

# Az olvasás-szövegértés terminológiai kérdései, fogalmának változása és az olvasástanítási rendszerünk

Steklács János

A nyelvészet, a pedagógia, a pszichológia, illetve más érintett tudományok jelentős fejlődésével megváltozott az a kép is, amit az olvasás jelentőségéről, folyamatáról, egyéni és a társadalmi szerepéről kialakult a múlt század végére. Ezek a változások azt eredményezik, hogy egy korszerűbb, jobban funkcionáló iskolarendszer meghatározó komponenseként az olvasás-szövegértés tanítási folyamata, területei is igazodjanak a megváltozott olvasás-szövegértés jelenséghez, illetve ezzel együtt a jelentősen átalakult társadalmi elvárásokhoz.

Ebben a dolgozatban áttekintjük az olvasás-szövegértés újabb terminológia kérdéseit és definícióit, majd leginkább a nyelvészeti, kognitív pszichológiai szempontokat követve tekintünk át néhány területet, hogy hogyan lenne szükséges a hazai olvasás-szövegértés tanítás gyakorlatának ehhez igazodni.

## *Terminológiai kérdések*

Az olvasás a tudomány szempontjából tekintve inter- és multidiszciplína. Ennek megfelelően nagyon nehéz mindenki számára elfogadható definíciót alkotni, modellt pedig talán lehetetlen is. Az az írásbeliség, az írott nyelv jelenségét, az olvasás-szövegértés folyamatát máshogy látja és érti a pszichológia, a neveléstudomány, a nyelvészet, az irodalom, a történelem, a kultúrtörténet, a teológia és folytathatnánk. Az olvasással, szövegértelmezéssel nap mint nap találkozó szakemberek szintén a jelenség sokféle arculatával találkoznak, máshogy látja, a jogász, az újságíró, a kommunikációs szakember, az ügyintéző, az óvodapedagógus, a tanító, a gyógypedagógus és különös, új világgént, mégis a maga komplexitásában az olvasni tanuló gyermek.

Az elmúlt fél évszázadban a különböző olvasás kutatásával foglalkozó diszciplínák közeledtek egymáshoz, a párbeszéd intenzívebb lett, ennek megfelelően a terminológiai kérdések is előtérbe kerültek. Ezek angolul jelentkeztek, jelentkeznek ma is, innen következik az adott nyelvek területén az elsősorban ezek fordításából, másrészt az adott nyelv lehetőségeiből és más kulturális, történeti hagyományokból származó új, vagy új értelemben használt kifejezések megjelenése. Szempontunkból az a megközelítési irány áll az érdeklődés központjában, amely az olvasás képességét, annak elsajátításának folyamatát vizsgálja, vagyis a pedagógiai, pszichológiai, pszicholingvisztikai, pedagógiai nyelvészeti (alkalmazott nyelvészeti) aspektus.

Magyar nyelven is érezhető annak az analógiának a megléte, amely az olvasás- szövegértés, illetve az írás- fogalmazás között tapasztalható. Az olvasás és írás, általános érvényű

elnevezés, az egész írott nyelvi kommunikációs folyamat kódoló és dekódoló folyamatára, a jelentés konstruálására, valamint azok elemeire, részképességére is vonatkozhat. A szövegértés alatt az írott szöveg megértését szokás érteni, holott a megnevezés a beszélt nyelv megértését is magában foglalhatná. A fogalmazásról ugyanezt elmondhatjuk.

Az angolban hasonló jelenséggel találkozunk. A leggyakrabban használt szótárban, Harris és Hodges *The Literacy Dictionary* (2005) című, gyakran idézett kötetében a *reading* szócikk 25 jelentést sorol fel. Ezek között találkozunk alapjelentésekkel, amelyek szerint az olvasás a jelentés megértése írott szövegből, a néma és hangos olvasás fogalmával, valamint számos, angol nyelvre jellemző speciális jelentéssel. Ez utóbbiak a legtöbb nyelv szókészletében, a magyarban is előfordulnak, elég, ha csak az igekötős alakokra gondolunk, *megolvas*, *beolvas*, *ráolvas*, vagy az értelmezés jelentésű *olvasat* kifejezésünkre is.

Az angol terminológiában azt tapasztaljuk, hogy az elmúlt évtizedekben a *literacy* kifejezés egyre több aspektusból kezdte kiszorítani a *reading*, *writing* szavakat. A fent említett szótár a *literacy* 5 alapjelentését sorolja fel: 1. az olvasás általános képessége, 2. az olvasás és írás alap és elsődleges szintű képessége. 3. az UNESCO 78-as definíciója alapján adott meghatározás: Alapvető tudás és képesség birtoklása az egyén által, amely alkalmassá, elkötelezetté, aktívvá teszi őt a csoport, közösség tevékenységeinek működtetésében az olvasás, írás, számolás területén, illetve amelyek alkalmassá teszi az egyént, hogy a közössége fejlődése érdekében ezeken a területeken tevékenykedjen. 4. speciális területen meglévő kompetenciák, mint például a *computer literacy*, (számítógépes írásbeliség). Végül 5. Paolo Freire (1970) gondolatait idézve: a mérlegelés, megfontolás stratégiája, amely megtanítja az embereket nem csak a szavak, de a világ (olvasására) megértésére. A szócikk kiegészül egy felsorolással, ami példaként több, közel negyven példát említ, olyan fogalmakat, mint például *biliteracy*, *academic literacy*, *critical literacy*, *cultural literacy*, *visual literacy*, *prison literacy*, *reading literacy*, *workplace literacy*.

A *literacy* kifejezés a latin *littera*, betű szóból származik, nehezen tudjuk magyarra fordítani. Ismerős nyelvünkben a *literátus* jelző, amely írástudó, művelt ember jelentésben volt használatos. A *literacy* szó több magyar fordításával is találkozhattunk az elmúlt évtizedekben, műveltségnek, írásbeliségnek fordították, mi az utóbbit használtuk, használjuk, ahol lehet, de nem minden kontextusban nyer pontos értelmet ez sem. Különösen problémás a tudományos angolban egyre gyakrabban használt, általánosan elterjedt *reading literacy* kifejezés.

A *reading literacy* szó szerinti fordításban az olvasáshoz kapcsolódó műveltséget jelentené, ám ez korántsem adja vissza az angol jelentést. Nehéz tehát egy szókapcsolattal pontosan lefordítani, az *olvasás- szövegértés*, vagy egyszerűen a *szövegértés* használatos általában a magyarban, ám ennél jóval árnyaltabb, összetettebb jelentésről van szó. Körülírva azt mondhatjuk, hogy a „*reading literacy olvasási képességi szintre, egyéni jellemzőkre utal, amelynek eleme nem csak az adott szöveg megértése, hanem az olvasásra vonatkozó tudás, műveltség, az alkalmazás sokszínűsége, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklása, több cél elérésének érdekében is.*” (Steklács, 2018, 32.o.)

### *Az olvasás, szövegértés definíciói*

Az olvasás, írott szöveg meghatározása a 20. század második felében, az ipari, technológiai fejlődéssel együtt kezdett átalakulni. Ez a változás két irányból történt. Az egyik elméleti irányból, a tudományok érdeklődésének köszönhetően, a másik pedig a gyakorlat, a tapasztalat irányából, amely a társadalmi problémákat globálisan megoldani próbáló nemzetközi szervezeteknek köszönhető. Az UNESCO például 1956-ban, az írásbeliség, olvasási képesség társadalmi diszfunkcióit felismerve először írja le a funkcionális analfabetizmus definícióját: *„Funkcionálisan írástudó az a személy, aki az olvasás, írás azon képességének és ismereteinek a birtokában van, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy részt vegyen minden olyan cselekvésben, amelyhez az írásbeliség az ő kultúrájában és kis közösségében alapvetően szükséges”*. (Grayt idézi Wagner, 1990. 6.o.)

Az ötvenes években az olvasás, írás fogalmakat használják, a literacy még nem elterjedt. Az olvasás iskolai vonatkozású jelentéskörébe azok a definíciók tartoznak, amelyek a grafikus nyelvi jelek, betűk, grafémák, egyéb írásjelek dekódolását állítják a középpontba, figyelembe véve az adott nyelv írásrendszerének sajátosságait. Az iskolarendszerek ennek megfelelően a fejlettebb országokban, nálunk is, a tanítás során a hangsúlyt a betű-hang megfeleltetési szabályok automatizálására, és a folyékony olvasásra helyezik, az olvasott szövegek tekintetében pedig leginkább az irodalmi művekre.

A 80-as, 90-es évekre ez a konstruktum felbomlik, a szövegértésnek egyre nagyobb problémái jelentkeznek világszerte, több országban szembesülnek azzal, hogy sosem volt még ilyen magas az olvasási problémákkal küzdők aránya, ezzel együtt pedig sosem voltak még ilyen nagyok az elvárások az írott nyelvi kommunikáció területén. Ez a jelenség nem elválasztható a digitális írásbeliség, az internet elterjedésétől (Leu és mtsai, 2013), (Forzani és Leu, 2012). Meg kell említenünk mindemellett a kommunikációelmélet, a pszicho- és szociolingvisztika, illetve az irodalomelméleti iskolák illetve a szövegtan látványos fejlődését a 20. század utolsó harmadában, amelyek szintén a maga komplexitásában megjelenő szövegre, annak megértési folyamatára, valamint az olvasás előfeltételeire és részképességeire irányítják a figyelmet.

Az ezredfordulóra ennek megfelelően már olyan olvasás definíciók születnek, amelyek messze meghaladják a grafikus jelek dekódolását. A RAND (Reading Study Group) a szövegértő olvasásnak definíciója szintetizálja a tranzakciós, szociális és funkcionális elméleteit: *„A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül”* (Snow, 2002, 33. o.). Számos meghatározást emelhetnénk ki ebből az időszakból, a legtöbbjük az Egyesült Államokból származik. Jól mutatja az ezredfordulóra kialakult, korszerűsödött definíciójának jellegzetességeit az *Improving Comprehension Instruction* című, 2002-ben megjelent szintetizáló kötet. Ebben a szerzők az olvasás-szövegértés több komponensére is hangsúlyt helyeznek (Block, Gambrell és Pressley, 2002). A leegyszerűsített meghatározás szerint még természetesen fontos és érvényes, hogy az olvasás a *„jelentés megszerzése az írott szövegből”* (4. o.). Pressley-ék arra helyezik a hangsúlyt a későbbiekben, hogy *„az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust”* (5. o.). A fentiekén kívül hangsúlyos szerep jut még az olvasás értelmezésében a kompenzációs folyamat

jellegnek, a saját tapasztalatoknak, előzetes tudásnak, a szöveg és az olvasó dominancia kérdésének.

Itt kell még megjegyeznünk azt is, hogy a megértés kifejezés használata is változott, színesedett az angolban, eredetileg az *understanding* volt használatos, később a *comprehension* vált elterjedté. A két szó nem csak szinonimaként értelmezendő, a *comprehension* összetettebb, mélyebb, szerteágzóbb, a meglévő tudásszerkezetbe jobban, szervezettebben illeszkedő megértésre utal.

Az olvasás, szövegértés definíciói közül érdemes azokra figyelmet fordítanunk, amelyek széles nemzetközi szakmai együttműködés konszenzusa születtek meg, megállapításai, meghatározásai referálnak a gyakorlati tapasztalatokra, elsősorban a nemzetközi felmérések eredményeire. A két legszélesebb körű, olvasás-szövegértés képességét vizsgáló program a PIRLS és a PISA, a következőkben ezért ezek tartalmi kereteiben alkalmazott meghatározásokat vizsgáljuk meg.

Ezek áttekintése azért lényeges tehát, mert a két nemzetközi felmérés tartalmi kereteit tekinthetjük olvasás terén a legkorszerűbb definíciót képviselő munkának. A felmérések során a szakirodalmi háttér az elvégzett vizsgálatok tapasztalatait értékelve a közreműködő, több országot képviselő kutatók közös munkájának eredményeképp születtek meg a tartalmi keretek, amelyek a definíciókat is tartalmazzák, ezek különösen magas prioritást élveznek, hiszen az egész felmérés koncepciójának az alapjául szolgálnak.

#### *A PIRLS-felmérés elméleti alapjai*

A PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ötévente méri fel a 4. osztályos tanulók szövegértési teljesítményét. Az első felmérés 2001-ben volt, a legutóbbi 2016-ban, amelynek eredményeit 2017 decemberében ismerhettük meg. A nagyobb, rendszerszintű felmérések logikája szerint a PIRLS is tartalmi keretek formájában ismerteti a legfontosabb elméleti alapokat, köztük a definíciókat is.

A PIRLS a tanulók olvasási képességének fejlődését az iskolai és az otthoni célú olvasás egységben tekinti. Vizsgálja az irodalmi művek olvasása, illetve az információk szerzése és felhasználása terén szerzett tapasztalatot. A felmérés a szövegértés eredményességét négy területen határozza meg, ezek 1. az explicit információk visszakeresése, 2. a következtetés, 3. az információk értelmezése és integrálása, 4. a szöveg különböző elemeinek bírálata, értékelése.

A PIRLS *reading literacy* első, 2001-es felmérések tartalmi kereteiben alkalmazott definíciója az ötvenes évekbe visszanyúló történetű IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) 1991-es meghatározásából indul ki: „A szövegértő olvasás képessége a megértés képessége, és olyan írott nyelvi formák alkalmazása, amelyek szükségesek a társadalom és/vagy egyéni értékek megőrzése, fejlődése szempontjából. (Mullis, Martin, 2015.,11.o.)

A 2016-os felmérésre, az eltelt másfél évtized után a következőképpen terjedt ki a meghatározás jelentése: „A szövegértő olvasás képessége a megértés képessége, és olyan írott nyelvi formák alkalmazása, amelyek szükségesek a társadalom és/vagy egyéni értékek megőrzése, fejlődése szempontjából. Az olvasó különféle módon képes jelentést konstruálni a szövegből. Olvas, hogy tanuljon, részese legyen az olvasók közösségeinek az iskolai és a mindennapi életben, és olvas élményszerzés céljából” (Mullis, Martin, 2015.,12.o.)

A fentiek jól mutatják az elmúlt időszak fejlődését, változását, kiszélesedését az olvasás, azon belül is a tízéves tanulók olvasási jellemzői, célja szempontjából, még szembetűnőbb ez a jelenség, ha a PISA fogalmainak alakulását tekintjük át.

### *A PISA-felmérés elméleti alapjai*

A PISA (*Programme for International Student Assessment*) 15 éves tanulók teljesítményét méri fel a természettudomány, a matematika, az olvasás-szövegértés területén, illetve 2003-tól a gondolkodási képességeket is vizsgálja. Legutóbb 2015-ben, legközelebb az idei évben, 2018-ban kerül sor a felmérésekre. A 2000-es első felmérést megelőzően már 1997-től folytak a tartalmi keretek előkészítő munkái, a háromévente készülő felmérések előtt minden alkalommal megvizsgálják, újragondolják, kiegészítik az elméleti alapvetéssel együtt a definíciót is. Folyamatosan növekszik a digitális szövegértés jelentősége, a tesztelés módszere is igazodik ehhez, 2018-tól már monitor előtt folyik a feladatok megoldása.

Fontos azt is látnunk, hogy a PISA nem tantárgyi tudást, hanem a mindennapi boldoguláshoz szükséges képességét vizsgálja a felmérés. A magyar nyelvű összefoglaló így fogalmaz: „A PISA szövegértés-definíciója arra ösztönösít, hogy a 15 éves tanulók hogyan tudnak információhoz hozzáférni, információt visszakeresni, összefüggéseket felfedezni, ezek segítségével egy adott szövegnek jelentést adni, majd a megismert szöveg tartalmi vagy formai elemeire reflektálni, azokkal kapcsolatban állást foglalni, függetlenül attól, hogy online vagy nyomtatott környezetben olvasnak.” (Ostorics és mtsai, 2016.)

A tartalmi keretek meghatározzák a szövegtípusokat, 1. *folyamatos*, 2. *nem-folyamatos* és 3. *kevert* típusú szövegeket különböztetnek meg. Fontos szerep jut a feladatok gondolkodási művelet szerinti csoportosításának, ezek a csoportok a 1. *hozzáférés és visszakeresés*, 2. *integráció és értelmezés*, 3. *reflexió és értékelés*. Megkülönböztet továbbá a PISA úgynevezett olvasási szituációkat, ilyenek a 1. *személyes*, 2. *közösségi*, 3. *munka, tanulás* célú olvasási szituáció.

A PISA szövegértés (*reading literacy*) definíciója tehát az első, 2000-es felméréstől folyamatosan alakul. Az első változat a következő volt: „A szövegértés megértést és reflektálást jelent az írott szövegre, annak érdekében, hogy az olvasó elérje a célját, fejlessze a tudását, növelje lehetőségeit és aktívan részt vegyen a társadalom életében.” (PISA 2018, 8.o.)

A fenti meghatározás 2009-től az *engaging*: fogalmával bővül, ami a megfogalmazás szerint a „*motiváció, érzelmi és viselkedéshez kötődő elemek csoportja, magában foglalja az olvasás*

*örömét, az érdeklődést”* A 2015-ös elméleti alapvetés szintén lényeges elemekkel egészül ki, hangsúlyt kap az elektronikus, digitális olvasás, kiemelésre kerülnek statikus és dinamikus szövegek, illetve az olvasás érzelmi, viselkedéshez kapcsolódó elemeit. A 2018-as definícióból a 2015-ös képest az *írott* kifejezés maradt ki a *szöveg* szó elől, tehát a legutóbbi meghatározás így hangzik: *„A szövegértés megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás, elkötelezettség (motiváció) a szöveggel annak érdekében, hogy az olvasó elérje célját, gyarapítsa tudását, lehetőségeit és részvételét a társadalom életében.”* (PISA 2018, 8.o.)

A 2018-as tartalmi keretek reflektál a *reading literacy* fogalmára is *„A szövegértés (reading literacy) az olvasásnál pontosabb kifejezés, mert a nem szakértő közönség számára is pontosabban közvetíti, amit a (PISA) felmérés mér. Az olvasást gyakran egyszerű dekódolásként értelmezik, vagy éppen hangos olvasásként, a felmérés célja pedig ennél szélesebb körben és mélyebben vizsgálni a folyamatot. (...) A szövegértés (reading literacy) kifejezés az olvasás kifejezéssel összehasonlítva a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magába az egyszerű dekódolástól, a grammatikától, a nagyobb nyelvészeti és szövegstruktúrákon, jellemzőkön át a világról alkotott tudásig. Magába foglalja továbbá a metakognitív kompetenciákat is: a szöveg olvasása közben alkalmazott hozzávetőlegesen 10 stratégia alkalmazására vonatkozó tudást. A metakognitív kompetenciák akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kivetíti, javítja az olvasási folyamatát az olvasási célnak megfelelően, illetve erről tudatosan gondolkodik.”* (PISA 2018, 9.o.)

### *Tanulságok, következtetések az olvasástanítás szempontjából*

Tekintsük át tehát a fentiek alapján, hogy melyek az olvasás, szövegértés értelmezésének változási irányai az elmúlt évtizedekben. Először talán, általánosságban a jelenség értelmezésének kiterjedése, szélesedése a szembetűnő. Ez alatt érthetjük, hogy az olvasás alatt egyre több tevékenységet ért a szakirodalom, egyre többféle vizuális információ feldolgozási folyamatát nevezi olvasásnak. Kérdés, hogy meddig terjed majd ez a jelentésbővülés. Az olvasás története egy több évezredig tartó absztrakciója az írásrendszernek ezzel együtt a gondolkodásunknak is, amely az alfabetikus írásrendszer elterjedésével a végéhez látszik érni.

Szükséges-e a konvencionális jel dekódolása, hogy olvasásnak nevezzük az adott folyamatot? Csak nyelvi jelek olvasását nevezzük olvasásnak? És folytathatnánk a kérdéseket. Ezzel párhuzamosan a szöveg meghatározásának a kérdésével, problémájával is szembesülünk. Ha a múlt század közepén élő szakembereket kérdeznénk, valószínűleg csak írott nyelvi jelekből álló szövegre asszociálnának, leginkább irodalmi szövegekre. Ezt sugallta az iskola is, az olvasás alatt most is sokan csak az irodalom olvasására gondolnak. Ahogyan a fenti definíciókból láttuk, a folyamatos, nem-folyamatos, kevert típusú szövegek között az első felel meg a régi felfogásnak. Ma szövegnek tekintjük a bevásárlólistát, a menetrendet, a táblázatot, a diagramot, de szöveg-e a térkép például? Meg tudjuk-e, meg kell-e egyáltalán húzni a határvonalat?

A definíciók másik tendenciája az olvasás, szövegértés egyéni, közösségi és társadalmi funkcióinak kiemelése. Az olvasás tanulás. Minden formában. Magunk érdekében és a közösség érdekében is olvasunk, tanulunk. Egyéni információkereső, -feldolgozó, -rendszerező képességünk munkahelyünkön, családjunkban a közösségnek teremt értéket. Amikor olvasunk, jelentést konstruálunk, az előzetes tudásunkkal ütköztetjük az újonnan szerzett információkat. Kompenzálunk, a világról alkotott képünket, tudásunkat egészítjük ki, olvassunk épp menetrendet vagy verset. Amint fent láttuk, ez egy aktív, interaktív folyamat, a néma, könyvtár sarkában olvasmányában elmélyedő szerzetes allegóriája szép, szükséges továbbra is, de már aligha vonatkozhat általánosan olvasásra.

Az olvasástani rendszer szempontjából azt látjuk, hogy a folyamat két végpontjának fontossága emelkedett ki, az előkészítő szakaszé és a szövegértés tanításáé. Természetesen a közbeeső szakaszok jelentőségét sem becsülhetjük le, a hangtanítás, betű-hang, fonéma megfeleltetési szabályok automatizálása, a szó, mondatok, szöveg folyékony olvasása fontosságához nem fér kétség. Ezek szempontjából sok problémát okozott, vitát gerjesztett az 1978-as tantervvel belépő alternatív módszerek hatása. Nagyjából az ezredfordulóra a vita jórészteldőlt, a hangoztató, elemző, összetevő módszert tartjuk a magyar nyelv sajátosságainak legjobban megfelelő és leghatékonyabban funkcionáló módszernek. (Adamikné, 2006) (Csépe, 2006)

Az iskolai tanítási szakaszok viszont átalakulnak, az Európai Uniónak tett ajánlásban Christine Garbe és kollégái a következő javaslatot teszik. (1. ábra)

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

1. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe és mtsai, 2010, 44.o.)

Ami először szembetűnik, hogy a sikeres iskolarendszer nem engedheti meg magának, hogy negyedik osztályra véget érjen az olvasási képesség kialakulása. A Szegedi Egyetem Neveléstudományi Intézete által koordinált eDia online diagnosztikus mérési, értékelési rendszer elsőtől hatodik osztályig, több ezer feladat segítségével képes követni, az országos átlaghoz viszonyított tanulói jellemzőket kiértékelni. Az itt alkalmazott tartalmi keretekben

igyekeztünk a legújabb kutatási eredményeket és a gyakorlati tapasztalatokat is figyelembe venni. (Csapó, Csépe, 2012) (Csapó, Steklács, Molnár, 2015)

A szövegértés komplex, egész iskolarendszeren átívelő fejlesztésének fontos elemeiként végül a metakogníciót és az olvasási stratégiákat emeljük ki. Ahogyan a fenti definíciókból látjuk, többféle cél érdekében többféle szöveg megértésére van szükségünk a mindennapokban. Ehhez a célhoz úgy tudunk közelíteni, ha különböző olvasási stratégiákat ismerünk, ezek közül pedig az olvasási célnak megfelelően ki tudjuk választani a legmegfelelőbbet. Az olvasási stratégiákkal együtt említjük a metakogníciót, amely saját kognitív képességeinkre, jellegzetességeinkre vonatkozó tudásunk, illetve képességünk. Jól mutatták ezeknek fontosságát a szövegértés szempontjából elvégzett vizsgálataink eredményei is. (Steklács, 2013)



## Felhasznált Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Block, Cathy Collins, Gambrell, Linda B., Pressley, Michael (Eds.) (2002): *Improving Comprehension Instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Csapó Benő, Csépe Valéria (szerk.) (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Steklács János, Molnár Gyöngyvér (szerk.) (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest,.
- Forzani, E. & Leu, D. J. (2012). *New literacies for new learners*. The Educational Forum, 76(4). 421-424
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Garbe, Christine, Holle, Karl, Weinhold, Swantje (Eds.) (2010): *ADORE- Teaching struggling adolescent readers. A comparative study of good practices in european countries*. Peter Lang, Hamburg.
- Gray, W.S. (1956): *The teaching of reading and writing*. Párizs, UNESCO,.
- Harris, Theodore, L., & Hodges, Richard E. (Eds.)( 2005): *The Literacy Dictionary*. IRA, Newark, Delaware, (2nd ed.) (1995)
- Leu, D.J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J. Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C. (2013): The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with common core state standards. In Neuman, S. B. & Gambrell, L.B. (Eds.), Massey, C. (Assoc. Ed.) (2013). *Reading instruction in the age of common core standards*. (pp. 219-236). Newark, DE: International Reading Association.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba: PISA 2015 összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, 2016.
- PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework March, 2013  
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, May 2016. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

Snow, C. E. (2002): *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest

Steklács János (2018): *PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai*. Könyv és Nevelés, XX. évf. 1. szám.

Wagner, Daniel A.: *Literacy and Research: Past, Present and Future*. Literacy Lessons. UNESCO: International Bureau of Education, Geneva, 1990.