

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM KULTÚRATUDOMÁNYI, PEDAGÓGUSKÉPZŐ ÉS
VIDÉKFEJLESZTÉSI KAR
GYÓGYPEDAGÓGIA ALAPSZAK**

**AZ OLVASÁSI NEHÉZSÉGGEL KÜZDŐ TANULÓK
SZÖVEGÉRTÉSI VIZSGÁLATA SILENT BOOK
SEGÍTSÉGÉVEL**

Készítette:
Kósa Edina
gyógypedagógia szak, alapképzés

Témavezető:
Dr. Györkő Enikő
egyetemi docens

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. Az olvasás, szövegértés.....	5
3. Az olvasási nehézség.....	7
4. Silent book, avagy a szóotalan gyermekkönyvek	9
5. A kutatás kérdései	11
6. Módszer.....	12
6.1. Mérészközök.....	12
6.1.1. Szövegértési feladatlap	12
6.1.2. Szóotalan képkönyv	13
6.2. Minta.....	14
7. Eredmények.....	15
8. Következtetések	24
9. Irodalom	26
10. Mellékletek.....	31

1. Bevezetés

Az elmúlt évszázadra visszatekintve jelentős változásoknak lehetünk tanúi. Egyik legszembetűnőbb az a folyamat, mely kapcsán a vizualitás térhódítása figyelhető meg az élet különböző területein. Az új korban történő átmenet magával hozta az információk mennyiségének növekedését és feldolgozási módjának átalakulását. Felnövekvőben van egy olyan generáció, akik már a digitális technikák, eszközök társaságában nőnek fel, ők a „digitális bennszülöttek” vagy netgeneráció gyermekei. Egyik fontos jellemvonásuk, hogy rendkívül sok információ befogadására alkalmas az agyuk. Az őket körülvevő technikai eszközök lehetővé teszik, hogy minél gyorsabban nagy mennyiségű ismeretanyaghoz jussanak. Ehhez alkalmazkodott az információ feldolgozásának módja is, hiszen a lépésről lépésre történő feldolgozással szemben egy globális, leginkább téri-vizuális stratégia jelent meg. A gyermekek, fiatalok sokkal inkább ráhagyatkoznak az internet világára, hiszen tanulás, készségfejlesztés hiányában is könnyen információkhoz juthatnak (Dr. Gyarmathy 2012; Simon, Bubik 2016).

Az iskolai évek, leginkább az alsóbb évfolyamokon töltött évek során a tanulók nyelvi és egyéb kognitív képességeinek megalapozása zajlik. Az anyanyelv-elsajátítás fontos részét képezi az olvasási készségek kialakítása, elsajátítása, mely az iskolák kitüntetett feladata. Az olvasástanulással kapcsolatban már számos kutatás napvilágot látott, egyre kutatottabb területté vált, melynek okai között például az olvasási nehézséggel küzdők számának növekedése, a gyenge szövegmegértési és -feldolgozási képességek szerepelnek (Gósy 2009; Vinnai 2019).

A vizualitás előtérbe kerülése és a vele járó erőteljes változások az oktatásra is nagy hatást gyakoroltak. A fent említett hatások következményeképpen átalakult az olvasás, írás és számolás elsajátításának folyamata is. Számos kutatás mutatott rá arra a jelentős tényre, hogy az otthoni légkörben háttérbe szorulnak a felolvasások, előnyben részesítik a vizuális élményekkel való találkozást, aminek hatására nem megfelelően fejlődik az olvasási készség, szövegértés. Problémaként jelölték meg, hogy egyre több tanuló neurológiai rendszere éretlen az iskolába lépés kezdetén, aminek következtében az olvasáselsajátítás folyamata nehezített lesz. A képi kifejezőmód, gondolkodás az emberiség fejlődésének mindig is része volt, viszont a jelenlegi helyzetben a vizualitás dominanciája egyértelműen megfigyelhető. A gyermekek, fiatalok hétköznapijaiban, társas kapcsolataikban jelen van, formálja alkotóképességüket, stílusukat. Az oktatásnak alkalmazkodnia kell a kialakult helyzethez, olyan eszközöket, eljárásokat kell beépíteni a tanítás-tanulás folyamatába, amivel a gyerekek tanulása hatékonyan támogatható (Dr. Gyarmathy 2012; Simon, Bubik 2016; dr. Pongrácz 2019; Bíró 2019; Simon, Kárpáti 2020).

Előző kutatásom során (Kósa 2021) kitértem arra, hogy a szótalan képkönyvek, más néven silent book-ok nemzetközi viszonylatban elterjedtebbek, mint Magyarországon. Számos kutatással igazolták fejlesztő hatásaikat (például szókincsbővítés, szövegalkotás, olvasásfejlesztés), és a silent book oktatási segédeszközként az oktatási keretben is helyet szerzett már magának. Hazánkban leginkább a kisgyermekeknek készített képeskönyvek ismereteseek, bár egyre több úttörő, idősebb korosztályoknak szóló könyv készül e műfajban. A szótalan képkönyvekkel készített empirikus kutatások száma továbbra is alacsony, viszont egyre több tanulmány, felmérés világít rá fejlesztő hatásaikra.

A fent említett kutatásom eredménye, illetve a témában továbbra is fennálló hiány ösztönzött arra, hogy a szótalan képkönyvek fejlesztő hatásait tovább vizsgáljam. Az elméleti áttekintést követően a kontrollcsoporttal végzett empirikus kutatással bizonyítani szeretném a műfaj alkalmazhatóságát az olvasási nehézséggel küzdő tanulók körében, ahol a szövegértés továbbra is központi helyet foglal el.

2. Az olvasás, szövegértés

Az olvasás elsajátítása, az írás mellett, az anyanyelvi nevelés alapja. Legmeghatározóbb időszaka az első iskolaév, eredményessége kihatással lesz a későbbi tanulmányokra, életvitelre. Az olvasás hozzájárul személyiségünk fejlődéséhez, gyarapodásához. Meghatározásában számos definícióval találkozhatunk. Az olvasás egyik legelterjedtebb értelmezése szerint egy összetett, dekódolási folyamat, melyben a betűk felismerését követően eljutunk az olvasottak értelmezéséhez, megértéséhez. Mindezek mellett interakciós művelet is, mely az író és az olvasó között valósul meg. Kutatásokkal bizonyítják, hogy a készség elsajátításának feltétele a megfelelő intelligencia, ép hallás, látás. Az olvasás tanulásához szükséges az életkorra jellemző anyanyelvi tudás, ezen belül két terület a leghangsúlyosabb: a beszédészlelés és a beszédmegértés (Gósy 2009; Kernya 2016). A beszédészlelés a hangok, hangkapcsolatok, hangsorok felismerését jelenti az értelmezés nélkül, tehát ez képezi az olvasástechnika alapját. Beszédmegértésről beszélünk, ha a szavaknak, mondatoknak, szövegnek a jelentését is figyelembe vesszük, értelmezzük azokat. Továbbá kutatásokkal igazolták, hogy a fonológiai tudatosság is jelentős szerepet játszik a folyamatban (Gósy 2009).

Az olvasás szakaszokra történő felosztása szerint két periódusról beszélhetünk: (1) a dekódolási szakasz (betűk, szavak, hangokkal történő azonosítása), (2) a morfológiai és szegmentált felépítés felismerése, jelentés társítása. Tipikusan fejlődő gyermekek esetében e két terület az olvasástanulás kezdetén még elkülönül egymástól, majd a gyakorlottság függvényében integrálódnak (Laczkó 2008).

Az olvasás készségszintű elsajátítása az iskolai évek alsós évfolyamán valósul meg. Lényegi eleme a szöveg megértése, mely feltételei között szerepel a betűk, szavak pontos, gyors dekódolása. Kutatásokkal alátámasztják, hogy a dekódolási képesség összefüggésben áll a szövegértés sikerességével (Szinyei 2010). A mai világban a szövegértést a legfontosabb kulcskompetenciák között tartják számon, mely számos készséget, képességet, stratégia alkalmazását foglal magába (Snotz, Molnár 2012). Öt fontos tényezőt határoztak meg az optimális szövegértési képesség meglétéhez: (1) gyakori találkozás írott szövegekkel, (2) megfelelő szintű beszédképesség, szókincs, (3) „hatékonyság, eredményesség (kompetencia) érzése a szövegek kapcsán szociális interakciók során” (Józsa, Steklács 2012: 115), (4) hatékony szófelismerés, (5) olvasási stratégiák elsajátítása, alkalmazása (Pressley 2000, idézi Józsa, Steklács 2012). Bácsi, Sejtes (2009) kiemelte, hogy életkornak megfelelő olvasástechnika mellett számos befolyásoló tényezője van a szövegértés minőségének, például

a világról szerzett előzetes ismereteink, a szöveg nehézsége, típusa, a szövegkörnyezet megfelelő elemzése, különböző készségek aktivizálásának képessége, szociális szempontok.

Számos hazai és nemzetközi felméréssel találkozhatnak a tanulók, például PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), OECD PISA (Programme for International Student Assessment). Mindkét említett vizsgálat a szövegértési képességre (is) fókuszál, az előbbi háromévenként a negyedikes évfolyamon, az utóbbi a tizenöt éves korosztály körében. A felmérések eredményei, azok összevetései arra a problémára hívják fel a figyelmet, hogy Magyarországon a – 10-15 éves korosztályon belüli – tanulók szövegértési képessége a nemzetközi átlag alatt helyezkedik el (Balázs, Balkányi 2008). Többen rávilágítottak arra, hogy a gyakorlott olvasó szövegértése felülmúlja a gyengébb olvasási készséggel rendelkező társait. A két csoport különbségei abból adódnak, hogy a kezdő olvasó nem alakít ki, nem megfelelően sajátít el olvasási stratégiát, nem tekint vissza az olvasott szövegre, nem vagy nem elégséges mértékben értelmezi az olvasott szöveget, nem von le következtetéseket, a különböző szövegrészekből származó információkat nem integrálja (Swanson, De La Paz 1998).

3. Az olvasási nehézség

Számos kutatás látott napvilágot, melyben az olvasási nehézség (reading disorder, RD), akadályozottság központi helyet foglal el. A folyamat továbbra is növekvő tendenciát mutat, a kiváltó okok között szerepel például az olvasási nehézséggel küzdő, diszlexiás tanulók számának növekedése, a két fogalom elkülönítésének nehezítettsége, az olvasott szöveg megértésének, feldolgozásának problémaköre. Az elmúlt évszázadok során több kifejezést is alkalmaztak az olvasási nehézség megjelölésére, például szóvaktság, diszlexia, fejlődési alexia. A diszlexia és az olvasási nehézség elkülönítése komoly feladatot jelent, sok esetben nem könnyű feladat, viszont annál szükségsebb. Az olvasási problémák kialakulásához nyelvi és nem nyelvi összetevők jelenléte szükséges, például beszédészlelés elmaradottsága, szociális háttér hiánya. A diszlexia szintén olvasási nehézséget jelent, a különbséget az adja, hogy utóbbi egy „fejlődési, illetve specifikus tanulási zavar” (Gósy 2009: 50), mely genetikai eredetre vezethető vissza.

Az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók olvasása, olvasási szintjük nem megfelelő (pontatlanság, lassú tempó), a szavak előhívása, mondatok, szöveg megértése életkorukhoz képest elmaradott, a különböző szövegek megértése sem megfelelő. Kutatók alátámasztották, hogy esetükben a beszédészlelésben és megértésben különböző mértékű lemaradás, esetlegesen zavar figyelhető meg, ugyanezek megmutatkoznak a fejlődési diszlexia esetében is (Gósy 2009; Tárnokiné 2017). Szövegértési vizsgálatot végeztek olvasási nehézséggel küzdő tanulókkal, hogy rávilágítsanak az esetükben megjelenő részképességek elmaradására, hiányára. Az eredmények alapján kimutatták, hogy a beszédészlelés egyes szintjeinek, a beszédmegértési folyamatnak az elmaradottsága mellett egyéb területek is akadályt jelenthetnek: verbális és vizuális memória, szerialitás, szókincs (Laczkó 2008). Kudo, Lussier és Swanson (2015) az olvasási nehézséggel küzdő tanulók tanulmányi, kognitív és viselkedési teljesítőképességét vizsgálták. Eredményeik igazolták azt a feltevésüket, hogy a RD csoportba tartozó gyerekek kognitív területen mutatkozó hiányosságai tartósak.

Tárnokiné (2017) értekezésében kutatások szemléltetésével felhívja a figyelmet az olvasási nehézség komorbiditására. Jellemzően pszichiátriai betegségek, ADHD (figyelemhiányos-hiperaktivitás), depresszió, szorongásos zavarok, azaz internalizációs zavarok társulnak hozzá.

A témában kutató szakemberek rámutatnak továbbá a korai intervencióra is. Vizsgálatokkal alátámasztották, hogy a korai diagnosztika vagy rizikófaktor felismerése célzott terápiával az olvasás fejlődéséhez és eredményesebbé tételéhez vezet. Steklács és munkatársai

(2020) fejlesztőprogramok bemutatásával jelzik a fejlesztések hatásosságait. A megjelölt projektek közül néhány: LIPS (Lindamood Sequencing Program for Reading, Spelling and Speech), PLAY-ON, Comprehension Booster. Kiemelték, hogy Magyarországon is működnek hasonló fejlesztő lehetőségek (eDia, Beszédmester). A foglalkozások kiemelt területei között szerepel például a fonéमतudatosság, beszédtechnológia, olvasási és szövegértési készség. A programok résztvevőinél javulás, fejlődés figyelhető meg, akár hosszú távon is (Gósy 2009; Szinyei 2010; Tárnokiné 2017; Steklács et al. 2020).

4. Silent book, avagy a szóttalan képkönyvek

A mai világban felnövekvő gyermek világára jellemző, hogy a vizualitás napi szinten jelen van az életében, képi információk áradata gyakran árasztja el. Hatásukra a vizuális kommunikációs készségünk fejlődik, hiszen az illusztrációk mindamellett hogy ismerettel, információval szolgálnak, hatással vannak érzelmeinkre is. Ennek következtében a képi nyelv elsajátítása kulcsfontosságú készséggé vált (Paulovkin 2017; Révész 2019).

A gyerekkönyvek esetében szoros kapcsolat figyelhető meg az illusztrációk és a szöveg között, hiszen annak szerves részét képezik. A képek a szöveggel egyenrangú „társként” jelennek meg, kiegészítik egymást (Kósa 2021). Az illusztrációknak különböző altípusait határozták meg (metaforikus, szinekdotikus, metonimikus, ironikus), és számos funkcióval bírnak (például magyaráznak, meghatározzák a hangulatot, interpretálnak, kiterjesztik, kiegészítik a szövegeket). Az ábrázolás kapcsán is számtalan stílusirányzatot fellelhetünk (Varga 2012; Várnai 2017; Révész 2017).

Révész (2017) kiemeli, hogy az illusztráció milyen fontos hatással van a gyermeki életre, gyermeki lelkük fejlődésére. Születéstől kezdve időszakokra bontva jellemzi hogyan alakul a kisgyermek és a képek viszonya – a felismeréstől a művészi érzékük fejlődésén át a rész-egész összefüggések értelmezéséig. Felhívja a figyelmet egy látható tendenciára, miszerint a kiskamaszoknak szóló könyvekben előtérbe kerül a verbalitás, holott a mindennapi életükben – talán a legjobban – a képek hatalmas szerepet töltenek be.

A képeskönyveket elsősorban a kisgyermek könyveinek tekintik. Kutatók e csoporton belül 4 altípust különítenek el: (1) lapozók, böngészők (mellőzik a narratívát), (2) képes narratíva (de szavak, szöveg nélkül, vagy jelenlétük minimális), (3) kép és szó összhangjában megjelent képeskönyvek (4) az illusztrált könyvek (szöveg önállóan is létezhet) (Torben Gregersen idézi Nikolajeva, Scott 2006). A szöveget nélkülöző könyvek (szóttalan könyvek, „silent book”, „textlose bildebücher”, „livre sans not”) a képeskönyvek csoportjába sorolható. A műfaj sajátossága, hogy a szöveget teljesen nélkülözve, képekre támaszkodva mesélnek történeteket. Bettina Kümmerling-Meibauer tipológiája szerint (idézi Révész 2019) a szóttalan képkönyvek csoportján belül meg kell különböztetnünk: (1) lapozókat, (2) böngészőket, (3) mesét, történetet bemutató szöveg nélküli könyvek. A műfaj rokonságban áll a papírszínházzal (kamishibai) (Révész 2019).

A szóttalan képkönyvek művészeti nevelésén túlmutató fejlesztési lehetőségeit kutatásokkal bizonyítják. Az oktatásban, oktatási segédeszközként is használható:

alkalmazható az anyanyelvi nevelés során, beszédfejlesztésre, történetmesélésre, gondolkodásfejlesztésre kitűnően alkalmas (Goda 2019). Az angolszász régiókban, több külföldi országban a téma széles körben vizsgált terület. Arizpe és Moray kutatásaival (idézi Révész 2019) felhívták a figyelmet arra, hogy a képeskönyvek befogadása, feldolgozása során egy összetett, tanult folyamat zajlik, mely egyszerre mozgósítja a kognitív, esztétikai és érzelmi funkciókat, miközben különböző stratégiákat alkalmazva (például keresés, egyeztetés, azonosítás, összehasonlítás) eljut a megértéshez. Foglalkozások alkalmával bizonyították, hogy az aktív munkavégzés mellett hozzájárul a szóbeli, spontán és kreatív olvasáshoz, tehát az olvasási készség fejlesztéséhez, a célravezető stratégiák alkalmazását, fantázia aktiválását megköveteli az „olvasóktól”. Az önbizalom-növelő szerepe sem elhanyagolható szempont (Arizpe 2013; Colón, Sala 2018; Domonkos 2019; Bakó 2019).

5. A kutatás kérdései

Első kutatási kérdés: *eltér-e az olvasási nehézséggel küzdő tanulók szótlalan képkönyv segítségével végzett szövegértési tesztje a tipikusan fejlődő tanulókétól? Ha igen, mennyiben?*

Az olvasás, szövegértés régóta több nemzetközi és hazai kutatás középpontjában áll. A kutatók e két területen nyújtott teljesítmény problémáira hívják fel a figyelmet. Érdekes a fókusz az olvasási nehézséggel küzdő tanulók felé fordítani, akiknek a készségek elsajátítása még inkább akadályozott. Vizsgálatokkal bizonyították, hogy esetükben legtöbbször képességzavarok, elmaradások állnak a háttérben (például beszédészlelés és beszédfeldolgozás akadály, fonológiai tudatosság, gyakorlás hiánya, olvasási stratégiák alkalmazása) és már a korai időszakban megmutatkozhatnak a figyelemfelhívó jelek (Gósy, Horváth 2006; Gósy 2008; Kelso et al. 2010; Kuncze, Macher 2017; Tárnokiné et al. 2017). Számos lehetőséget, programot teszteltek, melynek célja az olvasási, szövegértési készség, illetve az olvasási nehézséggel küzdő tanulók célzott fejlesztése. Kutatók rávilágítottak az képek, ábrák pozitív hatásaira, melynek következtében javultak a vizsgált személyek szövegértési eredményei (Sephard 1967; Bell 1991a, 1991b; Brookshire, Schraff, Moses 2002). Jelen kutatásom elsődleges kérdése, hogy a tipikus fejlődésű tanulók mellett az atipikus fejlődésű tanulók szövegértését, az akadályozottság ellenére, mennyire támogatják a szótlalan képkönyvek. Az életkori övezet (8-10 éves korosztály) fontos fejlődési időszak, melynek sikeressége a komoly hatással van a későbbi életre. Kiemelt területként kell kezelni a nehézséggel küzdők megsegítését.

Második kutatási kérdés: *milyen további hatásai vannak az illusztrációknak az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknál?*

Az illusztrációk, a szótlalan képkönyv fejlesztő hatásainak vizsgálata – leginkább angolszász nyelvterületen – kutatott terület (Larrick 1976; Crawford, Hade 2000; Arif, Hashim 2008; Lubis 2018). A szövegértési vizsgálaton túl érdemes megfigyelni, hogy milyen további pozitív hatásokkal bír a silent book az olvasási képességekben akadályozott gyerekek esetében. Más szóval, kutatásom során bizonyítani szeretném, hogy a vizsgált csoportnál szövegértés támogatása mellett egyéb területek megsegítésére is alkalmas a segédeszköz.

6. Módszer

6.1. Mérőeszközök

6.1.1. Szövegértési feladatlap

Az értő olvasás elsajátítása az iskolai évek során kulcsfontosságú feladat. Számos készség, képesség szükséges hozzá, megalapozása alsó tagozaton zajlik. Az iskolákban első és második osztályban az olvasási készség - ezen belül leghangsúlyosabban a dekódolási készség - rohamosan fejlődik. Az olvasási készség, dekódolás fejlettsége a betűfelismeréssel, az olvasás (általában szavak, melyben az álszavak is szerepet kapnak) pontosságával, folyékonyságával mérhető. Ezzel párhuzamosan jelentős feladat a szövegértés alapvető elemeinek az elsajátítása. A következő kétéves időszakban (3. és 4. osztály) az alapozó szakasz további fejlesztése, magasabb szintre helyezése zajlik. A gyakorlottság, fejlettség szintjéből kifolyólag útnak indul a tényleges, értő olvasás fejlődése. A szöveg alatti nyelvi szintek magasabb szintre lépésének köszönhetően egyre inkább a tartalomra, a szöveg jelentésére tudnak koncentrálni, ami a szövegértés alapjául szolgál. Továbbra is helyet kap az 1-2. évfolyamon megtanult készségek, képességek fejlesztése (például szókincsfejlesztés, szómagyarázat, szóbeli kifejezőképesség, reproductív beszéd fejlesztése), de mindez kiegészül új területekkel (irányított gondolkodási készség, helyesejtés, beszédhallás, beszédmozgás fejlesztése) (Józsa et al. 2012). Az olvasási nehézség a fent megjelölt időintervallumban megmutatkozik. A tanulók problémába ütközhetnek az olvasás technikai oldalán és/vagy a szövegfeldolgozás során. A szövegértés területén megmutatkozó nehézségek jellemzően a következőket érintik: ok-okozati összefüggések értelmezése, szövegből származó következtetések levonása, megfogalmazása, a szöveg szerkezetének és annak jellemzőinek felismerése (Laczkó 2008).

A vizsgálathoz az előző kutatásomhoz készített mérőeszközöket használtam. A szövegértési feladatlapom összesen 10 feladatból állt. Az összeállításnál törekedtem a megfelelő szintezésre, a nehézségi fokokat és nyelvi egységeket is figyelembe véve (Tóth 1999; Boronkai 2005; Hover 2013). Hangsúlyt kaptak azok a feladatok, melyek aktivizálják a kognitív képességeket (ok-okozati összefüggések, problémamegoldó gondolkodás, megértő képesség), rávilágítanak arra, hogy a mese főbb csomópontjainak megértése mennyire volt sikeres, a helyszín, szereplők, események azonosítása, értelmezése alapján. A feladványok között

megjelenik a különböző jelentéssíkok kibontása, illetve a gyerekek érzelmi intelligenciájának működése az érzelmek felismerése kapcsán (Kósa 2021).

6.1.2. Szótalán képkönyv

A gyermekek életében, kommunikációjában természetükből adódóan a vizualitás a meghatározó (8-9 éves korig). A verbalitás előtérbe kerülésének kezdetén, az alsó évfolyamokon a tankönyvekben, olvasmányok mellett még jelen vannak a szöveget kiegészítő képek, ábrák. A tananyagok, ismeretek szemléletesebbé tétele mellett fontos, hogy az ábrázolás igazodjon a korosztály sajátosságaihoz, megfelelő mértékben szemléltessen, legyen hiteles, gondolkodásra serkentsen. Az illusztrációk jelenlétével elősegítik az elvontabb fogalmak, ismeretek elérhetőségét azok számára is, akiknek több képi megsegítés szükséges (Slezák 2011; Várnai 2017).

A szekszárdi származású Mészöly Miklós 1921. január 19-én született. Írói munkásságában kiemelkedő a mese műfajában végzett tevékenysége. Történetei jellemzően átlépik a mese alapvető követelményeit. Több meséjében nem található klasszikus mesekezdet, hétköznapi, mindennapi élethez közeli helyszíneket jelenít meg, főhősei nem rendelkeznek varázserővel, különleges képességekkel, gyakran nem boldogsággal, sikerrel zárulnak a történetek (N. Tóth 2014).

A szövegértési feladatlap összeállítása mellett készítettem egy szótalán képkönyvet. Az illusztrációk Mészöly Miklós egyik meséjét, a Kiskati és a napernyőt jelenítik meg. A mese a lírai mesék kategóriájába sorolható, mely a Reggeli mesék kötetében található. A történet során hétköznapi helyszín jelenik meg, egy kislánnyal a középpontban. Elhatározása szerint egyik nap elindul világot látni. Gyermeki kíváncsisága hajtja, a világot is gyermeki szemmel látja (faóriás, tó, pöttyös napernyő).

A 13 oldalból álló szótalán képkönyvem elkészítésének folyamata a következő két fázisból állt: első lépésként a szövegértést segítő, főbb csomópontok felvázolása, majd az illusztrációk színessé tétele watercolor pencils alkalmazásával (Kósa 2021).

Mészöly Miklós regionális kultúránk kiemelkedő alakja. Meséi alkalmasak a szövegértés széleskörű méréséhez. Születésének és halálának 100. évfordulóját 2021-ben ünnepeltük, szótalán képkönyvemmel munkássága előtt tisztelegtem.

6.2. Minta

Két iskolában, a Mélykúti Szent Tamás Katolikus Általános Iskolában és a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola, és Gyakorlóóvodában kaptam engedélyt a kutatás megvalósítására. Mindkét intézményben a 8-10 éves korosztállyal dolgoztam, nemek szerinti eloszlásuk heterogén volt. Összesen 45 tanulóval sikerült a felmérést elkészíteni (1. táblázat).

<i>N</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>ÁTLAG ÉLETKOR</i>	<i>SZÓRÁS</i>
45	21	24	9,5564	0,72731

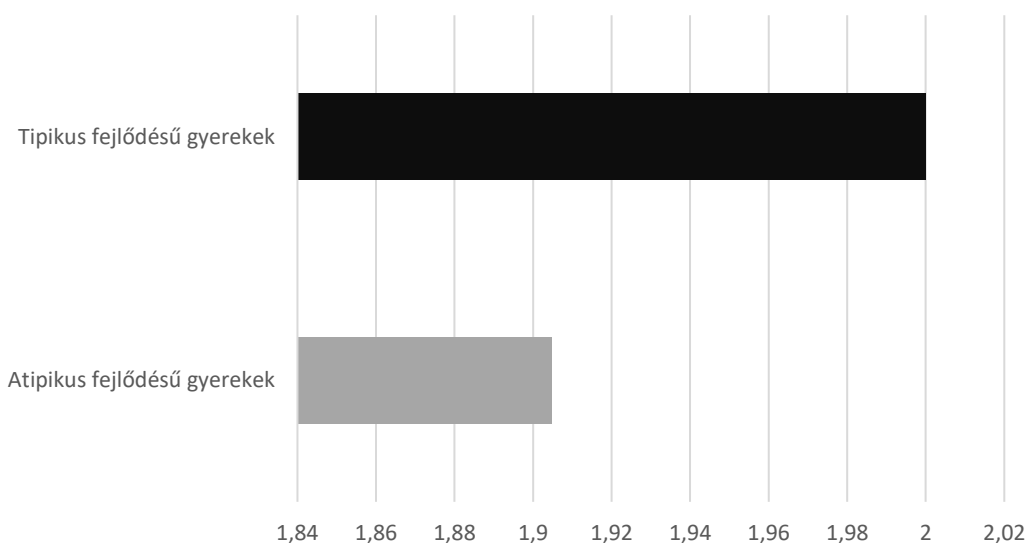
1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő gyerekek életkor szerinti megoszlása

A vizsgált csoportomba (1.) kerültek az olvasási nehézséggel küzdő tanulók. A kontrollcsoportba (2.) közel azonos létszámmal kerestem tipikus fejlődésű gyerekeket.

7. Eredmények

A vizsgálat során a gyerekekkel kétszemélyes helyzetekben találkoztam. A kapott eredmények értékeléséhez kétmintás T próbát alkalmaztunk.

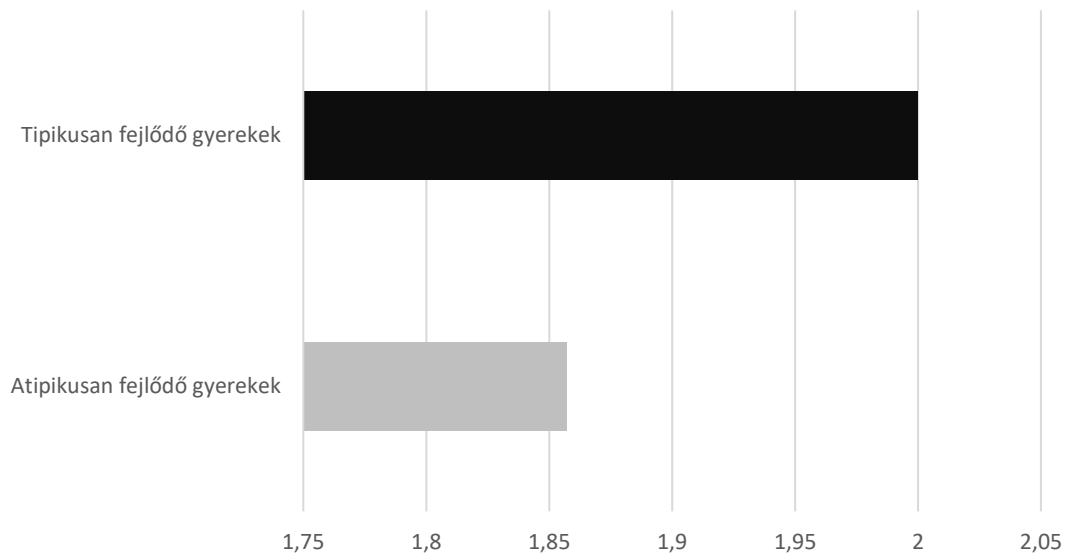
Az első szignifikáns eltérés a második feladatnál már jelentkezett ($t_{(42)} = -1,554$, $p < 001$). Ez a feladat egyszerű szövegértési műveletnek számít, a szereplők, helyszín, események beazonosítását szolgálta. Öt rövid kérdésre kellett a tanulóknak a helyes válasz betűjelét bekarikázni, az eltérés a 3. kérdésnél mutatkozott meg (1. ábra).



1. ábra Egyszerű szövegértési művelet/Mit látott meg először Kiskati a réten?/2. feladat 3. kérdés

A kérdés a következőképpen szólt: Mit látott meg először Kiskati a réten? A helyes válasz a „pöttyös napernyő” volt. Jól látható, hogy a vizsgált csoport közül többen válaszoltak helytelenül. Szembetűnő volt, hogy annak ellenére, hogy a szótalán képkönyvem első oldalán olvashatták a mese címét, a tanulók a mesélésnél nem feltétlenül a napernyő szót használták, hanem megjelent például a „dinnye”, „esernyő” kifejezés is. Mindegyik hibás megoldás a „csíkos napernyő” bekarikázásából adódott, tehát a napernyő mintázatát nem azonosították megfelelően. Jellemző volt a tanulókra, hogy ezeknél a kérdéseknél még nem használták a szótalán képkönyvet, mint segédeszközt, nem keresték benne a válaszokat, inkább emlékezetből dolgoztak. Ebből is adódhattak a téves válaszok. Egy tanuló esetében a későbbi feladatmegoldásoknál is ragaszkodott a csíkos mintához.

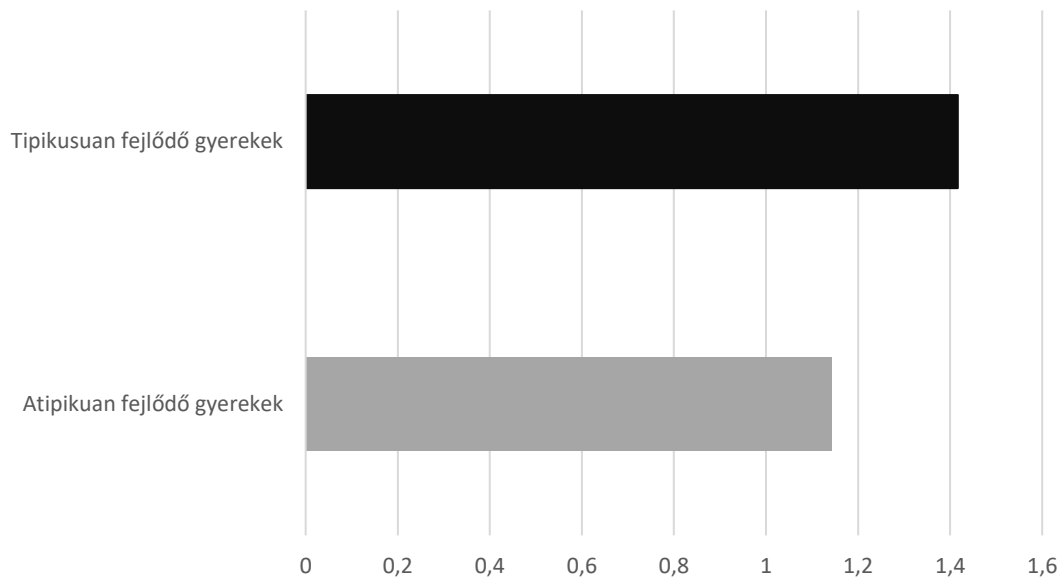
A második szignifikáns eltérés szintén a második feladatban mérhető, az 5. kérdésnél ($t_{(42)} = -1,955$, $p < 000$) (2. ábra).



2. ábra Egyszerű szövegértési művelet/ Mit látott meg Kiskati édesapja a fűszálon?/2. feladat 5. feladatrész

A feladatrész kérdésére (Mit látott meg Kiskati édesapja a fűszálon?) a helyes válasz a katicabogár volt. A téves válaszok a vizsgált csoportból kerültek ki, ahol minden esetben a „pillangót” jelölték meg. A fentebb említett probléma ennél a feladatnál is fennállt, miszerint leginkább az emlékezetükre hagyatkozva dolgoztak. Az egyik illusztrációnál a napernyő elszáll, ezért a gyerekek könnyen asszociálhattak egy pillangó képére, mivel volt több választási lehetőségük. Viszont a későbbi feladatmegoldásoknál, például az 5. feladat 3. mondatánál megfigyelhető, hogy mondatbefejezésként már a katicabogár jelent meg, ezt már önállóan kellett a beírniuk.

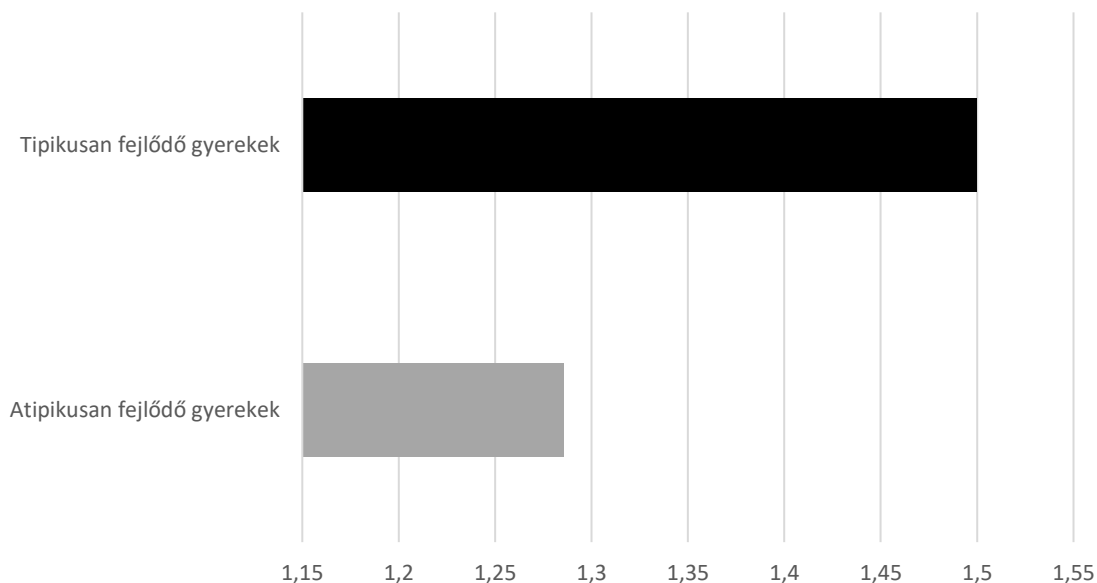
A következő szignifikáns eltérés a harmadik feladatnál észlelhető ($t_{(42)} = -2,073$, $p < 000$) (3. ábra).



3. ábra Mondatszintű, egyszerű szövegértési művelet/Kiskati egy nap elindult.../3. feladat a) feladatrész

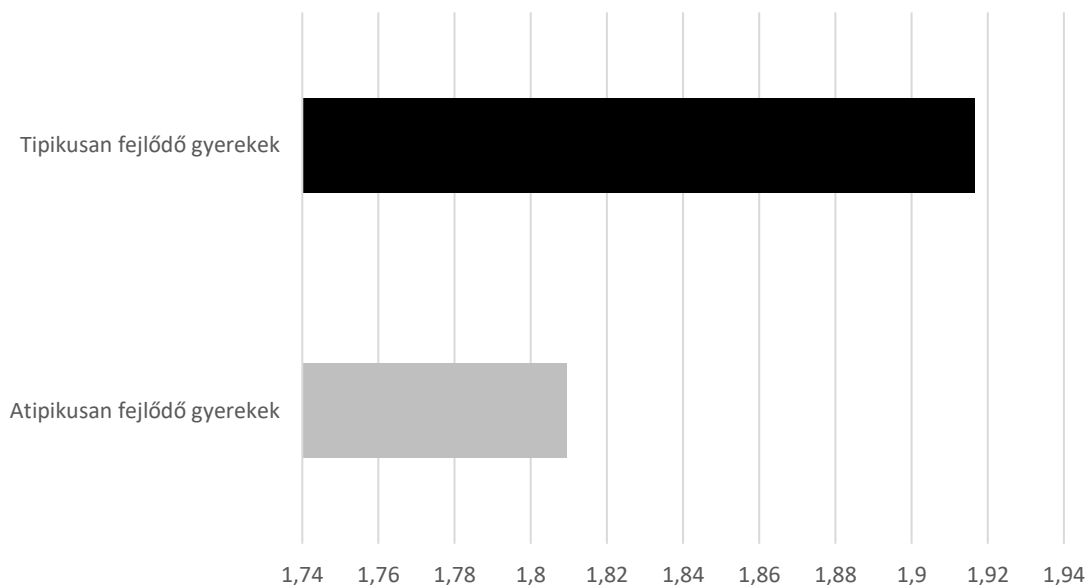
A feladat már mondat szintű, azonban még egyszerű szövegértési műveletnek számít. A tanulóknak három mondatot kellett kiegészíteniük. A szignifikáns különbség az első mondatnál megfigyelhető volt, ahol a „Kiskati egy nap elindult...” kezdetű mondatot kellett megfelelően lezárniuk. A mese alapján a helyes megoldás a „bolyongani” befejezés. E kifejezés használatához segítséget nyújtott a 2. feladat 2. kérdése. A gyerekek mesélt történeteik nagyban befolyásolták a feladat megoldását. Mesélés közben is konkrét helyszínek megjelölésére törekedtek, mint például a „rétre/mezőre ment”, „játszani indult”, „sétálni ment”, melyek válaszként ennél a feladatnál is megjelentek. A bolyongás szó jelentése nem jelentett akadályt, ami a 4. feladatból kiderült, ahol szövegkörnyezet nélkül kellett a szinonimáját megjelölni. Tehát a feladatból kiderült, hogy kevésbé alkalmazzák az elvont gondolkodás képességét, szövegkörnyezetben már nem használták a helyes megoldás szavát. Gyakori válaszként olvasható volt az „erdő”, mint helyszín. Többen a második feladatnál hangosan gondolkodtak, és problémát jelentett számukra, hogy a mesélés közben megjelölt „rét” nem szerepel a válaszlehetőségek között. Végül az erdőt azért választották, mert ez állt a legközelebb az általuk megjelölt helyszínhez. Voltak tanulók, akik az egész történetet figyelték a megoldás során, így megjelent a „tóhoz ment”, „elindult, és meglátott egy napernyőt” befejezés is.

A következő jelentős különbség szintén a 3. feladatban látható, a b) feladatrésznél ($t_{(42)} = -1,466$, $p < 0,028$).



4. ábra Mondatszintű, egyszerű szövegértési feladat/3. feladat b) feladatrészt

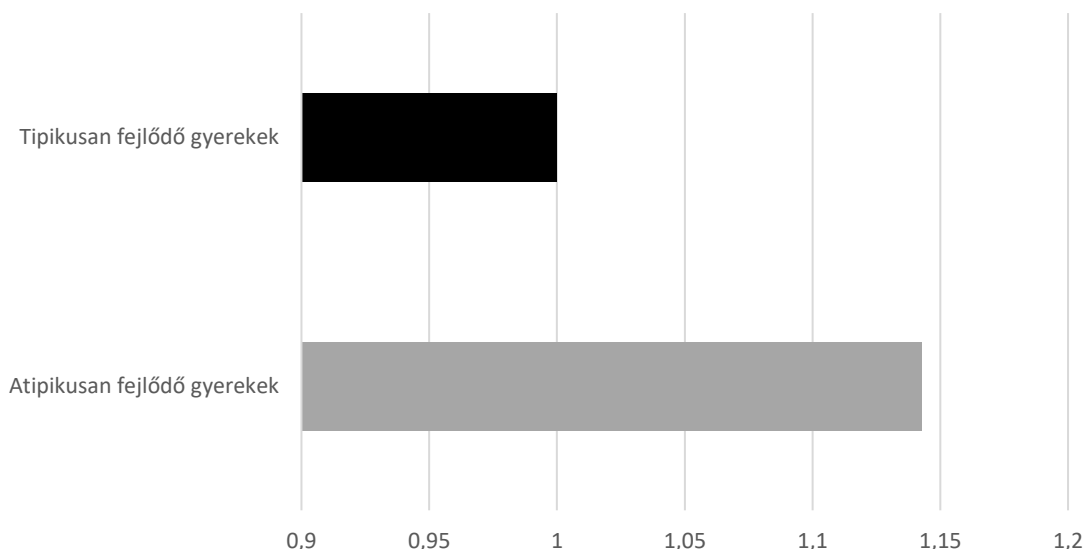
Ez a feladatrészt már összetettebb volt, több helyen kellett a tanulóknak a mondatokat kiegészíteniük. A vizsgált csoport hibás megoldásai leginkább a szöveg elején levő válaszadásokból adódtak. Az első mondat így szólt: „S akkor egyszerre ott termett az ____.”. A legtöbb tanuló azt a szót írta be, hogy „napernyő”. A szóvalán képkönyvet ehhez a feladathoz sokan használták, és megfigyelhető volt, hogy megálltak annál a jelenetnél, amikor a kislány meglátta a pöttyös napernyőt. Valószínűsíthető, hogy ez egy kulcsfontosságú jelenet volt a tanulók számára, hiszen a napernyő is egyszer csak ott termett a réten, mint ahogyan a kiegészítendő szövegben is olvashatták. A tanulók még a mondatban szereplő névelőt is figyelmen kívül hagyták. Innentől kezdve, a megmaradt mondatot már többen helyesen egészítették ki („Odahajolt Kiskati fölé, megfogta a _____, kisegítette a pocsolýából, és fél kezével felemelte az összetört _____.”), a megfelelő oldal megkeresésével. Jellemző hiba volt, hogy nem megfelelően azonosították, hogy pontosan mi tört össze Kiskati alatt. A kislány gyermeki szemmel nézett a világra, minden nagy volt számára, még a faág is faóriás volt, amit édesapja végül a fél kezével felemelt. Több tanuló általánosán fogalmazott („fát”), néhányan nem vették figyelembe a faág és a faóriás metaforáját („farönk”, „fatörzs”). A feladatmegoldások között szerepelt a „deszka” kifejezés is. Azok a tanulók, akik ezt a választ adták, a következő, 4. feladatban a faág szinonimájaként is ugyanezt, vagy ezt a szót is megjelölték helyes válaszként. A feladatmegoldások sorrendjét nem szabtam meg, ezért lehetséges, hogy a 4. feladat megoldását vették alapul.



5. ábra Rokon értelmű szavak/Pocsolya rokon értelmű megfelelője/4. feladat 3. feladatrész

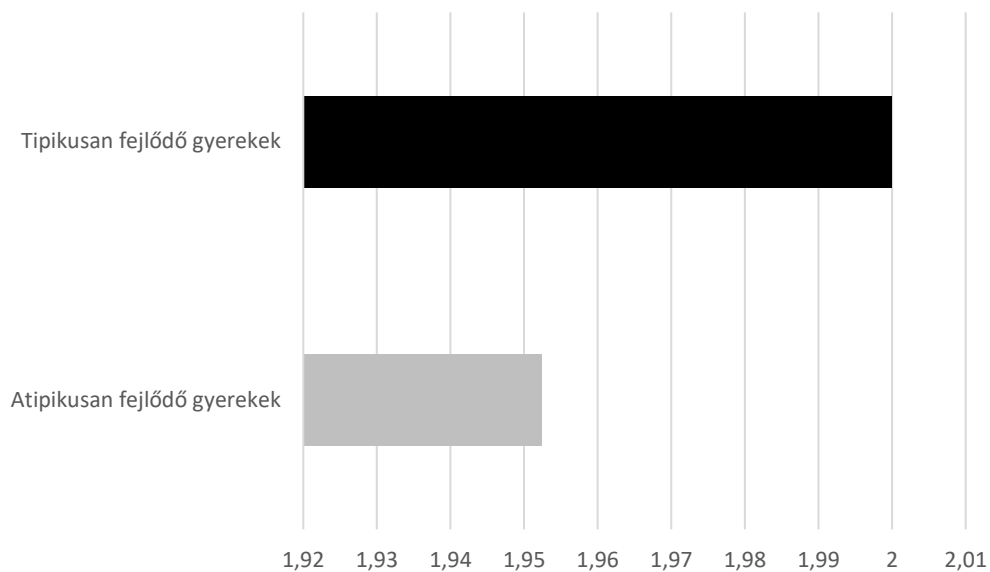
A negyedik feladatban a tanulóknak a megjelölt szavak rokon értelmű alakját kellett megjelölniük, a szignifikáns eltérés itt is látható ($t_{(42)} = -1,004$, $p < 037$). Mindegyik szó szorosan kapcsolódott a történethez: bolyong, sír, pocsolya, faág. A feladat helyes megoldásaihoz szükség volt arra, hogy a tanulók pontosan ismerjék a szavak jelentését. Az ábra szemlélteti, hogy a vizsgált csoportban kevesebben jelölték meg helyesen a pocsolya szó szinonimáját. Megoldásként megjelent a „tenger”, „folyó”, „patak”. Több tanuló már a meséjében sem a tó szót használta, többen asszociáltak a folyó kifejezésre. Gondot okozhatott számukra különbséget tenni az állóvíz és folyóvíz fogalmak között. A válaszokból következtetve a földrajzi fogalmak méretének beazonosítása is nehézséget jelentett.

Az 5. feladatban két szignifikáns eltérés is megfigyelhető ($t_{(42)} = 1,955$, $p < 000$, ($t_{(42)} = -1,071$, $p < 029$) (6., 7. ábra).



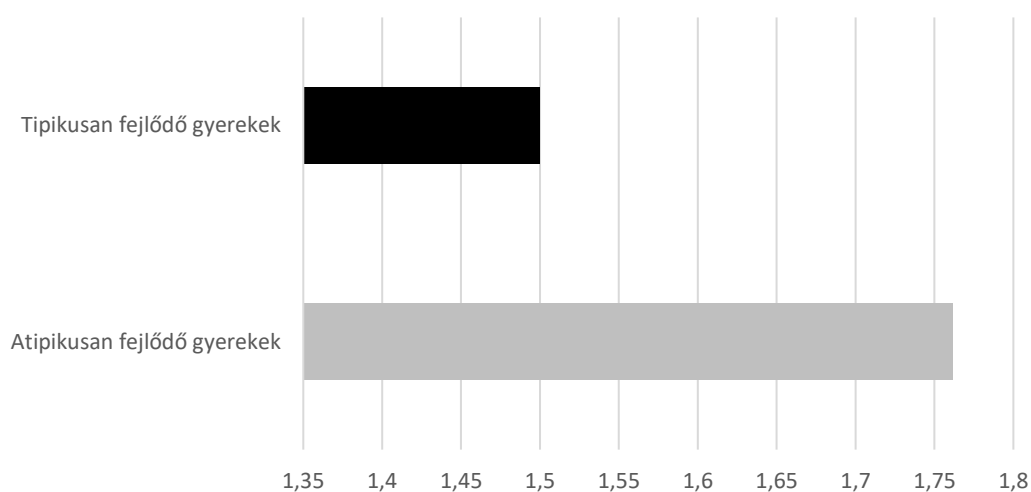
6. ábra Mondatszintű, közepesen nehéz szövegértési művelet/”Kiskati odasétált a napernyőhöz, mert...”/5. feladat 1. mondat

Az ötödik feladat már mondat szintű, közepesen nehéz szövegértési művelet volt. A tanulóknak mondatokat kellett befejezniük, de figyelniük kellett a kötőszóhasználatra. Ehhez a történet ok-okozati összefüggéseit kellett felismerniük. Az első mondat így szólt: „Kiskati odasétált a napernyőhöz, mert...”, melyre a helyes válasz, hogy ki akarta nyitni. A diagram jól szemlélteti, hogy több helyes megoldás született a vizsgált csoport tanulói körében. A kontrollcsoportban a legtöbb válasz a „tetszett neki”, „szép volt”. Ebből következik, hogy elsősorban a napernyő megjelenését, külső tulajdonságait vették figyelembe. Megjelent még az érdeklődés, mint lehetséges válasz, mely a gyermeki kíváncsiságból is adódhat. Voltak válaszok, mely a napernyő funkcióját vették figyelembe, például „melege volt”, vagy globálisan gondolkodtak a történetről („haza akarta vinni a mackójának”). Ebből látható, hogy a válaszadásnál jobban elvonatkoztattak a történésektől, nem feltétlenül a konkrét cselekvést vették figyelembe.



7. ábra Mondatszintű, közepesen nehéz szövegértési művelet/”A hazavezető úton Kati édesapja meglátta, hogy a fűszálon van egy...”/5. feladat 3. mondat

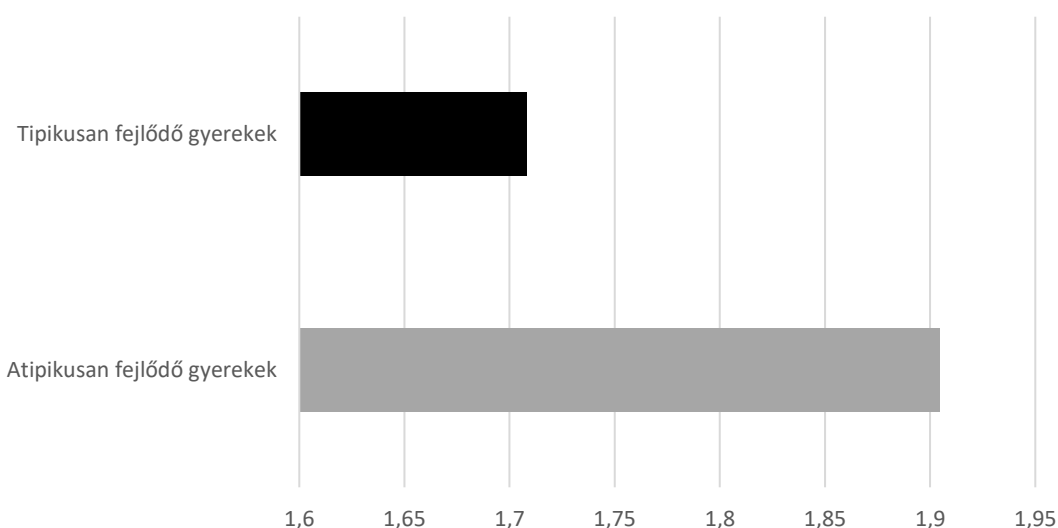
A harmadik mondat („A hazavezető úton Kati édesapja meglátta, hogy a fűszálon van egy...”) esetében a helyes válasz a katicabogár volt. A történet másodlagos jelentése itt bontakozott ki először, ugyanis a kislány itt ismeri fel, hogy az eddig pöttyös napernyőnek vélt tárgy valójában egy katicabogár volt. Az ábráról leolvasható, hogy a kontrollcsoportban minden tanuló helyesen fejezte be a mondatot. A vizsgált csoport esetében megjelenő válaszokból („esernyő”) arra a következtetésre jutottam, hogy nem tudták azonosítani a napernyő és a katicabogár metaforáját. Néhány tanuló a 8. feladat 7. állításánál hangsúlyozta, hogy a pöttyös napernyő nem lehet katicabogár.



8. ábra Állítások igazságtartalmának eldöntése/Közepesen nehéz szövegértési művelet/8. feladat 5. állítása

A nyolcadik feladatban (8. ábra) a tanulónak 7 állításról kellett eldönteniük, hogy igazak vagy hamisak. A feladat egyrészt megmutatta, hogy mennyire érett a diákok ítélőképessége. Másrészt transzformációs feladatuk is volt, ugyanis a hamis állításokat igazzá kellett tenniük. Közepesen nehéz szövegértési műveletnek számít, mert a helyes válasz megtalálásához nem minden információ szerepelt a szótanulmányban, több esetben ok-okozati összefüggések meglátását, következtetések levonását, érzelmek azonosítását követelte tőlük. Az ábra szemlélteti, hogy az 5. állításnál nagyobb arányban születtek helyes megoldások a vizsgált csoportban ($t_{(42)} = -1,673$, $p < 0,008$). Az állítás a következőképpen szólt: „Kiskati boldog volt, hogy vízbe esett.”. A kontrollcsoportból mindenki megfelelően döntött az állítás igazságtartalmáról. A transzformációs feladatrésznél többen nem megfelelően tették igazzá a mondatot, nem támasztották alá a mondat hamis voltát, csupán egy tagadószó betoldásával jártak el: „Kiskati nem volt boldog”. Ebből következik, hogy helyesen ismerték fel az eseményt, viszont a cselekvést, például sírás, vagy érzelmeket, például szomorúság, bánat kifejezéseket nem használták, nem azonosították pontosan, szemben a vizsgált csoporttal, ahol mindez megfelelően működött.

A feladatok kiértékelésénél az utolsó jelentős eltérés szintén a nyolcadik feladatban érhető tetten, a hatodik állításnál ($t_{(42)} = -1,456$, $p < 0,004$) (9. ábra).



9. ábra Állítások igazságtartalmának eldöntése/Közepesen nehéz szövegértési művelet/8. feladat 6. állítás

A mondat igaz volt, miszerint „Egy faág tört össze Kiskati alatt.”. Az állítás igazságtartalmának eldöntéséhez szükség volt arra a felismerésre, hogy Kiskati először egy kidőlt faóriást látott a tavon, de amikor édesapja megjelent, hogy felsegítse, kiderült számára, hogy egy pocsolyában található faág tört össze alatta. Mindez a gyermeki világszemléletből

adódó metafora volt, hasonlóképpen, mint a napernyő és a katicabogár. A diagramról leolvasható, hogy a vizsgált csoport esetében több helyes felismerés született. A kontrollcsoport válaszaiból kiderült, hogy leginkább a konkrét, látható dolog mellett maradtak, nem azonosították a faóriást a faággal, például „Egy fatörzs tört össze Kiskati alatt.”, „Egy kidőlt fa tört össze Kiskati alatt.”. A transzformáció kapcsán a 4. feladatban helyesnek vélt faág szinonima is megjelent: „Egy deszka tört össze Kiskati alatt.”. Visszautalva a 3. feladat b) feladatrészére viszont láthatjuk, hogy a kontrollcsoport nagyobb arányban helyesen egészítette ki a hiányos mondatokat a megfelelő kifejezés használatával. Ebből látható, hogy a kontrollcsoport faóriás faág azonosítása megtörtént, viszont ezt a feladat állításánál nem alkalmazták a tanulók, valószínűleg a megváltozott kontextus miatt.

8. Következtetések

Az olvasási, szövegértési készség használata elengedhetetlen a mindennapi élet során. Kutatásom során a szótalán képkönyvek támogató, fejlesztő hatásait vizsgáltam nem csupán tipikus, hanem atipikusan fejlődő tanulók körben. Számukra az olvasás, a szövegértés nehezített, ebből kifolyólag munkájuk során segítségre, különböző módszerek alkalmazására van szükség.

Az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek köre kevésbé kutatott terület a diszlexiával szemben. Mindez érthető, hiszen ennek a mintának a megítélése kevésbé egyértelmű, hiszen a BNO besorolási rendszer szerint nincs diagnosztikai kategóriája. A figyelmet mégis érdemes feléjük fordítani, hiszen figyelemfelhívó jelei lehetnek a diszlexiának, illetve fejlesztéssel számos nehézség, akadály kiküszöbölhető. Az eredmények összhangban állnak a hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel. Több feladat, feladatrész során igazolódott az olvasási probléma és ebből adódóan a szövegértési nehézség.

A tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók szövegértési különbsége nem meglepő. Kutatások során bebizonyították, hogy akadályba ütköznek a szöveg dekódolása terén, nem megfelelő stratégiát alkalmaznak az olvasás és a megértés során, a feladatok során többletmagyarázatra lehet szükségük. A zavar befolyásolja a szövegfeldolgozásuk folyamatát (szó-, mondat- és szövegértés). Kutatások rávilágítottak arra a problémára is, miszerint nehezített a mentális lexikon aktivizálása, ismeretek előhívása. Segítséget jelent számukra, ha tanulmányuk során olyan módszereket, stratégiákat sajátíthatnak el, melyek az olvasási, szövegértési nehézségüket megsegítik (Botsas, Padeliadu 2003; Kelso et al. 2007; Katz, Carlise 2009; Csiszár 2011). Horváth (2021) kutatása során, a szövegértés megsegítésére interaktív könyvet alkalmazott, hatását vizsgálta az olvasási és szövegértési képességekre. Felmérése során beigazolódott, hogy tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók között a különbség mérhető, azonban az utóbbi csoport szövegértésében javuló tendencia mutatható ki a segédeszköz használatával. Az eredmények vizsgálata során nem elhanyagolható az a tény, hogy az olvasási képességekben eltérő gyerekek három feladatrész során – ráadásul közepesen nehéz szövegértési művelet szintjén – felülmúlták a kontrollcsoportba tartozó tanulókat, tehát az illusztrációk hatással voltak a szövegértésükre.

A vizualitás dominanciájának idején a szöveget helyettesítő illusztrációk értelmezése nem okoz gondot a felnövekvő generációnak. Előző kutatásom során igazoltam, hogy a silent book segítségével dolgozó, tipikusan fejlődő csoport számos esetben jobban teljesített a szöveggel dolgozókkal szemben, a szótalán képkönyvek támogató hatása beigazolódott (Kósa

2020). Az eredmények vizsgálatának fényében ennek csírái jelen kutatásban is látható, még az olvasási nehézséggel küzdő tanulók esetében is.

A szótalán képkönyvekkel végzett kutatások leginkább a műfaj a kommunikációra, szövegalkotási, nyelvtanulási készségekre gyakorolt hatásait vizsgálták. Szakemberek felhívták a figyelmet arra, hogy az idősebb korosztálynál is alkalmazható a műfaj, hiszen hozzájárulhat a kritikus, nyitott gondolkodáshoz, önkifejezés fejlesztésére. (Wooten et al. 2019; Goda, 2020; Iordanaki 2021). Ezen tapasztalatokat összegyűjtve a felmérés során a tanulók alkották meg a történeteket az illusztrációk segítségével. Érzékelhető volt, hogy mindez hozzájárult az órán mutatott nyitottsághoz, oldódottsághoz, aktívan, kreatívan hajtották végre a feladatot. Az olvasás modalitása hatással van a szövegértésre, különösképpen azokéra, akik olvasási nehézségekkel küzdenek (Robinson et al. 2008). A hangosan kimondott szavak a vizsgált csoport számára segítséget jelentettek a történet, főbb események értelmezésében. Az illusztrációkkal történő „olvasással” szemben a feladatlapon szereplő, írott utasítások dekódolásában megmutatkoztak a nehézségek. A képek hatására cselekvések felismerése, érzelmek azonosítása eredményesnek mondható (lásd 8. feladat). Mindemellett számos olyan többletjelentés, érzelem jelent meg a megalkotott történetekben, melyek vélhetően a gyermekek életében jelen vannak, csupán kivetítették azokat. Mindez alapot nyújthat a kutatás további árnyalására.

A jelen kutatásom elsődleges célja egy olyan segédeszköz alkalmazása volt, mely mankót nyújt egy olyan csoport számára, akiknek problémát okoz az olvasás. A támpont pedig nem más, mint a mai világban győzelmet arató vizualitás, melyet nekünk, pedagógusoknak is figyelembe kell venni.

A kutatás folytatása számos lehetőséget kínál. Érdemes tovább vizsgálni az atipikusan fejlődő tanulók körében, hiszen a szótalán képkönyvek támogatásának csírái megmutatkoztak. Távlati céljaim között szerepel egy olyan foglalkozássorozat megvalósítása, mely keretében a műfajban rejlő hatások még inkább megmutatkozhatnak.

9. Irodalom

Arif, Marina Mohd – Hashim, Fatimah 2008. Reading from the Wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books. *English Language Teaching*, 1(1). 121-126.

Arizpe, Evelyn 2013. Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*. 43 (2). 1-24.

Bácsi János – Sejtes György 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*. II. évfolyam. 4. szám.

Bakó Katalin 2019. Mindenki képes olvasni! Komplex képkönyves foglalkozások az általános iskola kezdő szakaszában. In.: *Könyv és Nevelés*. XXI. évfolyam. 2019/3-4. 72-79.p.

Balázs Ildikó – Balkányi Péter 2008. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*. 4. szám. 3-12.

Bell, Nanci 1991a. Gestalt imagery. A critical factor in language comprehension. *Annals of Dyslexia*. 41: 246-261.

Bell, Nanci 1991b. *Visualizing and verbalizing for language comprehension and thinking*. Paso Robles. CA: Academy of Reading Publications.

Bíró Ildikó 2019. A vizuális kommunikáció tudáselemei, alkotói részképességeinek fejlesztése és értékelése. *Magyar Pedagógia*. 119. évfolyam. 4. szám. 329-355.

Boronkai Dóra 2005. *A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai*. PTE IGYFK. Szekszárd.

Botsas, George – Padeliadu, Susan 2003. Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*. 39(4-5), 477–495.

Brookshire, Jamie – Scharff, Lauren F. V. – Moses, Laurie E. 2002. The Influence of Illustrations on Children's Book Preferences and Comprehension. *Reading Psychology*, 23: 323–339.

Bubik Veronika – Simon Tünde 2016. Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben. *Neveléstudomány*. 2. sz. 29-42.

Colón, Maria Jesús – Tabernero-Sala, Rosa 2018. Wordless picture books and building a reading community in public libraries. *Ocnos*. 17: 31-41.

Crawford, Patricia. A. – Hade, Daniel D. (2000). Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education*. 15: 66–80.

Csiszár Orsolya 2011. *A nyelvi zavarok megjelenési formáinak és következményeinek vizsgálata (A diszlexia mint szindróma elemzése)*. ELTE BTK. Budapest.

Domonkos Dóra 2019. Egy kép többet mond ezer szónál, avagy az óvodások első képkönyves élményei. In.: *Könyv és Nevelés*. 21: 64-71.

Dr. Gyarmathy Éva 2012. *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó. Budapest.

dr. Pongrácz Ildikó 2019. Gyermek a digitális világ útvesztőiben – veszélyek és lehetőségek. *Miskolci Jogtudó*. 2. szám. 55-69.

Goda Beatrix 2019. A „silent book” alkalmazásának lehetőségei könyvtári foglalkozásokon. In.: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 28: 5. szám.

Goda Beatrix 2020. Silent book, avagy a szöveg nélküli képeskönyvek szerepe az olvasóvá nevelés folyamatában. In.: Szabó Ildikó (szerk.) *Neveléssel az olvasásért-olvasással a nevelésért. Jó gyakorlatok a bölcsődéstől az egyetemig*. Neumann János Egyetem. Kecskemét. 12-22.

Gósy Mária 2009. Az olvasási nehézségről és a diszlexiáról. *Könyv és nevelés. Olvasáspedagógia*. 11: 49-53.

Gósy Mária – Horváth Viktória 2006. Beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései gyerekkorban. *Magyar Nyelvőr*. 130: 470-481.

Horváth Dorka 2021. *Egy könyvformátum születése Az interaktív könyvek hatása a szövegértési és olvasási készségekre az Alpha és Z generáció körében. Doktori (PhD) értekezés*. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológiai és Kommunikációtudomány Doktori Iskola. Budapest.

Hover Judit 2013. I. A szövegértési műveletek. *Magiszter – pedagógusok szakmai- módszertani folyóirata*. 11: 5-26.

Iordanaki, Lina 2021. Older Children Responses to Wordless Picturebooks: Making Connections. *Children’s Literature in Education*. 52: 1-18.

Józsa Krisztián – Steklács János 2012. Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 137-189.

Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba – Adamikné Jászó Anna – Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna – Szenczi Beáta 2012. Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 219-300.

Katz, Lauren A. – Carlisle, Joanne F. 2009. Teaching Students With Reading Difficulties to be Close Reader. *A Feasibility Study. Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40: 325-340.

Kelso, Katrina – Fletcher, Janet – Lee, Penny 2007. Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 42: 39–57.

Kernya Róza (szerk.) 2016. *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály*. Trezor Kiadó. Budapest. 15-29.

Kósa Edina 2021. *A képkönyv (silent book) szerepe a (verbális és vizuális) szövegértés fejlesztésében*. PTE KPVK. Szekszárd.

Kudo, Milagros F. – Lussier, Cathy M. – Swanson, H. Lee 2015. Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40: 51–62.

Kuncze Tímea – Marcher Mónika 2017. 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelésének és olvasástechnikájának elemzése. *Különleges Bánásmód*. 3: 87-107.

Laczkó Mária 2008. A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 8: 101-120.

Larrick, Nancy 1967. Wordless Picture Books and the Teaching of Reading. *The Reading Teacher*. 29: 743-746.

Lubis, Romaida 2018. The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books. *Advances in Language and Literary Studies*. 9: 48-52.

N. Tóth Anikó 2014. „A legcsillogóbb árnyék”. Mészöly Miklós meséi. *Acta Szekszardiensium: Publicationes Scientifcae*. 16: 157-166.

- Nikolajeva, Maria – Scott, Carol 2006. *How Picturebooks Work*. Routledge. New York.
- Paulovkin Boglárka 2017. Képekkel, formákkal beszélni: gondolkodás, alkotás, megértés –a látás nyelvén. – In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. FISZ. Budapest. 419-427.
- Révész Emese 2017. Varázskép – világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. 2. kiadás. FISZ. Budapest. 424–426.
- Révész Emese 2019. A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Litteraria: Gyerekvilágok*. 58: 166-193.
- Robinson, Melissa F. – Meisinger, Elizabeth B. – Joyner, Rachel E. 2018. *The Influence of Oral Versus Silent Reading on Reading Comprehension in Students With Reading Disabilities. Learning Disability Quarterly*. 42: 105-116.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin 2012. Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő, Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 87-137.
- Shephard. Roger N. 1967. Recognition memory for words, sentences, and pictures. *Journal of Verbal Learning and verbal Behavior*. 6: 156-163.
- Simon Tünde – Kárpáti Andrea 2020. A vizuális kommunikációs képesség online diagnosztikus mérése 4-6. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*. 120: 3-31.
- Steklács János – Hódi Ágnes – Török Tímea 2020 Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*. 181: 11-23.
- Swanson, Philip N. – De La Paz, Susan 1998. Teaching Effective Comprehension Strategies to Students with Learning and Reading Disabilities. *Intervention in School and Clinic*. 33: 209–218.
- Szinyei Andrea 2010. *Kisiskolások olvasásvizsgálata*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Tárnokiné Törő Krisztina 2017. *Olvasási zavar melletti klasszifikációs rendszer szerinti komorbid és küszöb alatti pszichiátriai zavarok, valamint életminőség vizsgálata gyermekeknél.* Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola. Budapest.

Tóth Beatrix 1999. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr.* 130: 457-469.

Törő, Krisztina Tárnokiné – Miklósi, Mónika – Horanyi, Eszter – Kovács, Gábor, Pers – Balázs, Judit 2017. Reading Disability Spectrum: Early and Late Recognition, Subthreshold, and Full Comorbidity. *Journal of Learning Disabilities.* 51: 158–167.

Varga Emőke 2012: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban.* L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Várnai Zsuzsanna 2017. Kép és szó: A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyerekirodalomban. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikolett (szerk): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve.* FISZ. Budapest. 387-418.

Vinnai Vanda 2019. Az olvasási hibák és a vizuális észlelés kapcsolata. In: Bash Éva, Sulyok Hedvig (szerk.) *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben.* SZTE JGYPK. Szeged. 132-142.

Elektronikus és internetes forrás

Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia.* I. évfolyam. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2022. 09. 20.)

Slezák Ilona 2011. Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. *Könyv és nevelés.* 13. évfolyam. 1. szám. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-altalanos-iskolai-tankonyvek-illusztacioirol> (2022. 09. 20.)

Wooten, Deborah – Clabough, Jeremiah – Blackstock, Emily 2019. Elementary students socially construct their own historically-grounded wordless picture books. *The Councilor: A Journal of the Social Studies.* 80(2). https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1147&context=the_councilor (2022. 09. 20.)

10. Mellékletek

Szövegértési feladatlap

1. Kiről szól a szöveg? Karikázd be a helyes válasz betűjelét!

- a) Kati édesapjáról
- b) a macskáról
- c) Kiskatiról
- d) a napernyőről

2. A szöveg alapján válaszolj a kérdésekre! Karikázd be a helyes válasz betűjelét!

Kik a történet szereplői?

- | | |
|------------------|-------------------|
| a) Péter | d) katicabogár |
| b) Kiskati | e) Kati édesanyja |
| c) Kati édesapja | f) macskó |

Hová indult Kati?

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| a) Az erdőbe. | d) Bolyongani. |
| c) A mamájához. | d) Játszani az udvarra. |

Mit látott meg először Kiskati a réten?

- | | |
|-----------------------|--------------|
| a) csikos napernyőt | c) pillangót |
| b) pöttyös napernyőt. | d) kutyát. |

Mi történt a tónál?

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| a) Csodálta a halakat a vízben. | c) Beleesett a vízbe. |
| b) Kimentett a vízből egy madarat. | d) Átsétált a kidőlt fán. |

Mit látott meg Kiskati édesapja a fűszálon?

- | | |
|------------------|-------------|
| a) katicabogarat | c) pókot |
| b) pillangót | d) szöcskét |

1. melléklet: A szövegértési feladatlap első oldala

3. Egészítsd ki a szöveg alapján a mondatokat! Írd a vonalra a hiányzó szavakat!

- a) Kiskati egy nap elindult _____.
- b) S akkor egyszerre ott termett az _____. Odahajolt Kiskati fölé, megfogta a _____, kisegítette a pocsolójából, és fél kezével fölemelte az összetört _____.
- c) A _____ is beleegyezett, nem repült el az ujjá hegyéről. S mikor hazaértek, odatette a mackója _____ a kis, pöttyös bogarat.

4. Mít jelentenek a szavak? Karikázd be a helyes válasz betűjelét!

bolyong	sír
a) fut	a) örül
b) kóborol	b) dühöng
c) repül	c) pityereg
d) rohan	d) búsul

pocsoló	faág
a) tenger	a) gally
b) folyó	b) kéreg
c) patak	c) deszka
d) tócsa	d) pálca

5. Fejezed be a mondatokat!

Kiskati odasétált a napernyőhöz, mert

.....

Kiskati édesapja azért jelent meg, hogy

.....

A hazavezető úton Kati édesapja meglátta, hogy a fűszálon van egy

2. melléklet: A szövegértési feladatlap második oldala

6. Számozással állítsd sorrendbe az eseményeket! Írd a számokat a mondat előtti vonalra!

- ___ Hazavitte a katicabogarat.
- ___ Meglátott egy tavat.
- ___ Világga ment.
- ___ Vízbe esett.
- ___ Édesapja felsegítette Kiskatit.
- ___ Kiskati meglátta a napernyőt.

7. Milyen tulajdonságai vannak Kiskatinak? Húzd alá a helyes válaszokat!

gyáva, bátor, irigy, gonosz, büszke, nyafogós,
erős kíváncsi, bosszúálló, ravasz, álmodozó

8. Döntsd el, hogy az állítások igazak vagy hamisak! Húzd alá a megfelelő állítást! Tedd igazzá a hamis állításokat!

Kiskati elindult a világba bolyongani. IGAZ/HAMIS

.....
Az első dolog, amit meglátott egy csikos napernyő volt. IGAZ/HAMIS

.....
A napernyő egy faágon lógott. IGAZ/HAMIS

.....
Miután elszállt a napernyő Kati hazament. IGAZ/HAMIS

.....
Kiskati boldog volt, hogy a vízbe esett. IGAZ/HAMIS

.....
Egy faág tört össze Kiskati alatt. IGAZ/HAMIS

.....
3. melléklet: A szövegértési feladatlap harmadik oldala

A pöttyös napernyő egy katicabogár volt.

IGAZ/HAMIS

9. Mit látott valójában Kiskati a hosszú fűszálon? Karikázd be a helyes válasz betűjelét!

- a) csikos napernyőt
- b) pöttyös pillangót
- c) katicabogarat
- d) pöttyös napernyőt

10. Adj másik címet a mesének!

4. melléklet: A szövegértési feladatlap negyedik oldala



5. melléklet: Szótalán képkönyv első oldala



6. melléklet: Szóttalan képkönyv második oldala



7. melléklet: Szóttalan képkönyv harmadik oldala



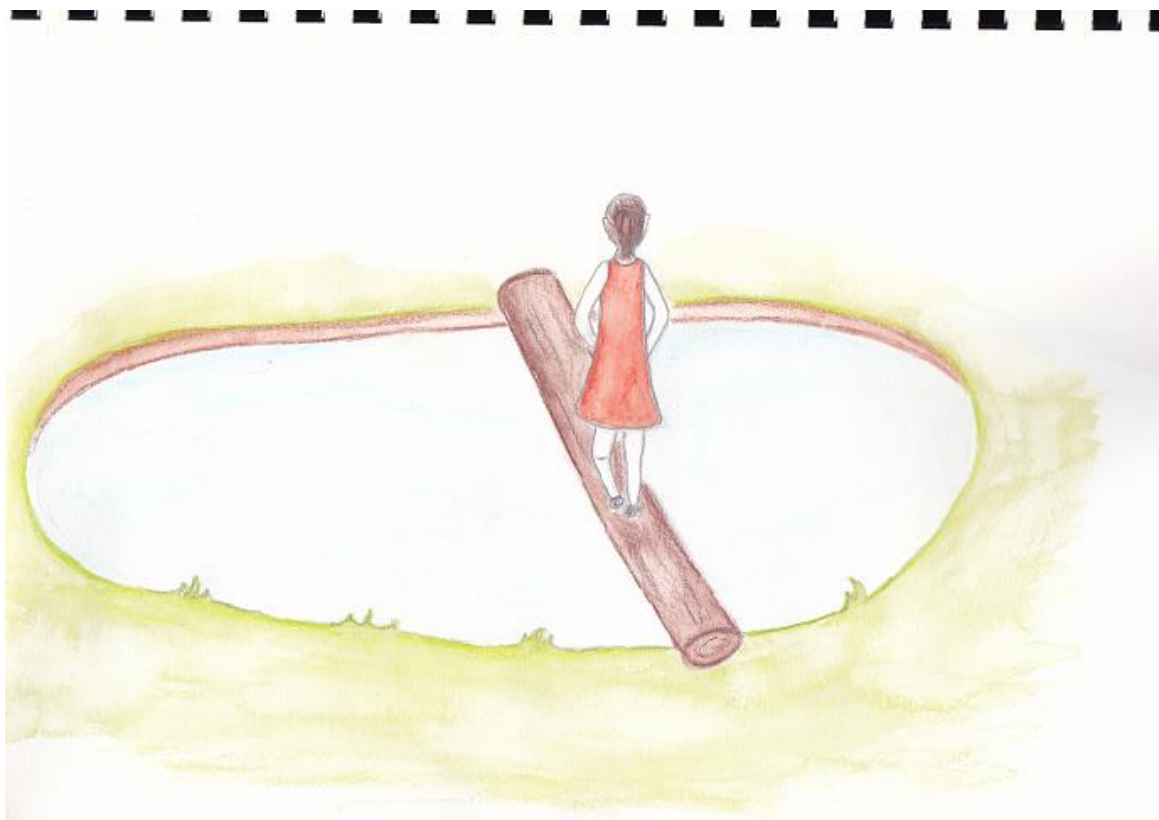
8. melléklet: Szóttalan képkönyv negyedik oldala



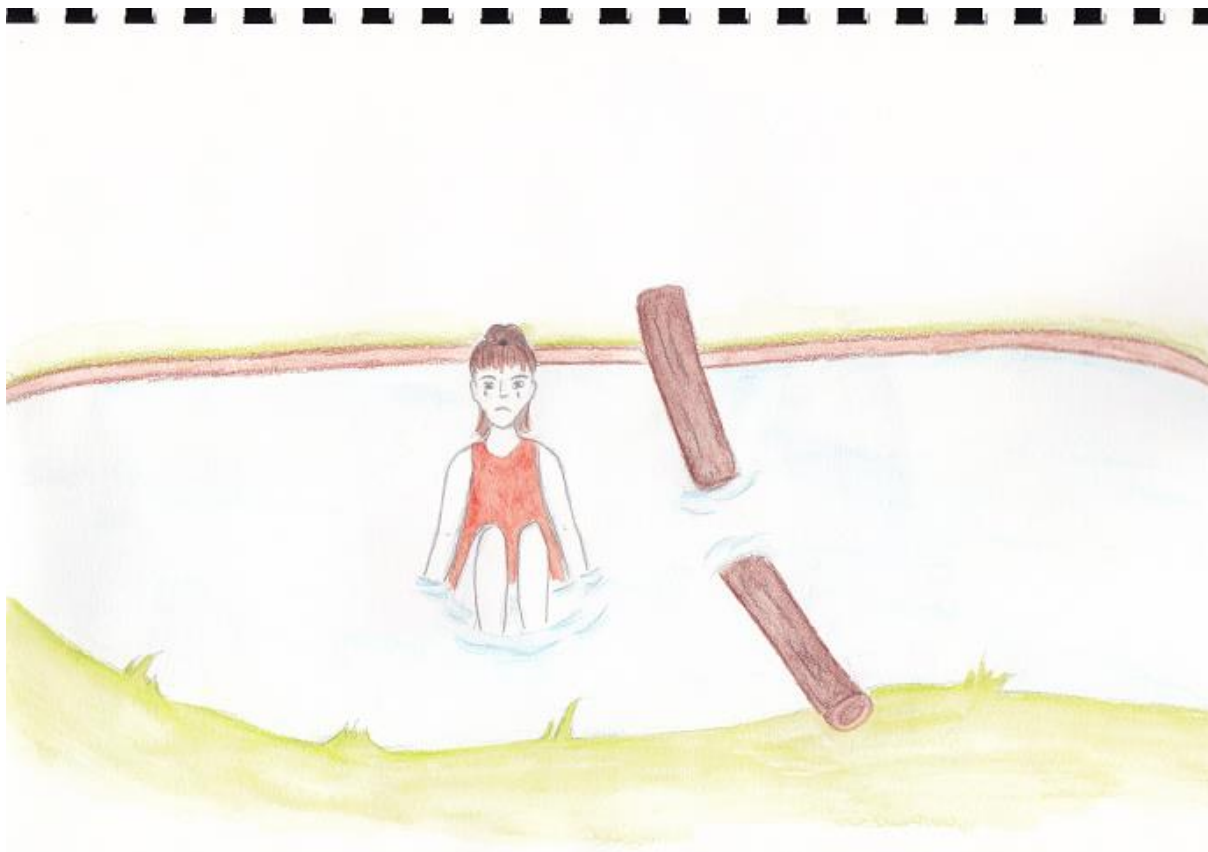
9. melléklet: Szóttalan képkönyv ötödik oldala



10. melléklet: Szóttalan képkönyv hatodik oldala



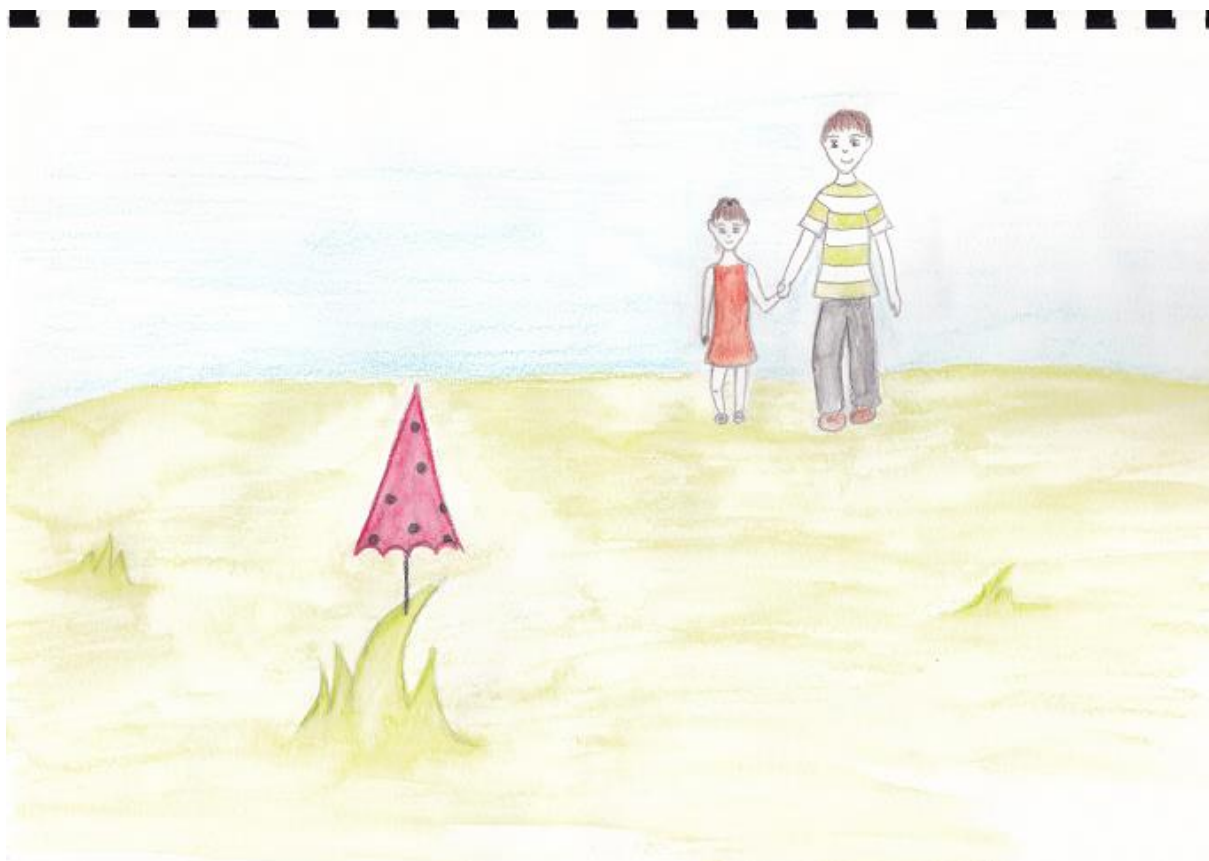
11. melléklet: Szóttalan képkönyv hetedik oldala



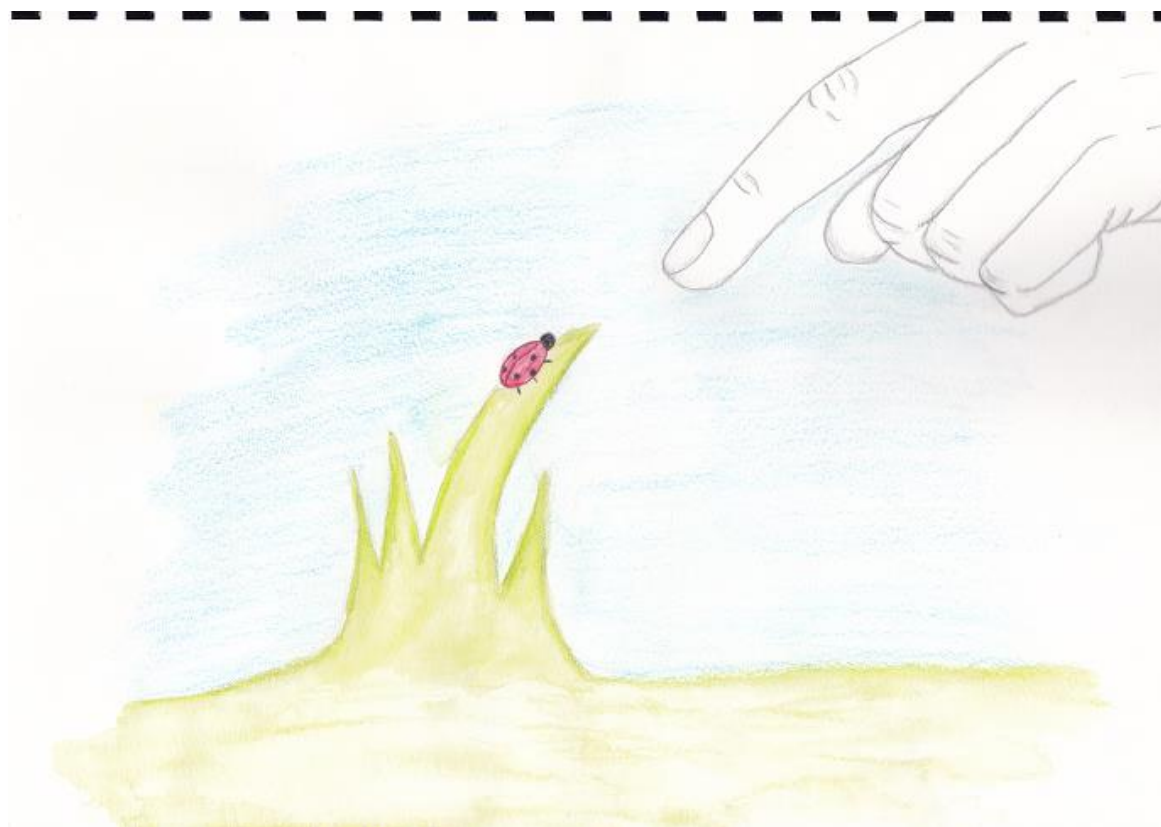
12. melléklet: Szóttalan képkönyv nyolcadik oldala



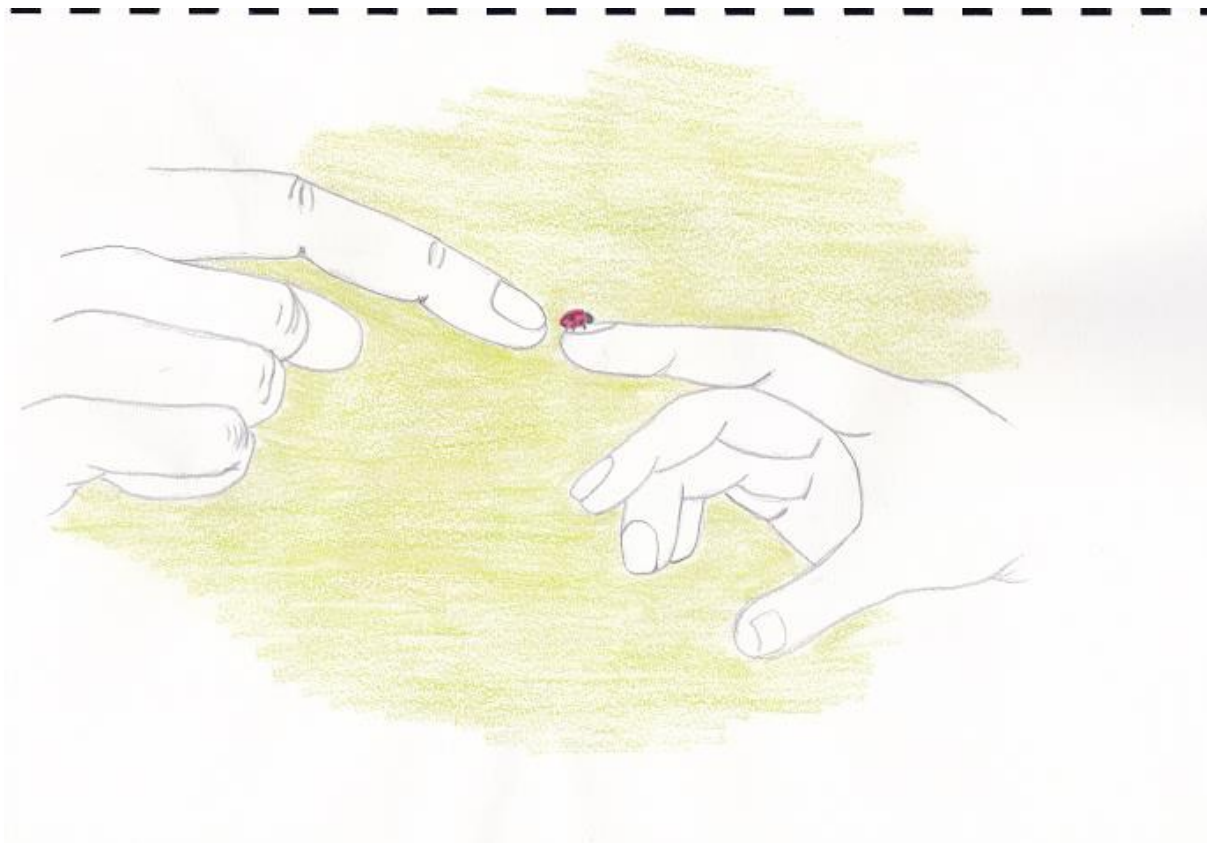
13. melléklet: Szóttalan képkönyv kilencedik oldala



14. melléklet: Szóttalan képkönyv tízedik oldala



15. melléklet: Szóttalan képkönyv tizenegyedik oldala



16. melléklet: Szóttalan képkönyv tizenkettedik oldala



17. melléklet: Szóttalan képkönyv tizenharmadik oldala