

Anyanyelvi kompetencia – szövegértés, szövegalkotás

1. „Kompetenciadivat”

A szövegértés, a néma, értő olvasás megfelelő szintű elsajátítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egy gyermek az adott iskolatípus követelményeinek eleget tudjon tenni, hiszen a tananyag nagy részét az értő olvasás segítségével kell elsajátítani. E készségre egész életünkön át szükségünk van – így valószínűleg permanensen fejlődik –, hiszen az értő olvasás készsége nélkül képtelenek vagyunk a világban boldogulni

Az *Oktatás és képzés 2010* „Kulcskompetenciák” munkacsoportja úgy foglalt állást, hogy a ’basic skill’ (alapkészségek) helyett a ’key competences’ (kulcskompetenciák) kifejezést használja. Teszi ezt azért, mert a „kompetencia” nemcsak ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök ötvözete, hanem beleértjük a tanulás képességét és módszereit is. A munkacsoport nyolc kulcskompetenciát definiált: anyanyelvi kommunikáció, matematikai műveltség, természettudományi és technológiai jellegű, infokommunikációs, személyközi és állampolgári kompetencia, valamint a kulturális tudatosság kompetenciája. Ezek a szempontok elsősorban a munkaerőpiaci elvárások kapcsán kerültek be a közoktatásba, de tágabb az értelmezésük. Bennük foglaltatik a sikeres önmegvalósítást támogató készségek, képességek rendszere (kezdeményezőkézség, sikerorientáltság) és az élethosszig tartó tanulás koncepciója.

Más megközelítésben kulcskompetenciáknak tekinthetők mindenekelőtt a társadalmi és természeti környezetben való egyéni, hétköznapi tájékozódást, az ismeretek alkalmazását, más ismeretekkel való összekapcsolását segítő képességek. A kulcskompetenciák mindig az autonóm személyiség kifejlődését, kibontakozását segítik, komplex tudást jelenítenek meg, amely jól szervezett ismeretekre és alapkészségekre épül. A képességfejlesztést össze kell kapcsolni a fejlődést befolyásoló érzelmi, motivációs tényezők megerősítésével, például a pozitív önkép kialakításával, a megismerés örömeinek felfedeztetésével, a gyermekek együttműködését igénylő tevékenységek szervezésével.

A *szövegértés* szó jelentése az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltozott, bővült. Ez azért következett be, mert az információs társadalom megkövetelte, és egyre inkább megköveteli a kommunikációban részt vevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű kommunikátumokat tudjanak hatásosan interpretálni és létrehozni, ugyanis az írott szó a gazdasági és szociális interakciókban is kiemelt szerepet kap. Mivel az információszerzés és -feldolgozás nemcsak természetes nyelven történik, egy új típusú szövegnyelvészetnek számot kell adnia ar-

MÓDSZERTANI BEVEZETŐ

ról, hogy a különböző anyagú és nyelvű kommunikátumokat hogyan lehet minimális műveleti erőfeszítéssel maximálisan feldolgozni. **Munkánkban a szövegértés fejlesztésének lehetőségeire mutatunk példát az intézményesített oktatás keretei között. Célunk az, hogy a diákok és a tanárok kezébe olyan segédanyagot adjunk, amelynek segítségével a diákok szövegértési készsége hatékonyan fejlődik az információfeldolgozás témakörében.**

Munkánk alapelvei:

- A) Az információfeldolgozás az anyanyelvi kompetencia olyan kiemelt területe, amely létrehozza az élethosszig tartó tanulás feltételeit, elősegíti a társadalmi beilleszkedést, a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkájévé vált.
- B) Célunk olyan segédanyag összeállítása, amely a hatékony információfeldolgozás tanításához nyújt elméleti és gyakorlati eszközöket a mentortanároknak.
- C) Olyan szövegértési mintafeladatokat szeretnénk a tanárok kezébe adni, amelyek a tanulók szövegértését fejlesztik. (Olyan eszköztudás elérése a cél, amelyet a tanulók a mindennapi életben fel tudnak használni az információfeldolgozás során.)
- D) Figyelembe vesszük az eddiginél erősebb tantárgyi koncentráció elvét oly módon, hogy különböző típusú szövegek feldolgozására kell a tanulókat felkészítenünk. Az anyanyelv tantárgy „szövegtan” fejezete integrálja a különböző típusú kommunikátumok feldolgozásához szükséges ismereteket, ezért az anyanyelvi órán a lehető legtöbb típusú és összetevőjű kommunikátummal kell találkozniuk a tanulóknak.
- E) A kommunikátumok interpretálását olyan anyanyelvi kompetencián belüli kulcskompetenciának tekintjük, amely segíti a többi kulcskompetencia optimális működését, és amelyet a többi kulcskompetencia is működtet.
- F) Meg kell ismertetnünk a tanulókat a témakörben használt kulcsfogalmakkal, de ezek tanítása nem cél, hanem eszköz az optimális feldolgozáshoz.
- G) A feladatokat úgy állítottuk össze, hogy a különböző típusú írott szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldásakor a következő műveletsorokat kell a tanulóknak végrehajtani:
 1. információ(k) visszakeresése
 2. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban
 3. lehetséges szövegértelmezések
 4. szövegek összehasonlítása.

- H) E keretek között nincs lehetőség mind az interpretáció (szövegértés) mind a kommunikátumok létrehozásának (szövegalkotás) részletes és kimerítő tárgyalására, ezért – bár jól tudjuk, hogy a szövegértés és a szövegalkotás egymástól elválaszthatatlan, egymást feltételező fogalmak – itt most elsősorban a szövegértést tárgyaljuk részletesen, a legtöbb feladat ahhoz kötődik, bár a teljesség igénye nélkül teszünk utalásokat a szövegalkotásra is. A szövegeket úgy válogattuk, hogy egy-egy szövegtípushoz különböző szintű feladatokat adhassunk. A feladatok között külön jelöltük azokat, ahol a szövegértést összekapcsoltuk a szövegalkotással.
- I) Az információfelvétel lehet tudatos (tanulás), vagy lehet tudattalan (pl. reklámok). A hatékony információfelvételhez (szövegértelmezéshez, tanuláshoz) a figyelem tudatos irányítására van szükség.
- J) Álláspontunk szerint a szövegértés tanításához szükséges tanári attitűd: a tanár kooperatív, nyitott, előítélet-mentes, a tanulóknak nagyfokú önállóságot, próbálkozási és kísérletezési lehetőséget biztosít; vitaképes, alkalmazza a kooperatív tanulás elemeit és a differenciált munkaformát.

Az általunk ajánlott szövegértés-fejlesztési mintafeladatsorok szövegtípusokhoz kötődő, tankönyv- és módszerfüggetlen anyagok, amelyek célja a szövegértési kompetencia fejlesztése. A feladatoknál megjelöltük az évfolyamot, de azt feltételezzük, hogy a gyerekek szövegértési szintje egy-egy osztályban nem azonos. Így a kötetek a gyerekek szövegértési szintjének, érdeklődési körének megfelelően felhasználhatók különböző évfolyamokon.

Az 5-6. évfolyamon az alapvető szövegértési műveletek elsajátításán, alkalmazásán van a hangsúly, a 8. évfolyam átmenet a középfok, a szövegértési képességek különböző élethelyzetekben való felhasználása felé, a feladatok összeállításánál a szövegtípusokat és a gondolkodási műveleteket választottuk szempontként. Munkánkat a PISA- (2000, 2003) és a 2004-es kompetenciavizsgálatok eredményeivel összhangban és azok elméletének felhasználásával állítottuk össze. Az ezekben használt három alapvető szövegtípushoz (elbeszélő, magyarázó, dokumentum) választottunk példaszövegeket és mintafeladatokat.

2. A kiválasztott témakörben használt kulcsfogalmak

Mintafeladatainkhoz megpróbáltuk megszerezni azokat a fogalmakat, amelyekkel a pedagógus találkozhat. Az itt közölt taxonómiák nem tudományos igényűek, hanem kifejezetten azért, hogy a pedagógus számára elkülöníthetővé tegyék a szövegértési folyamat egyes mozzanatait, valamint olyan szempontrendszer adjunk, amelynek segítségével diagnosztizálni tudják a tanulók szövegértési nehézségeit.

ségeit, értékelni tudják teljesítményüket. A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni, mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a #-val jelölt fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, felfedező, kísérletező tevékenységekkel kommunikációs helyzeteket kell megoldaniuk; a fogalmak számukra eszközjellegűek, a jelenségeket fel kell ismerniük. A kommunikáció ebben az értelemben helyzetek, problémák megoldása szövegekkel.

Munkánk első részében azokat a fogalmakat szeretnénk ismertetni Dressler és Bánréti művei alapján, amelyek az említett kérdésre választ adhatnak, és amelyek a feladatsorok elméleti keretét szolgálják.

3. A szövegnyelvészet alapfogalmai

3.1. A **szöveg** fogalma: Szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének megfelel.

A szöveg ismérvei

A) Szövegközpontú ismérvek (a szövegek anyagára irányulnak):

3.1.1. **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.

3.1.2. **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) Felhasználó-központú ismérvek (a kommunikációra általában vonatkoznak):

3.1.3. **Szándékolttság:** 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.

3.1.4. **Elfogadhatóság:** A befogadó hozzáállása, hogy számára a szöveg használható vagy releváns. Ha ez korlátozott, a kommunikáció kiköppenhet.

3.1.5. **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.

3.1.6. **Helyzetszerűség:** A szöveg relevánssá válása az adott helyzethez képest. A szöveg értelme és használatának módja a helyzet alapján dől el.

3.1.7. **Intertextualitás:** A szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől teszik függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott.

3.2. Szöveg más megközelítésben: nyelvi vagy általában nyelvi jellegű kommunikációs egység. Az írásos kommunikáció során az író valamilyen ismeretet közöl az olvasóval, meg kívánja őt győzni valamiről, valamilyen cselekvésre készteni, valamilyen érzelmet fejez ki. A szöveg a kommunikáció nyelvi egysége, vagyis egy térben és időben jól körülhatárolható része, amely szerkezetileg és jelentésében (tartalmilag) viszonylagosan lezárt nyelvi produktum. A fogalmat az írott szövegre korlátoztuk.

3.2.1. **Szövegértés:** Az írott szövegek megértése, felhasználása és a rájuk való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben.

3.2.2. **Szövegtípusok#:**

Az **elbeszélő típusú szöveghez** soroljuk a folyamatos, összefüggő szövegeket. Céljuk egy történet vagy esemény leírása. Jellemzőjük az érzelmi hatás kiváltása, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása stb. Lehetnek szubjektív jellegűek (pl. a novellák, mesék) vagy objektívek (pl. útleírások, tudósítások).

A **magyarázó szövegek** elsősorban tudományos, ill. ismeretterjesztő jellegűek. Céljuk az információközlés. Jellemző rájuk a magyarázat, vagy egy esemény megfogalmazása objektív szempontok alapján. Magyarázó szövegek a tudományos okfejtések, érvelések, definíciók, kommentárok, utasítások stb.

A **dokumentum típusú szövegek** nem folyamatosak. Céljuk a grafikus megjelenített tényközlés. Jellemzőjük, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének. A következő írásos információhordozók tartozhatnak ide: grafikonok, térképek, ábrák, használati utasítások, nyomtatványok, kérdőívek, szabályzatok, menetrendek, műsorrendek, amelyekkel a tanuló a mindennapi élet színterein találkozik.

3.2.3. **Kommunikátum** minden olyan információ, amelyet valamelyik érzék-szervünkkel felfogunk, majd a felfogott ingert a rövid távú memóriánkba juttatva összehasonlítjuk egy olyan információval, amely a hosszú távú memóriánkban már tárolva volt, és így valamilyen hatást gyakorol világtudásunkra. Ennek ismeretére, tudatosítására azért van szükség, mert napjainkban nagyon kevés információ homogén agyagú. Ha olvasunk, akkor lépten-nyomon találkozunk a szövegben képekkel, táblázatokkal, grafikonokkal, nem természetes nyelvi kifejezésekkel (képletek) stb. Ezek az információk a nyomtatott szöveg szerves részei, egymás nélkül nem, vagy tévesen értelmezhetőek. A verbális szöveget is gyakran kíséri kép vagy más anyagú kommunikátum, amelyek szintén olyan szerves egységet alkotnak, hogy egymás nélkül nem, vagy csak tévesen inerpretálhatóak.

3.2.4. **Alany#:** A tagolt mondat állítmányának kötött bővítménye, azaz vonzata. Az a mondatrész, amely alanyesetben áll. Az az elem, individuum (személy, dolog, halmaz, fajta), amelyről a mondat állítást közöl, vagyis amelyre az állítás, ítélet vonatkozik.

3.2.5. **Anafora#:** A szövegkohézió grammatikai mutatója, visszautalás, olyan nem tartalmas szó, amelynek antecedense a szövegben megelőzi a nem tartalmas szót (névmást vagy határozószót), pl.: Teofilt jól ismertem. Már sokszor találkoztam vele. Vele = anafora, Teofil = az anafora antecedense.

3.2.6. **Antecedens#:** A szövegkohézió grammatikai mutatója, amelyre az anafora vagy a katafora vagy a deixis utal. Antecedens minimum egy tartalmas szó lehet, de lehet még szintagma, mondat, tetszőleges szövegrész vagy bármekkora világfragmentum.

3.2.7. **Egyeztetések:** A szövegkohézió grammatikai mutatói, a szövegmondatok időben, módban, számban és személyben történő egyeztetéseinek lehetséges esetei.

3.2.8. **Ellipsis:** Olyan összetevő hiánya, amely szintaktikailag és szemantikailag egyaránt rekonstruálható, pl.: Tódor virágot adott Eninek. Samu is.

3.2.9. **Grammatikai szerkezetből adódó jelentések#:** A szövegkohézió grammatikai mutatója, amikor a mondatban előforduló ismeretlen szót (szavakat) a nyelvtani jelentésük alapján (mondatrészi szerep, toldalékolhatóság) be tudunk azonosítani, meg tudjuk határozni a lexikai jelentését, pl.: Az FTC három egyre legyőzte a Sintea Maret. Sintea Mare = labdarúgócsapat.

3.2.10. **Implikátúra:** A szövegkohézió szemantikai mutatója, amikor a szövegmondat(ok) jelentéséből olyan helyes következtetést tudunk levonni, amely a szövegben tartalmas szavakkal nincs kifejezve, pl.: Kisfiam, dobd le a kulcsot! (Következtetés: Nálam nincs kulcs, másképpen nem tudok bemenni.)

3.2.11. **Kohézió#:** A szövegtan egyik központi kategóriája, mindazoknak a nyelvi és nyelven kívüli tényezőknek az összessége, amely a mondatokat szöveggé szervezi.

3.2.12. **Kötőszók#:** A szövegkohézió grammatikai mutatói, lehetnek jelöltek vagy jelöletlenek, a mellérendelő kötőszók két szövegmondat közötti tartalmi, logikai viszonyra utalnak.

3.2.13. **Lexikai jelentés#:** A szó denotatív (jeltárgyra utaló), ill. szignifikatív (fogalmi) jelentését magában foglaló jelentés; a nyelvi jelnek önmagában (szövegkörnyezet nélkül) vett jelentése.

3.2.14. **Metaforikus jelentés#:** A szövegkohézió szemantikai mutatója, amikor a mondat szó szerinti jelentése mellett a nem szó szerinti jelentést is tudunk kell interpretálni, pl.: A barátom egy ló.

MÓDSZERTANI BEVEZETŐ

3.2.15. **Névmás#:** Közvetett denotatív jelentéssel rendelkező szavak, amelyek más szavak (főnevek, melléknevek, határozószók) helyettesítőiként jelentkeznek.

3.2.16. **Presszuppozíció:** A szövegkohézió szemantikai mutatója, olyan előfeltevés, amelyeket ismernünk kell ahhoz, hogy a szöveg pontos jelentését megértsük, pl.: Csak Teofil jött el a buliba. Előfeltevése: mást is vártunk a buliba.

3.2.17. **Szó szerinti jelentés#:** A szövegkohézió szemantikai mutatója, amikor a szövegmondatok szavai csak a szó szerinti jelentésükben szerepelnek a szövegben.

3.2.18. **Világfragmentum:** Entitás, a világban létező vagy elképzelt világalkotó, vagy a világalkotók közötti összefüggés, reláció.

4. A kiválasztott témakör elsajátításhoz szükséges előzetes kompetenciák

A szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei között tartjuk számon, fejlesztése már a kisgyermekkorban elkezdődik. A kicsiknek már ekkor vannak tapasztalataik „írott” szövegekkel, hiszen felismernek plakátokat, reklámszövegeket, nézegetik a képeskönyvek ábráit. A kompetenciák tehát elsősorban természetes, interaktív módon fejlődnek, és ez a fejlődés nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, hanem inkább „erősödés” jellegű.

A szövegértés sikerét több tényező is befolyásolja:

- A) a megfelelő olvasástechnika
- B) a világról való háttérismeretek
- C) a szöveg nehézségi foka
- D) a szövegtípusok ismeretének foka (formai, tartalmi viszonyok)
- E) a kontextus elemzése
 - a címzettek felismerése
 - a kommunikációs cél mérlegelése
 - a kódváltás problémája
- F) 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).
- G) az információfeldolgozás menete
 - az információ érzékelése, felvétele
 - az információ tárolása
 - az információval való műveletek végzése
 - az információ visszakeresése
 - az információ továbbítása

- H) a szövegértési műveletek végzésének képessége
- 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)
 - szövegek összehasonlítása (a szint nehézségét befolyásolja a szövegek mennyiségének és minőségének ismerete)
- I) szociális tényezők (a környezet, az információforrások minősége, mennyisége)

A felsorolt területek mindegyike befolyásolja a szövegértés minőségét, ill. az információfeldolgozás szintjét. Ezek ismerete azért fontos, mert ha a folyamat bármelyik komponense hiányzik, vagy ha nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás sikertelen, vagy nem elég hatékony.

Szövegértési tesztekkel kell fölmérni, hogy mely területen jelentkeznek a tanulóknál hiányosságok.

5. Az értékelés formája, módja

A szövegértés értékelése egyszerre egyszerű és nagyon bonyolult folyamat. Egyszerű, mert tantárgytól függetlenül egy-egy lecke vagy fejezet végén a kérdések az adott szöveg megértését hivatottak ellenőrizni. Egyszerű, mert egyre több olyan feladatsorhoz lehet hozzájutni, amely adott korosztály szövegértését méri. A Monitor és a PISA felmérések pedig akár összehasonlítási alapot is nyújthatnak a nemzetközi, a hazai vagy éppen egy-egy településtípus szövegértési átlagához képest. Egyszerű, mert az OKSZI valamennyi korosztály számára rendelkezik szövegértést mérő feladatlapokkal, ezekhez hozzá lehet jutni, reálisan lehet velük mérni.

Ugyanakkor az értékelés az egyik legbonyolultabb összetevője a folyamatnak. Ez részben abból adódik, hogy a szövegértés permanensen fejlődő folyamat, amely az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy jelentős fejlettségi szintet (az iskolaérettség egyik feltétele, hogy a gyermek megértse mások beszédét), életünk végéig fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. Ráadásul vannak kritikus periódusai a fejlődésnek, amelyeknek a mi szempontunkból fontos határkövei a 8., a 10., a 12. és a 14. életév. Ezeknek a kritikus pe-

MÓDSZERTANI BEVEZETŐ

riódusoknak az elején és a végén célszerű mérni, értékelni. Nehézséget okoz az értékelésben az is, hogy mint már említettük, a szövegértés tantárgytól független abban az értelemben, hogy az adott iskolatípus valamennyi tantárgyának fejlesztenie kell a szövegértés kompetenciáját, és nemcsak fejlesztenie kell, hanem mérnie és értékelnie is. Az anyanyelvtanításnak az az integratív szerepe marad, hogy tantárgyaktól függetlenül, azaz szövegtípustól függetlenül mérjen és értékeljen. Külön nehézséget okoz, hogy a tantervekben a szövegtan az anyanyelvtanításban különálló témaként szerepel, amelynek tudását ha mérjük, csak azt tudjuk megállapítani, hogy a tanuló a szövegtant mint ismeretterjesztő szöveget milyen szinten tudja értelmezni.

Fontos figyelembe venni, hogy az értékelés módja az iskolában általában hogyan történik, és miben nyilvánul meg:

- A) Osztályzatok(ban), amelyek a tanárok szubjektív értékelését jelentik.
- B) Tantárgyi tesztekkel mért teljesítmény, amely a tantárgyi tudás objektív mértékének tekinthető.
- C) A tudás minőségének jellemzésére szolgáló tesztekkel, amelyek olyan feladatokat tartalmaznak, amelyeket a tanulók az iskolában szerzett tudás segítségével meg tudnak oldani, de ezek a feladatok már nem az iskolai tananyag reprodukálását kérik, ezek már nem tartalmaznak típusfeladatokat, hanem a megoldásuk önálló gondolkodást igényel, a meglévő tudás, a kialakult sémák biztos alkalmazását.
- D) A gondolkodás képességeit vizsgáló tesztek, amelyek a tudás távoli transzferjei. Ezek a tesztek már egyáltalán nem kapcsolódnak az iskolai tantárgyakhoz vagy tananyagokhoz, tartalmuk semmiben nem emlékeztet arra, ami a tananyagokban szerepel. Megoldásukhoz az előző három szinten eggyel túl kell lépni, az eddigi ismeretekből olyan új ismeretet, sémát kell létrehozni, amely a probléma megoldására alkalmas.

Az eddig elmondottakból kitűnhet, hogy a szövegértés értékelési módjai közül a gondolkodási képességeket vizsgáló tesztek tartjuk a legalkalmasabbnak, mi magunk is olyan feladatsorokat közlünk, hiszen ezek és csak ezek a tesztek mérik a szövegértési kompetenciát, nem pedig a tantárgyi tudást.

Az értékelés módjai közül a hozzáadott tudás százalékos megállapítását tartjuk a legalkalmasabbnak. Ez azt jelenti, hogy azt vizsgáljuk, hogy egy-egy szövegtípus és egy-egy szövegértési szint hány százalékkal és milyen irányban változott adott időszak alatt egy-egy tanuló esetén.

5.1. Értékelési szempontok

A szövegértés gondolkodási képességet vizsgáló feladatsorainak összeállítása és értékelése szempontjából a következőket célszerű figyelembe venni:

- A) A szövegértés fejlesztése koncentrikusan bővülő didaktikai feladat, ami azt jelenti, hogy az életkorra jellemző sajátosságokat (különösen a gondolkodási formák fejlődését) figyelembe kell venni a feladatok kiválasztásakor vagy összeállításakor.
- B) Célszerű a fejlesztési folyamatban a szövegek témáit úgy tervezni, hogy a konkrét, szubjektív szövegek felől haladjunk az elvontabb, objektívebb szövegek felé.
- C) Minden esetben figyelembe kell vennünk, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló, és milyen fajta szöveg értelmezése okoz számára nehézséget. A szövegtípusok arányait a gyermek tudásának a függvényében kell alakítani.
- D) Meg kell tartanunk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek tanítása során az információ visszakeresésétől kell haladnunk a szövegek összehasonlítása felé.
- E) Az értő olvasás mérésére kétféle feladatsort használhatunk:
 - **A szövegértés adott szintjének mérésére szolgáló tesztet.** Az ilyen tesztekben homogén feladatok szerepelnek, vagyis ezek csak az információ visszakeresését, kapcsolatok, összefüggések felismerését stb. mérő feladatok. Ezek segítségével azt tudjuk megállapítani, hogy az adott szövegértési szinten milyen teljesítményre képes a tanuló.
 - **A szövegértési kompetenciát mérő komplex tesztek,** amelyekben egy adott szöveghez a szövegértés mind az öt szintjéből kapcsolódnak feladatok. Ezek segítségével a szövegértés mélyebb szintjeinek mérését is el tudjuk végezni.
- F) A tesztekkel a hozzáadott tudást értékeljük százalékban megállapítva.
- G) A szövegértési kompetencia fejlesztésével, tudatos tanításával és mérésével nem az a cél, hogy érdemjegyet szerezzenek a tanulók, hanem az, hogy felkészítsük őket az információs társadalom kihívásaira és az élethosszig tartó tanulásra.
- H) A mintafeladatsorok végén százalékos értékelést adtunk, de a komplex értékelést a tanár részeire bonthatja feladattípusonként is, a célnak megfelelően.

6. Követelmények

A szövegértési mintafeladatok (hibátlan) megoldásakor a tanulónak el kell jutnia:

- a szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések megtapasztalásáig;

MÓDSZERTANI BEVEZETŐ

- az aktív és passzív szókincse gazdagításáig;
- a fontosabb gondolatok kiemeléséig;
- az irodalmi szövegben egyszerűbb képek, alakzatok értelmezéséig;
- a szövegek műfaji különbségeinek érzékeléséig;
- önálló vélemény megfogalmazásáig a szövegekben megjelenő emberi helyzetekről, szereplőkről;
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetéséig;
- a nyelvi eszközök és a jelentés összefüggésének felismeréséig különböző típusú szövegekben;
- a szövegértelmezés eljárásainak alkalmazásáig (a téma megállapítása, adatkérés, ok-okozati kapcsolatok, kulcsszavak keresése, összefoglalás);
- különböző vélemények összevetéséig;
- különbségek és hasonlóságok megfigyeléséig;
- önálló vélemény megfogalmazásáig;
- a szó szerinti és a metaforikus jelentések megkülönböztetéséig;
- a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezéséig;
- a művek műfaji természetének megfelelő szövegfeldolgozási eljárások ismeretéig (logikai összefüggések felismerése, jelentésrétegek feltárása);
- különböző stílusok és stílusrétegek felismeréséig, alkalmazásáig;
- a szövegekben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk, magatartásformák felismeréséig, értelmezéséig.

A) A tanuló az információ-visszakeresés szintjén legyen képes:

- a szövegben elszórt adatok azonosítására a szöveg azonnali megértése alapján;
- a visszakeresett információk segítségével bizonyos állításokat megerősíteni, ill. cáfolni;
- a szövegben megfogalmazott információt megérteni, a segítségével valamely tevékenységet végrehajtani.

B) A kapcsolatok, összefüggések felismerésének a szintjén 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.

C) Az értelmezés szintjén a tanuló legyen képes

- a feladatok logikai megértésre;

MÓDSZERTANI BEVEZETŐ

- a szövegben található információk feldolgozására;
- a szövegre reflektálni;
- értékelni a szöveg tartalmi vagy formai jegyeit;
- a szöveg mélyebb rétegeinek megértésére;
- nagymértékben támaszkodni a háttértudására (meglévő ismereteire, tapasztalataira).

D) A szövegek összehasonlítása szintjén a tanuló legyen képes

- különböző típusú szövegek felismerésére;
- a szövegek céljának megfogalmazására;
- a kommunikatív és a manipulatív szándék felismerésére;
- különböző típusú szövegek összehasonlítására (az azonosságok és különbségek megállapítására);
- általánosítani, szabályt alkotni az adott szövegek információinak felhasználásával;
- az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítására.

Munkánkat ötletadónak szánjuk a szövegértés/szövegalkotás tudatosabb tanításához, mert a hazai és nemzetközi mérések, vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy igen sok még a tennivaló ezen a területen.

Felhasznált irodalom:

Bánréti Zoltán – Papp Ágnes: *Tanítás és tanulás II.* OTTV, Veszprém, 1991.

Csapó Benő: *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák.* Budapest, 2004, Műszaki Könyvkiadó, 41–55. p.

Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Kuratóriuma: *A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése.* KOMA XLIX. 2003, www.koma.hu.

Dressler, Robert de Beaugrande Wolfgang: Bevezetés a szövegnyelvészetbe. In Kiefer Ferenc: *Általános nyelvészet.* Budapest, 2000, Corvina, 23–54. p.

Kósa Barbara: Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről... In *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 2005, 51–57. p.

Kugler Nóra: *Az alany.* Keszler Borbála: *Magyar grammatika.* 2000, Nemzeti Tankönyvkiadó, 405. p.

Sejtes Györgyi: Tudástranszfer az anyanyelvtanításban (Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra). *Új Pedagógiai Szemle*, LVI. évf. 6. szám, 2006, 15–26. p.

Vári Péter szerk.: *PISA-vizsgálat 2000.* Budapest, 2003, Műszaki Könyvkiadó.

Javasolt szakirodalom tanároknak:

Albertné Herbszt Mária: *Modern nyelvészet – anyanyelvi oktatás*. Budapest, 1987, Tankönyvkiadó.

Bácsi János: Az értő olvasás sikertényezői: I. A szókincs. In *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók, -tanárok II. Országos Módszertani Konferenciája*. Baja, 2004, 338–346. p.

Bánréti Zoltán – Papp Ágnes: *Tanítás és tanulás II.* OTTV, Veszprém, 1991.

Békési Imre: *A gondolkodás grammatikája*. Budapest, 1986, Tankönyvkiadó.

Békési Imre: *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Budapest, 1982, Akadémiai Kiadó.

Csapó Benő: *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Budapest, 2004, Műszaki Könyvkiadó, 41–55. p.

Csapó Benő: *Tudás és iskola. A tudás minősége*. Budapest, 2004, Műszaki Könyvkiadó, 57–73. p.

Kompetenciamérés 2004: Budapest Értékelési Központ Sulinova Kht. 2005, www.om.hu.

Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Kuratóriuma: *A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése*. KOMA XLIX. 2003, www.koma.hu.

Dressler, Robert de Beaugrande Wolfgang: Bevezetés a szövegnyelvészetbe. In Kiefer Ferenc: *Általános nyelvészet*. Budapest, 2000, Corvina, 23–54. p.

Kósa Barbara: Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről... In *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 2005, 51–57. p.

Kugler Nóra: *Az alany*. Keszler Borbála: *Magyar grammatika*. 2000, Nemzeti Tankönyvkiadó, 405. p.

Nagy Ferenc: *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Budapest, 1981, Tankönyvkiadó.

Nyelvészeti kifejezések szótára

<http://dali.lib.jgytf.u-szeged.hu/nemet/termabc.ph>

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

PISA-vizsgálat 2003. www.om.hu

Sejtes Györgyi: Tudástranszfer az anyanyelvtanításban (Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra). *Új Pedagógiai Szemle*, LVI. évf. 6. szám, 2006, 15–26. p.

Andor József – Benkes Zsuzsa – Bókay Antal szerk.: *Szöveg az egész világ*. Budapest, 2002, Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor: A szöveg. In Kiefer Ferenc szerk.: *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest, 2003, Akadémiai Kiadó, 245. p.

Vári Péter szerk.: *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, 2003, Műszaki Könyvkiadó.