

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ

Dóra FAIX

Krisztina KÁROLY

İnci DIRIM

Ilona FELD-KNAPP

Hans-Jürgen KRUMM

Marion DÖLL

Gabriele GRAEFEN

Erwin P. TSCHIRNER

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ

László HORVÁTH



Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.



Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums

ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	-----------

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	-----------

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrerbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen- unterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	-----------

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzzulernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés műveleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozunk, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg műveleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan művelet, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

A tudományos szakfordítási makrokompetencia:

elméleti kérdések és modellalkotás 150

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und Alltagseinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachen-didaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur
Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels
deutschsprachiger Popsongs 354**

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der
Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen
L1 an ungarischen Schulen 370**

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.

Ein Dissertationsprojekt 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-**

Lernenden mit Muttersprache Ungarisch 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Raátz Judit (Budapest)

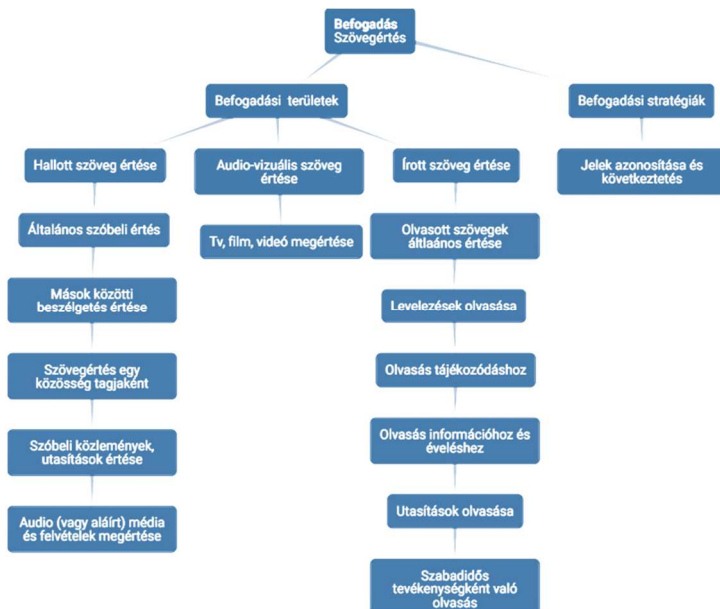
A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban

A szövegértés napjaink igen sokat kutatott területe. Számos tanulmány, pszichológiai, pedagógiai és nyelvészeti vizsgálat igyekszik feltárni a szövegértés területeit, összetevőit, nemzetközi és hazai mérések, vizsgálatok keresik az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegértés fejlesztésének leghatékonyabb módjait. Ennek köszönhetően egyre több ismerettel rendelkezünk erről az igen fontos területről, amely alapja és nélkülözhetetlen része a tanulásnak, az ismeretszerzésnek, a mindennapi életben való eligazodásnak.

1 Elméleti keret

A szövegértés meghatározása, az, hogy mit értünk e fogalmon, mit várunk el, amikor a szöveg megértéséről beszélünk, az elmúlt évtizedekben folyamatosan változott, bővült, a különböző tudományterületek egyre pontosabban igyekeznek körülhatárolni a fogalom jelentését és összetevőit. Ezt a folyamatot és változást, a terminológiai kérdéseket a *Magyar Tudomány*-ban alaposan összefoglalták Steklács János és alkotótársai (Steklács–Hódi–Török 2020: 12–14). A tanulmány főleg a szorosabb értelemben vett írott szöveg befogadására, az olvasás fogalmára, ez utóbbi bővülésére és változására koncentrál. A szövegértés fogalma ezzel párhuzamosan egyre tágabb értelemben jelenik meg a szakirodalmakban és az oktatásban is. Hiszen a kifejezés nem csupán az írott szövegek megértését jelenti, hanem a hallott, illetve a vizuális üzenetek befogadását, megértését is. Nehéz a hazai, de akár a külföldi szakirodalmakban olyan elemzést találni, amely minden területet figyelembe venne, amikor a kutatók a tág értelemben vett szöveg megértéséről, annak pedagógiai fogalmáról szólnak. A legteljesebb leírást a *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEF 2020) leírása adja (1. ábra). Ebben a dokumentumban a szövegértés mint a különböző csatornákon keresztül történő befogadás jelenik meg, így megtalálhatók benne a hallott, az olvasott és a látott vagy látott-hallott üzenetek területei. Az idézett műben szereplő kifejező ábrát minden egyes részterület aprólékos bemutatása is kiegészíti.

szíti, illetve az egyes szövegértési területeken a referenciakeret az idegennyelvi oktatásból ismert kategóriák szerint meg is határozza, milyen elvárható tudással, ismerettel kell a nyelvhasználónak rendelkeznie.



1. ábra: A befogadási területek és azok stratégiái
(CEF 2020; a szerző fordítása)

Ennek ismeretében a magyar tanulmányokban található meghatározásokra alapozva (Adamikné Jászó 2006; Gósy 2008; Laczkó 2008; Tóth 2006; Császi 2009; Balázs et al. 2010) kialakíthatunk egy teljesebb, átfogóbb szövegértési definíciót, amely a következő: A szövegértés általánosan a szövegbe, illetve a hozzá kapcsolódó vizuális és auditív elemekbe kódolt üzenet megértésének, használatának és az arra való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben. A szövegértés megvalósulhat olvasással vagy hallott szöveg, illetve különböző megjelenésű vizuális elemek (képek, fotók, ábrák, rajzok, térképek, festmények, digitális médiumok stb.) befogásával.

A következő fejezetekben megvizsgáljuk a szövegértés egyes részterületeit, azok elméleti kereteit, illetve fejlesztési módjait.

2 Az írott szöveg értése

A tág értelemben vett szövegértés legkidolgozottabb területe az írott szöveg megértése. Az írott szöveg lehet papíralapú vagy digitális formájú. Az írott szöveg megértésének alapvető követelménye, hogy a befogadó megfelelő olvasási készséggel rendelkezzen. Elsőként magát az olvasás fogalmát érdemes ehhez körüljárunk.

2.1 Az olvasás

Az olvasás definíciója az elmúlt évtizedekben sokat változott. Kezdetben úgy vélték, hogy az tud olvasni, aki ismeri a betűket. Később a hangos olvasást tekintették az olvasni tudás kritériumának. Az 1960-as évek kognitív forradalma jelentős szemléletváltozást hozott az olvasáskutatásban is. Az olvasást már a kommunikáció részeként határozták meg. Kingston 1967-ben így definiálta az olvasást: „Az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között” (idézi Steklács, 2013: 14). Majd az 1970-es évektől kezdve egyre több olyan kognitív modell született, amelyben az olvasó áll a folyamat középpontjában, és fontossá vált a szöveg megértéséhez az előzetes tudás (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014: 339). Az olvasó a hagyományos olvasásszemléletben – a bottom-up-megközelítés szerint – csupán az információ passzív befogadója, a kognitív felfogás szerint viszont olyan aktív, „cselekvő” személy, aki a szövegben lévő jelentést az írott szimbólumok reprodukálásával hangzó megfelelőikbe kódolja át, és ezen keresztül „alkotja meg” a szöveget (Csépe 2014: 358; Zs. Sejtés 2016).

Igen fontos, hogy a kognitív szemlélet mellett, annak kiegészítéseként megjelent a metakogníció koncepciója is, amely azt jelenti, hogy a szövegbe-fogadó tudatosan figyel arra is, hogy a szöveg befogadásakor, feldolgozásakor milyen stratégiákat választ, használ:

A kognitív stratégiai folyamatba beletartozik az adekvát stratégiák kiválasztásának a lépése, a sikeres feladatmegoldás tudatos művelete és a helyes döntés meghozatalának a képessége. A metakogníció tehát az egyénnek ezekre a kognitív folyamatokra vonatkozó ismerete, illetve ezek megismerésének a folyamata is. (Steklács 2011)

A kognitív, illetve a metakognitív szemléletet tükrözi a NAEP (*National Assessment of Educational Processes*) 1998-ban publikált *Ki a jó olvasó?* című felsorolása is, amely azt mutatja, hogy az olvasás fogalma erősen megváltozott (Józsa-Steklács 2012: 57–58). Az összesítés szerint a jó olvasó az,

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz
- elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon
- aki ahhoz, amit olvas, felhasználja azt, amit tud
- aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja (elvonatkoztatja), kiterjeszti, alakítja
- aki hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivejtse saját szövegértését
- aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében.

2.2 Az olvasástanulás

Az olvasás értelmezésének megváltozása alapján egyértelmű, hogy a szövegértés és az olvasástechnika szoros összefüggésben áll. Az olvasás technikájának elsajátítása, funkcionális használata hosszú folyamat, folyamatos gyakorlást, fejlesztést igényel az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátításakor is. Ezért nincs olyan iskolai évfolyam, ahol ne kellene az olvasással foglalkozni, a hozzá kapcsolódó készségeket, ismereteket fejleszteni, gyakorolni. Azt, hogy melyik évfolyamon mire érdemes fókuszálni, jól szemlélteti a 2. ábra, amely arra mutat rá, hogy a kognitív szemlélet értelmében az olvasás tanítása nem ér véget az alsóbb osztályokban. Az olvasásnak, mint a tudásszerzés egyik legfőbb formájának, illetve a szövegek feldolgozásának módjait és stratégiáit a közoktatásban mindvégig, de még a felsőfokú tanulmányok kezdeti szakaszában is tudatosan kell tanítani, fejleszteni.

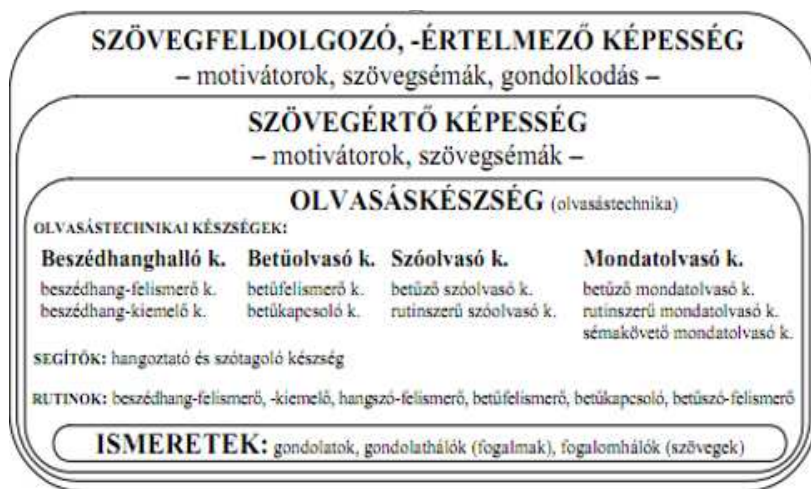
	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

2. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe és mtsai. 2010; közli: Steklács 2013)

A 2. ábrát tanulmányozva látjuk, hogy az olvasás előkészítése már az iskolai tanulmányok előtt elkezdődik. Ennek része lehet a mesehallgatás, mondókák, versek mondása, hallott szövegekről folytatott beszélgetés, kérdések megfogalmazása stb. Az iskola kezdeti szakaszában a fő hangsúly az olvasástechnika, a folyékony olvasás kialakításán van. A felsőbb években az olvasástechnika fejlesztéséről a hangsúly áttevődik a stratégia-orientált olvasásra, amikor a tanulók már képesek arra, hogy kiválasszák a szövegnek megfelelő olvasási stratégiát, illetve egy-egy szöveg feldolgozásakor már képesek megfelelő metakognitív műveleteket is végezni. A középiskolai tanulmányok vége felé, illetve a felsőoktatási évek elején pedig az olvasott szövegeket kritikai szemlélettel fogadják és használják föl.

2.3 A szövegértő olvasás összetevői

Az olvasás, illetve szövegértés tényezőinek összetevőit Nagy (2004) gyűjtötte össze (lásd 3. ábra):



3. ábra: Az olvasáskészség szerveződése (Nagy 2004)

Az ábra jól szemlélteti, hogy az olvasáskészség a szövegértés egyik olyan – természetesen elengedhetetlen – komponense, amely egymásra épülő komplex részkészségek, rutinok és ismeretek meghatározott rendszere. De fontos összetevője az ismeretek, a gondolkodás, a szókincs, valamint a szövegértő,

szövegfeldolgozó- és értelmező képesség is. Ez utóbbiak tudatos és tervezett módon folyamatosan kialakíthatók és gyakoroltathatók az iskolai oktatás keretei között. Nagy segítség lehet ezen készségek kialakításában a metakognitív szemlélet.

2.4 A szövegfeldolgozás szakaszai, stratégiái

A jó szövegértés alapjaihoz, illetve fejlesztéséhez – a metakognitív felfogásban – hozzátartozik, hogy a szövegfeldolgozás közben a tanulók megfigyeljék, megtapasztalják, illetve a maguk számára megfogalmazzák azokat a szövegértési stratégiákat, amelyeket alkalmaznak, így a későbbiekben a már ismert, jól bevált stratégiák felhasználásával megkönnyítsék a különféle szövegek feldolgozását. Pressley modellje (2002, idézi Steklács 2013: 55) a hatékony szövegfeldolgozási stratégiák egyik legismertebb felsorolása. Ezeknek a következő szakaszait különítjük el:

a) Felkészülés az olvasásra:

- az olvasás céljának tisztázása
- a szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk annak hosszúságáról, struktúrájáról, külső megjelenéséről
- a témához kapcsolódó előzetes tudás aktiválása.

b) Olvasás alatti stratégiák:

- jelentés konstruálása
- a legfőbb gondolatok megállapítása
- jóslások (predikciók)
- a megértés nyomon követése
- következtetések.

c) Olvasás utáni stratégiák:

- összefoglalás
- a végső következtetések levonása
- kérdések felvetése
- a szöveg áttekintése
- a szövegfeldolgozáskor használt stratégiák felidézése.

Pressley (2002, idézi Steklács 2013: 62), aki a szövegfeldolgozási stratégiák megtanulását is fontosnak tartja, a hatékony szövegfeldolgozáshoz módszertani tanácsokat is ad. Ezek a következők:

- Sokféle és változatos műfajú, formájú szöveg feldolgozásával kell a szövegértést fejleszteni.

- A hatékony szövegértés-tanításnak tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, a felépülésének magyarázatát, lehetőséget kell adni a tanulóknak az önálló gyakorlásra, a tanároknak pedig el kell mondaniuk, mire van szükségük, és mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz a tanár és a diák együttműködésén alapuló beszélgetést, pl. tanár-olvasó-csoportot, ahol a tanulók a saját tapasztalataikra építve tanítják a szövegértési folyamataikat, valamint diákok által vezetett hangos gondolkodást (think aloud).

A szövegek feldolgozásához számtalan szövegfeldolgozási módszer készült (Steklács 2013: 52–69; Józsa-Steklács 2010). Mindegyikben közös, hogy elkülöníti a szöveg elolvasása előtti, a szöveg olvasása közbeni, illetve a szöveg elolvasása utáni szakaszt. Azaz mindegyik fontosnak tartja a szöveg témájára való ráhangolódást, az előzetes ismeretek előhívását. A szöveg olvasása közben szem előtt tartja a folyamatos visszajelzést, kapcsolatok megteremtését a szövegen belül, illetve a szövegen kívüli ismeretekkel is, valamint a szöveg jelentésének megértését. A harmadik szakaszban, a szöveg elolvasása, tartalmának megismerése után fontos a szöveg tartalmára, formájára való reagálás, illetve a használt szövegfeldolgozási stratégiák számbavétele, monitorozása.

2.5 A szövegértő olvasás szintjei

Az olvasás mindig valamilyen céllal történik. Ezt a célt már számos kutató meghatározza. Jelen oktatási formát, illetve a tudás- és információszerző célt szem előtt tartva a szövegértő olvasás alábbi szintjeit különböztetjük meg (Adamikné 2003; Boronkai 2005; Tóth 2006):

- értő olvasás: a cél a szöveg szó szerinti megértése, a szövegben meglévő információ keresése
- értelmező olvasás: az olvasott szöveg megértése mellett annak tartalmából, mondanivalójából következtetések levonása
- bíráló, kritikai olvasás: az olvasott szövegről véleményalkotás, a szöveg tartalmának, megjelenési formájának értékelése
- alkotó, kreatív olvasás: a szöveg kiindulásként szolgál, az olvasó kilépve a szövegből azt csak fölhasználja a saját alkotásában.

2.6 Az olvasás típusai

Maga az olvasási folyamat többféle lehet. Elkülöníthetünk gyorsolvasást, valamint hagyományos olvasást. Mind a két formát tanulni és gyakorolni kell. A sokat olvasó embereknél a gyorsolvasás technikája részben önmagától is kialakulhat.

A hagyományos olvasáskor többféle eljárást használunk, ezeket fontos megmutatni, tanítani és tudatosítani a diákokban. Hasznos, ha ismerik ezeknek az olvasási típusoknak a technikáját, illetve tudják azt, hogy milyen szövegek esetében, milyen céllal és technikával tudjuk használni őket. Bárdos (2000: 138 sk.) a magyarországi gyakorlatnak megfelelően az olvasásnak négy alaptípusát adja meg:

- 1) Információ lokalizálása (scanning). Ekkor egy adott szövegből csupán egy vagy több információt akarunk kikeresni, kiszűrni. Például egy meghívóban csak azt keressük ki, hány órakor kezdődik az esemény, vagy egy hosszabb és összetettebb szövegben csak azt a részt keressük meg, amelyre szükségünk van.
- 2) A lényegi pontok kiválasztása (skimming). Itt egy adott szövegben a lényeges és lényegtelen elemeket kell tudni szétválasztani.
- 3) Extenzív olvasás. Ekkor minden különösebb konkrét szándék nélkül, általában az élmény kedvéért olvasunk.
- 4) Intenzív olvasás. Tipikus iskolai eljárás, ekkor a cél a szöveg lehető legkisebb részleteinek feltárása és aprólékos magyarázata: „Korábbi metodikákban analitikus olvasásnak is nevezték, és primátusát a fordítástechnikában (pl. szaknyelvek oktatása) mindvégig megőrizte. Használata bizonyos nyelvtanítási módszerekben (pl. nyelvtani-fordító, audiolingvális, mentalista) különösen indokolt lehet.” (Bárdos 2000: 139).

2.7 Szövegtípusok

A szövegértés tudatos fejlesztése szempontjából az is fontos, hogy milyen típusú szöveget olvastatunk. Az iskolai oktatásban Nagy (2004) tanulmánya alapján három fő szövegtípust különíthetünk el: élménykínáló (pl. versek, novellák), informáló (pl. menetrend, használati utasítás) és tudáskínáló (tanügyi leckék, lexikonszócikkek) szövegeket. A szövegek formai megjelenése mellett a céljuk, a funkciójuk, a nyelvezetük, az olvasóhoz való viszonyuk stb. részletes elemzését mutatja be a szerző (lásd 1. táblázat):

Kiemelt összehasonlítási szempontok	Élménykinálós szövegek	Informálós szövegek	Tudáskínálós szövegek
Szövegfajták	elbeszélő szövegek	dokumentumok, tájékoztatók	tananyagok, ismeretterjesztő, tudományos eredményeket közlő szövegek
Cél	tapasztalatadás, érzelmi rezonálás, reflexió	tájékoztatás, rövid távon szükséges/érdekes információ nyújtása döntések hozásához, véleményformáláshoz, tevékenységhez	fogalomstruktúra konstrukciója
Funkció	élményszerző spontán szimulatív tanulás	aktuális helyzetben releváns spontán tanulás	hosszú távú felhasználásra tervezett szándékos tanulás
Viszony az olvasóval	szociális kommunikáció	szociális kommunikáció	kognitív kommunikáció
Nyelvezet és fogalomkincs	köznyelvi/ köznap	köznyelvi/köznap	szakmai, tudományos
Az olvasás motivátora	élményszerzés	kíváncsiság, problémamegoldás	exploráció, érdeklődés, szándékos tanulás

1. táblázat: Pedagógiai szempontú szövegtipológia

A szöveg formai jegyeinek vizsgálata szempontjából érdemes egy másik felosztásról is szólnunk, amely a PISA-felmérések szövegtipológiájára épül, a szöveg megjelenési formájára fókuszál, és már az internetes szövegek is megjelennek benne (2. táblázat):

Szövegtípus	Nyomtatott		Elektronikus	
	Folyamatos	Nem folyamatos	Folyamatos	Nem folyamatos
Leíró	útleírások, tárgyleírások	családfa, katalógus	blog	menetrend
Elbeszélő (narratív)	elbeszélések, novellák	képregény	blog, szerepjáték	hírportálok
Magyarázó	könyv-, cd- és filmismertető	diagram, grafikon	programajánló	útvonalterv
Érvelő	esszé	reklám	fórum	reklám
Utasítás	használati utasítások, útmutatók	összeszerelési útmutató	online játék	online megrendelő

2. táblázat: A PISA-felmérések szövegtipológiája (Kőrös 2011: 126)

A 2. táblázatban már megjelenő digitális szövegek olvasása, azok szövegértése napjainkban szintén igen kiemelt szerepet kap. Ma már a PISA-mérés része is a digitális szövegek olvasása, megértésük mérése. Számos tanulmány foglalkozik az ilyen megjelenésű szövegek befogadásával, megértésével (lásd Gonda 2015, 2018; Balázsi és mtsai 2010).

2.8 A szövegértés fejlesztésének szintjei

A szövegértés egyes szintjének gyakorlattípusait Tóth (2006) gyűjtötte össze, ezeket a következőkben a teljesség igénye nélkül tekintjük át. A gyakorlatok típusai fokozatosan haladnak a rész készségek fejlesztésétől a globális megértésig.

Szósztintű gyakorlatok:

- szavak jelentésének megadása
- szó sorban az oda nem illő szó kihagyása
- szó hozzárendelése képhez
- szinonima- vagy antonimasorok folytatása stb.

Mondatszintű gyakorlatok:

- mondatok kiegészítése (adott szavak közül vagy szabadon; kötőszóval, főnévvel, igével stb.)
- mondatok befejezése (a kötőszó adott), mondatok válogatása (Melyik mondat jelenti ugyanazt? Kakuktktojás: Melyik nem ugyanazt jelenti? A költői nyelv értelmezése: Mit jelent?)
- mondatok elemzése (ok/okozat megkülönböztetése: Mi történt? Miért?)
- mondatok egyszerűsítése (lényegkiemelés)
- mondatok átalakítása (szórend, tömörítés, bővítés)
- hibás mondatok javítása stb.

Mondattömb szintű gyakorlatok:

- mondatalkotás megadott mondat folytatására (pl. következmény megfogalmazása)
- a kapcsolóelemek összekötése
- a kapcsolat felismerése (kötőszóválasztás)
- mondatokra tagolás
- több mondatból egy
- egy mondatból több
- szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextusból.

Bekezdésszintű gyakorlatok:

- igaz-hamis állítások megkülönböztetése (a döntést támogató részletek aláhúzása)
- címadás
- a tételmondat felismerése, azonosítása a bekezdésben
- a tételmondat kiválasztása
- a tételmondat megfogalmazása
- a tartalom megértésének igazolása: válasz kérdésekre, rajzolás, cselekvés (némajáték, állókép stb.)
- az információk vizuális megjelenítése (pl. fűrtábrában, T-táblázatban, Venn-diagramban stb.)
- kép és szöveg összehasonlítása, a különbség keresése
- kérdések alkotása
- egymás tanítása (mozaikmódszer; három megy, egy marad)
- összekevert mondatok sorrendjének megállapítása
- hiányok kiegészítése stb.

Szövegszintű gyakorlatok:

- címjósítás
- ötletbörze
- jóslás kulcskifejezések alapján / jóslástáblázat (mi fog történni, miből gondolod, mi történt valójában)
- 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 (rajzосból 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
- információk lokalizálása (adatok, információk, tételmondatok, kulcsszavak; helyszínek, időpontok, szereplők, események, okok, következmények stb.)
- igaz-hamis állítások megítélését támogató részletek keresése stb.
- szövegtömörítés (tartalommondás, ötujjas mese, írott összefoglaló stb.)
- a szöveg folytatása
- a szöveg átalakítása

- szövegalkotás (írott értelmezés, szabad írás olvasás előtt vagy után, hír, hírdetés, levél, naplójegyzet stb. írása)
- vita a szövegről, a szövegben olvasottakról stb.

A szövegértés fejlesztésére számos jó feladatot találhatunk a *Szövegértés lépésről lépésre* (Raátz 2011) című kiadványban.

3 A hallott szöveg

A szövegértés egyik igen fontos területe a hallás utáni megértés. Az anyanyelvi nevelés a hallás utáni szövegértést sajnos adottnak vette és veszi ma is. Hiába szerepel már elvétve az oktatási dokumentumokban, tudatos fejlesztése még mindig hiányzik a mindennapi tanári munkából. Az, hogy ennek tudatos és átgondolt fejlesztése mennyire fontos, több mérés és tanulmány is bizonyítja (Gósy 1999; Simon 2001; Vančóné 2002; Raátz 2006; Szántó 2013). Az sem kétséges, hogy csak az fogja az írott szöveget jól megérteni, akinek a hallott szövegértése az életkorának megfelelő. Ezt Gósy Mária kísérlete is bizonyítja:

Az olvasott szöveg megértése és a hallás utáni szövegértés elemzése szignifikáns összefüggést igazolt; azok az évfolyamok és tanulók, akik sikeresebbek voltak a hallott szöveg megértésében, sikeresebbek az olvasott szöveg feldolgozásában is. A kísérleti eredmények alapján több következtetés is megfogalmazható az olvasástanítás módszertanára vonatkozóan. Fokozott figyelmet kell szentelni annak, hogy a hallás alapú beszédfeldolgozás megfeleljen az életkori szintnek és a gyermekek stratégiáinak. (Gósy 2008)

A fentiek alapján jelen fejezet célja, hogy a magyar nyelvi hallásértés tudatos fejlesztéséhez az elméleti háttér mellett gyakorlati példákat is adjon, amelyek igen kis energia-befektetéssel jól alkalmazhatók a tanórákon. Ezek a gyakorlatok igen jól fejleszthetik a tanulók hallásértését, amelynek fontos szerepe van a tanulás segítésében.

3.1 A hallás utáni szövegértés folyamata

A beszédmegértés folyamatának leírására igen sokféle elmélet született mind a kognitív pszichológia, mind a pszicholingvisztika területén. A sokféle modell között az iskolai oktatásban a leginkább eredménnyel használható a beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 147–149), amely a tisztán nyelvi szintek és a jelentés alkotóegységeinek egyedi számbavételén túl az értelmezéshez, vagyis a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet, az

asszociációk szintjét is figyelembe veszi (4. ábra), ezenkívül hangsúlyt helyez az információk tárolásának folyamatára, valamint a beszédmegértési folyamat visszacsatolásaira is. A felsőbb szintek szükség esetén korrigálhatják az alsóbb szintek elemzési eredményeit. A szintek és egymáshoz kapcsolódásuk a következő:



4. ábra: A beszédmegértés folyamata (Gósy 2005: 148)

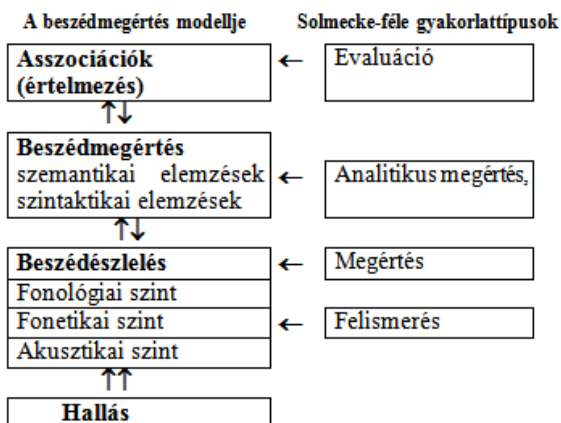
3.2 Az anyanyelvi hallás utáni szövegértés fejlesztésére használható gyakorlattípusok

Vajon milyen módszerekkel, gyakorlatokkal fejleszthetjük az anyanyelvi órákon a hallás utáni szövegértést? Mivel az anyanyelv-pedagógiában nem találunk részletesen kidolgozott módszereket e terület fejlesztésére, az idegen nyelv-tanítás módszertanát hívjuk segítségül, ahol a gyakorlatban is bevált készségfejlesztő gyakorlatok széles palettája áll rendelkezésünkre. A sokféle metodikai tipológia közül az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére leginkább alkalmazható módszert a Solmecke (1993) által meghatározott felosztás adja, amely jól összeegyeztethető a hallás utáni megértés szintjeivel. Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek megfelelően a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat az alábbi csoportokba oszthatjuk:

- felismerés
- megértés
- analitikus megértés
- evaluáció (felmérés, értékelés).

A beszédmegértés folyamatának mindegyik fázisát érdemes tudatosan fejleszteni, hiszen a hallásértés fejlettsége elősegíti és meghatározza a befogadást,

amely az ismeretszerzés, a tanulás alapfeltétele. Az 5. ábrán látható komplex séma jól szemlélteti ezt a megfelelést:



5. ábra: A beszédmegértés modelljének és a gyakorlat-típusoknak az összefüggése

3.2.1 A felismerés gyakorlatai

Az első csoportba tartozó felismeréses gyakorlatok célja az, hogy a figyelmet a nyelv formális tulajdonságaira irányítsák, és a tanulók képesek legyenek a hasonló hangzású fonémákat, morfémákat, szavakat egymástól megkülönböztetni. Solmecke szerint a felismerés a hallás utáni értés alapja. Ilyen típusú gyakorlatok még szép számban előfordulnak a magyar nyelvtankönyvekben, illetve alsó tagozatos olvasókönyvekben (pl. tipikusan ide sorolható gyakorlat a különféle hangok felismerése és jelölése a szavakban: *Jelöld körrel, hogy hányadik hang a szóban a b! Húzd alá azt a szót, amelyikben á hang van!*). Az ilyen típusú feladatokban (főleg a későbbi évfolyamokon) azonban már gyakori, hogy az íráskép segíti a megértést (pl. mondókák, kiejtési gyakorlatok). Az ide sorolható analízáló hanggyakorlatok sokat segíthetnek a helyesírás fejlesztésében is (Raátz 2019: 122–124).

a) Hangok felismerése és mozgásos gyakorlatok

Ezeket a feladatokat főleg az alsó tagozaton, illetve az 5–6. osztályban javasoljuk. A feladatok célja, hogy a különböző beszédhangokat felismerjék a tanulók a szavakban, illetve el tudják különíteni, hogy a hangokat a szavak melyik részén hallják. Fontos a fokozatosság, a játékoság. A feladatok ne legyenek

hosszúak. Pl. „Álljatok föl, amikor olyan szót hallotok, amelyben **b** hang van (*baba, labda, apu, virágos, adta, kapta, lábos, harapta, sapka, haragos, inkább, sebes...*)!” Az ilyen típusú gyakorlatok jól köthetőek különböző mozgásos gyakorlatokhoz is.

Felsőbb osztályokban a feladat kombinálható, pl.: „Tegyétek föl a kezeteiket, amikor olyan melléknevet hallotok, amelyben az **m** hang a szó elején áll (*mag, magyar, mezsgye, nedves, nagy, magvas, második, messze, messzi, mosoly, mosolygós...*)!”

b) Tollbamondás, válogató tollbamondás

Amikor szöveget diktálunk a diákoknak, akkor is fejlesztjük a hallásértésüket, hiszen ez esetben is fontos, hogy a leírandó szöveg tartalmával tisztában legyenek. Ezért mindig érdemes ellenőriznünk, értik-e a tanulók azt a szöveget, amit le kell írniuk. A tollbamondás egyik fajtája a „válogató” tollbamondás. Az ilyen típusú gyakorlás kiváló alkalom arra, hogy a helyesírási készség mellett a hallásértést, a fonematikus hallást is fejlesszük. Pl: „Fordítsd meg! A diktált szónak a palindromját, azaz a fordított alakját írd csak le (*ősz – szó, kő – ök, Pál – láp, kerék – kérek, tál – lát, kár – rák, Anna – Anna, Amál – láma!*)!”

c) Kiejtési gyakorlatok

A különféle kiejtési gyakorlatok, nyelvtörők gyakorlása is segíti és fejleszti a hallásértést, a hangok megfelelő képzését és percepcióját. Pl. „Melyik ez a közmondás/vers/szólás: *a, i, á, a, o, ó, a, ú, a, a, í, e, e, ö, i* (Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem törik)? stb.” Számos gyakorlatot végezhetünk még ezzel a technikával, például gyakorolhatjuk a tanult versek felismerését úgy, hogy csak a magánhangzókat mondjuk.

3.2.2 A megértés gyakorlatai

Az ide sorolható gyakorlatok elsődleges célja, hogy a tanulók az elhangzott utasításokat megértsék, azokat megfelelően tudják követni, illetve végrehajtani. A mindennapi életben igen fontos ez a szövegértési fok, hiszen a hallott utasításokat, információkat számtalan esetben meg kell értenünk, követnünk kell (pl. útbaigazítás, telefonos ügyintézés).

A megértés gyakorlataihoz szorosan hozzátartozik a különféle utasítások követése például a testnevelés-, technika-, rajz- stb. órákon is. Az anyanyelvi órákon gyakorolható rajzok készítése utasítás alapján, térképeken, labirintuson az elhangzó útvonalak követése. Hibás rajzok, ábrák, térképen jelölt útvonalak javítása is történhet a hallott szöveg alapján. Igen hatékony feladat lehet hírek, reklámok, rövidebb rádiós vagy televíziós jegyzetek (szövegrészle-

tek) meghallgatása és az ezekhez kapcsolódó feladatok (pl. igaz/hamis-állítások, feleletválasztós gyakorlatok) megoldása. Készíthetnek a tanulók leírást, elbeszélést úgy, hogy a szükséges adatokat hallás után gyűjtik össze, vagy egy történet elejét meghallgatva folytatják azt.

A hallás utáni megértés fejlesztésére adhatunk kiindulásként olyan szövegeket, amelyek nem csupán auditív megjelenésűek, hanem a vizualitást is bevonják. Így például a fent felsorolt feladatokat egy kisfilmhez, rövid videórészlethez is adhatjuk. Az ilyen feladatok az audiovizuális szövegértést fejlesztik.

3.2.3 Az analitikus megértés gyakorlatai

Ezek a gyakorlatok már a szövegértés magasabb fokát képviselik. Ebben a fázisban már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a cél a hallott szöveg/szövegek fő mondanivalójának megértése, illetve összehasonlítása más, hasonló szövegekkel, valamint a beszédfunkció, a beszédszándék felismerése, értelmezése. A hallásértésnek ezt a fokát jól fejleszthetjük, ha például több, azonos témájú szöveget hasonlítanak össze a diákok. Jól fejleszthető a megértésnek ez a foka a vita tanításakor is, amikor több nézőpontot kell értelmezni, megérteni, és azokra reagálni. De hasonló készségfejlesztés történik a különféle kommunikációs interakciós gyakorlatokban, rögtönzött szerepjátékokban is.

3.2.4 Az evaluáció (értékelés) gyakorlatai

Az elhangzott szöveget a tanulónak értékelnie kell, ha szükséges, megvitatnia is. Itt a fő hangsúly azon van, hogy a hallott szövegből kiindulva egy új, reflektáló szöveget alkosson meg. A hallás utáni szövegértésnek ez a szintje a legmagasabb. Itt a szövegbefogadást az egyéni vélemény megalkotása követi. Ennek a szintnek a készségfejlesztése valósul meg az anyanyelvi órák mellett az irodalom- és médiaismereti órákon egy-egy mű befogadásakor is, de minden egyéb órán, ahol a diáknak a hallott ismereteket kell továbbgondolnia, alkalmaznia, és azokra valamilyen módon reagálnia (például a szöveg tartalmára, a megjelenítési formára, a megszólalók beszédére stb.).

3.3 A hallott szöveg feldolgozásának menete

Igen fontos, hogy az analitikus és az evaluációs gyakorlattípusok esetében mindenképpen figyelembe vegyünk a szövegfeldolgozás lépéseit, azaz a Dalhaus-féle fázistipológiát (Kovácsné 2002). Ezek a fázisok a következők:

a) A szöveg hallgatása előtti gyakorlatok

A hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt. Ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg megértéséhez szükséges háttérismeretek előhívásából, feltérképezéséből, az ismeretlen szavak magyarázatából, a szöveg szerkezetének felvázolásából, motiválásból (kép, fotó, rajz, zene), vizuális, akusztikus impulzusok, kulcsszavak megadásából.

b) A szöveg hallgatása közbeni gyakorlatok

A hallgatás közben, a szövegbefogadásakor intenzív és extenzív hallásértési technikákat (adatok megjegyzése, feljegyzése; kérdések megválaszolása, táblázat, szöveg kiegészítése stb.) alkalmazhatunk.

c) A szöveg hallgatása utáni gyakorlatok

Ekkor következhet a hallott szöveggel kapcsolatos kérdések megválaszolása, a történet, a vázlat helyes sorrendjének megállapítása, a szöveg üzenetének, illetve a saját véleménynek a megfogalmazása stb. Alapjában véve ezek a szakaszok hasonlóak az írott szövegek feldolgozásának szakaszaival (vö. 2.4).

Amikor a hallásértést fejlesztő, gyakoroltató feladatsort állítunk össze, akkor mindenképpen érdemes az alábbi **módszertani szempontokat** is figyelembe vennünk:

- Fontos a szövegválasztás. Először rövid, közérthető szöveget válasszunk.
- A szöveget legalább kétszer hallgattassuk meg. A második szöveghallgatáskor a tanulók már hozzákezdhetnek a feladatok megoldásához.
- A szöveghez ne tartozzon túl sok feladat, és a feladatok feleljenek meg az életkori sajátosságoknak, a tanult, gyakorolt módszereknek.
- A feladatokban ne az elhangzó adatokat kérjük számon, hanem sokkal inkább a megértés álljon a középpontban.
- A feladatoknak segíteniük, nem pedig tesztelniük kell a megértést.

4 Vizuális szövegértés

Az emberi gondolkodás elsődlegesen képies, és csak másodlagosan szóbeli. Az írásbeliség és könyvnyomtatás évezredei-évszázadai nem kedveztek a képi tudásközvetítésnek, viszont a digitális közeg az őseredeti képi dimenziót ismét az emberi életvilág természetes részévé teszi. (Nyíri 2017)

A képi befogadással való foglalkozás, annak vizsgálata, illetve fejlesztése tanórai keretek között igen új, szinte még ismeretlen, de egyre inkább fontos terület. A megváltozott, átalakult világ, a másodlagos képiség korszaka (Ropolyi

2014), illetve az a tény, hogy az alfa generációt (2010 után születettek) az erős képesség jellemzi, szükségessé tette, hogy a tág értelemben vett szövegértésnek ezzel a területével is foglalkozzunk.

Sajnos a jelenlegi oktatás, a magyar oktatási dokumentumok csupán a művészeti nevelés és a vizuális kultúra területén foglalkoznak a képi befogadással. Az anyanyelvi nevelés területén csupán egy-egy tanulmányban találunk utalást a vizualitásra, a vizuális üzenetek befogadásának fontosságára, illetve az azt segítő módszerekre, de a vizuális elemek itt is leginkább az írott szöveg kiegészítőit jelentik, nem az önálló vizuális egységeket (Koltay 2011; Knausz 2018; Gonda 2008, 2011, 2018; Antalné 2019).

4.1 A vizuális szöveg típusai

A vizuális szövegértés kapcsán a megjelenő vizuális szövegek több típusát különböztethetjük meg:

a) Tisztán vizuális elem(ek)et tartalmazó „szöveg”:

- rajzok, képek, fotók, szobor, festmény, némafilmek, mozgóképek stb.

b) Vizuális elemek, amelyeket írott vagy hallott szöveg is kiegészít. Itt több alcsoportot különíthetünk el:

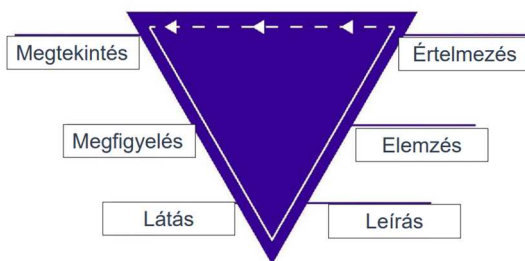
- hallott szöveggel egybekötött vizuális elem: film, mozgóképek, előadással kísért szemléltetés
- írott szöveggel kísért vizuális elemek: táblázat, diagram, fotó, térkép, rajz, jelek stb.

4.2 A vizuális szöveg befogadásának szakaszai

Mivel a nyelvi szövegértéshez kapcsolódó vizuális üzenetek befogadásának nincs még igazán kidolgozott módszertana, amely a befogadás lépéseit leírná, a vizuális kultúra köréből kölcsönözzük azt a folyamatábrát, amelyet a Toledói Múzeum munkatársai 2011-ben dolgoztak ki és alkalmaztak a vizuális műveltség oktatásában. A TMA (Toledo Museum of Art) a vizuális befogadásra, szövegértésre az alábbi definíciót adja: A vizuális műveltség a vizuális nyelv olvasásának, megértésének és írásának képessége. A vizuális nyelv olvasása alapvetően a látással kapcsolatos. A vizuális nyelv megértése alapvetően a megismeréssel, más szóval a látottak értelmezésével foglalkozik (Blake 2014).

A TMA oktatói egy hat lépésből álló folyamatot fejlesztettek ki (6. ábra). Ennek a folyamatnak a követésével a tanulók elsajátítják azokat az eszközöket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megértsék a formák, ötletek, szimbólumok

jelentését és jelentőségét, amelyek egy adott képben benne vannak, vagy abból fakadnak. A „Megtanulni nézni” folyamat hat lépésből áll: megtekintés, megfigyelés, látás, leírás, elemzés és értelmezés. Az első három lépés – nézd, figyeld és lásd – az a lépés, amellyel az ember „olvas” a vizuális nyelven. A *megtekintés* folyamatában a befogadó gyorsan felméri a képet, és vizuális információkat szerez. A *megfigyelés* aktív folyamat, amely időt és figyelmet igényel. A *látás* a megfigyelések segítségével mentális leltárt készít a kép összes vizuális eleméről.



6. ábra: Megtanulni nézni. A vizuális befogadás folyamata (TMA)

A második három lépés: a leírás, az elemzés és az értelmezés. A leírás a képen látott vizuális elemek megfogalmazása. Az elemzés során a néző elkezd azonosítani a képen belüli objektumokat/entitásokat. Végül a befogadó eljut az értelmezéshez.

A vizuális szövegek esetében is fontos a befogadás előtti felkészítés, vagyis az egyedi vagy a szöveget kiegészítő képi elemhez az előzetes ismeretek előhívása, a befogadás előkészítése.

A vizuális üzenet befogadásakor az értelmezés folyamata közben lényeges a visszajelzés, a reflexió, az írott vagy hangzó elemeket is tartalmazó vizuális üzenetek befogadásakor pedig a nem vizuális elemek értelmezése, elemzése, az összefüggések keresése a kétféle szöveg között.

A vizuális üzenet értelmezése, befogadása után is érdemes reflektálni a láttakra, ezek üzeneteire, összefoglalni, értelmezni a vizuális elemek jelentését, illetve megfogalmazni azokat a gondolatokat, amelyeket a „szöveg” még közvetít.

A vizuális szövegértés fejlesztésével, a vizuális üzenetek befogadásával főleg a művészeti tantárgyak, a vizuális kultúra és a múzeumpedagógia foglalkozik. Ugyanakkor a mai vizualizált világban az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon sem lehet figyelmen kívül hagyni e terület fejlesztését. Minden vizuális

elemet (képeket, ábrákat, táblázatokat, illusztrációkat stb.) meg kell tanulni értelmezni, megérteni. Ezek az elemek is információval rendelkeznek, kiegészítik, árnyalják, pontosítják a nyelvi üzenet megértését, de önmagukban is üzenetértékűek – gondoljunk csak egy művészi alkotás, festmény, szobor stb. befogadására. Ezért érdemes olyan feladatokat adni, amelyekben egy-egy vizuális elem befogadását, annak metakognitív folyamatát is vizsgáljuk a tanulókkal, így segítjük a különböző képek értelmezését, befogadását. A már meglévő képekkel illusztrált feladatok esetében is könnyen megtehetjük, hogy először magával a képpel foglalkozunk, elemezzük azt a TMA modellje szerint. A képi elemek vizsgálata sokat segíthet majd a vizuális művészet befogadása mellett a reklámok, internetes tartalmak gyors értelmezésében, a manipulációs elemek felfedezésében is.

4.3 Vizuális szövegértés fejlesztésének egy új formája: a silent book

A vizuális szövegértés fejlesztésében is igen hatékony lehet az ún. „silent book”. Hasznos lehet a gyakorló tanárok figyelmét felhívni erre a hazánkban még kevesek által ismert befogadási formára. A kifejezésnek még nincs pontos magyar megfelelője: van, aki *képkönyvnek*, *szövegnélküli képkönyvnek* fordítja. A silent book-nak igen nagy az ismertsége és felhasználási területe Nyugat-Európában (silentbookcontest.com) és az USA-ban. Ez utóbbi országban már az 1970-es évektől használták az ilyen típusú könyveket az oktatásban, az olvasás előkészítésére, illetve az olvasás megszerettetésére. Ez a könyvtípus számos lehetőséget nyújt a szövegértés, a szövegalkotás fejlesztésére, a szókincsbővítésre is. Hazánkban a felhasználásával főleg a könyvtárosok foglalkoznak. Igen gazdag és tanulságos kötetet jelentett meg az Oktatási Hivatal és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum 2021-ben *Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat* címmel, amely egy 2020 februárjában megrendezett, „Egy kép többet mond egy szónál” című képkönyves szakmai napon elhangzott előadásokat gyűjti egybe (Goda–Péterfi 2021).

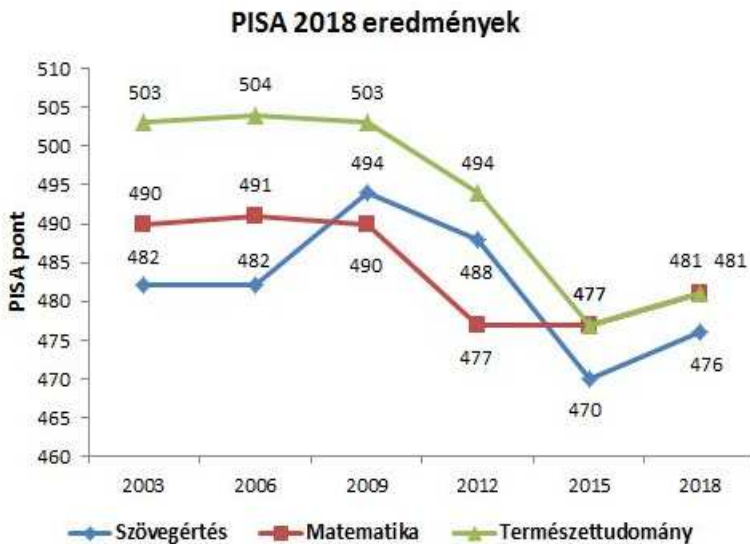
A képkönyv lényege, hogy ismert vagy ismeretlen történetek csak képekben vagy minimális szöveggel, egy-egy felirattal, idézettel, mondattal jelennek meg benne. A könyvben a kép dominál. Az olvasóra van bízva, milyen történetet „ír” a képek alapján, illetve mi mindent képzel a képek mögé. A képek befogadásával kell a diákoknak történetet alkotni, kitalálni, továbbgondolni, érzéseket, gondolatokat kifejezni, illetve a képeken látottakat felidézni, azokra utalni – vagy éppen a feltett kérdésekre a képek alapján válaszolni. Ez a típusú könyv segítheti a fantáziát, alkalmas a gondolkodás, a beszédképesség, a vi-

zuális befogadás, az együttműködés fejlesztésére, de segítheti az olvasás előkészítését is.

Azt, hogy a képkönyvvel milyen módon fejleszthető a szövegértés, milyen eredményeket érhetünk el, jól illusztrálja Kósa Edina *A képkönyv (silent book) szerepe a (verbális és vizuális) szövegértés fejlesztésében* című győztes OTDK-dolgozata (Kósa 2022). A szerző tanulmányában rámutat arra, hogyan használhatók föl a képkönyvek az oktatásban, mennyi lehetőség rejlik abban, hogy ezekkel a könyvekkel mint vizuális szövegekkel a szövegértés képességét fejlesszük. Kutatásában összehasonlítja a vizuális (képkönyv) és verbális (nyomtatott szöveg) eszközzel támogatott szövegértés szintjét és eredményességét. Adatai alapján igen hatékony volt a képkönyvek alkalmazása a szöveg befogadásában.

5 Láttelep a diákok anyanyelvi szövegértési képességéről

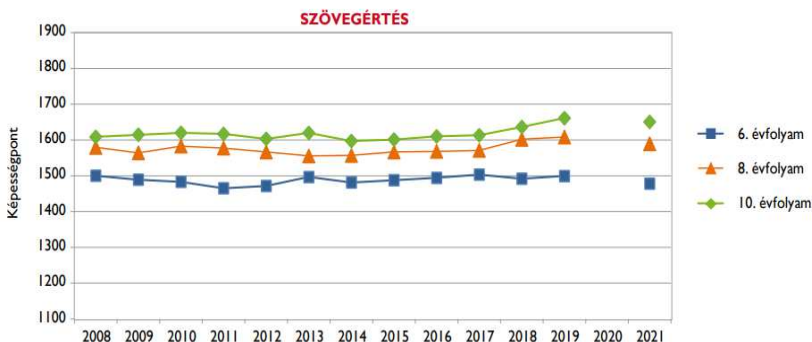
A sokféle szövegértési módszer, a fejlesztő anyagok, az oktatási dokumentumok előírása, a szövegértés fejlesztéseként megfogalmazott alapelvek ismeretében azt gondolhatnánk, hogy az elmúlt években történt tudatos odafigyelés, a számtalan elméleti és gyakorlati publikáció meghozta az eredményét, és a diákok anyanyelvi szövegértése fokozatosan fejlődik. Sajnos ez nem így van. Ha csak a két legfontosabb, az utóbbi évtizedekben rendszeresen végzett mérések eredményeire tekintünk, akkor erről meg is bizonyosodhatunk. A 2000-ben kezdődött nemzetközi PISA-mérés indulása óta a PISA 2018 volt a hetedik mérés, amelynek eredményeit 2019. december 3-án publikálta az OECD. A háromévente megrendezésre kerülő PISA-vizsgálat a szövegértés, a matematika és a természettudományok területén méri a tanulók képességeit 15 éves korukban. 2018-ban 79 ország mintegy 600 ezer diákja töltötte ki a szövegértést vizsgáló tesztet. A szövegértés mérése több tekintetben változott (vö: PISA 2018), de ennek bemutatása, részletes elemzése nem célunk. Csupán egy diagramot érdemes megnéznünk, amely azt mutatja, hogy 2018-ban a magyar tanulók szövegértésből ugyan 470-ről 476 pontra, matematikából és természettudományos műveltségéből pedig egyaránt 477-ről 481 pontra javítottak, a javulás azonban minimális, és annak fényében, hogy a magyar diákok mindhárom eredménnyel az OECD-átlag alatt maradnak, inkább stagnálásnak tekinthető. Szövegértésből pedig a 2000-es teljesítményhez képest, amely igen nagy sokkot okozott akkor, jóval elmaradnak (lásd 7. ábra).



7. ábra: Magyarország PISA-eredményei

A másik mérés az Oktatási Hivatal által szervezett országos kompetenciamérés, amelyet törvény ír elő, és az ország összes általános és középiskolájában a 6., 8. és 10. évfolyamokon azonos napon végzik a tanév végén. A felmért évfolyamok minden tanulója részt vesz benne. A felmért műveltségi területek a szövegértés és a matematikai eszköztudás. A kompetenciaméréseket 2001 óta végzik. Az eredményeket igen alaposan elemzik az oktatáskutatók. Minden iskola saját összesített eredményeiről és az egyes tanulók teljesítményeiről is tájékozódhat. A járvány miatt kialakult digitális oktatási helyzet alapján legutóbb rosszabb eredményre számítottak az elemzők, azonban a szövegértés teljesítménye az előző évekhez képest csupán a 6. évfolyamon csökkent (lásd 8. ábra). A korábbi felmérésekhez hasonlóan a 2021. évi kompetenciamérésben is megmutatkozik a településtípusok közötti különbség, amely a járvány ellenére sem nőtt.

Ha még a méréssel járó nehezítő körülményeket, illetve az online oktatást is figyelembe vesszük, a bemutatott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar diákok szövegértése inkább stagnál, mint fejlődik. Azt, hogy ennek oka hol és miben kereshető, pontosan nem tudjuk, de nyilván hozzájárulhat az alacsony óraszám, a túl zsúfolt tananyag, az a hiedelem, hogy a szövegértés fejlesztése csupán a magyartanár feladata, és még sok egyéb tényező.



8. ábra: Az országos kompetenciamérés szövegértési eredményei

6 A jelen: Nat és a szövegértés

Érdemes megnéznünk, hogy a jelenlegi oktatási dokumentumok, illetve a tankönyvek milyen mértékben segítik elő, hogyan támogatják a szövegértés fejlesztését. Az oktatási dokumentumok hol nagyobb mértékben, hol kevésbé, de foglalkoznak a szövegértés fejlesztésével. Így van ez a 2020-as Nat-ban is. A Nat-alapelvekben ezt olvashatjuk:

A magyar nyelv és irodalom kiemelt szerepet tölt be a tantárgyak sorában: az olvasottság, a nyelv rendszerszerű ismerete, tudatos alkalmazása a differenciált szövegértés alapja, az irodalmi szövegek elemzése a szövegek jelentésszerkezetének megértéséig vezet el, ezek pedig lehetővé teszik az összetett, elvont gondolkodási műveletek elsajátítását, majd alkalmazását. (Nat 2020)

A fejlesztési feladatok között szintén kiemelten szerepel a szövegértés, valamint a szövegértési stratégiák, a szókincsfejlesztés. Az 1–4. évfolyam részletes követelményei között szerepel, hogy a tanuló önállóan, képek, grafikai szervezők (kerettörténet, történetterkép, mesetáblázat, karakter-térkép, történetpiramis stb.) segítségével vagy a szöveg terjedelmétől függően tanítói segédlettel összefoglalja a történetet. Valamint azt is olvashatjuk, hogy a tanuló alapvető olvasási stratégiákat is használ. De arra, hogy melyek is ezek a stratégiák, már nem találunk utalást.

Újdonság a dokumentumokban a digitális szövegek olvasásának követelménye, azonban kifejtetlen marad, mit is jelent ez pontosan. Az 5–8. évfolyamon az a követelmény, hogy a tanuló digitális és nyomtatott szótárak hasz-

nálatával önállóan értelmezze az olvasott szöveget, a 9–12. évfolyamon pedig az, hogy megtalálja a közös és eltérő jellemzőket a hagyományos és a digitális technikával előállított és tárolt szövegek között, és véleményt formáljon azok sajátosságairól. De arról nincs szó, hogy a kétféle szövegtípus befogadása mi-
ben tér el, milyen olvasási stratégiákat érdemes az egyik vagy a másik értel-
mezésénél használni.

A Nat általános leíró jellegéből fakadóan még többször találkozunk a szö-
vegértés fejlesztésének a fontosságát megfogalmazó mondatokkal, de a keret-
tervtantervben a konkrét tananyag megfogalmazásában ez sajnos már teljesen
elsikkad. Igen komoly anomália, hogy az egyes évfolyampárokban található
„Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban” témakörökben szó sem esik
a szövegértésről, annak fejlesztéséről, konkrét feladatairól. Lásd példaként az
alábbi kerettantervi táblázatokat (3–4. táblázat):

VI. Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban	
Felelet, szóbeli beszámoló, vázlat	Az írásbeli megnyilatkozások műfajai, műfaji jellegzetességei A szövegalkotás fázisai A szövegalkotás mint tanulási módszer Kreatív írás
A leírás	
Az elbeszélés	
A párbeszéd	
A levél (hagyományos, elektronikus)	
A plakát, a meghívó	
A jellemzés	

3. táblázat: 5–6. osztály, Magyar nyelv és irodalom (Kerettantervek 2020)

VI. Szövegértés és szövegalkotás a gyakorlatban	
A szöveg megszerkesztettsége, szerkezeti egységei Szövegtípusok és műfaji, retorikai, stilisztikai jellemzői Az érv és a cáfolat	Érvtípusok Egyenes érvelés, inverz érvelés

4. táblázat: 7–8. osztály, Magyar nyelv és irodalom (Kerettantervek 2020)

Sajnos sem az 5–6. osztály esetében, sem a 7–8. osztályban nem találunk uta-
lást a szövegértés tudatos fejlesztésére, de még a szövegértés gyakorlására sem.
A témakörökre megadott óraszám – a kerettanterv szerint 5–6. évfolyamon 13
óra, a 7–8. évfolyamon 3 óra javasolt a témakör feldolgozására – szintén igen

kevés ahhoz, hogy a szövegalkotás mellett lehetőség nyílna a szövegértés tudatos tanítására, gyakorlására is.

Ugyancsak sajnálatos, hogy a nyelvtankönyvek szerzői sem építették fel a szövegértés tudatos, tervszerű fejlesztését, nem gondoltak a szövegfeldolgozás szakaszaira, az alkalmazható stratégiák bemutatására (vö. fent, 1.4). A tankönyvi és munkafüzeti feladatok a szövegértés fejlesztését úgy valósítják meg, hogy évfolyamonként néhány ötletszerűen kiválasztott szöveget helyeznek el a leckék között, illetve a leckékben, és a szöveghez feladatokat adnak. A feladatok többsége sematikus, a szöveg egy-egy adatára kérdez rá, néha adatokat kell visszakeresni, a történetzálat sorrendbe tenni stb. A feladatok általában hasonlóak, nincs fokozatosság, ráadásul több esetben a megoldást pontozzák is. Ez pedagógiai szempontból is helytelen, mert sokkal inkább az ellenőrzést, a számonkérést sugallja, mintsem a fejlesztést. A szövegértés-fejlesztés egyik fontos összetevője a metakogníció, erre egyetlen esetben sem találunk feladatot, utalást, fejlesztő gyakorlatot, példát. A hallásértés vagy a vizuális szövegértés fejlesztéséről sehol nincs szó, nincsenek olyan feladatok, amelyek ezen részterület képességeit fejlesztenék. Így a diákok szövegértésének tudatos, tervszerű és változatos fejlesztése maximálisan a tanárokon múlik. Nem tudjuk azonban, hogy utóbbiak mennyire képesek az oktatási dokumentumokon túllépve, a fészített tananyag mellett ezt a fontos készséget lépésről lépésre fejleszteni. Sajnos a felmérések eredményei arról tanúskodnak, hogy a pedagógusoknak kevésbé van erre idejük, kapacitásuk. Pedig ahhoz, hogy a tanulók szövegértése fejlődjék, tudatos, átgondolt, a metakogníciót is figyelembe vevő fejlesztésre van szükség.

7 Összegzés

A szövegértés fejlesztésének a tanulmányban bemutatott területei, az azokról való ismereteink alátámasztják és megerősítik, hogy a nyelv- és anyanyelv-pedagógia mára igen gazdag elméleti és gyakorlati tudással rendelkezik ezen a területen. Néhány mérés eredményét felvillantva azt is láthatjuk, hogy a tanulók gyakorlati szövegértése még sok tekintetben fejlesztésre szorul: az elmúlt két évtizedet a nagyon minimális fejlődés mellett sokkal inkább a stagnálás jellemezte. Ezért nagyon fontos lenne olyan segédkönyveket és tankönyveket készíteni, amelyekben a szövegértés fejlesztése tudatosan felépített, átgondolt és tervezett stratégiák alapján történik, mind a feladatok, mind pedig a szövegtípusok változatosak, tudatosan, megtervezetten felépítettek, és a metakogníciót is figyelembe veszik. Azonban addig, amíg a központi tankönyvek

nem segítik a tanárok munkáját és a feladatok nem támogatják a tudatos szövegértés fejlesztését az írott, a digitális, a hallott és a vizuális szövegek tekintetében egyaránt, nem várhatunk jó eredményeket sem a nemzetközi, sem a hazai méréseken.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2003): Csak az ember olvas. Budapest: Tinta.
- Adamikné Jászó Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Budapest: Trezor.
- Antalné Szabó Ágnes (2019): A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben. In: Terbe Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: ELTE. pp. 49–81.
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest: Oktatási Hivatal. URL:
<http://www.mek.oszk.hu/09200/09297/09297.pdf>
- Balázsi Ildikó – Ostorics László (2011): PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón. Budapest: Oktatási Hivatal. URL:
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Blake, Kate (2014): Learning to Look Across Disciplines: Visual Literacy for Museum. URL:
<https://visualliteracytoday.org/learning-to-look-across-disciplines-visual-literacy-for-museum-audiences-by-kate-blake/>
- Boronkai Dóra (2005): A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. In: Magyaritanítás 46 (4), pp. 15–25.
- Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL:
www.coe.int/lang-cefr
- Csépe Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): Pszicholingvisztika. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 339–370.
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeiten Hören. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- Goda Beatrix – Péterfi Rita: (2021) Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat. Budapest: Oktatási Hivatal – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. URL:
https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=611

- Gonda Zsuzsa (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái (=Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 7). Budapest: ELTE. URL:
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf
- Gonda Zsuzsa (2018): Digitális szövegfeldolgozás. In: Anyanyelv-pedagógia 2. URL:
https://anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_1/Anyp_XI_2018_2_5.pdf
DOI: <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.2.5>
- Gonda Zsuzsa (2019): A digitális szövegek olvasása és megértése. In: Terbe Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: ELTE. pp. 134–160.
- Gósy Mária (1999): A beszédprodukción és a beszédmegértés a tanulási folyamatban. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási Napok, Eger. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. pp. 484–492.
- Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. In: Anyanyelv-pedagógia 1. URL:
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>
- Józsa Krisztián – Steklács János (2010): Új utak az olvasástanítás kutatásában – nemzetközi és hazai áttekintés. In: Szávai Ilona (szerk.): Az olvasás védelmében. Budapest: Pont. pp. 41–89.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 137–188.
- Kerettantervek 2020. URL:
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat
- Knausz Imre (2018): Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
<https://online.fliphtml5.com/tdpgs/lkpx/#p=5>
- Koltay, Tibor (2011): The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. In: Media, Culture & Society 33. pp. 211–221.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Kósa Edina (2022): A képkönyv (silent book) szerepe a (verbális és vizuális) szövegértés fejlesztésében [OTDK-dolgozat, kézirat. Előadása megtekinthető itt:
<https://www.youtube.com/watch?v=Z3eHz3MkDD4>]
- Kovácsné Varga Éva (2002): A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné és tsai (szerk.): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. pp. 239–253.
- Kőrös Kata (2011): Szövegértés lépésről lépésre: egy rendhagyó feladatgyűjtemény bemutatása. In: Nagy Attila – Imre Angéla – Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás összetantárgyi feladat*. Szombathely: Savaria University Press. pp. 124–134.

- Laczko Mária (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. In: Új Pedagógiai Szemle 58/1. pp. 12–22.
- Molnár Edit Kata (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. pp. 43–60.
- N. Császi Ildikó (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. In: Anyanyelv-pedagógia 3. URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Iskolakultúra 3. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf
- NAT 2020. In: Magyar Közlöny. URL: <https://magyarkozlony.hu>
- Nyíri Kristóf (2017): Konzervatív pedagógia a 21. században. In: Opus et Educatio 4/1, 12. szám. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/171/234>
DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.171>
- Országos kompetenciamérés. Országos jelentés 2022. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2021/Orszagos_jelentes_2021.pdf
- PISA 2018. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Raátz Judit (2006): A hallás utáni szövegértés fejlesztése. In: Magyartanítás 47/3. pp. 22–27.
- Raátz Judit (2019): A hallásértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata a tanórákon. In: Terbe Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: ELTE. pp. 119–134.
- Raátz Judit (alkotó szerk.) (2011): Szövegértés lépésről lépésre. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Ropolyi László (2014): Digitális írásbeliségek. In: Korunk. Harmadik folyam, XXV/10. pp. 8–14.
- Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. In: Iskolakultúra 11. pp. 92–99.
- Steklács János – Hódi Ágnes – Török Tímea (2020): Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. In: Magyar Tudomány 181/1. pp. 11–23.
- Steklács János (2011): Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. In: Anyanyelv-pedagógia 3. URL:

<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313>

Steklács János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Szántó Anna (2013): A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében. In: Anyanyelv-pedagógia 6/4. URL:

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482>

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

Vančóné Kremmer Ildikó (2002): A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): Tanulmányok a kétnyelvűségről. Pozsony: Kalligram.

Zs. Sejtes Györgyi (2016): Olvasás = / szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. Szövegértés. In: Módszertani Közlemények LVI/3, pp. 20–27.

Zs. Sejtes Györgyi (2019): Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában. Doktori disszertáció [kézirat]. Szeged: SZTE.