

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

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

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.

### Bevezetés

A magas szintű szövegértelmezés számos, egymással szoros kapcsolatban álló tudáselem megtanulását és gyakorlását feltételezi. E tudáselemek egyikét az olvasási stratégiák jelentik. Bár a Nemzeti alaptanterv (2020) és a kerettantervek egy része expliciten említést tesz az olvasási stratégiákról, a stratégiák tanításának módszertana alig ismert a hazai gyakorlatban (Csapó et al. 2012; Steklács 2018; Fejes et al. 2022). Ez minden bizonnyal a magyar oktatási rendszer sajátosságaival is összefügg: az olvasási képesség direkt fejlesztése hazánkban főként az alsó tagozatra korlátozódik, míg az olvasási stratégiák fejlesztésének a felső tagozaton kellene kiemelt hangsúlyt kapnia (Steklács 2018).

Az olvasási képesség fejlesztésében a továbblépés egy lehetséges irányát a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztése jelentheti a felső tagozaton, középpontba állítva az olvasási stratégiák tanítását (Fejes et al. 2022). Ebben a témakörben született már magyar nyelven összefoglaló munka (például Steklács 2013), több, az olvasási stratégiák tantárgytól független tanítását áttekintő tanulmány (például Józsa et al. 2012; Gonda 2015; Hódi et al. 2015), valamint különböző, a szövegértés olvasási stratégiák által történő fejlesztését gyakorlati fókusszal bemutató írás (például N. Császi 2009; Tóth 2009; Antalné Szabó 2010; Bernáth 2016). A tanulmány célja, hogy az elmúlt évtized nemzetközi szakirodalmának eredményeivel kiegészítve áttekintést és gyakorlati iránymutatást kínáljon az olvasási stratégiák tanításához. Ennek érdekében a tanulmány (1) ismerteti az olvasási stratégiák jellemzőit, hazai kontextusban elemzi a tanítási helyzetüket; (2) bemutatja a szövegtípusok, -formák és az olvasási stratégiák közötti kapcsolatokat; (3) gyakorlati fókusszal áttekinti a fontosabb olvasási stratégiákat és

ezek jelentőségét, valamint javaslatokat fogalmaz meg a használatukra vonatkozóan; végül (4) az olvasási stratégiák tanításának főbb alapelveit tárgyalja.

Az itt ismertetett olvasási stratégiák elsősorban nyomtatott szövegekhez kapcsolódnak, de jelentős részük vélhetően digitális szövegek olvasásakor is hasznosítható. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a nyomtatott és a digitális szövegek olvasásához kapcsolódó stratégiákban bizonyára mutatkoznak eltérések (lásd Gonda 2015; Cho–Afflerbach 2017).

## **Az olvasási stratégiák meghatározása és jelentősége**

### **Az olvasási stratégiák meghatározása**

Az olvasási stratégiák meghatározása szorosan kapcsolódik a metakogníció fogalmához. A metakogníció a gondolkodásunkról való tudatos gondolkodást jelenti (Flavell 1987). Ennek analógiájára az olvasási stratégiák a saját olvasási folyamatainkról való tudatos gondolkodásként definiálhatók (Csikos 2007). Az olvasási stratégiák olyan tudatosan végzett műveletek, amelyeket annak érdekében alkalmaz az olvasó, hogy egy szöveget saját céljainak megfelelően értelmezzon (Steklács 2013). A szakirodalomban található meghatározások hangsúlyozzák, hogy az olvasási stratégiák használata kontrollált cselekvés (Afflerbach et al. 2017), és elköteleződést, erőfeszítést igényel az olvasótól (Alderson–Cseresznyés 2003). A stratégiák segítenek az olvasónak elmélyülni a szöveg értelmezésében (McNamara–Magliano 2009), segítenek a szövegből létrejövő jelentés megalkotásában (Chen–Chen 2015), és facilitálják a tanulói autonómiát (Snow 2002).

Ahhoz, hogy az olvasási stratégiák alkalmazása könnyebben, automatizált folyamatként működjön, sok gyakorlás szükséges (Snow 2002). A kezdő és a gyakorlott olvasót többek között az különbözteti meg, hogy a gyakorlott olvasó sok stratégiát ismer, és tudja, hogy ezeket mikor kell használnia (Pressley 2001). Minél több stratégiát ismer meg az olvasó, annál nagyobb eséllyel találja meg a számára megfelelőt (Sargent 2017). A gyakorlott olvasó további jellemzője, hogy észleli, amikor a szöveg értelmezésében problémába ütközik. Ekkor tudatosan kerül előtérbe az akadályt elhárítani képes stratégiák alkalmazása, például a szöveg újraolvasása, az olvasottak átgondolása vagy az olvasás lelassítása a nehezebb részeknél (Mokhtari et al. 2018; Okkinga et al. 2018). Elegendő gyakorlás után ezek a stratégiák automatikussá válhatnak, használatuk már nem igényel tudatos átgondolást, így megkönnyítik az információfeldolgozást (Snow 2002; Greaser 2007). Vagyis az olvasási képesség működtetésekor a tudatos (stratégiai) és az automatizálódott (belsővé vált) folyamatokat váltogatja a gyakorlott olvasó a szöveg nehézségétől függően a mélyebb megértés érdekében (Afflerbach et al. 2017).

### **Az olvasási stratégiák áttekintése**

Az olvasási stratégiákat leggyakrabban aszerint csoportosítják, hogy az adott stratégia olvasás előtt, közben vagy olvasás után használható. A következőkben Pressley–Gaskin (2006) alapján röviden áttekintjük, hogy a gyakorlott olvasók – általában nem tudatosan – milyen stratégiákat alkalmaznak a szövegek olvasása előtt, közben és után – ezzel vélhetően tovább mélyülhet az olvasási stratégiák megértése, illetve áttekinthetővé válik az olvasási stratégiák működése.

Szövegolvasás előtt a gyakorlott olvasó döntést hoz arról, hogy mi a célja a szöveggel, a szöveg információtartalmát mire használja fel, így felméri a szöveg tulajdonságait (például struktúra, hossz), majd gyors átfutással tervet készít arról, hogy mely részeket olvassa el előbb, esetleg melyeket fogja kihagyni. Így még azelőtt, hogy részletesen elolvasta volna, valamilyen képet alkothat arról, hogy miről fog szólni a szöveg, és elvárásokat fogalmazhat meg a tartalmára vonatkozóan. Mindehhez aktivizálja az adott témához kapcsolódó előzetes tudását. A gyakorlott olvasó az említett stratégiákat alkalmazva tehát előkészíti és megtervezi az olvasást.

Szövegolvasás közben a gyakorlott olvasó a nehezebb részeknél lelassít, a cél alapján fontos információkat tartalmazó szövegrészeknél megáll, elgondolkodik rajtuk, újraolvassa őket, esetleg külső segítséghez folyamodik, vagy monitorozza a megértésüket. Szükség esetén olvasás közben jegyzetel, aláhúzza, kiemeli a fontos részeket. Azonosítja, értékeli, hogy mi az egyes szövegrészek, bekezdések lényegi gondolata. Következtetéseket von le az író szándékáról, a szöveg mögöttes értelméről. Ehhez szükség van előzetes tudásának a bevonására, különös tekintettel a szövegtípusra. Összegeyzteti a szövegből megismert információkat a saját tudásával és a kijelölt céllal, ennek érdekében értékeli, kritikailag elemzi a szöveget. Mindeközben vizuálisan képeket alkot, megpróbálja elképzelni a szövegben leírtakat.

Szövegolvasás után a gyakorlott olvasó kérdéseket tesz fel magának a szövegről, és ha úgy látja, hogy valamit nem értett meg, újraolvas bizonyos részeket. Eközben újraértelmezi a fogalmak egymáshoz való viszonyát, esetleg reflektál az olvasottakra vizuális segédletek használatával. Végül levonja a főbb következtetéseit, összegez. A megértéshez további segítséget jelenthet a szöveg másokkal való megvitatása (például Isakson–Isakson 2017).

### Az olvasási stratégiák tanításának helyzete és jelentősége hazai kontextusban

A magyar olvasástanítási gyakorlatot a nemzetközi felméréseken jól teljesítő országokéval összehasonlítva két – egymással összefüggő – terület hiányossága különösen szembetűnő: az olvasási stratégiák tanításának, valamint a tankönyvekben használt szövegek változatosságának a hiánya (Csapó et al. 2012). Az előbbi hiányosság vélhetően az oktatási rendszer struktúrájával is összefügg. Bár az olvasási stratégiák tanítása ideális esetben az alsó tagozaton megkezdődik, a felső tagozaton kellene kiemelt hangsúlyt kapnia (Steklács 2018). Ugyanakkor a felső tagozaton a pedagógusok többsége vélhetően nem tekinti feladatának az olvasás elsajátításának a támogatását, és nem is érzi felkészültnek magát a feladatra.

Megállapításaink alátámasztására dokumentumelemzést végeztünk, amely azt vizsgálta, hogy az aktuális és a korábbi Nemzeti alaptantervben, illetve az ezekhez kapcsolódó kerettantervekben hogyan jelenik meg az olvasási stratégiák tanítása. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja azoknak a dokumentumoknak a feltüntetésével, amelyek expliciten említik az olvasási stratégiákat.

1. táblázat

*Az olvasási stratégiák explicit említése a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervben és az aktuális kerettantervekben*

Dokumentum	Iskolaszint, évfolyam	Terület	Megnevezett stratégia
NAT 2012		Magyar nyelv és irodalom	–
KT 2012	Általános iskola 1–2.	Olvasás, az írott szöveg megértése	Érzékszervi képek alkotása, grafikus szervezők, összefoglalás, előzetes áttekintés
	Általános iskola 3–4.	Olvasás, az írott szöveg megértése	A szöveg átfutása, az előzetes tudás aktiválása, jóslás, anticipáció; az olvasás céljának, módjának az olvasás megkezdése előtti tisztázása

Dokumentum	Iskolaszint, évfolyam	Terület	Megnevezett stratégia
		A tanulási képesség fejlesztése	–
	Általános iskola 5–8.	Magyar nyelv és irodalom	–
		Matematika	Szövegben megfogalmazott helyzet, történés megfigyelése, értelmezése, lényeges és lényegtelen információk szétválasztása
	Gimnázium 7–12.	II. idegen nyelv	Például: az ismerős nevek, szavak és alapvető fordulatok összekapcsolása, szükség esetén a szöveg különböző részeinek az újraolvasása, a szövegekhez kapcsolódó képek, képaláírások, címek, a vizuális információk felhasználása a szöveg megértéséhez
	Gimnázium 5–12. (5–6. évfolyamra vonatkozó rész)	Magyar nyelv és irodalom	–
	Gimnázium 5–12. (7–8. évfolyamra vonatkozó rész)	II. idegen nyelv	Például: az ismerős nevek, szavak és alapvető fordulatok összekapcsolása, szükség esetén a szöveg különböző részeinek az újraolvasása, a szövegekhez kapcsolódó képek,

Dokumentum	Iskolaszint, évfolyam	Terület	Megnevezett stratégia
			képalírások, címek, a vizuális információk felhasználása a szöveg megértéséhez
<b>NAT 2020</b>		Magyar nyelv és irodalom	–
<b>KT 2020</b>	Általános iskola 1–2.	Beszéd és olvasás	Jóslás, keresés, cím és/vagy kép alapján következtetés a szöveg témájára
	Általános iskola 3–4.	Olvasás és szövegértés	Jóslás, áttekintés, keresés, összefoglalás
	Általános iskola 5–8.	Magyar nyelv és irodalom	–
	Gimnázium 7–12. (7–8. évfolyamra vonatkozó rész)	Magyar nyelv és irodalom	–

A 2012-es és a 2020-as szabályozó dokumentumok (Nemzeti alaptanterv 2012; 2020) azt mutatják, hogy az általános iskolás korú diákoknak minden évfolyamon találkozniuk kellene olvasási stratégiákkal. Mégis hiányérzetünk lehet az információk áttekintésekor. A 2012-es és a 2020-as kerettantervek alsó tagozaton az olvasás és a szövegértés területén említik az olvasási stratégiákat. A 2012-es dokumentumban ez a tanulási képesség fejlesztésénél is megjelenik a 3–4. évfolyamon. A felső tagozat más mintázatot mutat. A 2020-as kerettantervekben kizárólag a magyar nyelv és irodalomhoz rendelik az olvasási stratégiákat. Bár a 2012-es kerettantervekben más tantárgyaknál is előkerülnek, felmerülhet a kérdés, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében ez miért nem lesz fontos bizonyos évfolyamokon, illetve miért csak a második idegen nyelvnél fordul elő, míg az első idegen nyelv kapcsán még explicit említés sincs a stratégiákról. Ami a leírás részletességét illeti, az alsó tagozaton a 2020-as kerettantervek kevesebb olvasási stratégiát említenek, mint a 2012-es kerettantervek. A 2020-as kerettantervek a felső tagozatban már nem írnak konkrét olvasási stratégiákról, a 2012-es

kerettantervekben a matematika és a második idegen nyelv esetében kínál példákat a dokumentum. Összességében elmondható, hogy bár elvétve és véletlenszerűen megjelennek az olvasási stratégiák a szabályozó dokumentumokban, említésük főként az alsó tagozathoz, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz köthető. A kirajzolódó elvárások szerint a szövegértés olvasási stratégiák által történő fejlesztése jelenleg is elsősorban a tanítók és a magyartanárok feladata. Ez alapvető akadály lehet annak, hogy rendszerszinten előrelépést érjünk el tanulóink olvasási teljesítményében. A szövegértés tartalomba ágyazott fejlesztésének majdnem minden tantárgy esetében kiemelt feladatként kellene megjelennie, így az olvasási stratégiák tanítására is fontos volna nagyobb hangsúlyt fektetni az oktatást szabályozó dokumentumokban (részletesen: Fejes et al. 2022).

Az oktatás fókuszusa a felső tagozattól az *olvasás tanulásáról az olvasás által történő tanulásra* helyeződik át. Ezen a ponton a tankönyvi szövegek műfaja is megváltozik, az információszerzés céljából íródott és a nem folyamatos szövegek aránya megnő. Vagyis a tanulók egy jelentős részének a felső tagozaton is szüksége lenne az olvasás-szövegértés direkt támogatására, amit ebben az életkorban, a dekódolási problémákkal nem rendelkező tanulóknál leginkább az olvasási stratégiák tanítása támogathat. A tanulók támogatásához arra van szükség, hogy a pedagógusok széles köre saját tantárgyába ágyazva segítse az olvasási stratégiák alkalmazását, ami az adott tantárgy hatékony tanulásához és a motivációs problémák megelőzéséhez egyaránt hozzájárulhat (Fejes et al. 2022).

### **Szövegtípusok, szövegformák és olvasási stratégiák**

Az olvasási stratégiák kiválasztása és alkalmazása többek között a szöveg tulajdonságaitól függ. Az olvasás különféle céljai gyakran különböző típusú szövegekhez kapcsolódnak. Például az élményszerzés céljából történő olvasás általában szépirodalmi szövegekhez kapcsolódik, míg az információszerzés céljából történő olvasás főként tájékoztató jellegű újságcikkekhez és oktatási céllal íródott szövegekhez. A különböző típusú szövegeknek gyakran a szerkezete és a nyelvezete is eltér. Gondoljunk egy novellára, egy ábrákat és táblázatokat tartalmazó tankönyvi szövegre, egy buszmenetrendre vagy egy weblapra.

Az olvasási stratégiák közé sorolható az olvasott szöveg típusának az azonosítása is (Pearson–Raphael 1990, idézi Woolley 2011). Ha az olvasó ismeri a szöveg általános tulajdonságait, például a felépítését, könnyebben igazodik el benne. Komoly tanulási problémát okozhat, ha a diák előzetes tudása, feltételezése a szövegről nagyon eltér attól, ahogyan a szöveg valójában felépül (Molnár 2006a). Ha egy tanuló hatékonyan megért bizonyos típusú szöveget, az nem jelenti azt, hogy más szövegtípusok olvasásakor is eredményes (Duke–Martin 2015), ezért lényeges, hogy az iskola a szövegek minél szélesebb körét kínálja fel a diákok számára.

A szövegek számos szempont szerint csoportosíthatók. A szövegforma az egyik olyan általánosan alkalmazott szempont, amelyet a nemzetközi olvasáskutatások (például PISA, PIAAC) mellett a hazai rendszerszintű mérésekben (Országos kompetenciamérésben) és kutatásokban is alkalmaznak (például Hódi et al. 2020). Szövegforma szerint (1) folyamatos, (2) nem folyamatos és (3) kevert szövegeket különböztetnek meg. A folyamatos szövegek hagyományos felépítésűek, a mondatok bekezdésekbe, azok fejezetekbe rendeződnek (például regény, beszámoló). A nyelv ismerete lényeges tényező a grammatikai szerkezetek, így például a szövegen belüli kapcsolatok felismeréséhez. A nem folyamatos szövegek nem mondatokból, hanem információhalmazokból, listákból és ezek kombinációiból állnak össze (például grafikon, táblázat, térkép, lista, katalógus, időrend). A kevert szövegek folyamatos és nem folyamatos szövegrészt egyaránt tartalmaznak (például tankönyv). Az ábrák, grafikonok így plusz magyarázatot adnak a folyamatos szövegben leírt jelenségekre, megtörve a folytonosságot (Balázsi et al. 2014).

A szövegeket gyakran csoportosítják a kommunikációs cél szerint is. Ebben a tekintetben számos különböző megoldással lehet találkozni. A tanulmány részletesen Nagy (2006) pedagógiai szempontú szövegtipológiáját ismerteti (2. táblázat). Az (1) élménykínáló szövegek jellemzően elbeszélő, irodalmi szövegek (például regény). Az (2) informáló szövegek lehetnek például dokumentumok, tájékoztatók (például bútor összeszerelési útmutatója). Míg az élménykínáló szöveget jellemzően az örömszerzés miatt olvassuk, az informáló szövegek olvasásakor egy tevékenység kivitelezéséhez, egy probléma megoldásához keresünk információt. A (3) tudáskínáló szövegekhez a tananyagok, a tudományos szövegek tartoznak (például tankönyv). Ezeket jellemzően azért olvassuk, hogy megismerjük a környezetünket és annak változásait, és ezt a tudást később is felhasználjuk. Az élménykínáló és az informáló szövegek a spontán tanulás, míg a tudáskínáló szövegek általában szándékos tanulás eszközei.



2. táblázat

Nagy (2006) pedagógiai szempontú szövegtipológiájának az összefoglalása (Molnár 2006b: 263)

Összehasonlítási szempontok	Élménykínáló szövegek	Informáló szövegek	Tudáskínáló szövegek
<b>Szövegfajták</b>	elbeszélő szövegek	dokumentumok, tájékoztatók	tananyagok, ismeretterjesztő, tudományos eredményeket közlő szövegek
<b>Cél</b>	tapasztalatadás, érzelmi rezonálás, reflexió	tájékoztatás, rövid távon szükséges/érdekes információ nyújtása döntéshozatalhoz, véleményformáláshoz, tevékenységhez	fogalomstruktúra konstrukciója
<b>Funkció</b>	élményszerző, spontán szimulatív tanulás	aktuális helyzetben releváns spontán tanulás	hosszú távú felhasználásra tervezett szándékos tanulás
<b>Viszony az olvasóval</b>	szociális kommunikáció	szociális kommunikáció	kognitív kommunikáció
<b>Nyelvezet és fogalomkincs</b>	köznyelvi/köznap	köznyelvi/köznap	szakmai/tudományos
<b>Az olvasás motivátora</b>	élményszerzés	kíváncsiság, problémamegoldás	exploráció, érdeklődés, szándékos tanulás

A szövegek jellemzői egyértelműen kapcsolatba hozhatók az értelmezés nehézségeivel. A történetet leíró, elbeszélő (jellemzően élményszerző) szövegeket általában könnyebb megérteni, mint a magyarázó, adatközlő (informáló vagy tudáskínáló) szövegeket (Diakidoy et al. 2005; Best et al. 2008). Ennek egyik oka, hogy az elbeszélő szövegek történetisége lehetővé teszi, hogy az olvasó aktívan felidézze és használja azokat a történeti sémákat, amelyek a kisgyermekkorú mesehallgatástól kezdve az iskolai olvasásórák történeteinek keresztül kialakultak (McNamara et al. 2011). Főként a tudáskínáló

szövegekben szerepelnek gyakran absztrakt fogalmak, esetleg specifikus e szövegek nyelvezete. A nehezebb megértés magyarázata részben az, hogy az olvasó nem tudja a rövid távú memóriájában elegendő ideig tárolni az információkat ahhoz, hogy a szöveg többi részét is feldolgozza (Woolley 2011).

A szövegkohézió szerepe is lényeges a megértésben: a folyamatos szövegek általában könnyebben érthetőek, mint a nem folyamatos vagy kevert szövegek (például Hódi et al. 2020). A jelzőeszközök (például címek, összefoglaló bekezdések), a kötőszók használata a mondatok egymáshoz való viszonyának a leírására (például *azért*, *mert*) és az ismeretlen kifejezések magyarázata mind a szövegkohéziót teszik egyértelművé. A kevésbé összefüggő szövegek következtetések levonását és a korábbi ismeretek felidézését követelik meg az olvasótól (például Best et al. 2005).

### **Olvasási stratégiák a gyakorlatban**

Az olvasási stratégiák típusait illetően nincs teljes körű szakirodalmi egyetértés: nem ugyanazokat a stratégiákat említik az egyes szerzők. Ennek az oka részben az, hogy bizonyos szerzők adott stratégiákat összevontan kezelnek, míg mások ezeket külön-külön tárgyalják (például Steklács 2009). A következőkben a szakirodalomban leggyakrabban tárgyalt stratégiákat mutatjuk be, elsősorban gyakorlati vonatkozásban. Először áttekintjük a fontosabb stratégiák néhány jellemzőjét, majd részletesen ismertetjük az egyes stratégiák jelentőségét, végül javaslatokat fogalmazunk meg a használatukra vonatkozóan.

A tanulási céllal olvasott szövegeken alkalmazható stratégiák néhány fontosabb jellemzőjét a 3. táblázat tartalmazza. Ahogy már szó volt róla, az olvasási stratégiákat leggyakrabban aszerint csoportosítják, hogy az adott stratégia olvasás előtt, közben vagy után alkalmazandó. A 3. táblázat ezt a jellemzőt is feltünteti. A besorolás azonban több stratégia esetében nem egyértelmű. Például az olvasást megelőző jóslás stratégiájának alkalmazásakor célszerű, ha olvasás közben az olvasó a már meglévő tudását megerősíti/bővíti/felülírja az olvasott információk fényében. További jellemzőként szerepel a táblázatban, hogy az adott stratégia milyen nehézségi szintet képvisel. Az alapszinten olyan stratégiák jelennek meg, amelyek a kezdő olvasóknak sem jelentenek kihívást. A közép-, majd a haladószint egyre magasabb szintű gondolati műveletek bevonását igénylő olvasási stratégiákat jelöl. Ugyanaz a stratégia nyilvánvalóan különbözőképpen tanítható (például a Kérdés stratégija), így ez a besorolás inkább tájékoztató jellegű, és nem szakirodalmi ajánlás alapul.

3. táblázat

Az olvasási stratégiák néhány jellemzője (Pressley–Gaskin 2006; Steklács 2009; Woolley 2011; Duke–Martin 2015; Mokhtari et al. 2018 alapján)

Olvasási stratégia	Sorszám	Helye az olvasás folyamatában			Nehézségi szint A = alapszint K = Középszint H = Haladószint
		Olvasás előtt	Olvasás közben	Olvasás után	
Olvasás céljának tisztázása és követése	4.1.	X	X		K
Előzetes áttekintés	4.2.	X			A
Előzetes tudás aktivizálása	4.3.	X	X		K
Szöveg átfutása	4.4.	X			K
Jóslás	4.5.	X	X		K
Érzékszervi képek alkotása	4.6.		X		K
Következtetés	4.7.		X	X	H
Monitorozás, javítóstratégiák	4.8.		X	X	H
Kérdezés	4.9.		X	X	K/H
Kritikai elemzés/értékelés	4.10.		X	X	H
Vizuális segédlet	4.11.		X	X	A
Összefoglalás	4.12.			X	K
Olvasottak megbeszélése	4.13.		X	X	A

### **Az olvasás céljának a tisztázása és követése**

E stratégia alkalmazásakor a tanulóknak előre tisztázniuk kell, mi a célja az adott szöveg elolvasásának. Például valamilyen információra van szükségük, hogy kérdésekre tudjanak válaszolni, vagy kikapcsolódásként olvasnak el egy történetet (például Aaron et al. 2008). Az iskolában olvasott szövegek elsősorban a tanuláshoz kapcsolódnak, ugyanakkor azt is fontos megvizsgálni, hogy egy szöveg hogyan járul hozzá a tanuláshoz. A dolgozat előtti ismétléshez például elég lehet egy nehezebb részt újratanulni, vagy figyelmen kívül lehet hagyni azokat a bekezdéseket, amelyek az órán már elhangzott, jól ismert példákat tartalmaznak. Ehhez fontos világossá tenni a célt, és ezt észben tartani olvasás közben, hogy minél céltudatosabb és hatékonyabb lehessen az olvasási művelet (Afflerbach et al. 2017). Ez azt jelenti, hogy a tanároknak arra kell ösztönözniük a diákjaikat, hogy gondolkodjanak el olvasási céljukról, és olyan kérdéseket érdemes feltenniük, amelyek ezt a fajta tudatosságot támogatják.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

*Mi a célod a szöveg elolvasásával?*

*Mit akarsz elérni azzal, hogy elolvasod ezt a szöveget?*

*Mindent el kell olvasnod / meg kell tanulnod, vagy elég néhány információt kikeresned?*

*Az egészet el kell olvasnod, vagy csak egy részét?*

*Érdemes tovább olvasnod ezt a részt, vagy ez kevésbé fontos, és célszerűbb átugrani? Hogyan, milyen módon (milyen stratégiákat alkalmazva) olvassuk el ezt a szöveget?*

### **Előzetes áttekintés**

E stratégia alkalmazásakor a tanuló feltérképezi a szöveg tulajdonságait, elolvassa a címet, megnézi a szöveghez tartozó képeket, illusztrációkat, ábrákat (Steklács 2009; Smith 2017). A szöveg tipográfiai tulajdonságai (például kiemelés, dőltbetű), a széljegyzetek, az alcímek, a szöveg hosszúsága, a tartalomjegyzék megfigyelése a lényeg megragadásához, a szerkezet felméréséhez szolgáltatnak alapot (Molnár 2006a). Abban, hogy a szöveg struktúrája összeálljon, és egyfajta globális kép kialakuljon az olvasó fejében, fontos szerepet játszik a szöveg logikus felépítése és a kohézió megvalósulása (Woolley 2011). Az előzetes áttekintés során az olvasó felméri, hogy a szöveg tulajdonságai hogyan fogják segíteni az olvasást (Smith 2017). Az ismeretközlő szövegek hierarchikus struktúrája például segít az egyes részek egymáshoz való viszonyát érzékeltetni (Woolley 2011). A szöveg így végiggondolt tulajdonságai alapján a tanulók elvárásokat fogalmazhatnak meg a szöveggel kapcsolatban. Például mennyi időt vesz igénybe az elolvasása; a kiemelések, a tartalomjegyzék témakörei alapján könnyű vagy nehéz lesz-e elolvasni.

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

*Vizsgáld meg a szöveget! Mi a szöveg típusa? Mi jellemző az ilyen típusú szövegre? Mit jelent ez a szöveg elolvasására vonatkozóan?*

*Milyen hosszú a szöveg?*

*Milyen fő részekből áll?*

*Milyen jelölések fogják vezetni a figyelmedet, segíteni megtalálni a lényegét / a fontos információkat?*

### **Az előzetes tudás aktivizálása**

E stratégia alkalmazásával a tanuló előhívja azokat a tudássémákat, amelyek a témával kapcsolatban a rendelkezésre állnak (Okkinga et al. 2018). A szöveg és az olvasó közötti kapcsolat kialakítása az egyén személyes élményeinek az előhívását jelenti a szövegre vonatkozóan (Keene–Zimmermann 1997; idézi: Smith 2017). Az, hogy mit tud az olvasó az adott témáról, fontos tényező a szöveg megértésében (Duke–Martin 2015). Ha más, tévesen megtanult/rögzült tudás áll egy fogalom mögött, mint a valós jelentés, a diáknak sokkal több segítségre lesz szüksége ahhoz, hogy az adott jelenségről alkotott képet kijavítsa, átformálja (Molnár E. K. 2006a). Ezért is fontos az előzetes tudás aktivizálására felhívni a figyelmet a tanórán, hiszen így kiderülhetnek az esetleges félreértelmezések. Ha megfelelő előzetes tudást tud előhívni az olvasó, múltbeli élményeket egy témáról, az adott szövegtípusról, az segítheti a megértést, mert a már meglévő ismeretekhez tudja kötni az új információkat.

Az előzetes tudás gyarapítható például úgy, ha a diákot a szintjének megfelelő, az aktuális témához kapcsolódó könyvek / ismeretterjesztő szövegek önálló olvasására sarkalljuk. Ezeknek a megbeszélése tovább tágíthatja a látókörét (Woolley 2011). Az előzetes tudás aktivizálható továbbá a szöveg bevezetőjének elolvasásával vagy egy beszélgetés kezdeményezésével az adott témáról (Woolley 2011), esetleg a téma főbb fogalmainak az előrevetítésével kérdések formájában. Megkérdezhetjük továbbá, hogy mit ismernek már a témában, és mi az, amit még nem, de szívesen hallanának róla. Ennek eszköze nemcsak a beszélgetés lehet, hanem a rajzolás vagy a játék is (Steklács 2009). Beszélgetést generáló kérdéseket szöveg-személy, szöveg-szöveg és szöveg-világ kapcsolatokra vonatkozóan is fel lehet tenni. Hatékony, ha a különböző kapcsolatokra vonatkozó kérdések a felsorolt sorrendben következnek. Az ide tartozó kérdésekre a 4. táblázat mutat példákat (Keene–Zimmermann 1997; idézi: Smith 2017).

4. táblázat

Kérdések a szöveggel kialakítható kapcsolatok mentén (Keene–Zimmermann 1997 [idézi: Smith 2017] alapján)

Szöveg-személy	Szöveg-szöveg	Szöveg-világ
<p>Mire emlékeztet ez a saját életedre vonatkozóan?</p> <p>Milyen módon kapcsolódik ez az életedhez?</p> <p>Milyen érzéseket ébreszt benned?</p>	<p>Miben hasonlít ez a szöveg azokhoz a szövegekhez, amelyeket már olvastál?</p> <p>Miben tér el ez a szöveg azoktól a szövegektől, amelyeket már olvastál?</p> <p>Olvastál már hasonlóról más forrásban?</p>	<p>Hogyan kapcsolódik ez a dolog a téged körülvevő világhoz?</p> <p>Olvastál-e olyan hírt, amely egyezik/eltér az itt olvasottaktól?</p>

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

*Hallottál vagy olvastál-e már erről a témáról ezelőtt?*

*Mi jut eszedbe a képről?*

*Foglald össze az olvasmány címe alapján, hogy mit tudsz a szöveg témájáról!*

*Beszélgétek meg, hogy milyen élményeitek, emlékeitek, tapasztalataitok vannak a ...-ról!*

*Mit mondtak/írtak mások erről a témáról?*

*Az x bekezdésben kiemelt fogalmak közül ismered-e már valamelyiket? Mit jelentenek ezek?*

### A szöveg átfutása

E stratégia alkalmazásakor a tanuló nem olvas el mindent, a feladat a fontos gondolatok kiemelése a szövegből (Steklács 2009). Az ezt a stratégiát hatékonyan alkalmazó olvasó átfutja a szöveget, helyenként beleolvas, hogy megállapítsa, mi a fő témája a szövegnek, hogy így kapjon globálisabb képet a szövegről, arról, hogy alapvetően miről is szól (Mokhtari et al. 2018).

Az előzetes áttekintés és a szöveg átfutása között az a különbség, hogy az előzetes áttekintés inkább a formára, a szöveg típusának, felépítésének az azonosítására szolgál. Ezek alapján kialakul egyfajta

„váz” a szövegről. Ehhez képest a szöveg átfutása, bár még mindig nem részletes olvasás, már a tartalomra fókuszál. E stratégia tanítását a tanár hangosan gondolkodással modellezheti.

Példa a stratégia modellezésére:

*Az előzetes áttekintéssel azt tudom megállapítani, hogy ez a szöveg egy könyvfejezet, van 3 alfejezete, amelyek tovább tagolódnak. De csak öt oldal terjedelmű, ezért valószínűleg több rövid témáról lesz benne szó, nem kell egy adott dologban nagyon elmélyülnöm. Emiatt talán nem is lesz túl nehéz, és nem kell több órát eltöltenem vele, különösen, mert kis széljegyzetek, képek vezetnek a figyelmemet. A félkövér kiemelések valószínűleg a főbb fogalmakra vonatkoznak, a dőlték pedig az azon belüli részekre, alkotóelemekre. A szöveg átfutása stratégiát alkalmazva az előzetes áttekintésben megállapítottak szerint elolvasom a széljegyzeteket és a kiemelt részeket, esetleg az összegzésből több mondatot is elolvasok, hogy a lényegét megértsem. Az átfutás során megpróbálom megállapítani, hogy melyik rész lesz fontos a számomra, melyik az, amelyiket akár majd ki is hagyhatom. Eközben fontos, hogy emlékezzek arra, mi a célom, minek az elérésében lesz mindez fontos vagy kevésbé lényeges.*

Az órai gyakorlat során elég, ha (a szöveg hosszúságától függően) néhány percet ad a tanár az átfutásra. Jelezheti, hogy most csak „nézegetjük” a szöveget a bal felső saroktól a jobb alsóig a főbb információkat kiszűrve, anélkül, hogy minden szót elolvasnánk (Steklács 2009). Kérheti, hogy ezalatt próbálják meg megtalálni a diákok azokat a kulcsszavakat, amelyek vezethetik őket a szöveg fő mondanivalójának a megalkotásában (ebben segítenek az előzetes áttekintés során felmért tipográfiai jellemzők, kiemelések is). A szöveg előtti bevezető, a bekezdések első és utolsó mondatai ugyancsak fontos információkat kínálhatnak a lényegi mondanivalóról (Woolley 2011).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

*Mi ragadta meg a figyelmedet a szöveg átfutása közben?*

*Szerinted miről szól a szöveg?*

*Mi lesz fontos információ ebben a szövegben?*

*Mit tudsz megtanulni ebből a szövegrészből?*

*Mi a szöveg fő mondanivalója?*

*Mik lehetnek a kulcsszavak, fontosabb kifejezések?*

*A szöveg mely részeiben találsz a legfontosabb információkat?*

## **A jóslás**

E stratégia alkalmazásával a tanuló megpróbálja előre kitalálni, hogy mi lesz a szövegben, majd olvasás közben ellenőrzi, hogy a szöveg valóban úgy alakult-e, ahogyan várta. Ezt követően újabb jóslást tehet az addig olvasottak alapján (Duke–Martin 2015). A gyengébben teljesítő olvasóknak különösen célravezető ez a stratégia, mert segítséget nyújt a figyelmük fókuszálásában (Woolley 2011). A jóslás a szöveg olvasása előtt felkeltheti az érdeklődést, és aktivizálhatja a témához illeszkedő szókincset (Steklács 2009). Bevezethetjük a gyakorlatot úgy, hogy azt mondjuk, a jóslás olyan, mintha detektívek

lennék. Nyomokat találhatunk például a szöveg témájával és típusával kapcsolatban a címben, a felépítésben vagy a képekben (Smith 2017).

A tanulói válaszokat követően érdemes azt a feladatot adni, hogy keressék ki a szövegből azokat az információkat, amelyek megerősítik vagy cáfolják a jóslatukat. Miután megkérdezzük, mit jósolnak a szöveg folytatására vonatkozóan, rákérdezhetünk arra is, hogy pontosan mi vezette őket a jóslatuk megfogalmazásában – ezzel is segítve a jóslás folyamatát. Ezt követően újra megbeszélhetjük, hogy kinek volt helytálló a jóslata, és ki tévedett, illetve milyen információk erősítik vagy cáfolják a várakozásokat. A stratégia alkalmazásakor a lényeg az aktivizálás, a szövegről való gondolkodás, vagyis nem jelent problémát, ha a feltételezések tévesek (Steklács 2009).

A jóslás elősegítésének egy további lehetősége az általában IEPC rövidítéssel (*imagine, elaborate, predict, confirm*) említett stratégia. A rövidítés jelentése magyarul: Képzeld el!, Fejtsd ki!, Jósolj!, Erősítsd meg, vagy vedd el a jóslatod! A stratégia lényege, hogy a diákok olvasás közben megállnak, elképzelik és meg is fogalmazzák azt, amit olvasnak. Majd megjósolják, hogyan folytatódik a szöveg. Ezt követően tovább olvasnak, és ismét megállnak, hogy ellenőrizzék, helyes volt-e a jóslatuk. A ciklus újabb jóslatok megfogalmazásával indulhat újra. E stratégia osztálytermi alkalmazásának az az előnye, hogy interaktív, motiváló, demokratikus gondolkodásra sarkall. Hátránya, hogy a rövid távú memóriában tárolt információk elveszhetnek a szövegben való megálláskor. Az utóbbi miatt fontos mérlegelni a szöveg hosszúságát és az olvasás megszakításainak a számát (Steklács 2009).

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

*Miről fog vajon szólni a szöveg?*

*Mit lehet megtanulni ebből a szövegből?*

*Mit szeretnél a legjobban megtudni x jelenségről?*

*Arról volt szó ebben a részben, amire először számítottál?*

*Az alapján, amit olvastál, igaz-e az, amit feltételeztél a szövegről és a benne megjelenő fogalmakról?*

*Mi következhet ebből a következő részre vonatkozóan?*

*Szerinted hogyan folytatódik, hogyan végződik az olvasmány?*

## **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

- Aaron, P. G. – Joshi, R. Malatesha – Quaroche, Diana 2008. *Becoming a professional reading teacher: What to teach, how to teach, why it matters*. Brookes. Baltimore.
- Afflerbach, Peter – Pearson, P. David – Paris, Scott 2017. Skills and strategies: Their differences, their relationships and why they matter. In: Mokhtari, Koudier (ed.) *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. Lanham, Maryland. 33–49.
- Alderson, J. Charles – Cseresznyés, Mária 2003. *Reading and Use of English*. Teleki László Foundation. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> (2022. szeptember 17.)
- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsár Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba 2014. *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal. Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf) (2022. június 29.)
- Bernáth Magdolna 2016. A szövegértés és a szövegalkotás fejlesztése az irodalomórákon. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=654> (2022. szeptember 17.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.4.5>
- Best, Rachel M. – Rowe, Michael – Ozuru, Yasuhiro, – McNamara, Danielle S. 2005. Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders* 25: 65–83. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00007>
- Best, Rachel M. – Floyd, Randy G. – McNamara, Danielle S. 2008. Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology* 29: 137–164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>
- Chen, Kate Tzu-Ching – Chen, Sabina Chia-Li 2015. The use of EFL reading strategies among high school students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 15: 156–166. <https://www.readingmatrix.com/files/13-m0137054.pdf> (2022. június 29.)
- Cho, Byeong-Young – Afflerbach, Peter 2017. An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In: Israel, Susan E. (ed.) *Handbook of research on reading comprehension, Second Edition*. Guilford Publications. New York. 109–134.
- Csapó Benő – Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba 2012. A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati

- kérdések. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 189–218.
- Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció: a tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Diakidoy, Irene-Anna N. – Stylianou, Polyxeni – Karefillidou, Christina – Papageorgiou, Panayiota 2005. The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology* 26: 55–80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Duke, Nell K. – Martin, Nicole M. 2015. Best practices in informational text comprehension instruction. In: Gambrell, Linda B. – Morrow, Lesley Mandel (ed.) *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* 15(2). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=954> (2022. szeptember 17.)
- Flavell, John H. 1987. Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, Franz E. – Kluwe, Rainer (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. 21–29.
- Gonda Zsuzsa 2015. A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> (2022. június 29.)
- Greaser, Arthur C. 2007. An introduction to strategic reading comprehension. In: McNamara, Danielle S. (ed.) *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates. New York. 3–26.
- Hódi Ágnes – Adamikné Jászó Anna – Józsa Krisztián – Ostorics László – Zs. Sejtes Györgyi 2015. Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése. In: Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.) *Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése*. Oktatókutató és -Fejlesztő Intézet. Budapest. 105–190
- 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://www.magyarpedagogia.hu/document/Hodi\\_MPed20201.pdf](https://www.magyarpedagogia.hu/document/Hodi_MPed20201.pdf) (2022. június 29.) <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.
- Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba – Adamikné Jászó Anna – Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna – Szenczi Beáta 2012. Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 219–308.
- Keene, Ellin Oliver – Zimmermann, Susan 1997. *Mosaic of thought.* Heinemann. Portsmouth, NH.
- McNamara, Danielle S. – Magliano, Joe 2009. Toward a comprehensive model of comprehension. In: Ross, Brian H. (ed.) *The Psychology of Learning and Motivation.* Elsevier Academic Press. Amsterdam. 298–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- McNamara, Danielle S. – Ozuru, Yasuhiro – Floyd, Randy G. 2011. Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education* 4: 229–257.
- Mokhtari, Kouider – Dimitrov, Dimiter M. – Reichard, Carla A. 2018. Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSII) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8: 219–246. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3>
- Molnár Edit Katalin 2006a. Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 43–60.
- Molnár Edit Katalin 2006b. A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 259–280.
- N. Császi Ildikó 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197> (2022. szeptember 17.)
- 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. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (2022. július 04.)
- Nemzeti alaptanterv 2020. 5/2020 (I. 30) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4.) kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2022. július 04.)

- 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>
- Pearson, David P. – Raphael, Taffy E. 1990. Reading comprehension as a dimension of thinking. In: Jones, Beau Fly – Idol, Lorna (eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Erlbaum. Hillsdale. 209–240.
- 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 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Steklács János 2018. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20: 30–49. [http://epa.oszk.hu/03300/03300/00013/pdf/EPA03300\\_konyv\\_es\\_neveles\\_2018\\_1\\_030-049.pdf](http://epa.oszk.hu/03300/03300/00013/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2018_1_030-049.pdf) (2022. június 29.)
- Tóth Beatrix 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2022. szeptember 17.)
- Woolley, Gary 2011. *Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7>

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

fejesj[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@szte.hu](mailto:hodi.agnes@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@barczi.elte.hu](mailto:szenczi.beata@barczi.elte.hu)

ORCID: 0000-0003-4709-8810

*Vígh Tibor*

egyetemi adjunktus, az MTA–SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja  
Szegedi Tudományegyetem  
Neveléstudományi Intézet  
Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

[vigh.tibor@jedpsy.u-szeged.hu](mailto:vigh.tibor@jedpsy.u-szeged.hu)

ORCID: 0000-0002-7201-9187