

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

Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása II.

Annak ellenére, hogy nemzetközi szinten 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 tanulmány első része az olvasási motiváció elméleti alapjait tekintette át. A második rész a nemzetközi szakirodalom alapján javaslatot tesz hét, a mindennapi osztálytermi gyakorlatba beépíthető, olvasási motivációt támogató alapelvre, amelyek a következők: (1) célok kitűzése, (2) tapasztalatszerzés és az előzetes ismeretek aktiválása, (3) érdekes szövegek alkalmazása, (4) autonómiatámogatás, (5) kompetenciaérzés és a pozitív énkép támogatása, (6) szociális motívumok és a kollaboráció támogatása és (7) megfelelő értékelési eljárások alkalmazása. Az egyes alapelvek megvalósítását gyakorlati ötletek segítik. Az alapelvek bármelyik olyan tantárgyi tartalomhoz hozzákapcsolhatók, amelyek írott szövegek tanulói feldolgozására épülnek.

Az olvasási motiváció fejlesztésének a gyakorlata

A következőkben az olvasási motiváció támogatásának elemeit néhány alapelv szerint rendezve vesszük sorra az áttekintett ajánlások és fejlesztőprogramok alapján. Konkrét ötleteket is megfogalmazunk, amelyek az adott alapelv gyakorlati megvalósítását segíthetik, lényeges azonban kiemelni, hogy ez a lista korántsem teljes, inkább inspirációul szolgál a tervezéshez.

A célok kitűzése

Az olvasás általában mindig valamilyen céllal történik: ez a cél lehet kikapcsolódás-élményszerzés, tanulás-tudásszerzés vagy éppen valamilyen információ kinyerése egy vagy több szövegből. Az iskolai olvasás ezzel szemben sokszor öncélú, a tanulók számára nem mindig világos, miért is kell elolvasniuk valamit, azonkívül, hogy a pedagógus erre adott utasítást.

A szövegértés fejlesztésének tantárgyi ismeretekbe való beágyazása jó lehetőséget kínál arra, hogy az olvasás az ismeretszerzés eszközévé váljon, így az olvasásnak legyen célja (Guthrie et al. 2012; Guthrie–Wigfield 2017). Ebben az esetben a szövegek elolvasása mindig valamilyen tanulási célt szolgál, amelyet közösen tisztáznak a tanulók a pedagógussal az olvasás megkezdése előtt. A motiváció biztosításához fontos szempont, hogy az olvasásfejlesztés sohasem azzal kezdődik, hogy a tanulók elolvasnak egy szöveget. Elsőként érdemes a témával kapcsolatos előzetes ismereteiket mozgósítani és körülhatárolni, hogy az olvasandó szöveg mennyiben és hogyan tud hozzájárulni az

ismeretek helyességének az ellenőrzéséhez, gyarapításához (Swan 2003). Az olvasandó szöveg és az abban található információk ezen kívül szolgálhatják előzetes feltételezéseink ellenőrzését vagy éppen egy játékfolyamatban való részvételt, vagyis a játék céljának az elérését. Az 1. táblázat közöl néhány eszközt és ötletet, amelyek az alapelv érvényesülését segíthetik (Swan 2003; Good–Brophy 2008; Guthrie et al. 2012 alapján).

1. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek a célok kitűzéséhez

Motivációs eszközök	Ötletek
A téma bevezetése, az olvasás céljának a kitűzése	<ul style="list-style-type: none">– az olvasandó szöveg témájának a felvezetése– az olvasandó szöveg kapcsolása a tanulási célokhoz, azaz annak megfogalmazása, hogy mit tudhatunk meg belőle, hogyan egészíti ki a tudásunkat– a szövegből kinyerhető információk hasznosságának a megbeszélése– az olvasás céljának a meghatározása olvasás előtt
Előzetes kérdések, feltételezések	<ul style="list-style-type: none">– tanulói kérdések, hipotézisek megfogalmazása, amelyekre a szövegek adják meg a választ / a szövegek által válnak ellenőrizhetővé– előzetes megfigyelési szempontok meghatározása
Játékok, játékosítás	<ul style="list-style-type: none">– szimulációs elemek, szerepjáték az olvasottak alapján– játékok (például társasjátékok, kvízek), amelyek olvasási feladatokat tartalmaznak– egy produktum, például rajz, képregény, előadás készítése (akár bemutatható formában) az olvasottak alapján– játékos elemek beépítése az olvasási folyamatba (például rejtvények, a feladatok, kérdések, döntési lehetőségek)

Tapasztalatszerzés és az előzetes ismeretek aktiválása

Az olvasási célok kitűzését és a szituatív érdeklődés támogatását egyaránt segíti, ha a tanulók a szöveg témájához kapcsolódóan tapasztalatokat szereznek. Lehetőségeket biztosítanak erre a szenzoros tapasztalatok, például egy adott tárgy, élőlény megfigyelése, vizsgálata, egy eszköz vagy tevékenység kipróbálása, egy videófilm megtekintése. A tanulók ezáltal megtapasztalhatják, hogy a gyakorlatban megszerzett ismereteiket, tapasztalataikat pontosíthatják vagy kiegészíthetik az olvasás révén.

A motiváció támogatásához az ismeretszerzés mindig közvetlen tapasztalással kezdődik. A különféle folyamatok, jelenségek megtapasztalása, megismerése közben fogalmazódhatnak meg a tanulóknál azok a kérdések, amelyekre a válaszokat az olvasás segítségével szerezhetik majd meg. A korábbi tapasztalatok közvetlen felelevenítése segíti a személyes relevancia, azaz egy tevékenység (vagy egy tevékenység aspektusa) és a tanuló korábbi tapasztalatai közötti kapcsolat kialakítását, amely az érdeklődés felkeltésének egyik hatékony módja (Guthrie et al 2012; Renninger et al. 2019). A 2. táblázat néhány, a tapasztalatszerzést és az előzetes ismeretek aktiválását segítő motivációs eszközt és ötletet tartalmaz (Good–Brophy 2008; Guthrie et al. 2012 alapján).

2. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek a tapasztalatszerzés és az előzetes ismeretek aktiválásához

Motivációs eszközök	Ötletek
Szenzoros tapasztalatok, a meglévő tudás mozgósítása	<ul style="list-style-type: none">– tegyük az elvontat konkréttá vagy ismerőssé képek, videók, tárgyak, hanganyag, zene segítségével– tevékenységek kínálása a tanulók számára megfigyelésekkel, kísérletekkel, saját élményekkel (például eszközök kipróbálása, események átélése)– új ismeretek és a meglévő tudás összekapcsolása ismert példák, analógiák segítségével
Relevancia	<ul style="list-style-type: none">– relevánssá tehetjük a témát a tanulók számára, ha saját korábbi élményeikhez, életükhöz kapcsoljuk (például kérdések, képek segítségével)

Érdekes szövegek alkalmazása

Az olvasás iránti érdeklődés értelmezhető egyrészt hosszú távú, bizonyos tartalmak, témák iránti egyéni érdeklődésként, másrészt bizonyos témákra, szövegekre aktuálisan vonatkoztatva szituatív érdeklődésként (Alexander et al. 1995; Schiefele 1999). Egy szöveg két esetben válhat ki tehát érdeklődést: egyrészt akkor, ha megfelel a tanulók személyes érdeklődésének, másrészt ha aktuálisan felkelti a tanulók figyelmét (szituatív érdeklődését).

Gyakran javasolják azt a motivációs stratégiát, hogy építsünk a tanulók személyes érdeklődésére. Ez különösen eredményesnek bizonyul a fiúk olvasási motivációjának a növelésében (Brozo 2002). A stratégia lényege, hogy a pedagógusok valamilyen úton (például kérdőívek, interjúk segítségével) megismerik a tanulók személyes érdeklődését, és ennek megfelelően kínálnak olvasmányokat. Az érdeklődési körnek megfelelő olvasmányok segítik az olvasásba való bevonódást és annak megélését, hogy az olvasás élményforrás. Bár ez a javaslat hasznos lehet a könyvklubok, a szabad olvasási tevékenységek szervezése, esetleg a házi és a szorgalmi feladatok esetében, nem könnyen használható a mindennapi osztálytermi gyakorlatban, amely tantervhez kötött, és kevés lehetőséget ad

a szabad szövegválasztásra. Ilyenkor alapozhatunk a szituatív érdeklődésre, amelynek kiváltására több lehetőség is adódik. Ha például arra kérjük a tanulókat, hogy jósolják meg egy fejezet végkimenetelét vagy azt, hogy egy szereplő mit fog tenni egy jelenetben, eltérés adódhat a tanulók feltételezései és a történet eseményei között. Az eltérések okainak a feltárása jó lehetőséget nyújthat a szöveg és a tananyag elmélyültebb megértésére. Hasonlóképpen, ha egy szöveg tartalmát vagy az ebben fellelhető bármelyik információt megtippeltetjük a tanulókkal (például: *Tippeljétek meg, mikor fedezték fel Tutanhamon sírját! Mire használhatták a Colosseumot?*), motiválttá válhatnak arra, hogy előzetes feltételezéseik, tudásuk helyességét ellenőrizzék, így jobban bevonódnak az olvasásba (Guthrie et al. 2012).

A szituatív érdeklődés felkeltésének ismertetett lehetőségeit jól kiegészíti a szövegek sokszínűségének az elve, azaz hogy a tankönyvi szövegek mellett kereskedelmi forgalomban lévő könyvekből, a papíralapú szövegek mellett internetes forrásokból is dolgozhatnak a tanulók. A hosszú távú cél, hogy sok és sokféle szöveg álljon a tanulók rendelkezésére, amelyekből önállóan tudják kiválasztani a szükséges forrásokat és információkat (Swan 2003). A 3. táblázat a személyes és a szituatív érdeklődés felkeltéséhez kapcsolódó motivációs eszközöket és ötleteket mutatja be (Swan 2003; Good–Brophy 2008; Guthrie–Klauda 2014 alapján).

3. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek az érdeklődés felkeltésére

Motivációs eszközök	Ötletek
A téma megválasztása a személyes érdeklődésre építve	<ul style="list-style-type: none"> – az érdeklődési körök felmérése, tisztázása a tervezés előtt – olyan téma választása, amely a lehető legtöbb tanuló érdeklődésének megfelel – tanulók bevonása a témaválasztásba – a tanulók egyéni érdeklődésének a figyelembevétele (például a feladatok tervezését, a csoportok beosztását, a megoldáshoz szükséges eszközök alkalmazását illetően) – otthoni olvasmányok ajánlása, akár iskolai feladatokkal kapcsolatban, akár élményszerzés céljából
Diszkrepancia teremtése az előzetes tudás/feltételezések és a szövegből kinyerhető információ között a szituatív érdeklődés felkeltésére	<ul style="list-style-type: none"> – meglepő információ nyújtása előzetesen („furcsa, de igaz”) – megoldandó probléma felvetése („mi lehet a megoldás?”) – rámutatás arra, hogy a meglévő tudás nincs összhangban az új információval

Motivációs eszközök	Ötletek
	<ul style="list-style-type: none">– kérdések feltevése, amelyekre válaszolni tudnak majd a szöveg elolvasása után (például kvízekkel, tippelős játékokkal, jóslással)– a szövegből kinyerhető információk hasznosságának a megbeszélése
Sokszínű szövegek	<ul style="list-style-type: none">– változatos szövegek felkínálása (például internetes források, hétköznapi szövegek, kereskedelmi forgalomban kapható könyvek)

Autonómatámogatás

Az autonómiaérzés a tanulóknak az az érzése, hogy saját maguk irányítják viselkedésüket és cselekedeteiket. Az öndeterminációs elmélet értelmében a motiváció egyik alapeleme (Ryan–Deci 2000), számos olvasási motivációra irányuló intervenció alappillére (Pelletier et al. 2022; van der Sande et al. 2023). De Naeghel és munkatársai (2016) szerint az autonómatámogatás tulajdonképpen egy olyan tanítási stílus, amelyhez specifikus stratégiák kapcsolódnak, például időt szánni a tanulók meghallgatására, megkérdezni, hogy a tanulók mit szeretnének, figyelembe venni a tanulók nézőpontját, és időt hagyni arra, hogy a tanulók az általuk választott módokon dolgozzanak egy feladaton.

Az autonómiaérzést számos olvasási motivációt célzó fejlesztőprogram valós választási, döntési lehetőségek felkínálásával támogatja (Guthrie–Wigfield 2017). Ezek közé tartozik a szabad téma- vagy szövegválasztás, a szöveggel kapcsolatos véleménykifejtés, az olvasandó szövegrészek megválasztásának a lehetősége vagy az önálló kérdésfelvetések. A tanulók általi téma- vagy szöveg megválasztás sokszor kivitelezhetetlen tantermi keretek között. Ilyenkor is van lehetőség úgynevezett „miniválasztások” beiktatására, például az olvasótársak szabad kiválasztására, a használni kívánt stratégia önálló kiválasztására vagy az olvasottakhoz kapcsolódó kérdések kapcsán a válaszadás sorrendjének szabad meghatározására (Swan 2003). Wigfield és munkatársai (2004) az olvasottak megértését demonstráló feladatok típusának önálló kiválasztását is javasolják. Fontos azonban, hogy a választás mindig értelmes legyen, illeszkedjen a tanulók szintjéhez, és az olvasási tevékenységhez kapcsolódjon. A használni kívánt íróeszköz vagy a jelölécédula színének szabad kiválasztása nem eredményez autonómiaérzést. Hasonlóképpen nem célravezető az olvasási stratégiákat szabad kiválasztani az előtt, hogy a tanulók megfelelő gyakorlattal rendelkezzenek a stratégiahasználat terén (Barber–Klauda 2020).

A választási lehetőségek felkínálása mellett az önálló nyomozást, kutatást, problémamegoldást kívánó feladatok is növelik az autonómiaérzést (Coiro 2017). A tanulói autonómia szempontjából kétféle olvasási feladatot különböztet meg Turner (1997): a nyílt és a zárt feladatokat. A nyílt feladatok

jellemzője, hogy a tanulók által választható különböző stratégiák használatát kívánják meg. Fontos jellemzőjük a szövegeknek, hogy érdekesek a tanulók számára. Nyílt olvasási feladat lehet, ha a tanulók egy érdekes jelenséggel találkoznak, például videót néznek a kacsacsőrű emlősről. Ezzel kapcsolatban azután megfogalmazzák saját kérdéseiket. A kérdések megválaszolásához különböző szövegek közül választhatnak, amelyekből saját stratégiáik alapján szűrhetik ki az információkat. A zárt feladatok, a fentiekkel ellentétben, sokkal több korlátozást tartalmaznak azzal kapcsolatban, hogy mi a tanuló feladata. Zárt feladat például, ha a tanulók a tanár által választott témájú és típusú szöveget olvasnak. A tanár kérdéseit a tanár által felkínált módszerekkel, stratégiákkal válaszolják meg (például *Húzd alá a szövegben azokat a mellékneveket, amelyek a kacsacsőrű emlőst írják le!*) A szakirodalom eredményei szerint azokban az osztályokban, ahol a tanár több nyílt olvasási feladatot alkalmazott, a tanulók magasabb motivációról számoltak be, mint azokban az osztályokban, ahol a zárt feladatok domináltak (Turner 1997). Az autonómiatámogást segítő motivációs eszközöket és ötleteket a 4. táblázat összegezi (Turner 1997; Wigfield et al. 2004; Good–Brophy 2008; Guthrie et al. 2012; Coiro 2017 alapján).

4. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek az autonómiatámogatáshoz

Motivációs eszközök	Ötletek
Választási lehetőségek, döntéshozatal	<ul style="list-style-type: none"> – választási lehetőségek felkínálása (például olvasandó szöveg/szövegrész tanulói kiválasztása) – „miniválasztások” (például a csoporttársak kiválasztása, a használt stratégia önálló kiválasztása, a kérdések sorrendjének a megválasztása) – az olvasottak megértését demonstráló feladat kiválasztása (például szóban/írásban, teszt / bemutató / vitában való részvétel)
Tanulói véleményezés	<ul style="list-style-type: none"> – a szövegek, feladatok, témák tanulók általi véleményezése (például szóban, értékelőskálán számmal vagy smiley-val)
Önállóan megtervezett és kivitelezett munka	<ul style="list-style-type: none"> – nyomozást, kutatást, problémamegoldást igénylő feladatok alkalmazása – nyílt feladatok alkalmazása

A kompetenciaézés és a pozitív énkép támogatása

A tanulók önmagukba vetett hite és önmagukról alkotott képe jellemzően szorosabban kapcsolódik a teljesítményükhöz, mint bármelyik másik motivációs jellemzőjük. Ennek oka az, hogy a saját képességeinkbe vetett hit meghatározója a sikernek és a teljesítménynek, és megfordítva, a sikerélmények pozitív irányban alakítják a magunkról alkotott képet (Guay et al. 2003). Ez a kapcsolat

a mindennapi olvasási feladatok esetében is fennáll, ezért egyrészt fontos, hogy sikerélményekhez jussanak a tanulók, másrészt pedig, hogy önmagukról mint olvasókról pozitív képet alakítsanak ki. Az optimális kihívás – amely még teljesíthető a tanulók számára, de elérése ugyanakkor büszkeséget is kivált – biztosítása érdekében a szövegeknek illeszkedniük kell a tanulócsoporthoz képességszintjéhez. Heterogén csoportok esetében a differenciálás a szövegek, a feladatok vagy a segítségnyújtás szintjén elengedhetetlen.

Tekintve, hogy az énkép és a teljesítmény között reciprok kapcsolat áll fenn, azaz a kettő kölcsönösen támogatja egymást (Marsh–Martin 2011), az olvasási képesség fejlődése, az olvasás hatékonyságának a növekedése pozitív énkép és kompetenciaérzés kialakulásához vezet. Ebből kiindulva az olvasási motiváció fejlesztésére irányuló programok jelentős hányada a motivációfejlesztést az olvasási stratégiák tanításával kombinálja (Pelletier et al. 2022).

Tunmer és Chapman (2002) a gyermekkori sikerek és kudarcok hatására hívja fel a figyelmet az olvasástanulásban. A sikereknek és a kudarcoknak tulajdonított okok végigkísérhetik a tanulót egész iskolai pályafutásán. A kutatások ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy iskolakezdéskor a tanulók még nehezen különböztetik meg az események bekövetkeztének különféle okait, ezek csak később válnak különálló kategóriákká (Wilson–Trainin 2007). Ebben a folyamatban a tanárok visszajelzése nagy szerepet töltenek be, a külső (például szerencse) vagy a belső (például erőfeszítés) okok hangsúlyozása a sikerek vagy a kudarcok magyarázatában a formális olvasástanítás korai szakaszában jó előrejelzője a későbbi olvasás iránti motiváltságnak (Natale et al. 2009). Az 5. táblázat a kompetenciaérzés és a pozitív énkép támogatását szolgáló motivációs eszközöket és a megvalósítást segítő ötleteket közöl (Tunmer–Chapman 2002; Swan 2003 alapján).

5. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek a kompetenciaérzés és a pozitív énkép támogatásához

Motivációs eszközök	Ötletek
Optimális kihívás, megfelelő nehézségű szövegek/feladatok	<ul style="list-style-type: none">– fokozatosság biztosítása a szövegek típusai, hossza és nehézsége kapcsán– ellenőrző feladatok alkalmazása az egyszerűbbektől a nehezebbek felé (például nyílt végű feladat zárttá tétele válaszlehetőségekkel)
Differenciálás	<ul style="list-style-type: none">– különböző nehézségű szövegek alkalmazása– azonos szöveghez különböző nehézségű feladatok társítása– eltérő mértékű segítségnyújtás– heterogén tanulócsoporthoz összeállítás
Stratégiatanítás	<ul style="list-style-type: none">– a megértést segítő olvasási stratégiák tanítása

Motivációs eszközök	Ötletek
	<ul style="list-style-type: none"> – az olvasási stratégiák fokozatos bevezetése, alkalmazásuk támogatása
Siker- és kudarcattribúciók segítése	<ul style="list-style-type: none"> – sikerek és kudarcok okainak a feltárása (például milyen stratégiát lehetett volna alkalmazni) – a sikerek belső okoknak, jellemzően erőfeszítésnek való tulajdonítása

A szociális motívumok és a kollaboráció támogatása

Az olvasás által szerzett élmények, információk és tudás megosztása másokkal elősegíti a szociális motívumok fejlődését. Fontos, hogy az információmegosztás mint motivátor valós legyen, azaz az egyik fél információhiánnyal, a másik fél pedig információtöbblettel rendelkezzen (Swan 2003). Sok esetben életszerűtlenek lehetnek az olyan olvasmányélmény-megosztások, amikor mind a két tanuló ugyanazt a szöveget olvassa ugyanabból a célból. Az olvasottakról való beszélgetés, vita, szerepjáték és szimuláció ezzel szemben az olvasottak alkalmazását kívánja meg társas közegben. Támogathatja továbbá a szociális motívumokat bármilyen jellegű páros- vagy csoportmunka alkalmazása is (Good–Brophy 2008). A szociális motívumokat és a kollaborációt támogató eszközöket és ötleteket a 6. táblázat tartalmazza (Good–Brophy 2008; Guthrie et al. 2012 alapján).

6. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek a szociális motívumok és a kollaboráció támogatásához

Motivációs eszközök	Ötletek
Tanuló-tanár interakciók támogatása olvasás és feladatmegoldás közben	<ul style="list-style-type: none"> – elfogadó légkör kialakítása, ahol mindenki véleménye fontos – párosmunka, csoportmunka, kooperatív munka alkalmazása – valós információmegosztás az olvasottak alapján párban/csoportban (például mozaikmódszer) – beszélgetés, vita, szerepjáték, szimuláció (minden tanuló bevonása) – tanulói kérdések, hozzászólások lehetősége (például mi volt az új információ, mi volt érdekes) – témaválasztások megbeszélése

Motivációs eszközök	Ötletek
	<ul style="list-style-type: none"> – a szöveg elolvasása előtt és után a hasznosítás tanulók általi megítélése, lehetőségeinek az összegyűjtése
Tanulók közötti interakciók támogatása olvasás és feladatmegoldás közben	<ul style="list-style-type: none"> – az olvasottak bemutatása a társaknak (például tanulói előadások, prezentációk, poszterek, ajánlók, könyvbemutatók) – önellenőrzés, csoportos ellenőrzés megoldókulcs segítségével

A megfelelő értékelési eljárások alkalmazása

A rendszeres, személyre szabott értékelés és visszajelzés segíti a tanulót abban, hogy reálisan lássa saját képességeit, és reális célokat tűzzön ki önmaga elé. A tanári értékelésnek, megerősítésnek elsősorban az erőfeszítésre kell irányulnia, nem pedig az elért teljesítményre, ez támogatja az intrinzik motívumok működését (Józsa 2007). Érdemes segíteni továbbá a tanulókat abban, hogy kialakítsák önmagukban az önértékelés igényét (Juhász 2018).

Célszerű, ha a tanulók értékelése több formában és időpontban történik. Ajánlasként a következő értékelési lehetőségek fogalmazhatók meg: a stratégiahasználat értékelése, az olvasási képesség értékelése autentikus feladatmegoldási helyzetben, tanulói olvasónaplók, szóbeli vagy írott beszámoló, csoportprojektek, tanulói kérdések értékelése, tanulói megfigyelés értékelése, csoportos beszélgetés, portfólióértékelés (Swan 2003).

A jutalmazás kapcsán a szakirodalom szerint a kézzelfogható jutalmak helyett a szóbeli dicséret és a megerősítés hat pozitívan (Pelletier et al. 2022), a kézzelfogható jutalmak esetében a témába vágó – azaz az olvasáshoz, esetleg az olvasott szöveghez kapcsolódó – jutalmak segítik inkább az intrinzik motiváció fenntartását (Marinak–Gambrell 2008). Az értékeléshez kapcsolódó motivációs eszközöket és ötleteket a 7. táblázat foglalja össze (Swan 2003; Good–Brophy 2008; Koenka–Anderman 2019; Pelletier et al. 2022 alapján).

7. táblázat

Motivációs eszközök és ötletek az értékeléshez kapcsolódóan

Motivációs eszközök	Ötletek
Pedagógus, tanulók általi értékelés, visszajelzés, elismerés	<ul style="list-style-type: none"> – pozitívumok kiemelése a pedagógus vagy a társak által (tevékenységekre, feladatmegoldásra, erőfeszítésre vonatkozóan, attribúciók tudatosítása, hibák okainak a megbeszélése)

Motivációs eszközök	Ötletek
	<ul style="list-style-type: none"> – önértékelés ösztönzése, feladatfókuszú visszajelzés (adott feladat kapcsán nyújtott teljesítményre vonatkozik, nem a tanuló általános teljesítményére vagy képességeire) – egyéni fejlődésre fókuszáló visszajelzés (korábbi teljesítményhez való viszonyítást segíti a másokkal való összehasonlítás helyett) – fejlődést segítő visszajelzés (segít azon lépések meghatározásában, amelyek a további fejlődéshez szükségesek) – a társas összehasonlítás szituációinak a kerülése – a tanuló személyére vonatkozó megállapítások kerülése
Az értékelés tárgyának változatossága	<ul style="list-style-type: none"> – a hangos olvasás és a szövegértés értékelésén túl a stratégiahasználat értékelése, az olvasási képesség értékelése autentikus feladathelyzetben, olvasónaplók, tanulói kérdések értékelése
Jutalmazás	<ul style="list-style-type: none"> – kézzelfogható jutalmak helyett szóbeli dicséret – témába vágó jutalmak (például könyv mint jutalom, önálló olvasásra fordítható idő növelése, könyvklub vagy könyvbemutató szervezése, olvasmányok választása, könyvtárlátogatás stb.)

Összegzés

A szövegértés fejlesztése olyan hosszú távú tantárgyközi feladat, amelyben minden pedagógusnak szerepet kell vállalnia, egyrésztől azért, mert az olvasási teljesítmény megfelelő szintje az iskoláztatás egyik kiemelt céljának tekinthető, másrésztől azért, mert a hatékony tudásszerzésnek, így az iskolai tanuláshoz is az alapfeltétele (Fejes et al. 2022). Az olvasási képesség fejlesztésének egyik lehetőségét az olvasási motiváció támogatása jelenti (Toste et al. 2020), amely a releváns motivációelméletek, valamint az olvasási motiváció nemzetközi szakirodalma alapján úgy definiálható, mint a tanulók olvasással kapcsolatos meggyőződése, céljai és értékei (Wigfield–Guthrie 2000). E motivációs tényezők és az olvasási képesség fejlettsége között a korábbi kutatások a vizsgált motivációs tényezőtől függően gyenge vagy közepes erősségű, kétirányú kapcsolatról számoltak be (Toste et al. 2020).

Az olvasási motiváció támogatásának két alapvető fontosságú közege emelhető ki: az otthoni környezet és az iskolai környezet. Az otthoni környezet kapcsán elsősorban az iskoláskor előtt a szülőkkel közösen végzett tevékenységeket, valamint az elérhető erőforrásokat említik leggyakrabban (például Retelsdorf et al. 2011), de az iskoláskori otthoni környezet támogató szerepe is lényeges az iskolai fejlesztések hatásainak a fenntartásában (például Szenczi et al. 2023; Villiger et al. 2012). Az olvasási motivációra irányuló tantermi fejlesztőkísérletek eredményei alapján hangsúlyozandó, hogy az olvasás iránti

motiváció erősítése az olvasási képesség fejlesztésével egyidejűleg javasolható, az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció kombinált fejlesztése különösen gyümölcsöző a rendelkezésre álló kutatási eredmények fényében (Wigfield et al. 2004; Pelletier et al. 2022).

Munkánk az olvasási motiváció néhány elméleti kérdésének áttekintését követően az osztálytermi gyakorlat számára releváns ajánlásokat foglalta össze. A nemzetközi szakirodalom alapján összegyűjtöttünk a gyakorlati munka szempontjából kulcsfontosságú alapelveket, amelyeket olyan konkrét ötletekkel is kiegészítettünk, amelyek a mindennapi pedagógiai tevékenységbe viszonylag könnyedén beilleszthetők. A hét alapelv közül az első, a célok kitűzése, az olvasási tevékenység gyakorlati értékének megélését, az olvasás eszközzellegének a hangsúlyozását szolgálja. A második alapelv, a tapasztalatszerzés és az előzetes ismeretek aktiválása, az aktuális témába való bevonódást segíti elő, és olyan gyakorlatokat takar, mint a tanulók saját korábbi, személyes tapasztalatainak az előhívása, előzetes tudásának a feltárása, valamint konkrét érzékszervi tapasztalatok biztosítása a számukra. Harmadik alapelvként az érdekes szövegek alkalmazását foglalmazzuk meg, amely a tanulók egyéni érdeklődésének esetleges figyelembevételével mellett hangsúlyozza a szituatív érdeklődés felkeltésének a lehetőségeit, például előzetes kérdésfelvetéssel, tippelős játékokkal vagy meglepő információk nyújtásával. A negyedik alapelv, az autonómiatámogatás, választási lehetőségek beiktatásával, rövid véleménykéréssel vagy nyílt végű feladatok alkalmazásával valósulhat meg. Az ötödik alapelv, amely a kompetenciaérzés és a pozitív énkép támogatását segíti, leginkább az optimális kihívás biztosításával érhető el, ezzel kapcsolatban a differenciálás lehetőségeire is felsorakoztattunk példákat. A hatodik alapelv, a szociális motívumok és a kollaboráció támogatása a tanulók társas helyzetekben történő olvasásának az elősegítésével, valamint az olvasottak megosztását megkívánó feladathelyzetekkel valósítható meg. Végül hetedik alapelvként a megfelelő értékelési eljárások alkalmazását foglalmazzuk meg, ennek kapcsán kiemeltük a pedagógusi visszajelzés lehetséges formáit és módjait, valamint az ön- és társértékelés jelentőségét. Az összegyűjtött alapelvek többsége bármelyik olyan tantárgyi tartalomhoz hozzákapcsolható, amelyben írott szöveget kell feldolgozni.

Támogatás

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

Irodalom

- Alexander, Patricia A. – Jetton, Tamara L. – Kulikowich, Joanna M. 1995. Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology* 87(4): 559–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.559>
- Barber, Ana T. – Klauda, Susan L. 2020. How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 7(1): 27–34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Brozo, William G. 2002. *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. International Reading Association. Newark, DE.
- Coiro, Julie 2017. *Building young readers' comprehension and engagement through inquiry and research*. Pearson Education Inc. Hoboken, NJ.
- De Naeghel, Jessie – Van Keer, Hilde – Vansteenkiste, Maarten – Haerens, Leen – Aelterman, Nathalie 2016. Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *Journal of Educational Research* 109(3): 232–252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Tary Blanka – Vígh Tibor 2022. Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia* 15(2): 1–17. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=954> (2024. január 10.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E. 2008. *Looking in classrooms* (10th ed.). Pearson/Allyn and Bacon. Boston, MA.
- Guay, Frédéric – Marsh, Herb W. – Boivin, Michel 2003. Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology* 95(1): 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Guthrie, John T. – Klauda, Susan L. 2014. Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading research quarterly* 49(4): 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan – You, Wei 2012. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: Sandra L. Christenson – Amy L. Reschly – Cathy Wylie (eds.) *Handbook of research on student engagement*. Springer. Boston, MA. 601–634. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan 2017. Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. In: Douglas Fisher – Diane Lapp (eds.) *Handbook of research on teaching the English language arts* (4th ed.). Routledge. New York, NY. 57–84. <https://doi.org/10.4324/9781315650555-3>
- Józsa Krisztián 2007. *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Juhász Valéria 2018. A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle* 68(3–4): 73–88.

- Koenka, Alison C. – Anderman, Eric M. 2019. Personalized feedback as a strategy for improving motivation and performance among middle school students. *Middle School Journal* 50(5): 15–22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1674768>
- Marinak, Barbara A. – Gambrell, Linda B. 2008. Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction* 47(1): 9–26. <https://doi.org/10.1080/19388070701749546>
- Marsh, Herb W. – Martin, Andrew J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and casual ordering. *British Journal of Educational Psychology* 81(1): 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Natalie, Katja – Viljaranta, Jaana – Lerkkanen, Marja-Kristiina – Poikkeus, Anna-Maija, Nurmi, Jari-Erik 2009. Cross-lagged associations between kindergarten teachers' casual attributions and children's task motivation and performance in reading. *Educational Psychology* 29(5): 603–619. <https://doi.org/10.1080/01443410903165912>
- Pelletier, Daisy – Gilbert, William – Guay, Frederic – Falardeau, Éric 2022. Teachers, parents and peers support in reading predicting changes in reading motivation among fourth to sixth graders: A systematic literature review. *Reading Psychology* 43(5–6): 317–356. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2106332>
- Renninger, K. Ann – Bachrach, Jessica E. – Hidi, Suzanne E. 2019. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction* 23: 100260. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>
- Retelsdorf, Jan – Köller, Olaf – Möller, Jens 2011. On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction* 21(4): 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>
- Ryan, Richard M. – Deci, Edward L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, Ulrich 1999. Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading* 3(3): 257–279. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4
- Swan, Emily A. 2003. *Concept-oriented reading instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*. The Guilford Press. New York, NY.
- Szenczi Beáta – Fejes József Balázs – Vígh Tibor – Hódi Ágnes – Tary Blanka 2023. Home reading support in grades four, six, and eight: Does student reading motivation matter? *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2286960>
- Toste, Jessica R. – Didion, Lisa – Peng, Peng – Filderman, Marissa J. – McClelland, Amanda M. 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. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

- Tunmer, William E. – Chapman, James W. 2002. The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing* 15: 341–358. <https://doi.org/10.1023/A:1015219229515>
- Turner, Julianne C. 1997. Starting right: Strategies for engaging young literacy learners. In: John T. Guthrie – Allan Wigfield (eds.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. International Reading Association. Newark, DE. 183–204.
- 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>
- Villiger, Caroline – Niggli, Alois – Wandeler, Christian – Kutzelmann, Sabine 2012. Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction* 22(2): 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>
- Wigfield, Allan – Guthrie, John T. – Tonks, Stephen M – Perencevich, Kathleen C. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research* 97(6): 299–310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Wigfield, Allan – Guthrie, John T. 2000. Engagement and motivation in reading. In: Michael L. Kamil – Peter B. Mosenthal – P. David Pearson – Rebecca Barr (eds.) *Handbook of reading research, Vol. 3*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, NJ. 403–422.
- Wilson, Kathleen M. – Trainin, Guy 2007. First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology* 28(3): 257–282. <https://doi.org/10.1080/02702710601186464>

Szenczi, Beáta – Fejes, József Balázs – Vígh, Tibor – Hódi, Ágnes – Tary, Blanka
Suggestions for the development of text comprehension embedded in subjects – supporting reading motivation II.

Although the literature lists several, well-established international interventions and best practices to strengthen reading motivation, hardly any such teaching aids are available in Hungarian. The first part of the study reviews the theoretical background of reading motivation. Relying on the international literature, the second part proposes the following seven principles which can easily be incorporated into classroom practice: (1) setting goals; (2) gaining experience and activating previous knowledge; (3) using interesting texts; (4) supporting autonomy; (5) supporting a sense of competence and positive self-concept; (6) supporting social motives and collaboration; (7) using appropriate assessment procedures. Practical tips are also included to foster successful implementation. These principles may be incorporated into any school subject which requires students to process written texts.

Kulcsszók: olvasási motiváció, szövegértés, tantárgyakba ágyazott fejlesztés

Keywords: reading motivation, reading comprehension, subject-embedded development

Az írás szerzőiről

Szenczi-Velkey Beáta

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

szenczi.beata[kukac]barczy.elte.hu

ORCID: 0000-0003-4709-8810

Fejes József Balázs

egyetemi docens

Szegedi Tudományegyetem

Neveléstudományi Intézet

Nevelélmélet Tanszék

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport vezetője

fejesj[kukac]jedpsy.u-szeged.hu

ORCID: 0000-0003-3777-415X

Vígh Tibor

egyetemi adjunktus

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet,

Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

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

ORCID: 0000-0002-7201-9187

Hódi Ágnes

egyetemi adjunktus

Szegedi Tudományegyetem,

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző

Tanszék

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

hodi.agnes[kukac]szte.hu

ORCID: 0000-0003-0325-1449

Tary Blanka

doktori hallgató

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

taryblanka[kukac]gmail.com

ORCID: 0000-0002-3687-2631