

TÖRTELI TELEK Márta

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka, Szerbia
ORCID: 0000-0001-7213-5375
ttmarta76@gmail.com

SZÚTS Zoltán

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Eger, Magyarország
ORCID: 0000-0001-8539-670X
szutszoltan@gmail.com

A DIGITÁLIS SZÖVEGEK OLVASÁSI STRATÉGIÁI, AVAGY A HIPERTEXT ÚTVESZTŐI

Strategije čitanja digitalnih tekstova ili lavirint hiperteksta

Reading Strategies of Digital Texts or Hypertext Mazes

A digitális szövegek képernyőről történő olvasása alapjaiban változtatta meg a hagyományosan verbalitásra épülő szövegértési és szövegalkotási módokat, magát a társadalmi kommunikációt, ami óriási felelősséget ró az oktatásra, a pedagógusokra. Ezt az olvasási mintázatot kimutathatóan befolyásolja a weblap típusa, de az olvasó célja is meghatározó tényező. Az újfajta szövegek és képek megértése, jelentésrétegeik feltárása új kihívások elé állítják a felhasználókat, az olvasókat. Felvetődik a kérdés, hogy a digitális térben megjelenő szövegek megértésére milyen új szövegértési stratégiáink vannak, milyen szerepük van a bennük fellelhető vizuális elemeknek stb. Tanulmányunkban – ennek megfelelően – a digitális olvasás jellemzőit tárjuk fel, a nyomtatott és a digitális szövegek közötti hasonlóságokat és különbségeket ragadjuk meg, és a vizuális tartalmakkal kiegészített, online térben létrejött szövegeket, továbbá az ezekhez kapcsolódó új szövegértési folyamatokat, az eltérő műveleti feldolgozást vizsgáljuk, sőt ezen stratégiák fejlesztési lehetőségeit is bemutatjuk; a kritikai olvasás, a reflexív magatartás jegyében.

Kulcsszavak: olvasó, digitális szöveg, szövegértés, digitális olvasás, olvasási stratégiák

Bevezető gondolatok

Az olvasást gyakran egyszerű dekódolásként értelmezik, vagy éppen hangos olvasásként.

A szövegértés kifejezés az olvasás kifejezéssel összehasonlítva a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magába az egyszerű dekódolástól, a grammatikától, a nagyobb nyelvészeti és szövegstruktúrákon, jellemzőkön át a világról alkotott tudásig. Magába foglalja továbbá a metakognitív kompetenciákat is: a szöveg olvasása közben alkalmazott hozzávetőlegesen 10 stratégia alkalmazására vonatkozó tudást. A metakognitív kompetenciák akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kiveti, javítja az olvasási folyamatát az olvasási célnak megfelelően, illetve erről tudatosan gondolkodik (PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework 3–9).

Ha az olvasást komplex tevékenységként és reálisan szemléljük, akkor elmondhatjuk, hogy Gutenberg találmánya csak kisebb változásokat hozott az olvasás antropológiájában, szemben az online média egyik jellegzetes gyakorlatával, a képernyőről való olvasással (Szűts 2018). Így az anyanyelvi nevelés megváltozott környezete olyan tudás közvetítését teszi szükségessé a tanulók számára, amelyben a tanulási folyamat, a különböző információfeldolgozási stratégiák elsajátítása elsődlegessé válik (Gonda 2015). Ennek a tanulási folyamatnak két fő összetevője van: az egyik a virtuális környezetben megjelenő információ, amely digitális szöveggé tárul az olvasók elé, a másik pedig a digitális szövegek értelmezéséhez szükséges olvasás képessége.

A digitális olvasásról gondolkodva nem feledkezhetünk meg az információs műveltségről és az írástudás különböző új típusairól. Ezek közül bármelyiknek sajátja a kritikai gondolkodás és az azt megalapozó kritikai olvasás iránti igény. A kritikai gondolkodás magában foglalja az interpretációt, az analízist, az értékelést és a következtetést, valamint a kontextus és a módszerek figyelembevételét is. A kritikai olvasás része annak nyomon követése, hogy milyen gondolkodást tükröz egy-egy szöveg, ezért meg kell határoznunk fő állításait és célját, célközönségét. Meg kell vizsgálnunk, hogy szerzője milyen érvelést alkalmaz és milyen a felépítése, különös tekintettel a hiányokra és a következtelenségekre is (Koltay 2016b). A kritikai olvasás fejlesztése pedig a sokféle csatornán érkező információk befogadása folyamán elengedhetetlen.

A digitális olvasás, a digitális kultúra és a multitasking világa

Ahogy egyre többen olvasnak digitális szövegeket, az olvasás individuális, privát aktusa egyre inkább megosztott, nyilvános élménnyé válik, főként akkor,

amikor a közösségi médiában szövegekhez megjegyzéseket fűzünk, lájkoljuk őket, újra felhasználjuk egyes részeit. Az információs technológia lehetővé teszi ezt, de hatására a figyelem töredezetté válik, és a közösségi média azt a türelmetlen elvárást kelti bennünk, hogy folyamatosan egyre újabb ingerek érjenek bennünket (Koltay 2016b). Sőt, nemcsak a közösségi média szövegeire, hanem más jellegű és műfajú digitális szövegek olvasására is jellemző az előbbi kijelentés.

A digitális kultúrára jellemző szövegértési és szövegalkotási szemléletet és módokat értelmezve, tanulmányozva mondhatjuk, hogy a digitális bennszülöttek a párhuzamos információfeldolgozást és a több feladattal való egyidejű foglalkozást kedvelik. Szívesen dolgoznak kép, hang és videó információkkal, kevésbé tartják fontosnak az írott szöveget. Szívesen keresnek rá véletlenszerűen, hiperlinkek útján elérhető multimediális információkra. Kedvelik a szimultán kölcsönhatásokat, illetve a hálózati kapcsolatok létesítését számos más felhasználóval. Azonban a multitasking nem csak a fiatalok körében elterjedt; a mindennapok része.

A több csatornán érkező információk áradata, a figyelem megosztása, az egyidejűség, a különféle szövegekbe való ki- és bekapcsolódás egésze más szövegolvasási technikát igényel, mint amikor egyetlen szöveget alkot vagy ért meg valaki. Az olvasás során egyes információkat keres az olvasó ember. Nem is kell egész szöveget végigolvasnia, mert minden technikai feltétele megvan annak, hogy csak azt olvassa el, azt szűrje ki a szövegből, amit keres. Különféle keresőprogramok vannak, és egyes szavakra, bármilyen nyelvi jelre rá lehet keresni a segítségükkel. Így jött létre a szkipping típusú információkereső olvasás, amelynek előnye, hogy az olvasó nagyon gyorsan rálehet az őt érdeklő információkra (Fenyő D. 2011). Legyen szó akár üzenetalapú, akár szerzői alapú szövegekről.

Vagyis az olvasás iránya is megváltozott: nem lineárisnak, hanem ugrásszerűnek nevezhetjük, vagyis nem kell teljes szövegeket végigolvasni, hanem gyakran elég beleolvasni különböző szövegekbe, és válogatni belőlük. Mindeközben egyrészt a szemünk ugrál folyamatosan az egyes szövegek között, másrészt gondolkodásunk is követi ezt az ugrálást (Fenyő D. 2011). Ez az olvasástípus pedig a szkennelő olvasásnak felel meg, nem az elmélyült olvasásnak, az elidőzésnek.

Ez az egyénileg megalkotható olvasási irány, az ugrásszerűség jellemzi az internetes portálokon fellelhető tartalmak olvasási módját. Mindenhol lehet keresni a tartalomjegyzék alapján. Mindenhol van beépített gyorskereső, fogalomkereső, meg lehet adni paramétereket, szűrési feltételeket, amelyek segítségével el lehet jutni bármilyen információkhoz. Sőt, a mai honlapokon gyakori, ma már szinte kötelező elem a címkefelhő beépítése. Ez a rákeresés és az előfordulások gyakorisága szerint rendezi a honlap kulcsszavait, és aszerint lesznek az egyes szavak nagyobbak és kisebbek, élénkebbek vagy halványabb színűek,

hogyan kerestek rá, vagy hogy a kereső által megadott szóval, kifejezéssel milyen gyakran állnak kapcsolatban. Vagyis ez is egyfajta tartalomjegyzéknek tekinthető, de olyannak, amely nemcsak hogy állandó mozgásban van, de amelyet az olvasók, a keresők szerkesztenek – mintegy öntudatlanul (Fenyő D. 2011).

Mindemellett az angolszász modellek is bizonyítják, hogy a digitális szövegek olvasója nem csupán befogadója az adott szövegnek, hanem sokszor alkotója is, hiszen az internetes kommunikáció megkívánja, hogy kulcsszavakat alkossunk, keresőmotorokat használjunk, alkalmazzuk a különböző navigációs lépéseket, vagy bejegyzéseket, kommenteket hozunk létre. Ezért is nehéz a digitális szövegek értelmezésekor elkülöníteni az olvasást az egyéb kognitív műveletektől. Gonda Zsuzsa ebből kifolyólag a digitális szövegek olvasását egy olyan komplex kognitív tevékenységnek tekinti, amelyben az olvasási készség és képesség kiegészül a digitális kompetenciával, amelynek során az olvasó az információkeresés, -értékelés, -összefoglalás és -megosztás műveletét hajtja végre. Ezt az olvasási folyamatot pedig már e-olvasásnak nevezi (Gonda 2015). Vagyis az e-olvasás már az olvasási készség magasabb szintjét jelenti. Erre pedig sok olvasó nem képes, ahogy azt a PISA-mérések során is kimutatták.

Egészen radikálisan megváltozott a kép és a szöveg viszonya. A mai olvasó elsősorban a képből indul ki, és ezekhez képest másodrendű a nyelvi szöveg. Ikonok egész sora veszi körül az olvasót. Ám a kép és a szöveg aránya megváltozott, jóval több képi információ veszi körül a ma felnövő nemzedéket, mint korábban. (Ugyancsak megváltozott ezek aránya egyes szövegtípusokon belül.) Ezzel egyidejűleg és ennek megfelelően pedig a hétköznapiakban az olvasás visszaszorult, legalábbis sok gyakorlati feladatot nem olvasással oldunk meg, mint korábban, vagy legalábbis nem szövegolvasással, hanem piktogramok olvasásával, illetve nem áttekintő olvasást kell használnunk, hanem csak információkiemelő olvasást. Gyakori hétköznapi szövegtípus például az instruáló szöveg (Fenyő D. 2011).

A digitális szövegek esetében egyfajta hármasságot figyelhetünk meg, vagyis a kép és a szöveg melletti harmadik minőségnek „valamilyen digitális kapocs” tekinthető. Egyfajta hármas jel- és jelentésrendszerrel beszélhetünk, melyet multimodalitásnak nevezünk. Ebben a rendszerben a képeknek elengedhetetlenül fontos szerepük van: vezetik a figyelmünket, mintázatokat adnak, magyaráznak, tisztáznak, keretet – röviden: jelentést adnak a tartalomnak (Youngs–Serafini 2011). A képek, ábrák, grafikák és a felületdízajn szerepe felértékelődik, ahol a színek és kiemelések nemcsak illusztrációként vagy magyarázatként szolgálnak, hanem fontos, gyakran elengedhetetlen elemei az olvasás megértési folyamatának (Walsh 2010). Vagyis a képernyőn megjelenő szöveg fizikai megvalósulását és a műveleti feldolgozást nemcsak az infokommunikációs technológia (IKT)

határozza meg, amely lehetővé teszi a szöveg megjelenítését, hanem a szöveg belső szerkezeti felépítése és formája is (Gonda 2011). A digitális szövegek műveleti feldolgozása ugyanis szimultán zajlik, hiszen a szöveg olvasójának, értelmezőjének nemcsak verbális elemeket kell kódolnia, hanem a képernyőn jelentős arányban szereplő nem verbális információt is fel kell dolgoznia az információ megszerzéséhez.

A képek kiemelt jelentősége, valamint a képek és a szövegek közti narratív kapcsolat felfedezése és értelmezése egyfajta vizuális jártasságot, speciális olvasási stratégiát igényel. A digitális szövegek olvasásának töredezettsége, ugrásszerű volta nyilvánvaló, és e jellemzők alapján a képregényekkel rokoníthatók: olvasási stratégiájuk nem-lineáris. Az egyén szándéka, motivációi stb. alapján önállóan dönt arról, hogyan fogadja be a kép- és szövegrendszer együttesét. Előbb a szövegbuborékokat veszi sorra, majd aztán a képeket, vagy éppen fordítva: a képek alkotta történettel kezd, és ezekhez fűzi hozzá a szöveget (Szabó 2015b). Mindez pedig azt eredményezi, hogy az olvasónak jelentős mértékű kognitív erőfeszítést kell tennie egy-egy digitális szöveg vagy képregény befogadásakor. Értő olvasásuk igen összetett kognitív feladat (Szabó 2015a). Az olvasói aktivitás mint konstruáló folyamat jelentősen átalakul a nyomtatott vagy mindenfajta vizuális kiegészítő elemet nélkülöző szövegek olvasásához viszonyítva annak érdekében, hogy az egyén az egyes összetett jel- és jelentésrendszereket megfelelő módon fel tudja dolgozni.

A képek ilyen jelentős szerepe az olvasásban felvetheti a kérdést, hogy jelenthet-e ez bármilyen szempontból is egyfajta visszatérést – a mára már túlhaladott, jelentősen egyszerűbb – képolvasáshoz. A digitális világ vizuálisan gazdag, kész tartalmai ugyanis akár negatív hatással is járhatnak, ha azt eredményezik, hogy kevésbé lesz szükségünk a fantázia működtetésére, mély gondolkodásra. Szabó Krisztina meglátása szerint azonban – éppen az előzőekben részletezett komplex hármas jelentésszerkezet miatt – a vizuális elemek feldolgozása, elhelyezése a szövegek környezetben és azzal együtt való értelmezése egyfajta „interpretatív trajektóriát” eredményez, ami ösztönzőleg hat a mély megértésre. Ilyen értelemben a digitális olvasás területén a képek és vizuális elemek újrafelfedezéséről beszélhetünk, hiszen ha ezek a képi elemek pl. a képregényekben a szövegértést segítik, akkor hasonló lehet a szerepük a digitális tartalmak befogadásában is (Szabó 2015b). Tehát a digitális szövegek megértéséhez közelebb járunk, ha olyan területeken keresünk kapcsolódási pontokat, leíró metaforákat, melyek képeket és szövegeket hasonló rendszerben, együttesen kezelnek, mint például a képregények.

Korunk olvasási folyamatait tehát új definíciókért és metaforákért kiáltanak annak érdekében, hogy megértsük a digitális szövegolvasás és -értés mechanizmusait. Egy ilyen lehetséges metafora, a képregény bevonása jelenthet új utat.

Szabó Krisztina hipotézise szerint a digitális olvasás számos vonásában hasonló lehet a képregényolvasáshoz (Szabó 2015b). Hiszen a képregény esetében a szó és a kép összjátéka olyan gondolatokat és érzéseket tud kifejezni, amelyeket külön-külön aligha tudnának, ahogyan a digitális szövegekben is (Törteli Telek 2019).

A hipertext mint alternatíva

Szakítva a linearitással, az alfabetikus szövegre, álló- és mozgóképre, valamint hangra épülő digitális szövegek világa egyrészt lehetővé teszi a sokoldalú, sokközpontú információkeresést és -feldolgozást, másrészt viszont az információk közötti tájékozódás, valamint azok értékelésének képessége nélkül értelmét vesztheti; az olvasó számára csak akkor adhat biztonságérzetet a szövegtenger vég nélküli áramlásában, akkor képezheti az élethosszig tartó tanulás alapját, ha az ilyen típusú szövegeket, azaz a hipertextet értelmezni is tudjuk. Posztmodern társadalmunkban a digitális szövegek értő olvasása elengedhetetlen (Törteli Telek 2016).

A műveleti és szerkezeti jellemzők alapján kognitív nyelvészeti keretben a digitális szöveg képernyőn megjelenő, egymáshoz linkekkel kapcsolódó információk (szöveg, kép, hang stb.) hálózata, amelynek hatékony feldolgozásához a kiválasztás, a rendszerezés, a kapcsolódás és az értékelés műveletének végrehajtására van szükség (OECD 2011). A digitális szövegeket az értelmezés során nemcsak olvassuk, hanem használjuk is (Gonda 2011). Sőt, a szövegértés és szövegalkotás folyamata szorosan összefügg, olyannyira, hogy a kettő közötti határvonalat nehéz meghúzni. Ez a két művelet nehezen választható el egymástól.

Az olvasási stratégiák

Ha körbejárjuk az olvasási folyamatokban alkalmazott olvasási stratégiákat, a végrehajtásuk szempontjából két csoportra bonthatjuk. A szövegolvasási stratégiák kategóriájába azok a stratégiák tartoznak, amelyek végrehajtása nyomtatott szövegen is lehetséges. Ebbe a csoportba sorolhatók a következő olvasási stratégiák: előzetes tudás aktiválása a témáról, a szöveg belső szerkezetéről; következtető stratégia a szójelentésre, a szöveg szerkezetére és tartalmára; valamint az önszabályozó javítási stratégia. A digitális szövegolvasási stratégiák kategóriáját pedig azok az olvasási stratégiák alkotják, amelyek kizárólag digitális szövegek olvasásakor alkalmazhatók: előzetes tudás aktiválása a weboldalak szerkezetéről, felépítéséről, a keresőmotorok használatáról; következtető stratégia a szöveg további részeire és a többretegű szövegek elemeire; valamint az önszabályozó összekapcsoló, navigációs és információkereső stratégia (Gonda 2014).

Fenyő D. György az olvasó által, a hatékony szövegértés érdekében, kimondottan a digitális szövegek olvasásakor alkalmazott stratégiáit négy csoportra osztja: 1. számítógépes előismeretek alkalmazása, 2. ugrásszerű olvasási irány megvalósítása, 3. az információ felkutatása, dekódolása, értékelése és újjászervezése, 4. a szimultán érkező információk befogadása és alkotása. Vagyis a befogadó szempontjából közelítve meg a digitális szövegek olvasásakor alkalmazott stratégiákat, a digitális szövegek alapvetően a felhasználóra koncentrálnak, és az olvasónak sokkal aktívabb szerepet kell vállalnia a folyamatban, mint a nyomtatott szövegek olvasásakor (Fenyő D. 2011). Keresőrendszert alkalmazni, navigálni; majd adott dokumentumon belül információkat keresni, értelmezni; felmérni, mennyire relevánsak azok. Kritikus módon megítélni a források hitelességét, végül pedig akár több forrásból származó információkat összevetni, összefoglalni, integrálni, és ezzel gyarapítani a már meglévő ismereteit, a tudásstruktúrájába mindezt beépíteni, ahogy azt Piaget munkáiban olvashatjuk.

A digitális szövegek olvasási stratégiái a PISA-felmérés tükrében

A PISA-felmérés keretein belül 2009 óta a digitális szövegek értő olvasását is kutatják. A PISA-vizsgálat a digitális szövegértés eredményeihez képesszinteket rendelt, amelyek segítségével meghatározható, hogy a különböző pontszámot elérő tanulók milyen gondolkodási műveleteket, vagyis olvasási stratégiákat képesek alkalmazni a digitális környezetben. Ezt az összefüggést, azaz a PISA által meghatározott tudáselemeket és a közben alkalmazott információfeldolgozási stratégiákat összegezték.

A digitális szövegértés eddigi eredményei azt mutatják, hogy a magyarországi tanulók ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (Balázs et al. 2013). Lényeges figyelembe venni, hogy a hagyományos (nyomtatott) szövegértési teljesítmény szorosan összefügg a digitális szövegek olvasásában mutatkozó eredményekkel. A PISA-mérések eredményei bizonyították, hogy azok a tanulók, akiknek magasabb szintű a hagyományos szövegértési teljesítményük, a digitális szövegek olvasásértésében is jobban teljesítenek. Továbbá kiemelendő, hogy 2009 óta folyamatosan nő a digitális leszakadók aránya, vagyis azoké, akik a 2. szintet sem érik el. Ezek a tanulók nehezen birkóznak meg a digitális információ feldolgozásával, amely a későbbi életükben, a munka világában akár a digitális írástudatlansághoz is vezethet (Koltay 2016a), azaz a pontosan meghatározott, általában ismerős témákhoz kötődő információ megkeresése (azonosítása) és értelmezése is gondot okoz számukra. Egyszerre kevés oldalon keresztüli navigáció, webes eszközök (pl. legördülő menü) használata, valamint a különféle formátumokban megjelenő információk integrálása, világo-

san körülhatárolható kategóriákba tartozó példák felismerése sem teljesíthető a részükről (Antalné Szabó et al. 2019). Ugyanakkor további probléma, hogy folyamatosan nő a digitális leszakadók és az 5. képességszintet elérők közötti távolság. Ezen a szinten ugyanis már az információ értékelése és összefoglalása is lehetővé válik az olvasó számára. A szokatlan kontextusú, nem egyértelmű információ elhelyezése, elemzése és kritikus értékelése, valamint a szöveg értékeléséhez szempontok megtalálása. Számos oldalon keresztül történő navigálás (egyértelmű utasítás nélkül) és különféle formátumú szövegek megvizsgálása is lehetővé válik. Mindez pedig még inkább erősítheti a társadalmi egyenlőtlenségeket (Antalné Szabó et al. 2019).

Mindezen tények alátámasztják a digitális szövegek olvasási stratégiáinak – megfelelő szempontok figyelembevételével történő – fejlesztését, annak szükségességét az oktatásban. A rendelkezésre álló módszerek, eljárások sokszínűsége lehetőséget ad az eredményes fejlesztő munkára. De természetesen újabb programok kidolgozására is szükség lehet majd az elkövetkezőkben.

A digitális szövegek olvasási stratégiáinak fejlesztési lehetőségei az oktatásban

Az iskolai pedagógiai vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógusok a gyakorlatban a digitális technológia alkalmazása során nem tartják magukat mereven a tankönyvekben leírt módszertani javaslatokhoz, hanem az osztályközösség, a technológiai infrastruktúra, illetve saját digitális kompetenciájuk függvényében eltérnek a sztenderdektől, és kísérleteznek, miközben újabb tanári szerepekben kell helytállniuk. Ezek a megváltozott tanári szerepek pedig a következők: a facilitatori szerep (az osztályközösség átsegítése a digitális transzformáció folyamatán), a moderatori szerep (a kooperáció és a kommunikáció során kialakuló viták keretek között tartása céljából), a kuratori szerep (a tanulók segítése a források használatában és feldolgozásában), a játékmester szerepe (a gamifikáción alapuló tanulás során a tanulók érdeklődésének felkeltése és fenntartása a játék iránt), valamint az influencer szerepe. Azonban elmondhatjuk, hogy ezek a tanári szerepek nem választhatók el egymástól élesen (Szűts 2020).

A kihívások közé tartozik, hogy az oktató-nevelő munka során a multitasking alkalmazása általában nehezíti a fókusz megtalálását, ezért csak indokolt esetben kell alkalmazni a tanítás és tanulás folyamán. Faragó Boglárka kiemeli, hogy az infokommunikációs eszközökkel végzett másodlagos tevékenység túlterheli korlátozott kognitív kapacitásunkat, ezáltal nem hagyva szabad erőforrást a tananyag mélyebb feldolgozására, így rontva a teljesítményt (Faragó 2019). Mindez pedig a gyakorló pedagógusok véleménye alapján is teljességgel helytálló.

A digitális szövegek feldolgozásának három szintje:

1. az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok
2. komplex szövegfeldolgozási gyakorlatok
3. szakmai szövegfeldolgozási gyakorlatok (Gonda 2018).

Az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok elsődleges célja, hogy a digitális szöveg olvasója ismerje a weboldalak szerkezeti felépítésének a jellemzőit, értse a többretegű szöveg elemeinek az egymáshoz való viszonyát, és képes legyen egy saját olvasási ösvény kialakítására. Ennek megfelelően az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok a következők lehetnek: (mozgó-)kép és szöveg viszonyának az értelmezése: a kritikai gondolkodás módszereinek az alkalmazása (véleményformálás, leírás, vita); mentális modellálás, hangos gondolkodás; olvasási forgatókönyvek készítése; olvasási ösvény rajzolása, kiegészítése, a kiépítés indoklása; találati listák elemeinek a feldolgozása: sorrendbe állítás, a lényegi pontok kiemelése, a kiválasztás indoklása (Gonda 2018).

A komplex szövegfeldolgozási gyakorlatok körébe a következők tartoznak: fogalom- és gondolatérképek készítése; az információk hitelességének a megállapítása; digitális prezentáció készítése; egyéni és csoportos szövegalkotás digitális felületen; digitális projekt megvalósítása és digitális tanulói portfólió összeállítása (Gonda 2018). Például a szövegalkotás történhet Word programban, a Wikipédia online szerkeszthető felületén, adott címszót tekintve, a PowerPoint vagy a Prezi keretein belül stb. A lehetőségek tárháza igen nagy.

Egy másik megközelítés alapján a digitális szövegek olvasási stratégiáinak tanítását két csoportra bonthatjuk, melyek a következők: 1. a tanuló olvasáshoz szükséges készségek javító óratervek és a komplex stratégiafejlesztés, 2. az olvasási készséget fejlesztő olvasás előtti, alatti és utáni stratégiák (Matthew–Felvégi 2009). Mivel azonban a digitális szövegek olvasása alapvetően komplex információfeldolgozási folyamatot jelent, ezért olyan módszerekre van szükség, amelyek jól adaptálhatók a virtuális környezethez, ezek pedig elsősorban a komplex stratégiafejlesztést célzó módszerek. Ezen módszerek közül kiemelhetjük:

1. Az irányított olvasási feladatokat (Directed Reading Activity), amelyeknek elemei az olvasandó szöveg előkészítése (böngészőprogramok, képkereső szoftverek alkalmazásával), a néma olvasása (az adott szöveg kivetítésével és a fontosabb kulcsszavak kiemelésével), majd annak megbeszélése (grafikus szervezők készítésével) (Matthew–Felvégi 2009). A grafikus szervezők (pókhálóábrák, jelentéstérképek stb.) készítése lehetséges papíron, de akár digitális felületen is, különböző programok használatával. Ezáltal a fogalmak alá- és fölérendeltségét, egymáshoz való viszonyát stb. mutathatjuk be.

2. Komplex módszerként tekinthetjük a stratégiák alkalmazásának fejlesztésében az irányított felolvasás-gondolkodás tevékenységet (Directed Reading Thinking Activity), amelynek középpontjában az olvasás céljának meghatározása áll. Ekkor különböző típusú információk elérésének olvasási forgatókönyvét tervezetik meg a tanulókkal. Az elkészült olvasási forgatókönyvből egyértelművé válik, hogy a feladatmegoldás, illetve az információkeresés folyamán melyik olvasástípust kell alkalmazniuk a tanulóknak (Gonda 2015). Például az ismeretszerző olvasást, amelynek célja egy adott témában való tájékozódás, vagy a kereső olvasást, amelynek célja egy bizonyos információ megszerzése, vagy az áttekintő olvasást, amelyet támogat a weboldalak mozaikszerű felépítése stb.
3. A „hallgass, olvasd, vitázz” (Listen, Read, Discuss) elnevezésű komplex fejlesztési módszer szintén jól adaptálható a virtuális környezethez, amelynek során a tanulók kiselőadást tartanak egy témáról, majd elolvassák a szöveget, végül pedig megbeszélik annak tartalmát (Matthew–Felvégi 2009). Így nemcsak a digitális szövegek olvasását, hanem alkotását is fejleszthetjük, hiszen a tanulók kiselőadásukat prezentáció kíséretében is megtarthatják (bennük különböző linkekkel, vagyis digitális szöveg létrehozásával). Ugyanakkor a szöveg megbeszélése is történhet virtuális környezetben (a különböző internetes oldalakat kihasználva).
4. A mentális modellálás az olvasási stratégiák hatékony fejlesztésének módszere, melynek során a pedagógus (projektor vagy interaktív tábla segítségével) szemlélteti, hogyan alkalmazza az egyes stratégiákat a jelentésteremtés érdekében, majd ezt irányított gyakorlás követi párban vagy kisebb csoportokban, tanári felügyelet mellett (Tóth 2009). A pedagógus bemutatja, ő milyen stratégiákat alkalmaz a különböző olvasástípusokban. Szemlélteti, hogyan kapcsolódnak össze az olvasást támogató és szervező navigációs lépések az alkalmazott olvasási stratégiákkal, valamint bemutatja az olvasási útvonalon való közlekedés lehetőségeit is.
5. A szövegfeldolgozó képességfejlesztés (SZÖVEGFER) magyar kidolgozású módszer, melynek célja, hogy a szövegértést a tankönyvi szövegek feldolgozására építse, elősegítve ezzel az olvasási képesség, a gondolkodási folyamatok és a tantárgyi tudás fejlesztését (több tantárgy és több pedagógus bevonásával). A program első részében egy teljes tanórán történő szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés történik. Ekkor a tanulók megismerkednek a szövegben szereplő fogalmakkal, gondolatokkal, azaz megalkotják a szöveg elsődleges jelentését. A második (öt-hat tanórán át tartó), részben öt-öt perces blokkokban a pedagógus a már ismert szövegre épülő, gondolkodási képességeket fejlesztő felada-

tokat ad a tanulóknak (Józsa–Steklács 2009). Ez a módszer elősegíti és támogatja annak a módszertani elvnek a megvalósítását/teljesülését, mely szerint a szövegértési képesség fejlesztése össztantárgyi feladat kell hogy legyen.

Összegzés

A digitális szövegek olvasása valóban alapjaiban változtatta meg a szövegértési és szövegalkotási módokat, mindez pedig a pedagógus szerepét formálta az oktatás során. Hol facilitátor, hol moderátor, hol a kurátor vagy a játékmester szerepe jut neki a tanórák során. Mindeközben alapvető és komplex szövegfeldolgozási gyakorlatokat alkalmaznak, például irányított olvasási feladatokat vagy a mentális modellálás eszközeihez nyúlnak, ugyanakkor azt az elvet is szem előtt kell tartaniuk, hogy a szövegértési képesség fejlesztése össztantárgyi feladat kell hogy legyen. Kétségtelen, hogy az elkövetkezőkben mindezen módszerek, eljárások gyakorlati alkalmazása, tesztelése, a jó gyakorlatok további hatáselemzése, majd pedig nagyobb volumenű kutatások folytatása válik szükségessé.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raátz Judit – Szabó Éva. 2019. *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Vadász Csaba. 2013. *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2023. júl. 25.)
- Faragó Boglárka. 2019. *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának többmódszerű elemzése: IKT-eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanulók körében*. Doktori disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
- Fenyő D. György. 2011. Hogyan olvasnak a mai fiatalok? *Fordulópont* (52): 13–35.
- Gonda Zsuzsa. 2011. A nyomtatott és digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia* 1.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304> (2023. júl. 19.)
- Gonda Zsuzsa. 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* (4): 439–450.
- Gonda Zsuzsa. 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái: Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Gonda Zsuzsa. 2018. Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733> (2023. júl. 22.)
- Józsa Krisztián – Steklács János. 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* (4): 365–397.
https://www.magyarpedagogia.hu/document/Joza_MP1094.pdf (2023. aug. 10.)

- Koltay Tibor. 2016a. Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra* (1): 102–109.
https://epa.oszk.hu/00000/00011/00201/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_01_12.pdf (2023. aug. 11.)
- Koltay Tibor. 2016b. Néhány adalék a digitális olvasás témaköréhez. *Könyv és Nevelés* (3): 7–15.
http://epa.oszk.hu/03300/03300/00003/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2016_3_007-015.pdf (2023. aug. 28.)
- Matthew Kathryn I. – Felvégi Emese. 2009. *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi> (2023. júl. 30.)
- OECD 2011. *PISA 2009 Results: Students on line: Digital technologies and performance* 6. OECD Paris.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf> (2023. aug. 10.)
- PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*. March 2013. [online]
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf> (2023. júl. 20.)
- Szabó Krisztina. 2015a. Képregény/olvasás? – Szövegértés a digitális térben. In Szabó I. szerk., *IV. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2015: Konferenciakötet*. 155–169. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.
- Szabó Krisztina. 2015b. Digital Literacy: Is Digital Reading Similar to Comic Reading? *Opus et Educatio* (1): 48–56.
- Szűts Zoltán. 2018. *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Budapest: Wolters Kluwer Hungary.
- Szűts Zoltán. 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth Beatrix. 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 4.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2023. júl. 31.)
- Törteli Telek Márta. 2016. A digitális szövegek olvasási stratégiái. *Hungarológiai Közlemények* (3): 115–124.
- Törteli Telek Márta. 2019. *Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában*. Újvidék: Forum.
- Walsh, Maureen. 2010. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language Literacy* (3): 211–239.
- Youngs, Suzette – Serafini Frank. 2011. Comprehension Strategies for Reading Historical Fiction Picture Books. *The Reading Teacher* (2): 115–124.

Marta TERTELI TELEK – Zoltan SIČ

STRATEGIJE ČITANJA DIGITALNIH TEKSTOVA ILI LAVIRINT HIPERTEKSTA

Čitanje digitalnih tekstova sa ekrana je iz korena promenilo tradicionalne načine stvaranja tekstualnih sadržaja, načine čitanja sa razumevanjem, a takođe i društvenu komunikaciju,

što u značajnoj meri utiče na obrazovanje, a samim tim i na nastavnike. Tipovi veb-stranica dokazano utiču na tipove čitanja, ali i sam čitalac ima značajnu ulogu u tom procesu. Razumevanje novih vrsta tekstova i otkrivanje njihovih slojeva značenja postavlja nove izazove pred čitaocem. Postavlja se pitanje kakve strategije postoje za razumevanje tekstova u digitalnom prostoru, kakvu ulogu imaju vizuelni elementi u njima itd. U skladu s tim, u našoj studiji otkrivamo karakteristike čitanja digitalnih tekstova, sličnosti i razlike između čitanja tekstova u štampanoj i onih u digitalnoj formi, koji su kreirani u onlajn prostoru i dopunjeni vizuelnim sadržajem. Takođe, proučavamo i razmatramo nove procese razumevanja tekstova, a samim tim i inovacije u postupku obrade istih. Prikazujemo mogućnosti razvoja ovih strategija, u duhu kritičkog čitanja i subjektivnog doživljaja teksta.

Gljučne reči: čitalac, digitalni tekst, razumevanje teksta, čitanje digitalnih sadržaja, strategije čitanja

Márta TÖRTELI TELEK – Zoltán SZŰTS

READING STRATEGIES OF DIGITAL TEXTS OR HYPERTEXT MAZES

Reading digital texts from a screen has fundamentally changed the way we traditionally understand and produce texts orally, and with it, the way we communicate socially. This places an enormous responsibility on education and teachers. This reading pattern is clearly influenced by the layout of web pages, but also by the reader's information and the author's aims. Understanding new media texts and images, and exploring their layers of meaning, pose new challenges for users and readers. The question arises as to what new strategies for understanding texts in the digital space are available, what role the visual elements play in them, etc. In this study, we will explore the characteristics of digital reading, and the similarities and differences between printed and digital texts. Accordingly, we will examine the texts produced in the online space with visual content, the new comprehension processes associated with them, the different operational processing and even the possibilities for developing these strategies, in the context of critical reading and reflexive behaviour.

Keywords: reader, digital text, comprehension, digital reading, reading strategies