

A szövegértést befolyásoló tényezők vizsgálata

II. osztályos tanulóknál¹

1. Bevezetés

A mai kor embere számára a gyors információszerzés az életben való helytállás elengedhetetlen alapfeltétele. Az olvasni tudás jelentősége az évszázadok során nem csökkent, hanem nőtt, hiszen az olvasás az információszerzés egyik legfontosabb eszköze maradt ma is. Jelentőségét az utóbbi években tovább növelte az élethosszig tartó tanulás szükségessége. Az utóbbi időben tehát megnőtt a jelentőségük azoknak a kutatásoknak, amelyek a kisiskolások, kamaszok, fiatal felnőtt olvasók szövegértési problémáira irányulnak.

A szövegértő olvasást – mint az alapkompenciák körébe tartozó képességet – számos tényező határozza meg. Kutatásom során ezen tényezők közül kiemeltem és megvizsgáltam az illusztrációk, a háttértudás szerepét a II. osztályos tanulók szövegértésében. Külön kitértem arra, hogy ezek a tényezők a gyengén olvasók vagy a jól olvasók csoportjánál bírnak-e nagyobb befolyásoló erővel. Kérdésként fogalmazódott meg bennem, hogy mennyire fontos a háttértudás: ha a tanulóknak ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, akkor az adott témához kapcsolódó szöveg megértésében nagyobb teljesítményt nyújtanak-e, mint azok, akiknek nincsenek ilyen ismereteik. Másik kérdés az volt, hogy az illusztrációk milyen mértékben segítik a másodikosokat a megértésben, különösen kíváncsi voltam, hogy a gyengén olvasók csoportja milyen mértékben támaszkodik a szöveg mellett található kép(ek)re a szöveg jelentésének megalkotásában.

2. A szövegértő olvasásról

Gósy (2005), Csépe (2006), Adamikné (2006) (idézi Gósy, 2008) szerint az olvasási készség az írott szövegek megértésének a képessége. Az olvasás nem más, mint a leírt szavak átalakítása beszélt szavakká, miközben megtörténik a szövegtartalom felismerése.

Az olvasott szöveg megértése az olvasás legmagasabb szintje. Ahogy a mondat sem egyszerűen az alkotó szavak jelentésének összessége, úgy a szöveg értelme sem az azt alkotó mondatok jelentéseinek összességéből adódik, nem azok alapján érthető meg. A szövegértés azt jelenti, hogy feldolgoztuk, megértettük a részleteket és azok összefüggéseit, birtokba vettük a szöveget – mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet. A szöveg értelmezése a szövegértésre épülve az adott szöveg behelyezése egy

¹ A szöveg forrása az I-es fokozati módszertani-tudományos dolgozat. Témavezető: Szántó Bíborka, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének adjunktusa.

tágabb ismeretanyagba, összehasonlítása egy korábban tárolt információsorozattal. Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat megfelelően gyorsan működtessük, valamennyi szükséges részfolyamatnak megfelelő pontossággal és tempóban kell zajlania (Gósy, 2008).

Az olvasás egyre tökéletesebb elsajátításában és az olvasottak egyre magasabb szintű feldolgozásában a központi szerepet betöltő beszédészlelési és beszédmegértési műveletek mellett nagyon fontos a szókincs megfelelő nagysága. Ezen kívül jelentős szereppel bír a szavak megfelelő ingerre való előhívhatósága, a háttérismeret aktiválhatósága, valamint a grammatikai, szintaktikai szabályok ismerete és azok alkalmazása is. Ugyanakkor az olvasás és az olvasott szöveg megértésének eredményességét befolyásolja az emlékezeti folyamatok működése. A bekezdések vagy a szövegrészek közötti kapcsolatok, összefüggések megértése a rövid távú memória, míg a háttérismeretek összekapcsolása az éppen olvasottakkal a hosszú távú emlékezeti működésen alapul (Laczkó, 2012).

A szövegértés, a néma, értő olvasás megfelelő szintű elsajátítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egy gyermek az adott iskolatípus követelményeinek eleget tudjon tenni, hiszen a tananyag nagy részét az értő olvasás segítségével kell elsajátítania. E készségre egész életünkön át szükségünk van, hiszen az értő olvasás készsége nélkül képtelenek vagyunk a világban boldogulni.

Az olvasás minden ember nélkülözhetetlen eszköze a tudás, a kultúra elemeinek megszerzéséhez, személyisége fejlesztéséhez, átöleli egész életét. Így a szövegértés az oktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb képesség. A tanulók olvasni tudása az iskolai tanulás eredményességére közvetlen hatással van. Ez teszi különösen fontosá kutatását, és ezért foglalkozik számos tanulmány az olvasással.

A jó olvasót a következők jellemzik: felidézi az olvasott témával kapcsolatos előzetes ismereteit, és az olvasottaknak személyes értelmezést ad az élettapasztalatok alapján. A jó olvasó felhasználja az olvasott információkat saját kérdései megválaszolásához, értelmezi a szöveg szavait, mondatait és bekezdéseit. Célokat határoz meg az olvasás során, elgondolkodik például azon, hogy miért olvas. Előrejelzéseket fogalmaz meg az olvasás során, amelyek feltételezések arról, hogy miről lesz szó a szövegben, és ezeket módosítja az olvasottak alapján. Vizualizál, elképzeli, amit olvas, kérdéseket tesz fel a szöveg tartalmára vonatkozóan. A kérdéseket az olvasás előtt, közben és olvasás után is felteszi, illetve összegzi az olvasottakat. Folyamatosan meghatározza, hogy mi a fontos, és gondolatban többször összefoglalja ezt olvasás közben. Nyomon követi, hogy mennyire érti az olvasottakat. Ha észreveszi, hogy nem ért valamit, olyan stratégiákat alkalmaz, amelyek segítik a megértést. Értelmezi a szöveget, kritikusan felülbírálja előzetes ismeretei alapján. Figyel és felkészül arra, hogy az olvasottakat hol, milyen helyzetekben lehet alkalmazni (Zsigmond, 2008).

3. A szövegértő olvasás tényezői

Bácsi és Sejtes (2009) a szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei közé sorolják, szerintük a szövegértés sikerét több tényező befolyásolja. E tényezők között említik a megfelelő olvasástechnikát, a világról való háttérismereteket, a szöveg nehézségi fokát, a különböző szövegtípusok ismeretének mértékét. Továbbá a kontextuselemzést (címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése, a kódváltás

problémája) is jelentősnek tartják a szövegértésben. Fontos a szövegértés alapkészségeinek a megfelelő szintje, vagyis a háttértudás mozgósításának, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének, valamint az ismeretlen szavak megfejtésének képessége is. Jelentős szereppel bír a szövegértésben az információk feldolgozásának menete (információk érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása), a szövegértési műveletek végzésének képessége is: összefüggések, kapcsolatok felismerése, lehetséges jelentéstulajdonítás, szövegek összehasonlítása. A szociális tényezők között említik a szövegolvasó környezetét, az információk forrásának minőségét és mennyiségét.

3.1. Az olvasástechnika és a szövegértés kapcsolata

Gósy (1994) hangsúlyozza, hogy a sikeres tanuláshoz, az egyes tantárgyak szövegeinek megértéséhez és értelmezéséhez szükséges az olvasás elfogadhatóan jó szintje. A gyenge olvasástechnika gátjává válhat a könnyű, folyamatos, megfelelő tempójú és pontos olvasásnak, majd az értésnek, ami pedig a biztonságos tanulás alapfeltétele.

Az olvasási tempót tekintve a jól olvasó folyamatosan, kifejezően olvas, megfelelő hangsúlyokkal és szünetekkel, és jelentéktelen mértékű hibázás jellemzi. A közepesen olvasó tempója lassabb, néhány esetben megakad, hezitálás és a beszéd ritmusának felbomlása jellemzi egy-egy nehezebb, hosszabb, ismeretlen vagy ritkább szó kiolvasása előtt. Néhány hiba, félreolvasás, esetleges hadarás is észlelhető nála. A gyengén olvasó nem olvas folyamatosan, olvasási ritmusa s nemegyszer beszédlegzése is felborul, hangsúlyeltolódás, egy-egy nehezebb kifejezés előtt többszörös megtorpanás, nekirugaszkodás jellemzi. Sok nála a félreolvasás, a pontatlan ejtés, a szavak torzítása, csonkolása és gyakoribb a szótagoló, a formára koncentráló és nem az értő olvasás.

Az olvasástechnika, a hangos olvasás, a szövegértő (néma) olvasás, a szövegelemzés fejlesztése a gyakorlatban kölcsönösen kiegészítik, erősítik, feltételezik egymást. Ahhoz, hogy valaki megértse az olvasottakat, biztonságos olvasástechnikával kell rendelkeznie. Az erre épülő igazi szövegértő néma olvasáson a vizuális jelek közvetlen (csak szemmel történő) felfogását értjük az olvasottak hangos vagy belső beszéddel való megismétlése nélkül (Nagy, 1991). Az olvasás technikai oldalának fejlettségétől függ, hogy figyelmünket, gondolkodásunkat milyen mértékben tudjuk tehermentesíteni annak érdekében, hogy az olvasottak tartalmára koncentrálhassunk.

3.2. A háttérismeretek

Tóth (2002) szerint a nyelvi megértéshez a gyermeknek ismernie kell a körülötte lévő világot, vagyis megfelelő, a megértés szempontjából releváns háttértudással kell rendelkeznie. Ez a tudás azon ismereteket, tapasztalatokat, sémákat, elvárásokat tartalmazza, amelyek segítségével a gyermek a világban eligazodik. Ahhoz például, hogy egy mesét, történetet megértsen, nem elég, ha minden szót ismer a szövegből, bizonyos vonatkozó tudásalappal is kell rendelkeznie.

A megértésbeli problémák tekintélyes részéért a megfelelő háttértudás hiánya tehető felelőssé. Nem az általános értelemben vett tudás hiányzik, hanem konkrétan az a tudás, ami az adott nyelvi anyag megértéséhez háttérrel biztosítana. Mint ahogy két felnőtt sem tud szót érteni egymással, ha a témára vonatkozó háttérismereteik – legalábbis rész-

ben – nem közösek, ugyanúgy a gyermek sem érti meg a felnőtt hozzá intézett beszédét, ha az olyan tudásalap meglétét feltételezi, amivel ő nem rendelkezik (Tóth, 2002).

A szöveg megértéséhez tehát előzetes ismeretekre van szükség. Adamikné (2006) ilyeneknek tekinti például a műfajismeretet, a szövegszerkesztési, a retorikai és stilisztikai szabályok, az elvont fogalmak, a nyelv és az írás ismeretét, a folyamatok és érzelmek, a körülöttünk levő világ ismeretét. Minél idősebb és tapasztaltabb az olvasó, annál több ismeretet tárol a hosszú távú memóriájában. Az alsó tagozatos kisgyerekek ismeretei még vékonyak, hézagosak, inkább a mindennapi élethez kapcsolódnak.

Minél gazdagabb egy gyermek világra vonatkozó ismeretrendszere, annál eredményesebb lehet az ismeretlen szövegek feldolgozásában, megértésében, s ahogyan mélyül, hierarchizálódik az ismeretrendszere, úgy válik képessé egyre elvontabb szövegek megértésére.

3.3. A szöveg tipográfiája

Kutatások mutatnak rá, hogy a tipográfia hatással van a kezdő olvasók olvasásértésére. Gósy (1998) kísérletet végzett magyar iskolás gyermekekkel azzal a céllal, hogy megtudja, vajon a szöveg tipográfiája, azaz a betű típusa, mérete, formája, vastagsága befolyásolja-e az olvasottak pontos megértését. Második osztályosoknál feltételezték, hogy a tipográfia döntő hatással van az olvasás technikájára, annak sikerességére, ötödik osztályban az aktuális tipográfia hatásának már lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak, a nyolcadik osztályosok csoportjában kizárták, hogy a szövegértési eltérések a tipográfiából adódnának. A kísérleti személyeknek a szöveg néma olvasását követően megértést ellenőrző kérdésekre kellett válaszolniuk írásban, majd emlékezetből le kellett írniuk a címet.

Mindhárom korcsoportban szignifikáns eltérés adódott ugyanannak a szövegnek a különböző típusú betűkkel írt változatai megértésében. Meglepő eredmény, hogy még nyolcadik osztályban is döntő hatással van a tipográfia a tanulók olvasásértésére. A kisebb betűk jelentősen gátolták a gyermekeket a címre történő emlékezésben, legnagyobb mértékben a másodikosokat. Összességében kijelenthető, hogy az életkor növekedésével csökken ugyan a tipográfia teljesítménybefolyásoló hatása, de a vizuális bemenet mindig meghatározó marad.

3.4. A szöveg nehézségi foka

Amikor a hosszabb szerkezetek, mondatok nem állnak össze a lassú olvasás miatt, a kellő olvasástempó hiányából adódik a szintagma- és a mondatértési deficit. Ugyanide vezethet az a jelenség, amikor a diák a bonyolult birtokos szerkezeteket és igeneves bővítményeket nem képes megérteni, valamint a szó vagy szócsoport mondattani funkcióját, beágyazottságát nem ismeri fel, és így jön létre a megértési deficit. A többszörösen összetett – több alá- és mellérendelt mondatból álló – mondatok szintén nagy nehézséget jelentenek a diákok számára.

Ahogy a szavak, szószerkezetek alá- és mellérendelt struktúrákból épülnek fel a mondaton belül, úgy a nagyobb szövegegységen belül is felfedezhetők a mondatok közötti kapcsolódások, szerkezeti, logikai, grammatikai hierarchikus összekötők. Az olva-

sott szövegek megértésében alapvető jelentőségű ezeknek a szerkezeti kapcsolódásoknak a felismerése, megértése.

3.5. Az illusztrációk

Az illusztrációk az ismeretszerzés fontos eszközei, kiegészítik az írottakat, rávezetnek a megértés felé vezető útra. A szöveg és kép kapcsolata kétféle lehet: van, amikor a kép a szöveg tartalmi mondanivalóját jeleníti meg, és van, amikor nem a mű tartalmát, szövegét, hanem annak hangulati elemeit fordítja le a maga formanyelvére. Ennek megfelelően az illusztrációnak két típusa létezik: a szöveget képekkel, rajzokkal kiegészítő, magyarázó, értelmező illusztráció, vagy létezik a művészi alkotás, mely egyenértékű a szépirodalmi művel, melyet illusztrál. Az illusztrációnak érdekesnek, könnyen értelmezhetőnek kell lennie, hogy elérhesse célját.

Slezák (2011) kiemeli, hogy a gyerekek részére készített könyvekben az illusztrációk általában a szöveggel egyenértékűek, de sokszor fölérendelt jelentőségűek. Amikor a képek a főszerep, az olvasni még nem tudó gyerekek is jól tájékozódnak bennük. Kisgyerekek részére nagyon sok képes enciklopédia, képes mesekönyv készül, melyek a gyerek képi tudásbázisát alapozzák meg. Gyerekkönyvek illusztrációival szembeni elvárásként Slezák azt fogalmazza meg, hogy a korosztály életkori sajátosságainak figyelembevételével legyenek művészi igényűek, látványosak, játékosak, könnyen értelmezhetőek. Szemléletes, izgalmas, őszinte, humoros képi világgal fokozzák a gyerek tudásvágyát, gazdagítsák gondolatvilágát. Továbbá hangsúlyozza, hogy azt is biztosítani kell, hogy legyen olyan kínálat is, főként az irodalmi jellegű kiadványok között, amelyben kevés az illusztráció vagy egyáltalán nincs, ugyanis a sok készen kínált séma elnyomja a belső képek kialakításának lehetőségét, s ez a fantázia és az alkotó képzelet fejlődése ellen hat.

Az illusztrációkat többféleképpen lehet osztályozni. Méretük alapján lehetnek egyoldalas, féloldalas, elszórt és marginális rajzok, vagy záródíszek, iniciálék, fejezetlécek, keretek. A megjelenítés szempontjából az illusztráció lehet: a nyersfordításhoz hasonló képi megelevenítés, a gyermekvilághoz alkalmazkodó, naivitásra törekvő hangulatos képek sora, valamint létezhetnek tartalmi és hangulati rokonságot magukon viselő illusztrációk. A technikai megoldás szempontjából beszélhetünk rézmetszetről, fametszetről, akvarellről, bábfilmből vett képsorokról, tusrajzról. Feladata lehet az illusztrációknak a díszítés, az értelmezés, a kiegészítés. A mese(könyv) illusztrátorokat négy csoportba sorolhatjuk: a képzőművész (grafikus, festő), a szerző (író, költő), a szerző és illusztrátor együtt, illetve maga a gyermek.

4. A kutatás céljai és hipotézisei

Kutatásom célja volt megvizsgálni, mennyire befolyásolja a másodikos gyermekek szövegértési teljesítményét a szöveg mellett található illusztráció, képesek-e felfedezni az összefüggést a szöveg tartalma és a kép között. Továbbá azt is vizsgáltam, hogy illusztráció hiányában is ugyanúgy teljesítenek-e a szövegértő teszten, mint amikor az olvasott szöveget kép is kíséri. Kutatásom célja volt ugyanakkor kimutatni azt, hogy eredményez-e különbségeket a szövegértésben a tanulók meglévő háttértudása, az iskolában szerzett előzetes ismeretei a témával kapcsolatban.

Hipotézisek:

1. A második osztályosok szövegértését befolyásolja a szöveg mellett található kép vagy illusztráció.

2. Azok a tanulók, akiknek iskolában szerzett előzetes ismereteik vannak a témával kapcsolatban, jobb eredményeket érnek el a szövegértést vizsgáló teszten, mint azok, akiknek nincsenek ilyenek.

5. A kutatás résztvevői

A vizsgálatban 57 második osztályos tanuló vett részt. 26 gyermeknek olvasástechnikai problémái adódnak, 31 gyermek a korcsoportnak megfelelő olvasási készségekkel rendelkezik. Az 1. táblázat az olvasástechnika szintje szerinti szempontokat tartalmazza.

1. táblázat: Besorolási szempontok

Olaszástechnikai problémák	A korcsoportnak megfelelő optimális olvasástechnika
<p>Az olvasás tempója lassú. Az olvasás ritmusa egyenetlen. A legtöbb hiba, félreolvasás egy-egy nehezebb, több szótagból álló, ismeretlen vagy ritkábban előforduló szó kiolvasásakor van, ilyenkor visszatér a betűző olvasásra. Gyakori a szótagoló olvasás, vagy a szöveget szavanként olvassa, hangosan vagy némán betűzget.</p>	<p>Az olvasás tempója folyamatos. Folyékonyan, megfelelő hangsúlyokkal és szünetekkel olvas. Az olvasást az automatikus szófelismerés jellemzi. Egy-egy nehezebb, több szótagból álló, ismeretlen vagy ritkábban előforduló szó kiolvasásakor visszatér a szótagoló olvasásra.</p>

6. A kutatás módszerei és eszközei

A vizsgálat során a tanulók szövegértési képességének szintjére voltam kíváncsi. Azt szerettem volna felderíteni, milyen hatást gyakorol a szövegértési teljesítményre a szöveg mellett található illusztráció és az előzetes ismeretek. Ennek kivitelezésére szövegértést mérő teszteket írtam meg a tanulókkal. A teszteket magam dolgoztam ki: négy feladlapot állítottam össze, mindegyik a szövegértést mérte.

A szöveg mellett található illusztráció szövegértési teljesítményre gyakorolt hatásának kimutatására három tudásszintmérő tesztet állítottam össze: az első nem tartalmaz képet, a második mellett egyoldalas kép található, a harmadiknál pedig a kép tartalmaz olyan elemeket is, amelyek nincsenek összefüggésben az olvasott szöveggel. A három mérés során egyetlen kísérleti csoportot figyeltem meg: a csoportban a vizsgált alanyok későbbi teljesítményét a korábbihoz viszonyítottam, a bekövetkezett változást a kezdeti és utólagos mérés eredményeinek mértékében mutatkozó különbséggel érzékeltettem.

Az előzetes ismeretek szövegértésre gyakorolt hatásának kimutatására olyan szöveghez állítottam össze mérőlapot, melynek megértéséhez szükség van a holdfázisokkal kapcsolatos ismeretekre. A háttérismeretek szövegértési teljesítményre gyakorolt hatásának kimutatására kontrollcsoportos kísérletet végeztem. A kísérleti csoport felmérését megelőzte egy ismeretterjesztő szöveg feldolgozása: *Tudnivalók a Holdról*. A szöveg

hangos felolvasását a szöveg globális megértését célzó gyakorlatok követték, majd következett a szöveg újraolvasása bekezdésenként, és a bekezdésekben található részletes információk kiemelése. A szöveg mellett egy kép is volt, amely a holdfázisokat ábrázolta. E kép részletes megfigyelését követték azok a gyakorlatok, amelyekben a tanulóknak mondatokat kellett kiegészíteniük vagy folytatniuk az olvasottak alapján. Végül egy, a holdfázisokat hiányosan ábrázoló rajzot kellett kiegészíteniük, azután egy saját rajzot kellett készíteniük a holdfázisokról. A következő napon került sor *A hold ruhája* című meséhez kapcsolódó feladatlap megoldására. A kontrollcsoport tagjait is felkértem e feladatlap megoldására.

Minden felmérés egyformán zajlott le: a tanulóknak 30 perc állt a rendelkezésükre, ugyanazokat az utasításokat kapták, a szöveg hangos felolvasására nem került sor.

Mindegyik mérőlap ugyanolyan típusú itemeket tartalmazott, ugyanolyan sorrendben. Az első három item konkrét információk visszakeresését kérte a tanulóktól: az első feladatban a szereplőket kellett felsorolniuk, a másodikban az események helyszínét kellett megnevezniük, a harmadik feladatban a szereplőkkel kapcsolatos konkrét információkat kellett visszakeresniük a szövegből. A negyedik és ötödik feladatban következtetéseket kellett levonniuk a tanulóknak: a negyedik feladatban a megadott állítások igazságértékét kellett következtetés alapján megállapítaniuk, az ötödik feladatban pedig a főszereplő(k) tulajdonságaira kellett következtetni. A hatodik és a hetedik feladat az értelmezés gondolkodási műveletének a működtetését kérte: a hatodik feladatban az olvasottakat kellett összefoglalni, és új címet kellett találni az olvasott szöveghez, a hetedik feladatban pedig rövid véleményt kellett alkotni az olvasottakról.

A szövegértő feladatlapok összeállításakor törekedtem arra, hogy érvényesüljön a mérésmetodológia három általános alapkövetelménye: az objektivitás, az érvényesség (validitás) és a megbízhatóság (reliabilitás). A reliabilitás becslésére alkalmazott Cronbach- α mutatók minden egyes feladatlap esetében meghaladták a 0,8 értéket, ami azt mutatja, hogy alkalmasak voltak a szövegértés megbízható mérésére.

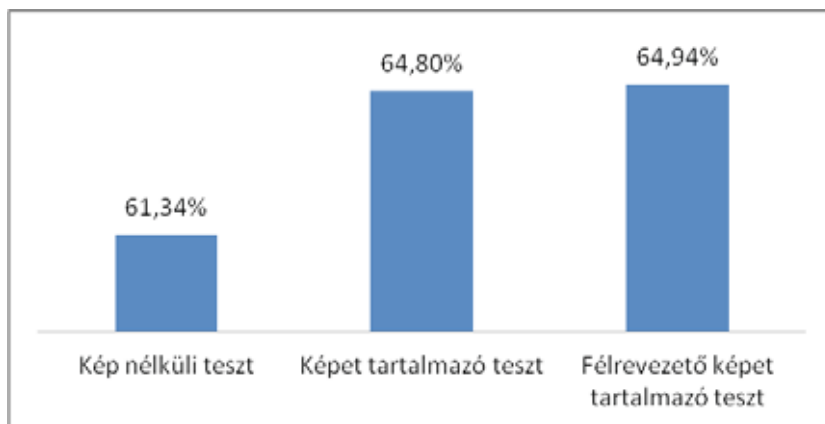
7. Az eredmények elemzése

Első feltevésem szerint a második osztályosok szövegértését befolyásolja a szöveg mellett található kép vagy illusztráció. Ennek bizonyítása érdekében három felmérést végeztem el: kép nélküli, valamint képet is tartalmazó mérőlapok segítségével. A harmadik felmérés egy olyan mérőlappal történt, amelyben a kép félrevezető, hiszen nem felel meg a szöveg tartalmának. Az első két mérés eredményeit összehasonlítottam egymással, a harmadik eredményeit pedig az előző két mérés eredményeivel.

A kép nélküli (Szutyjev *A kis hajó* című meséjéhez kapcsolódó) és képet tartalmazó (Szutyjev *A három kiscica* című meséjéhez kapcsolódó) tesztek eredményeit összehasonlítva látható, hogy a tanulók jobban teljesítettek (64,80 %) a szöveg tartalmával kapcsolatban álló illusztrációt tartalmazó szöveg, mint a képet nem tartalmazó szöveg esetében (61,37 %).

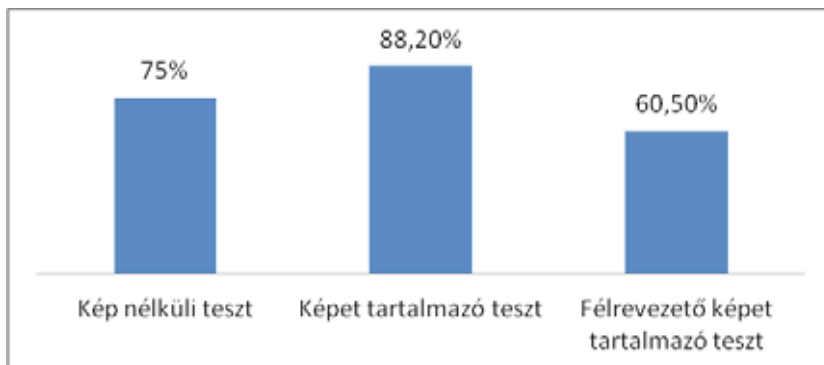
A két szövegértési feladatlap eredményei között szignifikáns a különbség ($t=1,7794$, $p < 0,05$), az összehasonlítást egymintás t-próbával végeztem el. Az első hipotézisem tehát beigazolódott, így kijelenthetem, hogy az olvasott szöveg megértésében szerepet ját-

szik a mellette található kép vagy illusztráció, a kezdő olvasókat segíti a jobb teljesítmény elérésében. Az 1. diagram a három felmérés eredményeit mutatja %-ban kifejezve.



1. ábra: A képet nem tartalmazó, a képet tartalmazó, illetve a félrevezető illusztrációt tartalmazó felmérések eredményei

A harmadik feladatlapban a szöveghez (Szutyjev *A kakas meg a színek* című meséje nyomán) tartozó képen szerepeltek a szereplők mellett a mesében elő nem forduló állatok is, továbbá a kakas nem a szövegben olvasottaknak megfelelően volt kiszínezve. A szövegértő teszt első kérdése a szereplők megnevezésére vonatkozott, a negyedik feladatban pedig a kakas színére vonatkozó állításokról kellett a gyerekeknek eldönteniük, hogy igazak vagy hamisak. A szereplők megnevezésekor az 57 tanulóból 18 (31,57%) a szereplőkhöz sorolta a macskát és az egeret is, pedig ezekről nem volt szó a mesében. Ezeknek a tanulóknak nagy része a gyengén olvasók csoportjából került ki, ez is bizonyítja, hogy minél kevésbé jártas a tanuló az olvasásban, annál nagyobb mértékben támaszkodik egy szöveg megértése során a szöveg mellett található illusztrációra. A negyedik feladatnál (igaz/hamis állítások a kakas színére vonatkozóan) elért pontszám (a csoport maximális pontszáma 684, elért pontszáma 414) még a kép nélküli teszt negyedik feladatánál elért pontszámánál (maximális pontszám 684, elért pontszám 516) is alacsonyabb, ami valószínűleg a szöveg mellett található félrevezető (a szöveg tartalmának nem megfelelő) képnek tulajdonítható. A 2. diagram a tesztek negyedik feladatának pontszámait mutatja %-ban kifejezve.

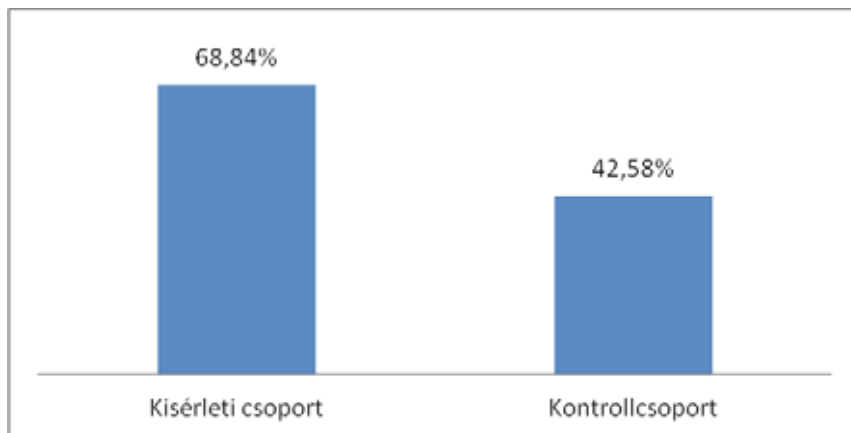


2. ábra: A feladatlapok negyedik feladatának pontszámai %-ban kifejezve

Megfigyeltem, hogy az első feladatban a gyengén olvasók csoportjának magasabb százaléka írta be a macskát meg az egeret a szereplők közé, mint a jól olvasók csoportja. Ugyanezen teszt negyedik feladatának pontszámai és a képet tartalmazó teszt negyedik feladatának pontszámai között nagyobb a különbség a gyengén olvasók csoportjában, mint a jól olvasókéban. Az első feladatban a gyengén olvasók csoportjában a 26 tanuló-ból 15-en (57,69 %) beírták a szereplők közé a macskát meg az egeret, míg a jól olvasók csoportjában a 31 tanuló közül csupán 4 (12,90%) írta be. Ha a gyengén olvasók 4. feladatnál elért eredményét összehasonlítjuk a képet tartalmazó teszt 4. feladatának eredményével, akkor az eltérés 36,1%, a jól olvasók csoportjánál pedig 25%.

Az 1. és 4. feladatnál tapasztalt eltérések arra engednek következtetni, hogy az illusztrációk nagymértékben segítik a másodikosokat a megértésben, különösen a gyengén olvasók csoportja támaszkodik a szöveg mellett található képre a szöveg jelentésének megalkotásában.

Második hipotézisem szerint azok a tanulók, akiknek iskolában szerzett előzetes ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, a témához kapcsolódó szöveg értése során jobban teljesítenek, mint azok a tanulók, akik nem rendelkeznek ilyen ismeretekkel. Ennek felderítésére kontrollcsoportos kísérletet végeztem, az így kapott eredményeket kétmintás t-próbával hasonlítottam össze. Amint az előbbieken már jeleztem, a kísérleti csoport felmérését megelőzte egy ismeretterjesztő szöveg feldolgozása (*Tudnivalók a Holdról*), ami az élményszerző szöveg (Varga Katalin *A hold ruhája* című mese) megértését segítette. A két felmérés eredményeit összehasonlítva látható, hogy eltérés mutatkozik a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között. A kísérleti csoport tanulói 68,84%-os eredményt értek el, míg a kontrollcsoport tanulói 42,58%-ban teljesítettek – ez jóval elmarad a kísérleti csoport teljesítményétől. A 3. diagram szemlélteti a két felmérés eredményeit.



3. ábra: A kísérleti csoport és kontrollcsoport szövegértési eredményei

A két csoport eredménye között a kétmintás t-próba szerint szignifikáns különbség van ($t=7,7514$, $p<0,05$). Mindkét csoport tanulói a legmagasabb pontszámot a szereplők jellemzését igénylő feladatnál, valamint egy másik cím megadását kérő feladatnál érték el, továbbá jól teljesítettek a szereplők és a helyszín megnevezését kérő feladatnál. Általában elmondható, hogy a szöveg globális megértését célzó feladatoknál, az explicit információk felismerésében és visszakeresésében, egyenes következtetések levonásában, az adatok összefoglalásában teljesítettek a legjobban a tanulók. Legalacsonyabb pontszámot annál a feladatnál érték el, ahol a feleletek közül ki kellett választaniuk, milyen lehetett a Hold alakja a különböző ruhapróbákon. Ez a feladat azért bizonyult a legnehezebbnek, mivel itt konkrét tudásra volt szükség, ismerniük kellett a holdfázisokat. Ugyancsak az előző feladatokhoz képest kevesebb pontszámot értek el az érvelést igénylő feladatnál. Itt tulajdonképpen arra kellett magyarázatot adni, hogy miért változtatta állandóan a Hold az alakját. Ez utóbbi két feladat helyes megoldása jelezte a legjobban a szöveg teljes értelmezését, az árnyalatok megértését is.

A kontrollcsoport eredményei jóval alacsonyabbak a kísérleti csoport eredményeinél. Legnehezebbnek bizonyult nekik is az érvelést igénylő feladat. Több tanuló kihagyta ezt a feladatot, vagy nem adott értékelhető választ. Íme néhány válasz a kontrollcsoportból: „A hold azért változtatta az alakját, hogy izgalmas legyen a ruhapróba.” „Azért, mert több ruhát akart.” „Megviccelni akarta Arankát.” „Azért, hogy szebb legyen. Mert szép akart lenni.” „Azért, mert válogatós volt.” „Azért változtatta az alakját, mert a csillagok báljába ment.”

Az összehasonlítás érdekében bemutatok néhány választ erre a kérdésre a kísérleti csoportból: „Azért változott a Hold, mert mindig eltelt egy hét. És a Hold mindig változik. Vagy sovány, vagy kövér. Ilyen a természete. Ez egy rendszer, amit nem lehet megváltoztatni.” „Azért, mert telt az idő. Egyszer duzzadt volt, máskor pedig csökkent. Mert a Hold folyamatosan növekszik vagy csökken. Azért gondolom, mert a Hold növekszik vagy csökken. És soha nem áll meg ez a sor.” „Azért változtatta a Hold az alakját, mert

telt az idő. Mikor duzzadt, mikor csökkent. Azért gondolom, mert a Hold mindig változtatja az alakját.” „A hold azért változtatta az alakját, mert a Hold örökké csökken, aztán meg duzzad, mert napról napra csökken vagy duzzad... , mert van, amikor nő, és van, amikor fogy.” „Mindig nőtt vagy csökkent. Nem tudott pont jó lenni soha sem.”

Tehát a második hipotézisem is beigazolódott, miszerint azok a tanulók, akiknek előzetes ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, a témához kapcsolódó szöveg értését mérő feladatlapon jobb teljesítményt érnek el, mint azok a tanulók, akik nem rendelkeznek ilyen ismeretekkel. A kontrollcsoportban tapasztalt alacsony teljesítmény tekintélyes részéért az ismeretek hiánya tehető felelőssé.

8. Következtetések. Összegzés

A kutatási eredmények a szövegértésre vonatkozó feltételezéseimet megerősítették. A nehezebb, hosszabb szöveg értékekor kapott alacsony eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a szövegértés fejlesztése alapos tervező munkát igényel. Kezdetben érdemes a szavak, mondatok értését fejleszteni, majd fokozatosan kisebb terjedelmű szövegek, kisebb szövegegységek megértését kell fejleszteni változatos módszerekkel. Ezt követheti a nagyobb szövegegységek, nagyobb terjedelmű szövegek megértésének a fejlesztése. A tanulók a hosszabb szöveg értésében tapasztalt alacsony eredménye arra enged következtetni, hogy a másodikosok nagy része számára a szöveg egyes részei kapnak jelentést, a szöveg egészének az értelme elvész. Mindez pedig rizikófaktort jelent a tanulás szempontjából, hiszen a szöveg egy részének megértése nem elégséges feltétele a szövegből való tanulásnak. Ha ismeretterjesztő szövegekkel bővítjük a gyermekek világról szerzett meglévő tudását, ez nagymértékben segíti a különböző témájú élményszerző szövegek megértését.

Ha felhívjuk a gyermekek figyelmét arra, hogy az illusztrációk is rejthetnek információkat a szöveggel kapcsolatban, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy használni fogják ezeket a szövegben való tájékozódáshoz, információk kikereséséhez, bővítéséhez. Ha a szöveghez illusztrációkat is kapcsolunk, akkor nagymértékben megkönnyítjük a kezdő olvasók szövegértését, motiváltabbá tehetjük őket. Az olvasás végső célja a szöveg szerinti értelése mellett a többletjelentés értelmezése, a mélyebb összefüggések feltárása, valamint a következtetések levonása. A kutatásom eredményei szerint a másodikosok az élményszerző szövegekben visszakeresik és visszaidézik az explicit módon megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket, képesek egyenes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel, motivációjával kapcsolatban, megállapítják az egyértelmű ok-okozati összefüggéseket, használják az illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz, a jelentés megteremtéséhez. Azonban a kapott eredmények tükrében megállapítható, hogy a mögöttes tartalom, a ki nem mondott jelentés, valamint a következtetések levonása nehézséget okoz. Ugyanakkor hiányzik a személyes véleményalkotás és ennek logikus, összefüggő mondatokban történő szövegszerű megfogalmazása.

Irodalom:

Adamiké Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*, Trezor Kiadó, Budapest.

Bácsi János, Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához, *Anyanyelv-pedagógia*, 4.

Gósy Mária (1996): Az elhangzott szöveg és az olvasott szöveg megértésének összefüggéseiről, *Magyar Nyelvőr*, 2. 168–179.

Gósy Mária, Laczkó Mária (1994): *Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése. Olvasásfejlesztés*. Nikol GMP, Budapest.

Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás, *Anyanyelv-pedagógia*, 1.

2015. 11.16-i megtekintés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>

Laczkó Mária (2012): A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára, *Anyanyelv-pedagógia*, 2.

2015.11.16-i megtekintés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383>

Nagy József, Gledura Lajosné, Kadosa Lászlóné, Kovács Józsefné, Szabó Józsefné és Válik Lászlóné (szerk.) (1991): *Így tanítunk II. osztályban. Magyar nyelv és irodalom. Tanítói kézikönyv*, Tankönyvkiadó, Budapest.

Slezák Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációi, *Könyv és Nevelés*, 13.1.

2016. 06. 25-i megtekintés: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_illusztracioirol

Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése*, Ábel Kiadó, Kolozsvár.

2015.11.18-i megtekintés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218>