

MOTIVÁCIÓALAPÚ SZÖVEGÉRTÉS- FEJLESZTÉS

Fejes József Balázs
Hódi Ágnes
Szenczi Beáta
Tary Blanka
Vígh Tibor



Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció
tantárgyakba ágyazott támogatásának
elmélete és gyakorlata

Motivációalapú szövegértés-fejlesztés

Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció tantárgyakba ágyazott támogatásának elmélete és gyakorlata

Motivációalapú szövegértés-fejlesztés

Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció
tantárgyakba ágyazott támogatásának
elmélete és gyakorlata

Fejes József Balázs
Hódi Ágnes
Szenczi Beáta
Tary Blanka
Vígh Tibor

Motiváció Oktatási Egyesület

Szeged

2025

A kiadvány az Európai Unió Citizens, Equality, Rights and Values Programme (CERV) által támogatott STAID – Strengthening of Tanodas Against Inequality and Discrimination projekt keretében valósul meg. A program az Európai Unió által finanszírozott. A kifejtett nézetek és vélemények azonban kizárólag a szerző sajátjai, és nem feltétlenül tükrözik az Európai Unió véleményét. Sem az Európai Unió, sem a támogatást nyújtó hatóság nem tehető felelőssé értük.



**Funded by
the European Union**

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 Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.



**Interdiszciplináris
Kutatásfejlesztési
és Innovációs
Kiválósági Központ**

Motiváció Módszertani Kiadványok-sorozat
Sorozatszerkesztő: Fejes József Balázs, Szűcs Norbert
Szakmai lektor: Józsa Krisztián
Borítóterv: Oláh Dóra
Olvasószerkesztő: Varga Andrea

ISBN 978-615-6966-00-1

© Fejes József Balázs, Hódi Ágnes, Szenczi Beáta, Tary Blanka, Vígh Tibor, 2025
© Motiváció Oktatási Egyesület, 2025



motivaciomuhely.hu

Tartalom

A kötet szerzői	9
Bevezető	11
Köszönetnyilvánítás	17
1. A magyar tanulók olvasás-szövegértésének jellemzői és fejlesztési lehetőségei	19
1.1. A magyar tanulók olvasási teljesítménye	19
1.1.1. Nemzetközi mérések az olvasással kapcsolatban	19
1.1.2. A magyar tanulók eredményei olvasás-szövegértés terén.	20
1.1.3. Gyengén teljesítők	22
1.2. A gyenge olvasási teljesítmény következményei	23
1.2.1. Egyéni tanulói hátrányok	23
1.2.2. Társadalmi-gazdasági hátrányok	25
1.3. Ösztönző és gátló tényezők	26
1.4. Megoldási lehetőségek	28
1.4.1. A gyakorlat megújítása	28
1.4.2. Rendszerszintű változások	32
1.5. Összegzés	33
2. Az olvasási stratégiák tanítása	35
2.1. Az olvasási stratégiák meghatározása és jelentősége	35
2.1.1. Az olvasási stratégiák meghatározása	35
2.1.2. Az olvasási stratégiák áttekintése	36
2.1.3. Az olvasási stratégiák tanításának helyzete és jelentősége hazai kontextusban	37
2.2. Szövegtípusok, szövegformák és olvasási stratégiák	40
2.3. Olvasási stratégiák a gyakorlatban	42
2.3.1. Az olvasás céljának tisztázása és követése	43
2.3.2. Előzetes áttekintés	44
2.3.3. Az előzetes tudás aktivizálása	45
2.3.4. A szöveg átfutása	46
2.3.5. A jóslás	48
2.3.6. Érzékszervi képek alkotása	49
2.3.7. Következtetés	50
2.3.8. Monitorozás, javító stratégiák	51

2.3.9.	Kérdezés	52
2.3.10.	Kritikai elemzés/értékelés	54
2.3.11.	Vizuális segédlet	54
2.3.12.	Összefoglalás	59
2.3.13.	Az olvasottak megbeszélése.	61
2.4.	Az olvasási stratégiák tanításának néhány alapelve.	62
2.4.1.	Hogyan válasszunk szövegeket?	62
2.4.2.	Mely évfolyamokon tanítsunk stratégiákat?	63
2.4.3.	Hogyan tanítsunk stratégiákat?	64
2.4.4.	Hogyan ismerjük meg tanulóink stratégiáit?	67
2.5.	Összegzés.	67
3.	Az olvasási motiváció támogatása	69
3.1.	Az olvasási motiváció meghatározása.	69
3.2.	Az olvasás iránti motiváció jelentősége	72
3.3.	Az olvasási motivációt támogató környezet elemeinek áttekintése	73
3.3.1.	Otthoni környezet.	73
3.3.2.	Osztálytermi környezet	73
3.4.	Az olvasási motiváció fejlesztésének gyakorlata	79
3.4.1.	A célok kitűzése	79
3.4.2.	Tapasztalatszerzés és az előzetes ismeretek aktiválása.	80
3.4.3.	Érdekes szövegek alkalmazása	81
3.4.4.	Autonómiatámogatás.	83
3.4.5.	A kompetenciaézés és a pozitív énkép támogatása	85
3.4.6.	A szociális motívumok és a kollaboráció támogatása	86
3.4.7.	A megfelelő értékelési eljárások alkalmazása	87
3.5.	Összegzés.	88
4.	A feladatok írásának és alkalmazásának lehetőségei	91
4.1.	Feladatok az osztálytermi kontextusban.	92
4.2.	A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei	93
4.2.1.	A szövegértést fejlesztő feladatok	94
4.2.2.	A szövegértést mérő feladatok	95
4.2.3.	A szövegértést fejlesztő és mérő feladatok összehasonlítása.	96
4.3.	Fejlesztő- és mérőfeladatok alkalmazása különböző értékelési célok elérése érdekében.	97
4.4.	Különböző értékelési célok érdekében alkalmazható szövegértési feladatok	99
4.4.1.	A szövegértés belső fejlesztő és minősítő értékelése	99
4.4.2.	A szövegértés külső fejlesztő és minősítő értékelése	102
4.5.	A szövegértési feladatok jellemzői.	103
4.5.1.	Szövegek: formák és típusok	104

4.5.2.	Gondolkodási műveletek.....	104
4.5.3.	Feladattípusok.....	105
4.6.	Összegzés.....	107
5.	Motivációalapú szövegértés-fejlesztés tanórai keretek között	109
5.1.	A stratégiák, a motivációs elemek és a fejlesztőfeladatok integrálásának szükségessége.....	109
5.2.	Keretrendszer a szövegértés-fejlesztés tanórába ágyazásához	110
Irodalom		115
Mellékletek		137
1. melléklet.	A feladatok írásához alkalmazott tankönyvi szöveg	137
2. melléklet.	Olvasási stratégiákat gyakoroltató tanórai fejlesztőfeladatok. .	138
3. melléklet.	Szövegértést mérő feladatok	145
4. melléklet.	A fejlesztő- és mérőfeladatok paraméterei	150
5. melléklet.	Az olvasási stratégiák tanításának bemutatásához alkalmazott tankönyvi szöveg.....	152
6. melléklet.	Az előzetes áttekintés olvasási stratégia bevezetése.....	158
7. melléklet.	Az előzetes áttekintés olvasási stratégia gyakorlása.....	162

A kötet szerzői

Fejes József Balázs PhD

- Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék
- MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport
- SZTE Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport
- Motiváció Oktatási Egyesület

Hódi Ágnes PhD

- Szegedi Tudományegyetem, JGYPK, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék
- MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

Szenczi Beáta PhD

- Eötvös Loránd Tudományegyetem, BGGYK, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet
- MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport
- SZTE Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport

Tary Blanka PhD

- Gál Ferenc Egyetem, Vántus István Zeneművészeti Szakgimnázium
- MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

Vígh Tibor PhD

- Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék
- MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

Bevezető

Kiket és miről szeretnénk meggyőzni?

A hazai iskolai gyakorlatban az olvasástanítás kezdeti szakasza kiemelt figyelmet élvez, de később a szövegértés fejlesztése kevésbé hangsúlyos. Ez a kötet e jelenség kapcsán szeretné sok mindenről meggyőzni az olvasót. Mindenekelőtt arról, hogy az olvasás elsajátítása egy rendkívül időigényes, megközelítőleg egy évtizedet felölelő folyamat, így az olvasás támogatása az alsó tagozatot követően is kiemelt figyelmet érdemel, és ehhez minden pedagógus hozzájárulására szükség van. Másrészről arról, hogy a szövegértés fejlődése tantárgyakba ágyazottan felső tagozaton és középiskolában is segíthető; sőt kifejezetten hasznos, ha különböző tartalmú és felépítésű szövegek segítségével történik fejlesztése. Harmadrészről arról, hogy az ebben a kötetben ismertetett módszertan, a *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés*, hasznos iránymutatást kínálhat az olvasás különféle tananyagokba ágyazott támogatásához, és e módszertan által a tanítás és tanulás hatékonysága is növelhető.

Arra számítunk, hogy olvasóink elsősorban pedagógusok, többek között tanítók, általános iskolai és középiskolai tanárok, fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok, oktatásihátrány-kompenzáló programok mentorai, valamint e hivatásokra készülő felsőoktatási hallgatók lesznek. Úgy véljük, a kötet által kínált tudás az alsó tagozat utolsó évfolyamaitól kezdődően a középiskola végéig hasznosítható lehet. Emellett bízunk abban, hogy szülők is haszonnal forgatják könyvünket; hozzásegítheti őket ahhoz, hogy mélyebben megértsék gyermekeik iskolai fejlődését, valamint támogathassák gyermekeiket az olvasástanulás hosszú útján.

Mi is pontosan a probléma?

Annak ellenére, hogy az olvasás elsajátítása rendkívül időigényes és komplex folyamat, az elsajátítandó elemeknek vélhetően mindössze kis része tudatosul a jól olvasók számára is. Ezek az elemek főként az olvasástanítás kezdő szakaszához kötődnek, és a betűk felismerését, a szavak, majd mondatok hangos és folyékony olvasását foglalják magukban. Ennélfogva az olvasástanulás folyamata a valóságosnál jóval egyszerűbbnek és rövidebbnek tűnhet.

Az olvasás e leszűkített értelmezéséhez, valamint annak széles körben való elfogadottságához a magyar iskolarendszer sajátosságai is hozzájárulhatnak. Iskolánk kezdő szakasza, az alsó tagozat az alapképességek fejlesztésére fókuszál. Egyik legfontosabb célja az olvasástanulás segítése, amelyhez a tanítási idő egy részét is hozzárendeli olvasásóra formájában. Felső tagozattól kezdve a lexikális ismeretekre helyeződik át a hangsúly, az olvasás ekkor már a tanulás eszközeként jelenik meg. A magyar iskolarendszer e jellemzői minden bizonnyal megerősítik azt a nézetet, amely szerint az iskola első négy évének elegendőnek kellene lennie arra, hogy a

tanulók megtanuljanak olvasni, és erre alapozva a felső tagozattól kezdve önállóan is képesek legyenek elsajátítani a tananyagot tankönyvekből. Mivel az azonos évfolyamra járó tanulók olvasási teljesítménye között években mérhető különbségek azonosíthatók (pl. Belinszki et al., 2020; Molnár & Józsa, 2006; Nagy, 2006a), e nézetet tovább erősítheti, hogy valóban találhatunk olyan tanulókat már negyedik évfolyamon, akiknek a szövegértése magasszintű, és képesek olvasás által önálló ismeretszerzésre. Azonban ez a tanulók jelentős részéről nem mondható el.

Molnár és Józsa (2006) szövegértést célzó (nem reprezentatív) mérésre alapozott becslése szerint mintájukban az ötödik évfolyamos tanulók 39%-a esetében nem tűnt reális elvárásnak a tankönyvre alapozott önálló tanulás. Nagy (2006a) országos, reprezentatív mintán végzett, a szóolvasás jellemzőit feltáró kutatása szerint a nyolcadik évfolyamosok 21%-a, a tizedik évfolyamra járók 16%-a képtelen eredményesen tanulni gyenge olvasási teljesítménye miatt. A tizenöt éveseket mérő PISA-vizsgálat három utolsó felmérésében tanulóink több mint negyede tartozott szövegértésből a gyengén teljesítők, azaz a második képességszintet el nem érők közé (OECD, 2016, 2019b, 2023). Az OECD (2023) meghatározása szerint az e képességszint alatt teljesítő tanulók nem rendelkeznek a modern társadalmi életben való részvételhez minimálisan szükséges szövegértéssel (részletesen l. az 1. fejezetet).

Az alsó és felső tagozat közötti átmenet nehézségei jól ismertek, és gyakran felmerülnek a pedagógusi és szülői diskurzusokban. E nehézségek okait illetően számos magyarázat megjelenik a hazai szakirodalomban, úgymint a tanító szárnyai aló való kikerülés, a megnövekedett tanulmányi elvárások, az új tantárgyak és tanárok, vagy a változásokból adódó bizonytalanság (pl. Bakó, 2023; Imre & Ercsei, 2016; Metka et al., 2020). Természetesen ezek mindegyike szerepet játszhat abban, miért küzdelmes ez az átmenet, de egy központi téma alig kap figyelmet: az olvasás a felső tagozattól kezdve már nem fejlesztendő területként, hanem olyan eszközként jelenik meg, amely az önálló tanulás alapja. Csakhogy ez az elvárás a tanulók jelentős része esetében egyáltalán nem reális, és ennek figyelmen kívül hagyása súlyos következményekkel jár.

Az olvasás fejletlensége miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt a tanulás során, hiszen az olvasást kívánó tevékenységek, vagyis az iskolai tanulóval összefüggő tevékenységek jelentős része a kudarc kockázatát hordozza számukra. A magasabb évfolyamok felé haladva, a tananyag komplexitásának növekedésével a gyengén olvasók lemaradása egyre nő, ezzel párhuzamosan tanulási és olvasási motivációjuk csökken (Fejes, 2012b; Józsa & Józsa, 2014; Szenczi, 2013; Toste et al., 2020). Az iskolai kudarcok és a csökkenő tanulási motiváció az osztálytermi munkát is megnehezíthetik, hiszen a tanulási nehézségek gyakran vezetnek magatartási problémákhoz (pl. Bugler et al., 2015; Felleginé, 2004; Kaplan et al., 2002).

Ha fel is merül az alsó tagozatot követően, hogy egy-egy tanuló gyenge iskolai teljesítményének oka fejletlen szövegértésére vezethető vissza, a pedagógusok többsége nem érzi a felelősségét, elsősorban a tanítók szerepe vetődik fel. Csakhogy a

nemzetközi tudásvizsgálatok szövegértésre vonatkozó adatai szerint az alsó tagozaton az olvasástanítás – oktatási rendszerünk egészét tekintve – megfelelő. A negyedikes tanulókat mérő PIRLS-vizsgálat eredményei szerint a magyar diákok folyamatosan átlagot meghaladóan, esetenként kifejezetten jól teljesítenek, míg a tizenöt éveseket felmérő PISA-vizsgálatokban a magyar tanulók teljesítménye átlag alatti. Bár a két mérés összevetése csak korlátozottan lehetséges, többek között a mérések eltérő módszertana vagy a részt vevő országok körének eltérései miatt (l. Tóth et al., 2025). Utóbbi probléma kiküszöbölhető, amennyiben az összehasonlítást a hasonló társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező viseigrádi országokra (Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Magyarország) szűkítjük le. Az eredmények ebben a kontextusban is hasonlóak (részletesen l. az 1. fejezetet). Vagyis a tanítók talán a legkevésbé okolhatók a gyenge szövegértésért.

A tanítók mellett gyakran felmerül a magyartanárok szerepe is. Ennek kapcsán lényegesnek tartjuk megjegyezni, hogy a magyartanárok a többi tantárgy oktatását végző kollégához hasonlóan zsúfolt tantervet követnek, és felkészítésükben az olvasásfejlesztés segítése vélhetően éppen akkora hangsúlyt kapott, mint bármely egyéb tantárgyat oktató pedagógus esetében.

Hol keressük akkor a gyenge szövegértés gyökereit? Véleményünk szerint mindenekelőtt azzal a nézettel kell leszámolnunk, hogy az alsó tagozat négy éve a tanulók többsége esetében elegendő lehet az önálló tanuláshoz szükséges olvasási teljesítmény eléréséhez. A betűtanulás kezdetétől az optimális szövegértés elérését megközelítőleg egy egy évtizedes folyamatként érdemes elképzelnünk (Nagy, 2006b). A szövegértés támogatására még a felsőoktatási évek alatt is szükség lehet a különféle kurzusok sikeres teljesítéséhez – ahogy erre számos példát találunk a nemzetközi szakirodalomban (pl. Bharuthram, 2012; Bosley, 2008; de-la-Peña & Luque-Rojas, 2021; Livingston et al., 2015). Ha elfogadjuk, hogy az olvasás elsajátítása a tanulók jelentős része esetében ennyire időigényes folyamat, akkor világossá válik az is, hogy az olvasás direkt támogatására még a középiskolában is szükség lehet a tanulók egy része esetében. Mivel az alsó tagozatot követően erre nincs dedikált időkeret, ez főként tantárgyakba ágyazottan történhet, amelyhez minden pedagógus munkájára szükség van. Ezzel viszont jelentősen kitágíthatjuk az olvasásfejlesztésre fordított időt, hiszen a tantárgyak többségének oktatása szövegeken alapul, amelyek megfelelő módszertannal felhasználhatók az olvasás fejlesztésére (pl. Pap-Szigeti et al., 2007). Emellett megjegyezzük, hogy kifejezetten előnyös a szövegértés fejlődése szempontjából a minél sokszínűbb szövegek alkalmazása (Almasi & Hart, 2015).

Bár a Nemzeti Alaptanterv szerint a szövegértés támogatása olyan feladat, amelyhez minden pedagógusnak hozzá kell járulnia, viszonylag keveset tudunk arról, hogy felső tagozaton és középfokon ez az elvárás mennyiben és hogyan teljesül. A pedagógusaink szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos gyakorlatáról és véleményéről tudósító felmérések szerint elsősorban a magyart és az idegen nyelveket tanító tanárok gyakorlatában jelenik meg hangsúlyosabban az olvasás támogatása

az első tagozatot követően (Tary, 2021; Tóth, 2015; Tóth & Sipos, 2014). E felmérések további lényeges eredménye, hogy a pedagógusok többsége úgy nyilatkozott, szakmai támogatásra lenne szüksége a szövegértés fejlesztéséhez. Kötetünk legfontosabb célja, hogy segítséget nyújtson ebben. Munkánkban arra törekedtünk, hogy elméletileg megalapozott módon bemutassuk, hogyan fejleszthető a szövegértés felső tagozatos és középiskolás tanulók körében különféle tantárgyak keretei között.

Milyen út vezetett a kifejlesztett módszertanhoz?

A kötetünkben javasolt módszertan, a *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés* alapjainak lerakása a Motiváció Műhely elnevezésű civil szervezet közösségéhez kötődik. E közösség hátránykompenzáló oktatási programokat működtet (pl. Fejes, 2012a; Fejes et al., 2014; Kelemen, 2016; Kiss et al., 2015; Szűcs et al., 2024). A tanulók mentori támogatása során világossá vált, hogy a magyar oktatási rendszer felzárkóztatásra kínált megoldásai, így a tantárgyi korrepetálás vagy az évismétlés a tanulmányi sikertelenségek megoldására jórészt alkalmatlanok, mivel a mentorált tanulók többsége esetében a kudarcok központi okaként az alacsony szintű olvasási teljesítmény jelölhető meg. E kihívásra adott válaszok keresése érdekében fordult e kötet egyik szerzője (*Fejes József Balázs*) az olvasásfejlesztés lehetőségeinek irányába, és dolgozott ki képzést a mentorok számára a kötet egy másik szerzőjével (*Szenczi Beáta*) közösen. Önkéntes mentorként e képzésen ismerkedett meg egy további szerzőtársunk (*Tary Blanka*) az olvasási stratégiák tanításának módszertanával, majd döntött úgy, hogy doktori disszertációját e témában írja. A kidolgozott módszertan alapján egy kutatótársunkkal (*Vígh Tibor*) közösen dolgoztunk ki online programot a szövegértés támogatására tanodák számára. Munkánk egy további szerzője (*Hódi Ágnes*) a szövegértés fejlődésével és a fejlődést befolyásoló tényezők feltárással foglalkozott doktori munkájában, ugyanabban a doktori iskolában (SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola), ahol e kötet szerzőinek mindegyike doktorált, így magától értetődő volt, hogy csatlakozik a kutatócsoporthoz. Az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport a Magyar Tudományos Akadémia 2021-ben meghirdetett Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázatának köszönhetően alakulhatott meg, és így lehetővé vált, hogy a régóta formálódó módszertant finomítsuk, és a kapcsolódó nemzetközi szakirodalmat alaposabban áttekintsük. Kötetünk e munka gyümölcse.

A *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés* módszertana az olvasási stratégiák tanításának és az olvasási motiváció támogatásának kombinációján alapul. A nemzetközi szakirodalomban konszenzus mutatkozik abban, hogy a szövegértés fejlesztéséhez mind az olvasási stratégiák tanítása (pl. Okkinga et al., 2018), mind az olvasási motiváció erősítése jelentősen hozzájárulhat (pl. Hebbecke et al., 2019), kombinálásuk pedig még eredményesebbé teheti a fejlesztését (pl. McBreen & Savage, 2021; Pelletier et al., 2022). Bár a *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés* módszertanának kidolgozása gyakorlati kihívások és tapasztalatok alapján indult el (pl.

Fejes, 2012a; Kiss et al., 2015), jelen kötet főként a nemzetközi szakirodalomban fellelhető empirikus munkákra és az azok eredményei alapján megfogalmazott javaslatokra épít. Ugyanakkor a kötetben ismertetett módszertan néhány elemét egy tizenkét hetes hazai fejlesztőkísérletben is kipróbáltuk, amelynek első eredményei arról tájékoztatnak, hogy a tanulók szövegértésének és olvasási stratégiáinak fejlődését már e viszonylag rövid időkeretek között is sikerült felgyorsítani (Fejes et al., 2025), továbbá arról, hogy a módszertan történelem és természettudomány tantárgyakba ágyazását összességében megvalósíthatónak ítélték a beavatkozásban részt vevő pedagógusok (Hódi et al., 2025).

Hogyan épül fel a kötet?

Kötetünk öt fejezetből és a mellékletekből áll. Az első fejezet áttekintést nyújt a magyar tanulók olvasási teljesítményéről nemzetközi kontextusban, bemutatja azokat az okokat és következményeket, amelyek összefüggésbe hozhatók a gyenge olvasási, szövegértési eredményekkel, valamint felvázol néhány lehetséges irányt, amelyek továbblépést jelenthetnek a tanulók olvasási teljesítményének javításában. A továbblépés irányait tekintve ez a munka elsősorban az iskolai keretek közötti fejlesztés lehetőségeire fókuszál, és amellett érvel, hogy az alsó tagozatot követően a szövegértés tantárgyakba ágyazott kritériumorientált fejlesztésére lenne szükség.

A második fejezet röviden definiálja az olvasási stratégiákat, elemzi a tanítási helyzetüket, bemutatja a szövegtípusok, -formák és az olvasási stratégiák közötti kapcsolatokat, és kitér tanításuk jelentőségére is. Ezt követően ismerteti a szövegtípusok és a stratégiák kapcsolatát, hiszen az olvasási stratégiák alkalmazása különböző szövegek esetében eltérő lehet. Ezután – példákkal szemléltetve, elsősorban a gyakorlati vonatkozásokra fókuszálva – bemutatja a leggyakoribb olvasási stratégiákat. Végül javaslatokat fogalmaz meg az olvasási stratégiák tanítását illetően.

Annak ellenére, hogy nemzetközi szintéren számos eredményes intervenció és ajánlás érhető el, amelyek az olvasási motiváció erősítését segíthetik, magyar nyelvű, a pedagógiai gyakorlatot támogató útmutatás alig található ebben a témában. A harmadik fejezet célja, hogy ezt a hiányosságot pótolja. A fejezet első része az olvasási motiváció elméleti alapjait tekinti át, kitér az olvasási motiváció értelmezésére, jelentőségére és az olvasási motivációt támogató fontosabb környezeti tényezőkre. Ezt követően összefoglalja az olvasási motivációt célzó fejlesztőprogramok főbb tanulságait, és részletesen ismerteti a fogalomalapú olvasástanítást (*concept-oriented reading instruction* – *CORI*), amely az egyik legismertebb és számos empirikus kutatás által eredményesnek talált program. A fejezet második része a nemzetközi szakirodalom alapján javaslatot tesz hét, a mindennapi osztálytermi gyakorlatba beépíthető, olvasási motivációt támogató alapelvre, amelyek megvalósítását gyakorlati ötletekkel is segíti.

A negyedik fejezet célja, hogy ismertesse a feladatok írásának és alkalmazásának azon lehetőségeit, amelyek különféle tantárgyi keretek között támogathatják a

szövegértés fejlesztését. E cél elérése érdekében bemutatja a feladatok osztálytermi kontextusban való alkalmazásának lehetőségeit, elemzi a fejlesztő- és mérőfeladatok hasonlóságait és különbségeit, majd feltárja e feladatok felhasználási lehetőségeit különböző értékelési célok érdekében. Ezt követően összefoglalja a szövegértést fejlesztő feladatok és a szövegértés fejlettségét megállapító mérőfeladatok jellemzőit szöveg típusok, gondolkodási műveletek és feladattípusok szerint. Munkánk egy tankönyvi szöveghez készített fejlesztő- és mérőfeladatsor segítségével illusztrálja, hogyan támogatható a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztése (2. és 3. melléklet).

Az ötödik fejezet a kötet korábbi fejezeteiben ismertetett módszertani elemek összeillesztésére, tanórai keretekbe integrálására fókuszál. E fejezet gyakorlati tanácsokat, valamint egy lehetséges keretrendszert kínál ahhoz, hogyan segíthető a szövegértés támogatása tantárgyakba ágyazva, olvasási stratégiák tanításán és olvasási motivációt erősítő gyakorlatokon keresztül. A munka egy-egy tananyaghoz kapcsolódóan szemlélteti is, milyen módon érdemes felépíteni egy olyan tanórát, amely egy új olvasási stratégia bevezetését célozza, és milyen módon érdemes megvalósítani egy olvasási stratégia gyakorlását magában foglaló tanórát (6. és 7. melléklet).

Korábbi megjelenések

A kötet fejezeteinek többsége (1., 2. és 3. fejezet) már napvilágot látott korábban az Anyanyelv-pedagógia online folyóiratban. Az első fejezet részben a magyar tanulók nemzetközi tudásvizsgálatokon olvasás-szövegértés területén elért eredményeit foglalja össze. Mivel a megjelenés óta elérhetővé vált egy újabb PISA-vizsgálat eredménye, e fejezetet ennek megfelelően frissítettük. Mind a második, mind a harmadik fejezet terjedelme miatt korábban két részletben jelent meg az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban. Ezeket a munkákat a korábbival megegyező tartalommal, de nem két részletben, hanem egy-egy összefüggő fejezetbe rendezve közöljük könyvünkben. E bevezető írásnak, valamint a negyedik és az ötödik fejezetnek e kötet az első megjelenési helye.

Köszönetnyilvánítás

E könyv megjelenése kapcsán sokaknak tartozunk köszönettel. Mindenekelőtt a Motiváció Műhely azon kollégáinak és önkénteseinek, akik a Motiváció oktatási-hátrány-kompenzáló programjaiban szerepet vállaltak, így hozzájárultak az olvasás kapcsán jelentkező kihívások felismeréséhez, majd az arra adható válaszok formálódásához.

Köszönetünket szeretnénk kifejezni a Monori Tankerület igazgatójának, *dr. Hrutkáné Molnár Mónikának*, valamint kollégáinak, *Veszeloovszkiné dr. Csóka Gabriellának* és *Villand Józsefnek*, továbbá azon intézményvezetőknek, akik lehetőséget biztosítottak arra, hogy a tankerület több iskolájában tanórába ágyazva megvizsgálhassuk a kidolgozott módszertant. Ezúton köszönjük *Dr. Faragóné Kisari Annának*, *Hermán Attilának*, *Hosszú Tibornak*, *Járai Beatrixnak*, *Kotán Sándornak*, *Kovácsné Geröcs Évának*, *László Zsóka Erzsébetnek*, *Matisz Zsoltnak*, *Mocsári Csillának*, *Ormosné Surányi Katalinnak* és *Purczel Ritának* az együttműködést és a támogatást.

Külön köszönet illeti meg azon pedagógusokat, akik vállalták az együttműködést kutatócsoportunkkal, lebonyolították az adatfelvételt tanulóikkal, segítették a szövegértés-fejlesztés általános alapelveinek lefordítását az általuk oktatott tananyagra, majd képzésünk és műhelymunkáink alapján kipróbálták a módszertant. Hálásak vagyunk ezért *Dékány Bulcsúnak*, *dr. N. Fodorné Lánicz Évának*, *Kacsáncsi Krisztiánnak*, *Kotán Sándornénak*, *Márta Erikának*, *Ormosné Surányi Katalinnak*, *Palya Szilviának*, *Petróné Petrovánszki Anitának*, *Rihász Juditnak*, *Szász Bettinának*, *Törteiné Némedi-Tóth Noéminak* és *Ványi Szilviának*.

Köszönettel tartozunk *prof. dr. Józsa Krisztiánnak*, amiért vállalta e kötet szakmai lektorálását, valamint *Varga Andreának*, aki olvasószerkesztőként csiszolta szövegeinket. Ugyancsak hálásak vagyunk az Anyanyelv-pedagógia folyóirat nyelvi lektorainak és bírálóinak hasznos visszajelzéseikért a folyóiratban megjelenő tanulmányok kapcsán. *Salamon Anikónak* és *Salamon Arnoldnak* az első fejezetben érintett szakképző intézmények működése kapcsán nyújtott értékes szakmai tanácsaikért mondunk köszönetet. A kötet borítójának tervezéséért *Oláh Dórának* tartozunk hálával.

E kiadvány megjelentetéséhez hozzájárult az Európai Unió Strengthening of Tanodas Against Inequality and Discrimination projekt, a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja.