

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Doktori iskola  
Oktatáselméleti Doktori Program

Hódi Ágnes

MÁSODIK ÉVFOLYAMOS TANULÓK KÜLÖNBÖZŐ  
SZÖVEGFORMÁKON NYÚJTOTT SZÖVEGÉRTÉS-  
TELJESÍTMÉNYÉNEK ÉS AZ AZT BEFOLYÁSOLÓ KOGNITÍV  
ÉS NEM-KOGNITÍV TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA

PhD-értekezés tézisei

Témavezető:  
Nikolov Marianne DSc

Szeged  
2018



## A disszertáció témája és szerkezete

A szövegértés olyan összetett folyamat, amelyben az olvasó kognitív készségei, képességei éppoly meghatározó szereppel bírnak, mint az írott szöveg jellemzői. Ennek megfelelően a közoktatásban részt vevő tanulókat mérő hazai és nemzetközi rendszerszintű olvasásvizsgálatok (Országos kompetenciamérés - OKM, OECD Programme for International Student Assessment - PISA, IEA Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS) tartalmi kereteinek meghatározó jellemzője a gondolkodási művelet és a szövegforma. A mérések ezen dimenziók/rendezőelvek mentén biztosítják a szövegértés konstruktumának minél szélesebb körű lefedettségét (Balázi, Balkányi, Ostorics, Palincsar, Rábainé Szabó, Szepesi, Szipőcsné Krolopp, & Vadász, 2014; Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015; OECD, 2016).

A szövegértés szintjeit képviselik a gondolkodási műveletek. A tartalmi keretekben a műveletek eltérő számban és leírással jelennek meg, de alapvetően három csoportba sorolhatók. A feladatok (1) a szövegben lévő információk visszakeresésével, (2) a szöveg értelmezésével vagy (3) a szövegekre való reflektálással és azok formai vagy tartalmi értékelésével oldhatók meg.

A mérési programok szövegértés-definíciójának a középpontjában a társadalom által elvárt, a mindennapi életben való aktív és hatékony részvételhez szükséges írott nyelvi alakok megértése áll (Balázi et al., 2014; Mullis et al., 2015; OECD, 2016). Így a tudásterület szerkezete az írott anyagok formája szerint a folyamatos, nem folyamatos és kevert szövegforma mentén jellemezhető. A folyamatos szöveg minden esetben „bekezdésekbe szerveződő koherens, összefüggő mondatokból áll” (Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos, Adamikné, Molnár, Nagy, & Szenczi, 2012, p. 251). Ezzel szemben a nem folyamatos szövegek szerveződése változó, és külső megjelenésük alapján további csoportok azonosíthatók, például grafikon, táblázat. Kevert formájú szövegekről pedig akkor beszélünk, ha az „írott tartalmat folyamatos és nem folyamatos formájú szövegek együttesen alkotják” (Józsa et al., 2012, p. 252).

A tanulók fejlődéséhez, az iskolai életben és a hétköznapi életben való boldogulásához a folyamatos és nem folyamatos szövegek megértése egyaránt fontos, a vizsgálatok szerint azonban a magyar tanulók jobban teljesítenek a folyamatos szövegek megértését igénylő feladatok megoldásában, és kevésbé sikeresek a nem folyamatos szövegek által közvetített információk kikeresésében és értelmezésében, azok formai és tartalmi értékelésében, valamint velük kapcsolatos reflexiók megfogalmazásában. A szövegformák mentén kimutatott teljesítménykülönbség a hazai és a nemzetközi rendszerszintű mérések által mért minden életkorban jelen van, és a tendencia tágabb időbeli perspektívába helyezve is érvényesnek bizonyul.

A dolgozat a szövegformák mentén megjelenő teljesítménykülönbség okainak vizsgálatát helyezi középpontba a szövegértés heurisztikus modelljére (Sweet & Snow, 2003) támaszkodva. A disszertáció célja a szövegértésről, illetve annak fejlődéséről rendelkezésre álló empirikus ismeretek gyarapítása az olvasástanulás korai szakaszában különböző formátumú szövegek megértéséről gyűjtött adatok részletes elemzésével és kontextusba helyezésével, továbbá olyan háttérváltozók bevonásával, amelyek magyarázhatják a tapasztalt teljesítménykülönbségeket.

A disszertáció két fő részre és hét fejezetre tagolódik. Az első rész (1. és 2. fejezet) definiálja és keretbe foglalja a kutatási problémát, tágabb elméleti háttérrel adva a kutatási céloknak és az elvégzett vizsgálatoknak. A második fő rész öt fejezetében a vizsgálatok fókuszában álló célok szűkebb elméleti háttérének bemutatása után, az egyes vizsgálatok

kutatási kérdéseinek, módszereinek, eredményeinek és a tapasztalatainak összegzése következik.

Az első fejezet az olvasás heurisztikus modelljére alapozva a szövegértést meghatározó tényezőkkel (1. az olvasó, a szöveg, a tevékenység, környezet) foglalkozik, különös figyelemmel az empirikus kutatásokban gyakran vizsgált változókra. Továbbá bemutatja azokat az elméleteket és modelleket, amelyek hosszú időn át meghatározták a szövegértés kutatási irányait.

A második fejezet a szövegformák sokszínűségének szövegértésvizsgálatban való felhasználására fókuszál, történeti összefoglalót adva az olvasási műveltség definíciójának fejlődéséről és annak operacionalizálásáról. A különböző szövegformákon mért teljesítmények mentén áttekinti és összefoglalja a hazai és nemzetközi rendszerszintű olvasásvizsgálatok értékelési kereteit és a magyar tanulók eredményeit.

Az értekezés második fő részének első fejezete (3. fejezet) ismerteti a célok megvalósítása érdekében elvégzett három empirikus kutatás eszközeit és módszereit (1. táblázat).

A negyedik fejezet az első kutatást mutatja be, amely a heurisztikus modell két elemének, az szövegnek és a szövegértés során végzett kognitív tevékenységnek (1. gondolkodási művelet) a kapcsolatát vizsgálja. A középpontjában a tanulók folyamatos, kevert és nem folyamatos formátumú szövegek megértésében nyújtott teljesítménye és a gondolkodási műveletek a különböző formátumú szövegek által reprezentált kontextusban való „működésének” elemzése áll. Az olvasásfejlődés kezdeti szakaszának longitudinális vizsgálatával gyűjtött adatok segítségével vizsgálja a tanulók különböző szövegformákon nyújtott teljesítményét, és annak 2. és 4. évfolyam között mért változását. A leíró statisztika eszköztárát felvonultató elemzések mellett kísérletet tesz a szövegértés modelljének tesztelésére is.

Az ötödik fejezet az olvasó és a szöveg kapcsolatának elemzését célozza. Ismerteti a második vizsgálatban felvett tanulói kérdőívek tapasztalatait, a vizsgált minta olvasástanulásának környezeti és affektív jellemzőit, valamint a tanulók véleményét az olvasásmérés szövegeiről és feladatairól. Bemutatja a szövegformák megértésének és a 2. évfolyamos tanulók egyéni különbségeinek összefüggésvizsgálatával kapott eredményeket.

A hatodik fejezet az olvasás iskolai, osztálytermi kontextusát veszi górcső alá. Ismerteti a harmadik, a 2. évfolyamos tanulók tanítóinak körében végzett kérdőíves vizsgálatot, és tárgyalja a szövegformák megértésének alakulását az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti jellemzői mentén.

Az értekezés utolsó, hetedik fejezete összegzi és tágabb kontextusba helyezve elemezi a szakirodalmi feltárás és a három empirikus vizsgálat tapasztalatait. Következtetéseket fogalmaz meg, és további kutatási feladatokat vázol fel szem előtt tartva az eredmények elméleti és gyakorlati jelentőségét.

## **Az empirikus vizsgálatok elméleti háttere**

A magyar tanulók szövegértése az 1970-es évek óta számos kutatási program tárgya. Az adatok rendre azt mutatják, hogy a tanulók szövegértés-teljesítménye a szöveg formájától függően változik; a folyamatos szövegekben igazodnak el jobban, és szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtanak a nem folyamatos szövegek megértésében (Balázsi, Ostorics, Szalay, & Szepesi, 2010; Molnár, 2006; OECD, 2010b). Bár a szövegformátumok mentén mért teljesítménykülönbség évtizedek óta fennáll, a vizsgálatokról készült jelentések és a kapcsolódó tanulmányok csupán néhány gondolat erejéig foglalkoznak a jelenséggel, valamint annak lehetséges okaival. A feltételezések szerint a nem folyamatos szövegek megértésének problémái mögött a hagyományostól (1. folyamatos szöveg) eltérő formátumú

szövegek közoktatásban való alulreprezentáltsága áll (pl. Halász, 2000). További befolyásoló tényező lehet a tanuló neme, hiszen a jelentések szerint a fiúk és lányok teljesítménye eltérően alakul a szövegértés különböző formátumú szövegek által reprezentált dimenziói mentén. Mindazonáltal ezen feltételezések érvényességének empirikus igazolására azonban az áttekintett szakirodalom szerint napjainkig nem került sor.

A szakirodalmi feltárás első lépésként a szövegformák és gondolkodási műveletek kapcsolatával foglalkozó publikációk szolgáltak információval. Ebben a vonatkozásban a tartalmi keretek alapján megállapítható, hogy a rendszerszintű mérések a szövegformák tekintetében több dimenziót azonosítanak, és ugyanazokat a gondolkodási műveleteket rendelik hozzá minden formátumú szöveg megértéséhez. Az OECD PISA (2010a) álláspontja, hogy minden olvasó a szövegértés-fejlődés minden pontján birtokában van valamennyi gondolkodási műveletnek. Így elvárható, hogy minden olvasó minden gondolkodási művelet bizonyos fejlettségi szintjével rendelkezzen a szöveg formájától függetlenül.

A PIRLS és PISA szerint is különböző a szövegek a szervezettsége, amely a jelentéskonstrukció folyamatában eltérést eredményez (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015, p. 16), hiszen a szöveg szerkezete a szövegértés folyamatait és stratégiáit egyaránt meghatározhatja (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015; OECD, 2013). Így a nem folyamatos szövegek más megközelítést igényelnek az olvasó részéről, mint a folyamatos formátumú írott anyagok (OECD 2017, p. 35). Továbbá a tartalom megjelenítésének különbségei is eltérő gondolkodási műveletek alkalmazását teszik szükségessé (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2015, p. 17), ezért az itemnehézség is változhat a szövegforma jellegzetességei mentén (OECD, 2017, p. 37).

Bár a nagy nemzetközi vizsgálatok a tartalmi keretei a fenti szempontok szerint paraméterezik az alkalmazott szövegeket, a szövegformákra csupán rendszerező szempontként tekintenek semmint olyan tényezőre, amely alapvetően meghatározza az gondolkodási műveletek működését, jellegét, így a mérés kimenetét is.

A szakirodalmi áttekintés második pillérét, így az értekezés elméleti keretét a releváns empirikus tanulmányok képezték. Az elmúlt évtizedekben hatalmas mennyiségű gondolkodási műveletekkel foglalkozó tanulmány jelent meg, melyek azonban csak a folyamatos szövegekkel összefüggésben tárgyalják azok fejlődését, sajátosságait, működését. A feldolgozott szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a különböző formájú szövegeken mért szövegértés-teljesítmény és a gondolkodási műveletek kapcsolatának vizsgálata hiányozik az olvasáskutatás egyébként gazdag és sokszínű palettájáról. Alderson (2000) szerint is hiányosak a kutatások ezen a téren, ugyanakkor úgy véli, hogy kevésbé valószínű, hogy a különböző szövegfajták feldolgozása eltérő gondolkodási műveleteket igényel, még akkor is, ha a folyamatos szövegek feldolgozása különbözik (p. 66). Ez a megállapítás meglepő, mivel nincs összhangban a széles körben elfogadott elmélettel, amely szerint a szövegértés az olvasó, a szöveg és a kontextus dinamikus és összetett interakciójának „terméke” (Smagorinsky, 2001); azaz a szövegértés olyan folyamat, melyben az olvasó gondolkodási műveleteket alkalmaz és a szöveg struktúrájára vonatkozó ismereteit is használja (Pressley & Afflerbach, 1995). Ezt támasztják alá Seidenberg (1989) és Williams (2005) eredményei is, melyek szerint a szöveg szerkezetének felismerése és megértése jobb szövegértés-teljesítményt eredményez. A szövegszerkezetre vonatkozó ismeretek szövegértésben betöltött szerepét erősíti meg Dymock (2005) vizsgálata is. Adatai szerint a nem folyamatos szövegek megértése azoknak a tanulóknak jelent problémát, akik nem látják át annak szerkezetét. Mindez azt sugallja, hogy a szöveg formája, illetve egyedi jellemzői befolyásolják a szöveg megértését.

Továbbá az elemzések más-más kapcsolatot mutatnak a különböző formájú szövegek megértése és az iskolakezdekori mért elemi alapkészségek fejlettségi szintje, valamint az

induktív gondolkodás és a matematikai műveltség között (Hódi & Tóth, 2013). Ennek alapján úgy tűnik, hogy ellentmondásosak a kapcsolódó kutatások eredményei és hiányosak a különböző formájú szövegek megértésére vonatkozó ismereteink.

## **A kutatás céljai, relevanciája**

Az olvasás képességének elsajátítása alapvető emberi jog, az egyéni és társadalmi fejlődés alappillére. Mégis gyermekek és felnőttek körében egyaránt gyakran tapasztalt jelenség, hogy problémát jelent az írott szöveg megértése. A magyar iskoláskorú tanulók körében végzett nemzetközi vizsgálatok is megerősítik azt, hogy a szövegértés tekintetében számos kihívással néz szembe a közoktatás. Ezek egyike, hogy a magyar tanulók gyengébben teljesítenek a hagyományostól eltérő formátumú szövegek megértésében, mint az olvasással tradicionálisan összefüggésbe hozott, mondatokba és bekezdésekbe szervezett úgynevezett folyamatos szövegek olvasásakor. Mivel a szövegértés kulcsszerepet tölt be a mindennapok során történő boldogulásban, az olvasás-szövegértés folyamatának megértése és a fejlődést befolyásoló tényezők feltárása számos kutatás tárgyát képezi, ezen vizsgálatok fókuszában azonban a szöveg, mint mondatokba, bekezdésekbe és nagyobb egységekbe szervezett entitás áll. A nem folyamatos szövegek megértésének folyamatáról, a fejlődést befolyásoló tényezőkről eddig csupán feltételezték, hogy azok megegyeznek a folyamatos szövegek olvasása kapcsán feltárt kognitív és nem-kognitív változókkal. További probléma, hogy megbízható, reprezentatív információk a szövegformátumok mentén jelentkező teljesítménykülönbségről csak a 9–10 évesekről állnak rendelkezésre a PIRLS vizsgálatoknak köszönhetően. Így nem tudjuk hogyan alakul a folyamatos és nem folyamatos szövegek megértése az olvasástanulás korai szakaszában, s ezért a fejlesztés/időbeni beavatkozás pontjai és annak módszerei, eszközei sem ismertek. Ezt a hiányt pótlandó a disszertáció célja a második évfolyamos tanulók folyamatos, kevert és nem folyamatos formájú szövegek megértésében nyújtott teljesítményének jellemzése, továbbá olyan tényezők feltárása, amelyek magyarázhatják a különböző szövegformák megértésében mutatkozó teljesítménykülönbségeket. A kutatást, a vizsgált kérdéseket, a használt mérőeszközöket és az adatelemzés módszereit az 1. táblázat foglalja össze.

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében három vizsgálat elvégzésére került sor. Az első vizsgálat középpontjában az olvasni tanulás kezdeti fázisát jellemző szövegértés-fejlődés, a konstruktumvaliditás és a dimenzionalitás kérdései állnak. A longitudinális adatok a 2. és a 4. évfolyamos tanulók szövegértéséről adnak képet folyamatos, kevert és nem folyamatos formájú szövegekhez kapcsolt különböző gondolkodási műveletek elvégzését igénylő feladatok megoldásával. A dolgozat először a szövegértés konstruktumának dimenzionalitását vizsgálja, majd a tanulók fejlődését elemzi szövegformák és gondolkodási műveletek szerint. Végül a gondolkodási műveletek szövegformától független, univerzális sajátosságaira vonatkozó hipotézis tesztelésére kerül sor.

A második és harmadik vizsgálat célja a kontextualizálás, a 2. évfolyamos tanulók folyamatos, kevert és nem-folyamatos formájú szövegek megértését befolyásoló tényezők feltárása volt. A második vizsgálat az olvasás nem-kognitív, azaz pszichológiai és környezeti komponenseinek (Chiu, McBride-Chang, & Lin, 2012) sajátosságaira fókuszált.

1. táblázat A kutatás metodikája

<i>Vizsgálatok</i>	<i>Kutatási kérdések</i>	<i>Mérőeszközök</i>	<i>Az elemzés módszerei</i>
1. vizsgálat N=3229	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hány dimenziós a szövegértés konstrukuma?</li> <li>2) Hogyan fejlődik szövegértés a szövegformák mentén a 2. és a 4. évfolyam között?</li> <li>3) Milyen különbség van a vizsgált évfolyamok szövegértés-teljesítményében a szövegformák mentén?</li> <li>4) Hogyan változik a szövegértés-teljesítmény a kevert és nem folyamatos szubteszteken a folyamatos szöveget tartalmazó szubteszt teljesítményéhez viszonyítva?</li> <li>5) Hogyan fejlődnek a gondolkodási műveletek a különböző szövegformátumok mentén?</li> <li>6) Milyen teljesítménykülönbség van a gondolkodási műveletek szerint a szubtesztek között a mért évfolyamokon belül?</li> <li>7) Univerzális jellegűek-e a gondolkodási műveletek, azaz ugyanúgy működnek-e a szövegformák mentén?</li> </ol>	Folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegformákat tartalmazó szubtesztekben álló szövegértés teszt.	Leíró statisztika Páros t-próba, Konfirmációs faktoranalízis $\chi^2$ próba
2. vizsgálat N=3220	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hogyan jellemezhető a 2. évfolyamos tanulók olvasási attitűdje, énképe, olvasási és IKT-használati szokása?</li> <li>2) Kimutatható-e a nagymintás, rendszerszintű vizsgálatok által folyamatosan jelzett fiú-lány teljesítménykülönbség a különböző formájú szövegek megértésében?</li> <li>3) Van-e és ha igen milyen az összefüggés a tanulói kérdőív által vizsgált változók és a különböző formájúsövegek megértése között?</li> <li>4) Milyen mértékben magyarázzák a tanulói kérdőív változói különböző formájú szövegek megértésében nyújtott teljesítményét?</li> <li>5) Mi a tanulók véleménye a tesztek szövegeiről, feladatairól, mennyire találták nehéznek azokat, és milyen előzetes ismerettel rendelkeztek a szövegeket illetően?</li> <li>6) Van-e kapcsolat a tanulók véleménye és szövegértésteljesítménye között?</li> </ol>	<p>Tanulói kérdőív az olvasás-tanulás környezeti és pszichológiai tényezőiről</p> <p>Tanulók véleménye a szövegekről és a feladatokról kérdőív</p> <p>Folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegformákat tartalmazó szubtesztekben álló szövegértés teszt</p>	<p>Konfirmációs faktoranalízis</p> <p>Leíró statisztika</p> <p>Kétmintás t-próba</p> <p>Korrelációszámítás</p> <p>Regresszióanalízis</p>
3. vizsgálat N=189	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mi jellemző a szövegértés-mérésben részt vevő 2. évfolyamos tanulók tanítóinak pedagógiai, módszertani gyakorlatára, valamint milyenek az olvasástanítás környezeti feltételei?</li> <li>2) Van-e összefüggés van az olvasást tanító pedagógusok személyi, módszertani jellemzői, valamint az olvasástanulás környezeti feltételei és különböző formátumú szövegek megértésében nyújtott teljesítménye között?</li> </ol>	<p>Pedagógus-kérdőív</p> <p>Folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegformákat tartalmazó szubtesztekben álló szövegértés teszt</p>	<p>Leíró statisztika</p> <p>Kétmintás t-próba</p> <p>Varianciaanalízis</p> <p>Tukey's-b és Dunnett's T3 próbák</p>

A második kutatás elsődleges célja a 2. évfolyamos tanulók folyamatos, kevert és nem-folyamatos formájú szövegeken mért teljesítményének kritikus elemzése volt, olyan nem kognitív tanulói sajátosságok, valamint az otthoni és iskolai környezet azon tényezőinek feltárásával, melyek befolyásolják a szövegértés-teljesítményt. A különböző formájú szövegek megértésének elemzése az olvasási attitűdről, énképről, az IKT eszközök használatáról és a különböző szövegformák olvasásának gyakoriságáról adatok felhasználásával történt.

A harmadik vizsgálatban a szövegformák megértésének vizsgálata újabb dimenzióval bővült, az elemzés során azt az iskolai környezetet vettük górcső alá, amelyben az olvasás fejlődés-fejlesztés nagy része zajlik. A középpontjában az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti jellemzőinek bemutatása és különböző formájú szövegek megértésével való kapcsolatának feltárása áll.

## **Módszerek**

### **Minta**

#### *Az első vizsgálat*

Az első vizsgálat 3 229 tanuló adatait elemezi (fiúk: 50,9%; életkor iskolakezdetkor:  $M=7,079$ ,  $SD=4,739$ ). Az elemzésekhez csak azon tanulók adatait használtuk fel, akik szövegértés tesztpontszáma és háttéradatai (1. második és harmadik vizsgálat) egyaránt rendelkezésre álltak. A szövegértés teszt felvételére először 2. évfolyamon, majd két évvel később, 4. évfolyamon került sor az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Szegedi Iskolai Longitudinális Programjának (1. Csapó, 2014) keretében. A program országos lefedettségű mérési mintája a tanulókra nézve régió, nem és településtípus szerint reprezentatív.

#### *A második vizsgálat*

A második vizsgálat mintája megegyezik az elsőével. A tanulói kérdőívet 3 220 második évfolyamos tanuló töltötte ki. Kilenc olyan tanuló volt, aki az első, szövegértés-mérésben részt vett, de a második vizsgálatban nem.

#### *A harmadik vizsgálat*

A harmadik vizsgálatban a kutatás céljaira fejlesztett kérdőívet 116 intézmény 189, az adatfelvételkor a longitudinális program 2. évfolyamos kohorszában olvasást tanító pedagógus töltötte ki. A minta az adott év Eurostat adatai alapján életkor és nem szerint reprezentatív.

## **Mérőeszközök**

#### *Az első vizsgálat*

A 2. évfolyamos tanulók szövegértésének fejlettségének jellemzése három különböző – folyamatos (32 item), kevert (18 item) és nem folyamatos (13 item) – formátumú szöveget, és azokhoz kapcsolódó az információ visszakeresés, az értelmezés és a reflexió műveletekkel megoldható feladatokból álló teszt eredményeivel történt. A teszt kizárólag zárt itemeket tartalmaz. Két év múlva, a 4. évfolyamon ismét sor került a teszt felvételére.



### *A második vizsgálat*

A kutatás céljaira fejlesztett tanulói kérdőív 36 tételt tartalmaz. A kérdőív struktúrájának tesztelésére konfirmációs faktoranalízissel (CFA) történt. A CFA eredményei szerint (CFI=0,914, TLI=0,902, RMSEA (90% C.I.)=0,045 (0,043–0,046), SRMR=0,042,  $\chi^2=2296,323$ ,  $df=509$ ,  $p=0,000$ ) a kérdőívben hat különböző dimenzió azonosítható: (1) olvasási énkép (2 item); (2) gondolkodási műveletek alkalmazásának gyakorisága folyamatos szövegek tanulási céllal történő olvasásakor (6 item); (3) gondolkodási műveletek alkalmazásának gyakorisága nem folyamatos szövegek tanulási céllal történő olvasásakor (5 item); (4) szabadidőben történő számítógép és internet használat gyakorisága (5 item); (5) szabadidős olvasás iránti attitúd (5 item); (6) iskolai olvasás iránti attitúd (4 item).

### *A harmadik vizsgálat*

A pedagógus-kérdőív a 2. évfolyamos tanulók mért szövegértés-teljesítményének több szempontú értelmezéséhez gyűjtött adatokat az olvasástanítás és -tanulás jellemzőinek feltárásával. A hazai és a nemzetközi minták alapján tanítók számára szerkesztett online kérdőív 40 tétele a nemzetközi trendekhez igazodva három fő témát fog át. Egyrésztől információkat szolgáltat a olvasásvizsgálatban részt vett tanulóknak olvasást tanító pedagógusainak személyi jellemzőiről: neméről, életkoráról, iskolai végzettségéről, a tanítással és olvasástanítással töltött évek számáról, arról, hogy mennyi időt fordítanak önképzésre és olvasásra a szabadidejükben, valamint mennyire elégedettek saját munkájukkal. Másrésztől a kérdőív vizsgálta az olvasástanítás és -fejlesztés azon elemeit, amelyek segítik a különböző formátumú szövegeket tartalmazó szubteszt szövegértés-teljesítményének értelmezését. A tanítók arra adtak választ, milyen módszerrel tanítanak olvasni a vizsgált osztályban, milyen gyakran alkalmazzák a megadott olvasási technikákat (hangos és néma olvasást), szövegformákat, oktatásszervezési formákat (előadást, szerepjátékot, páros és csoportmunkát), értékelési módszereket (saját készítésű és tankönyvi, valamint számítógépalapú teszteket), IKT-eszközöket (interaktív táblát, számítógépet, internetet), beépítik-e munkájukba a rendszerszintű mérések frameworkjeinek eredményeit. Továbbá a kérdőívben helyet kaptak az olvasástanítás-tanulás folyamatának körülményei, olyan, a hatékonysággal kapcsolatban gyakran elemzett kérdések, mint az olvasás-, az írás- és fogalmazásórák száma, az olvasási zavarokkal küzdő tanulók száma és a fejlesztés körülményei. A kérdőív többségében zárt itemeket tartalmaz, melyek között vannak dichotóm, három-, négy- és ötfokú skálát tartalmazók is.

## **Adatfelvétel**

### *Az első vizsgálat*

Az adatfelvétel online, 2013 és 2015 tavaszán zajlott az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport eDia platformján (Csapó, Lőrincz, & Molnár, 2012; Molnár, 2015). A tanulók két 45 perces tanórán az iskolák számítógéptermeiben oldották meg a szövegértés teszt feladatait. A tesztelési felületre a belépés a tanulók OM mérési azonosítóival történt. Először a folyamatos és a nem-folyamatos szöveghez tartozó itemeket kapták meg a tanulók, majd ezt követően került sor a kevert szöveget tartalmazó szubteszt felvételére.

### *A második vizsgálat*

A tanulói kérdőívet a tanulók 2013 tavaszán a 2. évfolyamon töltötték ki a kevert szöveget tartalmazó szövegértés szubteszt megoldását követően. Az adatfelvétel technikai körülményei (eDia adatfelvételi platform, a tanulók OM mérési azonosítóinak használata)

azonosak voltak a megelőző olvasásmérésével. A kérdőív kérdéseinek értelmezését azonban az osztály tanítója és/vagy a mérést felügyelő pedagógus segítette.

#### *A harmadik vizsgálat*

A tanítók megkérdezésre szintén 2013 tavaszán került sor. A kérdőívet a pedagógusok adott időszávon belül az általuk választott időpontban, tanítványaikhoz hasonlóan számítógép segítségével online az eDia platformon töltötték ki. A tanítók az iskola OM azonosítójának és az osztályjelének (pl. 2.a, 2.b) megjelölésével léptek be a rendszerbe, válaszaikat arra az osztályra vonatkoztatva adták meg, ahol a szövegértés-mérés is történt.

### **Az empirikus vizsgálatok eredményei**

#### *Az első vizsgálat*

A konstruktum dimenzionalitásának vizsgálatára végzett CFA megerősítik, hogy a szövegforma rendezőelvként funkcionál, és a folyamatos, kevert és nem folyamatos szubteszt egyaránt érvényes komponense a szövegértésnek. A kutatás tapasztalatai egyértelműen jelzik, hogy a hagyományosnak számító, folyamatostól eltérő formájú szövegekben való eligazodás is része a szövegértés konstruktumának, az esetenként szimbólumokat és illusztrációkat is tartalmazó kevert és nem folyamatos szövegek is a szövegértés részének tekinthetők.

Az olvasástanulás kezdő szakaszát jellemző szövegértés-teljesítmény leírására fókuszáló vizsgálat eredményei szerint a tanulók a legmagasabb tesztpontszámot a folyamatos szöveget tartalmazó szubteszten érték el mind a második mind a negyedik évfolyamon.

A követéses vizsgálat adatai mindhárom szövegforma esetében szignifikáns, de eltérő mértékű teljesítménynövekedést mutatnak a 2. és 4. évfolyam között. A fejlődés a nem folyamatos szöveg esetében volt a legnagyobb (13,99%).

A gondolkodási műveletek mentén végzett elemzések azt is megmutatták, hogy a tanulók az információ visszakeresést igénylő feladatokban teljesítettek a legjobban és a komplexebb és absztraktabb gondolkodást igénylő műveletek okozták a legnagyobb nehézséget, és ez a tendencia minden szubteszt esetében érvényesnek bizonyult. A legnehezebbnek a nem folyamatos szöveg értelmezést igénylő feladatok bizonyultak.

A fentieket figyelembe véve kézenfekvőnek tűnő feltételezés, hogy a szövegformák és gondolkodási műveletek mentén mért teljesítménykülönbség oka a szövegértés konstruktumának belső struktúrája. A elemzések arra utalnak, hogy a szövegformák mentén tapasztalható teljesítménykülönbségek háttérében a folyamatos, kevert és nem folyamatos szövegek információihoz való hozzáférés folyamatának sajátosságai állnak. Jelzik, hogy az olvasás műveleteinek (információ-visszakeresés, értelmezés, reflexió) működése szövegformánként eltér vagy eltérő műveletek vesznek részt a szövegértés folyamatában. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy árnyaltabb képet kaphatunk a gondolkodási műveletek és a szövegformák kapcsolatáról, ha a gondolkodási műveletek univerzális jellegére vonatkozó kutatási kérdést a szövegértés fejlődésének tükrében vizsgáljuk.

#### *A második vizsgálat*

A leíró statisztika eredményei szerint a 2. évfolyamos tanulók többsége jó és gyors olvasónak tartja magát, tehát pozitív énképpel rendelkezik. Az adatok arra is rámutattak, hogy bár tanulók különböző formátumú szövegeket olvastak tanulási céllal, gyakoribb volt a folyamatos szövegek olvasása, mint nem folyamatosoké. Ezzel összhangban a tanulási céllal való olvasás során gyakrabban végeztek a folyamatos szövegek értelmezéséhez kapcsolódó műveleteket, mint a nem folyamatos szövegekhez kapcsolódóan.

Az adatok szerint a tanulók döntő többsége rendelkezett számítógépes jártassággal, a második évfolyamos tanulók egynegyede saját bevallása szerint az adatfelvételt megelőzően 5 éve használt számítógépet.

Az iskolai olvasás iránti attitűd elemzése azt mutatja, hogy a válaszadó tanulók közel fele nagyon pozitívan viszonyul az iskolába járáshoz, az iskolai olvasáshoz. A szabadidőben történő olvasásra vonatkozó adatok már árnyaltabb, de még mindig pozitív képet rajzolnak a tanulók olvasáshoz való viszonyulásáról.

A fiúk és lányok teljesítményének elemzése, összhangban a megelőző kutatásokkal, jelzi, hogy a lányok mindhárom szubteszten szignifikánsan magasabb tesztpontszámot értek el, mint a fiúk. A legnagyobb különbsége a folyamatos szubteszten mutatkozott a lányok javára. A kevert és nem folyamatos szöveget tartalmazó szubteszteken a nemek közötti teljesítménykülönbség mértéke kisebb, de még mindig számottevő.

Az eredmények szerint a 2. évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének variációját a legnagyobb mértékben pszichológiai tényezők, közülük is leginkább az énkép magyarázza, a környezeti változók gyenge összefüggést mutatnak. A szövegértés-teljesítményének variációját a hat faktor együtt közel azonos mértékben magyarázza a folyamatos szöveg esetében 11,49%-ban, a kevert szöveg esetében 11,04%-ban, a nem folyamatos szöveg esetében 10,23%-ban. Így megállapítható, hogy a vizsgált változók nem magyarázzák a szövegformák mentén mutatkozó teljesítménykülönbséget.

A mért szövegértés-teljesítmények leírásához és az összefüggések megértéséhez kínáltak további értelmezési keretet a szubtesztek szövegeiről és feladatairól gyűjtött tanulói vélemények. Az eredmények eloszlatnak minden olyan kételkedést, melyek kétségbe vonják a különböző formájú szövegek fiatalabb korú diákokkal való használatát. De arra is rámutatnak, hogy a kevert és nem folyamatos szövegek ebben az életkorban, az olvasástanítás korai szakaszában való megértésének értelmezéséhez összetettebb megközelítést kell alkalmaznunk. Úgy tűnik, helytelen az az általános vélekedés, miszerint természetes az, hogy a gyermekek alacsonyabb tesztpontszámot érnek el a hagyományostól eltérő formájú szövegek megértését mérő tesztfeladatok megoldásakor. Ez a nézet a jelenség leegyszerűsítése, amely abból indul ki, hogy a tanulók nem vagy csak ritkán találkoznak kevert és nem folyamatos szövegekkel az általános iskola első négy évfolyamán. Továbbá azt is feltételezi, hogy a hagyományostól eltérő formájú szövegek témája nem ismert vagy nem vonzó a kisiskolások számára. Az eredmények szerint a jelenség ennél sokkal összetettebb.

### *A harmadik vizsgálat*

A tanítók válaszai pillanatképet adnak az adatfelvétel idején fennálló, az olvasást tanító pedagógusok releváns személyi sajátosságairól, az olvasástanítás módszertani és környezeti tényezőinek egy-egy szeletéről, aspektusáról. A személyi jellemzők vonatkozásában érvényesnek tűnnek azok a korábbi megállapítások, miszerint a pedagóguspályára az elnöiesedés jellemző, valamint kevés az új belépők száma. A szakmai tudás fejlesztésére fordított időből arra következtethetünk, hogy az élethosszig tartó tanulás szükségességének felismerése jelen van a rendszerben. Kevésbé tükrözi azonban ezt a szemléletet a végzettség, a szakképzettség és az elvégzett szakok száma, bár a pedagóguspályán való előrelépés egyéb szakmai fejlődési kritériumokhoz is kötött. Az alkalmazott módszerek, eszközök, valamint a heti óraszámok tekintetében az adatokat összehasonlítva a szakirodalom korábbi eredményeivel, nem számolhatunk be számottevő változásról. A beszédmegértésprobléma a tanulói mintában prevalens, azonban a vizsgált osztályok kevesebb mint felében van olyan diák, aki szakértői vélemény szerint különleges bánásmódot igényel.

Eredményeink szerint a vizsgált változók szövegformák mentén eltérő mértékű hatást gyakorolnak a második évfolyamon mért szövegértés-teljesítményre.

A kutatás a kapott eredmények tükrében megfogalmazott fontos következtetése, hogy a pedagógusoknak differenciált megközelítést kell alkalmazniuk a különböző formájú szövegek olvasásának tanításában. Azok a módszerek, technikák, amelyek a folyamatos szövegek esetében hatásosnak bizonyulnak, nem feltétlenül ugyanolyan hatékonyak a kevert vagy nem folyamatos szövegek megértésének elsajátításában.

## **Összegzés, az eredmények elméleti és gyakorlati relevanciája**

A kutatás eredményei bővítik, tovább árnyalják a szövegértésről eddig felhalmozott tudást. A szövegformák és a műveletek vonatkozásában hozzájárulhatnak az olvasástanítás új, modern irányainak megtalálásához, kidolgozásához. Az elmúlt évtizedekben számos nagymintás, rendszerszintű program vizsgálta a különböző formájú szövegek megértését és annak sajátosságait. Kimutatták, hogy szignifikáns különbség van a folyamatos és nem folyamatos szövegek megértésében, de nem történt meg a jelenség háttérének részletes leírása. Nem került sor azon szöveghez, olvasóhoz, vagy az olvasás kontextusához köthető változók beazonosítására, amelyek magyarázhatják a kimutatott teljesítménykülönbséget. Jelen disszertáció témáját adó empirikus kutatás e hiátus pótlására tett kísérletet. Olyan témát tárgyal és olyan kutatási célok megvalósítását mutatja be, amelyekről az áttekintett szakirodalom nem számol be.

A dolgozat folyamatos, kevert és nem folyamatos formájú szövegek mentén elemzi a gondolkodási műveletek működését, továbbá a pszichológiai és környezeti tényezők teljesítménymoduláló hatását. A vizsgálatok az olvasás heurisztikus modelljére (Snow & Sweet, 2003) alapozva kínálnak sokoldalú megközelítést a fentebb említett jelenség magyarázatára, illetve tudományos megközelítésére. Az eredmények felvetik a jelenleg használt olvasásmodellek átgondolását, útmutatók lehetnek azok átformálásában, valamint értékes információkat szolgáltatnak a tanulók olvasásfejlődésében érintettek számára. A kutatás fő megállapításai:

1. A szöveget komplex jelrendszerként definiáló elméletek adekvátabb keretet adhatnak a szövegértés konceptualizálásához mint a generativista vagy strukturalista elméletek. Utóbbiak a szöveget olyan entitásnak tekintik, amely mondatokból áll, és a jelentést a nagyobb nyelvi egységekhez társítják. Azok az elméletek, amelyek a szöveget egy összetett jelrendszerként definiálják azt tartják, hogy a szöveg részekből épül fel, ezek a részek lehetnek verbális és nemverbális jelek is.
2. A jelenlegi olvasásmodellek és -elméletek hiányosak, mert a nyelv formális elemeiből, főként szavakból, szó szerkezetekből és mondatokból építkeznek. Figyelmén kívül hagyják azt, hogy a hagyományostól eltérő szerkezetű, szimbólumokat tartalmazó szövegekben való eligazodást, illetve azok megértését is olvasásként lehet és kell is definiálni.
3. A hazai olvasástanítás népszerű módszerének (az analitikus és szintetikus módszer) elméleti háttérét hiányos olvasásmodellek adják. Így nem nyújtanak megfelelő alapot azon készségek fejlesztéséhez, amelyek a nem folyamatos szövegek megértéséhez szükségesek.
4. A szövegértés egydimenziós értelmezése nem elégséges. Mind a kutatóknak (ideértve a tankönyv fejlesztőket is), mind a gyakorló pedagógusoknak szem előtt kell tartaniuk, hogy az elméleti modellek, az olvasástanítás és -mérés adekvát módon leképezze és lefedje a szövegértés minél több dimenzióját (Snow, 2003, p. 193).
5. A tanulók szövegértés-teljesítménye szövegformák mentén eltérő mintázatot mutat. Az eredmények szerint a folyamatos szövegek megértése nem feltétlenül jár együtt más

formájú szövegek megértésével. A folyamatos formájú szövegeket alkalmazó teszteken elért eredmény nem megbízható előrejelzője a kevert és nem folyamatos formájú szövegeket integráló teszteken nyújtott teljesítménynek. Ami azt jelenti, hogy a tanítás már az olvasástanulás kezdeti szakaszban sem nélkülözheti a szövegformák széles skáláját.

6. Az eredmények szövegformák mentén változó kognitív mechanizmusokra utalnak. Úgy tűnik, hogy az olvasás műveletei a formális olvasástanítás első négy évében nem univerzálisak, aktuális működésüket az éppen olvasott szöveg formai sajátosságai alakítják.
7. Az olvasástanítás különböző elemei eltérő mértékben befolyásolják a folyamatos, kevert és nem folyamatos formájú szövegek megértését. Ezért a szövegértés optimális fejlettségi szintjének eléréséhez a jelenlegi olvasástanítási gyakorlat újragondolása, új elemekkel történő gazdagítása a szükséges.

## **A kutatás korlátai**

A kutatás számos új és hasznos információt tárt fel, megállapításai iránymutatók lehetnek, de annak legalább négy, általunk azonosítható korlátja van. Egyrészt tisztában vagyunk azzal, hogy az olvasás egy rendkívül összetett kognitív folyamat, valamint a pedagógiai jelenségek összetettek, és az adott pontban mért teljesítményt számos tényező befolyásolhatja. A teszteredményt a jelenbeli iskolai ráfordításokon kívül, a múltbeli oktatási intézmények részéről történt beruházások, jelen- és múltbeli családi ráfordítások, a tanulók veleszületett képességei és egyéni véletlen tényezők is alakíthatják (Kertesi, 2008). Az értekezésben bemutatott kutatások nem vállalkozhattak az összes lehetséges befolyásoló tényező vizsgálatára. Másrészt a hatékonyság szempontjából a mennyiségen kívül a rendelkezésre álló források összetétele és azok megfelelő felhasználása is fontos. Jelen kutatásra a mennyiségi megközelítés jellemző, az összefüggések még pontosabb feltárásához az összegyűjtött adatok kvalitatív kiegészítése szükséges. A kutatás harmadik korlátja az olvasásmérés során használt itemtípusokhoz köthető. A szövegértés mérése kizárólag zárt itemekkel történt, amely gyakran képezi kritika tárgyát (Sabatini & O'Reilly, 2013). A szövegértés egy olyan interaktív folyamat, amelyben a jelentés az olvasó aktív részvételével, kreatívan jön létre. A zárt típusú itemek pedig keretek közé szorítják, korlátozzák és irányítják ezt a folyamatot. Mindazonáltal az adatgyűjtésre használt elektronikus platform nem tette lehetővé a nyílt itemek megbízható kezelését. Végül meg kell említeni, hogy a forgatókönyv-alapú mérés nyújtotta lehetőségek egy sokrétűbb és motiválóbb tesztkörnyezet biztosítottak volna (Sabatini, O'Reilly & Dean, 2013). Meglátásunk szerint azonban a kutatási célok megvalósítására – különösképpen a gondolkodási műveletek különböző formátumú szövegek olvasásakor való működésének tesztelésére – alkalmasabb volt a szövegértés mérésének hagyományos megközelítése, amely egymástól független szövegeket alkalmaz. Továbbá az elektronikus mérési platform sem tette lehetővé a Globális Integrált Forgatókönyv-Alapú Értékelés alapelveinek alkalmazását (Sabatini, O'Reilly & Dean, 2013).

---

A kutatáshoz az infrastruktúrát az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport biztosította.

## Irodalom

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balázs, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek* [Frameworks for the National Assessment of Basic Competencies. Reading, mathematics, background questionnaires]. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf)
- Balázs, I., Ostorics, L., Szalay B., & Szepesi, I. (2010). *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában* [A report on Hungarian students' reading comprehension in the past decade]. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa\\_2009\\_osszfojl\\_jel\\_1101\\_11.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfojl_jel_1101_11.pdf)
- Chiu, M. M., McBride-Chang, C., & Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 391–405.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher, 59*(2), 177–181.
- Halász, G. (2000). Az oktatás minősége és eredményessége [The quality and effectiveness of public education]. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról* [Report on the public education of Hungary] (pp. 303–326). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2013, August). Analyses for a Better Understanding of Students' Reading Achievement Along Different Text Formats. 15th Biennial Conference Earli, Munich, Germany, 27-31 August, 2013.
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csíkos, Cs., Adamikné Jászó, A., Molnár, E. K., Nagy, Zs., & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez [Detailed framework for diagnostic assessment of reading]. In B. Csapó, & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* [Framework for diagnostic assessment of reading] (pp. 219–308). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kertesi, G. (2008). A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága [Assessment and evaluation of the performance of public education institutions, accountability of schools]. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* [Green book for the renewal of public education in Hungary] (pp. 167–189). Budapest: ECOSTAT.
- Molnár, E. K. (2006). Olvasási képesség és iskolai tanulás [Reading and school learning]. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* [The development and improvement of reading skills] (pp. 43–60). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 reading framework. In I. V. S. Mullis, & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 11–29). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_FW\\_Chap1.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf)
- OECD (2010a). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062658-en>
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: What students know and can do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- OECD (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version*. Paris: OECD Publishing.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sabatini, J., & O'Reilly, T. (2013). Rationale for a new generation of reading comprehension assessments. In B. Miller, L. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling the behavioral, neurobiological, and genetic components of reading comprehension* (pp. 100–111). Baltimore, MD: Brookes.

- Sabatini, J., O'Reilly, T., & Deane, P. (2013). *Preliminary reading literacy assessment framework: foundation and rationale for assessment and system design*. ETS Research Report Series, 2013: i–50. doi:10.1002/j.2333-8504.2013.tb02337.x
- Seidenberg, P. L. (1989). Relating text-processing research to reading and writing instruction for learning disabled students. *Learning Disabilities Focus*, 5(1), 4–12.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(2), 133–169.
- Snow, C. E. (2003). Assessment of reading comprehension: Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension. Solving problems in the teaching of literacy* (pp. 192–206). New York: Guilford Publications.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension. Solving problems in the teaching of literacy* (pp. 1–11). New York: Guilford Publications.
- Willams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6–18.

## A disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Hódi, Á., Adamikné Jászó, A., Józsa, K., Ostorics, L., & Zs. Sejtes, Gy. (2015). Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése [Online diagnostic assessment of reading literacy]. In B. Csapó, J. Steklács, & Gy. Molnár (Eds.), *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* [Framework for the online diagnostic assessment of reading] (pp. 105–190). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Hódi, Á., B. Németh, M., & Tóth, E. (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében [Aspects of reading instruction affecting second graders' reading comprehension outcomes]. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 95–136.
- Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E., & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén [The Matthew-effect: The environmental and affective characteristics of good and poor readers]. *Iskolakultúra*, 25(4), 18–30.
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2013, August). Analyses for a Better Understanding of Students' Reading Achievement Along Different Text Formats. 15th Biennial Conference Earli, Munich, Germany, 27–31 August, 2013. Hódi, Á., & Tóth, E. (2013). *Analyses for a better understanding of students' reading achievement along different text formats*. 15th Biennial Conference Earli, Munich, Germany, 27–31 August 2013.
- Hódi, Á., & Török, T. (2015). *The relationship between students' reading achievement in different text formats and cognitive aspects to reading*. In *Toward justice: Culture, language, and heritage in education research and praxis*. Chicago, USA, 16–20 April 2015. Washington: American Educational Research Association, p. 335.
- Hódi, Á., & Török, T. (2015). *The Relationship Between Students' Reading Achievement in Different Text Formats and Cognitive Aspects to Reading*. In *Toward Justice: Culture, Language, And Heritage In Education Research And Praxis*. Chicago, USA, 16–20 April 2015. Washington: American Educational Research Association, p. 335.
- Hódi, Á., Török, T., & Kiss, R. (2014). *Examining the relationship between text format and cognitive aspects to reading*. In EARLI JURE 2014: Learning and instruction inside out: Contribution of Junior Researchers. Nicosia, Cyprus, 30 June–04 July 2014, p. 56.
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csikos, Cs., Adamikné Jászó, A., Molnár, E. K., Nagy, Zs., & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez [Detailed framework for diagnostic assessment of reading]. In B. Csapó, & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* [Framework for diagnostic assessment of reading] (pp. 219–308). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.