BY NC ND

PTE BTK Kari Tudományos Diákköri Tanács Folyóirata
Studia Quinqueecclesiensia
2. (2026) pp. 133–148.
DOI: 10.15170/SQ.2025.01.01.01
https://orcid.org/0009-0005-8095-6444

Steklács János

Ki és miért olvas jól? A hangos olvasási fluencia képességének komponensei: tempó, pontosság, prozódia és szerepük a megértésben

Who Reads Well, and Why? Components of Oral Reading Fluency: Rate, Accuracy, Prosody, and Their Role in Comprehension

The study addresses an everyday and educational question: what characteristics make someone a good reader, and to what extent can comprehension be inferred from the audible quality of oral reading? In contrast to approaches that place reading speed at the centre, oral reading fluency is interpreted as a multidimensional and developmentally changing ability whose directly observable components are accuracy, rate, and prosody. The paper outlines the role of automatic word recognition, temporal organisation, and meaning-sensitive phrasing, and discusses how their coordinated operation may create favourable conditions for reading comprehension. The theoretical overview is complemented by the main findings of a Hungarian study involving 658 second-grade pupils from 33 classes in 21 schools. Reading time, accuracy, and prosody were all related to comprehension, but when the three components were analysed together, only accuracy and prosody retained a significant unique contribution. The central thesis is that good reading cannot be equated with maximum speed. Rate becomes an indicator of advanced reading only when it is accompanied by reliable word identification, flexible adjustment to the text and reading purpose, and prosodic organisation that reflects linguistic and semantic structure. The findings support a multidimensional approach to assessment and indicate that instruction should be differentiated according to the component profile of each learner rather than organised around a single rate-based criterion.

Keywords: oral reading fluency, accuracy, reading rate, prosody, reading comprehension

1. Hallható-e, hogy valaki jól olvas?

Rendszerint elég néhány mondatot meghallgatnunk ahhoz, hogy véleményt alkossunk valakinek a hangos olvasásáról. Feltűnik az akadozás, a gyakori tévesztés, a szavakra széteső mondat, vagy éppen az, ha a felolvasó nem érzékelteti a szöveg nyelvi és jelentésbeli szerkezetét. A gördülékeny olvasást ezzel szemben könnyű követni: a szófelismerés megbízható, a tempó többnyire egyenletes, a szünetek és a hangsúlyok pedig a megfelelő helyre kerülnek. A hétköznapi és az iskolai megítélés mégis sokszor egyetlen jellemzőre, a gyorsaságra egyszerűsíti le az olvasás minőségét. Kétségtelen, hogy a percenként elolvasott vagy helyesen elolvasott szavak száma fontos információt hordoz, teljes képet azonban nem ad. Lehet gyorsan, mégis pontatlanul és felületesen olvasni, a lassítás pedig nehéz vagy különösen fontos szövegnél tudatos, a megértést szolgáló stratégia is lehet. Éppen ezért kezeli a fluenciakutatás a gyorsaság mellett a pontosságot és a prozódiát is a hangos olvasás alapvető komponenseként.[1]

Jól érzékelteti a különbséget két elképzelt második osztályos tanuló példája. Egyikük gyorsan halad, közben azonban szavakat cserél fel, toldalékokat hagy el, és a mondatok határán is alig tart szünetet. Társa valamivel lassabban olvas, viszont pontosan, hangjával pedig az összetartozó mondatrészeket is érzékelteti. Ebből jól látható, hogy a jó olvasást nem valamelyik összetevő önmagában, hanem a pontosság, a megfelelő tempó és a prozódiai szervezés összehangolt működése jellemzi.

Mindezek mellett a hangos olvasásból rendszerint arra is következtetni próbálunk, hogy az olvasó érti-e a szöveget. A megfelelő tagolás és hanglejtés valóban feltételez bizonyos nyelvi és jelentésbeli feldolgozást, mégsem bizonyítja önmagában, hogy a szövegértés magas szinten realizálódik. A fluencia a dekódolás, a szófelismerés és a szövegértés kapcsolatának fontos indikátora és közvetítő eleme, magával a megértéssel azonban nem azonos.[2]

2. Mi történik, amikor hangosan olvasunk?

Korántsem egyetlen művelet zajlik, amikor olvasunk. Fel kell ismernünk a betűket és betűkapcsolatokat, létre kell hoznunk vagy elő kell hívnunk a szó hangzó alakját, hozzá kell férnünk a jelentéshez, fel kell tárnunk a mondat nyelvtani szer-

1 Fuchs et al. 2001. 239–256.; Kuhn – Schwanenflugel – Meisinger 2010. 230–251.; Schwanenflugel – Kuhn 2015. 107–119.

2 Kim 2020. 469–491.; Silverman et al. 2012. 108–133.; Steklács – Vuong 2026.

kezetét, majd az információkat a teljes szöveg összefüggő értelmezésébe kell beépítenünk. Vizuális, fonológiai, lexikai, mondattani és jelentésalkotó folyamatok vesznek részt ebben, szoros időbeni összehangolásban.[3] Hangos olvasáskor mindehhez a beszédprodukció feladatai is társulnak: meg kell tervezni és ki kell ejteni a szavakat, szabályozni kell az artikulációt, a hangerőt és a légzést, továbbá dönteni kell a szünetekről, a hangsúlyokról és a hanglejtésről. Nem tekinthető tehát a hangos olvasás a néma olvasás egyszerűen „kihangosított" formájának. A hallható teljesítményt az olvasási folyamatokon kívül az egyén beszédtempója, beszédképzése és a helyzethez kapcsolódó szorongás mértéke is alakíthatja.

Folyamatos felolvasás közben a gyakorlott olvasó tekintete rendszerint előrébb jár annál a szónál, amelyet éppen kimond. Ennek köszönhetően a következő szavak és írásjelek alapján előre megtervezheti a mondat hangzó formáját. A kezdő olvasó figyelme ezzel szemben gyakran az éppen feldolgozott betűre, szótagra vagy szóra irányul. Nagyobb frázisokat emiatt nehezebben alakít ki, a mondatfajtához illő hanglejtés pedig sokszor csak az írásjel késői felismerése után jelenik meg.

Különösen beszédesek a megakadások, az újraindítások és az önkorrekciók, mert sokat elárulnak a háttérben működő folyamatokról. A kijavított szó végeredményeként lehet helyes, az odavezető út azonban jelezheti a szófelismerés bizonytalanságát. Nem értelmezhető tehát az önkorrekció egyszerűen hibaként vagy fejlettségi jellemzőként: egyszerre utalhat tévesztésre és eredményes ellenőrzésre. Éppen ezért hasznos a hangfelvételek elemzése, hiszen a kész produktum mellett az olvasás időbeni szerveződését is megfigyelhetővé teszi.[4]

3. Az olvasási fluencia mint többdimenziós képesség

A latin *fluere*, folyik igéből származó fluencia kifejezésünk hétköznapi értelemben olyan olvasást idéz fel, amely megszakítások és különösebb erőfeszítés nélkül halad. Tudományos meghatározásként ez önmagában nem elegendő, hiszen a látszólag folyamatos olvasás lehet pontatlan, monoton vagy a jelentéstől független. A meghatározások között ezért találunk olyanokat, amelyek a sebességet és a pontosságot emelik ki, mások a prozódiát helyezik előtérbe, ismét más megközelítések pedig az automatizáltságot tekintik központi elemnek.[5]

Ebben a tanulmányban a hangos olvasási fluenciát olyan többdimenziós, a fejlődéssel és a feladathelyzettel együtt változó képességként értelmezzük, amely

3 Csépe 2014. 339–370.

4 Sipos 2023.

5 Hudson et al. 2009. 4–32.; Steklács 2024. 5–24.

lehetővé teszi az összefüggő szöveg pontos, megfelelően automatizált, folyamatos, kellően gyors és a nyelvi-jelentésbeli szerkezethez igazodó hangzó megvalósítását. Különösen fontos a meghatározásban a „kellően gyors" kifejezés. Nem maximális sebességről van szó, hanem rugalmas tempóról, amely az olvasási célhoz, továbbá a szöveg nehézségéhez és egyéb jellemzőihez alkalmazkodik.[6]

Ennek megértéséhez jó kiindulópontot kínál LaBerge és Samuels automatikus információfeldolgozási elmélete. A figyelmi kapacitásunk korlátozott, így ha az olvasónak minden betű–hang megfeleltetést és szóazonosítást tudatosan, nagy erőfeszítéssel kell végrehajtania, kevesebb erőforrás marad a mondatok és a teljes szöveg jelentésének kialakítására. A gyakorlás során a szófelismerés gyorsabbá, biztonságosabbá és kisebb figyelmi igényűvé válik. Ezek alapján nagy biztonsággal állítható, hogy az automatizálódás kedvezőbb feltételeket teremt a megértés számára.[7]

Nem szabad ugyanakkor az automatikusságot a gyorsasággal azonosítanunk. Gyorsan olvashat valaki azért is, mert nem áll meg a bizonytalan elemeknél, és tévesztéseit sem ellenőrzi. Más helyzetben a szófelismerés már automatizált, az olvasó mégis lassít, mert nehéz szöveget értelmez, vagy közönségnek olvas kifejezően. Az automatizáltság így inkább azt mutatja meg, mennyi figyelmet és erőfeszítést igényel a folyamat.

Fejlődési nézőpontból vizsgálva a fluencia nem egyetlen, változatlan lépcsőfok a dekódolás és a szövegértés között. Kezdő olvasóknál a szófelismerés pontossága és gyorsasága különösen meghatározó, később viszont egyre nagyobb szerepet kapnak a mondatok közötti kapcsolatok, a rugalmas tempószabályozás, a prozódiai szervezés és a különböző szövegekhez igazodó stratégiák. A fluencia ezek alapján olyan integrációs területként fogható fel, amelyben a technikai és a jelentésalkotó folyamatok kapcsolata a fejlődés során folyamatosan átrendeződik.[8]

Ha más elméleti nézőpontból közelítünk, a fluencia nem a többi olvasási folyamattól elkülönülő, önálló képességelemként jelenik meg, hanem több részfolyamat összehangolt működésének megfigyelhető eredményeként. Hangos szövegolvasáskor egyszerre érvényesül a szóazonosítás biztonsága, a feldolgozás időbeni fenntartása, a mondatok nyelvi szerkezetének követése és a beszédprodukció megszervezése. A folyékony teljesítmény így az olvasási rendszer működésének fontos indikátora lehet. Az indikátorszerep azonban nem jelent önmagában oksági kapcsolatot. Jelezheti az olvasási fejlettséget, de nem helyettesíti sem a háttérben működő folyamatok részletes vizsgálatát, sem a szövegértés közvetlen mérését.[9]

6 Rasinski 2004. 94–98.; Rasinski 2012. 516–522.
7 LaBerge – Samuels 1974. 293–323.; Logan 1988. 492–527.
8 Samuels 2006. 24–46.; Steklács – Vuong 2026.
9 Fuchs et al. 2001. 239–256.; Steklács – Vuong 2026.

Éppen e többfolyamatú jelleg miatt különösen informatív a hangos olvasás, hiszen a bizonytalanság számos formája közvetlenül hallhatóvá, megtapasztalhatóvá válik. Észlelhető a szófelismerés elakadása, az újraindítás, a javítás, a mondat szerkezetének elvesztése vagy a túlzottan szavankénti tagolás. A hallható teljesítmény értelmezése mégis óvatosságot kíván. Egy hosszabb szünet jelezhet szóazonosítási nehézséget, de lehet tudatos értelmezési megállás is. Hasonlóképpen a lassulás utalhat bizonytalanságra, nehéz szöveg esetén ugyanakkor a megértést szolgáló alkalmazkodásként is megjelenhet. Megbízhatóbb képet ezért akkor kapunk, ha az általános fluenciamutatók mellett az olvasás folyamatát, a szöveg sajátosságait és az olvasási helyzetet is figyelembe vesszük.

Mindezt tovább árnyalják a nyelv és az írásrendszer jellemzői. A magyarban a betű–hang megfeleltetések viszonylagos következetessége elősegítheti a pontos dekódolás kialakulását, miközben a hosszú, morfológiailag összetett szóalakok feldolgozása tartósan nagyobb figyelmet igényelhet. Ebből az is következik, hogy a pontosság viszonylag korai javulása nem feltétlenül jár együtt azonos ütemű gyorsulással vagy fejlett prozódiai tagolással. Ugyanaz a teljesítménymutató különböző életkorokban és eltérő nyelvi környezetben más fejlettségi állapotot tükrözhet. A fluencia tehát egyre kevésbé tekinthető a nyelvtől, a szövegtől és a fejlődési szinttől független tulajdonságnak.[10]

1. ábra. A hangos olvasási fluencia komponensei és kapcsolatuk a megértéssel

Pontosság	Tempó	Prozódia
↓	↓	↓
Hangos olvasási fluencia – a komponensek összehangolt működése		
↓		
A szövegértés kedvező feltételeinek támogatása A kapcsolat nem kizárólagos, és a fejlődés során változik.		

Forrás: saját szerkesztés.[11]

4. A hangos olvasási fluencia három komponense

4.1. Pontosság: valóban azt olvassuk-e, ami le van írva?

Első látásra a pontosság legkézenfekvőbb mutatója a helyesen elolvasott szavak száma vagy aránya. Tanulók, csoportok és mérési időpontok összehasonlítására

10 Carlisle 2000. 169–190.; Csépe 2014. 339–370.; Steklács et al. 2024. 167–189.

11 Hudson et al. 2009. 4–32.; Kim 2020. 469–491.; Kuhn – Schwanenflugel – Meisinger 2010. 230–251.; Steklács – Vuong 2026.

ez az adat jól használható, a feldolgozás minőségét azonban nem mutatja meg teljesen. Korántsem mindegy, hogy az olvasó egy hangot cserél fel, toldalékot hagy el, teljes szót helyettesít, vagy többször újrakezdi ugyanazt a szóalakot. A hibák nyelvi szintje, jelentésmódosító hatása és az önkorrekció jelenléte eltérő olvasási folyamatokra utalhat.[12]

Jelentésbeli következményeit tekintve sem azonos minden pontatlan szóazonosítás. Egy névelő elhagyása gyakran kevésbé súlyos, mint egy kulcsfontosságú ige vagy főnév helyettesítése. A magyarban különösen nagy jelentőséggel bírhat a toldalékok tévesztése, hiszen a ragok, jelek és képzők nyelvtani, valamint jelentésbeli viszonyokat hordoznak. Ha megvizsgáljuk a hosszabb és morfológiailag összetett szóalakokat, jól látható, hogy több lehetőséget teremtenek a kihagyásra, a betoldásra, a helyettesítésre és az ismétlésre.[13]

Kettős szerepet tölt be a szövegkörnyezet. Segítheti a bizonytalanul felismert szó értelmezését, ugyanakkor pontatlanság forrásává is válhat, ha az olvasó egy odaillő, de nem leírt szóval helyettesíti a látott alakot. A jó olvasó tehát nem pusztán kitalálja a következő szót, hanem a mondatból származó várakozásokat összehangolja a tényleges betűsor pontos feldolgozásával.

A pontosság tehát legalább két szinten értékelhető. Az összesített mutató a helyes szavak számát vagy arányát jelzi, a hibaprofil pedig azt tárja fel, milyen típusú eltérések fordultak elő, mely nyelvi egységeket érintették, és hogyan befolyásolták az olvasás folyamatosságát vagy a jelentést. A fejlesztés megtervezésekor e kétféle információ együtt adja a leghasznosabb támpontot.

4.2. Tempó: gyorsabban mindig jobb?

A három összetevő közül az olvasás ideje mérhető a legegyszerűbben. Rögzíthető a teljes szöveg elolvasásához szükséges idő, ebből pedig könnyen kiszámítható a percenként olvasott szavak száma. A tempó és a pontosság leggyakrabban alkalmazott együttes mutatója a percenként helyesen olvasott szavak száma, a WCPM (words correct per minute). Gyors szűrésre és a fejlődés követésére alkalmas, a prozódiáról, a hibák típusáról és a teljesítmény egyenletességéről azonban nem ad információt.[14]

Ha az olvasás túl lassú és szavanként tagolt, nehezebbé válhat az egymáshoz tartozó információk fenntartása. Mire az olvasó egy hosszabb mondat végére ér, a mondat elején feldolgozott tartalom részben elhalványulhat. A megfelelő időbeni

12 Fuchs et al. 2001. 239–256.; Sipos 2023.

13 Carlisle 2000. 169–190.; Csépe 2014. 339–370.

14 Fuchs et al. 2001. 239–256.; Hudson – Lane – Pullen 2005. 702–714.

hatékonyság ezért támogatja, hogy a szavak összefüggő mondatrészekké szerveződjenek. Kedvezőnek ugyanakkor csak az a gyorsaság tekinthető, amely nem jár együtt hibázással és felületes ellenőrzéssel.[15]

Ugyanaz a teljes olvasási idő egészen eltérő mintázatokat takarhat. Két olvasó például egyszerre érhet a szöveg végére úgy, hogy egyikük egyenletesen halad, a másik pedig gyors szakaszokat hosszú megakadásokkal váltogat. Éppen ezért a szünetek száma önmagában nem értékelhető a helyük és funkciójuk ismerete nélkül. A mondatok vagy tagmondatok határán tartott szünet segítheti a tagolást, a szó közepén megjelenő hosszú megállás viszont szófelismerési nehézségre utalhat.

Nem a maximális sebesség, hanem a rugalmas tempó jellemzi a fejlett olvasást. A gyakorlott olvasó gyorsít az egyszerűbb részeknél, és lassít, ha új fogalommal, összetett mondattal, vagy különösen fontos információval találkozik. A megfelelő tempó önmagában még nem elegendő a jó olvasáshoz, hiszen a kifejező, értelmező olvasásnak a szöveg jellemzőihez, az olvasási célhoz és a feldolgozás szükségleteihez is igazodnia kell.

4.3. Prozódia: amikor a mondat értelme hallhatóvá válik

Hangos olvasáskor a prozódia a hangsúly, a hanglejtés, a ritmus, a szünettartás, a hangerő és a beszédtempó változtatásának rendszerében jelenik meg. A megfelelő prozódia mindenekelőtt azt mutatja, hogy a hangzó megvalósítás követi a szöveg mondattani, jelentésbeli és kommunikációs szerkezetét.[16] Jól hallható különbséget teremt, hogy a fluens olvasó nem elkülönült szavakat mond egymás után, hanem több szóból álló jelentéses egységeket alakít ki. A tagolás segít felismerni, mely elemek tartoznak össze, a hangsúly kiemeli a fontos információkat, a mondatvégi hanglejtés pedig jelzi a közlés funkcióját. Mindez rendszerint megköveteli, hogy az olvasó előre lássa a mondat következő részét. A prozódia ezért szorosan kapcsolódik a vizuális feldolgozás, a nyelvi elemzés és a beszédtervezés összehangolásához.

Kétirányú lehet a prozódia és a megértés viszonya. A mondat megfelelő tagolásához legalább részleges megértés szükséges, ugyanakkor maga a tagolás is segítheti a szintaktikai és jelentésbeli szerveződést. A kutatások rendszerint kapcsolatot találnak a prozódiai jellemzők és a szövegértés között, az egyes elemek, például a szünettartás vagy a hangmagasság szerepe azonban szövegenként és életkoronként változhat.[17]

15 Kuhn – Stahl 2003. 3–21.; Rasinski 2012. 516–522.

16 Kuhn – Schwanenflugel – Meisinger 2010. 230–251.; Schwanenflugel – Kuhn 2015. 107–119.

17 Miller – Schwanenflugel 2008. 336–354.; Ravid – Mashraki 2007. 140–156.; Schwanenflugel et al. 2004. 119–129.

Mérésénél nagyobb módszertani nehézséggel találkozunk, mint a szavak vagy a másodpercek megszámlálásakor. A prozódia értékelhető olyan átfogó skálákkal, amelyek a tagolás, a folyamatosság és a kifejezőerő együttes benyomására épülnek, de vizsgálható műszeresen is, például a szünetek, az időtartamok és a hangmagasság-változások elemzésével. A két megközelítés jól kiegészítheti egymást, mert az akusztikai adat önmagában nem mindig árulja el, hogy az adott változás mennyire illeszkedik a szöveg jelentéséhez.[18]

1. táblázat. A hangos olvasási fluencia komponensei és értelmezésük

Komponens	Mit figyelünk meg?	A megértés szempontjából
Pontosság	A leírt szó megbízható azonosítása; a tévesztések és önkorrekciók jellemzői.	A jelentésalkotás megfelelő nyelvi bemenetét biztosítja; a hibák típusa és jelentésmódosító hatása is lényeges.
Tempó	Olvasási idő, szavak száma percenként, a teljesítmény egyenletessége és a szünetek időzítése.	Segíti az összetartozó információk időbeni fenntartását, de a maximális sebesség önmagában nem cél.
Prozódia	Tagolás, szünettartás, hangsúlyozás, hanglejtés és ritmus.	Jelzi és részben támogathatja a mondattani és jelentésbeli egységek kialakítását.

Forrás: saját szerkesztés.

5. A három komponens szerepe a megértésben

Más-más oldalról járul hozzá a megértéshez a pontosság, a tempó és a prozódia. A pontosság biztosítja, hogy az értelmezés a szövegben ténylegesen szereplő nyelvi információkra épüljön. A megfelelő tempó segít abban, hogy az egymáshoz tartozó szavak és mondatrészek időben ne távolodjanak el túlságosan egymástól. A prozódia pedig jelzi, és részben támogathatja is a szintaktikai, valamint jelentésbeli egységek kialakítását. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy egyik komponens sem azonos a szövegértéssel. Lehetséges gyors és pontos szófelismerés a fogalmak megfelelő ismerete nélkül, és egy jól begyakorolt szöveg is felolvasható kifejezően részleges megértéssel. A fluencia mellett szókincsre, nyelvtani tudásra, előzetes ismeretekre, következtetési képességre, figyelemre és a megértés ellenőrzésére is szükség van.[19]

Fejlődési szakaszonként változik a fluencia és a megértés közötti kapcsolat. Az olvasástanulás kezdetén a pontosság és az automatizálódó szófelismerés különösen fontos korlátozó tényező. Később a gyakori szavak felismerése többnyire már

18 Benjamin – Schwanenflugel 2010. 388–404.

19 Fuchs – Fuchs – O'Connor 2001. 256–272.; Kim 2020. 469–491.; Silverman et al. 2012. 108–133.

gyors, így egyre nagyobb szerephez jut a szókincs, a nyelvi megértés, a háttértudás és a stratégiai feldolgozás. A fluencia ekkor sem válik jelentéktelenné, de a rugalmas alkalmazkodás és a nagyobb szövegegységek szervezése kerül előtérbe.[20]

Kölcsönhatásuk szintén jól megfigyelhető. A pontosabb szófelismerés csökkenti a megakadásokat, és lehetővé teszi az előretekintő prozódiai tervezést. A megfelelő tagolás segíti a mondatszerkezet követését, a sikeres megértés pedig visszahat a prozódiára, mert az olvasó egyre pontosabban érzékeli, mely információk tartoznak össze és melyek kívánnak kiemelést. A fluencia ezért nem három egymás mellé helyezett mutató összege, hanem az olvasási folyamat több szintjének összehangolt működése.

Ha az egyéni teljesítményeket vizsgáljuk, a komponensek eltérő együttállásaiból különböző olvasási profilok rajzolódnak ki. Az egyik tanuló pontosan, de lassan és nagy erőfeszítéssel olvas. A másik gyorsabban halad, közben azonban gyakrabban téveszt, vagy kevésbé ellenőrzi a teljesítményét. Egy harmadik tanulónál a tempó és a pontosság már megfelelő, a mondatok prozódiai szervezése viszont még kevésbé fejlett. Azonos összesített pontszám mögött így eltérő profilok állhatnak, ezért a fluencia egydimenziós értelmezése könnyen elfedi a fejlődés lényeges különbségeit.[21]

Tovább árnyalja a képet, hogy a fluencia és a szövegértés kapcsolata nem feltétlenül egyirányú. A hatékonyabb szóazonosítás és a megfelelő tagolás kedvezőbb feltételeket teremt a megértéshez, a kialakuló jelentés ugyanakkor vissza is hathat az olvasás folyamatára. Segítheti a következő szavak pontos azonosítását, a mondathatárok felismerését és a prozódiai megformálást. A kapcsolat erőssége és iránya az olvasási fejlődés során változhat: kezdetben inkább a technikai kivitelezés korlátai kerülnek előtérbe, később pedig a nyelvi megértés, az előzetes tudás és a szöveghez igazodó stratégiák alakíthatják egyre erőteljesebben a fluens teljesítményt.[22]

Mindezek alapján a hangos olvasási fluencia mérése nem használható a szövegértés egyszerű helyettesítőjeként. A gyors, pontos és jól tagolt olvasás fontos információt nyújt, de nem mutatja meg közvetlenül, milyen mentális reprezentációt alakított ki az olvasó, felismerte-e a távolabbi összefüggéseket, vagy képes-e kritikusan értékelni a szöveg állításait. A fluencia elsősorban arról tájékoztat, hogy az írott információ technikai és nyelvi feldolgozása milyen feltételeket teremt a megértés számára.

20 Samuels 2006. 24–46.; Steklács – Vuong 2026.

21 Hudson et al. 2009. 4–32.; Kuhn – Schwanenflugel – Meisinger 2010. 230–251.

22 Kim 2020. 469–491.; Steklács – Vuong 2026.

6. Mit mutatott a magyar második osztályos tanulók vizsgálata?

A fenti fogalmi összefüggések empirikus vizsgálatára a közelmúltban az MTA–PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport kutatásában került sor. A 2023/2024-es tanév első félévének végén 21 iskola 33 osztályából 658 második osztályos tanuló vett részt a mérésben. Előzetes áttekintés nélkül olvastak fel egy 144 szavas mesét. A hangfelvételek alapján rögzítettük a teljes olvasási időt, a helyesen olvasott szavak számát és a prozódiát, majd öt feladattal, összesen nyolc ponton vizsgáltuk a szöveg megértését. A prozódiát négy tanító értékelte 0–15 pontos skálán, az időt és a pontosságot pedig hét gyógypedagógus, illetve logopédus.[23]

Az eredményekből mindenekelőtt a tanulók közötti jelentős különbségek rajzolódtak ki. A szöveg elolvasásához átlagosan 221,25 másodpercre volt szükség, az olvasási idő szórása azonban 114,83 másodpercet tett ki. Percenként átlagosan 47,38 szót olvastak, közülük 45,19-et első próbálkozásra helyesen. Bár a pontosság átlaga magas volt, a teljesítmények mögött eltérő hibaprofilok és feldolgozási nehézségek húzódtak meg. Még a középmezőnyben is számottevő különbségek jelentek meg: a tanulók középső ötven százalékában 30,41 és 56,04 között változott a percenként helyesen olvasott szavak száma.[24]

A prozódiai teljesítmény átlaga 15 pontos maximum mellett 9,75 pont volt. A tanulók 60,1%-a legalább tíz pontot ért el, ami azt jelenti, hogy ezen a szinten már többnyire megfelelő szünettartás és elfogadható hanglejtés jelent meg. A magas, végig következetes prozódiai teljesítmény ugyanakkor még ritkának bizonyult. Ez jól illeszkedik ahhoz a fejlődési helyzethez, amelyben a szófelismerés és a hangzó megvalósítás sok második osztályos tanulónál még jelentős figyelmet igényel, így kevesebb erőforrás marad a nagyobb mondatrészek előzetes feldolgozására.[25]

Ha az összefüggéseket vizsgáljuk, mindhárom fluenciamutató szignifikáns kapcsolatot mutatott a szövegértéssel. Az olvasási idő és a szövegértés korrelációja –0,31, a pontosságé 0,31, a prozódiáé 0,38 volt. Egymással is összefüggött a három mutató, közülük különösen erős kapcsolat mutatkozott az olvasási idő és a prozódia között. A lineáris regresszióban a három komponens együttesen a szövegértési teljesítmény varianciájának 14,9%-át magyarázta. A pontosság és a prozódia önálló hozzájárulása szignifikáns maradt, az olvasási időé azonban nem. Ebből arra következtethetünk, hogy a tempó jelentősége főként a pontos és prozódiailag szervezett olvasással közös működésén keresztül érvényesül.[26]

23 Steklács et al. 2024. 171–177.
24 Steklács et al. 2024. 177–180.
25 Steklács et al. 2024. 179–180.
26 Steklács et al. 2024. 180–183.

Ezek alapján a vizsgálat legfontosabb üzenete nem az, hogy a gyorsabban olvasó tanuló minden esetben jobban érti a szöveget. A gyorsaság akkor válik pozitívummá, ha a tanuló valóban a leírt szavakat azonosítja, és a mondatokat jelentéses egységekként szervezi. A fluencia három komponense fontos feltételeket teremt a megértéshez, a 14,9%-os magyarázott variancia ugyanakkor arra is rámutat, hogy a szókincs, a nyelvi tudás, a háttérismeretek, a figyelem és a motiváció szerepe nem hagyható figyelmen kívül.

A 14,9%-os magyarázott varianciát érdemes két oldalról értelmezni. Egyrészt megerősíti, hogy a fluencia már a második évfolyamon is érdemi kapcsolatban áll a szövegértéssel. Másrészt arra figyelmeztet, hogy a megértés különbségeinek nagyobb része más tényezőkhöz kapcsolódik. A szókincs, a nyelvi megértés, a figyelem, az előzetes tudás, a motiváció és a mérésben alkalmazott szöveg jellemzői egyaránt alakíthatják a teljesítményt. A vizsgálat tehát nem azt bizonyítja, hogy a fluencia meghatározza a szövegértést, hanem azt mutatja, hogy a pontos és prozódiailag szervezett hangos olvasás a megértés egyik fontos, de nem kizárólagos feltétele és jelzője.

Az átlagok mögött meghúzódó egyéni különbségek külön figyelmet érdemelnek. A nagymintás adatok egy évfolyam jellemző tendenciáit írják le, az egyes tanulók olvasási útját azonban nem jelenítik meg teljes mélységében. Ugyanaz a lassabb teljesítmény eltérő okokból alakulhat ki, és hasonló pontossági eredmény mögött is különböző hibaprofilok állhatnak. Az eredmények pedagógiai haszna ezért elsősorban abban rejlik, hogy támpontot adnak a részletesebb, differenciált értékeléshez, nem pedig merev határértékek kijelölésében.

2. táblázat. A második osztályos vizsgálat legfontosabb leíró és összefüggési eredményei

Mutató	N	Átlag	Szórás	Szövegértés (r_s)
Olvasási idő	648	221,25 s	114,83 s	–0,31
Pontosság (helyes szó)	651	135,46	8,53	0,31
Prozódia (0–15)	656	9,75	3,09	0,38
Szövegértés (0–8)	658	5,73	2,05	—

Megjegyzés. Valamennyi korreláció $p < 0,01$. A három fluenciamutató együttesen a szövegértési teljesítmény varianciájának 14,9%-át magyarázta. Forrás: saját szerkesztés[27]

7. Következtetések az oktatási rendszer szempontjából

Pedagógiai szempontból akkor válik igazán hasznossá a fluencia mérése, ha a minősítésen túl a fejlesztés irányát is megmutatja. A percenként helyesen olvasott

27 Steklács et al. 2024. 177–183.

szavak száma gyorsan meghatározható és informatív mutató, nem helyettesíti azonban a hibák típusának, a megakadásoknak, a tagolásnak és a megértésnek a vizsgálatát. Azonos összesített pontszám mögött eltérő olvasási profilok állhatnak, ezért ugyanaz a beavatkozás nem lehet megfelelő minden tanuló számára.

Pontatlan szófelismerés esetén nem a tempó közvetlen növelése az elsődleges cél. Nagyobb szerepet kaphat ilyenkor a betű–hang megfeleltetés, az összeolvasás, a gyakori szóalakok felismerése és a morfológiai szerkezet feldolgozása. A gyorsítás erőltetése növelheti a hibázást, sőt megerősítheti azt a stratégiát is, amelyben a tanuló a teljes szóalak helyett részleges vizuális információra vagy találgatásra támaszkodik.

Más fejlesztési irány indokolt a pontos, de lassú és megakadásokkal terhelt olvasásnál, ahol az automatizálás támogatása kerülhet előtérbe. Az ismételt olvasás, a tanári mintaadás, a páros olvasás és a hanganyaggal kísért gyakorlás eredményes lehet, feltéve, hogy a feladat nem gyorsasági versennyé, hanem a pontosság, a folyamatosság, a prozódia és a megértés közös fejlesztésévé válik. A valódi fejlődést új, hasonló nehézségű szövegeken is ellenőrizni szükséges, hiszen egy begyakorolt szöveg előadása nem feltétlenül általánosítható.[28]

Prozódiai területen a megfelelő minta és a tudatos nyelvi elemzés egyaránt fontos. Érdemes megfigyeltetni, hol tart szünetet a felolvasó, mely szót emeli ki, és miként változtatja meg az értelmezést a hangsúly vagy a hanglejtés. A szöveg közös frázisokra tagolása, ugyanazon mondat többféle felolvasása és a hangfelvételek visszahallgatása az önellenőrzést is segítheti. Nem a látványos előadás a cél, hanem a szöveg szerkezetéhez illeszkedő, a hallgató megértését is támogató hangzó forma.

Ugyanilyen lényeges a visszajelzés pontossága. A „szebben" vagy „gyorsabban" olvasás általános elvárása helyett érdemes megnevezni, hogy a tanuló pontosan olvasta a szavakat, de az összetartozó szókapcsolatokat még különválasztotta, vagy megfelelően tagolta a mondatot, viszont a hosszabb szavaknál toldalékokat hagyott el. Az ilyen visszajelzés egyszerre erősíti meg az elért eredményt és jelöli ki a következő fejlesztési célt.

Önmagában a technikai gyakorlás nem elegendő, a fluenciát mindig össze kell kapcsolni a tartalommal. A tanuló fogalmazza meg a történet lényegét, keresse meg a következtetés alapját, indokolja a szereplők döntését, vagy jelölje meg, mely szavakat emelné ki a jelentés érzékeltetésére. Így a technikai kivitelezés nem válik önálló céllá, hanem a jelentésalkotás eszköze marad.

Iskolán kívül sem veszít jelentőségéből a rugalmas olvasás. Tudományos tanulmányt, szerződést, regényt és rövid hírt nem azonos módon olvasunk. A fejlett olvasó felismeri, mikor célszerű gyorsan áttekintenie a szöveget, mikor kell

28 Hudson et al. 2020. 52.; Kuhn – Stahl 2003. 3–21.

lassítania, és mikor indokolt visszatérnie egy korábbi mondathoz. A jó olvasás tehát nem állandó nagy sebességet, hanem az olvasási mód tudatos hozzáigazítását jelenti a szöveghez és a célhoz.

Éppen ezért a differenciált fejlesztéshez nem elegendő annak megállapítása, hogy a tanuló az életkori átlagnál lassabban vagy gyorsabban olvas. Azt is fel kell tárni, melyik összetevő jelenti a teljesítmény erősségét, és melyik korlátozza a további fejlődést. A pontos, de lassú olvasó számára az automatizálás és a nagyobb egységekben történő feldolgozás gyakorlása lehet indokolt. A gyorsan, de pontatlanul haladó tanulónál az ellenőrzés, a szóalakok gondosabb követése és a hibák jelentésre gyakorolt hatásának tudatosítása kerülhet előtérbe. Ha a pontosság és a tempó megfelelő, de a prozódia kevésbé fejlett, a mondatszerkezet, a szünetek és a jelentéses tagolás közös elemzése adhat további lehetőséget. Ugyanaz a feladat tehát nem azonos módon támogat minden tanulót.

Folyamatként érdemes tekinteni a mérésre is. Egyetlen szöveg egyetlen alkalommal nyújtott teljesítményét befolyásolhatja a téma ismerőssége, a szöveg nehézsége, a fáradtság vagy maga a felolvasási helyzet. Megbízhatóbb következtetés alakítható ki, ha a tanulót több időpontban, eltérő, de összehasonlítható szövegek segítségével figyeljük meg. Sokszor a változás iránya mond többet az egyszeri eredménynél: kiderülhet, hogy a pontosság javulása megelőzi a gyorsulást, vagy hogy a tempó fejlődése mellett a prozódiai szervezés még további támogatást igényel.

Ebből a pedagógusképzés számára is világos következmények adódnak. A tanítóknak és a fejlesztő szakembereknek nemcsak a mérőszámok kiszámítását, hanem azok értelmezését is ismerniük kell. Fel kell ismerniük, hogy az azonos összpontszám mögött eltérő olvasási folyamatok állhatnak, és hogy a hangos olvasás megfigyelése akkor válik valóban diagnosztikussá, ha a hibák, a szünetek, az önjavítások és a prozódiai megformálás is figyelmet kap. A korszerű fluenciaszemlélet így nem újabb teljesítménykövetelményt jelent, hanem árnyaltabb megértést arról, hogyan olvas a tanuló, és milyen támogatással tud továbbfejlődni.

8. Ki és miért olvas jól?

Nem adható egyetlen számmal kifejezhető válasz a tanulmány címében feltett kérdésre. Az olvas jól, aki a szöveg szavait megbízhatóan azonosítja, megfelelő és rugalmas tempóban halad, a nyelvi és jelentésbeli összetartozást a hangos olvasásban prozódiailag is megjeleníti, és mindeközben elegendő figyelmi erőforrást tud a megértésre fordítani.

Együtt rajzolja ki a fejlett olvasást a három komponens. A pontosság biztosítja a jelentésalkotás nyelvi alapját, a megfelelő időbeni hatékonyság lehetővé teszi az információk összekapcsolását, a prozódia pedig hallhatóvá teszi a mondatok

szerkezetét, és támogathatja azok feldolgozását. A gyorsaság pontosság és tagolás nélkül nem tekinthető megbízható eredménynek.

A háttérben több, egymással összefüggő tényező működik. Valaki azért olvas jól, mert szófelismerése a gyakorlás során egyre automatizáltabbá vált, nyelvi és háttértudása támogatja a jelentés kialakítását, olvasási tapasztalatai lehetővé teszik a különböző szövegekhez való alkalmazkodást, és képes saját megértését ellenőrizni. A motiváció, az olvasási cél és a szöveg tulajdonságai ugyanakkor minden helyzetben befolyásolják a teljesítményt.

Röviden összefoglalva a fentieket, „vidd magaddal üzenetként" elmondhatjuk tehát, hogy a hangos olvasási fluencia az olvasási képesség fontos és közvetlenül megfigyelhető jelzője, különösen az olvasástanulás első éveiben. Megmutatja a szófelismerés bizonytalanságát, a feldolgozás időigényét és a nyelvi tagolás szintjét, de nem teszi feleslegessé a szövegértés közvetlen vizsgálatát. A jó olvasás végső célja nem a szöveg gyors megszólaltatása, hanem a pontos, rugalmas és jelentésre irányuló feldolgozás.

Rövidítések

Benjamin – Schwanenflugel 2010	Benjamin, Rebecca G. – Schwanenflugel, Paula J.: Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly* 45. (2010) 388–404.
Carlisle 2000	Carlisle, Joanne F.: Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing* 12. (2000) 169–190.
Csépe 2014	Csépe Valéria: Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pszicholingvisztika 1–2. Szerk. Pléh Csaba – Lukács Ágnes. Budapest, 2014. 339–370.
Fuchs – Fuchs – O'Connor 2001	Fuchs, Lynn S. – Fuchs, Douglas – O'Connor, Rollanda E.: The role of fluency in reading comprehension: An overview. *Reading Research Quarterly* 36. (2001) 256–272.
Fuchs et al. 2001	Fuchs, Lynn S. – Fuchs, Douglas – Hosp, Michelle K. – Jenkins, Joseph R.: Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5. (2001) 239–256.
Hudson – Lane – Pullen 2005	Hudson, Roxanne F. – Lane, Holly B. – Pullen, Paige C.: Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher* 58. (2005) 702–714.
Hudson et al. 2009	Hudson, Roxanne F. – Pullen, Paige C. – Lane, Holly B. – Torgesen, Joseph K.: The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly* 25. (2009) 4–32.

Hudson et al. 2020	Hudson, Alison – Koh, Pearl W. – Moore, Kimberly A. – Binks-Cantrell, Emily: Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences* 10. (2020) 52.
Kim 2020	Kim, Young-Suk Grace: Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities* 53. (2020) 469–491.
Kuhn – Schwanenflugel – Meisinger 2010	Kuhn, Melanie R. – Schwanenflugel, Paula J. – Meisinger, Elizabeth B.: Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly* 45. (2010) 230–251.
Kuhn – Stahl 2003	Kuhn, Melanie R. – Stahl, Steven A.: Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 95. (2003) 3–21.
LaBerge – Samuels 1974	LaBerge, David – Samuels, S. Jay: Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6. (1974) 293–323.
Logan 1988	Logan, Gordon D.: Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review* 95. (1988) 492–527.
Miller – Schwanenflugel 2008	Miller, Justin – Schwanenflugel, Paula J.: A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly* 43. (2008) 336–354.
Rasinski 2004	Rasinski, Timothy V.: Why does reading fluency matter? *Journal of Literacy Research* 36. (2004) 94–98.
Rasinski 2012	Rasinski, Timothy V.: Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher* 65. (2012) 516–522.
Ravid – Mashraki 2007	Ravid, Dorit – Mashraki, Yair E.: Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading* 30. (2007) 140–156.
Samuels 2006	Samuels, S. Jay: Toward a model of reading fluency. In: What research has to say about fluency instruction. Eds. Samuels, S. Jay – Farstrup, Alan E. Newark, 2006. 24–46.
Schwanenflugel – Kuhn 2015	Schwanenflugel, Paula J. – Kuhn, Melanie R.: Reading fluency. In: Handbook of individual differences in reading. Ed. Afflerbach, Peter. New York, 2015. 107–119.
Schwanenflugel et al. 2004	Schwanenflugel, Paula J. – Hamilton, Anne Marie – Wisenbaker, Joseph M. – Kuhn, Melanie R. – Stahl, Steven A..: Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology* 96. (2004) 119–129.
Silverman et al. 2012	Silverman, Rebecca D. et al.: Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading* 17. (2012) 108–133.

Sipos 2023 — Sipos Zsóka: Negyedik évfolyamos tanulók olvasástechnikai sajátosságai és azok pedagógiai relevanciája. Doktori értekezés. Szeged, 2023.

Steklács – Vuong 2026 — Steklács, János – Vuong, Tuyet Linh: Conceptualizing and modeling the bridging role of reading fluency between decoding and reading comprehension in L1 research: A scoping review. *Frontiers in Education* 11. (2026) 1831164.

Steklács 2024 — Steklács János: Az olvasási fluencia fogalma és jelentősége az olvasástanítás rendszerében: Egy feltáró kutatás elméleti háttere és a paradigmaváltás kérdései. *Anyanyelv-pedagógia* 17. (2024) 5–24.

Steklács et al. 2024 — Steklács János – Sípos Zsóka – Huszár -Samu Nóra – Kis Orsolya – Varga Szilvia – Csíkos Csaba.: A hangos olvasási fluencia képességének és összefüggéseinek vizsgálata második osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 124. (2024) 167–189.