

Vaspöri Gergely

SZÖVEGTÍPUSOK SZEREPE A TANANYAG FELDOLGOZÁSÁBAN

Az elmúlt években sok szakember és felmérés kutatta a fiatalok olvasási szokásait. Amikor a kilencvenes években az internet és a modern telekommunikációs eszközök megjelentek, az olvasáshoz való hozzáállásban is változás történt. Kimutatták, hogy a diákok egyre több időt töltenek az interneten, és szabadidejükben nem az olvasás és a könyv a főszerep. Az olvasással foglalkozó szakemberek és a pedagógusok egyre inkább attól tartanak, hogy a mai médiatársadalmunkban a könyv és az olvasás teljesen el fogja veszíteni vezető pozícióját.

Feltételezhetjük, hogy a diákok igenis olvasnak, csak másképp és más médiumon, akár az interneten keresztül. Örök kérdés, hogy léteznek-e még olyan fiatal diákok, akik önszántukból könyvet vesznek a kezükbe, és olvasással ütik el az időt. Ezekről a problémákról nagyon sokat lehetne írni. Alapszakos dolgozatomban e fenti kérdéseket vizsgáltam kérdőíves megkérdezéssel. Több korosztály olvasási és internetezési szokásait kutattam, különös hangsúlyt fektetve a szabadidős olvasásra, ezen belül a regények olvasására koncentráltam. A vizsgálat végén megállapítottam, hogy a felmért korcsoportokban a regények olvasása, mint szabadidős tevékenység a háttérbe szorult.

Jelen dolgozatban egy másik szemszögből közelítem meg az olvasási szokásokban beállt változásokat. Mivel a mai diákok talán az internetnek köszönhetően többféle szöveggel találkoznak, fontos megvizsgálni, hogy a szövegek típusa milyen módon befolyásolja az információszerzést, jelen esetben egy adott tananyag feldolgozását. Feltehetjük a kérdést, hogy az interneten történő információszerzés mennyiben alakította át a fiatalok információ feldolgozó stratégiáit? Ha az internetes felületet vesszük alapul, megállapíthatjuk, hogy ez a médium olyan szövegekkel dolgozik, amelyek elvetik a hagyományos szövegrendezést, és egy más szövegmódot tárnak a felhasználó elé. A felhasználónak, aki jelen esetben egy diák, ezekből a szövegekből kell kinyernie a számára releváns információkat, megértenie az olvasottakat. Meg kell tanulnia, hogy az elé tárt információkból nem kell mindent befogadnia, szelektálnia kell az adatokból, el kell igazodnia a megváltozott, új szövegmódban. Ennek fényében azt is feltételezhetjük, hogy a különböző tananyagok és tankönyvek is építenek a diákok efféle információszelektáló képességére. A tanulóknak a tankönyvek szövegeiben is fel kell ismerniük, hogy melyek azok az információk, amelyeket meg kell tanulniuk, és amelyek segíthetik őket a tanulásban. Ha a mai tankönyvek szövegeire vetünk egy pillantást, láthatjuk, hogy sok tankönyv olyan szöveggel dolgozik, mely hasonlóságokat mutat egy internetes oldal szövegrendezésével. Képekkel, szemléltető eszközökkel próbálják megtörni a gyakran unalmasnak ható szöveget, így igyekeznek színesebbé tenni a tananyagokat, hogy a diákok számára érdekesebbek legyenek, jobban megértsék a sokszor bonyolult összefüggéseket. Meg kell azonban vizsgálnunk, hogy az internetes szövegek mennyire változtatták meg a diákok szövegfeldolgozását? Jobban megértik a

fiatalok ezeket a szövegeket, vagy a hagyományos, leíró szövegek hatékonyabbak a tanulás szempontjából?

A tananyag elsajátítását két szövegtípuson keresztül vizsgálom a dolgozat második részében. Az egyik szövegtípus a tradicionális *flyamos szöveg*, mely egy adott ponttól egy másik meghatározott pontig terjed, a szöveget nem tagolják semmiféle szemléltető eszközök. Ilyen szövegeket találunk a leíró, elbeszélő szövegekben, így a regényekben is. A másik szöveg a *nem flyamos szöveg*, amely a nevéből eredően nem egy behatárolt pontban értelmezhető, a szöveget megtörik képek, táblázatok, diagramok. Ezek az ismeretterjesztő szövegek csoportjába sorolhatók, de ilyen szövegekkel találkozhatunk az interneten is. Az olvasónak e járulékos információk által kell megértenie az olvasottakat.

A hipotézisem a következő: a nem flyamos szövegek segítségével a diákok hatékonyabban tudnak feldolgozni egy adott szöveget vagy tananyagot.

Kérdésfeltevéseim az alábbiak. A dolgozat fő kérdésfeltevése a következő. A flyamos vagy a nem flyamos szöveg alkalmasabb-e egy adott tananyag hatékonyabb feldolgozására? A fő kérdés további kérdésekre tagolódik. Milyen előnyei és hátrányai vannak az elemzett két szövegtípusnak? Hogyan vélekednek a diákok és a pedagógusok a két szövegfajtaóról? Milyen az ideális szöveg vagy tananyag? Milyen változtatások szükségesek a tankönyvek/tananyagok szövegeiben?

A dolgozat célja, hogy információt kapjunk arról, milyen mértékben befolyásolja és határozza meg egy adott tananyag feldolgozását a vizsgált két szövegtípus.

A dolgozat két részből áll. A dolgozat első része elméleti áttekintés: a dolgozat írója röviden ismerteti a tankönyvkutatás eredményeit, különös tekintettel a szövegtani vizsgálódásokra, valamint bemutatja az olvasás definícióit. A tankönyvekben alkalmazott szemléltető eszközökről szóló rész a dolgozat elméleti részének egy másik fontos témája. Külön témaként szerepelnek a szöveg linearitásának kérdései, ezen belül pedig a szövegértést befolyásoló tényezők.

A dolgozat második része egy gyakorlati vizsgálódás, amelyben elsőként irodalom- és nyelvtantankönyvek, valamint nyelvkönyvek flyamos és nem flyamos szövegtípusait vizsgálom meg. Ezután egy kérdőíves felmérés eredményeit mutatom be. Ez a felmérés egy attitűdvizsgálat, mely a két vizsgált szövegtípushoz való hozzáállást kutatja. A célcsoport általános iskolai diákokból és pedagógusokból áll. A gyakorlati rész második felében a nem flyamos szövegtípusból összeállított szövegértési feladatok eredményeit fogom ismertetni.

1. A tankönyv- és tananyagkutatásról

1.1. A tankönyv fogalma

Először vizsgáljuk meg közelebbről a tankönyv fogalmát, mely egyszerű feladatnak tűnhet, ám ha elmélyülünk az ezt tárgyaló szakirodalomban, látni fogjuk, hogy a tankönyv fogalmának meghatározása akadályokba ütközik.

Dárdai, Dévényi, Márhoffer és Molnár-Kovács a tankönyvkutatással és -fejlesztéssel foglalkozó tanulmányukban (2015) kiemelik, hogy a tankönyv fogalma körül egy általános bizonytalanság uralkodik a tankönyvelméleti kutatások terén. Ez idáig sem az elméletben, sem a gyakorlatban nem alakult ki egy pontos, mindent lefedő meghatározás a tankönyvről. Az új tankönyvelméleti munkákat vizsgálva megfigyelhető, hogy egyre inkább távolodunk egy általános érvényű definíciótól. Tanulmányukban Wiaterre hivatkoznak, aki szerint a tankönyvek közé sorolható minden olyan eszköz, mely a tanulást segíti. Wiater szerint a tankönyv könyvalapú didaktikai jelenség, mely az iskolai információs és kommunikációs tanulási folyamatok tervezését és realizációját szorgalmazza. Ez tanári kézikönyvekkel, egyéb taneszközökkel (faliképek, feladatlapok, főlíák) egészül ki. Megemlíti Höhne felfogását is figyelemre méltó, aki szerint a tankönyv a német nyelvű vizsgálódásokban világosan meghatározott definíció. Höhne Bambergerre és a Brockhaus enciklopédiára hivatkozik, melynek értelmében a tankönyv a fiatalság érdekeit szolgálja, egyben egy módszertanilag felépített szövegtípus. A tanulmány szerzői szerint fontos kiemelni a XXI. század infokommunikációs fejlődését is, amikor is a multimédiás taneszközök elterjedtek. Ennek hatására a tanulásméleti vizsgálódások eredményei relativizálták a tankönyv fogalmát. A legtöbb mai kutató álláspontja szerint a szakemberek alapvető jellemzők segítségével igyekeznek meghatározni kutatásuk tárgyát, így a tankönyvek funkcióit igyekeznek megragadni.¹

Kojanitz (2005) is foglalkozik a tankönyv funkcióival *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai* című tanulmányában. Összesen 8 funkciót különít el: motiváció, ismeretátadás, rendszerezés, koordináció, differenciálás, tanulásirányítás, az önértékelés elősegítése és az értékre nevelés. A motiváció kategóriáján belül említi az illusztráltság és az érdekesség tulajdonságokat. Az ismeretátadás körébe tartozik az érthetőség, a rendszerezés témakörébe pedig a strukturáltság.²

Dárdai egy 2002-ben megjelent könyvében a tankönyv fogalmát több összefüggésben rögzíti. Szerinte ez a pedagógiai dokumentum több dimenzió mentén határozható meg. Így a tankönyv lehet kordokumentum, ismerethordozó, politikum, pedagógiai eszköz, médium, szocializációs faktor, valamint termék is. E felfogás szerint változhat a kutatás tudományos pozíciója is. Ha a tankönyv kordokumentum, akkor történeti pozícióról beszélhetünk. Ha médiumként határozzuk meg, akkor a kommunikációelméleti perspektívák kerülnek előtérbe. Dárdai mindemellett szakaszokra bontja a tankönyvkutatást. Négy időszakot különböztet meg. Az első időszak a XIX. század elejétől az I. világháború végéig tartott. Az ezután következő időszak a II. világháború végéig terjedt. Az 1945-től az 1970-es évekig tartó intervallum a harmadik szakasz. Az 1980-as évektől napjainkig terjedő időszak pedig a negyedik szakaszként fogható fel.³

¹ <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-ii-06-01-02/>

² <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html>

³ http://www.ppk.elte.hu/file/Boraros_disszertacio.pdf 14 – 15

Dárdaiék szerint (2015) a tankönyvkutatás dimenziói az idő múlásával egyre kiterjedtebbé váltak. Wiater a fent idézett műben a tankönyvkutatás öt fontos területét határozza meg. Ide tartoznak a kultúrtörténeti, szaktudományos, szakdidaktikai médiakutatások és a forráskutatás is. Végül, de nem utolsó sorban ide sorolja a szöveganalízist is, mely a jelen dolgozat szempontjából nagy jelentőséggel bír. Megállapítható, hogy a tankönyvkutatás alapvetően a produktumra koncentrál, vagyis a tankönyvek tartalmával és kialakításával foglalkozik.⁴

1.2. A szövegelemzési kutatások

Dárdai és szerzőtársai szerint (2015) a szövegek képezik a szövegelemzési kutatások tárgyát. Különböző témákat jelölnek ki e területen belül. A szakemberek vizsgálják többek között a tankönyvek olvashatóságát és a diákoknak való megfelelését is. Előtérbe kerül a szövegek nehézségi szintje, a szövegbeosztás, a tagolás, strukturálás és az illusztrációk. Vizsgálják azt is, hogy milyen tanulási formákra sarkallja a diákokat egy adott tankönyv. Gyakran hasonlítják össze a tartalmakat és a célokat.

A szövegelemzés tekintetében többféle módszerről beszélhetünk. Jelen van a deskriptív, hermeneutikus, kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzési irány. Az 1970-es évektől megjelentek a társadalomtudományi módszerek és a diskurzuselemzés is. Ezek a módszertani felfogások gyakran kombinációban jelentkeznek.

A szövegelemzési irányzatok mellett fontosak azok a kutatások is, melyek a tankönyvek hasznosulását, beválását, társadalmi hatásait mérik. A fő módszerek közé sorolható az interjú, a megfigyelés, a kérdőíves megkérdezés, az iskolai vizsgálatok, valamint az esettanulmány is. Dárdaiék kiemelik Weinbrenner hatásvizsgálatait, mely több szintet különböztet meg.

A dolgozat témájának szempontjából a tanulókra mért hatás játszik fontos szerepet. Itt azt vizsgálják a kutatók, hogy a témák bemutatása mennyire korrelál a tanulók megértési szintjével. Felteszik azt a kérdést is, hogy a bemutatás módja milyen mértékben veszi figyelembe a diákok szükségleteit, helyzetét és érdeklődését. Fontos azt is szemügyre venni, hogy a tankönyv, mint médium mennyire segíti a tananyag, a témák önálló megértését.⁵

A szövegelemzés témájához szorosan kapcsolódnak az úgynevezett beválás-vizsgálatok. A tankönyvek minőségi paramétereinek lefektetése és vizsgálata korán a vizsgálódások centrumába került. Thorndike már az 1920-as években vizsgálta a tankönyvek szövegeinek olvashatóságát, és indikátorokat határozott meg. Dárdai és szerzőtársai megemlítik a Hamburgi Egyetem kutatóinak, Langer, Schulz von Thun és Tausch, vizsgálódásait, akik dolgozta a hamburgi érthetőségi koncepciót dolgozták ki. Az információhordozó szövegek érthetőségét négy kategória mentén vizsgálták. Ellentétpárokat határoztak meg: szembeállították a tagoltságot és a tagolatlanságot, valamint a rendezettséget és az összefüggéstelenséget. Vizsgálták még az ösztönző

⁴ http://www.ppk.elte.hu/file/Boraros_disszertacio.pdf 14 – 15

⁵ <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejlesztes-kulfoldon-ii-06-01-02/>

mellékleteket és kiegészítéseket, valamint ezek hiányát is. A salzburgi rászter kilencedik főkategóriája pedig vizsgálja a szövegekben előforduló képeket, ábrákat, táblázatokat és grafikonokat is.⁶

A Dárdaiék által írt tanulmányban olvashatjuk Mikk gondolatait is, aki a tankönyvi szöveganalízis fontosságát hangsúlyozza. Az e területtel foglalkozó kutatók kiemelik, hogy a túlságosan nehéz szövegezésű tankönyvek megakadályozzák a diákokat az eredményes tanulásban. Mikk meghatározta a tankönyvek olvashatóságának feltételeit, módszereket fektetett le az ideális szövegolvashatóság kapcsán. A szöveggel kapcsolatos kritériumok a szavak és a mondatok hosszára támaszkodnak, ám megemlíthetjük még az elvont és az idegen szavak arányát is. Egy további feltétel a tankönyvekben szereplő szövegek hosszúsága is. Ezek életkori és témakör szerinti csoportokba sorolhatók. Az a szöveghosszúság megfelelő, melyet egy meghatározott időben fel lehet dolgozni és el lehet sajátítani. Mikk kiemeli, hogy a tankönyvek többsége túlságosan bonyolult a tanulói fűjság számára. Úgy gondolja, hogy a tankönyvszerzőknek meg kellene fontolniuk a világos szövegalkotás szabályait, melyek a kutatók véleményére, pszicholingvisztikai vizsgálatokra és a szövegerthetőséggel foglalkozó empirikus kutatásokra támaszkodnak.

A szövegelemzési vizsgálatok szempontjából fontos még a Dárdaiék írásában megjelenő Khalid és munkatársainak vizsgálata. Egy tizenegy mutatóból álló, részletes leírókulccsal megragadható, négy minősítő intervallumot magába foglaló tankönyvértékelő rendszert alkottak. A tizenegy mutatóba szöveget vizsgáló kategóriák is tartoznak. Felállították többek között a szöveg megbízhatóság, -pontosság és -érvényesség kategóriáját. Kitérnek a szókincs, megjelenítés és a formátum szintjére is. Szemügyre veszik továbbá a szöveg vertikális és horizontális igazítását.⁷

1.3. A tananyagok problematikája

Milyen követelményeknek kell megfelelniük a tananyagoknak szövegtani szempontból, hogy oktatási funkciójukat betölthessék?

Kojanitz László az újgenerációs tankönyvek fejlesztésével foglalkozó tanulmányában (2014) kiemeli, hogy a tankönyvek szerzői nem veszik kellően figyelembe a diákok előzetes tudását, felkészültségét és a tanulási folyamat sajátosságait. A tankönyvek sok esetben nem építenek a megértés szempontjából döntő részekre és körülményekre. Kojanitz kiemeli, hogy a legtöbb tankönyvben a tudáskínáló szövegek túlsúlya dominál, információkínáló szövegek pedig csak ritkán szerepelnek. Rámutat a szövegezés problémájára is. Szerinte a szövegek gyakran nehezen érthetők és tanulhatók. Ez a túl sok szakszó és elvont jelentésű főnév használatából is eredhet. Az illusztrációk terén is emelhetők kifogások. Ezek alkalmazása gyakran nem elég tudatos és hatékony. Az illusztrációk értelmezése sok

⁶ <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkitatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-ii-06-01-02/>

⁷ <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkitatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-ii-06-01-02/>

esetben technikai és tartalmi problémákba ütközhet. Kojanitz megjegyzi, hogy a kutatások módosításokat eredményeztek a tankönyvvé nyilvánítási eljárás szakmai kritériumaiban. Pozitív változásokat figyelhetünk meg a tankönyvi szövegek érthetősége területén, a feladatok fejlesztő jellegében, valamint az illusztrációk funkcionalitásában is. Kojanitz szerint a tankönyvek alkalmazhatóságának szempontjából elemi jelentőségű többek között a tanulók olvasási képességeire építő szövegezés és az ábraanyag sokoldalú felhasználása az ismeretek átadásában. A szöveg megértése több tényezőn múlik, ide tartozik például a diákok jártassága egy meghatározott szövegtípus olvasásában és feldolgozásában.⁸

Hülber, Lévai és Ollé (2015) a nyomdai tankönyvek hagyományosan fix felépítését és rugalmatlan tartalomkezelését vizsgálták. Minden alkotóelemnek, legyen az szöveg vagy kép, megvan a maga helye, és ez nem változtatható addig, ameddig újra ki nem adják az adott tankönyvet. Szerintük ennek a tartalomkezelési módnak több hátránya van. A tananyagokat nem tudjuk átszervezni, bővíteni, módosítani, nem tudjuk felhasználni a hipertext adta új lehetőségeket. Rámutatnak a használatban lévő nyomtatott tankönyvek digitalizált változataira, amelyekben a szerzői szöveg ugyan azonos a papíralapú verzióval, azonban ezek kiegészülhetnek járulékos tartalmakkal, magyarázó szövegekkel, multimédiás, interaktív anyagokkal.⁹

Hasonló szemlélet jelenik meg Gonda tanulmányában (2011), aki Pajzsra hivatkozva szintén kiemeli, hogy a nyomtatott szövegek stabilak, már a kiadás előtt végleges formát kapnak, szövegük nem módosítható szabadon. Már a szöveg nyomtatása és kiadása előtt meg kell határozni a szöveg végleges tartalmát és nyomtatási képét. Megemlíti a digitális szövegek instabilitását, melyek tartalmát könnyen lehet szerkeszteni, módosítani, bővíteni. Gonda megemlíti azt is, hogy az alkalmazott ábrák és képek gyakran csak illusztrációként funkcionálnak, és sok esetben nem szorgalmazzák a tartalom jobb kifejtését, továbbvitelét.¹⁰

2. Az olvasás definíciói

A jelen dolgozat témájától nem függetleníthető az olvasás témaköre. Ahogy korábban láthattuk, a korábbi időkben és jelenleg is sokat vizsgált jelenség, hogy a fiatalok mennyit olvasnak. Az is érdekes kérdés azonban, hogy a különböző felépítésű szövegeket hogyan olvassák, értik meg, egyáltalán hogyan kezdik el annak értelmezését a diákok.

Vizsgáljuk meg először, hogy miképp közelítenek az olvasás fogalmának meghatározásához. Az olvasás fogalmának bemutatásánál elsősorban a szemiotikai felfogására szeretnék koncentrálni, hiszen az olvasás definíciójának ezen iránya áll a legközelebb a dolgozatban vizsgált két szövegtípushoz.

⁸ <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ujgeneracios-tankonyvek-fejlesztésenek-koncepcionalis-hattere>

⁹ <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/ut-az-uj-generacios-digitalis-tankonyvek-megvalositasahoz#main-content>

¹⁰ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304>

Adamikné Az *olvasás múltja és jelene* című kötetében (2006) a fogalom kiterjedt értelmezést adja, taglalja az *olvas* szó etimológiáját, egyúttal történeti tényeket is felsorol könyvében. Szerinte az olvasás fogalmánál nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szemiotikai értelmezést, mely szerint az olvasás jelrendszerek megértését foglalja magában (Adamikné 2006: 13).

Az olvasáskutatás, annak alkalmazása, a módszertan, valamint az olvasáspszichológia az olvasást folyamatként fogják fel, mely az agyban játszódik le. A módszertan kiemeli, hogy az olvasás az egyén olvasó tevékenysége, melynek kimeneti célja a szövegben található adatok megértése. Adamikné rámutat arra, hogy a módszertan elsősorban a megértést emeli ki, míg az olvasáspszichológia érdeklődése a megértés lefolyására irányul (Adamikné 2006: 15).

Adamikné hivatkozik Erdődi János gondolataira, aki nemcsak az információszerzést érti az olvasás fogalma alatt, hanem az esztétikai élményt is. Adamikné megjegyzi, hogy sokan az olvasást egyfajta holisztikus tevékenységként is azonosítják, mely nem zárul le a rész-készségek, vagyis a betűk és a szavak felismerésével, hanem azok integrációját hangsúlyozzák. Bemutatja a *Literacy Dictionary* álláspontját is, amely az olvasást a néma olvasással hozza összefüggésbe. E felfogás szerint az olvasás fogalmának értelmezése az olvasásfejlődés fokozatai szerint változik. Három olvasótípusról beszél: a kezdőről, a haladóról és a gyakorlott olvasóról. Kiemeli, hogy az olvasás lehet vizuális feladat, szófelismerési feladvány, gondolkodási folyamat vagy akár társadalmi esemény is (Adamikné 2006: 16).

Adamikné felsorakoztat különböző tanulásméleteket is, amelyek meghatározása szerint az olvasás egy tanult folyamat. Megjegyzi, hogy az olvasás fogalma időben változik, így annak iskolai alkalmazása is. Szerinte az olvasáskutatói irányzatok mindegyike megalkotta a maga olvasásdefinícióját. Megállapítja, hogy korábban az olvasást asszociációs-percepció tevékenységként határozták meg, később rámutattak a megértésre és a kapcsolódó gondolkodási folyamatokra, majd a 20. század közepétől egyre inkább a kognitív alapú fogalmak kerültek előtérbe. Adamikné utal Vigotszkij felfogására is, aki szerint az olvasás társadalmi esemény, így egy tranzakciós szociopszicholingvisztikai folyamat is (Adamikné 2006: 17).

Galda és szerzőtársai egy 1993-as munkában is kiemelik az olvasás tranzakciós, együttműködési felfogását, mely szerint a szöveggel együtt kell működnünk a jelentés létrehozása céljából, jelentést tulajdonítunk egy szövegnek, így jelentést is nyerünk ki belőle (Adamikné 2006: 18).

Adamikné összegzésként megállapítja, hogy az olvasás mai szemiotikai felfogásába belefoglalják az ábrák, grafikonok, képek olvasását is. A cél egy speciális jelrendszer, vagyis az írás megfejtése. A leírt jelek dekódolásáról van tehát szó, ám azokat meg is kell érteni. Az olvasás így megértés, egy folyamatos gondolkodás, okolás, érvelés. A megértés támaszkodik az olvasó nyelvi fejlettségére, háttértudására, tapasztalataira. Az olvasás tehát semmiképp sem egy passzív folyamat, hanem egy aktív kommunikációs esemény, így születhet meg az új jelentés (Adamikné 2006: 18).

Jóllehet a szemiotikai értelmezés az olvasást jelek megfejtéseként, az írás olvasásaként a leírtak megértéseként értelmezi, azonban az olvasás fogalmának körvonalazása korántsem ilyen egyszerű feladat (Adamikné 2006: 56).

Gósy (2008) kiemeli, hogy a tradicionális felfogás szerint az olvasás a leírtak által irányított gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képességét foglalja magában. Az olvasás meghatározható egyfajta dekódolási folyamatként, a leírt szavak átalakítása beszélt szavakká, így történik meg a tartalom felismerése is. Gósy megjegyzi, hogy az olvasás folyamatával a pedagógiai módszertan kezdett foglalkozni azzal a céllal, hogy támpontot nyújtson abban, hogyan lehet a gyerekeket a leghatékonyabban megtanítani az írott nyelv megtanulására. Az olvasás tudományos megközelítése először a pszichológia keretében történt meg, ahol a vizuális információfeldolgozásra fektették a hangsúlyt.¹¹

Józsa és Steklács (2009) kiemelik, hogy az olvasásról alkotott elképzeléseink változását a társadalmi változások, valamint a kutatási eredmények hozták magukkal. Utalnak Kingston 1967-es definíciójára, aki az olvasást a kommunikáció folyamataként határozza meg, melynek keretében az üzenet grafikus formában jelenik meg az egyének között. Józsa és Józsaék rámutatnak arra, hogy a szakemberek, vagyis pedagógiai kutatók, nyelvészek, szociológusok, pszichológusok és tanárok több nézőpontból kutatják az olvasást, így nem könnyű a definíciók között harmóniát teremteni. Sok elméleti és gyakorlati modell született, ezek gyakran különböznek egymástól. Az olvasás meghatározását körülbelül húsz évvel ezelőtt kezdték el a mai formájában interpretálni. A *Reading Study Group* egy háromdimenziós definícióról beszél, amelyben a szövegértő olvasás tranzakciós, szociális és funkcionális elképzeléseit szintetizálják. A kutatók egyre gyakrabban írnak az olvasás szociális dimenziójáról is; egy interakciós jelentésalkotást értenek alatta, amely egy meghatározott közegben, például az osztályteremben valósul meg. A funkcionális modell az olvasás célját kutatja, ez gyakran információk vagy élmények megszerzését jelenti, valamint egyéb kreatív folyamatokat is magába foglal.

Józsa és szerzőtársa hivatkoznak Pressley és munkatársaira, akik szerint az olvasás a jelentés kinyerése az írott szövegből. Ez a definíció felveti azonban a kérdést, hogy az olvasó egy jelentést vagy a jelentést kapja-e meg a szövegből? Pressley-ék az olvasást egy folyamatosan változó interaktív folyamatként is értelmezik, amely épít az olvasó, a szöveg és a kontextus együttesére.

A szerzők szerint fontos megemlíti a pszichológiai megközelítésű szemléletet, amely a sikeres szövegértő olvasás, tehát a makro- és mikrofolyamatok, valamint az előzetes tudás összehangolásáról szól. A makroszint a szöveg összefoglalását és a szöveg írója által alkotott szövegszerkezetet jelenti, a mikroszint pedig a szavak és a mondatok általi jelentésteremtést jelöli. Ennek köszönhetően az olvasó egy mentális képet kap a szövegről.

A tanulmány szerzői szerint a PISA vizsgálatok hoztak jelentős változást az olvasás fogalmának felfogásában. A PISA az olvasási képességet eszköztudásként határozza meg. Ez olyan eszköz, mely elengedhetetlen fontosságú az iskolai tanulás eredményességéhez, a hétköznapi problémák megoldásában.

Józsaék Nagy olvasási képességről alkotott felfogását is taglalják, amely egyfajta pszichikus rendszerként értelmezhető. Nagy szerint az olvasáskészség több

¹¹ <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=25>

összetevőből áll, rutinok, készségek és ismeretek függvénye. Ezek az alkotóelemek egymást feltételezik; ha valamelyik tényező fejlődése késik, a többi elem fejlődésére is kihat, így az olvasásképességre és a szövegértésre is.¹²

Cs. Czachesz az *Olvasás és Pedagógia* című könyvében szintén kiemeli az olvasási képesség fontosságát. Szerinte ez a leggyakrabban kiemelt iskolai tudásfajta. Az olvasási képesség jelentőségét minden oktatási és nevelési irányzat kiemeli, tanítása és előmozdítása régóta viták tárgyát képezi. Szerinte a fejlett olvasási képesség az iskolai siker és a társadalmi előrehaladás kulcsa. Rámutat arra, hogy az első iskolai évek legjelentősebb tevékenysége a helyes olvasási technika kifejlesztése (Cs. Czachesz 1998: 10).

3. A linearitás kérdése

3.1. A folyamatos és a nem folyamatos szövegek

Az alábbiakban két szövegtípus megjelenését és alkalmazását vizsgáljuk a tankönyvekben és a tananyagokban. Ez a két szövegtípus a lineáris (folyamatos) és a nem lineáris (nem folyamatos) szöveg. Lineáris szöveg alatt olyan szövegeket ért, melyek A-tól B pontig terjednek megszakítások nélkül. Nem találhatók benne képek, táblázatok, grafikonok, melyek a szöveg megértését megkönnyítenék.

A nem lineáris vagy nem folyamatos szövegek azonban aktívan kihasználják az illusztrációk adta lehetőségeket, szakítanak a szöveg linearitásával, így megkönnyítik a szöveg befogadását az olvasó számára. Feltételezhetjük, hogy a lineáris szövegek a szépirodalom kategóriájába tartoznak, ezen belül a prózába, ahol a szövegtestet nem törik meg szemléltető elemek, a szöveg folytonossága nem szakad meg. A nem folyamatos szöveg a tudáskínáló, tudományos szövegekkel mutat rokonságot, amelyekkel a tankönyvekben is találkozunk.

Garbe az olvasás funkcióit vizsgálva kétféle szövegtípust mutat be Groeben-re hivatkozva (Garbe 2010: 17): *fikcionális* (első) és *nem fikcionális* (második) szövegekről beszél. A fikcionális szövegek irodalmi szövegeként azonosíthatók, a nem fikcionálisak pedig alkalmazott, gyakorlati szövegekként. Ezeken belül három vizsgálati funkciót említ: ezek a folyamat, a személyes szint és a szociális szint. Közös vonásuk, hogy a fikcionális és a nem fikcionális szöveg is a jelentésteremtést, a szövegmegértést célozzák meg. A fikcionális szövegek célja azonban a szórakoztatás, a másik típusé pedig az információszerzés. Míg az első a fantáziát fejleszti, a második az érvelő kommunikációt. Az elsőként említett szöveg az identitás elemzésére épít, a második pedig a kognitív tájékozódásra, a tudásmélyítésre. Garbe konkrétan nem említi a két fent említett szövegtípus kettősségét ezekben a szövegekben, de ha a funkciók leírását szemügyre vesszük, megállapíthatjuk, hogy a fikcionális szövegek a folyamatos szövegek csoportjába sorolhatók, míg a nem fikcionális szövegek a nem folyamatos szövegek kategóriájába.

¹² http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf 2 – 3

Garbe a PISA felmérés kapcsán megjegyzi, hogy a tankönyvek és tananyagok vizsgálatában a két fent említett szövegtípus alkalmazása nem új keletű jelenség. Rámutat arra, hogy a 2000-ben elvégzett PISA felmérések is e két szövegtípussal dolgoztak. Arról ír, hogy az olvasási kompetenciát ezekben a felmérésekben a szövegekkel történő aktív foglalkozásként határozzák meg. Megemlíti, hogy a szövegértéssel foglalkozó pszichológiai irodalomban egyetértenek abban, hogy a szövegértés folyamata az egyén teljesítménye. Az olvasás nem a szövegben lévő információ passzív befogadása, hanem a szövegjelentés aktív újraalkotása. A szövegben lévő közlések az olvasó előzetes, világról szóló és nyelvi tudásához kapcsolódnak. A szöveg olvasását jelentésgenerálásként határozhatjuk meg, amelyben az olvasó előzetes tudása és a szöveg objektív irányelvei kapcsolatot létesítenek egymással (Garbe 2010: 21).

A *Reading Literacy* felfogása szerint az olvasási kompetencia írott szövegek megértését, használatát és az azokra történő reflektálást jelenti (Garbe 2010: 22). A kognitív pszichológia az olvasási kompetenciát három részkompetenciára bontja. Az első kettő elsődlegesen szövegben található információk megértésére, értelmezésére épít. A harmadik ezen információk szövegen kívüli tudással történő összekapcsolását, reflektálását, értékelését foglalja magában. Garbe szerint az olvasási kompetencia e felfogásai meghatározók voltak a PISA olvasási tesztekben alkalmazott két szövegtípusnál (Garbe 2010: 23).

A 2006-os PISA felmérések is még folyamatos és nem folyamatos szövegről beszélnek, és kiemelik, hogy a nem folyamatos formátummal találkozhatunk akár nyomtatott, akár digitális szövegek esetében is.¹³

Hódi és szerzőtársai *Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése* című tanulmányukban (2015) szintén foglalkoznak a folyamatos és a nem folyamatos szövegekkel. Írásukban utalnak a 2009-es PISA szövegértés-definíciójára és tudásterület-elrendezésére. A nyomtatott és a digitális csoportosítás mellett a szövegeket a formátum, olvasási cél, szituáció és típus szemszögéből csoportosítják. A szövegek formátuma lehet *folyamatos*, *nem-folyamatos* és *kevert*. A folyamatos szövegek bekezdésekbe vannak szedve, mondatokból állnak, így nagyobb egységet alkotnak. Ide tartozik a naplóbejegyzés, a levél, az újsághír és a mese. A nem-folyamatos szövegeket a hazai szakirodalom dokumentum típusú szövegekként emlegeti, alapegysége a lista. Ezeket a szövegeket nem bekezdések, hanem listák variációja alkotja. Ilyen szövegek a hirdetések, táblázatok és űrlapok.

Kiemelik azt is, hogy a diákok az interneten is találkozhatnak nem-folyamatos szövegekkel, amelyekből információkat szeretnének kinyerni. A szerzők egy harmadik kategóriát is megemlítenek, ez a kevert szöveg kategóriája. A kevert szöveg feleltethető meg a dolgozatban nem folyamatos szöveggént említett szövegtípusnak. A kevert szöveg képviselője a tankönyv, ahol a magyarázó vagy érvelő típusú szöveget ábrák, térképek, képletek vagy grafikonok egészítik ki. A három szövegtípusnál kiemelik, hogy a fő különbség a szöveg elrendezésében, a grafikai szervezők használatában van. A folyamatos szövegekkel dolgozó feladatok nehézségi fokát nagyban meghatározza a

¹³ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304>

szöveg hossza, a szerkezet azonosíthatósága, a szöveg tagoltsága, a címek és alcímek megléte és a szövegszervező elemek. A nem-folyamatos szövegeket előnyben részesítő feladatok nehézségét nem a szöveg hossza, hanem a nyújtott információ mennyisége irányítja. Fontos kérdés az is, hogy az egyetlen listából áll-e, vagy egymásnak alárendelt listák szerveződése.

Figyelembe kell venni azt is, hogy milyen explicit szövegszervező elemek támogatják az olvasó orientációját. Hodiék megjegyzik, hogy a különböző felépítésű szövegek olvasása között nehézségi szempontból nem egyszerű különbséget tenni. A 2009-es PISA felmérések azt mutatták ki, hogy a magyar 15 éves korosztály jobban eligazodik a folyamatos szövegekhez tartozó feladatokban, mint a dokumentum típusúakban. Az is megállapítható, hogy a legnehezebb szövegértési feladatok közé a különböző formátumú szövegek közötti kapcsolat beazonosítása tartozik.¹⁴

Rámutatnak arra, hogy célszerű a fiatalabb diákoknál a folyamatos szövegekhez tartozó feladatokat alkalmazni, később a nem-folyamatos szöveg arányát lehet azonban növelni.¹⁵

3.2. A linearitás megtörése

A dolgozat következő részében azt vizsgáljuk, hogy milyen szövegfajták törhetik meg a szöveg linearitását, és milyen nyelven kívüli eszközöket vesznek igénybe az adott szöveg feldolgozásában. Ehhez nagy segítséget nyújt Szikszainé Nagy *Leíró magyar szövegtan* (2006) című könyvének hatodik, *Multimediális szöveg* című fejezete.

Szikszainé Nagy Petőfi S. Jánostól kölcsönzi a multimediális szöveg koncepcióját, miszerint ebben a szövegtípusban több jelrendszer egyidejűleg van jelen. A nyelvi mellett megjelenik a nyelvvel együtt fellépő zenei, képi jelenrendszer is. Ezek a jelrendszerek a vizuális és az akusztikus csatornára építenek. Ebben a heterogén jelhalmazban az extralingvisztikai eszközök ugyanolyan szereppel bírnak. Szikszainé ebben az összefüggésben megemlíti a képverseket, kottákat, a tudományos szövegben szereplő ábrákat, grafikonokat, táblázatokat, fotókat és a rajzos illusztrációkat is (Szikszainé 2006: 129).

Szikszainé szerint a szövegolvasás során a médiumok egymásra hatása egy természetes jelenség. A szerző szerint a szöveg és a különböző médiumok összefonódása figyelhető meg azokban a multimediális szövegekben, melyekre az együttkeletkezés és az összetartozás jellemző. Ezek valódi multimediális szövegeknek tekinthetők. Ide sorolhatók a képregények, a képversek, a konkrét költészet alkotásai, melyekben a kép és a szöveg nem különíthető el egymástól. A multimediális szövegre karakterisztikus, hogy az egyik médium autonóm jelleggel bír, míg a később keletkezett szöveg csak kísérheti azt. Szikszainé példaként Madách *Az ember tragédiája* című művét említi, melyet Zichy Mihály illusztrációi próbálnak szemléletessé tenni. A szöveg az illusztrációk hiányában is autonóm szerepet tölt be. Megállapíthatjuk, hogy az irodalmi

¹⁴ http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6449/1/2015_Olvasas_105_190_u.pdf 7 – 8

¹⁵ http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6449/1/2015_Olvasas_105_190_u.pdf 50

szöveg illusztrációja szorgalmazhatja a szöveg többértelműségét (Szikszainé 2006: 130–131).

Szikszainé utal arra, hogy korábban a rövidebb-hosszabb verssorok elrendezése eredményezte a versekben a sajátos írásképet, ma azonban gyakran a verssorokból keletkező képforma hozza létre ezt a hatást. Ezek a képversek, melyek szakítanak a lineáris elrendezéssel, a szavakat, a mondatokat és a sorokat is a képi formához igazítják, gyakran egy tárgy körvonalaihoz mérik a formát. A szerző megemlíti Nagy Pál definícióját, aki szerint a képvers a szöveg és a rajz keresztezése, egy nyelvi és képi kódoltságú üzenet. Itt a tartalom a kép egészével áll összefüggésben (Szikszainé 2006: 134).

A vizuális költészetre jellemző, hogy a jelentést csökkentve a szövegek írásképeinek kifejezésére törekszik. A lineáris olvasat helyett a mű tipográfiai képéből nyerhetünk egy grafikus értelmezést (Szikszainé 2006: 136).

Szikszainé arra is utal, hogy sokszor a reklámok, az újságok és a mindennapi szövegek is felhasználják a konkrét költészet eszközeit. Azt a célt akarják elérni, hogy a szövegészlelés- és befogadás egyidejűségét megalapozzák. (Szikszainé 2006: 138).

Petőfi és Benkes *A multimediális szövegek megközelítései* című kiadványukban (2002) kiemelik, hogy az élet számos területén nemcsak statikus multimediális szövegeket találunk, hanem dinamikusakat is. Arra is rámutatnak, hogy a tankönyvi szövegek többsége az oktatás bármely szintjén a lexikai elemekkel egyetemben diagramokat, táblázatokat, grafikonokat, térképeket, grafikákat és fotókat is tartalmaz. Megjegyzik, hogy a lexikai elemek olvasására és befogadására nagyobb hangsúlyt fektetünk, mint a nem lexikai jellegű szövegelemek megértésére.¹⁶

Benkes kiemeli, hogy a statikus verbális elem és a képpel vagy diagrammal kombinált komplex jelek számos oktatási célra szánt szövegben megjelenhetnek. A lexikonokban személyek, tárgyak, városok fotóit; termékek előállítását bemutató folyamatábrákat; térképeket; anatómiai reprezentációkat találhatunk, melyek mind a verbális elemek kíséretében jelennek meg. A regények, verses könyvek, szakkönyvek nagy része is illusztrált. Előszeretettel dolgoznak a képregények is ilyen jelrendszerekkel. Benkes megállapítja, hogy bármilyen tantárgyat is vegyünk szemügyre, nem találunk olyan tankönyvet, amelyben ne lennének az említett komplex jeltípusra jellemző példák. Minden tantárgy oktatásában alkalmaznak transzparenszeket, falitáblákat. Ezek a verbális alkotórészek mellett képet, diagramot vagy egyéb, az adott tantárggyal összefüggő vizuális elemeket tartalmaznak. Példaként kiemeli a hangképző szerveket vagy a magyar nyelv eredetét szemléltető ábrákat. Ide sorolja még a magyar és az idegen nyelvű nyelvtani táblázatokat, a történelmi és művelődési korszakokat reprezentáló időszakokat is.¹⁷

¹⁶ <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/A%20multimedi%20sz%20F6vegek%20megk%20F6zel%20EDt%E9sei.pdf> 13

¹⁷ <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/A%20multimedi%20sz%20F6vegek%20megk%20F6zel%20EDt%E9sei.pdf> 18

Ha a szövegek linearitásának kérdéseit tárgyaljuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a hypertext koncepcióját sem, mely szintén a nem lineáris szövegfelépítésre épít. Zimmer ezt a szövegfajtát a linearitás elvetéseként jelöli meg. A hypertextben különböző szöveges és képi forrásokat integrálhatunk egymással, majd ezeket tetszőleges módon össze is kapcsolhatjuk. Zimmer hivatkozik Nelsonra, aki magát a fogalmat megalkotta. Eszerint a hypertext az információközvetítés biológiai formája, mivel azt próbálja utánózni, ahogyan agyunk feldolgozza, rendszerezi és visszakeresi az információt. Egy organikus információs teret alkot a mesterséges lineáris formához képest, amelyet a nyomtatott paradigma alkotott. A hypertext lehetővé teszi, hogy különösen tartalmas, rugalmas dokumentumokat és meta dokumentumokat állítsunk elő, és ezeket multimédiával kössük össze (Zimmer 2000: 53–54).

3.3. A szövegek megértésének kérdései

Roche *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik* című könyvében (2013) megvizsgálja azt a kérdést, hogy milyen tényezőket kell figyelembe venni a nem folyamatos elrendezésű szövegekben. Ő is kiemeli, hogy a vizuális információ egy fontos szerepet tölt be a nyelv feldolgozásában és tanulásában. Utal az idegennyelv-oktatásra is, ahol szintén képeket, animációkat és grafikus elemeket alkalmaznak a tananyagok elkészítésében. Felteszi azt a kérdést, hogyan kell elképzelni a vizuális és a nyelvi információk feldolgozását, ha vele egy többletértéket szeretnénk elérni? Kiemeli, hogy a multimediális tanulás elméletében megpróbálnak konkrét javaslatokat kidolgozni a tananyagok kivitelezésében. A legmeghatározóbb elméletek közül a *Cognitive Theory of Multimedia Learning* koncepciót emeli ki. Ez az elképzelés a vizuális és nyelvi információ három döntő elvét elemzi. Az első a *duális kódolás*, a második a *munkatároló kihasználása*, a harmadik a *konstruktív* vagy a *generatív tanulás*. A *duális kódolás elve* a nyelvi és a képi információ különböző centrumokban történő feldolgozását foglalja magában. Ezek egymásra vonatkoznak és kölcsönhatásban is vannak. A nyelvi és a képi információ egyidejű felvételénél két különböző mentális reprezentációja van jelen. Ezeket a reprezentációkat egyidejűleg a rövidmemória tárolja, így létrejön egy érintkezési effektus. Ahhoz, hogy a párhuzamos információhalmaz feldolgozása hatékony legyen, szükség van a kép és a szöveg bemutatásának koordinációjára.

A *munkatároló kihasználása* azt jelenti, hogy csak egy meghatározott információmennyiséget lehet feldolgozni. Ha ezt a mennyiséget átlépjük, akkor túlterhelés jön létre. Ez akkor történhet meg, ha az egybetartozó képi és nyelvi információ időben és térben nincsenek összehangolva. A szerző szerint az oktatásban ez akkor fordul elő gyakran, ha új fogalmakat vezetünk be, de a diákok csak később ismerik fel egy kép segítségével, hogy miről is van szó tulajdonképpen. Minél kevesebb azonban az időbeli távolság a nyelvi és a kép információ között, annál hatékonyabb a feldolgozás. *Konstruktív* vagy *generatív tanulásról* akkor beszélhetünk, ha a különböző információkat egy közös mentális modellbe integráljuk. Ez azonban csak az előismeretekre vagy a korábbi tapasztalatokra való visszautalással, vagyis a mentális képek és sémák hozzákapcsolásával érhető el. A szerző ezen a ponton kiemeli, hogy a

vizualizálás akkor hatékony, ha utal a nyelvi adatra, illetve ha a már jelen lévő mentális sémákra támaszkodik (Roche 2013: 67–68).

Kövesné Molnár egy tanulmányában (2011) kiemeli, hogy a nem lineáris felépítésű szövegeknél, ahol a vizuális és verbális információk együttesen szerepelnek, az olvasási képesség kialakítása egy hosszabb folyamat. Kiemeli a pedagógusok szerepét, akiknek a verbális és a képi adatokat együtt kell kezelniük, hogy azokat a diákokkal megértessék. A szerző utal az illusztrációkra, ábrákra, a grafikonok értelmezésére a szövegösszefüggésben, valamint a szövegek vizuális elrendezésére. Rámutat arra, hogy nemcsak különböző szövegműfajok és szövegstruktúrák töltenek be fontos szerepet a szövegértésben és a szövegalkotásban, hanem egyben a különböző szövegformák, grafikonok, ábrák olvasása és készítése is. Felteszi a kérdést, hogy ki tud megfelelően olvasni, egy szöveget megérteni? Kiemeli az élet több területén megkívánt értékes és fontos információk megértését és azok felhasználását. Kövesné szerint alsó tagozaton az olvasási képesség előmozdítása nem zárulhat le az olvasási készség elsajátításával. Felső tagozaton is kiemelkedő fontosságú a képességfejlesztés, különböző hosszúságú szövegek megértése és megérttetése. Ezt minden tantárgy keretében alkalmazni kell.

Az olvasás céljainak kutatásakor Kövesné azt állapította meg, hogy az oktatás során az eltérő típusú szövegek elemzésével az információszerzést, az instrukciók megértését, a tanulás tanulását, a szórakoztatást célozzuk meg. Ahhoz, hogy a céljainkat el tudjuk érni, számos szövegtípussal kell találkozoznunk. Az olvasási módok így változnak, gyakran átfutó, máskor pásztázó, néha pedig szóról-szóra történő olvasási stratégiára van szükségünk.¹⁸

Fenyő D. a *Hogyan olvasnak a fiatalok?* című tanulmányában (2011) több fontos kérdést fogalmaz meg az olvasás, az írás, a szövegalkotás és befogadás összefüggésében: *Hogyan olvasnak a fiatalok? Milyen olvasási és szövegértési stratégiákat fejlesztettek ki? Hogyan alakul a szövegek befogadása?* Fenyő elsőként kiemeli, hogy bármilyen szövegről is legyen szó, a hagyományos olvasás alapján véve lineáris, vagyis a szövegeket az elejétől a végéig olvassuk. Rámutat arra is, hogy az iskolai tanuláshoz szükséges olvasás verbális, vagyis nyelvi alkotóelemekre, szavakra, mondatokra támaszkodik. Szerinte a tankönyvekben szereplő ábrák, szemléltető adatok, képek, illusztrációk csupán a szöveges magyarázatok kiegészítéseként funkcionálnak. A tradicionális olvasási stratégiák bevett célja a szöveg globális, vagyis teljes megértése. A cél a teljes szöveg elolvasása, a szöveg lényegének, tartalmának megértése. Az olvasóval szemben támasztott fontos követelmény, hogy struktúrákban tudjon gondolkodni, tehát fel kell fedeznie az adott szöveg felépítését, belső összefüggéseit, a tananyag belső hálózatát. Fenyő szerint a diákok olvasási szokásainál figyelembe kell venni a különféle jelek dekódolását, a jelek közötti tájékozódást. A tanulók szövegolvasása új stratégiákat foglal magában. Ezek az olvasási módok gyorsak, szimultánok, az információkat váltogatják, gyakran ugrásszerűek, az egyedi elemekre és a felhasználóra koncentrálnak, képi jellegűek, képesek egyszerre több információs hálót működtetni. Fenyő szerint egy újfajta olvasási módról is beszélhetünk, mely a *skipping* elnevezést kapta. Ez egy információkereső olvasási

¹⁸ <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> 172 – 173

mód, melynek lényege, hogy az olvasó csak azokat az információkat keresi ki az adott szövegből, melyet őt érdeklí. Ez azt eredményezi, hogy nem kell az egész szöveget vagy gondolatmenetet végigolvasni. Egy-egy szót vagy kifejezést kell a szövegben megkeresni, és ehhez kell hozzáolvasni a szó közvetlen vagy tágabb szöveggörnyezetét. Az olvasási feladatok döntő többségében így el lehet vonatkoztatni a teljes szöveg, szövegegység, fejezet, bekezdés végigolvasásától. Az olvasás iránya is ugrásszerűnek mondható, elegendő beleolvasni a különböző szövegbe, és azokból válogatni.¹⁹ A tanulmány írója szerint a kép és a szöveg viszonya is radikális átalakulást mutat. Az olvasó nem a szövegből, hanem a képekből indul ki, így a szöveg másodlagosnak tekinthető. Megállapíthatjuk, hogy a gyerekek előbb tanulják meg a képek olvasását, mint a szöveget.²⁰

Kojanitz László (2014) kiemeli, hogy a tankönyvi szövegek nehézségi foka meghatározó szerepet tölt be az optimális tanulási feltételek kialakításában. A szövegek eredményes használatának feltétele, hogy azokat a diákok megértsék. Figyelembe kell venni a diákok aktuális tudását és képességeit, így kerülni kell a túl egyszerű vagy túl bonyolult szövegeket. A szöveghez tartozó képeknek, ábráknak, térképeknek a lehető leghatékonyabb segítséget kell biztosítaniuk. Kojanitz Vigotszkij szavaival él, aki szerint a tankönyv nehézségi fokának a diákok potenciális fejlődési zónájába kell kerülnie. A diákoknak úgy kell megérteniük a tankönyvben foglaltakat, hogy ehhez megkapják a segítséget a pedagógustól és a szövegtől egyaránt. Kojanitz is utal az olvasási módokra, hiszen megjegyzi, hogy a tanárnak a szöveg megértéséhez kapcsolódó olvasási stratégiát meg kell tanítania és alkalmazását bemutatni.²¹

4. Szemléltetés a tananyagokban

A dolgozat e fejezete a tankönyvekben alkalmazott szemléltető módszereket vizsgálja a tananyag hatékonyabb elsajátításának érdekében.

A mai tankönyvek különböző tipográfiai módszerekkel élnek a tananyag feldolgozásában. Ezek gyakran megbontják a folyamatos szövegek struktúráját, és így egy nem lineáris szöveg jön létre. A diákoknak e szövegek segítségével kell elsajátítaniuk az adott tananyagrészt. A fő kérdés arra irányul, hogy melyik szöveg alkalmasabb a hatékonyabb tanulás szempontjából. Először egy rövid szakirodalmi áttekintés következik, majd a dolgozat második felében a gyakorlatban is megvizsgáljuk ezt a kérdést.

Adamikné a *Pedagógiai Lexikon* meghatározására támaszkodva megállapítja, hogy a *szemléltetés* az oktatás folyamatában alkalmazott eljárás, mely a pedagógus és a tanulók tevékenységére vonatkozik. Kapcsolatot létesít az érzéki megismerés és az elvont gondolkodás között. Célja az elvont ismeretek feldolgozásának megkönnyítése.

¹⁹ <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> 209 – 212

²⁰ <http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> 214

²¹ <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ujgeneracios-tankonyvek-fejlesztésenek-konceptualis-hattere>

A szemléltetés akkor hatékony, ha a diák több érzékszervét mozgósítja egy időben, így több információt lehet egyszerre befogadni és feldolgozni. Ennek következtében a megértési folyamat is intenzívebb. A pszichológiai vizsgálatok kiemelik, hogy az egyes érzékszervek információbefogadó képessége nem azonos. A látásé háromszor erősebb, mint a hallásé. A szemléletesség a Pedagógiai Lexikon felfogása szerint egy didaktikai alapelv, mely az észlelés, a megfigyelés és a szemlélet hármasának alkalmazásával a valóság objektumainak, jelenségeinek és azok ábrázolásának felhasználására támaszkodik (Adamikné 2003: 78).

Ma az olvasás általános céljának a szövegértő olvasás elsajátítása tekinthető. Olvasásról akkor beszélhetünk, ha a diák megértette az adott szöveget. Korábban is felismerték, hogy a tanulókat a szöveg megértésében irányítani kell, ezért is alkalmaztak az olvasókönyvekben különféle illusztrációkat (Adamikné 2003: 78).

Az ábécéskönyvek kapcsán Adamikné kiemeli, hogy a kezdő olvasó esetében a betűk nagysága és vastagsága kiemelkedő jelentőséggel bír. Nagy és vastag betűket kell alkalmazni. Rámutat azonban arra is, hogy a mai vizsgálatok szerint a felső tagozatos gyerekeket is befolyásolja a betűk nagysága és sűrűsége (Adamikné 2003: 82).

Adamikné természetes szemléltetési eszközként jelöli meg a képeket. Két csoportjukat különbözteti meg. Az első csoportba tartozó képek az olvasás-írás technikájának tanulását segítik, ezek a dekódolást könnyítik meg. A másik kategóriába tartozó képek a szövegértő olvasást szorgalmazzák. (Adamikné 2003: 83).

Slezák Ilona (2011) is foglalkozik az illusztrációk szerepével a tananyagok összefüggésében. Kiemeli, hogy az illusztráció a szöveget igyekszik láthatóvá tenni, értelmezni, magyarázni, valamint interpretálni. Az illusztrációtól azt várjuk el, hogy szemléletes, hiteles, egyértelmű és érdekes legyen. Fontos az is, hogy az egyént gondolkodásra ösztönözze. A kép és a fogalom összekapcsolódik, így lehetőség van a továbbgondolásra, az asszociatív gondolatársításra.

Slezák szerint a kép és a szöveg között kétféle kapcsolat állhat fenn. A kép egyrészt megjelenítheti a szöveg tartalmi magvát, másrészt annak hangulati összetevőit is reprezentálhatja. Az illusztrációknak érdekesnek és könnyen értelmezhetőnek kell lenniük, így tudják elérni céljukat. Ezek a tényezők azonban a befogadó személyétől is függenek. Vannak, akik könnyebben, mások nehezebben tudják befogni az információkat. Slezák úgy gondolja, ezért rendkívül fontos a nagy könyvkiadás és a különböző szerkesztésű, változatos ábrázolási módszerrel dolgozó könyvek. Az általános iskolai tankönyvek megítélésénél fontos szempont az életkori sajátosságoknak megfelelő szerkesztési módszer, a betűtípus, tagolás és az illusztrációs adalékok minősége. Elvárás az is, hogy a szerkesztők a tankönyv tartalmát az adott tantárgynak megfelelő tipográfiai és grafikai külsővel dolgozzák ki. Slezák szerint a tankönyv hangulatának látszódnia kell. A tankönyvekben számos illusztrációval találkozhatunk. Slezák többet felsorol. Ilyenek például a táblázatok, ábrák, diagramok, térképek, rajzok, fotók, műalkotás reprodukciók.²²

²²http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_i_illusztracioiról

A szemléltetés fogalmához szorosan kapcsolódik a *tipográfia* fogalma. Mohai István (2006) szerint a tipográfia eredetileg a nyomtatott szöveg megtervezését jelölte, ma azonban a szöveges közlés megformálását, a szöveg és a kép együttes alakítását, alkalmazását jelöli. A tipográfia alkalmazásának célja, hogy a szöveg által reprezentált információt minél hatékonyabban át tudjuk adni az olvasó számára. Ezt különböző tipográfiai eszközzel valósíthatjuk meg. Az információ átadásában fontos szerepet játszik a figyelem felkeltése. Megfelelő módszerekkel kiemelhetjük a mondanivalót, leegyszerűsíthetjük a bonyolultnak ható adatokat. A tartalom tagolható és rendszerezhető, így a megértés is könnyebbé válik. Mohai itt külön kiemeli a tankönyveket.

Mohai megjegyzi, hogy a tipográfia alkalmazásával javíthatunk az olvashatóságon, így segíthetjük a gyorsabb és kevésbé megterhelő olvasást is. Tipográfiai eszközként funkcionálhat betűtípus, betűszín, betűméret, a szöveg igazítása, valamint a háttér színe is. Mohai többféle tipográfiai építőelemet felsorol tanulmányában. Elsőként a *betűt* említi. A kis- és nagybetűkön kívül ide tartoznak az írásjelek, szóközök, a számok és más különleges karakterek is. A *sor* igazításával, helyzetével, kiemelésével is különböző effektusokat érhetünk el. A *sorcsoportok* kategóriájába tartoznak a tartalmilag egybefonódó sorok. Ilyen lehet a könyvcím vagy a képaláírás. A *grafikai elemek* körébe pedig a képek, illusztrációk, vonalak és más díszítő elemek sorolhatók.²³

Csabina Zoltán (1998) a nyomtatott tananyagok formai és tipográfiai követelményeit vizsgálja tanulmányában. A tartalom, a funkció és a forma összefüggésében három tényezőt említ. Ide tartozik többek között az *érthetőség, olvashatóság*.²⁴ Ha az érthetőség kategóriáját vizsgáljuk, akkor fontos kiemelni, hogy a szöveg megfogalmazásában és a tartalomban egyaránt az érthetőségre kell törekedni. A tipográfiai formának vissza kell adnia a tartalom rendszerezését, belső logikáját és a szerző gondolatmenetét is. A címeknek, jegyzeteknek, ábráknak irányítaniuk és nem csak tájékoztatniuk kell az olvasót az olvasás, illetve a tanulás folyamatában. Kiemelkedő jelentőségű az olvashatóság is, hiszen alapvető követelmény a betűk formáinak gyors felismerhetősége. Ez a betűtípustól, a betűnagyságtól és a sorközöktől is függ. Az olyan szövegeknél, melyek hosszabb olvasási időt igényelnek, szabályozni kell a sorok hosszát is. Csabina külön foglalkozik a képekkel és az illusztrációkkal. Kiemeli, hogy az illusztrációknak más céljuk van, mint a szövegnek. Az a szerepük, hogy az írást érthetőbbé, érdekesebbé alakítsák. A képek, valamint a grafikai elemek több funkciót is betölthetnek ezen kívül. Sok esetben helyettesíthetik is a szöveget, kifejezhetnek érzelmeket, adatokat magyaráznak. Képesek megtörni a hosszú, egyhangúnak tűnő szöveget, Csabina szavaival élve, a *vizuális unalmat*. Úgy gondolja, ha egy szöveget felsorolássá, listává vagy táblázattá alakítjuk, akkor a szöveg maga is képszerűvé alakítható, fellazítható a szöveg tömörsége. A tanulmány szerzője azonban kiemeli, hogy mindig a funkciót, az elérni kívánt hatást tartsuk szem előtt. Az öncélú grafikai megoldásokat tanácsos elkerülni. Törekedni kell a harmónia megteremtésére, vagyis szem előtt kell tartani az egymás mellett lévő két oldal kapcsolatát. Több

²³ <http://www.grafikanagy.hu/koskaroly/11b/A%20tipogr%C3%A1fia%20alapjai.pdf> 2

²⁴ www.geo.info.hu/sdila/sdmb/wordtext/Tipog1.doc 16

lehetőség is van egy adott kisméretű ábra szövegben történő elhelyezésére. Elhelyezhetjük azt a szöveg közepén, mellé szedett szöveg kialakításával, de eltolhatjuk a külső margóra is. Ha a kép a szövegben található, kellő helyet kell hagyni a margónak is.²⁵

Cs. Czachesz Erzsébet a szemmozgás és az olvasás kapcsán tárgyalja a vizualitás kérdését az *Olvasás és Pedagógia* (1998) című könyvében. Az írott vagy nyomtatott szavak értelmezésekor a szem specifikus fixáló és ugráló mozgását emeli ki. Ennek értelmében az olvasás számos perceptuális és kognitív folyamatot hív elő. Néhány folyamat a szavak jelentésének felismerésére, mások a szószerkezetek, a mondatok és az egész szöveg szerkezetének megértésére irányul. Olvasás során a szem megáll, elidőzik, vagyis fixációt végez, majd előreugrik és egy adott pontra fókuszál. Cs. Czachesz szerint a fixálás ideje függ a szöveg bonyolultságától, valamint az adott olvasó gyakorlottságától is. A szerző megjegyzi, hogy a vizuális adatok feldolgozása a fixálás alatt megy végbe (Cs. Czachesz 1998: 40–41).

Kerber Zoltán a *Kísérleti tankönyv kipróbálásának eszközei* című publikációjában (2012) bemutatja a tankönyv értékelésének tíz témaegységét. Ebben a témaegységben az ötödik kategória a *tankönyv szemléletessége*. Hat szempontot kell ebben az egységben megvizsgálni. Fel kell tenni a kérdést, hogy a szöveg-kép aránya megfelelő-e. Meg kell vizsgálni, hogy az illusztrációk mennyire változatosak és mennyire könnyen értelmezhetők. További fontos szempont az, hogy az illusztrációk mennyiben segítik elő a szöveges információk megértését. Szemügyre kell venni azt is, hogy az illusztrációk hozzákapszolódnak-e a feladatokhoz és a kérdésekhez. Utolsóként pedig azt kell megállapítani, hogy illusztrációk támpontot adnak-e az információk rendszerezéséhez.²⁶

Jörg Roche szerint örök kérdés a tanítási folyamat és a tananyagok előállítása során, hogy milyen mértékben van szükség az animációkra és a statikus illusztrációkra. További kérdés, hogy miben találhatók az egyes vizualizálási formák erősségei. Roche *statikus* és *dinamikus* képekről beszél 2013-ban megjelent idegennyelv-tanulással és -oktatással foglalkozó könyvében. Szerinte a *statikus képek* tájékoztatói segítséget nyújtanak az összetett tartalmak megértésében, a figyelem fókuszálásában és a tananyag megtartásának fokozásában. Akkor hatékonyak, ha az előismeretek aktiválását és a munkatároló tehermentesítését célozzák meg. További segítséget nyújtanak, ha az adott feladat komplexitása egy fokozatos feldolgozást kíván meg a tanulótól. Kiemeli azonban, hogy a tananyag ábrákkal történő látszólagos megkönnyítése nem feltétlenül eredményezi a tartalom intenzívebb feldolgozását. A dinamikus képek szekvenciális vagy okozati tényállások bemutatásában segítenek, de csak addig, amíg nem terhelik túl a diákot ingerekkel, és a figyelmét sem vonják el. Ha azonban ezeket rossz helyen alkalmazzák, fontos figyelmi forrásokat vonnak el más alapvető feldolgozási feladatoktól. Roche kiemeli, hogy a képek felvezetését a tanuló feldolgozási sebességéhez kell igazítani. Az információs egységek gyors egymásutánja járulékos forrásokat kíván meg, így a voltaképpeni feladat feldolgozását is megnehezíti.

²⁵ www.geo.info.hu/sdila/sdmb/wordtext/Tipog1.doc 34–35

²⁶ regi.ofi.hu/download.php?docID=6357 18

A dinamikus képeknél ezért is fontos, hogy vezérlési mechanizmusokat alkalmazzunk, amelyek a tanuló igényeire rugalmasan reagálnak. A szükséges előismeretekkel rendelkezni kell az új információk rögzítéséhez, különben a bemutatott információt csak felületesen értelmezzük. Az a szubjektív benyomásunk alakulhat ki, hogy az anyagot jól megértettük, a valóságban azonban nem történik meg az erősebb kognitív aktiválás. Roche szerint, a vizuális információkat - akár statikusak, akár dinamikusak - az adott feladathoz kell igazítani, a szövegfeldolgozással egyeztetni és megfontoltan szabad azokat alkalmazni (Roche 2013: 68–69).

Boráros-Bakucz András a *Multimédia tananyagok nevelési kérdései* című doktori disszertációjában (2010) egy alponthan a tanuláskönnyítő módszerek tananyagban történő alkalmazását taglalja. Boráros-Bakucz a multimédiás tananyagok kapcsán tárgyalja ezt a témakört, de sok esetben utal a hagyományos tananyagokra is. A tanuláskönnyítő módszerek alkalmazásának nemcsak nevelési vonatkozásai vannak, hanem hatással van a tananyag didaktikai minőségére és nevelési hatásrendszerének hatásosabb működésére is. Táblázatszerű felsorolásban több kérdést, területet érint. Fontos kérdés, hogy a tananyag tartalmi áttekintését milyen eszközök szorgalmazzák. Meg kell vizsgálni azt is, hogy elhatárolódik-e egymástól a megtanulandó törzsanyag a járulékos információktól. Megjegyz, hogy a hagyományos tankönyvekben a kiegészítő adatokat kisebb betűvel szedik, így meg lehet különböztetni azokat a törzsanyagtól. A főszövegen belül kiemelések is megjelennek. Fontos kérdés, hogy megtalálhatjuk-e külön kiemeléssel a legfontosabb tudnivalókat, definíciókat? Mennyire áttekinthető egy adott oldal gondolatmenete a szavak tipográfia kiemelésével? Érdekes tényező az is, hogy képes-e a kiemelés a szemet irányítani a téma vizsgálatában.²⁷

5. Tankönyvi példák a szövegtípusokra

5.1. Irodalom- és nyelvtankönyvek

5.1.1. Irodalomkönyvek

Ebben a fejezetben a teljesség igénye nélkül bemutatok néhány irodalom- és nyelvtantankönyvet, megvizsgálva, hogy melyik könyv mely szövegtípust részesíti előnyben a tananyag bemutatása során. Az említett tankönyveken kívül néhány nyelvkönyv is górcső alá esik.

Mohácsy Károly *Irodalom* tankönyvei jó példák arra, hogyan alakul át a lineáris szöveg nem lineáris szöveggé. A szöveg változását ugyanazon tankönyv három kiadásán jól végig lehet követni. Az *Irodalom 10* tankönyv az évek során több kiadást is megélt. A 2001-es kiadásban a *Klasszizmus és szentimentalizmus* fejezet (10–11. oldal) a lineáris szöveg iskolapéldája. A folyószöveget sehol sem törik meg képek, csak kiemelést és dőlt betűszedést láthatunk a szövegben, mely a szemléltetést szolgálja.

Ha ugyanezen tankönyv 2007-es kiadását vesszük kezünkbe, megállapíthatjuk, hogy a szövegtípus jelentősen megváltozott.

²⁷ http://www.ppk.elte.hu/file/Boraros_disszertacio.pdf 119 – 120



Mohácsy Károly (2007) *Irodalom 10.* (16–17. oldal)

Az alábbi képen ugyanúgy a *Klasszicizmus és szentimentalizmus* (16–17. oldal) fejezetet láthatjuk. A kiemelések, a vastagon szedett betűk itt is megmaradtak, azonban jelentős változás, hogy négy képet találunk a két oldalon. A képek ugyan nem színesek, de képaláírások kísérik azokat, és járulékos információkkal szolgálnak a diákok számára. Két kép az oldalak sarkán helyezkedik el, egy másik a bal oldal alsó részét foglalja el. A jobb oldali kép köré körbefutatták a szöveget. Megállapíthatjuk, hogy a képek átláthatóbbá, élvezhetőbbé teszik a szöveg olvasását. A szöveg hasábos elrendezése pedig talán megkönnyíti az olvasó számára a szöveg feldolgozását.

A tankönyv legújabb kiadásában (2013) is találunk változásokat. A tankönyv oldalai színessé változtak, ahogyan a címe is (*Színes irodalom 10*). A főcímek és az alcímek vastagon szedett kék betűvel szerepelnek, bővült a szöveg hasábos elrendezése is. Ez a kiadás aktívan épít a keretekre, hiszen a definíciók, főbb fogalmak vagy akár a kiegészítő információk kis keretekben helyezkednek el, melyeknek gyakran háttérszíne is van. Fő változás az is, hogy a képek színesek, így egyben valóságképek is. Ahogy a 2007-es kiadásban, úgy a tankönyv e változatában is találunk a képek mellett rövid magyarázatokat, leírásokat (15. oldal).

Az irodalomkönyvek szövegtípusainak vizsgálatánál mindenképp meg kell említeni Radócné Bálint Ildikó és Virág Gyuláné általános iskolások számára írt tankönyveit. Mivel ezekben a könyvekben a tankönyv és a szöveggyűjtemény egy kötetben kapott helyet, a könyvben keverednek a lineáris és a nem lineáris szövegek. Megállapíthatjuk azonban, hogy ahol lehetőség van rá, igyekeztek a tankönyv szerzői a szövegeket nem folyamatos elrendezésűvé alakítani. Egy ilyen jó megoldás az egyes írók, költők életrajza. Ezt az eljárást a hatodikos és a hetedikos tankönyvben is megfigyelhetjük. Mikszáth Kálmán életét a 2016-ban kiadott *Irodalom. Tankönyv a 7. évfolyam számára* könyvben például a szokványos leírás helyett mozaikszerű elrendezésben olvashatjuk (158–159. oldal). Ez két oldalon helyezkedik el, a szöveg háttérre színes, a szövegeket két kép köré helyezték el, és még más képeket is találunk az adott oldalon, melyek plusz információkat nyújtanak a tanulók számára.

A hetedikes irodalomkönyvben gyakran találunk elbeszéléseket, novellákat. E szövegeket jellegükből adódóan nehéz nem lineáris elrendezésűvé alakítani. A tankönyv írói azonban igyekeztek itt is minél több képek, illusztrációt elhelyezni a szövegtestben, hogy érdekesebb legyen az adott szöveg olvasása. Ezt a megoldást választották Mikszáth Kálmán *A Balóthy-dominium* című elbeszélésének bemutatásában is. Az elbeszélést három oldalra helyezték el (170–171. oldal). A történet mindhárom oldala alapvetően lineáris szöveg, azonban a második és a harmadik oldalt három, a történet eseményeit szemléltető kép színesíti. Ezek a képek próbálják némiképp megtörni az egybefüggő szöveget, így a sorok hossza is változik néhol, és a diákoknak rövidebb, kevésbé hosszú sorokat kell végigolvasniuk.

Radócné és Virág tankönyvében jó példa lehet a nem lineáris szövegtípusra a 2015-ben megjelent *Irodalom 6. Tankönyv a 6. évfolyam számára* című munkájukban az *Egri csillagok* című regény keletkezését bemutató oldal (161. oldal). Az alábbi beillesztett oldalon öt képet találunk képaláírásokkal együtt.



Radócné Bálint Ildikó – Virág Gyuláné (2015) *Irodalom 6. Tankönyv a 6. évfolyam számára*. (161. oldal)

Ezek a mű helyszíneit mutatják be, valamint a regény megfilmesített változatából közölnek részletet. Az oldalon találunk kiemeléseket, és a szövegek betűmérete is változik.

Következő tankönyvi példa Fűzfa Balázs *Irodalom* című tankönyvei, melyek a középiskola és a gimnázium évfolyamai számára íródtak. Fűzfa tankönyveinek sajátossága, hogy könyveiben nagyon sok nem lineáris szöveget találunk. Ha tüzetesebben szemügyre vesszük a tankönyveit, megállapíthatjuk, hogy egy oldalon minimum két kap helyet kapott, de gyakoribb, hogy három, sőt négy képet is találunk egy lapon. A tankönyvben a kép és a szöveg aránya kiegyensúlyozott, a képek igyekeznek színessé, érthetőbbé tenni a sokszor komolyabb irodalmi témákat. Az

illusztrációk gyakran a szöveg mögött helyezkednek el, máshol az oldalak szélén vagy alján helyezkednek el. A szövegek háttére is sokszor változik.

Az irodalomkönyvek bemutatása végén egy kísérleti tankönyv szövegtípusai következnek. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által a tavalyi évben kiadott *Irodalom 11.* tankönyv is próbálja megcélozni a nem lineáris szövegfelépítést. A tankönyv oldalainak tanulmányozása során megállapíthatjuk, hogy a szövegek két tömbben helyezkednek el, jól tagoltak, és majdnem minden oldalon találunk egy képet, de többet nem gyakran. A képek elhelyezkedése változik, néhol a szöveg belsejében helyezkednek el, másszor az oldal egyik oldalán találhatók. A képeket magyarázat gyanánt aláírások is kísérik. Az egyes témákban található főbb fogalmakat a fejezet végén felsorolásszerűen kigyűjtötték. A fogalmakra a más betűszín és betűméret is figyelmeztet, így azok jól elkülöníthetők. Azokat a feladatokat, melyeket a diákoknak csoportban kell megoldaniuk, a témák végén található jobboldali barnás háttérszínű keretes szövegek mutatják. Mindig van egy kitekintő rész is a fejezetekben, mely szintén keretet kapott, gyakran egy kép is kíséri és a betűtípusa is más. Mivel azonban a képek és az illusztrációk száma Radóczné és Virág könyveihez képest alacsony a tankönyv lapjain, azt is mondhatjuk, hogy a szövegek inkább a lineáris szövegrendezéssel mutatnak rokonságot.

5.1.2. Nyelvtankönyvek

Ha a nyelvtankönyvek lineáris szövegfelépítését szeretnénk megvizsgálni, akkor elsőként Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció* tankönyveit kell szemügyre vennünk, mivel ezek a tankönyvek a lineáris szövegstruktúrára építenek. A tankönyvek sajátossága, hogy aktívan építenek a lineáris szövegrendezési módra. A tankönyvekben ugyan találunk kisebb képeket, táblázatokat, azonban a lineáris szövegrendezés a jellemző. A tankönyv 2003-ban kiadott, a 11–12. évfolyam számára írt változatát bármely oldalon kinyitva szinte kizárólag csak a lineáris szövegekre találunk példákat. A tankönyv nagyon kevés képpel, illusztrációval dolgozik. A könyv szövegeiben leginkább csak kiemeléseket, vastagon szedett betűtípusokat találunk, melyek a szemléltetést szolgálják.

Ahogy Mohácsy irodalomkönyveiben, úgy Széplaki Erzsébet nyelvtankönyveiben is változásokat figyelhetünk meg. Ha Széplaki a hatodik osztályos számára írt nyelvtankönyveit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a könyvek jól kihasználják a nem folyamatos szöveg adta lehetőségeket.

A 2003-ban megjelent *Nyelvtan és helyesírás* és a 2014-ben kiadott *Nyelvtan 6.* című tankönyvek felépítése a nem folyamatos szövegek kategóriájába sorolható. Ha a 2003-as tankönyvet közelebbről megvizsgáljuk, csak elvétve találunk folyamatos szöveget. Az egyes oldalakon képeket, kiemeléseket, nyilakkal irányított magyarázatokat, táblázatokat láthatunk

Megfigyelhetjük azonban azt is, hogy a 2003-ban kiadott *Nyelvtan és helyesírás* tankönyv nem mindenhol használja ki a nem lineáris szöveg sajátosságait. A tankönyv 63. oldalán található *A névszók*, ezen belül *A főnév* fejezete jó példa lehet erre. Érdekes, hogy a 2014-ben kiadott *Nyelvtan* tankönyv is hasonlóképp mutatja be ugyanezt a

témát. A 2014-es kiadás szövege az előző változathoz képest kisebb eltéréseket mutat, azonban a fő pontokon megegyezik. Ha 2014-ben kiadott változatot közelebbről megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy a könyv egyes szövegrészei között több helyet hagytak ki, mint az előző változatban, több kiemelést is találunk abban. A főnevet a sportoló, Kovács István rövid életútjával vezetik be a tankönyvek. Már ez a rövid részlet is rengeteg olyan információt tartalmaz, melyeket képekkel jól lehetne illusztrálni, azonban egyik tankönyv sem használja ki ezt a lehetőséget. Ezenkívül a főnévről szóló magyarázat a diákok számára rendkívül töménynek tűnhet, hiszen rengeteg adatot tartalmaz, a szöveg pedig sehol sincs megtörve kiegészítő ábrákkal, illusztrációkkal, mindössze néhány kiemelést láthatunk.

Széplaki nyelvtankönyveit tovább vizsgálva általánosságban kijelenthetjük, hogy építenek a diákok igényeire. A könyvek színesek, gyakoriak az ábrák, képek, kiemelések, a táblázatos elrendezés. Az egyes fejezetek elején szemléletes nagy képeket is találunk, mely az adott oldal háromnegyedét elfoglalja, a szövegnek pedig kisebb hely jut az oldal alján. A magyarázatként szolgáló szöveg és az oldal tetején lévő rövid idézet közrefogják a nagy képeket. Ezek a képek motiválók, gondolatébresztők, előlegezik a fejezetek témáját. A tankönyvek szövegei az illusztrációknak köszönhetően átláthatók, megkönnyítik a szövegek olvasását.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által 2014-ben megjelentetett, a 10. évfolyamnak íródott *Magyar nyelv és kommunikáció*²⁸ című kísérleti tankönyv oldalain többségében nem lineáris szövegeket találunk. A tankönyv nagyon sok képpel, illusztrációval, ábrával és táblázattal dolgozik. A könyv lapjai színesek, minden oldalt egy egyszínű keret vesz körül, mely egyszer a bal, másszor a jobb oldalon helyezkedik el. Az egyes oldalakon elhelyezkedő szövegek átláthatók, a szövegeket két tömbben helyezték el, a képek pedig jól tagolják az írást. Gyakran találunk vastagon szedett betűtípust a fontosabb információk elkülönítésére. A könyv hátrányaként talán az róható fel, hogy a betűtípus és a betűméret túl egyhangú, így a tankönyv olvasása a diákok számára egy idő után unalmassá válhat. A felhasznált képek és illusztrációk azonban próbálják szemléletessé tenni a tankönyv lapjait.

5.2. Nyelvkönyvek

Ha a nyelvkönyvekben vizsgáljuk a két szövegtípust, akkor megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulásra szánt tankönyvekben nagyon sok nem lineáris szövegtípust találunk, melyek aktívan építenek a képekre és az illusztrációkra. Lineáris szövegeket ezekben a tankönyvekben csak elvétve találhatunk.

Angeli Éva *Wir lernen Deutsch* tankönyvei az általános iskola első három évfolyamát célozzák meg. Ezek a tankönyvek nagyon jó példák a nem lineáris szövegfelépítésre, talán azért is, mert kevés szöveggel dolgoznak, viszont annál több képpel és ábrával. A most következő két kép a 2013-ban közzé adott *Wir lernen Deutsch 2.* tankönyv 65. és 73. oldalát mutatják be.

²⁸ http://www.s-markovic.edu.rs/sites/default/files/tankonyv_nyelv10ny_tk_bel_webre_uj.pdf



Angeli Éva (2013) *Wir lernen Deutsch 2*. (65. oldal)



Angeli Éva (2013) *Wir lernen Deutsch 2*. (73. oldal)

A két beillesztett oldal jól mutatja, hogy a tankönyv sok színes képpel dolgozik, előnyben részesíti a táblázatokat, kiemeléseket is. Az egyes oldalak jól átláthatók, van hely az egyes feladatok között, így az olvasó nem veszik el az információk között. Az új szavakat a tankönyv illusztrációkkal vezeti be. Ha egy adott feladatban írni kell a diáknak, gyakran vonalazott sorokat ad segítségnek a tankönyv, mely a füzeteket imitálja, hogy az alsós diák könnyebben le tudja írni az idegen szavakat.

Edina Rieder-Erdőfy 2011-ben kiadott *Alle machen mit! 2* tankönyve, mely szintén az általános iskola második osztálya számára íródott, hasonló szövegelrendezési módot mutat, mint Angeli tankönyvei. E tankönyv is sok képpel, képaláírással dolgozik, így megkönnyíti a diákok számára a tananyag elsajátítását. A tankönyvkönyv sajátossága, hogy gyakrabban találunk benne rövidebb verseket, mondókákat, ami azzal is magyarázható, hogy ez a könyv a nemzetiségi osztályokat célozza meg, akik magasabb órászámban tanulják a német nyelvet. Álljon itt példaként a tankönyv 27. és 59. oldala.



Edina Rieder-Erdőfy (2011) *Alle machen mit! 2*. (27. oldal)



Edina Rieder-Erdőfy (2011): *Alle machen mit! 2*. (59. oldal)

P. Forgács Edit is nem lineáris szövegeket alkalmaz tankönyveiben. A 2011-es *Komm mit! 1 Neu* tankönyv a negyedikes korcsoport számára íródott, akik előismeretekkel rendelkeznek, tehát már a korábbi évfolyamokban is tanultak nyelvet. Egyszerűbb szövegeket, párbeszédeket találunk a tankönyvben, melyeket ábrák, képek kísérik. Az alábbi két példa a könyv 83 és 129. oldalát mutatja.



P. Forgács Edit (2011)
Komm mit! 1 Neu. (83. oldal)



P. Forgács Edit (2011)
Komm mit! 1 Neu. (129. oldal)

A bal oldali képen látható, hogy a tankönyv szövegeit mindkét oldalról képek kísérik. Ha megvizsgáljuk a szöveg és a kép arányát, megállapíthatjuk, hogy a képek vannak túlsúlyban. A képek alatt képaláírásokat is találunk, melyek az új, megtanulandó szavakat szemléltetik. A jobb oldali képen is találunk egy rövid párbeszédet, mellette pedig rögtön egy képet. A feladatok ezen az oldalon jól elkülönülnek, sok szint is találunk itt. Az oldal alján pedig egy táblázatos elrendezést is láthatunk. Ugyanúgy, ahogy a bal oldali oldalon, itt is képaláírások kísérik az illusztrációkat.

Az általános iskola ötödik osztálya számára írt, a tavalyi évben kiadott *Komm mit! 2 Neu* tankönyvben már találunk hosszabb, összetettebb szövegeket, melyek főként a lineáris szövegrendezést követik. Valószínűleg a tankönyv szerzője feltételezi, hogy ezek a diákok már képesek megérteni nagyobb terjedelmű idegen nyelvű szövegeket, a szövegeket kevesebb kép kíséri, így azok nincsenek megszakítva. Egy ilyen szöveggépre jó példát találunk a 92. oldalon.



Pappné Dr. Forgács Edit PhD. (2016)
Komm mit! 2. Neu. (92. oldal)

A bemutatott tankönyvi oldal három fiatal napirendjét meséli el. A szövegek közötti átmenetet elvékonyodó színes csík mutatja. Mindhárom szöveg elején láthatunk egy-egy kisebb képet, mely segít elképzelni a szöveg elbeszélőjét. Ezen kívül semmilyen illusztráció nem segít a szöveg feldolgozásában. Megállapítható, hogy ezen az oldalon a képek háttérbe szorulnak, és a verbális információk lépnek előtérbe. A feladat szövegéhez sem tartozik semmilyen szemléltető ábra.

Az általános iskola hatodik osztályában alkalmazott *Kommst du mit? 1 Neu* tankönyvben fejezetenként találunk rövid elbeszélő szövegeket, melyek jó példák a tankönyvekben alkalmazott lineáris szövegekre.



Pappné Dr. Forgács Edit PhD. (2015)
Kommst du mit? 1 Neu. (28. oldal)

A fenti szöveg a könyv 28. oldalán található és egy halászházaspár történetét meséli el. Mivel történetről van szó, azt gondolnánk, hogy lineáris szöveggel van dolgunk, azonban a szöveg elrendezése mégsem olyan, mint egy regényé vagy egy rövid elbeszélésé. Már maga a szöveg háttérében is egy képet láthatunk, mely előlegezi a szöveg tartalmát. Ezenkívül a kis szövegegységek hasábokba vannak szedve, enyhe fehér háttérrel kísérve. A szöveg mellett kisebb képeket is találunk. Összesen hat képpel dolgozik a szöveg, melyek elrendezése szimmetrikusnak mondható, hiszen három-három kép jut mindkét oldalra. Ezek az illusztrációk a történet mozzanatait szemléltetik, ezáltal megkönnyítik a szöveg megértését a diákok számára. Megállapíthatjuk, hogy ez a szöveg a lineáris és a nem lineáris szöveg jegyeit egyaránt felmutatja.

Ha a felsőbb évfolyamok számára írt nyelvkönyveket vizsgáljuk, azokban is találunk jó példákat a nem lineáris szövegfelépítésre. Balogh Ágnes *Német nyelvkönyv és feladatgyűjtemény* című 2013-as évjáratú tankönyve a szakiskolásoknak íródott. A tankönyv alább beillesztett két oldala (74. oldal és 117. oldal) is a nem lineáris szöveg mintája, hiszen a verbális információk mellett sok képet, illusztrációkat találunk.



Balogh Ágnes (2013) *Német nyelvkönyv és feladatgyűjtemény szakiskolásoknak.* (74. oldal)



Balogh Ágnes (2013) *Német nyelvkönyv és feladatgyűjtemény szakiskolásoknak.* (117. oldal)

6. Kérdőíves felmérés a két szövegtípusról

Az alábbiakban a pedagógusokkal és a diákokkal (Babos József Térségi Általános Iskola) végzett kérdőíves felmérés eredményeit olvashatjuk.

Nádas Mária *A bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* című könyvben kiemeli, hogy ez a kutatási eljárás az írásbeli kikérdezés egyik fő változata. Ez egy gyakorta használatos módszer. Sok, személyes adatoktól független információkat tudunk vele gyűjteni. Használatával megismerhetjük a felmérték nézeteit, véleményeit, szokásait. Az adatszerzés nem direkt információkra vonatkozik, hanem a felmérték véleményének irányultságára. A kérdőív kérdéseinek gondos összeállítása a kulcsa a felmérés sikerességének.

Nádas rámutat arra, hogy a kérdőíves módszer megbízhatósága erősíthető egy másik kutatási forma segítségével, jelen esetben egy, a kérdőíves felmérésbe beépített attitűdvizsgálattal.

Nádas hivatkozik Hunyady Györgyné 1979-es definíciójára, aki szerint az attitűd egy értékeléssel egybekötött érzelmi-tudati beállítottság. Az attitűd úgy jelenik meg a kérdőívekben, hogy a megkérdezetteknek egyes állításokat minősíteniük kell. Véleményezniük kell előre megadott kijelentéseket érzelmi viszonyulás szerint is. A kérdések összeállításakor arra kell ügyelni, hogy az elképzelhető válaszok összefüggjenek a vizsgált attitűddel. További fontos szempont az, hogy a kikérdezetteket válaszaik alapján meg lehessen különböztetni.²⁹

E fenti szempontok figyelembevételével került sor az attitűdvizsgálattal végzett kérdőíves módszer kiválasztására.

²⁹ https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/.../2011_0001_531_pedagogia.pdf 153

6.1. Kérdőíves vizsgálat a pedagógusok körében

A dolgozat következő részében egy kérdőíves felmérés eredményei kerülnek bemutatásra. A felmérés egy attitűdvizsgálat, mely a pedagógusok a két vizsgált szövegtípushoz való hozzáállását mérte fel. A kérdőív öt zárt, kettő félig zárt kérdésből állt, amelyek több választási lehetőséget tartalmaztak. Két nyitott kérdés is szerepelt a kérdőívben, ahol a tanárok a személyes tapasztalatukat és a véleményüket írták le a témával kapcsolatban. A felmérésben a fertődi Babos József Térségi Általános Iskola pedagógusai vettek részt, ahol a dolgozat írója is tanít. A teljes kérdőívet a dolgozat függelékében találjuk.

6.1.1. A kutatás háttere

A felmérésben összesen 27 pedagógus vett részt, akik közül 24 nő, 3 pedig férfi. Életkoruk 36 és 60 év közé esik. Egy pedagógus volt 60 évnél idősebb. Egy személy nem adta meg az életkorát. Egy pedagógus kivételével mindannyian kizárólag ebben az általános iskolában tanítanak. Az előbb említett pedagógus egy közeli szakközépiskolában is dolgozik óraadó tanárként.

6.1.2. Kérdések a szövegtípusokkal kapcsolatban

A kérdőív első kérdése arra kérdezett rá, hogy a két vizsgált szöveg befolyásolja-e a tananyag feldolgozását, valamint a tanulás hatékonyságát. Itt két megadott válasz közül választhattak a pedagógusok. Kivétel nélkül mindenki azon a véleményen volt, hogy a szövegek típusa hatással van a tananyag elsajátítására és a tanulás eredményességére. Ennél a kérdésnél a megkérdezetteknek röviden indokolniuk is kellett válaszukat, amelyet többen meg is tettek. A következő válaszokat kaptam:

- „A képek felkeltik a gyerekek érdeklődését, a szöveget jobban megértik ezek segítségével. A tanulás is könnyebb így.”
- „Az ábrák, rajzok, képek más ingereket adnak. Több agyi tevékenységet kapcsolnak be a tanulási folyamatban.”
- „A képek látványa eleve jobb kedvre deríti az olvasót, a magyarázó ábra pedig érthetőbbé teszi a szöveg értelmét.”
- „Szerintem a feldolgozandó tananyag típusától függően szükséges a szöveg kiválasztása.”
- „A tagolt szöveg jobban áttekinthető, ismétlésre alkalmas.”
- „A tagoltság segíti a tanulók szövegértését.”
- „A megfelelő mennyiségű illusztráció, táblázat stb. felkelti a gyerek érdeklődését, segítheti a megértést. Rövidebb szövegrészt szívesebben kezd olvasni.”
- „A szövegből a lényeg kiemelése nehézséget okoz. Ezt segítheti a megfelelő szövegtípus formája.”
- „Fontos szempont, hogy könnyen tanulható-e, érthető-e, logikus-e, segíti-e a vizuális tanulást.”
- „A nem folyamatos szöveget könnyebben átlátja és megérti a tanuló.”
- „Könnyebben megjegyzi a diák a tananyagot, ha vizuálisan is bemutatja a tananyagot a könyv, motiváló hatással is lehet rá.”
- „A képek figyelemfelkeltő hatással bírnak, ugyanakkor pl. regénynél elvonja a figyelmet egy ideig.”
- „A szemléltetés érdekesebbé, érthetőbbé, közelebb hozza az alsós tanulók számára a tananyagot.”
- „A gyengébb képességű tanulók a nem folyamatos szöveget könnyebben feldolgozzák.”

- „Fontos szempont a lényegkiemelés, a tanulás megkönnyítése.”
- „Könnyebben tanulják a képekkel díszített szövegeket a tanulók.”

Ebből a rövid felsorolásból is láthatjuk, hogy a pedagógusoknak kialakult véleményük van a szövegek jellegéről. A válaszokból kitűnik, hogy a megkérdezettek a nem lineáris szövegek adta lehetőségekre aktívan építenek az oktatás során. Néhányan kiemelték a gyengébb, tanulásban akadályozott diákokat is, akik ezekkel a szövegekkel talán jobb eredményeket érhetnek el. Sok helyen olvashatjuk azt is, hogy a szövegek közé iktatott képek és illusztrációk felkeltik és irányítják a tanulók figyelmét, és így a tanulás is eredményesebb lehet.

A második kérdésben válaszoltak a megkérdezetteknek, hogy mely szövegtípust kedvelik jobban, ha egy adott tanórára készülnek fel. A tanórákra történő felkészülés magába foglalja olyan járulékos tanítási anyagok összeállítását, amelyek az adott tankönyvből hiányoznak, de a pedagógus fontosnak tartja azokat és beledolgozza egy adott óra tananyagába. Olyan szövegek is ehhez a kérdéshez tartoznak, melyeket a pedagógus saját tájékozódás céljából keres fel és ezekből készül fel egy tanórára. Ez a kérdés egy zárt kérdés volt, két lehetséges válasz közül választhattak a résztvevők. A két lehetséges válasz a dolgozatban vizsgált két szövegtípus, vagyis a folyamatos és a nem folyamatos szöveg volt. A pedagógusok közül mindössze hárman kedvelik jobban a folyamatos szövegeket, ha egy tanórára készülnek fel. A többi huszonnégy válaszadó a nem folyamatos szöveg mellett tette le a voksát.

A harmadik kérdés a kérdőív félig zárt kérdései közé tartozott. Itt a pedagógusok arról nyilatkoztak, hogy ismernek-e olyan tankönyvet, amelyek valamely szövegtípust túlzott mértékben alkalmazza és ez a tanulás során zavaró lehet. Huszonhárom válaszadó nem ismer ilyen tankönyvet, egyikük a nem válasz mögé zárójelben odaírta, hogy a jelenleg használtak alapján nem tud ilyen könyvet említeni. Mindössze négy pedagógus tudott tankönyvi példákat említeni. Egy tanítónő szerint az alsó tagozatos olvasókönyvekben a folyamatos szövegek dominálnak. Egy informatika szakos tanárnő szerint a Pedellus Kiadó számítástechnika tankönyvei a nem folyamatos szövegek adta lehetőségeket aknázzák ki. Egy testnevelés szakos pedagógus szerint a jelenlegi irodalom és nyelvtankönyvek a folyamatos szövegekre építenek. Egy biológia szakos tanárnő szerint a Lénárd Gábor-féle biológiakönyvek szintén a folyamatos szövegeket helyezik előtérbe.

A kérdőív negyedik kérdésében a válaszadók személyes tapasztalatukat írták le. Ez a pont arra irányult, hogy előfordult-e már a pedagógusokkal, hogy egy tananyagot át kellett dolgozniuk, mert azt nem találták hatékonnak az elsajátításra. A megkérdezettek válaszukhoz egy kis segítséget is kaptak, hiszen zárójelben különböző lehetőségeket láthattak, mint például a szövegek közötti átmenetek biztosítása, különböző képek, illusztrációk beillesztése, valamint táblázatos forma kialakítása. Ez a kérdés szintén a félig zárt kérdések közé tartozott. Igennel és nemmel is lehetett válaszolni. Aki igennel válaszolt, az röviden le is írta, mit alkalmazott a tananyag szerkesztése során. A harmadik lehetséges válasz az volt, hogy szükség lenne a tananyagok átalakítására, azonban nincs rá elegendő idő. A 27 megkérdezett pedagógus közül 16 már alakított át maga tananyagot, 6 eddig még nem szembesült

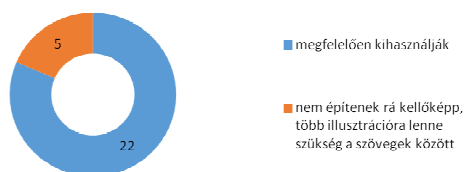
ezzel a problémával. Négyen pedig fontosnak találják a szerkesztést, de idejük nem teszi ezt lehetővé. Akik igennel válaszoltak, a következő példákat írták:

- „táblázatos forma kialakítása, pl. gerinces osztályok jellemzői, ppt készítése a képek miatt (pl. emberi szervrendszerek)”
- „Számítógépes animációk, rajzok, ábrák készítése, amiket lerajzoltattam a gyerekekkel.”
- „Túl hosszú szöveg esetén részleteket dolgoztunk fel.”
- „Néha a szövegrészleteket változtattam a sorrendiség tekintetében.”
- „illusztráció, táblázat, folyamatábra szerkesztése”
- „vázlat készítése”
- „a szöveg részekre tagolása”
- „táblázatok, halmozábrák készítése, pontokba szedés, nyilak alkalmazása”
- „kiemelések, nyilak”
- „Csak egy adott szövegrésszel dolgoztam, feladatokat, táblázatokat készítettem hozzá.”
- „vázlatos feldolgozás, képek beillesztése, táblázat készítése”
- „képek, táblázatok szerkesztése”
- „A folyamatos szöveget képpel szemléltettem, de olyan is előfordult, hogy a képek alá kellett írni a szöveget, mivel a kép nem volt egyértelmű.”
- „Számítástechnikai ismereteim révén képekkel, táblázatokkal illusztráltam a szöveget.”
- „Az internet segítségével dolgoztuk fel a szövegeket.”
- „illusztrációk, zenék, képek behelyezése”
- „Képeket, kártyákat, internetről szerzett anyagokat alkalmaztam.”

A fenti felsorolás áttekintése után megállapíthatjuk, hogy a felmért pedagógusok nagyon jó módszereket alkalmaznak, ha úgy gondolják, hogy egy tananyag átalakításra szorul. Sok válaszban olvashatjuk, hogy képekkel lazították fel a tankönyvek szövegeit az eredményesebb tanulás céljából. Fontos megemlíteni azt is, hogy néhányan számítógépes ismereteikre hagyatkoztak, és így alakították át szemléletesebbé a megtanulandó tananyagot. Voltak, akik digitális tananyaggal dolgoztak, vagyis az internet segítségével tanították meg az anyagot. Néhányan a kihagyást alkalmazták, vagyis a szövegből nem mindent dolgoztak fel a diákokkal, illetve vázlatba szedték az információkat a jobb áttekinthetőség végett.

Az ötödik kérdés csak a nem folyamatos szöveget kutatta. A pedagógusok arra válaszoltak, hogy szerintük a mai tankönyvek mennyire aknázzák ki a nem folyamatos szöveg nyújtotta lehetőségeket. A válaszadók két válasz közül választhattak. Az alábbi diagram mutatja a válaszok alakulását:

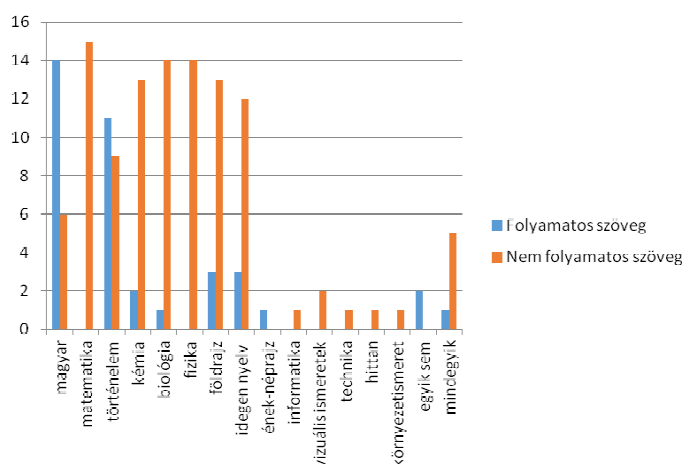
Ön szerint mennyire használják ki a mai tankönyvek a nem folyamatos szövegek adta lehetőségeket?



Ahogy a diagram is mutatja, a két válasz között nagy különbség van. 22 pedagógus szerint a mai tankönyvek kellőképp építenek a nem folyamatos szöveg módszereire, mindössze 5 tanár gondolja úgy, hogy a tankönyveknek több képet kellene tartalmazniuk a szövegek mellett.

A hatodik kérdés az ötödik kérdés tematikáját vitte tovább. Itt arról nyilatkoztak a résztvevők, hogy a szövegbe vagy a feladatok közé behelyezett képek mennyire segítik a tananyag hatékonyabb elsajátítását. Itt három lehetséges válasz közül választhattak a válaszadók. 25 pedagógus szerint a képek motiváló hatásúak, felkeltik a diákok figyelmét. Egy pedagógus a megadott válasz mellett kiemelte, hogy a jól megválasztott képek érnek el motivációt a diákoknál. 2 tanár szerint még több képet kellene felhasználni, így a diákoknak megnőne a tanulási kedve is. A harmadik választ senki sem választotta, miszerint a képekre egyáltalán nincs szükség, mivel azok csak a helyet foglalják.

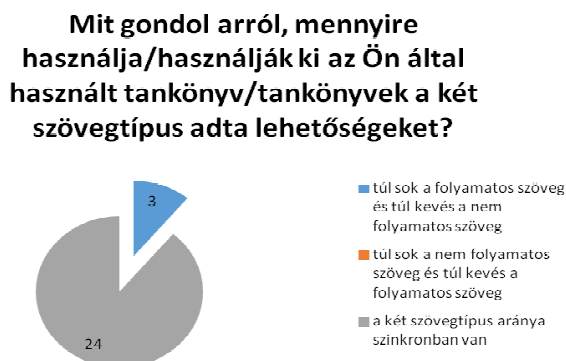
A hetedik kérdés két részből állt. A pedagógusok feladata az volt, hogy a két vizsgált szövegtípust tantárgyakhoz párosítsák aszerint, hogy mely tárgy oktatása során mely szövegtípust részesítenék előnyben. A kérdés *a* fele a folyamatos szövegeket vizsgálta, a *b* része pedig a nem folyamatos szövegeket. A kérdés mindkét részéhez ugyanazt a táblázatot kapták segítségül a résztvevők, melyben több tantárgy nevét találhatták. A táblázatok alatt más tárgyakat is megadhattak, amelyek a felsorolásban nem kaptak helyet. A válaszokat az alábbi két diagram mutatja be:



A fenti diagram jól elkülöníti a két szövegtípus arányát. A kék szín a folyamatos szövegeket képviseli, míg a narancssárga a nem folyamatosakat. Láthatjuk, hogy a két fő humán tárgynál (magyar, történelem) egyértelműen a folyamatos szövegek vezetnek. Viszont ha megvizsgáljuk a többi tantárgyat, csak elenyésző adatokat találunk ennél a szövegtípusnál. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok szerint egyik tantárgynál sem célravezető, ha a folyamatos szövegeket túlzott mértékben alkalmazzuk. 2 pedagógus egyértelműen leírta, hogy egyik tantárgynál sem használna sok folyamatos szöveget. A nem folyamatos szöveg narancs színéből többet látunk a diagramban. Itt egyértelműen a matematika viszi a pálmát 15 szavazattal. Hat pedagógus a magyar tantárgy tanítása

során is inkább nem folyamatos szövegeket alkalmazna. A legtöbben a természettudományos tárgyakat tanítanak nem folyamatos szövegekkel. Érdekes, hogy az idegen nyelv is 12 szavazatot kapott. Eszerint a pedagógusok hatékonyabbnak tartják, ha a különböző nyelveket nem folyamatos szövegekkel tanítják. 5 pedagógus szerint minden tantárgynál nem folyamatos szöveget kellene alkalmazni. A pedagógusok több olyan tantárgyat is felsoroltak még, amelyek nem szerepeltek az előre megadott táblázatban. Ilyen például az informatika, a technika és a hittan. E tantárgyak csak egy-egy szavazatot kaptak valamely szövegtípusra.

A nyolcadik kérdésben a felmérés résztvevői arra válaszoltak, hogy mennyire használják ki az alkalmazott tankönyvek a két szövegtípus lehetőségeit. Ennél a kérdésnél megkértem a pedagógusokat, hogy mindenki a tanított tantárgyai szerint válaszoljon a kérdésre. Ez egy zárt kérdés volt, a pedagógusok három lehetséges válasz közül választhattak. Az eredményeket ismét egy diagram szemlélteti:



Ahogy a diagram is mutatja, a megkérdezettek nagy része szerint a két szövegtípus aránya összhangban van az általuk használt tankönyvekben. Ez az álláspontja 24 pedagógusnak. Három pedagógus szerint a tankönyvekben több a folyamatos szöveg és kevesebb a nem folyamatos szöveg. A diagramban narancssárga színnel jelölt választ senki sem választotta, miszerint a könyvekben a nem folyamatos szövegekből van több, a folyamatosakból pedig kevesebb.

Az utolsó, vagyis a kilencedik kérdés egy nyitott kérdés volt, ahol a pedagógusok arról nyilatkoztak, hogy szerintük mi az, ami a mai tankönyvekből és tananyagokból hiányzik. Természetesen itt is mindenki a tanított tantárgyát vette alapul. Ezt a kérdést a 27 pedagógusból 16 válaszolta meg. A következő válaszokat adták:

- „A tanított tantárggyal kapcsolatban nincs ilyen tapasztalatom.”
- „Szerintem ideális, nem hiányzik semmi.”
- „lényeg összefoglalása a lecke végén vázlatyszerűen”
- „Inkább a megfogalmazáson változtatnék.”
- „Kevés a kiemelés. Ami van, az sem a továbbhaladási feltételekhez igazodik (pl. érettségi felvételi követelmények).”
- „A természettudományos tárgyaknál szinkronban van. A többiről nincs információ.”
- „A gyengébben olvasó tanulók számára túl hosszú egy-egy olvasmány, pl. történelem anyag. Rövidíteni kellene a szövegeket.”
- „szómagyarázat, utalás az ismeretlen fogalmakra”

- „*„kislexikon, szómagyarázat a lap alján, a tankönyv végére nem lapoz el a diák”*
- „*„logikai összefüggések megjelenítése folyamatábrában”*
- „*„Elégedett vagyok a tankönyveimmel, amiket jelenleg használok. Életszerűek, szókincsük gyakorlatias, ugyanakkor minden leckénél vannak olvasmányok, amelyek irodalmi élményt is nyújtanak. A feladatok gazdagsága bő választási lehetőséget ad, a tanulók képességeihez tudok igazodni (differenciálás).”*
- „*„A szöveg tagolása, akár színekkel, betűtípussal, szókész kihagyásával. Halmazábrákból több kellene; képkiegészítések, térképhasználat bevonása irodalmi szövegek feldolgozásához.”*
- „*„Inkább ki kellene venni a tananyagból.”*
- „*„táblázatok, illusztrációk a hatékonyabb szövegfeldolgozás céljából.”*
- „*„A tananyag végén rövid (pár soros, mondatos) összefoglalása az adott tananyagrésznek. Esetleg vázlat.”*
- „*„idegen szavak magyarázata bővebben kifejtve”*

A válaszok tanulmányozása után megállapíthatjuk, hogy a válaszadóknak e kérdéssel kapcsolatban is határozott véleményük van. Sok olyan válasz született, mely akár tovább tudná vinni a jelenlegi dolgozat témáját. Minden válasz másféle szemszögből közelíti meg a problémát. Voltak, akik csak a saját tantárgyukkal kapcsolatban tudtak nyilatkozni, és nem találtak kivétlnivalót ezekben a tankönyvekben. Mások igyekeztek általánosan megközelíteni a kérdést. Gyakran előfordult a válaszok között a tananyagok rövidítése vagy tömörítése vázaltszerű megoldással, illetve összefoglalással. Néhányan visszautaltak a korábbi kérdésekre is, miszerint kevés a kép és az illusztráció a tananyagokban.

A fenti kérdésekre adott válaszok áttekintése után feltehetjük a kérdést, hogy pedagógusként mire kell törekedni a tankönyvek szövegeinek kiválasztásánál.

Kojanitz László *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata* című tanulmányában (2004) is utal erre a kérdésre. Szerinte bármely pedagógiai szövegről is legyen szó, a hatékony használat legfontosabb feltétele az, hogy az adott szöveget a diákok megértsék. A tanulók feladata, hogy a szövegben leírtak alapján rekonstruálni tudják a szerző gondolatait, valamint a gondolati egységeket. Kojanitz kiemeli, hogy ez a rekonstrukció nem lehet maradéktalanul tökéletes, azonban arra kell törekednünk, hogy minél kevesebb gondolati egység maradjon tisztázatlan. A szerző kiemeli, hogy a jó pedagógiai szöveg nemcsak érthető, hanem egyben érdekes is, így azon kutatásokat is szem előtt kell tartani, amelyek a tanulói érdeklődés mozgósítása és fenntartása szerint kutatják a szövegeket. Kojanitz szerint az a szöveg, amelyet nem értünk, nem tudja betölteni a funkcióját, vagyis nem lehet érdekes.

Mikkre és Nagyra támaszkodva kiemeli, hogy a szerzőnek figyelnie kell a tartalom és a fogalmazásmód összhangjára. Kojanitz idézi Klare-t is, aki szerint az ideálisnak tekinthető szöveg jellemzőinek lefektetése úgy is megtörténhet, hogy azt a szövegváltozatot veszik alapul, amellyel a diákok a legjobb eredményt érték el. Kojanitz a tanulmány egy másik pontjában arra mutat rá, hogy az a szöveg tekinthető optimálisnak, amely a diákok számára még érthető, de egyben már érdekes is. Ez megköveteli azt is, hogy a tartalmi egységek logikusan kapcsolódjanak egymáshoz, valamint az olvasónak fel kell ismernie a szerző által irányított rendező elvet is. A szövegezés bonyolultságának meg kell felelnie a tanulók olvasási szintjének. Ez azonban nem eredményezhet tartalmi leegyszerűsítéseket.³⁰

³⁰ vö. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kojanitz_MP1044.pdf 2 –4

6.1.3. Összegzés

A pedagógusoknak összeállított kérdéssor válaszainak áttekintése után megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek egyértelmű kapcsolatot fedeztek fel a tananyagok és azok szövegei között. Általánosságban fontosnak tartják a szemléltetést, a megfelelő vizuális megoldásokat, a szövegek típusát, azok jó tagolását. Ismerik tankönyveiket, azokat kritikus, bíráló szemmel nézik. Ezzel összefüggésben jól ismerik diákjaikat is. Tisztában vannak a diákok életkori sajátosságának megfelelő szövegvezetési megoldásokban rejlő lehetőségekkel. Szem előtt tartják, hogy a diákok megértésük a tankönyvek szövegeit. Ennek érdekében igyekeznek támogató segítséget nyújtani, nemritkán plusz munkát magukra vállalva ezzel. A nem folyamatos szövegeket részesítik előnyben a folyamatos szövegekkel szemben. Felismerték a nem folyamatos szövegek potenciálját, a tananyag feldolgozása során nem zárkóznak el a szövegfajtatól.

6.2. Kérdőíves vizsgálat a diákok körében

A pedagógusok megkérdezése után vizsgáljuk meg a diákokkal elvégzett kutatás eredményeit is. A kutatásban a fertődi Babos József Térségi Általános Iskola 8. b. osztályos tanulói vettek részt.

A diákok vidáman fogadták a felmérést végző személyt, osztályfőnökük már előzőleg bejelentette nekik érkezését, ezért nem érte őket váratlanul a vizsgálat. A kérdőívek kiosztása előtt röviden megtudhatták a jelen felmérés témáját és arra is választ adtak, hogy szerintük mit is jelenthetnek a dolgozatban vizsgált szövegtípusok. Ügyesek voltak, hiszen egy kis rávezetéssel rögtön el tudták különíteni egymástól a két szövegtípust. Több tankönyvből példákat is mutattam nekik a két szövegtípusra.

A diákok kérdőívében nyolc kérdés szerepelt. A kérdésekből hét zárt kérdés, egy pedig nyitott kérdés volt. A kérdőívek kiosztása után a diákok kaptak néhány percet, hogy a kérdéseket átnézzék. Ha valamit nem értettek, jelezhették, és a kérdéses pontokat megbeszélték a felmérést végző pedagógussal.

6.2.1. A kutatás háttere

A felmérésben összesen 18 tanuló vett részt, 11 fiú és 7 lány. Nem volt teljes az osztálylétszám, mivel két tanuló hiányzott. A tanulók többsége, vagyis 12-en 13 évesek voltak, 6 tanuló pedig már a 14. életévét is betöltötte.

6.2.2. Kérdések a szövegtípusokkal kapcsolatban

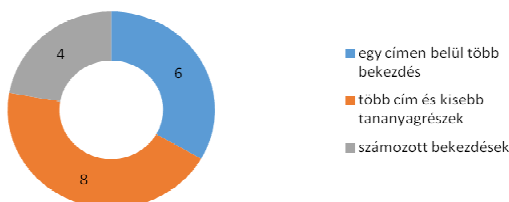
A kérdőív első két kérdése az irodalom és a nyelvtan tantárgyak keretein belül vizsgálta a két szövegtípust. Az első kérdésben a diákok arra válaszoltak, hogy egy író vagy költő életét mely szöveg segítségével tudják hatékonyabban elsajátítani. A tanulók két előre megadott válasz közül választhattak. Négy tanuló a folyamatos szöveget kedveli

jobban, ha egy író vagy egy poéta életútját kell megtanulniuk. Tizennégyen ehhez a nem folyamatos szöveget választanák, amelyben a fontos információkat táblázatba foglalták és ezeket képek is kísérik.

A kérdőív második kérdése azt kutatta, hogy a diákok véleménye szerint egy nyelvtani tananyagrészt megtanulásához a magyarázatok mellett még mire van szükség. A diákok a könnyebb válaszadás érdekében egy kis segítséget is kaptak, hiszen a tananyagrészt szó mellett zárójelben az igék és a melléknevek tanulása szerepelt. Ez a kérdés is a kérdőív zárt kérdéseinek körébe tartozott, a tanulók két előre megformált vélekedés közül választhattak. Az egyik opció szerint a tananyag feldolgozásához még több képre és illusztrációra lenne szükség, hiszen ezek felkeltenék az érdeklődést és a tanulási kedv is megnőne. E válaszra tizennégyen tették le voksukat. A másik variáció szerint több szövegre lenne szükség az eredményesebb feldolgozáshoz, hiszen a képek és a különböző ábrák zavarók a tanulásban, és csak a helyet foglalják. Ezt a választ négy diák választotta. Az első és a második kérdés válaszai korrelálnak egymással, hiszen mindkét kérdés válaszainak eloszlása 4–14.

A harmadik kérdés egy másik szemszögből közelítette meg a két szövegtípust, hiszen ez a kérdés a szövegtagolást kutatta. Ez a pont arra kérdezett rá, hogy mely szövegtagolás támogatja jobban egy adott tananyag eredményesebb elsajátítását. Ez a kérdés a lineáris szövegek felosztását kutatta. Ezt a pontot nem minden diák értette, ezért szóban röviden elmagyaráztam azt. A diákok három válasz közül választhattak. Az első lehetőség szerint jó megoldás az, ha a hosszú, folyamatos szöveget bekezdésekre tagoljuk, és így megkönnyítjük az olvasást. A második lehetőség szerint a folyamatos szöveg egységeinek külön címet adnánk, így lépésről lépésre kisebb szövegrészeket dolgoznánk fel. A harmadik eshetőség szerint a folyamatos szöveget számozással kellene bekezdésekre tagolni és így feldolgozni azt. A válaszok alakulását az alábbi diagram mutatja be:

Melyik szövegtagolás segíti jobban számodra a tananyag feldolgozását?



Ahogy a fenti diagramon is jól látható, mindegyik válasz kapott szavazatot. Hat diák szerint az egy adott címen belüli bekezdésekre tagolt szöveg sikeresebb a tanulnivaló elsajátításának szempontjából. Nyolc diák szerint a rövidebb terjedelmű szövegek több címmel történő felvezetése hatásosabb. Mindössze négyen gondolják úgy, hogy a számozott, bekezdésekre tagolt szövegezés érheti el a megfelelő hatást

Míg a harmadik kérdés a folyamatos szövegeket kutatta, addig a negyedik kérdés a nem folyamatos szövegekre koncentrált. A kérdőív e pontja a nem folyamatos szövegekben található illusztrációk elhelyezésére kérdezett rá. A tanulók négy opció

közül választhattak. Az első szerint a képeknek a szövegek között kell szerepelniük, így javíthatják az írások szöveggépét. A második lehetőség szerint a képeket a szöveg után kell elhelyezni, így azok nem zavarják az olvasás folyamatát. A harmadik válasz szerint a képeknek és az illusztrációknak a szövegtől teljesen elkülönülve, táblázatokban kell szerepelniük, és azokat a szövegből kinyert adatokkal kell magyarázni. A negyedik válasz pedig egy teljes elzárkózás a képektől, hiszen aki ezt az opciót választotta, az egyáltalán nem találja jónak a szöveget kísérő képeket. Az alábbi diagramon keresztül jól nyomon tudjuk követni a válaszokat:

Mi a véleményed a nem folyamatos szövegben található képek elhelyezéséről?

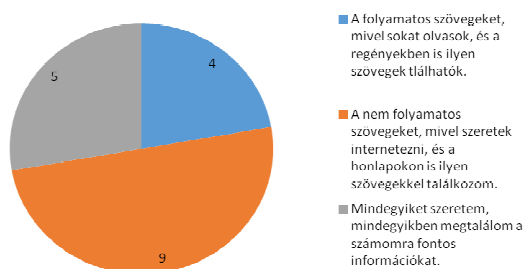


A diagram jól mutatja, hogy két választási lehetőség ugyanannyi szavazatot kapott. Tehát 5–5 tanuló szerint a képeknek a szövegek között kell szerepelniük vagy táblázatos formában kell bemutatni azokat. A legtöbb szavazatot a narancssárga színnel megjelölt válasz kapta. Vagyis nyolc tanuló véleménye szerint a képeket a szövegek után kell elhelyezni, így azok nem hátráltatják az olvasás folyamatát. A válaszok arra is rámutatnak, hogy minden tanuló azon a véleményen van, hogy a képek és az illusztrációk fontosak a szövegekben, hiszen a negyedik lehetőséget senki sem választotta.

Az ötödik kérdés másfelől közelítette meg a szövegtípusok problematikáját, hiszen ez a kérdőív tanulás módszertani kérdése volt. Ez a pont azt vizsgálta, hogy a diákok a folyamatos szövegben található tanulnivalót milyen formában dolgozzák fel az otthoni tanulás során. A diákok itt három előre megadott válasz közül választhattak. Hat diák nem változtatja meg a folyamatos szövegek formátumát tanulás során, ez azt jelenti, hogy a tanulnivalót ugyanúgy folyamatos szöveggént jegyzeteli ki a tananyagból. Mondatokat ír, rövid szöveget alkot magának. Öt diák a folyamatos szövegből nem folyamatosat alkot, vagyis képeket és táblázatokat készít a szöveghez. Hét tanuló nem csinál semmit a szöveggel, csak kiemeli, aláhúzza a magának a releváns részeket.

A hatodik kérdés a tanórán kívüli tájékozódásra, ismeretszerzésre irányult, amely akár további, a jelen dolgozat vizsgálódásain kívül eső témákra is rámutathat. A diákok itt arra válaszoltak, hogy az informális ismeretszerzés során mely szövegtípust kedvelik jobban. Itt értelemszerűen a két szövegtípus között lehetett választani, a harmadik lehetőség pedig azoknak szólt, akik mindkét szövegtípussal jól elboldogulnak. Az előre megadott válaszok mellett rövid indoklás is szerepelt, amely egyben irányította a tanulók válaszadását is. Az eredményeket az alábbi diagram szemlélteti:

**A tanórán kívüli ismeretszerzéskor
melyik szövegtípust részesíted előnyben?**



Ahogy az ábrán is látszik, a diákok többsége a nem folyamatos szövegeket kedveli jobban. Kilenc diák döntött e szövegek mellett és elmondásuk szerint internetezni is szeretnek, a honlapok nem lineáris szövegfelépítése nem zavarja őket a tájékozódás, az információszerzés során. Négy diák döntött a folyamatos szövegek mellett. Ők valószínűleg szabadidejükben is sok ilyen szöveggel találkozhatnak, hiszen olvasni is szeretnek. Öt diák pedig mindegyik szövegtípusban tud tájékozódni, ki tudja az azokból keresni a fontos adatokat.

Kubinger-Pillmann Judit egy internethasználatról szóló tanulmányában (2015) kiemeli, hogy az interneten több műfajban és tipográfiai megjelenésben életszerű szövegekkel találkozhatunk, melyeket az olvasási és szövegértési képességek előmozdítására lehet alkalmazni. Feleszi a kérdést, hogy miért tekinthetjük az internethasználattal egybekötött olvasást és szövegértést motiválónak. További fontos kérdés szerinte, hogy miért érezzük úgy, hogy a számítógép és az internet eredményesen fejleszti a tanulók olvasási és szövegértési képességeit. A válasz összetett, ám egyszerű is egyben: e digitális eszközök meghatározó szerepet töltenek be a mindennapokban, az iskolák életében és az oktatási-nevelési munkában is. Meglátása szerint a mai diákok otthonosan mozognak az információs és kommunikációs technológia közegében. Azonban megjegyzi, hogy a használat célirányultságát és gyakorlati fontosságát nem mindig ismerik fel. Szerinte a pedagógusok feladata az, hogy a diákok megértsék, hogyan lehet e médiumokat az információk kikeresésére, átalakítására és értékelésére használni az élet több területén. Pillmann szerint, ha tanárként alkalmazzuk az új generáció eszköztárát az oktatásban, többek között az olvasási és szövegértési feladatokban, nyitottabb és érdeklődőbb attitűdökre lelhetünk a diákok körében (Kubinger-Pillmann 2015: 71–72).

A kérdőív hetedik kérdése arra kérdezett rá, hogy a diákok véleménye szerint a különböző tankönyvekben és tananyagokban, melyek kívül esnek a magyar, mint tantárgy keretein, szerepel-e elegendő mennyiségű kép és illusztráció a szövegek mellett. Kilenc diák meg van elégedve a képek és az illusztrációk mennyiségével, így ők ideálisnak találják a helyzetet. Senki sem adott nemleges választ, vagyis feltételezhető, hogy valamelyest mindenki jónak találja a tananyagok helyzetét a képeket illetően. A többi kilenc diák szerint azonban még több képre lenne szükség. A negyedik lehetőséget senki sem választotta, miszerint csökkenteni kellene a képek arányát a szöveghez képest.

A felmérés utolsó, vagyis nyolcadik kérdése volt talán a legérzékenyebb pontja a kérdéssornak. A diákok semmilyen mankót nem kaptak a válaszadáshoz, saját véleményüket írták le a témával kapcsolatban. Ez a kérdés a pedagógusoknak összeállított kérdőívben is szerepelt. A tanulók kifejtették, hogy mi a mai tankönyvek vagy tananyagok gyenge pontja. Mi hiányzik belőlük, mivel lehetne azokat továbbfejleszteni? Szóban azt az utasítást kapták, hogy ezt a kérdést senki se hagyja ki, és legalább egy példát írjon, valamint próbáljon olyan problémákra koncentrálni, amelyek a szöveggel összefüggésben állnak. A következő válaszokat adták a tanulók:

- „Minden tankönyvbe kellene a leckék végén egy rész, amely röviden, vázlatosan összefoglalja, leírja a hasznos információkat. Például a történelem (vagy bármelyik más) tankönyv végében kellene egy foglalom szótár, hogy könnyebben megtaláljuk egy adott szó jelentését.”
- „a leglényegesebb információk begyűjtése egy anyagrész után (táblázatban vagy vázlatban)”
- „A német könyvekben az új szavakat kísérhetnék magyar megfelelők, ez segítené a tanulásban is. Úgy gondolom, az irodalomtankönyvekben jók a képek, rugalmasabbá teszik a tananyagot. A verseknél viszont néha hiányolok képeket.”
- „A történelemkönyvben lehetne több kép, mert a sok folyamatos szöveg unalmas, és elveszi a kedvem a tanulástól.”
- „Néhány könyvből (pl. irodalom) hiányzik a magyarázat egyes szavakhoz. Jobban szeretem, ha az egész szöveget megérttem. Németből a könyv végén lehetne szómagyarázat, ahol az új vagy hosszú szavakat leírják magyarul is.”
- „A nyelvtan, illetve az irodalom tankönyvekben a szövegeket le kellene rövidíteni, így gyorsabb lenne az adatgyűjtés is.”
- „Irodalomból lehetne több kép. A szövegek végén hiányolom a szinonimákat azokhoz a szavakhoz, amelyeket nem értünk.”
- „Az idegen szavakat követhetnék képek. A német tankönyvekben a német feladat kérdése szerepelhetne magyarul is.”
- „Történelem: jobb lenne, ha sokkal több kép lenne, mivel így jobban lehetne tanulni az adott leckét.”
- „Színek, több betűtípus, a fontosabb részeket, mondatokat dőlt betűvel vagy vastagon kellene szedni. Minden szöveg mellé kellene egy üres oldal, ahová a szerintem fontos dolgokat leírhatnám, vagy esetleg táblázatot írnék hozzá (irodalom). A tankönyveket, munkafüzeteket fel kellene dobni. Így nem gondolnánk azt, hogy már megint tanulni kell, hanem szívesen nyitnánk ki azokat.”
- „A történelemkönyvben több vastagított szöveg kell, hogy jobban menjen a tanulás.”
- „Biológia, törti, fizika: ezekből jobb lenne, ha sokkal interaktívabbak lennének (pl. sok videó, kép, animáció). Jó lenne több digitális anyag is.”
- „Hiányoznak a képek és a nem folyamatos szövegek. Szerintem képek segítségével sokkal érdekesebben és könnyebben lehet tanulni. Lehetne több kislexikon az anyagok végén.”
- „Az illusztrációk sokat segítenek, mert jobban érthetőbb a szöveg. Az idegen nyelvű könyvekben minden olvasmány után lehetne egy szösszedet.”
- „Nekem személy szerint nincs bajom velük. De néhány anyagrésznél szerepelhetne több kép is. Viszont ha egyáltalán nincsenek képek, az sem baj, mert így nekünk gyerekeknek felszabadul/fejlődik a képzelőerőnk.”
- „Németből például egy adott olvasmány végén követhetné a szöveget az idegen szavakból összeállított gyűjtemény. Természetesen a szavakhoz a fordítást is mellé lehetne írni. Kémiából és fizikából lehetne több kép a tankönyvekben, és bővebben összefoglalhatnák a tananyag végét. A történelemkönyvekben viszont nem kellene annyi kép.”
- „A nyelvtankönyvekben lehetne több magyarázat a bonyolultabb részeknél (pl. idegen szavak, új kifejezések).”
- „Azt veszem észre, hogy a humán tantárgyak szabályokra épülnek, kevés a gyakorlatiasság, ezért unalmasabbak. A reál tantárgyakban, teszem azt biológia, csak egy-két növény- és állatfelépítésről szóló illusztráció található. A kémiában egyensúly van, vannak folyamatos szövegek, viszont képek is, amelyek még inkább érdekfeszítőbbé teszik a kémiát.”

A diákok válaszainak felsorolása után megállapíthatjuk, hogy ahogy a pedagógusoknak, úgy a tanulónak is határozott véleményük van a tananyagok hiányosságairól. A diákok több ponton is javaslatot tesznek a fejlesztésekre. Ők is megemlítték több olyan javítandó területet, mely kívül esik a jelen dolgozat spektrumán.

A diákok több tantárgy javítási potenciáljait megemlítték válaszaikban. Sokan kiemelték a történelem tantárgy hiányosságait. A tanulók többek között hiányolják a fogalomtárakat, a képeket és a kiemeléseket a szövegben. Ezzel ellentétben volt olyan válaszadó is, aki kevesebb képet igényelne a történelem tanulásához. A német tantárgy is gyakran megjelent a válaszok között. A diákok itt többnyire a megértési problémákat sorolták fel. Valaki szerint hasznos lenne, ha az új szavakat mindig magyar megfelelői kísérnék. Egy válaszadó szerint jó megoldás lenne, ha az idegen szavakat képekkel magyaráznák. Volt, aki rámutatott arra, hogy az olvasmányok végén nem mindig található gyűjtemény az ismeretlen szavakból.

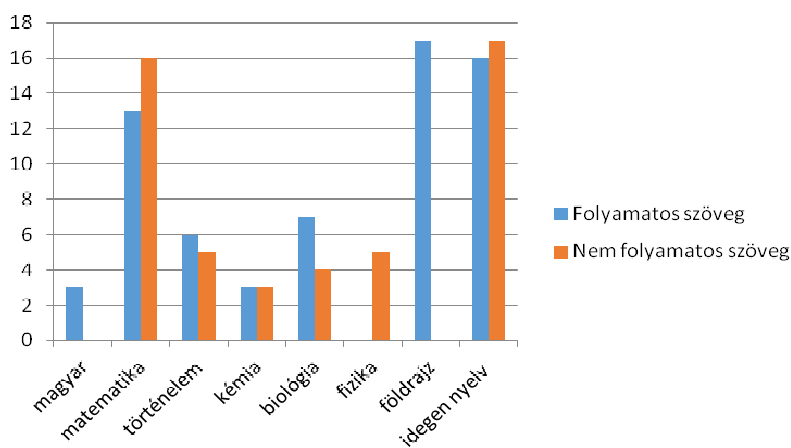
A diákok foglalkoztak az irodalom- és nyelvtankönyvek kérdéseivel is. Többen kiemelték, hogy ezekben a tankönyvekben hiányoznak a képek. Volt, aki megértési nehézséget is leírt, hiszen hiányolja a magyarázatot egyes szavakhoz. Előjött a tananyagok szövegeinek rövidítése is ezeknél a tantárgyaknál.

A tanulók kiemelték a természettudományos tárgyak problematikáit is. Voltak, akik ezzel kapcsolatosan rámutattak az interaktivitás, valamint a képek hiányára. Megállapíthatjuk, hogy a diákok fontosnak találják a szövegeket kísérő képeket a tananyagokban. Válaszaikból kitűnik, hogy a tananyag elsajátítása során a nem folyamatos szövegeket választanák.

Érdekes néhány mondat erejéig kitérni a természettudományos tárgyak szövegértést érintő kérdéseire is. Kis Albert az *Olvasási és szövegértési képességek fejlesztése természettudományos órákon általános iskolások körében* című tanulmányában (2015) vizsgálja a szövegértés kérdését, több szerzőre és tantárgyra hivatkozva. Elsőként a természetismeret tárgyat emeli ki Havas Péter (2003) gondolataira támaszkodva. Megállapítja, hogy a tanároknak a szóbeli közlések mellett kevés idejük jut a természettudományi szövegek olvastatására és azok értelmezésére. Idézi Ütőné Visi Juditot (2002) is, aki szerint a földrajztanárnak azt is szem előtt kell tartania, hogy a diákok fel tudják dolgozni a földrajzi tartalmú ismereteket. A NAT előírásai között is szerepel ennek realizációja. Radnóti Katalin (2002) szerint a pedagógusok nem fektetnek nagy hangsúlyt a földrajzi szövegek olvasására, valamint a megértés előmozdítására. Fernegél András (2009) pedig úgy gondolja, hogy a kémia és a fizika tantárgyakban az olvasás- és a szövegértés fejlesztése nem mutat jó eredményeket. Kiss továbbá megállapítja, hogy a természettudományos tárgyakkal foglalkozó tantárgypedagógiák nem tárgyalják megfelelően a diákok olvasási és szövegértési képességeit. Nem törekednek azok megismerésére, diagnosztizálására és fejlesztésére. Rámutat arra, hogy akik reál tantárgyakat tanítanak, csak ritkán ismerik fel, hogy a diákok mennyire értik meg a szöveget, az egyes bekezdéseket, a mondatokat és a fogalmakat. Kiss szerint a tanulók olvasási képessége feltételezi a biológia, a fizika, a

földrajz, a kémia és a természetismeret papíralapú és digitális taneszközeiben fellelhető ismeretközpontú írások, feladatok megértését (Kiss 2015: 55 – 57.).

Miután mindenki odaadta a kitöltött kérdőíveket, a diákoknak még egy kérdésre szóban feleltek, amely a pedagógusoknak összeállított kérdőívben is szerepelt. A kérdés azonban a tanulók helyzetére irányult. Elmondták, hogy az egyes tantárgyak tanulása során mely szövegtípusokat részesítenék előnyben. Az egyes tantárgyak nevének felsorolásakor feltett kézzel jelezték szavazataikat. A kérdésfeltevés relevánsnak bizonyult, hiszen az utolsó kérdésben több tantárgyat is megemlítettek a tanulók. A diákok válaszait két oszlopdiaagram mutatja be a szövegtípusok függvényében:



A fenti ábra jól elkülöníti a két szövegtípus arányait. Láthatjuk, hogy összesen három tantárgynál kaptunk magas eredményeket. A diagram azt is jól mutatja, hogy a diákok bizonytalanok abban a kérdésben, hogy az irodalom és a nyelvtan, valamint a történelem tantárgyak tanulásához mely szövegtípusokat választanák. Az is nagyon jól látszik, hogy a matematika elsajátításához tizenhatan nem folyamatos szöveget választanának magyarázat gyanánt. A földrajz tanulásához pedig egyértelműen folyamatos szöveget szeretnének. Az idegen nyelv mindkét szövegtípus tekintetében magas pontszámokat kapott, azonban egy szavazattal a nem folyamatos szöveg győzött.

6.2.3. Összegzés

A diákok válaszainak összesítése után megállapíthatjuk, hogy véleményük szerint az ideális szövegvezetés kulcsa a nem folyamatos szövegekben rejlik. Ahogy a pedagógusok, úgy ők is fontosnak tartják a megfelelő szövegtagolást, a tananyagok szemléltető megoldásait, a képeket és az illusztrációkat. Meglátásuk szerint azok szövegbeli elhelyezkedése azonban egyáltalán nem elhanyagolható szempont. Úgy gondolják, a tananyagok bemutatásánál nem elegendők kizárólag a jól megválasztott illusztrációk. Sokkal fontosabbnak találják a tananyagok ismeretanyagának rendszerezését, esetleg magyarázatát, hogy az aktuális megértési nehézségeket le

tudják küzdeni. A tankönyveket és a tananyagokat, a pedagógusokhoz hasonlóan, ők is bíráló tekintettel szemlélik.

Összegzés

A dolgozat eredményeinek elemzése után megállapíthatjuk, hogy a két vizsgált szövegtípus meghatározó szerepet tölt be a tananyag feldolgozása során, mivel azok alapvetően befolyásolják a tananyag megértését, rögzítését. Így érdemes elgondolkodni azon, hogy az ismeretanyagok feldolgozási módja milyen formában kerül a tanulók elé.

Dolgozatom célja az volt, hogy információt nyerjünk arról, hogy a két vizsgált szövegtípus milyen mértékben határozza meg a tananyag feldolgozását. Ezt a dolgozat gyakorlati részében bemutatott két módszer eredményei mutatták be.

A dolgozat elején megfogalmazott hipotézisre a vizsgálódások során választ kaptam. A hipotézisem beigazolódott. A kérdőíves felmérések rámutattak arra, hogy a diákok a nem folyamatos szövegek segítségével hatékonyabban tudnak feldolgozni egy adott tananyagot.

A kérdőíves attitűdvizsgálatok az alkérdések tisztázásában nyújtottak nagy segítséget. Mindkét vizsgált csoport esetében beigazolódott az a feltevés, hogy a nem folyamatos szövegeknek több előnyük van, mint a folyamatosaknak. Megismerhettük a pedagógusok és a diákok beállítottságát a két szövegtípussal kapcsolatban. Az ideális tananyag mindkét felmért csoport esetében azért a nem folyamatos szövegezésű, mivel az jobban figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait és nagyobb segítséget nyújt a gyengébb képességűek számára is. Leszűrhetjük, hogy a tananyag/tankönyv szövegeinek változtatásában hasonlóan vélekednek a megkérdezettek. A pedagógusok és a diákok véleménye több ponton egyezik, amelyek a tananyagok érthetőségének sarkalatos pontjait képezik.

BIBLIOGRÁFIA

- Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Tanulmányok.* Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene.* Budapest, Trezor Kiadó.
- Boráros-Bakucz András (2010): *Multimédia tananyagok nevelési kérdései.*
http://www.ppk.elte.hu/file/Boraros_disszertacio.pdf
- Csabina Zoltán (1998): A nyomtatott tananyagok szerepe, előállításuk során alkalmazandó formai, tipográfiai követelmények.
www.geo.info.hu/sdila/sdmb/wordtext/Tipog1.doc
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia.* Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia (2015): *Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.[1]. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-ii-06-01-02/>
- Fenyő D. György (2011): Hogyan olvasnak a fiatalok? . In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli: *Az olvasás esszétantárgyi feladat.*
<http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> 208 – 219
- Garbe, Christine (2010): Lesekompetenz. In: Garbe, Christine – Holle, Karl – Jesch, Tatjana: *Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation.* Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG. 2. kiadás. 1 – 39
- Gonda Zsuzsa (2011): *A nyomtatott és a digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán.*
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304>
- Gósy Mária (2008): *A szövegértő olvasás.* <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=25>
- Hódi Ágnes – Adamikné Jászó Anna – Józsa Krisztián – Ostorics László – Zs. Sejtes Gyöngyi (2015): *Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése.*
http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6449/1/2015_Olvasas_105_190_u.pdf
- Hülber László – Lévai Dóra – Ollé János (2015): *Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához.*
<http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevel/ut-az-uj-generacios-digitalis-tankonyvek-megvalositasahoz#main-content>
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései.*
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf
- Kerber Zoltán (2012): *A kísérleti tankönyv kipróbálásának eszközei.*
regi.ofi.hu/download.php?docID=6357
- Kiss Albert (2015): Olvasási és szövegértési képességek fejlesztése természet-tudományos órákon általános iskolások körében. In: Kiss Albert – Kiss Éva – Kubinger-Pillmann Judit – Ladányiné Sütő Tünde – Zsolnai Józsefné: *Az olvasás, a szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárása. Kutatási beszámoló egy pedagógiai akciókutatásról.* Veszprém, OOK Press Nyomda. 53 – 71
- Kojanitz László (2004): *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje.*
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kojanitz_MP1044.pdf
- Kojanitz László (2005): *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai.*
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html>
- Kojanitz László (2014): *Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere.*
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ujgeneracios-tankonyvek-fejleszt-esenek-koncepcionalis-hattere%20>
- Kövesné Molnár Ilona (2011): A vizuális és verbális információk együttes olvasásának képessége, a fejlesztés lehetőségei. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli: *Az olvasás esszétantárgyi feladat.*
<http://www.mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf> 170 – 179
- Kubinger-Pillmann Judit (2015): Az internethasználatban rejlő tartalékok mozgósítása az olvasási és szövegértési képességek fejlesztése érdekében. In: Kiss Albert – Kiss Éva – Kubinger-Pillmann Judit – Ladányiné Sütő Tünde – Zsolnai Józsefné: *Az olvasás, a szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárása. Kutatási beszámoló egy pedagógiai akciókutatásról.* Veszprém, OOK Press Nyomda. 71 – 91

- Mohai István (2006): *Tipográfiai alapismeretek. Kiadványszerkesztés. Tantárgyi segédlet.*
<http://www.grafikanagy.hu/koskaroly/11b/A%20tipogr%C3%A1fia%20alapjai.pdf>
- Nádasi Mária (2011): Dokumentum- és tartalomelemzés. In: Falus Iván – Tóth Istvánné Környei Mária – Bábosik István – Réthy Endréné – Szabolcs Éva – Nahalka István – Csapó Benő – Mayer Miklósné Nádasi Mária: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.
https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/.../2011_0001_531_pedagogia.pdf 263 – 280
- Nádasi Mária (2011): A kikérdezés. In: Falus Iván – Tóth Istvánné Környei Mária – Bábosik István – Réthy Endréné – Szabolcs Éva – Nahalka István – Csapó Benő – Mayer Miklósné Nádasi Mária: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.
https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/.../2011_0001_531_pedagogia.pdf 140 – 158
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa (2002): *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések-válaszok. Bevezetés a statikus 'verbális elem + kép/diagram/...' típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába.*
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/A%20multimedi%C3%A1lis%20sz%C3%A9vegek%20megk%C3%A9zel%C3%A9sei.pdf>
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachenerwerb.* Tübingen und Basel, Francke Verlag. 3. kiadás.
- Slezák Ilona: *Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról.*
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_illusztracioirrol
- Szikszainé Nagy Irma (2006): *Leíró magyar szövegtan.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Zimmer, Dieter E. (2000): *Die Bibliothek der Zukunft. Text und Schrift in den Zeiten des Internet.* Hamburg, Hoffmann und Campe. 3. kiadás.