

# Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai\*

*Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése*

ZS. SEJTES GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,  
Napközi Otthonos Óvodája*



**Kulcsszavak:** *funkcionális nyelvészeti modell, intenzív szövegértési képességfejlesztés, mérések tartalmi kerete*

## Bevezetés

Az elmúlt húsz év rendszerszintű, hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési vizsgálatok (PIRLS, PISA, országos kompetenciamérések) eredményei a teljesítmény és a háttérváltozók összefüggésrendszerében az iskolai fejlesztést hivatottak szolgálni, fogódzók adnak az oktatáspolitikának a lehetséges irányok kijelöléséhez. A mérések bizonyos tartalmi elemei (az olvasás célként és eszköztudásként kezelése, a szövegértési stratégiafejlesztés fogalmainak megjelenése) valamelyest nyomon követhetők a köznevelés alapdokumentumaiban. A Nemzeti alaptantervben (2012) a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudáshoz és stratégiákhoz is találunk fogódzókat (Zs. Sejtes 2015: 42). A Kerettanterv (2012) 7. évfolyamától azonban a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelveken kívül a tantárgyak többségénél leginkább csak közvetett utalásokat találunk a szövegértési képesség fejlesztési lehetőségeire (Zs. Sejtes 2016). Ezek közvetlen hatása az osztálytermi gyakorlatra nem egyértelmű, további kutatásokat igénylő, vitatott probléma.

Többek között a 2000-es PISA-sokk hatására az akkori Oktatási Minisztérium közép-távú közoktatás-fejlesztési stratégiája, valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) részeként megfogalmazott Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében projektszintű fejlesztések (Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag SuliNova, Educatio Kht. 2005) indultak, melyek a résztvevő intézmények számára tartalmi és módszertani megújulást hoztak. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett megjelent a szövegértés, szövegalkotás tantárgy keretében zajló integrált magyar-

---

\* Köszönöm dr. Molnár Edit Katalinnak, az SZTE Neveléstudományi Intézet adjunktusának és Szűcs Melindának, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatójának az adatok értelmezésében nyújtott segítségét, valamint azt, hogy volt türelmük bevezetni egy bölcészt az SPSS rejtelmeibe.



tanítás, mely a mérések eredményeit figyelembe véve a következő alapelvek mentén zajlott: kommunikáció-központúság, tevékenységcentrikusság, rendszeresség, differenciáltság, kutatószemlélet (Pála 2009). Az eredmények dokumentálására rendszerszintű elő- és utómérések, hatásvizsgálatok nem készültek. A fejlesztő programban résztvevő 361 iskola a projektzárás után, a fenntartási időszak elteltével nem tudta folytatni a munkát. A programcsomagok nem elérhetők, a kidolgozott kerettantervek nem használhatók, a programhoz fejlesztett tankönyvek hiányoznak a választható tankönyvek listájáról.

Jelen munkát az hívta életre, hogy a szövegértési képességmérések lesújtó eredményei intő jelként folyamatosan jelen vannak a pedagógiai köztudatban, azonban az ezeket figyelembe vevő, a mindennapi osztálytermi gyakorlatba építhető rendszerszintű szövegértési képességfejlesztés tartalmának, módszereinek kidolgozása a jelen sürgető feladata.

2006-tól végzett szakértői tevékenységem (180 tanóra és foglalkozás látogatása az óvodától a 12. osztályig) során azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok igyekeznek megfelelni a tantárgyi tartalmak tanítása során a mérések eredményeihez és a HEFOP-fejlesztéshez kötődő, a pedagógus életpályamoddell indikátoraiban is megfogalmazott módszertani elvárásoknak (IKT-eszközhasználat, csoportmunka, projektmódszer alkalmazása). Azonban a mindennapi gyakorlatban csak kevés pedagógus tudja megvalósítani az olyan tantárgyfeletti célokhoz, mint a szövegértési képesség, kötődő adaptív és reflektív tanításra épülő tudatos fejlesztést. Ennek oka, hogy a szakma adós maradt a mérések eredményeit figyelembe vevő, az osztálytermi gyakorlatba beépíthető szövegértési képességfejlesztés tartalmának, módszereinek kidolgozásával, a közvetlen fejlesztő folyamatok eredményeinek mérésével, publikálásával.

### Célkitűzés

Jelen munka célja egy 2013-14-es tanévben végzett, szövegértési képességet fejlesztő taneszközhöz kötődő akciókutatás mérésalapú eredményeinek kritikai nézőpontú bemutatása.

A HEFOP-3.1.3-as projekt kompetenciafejlesztő programcsomagjának fent említett alapelveire, a PISA-mérés (OECD 2000) tartalmi keretére és a de Beaugrande és Dressler (2000) által kidolgozott funkcionális nyelvészeti modellre építve 2009-10-ben született meg a szegedi Maxim Kiadó gondozásában az a kompetenciaalapú tankönyvsorozat (2-8. osztályig) és a hozzá kapcsolódó tanári kézikönyv, amelynek egyik kötetéhez kapcsolódó fejlesztés (Zsigriné 2010) szolgált a kutatás alapjául.

A 13-14 éveseknek készült munkafüzet feladatsorait felhasználva egy 10 órás, szövegértési képességet fejlesztő tematikus egység kidolgozása és megvalósítása után a kismintás (32 fő) vizsgálat célja az volt, hogy az intenzív fejlesztési folyamat hatékonyságát igazolja.

A tematikus egység a következő elméleti és módszertani alapelvekre épült:

- A szöveget nyelvi vagy általában nyelvi jellegű kommunikációs egységként kezeltük. alapelvnek tekintettük, hogy a szöveggel a közlő valamilyen ismeretet közöl az olvasóval, meg kívánja őt győzni valamiről, valamilyen cselekvésre készíti, valamilyen érzelmet fejez ki. A szöveg a kommunikáció nyelvi egysége (Tolcsvai 2003).
- Munkánk során de Beaugrande és Dressler (2000) funkcionális szövegnyelvészeti modellje alapján minden olyan közlést szövegnek tekintünk, amely a szövegszerűség hét ismérvének megfelel. Az első két ismérv a szövegek anyagára irányul (ko-



hézió, koherencia), azaz szövegközpontúnak tekinthető. A többi ismerv a kommunikációra vonatkozik, tehát elsősorban felhasználó-központú (*szándékoltság: elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás*).

- A szövegértés fogalmát az általános információfeldolgozás keretében kezeltük. A fogalom funkcionális megközelítését vettük alapul, mely szerint a szövegértés: az írott szövegek megértése, felhasználása és a rájuk való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben (Vári 2003).
- Arra törekedtünk, hogy a tanulók minél több szöveggel találkozzanak a fejlesztés során. A fejlesztési folyamatban a szövegek választásánál a szövegértési képesség hasznosíthatóságát, a mindennapi életben való alkalmazhatóságot: a tudástranszferet tartottuk fontosnak. Az élményszerző szövegtípushoz tartozó feladatok a „nyugatosokhoz”, ill. a kortárs irodalomhoz kötődtek (8. osztályos irodalmi tananyag).
- A konstruktivista pedagógia (Nahalka 2002) tanulásszemléletére épülő modelljének elemeit, interaktív, adaptív és reflektív tanulási módszereket alkalmaztunk a tevékenykedtetés során.
- A kritikai gondolkodás általános tanulási-tanulásegítési modelljére (Ráhangolódás–Jelentésteremtés–Reflektálás) építettük a fejlesztést (Temple és mtsai 1988).

### A fejlesztés tematikus terve

A tanulási-tanítás egység témája: A szóbeli és írásbeli szövegértési képesség fejlesztése funkcionális nyelvészeti modell gyakorlati alkalmazásával.

A megvalósítás órakerete: az iskola pedagógiai programjában engedélyezett magyar nyelv és irodalom tantárgy + 10%-os óraterve keretében 10 óra.

A tíz óra egységei: 1. óra: előmérés, 2–9. óra: fejlesztés, 10. óra: utómérés

A megvalósítás helyszíne: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Osztály: 8.

A megvalósítás és a mérés ideje: 2013. december – 2014. január



## A tematikus egység tananyagtartalma

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés, szövegalkotás Szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása	Órakeret: 10 óra
<b>Előzetes tudás</b>	<p>Különböző típusú és fajtájú szóbeli és írásbeli szövegek felismerése, megértése, alkotása. A szöveg információinak és gondolatainak az életkor szerint elvárható értelmezése.</p> <p>A tanult olvasási stratégiák adekvát alkalmazása.</p> <p>A tanult szövegalkotási (beszélt, írott) stratégiák adekvát alkalmazása.</p> <p>Az adott évfolyam követelményeinek megfelelő olvasástechnika.</p> <p>Az életkori sajátosságoknak megfelelő világról való háttérismeretek.</p> <p>A szöveghez kötődő címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése.</p> <p>A kommunikáció sikerességét befolyásoló körülmények felismerése.</p>	
<b>A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai</b>	<p>A szövegértési kompetencia (beszélt, írott) fejlesztése úgy, hogy a szóbeli és írásbeli tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. A szövegfeldolgozási stratégiák általános sémáinak alkalmazása különböző típusú (élményszerző, magyarázó, dokumentum) szövegeken.</p>	
<b>Ismeretek/fejlesztési követelmények</b>		<b>Kapcsolódási pontok</b>
<p>a szövegértés, -alkotás mikrokészségeinek felismerése: a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség).</p> <p>Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>az információ érzékelése, felvétele;</li> <li>az információ tárolása;</li> <li>az információval való műveletek végzése;</li> <li>az információ visszakeresése;</li> <li>az információ továbbítása.</li> </ul> <p>A (szóbeli, írásbeli) szövegtípusok hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyok) felismerése, a kódváltás problémája.</p>		<p>Természettudományos tárgyak:</p> <p>a szövegtípusokhoz kapcsolódó magyarázó szövegek témája kapcsán</p> <p>Informatika:</p> <p>szövegalkotás elektronikus eszközökkel (word, PPT...)</p> <p>Vizuális kultúra:</p> <p>a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése, alkotása.</p>



<p>A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>szándékoltság,</li> <li>elfogadhatóság,</li> <li>hírérték,</li> <li>helyzetszerűség.</li> </ul> <p>Szövegértési műveletek végzése</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>információ(k) visszakeresése: <ul style="list-style-type: none"> <li>a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján;</li> <li>a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolata;</li> </ul> </li> <li>a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével irányított tevékenység végrehajtása.</li> <li>összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban: <ul style="list-style-type: none"> <li>következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben;</li> <li>a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) az egész szöveg globális jelentésének létrehozása;</li> <li>a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása.</li> </ul> </li> <li>szövegértelmezés: <ul style="list-style-type: none"> <li>a feladatok a logikai megértése,</li> <li>a szövegben található információk feldolgozása,</li> <li>a szövegre való reflektálás,</li> <li>a szöveg tartalmi vagy formai jegyeinek értékelése,</li> <li>a szöveg mélyebb rétegeinek megértése,</li> <li>a háttértudására (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra) való támaszkodás.</li> </ul> </li> </ul> <p>A nem verbális jelek felismerése, alkalmazása a beszélt szövegekben (vokális jelek, tekintet, mimika, gesztus, testtartás).</p>	
---	--



## Az egység órákra bontása

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak készségszintű ismerete)	Tevékenységek	Megjegyzés
1.	Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása- elő-mérés.	A szövegértési képesség az alkalmazási dimenzióban	írásbeli feladatmegoldás, egyéni munka	A tanulók diagnosztikus mérése történik a fejlesztés megtervezése céljából. Az értékelés %-ban, tanulónként, gondolkodási műveletenként zajlik.
2.	Mitől szöveg a szöveg?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanári utasítás szövegfajtájának fontossága</li> <li>- a kommunikációs cél mérlegelése</li> <li>- a szöveg fogalma</li> <li>- a tartalmi és grammatikai összetartó erők fogalmának használata</li> <li>- szándékolttság</li> <li>- elfogadhatóság</li> <li>- helyzetszerűség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- az írott utasításban megfogalmazott információ megértése, segítségével adott tevékenység végrehajtása</li> <li>- szövegértési feladatok megoldása</li> <li>- fogalomalkotás</li> <li>- érvelés</li> </ul>	A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíció-szerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél, műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük.
3.	A szövegtípusok formai és tartalmi elkülönítésének gyakorlása.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a szövegtípusok fogalma (élményszerző, magyarázó)</li> <li>- a szövegek külső és belső formája</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanári kérdésekre adekvát válaszok adása</li> <li>- szövegalkotás</li> <li>- szövegértési feladatok végzése</li> <li>- tanulói notebookok használata</li> <li>- önellenőrzés</li> </ul>	A tanulói notebookok használatának gyakorlása nemcsak motivál, hanem a számítógép eszköze is a tanulási folyamatnak.
4.	Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a lírai szövegfajták hallás utáni megértésének gyakorlata</li> <li>- a lírai szövegfajták hallás utáni megértését segítő belső formai esz-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rím- és ritmusgyakorlatok („rímfaragás”)</li> <li>- fogalomalkotás az alkalmazási dimenzióban</li> </ul>	A lírai szövegfajták belső formájának tudatosítása segíti a versek hallás utáni megértését.



	belső formája 1. : rím, ritmus.	közök (rím, ritmus, dallam) tudatosítása	<ul style="list-style-type: none"> <li>- értő szövegmondás</li> <li>- értékelés, önértékelés</li> <li>- utánmondás</li> <li>- versmondás</li> <li>- irányított beszélgetés,</li> <li>- utánzógyakorlatok</li> <li>- mozgásos gyakorlatok</li> </ul>	Az elvárás, hogy a gyakorlás során kialakult tanulói készségek az ilyen fajtájú írott szövegek megértéséhez is hozzájáruljanak.
5.	Az élményszerző szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nyelven belüli és nyelven kívüli szövegértést segítő tényezők (légzés, tempó, ritmus, szünet, hangerő, hangsúly, hanglejtés, artikuláció, hangszín, téma, rím, ritmus, dallam, kép)</li> <li>- a képvers fogalma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szerepjáték</li> <li>- páros és egyéni feladatmegoldás</li> <li>- egyéni fogalomalkotás</li> <li>- az értékelési készség fejlesztése</li> <li>- az egyéni szövegértési stratégia lehetséges eszközeinek tudatosítása</li> <li>- hallott és írott szövegek összehasonlítása</li> </ul>	A szerepjáték nemcsak a motivációt segíti, hanem az ellenőrzési, értékelési szempontok tudatosításával a saját stratégia kialakítását is.
6	A magyarázó szöveg-típus formai és tartalmi összefüggései.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a magyarázó szöveg formai sajátosságai: folyamatos szöveg</li> <li>- összetett mondatok</li> <li>- kommunikációs helyzet</li> <li>- előszó</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kiegészítés</li> <li>- folyamatos szöveg olvasása</li> <li>- feladatlap megoldása</li> <li>- önellenőrzés, önértékelés</li> </ul>	Az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése a közvetett célja az órának. A tanár a feladatmegoldást és az ellenőrzést a tanári gépen követi. A differenciált házi feladat a jó képességű gyerekeknek készült.
7.	A magyarázó szövegtípus egy szövegfajtájának, a hírnék a külső és belső	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a hírek alapkérdései (Mikor? Hol? Ki? Mit csinált?)</li> <li>- a hírérték tényezői</li> <li>- sajtóhír megkülönböztetése az in-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szövegek olvasása</li> <li>- kooperatív csoportmunkában való részvétel</li> <li>- szövegalkotás írásban</li> </ul>	A csoportot először 2x16 fős csoportra, majd 4x4 fős csoportra osztjuk. Külön ügyelni kell a szoros



	formai sajátosságai.	<p>ternetes hírtől</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a hírérték, a hírszerkezete, internetes</li> <li>- hírforrás</li> <li>- internetes hír</li> </ul>	- a Word használata	időbeosztásra, mivel a „ke-rekasztal körforgó” kooperatív technika nagy fe-gyelmet kíván.
8.	Az adatközlő (doku-mentum) típusú szö-vegfajták külső és belső formai sajátos-ságainak felfedezte-tése az alkalmazás során.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- folyamatos szöveg</li> <li>- nem folyamatos szöveg</li> <li>- adatok</li> <li>- adatközlő szövegtípus</li> <li>- magyarázó szövegtípus</li> <li>- forma</li> <li>- téma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activity játékban részvétel</li> <li>- feladatlap megoldása</li> <li>- szövegalkotás</li> <li>- definícióalkotás</li> </ul>	Az óra közvetett célja a tu-dástranszfer lehetőségé-nek megteremtése; olyan tudás megszerzése, amely más helyzetekre is átvihe-tő.
9.	A szövegtípusok (él-ménykínáló, magya-rázó, adatközlő) ösz-szehasonlítása gya-korlatok segítségével.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- élménykínáló (folyamatos, össze-függő, érzelmi hatás, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása; szubjektív; no-vellák, mesék, versek...)</li> <li>- magyarázó (tudományos, ismeret-terjesztő, információközlő; objek-tív; érvelés, definíció, utasítás...)</li> <li>- adatközlő (nem folyamatos, tény-közlés, forma; grafikonok, térképek, ábrák ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kérdésközlés</li> <li>- válogatás</li> <li>- újságkivágás</li> </ul>	Újságok és folyóiratok, va-lamint ollók biztosítása a gyerekeknek arra az eset-re, ha nem „készít” valaki házi feladatot.
10.	Komplex ellenőrző feladatsor írasa.	A szövegértés alkalmazási dimen-ziójához kötődő fogalmak a: kohé-zió, koherencia, felhasználhatósága szándékoltság, elfogadhatóság, hír-érték, helyzetszerűség, intertextua-lítás, a szövegek célja → szövegtí-pusok → szövegfajták → a szövegek formája	A feladatok megoldása kü-lönböző szövegértési műve-letek végzését igényli, ezek-hez különböző szövegértési szintek tartoznak.	A formatív méréssel elsőd-leges célunk a fejlesztési folyamat hiányosságainak a feltárása, a tanulók egyé-ni, differenciált fejlesztési feladatainak meghatáro-zása.



## A vizsgálat mérőeszközei, értékelési rendszere

A szövegértési képesség mérése, értékelése az osztálytermi gyakorlatban nem egyszerű folyamat. Ez részben abból adódik, hogy a szövegértés permanensen fejlődő folyamat, amely az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy jelentős fejlettségi szintet (az iskolaérettség egyik feltétele, hogy a gyermek megértse mások beszédét), életünk végéig fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. Ráadásul vannak kritikus periódusai a fejlődésnek, az egyik ilyen a 14. életév, jelen esetben a 8. osztály.

A magyar nyelv és irodalom tanórai fejlesztés, mérés, értékelés nehézsége abban áll, hogy a szövegértési képességfejlesztés folyamatában az anyanyelvtanításra integratív szerep hárul. A fejlesztése tantárgyfőlötti célként jelenik meg a köznevelés alapidokumentumaiban, az adott iskolatípus valamennyi évfolyamának tantárgyának fejlesztenie kell, ugyanakkor a fejlesztés közvetlen tartalmára, módszereire leginkább a magyar nyelv és irodalom tantárgynál találunk fogódzókat.

Mindezeket figyelembe véve a mérés alapjául választottunk élménykínáló, magyarázó, és dokumentumtípusú szöveget is.

A szövegértési képesség értékelési módjai közül jelen esetben a műveletek szintjét vizsgáló tesztek vettük alapul, amelyek a képességet mérik elsősorban, és nem a tantárgyi tudást. Két feladatsorral dolgoztunk az akciókutatás során.

Az előmérés egy élménykínáló (Guillaume Apollinaire *La tour Eiffel* című képverse) és egy magyarázó (a képvers fogalmának meghatározása) szövegtípust tartalmazott. Az utómérésnél egy magyarázó (ismertető az *Avatar* című filmről) és egy dokumentumtípusú (az *Avatar* című filmre szóló mozijegy) szöveggel kellett dolgozni a tanulóknak. A szövegek célja alapján különítettük el a szövegtípusokat (élményszerző, magyarázó, dokumentumtípusú). A méréseknel témájukban hasonló, de céljukat tekintve eltérő szövegeket választottunk. Változatos szövegfajták alkalmazására és a szövegek formai elkülönítése törekedtünk (Vári 2003). A szövegek választásnál figyelembe vettük még a tanulók érdeklődését, életkori sajátosságait, előismereteit.

Az adott csoport integrált magyartanítási programban vett részt kompetenciaalapú szövegértés, szövegalkotás tárgyat tanult a HEFOP-3.1.3-as fejlesztés alapján, amely program az eddig döntően kronologikusan szervezett irodalomoktatás és leíró nyelvtan tanítása helyett az integrált nyelvi–irodalmi–kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló magyartanítást állítja a középpontba. Ennek témánk szempontjából fontos alap-eleme a nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztése, a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok szerkezeti és jelentés-tani jellemzőinek felfedeztetésével.

A mérőeszközök a PISA-mérések tartalmi keretét követve a *szövegértés szintjeinek* (információ[k] visszakeresése, összefüggések, kapcsolatok felismerése, lehetséges szövegértelmezések, szövegek összehasonlítása) megfelelő feladatokat tartalmaztak. A feladatok típusainál a válaszok meghatározottsága alapján: zárt és nyílt; a válaszok megadása alapján: feleletválasztó és feleletalkotó feladatokat váltakoztattunk.

Az előmérés 1. zárt végű feladatának művelete az információ-visszakeresés (az információ érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján). A tanulóknak azt is fel kellett ismerni, hogy az A) vagy a B) szövegben találják meg a választ. A 2–6. nyílt és zárt végű feladatok művelete a kapcsolatok, összefüggések felismerése. A tanulóknak következtetéseket kellett levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen voltak a B)



szövegben. A folyamat során létre kellett hozniuk egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentését. A 7–10. feladat az értelmezés műveletére irányult. A szövegben található információk feldolgozása mellett a tanulóknak reflektálniuk kellett a szövegre, értelmezniük kellett a szövegek tartalmi és formai jegyeit. Az említettekén túl a 9–10. feladatok eredményes megoldásához szükség volt a szövegek mélyebb rétegeinek megértésére, bizonyos háttértudásra, mivel a szövegalkotási feladatok megoldásához a megszerzett információk és tapasztalatok alkalmazására volt szükség.

A utómérés azonos témájú (*Avatar*) szövegei (filmismertető, mozijegy) dokumentum-típusúak voltak, formájukat tekintve folyamatos és nem folyamatos, valamint kevert szövegfajtákat tartalmaztak. Az 1–2. feladat műveletei az információ-visszakeresés szintjéhez tartoztak, hasonlóan az előző méréshez a cél az információ érzékelése, felvétele, tárolása, az információ visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján. A 3. feladat megoldása az előmérésnél összetettebb műveletet igényelt a kapcsolatok, összefüggések felismerése szinten. A folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása mellett a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt is létre kellett hozni a tanulóknak. A 4–8. feladat gondolkodási művelete az értelmezés mondat-, szövegalkotással. A feladatok logikai megértése, a szövegekben található információk feldolgozása, a szövegek tartalmi és formai jegyeinek értékelése, a mélyebb rétegek megértése mellett a megoldáshoz szükség volt a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése és értelmezésére. A 9–10. feladat művelete a szövegek összehasonlítása volt. A feladatmegoldások során a különböző fajtájú szövegek felismerése, céljaik megfogalmazása, az azonosságok és különbségek megállapítása, általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával volt a cél.

A fejlesztési folyamatban és a mérésnél is figyelembe vettem az életkorra jellemző sajátosságokat, különösen a gondolkodási formák fejlődését. Megtartottuk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek tanítása során az információ-visszakeresésétől haladtunk a szövegek összehasonlítása felé.

### **A mérések eredményei, az azokból levonható következtetések a fejlesztésre vonatkozóan**

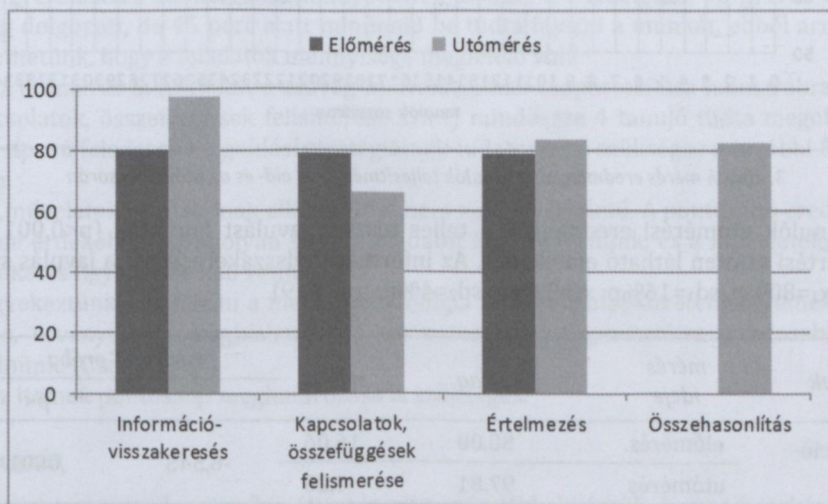
Az eredmények szemléltetésére kizárólag az átlagok és a szórások összehasonlítása (1. ábra) nem alkalmas, ugyanis ebből mindösszesen annyit állapíthatunk meg, hogy a tanulók hasonló szélsőértékekkel, hasonló átlaggal és némileg különböző szórással teljesítették a feladatokat. Mivel a fejlesztés lényegi kérdése az volt, hogy a tanulók mely képességterületen teljesítenek kiemelkedően, vagy épp hol maradnak el, így a valós információkat a részképességekben mutatott eredmények nyújtják. Ezek segítségével azonosíthatók azok a pontok, ahol az adott tanuló egyéni fejlesztésre szorul. Örömteli információ az is, hogy a tanulók teljesítménye összességében stabil.



	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
előmérés	32	61	96	81	8,6
utómérés	32	59	98	82	13,1
utómérés (+ összehasonlítás)	32	60	96	81	8,5

1. ábra A mérés eredményei: átlagok és szórás

A fejlesztés legszembetűnőbb eredménye az információ-visszakeresés műveleténél látható, az emelkedés ~ 17 %, az utómérésben az átlag ~ 98 %, 90 % alatti teljesítmény nem volt (2. ábra). A további fejlesztés célja a szinten tartás.



2. ábra A mérés eredményei: műveletek

Az értelmezés eredménye az utómérésen ~ 4,5 %-kal, ~ 84 %-ra emelkedett. Az eredmény jónak mondható, azonban két tanuló egyéni fejlesztésre szorul e téren. Három tanuló teljesítménye is csak közepesnek mondható. A differenciált munkaforma alkalmazása lehet a további tanórai fejlesztés útja.

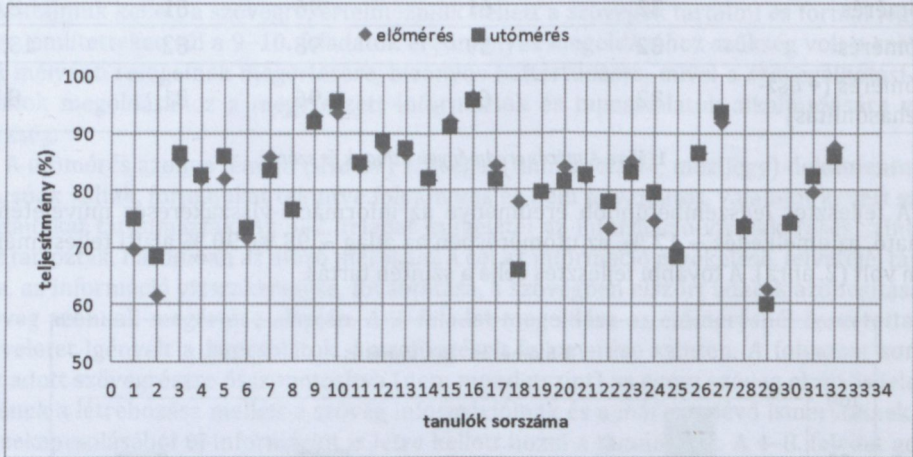
A legmagasabb szintű művelet, a szövegek összehasonlításának eredménye a legalacsonyabb az utómérésben: az osztályátlag ~ 82 %. Ez összességében jónak mondható. 13 tanuló 100 %-os eredményt ért el, azonban 9 tanuló ilyen irányú fejlesztése szükséges.

Öt tanuló átlagon felüli teljesítménye (3. ábra) azt mutatja, hogy további tehetséggondozó tevékenységre is szükség van az osztályban.

A gyerekek összteljesítménye jónak tűnik (~ 80 %), de a fejlesztés ellenére négy tanuló jóval az átlag alatt teljesített (3. ábra). Ennek okát abban látom, hogy a gondolkodási műveletek eredményeinek figyelembe vételével alakított egyéni munka kevés volt a fejlesztő programban. A leggyengébb (61%) és a legjobb (96%) eredmény között 35% a különbség, amit nagy terjedelemnek tekintek. A felzárkóztató tevékenységre 4 gyerek esetében nagyobb hangsúlyt kell fektetni. 5 gyerek 90 % fölött teljesített, ezért a fejlesztést



igen körültekintően kell megtervezni. A differenciált csoportmunkában végzett fejlesztés lehet a tanóra szervezésének az alapja.



3. ábra A mérés eredményei: a tanulók teljesítménye az elő- és az utómérés során

A tanulók utómérési eredményei a teljes teszten javulást mutattak ( $p < 0,001$ ). Két szövegértési szinten látható emelkedés. Az információ-visszakeresésnél a javulás szignifikáns ( $x_1 = 80\%$ ,  $sd_1 = 16\%$ ;  $x_2 = 97\%$ ,  $sd_2 = 4\%$ ;  $p = 0,019$ ).

műveletek	mérés ideje	átlag	szórás	páros T próba	
				t	p<
információ-keresés	előmérés	80,00	16,06	-6,545	,0001
	utómérés	97,81	4,20		
kapcsolatok, összefüggések	előmérés	79,38	14,73	1,854	n.s.
	utómérés	66,25	39,49		
értelmezés	előmérés	79,25	10,05	-1,553	n.s.
	utómérés	83,72	13,04		
teljes teszt	előmérés	81,14	8,60	-1,024	n.s.
	utómérés	82,59	13,19		

4. ábra A mérés eredményei: a tanulók teljesítménye az elő- és az utómérés során

Az értelmezésnél a csekély növekedés (5%p) azt jelzi, hogy hosszabb idejű fejlesztési folyamat szükséges a teljesítménynövekedéshez. Az utómérés tanulsága szerint ( $x_2 = 82$ ,  $sd_2 = 13$ ) a csoport heterogén, a tehetségdönzés és a felzárkóztatás egyaránt szükséges, melyre a munkafüzet feladatsorai kiválóan alkalmasak, mivel a tanári útmutató jelöli, hogy az adott szöveghez tartozó feladatok melyik szövegértési szint fejlesztését célozzák.



## A mérőlapokra vonatkozó tanulságok a méréseredmények alapján

Az előmérés eredményei igazolják azt a feltételezést, mely szerint az információ-visszakeresés könnyebb művelet a gyerekek számára a kapcsolatok, összefüggések felismerésénél. Ezért egyetlen feladatot készítettem (1.) az információ-visszakeresés mérésére, de ez nem elégséges, mivel az 1. a) feladat nem volt egyértelmű a gyerekek többségének, így az eredmények csak hozzávetőlegesek lehetnek. A kapcsolatok összefüggések feladatrésztúlsúlya sem billentette a nehézségi sorrendet, azonban az aránytalan feladatszámok miatt (1., 5., 4.) nem meghatározható, hogy a ~79% alacsonyabb átlag az ide tartozó feladatok nagy számában (2–6.), vagy a nehézségi fokában keresendő.

A mérések 7-10. feladatainak gondolkodási művelete ugyan az értelmezés, de a szövegalkotás is markánsan megjelenik. Nem lehet látni az éles határvonalat a két mentális folyamat között.

A gyerekek az utómérésnél könnyebbnek találták a feladatokat, 18 gyerek 35 és 40 percig dolgozott, de 45 perc alatt mindenki be tudta fejezni a munkát, ebből arra következtethetünk, hogy a feladatok mennyisége megfelelő volt.

Az utómérés 3. feladatát a szöveg információinak csoportosítása halmazábra alapján (kapcsolatok, összefüggések felismerése szint) mindössze 4 tanuló tudta megoldani. Az ilyen típusú feladatok megoldási stratégiáinak tudatosítása szükséges a további fejlesztés során.

A műveletek feladatainak elkülönítése nem volt egyértelmű. A pontosabb eredmények elérése érdekében ugyanolyan számú feladatot kell terveznünk, és a műveleteken belüli szinteket is figyelembe kell vennünk.

Igyekeztünk megfelelni a mérésmetodológia általános alapkövetelményeinek (objektivitás, érvényesség, megbízhatóság), de a tesztek jóságmutatóira gondosabban kell ügyelnünk. (Csapó 1997).

Az itemek pontosabb meghatározása is szükséges.

## Összegzés

Jelen tanulmány szakmai reflexióként azzal a szándékkal készült, hogy a hazai és nemzetközi szövegértési képességmérések, a Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag (HEFOP-3.1.3) tartalmi keretei, valamint funkcionális szövegnyelvészeti elemek mentén strukturált fejlesztési folyamat eredményeit mérve a fejlesztés további lehetséges irányához fogódzókat nyújtson.

A szövegértési szintekhez kapcsolódó eredmények információt szolgáltatottak a fejlesztés hatékonyságáról, a kipróbálás tanulságai segítettek a további egyéni fejlesztési irányok kijelölésében, valamint a feladatsorok összeállításának problémás területeire is ráirányították a figyelmet.

A méréssel igazolni tudtam a taneszköz felhasználásával támogatott fejlesztés hatékonyságát.

A taneszközhöz kidolgozott ellenőrző feladatsorok támogató eszközei a fejlesztésnek, az objektív, érvényes, megbízható méréshez a fentiekben jelzett átdolgozásuk szükséges.

Az akciókutatás azt a kettős célt is szolgálta, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő elméleti tudás elemeit (a mérések, már meglévő fejlesztések tartalmi keretei) integráljuk a gyakorlatba, az osztálytermi fejlesztő tevékenységbe, és a gyakorlat igényeit (a fejlesztési folyamatot támogató segédanyag szükségessége) figyelembe vegyük az elméleti kutatásokban.



A munka tanulságai segíthetik a felső tagozaton tanító magyartanárok szövegértési képességfejlesztő tevékenységét az osztálytermi gyakorlatban.

Jelen tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézete, Neveléstudományi Doktori Iskolája és az MTA SZAB Neveléstudományi és Pszichológiai Szakbizottsága által szervezett „XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia - PÉK 2016” című tudományos konferenciára készült. Az előadás 2016. április 21-én hangzott el a Szegedi Akadémiai Bizottság székházában.

#### IRODALOM

- Csapó Benő 1997: A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei. In: Pócze Gábor (szerk.) *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. Budapest: OKI. 97–111.
- Csíkos Csaba 2007: *METAKOGNÍCIÓ-A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang U. 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Nahalka István 2002: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pála Károly 2009: Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon [http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia - 2016.04.09.]
- Temple, Charles-Steele – Kurtis, Jeannie-Meredith 1988: *Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat? A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt*. II. és VIII. tankönyv, kézirat.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Szövegten. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai. 149–174.
- Vári Péter (szerk.) 2003: *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016: Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán, Tanulás és fejlődés, IV. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia tanulmányai, International Research Institute, Komarno, 101–109., [http://www.irisro.org/pedagogia2016konfketet/index.html - 2016.04.01.]
- Zs. Sejtes Györgyi 2015: Olvasni nehéz! (Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben). *Módszertani Közlemények* 55, 2. 31–46.
- Zsigriné Sejtes Györgyi 2010: Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály Szövegértés. Szeged: Maxim.

### *Lessons from a development process of reading comprehension skills*

The results of the national and international reading comprehension surveys of the past twenty years regarding efficiency and background variables are meant to serve development at schools giving feedback to teachers and thus working out the contents and methods of a system wide development of reading comprehension skills adaptable to classroom practice is an urgent task of today. The aim of this paper is to critically assess the measure-based results of an action research on a teaching tool, made in 2007, to develop reading comprehension skills with 20 series of reading tasks.

Reusing the exercises of the workbook for seventh grade students, designed and finalized a 10-hour long thematic unit for developing reading comprehension. The goal of the small sample survey with 32 participants was to verify the effectiveness of the intensive development process based on the content framework of the PISA survey (OECD, 2000) and the functional linguistic model of de Beaugrande and Dressler (2000).



The results measuring the levels of reading comprehension provided information about the effectiveness of the development, the outcomes have helped in setting new directions for personal development targets and pinpointed the problematic issues in compiling the series of exercises.