

Steklács János

Az olvasási fluencia fogalma és jelentősége az olvasástanítás rendszerében. Egy feltáró kutatás elméleti háttere és a paradigmaváltás kérdései

Az olvasási fluencia, az olvasás folyékonyága az elmúlt két évtizedben a tudományos érdeklődés középpontjába került. A kutatási eredmények több ország oktatási rendszerének gyakorlatában meghonosodtak, jelentősen hozzájárulva az olvasástanítás és -tanulás folyamatának, rendszerének sikeresebb működéséhez, fejlődéséhez. A kutatások rávilágítottak arra, hogy az olvasási fluencia az olvasási képességek, részképességek rendszerében a szövegértő olvasást leginkább befolyásoló, meghatározó komponens. A tanulmány arra vállalkozik, hogy áttekinti az olvasási fluencia legfontosabb elméleti kérdéseit, részterületeit, elemeit, majd kitér arra a kérdésre, hogy a téma hogyan illeszkedhet a hazai olvasástanítás paradigmarendszerébe. Végül pedig bemutatja az első hazai, viszonylag nagy mintán elvégzett hangos olvasási fluenciát vizsgáló felmérés tervezésének, lebonyolításának a kérdéseit, jellemzőit.

Bevezetés

Az *olvasási fluencia* (*Reading Fluency, RF*) az a tudományos diskurzusban meghonosodott kifejezés, amelynek értelmezése bár esetenként több kérdést is felvet, mégis összességében az olvasás folyékonyására utal. A magyar szaknyelvi szóhasználatban a beszédfluenciához hasonlóan beszélhetünk az angol–latin kifejezés alapján olvasási fluenciáról, ezen belül hangos olvasási fluenciáról (*Oral Reading Fluency, ORF*) és a néma olvasás fluenciájáról (*Silent Reading Fluency, SRF*). A terminus fordításának lehetősége is felmerül, használhatnánk az *olvasási folyékonyág*, *folyékony olvasás* kifejezéseket érdemes azonban a köznyelvi és a szaknyelvi változatot elkülöníteni, más jelentést sugall az olvasási fluencia és a folyékony olvasás: az előző mint szaknyelvi kifejezés a nemzetközi szakirodalom diskurzusában használt fogalommal jobban azonosítható, míg az utóbbi általánosabb, köznyelvi értelmezést kínál. Mivel a magyar szaknyelvi nyelvhasználatban a fogalom még általánosságban nem terjedt el, ezért érdemes erről is szót ejteni, így az *olvasási fluencia* terminus használata javasolható a fentiek alapján.

A következőkben tehát az olvasási fluencia fogalmának az értelmezési kérdéseit, elméleti hátterét mutatja be a tanulmány, illetve értelmezi a nemzetközi eredményeket. Magyar nyelven még nem született sem empirikus, sem teoretikus átfogó kutatás az olvasási fluenciáról, vizsgálati lehetőségeiről, a hazai rendszerbe történő integrálásáról, bár több olyan tanulmány is született, amelyben megjelenik a fogalom, illetve egyéb tényezőkkel összehasonlítva vizsgálja a fluens olvasás képességét (Blomert–

Csépe 2012; Csépe 2014; Sipos 2019; Kertész et al. 2020; Bóna–Steklács 2020, 2021; Lukács et al. 2023).

A tanulmány a fluencia két területe közül a hangos olvasás fluenciájára helyezi a hangsúlyt. Kitér a definíció fogalmi kereteinek, az olvasási fluencia komponenseinek a leírására, az olvasási folyamat automatizmusának a bemutatására is. Helyet kap a tanulmányban olyan, az olvasási folyamatot befolyásoló tényezők, elméletek ismertetése, amelyek a kutatások tanulságai szerint közvetlenül és közvetetten is befolyásolják az olvasási fluencia értelmezését. Az elsődleges cél ezzel a hazai olvasástanítás szempontjából segíteni a jelenség megismerését, meghonosodását, mivel a nemzetközi kutatási és oktatási gyakorlatban már egyértelműen igazolódott a szerepe az oktatási rendszerek sikerességében.

A következő kérdés az, hogyan történik, történhet paradigmaváltás a neveléstudományi és a pedagógiai tudás relációjában. Végül a tanulmány bemutatja egy hazánkban folyó, második osztályosok hangos olvasási fluenciáját vizsgáló kutatás tervezését és adatfelvételi, illetve adatelemzési folyamatát. Ez utóbbi relevanciája, hogy az első, ezen a területen folyó empirikus, viszonylag nagy mintás hazai kutatás első lépéseinek a tapasztalatait hasznos lehet a jövőbeni kutatások számára is közzétenni.

Az olvasási fluencia fogalma, értelmezési keretei

Az olvasási fluencia definíciója

A szakirodalom olvasási fluencia alatt azt a képességet, más szempontból a komplex olvasási, megértési folyamat azon részképességét érti, amely a szövegértés alatti komponensek automatizált működésének segítségével, a nyelvi elemek, betűk, szavak, frázisok pontos felismerésével, a vizuális információk nyelvi jelentéssé alakításával támogatja a szöveg megértését, a jelentéskonstrukció folyamatát.

A hangos és a néma olvasás tekintetében a legfontosabb különbség, hogy a hangos olvasás során az olvasott szöveg értelmezése, a kifejező olvasás és a tévesztések, ismétlések, a szupraszegmentális, a prozódiai jellemzők, mint például a szünetek, a hanglejtés is hallhatóvá, érzékelhetővé, értékelhetővé válnak. A következőkben a hangos olvasás fluenciáját vizsgálom meg alaposabban.

Az olvasástanítási és -tanulási folyamatban betöltött szerepe, jelentősége tekintetében az olvasási fluencia megítélése sokat változott a 2000-es évek óta. A kutatások és a tanítás, tanulás területén szerzett tapasztalatok, eredmények azt igazolják, hogy a szövegértő olvasás szempontjából a fluencia fejlettségi szintje mutatja, jelzi előre legerőteljesebben a folyamat sikerességét az olvasási folyamatban ismert részképességek közül (Kamil et al. 2008; Kuhn et al. 2010; Paige 2020; Washburn 2022). Több tanulmány is rámutat viszont arra, hogy bár a kutatók a legfontosabb fogalmi keretek meghatározásában egyetértenek, teljes konszenzus még nem alakult ki a pontos meghatározását illetően. Mindenesetre az elmúlt évek tapasztalatai jól mutatják, hogy a magas szintű olvasási képességnek fontos velejárója az olvasási fluencia, amely több olvasási és nyelvi folyamat interaktív együttműködését foglalja magában (Nguyen et al. 2020).

Razinski és munkatársai (2011) az 1880-as évekre vezetik vissza a fluencia történetét, írásukban elsősorban még a szófelismerés automatizált szintjére tesznek utalást. A tanulmány száz évvel későbbre, 1985-re teszi azt az időpontot, amikor az olvasási fluencia kiterjedt, szélesebb értelmezésű definíciója megjelenik Harris és Hodges szótárában (Harris–Hodges 1985). Ebben a meghatározásban a fogalom már magában foglalja a szokásos elemeken kívül a szövegértés tényezőjét is.

Schwanenflugel és Kuhn (2015) a fluencia definícióiról megállapítják, hogy a lényegi egyetértés ellenére a részletek tekintetében nem született még meg a konszenzus. Véleményük szerint ennek oka a szemléleti különbségeken kívül az is, hogy némelyik definíció nagyon általános, míg némelyik túlságosan kitér a részletekre.

Alt és Samuel (2010) tanulmánya a megközelítéseknek, értelmezéseknek két típusát, a pszichológiai és a nyelvészeti szemléletű értelmezéseket különíti el. Kategorizációjuk szerint a megközelítések további három csoportba sorolhatók. Eszerint az olvasási fluencia értelmezésében három tábor különíthető el. Az első és a második táborba tartoznak azok, akik a három komponens, a gyorsaság, a pontosság és a prozódia alapján definiálják a hangos olvasási fluenciát.

Az első tábor az olvasás sebességét és pontosságát azonosítja a fluenciával egy olyan kétlépcsős folyamatban, ahol az első lépcsőben a dekódolás, szófelismerés zajlik, a másodikban pedig a megértés (Daane et al. 2005). A második, hasonlóan vélekedő tábor abban különbözik, hogy ők a prozódia gyakorlatilag azonosítják a megértéssel, szerintük a helyesen kiejtett szó, kifejezés, értelmezve olvasott mondat megértést is jelent. Értelmezésükben a prozódiahoz megfelelő sebesség is társul, ellenkező esetben, vagyis ha nem megfelelő a sebesség, nem megfelelő a prozódia sem, és nem lehet megértésről beszélni (Hudson et al. 2005; Rasinski et al. 2011).

A harmadik csoportba azok tartoznak, akik a fluens olvasás képességét az egyidejű dekódolással és a megértéssel azonosítják. Az automatizálás elméletére támaszkodva azt a nézőpontot képviselik, hogy az automatizáltság szintje feltételezi a gyors és pontos azonosítást, így a munkamemória erőforrásai a megértésre koncentrálnak, tehát a fluencia természeténél és összetevőinél fogva megértést eredményez (LaBerg–Samuels 1974; Samuel 2002; 2007; Alt–Samuel 2010).

A fentiek alapján az olvasási fluencia fogalmi dimenziója úgy szintetizálható, hogy a legtöbb elméleti megközelítés a hangos olvasási fluencia fogalmi meghatározásánál általában a jelenség komplexitásának a kiemelése mellett két szélesebb körben értelmezhető fogalmat említ, ezek az *automatizmus* és a *szövegértés*, a részterületek, komponensek tekintetében pedig három területre szorítkozik, ezek az *olvasás sebessége*, az *olvasás pontossága* és a *prozódiai elemek* (Hudson et al. 2005; Hudson et al. 2009; Kuhn et al. 2010).

Mindezek figyelembevételével nézzünk meg három definíciót, amely egy-egy sajátos szempontból, általánosítva vagy konkretizálva határozza meg a fogalmat. Az első egy általános, összefoglaló igényű, tudományos kritériumokra fókuszáló definíció, a második az oktatási rendszerhez, annak gyakorlatához és céljaihoz illeszkedik, a felmérések eredményeit ismertető publikáció meghatározása. A harmadik pedig egy részletező, a fogalom elemeire külön-külön kitérni kívánó definíció.

Schwanenflugel és Meisinger (2010) meghatározásában a következő szerepel: „A fluencia pontosságot, automatizáltságot és a hangos olvasás prozódiját ötvözi, amelyek együtt segítik az olvasó jelentéskonstrukcióját. A hangos olvasás során mindez a szó egyszerű felismerése, az egyszerűség azonosítása, a megfelelő tempó, a hangsúlyozás és az intonáció megfelelő alkalmazása során mutatkozik meg. Az olvasási fluencia olyan tényező, amely mind a hangos, mind a néma olvasás során korlátozhatja vagy támogathatja a megértést” (242).

Jellegzetes, az oktatási rendszer, az olvasástánítás, a felmérések szempontjai szerint egyszerű, világos és jól alkalmazható a 2018-as NAEP Hangos olvasási fluencia felmérésének eredményeit ismertető kötet bevezető fejezete, amely szerint „folyékony olvasók azok, akik tudnak szöveget olvasni a megfelelő sebességgel, pontossággal és kifejezőkészséggel”. Kitér arra is a meghatározás, hogy a hangos olvasási fluencia képességéhez hozzátartozik, hogy „felolvasás közben mennyire történik könnyen a szófelismerés, továbbá mennyire megfelelő a tempó, a tagolás, az intonáció (kifejező olvasás), ami azt mutatja, hogy a prozodikus jellemzők mennyire igazodnak a szöveg szerkezetéhez és jelentéséhez„ (White et al. 2021: 3).

A harmadik definíció Fuchs és munkatársai (2001) tanulmányából származik, nézőpontját tekintve jó példája lehet a megértés és a dekódolás egységes szemléletét képviselő kutatásoknak: A hangos olvasási fluencia egy bonyolult, többkomponensű teljesítményre utal, amely magában foglalja például az olvasó feldolgozási képességét, az automatikus megfeleltetéseket a betű-hang reprezentációs folyamatban, a hangkomponensek egységbe foglalását felismerhető egész elemekké és az automatikus hozzáférést a lexikális reprezentációkhoz, a jelentés feldolgozását a mondatokon belül és azok között, valamint a szöveg jelentésének kapcsolását már meglévő információkhoz és a következtetéseket a hiányzó információk pótlásához (Fuchs et al. 2001: 239–240).

Az olvasási fluencia komponensei, elemei, ezek világos körülírása, meghatározása nemcsak a tudományos objektivitás és pontosság szempontjából fontos, hanem azért is, mert a felmérésekben, a tanítás, fejlesztés területén egyértelműen meg kell határozni a fejleszteni és mérni kívánt tényezőket.

A fentieket összegezve és a szakirodalom további megállapításaira támaszkodva tehát elmondható, hogy az olvasási fluencia fogalmának értelmezésében, komponenseinek tekintetében, illetve ezek súlyának, fontosságának a megítélésében ugyan tapasztalható eltérés a megközelítések között, viszont az eredményesség, a megkívánt képességszint tekintetében egyetértés látszik. Némelyek az olvasási folyamat minden részképességét, illetve ezek hierarchiájában a szövegértés alatti minden komponens a fluenciához sorolnak, mások csak néhányat. Más szempontból a pszichikus működés, a figyelem, a munkamemória, a vizuális feldolgozórendszer és a nyelvi megértés viszonylatában találunk különbségeket a magyarázatokban, definíciókban. Egyetértés látszik viszont abban, hogy a megfelelő tempójú, pontos szófelismeréssel, beszélt nyelvhez hasonló értelmező prozódíával folyó olvasás a szöveg megértésének alapvető, nélkülözhetetlen feltétele.

Automatizmus és szövegértés

A kutatók körében konszenzus alakult ki arról, hogy a fluencia kritikus komponens az olvasási képesség fejlődésében és a szövegértésben (Samuels–Farstrup 2006; Rasinski et al. 2009; Kim 2020).

A szövegértő olvasás nagyon bonyolult, összetett működés, amely az olvasási folyamat számos komponensének együttes működésére épül (Steklács et al. 2015; Duke et al. 2021; Smith et al. 2021). A kognitív folyamatok működéséről általánosságban is elmondható, hogy a magasabb szinten elhelyezkedő funkciók sikeressége a hierarchiában alattuk lévő komponensek automatizáltságát követeli meg. Az olvasás területén ez azt jelenti, hogy a szövegértő olvasás megvalósulásához számos automatizált működésre, köztük az olvasási fluencia megfelelő szintjére van szükség, ellenkező esetben a megértés sérül. Konszenzus tapasztalható a szakirodalomban arról, hogy a legtöbb esetben az olvasás megértésének sikertelensége a fluencia hiányából ered, DiSalle és Rasinski (2017) szerint ennek aránya 90%.

Az olvasás területén az automatizáltság elmélete, legalábbis ennek első formája LaBerge és Samuels (1974) tanulmányához kötődik. A szerzők hangsúlyozzák a komplex képességek esetében a komponensek nagyon rövid idő alatt megvalósuló együttműködését. Rámutatnak arra, hogy a kognitív erőforrások, a figyelem véges kapacitása miatt, illetve az olvasás gyors megvalósulása okán az alsóbb szintű folyamatoknak, például a szófelismerésnek automatizálnak kell lenniük a sikeres megértéshez. Azok az olvasók, akik nem érték még el a szükséges automatizáltságot ezeken a területeken, a limitált kognitív erőforrásokból túl sokat fordítanak a dekódolás működtetésére, így a szöveg sikeres, komplex megértéséhez szükséges erőforrás nem áll rendelkezésükre. A szerzők a memória olvasás közbeni működését is modellezik a vizuális, fonológiai és az epizodikus memória fogalmainak használatával (LaBerge–Samuels 1974; Razinski et al. 2009; Aldhanhani–Abu-Ayyash 2020).

Az olvasási fluencia automatizáltsága szoros összefüggést mutat a *gyors automatizált megnevezés (Rapid Automated Naming, RAN)* képességével. Ez arra vonatkozik, hogyan, milyen pontosan és gyorsan vagyunk képesek megnevezni, felismerni számokat, színeket. A RAN képessége előjelzőként is működik a fluencia szempontjából kisgyermekkorban (Denckla–Cutting 1999).

Logan 1997-es tanulmányában LaBerge és Samuels elmélete nyomán az automatizált működés jellemzőit és elsajátításának a kérdéseit tekinti át. Az automatizáltság, jelen esetben a fluens olvasás kritériumai között a gyorsaságot, az erőfeszítések nélküli működést, a folyamat autonómiáját és a nem tudatos működést említi. Az automatizáltság elsajátítása, tanulása szempontjából több elméletet is ismertet, kiemeli az ismétlés fontosságát és gyakoriságát, a stimulus-válasz ismétlő hatását (Logan 1997).

Az Egyesült Államok NAEP (National Assessment of Educational Processes) hangos olvasási fluencia méréseinek eredményeiről készített beszámolója így fogalmaz: „Azok a diákok, akik megfelelő sebességgel, pontossággal és kifejező erővel rendelkeznek, amikor hangosan olvasnak (azaz akik rendelkeznek a hangos olvasási fluencia megfelelő szintű képességével), valószínűbb, hogy megértik az összefüggő szöveget. Ez azért van, mert képesek megőrizni azokat a kognitív erőforrásokat, amelyeket a jelentés megértésére lehet fordítani. Konkrétabban azért, mert kiváló minőségű lexikális reprezentációkkal rendelkeznek, gyorsan képesek elérni a szavak jelentését” (White és mtsai. 2021: 2).

Fontos megemlíteni az olvasási folyamat, a szövegértés és az automatizáltság relációiban a *Metakognitív kontroll elméletét* is. Samuels és munkatársai (2008) *Az automatizáltság szerepe a metakognícióban és az olvasástanításban* című tanulmányukban egy háromlépéses modellt alkottak,

amely azt mutatja be, hogy az olvasási folyamat három eleme, a dekódolás, a szövegértés és megértés monitorozása közül a figyelem melyikre összpontosul leginkább: a szerzők szerint az olvasástanulás első szakaszában a dekódolásra, később a megértésre, majd a megértés monitorozására. Az utolsó, legfejlettebb szakaszban a dekódolás már autonóm folyamat, a megértés és a monitorozás között kapcsolat alakul ki, a figyelem pedig képes a megértés és a monitorozás között váltani, és csak a szükséges esetben, leginkább megértési nehézségek esetén fókuszál a dekódolási folyamatokra (Samuels et al. 2008; Schmitt et al. 2008).

Az olvasás egyszerű nézete (Simple View of Reading, SVR)

Az olvasási fluencia tekintetében a hangos és a néma olvasás szempontjából is megállapítható, hogy számos részképesség, komponens határozza meg a sikerességét, a szövegértést támogató működését. Mindezek részletezése nélkül megemlíthető az olvasási fluenciához szorosan kapcsolódó elmélet, amely egy fontos diskurzust indított el: ez az olvasás egyszerű nézetének, értelmezésének az elmélete, a *Simple View of Reading (SVR)*.

Az elmélet Gough és Tunmer 1986-ban megjelent *Dekódolás, olvasás és olvasási zavarok* című tanulmányából ismert. A szerzők az *olvasás*, a *dekódolás* és a *megértés* fogalmainak a viszonyát vizsgálják, megértésen a nyelvi (beszéd)megértést értik. A mai terminológiahasználattal élve a három fogalmat *olvasásértésnek*, *szófelismerésnek* és *nyelvi megértésnek* vagy *hallás utáni megértésnek* lehet a legpontosabban fordítani. A fogalmak magyarázatából kiderül: a szerzők dekódoláson alapvetően a szófelismerést, a szóolvasást (akár álszavak felolvasásának a képességét is), a megértésen pedig az általános értelemben vett nyelvi megértést értik. (Az angolban a nyelv mély, kevésbé transzparens ortográfiája miatt egyébként is közelebb áll a dekódolás fogalma a szavak írott és beszélt formája közötti megfeleltetéshez. A sekély, transzparens ortográfiájú, különösen az agglutinatív, gazdag morfológiájú nyelvek esetében, mint a magyar, a dekódolás jelentősége nagyobb a szónál kisebb egységeket illetően.)

A tanulmány szerint az *olvasás (O)* értelmezhető a *dekódolás (D)* és a *megértés (M)* szorzataként: $O = D \times M$, ahol a D és az M 0 és 1 közötti értéket vehet fel (0: teljes hiány, 1: tökéletes működés). Ezek szerint akár a dekódolás, akár a megértés 0, akkor az olvasás is nulla. A számunkra ismeretlen, latin betűs írásrendszerrel rendelkező transzparens ortográfiájú nyelv (például török, olasz, finn) szavait, mondatait például fel tudjuk olvasni viszonylag helyesen a megértés teljes hiányával. Ebben az esetben $D = 1$, $M = 0$, az olvasásértésünk pedig szintén nulla: $O = 1 \times 0$, $O = 0$.

Ha a dekódolás teljes hiányában jutnánk megértéshez, akkor sem lehetne olvasásról beszélni. Ha valaki például felolvasna egy tökéletesen ismert nyelven egy olyan szöveget, amelynek betűit, írásrendszerét nem ismerjük, aligha nevezhetnénk ezt a magunk részéről olvasásnak, ez esetben $D = 0$, $M = 1$, $O = 0 \times 1$, $O = 0$.

A tanulmány szerint az elmélet alapján teljes egészében leírható az olvasási képesség ezzel a két mutatóval, vagyis a szavak (akár álszavak) dekódolásának és a beszélt nyelv megértésének a képességével, azaz a szövegértés eredményessége ezzel a két tényezővel megjósolható. Minderre empirikus eredmények is rendelkezésre állnak. A két tényező együtt sokkal pontosabban jelzi

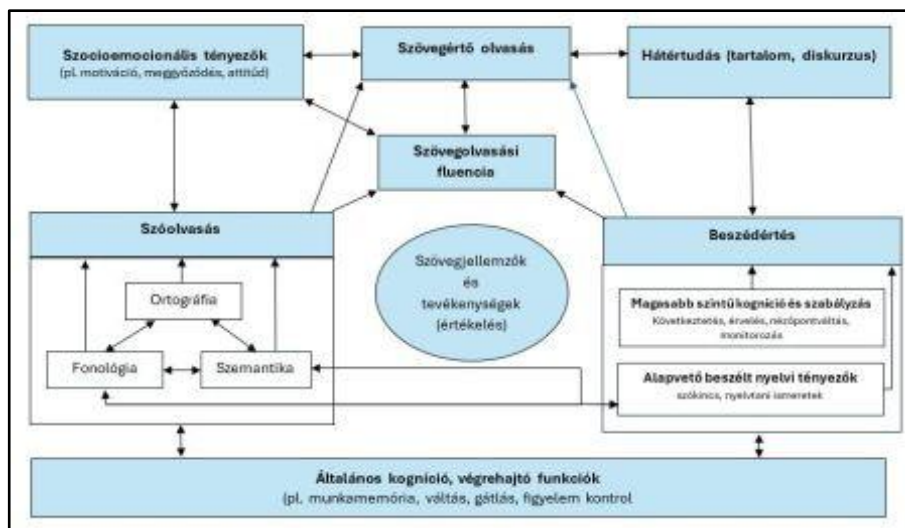
a szövegértő olvasás képességét, mint külön-külön, a képlet a szerzők szerint tehát így pontosítható:
 $O = D + C + (D \times C)$ (Gough–Tunmer 1986).

Az *olvasás egyszerű nézete* logikájának megfelelően bizonyos olvasásvizsgálatok csupán álszavak olvasásának a vizsgálatával következtetnek az olvasási fluencia szintjére (Shaul et al. 2012; Keresteš et al. 2024). Az álszavak közé azok a betűsorok tartoznak, amelyek hangtani, morfológiai szerkezetük alapján lehetnének szavak az adott nyelv szabályai szerint, de nincs jelentésük. Ez esetben a felolvasás lehet helyes, $D = 1$, de a jelentés elérése nem, $M = 0$. Érdekes azt is figyelembe venni, hogy a bármilyen iskolafokon tanuló diákok számára az ismeretlen szavak álszóként funkcionálnak, a megértés kapcsán a szöveg, a mondat kontextusa lehet csak kiindulópont a jelentés kikövetkeztetésére.

További fontos szempont, hogy a szófelismerés folyamatában a kontextusalapú támogatás (*contextual facilitation, context-based facilitation*) következtetni engedi az olvasót az aktivált jelentésmező lehetségesen előforduló szavaira, segítve a fluencia magasabb szintjének az elérését a gyors szóazonosítás segítségével. A gyenge olvasók esetében a jó olvasókhöz képest ezt lényegesen erőteljesebb kompenzációs tényezőnek kell tekinteni, amely a fluencián belül az olvasás sebességét, a gyorsabb megértést kívánja elősegíteni, ám gyakran vezet tévesztéshez. Ekkor a tévesztés oka az, hogy a pontos szóazonosításhoz elegendő vizuális információ megszerzése előtt azonosítja a szót az olvasó (Tiffin-Richards–Schroederer 2020; Hubbard–Federmeier 2021).

A szóolvasás és nyelvi megértés kapcsán érdemes kitérni az ehhez szorosan kapcsolódó, az olvasási folyamat, olvasási fluencia szempontjából szintén fontos tényezőre, a szókincsre. A szókincs az olvasástanulás idején és a későbbiekben is meghatározó eleme a szöveg megértésének, a tanulás eredményességének, hiszen hiába az automatizált, könnyű, gyors dekódolás, a megfelelő minőségű és mennyiségű rendelkezésre álló szókincs megléte nagyban segíti, hiánya pedig a szöveg szavainak a meg nem értése révén ellehetetleníti az olvasási megértést (Schnotz–Molnár 2012; Nagy–Nyitrai 2018; Juhász–Radics 2019).

Az *olvasás egyszerű nézetének* elméletéről szóló, máig tartó diskurzus, vita a szakirodalomban sok olyan gondolatot és eredményt ösztönzött, amely általánosságban is hozzájárult az olvasási folyamat vizsgálatához, alaposabb megértéséhez. Az egyik eredmény ezek közül az *Olvasás direkt és indirekt hatásainak modellje* (*Direct and indirect effects model of reading*) (DIER; Kim 2020, 2023) (1. ábra).



1. ábra

DIER; Az olvasás direkt és indirekt hatásainak modellje (Kim 2020: 470)

Ez a modell sem tudja hiánytalanul, a maga komplexitásában leírni az olvasási folyamatot és minden fontos tényezőjét. A számos olvasási folyamatot ábrázoló modell közül ez egyrészt jó példa az *olvasás egyszerű nézete* elmélet fejlődésére, árnyalására, részletezésére, megtartva a két oldalon a két komponens, a szóolvasás és a nyelvi megértés központi szerepét, másrészt a DIER-modell jól demonstrálja az olvasási fluencia központi szerepét az olvasás folyamatában.

Az olvasási fluencia mérése és fejlesztése

Mérés

A hangos és a néma olvasás szerint különböznek a fogalmi keretek, ennek megfelelően a felmérések területei is. A néma olvasásnál általában az olvasással eltöltött időre és a szöveg megértésére szorítkoznak a mérések. Továbbá a szemkamerás vizsgálatok nyújtanak elemzési lehetőségeket (Duchowski 2007; Steklács 2019; Klein–Liversedge 2020). Elterjedtek olyan számítógépes alkalmazások is, amelyek az olvasási idő méréseiből, illetve a szövegértést vizsgáló kérdésekre kapott értékek alapján adnak a néma olvasás fluenciájának a fejlettségére utaló értékelést (angol nyelven például [1]).

A hangos olvasás fluenciájának mérésére gyakran használják az összefüggő szövegek felolvasását vizsgálva a szó/perc vagy a helyes szó/perc mérését (*Word Per Minute, WPM, Word Correct Per Minute, WCPM*). A hangos olvasás fluenciájának gyakorlati vizsgálata több mérőeszközzel, módszerrel is zajlik, az utóbbi időben egyre inkább elterjednek az osztálytermi gyakorlatban is használható számítógép-alapú alkalmazások, amelyek alapszintű értékeket és információkat adnak a fluens olvasásról, megmutatják az olvasás idejét, továbbá a helyesen elolvasott szavak arányát és a tévesztések típusait.

A gyakorlatban alkalmazott eljárások közül a komplex vizsgálati módszerre kiváló példa a már említett NAEP 2018-as hangos olvasási fluencia mérési rendszere, amely a vizsgálatot több szempontból, az elméleti háttérben leírt komponenseket szintetizálva végzi.

A felmérés három területe közül az első egy rövid szövegrész hangos olvasása, illetve megértésének az ellenőrzése. A második terület a szóolvasás, szófelismerés vizsgálata, a harmadik pedig – az elnevezés szerint – a fonológiai dekódolás felmérése, amelynek során a hang-betű, fonéma-graféma megfeleltetés szabályainak ismeretét, automatizáltságát vizsgálják (2).

Mindhárom területnél vizsgált tényező a gyorsaság és a pontosság. A rövid szöveg felolvasásánál a helyes szó / perc (*WCPM*) érték kerül meghatározásra. A pontosságot a helyesen elolvasott szavak arányának megadásával jellemzik, illetve azoknak a szavaknak a számát határozzák meg, amelyeket megkíséreltek elolvasni a tanulók. Ez utóbbit a szó/perc (*WPM*) pontszámmal jelzik. Ezeken kívül a hangos olvasás expresszivitása, prozódijája is értékelésre kerül.

A hangos olvasás felmérésének modulja a 4. osztályban a következőképpen épül fel: a beszélt nyelvi képességek vizsgálatára mondatisméltési tesztet alkalmaznak, ezt követik a szófelismerési, majd az álszóolvasási itemek, végül egy rövid, 152–162 szóból álló szövegrész olvasása következik, majd az ellenőrző kérdések. A feladatok megoldása átlagosan 15 percet vesz igénybe (White et al. 2021). A feladatok megoldása tableten történik (3).

Egy másik gyakran alkalmazott angol nyelvű mérőeszköz a *DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)* hangos olvasási fluencia mérésére kialakított szubtesztje. Ezt az első-harmadik osztályok körében alkalmazzák. A szubteszt két részből áll, az első részben a tanulók egy percig olvasnak fel egy szövegből. A hangos olvasási fluencia értékét a teszt az egy perc alatt helyesen elolvasott szavak száma alapján határozza meg. A szubteszt második eleme, a *Retell Fluency*, a diákok szöveg-visszamondási, -megértési képességét vizsgálja (Hudson et. al. 2005; Good–Kaminski 2022).

Számos további mérőeszköz, vizsgálati eljárás készült, nem csak angol nyelven, amelyek mérési pontosságát, validitását folyamatosan értékelik, a kapott eredmények pedig kölcsönhatásban vannak a fluenciáról alkotott elméletekkel, a kutatások elméleti háttérével, illetve az osztálytermi gyakorlattal (Tindal et al. 2016).

A felmérések előnye, hogy az eredményeikből nemcsak egy-egy évfolyam fluens olvasási képességére vonatkozó jellemzőket lehet megismerni, hanem a részterületek adataiból a konstrukció belső felépítésére is következtethetünk. Így lehetővé válik a standardizálás, előre lehet jelezni a későbbi iskolai sikerességet, a tanulás eredményességét, illetve akár személyre szabottan is láthatóvá válnak a fejlesztés területei.

Az olvasási fluencia fejlesztése

Az olvasási fluencia az alsó tagozatos években fejlődik a leglátványosabban (Fuchs–Deno 1991; Fuchs et al. 2001). Ám ahogy szinte mindenütt a világon, hazánkban is hasznos lenne ezt a képességet a felsőbb osztályokban is figyelemmel kísérni, fejleszteni. A felső tagozaton az olvasástanítás megszűnik, az ötödik osztálytól pedig megnő a szerepe a szövegből, tankönyvből történő önálló

tanulásnak, és a nem automatizált megértés komponensei miatt sok tanulónál olvasási nehézség tapasztalható, továbbá visszaesés mutatkozhat a tanulási motivációban és az eredményekben (Steklács 2018, 2019).

Az olvasási fluencia fejlesztésének módszerei a tempó, a pontosság és az automatizáltság hármására épülnek. Az ismétlődő olvasás, illetve a változatos szövegek olvasásának, feldolgozásának a módszerei közül az első ugyanazokat a szövegeket olvastatja többször a gyerekekkel, az utóbbi pedig a minél több szöveg megismerését részesíti előnyben. Mindkét változat logikusnak tűnik, és egymás mellett is jól működnek. Az újraolvasás során az olvasó gyorsabban felismeri a szavakat, az új szöveg révén pedig új szavak kerülnek be a vizuális memóriába, és a szókincs is fejlődik. Gyakori eleme a hangos olvasási fluencia fejlesztésének a kórusban történő olvasás, a követő olvasás, a visszhangolvasás (Rasinski 2009; Rasinski et al. 2014).

Több olyan, igazolt hatású olvasástanítási módszer született, amely a fluencia fejlesztésére fókuszál, ilyen például a fluenciaorientált olvasástanítás. Ennek az integrált szemlélettel kialakított eljárásnak a hatékony működését a gyakorlatban kutatások igazolják.

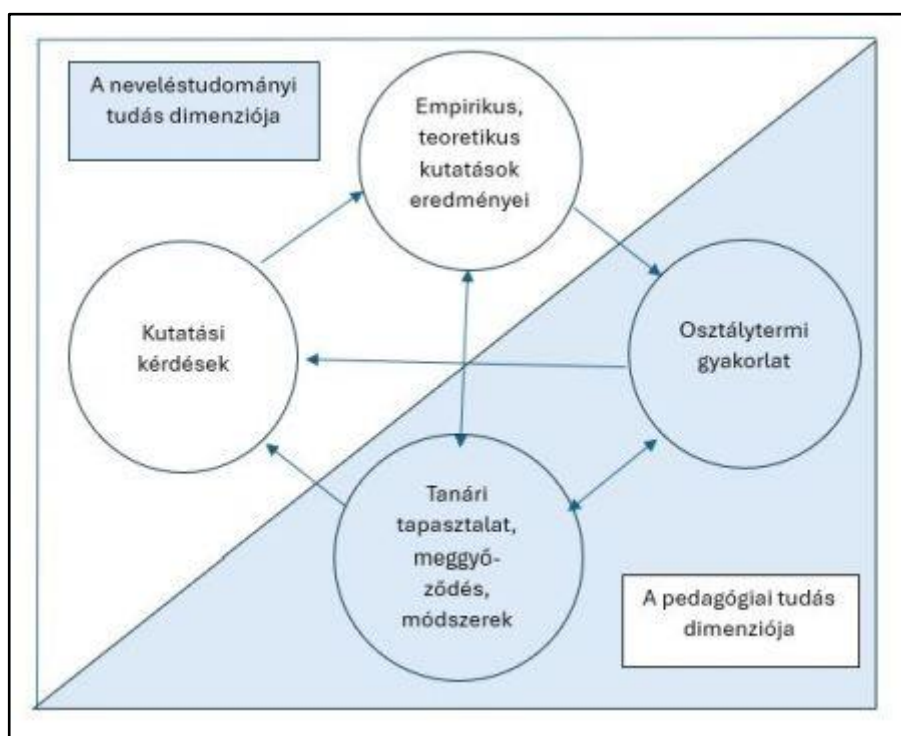
A *fluenciaorientált olvasástanítás (Fluency-Oriented Reading Instruction, FORI)*, elnevezésű módszernek több változata is ismert, például a *fluenciaorientált hangosolvasás (Fluency-Oriented Oral Reading, FOOR)* vagy a *kiterjesztett FORI (Wide FORI)*. A FORI módszere alapvetően ötnapos egységekre tagolódik, hétfőtől péntekig tart. Az első nap történik a szöveg bemutatása. A tanár bemutatja a kiválasztott szöveget, felolvassa, a tanulók követik a könyvben, majd megbeszélik, értelmezik. A második napon visszhangolvasással olvassák a szöveget, a tanár elolvas egy egységet, majd ezt a gyerekek megismélik. A harmadik napon kórusban olvassák együtt a szöveget. A negyedik napon a páros olvasás következik, a tanulók az általuk választott párokkal olvasnak. Az ötödik napon kiegészítő tevékenységként a szöveg mélyebb megértése a cél. A tanulók több általuk is választott módszert alkalmazhatnak, ilyen a társ által vezetett beszélgetés, kérdések, válaszok írása, táblázatok, diagramok készítése (Kuhn 2020).

Olvasási fluencia és a paradigmaváltás lehetősége

A fenti paradigmarendszer az olvasási képesség leírására, az olvasási folyamat értelmezésére törekszik a tudományos gondolkodás eszközeivel. Egyes elemeinek meghonosodása, recepciója során pozitív hatást fejtett ki több ország olvasástanítási, illetve oktatási rendszerében azzal, hogy paradigmaváltást okozott.

Thomas Kuhn (1967, 2000) *A tudományos forradalmak szerkezete* című könyve óta tartó tudományfilozófiai diskurzus máig vitatja a paradigma fogalmát. A paradigma, paradigmarendszer kifejezésnek számos meghatározási lehetősége létezik a tudományok, tudományágak sajátosságainak megfelelően is. A paradigma fogalmát egy adott terület fogalmi rendszereként, annak tényezőiként, illetve viszonyaiként és hierarchiájaként értelmezem. Ez a terület most az olvasási folyamat, az olvasási képesség és ennek fejlődése – elsősorban az olvasástanítás szempontja felől.

A neveléstudomány és az oktatási rendszer viszonylatában kiemelt jelentőségűek a paradigmák, a neveléstudomány eredményeinek elsődleges alkalmazója, felhasználója ugyanis az oktatási rendszer, amelynek rezilienciája, ezen belül is az alkalmazkodási képességének a gyorsasága a sikeresség egyik fontos mutatója a tudományos eredmények alkalmazása szempontjából (Csapó 2002). A következő ábra a pedagógiai és neveléstudományi tudás területein megjelenő tényezőket, egymásra gyakorolt hatásukat mutatja.



2. ábra

A neveléstudományi és pedagógiai tudás mint a paradigmaváltás színtere

Pedagógiai tudásnak nevezhetjük az oktatási rendszer szereplői, tanárok, tantervek, tankönyvek készítői, továbbá a döntéshozók által reprezentált tudást, tapasztalatokat, ismereteket, a hagyományozódó és a saját meggyőződésként képviselt elemeket. Neveléstudományi tudásnak pedig az oktatási rendszert, az oktatás, nevelés folyamatát, a tudomány eszközeivel, apparátusával létrejött és a kritériumai által rendelkezésre álló tudást tarthatjuk. Mint minden modellnek ennek is megvannak a hiányosságai. A két tudásterület közti legfontosabb két mediátor például a tanárképzés, illetve az oktatási rendszer szereplőinek szóló tudományos szaksajtó. Meg kell említeni továbbá a nemzetközi és a nemzeti rendszerszintű mérések fontosságát: ha ezek naprakész tartalmi keretekkel, elméleti háttérrel rendelkeznek, a feladatok típusai, jellege révén hatást gyakorolhatnak a tanítás, a tanulás tartalmára, a tantervek tartalmi, módszertani elemeire is.

Az oktatási rendszer sikeressége szempontjából fontos tényező, hogy a pedagógiai tudást reprezentáló tantermi gyakorlat kövesse a neveléstudományi tudást, vagyis a bizonyított, gyakorlatban is igazolt

eredmények és paradigmák, ezek változásai mielőbb meg tudjanak jelenni a gyakorlatban. Ebben kiemelten fontos tényező a tanárképzés és -továbbképzés naprakésztsége, így a tanárok, pedagógusok pedagógiai tudássá transferálható neveléstudományi tudása, ennek korszerűsége.

Az olvasási képesség fejlesztését illetően az olvasástanítás területén, az osztálytermi gyakorlatot megfigyelve az tapasztalható, hogy meglehetősen régi, a kognitív forradalom ideje előtti időre visszanyúló paradigmarendszer létezik, ahová nehezen jutnak el a neveléstudományi tudás, az olvasáskutatás eredményei.

A neveléstudomány eredményei a nemzetközi szakirodalom recepcióján, hazai kutatásokon, a tanár- és a tanítóképzésen keresztül, a megújuló tantervek és a felmérések segítségével jutnak el a hazai gyakorlatba, és okoznak változást a pedagógiai tudást, ezáltal pedig az osztálytermi gyakorlatot illetően.

A magyar olvasástanítási rendszer az alapképességek, ismeretek elsajátítására, fejlesztésére vonatkozóan jellemzően az előkészítés, a betűtanítás, a betűösszevonás, a szótagolás, az olvasástechnika és a szövegértés fogalomrendszerében működik, és jórészt a kutatások szemlélete is erre a struktúrára épül. Az olvasásról viszont tudományos értelemben sokkal többet tudunk, mint ami a tantervekben megjelenik. A mostani olvasással, olvasástanítással foglalkozó tanítás- és tanulásszemponitú kutatások ezt a paradigmarendszert már jó ideje nem használják.

A fluencia fogalmköréhez a hazai értelmezési rendszerben és gyakorlatban az olvasástechnika áll a legközelebb. Ezen leginkább a helyes, kifejező, minél kevesebb hibával megvalósuló, értelmező olvasást érti a paradigmarendszer és az osztálytermi gyakorlat, így ez jelentősen szűkebb területet fed le, mint az olvasási fluencia, ráadásul ez utóbbi könnyen értelmezhető önálló képességként, illetve a szövegértő olvasás alá rendelhető részképességként; az olvasás folyamatát, működésének pszichológiai, nyelvi, kognitív, neurológiai alapjait egyre részletesebben feltáró vizsgálatok is egyértelműen erre utalnak. Az olvasástechnika ezzel szemben a nemzetközi angol nyelvű szakirodalomban nem, de legalábbis nehezen értelmezhető, szó szerinti fordításával a magyartól eltérő tartalmú fogalomra lehet csak utalni, ráadásul kutatási szempontból is problematikus a vizsgálata.

Az olvasási fluencia fogalma, jelensége, mint az eddigi struktúrában, paradigmarendszerben ma még új elem, jó példa lehet a jövőben egy új paradigma meghonosodására. Ez jelentős tartaléka és lehetősége lehet az olvasástanítási rendszerünk fejlődésének, sikeresebbé válásának.

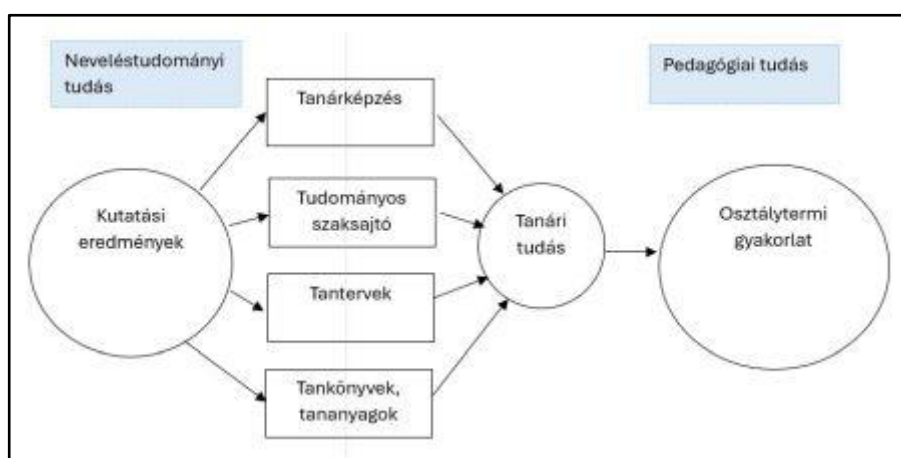
Az ehhez szükséges feltételek rendelkezésre állnak (fenn részletesen), a nemzetközi tudományos diskurzusban kétséget kizáróan igazolt az olvasási fluencia hatékonysága, a szövegértő olvasás szempontjából meghatározó a szintje, igazolható a differenciált fejleszthetősége. Számos jó példa van továbbá arra, hogy diagnosztikus mérése és az ezen alapuló fejlesztések eredményesek lehetnek, több ország esetében már korábban helyet kaptak az olvasási képességek diagnosztikus értékelő rendszerében, illetve az osztálytermi gyakorlatban.

Ha összehasonlítjuk a mai magyar olvasástanítás gyakorlatában és az olvasáskutatás nemzetközi szakirodalmában, illetve ennek hatására már jó néhány ország olvasástanításában reprezentált paradigmarendszert, akkor látható, hogy miután a magyar rendszerben is meghonosodni látszanak az

olvasási stratégiák, a legfeltűnőbb eltérés, hogy a korszerű rendszerekben fontos elemként jelen lévő olvasási fluencia még nem jelent meg a hazai oktatásban és az ezzel foglalkozó szakirodalomban.

Meadows (1999) elmélete szerint a paradigmaváltás sikeressége elsősorban azon múlik, hogy egy adott, a rendszeren belül a specifikus befolyásolási pontokon történik-e a változtatás. Az oktatási rendszer szempontjából ezek azonosíthatók a már említett tényezőként: kutatások, tanárképzés, tanterv, értékelési, mérési rendszerek, ezek tartalmi keretei, a tudományos eredményeket közvetítő szaksajtó. Természetesen az oktatási paradigmák váltásában nagy jelentősége van a rendszer érintett szereplőinek, ez a tanárok nyitottságát, bizalmát, szándékát jelenti az új befogadására.

Ha figyelembe vesszük a neveléstudományi tudás transzferhatását a pedagógiai tudás irányába, a tudomány felől az oktatási rendszerre gyakorolt hatást folyamatábraként is be lehet mutatni (3. ábra).



3. ábra

A paradigmaváltás lehetséges tényezői, folyamata az oktatási rendszerben

Az olvasástanítási rendszeren belüli, az olvasási fluenciát is a meglévő gondolkodási és tanítási rendszerbe integráló paradigmaváltás kezdőpontja egy olyan széles körű feltáró kutatás lehet, amelynek az eredményeit disszeminálva juthatunk el a következő lépcsőkön keresztül az osztálytermi gyakorlat formálásáig.

A hangos olvasás fluenciájának első hazai felmérése alsó tagozaton

Egy négyéves kutatási ciklus keretében terveztük felmérni az alsó tagozatos magyar tanulók hangos olvasási fluenciájának a szintjét, jellemzőit. A tartalmi keretek, elméleti háttér meghatározásakor először a szakirodalmi feltárást, szintézist végeztük el. A témával foglalkozó jelentősebb összefoglaló művek után szisztematikus szakirodalomelemzés történt. A 2013 és 2023 közötti empirikus kutatások eredményeit kerestük, olyan tanulmányokat, amelyek átlagos fejlődésű általános iskolás korú (6–14 éves) gyerekek anyanyelvi hangos olvasását vizsgálták. Három adatbázis találatait vetettük össze: ERIC, ScienceDirect és Springer. Az adott időszakból a *reading fluency, assessment* keresőszavakra

közel 1300 találat volt azonosítható, amelyek közül összesen 121 tanulmány felelt meg a kritériumoknak, ezek tartalmi elemzése az alkalmazott definíciókat és a használt mérőeszközöket vizsgálta elsődlegesen.

A tanulmányok elemzési fókuszja szerint négy csoportot lehetett elkülöníteni. Az elsőbe tartoztak azok a kutatások, amelyek direkt módon a hangos olvasás fluenciáját vizsgálták egy adott időpontban. A második csoportba azok a kutatások tartoztak, amelyekben egy más fókuszú vizsgálat során mérték a fluencia szintjét is, a harmadikba a longitudinális vizsgálatok, a negyedikbe pedig a fejlesztő programokat bemutató kutatások kerültek.

A fenti eredményekre alapozott longitudinális kutatást második osztályos diákokkal kezdtük, az első adatfelvételre 2023 decemberében és 2024 januárjában került sor. A felmérést harmadik és negyedik osztályban tervezzük megismételni. A kutatásban 23 iskola 670 diákja vett részt Baranya, Bács-Kiskun, Nógrád, Pest, Somogy, Szolnok vármegyében, illetve Budapesten.

A kutatás első adatfelvétele egy szocioökonómiai státuszt, iskolai sikerességet, teljesítményt és természetesen az alapadatokat rögzítő kérdőív volt, amelyet a kutatásban részt vevő tanulók osztályfőnökei töltek ki. A következő lépésben a diákok hangos olvasásait rögzítettük logopédusok, tanítók közreműködésével. A diákok egy 144 szóból álló rövid mesét olvastak fel, majd válaszoltak a felvételt vezető által felolvasott, szövegértést vizsgáló kérdésekre.

A felolvasást tartalmazó hangfájlokat egy tapasztalt tanítókból álló csoport értékelte egy 15 pontig terjedő skálán a prozódiai elemek, a kifejező olvasás megvalósulása szempontjából, továbbá ők rögzítették az olvasással töltött időt is. Egy másik, logopédusokból álló csoport rögzítette az elsőre helyesen felolvasott szavak számát és az olvasás közben ejtett hibákat. Mindkét csoporttal előzetes megbeszélést, tréninget tartottunk a felmerülő problémák kezeléséről.

Az eredményekből vélhetően sokat megtudunk a tanulók hangos olvasási fluenciájáról, elemeinek hierarchikus rendszeréről, továbbá a belső összefüggéseiről, valamint az olvasáson kívül vizsgált tulajdonságok és jellemzők összefüggéseiről. A harmadik, negyedik osztályban megismélt longitudinális vizsgálat eredményeképpen pedig fontos jellemzőket lehet majd feltárni a magyar tanulók olvasási képességeinek a fejlődéséről, összefüggésrendszeréről.

Összegzés

A hangos olvasási fluencia definícióit vizsgálva az tapasztalható, hogy sok értelmezési szempont mellett alapvetően három tényező a meghatározó: az olvasás ideje, a helyesen olvasott szavak aránya és a prozódia, vagyis a felolvasás kifejező, beszélt nyelvi szempontokhoz igazodó megvalósulása. Az erre alapuló elméleti és iskolai gyakorlatra, fejlesztésre, a fluencia jellemzőinek megismerésére irányuló kutatások hatással lehetnek az olvasástanulás és olvasástanítás folyamatának a sikerességére.

Fontos hangsúlyozni, hogy mind a néma, mind a hangos olvasási fluencia fejlettségi szintje elválaszthatatlan a szövegértéstől, így jelentős mértékben befolyásolja az önálló, szövegalapú tanulás képességét, eredményességét, ezzel együtt az iskolai sikerességet.

A hazai olvasástanítási rendszer gyakorlatai is alkalmasak a rendelkezésre álló paradigmarendszerben arra, hogy kialakítsák a folyékony olvasás megfelelő, a szövegértés sikeres megvalósulását elősegítő szintjét, ennek ellenére a más rendszerekben meghonosodott olvasási fluenciát az olvasástanítás rendszerébe integráló elmélet és gyakorlat paradigmái minden bizonnyal az itthoni rendszerben is fejlődést, javulást eredményezhetnek. Nemcsak az olvasási képesség, a szövegértő olvasás hatékonyabb működésére kell gondolni, hanem ezáltal a diákok önálló tanulási képességének, hatékonyságának a fejlődésére, így az iskolai és a mindennapi sikerességükre, tanulási folyamataik eredményesebb működésére is.

Hazánkban, mivel még nincsenek nagyobb létszámú résztvevővel végzett mintából származó mérési eredmények, sem meghatározott kívánalmak a fluens olvasás szövegértést érintő, szükséges szintjéről, fontos lépés lehetne, ha az eredményekre épülve az olvasástanítás osztálytermi gyakorlatában elterjedne ez a fogalom, és a fluencia fejlesztése tudatosan folyna. A szövegértő olvasás képességének fejlesztését továbbá országos diagnosztikus mérésekkel, a fejlődés monitorozásával és a tanítás, fejlesztés tartalmának, módszereinek az alaposabb kidolgozásával, a nyelvi sajátosságok szerinti pontosításával lehetne elősegíteni.

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA–PTE

This study was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. Reading Fluency and Comprehension Research Group, MTA–PTE

Irodalom

- Aldhanhani, Zainab R. – Abu-Ayyash, Emad A. 2020. Theories and research on oral reading fluency: What is needed? *Theory and Practice in Language Studies* 4: 379–388. <https://doi.org/10.17507/tpls.1004.05>
- Alt, S. J. – Samuels, S. Jay 2010. Reading Fluency: What is it and how should it be measured? In: McGill-Franzen, Anne – Allington, Richard L. (eds.) *Handbook of Reading Disability Research*. Taylor & Francis. 173–181.
- Blomert, Leo – Csépe Valéria 2012. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értelmezéséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–87.
- Bóna Judit – Steklács János 2020. A hangos olvasás hibajavításának mintázatai szemkamerás és akusztikai, fonetikai vizsgálatok tükrében. Egy 4. osztályosok körében végzett pilotvizsgálat tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia* 13(1): 19–34. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=823> (2024. március 25.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.1.2>
- Bóna Judit – Steklács János 2021. Hangos olvasás közbeni hibázások, hibajavítások változása negyedik és ötödik osztály között. *Beszédtudomány – Speech Science* 2(1): 154–172.
- Csapó Benő 2002. *Az iskolai tudás*. Osiris. Budapest
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 339–370.
- Daane, Mary C. – Campbell, Jay R. – Grigg, Wendy S. – Goodman, Madeline J. – Oranje, Andreas 2005. *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading*. (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington DC. U.S. Government Printing Office.
- Denckla, Martha Bridge – Laurie, E. Cutting 1999. History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia* 49: 29–42. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0018-9>
- DiSalle, Kristy – Rasinski, Timothy 2017. Impact of short-term intense fluency instructions on students' reading achievement: A classroom-based, teacher-initiated research study. *Journal of Teacher Action Research* 3: 1–13.
- Duchowski, Andrew T. 2007. *Eye Tracking Methodology*. Springer. London
- Duke, Nell K. – Ward, Alessandra E. – Pearson, P. David 2021. The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher* 6: 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Fuchs, Lynn S. – Fuchs, Douglas – Hosp, Michelle D. – Jenkins, Joseph 2001. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 3: 239–259. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Good, Roland H. – Kaminski, Ruth A. (eds.) 2002. *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills*. Eugene, OR. Institute for the Development of Educational Achievement.
- Gough, Philip B. – Tunmer, William E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special education* 1: 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Hudson, Roxane F. – Holly Lane, – Paige Pullen 2005. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher* 8: 702–714 <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Hudson, Roxanne F. – Pullen, Paige C. – Lane Holly B. –Torgesen Joseph K. 2008. The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly* 25(1). 4–32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Hudson, Roxanne F. – Torgesen, Joseph K. – Lane, Holly B. – Turner, Stephen, J. 2012. Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing* 25: 483–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9283-6>
- Juhász Valéria – Radics Márta 2019. Hazánkban használt szókincszmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia* 12(1): 39–51. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=771> (2024. június 25.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.1.3>
- Kamil, Michael L. – Borman, Geoffrey D. – Dole, Janice – Kral Cathleen C. – Salinger, Terry – Torgesen, Joseph 2008. *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices. IES practice guide* (NCEE 2008-4027). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Keresteš, Gordana – Hjelmquist, Erlad – Veisson, Marika – Siegel, Linda S. 2024. The Importance of Fluency in Reading: A Comparison of English, Swedish, Croatian, and Estonian. *Reading Psychology* 45(4): 413–430. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2319576>
- Kertész Csaba – F. Földi Rita – Honbolygó Ferenc 2020. A ritmikai szinkronizáció kapcsolata a fonológiai tudatossággal és az olvasással iskolakezdő gyerekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle* 75(3): 455–476. <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00026>
- Kim, Young-Suk 2020. Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities* 53(6): 469–491. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kim, Young-Suk 2023. Simplicity meets complexity: Expanding the simple view of reading with the direct and indirect effects model of reading (DIER). In: S. Cabell, S. Neuman, – N. PattonTerry (eds.) *Handbook on the Science of Early Literacy* 9–22. Guilford Press. New York.
- Klein, Raymond M. – Liversedge Simon P. (eds.) 2020. *Eye movements and visual cognition*. MDPI. Basel.
- Kuhn, Melanie R. – Schwanenflugel, P. J. – Meisinger, E. B. – Levy, B. A. – Rasinski, T. V. (eds.) 2010. Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly* 45(2): 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuhn, Melanie R. 2020. Whole Class or Small Group Fluency Instruction: A Tutorial of Four Effective Approaches. *Educational Sciences* (10)5: 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci10050145>
- Kuhn, Thomas 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. Chicago.
- Kuhn, Thomas 2000. *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó. Budapest.
- LaBerge, David – Samuels, S.Jay 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6(2): 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

- Logan Gordon D. 1997. Automaticity and reading perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2): 123–146. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Lukács Ágnes – Dobó Dorottya – Szöllősi Ágnes – Németh Kornél – Lukics Krisztina Sára 2023. Reading fluency and statistical learning across modalities and domains: Online and offline measures. *PLoS ONE* 3. e0281788. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281788>
- Meadows, Donella 1999. *Leverage Points: Places to Intervene in a System*. The Sustainability Institute. Hartland.
- Nagy József – Nyitrai Ágnes 2018. A kritikus szókincs optimális elsajátításának segítése. In: Nagy József (szerk.) *Funkcionális analfabetizmus – Megelőző fejlesztő lehetőségek*, 49-66. Mozaik Kiadó. Szeged.
- National Reading Panel 2000. *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Report of the subgroups*. Washington DC. U.S. Department of Health and Human Services – National Institutes of Health.
- Nguyen, Tin Q. – Pickren, Sage .E. – Saha, Neena .M. – Cutting, Laurie E. 2020. Executive functions and components of oral reading fluency through the lens of text complexity. *Reading and Writing* 33: 1037–1073. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10020-w>
- Paige, David D. 2020. *Reading Fluency: A Brief History, the Importance of Supporting Processes, and the Role of Assessment*. Online Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607625.pdf> (2024. március 20).
- Rasinski, Timothy V. – Reutzel, D. R. – Chard, D. – Linan-Thompson, S. 2011. Reading Fluency. In: Kamil, Michael L. – Pearson, P. David – Birr Moje, Elizabeth – Afflerbach, Peter (eds.) *Handbook of Reading Research*, Volume IV. 286–319.
- Rasinski, Timothy 2004. *Assessing reading fluency*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Rasinski, Timothy 2009. *Essential readings on fluency*. Newark, Del. International Reading Association.
- Rasinski, Timothy 2014. Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education* 7: 3–12.
- Rasinski, Timothy – Andrew Rikli – Susan Johnston (2009) Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction* 48(4): 350–361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Ryan, Hubbard J. – Federmeier, Kara D. 2021. Dividing attention influences contextual facilitation and revision during language comprehension. *Brain Research* 1764: 147466. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2021.147466>
- Samuels, S. Jay – Ediger, Kari-Ann M. – Willcutt, Jennifer R. – Palumbo, Theresa J. 2008. Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. In: Israel, Susanne E. – Collins, Cathy – Bauserman, Kathryn L. – Kinnucan-Welsch, Kathryn (eds). *Metacognition in Literacy Learning*. Routledge. 41–60.
- Samuels, S. Jay 2002. Reading fluency: What is it? How can I teach it? How can I measure it? *Instructional Leader* 15(6): 1–12.

- Samuels, S. Jay 2007. The DIBLES Tests: Is Speed of Barking at Print What We Mean by Reading Fluency? *Reading Research Quarterly* 42(4): 568–570.
- Schmitt, Maribeth Cassidy 2008. Measuring students' awareness and control of strategic processes. In: Israel, Susanne E. – Collins, Cathy – Bauserman, Kathryn L. – Kinnucan-Welsch, Kathryn (eds.) *Metacognition in Literacy Learning*, 101–120. Routledge.
- 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 értelmezéséhez*, 87–136. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schwanenflugel, J. Paula – Kuhn, R. Melanie 2015. Reading Fluency In: Afflerbach, Peter (ed.) *Handbook of Individual Differences in Reading*. Routledge. London. 107–119.
- Shaul, Shelley – Arzouan, Yossi – Goldstein, Abraham 2012. Brain activity while reading words and pseudo-words: A comparison between dyslexic and fluent readers. *International Journal of Psychophysiology* 84(3): 270–276. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.03.005>
- Sipos Zsóka 2019. Gyenge olvasási képesség és pedagógiai relevanciái. *Anyanyelv-pedagógia* 12(4): 5–20. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=809> (2024. március 25.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.4.1>
- Smith, Reid – Snow, Pamela – Serry, Tanya – Hammond, Lorraine 2021. The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology* 42(3): 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Steklács János – Hódi Ágnes – Török Tímea 2020. Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány* 181(1): 11–23.
- Steklács János 2019. A szemkamerás vizsgálati módszer lehetőségei a pedagógiai szempontú kutatásokban. In: Steklács János (szerk.) *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban*. Kaposvári Egyetem. Kaposvár. 5–24.
- Tiffin-Richards, Simon P. – Schroederer, Sascha 2020. Context facilitation in text reading: A study of children's eye movements. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 46(9): 1701–1713. <https://doi.org/10.1037/xlm0000834>
- Tindal, Gerald – Nese, Joseph. F. T. – Stevens, Joseph J. – Alonzo, Julie 2016. Growth on oral reading fluency measures as a function of special education and measurement sufficiency. *Remedial and Special Education* 37(1): 28–40. <https://doi.org/10.1177/0741932515590234>
- Washburn, Jocelyn. 2022. Reviewing evidence on the relations between oral reading fluency and reading comprehension for adolescents. *Journal of Learning Disabilities* 55(1): 22–42. <https://doi.org/10.1177/00222194211045122>
- White, Sheida – Sabatini, John – Park, Bitnara J. – Chen, Jing – Bernstein, Jared – Li, Mengyi 2021. *The 2018 NAEP Oral Reading Fluency Study*. NCES 2021-025. National Center for Education Statistics.

(1) Free reading speed tests to measure your reading speed and comprehension level. <https://swiftread.com/reading-speed-test> (2024. március 25.)

(2) Voice-Enabled Oral Reading Fluency Practice & Assessment. https://www.youtube.com/watch?v=RXpTA9pi8L4&ab_channel=SoapBoxLabs%3ASpeechTechnologyforKids (2024. március 25.)

(3) NAEP Oral Reading Fluency Study: Passage Tutorial. https://www.youtube.com/watch?v=_Pv_IINId5k&ab_channel=NAEP%2CTheNationsReportCard (2024. március 25.)

Steklács, János

The concept and significance of the fluency of reading in the system of reading instruction. Theoretical background of an exploratory study and issues of paradigm shift

In the past two decades, the fluency of reading has become the focus of scientific interest. Research results have become established in the educational practices of several countries, significantly contributing to the more successful operation and development of the processes and systems of teaching and learning to read. Research has highlighted that reading fluency is the component within the system of reading skills and sub-skills that most influences and determines reading comprehension. This study aims to review the most important theoretical questions, sub-areas, and elements of reading fluency, and then addresses how the topic can fit into the paradigm system of reading instruction in Hungary. Finally, it presents the questions and characteristics of planning and conducting the first relatively large-scale national survey examining oral reading fluency.

Kulcsszók: olvasási fluencia, szövegértés, hangos olvasás, olvasástanulás, olvasási képességek

Keywords: reading fluency, text comprehension, oral reading, learning to read, reading skills

Az írás szerzőjéről

Steklács János
tanszékvezető egyetemi tanár
Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar,
Nevelés és Oktatásméleti Tanszék,
Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport

steklacs[kukac]gmail.com
ORCID: 0000-0003-0998-6278