

Acsai Edith

óvodapedagógus

Mészöly Gedeon Református Általános Iskola és Óvoda

edithacsai@gmail.com

Tudatos internethasználat a szövegértés fejlesztésének szolgálatában

Absztrakt

A digitális technológia fejlődése nagy változásokat eredményezett gazdasági és társadalmi téren egyaránt. Ahhoz, hogy az új generációk a folyamatosan változó elvárásoknak megfelelhessenek a szövegértő olvasás készsége nélkülözhetelenné vált. Az értő olvasás oktatásában, fejlesztésében számottevő szakmai segítséget jelent a tudatos internethasználat. A jelen tanulmány az erre vonatkozó kutatás eredményeit ismerteti.

Kulcsszavak: szövegértés, verbális szöveg, papíralapú szövegfeldolgozás, interaktív feladatok

Absztract

The development of digital technology has resulted in substantial changes in both the economic and social spheres. For the new generations to meet the constantly changing expectations, the skill of reading comprehension has become indispensable. The conscious Internet use is a significant professional help in the education and development of reading comprehension. The results of the related research are described in the present study.

Keywords: reading comprehension, verbal text, paper-based text-processing, interactive tasks

Bevezetés

Napjainkban nagyléptékű változás figyelhető meg az élet számos területén. A digitális és infokommunikációs technológiák fejlődése, és ezek beszivárgása az élet számos területére, jelentőségteljes változásokat idézett elő, amelyek hatással vannak a tanulási-tanítási folyamatokra. A digitális technológia napi szintű használata, a digitális kultúrán való szocializálódás új gondolkodásmódot eredményezett. Átalakultak a gondolkodási folyamatok, az információszerzési szokások, az észlelés és érzékelés folyamatai. A hagyományos papír alapú olvasás helyett a digitális, elektronikus tartalmak kerültek előtérbe. Az írott szövegek helyét pedig átvették a multimediális, audiovizuális tartalmak. Megváltozott az olvasás célja, jellege, szerepe (GONDA, 2018).

A bekövetkezett változások ellenére, a szövegértés, mint kognitív folyamat, ugyanolyan fontos szerepet tölt be, függetlenül attól, hogy az egyén a hagyományos papíralapú olvasás híve vagy digitális eszközökön elérhető, multimediális tartalmakkal dolgozik. Tehát legyen szó hagyományos- vagy digitális szövegértésről, mindkét esetben a folyamat akkor lehet sikeres, akkor érheti el a célját, ha az olvasó olvasási készségének fejlettségi szintje megfelelő (JAKAB, 2011). A jelen kutatás a szövegértés fejlesztésének hagyományos, digitális, illetve a két módszer együttes alkalmazásának lehetőségeit, hatékonyságát vizsgálja.

Elméleti háttér

A szövegértés szerepe

Az olvasás elsajátítása az általános iskola alsó tagozatának egyik fontos mérföldköve (Keret-tanterv, 2020). Hiszen az olvasási készségre épül az értő olvasás készségének kialakulása (Józsa-Józsa, 2014). A magas szintű szövegértésnek pedig nem csupán az intézményesített oktatás kere-
tei között van kiemelkedő szerepe. Bár vitathatatlan, hogy befolyásolja az iskolai eredményessé-
get, mégis fontos kiemelni, hogy a mindennapokban szintén hangsúlyos szerepet játszik. Az
egyén céljainak megvalósítása, az életben való hatékony boldogulás, a felnőttkori képzések, to-
vábbképzések, átképzések, mind- mind a szövegértő olvasásnak vannak alárendelve. Tehát ah-
hoz, hogy a mai gyermekek felnőttként hatékonyan élhessék a mindennapjaikat, versenyképessé-
güket megőrizhessék a munkaerőpiacon, elengedhetetlen a szövegértés elsajátítása.

A szövegértés meghatározása

A szövegértés fogalmát nem egyszerű meghatározni, amint a következő definíciók sokféle-
sége is mutatja. LACZKÓ (2008) olvasás megközelítése a kommunikáció modelljén alapszik. El-
mélete szerint az olvasás nem más, mint egy kommunikációs folyamat, aminek alapja az író
(adó) és olvasó (befogadó) közötti interakció. De az olvasás dekódolási folyamatként is értel-
mezhető. Ezen folyamat során a leírt szavak jelképezik a dekódolásra váró információkat, ame-
lyeket gondolatokká és kiejtett szavakká dekódol az olvasó (IMRE, 2007).

Adamikné (2006) szemiotikai megközelítése pedig úgy tekint az olvasásra, mint a jelek meg-
fejtésére. Ezzel szemben az OECD-PISA által megfogalmazott olvasás és szövegértő képesség
már nem csupán a szöveg megértésére fekteti a hangsúlyt. Kiemeli annak fontosságát is, hogy
az egyén a céljai elérése érdekében, a tudásának és képességeinek fejlesztése érdekében váljon
képesse a megértett szöveg felhasználására (VÁRI ET AL., 2003).

A Timss & Pirls Nemzetközi Kutatóközpont az olvasást és szövegértést eszköztudásként
definiálja, ami elengedhetetlen feltétele a mindennapi életben való boldoguláshoz (BALÁZSI –
BALKÁNYI, 2008; BALÁZSI ET AL., 2011.). De olyan összetett folyamatként is értelmezhető az
olvasás, amely a vizuális dekódolás és a megértés szakaszából áll (GÓSY, 2005).

Az olvasás célját tekintve Józsa és Steklács (2009) az információ és élménygyűjtést emeli
ki. Más megközelítésben pedig az olvasás már nem a passzív befogadásról szól, sokkal inkább
egy belső alkotó folyamat, amely során az olvasók egyéni adottságaik, ismereteik, készségeik
mentén egyedi módon értelmezhetik ugyanazt a szöveget (BAGDY, 2001).

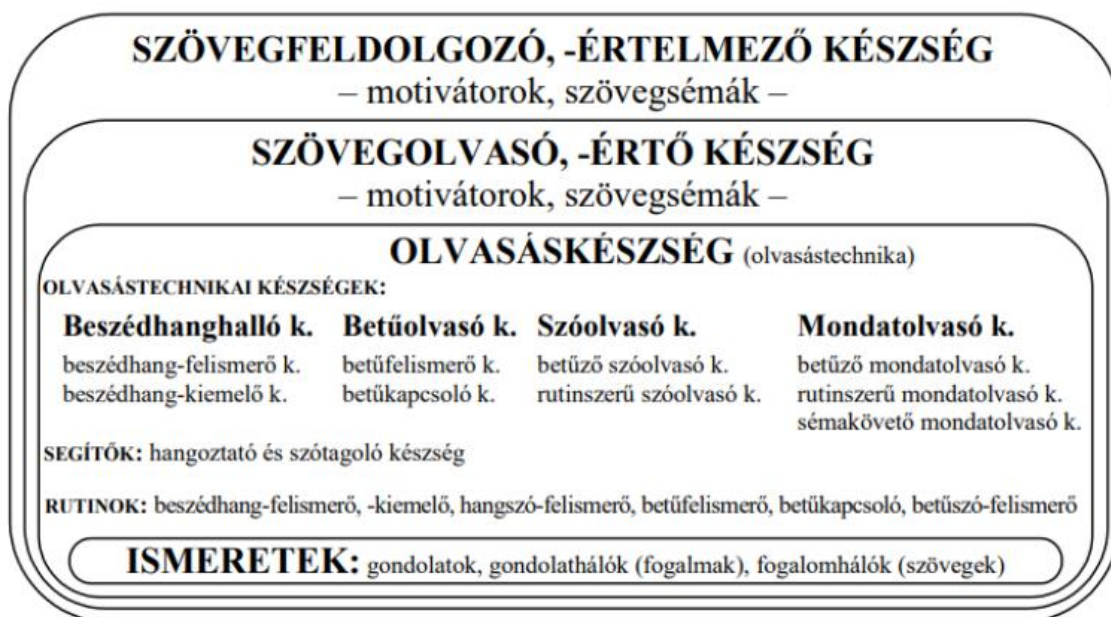
Ehhez hasonló szemléletet képvisel Tóth (2006) olvasás értelmezése, ugyanis az olvasót aktív sze-
replőnek tekinti, aki előzetes ismeretei révén a szöveg olvasásakor jelentésteremtő szerepet lát el.

A fenti definíciókban leírt szövegértő olvasás szintjét elérni nem egyszerű feladat, mint aho-
gyan azt a következő olvasási modellek is bemutatják.

Az olvasásképesség szerveződése

A Nagy (2006) féle olvasási modell felépítése szemléletesen ábrázolja a szövegértő olvasás szintjét megelőző lépcsőfokokat, illetve azokat az egyes fejlettségi szintekhez kapcsolódó rész-képességeket, -készségeket melyek hiánya, vagy nem megfelelő fejlettségi szintje akadályozza az olvasáskészség fejlődését.

A modell (1. ábra) az olvasástechnikai fejlesztéssel indít. Ebben a szakaszban történik a tulajdonképpeni alapozás, az olvasással kapcsolatos rutinok kialakítása. Ezek a rutinok teszik lehetővé a későbbiekben a szó és mondatolvasó készségek kialakulását. Ha ezek a készségek, képességek jól működnek, a rutinok megfelelően kialakultak, a tanulók eljutnak a szövegértő olvasás szintjére, ami már az olvasástechnikán túl információszerzéssel, információfelismeréssel egészül ki. A következő szint, a végső cél a szövegfeldolgozó, -értelmező készség szintje. Ekkor a tanulók már képessé válnak a saját tapasztalataik fényében a szerzett információkat továbbgondolni, a gyakorlatban alkalmazni (GASPARICSNÉ, 2021).



1. ábra.

Az olvasásképesség szerveződése (Nagy, 2004, p. 5)

Más olvasáspszichológiai-, illetve olvasáspedagógiai modellek is léteznek, melyek tárgyalják a szövegértő olvasás fokozatait és szintjeit. Ilyen modellek a Lénárd (1982) féle olvasási modell, mely öt fázis keretében (mechanikus vagy technikai-, értő-, bíráló vagy kritikai-, alkotó vagy kreatív-, esztétikai szint) juttatja el a tanulót a szövegértő olvasás szintjére. A Horváth és Felvégi (2006) szövegértési modellje, csupán két szintet különböztet meg, feltételezve az olvasási rutinok meglétét. Az első szint az értelmező olvasás, a második szint a bíráló vagy kritikai olvasás szintje. Egy következő jelentős szövegértési modell az Adamikné (2008) négy szintes modellje, amely a szó szerinti megértés, az interpretáló olvasás, a kritikai olvasás és a kreatív olvasás szintjeit különbözteti meg.

Bár a fenti modellek az egyes szintek tekintetében különböznek, közös vonásuk, hogy mind-egyikre egyfajta fokozatosság jellemző. Minden esetben a szintek szigorúan egymásra épülnek.

Továbbá nagyon fontos kiemelni, hogy az olvasás tanulás során bármely szinten történő „elakadás”, akadályozza a szövegértő olvasás kialakulását, hiszen a készségek hierarchikus rendszerként szerveződnek.

Olvasási stratégiák

Az iskolai olvasás -írás felfogás szerint az olvasás a betű-hang megfeleltetését jelenti, kiegészítve a szöveg szó szerinti megértésének szintjével. Ez az olvasási szint, bár kétségtelenül alapját képezi a szövegértő olvasásnak, a munkaerőpiacon, a mindennapi életben kevésbé használható. Továbbá a társadalmi változások következtében az olvasási képességgel szemben állított követelmények is jelentősen átalakultak (Cs. CZACHESZ, 2001). Ezeknek az átalakult elvárásoknak segítenek megfelelni az olvasási stratégiák alkalmazása.

Az olvasási stratégiák tehát hozzájárulnak a hatékony szövegértő olvasás kialakulásához, lehetővé teszik az olvasási folyamat tudatos tervezését, az olvasás során alkalmazott módszerek, eljárások hatékony kivitelezését a választott olvasási célt szem előtt tartva, legyen szó akár információszerzésről, tanulásról vagy élményszerző olvasásról (STEKLÁCS, 2013).

Ilyen olvasási stratégiák a Keen és Zimmermann (1997) kognitív és metakognitív folyamatokon alapuló olvasási stratégiája, amelynek elemei az előzetes tudás előhívása, a szerzett információk rangsorolása, a kérdésfeltevés, belső kép alkotása, következtetések megfogalmazása, szintetizálás és a javító stratégiák.

Más felosztás mentén három nagy olvasási stratégia csoport azonosítható be. Ezek az olvasás előtti (szöveg anticipáció), olvasás alatti (olvasási folyamat fenntartása), illetve olvasás utáni (szöveg alapján történő javítás) stratégiák (ALMÁSI, 2003).

Pressley (2002) szerint az olvasási stratégiák oktatásakor fontos a változatos tartalmú szövegek használata (élményt nyújtó, reális és fiktív elemeket tartalmazó, tudományos ismeretterjesztő), illetve olvasás előtt érdemes áttekinteni, tudatosan, tervszerűen felépíteni az alkalmazni kívánt olvasási módszert, eljárást.

Olvasási motiváció

Bár kétségtelen, hogy az olvasási stratégiák ismerete és alkalmazása megalapozhatja a hatékony szövegértő olvasást, mégis vannak más egyéni jellemzők is, amelyek hozzájárulnak a gyermekek szövegértésének kialakulásához. Ilyen egyéni vonás az olvasási motiváció.

Az olvasási motiváció olyan tényezők összessége, amelyek hozzásegítenek az olvasás megkezdéséhez, illetve amelyek a továbbiakban ösztönzőleg hatnak az olvasás folyamatára. Kialakulásában nagy szerepet játszik a gyermekek otthoni környezete, az írott szöveg kapcsán szerzett élmények, a megfelelően választékos és fejlett nyelvi környezet. Tehát a gyermeket körülvevő szociokulturális közeg meghatározó.

Az sem elhanyagolható szempont, hogy az olvasott szöveg milyen jellegzetességekkel bír, az olvasás maga milyen célt szolgál. Az életkornak megfelelő nyelvezet, szókincs, az olvasmány élménydús jellege pozitív hatással van az olvasási motiváció kialakulására, fenntartására (JÓZSA – STEKLÁCS, 2012).

Mindezek mellett egyéb, az olvasáshoz kapcsolódó specifikus tanulási motívumok is közrejátszanak az olvasási motiváltság kialakulásában. Ennek szemléltetésére az olvasási motivációs modellek a legalkalmasabbak (JÓZSA – JÓZSA, 2014).

A Wigfield és Guthrie (1997) modellje egy többkomponensű elméleti modell, amely a tanulási motívumok összetevőit veszi alapul. Ezek az alkotóelemek a következők: az egyén saját eredményességéről való meggyőződése, az olvasás indoka és a társas tényezők.

Az elvárás-érték szemléleten alapuló modell (MÖLLER – SCHIEFELE, 2012) a Wigfield és Eccles (2000) teljesítmény elméletére épít. Ez alapján az olvasási motivációt két szempont mentén osztályozza. Egyrészt a tartalom függvényében, másrészt a gyakoriság szempontjából. A tartalomspecifikus felosztás szerint az olvasási motiváció lehet tárgyspecifikus (az olvasott tartalmakra vonatkozik) és lehet tevékenységspecifikus (maga az olvasás tevékenységén van a hangsúly). Míg a gyakoriság felől közelítve beszélhetünk egy adott olvasási eseményről (aktuális) és rendszeres olvasási tevékenységről (szokás alapú). A modell olyan további tényezőket is felsorol, melyek direkt vagy indirekt módon, de hatnak az egyén olvasás motívumaira. Ilyen elemek a szociokulturális környezet, a mások olvasás teljesítménye, az egyén olvasás teljesítményére kapott visszajelzések, az előzetes olvasmányélmények és a megélt kudarcok (MÖLLER – SCHIEFELE, 2012).

A szövegértés kialakulását gátló tényezők

A következőkben érdemes megismerni, és számba venni milyen nehézségekkel is kell szembenézniük olvasás tanulásakor a különböző részképesség zavarral rendelkező tanulóknak, hiszen ezek a nehézségek nem csupán az olvasás elsajátítását nehezítik, de az értő olvasás kialakulását is gátolják.

Az olvasás elsajátítása különböző nyelvi és nem nyelvi készségek meglétén alapszik. De a vizuális, kognitív és idegrendszeri folyamatoknak is hasonlóan fontos szerepük van a folyamatban. Ha a szükséges készségek, folyamatok optimálisan működnek, az olvasás elsajátítása tipikus fejlődési szakaszokon megy át. Ilyen szakaszok a dekódolási szakasz, azaz a betű-hang (graféma-fonéma) megfeleltetése, illetve a dekódolt szó (szegmentált szó) jelentésének felismerése. Ezek a szakaszok optimális esetben összekapcsolódnak, lehetővé téve az olvasó számára a mögöttes tartalmak feltárását, a megfelelő konklúziók megfogalmazását, az esetleges összefüggések megértését. (LACZKÓ, 2008).

Az olvasás atipikus fejlődése esetében a két szakasz valamelyikében, vagy mindkét szakasz esetében felfedezhető a fejlődési rendellenesség. Az érintett tanulóknál a szövegértési nehézségek tipikus tünetei figyelhetők meg: az ok-okozati összefüggések megértésének nehézsége, a konklúzió megfogalmazására való képtelenség (LACZKÓ, 2008).

Ezen felül a megértést tovább nehezítik az olvasott, feldolgozott szöveg sajátosságai, mint a mondatok szerkezete, a szórend aszimmetrikus jellege, szövegen belül a tartalmilag és logikailag kapcsolódó gondolatok közötti távolság. Viszont mivel az olvasás az olvasó és a szöveg közötti interakcióra épül, így a szöveg jellegzetességein túl az olvasó készségeinek, kognitív folyamatainak is fontos szerepe van a szövegértésben (LACZKÓ, 2008).

További nehezítő tényezők közé sorolhatók a beszédet létrehozó nyelvi folyamatok és műveletek hatékonyságának hiánya és a nyelvi rendszer működésének zavara. Ezek közül különösen fontos szerepet játszanak a fonetikai észlelési nehézségek, az egyén mentális szótárának szűkössége, a fonetikai rövidtávú emlékezet gyengesége (a szó összeolvasásában /szegmentálásban van jelentős szerepe), a fonetikai hosszútávú emlékezet gyengesége (a mondat jelentése, olvasott szöveg tartalma szempontjából lényeges), a mondattani- és a jelentéstani hiányosságok.

Tehát összegezve, a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok megfelelő fejlettsége megalapozza az olvasás hatékonyságát. Hiszen a beszédészlelés biztosítja a beszédhangok és hangkapcsolatok felismerését. A beszédmegértés pedig hozzájárul a szavak, mondatok jelentésének felismeréséhez.

Mivel ezek a folyamatok szorosan egymásra épülnek, bármilyen hiányosság is jelentkezzen, az meghatározó lehet a szövegértő olvasás hatékonyságának szempontjából (GÓSY, 1998).

Az internethasználat, a digitális technológia tudatos használata a szövegértés fejlesztésében

Az oktatás keretében az internethasználat, az internethez való hozzáférés elsősorban a digitális eszközök használatával valósulhat meg. Ilyen értelemben az internethasználat és a digitális technológia mára már szerves egységként értelmezhető (OLÁH, 2019).

A digitális technológia tanórai használata esetében viszont fontos világosan megfogalmazni a tanulási célokat, a várt tanulási eredményeket. Az alkalmazni kívánt digitális eszközöknek, interaktív feladatoknak, multimédiás tartalmaknak, elemeknek igazodniuk kell a megfogalmazott és elérni kívánt tanulási célokhoz (BETÁK – SZÖKÖL, 2021).

Ugyanakkor érdemes szem előtt tartani, és aszerint szervezni és alakítani a tanórai munkát, a tanulási folyamatokat, hogy a digitális technológia ésszerű használata megfelelő pedagógusi útmutatással és rendszeres visszajelzéssel elősegítheti az önálló tanulást, és kedvezően hat a tanulók aktív tanulási folyamataira (TÓTH-MÓZER – MISLEY, 2019).

A szövegértő olvasás fejlesztésének tükrében különösen érdemes kiemelni az internethasználat és a digitális technológia együttes használatának előnyeit több vonatkozásban is. Hiszen a digitális technológia az az eszköz, amely a fejlesztési folyamat interaktivitását biztosítja, míg az internet az a hálózati összetevő, amely biztosítja az online felületekhez való hozzáférést, a fejlesztési folyamatot elősegítő változatos tartalmakat, a fejlesztési folyamatban részt vevők esetében pedig hozzájárulhat a motivációs szint növeléséhez, az élményalapúság megteremtéséhez. A fejlesztő szakemberek vonatkozásában pedig a szükséges módszertanok elérését, a fejlesztésben használatos alkalmazások, interaktív felületek nagy választékát, és a fejlesztés kimenetelét illetően megfelelően kidolgozott értékelési rendszert biztosíthat (SZABÓNÉ, 2009).

A fentiekben felsorolt fejlesztési elemek közül egy egységet fogok részletesebben körbejárni, amely a szövegértő olvasás fejlesztése során számottevően hozzájárulhat a kimeneti értékek javulásához: az interaktív oktatási eszközök és multimédiás elemek tanórai használatát.

A médiafájlok, hangfájlok alkalmazása az értő olvasás fejlesztésében

A hallott szöveg alkalmazásának előnyei a szövegértés fejlesztése során több okra is visszavezethető. Az alsó tagozatos tanulók korosztálya számára az olvasás nem egy interiorizálódott folyamat, az olvasás eszközszintű használata még nem jellemző. Továbbá a hallás utáni szövegértés bevonása az értő olvasás kialakításának, fejlesztésének folyamatába előnyös, mert a hangzó beszéd feldolgozásában az olvasott szövegfeldolgozáshoz képest több éves tapasztalattal rendelkeznek. Gondoljunk csak az óvodai anyanyelvi nevelésre, vagy az elsődleges szocializációs szintér, a család anyanyelv elsajátítását segítő, fejlesztő szerepére. Tehát a két lehetőség, a hangzott beszéd és az olvasott szöveg feldolgozásának együttes alkalmazása az alsó tagozatos tanulók esetében kifejezetten pozitív hatással van az értő olvasás fejlesztésében (GÓSY, 2008).

A verbális szöveg értésének fejlesztése, alkalmazása további fontos szempontokat vet fel. Ennek alkalmazása révén fejleszthető a verbális emlékezet, a beszédértés, az analízáló- szintetizáló készség, valamint a belső verbalizáció is. Ezek mind olyan készségek melyek a verbális szövegértésen túl, az olvasott szöveg értésének alakulásában is nagy szerepet játszanak. Továbbá az olvasás során, az olvasott szöveg megértéséhez a vizuális folyamatokat leszámítva az akusztikus- verbális folyamatok is nagy jelentőséggel bírnak (PETÓNÉ, 2014).

Az interaktív oktatási eszközök szerepe a szövegértő olvasás fejlesztésében

Az oktatási- fejlesztési folyamat keretében, a tudatos internethasználat során igen kézenfekvő azoknak a webes felületeknek a használata, amelyek lehetőséget nyújtanak különböző interaktív oktatási anyagok elkészítésére, alkalmazására. Így a hagyományos, papíralapú szövegértést fejlesztő gyakorlatok, feladatok mellett a tanulók fejlesztése interaktív és multimédiás tartalmakkal is támogatható, ami bizonyos mértékű bevonódást, élményalapúságot, sikerélményt biztosít, pozitívan befolyásolva a tanulók tanulási, olvasási motivációját (LADINÉ, 2018). Mindezek mellett az oktatási folyamat is színesedik, valamint a tanulási folyamatba több érzékszerv is bevonható a multimediális hatásoknak köszönhetően. Az interaktív gyakorlási lehetőséget leszámítva, ezek a platformok támogatják az önálló tanulást, a formatív értékelést, nemkülönben a tanulói önértékelés fejlesztésére is alkalmasak. (HÜLBER ET AL., 2015)

A kutatás leírása

A kutatási probléma megfogalmazása

Az infokommunikációs technológiai fejlődés következtében sok hasznos, a nevelő- oktató munkát segítő eszköz áll a pedagógusok rendelkezésére. Ezeknek az eszközöknek az oktatási folyamatba való bevonása viszont átgondoltságot és mérlegelést igényel. Fontos szempont a tanulási céloknak alávetni az alkalmazni kívánt eszközöket. A digitális technológia önmagáért, öncélúan való alkalmazása nem teszi hatékonyabbá a tanítási- tanulási folyamatokat, bár tanórák keretében eredményezhet pillanatnyi magas tanulói bevonódást. A kérdés viszont az, hogy hosszú távon hozzásegíti- e a tanulókat a tanulási eredményesség növeléséhez. A digitális technológia hozzájárul- e a tanulók készség, képesség fejlődéséhez? A digitális eszközök, interaktív feladatok, multimédia fájlok nem a tanulók tanórai szórakoztatását kell szolgálniuk. Bár tény, hogy ezek az elemek színesíthetik a tanórai foglalkozásokat, és valóban megvan a helyük tantárgy-pedagógiai vonatkozásban, de csupán a tanulási- és fejlesztési célok függvényében.

A kutatás alapjául szolgáló mérés célja is az, hogy egy adott évfolyam eredményeit hasonlítsa össze a különböző tanítást-tanulást segítő módszerek, internetes eszközök alkalmazása vonatkozásában.

A kutatás hipotézisei

A vizsgálat hipotézisei, a fentiek tükrében a következők:

H. 1. A tanulók magasabb pontszámot érnek el hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldásakor, ha internetes médiafájlokat is használnak a szöveg megismerésekor, mint amikor csak olvasás keretében ismerkednek a szöveggel.

H. 2. A tanulók magasabb pontszámot érnek el a szövegértési vizsgálat során, ha a szöveg megismerésében internetes médiafájlok segítenek, illetve, ha a szövegértés vizsgálata interaktív feladatokkal történik, mint a papír alapú szövegfeldolgozás esetében.

A kutatás szerkezeti felépítése

A vizsgálat időpontja: 2022. 10. 05–2022. 10. 19.

Hipotézis	Vizsgálat/ Mérés
<p>H. 1. A tanulók magasabb pontszámot érnek el, hagyományos, papíralapú szövegértési feladatok megoldásakor, ha internetes médiafájlokat is használnak a szöveg megismerésekor.</p>	<p><i>1. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 05.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • alkalmazott olvasási stratégia megbeszélése (ismeretlen szavak kiemelése) • szövegmegismerés: <ul style="list-style-type: none"> ○ néma olvasás ○ a szöveg globális megismerésének ellenőrzése ○ hagyományos szövegértési feladatok (papíralapú olvasónapló) ○ ellenőrzés-értékelés
	<p><i>2. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 12.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • olvasási stratégia megbeszélése (számkódolás) • szövegmegismerés: <ul style="list-style-type: none"> ○ néma olvasás ○ a szöveg globális megértésének ellenőrzése ○ hangfájl ○ hagyományos szövegértési feladatok (papíralapú olvasónapló) ○ ellenőrzés-értékelés
<p>H. 2. A tanulók magasabb pontszámot érnek el a szövegértés vizsgálatokor, ha a szöveg megismerésében internetes médiafájlok segítenek, illetve, ha a szövegértés vizsgálata interaktív feladatokkal történik, mint a papíralapú szövegfeldolgozás esetében.</p>	<p><i>1. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 05.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • alkalmazott olvasási stratégia megbeszélése (ismeretlen szavak kiemelése) • szövegmegismerés: • néma olvasás • a szöveg globális megismerésének ellenőrzése • hagyományos szövegértési feladatok (papíralapú olvasónapló) • ellenőrzés-értékelés
	<p><i>3. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 19.</i></p> <p>alkalmazott olvasási stratégia megbeszélése (ismeretlen szavak kiemelése)</p> <p>szövegmegismerés:</p> <p>néma olvasás</p> <p>a szöveg globális megismerésének ellenőrzése</p> <p>hangfájl</p> <p>interaktív szövegértési feladatok</p> <p>ellenőrzés-értékelés</p>

1. táblázat

A kutatás szerkezete (saját szerkesztés)

A kutatás három vizsgálati szakaszból áll. Minden vizsgálati szakasz igazodik a mérésben résztvevő tanulók órarendjéhez, a vizsgálati szakaszok pedig az adott tanórák felépítését követik úgy tantárgy-pedagógiai, mint az osztály tanulási szokásai szempontjából.

Az első két vizsgálati szakaszban megfigyelőként vettem részt. A tanórát ezért az osztálytanítóval egyeztetve építettük fel, a vizsgálat céljának és a vizsgált hipotéziseknek megfelelően. Ezekben a szakaszokban az első hipotézis vizsgálata zajlott, miszerint a tanulók szövegértése hatékonyabb, ha a szöveg megismerésekor a megbeszélte olvasási stratégiák alkalmazásán túl verbális szöveg is segíti a szöveg megismerését.

Az első szakaszban (2022. 10. 05.) kimondottan hagyományos módon zajlott a szövegértési óra, az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai előírások mentén. A szöveggel való ismerkedés előtt a tanulók és a tanító egyeztettek az alkalmazandó olvasási stratégiát: néma olvasás közben aláhúzással kiemelik a számukra ismeretlen szavakat, kifejezéseket, szófordulatokat. Ezt követően a globális megértés ellenőrzése következett, amely egy elsődleges, főbb tudnivalókra vonatkozó kérdések megválaszolásából állt. A szöveg mélyebb megértésének ellenőrzése az olvasónapló feladatainak megoldásával valósult meg, amelyet egy ellenőrző-értékelő mozzanat követett.

A második vizsgálati szakasz (2022. 10. 12.) hasonlóan épül fel, mint az első szakasz, annyi különbséggel, hogy az alkalmazott olvasási stratégia a számkódoláson alapszik¹. Ebben a szakaszban már megjelenik a tudatos internethasználat a verbális szöveg használatának formájában, melynek célja a hatékonyabb szöveg megismerés elősegítése. A szövegértés ellenőrzése viszont továbbra is hagyományosan, papír alapon történt.

A harmadik szakasz során (2022. 10. 19.) már aktív résztvevője voltam a vizsgálatnak. A szövegértési órát én tartottam. Ebben a szakaszban a verbális szöveg használata mellett megjelentek az interaktív feladatok is, ilyen módon történt az olvasott szöveg feldolgozása, a szövegértés ellenőrzése.

A két hipotézis vizsgálatát tehát a három kutatási szakasz során valósult meg, amint az 1. táblázat is bemutatja.

Kutatási eszközök

A kutatási eszközök vizsgálati szakaszonként változtak. A 2. táblázat az egyes szakaszokban használt eszközöket mutatja be.

Kutatási szakasz	Kutatási eszközök
1. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> • Berg Judit (2006). Rumini. Pozsonyi Pagony KFT, Budapest • Rumini-olvasónapló. Mozaik Kiadó. Budapest
2. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> • Berg Judit (2006). Rumini. Pozsonyi Pagony KFT, Budapest • Médiafájl: https://archivum.mtva.hu/radio?series=UnVtaW5p • Rumini-olvasónapló. Mozaik Kiadó. Budapest
3. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> • Berg Judit (2006). Rumini. Pozsonyi Pagony KFT, Budapest • Médiafájl: https://archivum.mtva.hu/radio?series=UnVtaW5p • Szövegértést mérő interaktív feladatok (Learningapps, H5P2, Wordwall) • egyéni tanulói tabletek

¹ A szöveg megismerése előtt a tanulók a szövegértési feladatokkal ismerkednek meg, majd olvasás közben az egyes feladatok megoldásait az adott feladat számával jelölik meg a szövegben, így majd visszatérve a szövegértési feladatok megoldásához, egyszerűbb és gyorsabb lesz a szövegben való tájékozódásuk.

² A H5P felületen készített interaktív feladatok elérésének határideje: 2023.01.14.

	<ul style="list-style-type: none"> • okos tábla • osztálytermi számítógép • interaktív feladatokat pontozó táblázat³
--	--

2. táblázat.

A kutatás során használt eszközök (saját szerkesztés)

Kutatási módszerek

A kutatás kevert szemléletű kutatás. Ötvözi a kvantitatív és kvalitatív elemeket is. A megfigyelés és az esettanulmány bizonyos jellegzetességeit hordozza magában, kiegészítve ezeket a pedagógiai mérés számszerűsíthető adataival (Kontra, 2011).

A megfigyelés elsősorban spontán jellegű megfigyelés, hiszen nem kidolgozott megfigyelési kritériumrendszer, szempontrendszer mentén történik, sokkal inkább a kutatásban résztvevő minta megnyilvánulásait értékeli, megnyilvánulások, amelyek a kutatásban használt különböző eszközökhöz kapcsolódó tanulói attitűdöt tükrözik.

A kutatás esettanulmány jellegét maga tanulmányozni szándékozott pedagógiai jelenség adja, amely komplex mivoltából adódóan leíró és magyarázó egységek mentén szerveződik. Ezek a részek a pedagógiai mérés szolgáltatja számadatokkal egészülnek ki.

Mivel komplex jelenségről van szó tehát, a számszerűsítés önmagában nem szolgál egyértelmű válaszokkal, magyarázatokkal. A vizsgált jelenséget, azaz a szövegértés mikéntjét és mélységét nagymértékben befolyásolják a vizsgálatban résztvevő tanulók kognitív képességei, tanulási motivációjuk és attitűdjük, szociokulturális hátterük. Valamint a mérés során gyűjtött számszerűsíthető adatok nem egy nagymintás vizsgálat eredményei, amelyek általánosíthatók. Csupán egy adott oktatási intézmény adott évfolyamának pillanatnyi szövegértési fejlettségi szintjét tükrözik az eredmények, ami az előző évek tanulással kapcsolatos fejlődéstörténetük és a jelenlegi tanulási eredményességük vonatkozásában értelmezhetők.

A vizsgálat módszerei tehát az alábbiak szerint alakulnak:

1. A számszerűsíthető adatok gyűjtése:
 - a. papíralapú mérés- értékelés
 - b. digitális mérés- értékelés
 - c. leíró statisztikai elemzés
2. Az olvasási motiváció és attitűd megfigyelése:
 - a. a spontán tanulói megnyilvánulások megfigyelése

A vizsgált minta bemutatása

Mielőtt rátérek a kutatás részletes leírására, ismertetem a helyi viszonyokat, az intézmény megalakulásának rövid történetét, a vizsgálatban résztvevő csoport eddigi tanulástörténetét és összetételét.

A kutatás helyszíne egy dunántúli kis létszámú, egyházi fenntartású oktatási intézmény.

Minden oktatási intézmény jellegét és működését bizonyos szinten meghatározzák az alapítást előlívó társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci változások. Hiszen egyetlen oktatási intézmény sem független a környezetétől, a fennmaradása záloga a változásra való képesség, az adaptivitás képessége. Ennek az oktatási intézménynek az alapítása is hasonló okokra vezethető vissza. Mivel

³ A mellékletben érhető el.

a helyi önkormányzat nem tudta vállalni az iskola fenntartását, a helyi lakosság többségének társadalmi és gazdasági helyzete pedig nem tette lehetővé a gyermekek napi szintű beutaztatását a környező települések oktatási intézményeibe, így az önkormányzat a helyi református egyház-községgel összefogva alapítottak egy új, egyházi fenntartású oktatási intézményt.

Az alapítás során nyilvánvalóvá vált, hogy mint körzetes iskola, fel kell készülniük a különböző tanulási nehézséggel küzdő gyermekek befogadására is. Ebből kifolyólag a Református Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyel karöltve megteremtették a megfelelő infrastruktúrát a beszéd fogyatékos, halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdők, vagy egyéb pszichés zavarral küzdő gyermekek befogadására. Ennek a befogadó szemléletnek köszönhetően, bár az általános iskola létszáma évről-évre bővül, mégis fenntartható egy optimális osztálylétszám, amely lehetővé teszi a különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulók integrált oktatását (Pedagógiai Program, 2021).

A kutatásban résztvevő évfolyam a harmadik évfolyam, tehát nem beszélhetünk reprezentatív mintaválasztásról. Az osztály a 2019-es pandémia alatt, online oktatási formában sajátította el az írás-olvasás technikai részét. Mivel a tanulók többsége esetében nem volt megoldott a szülői támogatás az online oktatás alatt, illetve a tanulók digitális kompetenciái az olvasáskészség hiányában nem voltak megfelelő szinten, így több területen is képességbeli, készségbeli elmaradást mutatnak. Az adott helyzetet tovább nehezíti a tanulók kognitív fejlettségi szintjének megoszlása. Az osztályközösséget alkotó tíz tanulóból mintegy négy tanuló rendelkezik a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság által kiállított Szakértői Véleménnyel. Közülük három tanuló sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI), akik közül egy tanuló autizmus spektrum zavarral diagnosztizált, egy tanuló pedig beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel (továbbiakban BTMN) küzd, valamint halmozottan hátrányos helyzettel rendelkezik (továbbiakban HHH). A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény harmadik rész, nyolcadik fejezetének, 67/A. §, (1) és (2) bekezdése értelmében az osztályközösség egy további tanulója szintén halmozottan hátrányos helyzetű besorolást kapott.

Bár alacsony létszámú osztályról beszélünk, a szakértői véleménnyel rendelkező, és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma arányaiban igen magas, ami a tanórai munkát sok esetben lassítja, illetve a nevelési- oktatási munka nagymértékű differenciálását követeli meg. A családi háttér, kulturális tőke, a családból hozott tanulással kapcsolatos megközelítések, attitűdök, a szövegértést megalapozó aktív szókincs terjedelme, általános terhelhetősége igen változatos képet mutat a vizsgált tanulócsoport esetében. Ezért a vizsgálat felépítése és megvalósítása a fentiekben felsorolt tényezők figyelembevételével, illetve az osztálytanító javaslatait beépítve valósult meg. Mivel kis elemszámú vizsgálatról van szó, a mérés mindhárom szakaszában a tanulók teljes létszámmal vettek részt (10 fő). Így lehetőség nyílik a vizsgálat keretében nem csupán az osztályszintű teljesítmény összehasonlítására, de a különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulók eredményeire, fejlődésére is külön reflektálni, illetve a nemek szerinti megoszlás mentén is elemezni az eredményeket.

A kutatás menete

A kutatás során feldolgozott olvasmány a Berg Judit Rumini című meseregénye, amit heti rendszerességgel, háziolvasmány gyanánt, tanórai keretek között dolgoznak fel. Mivel kis létszámú osztályról van szó, így az osztály mindhárom kutatási részben teljes létszámmal vesz részt, így vélhetően az egyéni képességek, különbségek, fejlődési folyamatok is feltérképezhetővé válnak.

Digitális infrastruktúra tekintetében, az osztály maximálisan ellátott. Rendelkeznek hálózati hozzáféréssel, okos táblával, osztálytermi számítógéppel, tanulói tablettákkal. A tanulók az interaktív feladatok megoldásához a Google Tanterem felületét használják, az interaktív feladatok ezen a felületen érhetők el a számukra.

A kutatás során a papíralapú olvasó napló feladatainak pontozása, valamint a kutatás utolsó szakaszában az interaktív feladatok megoldásából származó pontszámok kerülnek feldolgozásra, összehasonlításra. Az így összegyűjtött adatok alapján készül az adatbázis, majd a leíró és statisztikai elemzések.

Minden egyes vizsgálati szakasz lebonyolítása az anyanyelvi tantárgy-pedagógia szövegfeldolgozásra vonatkozó ajánlásai mentén történik, az alábbiak szerint.

Az első vizsgálati szakasz hagyományos tantárgy- pedagógiai szemlélet mentén zajlott. A tanulók az előzetesen megbeszélte olvasási stratégiát alkalmazva, néma olvasással ismerkedtek a kijelölt szövegrésszel. Ebben a szakaszban nem történt internethasználat. A szöveg megértéséhez és feldolgozásához, az értő olvasáson és az olvasás folyamata alatt fenntartott értő figyelmen kívül, nem állt rendelkezésükre más segédeszköz. A szövegértés mérése az olvasónapló adott részhez kapcsolódó feladatainak megoldása és pontozása által történt. A fejezet feldolgozása öt feladat segítségével valósult meg. A feladatok helyes megoldása esetén az elérhető összpontszám 23 pont.

A második vizsgálati szakasz során, egy elemmel bővült a tanulók rendelkezésére álló eszköztár. Az olvasást és a globális megértés ellenőrzését követően lehetőséget kaptak az olvasott rész verbális szöveg (hangfájl)⁴ formájában történő megismerésére is. A szövegértés mérése viszont továbbra is hagyományos módon, papíralapon, az olvasónapló feladatainak megoldásával történt. Ebben az esetben is öt feladat helyes megoldásával maximálisan 23 pontot lehetett elérni.

A harmadik szakaszban az internethasználat dominált. Az olvasás és a hangfájl meghallgatása után kizárólag interaktív feladatok megoldásával történt a szövegértés mérése. A tanulók három interaktív feladatot tartalmazó felületet használtak: Learningapps, Wordwall és H5P.

Az eredmények bemutatása⁵

A három vizsgálati szakasz osztályszintű eredményei

A tanulók, a három vizsgálati szakaszban elért eredményein leíró statisztikai vizsgálatot végeztem. Az eredményeket az alábbi táblázatban foglaltam össze.

⁴ A hangfájl elérhetősége: <https://archivum.mtv.hu/radio?series=UnVtaW5p> (2022.11.06.)

⁵ Az adatbázis elérhetősége: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fiYwR6n8YEai4UiKn6oD7OFagsP1D_JK6qWPKhUtp4/edit?usp=sharing (2022.11.06.)

	1. szakasz	1. szakasz– 7. tanuló	2. szakasz	3. szakasz
Átlag	16,7	18,3	19,6	14,3
Medián	18,5	19	20	14,8
Módusz	19	19	20	11
Min	2	16	17	8,5
Max	20	20	21	18,5
Terjedelem	18	4	4	10
Szórás	5,3	1,2	1,1	3,1

3. táblázat

A három vizsgálati szakasz osztályszintű eredményei (saját szerkesztés)

Az első vizsgálati szakasz adatainak statisztikai elemzése során egy tanuló eredményeit figyelmen kívül hagytam. Bár részt vett a mérésben, de egészségügy problémák miatt jóval képességei alatt teljesített, így a statisztikai számítások jelentősen torzultak volna.

A szövegértés feladatok megoldásakor az osztályátlag 18,3 pont, az elérhető 23 ponthoz képest. Figyelembe véve, hogy internetes segédeszköz használata nem történt ebben a szakaszban, és az osztály összetétele kognitív képességek szempontjából nagyon változatos, az elért átlag kielégítőnek számít. A statisztikai középérték is igen kiemelkedő (19 pont), hiszen csupán 4 ponttal tér el a maximálisan elérhető értékhatártól (23 pont), valamint az elért pontszámok gyakorisága is magas értéket mutat (19 pont). Az osztály eredményeinek viszonylatában a legalacsonyabb és legmagasabb pontszám közötti eltérést 4 pontra tehető, ami már komolyabb képességbeli eltéréseket tükröz, utalva a mintára jellemző olvasástechnikai szintkülönbségekre, valamint az osztály változatos képességbeli összetételére is. A szórás terjedelmének értéke, az érvényesnek tekintett elért legalacsonyabb és legmagasabb pontszám különbsége szintén 4 pont, ami hasonlóképpen az igen eltérő egyéni képességekre vonatkoztatva értelmezhető. A szórás értéke, középértéktől való abszolút eltérés átlaga, az első vizsgálati szakasz esetében 1,2 értéket mutat.

A második vizsgálati szakasz vonatkozásában pozitív irányú változások figyelhetők meg. Ez az a vizsgálati szakasz, amikor hangfájl segítette a szöveg megismerését. Az eredmények ennek megfelelően pozitív változást mutatnak. Az osztályátlag mintegy 1,3 ponttal növekszik, elérve a 19,6 pontot, azaz az átlag megközelíti az előző szakaszban elért maximális értéket. Továbbá a statisztikai középérték is növekszik (20 pont), illetve hasonló változás figyelhető meg az elért pontszámok gyakorisága terén is. Egy-egy ponttal javult az elért legalsó és legfelső pontérték is, így a szórás terjedelmében változás nem következik be. A második vizsgálati szakaszban a szórás értéke, azaz a középértéktől való abszolút eltérés átlaga 1,1, ami szintén az osztályszintű eredmény javulását jelzi.

A harmadik vizsgálati szakasz, amelyet dominánsan az internethasználat jellemez, a várakozásokhoz képest alulmaradt. A mért adatok alapján drasztikusan csökkenő eredmények jellemzik a tanulók szövegértési teljesítményét. Az átlag a második mérési szakasz átlagához viszonyítva 5,3 ponttal csökken (14,3 pont), a statisztikai középérték pedig 20 pontról 14,8 pontra változik. Hasonló mértékű alulteljesítés jellemző az elért pontszámok gyakoriságának

vonatkozásában is, hiszen ez 20 pontról 11 pontra változik. Viszont a legalacsonyabb (8,5 pont) és legmagasabb (18,5) pontszám közti különbség, a szórás terjedelme, 10 pont. Így a szórás értéke (a középértéktől való abszolút eltérés átlaga) ebben a vizsgálati szakaszban a legrosszabb, elérve a 3,1 értéket.

A tanulók besorolás szerinti eredményeinek áttekintése vizsgálati szakaszonként

A tanuló besorolása		SNI státuszú tanulók			BTMN és HHH tanuló	HHH tanulók		Besorolással nem rendelkező tanulók			
		2.	4.	9.		5.	6.	10.	1.	3.	7.
Vizsgálati szakasz	Tanuló sorszáma										
	1. szakasz	17	18	19	19	16	18	19	19	2	20
	2. szakasz	20	20	19	19	19	20	21	17	20	21
	3. szakasz	15	17	8,5	11	14,5	11	13,5	18,5	16	17,5

4. táblázat

A különböző besorolású tanulók eredményei (saját szerkesztés)

A vizsgálatban részt vett osztály, mint már a mintaválasztásnál is szó esett róla, igen specifikus összetétellel rendelkezik, így érdemes ennek fényében is értelmezni az összegyűjtött adatokat. A fenti táblázatban a tanulók státusz szerinti besorolása alapján csoportosítottam az eredményeket. Ahogy a táblázat is mutatja, három nagy csoportba oszthatók a vizsgálatban részt vett tanulók: SNI, HHH és a besorolás nélküli tanulók csoportjába. Egy tanuló külön kategóriát képez, hiszen ő egyidőben a HHH és a BTMN csoportjába is tartozik.

Az SNI tanulók-, a HHH tanulók-, és besorolás nélküli tanulók átlagára egyaránt a növekvő, majd csökkenő tendencia jellemző a három vizsgálati szakasz eredményeinek vonatkozásában (lásd 5. táblázat). A vizsgálatban részt vevő tanulók közül viszont ketten az első két szakaszban azonos eredményeket produkált, és csupán a harmadik szakaszban csökkent a teljesítményük. Ők az SNI státuszú 9-es számú tanuló, illetve a BTMN és HHH tanuló (lásd 4. táblázat).

	Átlag/ Max. pontszám		
Státusz	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
SNI	18 / 23	19,7 / 23	13,5 / 23
BTMN és HHH	19 / 23	19 / 23	11 / 23
HHH	17 / 23	19,5 / 23	12,8 / 23
Besorolás nélküli	19,3 / 23	19,8 / 23	16,4 / 23

5. táblázat

A különböző besorolású tanulócsoportok átlagai (saját szerkesztés)

A vizsgálati eredmények nemek szerinti megoszlása

A vizsgálat résztvevőinek nemek szerinti megoszlása a következő: négy fiú és hat lány. A három vizsgálati szakasz átlagait tekintve, a fiúk az első és második vizsgálati szakaszban néhány tizeddel alacsonyabb eredményt értek el a lányok eredményeihez viszonyítva (6. táblázat). Míg a harmadik szakaszban, a többségében digitális technológiát használó szakaszban, a teljesítményük ugyan alul marad az előző két vizsgálati szakasz átlagához képest, de a lányok átlagát jelentősen felülmúlja, 3,1 ponttal.

A harmadik szakasz eredménye felveti a kérdést, hogy vajon valóban a szövegértési különbségek, vagy inkább a digitális kompetencia fejlettségi szintjének eredményei ezek?

Nemek/vizsgálati szakasz	Vizsgálati szakasz / Nemek szerinti átlag		
	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
Fiú	18,2	19,5	16
Lány	18,4	19,7	13,1

6. táblázat

A mérési eredmények nemek szerinti megoszlása (saját szerkesztés)

A hipotézisek megválaszolása

A mérési eredményei alapján a vizsgálatban résztvevő tanulók pontszámai igazolják az első hipotézist. A szöveg megismerésének verbális szöveggel történő támogatása hozzájárul a szöveg mélyebb megismeréséhez, a hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldása során.

Ezzel szemben a második hipotézis nem teljesült. A hangfájllal támogatott szöveg megismerés ellenére, a szövegértést ellenőrző interaktív feladatok megoldásakor a tanulók nem hozták a várt eredményeket. A mérési eredményei jóval alulmaradnak a hangfájllal nem támogatott, hagyományos, papíralapú szövegértést ellenőrző feladatok pontszámait viszonylatában.

Következtetések

A második hipotézis problémakörére, azaz, az interaktív feladatok alacsony hatékonysági fokára a szövegfeldolgozás és szövegértés ellenőrzése kapcsán magyarázat lehet a tanulók spontán megnyilvánulásai során felszínre kerülő interaktív feladatokkal kapcsolatos nézeteik.

A harmadik vizsgálati szakasz során, az interaktív feladatokra a tanulók játékként tekintettek. Megszűnt az elmélyült figyelem, az értő olvasásra való törekvés a feladatok láttán. Az átgondolt, megfontolt feladatmegoldások helyét átvette az ösztönös gombnyomogatás.

A vizsgálat ezen része megerősített, miszerint a digitális eszközök, internethasználat, média-fájlok alkalmazása nem lehet öncélú. Minden esetben érdemes konkrét célokat megfogalmazni, ahhoz rendelni a megfelelő interaktív eszközöket, feladatokat.

A vizsgálat kapcsán arra is fény derült, hogy a mérésben résztvevő minta esetében a tanulási-tanítási folyamatba bevont eszközök, elemek száma is meghatározó a mérés eredménye, a szövegértés mélysége szempontjából. Hiszen önmagában a verbális szöveg alkalmazása is hozzájárult a szövegértés javulásához a második mérési szakasz folyamán.

További fontos tanulsága a vizsgálatnak, hogy a tanulók örömmel, pozitívan fogadták az interaktív feladatokat. A játékerzeten túl, az is hozzájárult a lelkesedésükhöz, hogy többször újra oldhatták a feladatokat. Az elsőre elért alacsony pontszám ellenére a lelkesedésük töretlen maradt, az ismételt próbálkozásnak köszönhetően folyamatosan javultak az eredményeik. Nem élték meg kudarcként a helytelen válaszadást. Ugyanakkor felébredt bennük a versenyszellem, igyekeztek egymás eredményeit túlszárnyalni.

Valamint a kutatás eredményei alátámasztják, hogy a tudatos internethasználatnak helye van ugyan a tanórai fejlesztésben, viszont nem mindegy milyen célcsoport számára milyen eszközzel támogatjuk a tanítási-tanulási folyamatokat. A vizsgált csoportok esetében, az elért eredmények tekintetében elmondható, hogy a verbális szöveggel támogatott szövegmegismerés, a hangfájlok használata nem csupán a szöveg tartalmi megismerése terén hozott pozitív eredményeket, de a tanulók szövegben való elmélyülését is lehetővé tette.

Nemkülönben a vizsgálat eredményei, a tanulók megnyilvánulásai arra utalnak, hogy az értő olvasáshoz szükséges elmélyült figyelmet, és a szövegértési feladatok megoldásához nélkülözhetetlen összpontosítást, hosszútávú memória aktivizálását, a szöveggörnyezet összefüggéseinek feltárásáért felelős logikus gondolkodást, a több érzékszervet bevonó digitális eszközhasználat nem minden esetben támogatja az elvárt módon és mértékben.

A vizsgált jelenség kapcsán tehát felmerül a kérdés, vajon melyik az a korosztály, amely esetében az interaktív feladatok alkalmazása tényleges fejlesztő hatással párosul? Illetve melyek azok a tanulási feladatok, amelyeket érdemes digitális, interaktív feladatokkal helyettesíteni? Továbbá milyen arányban és gyakorisággal érdemes a hagyományos és interaktív feladatokat alkalmazni tanórán az optimális hatékonyság elérése érdekében?

Feltehetjük azt a kérdést is, milyen módon és milyen mértékben járul hozzá a tanulók tanulási és olvasási motivációjának növeléséhez a tudatos tanórai internethasználat.

Összegzés

A digitális technológia és a széleskörű internethez való hozzáférés elterjedése, és az oktatás világába való beszivárgása új tanítás-tanulás megközelítést igényel.

A tanórai tudatos internethasználat pozitívan befolyásolhatja a tanulók tanulási eredményessége alapjául szolgáló tanulási folyamatokat, többek között a szövegértő olvasás fejlődését is. Az internethasználat által elérhetővé vált minőségi multimédiás és interaktív anyagok tudatos alkalmazása tehát nagymértékben hozzájárulhat a tanulók optimális szövegértési készségének fejlődéséhez.

Ennek a kutatásnak a keretében, a harmadik évfolyamon végzett mérés során tehát két hipotézis vizsgálata történik. Egyrészt annak vizsgálata, hogy a tanulók magasabb pontszámot érnek-e el, hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldásakor, ha internetes hangfájlokat is használnak a szöveg megismerésének segítésére, mint amikor csak olvasás keretében ismerkednek a szöveggel. Valamint annak a vizsgálatára is sor kerül, hogy a tanulók magasabb pontszámot érnek-e el a szövegértés mérésekor, ha a szöveg megismerésében internetes médiafájlok segítenek, illetve, ha a szövegértés vizsgálata interaktív feladatokkal történik, mint a papír alapú szövegfeldolgozás esetében.

A vizsgált minta eredményei arra utalnak, hogy a szöveg megismerésének verbális szöveggel történő támogatása segíti a szövegértést a hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldása esetében. A második hipotézis esetében a feltevést nem sikerült igazolni. A verbális szöveggel támogatott szöveg megismerési folyamat ellenére, a szövegértést ellenőrző interaktív feladatok megoldásakor a tanulók nem hozzák a várt eredményt. A mérés eredményei jóval alulmaradnak a hangfájllal nem támogatott, hagyományos, papír alapú szövegértést ellenőrző feladatok pontszámai viszonylatában.

Következtetésképpen elmondható a vizsgált minta viszonylatában, hogy az interaktív feladatok alkalmazásakor megszűnt az elmélyült figyelem, az értő olvasásra való törekvés a feladatok láttán. Az átgondolt, megfontolt feladatmegoldások helyét átvette az ösztönös gombnyomogatás. A vizsgálat ezen része rámutat arra, hogy a digitális eszközök, internethasználat, médiafájlok alkalmazása nem lehet öncélú. Minden esetben konkrét tanulási célokat kell megfogalmazni, ahhoz rendelni a megfelelő interaktív eszközöket, feladatokat.

A vizsgálat kapcsán arra is fény derült, hogy a tanulási-tanítási folyamatba bevont eszközök, elemek száma is meghatározó a szövegértés szempontjából. Hiszen önmagában a verbális szöveg alkalmazása hangsúlyosabban hozzájárult a szövegértés javulásához a második mérési szakasz folyamán, a hagyományos szövegértési feladatok megoldásakor, mint a harmadik szakasz esetében az interaktív feladatok alkalmazása során.

Felhasznált irodalom

- Adamikné, J. A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó. URL: <https://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf> (2022.11.01.)
- Adamikné, J. A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Almási, J. F. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. NewYork-London: The Guilford Press
- Bagdy, E. (2001). Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés*. 3(3). 11-13.
- Balázsi, I. – Balkányi, P. (2008). A PIRLS- és PISA- vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlítása> (2022.11.01.)

Balázsi, I. – Ostorics, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. – Vadász, Cs. (2013). *PISA2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2022.11.01.)

Besir, A. – Gasparicsné, K. E. – Koós, I. (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Beták, N. – Szőköl, I. (2021). Felkészültek-e a pedagógusok a 21. századi digitális készségfejlesztésre? In Lovassy Attila, Pázmány Ágnes (Ed.), *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban* (pp. 36-45). URL: http://real.mtak.hu/121386/1/Kih%C3%ADv%C3%A1sok%20a%2021.%20sz%C3%A1zadi%20nevel%C3%A9sben-oktat%C3%A1sban_2021_03_08.pdf AVKF, Vác

Block, C. C. – Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Ed.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220–242). Guilford Press.

Block, C. C. - Sheri R. P. (2013). *Improving Comprehension Instruction*. New York: The Guilford Press. URL: https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=ao1civeCm5gC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Improving+Comprehension+Instruction.&ots=YUYIBZdq4A&sig=Mx1eKHnH04XSAQ6J5djsI-rv6do&redir_esc=y#v=onepage&q=Improving%20Comprehension%20Instruction.&f=false (2022.11.01.)

Cs. Czachesz, E. (2001). Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményei. *Iskolakultúra*. 2001(5), 3-10. URL: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19465/19255> (2022.11.01.)

Fejes, J. B. (2016). Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In *Mire jó a tanoda?* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, (pp. 81-86). URL: <http://real.mtak.hu/36488/1/Szovegertes.pdf> (2022.11.01.)

Felvégi, Zs. - Horváth, E. (2006). *Még mindig tudok olvasni*. Budapest: Helikon Kiadó.

Gasparicsné, K. E. (2010). Új stratégiák a szövegértő olvasás fejlesztésében. *Korszerű módszertani kihívások* (pp. 305-314). Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. URL: <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/MTTKKonferencia2010.pdf> (2022.11.01.)

Gasparicsné, K. E. (2021). A kreatív olvasás fejlesztése a kisiskoláskorban. In Lovassy, A. & Pázmány, Á. (Ed.): *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban*. (pp. 55-65). URL: http://avkf.hu/wp-content/uploads/2021/03/Kihivasok-a-21.-szazadi-nevelésben-oktatásban_2021_03_08.pdf#page=55 (2022.11.01.)

Gósy, M. (1998). Szókeresés a “mentális lexikonban”. *Magyar Nyelvőr*. 1999(122), 189-201.

Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.

Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 1(1). URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2022.11.01.)

Gonda, Zs. (2018). Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2), 66-77. URL: https://anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_1/Anyp_XI_2018_2_5.pdf (2022.11.01.)

Guthrie, J. T. – Hoa, A. – Laurel, W. – Wigfield, A. – Tonks, S. M. – Humenick, N. M. – Littles, E. (2006). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 2006(32), 282–313. URL: https://www.researchgate.net/publication/222672247_Reading_motivation_and_reading_comprehension_growth_in_the_later_elementary_years (2022.11.01.)

H. Molnár, E. (é.n.). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYPK TÓKI Tanítóképző Szakcsoport. URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfel-dolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/elsz.html (2022.11.25.)

Hülber, L. – Lévai, D. – Ollé, J. (2015). Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához. *Könyv és Nevelés*, 17(1). URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/ut-az-uj-generacios-digitalis-tankonyvek-megvalositasahoz> (2022.11.01.)

Imre, A. (2007). A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 184-202). Nikol Kiadó, Budapest.

Jakab, Gy. (2011). Írás és olvasás a digitális kultúrában. *Pedagógiai Folyóiratok*. 4. szekció. *Írás-olvasás a 21. században*. 2011(10), 92-98. URL: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_09.pdf (2022.11.01.)

Józsa, K. – Fazekasné, F. M. (2008). *Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpóziumi előadás)*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók. 61.

Józsa, G. – Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*. 114(2), 67-89. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf (2022.11.01.)

Józsa, K. – Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14-18 éves korban. In Józsa Krisztián (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 137-188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. URL: https://www.researchgate.net/publication/305332073_Az_olvasasi_kepesseg_es_az_anyanyelvhasznalat_fejlodes_e_14-18_eves_korban (2022.11.01.)

Józsa, K.- Steklács, J. (2009). Az olvasástani kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4). 365-397. URL: https://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf (2022.11.01.)

- Józsa, K. – Steklács J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (pp. 137- 188). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. URL: https://www.researchgate.net/publication/305332029_Az_olvasas_tanitanasnak_tartalmi_es_tantervi_szempontjai (2022.11.01.)
- Keen, E. O.- Zimmermann, S. (1997). *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop.* Portsmouth, NH, Heinemann. URL: <https://archive.org/details/mosaicofthought00keen/mode/2up?view=theater> (2022.11.01.)
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem. URL: <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2022.11.23.)
- Laczkó, M. (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle.* 58(1), 12-22. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczkó-Anyanyelvi.html> (2022.11.01.)
- Ládiné, Sz. T. (2018). Hasznos társ az oktatásban: Tankockázzunk együtt! *AgriaMedia 2017, 2017.10.11-13., Eger.* URL: <http://real.mtak.hu/id/eprint/88699> (2022.11.01.)
- Lénárd, F. (1982). *Képességek fejlesztése a tanítási órán.* Budapest: Tankönyvkiadó. URL: http://acta.bibl.u-szeged.hu/26766/1/modszertani_019_002_083-088.pdf (2022.11.01.)
- Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra, 2004(3),* 3-26. URL: http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_olvasas.pdf (2022.11.01.)
- Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* (pp. 91-106). Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. URL: http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_olvasas.pdf (2022.11.01.)
- National Assessment of Education Progress (NAEP) (1998). *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992-1998.* Washington DC. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406651.pdf> (2022.11.01.)
- Oktatási Hivatal (2020). *Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom.* URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_A_jav_0409.docx (2022.11.01.)
- Oláh, T. (2019). Az általános iskolás diákok internethasználata. *Új Köznevelés.* 75(9-10). URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/az-altalanos-iskolas-diakok-internethasznalata> (2022.11.01.)
- Petőné, H. J. (2014). Hallás és olvasás utáni szövegértés -különbségeinek vizsgálata egy negyedikes -osztályban. *Új Pedagógiai Szemle, 2014(9-10).* URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hallas-es-olvasas-utani-szovegertes-kulonbsegeinek-vizsgalata-egy-negyedikes> (2022.11.04.)
- Schiefele, U. – Schaffner, E. – Moller, J. – Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47(4),* 427–463. URL: https://www.researchgate.net/publication/260748551_Dimensions_of_Reading_Motivation_and_Their_Relation_to_Reading_Behavior_and_Competence (2022.11.01.)
- Steklács, J. (2006). Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter, 4(3-4).* 175-186. URL: http://epa.nif.hu/03900/03976/00047/pdf/EPA03976_magiszter_2006_03-04_175-186.pdf (2022.11.01.)
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. URL: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/Olvasas_betekintd394.pdf (2022.11.01.)
- Szabóné, B. Á. (2009). Digitális eszközök alkalmazása a szövegértés fejlesztésében. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Gyakorló pedagógusok és a pedagógia gyakorlata.* (pp. 57-66). URL: <http://eduscience.x3.hu/NEK-003.pdf#page=57> (2022.11.01.)
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 10-14 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia, 113(4),* 197-220.
- Tóth, B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr, 130(4),* 457-469. URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> (2022.11.01.)
- Tóth-Mózer, Sz. – Mistry, H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközzel.* URL: http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digit%C3%A1lis-eszk%C3%B6z%C3%B6k-integr%C3%A1l%C3%A1s-a-az-oktat%C3%A1sba_INTERA.pdf (2022.11.01.)
- Vári, P. – Bánfi, I. – Szabó, A.- Szalay, B. (2003). *PISA-vizsgálat 2000.* Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Wigfield, A. – Eccles, J. S. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 2000(25),* 68–81. URL: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910159?token=3E8F0BCEA01B8CF31E825C18B33E06122A9ECF7B3C5B3974C2C750E3852E05C4B46EC5D894389BEB5C4799E019252454&originRegion=eu-west-1&originCreation=20221102102129> (2022.11.01.)
- Wigfield, A. – Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist, 1997(32),* 57–135.

Wilson, K. M. – Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, 2007(28), 257-282. URL: https://www.researchgate.net/publication/247510764_First-Grade_Students'_Motivation_and_Achievement_for_Reading_Writing_and_Spelling (2022.11.01.)

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (2022.11.03.)

Mellékletek

Felület	Link (2022.10.19.)	Pontozás
Learningapps	- https://learningapps.org/26901843	4 pont/0,5 pont/pár
Wordwall	- https://wordwall.net/hu/resource/26324587/irodalom/ru-mini-6-fejezet-a-v%c3%b6r%c3%b6s-felh%c5%91-ii	2 pont/ 0,1(3) pont/ helyes válasz
H5P	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761519598368157	1 pont/ 0,5 pont/ helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761473021560057	9 pont/ 1 pont/ helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761523357001077	1 pont/ 1 pont/helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761527607615327	1 pont / helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761545847454267	5 pont/ 1 pont/ 1 helyes sorrend
Összesen		23 pont