

Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vigh Tibor

Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II.

Jelen munka célja a szövegértés-fejlesztés egy, a hazai iskolai gyakorlatban kevésbé ismert és alkalmazott lehetőségének, az olvasási stratégiák tanításának a bemutatása annak érdekében, hogy iránymutatásul szolgáljon az osztálytermi gyakorlatokhoz. A tanulmány röviden definiálja az olvasási stratégiákat, elemzi a tanítási helyzetüket, bemutatja a szövegtípusok, -formák és az olvasási stratégiák közötti kapcsolatokat, és kitér tanításuk jelentőségére is. Ismerteti a szövegtípusok és a stratégiák kapcsolatát, hiszen az olvasási stratégiák alkalmazása különböző szövegek esetében eltérő lehet. Ezt követően – példákkal szemléltetve, elsősorban gyakorlati vonatkozásban – bemutatja a leggyakoribb olvasási stratégiákat. Végül javaslatokat fogalmaz meg az olvasási stratégiák tanítását illetően. A cikkben ismertetett olvasási stratégiák elsősorban nyomtatott szövegekhez kapcsolódnak, de jelentős részük digitális szövegek olvasásakor is hasznosítható lehet.

Érzékszervi képek alkotása

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló elképzei a szövegben leírtakat. A mentális képeken túl további „érzékszervek” bevonásával fokozható a hatékonyság: például hangok, illatok, kitapintható felületek elképzeése (Steklács 2009). Ezáltal a szöveget elmélyültebben értheti meg az olvasó (Okkinga et al. 2018), ugyanis így előzetes tudásának az aktiválásával ismeri fel egy adott jelenség lényegét, annak jellemzőit, ennek eredményeképpen személyesebbé teszi a szöveget, növeli a belső motivációt, és megkönnyíti a következtetések levonását is (Woolley 2011). Nemcsak az elbeszélő szövegek megértésében, hanem a tanulásra szánt szövegekben is hasznos ez a stratégia (Duke–Martin 2015). Egy jelenség vizualizálása erőforrást szabadíthat fel a rövid távú memóriában, helyet biztosítva a nagyobb kihívást jelentő szövegértési folyamatoknak. Emellett segíthet visszaemlékezni a részletekre is (Woolley 2011).

A vizualizálás stratégiájának alkalmazásakor a diákok azt tanulják meg, hogyan gondolkodjanak képekben a szövegről. Ebben segíthet, ha eleinte szavanként építik fel a képet, fokozatosan haladva a felé, hogy hosszabb szókapcsolatokat, mondatokat, eseményeket tudjanak elképzeelni (például *malac; nagy rózsaszín malac; a nagy rózsaszín malac kukoricát eszik*) (Joffe et al. 2007). A mentális képek megalkotását segítheti a tanári modellezés is. Például a tanár elmondhatja, milyen képet lát maga előtt, amikor egy jelenségről olvas (Pearson et al. 1992). Emellett a tanulók kaphatnak egyszerű rajzokat, képeket a képekben való gondolkodás elindításához. Miután a diákok kérdéseken keresztül eljutottak az érzékszervi képek megalkotásához, ez a stratégia összeköthető a megbeszélés stratégiájával. Ezáltal az olvasott tartalom vizuális és verbális megerősítést is kap (Woolley 2011). Ekkor a diákok elmondják, megbeszélik egymással, hogy ki hogyan látta, érzékelte az egyes jelenségeket (Joffe et al. 2007).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Mit teszel, hogy jobban el tudd képzelni, meg tudd érteni a szövegben leírtakat?

Képzeld el, hogy megérintesz egy koalát! Milyen tapintású a szőre? Szerinted puha vagy inkább szálkás? Ehhez képest milyen egy rinocérosz érintése?

Idézd fel, hogy mit tartalmaz egy tipikus angol reggeli! Minek az illatát érzed?

Csukd be a szemed, és képzeld el, ahogy 1848. március 15-én összegyűlik a tömeg a téren!

Esik az eső, nagy a tolongás, te is ott állsz közöttük. Mit látsz magad körül? Milyen érzések kavarghatnak a megjelent emberekben?

Képzeld el, hogy egy mediterrán éghajlatú országban pihensz! Milyen idő van éppen? Érzel-e szellőt/esőt/napsütést stb.?

Csukd be a szemed! Mondd el / rajzold le, milyennek képzeld el

a) a szereplőt!

b) a helyszínt!

c) a jelenetet!

Következtetés

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló a szöveg jelentését a mögöttes tartalmak, ismeretlen szavak kikövetkeztetésével alkotja meg. A tankönyvi szövegekben az ismeretlen szavak és/vagy a téma megnehezíti a jelentés kontextuális következtetését. Mindemellett szükség van a következtetésre, hiszen ha minden közlendő, az író által már ismertnek feltételezett üzenet expliciten meg lenne fogalmazva, a szöveg általában túlságosan hosszú lenne. A kikövetkeztetést igénylő feladatok jellemzően nehezebbek, mint a szövegben konkrétan megjelenő információra vonatkozó kérdések (Woolley 2011). Ez a magyar diákoknak is gondot okoz (OECD 2019; Hódi et al. 2020). A következtetés lényeges stratégia, hiszen ezáltal könnyebben megmarad az információ a rövid távú memóriában, így a szöveg további része is könnyebben értelmezhető (Snow 2002). A kezdő olvasók is képesek a következtetés alkalmazására, viszont számukra még fontosabbak az explicit instrukciók (Blachowicz et al. 2006). Ha a szövegben megjelenő információt mentális képek alkotásával kötjük össze, könnyebb levonni a következtetéseket (Woolley 2011). Gyakorlásként hagyjunk ki egy szövegből szavakat, amelyeket a diákoknak kell kitalálni. Jellemzően egy 250 szavas szövegből körülbelül 10 szó maradhat ki. Hagyjuk a helyén a személyes névmásokat, illetve ne hagyjunk ki szót az első és az utolsó mondatból. Ebben az esetben úgy próbálnak majd következtetni a diákok a kimaradt szavakra, hogy felhasználják a kontextust és az előzetes tudásukat. Közben a figyelmük a szöveg megértésére koncentrálódik (Sargent 2017).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Mi nincs megfogalmazva a szövegben, ami fontos lehet?

Mit hagyott ki az író, ami viszont illeszkedik a szövegbe?

A kontextus alapján pozitív vagy negatív a szó jelentése?

Ahhoz, hogy az itt állított dolgoknak értelme legyen, minek kell igaznak lennie?

Monitorozás, javító stratégiák

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló olvasás közben megfigyeli magát, és ellenőrzi, hogy akadt-e problémája, van-e számára értelme annak, amit olvas, szükséges-e valamilyen stratégiát alkalmaznia az akadály leküzdéséhez (Pressley–Gaskin 2006; Duke–Martin 2015). Az első fontos lépés, hogy monitorozás közben az olvasó észlelje, hogy kihívásra akadt (Sargent 2017). Ezután következik a megoldás megtalálása a megfelelő stratégiával. Problémamegoldó stratégia lehet annak észlelése, hogy elkalandoztunk, így a figyelmünket visszairányítjuk a szövegre. Ide tartozik még az olvasás tempójának az olvasmányhoz igazítása; megállás olvasás közben, hogy elgondolkodhassunk az olvasottakon; újraolvasás és az ismeretlen szavak értelmezése a kontextusból (Mokhtari et al. 2018). Szintén javító stratégia lehet egy kevésbé ismert téma, jelenség értelmezése további szövegek segítségével (például szótárhasználattal, az adott témát/jelenséget tárgyaló más írásokkal). Ez főként abban az esetben hasznos, amikor az olvasó az adott témát/jelenséget tekintve kevésbé tájékozott, vagy a szerző evidenciaként kezel bizonyos információkat (Pressley–Gaskin 2006; Sargent 2017).

A diákoknak gyakran jelent kihívást a gondolataik megfogalmazása, ezért érdemes lehetőséget adni arra, hogy ezt gyakorolják (Smith 2017). Gyakorlásként a hangos gondolkodtatás alkalmazható. Ekkor megkérünk egy diákot arra, hogy az olvasáskor hangosan gondolkozzon, így nyomon követhető az olvasás folyamata, a stratégiahasználat. Ennek párban végezhető változata az, amikor az egyik diák az olvasó, a másik a gondolkodó. A gondolkodó egy nagy, papírból készült gondolatbuborékot tart maga elé, amelynek a közepe lyukas, így az arca belefér. Az olvasó elolvas egy rövid részt, majd megáll. Ekkor a gondolkodó elmondja, hogy mire emlékezteti a szöveg, mi jut róla eszébe, van-e megértési problémája. Az „olvasó-gondolkodó” párok egy idő után szerepet cserélnek (McGregor 2007; idézi: Sargent 2017).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Melyek az erősségeid, és melyek a gyengeségeid az olvasás terén?

Milyen olvasó vagy?

Biztosan megértetted, amit olvasol?

Mi a gond, és mi segíthet a probléma leküzdésében?

Biztosan oda tudtál figyelni erre a részre? Nem kell még egyszer elolvasnod, hogy biztos legyél benne?

Sikerült megérteni, hogy mit jelent x? Ha még bizonytalan vagy, nézz utána a kiosztott lexikonban/könyvben/interneten stb.!

Hogyan folytatnád a következő mondatokat a vizsgált szövegrészre vonatkozóan?

Fogadok, hogy... (jóslás). Azt látom a fejemben, hogy... (mentális képek alkotása). Ez arra emlékeztet, amikor... (előzetes tudás bevonása). Ez a mondat/kifejezés nem egyértelmű számomra, ezért... (javító stratégiák használata).

Kérdés

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló kérdéseket tehet fel a szövegre, a szerző gondolataira és a saját gondolkodására vonatkozóan (Duke–Martin 2015). Ez aktivizálja a figyelmet és a gondolkodást (Steklács 2009), ezért a monitorozáshoz is köthető (Pressley–Gaskin 2006). Az az olvasó, aki olvasás közben folyamatosan kérdéseket tesz fel magának, hogy ellenőrizze a megértését, felelősséget vállal a saját olvasási és megértési tevékenységéért (Smith 2017), ezért ez a stratégia fejleszti az önállóságot, az olvasó autonómiáját. Miután a szövegértés nagyban függ az olvasó személyes tudásától, a világról kialakult nézeteitől, egy szöveg olvasata eltérő lehet annak fényében, hogy azt ki és milyen életkorban olvassa. Ezért fontos, hogy az olvasó tegyen fel magának kérdéseket arról is, hogy mi a véleménye a szöveg tartalmáról, mi az, ami fontos a számára. A feltett kérdés vonatkozhat egyszerű információkra, míg a magasabb szintű kérdések már elvonatkoztatnak a szöveg szó szerinti jelentésétől, és az egyéni előzetes tudáshoz kötődnek. Fontos megtanítani a diákoknak, hogy önmaguknak is tegyenek fel ilyen kérdéseket, mert így elmélyültebbé válik a megértésük, és fejlődik az önszabályozott tanulásuk. Lényeges, hogy ezek a kérdések ne a szokásos szövegértés-feladatokhoz kapcsolódjanak, hanem jó esetben az olvasó saját következtetésein alapuljanak. A kérdésfeltevést a tanár modellezheti is a diákoknak saját példáján keresztül. Emellett kaphatnak a diákok „puskát” is ahhoz, hogy milyen kérdéseket fogalmazzanak meg a szöveg alapján (5. táblázat). Az 5. táblázatban az 1. szint a könnyebb kérdések megkezdését mutatja, míg a 2. szintnél inkább elgondolkodtató kérdések kezdetei láthatók (Woolley 2011). Gyakorolható még úgy is ez a stratégia, hogy emlékeztetőként kiemelünk néhány fontos kérdést, és kiplakátoljuk ezeket az osztályteremben, vagy megjelenítjük a kérdéseket egy könyvjelzőn, amely a diákoknál van olvasás közben. Pármunkában is alkalmazható a stratégia, például úgy, hogy hangosan vagy magukban elolvasnak egy-egy bekezdést a tanulók, majd felteszik a kérdéseket a párjuknak, akik megpróbálnak válaszolni rájuk (Sargent 2017).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Vajon miért lehet ez az állítás így igaz?

Mit jelent számodra ez az állítás?

Véleményed szerint van-e ennek az állításnak értelme?

Válaszolj a következő kérdésekre a szöveggel kapcsolatos saját olvasatodra vonatkozóan!

Példák a stratégiához kapcsolódó önellenőrző kérdésekre:

Van értelme annak, amit most olvastam? El tudnám mondani a saját szavaimmal?

Vannak olyan szavak, amelyeket nem ismerek?

Vannak olyan mondatok, amelyek összezavarnak?

5. táblázat

Példák a kérdések elkezdéséhez (Woolley 2011: 168–169)

1. szint	2. szint
Mennyi...?	Szerinted ki/mi...?
Ki volt az, aki...?	Szerinted mi történne, ha...?
Meg tudod nevezni, ...?	Mi volt a legfontosabb gondolat/tételmondat?
Mit csinál...?	Mik voltak a kulcsgondolatok?
El tudod mondani, miért...?	Meg tudod különböztetni őket egymástól: ... és ...?
Találd meg a jelentését...!	Milyen különbség van ... és ... között?
Mi...?	Tudsz mondani egy példát arra, hogy mit ért ... alatt?
Melyik igaz vagy hamis...?	Meg tudod adni ... definícióját? Saját szavaiddal tudnál írni...?
Mi történt azután, hogy...?	Tudnál írni egy rövid áttekintést, megmutatva, hogy...?

Kritikai elemzés/értékelés

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló átgondolja, mi a véleménye a szöveg gondolatairól, szóhasználatáról, implikációjáról (Duke–Martin 2015). A szöveget értékelheti az olvasó unalmasnak vagy érdekesnek, esetleg megítélheti a szöveg minőségét (Woolley 2011). A kritikai elemzés vonatkozhat arra is, hogy az olvasó elérte-e a célját a szöveg elolvasásával, sikerült-e hatékonyan tanulnia a szövegből (Isakson–Isakson 2017). Az értékelés megnyilvánulhat a szöveg utáni reflexiókban is, amikor azt gondolják át a diákok, hogy a megfelelő stratégiákat használták-e a szöveg megfelelő megértéséhez, és ha nem, hol és mit kellene javítaniuk (Smith 2017). Ezt nevezhetjük szintézisnek is; a használt stratégiák átgondolásán túl a reflexió kiterjedhet az olvasás egész folyamatára vagy egyes elemeinek az értékelésére az olvasás előkészületeitől az összefoglalásig (Steklács 2009). A tanári kérdések is vezethetik a diákok figyelmét a kritikai elemzés során.

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Mit gondolsz a szövegről? Megfelelő minőségű forrásból származik? Illeszkedik a céloddhoz?

Érdekesnek tartod?

Egyetértesz a szöveggel, vagy sem? Miért?

Hasznos volt számodra ez a szöveg ahhoz, hogy elérd vele a kitűzött célodat? Miért (nem)?

Megfelelő stratégiákat használtál a megértéshez?

Milyen feladatokat, stratégiákat alkalmaztunk az órán (a szöveg feldolgozása közben)?

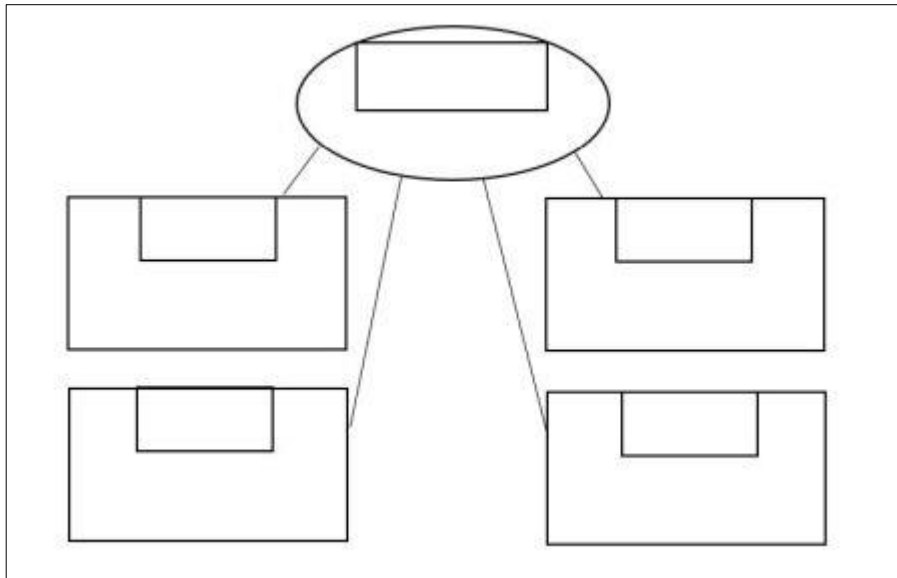
Melyek voltak azok a stratégiák, amelyek a legjobban segítettek a szöveg megértésében? Melyeket fogod alkalmazni legközelebb is hasonló szöveg olvasásakor?

Vizuális segédlet

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló a szöveget vizuálisan jeleníti meg. Az 1–7. ábra, valamint a 6. és 7. táblázat ehhez kínál példákat. A szövegből való tanulás fontos támogatói a vizuális segédeszközök, amelyek hatékonyak lehetnek az olvasó szövegről alkotott gondolatainak a strukturálásában; használatuk erősíti, mélyíti a megértést (Duke–Martin 2015), segít meglátni az összefüggéseket (Woolley 2011). A vizuális megjelenítéshez tartozhatnak olyan kézenfekvő stratégiák is, mint a fontos információk aláhúzása, bekarikázása a szövegben, illetve jegyzetek készítése (Molnár E. K. 2006). Emellett kérdések és hozzászólások írhatók ragacsos lapokra vagy a szöveg margójára (Smith 2017). Ezek mind olyan funkcionális eszközök, amelyek kívülről támogatják az olvasás folyamatát (Mokhtari et al. 2018).

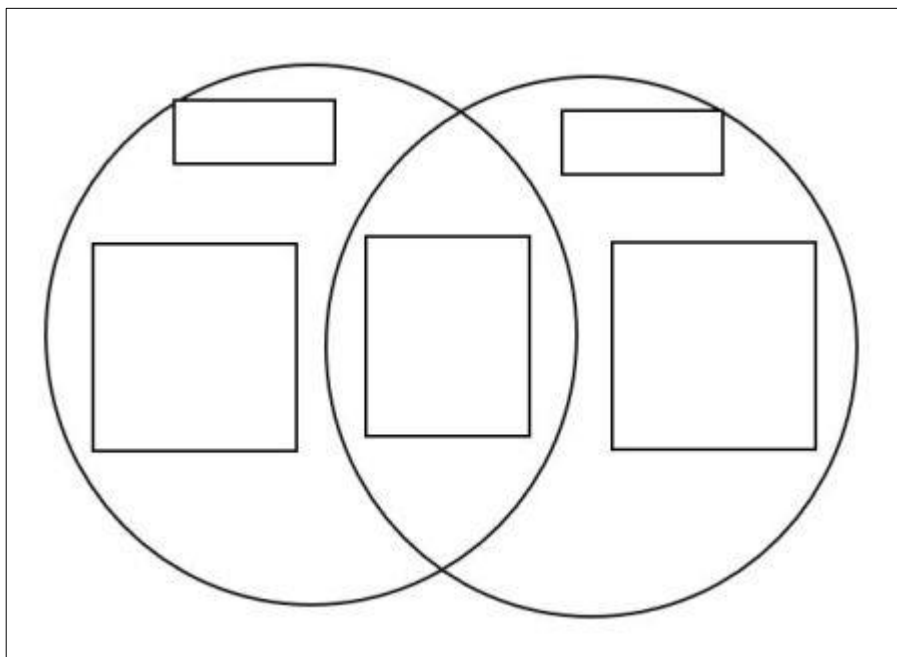
Az információt közlő szövegek hierarchikus elrendezéséből adódóan a grafikus szervezők segíthetnek a struktúra megértésében, a szövegtípus elrendezésének a megismerésében és az ebben való navigálásban. Ehhez hívjuk fel a figyelmet a kulcsfogalmakra, a fő gondolatokra, a fejezetcímekre, amelyek felhasználhatók a grafikus szervezők elkészítéséhez, a szöveg struktúrájának a megismeréséhez. Hasznos, ha mozgathatóvá tesszük a grafikus szervezőket, például olyan módon, hogy az osztályteremben egy nagy kartonra feltehetik a diákok egy-egy színes lapra írt vagy rajzolt gondolataikat a szövegről. Így sokféle összefüggés megállapítható közösen, valamint létrehozható a szöveg absztrakt struktúrája (Woolley 2011).

Gondolattérképek és fogalmi térképek alkotása is megkönnyítheti a tanulást. A gondolattérkép esetében általában középre kerül a tanulás tárgya, egy kifejezés vagy kép. Ebből vonalak ágaznak szét az altémák felé, amelyekből újabb vonalak húzhatók az adott részhez tartozó kulcsfogalmak megnevezésére. Az egész gondolattérkép egy olyan átfogó szerkezetet mutat, amely dúsítható színekkel, ábrákkal (Gyarmathy 2001). A fogalmi térkép készítése is hatékony módszer lehet. Abban tér el a gondolattérképtől, hogy a kigyűjtött kulcsfogalmakat összekötő vonalakon a fogalmak közti kapcsolatot is megnevezik (Magyar–Habók 2018). Tanórai környezetben, csoportban is alkalmazható. Ez a gyakorlat különösen a gyengébb teljesítményt nyújtó olvasóknak segíthet abban, hogy az előzetes tudásukat aktivizálják, az új fogalmakhoz kössék. Ez a stratégia összeköthető továbbá a kérdésfeltevéssel: a diákok közösen felragasztanak kérdéseket egy nagy lapra, majd csoportban megkeresik a válaszokat, és ráírják a közösen készülő munkára (Woolley 2011).



1. ábra

Grafikus szervezők (olvasáshoz és íráshoz), vélemény kifejezésre és érvelésre (Duke–Martin 2015: 261 alapján)



2. ábra

Venn-diagram két fogalom tulajdonságainak az összehasonlítására (Woolley 2011: 121 alapján)

A grafikus szervező lehet továbbá táblázat, amelyben a legfontosabb adatok, információk, tanulságok szerepelnek, vagy akár az is, hogy mit nem értettek meg a tanulók, és hogyan jöttek rá a megoldásokra (6. és 7. táblázat). Ide tartozik a vázlatlánc és a vázlatkőr is (3. és 4. ábra). A vizuális segédletek egy másik lehetséges alkalmazása, ha a tanár beszerez színmintaalapokat, amelyeken egy színnek a nagyon intenzív és az egészen halvány árnyalatai is megtalálhatók. Ezzel a színskálával jelezhetik a diákok,

hogy mennyire értették meg a szöveget. Ha minden világos volt, nem okozott gondot a szöveg, akkor választhatják az intenzív színeket, és így tovább. Ha például az alulról a második leghalványabb szintet választja a diák a megértés szintjének, az valamilyen javító stratégia (például újraolvasás) alkalmazásának a szükségességét jelezheti. A fokozatok a diákokkal együtt is elnevezhetők (McGregor 2007; idézi: Sargent 2017).

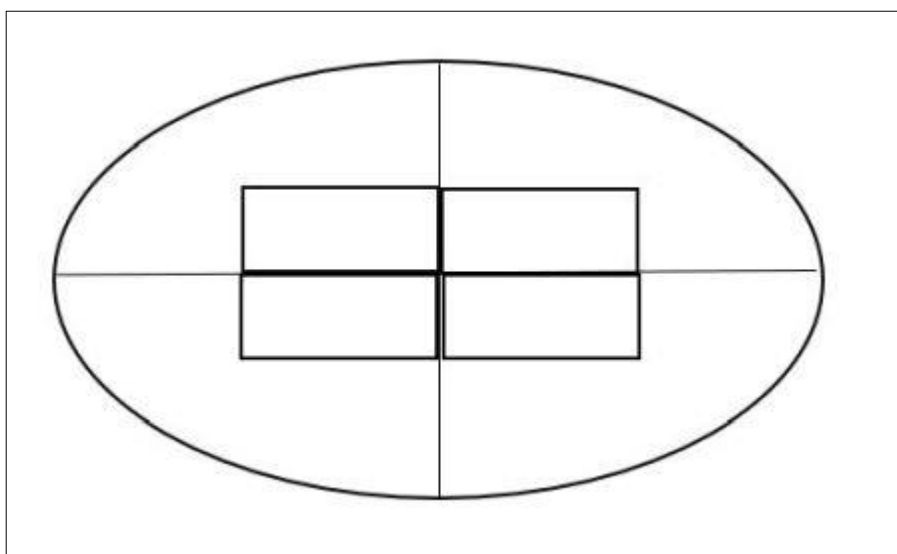
Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Hogy tudnád megjeleníteni a szöveg struktúráját?

Rajzold le, hogy állnak kapcsolatban egymással a szöveg kulcsfogalmai!

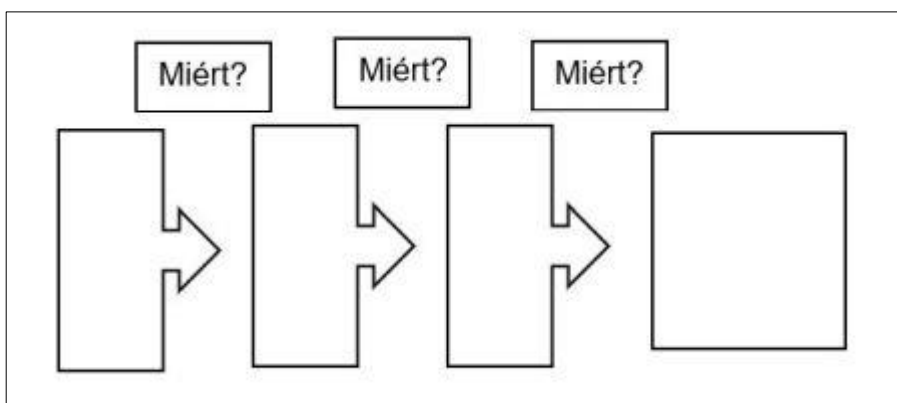
Húzd alá a fontos részeket! Karikázd be a kulcsfogalmakat / az igéket stb.!

Karikázd be két különböző színnel, ami az x és ami az y mellett hozható fel érvként!



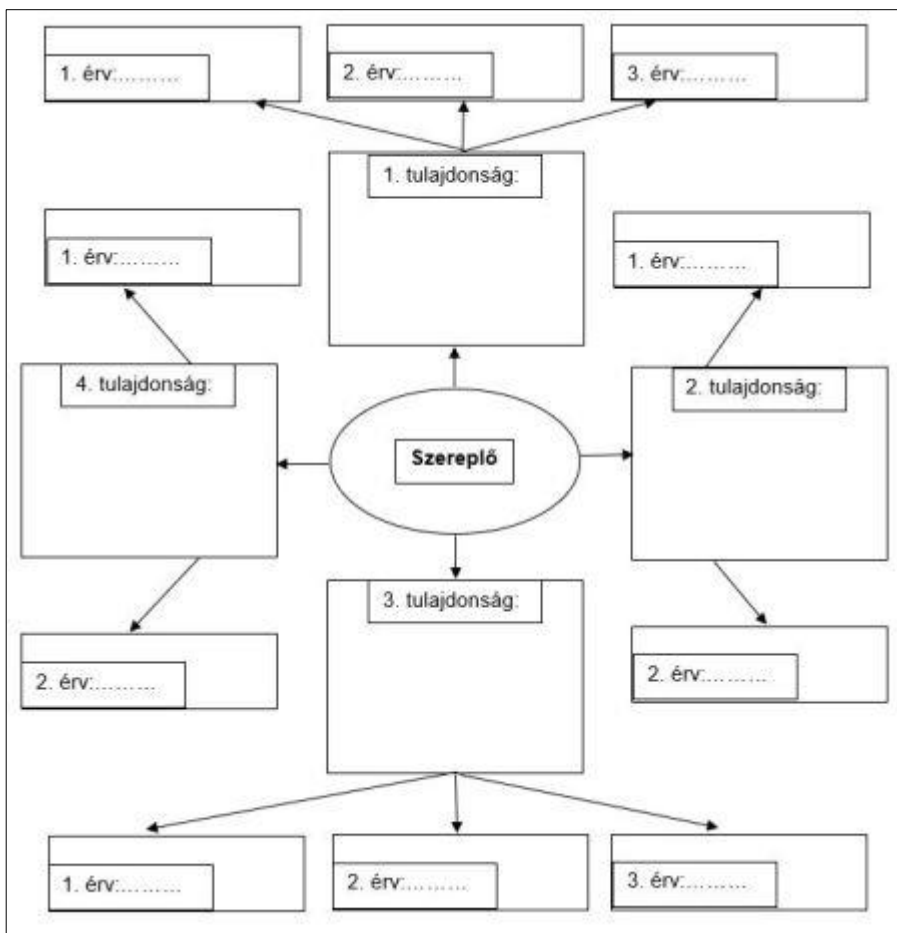
3. ábra

Vázlatkör (Steklács 2009 alapján)



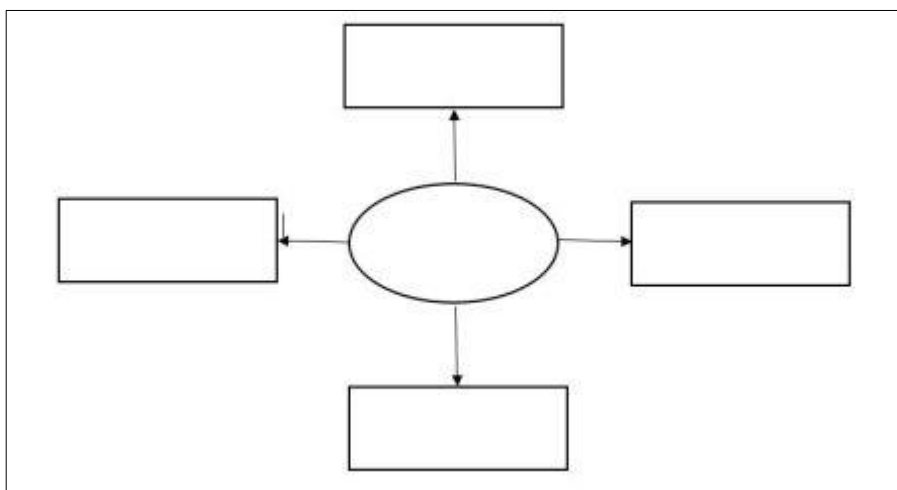
4. ábra

Vázlatlánc (Steklács 2009 alapján)



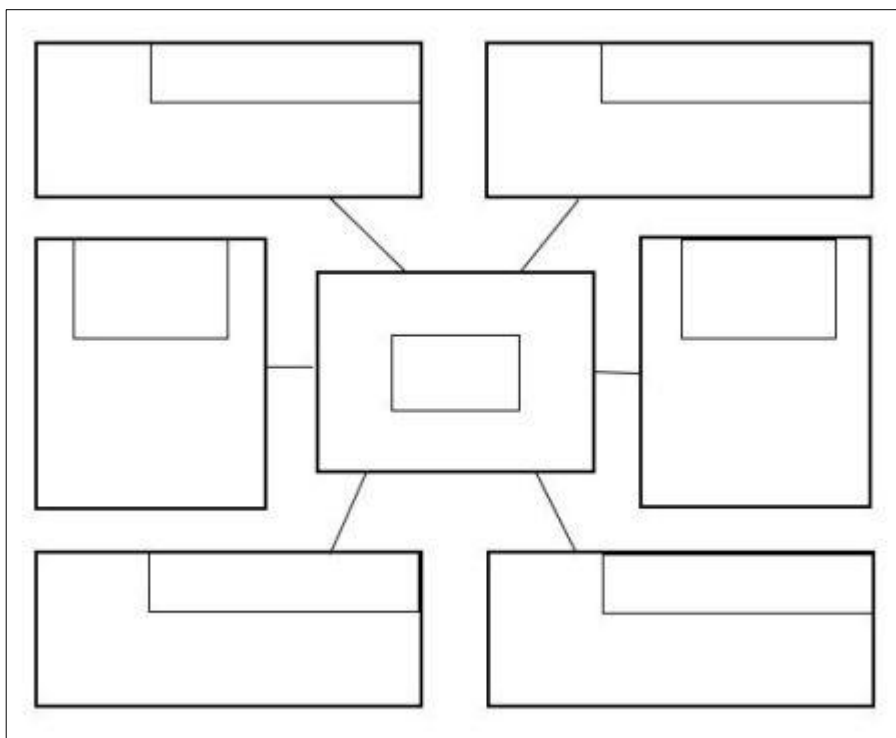
5. ábra

Jellemtérkép (Zsigmond–Porche 2009 alapján)



6. ábra

Egyszerűbb jellemtérkép (Zsigmond–Porche 2009 alapján)



7. ábra

A fontos gondolatok szervezője (Zsigmond–Porche 2009 alapján)

Összefoglalás

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló kiemeli a szövegből a legfontosabb adatokat, információkat, összefüggéseket, tételmondatokat (Steklács 2009), elgondolkozik az olvasottakon, megpróbál visszaemlékezni az olvasottakra, egyes bekezdésekre, mondatokra (Duke–Martin 2015). Az összefoglalásnak önellenőrző funkciója is lehet (Okkinga et al. 2018). Az összefoglalás készítésével az olvasó a szöveg fő mondanivalójára koncentrálnak, miközben ellenőrzi, hogy megértette-e (Palincsar–Brown 1984). Bár az összefoglalás igen elterjedt stratégia (Steklács 2009), kihívást jelenthet a diákoknak, így azért, hogy végül ne hasonlóan hosszú szöveget írjanak összefoglalásként, mint maga az olvasott szöveg, kérjük meg őket, hogy foglalják össze a szöveg lényegét egyetlen mondatban (Sargent 2017). Ha csoportban történik a feldolgozás, 4-5 fős csoportok írhatnak 4-5 mondatos összefoglalót csoportonként, majd az osztály megbeszélheti minden csoport megoldását (Steklács 2009). A vázlatkészítés is a lényegi gondolatok megragadásának az egyik lehetősége. Ehhez kínálhatunk előre elkészített táblázatokat, ábrákat is (6–7. táblázat; 1–7. ábra).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Miről beszélt az író?

Mit tanultál meg ebből a bekezdésből?

Mi volt a legfontosabb számodra a szövegből ahhoz, hogy megértsd az x jelenséget?

Foglald össze a szöveget!

Melyek voltak a legfontosabb dolgok, amiket megtudtál?

Könnyű vagy nehéz volt a szöveg? Miért?

6. táblázat
Összefoglalás

Összefoglalás		
Ezt tudtam már olvasás előtt:	Ezeket a fontos dolgokat tudtam meg:	Erre vagyok még kíváncsi:
Számomra a legfontosabb dolog, amit megtudtam:		
Számomra a legérdekesebb, amit megtudtam:		
Ezt nem értettem:		
Így tudtam meg a jelentését:		

7. táblázat

Vázlat (Zsigmond–Porsche 2009 alapján)

Téma:.....
I. [főtéma]:
A [altéma]:
1. [részlet]:
2. [részlet]:
B [altéma]:
1. [részlet]:
2. [részlet]:
II. [főtéma]:
A [altéma]:
1. [részlet]:
2. [részlet]:
B [altéma]:
1. [részlet]:

Az olvasottak megbeszélése

Ennek a stratégiának az alkalmazásakor a tanuló megvitatja társaival az olvasottakat a jobb megértés és a megértés ellenőrzésének az érdekében (Mokhtari et al. 2018). Azáltal, hogy a diákok hangosan megosztják, hogy miről olvastak, nemcsak magukat és társaikat monitorozzák, hanem a tanár is információt kaphat diákjainak az olvasási és megértési folyamatairól (Józsa–Steklács 2009). „Légy tanár” elnevezéssel is illethető ez a stratégia: a diák elmagyarázza valakinek az olvasottakat (Isakson–Isakson 2017). Ez esetben nem egyszerűen egy beszélgetésről van szó, hanem arra sarkallja a diákokat, hogy próbáljanak úgy gondolkozni, mint egy tanár, hozzanak példákat, használjanak szemléltető eszközöket. Tegyük fel maguknak a kérdést: *Hogyan tudnám legjobban elmagyarázni ezt a fogalmat valakinek, hogy a legjobban megértse?* Több megközelítés is létezik, amelyekben megjelenik a megbeszélés mint a szöveg megértésének fontos eszköze. A diákok egymással folytatott beszélgetésekben, csoportmunkában vitatják meg az olvasottakat, vagy a tanár által vezetett beszélgetést folytatnak közösen a szövegről (Duke–Martin 2015).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

A társad is úgy értette a szöveg mondanivalóját, mint te?

Van olyan fogalom, amelyben bizonytalan vagy? Kérd ki róla a társad véleményét, beszéljétek meg, mire juttok közösen!

Hogyan tudnád ezt a fogalmat úgy elmagyarázni, hogy a társad megértse?

Az olvasási stratégiák tanításának néhány alapelve

Hogyan válasszunk szövegeket?

A tanítási folyamat során fontos, hogy a stratégiák tartalomba ágyazottan, azaz az olvasó számára valóban releváns szövegek kapcsán jelenjenek meg (Almasi–Hart 2015). A tantárgyakhoz kapcsolódó szövegek kiválóan alkalmasak az olvasási stratégiák tanítására, gyakorlására. Ugyanakkor lényeges, hogy az iskolában alkalmazott szövegek minél szélesebb körben tartalmazzanak különböző jellemzőket, így érdemes a szövegek sokszínűségére törekedni. Ennek érdekében szükséges lehet tudatosan válogatni, ehhez segítséget kínálhat a szövegtipológia (a szövegek szövegforma és kommunikációs cél szerinti csoportosítása). A tapasztalataink azt mutatják, hogy elsősorban az informatív céllal íródott, valamint a nem folyamatos és a kevert szövegek hiányoznak a hazai iskolai gyakorlatból. A magyar tanulók nemzetközi felméréseken nyújtott teljesítménye jelzi is, hogy e szövegek értelmezése különösen nehéz a számukra (Hódi et al. 2017; 2020). Az olvasási képesség megfelelő szintű fejlettségéhez elengedhetetlen, hogy a tanulók különféle szövegekkel találkozzanak. Az iskolában alkalmazott szövegek sokszínűségéhez további segítséget jelenthet a PISA-vizsgálatokban alkalmazott megközelítés, amely kommunikációs cél szerint a következő szövegeket különbözteti meg (OECD 2019): leírás (például folyamatleírás, helyszínleírás), elbeszélés (például hír, regény), ismertetés (például tudományos esszé, a népesség trendjének a grafikonja), érvelés (például hirdetés, filmkritika), útmutató (például recept, szabályzat) és szövegaktus (például levél, e-mail).

Egy adott szöveghez kapcsolható olvasási stratégiák alkalmazását a szöveg jellemzői is befolyásolják, így a stratégiák tanításának tervezésekor erre is érdemes figyelmet fordítani. Például az IEPC stratégiája elsősorban narratív, könnyen követhető történetet leíró szövegek esetén használható hatékonyan. Vagyis a stratégiák iskolai, irányított alkalmazásakor szükséges előre kiválasztani azokat a stratégiákat, amelyek leginkább illeszkednek a szöveg sajátosságaihoz, valamint amelyek vélhetően a leghatékonyabban orvosolhatják a megértési problémákat.

A gyakorlott olvasónak sok stratégiát kell ismernie, hogy rugalmasan tudja alkalmazni őket, attól függően, hogy éppen mit kíván meg az adott szöveg értelmezése (Pressley 2001). Ehhez egyrészt arra van szükség, hogy a diákok olyan lehetőségeket biztosító környezetben tanulhassanak, ahol minél több olvasási stratégiával ismerkedhetnek meg (Duke–Martin 2015). Másrészt lényeges annak gyakorlása is, hogyan választhatják ki a céljaiknak leginkább megfelelő stratégiákat. Így arra is szükség van, hogy a stratégiák begyakorlását követően a diákok önállóan dönthessenek ezek használatáról, illetve támogatást kapjanak ahhoz, hogy reflektíven értékeljék a tapasztalataikat. Ezzel elkerülhető, hogy az olvasási stratégiák alkalmazása kizárólag iskolai feladatokhoz kapcsolódjon, és csak tanári instrukcióra alkalmazzák őket (Woolley 2011).

A tanulók közötti különbségek könnyen kiaknázhatók az olvasási stratégiák tanításában. Pressley–Gaskin (2006) arra biztatnak, hogy kérjünk meg gyakorlott olvasókat, hogy gondolkozzanak hangosan olvasás közben, vagyis meséljék el, mit és miért tesznek. Ezáltal nyomon követhetővé válik a szöveget hatékonyan megértő olvasás folyamata, illetve a felhasznált olvasási stratégiák köre. Ugyanakkor a pedagógusok is modellálhatják, leírhatják saját olvasási stratégiáik működését.

Mely évfolyamokon tanítsunk stratégiákat?

Bizonyos olvasási stratégiák alkalmazását – többek között a NAT ajánlásainak megfelelően – érdemes már alsó tagozaton tanítani (például érzékszervi képek alkotása, vizuális segédletek, összefoglalás), de a stratégiák többségének tanítása, begyakoroltatása főként a felső tagozaton javasolt (Steklács 2018). Ugyanakkor az olvasással kapcsolatban a tanulók közötti különbségek években mérhetők, így elsősorban a fejlettségi szintjükhöz és kevésbé az életkorukhoz érdemes igazodni. Ugyancsak megemlíthető bizonyos fokozatosság az olvasási stratégiák tanításában (ehhez lásd a 2. táblázat utolsó oszlopát). Okkinga és munkatársai (2018) a korábbi fejlesztőkísérletek áttekintésével arra a következtetésre jutottak, hogy az olvasási stratégiák tanítása a 6–8. évfolyamon támogatta kiemelten az olvasási teljesítmény javítását.

Hogyan tanítsunk stratégiákat?

Okkinga és munkatársai (2018) összefoglalója alapján a korábbi vizsgálatok főként azokban az esetekben számoltak be sikerekről, amikor egyidejűleg kevés stratégiát tanítottak, ugyanakkor ezeket részletesen feldolgozták. Azaz elmagyarázták, hogy mindezeket mikor és hogyan kell használni, majd tanári irányítással begyakorolták. A stratégiák tanítása akkor működött hatékonyan, ha a diákoknak lehetőségük volt bemutatni és elmagyarázni egymásnak, hogyan használják ezeket olvasás közben.

A sikeres oktatáshoz hozzájárult az is, hogy a tanárok gyakran megnevezték az általuk tanított, használt stratégiákat. Az ilyen osztályokban jól látható volt a tanulók rugalmassága a stratégiák használatában (Duke–Martin 2015). További fontos tényező volt az is, hogy a tanárok folyamatosan éreztették a tanulókkal, hogy a gondolataik, ötleteik fontosak. Ennek pozitív hatását a szövegértés fejlődésében több tanulmány is igazolta.

Az olvasottak megbeszéléséhez lényeges alapfeltétel a megfelelő osztálylégkör megteremtése. Almasi–Hart (2015) négy kulcstényezőt említ, amelyekkel megteremthető az a tanulási környezet, amely elősegíti a tanulók önálló, önszabályozott szövegértését. Ezek a következők.

A *kontextus* kifejezés egy olyan biztonságos tanulási környezet megteremtésére utal, amelyben a diákok meg mernek szólni, beszélgetni, ahol a tanár azt érezteti velük, hogy nincs jó vagy rossz válasz; ezzel elkerülhető a szorongás, a passzivitás. Az ilyen környezetben teljesen rendben van, ha valami nem világos, sőt a tanár bátorítja a diákokat arra, hogy ezt ki is fejezzék, és lehetőséget teremt az olvasottak, a vélemények megbeszélésére. Egy biztonságos környezetet megteremtő tanár például a következőképpen reagálhat arra, ha egy diák nem ért valamit: *„Nagyszerű! Bence, nagyon örülök, hogy fel tudtad fedezni, mikor nincs értelmű számodra annak, amit olvasol! Ez azt jelenti, hogy jó olvasó vagy, mivel észrevetted, mikor nem érthető a szöveg! Mi az, ami nem érthető számodra?”* (Almasi–Hart 2015: 234).

A második kulcstényező az explicit iránymutatás. Azon túlmenően, hogy a tanár konkrétan megnevezi a stratégiát, bevonja a modellezést, a hangosan gondolkodást és a magyarázatot is. Vagyis saját

olvasásán keresztül mutatja be a stratégiahasználatot (lásd a *Szöveg átfutása* című pontban a példát). Ez kiegészül azzal, hogy a tanár felolvassa a szöveget, közben hangosan gondolkodik, elmondja, milyen stratégiát használ, és megmagyarázza, miért. Így a belső gondolatainak, olvasási folyamatainak a kihangosításával és magyarázatával modellezi azt, ami vagy amihez hasonló ideális esetben a diákokban is lejátszik majd olvasás közben. Így érthetővé válhat a diákok számára, hogy a stratégiák használatával mikor, miért és milyen folyamatok következményeként jön létre a jelentés. Fontos, hogy minél több gyakorlási alkalom legyen, hogy végül a tanulók önállóan is használni tudják a stratégiákat, és ne csak tanári utasításra. Lényeges, hogy olvasónként eltérő lehet, kinek melyik stratégia hasznos. Emiatt fontos, hogy a tanári visszajelzés ne javító, inkább javaslattevő legyen (Almasi–Hart 2015).

A következő elem, a tevékenység/metakogníció arra utal, hogy az olvasó aktív részese a szövegértési folyamatnak, például különböző stratégiák használatával befolyásolja. Vagyis egy biztonságos környezetben a diákoknak lehetősége van dönteni, választani. A tevékeny olvasás meghatározó eleme a metakogníció, azaz az olvasó tudatosan befolyásolhatja az olvasását, és ha szükséges, módosíthatja. Ezt úgy segítheti elő a tanár, ha lehetőséget biztosít arra, különösen a gondolatébresztő részeknél, hogy a diákok megálljanak, és megbeszéljék egymással az olvasottakat. Ekkor a diákok beszámolhatnak egymásnak / az osztálynak az olvasás közbeni gondolati folyamataikról. Például arról, hogyan jöttek rá egy szó jelentésére, miért értelmes vagy értelmetlen valami számukra a szövegben, milyen stratégiákkal hárítottak el egy értelmezési nehézséget (Almasi–Hart 2015).

Az utolsó kulcstényező a transzferhez vezető tanári segítségnyújtás. Ennek hátterében az áll, hogy nem automatikus sem az általános, sem a specifikus képességek új szituációkban történő alkalmazása, így ebben a tekintetben is szükség lehet tanári segítségre (Molnár Gy. 2006). Ezért is lényeges különböző tantárgyakba beágyazni a stratégiák oktatását. Fontos, hogy a tanár rugalmas legyen, és észlelje azokat a pillanatokat, amelyek megragadhatók a stratégiák újabb területeken való alkalmazására. Ebben a folyamatban jó, ha a diákok minél többféle szöveggel találkoznak, amelyeken gyakorolhatják a stratégiák alkalmazását. Így egyszerű szövegekkel, akár videókkal kezdve fokozatosan, egyre kevesebb irányított segítséggel eljuthatnak a nehézségekkel küszködő olvasók is az önálló szövegfeldolgozásig (Almasi–Hart 2015). A 8. táblázat összefoglalóan mutat be három olyan módszert, amelyek bizonyítottan jól alkalmazhatók a szövegértés fejlesztésére az olvasási stratégiákon keresztül.

8. táblázat

Három megközelítés a tanulási célú szövegek megbeszéléséhez (Duke–Martin 2015: 258)

Név	Áttekintés	Központi gondolatok
Kollaboratív stratégiai olvasás (CSR: Collaborative Strategic Reading) (például Klingner–Vaughn 1999)	A diákok kiscsoportban, azon belül megadott szerepben használják az olvasási stratégiákat tanulási	A megbeszéléseken alapuló megközelítéshez olvasási stratégiák tanítása és kooperatív tanulás kapcsolódik. A tanár a CSR-t előre megtanítja az osztálynak. A tanár modellez és hangosan gondolkodik, a diákok szerepeket vesznek

	célú szövegek olvasásakor.	fel. A tanulók megtanulják 1) aktivizálni az előzetes tudásukat és a jóslást (previewing), 2) olyan szavakat keresnek a szövegben, amelyek ismeretlenek vagy nem érthetők, javítóstratégiákat alkalmaznak (clik and clunk); 3) összefoglalják a lényegét (get the gist), és 4) kérdéseket alkotnak az olvasottakról (wrap up).
Kérdés a szerzőnek (QtA: Questioning the Author) (McKeown et al. 1993)	A szerző üzenetének megértésére fókuszálva vezeti a beszélgetést a tanár.	Tanár és diák együtt hozza létre a jelentést a szöveg első olvasásakor. A tanár arra biztatja a diákokat, hogy úgy tekintsenek a szövegre, mint olyan írók produktumára, akiknek van tudásuk, véleményük, ejthetnek azonban hibát, és lehetnek elfogultak. A tanár olyan kérdéseket használ, mint „Mit próbál mondani a szerző?“, „Hogy illeszkedik ez ahhoz, amit a szerző eddig próbált mondani számunkra?“ és „Tisztán elmagyarázta ezt a szerző? Miért (nem)?“
Reciproktanítás (RT: Reciprocal Teaching) (például Palincsar–Brown 1984)	A diákok kis csoportokban beszélnek a szövegről, közösen dolgoznak, hogy olvasási stratégiákat alkalmazzanak a tanulási célú szövegen.	A tanár négy stratégiát tanít meg (jóslás, kérdezés, tisztázás és összegzés), és fokozatosan átengedi a felelősséget a megbeszéléseken a diákoknak. Ismerteti, hogy az egyes stratégiák mikor, hogyan és miért lehetnek hasznosak. Emellett szükség esetén átfogalmazza, tisztázza, kiegészíti a diákok hozzászólásait, kérdéseit. A kiscsoportos megbeszélés alatt a diákok összefoglalnak, további kérdéseket tesznek fel, segítséget kérnek és adnak a nehézséget okozó részeknél, reagálnak egymás gondolataira.

Hogyan ismerjük meg tanulóink stratégiáit?

A pedagógiai gyakorlatot jelentősen támogathatják azok a mérőeszközök, amelyek segítségével a pedagógusok megismerhetik tanulóik olvasási stratégiáit. Több olvasási stratégiát mérő kérdőív is elérhető magyar nyelven. Ezek közé tartozik a Csíkos (2008) által adaptált IRA-kérdőív (*Index of Reading Strategies*, Jacobs–Paris 1987), amely 3–5. osztályos tanulók olvasásstratégia-használatának vizsgálatára alkalmazható. A mérőeszköz 20 állítást tartalmaz, a stratégiákat négy csoportba osztva:

értékelés (célok, feladatok, képességek értékelése), tervezés (célhoz igazított), szabályozás (monitorozás, javító stratégiák), feltéltudás (olvasási stratégiák használatának a hogyanja).

Egy további kérdőív a Kelemen-Molitorisz (2009) által adaptált MARSÍ-kérdőív (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*, Mokhtari–Reichard 2002), amelynek segítségével 11–18 év közötti diákok körében mérhető fel, hogy tanulási célú szövegek olvasásakor milyen stratégiákat használnak a mérőeszközön szereplő 30 stratégiából. Az állítások a következő három csoportba oszthatók: átfogó stratégiák (a szöveg globális vizsgálatára), problémamegoldó stratégiák (javító stratégiák) és támogató stratégiák (külső segítség, például szótár, jegyzet használata). Mokhtari és munkatársai (2018) MARSÍ-R (*Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory – Revised*) elnevezéssel a kérdőív átdolgozott változatát is elkészítették, amelyet Tary és Molnár (2022) adaptáltak magyar nyelvre. E mérőeszköz a korábbinál rövidebb, 15 állítás segítségével vizsgálja az átfogó, problémamegoldó és támogató stratégiák ismeretét, alkalmazását. A kérdőív új változatának használatát is 11–18 év közötti tanulók körében javasolják, ugyanakkor a hazai adaptáció során eddig csak felsőoktatási hallgatók körében vizsgálták az eszköz működését (Tary–Molnár 2022).

Összegzés

Magyar és nemzetközi mérések hívják fel a figyelmet arra, hogy a szövegértés-fejlesztés hazai gyakorlatában változásra van szükség (Fejes et al. 2022). Számtalan kutatás igazolta az olvasási stratégiák tanításának a hasznosságát (például Okinga et al. 2018), hazai kontextusban azonban ezek alkalmazása még nem számít bevett gyakorlatnak (Steklács 2018). Bár a szövegértés fejlesztése minden tantárgyhoz kapcsolódóan fontos feladat lenne (Nagy 2006), a tanárok gyakran érzik úgy, hogy nem rendelkeznek ehhez megfelelő felkészültséggel. Munkánk célja, hogy segítséget, támpontot nyújtson mindehhez, ennek érdekében kerültek előtérbe az olvasási stratégiák tantárgytól független tanítási lehetőségei.

Az olvasási stratégiák jellemzőinek áttekintése alapján megállapítható: az olvasási stratégiák tanításának alapvető célja, hogy a tanulók gyakorlott olvasókká váljanak, így egyrészt minél több olvasási stratégiát ismerjenek, másrészt a szövegértésük működtetésekor ezeket tudatosan és automatizálódva alkalmazzák.

A 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv és a hozzájuk kapcsolódó kerettantervek elemzése arra mutatott rá, hogy az olvasási stratégiák egyrészt véletlenszerűen, főként az alsó tagozaton jelennek meg, a felső tagozaton pedig inkább csak a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódva kapnak szerepet. Másrészt a 2020-as szabályozók a korábbiaknál kevesebb olvasási stratégiát említenek. Összességében a szabályozók nem ösztönzik eléggé a szövegértés tartalomba ágyazott, változatos fejlesztését, miközben ez kulcsfontosságú lenne a különböző tantárgyi tartalmak hatékony tanulásához. Jelen munka ennek támogatása érdekében tíz olvasási stratégiát ismertetett példával szemléltetve. Ezek a stratégiák az olvasás előtt (például az olvasás céljainak tisztázása, előzetes áttekintés, szöveg átfutása), az olvasás közben (például az olvasási célok követése, az előzetes tudás aktiválása, jóslás,

érzékszervi képek alkotása), valamint az olvasás után (következtetés, monitorozás, kérdezés, elemzés, grafikus szervezők alkalmazása, összefoglalás, olvasottak megbeszélése) alkalmazhatók.

Az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatban négy fő kérdést tárgyalt a tanulmány. Az eredményesség növelése érdekében egyrészt szükséges, hogy a tanulók változatos szövegekkel és ezek megértését szolgáló stratégiák megismerésével, kipróbálásával és alkalmazásával foglalkozzanak. Másrészt e stratégiák tanítását érdemes a felső tagozaton, tantárgyakba ágyazottan, a tanulók szövegértési képességének a fejlettségéhez igazítva végezni. Harmadrészt, Almasi-Hart (2015) rendszerezését alkalmazva megállapítható, hogy a pedagógusok legfontosabb feladatai az olvasási stratégiák tanításában a következők: (1) a megfelelő kontextus megteremtése, (2) explicit iránymutatás, (3) a metakogníció támogatása és (4) a transzfer segítése. Végül a tanulmány bemutatta azokat a magyar nyelven elérhető eszközöket, amelyek lehetőséget kínálnak tanulók olvasási stratégiáinak a megismerésére.

Támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Almasi, Janice F. – Hart, Susan J. 2015. Best practices in narrative text comprehension instruction. In: Gambrell, Linda B. – Morrow, Lesley Mandel (eds.) *Best Practices in Literacy Instruction*. The Guilford Press. New York. 223–248.
- Blachowicz, Camille L. Z. – Fisher, Peter J. L. – Ogle, Donna – Watts-Taffe, Susan 2006. Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly* 41: 524–539. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.5>
- Csíkos Csaba 2008. Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia* 108: 97–134.
- Duke, Nell K. – Martin, Nicole M. 2015. Best practices in informational text comprehension instruction. In: Gambrell, Linda B. – Morrow, Lesley Mandel (eds.) *Best Practices in Literacy Instruction*. The Guilford Press. New York. 249–267.
- Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Tary Blanka – Vígh Tibor 2022. Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=954> (2022. szeptember 17.)
- Gyarmathy Éva 2001. Gondolatok térképe. *Tanít-Tani* 6: 108–115.
- Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Tóth Edit 2017. Második évfolyamos tanulók szövegértéstelesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia* 117: 95–136. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.95>
- Hódi Ágnes – Tóth Edit – B. Németh Mária 2020. Mese, plakát vagy táblázat? – 2–8. évfolyamos tanulók szövegértésének jellemzése szövegformák és olvasási műveletek mentén. *Magyar Pedagógia* 120: 71–90. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.71>
- Isakson, Richard L. – Isakson, Marné B. 2017. Preparing college students to learn more from academic texts through metacognitive awareness of reading strategies. In: Mokhtari, Kouider (ed.) *Improving Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies Instruction*. Rowman & Littlefield. London. 155–175.
- Jacobs, Janis. E. – Paris, Scott G. 1987. Childrens metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* 22: 255–278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Joffe, Victoria L. – Cain, Kate – Marić, Natasa 2007. Comprehension problems in children with specific language impairment: Does mental imagery training help? *International Journal of Language & Communication Disorders* 42: 648–664. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109: 365 – 397.
- Kelemen-Molitorisz Anikó 2012. Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 109: 287–313.

- Magyar Andrea – Habók Anita 2018. Szövegfeldolgozás grafikus szervezők segítségével. *Módszertani Közlemények* 58: 9–18.
- McGregor, Tanni 2007. *Comprehension Connections: Bridges to Strategic Reading*. Heinemann. Portsmouth, NH.
- Mokhtari, Kouider – Reichard, Carla A. 2002. Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology* 94: 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, Kouider – Dimitrov, Dimiter M. – Reichard, Carla A. 2018. Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS-I) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8: 219–246. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.3>
- Molnár Edit Katalin 2006. Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 43–60.
- Molnár Gyöngyvér 2006. *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Nagy József 2006. Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 17–42.
- Nemzeti Alaptanterv 2012. 111/2012. (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10847.
- Nemzeti Alaptanterv 2020. 5/2020 (I. 30) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4.) Korm. Rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–446.
- OECD 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA: OECD Publishing. Paris.
- Okkinga, Mariska – van Steensel, Roel – van Gelderen, Amos J. – van Schooten, Erik – Slegers, Peter J. – Arends, Lidia R. 2018. Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30: 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Palincsar, Annemarie Sullivan – Brown, Ann L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: Cognition and instruction. *Cognition and Instruction* 1: 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Pearson, David P. – Roehler, Laura R. – Dole, Janice A. – Duffy, Gerald G. 1992. Developing expertise in reading comprehension. What research has to say about reading instruction. In: Samuels, Jay S. – Farnsworth, A. E. (eds.) *What Research Says to the Teacher*. International Reading Association. Newark, DE. 145–199.
- Pressley, Michael 2001. Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online* 5: 1–14.
- Pressley, Michael – Gaskin, Irene W. 2006. Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning* 1: 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>

- Sargent, Stephan E. 2017. Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. In: Mokhtari, Kouider (ed.) *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. London. 177–188.
- Smith, Melinda 2017. Metacognitive reading strategies for primary and elementary school students. In: Mokhtari, Kouider (ed.) *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. London. 189–208.
- Snow, Catherine E. 2002. *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. <https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/snow-rand-mr1465.pdf> (2022. június 29.)
- Steklács János 2009. *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*. OKKER Kiadó. Budapest.
- Steklács János 2018. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20: 30–49.
- Tary Blanka – Molnár Edit Katalin 2022. A MARSIR kérdőív magyar adaptációja – olvasási stratégiák vizsgálata anya- és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra* 32: 57–75. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.57>
- Woolley, Gary 2011. *Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties*. Springer. Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7>
- Zsigmond István – Porche Éva 2009. *Olvasási stratégiák*. Pro-Print Kiadó. Csíkszereda.

Tary, Blanka – Fejes, József Balázs – Hódi, Ágnes – Szenczi, Beáta – Vígh, Tibor
Suggestions for the development of text comprehension embedded in subjects - teaching reading strategies I.

The aim of this paper is to present a lesser-known and less commonly used option for text comprehension development in the national school context, namely the teaching of reading strategies, in order to provide guidance for classroom practice. The paper briefly defines reading strategies, analyses their teaching situation, describes the relationships between text types and forms and reading strategies, and discusses the importance of teaching them. It describes the relationship between text types and strategies, since the use of reading strategies may vary from text to text. It also describes the most common reading strategies, illustrated by examples, mainly in a practical context. Finally, it makes suggestions for the teaching of reading strategies. The reading strategies presented in this article are mainly related to printed texts, but a significant number of them can also be used during reading digital texts.

Kulcsszók: olvasási stratégiák, szövegértés, tantárgyakba ágyazott fejlesztés

Keywords: reading strategies, text comprehension, subject-embedded development

Az írás szerzőiről

Tary Blanka

doktori hallgató, az MTA–SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

taryblanka[kukac]gmail.com

ORCID: 0000-0002-3687-2631

Fejes József Balázs

egyetemi docens, az MTA–SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport vezetője, a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet
Nevelélmélet Tanszék

fejes[kukac]edpsy.u-szeged.hu

ORCID: 0000-0003-3777-415X

Hódi Ágnes

adjunktus, az MTA–SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Pedagógiai Intézet
Óvodapedagógus-képző Tanszék

hodi.agnes[kukac]szte.hu

ORCID: 0000-0003-0325-1449

Szenczi-Velkey Beáta

egyetemi docens, az MTA–SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja, a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Atipikus Viselkedés és Kogníció
Gyógypedagógiai Intézet, Budapest

szenczi.beata[kukac]barczy.elte.hu

ORCID: 0000-0003-4709-8810

Hódi Ágnes

egyetemi adjunktus az MTA–SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet
Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

vigh.tibor[kukac]edpsy.u-szeged.hu

ORCID: 0000-0002-7201-9187