

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Бакалаврська робота
МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ
ГРАМОТНОСТІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

СУХОМЛИН МАРІАННА ОЛЕКСАНДРІВНА

Студентка IV-го курсу

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №1/2016

Науковий керівник:

Гуттерер

Є. В.

ст. викладач

Завідувач кафедрою _____

Маргітич К.Є

канд. пед. наук, доцент

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 2017 року

Протокол № _____ / 201_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

Бакалаврська робота

**МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ
ГРАМОТНОСТІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Освітній рівень: бакалавр

Виконала: студентка IV-го курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
Сухомлин Маріанна Олександрівна

Науковий керівник: Гуттерер Є. В.
ст. викладач

Рецензент:
Керестень І. С.
канд. пед. наук, доцент

Берегове
2017

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK MÉRÉSE ÉS FEJLESZTÉSE ALSÓ
OSZTÁLYOKBAN**

Szakedolgozat

Készítette: Szuhomlin Marianna

IV. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

Témavezető: Hutterer Éva

adjunktus

Recenzens: Keresztény István

PhD, docens

Beregszász – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛІ НАВИЧОК В РОЗУМІННІ ТЕКСТУ	8
1.1 Розуміння прочитаного тексту	8
1.2 Роль факторів виникнення розуміння прочитаного тексту	9
2. ВИМІРЮВАННЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ГРАМОТНОСТІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	12
2.1 Вимірювання рівня по розумінню текстів.....	12
2.2 Типи завдань для вимірювання розуміння тексту	14
2.3 Складання завдань для розуміння тексту	16
2.4 Форма і спосіб оцінювання	17
2.5 Можливості підвищення навичок розуміння тексту	19
3. ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ В 3. ТА 4. КЛАСІ.....	22
3.1 Науково-дослідні матеріали і методи	22
3.2 Результати осіннього дослідження.....	24
3.2.1 Результати третьокласників	24
3.2.2 Результати четвертокласників	28
3.3 Результати весняного дослідження	32
3.3.1 Результати третьокласників	32
3.3.2 Результати четвертокласників	36
3.4 Порівняння результатів	38
3.5 Підсумки	42
ВИСНОВКИ	44
СПИСОК ІЛЮСТРАЦІЙ.....	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	46
РЕЗЮМЕ.....	48
ДОДАТКИ.....	49

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	6
1. A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK SZEREPÉNEK ÁLTALÁNOS BEMUTATÁSA	8
1.1 A szövegértő olvasás	8
1.2 A szövegértő olvasás kialakulását támogató tényezők	9
2. A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK MÉRÉSE ÉS FEJLESZTÉSE ALSÓ OSZTÁLYOKBAN.....	12
2.1 A szövegértési képességek mérése	12
2.2 Szövegértést fejlesztő, mérő feladattípusok.....	14
2.3 A szövegértési feladatlapok összeállítása	16
2.4 Az értékelés formája és módja.....	17
2.5 Szövegértési képességek fejlesztési lehetőségei	19
3. SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK VIZSGÁLATA 3. ÉS 4. OSZTÁLYBAN.....	22
3.1 A kutatás anyaga és módszerei	22
3.2 Az őszi felmérés eredményei	24
3.2.1 A 3. osztályosok eredményei	24
3.2.2 A 4. osztályosok eredményei	28
3.3 A tavaszi felmérés eredményei	32
3.3.1 A 3. osztályosok eredményei	32
3.3.2 A 4. osztályosok eredményei	36
3.4 Az eredmények összehasonlítása.....	38
3.5 Következtetések	42
ÖSSZEFOGLALÁS	44
ÁBRAJEGYZÉK.....	45
FELHASZNÁLT IRODALOM	46
PEZIOME.....	48
MELLÉKLETEK.....	49

BEVEZETÉS

Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége. Az olvasás tehát egyfajta dekódolási mechanizmus, a leírt szavak átalakítása beszéddé, miközben megtörténik a tartalom felismerése. Az olvasó meglévő tudása, háttérismerete fontos tényező az olvasásban, a szöveg értelmezésében.

A szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei között tartják számon. A tanulás tanítása elképzelhetetlen szövegértő olvasás nélkül. A hagyományos olvasástanítás rendszere az olvasás készségszintű elsajátítására törekszik, kevesebb figyelmet szentel az értő, értelmező olvasástanításra. Az oktatásügy egyik legaktuálisabb kérdése a szövegértés problémája, hiszen az eredményes tanulási folyamatnak is feltétele, de mindennapi élethelyzeteinknek is velejárója az olvasás, és az olvasott szövegre való reflektálás.

Szakdolgozatom témaválasztását az indokolta, hogy pedagógusként gyakran szembesülök a szövegértési problémákból adódó hátrányokkal, és szeretnék átfogó képet kapni a szövegértés fejlesztésének lehetőségeiről, hogy eredményesebben tudjam megválasztani az olvasástanítási eljárásokat, módszereket, azokat a feladattípusokat, mellyel hatékonyabbá tehető az oktatás.

Munkám megírásával az volt a célom, hogy válaszokat keressek arra, hogyan tehető hatékonyabbá az oktatás. Hipotézisem az volt, hogy a tanulók olvasás utáni szövegértése alacsony szinten mozog, illetve a szöveg szó szerinti megértésén túl nehézséget okoz nekik a szöveg mélyebb, rejtett üzeneteinek a megértése.

A dolgozat 3 fő részből áll. Az első részben a szövegértési képességek, készségek szerepét mutatom be a szövegértő olvasásban. Megvizsgáltam, milyen szerepe van az alapkészségeknek, részkészségeknek az olvasás tanításában, a szövegértő olvasásban. E fejezet megírásában Adamikné Jászó Anna és Tóth Beatrix munkái voltak az irányadók.

A második rész az alsó osztályos gyerekek szövegértési képességeinek méréséről szól, a feladattípusokról, azok összeállítási és értékelési szempontjairól, a szövegértő olvasás fejlesztési lehetőségeiről. A szövegértési képességek mérését és értékelését a szakirodalom és saját vizsgálatok alapján is bemutatom.

Az utolsó részben a Beregszászi 4. Számú Kossuth Lajos Középiskola 3. és 4. osztályaiban elvégzett méréseim anyagát, módszerét mutatom be. A kutatásom első részéhez használt feladatlapokat A szövegértő olvasás mérése általános iskola 2-6. osztály c. könyv alapján állítottam össze, a tavaszi felméréshez pedig a 2017-es Drávai Gizella nyelvhasználati verseny 3. és 4. osztályos feladatlapjait használtam fel. Ezeket a vizsgálatokat összehasonlítva mutatom be az említett osztályok eredményeit, szövegértési képességeik szintjét.

1. A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK SZEREPÉNEK ÁLTALÁNOS BEMUTATÁSA

1.1 A szövegértő olvasás

Számos kutató foglalkozik a szövegértési képességek fejlesztésével és mérésével. Az olvasott szöveg megértése az olvasás legmagasabb szintje. Szövegértő olvasás csak akkor jön létre, ha az olvasó számára automatikussá válik a dekódolás szakasza, így a jelentés megértése kerül az előtérbe. A szövegértés, vagyis az olvasott szöveg megértése azt jelenti, hogy feldolgoztuk a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget, mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet. Az elemi olvasás megtanulása nélkül nincs szövegértés. „Egy szöveg megértéséhez tehát előző ismeretekre van szükség. Ilyenek például a műfajismeretek, a szövegszerkesztési, a retorikai és a stilisztikai szabályok, elvont fogalmak, események, tárgyak ismerete, a nyelv és az írás ismerete, folyamatok és érzelmek, általában a körülöttünk lévő világ ismerete stb.” [Adamikné, 2006, 271].

Tóth Beatrix módszertani, pedagógiai szemszögből világítja meg a szövegértés tárgy körét, és fogalmazza meg annak feltételrendszerét. Szerinte a szövegértés fejlesztésének feltételei a következők: a szilárd olvasástechnika; a gazdag szókincs; a megfelelő háttértudás, világismeret; az olvasás gyakorlása különböző célokkal (különböző tartalmú és rendeltetésű szövegek olvasása); a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása; megfelelő olvasási stratégiák elsajátítása; változatos, érdekes szövegfeldolgozó módszerek, technikák használata; együttműködésen alapuló munkaformák (kooperatív tanulás) alkalmazása; stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása, vagyis az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása; az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás stb. [Tóth, 2006].

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 [Csíkos, 2006]. Az olvasás megkedveltetésében legerősebb motiváló tényezőként a szöveg megértését kell tekintenünk.

A szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei között tartjuk számon; fejlesztése már kisgyermekkorban elkezdődik. A kicsiknek már ekkor vannak tapasztalataik „írott” szövegekről, hiszen felismernek plakátokat, reklámszövegeket, nézegetik a képeskönyvek ábráit.

A szövegértés olyan eszköztudás, amely a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkéjévé vált. Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban részt vevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak hatékonyan interpretálni. Ennek alapja az, hogy a tanulókat megtanítsuk a szövegértelmezés stratégiáira, arra, hogy felismerjék a szöveg műfajából, szerkezetéből, hangvételéből következő alkotói szándékot. Következtetni tudjanak a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és a befolyásolás eszközeire. Képesse váljanak a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására [Bácsi, 2009].

1.2 A szövegértő olvasás kialakulását támogató tényezők

Az olvasás konstruktív, mozgósítható előismereteken alapuló készség szintű tevékenység. Különböző céllal és különböző olvasási stratégiák alkalmazásával történik. A behaviorista álláspont szerint az olvasás a betűk (vizuális jelek) dekódolása hangokká (auditív jelekké). Az olvasás hibátlanága a dekódolás megfelelő gyorsaságától és pontosságától függ. Azonban a jól begyakorolt dekódoláskészség szükséges, de nem elégséges feltétele a szövegértésnek és a jelentéskonstrukciónak (ez utóbbiakat az automatizált készséggel együtt nevezzük olvasási képességnek).

Az olvasást készség szintű tevékenységnek tekintjük. Mint minden készség, az olvasás is tanulható és automatizálható. Az olvasásképesség rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik.

Tóth [2002] szerint az olvasás, szövegértés eredményességét befolyásolják kognitív funkciók, mint a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás. A figyelem elengedhetetlen feltétele az olvasásnak. Napjainkban egyre nő azoknak a gyermekeknek a száma, akik figyelemzavarral küzdenek. A rövid és a hosszú távú memória együttműködése is nagy szerepet játszik a jelentés értelmezésében. „Olvasás közben különböző összetett gondolkodási műveletek, olvasási stratégiák segítségével hozzuk létre a szöveg jelentését, illetve hárítjuk el a jelentésképzést akadályozó

problémákat. A lassú és bizonytalan dekódolás, a gyenge olvasástechnika óriási terhet ró mind a figyelem, mind a memória, mind a gondolkodás folyamataira olvasás közben. A figyelem jelentős részét leköti a kiolvasás, így kevésbé tud az olvasó a jelentésre összpontosítani. A lassú olvasás következtében hosszabb ideig kell a szavakat a munkamemóriában tárolni ahhoz, hogy összeálljon a mondatok jelentése. A gyenge olvasók megpróbálják a kontextus használatával kompenzálni szófelismerési problémáikat, ám ezt kevésbé sikeresen teszik, mint a jó olvasók, ráadásul ez kerül gondolkodási folyamataik fókuszába, nem a szöveg kifejtett vagy rejtett jelentéseinek létrehozása” [Tóth, 2006, 459].

Az olvasásképeségről, mint pszichikus rendszerről Nagy József (2006) átfogó modellt állított fel. Munkájában egyértelműen rámutat arra, hogy az olvasásképeség számos összetevőből áll: sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik (1.1 ábra). Ezek az összetevők szükségesek és elengedhetetlenek a szövegértés fejlettségéhez. Valamennyi összetevő fejlesztésére figyelmet kell fordítani, mivel ha bármelyik összetevő fejlődése megkésik vagy megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is, kihat az olvasásképeségre (szövegértésre).



1.1 ábra

Az olvasásképeség szerveződése [Nagy, 2006a., 21.]

Az olvasás, mint készség elsajátításához — mint minden egyéb készség kialakításához — három szakasz szükséges:

1. megismerési,
2. elsajátítási,
3. automatizálási.

A megismerési szakaszt előkészítésnek nevezzük, az elsajátítási szakaszban a hang-betű megfelelések és az értő olvasás megtanítása történik, az automatizálási szakaszban a gyakorlás történik a folyékony olvasás kialakítása végett.

A részkészségek a következők: a szövegben lévő információ dekódolása; a meglévő tudás, a séma mozgósítása; a szöveg egységeinek, vagyis a szavaknak, a mondatoknak, a bekezdéseknek és a szöveg egészének a megértése.

Az olvasott szöveg megértése az olvasás legmagasabb szintje. Már tudjuk, hogy a szövegértő olvasás csak akkor jön létre, ha az olvasó számára automatikussá válik a dekódolás szakasza, így a jelentés megértése kerül az előtérbe. A szövegértés, vagyis az olvasott szöveg megértése azt jelenti, hogy feldolgoztuk a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet.

Az olvasónak mind a szöveg részleteit, mind pedig egészét is értenie kell. A pszicholingvisztika sokat foglalkozik azzal, hogy az olvasó a részekből rakja össze az egészet, vagy az egészből bontja ki a részeket, vagy pedig egyszerre átfogja az agya mindkettőt: az egészt és a részt. Eszerint megkülönböztetnek szintetikus, analitikus és interaktív olvasási modelleket [Adamikné, 2006, 279]. A szavak, a mondatok, a bekezdések és az egész szöveg megértésére van szükség a szöveg megértéséhez.

2. A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK MÉRÉSE ÉS FEJLESZTÉSE ALSÓ OSZTÁLYOKBAN

2.1 A szövegértési képességek mérése

Az írni-olvasni tudás mérése különböző célokat szolgálhat, és a mérési eszközök alkalmassága, megfelelése függ a mérés céljától. A két általános cél egyike az általános iskolai oktatásban a tanulói előremenetel megbízható felmérésének szükségessége, míg a másik leginkább a gyenge olvasási teljesítmény valószínű okainak megbízható és érvényes értékelése. Amennyiben a mérések eszközöként nem pszichometriai szempontból elfogadható eljárások kerülnek felhasználásra, az általános oktatási teljesítmény megbízható értelmezése és értékelése nem lehetséges, sőt szükségszerűen a gyerekek egyedi teljesítményének értelmezése is többnyire szubjektív marad.

A szövegértés bonyolult rendszert alkot, így talán nem meglepő az a megállapítás sem, hogy az értő olvasás fejlődésének vizsgálata és megfelelő mérése még ennél is nehezebb feladat. Az első feladatunk az, hogy megértsük magának a szövegértésnek az összetett természetét, s összetevőire bontsuk kognitív és nem kognitív paramétereit. Ezt követi majd a második feladat, amelynek lényege, hogy egy olyan komplex és megbízható mérőeszközt alakítsunk ki, amellyel a szövegértést és annak az iskolaévek során megnyilvánuló fejlődését a legmegbízhatóbb, és előrejelzésre legalkalmasabb jellemzőiben tudja megragadni. A mérni kívánt kognitív rendszer megértése céljából figyelembe kell venni, hogy a mért teljesítmény legalább négy változó szerint számottevően változhat.

1. A szöveg típusa szerint, amelyet a gyerekek olvasnia kell (mondatok, bekezdések, oldalak).

2. A válasz formátuma szerint (zárt vagy nyílt végű kérdések, többes választás, hangos gondolkodás).

3. Az emlékezeti terhelés mértéke szerint (a kérdés megválaszolása a szöveg segítségével vagy anélkül).

4. A szövegértés mért szempontjai szerint (a lényeg megértése, pontos megértés, és következtetés, deduktív szövegértés) [Csapó, 2012].

Következésképp egyetlen mérés, különösen diagnosztikai céllal, ritkán tekinthető megfelelőnek, sőt nehéz, ha nem éppen lehetetlen egyetlen mérésre alapozva

meghatározni a tanulók problémáinak forrását. Így, ha szövegértésről és nem szófelismerésről van szó, a szövegértés különböző szempontjait megragadni képes, összetett mérőeszközzel végzett többszörös mérésre van szükség. Annak érdekében, hogy az olvasásértés fejlődésének minden aspektusát megértsük, számításba kell vennünk, hogy az olvasás az olvasó és a szövegjellemzők összetett kölcsönhatását is magában foglalja. Ez azért különösen problematikus, mert a szövegértés legtöbb kognitív modellje többnyire az olvasásnak olyan formális tulajdonságaira összpontosít, mint amilyen a propozicionális tudás reprezentációja, a következtetések jellemzői az elbeszélő versus ismeretközlő szövegek megértésében, vagy a szöveg által közvetített gondolatok sűrűsége és koherenciája. Mindezen felül, ha a szövegértés egyedi különbségei állnak az érdeklődés középpontjában, a legelismertebb és leginkább elfogadott kognitív modellek az információfeldolgozásnak olyan jellemzőivel foglalkoznak, mint a munkamemória kapacitása. Ezek a modellek többnyire figyelmen kívül hagyják azt a kérdést, hogy a szöveg mennyire köti le, foglalja le az aktív olvasót, ezzel a kérdéssel ugyanis jellemzően csak a motiváció szakirodalma foglalkozik. Mégis mindez igen fontos faktora a szövegértésnek, feltéve, hogy elfogadjuk, mennyire fontosak a motivációs szempontok a gyerekek olvasni tanulásában és szövegértésében.

Az utóbbi évtizedekben az egész társadalmunkra jellemző - szociológiai értelemben vett „szétszakadás” – következményeként a gyerekek közötti készség - és képességbeli különbségek is radikálisan növekedtek.

Okai:

- a lakóhely kulturális infrastruktúrájából eredő hátrány;
- elhanyagoló nevelési attitűd;
- a szülők iskolai végzettsége;
- a szülők anyagi helyzetéből adódó kulturális hátrány;
- a szülők kommunikációja és annak minősége.
- a magas osztálylétszámok
- a pedagógus módszertani kultúrája
- az iskola szemlélete
- az iskolák közötti teljesítménykülönbségek
- az osztályon belüli teljesítménykülönbségek.

Az idejében való kompenzáló neveléssel, a készségek tudatos fejlesztésével a tanulók hátrányai csökkenthetők, sőt megvan a remény felzárkózásukra.

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

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

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

A szövegértés és szövegalkotás képessége, tágabban a kommunikációs képességek, meghatározó módon befolyásolják az iskolai, a munkaerő-piaci és a társadalmi érvényesülést, sikerességet, az egyén elégedettségét, önbecsülését.

2.2 Szövegértést fejlesztő, mérő feladattípusok

A dolgozat további részében ismertetek és rendszerezek különböző, a szövegértést fejlesztő és egyúttal mérő feladattípust. Egy részük alapozó, rávezető gyakorlat, de a szövegszintűek némelyike önmagában is megfelelő keretet teremthet egy-egy olvasmány alapos, mély értelmezéséhez.

Szövegszintű gyakorlatok:

- címjóslás;
- ötletbörze;
- jóslás kulcskifejezések alapján;
- a cím és a szöveg összefüggésének magyarázata;

- címadás;
- a bekezdések sorrendjének megállapítása (a kapcsolóelemek megkeresése);
- a szöveg tagolása adott vázlat alapján;
- kevert vázlatpontok sorba rendezése;
- hiányos vázlat kiegészítése;
- vázlat átalakítása (rajzsból mondatos, mondatosból címszavas stb.);
- önálló vázlatkészítés;
- vázlat bővítése jegyzetté;
- bő jegyzet szűkítése;
- hiányos jegyzet kiegészítése;
- önálló jegyzetkészítés;
- tagolatlan szöveg bekezdésekre bontása;
- hiányos szöveg kiegészítése;
- feladatok megoldása a szöveggel kapcsolatban.

A szöveggel kapcsolatban végzett gyakorlatoknak is több típusa létezik:

- információk lokalizálása (adatok, információk, tételmondatok, kulcsszavak; helyszínek, időpontok, szereplők, események, okok, következmények stb.);
- igaz-hamis állítások megítélését támogató részletek keresése;
- szavak, kifejezések, mondatok, információk stb. értelmezése, magyarázata;
- válasz kérdésekre (feleletválasztással, feleletalkotással);
- események sorrendbe állítása;
- szereplők csoportosítása, összehasonlítása;
- szereplők és cselekvések párosítása;
- szereplőkhöz tulajdonságok válogatása;
- szereplőskála;
- díjak;
- kérdések alkotása;
- szöveg és kép párosítása;
- vizuális megjelenítés: rajzkészítés, rajz kiegészítése, színezése, táblázat;

- fűrtábra, táblázat, Venn-diagram;
- dramatikus játék: némajáték, állókép, rögtönzés, szerep a falon, forró szék, szinkronizálás, belső hangok, fórumszínház stb.;
- véleménynyilvánítás;
- rangsorolás (szereplők, események, szavak);
- hangos gondolkodás.

2.3 A szövegértési feladatlapok összeállítása

A feladatok alapjául szolgáló szövegnek meg kell felelnie az adott korosztály érdeklődésének, tudásának; a szöveghez kapcsolódó feladatoknak fokozatosan nehezednie kell. Lennie kell köztük olyanoknak, amelyeket az adott csoport minden tagja meg tud oldani, de ugyanakkor a feladatsorok teremtsék meg a differenciálás lehetőségét. Legyenek nyílt és zárt kérdések. Egyértelmű legyen a javítás, a pontozás, az ellenőrzés, az értékelés. Ismerjük és próbáljuk feladatlapjainkban alkalmazni a mérésmetodológia három általános alapkövetelményét: az objektivitást, az érvényességet és a megbízhatóságot [Csapó, 1997]. Ám egy szövegértési feladatlap összeállítása túlmutat az általános didaktikai szabályokon és a mérésmetodológia alapkövetelményein. Túlmutat ezeken, hiszen az összeállításkor többféle integrációs folyamatot figyelembe kell venni:

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

a) A szövegértés fejlesztése koncentrikusan bővülő didaktikai feladat, ez azt jelenti, hogy az életkorra jellemző sajátságokat (különösen a gondolkodási formák fejlődését) figyelembe kell venni a feladatok kiválasztásakor vagy összeállításakor.

b) Célszerű a fejlesztési folyamatban a szövegek témáit úgy tervezni, hogy a konkrét, szubjektív szövegek felől haladjunk az elvontabb, objektívebb szövegek felé.

c) Minden esetben figyelembe kell vennünk, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló, és milyenfajta szöveg értelmezése okoz számára még nehézséget. A szövegtípusok arányait a gyermek tudásának függvényében kell alakítani.

d) Meg kell tartanunk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek tanítása során az információ visszakeresésétől kell haladnunk a szövegek összehasonlítása felé.

e) A szövegértési kompetencia fejlesztésével, tudatos tanításával és mérésével nem az a cél, hogy érdemjegyet szerezzenek a tanulók, hanem az, hogy felkészítsük őket az információs társadalom kihívásaira és az élethosszig tartó tanulásra.

2.4 Az értékelés formája és módja

A szövegértés értékelése részben egyszerű, részben bonyolult folyamat. Azért egyszerű, mert tantárgytól függetlenül egy-egy lecke vagy fejezet végén a kérdések az adott szöveg megértését hivatottak ellenőrizni. Egyre több olyan feladatsorhoz lehet hozzájutni, amely egy adott korosztály szövegértését méri. A Monitor- és a PISA-felmérések pedig akár összehasonlítási alapot is nyújthatnak a nemzetközi, a magyarországi vagy éppen egy-egy településtípus szövegértési átlagához képest. Ugyanakkor az értékelés az egyik legbonyolultabb dolog. Ez részben abból adódik, hogy a szövegértés permanensen fejlődő folyamat, amely már az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy jelentős fejlettségi szintet (az iskolaérettség egyik feltétele, hogy a gyermek megértse mások beszédét). Életünk végéig fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. Ráadásul vannak kritikus periódusai a fejlődésnek, amelyeknek fontos határkövei a 8. és a 10. életév is. Ezeknek a kritikus periódusoknak az elején és a végén célszerű mérni, értékelni. Nehézséget okoz az értékelésben az is, hogy mint már említettük, a szövegértés tantárgytól független abban az értelemben, hogy az adott iskolatípus valamennyi tantárgyának fejlesztenie kell a szövegértés kompetenciáját, és nemcsak fejlesztenie kell, hanem mérnie és értékelnie is. Az anyanyelvtanításnak az az integratív szerepe marad, hogy tantárgyaktól függetlenül, azaz szövegtípustól függetlenül mérjen és értékeljen.

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

a) Osztályzatokban, amelyek a tanárok szubjektív értékelését jelentik.

b) Tantárgyi tesztekkel mért teljesítményben, amely a tantárgyi tudás objektív mértékének tekinthető.

c) A tudás minőségének jellemzésére szolgáló tesztekben, amelyek a tanulók iskolában szerzett tudását mérik. Ezek a feladatok azonban már nem az iskolai tananyag reprodukálását kérik, nem tartalmazzak típusfeladatokat, ehelyett önálló gondolkodást igényel a megoldásuk, a meglévő tudás, a kialakult sémák biztos alkalmazását.

d) A gondolkodás képességeit vizsgáló tesztekben, amelyek a tudás távoli transzferjei. Ezek a tesztek már egyáltalán nem kapcsolódnak az iskolai tantárgyakhoz vagy tananyagokhoz, tartalmuk semmiben nem emlékeztet arra, ami a tananyagokban szerepel. Megoldásukhoz túl kell lépni az előző három szinten, az eddigi ismeretekből olyan új ismeretet, sémát kell létrehozni, amely alkalmas a probléma megoldására [Bácsi, 2009].

Az eddig elmondottakból kitűnik, hogy a szövegértés értékelési módjai közül a gondolkodási képességeket vizsgáló tesztek tartják a legalkalmasabbaknak. Csak ezek a tesztek mérik a szövegértési kompetenciát, nem pedig a tantárgyi tudást.

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

A pedagógiai értékelés feladata a visszajelzés, a visszacsatolás, azaz a feltárt eredmények, a „diagnózis” ismeretében hatékony segítség nyújtása a pedagógiai folyamatok optimalizálásában, ami csak akkor valósítható meg, ha a mérés eredményeit felhasználva alakítjuk a tanítási-tanulási folyamatot. Iskolai gyakorlatunkban háromféle értékelési módot különböztetünk meg: a minősítő értékelést (teljesítménymérést), a diagnosztikai értékelést és a fejlesztő értékelést.

A minősítő értékelés azt mutatja meg, hogy egy adott, kívánatos szinthez képest hogyan teljesít a tanuló. Az osztályzatok sokszor olyan információt adnak a teljesítményről, ami elsősorban a külvilág számára fontos. A tanár megítéli a teljesítményt, rangsorol. Ennek általában nincsenek következményei a pedagógiai munkára, annak minőségére nézve, az eredmény nem befolyásolja a tanítási stratégiákat. Tény, hogy a magyarországi közoktatási rendszer elsősorban a minősítő (szummatív) értékelésre épül.

A diagnosztikus mérés arra szolgál, hogy a pedagógiai folyamatot eredményesebbé tegye, feltárja a tanulócsoportok, de akár az egyes tanulók

előismereteit, hiányosságait. Diagnosztikus mérés az iskolába belépő gyerekek bemeneti mérése, a felső tagozatra belépő tanulók hozott tudását felmérő dolgozat. Erre nem adunk osztályzatot.

A belső diagnosztikai mérések a tanítási (tanulási) folyamat adott szintjén való beavatkozást teszik lehetővé, céljuk a folyamat eredményesebbé tétele, a visszajelzés elsősorban a tanárnak (az iskolának, az oktatásirányításnak) szól, nem a diáknak és a szülőnek.

A fejlesztő értékelés célja az, hogy a diák eredményesebb tanulását segítse, ne ítélje meg (különösen ne ítélje el) az eddigi munkát, hanem mutasson rá azokra a lehetőségekre, amelyekkel a tanulási folyamat eredményesebbé válhat. Célja továbbá a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása, a tanulási folyamat – a tanuló – segítése, fejlesztése, a javítási lehetőségek számbavétele.

2.5 Szövegértési képességek fejlesztési lehetőségei

Napjaink iskoláiban döntő fontossággal bír azon alapképességek, kompetenciák fejlesztése, amelyek újabb információk megszerzésére és felhasználására is képessé tesznek. Az önálló tanulás megtanítása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, az együttműködés és a kreativitás olyan kompetenciák, amelyek nélkülözhetetlenek a használható tudáshoz, és ahhoz, hogy a tanulók életük bármely szakaszában képesek legyenek újabb szakterületek elsajátítására.

A pedagógusnak a tanulás irányításában az egyértelműen megfogalmazott utasítások mellett a pontos megfigyelésekre készítő, az olvasottak közötti összefüggéseket megláttató, valamint az önálló vélemények megfogalmazására serkentő tanítói kérdéseket egyaránt alkalmazni kell.

A szakmódszertan a szövegértés alacsonyabb szintjeihez a szó szerinti és az értelmező szint vizsgálatát sorolja. Megnézzük az erre a szintre vonatkozó kérdéseket.

1. *A tények kiválasztására, megfogalmazására vonatkozó* kérdések: Ki? Mi? Hol? Mikor? stb. Ezek a kérdések túl könnyűnek bizonyulhatnak, és megválaszolásuk villanásszerűvé válhat, viszont sikerélményt is jelentenek a tanulóknak. Fontos azonban tudnia a pedagógusnak, hogy e kérdés kevés kognitív követelményt támaszt a megválaszoló személlyel szemben.

2. *A megértést, magyarázatot igénylő* csoportba sorolhatók a következők: Mi bizonyítja...? Mit jelent...? Hogyan érthetjük...? Miből lehet kideríteni...? Hogyan mondanád másképpen? stb.

3. *Az alkalmazást kívánó* csoportba tartoznak: Miféle mozzanatok igazolják még...? Mely képek mutatják még...? stb.

Mindhárom kérdéscsoport alacsonyabb szintű gondolkodást igényel, a szó szerinti és értelmező szint vizsgálatára teremtenek lehetőséget. Azonban e szintek biztonságos kezelése a megfelelő olvasástechnikával együtt a szövegértés minőségi fejlesztésének feltétele. Az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalomórán nem léphetünk tovább addig, míg meg nem győződünk e szövegértési szintek meglétéről.

Általában ezen alacsonyabb szintre helyezik a hangsúlyt, és egyáltalán nem vagy ritkán lépnek tovább. Szépirodalmi szövegeknél ez kifejezetten kevésnek bizonyul, mivel az olvasó így eltávolodik az olvasási folyamattól és megáll a szerző szavainak visszamondásánál.

A tényleges szövegértés azt jelenti, hogy az olvasási folyamat nem szakad meg a reprodukálásnál, hanem az olvasó gondolkodva, irányítva és ellenőrizve végzi az olvasást és a már meglévő ismeretei alapján gondolkodva alkot véleményt, működteti képzeletét az olvasottakkal kapcsolatban. A megértés így e fázisok bekapcsolásával alkotói feladatot is jelent.

A tanórán feldolgozásra szánt szövegek megfelelő lehetőséget kínálnak a kifejezőképesség fejlesztésére és a világ megismerésére. Képesek gondolatokat ébreszteni az olvasóban arról, hogyan cselekedne ő másképpen, hogyan változtatná meg ő a történeteket. A pedagógus kérdéskultúrája is segítheti a szövegértés igényesebb szintjeinek működését.

Amennyiben nem törekszünk tudatosan önálló gondolatok, önálló vélemények megfogalmaztatására, a tanulók hozzászoknak ahhoz, hogy mások véleményére hagyatkozzanak. Az említett három kérdéstípus mellett ezért használni kell másfajta kérdéseket is a szövegfeldolgozás és a szövegértés vizsgálata során.

A tanulók számára nagyobb követelményeket jelentenek az analízist, szintézist és értékelést igénylő kérdések. Ide tartoznak a *történet idejére vonatkozó kérdések*, amennyiben nincs konkrét időmeghatározás, csupán a történetből következtethetünk arra, hogy mikor játszódhatott a történet. A *szándékok, törekvések megfejtése* rávilágít

arra, hogy a külső történéseket milyen belső folyamatok irányítják. *Kreatív újításra, átalakításra* készítet a befejezetlen gondolat. *A vélemények megfogalmazása* esetenként vitát eredményezhet, a tanulóknak meg kell tanulniuk érvelni, elfogadni mások gondolatát és velük elfogadtatni a sajátjukat.

Szövegértés fejlesztésekor a lexikális ismeretek és alapképességek fejlesztésének megfelelő arányára kell törekednünk. A tanulókat meg kell győzni arról, hogy bízzanak saját gondolkodási képességeikben, figyeljenek egymás gondolataira. Az irodalmi szövegek képesek szellemi tevékenységre ösztönözni, ugyanakkor a figyelmet a személyes ítélet és a szöveg együttes szemléletére irányítják.

Oly módon is fejleszthetjük a kritikai és a kreatív szövegértést, ha a tanulókat *önálló kérdésalkotásra* motiváljuk, minél többször lehetőséget teremtünk a kérdésésre.

A szöveg reprodukálása mellett lehetőséget kell teremtenünk az olvasottak újraalkotására is. A szöveg megértésében benne rejlik az aktív újjáalkotás, az önálló gondolatok megfogalmazása.

Fejlesztési javaslatok:

- A tanulók többszöri előre- és visszatekintéssel, válogató néma olvasással is és közös megbeszéléssel is fedezzék fel a kulcsmotívumokat (téma, helyszín, szereplők, idő ...).
- Tréningyszerűen gyakoroltassuk a szövegelemzési műveleteket, azon belül is a szöveg tüzetes elemzését:
 - a szöveg tagolását; ez segíti az események sorrendbe vagy időrendbe állítását,
 - az adatkeresést; mivel a mérés alapján a mindennapi kommunikációs helyzetekben előforduló dokumentumszöveg információinak megkeresése, értelmezése okozza a legnagyobb problémát,
 - a lényegkiemelést; a lényeges és lényegtelen elemek elkülönítése fontos képesség ahhoz, hogy egyszerű kérdésekre a megfelelő adatokkal (rövid mondatokkal, kifejezésekkel) válaszoljanak a tanulók.
- Alapelv legyen, hogy a szöveget a legtöbbször csak egy vagy két kritérium szerint vizsgáltsuk.

3. SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK VIZSGÁLATA 3. ÉS 4. OSZTÁLYBAN

Harmadik és negyedik osztályban a gyerekek többsége már eljut az értő olvasásnak arra a szintjére, hogy képes az életkori sajátosságának megfelelő szövegeket akár önállóan is értelmezni.

Vannak olyan vélemények, miszerint a szövegértő olvasást kizárólag ismeretközlő, ismerettartalmú olvasmányokon érdemes tanítani, gyakoroltatni. A szépirodalmi szövegek funkciója ugyanis más: nevéből következően is inkább gyönyörködtet, a nyelvi gazdagság, színes kifejezésvilág eszközével érzelmeket közvetít, így inkább az érzelmekre van hatással. Nem érdemes tehát agyonelemzéssel ezt a nemes szándékot kioltani. Mindenesetre a tudományos, ismeretterjesztő szövegek adatszerűségei, összefüggései jó lehetőséget kínálnak a tanulás tanulására, az annak alapjául szolgáló szövegértő olvasás gyakorlására. Mivel elsősorban az értelemhez szólnak, egyértelmű információkat közölnek, könnyebben értelmezhetőek.

Csak megfelelő mérőeszközökkel lehet mérni és csak objektív értékeléssel tudhatjuk meg, hogy a diákok mit tudnak, és milyen képességekkel rendelkeznek.

3.1 A kutatás anyaga és módszerei

A kutatás helye

Kutatásomat a Beregszászi 4. Számú Kossuth Lajos Középiskola 3. és 4. osztályaiban végeztem el. A 3. évfolyamról két osztály, a 4.-ről pedig három osztály tanul itt. 3. osztályban 52 tanuló vett részt a felmérésben, 4. osztályban pedig 67 tanuló. Ezekkel a tanulókkal egy őszi és egy tavaszi felmérést is elvégeztem.

A kutatás anyaga

A kutatás során az volt a célom, hogy szövegértési feladatlapok segítségével felmérjem, hogy az adott osztályok diákjainak szövegértése megfelel-e a követelményeknek, melyek azok a pontok, ahol hiányosságokat tapasztalunk.

Az első méréshez szükséges feladatlapokat A szövegértő olvasás mérése általános iskola 2-6. osztály c. könyv alapján állítottam össze. A feladatsor két részből állt mindkét osztálynál. Az egyik részben ismerettartalmú szöveget, a másikban pedig szépirodalmi szöveget kellett elolvasniuk a tanulóknak.

A 3. osztályos feladatlap első részének alapjául a Fekete István életéről szóló leíró szöveget választottam, a második részhez pedig Fekete István Fecskemadár c. elbeszélését. A szöveget úgy választottam ki, hogy terjedelme ne nehezítse meg a tanulók munkáját, nem volt hosszú, így a tanulók a megadott időn belül meg tudták oldani a hozzá kapcsolódó feladatokat. Nehézségi foka közepes volt. A feladatlap első részében 8 kérdés szerepelt, a másodikban pedig 9, melyekre a gyerekeknek írásban kellett rögzíteniük válaszaikat.

A 4. osztályosoknak az I. részben Móra Ferenc A cinegefészek c. történetét kellett elolvasniuk, ezután pedig 8 hozzá kapcsolódó kérdésre válaszolniuk. A II. részben A teve c. ismerettartalmú szöveget ismerhették meg a tanulók. Ehhez a részhez 6 különböző típusú kérdés tartozott.

A feladatsor megoldásához mindkét részhez külön-külön 45 perc állt rendelkezésükre a tanulóknak.

A szöveghez kapcsolódó kérdések információk lokalizálására (adatok, információk, kulcsszavak, helyszínek, események, okok, következmények), a szereplők tulajdonságaira, ok-okozati összefüggésekre, a mondatok kiegészítésére az adott szöveg alapján, igaz-hamis állítások megítélését támogató részletek keresésére, címadásra, önálló vázlatkészítésre és véleménynyilvánításra terjedtek ki. A kérdésekre vagy feleletválasztással, vagy feleletalkotással lehetett válaszolni.

A tavaszi felméréshez a 2017-es Drávai Gizella nyelvhasználati verseny 3. és 4. osztályos feladatlapjait használtam fel, melyek a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodva – nyelvtani, stilisztikai, nyelvhelyességi ismereteket és szövegértési feladatokat tartalmaznak, melyek az adott évfolyam tananyagára és az előzetes tudásra épülnek. A feladatlapok megoldásához 1 órát kaptak a tanulók.

A vizsgálatokkal felmérhettem a tanulók figyelmét, emlékezetét, gondolkodási műveleteit, szókincsét, lényegkiemelését, oksági és időrendi viszonyok megragadását, belső képzetáramlását.

A vizsgálatokat az osztályteremben végeztem el. Fontosnak tartottam, hogy a délelőtt azon szakaszában történjen, amikor még nem fáradtak a tanulók. A mérést semmi nem zavarta meg.

Az olvasott szöveg értésénél a mérés során a tanulóknak maguknak kellett némán elolvasni a szöveget, az olvasást követően pedig felelni a szövegértést ellenőrző kérdésekre. A válaszadás során a szöveget is láthatták.

3.2 Az őszi felmérés eredményei

A feladatsor megoldásához a tanulóknak 45-45 perc állt rendelkezésükre. Ebből az első részt átlagosan 30 perc alatt sikerült már megoldaniuk, viszont a második részre néhányuknak kevés volt a 45 perc és nem érkeztek befejezni a feladatok megoldását. Összességében a megadott idő elég volt a feladatok megoldásához.

3.2.1 A 3. osztályosok eredményei

Az első rész eredményeit táblázatban összesítettem. Maximálisan 14 pontot szerezhettek a tanulók ebben a részben. Az adatokból láthatjuk, hogy mindkét osztály 50 % fölötti átlageredményt ért el az I. résznél. A 3.A osztályosok eredménye csak 2 % -kal lett több, mint a B osztályé.



3.1. ábra

Először el kellett olvasniuk a Fekete István életéről szóló szöveget, majd az ehhez kapcsolódó kérdésekre válaszolni. Mivel ez egy ismerettartalmú szöveg volt, a tanulóknak nem volt szükséges önálló válaszokat adniuk, minden kérdést meg lehetett oldani a szöveg alapján.

Az első 3 feladat nyílt kérdés volt, a szövegből kellett kiírniuk a megfelelő válaszokat. Ezekből két kérdésre szinte mindenki jó választ adott, egyre viszont csak a gyerekek 10 %-a válaszolt helyesen.

A feladatsor 5. feladatában össze kellett kötni a városokat a megfelelő iskolákkal, amelyekben az író tanult. Mindkét osztályban csupán 2-2 tanuló oldotta meg a feladatot maximálisan. A 3.A osztály átlaga ennél a feladatnál 48,8 %, a 3.B osztályé pedig 48,15 %. Így elmondhatjuk, hogy mindkét osztály egyformán teljesített ennél a feladattípusnál. Nehézséget okozott a tanulóknak, hogy ugyanazon városhoz több iskola is tartozhatott, emiatt több választ kihagytak a megoldás során.

A 6. feladatban alá kellett húzni a szövegben, hogy mi volt az író foglalkozása. Ez nehézséget okozott a gyerekeknek, mivel nem figyeltek arra, hogy Fekete István nem csak író volt, de gazdatisztként is dolgozott. A 3.A osztályban mindössze 4 gyerek oldotta meg helyesen ezt a feladatot, a 3.B osztályban pedig 8 gyereknek sikerült, vagyis ennél a feladatnál a B osztályosak teljesítettek jobban.

A feladatlap 7. feladata zárt kérdés volt, 3 válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk az egyetlen megfelelőt. Ez a feladat könnyűnek számít és az eredmények alapján a tanulóknak sikerült is helyesen megválaszolniuk. A 3. osztályosok 84,62 %-a adott helyes választ.

A 8. feladatban hiányos szövegrészletet kellett kiegészíteni. Ez a feladat sem volt nehéz. A szövegrészletből 3 kifejezés hiányzott, melyeket a tanulók könnyen megtalálhattak a szövegben.

Az utolsó feladatban a tanulóknak meg kellett adniuk, hogy hány évesen halt meg az író. A tanulók felénél nehéznek bizonyult ez a feladat, nem tudták kiszámítani az író korát az adatok alapján. A szövegből megtudták azt, hogy mikor született az író és hogy mikor halt meg, így nem volt bonyolult meghatározni a korát. A válaszadók nagy része mégis helytelenül válaszolt, vagy azt adták meg, hogy melyik évben hunyt el az író, vagy rosszul számolták ki a korát.

Úgy gondolom összességében átlagosan teljesítettek az osztályok ennél a résznél. Az olvasott szöveg értésénél a szöveg megismerésére, feldolgozására több idő állt rendelkezésre. Mindenki saját tempójában olvashatta a szöveget. Az olvasáshoz szükséges fixáció során a számukra kevésbé érthető szavakhoz, mondatokhoz visszatérhettek a gyerekek. A szavak vizualizációja szintén segíthetett a szöveg könnyebb megértésében. Mégis láthatjuk, hogy vegyes osztályokról van szó. Némelyik gyerek maximálisan teljesített és volt aki 1 pontot sem ért el, de a többség a középmezőnyben teljesített.

A II. részben Fekete István Feckemadár c. írását olvasták a diákok. Ez szépirodalmi szöveg. Itt már néhány feladat megoldásánál a tanulók véleményére, önálló gondolkodásukra is szükség volt. Az összes helyes megoldással 23 pontot gyűjthettek össze.



3.2 ábra

A 2. feladatban új címet fogalmaztak a történethez. Mindenkinek sikerült rövid, a szöveghez illő címet kitalálnia. Érdekes címek is születtek. A leggyakoribbak A baleset vagy A fecskemadár halála.

A következő kérdés a szereplők felsorolását jelölte. A történetnek 3 szereplője van, viszont ezek közül maximum kettőt tudtak megnevezni.

A 4. feladat két részből állt. Először meg kellett nevezniük, hogy melyik évszakban játszódott az esemény, majd bebizonyítani ezt a szöveg alapján. Az évszak meghatározása nem jelentett problémát, viszont kevesen tudták ezt tényekkel alátámasztani a szöveg alapján.

A következő feladatban egy mondattal kellett leírni a történet bevezető részét. Ez a feladat már igényli azt a fontos képességet, hogy a lényeges és lényegtelen elemeket el tudják különíteni, ahhoz, hogy egyszerű kérdésekre a megfelelő adatokkal, rövid mondattal tudjanak válaszolni a tanulók. A tanulók nagy részének gondja van a hasonló feladatokkal. Általában kiírnak a szövegből egy mondatot válaszként.

A 6. feladat az volt, hogy kiegészítsék a hiányos kifejezéseket. 6 szóhoz kellett kikeresni a szövegből a hozzá tartozó tulajdonságot. Minden helyes válaszáért 1 pontot kaphattak. A tanulók mindössze 15 %-a oldotta meg ezt a feladatot helyesen.

A 7. feladatban 5 nyílt kérdésre kellett választ adniuk a tanulóknak. Így összesen 5 pontot szerezhettek a feladattal. Feleletalkotással, teljes mondattal kellett a tanulóknak megoldaniuk. A legtöbb gyerek a szövegből másolta ki azt a részt, amelyben szerepelt a megoldás. Voltak olyanok, akik nem találták meg az ok-okozati összefüggéseket a szövegben, így helytelen választ adtak.

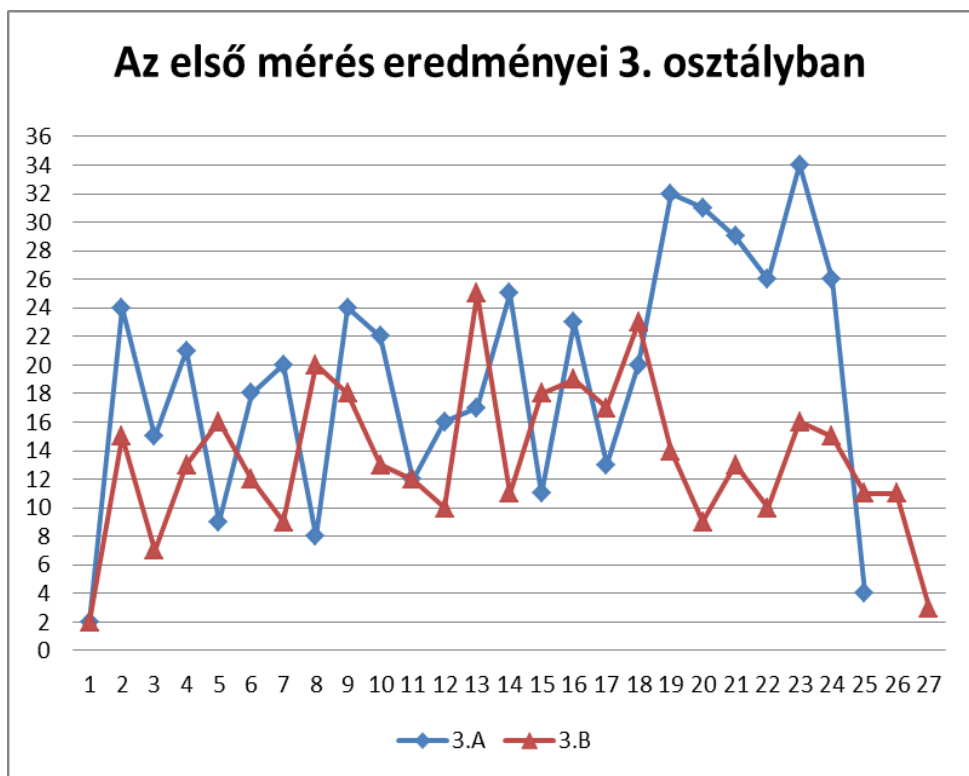
A 8. feladatban 3 vázlatpont meg volt adva. A gyerekeknek pótolni kellett az utolsó vázlatpontot. A gyerekek fele meg se próbálta megoldani ezt a feladatot, volt, aki csak egy részletet írt ki a szövegből, de 27 %-uknak sikerült megfelelő vázlatpontot írni.

A következő feladatban a tanulók önálló véleményére voltunk kíváncsiak a fiúk cselekedetéről. Az eredmények alapján a diákok nagyon kevés része jutott el arra a szintre, mikor már a szöveget értelmezve véleményt tud megfogalmazni, a szándékokat meg tudja fejteni. Azok, akik mégis válaszoltak erre a kérdésre csak annyit írtak, hogy a fiúk rosszul cselekedtek.

Legvégül azokat a mondatokat kellett aláhúzniuk a szövegben, melyek azt bizonyítják, hogy a fiúk megbánták tettüket. Sokan felesleges részeket is aláhúztak, nem tudták kiemelni a feladat szempontjából lényeges történéseket.

A 3.2 ábra alapján ennél a résznél a 3.A osztályosok jól láthatóan jobban teljesítettek a párhuzamos B osztállyal szemben. Eredményeik csaknem kétszer jobbák kortársaik eredményeitől.

Az adatokat elemezve azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulóknak ebben az életkorban még nehézséget okoz az elvont gondolkodás, nem jutnak el arra a szintre, hogy a szöveget továbbgondolják, nem fogalmazznak meg kérdéseket, véleményt az adott szöveggel kapcsolatban.



3.3 ábra

3.2.2 A 4. osztályosok eredményei

A negyedikeseknek az első részben Móra Ferenc A cinegefészkek c. művét kellett elolvasniuk. Ezután 8, a szépirodalmi szöveghez kapcsolódó, feladat várt rájuk. 45 percet kaptak a feladatlap megoldására. Az első részben szerezhető maximális pontszám 20 volt.

A történet elolvasása után feleletalkotással kellett válaszolniuk, arra a kérdésre, hogy ki volt a történet főszereplője. Egy-két kivétellel mindenki helyesen megválaszolta ezt a könnyű kérdést.



3.4 ábra

A 3. feladatban 6 kérdésre kellett kiválasztaniuk a helyes megoldást három lehetőség közül. A tények kiválasztására, megfogalmazására vonatkozó kérdésekkel a szövegértés alacsonyabb szintjét mérhetjük csak. Ezek a kérdések túl könnyűnek bizonyulhatnak, és megválaszolásuk villanásszerűvé válhat, viszont sikerélményt is jelentenek a tanulóknak. A tanulók 87 %-a oldotta meg helyesen a feladatot.

A 4. feladatban minden szereplő mellé egy-egy tulajdonságot jelölő szót kellett írniuk. Szükségük volt önálló gondolkodásra a megoldásnál, mivel a szövegben csak tulajdonságokra utaltak, nekik kellett ezeket megfogalmazniuk. Ezért is jelentett nehézséget számukra. Mindenki általános tulajdonságokat írt, gyakran használták csak a „jó” vagy „rossz” jelzőket.

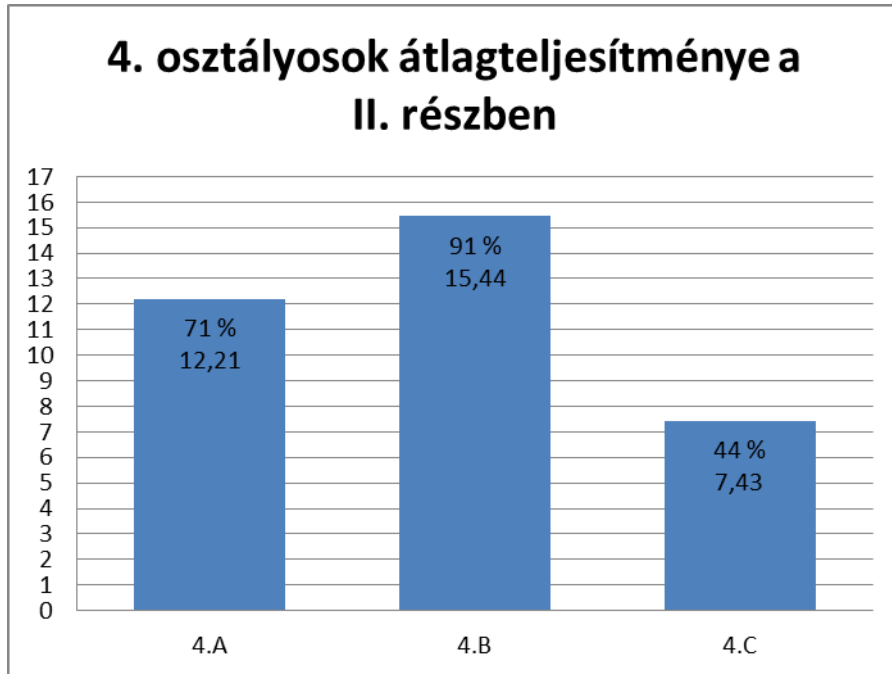
A következő feladatban 4 kifejezéssel találkoztak a tanulók, melyek mellé le kellett írniuk, hogyan fogalmazta meg ezeket az író. Ahhoz, hogy jó megoldást adjanak, értelmezniük is kellett a kifejezések jelentését, majd ezzel azonos jelentésűt keresni a szövegben. Kevesen tudták ezt a szintet teljesíteni, a válaszok nagy része helytelen volt.

A 6. feladatban be kellett keretezniük azt a részt, amelyből megtudjuk, hogy mit csinált a cinegemadár a kifosztott fészek láttán. Helyes megoldásért 1 pont járt. A 7. feladat hasonló típusú volt. Itt csillaggal kellett jelölniük a szövegben azt a mondatot, amiből kiderül, hogy az író örökre szégyellni fogja tettét. Ezért is 1 pont járt.

A 8. feladatban a szöveg vázlatát találhatták meg, melyet ki kellett egészíteni az utolsó két vázlatponttal. Ehhez a lényeg kiemelését kellett volna alkalmazniuk, viszont nagy részük csupán a történet egy részét írta le válaszként.

Az utolsó kérdésben a saját véleményüket, saját élményüket kellett megfogalmazniuk, hogy ők hogyan viselkedtek, mikor veszteség érte őket. Itt a tanulók nem fogalmazták meg gondolataikat teljes mondatban, csak rövid válaszokat adtak.

A második részben A teve c. ismerettartalmú szöveggel ismerkedtek meg, mely terjedelmét tekintve rövid volt. A szöveghez kapcsolódóan 6 feladatot kellett megoldaniuk. 45 percet kaptak a megoldásra, viszont ehhez a részhez a többivel ellentétben csak 30 percet használtak fel. A 3.5 ábrán is láthatjuk, hogy ennél a résznél a 4.B osztály teljesített a legjobban, a feladatokat átlagosan 91 %-os teljesítménnyel oldották meg, amely kimagasló a többi osztály teljesítménye közül.



3.5 ábra

Először az igaz állításokat kellett megtalálniuk három lehetőség közül. Ez a feladat nagyon könnyűnek számít, a szövegértés alacsonyabb szintjét mérhetjük fel vele. A válaszadók közül mindenki helyes választ adott, kivéve néhány gyereket, akik nem jelöltek semmilyen választ. Sajnos ez azt mutatja, hogy volt olyan gyerek, aki hozzá sem kezdett a feladatok megoldásához.

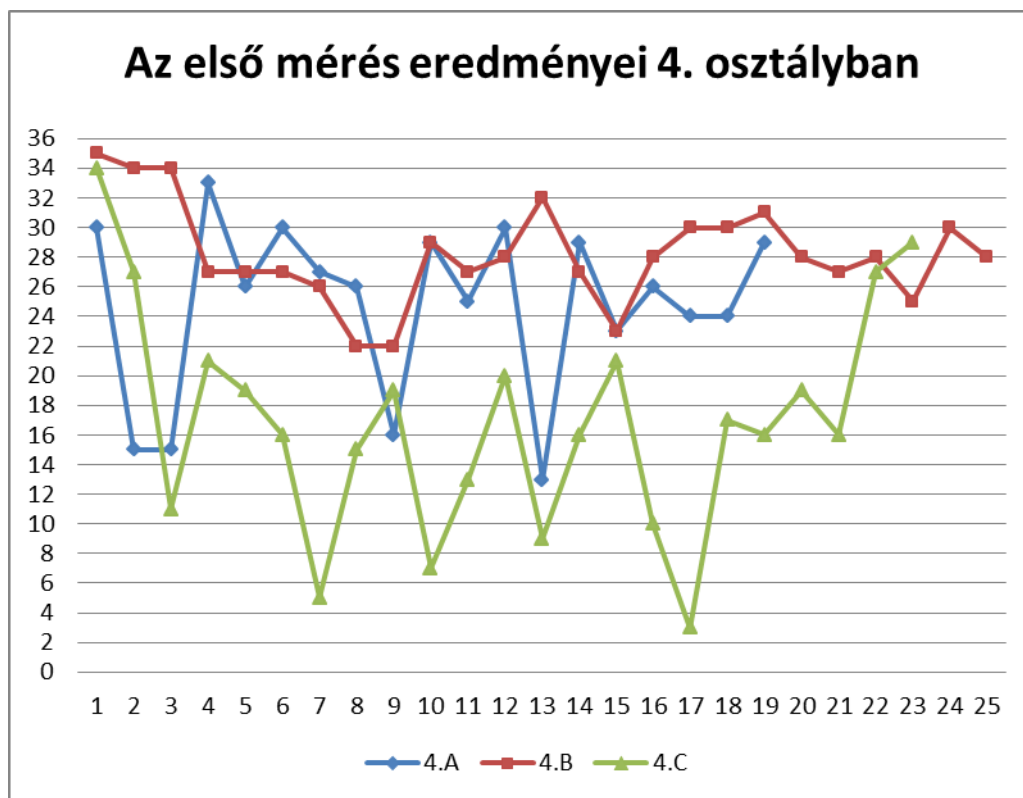
A következő kérdésnél a szövegben kellett aláhúzni 3 kérdésre a választ. Ez szintén alacsonyabb szintű szövegértésnél is megválaszolható. A tanulók sikeresen meg is válaszolták ezeket a kérdéseket.

A 4. kérdésben a szövegből kiemelt mondatokat kellett kiegészíteniük. A tanulóknak értelmezniük kellett a tartalmat, majd beilleszteniük a hiányzó részeket a szövegbe. A feladattal 3 pontot szerezhettek a tanulók.

A következő kérdésben két válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk az igaz állítást. Minden tanuló helyes választ adott.

A 6. feladatban 5 testrész szerepét kellett megfogalmazniuk röviden, hogy hogyan segítik a teve életét. Ebben a feladatban a 4.B osztály teljesített a legjobban. A többieknek csak a fele szolgált jó válaszokkal.

Az utolsó feladatban pótolni kellett a hiányzó szavakat a mondatokba, melyek ismertettek voltak. 2 tanulón kívül mindenki helyesen adta meg válaszát.



3.6 ábra

Összességében elmondhatjuk, hogy a 4. osztály közepesen teljesített a mérésen, összesített eredményeik átlaga 23,36 a 37 pontból, vagyis a tanulók átlagosan a feladatlap 63%-át oldották meg helyesen. Néhány típusú feladatnál figyelhetőek meg kiugrások, mint például az önálló vázlatkészítés és véleményalkotás. Ezekben a feladatokban a tanulók nagyon rosszul teljesítettek, látható, hogy nem tudják gondolataikat saját szavaikkal megfogalmazni, rendszerezni. Számos vizsgálat bizonyította, hogy az alapvető készségek elsajátítása nélkül a tanulók nem képesek a tananyag mélyebb megértésére, ennek hiányában nem képesek azt új helyzetekben alkalmazni. Ezt figyelhetjük meg ezeknél a tanulóknál is. Noha a tanulók értelmezték a szöveget, képesek voltak válaszolni a hozzá fűzött kérdésekre, meg tudták állapítani az igaz-hamis állításokat, de végül nem sikerült nekik a szövegértés egy magasabb szintjére lépni, ahol a mélyebb megértés mellett alkalmazniuk kellett volna az olvasottakat. Az eredményekből arra is következtethetünk, hogy az ismerettartalmú szöveget könnyebben megértik és feldolgozzák a tanulók, mint például a szépirodalmi

szövegeket, mivel azok elsajátításához önálló véleményalkotásra, a történetek mélyebb megértésére is szükség van.

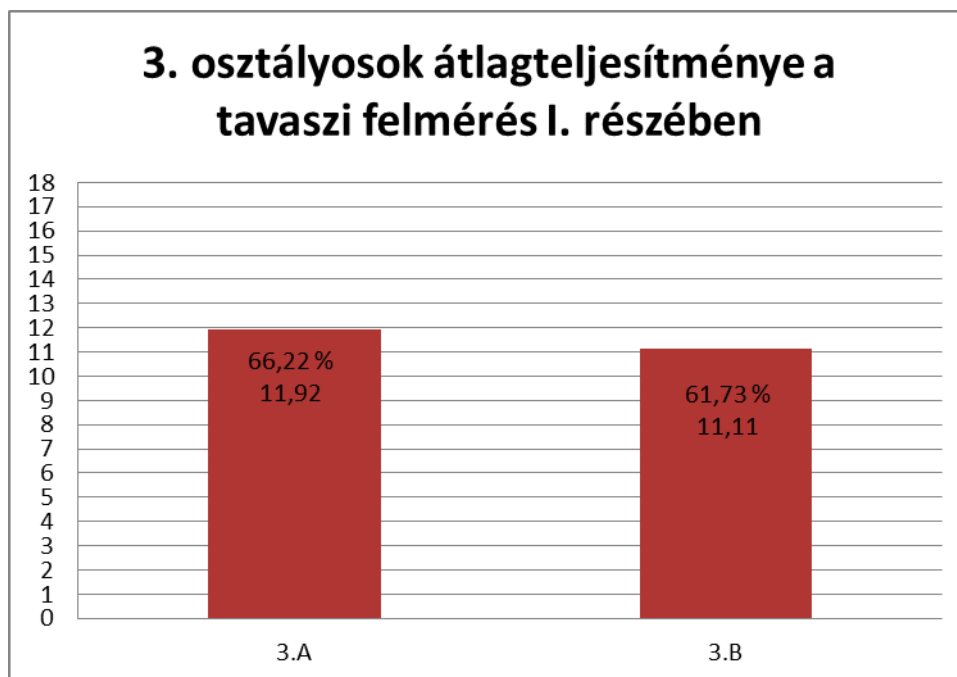
A felmérés azt igazolta, hogy a szövegértés képességének fejlesztésére több figyelmet kellene fordítani. Ha a szövegértéssel kapcsolatos stratégiák kialakulnak, és a tanulók több szövegértéssel kapcsolatos fejlesztő feladattal találkoznak, a tanulásban és a teljesítményükben is pozitív változás következhet be.

3.3 A tavaszi felmérés eredményei

A tavaszi felméréshez a 2017-es Drávai Gizella nyelvhasználati verseny 3. és 4. osztályos feladatlapjait használtam fel. A tanulók 1 órát kaptak a feladatok megoldására. Összességében elég volt ez az időmennyiség, a tanulók nagy részének sikerült minden feladaton elgondolkozni és megoldani azt.

3.3.1 A 3. osztályosok eredményei

A 3. osztályosok az első részben Lev Tolsztoj A favágó és a vízitündér c. meséjét ismerhették meg. A meséhez 7 különböző típusú feladatot kellett megoldaniuk, melyekkel felmérhettük a diákok szövegértésének szintjét, figyelmét. A feladatok között megtalálhatóak voltak olyanok, melyek adatok keresésére, tények kiválasztására, megfogalmazására, igaz vagy hamis állítások megítélésére, szereplők és cselekvések párosítására vonatkoztak.



3.7 ábra

Ezt a részt mindkét osztály 62 % körüli átlaggal oldotta meg, ami jó átlageredménynek számít. A 3.A osztályban 1 tanuló maximális pontszámot ért el, a 3.B osztályban pedig inkább a középmezőnyben teljesítettek a tanulók.

A mese elolvasása után a 2. feladat igaz és hamis állításokat tartalmazott. A szöveg alapján kellett eldönteniük 4 állítás igaz vagy hamis voltát, I vagy H betűvel jelölni azokat. Nem jelentett gondot a tanulóknak ez a feladat. A történet alapján el tudták dönteni, mi volt igaz és mi nem. Tehát értelmezni tudták a történetet, felismerték egyes mozzanatait.

A következő feladatban feleletválasztással kellett kijelölni 4 válaszlehetőség közül a favágó munkaeszközét. A legtöbben 1 helyes választ adtak csak, viszont 2 is megfelelt a felsorolt eszközök közül. A tanulók abba a hibába estek, hogy hirtelen kijelölték az első egyértelmű választ, de nem vették észre, hogy több válasz is lehetséges volt.

A 4. és 5. feladatokban három válaszlehetőség közül kellett kiválasztani a helyeset. A megértést, magyarázatot igénylő csoportba sorolhatók ezek a kérdések, megválaszolásuk könnyű volt. A tanulóknak sikerült megoldani.

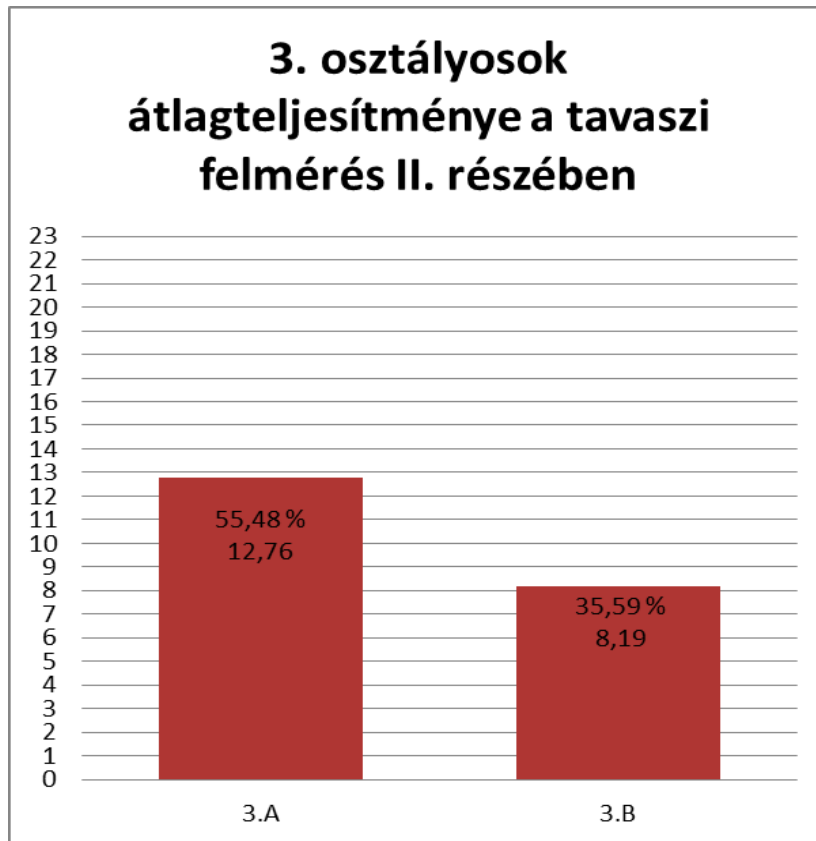
A következő két kérdésben feleletalkotással kellett válaszolniuk a kérdésekre. Az elsőnél csak felsorolták, hogy miféle fejszékét ajánlott a tündér a favágónak, viszont a

másik kérdés már igényelte a gondolkodásukat, magyarázatot kellett itt adniuk, hogy miért a saját fejszójét választotta a favágó. Az utóbbi kérdésnél több tanuló is elakadt, sokan helytelen választ adtak vagy félreértelmezték a történeteket.

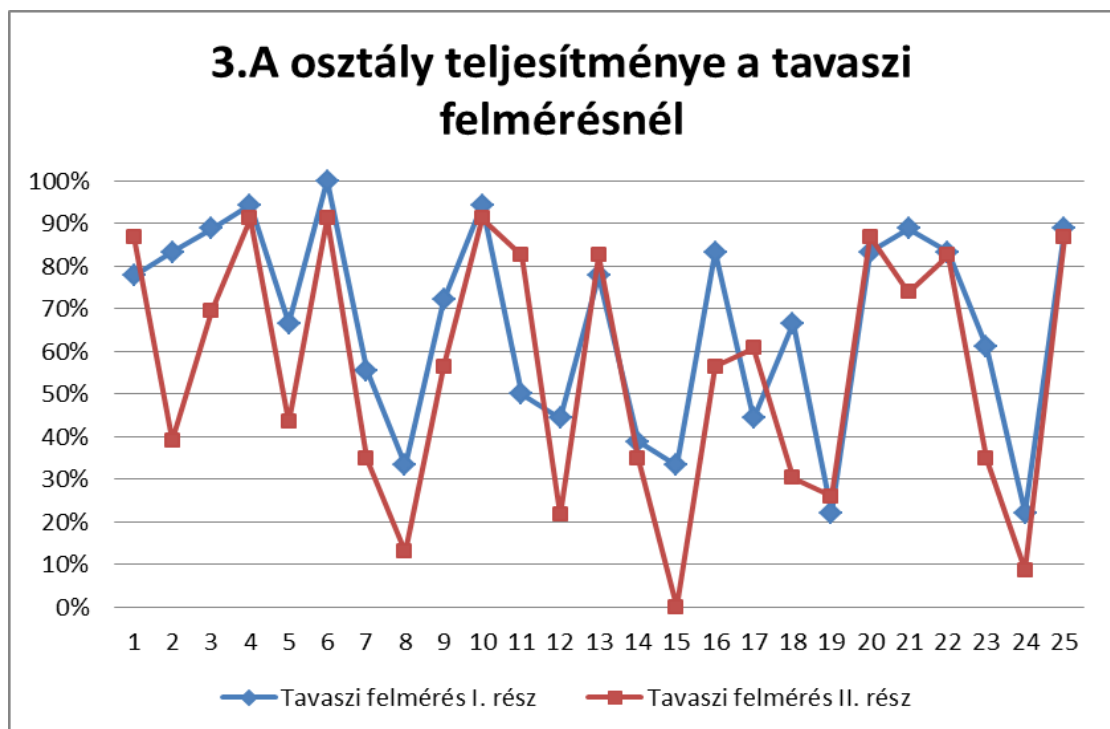
Az utolsó kérdésben el kellett dönteniük 5 kifejezésről, hogy az a vízitünderre vagy a favágóra vonatkoztak. Ez sem volt nehéz. Azok a tanulók, akik figyeltek a történetre hamar megoldották.

A mérés második részében egy naptárt találhattak a tanulók. 8 egyszerű kérdés kapcsolódott hozzá, melyekre minden válasz leolvasható volt a naptárról. A naptár a 2016-os év végét és a 2017-es év elejét mutatta be, névnapokkal, ünnepnapokkal együtt. Azoknak, akik sok nehézséggel oldották az első részt, ezekre a feladatokra már nem jutott idejük, ami az eredményeken is látszik. A 3.B osztályból 7 tanuló szerzett így 0 pontot. Viszont többségük sikeresen oldotta meg ezeket is. A második részben a 3.A osztály teljesített jobban 55,48 %-os átlaggal. Az eredményekből is látható, hogy a másik osztálynak problémái voltak ezzel a résszel.

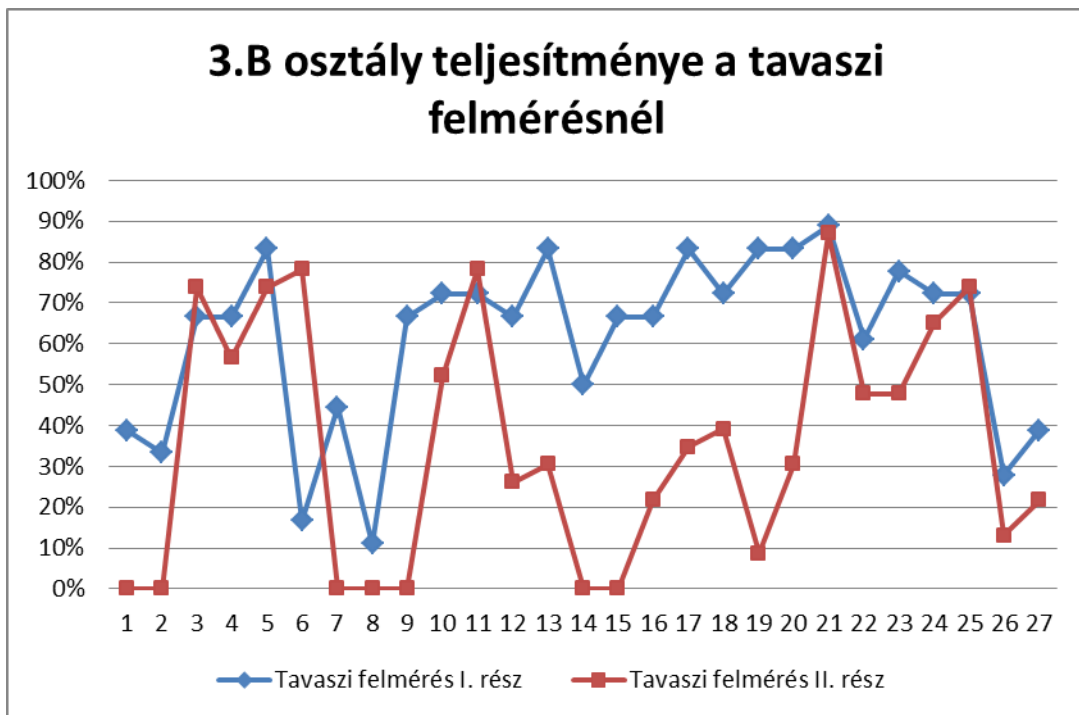
A kérdésekre feleletalkotással kellett választ adniuk. A maximális elérhető pontszám 23 volt. Voltak olyan nevek a naptárban, melyről nem tudták megállapítani, hogy lány vagy fiúnév. Nehézséget jelentett számukra a pontos dátum felírása is. Például, mikor fel kellett írni, hogy mikor van Tamás névnap, vagy csak a hónapot nevezték meg, vagy nem azt írták le, hogy hányadikán, hanem, hogy milyen nap volt akkor (például csütörtök).



3.8 ábra



3.9 ábra



3.10 ábra

A 3.9 és 3.10 ábrákon láthatjuk külön-külön az osztályok teljesítményét, párhuzamosan mindkét részből. Összességében megállapíthatjuk, hogy közepesen teljesítettek a tanulók. Mindkét osztálynál megfigyelhető, hogy a tanulók jobb eredményeket értek el az első résznél, vagyis a szépirodalmi szövegnél. Ez magyarázható azzal is, hogy az első rész feladatai nem voltak nehezek, az alapszintű szövegértés mérésére szolgáltak.

3.3.2 A 4. osztályosok eredményei

A 4. osztályosok az első részben a Lehel kürtje c. történettel ismerkedtek meg. Ezután 5 feladatot oldottak meg, melyek között voltak igaz vagy hamis állításokat eldöntendőek, feleletválasztós és szószerkezetek párosítására szolgáló feladatok. A feladatok nehézségi szintje közepes. Felmérhettük, hogy a tanulók milyen mélyen

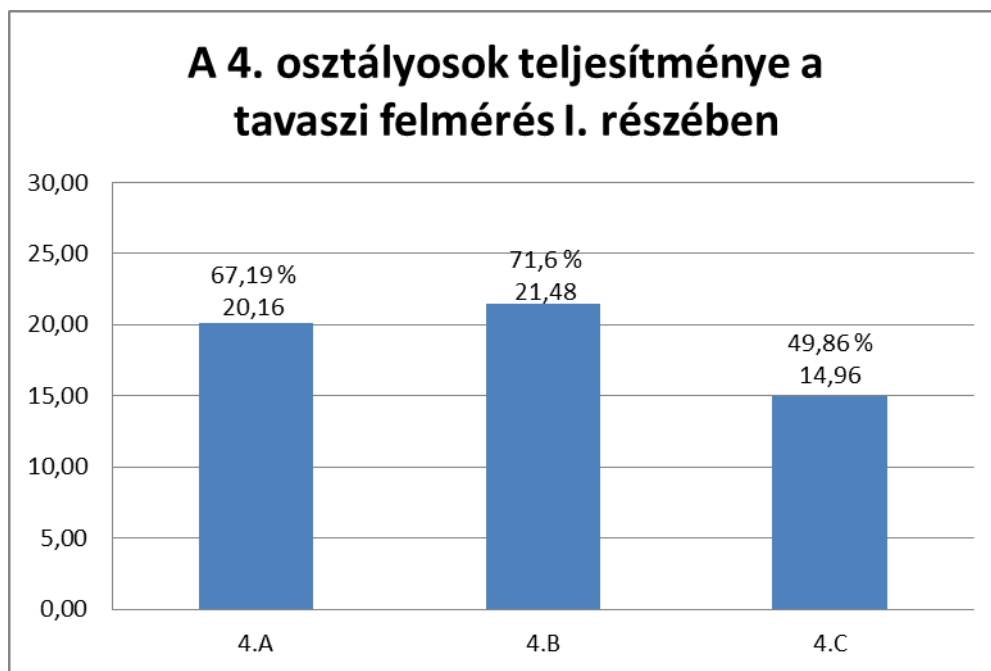
értették meg az adott szöveget, mivel több feladat megoldásához gondolkodniuk is kellett, nemcsak kikeresni a választ a szövegben.

A legkönnyebb feladat a szavak párosítása volt a tanulók körében. A tanulók 80%-a oldotta meg helyesen, de a többiek is csak egy-kettőt tévedtek. Ez a feladat alapszintű a szövegértés terén, mivel a szöveget visszaolvasva könnyen megtalálhatták a kapott szószerkezeteket.

Nem okozott nehézséget a mondatok kiegészítése sem a szöveg alapján. Ebben a feladatban mindhárom osztályból jól teljesítettek. Ez szintén azt igazolja, hogy a tanulók a szó szerinti szövegértés szintjén fejlettek.

Nehezebb feladatnak számított már, ahol 8 állításról kellett eldönteni, hogy igaz vagy hamis. Legtöbbjük csak a szövegben pontosan ugyanúgy megtalálható állításokról tudott jól dönteni, mélyebben nem gondolkoztak el az olvasottakon.

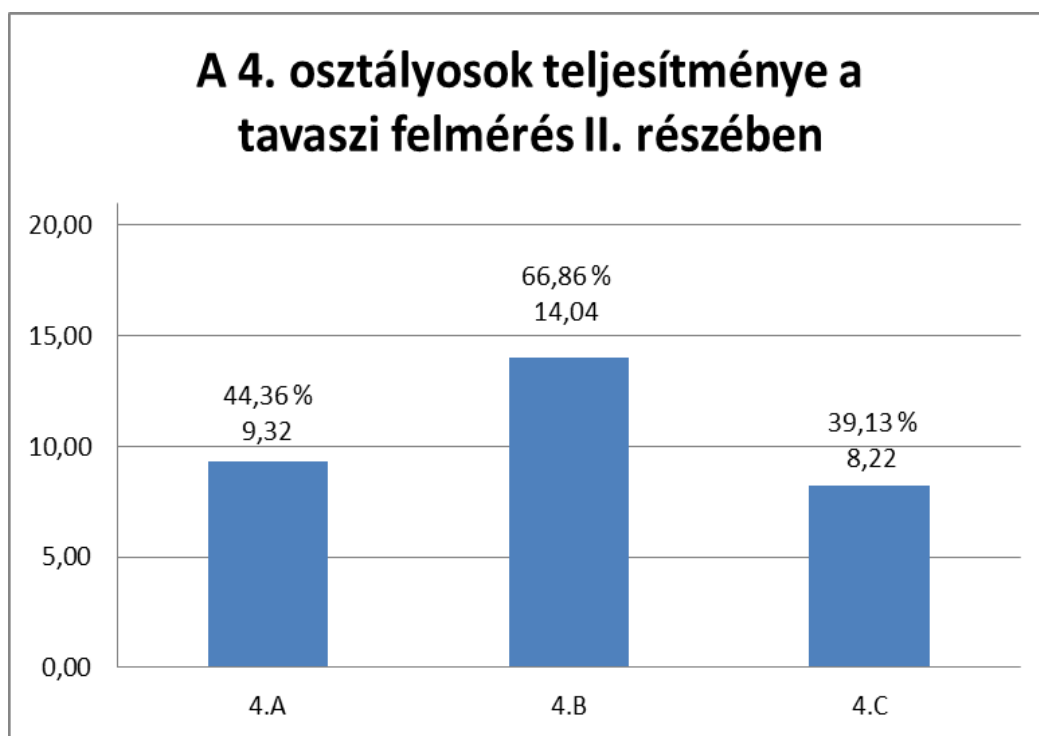
A 3. feladatban a magyarokra jellemző tulajdonságokat kellett kiválasztaniuk 8 jelző közül. Ez a feladat szintén a szöveg mélyebb megértését igényli, mivel a történetből csak következtetni tudtak a magyarok tettei alapján, hogy azok milyen tulajdonságokkal bírhatnak. Itt a tanulóknak közel a fele teljesített jól.



3.11 ábra

A második részben egy közleményt olvashattak a parlagfűről, majd 8 feladatot oldottak meg. Sokaknak időhiány miatt nem sikerült megoldani minden feladatot. Ebben a részben rosszabb eredmények születtek, mint az elsőben. A tanulók fele a megszerezhető 21 pontból 10 pont alatt teljesített.

Az első feladatban címet kellett adniuk a szövegnek. Sokan ott hibáztak, hogy nem a közleménynek, hanem az előző történetnek adtak új címet. Az adatok kikeresésére szolgáló feladatokban teljesítettek a legjobban itt is. A feleletválasztós kérdésekre mindenki megtalálta a választ. A 7. feladatban meg kellett magyarázniuk, hogy mit jelent a „parlagon hagyott” kifejezés. A közleményből is megtudhatták volna erre a választ, viszont egy tanuló sem tudta ezt leírni saját szavaival. A kérdésre nem született megfelelő válasz.



3.12 ábra

Összességében a 4. osztályosok az első részben teljesítettek jobban. Ez magyarázható azzal is, hogy a szépirodalmi szöveghez könnyebb, szó szerinti szövegértést mérő feladatok voltak összeállítva, míg a közleménynél önállóan is kellett

gondolkozniuk. Emellett sokan nem hagytak elég időt a második rész megoldására, ezért nem tudták maximálisan befejezni azt.

3.4 Az eredmények összehasonlítása

A Drávai nyelvhasználati verseny feladatainak megoldásánál a 3. osztályosok 54,76 %-os átlagot értek el. Ez az átlag a versenyen résztvevőknél 64,14 volt, ami azt jelenti, hogy a harmadikosok eredménye közel olyan jó, mint a versenyen szereplők eredményei. Több diák teljesített maximálisan az első vagy a második rész megoldásánál, ami azt jelenti, hogy a versenyen is ott lett volna a helyük és dicséretes eredményeket érthettek volna el.

A 4. osztályosok a tavaszi felmérésben 56,5 %-os átlagot tudhatnak magukénak. A versenyen résztvevő negyedikesek átlaga 59,16 %-os. Ezek az eredmények még közelebb állnak egymáshoz, mint a harmadikosoké. A negyedikesek között így többen is akadnak, akiknek helyük van a nyelvhasználati versenyen is. A felmérésben résztvevő osztályok közül a 4.B mindegyik részben kitűnt eredményeivel. Ez magyarázható azzal, hogy ezek a tanulók fejlettebbek a szövegértés szintjein, vagy akár a pedagógus munkájával is, aki több hangsúlyt fektet a szövegértés fontosságára a diákok mindennapjaiban, nemcsak a nyelvórákon.

Az őszi mérésnél a tanulók nagy része megragadt a szövegértés explicit szintjén, vagyis a szó szerinti olvasásnál. Könnyen megoldották az erre a szintre jellemző feladatokat, ahol csak a sorokat kell olvasni, a feltett kérdésekre a válasz a szövegben nyíltan megadott volt, a szövegben való tájékozódással, visszakereséssel kihámozható volt. Ide tartoztak olyan feladattípusok, melyeket feleletválasztással, igaz-hamis állítással, hiányos mondatba illő szó kiválasztásával oldhattak meg. A tavaszi felmérésnél észrevehető volt, hogy a tanulók egy része gyakorlottabb a szövegértés terén, könnyebben oldottak meg olyan feladatokat, melyek már az értelmező olvasás szintjén mozognak. Megpróbálták a sorok mögé látni és kikövetkeztetni a válaszokat.

Az őszi és tavaszi felméréseket összevetve találunk különbségeket az osztályok teljesítménye között. Változtak az eredmények az olvasott szöveg típusától függően is.

Az értő olvasás képességének mérését 3 különféle stílusú szöveggel és szövegekhez illeszkedő szövegértő és értelmező feladatlapokkal végeztük. Az elbeszélő,

ismeretterjesztő és a dokumentum típusú szövegek olvasási-megértési szintjét mértük fel. Az elbeszélő szöveg cselekményes történet, amelyben kifejeződnek emberi kapcsolatok, érződik a szerző személyes hangvétele, kifejeződik érzelmi hatás is. A szöveg sajátosságából adódóan ezzel a szövegtípussal felmérhettük például a tanulók egyéni véleményalkotó képességét, vagy az olvasmányból megismert cselekedetek okainak, időpontjainak felismerésére vonatkozó tájékozottságát. A magyarázó – ismeretközlő szövegek tanulásra, ismeretterjesztésre szánt szövegek különféle témakörből. Jellemzőjük: tárgyszerűség, összefüggések, magyarázatok, érvek, bizonyítások. Ezek a szövegek a tankönyvi szövegekhez hasonlóak, tehát tanulási képességeket ismerhettünk fel az eredményekből. A dokumentum típusú szövegek a mindennapi élet dokumentumai: információforrások (például a mérésünkben naptár). Ezek tehát arról adnak képet, hogy a tanulók milyen szinten tudnak bánni a táblázatokban, egyes formalizált információ-hordozókban rögzített adatokkal. A különböző szövegtípusok olvasásakor különböző eredmények születtek. A háromféle szöveggel tehát pontosabb, árnyaltabb képet kaphattunk a tanulók olvasási, szövegértési szintjéről.

A 3.13 ábra adataiból látható, hogy mindkét csoportban az ismeretterjesztő szöveg feldolgozása mutatja a legmagasabb megoldottsági szintet (61%), ami nem meglepő. A tanulók életkori sajátosságainak leginkább ez a szövegtípus felel meg. A mérés alapján azt állíthatjuk, hogy a különböző ismereteket közlő, a tanulásra szánt szövegek megértésével, feldolgozásával nincs nagyobb problémájuk a tanulóknak. A tanítás-tanulás folyamatában, mint tankönyvi szöveg, ez a szövegtípus fordul elő a leggyakrabban. A legkönnyebb feladatnak, az egyszerű visszakereséssel megoldhatóak bizonyultak. A legalacsonyabb teljesítést az a feladat mutatta, melynél a válasz a szövegen túlmutató, a szövegben közvetlenül nem található meg, emiatt a tanulóknak az előzetes ismeretei alapján kell véleményt alkotnia.

	Elbeszélő szöveg	Ismeretterjesztő szöveg	Dokumentum szöveg	Összesített eredmény
3. osztály	52%	53%	45%	50%

4. osztály	63%	69%	50%	61%
Összesen:	58%	61%	48%	55%

3.13 ábra

A tanulók teljesítményének összesített eredményei

Másodikként ugyancsak jó teljesítménnyel oldották meg a tanulók az elbeszélő szöveg feldolgozását (58%). A teljesítmény azt mutatta, hogy a tanulók jól értelmezték a szöveg fő gondolatát. A tények kiválasztására, megfogalmazására vonatkozó kérdéseknél teljesítettek a legjobban, a leggyengébb eredmények pedig azoknál a feladatoknál születtek, ahol saját véleményüket kellett megfogalmazni.

A dokumentum szöveg feldolgozása az ismeretterjesztő szöveg feldolgozásánál 10 %-kal alacsonyabb, 48 %-os teljesítményt mutat. Ennek a szövegtípusnak a feldolgozása igényli a legösszetettebb és a legelvontabb gondolkodást. Széleskörű figyelmet igényel, így sok hiba forrása lehet. A feladat viszonylag gyenge eredményét részben ez magyarázza, másrészt pedig az, hogy ez volt a mérőlap utolsó része. Az adatok szelektálása, a lényeges megkülönböztetése a lényegtelenről nehézséget okozott a tanulóknak.

Tapasztalható volt, hogy az időkeret végére, az idő múlásával gyengültek az eredmények. Az utasítások figyelembevétele, betartása gyakran okoz nehézséget a tanulóknak. A feladatok, utasítások megfogalmazása fontos tényező. Ezekben a mondatokban kapják meg a tanulók az utasítást arra, hogy mit tegyenek a megtalált ténnyel, állítással vagy adattal. Gyakran figyelmetlenül olvassák el az utasítást, és például nem bekeretezik, hanem aláhúzzák a helyes választ. Nehezíti a válaszok pontosságát az a helyzet, ha a megtalált információt nem szó szerinti alakban, hanem változtatással, más raggal kell a válaszban leírni.

3.5 Következtetések

A szövegértésre vonatkozó kutatási eredmények azt mutatják, hogy a megfelelő anyanyelvi készségek mellett a vizuális észlelésnek, illetőleg a bemeneti csatornáknak is

döntő jelentősége van az olvasásértési, szövegértési folyamatban. A tanulási folyamatok alapját képező, nagy jelentőségű olvasási folyamat tanítását az idősebb gyermekekkel is folytatni kell mind az általános, mind a középiskolában. A kísérleti eredmények egyértelműen igazolták ennek a szükségességét. Fejlesztünk és tanítunk kell az értő olvasást. Az olvasásértés tanítása a stratégiák átadását jelenti, nem pedig a folyamatos ellenőrzést. A gyakorlott olvasó képes a tudatos korrekcióra, képes az önmonitorozásra, a visszacsatolásra, vagyis a javításokra, továbbá szét tudja választani a fontos és a nem fontos információkat [Adamikné, 1990]. A gyakorlatlan olvasótól mindez nem várható el, ezért meg kell neki tanítani. Számítások szerint az olvasott szövegben előforduló szavak legalább 95 százalékát kell ismerni ahhoz, hogy a szöveget megértsük [Nagy, 2004]. Az eredményesebb olvasástanítás érdekében tehát tudnunk kellene, hogy a tanulók milyen szinten ismerik a leggyakoribb szavakat.

A mérés értékelése alapján az a következtetés fogalmazható meg, hogy a diákok jól teljesítenek a globális szövegértésben (erre utal, hogy többségük képes volt címet választani a szövegnek), de gyengék a lényegkiemelés, a tömörítés, az önálló véleményalkotás és indoklása terén. Ez alátámasztja hipotézisünket, miszerint a szöveg szó szerinti megértésén túl nehézséget okoz a tanulóknak a szöveg mélyebb, rejtett üzeneteinek a megértése.

Noha néma olvasáskor lehetőség van saját tempóban feldolgozni az információt, illetve újraolvasni egyes részeket, a téves olvasásokat (félreolvasásokat) nem mindig veszi észre a tanuló, így nem is korrigálhatja. A hibás beszédmegértési stratégia olvasáskor is jelentős hátrányt jelent. Ezt igazolja az elvégzett mérés is, bár nem szabad elfelejtenünk, hogy itt csupán egy csoportban végzett mérésről van szó. Még a legjobb szövegértéssel rendelkező tanuló is követhet el hibákat olvasás során, ebből az következik, hogy az adott részt helytelenül értelmezi, majd hibát követhet el a szöveghez kapcsolódó feladatokban is. Ennek kiküszöbölése érdekében ajánlatos nem csak az olvasott szöveg értésének mérése, hanem a hallás utáni szövegértés elemzése is. Megfogalmazható, hogy az olvasási készség fejlesztése nem szűnik meg alsó osztályokban, annak tovább kell folytatódnia felső évfolyamokon is. Fontos továbbá, hogy a szóolvasási képesség alapvetően szükséges az értő olvasáshoz, önmagában azonban még nem biztosítja az olvasott szöveg megértését.

Számos vizsgálat bizonyította, hogy az alapvető készségek elsajátítása nélkül a tanulók nem képesek a tananyag mélyebb megértésére, ennek hiányában pedig legfeljebb csak változatlan formában tudják reprodukálni a tananyagot, de nem képesek azt új helyzetekben alkalmazni. A megfelelő alapok kialakítása nélkül a későbbi tanulásban súlyos nehézségek jelentkeznek, az első iskolai években elszenvedett kudarc egész életre meghatározza a tanuláshoz való viszonyt. Biztos szövegértés nélkül nem lehet elmélyülni a matematikában, és nem lehet követni, értően feldolgozni a természettudományos szövegeket sem. A gyenge szövegértés akadálya lehet a más területeket mérő tesztek megoldásának is, így az olvasási problémák eltorzíthatják azok érvényességét. Mindebből nyilvánvalóan következik, hogy az olvasásnak kiemelt szerepet kell kapnia a tanításban, mint ahogy az olvasás és szövegértés szintjének, fejlődésének diagnosztikus felmérésére is fokozott hangsúlyt kell fektetni.

A pedagógusnak tudatában kell lennie azzal, hogy a beszédmegértés elmaradása, zavara, hibás működése éppúgy rejtve van, mint maga a mechanizmus. Ezek a problémák a felszínen közvetlenül nem azonosíthatóak, fokozott ellenőrzésük tehát elengedhetetlen.

ÖSSZEFOGLALÁS

A mai iskolákban az olvasástanítási módszereknek, a szövegértés fejlesztésének, a tudásszerzés segítésének megbízható mérőeszközökkel összegyűjtött és elfogadott módszerekkel elemzett adatokra kellene építenie. Szubjektív becslésekre hagyatkozva nem lehet valódi, a probléma gyökerét kezelő iskolai fejlesztőmunkát végezni, hiszen megfelelő mérőeszközök nélkül nem állapítható meg jól a tanulók fejlettségi szintje, s az alkalmazott fejlesztő beavatkozás eredményének meghatározása.

Szakedolgozatom megírása során számos új és lényegesen fontos ismeretre tettem szert, bővítettem tudásomat a szövegértésről, annak méréséről, értékeléséről és fejlesztéséről. Megismertem a szövegértést fejlesztő gyakorlatok típusait, melyeket felhasználhattam kutatásom során és remélem a későbbiekben is segítségemre lesznek majd. Megvizsgáltam milyen szerepe van az alapkészségeknek, részkészségeknek az olvasás tanításában, a szövegértő olvasásban. Tanulmányoztam mit célszerű figyelembe vennünk a szövegértés gondolkodási képességet vizsgáló feladatsorainak összeállítása és értékelése szempontjából. Megismertem az értékelés formáit és módját, hogy milyen követelményeknek kell, hogy megfeleljenek a tanulók és milyen fejlesztési lehetőségei vannak a szövegértő olvasásnak.

Ismereteinket összegezve elmondhatjuk, hogy az olvasás sajátos szerepet tölt be a tanulásban, amennyiben elfogadjuk, hogy ennek a megfelelő szintje minden további tanulásnak az előfeltétele. A kutatásom eredményei bizonyítják feltevésünket, a vizsgált osztályok tanulói nem rendelkeznek megfelelő szintű szövegértési képességekkel, a szöveg szó szerinti megértésén túl nehézséget okoz a tanulóknak a szöveg mélyebb, rejtett üzeneteinek a megértése. Megállapíthatjuk, hogy a tanulók gyengék a lényegkiemelés, a tömörítés, az önálló véleményalkotás és indoklása terén, nem képesek észrevenni az ok-okozati összefüggéseket, nem látják meg a kronológiai sorrendet. Következtetéseinket nem fogalmazhatjuk meg általánosan, csak az adott csoportokra, de ebből a mérésből is látszik, hogy szükség van az olvasástanítás módszereinek, a szövegértési képességeknek a fejlesztésére és az alapvető problémák elemzésére. A mindennapi életben elengedhetetlen az írott szövegek megértése és felhasználása, az ezekre történő reflektálás. Fontos a szövegértő olvasóvá nevelés, nélküle csökken az

iskolai tanulás-tanítás hatékonysága, hiszen az információk jó részét olvasással szerezhetik meg a tanulók.

Ábrajegyzék

1.1 ábra: Az olvasásképesség szerveződése	10
3.1 ábra: A 3. osztályosok átlagteljesítménye az I. részben	24
3.2 ábra: A 3. osztályosok átlagteljesítménye a II. részben	26
3.3 ábra: Az első mérés eredményei 3. osztályban	28
3.4 ábra: A 4. osztályosok átlagteljesítménye az I. részben	29
3.5 ábra: A 4. osztályosok átlagteljesítménye az II. részben	30
3.6 ábra: Az első mérés eredményei 4. osztályban	31
3.7 ábra: A 3. osztályosok átlagteljesítménye a tavaszi felmérés I. részében	33
3.8 ábra: A 3. osztályosok átlagteljesítménye a tavaszi felmérés II. részében	35
3.9 ábra: A 3.A osztály teljesítménye a tavaszi felmérésnél	35
3.10 ábra: A 3.B osztály teljesítménye a tavaszi felmérésnél.....	36
3.11 ábra: A 4. osztályosok teljesítménye a tavaszi felmérés I. részében	37
3.12 ábra: A 4. osztályosok teljesítménye a tavaszi felmérés II. részében	38
3.13 ábra: A tanulók teljesítményének összesített eredményei	40

FELHASZNÁLT IRODALOM

Adamikné Jászó Anna (szerk.) 1990. *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó: Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2004): A szövegértő olvasásról. In: Balázs Géza szerk. (2004): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője I*. MTA Társadalomkutató Központ: Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó: Budapest.

Bácsi János – Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia, 4. szám*.

Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Csikos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián szerk. (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest.

F. Hegyi Marianna – Medvegy Tilda – Varga I. Erika szerk. (2004): A szövegértő olvasás mérése, Általános iskola 2-6. osztály. *Pedagógiai Alkotóműhely, 6. kötet*. Győr-Moson-Sopron Megye Közoktatási Közalapítványa: Győr.

Gombos Péter (2014): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság: Budapest.

Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia 1. szám*.

Laczkó Mária (2012): A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia 2. szám*.

Laczkó Mária (2008): A szövegértési nehézségek háttérében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány, VIII. évfolyam 1-2. szám*.

Nagy József (2004): *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. MTA irodalomtudományi intézet, Typotex Kiadó.

Nyiri Istvánné (2006): *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok, 4. osztály*. Apáczai Kiadó Kft..

Petőné Honvári Jolán (2014): Hallás és olvasás utáni szövegértés különbségeinek vizsgálata egy negyedikes osztályban. *Pedagógiai folyóiratok*.

Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr 130. évfolyam, (4) szám 2006*.

Tóth Beatrix (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia, (4) szám 2009*.

РЕЗЮМЕ

В сьгоднішніх школах методи навчання читання, розвиток розуміння тексту, полегшення придбання знань, потрібно будувати за допомогою надійних інструментів вимірювання та зібраних даних. Рівень грамотності можна підвищувати тільки за допомогою засобів вимірювання.

Під час написання бакалаврської роботи, я отримала багато нових і важливих знань, розширила мої знання про розуміння тексту, його дослідження, оцінювання та удосконалення. Ознайомилась з практичними типами удосконалення розуміння тексту, які я використовувала під час дослідження та надіюсь, що й у майбутньому згодиться. Я дослідила, яку роль грають базові і часткові навички у викладанні читання і розумінні тексту. Вивчала, на що потрібно звертати увагу при складанні та оцінюванні завдань по розумінню тексту. Ознайомилась з методами та формами оцінювання, що яким саме вимогам потрібно відповідати учням. Я досліджувала навички розуміння тексту у третьих та четвертих класах, і звідси я дійшла до наступного висновка. Тобто, я підтвердила свою гіпотезу, щодо проблем учнів знайти глибоке розуміння та приховані повідомлення в тексті.

Підсумувавши наші знання, можемо сказати, що читання грає особливу роль в навчанні, якщо ми приймемо те, що є передумовою усіх наступних навчань. Результати моїх дослідів затверджують гіпотезу про те, що учні не володіють відповідними навичками розуміння тексту. Але ми не можемо узагальнювати наші висновки, лише на дані групи, але й за допомогою цих дослідів очевидно, що є потреба удосконалювати спосіб викладання читання та розуміння тексту для аналізу загальних проблем. У повсякденному житті розуміння письмових текстів та їх використання є необхідним. Важливо виховувати читачів для того, щоб розуміли текст. Без нього знижуються ефективність викладання та навчання в школах, так як більша частина інформації може бути освоєна читанням.