

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar**

**Nyelvtudományi Doktori Iskola**

**Alkalmazott Nyelvészeti Program**

**Huszár-Samu Nóra**

**A Reciprok Tanítási Módszer jelentősége a szövegértő olvasás elsajátításában**

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

**Témavezető:**

**Prof. dr. Steklács János, egyetemi tanár**

**Társtémavezető:**

**Dr. Visket Anita Piroska, adjunktus**

**Pécs**

**2023**

## Bevezetés

Az olvasás – szövegértés jelentősége nagy mértékben felértékelődött az utóbbi években. Általánosan elfogadottnak nevezhető az a nézet, amely szerint az olvasási képesség minden további tudás megszerzésének előfeltétele, szellemi munkaeszköz, azaz a társadalom és a kultúra egy bizonyos szegmenséhez csak megfelelő olvasás- és írástudással tudunk hozzáférni (Arató, 1991). Az olvasási és szövegértési gondokkal küzdő gyermekek tudásszintje jól olvasó társaihoz képest nagy valószínűséggel nem fogja elérni azt a tantervi és társadalmi követelményszintet, amely a sikeres boldoguláshoz szükséges. A nem tudás oka társadalmi és pedagógiai jelenség egyszerre: az olvasás, a szövegértő olvasás a pedagógiai rendszerben tanulási módszer, amelyet didaktikai elemek határoznak meg és szociokulturális tényezők egészítik ki (Nagy, 2006). Irányított és célzott pedagógiai – módszertani kultúra nélkül ezek a diákok nem lesznek képesek a szakadékot áthidalni, és ez a szakadék generációról generációra öröklődik rekurzív körként.

Történeti áttekintésben a magyarországi anyanyelvi nevelés modernizációjára számos törekvés irányult az 1970-as évek óta. Szépe György (1979), az anyanyelvi nevelés funkcionális szemléletét, a kontrasztív grammatika-oktatást és a performancia nyelvi szintjének fontosságát hangsúlyozza. Kádárné Fülöp Judit (1985), az olvasás definícióját hermeneutikai értelmezési körben adja meg, a szövegértési képességet kommunikációs aspektusból írja le, hangsúlyozza a pragmatikai tényezők és a szöveg megértésének összefüggéseit, és az oktatásban rejlő tartalékait. Zsolnai József (1986), a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban, a változatos szövegtípusok mentén tervezi az olvasás és a szövegértés képességének kialakítását. Arató Ferenc (1991) az olvasás és a megfelelő szövegértés kialakításának elengedhetetlen feltételeként tartja számon a módszertan megújítását. Munkájában az említett módszertani megújítás központi eleme az olvasás, szövegértés kérdésköre.

Összegezve, egészen napjainkig a magyarországi anyanyelvi nevelés megújítását szorgalmazó törekvések jelentős tartalékokra és lehetőségekre mutattak rá, sürgették egy új, pedagógiai és módszertani kultúra kialakítását. Az anyanyelvi nevelés elmélete és gyakorlata azonban konvencionálisnak mondható abból a szempontból, hogy nehezen jön létre az interakció a szövegértésről alkotott jelenlegi tudáskonceptió és az osztálytermi gyakorlat között. Disszertációmban arra vállalkozom, hogy az olvasás, a szövegértés és a metakogníció elméleti hátterének bemutatásán és kapcsolatrendszerének feltárásán keresztül mutassak rá a jelenlegi szövegfeldolgozás módszertan megújulási lehetőségeire, irányaira, tartalékaira, és

bemutassak egy lehetséges megoldási kísérletet, a reciprok szövegfeldolgozási módszer ismertetésével.

## Az értekezés felépítése

Az értekezés – a Bevezetés valamint a Reflexiók és összegzés című tartalmi egységeken kívül – az alábbi fejezeteket tartalmazza:

- *Az olvasás fogalmának szerepváltása és differenciálódása* című fejezetben az olvasás és a szövegértés fogalmának jelentésmódosulásait kívánom bemutatni a hazai és a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Az olvasás, a szövegértés fogalmának a diverzitását elsősorban az osztálytermi gyakorlat felől közelítem meg, pragmatikai nézőpontból.
- *Az olvasás pszicholingvisztikai megközelítései* címet viselő tartalmi egységben az olvasás és a szövegértő olvasás kognitív és nem kognitív paramétereinek a vázolásán túl, az olvasás idegtudományi megközelítését is tárgyalom, ugyanis az olvasás tanítási-tanulási folyamatában az említett konstruktumok hangsúlyosak. Az alfejezetekben párhuzamot vonok az egyes pszicholingvisztikai olvasás-modellek és a szövegfeldolgozás anyanyelv-pedagógiai módszertana között és kitérek azokra a didaktikai lehetőségekre, amelyek jelentős potenciállal rendelkeznek. A fejezetben elsősorban azokat a szövegértés-modelleket kívántam részletezni, melyek összekapcsolhatók a Reciprok Tanítási Módszer fogalmi apparátusával.
- *A reciprok szövegfeldolgozás mint a kölcsönös tanulás: a metakognícióra alapozott szövegértésfejlesztés* fejezetében arra térek ki, hogy 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 Tanítási Módszernek is. Az említett fejezetben a metakogníció, az olvasási stratégiák, a proximális-zóna és a scaffolding mint a Reciprok Tanítási Módszer, továbbiakban RTM, elméleti és gyakorlati kereteit mutatom be.
- *A reciprok szövegfeldolgozás a gyakorlatban* című fejezetben arra térek ki, hogy a reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok szövegfeldolgozás módszere a fent említettek alapján egy olyan interaktív tanítási és tanulási, szövegértési, értelmezési folyamat, amely

ötvözi a kooperatív tanulást, 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, elterjesztése az olvasás, szövegértés tanítása, így a tanulás eredményességének a fejlesztése terén is pozitív hatást gyakorolhat a magyar oktatási rendszerben.

- *Szisztematikus szakirodalmi áttekintés* című fejezet elsődleges célja, hogy bevezesse a dolgozat empirikus vizsgálatát. A klasszifikációhoz a ScienceDirect, a Springer és az ERIC adatbázisait használtam. Az áttekintés előzetes kutatási kérdések alapján szintetizálja a nemzetközi adatbázisokban fellelhető osztálytermi kutatásokat a kölcsönös tanítás témaköréből, és klasszifikálja azokat a kutatási paradigmákat, amelyek tapasztalatai segítettek a hazai osztálytermi kutatás lebonyolításában.
- *Az empirikus kutatás bemutatása és kutatómódszertani keretei* című fejezet alapvető célja, hogy elhelyezze a disszertáció kutatási egységét a pedagógiai kutatások világában és fogalmi rendszerében. Az értekezés tartalma ebben az egységben két logikai részre tagolódik: a kvalitatív és a kvantitatív összetevők leírására és elemzésére. Mindkét egység bevezetéséhez kijelölöm a főbb kutatómódszertani irányelveket, és ehhez a pedagógiai kísérlethez szükséges fogalmakat.
- *A kvalitatív kutatási paradigma* című fejezetben először a kvalitatív kutatási paradigma elméleti keretét mutatom be, melynek fő célja, nem az RTM didaktikai megvalósíthatóságának általánosítása, hanem az egyedi tényezők feltérképezése. A kvalitatív kutatás filozófiai hátterét a reflexív pragmatizmus adja, mely nem a tudomány tükröző funkcióját hangsúlyozza, hanem a háttértényezőket, a társas világ interakcióját, folyamatos mozgását kívánja leírni. Critical Assessment Skills Program ellenőrzőlistáját felhasználva folyamatközpontú szemléletben mutattam be azokat a tanórai diskurzusokat, interakciókat, amelyek az elsajátítási folyamat elemeit is képezik.
- *A dizájn kísérlet kvantitatív vizsgálata* című részben a fő célom az volt, hogy előteszt és utóteszt segítségével statisztikai elemzéssel mérjem, hogy volt-e szignifikáns különbség a programban résztvevő és a kontrollcsoport diákjai közt. A dizájn kísérletben

résztevők és a nem résztvevő kontrollesoport között szignifikáns különbség nem mutatható ki, de a nemi bontás alapján a fiúk esetében megjelenik a szignifikáns eltérés. Ebből arra lehet következtetni, hogy a fiúknál hatékonyabb a vizsgált oktatási módszer.

- *Az empirikus kutatás eredménye: modern szemléletű szövegértés-tanítás az alsó tagozaton* című tartalmi egységben a disszertáció produktumát mutatom be. A dizájn kísérlet eredményeit és tapasztalatait felhasználva az Eötvös József Főiskolán egy olyan akkreditált továbbképzés 15 óráját terveztem meg, mely segít abban, hogy a pedagógusok hatékonyabban legyenek képesek a stratégialapú szövegértés fejlesztésére osztálytermi környezetben. A továbbképzés alapvető kiindulópontja, hogy a szövegértési képességet az alsó tagozaton tanító pedagógus tanítja, méri, értékeli, de az RTM stratégiáit felhasználva és a módszertanba beépítve a sikeresség és az eredményesség fokozható és a 4. évfolyamot, akár az óvoda-iskola átmenetet, szenzitív szakaszként értelmezi, az említett évfolyamon tanuló diákokat felkészíti a felső tagozat szövegtípusainak a megértésére, az olvasás eszköztudás voltára és az önálló tanulásra.

## Az értekezés elméleti háttere

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

Az olvasás egyrészt dekódolás, azaz betű és hang, pontosabban graféma és fonéma megfeleltetése a hangos olvasás során, a szövegértés ennek analógiájára a szöveg és a szupraszegmentumok összhangja, a kifejező olvasást tehát beszédprodukcióként is kell értelmeznünk (v.ö.: Bóna és 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 (Kingstone 1976; Józsa és Steklács, 2009).

Az olvasás fogalmának egy másik aspektusára a PISA vizsgálatok hívták fel a figyelmet (Molnár és Józsa, 2006; Józsa és Steklács, 2009). Eszerint az olvasás eszköztudás, azaz elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén, funkciójában az esztétikai minőség másodlagos. Napjainkban a nemzetközi és hazai tudományos vizsgálatok a szövegértés fogalmát a reading literacy fogalmával azonosítják, amely magában foglalja az olvasási szokásokat, attitűdöket, az olvasás célját és 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, a meglévő tudással való interakciót jelenti, a metakognitív struktúrákat is magában foglalja, amelyeket metakognitív kompetenciáknak nevez, és amelyek akkor aktiválódnak, mikor 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 nézőpontron belül a metakognitív struktúrák felé mozdulnak el a kutatási irányok (Csépe, 2014; Józsa és Steklács, 2009; Csikos és Steklács, 2009). Ha ezeket a kutatási tendenciákat figyelembe vesszük, körvonalazódik egy új tudáskonceptió a szövegértésre vonatkozóan, amelynek szerves részét képezik az olvasási stratégiák és a metakognitív tudás és képességek.

### Olvasás és szövegértés – a jó olvasó jellemzői

A kognitív olvasásmodellek alapján az olvasó és a szöveg közt folyamatos az interakció: az olvasó hipotéziseket, prekoncepciókat 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 ezeknek a folyamatoknak tudatában van. Összegezve, az olvasásmegértés hatékony és gyakorlatorientált fejlesztése a metakognitív folyamatok és struktúrák fejlesztésében rejlik. A tudományterületen lezajlott paradigmaváltás is ezt hangsúlyozná és támasztaná alá, de a gyakorlat és az alsó tagozaton jelenlévő módszertan ezt nem követte 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 (Koós 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, valamint nem készíti elő a felsőbb évfolyamok speciális szövegtípusainak értelmezési lehetőségeit az elvárható, korszerű szinten.

A jó olvasó jellemző olvasási gyakorlata közé tartozik a tervezettség, az olvasás céljának a konkrét tudása, az ellenőrzés, vagyis a folyamatos visszacsatolási utak a mentális lexikon, a

propozíciók és az előfeltevések közt, valamint ezzel párhuzamosan működő önellenőrző rutinok. 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 és Steklács, 2006), pedig jelentős tartalékok és fejlesztési lehetőségek lennének abban, ha konkrétan meghatározott célokat fogalmaznánk meg az információra irányulóan, azaz milyen esztétikumot, vagy információt várunk a szövegtől, milyen céllal olvassuk? A kisiskolások tanórai olvasásgyakorlatában az analitikus szövegfeldolgozás a domináns, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető a folyamatelvű (process-based reading) olvasás segítségével és a mindennapi gyakorlatba ágyazásával, ugyanis nemzetközi kutatási tendenciák hangsúlyozzák ezek szerepét és az ezekben rejlő fejlesztési lehetőséget (Csíkos, 2006; Gósy, 2008). Célszerű lenne, a klasszikus, bemutató olvasás folyamatát irányított kérdésekkel megszakítani, amelyek az addig elhangzottakra és a szöveggel kapcsolatos jövőbeni reprezentációkra és prekoncepciókra utalnak.

Az olvasás folyamata közbeni szövegre vonatkozó kérdés – mint egy magasabb gondolkodási konstruktum – szerepe és kialakítása nem elég hangsúlyos, pedig jelentős fejlődés lenne elérhető, ha azokat az implicit tudáselemeket, amelyekkel a gyakorlott olvasó rendelkezik, irányítottan explicitté tennénk. A szövegértő olvasás kialakításának gyakorlata eredményközpontú. Alsó tagozaton magának a feladatmegoldás stratégiájának, a szövegértés kialakításának a folyamata és az arról való tudatos tudás megismerésének a kialakítása lenne a cél, azaz az eredményközpontúságról a folyamatközpontúság felé kellene a fókusz elmozdulnia. Nem a szöveg direkt elolvasása és a végső konklúzió levonása tehát a követelmény, hanem a folyamatnak a tudatos monitorozása és a stratégiák megfogalmazása és rutinná tétele.

Szükséges lenne az összhangot megtalálni és átgondolni a felső tagozat elvárásai – az önálló szövegértés és a tantárgyspecifikus szövegek értelmezési nehézségei – és az alsó tagozat szövegfeldolgozási gyakorlata közt. A hazai és nemzetközi kutatások és azok eredményeinek fényében szükséges lenne átgondolni egyrészt, a szövegfeldolgozás 4. osztályra vonatkozó módszereit, másrészt, ezzel együtt –hasonlatosan az óvoda-iskola átmenet szenzitív szakaszként való definiáláshoz – az alsó és felső tagozat közti átmenet módszertani és tanulásszervezési hiányait pótolni.

A változatos tanulásszervező stratégiák elsődleges előnye abban rejlik, hogy a kognitív szférák fejlesztése mellett a szociális készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordít. Az anyanyelven történő szövegértő olvasás előkészítő szakaszának a módszertana megfelelően kidolgozott, (Kernya, 2008; Adamikné, 2008) ezzel szemben a későbbi évfolyamokra

vonatkozó módszertan hiányosnak mondható. Jelentős készletek és többletek rejlenek a leendő pedagógusok didaktikai és tantárgypedagógiai felkészítésének funkcionális szemléletében, valamint szövegértő olvasás és a stratégiák kontextus- és tantárgyfüggetlenségének hangsúlyozásában. Elmondhatjuk továbbá, hogy a folyamatelvű olvasás még nem elég elterjedt, illetve annak a problémának a megoldása is várat magára, hogy a kognitív struktúrák mellett a szociális képességeket hogyan lehetne hatékonyabban fejleszteni a szövegértő olvasás tanítása mellett (Kasik, 2008; Zsolnai és Kasik, 2010).

### A reciprok szövegfeldolgozás mint a 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 transzferálhatók más tanulmányi területre, 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, úgy, mint a cím és a szöveg, azaz a globális kohézió feltérképezése és 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. o.) 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 a szerepét és hatékonyságát vizsgálni, mert akik metakognitív módszereket használnak tudatosan, jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok, akik ezt kevésbé teszik (vö.: Brown és Campione, 1981; Brown et. al, 1984; Csíkos, 2005; Steklács, 2010).

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. 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 előzőétől, hogy ez utóbbi egy tudatos szabályozó mechanizmus; 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 közbeni, és az utóolvasás szakaszára. Az olvasás előtti szakasz főbb stratégiai a szöveg átfutása, szkennelése, valamint a cím, az alapján képzett anticipációk, preconcepciók és tartalom, valamint a saját mentális sémarendszer összehangolása, valamint következtetések megfogalmazása a szöveg témájáról és tartalmáról. A várható nehézségek és a szöveg megértésével kapcsolatos problémák előfeltevése szintén szerepet kap ebben a szakaszban, ugyanis felkészíti az olvasót a kulcsszavak és a lényegi információk kiszűrésére.

Az olvasás közbeni szakasz középpontjában az önellenőrzés és a problémamegoldás áll. Olvasás közben a megfelelő kérdezőképesség kialakítása, valamint a szöveg jelentéshorizontjához tartozó következtetések kiemelten fontosak, ugyanis a megfelelő olvasási képességgel rendelkező tanulók nem passzív, hanem aktív olvasók, 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 jártasok, ugyanis, ha magasabb szövegszerkezeti egységekre támaszkodnak, képesek kompenzálni az alacsonyabb szinten lévő képességbeli hiányt.

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, mint az olvasottak újragondolása és olvasása, az új információk ismételt tisztázása. Az ellenőrzés, illetve az önellenőrzés képességének kialakítása a szövegértés-fejlesztés szempontjából hangsúlyos, hiszen a kevésbé jártas olvasók nem képesek ellenőrizni, folyamatosan felügyelni saját olvasási folyamataikat, ellentétben a jó olvasókkal (Baker és 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 és Campione, 1981; Brown, Palincsar és 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 kooperatív tanulási környezet kialakítása. A *scaffolding* magyar fordítása azért lehet problémás, mert egyrészt nem fedi le kellőképpen a tanulási és tanítási folyamat lépcsőzetes, hierarchikus fejlődési ívét, másrészt a folyamat végén az „állvány” egyes részeinek és az elemek sorrendjének a lebontása éppolyan lényeges, mint a felépítés. 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, azt le kell bontani megfelelő sorrendben.

A reciprok vagy kölcsönös tanítási módszer az említett stratégiákat és a metakogníciót alkalmazó módszertan nagyszerű modellje szintén Palincsar és Brown (1984) nevéhez fűződik. Modelljük megalkotásakor, Vigotszkij proximális-zóna fogalmára támaszkodtak, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitte 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 gondolkodásfejlesztésben: 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, hogy magasabb potenciált érjen el, ugyanis a tapasztaltabb tanuló egy úgynevezett *szakértői támogatást, scaffolding*-ot biztosít 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 explicitte és tudatossá teszi.

A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal 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, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás. Ezeket a stratégiákat 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 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 fokozatosan 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, 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 megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok...* Ezáltal kialakul egy folyamatos interakció a makroszerkezeti egységekkel. A kérdező feladatkörében, az olvasott szövegrésszel kapcsolatban kérdéseket fogalmaz meg, melyek irányulhatnak az információ visszakeresésére, vagy a szöveggel kapcsolatos, de az értelmezési horizonton kívül eső információra. 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, melyet elsősorban, tanári irányítással, a kontextusból próbálják megadni a tanulók. Ez elsősorban az önálló szövegbeni tájékozódást fejleszti és felkészíti a tanulókat a definícióalkotásra. Az összegző szerepkörben az olvasottak summázása a cél, melyben a lényegi információk, tételmondatok kiemelése történik.

A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együtt 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 és javítás képességét. A módszer elemei kooperatívok, így a szociális képességek fejlesztésére is lehetőség van a kognitív elemek mellett, ugyanakkor magában foglalja azokat a kutatási nézőpontokat, amelyek a metakogníció és a szövegértés témakörében készültek (Pilonieta és Medina, 2009).

## Összegzés

Az olvasás mint folyamat interakció és jelentéskonstrukció, 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 az eszköz a tudás megszerzésére.

A kooperatív tanulás a reciprok szövegfeldolgozás esetében elsősorban azt jelenti, hogy a tanulási folyamat és a szöveg megértése közösen megy végbe, nem egyénileg vagy versenyhelyzetben (Johnson és Johnson, 1984; Kagan, 2009). A folyamat alapját a metakognícióra alapozott stratégiák adják, amelyek explicit, kimondott rutinok és tevékenységek, 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 érdekében. A reciprok szövegfeldolgozás módszere a fent említettek alapján egy olyan interaktív tanítási és tanulási, szövegértési, -értelmezési folyamat, amely ötvözi a kooperatív tanulást, 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, elterjesztése az olvasás, szövegértés tanítása, így a tanulás eredményességének a fejlesztése terén is pozitív hatást gyakorolhat a magyar oktatási rendszerben.

## A kutatás paradigmája és kérdései

A metakogníció fejlesztésére alapozott olvasásnak és szövegfeldolgozásnak, annak tanításának hosszú távú eredményei lehetnek (Csíkos és Steklács, 2009). Az értekezés empirikus kutatásának fő kérdésköre az, hogy a metakognícióra alapozott olvasási stratégiáknak és az RTM használatának milyen eredményei vannak a szövegértés fejlesztésében. Az értekezés empirikus részében a kutatás fókuszpontja az, hogy az RTM mint tanítási és tanulási módszer milyen hatással van a 4. osztályos, általános iskolás diákok szövegértési képességeire, mi a pedagógusok szakmai véleménye erről a szövegfeldolgozó technikáról, és ez alapján hogyan integrálható a módszer elméleti és gyakorlati szempontból az anyanyelvi-tantárgypedagógiába. Kutatásom alapelve, hogy a bevont tanulók kiinduló szintjéhez igazítottan természetes oktatási környezetben történjen fejlesztés, társas interakcióban, a konstruktivista pedagógia modelljében.

Ezzel összefüggésben a következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

- Van-e szignifikáns különbség a teszt előtti, a teszt utáni pontszámok között a kontroll csoportba tartozó diákok és azok a diákok között, ahol az RTM módszert alkalmazták a pedagógusok?
- Mi a szakmai véleménye a kísérleti csoportba tartozó pedagógusoknak az RTM technikát alkalmazó tanítási folyamatról?
- A proximális zóna és a szakértői állványzat biztosítása hogyan jelenik meg tanórán?
- A tanítási órán hogyan alkalmazzák a pedagógusok és a diákok az RTM módszer elemeit.

Vizsgálatomat a kevert típusú kutatási paradigmában kívánom elhelyezni: kvalitatív jellegű a kutatásom egy része, mert célja nem az, hogy általános érvényű következtetéseket vonjon le, hanem az, hogy a kutatni kívánt jelenséget a résztvevők szem pontjából megértsem és bemutassam (Szokolszky, 2004), ezt tanórai strukturálatlan megfigyelés keretein belül kívánom vizsgálni. Ahhoz, hogy az elméleti részben felvázolt szövegértési készségekről és képességekről és a proximális zóna tanórai jelenlétéről és megvalósításáról komplex képet kapjak, a megfigyelést tartalomelemzéssel egészítettem ki, valamint a tanulókkal és a tanítási folyamatot irányító pedagógusokkal készítettem strukturálatlan interjút az RTM tapasztalatairól. A szóban leírtak elemzésekor nem tértem ki a szupraszegmentális tényezőkre, vagy a nonverbális jelekre, melyek a beszéd szintjét kísérik, mert ez nem tartozik a kutatásom

fő irányvonalához, így az átiratok a diskurzuselemzés fenomenológiai útját követik (Szokolszky, 2006).

Kvantitatív a kutatásom abból a szempontból, hogy előteszt és utóteszt (Dörnyei, 2003) segítségével, szövegértési feladatlappal kívánom mérni a kiválasztott csoportokat, és konkrét adatokkal jelölni az oktatási tevékenység hatására elért esetleges változásokat.

Az adatgyűjtő eszközeim az elő- és utóteszt a tanórai strukturálatlan megfigyelés adatai, az interjúk és a tartalomelemzés. Az említett adatgyűjtő eszközök kiválasztásával az is volt, hogy megvalósuljon a trianguláció elve.

A kvalitatív elemzés

Kvalitatív elemzésemben a dizájn kísérletbe bevont kísérleti csoportokban vizsgáltam az osztálytermi diskurzust, összesen 18 tanórát figyeltem meg és jegyeztem le azokat a spontán, félspontán tanári-tanulói megnyilatkozásokat, melyek az RTM tanórai alkalmazásakor és módszertani leírásakor hangsúlyosak lehetnek. A tanórai interakciók és az RTM stratégiáit, a proleptikus tanulás és a proximális-zóna megnyilatkozásokban fellelhető elemeit a módszer bevezető, elsajátító és gyakorló szakaszaiban vizsgálom; valamint külön tárgyalom a tanár-diák, és a diák-diák interakciókat is. A leírás fő célja, hogy folyamatközpontú szemléletben bemutassa azokat az interakciókat, amelyek az elsajátítási folyamat elemeit is képezik.

### *1. Táblázat*

#### *CASP ellenőrző lista a kvalitatív kutatási paradigmához*

<b>Kutatással kapcsolatos kérdések</b>	<b>Megvalósulás</b>
Egyértelmű volt-e a kutatás a célokat illetően?	A kutatás alapvető célja az RTM-módszer gyakorlati alkalmazásának bemutatása és az anyanyelvi-tantárgypedagógiába integrálása.
Van-e relevanciája, jelentősége a kutatásnak?	A kutatás nívója az anyanyelvi-tantárgypedagógia módszertani megújítása és egy akkreditált továbbképzési anyag az alsó tagozaton tanító pedagógusoknak.
Megfelelő-e a tervezés a kutatás céljainak	

Kutatással kapcsolatos kérdések	Megvalósulás
eléréséhez?	A kutatás megvalósítását az osztályokban tanító pedagógusokkal együtt terveztük meg.
A résztvevők kiválasztásának kritériumait ismertette-e a kutató?	A kutatás a Bajai Eötvös József Általános Iskola 4. évfolyamában történt, kényelmi mintán.
Egyértelmű-e az adatgyűjtés módja?	Kvantitatív adatgyűjtő eszköz az elő- és utóteszt, kvalitatív adatgyűjtő eszköz a tanórai megfigyelés, valamint a strukturálatlan interjú a pedagógusokkal és diákokkal.
A kutató megindokolta-e a választott módszereket?	Az adatgyűjtő eszközök megfelelnek a kevert típusú kutatási paradigma elveinek és összhangban vannak a nemzetközi platformon történő RTM-mel kapcsolatos gyakorlati kutatásoknak.
Megvizsgálta-e a kutató a saját szerepét a folyamat során?	A folyamat során a kutató elsősorban mint megfigyelő volt jelen.
Figyelembe vettek-e a kutatás során etikai kérdéseket?	A kísérleti- és kontrollcsoport diákjai anonim szerepelnek az adatelemzés során. A gyakorló általános iskola pedagógiai programja etikai szempontból lehetővé teszi a módszertani novumok kipróbálását a tanítási gyakorlatban, melyről a diákok szüleinek is tudomása van.
A kutató kritikusan megvizsgálta-e saját szerepét, esetleges elfogultságát és befolyását az adatok elemzése és kiválasztása során?	Az elő- és utótesztet az osztályokat tanító pedagógusok vették fel. Az RTM-ről készült reflexiók és az interjúk az esetleges kutatói elfogultságot hivatottak kiiktatni. Az adatelemzés és kiválasztás során a kutató az előnyöket és hátrányokat is ismerteti.
A kutató kritikusan áttekinti-e, hogy a tanulmány hozzájárul korábbi ismeretanyaghoz, vagy kijelöl-e új kutatási irányvonalat?	Az értekezés az elméleti keretben kijelöli az RTM- módszer nemzetközi helyét és a hazai anyanyelvi nevelésben rejlő kiaknázatlan lehetőségeket. A kutatás egyrészt hozzájárul egy korábbi ismeretanyag bővítéséhez, másrészt a módszer integrálásával és a pedagógus továbbképzés megvalósításával új irányvonalat jelöl ki.

Kutatással kapcsolatos kérdések	Megvalósulás
A kutatás átvihető-e más platformra? Megismételhető-e?	A kutatás átvihető más tantárgy módszertanába és megismételhető a tervezési, kivitelezési folyamat tantárgyi megfeleltetésével, aktualizálásával.

Az empirikus vizsgálat kvantitatív elemzése során a 3 osztályban 2 tesztet töltöttek ki a diákok: az első, bemeneti szövegértést mérő PIRLS tesztet összesen 72 diák töltötte ki, közülük 20 fő a kontroll osztályból (C osztály) került ki. A második tesztet szintén 72 fő töltötte ki, de ebben az esetben az A és B osztály diákjai már részt vettek a képzésen. A kontroll csoportból 23 fő töltötte ki a második kimeneti tesztet. Konklúzióként megállapítható, hogy a dizájn kísérletben résztvevők és a nem résztvevő kontrollcsoport között szignifikáns különbség nem mutatható ki, de a nemi bontás alapján a fiúk esetében megjelenik a szignifikáns eltérés. Ebből arra lehet következtetni, hogy a fiúknál hatékonyabb a vizsgált oktatási módszer.

Az empirikus kutatás során az RTM-nek az osztálytermi gyakorlatban voltak olyan látens elemei, melyek implicit módon járultak hozzá az alsó tagozatos diákok szövegértési képességfejlődéséhez. A tanórai változatos interakciók a szövegfeldolgozás során a proximális zóna fejlődési ívéhez igazodtak. A tanári megnyilatkozások modellezték a diákok számára a gyakorlott olvasóra jellemző szövegértelmezési stratégiákat a jóslás, a kérdezés, a tisztázás és az összegzés szerepkörének megfelelően, majd ezt a diákok a program későbbi szakaszaiban önállóan, a „jól” olvasó társaik segítségével valósították meg, így érvényesült a konstruktivista oktatási modell és a proleptikus tanulás, melynek fontosságára a hazai és a nemzetközi szakirodalom folyamatosan reflektál. A fluens olvasás kialakítása után célszerű lenne a stratégiaorientált olvasás jelentőségének az ismertetése és pragmatikai szempontú kialakítása az osztálytermi gyakorlatban.

Az empirikus kutatás tapasztalatai további vizsgálati fókuszokat, kérdéseket vetnek fel:

- Milyen alapvető kommunikációs és didaktikai kompetenciákra van szükségük a pedagógusoknak ahhoz, hogy a proximális-zóna fejlődését a gyakorlati oktatás során alkalmazni tudják?
- Didaktikai szempontból milyen szövegek a legmegfelelőbbek ahhoz, hogy az RTM stratégiáit a tanulók elsajátítsák?
- A kvalitatív vizsgálatban a nemek közti eltérés milyen látens elemeknek volt köszönhető?



## Összegzés és reflexió

Az elmúlt években mind a nemzetközi szakirodalomban, mind a hazai kutatásokban olyan nagy volumenű tudáskonceptió rajzolódott ki az olvasás és szövegértés dimenzióinak a megértésére, leírására és tisztázásra, hogy kihívást jelentett számomra annak a szűk keresztmetszetnek a megtalálása és leírása, mely elősegítheti a szövegértés-tanítás osztálytermi hatékonyságát. Jelen munkában kritikai szemléletben csak azokat a kutatási trendeket, novumokat és fogalmi apparátust kívántam bemutatni, mely az RTM hazai, osztálytermi gyakorlatához hozzájárulhat és előmozdíthatja azt a potenciált, mellyel az anyanyelvi nevelés látens módon rendelkezik.

Dolgozatom első tartalmi egységében azokat a legfontosabb fogalmakat és kutatási koncepciókat ismertettem, melyek az RTM fogalmi apparátusát alkotják: az olvasás-szövegértés jelentésmódosulásait a hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt kívántam kritikusan szintetizálni, majd kitértem a pszicholingvisztikai jellemzők ismertetésére, végül a metakogníció és a stratégiaalapú szövegértés jelentőségét tárgyaltam. Az olvasás és a szövegértés fogalmi apparátusának leírásakor elsődleges célom volt, hogy azokat az elméleti kereteket mutassam be, melyeknek az osztálytermi kontextusban van relevanciájuk; kitértem a fonológiai tudatosság fejlődési ívére és pszicholingvisztikai szempontból azokat a szövegértés-modelleket kívántam részletezni, melyek összekapcsolhatók az RTM fogalmi apparátusával. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés elsősorban a kutatási paradigmákat hivatott bemutatni és adott kritériumok mentén árnyalni az RTM-mel kapcsolatos nemzetközi kutatási prioritásokat. Az empirikus kutatás kvalitatív és kvantitatív dimenziója részben erre a szisztematikus áttekintésre reflektál.

Az említett fejezetek betekintő jellegűek, ugyanis napjainkban is az oktatási kutatócsoportok fókuszpontjában áll az olvasástanítás hatékonyságának a kialakítása és az ezzel kapcsolatos tudáskonceptió folyamatosan növekszik. A Reciprok Tanítási Módszer magyar viszonylatban még nem kidolgozott témaként jelenik meg, legfőképp alsó tagozaton. A módszer elméleti keretének, didaktikai-pszichológiai-pedagógiai szempontú bemutatásakor és leírásakor elsősorban arra törekedtem, hogy a mai anyanyelvi tantárgypedagógiában megtaláljam az összhangot az elmélet és a gyakorlat, a kutatás és az alkalmazás között.

Az empirikus kutatás kvalitatív részében az RTM látens dimenziót kívántam leírni és tudományosan megalapozni. A tartalomelemzés során a pedagógusokkal való közös munka és az interjú nagyban hozzájárult az akkreditált továbbképzés megalkotásához, mely a dolgozat produktumaként szolgál, a diákokkal készített interjú viszont abból a szempontból nem volt sikeres, hogy a tanulók többsége nem adott divergens választ az RTM-mel kapcsolatos

tapasztalatok feltérképezésére. A diákok RTM-hez kapcsolódó attitűdjének a leírása jövőbeni kutatási célként realizálódik számomra. A kvalitatív elemzés a disszertációban felhívta a figyelmet a nemek közti szövegértési különbségekre az alsó tagozaton, ugyanakkor igazolta a szignifikáns különbséget az elő- és az utótesztben. Az akkreditált továbbképzés elsődleges célja a magyarországi anyanyelvi módszertan, azon belül is a szövegfeldolgozás módszertanának a megújítása.

Irodalom:

- Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábácétól az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Arató Ferenc (1991): *Az olvasás pedagógiája*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 1991.
- Baker, Luise & Brown, Annamarie (1984): Metacognitive skills and reading. In: P. David Pearson: *Handbook of Reading Research*. New York. Longman.
- Bánréti Zoltán (2008): Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Benczik V. (szerk.): *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben*, Trezor Kiadó, Budapest.
- Besir Anna, Gasparicsné Kovács Erzsébet, Koós Ildikó (2014): *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Bóna Judit és Steklács János (2021): Hangos olvasás közbeni hibázások, hibajavítások változása negyedik és ötödik osztály között. *Beszédtudomány*. 2. 1. sz. 154-172.
- Brown, Ann. L., Campione, Joseph (1981): Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14. 21.
- 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.
- Cohen, Andrew (1998): Strategies and processes in test taking and SLA. In: Bachman, L. F. és Cohen, A. (szerk.): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge University Press, Cambridge. 90–111.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2011): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2009): Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra online*. 1. sz. 1-11. Elérhető: [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol\\_2009\\_1-11.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf). (2022. 04. 29.)

- Dörnyei, Zoltan (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*.1-30.
- Flavell, John (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (szerk.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Garbe, Christine & Holle, Carl (2010): ADORE-Teaching struggling adolescent Readers in European Countries. Key elementsof good practice. Peter Lang, Frankfurt.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. 2022. 04. 29.
- Grabe, William & Stoller, Fredericka (2011): *Teaching and Researching: Reading*. Routledge. London.
- Johnson, Donald & Johnson, Roger (1984): *Circles of Learning*. Alexandria.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Józsa Gabriella (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. In: *Magyar Pedagógia*. 114. évf. 2. sz. 67–89.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*. 109. 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188.
- Kagan, Spencer (2009): Kooperatív tanulás. Libri, Budapest.
- Kasik László, (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz. 21-37.
- Kernya Róza (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Általános Iskola 1-4. osztály. Trezor Kiadó, Budapest.
- Kingstone, Alan (1976): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): Improving reading comprehension in secondary schools. Macmillan, New York. 72–75.
- Kirsch, Irwin. S. (2003): Measuring literacyin IALS: A construct-centered approach. *International Journal of Educational Research*, 39. 181–190.
- Meichenbaum, Donald (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95-119.

Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43-60.

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.

Nagy József (szerk.). Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek. 1. kiadás. Mozaik Kiadó, 2018.

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.

Pilonieta, Paola - Medina, Adriana L. (2009): *Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!"* In: *The Reading Teacher*, 63.

PISA 2018. *Összefoglaló Jelentés*.

[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)

Pressley, Michael - Almasi, Janice (1992). *Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies*. In: *Elementary School Journal*. 92.

Rudy, Dennis (1989): The Effects of Metacognitive Effects of Metacognitive Strategies and Social Interactions upon Mathematics Learning: *A Reciprocal Teaching Study*. Loyola University, Chicago.

[https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3704&=&context=luc\\_diss&=&seiredir=1&referer=https%253A%252F%252Fscholar.google.com%252Fscholar%253Fhl%253Dhu%2526as\\_sdt%253D0%25252C5%2526q%253Dreciprocal%252Bword%252Bprocessing%2526btnG%253D#search=%22reciprocal%20word%20processing%22](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3704&=&context=luc_diss&=&seiredir=1&referer=https%253A%252F%252Fscholar.google.com%252Fscholar%253Fhl%253Dhu%2526as_sdt%253D0%25252C5%2526q%253Dreciprocal%252Bword%252Bprocessing%2526btnG%253D#search=%22reciprocal%20word%20processing%22). 2021.12.18.

Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87-136.

Steklács János (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. Elérhető:

[http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf). 2022. 04. 29.

Strauss, Sidney (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*.

Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. 119-147.

Szépe György (szerk.). Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78-97.

Vigotszkij, Lev (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Zsigmond István (2003): Az oktatástudomány kognitív forradalma. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003. 5-13. <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-156>. 2022. 04. 29.

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 és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78-97.

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

Zsolnai József (1986): A tanulás tervezése és irányítása, a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Huszár-Samu Nóra az értekezés témakörében releváns publikációi és konferencia-előadásai

Huszár-Samu Nóra(2022): A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás-szövegértés tanítás eredményességének fejlesztésében. In: Steklács János (szerk.): *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Absztraktkötet : XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp 143-143.

Huszár-Samu Nóra(2022):A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejlesztésében. In: *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*, 5(1), 21-30.

Huszár-Samu Nóra(2018): A szövegértés fejlesztésének tervezett kutatása. *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata*. pp 61-70.

Huszár-Samu Nóra (2020): A reciprok szövegfeldolgozás módszertani szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: Viszket (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. : Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: Lingua Franca Csoport, pp 85-90.

Huszár-Samu Nóra(2019): A reciprok szövegfeldolgozási módszer elméleti keretei: innováció az alsó tagozatos szövegfeldolgozásban. In: Bordás Sándor (szerk.): *Módszerek, Művek, Teóriák: A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai: Értekezések, tudományos dolgozatok (27.)*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, pp 225-232.

Huszár-Samu Nóra (2018): Szövegfeldolgozás az alsó tagozaton. In: Farkas Judit; Gúti Erika (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció - aszimmetrikus viszonyok*. Bicske: SZAK Kiadó, pp 1017-1042.