

# Olvasni nehéz!

## *Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben\**

ZS. SEJTÉS GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem*

*Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája*



### Bevezetés

*Olvasni nehéz!* – állítják kisiskolások, nagyiskolások, felnőttek. A hazai és nemzetközi olvasás-szövegértési vizsgálatok lesújtó eredményei (OKM (Péterfi 2011), PISA, PIRLS (Balázi és mtsai 2012; PrePIRLS 2011), (SIALS 2000)) is a kiinduló állítás igazságát bizonyítják. De mit is jelent ez az egyszerűnek tűnő megállapítás? Nehéz az olvasástechnika elsajátítása? Nehéz a/egy jelentést megszerezni a szövegből? (Block és mtsai 2002: 4). Nehéz megérteni a szöveget? Jelen tanulmányban az utóbbi kérdés releváns számunkra. A válasz tudományterületenként más és más, de a kognitív pszichológia, az idegtudományok és a neveléstudomány képviselői egyetértenek abban, hogy a szövegértés rendkívül bonyolult, több összetevős folyamat. Ha a társadalmi dimenzió és a gyakorlati alkalmazás felől közelítünk a fogalomhoz, jó kiindulópont Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin meghatározása, akik a szövegértést az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges képességekként definiálják. Az információk felhasználásának eredményeként az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait. A szerzők szerint a szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk különböző célok elérésére, ezért a szövegértés a stratégiahasználatot is magában foglalja. (Schnotz–Molnár 2012: 91) A PISA-mérés szövegértés-fogalmába beletartozik az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben. (Balázi és mtsai 2013: 21) A két funkcionális megközelítésben az is közös, hogy az írott szövegek megértésére vonatkoztatható. (Zsigriné 2015)

„A szövegértés az anyanyelvi kompetencia olyan kiemelt területe, amely megteremti az élethosszig tartó tanulás feltételeit, elősegíti a társadalmi beilleszkedést. Olyan eszköz-

---

\* Jelen tanulmány megjelenik A fény éve nem fényévre: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben – Vezető pedagógusok és szakmódszertanosok országos módszertani konferenciájának konferenciakötetben 2015. október 9–10.

tudás, amely a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkéjévé vált. Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak interpretálni és létrehozni. Ehhez hatékonyan működő szövegértési stratégiára van szükség. Arra, hogy a befogadó értékelni tudja a szövegalkotó eszközeit, felismerje a szöveg típusából, formájából következő alkotói szándékot. Következtetni tudjon a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és a befolyásolás eszközeire. Képessé váljon a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására.” (Zs. Sejtes 2015)

Józsa–Steklács *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései* című tanulmányukban az iskolai gyakorlatra fókuszálva áttekintették az olvasástanításhoz kötődő hazai és nemzetközi szakirodalmat (Józsa –Steklács 2009). Kutatási eredményeik során többek között arra a következtetésre jutottak, hogy a hatékony szövegértő olvasás feltételei között a metakogníciónak és az olvasási stratégiáknak kiemelt szerepe van. A metakogníciót igen leegyszerűsítve a tudásra vonatkozó tudásként értelmezzük (Bakos 2002). „Az olvasás mint mentális folyamat (...) feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa–Steklács 2009: 377). „A metakognitív tudás és képességek szorosan összefüggenek az olvasási stratégiák használatával.” (Józsa–Steklács 2009: 378). A szerzőpáros az eredmények összegzéseként megfogalmazza, hogy a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés, önmagunk kontrollálása és monitorizálása alapfeltétel az olvasás céljának és módjának kiválasztásához, saját megértési folyamatunk figyelemmel kíséréséhez, valamint az olvasás utáni összegzéshez. „Az elmúlt két évtized tapasztalatai azt is egyértelműen bizonyítják, hogy a korszerű szövegértő olvasás tanítása a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül.” (Józsa–Steklács 2009: 378). Józsa–Steklács Block és mtsai (2002) munkájából a szövegértő olvasás tanításáról a következőket emeli ki:

- A szövegértés hatékony fejlesztése változatos szövegekre épít. Felhasznál tudományos ismeretterjesztő és élményt kínáló szövegeket. Ez utóbbi tartalmaz egyaránt reális és fiktív elemeket.
- A szövegértés hatékony tanításának tartalmaznia kell a szövegértés modellezését. Lehetőséget kell adni a gyermekeknek ezek önálló gyakorlásra. A tanároknak explicit módon meg kell mutatniuk, hogy a diákoknak mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A kellően felkészült tanárok legalább 30 olyan kognitív, metakognitív elemet tanítanak meg diákjaiknak, amely elősegíti a szövegértést.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést; tanár-olvasó csoportot, ahol a tanárok és a tanulók is tanítják egymásnak a szövegértési folyamatokat; valamint a tanulók által vezetett hangosan gondolkodásra építő szövegfeldolgozásokat.
- A tanulók nem tudják új olvasmányokra könnyen transzformálni a szövegértési stratégiáikat. A stratégiák használatát direkt instrukciókkal kell segíteni.
- Az értékelési standardoknak és az ezekre épülő méréseknek ki kell térniük arra, hogyan szabályozzák a tanulók saját szövegértő folyamataikat.

Csikos–Steklács (2006) megállapítják, hogy a gyermekek tanítási folyamatában hangsúlyosabban jelen kellene lennie az írásbeliséghez kötődő metakognitív tudatosságot és ön-szabályozást fejlesztő tevékenységeknek.

## Célkitűzés

Jelen munka azt vizsgálja, hogy az említett tanulmányban összegzett metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítása nyomon követhető-e a Nemzeti alaptantervben (NAT 2012), a metakogníció vagy a metakognícióra alapozott szövegértési képességfejlesztés megjelenik-e a köznevelés alapidokumentumában. A témaválasztást az motiválta, hogy felnőttképzési gyakorlatom során (magyartanárok országos továbbképzése, tanárjelöltek módszertani kurzusainak vezetése, szakvezetői tevékenység, anyanyelv-pedagógiai kutatócsoporti munka) azt tapasztaltam, hogy bár az átfogó anyanyelv-fejlesztési programok tanároknak szóló dokumentumaiban és a tanárképzési kurzusok tematikaiban követhető a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő, funkcionalitásra törekvő nyelvészeti és pedagógiai irányvonal, de a mindennapi gyakorlatból „... elmarad az alapvető készségek mellett a metakognitív gondolkodási stratégiák megtanítása, kiművelése...” (Csíkos 2004: 8)

Az alapkérdés az, hogy a NAT hiányos e tekintetben, vagy a gyakorlat adós a megvalósítással.

## A metakognitív tudás és a stratégia viszonya az olvasás tekintetében

A metakogníció és olvasás kapcsolatát vizsgálva Tarkó (1999: 176) Flavellt (1981) idézi, aki megkülönbözteti a metakognitív tudást és élményeket, valamint a stratégiaalkalmazást. A metakognitív tudás változók (személy, feladat, stratégia) tudása vagy elképzelések, amelyek befolyásolják a kognitív folyamatok eredményeit. A metakognitív tudás felosztható a procedurális, deklaratív és feltételes tudásra. A procedurális tudás azt mondja meg, hogyan alkalmazzuk a stratégiákat, a deklaratív tudás az egyén és a stratégiák ismerete, és a feltételes tudás a *Mikor és milyen körülmények között alkalmazzuk a stratégiákat?* kérdésre ad választ. „Az olvasási folyamatnál a metakognitív élmények az olvasás megkezdése előtti tudásként a tanuló hatékonyságára, az olvasás során a stratégia-tudásra és az olvasás befejezése után a szövegre irányuló feladatra vonatkoznak. A metakognitív tudás adja a metakognitív élmények alapját. Tarkó Ruddell és Ruddell (1994) munkájára hivatkozva kiemeli: „A metakognitív élmények akkor jelennek meg a leggyakrabban, mikor a kogníció sikertelen, és szükség van tudatos feldolgozásra, egy »aha« élményre. Ekkor kell feltennünk azokat az explicit kérdéseket, hogy: »Megértettem?«, »Jól csinálom?«” Flavell (1979) szerint a kognitív stratégiákat a sikeres fejlődés érdekében hívják elő alkalmazóik, a metakognitív stratégiákat azért, hogy megfigyeljék a fejlődést. A metakognitív stratégiák alkalmazása előidézője lehet a kognitív stratégiák alkalmazásának, illetve kiválthatja a metakognitív tudás felülvizsgálatát. „A feldolgozó stratégiákat tudatosan alkalmazó tanulók jobban teljesítenek a tanulási feladatokban mint azok, akik figyelmen kívül hagyják e stratégiákat. A metakognitív tudatosság teszi lehetővé az egyének számára tanuláskor olyan tervezését, rendezését és megfigyelését, amely direkt módon fejleszti a teljesítményt.” (Schraw és mtsai 1994: 460)

## A metakogníció, a stratégiák és a Nemzeti alaptanterv

Az említett munkákból látható, hogy a metakogníció és a stratégia szoros kölcsönhatásban működnek. A NAT-ban sem éles a határ.

A *Gondolkodás a saját gondolkodási folyamatokról* (NAT 2012: 10665) részben is találunk a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő tartalmakat:

- Szövegek vizuális környezetének elemzése, ábrák, illusztrációk értelmezése szövegösszefüggésben.
- Információk, adatok visszakeresése tanítói/tanári irányítással.
- Szöveg értelmezése, egyszerű ok-okozati összefüggés felismerése; következtetések.

Az alapidokumentum a hatékony, önálló tanulási kompetencia feltételeit az alábbiakban határozza meg:

- az egyéni és csoportos önálló tanulás megszervezése,
- hatékony gazdálkodás az idővel és az információval,
- a szükségletek és a lehetőségek felismerése,
- a tanulás folyamatának ismerete (új ismeretek szerzése, feldolgozása és beépülése, másrészt útmutatások keresése és alkalmazása),
- a saját tanulási stratégia kialakítása,
- a motiváció folyamatos fenntartása,
- a figyelem összpontosítása,
- a tanulás szándékának és céljának kritikus mérlegelése.

A hatékony és önálló tanulási kompetenciánál felsorolt szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök is támogatják a metakogníciót:

- Az embernek megfelelő ismeretekkel kell rendelkeznie saját képességeiről, a szükséges kompetenciákról, tudástartalmakról és szakképzésekről.
- Elengedhetetlen a saját tanulási stratégiák, készségek és szaktudás, a saját erős és gyenge pontok ismerete.
- A tanulónak képesnek kell lennie a közös munkára és arra, hogy tudását másokkal megossza, saját munkáját tárgyilagosan értékelje, és szükség esetén tanácsot, információt, támogatást kérjen. (NAT 2012: 10657)

A NAT (2012: 10664) általános feladatként jelöli meg a tanulás tanítását. „Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést az iránt, amit tanít, és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek.”

A mérések (L. 1. Bevezetés) tartalmi kereteinek fogalomhasználata jelenik meg a Nemzeti alaptanterv szövegértés megközelítésében, melyből kiemeltük a témánk szempontjából érdekes korosztályt.

„Szövegértés 5–8. évfolyam:

- a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás szöveg-feldolgozási módja;
- a megértés egységei: szó, szó szerkezet, mondat, bekezdés, szöveg;
- a nyomtatott és az elektronikus szövegek jellemzői;
- gyakori szövegtípusok megértési stratégiái (szépirodalmi, ismeretterjesztő, tankönyvi és médiaszövegek);
- ábrák, képek, illusztrációk kapcsolata a szöveggel.” (NAT 2012: 10672)

A 9–12. évfolyamnál kiemeli a NAT a szövegértési stratégiákat:

- olvasási, szövegbefogadási módok és stratégiák (értelmező, kritikai, kreatív olvasás)
- különböző nyomtatott és elektronikus, folyamatos és nem folyamatos szövegeken, valamint egyéb vizuális közlésekben;
- ábrák, képek, illusztrációk kapcsolata a szöveggel.

Szövegelemzési eljárások

- eltérő kommunikációs célú szövegtípusok nyelvi, szerkezeti, szöveghasználati; jellemzői; közlési és olvasási funkciók, retorikai eljárások; logikai kapcsolatok, koherenciateremtő elemek;
- szépirodalmi művek műfaji természetének megfelelő elemzési eljárások;
- szövegek retorikája és stíluselemei. (NAT 2012: 10675)

Léteznek kidolgozott programok a tanulás tanítására (Kerékgyártó Éva –Kórosi Kálmán: A tanulás tanítása, tanulása (Szokásrendszerek, tanulási technikák kialakítása, fejlesztése az 1–4 osztályban), Mező Ferenc – Mező Katalin: Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján...), de ezek nem épültek be általánosan a mindennapi gyakorlatba. Oroszlány Péter A tanulás tanítása az iskolákban című tanulmányában (Oroszlány 1996) a hatályos NAT-ot jóval megelőzve összefoglalja, hogy mit kellene tanítani tanulásmódszertanból (a tanuláshoz való viszony formálását, a tanuláshoz szükséges alapképességek intenzív fejlesztését, helyes tanulási szokások kialakítását, konkrét tanulási módszerek és technikák elsajátítását), ami a szövegértési képességfejlesztésére is vonatkozhat az általánosságban.

A NAT nemcsak a tanulási-tanítási folyamatot, hanem a metakogníció fogalmát is definiálja a pedagógusok számára. A tanulási-tanítási folyamat „A tanulók és a tanár, valamint a tanulók egymás közötti kommunikatív és interaktív cselekvései, tevékenységei (→) sorozata. E folyamatban sor kerül egyrészt a tananyag (→) (közműveltségi (→) tartalom) aktív feldolgozására, hatékony elsajátítására, a tanulók kompetenciáinak fejlesztésére, másrészt e közben kialakul a tanuló képessége az önálló tanulásra, a saját kognitív folyamatok tudatos megragadására (metakogníció), valamint a tanulási motiváció magas szintű szerveződésére.” (NAT 2012: 10846)

Megoldási javaslatként Zsigmond István (2008) a metatudást a gyakorlat számára kézzelfoghatóvá teszi azzal, hogy tartalom és típus szerint rendszerezi:

Tartalom szerint:

- feladatra vonatkozó (pl.: a matematikában a szöveges feladatokat nehezebb megoldani, mint a nem szövegeseket, vagy egy szöveget kívülről megtanulni nehezebb, mint egy verset... stb.)
- személyre vonatkozó (pl.: X tanár inkább feleltet és szereti, ha a tanuló önálló véleményét is kifejti)
- stratégiákra vonatkozó (pl.: ha a szöveg olvasása közben jegyzetek is, akkor gyorsabban tanulok.)

Típus szerint:

- deklaratív tudást, tehát olyan tudást, amely a „tudni mit” kérdésre ad választ. Pl.: prózát nehezen tanulok, az évszámokat könnyen megjegyzem... stb.
- procedurális tudást, tehát olyan tudást, amely a „tudni hogyan” kérdésre válaszol. Pl.: ha sokszor elmondom egymás után, akkor megtanulom, ha a bonyolultabb kémiái képleteket sokszor leírom, akkor könnyebben megtanulom... stb.

- kondicionális tudás, amely a „tudni mikor és miért” kérdésre ad választ. Pl.: reggel könnyebben tanulok, mint este; akkor érdemes aláhúznom a szövegben a lényegét, ha kérdésekre kell majd utána válaszolnom.

Steklács (2009) az ADORE-projekt eredményei alapján javaslatokat fogalmaz meg a metakognícióra vonatkozóan:

- a tanórákon szükséges „A metakognitív (saját tudásra, esetünkben az olvasási folyamatunkra, képességeinkre vonatkozó tudásunk) ismeretek elmélyítése, tudatos elemzése.... az olvasási folyamataink kivetítése, a reciprok tanítási módszer alkalmazása Oczkusra (2003) hivatkozva
- fontos „az olvasási stratégiák tanítása, amely jelentősen fejleszti a szövegértés képességét”
- a nyelvi tudatosság folyamatos fejlesztésének fontosságát Adamiknéra (2006) hivatkozva.

### A szövegértési képesség megjelenése a NAT-ban

Ahhoz, hogy a szövegértési stratégiáig eljussunk, meg kell vizsgálnunk, milyen nézőpontból közelít a NAT a szövegértéshez. Azt látjuk, hogy a fogalmat társadalmi dimenzióba helyezi, az anyanyelvi kommunikáció részének tekinti. A NAT markánsan megkülönbözteti a hallott és olvasott szövegek megértését. Az anyanyelvi kommunikációt az anyanyelv elsajátításának folyamataként és eredményeként határozza meg, amely „természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességeinek fejlődéséhez.” (NAT 2012: 10652). Az anyanyelvi kommunikáció feltételeként, következésképp a szövegértés feltételeként is a megfelelő szókincset, illetve a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismeretét nevezi meg. Az anyanyelvi kommunikáció során az ember „Képes nyelviileg megalkotni és kifejezni saját valóságát és valóságértelmezését... Képes a nyelvhasználat útján ismereteket szerezni és ismereteit gazdagítani, illetve új ismereteket, tudást létrehozni. Képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni.” (NAT 2012: 10653)

„Az egyén folyamatosan fejlődő szövegértési és -alkotási tudása teszi lehetővé, hogy önállóan, illetve másokkal együttműködve képes legyen a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére, elemzésére, kritikai feldolgozására.” (NAT 2012: 10660)

A NAT a szövegértés fogalmát az idegen nyelvi kommunikációnál az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan úgy határozza meg, hogy „az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban. Ilyen a hallott és olvasott szöveg értése, a szövegalkotás és az interakció szóban és írásban.” (NAT 2012: 10653)

A Médiatudatosságra nevelés céljaként megfogalmazódik, hogy a tanulóknak a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé kell válniuk, ez pedig csak úgy lehetséges, ha értik az új és a hagyományos médiumok nyelvét. (NAT 2012: 10644)

A kompetenciaterületeknél a NAT meghatározza az adott tantárgy nyelvezetének megértését pl.: a matematika nyelvén megfogalmazott törvények megértése. (NAT 2012: 10654)

A digitális kompetenciánál felsorolt kapcsolódó készségek:

- az információ megkeresése, összegyűjtése és feldolgozása, kritikus alkalmazása,
- a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetése,
- az internetalapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés. (NAT 2012: 10655)

#### *A szövegértési képességhez köthető fejlesztési feladatok a NAT-ban*

A NAT deklarálja, hogy „...az anyanyelvi kompetencia fejlesztése valamennyi műveltségi terület feladata...” (NAT 2012: 10660), közvetlen utalásokat a szövegértés fejlesztésére azonban leginkább a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület anyagánál találunk. A szövegértési tudást folyamatosan fejlődő tudásként határozza meg, amelynek célja, hogy a tanuló „...önállóan, illetve másokkal együttműködve képes legyen a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére...” (NAT 2012: 10660).

A Magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladatainál a NAT a nyelvi és nyelvhasználati tudásra építve a szóbeli és írott szövegértést különbözteti meg 1-4., 5-8. (5-6., 7-8.), 9-12. évfolyamokon. Az 1-4. évfolyamokat többségében egységesen kezeli, míg a felsőbb évfolyamoknál a feladatokhoz rendeli az évfolyamokat. Mivel munkánkban elsősorban a metakogníció szempontjából közelítünk a szövegértéshez, azokat a szakirodalom is a magasabb évfolyamokhoz köti, ebben a tanulmányban az 5. évfolyammal kezdődő adatokat értelmezzük elsősorban. A szóbeli szövegek megértése és értelmezése más kutatási irány, jelen tanulmány a 2. fejlesztési feladatra, az *Olvasás, az írott szöveg megértése* részre fókuszál (NAT 2012: 10662-10663).

## 2. Olvasás, az írott szöveg megértése

1–4. évfolyam	5–8. évfolyam		9–12. évfolyam
	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	
<p>Az olvasás jelrendszerének elsajátítása.</p> <p>Biztos olvasási készség kialakítása: hangos és néma olvasással.</p> <p>Ismerkedés a szövegértési technikák alapjaival.</p>	<p>Különböző szövegek néma és hangos olvasása.</p> <p>A szöveg gondolati, érzelmi-hangulati tartalmát közvetíteni képes értelmes és kifejező olvasás.</p> <p>A különböző mondatfajták hanglejtésének megfigyelése és reprodukálása a hangos olvasásban.</p> <p>Az olvasási stratégiák, a szövegértő olvasást támogató olvasási típusok folyamatos gyakorlása (pl.: felkészülés az olvasásra, az előzetes tudás előhívása, jelentésalkotás, jóslás, következtetés, értelmezés, értékelés, kérdések, reflektálás a szövegre, összefoglalás).</p>		
1–4. évfolyam	5–8. évfolyam		9–12. évfolyam
	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	
<p>Az életkornak megfelelő globális, információkereső, értelmező és reflektáló olvasás.</p> <p>Az értő olvasás bizonyítása feladatmegoldással. Az olvasott szövegekkel összefüggésben az aktív szókincs gazdagítása ►►</p>		<p>►► önálló munkával, kooperatív módszerekkel.</p>	<p>A mai köznyelvtől eltérő nyelvhasználatú (pl.: régi, archaizáló) szövegek megismerése, megértésük gyakorlása segéd-eszközökkel.</p> <p>A szókincs folyamatos gazdagítása a nyelv minden rétegére kiterjedően; felkészülés az élethosszig tartó tanulás feladataira.</p>
<p>Rövidebb szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek önálló olvasása, kulcsszavak azonosítása, szerkezeti egységek összefoglalása.</p>	<p>Nyomatott és elektronikus formájú irodalmi, ismeretterjesztő, publicisztikai szövegek önálló olvasása és megértése, a szövegelemzés alapvető eljárásainak önálló alkalmazása (a téma megállapítása, a lényeg kiemelése, adatkeresés, ok-okozati kapcsolatok, válaszadás kérdésekre, vázlatkészítés, összefoglalás).</p> <p>Különböző műfajú és rendeltetésű szövegek szerkezetének, jelentésrétegeinek feltárása és értelmezése.</p>		
<p>Az irodalmi szövegben megjelenő egyszerűbb képek, alakzatok felismerése (hasonlat, ismétlés, fokozás).</p>	<p>Szöveg és kép viszonyának, összjátékának megfigyelése. Különböző ábrák, illusztrációk értelmezése.</p> <p>Az információs kommunikációs technikák (IKT) műfajainak megfelelő olvasási szokások gyakorlása, az ezekhez kapcsolódó tipikus hibák és veszélyek felismerése, kiküszöbölése.</p>		
<p>Kreatív folyamatok támogatása (képelet, belső képek alkotása, jelentésalkotás).</p>	<p>Különböző stílusok és stílusrétegek felismerésének gyakorlása különböző rendeltetésű szövegekben, alkalmazásuk a szóbeli és írásbeli kommunikációban.</p> <p>A vizuális közlés verbális és nem verbális elemei.</p>		



Szövegek műfaji jellemzőinek azonosítása (pl.: mondóka, dal, láncmese, tündérmese, elbeszélés, magyarázat).	Szövegek műfaji különbségének érzékelése (pl.: mese és dokumentum, lírai költemény és elbeszélés).	Különböző szépirodalmi és nem szépirodalmi műfajok közötti különbség megfigyelése. A tájékoztató és véleményközlő műfajok közötti különbség (pl.: hír és kommentár).	A művek műfaji természetének megfelelő szövegfeldolgozási eljárások, megközelítési módok alkalmazása. Szövegek kapcsolatának és különbségének felismerése és értelmezése.
Az olvasmányhoz kapcsolódó előzetes ismeretek, személyes élmények felidézése és megosztása. Az olvasott szöveg cselekményének utólagos felidézése, a szereplők cselekedeteinek, jellemének, kifejtett és ki nem fejtett nézeteinek megértése. A szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk, magatartásformák felismerése, értelmezése.			
Egy-két mondatos vélemény a szövegekben megjelenő szereplők élethelyzetéről, cselekedeteiről, tulajdonságairól, magatartásáról.	Néhány mondatos vélemény szóbeli és írásbeli megfogalmazása az olvasott szövegek szereplőinek cselekedeteiről, érzelmeiről, gondolatairól, a szövegekben megjelenő emberi helyzetekről.	Különböző vélemények összetetése, különbségek és hasonlóságok megfigyelése, vélemény megfogalmazása szóban és írásban.	Különböző olvasott vélemények összetetése, különbségek és hasonlóságok felismerése, értelmezése és kritikája különféle műfajokban.

1. táblázat *Olvasás, az írott szöveg megértése*

A táblázat az olvasás tekintetében megkülönbözteti:

- a szövegértés technikai alapjainak (jelrendszerének) a tudását (1–4. évfolyam);
- a kifejező hangos olvasás tudását (5–12-ig évfolyam);
- az életkornak megfelelő olvasástípusokat globális, információkereső, értelmező és reflektáló olvasás (1–6. évfolyam).

*Az értő olvasást támogató stratégiákhoz köthető tartalmak a NAT-ban*

Józsa és Steklács (2009: 377) Baker és Brown (1984) Metacognitive skills and reading című munkáját alapul véve kiemelik, hogy „az olvasás szabályzó mechanizmusa az életkor előrehaladtával fejlődik. Magasabb évfolyamon egyre jobban terveznek és foglalnak össze a tanulók. A metakognitív ismeretek, képességek, olvasási stratégiák tanítása a gyakorlatban harmadik osztályos kortól tűnik eredményesnek.” Ezzel összhangban az 1–4. évfolyamnál a stratégiához köthetően mindössze a kulcsszavak azonosítása, szerkezeti egységek összefoglalása jelenik meg.

5–12. évfolyamig már több stratégiaelemmel találkozhatunk

- felkészülés az olvasásra, az előzetes tudás előhívása, jelentésalkotás, jóslás, következtetés, értelmezés, értékelés, kérdések, reflektálás a szövegre, összefoglalás;
- a szövegelemzés alapvető eljárásainak önálló alkalmazása (a téma megállapítása, a lényeg kiemelése, adatkeresés, ok-okozati kapcsolatok, válaszadás kérdésekre, vázlatkészítés, összefoglalás);
- szöveg és kép viszonyának, összjátékának megfigyelése;
- különféle ábrák, illusztrációk értelmezése;

- az információs kommunikációs technikák (IKT) műfajainak megfelelő olvasási szokások gyakorlása, az ezekhez kapcsolódó tipikus hibák és veszélyek felismerése, kiküszöbölése.

Érdekes kutatási terület annak vizsgálata, hogy az 5–12. évfolyamhoz kötődő irodalom-elméleti, műfaji sajátosságokhoz köthető ismeretek hasznosíthatók-e a szövegértés metakognitív tudásának kialakításánál. Balázsné Nagy Zsuzsanna szakdolgozatában (2008: 47) összefüggést mutatott ki a szövegtani ismeretek és a szövegalkotási képességek fejlettsége között. Fontos kérdés, hogy az alább felsorolt műfaji sajátosságokhoz köthető feladatokból származó ismeretek támogatják-e a szövegértést.

1–4. évfolyam:

- szövegek műfaji jellemzőinek azonosítása (pl.: mondóka, dal, láncmese, tündérmeze, elbeszélés, magyarázat);
- az irodalmi szövegek egyszerűbb képeinek, alakzatainak felismerése (hasonlat, ismétlés, fokozás) (1–4. évfolyam).

5–6. évfolyam:

- szövegek műfaji különbségének érzékelése (pl.: mese és dokumentum, lírai költemény és elbeszélés).

7–8. évfolyam:

- különböző szépirodalmi és nem szépirodalmi műfajok közötti különbség megfigyelése;
- a tájékoztató és véleményközlő műfajok közötti különbség (pl.: hír és kommentár).

5–12. évfolyam:

- különböző műfajú és rendeltetésű szövegek szerkezetének, jelentésrétegeinek feltárása és értelmezése.

7–12. évfolyam:

- a művek műfaji természetének megfelelő szövegfeldolgozási eljárások, megközelítési módok alkalmazása;
- szövegek kapcsolatának és különbségének felismerése és értelmezése (NAT 2012: 10662–10663).

A metakognitív tudáshoz kapcsolható véleményalkotás megjelenik a fejlesztési feladatok között:

1–4. évfolyam:

- Egy-két mondatos vélemény a szövegekben megjelenő szereplők élethelyzetéről, cselekedeteiről, tulajdonságairól, magatartásáról.

5–6. évfolyam

- Néhány mondatos vélemény szóbeli és írásbeli vélemény megfogalmazása az olvasott szövegek szereplőinek cselekedeteiről, érzelmeiről, gondolatairól, a szövegekben megjelenő emberi helyzetekről.

7–8. évfolyam:

- Különböző vélemények összevetése, különbségek és hasonlóságok megfigyelése, vélemény megfogalmazása szóban és írásban.

9–12. évfolyam:

- Különböző olvasott vélemények összevetése, különbségek és hasonlóságok felismerése, értelmezése és kritikája különféle műfajokban. (NAT 2012: 10663)

A deklaratív tudáshoz kötődő fejlesztési feladatok:

1–12. évfolyam:

- Az olvasmányhoz kapcsolódó előzetes ismeretek, személyes élmények felidézése és megosztása.
- Az olvasott szöveg cselekményének utólagos felidézése, a szereplők cselekedeteinek, jellemének, kifejtett és ki nem fejtett nézeteinek megértése.
- A szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk, magatartásformák felismerése, értelmezése.

5–12. évfolyam:

- különböző stílusok és stílusrétegek felismerésének gyakorlása különböző rendeltetésű szövegekben, alkalmazásuk a szóbeli és írásbeli kommunikációban.
- A vizuális közlés verbális és nem verbális elemei. 7–12.

1–6. évfolyam:

- a kreatív folyamatok támogatása (képzelet, belső képek alkotása, jelentésalkotás)

Az aktív szókinccs gazdagításának módszereit (procedurális tudás) is megtaláljuk a NAT-ban.

7–8. évfolyam:

- önálló munka, kooperatív módszerek.

5–12. évfolyam:

- A különböző mondatfajták hanglegtésének megfigyelése és reprodukálása a hangos olvasásban.
- Az olvasási stratégiák, a szövegértő olvasást támogató olvasási típusok folyamatos gyakorlása. (NAT 2012: 10662)

### *A digitális szövegértés megjelenése a NAT-ban*

Ha a szövegértési képesség fejlesztését társadalmi dimenzióba helyezzük, elfogadjuk, hogy a szövegértési képesség fejlesztése a társadalom elemi érdeke és feladata, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a XXI. század információs társadalmában a tudásszerzés eszközei, módszerei, munkaformái megváltoztak. A tudás, az információ hatalom. Előtérbe kerültek a gyors információszerző technikák, az infokommunikációs eszközök. A tanulók egyre több digitális szöveggel találkoznak, amelyek szerkezete eltér a nyomtatott szövegek felépítésétől, megértésük más információfeldolgozási, kognitív folyamatok működését igényli. Gonda (2014) a digitális szövegek olvasását komplex kognitív tevékenységnek tekinti, amelynek során az olvasási képesség kiegészül a digitális kompetenciával. Ezek alapján a digitális olvasási tevékenység az alábbi műveleteket foglalja magába: információkeresés, -értékelés, -összefoglalás és -megosztás. A NAT is kiemeli a digitális írástudás fejlesztését elsősorban a Mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint az Informatika területénél. Célként fogalmazódik meg a mozgóképi szövegértés (NAT 2012: 10807), valamint az információkereső stratégiák fejlesztése (NAT 2012: 10824) A fejlesztési feladatok szerkezeténél az Olvasás és szövegértés, az elemzés külön feladatként jelenik meg (NAT 2012: 10808). Ebben a tanulmányban a nyomtatott szövegek megértésére koncentrálok, azonban érdekes lehet a digitális és a nyomtatott szövegértés stratégiáinak összehasonlítása: hogyan erősíthetik/gátolják egymást. Erre egy következő munkában teszek kísérletet.

## Összegzés

A tanulmány alapkérdésére egyértelmű válasz adható a fentiek alapján. A metakognitív folyamatok tudatosítása és a tanulási stratégia tanítása a Nemzeti alaptanterv részét képezi. A szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudáshoz és stratégiákhoz is találunk fogódzókat.

A mindennapi gyakorlat tapasztalatait igazolják Goetz (1984) általános iskolákban végzett vizsgálatának kutatási eredményei:

„A gyakorlatban csak kevés iskola képes megoldani, hogy az olvasási stratégiák oktatásához direkt útmutatót adjanak.” Az okokat az alábbiakban látja:

- A tanárok feltételezik, hogy a képességek és a stratégiák meg fognak jelenni külön tanári segítség nélkül is.
- Az osztályban a tevékenységekre és a viselkedés kontrolljára összpontosítanak.
- A területspecifikus tartalomra összpontosítanak.
- A tanárok nem rendelkeznek kellő tudással a szövegértés tanításához (Goetz, 1984).

Az előrelépéshez el kell fogadnunk azt a megállapítást, hogy a hatékony szövegértés fejlesztése minden pedagógus feladata. Ehhez olyan tanítási segédlet kidolgozása szükséges, amely fejleszti a tanárok ilyen irányú kompetenciáit (képesség, készség, ismeret, attitűd).

A Nemzeti alaptanterv azon megállapítását, mely szerint „...a nyelvhasználónak el kell sajátítania az önálló tanulás stratégiáit és az ehhez szükséges eszközök használatát...” (NAT 2012: 10653) nem csak az idegen nyelv tanítására kellene értelmezni.

Problémának gondolom, hogy a szövegértés tanítása hangsúlyosan csak a Magyar nyelv és irodalom, illetve az Idegen nyelv műveltségterületnél jelenik meg a NAT-ban annak ellenére, hogy voltak kezdeményezések arra, hogy a szövegértés-szövegalkotás fejlesztése minden műveltségterületnél és tantárgy keretében, tantárgyak tananyagában jelen legyen. A sulinoVA Kht-ban a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében a B-típusú programcsomagok formájában, keresztntantervi rendszerben szövegértés-szövegalkotás programcsomagot dolgoztak ki (Pála 2006). A nagy lelkesedéssel, a szakmai megújulás szándékával, nagyon gyorsan elkészített és bevezetett program alapelvei, elemei (kompetencialapú oktatás, módszerek, munkaformák) nyomon követhetők a NAT-ban, de a programcsomagok, tankönyvek nem érhetők el.

Az Élő idegen nyelv műveltségi terület kiemelt figyelmet fordít a nyelvtanulási stratégiákra, amelyekből azokat emelem ki, amelyek a más műveltségterületekre is általánosíthatók

- A tanuló a (nyelv)tanulási folyamat során kapjon világos/egyértelmű információt a tanulás céljáról, folyamatáról és módszereiről.
- Legyen alkalma a tanulási folyamat során saját kommunikációs szükségleteit megfogalmazni, témákat, tevékenységeket, eljárásmodokat kérni vagy javasolni.
- Nyíljon lehetősége önálló feladatmegoldásra, ismerje meg azon források használatát (szótárak, kézikönyvek, (nyelv)tankönyvek, gyakorlóanyagok, elektronikus források stb.), amelyek segíthetik az önálló munkában.
- Fokozatosan sajátítsa el azokat a stratégiákat, amelyek segítik a kommunikációban és a szövegértés értelmezésében.
- Munkájának rendszeres tanári értékelése mellett sajátítsa el az önértékelés módszereit.

- A tanulónak legyen alkalma életkori sajátosságainak, érdeklődésének és kommunikációs szükségleteinek megfelelő, a való élet feladataihoz közel álló nyelvi tevékenységekben részt venni. (NAT 2012: 10680–10682)

Az Élő idegen nyelv műveltségterületnél a szövegkompetencia fejlesztését is kiemeli a NAT. A fogalom alatt azt érti, hogy a „nyelvtanuló elsajátítja, hogyan épül fel egy szöveg, milyen elemek biztosítják annak koherenciáját a beszélt és az írott nyelvben, az interakció szabályait, illetve a különböző típusú szövegek jellegzetes nyelvi elemeit.” (NAT 2012: 10681)

A szövegkompetencia ilyen irányú fejlesztése, ez a megközelítés minden műveltségterület feladata kell legyen a speciális szövegfajták igen változatos volta miatt.

A problémamegoldó gondolkodás és szövegfeldolgozás gondolkodási műveletei (az indukció és dedukció, a rendszerezés, a következtetés, az analízis és szintézis) is megjelennek az alapdokumentumban (NAT 2012: 10676). Szükséges lenne a pedagógusokat megismertetni a problémaalapú tanulási módszer alapjaival, különös tekintettel azokra az elemekre, amelyek a szövegértési képesség fejlesztésénél hasznosíthatók. A módszer lényege a rosszul definiált problémák használata. Az iskolában a diákok jól körülhatárolt problémákkal találkozhatnak: tudják, mi a probléma, mi a helyes megoldás, a megoldáshoz vezető algoritmust rutinszerűen alkalmazzák. Ha a probléma rosszul definiált, a tanulónak szüksége van a probléma meghatározására, az információk azonosítására, többszörös megoldási tervekészítésre, ami nagyfokú kreativitást igénylő feladat.

Jól definiált probléma	Rosszul definiált probléma
Könnyű a probléma azonosítása	A problémát meg kell határozni, majd később esetleg újradefiniálni
A probléma megoldásához szükséges összes információ adott	A probléma megoldásához további, a probléma szövegéből nem ismert információra is szükség van
A lényeg a probléma megoldása	A fókusz a probléma természetén van
Egyetlen jó megoldása van a problémának	Több, különböző megoldás is lehetséges
Alacsony szintű motivációs erővel bír	Jól motiválja a diákokat

2. táblázat A problémák definiálása (Molnár 2005)

A rosszul definiált probléma megoldásakor, hasonlóan a mindennapi élet problémáihoz, a problémamegoldónak azonosítania kell magát a problémát, elemeznie az adott állapot és az elérendő cél közötti eltérést, a különbség csökkentése, megszüntetése érdekében stratégiákat kell kidolgoznia, vagyis el kell jutnia a stratégiai gondolkodásig.

	Ismert a probléma	Ismert a megoldás menete	Ismert a megoldás
Reproduktív gondolkodás	+	+	-
Produktív gondolkodás	+	-	-
Stratégiai gondolkodás	-	-	-

3. táblázat Covington problémamegoldó taxonómiája (Molnár 2005 alapján)

A táblázatban a közvetlenül elérhető információk függvényében láthatjuk a gondolkodástípusok sajátosságait. A reprodukív gondolkodásnál ismert a probléma és a megoldás menete, a problémamegoldónak algoritmust kell alkalmaznia a konkrét feladat megoldására. A produktív gondolkodás kiegészül a tervekészítéssel, mert nem ismert a megoldás menete sem. A problémaalapú tanítás vezethet a stratégiai gondolkodás fejlesztéséhez. A PBL menete a következő: a problémahelyzet megismerése, a probléma azonosítása (információk, adatok a probléma pontosabb megértéséhez, megoldásához), ill. ezen szükségletek konkrét tanulási célokká alakítása. Így a tanulók saját maguk határozzák meg a tananyagot annak függvényében, hogy mit tartanak fontosnak a probléma megoldásához. (Sejtes 2006)

Jelen munkában azt a problémát jártam körül, hogy a metakogníció és a stratégia fogalmai megjelennek-e a Nemzeti alaptantervben, adnak-e fogódzót a pedagógusok számára ahhoz, hogy a diákok szövegértési képességét hatékonyan fejleszthessék. A teljeség igénye nélkül néhány gyakorlatban alkalmazható megoldási javaslatra is felhívtam a figyelmet. Amiben előre kell lépnünk, hogy „...a tanárok és a leendő tanárok metakognitív stratégiáinak és a metakognitív stratégiák tanítása képességének fejlettsége” is szükséges az eredményes fejlesztéshez. „Zohar esettanulmánya meggyőzően igazolja, hogy lehetőség és szükség van előrelépésre olyan területeken, mint például a metakognitív stratégiák osztálytermi megbeszélésének készsége és a gondolkodásról szóló kifejezések nyelvezetének elsajátítása.” (Csíkos 2004: 9)

## IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2006: *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor.
- Baker, Linda – Brown, Ann Leslie 1984: Metacognitive skills and reading. In: Kamil, Michael – Mosenthal, Peter – Pearson, David – Barr, Rebecca (szerk.): *Handbook of reading research*. Vol. 3. New York: Erlbaum, Longman, Hillsdale, NY, 353–394.
- Bakos Ferenc 2002: *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai.
- Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2013: *PISA2012 Összefoglaló jelentés* [[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa2012\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf) – 2014. augusztus 11.]
- Balázsné Nagy Zsuzsanna 2008: *A szövegalkotási képesség és a szövegtani ismeretek összefüggései Tudás-szint- és képességmérés 11. évfolyamon*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Block, Cathy Collins – Gambrell, Mary Latimer – Pressley, Michael (szerk.) 2002: *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass. 4.
- Csapó Benő – Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba 2012: A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 189–217.
- Csíkos Csaba 2004: Metakogníció a tanulásban és a tanításban, Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. [<http://www.staff.u-szeged.hu/~csikoscs/publik/tan2004-2.pdf> – 2015. augusztus 11.]
- Csíkos Csaba – Steklács János 2006: Metakogníció és olvasás, In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 75–88.
- Flavell, John 1979: Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.
- Flavell, John 1981: Cognitive Monitoring. In: Dickson, Patric (szerk.): *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic. 35–60.
- Flavell, John 1985: *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Goetz, Ernest T. 1984: The Role of Spatial Strategies in Processing and Remembering Text: A Cognitive-Information-Processing Analysis, *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications, and Related Issues*, New York: Academic Press, 47–77.
- Gonda Zsuzsa 2014: *Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok*. [epa.oszk.hu/.../pdf/EPA00188\_magyar\_nyelvor\_2014\_04\_439-450.pdf – 2015. augusztus 13.]
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109. 365–397.
- Molnár Gyöngyvér 2005: A problémaalapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködőkészség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*, 10. 31–43.
- Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66. [http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2012&szam=66 – 2015. július 20.]
- Oczkus, Lori D. 2003: *Reciprocal teaching at work*. Delaware: IRA, Newark.
- Oroszlány Péter 1996: A tanulás tanítása az iskolákban. *TANÍ-TANI*, 1. [http://www.tmt-tanulas.com/index.php?a-tanulas-tanitasa-az-iskolakban-1 – 2015. augusztus 02.]
- Pála Károly 2006: *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon* [http://pszk.nyme.hu/tamop412b/kompetencia\_alapu\_pedagogia/sulinova\_kompetencia\_alap\_oktasi\_programcsomagok.html – 2015. augusztus 15.]
- Péterfi Rita 2011: *PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye*. [http://ki.oszk.hu/3k/2011/12/pisa-vizsgalat-es-kompetenciameres-a-magyar-diakok-szovegertesi-teljesitmenye/ – 2014. december 14.]
- PrePIRLS Information Sheet*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College. [http://pirls.bc.edu/pirls2011/downloads/prePIRLS.pdf – 2012. december 10.]
- Ruddell, Robert B. – Ruddell, Michael Lawrence 1994: *Theoretical Models and Processes of Reading*. Harry Singer Editors, IRA.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin 2012: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tatalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Sejtes Györgyi 2006: Tudástranzfer az anyanyelvtanításban (Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra). *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 15–26.
- SIALS. A felnőtt lakosság írni-olvasni tudása [http://www.ofi.hu/tudastar/reszletek-jelentes – 2012. december 11.]
- Schraw, Gregory – Dennison, Rayne Sperling 1994: Assessing Metacognitive Awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19. 460–475.
- Steklács János 2009: Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módban... Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján. *Olvasáspedagógia*, 3. IX. [http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=442&action=article&id=1004 – 2015. augusztus 01.]
- Tarkó Klára 1999: Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 2. 175–191.
- Zsigmond István 2008: *Az értő olvasás fejlesztése – útmutató pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Kolozsvár: Editura Ábel.
- Zs. Sejtes Györgyi 2014: A szövegértési stratégia lehetséges nyelvészeti elemei a pedagógiai alkalmazás dimenziójában. In: *Pár beszéd a párbeszédéről konferenciakötet*. Eger (megjelenés alatt)
- Zsigriné Sejtes Györgyi 2015: A szövegértési képesség fejlesztéséről nem csak magyar szakos tanárjelölteknek. In: *Prax Levente – Hoss Alexandra – Nagy Tamás (szerk.): Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2., Hagyomány és modernitás*. Pécs. 167–172. [http://nyelvtud.btk.pte.hu/sites/nyelvtud.btk.pte.hu/files/files/Oktatok/talk\_v6.pdf – 2015. augusztus 01.]