek sűrű ismétlése: *Apu-Apunak*, *Anyu*, *Döme*, *Csirip*, *Öcsi-Öcsinek* stb., a magas

gyakoriságú igék használata, például az *akart-akarta, mondta, szólt, próbálni*, a létige jelen idejű *van, vannak* és múlt idejű alakjai: *volt*, a *játszik* ige *játszott, játszották, játszik, játszott* alakokban, a *megy* ige főnévi igenévi és múlt idejű formái, de gyakori a *meg* igekötő használata is. Az ismétlődő, de változatos előfordulások segítik, hogy a gyermek a megfelelő olvasási stratégiát válassza.

### A 11. hipotézis vizsgálata

A tizenegyedik hipotézisem szerint a főnevek-igék aránya a főnevek javára változik a szintek emelkedésével. A kutatások szerint az egyszerűbb szövegekre az igék és a határozók magasabb száma a jellemzőbb, a bonyolultabbakéra pedig a főnevek és a melléknevek magasabb aránya (Lukács et al., 2022).

Ábra 6. A főnevek-igék arányának változása a szintek emelkedésével



A 6. ábrán látható, hogy a második szinten a főnevek, igék aránya kiegyenlített, vagyis a szakirodalom szerint is ez könnyű szövegnek számíthat, amennyiben ezen szavak nem absztrakt szavak, képkiváltó értékük és gyakoriságuk magas. Ez már beigazolódott. A magasabb szinteken általánosságban a főnevek vannak túlsúlyban, de nem mindenütt jelentős különbséggel.

### Összefoglalás

Az olvasáselsajátítás képességének a lehetőségét a családból hozza a gyermek magával, viszont a pedagógusok számos módon megkönnyíthetik a gyermekeknek ezt az utat. Először az óvodai keretek közt a széles körű anyanyelvi nevelési módszerekkel, ezen belül is a könyvek iránti szeretet kialakításával. A kezdeti érdeklődések meghatározzák a további olvasástanulási sikerességet. A tanítók, könyvtárosok, szülők tovább növelhetik ezt a motivációt azáltal, hogy olyan könyveket ajánlanak a gyermekeknek, amelyek olvasása során nemcsak az olvasás technikai sikerét élheti át a gyermek, hanem az olvasás igazi célját, az információszerzés és élményszerzés lehetőségét is.

Tanulmányomban egy korábbi munkám folytatásaként rövid útmutatót nyújtottam a könyvpiacra található színtezett könyvek választékából és kategorizálási rendszeréből, majd részletesen elemeztem az Aranyfa-sorozatot olvashatósági szempontból. Megállapítottam, hogy a kilencszintű sorozat témái a célzott olvasóközönség korosztályának, érdeklődési körének megfelelnek. Az olvasási kihívások fokozatos növelését biztosítják a kötet oldalszámainak, az egyes füzetek mondatszámának, betűnagyságának, mondat hosszának (szószámában, szótagszámában), a mondatokban lévő bővítmények, a főnevek-igék arányának változásai. A magas képességű értékkel bíró, konkrét és gyakori szavak használata, valamint az ismétlődések, a morféma-komplexitás átlagosan alacsony volta, valamint az egyszerűbb szerkezetű mellérendelések használata biztosítják a könnyű érthetőséget. Összességében megfogalmazható, hogy az Aranyfa-sorozat ajánlható az olvasni tanuló kisgyermekek olvasásfejlődésének a támogatására, mert kellő kihívásokkal sikerélményt nyújt számukra.

Jelen vizsgálat a kutatás folytatásaként további, a könyvkiadói palettán található, színtezett sorozatok elemzéséhez nyújt szempontokat, összehasonlítási alapot.

## **Irodalomjegyzék**

- Bóna, J., & Steklács, J. (2020). A hangos olvasás hibajavításának mintázatai szemkamerás és akusztikai, fonetikai vizsgálatok tükrében. Egy 4. osztályosok körében végzett pilotvizsgálat tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 13 (1), 17-29.
- Demeter, G. (2022). Olvasástanulást támogató kiadói fejlesztések: Szaktudományos alapelvek és vásárlói igények megjelenése a hazai kiadók gyerekkiadványainak kínálatában. *Anyanyelvi Kultúrák Közvetítés*, 5 (2), 97-119.
- Dobó, D. (2008). A konkrétsági hatás megjelenése autizmus spektrumzavarral élő gyerekek rövid távú verbális emlékezetében. *Gyógynevelési Szemle*, 46 (2), 91-108.
- Fehérné, K. Z., Kas, B., & Sós, P. M. (2018). *Szemponatok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Budapest: Családbarát Ország Nonprofit Kft. Letöltés [http://real.mtak.hu/85740/1/Feh%C3%A9rn%C3%A9\\_Kas\\_Pintye\\_2018.pdf](http://real.mtak.hu/85740/1/Feh%C3%A9rn%C3%A9_Kas_Pintye_2018.pdf) [2021.12.20].
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, (1). Letöltés <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2023.12.10].
- Hidi, S. E. (2023). *Exploring Interest Theory, Its Relation to Other Motivational Variables and the Brain*. Letöltés <https://www.youtube.com/watch?v=PR6IpgTCjwg&list=PLTXF2EA6b2do-0Tceys6y7fV-hJn7rm9c&index=173&t=340s> [2023.12.10].
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdetkor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26 (9), 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.51>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127-160. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00401799>



- Juhász, V. (2017). A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26 (12), 38-44.
- Juhász, V. (2021). A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In Basch, É., Erdei, T., & Juhász, V. (szerk.), *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2* (pp. 11-24). Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Juhász, V. (2023a). *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Juhász, V. (2023b). A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei. In Balázs, L. (szerk.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában* (pp. 75-88). Budapest: Hungarovox Kiadó. Letöltés <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/27699/1/33843487.pdf> [2023.12.10].
- Juhász, V. (2023c). Olvasástanulást támogató színtezett kiadványok összehasonlítása. In Fizel, N., & Molnár, G. T. (szerk.), *150 éve a pedagógusképzésért* (p. 34). Szeged: JGYF Kiadó. Letöltés <http://www.jgyfk.hu/kiado/wp-content/uploads/2023/11/Absztraktkotet-2023-v3-online.pdf> [2023.12.15].
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). *Az óvodáztatási támogatásról: Egy feltételekhez kötött készpénz-támogatási program értékelése*. Budapest: Labour Research Department.
- KSH. (2023). *Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint*. Letöltés [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0006.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html) [2023.12.10].
- Lukács, Á., Rácz, P., & Kas, B. (2022). Tankönyvi szövegek nyelvi feldolgozhatóságának mutatói és vizsgálati módszerei. *Magyar Pedagógia*, 122 (2), 65-88.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Clarendon Press.
- PISA 2022. (2023). *Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Letöltés [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_merese/pisa/PISA2022.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf) [2023.12.10].
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2022). Interest development, self-related information processing, and practice. *Theory Into Practice*, 61 (1), 23-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932159>
- Share, D. L. (2008). Orthographic Learning, Phonological Recoding, and Self-Teaching. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82. Elsevier.
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Home Literacy Activities and Children's Reading Skills, Independent Reading, and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1508.
- Steklács, J. (2014). A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, (3). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> [2023.12.10].

- Szilágyiné, G. I. (2008). *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodáskortól kiskorú korig*. Budapest: Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület.
- Tóth, M. (2019). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. Letöltés [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668) [2023.11.10].
- Zemán, A. (2020). A vizuális ingerek és az életkor hatása a fonológiai tudatosság fejlődésére. In Bóna, J., & Krepesz, V. (szerk.), *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig* (pp. 83-106). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés [https://www.eltereader.hu/media/2020/08/B%C3%B3na-Krepesz-Nyelvfejl%C5%91d%C3%A9s-csecsem%C5%91kort%C3%B3l-kamaszkorig\\_WEB.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2020/08/B%C3%B3na-Krepesz-Nyelvfejl%C5%91d%C3%A9s-csecsem%C5%91kort%C3%B3l-kamaszkorig_WEB.pdf) [2023.11.10].