

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

Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása?

A tanulmány célja, hogy (1) áttekintést nyújtson a magyar tanulók olvasási teljesítményéről nemzetközi kontextusban, (2) bemutassa azokat az okokat és következményeket, amelyek összefüggésbe hozhatók a gyenge olvasási-szövegértési eredményekkel, valamint hogy (3) felvázoljon 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 amellet érvel, hogy az alsó tagozatot követően a szövegértés tantárgyakba ágyazott kritériumorientált fejlesztésére van szükség. Ennek támogatásához elengedhetetlennek tűnik egy, az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció kutatási eredményeit kombináló fejlesztőprogram kidolgozása.

Bevezetés

Gyakori jelenség, hogy egy-egy tanuló gyenge iskolai teljesítményének a háttérében az áll, hogy nem érti azt, amit olvas. Ismeretes, hogy a tantárgyi teljesítmények erőteljes meghatározója az olvasás-szövegértés, ugyanakkor a felső tagozatos és középiskolás tanulókat oktató pedagógusok nem feltétlen tekintik feladatuknak az olvasási képesség fejlesztését. Ennek egy lehetséges oka, hogy képzésük során nem is kaptak ilyen irányú felkészítést. Saját kompetenciahatárukat élesen meghúzva úgy gondolhatják, a problémát korábban kellett volna kezelnie egy pedagóguskollégának – elsősorban a tanítóknak, esetleg a magyar szakos tanároknak. Bár egyértelmű, hogy a pedagógusok többségének felkészítése az olvasás-szövegértés fejlesztésére elégtelennek bizonyulhat, vélhetően a felső tagozaton és a középiskolákban tanító pedagógusok sokat tehetnének az olvasási problémák kezelése érdekében. A tanulmány adatokra alapozva fejt ki ezzel kapcsolatos érveket. Először nemzetközi kontextusba ágyazva röviden áttekinti a magyar tanulók teljesítményét az olvasás-szövegértés területén, majd bemutatja, hogy a magyar iskolarendszert tekintve milyen okok és következmények hozhatók kapcsolatba a gyenge olvasásteljesítménnyel. Ezt követően felvázolja a továbblépés fontosabb irányait az olvasás-szövegértés fejlesztését tekintve, mind a rendszerszintet, mind az osztálytermi gyakorlatot érintve.

Salamon Anikó és Salamon Arnold is hozzájárultak a kutatás sikeréhez a szakképző iskolák kapcsán nyújtott értékes szakmai tanácsaikkal.

A magyar tanulók olvasási teljesítménye

Nemzetközi mérések az olvasással kapcsolatban

Magyarország a kezdetektől részt vesz a fontosabb nemzetközi tudásszintvizsgálatokban, így a magyar tanulók teljesítményének alakulását nemzetközi kontextusban több évtizedes perspektívában lehet értékelni. Az olvasási teljesítmény mérését tekintve a nemzetközi mérések közül két mérésorozat kiemelkedő fontosságú. Egyrészt az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) által ötévente szervezett PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) felméréssorozat, amely az iskola kezdő szakaszában, a negyedik évfolyamon vizsgálja az olvasástanulás eredményességét. A PIRLS előzményének tekinthetők az 1970–71-ben és 1990–91-ben lebonyolított nemzetközi szövegértés-vizsgálatok. Másrészt lényeges eredményeket kínálnak a tanulók olvasási teljesítményéről az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) által 2000-ben elindított PISA-mérések (*Program for International Student Assessment*), amelyek háromévenkénti ciklusokban vizsgálják a 15 éves tanulók tudását, többek között a szövegértés területén.

A két mérési rendszer eltérő szakmai-tudományos megfontolások alapján indult el, így különbözik egymástól, ugyanakkor az olvasás mérésében jól látható egyfajta közelítés a két mérési rendszer

koncepciójában. A PISA adatai az OECD statisztikai rendszerébe illeszkednek, így szélesebb körű szociológiai és gazdasági elemzések elvégzésére is lehetőséget kínálnak. Az IEA és a PISA adatainak közvetlen összehasonlítását az eltérő, felmért korosztályokon kívül megnehezíti az is, hogy az IEA-felmérésekben sok fejletlen oktatási rendszerrel rendelkező ország is részt vesz (több fejlett ország viszont nem), és a viszonyítási pontokat ennek a mezőnynek a normái képezik. A PISA viszont fejlett országok tanulóinak a tudását vizsgálja, és a normák kialakításánál csak az OECD-országok adatait veszi figyelembe, bár egyre több kevésbé fejlett ország is részt vesz a mérésekben (Balázsi–Balkányi 2008; Csapó et al. 2019).

A magyar tanulók eredményei olvasás-szövegértés terén

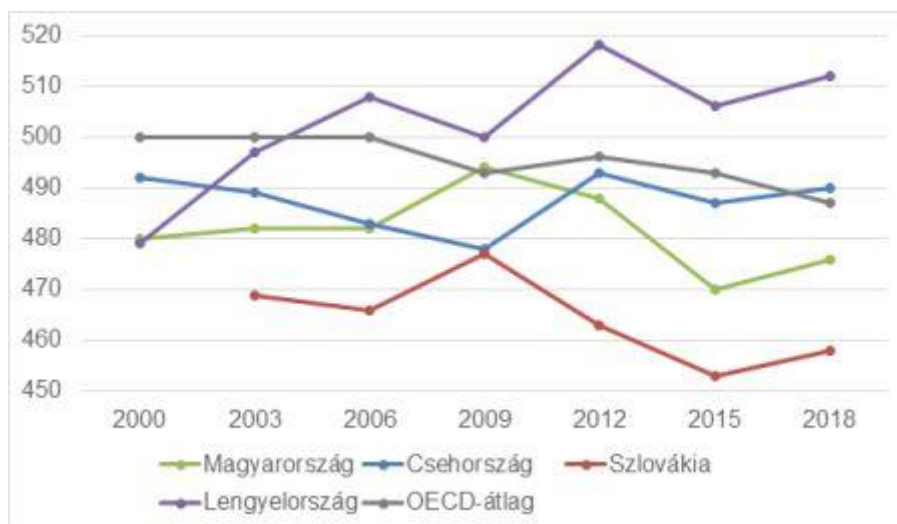
Az IEA által lebonyolított olvasásvizsgálatok tudáskonceptiója, az olvasás mibenlétének értelmezése az 1970-es évektől napjainkig folyamatos változáson ment keresztül. Korábban (1970–71) az olvasást pusztán nyelvi képességként értelmezték, a kulturális eszköztudásnak tekintett olvasás csak a második IEA-olvasásvizsgálatban (1990–91) jelent meg. Az ezredforduló utáni, a 10 éveseket vizsgáló PIRLS-mérésekben még inkább eltolódott a hangsúly a mindennapi helyzetekben is alkalmazható, transzferálható tudás mérése felé (D. Molnár et al. 2012; Hódi et al. 2017).

Az 1970–71-es első IEA-olvasásvizsgálat lehangoló képet festett a magyar tanulók (10, 14 évesek, érettségizők) olvasási képességének a színvonaláról: a tanulók a rangsor utolsó vagy utolsó előtti helyein szerepeltek (Kádárné 1979). Az 1991-es vizsgálatban 459, majd a 2001-ben megismételt, ám időközben új elnevezést (PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*) kapott felmérésben 543 pontot értek el 4. évfolyamos diákok, és ez szignifikáns javulást jelzett (Martin et al. 2003). A következő, 2006-os felmérésben elért 551 pontos teljesítmény (Mullis et al. 2007) azt mutatta, hogy tovább javultak az olvasási teljesítmények, a 2011-es PIRLS-vizsgálat azonban már kisebb mértékű csökkenésről számolt be, a tanulók eredménye 539 pontra esett vissza (Mullis et al. 2012). Ugyanakkor a 2016-os adatfelvétel során a magyar tanulók átlageredménye 554 pont volt, ami a mérésben részt vevő országok között kifejezetten kedvező eredmény, hiszen mindössze hét ország tanulói értek el ennél szignifikánsan jobb eredményt (Balázsi et al. 2017). A PIRLS-vizsgálatok tehát a magyar tanulók átlageredményét tekintve változó trendekről tudósítanak, ugyanakkor a legutolsó felmérés szerint az élvonalba tartoznak a magyar negyedik évfolyamos diákok.

Az OECD PISA szövegértés-vizsgálatai már inkább aggodalomra okot adó trendre mutatnak rá. A magyar tanulók átlageredményeit az 1. ábra közli, amely viszonyítási pontként a hazánkkal leginkább összevethető visegrádi országok (Lengyelország, Csehország, Szlovákia) tanulóinak az eredményeit és az OECD-országok átlagát is feltünteti. A 2000-es, a 2003-as és a 2006-os PISA-vizsgálatokban a magyar eredmények (480, 482, 482 pont) az OECD átlaga alatt voltak. A teljesítmények eloszlása is kedvezőtlen képet mutatott: a magyar tanulók nagyobb arányban voltak az alacsonyabb képességszinteken, a magasabb szinteken pedig nem érték el az OECD-arányt. A 2009-es mérésben a magyar szövegértés-eredmények 494 pontra javultak, és az alacsonyabb, valamint a magasabb képességszinteken lévő tanulók is jobb teljesítményt értek el (Balázsi et al. 2010). A 2012-es mérések a szövegértés kismértékű esését jelezték (488 pont), majd 2015-re az eredmények zuhantak. Bár 2018-ban kissé javultak az átlageredmények, még így is alatta maradnak a 2000-es első mérésben elért eredményeknek (Hódi et al. 2017; OH 2019).

A visegrádi országok eredményeihez, valamint az OECD-átlaghoz viszonyítva egyaránt lehangoló kép tárul elénk a magyar tanulók olvasási teljesítményéről. A visegrádi országok közül Lengyelország érte el a legjobb eredményt a legutóbbi mérésen, az OECD átlaga feletti eredménnyel. Bár az első PISA-felmérésen még hozzánk hasonló szinten álltak a lengyel tanulók, a lengyel oktatási rendszer időközben sokat javult. Csehország esetében ugyancsak javuló trend látható, az utóbbi három mérésben a cseh tanulók az OECD átlagához közelítő teljesítményt nyújtottak. A visegrádi országok közül egyedül Szlovákia teljesítménye gyengébb az olvasás területén. Lényeges, hogy az OECD-átlagtól is számottevően elmarad Magyarország (Hódi et al. 2017; OH 2019).

A mérőeszközök mind a PIRLS-, mind a PISA-mérésekben tartalmazzák a szövegformát rendezőelvként, és az eredmények szerint a hagyományostól eltérő, azaz nem folyamatos elrendezésű szövegeken jóval gyengébben teljesítenek a magyar diákok (pl. Molnár 2006a; Balázsi et al. 2010; OECD 2010b; Hódi et al. 2017). Emellett a PIRLS-vizsgálatok eredményei azt is jelzik, hogy a negyedikesek tipikusan az élményszerző szövegek megértésében teljesítenek jobban, míg az információkínáló szövegek kapcsán alacsonyabb eredményt érnek el (Balázs et al. 2016; Mullis et al. 2007; 2012).



1. ábra

A visegrádi országok szövegértés-eredményei az OECD PISA vizsgálataiban 2000 és 2018 között (OECD 2001, 2004, 2007, 2010a, 2014, 2016, 2019 alapján, saját szerkesztés)

Gyengén teljesítők

A PISA-elemzésekben a tanulói teljesítmények képességszintek szerinti jellemzése többek között arról kínál információkat, hogy egy ország oktatási rendszere mennyire kiegyensúlyozott, a tanulók mekkora hányadát ruházza fel versenyképes tudással. A PISA-vizsgálatokban kitüntetett szerepe van a második képességszintnek, amelynek elérése a modern társadalmi életben való részvételhez minimálisan szükséges tudást jelöli. A magyar eredményeket és viszonyítási pontként az OECD-átlagokat az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat

A gyengén teljesítők aránya a PISA-mérések alapján szövegértésből (%) (OECD 2001, 2004, 2007, 2010b, 2013a, 2016, 2019 alapján)

Mérés éve	Magyarország	OECD-átlag	Eltérés
2000	22,7	19,3	3,4
2003	20,5	18,4	2,1
2006	20,8	20,6	0,2
2009	18,5	17,6	0,9
2012	19,7	18,3	1,4

2015	27,5	20,1	7,4
2018	25,3	22,6	2,7

Az olvasás terén 2009-ig a kudarcot vallók arányában egyetlen megtorpanással, de összességében csökkenő tendencia volt megfigyelhető, 2012-ben azonban újra emelkedett az alulteljesítő tanulók aránya. Bár 2006-ban és 2009-ben alig különböznek az eredményeink az OECD-átlagtól, minden mérésben átlag feletti volt az olvasásból rosszul teljesítő magyar 15 évesek aránya. A 2015-ös és a 2018-as mérés eredményei alapján lényegesen kedvezőtlenebb eredményekről lehet beszámolni, hiszen mind abszolút értelemben, mind az OECD-átlaghoz viszonyítva jelentős az elmaradás. Bár az OECD-átlagtól való eltérés az utolsó mérés esetében valamelyest csökkent, ebben fontos szerepet játszik, hogy az OECD-átlag is kedvezőtlenebb volt. Az utolsó mérésben a 15 éves magyar diákok 25,3 százaléka nem érte el a hatszintű képességskála második szintjét, és ez azt jelenti, hogy az általános iskola végén a magyar tanulók negyede funkcionális analfabéta.

A gyenge olvasási teljesítmény következményei

Egyéni tanulói hátrányok

Az alsó tagozat végén a nemzetközi mezőnyben viszonylagos jó eredmények ellenére a magyar tanulók jelentős részének olvasási teljesítménye az önálló tanuláshoz nem elégséges. Molnár és Józsa (2006) olvasási képességet célzó mérése szerint az 5. évfolyamos tanulók 39 százalékánál nem reális elvárás a tankönyvre alapozott önálló tanulás. Nagy (2006b) országos, reprezentatív mintán végzett szóolvasást mérő kutatása szerint a 8. évfolyamosok 21 százaléka, a 10. évfolyamra járók 16 százaléka képtelen eredményesen tanulni gyenge olvasási teljesítménye miatt.

Nagy József (2006a) becslése szerint a szövegértés optimális fejlettségének elérése megközelítőleg egy évtizedet igényel, miközben a magyar oktatásban elsősorban az alsó tagozaton van jelen a direkt olvasástanítás. A felső tagozattól a lexikális tudás jóval hangsúlyosabbá válik, de a tananyag elsajátításának alapvető akadályá lehet a fejletlen szövegértés. A diákok egy részénél az alsó tagozatot követően – feltételezhetően a családi mintáknak, a szülői segítségnek, az otthoni tárgyi környezetnek (például könyvek, folyóiratok, játékok, IKT-eszközök) vagy a magasabb elvárásoknak, erősebb motivációnak köszönhetően – folytatódik az olvasás-szövegértés spontán fejlődése (például a házi feladatok megoldásával, az órai munkával vagy a szabadidős olvasással). A PISA mérési elveit követő Országos Kompetenciamérés eredményei szerint a 10. évfolyamos tanulók többségének olvasási teljesítménye eléri az alapszintet (Belinszki et al. 2020). A tanulók egy jelentős részének azonban, vélhetően főként a hátrányos helyzetű tanulóknak a fejlődése a célzott fejlesztés és a kedvező otthoni-családi körülmények hiánya miatt lelassul (Hódi et al. 2015; Hódi–Tóth 2016), és a tanulók meghatározó hányadánál a későbbiekben sem tapasztalható jelentős fejlődés (lásd Nagy 2008). A rendelkezésre álló adatok alapján az alacsony szocioökonómiai státuszú családok gyermekeinek helyzete az olvasási teljesítményt tekintve kifejezetten kedvezőtlen. A PISA-felmérések és a Nemzetközi Felnőttképzés Mérése Programjának (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*) eredményei egyaránt arról tudósítanak, hogy a családi háttér és a szövegértés-teljesítmény közötti kapcsolat Magyarország esetében a legerősebb (például OECD 2019; Lannert–Holb 2020).

A diákok teljesítményét és családi háttérét együttesen elemző tanulmányok gyakran hívják fel a figyelmet a Máté-effektusnak nevezett jelenségre, amely szerint az iskolai különbségek idővel nőnek, a kezdeti lemaradások gátolják a további tanulást, míg a korai sikerek az olvasás terén később tanulmányi sikerekhez vezetnek. Akik azonban az olvasás elsajátításában nem érnek el egy kritikus szintet, kevesebbet fognak olvasni, és lemaradásuk tovább nő, amikor az olvasást az új tudás megszerzésének az eszközeként kellene használniuk. Azon kevés hazai kutatás, amely ezzel a jelenséggel foglalkozik,

arra mutat rá, hogy mind az olvasás (Hódi et al. 2015), mind a természettudományos tudás terén tetten érhető a Máté-effektus jelensége (B. Németh et al. 2019).

A tanulási nehézségek elsősorban a felső tagozattól kezdve válnak szembetűnővé, amikor a tanulóktól egyre inkább az önálló tanulást várja el az iskola, és egyre nagyobb hangsúlyt kap a lexikális ismeretek elsajátítása. Csakhogy a tanulók egy számottevő hányada nincs birtokában az önálló otthoni tanuláshoz szükséges képességeknek, így nem teljesíthetik sikeresen az iskola „tananyagközpontú” elvárásait. Az alapvető képességek fejletlensége miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt a tanulás során, hiszen az olvasást kívánó tevékenységek, vagyis az iskolai tanulással összefüggő tevékenységek jelentős része, a kudarc kockázatát hordozzák magukban. A magasabb évfolyamok felé haladva, a tananyag komplexitásának növekedésével a gyengén olvasók lemaradása egyre nő, ezzel párhuzamosan tanulási és olvasási motivációjuk csökken (lásd Fejes 2012b; Szenczi 2013; Józsa–Józsa 2014). Az olvasási teljesítmény és az iskolába járás kedveltsége közötti összefüggést a PISA eredményei is alátámasztják (OECD 2013b).

A nemzetközi és a hazai vizsgálatok által is jelzett alacsonyabb teljesítmény a nem folyamatos és az információkínáló szövegek kapcsán (például Hódi et al. 2017; 2020) azért is lényeges, mert a felső tagozattól kezdve a tantárgyi tartalmak feldolgozásakor tipikusan információszerzés és -felhasználás céljából íródott szövegekkel találkoznak a tanulók, és a nem folyamatos szövegek aránya is növekszik.

A felső tagozattól kezdve a motiváció csökkenését valószínűleg támogatja az is, hogy serdülőkorban egyre kevésbé fontos a pedagógus elvárásainak való megfelelés, és egyre inkább meghatározó a kortárscsoport szerepe (Józsa 2007; Józsa–Fejes 2010). Az utóbbi kedvezőtlen következményeit a szegregált oktatás vélhetően felerősíti (lásd Fejes 2013). Az iskolai sikertelenségek és a csökkenő tanulási motiváció nemcsak a kognitív fejlődés szempontjából vet fel kérdéseket, hanem az osztálytermi munkát is megnehezíti, hiszen a tanulási nehézségek gyakran vezetnek magatartási problémákhoz (például Felleginé 2004). Ez talán a szegregált iskolákban és osztályközösségekben vezethet a leginkább problematikus helyzetekhez, az iskolával, tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásához (például Fejes 2013). Kertesi és Kézdi (2010) az Országos Kompetenciamérés alapján végzett elemzése további területen erősíti meg az olvasás jelentőségét: a lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett tanulók a gyengén olvasók.

Társadalmi-gazdasági hátrányok

Az oktatás társadalmi-gazdasági fejlődésben betöltött szerepe jól ismert, e téma kapcsán azonban az olvasási teljesítményre eddig kevés figyelem irányult Magyarországon. Az olvasásra mint a hatékony tanulás egyik legfontosabb eszközére úgy kell tekinteni, mint amely alapvetően meghatározza az iskolai karriert, hiszen az iskolai tanulási tevékenységek számottevő része az olvasással valósul meg. Ennek következtében a gyengén olvasók elvesztik esélyüket a hatékony tanulásra (lásd Molnár 2006b). Másképpen fogalmazva: az olvasási teljesítmény támogatásán keresztül jelentősen elősegíthető az iskolai sikeresség, amelynek – a bemutatott egyéni előnyökön túl – számos kedvező társadalmi-gazdasági hatása valószínűsíthető.

Az oktatáson keresztül realizálható társadalmi-gazdasági előnyök talán a leszakadó társadalmi rétegek gyermekeinek az esetében a leginkább kiaknázhatók. Ha például a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor nem vagy csak kisebb részt képesek a közteherviselésből vállalni, miközben költségeket generálnak, többek között a munkanélküli-, a szociális vagy az egészségügyi ellátás terén.

A megfelelően elköltött oktatási kiadásokra egyértelműen megtérülő befektetésként kell tekinteni. Többek között Hanushek és Woessmann (2009) IEA- és PISA-adatokra támaszkodó elemzése bizonyítja, hogy a gazdasági növekedés erősödött azokban az országokban, amelyekben a tanulók teljesítménye fejlődött. Az OECD (2010c) PISA-eredményeket felhasználó becslése szerint, ha Magyarország elérné Finnország jelenlegi teljesítményét húsz év múlva, az a most született generáció

életében nagyjából akkora többletet eredményezne, mint az éves nemzeti jövedelem ötszöröse-hatszorosa. Az alacsonyan iskolázott társadalmi csoportok gyermekei esetében különösen jelentős lehet a befektetés társadalmi haszna, hiszen az oktatás eldöntheti, hogy a költségvetésbe befizetők vagy kedvezményezettek lesznek. E kérdéskör azért is kiemelt jelentőségű Magyarországon, mert az alacsonyan iskolázott munkavállalók a modern piacgazdaságokban tapasztalhatónál is nehezebben foglalkoztathatók az írni-olvasni tudás alacsony szintje és az alapkompenciákat karbantartó munkatapasztalat hiánya miatt (Köllő 2009).

Az oktatás előnyei ugyanakkor nem kizárólag a gazdasági produktivitás javításában jelölhetők meg, a megfelelő minőségű oktatás számos módon hozzájárul a társadalmi jóléthez. A majdani szülők magasabb iskolai végzettséggel megszerzett gazdasági, társadalmi és kulturális tőkéje például meghatározó lesz a gyermekük fejlődése, iskoláztatása szempontjából, és generációkon továbbörözve fejtheti ki jótékony hatását (Csapó 2011).

Ösztönző és gátló tényezők

A magyar iskolarendszerben több ösztönzőt is meg lehet említeni, amelyek az olvasás-szövegértés fejlesztését hangsúlyozzák. Ezek közé sorolhatjuk a Nemzeti alaptantervet, amelyben tantárgyhoz nem köthető kompetenciákhoz rendelt formában jelenik meg a szövegértés (NAT 2020). Ugyanakkor az utóbbi években a tantervi rugalmasság csökkentése (például a Nemzeti alaptanterv megnövekedett előíró, a tananyagot részleteiben is meghatározó jellege), valamint a tanterv követésére erősen fókuszáló ellenőrzési rendszer kiépítése (CKP 2016) vélhetően erősítette, hogy a pedagógusok a lexikális ismeretekre fókuszálnak.

Az Országos Kompetenciamérés mint puha elszámoltathatósági rendszer (lásd Kertesi 2008) ugyancsak megemlíthető. A kompetenciamérés 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljesítményét vizsgálja, többek között a szövegértést. További ösztönzőként jelenik meg a központi középfokú felvételi eljárás jelenlegi formája, valamint az érettségi vizsga követelményei. Az utóbbi főként a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem tantárgyakkal kapcsolatosan tartalmaz szövegértést – direkt vagy indirekt módon – mérő feladatokat. Az említettek mellett a nem szakrendszerű oktatás néhány évig ugyancsak választható lehetőséget biztosított a tanuláshoz szükséges eszköztudás, így kiemelten a szövegértés fejlesztésének a folytatására; bár viszonylag kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez mennyiben érte el a célját (lásd Garami 2011). Továbbá a fejlesztőpedagógusi munkakör megjelenése és terjedése említhető még pozitívként, amely további lehetőséget biztosíthat az önálló tanuláshoz szükséges eszköztudás, így az olvasás hiányosságainak a pótlására az alsó tagozatot követően is; bár ebben a tekintetben sem támaszkodhatunk empirikus bizonyítékokra.

Annak ellenére, hogy több olyan ösztönző is található a hazai iskolarendszerben, amelyek a szövegértés fejlesztésének a szükségességét támogatják, a rendelkezésre álló adatok, így például a nemzetközi mérések alapján, azt lehet mondani, hogy viszonylag keveset változott az osztálytermi gyakorlat. Az olvasástanítás elsősorban a tanítóképzésben jelenik meg, de ebben a tekintetben sem lehetünk elégedettek, mivel a korszerű ismeretek az olvasástanítást tekintve lassan jelennek meg, akár a hazai szakirodalmat, akár a nemzetközi tudományos eredmények adaptációját vesszük alapul (Steklács 2009).

Tóth (2015) az Országos Kompetenciamérés (OKM) következményeit vizsgáló interjúkutatása szerint annak ellenére, hogy minden kérdezett pedagógus úgy nyilatkozott, a kompetenciamérés által mért területek fejlesztését feladatuknak tekintik, elsősorban a magyar szakos tanárok fektetnek hangsúlyt a szövegértés fejlesztésére. Ezt Tóth és Sipos (2014) kérdőíves vizsgálata is megerősíti. Annak ellenére, hogy a tudással, oktatással kapcsolatos szemléletmódot befolyásoló hatása van a kompetenciamérés bevezetésének, a fejlesztés gyakorlati megjelenése, valamint az eszközök és a módszerek tekintetében bizonytalanok, tanácstalanok a pedagógusok. A mérés hatására az osztálytermi gyakorlatukon változtató magyartanárok a szövegértés fejlesztésében fontos szempontnak tartják a változatos tartalmú, formátumú és típusú szövegek alkalmazását, ugyanakkor a fejlesztéséhez a tankönyvi

szövegeket nem tekintik eszköznek. Emellett Tóth (2015) eredményei rámutatnak arra is, hogy a tananyag és a kompetenciamérés által mért területek összekapcsolása nehézséget okoz a tanároknak. Továbbá a pedagógusok úgy érzékelik, hogy a kompetenciamérés, a középiskolai felvételi vizsga és az érettségi vizsga eltérő tudást vizsgál, ennek következtében az osztálytermi gyakorlatot nehéz úgy alakítani, hogy minden területen jó eredményt érjenek el a tanulók (Tóth 2015). Tary (2021) feltáró jellegű kutatása szerint az idegen nyelvet tanító pedagógusok körében jellemzőbb, hogy fejlesztik a szövegértést, más tantárgyak esetében ez kevésbé hangsúlyos. Tóth (2015) eredményei alapján egyértelmű, hogy a pedagógusoknak a jelenleginél nagyobb szakmai támogatásra lenne szükségük a szövegértés fejlesztését illetően.

A szakmai támogatást tekintve kiemelt figyelmet érdemelnek a szakképző iskolában oktató pedagógusok. Egyrésztől azért, mert ebben az iskolatípusban a legnagyobb az aránya az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak. A szakképzésben részt vevő 10. évfolyamos tanulók teljesítménye alacsonyabb a négy évvel fiatalabb, azaz az általános iskola 6. évfolyamára járók átlageredményénél is. Másrészt a rendelkezésre álló adatok szerint az ezen iskolatípusba kerülő tanulók olvasásteljesítménye számottevő mértékben már nem is fejlődik a szakképző iskolában töltött évek alatt (Belinszki et al. 2020). Erre magyarázatot kínál, hogy a szakképző intézményekben a képzési időnek mindössze 33%-át szükséges a közismereti tantárgyakra fordítani (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet). A gyakorlatban ez általában azt jelenti, hogy a képzés idejének felét (heti 17 óra) teszik ki a közismereti tantárgyak a 9. évfolyamon, míg a 10. és a 11. évfolyamon a képzési idő nagyjából 20%-át (heti 7 óra). Azokon a tanítási napokon, amelyeken közismereti oktatás is folyik, kötelező legalább napi egy testnevelésórát szerveznie a szakképző intézményeknek, és ez a közismereti tantárgyak időkeretét terheli (2019. évi LXXX. törvény [Szakképzési tv.]). E keretek akár értelmezhetők úgy is, hogy a szakképző iskolába járók olvasási teljesítményének fejlesztése helyett a rendszer idomult az idejárók gyenge olvasási teljesítményéhez.

Megoldási lehetőségek

A gyakorlat megújítása

Kritériumorientált szövegértés-fejlesztés

Az iskolába lépő gyermekek kognitív teljesítményében mutatkozó különbségek években mérhetők (Nagy 2008). Ezeket a különbségeket a magyar oktatási rendszer – elsősorban szelekciós mechanizmusai révén (lásd Fejes 2013) – tovább növeli, és ez a szövegértés területén is megfigyelhető (B. Németh et al. 2019). Az említett különbségek kezelésében segíthet a kritériumorientált fejlesztés, amelynek keretében a diákok addig tanulják, gyakorolják az olvasást, amíg el nem érik az optimális elsajátítási szintet, amely tanulónként időben eltérő lehet. Ebben a megközelítésben a tanuló fejlettségi szintje a kitűzött célhoz, nem az osztálytársakhoz, évfolyamtársakhoz (normaorientált minősítés) viszonyul (Nagy 2010). A fejlesztés fontos eleme, hogy tartalomba ágyazottan valósuljon meg, így a tanuló fejlődése kerül a középpontba a tananyag „leadása”, öncélú felhasználása helyett (Nagy 2006a). A szövegértés ezáltal eszközzé válik, a kitűzött tanulási cél pedig a szöveg megértésén keresztül valósul meg (Józsa–Steklács 2012).

A kritériumorientált fejlesztésre példa az empirikusan igazolt hatékonyságú Szövegfeldolgozó fejlesztőrendszer (SZÖVEGFER), amely felső tagozatosok körében célozta meg a szövegértés és néhány gondolkodási képesség (rendszerzés, összefüggés-megértés, következtetés, kombinálás) együttes fejlesztését (Pap-Szigeti 2007; 2009). A tankönyvi szövegek feldolgozására épülő fejlesztés két szakaszban valósult meg. Néhány kiválasztott tananyagrészhez kapcsolódóan egy teljes tanórán keresztül szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés történt, majd további hat-hét tanóra keretében került sor a gondolkodásfejlesztésre, amely a tanórának az első néhány percére korlátozódott, és a korábban feldolgozott szövegekhez kapcsolódó fejlesztő feladatok megoldásával valósult meg (Pap-Szigeti et al. 2006).

A tanulók közötti különbségekből adódó, eltérő idősükséglet kezeléséhez az alapkészségek óvodai fejlesztése is hozzájárulhat (lásd Józsa 2016). Hódi és Tóth (2016) elemzéséből kiderül, hogy az óvodába legalább három évet járó gyermekek később jobban teljesítenek a szövegértés terén. A 2015-ös reform előtt jellemzően a hátrányos helyzetű gyerekek maradtak ki az óvodai nevelésből, de Lukács (2017) szerint az óvoda kötelezővé tétele követően éppen az ő fogadásukra nem készültek fel megfelelően az óvodák. Vagyis az egyéni különbségek csökkentéséhez vélhetően hozzájárulna a hátrányos helyzetű gyermekek megfelelő óvodai fejlesztése.

Az iskolai napközis foglalkozások ugyancsak alkalmassá tehetők az alapkészségek fejlesztésére már az alsó tagozattól kezdődően (Nagy 2012). Az olvasási képesség kritériumorientált fejlesztésére lenne szükség, azaz arra, hogy a fejlesztés a megfelelő fejlettségi szint elérésig tartson (Nagy 2010). Ugyanakkor nem tekinthető kívánatos célnak, hogy a felső tagozattól külön tanórát lehessen fordítani a szövegértés fejlesztésére (Józsa–Steklács 2012), mert ez kevésbé hatékony, és területspecifikussá teszi az olvasási motivációt is (Wigfield et al. 2004).

Tantárgyakba ágyazott, kombinált fejlesztőprogramok kidolgozása

Az alsó tagozatot követően a szövegértés fejlesztésének hatékony módja lehet, ha az iskolai tanulás során egyébként is alkalmazott szövegekre épül a fejlesztés, hiszen ez a megoldás egyrészt nem igényel különösebb szervezést, másrészt az adott tananyag mélyebb megértését is támogatja, harmadrészt lehetőséget kínál arra, hogy a szövegértés fejlődését segítő pedagógusok köre szélesedjen. További indok, hogy az olvasási motiváció kontextus nélküli fejlesztése nehezen képzelhető el, ugyanakkor az olvasás iránti attitűd javítása, az adott tantárgyhoz köthető szövegek iránti érdeklődés felkeltése minden pedagógus számára elfogadható célként jelenhet meg.

Korábbi, hátrányos helyzetű tanulók mentorálásával kombinált, az olvasási motiváció és a szövegértés fejlesztését egyaránt célzó kezdeményezésekben (Fejes 2012a; Kiss et al. 2015) már megjelentek az első lépések egy olyan módszertan kidolgozásához, amely a felső tagozatos tanulók olvasási teljesítményének az emelését célozza. Kvantitatív elemzések szerint ezeknek a rövid, nem iskolai kontextusban végrehajtott tevékenységeknek is kimutatható a hatása a szövegértésre és a motivációra (Fejes 2012a).

Az olvasási stratégiák fejlesztése bizonyítottan szerepet játszik a szövegértés fejlődésében (például Steklács 2013; Józsa–Józsa 2014), ennek ellenére a hazai gyakorlatban ez a terület alig jelenik meg. Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció közötti kapcsolatot is számos vizsgálat alátámasztotta (például Molitorisz 2012; Józsa–Józsa 2014). Miyamoto és társai (2019) eredményei szerint a motiváció szövegértésre gyakorolt kedvező hatása többek között az olvasási stratégiákon keresztül érvényesül. A gyengén olvasó tanulók esetében vélhetően még inkább igaz, hogy e terület célzott fejlesztése elengedhetetlen a teljesítmények javításához (Gaskins 1994; Csíkos 2005). Az olvasási stratégiák kapcsán ugyancsak rendelkezünk olyan hazai előzményekkel, amelyek empirikusan vizsgálták a fejlesztés hatékonyságát, illetve gyakorlati iránymutatást kínálnak a fejlesztéshez (például Csíkos 2005; Steklács 2013).

A motiváció sokáig elhanyagolt területnek számított a szövegértés fejlesztésében, ugyanakkor egyre több empirikusan igazolt kezdeményezést publikálnak a nemzetközi szakirodalomban ezen a területen (például Guthrie–Klauda 2014; Orkin et al. 2018; Nevo–Vaknin–Nusbaum 2020). Fejlesztőprogramok kidolgozásában különösen fontos figyelembe venni a hatékony motivációs olvasásfejlesztések olyan közös jellemzőit, mint az olvasási motiváció sokösszetevős jellege, a motiváció, a szövegértés és a stratégiahasználat egyidejű fejlesztése, valamint a fogalmi kontextusba ágyazottság (McBreen–Savage 2020).

Nemzetközi szinten számos olyan innovatív fejlesztőprogram létezik, amely az olvasási képesség, azon belül pedig a szövegértés fejlesztését tűzte ki célul. Ezek közül néhány a képességfejlesztés mellett az olvasási motiváció támogatására is figyelmet fordít, hiszen a kettő egymásra kölcsönösen hat

(Szenczi 2013; Toste et al. 2020). Többek között Kim (2007) ismertet adatokat arra vonatkozóan, hogy a szövegnehézség mellett érdemes odafigyelni a szöveg témája és a gyermek érdeklődése közötti összhangra is. Egy, az olvasási képesség fejlesztésére irányuló kísérletben, ahol a könyveket (10 darabot) irányítottan, azaz a tanulók a Stanford teljesítményteszttel mért szövegértés-teljesítményük és egy 20 állításból álló érdeklődési kört feltérképező kérdőív eredményeinek a figyelembevételével kapták, a szövegértés-teljesítmény szignifikánsan fejlődött, míg más hasonló programok nem bizonyultak hatékonynak (például Kim–Guryan 2010).

McBreen és Savage (2020) metaanalízise 49 motivációra is figyelmet fordító olvasásfejlesztést tekintett át. Elemzésükben kiemelték, hogy bár valamennyi intervenció kisebb-nagyobb hatással volt a tanulók olvasási képességének a fejlettségére és motiváltságára, szükség lenne több olyan fejlesztőprogramra, amely elméletvezérelt, evidenciaalapú, az olvasási motiváció több komponensét is figyelembe veszi, továbbá jól kidolgozott, és a pedagógusok számára elérhető módszertannal rendelkezik. Egy ilyen, áttekintésükben kiemelt program a Fogalomalapú Olvasástanítás (*Concept-Oriented Reading Instruction*, Guthrie et al. 2004). A program elnevezése arra utal, hogy az olvasás fejlesztését elsősorban nem irodalmi, hanem ismeretterjesztő szövegeken keresztül valósítja meg, amelyek egy-egy természetismerethez kapcsolódó fogalom köré épülnek. A hazánkban kevésbé ismert Fogalomalapú Olvasástanítás jó példája lehet a tantárgyi tartalmakhoz kötődő olvasásfejlesztésnek.

Bár a motivációfejlesztés mint szempont hazai téren is megjelent már a szövegértéssel kapcsolatban egy-egy programban (például Fejes 2012a; Kiss et al. 2015), iskolai keretek között alkalmazható, az olvasási motivációt célzó programot még nem dolgoztak ki Magyarországon. Az olvasási motiváció lehetőségeinek beépítése a képzésbe, illetve a fejlesztőprogramokba tulajdonképpen a pedagógusok támogatását jelenti abban, hogy a tanulási-tanítási folyamat során alkalmazott szövegeket motiválóbbá tegyék, és ez tantárgytól, kontextustól függetlenül megvalósítható. Ebben a tekintetben az előrelépéshez elengedhetetlenül szükséges, hogy az olvasás fejlesztése tantárgyakon átívelő feladatként valósuljon meg (Steklács 2018).

Digitális technológiák alkalmazása

A technológia terjedésével és iskolai térnyerésével egyre több olyan fejlesztő kísérlet jelenik meg, amelyek a számítógép adta lehetőségeket kiaknázva fejlesztik a tanulók tudását, képességeit. Ezeknek az az előnye, hogy a résztvevők számára játékos és vonzó környezetet biztosítanak, és ez növeli a motivációt, elősegítheti a koncentrációt. További előnyük, hogy használatuk nem feltétlenül igényli segítő jelenlétét. A programok között találhatók adaptívak, azaz olyanok, amelyekben a tanulók automatikusan, személyre szabottan, saját fejlettségi szintjükhöz igazítva kapják a feladatokat, így időkorlát nélkül, saját tempóban tudják elsajátítani az adott tudásanyagot/képességeket (Jamshidifarsani et al. 2019). A szövegértés területén ilyen adaptív fejlesztőprogram például a *Comprehension Booster*, amelynek hatékonyságát Horne (2017) tesztelte. A kísérlet hat hétig tartott, és olyan tanulók vettek részt benne, akik az olvasás területén gyengén teljesítettek. A programot 7–14 éves kor közötti gyermekek számára ajánlják, célja a hallás utáni és az olvasási szövegértés fejlesztése. A program 70 szöveget tartalmaz, és egy-egy rész után feleletválasztós kérdésekre kell a tanulóknak válaszolniuk a szöveggel kapcsolatban. Horne (2017) eredményei szerint a program hatékony, főleg azok körében, akik heti több alkalommal is részt vettek a fejlesztésben. A program további előnye, hogy különböző életkorokban ugyanolyan hatékonysággal alkalmazható.

Magyarországon is elindult egy olyan számítógép-alapú mérési rendszer kidolgozása, kipróbálása és gyakorlati elterjesztése, amely többek között az olvasási képességek fejlesztéséhez is hozzájárulhat. Az eDia egy olyan online feladatbank, amelynek alkalmazásával diagnosztikus mérések valósulhatnak meg (Steklács et al. 2015; Csapó–Molnár 2019). Ez a platform az osztálytermi fejlesztőmunka támogatására is alkalmas, és a szükséges lépések ennek irányába már el is indultak (Molnár et al. 2019).

Rendszerszintű változások

Szerkezeti átalakítások

Az elmúlt években többször felmerült a 9 évfolyamos általános iskola bevezetése, amely a diákok fejlődési különbségeihez igazodó eltérő időszükségletet részben orvosolhatja. Ez akár előrelépést is jelenthet, attól függően, hogy hová és milyen koncepció szerint illesztenék a plusz évet.

Radó (2015) szerint a kilencosztályos koncepció megvalósításához a lengyel iskolák szerkezeti felépítése lehet követendő. Lengyelországban egy átfogó reformot követően hatosztályossá vált az általános iskola, amelyet egy még szintén egységes hároméves középiskolai előkészítő szakasz követ. Ezután háromféle hároméves középiskolából választhatnak a diákok. Ez a strukturális reform többek között úgy vált sikeressé, hogy tantervi reformmal és tantervi standardokra építő értékelési rendszer kidolgozásával kapcsolták össze (Imre 2015). Radó (2015) több ajánlást is megfogalmaz a lengyel minta alapján, a tanulmány témáját tekintve ezek közül egyrészt a 6. és a 9. évfolyam végére tehető teljesítménystandardok rögzítése emelhető ki, megjegyezve, hogy jelenleg az általános iskola végén nincs kimeneti szabályozás. Másrészt egy olyan minőségértékelési rendszer bevezetése lényeges, amelyben a pedagógusok egyéni értékeléséről az egész iskola munkájának az értékelésére kerül át a fókusz.

A lengyel sikerek jelentős részben azzal magyarázhatók, hogy az 1990-es évek végén lényegében megszüntették az iskolai szelekciót, így a 15 évesek teljes populációja azonos iskolatípusba jár (Csapó et al. 2019). Vagyis az iskolaszervezet újragondolása csökkenthetné az esélykülönbségeket, és általában is eredményesebbé tehetné a magyar oktatási rendszert.

A tanárképzés megújítása

A tanulás hatékony segítéséhez nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok empirikusan megalapozott, az osztályteremben használható tudással rendelkezzenek. A szövegértés hatékony fejlesztésének egyik kiindulópontjaként jelölhető meg, hogy a pedagógusok felismerjék, hol van szükség fejlesztésre (Molnár 2006a; Reutzel 2017). Lényeges továbbá, hogy ne csak a magyar szakos tanárok esetében legyen elvárás az olvasás folyamatának a megértése és támogatása, hanem mint tantárgyközi feladat jelenjen meg (Józsa–Steklács 2009; Tóth 2015).

Amellett, hogy a tanárképzésnek hangsúlyosabban kellene foglalkoznia a szövegértés fejlesztésével, a kutatótanárrá válás segítése is előremutató irány lehet (lásd Csapó 2007; 2016). A finn példa alapján Niemi (2016) azt hangsúlyozza, hogy a tanárképzés egyik kiemelt céljának az tekinthető, hogy a tanárjelöltek számára belsővé váljon munkájuk kutatói szemlélete. Könnyen belátható, hogy a magyar diákok olvasási teljesítménye aggodalomra ad okot, és az oktatás hatékonyságát alapvetően meghatározza. Kutatótanárként a pedagógusok eltérő nézőpontból láthatják a problémákat, és olyan megoldásokat, eszközöket találhatnak, amelyek segíthetik ezek orvoslását.

Összegzés

Az olvasás-szövegértés megfelelő fejlettségét az iskolai sikeresség, az önálló tanulás egyik legfontosabb feltételének kell tekinteni, amely az egyén érvényesülését, boldogulását nagymértékben segíti vagy gátolja az iskolában és az iskolán kívül egyaránt. Mivel az olvasás az iskolai sikeresség sarokköve, az olvasás-szövegértés optimális fejlettsége nemcsak az egyéni iskolai karriert, de közvetett módon a társadalmi-gazdasági fejlődést is számottevően befolyásolja.

Hazai és nemzetközi felmérések egyaránt arra hívják fel a figyelmet, hogy tanulóink jelentős részének olvasási teljesítménye nem tesz lehetővé hatékony tanulást. Bár a PIRLS szerint nemzetközi viszonylatban a negyedik évfolyamos magyar tanulók jól olvasnak (Mullis et al. 2012), ezen a ponton hazánkban általában befejeződik az olvasás direkt fejlesztése, miközben más iskolarendszerekben tovább folytatódik. A 15 éveseket mérő PISA-vizsgálatok adatai szerint az előnyünk erre az életkorra

eltűnik, a magyar diákok teljesítménye ekkor már elmarad a nemzetközi átlagtól (a két mérési rendszer eltéréseiről és összevetésének korlátairól lásd a *Nemzetközi mérések az olvasás kapcsán* című pontot). A középiskola elején minden negyedik magyar tanuló funkcionális analfabétának tekinthető (OECD 2019). Ez a tény alapvető akadály a hatékony tanításnak-tanulásnak, és kedvezőtlen iskolai életutat, a tanuláshoz és az iskolához való negatív hozzáállást eredményezhet, ezzel párhuzamosan növeli a lemorzsolódás kockázatát.

Bár számos olyan ösztönző megjelent az utóbbi évtizedben a magyar oktatási rendszerben, amelyek a szövegértés fejlesztését hangsúlyozzák, továbbá rámutatnak arra, hogy ez a feladat az alsó tagozatot követően is lényeges, és minden pedagógust érint, úgy tűnik, az osztálytermi gyakorlatot alig befolyásolták ezek a körülmények. A felső tagozattól kezdődően elsősorban a magyar szakos tanárok érzik feladatuknak az olvasás fejlesztését, ugyanakkor egyértelmű, hogy még esetükben is a jelenleginél nagyobb szakmai támogatásra lenne szükség ahhoz, hogy hatékonyak lehessenek (Tóth–Sipos 2014; Tóth 2015). Ez a megállapítás a további tantárgyakat oktató pedagógusokat tekintve még inkább helytálló. Azaz a hatékony szövegértés-fejlesztéshez elengedhetetlen, hogy a pedagógusok felismerjék és elfogadják a fejlesztőmunka szükségességét, és az ezt támogató módszertan elterjedjen az alsó tagozatot követően, elsősorban a felső tagozaton, valamint a szakiskolában oktató pedagógusok körében.

Az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi, empirikusan igazolt program foglalkozott a szövegértés, többek között az olvasási stratégiák fejlesztésével, ugyanakkor e programok hazai adaptációja nem történt meg (lásd Józsa–Steklács 2009; valamint Steklács et al. 2020 áttekintését). Az olvasási motiváció kontextusba ágyazott fejlesztésére kidolgozott beavatkozások eredményei, módszertana (például Guthrie–Wigfield–Klauda 2012) szinte teljesen ismeretlenek a magyar gyakorlat számára. Néhány hazai kezdeményezés is megemlíthető, amelyek a szövegértés fejlesztésének egy-egy szeletével foglalkoztak (például Csíkos 2005; Pap-Szigeti et al. 2006; Kerber 2011; Fejes 2012a; Kiss et al. 2015), ugyanakkor a kidolgozott módszertanok nem terjedtek el, az eredmények gyakorlati szempontú integrálása nem történt meg.

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

12/2020. (II. 7.) kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.

2019. évi LXXX. törvény [Szakképzési tv.]

B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Hódi Ágnes – Nagy Lászlóné – Tóth Edit 2019. Máté-effektus vizsgálata: a természetismereti tudás és a szövegértés kapcsolata az általános iskolában. *Iskolakultúra* 29(1): 68–78.

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Vadász Csaba 2017. *PIRLS 2016. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter 2008. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 58(4): 3–11.

Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Belinszki Bálint – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba 2020. *Országos Kompetenciamérés 2020. Országos Jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.

- Civil Közoktatási Platform 2016. *Kockáskönyv. Kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó. Mogyoród.
- Csapó, Benő – Fejes, József Balázs – Kinyó, László – Tóth, Edit 2019. Educational achievement in social and international contexts. In: Kolosi, Tamás – Tóth, István György (eds.) *Social Report. 2019*. TÁRKI. Budapest. 217–236.
- Csapó, Benő – Molnár, Gyöngyvér 2019. Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning. The eDia system. *Frontiers in Psychology* 10: 1522
- Csapó Benő 2007. A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle* 57(3–4): 11–23.
- Csapó Benő 2011. Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány* 172(9): 1065–1076.
- Csapó Benő 2016. A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere. *Iskolakultúra* 26(2): 3–18.
- Csikós Csaba 2005. Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén. *Magyar Pedagógia* 105: 127–152.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012. Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–81.
- Fejes József Balázs 2012a. A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra* 22(7–8): 80–95.
- Fejes, József Balázs 2012b. Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, Norbert M. (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. 1935–1937.
- Fejes József Balázs 2013. Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. Szegszerk. 15–35.
- Felleginé Takács Anna 2004. Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest. 472–496.
- Garami Erika 2011. Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 8–9: 2–66.
- Gaskins, Irine. 1994. Classroom applications of cognitive science: Teaching poor readers how to learn, think, and problem solve. In: McGilly, Dans K. (ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. The MIT Press. Cambridge, MA – London. 129–154.
- Guthrie, John T. – Susan Lutz Klauda 2014. Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly* 49(4): 387–416.
- Guthrie, John T. – Allan Wigfield – Pedro Barbosa – Kathleen C. Perencevich – Ana Taboada – Marcia H Davis, – Nicole T. Scafiddi – Stephen Tonks. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 96(3): 403–423.
- Guthrie, John T. – Allan Wigfield – Susan Lutz Klauda eds. 2012. *Adolescents' engagement in academic literacy*. University of Maryland. College Park.
- Hanushek, Eric A. – Ludger Woessmann 2009. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth* 17(4): 267–321.

- 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 online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 105–190.
- Hódi, Ágnes – B. Németh, Mária – Tóth, Edit 2017. Text formats in the frameworks and reports of system-level reading assessment programs. *Docere* 1(3–4): 26–60.
- 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(1): 71–90.
- Hódi Ágnes – Tóth Edit 2016. A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekéskor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra* 26(9): 51–72.
- Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit 2015. A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra* 25(4): 18–30.
- Horne, Joanna Kathrin 2017. Reading comprehension: A computerized intervention with primary-age poor readers. *Dyslexia* 23(2): 119–140.
- Imre Anna 2015. Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás. *Új Pedagógiai Szemle* 65(5–6): 17–28.
- Jamshidifarsani, Hossein – Samir Garbaya – Theodore Lim – Pierre Blazevec – James M. Ritchie 2019. Technology-based reading intervention programs for elementary grades: An analytical review. *Computers & Education* 128: 427–451.
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián 2014. A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114: 67–89.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs 2010. A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109(4): 365–397.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2012. Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 137–188.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Józsa Krisztián 2016. Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra* 26(4): 59–74.
- Kádárné Fülöp Judit 1979. Olvasástanításunk eredményei – szövegértés. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 276–341.
- Kerber Zoltán szerk. 2011. *Sokarcú implementáció: Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3. iskolákban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2010. Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.) *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI. Budapest. 371–407.
- Kertesi Gábor 2008. A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat Kormányzati Gazdasági- és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet*. Budapest. 167–189.
- Kim, James S. – Jonathan Guryan 2010. The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology* 102: 20–31.
- Kim, James S. 2007. The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement. *Journal of Educational Psychology* 99: 505–515.
- Kiss Veronika – Csemesz Péter – Fejes József Balázs 2015. Motiváció Ösztöndíjprogram – Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556> (2021.november 15.)
- Köllő János 2009. Kiszorulás az olvasás- és írásigényes munkahelyekről. In: Fazekas Károly (szerk.) *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI. Budapest. 15–42.
- Lannert Judit – Holb Éva 2020. Jó pap holtig tanul, avagy a PIAAC felnőtt írásbeliség vizsgálat tanulságai. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk.) *Társadalmi Riport 2020*. TÁRKI. Budapest.
- Lukács Péter 2017. Egy megvalósult és egy tervezett reformról. *Educatio* 26(4): 557–566.
- Martin, Michael O. – Ina V. S. Mullis – Eugenio J Gonzalez – Anna M. Kennedy 2003. *Trends in children's reading literacy achievement 1991–2001*. PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Chestnut Hill.
- McBreen, Miriam – Robert Savage 2020. The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic Rvriew and meta-analysis. *Educational Psychology Review* 1–39.
- Miyamoto, Ai – Maximilian Pfof – Cordula Artelt 2019. The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading* 23: 1–16.
- Molitorisz Anikó 2012. Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=375> (2021.november 14.)
- Molnár Edit Katalin 2006a. A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 259–280.
- Molnár Edit Katalin 2006b. Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 43–60.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián 2006. Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 155–174.
- Molnár, Gyöngyvér – Pásztor, Attila – Csapó, Benő 2019. The eLea online training platform. In: Molnár Edit Katalin – Dancs Katinka (szerk.): *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – 17th Conference on Educational Assessment. Program és összefoglalók – Programme and abstracts*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged. 64.

- Mullis, Ina V. S. – Michael O. Martin – Pierre Foy – Kathleen T. Drucker 2012. *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Chestnut Hill.
- Mullis, Ina V. S. – Michael O. Martin – Ann M. Kennedy – Pierre Foy 2007. *PIRLS 2006 international report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Chestnut Hill.
- Nagy József 2006a. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 17–42.
- Nagy József 2006b. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 91–106.
- Nagy József 2008. Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Kormányzati Gazdasági-és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet. Budapest. 53–69.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nagy József 2012. Oktatási rendszerünk jövője. Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek. *Iskolakultúra* 12(3): 25–43.
- Nemzeti alaptanterv 2020. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny* 2020(3).
- Nevo, Einat – Vered Vaknin-Nusbaum 2020. Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology* 40(1): 22–41.
- Niemi, Hannele 2016. Academic and practical: Research-based teacher education in Finland. In: Bob Moon (ed.) *Do universities have a role in the education and training of teachers?* Cambridge University Press. 19–33.
- OECD 2001. *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD. Paris.
- OECD 2004. *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD. Paris.
- OECD 2007. *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. OECD. Paris.
- OECD 2010a. *PISA 2009 results: Learning to learn*. OECD. Paris.
- OECD 2010b. *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. OECD Publishing. Paris.
- OECD 2010c. *The high costs of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. OECD. Paris.
- OECD 2013a. *PISA 2012 results. What 15-year-olds know and what they can do with what they know (Volume I)*. OECD. Paris.
- OECD 2013b. *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*. OECD. Paris.
- OECD 2014. *PISA 2012 results: Creative problem solving. Students' skills in tackling real-life problems (Volume V)*. OECD. Paris.
- OECD 2016. *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA. OECD Publishing. Paris.
- OECD 2019. *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA. OECD. Paris.
- OH 2019. *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.

- Orkin, Melissa – Martha Pott – Maryanne Wolf – Sidney May – Elyssa Brand 2018. Beyond gold stars: Improving the skills and engagement of struggling readers through intrinsic motivation. *Reading & Writing Quarterly* 34(3): 203–217.
- Pap-Szigeti Róbert – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián 2006. A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 235–258.
- Pap-Szigeti Róbert 2007. Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged. 334–346.
- Pap-Szigeti Róbert 2009. Kritériumorientált képességfejlesztés tantárgyi tartalmakkal az 5. évfolyamon. PhD-értekezés. SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola. Szeged.
- Radó Péter 2015. A kilencosztályos általános iskoláról. *Tani-tani Online* 5. http://www.tani-tani.info/a_kilencosztalyos_altalanos_iskolarol (2021. november 14.)
- Reutzel, D. Ray 2017. The Construction-Integration model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In: Koudier Mokhtari (ed.). *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. Lanham. Maryland. 69–92.
- Steklács János – Füz Nóra – Nagy Zsuzsanna 2015. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei. In: Csapó Benő – Steklács, János – Molnár Gyöngyvér (szerk.) *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI). Budapest. 191–330.
- Steklács János – Hódi Ágnes – Török Tímea 2020. Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány* 1: 11–23.
- Steklács János 2009. Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módon... Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján. *Könyv és nevelés* 11(3).
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- Steklács János 2018. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20(1): 30–49.
- Szenczi Beáta 2013. Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 113(4): 197–220.
- Tary Blanka 2021. Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében. *Iskolakultúra* 31(3): 30–50.
- Toste, Jessica R. – Lisa Didion – Peng Peng – Marissa J. Filderman – Amanda M. McClelland 2020. A Meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research* 90(3): 420–456.
- Tóth Edit – Sipos Judit 2014. A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra* 24(10): 38–52.
- Tóth Edit 2015. Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia* 115(2): 115–138.

Wigfield, Allan – Guthrie, John T. – Tonks, Stephen – Perencevich, Kathleen C. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research* 97(6): 299–309.

Fejes, József Balázs – Hódi, Ágnes – Szenczi-Velkey, Beáta – Tary, Blanka – Vígh, Tibor
They do not understand what they are reading! Whose job is it to teach reading?

The aim of this paper is (1) to provide an overview of Hungarian students' reading performance in an international context, (2) to present the causes and consequences that are associated with poor reading comprehension results, and (3) to outline some possible directions for improving students' reading performance. In terms of directions for the way forward, this work focuses primarily on the possibilities for development within school settings and argues for the need for criterion-oriented development of reading comprehension embedded in the subjects after lower primary school. To support this, it seems essential to develop a support programme combining research findings on reading strategies and reading motivation.

[A cikk letölthető pdf-formátumban, oldalszámozással.](#)

[Az írás szerzőiről](#)

[Vissza az oldal tetejére](#)

[Vissza a 2022. évi 2. szám tartalomjegyzékéhez](#)

Kulcsszók: olvasás-szövegértés, olvasási motiváció, olvasási stratégiák

Keywords: reading comprehension, reading motivation, reading strategies