

Bredács Alice

A 14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók olvasásértésének vizsgálata

A tanulmány a 14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók olvasásértésével foglalkozik. Egy irodalmi szövegen alapuló teszt felhasználásával vizsgálja a diákok olvasásértésének, művészeti hajlamának és az ezt fejlesztő képzésnek a kölcsönhatásait. Bemutatja azt is, hogy milyen különbségek vannak az egyes művészeti ágakban elmélyülő tanulócsoporthoz, illetve a fiúk és a lányok között a szövegértelmezés és a szó szerinti szövegértés vonatkozásában. A tesztet egy művészetet nem tanuló kontrollcsoport is elvégezte. A kutatás eredménye szerint a művészeti képzésben részesülőknek jobb az olvasásértés-teljesítménye csaknem minden vizsgált feladattípusban, de művészeti áganként nagyok az eltérések. Az adatok elemzésével a tanulmány részben megerősíti a korábbi kutatások eredményeit, részben több – erre a speciális tanulócsoporthoz vonatkozó – újdonságra világít rá.

A kutatás elméleti háttere

„Az olvasás az egyik legfontosabb tudásfajta” (Cs. Czachesz 2005: 44), központi szerepe van a tanulásban, összekapcsolódik a gondolkodási folyamatok fejlődésével, a tantárgyi tudással és a szaktudással a szókincs fejlesztésén, a szövegeken végzett problémamegoldó és következtető műveleteken és a memorizáláson keresztül (Kádárné 1985; Vidákovich – Cs. Czachesz 1999; Bredács 2000; Tóth 2002b; Gósy 2008; Laczkó 2008). A gyorsan és hatékonyan olvasó ember több új ismeretet képes megszerezni, és jól eligazodik az olvasott szövegekben (Gósy 2005; Adamikné 2006; Csépe 2006). A különböző szövegtípusok megértése tanulási eszköz és kulturális eszköztudás is (Horváth 1994, 1996; Bredács 2000; Cs. Czachesz 1998, 1999, 2001; Pléh 2003; Vári 2003; Balázsi–Rábainé–Szabó–Szepesi 2005; Adamikné 2007; Laczkó 2008). Az olvasásértés vizsgálatát úgy is tekinthetjük mint a tanulási képességek pedagógiai diagnózisalkotásának egyik eszközét (Horváth 1996, Bredács 2000; Gósy 2008).

Az olvasásnak a tanulásban betöltött szerepét azok az összefüggések is mutatják, amelyek olyan tantárgyi teljesítményekkel kapcsolatosak, mint egy szöveg tartalmának visszaidézése, a szöveges példák hibátlan és teljes megértése. A kompetenciamérések eredményei jelzik, hogy az olvasásértésnek a tapasztalati tanulásra épülő tantárgyakban is erősödik a szerepe, mint például egy szakmai vagy művészeti tevékenységsor leírásának a megértése vagy az utasítások gyakorlatban történő leképezése.

Korábban az olvasást készségnek, az olvasástanítást készségtanításnak vélték (Strike 1974, idézi Cs. Czachesz 2005). Ma az egyik legösszetettebb pszichikus és szociális képességnek tartják (Pléh 2003; Wagner 2004, idézi Cs. Czachesz 2005). A PISA 2000 olvasásértés-meghatározása is ezt a szellemiséget tükrözi: a jó olvasásértés az „írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Kirsch – de Jong – Lafontaine – McQueen – Mendelovits – Monseur 2002: 25). Ez a meghatározás általánosságban meggyőző, de Gyarmathy Éva (2010) megjegyzi, hogy az alulteljesítő tehetségek körében gyakori a különböző részképességszavar (például a diszlexia).

A hazai olvasástanítás két egymásra épülő eleme általában az írott jelek dekódolása és az olvasottak megértése. Ezeknek az idősebb gyermekeknél már nem lenne szabad szétválasztódniuk (pl. Cs. Czachesz 1999; Adamikné 1997, 2003; Tóth 2003; Gósy 2008). A kutatók egy része szerint a magasabb szintű

szövegértelmezés feltételezi a szó szerinti szövegértést (Orosz 1977; Kádárné 1985; Báthory 2002). A kutatások azt is igazolták, hogy a transzferhatások sem működnek olyan egyértelműen, mint ahogyan azt gondolták (Csapó 1998, 2001), azaz nem biztos, hogy aki jól értelmezi a szöveget, annak a szó szerinti megértés vagy a szöveg visszaidézése is könnyen megy.

A szakirodalomban több meghatározás-elmélet és modell létezik arra vonatkozóan, hogy mit értünk olvasásértésem (Tóth 2002a; Gósy 2008). Az egyik úgy foglалható össze, hogy a megértést a történet kijelentéseinek és a narratív sémáknak az összeegyeztetése hozza létre. Lénárd (1979) szerint a jól olvasó képes a szövegben szereplő fogalmakat, összefüggéseket, lényeges elemeket azonosítani, és képes ezek alapján következtetéseket levonni. Taylor és Taylor véleménye az, hogy a megértés a szöveg mondanivalójának egyre magasabb szintű mentális feldolgozásában áll (Taylor–Taylor 1983, idézi Tóth 2002a). Az értelmi képességek szerepét emeli ki Bransford és McCarrell (1989, idézi Tóth 2002a) is. Rumelhart (1990) a megértést azoknak a sémáknak a kiválasztásával magyarázza, amelyek közel azonos helyzetekben jönnek elő. Martindale (1990) „a megértést a mentális lexikonban tárolt ismeretek hozzáférésekor keletkező szubjektív érzésnek tartja” (idézi Tóth 2002a: 357). Gósy (2005), Adamikné (2006) és Csépe (2006) azt hangsúlyozzák, hogy az olvasás egy olyan dekódolási mechanizmus, amelynek során az olvasó a leírt szavakat kiejtett szavakká transzformálja, miközben megérti a szöveg tartalmát is.

A megértés strukturális elmélete a megértés egymásra épülő dimenzióit tárja fel. A három dimenzió: az olvasó területspecifikus ismereteinek megértése, az adott terület gondolkodásmódjának elsajátítása és az ismeretek létrejöttének, közreadásának formái (ezek akár művészeti területek is lehetnek). A szövegértésben benne van „egy adott ismeretkörrel való gondolkodni tudás képessége” is (Boix Mansilla – Gardner 1997: 382). Minden területre jellegzetes megértésforma vonatkozik, így nem lehet beszélni általános megértésről.

Tóth megemlíti Kintsch (2004) tanulmányát, amelyben az olvasási folyamat a jelek automatikus percepciójától az analitikus gondolkodásig és problémamegoldásig terjedhet. Az utóbbiról akkor van szó, amikor az ember már nemcsak olvassa és felfogja a szöveget, hanem megpróbálja meg is érteni (Kintsch 2004, idézi Tóth 2008).

A fenti szemléletmódoknak – Tóth (2002a) szerint – három szöveg megértési modell felel meg: az adatközpontú, a tudattartalom-központú és az interaktív modell.

Az adatközpontú szövegértés egyik modelljét Gough (1972) dolgozta ki. Ebben a modellben a szövegértés a külső ingerekre támaszkodva alulról felfelé építkezik: az olvasó betűből szavakat, majd mondatokat alkot, ezek jelentését megérti, végül az egész történet összeáll a fejében. A hangsúly a dekódoláson és a szójelentések egymáshoz illesztésén van. A kutatók az olvasó szemmozgását és az olvasási sebességet összekapcsolják a tömbösítés mértékével és a fixációs idővel. A gyorsolvasás a nagy tömbösítő képességnek és a rövid fixációs időnek köszönhető (Tóth 2002b). A dekódolás a hangnak, a betű alakjának és a szavak jelentésének az azonosítása. A mondat értelmezése a rövid távú memóriában, illetve a munkamemóriában kezdődik, majd a mondat lényegi tartalma átkerül a hosszú távú memóriába.

A tudattartalom-központú modellekben felülről lefelé építkező szövegfeldolgozásról van szó. A megértés az olvasóból indul ki, akinek már vannak előismeretei, elképzelései, céljai, elvárásai a szöveggel kapcsolatban (Tóth 2002b), másként mondva az olvasásértés „a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmi segítségével történő újraalkotását” jelenti (Tóth 2002a: 358). A feldolgozás négy lépésben történik. Először egy vizuális ingerfelvétel jön létre, majd a betűk és a szavak észlelését követő kódolás következik. Ezt követi a szintaktikai (szövegszerkezet), majd a szemantikai (jelentés) kódolás(a). A jelentés így mindig tartalmaz egyfelől egy konstruáló, másfelől egy jósló, a történet folytatására vonatkozó feltételező, szubjektív elemet (Goodman 1982a, 1982b). Emiatt értelmezhetnek az emberek egy szöveget többféleképpen, vagy emiatt van

az, hogy egy mű „újat ad” minden újraolvasásnál. A megértést tovább differenciálja a tanulók eltérő szókinccse (Tóth B. 2006; Gósy 2008; Laczkó 2008) (1. táblázat).

1. táblázat
Az olvasás kognitív összetevői – a szövegértés strukturális ábrája
(Forrás: Tóth László 2002b: 9.)

Olvasásértés						
Nyelvi megértés				Dekódolás		
Háttértudás	Nyelvi tudás			Jelkulcs ismerete	Lexikai tudás	
	Fonológiai tudatosság	Szintaktikai tudatosság	Szemantikai tudatosság	Fonématusdatosság	Alfabetikus elv ismerete	Betűismeret
					Szövegmechanikai ismeretek	

Az interaktív modellek az említett két koncepciót egybeolvasztják. Ilyen modellt dolgozott ki Just és Carpenter (1987, idézi Tóth 2008). A megértés a külső inger, a belsőből fakadó jelentéstulajdonítás és az előismeret kölcsönhatásaira épül. Szerepet kap a megértésben a figyelem, a memória, a kontextus, valamint a már kész értelmezési sémák (mint jelentéstulajdonító döntések sorozata).

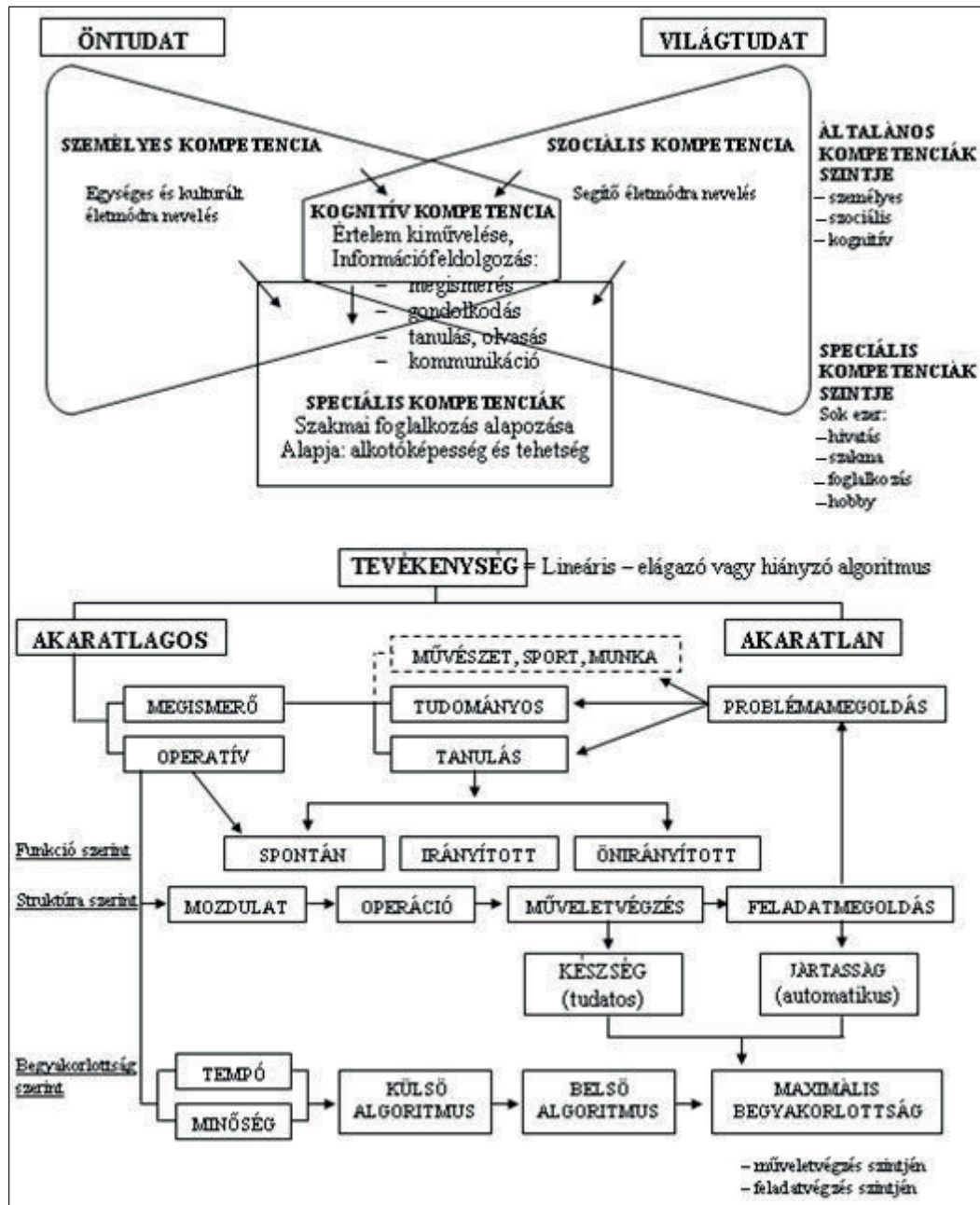
Pléh Csaba (2003) leírta a kognitív tudomány fejlődésének főbb állomásait, amelyre több tudományág mellett a nyelvészet, illetve a nyelvi megértés modelljei voltak nagy hatással. A kognitív információfeldolgozás során jeleket transzformálunk jelentésekké, így egy kívülről érkező jel leképezése a személyben a belső reprezentáció.

Erősödik a konstruktivista sémaelmélet is. A „sémák olyan emlékezeti képződmények, amelyek egyfelől az együvé tartozó információk elemeit tartalmazzák, másfelől terveket szolgáltatnak a jövőbeli információk begyűjtéséhez” (Tóth 2002a: 358). A szövegek jelentését az olvasó a sémák felhasználásával konstruálja meg a szövegekben rejlő, felfedezett információkra támaszkodva (Glaserfeld 1995; Nahalka 1997). Az olvasott szöveg megértése sohasem történik előzetes tudás nélkül. Az olvasás során megszerzett új információ valamilyen módon a már meglevő tudásrendszerhez kapcsolódik. Ha a már meglevő tudásrendszerbe be tud épülni, tanulásról beszélünk. A tanulás egy állandó konstruáló folyamat (Nahalka 1997). A tudásstruktúrának természetes tartozékai a naiv elképzelések, a prekoncepciók, az intuitív elméletek, a tévképzetek és az alternatív fogalmak. A szöveg megértési hibáinak az olvasó nincs tudatában (Bredács 2000). A tévképzetek például olyan „hibás elgondolások, amelyek nem alkotnak egységes, összefüggő rendszert a tanulók tudásában” (Csapó 1998: 27).

Idegélettani szempontból a szövegértelmezésben fontos szerepe van a jobb és bal agyféltekék egymást kiegészítő funkciójának (Tóth 2002b; Csépe, 2006). Az agy meghatározott területén először a fonémák lenyomatai dolgozódnak fel, majd egy másik területén kialakul az egész szó felfogása. Az iskolában hátrányba kerül az, akinek a bal agyféltekei, szekvenciális, elemző feldolgozása gyenge, de „nem jelent előnyt a jobb agyféltekéhez köthető kiváló egészleges, vizuális feldolgozás” (Gyarmathy 2010: 228).

A szövegértésnek két szintje van: az explicit és az implicit megértés. Mindkettő szükséges, mert hiába rendelkezik valaki jó nyelvi képességekkel, ha nem ismeri fel az írott szavakat, és hiába ismeri fel az írott szöveget, ha nem érti meg a jelentését. Bármelyik képesség gyengesége akadályozza a szövegértést. Az explicit megértés során az olvasó nem gondolkodik a mögöttes információkon, nem von le következtetéseket, hanem szó szerint veszi a szöveget, az implicit megértésnél mindezt két formában is megteszi: megpróbálja megérteni az ok-okozati összefüggéseket és a szöveg kritikus megértésével is próbálkozik (Tóth 2003; Gósy 2008). Újabban vizsgálnak egy harmadik olvasásértési faktort is: a kreatív megértést. Ettől nem lesz pontosabb vagy teljesebb a megértés, legfeljebb nagyobb élményt jelent az olvasás (Tóth 2003).

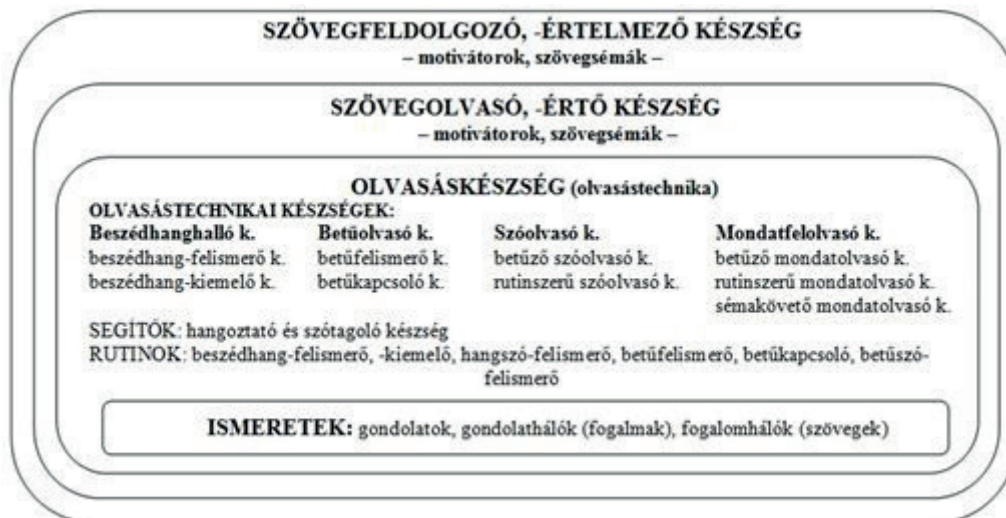
A kompetenciaalapú olvasásképeség modelljét Nagy József dolgozta ki. Ez a modell ráépül a NAT pedagógiai alapjaként is szolgáló és 1996-ban közzétett személyiségmodelljére, amelyben az olvasás az általános kompetenciák között szerepel (1. ábra). Nagy szerint az olvasásképeség rutinokból, készségekből, ismeretektől szerveződő pszichikus komponensrendszer. Ha a komponensek aktiválódnak, sajátos funkciójú tevékenység indul be (Nagy 2006a) (2. ábra).



1. ábra

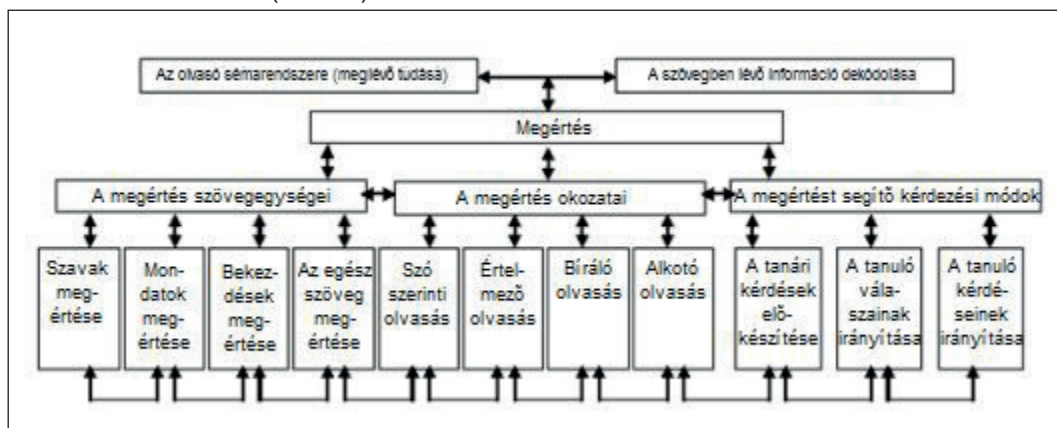
Nagy József kompetenciarendszere

(Forrás: Nagy 1996a: 11: 1. ábra és a könyv egyéb tartalmainak egybeszerkesztése: Bredács 2006)



2. ábra
Az olvasásképesség szerveződése
(Forrás: Nagy 2006b: 21.)

Gósy Mária (2008) egyik tanulmányában bemutatja Adamikné Jászó Annának (1995) az olvasottak megértésére vonatkozó taxonomikus modelljét. A modell kiterjed a kritikus és az alkotó olvasásra is, sőt nem vonatkoztat el attól sem, hogy a tanulónak nemcsak egy adott szöveget kell jól kódolnia, hanem a szöveghez kapcsolódó tanári kérdéseket is (3. ábra).



3. ábra
Az olvasottak megértésének a modellje
(Forrás: Gósy 2008)

2007-ben úgy definiálták az olvasási kompetencia mérésének a célját, hogy az a „NAT és a kerettanterv és az azokhoz fejlesztett tankönyvek által közvetített tudástartalmak elsajátításának mértékét méri, a felmérés nem az adott tanévi tananyag ismeretanyagának számonkérése, hanem azt vizsgálja, hogy a diákok által a közoktatásban addig elsajátított ismereteket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldásában” (1).

A 2008-ban született változat szövegértés-fogalma a következő: „A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon, vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben” (Balázsi–Felvégi–Rábainé–Szepesi 2009: 12).

A kompetenciamérés feldolgozói megállapítják, hogy az eddigi kompetenciamérések nem rajzoltak ki sem a nyolcadik, sem a tizedik évfolyamokon határozott teljesítménytendenciákat (Balázsi–Felvégi–Rábainé–Szepesi 2009), csak egy tendencia tűnik tartósnak, nevezetesen, hogy a magyar fiatalok többsége egyre kevesebbet olvas (Adamikné 2007). Regionális kutatásokról is több beszámoló készült. Ilyet készített például: Kádárné (1985), Cs. Czachesz (1998), Bredács (2000), Molnár és Józsa (2006) és mások.

A nemek olvasásértési különbségeire a legtöbb kutatás rámutat. Általában megállapítják, hogy a lányok jobb verbális képességekkel rendelkeznek, mint a fiúk, de gyengébbek a matematikai és a téri-vizuális képességeik. Ezek a különbségek az életkorral változnak (Maccoby–Jacklin 1974; Balázsi–Rábainé–Szabó–Szepesi 2005, Balázsi–Felvégi–Rábainé–Szepesi 2009).

A kutatás

A minta

14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók csoportjainak (zene, tánc, képző- és iparművészet, színészet) és egy kontrollcsoportnak az olvasásértését egy már korábbi kutatásomban is használt teszttel vizsgáltam. Az adatokat 2005 és 2007 között gyűjtöttem néhány magyarországi nagyváros művészeti iskolájában. Az eredmények összehasonlítása öt, illetőleg két csoportban történt (2. táblázat).

2. táblázat
A kutatásban részt vevő csoportok

A kutatásban részt vevő csoportok		Fiú		Lány	
		Fő	Arány %-ban	Fő	Arány %-ban
Képző- és iparművészetet tanulók csoportja		16	27	44	73
Zeneművészetet tanulók csoportja		31	52	29	48
Táncművészetet tanulók csoportja		13	20	47	80
Színművészetet tanulók csoportja		35	59	25	41
Általános képzésben részt vevők csoportja		26	47	34	53
Összes művészetet tanuló	Fiú/lány megoszlás és a százalékok átlaga	95	39,5	145	60,5
A teljes minta összes tanulója	Fiú/lány megoszlás és a százalékok átlaga	125	41,7	175	58,3

Az olvasásértés vizsgálatának hipotézisei

- A művészeti képzésben részt vevő tanulók olvasási teljesítménye összességében nem gyengébb a művészeti képzésben nem részesülő kontrollcsoporténál.
- A művészeti területeken tevékenykedő csoportok között azonban vannak eltérések, hiszen a színművészettel foglalkozó tanulóknál elengedhetetlen a jó szövegértelmezés és a szó szerinti megértés. Egy korábbi kutatásomban pedig azt az eredményt kaptam, hogy a képző- és iparművészetet, zenét és táncot tanulók valamivel ritkábban és kevesebbet olvasnak az átlagosnál, mert erre kevesebb idejük marad (Bredács 1999), és ez valószínűleg le is rontja a teljesítményüket.
- Mackintosh (2007) kutatásai alapján feltételezhető, hogy az intelligencia és az olvasásértés között lehet korreláció, és mindkettőtől függ a tanulmányi eredmény.

A mérőeszköz bemutatása: olvasási képesség mérése teszt módszerrel

A jelzett képességet a *Téli vihar* című olvasásértései tesztel vizsgáltam. Azért ezt választottam, mert szépirodalmi szöveget használtak fel hozzá, Sterbetz István (1983) *Őszi vizeken* című írásának egyik részletét. A Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetének mérésértékelési csoportja készítette azt a tesztcsomagot (az Iskolai tudásmérés Baranya megyében – 1999 programhoz), amelynek az Olvasásértés 1. tesztfüzetében található az említett teszt, és a 12–16 éves tanulók olvasásértési teljesítményét méri. A szöveg zárt, koherens egységet alkot, amelyhez egyértelmű kérdések tartoznak, és egyaránt alkalmas az egyszerűbb szó szerinti szövegértés (információkeresés és azonosítás) és az összetettebb szövegértelmező (következtetés olvasott információk alapján) olvasás vizsgálatára.

A teszt négy feladata közül az első kettő szövegértelmezés, a második kettő szó szerinti szövegértés. A szövegértelmezéshez két olvasásértelmezési művelet tartozik: a történet tartalmának, helyszínének, szereplőinek, időtartamának megnevezése, illetve a szereplők hangulatának jellemzése egy kiválasztott szövegrészben. A szó szerinti szövegértés szintén két olvasásértési műveletből áll: a párkeresésből (amelynek során a szövegben megadott főnevek jelzőit kell megtalálni) és a mondat kiegészítéséből.

Az eredményeket az SPSS matematikai-statisztikai elemzési szoftver 11-es verziójával dolgoztam fel.

Az elemzés menete

- Az olvasásértéshez kapcsolódó feladatok eredményének együttes vizsgálata (öt és két csoportban).
- A szövegértelmezés (az első két feladat) vizsgálata a fenti csoportbontásokban.
- A szó szerinti megértés (a harmadik és a negyedik feladat) vizsgálata a fenti csoportbontásokban.
- A fiúk és lányok olvasásértésének összehasonlítása (az öt és a két csoportban).
- Az öt csoport leíró jellemzése és a kapott eredmények összegzése.

Első ránézésre talán logikusabb lenne kumulatív és nem lebontó módon vizsgálni a csoportokat, de azért döntöttem e mellett a lépéssor mellett, mert így először fő vonalakban látom az összefüggéseket, majd részleteiben, végül a kétcsoportos összehasonlításban ismét van módom áttekinteni a főbb tendenciákat egy másféle csoportfelosztásban. Feltevésem az, hogy így alkalmam lesz különböző megvilágításokban, többször is átgondolni egy-egy problémát.

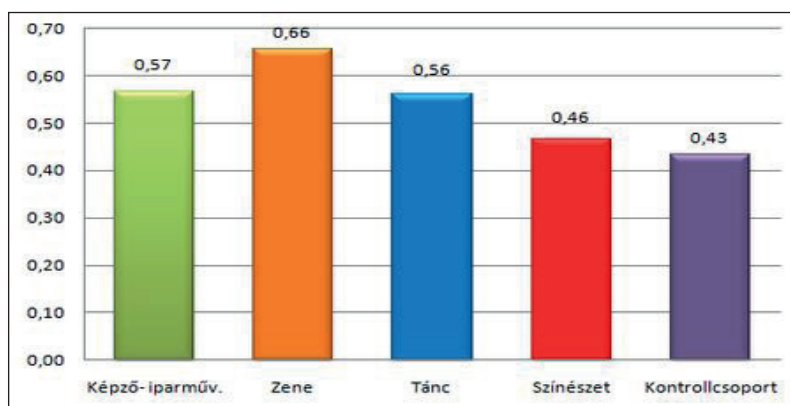
Az olvasásértés vizsgálatának eredményei

Az olvasásértés négy feladatában kapott eredmények együttes vizsgálata

Az olvasásértés négy feladatának eredményeit az öt csoportban együttesen nézve megállapítható, hogy a kontrollcsoport eredménye volt a leggyengébb. A művészeti csoportok közül a zenét tanulók teljesítettek a legjobban, a színészetet tanulók pedig a leggyengébben. A szóráshomogenitás-vizsgálat azt mutatta, hogy a varianciák nem tekinthetők homogénnek, azaz a csoportokon belüli teljesítmények közötti különbségek nagyok. Ennek következtében a leíró kiértékelés csak erre a mintára vonatkoztatható (és nem általánosítható), de az eredményekhez néhány elgondolkodtató tendenciára utaló megjegyzés fűzhető (3. táblázat és 4. ábra).

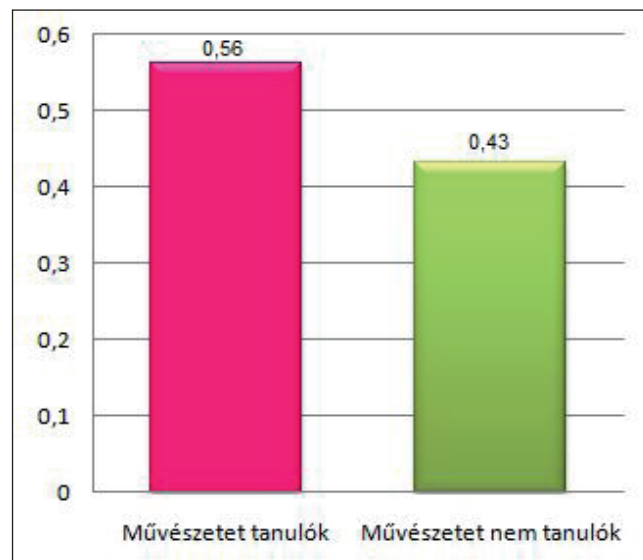
3. táblázat
Az olvasásértés összes feladatának eredményei az öt csoportban

Olvasásértés összes feladat / Csoportok	Elemszám	Középérték	Szórás	Hiba	95%-os megbízhatósági intervallum		Minimum	Maximum
					Alsó határérték	Felső határérték		
Képző-iparműv.	60	,5657	,2880	,0372	,4913	,6401	,000	1,000
Zene	60	,6559	,2125	,0274	,6010	,7108	,176	1,000
Tánc	60	,5618	,2552	,0330	,4958	,6277	,059	1,000
Színészet	60	,4647	,1785	,0231	,4186	,5108	,059	,882
Kontrollcsoport	60	,4324	,2699	,0348	,3626	,5021	,000	1,000
Összesen	300	,5361	,2553	,0417	,5071	,5651	,000	1,000



4. ábra
Az olvasásértés együttes eredményei az öt csoportban

Az olvasásértés négy feladatának eredményei a kétcsoportos bontásban azt mutatták, hogy a művészetet tanulók olyan mértékben olvasnak jobban a művészetet nem tanulóknál, hogy ez statisztikai ellenőrzéssel is igazolható (5. ábra).



5. ábra
Az olvasásértés együttes eredményei a két csoportban

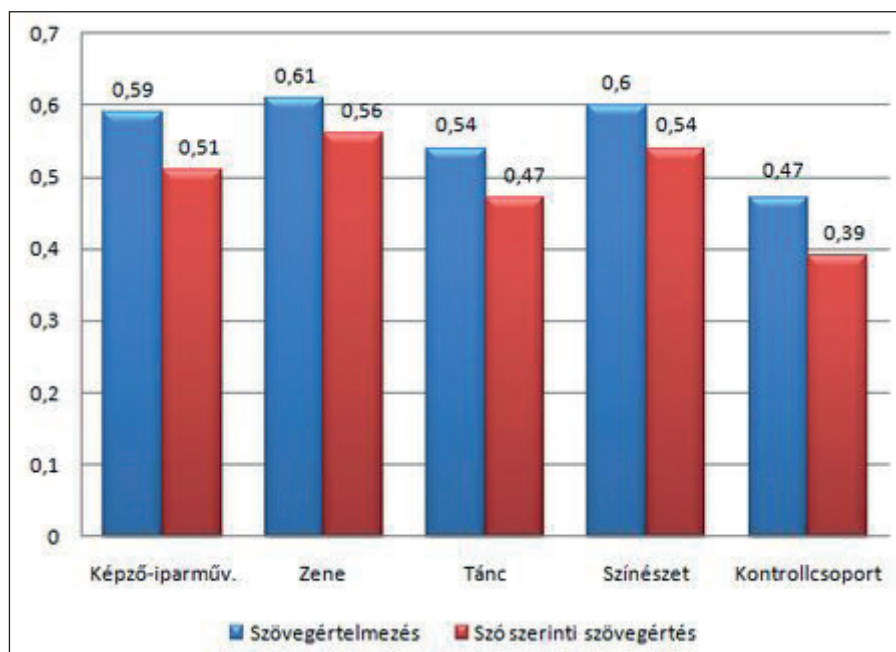
A szövegértelmezés vizsgálata

Csak a szövegértelmezést vizsgálva az öt csoportban megállapítható, hogy a feladatokat a zenét, a képző- és iparművészetet és a színészetet tanulók majdnem azonos szinten oldották meg. Csoporton belül a legnagyobb teljesítménykülönbség (szórás) a képző- és iparművészetet, a legkisebb a színészetet tanulókra volt jellemző. A legkevésbé eredményesek a kontrollcsoport tagjai voltak, viszonylag magas szórás mellett. A művészeti csoportok közül a leggyengébb a táncot tanulók csoportja. Ezekben a feladatokban a színészetet tanulókat már csak a zenét tanulók előzték meg két százalékponttal, így a színészetet tanulók gyenge olvasásértési összeredményének oka nem a szövegértelmezés hiányosságában, hanem a szó szerinti szövegértésben keresendő. Csak a színészetet tanulók között nem volt 100%-os teljesítmény. A statisztikai próbák a szövegértelmezési feladatoknál azt mutatták, hogy a megállapítások kiterjeszthetők a teljes populációra, és nem a véletlennek köszönhetők. Így a tanulók olvasásértési teljesítménye ezeknél a feladatoknál jelzi a csoportokra jellemző sajátos eltéréseket (4. táblázat és 6. ábra).

4. táblázat

A szövegértelmezés feladatainak (első két feladat) eredményei az öt csoportban

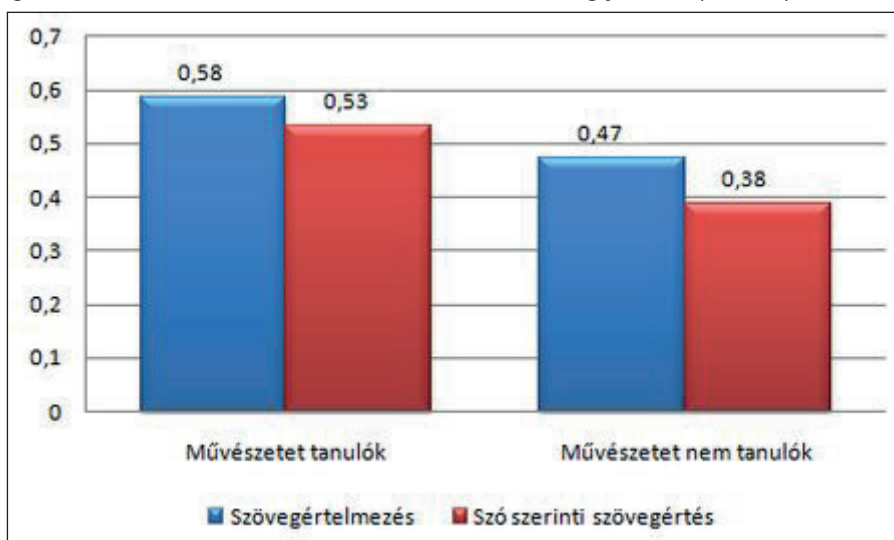
Olvasásértés összes feladat / Csoportok	Elemszám	Középérték	Szórás	Hiba	95%-os megbízhatósági intervallum		Minimum	Maximum
					Alsó határérték	Felső határérték		
Képző-iparműv.	60	,5926	,3011	,0389	,5148	,6704	,00	1,00
Zene	60	,6111	,2091	,0270	,5571	,6651	,00	1,00
Tánc	60	,5389	,2728	,0352	,4684	,6094	,00	1,00
Színészet	60	,5981	,2097	,0271	,5440	,6523	,11	,89
Kontrollcsoport	60	,4722	,2997	,0387	,3948	,5496	,00	1,00
Összesen	300	,5626	,2651	,0153	,5325	,5927	,00	1,00



6. ábra

Az olvasásértés szövegértelmezésének (első két feladat) és a szó szerinti szövegértésnek (két utolsó feladat) leíró eredményei összehasonlítva az öt csoportban

A szövegértelmezés fenti eredményei a két csoportban is egyértelműen mutatják, hogy ezeket a feladatokat – statisztikailag igazolhatóan – a művészetet tanulók oldották meg jobban (7. ábra).



7. ábra

Az olvasásértés szövegértelmezésének (első két feladat) és a szó szerinti szövegértésének (két utolsó feladat) leíró eredményei összehasonlítva a művészetet tanulók és a művészetet nem tanulók csoportjában

A szó szerinti megértés vizsgálata

A statisztikai igazolhatóság az öt csoport esetében csak óvatos becsléseket enged meg. A szöveg szó szerinti megértésében a leggyengébbek a színészetet tanulók, kis szórás mellett. A zenét tanulók magasan felette vannak átlagukkal minden más csoportnak. A táncosok ezekben a feladatokban a második legjobb teljesítményt érték el, magas szórás mellett, míg a kontrollcsoport teljesítményének átlaga a második leggyengébb, ugyancsak magas szórással. A legmagasabb szórás a képző- és iparművészetet tanulók csoportjában található (5. táblázat és 6. ábra).

5. táblázat

A szó szerinti szövegértés (két utolsó feladat) leíró eredményei az öt csoportban

Olvasásértés összes feladat / Csoportok	Elemszám	Középérték	Szórás	Hiba	95%-os megbízhatósági intervallum		Minimum	Maximum
					Alsó határérték	Felső határérték		
Képző-iparműv.	60	,5354	,3506	,0453	,4448	,6260	,00	1,00
Zene	60	,7063	,2910	,0376	,6311	,7814	,00	1,00
Tánc	60	,5875	,3369	,0435	,5005	,6745	,00	1,00
Színészet	60	,3042	,2024	,0261	,2519	,3565	,00	,88
Kontrollcsoport	60	,3875	,3111	,0402	,3071	,4679	,00	1,00
Total	300	,5042	,3333	,0192	,4663	,5420	,00	1,00

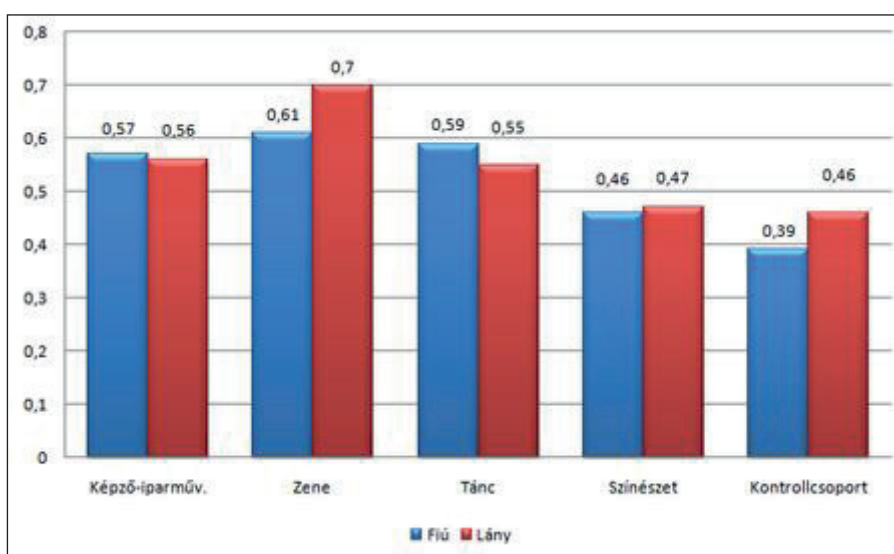
A szöveg szó szerinti megértésben a két csoport esetében is az látható (valamint statisztikailag is bizonyítható), hogy a művészetet tanulók az ide tartozó feladatok megoldásában is jobbak voltak (6. ábra).

Mindkét feladattípust az öt csoportban és a két csoportban is egy-egy ábrán mutatom be a fenti megállapítások illusztrálása kedvéért (5. és 7. ábra).

A lányok és a fiúk olvasásértésének összehasonlítása

A képességvizsgáló tesztet kevesebb fiú töltötte ki, mint ahány lány, mert a teljes mintára nézve és az egyes csoportok viszonylatában is eltérő arányban, de általában kevesebben vannak a fiúk, mint a lányok. A statisztikai feldolgozást ezért a megfelelő korrekcióval végeztem el (2. táblázat).

Az olvasásértés négy feladatának eredményét együtt nézve, a fiúk és lányok tekintetében és az öt csoportban – a korábbi kutatási eredményektől eltérően – az látható, hogy két művészetet tanuló csoportban a fiúk kicsivel jobban olvastak. Ezek a képző- és iparművészetet és a táncot tanulók csoportjai voltak. A képző- és iparművészetet tanulóknál a fiúk egy százalékponttal olvastak jobban, mint a lányok, a táncosoknál ez a különbség öt százalékpont volt. A többi csoportban már a papírformának megfelelően a lányok olvastak jobban. A zenész lányok jelentősen, azaz kilenc, a színészetet tanuló lányok egy százalékponttal teljesítettek jobban, mint a csoportjukba tartozó fiúk, a kontrollcsoport lányai pedig hét százalékponttal előzték meg a hozzájuk tartozó fiúkat (8. ábra).

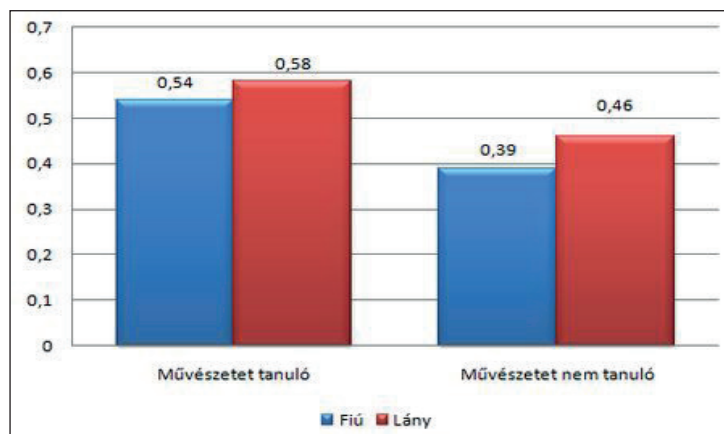


8. ábra

Az olvasásértés összes feladatának összehasonlítása az öt csoportban a fiúk és a lányok között

Az olvasásértés négy feladatának eredményét együtt nézve a két csoportban a művészetet tanuló fiúk és a művészetet nem tanuló fiúk olvasásértésének különbsége 15 százalékpont, míg a művészetet tanuló lányok és a művészetet nem tanuló lányok átlaga között 12 százalékpont volt. A fiúknál és a lányoknál is a művészetet tanulók olvasásértési eredményei lettek jobbak.

A fiú-lány összevetésben a művészetet tanulók között a lányok javára négy, a művészetet nem tanulók között hét százalékpont a különbség. Végző soron a művészetet tanuló lányok sokkal jobban olvastak, mint a művészetet nem tanuló fiúk. A különbség 19 százalékpont volt (9. ábra). A lányoknál mindkét csoportban magasabb volt a szórás, mint a fiúknál, a legnagyobb a művészetet nem tanuló lányoknál, a legalacsonyabb a művészetet tanuló fiúk csoportjában (6. táblázat).



9. ábra

Az olvasásértés összes feladatának összehasonlítása a két csoportban a fiúk és a lányok között

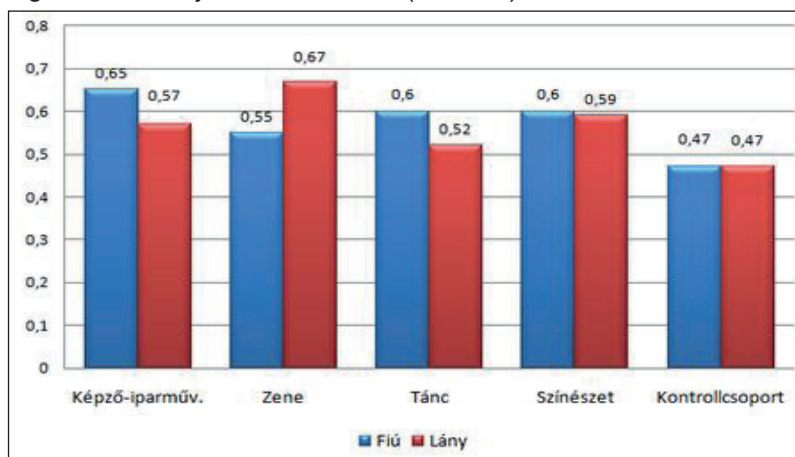
6. táblázat

A teljes olvasásértési teszt eredményei a fiúk és a lányok vonatkozásában

Szövegértelmezés	Fiúcsoportok			Lánycsoportok		
	Elemszám	Középérték	Szórás	Elemszám	Középérték	Szórás
Művészetet tanuló	99	,5395	,2139	141	,5778	,2647
Művészetet nem tanuló	26	,3914	,2451	34	,4637	,2870

A következőkben azt néztem meg, hogy van-e eltérés a szövegértelmezés és a szó szerinti szövegértés között a fiúk és a lányok esetében az ötcsoportos, illetve a kétszoportos bontásban.

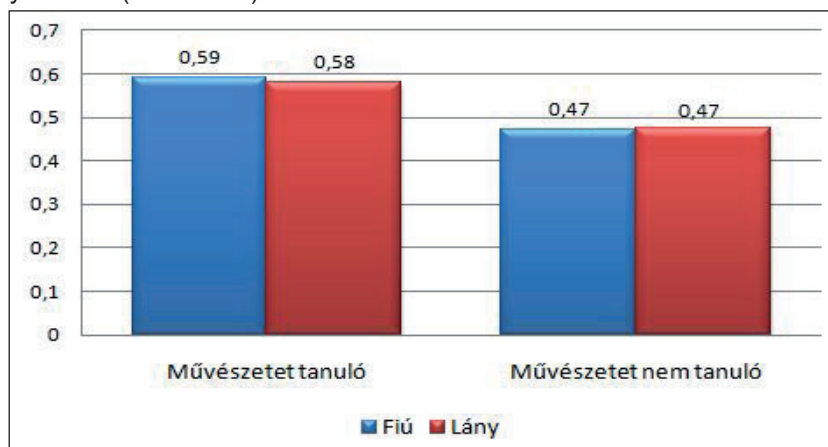
A fiúk és lányok öt csoportjának szövegértelmezésében látható, hogy ebben a feladattípusban a fiúknál a legjobb eredményt elérő (képző- és iparművész) és a leggyengébb eredményt elérő (kontrollcsoport) csoportok között 16 százalékpontnyi különbség van, míg a lányoknál a legjobb eredményt elérő (zenét tanulók) és a leggyengébb eredményt elérő (kontrollcsoport) csoportok között 20 százalékpontnyi. Az eredmények szokatlansága – amint ez látható volt az összesített olvasásértés-eredményeknél is – abban áll, hogy két művészeti csoportban (a képző- és iparművészetet tanulók és a táncot tanulók csoportjaiban) a fiúk lehagyták a lányokat, sőt itt két másik csoportban (a színészetet tanulók csoportjában és a kontrollcsoportban) a fiúk és a lányok teljesítménye azonos vagy közel azonos. Csak a zenét tanuló lányok hozták a papírformát, amely szerint a lányok szövegértelmezése jobb, mint a fiúké (10. ábra).



10. ábra

A szövegértelmezés eredményeinek összehasonlítása az öt csoportban a fiúk és a lányok között

A két csoportban vizsgált szövegértelmezésben is látható, hogy a művészetet tanuló fiúk egy százalékponttal jobb eredményt értek el, mint a lányok (11. ábra). A szórás a művészetet nem tanulók csoportjában magasabb a fiúknál is és a lányoknál is (7. táblázat).



11. ábra

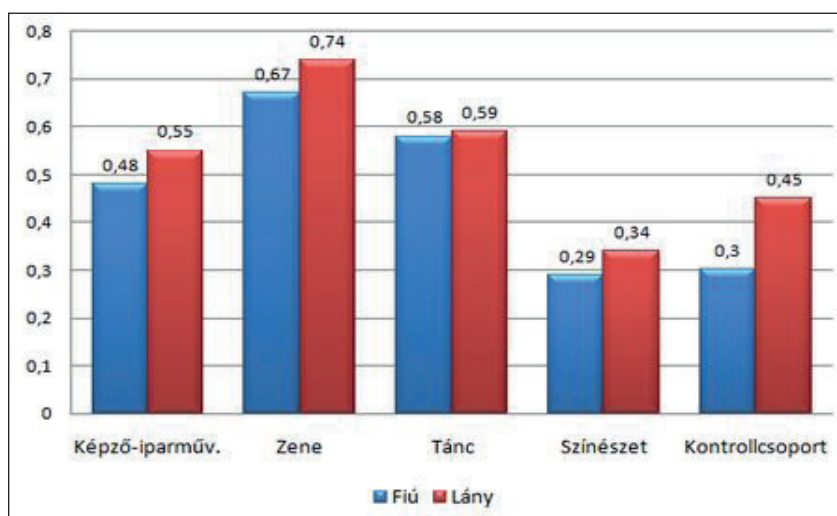
A szövegértelmezés eredményeinek összehasonlítása a két csoportban a fiúk és a lányok között

7. táblázat

A szövegértelmezés (első két feladat) eredményei a fiúk és a lányok vonatkozásában

Szövegértelmezés	Fiúcsoportok			Lánycsoportok		
	Elemszám	Középérték	Szórás	Elemszám	Középérték	Szórás
Művészetet tanuló	99	,5926	,2228	141	,5800	,2702
Művészetet nem tanuló	26	,4701	,2970	34	,4739	,3062

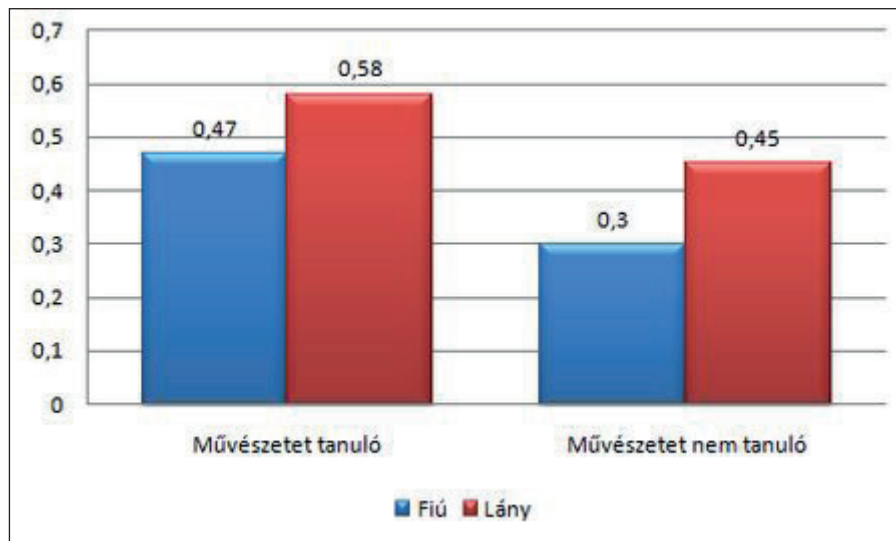
A szó szerinti szövegértésben mind az öt csoportban már a lányok teljesítettek jobban. A fiúknál a legjobb eredményt a zenét tanulók, a leggyengébbet a színészetet tanulók érték el. E két fiúcsoport közötti különbség 38 százalékpont. A lányoknál a legjobb eredményt szintén a zenét tanulók érték el, a leggyengébbet pedig szintén a színészetet tanuló lányok. A középátlagok különbsége náluk 40 százalékpont. Mindkét különbség igen jelentős. A fiúcsoportok és a lánycsoportok között egyaránt nagyon magas a szó szerinti olvasási teljesítmény különbsége (12. ábra).



12. ábra

A szó szerinti szövegértés eredményeinek összehasonlítása az öt csoportban a fiúk és a lányok között

A kétszoros bontásban a művészetet tanuló lányok és fiúk között 11 százalékpontnyi, a művészetet nem tanulók között 15 százalékpontnyi a különbség (13. ábra). A szórás a fiúknál is és a lányoknál is a művészetet nem tanulók csoportjában a magasabb (8. táblázat).



13. ábra

A szó szerinti szövegértés eredményeinek összehasonlítása a két csoportban a fiúk és a lányok között

8. táblázat

A szó szerinti szövegértés (két utolsó feladat) a fiúk és a lányok vonatkozásában

Szó szerinti szövegértés	Fiúcsoportok			Lánycsoportok		
	Elemszám	Középérték	Szórás	Elemszám	Középérték	Szórás
Művészetet tanuló	99	,4735	,3216	141	,5754	,3354
Művészetet nem tanuló	26	,3029	,2810	34	,4522	,3213

Összegzés

Az a feltevés, amely szerint a művészetet tanulók olvasásértése nem gyengébb, mint a művészetet nem tanulóké, igazolódott, mert a művészetet tanulók jobban teljesítettek minden vizsgált feladattípusban, mint a kontrollcsoport.

A szövegértelmezés és a szó szerinti szövegértés leíró táblázatainak összehasonlításakor az az érdekes jelenség figyelhető meg, hogy a könnyebb olvasásértési műveletekben gyengébben teljesítettek a tanulók, mint a nehezebb szövegértelmezés műveleteiben. Így kutatási eredményem nem igazolja ezen a speciális mintán a korábbi kutatások eredményeit, miszerint a szó szerinti olvasási feladatokat mindenki jobban oldja meg, mint az értelmező olvasás feladatait.

Az a feltevés, hogy a művészeti területeken tevékenykedő csoportok között vannak eltérések, szintén igazolódott. A képző- és iparművészetet tanulók csoportjának átlageredménye egyenletes, de a csoport szórása mindenhol a legmagasabb, tehát közöttük igen jól és igen gyengén teljesítők voltak. A táncosok teljesítményei minden feladattípusban a képző- és iparművészetet tanulók közelében voltak, de a teljesítmények szórása egyenletesebb. A színészetet tanulók olvasásértési eredményei nem kerültek minden feladattípusban a jobbak közé, mert a nehezebb szövegértelmezésben jók, de a szó szerinti szövegértésben igen gyengék, és ez a teljes teszteredményüket is lerontotta. Ők vagy elbagatellizálták a feladatot, vagy a beleélő olvasás és a szöveg mondanivalójának keresése miatt a rövid távú memóriát kevésbé használták ki, illetve ez csak

másodlagos, későbbi feladat lehet számukra. Vagyis egy szöveg időkorlátozott, egyszeri elolvasása során számukra inkább az implicit megértés lehet a fontosabb, és emellett az explicit megértés – a megadott feltételek mellett – elsikkad.

A kapott eredmények szerint a zenészek olvasnak a legjobban. A szó szerinti szövegértésben különösen kiemelkedő a teljesítményük. Elképzelhető, hogy a kottaolvasási készség kölcsönhatásban van az olvasással (mivel a kottaolvasás is egy kötött és pontosan értelmezhető szimbólumrendszeren keresztül történik, és mindegyiknek előfeltétele a jó háttértudás, a nyelvi tudás, a jelkulcs pontos ismerete és a lexikai tudás).

Minden feladattípusban a kontrollcsoport teljesítményei a leggyengébbek. Egyetlen részeredmény volt csupán, amelyben egy művészetet tanuló csoport (a színészetet tanulók) mögötte maradt a kontrollcsoport teljesítményének, mégpedig a szó szerinti szövegértésben.

Az öt csoportot nézve összesen két olyat találunk, amely az alacsonyabb szintű olvasásértési műveleteket jobban oldotta meg, mint a nehezebbeket. (Ez a zenészek és a táncosok csoportja.) A többi három csoport a magasabb rendű műveletekben teljesített jobban.

Kutatásom – az egész tesztet nézve – megerősíti a korábbi kutatások eredményeit, miszerint (összességében) a lányok jobban olvasnak, mint a fiúk. A különbségek azonban ebben a mintában nagyon kicsik.

Van egy szokatlan jelenség is az eredmények között, nevezetesen az, hogy a nehezebb szövegértelmezési feladatokban a fiúk több csoportban is lehagyták a lányokat, de a szó szerinti olvasásban a lányok lényegesen jobbak. Ez a jelenség úgy foglalható össze, hogy a feladatok átlagait tekintve a lányok a jobbak, de a minőségi szövegértés tekintetében ez nem biztos, hogy így van. Az eredmények elemzése során az is kimutatható, hogy a művészettel foglalkozó lányok és fiúk olvasásértési teljesítménye közelebb áll egymáshoz, mint a művészetet nem tanuló lányoké és fiúké. A legnagyobb különbség a művészetet tanuló lányok és a művészetet nem tanuló fiúk csoportja között adatható.

Konklúzió

A művészetet tanulók speciális művészeti programja és azok a képességek, amelyek a művészeti tevékenységek során kifejlődnek – például a figyelem, a koncentráció és az önkontroll, valamint a feladatra való erősebb irányultság – meghatározó lehet az olvasásértésben is, és ez annak ellenére is így lehet, hogy a művészek körében több a diszlexiás tanuló, mint az átlagos populációban. A művészeti csoportok többségében ezt a jelenséget jól mutatja a csoportokon belüli magas szórások aránya. Ez az eredmény összecseng a nem speciális mintán vizsgált nemzetközi és hazai kutatások eredményeivel.

Mivel a színészetet tanulók szó szerinti szövegértése gyenge, a szó szerinti szövegértést a színészetet tanulóknál biztosan erősíteni kell, mert ez művészeti-szakmai szempontból is visszahathat a szövegek gyorsabb és pontosabb megtanulására, ugyanis a szöveg memorizálását is fejleszti.

A táncot és a képző- és iparművészetet tanulóknál is megtalálhatók azok az általános tanulmányi és szakmai szempontok, amelyek miatt fontos ezekben a csoportokban az olvasásértés fejlesztése. Ők ugyanis, ha gyorsabban és jobban értik az olvasottakat, hatékonyabban tudnak tanulni, több idő jut az időigényes művészeti tevékenységre. Erre igényük is lenne, mert a motivációs kérdéseknél ebben a két csoportban azt kaptam, hogy sokféle művészeti tevékenységgel szeretnének foglalkozni.

A zenét tanulók jó olvasási eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az olvasás és a zenetanulás kölcsönösen fejlesztheti egymást, függetlenül attól, hogy mit nevezünk oknak, és mit okozatnak.

Az a kapott eredmény, hogy a szó szerinti szövegértés több csoportban is gyengébb, mint a szövegértelmezés, arra mutatott rá, hogy mindkét olvasásértési műveletet, külön-külön be kell gyakorolni. Ezt a problémát már Csapó Benő (1998) is felvetette a matematikai megértés területén, valamint ezt mutatta egy korábbi saját (nem speciális mintán vizsgált) olvasásértés-kutatásom eredménye is (2000).

Az az eredmény, hogy a művészetet tanuló fiúknak jobb a szövegértelmezése, mint a lányoknak, de a szó szerinti olvasásban lényegesen jobbak a lányok – és ez az olvasás minőségi mutatója is lehet –, arra hívja fel a figyelmet, hogy minden olyan csoportban, ahol a szövegértelmezés a gyengébb terület, nagyobb hangsúlyt kell fordítani a szövegértelmezésre, mert a jó szó szerinti szövegértés szövegértelmezés nélkül könnyen magoláshoz vezet.

Az olvasásértés eredményeinek két fő tanulsága van: az egyik az, hogy nem szabad elhanyagolni a művészeti területeket az iskolában, mert segíthetik az olvasásértés fejlődését az ábrák, a hangok, a ritmusok, a blokkok vagy a tömbök, a szimbólumok, a képzelet, az emlékezet, a gondolkodási műveletek és más területek fejlődésén keresztül. Az a kutatási eredményem, hogy minden művészetet tanuló csoport jobban teljesített a teszten, mint a művészetet nem tanuló kontrollcsoport, azt jelzi, hogy a fejlettebb olvasásértés és a művészeti tevékenység fejlesztően hat egymásra.

A másik tanulság az, hogy a művészetet tanulók olvasásértését gondosan kell fejleszteni a szakmai specialitásoknak megfelelő igényeket is figyelembe véve, mert az információk megszerzése magát a művészeti tudást is fejleszti. Az olvasás által történő információszerzés egyrészt mint alkotást inspiráló elem jöhet szóba, másrészt a művészeti életben való tájékozódás része, harmadrészt fontos az is, hogy a tanulók a szakmai leírásokat, útmutatásokat pontosan megértsék, illetve a verbális és művészeti kommunikáció összekapcsolódjon. A művészetet tanulóknál a pedagógusok abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy ismerik a tanulók érdeklődési köreit, ezért a gyakoroltatást olyan szövegeken is meg lehet oldani, amelyek közel állnak a művészjelöltek érdeklődéséhez.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 1995. *Nyelvi elemzések kézikönyve. Grammatika és jelentéstan tanároknak, tanítóknak, diákoknak*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- Adamikné Jászó Anna 1997. Az integrált magyar nyelvi és irodalmi program. *Magyar Nyelvőr*. 422–436.
- Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2007. Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 2.
- Balázsi Ildikó–Felvégi Emese–Rábainé Szabó Annamária–Szepesi Ildikó 2009. *Országos Kompetenciamérés. Jelentés 2008*. http://ohkir.gov.hu/okmfit/files/OKM_2008_Orszagos_jelentes.pdf (2009. szeptember 10.)
- Balázsi Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szabó Vilmos – Szepesi Ildikó 2005. A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle* 12: 3–21.
- Báthory Zoltán 2002. Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 9–20.
- Bredács Alice 1999. *Nevelésszociológiai problémák a középfokú képző- és iparművészeti oktatásban. Tanári stratégiák a társadalmi hátrányok csökkentésére*. Szakdolgozat. JPTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Bredács Alice 2000. Az iskolai tudás mérése Baranya megyében 1999 – olvasásmegértés. *Iskolakultúra* 6/7: 176–195.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.

- Cs. Czachesz Erzsébet 1999. Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra* 2: 3–14.
- Cs. Czachesz Erzsébet 2001. Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra* 5: 21–30.
- Cs. Czachesz Erzsébet 2005. Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. *Iskolakultúra* 10: 44–53.
- Csapó Benő (szerk.) 1998. *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő 2001. Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 88–103.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Glasersfeld, Ernst 1995. *Radical Constructivism. A way of Knowing and Learning* The Palmer Press. London.
- Goodman, Kenneth S. 1982a. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Gollasch, F. V. (ed.) *Language and literacy*. Vol. 1. Routledge and Kegan Paul. Boston. 19–31.
- Goodman, Kenneth S. 1982b. The reading process: Theory and practice. In: Gollasch, F. V. (ed.) *Language and literacy*. Vol. 1. Routledge and Kegan Paul. Boston. 33–43.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2011. január 15.)
- Gough, Philip B. 1972. One second of reading. In: Kavanagh, James F. and Mattingly, Ignatius G. (eds.) *Language by ear and by eye*. MA: MIT Press. Cambridge. 331–358.
- Gyarmathy Éva 2010. *Diszlexiás tanulókról felsőfokon*. MTA Pszichológiai Kutatóintézet. Budapest.
- Horváth Zsuzsanna 1994. Olvasás, szövegértés. A MONITOR '93. *Új Pedagógiai Szemle* 7/8: 97–109.
- Horváth Zsuzsanna 1996. *Szövegek és olvasóik*. Monitor '95. OKI. Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit 1985. *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai*. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest. 55–56.
- Kirsch, Irwine – de Jong, John – Lafontaine, Dominique – McQueen, Joy – Mendetovits, Juliette – Monseur, Christian 2002. *Reading for change. Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. OECD. Paris.
- Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 2–22.
- Lénárd Ferenc 1979. *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Maccoby, Eleanor E. – Jacklin, Carol N. 1974. *Psychology of sex differences*. CA: Stanford University Press. Stanford. <https://doi.org/10.1515/9781503620780>
- Mackintosh, Nicholas J. 2007. *Az IQ és az emberi intelligencia*. Kairosz Kiadó. Budapest.
- Boix Mansilla, Verónica – Gardner, Howard 1997. Of kind of disciplines and kinds of understanding. *Phi Delta Kappan* 5: 381–386.
- Martindale, Colin 1990. Szemantikus emlékezet. In: Kónya Anikó (szerk.) *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó. Budapest. 244–268.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián 2006. Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 17–43.
- Nagy József 1996a. *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió. Budapest
- Nagy József 2000. A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 7/8: 255–269.
- Nagy József 2003. Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra* 8: 40–52.
- Nagy József 2006a. Olvasástanítás. A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 17–43.

- Nagy József 2006b. A szölvlasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 91–107.
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron I. II. III. *Iskolakultúra* 2: 21–33; 3: 22–40; 4: 21–31.
- Orosz Sándor 1977. *A tananyag elemzése*. OOK. Veszprém.
- Pléh Csaba 2003. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Tipotex Kiadó. Budapest.
- Rumelhart, David E. 1990. A sémák: A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.) *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó. Budapest. 392–420.
- Sterbetz István 1983. *Téli vihar*. In: Sterbetz István: *Őszi vizeken*. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.
- Tóth Beatrix 2006. Nyelv és iskola – A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*. 457–469.
- Tóth László 2002a. Szövegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia* 3: 355–376.
- Tóth László 2002b. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Tóth László 2003. Ki érti jobban? Nemi különbségek a narratív szöveg megértésében. *Iskolakultúra* 11: 61–67.
- Tóth László 2008. Kreativitás és szövegértés. *Iskolakultúra* 5/6: 29–39.
- Vári Péter 2003. (szerk.) *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet 1999. Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra* 6/7: 59–68.

- (1) Az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési és Értékelési Osztályának honlapja kompetenciameres.hu/letoltheto.php (2009. szeptember 10.)

Bredács, Alice

An investigation of reading comprehension among 14–16 year-old students in art education

This study deals with the reading comprehension of 14–16 year-old students in art education. Using a test based on a literary text, it investigates the relationship between students' reading comprehension, artistic talent and the training that develops them. It also shows the differences between student groups interested in various kinds of arts, and between boys and girls concerning text interpretation and literal text comprehension. The test was also taken by a group of students who do not take part in art education. The results show that students who follow art education perform better in reading comprehension in almost each task type, although there are differences according to different art types. On the basis of the results, the study on the one hand confirms earlier studies while on the other hand it reveals some new aspects concerning this special student group.

Kulcsszók: szövegértelmezés, szó szerinti szövegértés, pedagógiai diagnózisalkotás, tévképzetek, explicit megértés, implicit megértés, olvasásértés

Keywords: text interpretation, literal text comprehension, pedagogical diagnosis, false beliefs, explicit and implicit comprehension, reading comprehension

Az írás szerzőjéről

Bredács Alice

Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs, Magyarország; Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország

[alice.bredacs\[kukac\]gmail.com](mailto:alice.bredacs[kukac]gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-0884-0817>