

**SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS  
KOMPETENCIATERÜLET**

**ÁLTALÁNOS SZAKMAI KONCEPCIÓ**

## SZAKMAI BIZOTTSÁG

- Balázs Géza, tanszékvezető - ELTE
- Dr. Bánréti Zoltán, főigazgató-helyettes – MTA Nyelvtudományi Intézet
- Dr. Bókay Antal, tanszékvezető egyetemi tanár – PTE
- Chachesz Erzsébet, docens, Veszprémi Egyetem
- Dr. Cserhalmi Zsuzsa, egyetemi oktató – ELTE
- Dr. Győri János, középiskolai tanár – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola
- Hajas Zsuzsanna, szaktanácsadó, Debrecen
- Kereszty Zsuzsa, főiskolai docens-ELTE-TÓFK
- Lányi Marietta, szakmai vezető,-Gyermekek Háza
- R. Szilágyi Imréné, pedagógiai szakértő
- Dr. Schein Gábor – egyetemi oktató, ELTE
- Tóth László, pszichológus, Debreceni Egyetem

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1.HELYZETÉRTÉKELÉS</b> .....	6
1.1A MAGYAR KÖZOKTATÁS HELYZETE, ANOMÁLIÁI.....	6
<b>1.2 A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT</b> .....	7
<b>1.3 AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS</b> .....	9
<b>1.4 SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS</b> .....	9
<b>2. A FEJLESZTŐ MUNKA ALAPJAI</b> .....	11
<b>2.1 FEJLESZTÉS KÖRNYEZETE: A NAT ÉS AZ OKTATÁSI PROGRAMOK</b> .....	11
<b>2.2 A PROGRAM CÉLCSOPORTJA</b> .....	12
<b>2.3 A FEJLESZTÉS CÉLJA</b> .....	12
<b>2.4 A FEJLESZTÉS TARTALMA: A PROGRAMCSOMAGOK</b> .....	12
<b>3.A PROGRAMCSOMAGOK JELLEMZŐI</b> .....	13
<b>3.1 A PEDAGÓGIAI MUNKÁT SEGÍTŐ TÁMOGATÓ RENDSZER RÉSZEI</b> .....	14
<b>3.2 MŰVELTSÉGTERÜLETI PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSE</b> .....	14
<b>3.3 KERESZTTANTERVI PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSE</b> .....	19
<b>3.4 TANÓRÁN KÍVÜLI PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSE</b> .....	20
<b>4. A FEJLESZTÉS ALAPJAI</b> .....	21
<b>4.1 A SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁSI KOMPETENCIA</b> .....	21
<b>4.2 A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉBEN FELMERÜLŐ TIPIKUS TANULÁSI NEHÉZSÉGEK</b> .....	22
<b>5. A PROGRAMFEJLESZTÉS ALAPELVEI</b> .....	22
<b>5.1 KOMMUNIKÁCIÓ-KÖZPONTÚSÁG: AZ OLVASÁS, A BESZÉD ÉS AZ ÍRÁS ELVÁLASZTHATATLANSÁGA</b> .....	22
<b>5.2 TEVÉKENYSÉGCENTRIKUSSÁG</b> .....	22
<b>5.3 RENDSZERESSÉG</b> .....	22

5.4 DIFFERENCIÁLTSÁG .....	22
5.5 PARTNERSÉG .....	23
5.6 KUTATÓSZEMLÉLET.....	23
<b>MELLÉKLETEK</b> .....	<b>24</b>

# 1. HELYZETÉRTÉKELÉS

## 1.1 A MAGYAR KÖZOKTATÁS HELYZETE, ANOMÁLIÁI

Az utóbbi évtizedekben az egész társadalmunkra jellemző – szociológiai értelemben vett „szétszakadás” – következményeként a gyerekek közötti készség- és képességbeli különbségek is radikálisan növekedtek. A háttérvizsgálatok szerint a következő szocioökonómiai tényezőknek fontos szerepük van a tanulással kapcsolatos problémák kialakulásában:

- a lakóhely kulturális infrastruktúrájából eredő hátrány;
- elhanyagoló nevelési attitűd;
- a szülők iskolai végzettsége. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anya gyermeke hatszor akkora eséllyel szerez diplomát, mint az alsó iskolai végzettséggel rendelkező;
- a szülők anyagi helyzetéből adódó kulturális hátrány;
- a szülők kommunikációja és annak minősége. (A kisgyermekkorban, a családban, a családi kommunikáció által kialakuló fogalmi kapcsolatokra épít az iskola. Ha egy gyerekkel nem beszélnek, az iskolában a szövegértési kompetenciák kialakításának nem lesz fogalmi bázisa. A hiányokkal érkezők hátrányát az iskola ma általában nem tudja kezelni, inkább tovább növeli.)

Mindezen túl az iskola egésze is több elemével hat a tanulói teljesítményekre. Mint például:

- A pedagógus-diák arány. A mérések szerint az osztálylétszám 10-25 főig optimális. A magas létszámok nem indokoltak, hiszen Magyarországon 20-30%-kal több tanár biztosított a tanulólétszámhoz képest, mint a nemzetközi gyakorlatban szokásos.
- A pedagógus végzettsége, módszertani kultúrája nagymértékben befolyásolja a tanulói teljesítményeket.
- Az iskola szemlélete. A tudás megítélésében az ismeret-központúság dominál, és nem a készségek, képességek fejlesztése, a szokásalakítás, az attitűdformálás.

A tanár-diák kapcsolata sokszor döntő hatású. A tanulók érzelmi fejlettségi szintje, a személyes kötődések az értelmi képességek fejleszthetőségére is kihatással vannak.

Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a hátrányok növekedésében nagy szerepe van az iskolák közötti teljesítménykülönbségek kimagasló értékének. (A hazai iskolatípusok közötti teljesítménykülönbség kb. 71% – Svédországban 9%. Ezzel szemben az iskolán belüli különbségek nálunk 25% körül vannak, míg Svédországban 73%.)

A közoktatás tömegessé válásával az alapkészségek, képességek területén mutatkozó problémák egyre szélsőségesebben jelentkeznek. Az azonos évfolyamra járó tanulók közötti különbségek radikálisan megnőnek. A hatéves korban meglévő ötévnyi (van, aki a három és fél éves és van, aki a nyolc és fél éves gyermek szintjén van) fejlettségbeli különbség 16 éves korra a duplájára növekedhet.

Az iskolarendszer jelenleg differenciálatlanul kezeli a fenti problémákat annak ellenére, hogy a hagyományos iskola céljainak megfelelő és annak keretein belül kialakult tanításszervezési módok és pedagógiai módszerek egyre kevésbé bizonyulnak alkalmasnak a megnövekedett különbségekből adódó pedagógiai problémák kezelésére, megoldására.

## 1.2 A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

A pedagógiai gyakorlat ezeket a tanulási folyamat sikerességét hosszú távon meghatározó különbségeket szervezeten nem méri fel, nem kezeli. Jellemzően a társadalmi változásokat okolja a tanulási zavarok ugrásszerű növekedéséért és/vagy logopédiai, gyógypedagógiai feladatnak, szülői felelősségnek tekinti az „egyéni” szükségletek kielégítését. (A pedagógusok közérzete jelentősen romlott, egyre markánsabban jelzik, hogy gyakorlati segítségre van szükségük a problémák megoldásához.)

A tankönyvrendelések gyakorlata, mely a tanévet megelőző februárban – egy első osztály esetén a gyerekcsoport ismeretének teljes hiányában – állíttatja össze a pedagógusokkal a szükséges eszközök listáját, ami a kiadók gazdaságossági érdekét jól szolgálja, ugyanakkor a legkevésbé sem alkalmas az egyéni szükségletek figyelembevételére. Az alapozó szakasz tanítási gyakorlatát oly mértékben határozzák meg a tankönyvek, hogy önmagukban akadályát jelentik a gyermekeket középpontba állító pedagógiai szemlélet terjedésének.

Az egyéni feladatsorok összeállításához, a differenciált tanulásszervezéshez hiányoznak az olcsó, praktikus, jól használható taneszközök. Elsősorban a gyógypedagógusok és logopédusok jóvoltából sokféle feladatsor és játék létezik a különböző részképességek fejlesztésére, ugyanakkor ezek egyáltalán nem, vagy elhanyagolható terjedelemben képezik szerves részét a nagy kiadók taneszközeinek. Ez az egyik magyarázata annak, hogy a rendkívül gazdag és magas színvonalú képességfejlesztő eszköztár az alternatív iskolákon kívül kevésbé jelenik meg a közoktatásban.

Mindezzel párhuzamosan az iskolával szembeni újfajta képzési igények kielégítése egyre szorítóbb időpréssel kényszerítette ki az időkeretek átszabását. Nagy általánosságban elmondható, hogy e kényszernek leginkább a képességek kialakulását és aktivizálását segítő szükséges és elfogadható mennyiségű gyakorló időszak esett áldozatul ahelyett és anélkül, hogy a hagyományos ismerettartalmak a mindennapi gyakorlatban új struktúrákba rendeződtek volna (pl. projekt vagy epochális oktatás).

A társadalmi környezet változása következtében, az audiovizuális és multimédiás szórakoztatóipar „termékeinek” dömpingszerű elterjedésével párhuzamosan, az iskola hagyományos eszközeivel mind kevésbé maradhatott vonzó színtere a gyermeki önmegvalósításnak. A hagyományos tankönyvek, tanmenetek, valamint a kizárólag az ismeretátadásra koncentráló, a tanulókat passzív befogadónak tekintő pedagógiai gyakorlat kifejezetten leszoktatják az egyébként érdeklődő gyerekeket a kíváncsiságról. Nem csoda hát, hogy általános problémaként régóta tapasztalható az érdeklődés, kíváncsiság hiányából fakadó tanulói motivátlanság. Az új kihívásra helyi szinten, „önerőből”, az oktatáspolitikai akarattól függetlenül, háromféle választ adott a pedagógustársadalom:

1. Reménytelennek és/vagy feleslegesnek ítélte a kihívásra érdemben adható válasz feltételeinek megteremtését.
2. Az oktatási törvény engedte kereteken belül minden lehetséges eszközt igénybe vett a homogén tanulói csoportok kialakításához.
3. Tanításszervezési módjait, pedagógiai módszereit átalakítva, az ezeknek megfelelő új típusú taneszközöket beszerezve, illetve kifejlesztve pedagógiai gyakorlatát igyekezett alkalmassá tenni a problémák megoldására.

Hogy pedagógusként kinek-kinek melyik „válasz” mögé adatott meg felsorakozni, kezdetben inkább függött környezetének – településének, iskolájának – adottságaitól, mint saját, személyes elhatározásától. Mára azonban, ezek a kezdetben erősen determinált válaszok a természetes önvédelem reflexeinek megfelelően személyes meggyőződésekké kövültek. Ez lehet az egyik magyarázata az alternatív pedagógiák – egyre gyakrabban tapasztalható – elutasításának. (Bár sok pedagógus érzi, hogy problémáira választ kínálnak a reformpedagógiák elemei, ezeket azonban saját iskolai környezetében nem tartja megvalósíthatónak.)

Segítette a konzerválás folyamatát a „rejtett tanterv”, melynek hatására a szülők igényének megfelelően egyre erősödtek a versengési és teljesítménymotivációs elvárások az iskolákkal szemben. Az ennek való megfeleléssel továbbra is igazolhatók és legitimálhatók maradtak olyan pedagógiai eszközök, mint a tanítás kötelező idejének önkényes megnövelése, normaorientált értékelés, a frontális oktatás és a homogén csoportok alakítása, melyeknek túlsúlya mind-mind a különbségek csökkentése ellen hatnak.

A differenciált készség-, képességfejlesztésre alkalmas eszközök hiányában és az alkalmazásukhoz nélkülözhetetlen módszertani kultúra elsajátítása nélkül a pedagógusok zömének nem is maradhatott más választása, minthogy továbbéltette az egyentempó diktálásának, a megszokott tantervi tartalmak és időkeretek nyomásának, az alkalmazkodás parancsának, a személytelenség és a formális megfelelés kultúrájának kényszerét.

A hazai és nemzetközi felmérések eredményei nyomán mind markánsabban körvonalazódó társadalmi szükségletek, és a mind jobban erősödő nevelési intenciók ellenére sem tudott elterjedni a hagyományos értelemben vett alapkészségek, - képességek fejlesztésére nagyobb hangsúlyt helyező pedagógiai gyakorlat, valamint a fejlesztést új tartalmakkal bővítő, az együttműködést, tevékenység-központúságot, problémamegoldást, kreativitást, általában véve a kompetenciaalapúságot magáénak valló szakmai elkötelezettség. Nem alakult ki kellő tolerancia a másság (értékrend, fejlettség stb.) megfelelő kezeléséhez. Az iskola nem megoldja az „egyentempóból” kilógó gyerekek fejlesztését, inkább szabadulni igyekszik tőlük, gyakran ellenséges velük szemben.

A fentiekben vázolt problémahalmaz kezelése és megoldása a pedagógustól olyan újításokat követel, melyek mindegyike többlétfordítást igényel, időben és energiában egyaránt, ráadásul e többlétfordítás vállalásának ellenében hat, hogy:

- a „jó pedagógus” megítélésének kritériumai eltérőek a hagyományos pedagógusmodell, illetve az új pedagógusmodell szempontjából (előbbi a tananyag, az információk átadását, utóbbi a fejlesztésre orientált tanulási folyamat irányítását, segítségét tekintti elsődleges feladatának), így az „újító” egy hagyományos szemléletű pedagógusközösségben komolyan kockára teszi szakmai presztízsét is;

- nem ösztönzött az ehhez szükséges szakértelem megszerzése;
- a többletvállalás anyagi megbecsülésének forrásai az iskolák többségében nem állnak rendelkezésre, vagy e források nem ezeknek a céloknak az elérését szolgálják.

A kutatási eredmények egyre markánsabban szembesítik a szakma egészét azzal, hogy az 1978-as tanterv bevezetése óta felhalmozódott innováció mennyisége és minősége nincs arányban a közoktatás egészére gyakorolt hatásával.

A pedagógusok növekvő sokasága szenved a társadalmi változások következtében megjelenő új kihívásoktól. Nem találja azokat a pedagógiai eszközöket, módszereket, amelyek alkalmasak lehetnek a diákok motiválására és eredményes oktatására, nevelésére.

## 1.3 AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

Az utóbbi évek nemzetközi összehasonlításra alkalmas mérési, kutatási adatai azt jelzik, hogy az elsajátított tudás alkalmazásában gyermekeink átlagos teljesítménye több területen is elmarad a kívánatostól. Az évtizedek óta használatos pedagógiai, módszertani rutinok közül a hatékonyság szempontjából egyre kevesebb igazolható. A kompetenciák fejlesztését valamilyen módon minden európai ország, így Magyarország is kiemelt feladatának tekinti, ezért a Nemzeti Fejlesztési Terv mellett a NAT 2003 fejlesztési feladataiban is hangsúlyozottan szerepelteti.

Egyre nyilvánvalóbb tény, hogy a gyermekek egész iskolai pályáját, majd munkaerő-piaci esélyeiket is befolyásolja, hogy a közoktatás kezdeti szakaszában az oktatás intézményei mennyire járulnak hozzá készségeik, képességeik megfelelő fejlődéséhez. A sikeres életpálya építésének és az élethosszig tartó tanulás feltételeként szükséges a „jó tanuló” hagyományos jellemzőitől eltérő vagy azokat kiegészítő más személyiségjegyek erősítése: önállóság, belső kontroll, nyitottság, rugalmasság, kreativitás, toleráns attitűd, együttműködési készség.

A csökkenő gyereklétszám rákényszeríti az iskolákat az egymással való versengésre. Ez a körülmény egyrészt magában hordozza az „álteljesítmény” ígéretének és hajszolásának veszélyét, másrészt – a túlzott teljesítménycentrikusság buktatóinak szülőknél való tudatosításával – az eddigieknél kedvezőbb környezetet teremthet az új programok befogadásához.

## 1.4 SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS

A szövegértés és szövegalkotás képessége, tágabban a kommunikációs képességek, meghatározó módon befolyásolják az iskolai, a munkaerő-piaci és a társadalmi érvényesülést, sikerességet, az egyén elégedettségét, önbecsülését. Az OECD-normák szerint a magyar diákok 48%-ának szövegértési képességei nincsenek olyan szinten, nem érik el azt a minimumot, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetnének (PISA-felmérés).

A PISA 2000 vizsgálat (Vári és munkatársai, 2003) a szövegértés képességét öt szinten mérte.

1. Egyértelműen jelenlevő információ kiválasztása, egyszerű kapcsolatok felismerése a hétköznapi tudásra támaszkodva.

2. Kritériumok alapján 1-2 információ helyhez kötése, a legfontosabb gondolat azonosítása, a szöveg és a meglévő tudás összevetése.
3. Információk közötti kapcsolatok felfedezése kritériumok figyelembevételével, a szöveg egységeinek rendezése a fő gondolat szerint. A szöveg valamely jellemzőjének értékelése.
4. Szokatlan tartalmú és/vagy formájú szövegből többszörös kritériumok alapján információk kiválasztása, a következtetések alapján elmélyült értelmezés, a háttértudás integrálása, hipotézisek megfogalmazása, kritikai észrevételek.
5. A szövegbe mélyen beágyazott, néhol csak kikövetkeztethető információk megtalálása, hasonlókkal való összevetése, a relevanciák kiválasztása, az árnyalatok megértése és értelmezése, a meglepő vagy a várttal ellentétes gondolatok értékelése, hipotézisek felállítása, hosszú, összetett szövegek kritikai értékelése, értelmezése.

A mérés szerint a leggyengébben teljesítők:

- 25%-a általános iskolában,
- 50%-a szakiskolában,
- 16%-a szakközépiskolában tanul.

A magyar 15 évesek átlagosan a 2. szint felső határát érték el (480 pont). Nemzetközi szakértők megállapításai szerint legalább a 3. szint elérése szükséges ahhoz, hogy valaki meg tudjon felelni a társadalmi szerepeknek

A közoktatás tömegessé válásával az alapkészségek – köztük a szövegértés-szövegalkotás – területén mutatkozó gondok egyre szélsőségesebben jelentkeznek. Az azonos évfolyamra járó tanulók közötti képességbeli különbségek radikálisan megnőnek. A hatéves korban meglévő ötévesnyi (van, aki a három és fél éves és van, aki a nyolc és fél éves gyermek szintjén van) fejlettségbeli különbség 16 éves korra a duplájára növekedhet.

Mindezen tények ellenére az iskola jelenleg differenciálatlanul kezeli ezt a problémát.

- Minden alapvető készség és képesség optimális elsajátítása az egyszerűbbek esetén legalább 2-4 évet, a bonyolultabbaké 5-10 évet vesz igénybe, ezt a tény a közoktatás gyakorlata figyelmen kívül hagyja.
- A közoktatás nem veszi figyelembe sem a középfokú oktatás eltömegesedésének következményeit, sem a szociokulturális környezet változását (értékrend, szabadidő-eltöltési szokások, elektronikus tömegkommunikáció).
- Bizonyos idő eltelte után az iskola a szövegértést, benne az olvasást, a szövegalkotást megszerzett készségnek/képességnek tekinti, gyakran csupán mechanikus eljárásként végeztetik a tanulókkal.
- A szövegértés-szövegalkotás fejlesztési feladatai érdemben a magyar nyelv és irodalom tantárgyra helyeződtek. Itt további problémák halmozódtak fel:

Az olvasóvá nevelés és az irodalomtanítás szempontjai ütköznek: az olvasásra szánt szövegek tartalma sokszor életidegen a diákbefogadó szempontjából, nem veszi figyelembe, hogy a megcélzott korosztály mely szerzőkre, illetve művekre nyitott.

A tankönyvek tartalmának legfőbb szervező elve a tematikusság.

A tankönyvi feladatok legtöbbször olyan kérdések, amelyekre egyetlen helyes válasz adható.

A magyarórákon a szövegélmény helyett tartalomkivonatokat, adatokat, lezárt értelmezések tanítása folyik.

## 2. A FEJLESZTŐ MUNKA ALAPJAI

### 2.1 FEJLESZTÉS KÖRNYEZETE: A NAT ÉS AZ OKTATÁSI PROGRAMOK

A háromszintű tartalmi szabályozási rendszerbe jól illeszkednek az oktatási programok.

„Jelentős mértékben módosul Magyarországon az oktatás tartalmi szabályozásának a NAT és a helyi tantervek „között” elhelyezkedő szintje, amely a most elkezdődő fejlesztési folyamat eredményeként néhány év múlva az *oktatási programok* (más néven oktatási programcsomagok) szintjévé alakul át” – olvashatjuk a NAT implementációs tervében.

A tervek szerint: „A NAT felülvizsgálata és az iskolák helyi tanterveinek ezt követő módosítása azt a célt szolgálja, hogy az iskolák újra átgondolhassák alkalmazkodási stratégiájukat tágabb és szűkebb környezetük iskoláztatással kapcsolatos elvárásai iránt, fejlesztési programokat dolgozzanak ki és valósítsanak meg pedagógiai kultúrájuk emelésére, az oktatás-nevelés tartalmának és módszereinek megújítására. A helyi tantervek felülvizsgálatát akkor tarthatjuk sikeresnek, ha az iskolák a módosítások után néhány évvel igazolhatóan sikeresebben és eredményesebben működnek. Ehhez természetesen nemcsak iskolai szintű elszánásra és elkötelezettségre van szükség, hanem az implementáció minden szereplőjének összehangolt munkájára is.

Az implementáció egész folyamata tehát azt a célt szolgálja, hogy az iskolák egyre növekvő aránya felkészülten alkalmazzon az új NAT szellemiségének és előírásainak megfelelő, kompetencia-központú, magas szintű, korszerű pedagógiai kultúrát képviselő, a Stratégiában, valamint a Nemzeti Fejlesztési Tervben lefektetett hosszú és középtávú céloknak megfelelő programokat.”

A NAT implementációja 2004 szeptemberében elindul, 2016-ra várhatjuk a kiteljesedését, vagyis a közoktatás egészének átalakulását. A *pedagógusképzés* megújulása, a *továbbképzési* rendszer kitágítása, valamint a *kétszintű érettségi* bevezetése egyaránt fontos komponensei a folyamatnak. Az utóbbi a szövegértés-szövegalkotás kompetencia fejlesztésének szempontjából kiemelkedő jelentőségű, ennek mérése került a magyar nyelv és irodalom érettségi középpontjába. Új vizsgarészként megjelent középszinten a szövegértési feladat is, így remélhetőleg egyre inkább tudatosul a tanári felfogásban is a fejlesztés szükségessége.

## **2.2 A PROGRAM CÉLCSOPORTJA**

A szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztés lefedi a közoktatás egészét. Olyan személyiségfejlesztő programot céloz meg, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók mindegyike eljusson a szövegértés-szövegalkotás kritériumként meghatározott szintjére.

## **2.3 A FEJLESZTÉS CÉLJA**

A fentieket figyelembe véve a szövegértési-szövegalkotási gondokkal küzdő gyerekek számára olyan programcsomagok készülnek, amelyek élet- és életkor közeli, érdekes szövegekkel gyakoroltatnak, fejlesztenek. Törekedni kell a szövegműfajok sokszínűségére, illetve arra, hogy a különböző szövegtípusokban a gyerekek a szövegekkel műveleteket végezzenek, szöveget alkossanak, elemezzenek, átalakítsanak, kiegészítsenek stb. A feladatok megoldásának feltétele egy-egy szöveg többszöri elolvasása legyen adott szempontok szerint, s a különböző feladatok egyben a különböző olvasási szempontokat is jelentsék.

A szöveg- vagy szövegrész alkotás fontos kritériuma, hogy a tanulók mindennapi kommunikációs helyzetekben legyenek tisztában a szöveg céljával, a címzettel és a kommunikációs helyzettel. Meg kell szüntetni azt a magyartanításban ismert hagyományt, miszerint a tanulók fogalmazáscímet kapnak, cél- és helyzetmegjelölés nélkül. Ebben az esetben a címzett látens módon a tanár. Amennyiben nem tanulják meg a gyerekek a különböző címzethez, illetve kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodást, a kommunikációs stratégiák közötti választás és a rugalmas stratégiaváltás eljárásait, úgy ezek észlelésével, a szövegértelmezéssel is problémáik lesznek.

## **2.4 A FEJLESZTÉS TARTALMA: A PROGRAMCSOMAGOK**

A megvalósítás keretében olyan képességfejlesztő programcsomagok készülnek, amelyek mind a műveltségterületi, mind a keressztantervi, mind pedig a tanórán kívüli kompetenciafejlesztési lehetőségeket lefedik.

## **3. A PROGRAMCSOMAGOK JELLEMZŐI**

A programcsomag egy adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló teljes eszközrendszer, amely a különféle taneszközök mellett magában foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is.

Valamennyi programcsomag moduláris felépítésű lesz, és lépésről lépésre kialakuló kínálatával időben átfogja majd az 1-6. illetve 7-12. évfolyamok teljes tanulási időszakát, de tartalmában nem fedi le azt teljes egészében. A modulok úgy épülnek fel, hogy ismeretanyaguk és gyakorlatsoraik kisebb vagy nagyobb terjedelmű elemekként építhetők be a hagyományos tanulási-tanítási folyamatokba. A programok elemi egységekből (modulokból) felépülő jellege lehetővé teszi továbbá az egységek többféle csoportosítását, a sorrend és a tananyagmennyiség hozzáigazítását a pedagógiai szükségletekhez és a helyi igényekhez, valamint nagyobb egységeket átfogó tanítási szakaszok (epochák) beillesztését a tanítási-

tanulási folyamatba az egy témához tartozó összefüggések hatékonyabb feltárására. Ennek érdekében a programcsomagok több felhasználási lehetőséget, többféle bejárési utat kínálnak, amelyek között az epochális feldolgozás lehetőségét biztosító átfogó szakaszok is szerepelnek a hagyományos, kötött heti óraszámú dolgozó eljárások mellett.

- Az egyes tantárgyakat tanító pedagógusok megkapják az éves tanmenetük gyakorlati megvalósítását segítő programcsomagokat.
- A programcsomagok szintezett feladatrendszere lehetővé teszi az egyazon tartalmi területen belüli differenciált képességfejlesztést, és a tanulók egyéni ütemű előre haladását.
- A tananyagot nyomtatott és digitális taneszközök összehangolt rendszere közvetíti majd. A bemutatást és az elsajátítást tanári és tanulói segédletek rendszere támogatja.
- A programcsomagoknak részét képezi az adott program kidolgozott értékelési rendszere, amely lehetővé teszi a tanulói képességek fejlődésének rendszeres mérését és a fejlesztési feladatok személyre szabását.
- Minden programcsomaghoz készül tanári útmutató, amely a fejlesztési folyamatok tervezését és vezérlését segíti, és módszertani ajánlásokat tartalmaz a megvalósításhoz.

### 3.1 A PEDAGÓGIAI MUNKÁT SEGÍTŐ TÁMOGATÓ RENDSZER RÉSZEI

- A programfejlesztés során minden programcsomaghoz készül olyan továbbképzési program, amelynek segítségével a pedagógusok fel tudnak készülni a kiválasztott program sikeres megvalósítására.
- Minden kompetenciaterület fejlesztéséhez kapcsolódóan létrejön egy olyan nyilvános internetes felület, amely az adott témával kapcsolatos szakmai kommunikációt és a sikeres módszertani megoldások közkinccsé tételét szolgálja majd, s egyúttal lehetővé teszi, hogy bárki on-line mentori támogatást kaphasson a segítségével.
- A mentorrendszer olyan szakértői kör, amelynek tagjai aktív szerepet vállalnak a programcsomagokat kipróbáló intézmények segítségével és a programcsomagok karbantartásában.

Évfolyam	A programcsomag típusa			
	Műveltségterületi	Kereszttantervi	Tanórán kívüli	
1.	Magyar nyelv és irodalom	Ember a természetben Matematika Művészetek	Báb- dráma	
2.				
3.				
4.				
5.		Matematika		
6.		Ember a természetben Ember és társadalom Testnevelés, sport Művészetek		
7.	Magyar nyelv és irodalom	Matematika	Médiaismeret	
8.		Ember a természetben	Médiaismeret	Irodalmi önképző
9.		(kémia, biológia, fizika)		
10.		Ember és társadalom		
11.		Földünk és környezetünk		
12.				

A közoktatás 12 évfolyamára kiterjedő szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztéséhez mindegyik programtípusban két programcsomag készül: alap- (1-6. évfolyam) és középfokra (7-12. évfolyam).

### 3.2 MŰVELTSÉGTERÜLETI PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSE

A döntően irodalomtörténet és leíró nyelvtan tanítása helyett integrált nyelvi-irodalmi-kommunikációs képességfejlesztést szolgáló magyartanításnak kell megvalósulnia.

### *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán*

Kihívást jelent a magyartanítás számára a modern piaci viszonyoknak és értékrendnek, illetve a modern tömegkultúra sokféle formájának térnyerése, melyek átalakították mind az észlelés és a befogadás természetét, mind a szabadidő-eltöltési szokásokat. A vizuális információk dominanciájának köszönhetően megváltozott az információfeldolgozás módja és mélysége is. A szöveg sokszor csak kiegészítője a vizuális információknak.

Magyarországon jellemzően mindent egy iskolafokozattal lejjebb tanítanak, mint ahol kellene. A tananyagmassza iszonyatos tempót diktál pedagógusnak és diáknak egyaránt. A mennyiségi oktatási szemlélet, a haladási tempó folyamatos generálása folytán az iskola nem fejleszti ki az alapvető képességeket, a töménytelen ismeret-adat halmaz ellenére sem képes alkalmazható tudást biztosítani a diákok számára. A magyartanítás „elfelejtett” élményközpontú lenni. A hetedik-nyolcadikos gyerekek irodalomtörténetet tanulnak, holott 12-14 éves korig a tágabb értelemben vett olvasástanításnak – olvasói, értelmezői készségek kialakítása –, azaz a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésének elsődlegességet kellene élveznie a műveltségközvetítéssel szemben.

Radikális képességfejlesztésre van tehát szükség, melynek keretében a gyerekek megtanulják alkalmazni a szövegfeldolgozó, szövegértelmező eljárásokat:

- a szövegbeli főtéma, rész témák megtalálása,
- a tényállítások és a hipotézisek megkülönböztetése,
- az érvelési szerkezet – premisszák, következtetések – megállapítása,
- a kifejtett és a hallgatólagoz állítások interpretálása,
- a paragrafusokra bonthatóság stb.

Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a különböző szövegműfajokkal és szövegtípusokkal kívánjuk orientálni a tanulókat a szövegek heurisztikus kezelésére annak érdekében, hogy gyakorlati feladatok végzésekor, az élet különböző szituációiban való eligazodáskor stb. ne kerüljenek hátrányos helyzetbe.

A fejlesztés egyik kulcskérdése a nyelvtan és irodalom tantárgy viszonyának tisztázása. Többek között Angliában és Németországban is a nyelvi és irodalmi órák nem válnak külön, a követelmények együtt fogalmazódnak meg. A hangsúly az anyanyelv működésének ismeretére, a mindennapi nyelvhasználatra és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztésére tevődik.

Fentiek azért is megfontolandók, mivel a gyerekek szinte minden kultúrában nagy könnyedséggel és biztonsággal tanulnak meg legalább egy nyelvet. Nyelvi tudásuk sokkal több, mint az a tapasztalat, amelyet a környezet beszédének megfigyeléséből szerezhetnek. A grammatikai szabályok összessége alkotja a beszélő nyelvismeretét, a nyelvi kompetenciát (nyelvi intuíció, belső nyelv), melynek legfőbb ismerve a nyelvi produktivitás, vagyis a nyelvhasználónak az a képessége, hogy határtalanul változatos, korábban sohasem hallott nyelvi megnyilatkozás jelentését

megérti, illetve az, hogy maga is képes végtelen számú, értelmes megnyilatkozás produkálására.

Az ember vele született nyelvi alapképességei azonosak. De mert a nyelvi környezet számos és sokféle, ezért a „kitöltődés” eredményeként létrejövő kompetenciák szükségszerűen maguk is változatosak, eltérők. Az eltérés lehet kisebb és nagyobb. A nyelvhasználat legnagyobb fokú hasonlósága a beszélőközösség azonos társadalmi csoportokba tartozó beszélőire jellemző. Minél kisebb a szociokulturális okokra visszamenő különbség az egyes társadalmi csoportok között, annál kevesebb, minél nagyobbak a különbségek, annál több eltéréssel számolhatunk a csoportok tagjainak a nyelvi intuíciójában.

Az ember nyelvi képessége, nyelvelsajátító mechanizmusa abban áll, hogy a kisgyermek az általa észlelt nyelvi adatokból mint inputból, képes megalkotni a nyelv „grammatikáját”. Az anyanyelvet nem egyszerű utánzással tanuljuk meg: ha a gyermek csak az általa már hallott (helyes) mondatokat ismételné meg, nem vétene hibákat. Továbbá egy nyelvben – matematikai értelemben véve – végtelen sok mondat van (hiszen két mondat különböző kötőszókkal, toldalékokkal való összekapcsolása szintén új mondatokat eredményez), vagyis a gyermek nem hallhatja a nyelv minden lehetséges mondatát. Mégis, néhány év alatt megtanulja a nyelvet, anyanyelvi beszélővé válik: jelentést rendel a hangsorokhoz, vagyis megérti őket, illetve hangsort rendel a jelentéshez, valamint meg tudja ítélni, mely hangsor tartozik a nyelvhez, meg tudja különböztetni a szabályost a szabálytalantól.

Fentieket figyelembe véve integrált magyartanításnak kell megvalósulnia, a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztését kell előtérbe helyezni: a leíró nyelvtani kategóriák öncélú megtanulása helyett a nyelvi kreativitás adta lehetőségekkel az anyanyelvi kompetencia fejlesztése a cél. Ennek egyik része a hatékony kommunikációs képességfejlesztés:

- a különféle közlési helyzetekben és szövegtípusokban való kommunikáció tudatos stratégiáinak fölépítése,
- a kommunikációs magatartásmódok és tevékenységek egyszerre kreatív és normatív használata,
- az egyéni közlési stratégiák kialakítása és használata,
- a nyelvi norma, illetve az attól való célszerű eltérés lehetőségei közti választás képessége,
- a nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztése,
- a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok szerkezeti és jelentéstani jellemzőinek fölfedeztetésével,
- a nem verbális önkifejezés képességének fejlesztése, illetve a partner nem verbális jelzéseinek értelmezése

A kommunikációs képességfejlesztés feltétele a szövegértés-szövegalkotás kompetencia fejlesztésének. A működő nyelv vizsgálatával a szövegértés a következő szempontok szerint valósítható meg:

- a szöveg grammatikai alapjainak felfedeztetése és kommunikatív alkalmazása,
- nyelvi adatokkal műveletek végzése,

- szabályfelfedeztetés: a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára,
- a lineáris építkezés grammatikai szabályainak alkalmazása,
- a szavak, terminusok, mondatok és szöveggörnyezetek kétirányú viszonyainak felismertetése és alkalmazása,
- szövegtípusok interpretálása és alkotása,
- a szöveg logikai és tematikus szerkezete, nyelvtani tulajdonságai és a kommunikációs helyzet egysége mint problémamegoldó stratégia,
- a szöveg háttérmondatainak és előfeltevéseinek szerepe a szöveg értelmezésében,
- a racionális és sikeres vita stratégiáinak elsajátítása, stb.

Az átfogó magyartanítás az olvasást konstruktív (az olvasó a szavakból, mondatokból megkonstruálja, megépíti magában a szöveg által felidézett világot, valóságdarabot, jelentés-összefüggést), mozgósítható előismereteken alapuló (az előzetes ismeretek folyamatos és tudatos mozgósítása), cél által vezérelt, szelektív, erősen az olvasó motivációjától függő szövegértési tevékenységként kezeli. Természetesen más az olvasás „célja” mindennapi, gyakorlatias hasznú szövegek esetében, s más szépirodalmi művek olvasásakor. Az előbbieknél az olvasó többnyire már valamilyen előzetesen adott gyakorlati céllal fordul a szöveghez, míg az utóbbiak esetében az esztétikai élvezet, a játék, a kikapcsolódás vagy a másokon keresztüli önmegértés a cél.

Ugyanakkor az irodalmi kommunikációban részt vevő szövegek zömébe is be vannak építve bizonyos az olvasót irányító olvasási-értelmezési javaslatok. Az irodalomtanítás ezeket a javaslatokat, támpontokat teheti explicitté az előzetes szempontok révén. Mindeközben azonban érzékeltetnünk kell diákjainkkal egyrészt az irodalmi és a köznapi kommunikáció e tekintetben meghatározó eltérését, másrészt azt, hogy a didaktikai célzatú, manipulatív orientációs szempontok helyett joguk van egészen másfelől közelíteni a művekhez.

A magyar iskola hihetetlenül szelektív és hihetetlenül kevésbé differenciál, melynek következménye, hogy nagyban erősíti a társadalmi különbségeket. Ezt korrigálandó a magyartanításban megjelenő szempontok, az olvasás célirányossága nemcsak szövegtípusoknak megfelelően változik, hanem egészen mást jelent, és más hangsúlyt kap a 7-10, a 10-12 éves és mást az idősebb, nagyobb befogadói önállóságot igénylő tanulók esetében, más a szerepe az „egyszerű” szövegértést és más a műértő befogadást középpontba helyező tanítási szakaszokban. Sőt a differenciált fejlesztésre törekvő programnak az egyéni olvasói attitűdöket is figyelembe kell vennie.

A szövegértés-szövegalkotás tanításának meghatározó összetevője a szöveg jelentéstani-logikai struktúrájának és e struktúra visszatérő-formalizálható elemeinek felfedeztetése és tudatosítása, illetve ilyen felépítésű szövegrészek és szövegek alkotása.

A program alapelve a differenciált képességfejlesztés. Ennek megfelelően mind a szövegértési-szövegalkotási, mind a sajátosan irodalomértési feladatok rendszeresen visszatérnek. Az újonnan bevezetett képességfejlesztő tevékenységek mellett sok lehetőség nyílik a korábbiak gyakorlására, ismétlésére, elmélyítésére is.

A szövegértés-szövegalkotás program nem az irodalomtörténetet vagy a műfajelméletet „tantervesíti, illetve tankönyvesíti”, hanem abból indul ki, hogy a jó olvasóban bizonyos képességek potenciálisan működésbe lépnek, ezért elsősorban ezeket a képességeket kell tudatosan és módszeresen fejleszteni.

A képességfejlesztés természetesen nem azt jelenti, hogy a diákoknak bizonyos ismereteket nem kell megszerezniük, sokkal inkább a tanórákon megvalósuló arányuk változik radikálisan az első javára. Annál is fontosabb szempont ez, mivel bizonyos ismeretbevétel híján a képességfejlesztés sem optimalizálható.

Fentiek azonban feltételezik a kronologikus rendszerű irodalomtanítás kizárólagosságának felszámolását, hiszen ez az elrendezés nem számol az életkori sajátosságokkal, sem azzal, hogy az ember élete során nem a művek keletkezésének időrendjét követve olvas, sem a különböző korokban keletkezett művek egyidejűségével az olvasói tudatban stb. A képességfejlesztő és problémacentrikus irodalomtanítással megoldhatóvá válhat, hogy a tisztán irodalomtörténeti szempontot az olvasóvá nevelés szempontja váltsa fel. Az irodalom, az olvasás ugyanis segít az önmegértésben, az önmeghatározásban és a világmegértésben, saját életproblémáinkról szól, hozzánk és rólunk, mai olvasókról beszél.

Az irodalomtörténetnek egy későbbi szakaszban – a 11–12. évfolyamon – lehet szerepük, hiszen az időben, történelemben élő ember nem nélkülözheti az önmegértés időbeli, történeti dimenzióját. Ugyanebben az időszakban válhatna szét a nyelv és irodalom oktatása, teret engedve a felfedezett grammatikai szabályok rendszerezésének.

Mind az olvasás, mind az értelmezés, mind a kritika szövegalkotási-fogalmazási gyakorlatokkal jár együtt. Az olvasás fázisában – egy a műben ki nem aknázott nézőpont segítségével – a szövegen belül maradván, a szövegből alkottatunk újabb szöveget. E belehelyezkedéses szövegalkotást a szövegről való szövegalkotás váltja fel az értelmezés során. Végül, a kritika, az alkalmazás során a szöveg ellen alkottatunk szöveget.

Az anekdotamesélő verseny, az egyperces-montírozás vagy parodisztikus-szatirikus szócikk íratása ugyanolyan fontos tevékenység a programban, mint a különböző értelmezési modellek elsajátítása és alkalmazása.

A magyartanítás nem zárhatja ki az elektronikus tömegkommunikáció és szórakoztatóipar által terjesztett befogadói attitűdök, műfaji konvenciók hatását. A vizuális tömegkultúrát nem célszerű ellenségként, legyőzhetetlen vetélytársként kezelni, sokkal inkább szemléltető példatárként és hivatkozási mezőként használni. A nyelvi képzésnek nyitnia kell a tömegkultúra és a média felé, segítenie kell a diákokat eligazodni az internet világában. A reklámokon például kiválóan tanítható a metafora működése és tipológiája, de alapvető, az irodalomban is alkalmazott retorikai stratégiák is bemutatathatók ezeken a tömegkommunikációs műfajokon. A krimik és szappanoperák cselekménybonyolítási és alakteremtési eljárásai is olyan néma műveltséganyagként kezelhetők, amelyeknek sztereotípiái, konvenciói megszólaltathatók, mozgósíthatók a „magas művészet” befogadásának-közvetítésének során.

### **3.3 KERESZTTANTERVI PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSE**

A keresztantervi szövegértési-szövegalkotási program a NAT 2003 és a NFT célkitűzéseinek megfelelően a kompetenciafejlesztést a közoktatás egészét érintő feladatnak tekinti. A fejlesztés lehetőségét behatárolja a nyelvi kompetencia fejlődésének pszichikai háttere, hiszen az anyanyelvi kompetencia részeként megjelenő szövegértés és -alkotás képességstruktúrája csak határozottan egymásra építve képzelhető el. A kompetenciafejlesztés didaktikájának kialakításában a fejlődéslélektan, olvasáspedagógia és az olvasáspszichológia kívül még számos szempontot kell figyelembe venni. Mint kutatási terület a pedagógiának is egyre kiemeltebb jelentőségű diszciplínájává válik.

A műveltségterületek mindegyikében megjelenik a szövegértés-szövegalkotás fejlesztése. A program ugyanakkor kiemelten kezeli a műveltségterületek közül azokat, amelyek szövegalapúak, vagyis elsősorban kognitív ismeretek közvetítői. Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk és – speciális szövegei miatt – a Matematika és a Testnevelés.

Az e területre készülő programterv az egyes műveltségterületek tartalmait és képességfejlesztési céljait veszi figyelembe, ezeket tekinti alapmoduloknak, amelyek további modulokra bonthatók. A kérdés, hogy hol, mikor, milyen módon van lehetőség a kompetencia fejlesztésére, illetve a kompetencia fejlesztésének melyik összetevője kaphat hangsúlyt az adott tantárgyban. (Például a problémalátás és az adatkezelés képessége a matematikai szöveges feladatokban, az utasítások hallás utáni megértésének fejlesztése a testnevelésben, a verbális és nem verbális információk együttes megértésének képessége kiemelten fejleszthető az Ember és társadalom, valamint a Földünk és környezetünk műveltségterületeken.)

A szövegfeldolgozásra és a szövegalkotásra irányuló és arra mintát adó modulok koherensen illeszkednek (illeszthetők) a tananyaghoz. A programcsomag moduljai elsősorban a műveltségterület tananyagtartalmát veszik alapul. A tantárgy specifikumának megfelelő szövegtípusokra, szövegformákra készülnek a feldolgozási minták. (Gondolunk olyan modulokra, amelyek az érvelő, magyarázó, kifejtő, dokumentum, narratív, informatív, hivatalos vagy egyéb speciális szövegek megértésének menetét mutatják be az adott terület tankönyvi szövegeit véve alapul.)

A keresztantervi struktúrában évfolyam-kompetenciaszint-tantárgy kínálat szövegértési és szövegalkotási lehetőségek egymásra vonatkoztatása történik.

A különböző képességeket feltételező és az azokat fejlesztő szövegértési és -alkotási kompetencia teljesítményszintjének meghatározása lesz a keresztanterv egyik igazodási pontja, ezeknek a szinteknek az évfolyamokhoz rendelése a másik pillér. Az életkorhoz (évfolyamhoz) kötött jellemző képesség együttes alapján kereshetők meg az egyes tantárgyakban fellelhető fejlesztési lehetőségek. Ez a tanterv harmadik eleme.

Évfolyam és képességszint párhuzamosságát és lineáris együtt haladását ugyan naivitás lenne feltételeznünk, mégis kényszer bizonyos empirikus sztereotípiák, előfeltevések szerint felépíteni a tantervet. Mint minden tanterv, a szövegértés-szövegalkotás keresztanterve is számol a fejleszthetőség egyéni eltéréseivel (időbeli eltérések, nyelvi készségek, képességek, gondolkodási képességek különbözőségei), a kompetencia fejlődésének minőségi ugrásaival, a társadalmi igények változatosságával (iskolatípusok) és változásával. A mindezeknek megfelelő differenciálási szempontsor kidolgozása és megvalósíthatóságának végiggondolása olyan keresztantervi program létrehozását indokolja, amelyet éppen variabilitása

tesz hatékonyá, vagyis sikeressé. A moduláris szerkesztés elégíti ki leginkább a körvonalazódó igényeket és lehetőségeket.

### **3.4 TANÓRÁN KÍVÜLI PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSE**

A kompetencia fejlesztésére a program ezen része a tanórán kívüli lehetőségeket veszi számba. Célunk, hogy ezek a programcsomagok lehetőséget biztosítsanak mind a felzárkóztatáshoz, mind pedig a tehetséggondozáshoz.

- Felzárkóztatás esetén erős motiváció lehet az a vonatkoztatási keret, amely értelmessé teszi a megtanultakat a gyerek számára;
- tehetséggondozás esetében pedig az előzőekben megszerzett ismeretek, képességek stb. komplex módon, egymással kombinálva szervesülnek.

Mind a felzárkóztatás, mind a tehetséggondozás fent megjelölt formái hathatósan fejlesztik a gyerekek kreativitását, eredetiségét, növeli önállóságukat. Ugyanakkor a magyarórákon és a kereszttantervi műveltségterületeken külön-külön fejlesztett kompetenciák szervesülhetnek, így használatuk életszerű keretet, értelmet nyer a gyerekek számára.

A cél itt is a differenciált fejlesztés, amely megvalósítását segíti, hogy a gyerekek érdeklődési körüknek, céljaiknak, motivációjuknak megfelelően választhatnak a lehetőségek közül:

- Alapfokon: báb-drámajáték, dramatikus játékok előadása és írása, különböző művészeti ágakhoz kapcsolódó szövegek létrehozása, interpretálása stb. Olvasástanítási módszertől függetlenül a sikeres olvasás- és írástanulás alapfeltétele, hogy az előkészítő időszakban minél több képességfejlesztő feladatot végezzenek a tanulók. A komplex dráma foglalkozás keretet biztosít a többek között a mozgás, a testséma, a percepció fejlesztéséhez, az önmegjelenítéshez, a konfliktustípusok megismeréséhez, ugyanakkor rendszeresen visszautal élethelyzetekre.
- Középfokon: újságírás, -szerkesztés, médiaismeret, irodalmi önképző. Az alapfokhoz képest változik az írásbeliség-szóbeliség aránya. Lehetőség nyílik a szövegtípusok (irodalmi és hétköznapi) alkotó megismerésére. E foglalkozások kísérleti terepet biztosítanak az énbemutató és a ténytérítés közötti szempontváltáshoz, a dráma hétköznapi megjelenéséhez. Segítségükkel elsajátítható az információk sajátos szempontú strukturálása, megismerhetővé válnak a publikus előadásmód legfontosabb kritériumai.

A tanórán kívüli terület programcsomagjai komplex fejlesztések. Az egyes projektek változatos tartalmakkal tölthetők meg, így könnyen felfedezhetők a más műveltségterületekkel való kapcsolódás lehetőségei.

### **4.A FEJLESZTÉS ALAPJAI**

## 4.1 A SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁSI KOMPETENCIA

A kompetenciákat megalapozó alapkészségek, képességek kifejlődése többéves folyamat eredménye, és egyénenként nagy eltérést mutat. Ezért legfontosabb feladatunknak a készségek, képességek kifejlődését támogató stratégiák és módszerek kidolgozását és elterjesztését tekintjük. Külföldi és hazai kutatások azt bizonyítják, hogy egyféle képesség fejlesztése a gyakorlatban kivitelezhetetlen. Éppen ezért a pedagógiai célok és feladatok meghatározásakor mindig szükséges végiggondolni és pontosan meghatározni, hogy egy adott programcsomag kidolgozása során mely képességcsoport fejlesztését tekintjük elsődlegesnek, s a fejlesztés milyen más képességekre lehet hatással.

Programfejlesztésünk lényege a gyermekekre irányuló figyelem, a fejlesztési lehetőségek által szabályozott tanítási stratégiák elterjesztése. Ahhoz, hogy az iskola gyermekközpontú legyen, működését figyelemmel kell kísérni abból a szempontból is, hogy az egyes részterületei összességükben milyen hatást gyakorolnak a gyermekekre. Ezért, ha a programfejlesztés középpontjában szintén a gyermek áll, akkor indokolt a közös - műveltség- és kompetenciaterülettől független, ezek speciális szempontjai fölött álló - pedagógiai és programfejlesztői alapelvek megfogalmazása.

Az anyanyelvi kompetencia fogalma az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet jelenti. Ennek területei a szövegértés és szövegalkotás a kommunikációs szempontoknak (pl. a szöveget létrehozó szándékának és az elérni kívánt hatásnak, illetve a kommunikáció körülményeinek) megfelelően.

A szövegértés a szövegbe kódolt üzenet rekonstruálása. Szövegértés megvalósulhat olvasás vagy hallott szöveg felfogása útján. Mindkettő olyan folyamat, amelyet el kell sajátítani, azaz meg kell tanulni. A teljes megértés feltétele a nyelv és a szövegben kódolt valóság ismerete, a közlési helyzet és a szövegalkotás szabályainak ismerete. A szövegértés ma minden szövegtípust érint: mely magába foglalja a kritikai és kreatív olvasás képességének fejlesztését, beleértve a valós és a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását.

A szövegértés-szövegalkotás kompetencia fejlesztése az információfeldolgozást (vétél, kódolás, dekódolás, átalakítás, létrehozás, közlés, tárolás) megvalósító kognitív képességek (tudásszerzés, kommunikáció, gondolkodás, tanulás), valamint a szociális és egyéni kompetenciák egy idejű fejlesztésével valósulhat meg.

A szövegértés-szövegalkotás programcsomagok létrehozásával olyan eszközrendszer kialakítása és folyamatos fejlesztése a cél, amely a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztésével a magyar nyelv és irodalom területen kívül a többi műveltségterület eredményes tanulásához is hozzájárul, és növeli a hétköznapi kommunikáció hatékonyságát.

## 4.2 A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉBEN FELMERÜLŐ TIPIKUS TANULÁSI NEHÉZSÉGEK

- A beszédhanghallás zavarai

- A részképességek fejletlensége a beszédhangszelés és a hangzódifferenciálás területein, illetve az ezekből fakadó olvasástechnikai problémák.
- Betűkapcsolási problémák, betűtévesztés
- A szókincs szegényessége
- Ismerethiány a kötőszavak és utalószavak jelentésével kapcsolatban
- Információgyűjtési gondok: a szövegben szereplő információk rangsorolásának problémája (lényeges-lényegtelen)
- A szöveg háttérközleményeinek felfedezése és értelmezése
- Helyzetmeghatározási gondok:
  - a szövegben ábrázolt körülmények időbeli és térbeli viszonyai
  - a szövegben bemutatott szereplők és azok viszonyai
  - a szövegben ábrázolt szerepek (magán, publikus) feltérképezése
  - A normaismeret hiányosságai: a szerepek megfelelő beszédmód, stílus, szókincsregiszter
- Önelemzési problémák: a saját problémák feltérképezésének képtelensége
- Kérdésfeltevési képtelenség: „Mit nem értek?”
- Kérdéstechnikai problémák: „Hogyan kérdezzek rá?”
- A nyelv vagy a szövegben kódolt valóság hiányosságai

## **5.A PROGRAMFEJLESZTÉS ALAPELVEI**

### **5.1 KOMMUNIKÁCIÓ-KÖZPONTÚSÁG: AZ OLVASÁS, A BESZÉD ÉS AZ ÍRÁS ELVÁLASZTHATATLANSÁGA**

A kommunikációval kapcsolatos ismeretek, szabályszerűségek, normák megtanítása és gyakorlása természetes módon szervesül a programba. A szövegértés-tanításnak nem pusztán egyik szempontja a kommunikáció, hanem módszere is, hiszen a feladatmegoldások, az ellenőrzés, az értékelés folyamatos eszmecsere feltételeznek a tanár és a diákok között. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a program a szövegértési képességeket olyan tanulási folyamatban fejleszti, amely a fiatal és a pedagógus demokratikus együttműködésére, racionális vitáira épül, kommunikatív cselekvésekre ösztönöz, önállóságot és kritikai készséget kíván.

### **5.2 TEVÉKENYSÉGCENTRIKUSSÁG**

A tevékenységcentrikusság azt jelenti, hogy a tanulóknak nem pusztán kérdésekre kell megtalálniuk a választ, hanem a különböző típusú szövegekkel műveleteket kell végezniük.

### **5.3 RENDSZERESSÉG**

A szövegértés-szövegalkotás gyakorlása minden műveltségterület feladata. A felelősség és a fejlesztés egy tantárgyra szűkítése a program hatásvesztését okozza. A mérések nem az elsajátított ismeretanyag mennyiségének, hanem a kompetenciák szintjének meghatározását szolgálják.

## **5.4 DIFFERENCIÁLTSÁG**

A foglalkozások megszervezésének alapja az egyéni képességek, problémák, tempó. A differenciálás szempontja lehet a tanulók szövegértési vagy/és szövegalkotási problémátípusa, tempója vagy a szükséges tanári támogatás mértéke. A tanulási folyamat hatékonysága nem a tanulócsoporthoz viszonyított teljesítményén, hanem az egyes tanulók fejlődésének ütemén mérhető.

## **5.5 PARTNERSÉG**

A programot tanító pedagógus partneri viszonyban, segítő-tanácsadó státuszban van, nem a hagyományos hierarchikus tanár-diák viszonyt képviseli. A pedagógus feladata nem a tananyag közvetítése, hanem a tanulási folyamat irányítása és segítése. A pedagógus a fejlesztés érdekében legyen képes a tantestülettel és a szülőkkel való együttműködésre.

## **5.6 KUTATÓSZEMLELET**

A program feladatai közé tartozik, hogy feloldja az olvasási kudarcok okozta szorongásokat. Ennek egyik feltétele, a tévedések és a próbálkozások lehetőségének megadása. A kutatószemlelet fontos eleme a kérdésfeltevés. A tanulókat arra kell ösztönözni, hogy minden felmerülő gondjukkal kapcsolatban kérdéseket tegyenek föl a tanárnak vagy egymásnak, és arra kell törekedni, hogy a feltett kérdésekre a kérdezők választ is kapjanak.

# MELLÉKLETEK

## A fejlesztés rendeleti háttere, alapkümentumai:

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003.  
(XII. 17.) kormányrendelet  
Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája  
Nemzeti Fejlesztési Terv

# 1. SZ. MELLÉKLET

## FELADATOK, A PROGRAMFEJLESZTÉS KRITÉRIUMAI

### A különbségek felmérése

FELADAT	FEJLESZTÉSI KRITÉRIUM
<p>1. Az iskolát kezdő gyerekek alapkészségeinek, -képességeinek megismerése, szükség esetén felmérése legkésőbb első osztály szeptember végéig.</p> <p>2. A felmérés eredményére épülő egyéni fejlesztési tervek készítése.</p> <p>3. Az egyéni fejlesztési tervek megvalósításához szükséges eszközök alkalmazása.</p> <p>4. A fejlődés folyamatát vizsgáló értékelő rendszer alkalmazása.</p>	<p>1. A programfejlesztés keretében valósuljon meg a részképességek fejlettségi szintjének megfigyelésére, a fejlesztendő területek feltérképezésére alkalmas eszközök kidolgozása vagy adaptálására.</p> <p>2. A magyar nyelv és a matematika fejlesztésének keretében kerüljön sor az 1-2. osztály tantervi tartalmának a készség-, képességfejlesztés szempontú átdolgozására, az egyéni fejlesztési tervek készítését segítő módszertani útmutató elkészítésére,</p> <p>3. a részképességek fejlődésében hátrányokkal induló gyerekek fejlesztésére alkalmas, osztálykeretben használható feladatsorok (feladatbank, taneszközök),</p> <p>4. valamint a fejlődés, a „hozzáadott érték” mérésére is alkalmas értékelő rendszer kidolgozására.</p>

### A szegregálódás csökkentése

FELADAT	FEJLESZTÉSI KRITÉRIUM
<p>1. A készségek, képességek kiépüléséhez szükséges, egyénenként különböző hosszúságú fejlesztő időszak biztosítása.</p> <p>2. A frontális oktatás túlsúlyát csökkentő, az egyéni különbségek figyelembevételére alkalmas differenciált tanulásirányítási módok és haladási tempó alkalmazása.</p>	<p>1. A programtervekben a képességek kiépülésére szánt idő és a gyakorló tevékenységek szolgálják a képességek hosszú távú megalapozását.</p> <p>2.a) A fejlesztett programcsomagok a tartalom sajátosságainak függvényében különböző mennyiségben és minőségben tartalmazzanak az egyéni fejlesztést kiszolgáló feladatokat,</p> <p>b) valamint a differenciált tanulásirányítás elsajátítását segítő módszertani útmutatókat,</p>

<p>3. A kiemelkedő képességű és/vagy tehetséges gyerekek közösségben (osztályban, iskolában) tartásának elősegítése.</p> <p>4. A kooperatív tanulási technikák segítségével gyerekek közötti információcsere elősegítése.</p> <p>5. Heterogén tanulói csoportok kialakítása, az integrált nevelés feltételeinek megteremtése.</p> <p>6. A verbalitás túlsúlyának megszüntetése.</p>	<p>demonstrációs anyagokat.</p> <p>c) A tanulói eszközöknek mind tartalmi (pl. utasítások megfogalmazása, önellenőrzés lehetősége), mind formai (pl. betűméret, elhelyezés, kitöltéshez elegendő és megfelelő vonalazású hely) szempontból az önálló feladatmegoldás kritériumának kell megfelelniük.</p> <p>3. A fejlesztett taneszközök tartalmazzanak a kiemelkedő képességű és/vagy tehetséges gyerekek szintjének megfelelő, őket motiváló, osztálykeretben használható, önálló feladatmegoldásra alkalmas feladatsorokat.</p> <p>4.a) A fejlesztett taneszközök a tartalom sajátosságainak függvényében tartalmazzanak páros és csoportos feldolgozásra alkalmas feladatokat,</p> <p>b) valamint a páros és csoportmunka szervezését segítő módszertani útmutatókat, demonstrációs anyagokat.</p> <p>5.a) A fejlesztett taneszközök a tartalom sajátosságainak függvényében tartalmazzanak a különböző területeken „tehetséges” gyerekek együttműködésére, valamint</p> <p>b) az azonos területen különböző képességekkel rendelkező gyerekek közös feladatmegoldására alkalmas feladatokat.</p> <p>6. A modulleírásokban és a taneszközökben a cselekvéses – elsősorban a mozgásra, a képi megjelenítésre épülő, élményszerű tanulást ösztönző feladatok arányának jelentős növelése.</p>
---	--

Az személyiség egészének fejlesztése

FELADAT	FEJLESZTÉSI KRITÉRIUM
<p>1. Gyermekközpontú pedagógiai szemlélet megvalósítása.</p> <p>- A képességek kialakulásának, fejlődésének, a fogalmak épülésének tapasztalati megalapozottsága. A szemléletesség elvének érvényesítése.</p> <p>-A fejlődéshez szükséges idő biztosítása. A tanultak alkalmazása.</p> <p>2. A tananyag feldolgozása - az ismeretek elsajátítása mellett - szolgálja az önálló ismeretszerzéshez szükséges egyéni tanulási módszerek kialakítását és az önértékelés fejlesztését is.</p> <p>3. A kreativitás fejlesztése a játék, a művészetek és az önkifejezés eszközeinek széleskörű alkalmazásával.</p> <p>4. A mozgásnak, az ének-zenei, vizuális és kézműves tevékenységeknek, a drámajátéknak – a személyiségfejlődés egészére ható – szerepüknek megfelelő időt és teret biztosítani az iskolai tevékenységek összességében.</p> <p>5. Környezet-érzékeny szemlélet, környezettudatos magatartás kialakítása.</p> <p>6. A szociális készségek gyakorlására hangsúlyt helyező pedagógiai módszerek alkalmazása.</p>	<p>1. A tananyag tartalma összességében illeszkedjen a mai gyerekek érdeklődéséhez és életkori sajátosságaihoz .</p> <p>2. A fejlesztett taneszközök legyenek érdekesek, szolgálják a differenciált fejlesztést. Segítsék a tanulási technikák elsajátítását, és adjanak alkalmat a tevékeny-ségre, a megszerzett tudás alkalmazására és az önértékelésre.</p> <p>3. A fejlesztett taneszközök műveltségterülettől függetlenül tartalmazzanak a kreativitás fejlesztését szolgáló feladatokat.</p> <p>4.a) A fejlesztése keretében kerüljön sor a mindennapos testnevelés és az egészségnevelés alternatíváinak kidolgozására.</p> <p>b) A művészetek területén fejlesztett programcsomagokban kapjon kiemelt hangsúlyt a más műveltségterületekhez való kapcsolhatóság.</p> <p>5. A környezeti nevelés területein a természet szépségéhez, szeretetéhez, az állat- és környezetvédelemhez kapcsolódó, a gyermekek fogékonyságára, aktivitására építő modulok kidolgozása.</p> <p>6.a) A programcsomagok tartalmazzanak minél több olyan feladatot, amely a gyerekek együttműködését kívánja.</p> <p>b) A szociális kompetenciák</p>

<p>7. A tevékenység-központú oktatási szemlélet gyakorlati megvalósítása.</p> <p>8. A tantárgyi széttagoltság csökkentése, tantárgyak integrálása.</p>	<p>fejlesztésének keretében készüljenek olyan módszertani útmutatók, demonstrációs anyagok, melyek segítik a szocializációt, a kooperatív tanulás elsajátítását.</p> <p>7. A fejlesztett programcsomagokban tükröződjön a tevékenység-központúság mint a kezdőszakasz életkori sajátosságaiból következő pedagógiai alapelv.</p> <p>8.a) A fejlesztett programcsomagok tartalmazzanak évfolyamonként legalább egy, osztálykeretben megvalósítható, többféle műveltségterülethez és kompetenciához kapcsolódó projekt leírását,</p> <p>b) valamint a projektek szervezését, tantárgyi keretekbe való beépítését segítő módszertani leírásokat.</p> <p>c) A szociális és környezeti kompetenciák fejlesztésének keretében készüljenek olyan projektleírások, amelyek alkalmasak az iskola egészét érintő szemléletalakításra vagy produktumok létrehozására.</p>
--	--

*Az olvasás, szövegértés-szövegalkotás szintjének emelése*

<b>FELADAT</b>	<b>FEJLESZTÉSI KRITÉRIUM</b>
<p>1. Az írás és olvasás tanulására fordított idő szükség szerinti megnyújtása.</p>	<p>1.a) Készüljön a korosztálynak megfelelő mese-, monda-, és történet gyűjtemény a napi mese- illetve történetmondáshoz. A gyűjtemények tartalmazzák más kultúrák (beleértve a hazai cigány kultúrát, a klasszikus európai meséket, mondákat is).</p> <p>b) Az adott terület fejlesztése keretében kerüljön sor a részképességek (nagymozgás, testséma, téri orientáció, szerialitás, ritmus-érzék, figyelem, emlékezet stb.) fejlesztését szolgáló, a korosztályoknak megfelelő eszközök, játék- és feladatgyűjtemények fejlesztésére, adaptálására.</p> <p>c) A művészetek műveltségterület – ének-zene, dráma, tánc, báb – és a</p>

<p>2. Az írástanulás előkészítése mozgásokkal és a saját mozgás vizuális megjelenítésével.</p> <p>3. Az óvodások és az első osztályosok hallásának fejlesztése.</p> <p>4. A beszédhanghallás zavaraiból, a szó nyelvi egységként való</p>	<p>testnevelés területén fejlesztett programok kifejezetten a mozgáskoordinációt, a téri orientációt, az auditív emlékezetet és a ritmusérzéklet fejlesztő gyakorlatokat,</p> <p>d) a vizuális kultúra területén fejlesztett programok kifejezetten a vizuális emlékezet, a finommotorika kisgyermekkorai fejlesztésére alkalmas játék- és feladatgyűjteményt tartalmazzanak.</p> <p>e) A kidolgozott programtervek műveltségterülettől függetlenül, egységesen tükrözzék az előkészítő időszak kiemelt szerepét.</p> <p>2. Ennek megfelelő modulok kidolgozása</p> <p>3.a) A művészetek, azon belül az ének-zene és a tánc-kreatív mozgás fejlesztése keretében készüljön olyan modul, amely a zenehallgatáshoz kapcsolódó játékokkal, tevékenységekkel kifejezetten a kisgyermek hallásfejlesztését szolgálja.</p> <p>b) Az ének-zene és a vizuális kultúra közös fejlesztésében készüljön a hangok vizuális megjelenítésére építő játék- és feladatgyűjtemény.</p> <p>c) A szövegértés-szövegalkotás fejlesztésének keretében kerüljön sor az óvodások és az első osztályosok fonémahallásának fejlesztését szolgáló játékgyűjtemény kidolgozására, adaptálására.</p> <p>4.a) Az olvasás tanítását célzó program fejlesztésében kapjanak kiemelt hangsúlyt a hangfelismerést, a hangdifferenciálást és a hangösszevonást segítő gyakorlatok, különös tekintettel a mássalhangzó-torlódásokra és a homogén gátlás eseteire.</p> <p>b) A szövegértés-szövegalkotás</p>
---	---

<p>felismerésének fejletlenségéből fakadó problémák csökkentése, illetve megfelelő kezelése.</p>	<p>fejlesztésének keretében kerüljön sor olyan feladatsorok kidolgozására vagy adaptálására, amelyek – a logopédiai fejlesztés mellett – osztálykeretben is lehetővé teszik a fejlesztőmunkát.</p> <p>c) A művészetek, azon belül az énekzene, a dráma és tánc területén fejlesztett programok keretében készüljenek olyan modulok, amelyek a hallást és ritmusérzéklet fejlesztő játékokkal, feladatokkal célzottan az olvasás előkészítését szolgálják.</p> <p>5.a) Az olvasás tanítás fejlesztéséhez kidolgozott eszközök tartalmazzanak különböző betűméretű, szóközű, hosszúságú, nehézségű és műfajú (pl. mondókák, rigmusok, mesék) szövegeket.</p> <p>b) A fejlesztés során kidolgozott eszközökben az utasítások megfogalmazása legyen egyszerű és jól érthető.</p>
<p>5. Az olvasástanulás egyéni tempójához való alkalmazkodás.</p> <p>-Az értelmező olvasás fejlesztése,</p> <p>-a saját olvasat lehetőségének megteremtése,</p> <p>-az önálló tanulás képességének fejlesztése.</p>	<p>c) A szövegalkotás, szövegértés keretében fejlesztett programcsomagok tartalmazzanak olyan elemeket, melyek megfelelnek a 10-12 éves korú, olvasási zavarokkal küzdő gyerekek érdeklődésének és életkori sajátosságainak, és alkalmasak olvasási képességük fejlesztésére.</p>
<p>6. A szókincs fejlesztése, a beszélgetőkör, a szabad beszélgetés lehetőségének megteremtése, egymás meghallgatásának „tanítása”.</p>	<p>6.a) A fejlesztett eszközök tartalmazzanak egyszerű, a korosztály szókincsére épülő szómagyarázatokat.</p> <p>b) A fejlesztett programcsomagok tartalmazzanak a szóbeli kommunikáció különböző formáinak (pl. beszélgetés, vita) kipróbálására, gyakorlására alkalmat adó elemeket.</p> <p>7.a) A magyar és az idegen nyelvek tanításához kapcsolódó fejlesztés keretében kidolgozott szövegfeldolgozó tevékenységek legyenek alkalmasak élményszerzésre: a gyermekek érdeklődésének, tapasztalatainak és élményvilágának mozgósítására.</p> <p>b) A művészetek műveltségterület -</p>

<p>7. Az olvasás iránti kedv felkeltése, fenntartása.</p>	<p>ének-zene, dráma, tánc, báb, vizuális kultúra – területén fejlesztett programcsomagok keretében készüljenek olyan modulok, amelyek kreativitást fejlesztő, az önkifejezés különböző módjait inspiráló hatásukkal hozzájárulnak az irodalmi alkotások élményszerű befogadásához.</p> <p>c) A fejlesztett programcsomagokban jelenjenek meg a gyerekeket mindennapjaikban körülvevő különböző szövegformák.</p>
---	--

*A gondolkodási képességek fejlesztése*

FELADAT	FEJLESZTÉSI KRITÉRIUM
<p>1. Valamennyi tantárgy és műveltségterület keretében kapjon kiemelt szerepet a gondolkodási képességek mozgásból, a belsőkép-készítő képesség alakításából, a problémamegoldásból kiinduló fejlesztése.</p> <p>2. A megismerés módszereinek megfelelő alapozása és gyakorlása a tapasztalásra épüljön.</p>	<p style="text-align: center;"><b>1.A) A PROGRAMTAN TERVEK BEN A GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK KIÉPÜLÉSÉRE SZÁNT IDŐ ÉS GYAKORLÓ TEVÉKENYSÉGEK SZOLGÁLJÁK A KÉPESSÉGEK HOSSZÚ TÁVÚ MEGALAPOZÁSÁT.</b></p> <p>b) A fejlesztett programcsomagok tartalmazzanak a mozgás, a belsőkép-készítő képesség, a saját mozgás vizuális megjelenítése, a megfigyelőképesség, a tudatos, tartós figyelem fejlesztésére,</p> <p>c) az összefüggések felismerésére, lejegyzésére, a lényeg megértésére és kiemelésére ösztönző,</p> <p>d) különféle megoldási tervek, javaslatok megvitatására, érvek és cáfolatok megfogalmazására,</p> <p>e) a problémák modellezésére, következtetések levonására alkalmas feladatokat,</p> <p>f) valamint a problémamegoldó feladatok tanórai szervezését, irányítását segítő módszertani útmutatókat, demonstrációs anyagokat.</p>

	2. Konkrét tapasztalatokra és tevékenységekre építő, a természeti- és társadalmi környezet témaköreit összefüggéseiben vizsgáló integrált környezetismeret tanterv kidolgozása.
--	---

*A motiváció erősítése*

FELADAT	FEJLESZTÉSI KRITÉRIUM
<p>1. Az óvoda és az iskola közötti átmenet törésmentes, természetes folyamattá, gyermekközpontúvá alakítása.</p> <p>2. A szabad képzettársításon alapuló spontán játék kapjon teret a tanórán kívüli idejüket iskolában töltő diákok iskolai életében.</p> <p>3. A játékos módszerek alkalmazásában rejlő, tanulást segítő értékek felhasználása.</p> <p>4. A személyiség fejlődését szolgáló, a minőség helyett a fejlődés követésére és a továbblépés lehetőségeire hangsúlyt helyező értékelési módszerek alkalmazása.</p>	<p><b>1. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉBEN LEGYÜNK TEKINTETTEL ARRRA, HOGY A 6-7 ÉVESEK ISKOLAI ÉLETE MINÉL KÖZELEBB KERÜLJÖN A GYERMEKKÖZPONTÚ ÓVODAI ÉLETHEZ; KERÜLJÖN SOR OLYAN TANÓRAI TEVÉKENYSÉGEK ÖSSZEGYŰJTÉSÉRE ÉS LEÍRÁSÁRA, AMELYEK IDŐ, TÉR ÉS TARTALOM TEKINTETÉBEN ALKALMAZKODNAK AZ ELSŐ OSZTÁLYOSOK MENTÁLIS, TESTI ÉS LELKI SZÜKSÉGLETEIHEZ.</b></p> <p>2. A szociáliskompetenciák fejlesztésének keretében készülő programcsomag tartalmazzon erre vonatkozó metodikai javaslatokat</p> <p>3. A fejlesztett programcsomagok a tartalom sajátosságainak függvényében különböző mennyiségben és minőségben tartalmazzanak játékokat vagy játékgyűjteményt, a tanórai szervezést segítő módszertani leírásokat.</p> <p>4.a) A fejlesztett eszközökhöz</p>

<p>5. Az iskola szereplői (diákok, szülők, pedagógusok) közötti kapcsolatok személyesebbé tétele, különös tekintettel az iskola és a szülők kapcsolatára.</p> <p>6. Motiváló tanulási környezet kialakítása az osztályban, iskolában.</p>	<p>kidolgozott értékelési rendszer tükrözze a képességfejlesztés és a kritériumorientált értékelés szemléletét.</p> <p>b) A fejlesztett programcsomagok tartalmazzanak a tanulók önértékelésére alkalmas feladatokat,</p> <p>c) a diákok tanulási teljesítményének árnyalt, az egyes műveltségterületek sajátosságainak megfelelő értékelését segítő metodikai javaslatokat.</p> <p>5.a) A fejlesztett programok tartalmazzanak olyan elemeket, amelyek alkalmasak a pedagógus és a diákok közötti partneri viszony kialakítására,</p> <p>b.) a diákok közötti tanulói érintkezés körének gazdagítására.</p> <p>6.a) A gyermeki önkifejezés, kreativitás kiteljesedését szolgáló feladatokhoz készüljön a született művek közkinccsé tételének pedagógiai megoldásait segítő javaslat.</p> <p>c) A szociális kompetenciák fejlesztésének keretében kerüljön sor olyan ötletek összegyűjtésére és leírására, amelyek a család és az iskola összefogásával járulnak hozzá az osztályteremben és/vagy iskolában motiváló, új pedagógiai módszerek kifejlesztéséhez és alkalmazásához.</p>
---	--

## 2. SZ. MELLÉKLET

### A FEJLESZTŐMUNKA KULCSFOGALMAI

#### **Adekvát**

Megfelelő, a lényegeket pontosan tükröző.

#### **Agglutináló nyelvek**

A nyelvek morfológiai osztályozása szerint azok a nyelvek, amelyek elsősorban a szavakhoz ragasztható nyelvi elemekkel (a magyarban képzőkkel, jelekkel, ragokkal) módosítják a szó jelentését, illetőleg változtatják meg a szavak egymáshoz való viszonyát. Ide sorolják pl. a finnugor nyelveket. Lásd még alaktan, morfológia, flektáló nyelvek, izoláló nyelvek, inkorporáló nyelvek.

#### **Alaktan (morfológia)**

A nyelvtudománynak az az ága, amely a szó szerkezeti vizsgálatával foglalkozik. Felöleli a szóelemek (morfémák) általános kérdéseit, a szóalkotás módjait és a ragozási rendszereket.

#### **Alfabetikus elv**

Annak elve, hogy a grafémák és a fonémák együtt járnak, azaz minden betűnek van beszédhangbeli megfelelője.

#### **Antonímia**

Ellentétes értelműség. Az a jelenség, amikor két nyelvi jel egymással ellentétes jelentésű. Pl. jó – rossz

#### **Argumentum**

Az állítmányhoz rendelt változó, amelynek a behelyettesítésével a kapott kijelentés meghatározott igazságértékkel rendelkezik.

#### **Behaviorizmus**

Viselkedéslélektan. A pszichológiát mint a viselkedés tanulmányozását határozza meg, és a pszichológiai adatokat a megfigyelhető tevékenységekre korlátozza.

#### **Belső lexikon (mentális lexikon)**

Szavak és fogalmak feltételezett belső leképezése és tárolása az emberi emlékezetben.

#### **Betűismeret**

A betűk azonosításának és megkülönböztetésének képessége.

#### **Dekódolás**

Az információ átalakítása. (Lásd még kód.) Az olvasás esetében az írásbeli jelek átalakítása hangokká vagy vizuális jelekké. Az elméletek különböznek egymástól abban a tekintetben, hogy szükséges-e minden esetben a betűk hangokká való átkódolása, vagy pedig vizuális úton érjük el a belső lexikont.

#### **Dekódolási képesség**

Az írott információ felismerésének és feldolgozásának a képessége.

### **Diskurzus**

Az a nyelvhasználat (és annak vizsgálati módja), amely a mondat szintje fölött van.

### **Diszkrimináció**

Különbségtétel, az egyenlő elbánás elvével ellentétes eljárás.

### **Előfeltétel tudás**

Azok az alapismeretek, készségek és képességek, amelyekre szüksége van az adott személynek, a számára új tudás elsajátításához.

### **Előzetes tudás**

Azok az ismeretek, készségek és képességek, amelyekkel az adott személy az új tudás elsajátításakor rendelkezik.

### **Entitás**

Valamely dolog tulajdonságainak az összessége.

### **Elsajátítás**

Kétféle jelentéssel használják. Első jelentésében a tanulás szó **szinonimája**. Másik, szűkebb jelentése szerint spontán, nem akaratlagos és nem irányított tanulás.

### **Esetgrammatika**

A transzformációs grammatika egyik változata. Lényege, hogy a szintaktikai mélystruktúrában minden egyszerű mondat egy igéből és egy vagy több főnévi csoportból áll. Az utóbbiak mindegyike valamilyen meghatározott mély esetviszonyban van az igével.

### **Észlelés**

Annak a folyamatnak az általános megnevezése, amely során tudomást veszünk a külvilágról. A fizikai ingertől az élményig tartó események összessége. Az észlelés különböző alfolyamatokból álló, többszintű rendszer. A rendszer alsóbb szintjeit, amelyek az érzékszervekhez kapcsolódnak, érzékelésnek nevezzük.

### **Észlelési távolság**

Az olvasáskutatásban azt a fizikai távolságot nevezik így, ahonnan az ép látással rendelkező személy még meg tudja különböztetni, vagy azonosítani képes a leírt szavakban a betűket.

## **Feladat**

A képességfejlesztés eszköze a feladat. A feladatok minden esetben adott szempontokat és eljárásokat tartalmaznak adott szövegek feldolgozásához. A feladatban lehetőség szerint teret engedünk az egyéni elképzeléseknek, önbemutatásnak. A feladat nem azonos a hagyományos leckék végén szereplő ellenőrző kérdésekkel. A feladatban integrálódnak és használódnak az ismeretek, tapasztalatok, ötletek.

## **Felszíni struktúra**

A generatív grammatika a konkrét/tényleges mondat struktúráját másodlagosnak, felszíni struktúrájának tekinti. A felszíni struktúrát egy absztrakt mélystruktúrából vezeti le, amely egyértelműen kifejezi a mondat felépítését, s ezáltal meghatározza szemantikai értelmezését. A mélystruktúra bizonyos műveletek grammatikai transzformációk alkalmazásával alakul át felszíni struktúrává.

## **Flektáló nyelvek**

Azok a nyelvek, amelyek a mondatbeli viszonyokat és a jelentés módosulásait elsősorban többeseji hangváltozás révén fejezik ki. Ide tartoznak pl. az indoeurópai, a sémi nyelvek. Lásd még morféma, agglutináló nyelvek, izoláló nyelvek, inkorporáló nyelvek.

## **Fonéma**

Az a hang, melynek a nyelvben értelemmegkülönböztető, jelentésmegváltoztató szerepe van (ill. lehet). A fonéma ugyanakkor több hang gyűjtőfogalma is, azon hangok osztálya, melyek azonos funkciót töltenek be egy nyelv hangrendszerében, lényeges tulajdonságaikban megegyeznek, és csak irreleváns tulajdonságokban térnek el egymástól.

## **Fonématudatosság**

Annak tudása, hogy a beszélt szavak építőkövei a fonémák, és hogy ezen építőkövek átrendezése, kicserélése más szavakat eredményez.

## **Fonetika**

A beszédhangnak mint fiziológiai-akusztikai jelenségnek tulajdonságaival, képzésmódjával, a hangok egymáshoz való viszonyával foglalkozó tudományág. Lásd még fonológia.

## **Formalizálás**

A lényegi összefüggések szabatos meghatározása és minél pontosabb leírása, pl. képletbe foglalással.

## **Fonológia**

Funkcionális hangtan, a nyelv fonémakészletét, a fonémák megkülönböztető jegyeit, előfordulásuk és kapcsolásuk fő törvényszerűségeit vizsgáló nyelvtudományi ágazat. Lásd még fonetika.

## **Fonológiai tudatosság**

Annak implicit tudása, hogy a beszédegységek elemekre bonthatók és összehasonlíthatók.

## **Funkciószavak**

Nyelvtani viszonyokat kifejező szavak, pl. névelők, névutók, kötőszók (szemben a tartalomszavakkal, igékkel stb.)

### **Generatív grammatika**

N. Chomsky nevéhez fűződő grammatika. A beszédtevékenység mechanizmusát kívánja modellálni; véges számú nyelvi szabállyal végtelen számú mondatot hoz létre. E nyelvtan a nyelv mondatait két csoportra osztja: vannak egyszerű, közvetlenül leírható mondatok, és vannak bonyolult szerkezetűek, amelyek levezetés eredményei. Az elmélet újabb változata egyetemessé teszi a kétstruktúraság elvét: minden mondatnak van felszíni- és mély struktúrája.

### **Graféma**

Meghatározott funkcióval rendelkező írásjel.

### **Gyakoriság**

A nyelvi formák, például a szavak gyakorisága az olvasást, megértést és a tanulást is befolyásoló tényező. A szavak gyakori előfordulása megkönnyíti felismerésüket és megértésüket.

### **Háttértudás**

Az a tudás, ami az adott nyelvi anyag megértéséhez a háttérrel biztosítja (= a releváns ismeretek, tapasztalatok, sémák, elvárások).

### **Hipotézis ellenőrzés**

Az olvasás esetén azt jelenti, hogy az egyénnek olvasás közben feltevései vannak arról, hogy a szövegben mi következik. Ezeket a feltevéseket a gyakorlott olvasó folyamatosan ellenőrzi olvasás közben.

### **Információfeldolgozási modell**

Általános értelemben olyan modell, amely azt magyarázza meg, hogy az információ egy rendszeren hogyan halad át. A kognitív pszichológiában és pedagógiában arról szóló elmélet, hogy a kognitív folyamatok miként magyarázhatóak információfeldolgozó modell alakjában.

### **Inkorporáló nyelvek**

Azok a nyelvek, amelyek egyetlen, bonyolult morfémasorral fejeznek ki olyan tartalmakat, amelyeknek más nyelvekben szószerkezetek felelnek meg. Ilyen például az eszkimó nyelv. Lásd még morféma, agglutináló nyelvek, flektáló nyelvek, izoláló nyelvek.

### **Interpretáció**

Értelmezés, magyarázat.

### **Ismeretek**

A tananyag felépítéséből következően a bevezetett új ismeretek a továbbiakban folyamatosan használódnak. Pl. Ha a tananyagban megjelenik az ige mint új ismeret, ez a későbbiekben folyamatosan előkerül a poétikai típusú szövegek alkalmazásánál és értelmezésénél egyaránt. Az ismeretalkalmazás szempontjai, körülményei, nehézségi foka változik csupán.

### **Izoláló nyelvek**

Azok a nyelvek, amelyek csupa tömorfémából állnak, a különféle viszonyításokat részben önálló egytagú szók segítségével, részben szórenddel, hangsúllyal, hanglejtéssel fejezik ki. Ilyen pl. a kínai nyelv. Lásd még morféma, agglutináló nyelvek, flektáló nyelvek, inkorporáló nyelvek.

### **Jel (nyelvi)**

A jelölő és a jelölt egysége. E két összetevő között társadalmilag kötött viszony van, a jelölő és a jelölt kapcsolata általában önkényes.

### **Jelentés**

A nyelvi jel (vagy jelkapcsolat) hangalakjának, a jel által tükrözött tartalomnak és a valóságnak a kapcsolata. Az adott nyelvi jel használati értéke, amely az egész társadalomra vagy annak egy csoportjára érvényes.

### **Jelkulcs ismeret**

Annak a szabályrendszernek az ismerete, amely a betűk és a fonémák egymáshoz rendelését tartalmazza.

### **Kogníció**

Megismerés. Egy személy gondolatai, tudása, képességei, ahogyan a személy a világot értelmileg felfogja.

### **Kognitív folyamatok**

Az észlelés, az emlékezés, a tanulás és az információfeldolgozás értelmi folyamatai.

### **Kognitív pszichológia és pedagógia**

A két tudományág az értelmi, kognitív folyamatok szerepét hangsúlyozza az emberi viselkedés megértésében.

### **Kommunikatív kompetencia**

A kommunikációs cél megvalósulását szolgáló, a beszédhelyzetnek megfelelő szövegalkotás. A kommunikatív kompetencia egyik fajtája a nyelvi kompetencia. Egy nyelv tudása nemcsak nyelvtani, hanem kommunikatív szabályokat is jelent. A társadalmi különbségek a nyelvben javarészt nem a nyelvtan, hanem a kommunikáció eltérései, ezért e fogalom pedagógiai jelentősége igen fontos. A nyelvi hátrány és a közlési zavarok oka ebben keresendő s ennek fejlesztésével oldható fel. A kommunikációs kompetencia ismérvei:

- Ismeri és használni tudja az adott nyelv nyelvtani rendszerét és szókincsét.
- Tisztában van a szóbeli közlések és az írásbeliség szabályaival.
- Ismeri és használni tudja a különböző nyelvi funkciókat a beszéd szándéka szerint.
- A beszédhelyzetnek legmegfelelőbb nyelvi fordulatokat használja.

### **Kontextus**

Szöveggörnyezet, szövegösszefüggés. A közlést tartalmazó részt megelőző és követő szöveg.

### **Kód**

Megállapodás szerinti jelek/szimbólumok és szabályok összessége, amellyel valamely információ az információt cserélők között meghatározott csatornán továbbítható és visszaalakítható.

### **Kreativitás (nyelvi)**

A beszélőnek és olvasónak az a képessége, hogy nyelven korlátlanul képes új, addig nem hallott vagy olvasott mondatokat alkotni és megérteni.

### **Legalitás**

Törvényesség, jogosság. A szófelismerés kutatásában azokat a nyelvi jeleket tekintik legálisnak, amelyeknek a felépítése megfelel az adott nyelv szabályainak (pl. a magyar nyelvben nem legális a négy mássalhangzóval kezdődő szó).

### **Lexéma**

Szókészlettani egység. Szerkezetileg két típusa van: elemi lexéma (pl. toll, út) és szerkesztett lexéma, amely több morfémából (tőből, képzőből) áll (pl. tollas, vasutas).

### **Lexikai tudás**

Azon ismeretek összessége, amelyek képessé teszik az egyént a szavak helyes felismerésére és kiejtésére.

### **Makrostruktúra**

A szöveg(rész)hez hozzárendelhető, annak összefoglalását, tartalmi kivonatát nyújtó absztrakt. Egy szöveghez több, egymástól különböző makrostruktúra is rendelhető.

### **Mentális lexikon**

Lásd belső lexikon.

### **Metakognitív olvasási képességek**

Arra vonatkoznak, hogy mit tud az olvasó az olvasásról, és ezt a tudást hogyan hasznosítja az olvasás során.

## **Metanyelvi tudatosság**

A nyelvre, mint jelrendszerre vonatkozó ismeretek és képességek összessége.

## **Mélystruktúra**

A generatív nyelvten felfogásában a mondatoknak az az alapvető szerkezete, amely elemi állításokat s ezek kapcsolatát tartalmazza, meghatározza a mondat szemantikai értelmezésében a szükséges szintaktikai viszonyokat (p1. alany, tárgy). A mélyszerkezetet újrainó szabályok hozzák létre, s ezt alakítják át a transzformációs szabályok felszíni szerkezetté. Lásd még felszíni struktúra, generatív grammatika.

## **Mikrostruktúra**

A makrostruktúrák, p1. bekezdések, történetek szintje alatti szövegelemek, p1. mondatok, szavak összefoglaló elnevezése.

## **Modell**

Olyan konstruált elméleti rendszer, amelyet azért hoztak létre, hogy segítségével a (nyelvi) valóságot pontosabban meg lehessen ismerni. Ilyen értelemben modellek a szöfelismerés és az olvasásmegértés modelljei.

## **Morféma**

A nyelv legkisebb, még jelentéssel bíró egysége; a szótövek mellett a különböző toldalékok, elő- és utótagok stb. is morfémák (p1. -ban, -ben). A morféma akárcsak a fonéma, absztrakt nyelvi egység, egy morfémának több változata, megvalósulása lehetséges. Pl. a -ban, -ben a -BAN morféma két megvalósulása, vagy a kéz és a kez a KÉZ morfémáé.

## **Morfológia**

Lásd alaktan.

## **Narratíva**

Elbeszélés

## **Nyelvi kompetencia**

Az ember azon képessége, hogy anyanyelvén a nyelv elemkészlete és szabályai alapján nyelvtanilag helyes mondatokat képes létrehozni.

## **Nyelvi megértés**

Elsődlegesen a beszéd megértése. Három egymásra épülő szintje van: a szó szerinti megértés (explicit), a következtetésen alapuló megértés (értelmező) és a kritikai megértés (értékelő).

## **Nyelvi norma**

A nyelvi és társadalmi (közösségi) és viselkedési szabályok együttes rendszere, meghatározza, hogy egy adott beszédhelyzetben a kommunikációs cél érdekében milyen nyelvváltozatot válasszon a közlő, és ehhez milyen nyelvi formát alkalmazzon.

## **Nyelvi performancia**

A konkrét egyedi nyelvi esemény (tényleges beszédtevékenység), a beszéd és az írás.

## **Nyelvi tudás**

Annak implicit tudása, hogy a nyelvi egységek miként épülnek fel, és hogyan kerülnek egybeszerkesztésre.

### **Olvasás**

(1) Az ember olvasó tevékenysége. (2) Az olvasáskor az agyban lejátszódó folyamat. (3) Kommunikációs folyamat, azaz interakció az író és az olvasója között.

### **Olvasási képesség**

A vizuális jelek felismerése, a dekódolás és az írott nyelv által hordozott nyelvi jelentés megalkotásának képessége.

### **Ortográfia**

Helyesírás.

### **Perceptuális**

Észlelési.

### **Párhuzamos feldolgozás**

Az információfeldolgozás egyik elméleti megközelítése, amelyben több forrásból származó információ egy időben kerül feldolgozásra. Lásd még szeriális feldolgozás.

### **Propozíció**

Tényállásra vonatkoztatható jelentés. Logikai értelemben kijelentés.

### **Redundáns**

Új információt nem tartalmazó, a közlés hírértéke szempontjából fölösleges.

### **Reflektál**

Válaszol valamire, képes az adott dologgal, jelenséggel kapcsolatos állásfoglalásra.

### **Releváns**

Az adott téma szempontjából fontos, lényeges, meghatározó.

### **Reprezentáció (mentális)**

Tárgyak, események, jelek belső leképezése az emberi emlékezetben.

### **Retorika**

Szónoklattan, a szónoki beszéd elmélete; azon eszközök és eljárások összefoglalása, amelyek a szónoki beszéd megszerkesztésére és előadására vonatkoznak. Mai, tágabb értelemben a prózastílus elmélete; a stilisztikának a próza (különösen az értekező próza) válfajaival, stiláris szerkezeti sajátágaival foglalkozó ágazata, szemben a költészet elméletét tárgyaló poétikával.

### **Séma**

Értelmi konstrukció, a tudás szerveződését reprezentálja. A szerzők különböző értelemben használják ezt a fogalmat, de mindegyik esetben a memóriában tárolt olyan kognitív struktúrákra vonatkozik, amelyek eseményeknek, tárgyaknak, és a való világ viszonyainak absztrakt reprezentációi.

### **Stílus (nyelvi)**

Az a mód, ahogyan közölnivalónkat szóban vagy írásban kifejezzük, a nyelvi eszközökből kiválasztva azokat, amelyek megfelelnek a közlés tárgyának, céljának, és körülményeinek.

## **Stratégia**

Olyan módszerek összessége, amelyeket valamilyen problémamegoldás során használunk.

## **Szemantika**

Jelentéstan.

### **Szemantikai tudatosság**

A nyelv által közvetített jelentésre vonatkozó implicit tudás. Három szintje van: szemantika a szöveg/mondat szintjén, szemantika a szavak szintjén, szemantika morfológiai szinten.

### **Szenzoros inger**

Érzékszervi inger.

### **Szeriális feldolgozás**

Az információfeldolgozás egyik elméleti megközelítése, amely szerint a több forrásból származó információk egymás után kerülnek feldolgozásra, egy időben mindig csak egy. Az olvasásban az inger (betű, szó) egyenkénti összehasonlítása a memóriában tárolt tartalmakkal. Lásd még párhuzamos feldolgozás.

### **Szignifikáns**

Jelentős, döntő. A statisztikában a feltevés helyességét bizonyító.

### **Szinonímia**

Rokon értelműség. A szavak esetében az a jelenség, amikor egy szócsoport tagjainak jelentése lényeges jegyeiben azonos, árnyalataiban viszont különbözik egymástól Pl. fut, szalad, rohan.

### **Szintaktika**

Mondattan.

### **Szintaktikai tudatosság**

A nyelvi elemek közötti szerkezeti viszonyokra vonatkozó implicit tudás.

## **Szöveg**

A szöveg a kommunikáció alapegysége. Tehát azt a nyelvi jelstruktúrát tekintjük szövegnek, amelynek kommunikációs célja, illetve funkciója van. Nyelvi üzeneteink, azaz szövegeink akkor érik el céljukat, ha a beszédhelyzetnek, cselekvésnek, kontextusnak megfelelnek. Jelentését módosíthatják, árnyalhatják, kiegészíthetik nem nyelvi jelek is.

### **Szövegalkotás-szövegértés**

Szövegértésen és szövegalkotáson a nyelvi eszközöknek – a szavak szótári és metaforikus jelentése, szintaktikai kapcsolatai – és a szöveg makroszerkezetének – tematikus egységek, előre-, hátrautalások, párhuzamok stb.–, valamint adott szöveg értelmezési tartományának, szélesebb kontextusának: a nyelven kívüli, nyelven túli, illetve metanyelvi eszközeinek, pragmatikus környezetének elemzési, rekonstruálási, létrehozási képességét értjük.

### **Szövegkoherencia**

Szövegösszetartó erő: a főtéma és a résztémák megfelelő kapcsolata, a témaváltás nyelvi eszközei, az időbeli és térbeli nyelvi viszonyok jelölése, az ellentmondásmentesség, a közlési célnak és a helyzetnek megfelelő információmennyiség, azaz:

- a nyelvtani kapcsolóelemek,
- a jelentésbeli kapcsolóelemek,
- a beszédhelyzet,
- a partnerek előzetes ismeretei.

### **Szövegmechanikai ismeretek**

Annak tudása, hogy a nyomtatott szöveg nyelvi jelentést hordoz, hogy a nyomtatott és a beszélt szavak megfelelnek egymásnak, és hogy a szöveg balról jobbra és felülről lefelé halad az oldalon.

### **Szövegtípus**

A szövegnek a kommunikációban betöltött funkciója.

### **Szubvokalizáció**

Az ajak mozgása és a hangképző szervek aktivitása csendes olvasás közben.

### **Tananyagszervezés**

A tananyagszervezés elve a magyar nyelv és irodalom integrálásával az, hogy a szövegértéssel és a szövegalkotással milyen képességterületeket kívánunk dominánsan fejleszteni. A tananyagban szerepelnek irodalmi, hétköznapi, különböző csoportnyelvekhez kötődő szövegek. Helyet kap benne a média által közvetített, illetve azok az internetes szövegtípusok, amelyek létezéséről az oktatás ma már nem feledkezhet meg.

## **Tananyagtartalmak**

A tananyagban a fő szövegtípusokat a szöveg létrehozójának szándéka, célja, indítékai szerint határoltuk el egymástól. Ilyen módon különbséget teszünk tájékoztató, poétikai, befolyásoló és kapcsolatápoló szövegtípusok között.

## **Tartalomszó**

Azok a szavak, amelyek nem nyelvtani viszonyokat fejeznek ki, mint pl. az igék és a főnevek. Lásd még funkciószavak.

## **Transzformáció**

A nyelvészetben egy nyelvi szerkezetnek egy másik szerkezetté való átalakítását jelenti.

### 3. SZ. MELLÉKLET

## A SZÖVEGÉRTÉS KULCSFOGALMAI ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEIK AZ ÓRASZERVEZÉssel, FELADATKÉSZÍTÉssel

Fogalom	Óraszervezési, feladatkészítési vonatkozások
<b>Asszociációs eljárások:</b> szemantikus sorok: definíció, szinonima, antonima, regresszív sor, progresszív sor, átvitt jelentés megtalálása; morfológiai sorok: szólás, összetett szavak vagy kifejezések, paronimák (megtévesztő hasonlósággal bíró szavak) (Dálnoki-Fésűs, 1993).	Szókincsfejlesztő feladatok lehetnek ilyen felépítésűek.
<b>Beszédészlelés:</b> a beszéd érzékelése, beszélgetéssel fejleszthető legjobban (Gósy, 1999).	Szövegértési órán az óra bevezető szakaszában, a téma kapcsán van rá lehetőség, illetve a kritikai olvasással együtt jár.
<b>Beszédészlelési zavarok:</b> a kvantitás felismerése 7 éves kortól természetes, (Gósy, 1999) ugyanakkor a magyar diákok vezető helyesírási hibatípusai 18 évesen is az időtartamhibák (OKÉV, 2003). A beszéd-észlelési zavar a ritmusérzékelés és a vizuális észlelés zavara egyaránt lehet, kihat a szövegértésre is.	A megfelelő tempójú és hangerejű, jól artikulált tanári beszéd az összes iskolaszakaszban kulcsfontosságú.
<b>A beszédmegértés befogadás-lélektani szempontból:</b> Az információ feldolgozásában az emberek különböző hajlamúak. Vannak intuitív, képekben gondolkodó vagy vizuális típusok, vannak auditív típusok és valamilyen tevékenység során rögzítők (Brehler, 1997).	A szövegértési feladatok is kapcsolódjanak a vizualitáshoz, a hallás utáni megértéshez és a tevékenységhez.
<b>Beszédtempó:</b> a mai beszéd átlagos tempója 14 hang/mp. A gyermeki beszéd általában lassúbb, mint a felnőttek beszéde (Gocsál, 2000). Száz év alatt az élőbeszéd a duplájára gyorsult (Gósy, 1999). 40 éves kor körül a beszédtempó lassul, mert a mentális lexikon elérése hosszabb (Gocsál, 2000).	A szövegértést a lassú, jól tagolt beszéd jobban segíti.
<b>Előorganizátorok:</b> kellően releváns bevezető anyagok, olyan kognitív építmények, amelyekbe az új információ behelyezhető (Tóth, 2002).	A feldolgozandó szöveget is előismeretekkel kell összekapcsolni.
<b>Hibafelismerési képesség:</b> a szó elején és a végén kevésbé vesszük észre a hibát, mint a szó közepén, balszélen jobban észrevesszük a hibát, mint a jobb oldalon, és a lap alján kevésbé, mint a lap tetején (Gósy, 1999).	A kritikai olvasást érintheti, irányított figyelemmel orvosolható.
<b>Kódolás:</b> felnőtt korban a nyelvi információt	Ötödik és hetedik osztályban

digitálisan, a vizuális információt analógiásan kódoljuk (Buda, 1974). A gyermeki kódolás a fogalmi gondolkodás kialakulatlansága miatt nagyobb arányban fonológiai és vizuális természetű (Lengyel, 1998).	ábra nélküli szövegeket lehetőleg ne válasszunk elemzésre.
<b>A megértés ellenőrzése:</b> pl. igaz-hamis állítások, feleletválasztás, táblázat kitöltése, kihagyásos mondatok pótlása, gondolati egységek fontosságának megítélése, ötletek valaminek a gyakorlati megvalósítására, esszé vagy összefoglalás (Tóth, 2002).	Feladatötletek minden évfolyamon.
<b>Mentális lexikon:</b> a szintaktikai, grammatikai és szemantikai információt egy szemantikai vezérlésű lexikon tárolja, ennek alapegysége a lemma. A morfológiai és a fonológiai információt a fonolexikon tárolja, ennek alapegysége a lexéma. A funkcionális lexikon két része viszonylag önálló. A beszéd során először a beszédprodukciós rendszer központi mozgatója, a lemma kerül elő, aztán a lexéma (Huszár, 2000).	A jelentéssel kapcsolatos feladatok kiemelkedően fontosak minden nyelvi szinten.
<b>Nyelvi elmaradottság (diszfázia):</b> fajtái lehetnek fecsegő és szófukar elmaradottság. Mindkét fajtán belül lehet sok és kevés gondolata a gyermeknek. A nyelvi elmaradottság okai elsősorban lélektani okok (pl. motiválatlanság), biológiai okok (pl. agykárosodás), környezeti tényezők (pl. érzelmi ridegség), a vizuális képzelet elmaradottsága és a rossz beszédhallás lehetnek (Pléh-Palotás-Lőrök, 2002).	A szövegértés fejlesztésében a differenciálás módjait és szintjeit jelöli ki. A differenciálás olykor egyénre szabott is lehet, s mindenképpen érinti a szókinccs és a fogalomkinccs fejlesztését.
<b>Mondatmegértés:</b> nem azonos a szövegértéssel, vizsgálható a mondaton belüli logikai viszonyok (pl. ok-okozat, idő), jelszemantika, a mentális lexikon gyorsasága és elvonatkoztató képessége alapján (Gósy, 1999). A gyermekkori mondatelsajátítás során a felnőttek általában a tartalmi hibát javítják, a formait nem (Pléh-Palotás-Lőrök, 2002).	A vizsgálati módszerek feladatötletek is lehetnek minden életkorban.
<b>Olvasásfajták:</b> <u>néma</u> (a mentális lexikon aktivizálódása a vizuális feldolgozó területen történik), <u>hangos</u> (a mentális lexikon aktivizálódása a beszédfeldolgozó területen történik), elemi, <u>tájékoztató</u> és <u>analizáló</u> (Adler, 1940, 1972), <u>betűfelismerő</u> , <u>megértő</u> , <u>kritikai</u> , <u>kreatív</u> és <u>esztétikai</u> (Lénárd, 1979), <u>globális</u> , <u>információkereső</u> és <u>mély</u> (Holló-Kontráné-Hegybíró, 1998), <u>ismeretszerző</u> , <u>tanulási célú</u> , <u>élményszerző</u> , <u>kereső</u> , <u>áttekintő</u> , <u>feladatazonosító</u> , <u>javító-ellenőrző</u> és <u>korrektúraolvasás</u> (Gósy, 1999), <u>szó szerinti</u> , <u>értelmező</u> , <u>kritikai</u> és <u>kreatív</u> (Adamikné, 2002).	A különböző terminusok gyakran hasonló olvasásfajtákra vonatkoznak. Az aláhúzással kiemelt olvasásfajták okvetlenül gyakorlandók. A kreatív olvasás szintje minden életkorban a tájékozott, gondolatgazdag gyerekek számára érhető el.
<b>Szófelismerés:</b> segíti a szógyakoriság, a kontextus, az osztály felől az egyed felé közelítés, a szó	A szófelismerés tényezőinek megfelelő feladatokat kell

<p>rövidsége, alaktanilag kevésbé bonyolult szerkezete és informatív jellege (Lengyel, 1998). Az alaktani információk a mentális lexikonban állandóan az aktív területen tároltak (Gósy, 1998). A szófelismerés modelljei: gyakoriság (az egymáshoz közel levő adatok között asszociációs kapcsolat létesül), kereső-kutató modell (a beérkezett információt összeveti a tárolt adatokkal), ellenőrző modell (a lexikális adatok szituációval való egybevetése), kritérium szerinti felismerés, valamint hibrid modellek (többféle bizonyíték pl. mondat, szituáció segíti a felismerést).</p>	<p>készíteni. Mivel az alaktani információk mindig aktívak, kevésbé szükséges foglalkozni velük, mint a szójelentéssel.</p>
<p><b>Szókincs:</b> olvasási, megértési, beszéd- és írásbeli szókincsről szokás beszélni (Czachesz, 1998), lehet aktív, passzív és éppen aktivált (Gósy, 1999). Gyermekkorban az aktív és a passzív szókészlet nagysága között nagyobb az eltérés, mint felnőttkorban. A hatévesek szókincse kb. 5000 szó, 10-14 éves kor között a duplájára nő a szókincs, de a gyerekek között négyszeres-ötszörös különbségek is lehetségesek. A 18-19 éves egyetemisták szókincse kb. 50000 szó (Czachesz, 1998). Egy nagyon művelt felnőtt szókincse elérheti a 150000 szót, és ennek kb. a 90%-át képes aktiválni is (Gósy, 1998).</p>	<p>A szókincsfejlesztés minden életkorban aktuális feladat, de a legdinamikusabban a 10-14 évesek szókincse növekszik. 5. és 7. osztályban kiemelkedően fontos a szókincs-fejlesztés.</p>
<p><b>Szöveg megértési modellek:</b> adatvezérelt modell (a szójelentések egymáshoz illesztésével alulról felfelé építkeznek), tudattartalom-vezérelt modell (korábbi ismeretek, hiedelmek befolyásolnak), interaktív modell (alulról felfelé és felülről lefelé hat), sémaelméleti modell (múltbeli tapasztalatok, szokásos rendhez igazodó szervezett ismerethalmaz hatása) (Tóth, 2002).</p>	<p>A modellek külön-külön is lehetnek feladatötletek alapjai.</p>
<p><b>Tanári kérdésszintek:</b> ismeretszintű kérdés: csak az ismeretszintű tanulást segíti. Megértésszintű kérdés: a célirányos tanulást segíti, a véletlenszerűt kevésbé. Magasabb rendű kérdés: a célirányos és a véletlenszerű tanuláshoz egyaránt jót tesz (pl. alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés) (Tóth, 2002).</p>	<p>A magasabb rendű kérdéseket a szövegolvasás előtt kell feltenni.</p>

## 4. SZ. MELLÉKLET

### A SZÖVEGÉRTÉSI-SZÖVEGALKOTÁSI KOMPETENCIA ELEMEI MÁS MŰVELTSÉG- ÉS KOMPETENCIATERÜLETEN

#### Matematika

- Az életkornak megfelelő ismeretterjesztő (pl.: tudományos érdekességek, matematikatörténeti érdekességek, tudósok élete, szakmai tevékenysége) szövegek olvasása, ahhoz a kérdések megfogalmazása, a lényeg kiemelése, megfogalmazása szóban, írásban
- Különböző észlelések, tapasztalatok egyre pontosabb, szakszerűbb megfogalmazása szóban és írásban
- Saját gondolatok egyre pontosabb kifejezése, megértetése
- Mások gondolatainak követése, megértése, átfogalmazása
- Az aktuális témához kapcsolódó kérdések megfogalmazása, kimondása
- A nyelv logikai elemeinek (legalább, legfeljebb, és, vagy, „ha...”, „akkor...”, stb.) helyes használata
- A köznyelv és a matematikai nyelv különbözőségeinek megismertetése konkrét feladatokon keresztül
- Szövegben az oksági kapcsolatok felismerése, megfogalmazása
- Vitakultúra, érvelés fejlesztése állítások igazságtartalmának vizsgálatával
- Szöveges feladatok tartalmának értelmezése, elemzése, szükséges adatok és kérdés szétválasztása
- Adott témához kapcsolódó feladatok készítése, problémák, szituációk megfogalmazása szóban, írásban
- Megoldások gondolatmenetének követhető, pontos megfogalmazása szóban, írásban (tömör, világos, áttekinthető és érhető leírás)
- Különböző megoldási alternatívák összevetése során a vitakultúra fejlesztése
- Kérdésekhez válaszok, válaszokhoz kérdések megfogalmazása
- A szövegben található feltételek változtatásának és a megoldások kapcsolatának a vizsgálata
- Tagadás, cáfolás állítások, tételek kapcsán
- Adott matematikai modellekhez feladatok készítése az iskolában tanult tantárgyakhoz kapcsolódóan (pl. fizika, kémia, földrajz, stb.) illetve a gyakorlati életből
- Kiselőadások készítése és megvalósítása választott vagy adott matematikai, matematikatörténeti témá(k)ból
- Mondatszerkezetek, megismert gondolatmenet panelként való értő alkalmazása

- Előzetes elképzelések formába öntése
- Hipotézis megfogalmazása
- A tapasztalatok írásban és szóban történő nyelvileg és tartalmilag helyes megfogalmazása
- Kérdésfeltevés
- Kérdés megértése és összefüggő válasz adása
- Narratív képesség (pl. a feladatok, vizsgálatok, mérések eredményeinek megvitatása, önállóan vagy csoportosan végzett feladatok rövidebb vagy hosszabb bemutatása során)
- Ábrák, folyamatábrák, táblázatok értelmezése
- Ábra, folyamatábra, táblázat összefüggő szöveg
- Tapasztalatok, mérések eredményeinek dokumentálása (pl. leírás vagy jegyzőkönyv készítése, táblázat, sematikus rajz, grafikon készítése)
- Ismeretterjesztő és tudományos szöveg megértése
- Feladatok szövegének megértése, megoldása, válaszadás
- Mondatok, szövegek igazságtartalmának eldöntése tapasztalatok, megfigyelések alapján
- Szimbólumok megértése és alkalmazása
- A szaknyelv használata
- Önművelés, könyvtárhasználat
- Önálló tanulás

### Művészetek

- Elemzési képesség: helyzetelemzés, játékelemzés
- Memóriafejlesztés: verbális memória, zenei memória
- Térérzékelés
- Testérzékelés
- Mozgáskoordináció
- Ritmusérzék
- Időérzék
- Egyensúlyérzék
- Narratív képességek
- - Beszédtechnika
- - Vitakészség
- - Szókincs bővítés
- Dramatikai érzék

- Előadói képesség
- Improvizációs készség
- Fantázia
- Kreativitás
- Asszociációs képesség
- Alkotói képesség
- Ismeretszerzési
- Hagyományismeret
- Befogadó készség
- Kifejezőkészség
- Analizáló képesség
- Differenciáló képesség
- Szintetizáló képesség
- Megfigyelő képesség
- Együttműködési készség
- Önismeret
- Önértékelés
- Önszabályozás
- Ítéloképesség

### *Testnevelés*

- Népi és testnevelési játékok beépítése, a kapcsolódó szövegek reprodukciója. A kommunikációs repertoár fejlesztése
- A verbális utasítások értő végrehajtása, megértése és visszaadása, problémamegoldás
- A szabályjátékok szöveges, mozgásos reprodukciója
- A szakkifejezések tudatos, pontos használata
- Az agyféltekék összhangját elősegítő egyszerű és összetett kar-, láb- és törzsgyakorlatok
- Az élmények megosztásának, feldolgozásának képessége a játék, a versengések, stb. átélésével az érzések megbeszélésével
- A fegyelmezett feladat-végrehajtás a szabályok szövegének értő elsajátításával
- Szabálykövetési játékok
- Konfliktuskezelés egyéni és csoportszinten (párválasztások, versengések, stb.) Feldolgozása verbálisan és tevékenységgel
- A személyes igények megfogalmazása változófeltételek között
- A csoporttársak teljesítményének tiszteletén keresztül az emberi

alkotások, stb. elismerése

- Az erkölcsi, esztétikai és kulturális értékek elsajátítása, játékok, sportgyakorlatok, versenyek megélése és megbeszélése által.
- A pozitív transzfer kihasználása a megfigyelés, ismeretszerzés és -alkalmazás területein. A verbális, a szomatikus, a vizuális, az értelmi, stb. területek összekapcsolásával
- A kockázatvállalás realitásának, kereteinek megélése egyéni, páros, társas gyakorlatokkal és játékokkal. Verbális elemzés
- A bizonytalanság érzésének kezelése, feldolgozása az egyéni teljesítőképességet figyelembe vevő népi, testnevelési és sport játékokkal, azok verbális feldolgozásával is
- A kapcsolatépítés, a testi-verbális kooperáció képességének kialakítása

### *IKT-kompetenciák*

- A megismerési képességek fejlesztése: az ikonikus, szimbolikus következtetésen alapuló jelek, kódolás és dekódolás
- A verbális és nonverbális kommunikáció fejlesztése irodalmi szövegek és hétköznapi kommunikációs helyzetek elemzésével
- Az írott kommunikáció alkalmazásának tudatos fejlesztése, valamint az idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció megismerése
- A kritikai és kreatív olvasási képesség fejlesztése
- Az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és -kifejezés, a vélemények, érvek kifejtése, értelmezése, megvédése képességének fejlesztése
- A számítógépes kultúra iránti attitűdök kialakítása: előítéletek, elvárások, preferenciák, élmények, tapasztalatok
- A számítógép-használattal kapcsolatos szokások kialakítása: az IKT-használata szaktárgyi órán, helye, időtartama, funkciói
- Informatikai alapismeretek: olyan alapfogalmak értelmezése és olvasásuk gyakoroltatása, mint a bájtt, modem, vírus, RAM, CPU, böngésző, memória, e-mail cím, weboldal, képformátum, lemezfajták, szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázis
- Informatikai képességek fejlesztése: információszűrés, rangsorolás, a szükséges/elégséges (túl kevés, túl sok) információ megítélése, információértékelés, ábraolvasás, ábrák, szövegek és képek esztétikus megalkotása, digitális közlés szerkesztése, illetve az ilyen közlések üzenetértékének megítélése
- Az informatikához köthető általános tanulási képességek fejlesztése: informatikai eszközökkel vagy nyomtatott információhordozókkal, az érdekes és/vagy hiteles közötti választás, szakértők megkérdezése, szövegértési feladatok megoldása, grafikonok és ábrák elemzése, adott problémához tájékozódási források megválasztása, szöveg írása diagramhoz, az információ másodközlésével összefüggő jogi és etikai problémák vagy az adatbázisok értelmezése

- Az informatikához köthető komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását. Az internet mint információforrás
- Az ellenőrzés és önellenőrzési képesség fejlesztése, megfelelő standardok alapján.
- Az informatikai képességrendszerben a gondolkodási képességek fejlesztése: ítéletalkotás, vizuális memória, térszemlélet fejlesztése
- Az informatikához köthető differenciálás megvalósítása, pl. elektronikus nyelvtan-helyesírás-szövegalkotás feladatok megoldásával
- A kooperatív tanulási formák kialakítása és/vagy fejlesztése internet segítségével más iskola diákjaival vagy a saját iskolában tanulókkal – közös munkához

### *Szociális és életviteli*

- Élet- és életkorközeli képességfejlesztő, problémacentrikus feladatok az önismeret, a reális önértékelés, önelfogadás és mások elfogadása érdekében irodalmi szövegek és magánéleti helyzetek elemzésével
- Egyéni elképzeléseknek ötleteknek teret adó feladatok a döntési és szervezőképesség, vitakészség, önérvényesítés, alkotókészség
- fejlesztése érdekében a szövegtípusok megismertetésével, alkalmazásával
- A tanult ismeretek gyakorlati alkalmazását segítő feladatok a rugalmasság, alkalmazkodás fejlesztése érdekében
- Az egyéni specifikumnak megfelelő, differenciált órászervezést elősegítő útmutatók, feladatbankok készítése a szociokulturális egyenlőtlenségek leküzdése érdekében
- A tolerancia, empátia, nyitottság fejlesztése érdekében a nyelvi-irodalmi oktatásba integrált korszerű ismereteket tartalmazó, más népek, csoportok szokásait bemutató kommunikációs képességfejlesztő programok létrehozása
- Irodalmi szövegekben ábrázolt és a mindennapi kommunikációs helyzetekben előforduló szerepek (magán és publikus) megítélésének és azok viszonyai felismerésének képessége
- A kritikusság és önkritikusság elősegítése, valamint az önelemzési problémák megoldása érdekében az önreflexiót és önellenőrzést segítő tankönyvek és taneszközök fejlesztése
- A program pótolja a tanulók normaismereti hiányosságait (szerepeknek megfelelő beszédmód, szókincsregiszter stb.)
- Az irodalmi nyelvnek a köznyelvtől – mint az együttműködés eszköztől – való megkülönböztetése

### *Életpálya-építési*

- Irodalmi szövegek és hétköznapi szituációk elemzésével az egyéni adottságoknak, képességeknek megfelelő kommunikációs stratégia

kialakítása, az önismeret fejlesztése

- A témához kapcsolódó legfontosabb szövegtípusok megismertetése: önéletrajz, hirdetés, kísérőlevél, szerződés stb.
- Adatgyűjtés, adatfeldolgozás internetről, médiából: pályák, foglalkozási ágak tartalmának, követelményeinek és a hozzájuk vezető utaknak, lehetőségeknek, alternatíváknak a megismerése
- Szóbeli szövegalkotási gyakorlatok végzése: felvételi beszélgetés, információk szerzése személyesen és telefonon
- Tanulás-módszertani tréningek az élethosszig tartó tanulás megalapozásához: információgyűjtés, -válogatás, gyorsolvasás, hiányos szövegek kiegészítése, adatkeresés stb.
- A magán és publikus szerepek gyakoroltatása
- Közéleti szövegek elemzése a munka világával kapcsolatban: álláskeresés, kezdés, újrakezdés, munkanélküliség, sikerek és kudarcok
- Az anyanyelv és a médiaismeret integrációjával egyéni elképzeléseknek, ötleteknek teret adó kommunikációs alkalmak generálása

#### *Környezeti kompetenciák / környezettudatos viselkedés*

- Az anyanyelv és a médiaismeret integrációjával egyéni elképzeléseknek, ötleteknek teret adó kommunikációs alkalmak generálása a vitakészség és a meggyőzés fejlesztése érdekében
- Irodalmi, ismeretterjesztő és közéleti szövegek elemzése: az élet, az élővilág szeretetével kapcsolatosan
- Irodalmi és közéleti szövegek elemzése: a felelősségérzet fejlesztése érdekében
- A terület szakszókincsének megismerése
- Publicisztikai szövegtípusok olvasása, gyűjtése és alkotása: interjú, riport, portré, hír
- Projekt típusú feladatok végeztetése az együttműködési képesség fejlesztése érdekében

## 5. SZ. MELLÉKLET

### OLVASÁSPSZICHOLÓGIAI MÉRÉSEK

1. táblázat. Az adatkikeresés területén nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
tárgy	4,33	11,93	26,53	62,28	79,13
időtartam	6,86	32,98	39,80	50,89	52,61
időpont	7,94	32,98	49,32	72,24	83,91
<b>átlag</b>	<b>6,38</b>	<b>25,96</b>	<b>38,55</b>	<b>61,80</b>	<b>71,88</b>

2. táblázat. Az események területén nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
markáns	65,70	82,81	82,99	96,80	97,39
előtt	10,47	23,85	43,20	64,41	76,96
után	2,89	10,53	24,15	47,69	61,74
<b>átlag</b>	<b>26,35</b>	<b>39,06</b>	<b>50,11</b>	<b>69,63</b>	<b>78,70</b>

3. táblázat. A fogalmak területén nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
liget	6,14	12,28	18,37	30,25	40,87
halhatatlan	0,00	1,05	6,46	28,47	28,26
emberfeletti	1,44	3,86	11,22	39,86	59,13
szarkofág	5,50	1,05	1,70	13,17	00,00
harmónia	0,72	2,11	4,42	26,33	56,96
<b>átlag</b>	<b>2,67</b>	<b>4,07</b>	<b>8,44</b>	<b>27,62</b>	<b>37,04</b>

4. táblázat. Az összefüggések területén nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
a képzelet szárnyalása	0,72	6,32	11,2 2	18,5 1	23,4 8
a szarkofág kis mérete	3,45	20,0	35,0	67,9	81,7

		0	3	7	4
a munka befejezetlensége	1,44	7,72	11,5 6	21,3 5	21,3 0
<b>átlag</b>	<b>1,81</b>	<b>11,3 5</b>	<b>19,2 7</b>	<b>35,9 4</b>	<b>42,1 7</b>

5. táblázat. A valóságismeret területén nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
uralkodói teendők	2,35	21,7 5	29,7 6	60,3 2	70,2 2
a nép sorsa	3,43	13,6 8	9,35	16,9 0	17,3 9
az alattvaló lehetőségei	5,05	34,3 9	24,1 5	37,0 1	44,7 8
<b>átlag</b>	<b>3,61</b>	<b>23,2 7</b>	<b>21,0 9</b>	<b>38,0 8</b>	<b>44,1 3</b>

6. táblázat. Az operatív-manipulatív területen nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
jelképertelmezés	0,72	6,32	11,22	37,54	43,48
a belső változásmotívuma	3,45	20,00	35,03	26,87	38,04
a célra törekvésmotívuma	1,44	7,72	11,56	31,14	41,30
<b>átlag</b>	<b>1,81</b>	<b>11,35</b>	<b>19,27</b>	<b>31,85</b>	<b>40,94</b>

7. táblázat. Az esztétikai-üzeneti területen nyújtott teljesítmények

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
főhős	1,20	19,65	8,28	16,49	26,23
épület	0,24	19,65	6,69	17,79	31,74
elnevezés	0,00	7,37	3,97	12,22	18,55
<b>átlag</b>	<b>0,48</b>	<b>15,56</b>	<b>6,31</b>	<b>15,50</b>	<b>25,51</b>

8. táblázat. Az egyes megértési területeken nyújtott teljesítmények összegzése

	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
adatok (AD)	6,38	25,9 6	38,5 5	61,8 0	71,8 8
események (ES)	26,3 5	39,0 6	50,1 1	69,6 3	78,7 0
fogalmak (FO)	2,67	4,07	8,44	27,6 2	37,0 4
összefüggések (ÖF)	1,81	11,3 5	19,2 7	35,9 4	42,1 7
valóságismeret (VA)	3,61	23,2 7	21,0 9	38,0 8	44,1 3
operatív terület (OP)	3,19	23,5 1	16,8 4	31,8 5	40,9 4
esztétikai-üzeneti (EÜ)	0,48	15,5 6	6,31	15,5 0	25,5 1

14. táblázat. A megértés struktúrája

Oszt.	AD (%)	ES (%)	ÖF (%)	VA (%)	OP (%)	EÜ (%)
2.	12,8	53,4	3,4	14,9	12,8	2,7
3.	18,7	28,0	8,2	16,8	17,0	11,3
4.	19,0	24,6	9,5	20,9	16,6	9,4
6.	17,4	19,7	10,2	21,5	18,0	13,2
8.	16,3	17,9	9,6	20,1	18,7	17,4

15. táblázat. A megértési teljesítmények évfolyamok szerinti összehasonlítása

2. és 3. osztály

	F	p	t vagy d	p	Szabadságfok
AD	3,842	0,02	0,626	n. sz.	d próba → 420
ES	1,333	0,02	0,430	n. sz.	d próba → 550
FO	1,211	0,10	0,093	n. sz.	d próba → 555
ÖF	9,250	0,02	0,453	n. sz.	d próba → 343
VA	3,500	0,02	0,444	n. sz.	d próba → 432
OP	4,647	0,02	0,531	n. sz.	d próba → 399
EÜ	11,143	0,02	0,445	n. sz.	d próba → 333
ADESÖF	3,036	0,02	0,706	n. sz.	d próba → 450
VAOPEÜ	6,317	0,02	0,657	n. sz.	d próba → 370
ÖSSZESEN	5,431	0,02	0,807	n. sz.	d próba → 383

3. és 4. osztály

	F	p	t vagy d	p	Szabadságfok
AD	1,233	0,10	0,298	n. sz.	d próba → 572
ES	1,385	0,02	0,287	n. sz.	d próba → 564
FO	2,261	0,02	0,254	n. sz.	d próba → 507
ÖF	1,514	0,02	0,249	n. sz.	d próba → 557
VA	1,582	0,02	0,378	n. sz.	d próba → 552
OP	1,165	0,10	0,229	n. sz.	d próba → 574
EÜ	1,205	0,10	0,076	n. sz.	d próba → 573
ADESÖF	1,384	0,02	0,381	n. sz.	d próba → 564
VAOPEÜ	1,244	0,02	0,325	n. sz.	d próba → 571
ÖSSZESEN	1,431	0,02	0,412	n. sz.	d próba → 562

## 4. és 6. osztály

	F	p	t vagy d	p	Szabadságfok
AD	1,438	0,02	0,802	n. sz.	d próba → 545
ES	1,154	= szórások	14,469	0,001	t próba → 564
FO	5,696	0,02	0,951	n. sz.	d próba → 376
ÖF	1,703	0,02	0,740	n. sz.	d próba → 526
VA	1,848	0,02	0,976	n. sz.	d próba → 516
OP	2,089	0,02	0,768	n. sz.	d próba → 499
EÜ	4,103	0,02	0,466	n. sz.	d próba → 409
ADESÖF	1,283	0,02	1,129	n. sz.	d próba → 554
VAOPEÜ	2,496	0,02	0,999	n. sz.	d próba → 474
ÖSSZESEN	1,620	0,02	1,166	n. sz.	d próba → 532

## 6. és 8. osztály

	F	p	t vagy d	p	Szabadságfok
AD	1,500	0,02	0,234	n. sz.	d próba → 504
ES	1,154	= szórások	4,043	0,001	t próba → 509
FO	1,016	= szórások	4,634	0,001	t próba → 509
ÖF	1,016	= szórások	2,683	0,01	t próba → 509
VA	1,278	0,10	0,213	n. sz.	d próba → 509
OP	1,115	= szórások	4,695	0,001	t próba → 509
EÜ	1,613	0,02	0,311	n. sz.	d próba → 457
ADESÖF	1,244	0,10	0,313	n. sz.	d próba → 509
VAOPEÜ	1,311	0,10	0,378	n. sz.	d próba → 482
ÖSSZESEN	1,134	= szórások	6,670	0,001	t próba → 509

*Forrás: Tóth László, 2004*

## FORRÁSOK

1. Nagy József–Józsa Krisztián– Vidákovich Tibor–fazekasné Fenyvesi Margit (2004): <i>Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban</i> . Mozaik Kiadó, Szeged.
2. Adamik Tamás–Aczél Petra–Adamikné Jászó Anna (2004): <i>Retorika</i> . Osiris, Budapest.
3. Adamikné Jászó Anna (2003): Az ismeretközlő művek olvasásáról. <i>TANÍ-TANI</i> , 24-25. AKG Kiadó, Budapest. 78–89.
4. Arató László (2003): <i>Tizenkét Tézis a magyartanításról</i> . Élet és irodalom, 47. évf. 08.
5. Csapó Benő (2003): <i>A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése</i> . Akadémiai Kiadó, Budapest.
6. Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2003): <i>Jelentés a magyar közoktatásról</i> . Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
7. Nagy József (2003): <i>Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései</i> . Iskolakultúra 14.3.
8. Szécsi Gábor(2003): <i>A kommunikatív elme</i> . Áron kiadó, Budapest
9. Nagy József (2003): <i>Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései</i> . Iskolakultúra, 3.
10. Korányi Margit-Papp Ágnes (2003) <i>Lapozgató</i> . FÜPI, Budapest
11. Adamikné Jászó Anna (2002): A szövegértő olvasásról. <i>Magyartanítás</i> , 4. 4–14.
12. Arató László (2002): <i>Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?</i> Könyv és Nevelés, 4.
13. Cs. Czachesz Erzsébet (2002): <i>A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban</i> . Iskolakultúra, 12. 9.
14. Horváth Zsuzsanna (2002): <i>Az anyanyelvi képzés komplexitása</i> . Iskolakultúra, 12.
15. Lénárd Ferenc (2002): <i>Képességek fejlesztése a tanítási órán</i> . Tankönyvkiadó, Budapest.
16. Pléh Csaba - Palotás László - Lőrinc József (2002): <i>Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)</i> . Akadémiai Kiadó, Budapest.
17. Tóth László (2002): <i>Az olvasás pszichológiai alapjai</i> . Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
18. Kerber Zoltán (2002): <i>A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón</i> . Új Pedagógiai Szemle, 8.
19. Nagy József (2002): <i>XXI. század és nevelés</i> . Osiris Kiadó, Budapest.
20. Balázs Géza (2001): <i>Magyar nyelvstratégia</i> . MTA, Budapest,
21. Tolcsvai Nagy Gábor (2001): <i>A magyar nyelv szövegtana</i> . Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
22. Gocsál Ákos (2000): <i>A beszéd időviszonyai különböző életkorú személyeknél</i> . In: <i>Beszédkutatás, 2000</i> (szerk. Gósy Mária). MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 39–54.
23. Huszár Ágnes (2000): <i>A versengési elv a nyelvbotlások létrejöttében</i> .

In: <i>Beszédkutatás, 2000</i> (szerk. Gósy Mária). MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 63–75.
24. Szikszainé Nagy Irma (2000): <i>Szövegértés – szövegelemzés – szövegalkotás</i> . Osiris, Budapest.
25. NAGY JÓZSEF (2000): A KRITIKUS KOGNITÍV KÉSZSÉGEK ÉS KÉPESSÉGEK KRITÉRIUMORIENTÁLT FEJLESZTÉSE. ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 7–8.
26. Szikszainé Nagy Irma (2000): <i>Szövegértés – szövegelemzés – szövegalkotás</i> . Osiris Kiadó, Budapest.
27. Szikszainé Nagy Irma (1999): <i>Leíró magyar szövegtan</i> . Osiris, Budapest.
28. Szikszainé Nagy Irma (1999): <i>Leíró magyar szövegtan</i> . Osiris Kiadó, Budapest.
29. Cs. Czachesz Erzsébet (1998) <i>Olvasás és pedagógia</i> . Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
30. Holló Dorottya – Kontráné Hegybíró Edit – Timár Eszter (1998): <i>A krétától a videóig. Nyelvtanárok kézikönyve</i> . Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
31. Lengyel Zsolt (1998): <i>Az írás. Kezdet, folyamat, végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai</i> . Corvina, Budapest.
32. Adamikné Jászó Anna–Gósy Mária (1997) <i>Hagyomány és újítás az olvasástanításban</i> . Fejlesztő Pedagógia, 1. 24-26.
33. Brehler, Reiner (1997): <i>Beszédtechnika menedzsereknek</i> . Falken Verlag GMBH. Niederhausen, Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.
34. Horváth Zsuzsanna (1997): <i>Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről</i> . 107-201. Monitor vizsgálat 1995. <i>A tanulók tudásának mérése</i> . OKI, Budapest.
35. Horváth Zsuzsanna (1996): <i>A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata</i> . Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 74-91
36. Harris, T. L.; Hodges, R. E. (1995): <i>The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing</i> . International Reading Association, Newark.
37. Atkinson, R. L.; Atkinson, R. C.; Smith, E. E.; D. J. Bem (1994): <i>Pszichológia</i> . Osiris-Századvég, Budapest.
38. Bakos Ferenc (1994): <i>Idegen szavak és kifejezések szótára</i> . Akadémiai Kiadó: Budapest
39. Gósy Mária (1994): <i>A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése iskolásoknak</i> . Nikol GMK, Budapest.
40. Horváth Zsuzsanna (1994): <i>Olvasás, szövegértés</i> . Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 97-109.
41. Horváth Zsuzsanna (1994): <i>Olvasás, szövegértés</i> . Új Pedagógiai Szemle, 7-8.
42. Dálnoki-Fésüs András (1993): <i>Nyelvtanítás – nyelvtanulás. Módszertani</i>

<i>kézikönyv. Relaxa Kft., Budapest.</i>
43. Lengyel Zsolt (1993): <i>Nyelvelsajítási és nyelvtanulási formák.</i> Veszprém.
44. <i>Strukturális magyar nyelvtan</i> (1992) Akadémiai Kiadó: Budapest.
45. Paróczayné Korányi Margit: <i>Helyesírási gyakorlatok</i> (1991) NODUS, Veszprém
46. Petőfi S. János, Békési Imre (1990): <i>Szemiotikai szövegtan.</i> Szegedi Nyomda: Szeged.
47. Bánréti Zoltán-Papp Ágnes (1989) <i>Tanítás és tanulás I_II.</i> OPI, Budapest
48. Papp Ágnes-Paróczayné Korányi Margit (1987): <i>Kommunikációs terepgyakorlatok 7. osztály</i> OPI, Budapest
49. Chomsky, Noam (1985): <i>generatív grammatika.</i> Európa, Budapest.
50. Papp Ágnes-Paróczayné Korányi Margit (1985): <i>Kommunikációs terepgyakorlatok 5-6. osztály</i> OPI, Budapest