

Gonda Zsuzsa

A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével

Jelen tanulmány elsősorban a digitális szövegek olvasásának általános jellemzőit foglalja össze, és egy modell segítségével ábrázolja az e-olvasás fogalmát és folyamatát. Az e-olvasás folyamatában mind az anyanyelvi, mind a digitális kompetencia fontos szerepet játszik. A második részben a tanulmány a digitális szövegek feldolgozásakor alkalmazott olvasástípusokat mutatja be, valamint meghatározza a digitális szövegek olvasási stratégiáit. Alapvetően kétféle olvasási stratégiát különböztet meg: a szövegolvasási stratégiákat, amelyek a nyomtatott és a digitális szövegek feldolgozásakor egyaránt alkalmazhatók; és a digitális szövegolvasási stratégiákat, amelyek végrehajtása kizárólag digitális szövegek olvasásakor lehetséges. A tanulmány harmadik egységében a digitális szövegek olvasásértésének fejlesztésére alkalmas gyakorlatok olvashatók, amelyek a különböző olvasási stratégiák digitális szövegen való alkalmazását szemléltetik.

Bevezetés

A technológia megváltoztatja azt, ahogyan a műveltség tartalmáról és tanítási módjáról gondolkodunk. Bár a műveltség fogalmának meghatározása sokféle lehet, mégis egyik alapeleme a kommunikáció, amelyet különböző jelrendszerek segítségével végzünk. Az IKT a különböző jelrendszereket teljesen új módon kapcsolja össze, és ezzel egyben újfajta műveltséget is teremt. Dana L. Grisham ezt a műveltséget *többszörös írástudásnak* (multiple literacies) nevezi. A kifejezés jól tükrözi, hogy a 21. században kommunikálnak nemcsak az IKT világában, hanem a hagyományos információhordozó eszközön megjelenő információk értelmezésében is otthon kell lennie (Grisham 2001).

A többszörös írástudáson belül beszélhetünk *információs írástudásról* (information literacy). Ez azoknak az ismereteknek és készségeknek az összességét jelenti, amelyek képessé teszik az egyént az IKT-eszközök és az információforrások felhasználására egy probléma megoldásában (Zurkowski, idézi Csík 2011). Ez az írástudás az információ keresésének, értékelésének, felhasználásának a képességében és a technikai készségekben nyilvánul meg. Az információs tudást sokan kompetenciaterületként értelmezik, fontosságát bizonyítja, hogy 2006 óta *digitális kompetencia* néven az Európai Unió is a kulcskompetenciák között tartja számon. Az Európai Unió szakértői a digitális kompetencia fogalmát az információs társadalom technológiájának alkalmazásaként értelmezik. Ez sokkal inkább eszközjellegű tudást jelent, mint az eredeti többszörös és információs műveltség fogalma (Csík 2011). A hangsúlyeltolódás az oktatásban is megjelenik, de Magyarországon a digitális kompetencia sokkal inkább számítógép-használatot, informatikai ismereteket jelent a pedagógusok értelmezésében. Kevésbé értik alatta azt a komplex tudást, amely a tanulás, a kommunikáció, a gondolkodás és a tudásszerzés elemeit ötvözi.

A nemzetközi és a hazai mérések is alátámasztották, hogy a közoktatásban részt vevő tanulók digitális szövegértési teljesítménye nagymértékben függ egyrészt a nyomtatott szövegek olvasásértési teljesítményétől, másrészt a számítógépes ismeretektől. A 2009-ben és 2012-ben végzett PISA-vizsgálat bebizonyította, hogy a digitális szövegek olvasásértésének magyarországi eredménye a vizsgált országok átlaga alatt helyezkedik el, vagyis szükség van a digitális szövegek olvasásértésének fejlesztésére (OECD 2011, 2012). A szövegértési teljesítmény összefüggésben áll az alkalmazott olvasási stratégiákkal (Pressley–Ghatala 1990). A hatékony

olvasási stratégia kiválasztását, többek között, az adott szöveg műfaja, szerkezete és megjelenési formája is befolyásolja.

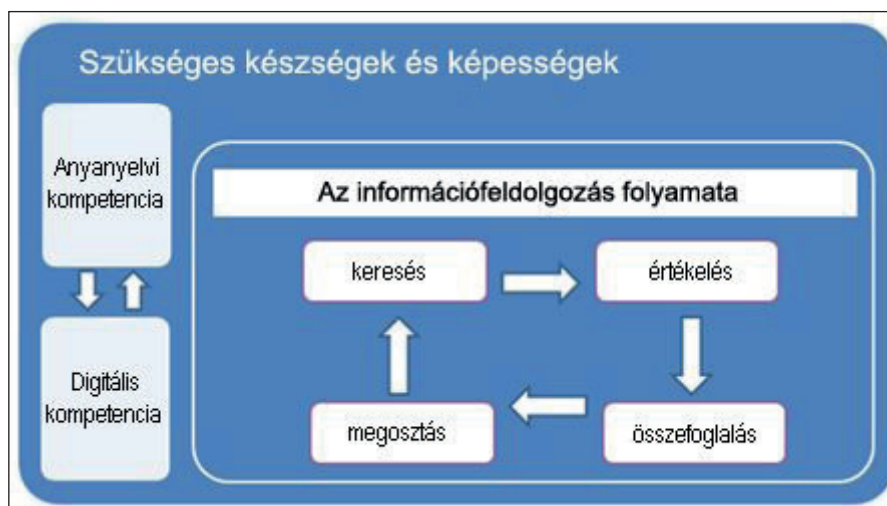
A digitális szövegek olvasása

Tanuláseméleti megközelítésben az olvasás a megismerés alapvető eszköze, és az olvasás fogalmán hagyományosan az olvasási készséget értjük. Az olvasási készség annak a dekódolási folyamatnak az elsajátítása, amely segítségével a gyermek képes a szavak hangalakjának felismerésére és azonosítására. Ezzel szemben, ha eltávolodunk a hagyományos közegetől és a nyomtatott szövegektől, akkor láthatjuk, hogy a számítógépes tanulási környezetben nem az olvasási készség, hanem az olvasási képesség lesz a hangsúlyosabb. Az olvasásnak mint fő ismeretforrásnak a szerepe csökkenni fog, hiszen az IKT-eszközök alkalmazásának következtében más utak jelennek meg az ismeret megszerzésében. Az olvasási képesség nemcsak a verbális információk dekódolását, hanem egyéb jelek (kép vagy hang) értelmezését is jelenti (Bessenyei 2009).

Az olvasásnak egy tágabb értelmezésében a szöveg is tágabb fogalom a hagyományos értelemben vett verbális kódolású nyelvi produktumnál. Szöveg tehát minden számítógéppel létrehozott dokumentum, akkor is, ha ezek piktogramokból, rajzokból vagy képsorokból állnak. Ebből következik az is, hogy az olvasás iteratív folyamat, és ebben a folyamatban nem a percepció a döntő – jelek, betűk, szavak felfogása –, hanem az olvasóban kiváltott reakciók, az olvasó által levont következtetések (Farkas 2003).

A digitális szövegek olvasása alapvetően információfeldolgozási folyamatként értelmezhető. Ez a megközelítés a digitális szövegek olvasását az internetes böngészéssel, információkereséssel azonosítja. Ebben az értelmezésben az olvasás olyan alapképesség, amelyre a kritikai gondolkodás műveletei épülnek (Eagleton–Dobler 2007). Ezek a műveletek egymással hierarchikus viszonyban vannak, ugyanakkor egyfajta ciklikusságot is mutatnak. A modell első eleme a kérdezés (Questioning), vagyis hogy mit szeretnék megtudni, mi a tervem. A második lépés a rendelkezésemre álló források felmérése (Understanding resources), vagyis annak megtervezése, hogyan fogom megtalálni a keresett információt. Ezt követi az értékelés (Evaluating), hogy valóban megtaláltam-e azt az információt, amelyre szükségem volt. A következő művelet a szintetizálás (Synthesizing), a megtalált információ értelmezése, és végül az átalakítás (Transforming), amelynek során alkalmazom a megszerzett tudáselemet. Mindegyik művelet komoly kognitív képességeket feltételez, ugyanakkor egyik sem hajtható végre az olvasás alapvető képessége nélkül (Eagleton–Dobler 2007).

A gondolkodást és az olvasást érintő változások, a fenti fogalommeghatározások és az angolszász modell is bizonyítják, hogy a digitális szövegek olvasója nem csupán befogadója az adott szövegnek, hanem sokszor alkotója is. Az internetes kommunikáció megkívánja, hogy kulcsszavakat alkossunk, keresőmotorokat használjunk, alkalmazzuk a különböző navigációs lehetőségeket vagy bejegyzéseket, kommenteket hozzunk létre. Ezért is nehéz a digitális szövegek értelmezésekor elválasztani az olvasást az egyéb kognitív műveletektől. A továbbiakban a digitális szövegek olvasását egy olyan komplex kognitív tevékenységnek tekintem, amelyben az olvasási készség és képesség kiegészül a digitális kompetenciával. A digitális szövegek olvasása során az olvasó az információkeresés, -értékelés, -összefoglalás és -megosztás műveletét hajtja végre. Ezt az olvasási folyamatot a továbbiakban e-olvasásnak nevezem. Az e-olvasás elemeinek összefüggését a 1. ábra mutatja.



1. ábra
Az e-olvasás modellje

A digitális szöveg olvasásának típusai

Az olvasástípusoknak különféle kategóriái alakultak ki. Az egyik kategorizáció alapja az olvasó célja az adott szöveggel, ennek alapján kilenc olvasástípust lehet megkülönböztetni (Gósy 2005). Az egyes típusok közül a szöveg olvasásakor egyszerre több is érvényesülhet, de a célok változnak szövegolvasás közben. Ez azonban nemcsak a befogadótól, hanem a szöveg műfaji, szerkezeti, tartalmi összetevőitől is függ. Az így elkülönített olvasástípusok a következők: ismeretszerző olvasás, tanulási célú olvasás, élményszerző olvasás, kereső olvasás, áttekintő olvasás, feladatazonosító olvasás, javító/ellenőrző olvasás, korrektúraolvasás, fordítás céljából történő olvasás (Gósy 2005).

Az olvasó célja alapján egy másik kategorizáció is lehetséges (Aslam 1992; Alderson 2000; Bárdos 2003). Ebben az első olvasástípus az úgynevezett extenzív vagy élményszerző olvasás, amikor az olvasó célja a szórakozás, a kikapcsolódás. Az olvasás módja ebben az esetben lineáris, hiszen a cél a halmaz összes elemének azonosítása az információ megszerzésének érdekében. Az extenzív olvasás tehát jellemzően sorról sorra történik. Természetesen ilyen szándékkal is olvashatunk az interneten, hiszen számos szépirodalmi és populáris irodalmi mű is megnyitható vagy letölthető a különböző webes felületekről. Ezek a szövegek azonban általában szerzői alapú digitalizált szövegek, amelyek olvasásának vizsgálata nem tartozik a dolgozat keretei közé. A digitális szövegek olvasására nem jellemző az extenzív olvasástípus.

A második olvasástípus az intenzív olvasás, amely elemző olvasás, célja egy szöveg legapróbb részleteinek a feltárása, magyarázata. Az ilyen típusú olvasással általában iskolai vagy tanulási helyzetben találkozhatunk. A korábban bemutatott Netgeneráció 2010 kutatás rávilágított arra, hogy a diákok gyakori számítógépes tevékenységei között nem szerepel a tanulás, így ha van is néhány diák, aki szívesen használja az internetet tanulásra, az intenzív olvasástípus sem jellemző a digitális szövegek olvasására (Fehér–Hornyák 2011).

A harmadik olvasástípus az információ lokalizálása vagy információkereső olvasás (scanning), amikor az olvasó célja, hogy egyetlen információt nyerjen ki az adott szövegből. Ez az olvasástípus jól illeszkedik azokhoz az olvasási modellekhez, amelyek információkeresésként értelmezik a digitális szövegek olvasását (Eagleton–Dobler 2007). Hiszen az olvasást elindító kérdést követően a folyamat célja a válasz megtalálása, vagyis egyetlen dolog kiemelése a szövegből. A fogalom egyeztethető a kereső olvasástípussal (Gósy 2005).

A negyedik olvasástípus a lényegi pontok kiválasztása vagy globális olvasás (skimming). A globális olvasás célja, hogy kiemelje egy hosszabb szövegben a kulcsszavakat, és elkülönítse egymástól a lényeges és lényegtelen információkat. Ez az olvasástípus is beilleszthető a már bemutatott modellekbe, hiszen alkalmazható az információ keresésekor és az értékeléskor is. A talált elemről más információkkal összehasonlítva lehet eldönteni, hogy érvényes-e. Mind az információkereső, mind pedig a globális olvasástípus jellemző a digitális szövegek olvasására, hiszen alkalmazásuk megfelel a weboldalak mozaikszerű felépítésének. Emellett egyik sem igényli a lineáris olvasást, és elsősorban az információkeresést, nem pedig az elmélyülést vagy az élményszerzést támogatják. Ehhez kapcsolódik az áttekintő olvasás fogalma is (Gósy 2005).

Golden Dániel a Szakadát István-féle felosztást közölve olvasói eljárásokról, nem pedig olvasástípusokról beszél, de az egyes kategóriák leírását figyelembe véve láthatjuk, hogy van átfedés a már említett olvasástípus-felosztásokkal. E szerint a csoportosítás szerint az olvasó célja lehet:

- a lapozgatás (browsing), vagyis tájékozódás egy nagyobb méretű dokumentumhalmazban;
- az átfutás (scanning), vagyis a kiválasztott dokumentum áttekintése, vázlatos feldolgozása;
- a funkcionális olvasás (mining), vagyis a szükséges információ megtalálása egy adott dokumentumban;
- az ismeretszerző, illetve szórakozási célú olvasás (reading), vagyis a dokumentum teljességre törekvő értelmezése. (Levy 2001; McEwan 2004; Szakadát 2007; Golden 2009;)

A fogalommagyarázatokból is következik, hogy az átfutás olvasói eljárás alapvetően az áttekintő vagy éppen a globális olvasásnak feleltethető meg, míg a funkcionális olvasás a kereső, illetve az információkereső olvasással azonosítható.

Ahogy az a többi felosztás is alátámasztja, minden olvasástípus alkalmazható a digitális szövegek esetében is, az olvasástípusokhoz, illetve az olvasói eljárásokhoz kapcsolódó, szövegen végrehajtott cselekvések azonban különböznek. Hiszen a digitális szövegek olvasásakor a befogadó a különböző navigációs formákat használva képes a dokumentumok között lapozgatni. Ehhez ismernie kell a digitális szövegek egymáshoz való viszonyát, a link és a hipertext fogalmát is, saját olvasói ösvényt kell kialakítania, amelyen képes közlekedni, vagyis asszociatív módon ugrálni az egyes szövegek között. Az átfutás olvasói eljárás végrehajtásához is szüksége van a befogadónak előzetes ismeretekre a digitális szövegekkel kapcsolatban. Ahhoz, hogy egy dokumentumot teljes mértékben képes legyen feldolgozni, számos esetben alkalmaznia kell a görgetősávot, vagy fel kell dolgoznia a különböző menüpontokat. A funkcionális olvasás is speciálisan valósul meg a digitális szövegek esetében, hiszen a gyakorlott olvasók gyakran nem tekintik végig az egész szöveget, hogy megtalálják a keresett információt, hanem beírják az oldalon található keresőablakba. A keresőmotor pedig ezt követően listázza a találatokat, amelyről a befogadónak kell eldöntenie, hogy melyik tartalmazza a számára érvényes információt. Az ismeretszerző, illetve a szórakozási célú olvasás, vagyis a hagyományos értelemben vett olvasás esetében is megfigyelhető a különböző navigációs gombok használata. El lehet olvasni egy regényt a számítógép képernyőjén keresztül az internet segítségével, a „lapozáshoz” azonban igénybe kell venni a már említett navigációs formákat.

Az olvasástípusok áttekintését követően megállapítható, hogy nincsenek olyan olvasástípusok, amelyek kizárólag a digitális szövegek olvasásakor alkalmazhatóak, vannak azonban olyanok, amelyeket a befogadó előnyben részesít az ilyen típusú szövegek olvasásakor. Ez az előny egyrészt abból fakad, hogy az olvasó leginkább információszerzési céllal ül le a számítógép elé, másrészt pedig a digitális szövegek mozaikszerű szerkezeti felépítéséből, valamint egymáshoz való asszociatív viszonyából következik. A fentebb ismertetett felosztások alapvetően két ilyen olvasástípust írtak körül. Az egyik olvasástípus az, amikor az olvasó célja meghatározott információ megtalálása egy vagy több szöveg áttekintése révén. Ezt az olvasástípust a továbbiakban kulcsszókereső olvasástípusnak nevezem. Az elnevezés egyben arra is utal, hogy a digitális szöveg olvasója a saját maga által meghatározott kulcsszóval segítségül hívhatja a számítógép különböző

alkalmazásait is, mint például a keresőmotort. A másik olvasástípus pedig az, amikor az olvasó célja egy adott szöveg lényegi elemeinek kiemelése és megértése nem lineáris olvasás segítségével. Ezt az olvasástípust a továbbiakban kulcsszó-azonosító olvasástípusnak nevezem. Az elnevezés itt egyben arra is utal, hogy nem a befogadó nevezi meg előre a kulcsszavakat, hanem a szövegből kell meghatározni őket. Az azonosítást sok esetben segíti, hogy a szöveg kulcsszavai legtöbbször link helyzetben fordulnak elő, vagy vizuálisan kiemelkednek a szövegből.

A digitális szövegek olvasási stratégiái

Az olvasási stratégiák alapvetően a kognitív tudás részét képezik. Az olvasási stratégiák „szándékosan és célirányosan az olvasó dekódolási és szövegértési erőfeszítéseinek ellenőrzésére, módosítására irányulnak” (idézi Kelemen-Molitorisz 2009). Más megfogalmazásban: „Az olvasási stratégia az olvasás célja érdekében, a kiválasztás, a végrehajtás és a nyomon követés szándékosan alkalmazott kognitív folyamata” (Almasi 2002, idézi Steklács: 2013: 53). Mindkét definíció hangsúlyozza a szándékosságot, vagyis azt, hogy a stratégiák kiválasztása nem véletlenszerű, vannak olyan sajátosságok, amelyek befolyásolják, hogy az olvasó milyen stratégiát választ.

Az olvasási stratégiák abban a 2009-es PISA-vizsgálatban is megjelentek, amely a digitális szövegek olvasásértését mérte. A méréshez a kutatóknak szükségük volt az egyes képességszintek meghatározására, ezt a nyomtatott szövegek olvasásakor alkalmazott gondolkodási műveletekből kiindulva fogalmazták meg. Az első három képességszinthez tartozó gondolkodási műveletek azonosak a nyomtatott és a digitális szövegek esetében, csupán a végrehajtásukhoz szükséges stratégiák térnek el egymástól. A digitális szövegek olvasásához azonban tartozik egy negyedik képességszint is, amely a nyomtatott szövegek olvasásértésének mérésében nem szerepel (Balázsi et al. 2011). A különböző gondolkodási műveletekhez tartozó stratégiák meghatározását a mérés szándéka is befolyásolta, amely szerint a mérés célja „a digitális olvasásra jellemző, számos szöveg közötti navigáció tapasztalatának modellezése volt” (Balázsi et al. 2011: 9).

A PISA által meghatározott negyedik gondolkodási művelet kimondottan a digitális szövegek olvasására jellemző. Ezt a gondolkodási műveletet komplex gondolkodási műveletnek nevezték el, hiszen „a megértés lépéseinek sorrendje és a szöveg terjedelme előre meghatározhatatlan, ezért sokkal több múlik az olvasó döntésein, mint a nyomtatott média esetében” (Balázsi et al. 2011: 13). Ehhez a gondolkodási művelethez az információ megkeresése, integrálása és értékelése tartozik, akár egyszerre több digitális szövegből.

A PISA-méréshez hasonlóan a digitális szövegek olvasásértését vizsgálja egy amerikai egyesült államokbeli kutatócsoport, az ORCA is (Online Reading Comprehension Assesment). A kutatócsoport vizsgálatában két csoportra bontja az olvasási stratégiákat (Coiro–Dobler 2011). Az egyik csoportba azok az olvasási stratégiák tartoznak, amelyek végrehajtása a nyomtatott és a digitális szövegek esetében is azonos módon történik. A másik csoportban pedig azok a stratégiák szerepelnek, amelyek végrehajtása a digitális szöveg jellegzetességei miatt eltér a nyomtatott szövegeken alkalmazott stratégiák megvalósításától. A kutatás az olvasási folyamatot három egységre bontja: az olvasás előtti szakaszba tartoznak az előzetes tudás aktiválására vonatkozó stratégiák, az olvasás alatti szakaszba a következtető stratégiák, az olvasás utáni részbe pedig az önszabályozó olvasási folyamatok.

Az előzetes tudás aktiválásának stratégiái közé a nyomtatott szövegek esetében a témáról való előzetes tudás aktiválása, valamint a nyomtatott szövegek szerkezetére vonatkozó tudás aktiválása tartozik. A digitális szövegek olvasásakor ezek a stratégiák kiegészülnek a keresőmotorok használatáról, valamint a weboldalak szerkezetéről való előzetes ismeretek előhívásával. Az előzetes tudás aktiválása a digitális szövegek esetében a szövegen végrehajtott cselekvésekkel egészül ki, amelyeket a továbbiakban navigációnak nevezek. Az egyes olvasási stratégiákhoz meghatározott navigációs lehetőségek párosulnak: ilyen navigációk lehetnek

az előzetes tudás aktiválásakor például a kulcsszavak beírása a keresőablakba vagy a weboldal címének begépelése az URL-sávba (Cohen–Cowen 2007; Eagleton–Dobler 2007).

A következtető stratégiáknak három szintje jelenik meg a nyomtatott szövegek olvasásakor (Coiro–Dobler 2011): a szójelentésre való következtetés, a szöveg szerkezeti felépítésére való következtetés, valamint a szöveg tartalmára vonatkozó következtetés. Ezek a stratégiák a digitális szöveg olvasásakor további kettővel bővülnek. Az egyik a következtetés a képernyőn az adott pillanatban nem látható szövegelemekre, amely általában a görgetősávok használatával valósul meg. A másik a következtetések megfogalmazása a többretegű szövegek egyes szövegelemeire, vagyis a szövegértési feladat szempontjából megfelelő szöveg kiválasztása. Az egyes linkek mögött található szövegek kiválasztását döntési helyzet előzi meg, amikor az olvasónak jóslatokat kell megfogalmaznia, hogy vajon a link mögött található szöveg megfelel-e a számára. Az ehhez a stratégiához tartozó navigáció a menüpontra, ikonra vagy linkre való kattintás (Leu 2002; Cohen–Cowen 2007).

Az önszabályozó olvasási folyamatok közül a nyomtatott szövegen a javítási stratégiákat alkalmazzák a diákok. Ezek többségében párhuzamosan mennek végbe az olvasási folyamat stratégiai elemeinek összekapcsolásával. Az önszabályozó stratégiák közé tartozik a digitális szövegek esetében az a stratégia, amikor az olvasó által végzett kognitív műveletek fizikai olvasási cselekvésként jelennek meg. Ilyen például, amikor az olvasó nem megfelelően következtet, vagyis olyan szövegre kattint tovább, amely számára mégsem megfelelő. Ebben az esetben vagy újraindítja a keresési folyamatot, vagy pedig a különböző ikonok segítségével visszafordul az általa létrehozott útvonalon, vagyis közlekedik a saját olvasói ösvényén. Szintén ebbe a kategóriába tartozik az a speciális olvasási stratégia, amikor rendkívül gyors információkeresési ciklus megy végbe extrém rövid szövegrészekben. Ehhez a stratégiához jellegzetesen a kulcsszó-kereső olvasástípus kapcsolódik. Tipikus példa ennek a stratégiának a megvalósítására, amikor az olvasó a keresőmotor által listázott eredmények közül kiválasztja a számára releváns találatot (Cohen–Cowen 2007; Eagleton–Dobler 2007; Coiro–Dobler 2011;).

Megállapítható tehát, hogy a digitális szövegek olvasásakor a hagyományos értelemben vett olvasási stratégiákat mint kognitív műveleteket az olvasó a szövegen végrehajtott fizikai cselekvésekkel kapcsolja össze. Ezek a cselekvések vagy más néven navigációs lépések szorosan kapcsolódnak az egyes stratégiákhoz. Fontos jellemzőjük még, hogy egyáltalán nem valósíthatóak meg a nyomtatott szövegek olvasásakor, vagyis azok az olvasók, akik nincsenek tisztában a különböző navigációs lehetőségekkel, nem képesek végrehajtani szövegértési feladatokat digitális környezetben. Az 1. táblázat a digitális szövegek befogadásakor alkalmazott, a nyomtatott szövegek olvasásához képest kiegészítő olvasási stratégiákat és a hozzájuk tartozó navigációs lehetőségeket foglalja össze.

1. táblázat

A digitális szövegek olvasási stratégiáinak és a navigációs lehetőségeknek a kapcsolata

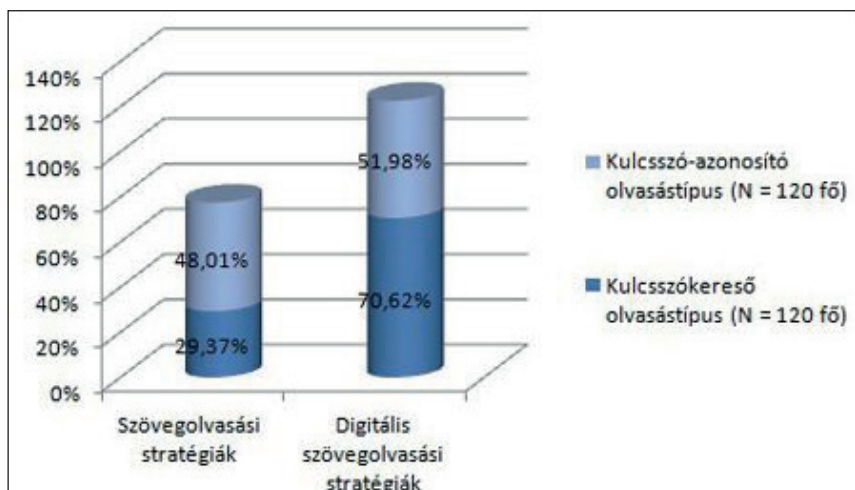
Olvasási stratégia az olvasás folyamata szerint	A digitális szövegek olvasásakor alkalmazott kiegészítő stratégiák	Navigációs lehetőségek
az előzetes tudás aktiválása	a weboldalak szerkezetéről	görgetősávok használata
	a keresőmotorok használatáról	a kulcsszó begépelése, a weboldal címének begépelése

Olvasási stratégia az olvasás folyamata szerint	A digitális szövegek olvasásakor alkalmazott kiegészítő stratégiák	Navigációs lehetőségek
következtető stratégiák	a szöveg további, az adott képernyőn nem látható elemeire	görgetősávok használata
	a többbétegű szövegek egyes szövegelemeire	ikonra, menüpontra, linkre való kattintás
önszabályozó stratégiák	kognitív műveletek összekapcsolása a szövegen végrehajtott fizikai cselekvéssel	ikonra, menüpontra, linkre való kattintás
	gyors információkeresési ciklus végrehajtása extrém rövid szövegrészekben	találatra kattintás

Az ORCA kutatócsoport eredményeire alapozva 2012-ben egy empirikus vizsgálatot végeztem a digitális szövegek olvasási stratégiáival kapcsolatban (Gonda 2014). A kísérletben 120 középiskolás diák vett részt, akik az előzetes tanulói kérdőív alapján gyakorlott internethasználónak tekinthetők (1. melléklet). A diákoknak egy kulcsszókereső és egy kulcsszó-azonosító olvasástípus alkalmazását igénylő szövegértési feladatot kellett megoldaniuk az interneten (2. melléklet). A feladatmegoldásokról képernyő- és hangfelvételek készültek, amelyek lehetővé teszik, hogy nyomon kövessük a tanulók olvasási folyamatát, és a hangos gondolkodtatás módszerének segítségével feltárjuk az egyes olvasási stratégiák kiválasztásának indítékait.

A kísérletben a digitális szövegek olvasásakor alkalmazott stratégiákat két csoportra bontottam. Az egyik csoportot azok az olvasási stratégiák alkotják, amelyeket nyomtatott szövegeken is végrehajthat az olvasó. Ezeket a stratégiákat a továbbiakban szövegolvasási stratégiáknak nevezem. A másik csoportba olyan stratégiák tartoznak, amelyeket kizárólag digitális szövegek olvasásakor lehet alkalmazni. Egyrészt azért, mert minden esetben számítógépes előismeretre van szükség a stratégia megvalósításához, másrészt azért, mert e stratégiák többsége szövegen végrehajtott cselekvéssel, vagyis valamilyen navigációs lépéssel kapcsolódik össze. Ezeket a stratégiákat digitális szövegolvasási stratégiáknak nevezem (Cohen–Cowen 2007; Eagleton–Dobler 2007; Coiro–Dobler 2011).

A 2. ábra a kísérleti személyek által alkalmazott olvasási stratégiák százalékos eloszlását mutatja az olvasástípusoknak megfelelően. A kulcsszókereső olvasástípusban az olvasók összesen 2400 alkalommal használtak valamilyen olvasási stratégiát, ebből 705 alkalommal szövegolvasási, 1390 alkalommal pedig digitális szövegolvasási stratégiát hajtottak végre. Ez azt jelenti, hogy a hatékony feladatmegoldáshoz 29,37%-ban a szövegolvasási, míg 70,62%-ban a digitális szövegolvasási stratégiák használata vezetett. Ezzel szemben a kulcsszó-azonosító olvasástípusban a kétféle típusú olvasási stratégia szinte azonos mértékben szerepelt. Az olvasók 2895 alkalommal használtak valamilyen olvasási stratégiát a második feladat megoldása során, ebből 1390 szövegolvasási, 1505 pedig digitális szövegolvasási stratégiának számít, vagyis a két különböző típusú olvasási stratégia közel fele-fele arányú (48,01% és 51,98%) használata vezetett a hatékony megoldáshoz.



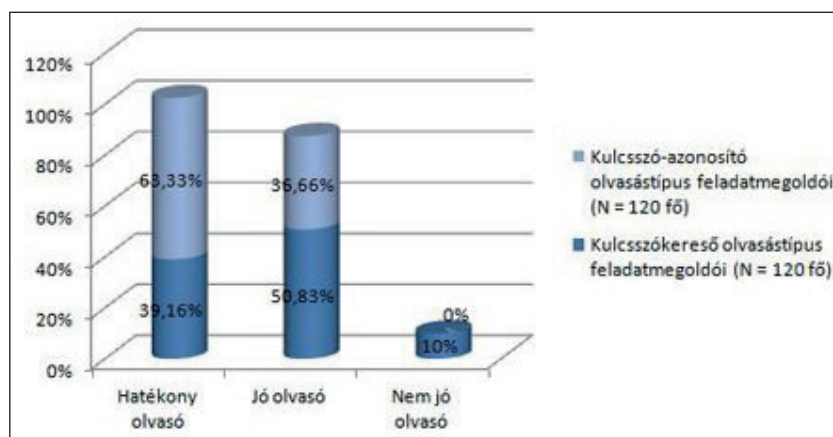
2. ábra

Az alkalmazott olvasási stratégiák számának százalékos eloszlása a két olvasástípusban

Mindkét olvasástípushoz tartozó szövegértési feladat megoldása egy komplex információfeldolgozási folyamat végrehajtását igényli, amelyben a digitális és az anyanyelvi kompetencia egyaránt fontos szerepet játszik. Ennek ellenére az olvasási stratégiák alkalmazásában hangsúlyeltolódás figyelhető meg a két kompetenciaterülethez tartozó készségek és képességek alkalmazásában. A kulcsszókereső olvasástípusban a digitális szövegolvasási stratégiák a meghatározóak, vagyis elsősorban a diákok digitális kompetenciája érvényesül. A kulcsszó-azonosító olvasástípusban azonos arányban szerepel a kétféle típusú olvasási stratégia, de a videofelvételek alapján kijelenthetjük, hogy a diákok ennél a feladatnál kevésbé alkalmazták a különböző navigációs lehetőségeket. Ezért azt mondhatjuk, hogy ebben a feladattípusban inkább az anyanyelvi kompetencia a meghatározó (Balázsi et al. 2011). A két olvasástípus hatékony olvasóinak számát tekintve arra következtethetünk, hogy a kísérleti személyek olvasási és szövegértési képességei megbízhatóbbak, mint a digitális kompetenciájuk, hiszen jóval több diák oldotta meg hatékonyan a második feladatot, mint az első.

A két feladatban a szövegértési teljesítményt tekintve a következő eredményeket kaptuk. A kulcsszókereső olvasástípusban összesen 47 hatékony, 61 jó és 12 nem jó olvasót lehet megkülönböztetni. Ezzel szemben a kulcsszó-azonosító olvasástípusban 76 hatékony és 44 jó olvasót lehet meghatározni. Hatékony olvasónak azokat a diákokat tekinthetjük, akik a szövegértési feladatot a lehető legrövidebb olvasási útvonal bejárásával oldották meg, vagyis a legkevesebb weblapot nyitották meg a válasz eléréséhez. Jó olvasónak számít, aki ugyan eltért az ideális olvasási útvonaltól, de jól oldotta meg a feladatot. A nem jó olvasók közé azok a diákok kerültek, akik nem az utasításnak megfelelően hajtották végre a gyakorlatot, de ez nem jelenti azt, hogy valamilyen módon ne jutottak volna el a megoldásig (például: az utasítás ellenére az oldal keresőmenüjét használták).

A diákok szövegértési teljesítményének különbségei azonban nem azt jelentik, hogy a kulcsszókereső olvasástípust igénylő feladat megoldása nehezebbnek bizonyult a kísérleti személyek számára, mint a kulcsszó-azonosító olvasástípust igénylő, hiszen minden diák megtalálta a választ a szövegértési feladatlapon feltett kérdésre. A PISA-vizsgálat digitális szövegek olvasásértésére vonatkozó képességszintjeit tekintve minden kísérleti személy megfelelt mind a 2., mind a 3. képességszinthez tartozó elvárásoknak, és megfelelően alkalmazták a különböző gondolkodási műveleteket a feladatok megoldáshoz (Balázsi et al. 2011). A szövegértési teljesítmény különbsége tehát nem a megfelelő válasz megtalálásából, hanem a megoldások minőségéből fakad. Ezt a digitális szövegekkel való bánásmód, a kísérleti személyek saját maguk által felépített olvasási útvonala határozza meg. A kulcsszókereső és a kulcsszó-azonosító olvasástípus olvasói kategóriáinak százalékos eloszlását a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra

Az olvasói kategóriák létszámának százalékos eloszlása az olvastípusoknak megfelelően

A kutatás tehát hasonló összefüggést tárt fel, mint a 2009-es PISA-vizsgálat eredményei, amely szerint szoros korreláció figyelhető meg a nyomtatott és a digitális szövegértési teljesítmény között. Az anyanyelvi kompetencia dominanciáját hangsúlyozzák azok az adatok is, amelyek szerint azok az országok, ahol átlag feletti a szövegértési teljesítmény a nyomtatott szövegek olvasásakor, ott a digitális szövegértés is az. Ezzel szemben azoknál az országoknál, ahol a nyomtatott szövegek értése átlagos vagy átlag alatti, a szövegértési teljesítmény meghaladja a digitális szövegek olvasásértésére vonatkozó eredményeket (Balázi et al. 2011; OECD 2011).

A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével

A kutatási eredmények szerint tehát elsősorban az anyanyelvi kompetenciára alapozva lehet a digitális szövegek olvasásértését és az olvasási stratégiák alkalmazását fejleszteni. Ez azt jelenti, hogy a nyomtatott szövegek olvasásértésének fejlesztésére alkalmas olvasási stratégiákat a digitális szövegek olvasásértésének fejlesztésére is fel tudjuk használni, ha adaptáljuk őket az internetes környezethez. A jó olvasó az alábbi stratégiákat alkalmazza a nyomtatott szöveg olvasásakor:

- az előzetes tudás aktiválása,
- a szöveg legfontosabb gondolatainak kiválasztása,
- kérdések megfogalmazása az adott szövegről,
- javító stratégiák alkalmazása,
- érzékletes kép alkotása a szövegről,
- következtetések levonása,
- a megértés monitorizálása (Tóth 2006).

Ezeken a stratégiákon kívül még két olyan hatékony fejlesztő stratégiáról beszélhetünk, amelyek kimondottan a digitális szövegek olvasásakor alkalmazhatók. Ilyen a szöveg kapcsolódási pontjainak feltérképezése, a többretegű szövegek elemeire való következtetés, valamint a weblap multimediális információinak értelmezése, a nyelvi és nem nyelvi elemek szétválasztása.

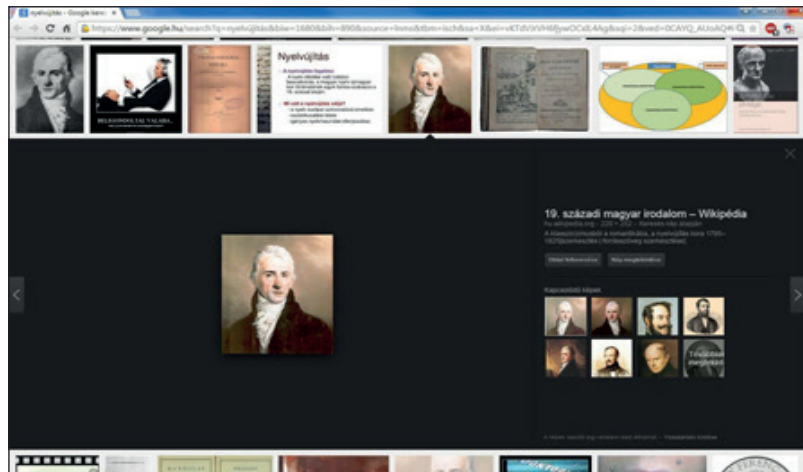
A következő szövegértési feladatok a felsorolt stratégiákat gyakoroltatják digitális környezetben az interaktív tábla segítségével. A gyakorlatok a nyelvújítás témaköréhez kapcsolódnak, így egyszerre válik lehetővé az anyanyelvi ismeretek bővítése és a képességfejlesztés.

1. feladat:

Stratégia: előzetes tudás aktiválása.

Utasítás: Idézd fel egy internetes képkereső segítségével, milyen ismereteid vannak már a nyelvújítással kapcsolatban! Használd kulcsszónak a *nyelvújítás* kifejezést!

Módszertani tanácsok: az interaktív tábla segítségével az egész osztály számára láthatóvá válnak a találatok. Az egyes találatokra kattintva kinagyíthatjuk azokat a képeket, amelyekről részletesebben is szeretnénk beszélni. A képek segítségével beszélgetésre ösztönözhetjük a diákokat, de használhatjuk a képeket a tanári magyarázat szemléltető anyagaként is.



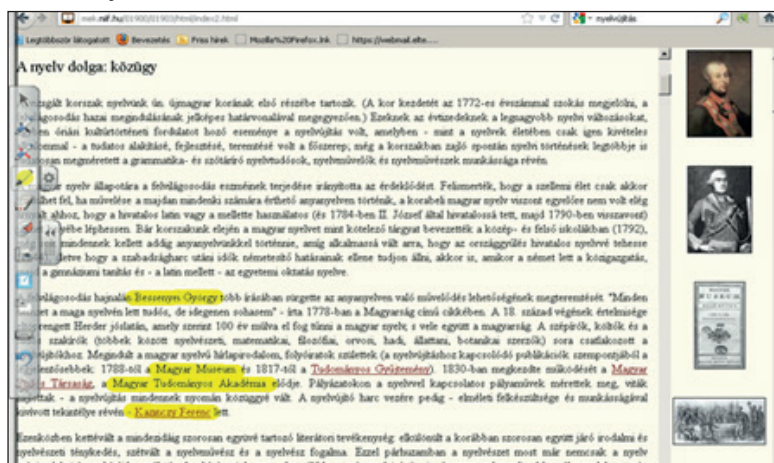
1. kép
A nyelvújítás kulcsszó találatai a képkeresőben (1)

2. feladat:

Stratégia: a szöveg legfontosabb gondolatainak kiválasztása.

Utasítás: Jelöld a táblán a szövegkiemelő segítségével a nyelvújítással kapcsolatos fontosabb személy- és intézményneveket!

Módszertani tanácsok: a szövegkiemelő segítségével az egész osztály követni tudja a feladat megoldását, így senki sem fog lemaradni, vagyis a tanárnak lehetősége van arra, hogy az egyes diákokkal foglalkozzon. Az ennél a gyakorlatnál kiemelt kifejezéseket a későbbiekben az *érzékletes belső kép kialakítása* stratégia gyakorlásánál is felhasználhatjuk.



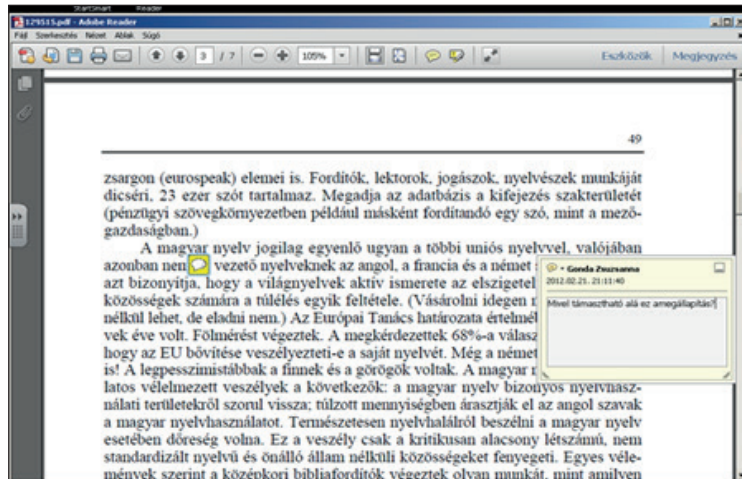
2. kép
Lényegkiemelés egy összefüggő szövegből (2)

3. feladat:

Stratégia: kérdések az adott szövegről.

Utasítás: Fogalmazz meg kérdéseket a szöveg fontosabb fogalmaival kapcsolatban! Írd be a kérdéseket a dokumentum szövegbuborékaiba!

Módszertani tanácsok: a letöltött pdf-dokumentum sajátosságait kihasználva kérdéseket és megjegyzéseket szűrhatunk be az adott szövegbe. A dokumentumot elmenthetjük, így akár később az összefoglaló órán ismét megjeleníthetjük a diákok saját kérdéseit.



3. kép

Kérdések besúrása egy pdf-dokumentumba (3)

4. feladat:

Stratégia: javító stratégiák alkalmazása.

Utasítás: Gyűjtsd ki az idegen kifejezéseket Kiss Jenő *A magyar nyelv és az Európai Unió* című cikkéből! Keresd meg a szavak jelentését az internetes *Idegen szavak szótára* segítségével!

Módszertani tanácsok: az interneten számos olyan egynyelvű szótárt, lexikont találhatunk, amelyeket a magyar nyelvi órán is alkalmazhatunk. A szótárhasználat segítségével az információszerzés és -tárolás folyamatát szimulálhatjuk, amely segít a tanulási folyamatban.



4. kép

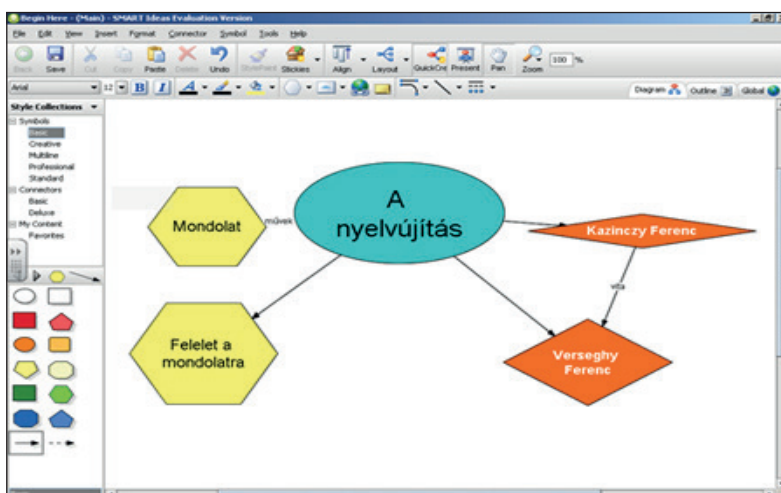
Keresés az *Idegen szavak szótárában* (4)

5. feladat:

Stratégia: érzékletes kép alkotása a szövegről.

Utasítás: Rendszerezd egy gondolattérképben, amit eddig a nyelvújítással kapcsolatban tanultál!

Módszertani tanácsok: számos olyan internetes program van, amelynek a segítségével gondolattérkép készíthető. A gondolattérkép a hagyományos vázlatához képest lehetőséget ad arra, hogy a fogalmak, kifejezések közti logikai-tartalmi viszonyokat is jelöljük, ez segít az információk elsajátításában.



5. kép

Gondolattérkép készítése a Notebook szoftver programjának segítségével

6. feladat:

Stratégia: következtetések levonása.

Utasítás: Fogalmazzd meg a véleményed az év szavával és antiszavával kapcsolatban!

Módszertani tanácsok: a tanár a Facebookon keresztül is ösztönözheti diákjait a nyelvhasználatról való gondolkodásra. A felület életszerűvé teszi az adott feladatot, és párbeszédre sarkallhatja diákjainkat.



6. kép

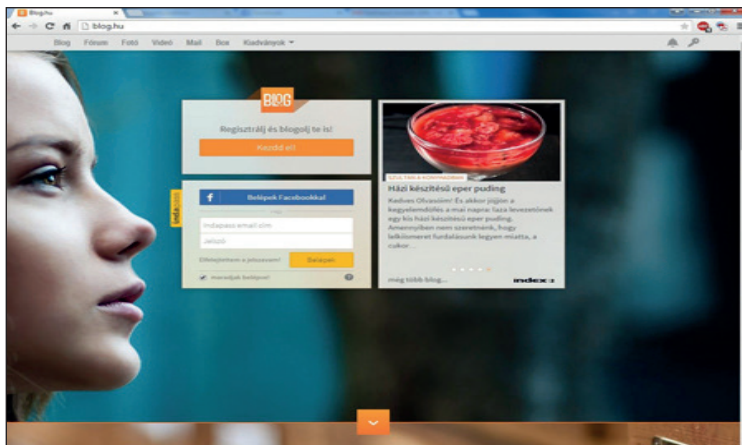
Facebook-hozzászólás írása a nyelvújítással kapcsolatban

7. feladat:

Stratégia: a megértés monitorizálása.

Utasítás: Készítsetek nyelvhasználati blogot! Az osztály minden tagja írjon egy hozzászólást, ebben fejtse ki véleményét egy aktuális nyelvhasználati kérdéssel kapcsolatban!

Módszertani tanácsok: a blog segítségével a diákok saját véleményüket fogalmazhatják meg egy nyelvhasználati kérdéssel kapcsolatban, így lehetőségünk nyílik kritikai gondolkodásuk és szövegalkotási képességük fejlesztésére egyaránt. A blogbejegyzéseket a tanórán is felhasználhatjuk, hiszen vitaindítól szolgálhatnak egy akadémikus vitajátékban vagy disputában.



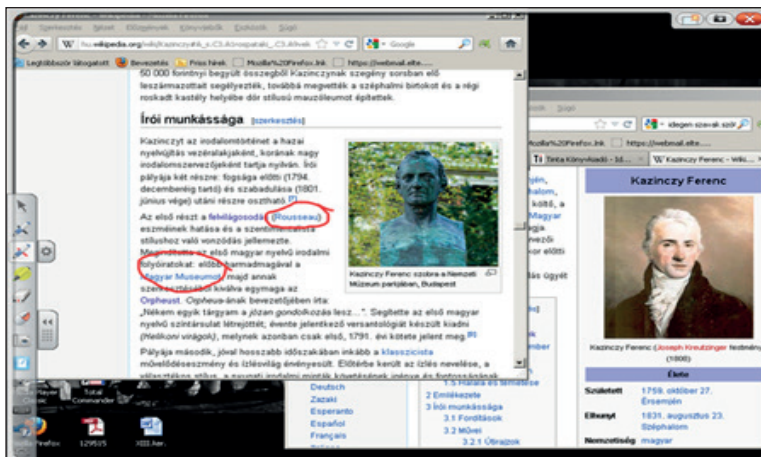
7. kép
Blog létrehozására alkalmas portál (5)

8. feladat:

Stratégia: a szöveg kapcsolódási pontjainak feltérképezése.

Utasítás: Gyűjtsetek információkat Kazinczy Ferenc nyelvújítói munkásságáról!

Módszertani tanácsok: az ilyen típusú gyűjtőmunkában a diákok szabadon használhatják az internetet, vagyis a különböző linkekre kattintva önállóan közlekedhetnek az olvasási útvonalukon. Az interaktív tábla segítségével lehetőségünk van arra, hogy az olvasási útvonal egyes állomásait egyszerre vetítsük ki, így a diákok be tudják mutatni, hogy miért éppen az adott útvonalon haladtak tovább. Ez a gyakorlat az olvasási folyamat mentális modellálását segíti, amely szoros kapcsolatban áll a tervezés és a következtetés műveletével.



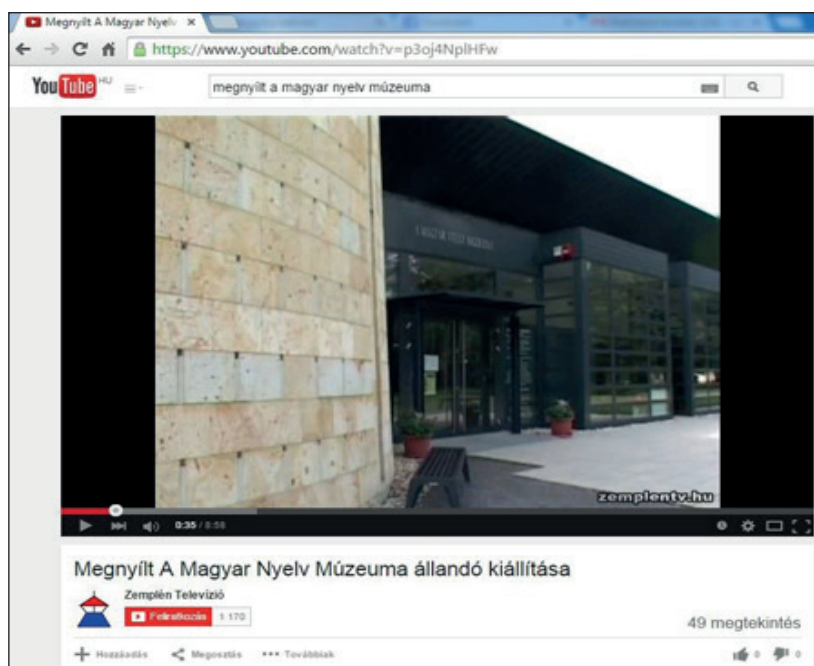
8. kép
Információgyűjtés a Wikipédia segítségével (6)

9. feladat:

Stratégia: multimedialis információk értelmezése.

Utasítás: Nézzétek meg a videót a Magyar Nyelv Múzeumáról! Fogalmazzatok meg egy 3–4 mondatos ajánlót, hogy miért érdemes meglátogatni ezt a múzeumot!

Módszertani tanácsok: az interaktív tábla lehetőséget ad film lejátszására. Az elkészített ajánlók segítségével ellenőrizhetjük, hogy diákjaink csak a filmben elhangzó szöveg információit értelmezték-e, vagy feldolgozták a vizuális elemeket is. Az ilyen típusú gyakorlatok lehetővé teszik, hogy a verbális és a nem verbális jeleket egyaránt kódolják a tanulók.



9. kép

A Magyar Nyelv Múzeumáról szóló rövidfilm (2)

Összegzés

A hatékony anyanyelvi nevelés egyik feltétele, hogy megfelelő válaszokat keressünk és találjunk a dinamikusan változó digitális környezetünk kihívásaira. A pedagógiai válaszok egyike lehet, hogy az anyanyelvi órák céljai között hangsúlyosan megjelenik a nyomtatott és a digitális szövegek olvasásának a fejlesztése egyaránt. Fontos továbbá az is, hogy a digitális szövegek olvasási stratégiáinak tanítása ne csupán a magyar nyelvi és irodalmi műveltségi terület, hanem minden tantárgy feladata legyen.

Irodalom

- Alderson, Charles J. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge University Press. London. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>
- Aslam, Rekha 1992. *Aspects of Language Teaching*. Northern Book Centre. New Delhi.
- Bárdos Jenő 2003. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balácsi Ildikó – Ostorics László 2011. *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/

- nemzetkozi_merese/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf (2012. május 1.)
- Bessenyei István 2009. Képernyő, tanulási környezet, olvasás. *Új Pedagógiai Szemle* 81–85. <http://www.ofi.hu/tudastar/kepernyo-tanulasi> (2014. május 1.)
- Cohen, V. – Cowen, J. 2007. *Literacy for children in an Information Age: Teaching Reading, Writing and Thinking*. Cengage Learning. Belmont, Canada.
- Coiro, Julie – Dobler, Elizabeth 2011. Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 2: 214–257. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Csik Tibor 2011. A digitális bennszülöttek és az olvasás. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 30–47. http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/436/media/csikt_digitalis.pdf (2013. május 1.)
- Eagleton, Maya B. – Dobler, Elizabeth 2007. *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*. Guilford Press. New York. http://books.google.hu/books?id=4ErD68K__eMC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (2013. május 2.)
- Farkas Károly 2003. Gyorsolvasás – Számítógép. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-ta-Farkas-Gyorsolvasas.html> (2013. március 5.)
- Fehér Péter – Hornyák Judit 2011. 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé János (szerk.) III. Oktatás Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 101–109. http://issuu.com/elteppkoptinf/docs/okt_inf_konferencia_2011/102 (2013. április 14.)
- Golden Dániel 2009. Az elektronikus olvasás mintázatai. *Információs Társadalom* 3: 85–94. http://infonia.hu/digitalis_folyoirat/2009_3/2009_3_golden.pdf (2013. május 1.) <https://doi.org/10.22503/infvars.IX.2009.3.5>
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Grisham, Dana L. 2001. Making Technology Meaningful for Literacy Teaching: A WebQuest. *Reading Online*. http://www.readingonline.org/editorial/edit_index.asp?HREF=/editorial/february2001/index.html (2014. május 1.)
- Kelemen-Molitorisz Anikó 2009. Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia* 109: 3. 287–313. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kelemen-Molitorisz_MP1093.pdf (2014. május 1.)
- Leu, Donald J. Jr. 2002. Internet Workshop: Making Time for Literacy. *Reading Online*. http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/rt/2-02_Column/index.html (2014. május 2.)
- Levy, David M. 2001. *Scrolling Forward. Making Sense of Documents in the Digital Age*. Arcade. New York.
- McEwan, Elaine K. 2004. *Seven Strategies of Highly Effective Readers: Using Cognitive Research to Boost K-8 Achievement*. Corwin Press. California.
- OECD 2011. PISA 2009 Results: Students on line: Digital technologies and performance. 6. OECD Paris. http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf (2014. február 20.)
- OECD 2012. Are boys and girls ready for the digital age? <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49442737.pdf> (2013. március 5.)
- Pressley, M. – Ghatala, E. S. 1990. Self-regulated learning: monitoring, learning from text. *Educational Psychologist* 2: 19–33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.*
- Szakadát István 2007. *Egyben az egész. Egytől egyig*. Typotex. Budapest.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 457–469.

- (1) www.google.hu: https://www.google.hu/search?q=nyelv%C3%BAj%C3%ADt%C3%A1s&biw=1680&bih=890&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ei=vKTdVJrVH6fjywOCxIL4Ag&sqi=2&ved=0CAYQ_AUoAQ (2014. szeptember 20.)
- (2) www.mek.oszk.hu: <http://mek.oszk.hu/01900/01903/html/index2.html> (2014. szeptember 20.)
- (3) Kiss Jenő: A magyar nyelv és az Európai Unió. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1291/129102.pdf> (2014. szeptember 20.)
- (4) www.tintakiado.hu: http://www.tintakiado.hu/dictionary_idegenszotar.php (2014. szeptember 20.)
- (5) <http://blog.hu> (2014. szeptember 20.)
- (6) www.wikipedia.hu: http://hu.wikipedia.org/wiki/Kazinczy_Ferenc (2014 szeptember 20.)
- (7) www.youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=p3oj4NplHFw> (2014 szeptember 20.)

Gonda, Zsuzsa

The development of reading digital texts with the help of reading strategies

The present study summarizes the general characteristics of reading digital texts and illustrates the concept and process of e-reading with a model. Both first-language and digital competences play an important role in the process of e-reading. In the second part, the study shows reading types applied when processing digital texts and also defines the reading strategies applied with digital texts. It distinguishes two basic reading strategies: text reading strategies which can be applied in processing both printed and digital texts; and digital text reading strategies, which can be implemented exclusively when reading digital texts. The third part of the study presents exercises for the development of the reading comprehension of digital texts, which demonstrate the use of various reading strategies on digital texts.

Kulcsszók: digitális szöveg, e-olvasás, olvasástípus, olvasási stratégia

Keywords: digital text, e-reading, reading type, reading strategy

Az írás szerzőjéről

Gonda Zsuzsa

Eötvös József Gimnázium, Budapest, Magyarország

zsuzsi.gonda[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6387-6566>