

HUSZÁR-SAMU Nóra

*Eötvös József Főiskola*

*Pedagógusképző Intézet*

ORCID: 0000-0001-9835-6117

huszar.nora@ejf.hu

STEKLÁCS János

*Pécsi Tudományegyetem BTK*

*Nyelvtudományi Tanszék*

ORCID: 0000-0003-0998-6278

steklacs.janos@pte.hu

## A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejleszté- sében<sup>1</sup>

*Az olvasási, szövegértési képesség jelentősége nagymértékben átértékelődött az elmúlt évtizedekben, ezeknek a képességeknek a megfelelő szintje minden további tanulás előfeltétele, ezzel együtt általánosságban a boldogulás fontos tényezője az egyén életében az információs társadalomban egyaránt (Grabe–Stoller 2011; Schnotz–Molnár 2012). Bár az olvasás, szövegértés megfelelő szintjének elérése társadalmi igény, napjainkban ennek ellenére a literacy crisis, az olvasás válsága és funkcióvesztése a jellemző (Szenczi 2010; Józsa–Józsa 2014). Az iskolának mint intézménynek reflektálnia kell a társadalom szükségleteire, de a szövegértés képességét azért nem tudja mindennapi társadalmi igényeknek és elvárásoknak megfelelően kialakítani kisiskolás korban, mert a nemzetközi kutatások a szövegértésről alkotott új tudáskonceptió és a módszertani eszköztár és kultúra fejlődése számottevő különbségeket mutat. A szövegfeldolgozás módszertanának jelentős tartalékai maradnak kiaknázatlanul az elmélet és gyakorlat eltéréseinek okán.*

*Tanulmányunkban arra kívánunk rámutatni, hogy az alsó tagozaton történő olvasás-megértés hatékony és gyakorlatorientált fejlesztése a metakognitív folyamatok és struktúrák fejlesztésében rejlik. Az olvasástanítás dekódolási, automatizálási szakasza utáni, a szövegértés tanítását explicit módon célzó szakasza, egyben egyik leghatékonyabb módszere az olvasási stratégiákra épül. Ez az egyik elméleti alapvetése a reciprok módszernek is, melynek elemei a gyakorlatban a tanórába illeszthetőek, és lefedik a metakognícióról alkotott elméleti keretet.*

**Kulcsszavak:** szövegértés, metakogníció, reciprok szövegfeldolgozás

<sup>1</sup> A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

This study was funded by the Scientific Foundations of Education Research Program of the Hungarian Academy of Sciences. (Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE, Reading Fluency and Comprehension Research Group, MTA-PTE)

## Bevezetés

Az olvasás, a szövegértő olvasás fogalma és jelentősége az ezredforduló óta nagymértékben átalakult. A pedagógiai, pszichológiai és szociológiai szempontú olvasáskutatás eredményei az olvasástanítás osztálytermi szemléletét és módszereit is számos új szemponttal bővítik. Az olvasási, szövegértési képesség jelentősége is átértékelődött az elmúlt évtizedekben: ezeknek a képességeknek a megfelelő szintje minden további tanulás előfeltétele, ezzel együtt a boldogulás fontos tényezője az információs társadalomban élő egyén életében (Grabe–Stoller 2011; Schnotz–Molnár 2012). Annak ellenére, hogy az olvasás, szövegértés megfelelő szintjének elérése társadalmi igény, napjainkban a literacy crisis, azaz az olvasás válsága és funkcióvesztése a jellemző (Szenczi 2010; Józsa–Józsa 2014). Az iskolának mint intézménynek reflektálnia kell a társadalom szükségleteire, de a szövegértés képességét azért nem tudja a mindennapi társadalmi igényeknek és elvárásoknak megfelelően kialakítani már kisiskolás korban, mert a nemzetközi kutatások, továbbá a szövegértésről alkotott új tudáskonceptió, illetve a módszertani eszköztár és kultúra fejlődése jelentős különbségeket mutat. Az elmélet és a gyakorlat eltéréseinek okán pedig a szövegfeldolgozás módszertanának jelentős tartalékai maradnak kiaknázatlanul.

Jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy az olvasás, a szövegértés és a metakogníció elméleti hátterének bemutatásán és kapcsolatrendszerének feltárásán keresztül rámutassunk a jelenlegi szövegfeldolgozás módszertanának megújulási lehetőségeire, irányaira, tartalékaira, és felvázoljunk egy lehetséges megoldási kísérletet a reciprok szövegfeldolgozási módszer ismertetésével. Úgy gondoljuk, hogy ennek a módszernek vagy akár egyes elemeinek az alkalmazásával a formális olvasástanulás szakasza után jelentős képességbeli fejlődés érhető el a szövegértés-tanítás szintjén. Tanulmányunkban kitérünk a jó olvasó, a metakogníció és az olvasási stratégiák tanításának és átadásának a szerepére, az osztálytermi környezetben végzett formális olvasástanulás utáni szövegfeldolgozás hatékonyságára és fejlesztési lehetőségeire.

## Olvasás, szövegértés és metakogníció – fogalmi keretek és elméleti áttekintés

Az olvasás egyrészt dekódolás – a betű és hang, pontosabban graféma és fonéma megfeleltetése a hangos olvasás során, a szövegértés pedig ennek analógiájára a szöveg és a szupraszegmentumok összhangja. Így a kifejező olvasást beszédprodukcióként is kell értelmeznünk (v.ö.: Bóna–Steklács 2021). Ha a fogalom meghatározásakor figyelembe vesszük az elolvasandó szöveget is, és mint különálló tényezőt is vizsgáljuk, akkor az olvasás interakció és jelentéskonstrukció is egyben (Kingstone 1976; Józsa–Steklács 2009).

Az olvasás fogalmának egy másik aspektusára a PISA-vizsgálatok hívták fel a figyelmet (Molnár–Józsa 2006; Józsa–Steklács 2009). Eszerint az olvasás eszköztudás, azaz elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén, és funkciójában az esztétikai minőség másodlagos. Napjainkban a nemzetközi és a hazai tudományos vizsgálatok a szövegértés fogalmát a reading literacy fogalmával azonosítják, amely magában foglalja az olvasási szokásokat, attitűdöket, az olvasás célját, illetve az olvasó és a szöveg alkotta konstruktumot és interakciót, valamint a szocioökonómiai státuszt. A PISA 2018-as tartalmi keretében a szövegértés, a reading literacy amellet, hogy a dekódoláson túlmenően a szöveggel és a meglévő tudással való interakciót jelenti, a metakognitív struktúrákat is magában foglalja, amelyeket metakognitív kompetenciáknak neveznek, és amelyek akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kivetíti, javítja saját olvasási folyamatát (PISA 2018). Ez az irány párhuzamban van az olvasás pszicholingvisztikai megközelítésével, ahol három paradigmaváltás zajlott le a közelmúltban: a hagyományos felfogást felváltotta a kognitív felfogás, míg napjainkban a kognitív nézőpontra belül a metakognitív struktúrák felé mozdulnak el a kutatási irányok (Csépe 2014; Józsa–Steklács 2009; Csíkos–Steklács

2009). Ha ezeket a kutatási tendenciákat figyelembe vesszük, a szövegértésre vonatkozóan egy új tudáskonceptió körvonalazódik, amelynek az olvasási stratégiák, illetve a metakognitív tudás és a metakognitív képességek szerves részét képezik.

### **Olvasás és szövegértés – a jó olvasó jellemzői**

A kognitív olvasásmoделlek alapján az olvasó és a szöveg közt folyamatos az interakció: az olvasó hipotéziseket, preconcepciókat állít fel a szöveggel szemben, majd a szöveget olvasva ezeket folyamatosan megerősíti vagy elveti, azaz a folyamat középpontjában nem a szöveg és a nyelvi jel, hanem maga az olvasó áll, aki aktívan irányítja az olvasási folyamatot. Ez az irányítás maga a stratégia. A jó olvasó elsődleges jellemzője tehát nem csak az, hogy az alacsonyabb szinten lévő képességek megfelelően felépített struktúrába szerveződnek, hanem az is, hogy stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a lényegi információkat, azaz kivonatolja azt, és mindezeknek a folyamatoknak tudatában van. Összegezve: az olvasásmegértés hatékony és gyakorlatorientált fejlesztése a metakognitív folyamatok és struktúrák fejlesztésében rejlik. A tudományterületen lezajlott paradigmaváltás is ezt támasztja alá, ám a gyakorlat és az alsó tagozaton alkalmazott módszertan nem követte ezt a gyakorlatban, hiányzik a pragmatikai nézőpont (Steklács 2010).

A szövegértés tanítása az analitikus modellben az elolvasandó szöveget makro- és mikroszerkezeti egységekre bontja, ezeken belül sémaszerűen koncentrál a nehéz vagy idegen szavak lokalizálására, majd az olvasott szövegrészlet tartalmi kivonatolására (Gasparicsné et. al. 2014). Ez a módszertani megközelítés a gyakorlatban az alsó tagozaton nem, vagy csak korlátozott mértékben tér ki a szövegek önálló feldolgozásának lehetőségeire, módszerére, és a felsőbb évfolyamok speciális szövegtípusainak értelmezési lehetőségeit sem készíti elő az elvárható, korszerű szinten.

A jó olvasó jellemző olvasási gyakorlata közé tartozik a tervezettség, az olvasás céljának a konkrét ismerete, az ellenőrzés, vagyis a folyamatos visszacsatolási utak bejárása a mentális lexikon, a propozíciók és az előfeltevések közt, valamint az ezzel párhuzamosan működő önellenőrző rutin. Az említett implicit rutinként működő jellemzők nagyban befolyásolják az olvasott szöveg megértését. Sok esetben a szövegértő olvasás tanításának formális szakaszában a kötelező jelleg dominál (v.ö.: Csíkos–Steklács 2006), holott jelentős tartalékok és fejlesztési lehetőségek rejlenek abban, ha konkrétan meghatározott célokat fogalmazunk meg a szöveggel kapcsolatban, azaz hogy milyen esztétikumot vagy információt várunk tőle, milyen céllal olvassuk. A kisiskolások tanórai olvasásgyakorlatában az analitikus szövegfeldolgozás a domináns, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető a folyamatelvű (process-based reading) olvasás mindennapi gyakorlatba ágyazásával. Ennek szerepét és az ebben rejlő fejlesztési lehetőséget hangsúlyozzák a nemzetközi kutatási tendenciák (Csíkos 2006; Gósy 2008). Célszerű lenne, a klasszikus, bemutató olvasás folyamatát irányított kérdésekkel megszakítani, amelyek az addig elhangzottakra, továbbá a szöveggel kapcsolatos jövőbeni reprezentációkra és preconcepciókra utalnak.

Az olvasás folyamata közben feltett, szövegre vonatkozó kérdés – mint egy magasabb gondolkodási konstruktum – szerepe és alkalmazása nem elég hangsúlyos napjainkban, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető, ha azokat az implicit tudáselemeket, amelyekkel a gyakorlott olvasó rendelkezik, irányítottan explicitté tennénk. A szövegértő olvasás kialakításának gyakorlata jelenleg eredményközpontú. Alsó tagozaton magának a feladatmegoldás stratégiájának, a szövegmegértés kialakításának a folyamata és az arról való tudatos

tudás megismerésének a kialakítása lenne a cél, azaz az eredményközpontúságról a folyamatközpontúság felé kellene elmozdulnia a fókuszoknak. Tehát nem a szöveg direkt elolvasása és a végső konklúzió levonása lenne a követelmény, hanem a folyamatnak a tudatos monitorozása, illetve a stratégiák megfogalmazása és rutinná tétele.

Szükséges lenne összhangba hozni a felső tagozat elvárásait – az önálló szövegértést, továbbá a tantárgyspecifikus szövegek értelmezési nehézségeivel való megküzdést – és az alsó tagozat szövegfeldolgozási gyakorlatát. A hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében fontos lenne újragondolni egyrészt a szövegfeldolgozás 4. osztályra vonatkozó módszereit, másrészt ezzel együtt – hasonlóan az óvoda-iskola átmenet szenzitív szakaszként való értelmezéséhez – az alsó és felső tagozat közti átmenet módszertani és tanulásszervezési stratégiáit, hiánypótló jelleggel.

A változatos tanulásszervező stratégiák elsődleges előnye abban rejlik, hogy a kognitív szférák fejlesztése mellett a szociális készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordítanak. Az anyanyelven történő szövegértő olvasás előkészítő szakaszának módszertana megfelelően kidolgozott (Kernya 2008; Adamikné 2008), ezzel szemben a későbbi évfolyamokra vonatkozó módszertan hiányosnak mondható. Ugyanakkor jelentős potenciálok rejlenek a leendő pedagógusok didaktikai és tantárgy-pedagógiai felkészítésének funkcionális szemléletében, valamint a szövegértő olvasás és a szövegértő stratégiák kontextus- és tantárgyfüggetlenségének hangsúlyozásában. Elmondhatjuk továbbá, hogy a folyamatelvű olvasás még nem elég elterjedt, illetve annak a problémának a megoldása is várat még magára, hogy a kognitív struktúrák mellett a szociális képességek hatékonyabb fejlesztése is teret hódítson, akár a szövegértő olvasás tanításával párhuzamosan (Rotenberg 1974; Kasik 2008; Zsolnai–Kasik 2010).

### **A reciprok szövegfeldolgozás mint kölcsönös tanulás**

A különböző tanulási stratégiák használatának célja az új információk hatékony megértése és a korábban szerettek felidézése, ezáltal a tanulási potenciál növelése. Ezek a stratégiák az olvasás folyamatához kötöttek, ugyanakkor más tanulmányi területre is transferálhatók, azaz kontextusfüggetlenek (Pressley et. al. 1990). Mivel az olvasás megfelelő szintje minden további tantárgy elsajátítását könnyebbé teszi, az alsó tagozat kiemelt feladata a formális olvasástanítás szakasza után a szövegértési bázisképességek kialakítása, úgymint a cím és a szöveg, azaz a globális kohézió feltérképezése, illetve a szöveg műfajának meghatározása; ezzel párhuzamosan a mentális lexikon és a címmel kapcsolatos jelentésmezők aktivizálása; a makroszerkezeti egységek vizsgálata és a szöveg átfutása (Csépe 2013; Csapó et. al, 2015). Flawell (1976, 232) meghatározása alapján a metakogníció az egyén tudása a saját kognitív folyamatairól, amelynek szerves része az önellenőrzés, a folyamatos szabályozás és a sikeresség érdekében az utóbbiak folyamatos finomhangolása. Az osztálytermi kutatás szempontjából azért érdemes ennek a szerepét és hatékonyságát vizsgálni, mert akik tudatosan használnak metakognitív módszereket, jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok, akikre ez kevésbé jellemző (vö.: Brown–Campione 1981; Brown et. al.1984; Csíkos 2005; Steklács 2010).

Az olvasástanítás dekódolási, automatizálási szakasza után következő, a szövegértés tanítását explicit módon célzó szakasz egyik leghatékonyabb módszere az olvasási stratégiákra épül. Ez az egyik elméleti alapvetése a reciprok módszernek is. Az olvasási stratégiák alatt Allen (idézi Zsigmond 2009) olyan tudatos és rugalmas tervet ért, melyet az olvasó alkalmaz és alakít az olvasás folyamata közben. A metakognitív olvasási stratégiák definíciója annyiban árnyaltabb az előzőekhez képest, hogy ez utóbbi egy tudatos szabályozó mechanizmusnak tartja őket, így a saját készségek szervezése és tervezése mellett a gondolkodás megfigyelése és ellenőrzése is szerepet kap az olvasás folyamata közben.

A nemzetközi kutatásokat alapul véve (Oxford 1990; Cohen 1998) a metakognitív stratégiákat működésük szerint három elkülöníthető szakaszra lehet bontani: az olvasás előtti, az olvasás alatti fázisra és az utóolvasás szakaszára. Az olvasás előtti szakasz főbb stratégiái: a szöveg átfutása, szkennelése, valamint a cím, az alapján képzett anticipációk, preconcepciók, valamint a tartalom és a saját mentális sémarendszer összehangolása, továbbá a következtetések megfogalmazása a szöveg témájával és tartalmával kapcsolatban. A várható nehézségek és a szöveg megértésével kapcsolatos problémák előfeltevése ebben a szakaszban szintén szerepet kap, ugyanis felkészíti az olvasót a kulcsszavak és a lényegi információk kiszűrésére.

Az olvasás alatti szakasz középpontjában az önellenőrzés és a problémamegoldás áll. Olvasás közben kiemelten fontos a megfelelő kérdezőképesség kialakítása, valamint a szöveg jelentéshorizontjához tartozó következtetések levonása, ugyanis a megfelelő olvasási képességgel rendelkező tanulók nem passzív, hanem aktív olvasók, akik a szöveggel folyamatos interakcióban állnak. Ezt az interakción alapuló folyamatot kell tudatosítani a gyengén olvasó diákoknál. A kulcsszavak és a szöveg lényegi információinak kiemelése szintén segíti azokat az olvasókat, akik a dekódolásban kevésbé jártasak, mert ha magasabb szövegszerkezeti egységekre támaszkodnak, képesek lesznek kompenzálni az alacsonyabb szinten meglévő képességbeli hiányosságaikat.

Az utóolvasás folyamatában két összetevő, a szabályozás és az értékelés művelete kap hangsúlyt. Az értékelés az olvasottak helyes megértésére, annak ellenőrzésére vonatkozik, míg a szabályozás az olvasás után esetlegesen fennálló szövegértési problémák megoldására kínál újabb stratégiát, úgymint az olvasottak újragondolása és újraolvasása vagy az új információk ismételt tisztázása. Az ellenőrzés, illetve az önellenőrzés képességének kialakítása a szövegértés-fejlesztés szempontjából is hangsúlyos, hiszen a kevésbé jártas olvasók nem képesek ellenőrizni, folyamatosan felügyelni saját olvasási folyamataikat, elmentésben a jó olvasókkal (Baker–Brown 1984).

A metakognícióra épülő olvasási stratégiák nem csupán a kevésbé jártas olvasót segítik, hanem a mélyebb szövegértési képesség kialakítását is támogatják a jó olvasók körében. Brown és munkatársai kezdeti kutatásaikban a jó olvasók stratégiahasználatával foglalkoztak, majd az olvasás célja és a szövegértés hatékonysága közti korrelációt tárták fel (Brown–Campion 1981; Brown–Palincsar–Ambruster 1984.). Kutatási tapasztalataik eredményeképp négy fő stratégiát választottak ki, amelyeknek kettős funkciójuk van: egyrészt a szövegértési képesség fokozása, másrészt az önellenőrző funkciók biztosítása. A stratégiák, amelyek osztálytermi tanítása és használata Vigotszkij (1974) modelljén alapul, és hatékonyan fejleszti a szövegértési képességet, a következők: konkrét metakognitív stratégiák kivetítése és tanítása, a szövegértési folyamatok megfigyelése, a kevésbé jó olvasó diákok vezetése, támogatása (scaffolding), és egyfajta kooperatív tanulási környezet kialakítása. A scaffolding magyar fordítása azért lehet problémás, mert egyrészt nem fedti le kellőképpen a tanulási és tanítási folyamat lépcsőzetes, hierarchikus fejlődési ívét, másrészt kimaradhat belőle, hogy a folyamat végén az „állvány” egyes elemeinek a lebontásakor az elemek sorrendisége éppolyan lényeges, mint a felépítéskor volt. Megfelelő időráfordítással és gyakorlással a képességszinten alacsonyabban lévő tanuló képessé válik a hatékony és önálló tanulásra, szövegolvasásra, tehát nem csupán állványzatot kell építeni – ha egy tevékenységi szint rutinná alakult, le is kell azt bontani, mégpedig megfelelő sorrendben.

A reciprok vagy kölcsönös tanítási módszer, azaz az említett stratégiákat és a metakogníciót alkalmazó módszertan nagysikerű modellje szintén Palincsar és Brown (1984) nevéhez fűződik. Modelljük megalkotásakor Vigotszkij proximális zóna fogalmára támaszk-

kodtak, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitté teszi olvasási gyakorlatát –, és ezáltal fokozatosan magasabb szintre vezeti a kezdő tanulót. (Vigotszkij 1974; Rudy 1989) Vigotszkij rámutatott arra, hogy minden tanuló esetében két szintet lehet megkülönböztetni a gondolkodásfejlesztést illetően: a tényleges fejlettségi szintet és a potenciális fejlettségi szintet, ahová az adott tanuló eljuttatható. A proximális zóna e kettő távolsága. Ehhez a távolsághoz van szükség a tanár vagy a tapasztaltabb tanuló biztosította támogatásra, amellyel a kezdő tanulót el lehet vezetni arra a szintre, amelyen magasabb potenciált érhet el, ugyanis a tapasztaltabb tanuló egy úgynevezett szakértői támogatást, scaffoldingot biztosít számára a tanulási folyamatban.

Összegezve: Palincsar és Brown munkájukban hangsúlyozzák a bátorító környezetet mint szociális színteret, melyben a jó olvasó modellezi a szöveg megértéséhez használt stratégiáit. A reciprok tanítás és szövegfeldolgozás központi gondolata az, hogy a tanulás leghatékonyabb módja, ha mi magunk tanítunk, azaz a reciprok tanítás egyfajta kölcsönös tanítás.

### **A reciprok szövegfeldolgozás a gyakorlatban**

A tanításnak univerzális jellege van, azaz az emberi társadalomban mindenki megtanulhat tanítani. Ha az egyik stratégia kudarcot vall, más stratégiát választunk (v.ö.: Strauss, 2002). A tanítás rendkívül komplex kognitív tevékenység, az elme, az érzelmek és a motiváció is szükséges a tanuláshoz és a tanításhoz, de ezek láthatatlan mentális folyamatok. Ezeket az implicit folyamatokat a reciprok módszer explicitté és tudatossá teszi.

A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal a saját olvasási stratégiákra vonatkozó ismereteiket, amelyekről a tanár is tudomást szerez. Azok az osztályok, amelyeknél ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak (Palincsar–Brown 1986; Steklács 2010).

A reciprok tanítás keretein belül működő stratégiák: a jóslás, a kérdések feltétele, a tisztázás és az összefoglalás. Ezeket a stratégiákat külön névvel látták el, és mivel alapjaikban hasonlítanak az analitikus szövegfeldolgozás módszertani elveihez, tudatos tanári irányítással a magyarországi osztálytermi gyakorlatba integrálhatók.

A cím analizálása, a globális szövegkohézió és a szöveggel kapcsolatos prekonceptiók feltérképezése után világossá válik az olvasás célja, és kitisztulnak a szöveggel kapcsolatos olvasói elvárások. A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva, a szöveg megfelelő logikai egységeinél kivetíti saját gondolatait, további alkalmazott stratégiáit. A folyamatolvasást (process-based reading) követően a diákok maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd lassanként, fokozatosan már anélkül. Ezalatt gyakoribb lesz a csoportmunka, valamint használják a kooperatív tanulás módszereit. A folyamat és az önálló tanulói tevékenység kialakulása több tanórát vesz igénybe, de a hangsúly elsősorban nem az eredményen, hanem magán a folyamaton és a stratégiák tudatossá tételén van, mert ez alapozza meg a kontextusfüggetlen és eredményes szövegértést.

A szöveg feldolgozása közben a gyermekek négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó és az összefoglaló szerepeket kapják, amelyek egy-egy begyakorolt szövegértési stratégiának megfelelő feladatkörök. Ezeknek a szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak egymásnak az önálló szövegfeldolgozás során. A jósnak olyan mondatokat kell megfogalmaznia vagy megfogalmaztatnia, amelyek így kezdődnek: Azt gon-

dolom... Szerintem... Arra számítok... Ezáltal kialakul egy folyamatos interakció a makroszerkezeti egységekkel. A kérdező feladatkörét betöltő tanuló kérdéseket fogalmaz meg az olvasott szövegrésszel kapcsolatban, melyek irányulhatnak az információ visszakeresésére vagy a szöveggel kapcsolatos, de az értelmezési horizonton kívül eső információra is. A kérdezés mint technika mindig egy magasabb gondolkodási konstruktum, így a szöveggel kapcsolatos kérdések megfogalmazása jól segíti az olvasottak mélyebb megértését. A diákok által feltett kérdéseket a társak válaszolják meg. A tisztázó feladatkörben a nehéz vagy idegen szavak magyarázata történik, amit elsősorban a kontextus segítségével és tanári irányítással igyekeznek megoldani a tanulók. Ez elsősorban az önálló szövegbeli tájékozódást fejleszti, és felkészíti őket a definícióalkotásra. Az összegző szerepkörben az olvasottak summázása a cél, melyben a lényegi információk, a tételmondatok kiemelése történik. A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együttesen alakítják ki, az olvasási stratégiákat folyamatosan modellezik, majd közösen alkalmazzák. A módszer gyermekközpontú, az önálló szövegolvasat és értelmezés áll a középpontban, a folyamatelvű megközelítés elősegíti a prekoncepciók kialakulását és a folyamatos monitorozás, értelmezés, javítás képességének fejlődését. A módszer elemei kooperativitást igényelnek, így a kognitív elemek mellett a szociális képességek fejlesztésére is lehetőséget ad, ugyanakkor magában foglalja azokat a kutatási novumokat, amelyek a metakogníció és a szövegértés témakörében készültek (Pilonieta–Medina 2009).

### **Összegzés**

Az olvasás mint folyamat interakció és jelentéskonstrukció, így osztálytermi környezetben is eredményes, ha interaktív szemléletben történik a szövegértés fejlesztése. A reciprok szövegfeldolgozás hatékonyan javítja a szövegértési képességet minden olyan tantárgy esetében, ahol az olvasás a tudás megszerzésére irányuló eszköz.

A kooperatív tanulás a reciprok szövegfeldolgozás esetében elsősorban azt jelenti, hogy a tanulási folyamat és a szöveg megértése társas együttműködés révén megy végbe, nem egyénileg vagy versenyhelyzetben (Johnson–Johnson 1984; Kagan 2009). A folyamat alapját a metakognícióra alapozott stratégiák adják, amelyek explicit, kimondott rutinok és tevékenységek, melyek az információ helyes feldolgozására vagy egy konkrét feladat elvégzésére irányulnak. A módszer a scaffolding, a proximális zóna interaktív és konstruktív oktatási modelljén alapul, amely szerint a jó olvasó stratégiáinak folyamatos modellezésével vezeti a kevésbé jó olvasót a magasabb tanulási teljesítmény elérése felé. A reciprok szövegfeldolgozás módszere a fent említettek alapján egy olyan interaktív tanítási és tanulási, szövegértési, -értelmezési folyamat, amely ötvözi a kooperatív tanulást, illetve a szövegértést elősegítő stratégiák és a tudatos metakognitív folyamatok kialakítását. A fentiek alapján okkal állapíthatjuk meg róla, hogy a tudomány által igazolt, korszerű és hatékony módszer, amelynek a hazai osztálytermi gyakorlatban történő alkalmazása és elterjesztése pozitív hatást gyakorolhat az olvasás és a szövegértés tanítására, így alkalmas a tanulási folyamat eredményességének fejlesztésére a magyar oktatási rendszerben.

### **Irodalom**

Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó.

- Baker, Luise – Brown, Annamarie (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. In: P. David Pearson: *Handbook of Reading Research*. New York: Longman. DOI: <https://doi.org/0.4324/9781315200651>
- Besir Anna – Gasparicsné Kovács Erzsébet – Koós Ildikó (2014): *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bóna Judit – Steklács János (2021): Hangos olvasás közbeni hibázások, hibajavítások változása negyedik és ötödik osztály között. *Beszédtudomány*, 2(1), 154–172.
- Brown, Ann – Palincsar, Annemarie Sullivan. (1982): *Introducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-control Training. Topics in Learning and Learning Disabilities 2*. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524711.006>
- Cohen, Andrew (1998): Strategies and processes in test taking and SLA. In: Bachman, L. F. – Cohen, A. (szerk.): *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press. 90–111. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524711.006>
- Csapó Benő – Zsolnai Anikó (2011, szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, pp. 175–186.
- Csíkos Csaba – Steklács János (2009): Olvasásmegértés időkorlát mellett : Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra* [online] 1. sz. 1–11. Elérhető: <URL: [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol\\_2009\\_1-11.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf). [2022. 04. 29.]
- Vigotszkij, Lev (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Flavell, John (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In: Resnick, L. B. (szerk.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. DOI: <https://10.1177/001316447703700141>
- Garbe, Christine – Holle, Carl (2010): *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice*. Frankfurt: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.1598/jaal.53.6.7>
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1) [online] <URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. [2022. 04. 29.]
- Grabe, William – Stoller, Fredericka (2011).: *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Johnson, Donald – Johnson, Roger (1984). *Circles of Learning*. Alexandria.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa Krisztián – Józsa Gabriella (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- 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 és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 137–188.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest: Libri. 2009.



- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kernya Róza (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei : Általános Iskola 1–4. osztály*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Kingstone, Alan (1976): Some Thoughts on Reading Comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. New York: Macmillan. pp. 72–75.
- Kirsch, Irwin. S. (2003): Measuring Literacy in IALS: A Construct-centered Approach. *International Journal of Educational Research*, 39. 181–190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.002>
- Meichenbaum, Donald (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Budapest: Gondolat Kiadó. pp. 95–119.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. pp. 43–60.
- OECD (2018): *Draft Analytical Frameworks*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle–Heinle. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586958>
- PISA 2018. *Összefoglaló Jelentés*. [online] [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf) [2022. 06. 23.]
- Pilonieta, Paola – Medina, Adriana L. (2009): Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!" *The Reading Teacher*, 63. DOI: <https://doi.org/10.1598/rt.63.2.3>
- Pressley, Michael – Almasi, Janice (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *Elementary School Journal*, 92. DOI: <https://doi.org/10.1080/1057356940100102>
- Rudy, Dennis (1989): *The Effects of Metacognitive Strategies and Social Interaction upon Mathematics Learning : A Reciprocal Teaching Study*. Chicago: Loyola University.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Steklács János (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Strauss, Sidney (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102(4), 417–431.
- Tóth Edit – Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 78–97.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek testelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. pp. 155–174.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 17–42.

Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 94(3-4), 293-302.

Zsolnai Anikó (2009): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 78-97.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12(4), 12-20.

Zsigmond István (2003): Az oktatástudomány kognitív forradalma. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(5), 3-15.

## SUMMARY

### **The significance of the elements of the reciprocal teaching method in the development of the efficiency of reading – reading comprehension teaching**

*In the past decades the significance of the basic skill of reading and reading comprehension was changed to a great extent. It is well-known that the proper development of these skills is, on one hand, an essential requirement for any subsequent process of learning, and on the other hand, it is a critical factor of prosperity both in the sense of one's personal life, and also as a member of an information society (Grabe és Stoller, 2011; Schnotz és Molnár, 2012). Despite the fact that attaining an appropriate level of reading and reading comprehension is a fundamental requirement, literacy crisis is substantially present in today's society (Szenczi, 2010; Józsa és Józsa, 2014). Although the demand that the school system should address the needs of society arises naturally, this requirement cannot be fulfilled due to the fact that the level of the improvement of three areas – namely international research, the newly arising concept of reading comprehension and the development of methodological toolbox and cultural revolution – shows great differences. Due to the discrepancy between theory and practice a large number of available tools remains untouched. This presentation aims to display that a highly effective and practice-oriented improvement of the skill of reading comprehension resides in the improvement of metacognitive processes and structures.*

**Keywords:** reading comprehension, metacognition, reciprocal text processing

