

Szövegelünk? Szövegeljünk!



Szövegelünk? Szövegeljünk!

Kézikönyv tanároknak, tanárjelölteknek
a szövegértési képesség fejlesztéséhez
(Tanulásieredmény-alapú megközelítés)

Dr. Zs. Sejtes Györgyi

Szeged
2025

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Karának Magyar Nyelvi és Irodalmi Intézete.

A kézikönyv az Oktatási Hivatal támogatásával, kutatótanári program megvalósításának keretében készült. Kutatási szakmai partner a Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, képviselő prof. dr. Németh T. Enikő, intézményi partner a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája.

© A szerző, 2025

ISBN (pdf) 978-963-688-073-6

ISBN (print) 978-963-688-072-9

DOI: <https://doi.org/10.14232/btk.2025.sgy>

Tartalomjegyzék

1. Előszó: Kinek szól a kézikönyv, és miért íródott?	9
1.1. Személyes érintettség: a rendszerszerűség fontossága	9
1.2. A fejlesztés lehetséges iránya – tantárgyfüggetlen keret	10
1.3. Kihívások a társadalomban, válaszok az iskolában	12
1.3.1. Mi történik a felső tagozaton?	13
1.4. A kézikönyv felépítése	14
 2. A szövegértés a tudományok határán – tantárgyfüggetlen keret	 16
2.1. Kognitív szemléletváltás a szövegértés aspektusában (a pszicholingvisztika és a pedagógia határán)	16
2.2. A metanyelvi tudatosság a szövegértés nézőpontjából	17
2.2.1 Alulról felfelé (bottom-up) és felülről lefelé (top-down) megközelítés a pedagógia elméletében és gyakorlatában	18
2.3. A szövegértési képesség az életkori sajátosságok nézőpontjából	21
2.4. Dinamikus modell → dinamikus fejlesztés	23
2.4.1. Miért épp a kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti irány (Beaugrande és Dressler)?	24
2.4.2. Mitől szöveg a szöveg a pedagógusoknak és a tanulóknak?	28
 3. „Szöveg az egész világ!” Szövegtípus, prototípus, fajta a fejlesztés aspektusában	 33
3.1. Szövegtípusok, szövegfajták	35
3.2. A szövegalkotó szándékának felismerése	36
3.3. A szövegtípusok, szövegfajták kommunikációs cél szerinti megkülönböztetése	37
3.4. A szövegtípusok, szövegfajták elkülönítése kommunikációs cél szerint az OKM-ben	38
3.5. A szövegtípusok elkülönítése forma szerint az OKM-ben	39
3.6. Az OKM-ben használt gondolkodási műveletek	40
3.7. Tantárgyfüggetlen példafeladatsorok	42
3.7.1. A kompetenciaalapú, saját fejlesztésű munkatankönyvről dióhéjban	43
3.7.2. Példafeladatsorok és értékelési útmutatók	50
3.7.2.1. Elbeszélő típusú szöveg	51
3.7.2.2. Magyarázó típusú szöveg	58
3.7.2.3. Dokumentumtípusú szöveg	67

4. „Ki a jó olvasó?” (Steklács, 2006)) – Olvasási stratégiák, szövegértési stratégiák	78
4.1. A metakogníció- és a stratégiaalkalmazás az osztálytermi gyakorlatban	81
4.2. Az olvasási stratégiák rendszere	82
4.2.1. A stratégiaválasztás alapelvei	92
4.3. Szövegértési stratégiák a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás támogatásával	92
5. Kompetencia, explicit és implicit tudás, képesség a nyelvészet és a pedagógia határán	96
5.1. A kompetencia fogalma a neveléstudományban a fejlesztés nézőpontjából	96
5.2. Explicit és implicit tudás	96
5.3. A szövegértési képesség fogalma társadalmi dimenzióban az anyanyelvi kommunikáció aspektusából	98
6. A szövegértés tanulásieredmény-alapú megközelítése	99
6.1. Tudás, ismeret	99
6.2. Képesség	99
6.3. Attitűd	100
6.4. Autonómia, felelősség	100
7. A fejlesztési folyamat tartalmi keretei anyanyelv-pedagógiai aspektusból	101
7.1. Előzmények: nyelvészeti elméletre épülő szövegértési képességfejlesztő programok	101
7.2. Az R-J-R modell szerepe a szövegértési képességfejlesztés folyamatában	104
7.2.1. A szófelhő is szöveg?! – avagy a digitális szövegek a fejlesztési folyamatban	107
7.2.1.1. A WordArt és a Mentimeter alkalmazási lehetőségei az R-J-R-modellben	108
7.3. Az olvasási folyamat osztálytermi környezete szociokognitív megközelítésben	111
8. A szövegértési képesség fejlesztési folyamata a magyarórán	114
8.1. A 7–8. osztályban megvalósítható fejlesztési folyamat tantárgy-pedagógiai jellemzői	114
8.1.1. A szöveggel, szövegeken végzett speciális képességfejlesztő tevékenységek	116
8.2. Teszt: a tanulói fejlesztést megelőző diagnosztikus mérés lehetséges eszköze	116
8.2.1. A metanyelvi teszt felépítése	117
8.2.2. Teszt: szövegismérvekkel kapcsolatos metanyelvi ismeretek	120
8.2.2.1. A metanyelvi teszt értékelési útmutatója, javítókulcsa	126
8.2.2.2. A metanyelvi értékelő lapja	144

9. A 7–8. osztályos szövegértési képességfejlesztő modul az iskolai helyi tantervben	146
9.1. A szövegértés sikerességét befolyásoló tényezők	146
9.2. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 7. évfolyam)	147
9.3. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 8. évfolyam)	150
9.4. A 7–8. osztályos modulok közös jellemzői	152
9.5. Egy 8. osztályos fejlesztési folyamat tervezési dokumentumai	153
9.5.1. Szövegértésiképesség-fejlesztő fókuszú tanmenetjavaslat (8. osztály)	153
9.5.2. Tematikusterv-javaslat (7. vagy 8. osztály)	158
9.5.2.1. A tematikus egység kidolgozásának tantárgyelméleti és módszertani alapelvei	158
9.5.2.2. Az órák időrendje és témái	160
9.5.2.3. A tematikus egység fejlesztési céljai, követelmények	161
9.5.2.4. A tematikus egység órákra bontása	164
9.6. Óratervek	169
9.6.1. Óraterv 1. Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása	169
9.6.2. Óraterv 2. Mitől szöveg a szöveg?	180
9.6.3. Óraterv 3. A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása	186
9.6.4. Óraterv 4. Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták belső formája 1: rím, ritmus, dallam	195
9.6.5. Óraterv 5. Az élménykínáló szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából)	201
9.6.6. Óraterv 6. A magyarázó szövegtípus formai és tartalmi összefüggései	207
9.6.7. Óraterv 7. A magyarázó szövegtípus egy szövegfajtájának, a hírnek a külső és belső formai sajátosságai	214
9.6.8. Óraterv 8. A dokumentumtípusú szövegfajták külső és belső formai sajátosságai	231
9.6.9. Óraterv 9. A szövegtípusok (elbeszélő, magyarázó, dokumentumtípusú) összehasonlítása gyakorlatok segítségével	236
9.6.10. Óraterv 10. Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása	242
10. Összegzés	254
11. Köszönetnyilvánítás	257
12. Irodalom	258
13. Ábrajegyzék	270

Előszó: Kinek szól a kézikönyv, és miért íródott?

Látszólag egyszerű a válasz: azoknak, az elsősorban felső tagozaton és középiskolában tanító tanártársaimnak, tanár szakos hallgatóimnak, akik mindennapi munkájuk során olyan nehézségekbe ütköznek, mint én jó néhány évvel ezelőtt. Magyar-tanárként komoly kihívást jelentett a szövegértési képesség fejlesztése az osztálytermi gyakorlatban, mert azzal szembesültem, hogy kevés a fogódzó a célirányos munkához. Hallgatóként foglalkoztam szövegnyelvészettel, az olvasástanításhoz kötődő pedagógiai, pszichológiai ismereteim is gyarapodtak, de mindez nem állt össze rendszerré a fejemben úgy, hogy tudatosan végezzem a fejlesztő tevékenységet a tanórákon. Gyakorló pedagógusként, egyetemi oktatóként is azt tapasztaltam, hogy a kapcsolódó szakirodalom elsősorban a méréseredményekre fókuszál, felhívja a figyelmet a fejlesztés szükségességére, sok-sok feladatsort tartalmazó segédanyag elérhető, de a kutatások adósak maradtak a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható szövegértésiképesség-fejlesztési folyamat rendszerszerű megközelítésével.

1.1. Személyes érintettség: a rendszerszerűség fontossága

Felnőttképzési tevékenységem¹ is saját tapasztalatomat igazolta; azt, hogy a célzott szövegértési képesség fejlesztéséhez szükséges tanári kompetenciák (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség (tanulásieredmény-alapú megközelítés)) jelenléte elengedhetetlen a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban, mivel a fejlesztés a legjobb szándék ellenére ad hoc módon történik. A pedagógusképzésből, a pedagógusoknak szóló dokumentumokból, valamint ebből következően az osztálytermi gyakorlatból is hiányzik a tudatos fejlesztéshez szükséges keretrendszer (Zs. Sejtes, 2015).

Az a szemlélet sem általános az iskolákban, hogy a szövegértési képesség fejlesztése nemcsak a magyartanárok feladata, hanem tantárgyközi kompetenciának kell tekintenünk, valamennyi tantárgyi órán közvetett vagy közvetlen célként jelen kell lennie (Zs. Sejtes, 2015).

Húsz évvel ezelőtt, tudatosan, de „autodidakta” módon kezdtem foglalkozni a szövegértési képesség elméleti és gyakorlati kérdéseivel, majd az Szegedi Tudo-

¹ Tanártovábbképzések, tanárjelöltek módszertani kurzusainak vezetése, szakvezetői tevékenység, anyanyelv-pedagógiai kutatócsoporti munka.

mányegyetem Elméleti Nyelvészeti Doktori Iskolájáig vezetett az út, ahol disszertáció témája egy olyan dinamikus szövegnyelvészeti megközelítés volt, mely nemcsak elméleti modell, hanem az osztálytermi fejlesztés keretét is szolgálhat. A munkát a gyakorlat azon hiánya hívta életre, hogy az általános iskola felső tagozatán az egyik kritikus szakasz a 13–14 éves kor, mikor is a tanulók szövegértési képességének fejlődési üteme lelassul; a hazai és nemzetközi valamint szövegértési képességmérések (OKM, PISA)² eredményei sem megnyugtatóak. A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a szövegértési képesség fejlesztése felső tagozattól nem rendszerszerű, több figyelem irányul a mérésekre, kevesebb a fejlesztési folyamatra.

1.2. A fejlesztés lehetséges iránya – tantárgyfüggetlen keret

A szövegértési képesség és annak fejlesztése bonyolult, több összetevős folyamat, több tudományterületet érint, interdiszciplináris jellegű. A munka során a nyelvészet, a pszicholingvisztika és pedagógia határterületén, rendszerszerűen szeretném láttatni a szövegértési képességet, annak fejlesztési, mérési folyamatát, valamint átláthatóbbá szeretném tenni annak a komplex, bonyolult kérdésnek a megválaszolását, hogy

- Milyen kompetenciák/képességek fejlesztését lehet célként megjelölni az osztálytermi gyakorlatban?
- Mi lehet a tanítás tárgya szövegtanból?
- Milyen összetevői vannak a szövegértési kompetenciának/képességnek, amelyekre a fejlesztési folyamat fókuszálhat?

² OKM: Az Országos kompetenciamérés (OKM) a közoktatásról szóló törvényben meghatározott 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és a matematikai eszköztudását vizsgálja, amit a célcsoport minden év májusában írnak. A mérés tartalmi kerete a szövegértési képesség hasznosíthatóságát, mindennapi életben való alkalmazhatóságát alapelvnek tekinti. A szemlélet nemcsak a nemzetközi gyakorlattal (PIRLS, PISA mérés) harmonizál, hanem a hazai köznevelés alapdokumentumaival (NAT, KTTT, 2020) is.

PISA: (Programme for International Student Assessment) vizsgálat célja a közoktatás végéhez közeledő 15 éves tanulók azon alapvető tudásának mérése, amely a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükséges. A mérés háromévente ismétlődően méri az alkalmazott matematikai és természettudományi műveltséget, valamint a szövegértést.

Minden tudomány, tantárgy saját írásbeliséggel rendelkezik, ennek folyománya, hogy az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért nemzetközi projekt (BaCuLit³) konklúziójaként Steklács és mtsai. (2011) megfogalmazták, hogy az olvasási stratégiák tanítása szükségszerű minden tanórán. A pedagógus feladata, hogy ismerje a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját (Zs. Sejtes, 2018: 242), ezért szükséges a szövegértésiképesség-fejlesztés alapjául szolgáló pedagógiai, pszichológiai, nyelvi összetevők rendszerszerű összefoglalása a pedagógusok számára.

A magyartanárok kiemelt szerepe megkérdőjelezhetetlen a célzott fejlesztés tekintetében, ez nyomon követhető a kézikönyv felépítésében is. Azonban munkám célja olyan elméleti és gyakorlati keret nyújtása, melyet bármely szakos tanár program-, tankönyv- és tantárgyfüggetlen módon, célirányosan használhat a tanulók szövegértési képességének fejlesztése során.

A köznevelés alapidokumentumai (NAT, 2020; KTT 2020)⁴ is adósak maradnak a szöveggel kapcsolatos metanyelvi⁵ tudáselemekkel (Zs. Sejtes, 2015; Zs. Sejtes, 2016). A NAT (2020) és a KTT (2020) anyanyelvi fejezeteiben, a tankönyvekben és az anyanyelvórákon is nyomon követhető a grammatika és a pragmatika egymásmellettiisége: a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása) és a nyelvhasználati tudás elkülönülése (Chomsky, 1965). Ennek következtében a tanulók nehezen tudják összekötni saját gyakorlati tapasztalataikat az anyanyelvről szóló ismereteikkel (Kugler–Tolcsvai, 2015: 18; Kugler, 2018: 38). Az intézményesített anyanyelvi nevelésnek tehát napjainkban azt az integratív szerepet kell vállalnia, hogy a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív⁶ tudást támogató szöveggel kapcsolatos nyelvi komponenseket (nyelvi ismere-

³ BaCuLit: Basic Curriculum in Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools (Alaptanmenet a tanárok továbbképzésére a tantárgyi olvasás területén felső tagozaton és a középiskolákban) az ISIT: Implementation Strategies for Innovations in Teachers' Professional Development (Megvalósítási stratégiák a tanárok szakmai továbbképzésének megújítása érdekében) 2020 keretében kidolgozott tanártovábbképzési anyag (Szabó–Szinger, 2015).

⁴ NAT: Nemzeti alaptanterv, 2020; KTT: Kerettantervek, 2020 (továbbiakban: NAT, KTT)

⁵ Metanyelv: a nyelv leírására, kijelölésére, elemzésére használt nyelv.

⁶ A metakogníció a gondolkodásunkról való tudatos gondolkodást jelenti (Flavell 1987)

tekről szóló és nyelvhasználati tudást) egymást támogató szegmensekként, funkcionális szemlélettel közvetítse a tanulóknak.

A szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő kutatások eredményei (NAEP⁷, 1998; Pressley, 2000; Block és mtsai., 2002) alátámasztják, hogy a korszerű szövegértő olvasás fejlesztése a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épülhet (vö. Józsa–Steklács, 2009; Csépe, 2014), vagyis arra a saját fejünkben rendelkezésre álló tudásra, mely szövegértési képességünk működtetésének ellenőrzésén alapul. Napjainkban a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepe az irányadó (Csépe, 2014: 358). Munkám fókuszában a szöveg-gel kapcsolatos metanyelvi tudatosság fogalma áll; a *tudom, hogy miért úgy/azt gondolom/mondom, a szövegről, amit gondolok/mondok*. A tanulók a különböző tanórákon, különféle típusú, fajtájú, formájú szövegekkel találkoznak, ezért olyan keret kidolgozása volt a cél, melyet minden pedagógus könnyen elsajátít, és a gyakorlatban is alkalmazni tud a fejlesztőtevékenység során.

1.3. Kihívások a társadalomban, válaszok az iskolában

Az elmúlt huszonöt év rendszerszintű, hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési méréseinek lesújtó eredményei égető problémaként folyamatosan jelen vannak a társadalmi és a pedagógiai köztudatban; a tanulók szövegértési képessége messze elmarad a társadalmi elvárástól, a munkaerőpiac követelményeitől (Csapó és mtsai., 2014; Csapó, 2015; PISA 2015; Ostorics és mtsai., 2016). A méréseredmények azt mutatják, hogy még az igen jó eredményeket elérő osztályok tanulói között is nagyok (kompetenciamérés 1–7. szint) a különbségek a szövegértési képesség tekintetében (Balázsi és mtsai., 2015).

Probléma, hogy az általános iskolát éppen elvégző 15 éves diákok 19,7 %-a a hatszintű képességskála legalsó szintjét tudta csak teljesíteni, vagyis minden ötödik tanuló „funkcionális analfabéta” (Csapó és mtsai., 2014: 113). Sajnos ez a tendencia napjainkra sem változott⁸.

⁷ NAEP: National Assessment of Educational Progress 1998: *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998*. Washington, DC:U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington.

⁸https://www.oktatas.hu/sajtoaszoba/sajtoanyagok/elerhetok_2024_kompetenciameres_eredmenyei [2025.07.07.]

A hazai és nemzetközi szövegértésiképesség-mérések eredményei a teljesítmény és a háttérváltozók összefüggésrendszerében az iskolai fejlesztést hivatottak szolgálni, fogódzókat adnak az oktatáspolitikának a lehetséges irányok kijelöléséhez (Zs. Sejtes, 2016a). A mérések köznevelésre vonatkozó egyik legfontosabb tanulsága, hogy a magyar tanulók szövegértési képességének célirányos, folyamatos fejlesztése elengedhetetlen (vö. Kerber, 2005). A kérdés az, hogy ez a fejlesztés milyen alapokra építve valósítható meg az iskolai keretek között.

1.3.1. Mi történik a felső tagozaton?

A nemzetközi szövegértésiképesség-mérések magyarországi eredményeit áttekintve látszólagos ellentmondást találhatunk. Míg a PIRLS⁹ 2016 mérés eredményei biztatóak (Magyarország a 8. helyen végzett) (Balázsi és mtsai., 2017: 7), addig a PISA 2015 eredményei szignifikáns gyengülést mutatnak: a 2012-es 18–27. helyhez képest a 2015-ös mérés eredménye alapján Magyarország a 30–31. helyek valamelyikére sorolható a 33 OECD-ország¹⁰ viszonylatában (vö. Ostorics és mtsai., 2016: 57).

A PISA-méréseken a magyar diákok szövegértési eredményében nincs szignifikáns változás (3 pontos csökkenés (476–473)) 2018–2022 között. Hosszú távon az látható, hogy a szövegértési eredményekben volt ugyan egy komolyabb visszaesés 2015-ben, mégis az induláskor mért 480 pont és a 2022-es 473 pont statisztikai szempontból egyenértékűnek tekinthető. (PISA, 2022), és az országok sorrendjében Magyarország megőrizte 31. helyét.

A PIRLS és a PISA eredményeit azonban nem lehet összehasonlítani, mivel az előbbi a 10 éves, az utóbbi a 15 éves tanulók teljesítményét méri, az előbbi során a

⁹ A PIRLS-vizsgálat (Progress in International Reading Literacy Study) célja a 4.-es tanulók szövegértési képességének mérése. Az eredményekből a hazai szövegértési képesség jellemzőinek nyomon követésén túl az is látható, hogy az egyes országok tanulóinak képességeiben tér el egymástól.

¹⁰ Az OECD-országok az Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) párizsi székhelyű nemzetközi gazdasági szervezet (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) tagjai, amelynek célja, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Magyarország 1996 óta tagja a szervezetnek.

tanulók az iskolai szituációkhoz hasonló feladatokat kapnak, míg az utóbbi a mindennapi életben használható tudásra összpontosít (Zs. Sejtes, 2018: 242).

Nem lehet tudni előre tudni, hogy a jelenleg 10 éves tanulók, hogyan teljesítenek 15 éves korukban, azonban joggal fogalmazódik meg a kérdés: *Mi történik a felső tagozaton?* Az osztálytermi gyakorlat Steklács véleményét igazolja, mely szerint az általános iskola felső tagozatán ötödik osztálytól megszűnik a szövegértési képesség célirányos fejlesztése; az addig kialakult képességek fejlődése nemcsak lelassul, hanem visszaesés is tapasztalható (F. Szabó, 2017).

Sajnos napjaink tanítási folyamatára még mindig vonatkoztathatók Goetz (1984) 40 évvel ezelőtti általános iskolákban végzett vizsgálatának azon kutatási eredményei, melyek szerint a tanítás során a pedagógusok a tantárgyspecifikus tartalomra fókuszálnak, hiányzik a szövegértési képesség fejlesztéséhez szükséges tudásuk.

A tanulók szövegértési képességének fejlesztését az intézményesített oktatás felvállalja ugyan, de hatékonyságát tekintve sok a tennivaló.

1.4. A kézikönyv felépítése

A kézikönyv a szövegértési képesség fejlesztésével kapcsolatos interdiszciplináris¹¹, nyelvészeti, pedagógiai kutatásra épülő gyakorlatorientált segédanyag, mely a szövegértési képesség fejlesztésének hatékony megvalósításához kíván hozzájárulni a tanítási-tanulási folyamatban.

A munka rövid elméleti kitekintéseinek célja, hogy rendszerben láttassa a pszicholingvisztikai és pedagógiai kutatások olvasás és szövegértéssel kapcsolatos, a téma szempontjából releváns azon eredményeit, amelyek támogatják az elméleti nyelvészeti modell gyakorlati alkalmazását a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában. Az elméleti nyelvészeti és a pedagógiai kutatások eredményei adalékokat szolgáltatnak a szövegértésképesség-fejlesztő folyamat keretének, rendszerszerűségének megteremtéséhez.

A munka egy olyan a szövegnyelvészeti megközelítésre (Beaugrande–Dressler, 1981/2000) épül, amely a szövegeknek az emberi együttműködés során történő

¹¹ Interdiszciplináris: több tudományt, szakterületet érintő (a tudományterületek közötti kapcsolat).

előállításáról, használatáról és befogadásáról szóló interdiszciplináris területeket érinti¹² (vö. Tátrai, 2011).

A kézikönyv egyes fejezetei (Lásd: 8–9.) célirányosan a magyartanárok számára íródtak, mivel a szöveggel kapcsolatos metatudás nyelvi komponenseinek azonosítása fogódzót nyújthat a szövegértési képesség fejlesztése során. Ezen részek célja annak bemutatása, hogy a szöveg mikro- és makroszerkezetének jellemzőire épülő, azok elkülönítésére irányuló kognitív (megismerő és megismerésen alapuló) nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások eredményei, egy dinamikus szövegmodell hogyan építhető be az anyanyelvi nevelés osztálytermi gyakorlatába úgy, hogy a szövegértés folyamata transzparenssebbé váljon a szövegek nyelvi felépítésének és a szövegértés pszichológiai mögöttes folyamatainak az ismerete révén (Pléh, 2014: 287–305).

A kézikönyv fejezetei egymásra épülnek, de arra törekedtem, hogy önmagukban is értelmezhetők legyenek. Az 1–6. pont tartalmazza az elméleti keretet (60 oldal), a 7–10. rész a gyakorlati megvalósításra fókuszál (100 oldal). Az utóbbi önmagában is használhat az osztálytermi gyakorlatban.

¹² Pszicholingvisztika, kognitív szövegnyelvészet, kognitív pragmatika, funkcionális szövegnyelvészet

2. A szövegértés a tudományok határán – tantárgyfüggetlen keret

A taníthatóság szempontját kiemelve az a kognitív megközelítés, az a funkcionális szemlélet az irányadó, mely szerint az olvasás végső célja a megértés (Laczkó 2008: 12), nem vonható éles határ a két fogalom közé. Az olvasás fogalmát arra a teljes folyamatra használom, amely az olvasáselsajátítási és szövegfeldolgozási készséget is magába foglalja. Az olvasási folyamat célorientált szegmensére a szövegértési képesség fogalmával utalok.¹³

2.1. Kognitív szemléletváltás a szövegértés aspektusában (a pszicholingvisztika és a pedagógia határán)

A hagyományos és kognitív szemlélet markánsan különbözik a szöveg- és az olvasóközpontú megközelítésben, valamint a jelentés fogalmának meghatározásában.

A hagyományos olvasáselméletre a szövegközpontú megközelítés jellemző, a kognitív szemléletben az olvasó áll az olvasási folyamat középpontjában, fontossá válik az előzetes tudás, a szöveg témájához kapcsolódó ismeret (Csépe, 2014: 339).

A hagyományos olvasásszemlélet, az adatvezérelt vagy *bottom-up* megközelítés szerint az olvasó az információ passzív befogadója, a szövegben lévő jelentést az olvasó reprodukálja úgy, hogy az írott szimbólumokat átkódolja hangzó megfelelőikbe, és ezen keresztül alkotja meg a szöveget (Csépe, 2014: 358; Zs. Sejtes, 2016b). A szövegalkotó által adott jelentés minden olvasó számára azonos és egyformán elérhető.

A kognitív, koncepcióvezérelt *top-down* megközelítésű olvasásfogalom szerint az olvasó aktív teremtője a jelentésnek, a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser, 1996: 247–248; vö. Csépe, 2014; Zs. Sejtes, 2016b).

¹³ A funkcionalitást szem előtt tartva az olvasás fogalmába a szövegértés is beleértendő az angolszász szakirodalomban használt *reading* fogalomhoz hasonlóan.

2.2. A metanyelvi tudatosság a szövegértés nézőpontjából

A metanyelvi tudatosság a nyelv szerkezetére figyelést, a nyelvi elemek megkülönböztetését, valamint az ezekkel való műveletek végzését jelenti (Altman és mtsai., 2018), mely a nyelvhasználat során ösztönös, de a tanítási-tanulási folyamat során tudatos tevékenységgé válik, a kognitív, valamint a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan alakul ki, fokozatosan fejlődik (Adamikné, 2006: 149–150). Általában hatéves kor körül, az iskoláskor elejétől képes a gyermek a nyelvi elemek közötti különbségek felismerésére és ezek intuitív alkalmazására a kommunikáció folyamán (Bialystok és mtsai., 2014).

A metanyelvi tudatosság a nyelv valamennyi elemét, kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét egyértelműen meghatározó fogalomrendszer. A nyelvről való tudás az anyanyelv-elsajátításhoz nem szükséges, de az olvasás és írás szükséges előfeltétele; az olvasás-írás elsajátítása során tovább fejlődik, magasabb szintre kerül (Adamikné, 2006).

Az olvasástanulás során a tanulónak nyelvi képességeit, szókincsét, kifejezőképességét kell mozgósítania, valamint a nyelvről való tudását, a hangrendszerre, szavakra, mondatokra szövegszerkezetre vonatkozó ismereteit kell alkalmaznia (vö. Tóth, 2003: 9).

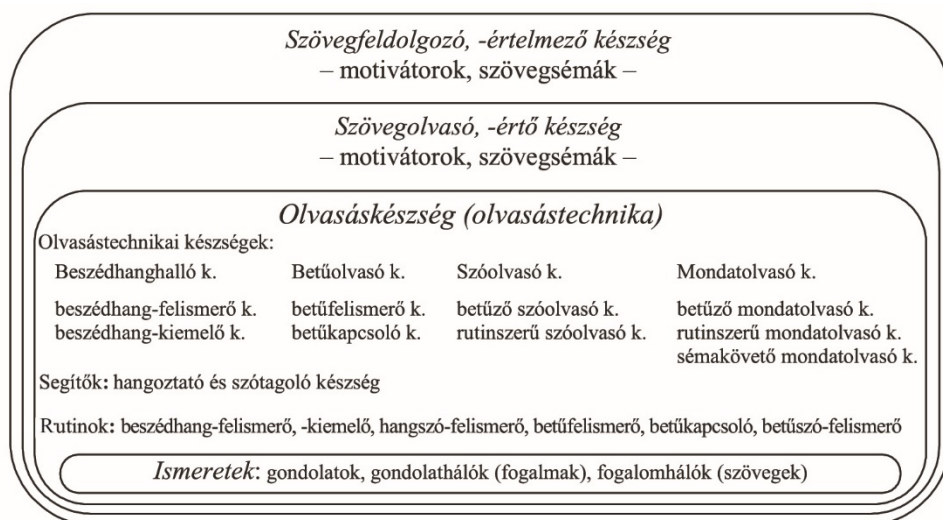
A szövegek megértéséhez szükség van nyelvhasználati és nyelvi tudásra, valamint a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudatosságra (Adamikné, 2006; Csépe, 2014).

A kutatások azt igazolják, hogy a metanyelvi tudatosság és az értő olvasás pozitív korrelációt mutat (Adamikné, 2006; Laczkó, 2008).

A szövegértési képességhez kötődő metanyelvi tudatosság fejlesztéséhez a szöveg, szövegtípusok, szövegfajták fogalmait az ezzel foglalkozó szövegnyelvészeti szakirodalom gazdag tárházából a fejlesztési cél szem előtt tartásával kell választani.

Mivel a metakognitív tudatosságra támaszkodnak az olvasási stratégiák (vö. Klein és mtsai., 1991; Józsa–Steklács, 2009: 378), az olvasás céljára irányuló tudatosan alkalmazott kognitív folyamatok, a kiválasztás, a végrehajtás és a monitorizálás (Almasi, 2003: 5) sem hagyhatók figyelmen kívül.

2.2.1 Alulról felfelé (bottom-up) és felülről lefelé (top-down) megközelítés a pedagógia elméletében és gyakorlatában



1. ábra: Az olvasás szerveződése (Nagy, 2004: 7)

Az olvasástanulás kezdeti szakaszában nagyobb szerepe van az alulról fölfelé építkezés elvének (vö. Adamikné, 2006, Blomert–Csépe, 2012; Csépe, 2014). A gyakorlott olvasónál a felülről építkező, top-down megközelítésű, értő olvasás folyamata során előtérbe kerül a pragmatikai tudatosság: „a nyelvi rendszeren belüli kapcsolatokról, valamint a nyelvi rendszer és a kommunikációs helyzet közötti viszonyokról való tudás” (Göncz, 2003: 151; Pléh, 2014a).

Nagy (2004: 4) az olvasást tevékenységnek, a szövegértést az olvasással kapcsolatos tevékenységnek tartja, amely valamilyen belső rendszer működésének köszönhető. Ennek a rendszernek a sajátosságait megismertetve lehetne a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatát megvalósítani az osztálytermi gyakorlatban.

Nagy (2004) elkülöníti az olvasástechnika összetevőit (beszédhanghallás, betű-, szó-, mondatolvasás), amit tekinthetünk adatvezérelt (bottom-up) szegmensnek, és a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemeket (szövegolvasó, -értő, -feldolgozó készség) (Lásd: 1. ábra).

A funkcionális megközelítésű, háromelemű olvasásképeség-modell

- olvasáskészség (olvasástechnika),
- szövegolvasó, szövegértő-képesség (mondatnál nagyobb nyelvi szintek írott szövegeire vonatkozik),
- szövegfeldolgozó képesség (a szöveg olvasása közbeni transzformációkat tesz lehetővé)

a rendszerszintű mérések kiindulópontjául szolgál, alapja lehet a fejlesztésnek.

A szövegolvasó készség fejlődése során a szöveg sémái eleinte implicit módon épülnek az olvasó kognitív folyamataiba. Később a fejlesztés során a sémák explicit, tudatos működtetésére, használatára helyeződik a hangsúly Nagy (2004: 17).

A köznevelés alapdokumentumaiban (NAT, 2020, KTT, 2020) a magyar nyelv műveltségi területnél, illetve tantárgyi tartalomnál a leíró és strukturalista nyelvészeti iskolák alulról felfelé építkező nyelvi szintekhez (Fonológia→Alaktan→Mondattan→Szövegten) kötődő iránya adott, ami a nyelvről szóló explicit tudást erősíti, azonban a működés mélyebb rétegeibe, a nyelvhasználati, implicit tudást támogató rendszerbe nem hagy betekintést. A nyelvreírás-elméleteknél logikusnak tűnhet ez az irány, azonban a tanulók gondolkodásában csak a 11. életévtől jelennek meg a formális művelési rendszerek első elemei (Piaget – Inhelder, 2004), ekkortól képesek az absztrakt fogalmi gondolkodásra, a nyelv rendszerszerűségének felismerésére, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi és nyelvhasználati tudásuk összekapcsolására.

Ahhoz, hogy a mindennapi nyelvhasználat tapasztalatait alkalmazva a tanulók a szövegek nyelvi, nyelvhasználati, működési szabályszerűségeit anyanyelvórán felismerjék, azokat célszerűen alkalmazzák a szövegértési, szövegalkotási folyamatban, az interaktív, bottom-up, top-down megközelítés a lehetséges út a kompetenciaalapú fejlesztés során. A nyelvi tevékenységek folyamán a tanulók mindennapi (írott és beszélt) szövegeket értenek meg, szövegeket alkotnak, a szabályszerűségeket tapasztalataik alapján alkalmazzák. Ezek tudatosítása a szövegek szétszedésével, részekre bontásával, a kísérletezés módszerével történhet a fejlesztési folyamatban. 7–8. osztályban a tanulók többféle típusú, rövidebb szöveg „lefelé bontásával”, az összehasonlítási művelet végzésével, tevékenységeken keresztül juthatnak el az alacsonyabb nyelvi szintek (bottom-up) komponenseihez, amelyek szükségesek a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás kialakításához. Ebben az életkorban a tanu-

lók cselekvések, átalakítások, majd következtetések közben ismerik meg a tárgyat, a szerkezetet, tudatosan a használat módja (Piaget, 1970, 1993).

7–8. osztályban az ösztönösen elsajátított anyanyelvi tudásra, a tanuló addigi élete során közvetlen környezetéből megismert szövegekre (vö. Beaugrande–Dressler, 1981/2000), a nyelvi intuícióra, a szöveg eredeti nyelvi jelként kezelésére (vö. Hartmann, 1971: 10), valamint a nyelvtani tudásra építve, a szövegből kiindulva a fentről lefelé építkezés (top-down) elve alapján a bottom-up komponensek támogatásával lehet a szövegtani ismereteket tanítani (Haase, 2017: 148).

A (bottom-up, top-down) interaktív megközelítés lehetővé teszi, hogy a szövegértési képesség fejlesztése során felülről lefelé az alulról építkezés komponenseit alkalmazva a nyelvi rendszert a nyelvi intuícióval támogatott alapviszonyokból metanyelvi eszközökkel építsük a tevékenykedtetés módszerével.

Az interaktív építkezés (Pragmatika→Jelentés tan→Szövegtan→Mondattan→Alaktan→Fonológia) azért lehetséges út a nyelvi metatudás azon szegmenseinek azonosításához, amelyek az egyéni szövegértési stratégiák kialakulását segíthetik, mert a Pragmatika→Szövegtan→Jelentés tan nemcsak nyelvi, hanem nyelvhasználati diszciplinaként is kezelhető. Ez utóbbi tulajdonságuk miatt alkalmasak arra, hogy a felfedeztetésükre irányuló tevékenységek során alakítsuk ki a tanulóknál az egyéni szövegértési stratégiához szükséges metatudás lehetséges nyelvi, nyelvhasználati elemeit.

Az interaktív megközelítés a szövegek összehasonlítási műveletének alkalmazásával a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásra építve nemcsak a grammatikai rendszer megismerését teszi lehetővé, hanem hozzájárul a magasabb szintű szövegértési, szövegalkotási stratégiák nyelvi alapú kialakításához.

A globális megértés összetevőit Schnotz és Molnár (2012) pszicholingvisztikai és pedagógiai kutatások eredményeire alapozva, ugyanakkor nyelvészeti komponenseket is beépítve összegzi, egységben látatja, ami átláthatóvá teszi a szövegértés folyamatát az alábbi mentális tevékenységek azonosításával:

- betűfelismerés és fonémikus kódolás,
- szófelismerés és –megértés,
- mondatelemzés és propozícionális reprezentációk létrehozása,
- a témák és a tematikus struktúra azonosítása,

- a mentális modellek megalkotása,
- a szerzői szándékok és a szöveg műfajának felismerése.

2.3. A szövegértési képesség az életkori sajátosságok nézőpontjából

A szövegértési képességre irányuló hazai és nemzetközi mérések figyelembe veszik az életkori sajátosságokat; azt, hogy a fejlesztés során hatodik osztályban az alapvető szövegértési műveletek elsajátítására, tizedikben a szövegértési képességek különféle szituációkban való, szélesebb körű alkalmazására esik a hangsúly (20/2012 EMMI 3. melléklet). Ennek oka lehet, hogy az általános iskolás kor első szakaszában 11–12 éves korig a belső pszichológiai, idegrendszeri feltételek hatása az erősebb, míg 13–14 éves korban a külső, kulturális tényezők erősödése kezdődik (vö. Schnotz–Molnár, 2012: 90).

Az olvasási képesség intenzív fejlődési folyamata 12 éves kortól jelentősen lelassul (D. Molnár és mtsai., 2012: 40; Balácsi és mtsai., 2012).

Mivel a szövegértés olyan komplex folyamat, amely következtetésekből és újraértelmezésekből kialakuló számításoknak a rendszere (Csépe, 2014: 352), a fejlesztési folyamat során figyelembe kell venni, hogy a tanulók milyen életkorban képesek általánosításra, hipotézisek alkotására és ellenőrzésére, illetve implicit információk megértésére.

Piaget gondolkodásfejlődési modellje alapján a gyerek 11 éves kora fölött képes az absztrakt gondolkodásra, az összetett érvelésre, a rugalmasságra. (vö. Piaget, 1970; Csapó, 2003; Adamikné, 2006).

Az iskola előtti szakaszban, 0–6 éves korban a szótagszintű fonológiai tudatosság fejlődik, a kezdő olvasás idején, 6–8 éves korban a fonémaszintű tudatosság, a betű-hang integráció fejlesztése zajlik (bottom-up építkezés). 8–10 éves korban indul meg az olvasás során a lexikális szókincs növekedése, a gyorsabb hozzáférés a jelentéshez. A kutatók az iskolaskori olvasás második szakaszának, a 10–14 éves korosztályra vonatkozó fejlesztési feladatként a tények elsajátítását, a korábbi ismeretek alkalmazását jelölik meg. 4–8. osztályig a top-down jellemzők kerülnek előtérbe, a megszerzett készség/tudás jellemzője a következtetések használata, a haladó szövegértés és a tudományos szövegértés (vö. Blomert–Csépe; 2012: 61).

A fejlesztés kognitív top-down szemléletű, bottom-up alapokat is magába foglaló megközelítése szerint 6–8 éves korban kiemelt szerepet kapnak a rutinok, a

dekódolás, ezen belül a szófelismerés (Nagy, 2004), amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei. A méréseredményekből az látszik, hogy 13–14 éves korban a szövegértési teljesítményt jelentősen befolyásolja az általános nyelvi fejlettség és tudás (Csépe, 2014: 352). Ezek interakciója zajlik a szövegek megértése során. Az olvasástechnika összetevőit leegyszerűsítve tekinthetjük adatvezérelt, bottom-up összetevőknek, a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi és nyelvhasználati tudásra épülő elemeket felülről vezérelt, top-down komponenseknek.

A kezdő olvasónál nagyobb hangsúly esik az adatvezérelt összetevőkre, míg 13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelleti rendszerek kiépülése (Piaget–Inhelder, 2004), előtérbe kerülnek a felülről vezérelt elemek, ezért az olyan összetettebb rendszer mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítás is célként fogalmazódhat meg a tanítás-tanulás során (Zs. Sejtes, 2017).

A szövegértési képesség fejlesztésének folyamata 7–8. osztályban arra építhető, hogy „13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelleti rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelettel) végezzék” (Bánréti–Papp, 1991: 5; Zs. Sejtes, 2017a: 314).

13 éves kortól a tanulók képesek saját metakognitív folyamataik monitorizálására. Ez az életkor alkalmas arra, hogy a fejlesztés során a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket összekapcsolják gyakorlati tudásukkal, vagyis az írott szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő elemmé válhat; a tanulók képessé válnak arra, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket tudatosan alkalmazzák (Zs. Sejtes, 2018).

A 13–14 éves korú tanulók fejlesztésénél azt a nézetet is figyelembe kell venni, hogy az ő tanulási sémáik közelítenek a felnőttkori tanulási sémához, ami sokkal inkább rendszerhangsúlyú, mint a 6–12 éves gyerekéké, ahol a kommunikációs sémák kerülnek a fókuszba (Pléh, 2013: 103). A sémák az életkor növekedésével egyre inkább szervezettek, strukturáltak (vö. Piaget, 1970; Adamikné 2006).

Mindezek alapján a fejlesztésre vonatkozó legfontosabb kérdések:

- a) Milyen szöveggel kapcsolatos explicit ismeretek közvetítésére van szükség 7–8. osztályban, amelyek hatékonyan támogatják a kognitív kommunikatív kompetencia szöveg-feldolgozási képességszegmensének működését a szövegértési képesség fejlesztés folyamatában?
- b) Hogyan integrálódnak a szövegekkel kapcsolatos ismeretek a képességfejlesztés folyamatába a tanítási-tanulási tevékenységek során? (vö. Csapó, 2003)

2.4. Dinamikus modell → dinamikus fejlesztés

A kézikönyv alapja az a többéves nyelvészeti és pedagógiai, empirikus (tapasztalatonkon. kísérleten alapuló; kvantitatív (számszerűsíthető eredményeken alapuló)) alkalmazott kutatás, mely a fejlesztőprogram eredményességét hivatott igazolni (Zsigriné, 2020).

2016. január 1-2020. december 31-ig olyan kutatótanári programot valósítottam meg, melynek keretében *Dinamikus szövegtani modell a szövegértésiképesség-fejlesztés és -mérés szolgálatában (Egy kognitív¹⁴, funkcionális¹⁵, pragmatikai¹⁶ keret alternatív alkalmazási lehetőségei az általános iskola 7-8. osztályában)* című doktori disszertáció készült.

Ez a kézikönyv hidat alkot az elméleti megközelítés és a gyakorlati megvalósítás között. Célja annak bemutatása, hogy egy kognitív elméleti nyelvészeti (Beaugrande–Dressler, 1981/2000) keret és a KKFS¹⁷ (Nagy, 2015) pedagógiai megközelítés hogyan alkalmazható a 7–8. osztályos tanulók szövegértési képességfejlesztésének és mérésének folyamatában. A munka során a szövegértési képességet befolyásoló tényezők közül a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás, valamint a mérések tartalmi kereteihez illeszkedően a szövegértési műveletek végzése került fő-

¹⁴ Kognitív: az értelmi működést lehetővé tevő funkciók; gondolkodási tevékenységek, melyek során a megszerzett tudás érzékelése, felfogása és felhasználása zajlik.

¹⁵ Funkcionális: működéssel kapcsolatos.

¹⁶ Pragmatika: a nyelvhasználatot és kommunikációt befolyásoló társadalmi, kulturális és szituációs tényezők tanulmányozása.

¹⁷ KKFS: kompetenciaalapú, kritériumorientált, fejlődéssegítő pedagógiai modell (Nagy, 2015).

kuszba kiegészítve a szövegek összehasonlítása művelettel. A munka közvetett célja a 13–14 éves tanulók életkori, gondolkodási sajátosságait figyelembe vevő a szövegértési képességek fejlődéséhez szükséges metakognitív tudáselsajátítást támogató osztálytermi gyakorlat támogatása volt.

Az eddigiekből következően olyan szövegtani elmélet gyakorlati alkalmazására van szükség a szövegértési képesség fejlesztési folyamatában, amely a szövegre vonatkozó ismeretek és a szöveggel kapcsolatos tevékenységek (alkotási és megértési műveletek) során úgy modellálja a szövegek működését, hogy az közel áll a tanulók nyelvi intuíciójához, nyelvhasználati tudásához. Az interaktív, koncepcióvezérelt megközelítéssel az életkori sajátosságokat figyelembe véve az a cél, hogy a szövegekkel, szövegeken végzett kísérletezés folyamán a tanulók a szabályok leírása helyett azokat az ismétlődő jellegzetességeket keressék, amelyek probablisztikus szemlélettel irányítják a szövegértést. A fejlesztés célja a szöveggel kapcsolatos szabályok megfogalmazása helyett a szabályszerűségek felfedeztetése (Beaugrande–Dressler, 1981/2000; vö. Tolcsvai, 2001: 29, Zs. Sejtes, 2019).

Mindezeket szem előtt tartva olyan dinamikus szövegmodellre van szükség, amely alkalmazható a tanulói tevékenykedtetésen alapuló szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás kialakítási folyamatában a dinamikus képességfejlesztési gyakorlatban (Zs. Sejtes, 2019).

2.4.1. Miért épp a kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti irány (Beaugrande és Dressler)?

Beaugrande és Dressler (1981/2000) modelljének rövid összefoglalásával azt szeretném igazolni, hogy a taníthatóság szempontjait figyelembe véve miért ezt a modellt választottam a szövegértési képesség fejlesztésének nyelvészeti aspektusú megközelítéséhez az osztálytermi gyakorlatban; miért ez a modell alkalmas

- a) a 13–14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi (nyelvről szóló) tudásának mérésére,
- b) az osztálytermi gyakorlatban a szövegértési képességet fejlesztő tanítási-tanulási folyamatban a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás fejlesztésére.

A szövegmegértés folyamatában a tudás aktiválása, a bejövő ismeretek elrendezése, a szövegek, szövegrészek fogalmi hálókban való elrendeződése zajlik. Az átmenet-hálózatos műveleti rendszerben a kompetencia (nyelvtudás) és a performancia

(nyelvhasználat) közötti éles határ elmosódik. „A hálózatok megragadják a nyelvhasználók nyelvtani stratégiáit és elvárásait, a nyelvtani szabályokra a szabályok használatának műveleteként tekintenek.” (Beaugrande–Dressler, 2000: 75–76).

A modell legfontosabb alapelve, hogy „egy szövegnek önmagában nincs értelme, a szöveg folyamat, amely a szövegalkotás és a befogadás kognitív folyamataiban valósul meg. Ezáltal a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik”, vagyis dinamikussá válik a modell (Beaugrande–Dressler, 2000: 287). A szerkezetépítő műveletek dinamikus jellemzése produktívabb, mint a szerkezetek statikus leírása (Beaugrande–Dressler, 2000: 29). A modell dinamikus voltát bizonyítja az a probablisztikus (valószínűségelméleti) szemlélet is, mely szerint a szövegfeldolgozás során a szabályszerűségek, stratégiák, indítékok, preferenciák, valamint az alapesetek felfedezése a fontos, és nem a szabályok megfogalmazása áll a folyamat középpontjában (Beaugrande–Dressler, 1981/2000; vö. Tolcsvai, 2001: 29).

A dinamikus szövegmodellre épülhet a dinamikus fejlesztés (vö. Kárpáti, 2005, 2006; Zs. Sejtes, 2019).

A modell jellemzői a taníthatóság nézőpontjából:

- a) Az emberi gondolkodási folyamatok fontosabbak a szövegalkotás és a megértés folyamán, mint a logikai bizonyítások. A szövegek megértésekor az elfogadhatóság és a helyénvalóság lényegesebb, mint a nyelvtaniasság és a jólformáltság (vö. Tolcsvai, 2001: 15).
- b) Az alá- és fölérendeltségi viszonyok valóságghűbb osztályozáshoz vezethetnek, mint a szigorú kategóriák (vö. Tolcsvai, 2001: 15).
- c) A szöveg metanyelvi értelmezése eltér a szigorú nyelvészeti, elsősorban szintaktikai (mondattani) megközelítéstől, és a szöveget a kommunikáció „értelemképző és értelemtovábbító közegének tekinti” (Tolcsvai, 2005b: 84)
- d) A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív¹⁸ közegben kezelik. Különbséget tesznek a szöveg anyagára, a nyelvre utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek kö-

¹⁸ A kommunikáció során a nyelvhasználó által létrehozott (szöveg) produktum környezete.

zött (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) (Beaugrande–Dressler, 1981/2000).

- e) A szövegtannak olyan kiemelt szerepet szánunk „az olvasás tudományában”: amely segíthet az olvashatóság mércéjének meghatározásában. A kohézió grammatikai szempontjai mellett a koherenciát emelik ki: az olvashatóság mércéje ebben a tekintetben azt mutatja meg, hogy hogyan hat egymásra a szövegből származó ismeret és az olvasó valóságismerete (pl. az olvasó nem sajnálja a fáradságot, ha a szöveg váratlan fordulatai megérik a nagyobb erőfeszítést) (Beaugrande–Dressler, 2000: 272).
- f) Az intertextualitás ismérére támaszkodva a megértésben kiemelt szerepet szánunk a szövegtípusok összehasonlításának. A szövegek körülményei határozzák meg a szövegtípust (Beaugrande–Dressler, 2000: 235–237; vö. Tolcsvai, 2001: 15).
- g) A modell épít a retorikai hagyományokra: a tervezésre, a tartalom körvonalazására, a kidolgozásra, a kifejezésre és a megformálásra (Laczkó, 2010).

A fejlesztési folyamat elméleti kerete Beaugrande és Dressler azon megállapításán alapszik, amely szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérének eleget tesz” A szöveg akkor nem lesz „kommunikatív,” közlésre alkalmas, ha valamelyik ismerv nem teljesül (Beaugrande–Dressler, 2000: 23).

A szövegmodell ezen ismérveire épül a fejlesztés, ezeknek az ismérveknek a segítségével alakítható a tanulók szövegfogalma. Azonban az ismérveket nem meghatározás szintjén kell tudni a tanulóknak, hanem a fogalmakat használva kell beszélniük a szövegről.

A) A szövegek anyagára irányuló szövegközpontú ismérvek:

- kohézió: a hallott vagy látott szavak között milyen kölcsönös összefüggések vannak egy adott szósorozaton belül. A függőség grammatikai alapú. A kohézió és az egyéb ismérveknek kölcsönhatásban kell lenniük, hogy a kommunikáció hatékony legyen.
- koherencia: a szövegvilág összetevői: fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat), azok kölcsönösen elérhető

és releváns volta. A szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján.

B) A kommunikációra általában vonatkozó felhasználó központú ismérvek:

- Szándékoltság: a szöveg létrehozójának azon igyekezete, hogy a közlés kohézióval rendelkezzen és koherens legyen (pl. ismereteket tudjon közvetíteni, vagy egy tervezett célt el tudjon érni). Ha a szöveg létrehozója nem venné figyelembe a kohéziót és a koherenciát, a kommunikáció lelassulna.
- Elfogadhatóság: a befogadó hozzáállása, hogy számára a szöveg használható vagy releváns. Ha ez korlátozott, a kommunikáció kizökkenhet.
- Hírérték: a közlés mennyire várt vagy váratlan, ill. ismert vagy ismeretlen. Az alacsony hírérték zavaró, unalmas lehet, a nagy hírértékű közlés feldolgozása több erőfeszítést követel, de érdekesebb is.
- Helyzetszerűség: a szöveg relevánssá válása az adott helyzethez képest. A szöveg értelme és használatának módja a helyzet alapján dől el.
- Intertextualitás: a szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől teszik függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott (Beaugrande–Dressler, 2000: 19–36).

Az ismérvek meghatározzák a szöveggel való kommunikálást, viselkedésformát. A kommunikáció nem biztos, hogy eléri a célját, ha a közlő vagy a befogadó valamilyen ismérvet nem követi. A szövegkommunikációt az ismérvekhez kötődően a hatékonyság, hatásosság és a helyénvalóság szabályozó elvei működtetik.

- A hatékonyság elve azt jelenti, hogy a szöveg a résztvevők minimális erőfeszítése ellenére mennyire használható.
- A szöveg hatásossága attól függ, hogy milyen benyomást tesz a befogadóra.
- A helyénvalóság azt a módot foglalja magába, hogy mennyire teljesülnek a szövegszerűség ismérvei egy adott helyzetben (Beaugrande–Dressler, 2000: 36).

A szabályozó elveket figyelembe véve a világos rendszerbe foglalt szövegismérvek a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának építőelemei lehetnek a szövegekkel szövegeken végeztetett tevékenykedtetés, a szövegek összehasonlítása művellet során.

2.4.2. Mitől szöveg a szöveg a pedagógusoknak és a tanulóknak?

„Szövegek márpedig nincsenek” állítja Kárpáti (2006: 10). A meglehetősen provokatív kijelentés azzal finomítható, hogy sztenderd „jó szöveg” nincs. „Valami vagy szöveg, vagy nem szöveg... Koroktól, helyszínektől, személyektől, alkalomtól függ, hogy éppen valamit ... szövegnek tartunk vagy sem.” (Kárpáti, 2006: 10)

- Kárpáti állítása kapcsán egy 2006-os pilotkutatás eredményeit igazolta 2020-as és 2023-as vizsgálatom is. A kutatások során arra voltam kíváncsi, hogy a nyelvhasználók (12-14 éves tanulók és az őket tanító bármely szakos pedagógusok) nyelvi intuícióik, a világról való tudásuk, valamint nyelvről szóló ismereteik alapján explicit módon mit tartanak szövegnek.
- A pedagógusok és a tanulók körében végzett kutatásom eredményei alapján világossá váltak a tanulók és az őket tanító pedagógusok szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudására vonatkozó azonosságok és különbségek, amik adalékot szolgáltatottak a fejlesztéshez.

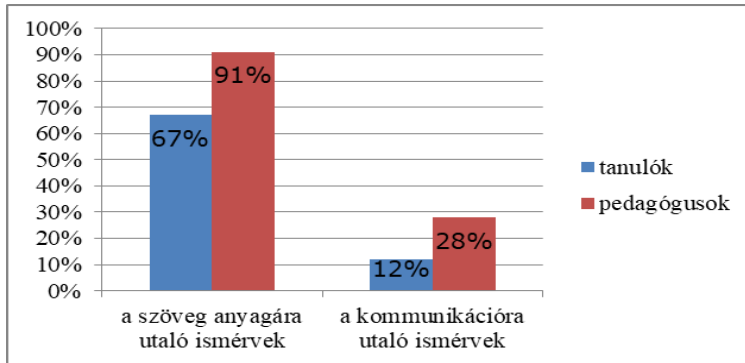
A Mitől szöveg egy írott szöveg? Fogalmazz meg minél több érvet véleményed indoklására! a szöveggel kapcsolatos explicit ismeretek feltérképezésére irányult.

- A feladat célja annak vizsgálata volt, hogy a pedagógusok és a tanulók állításai a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) (1.2.3.1.) irányulnak.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok metanyelvi tudásában megjelennek a szövegek anyagára és a kommunikációra irányuló szövegtani ismérvek (2. ábra).

A tanulók 67%-a, a pedagógusok 91%-a ismeri a szöveg anyagára utaló fogalmakat. A gyakorlott olvasók, a pedagógusok nagy többsége explicit¹⁹ formában meg tudja nevezni a grammatikai és tartalmi összetartó erő ismérveit.

¹⁹ A „tudni mit” tartalomra az explicit, a „tudni hogyan” tartalomra az implicit tudás fogalmait használom.



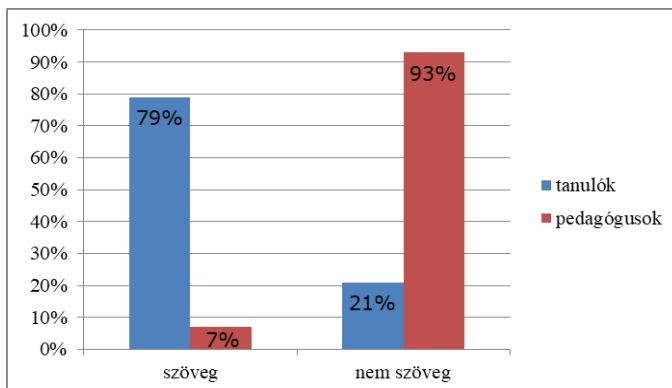
2. ábra: A szövegismérvek felismerése a metanyelvi tesztben

A kommunikációra utaló ismérvek tekintetében a tanulók és a pedagógusok is lényegesen kevesebb elemet neveztek meg. A 12 és 28%-os eredmények azt mutatják, hogy a tanulók és a gyakorlott olvasók sem helyezik a szöveget kontextusba, nem jelenik meg a tudáselemek között a szövegek alkotójának a célja, a befogadó megértési szempontjai, illetve az az ismérv, hogy a szöveg érdekes-e az olvasó számára, van-e hírértéke.

A következő feladat célja az volt, hogy az adatközlők a szövegről való ismereteket a saját nyelvi, nyelvhasználati tudásukra, intuíciójukra építve alkalmazzák az érvelés során. A kérdés az volt, hogy *szöveg* vagy *nem szöveg* a bekeretezett rész, és érvelni kellett a választott állítás mellett.

A hétnek hét *napja* van. Minden *nap* megetetem a *macskámat*. A *macskának* négy lába van. A *macska* a *lábától* ül. A *lábától* szóban nyolc betű van.

(Crystal, 1998)



3. ábra: Szöveg vagy nem szöveg?

Az idézőjel és a forrásmegjelölés használata tudatos volt, mivel az is fontos adat, hogy a külső formai elemek megjelennek-e az adatközlők indoklásában. Az *igen* és a *nem* válasz is elfogadható volt, de csak akkor, ha az adatközlő egyértelműen az egyiket választotta, és állítását indokolta.

Figyelemre méltó tény, hogy a 2020-as tanulói vizsgálat eredményei hasonlóak a 2006-ban végzett pilotkutatás eredményeihez (Zsigriné, 2020: 60–61). 2006-ban a tanulók 81%-a, 2020-ban 79%-a tartotta szövegnek az idézetet hasonló érvek alapján:

- le van írva,
- szól valamiről,
- igaz állítások vannak benne,
- folytatható,
- van mondanivalója.
- összefüggenek a mondatok,
- pont van a végén,
- értelmesek a mondatok,
- van szerzője.

A tanulók ezen állításai többnyire köthetők a Beaugrande és Dressler modell (1981) szövegismérveire, nyelvről szóló ismeretekre és nyelvhasználati tudásra épülnek.

Példák a nemleges válaszokra:

- nincs benne bevezetés, tárgyalás, befejezés,
- nincs címe,
- idézőjelben van.

A nemleges válaszokból látható, hogy az adott korcsoport tagjainak nincsenek tudatosan alkalmazott szövegtani ismeretei, az írásbeli szövegalkotás-fejlesztési folyamat során, a fogalmazásórakon tanult ismereteket alkalmazzák a tanulók.

Ennél a kérdésnél a gyakorlott olvasók (pedagógusok) és a tanulók válasza jelentősen eltért.

A pedagógusok 92%-a az alábbi indokok alapján nem tekintette szövegnek az idézett részt:

- semmiről sem szól,
- nem történik benne semmi
- nem kapcsolódnak egymáshoz a mondatok,
- nincsenek szereplői,
- tartalmilag nem függenek össze a mondatok.

A gyakorlott olvasók mindössze 7%-a tartotta szövegnek az idézetet az alábbi érvek alapján:

- egy modern, szépirodalmi szöveg lehet,
- képek lehetnek a mondatok,
- gondolkodtat.

A pedagógusok érvei itt is többségében a nyelvre utaló ismérveket (kohézió, koherencia) tükrözik.

A vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy míg a tanulók szövegfogalma esetleges; válaszaikban keveredtek a formai, tartalmi, szintaktikai (mondattani), szemantikai (jelentéstani) szempontok, addig a pedagógusok tudatosan érveltek az állításaik mellett. A tanulók többnyire az iskolában tanult, szövegalkotási ismereteik alapján válaszoltak a kérdésre, a pedagógusok, gyakorlott olvasóként felismerték és érvként használták a nyelv anyagára utaló ismérvek, a kohézió és koherencia hiányát. Azonban figyelemre méltó, hogy a pedagógusok mindössze 3 %-a említett kommunikációs szempontot (kontextust) az érvelés során.

Az adatközlők válaszaira többnyire a leíró szemlélet a jellemző, az érvelés során általában a nyelv anyagára utaló, statikus állításokat fogalmaztak meg. A válaszok többnyire mondattani nézőpontot tükröznek.

A kommunikációra vonatkozó ismérvek meghatározzák a kommunikációs viselkedési formákat. A szövegértési folyamat sérül, ha a szöveggommunikációra vonatkozó hatékonyság, hatásosság és a helyénvalóság szabályozó elvei nem működnek (Beaugrande & Dressler, 2000: 36; Zsigriné, 2020:81).

Azért jelent problémát a kommunikációra utaló ismérvek hiánya az érvelésekben, mert ezek és a szabályozó elvek működése a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás elemeiként funkcionálhatnak a szövegértésiképesség-fejlesztés folyamatában,

támogathatják a szövegekkel szövegeken végzett tevékenykedtetést, a szövegek összehasonlítása gondolkodási műveletet.

A kutatások eredményeire építve a kézikönyv gyakorlati részei: a kognitív elméleti nyelvészeti és pedagógia modell módszertani fejezetein túl azon tanulási eredményalapú pedagóguskompetenciák (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség) azonosítják, melyek szükségesek az elméleti keret hatékony osztálytermi alkalmazásához.

3. „Szöveg az egész világ!” Szövegtípus, prototípus, fajta a fejlesztés aspektusában

Beaugrande és Dressler (1981) intertextualitás ismérve kiemelten fontos a fejlesztés szempontjából, mert az intertextualitás ismervét összekötötték a szövegtípus fogalmával, a szövegek közötti összefüggésekkel, kapcsolatokkal, amelyek alapja a szöveg makroszintjén és a beszédhelyzetben érvényesülő legfontosabb jellemző, az összehasonlítás kognitív művelete (vö. Tolcsvai, 2001: 333). Erre építve a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet a fejlesztési folyamat legfontosabb tevékenysége.

A szövegértési képesség fejlesztésének nézőpontjából rendkívül előrevivő, hogy az új Nemzeti alaptanterv (NAT 2020: 303) a szöveg fogalmát a nyelvi szintek részeként már az általános iskola felső tagozatán bevezeti. A Kerettanterv (KTT 2020:19, 26) 7–8. osztályos magyar nyelvi része pedig kiemeli *a szöveg megismerhetőségét, szerkezeti egységeit, a szövegtípusok és műfaji jellemzőik sajátosságait*. Az újonnan bevezetett tananyagtartalom kapcsán óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy milyen nyelvészeti keret alkalmas arra, hogy a gyakorlatban segítse a tanulók szöveggel, szövegtípusokkal, szövegfajtákkal kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztését úgy, hogy a fogalmak a metanyelvi tudás komponenseként támogathassák a metakognícióra épülő egyéni szövegértési stratégia kialakítását, használatát, melyre a tanulók szöveggel kapcsolatos explicit tudásának fejlesztése építhető a gyakorlatban, és ami képes hatni a szövegértési képesség implicit tudáskomponensére. (Zsigriné, 2019:141).

A nyelvészetben ugyan vitatott a szöveg, szövegtípus, műfaj, szövegfajta fogalma, egymáshoz való viszonya, azonban a fogalmakkal kapcsolatos metanyelvi tudás kialakításához szükséges egyértelműsíteni a szövegtani keretet az osztálytermi gyakorlat számára.

A szöveg olyan sokváltozós nyelvi és nem nyelvi közegben működik, mely nyelvi (tartalmas jelentésű elemek) és nyelvhasználati (helyzet, cselekvés) tudáselemeket tartalmaz. A nyelv anyagára vonatkozó komponensek: *kohézió, koherencia*, a kommunikációra általában utaló ismérvek: *helyzetszerűség, szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás* (Beaugrande & Dressler, 1981; Kárpáti, 2006). „A szö-

veg a szövegalkotó által irányított közlési aktus nyelvi megjelenése, amelynek belső pragmatikai kritériuma a kommunikációs szándék.” (Zsigriné, 2019)

Ha a taníthatósági szempontot helyezzük előtérbe, és a szövegek összehasonlítása műveletére építjük a fejlesztést, a szövegfogalom mellett a szöveghelyzet pragmatikai megközelítését, a szövegtipológiát is figyelembe kell vennünk (Tolcsvai, 2006). A szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából a szövegtipológiának azt a megközelítését érdemes választani, mely szerint a szövegtípusok a nyelvhasználó nyelvi rendszerébe, a kultúra társas közegébe, a megismerés mentális folyamaiba ágyazódnak azon oknál fogva, hogy a szöveg egy adott kommunikációs közegben emberi produktumként egyedi, ugyanakkor vannak más szövegekhez hasonló jellegzetességei (vö. Kuna & Simon, 2017:4; Zsigriné, 2019:83).

A kognitív nyelvészet a szövegek tapasztalati alapú leírására a „legjobb minta” prototípuselvű (vö. Tolcsvai, 2001) megoldást javasolja. Ennek alapján a szövegek tipizálási kritériuma nem a teljes hasonlóság, hanem a megfelelési fokozat. A szövegtípusok jellemzői, hogy közöttük átmenetek találhatók, belső szerkezettel rendelkeznek, és nem függetlenek egymástól. Egy szövegtípus „több egyedet tartalmaz ugyan, de van *„legjobb”* példány, ami a megértés során a legtöbb felismert jellegzetességet tartalmazza.” (Pléh, 2014:73–74; Zs. Sejtes, 2019:82) A „legjobb minta” prototípuselvű (Rosch, 2004) kategorizálás azt jelenti, hogy az egyedi példányok, jelen esetben a szövegek felismert jellemzőik, a prototípushoz való hasonlóság alapján kategorizálhatók. A lényeg nem a teljes hasonlóság, hanem a megfelelés fokozata (*„melyik inkább madár, a galamb vagy a pingvin”*). A *„legjobb példány”* a prototípus. Egy kategória több egyedet tartalmaz, de van *„legjobb”* példány is, ami a megértés során a legtöbb felismert jellegzetességet tartalmazza (Rosch 2004; Pléh, 2014: 73–74).

A szakirodalomban ugyan nem különíthető el pontosan a szövegtípus és a szövegfajta fogalma (Fehér, 2006; Kuna–Simon, 2017), azonban a fejlesztési folyamatban a szövegek összehasonlítási művelete miatt szükséges a tartalmuk értelmezése.

Ahhoz, hogy a tanulók a szövegeket össze tudják hasonlítani a szövegösszetevők sematikusan megnevezhető tulajdonságai mellett a szövegtípus, szövegfajta fogalmát is egyértelműsíteni kell a számukra.

3.1. Szövegtípusok, szövegfajták

„A szövegtípus a koherens mentális és nyelvi reprezentációnak tartott szöveg műveleti és szerkezeti leírása, amely az emberi nézőpontot és a prototipikusság elvét is magába foglalja (Tolcsvai, 2006a), valamint a társas jelentésképzés keretében típus és megvalósulás kölcsönviszonyában kibontakozó diszkurzív kategória.” (Tátrai, 2011; Zsigriné, 2019:83).

A nyelvészeti irodalom gyakran nem tesz különbséget a szövegtípus és a szövegfajta fogalmai között (Kuna & Simon, 2017), azonban a fejlesztési folyamatban a szövegek összehasonlítási műveletét támogathatja a két fogalom értelmezése, használata.

Simon (2016) szerint a szövegfajták olyan mintázatok, melyek a helyzet, a cselekvések, a nyelv alkalmazásba vételének elemeit foglalják magukba, a sémavezérelt jelentésképzés részeként a sematikus reprezentáció kialakítását segítik. A szövegtípusra a példányalapú reprezentálás a jellemző, „az újraalkotásban, a sémától való kisebb-nagyobb eltérésben aktualizálódik, azaz sémakiterjesztő jelentésképzésben funkcionál.” (Kuna & Simon, 2017:269; vö. Simon, 2016; Zsigriné, 2019) A fejlesztés aspektusában fontos, hogy míg a szövegtípus jelentésinspiráló szereppel bír, az összehangoláshoz a szövegfajta van szükség. Az összehasonlítási művelet végzésekor a tanulók kategorizálnak, tipizálnak. A szövegtípus és az egyed között van a szövegfajta helye (Kuna & Simon, 2017; Zsigriné, 2019).

A gyakorlatban ez úgy működik, hogy a tanulók megfigyelik az egyazon típusba tartozó szövegeket, azonosítják azok jellemző nyelvi mintázatait, szerkezetét, ami által a típus szövegfajtasémaként realizálódik számukra. A tevékenység a szövegalkotási képesség fejlesztését is támogatja (vö. Kuna & Simon, 2017: 270).

A fejlesztés nézőpontjából fontos, hogy a szövegfajta az összehangoláshoz szükséges, a szövegtípus újszerű jelentéseket inspirál. A szövegfajta tudásának kognitív műveletei: a ráismerés és a felidézés/emlékezés, a szövegtípus tudásának műveletei a felismerés és az emlékeztetés (Schank, 1999/2004). A szövegfajta alapvetően reak-

tív²⁰ a szövegek kategorizálásának és tipizáló magyarázatának nézőpontjából, a szövegtípus proaktív²¹. (Simon, 2016).

Az anyanyelv-pedagógiában a szövegtípus, szövegfajta ezen nézőpontjában a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztése a már megszerzett tapasztalataik, a sémák tudatosítása és reflektált alkalmazása keretében valósítható meg olyan feladatokkal, amelyekben a szövegek kategorizálásán túl szövegrészletekből kell bizonyos típusú/fajtájú szövegeket rekonstruálni (Kuna–Simon, 2017). A tanulók szöveggel kapcsolatos tudása fejleszthető úgy, hogy megfigyelik az egyazon szövegtípusba tartozó szövegeket, majd azok jellemző nyelvi mintázatait és e mintázatok strukturális szerveződését azonosítva a szövegtípus szövegfajtasémaként is hozzáférhető lesz számukra, amely támogathatja a szövegalkotási tevékenységet is. A szövegek ilyen típusú összehasonlítása, a reflektált szöveggel kapcsolatos műveletek során szerzett explicit tudás hasznosulhat az implicit tudás során, így „a nyelv lehetőségeit jobban ismerő, azokkal hatékonyabban élő nyelvhasználók nevelését eredményezheti” (Molnár, 2006; Kuna–Simon, 2017: 270). Nemcsak a tipikus szerkezetek és nyelvhasználati szinterek összefüggéseinek a felismerése fontos, hanem annak tudatosítása is, hogy a szövegek tipizálása milyen és miért épp olyan jellemzők mentén zajlik.

3.2. A szövegalkotó szándékának felismerése

A szándék tulajdonítási nézőpontot azért érdemes külön kiemelni a kommunikációra általában vonatkozó szövegismérvek közül a fejlesztés folyamatában, mert az a jelentést is befolyásolja. (Grice, 1975) Beaugrande és Dressler (1981) cél-, szándékorientált diskurzuscselekedetnek tartják a szövegbefogadási folyamatot.

A pszicholingvisztikai megközelítés a szövegértés folyamat- és műveletjellegét, funkcionális mivoltát hangsúlyozza. A megértési folyamat a fejben lévő mentális nyelvten előhívására, a meglévő ismeretek alkalmazására, valamint arra épül, hogy a

²⁰ Külső ingerre adott válaszadás, azaz a külső körülmények hatására történő automatikus, reflexszerű cselekvés, azaz a viselkedést nem a saját belső motiváció határozza meg, hanem a külvilág irányítja. Forrás: <https://lexiq.hu>

²¹ Kezdeményező, tevékeny, előrelátóan cselekvő; nem külső ingerre adott válasz, hanem előre, belső indítatásból, még a körülmények bekövetkezése előtt végzett cselekvés. Forrás: <https://lexiq.hu>

szövegben az összefüggések megértéséig, a közlési szándék felismeréséig a partner tudását szem előtt tartva lehet eljutni (Pléh, 2013:10, Zsigriné, 2019).

A pedagógiai megközelítés középpontjában is az alkotó jelentésteremtő szándéka és elérni kívánt célja áll. A szövegre tekinthetünk a szerző szándékainak megjelenítésén. Az olvasó a szövegértési folyamat során információkat szerez, kikövetkezteti a szerző szándékát, és dönt arról, hogy elfogadható-e számára az üzenet (Schnotz & Molnár, 2012: 91).

3.3. A szövegtípusok, szövegfajták kommunikációs cél szerinti megkülönböztetése

A tanulók szövegértési képességének vizsgálata feladatként és érdekként is jelentkezik a társadalmi dimenzióban. Egyéni és társadalmi érdek is a szövegértési képesség hatékony használata a mindennapi életben. A hazai (OKM) és nemzetközi (PIRLS, PISA) mérések a szövegértést olyan tantárgyközi, kulturális kompetenciának tekintik, amelynek során a tanulóktól a hétköznapi életben használatos szövegekben szereplő tények, összefüggések felismerését, a szöveggel kapcsolatos problémák, helyzetek megoldását várják el. A tesztekben szereplő feladatok elbeszélésekhez, regényrészletekhez, ismeretterjesztő szövegekhez, újságcikkekhez, hirdetésekhez és táblázatokhoz kapcsolódnak (Balázsai és mtsai, 2014). A feladatok megoldása során a tanulók különböző gondolkodási műveleteket végeznek: információvisszakeresést, a szövegelemek funkciójának meghatározását, a megformáltságára való reflektálást (vö. Balázsai és mtsai, 2014).

Érdekes kérdés ezek után, hogy a nyelvészeti aspektusú szövegtipológia tartalmaz-e közös elemeket a társadalmi, pedagógiai megközelítésű tipizálással. Nehezíti a kérdésre a választ, hogy a pedagógiai szakirodalom sem teljesen egységes a szövegtípusok elkülönítése szempontjából.

Schnotz–Molnár (2012) társadalmi és kulturális aspektusból közelít a szövegtípusokhoz, mely szerint elbeszélő, kifejtő, érvelő, útmutató szövegtípusokat különböztet meg. Az elbeszélő szövegtípusok valakinek a nézőpontjából információt szolgáltatnak az emberek egyéni cselekedetei következtében előálló, időben és térben, valamilyen cél érdekében valahogy megvalósuló eseményről. A kifejtő szövegtípus egy dolog vagy rendszer elemeinek kapcsolódásáról, struktúrájáról, az azokban bekövetkező változásokról, azok miértjéről szóló információkat tartalmaz. Az

érvelő szövegtípusok cáfolják vagy igazolják, hogy valami miért igaz vagy hamis. Az útmutató szövegek arról szólnak, hogy mit és hogyan kellene tenni. (Schnotz–Molnár, 2012: 122–123). Ez a szövegtipizálás a társadalmi nézőpont miatt előrevivő, a fejlesztési folyamatba fontos beépíteni, azonban a mérések tartalmi keretei a Nagy-féle (2015) szövegtipizálást preferálják.

Nagy 2015-ös munkájában az olvasás alapfunkciói (élményszerzés, ismeretszerzés, tanulás) szerint élménykínáló, ismeretkínáló és tanulássegítő szövegtípusokat különböztet meg. Az élménykínáló szövegtípusba az elbeszélő, az irodalmi szövegek tartoznak, az ismeretkínáló szövegtípusba a dokumentumokat, tájékoztatókat sorolja, míg a tanulássegítő szövegtípusok a tananyagok, az ismeretterjesztő szövegek. Az első két szövegtípus közös tulajdonsága a köznyelvi fogalomrendszer használata és a szociális kommunikáció dominanciája. A tanulássegítő szövegekre funkciójukból következően a szaknyelvi fogalmak használata és a kognitív kommunikáció sémakövetése a jellemző (vö. Pléh és mtsai., 1997; Nagy, 2015).

A fentebb ismertetett pedagógiai és társadalmi, valamint a nyelvészeti megközelítések közös tipizálási szempontja a szövegek célvezéreltsége. Ez a kommunikációs cél kissé leegyszerűsítve jelenik meg az OKM-ben; abban a mérésben, amelyben a dolgozat célcsoportja, a 13–14 éves korosztály is részt vesz. Balázi és mtsai. 2014-es, az OKM tartalmi keretét összefoglaló munkájukban a szövegtípusokat a szövegek célja és formai jellemzői alapján különítik el.

3.4. A szövegtípusok, szövegfajták elkülönítése kommunikációs cél szerint az OKM-ben²²

Az **elbeszélő** (élménykínáló/élményszerző) típusú szöveghez sorolják azokat a folyamatos, összefüggő szövegeket, amelyek nem tájékoztatni, informálni vagy meggyőzni akarják az olvasót, hanem érzelmileg hatni rá. Jellemzőjük a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása. Fiktív, képzeletbeli elemeket tartalmazhatnak, ezáltal az olvasót aktív befogadói részvételre készítetik. Lehetnek szubjektív és objektív jellegűek. Jellemző szövegfajtái pl. a novella, mese, útleírás, tudósítás stb.

²² Balázi és mtsai., 2014

A **magyarázó** (tudáskínáló/tanulásegítő) szövegek elsősorban tudományos, ill. ismeretterjesztő jellegűek, jelenségeket, eseményeket magyaráznak. Céljuk a tájékoztatás. Jellemző rájuk a magyarázat, vagy egy esemény megfogalmazása objektív szempontok alapján. Jellemző szövegfajtái: tudományos okfejtés, érvelés, definíció, kommentár, utasítás stb.

A **dokumentumtípusú** (elsősorban informáló) szövegek nem folyamatosak. Céljuk a grafikusan megjelenített tényközlés. Nem ad magyarázatot, további értelmezési lehetőségeket, az olvasónak magának kell kiigazodni az adatok között. A szöveg alkotója általában egy vállalat, egy szervezet vagy egy közösség, nem konkrét személy. Jellemzőjük, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének. a verbális és nem verbális jelek összjátékának. Jellemző szövegfajtái: grafikon, térkép, ábra, nyomtatvány, kérdőív, szabályzat, menetrend, műsorrend, stb., amelyekkel a tanuló a mindennapi élet színterein találkozhat.

3.5. A szövegtípusok elkülönítése forma szerint az OKM-ben

A szövegek formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert) a mérések fontos szempontja, mivel a külső formai elemek (a szavak kitöltik a sorokat, bekezdések, táblázatok...) segítik az olvasót a szövegfajta azonosításában, befolyásolják az olvasási stratégiát, a szöveg feldolgozását.

A **folyamatos szövegek** bekezdésekbe szerveződő összefüggő mondatokból állnak. Nyelvi elemek (kötőszavak és utalószavak) jelzik a nagyobb szövegrészek egymásutániségét vagy oksági kapcsolatait. A folyamatos szövegek fajtái: regény, újságcikk, esszé, novella, beszámoló, levél, tankönyvi lecke stb.

A **nem folyamatos szövegek** listák kombinációi, felsorolásokat, adatokat tartalmaznak. A nem folyamatos szövegek fajtái: kép, táblázat, grafikon, diagram, hirdetés, időrend, katalógus, úrlap stb.

A **kevert szövegek** az előző két szövegfajta jellegzetességeit mutatják. Táblázat, ábra, grafikon stb. ékelődnek a folyamatos szövegbe azért, hogy segítsék a megértést

A szövegfajta fogalmát tehát a mérések tartalmi keretei tágabban értelmezik, a képre is szöveggént tekintenek.

3.6. Az OKM-ben használt gondolkodási műveletek

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd. Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját... Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia... Gondolkodni és beszélni tanítunk.” – írja Babits 1910-ben. Az ekkor megfogalmazott gondolatok előremutatóak, napjainkban sem vitathatók, mivel az olvasás célvezeteltsége, a gondolkodási műveletek fókuszba helyezése az ezredforduló utáni rendszerszintű hazai és nemzetközi olvasás-, szövegértésmérések (Balázsi és mtsai., 2014; Ostorics és mtsai., 2016; Balázsi és mtsai., 2017; OKM; PIRSL: PISA) tartalmi kereteinek meghatározó elemei.

A szövegértési képességmérés során a feladatok megoldása speciális szövegértési gondolkodási műveleteket igényel a tanulóktól.

Az OKM szövegértési tesztjeiben, valamint a fejlesztési folyamatban szereplő legfontosabb műveleteket Balázsi és mtsai. (2014) munkája alapján foglalom össze.

- a) **Az információ-visszakeresés** művelete egy vagy több tény/adat explicit (szó szerinti) vagy implicit (rejtetten jelen lévő) elemeinek felismerése, kiválasztása. A művelet szelektív olvasást, a szöveg „átfutása” stratégiát igényli. A művelet során a szövegben való tájékozódáshoz a szövegegészről kialakult, aktuális olvasási élményen alapuló tudás szükséges. Az egyes adatok, tények azonosításához a szöveg felületes ismerete is elég lehet. A művelet nehézsége függ a szöveg bonyolultságától, áttekinthetőségétől, a tanulóknak háttértudásától, a visszakeresendő elemek számától, azok kapcsolódásának módjától, a visszakeresést meghatározó kritériumok mennyiségétől és minőségétől, a félrevezető tartalmi elemek (disztraktorok) jelenlététől, valamint a keresett elem helyétől a szövegben. Az egy vagy több konkrét adat (szereplők, helyszínek, számadatok stb.) megtalálását igénylő feladatok tartoznak ehhez a művelethez.
- b) **A kapcsolatok és összefüggések felismerése** művelettípus végzéséhez tartalmi és logikai összefüggések felismerése szükséges. Egy adott cselekedetnek, történésnek az okaira vagy céljaira vonatkozó következtetéseket

kell levonni a tanulóknak a szövegkörnyezetből. A szöveg olvasása közben különféle, szövegen belüli és szövegek közötti kapcsolatok, összefüggések hálózatát alkotja meg az olvasó. A szöveg kohéziója fontos a szövegegész megértésében. A feladatok nehézsége függ a szöveg bonyolultságától, az elemek közti hasonlóságtól, valamint a disztraktorok jelenlététől. Ebbe a művelettípusba tartoznak a szöveg tartalmi, logikai elemeire (ok-okozati, egyéb viszonyok) és a szerkesztésbeli elemekre (bekezdések, egységek közötti kapcsolatok) vonatkozó, illetve az általánosítást, a szöveg belső összefüggésrendszerének és utalásainak felismerését igénylő, valamint a szöveg eseményeinek, történéseinek sorrendbe állítására vonatkozó feladatok.

- c) **Az értelmezés** alkotótevékenység, reflektív viszonyt feltételez az olvasott és a megértett szöveggel. A művelet során reflektálni kell a szöveg egészére vagy egy-egy részletére, illetve annak a szövegegészben betöltött szerepére, megalkotottságára. A művelet kritikai elemzést igényel, ami a szöveg tartalmi vagy stiláris elemeinek értékelésére vonatkozhat. A szöveg és a szövegrészek közötti kapcsolat megértése szükséges a művelet végzése során. A jelentésalkotásban a szöveg szó szerinti és átvitt értelmének felismerése is fontos. Az értelmezés műveletéhez tartozó feladattípusok:
- általános szövegértési feladatok, amelyekben az üzenet, mondanivaló felismerése, a szövegegész értelmezése a cél;
 - reflektálás a szöveg tartalmi elemeire, egy adott szövegegység értelmezése, illetve véleményalkotás egy adott tartalmi elemről;
 - reflektálás a stiláris elemekre, a szöveg megfogalmazás-módjának értelmezése, illetve vélemény a megfogalmazás módjáról, stílusáról.
 - Az értelmezés során a tanulónak előzetes tudását, tapasztalatait kell összevetnie a szövegben olvasottakkal, a tartalmi elemekre kell reflektálni a tételmondat vagy a központi állítás azonosításával. A stiláris elemekre való reflektáláskor a szöveg hangnemének jellemzése, értékelése, a mögöttes vagy alkalmi jelentés feltárása szükséges a feladatmegoldás során (Balázsi és mtsai., 2014: 13–15).

A mérések tartalmi keretéből hiányzik a szövegek összehasonlításának gondolkodási művelete. A fejlesztő folyamatban megjelenik ez a tevékenység, mivel a 13–14

éves tanulók életkori sajátosságaiknak megfelelően képesek a szövegekkel kapcsolatos absztrakt fogalmi gondolkodásra.

A **szövegek összehasonlítása** gondolkodási művelet során a tanulók különböző típusú és fajtájú szövegeket hasonlítanak össze a gyakorlatban felhasznált Beaugrande és Dressler elméleti nyelvészeti modelljének ismérvei (Lásd: 2.4.1.) alapján. A hasonlóságok és különbségek felfedezése során a szövegismérveket (a szöveggel kapcsolatos alapfogalmakat) a tanulók eszközként használják a szövegeken szövegekkel végzett tevékenységek közben. Ennek célja, hogy a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása fejlődjön, aminek segítségével egyéni szövegértési stratégiáikra vonatkozó következtetéseket tudnak levonni (Pl. *A dokumentumtípusú szövegeket azért értem meg nehezen, mert... Az elbeszélő típusú szövegeket azért értem meg könnyen, mert...*). A szövegek összehasonlítása arra is alkalmas, hogy a tanulók össze tudják vetni az adott szöveg alapján a szövegvilágot, az aktuális világot és a szubvilágot.²³

3.7. Tantárgyfüggetlen példafeladatsorok

A funkcionális szemléletű anyanyelvi nevelés során a tanulók a nyelvi és nyelvhasználati jelenségekkel a szövegeken belül, kontextusba ágyazva találkoznak. A szövegeken, szövegekkel végzett produktív és kreatív feladatok a funkcionális, szöveg szemléletű nyelvi nevelés alaptevékenységei, melyek arra épülnek, hogy a nyelv elemei tantárgyfüggetlen módon a közlésben működnek, ezért a diákok fejlesztése minél több, különféle típusú és fajtájú szöveg felhasználásával zajlik (vö. Antalné, 2016). Az általános iskolai magyarnyelv-könyvek a leíró nyelvtan hierarchikus felépítését követik, a közismereti tantárgyak tankönyvi feladatai tantárgyspecifikusan tananyagközpontúak, gyakran mechanikusak; több, fejlesztési célokra használható, a diákok saját nyelvi tapasztalataira és kreativitására épülő szövegértésiképesség-fejlesztő feladatra lenne szükség az osztálytermi gyakorlatban (vö. Kálmán–Molnár, 2009).

A gondolkodási műveletek alkalmazását igénylő, szövegtípusokhoz igazodó feladatsorok részletes bemutatásával közvetlen célom annak láttatása, hogy milyen keretek között, hogyan lehet szövegértési képességet fejlesztő anyagokat tantárgy-

²³ Szubvilág: szubjektív világ.

független módon készíteni. Segítséget szeretnék adni ahhoz, hogy a pedagógusok hasonló fejlesztő anyagaikat saját közismereti tantárgyukhoz igazítva is el tudják készíteni.

3.7.1. A kompetenciaalapú, saját fejlesztésű munkatankönyvről dióhéjban

A feladatsorok bemutatása során egy saját fejlesztésű, kompetenciaalapú munkatankönyv-sorozat 7. osztályosoknak szóló anyagát (Zsigriné, 2010)²⁴ és a hozzá kapcsolódó tanári kézikönyv (Bánfi és mtsai., 2009)²⁵ elméleti megközelítését is felhasználtam.

A munkában a feladatsorok összeállítási szempontjaira,²⁶ a differenciálás lehetőségeire, az explicit tudás fejlesztésére és a stratégiaalakítás lehetőségeire fókuszálok.

A) A munkatankönyv felépítése az OKM szövegtípusait követi. A szövegtípusok (elbeszélő, magyarázó, dokumentum) mentén háromszor hat fejlesztő és két mérő feladatsort tartalmaz.

Az elbeszélő típusú szövegekre a tartalmi kerettel összhangban jellemző, hogy folyamatos, összefüggő írásos szövegek, céljuk a befogadó érzelmi bevonása. Három feladatsor szépirodalmi szöveghez kapcsolódó feladatokat tartalmaz: Varró Dániel: *[De mit vesződöm én...]*, Weöres Sándor: *Téma és variációk*, Örkény István: *Közvélemény-kutatás*. Mindhárom személyes hangvételű, jellemzőjük emberi kapcsolatok, érzelmek hatásos megjelenítése, fiktív elemekre is építenek. Tartalmukat és formájukat tekintve

²⁴ Zsigriné Sejtes Györgyi 2010: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály Szövegértés*. Maxim Kiadó, Szeged.

²⁵ Bánfi Rita–Bácsi János–Sejtes Györgyi–Tiszai Árpád 2009: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 2–4–6–8. osztály, Szövegértés Tanári kézikönyv*. Maxim Kiadó, Szeged. <http://docplayer.hu/7925023-Kompetencia-alapu-munkafuzet-magyar-nyelv-es-irodalombol-2-4-6-8-osztaly-tanari-kezikonyv.html>

²⁶ A munkába beépültek *Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai. Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése* című akciókutatás eredményei is, melyben a feladatsorok kipróbálásának tanulságaira helyeződött a hangsúly. Az előadás elhangzott a XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencián - PÉK 2016. április 21–23-án Szegeden, mely tanulmány formájában is megjelent: Zs. Sejtes Györgyi, 2016d.

a szövegek különböznek, sajátos módon hordozzák a líra, az epika műnemének a jegyeit. A tinédzsereknek szóló filmkritikák *A Zenebirodalom visszavág*, *10 things I hate about you – 10 dolog, amit utálok benned* feldolgozása kritikai, aktív befogadói attitűdöt igényel. A *Képzeld el...* című szöveget (Forgács Tamás:– „Állati” szólások és közmondások kötetének előszava) a közlő olvasásra készítő szándéka és a szöveg szórakoztató hangvétele okán választottam. A *párbeszéd* című szöveg feldolgozásakor egy eseménysor kétértelműségét kell felismerniük a tanulóknak.

A magyarázó típusú szövegek témái változatosak: *Az emotikon vagy hangulatjel, Mi is az a metanyelv? Az utónevekről, Mitől roppan a csokoládé? A legmérgezőbb szalamandra, a Sudoku játék leírása* elsősorban ismereteket közölnek, céljuk a tájékoztatás. Képességfejlesztési folyamatba építésük rendkívül fontos a 13–14 éves tanuló számára, mert az információszerzés elsődleges eszközei az ismeretterjesztő (pl.: tankönyvi) szövegek.

A dokumentumtípusú szövegek közé metrómenetrend, két honlap nyitóoldala (*csokolade.lap.hu*, *tudasbazis.sulinet.hu*) és egy *europass önéletrajz* került. A feladat sorok megoldásakor a tanulóknak figyelniük kell a szövegek elrendezésére, a verbális és nem verbális jelek együttes, egymást kiegészítő megjelenésére. *A kutatók éjszakája* ajánlószövege és az *Elefántcsontpart* szócikk azért került a válogatásba, mert a dokumentumtípusú szövegek nemcsak önállóan, hanem az előző két szövegtípus kiegészítéseként is megjelenhetnek.

A munkatankönyv 19–20. feladatsora különböző típusú és fajtájú, azonos témájú szövegek (Guillaume Apollinaire: *La tour Eiffel* című képverse és a képvers fogalmának meghatározása, valamint az *Avatar* című film ismertetője és a filmre szóló mozijegy) összehasonlítására épül.

A tizennyolc szöveg témája szerteágazó; a földrajz, irodalom, nyelvészet, utazás, szabadidős programok, állatok, étkezés területét is érintik. A válogatásban nemcsak a papíralapon, hanem az interneten megjelenő írott szövegfajták is képviseltetik magukat.

B) A feladatok megoldása az OKM gondolkodási műveleteinek alkalmazását igényli a tanulóktól.

A feladat sorok megoldásához a mérések tartalmi kereteit figyelembe véve szükség van információ-visszakeresésre (tények, adatok azonosítására), kapcsolatok és

összefüggések (tartalmi, logikai kapcsolatok) felismerésére, valamint értelmezésre (reflektálásra, kritikai megközelítésre) irányuló gondolkodási műveletekre. Minden feladatsorban minden gondolkodási művelethez kapcsolódik feladat.

Mindhárom gondolkodási művelethez tartoznak könnyebb és nehezebb szintű feladatok:

- információ(k) visszakeresése (a szint nehézsége függ az információk számától, kapcsolódásuk módjától, az elhelyezkedésüktől, a köztük lévő hasonlóságtól, a szöveg bonyolultságától);
- összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban (a szint nehézségét befolyásolja a szöveg hossza, összetettsége, a téma ismertsége vagy újszerűsége);
- lehetséges szövegértelmezések (a szinthez tartozó feladatok kritikai elemzést igényelnek).

A munkafüzethez tartozó tanári kézikönyv (Bánfi és mtsai., 2009) minden feladatnál jelöli a szükséges gondolkodási műveleteket és az ellenőrzési, értékelési módot.

C) A tanulókkal szemben támasztott követelményeket a gondolkodási műveletekhez kapcsolódóan határoztam meg Bánfi és mtsai. (2009) munkája alapján.

A tanuló az információ-visszakeresés során legyen képes

- az információ érzékelésére, felvételére, az információ tárolására,
- a szöveg explicit szó szerinti vagy implicit elemeinek felismerésére, megadott szempontok szerinti kiválasztására,
- a szövegben elszórt adatok azonosítására a szöveg azonnali megértése alapján,
- a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítésére, cáfolatára,
- a szövegben megfogalmazott információk megértésére, a segítségükkel valamely tevékenység végrehajtására.

A kapcsolatok, összefüggések felismerésének a során a tanuló legyen képes

- következtetéseket levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben,

- a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) is létrehozni az egész szöveg globális jelentését,
- a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt létrehozni,
- különböző tartalmi és logikai összefüggések felismerésére,
- a szöveghelyzetből egy adott cselekedetnek, történésnek az okaira vagy céljaira vonatkozó következtetések levonására, illetve ezek következményeinek és hatásainak vizsgálatára.

Az értelmezés során a tanuló legyen képes

- az üzenet, mondanivaló felismerésére,
- a szöveg egyes tartalmi vagy formai jegyeinek azonosítására,
- a feladatok a logikai megértésére,
- a szöveg tartalmi, formai elemeinek értékelésére, és az azokra való reflektálásra,
- a szöveg mélyebb rétegeinek megértésére,
- a szöveg szó szerinti és átvitt értelmének érzékelésére,
- nagymértékben támaszkodni a háttértudására (meglévő ismereteire, tapasztalataira),
- egy adott szöveg, illetve szövegegység értelmezésére,
- a szöveggel vagy szövegegységgel kapcsolatos véleményalkotásra.

A szövegek összehasonlítása szintjén a tanuló legyen képes

- a szövegek céljának megfogalmazására,
- különböző típusú szövegek felismerésére,
- a kommunikatív és a manipulatív szándék felismerésére,
- különböző típusú szövegek összehasonlítására, a tartalmi, szerkezeti azonosságok és különbségek megállapítására,
- általánosításra, a szabályszerűség felismerésére az adott szövegek információinak felhasználásával,
- az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítására.
- A Beaugrande és Dressler-féle (1981) modellt és Tolcsvai (2001) kognitív nyelvelméleti keretben íródott monográfiáját felhasználva Laczkó (2010)

alábbi módszertani elvei mentén a prototipikus jellemzőkre, a szövegek összehasonlítása gondolkodási műveletre építhető a fejlesztés:

- a) A kommunikáció során a résztvevők problémamegoldó mentális tevékenységet végeznek, amely kiterjed a kommunikációs helyzetre, magára a közlésre, annak megalkotására és megértésére, az egyes nyelvi összetevőkre.
 - b) A szövegek ennek következtében egyediek, de egyben jellegzetesek, azaz tipikusak is, vagyis hasonlítanak más, korábbi szövegekre, jellemzően spontának, a szocializáció során meghatározott mintákat követnek, és különböző mértékben összetettek.
 - c) A prototipikus szöveg a szöveg legelvontabb tulajdonságait tartalmazza, sematikusan csak a legfontosabb jellemzők nevezhetők meg (Laczkó, 2010).
- Ezekre az elvekre építve a fejlesztési folyamatban a szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbségek feltárása közben olyan előzetes sémákra épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja az előzetes tudás, az ismert szövegek mennyisége és minősége.
 - 13–14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi és nyelvhasználati tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Ha az ebből következő Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek? kérdésre keres és talál választ, felismeri a szövegalkotó szándékát, valamint azt meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása is fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segíti a szövegértési stratégiaalkítás menetét is.

D) A fejlesztés szervezeti keretei

A tanulás eredményességének biztosítása érdekében a 2016/2017. tanévben a kerettantervi szabályozás úgy módosult, hogy a jelenlegi tantárgyi rendszer és óraszámok mellett a pedagógusok szélesebb jogkört kapnak ahhoz, hogy helyi szinten alkalmazkodhassanak a tanulócsoporthaik és az egyes tanulók képességeihez és tanulási tempójához. A pedagógusok a tanmenetek elkészítésekor a kerettantervi

témaegységekhez rendelt kötelező óraszámoktól eltérhetnek, és a témaegységekben szereplő témák egy részét (max. 20-30%-át) differenciálhatják vagy elhagyhatják a NAT-ban (2020) foglaltak figyelembevételével. A felszabaduló órakeret felhasználásáról a szaktanár dönt az adott tanulócsoport egyedi szükségletei szerint. Ennek függvényében az anyanyelvórákon lehetőség nyílik a célzott szövegértési képesség fejlesztésére.

A tanév 72 anyanyelvi órájából 14 óra felhasználható az adott képesség fejlesztésére. Két út lehetséges. Az egyik, hogy a 7 héten át való intenzív fejlesztés, a másik, hogy a tanév során folyamatos a fejlesztő tevékenység.

Mindkét esetben előméréssel kezdhető a munka, amire a munkafüzet 19. feladatsora alkalmas, Guillaume Apollinaire: *La tour Eiffel* című képversével és egy magyarázó (a képvers fogalmának meghatározása) szövegtípussal dolgoznak a tanulók egyéni munkaformában. Az előmérés 1. zárt végű feladatának művelete az információ-visszakeresés (az információ érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján). A tanulónak fel kell ismerni, hogy az A) vagy a B) szövegben találják meg a választ. A 2–6. nyílt és zárt végű feladatok művelete a kapcsolatok, összefüggések felismerése. A tanulónak következtetéseket kell levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen voltak a B) szövegben. A folyamat során létre kell hozniuk egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) az egész szöveg globális jelentését. A 7–10. feladat az értelmezés műveletére irányul. A szövegben található információk feldolgozása mellett a tanulónak reflektálniuk kell a szövegre, értelmezniük kell a szövegek tartalmi és formai jegyeit. Az említetteken túl a 9–10. feladatok eredményes megoldásához szükség van a szövegek mélyebb rétegeinek megértésére, bizonyos háttértudásra. A feladatok megoldása a szövegek összehasonlítása gondolkodási műveletre épül. A diagnosztikus mérés, értékelés célja ebben a folyamatban, hogy a pedagógus a gondolkodási műveletek tükrében visszajelzést kapjon, hogy melyik tanuló, milyen szinten áll.

A társadalom meglehetősen merev határokat szab annak, hogy a gyerekek mit és mikor kell tudni. A szövegértést befolyásoló tényezők számbavételekor kivülálglik, hogy az azonos osztályban ülő gyerekek közötti különbségek igen nagyok. A célirányos, egyéni fejlesztési terv eszköze lehet a munkafüzet, módszerévé a gondolkodási műveletek szintjei szerinti differenciálás válhat.

E) Hogyan is differenciálnak a feladatsorok?

A feladatok megoldásához különböző szövegértési műveletek végzésével jutnak a tanulók, ezekhez különböző szövegértési szintek tartoznak. A szövegértési képesség fejlesztésénél nem kell minden feladatot minden gyereknek megoldani. A folyamatos fejlesztés során a pedagógus jelöli ki, hogy az adott tanuló melyik feladatot végzi el az adott időben. Ehhez az szükséges, hogy a pedagógus a diagnosztikus előmérés után dokumentálja (9. ábra) a tanulók folyamatos munkáját, fejlődését a szövegértési szinteknek megfelelően:

Név	Információ-visszakeresés			Kapcsolatok, összefüggések feltárása			Értelmezés			Szövegek összehasonlítása		
Idő	09.15.	09.20.	09.28.	10.10.	10.15.	10.29.	11.07.	11.03.	11.30.	12.05.	12.11.	12.20.
T.A.	85%	83%	91%	65%	58%	67%	59%	61%	63%	57%	56%	58%
P.T.	92%	91%	90%	87%	88%	89%	89%	88%	87%	61%	59%	

A fejlődés folyamatos dokumentálása

A táblázatból látható, hogy T.A. nevű tanulónak a második hónapban nem szükséges információ-visszakereső feladatot adni. P.T. nevű tanulónak a szövegek összehasonlítása szintjén kell fejlődnie. Az előmérés értékelésénél nem az a cél, hogy érdemjegyet szerezzenek a tanulók, hanem az, hogy a műveleti szinteken elért eredmény alapján a szóbeli komplex értékelés támogassa a fejlesztési folyamatot, fogódzókat nyújtson a tanulónak az egyéni stratégiaalakításhoz. Az egész éves fejlesztési folyamat során havonta legalább egy feladatsort mérési céllal kell megoldani a tanulónak. A kritériumorientált méréshez kötődő rendszeres egyéni fejlesztő értékelés a metakognitív tudásalakítás eszközévé válhat, ami erősíti a tanulási motivációt és az önértékelést.

A munkatankönyv feladatsoraival támogatott fejlesztési folyamat végén az utómérés során egy magyarázó (ismertető az *Avatar* című filmről) és egy dokumentumtípusú (az *Avatar* című filmre szóló mozijegy) szöveg feldolgozása vár a tanulókra, formájukat tekintve folyamatos és nem folyamatos, valamint kevert szövegfajtákat tartalmaznak. Az 1–2. feladat műveletei az információ-visszakeresés szintjéhez tartoznak. Hasonlóan az előző méréshez a cél az információ érzékelése, felvétele, tárolása, az információ visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt

adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján. A 3. feladat megoldása az előmérésnél összetettebb műveletet igényel a kapcsolatok, összefüggések felismerése szinten. A folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat-szint) az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása mellett a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt is létre kell hozni a tanulóknak. A 4–8. feladat gondolkodási művelete az értelmezés mondat-, szövegalkotással. A feladatok logikai megértése, a szövegekben található információk feldolgozása, a szövegek tartalmi és formai jegyeinek értékelése, a mélyebb rétegek megértése mellett a megoldáshoz szükség van a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése és értelmezésére. A 9–10. feladat művelete a szövegek összehasonlítása.

A feladatmegoldások során a különböző fajtájú szövegek felismerése, céljaik megfogalmazása, az azonosságok és különbségek megállapítása, általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával a cél.

A megvalósított fejlesztési folyamat összefoglalójában végigkövethető, hogy a Beaugrande és Dressler-féle (1981) kognitív, funkcionális, pragmatikai modell komponensei hogyan illeszkednek az OKM tartalmi keretére épülő fejlesztési folyamathoz a szociokognitív szempontokat is szem előtt tartó osztálytermi gyakorlat során. A tartalmi és szervezeti kereteket magába foglaló anyanyelv-pedagógiai megközelítésű leírás azt a célt szolgálja, hogy az empirikus vizsgálatban szereplő fejlesztett csoport szövegértési képességének fejlesztését célzó tanítási-tanulási folyamatot egészében láttassa.

3.7.2. Példafeladatsorok és értékelési útmutatók

3.7.2.1. Elbeszélő típusú szöveg

3.7.2.1.1. Példasor

Olvasd el az alábbi szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Béla: Csakhogy látlak, édes Elemér! Képzeld, mi történt tegnap!

Elemér: Már megint ellopták a pénztárcádat?

Béla: Dehogy! Most a változatosság kedvéért újabb csapás. Találkoztam Irmával.

Elemér: A lóval? Tegnap ő volt a befutó.

Béla: Jaj, ne idéetlenkedj! A volt menyasszonyommal.

Elemér: Még mindig piros a haja?

Béla: Nem, most szőke, de nem is ez az érdekes. Elvált Lacitól.

Elemér: Talán Laci tőle. Nem?

Béla: Lényegtelen. Független. Én ott a presszóban...

Elemér: Aha, beültetett egy presszóba. Remélem, hagyta, hogy fizessen?

Béla: Mit képzelsz? Ott a presszóban rám nézett, és én, mint amikor a villám csapott meg...

Elemér: Erről még nem beszéltél. Mikor csapott meg a villám?

Béla: Szóval, mint akit a villám csapott meg, teljesen megbénultam attól a két szomorú bociszemtől.

Elemér: Ha csak a két szeme lenne boci. De a többi része is igencsak.

Béla: Mit törődsz vele? Nekem tetszik. Különben is, hogy jössz ahhoz, hogy így beszélj róla? Meg egyáltalán, mi közöd hozzá?

Elemér: Úgy emlékszem, te kezdted a témát.

Papp Ágnes 1992: *Mit, kinek, hogyan? Kommunikációs gyakorlatok.*

Nemzeti Szakképzési Intézet. Polifon Kiadó. Budapest.

1. Írj legalább három jelzőt Irmáról a párbeszéd alapján!

2. Keress három olyan kifejezést a szövegből, amely Béla érzelmi állapotára utal!

3. Milyen a viszony Béla és Elemér között? Válaszodat indokold a szöveg tartalmi és/vagy formai elemeivel! Legalább három állítást írf!

4. Mire következtetsz Elemér következő megnyilatkozásából?
„Már megint ellopták a pénztárcádat?”

6. Mi volt a célja Bélának a beszélgetés kezdeményezésével? Válaszolj egy mondat-
tal!

7. Milyen a viszony Béla és Irma között? Állításodat indokold a párbeszéd alapján!
Legalább három érvet írf!

8.Mi a közös Elemér kérdéseiben? Válaszolj röviden!

9. Mi a véleménye Elemérnek Irmáról? Indoklásként írf három állítást a párbeszéd alapján!

10. Képzeld magad Béla helyébe! Mesélj Elemérnek monológformában! Legalább öt mondattal folytasd a gondolatot!

„Csakhogy látlak, édes Elemér! Képzeld, mi történt tegnap!...”

3.7.2.1.2. Értékelés

Szövegtípus: elbeszélő (párbeszéd)

A szöveg formája: folyamatos (dialógus)

Az 1–2. feladat gondolkodási művelete: információ-visszakeresés

Az 1–2. feladat célja:

az információ érzékelése, felvétele

az információ tárolása

az információ visszakeresése

az információ továbbítása

a párbeszédben megfogalmazott tények azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján

a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolása

a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségükkel kérdésekre válaszadás

Az 1–2. feladat ellenőrzése:

1. feladat Jó válasz: szőke, elvált, bociszemű (független, szomorúszemű...) 3 pont

2. feladat Lehetséges jó válaszok:

én ott a presszóban

újabb csapás

mint amikor a villám csapott meg

teljesen megbénultam...

3 pont

Az 1–2. feladat értékelése:

Pontozás: 3 + 3 pont

Információ-visszakeresés:

6 pont 100 %

5 pont 83 %

4 pont 67 %

3 pont 50 %

2 pont 33 %

1 pont 17 %

A 3–4. feladat gondolkodási művelete: kapcsolatok, összefüggések felismerése

A 3–4. feladat célja:

következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen vannak a párbeszédben

a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva is az egész párbeszéd globális jelentésének a létrehozása

a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása

A 3–4. feladat ellenőrzése:

3. feladat Lehetséges jó válaszok:

tegező viszony: képzeld, látlak, pénztárcádat...

jó a viszony: megszólítás: édes Elemér

közvetlen viszony: ne idéetlenkedj...

viszony + példa 1 pont

3 pont

4. feladat Jó válasz: Már máskor is ellopták Béla pénztárcáját.

1 pont

A 3–4. feladat értékelése:

Pontozás: 1 + 3 pont

Kapcsolatok, összefüggések felismerése

4 pont 100 %

3 pont 75 %

2 pont 50 %

1 pont 25 %

Az 5–9. feladat gondolkodási művelete: értelmezés

Az 5–9. feladat célja:

a feladatok logikai megértése

a szövegre reflektálás

a szöveg mélyebb rétegeinek megértése

a háttértudás felhasználása a szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések meg-
tapasztalása

- az aktív és passzív szókincs gazdagítása

a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése, felhasználása a válaszadás-ban

a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése

Az 5–9. feladat ellenőrzése:

5. feladat Lehetséges jó válasz: ...újra beleszerettem Irmába.

Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

1 pont

6. feladat Lehetséges jó válasz: El szerette volna mesélni Elemérnek, hogyan hatott rá a találkozás Irmával, milyen felkavaró élményt jelentett, újra szerelmes lett.

Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

1 pont

7. feladat Lehetséges jó válasz: Nagyon bensőséges a viszony.

1 pont

Lehetséges érvek:

elementek együtt presszóba

Bélának tetszik a szomorú bociszem

Béla megvédi Irmát Elemér csipkelődéseitől

Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

3 pont

8. feladat Lehetséges jó válasz: csipkelődő, bántó ... kérdések

Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

1 pont

9. feladat: Lehetséges jó válasz: Elemér nem kedveli Irmát

1 pont

Lehetséges érvek:

Elemér összekeveri Irmát egy lóval

A piros haj nem túl hízelgő egy nőnek.

Laci vált el Irmától, és nem Irma Lacitól...

Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

3 pont

Az 5–9. feladat értékelése:

Pontozás: 1 + 1 + 4 + 1 + 4 pont

Értelmezés

11 pont	100 %
10 pont	91 %
9 pont	82 %
8 pont	73 %
7 pont	64 %
6 pont	55 %
5 pont	45 %
4 pont	36 %
3 pont	27 %
2 pont	18 %
1 pont	9 %

A 10. feladat célja: a szövegértés és a szövegalkotás összekapcsolása

- a szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések megtapasztalása

- az aktív és passzív szókincs gazdagítása

a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése, felhasználása a szövegalkotásban

a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése

az utasítás formai sajátosságainak gyakoroltatása

a történet tartalmi és formai eszközeinek gyakoroltatása

a szövegkohéziós eszközök alkalmazása a szövegalkotásban

A 10 feladat ellenőrzése:

a) monológformának megfelelő nyelvi forma	1 pont
b) a viszonyt kifejező tegező forma	1 pont
c) jól szerkesztett mondatok	1 pont
d) tartalmi megfelelés	1 pont
h) megfelel a terjedelmi előírásnak	1 pont
k) olvasható külalak	1 pont

A 10. feladat értékelése:

Pontozás:	6 pont
-----------	--------

A szövegértés és a szövegalkotás összekapcsolása

6 pont 100 %

5 pont 83 %

4 pont 67 %

3 pont 50 %

2 pont 33 %

1 pont 17 %

3.7.2.2. Magyarázó típusú szöveg

3.7.2.2.1. Példasor

Olvasd el a szövegeket, majd válaszolj a kérdésekre!

A legmérgezőbb szalamandra

A kaliforniai vízigőte (*Taricha torosa*) bőre, vére és izmai is tetrodoxint – egy rendkívül erős idegméreg – tartalmaznak. Laboratóriumi kísérletek kimutatták, hogy egyetlen cseppnyi méreg több ezer egér elpusztításához elegendő. Maga a gőte azonban még rendkívül nagy koncentrációban is immunis rá.

Az egyetlen fára mászó hal

A Dél-Ázsiában honos ázsiai kúszóhal (*Anabas testudineus*) különleges képességének köszönhetően képes kijönni a vízből, és felkapaszkodni a pálmafákra. Akár vándorolni is tud a szárazföldön bizonyos távolságokat, hogy jobb élőhelyet találjon. A hal speciális kopoltyúi lehetővé teszik a légköri oxigén hasznosítását.

A legelektromosabb hal

A braziliai és guayanai folyókban élő elektromos angolna (*Electrophonus electricus*) valójában nem is angolna, hanem a piranhák rokona. Az akár 1,8 m hosszúra is megnövő állat teste egész hosszában egy páros elektromos szerv helyezkedik el. Ezzel a zsákmányállat megbénítására szolgáló fegyver akár 650 voltos feszültség létrehozására is képes, ami elegendő lenne egy villanykörte felvillantására vagy egy felnőtt ember lebénítására is.

A leggondoskodóbb hímbéka

A közönséges dajkabéka (*Alytes obstetricans*) hímje viselkedéséről kapta a nevét. Miután a nőstény lerakta petéit, a mindössze 7,5 cm hosszú hím megtermékenyíti azokat, majd a szálak által összerakott, 0,9-1,2 m hosszú petefürtöt a lábára tekeri, és így hordja négy héten át. Amikor az ebihalak kikelnének, a béka bemegy a vízbe, és leengedi őket.

Guinness World Records 2009, 34–35.

1. Összekeveredtek a latin nevek! Írd le a helyes elnevezéseket és magyar megfelelőjüket!

Anabas obstetricans, Taricha testudineus, Electrophonus torosa, Alytes electricus

2. Melyik állat hol él? Keresd a szövegben található földrajzi neveket!

- a) vízigőte _____
- b) kúszóhal _____
- c) elektromos angolna _____
- d) dajkabéka _____

3. Írj mindegyik állatról egy-egy jellemző kifejezést a szócikk címében szereplő tulajdonságon kívül!

- a) vízigőte _____
- b) kúszóhal _____
- c) elektromos angolna _____
- d) dajkabéka _____

4. Mi mennyi? Írd a számok mellé, hogy mire vonatkozik a szövegben!

- a) 650 volt _____
b) 0,9-1,2 m _____
c) 34-35. _____
d) több ezer _____
e) 7,5 cm _____

5. Mi a közös a szövegekben? Legalább hármat írf!

6. Fejezd be a mondatot! Legalább négyet írf!

- Más állat nem _____
Más állat nem _____
Más állat nem _____
Más állat nem _____

7. Hasonlítsd össze az állatokat! Keress közös és eltérő tulajdonságokat!

Az egyik állat neve	A másik állat neve	Hasonlóság	Különbség

8. Melyik testrésze(i) nélkül nem lenne rekorder

a) a vízigőte? _____

b) a kúszóhal? _____

c) az elektromos angolna? _____

d) a dajkabéka? _____

9. Javítsd az állításokat a szöveg alapján?

a) A dajkabéka nősténye a 0,9-1,2 m hosszú petefürtöt a lábára tekeri, és így hordja négy héten át.

b) A 650 voltos feszültség több ezer egér elpusztításához elegendő.

c) A gőte azonban még rendkívül kis koncentrációban sem immunis rá.

d) A kúszóhal azért vándorol, hogy speciális kopoltyúi segítségével a légköri oxigén hasznosítsa.

10. Melyik állat mondhatná?

a) Emberek, kerüljetek!

b) Az én párom óvja a legjobban a csemetéit a világon!

c) Egerek, rettegjetek!

d) Fent is, lent is

e) Nekem nem árthat a saját fegyverem.

3.7.2.2.1. Példasor

Szövegtípus: magyarázó (ismeretterjesztő szöveg, szócikk)

A szöveg formája: folyamatos

Az 1–4. feladat gondolkodási művelete: információ-visszakeresés

Az 1–4. feladat célja:

az információ érzékelése, felvétele

az információ tárolása

az információ visszakeresése

az információ továbbítása

a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján

a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével valamely tevékenység végrehajtása

Az 1–4. feladat ellenőrzése:

1. feladat Jó válasz:

Taricha torosa – vízigőte

Anabas testudineus – kúszóhal

Electrophonus electricus – elektromos angolna

Alytes obstetricans – dajkabéka

4 pont

2. feladat Jó válasz:

a) Kalifornia

b) Dél-Ázsia

c) Brazíliai és Guayana

d) Nem derül ki a szövegből.

4 pont

3. feladat Jó válasz:

- a) immunis az idegméregre
- b) *speciális kopoltyúi vannak*
- c) 1,8 m hosszúra is megnőhet
- d) a hím 7,5 cm hosszú is lehet

A szövegben előforduló, más tulajdonság is elfogadható.

4 pont

4. feladat Jó válasz:

- a) Ekkora feszültség létrehozására képes az elektromos angolna.
- b) *A petefürt hossza.*
- c) A könyv oldalszáma.
- d) Az egerek száma.
- e) A hím 7,5 cm hossza.

5 pont

Az 1-4 . feladat értékelése:

Pontozás: 4 + 4 + 4 + 5 pont

Információ-visszakeresés:

17 pont 100 %

16 pont 94 %

15 pont 88 %

14 pont 82 %

13 pont 76 %

12 pont 70 %

11 pont 65 %

10 pont 59 %

9 pont 53 %

8 pont 47 %

7 pont 41 %

6 pont 35 %

5 pont 29 %

4 pont 23 %

3 pont 18 %

2 pont 12 %

1 pont 6 %

Az 5–8. feladat gondolkodási művelete: kapcsolatok, összefüggések felismerése

Az 5–8. feladat célja: következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen vannak a szövegben a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) is az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása

Az 5–8. feladat ellenőrzése:

5. feladat Lehetséges megoldások:

állatokról szólnak

mindegyik állat különleges tulajdonsággal bír

ugyanaz a forrás

minden állat rekorder

minden állat vízközel...

Bármely más válasz elfogadható, ha mind a négy állatra/szövegre vonatkoztatható.

3 pont

6. feladat Lehetséges megoldások:

Más állat nem termel ilyen mennyiségben idegmérget.

Más hal nem mászik fára.

Más béka nem ennyire gondoskodó.

Más hal nem képes ekkora feszültség létrehozására.

Hasonló tartalmú, a szövegből következő más válasz is elfogadható.

4 pont

7. feladat Lehetséges megoldás:

Az egyik állat neve	A másik állat neve	Hasonlóság	Különbség
elektromos hal	fára mászó hal	halak	Az egyik mászik, a másik nem.
szalamandra	béka	hüllők	Az egyik öl, a másik gondoskodik.
szalamandra	elektromos hal	Erős fegyverük van.	Az egyik hüllő, a másik hal.

Más, a kikötéseknek megfelelő válasz is elfogadható.

Pontozás:

- a két állat neve: 1 pont (soronként)
 - hasonlóság: 1 pont
 - különbség: 1 pont
- 9 pont

8. feladat Jó válasz:

bőre, vére, izmai

speciális kopoltyúja

páros elektromos szerv

a hímbéka lába.

4 pont

Az 5–8. feladat értékelése:

Pontozás: 3 + 4 + 9 + 4 pont

Kapcsolatok, összefüggések felismerése:

20 pont 100%

19 pont 95 %

18 pont 90 %

17 pont 85 %

16 pont 80 %

15 pont 75 %

14 pont 70 %

13 pont 65 %

12 pont 60 %

11 pont 55 %

10 pont 50 %

9 pont 45 %

8 pont 40 %

7 pont 35 %

6 pont 30 %

5 pont 25 %

4 pont 20 %

3 pont 15 %

2 pont 10 %

1 pont 5 %

A 9–10. feladat gondolkodási művelete: értelmezés

A 9–10. feladat célja:

a feladatok logikai megértése

a szövegben található információk feldolgozása

reflektálás a szövegre

a szöveg tartalmi jegyeinek értékelése

a szöveg mélyebb rétegeinek megértése

a háttértudásra való támaszkodás (meglévő ismeretek, tapasztalatok)

– az aktív és passzív szókincs gazdagítása

a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése

a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése

A 9–10. feladat ellenőrzése:

9. feladat Jó válasz:

A dajkabéka *hímje* a 0,9-1,2 m hosszú petefürtöt a lábára tekeri, és így hordja négy héten át.

A 650 voltos *feszültség egy villanykörte felvillantására vagy egy felnőtt ember lebénítására* elegendő. / *Egyetlen cseppnyi méreg* több ezer egér elpusztításához elegendő.

A göte azonban még rendkívül *nagy koncentrációban* is immunis rá.

A kúszóhal azért vándorol, hogy *jobb élőhelyet találjon*.

4 pont

10. feladat Jó válasz:

az elektromos angolna

a dajkabéka nőténye

a szalamandra

a kúszóhal

a szalamandra.

5 pont

A 9–10 . feladat értékelése:

Pontozás: 4 + 5 pont

Értelmezés:

9 pont 100 %

8 pont 89 %

7 pont 78 %

6 pont 67 %

5 pont 55 %

4 pont 44 %

3 pont 33 %

2 pont 33 %

1 pont 11 %

3.7.2.3. Dokumentumtípusú szöveg

3.7.2.3.1. Példasor

Tanulmányozd a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

République de Côte d'Ivoire	
Nemzeti mottó: <i>Egység, Fegyelem és Munka</i>	
Himnusz: L'Abidjanaise	
Főváros	Yamoussoukro  é. sz. 6° 51' ny. h. 5° 18'
Legnagyobb város	Abidjan
Államforma	köztársaság
- Államfő	Laurent Gbagbo
- Miniszterelnök	Guillaume Soro
Hivatalos nyelv	francia
Beszélt nyelvek	dioula, afrikai törzsi nyelvek
függetlenség	Franciaországtól
- kikiáltása	1960. augusztus 7.
Terület	
- Összes	322 460 km ² (67.)
- Víz (%)	1,4%

Népesség	
- 2005 évi becslés	17 298 040 (57.)
- Népsűrűség	54 fő/km ²
GDP	
- Összes	28 460 millió USD (97.)
- Egy főre jutó	1475 USD (161.)
Pénznem	CFA frank (XOF)
Időzóna	GMT (UTC)
Nemzetközi gépkocsijel	CI
Hívószám	+225



Nevének eredete

Afrikának ebben a régiójában a francia gyarmatosítás ideje alatt jelentős volt az elefántcsont-kereskedelem. A nyugat-afrikai elefántcsontnak van egy jellegzetes tulajdonsága, hogy soha nem színeződik el, mindig fehér marad. Ezen a területen található az ún. aranypart, illetve itt kereskedtek egy jellegzetes afrikai paprika magjával.

Gazdasága: agrárország. Az egykori francia „mintagyarmat” nyugodt fejlődésnek, az anyaországgal fenntartott szoros kapcsolatnak is köszönhetően Nyugat-Afrika leggazdagabb országa.

Földünk egyik legnagyobb kakaó- és Afrika egyik legjelentősebb kávétermelője. A kormányzat a gyapot- és ananásztermesztéssel ugyan megpróbálta a gazdaságot „sokszínűvé” tenni, de az ország máig az említett két termék világgpiaci árának kiszolgáltatója.

<http://hu.wikipedia.org/wiki/Elef%C3%A1ntcsontpart>

1. Válaszolj a szöveg alapján a kérdésekre!

a) Melyik földrészen helyezkedik el az ország?

b) Mi az ország neve?

c) Írd le az ország francia nevét!

d) Hol helyezkedik el az ország fővárosa?

e) Milyen nyelveken beszélnek az országban?

2. Írd a megfelelő kis betűket a nagy betűk mellé!

- | | |
|---------------------------|-------------------|
| A) Államfő | a) CI |
| B) Nemzetközi gépkocsijel | b) Guillaume Soro |
| C) Főváros | c) Laurent Gbagbo |
| D) Hívószám | d) Yamoussoukro |
| E) Miniszterelnök | e) + 225 |

A) B) C) D) E)

3. Sorold fel az összes terméket a szövegből, amely jellemző az ország gazdaságára!

4. Mire vonatkoznak a színek? Keresd a tárgyat a szövegből!

a) sokszínű

b) fehér

c) arany

5. Keresd a szövegből a jelzőt!

a) _____ „mintagyarmat”

b) _____ termelő

c) _____ mag

d) _____ országa

6. Mi a közös a következő országokban a szöveg alapján?

Libéria, Guinea, Mali, Burkina Faso, Ghána

7. Választanád-e úticélnak az adott országot? Legalább három érvel támaszd alá véleményedet a szöveg alapján!

8. Keresd a dőlt betűs szavak rokon értelmű megfelelőjét! Írd le az ennek megfelelően átalakított mondatot!

„A kormányzat a gyapot- és ananásztermesztéssel ugyan megpróbálta a gazdaságot *"sokszínűvé"* tenni, de az ország máig az említett két termék világgpiaci árának *kiszolgáltatottja*.”

9. Bizonyítsd legalább két érvel a szöveg alapján, hogy a kép kapcsolódik az adott országhoz!



10. Egy utazási iroda munkatársaként írv tízmondatos ajánlót az adott országról. A szöveg célja, hogy minél többen válasszák úti célként ezt a helyet. Használj fel legalább nyolc információt a szövegből!

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3.7.2.3.2. Értékelés

Szövegtípus: dokumentum

A szöveg formája: vegyes (folyamatos és nem folyamatos)

Az 1–5. feladat gondolkodási művelete: információ-visszakeresés

Az 1–5. feladat célja:

- az információ érzékelése, felvétele
- az információ tárolása
- az információ visszakeresése
- az információ továbbítása
- a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján
- a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével valamely tevékenység végrehajtása

Az 1–5. feladat ellenőrzése:

1. feladat Jó válasz:

- a) Afrika
- b) Elefántcsontpart
- c) République de Côte d'Ivoire
- d) é.sz. 6°51', ny.h. 5°18'
- e) francia, dioula, afrikai törzsi nyelvek

5 pont

2. feladat Jó válasz:

- A) – c)
- B) – a)
- C) – d)
- D) – e
- E) – b)

5 pont

3. feladat Jó válasz:

elefántcsont, paprika(mag), kakaó, kávé, gyapot, ananász

6 pont

4. feladat Jó válasz:

- a) gazdaság
- b) elefántcsont
- c) part

3 pont

5. feladat Jó válasz:

- a) francia
- b) kakaó-, kávétermelője

- c) afrikai paprikamag
 - d) Nyugat-Afrika leggazdagabb országa
- 4 pont

Az 1–5. feladat értékelése:

Pontozás: 5 + 5 + 6 + 3 + 4 pont

Információ-visszakeresés:

23 pont 100 %

22 pont 96 %

21 pont 91 %

20 pont 87 %

19 pont 83 %

18 pont 78 %

17 pont 74 %

16 pont 69 %

15 pont 65 %

14 pont 61 %

13 pont 56 %

12 pont 52 %

11 pont 48 %

10 pont 43 %

9 pont 39 %

8 pont 35 %

7 pont 30 %

6 pont 26 %

5 pont 22 %

4 pont 17%

3 pont 13 %

2 pont 8 %

1 pont 4 %

A 6–7. feladat gondolkodási művelete: kapcsolatok, összefüggések felismerése

A 6–7. feladat célja:

- következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen vannak a szövegben
- a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) is az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása
- a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása

A 6–7. feladat ellenőrzése:

6. feladat Jó válasz: Mindegyik szomszédja Elefántcsontpart.

1 pont

7. feladat Lehetséges jó válasz:

- Igen, mert van tengerpartja, meleg ország, szeretem a csokoládét...
- Nem, mert nem tudok franciául, túl meleg van, nem szeretem a kávé...

Bármely, a szöveg információit tartalmazó három érv elfogadható.

3 pont

A 6–7. feladat értékelése:

Pontozás: 1 + 3 pont

Kapcsolatok, összefüggések felismerése:

4 pont 100 %

3 pont 75 %

2 pont 50 %

1 pont 25 %

A 8–10. feladat gondolkodási művelete: értelmezés (mondat-, szövegalkotással)

A 8–10. feladat célja:

- a feladatok logikai megértése
- a szövegben található információk feldolgozása
- reflektálás a szövegre
- a szöveg tartalmi jegyeinek értékelése

- a szöveg mélyebb rétegeinek megértése
- a háttértudásra való támaszkodás (meglévő ismeretek, tapasztalatok)
- - az aktív és passzív szókincs gazdagítása
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése

A 8–10. feladat ellenőrzése:

8. feladat Lehetséges jó válasz: A kormányzat a gyapot- és ananásztermesztéssel ugyan megpróbálta a gazdaságot *színesíteni/gazdagítani/fejleszteni...*, de az ország máig az említett két termék világpiaci áráról *függ*. Hasonló tartalmú más válasz is elfogadható, de a kifejezéseknek szervesen illeszkedniük kell a mondatba tartalmi és formai szempontból.

2 pont

9. feladat Lehetséges jó válasz: Elefántcsontpart Földünk *legnagyobb kakaótermelő* országa. A képen látható csokoládé innen származó kakaóból készült. Rajta van az ország *névadója, az elefánt*.

Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

2 pont

10. feladat Jó válasz: Az Elefántcsontpartról szóló ajánló tartalmi és formai követelményeinek figyelembe vételével tízmondatos koherens szöveg alkotása.

- | | |
|--|--------|
| a) az ajánlónak megfelelő nyelvi forma | 1 pont |
| b) a szöveg tartalmának felhasználása (8 információ) | 1 pont |
| c) jól szerkesztett mondatok | 1 pont |
| d)) stílusa, nyelvhelyessége elfogadható | 1 pont |
| e) ötlet, fantázia | 1 pont |
| f) megfelel a terjedelmi előírásnak | 1 pont |
| g) olvasható külalak | 1 pont |

7 pont

A 8–10. feladat értékelése:

Pontozás: 2 + 2 + 7 pont

Értelmezés:

11 pont 100 %

10 pont 91 %

9 pont 82 %

8 pont 73 %

7 pont 64 %

6 pont 55 %

5 pont 45 %

4 pont 36 %

3 pont 27 %

2 pont 18 %

1 pont 9 %

4. „Ki a jó olvasó?” (Steklács, 2006)) – Olvasási stratégiák, szövegértési stratégiák

A jó olvasó,

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz,
- aki elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon,
- aki felhasználja, amit tud, ahhoz, amit olvas,
- aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja,
- aki a hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivejtse saját szövegértését,
- aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (NAEP 1998).

A fentiek kiegészíthetők még Block, Gambrell és Pressley (2002) meglátásaival:

A jó olvasó

- kérdéseket tesz fel,
- következtet,
- összefoglal,
- belátja, hogy mit ért meg és mit nem,
- felszámolja a zavaros dolgokat.

Mindez hogyan érhető el? Józsa és Steklács (2009) az iskolai gyakorlatra fókuszálva az olvasástanításhoz kötődő hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése során arra a következtetésre jutottak, hogy a szövegértési képesség fejlesztéséhez szükség van a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák ismeretére, általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra. A megértési folyamat monitorozásának alapja a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés (Józsa–Steklács 2009: 378).

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. Minél

fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál magasabb szintű a szövegértési képessége (Józsa–Steklács, 2009: 377–378).

Flavell (1979, 1981) szerint a metakogníció: a kognitív folyamatok, az észlelés, emlékezet, megértés megismerésére, működésére, eredményeire irányuló tudatos tudás, másrészt a saját tudatos működésre vonatkozó kontroll, a problémamegoldás során alkalmazott önszabályozó műveletek sokasága. A metakogníció a probléma megoldása, ennek ellenőrzése, újratervezés, az eredményesség megfigyelése, a stratégiák ellenőrzése, értékelése, vagyis a tapasztalatból származó tervezett, szándékolt, célra irányuló mentális viselkedés (Tarkó, 1999: 175–176).

Schraw és Dennison (1994: 460) vizsgálatai is azt igazolják, hogy azok a tanulók, akik a feldolgozó stratégiákat tudatosan alkalmazzák, eredményesebbek a tanulási feladatokban azoknál a társaiknál, akik nem veszik figyelembe ezeket a stratégiákat. A metakognitív tudatosság támogatja a tanuló tanulásának tervezését, rendezését és megfigyelését, ami pozitívan hat a teljesítményre. A szövegértésre vonatkoztatva a metakogníció az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudását, tudatosan hozzáférhető ismereteit foglalja magába az olvasási stratégiákra épülve (vö. Józsa–Steklács, 2009; Csépe, 2014).

A szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából fontos, hogy a metakognitív megközelítések a szövegértés feltételeinek tartják: „a rész-egész viszonyának osztályozáson és szakaszokra bontáson keresztül vezető megalkotását, az ok-okozat összevetését és meghatározását, s ezekre építve az összegzést, a hipotézisalkotást, a predikciót²⁷, a rész- és végkövetkeztetést” (Csépe, 2014: 341).

A fejlesztési folyamat a metakogníció fogalmába tartozó olvasási cél azonosítására, a szöveg formájának és típusának felismerésére, a szövegjellemzők elemzésének az értelmezésbe való bevonására (Csépe, 2014: 341) fókuszál úgy, hogy a 13–14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos ismereteihez, explicit tudásához szöveg-tani adalékot nyújt annak érdekében, hogy az ismeretekre épülő implicit tudás segítségével valósulhasson meg a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamata. Mivel a metakognícióra épül a különböző szövegtípusok megértése (Blomert–Csépe, 2012), az összehasonlítás gondolkodási műveletének végeztetése lehet az explicit tudásfejlesztéssel támogatott implicit tudás kialakításának az útja.

²⁷ Predikció: az ismert és bizonyított törvényszerűségekből levonható következtetéseken alapuló előrejelzés, jóslat.

Az összehasonlítás gondolkodási műveletének használatára elsősorban valamilyen gyakorlati probléma megoldása késztet. A szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbségek feltárása közben olyan előzetes sémákra és forgatókönyvekre épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja az előzetes tudás, az ismert szövegek mennyisége és minősége. 13–14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Anyanyelvórán pedig a szöveggel kapcsolatos ismereteit a funkcionális szemléletű szövegtani megközelítés segítségével össze tudja kapcsolni saját nyelvi tevékenységeivel. Ha a fejlesztés során a *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?* kérdésre keres és talál választ, azt anyanyelvórai szövegtani ismeretei alapján meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása is fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segítheti az egyéni szövegértési stratégia kialakítását is.

A jó olvasó egyik ismérve a változatos olvasási stratégiák használata (NAEP, 1998). Csépe (2014: 341) összefoglalója alapján az olvasási stratégia komponensei: a szövegalkotó céljának azonosítása, a kiemelés, a pártázás, a részletekre figyelő olvasás, a szöveg folytatásának az olvasottakra, az előzetes tudásra, s az olvasás folyamatában előbb levont következtetésekre épülő előrejelzés.

Csépe (2014: 341) összefoglalója alapján az olvasási stratégia komponensei: a szövegalkotó céljának azonosítása, a kiemelés, a pártázás, a részletekre figyelő olvasás, a szöveg folytatásának az olvasottakra, az előzetes tudásra, s az olvasás folyamatában előbb levont következtetésekre épülő előrejelzés.

Block és mtsai (2002) a szövegértő olvasás jellemzőinél az interaktivitást, az állandóan változó jelleget, az olvasó kompenzációs folyamatait nevezik meg, amelyek a következtetés, az összefoglalás, annak belátása, hogy az olvasó mit ért, és mit nem ért, a zavaros tényezők felszámolása stratégiákra épülnek (vö. Steklács, 2006).

A metakogníció, a metanyelvi tudatosság, valamint az olvasási, azon belül a szövegértési stratégiák szükséges komponensei a hatékony szövegértési képesség fejlesztési folyamatának.

A jó stratégiahasználók motiváltak, háttértudással rendelkeznek, a feladatvégzés során képesek az analízisra, az olvasás céljának elérése érdekében több stratégia közül a leghatékonyabb kiválasztására. A jó stratégiahasználók metakognitív tudatossága deklaratív, procedurális és kondicionális tudásjellegű (Pressley és mtsai., 1989). Ha ebben a tudáskeretben a metakognitív tudatosságra épülő szöveggellemzők, a szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudásösszetevők kerülnek fókuszba, akkor az olvasási stratégia szegmenseként a szövegértési stratégia fogalmát használom a továbbiakban. A szövegértési stratégia alkalmazása folyamán az olvasó azzal a céllal futja át a szöveget, hogy információt szerezzen a szöveg struktúrájáról, terjedelméről, kiszűrje a szövegből a lényeges és lényegtelen információkat, valamint rendszerezze az információkat (vö. Steklács, 2013).

„A hatékony szövegértő olvasásnak befolyásoló tényezője, hogy az olvasó az általa ismert olvasási módok, technikák közül mit választ, mit rendel az éppen aktuális olvasási célhoz. Ezek a célok a mindennapjaink során alapvetően meghatározzák azt a módot, ahogyan olvasunk, mert más módon szerezünk meg a kívánt információkat egy tankönyv leckéjének szövegéből, egy versből, egy menetrendből, egy újságból vagy egy internetes áruház honlapjáról. A mindennapokban leggyakrabban használt ilyen olvasási eljárás az áttekintés, átfutás, részletes olvasás, javító (korrektúra) olvasás és a beleolvasás” (Steklács, 2006)

4.1. A metakogníció- és a stratégiaalkalmazás az osztálytermi gyakorlatban

A szövegértés olyan problémamegoldó folyamat, amelynek működtetése során az olvasó saját tapasztalataira, világismeretére épít, felhasználja a szövegekkel kapcsolatos ismereteit (vö. Csépe, 2014: 341). Ebben a részben a metakogníció és a stratégiaalkalmazás hazai és nemzetközi gyakorlati megvalósítási lehetőségeire mutatok néhány példát. A választás szempontja az volt, hogy a jelenlegi magyarországi köznevelési rendszerbe, illetve a saját fejlesztési javaslatához is illeszthető legyen a gyakorlat.

A fejlesztési folyamatban a metakogníció és a stratégiaalkalmazás egymásra épülő komponensként működnek. Ez a szemléletet jelenik meg a finn TEAKKO-modellben, mely a gyakorlott olvasók számára készült a tanulás támogatására.

Az ismeretközlő szövegek megértéséhez javasolt „TEAKKO” metakognitív elemek és stratégiák:

- T (tiedot): háttértudás,
- E (ennakointi): előremondás, előfeltevések alkotása, jóslás,
- A (aktiivinen): a fő gondolat aláhúzása, az ismeretlen szavak magyarázata, jelentéstérképek készítése,
- K (keskustelu): az ismeretlen szavak magyarázata, jelentéstérképek készítése csoportban, párban, az egész osztályban),
- K (kysyminen): kérdések feltevése,
- O (oppiminen): a tanultak értékelése (vö. Adamikné, 2006: 508).

4.2. Az olvasási stratégiák rendszere

Az olvasási stratégiák rendszerét Tary és mtsai., 2022-es és 2023-as kutatásai alapján vázlatosan mutatom be. A két tanulmány összefoglalója alapján javaslok az osztálytermi gyakorlatban való alkalmazását.

Az olvasási folyamat során a metakognitív élmény az olvasás megkezdése előtti tudásként a tanuló hatékonyságára, az olvasás során a stratégiatudásra, az olvasás befejezése után a szövegre irányuló feladatra vonatkozik. Az alábbi táblázat az olvasási stratégia jellemzőit foglalja össze (Tary és mtsai., 2022, 2023), mely nemcsak áttekinthetővé teszi a fejlesztés rendszerét, hanem fogódzót is ad a folyamat megvalósításához.

Olvasási stratégia	Jelölés	Helye az olvasás folyamatában			Nehézségi szint A = alapszint K = Középszint H = Haladószint
		Olvasás előtt	Olvasás közben	Olvasás után	
Olvasás céljának tisztázása és követése	a)	X	X	X	A
Előzetes áttekintés	b)	X			A
Előzetes tudás aktivizálása	c)	X	X		K
Szöveg átfutása	d)	X			K
Jóslás	e)	X	X		K
Érzékszervi képek	f)		X		K

Olvasási stratégia	Jelölés	Helye az olvasás folyamatában			Nehézségi szint A = alapszint K = Középszint H = Haladószint
		Olvasás előtt	Olvasás közben	Olvasás után	
alkotása					
Következtetés	g)		X	X	H
Monitorozás, javítóstratégiák	h)		X	X	H
Kérdezés	i)		X	X	K/H
Kritikai elemzés/értékelés	j)		X	X	H
Vizuális segédlet	k)		X	X	A
Összefoglalás	l)			X	K
Olvasottak megbeszélése	m)		X	X	A

4. ábra: Az olvasási stratégia jellemzői (Tary és mtsai., 2022)

a) Az olvasás céljának a tisztázása és követése

A stratégia alkalmazásakor a tanulónak előre tisztázni kell az adott szöveg olvasásának célját pl. információszerzés, feladatmegoldás, szórakozás, tanulás.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

- *Mi a célod a szöveg elolvasásával?*
- *Mit akarsz elérni azzal, hogy elolvasod ezt a szöveget?*
- *Mindent el kell olvasnod / meg kell tanulnod, vagy elég néhány információt kikeresned?*
- *Az egészet el kell olvasnod, vagy csak egy részét?*
- *Érdeemes tovább olvasnod ezt a részt, vagy ez kevésbé fontos, és célszerűbb átugrani? Hogyan, milyen módon (milyen stratégiákat alkalmazva) olvassuk el ezt a szöveget?*

b) Előzetes áttekintés

A stratégia alkalmazásakor a tanuló feltérképezi a szöveg elsősorban formai tulajdonságait, elolvassa a címet, megnézi a szöveghez tartozó képeket, illusztrációkat, ábrákat.

A szöveg tipográfiai tulajdonságai (például kiemelés, dőltbetű), a széljegyzetek, az alcímek, a szöveg hosszúsága, a tartalomjegyzék megfigyelése a lényeg megragadásához, a szerkezet felméréséhez szolgáltatnak alapot.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

- *Vizsgáld meg a szöveget! Mi a szöveg típusa? Mi jellemző az ilyen típusú szövegre? Mit jelent ez a szöveg elolvasására vonatkozóan?*
- *Milyen hosszú a szöveg?*
- *Milyen fő részekből áll?*
- *Milyen jelölések fogják vezetni a figyelmet, segíteni megtalálni a lényeget / a fontos információkat?*

c) Az előzetes tudás aktivizálása

A stratégia alkalmazásával a tanuló előhívja azokat a tudássémákat, amelyek a témával kapcsolatban a rendelkezésre állnak. Az előzetes tudás aktivizálása során kiderülhetnek az esetleges félreértelmezések. Ha megfelelő előzetes tudást tud előhívni az olvasó, múltbeli élményeket egy témáról, az adott szövegtípusról, az segítheti a megértést, mert a már meglévő ismeretekhez tudja kötni az új információkat. Az előzetes tudás gyarapítható

- az aktuális témához kapcsolódó könyvek / ismeretterjesztő szövegek önálló olvasására ösztönzéssel, ennek megbeszélésével.
- a szöveg bevezetőjének elolvasásával vagy egy beszélgetés kezdeményezésével az adott témáról
- a téma főbb fogalmainak az előrevetítésével kérdések formájában
- mi az, amit szívesen hallanának a témáról rajzzal, játékkal
- beszélgetést generáló, szöveg-személy, szöveg-szöveg és szöveg-világ kapcsolatokra vonatkozó kérdésekkel.

Szöveg–személy	Szöveg–szöveg	Szöveg–világ
Mire emlékeztet ez a saját életedre vonatkozóan?	Miben hasonlít ez a szöveg azokhoz a szövegekhez, amelyeket már olvastál?	Hogyan kapcsolódik ez a dolog a téged körülvevő világhoz?
Milyen módon kapcsolódik ez az életedhez?	Miben tér el ez a szöveg azoktól a szövegektől, amelyeket már olvastál?	Olvastál-e olyan hírt, amely egyezik/eltér az itt olvasottaktól?
Milyen érzéseket ébreszt benned?	Olvastál már hasonlóról más forrásban?	

5. ábra: Kérdések a szöveggel kialakítható kapcsolatok mentén
(Keene–Zimmermann 1997 (idézi: Tary és mtsai 2022) alapján)

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

- *Hallottál vagy olvastál-e már erről a témáról ezelőtt?*
- *Mi jut eszedbe a képről?*
- *Foglald össze az olvasmány címe alapján, hogy mit tudsz a szöveg témájáról!*
- *Beszélgétek meg, hogy milyen élményeitek, emlékeitek, tapasztalataitok vannak a ...-ról!*
- *Mit mondtak/írtak mások erről a témáról?*
- *Az x bekezdésben kiemelt fogalmak közül ismered-e már valamelyiket? Mit jelentenek ezek?*

d) A szöveg átfutása

A stratégia alkalmazásakor a feladat a fontos gondolatok kiemelése a szövegből. A cél annak megállapítása, hogy mi a fő témája a szövegnek.

Az előzetes áttekintés és a szöveg átfutása között az a különbség, hogy az előzetes áttekintés inkább a formára, a szöveg típusának, felépítésének az azonosítására szolgál. Ezek alapján kialakul egyfajta „váz” a szövegről. Ehhez képest a szöveg átfutása, bár még mindig nem részletes olvasás, már a tartalomra fókuszál.

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

- *Mi ragadta meg a figyelmedet a szöveg átfutása közben?*
- *Szerinted miről szól a szöveg?*

- *Mi lesz fontos információ ebben a szövegben?*
- *Mit tudsz megtanulni ebből a szövegrészből?*
- *Mi a szöveg fő mondanivalója?*
- *Mik lehetnek a kulcsszavak, fontosabb kifejezések?*
- *A szöveg mely részeiben találsz a legfontosabb információkat?*

e) A jóslás

A stratégia alkalmazásakor a tanuló megpróbálja előre kitalálni, hogy miről szól a szöveg. A gyengébben teljesítő olvasóknak különösen célravezető ez a stratégia, mert segítséget nyújt a figyelmük fókuszálásában. A jóslás a szöveg olvasása előtt felkeltheti az érdeklődést, és aktivizálhatja a témához illeszkedő szókinccset (Steklács 2009). Bevezethetjük a gyakorlatot úgy, hogy azt mondjuk, a jóslás olyan, mintha detektívek lennénk. Nyomokat találhatunk például a szöveg témájával és típusával kapcsolatban a címben, a felépítésben vagy a képekben.

A tanulói válaszokat követően érdemes azt a feladatot adni, hogy keressék ki a szövegből azokat az információkat, amelyek megerősítik vagy cáfolják a jóslatukat. Miután megkérdezzük, mit jósolnak a szöveg folytatására vonatkozóan, rákérdezhetünk arra is, hogy pontosan mi vezette őket a jóslatuk megfogalmazásában – ezzel is segítve a jóslás folyamatát. Ezt követően újra megbeszélhetjük, hogy kinek volt helytálló a jóslata, és ki tévedett, illetve milyen információk erősítik vagy cáfolják a várakozásokat. A stratégia alkalmazásakor a lényeg az aktivizálás, a szövegről való gondolkodás, vagyis nem jelent problémát, ha a feltételezések tévesek (Steklács 2009).

A jóslás elősegítésének egy további lehetősége az általában IEPC rövidítés-sel (*imagine, elaborate, predict, confirm*) említett stratégia. A rövidítés jelentése magyarul: Képzeld el!, Fejtsd ki!, Jósold ki!, Erősítsd meg, vagy vedd el a jóslatod! A stratégia lényege, hogy a diákok olvasás közben megállnak, elképzelik és meg is fogalmazzák azt, amit olvasnak. Majd megjósolják, hogyan folytatódik a szöveg. Ezt követően tovább olvasnak, és ismét megállnak, hogy ellenőrizzék, helyes volt-e a jóslatuk. A ciklus újabb jóslatok megfogalmazásával indulhat újra. E stratégia osztálytermi alkalmazásának az az előnye, hogy interaktív, motiváló, demokratikus gondolkodásra sarkall. Hátránya, hogy a rövid távú memóriában tárolt információk elveszhetnek a szövegben való megálláskor. Az utóbbi miatt fontos mérlegelni a szöveg hosszúságát és az olvasás megszakításainak a számát (Steklács 2009).

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

- *Miről fog vajon szólni a szöveg?*
- *Mit lehet megtanulni ebből a szövegből?*
- *Mit szeretnél a legjobban megtudni x jelenségről?*
- *Arról volt szó ebben a részben, amire először számítottál?*
- *Az alapján, amit olvastál, igaz-e az, amit feltételeztél a szövegről és a benne megjelenő fogalmakról?*
- *Mi következhet ebből a következő részre vonatkozóan?*
- *Szerinted hogyan folytatódik, hogyan végződik az olvasmány?*

f) Érzékszervi képek alkotása (Tary és mtsai., 2023)

A stratégia alkalmazása során a tanuló elképzei a szövegben olvasottakat. A tevékenység kiegészíthető a mentális képeken túl további „érzékszervek” (hangok, illatok, tapintás) bevonásával. A folyamat során a tanuló megtanulja, hogy miként gondolkodjon a szövegről képekben. A folyamat lépésekre bontható: szavankénti szófelismeréstől a mondaton át fokozatosan haladva az események elképzeléséig (pl.: virág, illatos virág, piros színű, illatos virág, a piros színű, illatos virág elhervadt a hőségben...) . A tanár leírhatja a saját képét, majd a meghallgatást követheti a diákok tapasztalataira épülő megbeszélés követheti.

Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

- Mit teszel, hogy jobban el tudd képzelni, meg tudd érteni a szövegben leírtakat?*
- Képzeld el, hogy megérintesz egy koalát! Milyen tapintású a szőre? Szerinted puha vagy inkább szállás? Ehhez képest milyen egy rinocérosz érintése?*
- Idézd fel, hogy mit tartalmaz egy tipikus angol reggeli! Minek az illatát érzed?*
- Csukd be a szemed, és képzeld el, ahogy 1848. március 15-én összegyűlik a tömeg a téren! Esik az eső, nagy a tolongás, te is ott állsz közöttük. Mit látsz magad körül? Milyen érzések kavarghatnak a megjelent emberekben?*

Csukd be a szemed! Mondd el/rajzold le, milyennek képezed el

- a) a szereplőt!
- b) a helyszínt!
- c) a jelenetet!

g) Következtetés

A stratégia alkalmazása során a tanuló a mögöttes tartalmakat és az ismeretlen szavak jelentését a szövegből alkotja meg a kontextus és saját előzetes tudásának a felhasználásával. A gyakorlott olvasók bonyolultabb következtetések levonására is képesek. A szöveg információinak mentális képek alkotásával való összekötése könnyíti a következtetést (pl. szavak kihagyása a szövegből). A folyamat során a személyes névmások, a szöveg első és utolsó mondatainak szavai maradjanak a helyükön.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Mi nincs megfogalmazva a szövegben, ami fontos lehet?

Mit hagyott ki az író, ami viszont illeszkedik a szövegbe?

A kontextus alapján pozitív vagy negatív a szó jelentése?

Ahhoz, hogy az itt állított dolgoknak értelme legyen, minek kell igaznak lennie?

h) Monitorozás, javítóstratégiák

Ennek a javító stratégiának az alkalmazása során a tanuló nyomon követi, megfigyeli, ellenőrzi saját olvasási folyamatát; megállapítja, hogy érti-e, amit olvas. A tevékenység fontos lépése, hogy a tanuló észrevegye, ha problémája van, és megpróbálja azt valamilyen stratégia segítségével megoldani. Ilyen lehet az olvasási tempó megváltoztatása, megállás olvasás közben, újraolvasás és az ismeretlen szavak értelmezése a kontextus segítségével. A hangos gondolkodás útján való megbeszélés, a monitorozás kihangosítása is előrevívó a folyamatban, mert nyomon követhető az olvasás folyamata és a stratégiák használata.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Melyek az erősségeid, és melyek a gyengeségeid az olvasás terén?

Biztosan megértetted, amit olvastál?

Mi a gond, és mi segíthet a probléma leküzdésében?

Biztosan oda tudtál figyelni erre a részre?

Nem kell még egyszer elolvasnod, hogy biztos legyél benne?

Sikerült megérteni, hogy mit jelent x?

Ha még bizonytalan vagy, nézz utána a kiosztott lexikonban/könyvben/interneten stb.!

Hogyan folytatnád a következő mondatokat a vizsgált szövegrészre vonatkozóan?

Támogató mondatpéldák:

Fogadok, hogy... (jóslás).

Azt látom a fejemben, hogy... (mentális képek alkotása).

Ez arra emlékeztet, amikor... (előzetes tudás bevonása).

Ez a mondat/kifejezés nem egyértelmű számomra, ezért... (javító stratégiák használata).

i) Kérdezés

A stratégia alkalmazása során a tanuló szöveggel, a szerző gondolataival és saját gondolkodásával kapcsolatos kérdést tehet fel. A kérdezés stratégiája fejlesztí az önállóságot, az olvasó autonómiáját.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Vajon miért lehet ez az állítás így igaz?

Mit jelent számodra ez az állítás?

Véleményed szerint van-e ennek az állításnak értelme?

Válaszolj a következő kérdésekre a szöveggel kapcsolatos saját olvasatodra vonatkozóan!

Példák a stratégiához kapcsolódó önellenőrző kérdésekre:

Van értelme annak, amit most olvastam?

El tudnám mondani a saját szavaimmal?

Vannak olyan szavak, amelyeket nem ismerek?

Vannak olyan mondatok, amelyek összezavarnak?

Példák a kérdéskezdéshez:

1. szint: *Mennyi...Ki volt az, aki...? Meg tudod nevezni, ...? Mit csinál...? El tudod mondani, miért...? Találd meg a jelentését...! Mi...? Melyik igaz vagy hamis...? Mi történt azután, hogy...?*

2. szint: *Szerinted ki/mi...? Szerinted mi történne, ha...? Mi volt a legfontosabb gondolat/tételmondat? Mik voltak a kulcsgondolatok? Meg tudod különböztetni őket egymástól: ... és ...? Milyen különbség van ... és ... között? Tudsz mondani egy példát arra, hogy mit ért ... alatt? Meg tudod adni ... definícióját? Saját szavaiddal tudnál írni...? Tudnál írni egy rövid áttekintést, megmutatva, hogy...?*

j) Kritikai elemzés/értékelés

A stratégia alkalmazásakor a tanuló átgondolja véleményét a szövegről, az abban foglaltakról, tartalmáról és formájáról. Az elemzés arra is irányulhat, hogy a tanuló elérte-e a célját a szöveg elolvasásával. Az értékelés jelentheti az olvasás utáni reflexiót arra vonatkozóan, hogy megfelelő volt-e a stratégiahasználat, és ha nem, milyen újabb stratégiát érdemes kipróbálni.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Mit gondolsz a szövegről?

Megfelelő minőségű forrásból származik?

Illeszkedik a célodhoz?

Érdekesnek tartod?

Egyetértesz a szöveggel, vagy sem? Miért?

Hasznos volt számodra ez a szöveg ahhoz, hogy elérd vele a kitűzött célot? Miért (nem)?

Megfelelő stratégiákat használtál a megértéshez?

Milyen feladatokat, stratégiákat alkalmaztunk az órán (a szöveg feldolgozása közben)?

Melyek voltak azok a stratégiák, amelyek a legjobban segítettek a szöveg megértésében?

Melyeket fogod alkalmazni legközelebb is hasonló szöveg olvasásakor?

k) Vizuális segédlet

A stratégia alkalmazásakor a tanuló a szöveget valamilyen vizuális eszközzel (aláhúzás, karikázás, jegyzet) vagy képi formában jeleníti meg. A grafikus szervezők segítik a gondolatok strukturálását, az összefüggések felismerését. A kulcsfogalmak, a fő gondolatok, a fejezetcímek felhasználhatók a grafikus szervezők elkészítéséhez. A szöveg megértését támogathatják a fürtábrák, gondolattérképek, Venn-diagrammok, szófelhők, színekkel jelölt tartalmak.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Hogy tudnád megjeleníteni a szöveg struktúráját?

Rajzold le, hogy állnak kapcsolatban egymással a szöveg kulcsfogalmai!

Húzd alá a fontos részeket!

Karikázd be a kulcsfogalmakat / az igéket stb.!

Karikázd be két különböző színnel, ami az x és ami az y mellett hozható fel érvként

l) Összefoglalás

A stratégia alkalmazásakor a tanuló kiemeli a szövegből a lényegét: a legfontosabb adatokat, információkat, összefüggéseket, Az összefoglalás önellenőrző funkciója azt a célt is szolgálja, hogy a tanuló visszaemlékezzen az olvasottakra. A folyamatot támogathatja a vázlatkészítés.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

Miről beszélt az író?

Mit tanultál meg ebből a bekezdésből?

Mi volt a legfontosabb számodra a szövegből ahhoz, hogy megértsd az x jelenséget?

Foglald össze a szöveget!

Melyek voltak a legfontosabb dolgok, amiket megtudtál?

Könnyű vagy nehéz volt a szöveg? Miért?

m) Az olvasottak megbeszélése

A folyamat során a tanuló megvitatja társaival, a pedagógussal az olvasottakat a jobb megértés ellenőrzésének az érdekében. A hangos gondolatmegosztás során a tanár információt kap a tanulók olvasási és megértési folyamatairól. A „Légy tanár” stratégia során a tanuló tanár szerepben próbálja a többieknek bemutatni az olvasottakat.

Példák a stratégiához kapcsolódó tanári kérdésekre:

A társad is úgy értette a szöveg mondanivalóját, mint te?

Van olyan fogalom, amelyben bizonytalan vagy?

Kérd ki róla a társad véleményét!

Beszélgétek meg, mire juttok közösen!

Hogyan tudnád ezt a fogalmat úgy elmagyarázni, hogy a társad megértse?

4.2.1. A stratégiaválasztás alapelvei

- A szöveg választásakor érdemes figyelni a tanulók életkori sajátosságaira, fejlettségi szintjükre, a szövegtípológiára, a sokszínűségre, a szöveg érdekes voltára, a szöveg tartalmi, formai sajátosságaira.
- A stratégiák alkalmazása már az alsó tagozaton elkezdődhet figyelembe véve a fokozatosság elvét.
- A stratégiák tanítása akkor hatékony, ha megfelelő az osztály légköre, a tanulók bizalommal magyarázhatnak, cserélhetnek gondolatokat.
- A folyamat alapja az explicit iránymutatás, mely a tanár hangos gondolkodására épül.
- A tevékenység/metakogníció folyamata során a tanulónak lehetősége van választani a stratégiák közül.
- A folyamat során a tanár javaslattevő szerepe az elsődleges a javító szerep helyett.

4.3. Szövegértési stratégiák a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás támogatásával

A folyamatot kiegészíti az a szövegértési stratégia, mely a szövegek összehasonlítása során a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretekre épül.

Szövegértési stratégia	Sorszám	Helye az olvasás folyamatában			Nehézségi szint A = alapszint K = Középszint H = Haladószint
		Olvasás előtt	Olvasás közben	Olvasás után	
A szöveg típusának a felismerése	1.	X	X	X	K
A szöveg fajtájának a felismerése	2.	X	X	X	K
A szövegalkotó céljának a felismerése	3.		X	X	K

Szövegértési stratégia	Sorszám	Helye az olvasás folyamatában			Nehézségi szint A = alapszint K = Középszint H = Haladószint
		Olvasás előtt	Olvasás közben	Olvasás után	
A szöveg ismérveinek azonosítása a szöveggel kapcsolatos metanyelvi elemek segítségével	4.			X	H
A szövegek összehasonlítása a szöveggel kapcsolatos metanyelvi elemek segítségével	5.			X	H
Az egyéni szövegértési stratégia komponenseinek megfogalmazása	6.			X	H

6. ábra: A metanyelvi tudásra épülő egyéni stratégia komponensei

Zsigmond (2008) a tanulás támogatása céljából a metatudásfajtákat tartalom és típus szerinti rendszerezéssel teszi kézzelfoghatóvá a gyakorlat számára, ezek a szövegértési képesség fejlesztésére értelmezve:

A tartalom szerinti metatudás fajtái:

- feladatra vonatkozó (pl. A dokumentumtípusú szövegeket azért értem meg nehezebben, mert.....),
- személyre vonatkozó (pl. X azért érti meg jobban a tankönyvi szöveget, mert...),
- stratégiákra vonatkozó (pl. Ha a szöveg olvasása közben jegyzetek is, akkor gyorsabban tanulok).

A típus szerinti metatudás fajtái:

- deklaratív tudás, amely a "tudni mit" kérdésre ad választ. (pl. Az elbeszélő típusú szövegeket könnyebben megértem, mert...),

- b) procedurális tudás, amely a "tudni hogyan" kérdésre válaszol (pl. *Ha figyelek a szöveg címére, akkor...*),
- c) kondicionális tudás, amely a "tudni mikor és miért" kérdésre ad választ (pl. Akkor érdemes aláhúznom a szövegben a lényegyet, ha kérdésekre kell majd utána válaszolnom).

A rendszer összetevői a pedagógiai gyakorlatban nem különíthetők el élesen egymástól. Az általános "tudni mit", "tudni hogyan", "tudni mikor és miért" kérdések a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a következőképp értelmezhetők:

- a) Milyen típusú szövegeket ért meg a tanuló nehezen?
- b) Miért érti meg ezeket a szövegeket nehezen?
- c) Milyen fogódzók léteznek a nehezen érthető szövegek olvasásához?

Ha a fejlesztés folyamata azoknak a válaszoknak a megtalálására épül, amelyek ezekre a triviálisnak tűnő kérdésekre adhatók, nemcsak metakognícióra alapozott olvasási stratégiákra van szükség, hanem a szövegértési stratégia azon komponensére is, amely a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudást foglalja magába, amelyre a kérdésekre adandó válaszok megfogalmazásakor támaszkodhat a tanuló.

- 7–8. osztályban a tananyagként meghatározott mondatban tanításának „top-down” szemléletű, alternatív megközelítésével lehet a leíró, ill. magyarázó típusú szövegek szerkezeti sajátosságait vizsgáló műveleteket végeztetni. A problémaalapú tanulás módszerének alkalmazásával a szöveg egésze felől közelítve a cél a válaszkeresés az olyan típusú kérdésekre, mint *Mitől leíró/magyarázó a szöveg? Mi a célja a szövegnek? A közlő milyen nyelvi, (grammatikai, tartalmi, formai) eszközökkel próbálja elérni a célját?*

A szövegeken végzett összehasonlítási műveletek a típus szerinti metatudás-fajtákhoz vezetnek. A cél az, hogy a tanuló deklaratív grammatikai tudása segítségével a "tudni mit" kérdésre meg tudjon fogalmazni olyan típusú válaszokat, hogy: *A magyarázó típusú szöveget nehezebben értem meg, mert nem történetet mesél el.*

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás fejlesztése így módon hozzájárulhat a szövegértési stratégiák kialakításához is (vö. Adamikné, 2006; Steklács, 2009).

Steklács 2006-os munkájában a reciprok tanítási módszer²⁸ lényegének megfogalmazásakor a stratégia és a metakogníció kapcsolatára is rámutat. A reciprok tanítási módszer alkalmazásakor a beszélgetés közben a saját kognitív folyamatok megismerése, kivetítése, metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítása zajlik (Steklács, 2006).

A metakognitív tudatosságon alapuló hatékony olvasási stratégiák fejlesztése változatos, tudományos ismeretterjesztő és élményt kínáló szövegekre épít, a tanárok a szövegértés modellezése közben explicit (világosan kimondott) módon metakognitív elemeket mutatnak a tanulóknak (vö. Steklács, 2009; Block és mtsai., 2002).

²⁸ A reciprok tanítási módszer alkalmazásakor a tanuló megfogalmazza (kivetíti) saját olvasási folyamatairól szóló ismereteit, vélekedéseit, így a tanár nyomon tudja követni a tanuló metakognitív tudásának alakulását (Palincsar–Brown 1984; Steklács, 2006). Ez úgy zajlik a gyakorlatban, hogy a tanulók elmagyarázzák a tanárnak és egymásnak, hogy hogyan oldottak meg, oldanának meg egy-egy feladatot, problémát (Oczkus, 2003).

5. Kompetencia, explicit és implicit tudás, képesség a nyelvészet és a pedagógia határán

5.1. A kompetencia fogalma a neveléstudományban a fejlesztés nézőpontjából

A kompetencia olyan tudásforma, amelyet az egyén az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén sajátít el. Intenzív jellegű, fejlődése nem egyszerűen kumulatív, hanem „erősödés” jellegű. (Csapó, 2004).

5.2. Explicit és implicit tudás

A különböző kompetenciaértelmezésekben közös, hogy a kompetencia valamiféle tudást jelent. A tudás fogalma legalább annyira szerteágazó a köznap és a tudományos megközelítésben, mint a kompetencia szó értelmezése, és a „tudásháború” épp a kompetencialapú oktatás bevezetésével a köznevelésben komoly csatározásokhoz, gyakran álcsatákhoz vezetett. A „kompetenciadivat” hívei szerint a munkaerőpiac elvárásait szem előtt tartva, a használható tudást előtérbe állító procedurális tudás fejlesztése a cél a köznevelésben, a lexikális, deklaratív tudás tanítása az „ősellenség” (Pléh, 2017), amit feltétel nélkül le kell győzni. A csata a praktikus, dinamikus, állandó változásban lévő emberi tudást állítja szembe a „madárijesztőként” emlegetett porosz „magolós” iskolai tudással (Pléh, 2017). Nem vitatható az a tény, hogy a mindennapi életben való boldoguláshoz, használható, alkalmazható tudásra van szükség (Csapó, 2009), ugyanakkor az sem tagadható, hogy a porosz iskolarendszer Nobel-díjas tudósok, kutatók sorát adta a világnak (Pléh, 2017).

A kognitív megközelítés szerint a tudás egyik fajtája a megismerés eredményeként létrejövő ismeretjellegű/deklaratív/elméleti tudás, a másik a cselekvéssel, a tevékenységgel kapcsolatos képességjellegű/operatív/procedurális/praktikus tudás. A pedagógiai gyakorlatban a deklaratív és procedurális tudás fogalma használatos. A „tudni mit” deklaratív tudást a különböző képzetek, fogalmak, leírások, tények és adatok alkotják, a „tudni hogyan” procedurális tudás az ismereteknek a gyakorlatban történő alkalmazása, cselekvések, tevékenységek végrehajtása (vö. Lappints, 2002: 56–57). Az olvasással kapcsolatos deklaratív tudásra példa az ábécé betűinek ismerete, a betűk összeolvasásának a képessége a procedurális tudás. A tudás harmadik fajtája is érdekes számunkra: a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudatosság.

A szövegértési képesség fejlesztésének szempontjából olyan szöveggel kapcsolatos explicit (közvetlen) tudáselemek azonosítása a cél, amelyek segítik a szövegértési képesség implicit (közvetett) tudásának fejlesztését, a gyakorlatban eszközként használhatók a szövegértési műveletek végeztetése folyamán. Ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy az írásbeli közlés olyan összetett cselekvés, melynek a grammatika csak az egyik komponense, és szükséges, hogy a szövegértés során a sajátosan kommunikációs szempontokat: a szándékot, a helyzetet, a szerepet, a grammatikai változatokat, a tagolást, a szórendet, az utalásokat, valamint a közlés technikai oldalát, a helyesírást egyben tartsuk (Bánréti, 1979; Sejtes, 2006b).

A tanulók már meglévő, automatikusan működő grammatikai tudását kell explicitté tenni, hogy újabb és újabb kommunikációs helyzetekben tudatosan alkalmazhatók legyenek (vö. B. Nagy, 2005).

- Ha a kognitív, funkcionális, pragmatikai szemléletmódot a szövegértési képesség fejlesztésének viszonylatában értelmezzük,
- az explicit és implicit tudásrendszerben gondolkodva a nyelvi egység, a szöveg azonosítása és meghatározása mellett a nyelvi tevékenységre, a szövegértés kognitív folyamataira esik a hangsúly, a kettő egységes rendszerben kezelhető a fejlesztés folyamatában;
- a kontextusfüggő megnyilatkozások folyamatában dinamikusan létrejövő jelentés az elsődleges, nem egyszerűen a nyelvi formákhoz többé-kevésbé stabilan hozzátartozó jelentés;
- a nyelvi tevékenység és a szövegértés társadalmi, kulturális, kognitív keretbe ágyazódik (vö. Tátrai, 2011: 18).
- Ez a használatközpontú megközelítés azért rendkívül fontos a fejlesztés folyamatában, mert dinamikus szemléletmódjának megfelelően a tanulók már meglévő nyelvhasználati tudására épülhet a fejlesztési tevékenység. A szövegértésiképesség-fejlesztési folyamat középpontjában a nyelvi tevékenység áll, ugyanakkor a szövegeken, szövegekkel végzett összehasonlítási műveletekhez szükséges a tanulók szöveggel kapcsolatos metakognitív tudásának, metanyelvi ismereteinek fejlesztése is. Azt azonban szem előtt kell tartani, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteknek eszközként és nem célként kell megjelenniük az osztálytermi gyakorlatban.

5.3. A szövegértési képesség fogalma társadalmi dimenzióban az anyanyelvi kommunikáció aspektusából

Az információ tudás, az információ hatalom! szlogent már-már axiómaként kezeljük, mivel információs társadalmunkban az információhoz való gyors hozzájutás, az információk megértése, birtoklása létszükséglet. Így az olvasás-szövegértés fogalom társadalmi nézőpontból közelítve különösen felértékelődött a hétköznapiakban, a kutatásokban és az oktatáspolitikában (Zs. Sejtés, 2016c).

A szövegértési képesség a tudás háromdimenziós rendszerében (szakértelem, műveltség, pszichológiai sajátosságok) értelmezve tartalmi, mennyiségi jellegű, mérhető, transzferálható (releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége) társadalmilag értékes tudás (Csapó, 2009a).

A szövegértési képesség meghatározó módon befolyásolja az iskolai, a munkaerő-piaci és a társadalmi sikerességet, az egyén boldogulását, személyiségének alakulását (vö. Schnotz Schnotz–Molnár, 2012). Ebben a megközelítésben Schnotz és Molnár a szövegértést olyan készségként definiálja, amely szükséges:

- a) az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez,
- b) a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez,
- c) az erre az információra történő reflektáláshoz.

A szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk társadalmi és személyes célok elérésére. A szövegértésbe beletartozik a stratégiahasználat is (Schnotz–Molnár, 2012: 91).

Nagy (2004) nyomán D. Molnár és mtsai. (2012) az olvasást tevékenységként határozzák meg, olvasási képességnek azokat a pszichikus, feldolgozó műveleteket, procedurális/implicit tudást tartják, amelyek a folyamat működését elősegítik. A mérésekhez egyértelműen a szövegértési kompetencia fogalmát társítják. A szövegértést olyan folyamatként határozzák meg, „amely során az egyre nagyobb szövegegységek explicit és implicit információstruktúrájának a leképezése zajlik az egyén előzetes tudásának, céljainak, társas viszonyrendszerének a kontextusában.” (D. Molnár és mtsai., 2012: 18)

6. A szövegértés tanulásieredmény-alapú megközelítése

A tanulási eredményalapú megközelítés alapja, hogy a résztvevőnek a tanulással a tanulási szakasz végére milyen kimeneti követelményeknek kell megfelelnie (Farkas, 2017). A kompetencia-leírás a Magyar Képesítési Keretrendszerhez illeszkedően a tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség kontextusában meghatározott cselekvő szintű megközelítést foglalja magába.

Ebben a fejezetben azonosítom a tanulási eredményalapú megközelítés azon komponenseit, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a pedagógusok szövegértési képességfejlesztő tevékenysége hatékonyabbá váljon.

6.1. Tudás, ismeret

A szövegértési képesség fejlesztéséhez szükséges deklaratív tudást foglalja magába.

Cél:

- a szövegértés fogalmának, társadalmi és alkalmazási aspektusának ismerete,
- a szövegértésiképesség-mérések tartalmi kereteinek, valamint az általános olvasási stratégiák és a szövegelemzési eljárások tudása,
- a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudáselemek ismerete,
- a szövegismérvek azonosítása,
- a saját szövegértési stratégiák megfogalmazása,
- az élménykináló, ismeretközlő, adatközlő szövegek sajátosságainak felismerése a szövegek összehasonlítása során.

6.2. Képesség

A procedurális, az ismeretalkalmazó tudást foglalja magába.

Cél:

- az alkalmazási dimenzió fókuszba kerülése a szövegértésiképesség-fejlesztési folyamata során,
- a szövegértés gondolkodási műveleteinek végzése,
- a szövegismérvek felismerése a gyakorlati alkalmazás során,
- a különböző szövegtípusok, szövegfajták formai és tartalmi összehasonlítása,

- a szerzett ismeretek és módszerek továbbgondolása, saját gyakorlatba való adaptálása.

6.3. Attitűd

Az érzelmi, emocionális komponens, elkötelezettség, a szakmával, a munkára és a tanulásra vonatkozó felfogásbeli kérdések, értékelő viszonyulások, viselkedési és magatartásformák összessége tartozik az attitűdhez.

Cél:

- a szövegértési képesség tantárgyközi kompetenciaként kezelése a fejlesztési folyamat során.
- annak a szemléletnek az elfogadása, mely szerint a metakognícióra alapozott egyéni olvasási stratégiák kialakítása lehetséges szövegnyelvészeti elemek felhasználásával,
- a szövegtipológiai kutatások megismert eredményeinek elfogadása.

6.4. Autonómia, felelősség

A tevékenység azon jellemzője, hogy az egyén milyen önállósággal tudja a tevékenységet végrehajtani, miben képes egyéni feladatmegoldásra, és milyen támogatásra van még szüksége, illetve miért vállal felelősséget, hogyan vesz részt a társas környezetben zajló tevékenységekben.

Cél

- elköteleződés kialakítása a tanulók szövegértési kompetenciáinak egyéni fejlesztési módszerei iránt,
- a szövegértésiképesség-fejlesztés tantárgyspecifikus módszereinek alkalmazása a fejlesztés folyamatában,
- műveleteknek megfelelő önálló feladatalkotás,
- különböző típusú szövegek választása.

7. A fejlesztési folyamat tartalmi keretei anyanyelv-pedagógiai aspektusból

7.1. Előzmények: nyelvészeti elméletre épülő szövegértési képességfejlesztő programok

Az általam ajánlott fejlesztési folyamat kidolgozását az inspirálta, hogy a mérések bizonyos tartalmi elemei (az olvasás célként és eszköztudásként kezelése, a szövegértési stratégiafejlesztés fogalmainak megjelenése) a 2000-es évek óta nyomon követhetők a köznevelés alapidokumentumaiban, ugyanakkor csak igen kevés anyanyelv-tanítási program, tankönyv vállalta fel a célirányos, elméleti nyelvészeti alapokra épülő szövegértési képesség fejlesztését. Több mint harmincéves tanári gyakorlatom során nemcsak megismerkedtem ezekkel a modellekkel, hanem alkalmaztam is azokat a szövegértési képesség fejlesztésének tanítási-tanulási folyamatában. Ezek rövid összegzésével azt szeretném láttatni, hogy miért, és milyen utat bejárva jutottam az általam javasolt fejlesztés keretéig, amelyben az alább ismertetett programok bizonyos elemeit is felhasználtam.

Az első, szövegtani modellre, a szemiotikai textológiára épülő anyanyelvi kísérlet Petőfi S. János (1982) nevéhez fűződik. Nyelvészeti-logikai, szemantikai jellegű, integrált szemléletében a szöveget komplex nyelvi jelként kezelte, amelynek összetevőiként a szöveggrammatikát, világsemantikát nevezte meg a „szövegstruktúra-világstruktúráktúra-elméleti keretben. A Petőfi S. és mtsai. (1992, 1993, 1994) által továbbgondolt modell elsősorban a szépirodalmi szövegek kreatív, produktív megközelítéséhez próbált elméleti és gyakorlati segítséget adni. A modell összetett volta, bonyolultsága okán, valamint a közoktatás struktúrájához illeszkedő taneszközök hiánya miatt nem terjedt el a gyakorlatban.

A közoktatás nagyobb szegmensére ható, kommunikációközpontú, képességfejlesztő anyanyelv-tanítás az 1980-as évektől a Zsolnai József által kidolgozott *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program* (NYIK), majd az 1990-es évek végétől Bánréti Zoltán vezetésével kidolgozott *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tízenéveseknek* (NYKIT) című képességfejlesztő, kísérleti alternatív, programcsomag bevezetésével kezdődött (vö. Kugler, 2017). Jelen munka a felső tagozatosok szövegértési képességének fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik, ezért a NYIK-program

részletes ismertetése a téma szempontjából nem releváns, mivel ez a program az alsó tagozatos oktatásban terjedt el leginkább.

Az NYKIT kísérleti, alternatív programcsomag deklaráltan a modern nyelvészeti iskolák eredményeit adaptálta (Bánréti, 1996–1997; vö. Kerber, 2002). Chomsky (1957) nyomán abból indult ki, hogy a nyelvi nevelés sajátos természetű, mivel a gyermek az iskolába lépés előtt tudja anyanyelvét, azaz anyanyelvének grammatikáját, a gyerek által ismert és használt nyelvi egységeket és szabályokat (Bánréti, 1994). A program a köznevelés számára merőben új nyelvészeti megközelítést ajánlott. A statikus, osztályozó nyelvtan lexikális ismereteinek elsajátíttatása helyett a műveleteken alapuló, kombinatorikus,²⁹ transzformációs nyelvtan képességfejlesztő tevékenységeire épített. A generatív³⁰ mondattan kombinatorikai műveleteit kiterjesztette a szövegépítkezés mondattani viszonyaira. Heurisztikus szöveg szemlélete arra épült, hogy a szövegfeldolgozó műveleteket tantárgyfüggetlen módon kell tanítani; a különböző típusú szövegekkel, szövegeken végzett műveletek (a téma megtalálása, a tények és hipotézisek megkülönböztetése, következtetések megállapítása, a szövegek kontextusba helyezése, a szövegalkotó szándékainak kikövetkeztetése, a szöveg céljának és a szövegtípusok összefüggéseinek felismerése) támogatják a szövegértési képesség fejlesztését (vö. Bánréti, 1981, 1994). Az alternatív program széles körű elterjedését akadályozta, hogy a magyartanárok maguk sem tanultak generatív grammatikát, pedagógiai eszköztáruk hiányosnak bizonyult a tevékenykedtetésen, differenciáláson alapuló képességfejlesztő tanítási-tanulási folyamat megvalósításához (vö. Kerber, 2002).

A 2000-es PISA-sokk hatására az akkori Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája, valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) részeként megfogalmazott Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében projektszintű fejlesztések (Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag SuliNova, Educatio Kht. 2005) indultak, melyek a résztvevő intézmények számára tartalmi és módszertani megújulást hoztak. Az

²⁹ A kombinatorikus szó jelentése ebben a kontextusban: véges számú szóból végtelen számú mondatot lehet létrehozni véges számú nyelvtani szabály, szabályszerűség segítségével.

³⁰ A generatív grammatika szerint a beszélőnek a képessége, hogy véges számú nyelvi elemről bizonyos szabályok figyelembevételével és transzformációk elvégzésével végtelen számú mondatot alkosson, és el tudja dönteni, hogy az adott mondat mikor helyes vagy helytelen.

óvodától a 12. évfolyamig fejlesztett programcsomagok az alábbi területeket fedték le: szövegértés-szövegalkotás, matematika-logika, idegen nyelv, szociális, életvitel, életpálya-építés, óvoda. Megjelentek a tanórákon a kompetenciaalapú oktatás speciális eszközei és szervezeti formái: kooperatív csoportmunka, projektmunkák, infokommunikációs eszközök használata, pedagógusok közötti együttműködés. A tantárgyi és tanórai kereteket átlépve modulokban, kereszttantervi keretekben működött. A program a NYKIT-hez hasonlóan tantárgyfeletti célként jelölte meg a szövegértési képesség fejlesztését minden tanórán, ehhez speciális taneszközöket, fejlesztettek: pl. a szövegértési képesség fejlesztésének lehetőségei a matematikaórán. Mindhárom programtípusban (műveltségterületi, kereszttantervi, tanórán kívüli) célirányosan megjelent a szövegértési képesség fejlesztése.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett a szövegértés, szövegalkotás tantárgy keretében zajlott az integrált magyartanítás (irodalom és anyanyelv együtt), mely a mérések eredményeit figyelembe véve a kommunikációközpontúságra, a tevékenységcentrikusságra, a rendszerességre, a differenciáltságra és a kutatószemléletre épült (Pála, 2009).

- A programcsomag előrevivő újdonsága az volt, hogy az első olyan általános szakmai koncepció, amely a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a szövegértés fogalmát úgy határozta meg, hogy egységes nyelvészeti keretben igyekezett kezelni a szépirodalmi és a mindennapi élet szövegtípusait, szövegfajtaát, valamint a fejlesztést a NYKIT-programban is alkalmazott szövegekkel, szövegeken végzett műveletekre építette. Annak ellenére, hogy egységes szövegtani elmélet, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi megközelítés nem körvonalazódott világosan a programban, a szöveggel kapcsolatos műveletek segítették a szövegről való gondolkodás kialakulását (vö. Kálmán-Molnár, 2009).
- A program az olvasást kissé leegyszerűsítve szövegértési tevékenységként kezelte; a pszicholingvisztikai, pedagógiai kutatások eredményeit figyelembe vevő olyan célorientált, előismereteken alapuló, az olvasó motivációjától függő konstruktív folyamatnak tartotta, melynek során az előzetes ismeretek folyamatos és tudatos mozgósítása zajlik, miközben „az olvasó a szavakból, mondatokból megkonstruálja, megépíti magában a szöveg által felidézett világot, valóságdarabot, jelentés-összefüggést.” (Szövegértés-szövegalkotás

kompetencia-terület általános szakmai koncepció, 2002; Arató–Kálmán, 2005).

A fejlesztések rendkívül gyors üteme, az iskolai bevezetés sürgető kényszere miatt rendszerszintű elő- és utómérések, hatásvizsgálatok nem készülhettek az eredmények dokumentálására (Kerber, 2011). A fejlesztő programban résztvevő 361 iskola a projektzárás után, a fenntartási időszak elteltével oktatáspolitikai koncepcióváltás miatt nem tudta folytatni a munkát. A programcsomagok közül a szövegértés-szövegalkotás tananyagai csak elektronikusan a Magyartanárok Egyesülete honlapján³¹ érhetők el, osztálytermi alkalmazásuk munkatankönyv-jellegük miatt nehezen megoldható. A kidolgozott kerettantervek nem használhatók, a programhoz fejlesztett tankönyvek hiányoznak a választható tankönyvek listájáról (Zs. Sejtes, 2016a). Ugyanakkor a program szövegértés-szövegalkotás koncepciójának kommunikációközpontú nyelvészeti szemlélete, a dinamikus szövegértési képességfejlesztést támogató, tevékenységcentrikus módszertana elengedhetetlen egy funkcionális nézőpontú, szövegértési képességet fejlesztő folyamat megtervezésénél.

A röviden ismertetett, célzottan szövegértési, szövegalkotási képesség fejlesztésére fókuszáló kísérleti, alternatív programok csak szórványosan terjedtek el a magyar köznevelésben. Rendszer- és képességfejlesztő megközelítésük igen előrevivő volt, modern pszichológiai, pedagógiai, nyelvészeti elméleteken alapultak, azonban a nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység funkcionális szemléletű összekapcsolása nem jelent meg markánsan a gyakorlati megvalósításban; az 1990-es évek metakognitív kutatásainak eredményei, valamint a szociokognitív megközelítés nem épülhettek be a programok tanítási-tanulási koncepciójába.

7.2. Az R-J-R modell szerepe a szövegértési képességfejlesztés folyamatában

A szövegértési képesség fejlesztésekor az egyéni szövegértési stratégia kialakításához a szövegek összehasonlítása során szükség van a tanulók kritikai gondolkodására, melynek fejlesztése a folyamat célja és hozadéka is egyben. Fontos, hogy a tanulók a szövegekkel való találkozást élményként tapasztalják meg, ugyanakkor meg tudják fogalmazni, hogy mit jelent számukra az információval való találkozás,

³¹ Magyartanárok Egyesülete honlapja <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/>

hogyan értik meg a szöveget, az abban foglalt tartalmakat miként alakítják át a maguk számára is használható információvá (vö. Bárdossy és mtsai., 2002: 172–174).

Ennek egyik támogató eszköze lehet a ráhangolódás–jelentésteremtés–reflektálás (R–J–R) modell. A konstruktivista pedagógia tanulásszemlélete azért alkalmas a szövegértés képesség fejlesztésére, mert a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos előzetes tudásra építhető a fejlesztési folyamat. A stratégiaalakítás során a tanuló interaktívan részt vehet a szöveg jelentésének megteremtésében, a reflektálás során pedig a tanuló olyan kérdésekre válaszolhat, hogy: *Miért értettem meg könnyen az elbeszélő típusú szöveget? Miért értem nehezen a dokumentum /magyarázó típusú szöveget? Mi az, ami segítette / akadályozta a megértést? Miben hasonlítanak / különböznek a szövegek?*

A modell fejlesztőórákon való folyamatos alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanulók fokozatosan felelőssé váljanak a saját szövegértési képességük fejlődéséért. (vö. Pethőné, 2005: 82). A cél annak kialakítása, hogy a tanulók ellenőrizni, irányítani tudják saját megértési folyamataikat, hogy alkalmassá váljanak önállóan is az írott és hallott szövegek megértésére

Ezt támogatja az a nyelvészeti és pedagógiai modell (Lásd: 2.4., 3–6.), amely rendszerszerűen láttatja a szövegértési képességfejlesztés keretét. Az (R–J–R) modell alkalmazása során a szövegeken szövegekkel végzett műveletek automatizálódnak, és azokat a tanulók az önálló szövegfeldolgozás során is alkalmazni tudják.

a) A ráhangolódás (vagy felidézés) szakasza

A tanítási-tanulási folyamat elején a tanulók aktívan felidézik a szövegről / az adott szövegtípusról, -fajtaról / szövegértésről fejükben lévő tudást, gondolkodni kezdenek a szöveggel, szövegmegértéssel kapcsolatos témáról. A meglévő értelmezői keret feltárása azért szükséges, mert a már meglévő, szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos tudáshoz kapcsolhatja az új ismereteket a tanuló, és ezeket a saját meglévő kontextusába tudja beágyazni. A fejlesztési folyamat fókuszában az áll, hogy az új ismereteket a már meglévő ismeretekkel kapcsolja össze a tanuló abból a célból, hogy a korábbi valós és vélt ismeretek felelevenítése segítse az új információ hosz-

szú távú memóriába kerülését. A felidézés szakaszában a szövegekkel, szövegértéssel kapcsolatos ellentmondások feloldására és a tévedések korrigálására is sor kerül.

Ez előzetes tudás lehet az adott óra témájához illeszkedő szöveggel, szövegtípusokkal,-fajtákkal kapcsolatos ismeret (Lásd: 3.), a szövegértéshez (stratégiákhoz (Lásd: 4.)) kötődő információ.

Az evokatív (felidező) szakasz lehetséges technikái: szófelhő, listázás, gondolat-térkép, pókháló-ábra, fűrtábra, T-táblázat (grafikai szervező), jóslás, TTM (Tudom–Tudni akarom–Megtanulom (grafikai szervező), háromlépéses interjú ... (Pethőné, 2005³²).

b) A jelentésteremtés (vagy jelentéstulajdonítása) szakasza

Ebben a szakaszban találkozik a tanuló a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos új információkkal. A cél az, hogy a ráhangolódás szakaszában kialakult figyelem fennmaradjon, ami támogatja a tanulókat abban, hogy nyomon tudják követni, monitorozzák saját szövegértési folyamatukat. Ez azért fontos, mert az egyéni szövegértési stratégia kialakításának módja az, hogy a tanuló folyamatosan figyelemmel kísérfje, hogy *mit, miért és hogyan* tesz a folyamat során, *mi az, ami eredményes, és mi az, ami kevésbé hatékony* számára. A szövegértési feladatok végzése közben a tanulók kérdeznak, vázlatot, jegyzetet készítenek, melynek során figyelemmel kísérik saját megértési folyamataikat, az új információkat aktívan építik saját gondolkodási hálójukba. Hidat építenek az új és a már meglévő szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos ismeretek között, ami elősegíti az új információk beágyazódását.

A jelentésteremtés szakaszának lehetséges technikái: egyéni jegyzet, vázlat, rövid összefoglaló, kreatív írás ... (Pethőné, 2005).

c) A reflektálás szakasza

Ebben a fázisban szilárdulnak meg a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos ismeretek, és alakulnak ki a témához kötődő új gondolkodási keretek, itt jön létre a maradandó tudás. A szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos konceptuális váltás kialakul-

³² A technikák részletes leírása megtalálható Pethőné Nagy Csilla Módszertani kézikönyvében a 205–301. oldalig (Pethőné, 2005).

lásának feltétele a folyamatos tanulói aktivitás. A tevékenységek során a tanulók maguk fogalmazzák meg a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos új gondolatokat és információkat, melynek során kialakulnak az új gondolati sémák. Ebben a szakaszban zajlik az új ismeretek saját kontextuális keretbe helyezése, az egyéni megértési folyamat monitorozása annak érdekében, hogy a tudás maradandóvá váljon. A szakaszban a tanulók közötti gondolatcsere generálása támogatja a megértést. A kialakuló viták során a tanulók egymás gondolkodásmódját is megismerik, így a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos egyéni tudásrendszer is változik, új módosult koncepció alakul ki. Fontos, hogy ebben a szakaszban nem ismétlés zajlik, hanem az egyéni értelmezői keret kialakítása, a változatos helyzetekben való felhasználás segítése történik (vö. Bárdossy és mtsai., 2002: 172–174; Pethőné, 2005: 82–87).

A reflektálás szakaszának lehetséges technikái: barkochba, activity, *Ki vagyok én? Kérdezz! Felelek!*, sarkok, *Állj párba!*, akadémikus vita, disputa, érvek kártyán, reflektív összefoglaló (kulcsszavak), kilépőkártya, közzététel, villamosszék, pletykajáték, ... (Pethőné, 2005).

7.2.1. A szófelhő is szöveg?! – avagy a digitális szövegek a fejlesztési folyamatban

Napjaink szövegértésiképesség-fejlesztési folyamatának egyik anomáliája, hogy míg a kompetenciaméréseken a tanulóknak digitális platformokon kell megoldani a feladatokat, addig a középiskolai felvételit papíralapon írják a diákok. Annak ellenére, hogy az anyanyelvi és digitális kompetenciák egyszerre működnek az e-olvasás folyamatában (Gonda, 2015), a kognitív, funkcionális, pragmatikai modell alkalmazható a nyomtatott és digitális szövegek feldolgozásakor is az anyanyelvi kompetencia részeként. Ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy speciális, digitális, szövegolvasási stratégiákat kell működtetni az e-olvasás során, melyet Gonda (2015) tanulmányában példákkal is illusztrál.

Olvasási stratégia az olvasás folyamata szerint	A digitális szövegek olvasásakor alkalmazott kiegészítő stratégiák	Navigációs lehetőségek
az előzetes tudás aktiválása	a weboldalak szerkezetéről	görgetősávok használata
	a keresőmotorok használatáról	a kulcsszó begépelése, a weboldal címének begépelése
következtető stratégiák	a szöveg további, az adott képernyőn nem látható elemeire	görgetősávok használata
	a többretegű szövegek egyes szövegelméire	ikonra, menüpontra, linkre való kattintás
önszabályozó stratégiák	kognitív műveletek összekapcsolása a szövegen végrehajtott fizikai cselekvéssel	ikonra, menüpontra, linkre való kattintás
	gyors információkeresési ciklus végrehajtása extrém rövid szövegrészekben	találatra kattintás

7. ábra: A digitális szövegek olvasási stratégiáinak és a navigációs lehetőségeknek a kapcsolata (Gonda, 2015)

Napjaink osztálytermi gyakorlatában elérendő cél, hogy a tanulók képesek legyenek összekapcsolni a magyarórán tanult szöveggel kapcsolatos explicit tudásukat saját nyelvhasználati, gyakorlati tapasztalatukkal, digitális kompetenciájukkal. Ezt hivatott támogatni az alábbi jógyakorlat bemutatása.

7.2.1.1. A WordArt és a Mentimeter alkalmazási lehetőségei az R–J–R-modellben

A WordArt és a Mentimeter tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásának célja ebben a megközelítésben a tanulók szöveggel kapcsolatos explicit tudásának elmélyítése.

Miért épp a WordArt és a Mentimeter?

A WordArt és a Mentimeter olyan kreatív és interaktív szemléltető eszközök, melyek szófelhő formájában, vizuálisan jelenítik meg a tanórai tartalom kulcsszavait. Az alkalmazások könnyen kezelhetőek, bármely tananyagtartalom összefoglalását lehetővé teszik. A változatos megjelenítés miatt több tanórán is alkalmazhatók,

motivációs értékkel bírnak. Tanórai felhasználásuk különböző célokat szolgálhat, beleértve a diákok érdeklődésének felkeltését, a kulcsfontosságú információk kiemelését; a tananyag megértését, összefoglalását kulcsszavakkal, illetve a reflektálást is támogatják

A) A WordArt és a Mentimeter alkalmazása az R–J–R modelljében a ráhangolódás (vagy felidézés) szakaszában

WordArt

A tanítási-tanulási folyamat elején a tanulók a WordArt alkalmazásával aktívan felidézhetik a szövegről / az adott szövegtípusról, -fajtaról / szövegértésről fejükben lévő tudást, gondolkodni kezdenek a szöveggel, szövegmegértéssel kapcsolatos témáról a pedagógus által elkészített szófelhő segítségével.



Szóveg szófelhő a WordArtban

Az alábbi felhasználási módok egy-egy tanóra ráhangolódási szakaszában használhatók.

- a) Tanári utasítás: Az előző órán tanult fogalmakat látjátok a szófelhőben. Válasszatok egy fogalmat az ábráról, írjátok körül. A többieknek ki kell találni, hogy melyik fogalomra gondoltatok.
- b) Tanári utasítás: Az előző órán tanult fogalmakat látjátok a szófelhőben. Az egyik fogalomra gondoltam. Próbáljátok kitalálni a barkochba szabályai szerint!

- c) Tanári utasítás: Mondjatok egy konkrét példát az általatok választott fogalomra. A többiek találják ki, hogy melyik fogalomra gondoltatok.

Mentimeter

Tanári utasítás:

- a) Vegyétek elő a tableteket / notebookokat / laptopokat. A bekapcsolás után írjátok be a böngészőbe a [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com)-ot majd a kivetített kódot.
- b) Írjátok be azokat a fogalmakat, melyek a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatban eszetekbe jutnak.
- c) Magyarazzátok meg, miért ezeket a fogalmakat írtátok a szófelhőbe!
- d) Az óra végén ezt a szófelhőt fogjuk kiegészíteni!

A két alkalmazás célja a meglévő, tanulói értelmezői keret feltárása. Ez azért szükséges a tanítási folyamatban, mert a már meglévő, szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos tudáshoz kapcsolhatja az új ismereteket a tanuló, és ezeket a saját meglévő kontextusába tudja beágyazni. A fejlesztési folyamat fókuszában az áll, hogy az új ismereteket a már meglévő ismeretekkel kapcsolja össze a tanuló abból a célból, hogy korábbi valós és vélt ismeretek felelevenítése segítse az új információ hosszú távú memóriába kerülését. A felidézés szakaszában a szövegekkel, szövegértéssel kapcsolatos ellentmondások feloldására és a tévedések korrigálására is sor kerül.

B) A WordArt alkalmazása a jelentésteremtés (vagy jelentéstulajdonítás) szakaszában

Ebben a szakaszban találkozik a tanuló a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos új információkkal. A szakasz célja, hogy a tanulók nyomon tudják követni, monitorozzák saját tanulási folyamatukat. A feladatok végzése közben a tanulók kérdeznek, vázlatot, jegyzetet készítenek, az új információkat aktívan építik saját gondolkodási hálójukba. Hidat építenek az új és a már meglévő szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos ismeretek között, ami elősegíti az új információk beágyazódását.

A WordArt alkalmazása egyéni munkaformában alkalmas arra, hogy a tanuló elkészítse a saját szófelhőjét. Munkájában külön színekkel jelölheti a már ismert és az új információkat.

C) A Mentimeter alkalmazása a reflektálás szakaszában

Ebben a fázisban szilárdulnak meg a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos ismeretek, és alakulnak ki a témához kötődő új gondolkodási keretek, itt jön létre a maradandó tudás. A szöveggel, szövegértéssel kapcsolatos konceptuális váltás kialakulásának feltétele a folyamatos tanulói aktivitás. Ebben a szakaszban zajlik az új ismeretek saját kontextuális keretbe helyezése, az egyéni megértési folyamat monitorozása annak érdekében, hogy a tudás maradandóvá váljon. Fontos, hogy ebben a szakaszban nem ismétlés zajlik, hanem az egyéni értelmezői keret kialakítása, a változatos helyzetekben való felhasználás segítése történik.

a) Tanári utasítás:

- Vegyék elő a tableteket / notebookokat / laptopokat. A bekapcsolás után írjátok be a böngészőbe a mentimeter.com-ot, majd a kivetített kódot.
- Írjátok be azokat a fogalmakat, melyek a szöveggel, szövegértéssel kapcsolatban eszetekbe jutnak!
- Magyarázzátok meg, miért ezeket a fogalmakat írtátok a szófelhőbe!

A jógyakorlat címében megfogalmazott kérdésre a válasz, hogy *A szófelhő is szöveg!*. A WordArt és a Mentimeter eszközként való használata az R–J–R modellben alkalmas arra, hogy a tanulók szöveggel kapcsolatos ismeretei interaktív módon szilárdulhassanak meg összekapcsolva anyanyelvi és digitális kompetenciáikat.

7.3. Az olvasási folyamat osztálytermi környezete szociokognitív megközelítésben

Az elméleti nyelvészet (kognitív funkcionális irány) (Lásd: 2.) és az elméleti pedagógia eredményeinek (Lásd: 2.4.1.) tudatos gyakorlati alkalmazhatóságát támogatja Ruddell és Unrau (2004) szociokognitív³³ modellje.

Az olvasás osztálytermi környezetét vizsgáló kutatás, azért fontos, mert a tanuló, a szöveg és a tanár hármában transzparenssé teszi a fejlesztés folyamatát. A pszicholingvisztikai kutatások eredményeihez (Lásd: 2.1-2.) illeszkedően abból

³³ Szociokognitív: A gondolkodás és a társas folyamatok egymásra hatását feltételező, arra épülő szemlélet.

indul ki, hogy az olvasás folyamán a tanulók aktívak, véleményt alkotnak, és monitorozzák előzetes feltevéseiket; a tanulók nyelvi fejlettsége nemcsak a gondolkodási folyamatokat befolyásolja, hanem közvetlenül hozzájárul az olvasási képesség fejlődéséhez. A tanulók nyelvi és olvasási tevékenységét a kommunikációs cél elérése okán nagyban motiválja a jelentés iránti igény. A jelentés dinamikus, mert az egyén, a szöveg és a kontextus változik, kölcsönösen hat egymásra. A tanuló nemcsak az írott szövegből alkotja meg a jelentést, hanem a szociális és kulturális környezetből is, ami hatással van nyelvi és olvasási teljesítményére. A tanár szerepe meghatározó a tantermi, szociális kontextusban, a jelentésalkotás megbeszélési fázisában (vö. Adamikné, 2006: 551). A tanuló és a tanár fejlesztési folyamatra vonatkozó szociokognitív tevékenységei, tényezői, valamint a szöveg jellemzői befolyásolják a szövegértés sikerességét.

Az olvasás osztálytermi folyamata során a **tanuló** előzetes vélekedéseit és tudását aktiválja, amit befolyásol a motiváció és a kognitív állapot: a nyelvismeret, a képességszintek, a stratégiák, a társadalmi és osztálytermi interakciók megértése. A tudás felhasználása és ellenőrzése a jelentésalkotás, monitorozás, célorientáció, tervezés, tudáselőhívás, reflektálás tevékenységeinek végzése közben zajlik. A jelentésalkotás osztálytermi interakció keretében valósul meg, amelynek eredményeként új szemantikai vagy lexikális tudás jön létre a szöveg interpretálása során; megváltoznak az értékek és a vélekedések, valamint a tanulói attitűd.

A **tanár** osztálytermi tevékenységét befolyásolja előzetes vélekedése és tudása a szövegértési képességfejlesztő folyamatról. A sikeres fejlesztés feltétele az élettapasztalaton alapuló érzelmi és ismereti állapot, az oktatásról alkotott vélekedések, a motiváció, az alkalmasság a tanításra, a szociokulturális értékek és vélekedések, valamint a kognitív állapot: az olvasó jelentésalkotó folyamatának, a tanítási és olvasási stratégiáknak az ismerete, az emberek és a világ ismerete. A fejlesztési folyamat során a tanárnak szüksége van a döntéshozó folyamatok ismeretére, alkalmazására; a megelőző tudáson, vélekedéseken és az adott helyzeten alapuló általános oktatási cél, oktatási stratégiák és a technikai lebonyolítás eszközeinek megtervezésére, valamint a megvalósítás során a monitorozás, ellenőrzés, reflektálás tevékenységeinek végzésére a célok elérése érdekében.

Az osztálytermi kontextusban a **szöveg** jelentését a tanuló és a tanár együtt alakítják a feladatok megoldása során úgy, hogy a tanár érzékeny a diákok által létre-

hozott jelentések, a szöveg, a feladat, a tekintélyforrás és a szociokulturális jelentések megértésére. A jelentésalkotás folyamatának lépései: a cél és a tervek megbeszélése, a háttértudás előhívása, a jelentésalkotás folyamatának párhuzamos monitorozása, melynek tényezői: az olvasó eredményei és a tanár döntéshozatala (vö. Adamikné, 2006: 552–553).

8. A szövegértési képesség fejlesztési folyamata a magyar-órán

Jelen fejezet célja egy intenzív, szövegértési képességet fejlesztő folyamat leírása. Az anyag figyelembe veszi a 13–14 éves tanulók életkori sajátosságait; egyéni metakognitív tudásukat az alkalmazási dimenzió szempontjából és nyelvi aspektusból támogatja, valamint a kompetenciamérések (Balázsi és mtsai., 2014) és a 20/2012. EMMI rendelet 3. melléklete által meghatározott tartalmi kereteire, mérési, értékelési kritériumokra épül.

A fejlesztés anyanyelv-pedagógiai kerete a *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciate-rület általános szakmai koncepció* (2002) alapján készült, annak kis mértékben átdolgozott verziója, mivel a munkaanyag szemlélete nagyrészt összeegyeztethető a kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti szemlélettel (l. 4.3.1.4.), valamint a l. 3.1. pontban leírt pedagógiai megközelítéssel.

8.1. A 7–8. osztályban megvalósítható fejlesztési folyamat tantárgy-pedagógiai jellemzői

- a) a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztését preferálja,
- b) a leíró nyelvtani kategóriák öncélú megtanulása helyett a nyelvi kreativitás adta lehetőségekkel az anyanyelvi kompetencia fejlesztését tűzi ki célul,
- c) míg a NAT (2020) és a KTT (2020) a követelményeket állítja fókuszba, a fejlesztés a használható tudás megszerzése okán arra épít, hogy a tanulónak mire van szüksége, mindez mely tevékenységformákkal, hogyan támogatható a tanítási folyamatban,
- d) a tanulók életkori sajátosságaiból fakadó szükségletekre építi a képességfejlesztést,
- e) a tanulást aktív, teremtő, kreatív folyamatként értelmezi, amelynek távlati célja a tudástranszfer³⁴ kialakítása,
- f) az olvasás értelmezése azon a kognitív megközelítésen alapul, hogy

³⁴ A megszerzett tudás átvihetősége.

- az olvasás olyan cél által vezérelt aktív, konstruktív folyamat, amelynek során az olvasó a szavakból, mondatokból megkonstruálja, a tanár segítségével a szöveg által felidézett világot, valóságdarabot, jelentés-összefüggést,
- a szövegértés az előismeretek folyamatos és tudatos mozgósítására épül, cél által vezérelt, az olvasó motivációjától függő, aktív tevékenység,
- a szövegértési képesség fejlesztésének meghatározó összetevője a szöveg jelentéstani-logikai struktúrájának és e struktúra visszatérő-formalizálható elemeinek felfedeztetése és tudatosítása.

Az anyanyelvtanítás céljaként a középpontban a nyelvi kompetencia fejlesztésének fontossága áll a következő funkcionális, pragmatikai tényezők mentén:

- a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban,
- a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértése és feldolgozása,
- a legkülönbözőbb céllal, környezetben és módon létrejött szövegek megértése és elemzése, kritikai feldolgozása,
- a nyelvi megalkotottság sajátosságaiból, a másodlagos, átvitt, képi kifejezőmódból adódó jelentések felismerése,
- a kommunikációs magatartásmódok és tevékenységek egyszerre kreatív és normatív használata,
- a szöveggel kapcsolatos nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztése,
- a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok, szövegfajták szerkezeti és jelentéstani jellemzőinek fölfedeztetésével,
- a metakognícióra, metanyelvi tudásra alapozott egyéni szövegértési stratégiák kialakítása és használata (Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció, 2002).

8.1.1. A szöveggel, szövegeken végzett speciális képességfejlesztő tevékenységek

- a) a szövegek összehasonlítása során a szövegek grammatikai és formai jellemzőinek felfedezése,
- b) a szövegtípusok és szövegfajták hasonlóságainak és különbségeinek felismerése a szövegismérvek alapján,
- c) a gondolkodási szinteknek megfelelő műveletek végzése a feladatmegoldás során,
- d) szabályszerűségek felfedezése: a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára,
- e) problémamegoldó stratégia kialakítása a szöveg logikai és tematikus szerkezete, nyelvtani tulajdonságai és a kommunikációs helyzet egységének egy keretben tartásával,
- f) a szöveg háttérmondatainak és előfeltevéseinek felfedezése a szöveg értelmezésében,
- g) a szövegre vonatkozó metanyelvi ismeretek alkalmazása a szövegekről való osztálytermi diskurzus során (*A Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció* (2002) átdolgozása alapján).

8.2. Teszt: a tanulói fejlesztést megelőző diagnosztikus mérés lehetséges eszköze

A szövegértési képesség mérésére szolgáló teszt³⁵ a tanulók szövegfogalommal kapcsolatos, metanyelvi tudását méri egy adott időpontban. A diagnosztikus mérés fókuszában az áll, hogy a tanulók milyen explicit és implicit tudással rendelkeznek a szöveggel kapcsolatban. A teszt a fejlesztési folyamatot támogató eredményre összpontosít, nem a tanulói teljesítmény érdemjeggyel történő értékelése a célja. Az eredményekből az egyénre szabott fejlesztés irányaira lehet következtetni.

A teszt megírása 35-45 percet vesz igénybe a 7-8. évfolyamon. A teszt kiértékelése az útmutató / javítókulcs segítségével egy normál témazáró javítási idejének

³⁵ A metanyelvi teszt tartalmának és bemérésének részletes kidolgozása megtalálható Zsigriné (2020) doktori értekezésében.

megfelelő. Az egyéni és osztály százalékos teljesítménye könnyen kiszámítható. A differenciálás eszköze lehet az egyéni eredményeket összegző értékelőlapok kitöltése, ami több időt vesz igénybe, ugyanakkor információkat kapunk arról, hogy az adott tanuló szöveggel kapcsolatos explicit és implicit tudása milyen a fejlesztés előtt.

8.2.1. A metanyelvi teszt felépítése

A 11 feladatból és összesen 106 itemből álló saját fejlesztésű teszt a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi, ismeretjellegű (explicit) tudását méri Beaugrande és Dressler (1981, 2000) szövegmodelljére, a szövegszerűség hét ismervére építve. A megoldások explicit vagy implicit kifejtést igényelnek. A mérőeszköz többségében nyitott, rövid választ kívánó itemeket tartalmaz (vö. Csapó, 2011).

A 11 tesztfeladat jellemzői:

1. feladat

A feladat célja a szövegfogalomhoz köthető ismeretek explicit módon történő feltérképezése. Annak vizsgálata, hogy a tanuló állításai a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) irányulnak. A tanulónak válaszolnia kell arra a kérdésre, hogy *Mitől szöveg egy írott szöveg?*

2–3. feladat

A feladatokban két látszólag azonos témájú (a népszerű művészlőről szóló) bekezdést kell összehasonlítani. A cél annak megállapítása, hogy melyik bekezdés szöveg, és miért.

A 2.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciónjukra támaszkodva felismerik-e a kohézió és a koherencia hiányát.

A 2.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

A 3.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciónjukra támaszkodva meg tudják-e állapítani a szövegszerűséget.

A 3.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

4. feladat

A 4. feladat célja, hogy a tanuló nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szöveggel kapcsolatos tudását explicit módon fejtse ki. Az idézőjel és a forrásmegjelölés használata tudatos ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e tanuló indoklásában.

5–9. feladat

Az 5–9. feladatok célja három azonos témájú (egészségi állapot), különböző beszédhelyzetben (beosztott-főnök levél, orvosi diagnózis, baráti levél) íródott szöveg összehasonlítása nyelvi, nyelvhasználati szempontok alapján.

Az 5–7.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése. Az 5–7.B) feladat célja a helyzetszerűség ismervének felismerése, implicit kifejtése.

Az 5–7.C) feladat célja a helyzetszerűség ismervének implicit alkalmazása.

Az 5–7.D) feladat célja a helyzetszerűség ismervének explicit megfogalmazása.

Az 5–7.E) feladat célja a koherencia ismervének implicit alkalmazása.

Az 5–7.F) feladat célja a koherencia ismervének explicit, metanyelvi megnevezése.

A 8. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a közös szövegismérveket meg tudja-e nevezni.

A 9. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

10. feladat

A 10.A–C) feladat célja három azonos témájú (csokoládéről szóló), különböző típusú szöveg összehasonlítása nyelvi, nyelvhasználati szempontok alapján.

A 10.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során meg tud-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

A 10.B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

A 10.C) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során felismeri-e a szándékolt és a helyzetszerűség ismérveihez köthető célfogalmakat.

11. feladat

A 11.A–B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az elbeszélő szöveg külső

és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályainak felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során, képes-e a szabályok megfogalmazására.

A feladat a líra műnemébe tartozó szövegfajta (vers) tartalmi és formai értelmezését kívánja. A szövegfajta választása tudatos, azt a hiányt is pótolni kívánja, hogy az OKM mérőeszközeiben csak prózai szövegek szerepelnek a jelentéselemek összetettsége, nehezebb mérhetősége okán (vö. Balázsi és mtsai, 2014).

A funkcionális, kognitív, pragmatikai szemlélet intencionalitás, interszubsztívitás és referencialitás elveit (l. 4.4.2.) figyelembe vevő, a szándékolt felismerésére irányuló tesztfeladatokat itt azért érdemes kiemelni, mert példát mutatnak arra, hogy a tartalmi, formai, grammatikai elemek hogyan jelennek meg együtt a szövegek összehasonlításának folyamatában.

A szövegalkotó szándékának felismerésére irányuló feladatok:

- Ki írhatta kinek? Milyen helyzetben?
- Az A) és C) szövegből kihagytuk a megszólítást. Pótold!
- Milyen nyelvi eszközökből tudta megállapítani, hogy ki írta kinek?
- A B) szövegből hiányzik egy olyan elem, amely az A) és C) szövegekben megtalálható. Pótold a hiányzó elemet!

A referenciális jelenetre irányuló feladatok:

- Mi az, ami mindhárom szövegben azonos?

- Sorolj fel legalább három olyan szó- vagy kifejezőspárt, amelyek azonos jelentésben, de különböző alakkal szerepelnek!
- A három szöveg közül melyik a kakukktojás? Választásodat indokold!

Az összehasonlítás gondolkodási művelete mellett az információ-visszakeresés, a kapcsolatok, összefüggések felismerése, valamint az értelmezés gondolkodási műveleteit is alkalmazni kell a tanulónak a feladatok megoldása során.

8.2.2. Teszt:³⁶ szövegismérvekkal kapcsolatos metanyelvi ismeretek

1. Mitől szöveg egy írott szöveg? Fogalmazz meg minél több érvet véleményed indoklására!

A szöveg attól szöveg, hogy...

2. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

A népszerű bűvészeknek köszöntek az emberek az utcán. Az utca világítása sokat javult. A javítás matekból könnyű lesz Tibinek. A könnyű siker mindenütt kerülendő. Az emberkerülésre az öregség szoktatta rá nagyapót. Az öregek és a fiatalok jól megértették egymást. Egy jól megírt regény élni és gondolkozni is segíthet.

A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

Igen / Nem

B) Állításodat indokold!

³⁶ A példaszövegek forrása: 2-3. feladat: Bánréti, 1996–1997; 3. feladat: Crystal, 2003; 5-6-7. feladat: Papp, 1992; 10. feladat: MTI-Panoráma, 2008.; Filep–Pinczel, 2016; Koomson, Dorothy 2008: *Csokoládéfutam*. Partvonal Könyvkiadó, Budapest, 110; 11. feladat: Weöres, 1981.

3. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

A népszerű bűvésznak köszöntek az emberek az utcán. A bűvész mosolyogva válaszolatott. Élvezte népszerűségét. Egész életében sokat dolgozott azért, hogy mutatványaival örömet szerezzen az embereknek. Lám, nem felejtette el a közönség. Az emberek látva a bűvész jókedvét, visszamosolyogtak rá.

A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

Igen / Nem

B) Állításodat indokold!

4. Olvasd el a keretbe írtakat!

„A hétnek hét napja van. Minden nap megetetem a macskámat. A macskának négy lába van. A macska a lábtörlőn ül. A lábtörlő szóban nyolc betű van.”

(Crystall, 1998:158)

a) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

Igen / Nem

b) Állításodat indokold!

5. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Ezúton értesítem, hogy a tárgyalásra nem tudok elmenni, ugyanis súlyos influenzám van, gyomortáji szövődmenyekkel.

Kérem, szíveskedjék helyettesítesemről gondoskodni.

Tisztelettel:

Kovács Bálint

- a) Mi volt a közlő szándéka?
- b) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!
- c) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?
- d) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!
- e) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?
Igen / Nem
- f) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemeket!

6. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Kovács Bálint diagnózisa: grippe, gyomorinfekcióval.
Alkalmazott gyógymód: 3 x 1 Augmentin, Nasivin orrcsepp, ágynyugalom.
Egy hét múlva kontroll szükséges.

- a) Mi volt a közlő szándéka?

- b) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

- c) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?
- d) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!
- e) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?
Igen / Nem
- f) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemeket!

7. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Az ágyat nyomom, majd kilukad a gyomrom. A lázam akkora, hogy hőtárolós kályhaként üzemelek. A dolognak egy előnye van, hogy nem kell elmen-nem jópofáskodni.

Csók a legközelebbi randiig (lehet, hogy csak a mennyben).

Balu

a) Mi volt a közlő szándéka?

b) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

c) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

d) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!

e) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

Igen / Nem

f) Ha igent választottál, nevezd meg a hiányzó elemet!

8. Nevezd meg minél több hasonlóságot az 5. 6. 7. szövegekben!

9. Nevezd meg minél több különbséget az 5. 6. 7. szövegekben!

10. Olvasd el a szövegrészleteket, majd válaszolj a kérdésekre!

A) Sokáig kell konszírozni

Mitől roppan a csokoládé?

Nemcsak a kávé íze függ attól, hogy hol termett az eredetileg apró cseresznyeszínű piros bogyó, de a kakaócserje termésének zamata is függ a termőhelyétől - derült ki egy, a közelmúltban tartott tájékoztatón. A kakaócserje termőhelye számára magas páratartalom, rengeteg eső meleg és árnyék szükséges. A "kakaóöv" az északi és a déli szélesség 20. foka közötti terület.

A növénynek három alfaja van - hangzott el egy csokoládémester előadásán a közelmúltban. A Criollóból készülő csokoládé gyümölcsös és tejszínes ízű, nem keserű. A világon a legnagyobb mennyiségben termesztett Forastero íze nem túl jellegzetes, inkább kesernyés. A Trinitario fajtából gyártott csokik gazdag, komplex fűszeres zamatúak és kicsit savas hatásúak...

Ahhoz, hogy roppanjon és fényes legyen a csoki, sokáig kell gyúrni és keverni, azaz konszírozni... A konszírozás után jön a formába öntés, a temperálás, majd a csomagolás és pihentetés.

Jelenleg minden komoly gyártó termőhelyek szerint válogatott táblákat készít...

A német kultúrkörben hódítanak leginkább a szokatlan töltetű - például cékla, mustár vaddisznótöppörtyűvel töltött csokoládék...

B)

Csokiszalámi

Hozzávalók:

(1 kb. 40 cm-es rúdhoz)

300 g minimum 60%-os étcsokoládé

100 g vaj
 250 g magkeverék (mandula, pisztácia, kesudió)
 50 g puffasztott rizs
 100 g szárított áfonya
 50 g kandírozott narancs
 2 evőkanál Grand Manier, vagy bármilyen más likőr
 100 g porcukor
 1 csipet só

C)

Amikor Martha megjelent az állásinterjún, csinos fehér blúzt és fekete kosztümöt viselt. Vállig érő barna haját oldalt választotta el, és a kezében aktatáska volt. Az első pillanatban tudtam, hogy mazsolás-mogyorós csoki. Megbízható, régi kedvenc, amely jó, ha kéznél van. Mindig ott a helye a legkedveltebb édességek listáján, mindig gondolsz rá, ha partit rendezel, vagy egyszerűen beszélgetni szeretnél valakivel. Egyszerű, mint a csoki, és édes, mint a mazsola. Martahába azonban extra adag mogyoró jutott – kemény darabkák, amelyekre az ember nem számít. Amelyek akár ki is törhetik a fogát. Erre azonban hamar rájöttünk, hiszen Martha nem árult zsákbamacskát.

- A) Nevezz meg minél több hasonlóságot az A) B) C) szövegekben?
 B) Nevezz meg minél több különbséget az A) B) C) szövegekben?
 C) Mivel magyarázod a szövegek közötti eltéréseket?

11. Olvasd el a szöveget, majd írd meg a vers negyedik versszakát!

Weöres Sándor: FUGHETTA

egy gerenda legurul
 piros csörgők tündökölnek
 kék tojások énekelnek
 tarka csigaszarvak lengnek

piros csörgők összetörnek
 egy gerenda legurul
 kék tojások énekelnek
 tarka csigaszarvak lengnek

piros csörgők összetörnek
kék tojások szétfreccsennek
egy gerenda legurul
tarka csigaszarvak lengnek

A)

B) Fogalmazd meg, milyen szabályokat alkalmaztál a 4. versszak megírásakor!

8.2.2.1. A metanyelvi teszt értékelési útmutatója, javítókulcsa

Az értékelés elemei

A) Az értékelés nyelvészeti alapja Beugrande és Dressler szövegfogalma, mely szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a „szövegszerűség” hét ismérvének eleget tesz.” (Beugrande–Dressler, 2000: 23.) A hét ismerv: a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékolt-ság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). B) Külső forma

C) Egyéb, nem az adott nyelvészeti modellhez illeszthető (nyelvi, nyelvhasználati) jellemzők

D) Hiányzó válasz.

Pontozás:

- Helyes tanulói válasz esetén itemenként: 1 pont.
- Egyéb, nem az adott nyelvészeti modellhez illeszthető (nyelvi, nyelvhasználati) jellemzők: + 1 pont
- Helytelen tanulói válasz: 0 pont
- Hiányzó válasz: x.

1. Mitől szöveg egy írott szöveg? Fogalmazd meg minél több érvet véleményed indoklására!

Az 1. feladat célja a szövegfogalomhoz köthető ismeretek explicit módon történő feltérképezése. Annak vizsgálata, hogy a tanuló állításai a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékolt-ság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) irányulnak.

Helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont)
- koherencia: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)e): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)e): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)e): 1 pont)
- intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták (g)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- külső forma (h)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: bevezetés, tárgyalás, befejezés/betűkből, szavakból áll... (i): + 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva... (0 pont).

a)e	1
b)e	1
c)e	1
d)e	1
e)e	1
f)e	1
g)e	1
a-b)e	1
h)e	1
i)	+ 1

Az 1. feladatra adható maximális pontszám: 9 + 1 pont.

2. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

2.A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

A 2.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójukra támaszkodva felismerik-e a kohézió és a koherencia hiányát.

2.B) Állításodat indokold!

A 2.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

Helyes tanulói példaválaszok:

- nem (k): 1 pont)
- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont)
- koherencia: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- a modellhez nem illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: betűkből, szavakból áll... (i): 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: igen (0 pont).

k)	1
a)e)	1
b)e)	1
a-b)e)	1
i)	+ 1

A 2. feladatra adható maximális pontszám: 4 + 1 pont.

3. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

3.A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

A 3.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójukra támaszkodva meg tudják-e állapítani a szövegszerűséget.

3.B) *Állításodat indokold!*

A 3.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

Helyes tanulói példaválaszok:

- igen (l): 1 pont)
- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont
- koherencia: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)e): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)e): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)e): 1 pont)
- intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták (g)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- külső forma (h)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: bevezetés, tárgyalás, befejezés / betűkből, szavakból áll... (i): + 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva... (0 pont).

l)	1
a)e)	1
b)e)	1
c)e)	1
d)e)	1
e)e)	1

f)e)	1
g)e)	1
a-b)e)	1
h)e)	1
i)	+ 1

A 3. feladatra adható maximális pontszám: 10 +1 pont.

4. *Olvasd el a keretbe írtakat!*

4.A) *Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?*

A 4. feladat célja, hogy a tanuló nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szövegről való ismereteket explicit módon közelítse meg. Az idézőjel és a forrás-megjelölés használata tudatos ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e tanuló indoklásában.

Helyes tanulói válasz: igen/nem mindkét válasz elfogadható, de csak akkor, ha az egyiket jelölte be, és a választ indokolta.

4.B) *Állításodat indokold!*

A 4.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit módon történő indoklására.

Helyes tanulói példaválaszok:

- igen (l): 1 pont/0 pont)
- nem (k): 1 pont/0 pont)
- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont
- koherencia: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)e): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)e): 1 pont)

- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)e):
- 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)e): 1 pont)
- intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták (g)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- külső forma (h)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: bevezetés, tárgyalás, befejezés/betűkből, szavakból áll.... (i): + 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva... (0 pont).

l)	1/0
k)	0/1
a)e)	1
b)e)	1
c)e)	1
d)e)	1
e)e)	1
f)e)	1
g)e)	1
a-b)e)	1
h)e)	1
i)	+1

Az l) és a k) megoldásnál csak az egyikért jár pont, de csak akkor, ha indokolt.

A 4. feladatra adható maximális pontszám: 10 +1 pont.

5. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

5.A) Mi volt a közlő szándéka?

Az 5.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválasz: tájékoztatás/közlés/értésítés/egyéb hasonló tartalmú kifejezés

(c)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: nem tud elmenni a tárgyalásra...

5.B) *Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!*

Az 5.B) feladat célja a helyzetszerűség ismervének felismerése, implicit kifejtése.

Helyes tanulói példaválasz:

A helyzet pontos megnevezése két jellemzővel: a beosztott írta a főnöknek: viszony (f)i) 1.:1 pont) hiányzása miatt: ok (f)i) 2.:1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: akinek tartani kell a tárgyalást, nem tud elmenni

5.C) *Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?*

Az 5.C) feladat célja a helyzetszerűség ismervének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:

5.C) 1. ha legalább három különböző elemet bekarikázott a hivatalos szó- és kifejezés-használatra vonatkozóan:

ezúton/értésítem/szövödmények/tisztelettel/kérem/influenzám/ gyomortáji/Kovács Bálint/tárgyalásra (f)i) 5.: 1 pont)

5.C) 2. ha legalább egy elemet bekarikázott a magázódásra vonatkozóan: értésítem/szíveskedjék/kérem (f)i) 4.: 1 pont)

5.C) 3. a hivatalos formájú teljes név bekarikázása: Kovács Bálint (f)i) 6.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: egyéb elemek bekarikázása (0 pont).

5.D) *Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!*

Az 5.D) feladat célja a helyzetszerűség ismervének explicit megfogalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:

5.D) 1. hivatalos/ szóhasználatra vonatkozó hasonló tartalmú kifejezés (f)e) 1.: 1 pont)

5.D) 2. magázódó forma/igei személyrag (f)e) 2.: 1 pont)

5.C) 3. teljes nevű aláírás/ (f)e) 3.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválaszok: egyéb nyelvtani fogalmak: főnév, állítmány (0 pont).

5.E) *Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtnak valamely eleme?*

Az 5. E) feladat célja a koherencia ismértékének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói válasz: igen (l): 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: nem (k): 0 pont).

5.F) *Ha igent választottál, nevezd meg a hiányzó elemeket!*

Az 5. F) feladat célja a koherencia ismértékének explicit, metanyelvi megnevezése.

Helyes tanulói példaválasz:

5.F) 1. megszólítás/üdvözlés (f)i) 9.: 1 pont)

5.F) 2. keltezés (f)i) 10.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: hiányos a szöveg... (0 pont)

c)i)	1
f)i) 1	1
f)i) 2	1
f)i) 5.	1
f)i) 4.	1
f)i) 6.	1
f)e) 1.	1

f)e) 2.	1
f)e) 3.	1
l)	1
f)i) 9.	1
f)i) 10.	1

Az 5. feladatra adható maximális pontszám: 12 pont.

6. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

6.A) *Mi volt a közlő szándéka?*

A 6.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválasz: tájékoztatás/orvosi lelet készítése (egyéb hasonló tartalmú kifejezés) (c)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: az influenzát nem szabad elhanyagolni... (0 pont)

6.B) *Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!*

A 6.B) feladat célja a helyzetszerűség ismervének felismerése.

Helyes tanulói példaválasz:

A helyzet pontos megnevezése két jellemzővel: az orvos írta a betegnek: viszony (f)i) 1.: 1 pont), mód: hivatalos/recept (f)i) 3.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: amikor beteg valaki... (0 pont)

6.C) *Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?*

A 6.C) feladat célja a helyzetszerűség ismervének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:

6.C) 1. ha legalább három, hivatalos, az orvosi szaknyelvre utaló szót, kifejezést bekarikázott: grippe, gyomorinfekció, gyógymód, 3 x 1, Augmentin, Nasivin, ágy-nyugalom, kontroll szükséges (f)i) 5.: 1 pont)

6.C) 2. ha legalább három, a hivatalos formára utaló szerkezeti elemet bekarikázott: Kovács Bálint diagnózisa, alkalmazott gyógymód, kontroll szükséges, diagnózisa: grippe

(f)i) 7.: 1 pont)

A pont csak akkor adható, ha a szerkezet minden elemét (a szavak összetartozását egyértelműen jelölve) bekarikázta a tanuló.

Helytelen tanulói válasz: egyéb elemek bekarikázása (0 pont).

6.D) *Írd a bekarikázott elemek fölé megnevezésüket!*

A 6. D) feladat célja a helyzetszerűség ismervének explicit megfogalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:

6.D) 1. szóhasználat: hivatalos nyelv/szaknyelv/idegen szavak (f)e) 1.: 1 pont)

6.D) 2. a mondat szerkesztés, szerkezet (f)e) 4.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválaszok: egyéb nyelvtani fogalmak: főnév, állítmány (0 pont).

6.E) *Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?*

A 6.E) feladat célja a koherencia ismervének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói válasz: igen (l): 1 pont).

Helytelen tanulói válasz: nem (k): 0 pont).

6.F) *Ha igent választottál, nevezd meg a hiányzó elemeket!*

A 6. F) feladat célja a koherencia ismervének explicit, metanyelvi megnevezése.

Helyes tanulói példaválasz:

6.F) 1. aláírás (f)i) 11.: 1 pont)

6.F) 2. keltezés (f)i) 10.: 1 pont)

6.F) 3. pecsét (f)i) 12.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: hiányos a szöveg... (0 pont)

c)i)	1
f)i) 1.	1
f)i) 3.	1
f)i) 5.	1
f)i) 7.	1
f)e) 1.	1
f)e) 4.	1
l)	1
f)i) 11.	1
f)i) 10.	1
f)i) 12.	1

Pontozás: a 6. feladatra adható maximális pontszám: 11 pont

7. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

7.A) Mi volt a közlő szándéka?

A 7.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválaszok: tájékoztatás/értesítés (egyéb hasonló tartalmú kifejezés)

(c)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: a találkozás megakadályozása... (0 pont)

7.B) *Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!*

A 7.B) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválaszok: a helyzet pontos megnevezése két jellemzővel: a fiú írta a barátnőjének: viszony (f)i) 1.: 1 pont), szerelmi, baráti kapcsolat: mód (f)i) 3.: 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: komolyan beteg, tényleg nem tud elmenni... (0 pont)

7.C) *Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?*

A 7.C) feladat célja a helyzetszerűség ismervének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:

7.C) 1. ha legalább három különböző elemet bekarikázott a társalgási stílusra jellemző szó- és kifejezés-használatra vonatkozóan: Balu, jópofáskodni, kilukad a gyomrom, a lázam akkora, randiig, ágyat nyomom (f)i) 5.: 1 pont)

7.C) 2. a baráti viszonyra utaló aláírás bekarikázása: Balu (f)i) 8.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: egyéb elemek bekarikázása (0 pont).

7.D) *Írd a bekarikázott elemek fölé megnevezésüket!*

A 7.D) feladat célja a helyzetszerűség ismervének explicit megfogalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:

7.D) 1. (baráti) szóhasználat, vagy hasonló tartalmú kifejezés (f)e) 1.: 1 pont)

7.D) 2. aláírás/becenév (f)e) 5.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválaszok: egyéb nyelvtani fogalmak: főnév, állítmány (0 pont).

7.E) *Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtnak valamely eleme?*

A 7.E) feladat célja a koherencia ismervének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói válasz: igen (l): 1 pont).

Helytelen tanulói válasz: nem (0 pont).

F) *Ha igent választottál, nevezd meg a hiányzó elemet!*

A 7.F) feladat célja a koherencia ismervének explicit, metanyelvi megnevezése.

Helyes tanulói példaválasz: megszólítás/üdvözlés (f)i)9.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: konkrét megszólítás: kedves, drága (0 pont)

c)i)	1
f)i)1.	1
f)i)3.	1
f)i)5.	1
f)i)8.	1
f)e)1.	1
f)e)5.	1
l)	1
f)i)9.	1

Pontozás: A 7. feladatra adható maximális pontszám: 9 pont.

8. Nevezd meg minél több hasonlóságot az 5. 6. 7. szövegekben?

A 8. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a közös szövegismérveket meg tudja-e nevezni.

Helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)i): 1 pont)
- koherencia: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)i): 1 pont)
- szándékoltóság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)i): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)i): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)i): 1 pont)
- helyeztszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)i): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)i): 1 pont)
- külső forma (h)i): 1 pont)

- a modellhez nem illeszthető, egyéb tanulói példaválaszok: betűkből, szavakból áll...

(i): + 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva... (0 pont).

a)i)	1
b)i)	1
c)i)	1
d)i)	1
e)i)	1
f)i)	1
h)i)	1
a-b)i)	1
i)	+1

A 8. feladatra adható maximális pontszám: 8 + 1 pont.

9. Nevezd meg minél több különbséget az 5. 6. 7. szövegekben?

A 9. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

Helyes tanulói példaválaszok:

- szándékoltság: más a céljuk (c)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: más a közlő, befogadó, a használat módja, más a helyzet (f)i): 1 pont)
- intertextualitás: más a szövegtípus/szövegfajta (g)i): 1 pont)
- más a külső forma (h)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: mások a szövegek, mert másképp vannak írva... (0 pont).

c)i)	1
f)i)	1
g)i)	1
h)i)	1

A 9. feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

10. Olvasd el a szövegrészleteket, majd válaszolj a kérdésekre!

10.A) Nevez meg minél több hasonlóságot az A) B) C) szövegekben?

A 10.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során meg tud-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

Helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)i): 1 pont)
- koherencia: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)i): 1 pont)
- szándékoltóság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)i): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)i): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)i): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)i): 1 pont)
- külső forma (h)i): 1 pont)
- a modellhez nem illeszthető, egyéb tanulói példaválaszok: betűkből, szavakból áll...

(i): + 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva... (0 pont).

a)i)	1
------	---

b)i)	1
c)i)	1
d)i)	1
e)i)	1
f)i)	1
h)i)	1
a-b)i)	1
i)	1

A 10.A) feladatra adható maximális pontszám: 8 + 1 pont.

10.B) *Nevezd meg minél több különbséget az A) B) C) szövegekben?*

A 10.B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

Helyes tanulói példaválaszok:

- szándékoltság: más a céljuk (c)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: más a közlő, befogadó, a használat módja, más a helyzet (f)i): 1 pont)
- intertextualitás: más a szövegtípus/szövegfajta (g)i): 1 pont)
- más a külső forma (h)i): 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: mások a szövegek, mert másképp vannak írva... (0 pont).

c)i)	1
f)i)	1
g)i)	1
h)i)	1

A 10.B) feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

10.C) *Mivel magyarázod a szövegek közötti eltéréseket?*

A 10.C) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során felismeri-e a szándékoltság és a helyzetszerűség ismérveit köthető cél fogalmakat.

Helyes tanulói példaválasz:

- szándékoltság: más a céljuk (c)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: más a helyzet/ közlő, befogadó/ a használat módja (stílus) (f)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető, egyéb tanulói példaválasz (i): + 1 pont)

c)e)	1
f)e)	1
i)	+1

A 10.C) feladatra adható maximális pontszám: 2 + 1 pont.

11. *Olvasd el a szöveget, majd írd meg a vers negyedik versszakát!*

A 11. A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az élménykínáló szöveg külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során.

Helyes tanulói válasz:

- az 1. versszak 1. sorából lesz a 4.versszak 4. sora (m) 1.: 1 pont)
- a lengnek szó helyett egy pusztulásra vonatkozó másik szó (m) 2.: 1 pont)
- két szótagos szó (m) 3.: 1 pont)
- rímelő szó (m) 4.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: nem a szabályoknak megfelelő elemek használata (0 pont)

m) 1.	1
m) 2.	1
m) 3.	1
m) 4.	1

A 11. A) feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

11.B) *Fogalmazd meg, milyen szabályokat alkalmaztál a 4. versszak megírásakor!*

A 11.B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az élménykínáló szöveg (Weöres Sándor: Fughetta) külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésén, alkalmazásán túl a szabályszerűségek megfogalmazására.

Helyes tanulói válasz:

- az 1. versszak 1. sorából lesz a 4.versszak 4. sora (n) 1.: 1 pont)
- a lengnek szó helyett egy pusztulásra vonatkozó másik szó (n) 2.: 1 pont)
- két szótagos szó (n) 3.: 1 pont)
- 4. rímelő szó (n) 4.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: nem a szabályoknak megfelelő magyarázat (0 pont).

n) 1.	1
n) 2.	1
n) 3.	1
n) 4.	1

Pontozás: A 11.B) feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

8.2.2.2. A metanyelvi értékelő lapja

Név:

1.

a)e)	
b)e)	
c)e)	
d)e)	
e)e)	
f)e)	
g)e)	
a-b)e)	
h)e)	
i)	

2.

k)	
a)e)	
b)e)	
a-b)e)	
i)	

3.

l)	
a)e)	
b)e)	
c)e)	
d)e)	
e)e)	
f)e)	
g)e)	
a-b)e)	
h)e)	
i)	

4.

l)	
k)	
a)e)	
b)e)	
c)e)	
d)e)	
e)e)	
f)e)	
g)e)	
a-b)e)	
h)e)	
i)	

5.

c)i)	
f)i) 1.	
f)i) 2.	
f)i) 5.	
f)i) 4.	
f)i) 6.	
f)e) 1.	
f)e) 2.	
f)e) 3.	
l)	
f)i) 9.	
f)i) 10.	

6.

c)i)	
f)i) 1.	
f)i) 3.	
f)i) 5.	
f)i) 7.	
f)e) 1.	
f)e) 4.	
l)	
f)i) 11.	
f)i) 10.	
f)i) 12.	

7.

c)i)	
f)i) 1.	
f)i) 3.	
f)i) 5.	
f)i) 8.	
f)e) 1.	
f)e) 5.	
l)	
f)i) 9.	

8.

a)i)	
b)i)	
c)i)	
d)i)	
e)i)	
f)i)	
h)i)	
a-b)i)	
i)	

9.

c)i)	
f)i)	
g)i)	
h)i)	

10.A)

a)i)	
b)i)	
c)i)	
d)i)	
e)i)	
f)i)	
h)i)	
a-b)i)	
i)	

10.B)

c)i)	
f)i)	
g)i)	
h)i)	

10.C)

c)e)	
f)e)	
i)	

11.A)

m) 1.	
m) 2.	
m) 3.	
m) 4.	

11.B)

n) 1.	
n) 2.	
n) 3.	
n) 4.	

9. A 7–8. osztályos szövegértési képességfejlesztő modul az iskolai helyi tantervben³⁷

A KTT (2020) a minimálisan kötelező óraszámnak csak a 80%-át fedi le tananyagtartalommal. Így az iskola pedagógiai programjában a helyi tanterv szintjén még a kötelező időn belül is van egy olyan szabad időkeret, amelynek tartalmával az iskola szabadon rendelkezik. A szabad időkeret kitölthető új témával, de gyakorlásra, képességfejlesztésre is fordítható.

A 7–8. osztályos magyar nyelv és irodalom tantárgy szabadon felhasználható órakeretének 10 %-ában az elméleti nyelvészeti (Lásd: 2.4.), pedagógia (Lásd: 2.2., 3.) szociokognitív (Lásd: 7.3.) modellek, valamint a NAT (2020) és a KTT (2020), illetve a mérések tartalmi kereteivel összhangban, de azokat kiegészítve használható fel a helyi tanterv szövegértésiképesség-fejlesztésre irányuló kiegészítő modul.

9.1. A szövegértés sikerességét befolyásoló tényezők

- a) a megfelelő olvasástechnika (bottom-up elemek) (Lásd: 2.2.1.),
- b) a bottom-up, top-down interaktív modell gyakorlati alkalmazása (Lásd:2.2.1.),
- c) a világról való háttérismeretek,
- d) a szövegek nehézségi foka (szóhasználat, terjedelem),
- e) a szövegtípusok, szövegfajták ismerete (Lásd:3.),
- f) a kontextuselemzés,
- g) a címzettek felismerése,
- h) a kommunikációs cél mérlegelése,
- i) a kódváltás problémája,
- j) a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség), az információfeldolgozás menete (az információ érzékelése, felvétele, tárolása),
- k) gondolkodási műveletek, lehetséges szövegértelmezések, szövegek összehasonlítása (Lásd: 3.6.),

³⁷ A dolgozat 5.4. része a Zsigriné (2013) lektorált tanulmány átdolgozott változata.

- l) szociális tényezők (a környezet, információforrások minősége, mennyisége),
- m) életkori sajátosságok (Lásd: 2.3.),
- n) az olvasás folyamatának osztálytermi környezete (Lásd: 7.2–3.).

9.2. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 7. évfolyam)

A munka alapjául szolgált a KTT 2. melléklet (2020) magyar nyelv tanítására vonatkozó *Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban* témakörei.

A 7. osztályban a heti 3 magyar nyelv és irodalom tantárgyi óraszám rendkívül kevés az adott követelmények mellett. Ezért a szabadon tervezhető órakeret terhére lehet megemelni heti 1 órával ezt a számot.

Magyar nyelvből a 7. évfolyamon a kötelező tanórai foglalkozás heti óraszám: 2, az éves óraszám összesen: 58 + 14 óra.

Magyar nyelv tantárgyból a 8. évfolyamon a kötelező tanórai foglalkozás heti óraszám: 2, az éves óraszám összesen: 58 + 14 óra.

58 órában mindkét évfolyamon az adott KTT-i tananyag (2020) feldolgozása folyik, beleértve a szövegértés tanítására vonatkozó részeket is, míg a 2 x 14 órára a kerettantervi struktúrát követve az alábbi szempontok alapján dolgoztam ki a helyi tantervbe illeszthető modult: *Tematikai egység/Fejlesztési cél, Előzetes tudás, A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai, Ismeretek/fejlesztési követelmények, Kapcsolódási pontok, Kulcsfogalmak/fogalmak.*

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés Az írásbeli szövegek megértése 1.	Órakeret: 14 óra
Előzetes tudás	Különböző típusú és fajtájú írásbeli szövegek felismerése, megértése. A szöveg információinak és gondolatainak az életkor szerint elvárható értelmezése. A tanult olvasási stratégiák adekvát alkalmazása. Az adott évfolyam követelményeinek megfelelő olvasástechnika. Az életkori sajátosságoknak megfelelő világról való háttérismeretek. A szöveghez kötődő címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése. A kommunikáció sikerességét befolyásoló körülmények felismerése.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A szövegértési kompetencia fejlesztése úgy, hogy a szóbeli és írásbeli tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Módszer a problémaalapú tanítás, melynek alapja, hogy a tanulók ne csak adott, konkrét helyzetben tudják tudásukat előhívni. Cél a szövegértési tevékenységek segítségével az önszabályozó tanulás kialakítása, a problémamegoldó, kommunikációs, együttműködő képesség fejlesztése a tanultak későbbi transzferálásának érdekében. Alkotó részvétel a kommunikációs tevékenységekben; ily módon a kreatív gondolkodás fejlesztése, kísérletezéssel, tapasztalatszerzéssel a problémalapú tanulási stratégiák alapjainak kialakítása. A szövegfeldolgozási stratégiák általános sémáinak alkalmazása különböző típusú (elbeszélő, magyarázó, dokumentum) szövegeken.	

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés Az írásbeli szövegek megértése 1.	Órakeret: 14 óra
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
A szövegértés mikrokészségeinek felismerése: a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség. Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása, információval való műveletek végzése: - az információ érzékelése, felvétele - az információ tárolása - az információ visszakeresése - az információ továbbítása. A (szóbeli, írásbeli) szövegtípusok hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyok) felismerése, a kódváltás problémája. A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása: - szándékoltság - elfogadhatóság - hírérték - helyzetszerűség. Szövegértési műveletek végzése 1. információ(k) visszakeresése - a szövegben elszórt adatok azonosítása a szövegazonnali megértése alapján - a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolata - a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével irányított tevékenység végrehajtása. 2. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban - következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben - a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) az egész szöveg globális jelentésének létrehozása - a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása. 3. szövegértelmezés - a feladatok logikai megértése - a szövegben található információk feldolgozása		Természettudományos tárgyak: a szövegtípusokhoz kapcsolódó magyarázó szövegek témája kapcsán Informatika: szöveggalaktikus elektronikus eszközökkel (word, ppt...) Vizuális kultúra: a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése, alkotása.

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés Az írásbeli szövegek megértése 1.	Órakeret: 14 óra
	- a szövegre való reflektálás - a szöveg tartalmi vagy formai jegyeinek értékelése - a szöveg mélyebb rétegeinek megértése - a háttértudására (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra) való támaszkodás	
Kulcsfogalmak/ fogalmak	Kommunikáció: az írott szövegtípusok, szövegfajták szándékoltsága, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség. Az anyagban előforduló fogalmak arra szolgálnak, hogy a pedagógus számára elkülöníthetővé tegyék a szövegértési folyamat egyes mozzanatait, valamint a szempontrendszer segítségével diagnosztizálni tudja a tanulók szövegértési nehézségeit, értékelni tudja teljesítményüket. A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük.	

9. ábra: Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 7. évfolyam)

9.3. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 8. évfolyam)

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés Írásbeli szövegek megértése 2.	Órakeret: 14 óra
Előzetes tudás	A szövegértés mikrokészségeinek felismerése. Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása. Az írásbeli szövegtípusok, szövegfajták hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyainak) felismerése. A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése. Szövegértési műveletek végzése (információ-visszakeresés, összefüggések, kapcsolatok felismerése, szövegértelmezés, szövegek összehasonlítása)	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Cél a nyelvi kompetencia fejlesztése, a nyelvi tudás és használatának (szövegértés) finomítása, a nyelvi pragmatikai kompetencia, a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudatosítása (ismerete), életkori sajátosságoknak megfelelő alkalmazása. Természetes közegben, életszerű tapasztalatok (különböző szövegfajták megértése) révén alakuló szövegértési tudás elsajátítása. A szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás szöveg-feldolgozási stratégiáinak megismertetése. A gyakori szövegfajták (szépirodalmi, ismeretterjesztő, tankönyvi és média-szövegek) megértési stratégiáinak megismertetése. Az írott szövegekben rejlő manipulációk felismerési képességének fejlesztése.	

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés Írásbeli szövegek megértése 2.	Órakeret: 14 óra
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
A szöveg használatközpontú fogalmának tisztázása: - a nyelvi kommunikáció alapegysége - a befogadót befolyásoló cselekvés - adott kommunikációs szituációba ágyazott, dominánsan verbális nyelvi jel - téma konstruálása - a jelentés lehetőségét hordozza bizonyos szövegfeltételek teljesülése esetén. A szövegértés diszciplináris területein és alkalmazási dimenzióján belül a szövegek anyagára vonatkozó összetevők felismerése, gyakorlati alkalmazása. Kohézió: a hallott vagy látott szavak közötti kölcsönös összefüggések egy adott szósorozaton belül. A függőség grammatikai alapú: a határozott névelő, névmások, anafora, katafora, deixis, egyeztető toldalékok: igeragozás, birtokviszony, kötőszó, utalószó, ellipszis)) felismerése, gyakorlati alkalmazása. Koherencia: a szövegértés, -alkotás során szövegösszefüggések (koherenciaviszonyok) felfedezése, létrehozása a szöveg eseményei és helyzetei alapján. Fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat felismerése). A szöveg felhasználóközpontú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása: intertextualitás. Az elbeszélő, magyarázó, dokumentum szövegtípusokhoz tartozó szövegfajták elkülönítése külső és belső formájuk alapján. A szövegfajták formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert). A megértés egységeinek: szó, szó szerkezet, mondat, bekezdés, szöveg elkülönítése. A hallott, nyomtatott és az elektronikus szövegek jellemzőinek felismerése, használatuk szabályai. Szövegelemzési eljárások gyakorlati alkalmazása: - eltérő kommunikációs célú szövegtípusok nyelvi, szerkezeti, szöveghasználati jellemzői, - közlési és olvasási funkciók, retorikai eljárások; logikai kapcsolatok, koherenciateremtő elemek használata, - szépirodalmi művek műfaji természetének megfelelő elemzési eljárások gyakorlati alkalmazása. Szövegértési műveletek végzése: - szövegek összehasonlítása, - különböző típusú szövegek felismerése,		A természettudományokhoz kötődő tárgyak: a szövegfajtákhoz kapcsolódó elbeszélő, magyarázó, dokumentum-típusú szövegek témája, szerkezeti sajátosságai kapcsán Informatika: szövegalkotás elektronikus eszközökkel (word, ppt...), hipertextualitás Vizuális kultúra: a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése.

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés Írásbeli szövegek megértése 2.	Órakeret: 14 óra
- a szövegek céljának megfogalmazása, - a kommunikatív és a manipulatív szándék felismerése - különböző típusú szövegek összehasonlítása, az azonosságok és különbségek megállapítása, - általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával, - az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítása. A sikeres kommunikáció pragmatikai tényezőinek felismerése, alkalmazása - közönsnyelvűség, - kontextus, - nyelvi-pragmatikai kötőelemek (aktuális tagolás: topik, fókusz), - deixis (a szövegen kívülre utaló: <i>ekkor, eddig, most...</i>) - pragmatikai jellegű kötőszók (<i>így, hát, és, de, így hát...</i>), - módosítószók (<i>csak, nem csupán, talán, szinte...</i>), - preszuppozíció, - implikáció, - következtetés, - a szövegalkotó nézőpontja.		
Kulcsfogalmak/ fogalmak	A szöveg fogalma, szövegösszetartó erők. Az anyagban előforduló fogalmak arra szolgálnak, hogy a pedagógus számára elkülöníthetővé tegyék a szövegértési, szövegalkotási folyamat egyes mozzanatait, valamint a szempontrendszer segítségével diagnosztizálni tudja a tanulók szövegértési, szövegalkotási nehézségeit, értékelni tudja teljesítményüket. A tanulónak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük.	

10. ábra: Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 8. évfolyam)

9.4. A 7–8. osztályos modulok közös jellemzői

- A szövegről szóló grammatikai ismeretek, valamint a szöveggel kapcsolatos nyelvhasználati tudás egymást erősítő szegmensekként jelennek meg a fejlesztési folyamatban.
- A fejlesztés a kohézió (a szövegfelszín részein ható grammatikai összefüggésekre) és a koherencia fogalmára épül, arra, hogy a szövegértés so-

rán a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak (tudás-alakzat, kognitív tartalom), valamint fontosak a viszonyok (a fogalmak közötti kapcsolat).

- c) Az életkornak megfelelő szövegek kiválasztásakor előkerül a hírérték és az intertextualitás szempontja (a szöveg érdekes vagy érdektelen volta, felhasználásának lehetőségei: szövegtípusok, szövegfajták).
- d) A fejlesztésben kiemelt helyet kapnak a felhasználóra vonatkozó ismérvek: a szándékoltság (létrehozó szándékok, célorientáltság) és az elfogadhatóság (a szöveg használhatósága, relevanciája a befogadó számára). A helyzetszerűség ismervénél kiemelt fogalmak: viszony, ok, mód (Beaugrande–Dressler, 1981).
- e) Az elmélet osztálytermi alkalmazása során a tanulók nyelvi intuícióikra, mindennapi nyelvhasználati tapasztalatukra és megszerzett grammatikai tudásukra építve a szövegek kommunikatív funkciójából, szerkezeti sajátosságaiból következtetéseket vonnak le a szövegek működésére és felépítésére vonatkozóan.
- f) A szövegek összehasonlítása során végzett gondolkodási műveletek a hét szövegismérvre építve elősegítik a szövegértési stratégiák egyik szegmensének, a szöveggel kapcsolatos nyelvi metatudáselemeknek a fejlesztését.
- g) A szövegismérvek kiegészültek a külső forma szempontjával. A külső forma szempontjának bevezetésére azért volt szükség, mert segítheti a szövegfajta felismerését, utalhat a tartalomra (Pléh, 2014b: 254).

9.5. Egy 8. osztályos fejlesztési folyamat tervezési dokumentumai

A 6. 3-4. fejezet a szövegértésiképesség-fejlesztés modulszerű beépítési lehetőségér mutatta be. Ebben a részben a 8. évfolyam magyar nyelv tantárgy egészére vonatkozóan mutatom be a fejlesztés felépítését.

9.5.1. Szövegértésiképesség-fejlesztő fókuszú tanmenetjavaslat (8. osztály)

Az ajánlott tanmenet fókuszában a szövegértési képesség fejlesztése áll, ugyanakkor a tervezési dokumentum megfelel a NAT (2020) és a KTT (2020) magyar nyelv

tantárgyi elvárásainak is. A tanmenet használható az éves munka megtervezésére, de az egyes modulok más tanmenetekbe önállóan is átvehetők.

A tanmenet tantárgyelméleti és módszertani alapelvei:

- a) a funkcionális grammatikai szemlélet alkalmazása a mondat- és a szövegtan szintjén,
- b) a pragmatikai megközelítés kiemelt szerepe a magyarnyelv-órákon,
- c) a magyar nyelv rendszerének felfedeztetése (top-down) megközelítéssel szövegekből kiindulva,
- d) a dinamikus nyelvészeti modell alkalmazása a fejlesztési folyamatban,
- e) a szövegek célorientált megközelítésének gyakorlása,
- f) a fejlesztési folyamat kiemelt komponense a szövegekkel szövegeken végzett művelet,
- g) az R–J–R-modell alkalmazása a tanórákon,
- h) az osztálytermi gyakorlat szociokognitív környezetben.

Óraszám	Az óra témája
1.	Mitől jó az anyanyelvóra? A közös munka megtervezése (közös és egyéni célok megtervezése), megszervezése
2.	A szöveg mint a nyelvi kommunikáció alapegysége, a befogadót befolyásoló cselekvés
3.	A (szóbeli, írásbeli) szövegtípusok hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyainak) felismerése
4.	A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése
5.	A szövegek anyagára vonatkozó elemek felismerése, gyakorlati alkalmazása (tartalmi összetartó erő)
6.	A szövegek anyagára vonatkozó elemek felismerése, gyakorlati alkalmazása (grammatikai összetartó erő)
7.	Az élményszerző, magyarázó, adatközlő szövegtípusokhoz tartozó szövegfajták elkülönítése külső és belső formájuk alapján.
8.	Szövegelemzési eljárások gyakorlati alkalmazása: eltérő kommunikációs célú szövegtípusok nyelvi, szerkezeti, szöveghasználati jellemzői

Óraszám	Az óra témája
9.	Szövegelemzési eljárások gyakorlati alkalmazása: közlési és olvasási funkciók, retorikai eljárások; logikai kapcsolatok, koherenciateremtő elemek használata
10.	Szövegelemzési eljárások gyakorlati alkalmazása: szépirodalmi művek műfaji természetének megfelelő elemzési eljárások gyakorlati alkalmazása
11.	Szövegértési műveletek végzése (információ-visszakeresés, összefüggések, kapcsolatok felismerése, szövegértelmezés)
12.	A szöveggel kapcsolatos nyelvi, nyelvhasználati tudás összefoglalása
13.	A szöveggel kapcsolatos nyelvi, nyelvhasználati tudás mérése
14.	Hogyan épül fel a szöveg? (Tartalmi, grammatikai elemek)
15.	A mondat és a megnyilatkozás a szövegben
16.	Mondat-átalakítási gyakorlatok a beszédhelyzetnek és a kommunikációs szándéknak megfelelően
17.	A mondatfajták szerepe a beszédhelyzetekben
18.	A mondat fő részei, azok funkciói
19.	Mivel bővíthetjük a mondatot? (A jelzők funkciói)
20.	A körülményt jelölő mondatrészek (A határozók funkciói)
21.	Mondatépítési gyakorlatok: bővítés, bontás
22.	A szabad mondatrészek és funkciójuk
23.	A kötött mondatrészek, vonzatok és funkciójuk
24.	Mondatrészek és grammatikai kifejezőeszközeik
25.	Gyakorlás: a mondatfajták és mondatrészek szerepe a szövegben
26.	Összefoglalás: mondatfajták, mondatrészek
27.	A mondat szerkesztés és a kommunikációs helyzet (tagolt és tagolatlan mondat)
28.	A mondat szerkesztés és a kommunikációs helyzet (minimális és bővített mondat)
29.	A mondat szerkesztés és a kommunikációs helyzet (az egyszerű mondat)

Óraszám	Az óra témája
30.	A mondszerkesztés és a kommunikációs helyzet (az összetett mondat)
31.	Az alárendelő összetett mondat hierarchikus felépítése
32.	Mondatépítési gyakorlatok
33.	Az alárendelő összetett mondat (grammatikai viszonyok: utalósók, kötőszók)
34.	Az alárendelő összetett mondat (tartalmi, grammatikai viszonyok (vonatkozó beágyazás))
35.	Az alárendelő összetett mondat (tartalmi, grammatikai viszonyok (körülmenyhatározói beágyazás))
36.	Az alárendelő összetett mondat (tartalmi, grammatikai viszonyok (tárgy))
37.	Mondat-átalakítási gyakorlatok
38.	Az alárendelő összetett mondatok lehetséges modellje(i)
39.	Az alárendelő összetett mondat a beszédhelyzetekben (helyesejtés, helyesírás)
40.	Összefoglalás: mondszerkesztési gyakorlatok
41.	Tudásmérés: mondszerkesztési gyakorlatok
42.	A mellérendelő összetett mondatok felépítése
43.	A mellérendelő összetett mondatok a beszédhelyzetben (kapcsolat, ellentét)
44.	A mellérendelő összetett mondatok a beszédhelyzetben (választás)
45.	A mellérendelő összetett mondatok a beszédhelyzetben (magyarázat)
46.	A mellérendelő összetett mondatok a beszédhelyzetben (következtetés)
47.	Az érvelés a mindennapi kommunikációban
48.	Az érvek grammatikai szerkezete
49.	Vita vagy veszekedés? Tartalmi, grammatikai mutatók
50.	A meggyőzés gyakorlása
51.	Az érvelés szóban és írásban
52.	A beszéd zenei eszközei és hatásuk a szóbeli kommunikáció során

Óraszám	Az óra témája
53.	Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása-bemeneti mérés
54.	Mitől szöveg a szöveg?
55.	A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása
56.	Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták belső formája 1. : rím, ritmus
57.	Az élményszerző szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából)
58.	A magyarázó szövegtípus formai és tartalmi összefüggései
59.	A magyarázó szövegtípus egy szövegfajtájának, a hírnek a külső és belső formai sajátosságai
60.	Az adatközlő (dokumentum) típusú szövegfajták külső és belső formai sajátosságainak felfedeztetése az alkalmazás során
61.	A szövegtípusok (élménykínáló, magyarázó, adatközlő) összehasonlítása gyakorlatok segítségével
62.	Komplex ellenőrző feladatsor írása
63.	Az iskolai közösségi és kisközösségi beszédhelyzetek sémái (kommunikációs célok, beszédmód, szókincs)
64.	Az iskolai beszédhelyzetek szövegfajtái (grammatikai és formai sajátosságok)
65.	A megnyilatkozások nyelvi formái
66.	A véleményalkotás módjai és műfajai
67.	A tömegkommunikáció színterei
68.	A tömegkommunikáció műfajai (tartalmi és grammatikai sajátosságok)
69.	A beszédhelyzetnek megfelelő szövegalkotás adott műfaji kritériumoknak megfelelően (tartalom és forma)
70.	Nyelvváltozatok
71.	Összefoglalás: a nyelvi rendszer
72.	Az éves munka értékelése

11. ábra: Szövegértésiképesség-fejlesztő fókuszú tanmenetjavaslat (8. osztály)

9.5.2. Tematikusterv-javaslat³⁸ (7. vagy 8. osztály)

Az ajánlott tematikus terv modulszerűen valósítható meg a 9.5.2. pontban leírt tanmenet keretében vagy bármely más tanmenethez illesztve 7. vagy 8. osztályban.

A tanulási-tanítási egység témája: A szóbeli és írásbeli szövegértési képesség fejlesztése a KTT (2020) *Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban* témakörökhöz illeszkedően.

A megvalósítás órakerete: 10 óra

Műveltségi terület és tantárgy neve: magyar nyelv és irodalom (integrált keret)

9.5.2.1. A tematikus egység kidolgozásának tantárgyleméleti és módszertani alapelvei

- a) a szövegértési képesség hasznosíthatóságának, mindennapi életben való alkalmazhatóságának: a tudástranszfernek a fókuszba helyezése a fejlesztési folyamat során,
- b) a szöveg fogalmának, a szövegek céljának a meghatározása,
- c) a szövegtípusok (élményszerző, magyarázó, adatközlő), szövegfajták (a kommunikációra általában vonatkozó szempontok: szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) jellemzőinek megismertetése,
- d) a szövegek formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert)
- e) a külső és belső forma (a szövegek anyagára utaló szempontok: kohézió, koherencia) sajátosságainak felismertetése,
- f) a szövegértési képesség gondolkodási műveleteinek végeztetése (a szöveg információinak azonosítása, visszakeresése, logikai és tartalmi kapcsolatok, ösz-

³⁸ A tematikus tervhez felhasznált irodalom: Bácsi–Sejtes, 2009, 2009a; Balázi és mstai., 2014; Banczerowski, 1994, 1995; Cs. Bogyó Katalin – Zs. Sejtes, 2006; Csapó, 2004; Csapó és mstai., 2012; Gabnai, 1987; Kaga–Kagan, 2009; Kálmán–Molnár, 2009; KTT, 202; Landau, 1997; Molnár, 2005; NAT. 2020; Pethőné, 2005; Péterfi, 2011; Sejtes, 2009, 2009a; Tolcsvai, 206, 2006a, 2006b; Vári, 2003; Zsigriné, 2010, 2013.

szefüggések felismertetése, a szövegek üzenetének értelmeztetése). a szövegek összehasonlítása,

- g) az élményszerző szövegtípushoz tartozó feladatok a mai magyar irodalomhoz kötődnek,
- h) a nyelvészeti keret a kognitív, funkcionális, pragmatikai (Beaugrande–Dressler, 1981) modellre épül,
- i) a funkcionális modell egyik alapelve az intertextualitás; az egyik cél, hogy a tanulók minél több szöveggel találkozzanak a fejlesztés során,
- j) az R–J–R-modell, a konstruktivista megközelítés tudásfelfogása alkotja a tanóra szervezési keretét, erre épül a tanulók aktív tevékenykedtetése,
- k) a változatos feladattipológia (a válaszok meghatározottsága alapján: zárt és nyílt; a válaszok megadása alapján: feleletválasztó és feleletalkotó) segíti az interaktivitást,
- l) a 8 óra alatt a frontális osztálymunka és plénum során folyamatos a tanulók órai munkájának értékelése. Minden jó válasz pluszpontot ér. (5 plusz = kisötös, 3 kisötös = 1 nagyötös),

A tíz óra egységei:

1. óra: bemeneti mérés 2–9. óra: fejlesztés 10. óra: kimeneti mérés

9.5.2.2. Az órák időrendje és témái

Óra	Téma
1.	Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása-bemeneti mérés
2.	Mitől szöveg a szöveg?
3.	A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása
4.	Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták belső formája 1. : rím, ritmus
5.	Az élményszerző szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából)
6	A magyarázó szövegtípus formai és tartalmi összefüggései
7.	A magyarázó szövegtípus egy szövegfajtájának, a hírnek a külső és belső formai sajátosságai
8.	Az adatközlő (dokumentum) típusú szövegfajták külső és belső formai sajátosságainak felfedeztetése az alkalmazás során
9.	A szövegtípusok (élménykínáló, magyarázó, adatközlő) összehasonlítása gyakorlatok segítségével
10.	Komplex ellenőrző feladatsor írása

12. ábra: A tematikus terv témái és időrendje

9.5.2.3. A tematikus egység fejlesztési céljai, követelmények

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés, szövegalkotás Szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása	Órakeret: 10 óra
Előzetes tudás	Különböző típusú és fajtájú szóbeli és írásbeli szövegek felismerése, megértése, alkotása. A szöveg információinak és gondolatainak az életkor szerint elvárható értelmezése. A tanult olvasási stratégiák adekvát alkalmazása. A tanult szövegalkotási (beszélt, írott) stratégiák adekvát alkalmazása. Az adott évfolyam követelményeinek megfelelő olvasástechnika. Az életkori sajátosságoknak megfelelő világról való háttérismeretek. A szöveghez kötődő címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése. A kommunikáció sikerességét befolyásoló körülmények felismerése.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A szövegértési kompetencia (beszélt, írott) fejlesztése úgy, hogy a szóbeli és írásbeli tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Módszer a problémaalapú tanítás, melynek alapja, hogy a tanulók ne csak adott, konkrét helyzetben tudják tudásukat előhívni. Cél a szövegértési, -alkotási tevékenységek segítségével az önszabályozó tanulás kialakítása, a problémamegoldó, kommunikációs, együttműködő képesség fejlesztése a tanultak későbbi transzferálásának érdekében. Alkotó részvétel a kommunikációs tevékenységekben (beszélt, írott); ily módon kreatív gondolkodás fejlesztése, kísérletezéssel, tapasztalatszerzéssel a problémaalapú tanulási stratégiák alapjainak kialakítása. A szövegfeldolgozási stratégiák általános sémáinak alkalmazása különböző típusú (élményszerző, magyarázó, adatközlő) szövegeken.	

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés, szövegalkotás Szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása	Órakeret: 10 óra
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
A szövegértés, -alkotás mikrokészségeinek felismerése: a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség). Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása: - az információ érzékelése, felvétele - az információ tárolása - az információval való műveletek végzése - az információ visszakeresése - az információ továbbítása. A (szóbeli, írásbeli) szövegtípusok hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyok) felismerése, a kódváltás problémája. A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása: - szándékolttság - elfogadhatóság - hírérték - helyzetszerűség. Szövegértési műveletek végzése 4. információ(k) visszakeresése - a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján - a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolata - a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével irányított tevékenység végrehajtása.		Természettudományos tárgyak: a szövegtípusokhoz kapcsolódó magyarázó szövegek témája kapcsán Informatika: szövegalkotás elektronikus eszközökkel (word, ppt...). infokommunikációs eszközök használata Vizuális kultúra: a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése, alkotása. Ének-zene: a szövegritmusok Könyvtárhasználat: elektronikus könyvtári anyagok és papíralapú könyvek elérése

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés, szövegalkotás Szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása	Órakeret: 10 óra
	5. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban - következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben - a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentésének létrehozása - a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása. 6. szövegértelmezés - a feladatok a logikai megértése - a szövegben található információk feldolgozása - a szövegre való reflektálás - a szöveg tartalmi vagy formai jegyeinek értékelése - a szöveg mélyebb rétegeinek megértése - a háttértudására (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra) való támaszkodás A nem verbális jelek felismerése, alkalmazása a beszélt szövegekben (vokális jelek, tekintet, mimika, gesztus, testtartás).	
Kulcsfogalmak/ fogalmak	kommunikáció: beszélt, írott szövegtípusok szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség Az anyagban előforduló fogalmak arra szolgálnak, hogy a pedagógus számára elkülöníthetővé tegyék a szövegértési, szövegalkotási folyamat egyes mozzanatait, valamint a szempontrendszer segítségével diagnosztizálni tudja a tanulók szövegértési, szövegalkotási nehézségeit, értékelni tudja teljesítményüket. A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenséget fel kell ismerniük.	

13. ábra: A tematikus terv céljai, követelményei

9.5.2.4. A tematikus egység órákra bontása

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak készségszintű ismerete)	Gondolkodási műveletek	Tevékenységek	Megjegyzés
1.	Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása – bemeneti mérés	A szövegértési képesség az alkalmazási dimenzióban	- információ-visszakeresés - kapcsolatok, összefüggések felismerése – értelmezés - szövegek összehasonlítása	- írásbeli feladatmegoldás - egyéni munka	A tanulók diagnosztikus mérése történik a fejlesztés megtervezése céljából. Az értékelés %-ban, tanulónként, gondolkodási műveletenként zajlik.
2.	Mitől szöveg a szöveg?	- a tanári utasítás szövegfajtájának fontossága - a kommunikációs cél mérlegelése - a szöveg fogalma - a tartalmi és grammatikai összetartó erők fogalmának használata - szándékoltóság - elfogadhatóság - helyzetszerűség	- információ-visszakeresés - az információval való műveletek végzése - összehasonlítás - fogalomalkotás - következtetések levonása - szabályalkotás - kiegészítés	- az írott utasításban megfogalmazott információ megértése, segítségével adott tevékenység végrehajtása - szövegértési feladatok megoldása - fogalomalkotás - érvelés	A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük.
3.	A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása	- a szövegtípusok fogalma (élményszerző, magyarázó) - a szövegek külső és belső formája	- összehasonlítás - szabályalkotás - analízis - szintézis	- a tanári kérdésekre adekvát válaszok adása - szövegalkotás - szövegértési feladatok végzése - tanulói notebookok	A tanulói notebookok használatának gyakorlása nemcsak motivál, hanem a számítógép eszköze is a tanulási folyamatnak.

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak késztség szintű ismerete)	Gondolkodási műveletek	Tevékenységek	Megjegyzés
				használata - önellenőrzés	
4.	Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták belső formája 1. : rím, ritmus	- a lírai szövegfajták hallás utáni megértésének gyakoroltatása - a lírai szövegfajták hallás utáni megértését segítő belső formai esz- közök (rím, ritmus, dallam) tudatosítása	- összehasonlítás - szabályalkotás - absztrahálás - analógia - kapcsolatok, összefüggé- sek feltárása	- rím- és ritmusgyakorlatok („rímfaragás”) - fogalomalkotás az alkalmazási dimenzióban - értő szövegmondás - értékelés, önértékelés - utánmondás - versmondás - irányított beszélgetés, - utánozógyakorlatok - mozgásos gyakorlatok	A lírai szövegfajták belső formájának tudatosítása segíti a versek hallás utáni megérté- sét. Az elvárás, hogy a gyakor- lás során kialakult tanulói készségek az ilyen fajtájú írott szövegek megértéséhez is hozzájáruljanak.
5.	Az élményszerző szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hal- lott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából)	- nyelven belüli és nyelven kívüli szövegér- tést segítő tényezők (légzés, tempó, ritmus, szünet, hangerő, hangsúly, hanglejtés, artikuláció, hangszín, téma, rím, ritmus, dallam, kép) - a képvers fogalma	- összehasonlítás - analógia - fogalomalkotás - értelmezés	- szerepjáték - páros és egyéni feladatmegoldás - egyéni fogalomalkotás - az értékelési készség fejlesztése - az egyéni szövegértési stratégia lehetséges eszközei- nek tudatosítása - hallott és írott szövegek összehasonlítása	A szerepjáték nemcsak a moti- vációt segíti, hanem az ellenőr- zési, értékelési szempontok tudatosításával a saját stratégia kialakítását is.

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak késztség szintű ismerete)	Gondolkodási műveletek	Tevékenységek	Megjegyzés
6	A magyarázó szöveg típus formái és tartalmi összefüggései	- a magyarázó szöveg formai sajátosságai: folyamatos szöveg - összetett mondatok - kommunikációs helyzet - előszó	a szövegértési képességet fejlesztő műveletek végzése: - információ-visszakeresés - szövegek összehasonlítása, értelmezés, - kapcsolatok, összefüggések felismerése	- kiegészítés - folyamatos szöveg olvasása - feladatlap megoldása - önellenőrzés, önértékelés	Az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése a közvetett célja az órának. A tanár a feladatmegoldást és az ellenőrzést a tanári gépen követi. A differenciált házi feladat a jó képességű gyerekeknek készült.
7.	A magyarázó szöveg típus egy szövegfajtájának, a hírnek a külső és belső formai sajátosságai	- a hírek alapkérdései (Mikor? Hol? Ki? Mit csinált?) - a hírérték tényezői - sajtóhír megkülönböztetése az internetes hírtől - a hírérték, a hír szerkezete, internetes - hírforrás - internetes hír	- a szövegértési képességet fejlesztő műveletek végzése - információ-visszakeresés, kapcsolatok, összefüggések felismerése - értelmezés - szövegfajták összehasonlítása	- szövegek olvasása - kooperatív csoportmunkában való részvétel - szövegalkotás írásban - a Word használata	A csoportot először 2 x 16 fős csoportra, majd 4 x 4 fős csoportra osztjuk. Külön ügyelni kell a szoros időbeosztásra, mivel a „kerék-asztal körforgó” kooperatív technika nagy fegyelmet kíván.
8.	Az adatközlő (dokumentum) típusú szövegfajták külső és belső formai sajátosságainak	- folyamatos szöveg - nem folyamatos szöveg - adatok - adatközlő szövegtípus	- az információ érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése továbbítása - a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg	- Activity játékban részvétel - feladatlap megoldása - szövegalkotás - definícióalkotás	Az óra közvetett célja a tudástranszfer lehetőségének megteremtése; olyan tudás megszerzése, amely más helyzetekre is átvihető.

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak készségszintű ismerete)	Gondolkodási műveletek	Tevékenységek	Megjegyzés
	felfedeztetése az alkalmazás során	- magyarázó szövegtípus - forma - téma	azonnali megértése alapján - az információk felhasználása a válaszadáshoz - információkból következtetések levonása - szövegek összehasonlítása		
9.	A szövegtípusok (élménykináló, magyarázó, adatközlő) összehasonlítása gyakorlatok segítségével	- élménykináló (folyamatos, összefüggő, érzelmi hatás, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása; szubjektív; novellák, mesék, versek... - magyarázó (tudományos, ismeret-terjesztő, információközlő; objektív; érvelés, definíció, utasítás... - adatközlő (nem folyamatos, tényközlés, forma; grafikonok, térképek, ábrák ...	- kapcsolatok, összefüggések felismerése - következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen/nincsenek a szövegben - a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt létrehozása - a feladatok a logikai megértésre - a szövegre reflektálás - különböző típusú szövegek felismerése	- kérdésalkotás - válogatás - újságkivágás	Újságok és folyóiratok, valamint ollók biztosítása a gyerekeknek arra az esetre, ha nem „készít” valaki házi feladatot.

Szövegelünk? Szövegeljünk!

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak kézségsszintű ismerete)	Gondolkodási műveletek	Tevékenységek	Megjegyzés
10.	Komplex ellenőrző feladatsor írása	A szövegértés alkalmazási dimenziójához kötődő fogalmak a: kohézió, koherencia, felhasználha- tósága szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertex- tualitás, a szövegek célja → szövegtípusok → szövegfajták → a szöve- gek formája	- információ-visszakeresés - kapcsolatok, összefüggé- sek felismerése - értelmezés (szövegalkotással)	A feladatok megoldása külön- böző szövegértési műveletek végzését igényli, ezekhez különböző szövegértési szintek tartoznak.	A formatív méréssel elsődleges célunk a fejlesztési folyamat hiányosságainak a feltárása, a tanulók egyéni, differenciált fejlesztési feladatainak megha- tározása.

14. ábra: A tematikus terv órákra bontása

9.6. Óratervek

Az óratervek a tematikus terv (Lásd: 9.5.2.1.) tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei szerint készültek.

- a) Az óratervekbe a tanári kérdések is belekerültek. Ennek célja annak bemutatása, hogy a tanulóknak milyen, kérdésekkel irányított, gondolkodási műveleteket kell végezniük a feladatok megoldása során,
- b) A várható válaszok szerepeltetésének célja annak láttatása, hogy a tanulók a már megszerzett tudás birtokában milyen irányban indulhatnak el a probléma-/feladatmegoldás útján. A tervezés fontos lépése ez az elem, ugyanakkor a megvalósítás során a tanulók a jelzettnél sokkal szerteágazóbb utat járhatnak be. A pedagógus felkészültségének az egyik legfontosabb értékmérője, hogy a tanulók kognitív hálójában már meglévő csomópontokhoz tudja építtetni az új tudást, a tanulás eredményeképp létrejön a témával kapcsolatos konceptuális váltás. A várható válaszok nem behatárolnak, hanem a lehetséges irányt mutatják a tervezés folyamatában.

9.6.1. Óraterv 1. Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása

Az óra típusa: diagnosztikus mérés

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja: A szövegértési képesség diagnosztikus mérése: a szövegértés gondolkodási műveleteinek (információ-visszakeresés, kapcsolatok, összefüggések felismerése, értelmezés, szövegek összehasonlítás

- a) felmérése, %-os értékelése a fejlesztés lépéseinek megtervezése céljából

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) A diagnosztikus mérés a hazai (kompetenciamérés) és a nemzetközi mérések (PISA) tartalmi kereteire épül. Ennek oka, hogy ezek a tanulók szövegértési képességvizsgálatát társadalmi dimenzióba helyezik, a társadalom elemi feladataként és érdekeként határozzák meg, hasznosíthatóságát, mindennapi életben való alkalmazhatóságát alapelvnek tekintik. A szemlélet nemcsak a nemzetközi gyakorlattal harmonizál, hanem a hazai köznevelés alapidokumentumaival (NAT 2020, KTT

2020) is. Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges képességek között kiemelt szerepet szán a különböző típusú szövegek megkülönböztetésének és felhasználásának, az információkeresésnek, - feldolgozásnak.

b) A mérés kétféle szövegtípushoz (magyarázó és elbeszélő) és szövegfajtaához (ismeretterjesztő és vers) tartozó szöveget tartalmaz szem előtt tartva a gyermekek előzetes tudását (intertextualitás), életkori sajátosságait.

c) A bemeneti mérés a nyolc óra fejlesztési modul megtervezését támogatja. A teszt a fejlesztési folyamatot támogató eredményre összpontosít, nem a tanulói teljesítmény érdemjeggyel történő értékelése a célja. Az eredményekből az egyénre szabott fejlesztés irányaira lehet következtetni.

d) Az egyéni eredmények összegzése az alábbihoz hasonló táblázatban történhet, melyben jól nyomon követhető a tanulók gondolkodási műveletenként elért és össze-sített eredménye %-ban megadva. Az adatok a fejlesztés alapjául szolgálhatnak.

Sorszám	A tanuló neve	Gondolkodási művelet		
		Információ-visszakeresés	Kapcsolatok, összefüggések	Értelmezés
1.				
2.				

15. ábra: Táblázat az értékeléshez

Szükséges eszközök: 32 db fénymásolt feladatsor

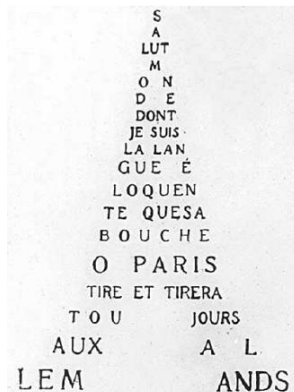
Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkafor-mák	Szemléltetés, eszközök
Ráhangolódás Ellenőrzés, értékelés 45 perc	<i>Tanári utasítás:</i> Ma az elmúlt nyolc órán tanult, szövegér-téssel kapcsolatos tudásokat szeretném mérni Egy összegző feladatsort fogtok megoldani. Figyeljete az olvasható írás-képre és a helyesírásra is. 40 perc áll a rendelkezésetekre. Tollal dolgozzatok! Kérem, hogy mindenki a legjobb tudása szerint oldja meg a feladatokat. %-os értékelést fogtok kapni a munkátokról.	Egyéni munka	32 db nyomtatott feladatsor 1. melléklet 2. melléklet

16. ábra: Az 1. óra terve

1. melléklet: Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor

Tanulmányozd a szövegeket, majd oldd meg a feladatokat!

A)



Guillaume Apollinaire: *La tour Eiffel* <http://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%A9pvers>

B)

A képvers vagy kalligram olyan vers, amely a betűk, szavak, szövegrészek, verssorok és versszakok sajátos grafikai-tipográfiai elrendezésével egyszersmind képileg is megjeleníti – akár utalásszerűen is – a tartalmi mondanivalót, vagy éppen annak ellenkezőjét. Noha az ókor óta ismert költészeti műforma, irodalomtörténeti jelentőségre csupán a 20. században tett szert, Guillaume Apollinaire munkásságának köszönhetően.

Magyarországon az első képverset, egy Y alakú epigrammát még Janus Pannonius írta latin nyelven a 15. században *De litera Pythagorae* címen, a 19. századig azonban csak elszórt példákat ismerünk magyar művekre. Az európai irodalmi áramlatoknak megfelelően az újkor századaiban a magyar irodalom nagyjai is lenézték a képversek alkotóit, így például ismert Petőfinek egy lapszerkesztőhöz írott 1847-es levele, amelyben Bulyovszky Gyula kalligramját becsméri. A 20. század magyar avantgárd irodalmából Kassák Lajos, Barta Sándor képversei, illetve Tamkó Sirató Károly konkrét költészeti alkotásai ismertek, a XX. század második felében pedig Nagy László, Tandori Dezső, Petőcz András, Nagy Pál, Papp Tibor, Bujdosó Alpár, Zalán Tibor, Géczi János, Koppány Márton hozott létre ilyen típusú műveket.

<http://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%A9pvers>

1. Válaszolj a kérdésekre a szöveg alapján!

Szövegelünk? Szövegeljünk!

a) Melyik korban nem nézték jó szemmel az irodalmárok a képverseket Magyarországon?

b) Mikor írták az első képverseket?

c) Magyarországon mikortól jelentősebb a képszerűirodalom?

d) Mikor élt Guillaume Apollinaire a szöveg alapján?

e) Mikor alkották az első Y alakú kalligramot?

2. Adj címet az A) szövegnek az olvasott, látott információk alapján!

3. Milyen nemzetiségű volt Guillaume Apollinaire? Következtetésedet legalább két érvel támaszd alá a szöveg alapján!

4. A magyar- és világirodalom számos költője próbálkozott képversek alkotásával. Miért épp Guillaume Apollinaire költeményét választottuk mintaként? Válaszodat indokold a szövegből keresett idézettel!

5. Keresd a kakukktojást a szöveg alapján! Választásodat indokold!

a) Kassák Lajos, Barta Sándor, Petőfi Sándor, Tamkó Sirató Károly

b) Guillaume Apollinaire, Janus Pannonius, Kassák Lajos

c) Nagy László, Bulyovszky Gyula, Tandori Dezső, Zalán Tibor

6. Miért ilyen sorrendben vannak a kifejezések? Magyarázd a kapcsolatot a szavak között?

a) betűk, szavak, szövegrészletek

b) verssor, versszak

7. Javítsd az állításokat a szöveg alapján!

a) A képvers az őskor óta ismert költészeti forma.

b) Az első latin nyelvű képverset Guillaume Apollinaire írta Magyarországon.

c) Az első latin nyelvű képvers, Y alakú episztola címe: De litera Pythagorae.

d) Petőfi Bulyovszky Gyulához írt levelében egy képverset becsmélt.

e) A 20. század magyar romantikus irodalmából Kassák Lajos kalligramjai ismertek.

8. Folytasd a 4. feladat felsorolását egy-egy elemmel!

a) betűk, szavak, szövegrészek

b) verssor, versszak

9. Hiányzik az alábbi vers utolsó része. A képversekről olvasott információk segítségével írd meg az utolsó versszakot!

Weöres Sándor: Fughetta

egy gerenda legurul
piros csörgők tündökölnek
kék tojások énekelnek
tarka csigaszarvak lengnek

piros csörgők összetörnek
egy gerenda legurul
kék tojások énekelnek
tarka csigaszarvak lengnek

piros csörgők összetörnek
kék tojások szétfreccsennek
egy gerenda legurul
tarka csigaszarvak lengnek

10. Alkoss képverset az eddig olvasottak alapján!

2. melléklet: A komplex szövegértési képességet mérő feladatsor javítókulcsa, értékelési útmutatója

Szövegtípus: vegyes (ismeretterjesztő szöveg-szócikk, vers)

A szöveg formája: folyamatos

Az 1. feladat gondolkodási művelete: információ-visszakeresés

Az 1. feladat célja:

- az információ érzékelése, felvétele
- az információ tárolása
- az információ visszakeresése
- az információ továbbítása
- a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján
- a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével valamely tevékenység végrehajtása

Az 1. feladat ellenőrzése:

1. feladat Jó válasz:

- a) az újkor századaiban
- b) az ókorban
- c) XX. század eleje
- d) A XX. században.
- e) A XV. században.

5 pont

Az 1. feladat értékelése:

Pontozás: 5 pont

Információ-visszakeresés:

5 pont 100 %

4 pont 80 %

3 pont 60 %

2 pont 40 %

1 pont 20 %

A 2–6 . feladat gondolkodási művelete: kapcsolatok, összefüggések felismerése

A 2–6. feladat célja:

- következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen vannak a szövegben
- a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) is az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása
- a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása

A 2–6. feladat ellenőrzése:

2. feladat Lehetséges jó válasz: Minden válasz elfogadható, amely tartalmával utal a(z Eiffel) toronyra, és megfelel a cím (rövid, figyelemfelkeltő) követelményeinek.

Pontozás: 1 + 1 pont

2 pont

3. feladat Jó válasz:

- a) francia
- b) érvek: - Paris szó a versből
- *La tour Eiffel* : Párizs nevezetessége.

3 pont

4. feladat Jó válasz: „Noha az ókor óta ismert költészeti műforma, irodalomtörténeti jelentőségre csupán a 20. században tett szert, Guillaume Apollinaire munkásságának köszönhetően.”

1 pont

5. feladat Jó válasz:

- a) Petőfi Sándor, mert ő nem írt képverseket.
- b) Kassák Lajos, mert ő magyarul írta a képverseit.
- c) Bulyovszky Gyula, mert nem a XX. század második felében alkotta képverseit.

Pontozás: 1 (név) + 1 (érv)

6 pont

6. feladat Jó válasz:

- a) A kisebb nyelvi egységtől halad a nagyobb felé./ Az előbbiből épül fel a következő.
 - b) A vers kisebb egységétől halad a nagyobb felé
- Hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

1 pont

A 2–6. feladat értékelése:

Pontozás: 2 + 3 + 1 + 6 + 1 pont

Kapcsolatok, összefüggések felismerése:

13 pont 100 %

12 pont 92 %

11 pont 85 %

10 pont 77 %

9 pont 69 %

8 pont 61 %

7 pont 54 %

6 pont 46 %

5 pont 38 %

4 pont 31 %

3 pont 23 %

2 pont 15 %

1 pont 8 %

A 7–10. feladat gondolkodási művelete: értelmezés (szövegalkotással)

A 7–10. feladat célja:

- a feladatok logikai megértése
- a szövegben található információk feldolgozása
- reflektálás a szövegre

- a szöveg tartalmi jegyeinek értékelése
- a szöveg formai jegyeinek az értelmezése
- a szöveg mélyebb rétegeinek megértése
- a háttértudásra való támaszkodás (meglévő ismeretek, tapasztalatok)
- - az aktív és passzív szókincs gazdagítása
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése

A 7–10. feladat ellenőrzése:

7. feladat Jó válasz:

- a) A képvers az *ókor* óta ismert költészeti forma.
- b) Az első latin nyelvű képverset *Janus Pannonius* írta Magyarországon.
- c) Az első magyarországi latin nyelvű képvers, Y alakú *epigramma* címe: De litera Pythagorae.
- d) Petőfi *egy lapszerkesztőhöz* írt levelében egy képverset becsmérelt.
- e) A 20. század magyar *avantgárd* irodalmából Kassák Lajos kalligramjai ismertek.

5 pont

8. feladat Jó válasz:

- a) szöveg
- b) vers

2 pont

9. feladat Lehetséges jó válasz:

piros csörgők összetörnek
kék tojások szétfreccsennek

tarka csigaszarvak tűnnek
egy gerenda legurul

A szabály: ahogy a gerenda gurul lefelé, mindent összetör maga alatt.

Pontozás:

- a) az első két sor ismétlése 1 pont
- b) A harmadik sorban *a tarka csigaszarvak tűnnek*hez hasonló válasz is elfogadható pl. törnek. A szabály, hogy olyan két szótagos szó legyen, amely tartalmában a szét-roncsolt állapotra utal.

- | | |
|--|--------|
| | 1 pont |
| c) az utolsó sor: <i>egy gerenda legurul</i> | 1 pont |
| d) az utolsó sor beljebb kezdése | 1 pont |
| | 4 pont |

10. feladat Jó válasz:

- | | |
|---------------------------------|--------|
| a) a képversnek megfelelő forma | 1 pont |
| b) a formához illő tartalom | 1 pont |
| c) kifejező cím | 1 pont |
| d) ötlet, fantázia | 1 pont |
| e) olvasható külalak | 1 pont |

A 7–10. feladat értékelése:

Pontozás: 5 + 2 + 4 + 5 pont

Értelmezés:

- | | |
|---------|-------|
| 16 pont | 100 % |
| 15 pont | 93 % |
| 14 pont | 87 % |
| 13 pont | 81 % |
| 12 pont | 75 % |
| 11 pont | 69 % |
| 10 pont | 62 % |
| 9 pont | 56 % |
| 8 pont | 50 % |
| 7 pont | 43 % |
| 6 pont | 37 % |
| 5 pont | 31 % |
| 4 pont | 25 % |
| 3 pont | 18 % |
| 2 pont | 12 % |
| 1 pont | 6 % |

9.6.2. Óraterv 2. Mitől szöveg a szöveg?

Az óra típusa: új ismeretet közlő óra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a szöveg fogalmának gyakorlati megközelítése
 - a szöveget összetartó tartalmi és grammatikai eszközök felismerése (a szövegek anyagára irányulnak: kohézió, koherencia)
 - felhasználó központú szövegismérvek (a kommunikációra általában vonatkoznak: szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság)
 - a tanári utasítás mint szövegfajta fontosságának felismerése.
- b) Képesség: a szövegértési kompetencia fejlesztése:
 - a kommunikációs cél (szándékoltság) mérlegelése
 - az utasítások megértése
 - szövegalkotó céljának felismerése
 - a kommunikációs cél mérlegelése.
- c) Attitűd: A szövegértésiképesség-fejlesztés fontosságának a felismertetése.
- d) Autonómia, felelősség: Annak a szemléletnek az elismertetése, hogy az egyéni szövegértési stratégia kialakítása a tanuló aktivitásán is múlik.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) Az óra eleji teszt a tanulás támogatására szolgál. A célja, hogy a tanulók elfogadják, mennyire fontos a tanári utasítások, a feladatvégzéshez szükséges instrukciók pontos megértése.
- b) A tanulóknak szöveggel kapcsolatos fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni (mivel a cél a szövegstruktúrák interpretálása műveletek végzésével), hanem a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük, azokat a szövegalkotás során alkalmazniuk kell.
- c) A szövegértési képesség fejlesztése a gondolkodási műveletek gyakoroltatására épül, ezért fontos a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Különös figyelmet kell fordítani a feladattípusok megválasztására (kakukktójás játék, az összehasonlítás gondolkodási műveletének alkalmazása) és a pontos tanári kérdések megfogalmazására. A T-tábla elkészítése páros munkaformában zajlik, ennek oka a feladata nehézsége; az egymástól tanulást fejlesztése.

- d) Az óra alatt folyamatos az értékelés, minden jó válasz pluszpontot ér, (5 plusz = kisötös 3 kisötös = 1 nagyötös).
- e) A pontos fogalomalkítás a konstruktivista pedagógia azon elvére épül, mely szerint a tanulás és tudás aktív belső konstrukciós folyamat, amelynél az eredmény kialakulásában a tanulóknak éppolyan kulcsszerepük van, mint a tanárnak. A cél az, hogy a tanulók eddigi szövegtani tudása a jelentésteremtés során egyre összetettebbé, rendszerszerűbbé váljon. A reflektálás fázisában, végbemenjen az egyéni tudásban a szöveggel kapcsolatos konceptuális váltás.
- f) Fontos figyelni arra, hogy a tanulók mennyire tudták figyelemmel kísérni saját megértésük folyamatukat, az új információkat milyen szinten illesztették saját értelmezői kereteikbe, mennyire kapcsolták célirányosan össze az újat a már ismerttel.
- g) Az egyik kötelezően választható írásbeli feladat a differenciálást támogatja: a szöveg fogalmának megalkotása szócikként /a szöveg fogalmának meghatározása az információforrás megjelölésével (szótár, internet).

Szükséges eszközök: 1 db interaktív tábla, projektor, fénymásolatok

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Bevezetés Ráhangelődés A kommunikációs cél mérlegelése Ellenőrzés, értékelés	<i>Tanári utasítás:</i> A mai órát egy teszt kitöltésével kezdjük. 2 percek van rá. <i>Tanári közlés:</i> Látom, vannak, akik bőszen írnak. Pedig letelt az idő. <i>Tanári kérdés:</i> Miért tettétek fel a kezeteiket? <i>Várható válasz:</i> Mert az utasításban az volt, hogy először olvassuk végig a tesztet, a 9. pont pedig azt mondja, hogy ne írjunk. <i>Tanári kérdés:</i> Miért oldottuk meg ezt a feladatot? <i>Várható válasz:</i> Hogy pontosan olvassuk el az utasítást! <i>Tanári közlés:</i> Az óra alatt folyamatos az értékelés, minden	Tanári közlés Egyéni munka Frontális osztálymunka	1. melléklet. 32 db nyomtatott teszt

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
5 perc	jó válasz pluszpontot ér. (5 plusz = kisötös 3 kisötös = 1 nagyötös)		
A szöveg fogalmának bevezetése: – a szöveg célja, – szándékoltság, – elfogadhatóság – téma 4 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Mi a köti össze a diákat? <i>Várható válasz:</i> Mindegyiken van szöveg. <i>Tanári kérdés:</i> Melyik a kakukktojás? Miért? <i>Várható válasz:</i> Az Örkény szöveg, mivel az nem a mindennapi élethez kötődik. <i>Tanári kérdés:</i> - Ki alkotta a szöveget? - Milyen céllal? <i>Várható válasz:</i> Örkény gyönyörködtetni akart, a többi információt közöl. <i>Tanári kérdés:</i> Szerkezetüket tekintve melyik a kakukktojás? Miért? <i>Várható válasz:</i> A recept, mert az mondatokból áll. <i>Tanári kérdés:</i> Milyen kommunikációs közegben van értelmük a látott szövegeknek? <i>Várható válasz:</i> Helyzetek felsorolása...	Tanári közlés Frontális osztálymunka	2. melléklet: ppt. 1-4. dia
Jelentésteremtés: az órán használt alapfogalmak kialakítása (szöveg) Ellenőrzés 9 perc	<i>Tanári kérdés, utasítás:</i> Szöveg vagy sem a kivetített idézet? Készítsetek T-táblázatot a füzetbe! 10 percek van a feladatra. <i>Tanári utasítás:</i> – Kérek egy állítást a szöveg mellett. – Van ellenérvetek? – <i>Várható válaszok:</i> – Szöveg, mert mondatokból áll, ugyanarról szól, célja van... – Nem szöveg, mert nem függenek össze a mondatok...	Páros munka T-táblázat Frontális osztálymunka	3. melléklet: ppt. 5. dia
Részösszefoglalás	<i>Tanári utasítás:</i> Alkossuk meg közösen a szöveg fürtábráját! Úgy rajzoljátok a füzetbe az ábrát, hogy a	Frontális osztálymunka	Aktívtábla

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
7 perc	következő nyolc órán folyamatosan kiegészítjük. <i>Várható válaszok:</i> Cél, szándék, téma, mondatok, kapcsolódás, elfogadhatóság...)		
Fogalomalkotás, az új ismeretek alkalmazása: - kohézió, - koherencia 6 perc	<i>Tanári utasítás:</i> Hasonlítsuk össze a dián a két részt! Melyik szöveg, és miért? <i>Várható válasz:</i> A tartalmi és grammatikai szövegösszetartó erők megfogalmazása (téma, mondatok, utalások...)	Frontális osztálymunka	4. melléklet Dia 6.
Reflektálás 6 perc	<i>Tanári utasítás:</i> Egészítsük ki a meghatározást a kapott lapon! <i>Tanári utasítás:</i> Egészítsük ki a fűrtábrát a fenti fogalmakkal!	Frontális osztálymunka	5. melléklet
Házi feladat 5 perc	Szóbeli: a fűrtábra végiggondolása, a kifejezésekkel mondatalkotás. Differenciált írásbeli feladat (az egyik kötelezően választható): a) a szöveg fogalmának megalkotása szócikként b) a szöveg fogalmának meghatározása az információforrás megjelölésével (szótár, internet) Szorgalmi házi feladat: Reklámozzatok írásban vagy szóban valamelyik információforrást! verseskötet, könyvtár, internet.		
Értékelés 2 perc	<i>Tanári közlés:</i> Nézzük a pluszpontokat! Kinek mennyi gyűlt össze? (Jegyek beírása)	Tanári közlés	

17. ábra: A 2. óra terve

1. melléklet

Teszt

Mielőtt válaszolnál az olvasási szokásaiddal kapcsolatos kérdésekre, olvasd el végig a feladatsort figyelmesen!

1. Mit tudsz *A nagy könyv* akcióról?

2. Melyik könyvet ajánlanád a magyar irodalom kategóriában? Válaszodat indokold!

3. Melyik könyvet ajánlanád a külföldi irodalom kategóriában? Válaszodat indokold!

4. Olvasol-e napilapot? Ha igen, melyiket, ha nem, miért nem. Válaszodat indokold!

5. Döntsd el az alábbi állításokról, hogy igazak vagy hamisak!

- a) Az olvasás nem növeli a szókincset.
b) A kritikai olvasás azt jelenti, hogy minden szóba belekötünk egy szövegen belül.

- c) Az olvasás aktív tevékenység; annak érdekében, hogy megértsük a szöveget, előzetes ismereteinket mozgósítanunk kell.
- d) Ha a szövegben mindent szó szerint veszünk, biztosan megértjük a mondani-valót.

6. Ha eddig eljutottál, emeld fel a bal kezedet, és tartsd úgy, amíg a tanár észre nem veszi.

7. Mennyi időt töltesz internetezéssel hetente?

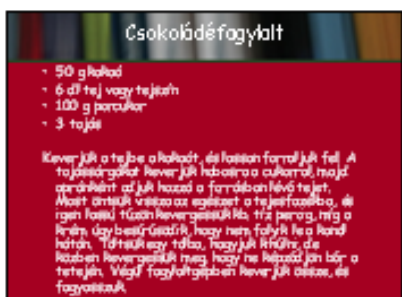
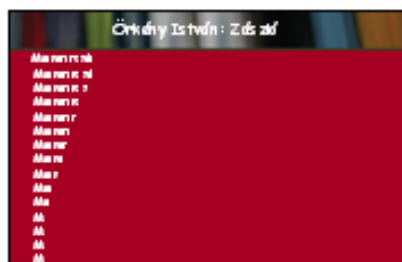
8. Írd le három kedvenc honlapod címét!

9. Egyetlen feladatot se oldj meg írásban! Ez a teszt csupán arra szolgál, hogy ellenőrizze, mennyire figyelmesen olvasol.

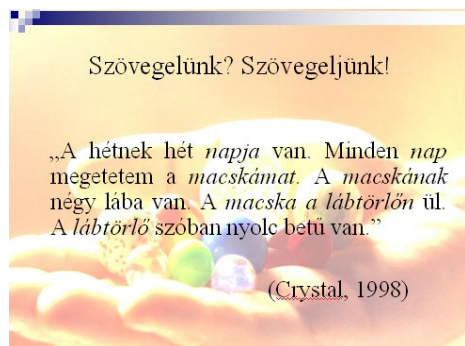
10. Hány e-mailt kapsz hetente?

(Fejes, 2005)

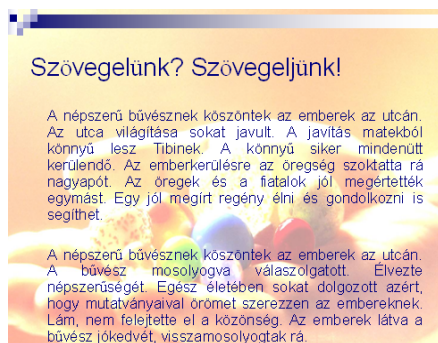
2. melléklet



3. melléklet



4. melléklet.



5. melléklet

A nyelvhasználat során, konkrét _____ szituációkban a résztvevők egymás megértésére töreksenek. S ha összefüggő, valamilyen szempontból teljes gondolatot fejeznek ki, _____ hoznak létre. A létrehozott produktum szöveg, amely nem állandó és meghatározott _____ alapján működik, hanem sokváltozós _____

Megoldás: *kommunikációs, szöveget, szabályok, közegben*

9.6.3. Óraterv 3. A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása

Az óra típusa: gyakorlóóra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a szöveg formai és tartalmi sajátosságai
 - a szövegalkotó céljának a felismerése
 - a szöveg külső, belső formai sajátosságainak felismerése
 - a kommunikációra általában vonatkozó, felhasználó központú szövegismérvek (szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság) felfedezése
- b) Képesség: a szövegértési kompetencia fejlesztése:

- a kommunikációs cél (szándékolttság) mérlegelése
 - az utasítások megértése
 - szövegalkotó céljának felismerése
 - az elbeszélő (élménykínáló), a dokumentum (adatközlő) és a magyarázó (ismeretközlő) szövegtípusok elkülönítése funkcionális ismérvek alapján
 - szövegértés, -alkotás tartalmi és formai ismérvek alapján
- c) Attitűd: A különböző típusú szövegekhez való pozitív hozzáállás kialakítása tartalmi és formai eszközök támogatásával
- d) Autonómia, felelősség: Annak elfogadása, hogy az egyéni szövegértési- és alkotási képesség fejlődésének a feltétele a tanuló tudatos tanulási folyamata.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) Az óra feladata, hogy a szövegtípusok fogalmának és a szövegek külső és belső formájának a gyakorlati megközelítésével a tanulók eljussanak odáig, hogy ne csak adott, konkrét helyzetben, egy tanórai feladat megoldása kapcsán, tudják tudásukat előhívni, hanem fejlődjön önszabályozó tanulásuk, problémamegoldó, kommunikációs, önellenőrző képességük, amelyek elősegítik a tanultak transzferálását.
- b) A három szöveg összehasonlítása a problémaalapú tanítás módszerének egyik elemére épül. Aluldefiniált problémaként zajlik a szövegek összehasonlítása, a címadás, a hasonlóságok és a különbségek felfedeztetése. A választott módszer célja az volt, hogy a tanulóknak szükségük legyen a probléma meghatározására, a szövegek közötti hasonlóságokhoz, különbségekhez kapcsolódó információk azonosítására, többszörös megoldási tervkészítésre, ami nagyfokú kreativitást igénylő feladat. Az iskolában a diákok általában jól körülhatárolt problémákkal találkoznak: tudják, mi a probléma, mi a helyes megoldás, a megoldáshoz vezető algoritmust rutinszerűen alkalmazzák. Az aluldefiniált probléma megoldásakor – hasonlóan a mindennapi élet problémáihoz – a gyerekeknek azonosítaniuk kell magát a problémát, elemezniük az adott állapot és az elérendő cél közötti eltérést, a különbség csökkentése, megszüntetése érdekében stratégiákat kell kidolgozniuk, vagyis el kell jutniuk a stra-

tégiai gondolkodásig. Ez a folyamat rendkívül időigényes és a gondolkodási képesség bizonyos fejlettségi szintjét követeli a tanulóktól.

- c) Az információforrások tudatosítása az önálló tanulás stratégiájának alakítása az önellenőrzési készség fejlesztésével együtt történik.
- d) Az összehasonlítás gondolkodási műveletének végeztetése a kritikai gondolkodás fejlesztése az adott tananyag segítségével történik.
- e) A folyamatos tevékenykedtetéssel a tanulók figyelmének fenntartása és a mélyebb bevéődés a cél.
- f) A tanulói notebookok használatának gyakorlása nemcsak a motiváció eszközeként jelenik meg, hanem annak kondicionálására is szolgál, hogy a számítógép miként válhat a tanulási folyamat eszközévé.

Szükséges eszközök: 1 db interaktív tábla, projektor, fénymásolatok

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ráhangolódás A szóbeli házi feladat ellenőrzése	 <i>Tanári közlés:</i> Az előző órán tanult fogalmakat látjátok a szófelhőben. Válasszatok egy fogalmat az ábráról, írjátok körül. A többieknek ki kell találni, hogy melyik fogalomra gondoltatok. <i>Tanári közlés:</i> Az óra alatt folyamatos az értékelés, minden jó válasz pluszpontot ér. (5 plusz = kisötös 3 kisötös = 1 nagyötös)	Tanári közlés	1. melléklet A szöveg szófelhő
Értékelés 5 perc			
Az irodalmi előismeretek felelevenítése Ismétlés	<i>Tanári közlés:</i> Felolvasok nektek három szöveget. Adjatok közös címet a szövegeknek! a) Örkény István: Apróhirdetés	a) felolvasás b) versmondás	2. melléklet: Szövegek

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
2 perc	b) Tamkó Sirató Károly: Apróhirdetés c) újságból apróhirdetés	c) felolvasás	
Az irodalmi előismeretek felelevenítése Ismétlés Szövegértési gondolkodási műveletek végzése: szövegek összehasonlítása 2 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Mi lehetne a szövegek közös címe? <i>Várható válasz:</i> hirdetés, apróhirdetés. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a három szövegben a címen kívül? <i>Várható válasz:</i> ugyanarról szólnak, azonos a téma, mindegyik le van írva. <i>Tanári közlés:</i> Mindegyik irodalom.	Frontális osztály-munka	
Az órán használt alapfogalmak kialakítása Jelentésteremtés Szövegértési gondolkodási műveletek végzése: értelmezés	<i>Tanári kérdés:</i> Mi a különbség a három szöveg között? <i>Várható válasz:</i> Az egyik újságból való, a többi máshonnan. <i>Tanári közlés:</i> Nézzük meg a három szöveg formáját! <i>Tanári kérdés:</i> Mi a formai hasonlóság a szövegekben? <i>Várható válasz:</i> Mindhárom szavakból áll. <i>Tanári kérdés:</i> Formailag melyik a kakukktójás? (A szövegek felmutatásával a figyelmet a formára irányítja a tanár). <i>Várható válasz:</i> Az egyik vers <i>Tanári utasítás:</i> Fogalmazd meg pontosan, hogy mit látsz a vers formáján! <i>Várható válasz:</i> A szavak nem töltik ki a sorokat <i>Tanári kérdés:</i> Melyik két szöveg tartozik össze a tartalmát tekintve? Miért? <i>Várható válasz:</i> Az újsághirdetés valóságos, a másik kettő nem. <i>Tanári kérdések:</i> Kinek mije vesztetett még el? Egészítsd ki a B) szövegben a felsorolást egy általad kitalált példával! Melyik szövegben nincs valós vételi, eladási, megtalálási szándék? Miért? Miért adta a szerző az ÖRÖK NOSZTALGIA alcímet az A) szövegnek? Magyarázd meg a kifejezés jelentését a szöveg alapján!		A három szöveg vizuális megjelenítése a kivetítőn

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Az új ismeretek bemutatása 14 perc	Tegyük fel, hogy egy országos napilapban olvasod a C) szöveget. Mi a hiba benne? Egészítsd ki a szöveget úgy, hogy megfelelő mennyiségű információt nyújtson az érdeklődésedhez! Képzeld el, hogy új lakásba szeretnél költözni a családdal. A három szöveg közül az egyik segítséget nyújt ehhez nektek. Melyik az a szöveg? Mi a teendőtök a szöveg alapján, ha komoly a költözési szándékatok?	Tanári közlés	
Reflektálás Értékelés A szorgalmi házi feladat ellenőrzése, Reflektálás, értékelés 8 perc	<i>Tanári közlés:</i> Az egyik vers. A másik mi? <i>Várható válasz:</i> Elbeszélés. <i>Tanári közlés:</i> A verset Tamkó Sirató Károly írta, az elbeszélést vagy novellát Örkény István. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a céljuk a szerzőknek a művek megírásával? <i>Várható válasz:</i> Hogy az olvasók gondolkodzanak el a szövegen, gyönyörködjenek. <i>Tanári közlés:</i> A szerzők műalkotásnak szánják a verset és az elbeszélést; a szavak szó szerinti jelentésén túl valamilyen mögöttes jelentést sejtetnek. Elvárjuk, hogy meglepjenek minket, váratlanul hassanak ránk. A különböző olvasók mást-mást érezhetnek, érthetnek meg egy-egy műalkotásból, így az eltérő vélemények közül több is igaz lehet. Így az író és az olvasó együtt alkotja meg az élményszerző szöveget. <i>Tanári kérdés:</i> Ha egy költő adott versére vagy kíváncsi, hol keresed? <i>Várható válasz:</i> verseskötet, könyvtár, internet.	Tanári kérdés	
Összefoglalás Önellenőrzési készség fejlesztése	<i>Tanári közlés:</i> Vegyétek elő a notebookokat. Írjátok be a böngészőbe a mentimeter.com-ot majd a kivetített kódot. Válaszoljatok a kivetített kérdésre egy-egy kulcskifejezéssel. <i>Tanári közlés:</i> Minden fontosat megtaláltatok. Lementem a közös szöfelhőnket, és elküldöm a csoportba.	Egyéni munka Frontális osztálymunka Tanári közlés	Notebookok 3. melléklet: mentimeter.com közös szöfelhő készítése

Didaktikai feladatokat, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Szövegértési gondolkodási műveletek végzése: szövegek összehasonlítása	<i>Tanári közlés:</i> Ki készítette el a szorgalmi házi feladatot? Reklámozd az adott információforrást úgy, hogy a többiek kitalálják, melyikre gondolsz! <i>Tanári kérdés:</i> Miért voltak jók a reklámszövegek? <i>Várható válasz:</i> A tanult szövegismérvek felsorolása <i>Tanári közlés:</i> A notebookokra küldtem egy összekevert szöveget a reklámokban előforduló három információforrásról. Alkossátok meg a három külön szöveget! <i>Tanári közlés:</i> Kézfeltartással jelezzétek, ha készen vagytok! Küldöm máris a helyes megoldást! Mindenki önállóan ellenőrizze a munkáját! Aki helyesen oldotta meg a feladatot, kisötöst kap. A helyes megoldást küldjétek el a saját e-mailcímetekre, mert ezzel kapcsolatos lesz a házi feladat. <i>Tanári kérdés:</i> Miért tudátok elkülöníteni a három szöveget? <i>Várható válasz:</i> A szövegek tartalmi és formai ismérvei alapján. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a három szövegben? <i>Várható válasz:</i> a cél, magyarázó szövegek, tartalom, <i>Tanári utasítás:</i> Vegyétek elő az óra eleji A) és B) szövegeket! Hasonlítsátok össze ezzel a hárommal! Mi a különbség a két csoport között? <i>Várható válasz:</i> A szövegalkotó szándéka, szövegtípus, külső és belső forma	Egyéni munkaforma Egyéni munkaforma Frontális osztálymunka	Tanári gép wifi kapcsolat 4. melléklet: Összekevert szöveg Fénymásolat
12 perc			
Házi feladat	<i>Tanári közlés:</i> Az elküldött e-mailben találtok két honlapcímet (www.mek.oszk.hu, www.neumann-haz.hu) Keressetek rá, és válasszatok egy élményszerző szöveget, amit a következő órára hozzatok el kinyomtatva, vagy leírva. Készüljétek a szöveg kifejező felolvasására! Szorgalmi feladat a szöveg megtanulása.		
2 perc			

18. ábra: A 3. óra terve

1. melléklet: A szöveg szófelhő



2. melléklet: Szövegek

a) Örkény István: Apróhirdetés Örök nosztalgia

„Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással.”

b) Tamkó Sirató Károly: Apróhirdetés

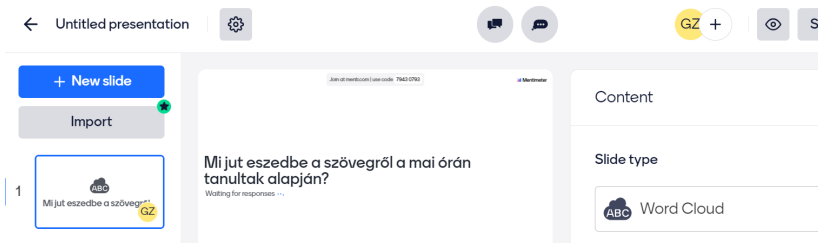
Karikának – karikája
Palikának – paripája
Borikának – barikája
Orsolyának – korcsolyája
Ákosnak – a vánkosa
Csillának – a csillaga
Ödönkének – bödönkéje
Máriának – áriája
Hubának – a gubája
Hugónak – a rugója
Szilárd – szalmaszippantója
Tomajnak – a molyirtója

Péternek – az étere
Dénesnek – a ménese
Emesének – a meséje
Ágneskének – mágneskéje
elveszett!
Halló! Halló! Gyerekek!
Ha valaki megtalálja,
Gondoljon a gazdájára
meg nem bánja:
huszonnégy órán belül
ÓRIÁSI
jutalomban részesül!

c)

Alsóvárosi, 91,5 nm-es, I. emeleti, beépített IKEA étkezőkonyhas lakás parkettás szobákkal, utcai garázzsal vagy anélkül eladó. 16,7 + 1, 95 M Ft. Tel.: 06 30 971 94 69.

3. melléklet: Mentimeter közös szörfelű



4. melléklet: Összekevert szöveg

A Verstár'98 című CD-ROM negyvenkilenc magyar költő összes versét, elbeszélő költeményét, versfordítását tartalmazza. A szolgáltatásoknál a Digitális Irodalmi Akadémia (DIA) célja, hogy a magyar szépírók művei elérhetőek legyenek a világ bármely részén egy egységesen kezelhető adatbázisban az interneten.

Cím: www.mek.oszk.hu Az Országos Széchényi Könyvtár egyik projektje, központi gyűjtőhely, több mint 4200 dokumentumot tartalmaz. Cím: www.neumann-haz.hu

A tízezernyi vers teljes szövegében keresgélhetünk. Ötórányi hanganyaggal, elmondott és megzenésített versekkel mutatják be a magyar líra klasszikusait. A dokumentumok magyar nyelvűek, magyar vonatkozásúak oktatási, tudományos és kulturális célokra alkalmasak.

A Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ (a Neumann-ház) 1997-ben jött létre azzal a céllal, hogy részt vegyen a magyar kulturális örökség digitalizálásában és az internet segítségével elérhetővé tegye a műveket itthon és külföldön egyaránt.

Megoldás:

a) A Verstár'98 CD-ROM bemutatása

A Verstár'98 című CD-ROM negyvenkilenc magyar költő összes versét, elbeszélő költeményét, versfordítását tartalmazza. A tízezernyi vers teljes szövegében keresgélhetünk. Ötórányi hanganyaggal, elmondott és megzenésített versekkel mutatják be a magyar líra klasszikusait.

b) Digitális Irodalmi Akadémia

A Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ (a Neumann-ház) 1997-ben jött létre azzal a céllal, hogy részt vegyen a magyar kulturális örökség digitalizálásában és az internet segítségével elérhetővé tegye a műveket itthon és külföldön egyaránt.

A szolgáltatásoknál a Digitális Irodalmi Akadémia (DIA) célja, hogy a magyar szépírók művei elérhetőek legyenek a világ bármely részén egy egységesen kezelhető adatbázisban az interneten.

Cím: www.neumann-haz.hu

c) MEK Magyar Elektronikus Könyvtár

Az Országos Széchényi Könyvtár egyik projektje, központi gyűjtőhely, több mint 4200 dokumentumot tartalmaz. A dokumentumok magyar nyelvűek, magyar vonatkozásúak oktatási, tudományos és kulturális célokra alkalmasak.

Cím: www.mek.oszk.hu

9.6.4. Óraterv 4. Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták belső formája 1: rím, ritmus, dallam

Az óra típusa: gyakorlóóra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: az elbeszélő (élménykínáló) szövegtípushoz tartozó lírai szövegfajták hallás utáni megértését segítő belső formai eszközök (rím, ritmus, dallam) tudatosítása
 - az élménykínáló szövegek belső formai sajátosságainak felismertetése
- b) Képesség: a hallás utáni szövegértési kompetencia fejlesztése:
 - a versek hallás utáni megértésének gyakorlása rím- és ritmusgyakorlatokkal
 - fogalomalkotás (rím, ritmus)
 - „rímfaragás”
 - a rím, ritmus, dallam fogalmának a kitágítása
- c) Attitűd: Az elbeszélő típusú szövegekhez való pozitív a hozzáállás kialakítása tartalmi és formai eszközök támogatásával
- d) Autonómia, felelősség: Annak elfogadása, hogy az élménykínáló szövegek célja a gyönyörködtetés, szórakoztatás, és ez is az életünk fontos komponense.

Szükséges eszközök: Aktív kijelző (aktív tábla/projektor, számítógép)

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) Az emberi kommunikáció igen nagy része szóban zajlik, a megértési stratégiák hiánya befolyásolja eredményeket, az életben való boldogulást. A lírai szövegfajták belső formájának (rím, ritmus) tudatosítása, ezen költői eszközök készség szintű tudása támogatja a szöveg tartalmának megértését.
- b) Az órán a tevékenykedtetés áll a középpontban: rím- és ritmusgyakorlatok („rímfaragás”), fogalomalkotás az alkalmazási dimenzióban, értő szövegmondás, értékelés, önértékelés, utánmondás, versmondás, irányított beszélgetés, utánpótlógyakorlatok, mozgásos gyakorlatok.

- c) A tevékenységek végeztetésével az a cél, hogy a kialakult tanulói készségek az ilyen fajtájú írott szövegek megértéséhez is hozzájáruljanak. A tevékenységeket egyéni, páros és frontális formában végzik a tanulók. Még 8. osztályban is motiváló hatása van a közösen végzett ritmusgyakorlatnak, a rímfaragást játéknak tekintik a diákok.
- d) A differenciált munka célja az egyéni bánásmód érvényesülése.
- e) A páros munkaforma a diákok közti kommunikációt fejleszti.
- f) Az óra alatt folyamatos az értékelés, minden jó válasz pluszpontot ér.
(5 plusz = kisötös, 3 kisötös = 1 nagyötös)

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ráhangelődés Motiváció: ritmusjáték 5 perc	<i>Tanári közlés:</i> Egy játékkal kezdünk. Mindenki mondja el a nevét úgy, hogy csak két szótagból álljon (pl. Alexandra helyett Szandra, Márk helyett Márkó...), a többiek jegyezzék meg ezeket a neveket. Kapcsolódjatok be az általam végzett mozgásba!	Frontális o.m. Ritmusgyakorlat	1. melléklet
Célkitűzés: kognitív háló építése (az eddig meglévő ismeretek összekapcsolása) Jelentésteremtés	<i>Tanári kérdés:</i> Mit gyakoroltunk ezzel a játékkal? <i>Várható válasz:</i> A ritmust. <i>Tanári közlés:</i> Mondjatok olyan történeteket, amelyek ritmikusan ismétlődnek a körülöttünk lévő világban! <i>Várható válasz:</i> Az évszakok, a napszakok... <i>Tanári közlés:</i> Mondjuk ki ritmusosan a következő mondatot! Ha kell, ha nem. <i>Tanári kérdés:</i> Hány részből áll a mondat? <i>Várható válasz:</i> Kettőből. <i>Tanári kérdés:</i> Ejtsük ki újra. Mennyi ideig tart a tagmondatok kiejtése? <i>Várható válasz:</i> Ugyanannyi ideig. <i>Tanári kérdés:</i> Miért? <i>Várható válasz:</i> Az egyforma szótagszám miatt. <i>Tanári közlés:</i> Most ezt a mondatot ejtsük ki! Ha akarom, ha nem. <i>Tanári kérdés:</i> Mit tapasztaltok? <i>Várható válasz:</i> Nem olyan jó a ritmus. <i>Tanári kérdés:</i> Miért? <i>Várható válasz:</i> A változó szótagszám miatt. <i>Tanári kérdés:</i> A szótagszám miatt melyik részt mondjuk gyorsabban, melyiket lassabban?		Tábla

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
5 perc	<i>Várható válasz:</i> A több szótagút gyorsabban, hogy ne törjön annyira a ritmus.		
Jelentésteremtés A ritmus felismerése a versekben	<i>Tanári közlés:</i> A tábla hátoldalára írtam Illyés Gyula Mozdony című versét. Olvassuk el ritmusosan, közepes tempóban, közepes hangerővel, erősen artikulálva a verset! A következő olvasásnál kopogjuk ceruzával a ritmust. Most álljunk fel! Alkossunk vonatot! Fogjuk meg egymás vállát, a vonat zakatolásának ritmusára mozogjunk, majd úgy olvassuk a verset! Jelöld a sorok mellett függőleges vonalakkal, hol lassúbb a vers! Ahol sietősebb, oda több vonalat húzz! <i>Tanári kérdés:</i> Miért választotta el a költő a szent szót? Miért kezdett a szótaghatárnál új sort? 11 perc <i>Várható válasz:</i> A ritmus miatt.		Tábla 2. melléklet Ceruzák
A rím fogalmának bevezetése	<i>Tanári közlés:</i> Most mondjuk el fejből Weöres Sándor: Olvadáskor című versét. A padon kopogjuk a ritmust! <i>Tanári kérdés:</i> Hol gyorsul fel a vers? Mire emlékeztet? <i>Várható válasz:</i> Lecsepeg. A vízcseppek szapora csepegésére.	Frontális o.m.	
Ellenőrzés	<i>Tanári közlés:</i> Egészítsétek ki a vers rímeit az első sorhoz igazodóan! Takács, szakács, kovács.	Egyéni munka	Aktív kijelző (aktív tábla/projektor, számítógép)
Fogalomalkotás az eddigi ismeretek alapján	<i>Tanári kérdés:</i> Mi is az a rím? <i>Várható válasz:</i> A verssorok összecsengése. <i>Tanári közlés:</i> Nézzük meg József Attila rímötleteit! Próbáljátok kitalálni páros munkában a harmadikat! hallana – dallama – (vallana) öreg szem – törekszem – (gyerek sem) érlel – ér el – (érrel) vadon – szavadon – (szabadon) <i>Tanári közlés:</i> Most megadok rímhívó szavakat, keressetek rímfelelő szavakat! kép _____ vár _____ sír _____	Frontális o.m. Páros munka Egyéni munka	3. melléklet

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ellenőrzés Fogalomalkotás 10 perc	hegyen _____ tóban _____ szerelem _____ Mondjátok a rímfelelő szavakat! <i>Tanári közlés:</i> A szomszédotokkal magyarázzátok meg a rímhívó és rímfelelő szavakat! <i>Várható válasz:</i> A rím sor első tagja a rímhívó szó, a többi tag a rímfelelő. <i>Tanári közlés:</i> Nézzük meg Kosztolányi Dezső Zsívajgó természet című munkájából a Víziló című részt! <i>Tanári kérdés:</i> Mondjátok a rímhívó szót! <i>Várható válasz:</i> Lenni. <i>Tanári kérdés:</i> Melyek a rímfelelő szavak? <i>Várható válasz:</i> Enni, semmi... <i>Tanári közlés:</i> Keressétek meg azt a verssort, ahol a víziló alakjára utal a költő! <i>Várható válasz:</i> „Négyszögletes tömb, kétezer kiló!” <i>Tanári kérdés:</i> A vers külső formája hogyan támasztja ezt a képet alá? <i>Várható válasz:</i> A sorok hosszúsága azonos, tömör a külső forma. A tartalom összefügg a formával: a rímmel és a ritmussal.	Frontális o.m. Páros munka Frontális o.m.	4. melléklet
Az ismeretek alkalmazása, gyakorlása Összefoglalás 4 perc	<i>Tanári közlés:</i> Nézzük meg, Arany János szerint mi az elsődleges a vers megírásakor? <i>Várható válasz:</i> A dallam. <i>Tanári kérdés:</i> Mi alkotja a dallamot? <i>Várható válasz:</i> A rím és a ritmus.	Frontális osztálymunka	5. melléklet
Az előző órai házi feladat ellenőrzése Reflektálás 5 perc	<i>Tanári közlés:</i> Egy verset soraira vágtam. Minden pár húzzon egy borítékot, majd páros munkában sorrendbe állítva olvassátok fel a verset! <i>Tanári kérdés:</i> Minek alapján tudátok összeállítani a verset? <i>Várható válasz:</i> Rím, ritmus, dallam. <i>Tanári kérdés:</i> Mi volt a közös az órán elhangzott szövegekben? <i>Várható válasz:</i> a szöveg típusa és fajtája	Páros munka	A 12 borítékban papírcsíkok 6. melléklet
Az órai munka értékelése, az önértékelés	<i>Tanári közlés:</i> Mondjátok el vagy olvassátok fel a választott szöveget úgy, hogy a versek belső formái	Differenciált munka	A feladathoz a tanár a szünet-

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
tékelési készség fejlesztése 4 perc	elemei segítsék a többieket a szövegértésben! (A 3 vers elolvasása, felolvasása) <i>Tanári kérdés:</i> Ki olvasta, mondta el a versét a legerőteljesebben? Miért? <i>Várható válasz:</i>, mert a rímek, ritmus érzékelésével segítették a megértést.	(a jól szöveget mondó, olvasó gyerekek)	ben kiválasztja a 3 gyereket.
Értékelés 1 perc	<i>Tanári közlés:</i> Tegye fel az a kezét, aki úgy érzi, ötöst érdemel ma az órai munkájára! Ki az, aki kisötösre dolgozott? Ki az, aki úgy érzi, többet kell tennie? Miért?	Frontális osztálymunka	

19. ábra: A 4. óra terve

1. melléklet: A ritmusjáték leírása

A gyerekek a helyükön ülnek. A következő mozgást végzik: egyre mindkét kezükkel ráütnek a térdükre, kettőre a bal kezüket felemelik, a hüvelykujjukkal a válluk fölött hátra mutatnak, háromra ugyanezt teszik a jobb kezükkel. Amikor egyszerre megy a mozgás, a játékvezető a bal kéz felemelésekor mondja a saját nevét, majd a jobb kéz felemelésével a csoportban valaki másnak a nevét. A megszólított a következő ritmusra ugyanezt teszi. A játék gyorsítható.

2. melléklet: Illyés Gyula: Mozdony

S-sz, beh
sok súly!
Meg se
mozdul!
Friss sze-
net, ha
bekapok:
messze
messze
szaladok,
szaladok...

3. melléklet

„Azt hitte, hogy szűcs az ács,
Zabszalmát sző a _____
Sziklát aszal a _____
Libát patkol a _____”

4. melléklet

Csak azt tudom, hogy lenni, enni jó!
Leírni szörnyepofám nincs semmi szó!
Iszonyú száj, hús-pokolhoz nyíló!
Négyszögletes tömb, kétezer kiló!
Grammban kimondva épp két millió!
Egyiptom álma! Roppant vízió!
Lidércnyomás! Húszmázsás víziló!

5. melléklet

„Kevés számú lírai darabjaim közül most is azokat tartom a sikerültebbeknek, amelyek dallamát hordtam már, mielőtt kifejtett eszmém lett volna – úgyhogy a dallamból fejlődött mintegy a gondolat.”

6. melléklet

Bóbita, Bóbita táncol,
Körben az angyalok ülnek,
Béka-hadak fuvoláznak,
Sáska-hadak hegedülnek.

Bóbita, Bóbita játszik,
Szárnyat ígéz a malacra,
Ráül, ígér neki csókot,
Röpteti és kikacagja.

Bóbita, Bóbita épít,
Hajnali köd-fal a vára,
Termeiben sok a vendég,
Törpe-király fia-lánya.

Bóbita, Bóbita álmos,
Elpihen őszi levélen,
Két csiga őrzi az álmát,
Szunnyad az ág sűrűjében.

9.6.5. Óraterv 5. Az élménykínáló szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából)

Az óra típusa: gyakorlóóra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a hallott és írott élményszerző szövegek megértési tényezőinek tudatosítása
 - az élménykínáló szövegtípushoz tartozó lírai szövegfajták hallás és olvasás utáni megértését segítő külső és belső formai eszközök tudatosítása gyakorlatok alapján
 - fogalomalkotás (a képvers sajátosságainak felismertetése)
 - a forma és tartalom összefüggésének felismerése az egyéni szövegértési stratégia lehetséges eszközeinek tudatosítása
- b) Képesség: a hallás utáni szövegértési kompetencia, a szóbeli kommunikációs készség fejlesztése:
 - a konstruktív dicséret és kritika megfogalmazása
 - az értékelés szempontjainak alkalmazása
 - tanácsadás
 - a versek hallás utáni megértésének gyakorlása
- c) Attitűd: Annak elfogadása, hogy a konstruktív dicséret és kritika a személyiségfejlődés szerves része.

- d) Autonómia, felelősség: A konstruktív dicséret és kritika megfogalmazása a fejlesztő értékelés része.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) Az élményszerző szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek speciális tulajdonságai a szövegértés szempontjából) téma az előző órai tananyagtartalomnak (hallás utáni szövegértési képesség fejlesztése) a folytatása és bővítése a hallott és írott szövegek formai sajátosságainak összehasonlításával.
- b) A szerepjáték módszere célravezető, mivel az X-faktor keretbe belefér az élménykínáló és a hétköznapi szövegfajták használata is. Mindkettő alkalmas a nyelven belüli és nyelven kívüli szövegértést segítő tényezők (légzés, tempó, ritmus, szünet, hangerő, hangsúly, hanglejtés, artikuláció, hangszín, téma, rím, ritmus, dallam, kép) gyakorlására.
- c) A szerepjátékkal az is cél, hogy valósághoz közeli helyzet átélésén keresztül, az értékelés eszközével segítse a csoport és az egyén fejlődését; a tudatosan kialakított helyzetben a gyerekek helyzet-felismerési és döntési készségét.
- d) A drámapedagógia módszereinek használata élményszerűvé teszi a tananyag-elsajátítási folyamatot.
- e) A csoportban történő, de személyre szabott készségfejlesztő munka a serdülőkori fejlesztés nemcsak hatékony, hanem rendkívül motiváló eszköze. A tanulók „komolyan” veszik a szerepüket, az előre megadott szempontok segítségével az értékelés nem válik sematikusá.
- f) A játék közvetett célja az egyéni szövegértési stratégia lehetséges eszközeinek tudatosítása.
- g) A képversek alkotása (házi feladat) nemcsak motiválja a gyerekeket, hanem a megoldáshoz mozgósíthatják vizuális fantáziájukat, számítógépes grafikai tudásukat.
- Szükséges eszközök: Aktív kijelző (aktív tábla/projektor, számítógép)

[illegible]

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Jelentésteremtés	Melyik versmondó szövegét értették meg a legjobban? Miért? <i>Várható válasz:</i> téma, rím, ritmus...	Frontális osztálymunka	
A fogalmak tudatosítása	Ő is értette, amit elmondott. <i>Tanári kérdés:</i> Ki alkotja a verset, ha meghallgatjuk?		
Szövegértési gondolkodási műveletek	<i>Várható válasz:</i> A költő, a versmondó és a hallgató. <i>Tanári kérdés:</i> Mi segíti a versek megértését?		
végzése: kapcsolatok, összefüggések felismerése	<i>Várható válasz:</i> Ha a szövegalkotó is érti a szöveget, annak ismeri annak formai jellemzőit. <i>Tanári közlés:</i> Most én mondom el Weöres Sándor egyik versét. Adjatok címet a szövegnek! <i>Várható válasz:</i> Tenger...		
A képvers fogalma	<i>Tanári kérdés:</i> Milyen nyelven kívüli eszköz segítené a megértést? <i>Várható válasz:</i> Rajz, kép <i>Tanári közlés:</i> Milyen képet képzeltek el a vershez? <i>Várható válasz:</i> A hullámok mozgását érzékeltetőt. <i>Tanári közlés:</i> Most nézzétek meg az eredeti verset. Miben hasonlít az óra elején hallott versekhez? <i>Várható válasz:</i> téma, mondatok, ritmus, szókép <i>Tanári közlés:</i> Miben különbözik? <i>Várható válasz:</i> külső forma. <i>Tanári kérdés:</i> Miért választotta a szerző ezt a formát? <i>Várható válasz:</i> Képpel is segíti a megértést. <i>Tanári közlés:</i> Mindenki kap egy hiányos fogalom-meghatározást. Egészítsétek ki írásban a szöveget! Ellenőrizzük a megoldásokat a tábla segítségével!		2. melléklet: A kép kivetítése
Rész-összefoglalás			
Ellenőrzés 10 perc		Egyéni munka	3. melléklet: 32 db fénymásolat A szöveg kivetítése
Összefoglalás	A lapotokon láttok két halmazt! Az egyikbe a szóbeli szövegértést segítő tényezőket kell írni,		4. melléklet: 32 db fénymásolat

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ellenőrzés 15 perc	a másikba az írásbeli szövegértést segítő eszközöket. Figyeljete a metszethalmazra! A padtársatokkal dolgozhattok, de mindenki a saját papírjára is írja a helyes megoldást. Nézzük, mit írtatok az első halmazba? 1. A nyelven belüli és nyelven kívüli eszközök felsorolása 2. A vers külső és belső formai eszközeinek a felsorolása 3. Téma, szerkesztettség, szavak....	Páros munka Frontális osztálymunka	
Reflektálás: házi feladat 2 perc	Állítson össze mindenki magának egy olyan listát, amely vázlatpontokban azt tartalmazza, hogy számára mi könnyíti meg a versek megértését. Szorgalmi feladat: Alkossatok egy képverset papíralapon vagy a számítógépen. Aki a gépet használja, küldje el a művet az e-mailcímemre, hogy a következő órán kivetíthessük.		

20. ábra: Az 5. óra terve

1. melléklet

- a) légzés, tempó, ritmus, szünet, hangerő, hangsúly, hanglejtés, artikuláció, hangszín
- b) gesztus, szemkontaktus, mimika, testtartás, mozgás, távolságtartás, szimbólumok
- c) téma, rím, ritmus, dallam

2. melléklet

TENGERMOZGÁS

A hullámok, a hullámok,
tenger-habból hegy meg árok,
fodrosulnak a hullámok,
a hullámok, mint az álmok.
part-szegélyről visszahullnak
a hullámok, a hullámok.

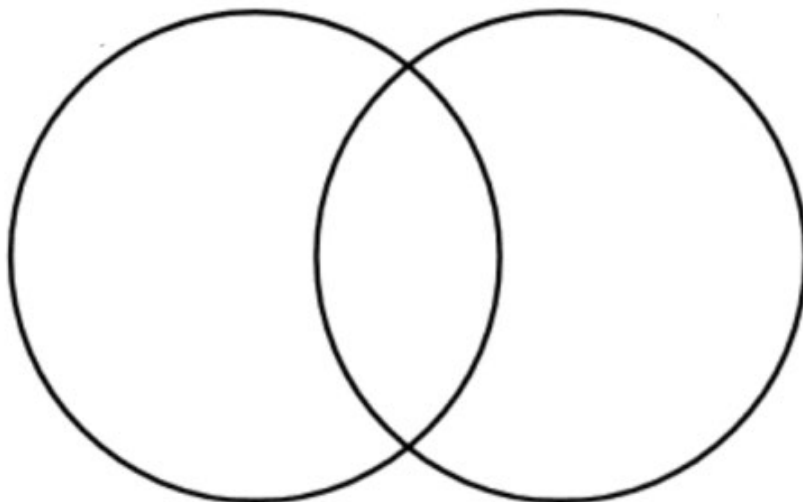
Utolsó Sándor: Tengermozgás
A hullámok, a hullámok, tenger-habból hegy meg árok,
fodrosulnak a hullámok, a hullámok, mint az álmok,
part-szegélyről visszahullnak a hullámok, a hullámok.

3. melléklet

A **képvers** olyan _____, amely a betűk, _____, szövegrészletek, verssorok és vers _____ sajátos grafikai elrendezésével egyszersmind _____ is megjeleníti a tartalmi mondanivalót, vagy éppen annak ellenkezőjét.

A **képvers** olyan lírai szövegfajta, amely a betűk, szavak, szövegrészletek, verssorok és versszakok sajátos grafikai elrendezésével egyszersmind képileg is megjeleníti a tartalmi mondanivalót, vagy éppen annak ellenkezőjét

4. melléklet



9.6.6. Óraterv 6. A magyarázó szövegtípus formai és tartalmi összefüggései

Az óra típusa: gyakorlóóra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a magyarázó szövegek formai, tartalmi sajátosságainak felismerése
- b) Képesség: szövegértési műveletek végzése a magyarázó szövegek egy szöveg-fajtáján (előszó)
 - szókincsfejlesztés (szólások, közmondások)
 - szövegértési gondolkodási műveletek végeztetése: információ-visszakeresés
 - az információ érzékelése, felvétele
 - az információ tárolása
 - az információ visszakeresése
 - az információ továbbítása
 - a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján
 - a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolása
 - a szövegben megfogalmazott információ megértése
 - az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése.
- c) Attitűd: a magyarázó típusú szöveggel kapcsolatos pozitív hozzáállás kialakítása.
- d) Autonómia, felelősség: annak elfogadása, hogy a magyarázó szövegtípus szövegfajtái a tanulás elengedhetetlen komponensei.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) A fejlesztési folyamatban külön óra szükséges a magyarázó típusú szövegek formai és tartalmi sajátosságainak tudatosítására. mivel a szövegtípus nemcsak a szövegértési képesség fejlesztésének egyik szegmense, hanem a tanulás tanulásának is meghatározó eleme.

- b) Az írásbeli és szóbeli szövegfajták (definíció, tankönyvi és tanári magyarázatok...), amelyek arra hivatottak, hogy segítsék a tanulási folyamatot.
- c) A tanulónak fel kell ismernie, hogy ezek a szövegfajták elsősorban ismeretet közölnek, hangvételük általában higgadt, tárgyyszerű, fő céljuk a tájékoztatás. Formai sajátosságuk, hogy folyamatosak, az összetett mondatok használata jellemző rájuk...
- d) Megértésükhöz a következő műveletek végzése szükséges: információ-vissza-keresés, kapcsolatok, összefüggések felismerése, értelmezés.
- e) A tanulók a feladatmegoldások eredményeképp képesek legyenek a magyarázó szövegekből a fontosabb gondolatok kiemelésére, a szövegértelmezés eljárásainak alkalmazására (a téma megállapítása, adatkeresés, ok-okozati kapcsolatok, kulcsszavak keresése, összefoglalás), a különböző vélemények összevetésére a különbségek és hasonlóságok megfigyelésére, önálló vélemény megfogalmazására. Azért választottam a szólások, közmondások témakörét, mert azt tapasztaltam, hogy a 8.d osztályba járó tanulók mindennapi beszédében, aktív szóhasználatában ezek nincsenek benne, nehézséget jelent számukra megértésük.
- f) A tudástranszfer kialakítása a fontos célja a feladatsornak.
- g) Az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése a tanulás támogatására szolgál, melynek eszköze a tanulói tablet vagy notebook.

Szükséges eszközök: Aktív kijelző (aktív tábla/projektor, számítógép), az osztály létszámának megfelelő tablet vagy tanulói notebook

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ráhangolódás, motiválás Az előző órai házi és szorgalmi feladat ellenőrzése	<i>Tanári közlés:</i> Mi a közös a következő szövegekben? <i>Várható válasz:</i> Képverek. <i>Tanári közlés:</i> Most egyenként nézzük meg a szövegeket! Adjatok címet a versnek! Milyen tartalmi összekötőelemei vannak a versnek? <i>Várható válasz:</i> Téma, ritmus, a mondatok szerkesztettsége...	Frontális osztálymunka (Három vers ellenőrzése)	Kivetítő

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
5 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Milyen formai elemektől vers az adott vers? Nyissátok ki a házi feladatokatnál a füzetet! Érted-e az adott verset? Miért?		
Ráhangolódás Szókincsfejlesztés Szövegértési gondolkodási művelet végzése: értelmezés	<i>Tanári közlés:</i> Egészítsétek ki a mondatokat! <i>Várható válasz:</i> Ha ló nincs, a számár is jó. Bagoly mondja verébnek, hogy nagyfejű. Vörös, mint a főtt rák. Kiugratja a nyulat a bokorból. Nyeli, mint kacsa a nokedlit. Örül, mint majom a farkának. Kígyót melenget a keblén. Kecskére bízta a káposztát. Vak tyúk is talál szemet. <i>Tanári közlés:</i> Milyen szövegek ezek? <i>Várható válasz:</i> Szólások, közmondások. <i>Tanári kérdés:</i> Hogyan kapcsolódnak a szólások és közmondások a képversekhez? <i>Várható válasz:</i> Ezek is képek, de szavakkal fejezzük ki őket. <i>Tanári közlés:</i> Válasszatok egyet, magyarázzátok meg, és a többieknek ki kell találni a jelentés alapján, hogy melyikre gondoltatok.	Frontális osztálymunka	1. melléklet: Aktív kijelző (aktív tábla/projektorszámítógép)
Jelentésteremtés: a magyarázó szövegtípus fogalmának bevezetése Szövegértési gondolkodási művelet végzése: értelmezés, szövegek összehasonlítása	<i>Tanári közlés:</i> Olvassátok el figyelmesen a notebookotokra küldött szöveget! Miben különbözik az óra eleji és a múlt órai szövegektől: <i>Várható válasz:</i> Más a céljuk, más a közlő szándéka, más a külső, belső formájuk, a témájuk... <i>Tanári kérdés:</i> Mi a közlő szándéka az olvasott szöveggel? <i>Várható válasz:</i> Magyarázat. <i>Tanári kérdés:</i> Milyen a szöveg formája? <i>Várható válasz:</i> Folyamatos. <i>Tanári kérdés:</i> Milyen nyelvtani egységekből áll? <i>Várható válasz:</i> Szavak, mondatok...	Egyéni munka	2. melléklet: tanulói notebook / tablet

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai felépítése	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
10 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Milyen a legtöbb mondat szerkezete? <i>Várható válasz:</i> Összetett. <i>Tanári kérdés:</i> Milyen kommunikációs helyzetben találkozhattok ilyen szövegfaj-tával? <i>Várható válasz:</i> Könyvek elején, ez egy előszó.		
Szövegértési gondolkodási műveletek végzése: információ-visszakeresés Ellenőrzés Értékelés 20 perc	<i>Tanári közlés:</i> Oldjátok meg a szöveg alatti feladatokat a notebookokon! Amint kész a feladat, ellenőrizhetitek a megoldást! Írjátok a szerzett pontokat! Adjátok össze a szerzett pontokat! Aki 10 pontot, vagy annál többet szerzett, kisötöst kap.	Egyéni munka	3. melléklet: tanulói notebook, tablet tanári gép az ellenőrzéshez 4. melléklet
Házi feladat 2 perc	Alkosd meg a magyarázó szövegtípus fűrtábráját! Legalább 5 kifejezést kell írnod! Ki szeretne kisötösért szorgalmi feladatot? Felteszem a feladatot a csoport-ra. A választ várom holnap estig az üzenetekben.	Kötelező házi feladat Differenciált házi feladat	5. melléklet

21. ábra: A 6. óra terve

1. melléklet

Ha ló nincs, a _____ is jó.

_____ mondja _____, hogy nagyfejű.

Vörös, mint a főtt _____.

Kiugratja a _____ a bokorból.

Nyeli, mint _____ a nokedlit.

Örül, mint _____ a farkának.

_____ melenget a keblén.

_____ bírta a káposztát.

Vak _____ is talál szemet.

2. melléklet

Képzelse el, kedves Olvasó, hogy Ön egy multinacionális cég alkalmazottja, s épp egy értekezleten ül, amelyen a vállalat életét érintő problémákra keresnek válaszokat. Egyszer csak Önnek eszébe jut egy remek ötlet, szót is kér, s kifejti, hogy miben látja a gondok gyökerét. Hozzászólása végén közli, hogy *Itt van a kutya elásva*, amit a szinkrontolmács a német vezérigazgató számára az azonos jelentésű *Da liegt der Hund begraben* fordulat ad vissza, angol és francia helyettesének viszont a *There's the rub* 'Itt a bökkenő (csiszolókö)' , illetve a *C' est là que gît lièvre* 'Itt fekszik a nyúl' kifejezéssel fordítják. S ha netán az olasz származású marketingigazgató is jelen van, neki a *Qui casca l'asino* 'Itt esik el a szamár' szólással adják vissza, a számviteli osztály spanyol vezetőjének viszont az *Ahí está la madre del cordero* 'Ott van a bárány anyja' kifejezéssel...

Azt hiszem, ezek a példák elegendőek voltak arra, hogy ízelítőt nyújtsanak abból, mennyire színes a szólások és közmondások világa. Nem véletlenül nevezik ezeket a fordulatokat a *nyelv virágainak*. Szembetűnő ez a változatosság már akkor is, ha más nyelveket is bevonunk a vizsgálatba. Azt látjuk, hogy számos esetben ugyanaz a nyelvi kép tárul elénk a többi nyelvben is, gyakran azonban annak valamiféle modifikációjával van dolgunk...

Az eddigiekből is látható, hogy könyvem – bár háttérében komoly gyűjtőmunka áll – nem száraz nyelvészeti elemzés akar lenni, hanem sokkal inkább szórakoztató és tanulságos olvasmány. Meggyőződésem ugyanis, hogy vannak a nyelvtudománynak olyan részei is, amelyek kifejezetten érdekesek: a szólások és közmondásokkal foglalkozó tudományág, a frazeológia pedig mindenképp ezek közé tartozik. Munkámat ezáltal többféle „célközönségnek” szánom. Haszonnal forgathatják nyelvészek, akiket a szóláskutatás érdekel, különösen a szólásmagyarázat foglalkoztat, de ugyanígy hasznos lehet nyelvtanulóknak is...

Végül, de nem utolsósorban azonban egy harmadik, igen széles célközönségnek is szánom munkámat: azoknak, akik nem a kutatás vagy a tanulás szándékával közelítenek könyvemhez, hanem csak élvezetes olvasmányt keresnek benne. Meggyőződésem, hogy ők is igen jól fognak rajta szórakozni, egyúttal betekintést kaphatnak régi korok művelődési és néprajzi szokásaiba is.

Forgács Tamás 2005. De ne szaporítsuk tovább a szót, *lássuk a medvét!*
„Állati” szólások és közmondások a felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig.
Akadémiai Kiadó. Budapest.

3. melléklet

1. Milyen korosztálynak íródott a szövegrészlet? Állításodat igazold legalább három példával!

2. a) A szöveg alapján hányan vannak az értekezleten?

b) Sorold fel a jelenlévők foglalkozását/beosztását!

c) Milyen nyelveken beszélnek az értekezlet résztvevői?

3. Sorold fel a szövegben található összes állatnevet!

4. Állapítsd meg, hogy melyik milyen nyelven íródott!

a) *C' est là que gît lièvre*

b) *There's the rub*

c) *Ahí está la madre del cordero*

d) *Da liegt der Hund begraben*

e) *Qui casca l'asino*

4. melléklet

Az 1–4. feladat ellenőrzése:

1. feladat Jó válasz:

- felnőtteknek
- képzelje el, Ön, ül...

Bármely magázásra utaló szó is elfogadható a szövegből.

Pontozás: 1 (felnőtteknek) + 1 (három példa)

2 pont

2. feladat Jó válasz:

- a) heten
- b) alkalmazott, szinkrontolmács, vezérigazgató, igazgatóhelyettes(ek), marketingigazgató, osztályvezető
- c) magyar, német, francia, olasz, spanyol

Pontozás: 1 (a)) + 1 (ha legalább ötöt felsorolt) + 1 (magyar) + 1 (német, francia, olasz, spanyol)

4 pont

3. feladat Jó válasz: kutya, nyúl, szamár, bárány, medve, béka, tehén

Pontozás: Teljes válasz: 3 pont

egy hiányzik: 2 pont

kettő hiányzik: 1 pont

3 pont

4. feladat Jó válasz:

- a) francia
- b) angol
- c) spanyol
- d) német
- e) olasz

5 pont

Az 1-4. feladat értékelése:

Pontozás: 2 + 4 + 3 + 5

5. melléklet

Hogy fordítja ezeket a szólásokat

A) egy rossz fordító?

a) *Da liegt der Hund begraben*

b) *There's the rub*

- c) *C' est là que gît lièvre* _____
d) *Qui casca l'asino* _____
e) *Ahí está la madre del cordero* _____

B) egy jó fordító?

- a) *Da liegt der Hund begraben* _____
b) *There's the rub* _____
c) *C' est là que gît lièvre* _____
d) *Qui casca l'asino* _____
e) *Ahí está la madre del cordero* _____

Megoldás:

- A) a) *Itt van a kutya elásva.*
b) 'Itt a bökkenő (csiszológő)'
c) 'Itt fekszik a nyúl'
d) 'Itt esik el a szamár'
e) 'Ott van a bárány anyja'
B) Mindegyik ugyanazt jelenti magyarul: *Itt van a kutya elásva.*

9.6.7. Óraterv 7. A magyarázó szövegtípus egy szövegfajtájának, a hírnek a külső és belső formai sajátosságai³⁹

Az óra típusa: gyakorlóóra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a magyarázó szövegtípushoz tartozó szövegfajta, a hír formai sajátosságainak felismerése
– a hírek alapkérdéseinek (Mikor? Hol? Ki? Mit csinált?) azonosítása

³⁹ Az óravázlat *A funkcionális szemléletű anyanyelvtanítás elmélete és gyakorlata* saját fejlesztésű kurzus mintatervezeteinek is része. Egy országos tanítási versenyre készített anyag adaptált változata. Szakmódszertanusként és szakvezetőként közösen készítettem Gortva Tamás tanár-jelölttel és Kuspi Zsolt informatikus kollégával.

- a hírérték tényezőinek felismerése (frissesség, földrajzi hely, esemény, szereplők)
- az internetes hír szerkezeti sajátosságainak azonosítása
- a hírérték fogalmának megismerése
- az internetes hírforrások sajátosságainak felfedeztetése
- b) Képesség: a hír alkotása tartalmi és formai sajátosságok alapján
- a sajtóhír és az internetes hír összehasonlítása, a különbségek megfogalmazása
- hír szerkezeti sajátosságainak alkalmazása a szövegalkotás során
- internetes hír írása
- az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése.
- c) Attitűd: a hír szövegfajta fontosságának felismerése
- d) Autonómia, felelősség: a hír szövegfajta sajátosságainak elfogadása, ezek alkalmazása a szövegalkotás során.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) A magyarázó szövegtípusnak a tanulás tanulása szempontjából kiemelt szerepe van a szövegértési képesség fejlesztésében, ezért választottam a fejlesztési folyamat következő témájául egy ide tartozó szövegfajta, a hír a külső és belső formai sajátosságainak tudatosítását.
- b) A tanulóknak hat szöveget kellett elolvasniuk az órán, és változatos tevékenységeket kellett végezniük annak érdekében, hogy a kapcsolódó fogalmak ne lexikális ismeretek legyenek, hanem alkalmazásuk segítse a szövegértéshez szükséges gondolkodási műveletek fejlesztését.
- c) A feladatok elvégzése után a tanulóknak az információ-visszakeresés szintjén képesnek kellett lenni a szövegben elszórt adatok azonosítására, a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítésére, ill. cáfolására.
- d) A kapcsolatok, összefüggések felismerésének a szintjén tudniuk kellett következtetéseket levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen voltak a szövegben, a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (pl. lead, hírfej) is létre kellett hozniuk az egész szöveg globális jelentését, a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt kellett létrehozniuk.

- e) Az értelmezés szintjén a tanulóknak a szövegre kellett reflektálni, értékelni kellett annak tartalmi és formai jegyeit, támaszkodni kellett a háttértudásra (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra).
- f) A kooperatív munkaforma alkalmas arra, hogy a tevékenységeket a gyerekek egymástól is tanulva végezzék. A munkaformán belül képesség szerinti differenciálás valósul meg, ugyanis a kezdő feladat kiosztása jelölheti ki a csoportok egy-egy tagját, akik a tehetséges gyerekek közül kerülhetnek ki. A csoport többi tagja a húzott hírnek megfelelő csoportba ülhet.
- g) Az óra egyik feladata a tudástranszfer kialakítása.

Szükséges eszközök: 1 db multimédiás számítógép, 1 db interaktív tábla, projektor, 1 db interaktív Flash feladat, 4 db internetes hír sablon, 4 x 4 db különböző sajtóhír, 4 db boríték, 4 db Activity kártya

[illegible]

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
2 perc	osztályos gimnáziumokét itt, a nyolcosztályos gimnáziumok testjét pedig itt nézhetitek meg. <i>Tanári kérdés:</i> Milyen szövegfajta az iménti idézet? <i>Várható válasz:</i> hír <i>Tanári kérdés:</i> Honnan szerezték be híreket? <i>Várható válasz:</i> médiából (újság, rádió, TV, internet)		
Médiaismeretek ismételése 2 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Miért ebben a sorrendben vetítettem ki a médiumok típusait? <i>Várható válasz:</i> megjelenési sorrend; érzékszervek kihasználtsága <i>Tanári kérdés:</i> Egyik médium alapvetően különbözik a másik háromtól. Melyik? <i>Várható válasz:</i> internet <i>Tanári kérdés:</i> Miért? <i>Várható válasz:</i> mert minden érzékszervünket használjuk, interaktív	Frontális osztálymunka	
Jelentésteremtés Csoportalakítás Ellenőrzés	Csoportban fogunk dolgozni. A csoportok versenyezni fognak egymással, óra végén a legtöbb pontot gyűjtő csoport tagjainak felajánlok egy 5-öst. Nyissátok ki az asztalotokon található borítékot, és húzzátok! Aki a színes lapot húzta, a helyén marad, ők lesznek a csoportvezetők. A többiek úgy üljenek a csoportvezetők köré, hogy az asztalnál ne legyen egyforma hír! <i>Ellenőrzés, tanári közlés:</i> Tegye fel az a csoportvezető a kezét,	Tanári közlés Egyéni munkaforma Tanári közlés Egyéni munkaforma	2. melléklet: Boríték, 1 db színes hír, 3 db normál hír 3. melléklet: ppt.: 2. dia 4. melléklet: pontozólap

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
3 perc	ahová a táblán látható módon ültek le! Találtak az asztalon egy pontozólapot, a helyesen csoportot alakító vezetője írjon be pluszpontot!		
Szövegértés fejlesztése: információ-visszakeresés Ellenőrzés Kapcsolatok, összefüggések felismerése 4 perc	Karikázzátok be a többi híren a színes lapon kiemelt információkhoz hasonló típusú adatokat, és válaszoljátok meg a csoportvezető lapján olvasható kérdést! <i>Ellenőrzés, tanári közlés:</i> Olvasátok fel, mely információkat emeltétek ki, a többi csoport gondolkodik a szemponton! A leggyorsabban jelentkező kapja a pluszpontot! <i>Várható válaszok:</i> frissesség, helyszínek, hírben szereplő személyek, események	Tanári közlés Csoportmunka Tanári közlés Egyéni munkaforma	2. melléklet: 4 db hír 5. melléklet: ppt.: 3. dia
A további fogalmak kialakítása Az új ismeret beágyazása 2 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Milyen kérdőszót, kérdést tehetünk fel a - frissességhez - helyszínhez - hírben szereplő személyhez - eseményhez? <i>Várható válaszok:</i> - Mikor? - Hol? - Ki? - Mit csinált? Mi történt?	Frontális osztálymunka	6. melléklet: ppt.: 4. dia
Az új ismeret elmélyítése Részösszefoglalás	Válassza ki a csoport azt a hírt, amelyek számotokra a legérdekesebb! <i>Ellenőrzés, tanári kérdés:</i> Melyik hírt választottátok? <i>Tanári kérdés:</i> Melyik alapkérdésre kerestétek a választ? <i>Várható válasz:</i> Ki? Mit csinált?	Tanári közlés Csoportmunka Frontális osztálymunka	2. melléklet: 4 db hír 7. melléklet: ppt.:

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
2 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Miért ezt a hírt választottátok? <i>Várható válasz:</i> érdekes, hatással van rám Ha egy hírt érdekesnek találunk, és hatással van ránk, akkor nagy hírértékkal bír. A hír olvasásakor pedig a hír alapkérdéseire keressük a választ, melyek egyben a hírérték összetevői.		5. dia
Médiaismeretek ismétlése Tantárgyközi koncentráció 2 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Kivetíték egy hírt. Melyik médiatípushoz tartozik? <i>Várható válasz:</i> internet <i>Tanári kérdés:</i> Honnan való ez a honlap? <i>Várható válasz:</i> MTV <i>Tanári kérdés:</i> Honnan tudjuk? <i>Várható válasz:</i> logó <i>Tanári kérdés:</i> Milyen részei vannak a honlapnak? <i>Várható válasz:</i> reklám, frame, linkek, témák, hírszöveg, komment, videó	Frontális osztálymunka	9. melléklet: internetes hír
Új ismeretek alkalmazása 2 perc	Koncentráljunk a hírre! Olvasátok el, és keressétek meg a választ a hír alapkérdéseire! <i>Ellenőrzés, várható válaszok:</i> - 2009. október 2. jövő év szeptembere - Magyarországon - Tatai Tóth András, az MSZ oktatási munkacsoportjának a vezetője - a költségvetésben nem különítenek el forrást a két tannyelvű képzés támogatására	Tanári közlés Egyéni munkaforma Frontális ellenőrzés	
Új ismeret, a szövegfajta formai és tartalmi elemeinek tudatosítása	<i>Tanári kérdés:</i> A hír melyik részében találjuk meg koncentráltan a válaszokat az alapkér-	Frontális osztálymunka	

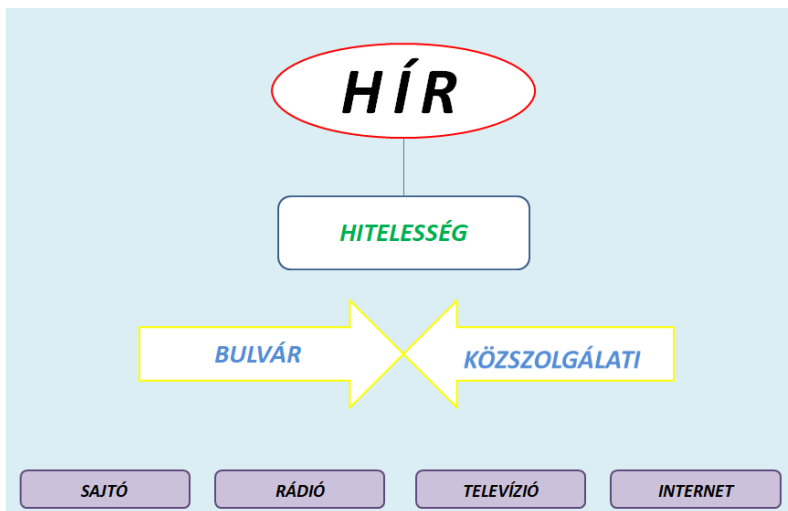
Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
4 perc	désekre? <i>Várható válasz:</i> rövid összefoglaló <i>Tanári közlés:</i> A hír címe alatt található rövid összefoglalót hírfejnek vagy leadnek nevez- zük. Internetes hír esetében ide tartozik a megjelenés dátuma is. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a hírfej funkciója? <i>Várható válasz:</i> tömör összefog- lalás, az érdeklődés felkeltése		
Szövegajánló össze- hasonlítása 2 perc	<i>Tanári utasítás, kérdés:</i> Hason- lítsátok össze az internetes hír szerkezetét a nálatok lévő sajtóhírékével! Milyen hason- lóságokat találtok? <i>Várható válasz:</i> cím, lead, body	Tanári utasítás Csoportmunka	8. melléklet: ppt.: 6. dia 2. melléklet: 4 db hír
Részösszefoglalás 3 perc	Összekeveredett egy internetes hír, tegyétek helyes sorrendbe!	Egyéni munka	10. melléklet Flash feladat
Új ismeretek alkalma- zása, gyakorlás	Internetes hírt, álhírt fogunk írni, amihez csak a videót hoztam el. Figyeljétek meg alaposan! Három csoport az asztalon találja egy hírportál sablonját, a negyedik jöjjön a számítógép- hez. A pontozólapot és egy tollat hozzon magával a cso- portvezető. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a hírszer- kesztés első lépése? <i>Várható válasz:</i> címadás Írjatok címet a hírhez! A sablont hagyjátok a helyén, és üljön mindegyik csoport eggyel jobbra. <i>Tanári kérdés:</i> Melyik szerkeze- ti egység áll internetes hír	Tanári közlés Frontális osztálymunka Csoportmunka Frontális osztálymunka Csoportmunka Frontális osztálymunka	11. melléklet: Videó 3 db internetes hír sablon Számítógép

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
10 perc	esetében közvetlenül a cím alatt? <i>Várható válasz:</i> dátum, lead A címhez is illeszkedve írjatok egymondatos leadet a hírnek! Folytassuk a forgást! <i>Tanári kérdés:</i> Milyen szerepe van a hírtestnek? <i>Várható válasz:</i> kifejti a témát, részletez Olvassátok el az eddig leírtakat, és írjatok 4 mondatos hírtestet! Forogjunk újra! <i>Tanári kérdés:</i> Melyik szerkezeti elem az, ami kizárólag az internetes hírre jellemző? <i>Várható válasz:</i> komment, hozzászólás Szóljatok hozzá a megírt hírhez!	Csoportmunka Frontális osztálymunka Csoportmunka	
Összefoglalás a közösen írt hír ellenőrzésével 4 perc	<i>Tanári kérdés:</i> Megfelel a közösen írt hír az internetes hírről tanultak formai követelményeinek? <i>Várható válasz:</i> igen <i>Tanári kérdés:</i> Miért? <i>Várható válasz:</i> Van cím, dátum, lead, hírtest, komment Keressétek meg a válaszokat a hír négy alapkérdésére! <i>Tanári kérdés:</i> Először melyik kérdésre keresünk választ? <i>Várható válasz:</i> Mikor? <i>Tanári kérdés:</i> Ezt követően? <i>Várható válasz:</i> Hol? <i>Tanári kérdés:</i> Ezután? <i>Várható válasz:</i> Ki? <i>Tanári kérdés:</i> Legvégül? <i>Várható válasz:</i> Mi történt? Mit csinált?	Frontális osztálymunka	Számítógép

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Értékelés 2 perc	Számoljátok össze, hány pluszpontot gyűjtött a csapat! A legtöbb pluszpontot gyűjtő csapat tagjai beírhatják a nagyötöst, a 2 csapat a kisötöst, a harmadik csapat a pluszpontot!	Tanári közlés	4. melléklet: pontozólap
Házi feladat 2 perc	Írjatok egy hírtervet! Válasszátok egy témát, de csak a hír alapkérdéseire kell válaszolnotok! Ki? Mikor? Hol? Mi történt? Nem kell összefüggő szöveget alkotni! <i>Tanári közlés:</i> Mindenki hozzon egy olyan újságot vagy folyóiratot a következő órára, amelyiket szét lehet vágni! Olló is legyen nálatok! Szorgalmi házi feladat: Írjatok egy internetes hírt! Dolgozzatok pármunkában!		

22. ábra: A 7. óra terve

1. melléklet – ppt.:1. dia



2. melléklet – csoportvezetők hírei színes lapon

Bombát talált egy hatéves gyerek Berlinben

2010. március 29. 10:27

Második világháborús gyújtóbombát talált **vasárnap** Berlinben egy hatéves gyermek – közölte a rendőrség.

A fiú egy mintegy 60 centiméter hosszú, piros fejben végződő hengerre lett figyelmes, amikor a nagyapjával Köpenick negyed erdős részében sétált. A nagyapa értesítette a rendőrséget, mert feltételezte, hogy a tárgy második világháborús gyújtóbomba. Gyanúját a rendőrség megerősítette. A bomba nem robbant fel, de nem jelentett veszélyt, a közlekedés akadályoztatása nélkül el tudták szállítani az erdőből. A rendőrség egy plüssjátékkal jutalmazta meg a figyelmes kislíút.

(MTI)

Milyen fogalomhoz kapcsolódik a kiemelt információ?

Bombát talált egy hatéves gyerek Berlinben

2010. március 29. 10:27

Második világháborús gyújtóbombát talált vasárnap **Berlinben** egy hatéves gyermek – közölte a rendőrség.

A fiú egy mintegy 60 centiméter hosszú, piros fejben végződő hengerre lett figyelmes, amikor a nagyapjával **Köpenick negyed erdős részében** sétált. A nagyapa értesítette a rendőrséget, mert feltételezte, hogy a tárgy második világháborús gyújtóbomba. Gyanúját a rendőrség megerősítette. A bomba nem robbant fel, de nem jelentett veszélyt, a közlekedés akadályoztatása nélkül el tudták szállítani az erdőből. A rendőrség egy plüssjátékkal jutalmazta meg a figyelmes kislíút.

(MTI)

Milyen fogalomhoz kapcsolódik a kiemelt információ?

Bombát talált egy hatéves gyerek Berlinben

2010. március 29. 10:27

Második világháborús gyújtóbombát talált vasárnap Berlinben egy hatéves gyermek – közölte a rendőrség.

A **fiú** egy mintegy 60 centiméter hosszú, piros fejben végződő hengerre lett figyelmes, amikor a nagyapjával **Köpenick negyed erdős részében** sétált. A nagyapa értesítette a rendőrséget, mert feltételezte, hogy a tárgy második világháborús gyújtóbomba. Gyanúját a rendőrség megerősítette. A bomba nem robbant fel, de nem jelentett veszélyt, a közlekedés akadályoztatása nélkül el tudták szállítani az erdőből. A rendőrség egy plüssjátékkal jutalmazta meg a figyelmes **kislíút**.

(MTI)

Milyen fogalomhoz kapcsolódik a kiemelt információ?

Bombát talált egy hatéves gyerek Berlinben

2010. március 29. 10:27

Második világháborús gyújtóbombát talált vasárnap Berlinben egy hatéves gyermek - közölte a rendőrség.

A fiú egy mintegy 60 centiméter hosszú, piros fejben végződő hengerre lett figyelmes, amikor a nagyapjával Köpenick negyed erdős részében sétált. A nagyapa értesítette a rendőrséget, mert feltételezte, hogy a tárgy második világháborús gyújtóbomba. Gyanúját a rendőrség megerősítette. A bomba nem robbant fel, de nem jelentett veszélyt, a közlekedés akadályoztatása nélkül el tudták szállítani az erdőből. A rendőrség egy plüssjátékkal jutalmazta meg a figyelmes kisfiút.

(MTI)

Milyen fogalomhoz kapcsolódik a kiemelt információ?

A csoporttagok hírei

Több budapesti iskolában elmaradt a tanítás

2008. április 07.

Több budapesti iskolában is elmaradt a tanítás a mai BKV- és MÁV-sztrájk miatt - derül ki az MTI hétfő délelőtti körképéből.

Nincsen tanítás többek között a belvárosi ELTE Apáczai Csere János Gyakorló-gimnáziumban, ahol az igazgató a rendelkezésére álló öt tanításmentes naptól az egyiket mára rendelte el. Szünetel az oktatás a ferencvárosi Leövey Klára Gimnáziumban is, ahol egy szombati napon fogják bepótolni a ma elmaradt tanítást. Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola igazgatója, Szörényi Zoltán az MTI-t arról tájékoztatta, reggel körülbelül a tanulók 30 százaléka volt az iskolában, ám délre már ennek a duplájára számít. Aki a sztrájk miatt marad távol, annak a hiányzását igazoltnak tekintik. Hasonló a helyzet a terézvárosi Szinyei Merse Pál Gimnáziumban, ahol ma csak 13 óráig lesz tanítás, mert a gyerekeknek csak 30-40 százaléka

ment be az intézménybe. Horváth Terézia, az I. kerületi Hunfalvy János Fővárosi Gyakorló, Kéttannyelvű Külkereskedelmi, Közgazdasági Szakközépiskola igazgatóhelyettese elmondta, intézményükbe reggel 9 óráig a diákok 15 százaléka érkezett meg, de várhatóan ennél nagyobb lesz a létszám a késő délelőtti órákra.

(HVG)

Amerikai középiskolás kosárcsúcs: 113 pont

2006. február 02.

Egy New York-i diáklány egy mérkőzésen dobott 113 pontjával új rekordot állított fel az Egyesült Államok középiskolás kosárlabda-bajnokságában.

A Murry Bergtraum Gimnázium csapatát erősítő, 175 centis Epiphanny Prince a Brandeis ellen 137-32-re megnyert meccsen érte el a korosztályos csúcsot úgy, hogy a nagyszünetben már 58 pontnál tartott. Végül 60 mezőnykísérletéből 54 landolt a gyűrűben, közte 9 triplával.

"A félidőben úgy gondoltuk, hogy ebből még rekord is lehet, ezért szabad kezétadtunk neki" - mondta Ed Grezinsky vezetőedző.

Az eddigi középiskolás csúcsot 1982 óta a később a sportági Hírességek Csarnokába beválasztott Cheryl Miller tartotta 105 ponttal. A WNBA-ben kétszer is az idény legjobbjává választott, olimpiai bajnok Lisa Leslie 1990-ben két negyed alatt (!) szerzett 101 pontot a Morningside Gimnázium színeiben, ám a második félidőben már nem volt hajlandó pályára lépni.

(HVG)

Szlovákiában, szülőföldjén is gyászolják Kaszás Attilát

2007. március 26.

Fekete zászló emlékeztet két felvidéki magyar színtársulat épületén, a révkomáromi Jókai Színházon és kassai Thálián a Révkomáromból származó magyar színész, Kaszás Attila halálára, akit e két városban is ismertek, szerettek és gyászolnak.

A vágsellyei kórházban született Kaszás Attila édesanyja a közeli Zsigárdról származik, ahol az elhunyt művész kisgyermekkorában sokat tartózkodott, majd egy

ideig a Zsigárddal szomszédos Vágfarkasdon élt, de valójában Révkomáromhoz kötődik, ahol alapiskolába és gimnáziumba járt, ahol a szülei évtizedeken át tanítottak.

Zsigárd polgármestere, Baranyai Alajos a halálhírré reagálva azonnal jelezte, hogy a művész nagyszüleinek - ma tájházként szolgáló - egykori házában Kaszás Attila emlékét egy emlékszobában kívánják megőrizni.

A Jókai Színház társulata már szombaton gyertyagyújtással emlékezett meg a pályatársról. Egykori iskoláiban, az egyik révkomáromi magyar alapiskolában és a Selye János gimnáziumban szerdán, kegyeleti megemlékezésen idézik fel az emlékét. Kaszás Attila gyakran visszajárt a szülővárosába, szüleihez, iskolába, egykori diák- és pályatársaival tartós kapcsolatban állt.

"Kaszás Attila nemzedékének is egyik legtehetségesebb játékosa volt. Született művészlélek, nagyfokú elhivatottsággal, szakmai alázattal, rendkívüli energiával. De ami a nagyok, legnagyobbak között is csak keveseknek adatik meg: emberként is méltó volt a csodálatra" – írta róla nekrológjában hétfőn a pozsonyi Új Szó.

(HVG)

3. melléklet – ppt.:2. dia

CSOPORTALAKÍTÁS

Amerikai középiskolás kosárcsúcs: 113 pont

Bombát talált egy hatéves gyerek Berlinben

Több budapesti iskolában elmaradt a tanítás

Szlovákiában, szülőföldjén is gyászolják Kaszás Attilát

4. melléklet

PONTOZÓLAP

Csoportalakítás

Információ bekarikázása

A hír alján található feladat

A másik csoport szempontjának kitalálása

A hír hírértéke, érdekessége

A kivetített hír médiatípusa

A kivetített hír forrása

A honlap részei

Válaszok a kivetített hír alapkérdéseire

A hírfej (lead) funkciója

Az internetes és a sajtóhír szerkezetének összehasonlítása

Az összekeveredett hír sorrendbe rakása

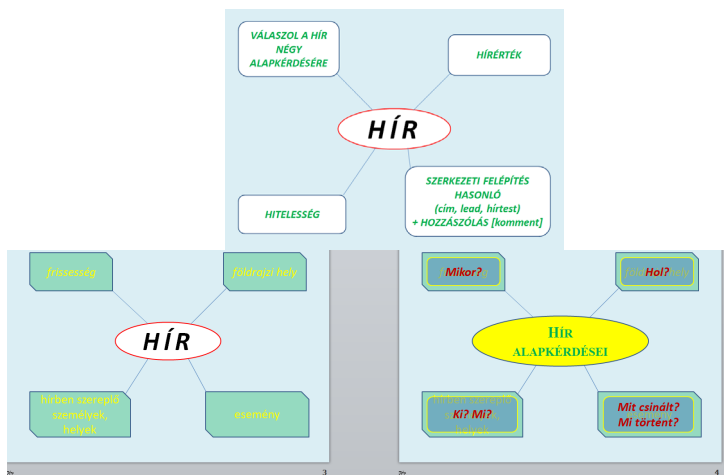
A megírt hír szerkezete

A megírt hír válaszai az alapkérdésekre

Pluszpont(ok)

Összesen

5–8. melléklet – 3–6. dia



9. melléklet – internetes hír

Aktuális Gazdaság Panoráma Retikül Sport Kétfény Delta High-tech HangAdo.tv Kultúra Fesztivál Autó-motor Zöld rovat

Net TV

Kultúra

- Színházak "kampányolnak" a költségvetésért
- De hogyan lett Joshi Bharatból balettöző hölgyemény?
- A sárkány legyőzte Alice-t
- Elhunyt a Kossuth-díjas grafikusművész
- Brutáladomány a Metropolitannak

További hírek >>

Kassza

Közelebbi vitaműsor hetente, előben, csütörtök esténként 20 órakor.

- Bírságok - csökkendő bizalom
- Bírságok - számonkérés nélkül
- "Ha valaki ellen a hatóság elmarasztaló megállapítást tesz, az ellen szinte esélytelen jogorvoslatlalt élni"

Aktuális - Magyarország

Felhagy az állam a két tannyelvű képzés támogatásával

2009. október 02. 07:08

A jövő évi költségvetés tervezete szerint már nem különítenének el forrást a két tannyelvű képzések támogatására. Az MSZP oktatási munkacsoportjának vezetője úgy véli: ez nem oktatási alapfeladat

A költségvetési törvény tervezetében ugyanis már nem szerepel támogatási összeg erre a célra.

A lapban Tatai Tóth András, az MSZP oktatási munkacsoportjának vezetője azt mondta: **a két tannyelvű oktatás nem számít oktatási alapfeladatnak.** Nem akarják beszűntetni a két tannyelvű képzést, de a finanszírozására máshonnan kell forrást találni - az önkormányzatoknak vagy a szülőknek kell állniuk a költségeket.

Magyarországon 22 éve folyik két tannyelvű képzés: az első angol nyelvű oktatás 1987-ben indult el a budapesti Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnáziumban és Sárospatakon. Ma több mint száz iskolában működnek két tanítási nyelvű osztályok. Ezekbe mintegy 30 ezer diák jár, akik általában öt tárgyat idegen nyelven tanulnak, és idegen nyelven is érettségiznek.

Mivel ez csoportbontásokat igényel, több pedagógusra van szükség, ezért drágább ez az oktatási forma.

Az idejárók után kiegészítő támogatást is kaptak a fenntartók. Ennek összege az előző tanévben 74 ezer forint volt, az idén 68 ezerre, januártól a tervek szerint 64 ezerre csökken, 2010 szeptemberétől pedig teljesen megszűnik.

Komment

2009.10.02. 09:34 – btoht
buktuk az érettségit :S

2009.10.02. 09:34 – cartmen
te lehet... :D:D:D lol

Híradó, 2009. október 2. 19:30

Címke (2) híradó hírek 1930

UNIQA Jogvédelmi biztosítások

A jogvédelem nem elég. A csatlakozást látnak az elbírálás, vagy esetlegesen bírói döntéshozatalon.

www.uniqa.hu

PARTNEREINK

hírstart

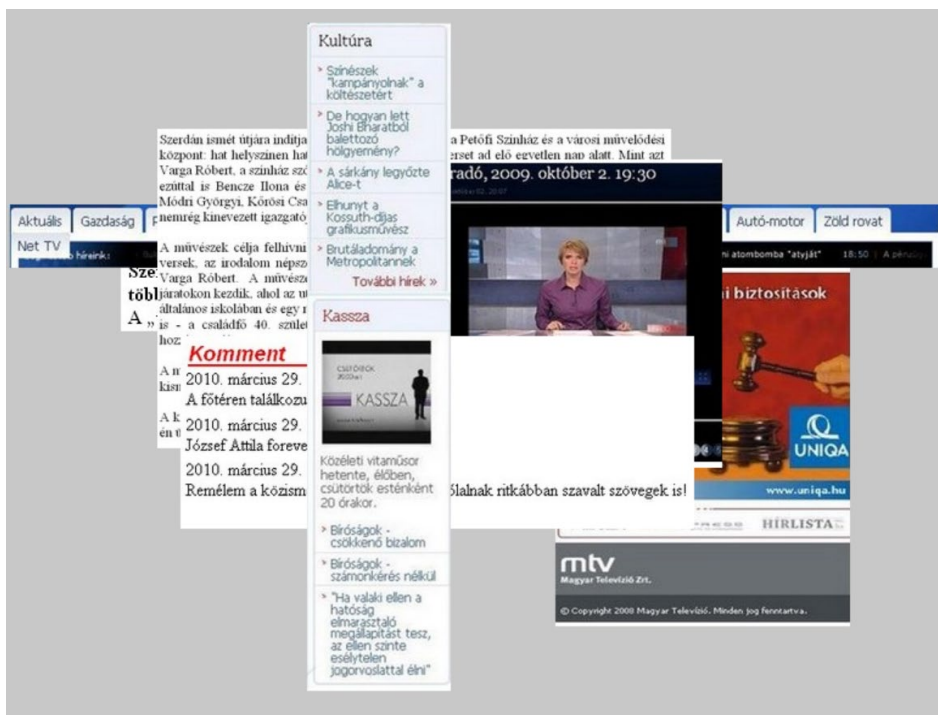
mtv Magyar Televízió Zrt.

HÍRLISTA

© Copyright 2008 Magyar Televízió. Minden jog fenntartva.

Rovatok		
Linkek (hivatkozások)	Cím	Videó
	Lead (fejszöveg)	
	Body (hírtest)	Reklám
	Komment	

10. melléklet



11. melléklet



YouTube- Purple amp Brown
Whistlers
VLC media file (.avi)

9.6.8. Óraterv 8. A dokumentumtípusú szövegfajták külső és belső formai sajátosságai

Az óra típusa: gyakorlóóra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a dokumentum (adatközlő) szövegtípushoz tartozó szövegfajták formai sajátosságainak felismerése
 - a nem folyamatos szövegek formai és tartalmi összekötő elemeinek tudatosítása
- b) Képesség: a dokumentum szövegtípushoz tartozó szövegfajták formai sajátosságainak alkalmazása
 - az adatközlő szövegtípus elsajátításához szükséges fogalmak értelmezése
 - az adatközlő szövegek értelmezéséhez szükséges gondolkodási műveletek alkalmazása (információ-visszakeresés, kapcsolatok, összefüggések felismerése, értelmezés)
 - a tudástranszfer kialakítása
- c) Attitűd: a dokumentumtípusú szövegek olvasása iránti pozitív attitűd kialakítása
 - annak elfogadása, hogy a dokumentumtípusú szövegek az információ-szerzés elengedhetetlen eszközei a mindennapi életben
- d) Autonómia: az egyéni felelősség felismertetése annak érdekében, hogy az információszerzési technikák elsajátítása szükséges a mindennapi életben.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) A dokumentumtípusú szövegfajták külső és belső formai sajátosságainak gyakorlati felfedeztetésével a közvetett cél, a tudástranszfer előkészítése, a tanulás támogatása a tananyagtartalommal és a választott eszközökkel. A szövegértési képesség tudásának fogalmát nemcsak tartalmi, hanem minőségi jellemzőkkel lehet körülhatárolni. A jellemzők közül az átvihetőség, a más helyzetekben való alkalmazhatóság, a transzfer a fontos, vagyis az, hogy „...az egyik feladattal vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a

későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást. ... a hasonló szituációban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat, ...”transzferáljuk”ismereteinket.” (Molnár, 2002)

- b) A dokumentumtípusú szövegek viszonylag könnyen azonosítható formai jegyei és a szövegalkotó szándékai alapján behatárolható témák alkalmasak arra, hogy a közvetett cél eszközéül szolgáljanak. Azért itt fontos az átvihetőség fogalma, mert ezzel a szövegtípussal találkozunk a leggyakrabban a hétköznapiak során, és a befogadónak magának kell eligazodni (magyarázat nélkül) az adatok között.
- c) Mivel a dokumentumtípusú szövegek megértésében a nem folyamatos szöveg elrendezésének, a verbális és nem verbális jelek kapcsolatának nagy a szerepe, és ezek ismétlődnek, az analógia gondolkodási műveletének segítségével tanulható az ilyen szövegfajták (listák, grafikonok, menetrendek, különféle táblázatok, a térképek, ábrák, nyomtatványok, kérdőívek...) szabályrendszere.
- d) A feladatok megoldásánál a páros munka felől érdemes haladni az egyéni felé. A cél, hogy a gyerekek eljussanak az önálló problémamegoldásig, önellenőrzési készségük javuljon. Kialakuljanak azok a megoldási mechanizmusok, amelyek segítik a tudástranszfer kialakulását.

Szükséges eszközök: aktívtábla, 32 db feladatsor

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ráhangelődés Az előző órai ismeretek felelevenítése, a házi feladat ellenőrzése	<i>Tanári közlés:</i> A mai órát Activityvel kezdjük. Aki kijön, eldöntheti, hogy mutogat, rajzol vagy körülr. A kitaláló folytathatja a játékot. (esemény, szereplők, helyszín, időpont) <i>Tanári kérdés:</i> Hogyan kapcsolódnak egymáshoz a fogalmak? <i>Várható válasz:</i> A hír alapfogalmai. <i>Tanári kérdés:</i> Ki készítette el a szorgalmi házi feladatot? Olvasd föl, ...! Milyen szövegtípusba sorolható a szöveg? Miért? <i>Várható válasz:</i> Magyarázó. Folyamatos a formája, téma, négy alapkérdésre válaszol.	Tanári közlés Frontális osztálymunka	1. melléklet: Activity kártyák
Információ-visszakeresés			

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
10 perc	<i>Tanári közlés:</i> Válasszuk ki az elhangzott hír alapkérdésekre adott válaszait! <i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a fogalmakban? <i>Várható válasz:</i> Adatok. <i>Tanári közlés:</i> Írjátok le a füzetetekbe a rátok legjellemzőbb adatokat! <i>Tanári kérdés:</i> Hol találhatók ezek az adatok együtt? <i>Várható válasz:</i> Diákigazolvány.....	Egyéni munka	
Jelentésteremtés: az órán használt alapfogalmak kialakítása szövegek összehasonlítása során	<i>Tanári közlés:</i> Páros munka következik. Vegyetek elő az ellenőrzőötöket! Az egyikötök nyissa ki az első oldalon, a másikótok a 14. oldalon az Értesítések, kérések résznél. asonlítsátok össze a szövegeket! <i>Tanári kérdés:</i> Mi a hasonlóság? Mi a különbség? <i>Várható válasz:</i> Az egyik folyamatos, a másik nem folyamatos szöveg. Az egyikben adatok vannak. <i>Tanári közlés:</i> Keressetek a táskátokban az adatközlő szövegtípushoz tartozó szövegeket. (Személyigazolvány, bérlet, buszjegy...) <i>Tanári kérdés:</i> Mi a közös a szövegekben? <i>Várható válasz:</i> Nem mondatokból, nem folyamatos szövegek. <i>Tanári kérdés:</i> Mi a céljuk a szövegeknek? <i>Várható válasz:</i> Adatközlés.	Páros munka Frontális osztálymunka	A gyerekek ellenőrzői A gyerekek egyéb adatközlő, dokumentumtípusú szövegei
Információ-visszakeresés	<i>Tanári közlés:</i> Kaptok egy-egy feladatlapot Segítsetek a diáktanács elnökének megtervezni egy kirándulást vonattal Szegedről	Egyéni munka	2. melléklet: feladatlap
Ellenőrzés, értékelés	<i>Tanári közlés:</i> Vegyétek elő a zöld ceruzát! Javítsuk a feladatot! Aki mindegyik kérdésre jól válaszolt, kisötöst kap		3. melléklet: javítókulcs
Összefoglalás, reflektálás	<i>Tanári közlés:</i> Ismét a párotokkal fogtok dolgozni. A borítékban összekevert szöveget találtok. Állítsátok össze a folyamatos szöveget!	Páros munka	4. melléklet: boríték (összekevert szövegek)
Ellenőrzés	Kinek sikerült? Olvassátok fel a megoldást! Kivetítem a szöveget. A hibátlan megoldás kisötöst ér.		5. melléklet: A konkrét nyelvtani össze-
Értékelés	<i>Tanári kérdés:</i> Miért ezt a sorrendet választot-		

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
10 perc	tátok? ilyen típusú a szöveg? Várható válasz: Magyarázó. Tanári kérdés: Mi a célja? Várható válasz: Magyarázat. Tanári közlés: Hasonlítsuk össze a kivetített szöveggel! Várható válasz: A két szöveg tartalmi és formai jegyeinek felsorolása.	Frontális osztálymunka	tartó elemeket a tanár zölddel, a tartami eszközöket késsel jelöli az aktív táblán. 6. melléklet: buszjegy

23. ábra: A 8. óra terve

1 melléklet – Activity kártyák a körülíráshoz

Esemény Szereplők Helyszín Időpont

2. melléklet – Egyéni feladatlap.

Segíts a diáktanács elnökének megtervezni egy kirándulást vonattal Szegedről Egerbe a kép segítségével!

www.elvira.hu

1. feladat

Diákjeggyel szeretnétek utazni. Milyen fontos információt találsz a képen ezzel kapcsolatban?

2. feladat

Szeretnétek magatokkal vinni a kerékpárokat. Mit kell bejelölni a képen ahhoz, hogy minél kényelmesebben utazzatok?

3. feladat

Egerben szeretnétek kisvasúton is utazni. Hol találsz erre vonatkozóan információt a képen?

4. feladat

Egerből át szeretnétek menni vonattal Kassára. Találsz-e ennek megtervezéséhez segítséget a képen?

5. feladat

Angol barátod is használni szeretné ezt a képet utazásának megtervezéséhez. Hogyan tehetné ezt meg?

3. melléklet – Javítókulcs

1. feladat jó válasz: A kedvezmények részt kell megnézni.
2. feladat jó válasz: A kerékpárszállítással részt kell bejelölni.
3. feladat jó válasz: Az erdei vasutak címszónál.
4. feladat jó válasz: Igen. Az európai menetrend címszónál.
5. feladat jó válasz: Rákattint az English címszóra.

4. melléklet

Dokumentumtípusú szövegek legfőbb jellemzője, hogy a szöveg nem közöl mást a felsorolt adatokon kívül, az olvasónak magának kell kiigazodni az adatok között. Az adatközlő típusú szövegek megértésében a szöveg elrendezésének,

a nyelvi és nem nyelvi jelek összjátékának különösen nagy a szerepe.

Ilyen szövegek előfordulhatnak önállóan vagy

a másik két szövegtípus kiegészítéseként is.

Jellemző továbbá az adatközlő típusú szövegekre, hogy

a szerző inkább egy vállalat, egy szervezet vagy egy közösség, nem pedig egy konkrét személy.

A jeleket, képeket, rajzokat is tartalmazó szövegtípusba soroljuk a listákat, grafikonokat, menetrendeket, különféle táblázatokat,

a térképeket, a szövegekhez készített ábrákat, a használati utasítást, nyomtatványokat.

5. melléklet

Adatközlő típusú szövegek legfőbb jellemzője, hogy a szöveg nem közöl mást a felsorolt adatokon kívül, az olvasónak magának kell kiigazodni az adatok között. Az adatközlő típusú szövegek megértésében a szöveg elrendezésének, a nyelvi és nem nyelvi jelek összjátékának különösen nagy a szerepe. Ilyen szövegek előfordulhatnak önállóan vagy a másik két szövegtípus kiegészítéseként is. Jellemző továbbá az adatközlő típusú szövegekre, hogy a szerző inkább egy vállalat, egy szervezet vagy egy közösség, nem pedig egy konkrét személy. A jeleket, képeket, rajzokat is tartalmazó szövegtípusba soroljuk a listákat, grafikonokat, menetrendeket, különféle táblázatokat, a térképeket, a szövegekhez készített ábrákat, a használati utasítást, nyomtatványokat.

6. melléklet



9.6.9. Óraterv 9. A szövegtípusok (elbeszélő, magyarázó, dokumentumtípusú) összehasonlítása gyakorlatok segítségével

Az óra típusa: összefoglaló óra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja:

- a) Ismeret: a szövegtípusok (elbeszélő, magyarázó, dokumentumtípusú) tartalmi és formai hasonlóságainak, különbözőségeinek felismerése
- b) Képesség:
 - a folyamatos és nem folyamatos formájú szövegek tipizálása
 - a grammatikai összetartó erők (kohézió, koherencia) gyakorlati alkalmazása
 - a kommunikációra általában vonatkozó szövegismérvek elmélyítése (szándékoltság, befogadhatóság, hírérték, intertextualitás, helyzetszerűség)...
- c) Attitűd:
 - a szövegtípusok különböző céljának elfogadása, olvasásuk iránti pozitív attitűd kialakítása
 - annak elfogadása, hogy a szövegek olvasása az információszerzés, a szórakozás elengedhetetlen eszköze a mindennapi életben
- d) Autonómia:
 - az egyéni felelősség felismertetése az olvasás szükségessége tekintetében
 - az egyéni szövegértési stratégiák alkalmazása az olvasás során.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

- a) A nyolcórás fejlesztési folyamat végére szintetizáló, összegző óra került.
- b) A feladatokat a tanulók az iskolában szerzett tudás segítségével meg tudják oldani, de ezek a feladatok nem az iskolai tananyag reprodukálását kérik, nem tartalmaznak típusfeladatokat. Megoldásuk önálló gondolkodást igényel, a meglévő tudás, a kialakult sémák biztos alkalmazását.
- c) A szövegek nem kapcsolódnak az iskolai tantárgyakhoz vagy tananyagokhoz, tartalmuk semmiben nem emlékeztet arra, ami a tananyagokban szerepel. Megoldásukhoz az eddigi ismeretekből olyan új ismeretet, sémát kell létrehozni, amely a probléma megoldására alkalmas.

- d) A feladatok célja a különböző típusú szövegek felismertetése, a szövegek céljának megfogalmazása, a különböző típusú szövegek összehasonlítása (az azonosságok és különbségek megállapítása), általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával, az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítása.
- e) A munkaformák közül az egyéni a domináns előkészítve ezzel a kimeneti mérés munkaformáját.

Szükséges eszközök: újságok, ollók, kosár, 32 db szöveg, projektor, számítógép

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ráhangelődés Az előző órai ismeretek felelevenítése, a házi feladat ellenőrzése	<i>Tanári közlés:</i> Játékkal kezdjük a mai órát. Hallás után állapítsátok, hogy melyik a kakukktojás, és miért? a) vers, novella, <i>menetrend</i>, mese b) vonatjegy, <i>használati utasítás</i>, térkép, plakát c) <i>regény</i>, tanári magyarázat, recept, definíció <i>Tanári közlés:</i> Vegyétek elő az újságokat és az ollót! a) Vágjatok ki az újságotokból adatközlő szövegfajtaikat! b) Vágjatok ki az újságotokból élménykínáló szövegfajtaikat! c) Vágjatok ki az újságotokból magyarázó szövegfajtaikat! Tegyétek a kosaramba! Ki szeretne kijönni? Húzz egy szöveget! Jellemezd úgy, hogy a többiek kitalálják, hogy melyik szövegtípusba tartozik! Mondjatok a szövegtípusba tartozó szövegfajtaikat! Most válasszatok három olyan szöveget, amely egy témához tartozik! Mi a különbség köztük? <i>Várható válasz:</i>A szövegalkotó más-más célja.	Tanári közlés Frontális osztálymunka Egyéni munka Egyéni és frontális osztálymunka	Újságok, ollók, kosár
15 perc			

[illegible]

Didaktikai feladatok, idő	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
7 perc	b) objektív, folyamatos, információt közöl... c) nem folyamatos, nyelvi és nem nyelvi jelek....		
Reflektálás 5 perc	<i>Tanári közlés:</i> Fogalmazzatok meg három kérdést a szövegtípusokhoz, -fajtákhoz kapcsolódóan!	Egyéni munka Megbeszélés	
Házi feladat 1 perc	<i>Tanári közlés:</i> Írjatok szövegfajtákat, amelyek az iskolai élethez kapcsolódnak! Legalább ötöt keressetek!		

24. ábra: A 9. óra terve

1. melléklet

Olvasd el a történetet, majd válaszolj a kérdésekre!

A fekete tulipán

Az első tulipánok termesztése óta az emberek állandóan kísérleteztek egy különleges fajta létrehozásával; fekete tulipánt akartak nevelni! Sok tulipán lett sötétbarna vagy mélykék, de egyik sem lett igazán fekete. Soha – kivéve talán ezt az egyet ebben a történetben.

Sok-sok évvel ezelőtt versenyt rendeztek Hollandiában virághagymatermelőknek. Ezer koronás díjat tűztek ki annak, aki fekete tulipánt tud nevelni. A virágkertészek lázasan dolgoztak. Minden ismert módszert felhasználtak a fekete tulipán létrehozására. Neveltek is sötétkéket és barnát, mélybíbor és palack zöld színűt, csíkosakat és foltosakat.

Végül a legbuzgóbb kertész keresztezett az összes általa valaha nevelt sötét árnyalatból egy pici hagymát. Ez biztosan az első és egyetlen fekete tulipán –mondta.

Csak egy kis hagyma volt, de lelki szemeivel látta, amint megnő, és bársonyfeke virágot nyit. Még csak nem is gondolt a csinos összegre, amelyet megnyerhet. A fekete tulipán lenne a legértékesebb virág a világon, de számára a legeslegszebb volt.

A hagymatermelő tudta, hogy jobb lesz titokban tartani a hírt a kis hagymáról. Csak a családjának és legközelebbi barátainak mondta el, senki másnak. De mint sok más jól őrzött titok, ez is szájról szájra terjedt, mígnem elért legnagyobb vetélytársa fülébe. Ez az ember évek óta sikertelenül kísérletezett a fekete tulipánnal. Nagyon szerette volna a díjat – ezer aranykorona! Most elűtötték tőle! Egy terv fogalmazódott a fejében. Talán mégis megnyerheti a díjat.

Egy sötét, csöndes éjszakán kisurrant a házából, és a kert felé indult, ahol a fekete tulipán hagymáját sejtette. Bement a kertkapun, és a nagy, üvegezett melegházhoz ment, ahol a hagymák elültetésre készen vártak. Sorokban feküdtek, mindegyik szépen megcímkézve. Keze a kilincs után nyúlt. Ahogy gondolta – nem volt bezárva!

Csendesen belépett a melegházba. Egészen sötét volt, úgyhogy meggyújtott egy gyufaszálat, és gyorsan végigment a hagymasoron. Igen, ott volt, egymagában, külön polcon a hagyma, „fekete tulipán” címkével. A zsebébe rejtette, egy másikat tett a helyére, aztán győzedelmesen hazasietett.

Otthon az értékes hagymát gondosan a kandallópárkányra tette. A fekete tulipán! Úgy festett, mint bármely másik hagyma, de biztos volt benne, hogy híressé és gazdaggá fogja tenni.

Másnap a gazdasszony talált valamit a kandallópárkányon, amit közönséges hagymának vélt. – Fura hely egy hagymának – gondolta.

Na, jó kis rántottát csinállok belőle.

Így hát kivitte a „hagymát” a konyhába. Felütött két tojást, beleaprította a „hagymát”, és büszkén felszolgált a gazdájának a hagymás rántottát.

Reggeli után a tolvaj odament a kandallóhoz. A virághagyma! Hova lett? Rémülten keresgélt fent és lent, hiába. A hagyma eltűnt. Minden szolgáját megkérdezte, de egyik sem látott tulipánhagymát. Láttak bármi szokatlant? – kérdezte.

– Igen– mondta a gazdasszonya–, egy fonnyadt hagymát, de azt megette reggelire.

A tolvaj hirtelen rosszul lett. – A tolvaj sohase boldogul– nyögte, s ágyba feküdt. Megfogadta, hogy soha többé nem lop.

Mi pedig még mindig várunk a fekete tulipánra.

(Holland népmese)

2. melléklet

1. feladat jó válasz: c) Ebül szerzett jószág ebül vész el. (Cicero)
2. feladat jó válasz: elképzeli
3. feladat. Egymásnak ellentmondó lehetséges válaszok is elfogadhatók, a fontos, hogy a tanuló érvrendszere a szövegből következzen pl.:
 - 3.1. „Ez biztosan az első és egyetlen fekete tulipán”- mondta (a hagymakertész). A szövegben valójában nincs bizonyíték arra, hogy tényleg fekete volt.
 - 3.2. A történet mese, ezért benne bármi megtörténhet. Még azt is elhiszük a hagymakertésznek, hogy „Ez biztosan az első és egyetlen fekete tulipán”
 - 3.3. A biztosan szó jelentése alátámasztja a hagymakertész igazságát.
 - 3.4. Nem biztos, hogy fekete volt. A „talán” szó gyengíti az állítás igazságát...”...kivéve talán ezt az egyet...”

9.6.10. Óraterv 10. Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása

Az óra típusa: ellenőrző óra

Osztály: 7–8.

Az óra időtartama: 45 perc

Az óra célja: A hét, célzottan szövegértési kompetenciát fejlesztő órán elsajátítottak mérése.

- a) Ismeret: a szövegtípusok (elbeszélő, magyarázó, dokumentumtípusú) tartalmi és formai hasonlóságainak, különbözőségeinek felismerése
- b) Képesség:
 - a folyamatos és nem folyamatos formájú szövegek tipizálása
 - a grammatikai összetartó erők (kohézió, koherencia) gyakorlati alkalmazása
 - a kommunikációra általában vonatkozó szövegismérvék elmélyítése (szándékoltság, befogadhatóság, hírérték, intertextualitás, helyzetszerűség)...
- c) Attitűd: a feladatok megoldásakor a lehető legjobb tudás nyújtása
- d) Autonómia: az egyéni felelősség a mérés teljesítésekor.

Az óra tantárgypedagógiai és módszertani alapelvei:

Az ellenőrzés, értékelés eszköze a feladatlap és a javítókulcs.

Szövegtípus: dokumentum (filmismertető, mozijegy)

A szöveg formája: folyamatos és nem folyamatos

Az 1–2. feladat gondolkodási művelete: információ-visszakeresés

Az 1–2. feladat célja:

- az információ érzékelése, felvétele
- az információ tárolása
- az információ visszakeresése
- az információ továbbítása
- a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján
- a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével valamely tevékenység végrehajtása

Az 1–2. feladat ellenőrzése:

1. feladat Jó válasz:

- a) Ketten.
- b) Avatar
- c) Szegeden
- d) Belvárosi mozi
- e) 2010. 01. 06.

5 pont

2. feladat Jó válasz:

- a) 17:15
- b) 16
- c) 2009
- d) 389
- e) 3

5 pont

Az 1–2. feladat értékelése:

Pontozás: 5 + 5 pont

Információ-visszakeresés:

10 pont 100 %

9 pont 90 %

8 pont 80 %

7 pont 70 %

6 pont	60 %
5 pont	50 %
4 pont	40 %
3 pont	30 %
2 pont	20 %
1 pont	10 %

A 3. feladat gondolkodási művelete: kapcsolatok, összefüggések felismerése

A 3. feladat célja:

- következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen vannak a szövegben
- a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) is az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása
- a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása

A 3. feladat ellenőrzése:

3. feladat Jó válasz: A csoportosítás alapja, hogy melyik szövegből származik az információ.

- | | | |
|------|------------------|------------------------------------|
| a) | a halmazok neve | |
| - A) | szöveg - B) | szöveg/filmösszefoglaló – mozijegy |
| | | 2 pont |
| b) | A) halmaz: b) e) | 1 pont |
| c) | B) halmaz: a) c) | 1 pont |
| d) | Metszet: d) | 1 pont |

A 3. feladat értékelése:

Pontozás: 5 pont

Kapcsolatok, összefüggések felismerése:

5 pont	100 %
4 pont	80 %
3 pont	60 %
2 pont	40 %
1 pont	20 %

A 4–8. feladat gondolkodási művelete: értelmezés (mondat-, szövegalkotással)

A 4–8. feladat célja:

- a feladatok logikai megértése
- a szövegben található információk feldolgozása
- reflektálás a szövegre
- a szöveg tartalmi jegyeinek értékelése
- a szöveg mélyebb rétegeinek megértése
- a háttértudásra való támaszkodás (meglévő ismeretek, tapasztalatok)
- az aktív és passzív szókincs gazdagítása
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése

A 4–8. feladat ellenőrzése:

4. feladat Lehetséges jó megoldás:

- a) vonalkód
- b) a jegy egyértelmű azonosítása

A b)-nél hasonló tartalmú, más válasz is elfogadható.

2 pont

5. feladat Jó válasz:

- A) c)
- B) b)
- C) c)

3 pont

6. feladat Jó válasz:

- a) B szöveg
- b) - a jegy mérete
 - a jegy mintázata
 - a támogatók neve....

2 pont

7. feladat Jó válasz: b), c), d)

3 pont

8. feladat Jó válasz:

- a) a következő információknak kell szerepelnie a kitalált jegyen:
 - a mozi neve

- a mozi helyszíne: helyiségnév
- a mozi helyszíne: utca, házszám
- a film címe
- nézőtéri adat: sor- és ülőhelyszám
- a jegy ára
- a vetítés időpontja (év, hó, nap)
- a vetítés kezdési időpontja 7 pont

- b) az mozijegynek megfelelő nyelvi forma 1 pont
- c) ötlet, fantázia 1 pont
- d) hibátlan helyesírás 2 pont
(egy-két kisebb hiba vagy egy súlyos hiba esetén 1 pont, több hiba esetén 0 pont)
- e) esztétikus külalak 1 pont
12 pont

A 4–8. feladat értékelése:

Pontozás: 2 + 3 + 2 + 3 + 12 pont

Értelmezés:

22 pont 100 %

21 pont 95 %

20 pont 90 %

19 pont 86 %

18 pont 82 %

17 pont 77 %

16 pont 73 %

15 pont 68 %

14 pont 64 %

13 pont 59 %

12 pont 55 %

11 pont 50 %

10 pont 45 %

9 pont 41 %

8 pont 36 %

- 7 pont 32 %
- 6 pont 27 %
- 5 pont 23 %
- 4 pont 18 %
- 3 pont 14 %
- 2 pont 9 %
- 1 pont 4 %

A 9–10. feladat gondolkodási művelete: szövegek összehasonlítása

A 9–10. feladat célja:

- különböző típusú szövegek felismerése
- a szövegek céljának megfogalmazása
- különböző típusú szövegek összehasonlítása
- az azonosságok és különbségek megállapítása
- általánosítás, szabály alkotás az adott szövegek információinak felhasználásával
- az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítása

A 9–10. feladat ellenőrzése:

9. feladat Lehetséges válaszok:

- téma
- a film címe
- tájékoztató (dokumentum típusú) szövegek
- mindegyik tartalmaz időpontot
- mindkettőn ugyanaz a honlapcím szerepel...

3 pont

10. feladat Lehetséges válaszok:

- a szöveg fajtája (ismertető, mozijegy)
- az A) szövegben vannak folyamatos részek, a B)-ben nincsenek
- az A) szövegben több az információ...

3 pont

A 9–10. feladat értékelése:

Pontozás: 3 + 3 pont

Szövegek összehasonlítása:

Szövegelünk? Szövegeljünk!

6 pont 100 %

5 pont 83 %

4 pont 67 %

3 pont 50 %

2 pont 33 %

1 pont 17 %

Szükséges eszközök: a tanulók létszámának megfelelő mennyiségű feladatlap

Didaktikai feladatok	Az óra logikai menete	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök
Ellenőrzés, értékelés 45 perc	<i>Tanári utasítás:</i> A mai órán egy szövegértési képességet mérő feladatsort fogtok megoldani. Figyeljete az olvasható írásképre és a helyesírásra is. 40 perc áll a rendelkezésetekre. Tollal dolgozzatok! Kérem, hogy mindenki a legjobb tudása szerint oldja meg a feladatokat. %-os értékelést fogtok kapni a munkátokról.	osztálymunka	1. melléklet nyomtatott feladatsor

25. ábra: A 10. óra terve

1. melléklet

Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor

Tanulmányozd a szövegeket, majd oldd meg a feladatokat!

A) szöveg

Cím  <http://www.belvarosimozihu/filmek/389-avator-3d-2009.html>

Avatar 3D (2009)   

★★★★★
(73 Szavazatok)

Színes, szinkronizált amerikai fantasy, 166 perc
Szereplők: Sam Worthington, Sigourney Weaver, Michelle Rodriguez
Rendező: James Cameron

 166' december 17. - január 27.

A távoli jövőben játszódó filmben, a főhős, a háborús veterán a Pandora nevű bolygóra utazik. A bolygó lakói, a Na'vik az emberhez hasonló faj - de nyelvük és kultúrájuk tökéletesen különbözik a miénktől. Ebben a gyönyörű és halálos veszélyeket rejtő világban a földieknek nagyon nagy árat kell fizetniük a túlélésért...

Azonban egy érdekes lehetőséghez is jutnak: agyuk megőrzésével új testet ölhetnek, és az új testben, egy idegen lény, az avator-juk szemével figyelhetik magukat és a körülöttük lévő felfoghatatlan, vad világot. Az új test a főhős számára azonban titkos feladatot is jelent egyben, amit mindenáron végre kell hajtania.

James Cameron, a mozi forradalmasítását tűzte ki célul: új filmje digitális 3D technikával egy virtuális stúdióban készülő, hatalmas ambíciójú, szemképráztaó alkotás, az év legjobban várt, különleges moziélménye.

Előadások:

-  december: 17., 18.: 17:00, 20:00
-  december: 18., 19., 20., 21., 22., 23.: 14:00
-  december: 20., 21., 22., 23.: 17:00, 20:00
-  december: 25., 26., 27., 28., 29., 30.: 14:00, 20:00
-  január: 01., 02., 03., 04., 05., 06.: 14:00, 17:00, 20:00
-  január: 07., 08.: 17:00
-  január: 07., 08., 09., 10., 11., 12., 13.: 14:00
-  január: 09., 10.: 10:00
-  január: 10., 11., 12., 13.: 17:00
-  január: 14., 15.: 17:15
-  január: 16., 17.: 14:00

B) szöveg



1. Válaszolj a kérdésekre a szövegek alapján!

a) Mi a film címe?

b) Melyik városban van a mozi?

c) Mi a mozi neve?

d) Mikorra szól a jegy?

2. Keress a számhoz még egy számot a szöveg alapján!

a) január 14., 15:

b) földszint 8-

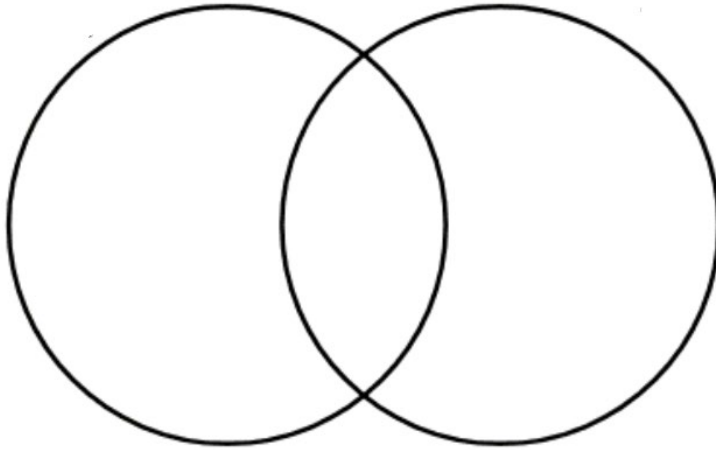
c) Avatar 3D

d) <http://www.belvarosimoz.hu/filmek/>

e) Vaszy Viktor tér

3. Csoportosítsd a kifejezéseket a szövegek információi alapján! Adj nevet a halmazoknak! Írd a betűket a halmazok megfelelő részébe!

- a) 2010. 01. 06.
- b) 2009
- c) jegyár
- d) 3D
- e) január 27.



4. A B) szöveg jobb oldalán fekete-fehér csíkokat látsz.

- a) Mi a neve az ilyen csíkozásnak?

- b) Miért van rajta a jegyen?

5. Karikázd be a helyes választ!

A) Mit jelent a 3D?

- a) 3 darab jegy.
- b) 3 digitális részből áll a film.
- c) 3D technikával készült a film.

B) Mit jelent az *Avatar* szó!

- a) A magyarok ősei a Kárpát-medencében.
- b) A földi ember új testben, régi aggyal.
- c) Egy emberhez hasonló faj új aggyal.

C) Mit jelent a *szinkronizál* kifejezés?

- a) állandó frekvenciával és változó mágneses térrel készít filmet
- b) elképzelt tervekkel, célokkal, vágyakkal, vidám szereplőkkel valós helyszínen készít filmet
- c) film idegen nyelvű szövegét hazai nyelvű szöveggel helyettesíti, az utóbbit a cselekménnyel és a szájmozgással összehangolja

6. a) Melyik szöveghez kapcsolódik a kép?

b) Állításodat indokold legalább két tartalmi / formai elemmel!

7. Karikázd be a hamis állítások betűjelét!

- a) A film korhatáros.
- b) A filmet december 22-én 14 órától vetítik.
- c) Délelőtt soha nem vetítik a filmet.
- d) A film gyönyörű, romantikus történet.
- e) A film szemképráztató alkotás.

8. Tervezz mozijegyet! Használd forrásként a B) szöveget.

Arra figyelj, hogy egyetlen adat sem egyezzen meg az adott és a kitalált jegyen!

9. Mi a hasonló a két szövegben? Legalább három elemet írf!

10. Mi a különbség a szövegek között? Legalább három elemet írf!



10. Összegzés

Jelen munkát a gyakorlat azon hiánya hívta életre, hogy az általános iskola felső tagozatán a 13–14 éves tanulók szövegértési képességének fejlődési üteme lelassul, a hazai, nemzetközi szövegértési képességmérések (OKM, PISA) eredményei sem megnyugtatóak (Lásd: 1.2.)

Sajnálatos módon ez a tendencia napjainkban sem változott. 2022-ben a kompetenciamérés szövegértési területen a 6., 8. és 10. évfolyam átlageredménye is csökkent a 2021. évi eredményekhez képest. A 6. évfolyamon csak minimális, 3 pont a csökkenés, a 8. évfolyamon 54 ponttal a 10. évfolyamon 51 ponttal alacsonyabbak az átlageredmények, mint 2021-ben. Lehetséges magyarázat a csökkenésre a digitális mérésre való átállás, azonban a probléma sürgető marad. A mérések társadalomra és azon belül is a köznevelésre vonatkozó egyik legfontosabb tanulsága, hogy a magyar tanulók szövegértési képességének célirányos, folyamatos fejlesztése elengedhetetlen.

Miért is kell kiemelt területként kezelni társadalmi szinten a szövegértési képesség fejlesztését?

- a) Az oktatási rendszer minden szintjén, az általános iskolától az egyetemig, a szövegértés kulcsfontosságú, mert a tananyagok, a tankönyvi szövegek megértése alapvető feltétele a sikeres tanulásnak. Az értő olvasás lehetővé teszi a diákok számára, hogy mélyebb szinten megértsék az olvasott anyagot, ami hozzájárul a magasabb szintű gondolkodási képességek fejlődéséhez.
- b) A jó szövegértési képesség alapja a magas szintű írásbeli és szóbeli kommunikációs képességnek. Azok, akik jól megértik a szövegeket, pontosan ki tudják fejezni gondolataikat, érveiket és érzéseiket mind írásban, mind szóban, eredményesebb lesz a kommunikációjuk.
- c) A szövegértés segíti a kritikai gondolkodás kialakulását, mivel a tudatos olvasók megtanulják elemezni, értékelni és szintetizálni az információkat.
- d) A szövegek révén hozzáférhetünk a világ különböző kultúráinak és történelmének megismeréséhez. A szövegértés képessége lehetővé teszi számunkra, hogy jobban megértsük és értékeljük a különböző kultúrákat és társadalmi normákat.

- e) A jó szövegértési készség segít az embereknek megérteni és kritikusan értékelni a médiában megjelenő információkat, ami különösen fontos napjaink a digitális világában.
- f) A munkavállalók számára elengedhetetlen, hogy megértsék a szakmai dokumentumokat, jelentéseket, e-maileket és egyéb írásos kommunikációkat. A munka világában elengedhetetlen a folyamatos tanulás és fejlődés. A jó szövegértési készség lehetővé teszi a szakemberek számára, hogy könnyebben hozzáférjenek és megértsék a szakmai fejlődésükhöz szükséges információkat és tudást.
- g) Az olvasott szövegek révén fejleszthető az empátia és az érzelmi intelligencia. A jó szövegértési készség segíthet a szociális készségek fejlesztésében is, mivel a kommunikáció és az interakciók megértése kulcsfontosságú a társas kapcsolatokban.
- h) A szövegértés segíti a mindennapi életben való boldogulást, például a problémamegoldásban, döntéshozatalban és a kritikus helyzetek kezelésében
- i) Az önálló életvitelhez szükséges információk (pl. szerződések, használati utasítások, egészségügyi tájékoztatók) megértése alapvető fontosságú. A szövegértési készség fejlesztése hozzájárul ahhoz, hogy az egyén képes legyen önállóan kezelni az ilyen helyzeteket.

A szövegértési képesség fejlesztése tehát alapvetően fontos az egyén oktatási, szakmai és személyes életében egyaránt. Segít a tanulásban, a kommunikációban, a társadalmi és kulturális tájékozottságban, a karrierépítésben, valamint a szociális és érzelmi fejlődésben. A magas szintű szövegértési képesség növeli az egyén önállóságát és hozzájárul a sikeres életvezetéshez.

A szövegértési képesség az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy fejlettségi szintet, az iskolai tanítási-tanulási folyamat alatt, után is folyamatosan fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. A fejlődés egyik kritikus periódusa a 13–14. életév. A szövegértési képesség fejlesztésének folyamatát az is bonyolítja, hogy az adott iskolatípus valamennyi tantárgyának fejlesztenie, mérnie és értékelnie kell(ene). Az ideális állapot az lenne, ha az anyanyelvtanításnak az az integratív szerep jutna, hogy a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő meta-kognitív tudást támogató nyelvi elemeket rendszerben láttatná a tanulókkal.

Magyarországon számtalan, szövegértési képesség fejlesztését támogató gyakorló⁴⁰ és mérő feladatsort⁴¹ tartalmazó könyv megjelent. Ezek a munkafüzetek, munkatankönyvek, tanulást támogató segédanyagok elsősorban feladatsorokat tartalmaznak.

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a szövegértési képesség fejlesztése felső tagozattól nem rendszerszerű, több figyelem irányul a mérésekre, mint a fejlesztési folyamatra.

A szövegértési képesség és annak fejlesztése bonyolult, több összetevős folyamat, interdiszciplináris területet érint, ezért a kapcsolódó elméleti nyelvészeti megközelítések, szövegtani modellekből és a vonatkozó pedagógiai kutatásokból azokat a nézőpontokat emeli ki, melyek a fejlesztés nézőpontjából relevánsak.

A nyelvészeti és pedagógiai fogalomhasználat közös aspektusainak vizsgálata azért fontos, mert rendszerben láttatja a szövegértési képességet, annak fejlesztési, mérési folyamatát, valamint átláthatóbbá teszi annak a komplex, bonyolult kérdésnek a megválaszolását, hogy milyen kompetenciák/képességek fejlesztését kellene célként megjelölni az osztálytermi gyakorlatban: Mi a tanítás tárgya szövegtanból? Milyen összetevői vannak a szövegértési kompetenciának/képességnek? A pedagógusoknak milyen tudással kell rendelkezni ahhoz, hogy minél hatékonyabb fejlesztő munkát végezhesenek?

Jelen munka a tanórai fejlesztési folyamatra fókuszál, hiányt kíván pótolni: olyan szövegértési képességfejlesztő anyag, mely a pedagógusok számára kézikönyvként használható, a tanórai fejlesztés módszertanához ad segítséget; tartalmaz tanmenetjavaslatot, óraterveket, feladatlapokat és értékelési útmutatókat.

⁴⁰ A felső tagozaton ajánlott gyakorlókönyvek: *Szövegértés lépcsről lépésre* (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt. 2024, alkotószerkesztő: Raátz Judit), *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok 5–8. osztályig – kézikönyvek* (Műszaki Könyvkiadó Kft., 2020–2022, szerző: Széplaki Erzsébet), *Szövegelő 5–7. osztály – Szövegértést fejlesztő gyakorlatok* (Mozaik Kiadó, 2020, szerzők: Kómár Anita – Szécsiné Szécsi Katalin (5. osztály))

⁴¹ A felső tagozaton ajánlott felvételit, mérést támogató könyvek: *Olvasás-szövegértés felmérő feladatlapok 1–8. osztály* (Műszaki Könyvkiadó, 2020, szerző: Takács Marianna (1–4. osztály) – Nagyné Horváth Magdolna (7. osztály)), *Kompetencia alapú munkafüzetek magyar nyelv és irodalomból* (Maxim Kiadó, 2016–2017, szerzők: Bánfi Rita (2–3. osztály) – Bácsi János (4–5. osztály) – Sejtes Györgyi (6–7. osztály), *Szövegértés – Gyakorló- és tesztfeladatok kompetenciaméréshez 6., 8. – felső tagozat* (Klett Kiadó, 2020, szerzők: Forgács Anna – Jankay Éva)

11. Köszönetnyilvánítás

Köszönöm közvetlen kollégáimnak, a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola pedagógusainak, hogy nyitottak voltak a szakmai fejlődésre a műhelymunkákban való részvételre.

Köszönöm Prof. Dr. Németh T. Enikő egyetemi tanárnak a kutatótanári programom megvalósításához nyújtott támogatását.

Köszönöm családomnak, hogy a mindennapok során szakíthattam időt a kreatív alkotásra.

A könyv létrejöttét segítette az inspiráló munkahelyi és családi környezet. Köszönöm kollégáimnak, családomnak, barátaimnak és mindazoknak a segítségét, akik szakmai tanácsukkal, bátorításukkal támogatták a munkámat.

12. Irodalom

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 3. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez
[https://www.google.hu/#q=20%2F2012.+\(viii.+31.\)+emmi+rendelet](https://www.google.hu/#q=20%2F2012.+(viii.+31.)+emmi+rendelet) [2024.02.23.]
- Adamikné Jászó Anna 2006: *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Altman, Carmit–Goldstein, Tamara–Armon-Lotem, Saron 2018: Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers of Psychology*, 9/ 1953.
- Antalné Szabó Ágnes 2016: Szövegszemlélet a helyesírás-fejlesztésben. *Anyanyelv-pedagógia*, IX/3. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=6412016_3/Any_p_IX_2016_3_5.pdf [2023.08.19.]
- Arató László–Kálmán László (szerk.) 2005: *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag*. SuliNova, Educatio Kht., Budapest.
- Bácsi János–Sejtes Györgyi 2009: Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*, II/4. www.anyanyelv-pedagogia.hu [2024.01.20.]
- Bácsi János–Sejtes Györgyi 2009a: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 2–4–6–8. osztály, Szövegértés*. Tanári kézikönyv. Maxim Kiadó, Sziged. www.maximkiado.hu [2023.12.02.]
- Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Bánfi Ilona–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó 2012: *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf [2024.07.13.]
- Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Ostorics László–Palincsár Ildikó–Rábainé Szabó Annamária–Szepesi Ildikó–Szipőcsné Krolopp Judit–Vadász Csaba 2014: *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf [2023.12.08.]

- Balázsi Ildikó–Lak Ágnes Rozina–Ostorics László–Szabó Livia Dóra–Vadász Csaba 2015: *Országos kompetenciamérés 2014 Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2014_Orszagos_jelentes.pdf [2022.09.11.]
- Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Vadász Csaba 2017: *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf [2023.08.24.]
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002: *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 172–174.
- Banczerowski, Janusz 1994: Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr*, 118. 277–286.
- Banczerowski, Janusz 1995: A nyelvi kompetenciáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '95*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 93–104.
- Bánfi Rita–Bácsi János–Sejtes Györgyi–Tiszai Árpád 2009: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 2–4–6–8. osztály, Szövegértés Tanári kézikönyv*. Maxim Kiadó, Szeged. <http://docplayer.hu/7925023-Kompetencia-alapu-munkafuzet-magyar-nyelv-es-irodalombol-2-4-6-8-osztaly-tanari-kezikonyv.html> [2024.05.20.]
- Bánréti Zoltán 1979: A szöveg interpretációja és témája. *Nyelvtudományi Közlemények*, 81. 323–338.
- Bánréti Zoltán 1981: *Kamasz és anyanyelv*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Bánréti Zoltán 1994: *Programleírás*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Bánréti Zoltán 1996–1997: *Nyelvtan és Kommunikáció I-II. Munkatankönyv az általános iskolák 5-6., 7-9. osztályai számára*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Bánréti Zoltán–Papp Ágnes 1991: *Tanítás és tanulás II*. OTTV., Veszprém.
- Beaugrande, Robert de–Dressler, Wolfgang 1981: *Introduction to Text Linguistics*. Longman, London and New York.
- Beaugrande, Robert–Dressler, Wolfgang 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina–MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Bialystok, Ellen–Peets, Kkathleen F.–Moreno, Sylvain 2014: Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied*

- Psycholinguistics*, 35/1. 177–191.
<https://doi.org/10.1017/S0142716412000288> [2022.03.11.]
- Block, Cathy Collins–Gambrell, Mary Latimer–Pressley, Michael (eds.) 2002: *Improving comprehension instruction*, Jossey-Bass, San Francisco, 4. 2–5.
- Blomert, Leo–Csépe Valéria 2012: Az olvasástanulás és –mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 17–86.
- B. Nagy Ágnes 2005: Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra*, 37–69.
- Chomsky, Noam 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts.
- Crystal, David 2003: *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő 2002: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tudaskoncepcio> [2024.02.15.]
- Csapó Benő 2003: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő 2004: *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 41–55.
- Csapó Benő 2009: *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. <http://ofi.hu/tudastar/tudaskoncepcio> [2024.05.28.]
- 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*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189–217.
- Csapó Benő 2015: A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25, 4–17.
- Csapó Benő–Fejes József Balázs–Kinyó László–Tóth Edit 2014: *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> [2023.12.17.]
- Cs. Bogyó Katalin – Zs. Sejtes Györgyi 2006: Anyanyelv és informatika? A számítógép használata a nyelvtanórán. In: dr. Gordon Győri János (szerk.): *Mit? Ki-*

- nek? *Hogyan? Vezetőtanárok III. Országos Módszertani Konferenciája*. Konferenciakötet I. Budapest, 246–256.
- Csépe Valéria 2014: Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 339–370.
- Csíkos Csaba 2007: *METAKOGNÍCIÓ–A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- D. Molnár Éva–Molnár Edit Katalin–Józsa Krisztián 2012: Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–82.
- Fehér Erzsébet 2006. Szövegtipológia a retorikai hagyományban. In: Tolcsvai (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 27–63.
- Fejes, Edit 2005: *Kommunikációtanítás a középiskolában*. MA/MSc, Szegedi Tudományegyetem <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/44848/> [2024.01.07.]
- 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 (eds.): *Children's Oral Communication Skills*. Academic Press, New York, 35–66.
- Farkas Éva 2017: *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> [2023.10.12.]
- Filep Kata–Pinczel Orsolya 2016: *Nagy csokoládé könyv*. Alexandra Kiadó, Pécs, 70.
- F. Szabó Kata 2017: Felső tagozatban valami elromlik https://www.vasarnapihirek.hu/friss/a_meseket_meg_ertik_pirls_meres [2019.08.13.]
- Gabnai Katalin 1987: *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Magyar Drámapedagógiai Társaság Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2015: A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia*, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> [2024.07.20.]
- Goetz, Ernest. T. 1984: The Role of Spatial Strategies in Processing and Remembering Text: A Cognitive-Information-Processing Analysis, *Spatial Learning Strate-*

- gies: Techniques, Applications, and Related Issues*, Academic Press, New York, 47–77.
- Göncz Lajos 2003: A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, III/2. 5–20. http://real-j.mtak.hu/4246/1/Alkalmazott_Nyelvtud_2003.pdf [2022.12.27.]
- Grice, Herbert Paul 1975: Logic and conversation. In: Cole, Peter – Morgan, Jerry L. (eds) *Syntax and semantics 3: Speech acts*. Academic Press, New York, 41–58.
- Iser, Wolfgang 1996: Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila–Kovács Sándor–Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv. I. Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport*, Szeged, 247–248.
- Józsa Krisztián–Steklács János 2009: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
- Kagan, Spencer–Kagan, Miguel, 2009: *Kagan kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató És Tan.Kft., Budapest.
- Kálmán László–Molnár Cecília 2009: *A nyelvi nevelés módszertana*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
http://www.hiszem.hu/sites/default/files/a_nyelvi_neveles_modszertana.pdf [2023.12.11.]
- Kárpáti Eszter 2005: Mit tudunk meg a szövegmodellek összevetéséből? *Médiakutató* 2005 ősz. http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_03_osz/07_mit_tudunk [2023.09.28.]
- Kárpáti Eszter 2006: *A szöveg fogalma*. Typotex, Budapest.
- Kerber Zoltán 2002: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> [2024.05.04.]
- Kerber Zoltán 2005: Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése I. *Iskolakultúra*, 9. http://real.mtak.hu/59016/1/EPA00011_iskolakultura_2005_10_107-119.pdf [2023.11.17.]
- Kerber Zoltán 2011: *A programfejlesztés tapasztalatai*.
<https://www.ofi.hu/programfejleszt-es-tapasztalatai-kerber-zoltan> [2024.04.29.]
- Koomson, Dorothy 2008: *Csokoládéfutam*. Partvonal Könyvkiadó, Budapest, 110.
- KTTH 2020: Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára.

- https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_alt_is_k_5_8 [2023.07.22.]
- Kugler Nóra 2017: A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai, Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest, 336–356.
- Kugler Nóra 2018: A nyelvtan életre keltése. In: Balázs Géza–Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás –Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika. hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék–Inter (IKU)–Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 37–47.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 2015: *Magyar nyelv*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Kuna Ágnes–Simon Gábor 2017: *Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. Bevezető*. Magyar Nyelv, 113/3. 257–275.
- Laczkó Mária 2008: Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58/1. 12–22.
- Landau, Erika 1997: *Bátorság a tehetséghez. A kreatív gondolkodás*. Calibra Kiadó, Budapest, 18–19.
- Lappints Árpád 2002: *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs, 56–57.
- Molnár Edit Katalin 2006: A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 259–280.
- Molnár Gyöngyvér 2002: A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2. 65–74.
- Molnár Gyöngyvér 2005: A problémaalapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*, 10. 31–43.
- MTI-Panoráma 2008: *Sokáig kell konszírozni. Mitől roppan a csokoládé?*
http://www.ma.hu/tudomany/7201/Mitol_roppan_a_csokolade [2023. 12.29.]
- NAEP: National Assessment of Educational Progress 1998: *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998*. Washington, DC:U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington.

- Nagy József 2004: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf [2024.02.03.]
- Nagy József 2015: *Új pedagógiai kultúra*. (Továbbfejlesztett változat gépirat)
[http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cim_bevezeto_attekin-to_es_tartalomjegyzek\(5-10\).pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cim_bevezeto_attekin-to_es_tartalomjegyzek(5-10).pdf) [2024.02.14.]
- NAT: Nemzeti alaptanterv 2020: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 17. Letöltés
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b654a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> [2025.07.04.]
- OECD 2009: *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD, Paris.
- Ostorics László–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó–Vadász Csaba 2016: Programme for International Student Assessment. *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf [2024.01.10.]
- Papp Ágnes 1992: *Mit? Kinek? Hogyan? Kommunikációs gyakorlatok*. Polifon Kiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla 2005: Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest: 82–87.
- 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/> [2023.12.11.]
- Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa 1992: *Elkallódni megkerülni Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- Petőfi S. János–Bácsi János–Benkes Zsuzsa–Vass László 1993: Szövegtan és verselemzés. In: Békési Imre (szerk.): *Pedagógus Szakma Megújítása*. Projekt Programiroda, Budapest.
- Petőfi S. János–Bácsi János–Békési Imre–Benkes Zsuzsa–Vass László 1994: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest.

- Piaget, Jean 1970: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Piaget, Jean 1993: *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 2004: *Gyermekekléktan*. Osiris, Budapest.
- PISA 2015 country overview.
<http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/HUN> [2023.01.15.]
- PISA 2022 Programme for International Student Assessment Összefoglaló jelentés.
 Oktatási Hivatal, 2023.
https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa/pisa_2022_meres
 [2024.01.21.]
- Pléh Csaba 2014: A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. 1. Akadémiai Kiadó, Budapest, 251–338.
- Pléh Csaba 2014a: A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. 1. Akadémiai Kiadó, Budapest, 251–338.
- Pléh Csaba 2014b: Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. 1. Akadémiai Kiadó, Budapest. 287–338.
- Pléh Csaba: 2017: Tudásfajták a kognitív kutatásban, az iskolában és a köznapokban. *Magyar Tudomány*, 178. https://mersz.hu/dokumentum/matud__40
 [2024.03.21.]
- Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyényi Tamás (szerk.) 1997: *Nyelv-kommunikáció–cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pressley, Michael 2000: What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, P., Mosenthal, P. Pearson, P. D. és Barr, R. (eds.): *Handbook of reading research*. New York: Vol. 3. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NJ. 545–562.
- Rosch, Eleanor 1977: Human Categorization. In: Warren, N. (ed.) *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Academic Press. London. 1–49.
- Rosch, Eleanor 2004: Egyetemes és kulturálisan specifikus jegyek az emberi kategorizációban. In: Pléh Csaba–Boros Ottília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest, 379–404.
- Schnotz, Wolfgang–Molnár Edit Katalin 2012: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 87–136.
- Schraw, Gregory–Dennison, Rayne Sperling 1994: Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19. 460–475.

- Sejtes Györgyi 2009: Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalom-ból 6. osztály Szövegértés. Maxim Kiadó, Szeged.
- Sejtes Györgyi 2009a: „Bátorság a tehetséghez” a szövegértés, szövegalkotás tanításában. *Egyenlő esélyek?!?! Tehetség ... (pontok)!* Gyakorlóiskolák V. Országos Módszertani Konferenciája. Konferenciakötet, Pécs, 279–287.
- Steklács János 2006: *Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban.*
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/20.pdf> [2023.07.27.]
- Steklács János 2009: Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módban... Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján. *Olvasáspedagógia*, 3.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=442&action=article&id=1004>
[2023.11.30.]
- Steklács János–Szabó Ildikó–Szinger Veronika 2011: Nemzetközi ‘BaCuLit’ projekt az olvasáskészség ossztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, 13/3. 41–48.
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert_ [2023.12.07.]
- Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció* 2002:
http://www.kooperativ.hu/szovegertes/Koncepci%C3%B3/Szovegertes_alt-szakmai_koncepcio_ABC.pdf [2024.01.29.]
- Tarkó Klára 1999: Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban, *Magyar Pedagógia*, 99/2. 175–191.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Tarko_MP992.pdf [2024. 04.22.]
- Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vigh Tibor 2022: Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia*, <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=982> [2023.07.25.]
- Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vigh Tibor 2023: Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia*, <https://ojs.elte.hu/anyanyelv-pedagogia/article/view/8893> [2025.07.11.]

- Tátrai Szilárd 2011: *Bevezetés a pragmatikába (Funkcionális kognitív megközelítés)*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 30–31.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001: *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005: Diszkurzivitás az ezredvégi magyar szövegtani kutatásokban. In: Petőfi S. János (szerk.): *Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához*. Három megközelítés. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. *Officina Textologica*, 11. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 81–101.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006: Szövegtan. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149–175.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2006a: *Szöveg és típus. Szövegtypológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006b. A szövegtypológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtypológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 64–90.
- Tóth László 2003: *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulóknál*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Vári Péter (alkotó szerkesztő) 2003: *PISA-vizsgálat 2000 mintafeladatokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Weöres Sándor: *Fughetta*. In: Weöres Sándor: *Egybegyűjtött írások I–III*. Magvető Kiadó, Budapest. 1981.
- Zsigmond István 2008: *Az értő olvasás fejlesztése – útmutató pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Editura Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Zs. Sejtes Györgyi 2015: Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia III*. International Research Institute, Révkomárom, 3–10.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016: Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés, IV. Nevelés-tudományi és szakmódszertani konferencia tanulmányai*. International Research Institute, Komarno, 101–109.
- <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfketet/index.html> [2016.08.28.]

- Zs. Sejtes Györgyi 2016a: Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítés. In: Molnár Gyöngyvér–Bús Enikő (szerk.): XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK Program – Előadás-összefoglalók, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. 51. http://www.edu.u-szeged.hu/pek2016/wp-content/uploads/2015/11/PEK2016_kotet_v.pdf [2023.04.21.]
- Zs. Sejtes Györgyi 2016b: Olvasás = / $\neq$ szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. *Szövegértés. Módszertani Közlemények*, LVI/3. 20–27.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016c: Olvasás = / $\neq$ szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. *Szövegértés. Módszertani Közlemények*, LVI/3. 20–27.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016d: *Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése*. *Módszertani Közlemények*, LVI/2. 17–31.
- Zs. Sejtes Györgyi 2017: A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban. *Módszertani Közlemények*, LVII/3. 26–35.
- Zs. Sejtes Györgyi 2017a: A szövegértési képességmérések tartalmi keretének alkalmazása a differenciálás támogatásával a fejlesztés folyamatában. In: Károly Krisztina–Homonnay Zoltán (szerk.): *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* 5. *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 99–211.
- Zs. Sejtes Györgyi 2018: Szövegről szövegre tanárjelölteknek kognitív, funkcionális, pragmatikai keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*, International Research Institute s.r.o. Komárno, 242–248.
- Zs. Sejtes Györgyi 2019: Dinamikus szövegmodell, dinamikus fejlesztés! Egy szövegtani elmélet működése az osztálytermi gyakorlatban. In: Karlovicz János Tibor–Torgyik Judit (szerk.): *Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute s.r.o. Komárno. 97–104.
- Zsigriné Sejtes Györgyi 2010: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály Szövegértés*. Maxim Kiadó, Szeged.

- Zsigriné Sejtes Györgyi 2013: Kihívások a társadalomban, válaszok az iskolákban Vezetőtanítók és –tanárok VIII. országos módszertani konferenciakötete, Szeged: *A szövegértés, szövegalkotás tanításának egy konceptuális lehetősége a plusz 10 %-ban*, 433–443.
- Zs. Sejtes Györgyi 2019: Dinamikus szövegmodell, dinamikus fejlesztés! Egy szövegtani elmélet működése az osztálytermi gyakorlatban. in: Karlovicz János Tibor – Torgyik Judit szerk.: Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok. International Research Institute s.r.o. Komárno. 97–104.
- Zsigriné Sejtes Györgyi Erzsébet 2020: Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában Egy kognitív, funkcionális, pragmatikai keret alternatív alkalmazási lehetőségei az általános iskola 7–8. osztályában. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/10398/1/zs_sejtes_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf [2024.01.08]

13. Ábrajegyzék

1. ábra: Az olvasás szerveződése (Nagy, 2004: 7)
2. ábra: A szövegismérvek felismerése a metanyelvi tesztben
3. ábra: Szöveg vagy nem szöveg?
4. ábra: Az olvasási stratégia jellemzői (Tary és mtsai, 2022)
5. ábra: Kérdések a szöveggel kialakítható kapcsolatok mentén (Keene–Zimmermann 1997 [idézi: Smith 2017] alapján)
6. ábra: A metanyelvi tudásra épülő egyéni stratégia komponensei
7. ábra: A digitális szövegek olvasási stratégiáinak és a navigációs lehetőségeknek a kapcsolata (Gonda, 2015)
8. ábra: Szöveg szófelhő a WordArtban
9. ábra: Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 7. évfolyam)
10. ábra: Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 8. évfolyam)
11. ábra: Szövegértésiképesség-fejlesztő fókuszú tanmenetjavaslat (8. osztály)
12. ábra: A tematikus terv témái és időrendje
13. ábra: A tematikus terv céljai, követelményei
14. ábra: A tematikus terv órákra bontása
15. ábra: Táblázat az értékeléshez
16. ábra: Az 1. óra terve
17. ábra: A 2. óra terve
18. ábra: A 3. óra terve
19. ábra: A 4. óra terve
20. ábra: Az 5. óra terve
21. ábra: A 6. óra terve
22. ábra: A 7. óra terve
23. ábra: A 8. óra terve
24. ábra: A 9. óra terve
25. ábra: A 10. óra terve