



## MESE, PLAKÁT VAGY TÁBLÁZAT? – 2–8. ÉVFOLYAMOS TANULÓK SZÖVEGÉRTÉSÉNEK JELLEMZÉSE SZÖVEGFORMÁK ÉS OLVASÁSI MŰVELETEK MENTÉN

**Hódi Ágnes\***, **Tóth Edit\*\*** és **B. Németh Mária\*\*\***

*\* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
Alkalmazott Pedagógiai Intézet*

*\*\* MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport*

*\*\*\* Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és  
Tervezés Tanszék*

Mivel a szövegértés kulcsszerepet tölt be a mindennapjainkban, az olvasás-szövegértés folyamatának megértése és a fejlődést befolyásoló tényezők feltárása számos kutatás tárgyát képezi. Azonban a vizsgálatok fókuszában a szöveg mint bekezdésekbe és nagyobb egységekbe szervezett entitás áll. A nem folyamatos szövegek megértésének folyamatáról, fejlődését befolyásoló tényezőkről csupán feltételezik, hogy azok megegyeznek a folyamatos szövegek olvasása kapcsán feltárt kognitív változókkal. További probléma, hogy megbízható, reprezentatív vizsgálatokból származó információk a szövegformátumok mentén jelentkező teljesítménykülönbségről eddig csak a 2. és a 4. évfolyamos tanulókról (Hódi, 2018), valamint a 9–10 évesekről állnak rendelkezésre a PIRLS-vizsgálatoknak köszönhetően. Így nem tudjuk, hogyan alakul a folyamatos és a nem folyamatos szövegek megértése az olvasástanulás korai szakaszában, és ezért nem ismertek a fejlesztés időbeni beavatkozásának pontjai és annak módszerei, eszközei. Az e témában általunk végzett, az általános iskola nyolc évfolyamát átfogó követéses vizsgálat – tudomásunk szerint – világviszonylatban is egyedülálló.

A jelen tanulmányban bemutatott elemzés középpontjában a szövegértés általános iskolában végbemenő fejlődésének kérdései állnak. Kutatásunkat a fenti hiányosságokat figyelembe véve terveztük meg és fókuszáltunk a 2–8. évfolyamos tanulók folyamatos, kevert és nem folyamatos formájú szövegek megértésében nyújtott teljesítményének jellemzésére, valamint a szövegforma és a szövegértés közötti kapcsolat feltárására.

A tanulmány első részében meghatározzuk a vizsgálatunk szempontjából meghatározó szövegforma alapfogalmát, majd összefoglaljuk a szövegformáról mint a szövegértés egyik befolyásoló tényezőjéről áttekintett szakirodalmi feltárásunk eredményeit. A módszerek részben részletesen értekezünk a mérőeszközök összeállításának alapelveiről, jellemezzük a követéses vizsgálatban részt vett tanulókat, s az adatgyűjtés körülményeit. A longitudinális adatokból származó eredményeink a 2., 4., 6. és 8. évfolyamos tanulók szövegértéséről adnak képet szövegforma (folyamatos, kevert, nem folyamatos) és olvasási

műveletek (információ visszakeresés, értelmezés, reflexió) mentén. A diszkusszióban az olvasási műveletekről mint a szövegformák mentén jelentkező teljesítménykülönbségek lehetséges okairól írunk. Végül munkánk elméleti és gyakorlati relevanciáját vesszük górcső alá.

## **A szövegforma mint a szövegértés egyik fő rendezőelve**

A szövegértés ideális esetben észrevétlenül szolgálja az emberek mindennapjait, akár az iskolában a tankönyvi szövegek olvasásakor, a kötelező olvasmányok elemzésekor, akár a munkahelyen a munkaköri leírással való megismerkedés során, illetve olyan helyzetekben, amikor egy bútor összeszerelési útmutató nyújtja az egyetlen támpontot az új otthon berendezéséhez. A szövegértés tehát nemcsak a hatékony és önálló tanulás egyik alapvető pillére, amelyre az új ismeretek elsajátítása, feldolgozása és beépítése épül, hanem olyan információ-feldolgozó készség (OECD, 2013) is, amely a hétköznapi helyzetekben való eligazodásnak az alapja. Ha a fenti példákat alaposabban szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy a felsorolt élethelyzetek – mind típusukat, mind formátumukat tekintve – más-más típusú szövegeket feltételeznek.

A hazai és nemzetközi nagymintás olvasásvizsgálatok már évtizedekkel ezelőtt felismerték a mindennapok szövegeinek formai sokszínűségét, és igyekeztek megjeleníteni azokat mérőeszközökben, hogy minél pontosabb képet kaphassanak a különböző életkorú tanulók és a felnőtt populáció szövegértési képességének fejlettségéről (a mérések által szerepeltetett szövegformátumokról l. bővebben Hódi, B. Németh, & Tóth, 2017a). A tudományos igényű elméleti és mérési keretek szerint a szövegértés nem egy egydimenziós, homogén konstruktum, hanem különböző rendezőelvek, paraméterek mentén, kognitív és affektív komponensekből szerveződő képesség.

Az Országos kompetenciamérés (OKM) tartalmi kerete alapján az iskolai kötelező olvasmányok szövegtípus szerint élményszerző (pl. novella, mese, dráma), a tankönyvi szövegek pedig jellemzően magyarázó típusúak (l. „tudományos, illetve ismeretterjesztő szövegek, amelyek elsősorban ismeretet közölnek, legyen az egy jelenség magyarázata, egy esemény bemutatása” – Balázi et al., 2014. p. 12), míg a bútor összeszerelési útmutató adatközlőnek tekinthető. A szöveg elrendezését tekintve az előző típusoktól eltérő, verbális és nem verbális jeleket is tartalmazó adatközlő típusú szövegek megjelenhetnek „önállóan vagy az előző két szövegtípus kiegészítéseként is” (Balázi et al., 2014, p. 12).

A szövegek kommunikációs cél szerinti kategorizálása, típusokba sorolása mellett formátumuk szerint is megkülönböztethetők. Az élményszerző szövegek formátumuk szerint folyamatos szövegek, olyan lineáris elrendezésű, bekezdésekbe szerveződő, összefüggő mondatokból álló szövegek (Balázi et al., 2014, p. 12), amelyeket hagyományosan kapcsolatba hozunk az olvasással. Más elrendezésű a bútor összeszerelési útmutató, amely leginkább listák kombinációinak tekinthető (Balázi et al., 2014, p. 13), így formátumát tekintve a nem folyamatos szövegek csoportjába tartozik csakúgy, mint egy lista, táblázat, grafikon vagy diagram (Balázi et al., 2014, p. 13). Gyakoriak például a tankönyvekben e

két formátum jellegzetességeit hordozó kevert szövegek, „[...] jellemzőjük, hogy táblázatok, ábrák, grafikonok ékelődnek a folyamatos szövegbe, segítve azok megértését, ugyanakkor megtörve az olvasás folytonosságát...” (Balácsi et al., 2014, p. 13).

Azonban jellemző gyakorlat mind a kutatók, mind a pedagógusok körében, hogy a szövegértés fejlettségét csupán a folyamatos szöveg megértésén nyújtott teljesítmény alapján próbálják megítélni. E megközelítés hiányosságát nem csak abban ragadhatjuk meg, hogy a különböző elméletek, modellek és definíciók szerint a szövegértés különböző elrendezésű, formátumú szövegek üzenetének dekódolását, befogadását és értő feldolgozását jelenti. A tanulók különböző formátumú szövegeken nyújtott teljesítményében megmutatókozó különbségek is jól jelzik, hogy szövegértés és szövegértés között van különbség.

A trendek szakirodalmának áttekintése alapján évtizedek óta érvényes tendencia, hogy a magyar tanulók gyengébb teljesítményt nyújtanak a nem folyamatos formátumú szövegek megértésében, mint akkor, amikor folyamatos szövegekhez tartozó feladatokat oldanak meg (Hódi, B. Németh, & Tóth, 2017a). Ezt, az általunk régóta megmutatott és nyomon követt jelenséget szövegformátumon alapuló teljesítmény-különbségnek neveztük el (l. *text format achievement gap*). Itt jegyezzük meg, hogy a szövegformátumok mentén nyújtott teljesítmények vonatkozásában országoként, oktatási rendszerenként más-más tendencia tapasztalható. Jelen tanulmányunk célja azonban a magyar oktatási rendszerben való fejlődés megmutatása. A szövegformátum teljesítmény-különbségekről rendelkezésre álló adataink pillanatképet adnak a szövegértés fejlettségi szintjéről, esetenként lehetőséget adnak a fejlődés mértékének bizonyos évfolyamokra korlátozott megállapítására. Ugyanakkor nem nyújtanak információt arról, hogy miként alakul a szövegértés fejlődése a különböző szövegformátumok mentén az olvasástanulás kezdetétől az általános iskola nyolc évfolyamának, szinte a tankötelezettség felső határának, a munkaerőpiaci potenciális részvétel kapujában. A jelen tanulmányban közölt longitudinális vizsgálattal ezt a hiányt igyekeztünk pótolni.

Kutatásunk megtervezése és megvalósítása során sosem tévesztettük szem elől azt az alapfeltételezést, miszerint a szövegértés többdimenziós, a dimenzionalitás befolyásolhatja a fejlődés és fejlesztés komponenseit, hiszen a tanulók fejlődése eltérő mértékű lehet a különböző dimenziókban, esetünkben a szövegformátumok, azaz a folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegeken is. Kutatásunk relevanciáját a pedagógus szemszögéből megragadva azt mondhatjuk, nem biztos, hogy az egyik formátumú szövegen nyújtott fejlesztés (l. olvasástanításhoz használt szöveg, stratégiák stb.) más formátumú szövegen is ugyanolyan mértékű változást, teljesítményjavulást eredményez – feltéve, hogy van kimutatható hatás (az olvasástanulás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek különböző formátumú szövegek megértésére gyakorolt hatásáról l. Hódi, B. Németh, & Tóth, 2017b). Tehát az, aki Ezópusz meséit megérti, nem biztos, hogy értelmezni tudja egy süteményrecept vagy egy élelmiszer-összetevőket tartalmazó címke információtartalmát is.

## A szövegformátum mentén mért teljesítménybeli különbségek okai

A magyar tanulók szövegértése az 1970-es évek óta számos kutatási program tárgya (pl. Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth, 2019; Molnár, Molnár, & Józsa, 2012). Az adatok rendre azt mutatják, hogy a tanulók szövegértési teljesítménye a szöveg formájától függően változik; a folyamatos szövegekben igazodnak el jobban, és szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtanak a nem folyamatos szövegek megértésében (Hódi, B. Németh, & Tóth, 2017a). Bár a szövegformátumok mentén mért teljesítménybeli különbség évtizedek óta fennáll, a vizsgálatokról készült jelentések és a kapcsolódó tanulmányok csupán néhány gondolat erejéig foglalkoznak a jelenséggel és annak lehetséges okaival. A feltételezések szerint a nem folyamatos szövegek megértésének problémái mögött a hagyományostól (folyamatostól) eltérő formátumú szövegek közoktatásban való alulreprezentáltsága áll (pl. Halász, 2000). A jelentések szerint további befolyásoló tényező lehet a tanuló neme. A fiúk és a lányok teljesítménye eltérően alakul a szövegértés különböző formátumú szövegek által reprezentált dimenziói mentén, ám ezen feltételezések érvényességének empirikus igazolása az áttekintett szakirodalmak szerint napjainkig nem történt meg.

A rendszerszintű mérések a szövegformák kapcsán több dimenziót azonosítanak, és ugyanazokat az olvasási műveleteket rendelik hozzá minden formátumú szöveg megértéséhez. Az OECD PISA (2010) álláspontja szerint minden olvasó a szövegértés-fejlődés minden pontján birtokában van valamennyi gondolkodási műveletnek. Így elvárható, hogy minden olvasó rendelkezzen minden gondolkodási művelet bizonyos fejlettségi szintjével, függetlenül a szöveg formájától. A PIRLS és PISA szakértői egyetértenek abban, hogy a különböző formátumú szövegek eltérő elrendezésűek, szerveződésűek, ami eltérést eredményez a jelentéskonstrukció folyamatában (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015, p. 16), hiszen a szöveg szerkezete a szövegértés folyamatait és stratégiáit egyaránt meghatározhatja (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015; OECD, 2013). A nem folyamatos szövegek más megközelítést igényelnek az olvasó részéről, mint a folyamatos formátumban írott anyagok (OECD 2017, p. 35). Továbbá a tartalom megjelenítésének különbségei eltérő gondolkodási műveletek alkalmazását teszik szükségessé (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015, p. 17), ezért változhat az itemnehézség is a szövegforma jellegzetességei mentén (OECD, 2017, p. 37). Bár a nagy nemzetközi vizsgálatok tartalmi keretei a fenti szempontok szerint paraméterezik az alkalmazott szövegeket, a szövegformákra inkább rendszerező szempontként tekintenek, semmint olyan tényezőre, amely alapvetően meghatározza a gondolkodási műveletek működését, jellegét, így a mérés kimenetét is.

Alderson (2000) szerint kevésbé valószínű, hogy a különböző szövegfajták feldolgozása eltérő gondolkodási műveleteket igényel. Megállapítása meglepő, mivel nincs összhangban a széles körben elfogadott elmélettel, amely szerint a szövegértés az olvasó, a szöveg és a kontextus dinamikus és összetett interakciójának „terméke” (Smagorinsky, 2001; Snow & Sweet, 2003); azaz a szövegértés olyan folyamat, melyben az olvasó gondolkodási műveleteket alkalmaz, valamint a szöveg struktúrájára vonatkozó ismereteit is használja (Pressley & Afflerbach, 1995). Ezt támasztják alá Seidenberg (1989) és Williams (2005) eredményei is, melyek szerint a szöveg szerkezetének felismerése és megértése jobb szövegértés-teljesítményt eredményez. A szövegszerkezetre vonatkozó

ismeretek szövegértésben betöltött szerepét erősíti meg Dymock (2005) vizsgálatának eredménye is: a nem folyamatos szövegek megértése azoknak a tanulóknak jelent problémát, akik nem látják át annak szerkezetét. Mindez azt sugallja, hogy a szöveg formátuma, illetve egyedi jellemzői befolyásolják a szöveg megértését. Továbbá az elemzések más-más kapcsolatot mutatnak a különböző formájú szövegek megértése és az iskolakezdekor mért elemi alapkészségek fejlettségi szintje, valamint az induktív gondolkodás és a matematikai műveltség között (Hódi & Tóth, 2013). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a kapcsolódó kutatások eredményei ellentmondásosak, és hiányosak a különböző formájú szövegek megértésére vonatkozó ismereteink.

## Kutatási kérdések

Kutatásunkat az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Szegedi Iskolai Longitudinális Programjának (SZILP, l. Csapó, 2014) keretében végeztük. A program két évente, ugyanazzal a mérőeszközzel végzett mérésekkel követte a tanulók szövegértésének fejlődését a 2–8. évfolyamokon. Munkánkkal a következő kérdésekre keresünk választ: (1) Hogyan változik a tanulók teljesítménye az egyes szövegformátumon a vizsgált időszakban? (2) Milyen különbség van az évfolyamok szövegformák szerinti teljesítményében? (3) Miként változik a tanulók teljesítménye az egyes olvasási műveleteken a vizsgált időszakban? (4) Milyen évfolyambeli különbség mutatkozik az olvasási műveletek szerinti teljesítményben? (5) Hogyan alakul az évfolyamok műveleti szintek szerinti teljesítménye a három szövegformátumon?

## Módszerek

### Minta

A tanulmány a SZILP (l. Csapó, 2014) III. ciklusában (2011–2019) felvett adatokat elemzi. A ciklus iskolakezdekor országos lefedettségű, régiókra reprezentatív kohorsszal, 5619 tanulóval indult. A szövegértés-vizsgálatokra a páros évfolyamokon került sor. Jelen tanulmány kutatási kérdéseinek megválaszolásához azoknak a tanulóknak az eredményeit elemezzük, akik adatai mind a négy mérési ponton – 2., 4., 6., és 8. évfolyamon – rendelkezésünkre állnak (N=1405). A minta tanulóinak átlagéletkora iskolába lépéskor 7,07 év (SD=4,74 év) volt, a fiúk aránya 50,40%, a szűkített mintában az arány 50%.

### *Szövegértés teszt*

A teszt az IEA PIRLS, az OECD PISA, az OKM, valamint a SZILP szövegértés-vizsgálatok tapasztalatainak figyelembevételével, azok értékelési kereteinek útmutatásait szem előtt tartva készült (Molnár & Józsa, 2006; Molnár & Józsa, 2006; Csíkos, 2008). A

teszt három, különböző szövegformátumot (folyamatos, kevert és nem folyamatos) tartalmazó résztesztből áll (1. táblázat).

1. táblázat. A szövegértési teszt itemszámai és megbízhatósági mutatói

Résztesztek	Itemek száma (db)				Cronbach- $\alpha$ évfolyamonként			
	Olvasási műveletek				2.	4.	6.	8.
	Összes	Információ vissza- keresés	Értelmezés	Reflexió				
Folyamatos	32	9	17	6	0,84	0,82	0,83	0,85
Kevert	18	7	7	4	0,72	0,74	0,73	0,77
Nem folyamatos	13	8	5	0	0,72	0,74	0,74	0,82
Összeszt	63	24	29	10	0,87	0,89	0,88	0,92

A teljes teszt és a résztesztek reliabilitásmutatói (0,72 és 0,92 közötti értékek, lásd 1. táblázat) jelzik, hogy azok megfelelő megbízhatósággal mérik a szövegértési képességet. A kevert és nem folyamatos szövegek esetében a korábbi kohorszokban használt papír-ceruza tesztek (Molnár & B. Németh, 2006) adaptáltuk számítógépes környezetre, és egészítettük ki azokat további itemekkel, míg a folyamatos szöveget tartalmazó részteszt saját fejlesztésű volt. A folyamatos szöveg egy medvékről szóló elbeszélés, a kevert szöveg egy színházi plakát (Molnár & B. Németh, 2006), a nem folyamatos szöveg egy táblázat a rétisas életmódjáról, táplálékáról (Molnár & B. Németh, 2006). A mérések során a tanulóknak különböző olvasási műveletek használatát igénylő feladatokat (információk visszakeresése, értelmezése, reflexió) kellett megoldani. A 4. évfolyamtól a nem folyamatos szöveget reflexiót mérő itemekkel is kiegészítettük, de jelen elemzésbe csak a magtesztet, azaz a reflexió adatait nem tartalmazó mérőeszközt vontuk be (a feladatokról részletesen l. Hódi, 2018). A tesztek szerkesztésekor, illetve a szövegek kiválasztásában támaszkodtunk Mullis, Martin és Foy (2013) szövegparametrizálást segítő indikátoraira, valamint Józsa, Steklács, Hódi, Csikos, Adamikné Jászó, Molnár, Nagy és Szenczi (2012) a szövegek évfolyam szerinti kiválasztásának szempontjaira.

A szövegben szereplő szavak száma az olvashatóság (vagyis szövegnehézség) olyan alapvető eleme, amely számos jól ismert olvashatósági képletben is megtalálható, például Dale-Chall (Chall & Dale, 1995), Flesch-Kincaid (Kincaid, Fishburne, Rogers, & Chissom, 1975; Farrall, 2012, p. 274; Loch, 2003). A három szöveg hossza a szavak száma szempontjából (2. táblázat) összhangban van a szakirodalmi ajánlásokkal, miszerint az optimális terjedelem a legfiatalabb vizsgált korosztályban (2. évfolyam) 200–250 szó (Farrall, 2012, p. 274; Kincaid, Fishburne, Rogers, & Chissom, 1975; Loch, 2003). Tehát a SZILP szövegeiben lévő szavak száma nem haladja meg a legfiatalabb korosztálynál ajánlott felső határt. A nem folyamatos szövegek esetében figyelembe vettük azokat a pedagógusoknak tett ajánlásokat, amelyek a nem folyamatos szövegek folyamatos bevezetését, alkalmazásuk fokozatos bővítését javasolják.

A szimbolikus nyelv megértése szintén olvasási képességet igényel. Ide tartoznak a számok, valamint egyéb szimbólumok és rövidítések (pl. +, =, cm) (Mullis, Martin, & Foy, 2013). A folyamatos szöveg nem tartalmazott szimbolikus referenciákat, ugyanakkor a nem folytonos szöveg tartalmazta a legtöbb szimbolikus nyelvi egységet. Ami a vizuális elemeket illeti, sem a folyamatos, sem a kevert szöveg nem tartalmazott a szövegértést elősegítő vagy azt befolyásoló képi ábrázolást, geometriai alakot, ábrát, táblázatot és grafikont. A táblázat nem folyamatos szöveggént önmagában is a vizuális elem kategóriába sorolható (2. táblázat).

2. táblázat. A szövegek olvashatóságát/szövegnehézséget befolyásoló indikátorai

Paraméterek	Szövegforma		
	Folyamatos	Kevert	Nem folyamatos
Szavak száma	173	218	94
Szimbolikus nyelv	–	11	25
Vizuális elemek	–	–	1

A szöveg tipográfiai jellemzőit (betűméret, betűtípus) szintén körültekintően határoztuk meg, hiszen a nagyobb betűméret (Gósy, 2008) és a sans serif betűtípusok hozzájárulnak a könnyebb olvashatósághoz. A plakát tartalmaz olyan, a szövegekben való tájékozódást segítő tipográfiai jegyeket, mint betűméret, betűvastagság, szövegigazítás, térköz, sortávolság.

A szógyakoriság szintén egy, az Amerikai Egyesült Államokban széles körben használt olvashatósági formula, a Lexile szövegindex (Stenner, 1996) meghatározó összetevője. Stenner (1996) meghatározása szerint a szógyakoriság az adott szó korpuszban való előfordulását jelzi, s egy szó írott és szóbeli kommunikáció során való előfordulásáról szóló információ a legjobb jóslója annak, hogy valaki találkozott-e már a szóval és részét képezi-e a szókincsének. Ennek megfelelően a mérőeszköz szövegeinek kiválasztásakor szempontként szerepeltettük a szógyakoriságot.

A Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSZ – Oravecz, Várad, & Sass, 2014; Sass, 2009; Várad, 2002) képezi azon 5000 leggyakoribb szó alapját, amely a 4. évfolyamosok készség- és képességmérésére irányul, ezért ezt a korpuszt használtuk fel a folyamatos, kevert és nem folyamatos formátumú szövegek szógyakoriságának elemzésére is. A résztesztek szókincsét a 2003-ban a Magyar értelmező kéziszótárban (ÉKsz) közzétett öt gyakoriságtartomány segítségével jellemeztük. Mindegyik kategóriában megadtuk a gyakoriság alsó határát (3. táblázat). A kategóriákba eső szavak arányát két forrás, az ÉKsz (2003), valamint az interneten elérhető, a mai magyar írott köznyelv általános célú reprezentatív korpusza funkciót betölteni kívánó MNSZ felhasználásával határoztuk meg.

A 3. táblázat adatai szerint az ÉKsz-ben feltüntetett szógyakorisági kategóriák alapján a folyamatos és a kevert szövegekben szereplő szavak többsége (68,29% és 65,47%) az első, a 2000 leggyakoribb szót tartalmazó kategóriába tartozik. Az ebbe a kategóriába tartozó szavak aránya a nem folyamatos résztesztben 34,34%. A második kategóriába tartozó szavak aránya a nem folyamatos résztesztben a legnagyobb. Az adatok arra is rámutatnak,

hogy a szövegekben legkisebb arányban előforduló szavak a (folyamatos: 7,91%, vegyes: 2,38%, nem folyamatos: 10,11%) az értelmező kéziszótárban is a legritkábban előforduló szavakat képviselő negyedik és ötödik kategóriában találhatók.

3. táblázat. A folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegekben lévő szavak százalékos aránya a szógyakoriság alapján

Szövegforma	Korpusz (szógyakoriság-tartományok)									
	1. (1–2000)		2. (2001–10000)		3. (10001–30 000)		4. (30001–60000)		5. (60001 <)	
	MNSZ	ÉKsz	MNSZ	ÉKsz	MNSZ	ÉKsz	MNSZ	ÉKsz	MNSZ	ÉKsz
Folyamatos	45,73	68,29	20,17	14,05	12,80	9,75	8,30	3,04	13,00	4,87
Kevert	47,61	65,47	22,02	19,06	14,28	13,09	6,54	1,19	9,55	1,19
Nem folyamatos	18,18	34,34	29,29	32,32	21,21	23,23	15,15	6,06	16,17	4,05

Megjegyzés: MNSZ: Magyar Nemzeti Szövegtár; ÉKsz: Magyar értelmező kéziszótár

Az MNSZ szerinti elemzés alapján más mintázat rajzolódik ki az egyes szógyakorisági tartományba eső szavak arányát illetően, ám a résztesztek közötti tendenciák ebben az esetben is hasonlóan alakulnak. A mai korpusz szerint a folyamatos és kevert szövegekben szereplő szavak kevesebb mint fele (45,73% és 47,61%) tartozik az első kategóriába, a nem folytonos szöveg esetében ez az arány 18,18%. A második kategóriába tartozó szavak aránya meglehetősen kiegyensúlyozott (20,17%, 22,02% és 29,29%). A ritkábban használt szavak (4. és 5. kategória) aránya a folyamatos szövegben 21,30%, a kevert szövegben 16,09% és a nem folyamatos szövegben 31,32%.

Kutatások eredményei szerint a szöveg sikeres megértéséhez az olvasónak ismernie kell a szövegben lévő szavak legalább 95%-át. Nagy (2004) szerint a mindennapi szövegekben található szókincs 95–96%-a a leggyakoribb 4000–5000 szó. Az MNSZ legutolsó frissített állapotán alapuló számításaink szerint az első kategóriába tartozó szavak (azaz a leggyakoribb 2000) a korpusz 88%-át tette ki, tehát – Stenner (1996) elmélete alapján – nagy a valószínűség annak, hogy a tanulók már hallották, ismerték azokat.

### Adatfelvétel

A szövegértés-vizsgálatokra kétévenként, 2013, 2015, 2017 és 2019 tavaszán, adott időszávon belül (április, május hónapokban) került sor az intézmények által meghatározott időpontban, előzetesen megadott strukturált útmutató alapján. A felügyeletet, a mérőbiztosi feladatokat az iskolák pedagógusai látták el.

Az adatfelvétel online, az eDia-platfomon zajlott (Molnár & Csapó, 2019), az alsó tagozaton két, a felső tagozaton egy tanórán. A tesztelő felületre való belépés az Oktatási Hivatal által kezelt mérési azonosítókkal történt, amelyek egyben az anonimitást is biztosították. A tanulók szövegértését első generációs számítógépes teszttel mértük (Bennett, 1998), azaz az internet és a Web 2.0 alkalmazások nyújtotta lehetőségeket és előnyöket (pl. menük, hipervivatkozások) nem építettük be. A hagyományos papír-ceruza olvasási



élményhez leginkább hasonló tesztkörnyezet létrehozása érdekében az elektronikus platformon is meg kellett valósítani a szöveghez és a kapcsolódó feladathoz való egyidejű hozzáférést. Ezért a folyamatos és a nem folyamatos résztesztben vízszintesen, a kevert résztesztben függőlegesen osztott képernyőt használtunk. Annak egyik oldalára a szöveg, a másikra a feladat került. Mindhárom részteszt ugyanazt a tesztspecifikációt, utasításokat és választípusokat tartalmazta, és valamennyi item zárt volt.

A vizsgálatba bevont tanulók minden mérési ponton ugyanazt a tesztet oldották meg, minden alkalommal azonos sorrendben. A tanulók elsőként a folyamatos résztesztet kapták meg, amit a nem folyamatos követett, utolsóként a kevert szöveghez tartozó feladatokat oldották meg.

## Eredmények

### Fejlődés és különbségek a szövegformák mentén

Az első mérési ponton az átlagos teszteljesítmény a folyamatos szöveg megértését mérő itemeken a legmagasabb ( $M=73,84\%$ ,  $SD=15,44\%$ ), a kevert ( $M=63,48\%$ ,  $SD=16,79\%$ ) és a nem folyamatos ( $M=62,84\%$ ,  $SD=21,71\%$ ) szöveget tartalmazó részteszteken közel 10%-tal alacsonyabb. Az első kutatási kérdés megválaszolásához összevetettük a három szövegforma tesztátlagait a vizsgált négy mérési ponton. Az eredmények szerint (4. táblázat) a tanulók teljesítménye a 2. és a 8. évfolyam között folyamatosan javult, ugyanakkor a növekedés mértéke folyamatosan csökkent.

Az eredmények (4. táblázat) alapján a tanulók szövegértési teljesítményének változása szövegformátumonként eltér. A 2. és 8. évfolyam között a tesztátlagok szignifikánsan javultak a nem folyamatos és a kevert szövegformátumokat tartalmazó részteszt esetében ( $p<0,001$ ), ugyanakkor a folyamatos szöveg megértésének fejlődésében csak az első hat évfolyamon érhető tetten változás, míg az utolsó két mérési pont, a 6. és a 8. évfolyam között nincs szignifikáns növekedés.

A fejlődés mértéke az egyes résztesztek esetében sem azonos, nincs mind a három szövegformátum megértésében egységesen jelentkező mintázat. A növekedés mértéke 2. és 4. évfolyam között jelentősebb, mint a 4. és 6. évfolyam között, és legalacsonyabb az általános iskola végén, a 6. és a 8. évfolyam között. A folyamatos ( $\Delta 2-4.\text{évf.}=8,04\% p$ ,  $\Delta 4-6.\text{évf.}=3,10\% p$ ,  $\Delta 6-8.\text{évf.}=0,52\% p$ ) és a kevert ( $\Delta 2-4.\text{évf.}=8,30\% p$ ,  $\Delta 4-6.\text{évf.}=2,93\% p$ ,  $\Delta 6-8.\text{évf.}=2,07\% p$ ) szövegformák megértésének fejlődési tendenciájában párhuzamot találunk a második és hatodik évfolyam között. A nem folyamatos formában prezentált írott információk értésében a fejlődés mértéke ( $\Delta 2-4.\text{évf.}=15,30\% p$ ,  $\Delta 4-6.\text{évf.}=10,24\% p$ ,  $\Delta 6-8.\text{évf.}=2,02\% p$ ), annak üteme jelentősen különbözik a másik kettőtől, a változás jelentősebb a mérési pontok között.

4. táblázat. A tanulók olvasásteljesítménye (szórása) és annak változása évfolyamonként szövegformák szerinti bontásban

Változó	Évf.	Részteszt			Teljes teszt
		Folyamatos	Kevert	Nem folyamatos	
Átlag (szórás) (%p)	2.	73,84 (15,44)	63,48 (16,79)	62,84 (21,71)	68,44 (14,43)
	4.	81,88 (13,22)	71,78 (16,30)	78,14 (18,91)	77,79 (13,36)
	6.	84,98 (11,55)	74,71 (14,98)	88,38(13,61)	81,86 (12,04)
	8.	85,50 (13,06)	76,78 (16,21)	90,40 (15,85)	84,02 (13,38)
Változás (%p)	2–4.	8,04	8,30	15,30	9,35
	4–6.	3,10	2,93	10,24	4,07
	6–8.	0,52	2,07	2,02	2,16
	2–8.	11,66	13,30	27,56	15,58
Hatásméret (r)	2–4.	0,25	0,25	0,34	0,32
	4–6.	0,11	0,09	0,28	0,16
	6–8.	0,02	0,07	0,07	0,09

A második kutatási kérdés megválaszolásához összehasonlítottuk a vizsgált évfolyamok különböző szövegformátumokon elért eredményeit (5. táblázat). A 2. évfolyamon a tanulók legsikeresebben a folyamatos szöveghez kapcsolt feladatokat oldották meg, a kevert és a nem folyamatos szövegen nyújtott teljesítményük nem különbözik egymástól. Míg az első mérési ponton a nem folyamatos és a kevert formátumú szöveget tartalmazó résztesztek átlaga azonos, 4. évfolyamtól rendre gyengébben teljesítettek a kevert szöveg megértésében, mint a nem folyamatos szövegében. Alsó tagozaton a folyamatos szöveghez tartozó feladatok átlaga magasabb, mint a nem folyamatos szövegekhez tartozóké. Ez a tendencia a felső tagozaton megfordul, jobb a nem folyamatos szöveget tartalmazó részteszten való teljesítmény.

5. táblázat. Különbség a tanulók részteszteken nyújtott átlagteljesítményében, páros t-próba alapján

Résztesztek	Évfolyam			
	2.	4.	6.	8.
Folyamatos – Kevert	23,39	27,15	31,03	27,68
Folyamatos – Nem folyamatos	22,52	9,63	-11,11	-17,27
Kevert – Nem folyamatos	n.sz.	-14,73	-38,61	-39,76

Megjegyzés: p<0,001, n.sz.=nem szignifikáns

### Fejlődés és különbségek az olvasási műveletek mentén

Megvizsgáltuk a tanulók olvasási műveletek szintjén elért átlageredményét a vizsgált évfolyamokon belül és az évfolyamok között is. Az adatok azt mutatják, hogy a tanulók teljesítménye mindhárom olvasási művelet tekintetében évfolyamról évfolyamra növekedett ( $p < 0,001$ ) az adatgyűjtési időszakban (6. táblázat). Jelentős javulást tapasztaltunk a 2. és a 4. évfolyam között az összes művelet esetében, míg az adatok lassúbb ütemű fejlődést mutatnak a 4. és a 6. évfolyamon. A fejlődés az információ-visszakeresés és az értelmezés szintjén pedagógiaiailag nem releváns a 6. és a 8. évfolyam között.

6. táblázat. A tanulók teljesítménye és a teljesítmény változása a különböző olvasási műveletek mentén

Paraméter	Évfolyam	Olvasási művelet		
		Információ-visszakeresés	Értelmezés	Reflexió
Átlag (szórás) (%p)	2.	73,21 (16,82)	68,51 (15,32)	57,85 (18,60)
	4.	83,07 (13,93)	78,29 (14,50)	66,41 (18,50)
	6.	87,30 (11,53)	82,60 (13,01)	71,52 (16,51)
	8.	88,23 (13,91)	83,96 (14,69)	74,08 (17,22)
Változás (%p)	2–4.	9,86	9,69	8,56
	4–6.	4,23	4,31	5,11
	6–8.	0,93	1,36	2,56
Hatásméret	2–4.	0,30	0,32	0,23
	4–6.	0,16	0,16	0,14
	6–8.	0,04	0,05	0,08

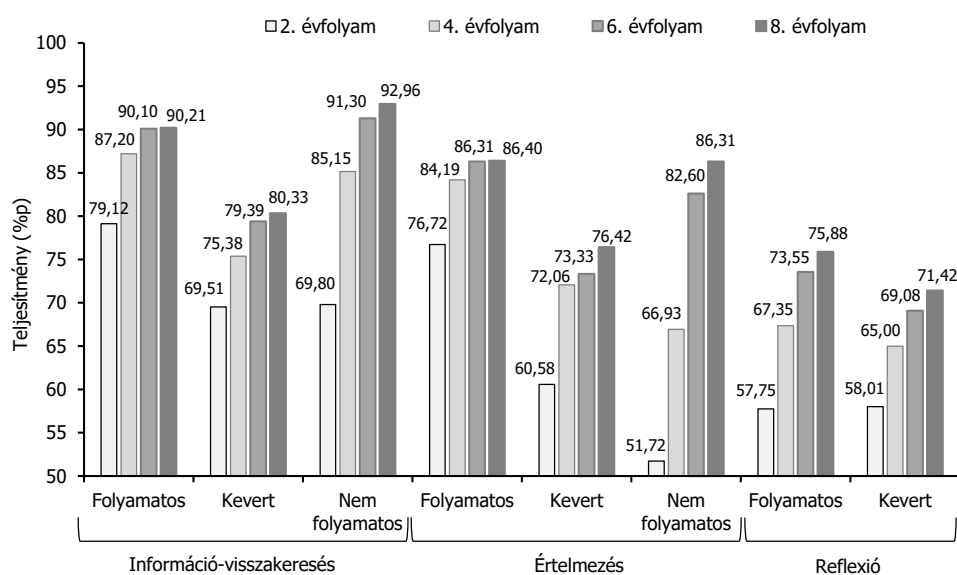
Mindegyik évfolyamon belül szignifikáns különbségeket találtunk az egyes olvasási műveletek eredményei között (7. táblázat). A tanulók számára legkönnyebbnek az információ-visszakeresést mérő feladatok bizonyultak, minden mérési ponton szignifikánsan alacsonyabb átlagteljesítményt értek el a reflexiót igénylő feladatokon, mint az információ-visszakeresési és az értelmezési feladatokon. Az információ-visszakeresést vizsgáló feladatokon átlagban 4–5%p-tal (4,27–4,78%p) jobbak az eredmények, mint az értelmezés, és 14–17%p-tal (14,15–16,66%p) magasabbak, mint a reflexió szintű feladatokon.

7. táblázat. A részesztek évfolyamátlagának összehasonlítása páros *t*-próbával ( $N=1405$ )

Részeszt	Évfolyam			
	2.	4.	6.	8.
Információ-visszakeresés – Értelmezés	14,02	17,42	18,77	18,78
Információ-visszakeresés – Reflexió	30,98	39,64	40,20	40,20
Értelmezés – Reflexió	22,35	27,85	27,12	27,12

Megjegyzés:  $p < 0,001$

A szövegformák szövegértésben betöltött szerepének feltárásához szövegformákként is megvizsgáltuk az olvasási műveletek teljesítményeit (1. ábra). Az olvasási műveletek három szövegforma feldolgozása során nyújtott teljesítménye hasonló képet mutat a vizsgált évfolyamokon. Kiténik, hogy az olvasási műveletek eltérő hatékonysággal funkcionálnak a folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegeken, továbbá ugyanazon szövegforma esetében az alsó és a felső tagozaton.



1. ábra

A műveleti szintek teljesítményei szövegformátumokon belül (N=1405)

Az adatok alapján (1. ábra) a tanulók a folyamatos formátumú szövegben igazodnak el a legkönnyebben, abban találják meg és értelmezik a legbiztosabban az információkat, illetve reflektálnak azokra. Ez minden esetben fennáll a 2. és a 4. évfolyamon. A 2. évfolyamon nem különbözik szignifikánsan a kevert és a nem folyamatos szövegekben való információ-visszakeresés, valamint folyamatos és kevert formátumú szövegekre való reflektálás (8. táblázat). A 4. évfolyamon hasonlóak a folyamatos és a nem folyamatos szövegben történő információ-visszakeresés teljesítmények (folyamatos: 87,02%p; nem folyamatos: 85,15%p). A 6. és a 8. évfolyamon már a nem folyamatos formátum a biztosabb információközlő forma a tanulók számára. Az értelmezés művelet nem folyamatos formátumú szövegben való hatékonysága a 6. évfolyamon megközelíti a folyamatosét (folyamatos: 86,31%p; nem folyamatos: 82,60%p). A 8. évfolyamon a teljesítmények nem különböznek szignifikánsan (8. táblázat). A szövegre való reflektálás az egyetlen, ahol a 2. évfolyamosok teljesítménye a nem folyamatos formátumú szövegben a legjobb. Az eredmények szerint reflexióban a folyamatos és kevert szöveg mért teljesítménye közötti különbség a mérési hibahatáron belül van (8. táblázat).

Mese, plakát vagy táblázat? – 2–8. évfolyamos tanulók szövegértésének jellemzése szövegformák és olvasási műveletek

8. táblázat. A résztesztek évfolyamátlagának összehasonlítása páros *t*-próbával (*N*=1405)

Művelet	Szövegforma	Évfolyam			
		2.	4.	6.	8.
Információ- visszakeresés	Folyamatos – Kevert	15,64	23,44	23,99	23,20
	Folyamatos – Nem folyamatos	16,19	4,60	-3,14*	-7,61
	Kevert – Nem folyamatos	n.sz.	-17,90	-28,01	-30,89
Értelmezés	Folyamatos – Kevert	24,35	21,74	25,54	20,01
	Folyamatos – Nem folyamatos	35,44	28,17	5,47	n.sz.
Reflexió	Kevert – Nem folyamatos	10,53	7,08	-17,71	-17,18
	Folyamatos – Kevert	n.sz.	2,92*	5,96	6,49

Megjegyzés:  $p < 0,001$ , \* $p < 0,005$ , n.sz.=nem szignifikáns

A műveleti szintek eredményeinek szövegformák szerinti elemzéséből is kitűnik, hogy minden vizsgált évfolyamon és mindhárom műveleti szinten a legkritikusabb a kevert formátumú szöveg feldolgozása, megértése. Mindössze két olyan pont van, ahol nem ebben a szövegformában a legkisebb a teljesítmény. Az egyik a már említett reflexió: a 2. évfolyamon nem különbözik szignifikánsan a kevert és a folyamatos szövegre való reflektálás. A másik szintén a 2. évfolyamon van: a tanulók jobban tudták értelmezni a kevert formátumú szöveget, mint a nem folyamatosat.

## Diszkusszió

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program 2013 és 2019 között általános iskolában végzett szövegértés-vizsgálatai az olvasási képesség csökkenő mértékű fejlődését mutatják a folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegek esetében. Az első két mérési ponton, azaz a tantervben rögzített formális olvasástanulás időszakának végéig (4. évfolyam) felvett adataink – összhangban más vizsgálatok eredményeivel – azt mutatják, hogy a tanulók magasabb pontszámokat értek el a folyamatos szöveget tartalmazó részteszten, mint a kevert és a nem folyamatos szövegek megértését mérőkön. Adataink szerint a tanulók birtokában vannak a folyamatostól eltérő szerkezetű szövegek megértéséhez szükséges készségeknek, stratégiáknak, de nehezebben értik meg a kohéziós elemeket csak részben vagy egyáltalán nem tartalmazó szövegeket. Ugyanakkor a tesztpontszámok azt is jelzik, hogy 4. évfolyamra a folyamatos szöveg megértésében mutatott előny a nem folyamatos szöveghez képest határozottan csökken, a teljesítményformátum-különbség 11,00% p-ról 3,74-re csökken. A jelenséget magyarázhatja, hogy az alsó tagozat magyar nyelv és irodalom kerettantervében az 1–2. évfolyamon a szövegtípusokkal való ismerkedés kerül előtérbe, és csak a 3. évfolyamtól szerepel expliciten „az életkori sajátosságoknak megfelelő szépiro-

dalmi, dokumentum típusú, folyamatos, nem folyamatos, kevert, egyéni, közös és tankönyvi célú szövegek megismerése, ezek megértése", továbbá a „globális és kereső olvasás, grafikus szervezők (ábrák, táblázatok, gondolattérkép, fűrtábra) alkalmazása a hatékonyabb szövegértés érdekében” (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 1. melléklete).

Korábbi vizsgálataink is azt mutatják, hogy az olvasástanításban a megjelenés, avagy formátum szerint mind a tankönyvek, mind a pedagógusok főként folyamatos szöveget alkalmaznak, és kevésbé jellemző a nem folyamatos szöveg használata (l. Hódi, B. Németh, & Tóth, 2017b). A szövegértés-teljesítmény mintázata a felső évfolyamokon megfordul, s a nem folyamatos szövegek megértésében mutatkozik magasabb pontszám. Ezt magyarázhatja a nem folyamatos szövegekkel való találkozás növekvő gyakorisága. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a nem folyamatos szövegek megértésében mutatkozó hiányt tanulóink ledolgozzák az általános iskola végére. Azonban ennek ellentmondanak az OECD PISA szövegértési tesztjeiből származó adatok, amelyek szerint a szövegformátum szerinti teljesítménybeli különbség fennáll a folyamatos szöveg előnyére. A folyamatos és a nem folyamatos formátumú szöveg jellemzőit elegyítő kevert szövegen nyújtott teljesítmény az első két mérési ponton a nem folyamatoshoz áll közelebb, de később jóval alatta marad a további kettő részteszten mért teljesítménynek. Várhatnánk, hogy legalább az egyik szövegforma megértésében megmutatkozó előnyök segítik az olvasót az eligazodásban, ám az adatok ezt a feltételezést nem igazolják.

A teljesítménybeli változásokban is számottevő különbségek mutatkoznak a szövegformátumok között: a 2–4. évfolyam között fejlődött a tanulók szövegértése a legnagyobb mértékben, de a nem folyamatos szöveg megértésében mutatott fejlődés az olvasástanulás időszaka után is nagymértékű – különösen a 4–6. évfolyamon – a másik két részteszten tapasztalt növekedéshez viszonyítva. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy egyik szövegformátum esetén sem mutatható ki plafonhatás még a 8. évfolyamon sem. Az eltérések jól mutatják, hogy a különböző szövegek megértéséhez szükséges készségek feltehetően az iskolai „terhelésnek” köszönhetően nem egyforma ütemben fejlődnek. Ezért ahhoz, hogy a tanulóinkat megfelelő instrukcióval lássuk el, s számukra megfelelő fejlesztést tervezzünk, nem elégedhetünk meg csak egy szövegformán nyújtott teljesítmény vizsgálatával.

A tanulók fejlődését a kognitív dimenzió, azaz az olvasási műveletek perspektívájából is vizsgálva minden mérési pont között szignifikáns, közel azonos mértékű változás tapasztalható az információ-visszakeresést, értelmezést és reflexiót mérő feladatokon egyaránt. Az olvasási műveletek szerinti célzott fejlesztés az iskolában zajló munka szerves része: „a szövegek értelmezésével és feldolgozásával” a tanulók felkészülnek „az alapvető szövegműveletek önálló alkalmazására” (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 1. melléklete). Ritkán találkoznak a tanulók olyan szöveggel, amelyhez ne társulna egy vagy több, a szöveg egyszerűbb vagy összetettebb, felszíni vagy mélyebb rétegeinek megértését kívánó feladat. A fejlesztést segítik a pedagógiai munka során használt szövegértést gyakorló munkafüzetek, amelyek deklarált célja, hogy „aki elsajátította az olvasás művészetét, az minél pontosabban tudja értelmezni az olvasottakat”<sup>1</sup>. Itt jegyezzük meg, hogy megítélésünk szerint az olvasástanítás eltolódott a „klinikai olvasás” (Levine, 2019) felé, rendre

<sup>1</sup> [https://www.libri.hu/konyv/bakne\\_moldovanyi\\_aniko.szovegertes-gyakorlo-munkafuzet-1-osztaly.html](https://www.libri.hu/konyv/bakne_moldovanyi_aniko.szovegertes-gyakorlo-munkafuzet-1-osztaly.html)

azt kérjük a tanulóktól, hogy egy nem általuk választott, sokszor a mai generáció számára életidegen szöveget szedjenek ízekre. Ez a gyakorlat nagymértékben csökkentheti az olvasási motivációt akár néhány hét vagy hónap alatt (l. pl. Szenczi, 2010; Józsa & Józsa, 2014). S ha a tanulók az olvasást feladatok rutinszerű megoldásával kötik össze, akkor csekély a valószínűsége annak, hogy kialakul az élethosszig tartó, intrinzik forrásból eredő élményszerű olvasás, illetve olvasásszeretet (Vass, 2016). Nem vitatjuk az értő olvasás fejlesztésének szükségességét, csupán azt jelezzük, hogy az ilyen jellegű feladatok túlzott mértékű alkalmazása, esetenként például az Országos kompetenciamérésre való felkészítés során történő „túladagolása” (l. Tóth, 2015) hosszú távon a kívánt pedagógiai célkitűzéssel ellentétes hatást válthat ki.

Az egyes mérési pontokon belül jól kirajzolódik, hogy a tanulók számára az információk visszakeresése megy a legkönnyebben, míg az olvasott tartalomra adott reflexió megfogalmazása jelenteti a legnagyobb kihívást. Az értelmezés kivitelezése minden évfolyamon a kettő között helyezkedik el. A teljesítmények alakulása bizonyítékul szolgál az olvasási műveletek hierarchiájának elméletére, valamint összhangban van Kádárné Fülöp (1983) korábbi eredményeivel. Vészjósló adat, hogy vizsgálatunkban az általános iskola utolsó évében sem mutatható ki „teljes elsajátítás” a legkönnyebb olvasási művelet területén, hiszen az információ visszakeresését mérő feladatokon csupán legfeljebb közel 90%-ot értek el a tanulók, s az átlagos szórás (13,91%p) is jelentős (l. 6. táblázat). A minta iskolakezdekör mért átlagéletkorát figyelembe véve, az utolsó mérési ponton már átlagosan 15 évesek voltak a diákok, ami egyben azt is jelenti, hogy hamarosan készen kell állniuk arra, hogy boldoguljanak a közoktatáson kívüli színtereken, s akár a munkaerőpiacon is helytálljanak. Ennek pedig elengedhetetlen feltétele a szövegek értelmezésének és kritikai elemzésének képessége. Adataink szerint ezek a műveletek további fejlesztésre szorulnak.

Árnyaltabb értelmezési keretet biztosít számunkra az a megközelítés, amikor az olvasási műveletek mentén nyújtott teljesítményeket a szövegformátum figyelembevételével elemezzük. Noha a 2. és a 8. évfolyam között jelentős fejlődés zajlik a kognitív folyamatokban mindhárom szövegformátum megértésében, a tesztátlagok azt is sugallják, hogy az olvasási műveletek eltérő hatékonysággal működnek, vagyis a mért olvasási műveletek (információ-visszakeresés, értelmezés, reflexió) működése szövegformánként változó, vagy eltérő műveletek vesznek részt a szövegértés folyamatában. Az elméleti kitekintésben vázoltak alapján azt gondoljuk, hogy a szövegformák és a gondolkodási műveletek mentén mért teljesítménykülönbség oka a szövegértés konstruktumának belső struktúrája. Előzetes kutatási eredmények arra utalnak, hogy a szövegformák mentén tapasztalható teljesítménybeli különbségek hátterében a folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegek információihoz való hozzáférés folyamatának sajátosságai állnak.

## Összegzés

A szövegértés képességének elsajátítása alapvető emberi jog, az egyéni és társadalmi fejlődés alappillére. Mégis gyermekek és felnőttek körében egyaránt gyakran tapasztalt jelenség, hogy problémát jelent az írott szöveg megértése. A magyar iskoláskorú tanulók körében végzett nagymintás vizsgálatok rámutattak, hogy a közoktatás a szövegértés tanítása, fejlesztése tekintetében számos kihívással néz szembe. Ezek egyike, hogy tanulóink gyengébben teljesítenek a hagyományostól eltérő (pl. nem folyamatos) formátumú szövegek megértésében, mint az olvasással tradicionálisan összefüggésbe hozott, mondatokba és bekezdésekbe szervezett folyamatos szövegek olvasásakor. Mivel a szövegértés kulcsszerepet tölt be a mindennapok során történő boldogulásban, az olvasás-szövegértés folyamatának megértése és a fejlődést befolyásoló tényezők feltárása számos kutatás tárgyát képezi. Ugyanakkor ezen vizsgálatok fókuszában a szöveg mint mondatokba, bekezdésekbe és ennél nagyobb egységekbe szervezett entitás áll. A nem folyamatos szövegek megértésének folyamatáról, a fejlődést befolyásoló tényezőkről eddig csupán feltételezték, hogy azok megegyeznek a folyamatos szövegek olvasása kapcsán feltárt kognitív és nem kognitív változókkal – legalábbis a nagymintás vizsgálatok irodalma ezt közvetíti.

Eredményeink megerősítik Pearson, Valencia és Wixon (2014) gondolatát, mely szerint az oktatásban érintetteknek szembe kell nézniük azzal a ténnyel, hogy az olvasás-szövegértés egy rendkívül összetett folyamat, és ezt a gondolatot be kell építeniük az összes mérési, értékelési és tanítási folyamatba annak érdekében, hogy a tanulókat felkészíthessék az előttük álló tanulmányi vagy munkaerőpiaci kihívásokra.

## Az eredmények hasznosítása

Az ismertetett kutatás eredményei bővítik, árnyalják a szövegértésről eddig felhalmozott tudásunkat. A szövegformák és a műveletek vonatkozásában hozzájárulhatnak az olvasástanítás új, modern irányainak, módszereinek megtalálásához, kidolgozásához. Az adatok felhívják a figyelmet arra, hogy a szövegértés egydimenziós értelmezése nem elégséges. A kutatóknak, tantervfejlesztőknek, tankönyvíróknak, pedagógusoknak szem előtt kell tartaniuk, hogy az elméleti modellek, az olvasástanítás és -mérés adekvát módon képezze és fedje le a szövegértés minél több dimenzióját (Snow, 2003, p. 193).

A tanulók szövegértés-teljesítménye szövegformák mentén eltérő mintázatot mutat. Az eredmények szerint a folyamatos szövegek megértése nem feltétlenül jár együtt más formájú szövegek megértésével. A folyamatos formájú szövegeket alkalmazó teszteken elért eredmény nem megbízható előrejelzője a kevert és a nem folyamatos formájú szövegeket integráló teszteken nyújtott teljesítménynek. Ami azt jelenti, hogy a tanítás már az olvasástanulás kezdeti szakaszában sem nélkülözheti a szövegformák széles skáláját.

Az eredmények szövegformák mentén változó kognitív mechanizmusokra utalnak. Úgy tűnik, az olvasás műveletei nem univerzálisak, aktuális működésüket az éppen olva-



sott szöveg formai sajátosságai alakítják. Ezért a szövegértés optimális fejlettségi szintjének eléréséhez a jelenlegi olvasástanítási gyakorlat újragondolása, új elemekkel történő gazdagítása szükséges.

A vizsgálatunkban használt szövegformátumok sokszínűségével fel kívánjuk hívni a témában érintettek figyelmét arra, hogy bármilyen olvasás-szövegértés vizsgálat eredményét tovább árnyalhatja, ha a mérőeszköz a folyamatos szövegen kívül egyéb formátumú szövegeket is tartalmaz. A pedagógusok számára megfogalmazott üzenetünk, hogy akár az olvasástanulás korai szakaszában (az 1. és 2. évfolyamon) is érdemes beépíteni az óráikba a nem folyamatos szövegeket és a megértésükhöz alkalmazandó stratégiák megismertetését, és a felsőbb évfolyamokon javasolt ezek arányát az egyéb tantárgyi követelményeknek, élethelyzeteknek megfelelően igazítani.

## Irodalom

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.  
doi: [10.1017/cbo9780511732935](https://doi.org/10.1017/cbo9780511732935)
- Balácsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipócsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/merek/orzmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/merek/orzmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf)
- Bennett, R. E. (1998). *Reinventing assessment: Speculations on the future of large-scale educational testing*. Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424254.pdf>
- Chall, J., & Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In J. Pál, & Z. Vajda (Eds.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok* (pp. 117–166). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In T. Kolosi & I. Gy.Tóth (Eds.), *Social Report 2019* (pp. 217–236). Budapest: TÁRKI.
- Csapó, B., Molnár, Gy., & R. Tóth, K. (2008). A papíralapú teszteléstől a számítógépes adaptív tesztelésig. A pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 3–16.
- Csikós, Cs. (2008). Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 97–134.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177–181.  
doi: <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. doi: [10.1002/9781118092668](https://doi.org/10.1002/9781118092668)
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008(1). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>.
- Halász, G. (2000). Az oktatás minősége és eredményessége. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 303–326). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hódi, Á. (2018). *Testing the model of reading literacy: Examining the cognitive and non-cognitive factors influencing students' reading achievement in different text formats in grade 2*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. doi: [10.14232/phd.9793](https://doi.org/10.14232/phd.9793)

- Hódi, Á., & Tóth, E. (2013). *Analyses for a better understanding of students' reading achievement along different text formats*. 15th Biennial Conference Earli, Munich, Germany, 27–31 August 2013.
- Hódi, Á., B. Németh, M., & Tóth, E. (2017a). Text formats in the frameworks and reports of system-level reading assessment programs. *Docere*, 1(3–4), 26–60.
- Hódi, Á., B. Németh, M., & Tóth, E. (2017b). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 95–36. doi: [10.17670/MPed.2017.1.95](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.95)
- Józsa, G., & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csikos, Cs., Adamikné Jászó, A., Molnár, E., K., & Szenczi, B. (2012). Detailed framework for diagnostic assessment of reading. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Framework for diagnostic assessment of reading* (pp. 215–306). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kádárné Fülöp, J. (1983). Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, 33(2), 140–150.
- Kincaid, J. P., Fishburne Jr, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). *Derivation of new readability formulas (automated readability index, fog count and flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel (No. RBR-8-75)*. Naval Technical Training Command Millington TN Research Branch. doi: [10.21236/ada006655](https://doi.org/10.21236/ada006655)
- Levine, S. (2019). A Century of Change in High School English Assessments: An Analysis of 110 New York State Regents Exams, 1900–2018. *Research in the Teaching of English*, 54(1), 31–57.
- Loch, Á. (2003). A szövegkiválasztás szempontjai olvasásértési feladatokhoz. In P. Majoros (Ed.), *Tudományos évkönyv 2003: Magyarország a gazdasági fejlődés keresztútján* (pp. 299–305). Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Molnár, É., & B. Németh, M. (2006). Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 107–131). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, É., & Józsa, K. (2006). IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 281–295). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, É., Molnár, E. K., & Józsa, K. (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 17–81). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32. doi: [10.14232/iskult.2019.4-5.16](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.4-5.16)
- Molnár, Gy., & Józsa, K. (2006). Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 155–174). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 reading framework. In I. V. S. Mullis, & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2016 Assessment framework* (2nd ed.) (pp. 11–29). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/PI16\\_FW\\_Chap1.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/PI16_FW_Chap1.pdf)
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2013). The Impact of reading ability on TIMSS mathematics and science achievement at the fourth grade: An Analysis by Item Reading Demands. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning* (pp. 67–108). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nagy, J. (2004). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142.
- OECD (2010). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062658-en>

Mese, plakát vagy táblázat? – 2–8. évfolyamos tanulók szövegértésének jellemzése szövegformák és olvasási műveletek

- OECD (2013). *PISA 2012 results (Volume I). What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD doi: [10.1787/9789264201118-en](https://doi.org/10.1787/9789264201118-en)
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Oravecz, Cs., Váradi, T., & Sass, B. (2014). The Hungarian gigaword corpus. In R. Elra (Ed.), *Proceedings of LREC 2014* (pp. 1719-1723). Retrieved from <http://corpus.nytud.hu/mazsola>
- Pearson, P. D., Valencia, S. W., & Wixson, K. (2014). Complicating the world of reading assessment: Toward better assessments for better teaching. *Theory Into Practice, 53*(3), 236–246. doi: [10.1080/00405841.2014.916958](https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916958)
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. doi: [10.4324/9780203052938](https://doi.org/10.4324/9780203052938)
- Pusztai, F., & Csábi, Sz. (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sass, B. (2009). "Mazsola" – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In T. Váradi (Ed.), *Válogatás az I. Alkalmazott 152 Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból* (pp. 117–129). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. Retrieved from <http://corpus.nytud.hu/mazsola>
- Seidenberg, P. L. (1989). Relating text-processing research to reading and writing instruction for learning disabled students. *Learning Disabilities Focus, 5*(1), 4–12.
- Singleton, C. H. (1997). Computerised assessment of reading. In J. R. Beech & C. H. Singleton (Eds.), *The psychological assessment of reading* (pp. 257–278). London: Routledge.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research, 71*(2), 133–169. doi: [10.3102/00346543071001133](https://doi.org/10.3102/00346543071001133)
- Snow, C. E. (2003). Assessment of reading comprehension: Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension. Solving problems in the teaching of literacy* (pp. 192–206). New York: Guilford Publications.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension. Solving problems in the teaching of literacy* (pp. 1–11). New York: Guilford Publications.
- Stenner, A. J. (1996). *Measuring Reading Comprehension with the Lexile Framework*. Paper Presented at the Fourth North American Conference on Adolescent/Adult Literacy Washington, D. C. February 1996.
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia, 110*(2), 119–147.
- Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia, 115*(2), 115–138. doi: [10.17670/mped.2015.2.115](https://doi.org/10.17670/mped.2015.2.115)
- Váradi, T. (2002). The Hungarian National Corpus. In: *Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2002)*. pp. 385–389. (Las Palmas, 2002. május 29–31.). Párizs: ELRA.
- Vass, D. (2016). Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz: Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele. *Iskolakultúra, 26*(7–8), 14–24. doi: [10.17543/iskkult.2016.7-8.14](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.7-8.14)
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6–18. doi: [10.1177/00224669050390010201](https://doi.org/10.1177/00224669050390010201)

Hódi Ágnes, Tóth Edit és B. Németh Mária

## ABSTRACT

### CHILDREN'S STORY, POSTER OR TABLE? – THE CHARACTERIZATION OF STUDENTS' READING COMPREHENSION IN TERMS OF TEXT FORMATS AND READING PROCESSES BETWEEN GRADES 2 AND 8

Ágnes Hódi, Edit Tóth & Mária B. Németh

Since reading comprehension plays a key role in everyday life, understanding its process, and exploring the factors that influence its development are the subject of numerous research. However, these studies consider text as an entity which is organized into sentences, paragraphs, and larger units. So far it has been assumed that the cognitive and non-cognitive variables revealed in connection with the reading of continuous texts are also valid in the case of understanding non-continuous texts. The aim of the present study is to examine grade 2–8 students' comprehension of continuous, mixed, and non-continuous texts, and explore specific factors that may explain the differences in the comprehension of different text formats. The study analyzes the data of 1,405 students who took part in all four data collections of the third cycle (2011-2019) of the Hungarian Educational Longitudinal Program of the Research Group on the Development of Competencies, which is co-funded by the Hungarian Academy of Sciences and the University of Szeged. According to the results, out of the three text formats, the development in the comprehension of non-continuous text was most significant (27.56%, which is more than double than the development in the case of continuous and mixed texts) between grade 2 and grade 8. Comprehension of continuous text exhibited the smallest development. Both the rate of development in reading comprehension of all three text formats and reading processes showed a decreasing tendency over the period covered by the study. In each grade, students completed the information retrieval tasks with the highest efficiency, and reflection items proved to be the most challenging for them. The magnitude of the improvement in performance was similar in case of all three text formats over the period covered by the study. However, data also showed that reading processes functioned with different efficiencies in understanding continuous, mixed, and non-continuous texts. We may assume that differences in performance across text formats are due to the distinct characteristics of the process of accessing information from continuous, mixed, and non-continuous texts.

Magyar Pedagógia, 120(1). 71–90. (2020)  
DOI: 10.17670/MPed.2020.1.71

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hódi Ágnes, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, H–6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Tóth Edit, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

B. Németh Mária, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.