

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки і психології

Пояснювальна записка
до дипломної роботи спеціаліста

на тему: Вимірювання рівня грамотності в початкових класах

Виконала: студентка V-го курсу,
напряму підготовки (спеціальності)
0101 Педагогічна освіта
7.01010201 Початкова освіта
Неце А. Й.

Керівник: Гуттерер Є. В.
Рецензент:

Берегово – 2016 р.

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Necze Andrea

A szövegértési kompetenciák mérése az alsó osztályokban

Diplomadolgozat

Témavezető:
Hutterer Éva

Beregszász – 2016

Tartalom

Bevezetés.....	5
I. A kompetencia jelentősége az oktatásba.....	11
I.1. Az anyanyelvi kompetencia.....	15
II. A szövegértés, értő olvasás pedagógiai vonatkozása.....	20
II. 1. A szövegértés jelentősége az oktatás szempontjából.....	23
II. 2. A szövegértés szintjei.....	26
II. 3. A szövegértési készség fejlesztése az alsó osztályokban.....	29
III. Szövegértési képesség felmérése. Vizsgálati módszerek.....	34
III.1. A felmérésben részt vevő intézmény bemutatása.....	38
III. 2. A felmérésben részt vevő osztályok bemutatása.....	40
III. 3. A felmérésben alkalmazott mérőlap.....	41
III. 4. A mérésben alkalmazott szöveg.....	44
IV. Szövegértés felmérésének eredménye.....	46
IV. 1. A felmérés eredménye a 3. osztályban.....	46
IV. 2. A felmérés eredménye a 4. osztályban.....	51
IV. 3. A felmérés eredménye az 5. osztályban	58
IV. 4. Következtetés levonása.....	64
Összegzés.....	67
A felhasznált irodalom jegyzéke.....	68
Rezümé (ukrán nyelven).....	71
Melléklet.....	72

З М І С Т

Вступ.....	5
I. Значення компетенції в навчанні.....	11
I.1. Компетенція рідної мови.....	15
II. Розуміння прочитаного тексту.....	20
II.1. Педагогічна необхідність розуміння прочитаного тексту.....	23
II.2. Рівні розуміння.....	26
II.3. Навички розвитку грамотності в початкових класах.....	29
III. Оцінювання розуміння тексту. Метод дослідження.....	34
III.1. Ознайомлення з навчальним закладом.....	38
III.2. Представлення класів, що брали участь у дослідженні.....	40
III.3. Огляд результатів дослідження.....	41
III.4. Застосування аналізу тексту.....	44
IV. Результати розуміння тексту.....	46
IV.1. Результати перевірки у 3 класі.....	46
IV.2. Результати перевірки у 4 класі.....	51
IV.3. Результати перевірки у 5 класі.....	58
IV.4. Висновки.....	64
Підсумкова частина.....	67
Список використаної літератури.....	68
Резюме (українською мовою).....	71
Додаток.....	72

Bevezetés

*„ Jelek ti, világ jelei,
ki tud titeket érteni,
egy ágacskát megfejteni?
Elvetjük a magot a földbe:
ki sejtí, hogy lesz szár belőle?
Jelek ti, világ jelei,
biztosan bánunk veletek,
de nem bírunk megérteni. ”*

/Weöres Sándor: Rongyszőnyeg 153/

Az olvasás az emberi tanulás legfontosabb eszköze, az információszerzés máig leghatékonyabb formája. Ezért alsós pedagógusként nagy feladat számunkra az értő olvasás fejlesztése, ugyanis a későbbi önálló tanulás és információ szerzés erre épül, erre alapozódik. A szövegértés mérésével egyszerűen föl lehet térképezni azokat a hiányosságokat, melyek a későbbiekben pótlásra szorulnak. A megfelelően fölített kérdések pedig ráirányítják a tanuló figyelmét a szöveg lényeges, kiemelt részeire. Diplomadolgozatom témájául ezért a szövegértési kompetenciákat, azok mérési és fejlesztési lehetőségeinek vizsgálatát választottam.

Napjaink iskolájában az ismeretek, információk megszerzése mellett döntő fontossággal bír a különböző alapképességek, úgynevezett kompetenciák fejlesztése is. Ezek mindegyike újabb információk megszerzésére és felhasználására teszik képessé a tanulókat. A szövegértés, az önálló tanulás, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése mind olyan kompetenciák, amelyek nem nélkülözhetők a használható tudáshoz. Színvonal a tanulás egészére kihat, bizonyos szempontból pedig azonos a tanulási képességgel. Szövegértés közben az előzetes tudás és az újonnan szerzett információk közötti összefüggéseket tárjuk fel.

Célom ezért az volt, hogy a legújabb szakirodalmak felhasználásával megismerjem és feldolgozzam az anyanyelvi kompetenciákkal, ezen belül a szövegértéssel kapcsolatos legújabb ismereteket, a szövegértés mérésére kidolgozott eljárásokat, majd azokat a gyakorlatban is kipróbáljam, hogy pedagógusi munkámat ezáltal is hatékonyabbá tehessem. Ennek érdekében felmérést végeztem az Ungvári 10. Számú Dayka Gábor Magyar Tannyalvú Középiskola 3., 4. és 5. osztályában. Az 5. osztályt azért vontam be a vizsgálatba, mert ők már az elmúlt tanévben is végeztek szövegértési szintfelmérőt, és

szerettem volna összehasonlítani az elmúlt évi és az idei eredményeket.

Munkám több részből épül fel. Az első részben a kompetencia fogalmát, fejlesztési lehetőségeit ismertetem, különböző szakírók munkái alapján. E divatos, és manapság nagyon is elterjedt kifejezés a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Konkrétan kitérek arra is, hogy milyen jelentősége és szerepe van a kompetenciának a XXI. század oktatásában.

A második fejezetben a szövegértés, értő olvasás pedagógiai vonatkozásairól írok. Ismertetem a szövegértés szintjeit, majd a fejezet zárásaként megvizsgálom hogyan, mi módon lehet fejleszteni a szövegértési készséget az alsó osztályosok esetében. Ha a gyermek képtelen emlékezni fontos részletekre, vagy nem tudja aktiválni a korábban tárolt ismeretet, az aktuálisan elhangzottakhoz, akkor nem lesz képes megfelelő szövegértési teljesítményre. Ez mind akadálya a tökéletes szövegértésnek.

A harmadik fejezetben kitérek a legismertebb szövegértési képességet felmérő vizsgálati módszerekre, majd bemutatom az intézményt és az osztályokat, ahol a mérést végeztem. Ezt követően kerül sor az eredmények számbavételére, a következtetések megfogalmazására. A felmérésben alkalmazott mérőlap és a hozzá tartozó javítókulcs a dolgozat mellékletben tekinthető meg.

A témával foglalkozó szakirodalom áttekintése

A szövegértést, valamint konkrétan a szövegértési képességet több ismert nyelvész, szakíró is vizsgálta már. Diplomadolgozatom megírásában nagy segítségemre volt Kernya Róza szerkesztésében megjelent kiadvány, mely az anyanyelvi nevelés módszereit tárgyalja. A szövegértő olvasás fejlesztését bemutató részt a téma ismert szakértője, Adamikné Jászó Anna írta. Megfogalmazása szerint az olvasás olyan készségszintű tevékenység, melynek lényege az olvasott szöveg megértése [Adamikné. 2008. 81.o.]. A szakíró ebben a fejezetben konkrétan a szövegértés fejlesztésével

foglalkozik. Sematikusan, részekre bontja a megértés folyamatát. Emellett egy modellt állít föl, ugyanis a megértés összetevőit és folyamatát kívánja szemléltetni, melynek három fő fázisa van: a megértés egysége, a megértés fokozatai, kérdezési módok. A fejezet e három témakörre épül.

Adamikné Jászó Anna a szövegértéssel kapcsolatosan az Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig című módszertani kiadványban is ír. A szövegértő olvasás fejlesztésének módszereit különböző szintekre bontja és úgy értelmezi. Elsőként a szövegértési készség fejlesztését vizsgálja, majd szövegegységek megértésének tanítását. Külön kitér a szövegértés szavak, illetve mondatok szintjén való fejlesztési lehetőségeire [Adamikné. 2002. 123.o.].

A szavak és mondatok megértésén túl kitér a szövegegész megértésének tanítására is. Ezt részekre tagolva elemzi:

- a szövegrészek megértésének tanítása,
- a bekezdések megértésének tanítása,
- a szövegegész megértésének tanítása.

A szövegértésnek különböző fokozatait különíti el:

- a szó szerinti olvasás
- az értelmező olvasás
- a rejtett gondolatok felfedezése
- a bíráló (kritikai) olvasás
- az alkotó (kreatív) olvasás

A szakíró hangsúlyozza a kérdés tanítását. A kérdéseket különböző típusokra bontja. A tanulókat meg kell tanítanunk kérdéseket feltenni saját maguknak a szöveggel kapcsolatosan [Adamikné. 2002. 136.o.].

Cs. Czachesz Erzsébet tanulmánya szintén az olvasás megértésről és annak tanításáról szól. E tanulmány az Iskolakultúra folyóiratban jelent meg. Leginkább a fejlesztési lehetőségekből mutat be néhány eljárást, amelyek a nemzetközi pedagógiai indíttatású olvasáskutatás eredményei szerint hatékonyak bizonyultak. Álláspontja szerint a közeljövő egyik fontos feladata az új szemléletű olvasáspedagógia koncepciójának kidolgozása, illetve az azt megalapozó empirikus kutatások kezdeményezése és elvégzése.

A szövegértést az olvasási készség és a megfelelő olvasás szemszögéből világítja meg. A megfelelő színvonalú olvasási képesség nem csupán az írásbeliség alapja,

hanem egyben eszköztudás is [Cs. Czachesz. 1999. 3.o.]. Röviden feltérképezi az olvasásmegértés helyzetét a magyar tanulók esetében, egészen az 1970-es évek felmérési adataiig nyúl vissza. A szókincs szerepére is kitér az olvasás megértése szemszögéből. Ugyanis e két fogalom, a szövegértés és a szókincs, kölcsönösen összefüggő kapcsolatban állnak egymással. Ezt követően megvizsgálja, hogy az olvasó milyen folyamatok segítségével következteti ki a szövegből az ismeretlen szavak jelentését. Bemutatja Chomsky munkásságát a szöveg strukturális elemzése terén, valamint ismerteti néhány nagyobb generatív nyelvész munkásságát is. Az értő olvasás a tanuláshoz az egyik legfontosabb előfeltétele, ugyanakkor eszköze is [Cs. Czachesz. 1999. 10.o.]. Szerinte az olvasáspedagógiában egy óriási hangsúlyváltásra lenne szükség, mivel eddig a dekódolás megtanítása jelentette az olvasástanítást. Ezt a szemléletet föl kellene váltani, mert nem megfelelő feltétel az olvasási és szövegértési képesség kialakulásához. Véleménye szerint fejleszteni kell a tanulók szókincsét, valamint alkalmazni kell szövegeken végzett problémamegoldó és következtető műveleteket is. Az olvasásmegértés folyamatos fejlesztése mindegyik tantárgy vagy műveltségi terület keretében kívánatos, de az anyanyelvi tárgyak esetében feltétlenül szükséges.

Hasznos információkat közöl Törteli Telek Márta A szövegértés fejlesztése és mérése c. tanulmánya. Az olvasási folyamat és a szövegértés két fő részből áll: dekódolásból és megértésből. Részletesen kifejti az értő olvasás feltételeit is, megállapítását több alkalommal alátámasztja Adamikné Jászó Anna véleményével. Az értő olvasást különböző szintekre tagolja. Ezek közül a kreatív olvasást tartja a legmagasabb szintnek. A szövegértés kérdéseivel kapcsolatosan ismerteti a zárt feladattípus sajátosságát. Leszögezi, hogy a bloomi rendszerezés szerint az analízist, szintézist és értékelést igénylő kérdések jelentenek nagyobb kognitív kihívást a tanulók számára [Törteli Telek. 2015.]. Bemutat néhány fontos drámajátékot is, melyek szintén segítik a szövegértés feldolgozását. Pedagógusként legfontosabb feladatunk az olvasói válasz gondozása. Az olvasott szöveg egy kreatív összjáték kiindulópontja kell legyen. A pedagógus arra törekszik, hogy tanítványaiban a személyes élmények asszociációs sorát elindítsa, és így a mű által felfedezzék önmagukat.

A Kóródi Bence szerkesztésében megjelent módszertani útmutató szintén nagyon hasznos ismereteket adott számomra. Többek között részletesen beszél a szövegértés fejlesztéséről. Külön osztályokra bontva is leírja azt. Bemutatja az általa fontosnak

tartott szövegértési szinteket is.

A Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarstanári Tagozata évi négy alkalommal jelenteti meg folyóiratát, az Anyanyelv-pedagógiát. Számtalan cikk és tanulmány jelent meg különböző számaiban a szövegértéssel kapcsolatosan. Itt olvasható Tóth Beatrix egyik munkája, mely szövegértést fejlesztő gyakorlatokat mutat be. A bevezetőben a szerző az alsó tagozatos szövegértés-fejlesztés eredményeit és problémáit tekinti át a nemzetközi és a hazai vizsgálatok tükrében. Ezt követően összegzi az olvasás és a szövegértés fogalmának változásából adódó elméleti tanulságokat, majd röviden kitér az olvasási stratégiákkal kapcsolatos kutatások eredményeinek az ismertetésére. Az elméleti bevezető a cikkben közölt szövegértési gyakorlatok összeállításakor figyelembe vett szempontok kifejtésével folytatódik, és a gyakorlatok lehetséges hasznának, a kipróbálás tapasztalatainak bemutatásával zárul. Az írás nagyobbik, gyakorlati részét különböző nyelvi szintű és komplexitású, fokozatosan nehezedő, jórészt kooperatív tanulási formákra épülő szövegértési gyakorlatok alkotják.

Ezen folyóirat egyik számában olvasható N. Császi Ildikó Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez című munkája. A tanulmány olyan gyakorlatsorokat mutat be, amelyek különböző részképességek fejlesztésével foglalkoznak. Mindegyik egy-egy kiemelendő fejlesztési területet céloz meg. Beszél a kulcskompetenciákról is. Véleménye szerint az anyanyelvi kompetencia fogalma az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet jelenti. Az alapkészségek, a képességek kifejlődése, amelyek a kompetenciákat megalapozzák, többéves folyamat eredménye. Az anyanyelvi kompetenciák erősítésekor nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az elektronikus világháló használatának elterjedésekor egy újfajta olvasási mód jelent meg, amely eltörli a szövegek világos határait, és felszámolja lineáris jellegüket [N. Császi. 2009.].

Gósy Mária A szövegértő olvasás című tanulmánya szintén a fent említett folyóirat hasábjain olvasható. A tanulmány a bevezetőt követve négy nagyobb részre tagolódik. Elsőként kifejti az olvasás folyamatát. Ezt követően a hallott és az írott nyelv összefüggéseit vizsgálja. Részletesen ír az olvasott szöveg értéséről, valamint pedagógiai vonatkozásairól is. Kitér a szövegértési zavarokra és azok következményeire: sérülhet a gyermek beszédprodukciója, sérülhet a kognitív szint, megnőhet az olvasásértési nehézségek, tanulási problémák, pszichés sérülések lehetősége.

Ha a gyermek a szövegösszefüggéseket nem képes felismerni hallás alapján, akkor kevés az esélye, hogy az olvasott szövegben ezt meg tudja tenni. Az elhangzó beszéd megértése meghatározza az olvasottak megértését [Gósy. 2002.].

I. A kompetencia jelentősége az oktatásban

A XXI. század oktatásában óriási szerepet kapott, és tölt be a kompetencia fogalma. Mondhatni divatszóvá és divatjelenséggé lett az utóbbi egy évtizedben. Ahhoz, hogy megértsük fontosságát és szükségességét, tisztáznunk és tudnunk kell a fogalom jelentését, illetve háttérét. A pedagógiában e fogalom készségek és képességek együttesét jelenti, melyek segítségével valaki problémamegoldásra képes egy adott területen. Számtalan szakíró más és más megközelítés szerint állapítja meg a definícióját. Mindemellett a köztudatban egyéb jelentéssel is bír, ugyanis jelentheti továbbá az illetőnek azt a hajlandóságát, hogy a problémamegoldásra való képességét alkalmazza és kivitelezze. E fogalom tág jelentésének köszönhetően magába foglalja az illető tudását, tapasztalatait éppúgy, mint személyes adottságait. Képesség lehet minden olyan tudásfajta, amely valamilyen aktivitást lehetővé tesz birtoklója számára, ami rámutat, hogy ez a folyamat mindig cselekvéssel, történéssel, létezéssel kapcsolatos [Balázsne Fige.].

Nyelvtanilag a kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet jelent. Más értelmezésben 'összetalálás', 'egybehangzóság', vagy valaminek 'megfelelés'. Ez is alátámasztja, hogy máig nem alakult ki egy általánosan elfogadott, minden téren helytálló meghatározása, sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában az egyértelmű, egységes értelmezésére. Mindenáron keresni kell, hogy miként lehet a tudás alkalmazásának a fejlesztését a leoptimálisabban elérni. Hiszen pedagógusként nap mint nap azon fáradozunk és arra törekszünk, hogy diákjainkban felszínre hozzuk a képességeiknek megfelelő tudást, amit később tudatosan fejlesztünk, illetve hozzájárulunk pozitív alakulásában. A kompetencia az a módszer, az az eszköz, amellyel az egyén képessé válik a tudás megszerzésére, hasznosítására és kamatoztatására.

A szó fogalmát a köztudatba 1959-ben vezette be egy amerikai pszichológus, mégpedig R. White, azzal a céllal, hogy általa a motiváció fogalmát újraértelmezze, a motívum mint ok helyett az eredendő aktivitás jelentőségét kívánta hangsúlyozni [Hercz. 2010.]. Szerinte a tanulás, valamilyen probléma megoldása során felhasznált stratégiákra és ismeretekre építve, egy olyan megszerzett képesség is lehet, amelyet, ha a gyermek, egy viszonylag új helyzetben képes alkalmazni, már kompetenciának

tekinthető. Egyes pszichológusok a személyiség fejlődését a kompetencia fejlődésével azonosítják.

A mai, modern értelemben vett kompetencia fogalom a nyelvészetből származik. Noam Chomsky fiatal nyelvészként vezette be. Az embernek azt a veleszületett képességét nevezte kompetenciának, amellyel hallott, megértett mondatokból képes leszűrni egy struktúrát, képes mondatokat megérteni, és képes a struktúrájukat, tehát a generatív struktúrát, a grammatikai szerkezetüket is valamilyen módon leírni. A kompetenciának ez a tudománytörténeti alapja, és ezért ez a veleszületett képességfogalom a magja valószínűleg minden oktatási területen megjelenő kompetenciafogalomnak [Pála. 2009.]. Az ismeretek, képességek és attitűdök hármassága a kompetenciadefiníció fontos eleme, mivel ez a három tényező szoros összefüggésben áll egymással. Az ismereteket át lehet ugyan adni, de ezek csak akkor mobilizálhatók, ha a működtetési technikáit és azokat a személyiségjegyeket is fejlesztjük általa, amelyek e technikák működtetését valóban szándékszerűen, motivációszerűen meg tudják jeleníteni. Nyelvészek szerint képességfejlesztés, képességkialakítás motivációs háttér nélkül lehetetlen, megvalósíthatatlan. A fogalom feltételezi a hozzáértettséget illetve az illetékességet is egyaránt.

A pedagógia szemszögéből készségek és képességek együttesét jelenti, melyek segítségével valaki problémamegoldásra képes egy adott területen. Továbbá az illetőnek azt a hajlandóságát is feltételezi, hogy a problémamegoldásra való képességét alkalmazza és kivitelezze. Hogy megértsük a kompetencia rendszerét, ismernünk kell fő mozzanatait is, melyek a következők:

- információ kiválasztás, séma kialakítása, program konstruálása;
- mozgás- vagy aktivitássor a kitűzött cél elérésére;
- a sikerekből és a kudarcokból tanultak hasznosítása új tervek kialakításához [Hercz. 2010.].

E sematikus megközelítés alapján Hercz Mária nézete szerint a kompetenciák motívumok, képességek, ismeretek és készségek, valamint rutinok rendszeréből állnak. A személyiség és a kompetenciák fejlődése négy szinten – genetikus, tapasztalati, értelmező, önértelmező – megy végbe, elnevezésükben elsősorban a viselkedésben szerepet játszó komponensek származására utalva. Eszerint a szakíró elkülönít kognitív (azaz értelmi alapú), személyes, valamint szociális oldalát. Az ember létezésének feltétele az információfeldolgozást megvalósító, úgynevezett kognitív kompetencia. Az

egyén túlélése, életminőségének megőrzése, javítása pedig a személyes kompetencia feladata. A faj túlélését a szociális kompetencia szolgálja. A történelem során sok ezer hivatás, szakma, foglalkozás, tevékenységi kör jött létre, ezek alapjai a speciális kompetenciák [Hercz. 2010.].

A kompetenciát tehát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és az adott helyzeten alapszik, amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában. E fogalom meglétének velejárója és egyúttal hozadéka is, hogy pedagógusként megtanítsuk diákjainkat eligazodni az információk özönében, halmazában. Segítsük megtalálni, kiválasztani és saját tudásukba beépíteni mindazt, amire életük során szükségük lesz. Egyre nagyobb értéke van annak, ha valaki többször meg tudja tudását újítani, át tudja látni, új helyzetekben képes a megtanultakat alkalmazni. Ugyanakkor a tudásról alkotott ismereteink bővülnek. Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a tudás értéke napjainkban megnövekedett, a gazdaság legfontosabb mozgatórugója lett. Egyre fontosabbá válik a tudásra épülő társadalmak versenyképessége, a tudásgazdaság minősége, milyensége.

Leszögezhetjük, hogy ez egy máig is összetett rendszer, nem hiába hogy az 1990-es évek „zászlóshajója” lett és azóta is helytállt a szükségessége, eredményessége miatt. A pedagógiára vetítve és ezen belül is a nyelvi tudásra szűkítve, elmondható, hogy a nyelvi tudás mindig nagyobb, mint amennyit felhasználunk belőle. Más szóval a tapasztalataink mellett a nyelv tudásának velünk született komponensei is vannak. Vélhetően minden kognitív rendszer is hasonlóan működik. A kompetencia ebben az esetben pszichológiai meghatározottságú, a részben velünk született, öröklött képességek természetes szerveződésének minősége azonban döntő tényező. Chomsky szerint a nyelvi fejlődést tekintve életünk első évtizede meghatározó. Gondoljunk csak arra az időszakra, amikor a csecsemők beszélni tanulnak. Ugyanakkor azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a bemutatandó kompetenciaterületek esetében a fejlesztés lépcsőzetesen a gyermekkortól a felnőttkorig tartó, tudatosan felépített, megtervezhető folyamat [Vass. 2005.].

Pedagógusként komoly feladat nehezedik vállunkra, amikor arra vállalkozunk és egyben arra is vagyunk hivatottak, hogy felismerjük és kiválasszuk azokat a képességeket és ismereteket, a hozzájuk kapcsolható értékeket, normákat, beállítódásokat és érzelmeket, amelyek a műveltségi alapot képezik. Nehéz meghatározni, hogy mit tanítsunk napjainkban, mellyel hosszútávon a diák sikert tudhat

magának. Ehhez kellően rugalmasnak, ösztönzőnek kell lennünk annak érdekében, hogy a képességfejlesztést szolgáljuk. Minden kompetencia csak kontextuális összefüggésben fejlődik. Úgy tűnik, hogy a mai oktatásrendszerünkben előtérbe került a kompetencia alapú oktatás. Ezt nagyon sokan bírálják, támadják, illetve ezzel szemben áll egy hatalmas gárda, akik hirdetik fontosságát és szükségességét. Arra törekednek, hogy kompetencia alapú oktatás a képességek, készségek fejlesztésére irányuljon, hogy ezáltal olyan tudást adjunk a gyermekeinknek, amit a későbbi életük során alkalmazni tudnak. Ezért az oktatásban előre meghatározzák ezeket a kompetenciákat, a tanulók tudását, teljesítményét pedig személyre szabottan mérik. A megtanult ismeretek új helyzetben való alkalmazását tükrözi, valamint a született adottságok, a korábbi élettapasztalatok és egyéb mechanizmusok összetett működését.

A kompetenciafejlesztés csakis úgy képzelhető el, ha olyan a tananyag és olyan differenciálásra van lehetőség, amely nemcsak a kiemelkedő tudással rendelkező tanulók számára teremti meg a fejlődés lehetőségét, hanem sokkal szélesebb körben, a szociálisan hátrányosabb helyzetű tanulók körében is. Vagyis ennek fényében megnyilvánul, hogy a kompetenciáit mindenkinek a saját szintjén kell fejleszteni. Ez a kompetencia-központú oktatás alapvető célja, értéke. Tehát nagyon fontos a képességek tudatos fejlesztése olyan ismeretanyaggal, amellyel egy adott életkorban hatékonyan lehet egy sor fontos kompetenciát fejleszteni. Nyilvánvaló, hogy a kompetencia valójában az ismeretek alkalmazásának képessége, illetve az ismeret, a képesség és készség, valamint az attitűd hármasságának szerves egysége. Az ilyen alapú pedagógiai szemlélet a korábban hosszú időn át szilárdnak tűnő tudáskanon felbomlásának, az ismeretek, a tudás egyre gyorsabb termelődésének következménye, olyan váltás az oktatásban, amelynek következtében az ismeretátadásról az alkalmazás összetett képességének fejlesztésére, a tudásról a tanulásra helyeződött a hangsúly. Tehát a kompetenciafejlesztés olyan stratégiai váltást jelent az oktatás világában, amely esélyt teremt arra, hogy az iskola s általa a most iskolapadban ülő generáció meg tudjon felelni a XXI. század társadalmi-gazdasági kihívásainak, leginkább a tudás alapú gazdaság igényeinek, és képes legyen arra, hogy életét kiteljesedett emberként élhesse.

I. 1. Az anyanyelvi kompetencia

A kompetencia alapú oktatás a képességek, készségek fejlesztésére vonatkozik. Pedagógusként egyik fő feladatunk és célunk az, hogy olyan tudást adjunk a gyermekeknek, amit később alkalmazni, kamatoztatni tudnak. Felismerjük a tanulóban lévő készség jeleit és ezt az adott befogadáshoz mértén, megfelelő módszerek segítségével fejleszteni tudjuk. Kompetencia alatt a megtanult ismeretek új helyzetben való alkalmazását értjük, valamint a született adottságok tökéletes fejlesztését is magába foglalja. A tevékenység és a cselekvés úgy mond automatizált eleme. Mielőtt megvizsgálánk mit takar konkrétan az anyanyelvi kompetencia, tisztáznunk kell néhány kulcsfogalmat.

Mit is értünk képesség alatt? A szakírók többnyire négy alapvető képességet határoznak meg a kötelezően előírt tudás alapján: írás, olvasás, számolás, valamint általános gondolkodási képességek. A képesség nem más, mint a személyiség jellemzője, amely a jártasság és készség szintjén történő ismeretelsajátítás és feladatmegoldás arányai, mértéke és automatizáltsága alapján jellemzi a személyiséget. A képesség nem az emberrel vele született, készen kapott valami, hanem az élet, a tevékenység során alakul ki, fejlődik [Balázsné Fige.].

Valójában mi is akkor a készség? Nem más, mint a cselekvés és tevékenység automatizált eleme, amely a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál. Tehát a készség a teljesítményképes tudás része, a tanulás eredménye, ahol kellő számú gyakorlás eredményeként a cselekvéssor automatikusan lefut. Három nagy csoportját szokták a szakírók elkülöníteni:

- a cselekvés konkrét formája szerint (írás-, olvasás-, munkakészség)
- a tevékenység típusa szerint (manuális készség, szenzomotorikus, intellektuális, vegyes készségek)
- összetettségük alapján (egyszerű vagy elemi készségek, összetett készségek)

A készségek megfelelő elsajátításának több útja is lehet, ami természetesen az egyén adottságának függvényében áll. Az egyik ilyen út az analízáló-szintetizáló, mely során először a részmozzanatok tanulása történik, majd ezek összekapcsolása. Ilyen például az olvasás, valamint a matematika. A másik út lehet a globális tanulás, melynek folyamán a tevékenység részmozzanatokra bontása nélkül folyik a begyakorlás. A részletekben

rejlük a sokszori ismétlés sikerei és kudarcai, illetve az utólagos tudatosítás következtében differenciálódnak. Ez nem más, mint járni, beszélni tanulni. Végezetül pedig a harmadik út a transzferális tanulás. Ez elő írja, hogy a gyakorlás kezdetben egyszerűsített helyzetben folyik, majd pedig ezt követi a természetes helyzetbe történő átvitel. Például repülőgép vezetésének elsajátítása történhet ilyen módon [Hercz. 2010.].

Tehát e fogalmak tisztázása fényében vizsgálhatjuk az anyanyelvi kompetenciát. Az anyanyelvi kompetencia a kulcskompetenciák egyike, ugyanis a szakírók nyolc olyan területet különítettek el, melynek fejlesztése kulcsfontosságú a mai, tudás alapú társadalomban. Ilyen az anyanyelvi kompetencia, idegennyelvi, matematikai, digitális, a tanulás tanulása, személyközi, vállalkozói, kulturális. Ezek mindegyike olyan többfunkciós egységek, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, valamint be tudjon illeszkedni a társadalomba, és ezáltal foglalkoztatható legyen. Ezek egymásra épülnek, kapcsolódnak egymáshoz, és nem egymástól függetlenül fejlődnek. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik.

Vizsgálatunk szempontjából számunkra az anyanyelvi kompetencia a lényeges. A kommunikáció mindennapjaink alkotó, létfontosságú eleme. Vagyis a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége. Az anyanyelvi nevelés legfőbb eleme az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Ahhoz, hogy pedagógusként sikeresen tudjuk fejleszteni, ismernünk kell e kompetencia három összetevőjét. Az első és lényeges összetevője az anyanyelv használatával kapcsolatos attitűd. Mi is lehet ez? Ez nem más, mint az anyanyelvi ismereteket megalapozó szerepe, a nyelvi kreativitás fejlesztése, valamint szövegszemlélet kialakítása. A következő összetevő nem más, mint az anyanyelvi ismeretek rendszere. Ide tartozik a magyar nyelvvel kapcsolatos összes általános tudnivaló (általános nyelvészet, hangtan, grammatika, mondattan, jelentéstan, szövegtan, stilisztika, retorika). Végül, de nem utolsó sorban a harmadik összetevő nem más, mint azok a készségek és képességek, amelyek elengedhetetlenek az anyanyelv használatához. Ezen belül ismernünk kell a konkrét fejlesztési területeket is: beszéd, szóbeli szövegalkotás, beszédértés, olvasás, szövegértés, írás, írásbeli szövegalkotás, helyesírás, stílusérzék, szókinccs [Hercz. 2010.].

Azt leszögezhetjük, hogy a kompetenciák közül az anyanyelvi kompetencia az egyetlen olyan terület, melynek fejlesztése valamennyi műveltségi terület feladata. Hiszen az anyanyelv szoros kapcsolatban áll az összes tantárggyal, mert anyanyelvünk segítségével és általa ismerjük meg és sajátítjuk el a szükséges tudást.

Mint minden kompetencia területnek, így az anyanyelvi kompetenciának is van meghatározott, alapvető feladatai. Az első és fontos feladat, hogy a nyelvet, mint változó rendszert ismertessük. Ezen kívül alapvető feladata, hogy a tanulók életkoruknak megfelelően birtokolják a szóbeli és az írásbeli kommunikáció teljes eszköztárát. Döntő és fontos eleme a kommunikáció helyzet megfelelő értelmezése, a megértés képessége. Ezt követően képesek legyenek ezek funkcionális elemzésére, illetve gyakorlati alkalmazására. Ez hosszútávon segíti az önálló ismeretszerzést, differenciált gondolkodást, az élethosszig tartó tanulás képességét és igényét. Ezen kívül fontos és nem elhanyagolható alapvető feladata az anyanyelv kompetenciának a szövegértés és szövegalkotás is.

Ahhoz, hogy helyesen felismerjük az adott képességet és helyesen tudjuk alkalmazni a kompetenciákat, konkrétan az anyanyelvi kompetenciát, ismernünk kell az anyanyelvi nevelés fő fejlesztési területeit. Ezek a következők:

- beszéd, szóbeli szövegalkotás
- beszédértés
- olvasás, szövegértés
- írás, írásbeli szövegalkotás.

Tehát az anyanyelv, mint az emberi kommunikáció természetes közege, befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, elsajátítását. Az információ feldolgozás az egyik olyan kiemelt területe, amely létrehozza az élethosszig tartó tanulás feltételeit, elősegíti a társadalmi beilleszkedést. Kitüntetett szerepe abban áll, hogy alapvető és meghatározó funkciót tölt be minden egyéb kulcskompetencia kialakításában. A nyelvi kompetencia nyelvtudományos szempontú használatának közvetlen vagy közvetett hatása Chomsky nevéhez köthető [Szabó G. 2010.]. Az 50-es évek végétől a generatív nyelvészet „atya” arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvet irányító nem tudatos ismeretek összessége, az úgynevezett mélyszerkezeti nyelvtan, mindenkinek az elméjében születetten jelen van. Ennek hatására alakult ki a nyelvi kompetencia. Chomsky rávilágított arra is, hogy az elménkben létező tökéletes nyelvi tudás alapozza meg a tényleges nyelvi megnyilvánulásaink összességét. Bebizonyította, hogy egyéni

nyelvi fejlődésben az első 10 év alatt képes a gyermek ráhangolódni a biológiailag adott nyelvi kompetenciára.

Magyar nyelvészek közül Csapó Benő munkássága nagyon jelentős és fontos. Ő ugyanis a kompetenciaterületek vizsgálata, osztályozása és rendszerezése után az alábbi kompetenciákat tekinti a legfontosabbaknak: az anyanyelv, az idegen nyelv, a kommunikatív kompetencia, a térbeli leképezések, a különböző értelmi műveletek. A kulcskompetenciák és most már a generikus kompetenciák élén kimondva-kimondatlanul mindig is az anyanyelv mint az emberi kommunikáció természetes közege állt. Kitüntetett szerepe abban áll, hogy alapvető és meghatározó funkciót tölt be minden egyéb kulcskompetencia kialakításában. Dell Hymes a 70-es évek elején a Chomsky nevéhez fűződő nyelvi kompetencia fogalmát a kommunikatív kompetencia fogalmával egészítette ki. Meglátása szerint a kommunikatív kompetencia magába foglalja a nyelvi kompetenciát. Ugyanis ez az egyénnek az a képessége, amellyel a számára rendelkezésre álló grammatikailag helyes mondatokból ki tudja válogatni és aktuális megnyilatkozássá képes alakítani azokat, amelyek a megfelelő szituációkban a viselkedést meghatározó társadalmi normákat is tükrözik [Szabó G. 2010.]. Vagyis érthetőbben és leegyszerűsítve, az anyanyelvi kompetencia egyenlő a nyelvről való formális jellegű tudás és a beszéd irányítását célzó tudással.

Michael Canale és Merill Swain kanadai kutatók újabb elemekkel toldották meg a hymes fogalom összetevőit 1980-ban. A nyelvi (grammatikai), anyanyelvi kompetenciához illesztették a szociolingvisztikai kompetenciát, a szövegszerkesztési kompetenciát, valamint a stratégiai kompetenciát. Ennek alapjai Savignon nevéhez fűződnek, aki már 1972-ben foglalkozott a kommunikatív kompetencia fogalmával. Canale és Swain a kommunikatív kompetencia definícióját a következőképpen adja meg: olyan készségek és tudásanyag ötvöze, amelynek segítségével a beszélő nyelvtanilag helyes mondatokat képezhet, a mondatokból összefüggő szövegeket állíthat össze, ezek a szövegek harmonikusan illeszkednek a beszédszituációba és a szociokulturális kontextusba, miközben folyamatosan rendelkezésre áll egy stratégiai »elsősegélycsomag« a problémák kiküszöbölésére [Szabó G. 2010.].

Az anyanyelvi nevelést érintő kompetencia kutatói azt vizsgálták, hogyan tehető sikeressé a kommunikáció. Az erre adott válaszok lényege az lett, hogy az igazán sikeres kommunikáció túlmutat azon, hogy a hallgató megérti a beszélő által használt nyelvi produktum jelentését. Emellett ugyan olyan fontos a beszélő szándékának a

megértése is. Így az anyanyelv elsajátítása akkor válik eredményessé, ha az emberi kapcsolatok alakításának képességével is párosul. Az anyanyelvi nevelés középpontjába így szükségszerűen az anyanyelvi kompetencia kerül. Ez teszi lehetővé, hogy anyanyelvünk rendszerében helyes mondatokat tudjunk alkotni, a szövegértésre redukálva pedig értő olvasókká váljunk. Ha az anyanyelvi nevelés arra készíti föl a tanulót, hogy az ismertetett kommunikatív kompetencia valamennyi komponenséhez fűződő követelménynek eleget tesz, azaz fejleszti a nyelvi kompetenciát (a nyelvi tudást és használatának a képességét), fejleszti a nyelvi pragmatikai kompetenciát (a kommunikatív céllal előállítandó megnyilatkozásokhoz kötődő használati szabályok rendszerének birtoklását), akkor eredményesen tölti be hivatását. Tehát, az anyanyelvi kompetencia magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt. Másrészt pedig a szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet is jelenti. Így a legfőbb területe a szövegértés és emellett a szövegalkotás is. A szövegértés, mint készség kulcsfontosságú a tanulók iskolai tanulmányainak eredményes elvégzéséhez, valamint a mindennapi életben való sikeres eligazodáshoz. A folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem verbális kommunikáció eszközeinek és kódjainak a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására [Csapó. 2004.].

Az olvasás-szövegértés tehát olyan eszköztudás, amely a XXI. század oktatásában és ezáltal a piaci értékvitel szellemi tőkájének alapjává vált.

II. A szövegértés, értő olvasás pedagógiai vonatkozása

A szövegértés egyáltalán nem választható el az olvasástól. Ahhoz, hogy egy írott szöveget megértsünk, el kell olvasni, akár többször is. Az olvasás elsajátításának folyamata sem az iskolában kezdődik el, sokkal hamarabb, már a hangok tanulásánál. Ezért tartom fontosnak áttekinteni, mi szükséges az olvasási képességek kialakulásához, az értő olvasáshoz. Ezáltal akár kikristályosodhat, hogy milyen képességek fejlesztésére van szükség célunk eléréséhez.

Mivel minden gyerek más, nem feltétlenül egy olvasástanítási módszer hoz eredményt mindenki esetében. Van olyan tanuló akinél az egyik technika célravezető, míg a másik gyereknél ugyanaz a módszer nem váltja ki a várható eredményt. Ezért tartom fontosnak megemlíteni az olvasástanítási módszereket is, hogy lássuk, van lehetőség választásra, akár differenciáltan tanítani ahhoz, hogy kevesebb legyen az olyan gyerek aki olvas, de nem érti, hogy mit.

Az olvasási képesség kialakulásának megértéséhez szükséges áttekinteni annak biológiai hátterét is. Így látható, hogy az olvasás készségszinten való alkalmazása is érési folyamat eredménye. Nem lehet siettetni azt a folyamatot, mely minden gyerek esetében más. A megértéshez nyújt segítséget Csépe Valéria, Az olvasó agy című munkája.

A szakíró szerint az olvasáshoz két agyi rendszer összehangolt működésére van szükség. Ez a két rendszer a hallási és a látási feldolgozó rendszer. A hallási feldolgozó rendszer felelős a beszédhangok elkülönítéséért. A beszédészlelés képessége teszi lehetővé számunkra a hangok, hangsorok felismerését, azok megismétlését, ez az alapja a későbbiekben a betűtanulásnak, ami az olvasástanulás egyik lépcsője. A beszédészlelés már születésünkkel kezdődik. Ennek legősibb formája a dajkanyelv, mely nem csak a hangokat, a szavakat, a nyelv jellegzetességeit közvetíti a gyermek felé, hanem érzelmi tartalmat is hordoz, ami elősegíti a beszéd és a mentális képességek fejlődését is. Ez segít az olvasottak átélésében, átérzésében, hangos olvasás során pedig az érzelmi töltés közvetítésében, visszaadásában [Csépe. 2006.].

A látási feldolgozó rendszer az írásrendszer elemeinek, a tér- és vizuális információknak a feldolgozását végzi. Ez az olvasási képesség kialakulásához szükséges másik agyi hálózat. Olvasás során a rendszerek által fogadott vizuális és

akusztikus ingereket – betűformák, írásjelek, hangok - az agy megfelelteti egymással, tehát a hangot a betűvel, a betűt a hanggal egyeztetni, egyesíti, integrálja. Az agy aktivitása megnő a látott betű és a hallott hang megfelelésekor. A szerző szerint az olvasó agy megfigyelésekor négy egymásra épülő, más-más minőségű változás figyelhető meg. A következő működéseknel figyelték a változásokat az agyi hálózatokban: hangokra bontás; hang-betű megfeleltetés és integráció (kódolás-dekódolás); szóforma-felismerés automatizálása; rutinok működtetése [Csépe. 2006.].

A hangokra bontás képességének stabilizálódása a sikeres olvasástechnika alapja, mert így a gyermek a látott betűket biztonsággal és rutinszerűen képes megkülönböztetni és a hozzá tartozó hanggal egyeztetni. Ha a hang és betű „egysége” létrejön, akkor képes a gyermek kimondani az olvasottakat. Amikor a gyerekek megtanulják leírni a betűket, akkor ezzel egy időben a memóriában elraktározódik az adott betű legjellemzőbb tulajdonsága [Csépe. 2006.].

Az agy 5 és 13 éves kor között a legalakíthatóbb, ekkor mennek végbe a legjelentősebb változások. Tehát sokáig nyitottak, ami alapja, a szóformák gyors felismerésének, az értő olvasás kialakulásának [Csépe. 2007.].

Megfigyelték, hogy a gyakorlott olvasó egyszerre több szót „átlát” a tekintetével, nincs szükség minden szónál megállnia azok felismeréséhez. Ebben a szó formájának van szerepe, azt ismeri fel az agy, nem betűzet. Ez szintén az agy egyik területének aktivitásával magyarázható. Ez a vizuális szófelismerő terület, mely a szófelismerésre „szakosodott”. E képesség is csak hosszabb időn át tartó gyakorlással alakul ki. A szóforma alapján történt szófelismerés meggyorsítja az olvasást, és az olvasottak megértését, hiszen a gyors szófelismerés után a szó jelentéséhez történő hozzáférés is gyorsabb. Sokszor sem a szövegben lévő hiány, sem a hiba nem akadályozza az olvasást. Mindez sok gyakorlás eredménye, ami által rutinra tesz szert az olvasó, s ezáltal már az olvasás eszközzé válik. Ebben a szakaszban már nem a betűk tanulásán, a szavak jelentésének megértésén van a hangsúly. Az olvasó számára az információszerzés, az olvasás, mint szórakozás lesz a cél.

Az olvasási képesség fejlődésének három szakaszát lehet megkülönböztetni. Az első szakasz a logografikus, vagyis szóképes szakasz. Ekkor még a kezdő olvasók nem az egyes betűkre, azok sorrendjére figyelnek, hanem a szóalak képi formájára. A második szakasz az alfabetikus, vagyis elemző szakasz. Ekkor már az olvasó képes a betűket és hangokat egymásnak megfeleltetni, a betűk sorrendjének megfelelően olvas. A figyelem

a szavakat alkotó betűkre és hangokra irányul. A memóriából előhívás, vagyis az egyes betűk hanggal történő azonosítása auditív úton történik. Kimondja a betűsort hangosan, vagy belső beszéddel és így azonosítja az olvasott szót. A harmadik, ortográfiai – helyesírási – szakaszban a szavakat az olvasó ismét vizuálisan ismeri fel, de már tisztában van a betűk sorrendjével, mert az első két szakaszban az adott nyelvre jellemző helyesírási szabályok kialakulása, rögzülése elkezdődött. A vizuális felismerés a könnyebb elérést szolgálja [Cs.Czachesz. 1998.].

A néma olvasásnak is nagy jelentősége van az olvasás során. Korábban a hangos olvasást tekintették olvasásnak, de megfigyelések rámutatott arra, hogy szükséges a néma olvasás technikájának tanítása is. Megfigyelték, hogy a néma olvasás sebessége gyorsabb, mint a hangos olvasásé. Leszoktatni róla az így olvasókat, nem célszerű, mert a megértés rovására mehet. Inkább lassabban, de értsük, amit olvasunk [Cs.Czachesz. 1998.].

Elmondhatjuk, hogy hosszú és fokozatos folyamat, amíg az értő olvasás kialakul, amíg a betűkből összeállnak a szavak, majd készségszintre fejlődik az olvasás. A gyerekekben először tudatosítani kell, hogy az olvasásnak sorrendje van. Balról jobbra és sorról sorra haladunk. Ebben az életkorban már nyelvi jelenségeket is képesek meglátni. Ezt a képességet metanyelvi tudatosságnak nevezzük, melynek négy fő területe van. Egy felmérés szerint az iskolába érkező gyerekek 46 %-ánál működik optimálisan a beszédhanghallás. 47 %-nál kevés a hibaszám, 7 %-nál több beszédhang felismerése is problémát jelent. A harmadik évfolyam végére 96 %-nál optimális a beszédhangok felismerése. Ha a beszédhanghallás nem megfelelő, akkor az artikuláció is hibásan működik. Ennek kialakulatlansága okozhatja az olvasási nehézséget. A beszédhangok felismerését beszédhanghalló készségnek is nevezik [Cs.Czachesz. 1998.].

Összegezve elmondható, hogy az olvasási képesség kialakulásához szükség van velünk született adottságainkra: ép látási, hallási szervrendszerre, azok ép agyi hálózataira. Emellett szükség van környezeti hatásokra: anya, család, környezet, kommunikáció, módszerek. Valamint elengedhetetlenül fontos az olvasási technika elsajátításához szükséges képességek optimális fejlettsége melyek révén kialakulhat az olvasás. Ezek összességére épül a szövegolvasó és értő olvasó, majd a szövegfeldolgozó

és értelmező olvasó. Tisztán látható, hogy az olvasás és a szövegértés háttérében nagyon összetett rendszer áll. Ahhoz, hogy valóban optimális fejlesztés valósuljon meg az adott életkor kritériumai szerint, nekünk, pedagógusoknak ezzel a rendszerrel tisztában kell lennünk. Így láthatjuk, hogy az olvasási gondok mögött, a szövegértés és értő olvasás mögött milyen hiányosságok, lemaradások állnak, és ennek megfelelően tudunk szakszerű segítséget adni. A jó olvasó értő olvasó.

II. 1. A szövegértés jelentősége az oktatás szempontjából

A tanulási problémák háttérében a mai iskolások 50-60 százalékánál kimutatható valamilyen, az anyanyelvhez, az olvasáshoz, a szövegértéshez, a szókincshez, a beszédhez kapcsolódó elakadás, zavar, fejletlenség, gyakorlatlanság. A legtöbb esetben a kiküszöböléséhez elegendő lenne, ha a gyerekek többet olvasnának. A nyelvi alapok gyengesége nem csak a szűken értelmezett, iskolai tanulást nehezíti meg, hanem érezteti a hatását az élet minden területén. Az olvasás olyan alapvető technika, ami az elektronikus médiák korában is pótolhatatlan. Szükségünk van olvasásra ahhoz, hogy önállóan informálódni tudjunk. Civilizált, fejlett életvitelünk következtében kialakult egy új olvasási stratégia, ami azt jelenti, hogy a hagyományos olvasási analóg mellett megjelent a digitális olvasás. Velejárója, hogy az olvasó az elektronikus információ hordozóból maga választja ki, hogy melyik linkkel akarja folytatni az információ gyűjtést. Ehhez első lépésként hibátlanul kell tudni olvasni a hagyományos szövegeket. Aki a mai változékony, rohamosan fejlődő világunkban fenn akar maradni, annak szüksége van az értő olvasás kompetenciájára. A megszerzendő ismeretek leginkább nyelvi, szöveges kifejezésformában öltönek testet. Ennek következtében megfelelő szintű olvasási képességre, szövegértésre szükség van az információk megtalálásához, feldolgozásához. Tehát nem elég az oktatási intézményeink falain belül olvasott, olvasni szerető gyermekeket nevelni, hanem értő olvasóvá kell őket nevelni.

A személyiség fejlődésének és formálódásának ma is az olvasás az egyik legfontosabb eszköze. Ha olvasunk, dolgozik a fantáziánk, élesedik a gondolkodásunk,

a szereplőkkel vagy a nézetekkel azonosulunk, kialakul az empátia érzete. Az olvasás megszabadítja a fiatalokat a hétköznapi nehezen elfogadható rutinjától és kényszereitől. Lehetőséget teremt számunkra, hogy személyes problémáikat bizonyos távolságból szemléljük, és szükség esetén a fenyegető külvilág elől is menedéket találunk. Feleletet kaphatunk megoldhatatlannak tűnő kérdéseinkre is, de ehhez szükséges a szövegértés kompetenciája. Az értő és befogadó olvasás vigaszt tud nyújtani, feszültséget és kikapcsolódást, pihenést és szórakozást jelent. Az olvasás során határokon, korlátokon, generációkon és évszázadokon átlépve teremtünk kapcsolatot emberekkel, és ezzel nagymértékben hozzájárulunk mások jobb megértéséhez, és elfogadásához. Az olvasás lehetővé teszi, hogy igazán megismerjük a világunkat, a valóság különféle megjelenési formáit, elfogadjuk mások kulturális teljesítményeit, megértsük, miért különböznek a másutt élő emberek tőlünk és egymástól is. Az olvasás olyan aktív tevékenység, amely folyamatosan edzi és tréningben tartja a fantáziánkat ezáltal fejleszti kreativitásunkat. Hozzájárul a pontosabb észleléshez, alternatívákban való gondolkodásra ösztönöz és jártassá tesz a szokatlan probléma megoldásában. Mindenek előtt elmondhatjuk azt is, hogy az olvasás elbűvölő álmotázás idegen országokban, vagy akár a saját fejünkben, élvezet, izgalom, amit nagy veszteség lenne kihagyni. Azok a gyerekek, akik sokat olvasnak, megtanulnak jól olvasni, ezáltal a gondolkodásuk is fejlődik. És azok a gyermekek olvasnak sokat, akik egyszer átélték az élményt, hogy a mesék, könyvek, róla, rólunk szólnak és megszerettek olvasni.

Tehát megállapíthatjuk, hogy az értelmes, értő olvasás a mindennapi élet szükségszerűsége. Akkor beszélünk értő olvasásról, ha az egyén értelmesen, elemzően, azaz értőn olvas, ha az elolvasott szöveg lényegét kiemelve, lényegtelen jegyeit elvetve vissza tudja adni a szöveg tartalmát. Egyértelmű, hogy az értő olvasás a feltétele a társadalomban való eligazodásnak, a tájékozódásnak, a kommunikációnak, a gyakorlati cselekvésnek, a jelrendszer megértésének és a mindennapi tevékenységnek. Felmérések sokasága mutatja, hogy a tanulók nagy százaléka az általános iskolából úgy kerül ki, hogy funkcionális analfabéta, azaz nem érti azt, amit olvas. Így felmerül az a kérdés, hogy akkor milyen szakember válik az ilyen egyénből?

Ezért fontos hangsúlyozni és természetesen alkalmazni a szövegértés kompetenciáját már az alsó osztályokban. Az értő olvasás hiánya, vagy alacsony fejlettségi szintje azt eredményezi, hogy a tanuló nem tud eligazodni a társadalomban, nem tud kommunikálni, csökkennek a munkavállalási feltételei, és a felsorolást még hosszán

lehetne folytatni. E képesség hiánya, vagy gyenge volta okozza azt is, hogy nem tud értelmesen tanulni a diák, nem érti az összefüggéseket, nem látja a lényegét és ennek közvetlen velejárója az értelem nélküli verbális tanulás, a magolás. Az értő olvasás a tanulás maga. Óhatatlanul lemaradnak azok a gyerekek, akik enélkül a kompetencia nélkül kerülnek ki a társadalom áramlatába. Bármennyire is olvasási képességről, készségről beszélünk, ennek fejlesztése nem lehet kizárólag az anyanyelvi nevelés feladata. Az értő, értelmes, elemző olvasás képessége nem csak anyanyelvi kompetencia. Minden tantárgynak óriási a szerepe, és ebből adódóan a felelőssége is az értő olvasás készségének fejlesztésében. Azt gondolom, hogy minden egyes szinten meg kellene tenni azokat a lépéseket, amelyek ennek a kiemelt kulcskompetenciának a fejlesztését szolgálja, célozza meg. Természetesen fontos szem előtt tartani a tanulók érdeklődési körét. Ha a tanulót őt nem érdeklő szöveggel próbáljuk értelmes olvasásra nevelni, munkánk kudarcra van ítélve. Tehát csempésszünk be tudatosan olyan szövegeket, történeteket, vagy akár meséket, amelyek az adott korosztály számára érdekesek, izgalmasak lesznek.

Az értelmes, elemző olvasás nem az ember veleszületett képessége. Ezt kemény, következetes, türelmes munkával kell a tanárnak kialakítani tanítványjaiban. Ehhez viszont jó módszertani kulturáltságra, és nem utolsó sorban nagy szakmai tudásra van szüksége.

Az olvasás képességének kialakulásában nagy szerepe van az élőbeszédnek is. Az élőbeszéd minősége és gyakorisága már csecsemőkorban is befolyásolja későbbi viszonyunkat a szövegekhez, valamint a szövegekben fellelhető információk tartalmához. Ha a kisgyermek a fejlődése során mindig érettségének, mintázatának és szükségleteinek megfelelő szavakat, mondatokat és információkat kap, tudata zavartalanul kapcsolódik egyik fejlődési szintről a másikra. Ez azt is jelenti, hogy amikor eljön az ideje, hogy a szóbeli, kapott információkról áttérjen a megszerzendő, írott információkra, minden különösebb nehézség nélkül meg tudja tenni ezt. Ha a folyamat valamelyik szinten megreked, vagy egyes fázisok kimaradnak, nehéz bepótolni vagy helyettesíteni őket. Kutatók szerint a tanulók jelentős hányada nem érti az olvasott szöveget. Komoly problémát jelent számukra a szöveg belső összefüggéseinek, tartalmi lényegének megállapítása, a szövegből következtetések levonása. Ugyanakkor nem lehet egy kalap alá venni a szépirodalmi szövegek értelmezését a hétköznapi, mindennapi szövegekkel. Ugyanis amíg a szépirodalmi

szövegeknél az esztétikai befogadás a kiemelendő, addig a mindennapi szöveg esetében az információk, összefüggések kikeresése a fő cél. Ezt célozza meg az értő olvasás stratégiája. Rá kell világítani, hogy a befogadó mit olvas, hogyan olvassa, illetve hogy mi célból olvassa.

Nagyon is tévedünk, ha azt hisszük, hogy az olvasóvá nevelés az iskolában vagy az óvodában kezdődik. Amelyik kisgyermek mese és beszélgetéshiánnyal érkezik az oktatási intézménybe, majdnem biztos, hogy nem olvasó gyermek és mi több, a későbbiekben nem olvasó felnőtt lesz belőle. Szülőként az is a feladatunk, hogy nem csak példát mutatva, hanem a gyermeki fantáziát felébresztve sokat meséljünk, természetesen figyelembe véve érettségi szintjét. Elősegítve azt, hogy ha a gyermekünk elérkezik a betűk varázslatos világának megismeréséhez, okosan, segítve, kérdezve, dicsérve bocsássuk útjára az olvasó gyermekeket.

II. 2. A szövegértés szintjei

Úgy gondolom és bizonyosan egyértelmű, hogy nagy fontossággal bír az alsó osztályos tanulók oktatásában a szövegértés kompetenciájának fejlesztése. A tanulás leküzdhetetlen akadályát képezik a szövegértésben mutatkozó hiányosságok, amelyek felszámolása nélkül egyetlen tantárgy anyagának megtanulásában sem lehet eredményt elérni, így feltétlenül szükségesnek tartom, hogy az iskola a korábnál nagyobb segítséget nyújtson tanulóinak a szövegértés fejlesztésében. Az értő olvasás megfelelő korra való kialakulása, illetve ki nem alakulása, alapvetően befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, oktatási előmenetelét. A tanulóknak megközelítőleg kilenc éves korukra kell megtanulniuk hibátlanul olvasni és az olvasott szöveget megfelelően értelmezni ahhoz, hogy később az olvasási nehézségek ne hátráltassák a tananyag feldolgozásában, és elsajátításában. Ha az értő olvasás nem alakul ki erre az életkorra, akkor a későbbiekben a gyermek lemaradhat a fejlődésben kortársaitól, rossz tanulmányi eredményeket ér el, ami elveheti a kedvét a tanulástól, csökkentve ezzel a továbbtanulási esélyeit, lehetőségeit. A szégyenérzet pedig, amit a hátrányos helyzet eredményez, olyan lelki terhet okoz, ami az egész életükre hatással lehet.

A szövegértés általánosan a szövegbe kódolt üzenet rekonstruálása. A szövegértés megvalósulhat olvasással vagy a hallott szöveg befogadásával. Mindkettő olyan folyamat, amelyet a diáknak el kell sajátítania, azaz meg kell tanulnia. A szövegértés fejlesztésének igénye ma minden szövegtípust érint, és magában foglalja a kritikai és a kreatív olvasás képességének fejlesztését, beleértve a valós és a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását is.

A szövegértés fejlesztése aprólékosan, kis lépésekben történik. A szakírók különböző nézetek szerint, más – más szinteket különítenek el a szövegértés, a szöveg feldolgozás keretén belül. Egyes szakírók a következő szinteket különböztetik meg:

- a szöveg átfogó, általános megértése;
- információ visszakeresés a szövegből;
- szövegértelmezés;
- reagálás a szöveg tartalmára;
- reagálás a szöveg formai jegyeire.

(http://www.kpszt.hu/alsos/magyar_nyelv_es_irodalom/szovegertesi_keszseg_fejlesztese.pdf)

Kóródi Bence más meglátás szerint a következő szinteket különíti el:

- Szó szintű
- Mondat szintű
- Szövegrészek szintjén
- Szövegegész szintjén [Kóródi. 2012.].

Adamikné Jászó Anna egyik munkájában hasonló szinteket különít el, mint Kóródi Bence. Ő ugyanis a megértés szemszögéből indít és ahhoz mérten határozza meg a szinteket. A megértés ugyanis pszicholingvisztikai szempontból összetett gondolkodási folyamat. A megértést az egésszé szerveződés, vagy a szerkezet fölcikázása, a szerkezet fölvilantása hozza meg. A megértés: a gondolatok egybeszerveződése [Adamikné. 2002.]. Annak függvénye, hogy a diskurzus és az olvasó ismeretei, tudásrepresentációja milyen viszonyban van egymással. A mondatnál hosszabb szövegeket nevezzük diskurzusnak [Csépe. 2006.].

A legegyszerűbb szint, vagyis az első szint, az nem más, mint az olvasottak szó szerinti megértése. Ettől magasabb szintjét képviseli az olvasmány értelmező megértése. Ez az a szint, melyet a szöveg megértési vizsgálatok elvárnak. A bíráló olvasás még igényesebb szint, s a legigényesebb az alkotó olvasás, mivel ez képes a szöveg

továbbfejlesztésére. Az alsó osztályokban az első két szint áll a fejlesztés középpontjában [Adamikné. 2008.]. A szakíró, munkájában részletesen kifejti minden egyes szint tanításának felépítését, menetét illetve folyamatát.

A szavak megértése függ a tanuló beszédének és beszédértésének fejlettségétől. Problémát okozhat, ha a gyerek nem ismeri, vagy pontatlanul tudja a szó jelentését. A pedagógus feladata ezen a téren, hogy új szavakat tanít, illetve pontosítja, elmagyarázza a szó jelentését. Első osztályban az olvasás tanításakor arra törekszünk, hogy minél több szót tudjon olvasni a gyerek, és tudja a szó jelentését is. A szójelentés szintjének kritériuma a megértés szempontjából:

- a hibátlan olvasás,
- a kimondott hangsorra való emlékezés [Adamikné. 2002.].

Pedagógusként törekednünk kell a szókincs fejlesztésére, valamint szorgalmaznunk kell a dolgok iránti érdeklődést, az önálló információszerzés igényét. A szójelentés magyarázatának a legcélravezetőbb formája a szemléltetés, esetleg mondatba való foglalása. A szemléltetés vizuális módon, képek segítségével valósulhat meg. Hiszen az alsó osztályban ennek a módszer alkalmazásával érhetjük el a kívánt eredményt, célt. A látott dolgokat ugyanis könnyebben megjegyzik a kisdíákok, mint a hallott információt. Nagyobb korosztály szempontjából célravezető módszer lehet jelentéstérkép, jelentés háló készítése, vagy az összetevős elemzés [Adamikné. 2008.].

A szakíró, ezt követően tanulmányában a mondat szintjét tárgyalja, fejti ki. A megértés minimális egysége ugyanis a mondat. Jelentését leggyakrabban a szöveggörnyezetben értjük meg. A mondatrészek szerinti elemzés és a szerkezeti rajz segítik leginkább a szövegértő olvasást [Adamikné. 2002.].

A szövegértés módszereinek elsajátítását a szövegelemzés nagy mértékben segíti. A szöveg megértésének két összetevője van: nyelvi és nem nyelvi. A nyelvi tényezőkkel a szövegtan, míg a nem nyelvi tényezőkkel a pragmatika foglalkozik. A szövegértésnél tudatosítani kell, hogy minden szövegnek van mikro és makro szerkezete. A mikroszerkezethez a mondatok kapcsolása tartozik. A makroszerkezeti egység pedig a bevezetés, tárgyalás és befejezés. A mondatok értelmezésének terén több megértési probléma is felmerülhet. Ilyen például, hogy nagyon sokszor hiányzik a mondatok között a kötőszó. Tanárként, meg kell tanítanunk a gyerekeknek, hogy észrevegyék több mondat összetartozását, át fogják a nagyobb gondolati egységeket. Meglássák a szöveg mondatai között a logikai kapcsolatokat, összefüggéseket. Tisztán érzékeljék az ok-

okozati tényezőket. Ezt leggyakrabban kérdések segítségével ellenőrizhetjük.

A mondatokon túl nagy szerepe van a bekezdések megértésének is. A tanulóknak látniuk és tudniuk kell, hogy a bekezdésben a mondatok egy fő gondolat vagy téma körül csoportosulnak. Egy másik tanulmány, hasonlóan Adamikné Jászó Anna szintfelosztásához, a következő szinteket különíti el a szövegfeldolgozás terén:

- A szavak jelentésének megértése,
- A mondatok megértése,
- Utasítások értelmezése,
- Szövegrészek vizsgálata,
- Szövegek egészének vizsgálata,
- Tájékozódás a szövegben [Domonkos-Horváthné. 2009.].

Tehát a szövegértés ezeknek a szinteknek az átfogó alkalmazása segítségével valósulhat meg. A tanulókat, érettségi szintjüknek megfelelően, és természetesen figyelembe véve a befogadó képességüket is, emellett meg kell tanítanunk őket a legalapvetőbb műveletekre:

- az információk kiválasztására
- a szöveg globális megértésére
- értékelésre.

Ezek együttes alkalmazásával valósulhat meg a szövegértés kompetenciája.

II. 3. A szövegértési készség fejlesztése az alsó osztályokban

Az utóbbi évtizedekben egyre inkább az olvasás jelentőségének csökkenéséről beszélnek. Mai civilizációnk elképzelhetetlen az írás és az olvasás képessége nélkül, ez a képesség létszükségletté vált az egyén társadalmi beilleszkedésében. Mégis napjaink egyik sarkalatos problémája az iskolás gyerekek szövegértése. A felmérések, újabbnál-újabb kutatások azt mutatják, hogy bizony gyermekeink sokszor nem értik mit olvasnak. Ez a probléma azért igen jelentős, mert kihat egyéb más területre is. Ha a gyerek nem érti, mit olvas, nem tud tanulni, nem képes felfogni az új információt, akadályozza a többi tantárgy ismereteinek befogadásában. Hogy ezt a problémát kiküszöböljük,

pedagógusként célul ki kell tűznünk a szövegértés fejlesztését. Úgy gondolom, legkésőbb általános iskola végére az olvasásnak és szövegértésnek automatikussá kell válnia, készség szintre kell fejlődnie, hogy a középiskolában, majd a felsőoktatásban és az „élethosszig tartó tanulás” folyamán az olvasás, mint eszköz lehessen jelen a mindennapokban. Fontos, hogy a tanulók a mindennapi életben alkalmazható tudással kerüljenek ki az iskolákból.

A szövegértés egyéni fejlesztéséhez fel kell tárnunk a megértési deficiteket, a megértési elakadás típusait és helyeit. Ezeket a területeket csak úgy tudjuk fejleszteni, ha a részképeségek fejlesztésével foglalkozunk, amit pedig fokozatosan kapcsolunk egymáshoz.

Hogy rálássunk a fejlesztés menetére, elsőként fontosnak tartom, a szövegértés fejlesztésének legfontosabb fejlesztési feladatait tisztázni: Ami nem más:

- szavak jelentésének megértése
- egyszerű utasítások megértése
- mondatok, közmondások, szövegrészek értelmezése
- teljes szöveg megértése

Ezek mindegyike egymásra épül, és ha valamelyik szint kiesik, akkor a felépített épület, szerkezet összedől. Köztudott, hogy a mai kor gyermekei keveset beszélnek, még kevesebbet olvasnak. Annál inkább többen ülnek a Tv, a számítógép képernyője előtt, sokszor olyan műsorokat néznek, amelyekből alig értenek valamit. Jellemző, hogy az ott elhangzott kifejezéseket beépítik szókincsükbe és használják anélkül, hogy ismernék annak jelentését. Ezáltal szövegértésük gyengül, aminek fő oka, hogy a mai gyerek szókincese átlag alatti. Tagadhatatlan, hogy a képi kommunikációnak megnőtt a szerepe a mindennapjainkban. Először is ezen kell változtatni. Rengeteg olyan feladatot lehet játékosan elvégezni, mellyel fejlesztjük a szókincszet. Ezáltal is sokat teszünk a majdani szövegértés megalapozásáért. Tehát az olvasás mind tökéletesebb elsajátításában és az olvasottak egyre jobb és magasabb szintű feldolgozásában a központi szerepet betöltő beszédészlelési és beszédmegértési műveletek mellett nagyon fontos a szókincs megfelelő mérete [Laczkó. 2012.].

A szövegértés fejlesztését már el lehet kezdeni az olvasás tanulásával párhuzamosan. Ha már egy-egy szót el tud olvasni az elsős gyerek, akkor annak megértéséről is meg kell győződni. Nagyon fontos, hogy nem csak az iskola feladata, hogy a szövegértést fejlessze, otthon is könnyen tudunk ezzel egy kicsit foglalkozni. Nem is gondolnánk, milyen hasznos lehet az is, ha sokat beszélgetünk csemeténkkel. Ezáltal a kifejezőkészsége, szókincse gyarapodik, fejlődik. Igyekezzünk minél több mesét felolvasni, amit később megbeszélünk, visszakerdezzünk a cselekményre, a szereplőkre, a helyszínre, és a szereplők tulajdonságaira is. Ezek a kérdések legyenek egyszerűek, hogy a gyerek könnyen tudjon rá válaszolni, mi pedig hamar kideríthetjük, hogy érti-e amit hallott. Később pedig, amikor már önállóan is tud olvasni, meg kell győződnünk arról, hogy jól érti-e amit olvasott. A szövegértés fejlesztése során fontos, hogy a gyerek jól tudjon tájékozódni a szövegben. Ezért ha otthon gyakorlunk is, érdemes a szöveget egységekre, bekezdésekre tagolni. A szöveghez kapcsolódó kérdések, feladatok mindig kövessék a bekezdések sorrendjét, így a gyerek pontosan tudja, hogy merre keresse a választ a szövegben. A szöveg részekre való tagolása alkalmas lesz később arra is, hogy megtanulja a gyerek kiemelni a lényegét, a fontos részeket, vagy akár a szöveg mondanivalóját, üzenetét. Ezt a feladatot részenként elvégezheti, majd ennek segítségével készíthet vázlatot, kivonatot. Azért is fontos, mert majd nagyon lényeges lesz a tanulás folyamatában, az ismeretek elsajátításában. Ugyanis a vázlatkészítés már egy magasabb lépcsőfoka a szövegértésnek.

Következő nagyon fontos feladat lehet a vélemény nyilvánítása, hiszen a gyerekek szeretik elmondani a véleményüket, és ez gondolkodásra ösztönzi őket. Mind emellett fejlődik mondatalkotása és kifejezőkészsége is. A másik hasznos technika a történet befejezése, ebben is szívesen partnerek lesznek, mindez fejleszti a gondolkodást, kreativitást. Látható, hogy számtalan lehetőség van, amelyek nem is feltétlenül feladatok, hanem játékok a gyermek számára, és amelyeket otthon egyszerűen fel tudunk használni. A szövegértés a képzelet fokozottabb használatát feltételezi. A folyamatolvasás egyes lépései pedig a szöveg teljesebb megértését teszik lehetővé [Törteli Telek. 2015.].

Más szakírók szerint a szövegértés fejlesztésének feltételei a következők: a szilárd olvasástechnika; a gazdag szókincs; a megfelelő háttértudás, világismeret; az olvasás

gyakorlása különböző célokkal, a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása; megfelelő olvasási stratégiák elsajátítása; változatos, érdekes szövegfeldolgozó módszerek, technikák használata; együttműködésen alapuló munkaformák alkalmazása; stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása, vagyis az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása; az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás [Tóth. 2006.]. Tehát látható, mennyi részterületre bontható a fejlesztés egysége.

A szövegértés fogalmát már sokféle elméleti és gyakorlati tanulmány meghatározta. Ezek alapján a szövegértést általánosan a szövegbe kódolt üzenet rekonstruálásaként határozhatjuk meg. A szövegértés megvalósulhat olvasással vagy hallott szöveg befogadásával. Mindkettő olyan folyamat, amelyet a diáknak el kell sajátítania, azaz meg kell tanulnia. A szövegértés fejlesztésének igénye ma minden szövegtípust érint, és magában foglalja a kritikai és a kreatív olvasás képességének fejlesztését, beleértve a valós és a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását is [N. Császi. 2009.]. A problémamentes olvasás és a jó szintű szövegértés több, nyelvi és nem nyelvi készség megfelelő működését feltételezi. A verbális és a vizuális memória fejlesztése mellett meghatározóak a hallás utáni szövegértés fejlesztését, a szókincsbővítésben pedig a szójelentés tudatosítását célzó feladatok. Természetesen a szövegértés szintjeit figyelembe vevő, a szöveg logikai viszonyainak megértését célzó, vagy a szövegértés stratégiáihoz igazodó feladatsorok szintén hasznosak lehetnek. A rendszeresen végzett és tudatosan felépített gyakorlatok eredménye minden bizonnyal gyümölcsöző lesz [Laczkó. 2012.].

Leszögezhetjük, hogy világszerte tapasztalható súlyos olvasási-szövegértési krízis kialakulásában nagy szerepe van annak, hogy az iskolán kívül egyre kevesebb hagyományos, papíralapú szöveget olvasnak a gyerekek. Ha a diák az olvasási készséget később nem gyakorolja megfelelő intenzitással, akkor nem alakul ki benne olyan színvonalú szövegértési képesség, amely elengedhetetlen a magasabb szintű tanulmányok, illetőleg a későbbi munkához kapcsolódó leírások, utasítások, dokumentumok értelmezéséhez. Ugyanis az anyanyelven elsajátított szövegértési folyamatok a későbbiekben meghatározzák az idegen nyelvű szövegértést is. A legfontosabb azonban az, hogy a tanuló minden szövegfeldolgozás után meg tudja fogalmazni két-három mondatban, milyen új információ birtokába jutott a szöveg

megismerésével, esetleg milyen, korábban rosszul tudott információ került ezáltal a helyére. A szöveg feldolgozását, megértését segítő kérdéseket kell feltenni biológia és fizika órán éppúgy, mint olvasás órán. Ezek segítségével végig lehet haladni az anyagon, az egyes részeket, a lényegét, a kulcsszavakat, az azonosságokat és különbségeket kiemelik, a részeket összekapcsolják, az ok-okozati viszonyokat megvilágítják, logikus gondolkodásra készítetnek. Válaszadás során a gyerekek információkat gyűjtenek, értelmezik a kérdéseket, ismételnék, újrafogalmazzák az olvasottakat, fejlődik az önálló munka, lehetőség van azonnali ellenőrzésre, javításra, a félreértések és a kétértelműség tisztázására.

A kérdések után írt összefoglaló vagy vázlat, akár képi elemekkel (rajz, ábra, grafikon, táblázat, térkép) kiegészítve, még inkább elmélyíti a tanultakat. A hallottak leírása, az akusztikus és vizuális rögzítés több csatornán keresztül közvetíti a tartalmat, ami a jobb megértést szolgálja. Ezt már akár negyedikes kortól elkezdhetik a diákok.

Van, akinek az írás segíti a megértést, van, aki a hallottakat jegyzi meg könnyebben. Van olyan is, akinek pedig a tanulandó szöveg elé írt összefoglaló nyújt nagy segítséget. Ezek a rövid összefoglalók azokat az előzetes ismereteket tartalmazzák, melyeket a tanulók korábban már megismertek, s amelyek a tanulandó szöveg megértésének feltételei. Tehát nagyon fontos, hogy kialakuljon a gyerekekben az értő olvasás és a számukra megfelelő tanulási technika. Azt, hogy kinek mi segít, mindenki megtapasztalja, majd pedig alkalmazza. Nekünk, pedagógusoknak fontos feladatunk ezeket a módszereket, lehetőségeket megtanítani, megmutatni a tanulóknak.

III. Szövegértési képesség felmérése Vizsgálati módszerek

Napjainkban már különböző, szakmailag kiválóan kidolgozott vizsgálati módszerek vannak, melyekkel a tanulók tanulmányi teljesítményét mérik föl. Mélni csak úgy lehet, ha megfelelő mérőeszközök állnak rendelkezésünkre. Fontosnak tartom a vizsgálatok bemutatását, mert egyértelműen megmutatják, milyen szinten állnak a diákok az olvasás és szövegértés terén. Kimutatják azt is, hogy más országokhoz képest hol állunk, merre tartunk, fejlődés, lemaradás, stagnálás mutatkozik-e ezeken a területeken.

Egyik ilyen vizsgálati módszer a **PISA** (Programme for International Student Assessment) azaz 'a nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja'. A programot a kilencvenes évek végén szerkesztették, Magyarország 1996 óta tagja. Ez egy monitorozó jellegű felméréssorozat, amely három területen (alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség és szövegértés) vizsgálja a tizenöt éves tanulók képességét. A felmérés háromévenként zajlik az OECD-tagországok és a programhoz csatlakozó egyre növekvő számú partnerországok irányításával. Először 2000-ben, ezt követően 2003-ban, majd 2006-ban volt mérés. Az egyes mérések alkalmával egy-egy műveltségi terület nagyobb hangsúlyt kap, mint a többi. 2000-ben és 2009-ben a szövegértés került a figyelem középpontjába. Mivel a PISA egy gazdasági alapon létrejött szervezet megrendelésére készül, célja elsősorban a mindennapi életben használható tudás vizsgálata. A mérés az iskolai tanulás során elsajátított ismeretekből és készségekből felépülő, az adott tudományterületen érvényes tudásra összpontosít [Törteli Telek. 2015.]. Azt méri, hogy a tanulók milyen mértékben alkalmazzák szövegértési képességüket a hétköznapi helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor és értelmezésekor, illetve azt is, hogy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi jellegű problémát, ha ilyennel találkoznak. Emellett a mérésben résztvevő diákoknak ki kell tölteni egy kérdőívet, mely családi és szociális háttérére irányul. Ezáltal az eredmények több kontextus együttesével értelmezhetőek.

Tehát a szövegértési képességet mérő kutatások nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek. A PISA-kutatás alkalmazásképes tudást mér, azt vizsgálja, hogy a tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben. A PISA 2012 mérési

eredménye, az OECD-országok átlaga szövegértésből 496 pont. A magyar tanulók átlageredménye szövegértésből 488. Ezzel Magyarország helyezési tartománya kedvezőtlenül változott, a 2009-es 13–22. helyhez viszonyítva, most a 18–27. helyek valamelyikére sorolható az OECD-országok között. A PISA kiemelt hangsúlyt fektet az alulteljesítő tanulóakra is [Törtéti Telek. 2015.].

A következő vizsgálati módszer, **PIRLS**-vizsgálat (Progress in International Reading Literacy Study). Célja a 9-10 éves tanulók szövegértési képességének felmérése. Tehát a felmérés az általános iskola alsó tagozatának negyedik évfolyamát vizsgálja, mivel ez az év fordulópontot jelent a tanulók, mint olvasók fejlődésében. Ugyanis ekkorra a gyerekek megtanultak olvasni, és már azért olvasnak, hogy tanuljanak. Segítségével nemcsak az országon belüli szövegértési képesség jellemzői követhetők nyomon, hanem az is, hogy az egyes országok tanulójának képessége miben tér el egymástól. A vizsgálat része az otthoni olvasási szokások, az olvasás iránti attitűd és az iskolai olvasástanítási gyakorlat feltérképezése is. A PIRLS-vizsgálatot ötévente bonyolítják le. Az első nemzetközi összehasonlító szövegértés-vizsgálat 2001-ben 35 ország részvételével zajlott, majd 2006-ban 48, 2011-ben 49 ország vett részt benne.

Időben legkorábbi vizsgálati módszernek a **MONITOR**-vizsgálatok bizonyultak, már 1995 márciusától alkalmazzák Magyarországon, mely egy országos reprezentatív tanulói tudásszint felmérést ad. A vizsgálatban 3.-12. osztály tanulói vesznek részt. A vizsgálat célja az, hogy oktatáspolitikai és szakmai döntésekhez empirikus adatokon nyugvó információk álljanak rendelkezésre. A monitor típusú felmérésekben a tanulóhoz elengedhetetlen eszköz jellegű tudásterületeket vizsgálják, az olvasásmegértési készséget és a matematikai tudást, valamint a természettudományi és a számítástechnikai műveltséget. Ezek összefoglaló néven kulturális eszköztudásként említhető [Dr. Vári. 1995.].

Az iskolai tanulás eredményességét, szinte valamennyi tantárgy területén jelentősen befolyásolja az a körülmény, hogyan olvasnak, hogyan értenek meg különböző típusú szövegeket. Hogyan tudnak matematikai problémákat megoldani a tanulók. A számítástechnika az információhoz jutás és az információ kezelésének fontos eszközeként jelent a tanulóhoz eszközjellegű tudást. A természettudomány választását elsősorban az a szempont indokolta, hogy a természettudomány tudáskészlete a mai ember általános műveltségének fontos része. Mind a négy teljesítményterület választását indokolja továbbá az a szintén nem elhanyagolható körülmény, hogy ezek

mérése vizsgálata érvényes, objektív és megbízható módon végezhető el. A diákok iskolai pályafutását, tanulási sikereit, kudarcait és önbizalmát egyaránt befolyásolja az a tény, hogyan tudnak különböző műfajú és felépítettségű szövegeket megérteni, hogyan tudják a szövegekben megtalálni a fontos információkat. Képesek e felfogni a szövegek összefüggéseit, jelentését. Mivel a szövegértés minőségében szerepet játszó képességek fejlesztése, csiszolása az iskolai képzés egyik alapfeladata, vizsgálata is alapvető információkkal szolgálhat az írásbeliség elsajátításának mértékéről és minőségéről. Emellett nyilvánvaló, hogy a szöveg megértés képességének minősége kifejezi azt is, mennyire gyakorlottak a diákok a szövegek feldolgozásában, az információk közötti biztonságos eligazodásban. Erre természetesen mindig hat az érdeklődés, a kíváncsiság, a „mit mond nekem a szöveg” motivációja.

Az olvasás, a szövegértés a legáltalánosabban a tanulás, a kapcsolatteremtés eszköze. A szövegek tartalma, szerkezete és a kérdések típusa is a szöveg megértés általánosabb törvényszerűségeit, tantárgyközi jellegét tükrözi.

A szövegértési vizsgálatok egyaránt tartalmazznak élményszerű és informatív szövegeket. A PIRLS szövegei közelebb állnak az iskolában tanultakhoz, míg a PISA szövegei különböző élethelyzeteket is leírnak. A PISA öt szövegértési szintet állít fel, melyből a harmadik szint az elégséges minimum a mindennapi életben a 15 éves korosztálynál. Ez szükséges a továbbtanuláshoz. A 2000-es vizsgálat szerint viszont az akkori 15 évesek közül minden negyedik tanuló (25%) legfeljebb az első szintig jutott el, ami kevés például egy gyógyszerismertető megértéséhez. Az olvasási képességeknek ez az alacsony szintje nem teszi képessé a gyerekeket további ismeretek elsajátítására. A 2006-os eredmény szerint az élményszerű szövegek feldolgozásában jobban teljesítettek, mint az információfeldolgozásban, jobbak voltak az értelmezésben, értékelésben és az összefoglalásban, mint az információkeresésben és következtetések levonásában [Csíkos. 2006. 178.o.].

A PIRLS négy képességszintet határoz meg: kiváló, magas, átlagos, alacsony. A felmérésben szereplő magyar gyerekek 14 %- a kiváló szintet ért el, 53 %- a magas szintet, 86 %- a lett átlagos, 97 %- a érte el az alacsony szintet. Az alacsonyabb szintekbe vizsgálat beleszámítja a magasabb szinteken szereplőket is, akik elérték az alacsonyabb szintet is. 2001-hez képest a kiváló szinten teljesítők száma növekedett látványosan. A két felmérést nem kell és nem is lehet összehasonlítani, mivel több momentumban eltér a kettő egymástól.

A 4. évfolyamos magyar tanulók PIRLS-vizsgálatban elért eredményei összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy a szövegértés-mérésben 12 ponttal gyengébben szerepeltek, mint 2006-ban, hiszen az 539 pontos eredménynél jobbat csak tizenkét ország tanuló ért el [Törteli Telek. 2015.].

A PIRLS- és a PISA-vizsgálatokból kiderül, hogy a magyar gyerekek a 4. évfolyamon jól teljesítenek olvasásból és szövegértésből, de a 15 éves korosztály az olvasott információk feldolgozásában, az információk alkalmazásában, a tanultakhoz képest más helyzetben történő alkalmazásában átlagon alul teljesítenek. Sokan olyan szinten, ami nem teszi lehetővé újabb ismeretek elsajátítását, újabb képességek kibontakoztatását, egyáltalán, az életben való boldogulást. Egyre több az úgynevezett funkcionális analfabéta. Ha egy továbbtanulás előtt álló fiatal nem képes újabb ismeret megszerzésére, tanulásra, akkor szinte lehetetlenné válik a munkaerő-piacra történő bekerülése, ami mind egyéni, mind társadalmi szinten problémát jelent. A PISA-felmérések meghatározásában az olvasás írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az adott személy elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben [Törteli Telek. 2015.]. Vagyis, az olvasás megkedveltetésében legerősebb motiváló tényezőként a szöveg megértését kell tekintenünk.

A vizsgálatok alapján a magyar tanulók jellemzői a következők: élményszerző szövegekben a tanulók visszakeresik és visszaidézik az explicit módon megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket. Képesek egyenes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. Egyszerű magyarázatokat adnak egyértelmű ok-okozati viszony esetében, és kezdik felismerni a nyelvi elemeket és stílust. Az információszerző szövegek esetében a tanulók felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt, illetve használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz. A képességszintek tekintetében a magyar tanulók eredménye széles skálán mozog [Törteli Telek. 2015.].

Az eredmények láttán tehát megállapíthatjuk, hogy a legfontosabb az, hogy minden gyerek a saját tempójában, de megtanuljon olvasni. Ez ugyan sok-sok gyakorlást igényel, ám bizonyos, hogy csak a javát fogja szolgálni. Vagyis értő olvasóvá váljon, még a később érők is. Ugyanis az értő olvasás az alapja az önálló tanulásnak, a továbbtanulásnak, az élethosszig tartó tanulásnak, és az oktatás sikerének. Tehát a főt

említett három vizsgálati módszer fényében most már nyilvánvaló, milyen nagy jelentőséggel is bír a szövegértés kompetenciájának fejlesztése napjaink oktatási rendszerében.

III. 1. A felmérésben részt vevő intézmény bemutatása

A szövegértési kompetenciák felmérését az Ungvári 10. Sz. Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskolában végeztem, mely intézmény pedagógusa vagyok.

Ungvár középiskolái közül ez az egyetlen magyar tannyelvű oktatási intézmény. Az iskola a 2015-2016-os tanévet 456 tanulóval kezdte. Az oktatói feladatokat 43 tanár látja el és 16 alkalmazott biztosítja a munkafeltételeket. A diákok a kötelező 9. évfolyam elvégzése után kapnak előérettségit, és a 11. évfolyam után érettségizhetnek le.

Iskolánk nagy múltra visszatekintő tanintézmény, amely 1946-ban nyitotta meg kapuit a magyar diákok előtt, ám ennek előzményei sokkal mélyebbre nyúlnak vissza Ungvár történelmében. A városunkban folyó oktatásnak igen korai emlékei vannak, melyek a XII.-XIII. században megindult latin nyelvű egyházi oktatásról tanúskodnak. Miután a reformáció terjedése vidékünket is elérte, 1589-ben nyílt meg Ungváron az első református egyházi iskola, ahol a latin mellett megjelent a magyar és ruszin nyelvű oktatás is.

A minőségibb, gimnáziumi oktatás megszervezése Ungváron egy olasz származású főnemesi család, a Drugethek nevéhez köthető. Az első ilyen adatunk 1614-ből való, amikor Homonnay Drugeth György alapított jezsuita kollégiumot. E tanintézményt Drugeth János, az elhunyt György fia 1636-ban Ungvárra helyezte át.

A tanítást nehezítették vidékünk történelmi eseményei (vallási ellentétek, török uralom, Rákóczi szabadságharc), de az intézményt 1776-ban Mária Terézia már „archi gymnasium” címmel tüntette ki, vagyis az főgimnáziummá vált. 1795 és ’96 között itt tanított iskolánk névadója, a magyar szentimentalista költészet kiemelkedő költője, Dayka Gábor. A gimnázium az 1800-as években tovább gyarapodott, s vidékünkön a magyar és ruszin nyelvű oktatás fő központjává vált. A század második feléhez kötődik

például a Dayka Gábor Önképző Kör és a Landon István féle Landon-kert létrehozása.

Az 1920. június 4-én, a trianoni békediktátum értelmében Csehszlovákiához került Kárpátalján bezárták a magyar iskolákat, és az ungvári gimnáziumot is ruszin nyelvűvé nyilvánították.

1938. november 2-től Kárpátalja újra a Magyar Királyság része lett, a magyar és ruszin nyelvű tanítás újra elindult és az utolsó, 1943/44-es tanévben a tanulók száma már elérte az 583 főt. Az utolsó tanítási nap 1944. március 31-e volt, és a szovjet csapatok bevonulása miatt az 1944/45-ös tanév megkezdésére már nem volt lehetőség. A Drugeth Gimnázium bezárta kapuit.

Kárpátalja 1945-ben a Szovjetunióhoz került, és a hatalom nem támogatta egy ungvári magyar tannyelvű iskola létrehozását. A város magyarajkú lakossága ezt nem fogadta el, Sándor László, Petky Sándor és Kerekes István beadványt szerkesztett az új iskola létrehozásáért, melyet több százan írtak alá. 1946 októberének elején a városi tanács pedig kiutalta a mostani Petőfi téri művészeti iskola épületét a magyar nyelvű iskola számára. Ez nemes gesztus volt, hiszen ebben az épületben (korábban a Fekete Sas szálloda) szállt meg 1847. július 11-12. között Petőfi Sándor.

Az ötvenes évek elején (1952-53) az iskola a mai Ung-parti épületébe költözött, s az újonnan középiskolává vált magyar tanintézményben 1957-ben érettségizett először 52 tanuló. 1957 és 1968 között összesen 1628 tanuló kapott itt érettségi bizonyítványt.

Ukrajna önállóságának kikiáltásával hirtelen változás történt a tanári kar összetételében. Sok tanár a jobb megélhetés reményében kivált a tantestületből, és külföldön vállalt munkát. A tanulók létszáma az 1997/98-as tanévben haladta meg a 900 főt újra egy jelentős szünet után. Iskolánk új épületszárnyának átadására 2008-ban került sor, melyben öt osztályterem mellett tágas tornaterem, aula, étkezdé, konyha, az ehhez szükséges raktárak, öltözők, koncert- és konferencia terem is található.

Tanulóink a tantárgyi vetélkedőkön jól szerepelnek a humán és reál tantárgyak terén egyaránt. Kárpátalja soknemzetiségű vidék, ahol nem ritka a több nyelvet tudó ember. Kölcsey Ferenc így fogalmaz Parainesisében: „Tiszteld s tanuld más mívelt népek nyelvét”, ezt a tanácsot pedig igyekszünk átültetni az oktatási folyamatba. Az ukrán és magyar nyelv mellett tanulóinknak lehetőségük van az angol és a német nyelv tanulására is.

Tiszteletben tartjuk és tovább vesszük iskolánk hagyományait. Magunkénak tekintjük a tanintézményt megálmodók, és fennmaradásáért áldozatos munkát végzők

erkölcsiségét. Azon fáradozunk, hogy a magyar nyelvű középiskolai oktatás Ungváron a jövőben is magas színvonalú legyen.

III. 2. A felmérésben részt vevő osztályok bemutatása

Az Ungvári 10. Számú Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskolában, a 2015-2016-os tanévben több párhuzamos osztály is van, mégpedig három 3. osztály, két 4. osztály, valamint két 5. osztály. Mindegyik népes, jó előmenetelű osztály. Nagyon fontos megjegyezni, hogy a tanulók túlnyomó többsége ukrán anyanyelvű. Ezek a diákok igyekeznek fölzárkózni magyar anyanyelvű társaikhoz. Viszont óriási feladatot jelent a pedagógusok számára, hiszen ezekkel a diákokkal nemcsak a tananyagot kell megtanítani, hanem meg kell tanítani őket magyar nyelven kommunikálni is. El kell sajátítaniuk a legegyszerűbb, magyar társaiknak egyértelműnek tűnő szavakat, kifejezéseket. Meg kell tanulniuk magyarul gondolkodni, hiszen másképpen nem értik meg az adott témát, vagy az olvasni való szöveget.

A 3. A osztály osztályfőnöke Sebestyén Judit. Az osztály létszáma 23 tanuló. A felmérést 21 tanuló végezte, ebből 6 magyar, 5 ukrán és 12 gyerek vegyes családban él.

A 3. B osztály osztályfőnöke Literáthy Zsuzsanna. Az osztály létszáma 20 tanuló. A felmérésben részt vevő diákok közül 9 tanuló magyar családban, 7 tanuló ukrán, 2 tanuló orosz családban él.

A 3. C osztály osztályfőnöke Molnár Andrea. Az osztályban 25 gyerek tanul, ebből 21-en végezték el a szövegértést. Nemzetiségét tekintve 8 magyar, 7 ukrán és 10 tanuló vegyes családban él.

A 4. A osztály osztályfőnöke Klacik Nóra. Az osztály létszáma 25 tanuló. A tanulók közül 7 gyerek magyar anyanyelvű, 2 gyerek ukrán, 16 tanuló pedig vegyes családban él.

A 4. B osztály osztályfőnöke Kiss Katalin. Az osztály létszáma 26 tanuló. A felmérésben résztvevő tanulók közül 6 tanuló magyar, 4 ukrán, 13 tanuló pedig vegyes családban él.

Az 5. A osztály osztályfőnöke Román Nóra, magyar nyelv és irodalom tanárunk Simon-Árpa Zsuzsanna. Az osztály létszáma 19 fő. A felmérésben betegség miatt 13 tanuló vett részt. A tanulók 70 %-a ukrán családban él.

Az 5. B osztály osztályfőnöke Kopinczu Nikolett, magyar nyelv és irodalom tanárunk Simon-Árpa Zsuzsanna. Az osztály létszáma 21 diák. A felmérésben 18 tanuló vett részt. Nemzetiségüket tekintve 12 tanuló magyar, 4 tanuló ukrán és 4 tanuló vegyes családban él.

Tehát az adatokból látható, milyen kevés a magyar anyanyelvű diák létszáma és milyen sok gyerek vegyes, vagy ukrán családból érkezett. Fontos megjegyezni, hogy a vegyes családok otthon az ukrán nyelvet használják. Tehát a gyerekek magyar nyelven csupán az iskola falain belül beszélnek.

III. 3. A felmérésben alkalmazott mérőlap

A felmérésben egy Magyarországon már felmért feladatsort vettem alapul. A kiadvány Homor Tivadar szerkesztésében jelent meg, Szövegértő olvasás mérése általános iskola 2-6. osztálya számára. A felmérést konkrétan Győr-Moson-Sopron Megyében végezték, mely reprezentálja az alap-, és középfokú oktatási intézményekben folyó, az egyes műveltségterületek megújítását célzó kutató, fejlesztő munkát. A feladatok alkalmasak a tanulási eredmények megállapítására és elemzésére. A kutatásban részt vevő pedagógusok vallják, hogy munkájuk által lehetőség nyílhat és meghatározhatóvá válhat az az előrelépés, mely óriási segítséget, eszközt nyújt a pedagógiai fejlesztések terén. A mérések elvégzésével kapott eredmények több területen is elősegíthetik a fejlesztést. Rengeteg szakmai információval szolgálhat. Pontosan kimutatja és feltárja az adott tantárgy azon részterületeit, követelményeit, amelyeket az adott populációkban és évfolyamokon leginkább fejleszteni kell [Homor. 2004. 5. o.].

A modell egy bizonyos hálótervvel rendelkezik, mely megadja feladatai sorrendjét, a munkafázisokat és a konkrét folyamatot. A következő lépéseket határozza meg:

- A mérés előkészítésével kapcsolatos teendők
- A mérőeszköz kifejlesztése
- Maga a mérés
- A kapott információk feldolgozása
- A visszacsatolás folyamata

A szakírók szerint felmérésükben összesen 38 iskola és 678 tanuló vett részt. A mérőeszköz létrehozásának célja a következők voltak:

- mérésmetodika szempontból szakszerű és kipróbált eszköz legyen, mely segítségül szolgálhat az utókor számára,
- „nagy” mintán bemért,
- matematikai statisztikai mutatókkal ellátott,
- standart, obejektív,
- iskolák belső értékelésére is alkalmazható eszköz,
- általa a pedagógusok konkrétan tudják meghatározni az adott tématerületek fejlesztését, valamint a tanítás eredményesebbé tételét [Homor. 2004. 7. o.].

A mérésben olyan feladatok, itemek találhatóak, melynek érvényessége és megbízhatósága biztosított és megfelelő feldolgozási módszerek alkalmazásával a kapott adatok sokoldalúan összevethetők és elemezhetők. A szövegértéses feladatlapok zárt és kiegészítéses feladatokat tartalmaztak.

Zárt feladatoknak a mérésmetodikában azokat a feladatokat nevezik, amelyeknél adott a feladatok töve, ami lehet egy kijelentés, vagy kérdés megfogalmazása. Emellett adottak a válaszok is, amelyek közül ki kell választani egy vagy több helyes, esetleg helytelen választ. Előfordulhat az is, hogy egy kijelentésről el kell dönteni, hogy igaz vagy hamis [Homor. 2004. 9. o.]. A feladatok között leggyakrabban az a típus fordult elő, mikor egy helyes választ kell kikeresni a megadott válaszok közül. A mérésmetodikában azokat a válaszokat, amelyek csupán elterelésként szolgálnak disztraktoroknak nevezik. Ilyen esetben vannak kritériumok is, például, hogy abszurd válasz nem lehet, vagy hogy részigazságot tartalmazzon, illetve, hogy legyen köztük tipikus tanulói tévesztés is. Sok szakíró kritizálja a zártvégű feladatok alkalmazását, mivel elég magas a véletlenszerű eltalálások aránya.

A feladattípusok másik csoportja a kiegészítéses feladatok. Ezek olyan feladatok, melyekben a követelmények szerint legfontosabbnak ítélt információk hiányoznak, ezeket kell a tanulóknak pótolniuk. Megfogalmazásával a tanulók kíváncsisága,

lényeglátó képessége, önálló gondolkodása és kreativitása egyaránt fejlődik [Homor. 2004. 9. o.].

A mérésben alkalmazott feladatok különböző kritériumok szerint lettek összeállítva:

- Az itemek egyértelműek és pontosan megfogalmazottak.
- A tanuló egyértelműen tudja döntését igaznak, vagy hamisnak értékelni.
- Az itemhalmaz megfeleljen a tantervi követelményeknek.
- A feladatok kognitív szintenként is besorolhatók és értelmezhetőek legyenek, az adott tantárgyban alkalmazott célrendszernek megfelelően.
- Mindegyik itemnek legyen ekvivalens megfelelője [Homor. 2004. 18. o.].

Tehát a feladatok megszerkesztésekor ezeket a fő szempontokat vették figyelembe a szakmai team tagjai. Csak azok az itemek kerültek be a feladatsorokba, melyeket a szakértők azonos módon ítélték meg. A pontozás kétféle szempontból indult, mégpedig a több információt biztosító itemenként és a feladat egészére. Egy feladat 0 vagy 1 pontot ér, annak függvényében, hogy megtudja, vagy nem tudja megoldani a feladatot. Az itemenkénti pontozás egyik előnye, hogy részletesebb információt kapunk a tanuló tudásáról, valamint támpontot ad a tanítási-tanulási módszerek megválasztásához, esetleg a differenciált munkához. A mérés segítségével a tényleges tudást és minimális kompetenciát mérték.

A mérőlapok javításakor figyelembe vették a tanulók szocióökonómiai háttérét is, vagyis tantárgyi osztályzatokat, a tanuló nemét, családi háttérét, otthoni kulturális és szociális tényezőket. Minden feladatlaphoz csatolva van egy javítókulcs, mely segíti a helyes és egységes javítást. Az elemzéshez matematikai statisztikát alkalmaztak, melynek több oka is volt. A százalékos teljesítmény kimutatására: feladatonként, a követelményrendszer kategóriái szerint, az összpontszám alapján, a feladatok átlagának és szórásának kiszámítására, valamint standard mutatók meghatározására [Homor. 2004. 13. o.].

A mérésnek több célja is volt. Első és legfontosabb, hogy feltárják a tématerületek helyzetét, így fény derül az oktatás hatékonyságára, esetleg a korrigálásra szorult területekre is. Mintát ad a tanulók képességéről, kiindulást ad az egyéni fejlesztéshez. Hiszen az értő olvasási képesség mindenfajta tanulás alapja. Az irodalomtanítás legérzékenyebb területe az olvasás és szövegfeldolgozás tanítása. A mérés segítségével a pedagógus tükröt kap arról, hogy milyen fejlesztő, vagy korrigáló folyamatot tervezzen a jövő szempontjából. Nem utolsó sorban pedig a mérés megerősítheti,

valamint alakíthatja az olvasás tanítása során alkalmazott módszereket, eljárásokat. Leginkább tehát az értő olvasás mérésére szolgál. A mérőlapok terjedelme rövid, jól áttekinthetők, maximálisan megfelelnek a formatív (formáló, segítő) feladatlapokkal szemben támasztott követelményeknek. A mérőlapokon osztályonként különböző szövegtípusú olvasmányok találhatóak mégpedig: dokumentum, ismerettartalmú, szépirodalmi, publicisztikai, típusú szövegek. A feladatlapok valójában még a logikai gondolkodást, lényeglátást is fejlesztik. A rövid szövegek összefüggéseinek és információinak feltárása, a játékos, rejtvényes feladatok megoldása jól fejleszti azokat a képességeket, amelyek később a terjedelmesebb tananyagrészek feldolgozásához szükségesek. A szinonimák keresésének, a kifejezések formai átfogalmazásának nagyon jó szókincs bővítő hatása van.

III. 4. A mérésben alkalmazott szöveg

A 3. és 4. osztályokban ismerettartalmú, leíró szöveget választottam a szövegértés elvégzéséhez. 3. osztályban A fák veszedelme, 4. osztályban pedig A teve címűt. (lásd a mellékletben) A szöveg kiválasztásakor több szempontot is figyelembe vettem. Első és legfontosabb szempont az volt, hogy a feldolgozásra kerülő szöveg érdekes legyen az adott korosztály számára, vagyis a tartalom is motiválja a tanulót a szöveg végigolvasására, felkeltse benne az iránta való érdeklődést.

Az 5. osztályban viszont szépirodalmi szöveg feldolgozása volt a feladat. Mégpedig Weöres Sándor Bóbita című versét kellett a megadott kérdések alapján értelmezni. Azért ezt a mérőlapot választottam, mivel az alsó osztályos tanterv követelményrendszere tartalmazza e költeményt, sőt emlékezetből is meg kellett tanulniuk. Ezért a tanulóknak volt némi előismeretük a verset illetően.

Lényeges, hogy a feldolgozandó szöveg a korosztály számára ismerős, könnyed elbeszélésformában íródjon. Gondolatmenete követhető és világos legyen. Nyelvileg ne bonyolult, hanem köznapi, könnyen érthető nyelvezetű legyen. Nagyon fontos, hogy hiteles szöveget adjunk ezen korosztályok kezébe, hogy olvasás közben ne kelljen a tanulónak a szöveg hihetőségén, bizonytalanságain problémáznia. Szerkezetileg

megfelelően legyen tagolva, hogy segítse a szöveg értelmezését. Fontos, hogy a szöveg megértése ne igényeljen az átlagosnál több előzetes információt. Vagyis tartalmazza mindazokat az ismereteket, melyek szükségesek az adott témakörben a tájékozódáshoz.

A szövegértést a kérdésekre adott válaszok alapján tudjuk felmérni. A mérőlapokon a szövegre vonatkozó feladatok az átlagos képességű tanulókhöz volt viszonyítva. Tehát sem nem túl egyszerűek, se nem túl bonyolultak. Nagyon fontos a szöveg terjedelme is, hogy az adott időkeretben a feladatokat elvégezhessék a tanulók.

A feladatokat szerkesztő szakmai team bizonyos kritériumokat vett figyelembe a kérdések megfogalmazásakor. Egyik szempont az volt, hogy nagy létszámú csoport mérésére, összehasonlítására alkalmas feladatok, kérdések legyenek. A kérdések emellett a szöveg lényeges tényeire, ismereteire, összefüggéseire vonatkozzanak. Tehát pontosan az adott lényegre irányuljon, utaljon [Homor. 2004. 18. o.]. A kérdések sorrendjének mindenféleképpen követnie kell a szöveg folyamatát, a szerkezeti sorrendjét. A feladatok változatosak, különféle dimenziókat érintenek:

- szövegen belüli jelentést, kapcsolatokat,
- ok-okozati, rész-egész, eszköz-cél összefüggéseket.

A tanulóktól különböző gondolkodási műveleteket igényelnek megoldásuk: azonosítást jelentésre vagy logikai viszonyra, értelmezést vagy rejtett válasz megtalálását, megfogalmazását. A feladatok elvégzésére pontos, egyértelmű utasítások tartoznak. Részletesen tartalmazza, honnan írja ki és hogyan jelölje a tanuló a választ. A tevékenység minden egyes feladatnál részletesen van megfogalmazva.

IV. Szövegértés felmérésének eredménye

IV. 1. A felmérés eredménye a 3. osztályban

A 3. osztályban összesen 60 tanulóval végeztük el a szövegértés felmérését, 35 lány és 25 fiú. A szövegértési szintfelmérőt a pedagógusokkal előre megbeszélte napon végeztem. A felmérés alatt minden alkalommal jelen volt az osztályfőnök, valamint az intézmény igazgatóhelyettese, Kulin Judit tanárnő is.

A mérőlap szövege ismerettartalmú, leíró szöveg volt. Az olvasmány terjedelmét tekintve rövid, könnyen olvasható, egyszerű, értelmes. Még a nehezen olvasó tanuló számára sem okozhat problémát. Idegen kifejezést vagy megnevezést nem tartalmazott. Igyekeztem olyan szöveget választani, mely megfelel az adott korosztály érdeklődési körének, valamint, hogy olyan tananyagtartalom túli ismeretet nyújtson, melynek tudása alapképességük kialakulását, a sokoldalú információszerezést segíti. Aktuálisan az adott évszakhhoz, a tavaszhoz közelálló témáról szólt. (lásd. a Mellékletben)

A szakirodalmak szerint a leíró típusú szövegek feldolgozására készült feladatlapok felelnek meg leginkább e korosztály szövegértés felmérésének. Ebben az időszakban nagyon sok hasonló jellegű ismerettartalmú szöveggel találkozunk a különböző tantárgyak tanulásakor is, így nagyon fontos az, hogy a diák érti-e az olvasottakat, képes-e megjegyezni, kiszűrni a lényeges információt. Ez képezi majd az önálló tanulás alapját. Harmadik osztálytól az önálló olvasás már elvárható követelmény.

A feladatlap 7 fő kérdést tartalmazott, ezen belül pedig kisebb alkérdéseket. Az elvégzéséhez 45 perc állt a rendelkezésre. Maximálisan elérhető pontszám 12 pont volt, ami automatikusan megfelelt az osztályozásnak is. Miután szétosztottam a mérőlapokat, ismertettem a munka folyamatát, a legfontosabb utasításokat: a feladatlapra kerüljön föl a tanuló vezeték és keresztnéve, osztály, a mérés időpontja, dátuma. A munkát mindenki önállóan, egymás zavarása nélkül végezte.

Mivel az osztályokban ukrán anyanyelvű diákok is tanulnak, az ő számukra voltak nehézséget jelentő szavak, kifejezések. Például több diák nem értette az „*ólmos eső*”, „*rügy*”, „*szunnyadó*”, „*rügykezdemény*” „*ólmos*”, „*jégkéreg*” „*teher*”, „*havas*”, kifejezést, valamint több alkalommal előfordult, hogy magát a kérdést nem tudták értelmezni.

A következő típusú kérdéseket tartalmazta a mérőlap:

- A feltett kérdésre a válasz a szövegben nyíltan megadott. (1. kérdés)
- Szövegben való tájékozódás. (2. kérdés)
- Hiányos mondatba illő szó kiválasztása. (3. kérdés)
- Kakukktojás kikeresése. (4. kérdés)
- Igaz állítás kiválasztása. (5. kérdés)
- Véleményalkotás. (6. kérdés)
- Címadás. (7. kérdés)

Tehát zárt feladattípusú volt a 2-5 feladatok, kiegészítéses pedig az 1, 6, 7. A kérdések érdekesek, változatosak voltak.

A matematikai statisztikák révén a tanulási eredmények pontosabban állapíthatóak meg, valamint az adatokból képezhető standard értékek alapján összevethetőek a párhuzamos osztályban tanuló diákok tanulási eredményeik.

Tipikusan előforduló hibák

- Az első feladatot a 3. A osztályból 14 tanuló, a 3. B osztályból 11 tanuló, a 3. C osztályban pedig 16 tanuló oldotta meg hibátlanul. A többi tanuló 90%- nem teljesen fejtette ki a válaszát, fél megoldást adott. 10 % pedig egyértelműen helytelenül oldotta meg. Ennek tükrében kiderül, hogy ők nem értelmezték a szöveg tartalmát. Ugyanis az első kérdés arra irányult, hogy miről szól az adott szöveg. A hibás választ adó gyerekek tehát már az első feladat megoldásakor elakadtak.
- Az utasítások figyelembevétele, betartása gyakran okoz nehézséget a tanulóknak. A feladatok, utasítások megfogalmazása fontos tényező. Ugyanis ezekben a mondatokban kapják meg a tanulók az információt arra, hogy mit tegyenek a megtalált ténnyel, állítással vagy adattal. Gyakran figyelmetlenül olvassák el az utasítást és nem az elvárásnak megfelelően járnak el, például nem bekeretezik, hanem aláhúzzák a helyes választ. A 2. feladat feltétele: „Húzd alá a szövegben a válaszokat”. Értelem szerűen ezt követte a kérdés, melyre az adott választ a szövegben kellett kikeresni. Osztályonként egy-két (ukrán anyanyelvű) tanuló nem értette, mit kell tennie. Több alkalommal segítséget is kértek: „Mit kell csinálni?”
- A kakukktojás kikeresése is több tanuló számára okozott problémát. A tanulók nem értelmezték helyesen a feladat utasítását. A feladat a sorba nem illő kifejezés aláhúzását kérte, ehelyett több tanuló áthúzta, vagy aláhúzta a szerinte nem oda illő összes kifejezést. Vagyis fordítva végezték el.

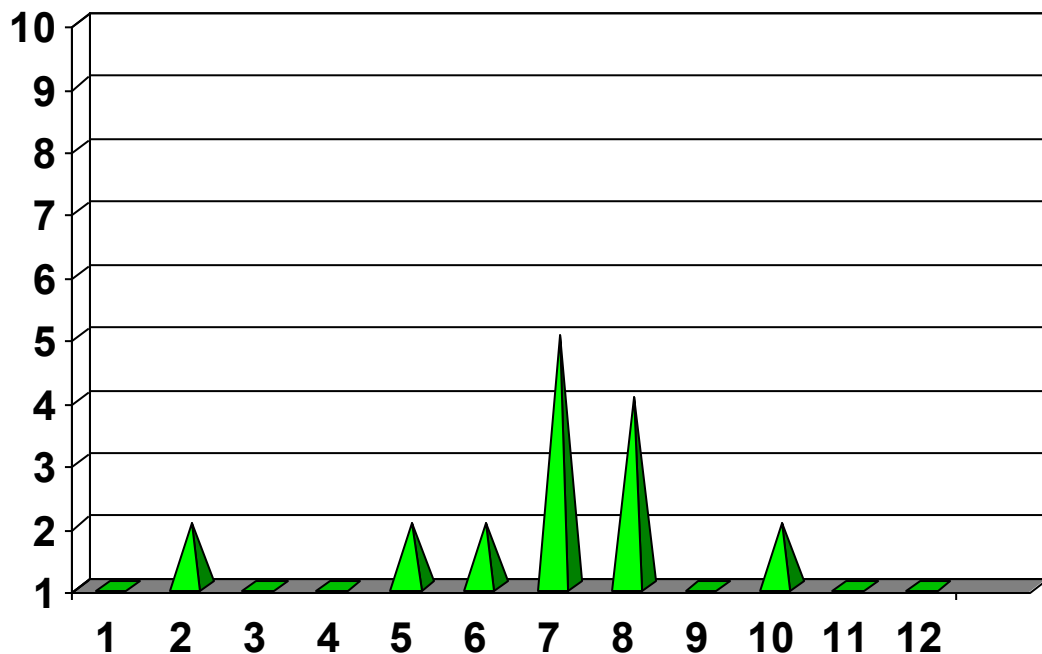
- A kiegészítéssel feladatok esetében több tanuló csupán idézte a szöveg egy-egy mondatát szó szerint. Nem önálló mondatot fogalmazott a szöveg tartalmának megfelelően. Ezeknek a tanulóknak hiányos a kifejezőképességük.

- A 7. feladat önálló címadást kért. A tanulók e feladatot többnyire helyesen oldották meg. A 3. A osztályban 5, 3. B osztályban. 8 és 3. C osztályban 1 tanuló teljesített rosszul.

Tehát az elemzés kapcsán megállapítható, hogy a feladatok utasítása és pontos értelmezése nagy gondot jelentett a tanulók számára. Az ukrán anyanyelvű diákok számára becsapós feladatnak bizonyult, a 3. feladat, mely dísztraktorokat, azaz elterelő kifejezéseket tartalmazott. Továbbá a kiegészítéssel feladatok is nehézségeket okoztak. Nyilvánvalóan fogalmazási nehézséggel magyarázható ezen hiányosságok. Az utolsó feladat hibáiból pedig arra a következtetésre jutottam, hogy a tanulók nem megfelelő szókinccsel rendelkeznek. Ez arra enged következtetni, hogy ezek a gyerekek keveset olvasnak.

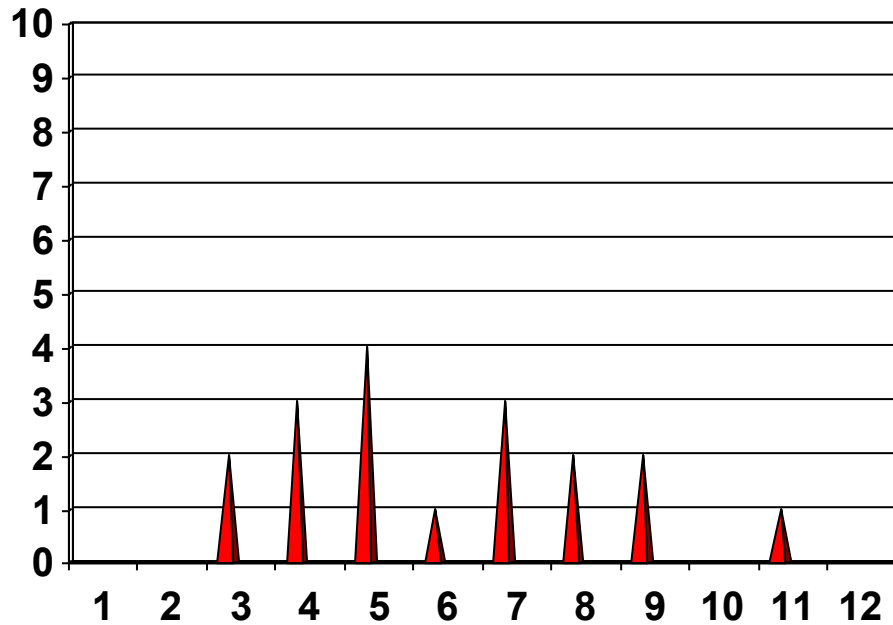
A maximálisan elérhető pontszám a 12 volt, osztályozást is ennek megfelelően kapták. A következő eredményt érte el a 3. A osztály ezen a téren:

3. A osztály elért pontszámai



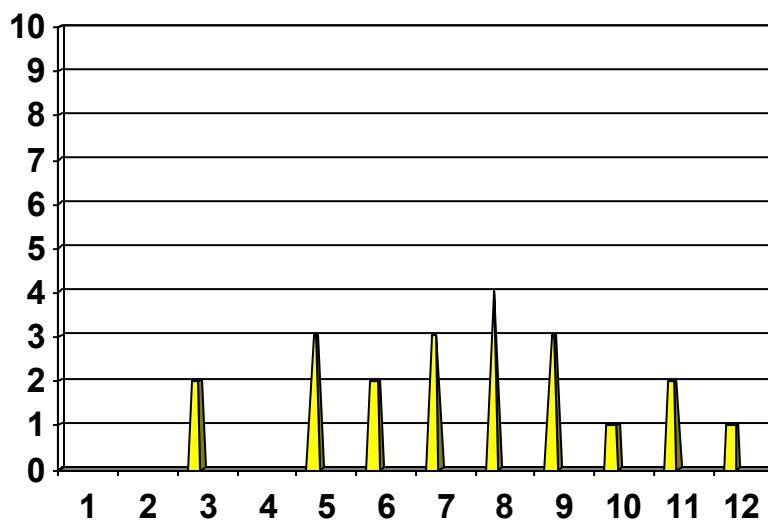
Függőleges skála a tanulók létszámát mutatja, vízszintes pedig az elért pontszámot, érdemjegyet. Tehát a diagram jól szemlélteti, hogy a 21 tanuló közül a maximum pontot csupán egy tanulónak sikerült elérnie. Az osztály teljesítménye középszintű.

A 3. B osztály a ponthatárok elérése terén a következő képen teljesített:



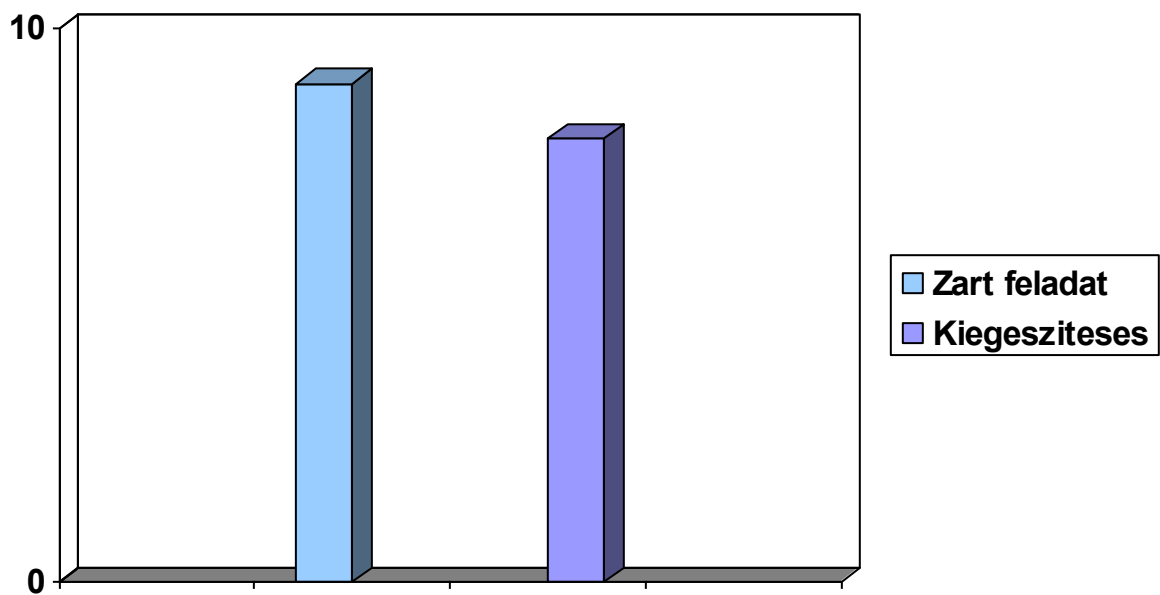
A függőleges skála a tanulók létszámára vonatkozik, a vízszintes pedig az elérhető pontszámokat jelölik. A 3. B osztály eredményessége egyértelműen kitűnik, alapszint és középszint jellemzi az osztály szövegértését. Maximális dolgozatot senki sem írt. Egy tanulónak sikerült 11 pontot elérnie. Ő egy magyar anyanyelvű kislány.

A 3. C osztály a következő eredményt érte el.



A diagramból kitűnik, hogy az osztály eredménye megoszlik, ám a párhuzamos osztályokhoz képest itt érték el legtöbbször kitűnő eredményt. Egy tanuló maximálisan teljesített, három pedig kitűnően. A tanulók többségének szövegértési szintje pedig középszintű.

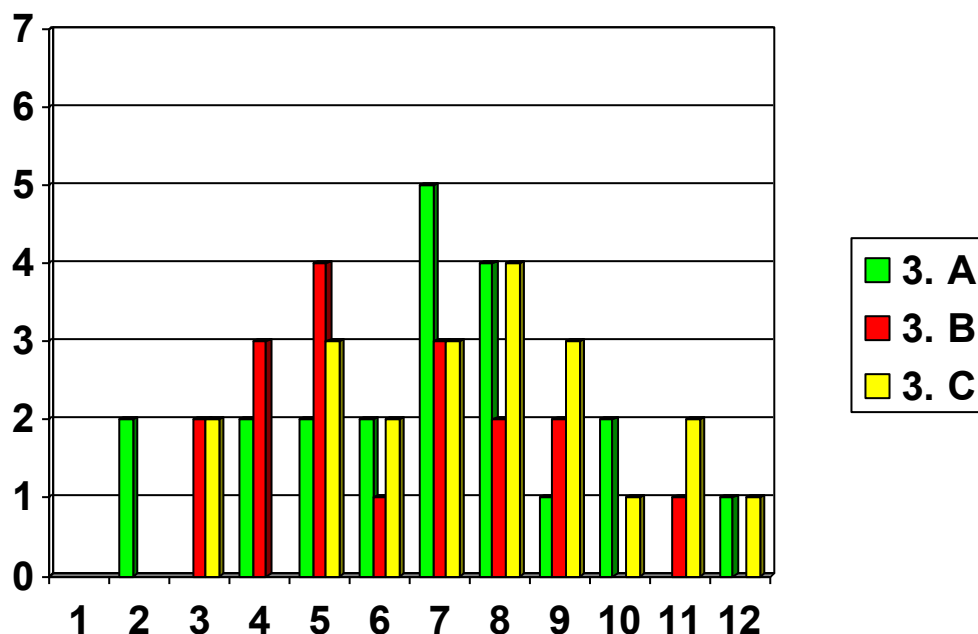
A mérőlapok kétféle feladattípust tartalmaztak. Az eredmény és a megoldás szempontjából a következő diagramot állítottam föl. A következő eredményeket érték el a tanulók a feladattípusok szerint mindhárom osztályban átlagosan.



Tehát látható, hogy a feladatok típusát tekintve nem nagy a megoldásuk közötti különbség. A zárt feladattípusok megoldása mégis könnyebbnek bizonyult.

100% -osan megoldott feladatot nagyon kevés arányban sikerült elérni. A 3.A és 3.C osztályban egy-egy tanuló végzett tökéletes munkát. Ezek a tanulók magyar anyanyelvű, magyar családból származó lányok. Ezen kívül összesen 6 tanuló ért még el kitűnő, azaz 10-11-es pontszámot.

A három osztály összesített eredménye a következő:



Tapasztalatom szerint a magyar anyanyelvű diákok számára a mérőlap megoldása és elvégzése nem okozott problémát és nehézséget. Ha mégis, az a tanuló teljesítmény képességével, tudásszintjével magyarázható. Az osztályokra nagy százalékban jellemző az ukrán anyanyelvű többség. Valószínű ezzel magyarázható a közepes tendencia elérése. Ezek a gyerekek nem értő olvasók. A tanulók csekély szókinccsel rendelkeznek, a mindennapokban pedig csak a tanórák folyamán alkalmazzák és használják a magyar nyelvet, a családi, baráti környezetben pedig sajnos nem, vagy nagyon ritkán. Szókincsük ennek köszönhetően minimális, alapszintű. A későbbiekben erre nagyobb hangsúlyt kell fordítani.

Következtetésként levonható, hogy tökéletes, teljes mértékben kidolgozott feladatok aránya a 3. osztályosok körében nagyon csekély arányú lett.. A szövegértés szintfelmérő eredményét tekintve az alapszint és erős középszint jellemzi.

IV. 2. A felmérés eredménye a 4. osztályban

A 4. osztályosok körében összesen 42 tanulóval végeztük el a szövegértés felmérését. Az A osztályban 20 tanuló, 11 lány és 9 fiú készítette el. A párhuzamos B osztályban pedig 22 tanuló írta meg, 12 lány és 10 fiú. Az osztályfőnökökkel való közös

egyeztetés alapján, különböző napokon végeztük. A munka folyamán jelen volt az adott osztály osztályfőnöke. A feladatlap kitöltésére 45 perc állt a rendelkezésre. A csengő megszólalásakor mindenkitől elvettük a mérőlapokat, természetesen volt olyan tanuló is, aki az idő letelte előtt jóval korábban már végzett.

A mérőlap szövege ismerettartalmú leíró szöveg volt. A korosztályhoz mérten terjedelmét tekintve megfelelő, arányos volt. Kiválasztásakor figyelembe vettem a tanulók érdeklődési körét, illetve olyan jellegűt választottam, mellyel bővíthetik alapismereteiket, tudásukat és esetleg természetrajz órán kamatoztatni is tudják a megszerzett információkat. (A teve, lásd a mellékletben) Idegen, ismeretlen kifejezést a szöveg nem tartalmazott, ha mégis, az a szövegen belül megmagyarázásra került. (pl.: dromedár - egypúpú teve) Szám adatok több alkalommal is előfordultak.

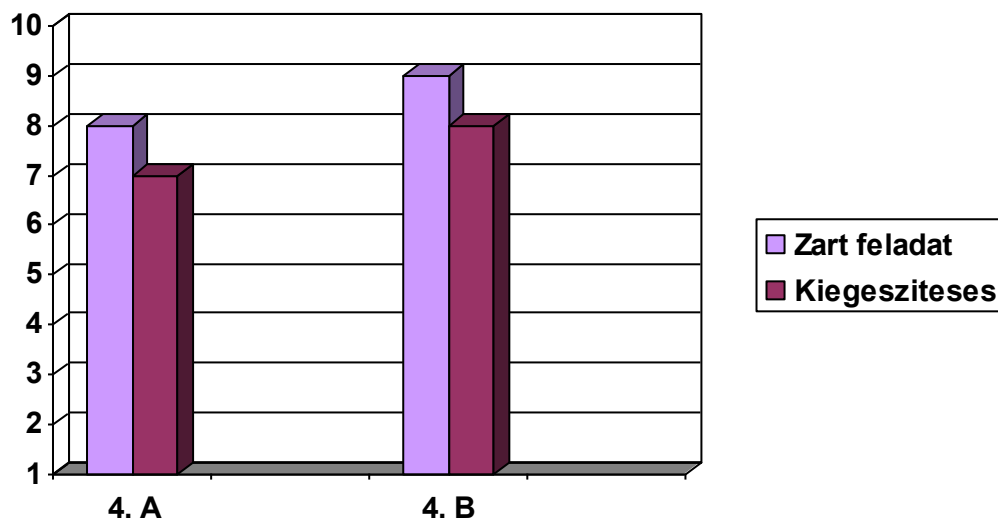
A 4. osztályban a tanulók olvasásértő képességének fejlődése erőteljesen felgyorsult. Gazdagodik az ismeretük, tágul világképük, érdeklődésük, ezzel párhuzamosan megnő az olvasandó szövegek terjedelme is. A mérőlap összesen 6 kérdést tartalmazott, ezen belül kisebb alkérdéseket.

A következő típusú kérdések fordultak elő:

- Három lehetőségből az igaz állítás aláhúzása (1. kérdés)
- Adott kérdés válaszána megkeresése a szövegben (2. kérdés)
- Mondat kiegészítése (3 .kérdés)
- Két lehetőségből kiválasztani a helyest (4. kérdés)
- Fogalmak értelmezése röviden. (5. kérdés)
- Mondat befejezése megadott szavak segítségével (6. kérdés)

A maximálisan elérhető pontszám 17 volt. Az osztályozáshoz a pontszámot konvertáltam a 12-es skálának megfelelően. Miután szétosztottam a feladatlapokat, ismertetem a szükséges szervezési dolgokat. Mindenki fölírta a vezeték és keresztnévét, az osztályt, valamint a dátumot. Ezt követően hozzáláttak az önálló munkához. A szöveggel kapcsolatosan egyik osztályban sem merült fel a diákok részéről kérdés. Ám ezzel szemben több tanuló nem értette az utasítást, az elvégzendő feladat feltételét.

A feladatok típusát tekintve zárt típusú feladat volt az 1, 2, 4, 6-os, Kiegészítéses pedig a 3. és 5. Statisztika szerint a feladattípusok megoldása a következő arányt érte el a 4. osztályokban.



Az ábra jól szemlélteti, miszerint a zárt típusú feladatot mindkét osztály diákjai nagyobb arányban tudták megoldani, mint a kiegészítéssel feladatot. Ugyanis a zárt kérdések magukkal vonzzák a kizárhatóság lehetőségét. Ezzel ellentétben a kiegészítéssel típusú feladatok már nagyobb nyelvi tudást, odafigyelést, önálló fogalmazást igényelnek. A negatív eredményesség különösen a szegényes, nem megfelelő szókincsükre, valamint a pontos értelmezés hiányosságára utal. Következtetesként megállapítható, hogy mindkét területen, a szókincsbővítés és a pontosság területén is fejleszteni kell a tanulókat, hogy szövegértő képességük eredményesebb legyen. A cél: értő olvasókká való nevelés, hiszen nem elég átsiklani a szöveg felett, azt érteni és értelmezni is szükséges. Ez az önálló tanulás feltétele is egyaránt.

Tipikusan előforduló hibák:

- A tanulók többsége nem értette azt a szót, hogy „*hátasállat*”.
- A második kérdés feltétele volt, hogy a kérdések válaszát a szövegben húzzák alá, valamint jelölik az adott kérdés betűjével. A 4. A osztályban 8 tanuló, a B osztályban pedig 12 tanuló nem tüntette fel a betűjelet.
- A harmadik feladat mondat-kiegészítéssel típusú volt. Problémát okozott nagyon sok esetben, hogy a tanulók nem találták a szövegben szóról szóra ugyan ezt a mondatot. Természetesen nem is ez volt a feladat, mivel a mondatok ugyan csak tartalmukban egyeztek meg a szövegben olvasottakkal. Itt arra lettünk volna kíváncsiak, mennyire figyelmesen olvasnak, mennyire emlékeznek a részletekre. Megközelítőleg a tanulók 40 % - ától hangzott el a következő mondat: „*Ezt a mondatot nem találok a szövegben!*”

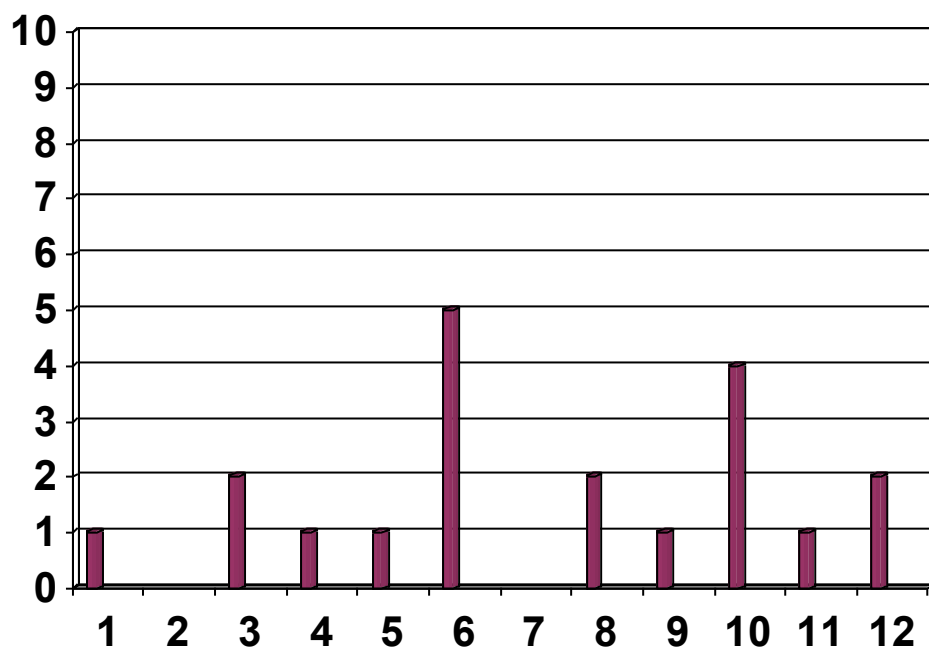
- Az ötödik feladatban szintén olyan dolgokat kellett leírni és csupán egy-egy konkrét szóban megfogalmazni, melyeket a szöveg tartalmazott. A tanulók többsége ezt helyesen teljesítette, viszont voltak szélsőséges válaszok is. Vagyis sokan, pont a helytelen információt írták le. Mivel a szöveg tartalmazott becsapós információt, ami téves volt, de néhány sorral később olvasható volt a helyes válasz is. Körülbelül a tanulók 10 %-a a hibás információt írta le. Tehát ők figyelmetlenül olvasták el az erre vonatkozó részt.

- Az 5. és 6. kérdést a 4. A osztályban 10, míg a B osztályban 6 tanuló hiányosan, vagy nulla pontra oldotta meg.

- A kifejtéses típusú feladatok esetében sok helyesírási és fogalmazási hiba volt.

A maximálisan elért pontszámok területén a következő eredmények születtek.

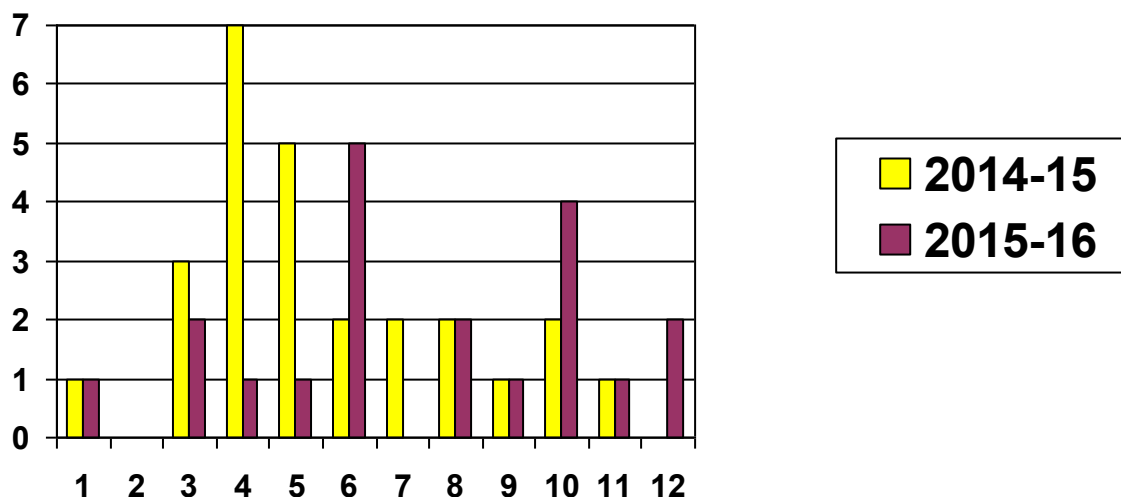
4. A osztály elért pontszámai.



A vízszintes intervallum az osztályozást mutatja, mely az elért pontszámoknak megfelelően alakult. A függőleges skála pedig a tanulók számát. Az eredmények nagyon megoszlanak. Maximális dolgozatot két tanuló írt. Egy ukrán családban élő fiú és egy magyar lány. Ezen kívül még 5 tanuló ért el kitűnő osztályzást.

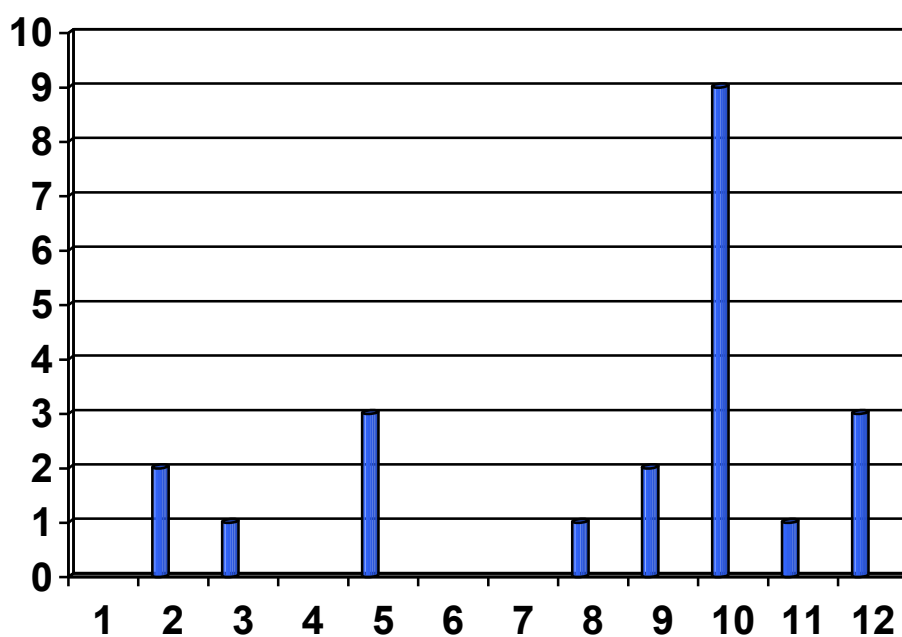
Magas arányban születtek elégséges dolgozatok. A munka folyamán több tanuló akadályba ütközött a 2. és 3. feladat feltételének értelmezésekor.(lásd melléklet).

Mivel ez az osztály már az elmúlt tanévben is végzett szövegértést, így a teljesítményüket össze tudjuk hasonlítani az ideihez képest. A következő grafikon összehasonlítást mutat a tavalyi és az idei eredményeket illetően.



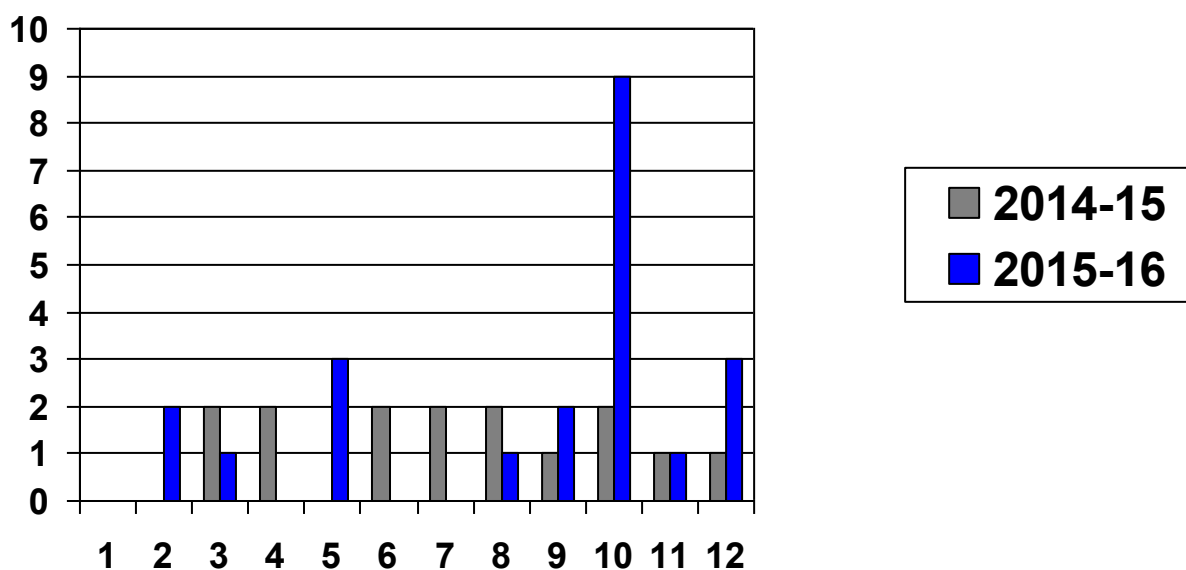
Ha összehasonlítjuk a két diagramot, kitűnik, hogy az elmúlt évhez képest óriási fejlődés ment végben a szövegértés terén. Míg tavaly az alapszint erőssége jellemezte a szövegértés megoldását, az idén magas arányban születtek kitűnő illetve középszintű dolgozatok is. A 2014-15-ben végzett felméréskor csupán egy tanuló írt 11 érdemjegyű, kettő pedig 10-es dolgozatot. Ezzel szemben az idén két tanuló maximálisan teljesített, 5-en pedig kitűnő dolgozatot írtak. Az elmúlt évhez képest csökkent az elégtelen dolgozatok száma is. A pozitív fejlődés magyarázható a gyerekek megfelelő tudásszintjével, olvasottságával. Következtetesként megállapíthatjuk, hogy bővült szókincsük, megfelelő kifejezőkészséggel rendelkeznek. Értő olvasókká fejlődtek.

A 4. B osztály a ponthatárok elérése terén a következő képen teljesített:



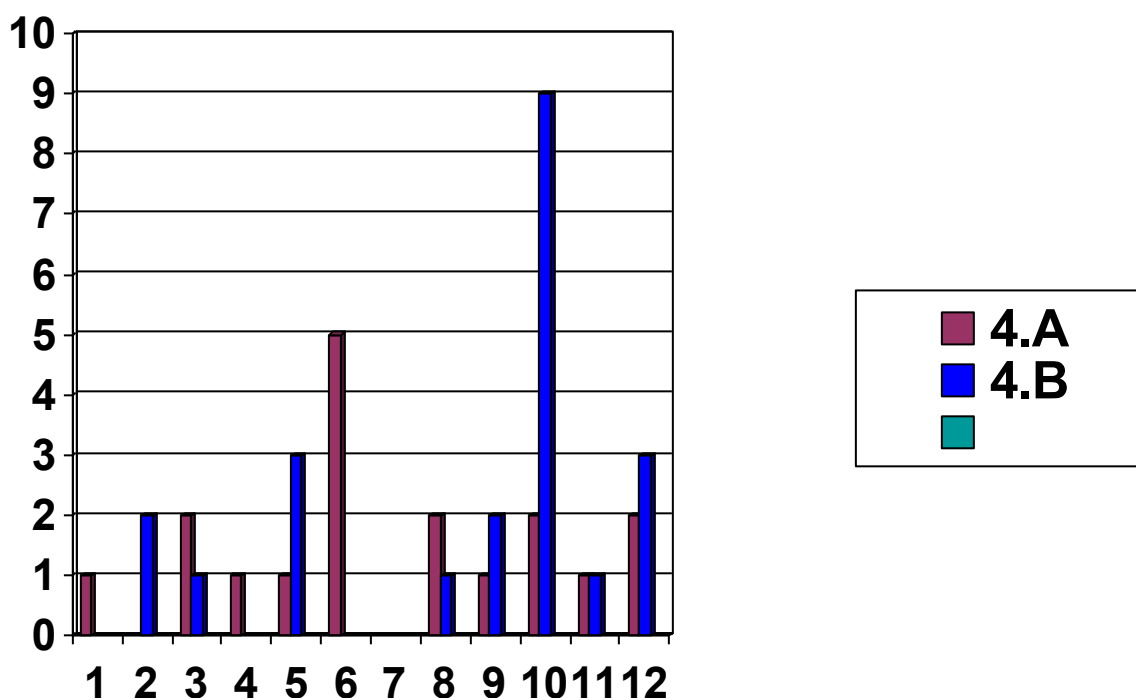
A diagramból kitűnik, hogy a 4. B osztály kimagaslóan jól teljesített a szövegértést illetően. Maximális dolgozatot produkált 3 tanuló, egy magyar fiú, egy ukrán családban élő lány és egy vegyes családban élő fiú. Ezen kívül még tíz kitűnő munka született. Középszintű kevés, ezzel ellentétben sok alapszintű dolgozat lett.

Mivel a 4. B osztály az elmúlt tanévben is részt vett szövegértési szintfelmérőben, összehasonlításképp a következő diagramot állíthatjuk fel az elért pontszámokat illetően.



A diagram kitűnően ábrázolja, míg az elmúlt év eredményei nagyon megoszlottak, és leginkább alapszintű és középszintű munkák voltak jellemzőek, addig az idei dolgozatok eredményében kimagasló fejlődést vehetünk észre. Kijelenthető, hogy megközelítőleg a tanulók 70 % értő olvasó. Vagyis érti, felfogja, analizálja , értelmezi azt, amit önmaga, némán olvas.

A felmérés eredményét illetően végezetül hasonlítsuk össze a 4. A, valamint B osztályokat.



Tehát általánosságban megállapíthatjuk, hogy a 4. B osztály tanulóinak szövegértést felmérő eredménye sikeresebb lett, a párhuzamos osztályhoz képest.

Következtetésként levonhatjuk, hogy a feladatokat a tanulók többsége helyesen oldotta meg. Ezt alátámasztja az is, hogy a 4. A osztályban 2 hibátlan munka, a 4. B osztályban pedig 3 hibátlan munka volt, valamint több kitűnő eredmény is született. Elégtelen dolgozatot mindkét osztályban 3-3 tanuló készített. Tehát ezen osztályok esetében is a magyar anyanyelvű tanulók dolgozatai kiváló eredményt értek el. A többség esetében pedig az értelmezéssel kapcsolatban merültek fel hiányosságok, melyeket a későbbiekben pótolni kell.

IV. 3. A felmérés eredménye az 5. osztályban

Az 5. osztályosok körében összesen 31 tanulóval végeztük el a szövegértés felmérését. Az A osztályban 13 tanuló, 4 lány és 9 fiú készítette el. A párhuzamos B osztályban pedig 18 tanuló írta meg, 9 lány és 9 fiú. Az osztályfőnökökkel való közös egyeztetés alapján, különböző napokon végeztük. A munka folyamán jelen volt az adott osztály osztályfőnöke. A feladatlap megoldására 45 perc állt a rendelkezésre. A csengő megszólalásakor mindenkitől elvettük a mérőlapokat, természetesen volt olyan tanuló is, aki az idő letelte előtt jóval korábban már végzett.

Az 5. osztályosok számára szépirodalmi szöveg feldolgozását választottuk. (lásd. Melléklet) A szöveg Weöres Sándor egyik versét tartalmazta. A tanulók alsó osztályban már tanulták e költeményt, így rendelkeztek némi előismerettel. Az 5. osztályban a szövegértés egy újabb szintre lép. Míg alsó osztályban a felmérésre célszerű ismerettartalmú szöveget adni, addig felső osztályosoknak már meg kell birkózniuk nagyobb lélegzetű, más tartalmú szövegekkel is. Erre a korra a tanulóknak kifinomult, árnyalt szókinccsel, megfelelő mondatszerkesztéssel és kifejezőkészséggel kell rendelkezniük.

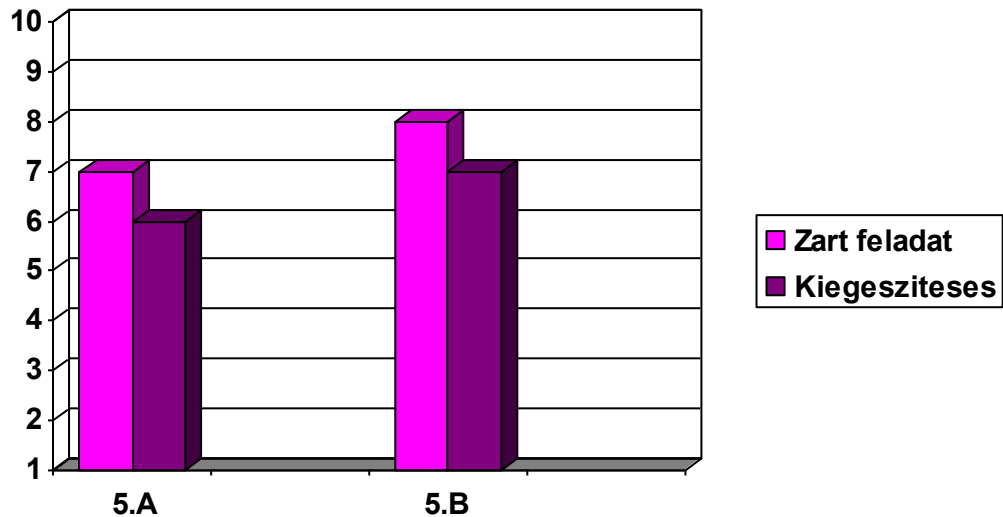
A mérőlap összesen 5 kérdést tartalmazott, ezen belül kisebb alkérdéseket.

A következő típusú kérdések fordultak elő:

- Szinonima keresése és aláhúzása. (1. kérdés)
- „Kik cselekszik?” A választ a szövegben kellett keresni és kiírni. (2. kérdés)
- Átvitt értelmű mondat megmagyarázása. Három lehetőségből való kiválasztása. (3. kérdés)
- Önálló kérdésalkotás megadott kérdőszó segítségével.(4. kérdés)
- Költői kép jelentésének megmagyarázása. Saját vélemény megfogalmazása. (5. kérdés)

Maximum 16 pontot lehetett elérni. Az osztályozáshoz a pontszámot konvertáltam a 12-es skálának megfelelően. Miután szétosztottam a feladatlapokat, ismertettem a szükséges szervezési dolgokat. Mindenki fölírta a vezeték és keresztnévét, az osztályt, dátumot. Ezt követően hozzáláttak az önálló munkához. A költeménnyel kapcsolatosan egyik osztályban sem merült fel a diákok részéről kérdés. Ám ezzel szemben meglepően sok tanuló nem értette az utasítást, az elvégzendő feladat feltételét.

A feladatok típusát tekintve zárt típusú feladat volt az 1, 3 -as, Kiegészítéses pedig a 2, 4, és 5. Statisztika szerint a feladattípusok megoldása a következő arányt érte el az 5. osztályokban.



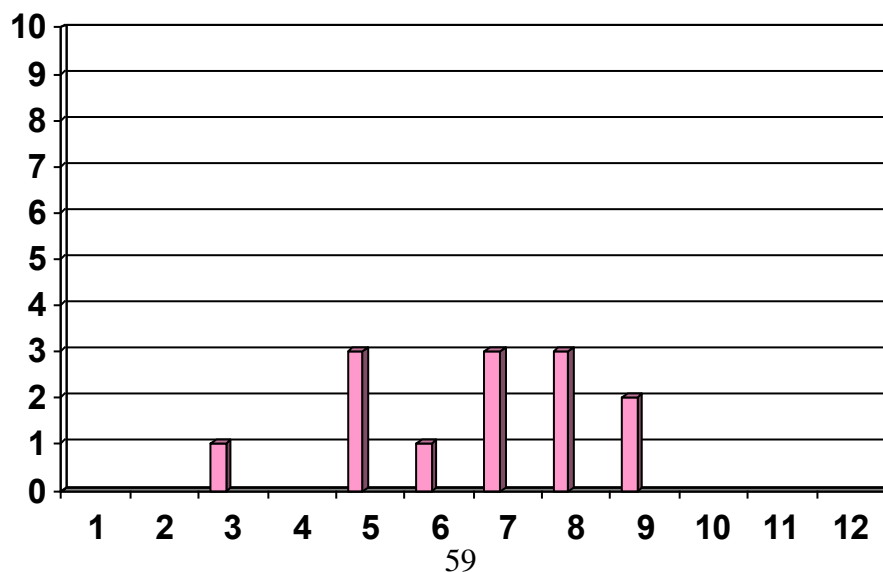
A tanulók többsége a zárt feladatokat oldotta meg helyesen.

Tipikusan előforduló hibák:

Mindkét osztályban általánosan jellemző volt, hogy önállóan dolgoztak és nem volt sok kérdésük. A tanulók többsége a 4. feladat feltételénél ütközött akadályban. (lásd. Melléklet) Nem értették mit kell tenniük az adott kérdőszóval.

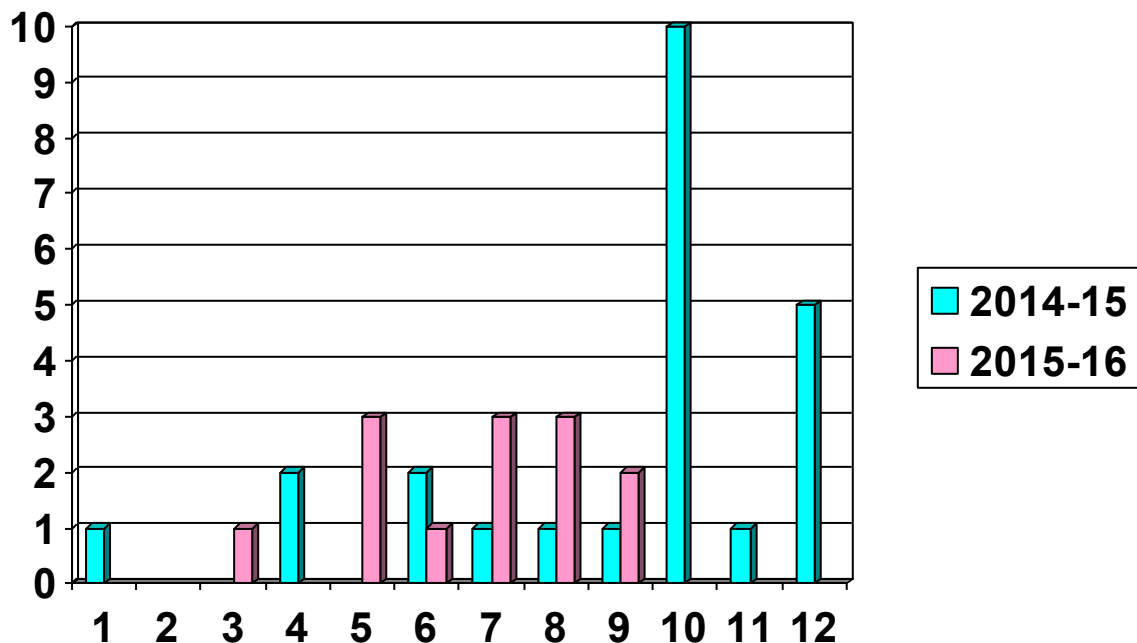
Az ötödik feladatot általánosságban helytelenül oldották meg. Nem értelmezték a költői képet, csupán ugyan azokat a szavakat újból leírták.

A szövegértés eredményét illetően az 5. A osztályban a következő diagramot állítottam föl.



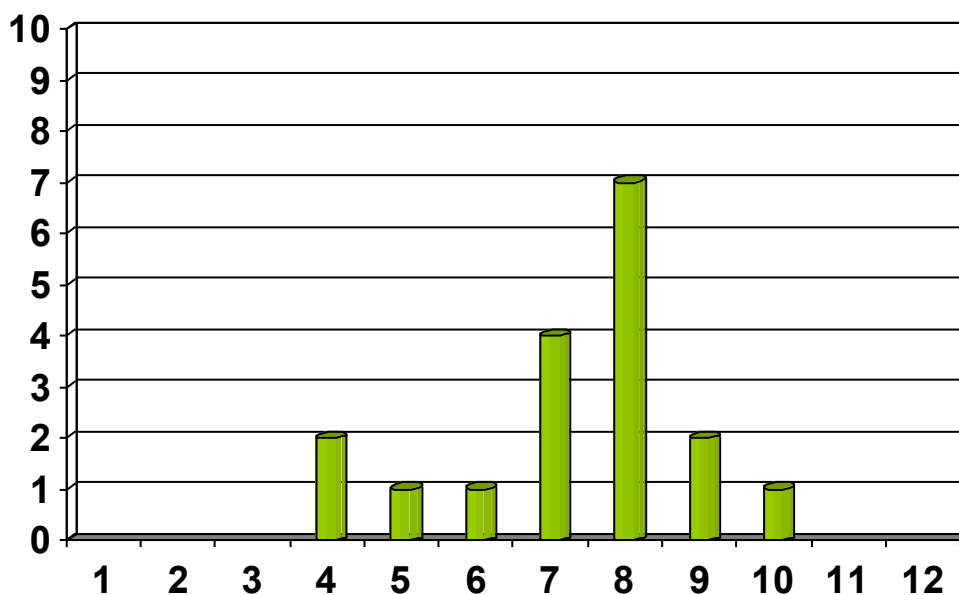
Egyértelműen látható, hogy a tanulók szövegértési képessége középszintű. Sajnos az 5. A osztályban egy kitűnő dolgozat sem született. A tanulók a felméréshez negatívan álltak hozzá. Flegma magatartást tanúsítottak, különböző megjegyzéseket tettek a munka kezdetekor. Látványosan nem érdekelte őket sem a munka, sem a végeredmény. Ezzel is magyarázható a negatív eredmény. A felső osztályba kerülésre általánosan jellemző, hogy a tanulók nemtörődöm módon állnak a tanuláshoz. A kamaszkorból kifolyólag dacosan, elutasítóan viselkednek. Ezért nem öszpontosítottak a feladat megoldására sem.

Ezek a tanulók már az elmúlt tanévben is végeztek szövegértés szintfelmérőt. A következő ábra összehasonlítást mutat be a két felmérésről.



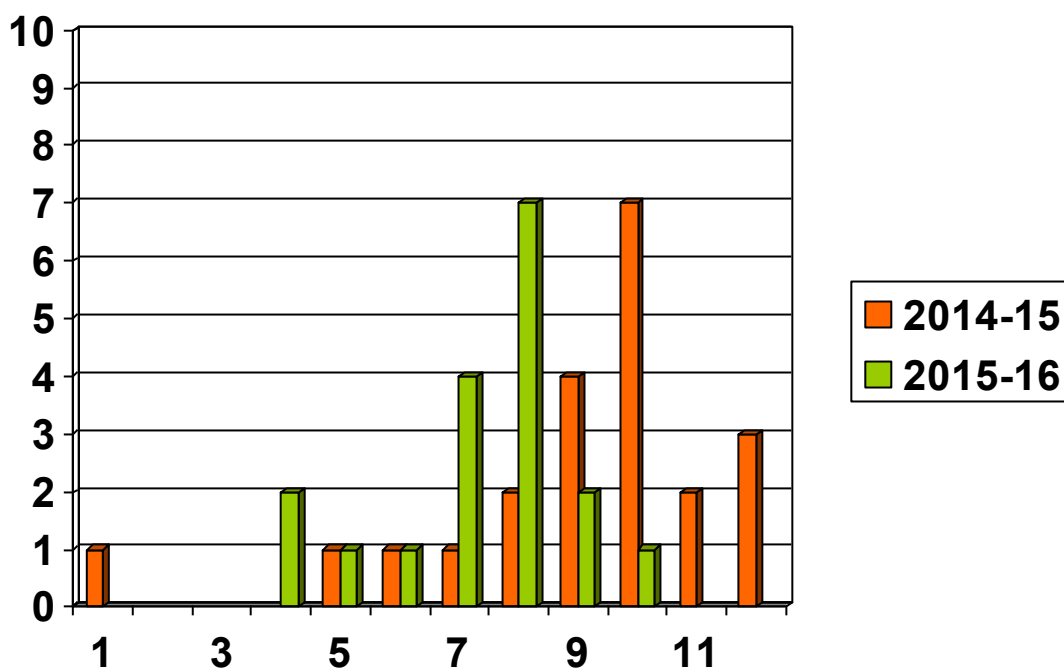
Az elmúlt évhez képest a tanulók teljesítményében negatív tendencia, hanyatlás vehető észre. Az előző alkalommal 5 tanuló produkált maximális munkát, 11 pedig kitűnőt. Az idén sajnos kitűnő dolgozat nem született. Azok a tanulók, akik az elmúlt dolgozat alkalmával kitűnő osztályozást kaptak, az idén sajnos csak megfelelőt produkáltak. Érdekességként a pontok összehasonlítását a mellékletben feltüntettem. A negyedik osztály végén több diák más tanintézményben folytatta továbbtanulását. Ezzel is indokolható a szembetűnő hanyatlás.

Az 5. B osztály a ponthatárok elérése terén a következő képen teljesített:



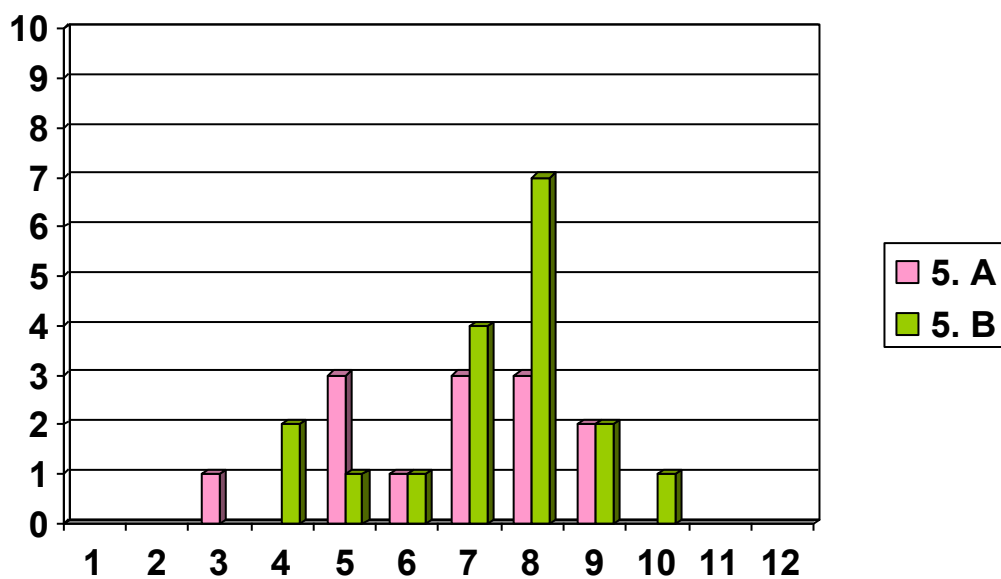
Az 5. B osztály készségesen, türelmesen, együttműködően végezte a szövegértési szintfelmérőt. Ebben az osztályban egy kitűnő munka lett. A tanulók többsége középszintű munkát végzett. Hamar végeztek a feladatlappal, a megadott idő letelte előtt befejezték. A munka végén megjegyezték, hogy az elmúlt éven írt felmérő sokkal könnyebb volt számukra. Mindannyian emlékeztek, miről szólt az a mérőlap. Az idei feladat szerintük bonyolult és olykor érthetetlen, nehéz volt.

Hasonlítsuk össze az elmúlt és az idei eredményeket.



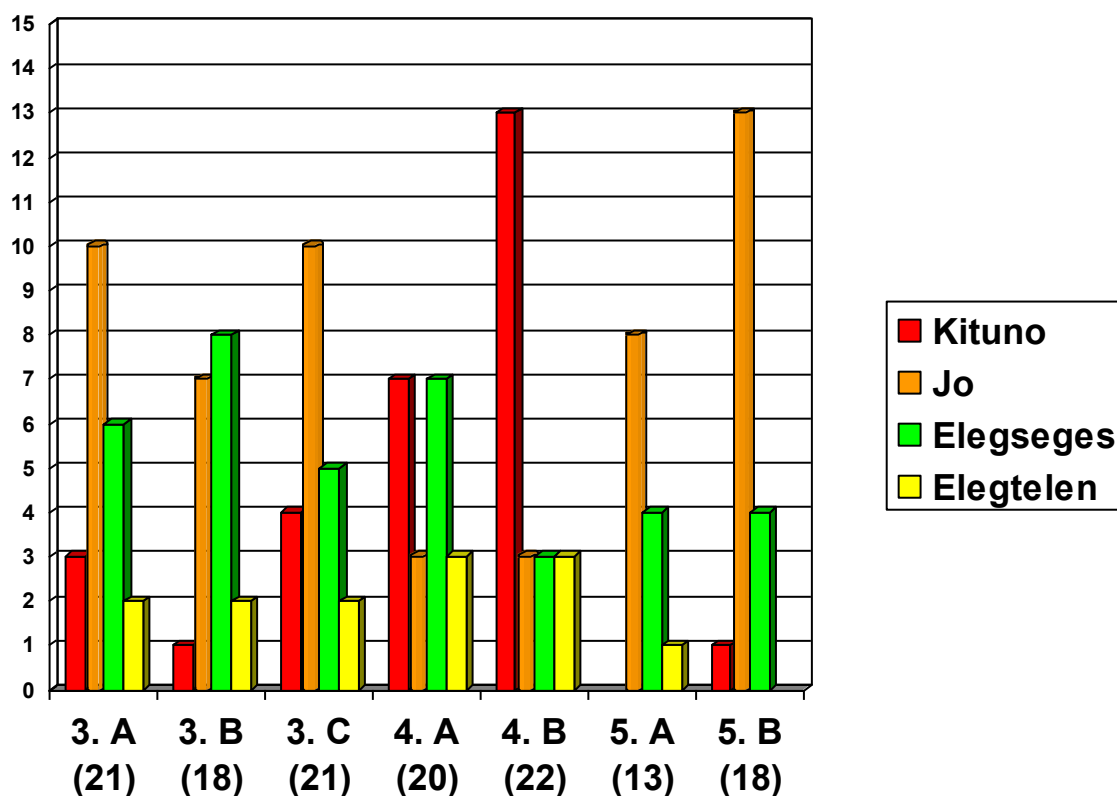
Az elmúlt éven nagy arányban született kitűnő dolgozat, ellenben az idén csupán csak egy. Viszont pozitívum, hogy az idén elégtelen dolgozatot senki sem írt. A legtöbb tanuló megfelelő és elégséges munkát végzett. Ebben az esetben is jellemző, hogy míg a 4. osztályban kitűnő munkát produkált a diák, az most csupán megfelelőt teljesített. Tehát a tanulók szövegértési képessége negatív hanyatlást mutat. Sajnos fejlődésről nem számolhatunk be egyik 5. osztályt illetően sem.

A következő diagram összehasonlítást mutat a két 5. osztály eredményét illetően.



Látható, hogy az 5. B osztály eredménye kimagaslóbb, mint a vele párhuzamos osztályé.

Vizsgáljuk meg a felmérésben részt vevő összes osztály eredményét. A következő ábra ezt mutatja be.



A függőleges intervallum a tanulók létszámát ábrázolja, a vízszintes pedig a felmérésben részt vevő osztályokat. Zárójelben pedig feltüntettem a felmérésben részt vevő diákok létszámát. Tehát látható, hogy a 3. A osztályban kimagasló többségben jó eredmények születtek a szövegértési szintfelmérő elvégzésekor. A 3. B osztály eredményében kimagaslik az elégséges munkák száma. A 3. C hasonló eredményeket ért el, mint az A osztály. A 4. A osztály egyformán teljesített kitűnő és elégséges munkákat. A 4. B osztály teljesítménye kimagaslóan pozitív, hiszen ebben az osztályban született meg a legtöbb kitűnő munka. Az 5. A osztályban a megfelelő munkák javára dőlt a mérce mutatója. Az 5. B osztályban a kitűnő munka mellett kimagasló a megfelelően teljesített mérőlapok száma. Megállapítható, hogy a szövegértésben a 4. B osztály tanulói érték el a legjobb eredményt, a legjobb szintet. A többi osztályok több odafigyelést és munkát igényelnek a szövegértés kompetencia fejlesztése terén. Ez magával vonzza a szókincs bővítését és az olvasás gyakorlását is.

IV. 4. Következtetés levonása

Diplomadolgozatomban a szövegértés kompetenciáját vizsgálom az alsó osztályosok körében. Kutatásom középpontjában konkrétan a 3. és 4. osztályos tanulók álltak, valamint összehasonlítást végeztem, hogy az elmúlt évben már részt vevő osztályok, ez alkalommal ötödikesként, milyen eredményeket ért el.

A mérést az Ungvári 10. Számú Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskola tanulói között végeztem. Mivel mindhárom osztálynak van párhuzamos osztálya is, így a felmérést viszonylag nagy létszám alkotta. Összesen 133 tanuló, ebből 60 harmadikos, 42 negyedikes és 31 ötödikes vett részt. Az alkalmazott mérőlap a Győr-Moson-Sopron Megyében már kipróbált feladatsor volt. Itemei az adott szövegben meglévő információk feldolgozására irányultak. A 3-4 osztályosok esetében a korosztály érdeklődési körének megfelelő, érdekes, általános ismeretüket bővítő információkat tartalmazott. Az 5. osztály mérőlapja szépirodalmi szöveg elemzését, szövegértelmezési képességét mérő feladatokat tartalmazta. Mindegyik zárt, valamint kiegészítési feladatokból állt, melyek utasításai egyértelműek voltak.

Kutatásom főleg arra irányult, hogy a tanulók mennyire értik az önállóan elolvasott szöveget, mennyire képesek önállóan értelmezni az utasításokat és megoldani a különböző típusú feladatokat. Ennek tükrében pedig az osztályok egymáshoz viszonyítva milyen eredményeket érnek el. Mivel a 4. és 5. osztály már második alkalommal végzi, ezért köztük összehasonlító vizsgálatot is végeztem.

Általánosságban megállapítható, hogy a tanulók önállóan nehezen tudják értelmezni az utasításokat és ennek következtében helytelenül végzik, vagy nem pontosan végzik el az adott feladatot. A mérésben részt vevő osztályok tanulói nagyobb százalékban nem magyar anyanyelvűek, így számukra kissé több nehézséget jelentett a feladatok megoldása. Úgy gondolom, bármennyire is elsajátították már a tanulók az olvasás technikáját, ám még nem biztos, hogy értő olvasóvá váltak. Az egész szöveg megértéséhez szükséges a kisebb egységek, a szavak, a mondatok, a mondatömbök, a bekezdések, vagy ha tartalmazza a szöveg, akkor a fejezetek megértése. A szépirodalmi szöveg esetében pedig a sorok közötti olvasás, vagyis az átvitt értelem, a költői kép, a metafora megértése, a költő üzenetének kódolása is. Mivel a megértés összetett gondolkodási folyamat és alapfeltétele az olvasó meglévő tudása, ezért úgy gondolom,

hogy az a diák, aki olyan információval, vagy esetleg szóval találkozik a szövegértés kapcsán, amit még soha, semmilyen körülmény között nem hallott, az nem fog tudni kitűnő eredményt produkálni. Nem képes behelyezni az adott nyelvi közegbe.

Ha az anyanyelv elsajátítás folyamatát vesszük alapul, tudvalevő, hogy meghatározó tényező a társas környezet, az elérhető nyelvi minta, azaz a család. Ugyanis a gyermekek elsődleges nyelvi környezetét a család teremti meg, a gyermekkel legközelebbi kapcsolatban álló szülő, az anya szerepe ezért kiemelten fontos. Az általa nyújtott nyelvi minta hatással lesz a gyermek nyelvi fejlődésére. Ebből adódik, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny forrásaivá válhatnak. Elősegíthetik vagy gátolhatják boldogulásukat a társadalom intézményeiben. Az, hogy egy közösségben mit és hogyan tanul meg egy gyermek, ez a mindenkori közösségtől, és persze a pedagógustól függ. Tehát a nem magyar anyanyelvű gyerekek bizonyos nyelvi hátránnyal rendelkeznek magyar társaikhoz képest. Az eltérő nyelvi környezetből származó gyermekek teljesítménye között mennyiségi és minőségi különbségek is lehetnek.

A szövegértést nem redukálhatjuk le csupán a magyar nyelv vagy irodalom órára. Rejtetten minden órán találkozunk vele. Hiszen gondoljunk csak egy természetórán tanult témára, amit a tanulónak házi feladatként meg kell tanulnia. Minél nagyobb és rendezettebb az olvasó már meglévő tudása az adott témában, annál könnyebb az olvasott szöveg megértése, befogadása, feldolgozása.

Tehát megállapíthatjuk, hogy alsó tagozatos pedagógusként a lexikális ismeretek és alapképességek fejlesztésének megfelelő arányára kell törekednünk a szövegértés fejlesztésekor. Ez többféle módon elérhető. A kritikai és kreatív szövegértés fejlesztésekor alkalmazható a tanulók önálló kérdésalkotása. Ez elősegíti, hogy az olvasott tények közötti kapcsolat megteremtése mellett önálló vélemények, értékelések, valamint a képzelet működésén alapuló kérdések egyaránt megfogalmazódhassanak.

Úgy gondolom, hogy a szövegértés mint képesség, kulcsfontosságú a tanulók iskolai tanulmányainak eredményes elvégzéséhez. Talán mondhatjuk azt is és nem túlzunk vele, hogy az előzőnél is lényegesebb a mindennapi életben való sikeres eligazodáshoz. A szövegek megértése, az olvasottak alkalmazása, továbbfejlesztése, újrafogalmazása, beillesztése a korábbi tudáskeretünkbe a tanulási folyamat részének tekinthető, ha pedig alapvető kulturális kompetenciaként értelmezzük, a tanulás maga.

Véleményem szerint egyértelmű, hogy a szövegértés meghatározza a tanulás egész

folyamatát, alapvető szerepe van a kulcskompetenciák kialakításában, valamint fejlesztésében. Az irodalmi nevelés egyik fontos feladata az olvasási kedv felkeltése. Ezen kívül nem is gondolnánk, mennyi területen szolgál fejlesztő szerepül. A szövegértés gyakorlása képessé teszi a tanulókat az esztétikai, a morális és a kulturális értékek befogadására. Fejleszti a kritikai érzéküket, empátiájukat. Segíti őket abban, hogy megértsék az emberi, társadalmi problémákat, tudatosabbá váljon az önmagukhoz és a környezetükhöz való viszonyuk.

Összegzés

Dolgozatomban a szövegértés képességét vizsgáltam a legújabb szakirodalmak felhasználása segítségével. Megismerkedtem különböző, a XXI. század oktatásában nagyon is divatosá vált kompetenciákkal, konkrétan az anyanyelvi kompetenciával.

Munkám több részből áll. Az első fejezetben a kompetencia fogalmát, valamint alkalmazását tárgyalom.

A második fejezetben az értő olvasás és a szövegértés kapcsolatára, illetve pedagógiai vonatkozására térek ki. Bemutatom a legfontosabb szövegértési szinteket és azokat a módszereket, melyekkel fejleszthető e készség. Véleményemet ismert szakírók álláspontjával támasztom alá.

A harmadik fejezetben ismertetem a legeredményesebb szövegértési képességet felmérő vizsgálati módszereket, melyeket napjainkban alkalmaznak.

Egy, már a gyakorlatban kipróbált mérőeszköz segítségével, vizsgálatot végeztem az Ungvári 10. Számú Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskolában. Pedagógusként nagyon érdekes volt azt megtapasztalni, hogy a 3., 4. valamint 5. osztályos tanulók mennyire képesek teljesíteni a feladatokat, mivel a felmérésben részt vevő diákok nagyobb százalékban ukrán anyanyelvűek. E fejezet alpontjában röviden bemutattam az oktatási intézményt, valamint az adott osztályokat.

A negyedik fejezet tartalmazza a kutatás eredményeit. Az elemzést osztályokra bontva végeztem, melyeket diagram segítségével tettem szemléletessé.

A melléklet tartalmazza a mérésben alkalmazott mérőlapot és a hozzá kapcsolódó javítókulcsot. Ezenkívül itt tüntettem fel az elért pontszámokat osztályokra lebontva.

Pedagógusként úgy gondolom, hogy a szövegértés, a néma, értő olvasás elsajátítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy tanulóink iskolai előmenetele pozitívan fejlődjön. Ezért egyik legfontosabb feladatunk ezek fejlesztése, csiszolása, ugyanis a későbbi önálló tanulás és információszerzés erre épül, erre alapozódik. S tudjuk, hogy csak az olvasó gyerek válik gondolkodó felnőtté.

A felhasznált szakirodalom jegyzéke

1. Adamikné Jászó Anna (2002). Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Bp.: Trezor Kiadó, 118-137.
2. Adamikné Jászó Anna (2008). A szövegértő olvasás fejlesztése In. Kernya Róza (Szerk.), Az Anyanyelvi nevelés módszerei Általános iskola 1-4. osztály. Bp.: Trezor Kiadó, 76-100.
3. CS. Czachesz Erzsébet (1998). Olvasás és pedagógia. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
4. Cs. Czachesz Erzsébet (1999). Az olvasásmegértés és tanítása. In. Iskolakultúra, 1999/2, 3-15.o.
5. Csapó Benő (2004). Tudás és iskola. Bp.: Műszaki Könyvkiadó.
6. Csapó Benő és Csépe Valéria (2012). Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
7. Csépe Valéria (2006). Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó.
8. Csépe Valéria (2007). Az olvasó agy. Fejlesztő Pedagógia, 2007/2. szám, 24-29. o.
9. Csíkos Csaba (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In. Józsa Krisztián (Szerk.), Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Budapest: 175–186. o.
10. Falus Iván (2006). A kompetencia fogalma és a kompetenciaalapú képzés tervezése. Társadalom és Gazdaság. Akadémiai Kiadó, 28. kötet, 2. szám, 171-182.o.
11. Homor (2004). Pedagógiai Alkotóműhely. A szövegértő olvasás mérése általános iskola 2-6. osztály. (Szerk.) F. Hegyi Marianna, Medvegy Tilda, Varga I. Erika. Győr: Győr-Moson-Sopron Megyei Közoktatási Közalapítvány.
12. Kóródi (2012). Tanítói kézikönyv módszertani útmutatóval. Bp.: Műszaki Kiadó KFT.
13. Laczkó Mária (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. Új Pedagógiai Szemle 1: 12–22.o.
14. Markó Alexandra (2007). A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban. In: Gósy Mária (Szerk.), Beszédeszlelési és beszédmegértési

zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Budapest: Nikol Kiadó, 285–301. o.

15. Nagy J. József (1993). Anyanyelvi tantárgypedagógia. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 132-143.o.

16. Tóth Beatrix (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata
In: Magyar Nyelvőr 4. 457–469. o.

17. Vass Vilmos (2005). Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok. Kerber Zoltán (Szerk.). Bp.: Országos Közoktatási Intézet.

Internetes források

1. Balázné Fige Ilona. Képesség, készség, kompetencia:
http://www.fovpi.hu/data/cms94762/kompetencia_ea.pdf
2. Domonkos-Horváthné (2009) .
www.szil.hu/elemekek/iskola/tamop/szovegertes.doc
3. Dr.Vári Péter (1995).
<http://www.karinthy.hu/pages/monitor/hu/monitor1995.html>
4. Gósy Mária (2002). A szövegértő olvasás. In. Anyanyelv-pedagógia.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>
5. Hercz Mária (2010).
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=259>
6. Laczkó Mária (2012). A szövegértés fejlesztésének lehetőségei –
gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383>
7. N.Császi Ildikó (2009). Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi
kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez:
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=1>
8. Pála Károly (2009).
<http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia- ismeretek>
9. Szabó G. Ferenc (2010).
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>
10. Törteli Telek (Márta 2015). A szövegértés fejlesztése és mérése:

<http://www.letunk.rs/a-szovegertes-fejlesztese-es-merese/>

11. (http://www.kpszi.hu/alsos/magyar_nyelv_es_irodalom/szovegertes_i_keszseg_fejlesztese.pdf)

Резюме

Тема курсової роботи „Вимірювання рівня грамотності в початкових класах” .

Свої спостереження проводила в 3, 4, 5 класах Ужгородської ЗОШ I-III ст. № 10 з угорською мовою навчання ім. Дойко Габора. Вивчала яких результатів досягли учні, наскільки вони розуміють прочитаний текст, чи можуть правильно, самостійно відповідати на запитання. Дослідження також було цікавим, тому що у школі навчаються не тільки угорськомовні учні.

Моя курсова робота складається з чотирьох розділів та декількох підрозділів.

У вступі окреслюється мета роботи, джерело збору матеріалів та методи дослідження. Перегляд спеціалізації також знаходиться у вступі.

У першому розділі розповідаю про компетенцію в навчанні та її застосування. Звертаю увагу на те, яке значення і роль має компетенція в освіті XXI століття.

У другому розділі описую важливість розуміння тексту. Представила також найважливіші рівні тексту, показую якими методами можна розвивати навички грамотності в початкових класах.

У третьому розділі досліджую найбільш відомі методи оцінювання тексту, які застосовуються у сучасній методиці. У цьому розділі також представляю учасників дослідження освітнього закладу, показую застосування аналізу структури і характеру тексту.

У четвертому розділі представлені результати дослідження, які проаналізовані по класам. Ці результати проілюстровані за допомогою діаграм.

Додаток містить зразки завдань, які використовувалися під час досліджень, а також відповіді до них. Також тут представлена кількість балів по класам.

У кінці роботи знаходиться список використаної літератури.

Розуміння прочитаного тексту є необхідним чинником для того, щоб дитина позитивно розвивалася в процесі навчання. При певних обставинах ця робота може бути успішно виконана. Вчителям початкових класів необхідно розвивати навички розуміння тексту, адже це дозволить підготувати учнів до самостійного отримання інформації.

Melléklet

Szövegértés 3. osztály

Név: _____

Osztály: _____

Dátum: _____

Elért pontszám: _____

A fák veszedelme

Az örökzöld fák és bokrok nagy téli veszedelme a rájuk nehezedő hótömeg. A súlyos teher alatt az ágak meghajolnak, megrepednek. Ezért az örökzöldekről mindig le kell rázni a havat. Veszélyes az ólmos eső okozta jégkéreg is. Főleg a gyümölcsfák szunnyadó rügyeiben okozhat kárt. A jégkérget óvatos veregetéssel kell összetörni, eltávolítani az ágakról.

1. Felelj a kérdésekre!

a) Mely növényekről szól a szöveg?

.....
.....

2 p.

b) Mi jelent veszélyt számukra?

.....
.....

1 p.

2. Húzd alá a szövegben a válaszokat!

a) Mi okozhat kárt a szunnyadó rügyekben?

b) Miből lesz az ágakat beborító jégkéreg?

2 .p.

3. Húzd alá a mondatba illő helyes kifejezéseket!

A súlyos hótömeg terhe miatt az ágak.....

- A) megfagynak
- B) megrepednek
- C) megpihennek

Az örökzöldeket a hótól.....

- A) meg kell szappanozni.
- B) meg kell szaporítani.
- C) meg kell szabadítani.

A jégkérget nagy erőteljes ütögetéssel tűzgyújtással óvatos veregetéssel szabad összetörni.

3 p.

4. Melyik nem illik a sorba? Húzd alá!!!

ólmos eső, jégeső, havas eső, aranyeső

1 p.

5. Miért kell a szunnyadó rügyeket óvnunk? Az igaz állítás betűjelét karikázd be!

- A) Azért, hogy tavaszig tudjanak pihenni.
- B) Azért, hogy el ne fagyjanak.
- C) Azért, hogy ne fázzanak.
- D) Azért, hogy ne szökkenjenek virágba.

1p.

6. Mi a következménye, ha a rügykezdemény elfagy? Írd le röviden!

.....
.....

1 p.

7. Adj másik címet a szövegnek!

.....1 p.

Javítókulcs
3. osztály

- | | |
|---|--------------------|
| 1. a) fákról és bokrokról | Elemenként: 1 pont |
| b) (a rájuk nehezedő) hótömeg | Összesen: 2 pont |
| | Összesen: 1 pont |
|
 | |
| 2. a) a jégkéreg | Elemenként: 1 pont |
| b) ólomesőből | Összesen: 2 pont |
|
 | |
| 3. B) megrepednek | Elemenként: 1 pont |
| C) meg kell szabadítani | Összesen: 3 pont |
| A jégkérget óvatos veregetéssel szabad összetörni. | |
|
 | |
| 4. aranyeső | Összesen 1 pont |
|
 | |
| 5. B) Azért, hogy el ne fagyjanak. | Összesen 1 pont |
|
 | |
| 6. Tavasszal nem kel életre a fa. Nem bújnak elő a levelek.
(Illetve hasonló tartalmú válasz.) | Összesen 1 pont |
|
 | |
| 7. Az örökzöldek védelme vagy
A fákra leselkedő veszély stb. | Összesen 1 pont |

Szövegértés 4. osztály

Név: _____

Osztály: _____

Dátum: _____

Elért pontszám: _____

A teve

Több, mint 5000 éve szolgálja teherhordóként az egypúpú teve vagy dromedár a sivatagi országok népeit. Teljesen alkalmazkodott a sivatagi élethez. Talppárnái megakadályozzák, hogy besüllyedjen a laza homokba. A rendkívül magas hőmérsékletet éppúgy elviseli, mint a sivatagi éjszaka jeges hidegét. A teve egy hétig tartó sivatagi utakat is kibír ivás nélkül. Elviseli a testsúlyának 30 %- át kitevő folyadékveszteséget.

A teve 10 perc alatt annyi vizet iszik, amennyit elveszített, így gyorsan helyreállítja szervezetének vízegyensúlyát. Téves az az elképzelés, hogy a teve púpjában vizet tárol. A púp zsírtartalék, a teve bőre alatt ugyanis nincsen zsír.

A tevét igazságtalanul tekintik butának. Szeszélyes és változó hangulatú, de mint háts- és teherhordó állatnak nincs párja. 200 kg teherrel óránként 4 km-t gyalogol, hátsállatként pedig napi 150 km-t is képes megtenni.

A teve kiválóan alkalmazkodott a sivatagi élethez és az ott előforduló homokviharakhoz. Szemét hosszú, sűrű szempilla, fülét a benne lévő erős szőr védi a homoktól. Orrnyílásait izmok zárják le, könnymirigyei pedig olyan erősen működnek, hogy kimossák a szemébe került port és homokot.

1. Húzd alá az igazi állításokat!

- A) A teve nehezen viseli a magas hőmérsékletet.
- B) A hosszú utakat nagyon jól bírja ivás nélkül.
- C) Elpusztul, ha vízvesztesége eléri testsúlyának egyharmadát.

2. Húzd alá a szövegben a következő kérdések válaszát! A válaszokat jelöld a kérdések betűjeleivel!

- a) Mi az egypúpú teve másik neve?
- b) Mennyi vizet iszik a teve 10 perc alatt?
- c) Miből áll a teve púpja?

3 p.

3. Egészítsd ki a mondatokat!

A teve tartó utakat is kibír víz nélkül. Elviseli a rendkívül magas is, és a hideg sivatagi..... is.

3 p.

4. A felsoroltak közül karikázd be az igaz állítást!

- A) nagyon jó teherhordók
- B) hátságállatnak nem való

1 p.

5. Fogalmazd meg röviden! Hogyan segítik az alábbi testrészek a teve életét? Mi a szerepük?

Talppárnák:.....
Púp:.....
Hosszú, sűrű szempilla:.....
Fülében lévő erős szőr:.....
Könnymirigyek erős működése:.....

5 p.

6. Keresd meg a szöveg alapján a sivatagi élet nehézségeit! Pótold a hiányzó szavakat! *Hideg, meleg, kevés, sok*

- 1. A nappalok.....
- 2. Az éjszakák.....
- 3. A víz.....
- 4.homokvihar.

4 p.

Javítókulcs
4. osztály

1. Az igaz állítás betűjele: B Összesen: 1 pont
2. Az aláhúzott mondatrészek: Elemenként: 1 pont
a) dromedár Összesen: 3 pont
b) amennyit elveszített
c) zsírtartalék
3. a) egy hétig tartó Elemenként: 1 pont
b) hőmérsékletet Összesen: 3 pont
c) éjszaka jeges hidegét
4. A) Összesen: 1 pont
5. *talppárnák*: megakadályozzák, hogy a homokba süllyedjen
púp: zsírt tárol
hosszú, sűrű szempilla: megakadályozza, hogy por menjen a szemébe
fülében lévő erős szőr: megakadályozza, hogy por menjen a fülébe
könnymirigyek erős működése: kimossa a szemébe került por
Összesen: 5 pont
6. A nappalok melegek.
Az éjszakák hidegek.
A víz kevés.
Sok a homokvihar.
Elemenként: 1 pont
Összesen: 5 pont

Szövegértés 5. osztály

Név: _____

Osztály: _____

Dátum: _____

Elért pontszám: _____

Weöres Sándor: A tündér

Bóbita Bóbita táncol,
körben az angyalok ülnek,
béka-hadak fuvoláznak,
sáska-hadak hegedülnek.

Bóbita Bóbita játszik,
szárnyat igéz a malacra,
ráül, ígér neki csókot,
röpteti és kikacagja.

Bóbita Bóbita épít,
hajnali köd-fal a vára,
termeiben sok a vendég,
törpe-király fia-lánya.

Bóbita Bóbita álmos,
elpihen őszi levélen,
két csiga őrzi az álmát,
szunnyad az ág sűrűjében.

1. Húzd alá a tündér szó szinonímáit!

Angyal, manó, sellő, királylány, habléány, törpe, szellem.

2. Kik cselekszik? Keresd ki, és írd le a nevüket!

Fuvoláznak _____
Álmat őriznek _____
Táncol, játszik _____
Hegedülnek _____
Ülnek _____

5 p.

3. Mit jelent ez a sor? Húzd alá a helyes választ!

„ ... szárnyat ígéz a malacra. ”

- a) Szárnyas malacot ígér.
- b) Szárnyakat varázsol a malacnak.
- c) Bűvöletbe ejti a szárnyakat viselő malacot.

1 p.

4. Fejezd be a kérdéseket!

Kik _____?

Mit _____?

Hol _____?

Hány _____?

Milyen _____?
5 p.

5. Hogyan képzeled a vers alapján a következő képeket? Írj róluk röviden!

„ köd-fal ”

„ törpe király fia, lánya ”

2 p

Javítókulcs
5. osztály

Weöres Sándor: A tündér

1. angyal, sellő, habléány

Elemenként 1 pont, összesen 3 pont.

2. béka-hadak, két csiga, Bóbita, sáska-hadak, angyalok

Elemenként 1 pont, összesen 5 pont.

3. b

Összesen 1 pont

4. pl.: Kik őrzik Bóbita álmát?

Mit épít Bóbita?

Hol szunnyad Bóbita?

Hány vendége van Bóbitának?

Milyen a vára?

Elemenként 1 pont, összesen 5 pont.

5. „*köd-fal*” pl.: Sűrű, fehér, finom anyagból épült várfal, amelyen bármikor keresztül lehet lépni.

„*törpe király fia, lánya*” pl.: Kis mesés alakok, akik csodákra képesek.

Elemenként 1 pont, összesen 2 pont.

Szövegértés
2016.
3. A

№	Név	Pontszám	Érdemjegy
1	Belovics Anasztázia	8	8
2	Belovics Mária	8	8
3	Birkovics András	4	4
4	Bliscsák Dániel	6	6
5	Csizmár Alexandra	7	7
6	Galambosi Kamilla	7	7
7	Illár Dániel	10	10
8	Ivánovesik Dmitrij	2	2
9	Lázár Renát	6	6
10	Mihálka Katalin	8	8
11	Orosz Gabriella	9	9
12	Orosz Nikoletta	12	12
13	Pávlenkó Katinka	10	10
14	Pihulyák Miklós	5	5
15	Polyák Szerhij	7	7
16	Poszpelov Dávid	2	2
17	Resetár Anna	7	7
18	Szidej Kornélia	8	8
19	Sztehura Karolina	7	7
20	Vákiv Roland	5	5
21	Vigovszky Demeter	4	4

Szövegértés
2016.
3. B

Nº	Név	Pontszám	Érdemjegy
1	Áhij Evelin	8	8
2	Demidenko Alexandra	6	6
3	Dufinec Nikoletta	5	5
4	Forszjuk Sándor	4	4
5	Gere Valéria	3	3
6	Herceg Karolina	9	9
7	Honcsaruk Miklós	5	5
8	Kostura Amália	4	4
9	Kuhárszkij Illés	5	5
10	Lába Tímea	5	5
11	Oleny Dániel	7	7
12	Prodanyuk Sándor	3	3
13	Rivna Irén	7	7
14	Snecov Viktor	4	4
15	Szenykó András	7	7
16	Szilvási Dóra	9	9
17	Szvirszka Diana	8	8
18	Váraljai Vivien	11	11

Szövegértés
2016.
3. C

Nº	Név	Pontszám	Érdemjegy
1	Babinec Daniella	11	11
2	Bojko Szilvia	7	7
3	Bornemissza Laura	7	7
4	Varga Sztefani	8	8
5	Vájsz Evelina	8	8
6	Dzurinec Alexandra	7	7
7	Dmitruk Szofia	8	8
8	Drob Eszter	6	6
9	Kassai Sándor	5	5
10	Kossey Dénes	6	6
11	Olenics Nikol Loretta	12	12
12	Palágyi Sándor	-	-
13	Papp Nikoletta	3	3
14	Pavlenkó Sándor	9	9
15	Popovics Inna	5	5
16	Rajc Szofia	-	-
17	Szabó Boglárka	11	11
18	Szavcsinec Ilona	5	5
19	Szerbájló Edvárd	10	10
20	Tokár Dávid	-	-
21	Úr Zoltán	9	9
22	Fogas Veronika	-	-
23	Hodánics Sztaniszláv	9	9
24	Csikivgya Artur	3	3
25	Csuhán Péter	8	8

Szövegértés
2016.
4. A

Sorsz.	Név	2015 Érdemjegy	2016 Pontszám	2016 Érdemjegy
1.	Andrusek Katrin	7	8	6
2.	Balog Artur	4	-	-
3.	Donkulinec Denisz	1	5	4
4.	Enyingi Erich	6	-	-
5.	Hitter Maxim	8	17	12
6.	Hrinevics Mária	4	4	3
7.	Kázsmér Viktória	3	9	6
8.	Khukra Edgár	9	-	-
9.	Kovaljova Júlia	4	14	10
10.	Kovács Edina	11	17	12
11.	Lackó Livia	-	-	-
12.	Major Dávid	-	-	-
13.	Nikiforsin Andris	5	9	6
14.	Ordódy István	5	9	6
15.	Pávlenkó Anasztázia	6	14	10
16.	Pazsó Adelvin	3	4	3
17.	Poszpelova Kamilla	-	8	6
18.	Rumjanceva Elizabeth	4	11	8
19.	Soszták Adrián	4	6	5
20.	Szejkovszki Dorina	8	13	9
21.	Szimkovics Dániel		16	11
22.	Szmágin Denisz	4	11	8
23.	Szulyó Anasztázia	10	15	10
24.	Tar Nikoletta	5	14	10
25.	Vágán Áron	5	1	1

Szövegértés
2016.
4. B

Sorsz.	Név	2015 Érdemjegy	2016 Pontszám	2016 Érdemjegy
1.	Belenszki Zoltán	6	14	10
2.	Bölcsházi Beáta	3	15	10
3.	Berecz András	8	14	10
4.	Bocskár Viktor	-	-	-
5.	Dmitrienkó Mihály	-	7	5
6.	Fekesházi Violetta	-	6	5
7.	Fogas Domonkos	12	17	12
8.	Gorzó Júlianna	-	14	10
9.	Gyácsenkó Dávid	9	14	10
10.	Horváth Krisztián	-	-	-
11.	Ilkó Viktória	-	15	10
	Ivanica Maxim	5	14	10
12.	Kanizsai Róbert	-	-	-
13.	Klacic Ádám	11	14	10
14.	Korolcsuk Nikol	-	6	5
15.	Krátyuk Dániel	7	15	10
16.	Kurtánics Alekszandra	10	17	12
17.	Nigrini Anton	-	17	12
18.	Rádi Dávid	6	3	3
19.	Reznyicsenkó András	3	-	-
20.	Rohály Lili	10	16	11
21.	Szabó Anna-Mária	4	13	9
22.	Szakmári Tímea	8	13	9
23.	Szidun Krisztina	-	2	2
24.	Szidun László	-	2	2
25.	Zverjeva Katalin	4	-	-
26.	Vudmaszka Szulamita	7	11	8

Szövegértés
2016.
5. A

Sorsz	Név	2015 Pontszám	2015 Érdemjegy	2016 Pont Érdemjegy
1.	Barnák Nikoletta	17	12	- -
2.	Bilasz Szófia	12	9	3 3
3.	Bubnyák Annamari	14	10	- -
4.	Cap Daniel	17	12	- -
5.	Csuhán Gábor	15	10	8 6
6.	Divinec Márk	10	7	9 7
7.	Dudnyik Szófia	-	-	- -
8.	Fokin Volodimir	9	6	- -
9.	Glinszkaja Elizaveta	-	-	- -
10.	Jánosi Róbert	14	10	- -
11.	Jószai András	5	4	6 5
12.	Keszler Sándor	11	8	13 9
13.	Kucsma Márk	17	12	9 7
14.	Luksa Dániel	17	12	13 9
15.	Lyahovics Júlianna	15	10	12 8
16.	Néger Dominika	15	10	- -
17.	Papp Ivetta	15	10	9 7
18.	Pozsó Román	14	10	11 8
19.	Riczó László	16	11	- -
20.	Szabad Sándor	8	6	- -
21.	Szengetovszkij Krisztián	14	10	- -
22.	Sztajanovics Szebasztián	14	10	- -
23.	Tüske Adrián	14	10	11 8
24.	Vidnyánszki Dária	17	12	- -
25.	Vince András	5	4	7 5
26.	Zubánics Jánoszlava	1	1	- -
27.	Istváni Katalin	-	-	7 5

Szövegértés
2016.
5. B

Sorsz	Név	2015 Pontszám	2015 Érdemjegy	2016 Pontszám	2016 Érdemjegy
1.	Bara Gabriella	17	12	12	8
2.	Berdar Nika	14	10	12	8
3.	Béres Matthias	1	1	5	4
4.	Bukov Alex	7	5	-	-
5.	Csozka Dániel	16	11	13	9
6.	Djuhovanec Erika	17	12	12	8
7.	Fejes Krisztián	17	12	14	10
8.	Fuksz Krisztián	11	8	5	4
9.	Garkusa Erzsébet	15	10	-	-
10.	Hruscs Anna-Mari	12	9	11	8
12.	Ignatyó Marianna	14	10	11	8
13.	Kucsmás Attila	8	6	6	5
14.	Kudla Krisztián	16	11	9	7
15.	Kuznyecova Larisza	12	9	-	-
16.	Molnár Szebasztián	14	10	-	-
17.	Popov Márk	10	7	8	6
18.	Polnyuk Viktor	15	10	-	-
19.	Riskó Sámuel	11	8	10	7
20.	Sulekovszka Lilla	15	10	-	-
21.	Szlávics Viktória	13	9	12	8
22.	Szlávik Natália	14	10	11	8
23.	Tóth József	12	9	10	7
24.	Garkusa Erzsébet	-	-	9	7
25.	Szász Gabriella	-	-	13	9



















