

# 1.

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

***Steklács János***

Kecskeméti Főiskola Alapismereti és Szakmódszertani Tanszék

***Molnár Gyöngyvér***

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

***Csapó Benő***

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Első fejezetünk célja a kötet koncepciójának, a tartalmi keretek elméleti hátterének bemutatása. A következőkben ismertetjük az olvasás fogalmának, jelenségének és jelentőségének alakulását, majd pedig az olvasás-szövegértés képességének az online mérésének sajátosságait tekintjük át. Ezt követően bemutatjuk az olvasás-szövegértés dimenzióinak azokat az elemeit, amelyek a kötet szerkesztése, összeállítása során elméleti alapul szolgáltak.

### **1.1. Az olvasás, szövegértés fogalmának, jelentőségének változása az elmúlt évtizedekben**

Az olvasási, szövegértési képesség fontos mutatója, előjelzője az iskolarendszer jelen- és jövőbeni hatékonyságának egyaránt. Ez a képessége nagymértékben befolyásolja a társadalom felnövekvő generációinak iskolai eredményességét, életminőségét. Az elmúlt évtizedekben ennek a felismerésnek megfelelően jelentős változáson ment át az olvasás fogalmának, funkcióinak értelmezése, kutatása, tanítása és természetesen ezekkel egy-

másra kölcsönös hatást gyakorolva a szövegértő olvasás képességének a mérése, értékelése is.

Az olvasás kognitív és szociális képesség is, amely hatással van az egyéni életpálya alakulására, az esélyegyenlőségre, az informáltság és műveltség szintjére, elérésének, megtartásának, valamint fejlesztésének képességére is. Az olvasás a társadalmi kommunikációs folyamatban, a tanulásban betöltött helye, szerepe szerint egyre nagyobb súlya, fontosságra tett szert, ez a folyamat egyértelműen összefüggésben van a digitális, elektronikus technológia, az internet megjelenésével, elterjedésével és fejlődésével (Szűts, 2011; Steklács, 2005a).

Az olvasás definíciója nem csak változott, de a jelenség egyéni és társadalmi fontosságának felismerésével együtt több tudomány érdeklődési terébe került. Ennek köszönhető, hogy nehéz szintetizált definíciót alkotnunk, hiszen mind a meghatározások, mind a válaszok nagyban a tudományterületek szemszögéből feltett kérdéseken múlnak. Így jellemzően mást kérdez és ért olvasás alatt a pszichológia, az irodalomtudomány, a nyelvészet, a pedagógia, a gyógypedagógia, könyvtártudomány vagy a szociológia.

A múlt század 60-as, 70-es éveiben még sokkal egyszerűbbek a meghatározások, kevés a definíció, a különbségek sem nagyok közöttük. Az olvasásnak, olvasási képességnek tulajdonított jelentőség, a kutatások, publikációk mennyisége nagyságrendileg meg sem közelíti a mostanit. Ha az ebben az időszakban elterjedt felfogásra keresünk példát, jól mutatja ezt *Kingston* (1967) meghatározása, aki lényegében kortársaival egyetértésben az olvasást a kommunikáció olyan folyamatának tekinti, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg.

A két évtized során az írott nyelvről, az olvasásról, írásról folyó tudományos, filozófiai gondolkodás is fordulatot vett. Felismerik és vizionálják a nyomtatott írás hanyatlásának, háttérbe szorulásának veszélyét. A számítógép, digitális írás-olvasás fejlődése, széles körben történő elterjedés előtt járunk ebben az időszakban, amikor még gyakran a szóbeliség újabb térnyeréséről, a nyomtatott írásbeliség hanyatlásáról beszélnek a gondolkodók (*McLuhan*, 1962; *Ong*, 1982).

A definíciók jellemzően tehát bonyolultabbá, összetettebbé váltak a több szempontú értelmezés miatt a 2000-es évekre, bár találkozunk továbbra is az egyszerűségekre törekvő megfogalmazásokkal, ilyen például *Block*, *Gambrell* és *Pressley* meghatározása, amely szerint az olvasás a „jelentés megszerzése az írott szövegből” (2002, 4. o.).

A több szempontú értelmezésre jó példa a RAND (*Reading Study Group*) háromdimenziós definíciója, amely megkísérli szintetizálni a tranzakciós, szociális és funkcionális elméletét a szövegértő olvasásnak. E szerint „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (Snow, 2002, 33. o.). A meghatározás kiegészül azzal az állítással, amely szerint a folyamat három eleme: az olvasó, a szöveg és maga az olvasási aktus, illetve cél.

Az olvasási képesség tehát egészen mást jelent ma, mint néhány évtizede. Nem túlzás azt állítanunk, hogy ez az elmúlt időszak a könyvnyomtatás elterjedéséhez hasonló jelentőségű változást hozott az olvasás történetében. A két időszak jellemzői is hasonlóak. Az írott szöveg még könnyebben és olcsóbban létrehozható, hozzáférhető, és nagyobb létszámú csoporthoz eljuttatható. Ennek megfelelően a fejlett társadalmakban a mindennapi élethez, ügyeink intézéséhez egyre több területen és egyre összetettebb formában elvárás a fejlett olvasási képesség, amely magában foglalja, hogy az egyén több kommunikációs csatornán, több funkciójú írott nyelvi szöveg befogadására, megértésére és létrehozására képes legyen céljai elérése érdekében (Cs. Czachesz, 2001; Steklács, 2005b, 2013).

Időközben magyar nyelven az olvasás és szövegértés kifejezések használata, tartalma, jelentése is bizonytalanná vált. A *szövegértés* kifejezést már leginkább csak az írott nyelvi szövegek megértéseként értjük, a szóbeli szövegértésre inkább a *beszédértés* kifejezés használatos, míg az *olvasás* kifejezés vonatkozhat általánosságban az egész folyamatra az előfeltételek kialakulásától a jelrendszer elsajátításán át a szövegértésig, más esetekben, olvasásértés értelemben csak a szövegértésre vonatkozik. Hasonló ez a jelenség az írás, *fogalmazás* kifejezések használatához. Angol nyelven a *reading*, *comprehension*, *reading comprehension*, *reading literacy* kifejezések alkalmazása hasonló sokféleséget, kiforratlanságot mutat, mindez velejárója a fogalmak átalakulási folyamatának. Kötetünk címében az olvasás-szövegértés kifejezés alkalmazásával kívántuk egyértelművé tenni, hogy tartalmi kereteink általánosságban, a képességék fejlődésének minden elemére, szakaszára vonatkoznak.

## 1.2. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérése

Az olvasás-szövegértés jelenségének, jelentőségének felismerése az oktatási rendszerekben is változásokat eredményezett, egyre nagyobb igény mutatkozott, hogy ennek a képességnek a szintje pontosan, országokra vonatkozóan megismerhetővé válhasson. A múlt század 70-es éveitől nemzetközi rendszerszintű felmérések indultak, amelyek több szempont alapján, egyre pontosabban adnak választ a felmerülő kérdésekre. Ezek magyar vonatkozású eredményeiről részletes, integráló igényű összefoglaló is született (*D. Molnár és mtsai, 2012*).

A felmérések eredményei az oktatáspolitikán túlra mutatnak, publicitásuk széleskörű, nagy érdeklődésre tettek szert, az eredmények megjelennek a napi sajtóban, a társadalmi párbeszéd témái közt szerepelnek. Ezeknek a felméréseknek a tartalmi keretei a szakirodalom eredményeit figyelemmel kísérik, amelynek köszönhetően a tesztek feladatai átfogják az adott területen szükséges és elvárt képességek legszélesebb körű spektrumát.

A klasszikus, papír-ceruza alapú tesztelést felváltja, kiszorítja a számítógépes, online diagnosztikus tesztek alkalmazása, amely a költséghatékonyság jobb mutatóján kívül sokkal több előnnyel is rendelkezik. Ilyen például, hogy a tesztek bárholnan elérhetőek, a számítógép-alapú rendszer képes azonnal kiértékelni az elért pontszámot, eredményt, rámutatni a feladattípusoknak megfelelően, hogy a tesztet kitöltő tanulók teljesítménye az adott területen az átlaghoz képest milyen eltérést mutat. A szövegértő olvasás területén mindez nagyon értékes eredményeket, a tanítás szempontjából pedig olyan lehetőségeket ad, amelyek eddig nem álltak a rendelkezésünkre.

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja által fejlesztett platform és rendszer, az eDia integrálja a hagyományos és legújabb feladatfejlesztési és mérés-értékelési technikákat. A rendszer iskolai használata nem igényel speciális hardveres vagy szoftveres környezetet, mindössze egy internetes böngésző (Mozilla Firefox vagy Google Chrome) és internetkapcsolat szükséges alkalmazásához. Az eDia nemcsak egy mérés-értékelési platform, hanem egy tartalommal feltöltött rendszer. A rendszer közel 7000 elsőtől hatodik évfolyamos diákok részére készült olvasás-szövegértés-feladatot tartalmaz, mely feladatok elméleti alapját az e kötetben bemutatott tartalmi keretek alkotják.

A kötetben több mint 150 számítógép-alapú feladatot segítségével szemléltetjük az olvasás-szövegértés alább említett három dimenziójának online mérési lehetőségeit. A feladatok között szerepelnek zárt és nyíltvégű kérdések, hagyományos – azaz papír alapon is kivitelezhető – és innovatív itemtípusok is. A papír alapú feladatok fejlesztése során főképp statikus szövegekre és képekre, valamint a hagyományos válaszadási formákra (karikázás, pipázás, ikszek használata, aláhúzás, összekötés, rajzolás, betűk, szavak, mondatok írása) korlátozódnak lehetőségeink. Technológia alapon viszont egyrészt változatosabb az alkalmazható feladatelemek formája (pl.: hiperlink, kép, hang, animáció, videó, szimuláció), másrészt a technológiai eszköz típusától függően is módosulnak a válaszadás lehetőségei (pl.: az egerrel történő kattintást felváltja az ujjal történő érintés). A kötetben bemutatott feladatok mind a kisiskolás diákok számára természetesebb tableten, mind az iskolák infrastrukturális ellátottsága alapján ma szélesebb körben rendelkezésre álló asztali számítógépeken használhatók.

A számítógép-alapú feleletválasztós feladatok megjelenítésére széles repertoárból választhatnak a feladatfejlesztők. A válaszok bekérésére sokféle módszert alkalmazhatnak: (1) úrlapelemeket (rádiógomb, jelölőnégyzet), (2) legördülő listát, (3) képekre, képek részeire való kattintást, (4) szövegekre, szövegek részeire történő kattintást, (5) alakzatokat, képeket, vagy azok részeinek kattintással történő színezését, (6) a kattintás sorrendjét alapul vevő sorszámozást, (7) bármely két feladatelem vonallal, nyíllal történő összekötését, (8) betűk, szavak, mondatok, szövegek, számok, alakzatok, képek, hangok, videók, animációk, szimulációk, gyakorlatilag bármely feladatelem vonzolását, adott célterületre történő mozgatását kívánó feladatokat, (9) betűk, számok, szavak begépelését kérő beviteli mezőket és (10) hosszabb szövegek, mondatok begépelését kérő szövegdobozokat. Mindezen túl mikrofon vagy videokamera használatával lehetőség van hang, esetleg videó (mozgás) mint válasz rendszerbe való feltöltésére is.

A kötet második, harmadik és negyedik fejezeteiben bemutatásra kerülő feladatok kivétel nélkül az eDia (elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) rendszerben (Molnár és Csapó, 2013; Molnár, 2015) futnak és kihasználják a fent említett lehetőségeket. Elsőtől negyedik évfolyamig, ahol releváns, a feladatok utasításait (nem a szövegeket) nemcsak elolvashatják, hanem meg is hallgathatják a diákok, így a feladatokon nyújtott teljesítmények egyértelműen a feladatban szereplő szöveg megértésére irányulnak és nem az instrukció megértését mérik, azaz tisztábban jellemezhetőek és

elválaszthatóbbak egymástól az egyes feladatok által mért konstruktumok. Ez növeli a tesztek megbízhatóságát és validitását.

A kötetben ismertetett feladatok alatt abban az esetben olvasható az adott feladat hanganyaga, ha az nem csak az olvasható utasítás hangzó megfelelőjét tartalmazza, hanem a feladat megoldásához szükséges, egyéb, le nem írt hanganyag. Ezen kívül a feladatok alatt azon feladatelemek tartalma került külön megnevezésre, amelyek az online feladat nyomtatott feladatképénél nem (vagy csak részben) láthatóak (pl. legördülő listák). A nyomtatott formában megjelenő feladatokban a teljes egészében nem olvasható példaszövegek (gördítősáv képe jelenik meg a szöveg mellett) a kötet végén található mellékletben kerültek teljes terjedelemben közlésre.

### 1.3. Az olvasás-szövegértés dimenziói

A matematika, természettudomány és olvasás-szövegértés online értékelésének tartalmi keretei a *Csapó Benő* (2008, 1010) által bemutatott, tanulást és tudást meghatározó három dimenzióra épülnek, amelyek a következők: pszichológiai (gondolkodási), társadalmi, kulturális (alkalmazási), tantárgyi (diszciplináris). Ezt a szervező elvet alkalmaztuk már a mostani munkák előzményeként megjelent *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* című kötetben is (Csapó és Csépe, 2012).

Az olvasás-szövegértés területen a dimenziók némiképp más értelmezést nyernek. Ennek elsődleges oka, hogy míg a fent nevezett fő értékelési területek, a matematika és természettudomány iskolai tantárgyak, tudományterületek, addig az olvasás nem önálló tantárgy, hanem olyan, a tantárgyi struktúrát horizontálisan átívelő képesség, amely bár minden tantárgy tanulásához elválaszthatatlanul hozzátartozik, a hagyományok szerint viszont a hazai iskolarendszerben, akárcsak a legtöbb esetben világszerte a tantárgyak közül az anyanyelvhez, irodalomhoz, esetünkben a magyar nyelv és irodalomhoz áll a legközelebb. A dimenziók meghatározása végeredményeképpen ezt, illetve egyéb sajátosságokat figyelembe véve a következőképpen alakult: az első, más területen gondolkodási dimenzióknak nevezett terület a mi esetünkben a pszichológiai dimenzió elnevezést kapta. Ennek oka, hogy az ide tartozó képességek elsősorban az olvasástanulás kezdeti szakaszának, legtöbb esetben a pszichológia által vizsgált képességeit tartalmazza.

Ennek megfelelően ebben a fejezetben az olvasás pszichológiai dimenziójának értékeléséről szólunk majd. Ennek a definiálása volt a legkönnyebb feladat, ide soroltuk az olvasási képesség elsajátításához tartozó elemeket, elsősorban az olvasástanulás kezdő szakaszának folyamatait, rész-képességeit. A nyelvi szintek logikáját követve azt mondhatjuk, hogy a szöveg alatti szintek megértését vizsgáljuk itt. Ebben a fejezetben mutatjuk be a dekódolás, fonológiai tudatosság, fonématudatosság, betű-hang megfeleltetés képességének fejlesztését, illetve az ezekhez tartozó mintafeladatokat. Itt kapott helyet a mondatértés, gondolkodási képességek felmérésének bemutatása is. Szintén az első fejezetben tárgyaljuk, a folyékonyosság (*fluencia*) kérdését, továbbá három olyan területet, amelyeket a mérés, értékelés folyamatában nem szerepeltetünk, mégis úgy gondoljuk, hogy az elmélet, az iskolai gyakorlat szempontjai szerint szükséges szólni róluk az olvasástanulás jelenségének komplexitása miatt. Ezek a területek a következők: helyesírás, fejlődési diszlexia, sajátos nevelésű igényű tanulók képességének fejlesztése, mérése.

A második dimenzió esetünkben is az alkalmazási dimenzió nevet viseli. Az az elméleti háttér, azok a mintafeladatok kerülnek itt bemutatásra, amelynek segítségével az olvasás-szövegértés képessége értékelhető a mindennapi alkalmazásának, a különféle kommunikációs célnak és csatornának megfelelően. Ebben a részben a szöveg szintű megértés kérdései kerülnek tehát a középpontba. Szót ejtünk a szövegértés sikerességének tényezőiről, a szövegtípusokról, bemutatjuk ez utóbbiak csoportosítási lehetőségeit, szempontjait. Megkíséreljük szintetizálni ezeket a szövegformátum, cél, szituáció, feladattípusok és a gondolkodási műveletek, rendszerében. Ezt követően a szövegértést értékelő feladatok itemformátumait részletezzük, a mintafeladatokban pedig példákat mutatunk a fenti szempontok kombinációira. Szintén a második, alkalmazási dimenziót tárgyaló fejezetben kapott helyet az egyre nagyobb teret hódító digitális szövegek jellemzőinek, valamint a megértésük szintjét mérő mintafeladatok bemutatása.

A harmadik dimenzió esetében a diszciplináris elnevezés alkalmazását találtuk a legpontosabbnak. Ennek a koncepcióját kialakítani volt a legnagyobb kihívás, hiszen mint azt már említettük, az olvasás a többi területtel szemben nem iskolai tantárgy. A szervező elv ebben az esetben egyrészt az olvasás-szövegértés iskolai tantárgyakhoz, tankönyvek szövegei tanulásához kötődő viszonya, másrészt az olvasás által közvetített és az olvasásra vonatkozó tudás figyelembe vétele az olvasási stratégiák közvetítésével.

Ebben a fejezetben kerül sor a tankönyvszövegek vizsgálatára, bemutatjuk azok típusait, funkcióik, megértésük jellemzőinek elemzésével, részletezésével. Kitérünk a tankönyvi szövegek jellemző alkotóelemeinek elemzésére is, tárgyaljuk az ábrák, táblázatok, grafikonok, diagramok, fotók, fotorealisztikus ábrák, térképek, műalkotás reprodukciók, kották, ikonok szerepének értelmezésének kérdéseit. Másrészt itt kapott helyet a hangos, értelmező olvasás vizsgálata, mérése, illetve itt mutatjuk be az olvasási stratégiák alkalmazásának sajátosságait. Szintén ebben a fejezetben szólunk az elektronikus tananyagok megértésének kérdéseiről. (Csapó és mtsai, 2012)

## 1.4. Az olvasás-szövegértés dimenzióinak elméleti háttere

Az olvasás-szövegértés mindhárom dimenziójának elméleti hátterét részletesen bemutatja a fentebb már említett, *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (Csapó és Csépe, 2012) című kötet első három elméleti fejezete. A következőkben ezek alapján foglaljuk össze az olvasás-szövegértés dimenzióinak legfontosabb ismérveit, szervező elveit.

*Az olvasás-szövegértés pszichológiai dimenziója*

Ennek a dimenzióknak az elemzése Leo Blomert és Csépe Valéria (2012) *Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai* című munkájában kerül részletes ismertetésre. A tanulmány először a történeti, evolúciós szempontot helyezi előtérbe. Ebből az aspektusból beszélt és írott nyelv tekintetében a legfontosabb különbség, hogy az írás-olvasás művelete jóval rövidebb múltra tekint vissza.

Az olvasás mechanizmusa a beszédre, beszédértésre épül, viszont önálló, csak ezt a célt szolgáló központok nem alakultak ki az agyban az evolúció során. Univerzális, tehát nyelvtől és az írásrendszer típusától független jelenség viszont, hogy a gyerekek közel 90%-a probléma nélkül képes elsajátítani, az írás-olvasás képességét. A tanulási folyamat további univerzális jellemzői, hogy a folyékony olvasás képességének elsajátításhoz hosszabb, explicit tanulási szakasz szükséges, illetve, hogy a gyerekek egy kisebb csoportja nem képes eljutni a megfelelő, automatizálódott felhasználás szintjéig. Az olvasás, írás, számolás, más néven a kultúrtechnikák, kulturális találmányok elsajátítási folyamatáról megállapítható továbbá, hogy természetük más, mint az általános, implicit tanulási folyamatoké.



Az olvasástanulás folyamatában fontos szerepet játszanak bizonyos nem közvetlenül az olvasáshoz tartozó nyelvi és nem nyelvi képességek is, ezek szerepe az elmúlt két évtizedben nyert megfelelő figyelmet, jelentőségük ekkor értékelődött fel. A kognitív faktorok fontossága szempontjából a kutatók eltérő jelentőséget tulajdonítanak némely esetben, viszont egyes mechanizmusok kulcsfontosságú szerepe megkérdőjelezhetetlen. Ezek közé tartozik a fonológiai feldolgozás, a betűismeret és a vizuális elemek gyors, automatikus megnevezésének a képessége (*Rapid Automated Naming, RAN*). Mindezek szerepe jelentősen változik az olvasástanulás folyamata során.

A fonológiai feldolgozás folyamatában meghatározó szerepe van a fonológiai tudatosságnak. Ennek a képességnek a birtokában tudjuk felismerni a beszédhangokat, illetve műveleteket végezni velük. A fonológiai tudatosság nem csak előfeltétele az olvasásnak, de az olvasástanulás folyamatában tovább is fejlődik. Feltételezhető, hogy a fonológiai tudatosságnak két szintje van, a szótag- és fonémaműveleti szintű tudatosság.

A hang-betű, később a betű-hang azonosítás, a megfeleltetési szabályok elsajátítása, majd a dekódolás készség szintű, automatizálódott alkalmazása szintén kulcsfontosságú lépése az olvasástanulásnak. Valójában fonéma-graféma megfeleltetési szabályokról beszélünk, hiszen gyakran több betű jelez egy beszédhangot, illetve nyelvektől szintén meghatározott módon egy betű, betűcsoport több fonémát is jelölhet. Ezeknek a szabályoknak a tanulási szakasza, annak időtartama függ az adott nyelv ortográfiai transzparenciájától. Igazolt továbbá, hogy a sekély és mély ortográfiajú nyelvek, írásrendszerek szempontjából különbségek mutatkoznak az olvasástanulás szempontjából is. Tudjuk azt is, hogy a sekély ortográfiajú agglutináló nyelvek (mint például a magyar) esetében a viszonylag gyors fonéma-graféma megfeleltetések megtanulása után az agglutináló nyelvekre jellemző hosszabb szavak elolvasás is könnyebben folyik magas gyakoriságú szótövek esetén.

A harmadik említett erős prediktív faktor a gyors automatikus megnevezés képessége. Ennek, különösen az alfanumerikus RAN fontosságát, kiemelt szerepét többen is igazolták már, bár jelenleg is több tisztázatlan kérdéssel állunk szemben ezen a területen, ilyen például az adott nyelvre vonatkozó írásrendszer, a diszlexiások RAN teljesítményének a problematikája.

Az írás és olvasás képessége nem elválasztható egymástól. Ha a kettőt együtt vizsgáljuk, az olvasás mellett a helyesírásról sem feledkezhetünk

meg. Arról a képességről van szó, amely birtokában a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokon kívül egyéb (morfológiai, szóspecifikus, konvencionális) szabályokat, ismereteket figyelembe véve helyesen tudjuk leírni az adott nyelvi elemet, alakzatot. Az olvasási és ortografikus képesség összefügg egymással, ennek jellemző bizonyítéka, hogy a fonématudatosság és a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok ismerete erős prediktív erővel bír a későbbi helyesírási képességre nézve.

Az olvasási képesség atipikus fejlődése, a diszlexia szempontjából eltéréseket tapasztalunk a fentiekben bemutatottakhoz képest. Ennek a jelenségnek a vizsgálata során gyakran változtak a nézőpontok, ma is sok kérdés megválaszolatlan. Sokáig elfogadott volt az a vélekedés például, amely szerint a fejlődési diszlexia vizuális percepciós deficit, azaz veleszületett szóvaktság következménye. Mostani tudásunk szerint az ortográfiai-fonológiai kapcsolatképzés problémáinak elsődleges szerepe van az atipikus olvasási fejlődésben, de vitathatatlan, hogy a fentiekben bemutatott három képesség diszfunkciója közvetlen kapcsolatban van a diszlexia jelenségével.

A diszlexia definiálásánál más fontos tényezőket is figyelembe kell venni. Ilyen például, hogy olyan olvasási problémákban megnyilvánuló rendellenességről van szó, amely hatékony olvasástanítási módszer mellett is megjelenik, független az intelligenciától és a szociokulturális körülményektől. Továbbá, a diszlexia neurobiológiai eredetű, nyelvi alapokon nyugvó képességszavar, amellyel gyakran együtt járnak az írás, helyesírás elsajátításának problémái.

A szövegértő olvasás szempontjából nagy jelentőséggel bír a szavak gyors felismerésének, azonosításának képessége is. Ennek egyik komponense csak a szavak betűk alapján történő dekódolása, a másik tényező a vizuális szóformalexikon gyors hozzáférése. A szavakat ugyanis a retina legtöbb érzékelő sejtrel rendelkező részén, a foveán látjuk élesen, a parafoveális területen viszont információt gyűjt a szem a szavak alakjáról, hosszúságáról, vizuális jellemzőiről. Az olvasottak megértését nagy mértékben támogatja, ha a látáson kívül a hallás útján is érkezik inger. Ezek együttese, a hangos olvasás, az olvasástanulás folyamatában végig pozitív hatással bír. Hasonlóan pozitív hatást gyakorol a szövegértési teljesítményre az előzetes tudás aktiválása és az olvasási stratégiák tudatos alkalmazása a mélyebb megértés érdekében. Nem hanyagolható el továbbá a metakognitív képességek fontossága sem (*Blomert és Csépe, 2012*).

### 1.4.1. Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziója

Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012) *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai* című tanulmányában foglalja össze az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának legfontosabb jellemzőit. Az olvasás-szövegértés képességét ebből a szempontból nézve is másképp kell megközelítenünk, mint egy iskolai tantárgyat, tudományterületet. A társadalmi, kulturális, alkalmazási dimenzió annak a kérdésnek a feltevését, vizsgálatát kínálja, hogy az olvasás tevékenysége milyen kommunikációs céllal, közegben megy végbe, milyen céloknak, kihívásoknak kell megfelelnie az egyénnek a különböző közösségekben, milyen szövegtípusokkal találkozik mindennapjai során a különféle társadalmi színtereken. Ha az iskolarendszerben tanuló diákokra szűkítjük a kérdést, arra keressük a választ, hogy a tanulók tanulmányaik során milyen helyzetekkel találkoznak, ahol a szövegértési képességükkel kell érvényesülniük, milyen esetekben és hogyan mérik fel olvasási-szövegértési teljesítményüket.

A szövegértés a tudásalapú társadalmakban kulcsfontosságú kompetencia. A szövegek definíciója, akárcsak az olvasásé sokrétűvé vált az elmúlt időszakban, egyesek szöveg alatt írott nyelvi üzenetet hordozó konstruktumokat értenek, mások képeket, táblázatokat, diagramokat is. A szövegek célja szempontjából fontos szem előtt tartanunk, hogy annak létrehozója, írója, illetve befogadója, olvasója is rendelkezik célokkal, ezek rendszerint hasonlóak, de előfordul, hogy írói, olvasói cél között különbség van.

Az elmúlt években a szövegeknek nem csak a mennyisége lett jóval több, de sokkal több célú, funkciójú szöveggel találkozunk a mindennapok során. A szövegértés ennek megfelelően az információ keresésére és feldolgozására irányuló képesség is, amely egyre nélkülözhetlenebb, hogy életünk legtöbb területén érvényesülni tudjunk, sikeresek legyünk. Ezen kívül természetesen a hozzáférést is jelenti a szépirodalmi élményhez, az emberiség kultúrájához, történelméhez, az élményszerzéshez, szórakozáshoz. Az írás-olvasás kommunikációs aspektusból determinált a technológia fejlődése szempontjából, gondoljunk csak a kézíráshoz, írógépre, táviratra, faxra, számítógépre, sms-re, internetre.

A szövegértés folyamata az információ aspektusából magában foglalja annak megtalálását, dekódolását és megértését, az információra történő reflektálást és annak felhasználását a meghatározott cél szerint. Más logika szerint beszélhetünk hozzáféréstről és visszakeresésről.

A szükséges, releváns információ megszerzése nem mindig teszi szükségessé az egész szöveg elolvasását, több esetben elegendő az átfutás is. A visszakeresés művelete során az elérési struktúrát kell követni az olvasónak, ilyen például a tartalomjegyzék, cím, alcím, névmutató. Az elektronikus szövegek esetében ezek kiegészülnek navigációs segédeszközök rendszerével. A hipertextek olvasása sokszor a gyerekeknek egyszerűbb feladat, mint a felnőtteknek. Ez az olvasási képesség kiemelt jelentőséggel bír, ennek ellenére közvetlen megjelenésük jellemzően nem explicit a tanítási folyamat során.

A szövegértés alapvető elemei között tartja számon a szakirodalom több folyamat között a betűfelismerést és fonémikus kódolást, a szófelismerést és megértést, a mondatelemzést és propozicionális reprezentációk létrehozását, a témák és a tematikus struktúra felismerését, a mentális modellek megalkotását, a szerzői szándék és a műfaj felismerését. A gyakorlott olvasók esetében ezek kölcsönhatásban állnak egymással, párhuzamosan működnek. Mivel viszont a figyelem és a munkamemória kapacitása korlátozott, néhány folyamatnak a háttérben, automatizálva kell működnie. A kezdő és kevésbé gyakorlott olvasóknak az alsóbb szintű műveletekre kell koncentrálni, mivel azok nem automatizáltak, így a szövegértés teljesítménye szükségszerűen gyengébb lesz.

Az olvasás egyéni és társadalmi jelenség is. Az olvasási szituáció tágabb kontextusba ágyazódik be. Az Európa Tanács az olvasási kontextus négy típusára tett javaslatot. Az első a személyes célú olvasás, ide tartozik az egyéni cél, szórakozás, művelődés, érdeklődés kielégítése céljából történő olvasás. Második a nyilvános célú olvasás, ez akkor valósul meg, ha közügyekkel, közéleti eseményekkel kapcsolatos dokumentumokat, például híreket, tudósításokat olvasunk nyomtatott vagy webes felületen. Harmadik kategória az iskolai célú olvasás, ide az oktatási célra létrehozott szövegek olvasása tartozik. Tankönyvek, nyomtatott és elektronikus tananyagok felhasználását, olvasását sorolják ide, elsősorban tanulási célból. Negyedik típus a munkacélú olvasás, ide tartozik minden olvasási tevékenység a munkahely keresésétől a munka során végzett minden olvasási folyamatig.

Pragmatikai nézőpontból a szöveg keletkezése, létrehozása szempontjából csoportosíthatók a szövegek fikció és nem-fikció (*fiction, non-fiction*) típusú szövegekre. Alkalmazható csoportosítási elv lehet néhány funkció is, az ezek szerinti csoportok az elbeszélő szövegek, jelentések, kifejtő szövegek, érvelő szövegek, útmutató szövegek, szórakoztató célú szöve-

gek. A szövegtípusoknak számos kategorizálása létezik a fentiekén kívül, ezek több szempontból tipizálják a szövegeket. A szempont lehet például az olvasás célja, a szöveg műfaja, szerkezete, formátuma, a nyelvi, nem nyelvi elemek jelenléte. A legismertebbek ezek közül a PISA, PIRLS mérések tartalmi kereteiben definiált szövegtípusok. Ilyen például a folyamatos, nem-folyamatos, a kevert típusú szöveg. Ezek részletes ismertetésére a harmadik fejezet elején térünk ki.

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a szöveg meghatározott céllal létrejövő társadalmi, kulturális produktum, amely megértésének számos előfeltétele és szintje létezik. A szöveg megértése elsődleges kulcskompetencia korunkban. Mindezek jelentőségéhez képest kevés hazai kutatás, felmérés, és ezekre alapozott fejlesztési elképzelés létezik, amely az oktatási rendszerünket hatékonyabbá, korszerűbbé tehetné. A különböző tudományterületek ráadásul különböző olvasásértelmezéseket használnak, közöttük a kommunikáció alacsony szintű az elvárthoz képest. Kevés olyan tudományos munka létezik, amely az olvasás-szövegértést komplex jelenségként vizsgálná, ahogyan az a társadalmak életében megjelenik.

A szövegértés és a hozzá kapcsolódó elvárások alapján meghatározható néhány, az olvasás-szövegértés szempontjából jelentős paraméter. Ezek a szituáció, az adott dokumentum típusa, formátumával együtt, illetve a dokumentumok megjelenítésére alkalmazott technológia (Schnotz és Molnár, 2012).

#### **1.4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziója**

Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziója tekintetében az elméleti keretek és főbb kérdések meghatározására Józsa Krisztián és Steklács János (2012) vállalkoznak *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai* című írásukban. A tanulmány bevezetőjében bemutatásra kerül az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának két értelmezési lehetősége. Az első a klasszikus, hagyományos szemlélet szerinti szűkebb értelmezés, amely az irodalomhoz áll közel. Ez alapján elsősorban a szépirodalmi műveket sorolhatjuk ebbe a dimenzióba. Oktatástörténeti szempontból az olvasás fogalma, jelensége a szépirodalmi művekhez áll a legközelebb, illetve az egyházi hagyományok szerint a múltban a tudományos, elsősorban teológiai, közigazgatási írásbeliséget foglalta magában. Iskolai

kontextusban ma is leginkább az anyanyelv és irodalom tantárgyak hatáskörébe sorolják az olvasástanítást világszerte, aminek következményei a szövegértés szempontjából kedvezőtlenek, hiszen más tantárgyaknak is feladata lenne az adott tárgy írásbelisége, tananyaga, szövegei specifikus jellemzőinek explicit tanítása.

A második értelmezési lehetőség szélesebb területet ölel fel, ebből kiindulva az olvasás-szövegértés folyamatát a tanulás, információszerzés eszközeinek tekintjük. E szerint a koncepció szerint az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójához tartozik minden tantárgy, tudományterület tankönyvi és tanulást segítő szövegei, ezek jellemzőinek ismerete, valamint a nyelvre, olvasásra, saját olvasási képességekre vonatkozó, azaz metakognitív tudás, az olvasási stratégiák ismerete. A tartalmi keretek leírásakor mostani kötetünkben is ezt a szemléletet tartottuk irányadónak.

Az olvasásra vonatkozó tudás nem választható el a beszélt nyelvre és általánosságban a nyelvre vonatkozó tudástól sem. A beszéd képességének lényegében minden szegmense, mint például a fonématudatosság, szókincs, beszédértés, kommunikációs készség fejlettsége előjelzi a későbbi olvasástanulás sikerességét. Beszéd és írás jelensége nyelvészeti szempontból is szoros összefüggést mutat. Látnunk kell viszont azt is, hogy az írott nyelv jóval több, mint az akusztikus nyelv kottája, vizuális dekódolása, beszéd és írás két különböző szabályrendszerű nyelvi kommunikációs rendszer.

A nyelvre, beszédre, írásra vonatkozó tudásunk együtt fejlődik a beszélt és írott nyelvi képességeinkkel. Az iskolarendszerben ez explicit módon sajnos alig jelenik meg. A tantárgyi struktúrában leginkább a nyelvten az, amely hasonló kérdésekkel foglalkozik, de ott is inkább a szinkron leíró nyelvészet ismeretei jelennek meg jellemzően, a nyelvhasználat vizsgálata, a pszicho- és szociolingvisztika csak minimális mértékben van jelen.

A köznyelvben az olvasás és szépirodalom olvasás fogalma nem válik el karakteresen egymástól, az olvasás szót hallva sokan szépirodalmi művek olvasására gondolnak először. Az olvasás-szövegértés képessége viszont összefügg azzal, hogy az olvasó mennyire változatos szövegekkel találkozhat, a több típusú szövegeket olvasók általában jobb szövegértők. Jól látható az is, hogy a gyengébb olvasók hiányosságai jellemzően nem csak a kognitív területen mutatkoznak, hanem például a motivátlanságban, érdektelenségben, érthető módon az olvasással töltött idő is jóval kevesebb esetükben, mint a jól olvasók esetében.

Bár az olvasás nem csak szépirodalom olvasást jelent, a szövegértés szempontjából természetesen az irodalomnak kiemelkedő szerepe van az olvasásképesség fejlődésében. A szépirodalom olvasása iránti motiváció a gyermekek fejlődése során kétségtelenül elválaszthatatlan a meséktől, a mesehallgatástól az írástudás előtti életkorban. A magyar iskolarendszerben, akárcsak a világ legtöbb részén, a szépirodalomnak nagyon fontos szerep jut. Az irodalom tantárgy által közvetített ismeretek célja kettős; egyrészt a művek befogadásának segítése, az irodalmi élmény kialakítása és elmélyítése, másrészt az írott nyelv által közvetített nemzeti és egész emberiségre vonatkozó kulturális örökség megismertetése a tanulókkal. Leegyszerűsítve: irodalmi nevelés és irodalomtörténet illetve -elmélet tanítás. A kettő együttes megvalósítása terén jelentkeznek egyre nagyobb problémák az iskolarendszerben.

Az olvasás-szövegértés, a tanulás teljesítménye nemcsak az olvasótól függ, hanem a szövegtől is. A szövegek érthetősége kutatások tárgyát képezi. Többen próbálkoztak már olvashatósági index megalkotásával. Ezek az indexek a szövegek nehézségi szintjének a meghatározása céljával jöttek létre. Jellemzően angol nyelvre dolgozták ki őket, de több nyelvre születtek már adaptációk. Az olvashatósági index figyelembe veszi a szavak, mondatok hosszúságát, de a stílust, témát, értelmezhetőséget, koherenciát, az új információk számát nem, pedig ezek nagyon fontos kritériumok a szöveg olvashatóságának, nehézségének meghatározásában.

A különböző nehézségű, stílusú, műfajú, funkciójú szövegek különböző olvasási stratégiák ismeretét, alkalmazását, ezek kombinációit követelik meg a hatékony megértés szempontjából. A jó olvasók több stratégiát ismernek, ezeket pedig a legmegfelelőbb módon választják ki, kombinálják az olvasás céljának megfelelően. A stratégiahasználattal összefügg az olvasók saját olvasási képességére, folyamatára vonatkozó ismerete, azaz metakognitív tudása. A metakogníció, az olvasási motiváció szintje összefüggést mutat az olvasás-szövegértés képességének fejlettségével.

Az olvasási motiváció tekintetében fontos tényező, hogy ennek fejlesztésében nem elegendő a szövegértési képességet fejleszteni, a motívumok fejlesztésére is szükség van. A motiváció az olvasás terén sok összetevőből álló rendszer, amelynek elemei nagyrészt a tanulási motiváció olvasás-specifikus megfelelői, mint például az észlelt kontroll az olvasásban, olvasási énkép, érdeklődés az olvasás iránt. Az iskolai légkör mindezekre befolyással van. Hogy az olvasás elmélyült tanórai tevékenység legyen, szükség

van többek között a tanulási (olvasási) célok kitűzésére, az életszerűség erősítésére, a tanulói autonómia támogatására, érdekes szövegekre, olvasási stratégiák tanítására. Fontos figyelembe venni, hogy a fejlett motiváció jellemzője, hogy nem néhány domináns motívumra épül, hanem többkomponensű, egyenletesen fejlett motívumrendszerre. Annak érdekében, hogy ez nagyobb figyelmet kapjon az osztálytermi gyakorlatban, a pedagógusok felkészítése során a motiváció fejlesztésének fontosabb tényezőként kellene szerepelni (Józsa és Steklács, 2012).

## 1.5. Irodalom

- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-86.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 5. 21-30.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207-217.
- Csapó Benő (2010): Goals of learning and the organization of knowledge. In: Klieme, E., Leutner, D. és Kenk, M. (szerk.): *Kompetenzmodellierung Zwischenbilanz des DFG Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft. Weinheim, Basel, Beltz, 12-27.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189-218.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-82.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188.
- Kingstone, A. (1967): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. New York, Macmillan. 72-75.
- Molnár Gyöngyvér (2015): A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, 2. sz. 16-29.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2012. április 11-13. 82. o.



- McLuhan, M. (1962): *The Gutenberg galaxy*. Toronto University Press, Toronto.
- Ong, W. J. (1982): *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Methuen, London, New York.
- Snow, C. (2002): *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. CA: RAND, Santa Monica.
- Steklács János (2005a): A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban. In: B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok. Iskolakultúra-könyvek 29*. Iskolakultúra, Pécs, 170-183.
- Steklács János (2005b): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2011): Torlódott galaxisok - A nyomtatott szöveg és a világháló korának párhuzamai. *Egyenlítő*, 60-66.
- Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87-136.