

Beérkezett: 2025. 02. 10. Elfogadva: 2025. 02. 18. Megjelent: 2025. 03. 31.

DOI: 10.21030/anyp.2025.1.9

**Steklács János – Csájiné Knézics Anikó – Kormos Judit – Sipos Zsóka – Szenczi-Velkey Beáta**

## **Javaslatok a magyar olvasástanítási rendszer korszerűsítésére**

2024 elején az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága a PISA-eredmények 2023-as publikálása után egy olyan bizottságot hívott életre, amely az olvasás-szövegértés helyzetét, tanításának hazai jellemzőit volt hivatott elemezni a magyar oktatási rendszerben, illetve feladata volt még, hogy vázlatpontokban összefoglalt javaslatot tegyen a fejlesztés irányaira, területeire, a kritikus beavatkozási pontokra. Mivel az elkészült anyag meggyőződésünk szerint igényt formálhat szélesebb körű szakmai érdeklődésre, illetve a szakmai közélet számára vitaanyagként, a párbeszéd kiindulópontjaként is értelmezhető, a következőkben ezt az összegzést közzétesszük.

### **Olvasás, szövegértés az iskolarendszerben: fejlesztési javaslatok és helyzetkép**

A következőkben a jelenlegi magyar olvasástanítási rendszer korszerűsítésére, terjedelmi korlátok miatt leginkább csak ennek legfontosabb beavatkozási pontjaira teszünk javaslatokat, illetve vázlatosan ismertetünk néhány fontos háttértényezőt, amelyek alapján a rendszer fejlesztését szorgalmazzuk. Véleményünk szerint mindezek kiindulópontjaiként értelmezhetők egy részletesebb, már minden szakmai szempontra kiterjedő tanulmánynak, amely egy olyan olvasástanítási rendszert mutat be, amely az eredményesebb szövegértési képességek kialakításával a mostaninál jobban segíti az egyén érvényesülését az iskolarendszerben és boldogulását a társadalomban.

### **Javaslatok**

1. Szemlélet- és paradigmaváltás
2. Az olvasás-szövegértés célzott tanításának, a képesség mostaninál alaposabb, átgondoltabb fejlesztése a 8, majd a 12 évfolyamra kiterjesztve (1. ábra)
3. Személyre szabott, differenciált olvasástanítás előtérbe helyezése
4. Az anyanyelvi képességek iskolai fejlesztésének kezdeti, alsó tagozatos szakaszában a hangtani tudatosság, a szókincs és a hallott szövegértés mostaninál hangsúlyosabb fejlesztése
5. Az olvasás- és írástanítás, a szövegértés és a fogalmazástanítás integrált értelmezése (például információkeresés, -feldolgozás) változatos szövegtípusokkal, közöttük internetes forrású szövegekkel is
6. Logopédiai mérések, diagnosztikus szűrővizsgálatok és fejlesztések komplex rendszerbe foglalása
7. A klasszikus mellett a kortárs gyermekirodalom erőteljesebb megismertetése, megszerettetése
8. Az olvasási motiváció több szempontú, személyre szabott fejlesztése, változatos szövegtípusok alkalmazása az oktatásban
9. Tanító- és óvodapedagógus-képzés: a tartalom korszerűsítése a nemzetközi szakirodalom és a hazai tapasztalatok alapján

10. Tanárképzés: minden releváns szakon beépíteni a szakmódszertani képzésbe a szövegből tanulásnak, az olvasás-szövegértés tantárgyspecifikus elemeinek a tanítását, a közismereti tárgyak tanításának a módszertanába integrálni az olvasástanítás módszertanát

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

1. ábra

*Az olvasástanítás optimális megjelenése az iskolaévek relációjában (Garbe et al. 2010; Steklács 2018a)*

## Helyzetkép

### Változó követelmények, változó olvasás

Az olvasás-szövegértés az iskolai tanulás egyik kulcsfontosságú területe, a diákok szövegértési képessége meghatározza az iskolai sikerességüket, az iskolarendszer hatékonyságát, azaz erőteljesen hat a gazdasági fejlődés ütemére is. A szövegértés befolyásolja a mindennapi életben történő boldogulás sikerességét, az információk keresésének, rendszerezésének, feldolgozásának a képességét, a munka világában való helytállást. A technológia gyors fejlődésének következtében az elmúlt néhány évtizedben az olvasás társadalmi szerepe, jelentősége, funkciója jelentősen átalakult, jelentősége a mindennapi kommunikáció minden szintjén felértékelődött (Steklács 2018b; OECD 2019, 2023a, 2023b).

Ennek következtében kiemelkedően nagy probléma, hogy a magyar 15 éves diákok negyedének olvasásiképesség-szintje nem éri el a mindennapi használathoz szükséges minimumszintet, ezáltal valószínűsíthető, hogy funkcionális analfabétaként hagyják el az iskolarendszert, és komoly nehézségekkel fognak küszködni a munkaerőpiacon. A PISA 2018 felmérésében arányuk 25,3%, a fiúknál 30,1%, a lányoknál 20,5% volt, a PISA 2022 adatai szerint 26% volt az alulteljesítők aránya, míg a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók aránya nemzetközi viszonylatban is nagyon alacsonynak, 5%-nak adódott (OECD 2023a).

A tudományos megközelítés szempontjából az tapasztalható, hogy az olvasás definíciója egyre szélesebb, általánosabb perspektívában jelenik meg, az írott és a nyomtatott, grafikus kódolt nyelv helyett egyre inkább a mindennapi életben sokkal gyakrabban használt digitális írásbeliség felé mozdul el, amely az információkeresés és -feldolgozás, -rendszerezés integratív rendszerében teljesebb ki, ahol már különböző célokra jelentősen más olvasási stratégiát célszerű használni (Mullis–Martin 2019; OECD 2023a; 2023b). Az ezen társadalmi jelenségekre adott válasz idejének és minőségének a jellemzői fontos meghatározói az oktatási rendszer sikerességének. A rendszer rezilienciája szempontjából lényeges tényező, hogy ez milyen gyorsan és tudományos értelemben mennyire korszerűen válaszol a társadalmi változásokra.

### *Írás, olvasás, idegennyelv-tudás*

Az anyanyelvi olvasási képességek és az ezt megalapozó anyanyelvi tudatosság fontos szerepet játszanak az idegennyelv-tanulás sikerében (Cummins 1979; Kormos–Ratajczak 2019; Grabe–Yamashita 2022). Az idegen nyelvi készségek Magyarország versenyképességének és termelékenységének a javításában elengedhetetlenek, és minden anyanyelvi készség fejlesztésére tett erőfeszítés pozitív hatással van az idegennyelv-tudás fejlődésére. Az anyanyelvi olvasási készségek szoros összefüggésben állnak az írott szöveg alkotásának a képességeivel mind anyanyelven (Fitzgerald–Shanahan 2000), mind idegen nyelven (Kormos–Bartha előkészületben), és ezek a készségek is elengedhetetlenek a munka világában a mai Magyarországon.

### *A leszakadás megállítása, az egyéni fejlődési utak támogatása*

A fent vázolt tendenciáknak megfelelően nemzetközi viszonylatban sokféle újítást, változást tapasztalhattunk, amelyek a nyelvi, a társadalmi, a kulturális hagyományoknak és sajátosságoknak megfelelően alakították az olvasás-szövegértés tanításának, a képesség fejlesztésének a módszereit. Az olvasástechnikára irányuló hazai kutatások rámutattak, hogy már az első évfolyam végén is jelentős különbségek vannak a tanulók teljesítményében, a gyermekek egy részének nincs, és az olvasás fluenciájának célirányos fejlesztése nélkül nem is alakul ki a szövegek értelmezésére is alkalmas olvasástechnikája (Sipos 2022, 2023; Steklács 2024; Steklács et al. 2025).

Összességében az látható, hogy az első néhány évfolyam után tantárgyi kontextusban nincs szisztematikus és folyamatos olvasástanítás. Az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek pedig nem kapnak segítséget a problémáikra; tantárgyspecifikus tudásuk, képességeik és érdeklődésük a szövegértési problémák miatt nem tud kibontakozni, ezért a tantárgyi teljesítményük is gyenge, így ezekkel a hiányosságokkal a magasabb kvalifikációt kívánó állásoktól is elesnek (Csapó 2015; Fejes et al. 2022).

Az olvasástanítási rendszer fejlesztése területén további tartalékot jelent a neurodiverzitás figyelembevétele, ezzel együtt a gyerekek egyre jelentősebb képességbeli különbségeinek a kezelése, amely által már a kezdő szakasztól megvalósulhat a felzárkóztatás. Az első osztályban szükség lenne az előkészítő szakasz meghosszabbítására, illetve minden egyes szakaszban a differenciálás előtérbe helyezésére. Az olvasástanítás tudományos alapú, korszerű módszertanát fontos lenne a mostaninál sokkal mélyebben beépíteni az óvodapedagógusok és a tanárok képzésébe is. A hosszú távú fejlődést támogatná továbbá a tanítók módszertani képzésének a korszerűsítése és az olvasásértés hangsúlyosabb fejlesztése az alsó tagozat után is.

### *Az olvasás ösztantárgyi feladat*

Az olvasástanításban jelentős változás olyan szemlélettel érhető el, amely azt képviseli, hogy egyrészt az olvasás tanítása minden tantárgy feladata, másrészt a folyamat nem ér véget az alsó tagozat végén. A 2006 és 2010 között zajló EU-s ADORE projekt, amely az Unió országai számára ajánlásokat fogalmazott meg a lemorzsolódás, az iskolaelhagyás visszaszorítására, az 1. ábrán mutatott olvasástanítási szakaszokat ajánlja (Garbe et al. 2010). A hazai explicit olvasástanítás egyértelműen az alsó tagozatra koncentrálódik, míg a PISA-méréseken sokáig kiemelkedően teljesítő finn rendszer a kötelező iskolába járás végéig (a tankötelezettség miatt 18 éves korig) tudatosan fejleszti az olvasást.

### *A felső tagozat feladatai*

A felső tagozat szakaszában az olvasás és a hallott szövegértés hatékony stratégiáinak a fejlesztésére kellene koncentrálni és további erőfeszítéseket tenni a hétköznapi, tudományos és irodalmi szövegek értő

olvasásának a támogatására egyaránt. Ebben az életkorban fontos lenne a digitális, multimodális szövegértést és a szövegalkotást integráltan tanítani, mivel a 21. századi munka és hétköznapi élet világában ezek a készségek elengedhetetlenek. Kutatások bizonyítják, hogy 1%-os javulás az olvasási és az írott szövegalkotási készségekben 1,5%-os GDP-emelkedéssel jár együtt (Cameron–Cameron 2006). Az olvasott szövegértés az egészségmegőrzésben és az élettartam-növekedésben is kiemelt fontosságú. A felső tagozatos korosztályban a természettudományos tantárgyak ismeretanyaga integráltan tanítható lenne az olvasási képességek fejlesztésével, ez növelné az egészségtudatosságot és a természettudományos, műszaki műveltséget.

A felső tagozaton az olvasás tanításának az integrálása a közismereti tárgyak oktatásával az olvasás motivációjának a fenntartásához is nagyban hozzájárulhat (Fejes et al. 2022). Az utóbbi évek kutatásai szerint ahhoz, hogy a tanulók magabiztos, sikeres, az olvasást saját céljaik elérésére szívesen és hatékonyan használó olvasók legyenek, olyan módszertani eljárásokra van szükség, amelyek a mindennapi pedagógiai tevékenységekbe jól integrálhatók, és segítik meglátni az olvasás célját, értelmét, a benne rejlő lehetőségeket (van der Sande et al. 2023; Szenczi et al. 2024a, 2024b). A vonatkozó hazai vizsgálatok szerint a pedagógusok többségének mindehhez szakmai támogatásra lenne szüksége, kiemelkedő fontosságú ezért a pedagógusok és a pedagógusjelöltek ilyen irányú képzése és továbbképzése (Tóth 2015; Szabó–Szinger 2020).

### *Olvasóvá nevelés*

Az olvasóvá nevelést az alsó tagozaton a kortárs irodalom minél erőteljesebb, hangsúlyosabb megismertetésével, megszerettetésével lenne fontos kezdeni. A 21. század eleje nagy problémájának tűnik a nemolvasás. Már ebben a szakaszban is hangsúlyt kell fektetni a multimodális (hallott és olvasott), illetve a vizuális módon illusztrált szövegértésre mind hagyományos papíralapon, mind digitálisan. Ebben a szakaszban a gyerekek eltérő ütemben fejlődnek az egyéni sajátosságaik, valamint a társadalmi, gazdasági helyzetük miatt, ezért differenciált oktatásra, egyéni tanulási utak kialakítására és rugalmas kimeneti célok meghatározására lenne szükség.

### *Hosszú távú oktatáspolitikai*

A 2022-es PISA-felmérés olvasási-szövegértési eredményeit tekintve a legjobb tíz között csupán két európai országot találunk, Írországot (2. hely) és Észtországot (6. hely) (OECD 2023a, 2023b). A két ország oktatáspolitikájában közös volt az elmúlt évtizedben, hogy jórészt a gyenge PISA-eredményeikből kiindulva jelentős, a PISA tartalmi kereteire épülő korszerűsítés történt, valamint hosszú távú oktatáspolitikát alkottak, amelyben az olvasás-szövegértés a társadalmi igényekre válaszolni képes területté vált, ennek megfelelő képességeket kívánt kialakítani (Coolahan et al. 2017; Tire 2021; OECD é. n., 2023a, 2024). A két európai ország – a lehetőségeiket, a több szempontból kulturális, társadalmi, történelmi, gazdasági előzményeiket tekintve hazánkhoz hasonló országok – példája bizonyítja, hogy nekünk is lenne lehetőségünk a fejlődésre ezen az úton.

A dokumentumot készítette az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság által felkért Olvasás-Szövegértés Bizottság:

Csájiné Knézics Anikó, vezetőtanító, tankönyvszerző, Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

Kormos Judit, egyetemi tanár, Lancaster University

Sipos Zsóka, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Steklács János, egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem (a Bizottság elnöke)

Szenczi-Velkey Beáta, egyetemi docens, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

### Irodalom

- Cameron, John – Cameron, Stuart 2006. The economic benefits of increased literacy. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6450d4f70ca307a0979dff1c99ebddc88fa3f5bb> (2024. december 17.)
- Coolahan, John – Drudy, Sheelagh – Hogan, Pádraig – Hyland, Áine – McGuinness, Séamus 2017. Defining moments in policy development, direction, and implementation: OECD education policy reviews in Ireland. *European Journal of Education* 52(4): 443–455. <https://doi.org/10.1111/ejed.12251>
- Cummins, Jim 1979. Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* No. 19: 121–129.
- Csapó, Benő 2015. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra* 25(7–8): 4–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi-Velkey Beáta – Tary Blanka. – Víg Tibor 2022. Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia* 15(2): 5–28. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>
- Fitzgerald, Jill – Shanahan, Timothy 2000. Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1): 25–37. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP35015>
- Garbe, Christine – Holle, Karl – Weinhold, Swantje (ed.) 2010. *ADORE: Teaching struggling adolescent readers in European countries: Key elements of good practice*. Peter Lang.
- Grabe, William – Yamashita, Junko 2022. L1 and L2 reading relationships. In: Grabe, William – Yamashita, Junko (Eds.): *Reading in a second language: Moving from theory to practice* (168–194). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108878944.009>
- Kormos, Judit – Ratajczak, Michael 2019. Time-extension and the second language reading performance of children with different first language literacy profiles. *British Council*. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/kormos\\_and\\_ratajczak\\_layout.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/kormos_and_ratajczak_layout.pdf) (2024. december 17.)
- Kormos, Judit – Bartha, Csilla (előkészületben). *The role of first language phonological awareness and text comprehension in reading and writing in English as a foreign language*.
- Mullis, Ina V. S. – Martin, Michael O. (Ed.) 2019. *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- OECD é. n. *Education Policy Outlook*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/education-policy-outlook.html> (2024. december 17.)
- OECD 2019. *PISA 2018 Results (Volume I) What Students Know and Can Do* [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i\\_5f07c754-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html) (2024. december 17.)
- OECD 2023a. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD 2023b. *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/f5063653-en>
- OECD 2024. *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- van der Sande, Lisa – van Steensel, Roel – Fikrat-Wevers, Suzanne – Arends, Lidia 2023. Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review* 35(1): 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Sipos Zsóka 2022. Szocioökonómiai sajátosságok hatása az olvasástechnika elsajátítására második évfolyamos tanulók vizsgálata alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 15(3): 1–20. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.1>

- Sipos Zsóka 2023. *Negyedik évfolyamos tanulók olvasástechnikai sajátosságai és azok pedagógiai relevanciája* (Doktori értekezés). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Szeged.
- Steklács János 2018a. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20(1): 30–49.
- Steklács János 2018b. Az olvasás-szövegértés terminológiai kérdései, fogalmának változása és az olvasástanítási rendszerünk. In: András, Csaba – Fenyő, Dániel (szerk.), *Alumni Nova: 25 éves a Szakkollégium*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Kerényi Károly Szakkollégium. Pécs. 77–91.
- Steklács János 2024. Az olvasási fluencia fogalma és jelentősége az olvasástanítás rendszerében: Egy feltáró kutatás elméleti háttere és a paradigmaváltás kérdései. *Anyanyelv-pedagógia* 17(2): 1–19. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.2.1>
- Steklács János – Sipos Zsóka – Huszár-Samu Nóra – Kis Orsolya – Varga Szilvia – Csíkos Csaba 2025. (megjelenés alatt) A hangos olvasási fluencia komponenseinek és jellemzőinek vizsgálata második osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*.
- Szabó Ildikó – Szinger Veronika 2020. *Kinek a feladata? Az osztantárgyi olvasásfejlesztés kihívásai a pedagógusképzésben*. Neumann János Egyetem. Kecskemét.
- Szenczi-Velkey Beáta – Fejes József Balázs – Vígh Tibor – Hódi Ágnes – Tary Blanka 2024a. Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása I. *Anyanyelv-pedagógia* 17(1): 5–21. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.1.1>
- Szenczi-Velkey Beáta – Fejes József Balázs – Vígh Tibor – Hódi Ágnes – Tary Blanka 2024b. Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása II. *Anyanyelv-pedagógia* 17(2): 25–39. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.2.2>
- Tire, Gunda 2021. Estonia: A positive PISA experience. In: *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*. 101–120. University of Lisbon. Lisbon. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- Tóth Edit 2015. Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia* 2: 115–138. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115>

**Steklács, János – Knézics, Anikó –Kormos, Judit – Sipos, Zsóka – Szenczi-Velkey, Beáta:  
Suggestions for modernizing the Hungarian system of teaching reading**

**Kulcsszók:** anyanyelv-pedagógia, olvasás, szövegértés, oktatáspolitikai, pedagógusképzés

**Keywords:** first language pedagogy, reading, reading comprehension, education policy, teacher training

### Az írás szerzőiről

*Knézics Anikó*

Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest, Magyarország

knezics.aniko[kukac]gmail.com

*Kormos Judit*

Lancaster University, Lancaster, Egyesült Királyság

j.kormos[kukac]lancaster.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-2643-7222>

*Sipos Zsóka*

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, Magyarország

sipos.zsoka[kukac]avkf.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1981-5405>

*Steklács János*

Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország

steklacs.janos[kukac]pte.hu

<https://orcid.org/0000-0003-0998-6278>

*Szenczi-Velkey Beáta*

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

szenczi.beata[kukac]barczy.elte.hu