

Demeter Gáborné

## Kutatási eredményekre épülő pedagógiai módszertan az olvasástanításban

**Az olvasástanítás történeti és módszertani vonatkozásairól jelentős számú és magas szintű hazai és nemzetközi szakirodalom áll a szakemberek rendelkezésére. A pedagógiai gyakorlatban azonban az olvasáskutatási eredmények hasznosulása gyakran nem kézzelfogható, pedig a legkorszerűbb tudományos megállapítások figyelembevételének és gyakorlati alkalmazásának meg kellene előznie az olvasási problémák kialakulásának kezelését. A tanulmány egyik célja az olvasáskutatási eredmények gyakorlati célú összegzése és a legfontosabb szakmai tanulságok folyamatba rendezése, amely kiindulópontja lehet egy átfogó és preventív olvasásfejlesztési koncepciónak az óvodai előkészítéstől a szövegértés kialakításáig. A tanulmány másik célja, hogy áttekinthető módon bevezesse a gyakorló pedagógusokat az olvasáskutatás eredményeinek az értelmezésébe. Ennek érdekében az olvasáskutatás tudományos eredményeinek rendszerezése elsősorban a pedagógiai gyakorlatban való felhasználhatóság szempontját követi, összegző javaslatok pedig elsősorban a pedagógusok és a szakmai közönség számára hasznosíthatók.**

### Bevezetés

Az olvasással kapcsolatos szakirodalom rendkívül széles spektrumban tárgyalja az olvasástanulási folyamat fogalmát, jellegét, szakaszait és módszereit, ugyanakkor D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) tanulmánya kiemeli, hogy bár hazánkban sok olvasáskutatási fókuszú vizsgálat, mérés zajlott, az olvasás és a szövegértés fejlődését befolyásoló tényezők hatásrendszerének elemzése azonban csak részben történt meg. A szakirodalmi előzmények kevéssé tartalmazzák az olvasástanítás teljes folyamatát átfogó, az olvasási problémák megelőzését szolgáló elemzést. A tanulási problémák szempontjából előtérbe került az olvasási zavar (diszlexia) diagnosztikájának a kutatása (Csépe 2006; Blomert–Csépe 2012), illetve az olvasási tevékenység idegtudományi alapú vizsgálata (Csépe et. al. 2008; Csépe 2014), amely az egyéni diagnosztika szintjén is jelentős előrelépést képvisel.

### Az olvasás fogalmának értelmezési keretei

Az olvasásról tudományos értelemben a 20. század második felétől lehet beszélni, bár az olvasás jelenségével közvetlenül foglalkozó írások már a század elejétől nyomon követhetők. Az olvasás értelmezésének interdiszciplináris jellegét bizonyítja, hogy a nyelvtudomány, a pszichológia, a szociológia, a neveléstudomány, az irodalomtudomány és a kommunikációtudomány is sajátjának tekinti, ugyanakkor valamennyi tudományterület más-más szempontra fókuszál a fogalom elemzési kereteinek és a kutatási céloknak a meghatározásakor.

Az *olvasás* szó megfelelőjeként az angol nyelvű szakirodalom egyszerűen a *reading* kifejezést, az *olvasásértés* (szövegértés) megfelelőjeként pedig vagy a *reading literacy* vagy a *reading comprehension* kifejezéseket alkalmazza. A *literacy* szó műveltséget, olvasottságot, íráskészséget is jelent, a magyar fordításokban olvasásként, olvasásértésként, szövegértésként, írásbeliségeként is

megtalálható. A magyarban használt *olvasás* és *szövegértés* kifejezések inkább a *reading comprehension* szókapcsolat jelentéséhez közelítenek, amely az olvasás műveleti szintjét emeli ki, társadalmi funkcióit kevésbé érinti (Matthew–Felvégi 2009). A hazai és nemzetközi mérések a *reading literacy* fogalmán magát a szövegértést értik, amely szituációkhoz kötött megértést és feldolgozást tartalmaz, és amelynek a célja az egyéni boldogulás hatékonyságának a növelése.

A tudományos kutatások és az ezek nyomán születő elméletek egymásra épülésének a folyamata, a kutatási fókuszok módosulása alapján jellegzetes változások figyelhetők meg az olvasás fogalmának a változásában is. A terminológiákban közös nevezőként jelenik meg az a tény, hogy az olvasás tanult tevékenység, ezért szoros összefüggésben áll a tanulási folyamatokkal (Cs. Czachesz 1998).

A pszichológiai tanulásemelvények koncepcióinak megalkotói közül kiemelkedik Piaget (1970), aki az emberi fejlődés szakaszait (szenzomotoros, műveletek előtti szakasz, műveleti és formális műveleti szakasz) életkori sávokhoz és a kognitív struktúra fejlődéséhez kötötte. Felfogása szerint a fejlődés fontos feltétele a külvilágból érkező tapasztalatok és a gyermek aktivitásának a kölcsönhatása. Ehhez kapcsolódva, de területspecifikus értelemben emelhető ki a fogalmi váltás kérdésköre, amely szerint a tanulás, az olvasott szöveg megértése belső struktúrákon alapuló jelentéskonstrukció eredménye (Korom 2000). A 20. század végén a kognitív és a szociális szemlélet mellett megjelenik az affektív szempont is az olvasás témájával foglalkozó elméletekben. Ebben a megközelítésben az olvasási motiváció kerül a kutatások középpontjába, mint a szövegértés eredményességére ható lényeges tényező (Guthrie–Wigfield 1997).

Az olvasás pedagógiai értelmezésében kialakult egy olyan komplex megközelítésű kép, amelyben a nyelvi, kognitív és motivációs tényezők együttesen hatnak, valamint az olvasói befogadás és a szociális-kulturális kontextus között aktív kölcsönhatást biztosítanak (Cs. Czachesz 1998). Az utóbbi évtizedekben megfigyelhető terminológiai tendenciák megerősítették az olvasás interdiszciplináris jellegét. A kutatások kiemelten foglalkoznak a téma pszichológiai és szociális aspektusaival, valamint azzal az értelmezéssel, amely szerint az olvasás egy folyton változó, fejlődő, a tanulási és az érési jelenségekkel kölcsönhatásban álló, interaktív folyamat, amely a szöveget, az olvasót és a kontextust egyaránt magában foglalja (Józsa–Steklács 2012).

Az olvasás fogalmának fokozatosan bővülő és egyre komplexebb értelmezése kiemelt jelentőséggel rendelkezik, hiszen a háttértényezők vizsgálata a különböző aspektusok kölcsönhatását és folyamatjellegét egyaránt feltételezi. D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) megközelítése szerint az olvasáson olyan tevékenységet értünk, olvasási készségen pedig olyan pszichikus műveleteket, amelyek a folyamat lezajlását lehetővé teszik, és elősegítik az olvasástani eredményességét.

### **Az olvasástani eredményességét befolyásoló tényezők**

Az olvasás interdiszciplináris jellegéből következően az olvasás eredményességének a kérdésköre rendkívül összetett, főként a rá ható, az ezt befolyásoló tényezők szempontjából. A nemzetközi és a hazai szakirodalom többsége ezeket a tényezőket a különböző tudományágak, kutatási területek nézőpontjából mutatja be. A századfordulón és az ezt követő közel két évtizedben azonban napvilágra

kerültek az olvasás „sikerkritériumait” a korábbiaknál jóval átfogóbb keretben bemutató szakirodalmi munkák. Ezek a korábbi empirikus kutatások eredményei közül kiemelik és összegzik a magyar nyelv sajátosságaihoz illeszkedő vonatkozásokat. A kutatási eredmények összegzése különböző tudományterületeket képviselő szerzők munkáiból rajzolódik ki. A tematikus részek struktúrája nem azonos, mert az egyes képességterületek leírásának vezérelvét a gyakorlati hasznosíthatóság, a fejlesztő programokba beépíthető módszertani üzenet határozta meg.

### **Pszicholingvisztikai megközelítések**

„Az olvasás tanult tevékenység, az emberiség kulturális fejlődésének eszköze. Minden magasabb pszichikus funkció rendelkezik valamilyen ahhoz szükséges biológiai alappal” (Lengyel 1999: 12). Mint ahogyan a beszédszervek csak fokozatosan válnak alkalmassá a tökéletes hangképzésre, az olvasáshoz szükséges szervi funkciók is fokozatosan alakulnak ki. Az idegrendszer alkalmazkodóképessége, rugalmassága lehetővé teszi az olvasásban szerepet játszó részkészségek aktiválását, fejlődését, majd összekapcsolódását: egyre magasabb szinten történő integrált működését (Adamikné Jászó 2001).

Adamikné Jászó (2001) szerint az olvasás komplex jellegéből adódóan sok részkészségből tevődik össze, amelyeknek két csoportja különíthető el: az általános és a speciális részkészségek. Az általános részkészségek az emlékezet, a gondolkodás, a figyelem koncentrációja, a türelem, a tempó, a ritmusérzék, az érzelmvilág, a képzelet, a motiválhatóság, amelyek minden tantárgy tanulásához szükségesek. A speciális részkészségek az olvasástanulást közvetlenül készítik elő: az olvasás céljának és funkciójának az ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, a szótagolási készség fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak az ismerete, a metakognitív készségek kialakítása. A két részkészségcsoport kölcsönösen hat egymásra, az olvasni tudás komplex képességében integrálódik.

#### *A nyelvi szintekre vonatkozó tudás*

A nyelv és az olvasás kapcsolatrendszeréről készült első munka a múlt század elején született, és Huey (1908) nevéhez fűződik. Az azóta napvilágot látott pszicholingvisztikai megközelítések egyetértenek abban, hogy az olvasási eredményességet befolyásoló tényezők közül kiemelkedik a nyelvi szintekre vonatkozó tudás szerepe. A metanyelvi tudatosság „az embernek az a képessége, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi tényeket önmagukban véve, tárgyként vizsgáljuk, és rajtuk különböző műveleteket végezzenek” (Lőrík 2006: 37). A gyermek nyelvi kompetenciája a beszédfejlődés kezdeti időszakában még implicit: a nyelvhasználat során amorf egységeket észlel, a nyelv szegmenseinek elkülönítése, felismerése még nem várható el tőle. A nyelvi tudatosság fejlődésével a kompetenciája fokozatosan explicitté válik, és ez kiinduló alapot képez az írott nyelv jelrendszerének az elsajátításához (Kassai 1998). A nyelvi tudatosság olvasási készséget megalapozó elemeit döntően az olvasástanulás időszakát megelőző életkori szakaszokban végzett vizsgálatok tárják fel.

A gyermek a fejlődése során, a kisgyermekkor és az óvodáskor idején a nyelvről auditív úton szerez tapasztalatokat. A nyelvi tudatosság fejlődési folyamatában először a szótagolás képessége alakul ki (Adamikné Jászó 2001). Kassai (1999) szerint a szótag elemi, archaikus nyelvi egység.

A nyelvelsajátítás során már a 6–12 hónapos gyermek képes a kanonikus gagyogásra, a hallott szótagok ismétlésére. A szótag mint produktív nyelvi egység megerősödése akkor figyelhető meg, amikor a gyermek kiválasztja az anyanyelvén gyakran hallott szótagokat és az anyanyelvére jellemző szótagszámú szavak körét.

A szótagtudat a gyermek második életévétől tovább formálódik (amikor a szótagmag, azaz a magánhangzó alapján reprodukálható a szótagszám), majd a 4. életévtől alakul ki a szótag mint metanyelvi egység. Kassai (1999) óvodáskorú (az írott nyelv elsajátítása előtt álló) és iskoláskorú (az olvasást már elsajátított) gyermekek körében végzett vizsgálatokat a szótagtudat kialakulásával kapcsolatban. A szavak letapsolása, szótagokra bontása az írott nyelvet nem ismerő gyermekek csoportjában intuitív jellegű, ösztönös tevékenységnek bizonyult, a szótaghatárok nem minden esetben illeszkedtek a fonológiai szótagszabályhoz (a szó belsejében a szótag egy mássalhangzóval kezdődik), sőt nagyobb szótagszám esetén a hibaszám nőtt. Az olvasástanulást követően elvégzett vizsgálatoknál azonban az írásbeli szótagolás tudatossága már egyértelműen befolyásolta a szótaghatárok megválasztását. Ekkor a szótagtudat az olvasási készség hatására fejlődött, pontosabbá vált.

Az olvasástanulás kezdetén a gyermekkel szemben túl korai elvárásként fogalmazódik meg a szavak beszédhangokra bontásának a készsége. „A fonématudatosság fejlesztését célszerű az olvasás tanulása előtt megkezdeni, mivel genetikailag nem programozott a beszédhangról való belső tudás” (Kassai 1998: 12). „Az óvodáskori vizsgálatok azt mutatják, hogy maga a fonématudat öt-hat éves kor körül alakul ki, vagy inkább hatéves kor után, ahogy az idegrendszeri fejlődés következményeként a gyermek egyre finomabb megkülönböztetésre lesz képes a hangzó beszédben” (Kassai 1998: 9). A beszédhangokat különböző hangkörnyezetekben a beszédhanghallás segítségével észleljük. Az elkülönítést a hangok tulajdonságai (például a képzés helye és módja, a hangszalagok rezgése, az ejtés időtartama) alapján tesszük meg. Ezzel a hangzási hasonlóságok ellenére is lehetséges a beszéd észlelése és megértése. A beszédhanghallás kontrollszerepe kiemelt jelentőségű az artikulációs folyamat szabályozását illetően, az adott nyelv szabályai szerint képzett beszédhangok kiejtése, majd az azoknak megfelelő betűk elolvasása szempontjából egyaránt (Fazekasné 2006; Gósy 2000b; Józsa–Steklács 2012).

A nyelvi tudatosság következő szintjét, a morfológiai tudatosságot reprezentálja a morfémák összetartozásának a tudatosulása (a szótő, az összetett szó, a toldalékok analízise és szintézise). A morfológiai tudatosság elsőként a ragozással jelenik meg az óvodás években, majd későbbi életkorban jelenik meg a szóképzés és az összetett szavak létrehozásának a képessége. A nyelvi tudatosság legintenzívebb fejlődését az iskoláskor első három évében figyelték meg, kölcsönhatásban az olvasással és a nyelvtan tanulásával. A morfológiai tudatosság elősegítheti a szókincs gazdagodását, ugyanakkor elősegítheti a gyors, automatikus szó- vagy szövegolvasást is (Józsa–Steklács 2012).

A lexikális jelentéssel rendelkező nyelvi egységek, a szavak (lexémák) felismerése és annak automatizálása szükséges a fluens olvasás és a szövegértő olvasás kialakulásához. A lexikai tudatosság szintjén az olvasni tanuló gyermek képes megfeleltetni a szóbeliségben szünettel jelzett egységhatárokat az olvasott szavak elkülönített vizuális reprezentációjának. A szemantikai tudatosság

alapján a nyelvi egységek értelmezése, tartalma, a világhoz való kapcsolódása válik nyilvánvalóvá (Pap-Szigeti et al. 2006). A gyermek meglévő passzív szóincse, annak olvasási élmények előtti tárháza meghatározó a szavak, majd a mondatok, a szövegek megértésében és ezzel a tanulás valamennyi szintjén (Pap-Szigeti et al. 2006). Az olvasott mondat egységének, felépítésének megismerése egy magasabb, szintaktikai tudatosságot is erősít. Az olvasás megértése a textológiai tudatosság szintjén éri el a legmagasabb minőséget, tudatosítva a szöveg szerkezetének, funkcióinak, típusainak és összefüggéseinek a rendszerét (Cs. Czachesz 1998; Józsa–Steklács 2012).

Az olvasástanulás folyamatában ez a hierarchikus szerveződés egyértelművé teszi, hogy egy adott szint automatizálódása nélkül nem lehet eredményt elvárni a gyermektől egy magasabb szinten (Józsa–Steklács 2012).

#### *Beszédészlelési, beszédmegértési folyamatok*

Az olvasás tanulásának a feltétele a beszédészlelési és a beszédmegértési folyamatok megfelelő működése. Az auditív észlelési folyamat fejlődésében a percepció stratégiák fokozatosan változnak: kezdetben az információk aktív felvétele egyre specifikusabbá, majd a felvett információk feldolgozása egyre szervezettebbé, rendszerezettebbé válik. A folyamat fejlődésével erősödik a szelektív információfelvétel képessége és az irreleváns, elhanyagolható vagy zavaró információk figyelmen kívül hagyása.

Ha a beszédfeldolgozási folyamatok elmaradnak, vagy zavart mutatnak, az megnehezíti az olvasás- és írástanulást, és negatív hatása lehet a többi tanulási folyamatra is (Gósy 2000a). Eysenck és Keane (2003) a beszédértés és az olvasás azonosságát a nyelvi üzenet érzékszervekkel történő feldolgozásában jelölik meg, ugyanakkor a feldolgozás útját több szempontból is megkülönböztetik. A beszédértés közvetlenül a hallási feldolgozáshoz kötődik, szekvenciális folyamat, ahol a megértést a hallott jel pontatlansága és a rövid távú auditív memória kapacitása is befolyásolja. Az olvasás a vizuális jelek kódolásával, a beszédhangokkal való megfeleltetésével két érzékszervi folyamat integrációját jelenti, amelyben a látott jel felismerése konkrét és megismételhető.

#### *Hang-betű kapcsolat*

Az olvasni tanuló gyermek a hallott és a látott információk (a beszéd és az olvasás) kapcsolatának és különbségeinek a felismerésével további metanyelvi tudáshoz jut, amelynek fókusza a betűtanulás időszakában a vizuális észlelés felé tolódik el. A nyelvi rendszer akusztikus reprezentációjához az olvasástanulással egy teljesen új, vizuális dimenzió társul, amely a nyelvre vonatkozó tudatosságot mindkét modalitás oldaláról és ezek integrált kölcsönhatásában is erősíti. A nyelvi tudatosság fonetikai szintjén az olvasástanulással a gyermek megtanulja, hogy a hangok, beszédhangok egymástól elkülöníthetők.

A hang-betű (fonéma-graféma) kapcsolat láthatóvá teszi a beszédhangokat, összekapcsolva a kétféle percepció (auditív és vizuális) működést. A dekódolás, az asszociáció útján kialakul az olvasástanulás előfeltétele: a jelfunkció megértése (Józsa–Steklács 2012). A fonológiai és a vizuális kódolás

kapcsolatát a belső beszéd és a szubvokalizáció jelensége is összekapcsolja, megerősíti. Huey (1908) szerint az olvasottak belső hallása és artikulációja állandó része az olvasásnak, amely elősegíti a vizuális észlelést, a szavak jelentéséhez való hozzáférést és a szavak megtartását a rövid távú emlékezetben. Tóth (2002) a belső beszéden belül megkülönbözteti a szubvokalizációt és a fonológiai átkódolást, amelyek közül az első a hangképző szervek izmainak a néma olvasás során megvalósuló aktivitását jelenti (Tóth 2002: 75). Az olvasástanulás kezdetén a gyermek számára biztonságot jelent a (már automatizálódott) beszédtevékenység és az (újonnan tanult) olvasás közti híd alkalmazása. Az artikulációs mozgások azonban a gyakorlott olvasónál is megfigyelhetők, ha nehezen kiolvasható, ismeretlen szóhoz ér (Tóth 2002).

#### *A mentális nyelvi készlet*

A mentális lexikon szerepére sokáig csak a szókincs vonatkozásában voltak tekintettel. A kognitív nyelvészet értelmezése kibővíti a korábbi terminológiát: a *mentális készlet* elnevezés pontosabban határolja körül a fogalom tartalmát, amely magában foglalja a szókészlet, a fonotaktikai szabályok, a jelek és a nyelvről szóló háttérismeretek körét is. Az olvasási készség kialakítása szempontjából a szókincs, a mentális készlet fejlettsége az értő olvasás kialakulásában főszerepet játszik: egyrészt az olvasástanulás kezdeti élményei során, a jelfunkció megértésekor, másrészt a szövegértő olvasás fejlődésének az időszakában (Gósy 1999). Az ismert szavak gazdagsága már a betűtanulás idején elősegíti az összeolvasott néhány betűből álló szavak megértését, hiszen a vizuálisan kódolt betűsor megfeleltetése akkor biztosít ráismerést egy értelmes szóra, ha annak hangalakja és mentális képzete a gyermek idegrendszerében már a kiolvasás előtt a rendelkezésre állt.

Cs. Czachesz (1998) a szókincs egy másik funkcióját hangsúlyozza, amely szerint a szókincs jelentős mértékben segíti az egyén fogalomrendszerének kiépülését, amelyre a szövegértő olvasás támaszkodik. A fogalmi háló bővülése, gazdagodása újabb és újabb olvasásélmények hatására egyre kifejezettebb lesz. A meglévő fogalmak és az új tudáselemek így kölcsönhatásban formálják egymást. Nagy (2004) a gyakorlott olvasás kiinduló feltételeként a szógyakorisági törvény hasznosítását említi, amelynek alapján a kritikus szókészlet, vagyis a magyar nyelvben előforduló leggyakoribb 5000 szó ismerete kiindulópont a köznyelvi szövegek megértésében. Megállapítása szerint a köznyelvi szövegek szavainak minimálisan 95 százalékát kell ismerni ahhoz, hogy egy szöveg tartalmát megérthessük, hiszen így gyarapodhat szókészletünk, így fejlődhet olvasási készségünk.

Nagy József (2018) az olvasási képesség pszichikus komponensrendszerében kiemelt szerepet szán az olvasás beszédbeli előfeltételeinek, ezen belül a beszédhangrutinok, a szótagoló-készség és a kritikus szókincs fejlődésének, fejlesztésének. Az olvasási készség részkészségeinek hierarchikus szerveződése a betűolvasástól a szövegolvasásig támogatja az olvasástanulás folyamatát.

#### *Intermodális asszociáció*

Nyelvünk elsajátítása során természetes és ösztönös folyamatnak tekinthető a beszéd mint elsődleges modalitás. Az olvasott és az írott jelek megtanulása mesterségesen, kulturálisan meghatározottan történik, és megegyezésén alapul. A másodlagos modalitás kialakulásához szükség van a metanyelvi

reflexiók alkalmazására, amely hidat képez a különböző modalitások között, elősegíti az írott nyelv és a hozzá kapcsolódó jelrendszer elsajátítását (Kassai 1983). A nyelvi tudatosság verbális, auditív és vizuális észlelési egységei az olvasástanulásban összekapcsolódnak, egymást erősítik, és mindezzel olyan integrált modalitású, asszociatív egységek jönnek létre, amelyekben – megfelelően stabil emléknym esetén – a gyermek bármelyik elemről felidézi a többit (Meixner 1993). Az asszociációs háló negyedik elemeként említhető a motoros kézjel, amely a múlt század elejétől Tomcsányiné Czukrász (1903, 1934) nevéhez fűződik, és fonomimikai módszerként a magyar olvasástanítás egyik legjelentősebb módszertani mérföldkövének bizonyult.

### *Szemmozgási beidegződés*

A nyelvi tudatosság és az integrált asszociációk kiépítése mellett a pszicholingvisztikai megközelítések további közös nevezője a szemmozgás szerepének a megerősítése a fluens olvasástechnika, majd az erre épülő értő olvasás területén (Crystal 1998; Cs. Czachesz, 1998; Tóth 2002; Csépe 2006). A betűk, betűsorok olvasásakor a szem részben gyors, előre irányuló mozgások (szakkádok), szünetek (fixációk) és visszafelé irányuló mozgások (regressziók) szeriális sorát váltogatja. Perceptuális terjedelemnek hívjuk azt az egységet, amelyet a szem egy fixálás alatt átfog (Crystal 1998; Cs. Czachesz 1998; Gósy 1999; Adamikné Jászó 2001). Az olvasástanulás során a gyerekeknek a betűk sorához illeszkedő, a magyar nyelv esetében balról jobbra történő szemmozgási beidegződést kell elsajátítaniuk. A szemmozgás műszeres vizsgálatával (eye-tracking) új szempontból, pontos adatok megismerésével elemezhető az olvasási tevékenységhez kapcsolódó kognitív működés. Ezek eredményeként a jó olvasó 7–9 karaktert jelentő szakkádokat fog át, amelyek a szavakkal nem esnek egybe. Számukra a megértés 200–250 másodperces fixációkkal érhető el (Steklács 2014).

Az olvasott szöveg természete befolyásolja a fixációk és a szakkádok időtartamát, ritmusát. Ha a szöveg egy-egy szakaszán sok fixáció történik, úgynevezett tekintési letapadás jön létre. A fixációk, szakkádok, letapadások rendszerében azonban előfordul a szemmozgás visszatérése egy korábban már fixált elemre. Ezek a regresszív szakkádok, amelyek akkor mutatkoznak, ha az olvasó szeme túl gyors volt a minőségi feldolgozáshoz, szükség van egy megismételt kontrollra. A regresszió a jó olvasók esetében pontosan oda tér vissza, ahol szükség van rá. A regresszió pontossága vagy bizonytalansága a szórutin, az automatizáltság megfelelő fokát is mutatja. A kutatások bizonyítékai alapján a szemmozgás bizonytalansága azonban többnyire nem oka, hanem tünete a gyenge olvasási készségnek (Csépe 2006).

### *Gyors automatikus felismerés*

Az olvasást meghatározó további tényezők között több kutató kiemeli a gyors szófelismerés jelentőségét. A gyakorlott olvasó gyorsan felismeri az ismerős szót, nincs szüksége az összes betű kódolására, egységben látja őket. A szókezdés és a szóforma alapján szelektál a mentális készletében, és a szöveggörnyezetnek megfelelő értelmi visszacsatolással választja ki a megfelelő lexémát. A szófelsőbbrendűségi hatás (McLelland–Rumelhart 1981) alapján az olvasáskor az értelmi feldolgozás

és az ismert, gyakran látott szóforma segíti a szavak gyors felismerését, azonosítását (Eysenck–Keane 2003).

Lengyel (2001) vizsgálataiban a verbális és a vizuális észlelési folyamat kölcsönhatása érdekes összefüggést mutat, amikor értelmetlen „szavakat”, valójában betűsorokat olvasunk. A graféma-fonéma megfeleltetésén túl ebben az esetben az olvasó megpróbálja szóként azonosítani a betűsort, és ebben a folyamatban szüksége van a szókincsében már meglévő magyar szavak verbális, valamint az olvasás útján, vizuálisan gyakran kódolt szóformák mentális reprezentációjára is. Egy adott szó felismeréséhez és értelmezéséhez a szavak fonológiai és szemantikai pólusára is szükség van, mert a primer nyelvi jelsor által kiváltott jelentés osztottan van jelen az idegrendszer neurális hálózatában. A nyelvi jel szimbolikus jellegű: a jel, a jelölt és a kontextus kapcsolata erősödik, a leggyakoribb szavak felismerése fokozatosan begyakorlódik, automatizálódik (Langacker 1987).

A pszicholingvisztikai kutatások alapján Pléh (2013) foglalja össze, hogy a szavak felismerését hogyan befolyásolja a szógyakoriság és a kontextus:

- „A gyakoribb szavakat gyorsabban ismerjük fel.
- A helytelenül írt szó kiolvasásakor azt olvassuk, ami az előzetes elvárásunk, nehezen vesszük észre az elütést.
- Ami érdekel bennünket, azt gyorsabban ismerjük fel.
- Aktuális motiváltságunk segíti a felismerést.
- A negatív tartalmú szavak felismerése nehezebbnek bizonyul.
- A szófelismerés gyorsasága változik, ha a vele asszociatív kapcsolatban álló szó előzi meg. Ilyenkor érvényesül az ún. előfeszítési (priming) hatás” (Pléh 2013: 57).

### *Téri orientáció*

A szemmozgási beidegződés szorosan kapcsolódik az olvasni tanuló gyermek téri tájékozódásához. Magyar nyelvű szöveg olvasása közben a balról jobbra történő haladás, majd a sorvégi váltás, vagyis a szem újból bal oldalra történő fixálása feltétele a folyamatos, gyors olvasásnak. A szemmozgási beidegződés tehát nemcsak a fixációk-szakkádok ritmikus váltakozását, hanem az olvasó szem mindig azonos irányú haladását és sorváltását is jelenti. Mindezek kivitelezéséhez az általános részkészségek közül a gyermeknek szüksége van kialakult testsémára, dominanciára, a lateralitás stabilitására és a téri, síkbeli orientációs készség megfelelő fejlettségére. A síkban való tájékozódásnak az olvasási készség magasabb szintjén is jelentős szerepe van: a mondatban, a bekezdésben, a szövegben való tájékozódás szintén elképzelhetetlen a síkbeli irányok és viszonyfogalmak ismerete nélkül (Gósy 1999).

### *Figyelmi funkciók*

Az olvasás eredményességét a koncentrációs készség fejlettségi szintje, tudatos kontrollja is jelentős mértékben befolyásolja. Figyelmünk segítségével szelektálunk a körülöttünk levő világból érkező információk között. Előnyben részesítjük az aktuálisan lényegeset az elhanyagolható rovására. Valamennyi tanulási tevékenység esetén szükség van erre a szelekcióra, vagyis a figyelmi fókusz tudatos irányítására. Az olvasástanulás kezdetén a gyermek figyelme főként a hang-betű dekódolására



és az összeolvasás technikájára irányul, majd a hang-betű kapcsolat stabilizálódása és az összeolvasás automatizálódása elősegíti a figyelmi funkció ráirányulását az olvasottak tartalmára. Tóth (2002) a figyelmi koncentráció összetett jellegét az olvasási helyzetbe kerülés és az olvasási tevékenység közben kiszűrendő zavaró körülmények szempontjából is indokolja.

### *Zenei képességek*

Egyre több kutatót foglalkoztatja az a kérdés, hogy a zenei képességeknek milyen hatásuk van az olvasás elsajátítására. A vizsgálati eredmények közül témánk szempontjából fontos kiemelni, hogy mind a szövegolvasás, mind pedig a kottaolvasás elsajátításában fontos szerepe van a vizuális és az akusztikus észlelésnek. Zenei olvasáskor a jel-hangzás kapcsolat hasonlóképpen valósul meg, mint az olvasás esetén (Fazekasné 2006). „Az olvasáshoz szükséges hallási képesség nem speciálisan fonéma természetű, hanem zenei hallási képességgel is társul. Kutatások alapján valószínűsíthető, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak” (Janurik 2008: 305).

### *Memória és szerialitás*

Az olvasástanulás kezdetén a rövid távú emlékezet működése teszi lehetővé, hogy a kiolvasott szótagokat szavakká kapcsoljuk össze, és így a verbális és auditív úton még széttöredezett információkból értelmes nyelvi egységet alkossunk. Ugyanakkor az olvasási készség magasabb szintjén a hosszú távú emlékezetre támaszkodunk, amikor az olvasással nyert információkat összekapcsoljuk a háttértudásunkkal. A szövegolvasás közben az új információ bevésése, a már meglévő tudás felidézése és a kettő összekapcsolása párhuzamosan működik. Az olvasó számára idegen tématerületen, ahol még nem vagy kevésbé rendelkezik megfelelő háttértudással, az új információ bevésése, tárolása is nehezebb, mint amikor már meglévő tudáshálóba kell beilleszteni egy-egy új elemet. A folyamat egyszerre szenzoros és kontextuális jellegű, a működés az új tudáselem és a meglévő tudásháló között kölcsönös (Eysenck–Keane 2003).

Laczkó (2015) a kétféle memóriefunkció szerepére más szempontból világít rá: amikor az olvasott szöveg lényegét szeretnénk visszakérdezni, akkor a rövid távú emlékezetünkre, a szövegből levont következtetések (például a tanulság) levonásához azonban a hosszú távú emlékezetünkre támaszkodunk. Gósy (1999) szerint a vizuális információ memoriális megtartásának gyengesége is hozzájárulhat az olvasási problémák kialakulásához, hiszen az elolvasott szónak nemcsak a kimondott, hanem a látott képhez kapcsolódó emléknyma is elősegíti az olvasottak felidézését. Gyarmathy (2007) az olvasásnak főként a tanulási funkcióját emeli ki, és megerősíti, hogy az olvasás elsajátításában a memória azért tölt be lényeges szerepet, mert az olvasást az információk megszerzésén túl a megtanulásuk, felidézésük céljából is használjuk.

### *Metakogníció*

Az 1980-as évektől kezdve új fogalom terjedt el az olvasási készséget vizsgáló kutatásokban, amely alapvetően a legmagasabb szintű és legabsztraháltabb kognitív képességhez, a gondolkodási

funkcióhoz tartozik. A metakogníció fogalma (Flavell 1979: 906) korábban is ismert volt a kutatók körében, ekkor azonban már egy új aspektusból szemlélték: az olvasó saját olvasási folyamataira, az olvasási képességeire vonatkoztatták. Az előzetes tudás, az olvasás mikro- és makrofolyamatai, a szövegértelmezés, a következtetések levonása és a különböző szövegekkel végzett műveletek jelentősége egyre inkább a vizsgálatok középpontjába került, amelyek igazolták az összefüggést a metakognitív tudás és a képességek, valamint a szövegértés között. Steklács (2013) szerint az olvasásra vonatkozó tudatosság kialakulása egyrészt kognitív, másrészt metakognitív szinten értelmezhető. A kognitív szint az olvasás funkciójára, jellemzőire és céljára vonatkozó tudatosságot, a metakognitív szint pedig az olvasó saját olvasási folyamataira, olvasási képességeire vonatkozó tudatosságot jelent. Az olvasási készség fejlődésével a dekódolás automatizálódik, a metakognitív kapacitás egyre jobban felszabadul. Ugyanakkor a metakognitív elemek hatása már az olvasástanulás kezdeti szakaszában is megfigyelhető, már ott is megjelenik a tervezési funkció. A tervezés – nyomon követés – értékelés ciklikusan váltakozik az olvasási készség fejlődése során, és ez tudatos önszabályozást tesz lehetővé (Csikos 2007; Steklács 2013). Saját olvasási tevékenységünk folyamatos monitorozása közvetlenül kapcsolódik a szövegértési képesség fejlődéséhez és az olvasási stratégiák alkalmazásához. Az olvasási stratégiák értelmezhetők a szövegértés műveleteiként, amelyek megtanítása, alkalmazása jelentős mértékben hozzájárul a tanulók szövegértési képességének a fejlődéséhez (Steklács 2013).

#### *Morfológiai tudatosság*

Kevés vizsgálat irányul a metanyelvi funkciókon belül a morfológiai tudatosság fejlettségi szintjére. A szavakon belüli legkisebb jelentéssel rendelkező nyelvi egységek, a morfémák spontán megjelenése a gyermekek beszédében 2-3 éves korra tehető. A morfémákra történő rálátás, a velük végzett manipulálás képessége a ragozással, a szóképzéssel és a szóösszetétellel kapcsolatos műveletekben érhető tetten, és jellemzően az iskoláskorban fejlődik ki. Fejlettségi szintje befolyásolja a gyermekek szóolvasási és szövegértési teljesítményét egyaránt (Török–Hódi 2015; Varga 2020).

#### **Olvasási motiváció**

Egyetlen megismerő tevékenység sem nélkülözheti az érdeklődés ráirányulását, hiszen a motiváció, a készletés valódi hajtóerő (drive), amely fakadhat a tevékenység által kiváltott örömből, de lehetnek forrásai az abból várt előnyök (érdekek, hasznok) is. Az elsajátítási motiváció fogalmát Józsa definiálja: „Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához” (Józsa 2002: 79). Az elsajátítási motiváció a készségek és a képességek fejlődésében alapvető szerepet tölt be, és valamennyi kompetenciaterület kialakulására hatással van. Józsa (2002) megközelítése szerint a motivációhoz optimális kihívást elérő tanulási helyzet szükséges, amelynek megteremtése az egyéni különbségek miatt rendkívül nehéz pedagógiai feladat. Az olvasási motiváció szerepére, jelentőségére több szakember is ráirányítja a figyelmet (Cs. Czachesz 1999; Nagy 2000; Adamikné Jászó 2006). Az olvasási tevékenység iránti érdeklődést, készletést, irányultságot több tényező, összetevő

befolyásolja. Az olvasási motiváció összetevői azok a motívumok, amelyek szerepet játszanak az olvasási tevékenység elindításában és fenntartásában (Szenczi 2010). A motívumok kialakulása és erősödése már az olvasástanulás előtti időszakban elkezdődik (Szenczi 2010), és működésükre a család kulturális szokásai és igényei döntő hatást fejtenek ki (Józsa 2002).

A motiváció kérdése a pedagógusok szempontjából azoknak a feltételeknek a megteremtését jelenti, amelyek a fenti motívumokhoz optimális környezetet és feladathelyzetet biztosítanak. Ez a törekvés érinti a pedagógus tanulószervezési eljárásait (például kooperatív technikák, projektmódszer alkalmazása), a gyerek érdeklődésének és olvasási készségeinek megfelelő szövegek kiválasztását és a szövegfeldolgozás kreativitást biztosító megoldásait is (Józsa 2002). Az olvasási motiváció szerepe az úgynevezett „Máté-effektus” értelmezésével még nyilvánvalóbbá válik. A kifejezés forrása az Újszövetség Máté evangéliumának a talentumokról szóló példabeszédére utaló metafora: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik” (Mt 25, 29). A gyengébbek esélyei tehát fokozatosan csökkennek, a jók előnyei egyre növekednek. Ennek az az oka, hogy a korai teljesítmények eltérő üzeneteket közvetítenek a gyerekek felé: az átélt siker vagy kudarc megerősítő mechanizmusként működik, amely a motiváltságra vagy a motiváltság gyengülésére markáns hatást fejt ki (Hódi et al. 2015).

Az olvasás nagyon lényeges területe az iskolai, majd a társadalmi életünknek: az ezzel kapcsolatos élmények nem átmenetiek, nem elhanyagolhatók és nem kompenzálhatók más készségek magasabb szintű működésével. Hatása minden tantárgyat, minden tudományterületet átfog, a kudarc szinte generalizálódik, a kezdeti nehézségek kumulálódnak, és áthatják a tanulás, a fejlődés teljes motivációs bázisát.

### **Pedagógiai-idegtudományi megközelítések**

A pedagógiai-idegtudomány az olvasáskutatás speciális képviselőjévé vált az elmúlt évtizedekben. Áttekintve a kapcsolódó hazai eredményeket és következtetéseket, egyértelműen találunk átfedéseket a korábban bemutatott tudományközi elméletek egyes tételeivel, és ez megsokszorozza az érintett tényezők szerepét az olvasási eredményesség hatókörében. A legfrissebb kutatásokat ezen a területen Csépe Valéria és Leo Blomert végezte a századfordulót követő közel két évtizedben.

Az olvasási készség kialakulásához számos (18-20) agyi terület ép működése és együttműködése szükséges. A kutatók szerint az emberi agynak nincsenek olyan mechanizmusai, amelyek kifejezetten az olvasásra specializálódtak volna. Az olvasást is olyan megismerési funkciónak tekintik, amely az általános rendszerből emelkedik ki. Az agy evolúciójában az olvasásnak csak az előfeltételei vannak meg, funkcionális rugalmasságának növekedése azonban biztosíték az olvasási készség egyre magasabb szintű elsajátításához (Csépe 2006). „Az olvasástanulás szempontjából két alaphálózat működése mindenképpen kritikus. Az egyik a beszélt nyelv feldolgozásáért felelős, ezen belül pedig a szavak hangzóinak elkülönítésében és megkülönböztetésében meghatározó funkciót betöltő hallási feldolgozórendszer. A másik alaphálózat az írásrendszer elemeinek, a szimbólumok feldolgozásának rendszere, a téri és vizuális információk feldolgozására képes hálózat” (Csépe 2006: 57). „A bal

agyfélteke feldolgozó körei eltérő feladatokra specializálódtak, működésükre támaszkodik az olvasás kezdő szakasza, illetve az olvasás fonológiai útja. A lassú, figyelmet igénylő, szabályt alkalmazó olvasás a hátsó olvasási területek felső körének épségéhez, a közel automatikus olvasás viszont az alsó feldolgozó kör épségéhez kötött. Az első mechanizmus a meglévő körökön viszonylag hamar kialakul, a második viszont hosszabb időt igényel, gyakorlás és az olvasásban részt vevő agykérgi hálózat terjeszkedése szükséges hozzá” (Csépe 2006: 67–68).

Ziegler és Goswami (2005) szerint az olvasáshoz három alapvető kognitív készség szükséges: a fonológiai tudatosság, a betűismeret és a vizuális elemek gyors automatikus megnevezése. A nyelvi tudatosság összetevői közül kiemelkedik a fonológiai tudatosság, amely a szavakat alkotó fonológiai egységek (szótagok, rímek, beszédhangok) felismerésének, szegmentálásának és a velük végzett műveleteknek a tudatos képességét jelenti (Csépe 2006).

Egy alfabetikus írás elolvasásához meg kell értenünk, hogyan lehet a betűt vagy betűcsoportot megfeleltetni a beszédhangoknak. A fonológiai kódolás a későbbi készségszintű olvasás alapja (Blomert–Csépe 2014). Az olvasás fejlődésével a dekódolás egyre automatikusabb művelete hozzásegíti az olvasót ahhoz, hogy egyre gyorsabban, folyamatosabban kapcsolja a szavakat és a morféákat fonológiai és szemantikai megfelelőjükhöz (Perfetti 1985). A jól olvasó rendkívül gyorsan fel tud ismerni egy-egy gyakran látott szót, ugyanakkor a számára ismeretlen szavak esetén szüksége van arra, hogy visszatérjen a fonológiai dekódolásra a pontos megfeleltetés érdekében (Blomert–Csépe 2014). A kutatások alapján azonosított harmadik kognitív tényező a gyors automatikus megnevezés (rapid automatized naming – RAN), amely egyaránt jelenti betűk, számok, tárgyak és színek gyors megnevezését. A vizsgálatok kiemelten az alfanumerikus RAN szerepét és jelentőségét bizonyítják a folyékony (fluens) olvasás kialakulásában.

A kiemelt kognitív faktoroknak az olvasás fejlődésében betöltött szerepét vizsgálva megállapítható, hogy az olvasási folyamat fejlődésében a feldolgozás a betű-hang megfeleltetésről átvált az automatikus integrációra, és közben a kérgi hálózat maga is változik, módosul a beépülő olvasási tapasztalatok hatására (Blomert–Csépe 2014). A kutatások alátámasztják, hogy a gyakorlott olvasás során két betűből álló úgynevezett bigramok (Schoonbaert–Grainger 2004), illetve szóformák agyi feldolgozása történik meg. A feldolgozás gyorsasága, fluenciája jelentős mértékben függ a szöveggel kapcsolatos elvárásainktól. A kutatók szerint a közvetlen vizuális információk percepciója és a magasabb szintű vizuális – asszociációs működés top-down hatása együttesen határozza meg az olvasásban részt vevő agykérgi területek aktivitását (Price–Devlin 2011).

Az előzőekben megfogalmazott következtetések szoros összefüggést mutatnak a pszicholingvisztikai vizsgálatok megállapításaival, és egyben idegtudományi alapon (képalkotó eljárásokkal) bizonyítják a korábbi empirikus tapasztalatokat.

### **Szociolingvisztikai megközelítések**

Az olvasásra ható tényezők sorából nem hagyható ki az olvasni tanuló gyermek családi háttere, kulturális környezete sem. Nyilvánvaló, hogy az olvasás, mint az információhoz való hozzájutás eszköze

az olvasni tudó ember érvényesülését is elősegíti szűkebb és tágabb közösségeiben: családjában, iskoláiban, munkahelyén és a társadalomban egyaránt. Ugyanakkor ez az érvényesülés, a közösségekbe történő eredményes beilleszkedés sikere jelentős mértékben a családi szocializáció függvénye (Kertesi–Kézdi 2012).

Kulturális szempontból eltérő szocializációs közeget biztosító csoportok különböző hatással vannak a gyermekek nyelvhasználatára, kommunikációjára és könyvekkel való kapcsolatára. Az iskolába kerülő gyermekek nyelvi interakciós készségei, olvasási tapasztalatai és a világról való tudása így jelentős eltérést mutathat. Az iskola előnyben részesít egyes nyelvhasználati módokat, és ebből a szempontból az eltérő szociokulturális környezetből érkező gyermekek tanulási eredményességét is befolyásolja (Réger 2002). „Hogy a kisiskolások számára az iskolai kommunikációban való részvétel, az iskolai »jelentésvételezés« mennyire lesz természetes, magától értetődő tevékenység, azt nem kis mértékben otthoni nyelvhasználati mintáik és olvasási tapasztalataik fogják megszabni” (Réger 2002: 144). Olvasáspszichológiai vizsgálatok szerint az iskolázott szülők és a nagyobb testvérek tudatos tanítása alapján a könyvekkel, szövegekkel való foglalkozás már a kisgyermek és az óvodás életének is természetes részévé válik (Réger 2002).

A társadalmi érvényesülés szociokulturális kritériumainak vizsgálata a múlt század kutatóit és a jelenlegi nemzetközi mérések elemzőit is foglalkoztatják. Az előbbiek közül kiemelkedik Bourdieu (1978), aki az iskolai nyelvhasználat társadalmi osztályok szerinti meghatározottságát hirdeti, valamint Bernstein (1975), aki szerint a társadalmi viszonyok különböző formái különböző beszédrendszereket, eltérő nyelvi kódokat hozhatnak létre. A különböző beszédrendszerek, kódok által a gyermekek különböző szerepeket tanulnak meg a családon belül, és ez a szerep szorosan összefügg a család társadalomban elfoglalt helyzetével. Ezek az eltérő társadalmi és intellektuális orientációk meghatározó és iskolai eredményességüket befolyásoló tényezővé válnak annak ellenére, hogy a gyerekek belső lehetőségeik, intellektusuk, képességeik fejlettsége szerint nem különböznek (Bernstein 1975).

A nyelvi-kulturális minták iskoláskor előtti szerepét emeli ki Csépe (2014), amikor különböző szocioökonómiai státuszú családok gyermekei körében végzett kutatásokra hívja fel a figyelmet. A vizsgálati eredmények közös következtetése, hogy a szocioökonómiai (SES) státusz befolyásolja a kognitív alapképességek és az olvasás kapcsolatát. A kutatások bizonyították, hogy a magas SES és az agyi fejlődés közti kapcsolat nem az olvasástanulás időszakában, hanem már az iskoláskor előtt hátránykompenzációt eredményez az érintett gyermekek számára. A bizonyítékok a SES szerepét egyelőre a nyelvi faktorok szempontjából igazolják, amelyek közvetlenül a fonológiai feldolgozást és ezen keresztül az olvasási készség fejlődését is érintik.

### **Anyanyelv-pedagógia és olvasástanítás**

Szépe György munkásságának lényeges területe a nyelvészet és az anyanyelvi oktatás kölcsönhatásának a vizsgálata. Az utóbbi szerepével kapcsolatban kiemeli, hogy az anyanyelv-pedagógia fő feladata tudományos válaszok keresése a gyakorlat kérdéseire (Szépe 1976). Az olvasástanítás globális megközelítésének szempontjából kiemelkednek Adamikné Jászó Anna

munkái, amelyek történeti és módszertani vonatkozásban is teljes képet mutatnak a magyar olvasásügy helyzetéről és az ebből következő fejlesztési pontokról. Adamikné az olvasástanítás történeti elemzése alapján (2006) megfogalmazza a legfontosabb tanulságokat az olvasást tanítók számára:

- A magyar nyelvű olvasástanítás számára az analitikus-szintetikus módszer bizonyul optimálisnak.
- A hangos olvastatás és a szótagoltatás az eredményes olvasástanítás alapvető elve.
- A hangoztatás elsődlegessége mellett a hangos és a néma olvasás helyes arányát kell megtalálni a tanításban.
- Minden olvasási tevékenységnek értelmesnek kell lennie, az olvasásnak mindig legyen célja az olvasó számára.
- A beszéd- és értelemgyakorlatok, a szókincs- és gondolkodásfejlesztés lényeges előkészítő szakasza az olvasástanításnak és valamennyi anyanyelvi területnek.
- Az olvasmányok tartalma sokszínű, sokoldalúan fejlesztő (esztétikai, erkölcsi hatással rendelkező, többféle ismeretet közlő, különböző szövegtípust bemutató) legyen.
- Az olvasás és az írás tevékenysége szorosan kapcsolódik egymáshoz, ezek párhuzamos tanítása indokolt.

Az elmúlt évtizedek kutatásai megerősítették a fenti elvek létjogosultságát. Csépe (2006) tanulmányában a következő lényeges tétellel bővíti ki ezeket: a globális olvasástanítás hátrányainak elemzésében hangsúlyos probléma, hogy az elemzés nélküli olvasástanítás lemond a fonológiai tudatosság természetes fázisáról, a szótagolás támaszáról. Ez a kihagyott lépés a nyelvi egységek elemekre bontását és az összeolvasás alapozását is negatívan érinti, hiszen a hangokhoz való hozzáférés nélkül elképzelhetetlen az írott nyelv elsajátítása. Azok az olvasástanítási módszerek, amelyek globális szavakat felismertető előkészítő fázis (globális előprogram) után térnek rá az analízisre, azt a hamis illúziót alakítják ki a gyermekben, hogy már tud olvasni. Ennél még veszélyesebb hatása azonban az, hogy a szavak egészes találgatása felerősíti a kompenzáció globális stratégiáinak a megjelenését (Csépe 2014).

A módszertani felismerések gazdagsága ellenére Magyarországon jelenleg is az alsó tagozat, azon belül is főként az első két évfolyam vállalja fel az olvasástanítás konkrét feladatait, pedig a 2020-ban kiadott legújabb Nemzeti alaptanterv és a kapcsolódó kerettantervek koncepciói lehetővé teszik a pedagógusok számára az olvasás, a szövegértés fejlesztésének hosszú távú, tantárgyközi útját. Az alsó tagozatot követően a legújabb kutatások már egyértelműen a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztése mellett érvelnek. Előtérbe került az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció szerepének kérdésköre, megfogalmazódott a kapcsolódó kutatási eredményeket integráló fejlesztőprogram kidolgozásának a szükségessége is (Fejes et al. 2022).

### **A kutatási eredmények elhelyezése az olvasásfejlesztés időskáláján**

Az elmúlt évtizedben nemzetközi viszonylatban is számos szervezet, kutatóközpont tűzte ki célul a tanulók, a fiatalok olvasási és szövegértési készségeinek javítását. A kutatási projektek közül kiemelkedik az ADORE (Adolescent Struggling Readers In European Countries) kutatási projekt eredménye. A projekt 11 európai országban folytatott kutatás alapján gyűjtötte össze a tizenéves,

olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításában hatékonyak bizonyult iskolai gyakorlatokat. A tapasztalatok összefoglalását követően elkészült ajánlás az olvasástanítást mint folyamatot mutatja be, ezen belül az olvasástanítási szakaszok időbeliségét és prioritását is lényegesnek tartja. E tanítási modell alkalmazása nemcsak az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók számára nyújtana segítséget, hanem gyakorlatilag bárkinek (Steklács 2013). Az olvasástanítás szakaszainak optimális egymásra épülését és eloszlását egy évfolyamokra bontott időskála szemlélteti (Garbe et al. 2010, idézi Steklács 2013). A modell szerint az olvasási készség fejlesztése lineáris, ez a folyamat magasabb szintjein tudatosan integrálja az alsóbb szinteket (Józsa–Steklács 2012). A különböző tudományágak megközelítéseiből kiemelt kulcsszavak hozzárendelhetők az ADORE-jelentésbe foglalt olvasásfejlesztési időszávokhoz. Az olvasásra ható tényezők rendszerét az 1. ábra szemlélteti.

### **Összegzés**

A tanulmány azokat az empirikus alapokon nyugvó megállapításokat gyűjtötte össze, amelyek a magyar nyelvű olvasástanítás pedagógiai gyakorlatához kapcsolhatók. A fókuszpontba azok az olvasási eredményességre ható háttértényezők kerültek, amelyek a korai beavatkozás – fejlesztési szakaszokhoz rendelt – szemléletét erősítik. Lényeges kiemelni, hogy az egyes tényezők nem elkülönülten, hanem komplex módon, egymással transzferhatást kifejtve befolyásolják az olvasási készséget. A rendszerezés tehát főként az egyes tudományterületekről érkező kutatási eredmények áttekintését teszi lehetővé. A kutatásokból azokat az eredményeket volt érdemes kiemelni, amelyekhez közvetlenül beavatkozási/fejlesztési lehetőséget rendelhetünk. A hazai eredmények hangsúlyozását indokolja, hogy a magyar nyelvhez leginkább illeszkedő tényezők kerültek a rendszerezés fókuszába.

Az elméleti értelmezések és a fejlesztési szakaszok egymásra vetítésével kirajzolódnak az olvasástanítás elméleti keretrendszerének és az olvasásfejlesztés időhorizontjának az illeszkedési pontjai. Ez a hálózat kiindulópontot jelenthet az olvasástanítás tudományos igényű megújításához, egy – kutatási eredményekre épülő – preventív olvasásfejlesztési folyamat megtervezéséhez.

A 2. ábrán az olvasásfejlesztés előkészítő szakaszának – kutatási eredményekre alapozott – rendszerét láthatjuk, amelyen belül az egyes készségterületek, modulok célzott fejlesztése egy szakmailag megalapozott, preventív beavatkozást tesz lehetővé. A pedagógusok, a szakemberek számára javasolt szakirodalmak, fejlesztő kiadványok és játékok kiindulópontjai lehetnek az óvoda-iskola átmenetben hasznosítható hazai tudástár tematikus rendszerezésének. A 2. ábrát itt érhetik el.

A tanulmány rendhagyó módon tekinti át az olvasáskutatási eredmények és a pedagógiai gyakorlat szükségleti pontjainak az illeszkedését. A kutatások során igazolt megállapítások gyakran nem jutnak el a pedagógusokhoz, vagy nehezen fordíthatók le gyakorlati szempontból. A feladatok kiválasztásának szakmai tudatossága azonban elengedhetetlen az eredményes pedagógiai beavatkozásokhoz. Mivel az olvasni tudás vagy annak hiánya komplex módon hat a felnövekvő generációk boldogulására, a módszertanilag megalapozott építkezés folytatása, az olvasásfejlesztési szakaszok modulszerű egymásra építése több szinten is eredményt hozhat az óvodák, iskolák világában.



## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bernstein, Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Blomert, Leo – Csépe Valéria 2012. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–86.
- Bourdieu, Pierre 1978. *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 339–370.
- Csépe Valéria – Honbolygó Ferenc – Ragó Anett – Szűcs Dénes 2008. *Neurokognitív integrációs folyamatok, nyelvfejlődés és nyelvi zavarok*. Neurocognitive integration processes, language development and language disorders. Munkabeszámoló. OTKA. [http://real.mtak.hu/1767/1/47381\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1767/1/47381_ZJ1.pdf) (2022. július 21.)
- Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012. Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–82.
- Eysenck, Michael W – Keane, Mark T. 2003. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2006. Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 189–206.
- Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi-Velkey Beáta – Tary Blanka – Vígh Tibor 2022. Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*. 2. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=982> (2023. január 2.)
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist* 34: 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garbe, Christine – Holle, Karl – Weinhold, Swantje (eds.) 2010. *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries*. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2000a. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése*. Nikol. Budapest.
- Gósy Mária 2000b. *A hallástól a tanulásig*. Nikol. Budapest.
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan 1997. Relations of Childrens Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology* 89/3: 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia – A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó. Budapest.



- Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit 2015. A Máté-effektus. A gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra* 4: 18–30. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.18>
- Huey, Edmund Burke 1908. *The psychology and pedagogy of reading. Technical report.* Macmillan Company. New York.
- Janurik Márta 2008. A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia* 108/4: 289–317.
- Józsa Krisztián 2002. Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 1: 79–104.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2012. Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 138–188.
- Kassai Ilona 1983. A fonéma realitása a korai gyermeknyelvben. *Magyar Nyelvőr* 107: 467–468.
- Kassai Ilona 1998. A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás* 2: 6–14.
- Kassai Ilona (szerk.) 1999. *Szótagfogalom-szótagrealizációk.* MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2012. A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle* 59/7–8: 798–853.
- Korom Erzsébet 2000. A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle* 51/2–3: 179–205. <https://doi.org/10.1556/mpszle.55.2000.2-3.2>
- Laczkó Mária 2015. Emlékezeti működés és szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=595> (2022. július 21.)
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar I. Theoretical Prerequisites.* Stanford University Press. Stanford.
- Lengyel Zsolt 1999. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák.* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Lengyel Zsolt 2001. Jelentés nélküli hangsorok felismerése. In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.) *Színes eszmék nem alszanak. Szépe György 70. születésnapjára.* Lingua Franca Csoport PTE. Pécs. 766–773.
- Lőrík József 2006. A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás* 2: 32–60.
- Matthew, Kathryn I. – Felvégi Emese 2009. Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön. *Új Pedagógiai Szemle* 1. 102–113.
- McClland, James L. – Rumelhart, David E. 1981. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 1. An account of basic findings. *Psychological Review* 88/5: 375–407. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375>
- Meixner Ildikó 1993. *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2004. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia* 13: 123–142.
- Nagy József 2018. *Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek.* Mozaik Kiadó. Szeged.

- Nemzeti Alaptanterv és Kerettantervek. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat) (2022. július 23.)
- Pap-Szigeti Róbert – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián 2006. A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 235–258.
- Perfetti, Charles 1985. *Reading ability*. Oxford University Press. New York.
- Piaget, Jean 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 2013. *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Price, Cathy J. – Devlin, Joseph T. 2011. The Interactive Account of ventral occipitotemporal contributions to reading. *Trends in Cognitive Sciences* 15/6: 246–253. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.001>
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Schoonbaert, Sofie – Grainger, Jonathan 2004. Letter position coding in printed word perception: Effects of repeated and transposed letters. *Language and Cognitive Processes* 19/3: 333–367. <https://doi.org/10.1080/01690960344000198>
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Kiadó. Budapest.
- Steklács János 2014. A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> (2022. július 21.)
- Szenczi Beáta 2010. Olvasási motivációk *Magyar Pedagógia* 110/2: 119–147.
- Szépe György (szerk.) 1976. *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tomcsányiné Czukrász Róza 1903. *A magyar gyermek első könyve*. Lampel. Budapest.
- Tomcsányiné Czukrász Róza 1934. *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Nagel. Budapest.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Török Tímea – Hódi Ágnes 2015. A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2022. július 21.)
- Varga Szilvia 2020. An online instrument assessing the relationship between morphological structure awareness and reading comprehension in Hungarian, 2-4 graders. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online* 19/4: 2322–2334. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764232>
- Ziegler, Johannes C. – Goswami, Usha 2005. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* 131: 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Demeter, Gáborné

Research-based pedagogical methodology in reading instruction

A significant number of quality papers in the national and international literature are available about the historical and methodological aspects of reading instruction. In pedagogical practice, however, the usefulness of reading research findings is often not tangible. Even though the practical application of the most recent scientific findings should prevent the development of reading problems. One of the aims of the study is to summarize the results of reading research for practical purposes and to collect the most important professional achievements. This can be the starting point for a comprehensive and preventive reading development concept from the preparatory phase in preschool to the development of reading comprehension. Another aim of the study is to introduce practising teachers to the interpretation of the results of reading research in an explicit way. In order to achieve this, the presentation of the reading research results primarily follows the aspect of applicability in pedagogical practice, and its summarizing suggestions are useful for teachers and the professional audience.

---

**Kulcsszók:** olvasástanítás, prevenció, folyamat

**Keywords:** reading instruction, prevention process

---

**Az írás szerzőjéről**

*Demeter Gáborné*

egyetemi adjunktus

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Gödöllő

gaborne.demeter[kukac]gmail.com

ORCID: 0000-0002-6317-3131