SZINGER Veronika
Károli Gáspár Református Egyetem
Pedagógiai Kar
ORCID: 0000-0003-1334-4884
szinger.veronika@kre.hu

Szöszi – A szövegértés szintjei
Leendő pedagógusok olvasási énképének alakítása

A Szöszi – A szövegértés szintjei szabadon választható tantárgy óvodapedagógus, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók számára a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán. A kurzus elsődleges célja olyan módszerek, stratégiák és eljárások megismertetése a hallgatókkal, amelyek az olvasott szöveg biztos megértésén keresztül hozzájárulnak a tanulás hatékonyságának és eredményességének növeléséhez. A tantárgyi képzés alapját a nemzetközi projekt keretében kidolgozott BaCuLit-program adja. A program fő célja a diákok tantárgyi tanulásának támogatása írás-olvasás készségük fejlesztése által, három kulcsfogalma pedig az olvasás iránti elkötelezettség, vagyis az olvasási kedv, motiváció felkeltése; a támogató, bátorító tanár – diák és diák – diák interakciók elősegítése; valamint a metakogníció állandó jelenlétének biztosítása. A kurzus tevékenységei az alábbi modulok mentén szerveződnek az órákon: a szövegek változatossága (különböző típusú, műfajú és témájú, papíralapú és digitális szövegek megjelenítése); a szókincsbővítés lehetőségei; a különböző olvasási stratégiák elsajátítása és gyakorlása; valamint a formatív értékelés. A tanulmány célja rámutatni arra, hogy az olvasás iránti elkötelezettség, az olvasási kedv és motiváció megerősítése, valamint az olvasott szöveg megértésének fejlesztése milyen pozitív eredményeket hozott. A jelenleg szabadon választható tantárgyként meghirdetett kurzus előzménye volt egy pályázati keretek között, a Neumann János Egyetemen kidolgozott program (Talentum), hasonló tematikával, ahol vizsgáltuk a program eredményeit egy bemeneti (a főiskolai tanulmányok megkezdésekor) és kimeneti (a főiskolai tanulmányok befejezésekor) kompetenciaméréssel a programban részt vevők csoportjában. Bár a vizsgált részminta kicsisége miatt valódi kontrollcsoport létrehozására nem volt lehetőség, ugyanakkor a szövegértésre vonatkozó önreflexió egyértelmű fejlődést mutatott a vizsgált csoportban, ami arra utal, hogy a fejlesztésben részt vett hallgatók pontosabban érzékelték a saját szövegértésük fejlettségét. Ez a további fejlődésben, az (olvasási) énkép alakulásában fontos tényező lehet. Bár a meglévő mérőeszköz (a Neumann János Egyetem kimeneti és bemeneti kompetenciamérése), valamint a kis minta nem tette lehetővé a hatásrendszer részletesebb feltárását, az azonban mindenképpen előremutató, hogy a programban részt vevők szövegértése, a szövegek olvasásához kapcsolódó attitűdje, önreflexiója fejlődött.

Kulcsszavak: olvasásfejlesztő program, szövegértés, metakogníció, önreflexió, olvasási énkép

Bevezető

A Szöszi – A szövegértés szintjei jelenleg szabadon választható tantárgy óvodapedagógus, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók számára a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán. A kurzus elsődleges célja olyan módszerek, stratégiák és eljárások megismertetése a hallgatókkal, amelyek az olvasott szöveg biztos megértésén keresztül hozzájárulnak a tanulás hatékonyságának és eredményességének növe-

léséhez, a pozitív olvasási énkép megtartásához vagy kialakításához, és ezáltal a lemorzsolódás csökkentéséhez. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy miért van szükség egy ilyen tantárgyra a felsőoktatásban, főleg a pedagógusképzésben.

Miközben érettségivel rendelkező, a felsőoktatásba bekerült pedagógusjelölt hallgatóinkról azt feltételezzük, hogy ők jó olvasónak számítanak, egy részükről kiderül, hogy olvasási készségeik nem feltétlenül teszik lehetővé számukra, hogy adekvát módon reagáljanak mindennapi életük gyorsan változó kihívásaira, konkrétan, hogy megfeleljenek a felsőoktatási tanulmányok követelményeinek. Az ő esetükben természetesen már kevésbé, illetve ritkábban a dekódolás vagy a folyékonyság jelenti a problémát, annál inkább a szövegértés nehézségei, a metakognitív készségek, olvasási stratégiák használatának hiánya vagy az olvasási motiváció kritikusan alacsony szintje.[1] A kutatásokból tudjuk, hogy az olvasási motiváció jelentős mértékben függ egyrészt az egyén meggyőződésétől saját olvasási képességére vonatkozóan, az olvasási énképétől és önhatékonyság érzésétől, másrészről attól a szubjektív értéktől, amit az egyén saját maga az olvasásnak tulajdonít. Mindez azt jelenti, hogy ha a hallgató hisz abban, hogy sikeresen alkalmazhatja olvasási készségét, és ezzel együtt az olvasást is fontosnak tartja, akkor a tevékenység iránt is motiváltabb lesz (Szenczi 2012).

Az olvasási énkép fogalma

Nagy József definíciója szerint az énkép az egyén önészleléseiből áll össze, minden olyan vélekedésből, meggyőződésből, amelyet az egyén önmagára vonatkozóan igaznak gondol (Nagy 2000). Az énkép Marsh és Shavelson által kidolgozott hierarchikus, sok összetevős modelljében az olvasás az általános énképen belül a tanulmányi (anyanyelv) komponens része (Szenczi hivatkozik Marsh és Shavelsonra 2008). „Az olvasási énkép a tanulók saját olvasási készségeikkel, képességeikkel és érdeklődésükkel kapcsolatos értékeléseit foglalja magában" (Szenczi idézi Marshot 2012: 39). Miközben az olvasás életünk szinte minden szegmensében, az iskolai tanórák mindegyikében jelen van, mégsem beszélhetünk globális tanulási énképről, egy tanuló sikeresnek érezheti magát, vagyis pozitív énképpel rendelkezhet az olvasás terén, míg például matematikából negatív énkép jellemzi, vagy fordítva (Szenczi 2008). Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy matematikaórán a szöveges feladatok értelmezéséhez és megoldásához is elengedhetetlen a megfelelő szintű szövegértési készség.

Szenczi Beáta (2012) a pozitív és fejlett olvasási énképpel és önhatékonysággal rendelkező egyén jellemzői között említi többek között az alábbiakat: szívesen és gyakran vállalkozik önként is olvasási feladatok megoldására; szívesen és gyakran olvas hangosan, akár mások előtt is; szívesen és gyakran osztja meg véleményét, válaszait másokkal. Bár a megállapítások kisiskolásokra vonatkoznak, ezen jellemzők alapján a Pedagógiai Kar csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógus képzésében például a beszédművelés, valamint az anyanyelvi és irodalmi neveléssel kapcsolatos módszertan órákon gyakran az derül ki az oktatók számára, hogy a hallgatók egy részének nincs stabil énképe önmagáról mint olvasóról. Ehhez hozzájárul annak felismerése is, hogy ezek a hallgatók

[1] A pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények honlapjain a tanterveket és tantárgyleírásokat vizsgálva azt látjuk, hogy az olvasás, szövegértés kérdésköre egyrészt a módszertani és tantárgypedagógiai kurzusok tematikájában, másrészt – ha a hallgatói anyanyelvi kompetenciákat nézzük – az anyanyelvi kritériumvizsga kapcsán jelenik meg. Ez utóbbi vizsga jogi hátterét a 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet adja, de annak tartalmát, lebonyolítását az egyetemek saját hatáskörben szabályozzák. Vagyis intézményenként eltérhet, hogy a helyesírás, nyelvhelyesség, kommunikáció, beszédművelés, beszédtechnika, retorika, szövegértés, szövegalkotás területei közül melyik és hogyan kerül fókuszba.

az órákhoz köthető (főleg otthoni) olvasási tevékenységekbe kevesebb energiát fektetnek; mind az oktató, mind a hallgató az olvasási cselekedetet sikertelennek ítéli meg, ha a kijelölt irodalmat – különböző okok miatt – nem sikerül elolvasni (vagy megérteni).

A szabadon választható kurzus előzményei és tartalma

A Szöszi tantárgy képzési alapját a nemzetközi projekt keretében kidolgozott BaCuLit-program adja, amely eredetileg általános és középiskolai bármely szakos tanárok továbbképzésére jött létre az össztantárgyi olvasásfejlesztés érdekében (Steklács et al. 2011). A továbbképzési program kidolgozásának létjogosultsága abból a problémából eredeztethető, hogy gyakran sikertelen az átmenet az első évek olvasástanulásából a későbbi évek tanulási célból történő olvasásába. A BaCuLit-program fő célja a diákok tantárgyi tanulásának támogatása írás-olvasás készségük fejlesztése által. Minden tanítási tevékenység fő célja: a pozitív énkép és a magas szintű önhatékonyság támogatása minden egyes diáknál. Ehhez elengedhetetlen a motiváció, és hogy bízzanak saját képességeikben, ugyanakkor szembesüljenek olvasási problémáikkal, és fejlesszék képességeiket (szerk. Garbe 2013). A BaCuLit-programról hamar bebizonyosodott, hogy annak koncepciója jól illeszkedik a felsőoktatás célkitűzéseihez, kidolgozott moduljai pedig a pedagógusképzésben is alkalmazhatók, ami először a Kecskeméti Főiskola (később Neumann János Egyetem) Talentum programjában jelent meg elsőéves hallgatók olvasási/szövegértési kompetenciájának fejlesztésére (Szabó–Szinger 2017).

Kulcsfogalmak az olvasási énkép támogatása érdekében

Az énkép sok összetevős, hierarchikus jellegét figyelembe kell vennünk egy, az olvasási énképet (is) fejlesztő program kidolgozásakor. Ennek megfelelően mind a BaCuLit, mind a Talentum programban vagy a Szöszi kurzuson kulcsfogalom a *motiváció*, a *támogató interakció* és a *metakogníció*, amely elvek kiegészülnek a készség- és képességfejlesztéssel.

Az olvasás iránti elkötelezettség, vagyis az olvasási kedv, motiváció felkeltése

Józsa Krisztián (2007) az olvasási motiváció kapcsán azoknak a motívumoknak az összességét említi, amelyek az olvasás megkezdésére és folytatására ösztönöznek. Ezek lényegében a tanulási motívumoknak az olvasáshoz kapcsolódó specifikus összetevői, és jelentőségük rendkívül nagy. Ugyanakkor több vizsgálat is megerősíti, hogy az olvasási motiváció az iskolai évek alatt csökkenő tendenciát mutat (Szenczi 2013; Józsa–Józsa 2014). Ennek ellenére feltételezzük, hogy a pedagógusképző intézményekbe jelentkező, többségében nőkből álló hallgatói csoportok esetében az olvasási motiváció valamilyen szinten megmarad fiatal felnőtt korukra is, vagy legalábbis, ha időközben átmenetileg másfelé is fordult az érdeklődésük, a felsőoktatási élethelyzet, a felkészülés a pedagógus pályára új lendületet ad az olvasási motivációnak. Nemcsak a leendő pedagógusok modellértékéről, az *olvasói* énképről van szó, hanem a felsőfokú tanulmányokhoz, majd a pedagógus szerephez és értelmiségi léthez elengedhetetlen készségről is, ugyanis az olvasási motiváltság és a szövegértés közötti pozitív korrelációt empirikus kutatások támasztják alá (Józsa et al. 2014). Józsa Gabriella és Józsa Krisztián kutatása szerint az olvasási motivációnak szorosabb a kapcsolata a szövegértéssel, mint az olvasási stratégiák használatának, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat viszont szoros összefüggésben áll egymással (Józsa–Józsa 2014).

A PISA-vizsgálatokból is tudjuk, hogy az elkötelezett olvasók az iskolai szövegértési feladatokban ugyancsak jobban teljesítenek. Az számít elkötelezett olvasónak, aki a szabadidejében, szórakozási, művelődési célból is sokat olvas, erre sok időt szán, és változatos

szövegeket olvas. A 2022-es PISA-mérésen bár a magyar tanulók szövegértési teljesítménye nem tért el jelentős mértékben az OECD átlagától, az olvasási motiváció csökkenése a jellemző, a hosszabb szövegek tekintetében a fiatalok jelentős részének olvasási tevékenysége az iskolai feladatokra korlátozódik, ők nem, vagy csak ritkán olvasnak szórakozási célból (PISA 2022 Results).

A támogató, bátorító tanár – diák és diák – diák interakciók elősegítése

A támogató interakciónak többféle pszichológiai és kognitív aspektusa van, ami a tanulási és olvasási motivációt nagymértékben befolyásolja, és hozzájárul a problematikus énkép megváltoztatásához (Gaile 2010). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanárok és diákok közötti interakciót – hasonlóan a diákok közötti interakcióhoz – úgy kell szervezni, hogy a hallgatók a megaláztatás félelme nélkül képesek legyenek megfogalmazni és kezelni olvasási, valamint szövegértési problémáikat. Nagyon hasznosnak bizonyul, amikor a tanár (mint kompetens másik) a tanulási folyamatot láthatóvá teszi azáltal, hogy például hangos gondolkodással modellezi a szövegértést bizonyos stratégiák bemutatásával és magyarázatával, mindig a proximális (legközelebbi) fejlődési zónában (Vigotszkij 1967) maradva tanítványaival, így valósítva meg a támogató tanítást egy biztonságos tanulási környezetben. A támogató közeg azért is nagyon fontos, mert az énkép alakulásában meghatározó szerepet tölt be a társas összehasonlítás és a másoktól kapott visszajelzések (Szenczi 2012). A Szöszi kurzuson például gyakori a modellezés az órákon, amikor az oktató bemutatja, elmagyarázza, hogy ő hogyan állna hozzá egy nehezebb szakszöveg feldolgozásához, de közben egyre inkább háttérbe vonul, egyre több felelősséget ad át a tanítványainak, akik végül önállóan, csoportokban vagy párokban gyakorolják az újonnan elsajátított stratégiákat, hogy hosszú távon beépítsék őket saját szokásaikba. A modellezésen kívül természetesen az oktató és a csoport tagjainak humorérzéke, a nyugodt, kiegyensúlyozott légkör, segítő irányítás, bátorítás szintén támogatja a diákok részvételét, bevonódását. Ez a fajta csoportmunka és támogató légkör együtt jár a metakognitív diskurzussal, hiszen a diákok állandóan reflektálnak a tanulási folyamatokra, ami tudatos tanulóvá, olvasóvá teszi őket (Szabó–Szinger 2020).

A metakogníció állandó jelenlétének biztosítása

A metakogníció elengedhetetlen ahhoz, hogy független, élethosszig tartó tanulók legyünk. Amikor a tanulók metakognitívek, lényegében felelősséget vállalnak saját tanulásukért. Célokat állítanak fel, tudják, hogyan használjanak stratégiákat ezen célok eléréséhez, nyomon követik a tanulás és olvasás folyamatát, támpontokat adnak az olvasottak megértésének ellenőrzéséhez, és tudnak módosítani is, javító stratégiákat alkalmazni. Miközben kérdéseket tesznek fel maguknak, nemcsak nyomon követik, hanem folyamatosan értékelik is saját tanulási folyamatukat (Steklács 2013).

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulókat, embereket többek között az jellemzi, hogy nem tudják azonosítani a nehézségeik okait. Keveset olvasnak, és negatív attitűddel viszonyulnak az olvasáshoz. Nem képesek monitorizáló módszert használni, csak nagyon kevés, felszínes stratégiát alkalmaznak, és túlértékelik saját szövegértési képességüket. Évekkel ezelőtt a Kecskeméti Büntetés-végrehajtási Intézet Fiatalkorúak Részlegében a literációs fejlesztőprogramot megelőző felmérésből kiderült, hogy az egyébként funkcionális analfabétának számító fiatal férfiak nem voltak tudatában saját olvasási nehézségeiknek (Steklács–Szinger 2010).

A Szöszi kurzus moduljai

A sikeres olvasásra szocializálásnak két komponense van: a pozitív érzelmek kialakítása (az olvasás örömszerző funkciója) és a kognitív kompetenciák fejlődése. Ennek megfelelően A kurzus tevékenységei az alábbi, a BaCuLit-program során kidolgozott modulok mentén szerveződnek az órákon: A szövegek változatossága; Szókincsbővítés; Olvasási stratégiák; Formatív értékelés. Ezek a modulok lényegében tematikus egységek, de gyakorlásuk nem elszigetelten történik, egy-egy feladat, gyakorlat integráltan több modul elemeit is tartalmaz(hat)ja.

A szövegek változatossága

A gazdag szövegválaszték fontos szerepet játszik az olvasás iránti elkötelezettségben: különböző típusú, műfajú és témájú, papíralapú és digitális szövegek megjelenése, megjelenítése iskolában és azon kívül is. Miközben a nem megfelelő olvasási készség is oka lehet az elkötelezettség hiányának, még az olvasási nehézséggel küzdők is figyelemreméltó teljesítményt nyújtanak, amikor a szöveg passzol a képességeikhez és személyes érdeklődésükhöz. Ilyenkor az olvasási énkép is pozitívabb, ugyanakkor a jól olvasók is alulteljesítenek, ha a szöveg túl nehéz és számukra irreleváns, vagyis a szöveg nem találkozik a tanuló/hallgató személyes érdeklődésével, ami alacsonyabb olvasási/olvasói énképet von maga után (Sulkunen–Arffman 2010).

A Szöszi kurzus elején olvasási naplóval (nem olvasónaplóval) feltérképezzük a hallgatóink saját szövegvilágát, egyáltalán mit olvasnak. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a kurzus résztvevői egy héten keresztül rögzítik, hogy mit olvasnak a nap folyamán. Az olvasás fogalmát tágan értelmezzük, tehát akár egy komment vagy üzenet elolvasását is rögzíteniük kell. Ezzel a módszerrel képet kaphatunk mindenki érdeklődési köréről, preferenciájáról, olvasási szokásairól, vagyis minden hallgatóról létrehozunk egy olvasási profilt (Szabó–Szinger 2010). Ez is segít a kurzus szövegeinek kiválasztásában, amely így egyrészt figyelembe veszi a hallgatók érdeklődését, másrészt igazodik a felsőfokú tanulmányaikhoz, különösképp a választott pedagógusi hivatásukhoz. Papíralapú és digitális, lineáris és nem lineáris olvasnivalókat egyaránt alkalmazunk, amelyek szinte kivétel nélkül autentikus, „valóságos" szövegek, amelyek a korábbi kutatások szerint pozitív hatással bírnak a hallgatók motivációjára, elégedettségére és a szöveg megértésére (Alvermann–Moore 1991).

A szókincsbővítés lehetőségei

A gazdag szókincs nagymértékben meghatározza a szövegértés milyenségét. Ezért érdemes segítséget nyújtanunk a hallgatóknak abban, hogy a tanulmányaik során előkerülő szakszavakat a lehető legmélyebben ismerjék, a legpontosabban használják. A kurzus során a hallgatók különböző szótanulási segítséget kapnak egy-egy definíció megalkotásához, illetve kibővítéséhez, valamint jó tanácsokat a szókincsstratégiák használatára olvasás közben (Szabó–Szinger 2020). Ilyen szótanulási segítség lehet például egy táblázat, amikor a hallgatók az ismeretlen szó mellett rögzítik annak magyarázatát, a hozzá kapcsolódó példákat és képet (ha az releváns), és szintén hasznos lehet egy asszociációs (*Miről jut eszembe?*) rubrika. A definíció fogalmát kiterjeszthetjük, ha egy grafikus szervezőben rögzítjük a fogalom kategóriáját, tulajdonságait, írunk összehasonlításokat és példákat. A hallgatók kaphatnak egy kis kártyát a szókincsstratégiák használatára, amit minden órára magukkal vihetnek:

Amikor szaknyelven olvas, és olyan szóval találkozik, amit nem ismer, a következőket teheti:

– Ne essen pánikba 😊*, ne adja fel;*

– Menjen vissza pár mondatot, lehet, hogy a jelentést már ott megmagyarázták;
– Olvasson tovább: lehet, hogy a jelentést a folytatásban adják meg;
– Nézze meg a képeket és a diagramokat a szövegben, lehet, hogy a szót ott használják vagy illusztrálják;
– Kérdezze meg a csoporttársait vagy az oktatóját;
– Nézze meg a kifejezést a szótárban vagy a telefonján! (Szabó–Szinger 2020)

Különböző olvasási stratégiák elsajátítása és gyakorlása

Zsigmond és Porsche (2009) az olvasási stratégiák alkalmazását problémamegoldási folyamatként írja le. Alapvetően két nagy csoportba sorolhatjuk az olvasási stratégiákat: a tudatosan megválasztott és alkalmazott *kognitív olvasási stratégiák* abban segítik az olvasót, hogy sikerüljön megvalósítani az olvasási célokat (Józsa–Steklács 2009), miközben a *metakognitív stratégiák* azok, amelyek tudatosan megtervezik, ellenőrzik, monitorizálják, szervezik és értékelik az olvasás folyamatát, amely a kívánt cél eléréséhez vezet. De ezen kívül megkülönböztetünk olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákat. Az olvasási motivációhoz hasonlóan, az iskolai évek előrehaladásával a stratégiahasználat is csökkenő tendenciát mutat (Józsa–Józsa 2014), ami arra hívja fel a figyelmünket, hogy az erre vonatkozó fejlesztést is folytatni kell a különböző iskolafokokon. A Szöszi kurzuson többek között az alábbi stratégiákat mutatjuk meg/mélyítjük el különböző szövegek segítségével: az olvasási cél meghatározása[2]; előzetes tudás aktiválása[3]; TTM (angolul KWL)-táblázat használata[4]; jóslás (szöveganticipáció)[5]; előzetes áttekintés, átfutás[6]; mentális képek alkotása (vizualizálása) és verbalizálása különböző érzékszervek bevonásával[7]; grafikus szervezők készítése[8]; hangosan gondolkodás; javító stratégiák alkalmazása; jegyzetelés; összefoglalás (Szabó–Szinger 2020).

Formatív értékelés

A formatív értékelést szembe szokták állítani az összegző (szummatív) értékeléssel. Ez utóbbi hosszabb idő eltelte után jellemző, fő funkciója annak meghatározása, hogy a tanulók elértek vagy sem egy bizonyos teljesítményszintet. A formatív értékelés módszerei ezzel szemben jó esetben egy tanóra szerves részei. A formatív értékelésnek két fő funkciója van: hozzájárul annak meghatározásához, hogy az egyes diákok hogyan haladnak előre tanulmányaikban, és segít a tanulási tevékenységek megtervezésében. Itt fontos szerepe van az önértékelésnek is, ami természetesen hozzájárul önbecsülésük és az önhatékonyság érzetének növekedéséhez (Holle 2010).

[2] Ennek a stratégiának a fontosságát például egy olyan szövegen keresztül tudatosítjuk, ahol egy ház leírását egy házvásárló, illetve egy betörő szemszögéből kell olvasni. A „Ki mire emlékszik a szövegből?" kérdés elhangzása után a felbukkanó emlékeket Venn-diagramban ábrázolva tudatosul az eltérő olvasási célból fakadó különbség (Szabó–Szinger 2020).

[3] Ezt megtehetjük például egy rövid beszélgetéssel a témáról.

[4] A táblázat három oszlopából a *Tudom* és *Tudni szeretném* részt a szöveg olvasása előtt, a *Megtudtam* oszlopot a szöveg elolvasása után töltjük ki.

[5] A jóslás azt jelenti, hogy még az olvasás előtt állításokat, kérdéseket fogalmazunk meg például a szöveg tartalmára vonatkozóan.

[6] Az áttekintés során a hallgatók megnézik a szöveg legfőbb tulajdonságait, a címet, a képeket stb., átfutás közben pedig a bal felső sarokból indulva, a jobb alsó felé haladva nézzük meg a szöveget.

[7] Ezt a stratégiát általában kortárs szépirodalmi szövegek segítségével gyakoroljuk a jóslás technikáját („Hogyan folytatódik a történet?") is alkalmazva.

[8] Alkalmazunk többek között táblázatot, vázlatkört, vázlatláncot, halszálka grafikus szervezőt stb. a szöveg jelentésének strukturálására, a lényeges elemek kiemelésére.

Ilyen formatív önértékelési eszköz lehet például a *saját szókincsre vonatkozó tudatosság táblázata*, ami ezúttal a jelen tanulmányhoz kapcsolódó néhány fogalmat tartalmazza (*1. táblázat*).

A táblázat használatának lényege, hogy egy új szöveg/tananyag/téma/óra/kurzus előtt a tanár összeállít egy listát azokból a fontosnak ítélt (szak)szavakból, amelyeket relevánsnak tart. A tanulók ceruzával kitöltik a táblázatot, minden fogalom mellett jelölve (+, – vagy √ jellel), hogy számukra mennyire ismert az adott szó. Ha ismerik a jelentést, akkor definíciót vagy példát is írnak mellé. Ez a táblázat a feldolgozás során végig náluk marad, a megértés szintjének változása során módosíthatják saját jelölésüket, beírhatják a kiegészítő információkat, ezzel mintegy nyomon követve, monitorizálva saját tanulási és megértési folyamataikat (Szabó–Szinger 2020).

1. táblázat: A szókincsre vonatkozó tudatosság táblázata

Útmutató: Kérjük, töltse ki ezt a táblázatot először (1) minden szót megjelölve az alábbiak szerint: „+” (jól értem), „√” (korlátozott értés vagy bizonytalanság), vagy „—“ (nem ismerem), majd (2) lássa el a szót definícióval és példával!

Szó	**+**	**–**	**√**	**Definíció**	**Példa**
össztantárgyi olvasásfejlesztés					
metakogníció					
proximális fejlődési zóna					
olvasási napló					
formatív értékelés					

A kurzus módszerei, technikái, tanulásszervezési formái

Az egyéni munkán túl a páros- és kiscsoportos feladatmegoldás is jelen van a kurzuson, de ugyanúgy hangsúlyosan szerepel a nagycsoportos beszélgetés, a megbeszélés is. Ez a fajta tevékenység a szociális motívumok működését feltételezi, amely többek között az alábbi viselkedéses jellemzőkben érhető tetten: a tanuló szívesen és gyakran beszél olvasási élményeiről, az általa olvasott történetekről, eseményekről, dolgokról. Ajánlás alapján olvas el valamit, vagy azért, hogy be tudjon kapcsolódni bizonyos beszélgetésekbe. Ő is ajánl olvasnivalót másoknak (Szenczi 2012). A szociális motívumokkal kapcsolatban fogalmazódott meg az első kritika a hallgatók részéről: többen az olvasást intim, magányos tevékenységnek tekintik. Vagyis miközben oktatóként próbáljuk az olvasásnak a társas dimenzióját és szociális funkcióját is hangsúlyozni, a hallgatók egy része nem tartja fontosnak az olvasmányokkal kapcsolatban kialakuló gondolatait megosztani másokkal. Vagyis ahol van még tennivaló, az a támogató, bátorító interakció elősegítése. Ezt támasztotta alá az is, hogy meglehetősen vegyes volt a fogadtatása annak a feladatnak, amikor egymásnak kellett könyveket ajánlaniuk saját olvasmányélményeik alapján. A hallgatók egy része örült a lehetőségnek, és kreatívan oldotta meg a könyvajánlást, mások elzárkóztak attól, hogy megosszák olvasmányélményeiket (nem volt kötelező a feladat teljesítése). A hallgatók viszont pozitívan fogadják, amikor megismerkednek számukra új kooperatív technikákkal, úgymint az abrosz módszer, galériaséta vagy a reciprok tanítás és tanulás

módszertana. A kurzuson arányaiban nagyon kevés a hagyományos tanári előadás, annál több a korábban már említett modellezés és hangos gondolkodás (Szabó–Szinger 2020).

Olvasási énkép és a szövegértésre vonatkozó önreflexió a számok tükrében
Szövegértési kompetencia mérése a Neumann János Egyetemen

A Szöszi jelenleg szabadon választható tantárgy a KRE Pedagógiai Karán, de ennek a kurzusnak előzménye volt a Kecskeméti Főiskolán (később Neumann János Egyetem) pályázati keretek között meghirdetett Talentum program, amelyben az olvasási/szövegértési modult hasonló tematikával valósítottuk meg két féléven keresztül elsőéves hallgatók egy kisebb csoportjában, és amely modulban vizsgáltuk a fejlesztés eredményeit (Szabó–Szinger 2020).

Az empirikus vizsgálathoz a kompetenciamérés eredményeit hívtuk segítségül. A Neumann egyetemen a nappali munkarendű, alapképzésben részt vevő hallgatók tanulmányaik megkezdésekor és befejezésekor kompetenciavizsgálaton vesznek részt (Herz et al. 2013; Török et al. 2016; Pap-Szigeti et al. 2018). Bár a szövegértés a kompetenciamérés más feladatainak megértésében és megoldásában is fontos szerepet játszik, önálló területként is jelen van. A Talentum program szövegértési moduljának eredményeit egy bemeneti és egy kimeneti kompetenciaméréssel néztük. A legfőbb nehézség a vizsgálat során az volt, hogy a záróvizsgázó hallgatók tesztkitöltő hajlandósága jóval kisebb, mint elsőéves korukban, vagyis a kimeneti méréskor a végzősök egy szűkebb körével számolhattunk. Mindkét esetben elektronikus formában töltötték ki a hallgatók a tesztet. A kompetenciamérésben a kommunikációs kompetenciák csoportja a számunkra releváns, ebben volt szövegértés és írásbeli szövegalkotás. Szépirodalmi szövegrészlet alapján közvetlen információ-visszakeresést és a szöveg rejtett jelentéstartalmának megértését igénylő feladatelemeket alkalmaztunk, emellett a hallgatóknak reflektálniuk is kellett a szövegre. A szövegértés részteszt a két mérésben megegyezett, azonban a két tesztfelvétel között eltelt idő, valamint a teljes kompetenciateszt nagy itemszáma miatt feltételezhető, hogy a tesztből való tanulás hatása elenyésző lehetett. A szövegértést hat igaz-hamis mondat, négy szövegkiegészítési feladat, négy egyszeres választást igénylő item és egy reflexió megfogalmazását (kérvényt kellett írni) igénylő feladat vizsgálta (ez utóbbi a teszt egyetlen kézi értékelést igénylő feladata). A két független bíráló a tartalom, a szerkezet, a stílus, a nyelvhelyesség, a helyesírás és az összbenyomás alapján értékelt. A részteszt reliabilitása α = 0,902 volt a 2015-ös bemeneti mérés teljes, több száz fős mintáján.

Ami témánk szempontjából fontos, hogy a kompetenciamérésben helyet kapott az önreflexió mint a személyes kompetenciák fontos összetevője. A teszt és kérdőív megalkotói azért tartották fontosnak, hogy a hallgatók észlelt kompetenciáiról is képet kapjanak, mivel tapasztalataik szerint előfordul, hogy a hallgatók téves önreflexiója gátolja a tanulási hatékonyságot, nem pedig a kompetenciák tényleges fejlettségi szintje. Az elsőévesek mérési eredményei alapján meglehetősen gyenge korrelációt lehet kimutatni a kognitív képességek és az önreflexió között, vagyis az elsőéves hallgatók nem érzékelték helyesen valós teljesítményüket (Török et al. 2016).

A szövegértést segítő program hatása

A korábbi évek elő- és utóméréseinek eredményei minden alkalommal azt mutatták, hogy a szövegértés a tanulmányok ideje alatt nem fejlődik jelentősen a tananyag elsajátításának hatására (egyetlen utómérésben sem mutatkozott szignifikáns mértékű javulás a szövegértésben). Ugyanakkor feltételeztük, hogy a főiskolai tanulmányok hatására jelentősen nem változó szövegértés, valamint az önreflexió a két féléves fejlesztőprogramnak köszönhetően érzékelhető mértékben fejlődik.

A vizsgálat mintáját a Pedagógusképző Karról azok a nappali munkarendben tanuló 13 fő óvodapedagógus és 8 fő tanító adta, akik a 2015/2016-os tanévben részt vettek a Talentum programban. Sajnos valódi kontrollminta kialakítására nem volt lehetőség, mert a velük egyszerre kezdő hallgatók esetében nem történt megfelelő nagyságú mintán utómérés. Ugyanakkor a fejlesztésben részt vett hallgatók szövegértése, illetve a szövegértésre vonatkozó önreflexiója nem tért el szignifikáns mértékben az évfolyam többi hallgatójáétól a bemeneti mérés során (*2. táblázat*).

2. táblázat A tanulmányaikat 2015-ben kezdő, nappali munkarendben tanuló hallgatók szövegértése és szövegértésre vonatkozó önreflexiója a bemeneti kompetenciamérésen a Talentum programban való részvétel szerint

	Talentum programban részt vett átlag (szórás)	Talentum programban nem vett részt átlag (szórás)	Statisztikai próba
Szövegértés	71,2 (12,0)	73,6 (14,0)	F = 0,346 (p = 0,558) t = 0,682 (p = 0,498)
Szövegértésre vonatkozó önreflexió	69,5 (11,8)	73,5 (12,4)	F = 0,256 (p = 0,615) t = 1,279 (p = 0,206)

(Szabó–Szinger 2020: 81)

Mivel a vizsgált részminta kicsi volt, a 30 főt sem érte el, ezért nem beszélhetünk szignifikáns eltérésről a bemeneti és kimeneti eredmények között a szövegértés tekintetében, ugyanakkor az eredmények több szempontból is előremutatóak voltak (Szabó–Szinger 2020).

3. táblázat A Talentum programban részt vett hallgatók szövegértése és szövegértésre vonatkozó önreflexiója a bemeneti (2015) és kimeneti (2018) mérésben

	Bemeneti mérés átlag (szórás)	Kimeneti mérés átlag (szórás)	Statisztikai próba	Lin. korreláció
Szövegértés	71,2 (12,0)	77,0 (16,0)	t = 1,317 (p = 0,203)	r = 0,010 (p = 0,967)
Szövegértésre vonatkozó önreflexió	69,5 (11,8)	78,8 (11,6)	t = 3,647 (p = 0,002)	r = 0,499 (p = 0,021)

(Szabó–Szinger 2020: 82)

Az egyik eredmény, hogy bár a szövegértés fejlődése a kis mintán nem szignifikáns, mindössze négy hallgató volt, aki az utómérésen gyengébb eredményt ért el, mint az előmérésen. A két mérés eredménye között gyenge volt a lineáris korreláció, az utómérésben jelentősen átrendeződött a hallgatók rangsora a bemeneti eredményekhez képest. Ez azt jelenti, hogy a mért készségek induló szintje kevéssé befolyásolta a kimeneti eredményeket, így a változások legalább részben a fejlesztésnek voltak köszönhetőek.

A másik eredmény, hogy a szövegértésre vonatkozó önreflexió fejlődése önmagában is fontos, emellett a bemeneti mérésben a szövegértés és a rá vonatkozó önreflexió közötti alacsony erősségű korreláció a kimeneti mérés során valamivel magasabb értéket mutatott. (*3. táblázat*). Ez arra utal, hogy (többek között a fejlesztésnek köszönhetően) a fejlesztésben részt vett hallgatók pontosabban érzékelték a saját szövegértésük fejlettségét. Ez az olvasási énkép alakulásában fontos tényező lehet.

Informális visszajelzés

Minden Szöszi kurzus végén informális eszközzel (Feedback Lady segítségével) történik a visszajelzés a hallgatóktól. Feedback Lady egy megrajzolt női alak, akinek az agya, szíve, gyomra és táskája fontos szerepet tölt be az értékeléskor. Minden hallgatónak – név nélkül – kis színes lapokra kell leírnia és a megfelelő helyre felragasztania az alábbiakat:

Agy: mi az, ami a kurzus során intellektuális kihívást jelentett, ami gondolkodásra késztetett?

Szív: Mi az, ami nagyon tetszett, szívemnek kedves volt?

Gyomor: Mi az, ami nem tetszett, ezért megfeküdte a gyomromat?

Táska: Mi az, amit hasznosítani tudok, magammal vihetek a kurzusról)

A pozitív visszajelzések közül kiemelendő azoknak a válaszoknak a csoportja, ahol a hallgatók annak felismerését fogalmazták meg, hogy személyfüggő, vagyis mindenkinek más módszer, stratégia lehet célravezető, amelyek segíthetnek az olvasásban, szövegértésben. Szintén hangsúlyos volt a visszajelzésekben az önértékelés szerepe a tanulásban és az olvasásban. A negatív reflexiók elsősorban a már korábban említett, az olvasás társas funkciója vs. az olvasás mint magányos tevékenység probléma kategóriájába sorolhatók (Szabó–Szinger 2020).

Záró gondolatok

Miközben sokan feltételezik, hogy a felsőoktatásba bekerülő hallgatóknak az olvasással, szövegértéssel nincs problémájuk, a tapasztalat és a kompetenciamérés eredményei ennek ellentmondanak. Ráadásul nem csak az objektív teljesítménnyel van gond. A tanulmányi énképkomponensek közül az olvasási énkép csökkenése – bár kevésbé romlik például a matematikai énképhez képest – az iskolában az életkor előrehaladtával számottevő (Szenczi 2012). A Szöszi jelenleg szabadon választható, féléves kurzus, vagyis nem biztos, hogy azok jelentkeznek, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. Az ehhez hasonló, rövid távú programokkal pedig leginkább az a probléma, hogy nem feltétlenül eredményeznek tartós fejlődést, ha az elmélyülést, szokáskialakítást segítő fenntarthatóság nem biztosított. A közoktatás össztantárgyi olvasásfejlesztéséhez hasonló megoldás lehet a felsőoktatásban a fent említett program elemeinek felhasználása a különböző kurzusokon, ami feltételezi, hogy a főiskolai/egyetemi oktatók is megismerkedjenek a szövegértés fejlesztésének módszertanával. Célszerű a tudástranszferre fókuszálni, és elkerülni annak csapdáját, hogy egy kifejezetten a szövegértés fejlesztését célzó kurzuson sok mindent begyakoroltatunk a hallgatókkal, ami specifikus helyzetben jól működik, de az általános képességekre már nincs hatással. A saját szókincsre vonatkozó tudatosság táblázata például egyike azoknak az eszközöknek, amit képzéstől, szaktól függetlenül bármilyen kurzus elején lehet alkalmazni, és amely hozzájárulhat a hallgatók önhatékonyság érzésének növeléséhez.

Irodalom

Alvermann, D. E., & Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. In M. L. Barr, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 951–983). Longman.

Gaile, D. (2010). Designing a supportive teacher-student and student-student interaction. In C. Garbe, K. Holle, & S. Weinhold (Eds.), *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries* (pp. 75–83). Peter Lang.

Garbe, C. (Ed.). (2013). *Basic curriculum for teachers' in-service training in content area literacy in secondary schools: Handbook for trainers*. BaCuLit Association.

Hercz, M., Koltói, L., & Pap-Szigeti, R. (2013). Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely,* (1), 83–97.

Holle, K. (2010). Applying diagnostic forms of assessment. In C. Garbe, K. Holle, & S. Weinhold (Eds.), *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries* (pp. 84–94). Peter Lang.

Józsa, G., & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia, 114*(2), 67–89. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/36475/1/mp_szovegertes.pdf

Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó.

Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia, 109*(4), 365–397.

Józsa, K., Fazekasné Fenyvesi, M., Szenczi, B., & Szabó, Á-né. (2014). Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle, 69*(1), 123–146. https://doi.org/10.1556/mpszle.69.2014.1.10

Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Pap-Szigeti, R., Török, E., & Tánczikné Varga, Sz. (2018). Kérdőívek és tesztek elektronikus felvételét támogató szoftver fejlesztése és alkalmazása. In Fodorné Tóth, K. (Ed.), *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: Kutatás – fejlesztés – innováció* (pp. 21–29). MELLearN Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület.

Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Steklács, J., & Szinger, V. (2010). Szövegértés a büntetés-végrehajtás mindennapjaiban. In A. Benedek (Ed.), *A szakképzés és felnőttképzés fejlesztése: Tények és tendenciák* (pp. 403–429). Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Steklács, J., Szabó, I., & Szinger, V. (2011). Nemetközi BaCuLit-projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés, 13*(3), 44–48.

Sulkunen, S., & Arffman, I. (2010). Choosing engaging reading materials. In C. Garbe, K. Holle, & S. Weinhold (Eds.), *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries* (pp. 102–113). Peter Lang.

Szabó, I., & Szinger, V. (2017). Finding the hidden talent: A reading and learning support pilot programme. In I. Golubeva (Ed.), *Education for European literacy, democratic citizenship and intercultural understanding* (pp. 73–80). Tanárok Európai Egyesülete.

Szabó, I., & Szinger, V. (2020). *Kinek a feladata? Az össztantárgyi olvasásfejlesztés kihívásai a pedagógusképzésben.* Neumann János Egyetem.

Szenczi, B. (2008). Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online, 2,* 104–118. https://misc.bibl.u-szeged.hu/45531/1/iol_2008_001_104-118.pdf

Szenczi, B. (2012). *Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében* [PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem]. https://doi.org/10.14232/phd.1493

Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 10–14 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia, 113*(4), 197–220.

Török, E., Brindza, A., Hercz, M., Koltói, L., Pap-Szigeti, R., & Rigó, R. (2016). TALENTUM: Hallgatói sikerességet támogató és tanulást segítő pilot program a Kecskeméti Főiskolán. In Fodorné Tóth, K. (Ed.), *Felsőoktatási kihívások: Alkalmazkodás stratégiai partnerségben* (pp. 76–85). MELLearN Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület.

Vigotszkij, L. Sz. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó.

Zsigmond, I., & Porsche, É. (2009). *Olvasási stratégiák.* Pro-Print Kiadó.

SUMMARY

'Szöszi' – Levels of Text Comprehension. Developing the reader self-perception of future teachers

Szöszi (Levels of Text Comprehension) is an optional course for Kindergarten Educators and Infant and Early Childhood Educators at the Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár University of the Reformed Church. The primary goal of the course is to introduce students to methods, strategies and procedures that contribute to increasing the efficiency and effectiveness of learning through the understanding of the read text. The basis of the subject training is the BaCuLit program developed within the framework of an international project. The main goal of the program was to support students' subject learning by developing their literacy skills. The three key concepts were reading engagement, i.e. arising the desire and motivation to read; promoting supportive, encouraging teacher-student and student-student interactions; and ensuring the constant presence of metacognition. The course activities are organized in the lessons along the following modules: text diversity (displaying paper-based and digital texts of different types, genres and themes), opportunities for vocabulary expansion, acquisition and practice of different reading strategies, and formative assessment.

The aim of the paper is to highlight the positive results of strengthening the engagement to reading, the desire and motivation to read, and the development of reading comprehension. The course was preceded by a program at Kecskemet College (Talentum) with a similar theme, where the results of the program were investigated by empirical research with an input (at the beginning of college studies) and output (at the end of college studies) competency measurement. Based on the results obtained, although the difference in text comprehension between the two groups cannot be considered significant due to the small size of the examined subsample, self-reflection on text comprehension showed a clear improvement, which indicates that the students who participated in the developing course, more accurately perceived the development of their own text comprehension. This may be an important factor in further development and the formation of the (reader) self-perception. Although the existing measuring instrument (the output and input competence assessment) and the small sample did not allow for a more detailed exploration of the effect system, it is certainly promising that the text comprehension, attitude related to reading texts, and self-reflection of the participants in the program improved.

Keywords: literacy development program, text comprehension, metacognition, self-reflection, reader self-perception

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.

