

**Perényi-Csáthi Éva**

## **A háttértudás mint szövegértést befolyásoló tényező**

### **Bevezetés, előzmények**

Századunkban – jobban, mint valaha – a mindennapi élet során számos területen szükségünk van a megfelelő szintű olvasási képességre. Lényeges, hogy az egyén – céljai elérése érdekében – képes legyen különböző kommunikációs csatornán a többfunkciójú írott nyelvi szöveg befogadására, megértésére és létrehozására (Cs. Czachesz 2001). Az önálló ismeretszerzéshez és a hatékony tanuláshoz nélkülözhetetlen az olvasás képességének a megfelelő szintű elsajátítása. E készség jelentősége az évszázadok során egyre növekedett, napjainkban pedig a siker egyik záloga lett. Az olvasás az új ismeretekhez való hozzáférés egyik legfontosabb eszköze, az élethosszig tartó tanulás szükségességével mindinkább felértékelődött. A PISA-mérésben meghatározott 2018-as tartalmi keretek a következő definíciót alkalmazzák a szövegértésre: „A szövegértő olvasás megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás és elkötelezettség a szövegekkel annak érdekében, hogy az egyén elérje célját, gyarapodjon ismereteiben és lehetőségeiben, valamint hogy elősegítse részvételét a társadalom, közösség életében” (Steklács 2018).

Számos, olvasással foglalkozó tanulmány vizsgálja a szövegértési képesség komponenseit. Cromley és munkatársai (2007) rámutatnak arra a tényre, hogy a szövegértő olvasást – mint az alapkompenciák körébe tartozó képességet – több tényező is befolyásolja. Egy vizsgálat során tesztelték a szövegértés közvetlen és következtetési mediációjának (direct and inferential mediation – DIME) illeszkedési modelljét. A DIME-modell kapcsolatot feltételez a háttértudás, a következtetések, a szövegértési stratégiák, a szókincs és a szóolvasás között. Dolgozatomban a szövegértést befolyásoló tényezők közül a háttértudás szerepével foglalkozom. Abból a megfigyelésből indultam ki, hogy egy szövegértési feladat során a megértést nagymértékben segíti az, ha az olvasó gazdag tudással rendelkezik arról a témáról, amelyről olvas. Azok a gyermekek például, akik jártak már repülőtéren, utaztak repülőgépen, sokkal jobban megértnek olyan történeteket, amelyek ehhez a témához kapcsolódó mozzanatok tartalmazznak, mint azok, akik ilyen tapasztalatokkal nem rendelkeznek. Tóth László *Az olvasás pszichológiai alapjai* (2002) című munkájában rámutat arra, hogy a gyermekek aszerint értelmezik a szava-

kat és a leírt eseményeket, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek. Szerinte a megértésbeli problémák tekintélyes részéért a megfelelő háttértudás hiánya tehető felelőssé. Tóth azt a tényleges tudást érti ezen, ami a nyelvi anyag megértéséhez háttérrel biztosítana.

Vizsgálatom központi kérdése az volt, hogy milyen mértékben befolyásolja a szövegértést a háttértudás: ha a tanulóknak ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, akkor az adott témához kapcsolódó szöveg megértésében jobb eredményt produkálnak-e, mint azok, akik kevesebb vagy hiányos ismeretekkel rendelkeznek. A kutatásom az 5. osztályos tanulókra fókuszál, szövegértést felmérő feladatokkal próbálja megválaszolni a kérdést.

## A szövegértés értelmezése

A *reading literacy* kifejezés értelmezése angol nyelven sem mindig könnyű, a világ különböző nyelveiben pedig – az illető nyelvnek és kultúrának az angoltól való távolsága, eltérő mivolta okán – problémaként is jelentkezik. A *literacy* kifejezést magyar nyelven fordítják műveltségnek is, a szó a latin *litera*: 'betű', 'íromány' szóból ered. Szűkebb értelemben az írás egyén általi birtoklására utal, tágabb értelemben 'iskolázottság, műveltség' jelentés is kapcsolódik hozzá. Az angol nyelvben különböző tudományok neveihez kapcsolva is előfordul, pl. *computer literacy*, *music literacy*, *geographic literacy*. Ilyen értelemben az adott területen való jártasság, hozzáértés, tapasztalat, olvasottság jelentéssel bír.

A *literate* jelző az írástudó (művelt) emberre utal, aki jártas az írás, olvasás különböző területein. A magyar nyelvben a literátus ember kifejezést nem használjuk a köznap nyelvvezetben, bár a literáció, illiteráció, funkcionális illiteráció fogalommal egyre gyakrabban lehet találkozni, így valószínű, hogy hamarosan elterjed majd csoport- és rétegnyelvi viszonylatban, később pedig szélesebb körben.

A magyarban a *reading literacy* kifejezésre sem könnyű egyetlen szókapcsolatot találni. Az olvasás-szövegértés, vagy egyszerűen a szövegértés használatos erre a kifejezésre, de ennél meglehetősen árnyaltabb, összetettebb jelentésről van szó. Elmondható, hogy a *reading literacy* az olvasási képességi szintre, egyéni jellemzőkre utal, melynek eleme nemcsak az adott szöveg megértése, hanem az olvasásra vonatkozó tudás, műveltség, az alkalmazás sokszínűsége, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklása – több cél elérésének érdekében is.

A PISA-mérésben meghatározott tartalmi keretek így részletezik tovább mindezt: „A szövegértés az olvasásnál pontosabb kifejezés, mert a nem szakértő közönség számára is pontosabban közvetíti, amit a (PISA-)

felmérés mér. Az olvasást gyakran egyszerű dekódolásként értelmezik, vagy éppen hangos olvasásként, a felmérés célja pedig ennél szélesebb körben és mélyebben vizsgálni a folyamatot”. Majd a szöveg így folytatódik: (...) „A szövegértés kifejezés az olvasás kifejezéssel összehasonlítva a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magában az egyszerű dekódolástól, a grammatikától, a nagyobb nyelvészeti és szövegstruktúrákon, jellemzőkön át a világról alkotott tudásig. Magában foglalja továbbá a metakognitív kompetenciákat is: a szöveg olvasása közben alkalmazott hozzávetőlegesen 10 stratégia alkalmazására vonatkozó tudást. A metakognitív kompetenciák akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kivetíti, javítja az olvasási folyamatát az olvasási célnak megfelelően, illetve erről tudatosan gondolkodik” (Steklács 2018).

Magyar nyelven az olvasás és szövegértés kifejezések használata, tartalma, jelentése is bizonytalanná válik olykor. A szövegértés kifejezést jellemzően csak az írott nyelvi szövegek megértésére alkalmazzuk, a szóbeli szövegértésre a beszédértés kifejezést használjuk, míg az olvasás kifejezés vonatkozhat általánosságban az egész folyamatra az előfeltételek kialakulásától a jelrendszer elsajátításán át a szövegértésig, más esetekben, olvasásértés értelemben csak a szövegértésre vonatkozik (Steklács–Molnár–Csapó 2015).

## A szövegértés definíciója

A szöveg definíciója, akárcsak az olvasásé, változatos lett az elmúlt időszakban. Egyesek szöveg alatt írott nyelvi üzenetet hordozó konstrukciókat értenek, míg mások képeket, táblázatokat, diagramokat is. Az elmúlt években a szövegeknek nemcsak a mennyisége lett jóval több, de sok többcélú, -funkciójú szöveggel találkozunk a mindennapok során. A szövegértés ennek megfelelően az információ keresésére és feldolgozására irányuló képesség is, amely egyre nélkülözhetlenebb ahhoz, hogy életünk legtöbb területén érvényesülni tudjunk, sikeresek legyünk. Ezenkívül hozzáférést is jelent a szépirodalmi élményhez, az emberiség kultúrájához, történelméhez, az élményszerzéshez, szórakozáshoz (erről bővebben: Steklács–Molnár–Csapó 2015).

Mivel a szövegértési képesség a nemzetközi vizsgálatokban összehasonlítási alapul szolgál, ezek a vizsgálatok is törekedtek saját definícióik megfogalmazására a szövegértést illetően. A szövegértés-definíciók közül érdemes áttekinteni, hogy miként alakult a PISA *reading literacy* definíciója. A 2000-es felmérés meghatározása szerint: „A szövegértés megértést és reflektálást jelent az írott szövegre, annak érdekében, hogy az olvasó elérje a célját, fejlessze a tudását, növelje lehetőségeit és

aktívan részt vegyen a társadalom életében.” 2009-től kiegészült a tartalmi keretek meghatározása, benne az *engaging* kifejezéssel, amely magában foglalja a motivációt, elkötelezettséget, érzelmi és viselkedéshez kötődő elemek csoportját, az olvasás örömét és az érdeklődést az olvasás iránt. Ez a meghatározás maradt érvényben a 2012-es, 2015-ös és 2018-as tartalmi keretekben is. A 2015-ös dokumentumban megjelent az elektronikus, digitális olvasás fogalma, illetve a statikus és dinamikus szövegek megkülönböztetése.

A 2018-as tartalmi keretekben csak az írott szó maradt ki a szövegek előtt: „A szövegértő olvasás, megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás és elkötelezettség a szövegekkel annak érdekében, hogy az egyén elérje célját, gyarapodjon ismereteiben és lehetőségeiben, valamint, hogy elősegítse részvételét a társadalom, közösség életében” (Steklács 2018: 11–12).

A szövegértés pszicholingvisztikai megközelítése szerint a folyamatban a szövegben megjelenő elsődleges ismereteket dolgozzuk fel, majd a mélyebb összefüggéseket ismerjük fel, végül következtetéseket vonunk le (Laczkó 2008). Tóth Beatrix (2006) a szövegértés sikerességének feltételeit következőképpen foglalta össze: a szövegértés alapja a megfelelően kialakult olvasástechnika és a gyors, pontos dekódolás; a szókincs és a megértés szorosan korrelál egymással; szükség van megfelelő háttér tudásra, világismeretre; a különböző olvasmányfajták, változatos olvasási célok elősegítik a szövegértés fejlődését.

## **A háttértudás értelmezése**

A háttértudás és az előzetes ismeret, háttérismeret fogalmakat általában szinonimaként használjuk. Stevens (1982) egyszerűen úgy definiálja a háttértudást, mint amit már tudunk az adott tárgyról. Az előzetes ismeret a tapasztalatokból vagy az olvasásból származhat. Amikor az olvasó aktíválja az előzetes tudását, akkor korábbi ismereteit összekapcsolja azzal, amit olvas. A szöveg önmagában nem hordozza az összes jelentést. Az olvasó információval, ismeretekkel, érzelmekkel és kultúrával – azaz sémákkal – egészíti ki a nyomtatott szöveget (Brown 2001). Az olvasás tulajdonképpen csak véletlenszerűen vizuális. Összességében több információ származik az olvasótól, mint a nyomtatott szövegből. Ez azt jelenti, hogy szövegértésünk attól függ, hogy olvasóként milyen mértékű kapcsolódó sémával rendelkezünk olvasás közben. Következésképpen az olvasó tévedése vagy bizonytalansága a szöveg értelmezésében a szöveg tartalmához illeszkedő megfelelő sémák hiányából ered.

Tóth László (2002) szerint a nyelvi megértéshez a gyermeknek ismernie kell a körülötte lévő világot, vagyis megfelelő, a megértés szempont-

jából releváns háttértudással kell rendelkeznie. Véleménye szerint ez a tudás azon ismerteket, tapasztalatokat, sémákat, elvárásokat tartalmazza, amelyek segítségével a gyermek eligazodik a világban. Egy történet megértéséhez nem elég minden szót ismerni, bizonyos vonatkozó tudással kell rendelkezni (Tóth 2002).

Recht és Leslie (1988) – egy vizsgálatra hivatkozva – a következőket mondja az előzetes tudásról: egy baseballmeccsről szóló szöveg esetén a szöveg megértése függ az előzetes tudástól. A rosszul olvasó, de a baseballról sok ismerettel rendelkező gyermekek jobb értelmezést produkáltak, mint a jól olvasó, de a baseballról kevesebbet tudó társaik. A szövegértést könnyítheti, ha a gyermekek háttérismeretei már egy szemantikai keretbe rendeződnek, amelybe az újonnan olvasott információk könnyen beilleszthetők (Gelman 2009). Amikor Kendou és Van den Broek (2007) megvizsgálta a pontos háttérismerettel rendelkező egyéneknek a következtetéseit és összehasonlította ezeket mások téves „tudományos” elképzeléseivel, a következő eredményre jutottak: a téves elképzelésekkel rendelkezők nagyobb számú hibás következtetést tettek a szöveggel kapcsolatban, mint a pontos háttértudással rendelkezők; az előbbieket következképpen a teljes szöveget félreértették (Paris–Paris 2003).

## **A szövegértő olvasás tényezői**

Pressley (2000) a szövegértés tanításának értelmezésekor megkülönbözteti a szó szintjén jelentkező, szövegértést befolyásoló folyamatokat (*word-level processes*) a szó szintje feletti folyamatoktól (*processes above the word level*). A szó szintjén megállapítja, hogy minél fejlettebb a dekódolás, annál nagyobb teret kaphat a szövegértés – a szöveggörnyezet támogató hatását is ideértve. A szó szintje feletti szinten megállapítja, hogy az olvasó által felhasznált sematikus tudás (például előzetes háttértudás) egyaránt múlik a tudattalan és automatikus asszociációs folyamatokon, valamint sok tudatos olvasási folyamaton. Ez utóbbiak olvasás előtt, közben és után jelenhetnek meg (Molitorisz 2013).

Bácsi és Sejtés (2009) a szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei közé sorolják, szerintük a szövegértés sikerét több tényező befolyásolja. A tényezők véleményük szerint a megfelelő olvasástechnika, a háttérismeret, a szöveg nehézségi foka, a különböző szövegtípusok ismeretének mértéke. Továbbá a kontextuselemzést (a címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése, a kódváltás problémája) is jelentősnek tartják a szövegértésben. Lényegesnek tartják a szövegértés alapkészségeinek a megfelelő szintjét, vagyis a háttértudás

mozgósításának, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének, valamint az ismeretlen szavak megfejtésének képességét is. Kiemelt szerepet tulajdonítanak a szövegértést illetően az információk feldolgozásának (információk érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása), a szövegértési műveletek végzése képességének is: összefüggések, kapcsolatok felismerése, lehetséges jelentéstulajdonítás, szövegek összehasonlítása.

A szövegértést befolyásoló tényezőket a nemzetközi mérések összefoglalóiban is áttekintették. A PISA 2009-es vizsgálatának eredményei alapján négy tényező hatása a következő: a tanulók neme és szociokulturális háttere az, aminek a szövegértésre kifejtett hatása kimutatható, de iskolai, oktatási eszközökkel nem befolyásolható. Ugyanakkor az olvasás élvezete és a tanulási stratégiák olyan beavatkozási pontot jelentenek a vizsgálat eredményei alapján, amelyek segítségével az iskola pozitív hatást gyakorolhat a tanulók szövegértésére (Molitorisz 2013).

## **A DIME-modell**

Cromley és Azevedo (2007) DIME (Direct and Inferential Mediation) modelljének első hazai ismertetése Csikos Csaba (2008) nevéhez fűződik. A modellt a szövegértést előre jelezni képes direkt és közvetített hatások feltárására alakították ki. A modell kitüntetett szerepet tulajdonít az olvasásmegértési teljesítménynek – mint az olvasás legfontosabb, külső szakértők és mérőeszközök által tetten érhető formájának –, és megkeresi azokat a változókat, amelyek hatással vannak az olvasásmegértésre. A modell öt, szövegértéshez kapcsolódó tényezőt tartalmaz: háttértudás, szóolvasás, szókincs, olvasási stratégiák, következtetés. A szerzőpáros hierarchikus regresszióanalízisekkel több elméleti modellhez viszonyítva tesztelte az öt változó illeszkedését. A tesztelésben egy amerikai középiskola 175 kilencedikes tanulója vett részt. A modell alap gondolata, hogy a háttértudás, a szóolvasás, a stratégiák és a szókincs közvetlenül és (a szóolvasás kivételével) a következtetésen keresztül közvetetten is hatnak a szövegértésre. Cromley és Azevedo (2007) szerint a kilencedikes tanulók tanulási célú szövegértése összetett folyamat, melynek komponensei együttesen és külön-külön is hatással vannak a szövegértésre. A modell adott időponthoz kötött, tehát nem fejlődést mutat be. A háttértudásnak és a szókincsnek van a legnagyobb hatása a szövegértésre. A szókincs közvetlenül és a következtetéseken keresztül közvetetten is befolyásolja azt. A háttértudás szövegértésre gyakorolt hatásának nagyobb része közvetlen, kisebb részben a stratégiák és a következtetés közvetítik hatását. A következtetés és a szóolvasás közvetlen hatása kicsi, de statisztikai-

lag jelentős mértékű. Összegzésként megállapítható, hogy közvetlenül vagy közvetetten mind az öt tényező szignifikáns hatást gyakorol a szövegértésre.

## **A szövegértés mérése**

A szövegértés bonyolult rendszert alkot, az értő olvasás fejlődésének vizsgálata és megfelelő mérése még ennél is nehezebb feladat. Ehhez meg kell értenünk a szövegértés összetett természetét, ismernünk kell összetevőinek kognitív és nem kognitív paramétereit. Ezt követően olyan komplex és megbízható mérőeszközt kell kialakítani, amellyel a szövegértést és annak az iskolaévek során megnyilvánuló fejlődését a legmegbízhatóbb, és előrejelzésre legalkalmasabb jellemzőiben tudja megragadni. A mérni kívánt kognitív rendszer megértése céljából figyelembe kell venni, hogy a mért teljesítmény legalább négy változó szerint számottevően variálódhat.

- (1) A szöveg típusa szerint, amelyet a gyerekek olvasnia kell (mondatok, bekezdések, oldalak).
- (2) A válasz formátuma szerint (zárt vagy nyílt végű kérdések, többes választás, hangos gondolkodás).
- (3) Az emlékezeti terhelés mértéke szerint (a kérdés megválaszolása a szöveg segítségével vagy anélkül).
- (4) A szövegértés mért szempontjai szerint (a lényeg megértése, pontos megértés, és következtetés, deduktív szövegértés).

A fent említettekből következően egyértelművé válik számunkra, hogy egyetlen mérés, különösen diagnosztikai céllal, ritkán tekinthető megfelelőnek. Nem lehetséges csupán egyetlen mérésre alapozva meghatározni a tanulók problémáinak forrását. Így, ha szövegértésről – és nem szófelismerésről vagy fluenciáról – van szó, a szövegértés különböző szempontjait megragadni képes, összetett mérőeszközzel végzett többszörös mérésre van szükség (Bácsi–Sejtes 2009).

## **A vizsgálat**

### **A vizsgálat célja**

Vizsgálatom központi kérdése az volt, hogy milyen mértékben befolyásolja a szövegértést a háttértudás: ha a tanulóknak ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, akkor az adott témához kapcsolódó szöveg megértésében jobb eredményt produkálnak-e, mint azok, akik kevesebb – vagy hiányos – ismeretekkel rendelkeznek. Kutatásommal azt szeretném

elérni, hogy egy eddig kevésbé kutatott területen szerezzek tapasztalatot, amely révén további vizsgálatokat is el lehet végezni. A dolgozatom rámutat arra a fontos tényre, hogy a tanulók egy adott témára vonatkozó, különböző szintű háttértudása befolyásolja szövegértési teljesítményüket; ez a jelenség közvetve hatással lehet más területeket felmérő tesztek megoldására is, és torzíthatja azok érvényességét.

### **Kutatási kérdések, hipotézisek**

H1: Azok a tanulók, akiknek előzetes ismeretei vannak a témával kapcsolatban, jobb eredményeket érnek el a szövegértést vizsgáló teszten, mint azok, akiknek nincsenek előzetes ismeretei.

H2: Az első szövegértésben rosszul teljesítő tanulók jobb eredményt produkálnak a második szövegértésben, ha a feladat előtt általános információkat kapnak a szövegértés témájával kapcsolatban.

H3: A jó szövegértők kevésbé jó teljesítményt nyújtanak, ha nem kapják meg az általános információkat.

### **Vizsgálatba bevont személyek**

A vizsgálatomat a szegedi Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium 5. osztályos tanulóival végeztem. A tanulók bontott csoportban vesznek részt a magyar nyelv és irodalom órákon. 12 gyermek eredményeit hasonlítottam össze. A tanulókról általában elmondható, hogy magas szocioökonómiai státusúak. Kiemelkedően gyenge olvasó vagy részképességzavarral küzdő tanuló nem szerepelt a vizsgálatban.

### **A kutatás módszere, eszköze**

Saját vizsgálaton alapuló, empirikus jellegű kutatást végeztem, melynek alapját az általam készített feladatlapok adták; ezekkel a kiválasztott populáció képességmérését és a csoportok összehasonlítását végeztem. A vizsgálat egy bemeneti mérésből és az azt követően két csoportban megírt szövegértésből állt. Az egyik csoportnak előzetes háttértudást biztosítottam egy szöveg felolvasásával, míg ezt a másik csoport nem hallotta.

### **Mérőeszközök**

#### **A bemeneti mérés**

A vizsgálatomhoz bemeneti mérésként a Meixner Ildikó által kidolgozott olvasásvizsgálatot alkalmaztam. A feladatlap az 5. évfolyam olvasásának felmérésére készült.



A feladatlap felépítése:

I.: 50 különálló magánhangzó,

II.: 50 különálló mássalhangzó,

III.: 100 értelmetlen szótag függőlegesen elolvasva,

IV.: 100 különálló szó szintén függőlegesen elolvasva,

V.: 100 szóból álló szöveg,

VI.: kérdések, melyek az V. szövegrész (meg)értésére vonatkoznak.

Fontos információval szolgált az olvasásvizsgálat eredménye, hiszen ezzel láthatóvá vált a gyengén olvasók és kevésbé jó szövegértők aránya a vizsgált populáción belül. A felmérés nem csupán egy szöveg elolvasása után mért eredmény, hanem teljes képet ad a tanuló(k) olvasás terén nyújtott teljesítményéről is. A vizsgálatot mennyiségi szempontból értékeltem. A vizsgálat alapján megállapítottam a gyermekek olvasási idejének az átlagát, olvasástechnikai hibáik számát, valamint a szövegértési feladat értési hibáinak számát. Lényegesnek tartottam elvégezni ezt a részletes vizsgálatot, mert az olvasás terén mért gyenge teljesítmény befolyással bír a szövegértési képességekre. A vizsgálat segítségével a felmérésben részt vevő tanulókból két csoportot képeztem. A felmérés szövegértés részében nyújtott teljesítmény szerint történt a két kategóriába való sorolás. A vizsgálatban nem szerepelt olyan tanuló, aki a Meixner-olvasásvizsgálatban kiemelkedően gyenge teljesítményt nyújtott vagy diagnosztizált rész-képességzavarral küzd.

gyermek sorszama	olvasási idő (s)	olvasástechnikai hibák száma	szövegértés eredménye (max. 6)
1	264	4	1
2	267	11	5
3	258	16	4
4	340	7	6
5	263	18	2
6	327	16	3
7	228	5	2
8	350	12	5
9	285	16	3
10	301	10	6
11	273	26	0
12	247	7	5

1. táblázat: A bemeneti mérés eredményei

Standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei	
idő átlaga (s)	330
olvasástechnikai hibák száma (db)	17
értési hibák átlaga (db)	4

2. táblázat: A Meixner-teszt standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei

Standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei – gyengén olvasók	
idő átlaga (s)	$\geq 410$
olvasástechnikai hibák száma (db)	$\geq 33$
értési hibák átlaga (db)	5 vagy 6

3. táblázat: A Meixner-teszt standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei alapján a gyengén olvasók teljesítménye (vö. Sipos 2017a/b)

## A felhasznált szövegek

A szövegek megalkotása során igyekeztem tekintettel lenni a kiválasztott populáció életkori sajátosságaira, továbbá szempont volt az is, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló. Ügyeltem arra, hogy a szövegeim nyelvezete könnyen érthető legyen, kevés ismeretlen szót, kifejezést tartalmazzanak. A választásom az elbeszélő típusú szövegre esett: két folyamatos, összefüggő szöveget alkottam. A feladatlaphoz tartozó szöveg tartalma egy (olasz származású) fiatal nő saját története volt – egy olasz hagyományhoz kapcsolódó ünnepről. A szöveg narrátora elmeséli, hogy gyermekkorában hogyan ajándékozta meg őt Befana, a jóságos boszorkány, akinek a szerepe nagyon hasonló a hazánkban ismert Mikuláséhoz. A másik szöveg a háttértudást biztosította. Ez a szöveg a felolvasásra készült. Tartalmát tekintve összefoglalja a Befana-ünnephez tartozó hagyományokat, és ismerteti azok eredetét. Lényegesnek tartottam egy olyan téma feldolgozását, ami szinte minden gyermek számára egyformán ismeretlen volt; a háttértudást a felolvasott szöveg biztosította, így minden tanuló közel azonos ismeretanyaggal vehetett részt a vizsgálatban.

## **A szövegértési feladatlap**

A feladatlap célja a szövegértési képességek mérése volt. Az értékelés során nem a válasz megfogalmazásának minőségét, hanem tartalmi elemeit értékeltem. Fontos a szövegértés és szövegalkotás képességének különválasztása, ugyanis a gyenge szövegalkotó képességű diák lehet jó értő, olvasó. A feladatlap két részből állt. Az első feladatban a szöveghez kapcsolódó 9 állításról kellett a tanulóknak eldönteniük, hogy igaz vagy hamis, a második részben pedig szintén 9 kérdésre kellett válaszolniuk.

## **A vizsgálat menete**

A tanulókkal először a Meixner-vizsgálatot végeztem el. A felmérés egyéni vizsgálat volt, átlagosan 15 percet vett igénybe tanulónként. A vizsgálati lapok kiértékelését követően két csoportra osztottam a tanulókat. A csoportok mindegyikében egyenlő arányban voltak az első felmérésben jól és kevésbé jól teljesítő tanulók. A kutatásnak ebben a részében minden tanulónak egy szövegértési feladatot kellett megoldania. Az egyik csoport számára háttértudást biztosítottam, még a másik csoport ezt nem kapta meg. (A háttértudás olyan ismeretanyagot tartalmazott, ami a tanulók számára – feltételezhetően – ismeretlen volt.) A „B” csoport számára ezt a szöveget felolvastam, még az „A” csoport csak a szöveget és a feladatsort kapta meg. A feladatsort a szöveg nélkül, emlékezetből kellett megoldaniuk a tanulóknak. A szövegértési feladatsor a háttértudás ismerete nélkül is megoldható volt, azonban a háttértudás sokkal inkább elősegítette az ismeretek rendszerezését, a téma mélyebb megismerését. Ezáltal lehetővé vált annak vizsgálata, hogy a jól teljesítők rosszabb eredményt produkálnak-e a kevesebb háttértudás miatt, valamint az, hogy a bemeneti vizsgálatban gyengébb eredményt mutató diákok teljesítményét növelte-e a háttértudás.

## **Vizsgálati eredmények**

Az első hipotézisem az volt, hogy azok a tanulók, akiknek előzetes ismereteik vannak a témával kapcsolatban, jobb eredményeket érnek el a szövegértést vizsgáló teszten, mint azok, akiknek nincsenek előzetes ismereteik. Ez a feltételezés nem bizonyosodott be az „A” csoport esetében, mert azok a tanulók, akik a bemeneti mérés szerint jó szövegértőnek bizonyultak, mind jó teljesítményt produkáltak háttér-információ nélkül is. A „B” csoport esetében egyértelműen látszik a gyenge szövegértők jó teljesítménye (a háttér-információ hatására).

A második feltételezésem szerint az első szövegértésben rosszul teljesítő tanulók jobb eredményt produkálnak a második szövegértésben, ha a feladat előtt általános információkat kapnak a szövegértés témájával kapcsolatban. Egyértelműen beigazolódott, a „B” csoport tanulói mind magas pontszámot értek el a szövegértési tesztben.

A harmadik hipotézisem szerint a jó szövegértők kevésbé jó teljesítményt nyújtanak, ha nem kapják meg az általános információkat. Erre a feltételezésemre egyértelműen rácafoltak a bemeneti mérésben jól teljesítők. A jól teljesítő tanulók mindkét csoportban jó eredményt produkáltak.

"A" csoport (nem kapott háttér-információt)			
gyermek sorszáma	szövegértési teljesítmény (jó, gyenge)	felmérés eredménye (pont) max. 18 pont	
1	gyenge	12	gyenge
2	jó	16	jó
3	jó	16	jó
5	gyenge	12	gyenge
11	gyenge	9	gyenge
12	jó	14	jó

4. táblázat: Az „A” csoporthoz tartozó tanulók bemeneti mérésének eredményei a felmérés eredményeivel összevetve

"B" csoport (kapott háttér-információt)			
gyermek sorszáma	szövegértési teljesítmény (jó, gyenge)	felmérés eredménye (pont) max. 18 pont	
4	jó	16	jó
6	gyenge	15	jó
7	gyenge	17	jó
8	jó	14	jó
9	gyenge	16	jó
10	jó	16	jó

5. táblázat: A „B” csoporthoz tartozó tanulók bemeneti mérésének eredményei a felmérés eredményeivel összevetve

## Összefoglalás

Kutatásomat kis mintán végeztem el, ezért ebből messzemenő következtetéseket nem célszerű levonni, az eredményeim mégis elgondolkodtatóak. Azok a tanulók, akik jól szerepeltek a bemeneti mérésben – és nem hallották a háttértudást biztosító szöveget –, jól szerepeltek a szövegértési felmérésben. Azok a tanulók, akik gyenge teljesítményt mutattak a bemeneti mérésben – és hallották a tudásukat elmélyítő szöveget –, magas pontszámot értek el a felmérésben. Mindez azt a következtetést engedi meg, hogy a háttértudás fontos (de nem kizárólagos) szerepet játszik a szövegértésben, arra egyéb tényezők is befolyással bírnak. A vizsgálatból megállapítható, hogy a bemeneti mérésben jól szereplő tanulók jó olvasástechnikával rendelkeztek.

## Felhasznált irodalom

- Bácsi J., Sejtes Gy. 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2/4.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Cromley, J. G., Azevedo, R. 2007. Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation (DIME) Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99. 311–325.
- Csíkos Cs. 2008. Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia* 108/2. 97–134.
- Cs. Czachesz E. 2001. Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra* 11/5. 21–30.
- Gelman, S. A. 2009. Learning from others: Children’s construction of concepts. *Annual Review of Psychology* 60. 115–140.
- Kelemen-Molitorisz A. 2009. Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégiahasználatának felmérése a Marsi kérdőívvel. *Magyar Pedagógia* 109/3. 287–313.
- Kendeou, P., Van den Broek, P. 2007. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition* 35/7. 1567–1577.

- Laczkó M. 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 58/1. 12–22.
- Molitorisz A. 2013. *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18 éves korban*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Oktatásméleti doktori program.
- Paris, A. H., Paris, S. G. 2003. Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly* 38. 36–76.
- Recht, D. R., Leslie, L. 1988. Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology* 80/1. 16–20.
- Sipos Zs. 2017a. The Characteristics of 3rd and 5th Grade Children's Reading Skills. In: *11th International Scientific Conference, 6th International Methodological Conference, 4th ICT in Education Conference, Conference Book*. Subotica: Újvidéki Egyetem. 700–712. <http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf> Letöltés: 2019. 03. 22.
- Sipos Zs. 2017b. 5. évfolyamos gyermekek olvasásvizsgálatának sztenderdizálása. Első eredmények. *MAGYE Konferencia, Kaposvár*. 2017. június 30.
- Steklács J. 2018. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. *Könyv és Nevelés* 20/1. 30–49.
- Stevens, K. C. 1980. The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal of Reading Behavior* 12/2. 151–154.
- Tóth B. 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130/4. 457–469.
- Tóth L. 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.