DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

Nyelvtudományi Doktori Iskola
Vezető: Prof. Dr. Németh T. Enikő egyetemi tanár, DSc

Elméleti Nyelvészeti Doktori Program
Programvezető: Prof. Dr. Németh T. Enikő egyetemi tanár, DSc

Zsigriné Sejtes Györgyi Erzsébet

Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában

Egy kognitív, funkcionális, pragmatikai keret alternatív alkalmazási lehetőségei az általános iskola 7–8. osztályában

Témavezető: Prof. Dr. Németh T. Enikő
egyetemi tanár, DSc

Szeged

2019

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés 5
1.1. Problémafelvetés, a dolgozat motivációja 5
1.2. A disszertáció jellege, célja, hipotézisei, specifikus kutatói kérdések 9
1.3. A disszertáció felépítése 13
2. A szövegértés pszicholingvisztikai megközelítésének fejlesztésre vonatkoztatható aspektusai 15
2.1. A szövegértés interdiszciplináris jellege 15
2.2. Kognitív, metakognitív szemléletváltás az olvasáselméletekben és a szövegértési 16
képesség fejlesztésében 16
2.3. Az alulról és felülről építkezés elveinek hatása az olvasásfejlesztésre 17
2.3.1. Az alulról építkező modellek (bottom-up megközelítés) 17
2.3.2. A felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt modellek (top-down megközelítés) 18
2.3.3. Interaktív modellek (bottom-up és top-down megközelítés) 20
2.3.4. Bottom-up és top-down megközelítés a pedagógia elméletében és gyakorlatában 21
2.4. A sémák és a forgatókönyvek értelmezése a kognitív szemléletű olvasásvizsgálatokban 24
2.4.1. A sémaelmélet értelmezése a szövegértés folyamatára 24
2.4.2. A forgatókönyv-elmélet értelmezése a szövegértés folyamatára 26
2.5. A metakogníció és a metanyelvi tudatosság a szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából 28
2.5.1. A metakogníció fogalma a szövegértés aspektusában 28
2.5.2. A metanyelvi tudatosság a szövegértés nézőpontjából 30
2.6. Az olvasási stratégiák a szövegértés aspektusában 32
2.7. A metakogníció és a stratégia a köznevelés alapdokumentumaiban 33
2.8. A metakogníció- és a stratégiaalkalmazás gyakorlati lehetőségei 34
3. Kompetencia, explicit és implicit tudás, képesség a nyelvészet és a pedagógia határán 40
3.1. A kompetencia fogalma a neveléstudományban a fejlesztés nézőpontjából 40
3.2. Explicit és implicit tudás 43
3.2.1. Az explicit-implicit kettősség feloldása a pedagógiában 45
3.2.2. A kettősség igazolása a pszicholingvisztikában a fejlesztésre vonatkozóan 46
3.2.3. A kettősség a nyelvészetben, hatása a fejlesztési folyamatra 47
3.3. A szövegértési képesség fogalma a köznevelés aspektusából az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fogalmi keretében 51
3.3.1. A szövegértési képesség fogalma az anyanyelvi kommunikáció aspektusából társadalmi dimenzióban 53
3.3.2. A szövegértés nyelvi meghatározottsága 55

3.3.3. A szövegértési képesség az életkori sajátosságok nézőpontjából 56
4. A statikus szövegfogalomtól a dinamikus szövegmodellekig kognitív nézőpontból 60
4.1. A szöveg fogalma explicit megközelítésben egy pilotkutatás nézőpontjából 60
4.2. A szöveg fogalma szövegtani megközelítésben a taníthatósági kritériumok szempontjából 62
4.2.1. Tudománytörténeti kitekintés: a szöveg-megközelítések előzményei 63
4.2.2. Tudománytörténeti kitekintés: szöveg-megközelítések a mondattól a kommunikációig ..64
4.2.3. Tudománytörténeti kitekintés: szöveg-megközelítések a magyar szövegkutatásban 67
4.2.4. Tudománytörténeti kitekintés: szöveg-megközelítés a kommunikáció-elméletekben 71
4.3. A fejlesztés elméleti nyelvészeti kerete 73
4.3.1. Dinamikus szövegmodellek 73
4.3.1.1. A generatív szemantikai irány (van Dijk) a fejlesztés nézőpontjából 75
4.3.1.2. A szemiotikai textológia irány (Petőfi S. János) a fejlesztés nézőpontjából 76
4.3.1.3. A funkcionális, kognitív irány (Tolcsvai partitúramodellje) a fejlesztés nézőpontjából 77
4.3.1.4. A kognitív, funkcionális, pragmatikai irány (Beaugrande és Dressler) a fejlesztés nézőpontjából 78
4.4. Szövegtípusok, szövegfajták 82
4.4.1. A prototipikus szöveg, szövegtípus, szövegfajta 82
4.4.2. A szövegtípusok elkülönítése, a szövegalkotó szándékának felismerése 85
4.4.3. Szövegtípusok, szövegfajták a pedagógiában a dolgozat célcsoportjára vonatkoztatva ...87
4.4.3.1. Az OKM-ben használt gondolkodási műveletek 90
5. A fejlesztési folyamat tartalmi keretei anyanyelv-pedagógiai aspektusból 94
5.1. Előzmények: nyelvészeti elméletre épülő szövegértési képességfejlesztő programok 94
5.2. Az olvasási folyamat osztálytermi környezete szociokognitív megközelítésben 97
5.3. A fejlesztési folyamat megvalósítása az osztálytermi gyakorlatban 98
5.4. A 7−8. osztályos szövegértési képességfejlesztő modul az iskola helyi tantervében 100
5.4.1. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 7. évfolyam) 102
5.4.2. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 8. évfolyam) 104
5.5. A fejlesztés taneszköze, saját fejlesztésű tananyag 107
6. Az empirikus vizsgálat jellemzői, eredményei 115
6.1. Az empirikus kutatás célja 115
6.2. Adatfelvétel, a vizsgálat mérőeszközei 116
6.2.1. Mintavétel (célcsoport, helyszín, időpont) 119
6.3. Az adatok feldolgozása 119
6.4. Az empirikus kutatás eredményei 121
6.4.1. A vizsgálat hipotéziseinek (l. 1. fejezet: H1−H6) igazolása 121

6.4.2. A specifikus, kutatói kérdésekre (SKK1–10) adható válaszok a mérések alapján 126
7. Összegzés 137
8. Köszönetnyilvánítás 143
9. Felhasznált irodalom 144
10. Ábrajegyzék 165
11. Mellékletek 167
11.1. Saját fejlesztésű metanyelvi teszt 167
11.2. Belelegyező nyilatkozat (Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola) 174
11.3. Belelegyező nyilatkozat (Tabán Általános Iskola) 175
11.4. A metanyelvi teszt értékelési útmutatója 176
11.5. A metanyelvi teszt pontozólapja 194

1. Bevezetés

1.1. Problémafelvetés, a dolgozat motivációja

Az elmúlt húsz év rendszerszintű, hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési méréseinek lesújtó eredményei égető problémaként folyamatosan jelen vannak a társadalmi és a pedagógiai köztudatban; a tanulók szövegértési képessége messze elmarad a társadalmi elvárástól, a munkaerőpiac követelményeitől (Csapó és mtsai., 2014; Csapó, 2015; PISA 2015; Ostorics és mtsai., 2016). A méréseredmények azt mutatják, hogy még az igen jó eredményeket elérő osztályok tanulói között is nagyok (kompetenciamérés 1–7. szint) a különbségek a szövegértési képesség tekintetében (Balázsi és mtsai., 2015).

Probléma, hogy az általános iskolát éppen elvégző 15 éves diákok 19,7 %-a a hatszintű képességskála legalsó szintjét tudta csak teljesíteni, vagyis minden ötödik tanuló „funkcionális analfabéta" (Csapó és mtsai., 2014: 113).

A hazai és nemzetközi szövegértésiképesség-mérések eredményei a teljesítmény és a háttérváltozók összefüggésrendszerében az iskolai fejlesztést hivatottak szolgálni, fogódzókat adnak az oktatáspolitikának a lehetséges irányok kijelöléséhez (Zs. Sejtes, 2016a). A mérések köznevelésre vonatkozó egyik legfontosabb tanulsága, hogy a magyar tanulók szövegértési képességének célirányos, folyamatos fejlesztése elengedhetetlen (vö. Kerber, 2005). A kérdés az, hogy ez a fejlesztés milyen alapokra építve valósítható meg az iskolai keretek között.

A nemzetközi szövegértésiképesség-mérések magyarországi eredményeit áttekintve látszólagos ellentmondást találhatunk. Míg a PIRLS[1] 2016 mérés eredményei biztatóak (Magyarország a 8. helyen végzett) (Balázsi és mtsai., 2017: 7), addig a PISA[2] 2015 eredményei szignifikáns gyengülést mutatnak: a 2012-es 18–27. helyhez képest a 2015-ös mérés eredménye alapján Magyarország a 30–31. helyek valamelyikére sorolható a 33

[1] A PIRLS-vizsgálat (Progress in International Reading Literacy Study) célja a 4.-es tanulók szövegértési képességének mérése. Az eredményekből a hazai szövegértési képesség jellemzőinek nyomon követésén túl az is látható, hogy az egyes országok tanulóinak képessége miben tér el egymástól.

[2] A PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat célja a közoktatás végéhez közeledő 15 éves tanulók azon alapvető tudásának mérése, amely a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükséges. A mérés háromévente ismétlődően méri az alkalmazott matematikai és természettudományi műveltséget, valamint a szövegértést.

OECD-ország[3] viszonylatában (vö. Ostorics és mtsai., 2016: 57). A PIRLS és a PISA eredményeit azonban nem lehet összehasonlítani, mivel az előbbi a 10 éves, az utóbbi a 15 éves tanulók teljesítményét méri, az előbbi során a tanulók az iskolai szituációkhoz hasonló feladatokat kapnak, míg az utóbbi a mindennapi életben használható tudásra összpontosít (Zs. Sejtes, 2018a: 242).

Azt sem lehet tudni, hogy a 2016-ban 10 éves tanulók, hogyan fognak teljesíteni 15 éves korukban. Azonban joggal fogalmazódik meg a kérdés: *Mi történik a felső tagozaton*? Az osztálytermi gyakorlat Steklács véleményét[4] igazolja, mely szerint az általános iskola felső tagozatán ötödik osztálytól megszűnik a szövegértés tanítása; az addig kialakult képességek fejlődése nemcsak lelassul, hanem visszaesés is tapasztalható (F. Szabó, 2017).

Napjaink tanítási folyamatára is vonatkoztathatók Goetz (1984) általános iskolákban végzett vizsgálatának azon kutatási eredményei, mely szerint a tanítás során a pedagógusok a tantárgyspecifikus tartalomra fókuszálnak, hiányzik a szövegértés tanításához szükséges tudásuk.

Csíkos (2004: 8) azt is problémának látja, hogy az alapvető készségek fejlesztése mellett figyelmet kellene fordítani a metakognitív gondolkodási stratégiák tanítására.

Sajnálatos módon Goetz és Csíkos problémafelvetését igazolja napjaink osztálytermi gyakorlata is. A tanulók szövegértési képességének fejlesztését az intézményesített oktatás felvállalja ugyan, de hatékonyságát tekintve sok a tennivaló.

Felnőttképzési gyakorlatom során (tanártovábbképzések, tanárjelöltek módszertani kurzusainak vezetése, szakvezetői tevékenység, anyanyelv-pedagógiai kutatócsoporti munka) azt tapasztaltam, hogy a célzott szövegértési képesség fejlesztéséhez szükséges tanári kompetenciák (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség) hiányoznak a mindennapi tanítási-tanulási folyamatból. A szöveggel kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdések nem rendszerszerűen jelennek meg a tanítási-tanulási folyamatban, a fejlesztés ad hoc módon történik, nagyobb hangsúly esik a mérésre, kisebb a tudatos fejlesztésre. Igaz ugyan, hogy az átfogó anyanyelv-fejlesztési programok tanároknak szóló dokumentumaiban és a tanárképzési kurzusok tematikáiban követhető a témához kötődő, funkcionalitásra törekvő nyelvészeti és

[3] Az OECD-országok az Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) párizsi székhelyű nemzetközi gazdasági szervezet (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) tagjai, amelynek célja, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Magyarország 1996 óta a tagja a szervezetnek.

[4] A Steklács Jánossal készített, *Felső tagozaton valami elromlik* című interjú a Vasárnapi Hírek 2017. december 9-ei lapszámában jelent meg.

pedagógiai irányvonal, de az említett dokumentumokból és a gyakorlatból is hiányzik a rendszerszerűség (Zs. Sejtes, 2015b).

Nem általános az a szemlélet, mely szerint a szövegértési képesség fejlesztése nemcsak a magyartanárok feladata, hanem tantárgyközi kompetenciának kell tekintenünk, valamennyi tantárgyi órán közvetett vagy közvetlen célként jelen kell lennie (Zs. Sejtes, 2015b).

Steklács és mtsai. (2011) az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért nemzetközi projekt (BaCuLit[5]) konklúziójaként megfogalmazták, hogy a metakognitív olvasási stratégiák tanítása szükségszerű, mivel minden tudomány, tantárgy saját írásbeliséggel rendelkezik. A pedagógus feladata, hogy ismerje a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját (Zs. Sejtes, 2018a: 242). Ehhez a szövegértésiképesség-fejlesztés alapjául szolgáló metakognitív tudást támogató pedagógiai, pszichológiai, nyelvi összetevőket rendszerben kell láttatnunk a pedagógusokkal. A szövegértés, a szöveg, a szövegtípusok, a szövegfajták fogalmait az ezzel foglalkozó szakirodalom gazdag tárházából célirányosan kell választanunk (Zs. Sejtes, 2017a).

Napjainkban a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő kutatásokban a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepe az irányadó (Csépe, 2014: 358). A vizsgálatok eredményei (NAEP[6], 1998; Pressley, 2000; Block és mtsai., 2002) azt támasztják alá, hogy a korszerű szövegértő olvasás fejlesztése a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épülhet (vö. Józsa–Steklács, 2009; Csépe, 2014).

Az 1970-es évek óta zajló, szövegértésiképesség-fejlesztéshez kötődő, pszicholingvisztikai (fonológiai, morfológiai) nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások eredményei (olvasástechnikai összetevők, adatvezérelt (bottom-up) komponensek) beépültek az olvasástanítás napi folyamatába az alsó tagozaton. Probléma, azonban, hogy a szövegszinttel kapcsolatos ilyen jellegű kutatások (szintaktikai, pragmatikai, nyelvi tudatosságvizsgálatok) interdiszciplináris jellegük, összetettségük okán váratnak magukra (Zs. Sejtes, 2019).

---

[5] BaCuLit: Basic Curriculum in Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools (Alaptanmenet a tanárok továbbképzésére a tantárgyi olvasás területén felső tagozaton és a középiskolákban) az ISIT: Implementation Strategies for Innovations in Teachers' Professional Development (Megvalósítási stratégiák a tanárok szakmai továbbképzésének megújítása érdekében) 2020 keretében kidolgozott tanártovábbképzési anyag (Szabó–Szinger, 2015).

[6] NAEP: National Assessment of Educational Progress 1998: *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998*. Washington, DC:U.S. Department of Education, Offi ce of Educatinal Research and Improvement, Washington.

A probléma oktatásra vonatkozó hozadéka, hogy a köznevelés alapdokumentumai NAT, 2012; KTT, 2012[7] is adósak maradnak a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudáselemekkel (Zs. Sejtes, 2015b; Zs. Sejtes, 2016b). A metakogníció fogalmának implicit jelenléte az alapdokumentumokban még a magyartanároknak is kevés támogatást ad ahhoz, hogy azokat explicitté, a gyakorlatban alkalmazhatóvá tudják tenni a tanulók számára.

A NAT (2012: 10660) az anyanyelvi nevelés alapvető feladataként a nyelv mint változó rendszer megismerését, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztését jelöli meg annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására. A világos célkitűzés ellenére a NAT-ban (2012) és a KTT-ben (2012) a magyar nyelv tantárgynál Chomsky (1965) kompetenciaszemlélete: a nyelvről szóló tudás (kompetencia) és a konkrét nyelvhasználat (performancia), a nyelvtan és a pragmatika egymás mellettisége jelenik meg. Az alapdokumentumok anyanyelvi fejezeteiben, a tankönyvekben és az anyanyelvórákon is nyomon követhető ez a kettősség: a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása), valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. Napjaink anyanyelv-pedagógiájának egyik sarkalatos problémája ez az éles megkülönböztetés, aminek következtében a tanulók nehezen tudják összekötni saját gyakorlati tapasztalataikat az anyanyelvről szóló ismereteikkel (Kugler–Tolcsvai, 2015: 18; Kugler, 2018: 38). „A nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést” (Kugler, 2018: 38), és a tanulók nyelvi intuíciójához is közel áll.

Voltak ugyan kísérletek az 1960-as évek utáni elméleti nyelvészeti irányzatokra épülő, célirányosan szövegértési, szövegalkotási képességet fejlesztő, anyanyelvi nevelési programok[8] általános iskolai bevezetésére, de ezek alternatív programokként csak szórványosan terjedtek el, nem váltak a mindennapi osztálytermi gyakorlat részévé. Mindegyik nyelvészeti megközelítés újszerű, előrevivő volt az oktatásban, rendszer- és képességfejlesztő szemlélettel párosult, de érthető módon még egyik sem tekinthette

[7] NAT: Nemzeti alaptanterv, 2012; KTT: Kerettantervek, 2012 (továbbiakban: NAT, KTT)

[8] Bánréti Zoltán generatív grammatikai szemléletű programcsomagja (*Nyelvtan és kommunikáció I.-II.*, 1996–1997), Petőfi. S. János és mtsai. szemiotikai textológiai alapú szövegtana (*Szövegtan és verselemzés,* 1993), Kálmán László és Molnár Cecília. összetevős mondattanára épülő (*Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag*, Arató–Kálmán, 2005.

feladatának a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának rendszerszintű fejlesztését (l. 5.1.).

Mindezekből következően az intézményesített anyanyelvi nevelésnek napjainkban azt az integratív szerepet kell vállalnia, hogy a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudást támogató szöveggel kapcsolatos nyelvi komponenseket (nyelvi ismeretekről szóló és nyelvhasználati tudást) egymást támogató szegmensekként, funkcionális szemlélettel közvetítse a tanulóknak.

A szövegértés komponenseinek, köztük a metakogníció jelenségvilágához tartozó deklaratív metatudáselemeknek a feltérképezésére irányuló kutatások kérdőíveiben (Csíkos, 2008) is találunk nyelvi komponensekre utaló kérdéseket, ezek azonban a mondatszintű nyelvi összetevőkhöz kötődnek. Az elméleti kutatások adósak a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható szövegértésiképesség-fejlesztési folyamat rendszerszerű megközelítésével, a szövegszinttel kapcsolatos metatudás nyelvi komponenseinek feltérképezésével, aminek következtében érthető módon a tantervekből is kimaradt a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek tanítása a felső tagozaton.

1.2. A disszertáció jellege, célja, hipotézisei, specifikus kutatói kérdések

A kutatás jellege: szövegmodellekkel, a szövegértési képesség fejlesztésével kapcsolatos interdiszciplináris, elméleti nyelvészeti, pedagógiai, szaktudományi kutatás, mely eredményeivel hozzá kíván járulni a szövegértési képesség fejlesztésének hatékony megvalósításához a köznevelésben.

A disszertáció elméleti részének (2–3. fejezetek) célja, hogy értékelje, rendszerben láttassa a pszicholingvisztikai és pedagógiai kutatások olvasás és szövegértéssel kapcsolatos, a téma szempontjából releváns azon eredményeit, amelyek támogatják az elméleti nyelvészeti modell (4. fejezet) gyakorlati alkalmazását (5. fejezet) a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában.

A nyelvészet számára termékenyítő egy elméleti szövegmodell empirikus kutatási eredményekkel igazolt, kvantitatív módszerre épülő alkalmazási lehetőségének vizsgálata. Az elméleti nyelvészet és a pedagógia kutatási eredményei adalékot szolgáltatnak a szövegértésiképesség-fejlesztő folyamat keretének, rendszerszerűségének megteremtéséhez.

A szöveg mikro- és makroszerkezetének jellemzőire épülő, azok elkülönítésére irányuló kognitív nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások, a dinamikus szövegmodellekkel

kapcsolatos vizsgálatok eredményei nem jelennek meg napjainkban az anyanyelvi nevelésben annak ellenére, hogy a szövegértés folyamata transzparensebbé tehető a szövegek nyelvi felépítésének és a szövegértés pszichológiai mögöttes folyamatainak a vizsgálata révén (Pléh, 2014b: 287–305).

Ezen tulajdonság alapján feltételezhető, hogy az ilyen irányú elméleti nyelvészeti, szövegtani kutatások fogódzót nyújthatnak a szövegértési képesség fejlesztésével kapcsolatos metatudás nyelvi komponenseinek azonosításához.

A munka során azokat a szövegtani megközelítéseket (van Dijk, 1980; van Dijk és Kintsch (1978, 1983; Petőfi S., 1997, 2004; Tolcsvai, 2001; Beaugrande–Dressler, 1981/2000) veszem számba, amelyek a szövegeknek az emberi együttműködés során történő előállításáról, használatáról és befogadásáról szóló interdiszciplináris területeket érintik (pszicholingvisztika, kognitív szövegnyelvészet, kognitív pragmatika, funkcionális szövegnyelvészet) (vö. Tátrai, 2011).

Az alapkutatás céljai (APC)

APC1) a szövegértésiképesség-fejlesztés nézőpontjából releváns pszicholingvisztikai, szövegtani, pedagógiai kutatások eredményeinek áttekintése, kritikai összegzése a fejlesztés keretének, rendszerszerűségének kidolgozása céljából,

APC2) a 13–14 éves tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának kvantitatív módszerekkel történő feltérképezése Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljét alkalmazó saját fejlesztésű teszt segítségével.

Az alkalmazott kutatás és az ahhoz kapcsolódó fejlesztés céljai (AKC)

AKC1) a metanyelvi eredmények összefüggéseinek vizsgálata sztenderdizált szövegértésiképesség-mérések eredményeivel az OKM[9] és a 8. osztályos középiskola központi felvételi[10] háttérváltozóinak mentén,

[9] OKM: Az Országos kompetenciamérés a *2011. évi CXC. törvénya nemzeti köznevelésről 80. § (1)*-ben meghatározott 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és matematikai eszköztudását vizsgálja minden év májusában. A mérés tartalmi kerete a szövegértési képesség hasznosíthatóságát, mindennapi életben való alkalmazhatóságát alapelvnek tekinti. Szemlélete nemcsak a nemzetközi gyakorlattal (PISA mérés) harmonizál, hanem a hazai köznevelés alapdokumentumaival (NAT, 202; KTTT, 2012) is.

[10] Az Oktatási Hivatal által szervezett központi matematika, valamint magyar nyelv és irodalom írásbeli vizsga középiskolába készülő 8. (4. és 6.) osztályos tanulók számára, amit a célcsoport minden év januárjában ír meg a választott középiskolában.

AKC2) annak igazolása, hogy a jó szövegértési képességgel rendelkező tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása magasabb szintű, összetettebb a gyengébb eredményt elért társaikénál,

AKC3) Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljére épülő kétéves fejlesztési folyamatban résztvevő 8.-os osztály metanyelvi tudásának és szövegértési képességmérés-eredményeinek összehasonlítása ilyen célirányos fejlesztésben nem részesülő osztályok eredményeivel annak igazolására, hogy a kétéves célirányos fejlesztési folyamat során alkalmazott elméleti nyelvészeti keret hatékonyan használható az osztálytermi gyakorlatban a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteinek gyarapításához, szövegértési képességük fejlesztéséhez.

AKC4) az alapkutatásra építve a kognitív szövegnyelvészeti elemeket felhasználó metanyelvi tudással kapcsolatos mérések eredményeiből a nyelvelmélet gyakorlati alkalmazására, a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztésére vonatkozó következtetések levonása.

Az alkalmazott kutatás alapjául szolgáló fejlesztő program kidolgozása és kipróbálása több éves nyelvészeti és pedagógiai kutatáson alapuló saját fejlesztés.[11]

Az alapkutatás hipotézisei (H)

H1) a 13–14 éves tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának leírásához, méréséhez alkalmazható Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modellje,

H2) a modell alapján összeállítható olyan teszt, amely megbízhatóan méri a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudását.

Az alkalmazott kutatás hipotézisei

H3) a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása és szövegértési képessége korrelál egymással,

H4) a kutatásban használt háttérváltozók[12] és a metanyelvi tudás viszonylatában összefüggések mutathatók ki a tanulók teljesítménye között,

[11] A saját fejlesztésű tananyag kipróbálásának tanulságai előadás formájában elhangzottak a XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencián - PÉK 2016. április 21–23. Szegeden. A képességfejlesztő folyamattal kapcsolatos tapasztalatok lektorált tanulmányok formájában jelentek meg: Zs. Sejtes Györgyi 2016c, 2017.

H5) azok a tanulók, akik általános nyelvi fejlettségük, nyelvi intuíciójuk, nyelvhasználati tudásuk alapján képesek arra, hogy szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi állításokat fogalmazzanak meg, a szövegértésiképesség-méréseken is jól teljesítenek,

H6) azok a tanulók, akik kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti modellre épített fejlesztésben vettek részt a metanyelvi teszten és a szövegértésiképesség-méréseken is jobb eredményt érnek el az ilyen irányú fejlesztésben nem részesülő tanulóknál.

Az alapkutatás és az alkalmazott kutatás céljaihoz kötődően a nyelvészeti modell alkalmazásakor a következő specifikus kutatói kérdésekre keresem a választ (SKK):

SKK1) A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára és a kommunikációra irányuló szövegtani ismérvek?[13]

SKK2) A fejlesztésben részt vett és részt nem vett tanulók hogyan teljesítenek a kommunikációra vonatkozó ismérveknél? A kommunikáció ismérveinél az explicit és implicit tudás korrelál-e egymással?

SKK3) A tanulók meg tudják-e nevezni explicit módon a szöveg anyagára utaló összetevőket, *a kohéziót és a koherenciát*? A *szövegek összehasonlítása* gondolkodási művelet során implicit módon tudják-e azonosítani a *kohéziót* és a *koherenciát*?

SKK4) A *szándékoltság* ismérvét explicit vagy implicit módon azonosítják jobban a tanulók?

SKK5) A *helyzetszerűség* ismérveit explicit vagy implicit módon azonosítják jobban a tanulók?

SKK6) A *helyzetszerűséghez* kapcsolódó *viszony, ok, mód* közül melyiket tudják a tanulók megnevezni a példák alapján?

SKK7) A *helyzetszerűséghez* kapcsolódó fogalmakat a tanulók tudják-e jelölni, nyelvtani fogalommal megnevezni a példák alapján?

SKK8) A szöveg formájára explicit, illetve implicit módon utalnak-e a tanulók?

SKK9) A tanulók megjelölnek-e egyéb, a szövegmodellhez nem köthető ismérveket?

SKK10) A tanulók utalnak-e implicit módon a szövegtípusokra?

SKK11) Felismerik-e a tanulók az elbeszélő típusú szöveg szerkesztési szabályait? Képesek-e azok megnevezésére, illetve alkalmazására?

---

[12] Háttérváltozók: a 6. és 8. osztályos OKM eredményei matematikából és szövegértésből, 8. osztályos felvételi eredmények magyar nyelv és irodalomból, valamint matematikából, a 8. osztályos metanyelvi mérés és szövegértésiképesség-mérés eredményei.

[13] Beaugrande és Dressler (1981) szövegtani modelljének szövegszerűségi ismérveit a 4.3.1. pontban részletesen bemutatom.

Munkám közvetett célja, olyan kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti, pedagógiai alapokon nyugvó megközelítés bemutatása, amely a pedagógusokat abban támogatja, hogy a felső tagozatos tanulók szövegértésiképesség-fejlesztését célirányosan végezhessék. Hangsúlyos elem a tanulók nyelvi nyelvhasználati kompetenciájának fejlesztése, a nyelvről szóló tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő voltának tudatosítása, a nyelvi pragmatikai kompetencia, a kommunikatív céllal létrehozott nyelvi megnyilatkozások, szövegek használati szabályrendszerének tudatosítása, az életkori sajátosságoknak megfelelő alkalmazása természetes közegben, életszerű tapasztalatok, különböző szövegtípusok, szövegfajták megértése révén (Zs. Sejtes, 2017a).

1.3. A disszertáció felépítése

A bevezető részben (l. 1.1.) elsősorban a szövegértési képesség fejlesztésével kapcsolatos problémákat azonosítom annak okán, hogy a disszertáció témájának relevanciáját igazoljam. A problémákból kitűnik, hogy a téma összetett, interdiszciplináris területet (nyelvészet, pedagógia) érint.

A problémafelvetés után a disszertáció célját, az alapkutatás részcéljait fogalmazom meg (l. 1.2.), olyan elméleti nyelvészeti szövegtani modell gyakorlati alkalmazására teszek javaslatot, amely a pedagógiai folyamatokkal összhangban adalékot szolgáltathat a szöveggel kapcsolatos metakognitív tudás kialakításához, a metanyelvi tudás fejlesztéséhez, méréséhez az osztálytermi alkalmazás során.

Az olvasás, szövegértés pszicholingvisztikai, pedagógiai megközelítéseinek kritikai összegzésében (2. fejezet) a kognitív, metakognitív szemléletváltás sajátosságaival foglalkozom, a bottom-up és top-down interaktív modell alkalmazhatóságára teszek javaslatot, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteket a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák nézőpontjából értékelem.

A 3. fejezetben arra teszek kísérletet, hogy az olvasás-szövegértési kompetencia/explicit és implicit tudás/képesség jellemzőit interdiszciplináris keretben (a pedagógia, a pszichológia és a nyelvészet határán) foglaljam össze, egyértelműsítsem a disszertáció fogalomhasználatát. A kompetencia és tudásfogalmak pedagógiai, nyelvészeti megközelítésének együtt tárgyalását az motiválta, hogy az elméleti pedagógia olvasásvizsgálatai során az elméleti nyelvészet eredményei is megjelennek a kutatásokban. A gondolatmenethez szorosan kapcsolódva ebben a fejezetben a szövegértés fogalmának társadalmi, nyelvi nézőpontú megközelítését foglalom

össze. Ebben a részben (l. 3.3.3.) indoklom azt is, hogy miért a 13–14 éves tanulók szövegértésiképesség-fejlesztésére irányul a dolgozat.

A 4. fejezet a disszertáció azon központi része, ahol a statikus szövegfogalmak kritikai ismertetésén át jutok el a dinamikus szövegmodellek jellemzéséig. A téma szempontjából releváns, elméleti nyelvészeti szakirodalom ilyen irányú értékelésének, a megközelítések gyakorlatorientált bemutatásának a célja annak igazolása, hogy miért Beaugrande és Dressler (1981) kognitív, funkcionális, pragmatikai modelljét választottam a munka elméleti keretének.

A kognitív, funkcionális, pragmatikai elméleti modellre épülő kétéves szövegértésiképesség-fejlesztés tartalmi kereteire fókuszálok az 5. fejezetben, röviden ismertetem azokat a nyelvészeti elméletekhez, modellekhez köthető szövegértésiképesség-fejlesztéssel kapcsolatos programokat, programcsomagokat, amelyek jelen munka előzményének tekinthetők.

Az elméleti nyelvészeti modellre épülő empirikus kutatást a 6. fejezetben mutatom be: a vizsgálat mérőeszközeit (saját fejlesztésű szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudást mérő és az OKM képességmérési tesztjét), a mintavétel célcsoportját, helyszíneit, időpontját, az adatfeldolgozás menetét, az adatok értékelésének módját, a vizsgálat eredményeit, a munka újszerűségét.

A 7. fejezet a dolgozat összegzése, a fejlesztésre vonatkozó következtetések megfogalmazása, valamint kitekintés a munka folytatására.

A dolgozat köszönetnyilvánítással (8.), a felhasznált irodalom tételszerű felsorolásával (9.) az ábrák jegyzékével (10.) és mellékletekkel (11.) zárul.

2. A szövegértés pszicholingvisztikai megközelítésének fejlesztésre vonatkoztatható aspektusai[14]

2.1. A szövegértés interdiszciplináris jellege

Olvasni nehéz! - állítják kisiskolások, nagyiskolások, felnőttek. A hazai és nemzetközi olvasás, szövegértési vizsgálatok eredményei (Ostorics és mtsai., 2016; Szabó és mtsai., 2018) is a kiinduló állítás igazságát bizonyítják. De mit is jelent ez az egyszerűnek tűnő megállapítás? Nehéz az olvasástechnika elsajátítása? Nehéz a/egy jelentést megszerezni a szövegből? (Block és mtsai,. 2002: 4). Nehéz megérteni a szöveg egészét? (Pearson–Cervetti, 2017: 12–14) A válasz tudományterületenként más és más, de a pszichológia, és a neveléstudomány képviselői egyetértenek abban, hogy

a) az olvasás az információhoz való hozzáférés elsődleges eszköze,
b) az olvasás rendkívül bonyolult, többösszetevős folyamat.

Az olvasás pszichológiai, pszicholingvisztikai és pedagógiai irodalmában nyomon követhető az az irány, hogy az olvasás fogalma a nyelvi képességtől (1970-es évek) miként változott, hogyan alakult, jutott az eszköztudás, szövegértés meghatározásáig (1990-es évek) (D. Molnár és mtsai., 2012; Csépe, 2014; Nagy, 2015; Zs. Sejtes, 2016d).

A hazai és nemzetközi szövegértési képességmérések eredményei által inspirált vizsgálatokban (Molitorisz, 2013; Csapó és mtsai, 2014; Csépe, 2014; Csapó, 2015), a köznevelés alapdokumentumaiban (NAT, 2012; KTT, 2012) és a köznyelvben az olvasás, szövegértés fogalmát gyakran egymás szinonimájaként, kiegészítéseként használják. Az olvasás és a szövegértés fogalmának definiálása igen összetett feladat, mivel a különböző tudományterületek más-más nézőpontból közelítenek a problémához, más-más jellemzőre, komponensre helyezik a hangsúlyt (Józsa–Steklács, 2009; Józsa–Józsa, 2014: 67).

Mivel a disszertáció a fejlesztés rendszerszerű megközelítéséhez kíván adalékot szolgáltatni, a továbbiakban a gyakorlati alkalmazhatóság okán egyértelműsíteni szeretném a fogalomhasználatot.

Cs. Czachesz 1998-as munkájában történetiségében láttatja az olvasás fogalmának alakulását, mely a befogadás-központúságtól a kommunikációban való aktív részvételig terjeszti ki az olvasás folyamatát (Zs. Sejtes, 2016d). Ez a szemlélet megegyezik a pszicholingvisztika azon irányzataival, amelyek az asszociatív észlelési tevékenységen át

[14] A fejezet két lektorált tanulmány átdolgozott változata: Zs. Sejtes Györgyi 2016c és 2018b.

egyre inkább a kognitív megközelítésre, a megértésre, (Schank–Abelson, 1977; Beaugrande–Dressler, 1981; van Dijk–Kintsch, 1983; Tolcsvai, 2001, 2013; Pléh, 2008, 2014a; Kövecses–Benczes, 2010; Csépe, 2014), a társadalmi beágyazottságra (Iványi 2001; Andó 2006: 115) helyezik a hangsúlyt a kutatásokban.

Jelen munka nézőpontjából ez a kognitív megközelítés, az a funkcionális szemlélet lesz az irányadó, mely szerint az olvasás végső célja a megértés (Laczkó 2008: 12), ezért nem vonható éles határ a két fogalom közé. Ugyanakkor az egymáshoz való viszony tisztázása azért szükséges, mert a szövegértés képességfejlesztő folyamatának rendszerben való láttatása, összetevőinek azonosítása, a folyamat lépésről lépésre nyomon követése fogódzót adhat a szövegértési képesség fejlesztésének következetesebb, tudatosabb megvalósításához az osztálytermi gyakorlatban. Ahhoz, hogy a pedagógusok tantárgyfeletti célként, a mindennapokban megvalósítandó feladatként tekinthessenek a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatára, tevékenységeire, egyértelművé kell tenni a számukra, hogy pontosan minek az elsajátítását, kialakulását kell segíteniük (Zs. Sejtes, 2016d: 20).

Mindezeket figyelembe véve az olvasás fogalmát arra a teljes folyamatra használom, amely az olvasáselsajátítási és szövegfeldolgozási készséget is magába foglalja. A jelen dolgozat szempontjából releváns, kogmitív, funkcionális szemléletű megközelítésben az olvasási folyamat célorientált szegmensére a szövegértési képesség fogalmával utalok.[15]

A következő fejezet a pszicholingvisztikai és a pedagógiai megközelítés kognitív, metakognitív szempontú vizsgálata (l. 2.2.) nemcsak az olvasás, szövegértés komponenseiről, folyamatjellegéről szolgáltat információkat, hanem a két fogalom viszonyáról is.

2.2. Kognitív, metakognitív szemléletváltás az olvasáselméletekben és a szövegértési képesség fejlesztésében

Az 1960-as évek kognitív forradalma az olvasáskutatásban is jelentős szemléletváltást eredményezett: az 1970-es évektől megjelentek az olvasási folyamatokat leíró, kognitív modellek, majd előtérbe került a metakognitív megközelítés (vö. Adamikné, 2006; Csépe, 2014: 339). A modellek részletes bemutatása[16] nem célja a következő fejezeteknek, az

[15] A funkcionalitást szem előtt tartva az olvasás fogalmába a szövegértés is beleértendő az angolszász szakirodalomban használt *reading* fogalomhoz hasonlóan.

[16] Az olvasáselméleti modellek részletes bemutatása Adamiké (2006) és Csépe (201 munkáiban magyarul is olvasható.

olvasáselméletek leírásaiból a szövegértésiképesség-fejlesztés szempontjából legfontosabb jellegzetességeket emelem ki.

A hagyományos és kognitív szemlélet markánsan különbözik a szöveg- és az olvasóközpontú megközelítésben, valamint a jelentés fogalmának meghatározásában.

A hagyományos olvasáselméletre a szövegközpontú megközelítés jellemző, a kognitív szemléletben az olvasó áll az olvasási folyamat középpontjában, fontossá válik az előzetes tudás, a szöveg témájához kapcsolódó ismeret (Csépe, 2014: 339).

A hagyományos olvasásszemlélet, az adatvezérelt vagy *bottom-up* megközelítés szerint az olvasó az információ passzív befogadója, a szövegben lévő jelentést az olvasó reprodukálja úgy, hogy az írott szimbólumokat átkódolja hangzó megfelelőikbe, és ezen keresztül alkotja meg a szöveget (Csépe, 2014: 358; Zs. Sejtes, 2016d). A szövegalkotó által adott jelentés minden olvasó számára azonos és egyformán elérhető.

A kognitív, koncepcióvezérelt *top-down* megközelítésű olvasásfogalom szerint az olvasó aktív teremtője a jelentésnek, a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser, 1996: 247–248; vö. Csépe, 2014; Zs. Sejtes, 2016d).

A pszicholingvisztikai megközelítés *bottom-up* és *top-down* modelljeinek bemutatásakor a részletező elemzés helyett a fejlesztéshez köthető elemekre fókuszálok, elsősorban azokat a jellemzőket emelem ki, amelyek a gyakorlott olvasókra vonatkoztathatók.

2.3. Az alulról és felülről építkezés elveinek hatása az olvasásfejlesztésre

2.3.1. Az alulról építkező modellek (bottom-up megközelítés)

Az alulról építkező (bottom-up) modellek a vizuális dekódolástól az olvasottak megértéséig szemléltetik az olvasás összetett folyamatát. Az első szakaszban a dekódolás során a szimbólumok felismerése és elsajátítása, valamint a jel (pl. szimbólum, karakter, betű) és a beszédhang megfeleltetése, a nyomtatott szavak kimondott szavakká alakítása zajlik. A másodikban, a megértés szakaszában a felismert szimbólumsorhoz jelentés rendelődik. A gyakorlott olvasó esetében az első szakasz már automatikus, a dekódolás gyakorlatilag együtt jár a jelentés felismerésével. Az első szakasz automatikussá válása feltétele az értő olvasásnak, a szövegértésnek (vö. Gósy, 2008; Csépe, 2014: 340).

Gough (1972, 2004) szeriális-transzformációs, bottom-up modellje az információ-feldolgozó folyamatot a lépésről lépésre elvre, az egymásutániságra építi, mely szerint az

információ feldolgozása betűről betűre, szóról szóra zajlik transzformációk[17] segítségével. Az olvasástanításban a szintetikus-analitikus olvasástanítási módszer[18] alkalmazásakor nyomon követhető a modell hatása, Gough azon javaslata, hogy az olvasást a betűk tanításával kell kezdeni, majd ezután következhetnek a szavak. A megértés folyamatát az olvasó lexikai és szintaktikai tudására bízza (vö. Adamikné, 2006: 532).

LaBerge és Samuels (1974) automatikus információ-feldolgozó, bottom-up, kétlépéses olvasásmodellje szerint a megértés első szakasza a szavak dekódolása, a második lépés maga a megértés. A figyelemre épül a modell. A kezdő olvasás esetében a figyelem váltakozik a dekódolás és a megértés között, egyszerre csak az egyik működik, a gyakorlott olvasó a dekódolást automatikusan végzi, a figyelem a megértésre irányul, a két művelet egy időben zajlik. A gyakorlott olvasónak kevés idő és kis energia-befektetés szükséges az automatikusan működő dekódoláshoz. A mondatmegértés folyamatát a közvetlen összetevős mondatelemzésre építik a sémaelmélet (l. 2.4., 2.4.1) támogatásával (vö. Adamikné, 2006: 536).

A szeriális-transzformációs és az automatikus információ-feldolgozó bottom-up modell is nagy hangsúlyt fektet az olvasáselsajátítás folyamatára; abból indulnak ki, hogy az olvasáselsajátítás a dekódoláson alapul, a megértést az olvasó lexikai és szintaktikai tudására építik.

2.3.2. A felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt modellek (top-down megközelítés)

A felülről vezérelt (top-down) modellek (Goodman, 1967, 1985; Smith, 1971, 1978) alkalmazása fordulatot jelentett az olvasáskutatásban, mivel abból indultak ki, hogy a szövegértési képesség fejlődése (nem az olvasás technikájának tanulása) a nyelvelsajátításhoz hasonlóan megy végbe. Chomsky (1957) generatív nyelvelméletére építve az olvasást a beszédprodukcióhoz, beszédértéshez hasonlóan aktív folyamatnak tartották, melynek során az olvasó nyelvi kompetenciája segítségével tudatának a mélyéről szemantikai asszociációk működtetésével hozza létre a jelentést (vö. Adamikné, 2006: 172).

---

[17] Transzformációk: a karakter-regiszterben a karakterek átváltása fonémákká; a fonémasorok egyeztetése a lexikonnal, a szintaxissal és a jelentéssel; a fonológiai szabályok utasítása a kiejtésre (Gough, 1972, 2004).

[18] Szintetikus-analitikus módszer az egyes betűk megtanításától halad a szó, szöveg olvasása felé. Már néhány fonáma-graféma kapcsolat megtanítása után elkezdődik az összeolvasás. A folyamat során a tanuló az összeolvasás, a folyamatos olvasás és az értelemfelfogás tevékenységeit végzi (vö. Adamikné, 2006: 85–87).

Goodman (1967) Chomskyt sajátosan értelmezve a jelentést a mélyszerkezettel azonosította, és eljutott addig a felismerésig, hogy a felszíni szerkezethez köthető dekódolás szükséges, de nem elégséges feltétele a megértésnek. A szövegértésre olyan tranzaktív, üzenettovábbító folyamatként tekintett, mely a szöveg befogadója és a szöveg alkotója között zajlik abból a célból, hogy az olvasó kikövetkeztesse az író szándékát. A szándék fogalmának megjelenése a modell egyik legfontosabb eleme. A szerző az olvasást pszicholingvisztikai kitalálós játékként értelmezte (vö. Adamikné, 2006; Csépe, 2014; Zs. Sejtes, 2016d). Az interaktív, kitalálós játék során a gyakorlott olvasók (már a 13–14 éves tanulók is (l. 3.3.3.)) képesek a szöveg alapján hipotézisek felállítására, ezek megerősítésére, elvetésére, új hipotézisek felállítására (Goodman, 1967: 126). Goodman tranzakciós-pszicholingvisztikai, top-down megközelítésű modellje szerint tehát a szöveg jelentése nem a felszíni struktúrában pusztán dekódolással érhető el, hanem szükséges hozzá a gyakorlott olvasó tapasztalataiból épített nyelvhasználati tudás, a befogadó és az alkotó interakciójában megvalósuló tranzaktív kapcsolat. A szövegértési folyamat során a szöveg alkotója és a befogadója is változik, tranzakcióban van a szöveggel, az alkotói és a befogadói sémák is átalakulnak az asszimiláció és az akkomodáció során (vö. Rosenblatt, 1969; Piaget, 1970; Adamikné, 2006: 488). Az olvasási folyamatra értelmezett tranzakció során egy bizonyos olvasó egy bizonyos szöveggel egy bizonyos kontextusban találkozik. Az olvasási folyamat attól válik dinamikussá, hogy az olvasó és a szöveg nem két külön entitás, hanem a mozgásban lévő olvasási szituációnak egy-egy aspektusa, amely az egymással való interakció révén tranzaktív kapcsolatba kerül. A szövegnek és az olvasónak sincs kész jelentése, hanem a jelentés az olvasó és a szöveg közötti tranzakció során alakul jelentéssé (Adamikné, 2006: 481–488).

Goodman (1967) pszicholingvisztikai modellje az 1970-es évektől *egész nyelvi módszer (whole language approach)* néven terjedt el az angol nyelvterületek (Anglia, Kanada, Új-Zéland, USA) oktatási gyakorlatában. A módszer szerint az olvasáselsajátítási folyamat nem a beszédre épülő hang- és betűtanításon alapult, hanem azon, hogy képek alapján kell kitalálni a tanulóknak a szöveg értelmét. Magyarországon globális olvasási módszerként[19] az 1980-as évektől kísérleti jelleggel kezdték alkalmazni.[20] Az angol, amerikai minta alapján bevezetett program azonban hazánkban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ennek egyik oka,

[19] A globális módszer: a szó képi alakjához kapcsolja annak jelentését, a szóképből azután részekre bontással jut el a betűig (Adamikné, 2006: 94–109).

[20] A kísérleti tankönyveket Ligeti Róbert–Kutiné Sahin-Tóth Katalin írták, *A maci olvas* címmel jelentek meg az 1980-as években a Tankönyvkiadó Vállalat gondozásában.

hogy sok időt vesz igénybe, mert az egészként kezelt szöveg olvasása után el kell sajátítani a betűket, az összeolvasás műveletét. A tanuló az olvasási folyamat elején csak olyan szöveget tud olvasni, melynek ismeri a szóképeit. A másik ok, hogy míg a szó-képtanuláson alapuló módszer az angolra mint flektáló nyelvre a rövid, állandó szóalakok miatt könnyen alkalmazható, addig a magyarnál agglutináló nyelvi jellemzői, fonológiai, morfológiai sajátosságai (hosszabb szóalakok, alakváltozatok) miatt a szintetikus, szótagoló dekódolási stratégián alapuló olvasástanítási módszer a célravezetőbb (vö. Adamikné, 2001).

Az egész nyelvi módszer egyik kritikusának, Adamsnak (1990) a kutatási eredményei azt igazolják, hogy a betűk tanítására kell épülnie az olvasástanításnak, ami a kezdő olvasó esetében igazolható. Ez nem mond ellent annak az állításnak, mely szerint a gyakorlott olvasóra a Goodmann-modell (1986: 39–40) kognitív stratégiák működtetésére vonatkozó megállapításai (a kísérletezés, a jóslás, a következtetés, a hipotézisek felállítsa, az ellenőrzés eredményeképp létrejövő megerősítés vagy elvetés) alkalmazhatók a szövegértési képesség fejlesztése során (vö. Adamikné, 2006).

Smith (1971, 1978) top-down modelljének alapja Goodmanhez hasonlóan az, hogy az olvasás lényegét nem a szavak dekódolásában (a nyomtatott szavak kimondott szavakká alakításában) látta, hanem a globális megértést tekintette elsődlegesnek, az egyes szavak azonosítását a szövegkörnyezettől tette függővé.

Mindkét top-down olvasás-megközelítés Halliday (1970, 75) azon funkcionális szemléletű megállapítását alkalmazza a szövegértésre, mely szerint a nyelv és a jelentés elválaszthatatlan, a nyelvelsajátítás során a jelentés megtanulása zajlik. A szöveg valamilyen szükséglet céljából, használat közben jön létre abból a célból, hogy a jelentést kifejezze.

A top-down elméletek szerint tehát az értelmezési folyamat során a szöveg jelentésének a megtalálása a cél. Az olvasó előzetes tudását és tapasztalatát használva jut a jelentéshez a szöveg értelmezése során. Az olvasó célja az író által kifejezett szándék, jelentés elérése. Az olvasás során a grafofonetikus (a hang- és betűminták), a szintaktikai (a mondatminták) és a szemantikai (a jelentések) elválaszthatatlanul működnek együtt (vö. Adamikné, 2006).

2.3.3. Interaktív modellek (bottom-up és top-down megközelítés)

Rumelhart (2004) interaktív (bottom-up és top-down) modellje szerint a gyakorlott olvasók képesek arra, hogy együttesen és egymásra ható szintaktikai, szemantikai és nyelvhasználati információkat használjanak fel az olvasási folyamat során, ahol az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. A nyelvi szintek elemeinek percepciója a környezetüktől

függ (a betűké a környező betűktől, a szavaké a szintaktikai környezettől, a mondatoké a kontextustól). Az olvasott jelentés a szöveg általános kontextusától is függ. Rumelhart koncepcióvezérelt modellje harmonizál a nyelvleírás-elméletek azon következtetésével, mely szerint az alsóbb nyelvi szintek elemei a felsőbb nyelvi szinteken funkcionálnak. (Adamikné, 2006: 537–538). Adamikné (2006) kísérleti eredményei is azt igazolják, hogy a szakértő/gyakorlott olvasók szövegolvasása biztonságosabb az elszigetelt szavak olvasásánál (Adamikné, 2006: 537–538).

Just és Carpenter (2004) interaktív (bottom-up és top-down) modelljében az az előrevivő, hogy az olvasás folyamatát és szerkezetét egy keretben kezelik. A szerzők a szemmozgástól a megértésig modellálják a folyamatot. A feldolgozási folyamat a szemfixációval kezdődik, majd a *„keress új információt”* (Get Next Input), *„kódold a* szót” (Encode Word), *„érd el a lexikont*” (Access Lexicon) állapotokkal folytatódik. Ezekben az állapotokban a szavak perceptuális kódolása és a fogalmak aktiválódása zajlik. Az ezeket követő *„mondatösszefoglaló”* (Sentence Wrap-up) állapotban az olvasó erőfeszítést tesz a mondatban lévő következetlenségek feloldására, és új információkat keres. A modell szerint az olvasás „felismerés és cselekvéskörök” sorozata. (vö. Tarkó, 1999: 180; Adamikné, 2006: 539).

Az adatvezérelt (bottom-up) és a koncepcióvezérelt (top-down) megközelítések az olvasáselsajátítástól a megértésig modellálják a folyamatot, a morfológia, szintaxis, szemantika együttműködését feltételezik a mondatmegértés folyamatában. Jelen munka nézőpontjából az interaktív, bottom-up és top-down modellek azon jellemzője lesz irányadó, hogy a mondatmegértésen túl a szöveg jelentését befolyásolja a szöveg általános kontextusa.

A következő részben Nagy (2004) pedagógiai szempontú olvasásszervezési modelljének bemutatásával azt szeretném szemléltetni, hogy az interaktív megközelítés (Rumelhart, 2004 bottom-up és top-down modellje) hogyan jelenik meg a pedagógia elméletében (l. 1. ábra).

2.3.4. Bottom-up és top-down megközelítés a pedagógia elméletében és gyakorlatában

Nagy (2004: 4) az olvasást tevékenységnek, a szövegértést az olvasással kapcsolatos tevékenységnek tartja, amely valamilyen belső rendszer működésének köszönhető. Ennek a rendszernek a sajátosságait megismertetve lehetne a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatát megvalósítani az osztálytermi gyakorlatban.

1.ábra: Az olvasás szerveződése (Nagy, 2004: 7)

Nagy (2004) elkülöníti az olvasástechnika összetevőit (beszédhanghallás, betű-, szó-, mondatolvasás), amit tekinthetünk adatvezérelt (bottom-up) szegmensnek, és a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemeket (szövegolvasó, -értő, -feldolgozó készség) (l. 1. ábra).

A funkcionális megközelítésű, háromelemű olvasásképesség-modell

- olvasáskészség[21] (olvasástechnika),
- szövegolvasó, szövegértő-képesség (mondatnál nagyobb nyelvi szintek írott szövegeire[22] vonatkozik),
- szövegfeldolgozó képesség (a szöveg olvasása közbeni transzformációkat tesz lehetővé) a rendszerszintű mérések kiindulópontjául szolgál, alapja lehet a fejlesztésnek.

Jelen munka nézőpontjából különösen fontos Nagy (2004: 17) azon modellelméleti megállapítása, mely szerint a szövegolvasó készség fejlődése során a szöveg sémái eleinte implicit módon épülnek az olvasó kognitív folyamataiba. Később a fejlesztés során a sémák explicit, tudatos működtetésére, használatára helyeződik a hangsúly.

A köznevelés alapdokumentumaiban (NAT, 2012, KTT, 2012) a magyar nyelv műveltségi területnél, illetve tantárgyi tartalomnál a leíró és strukturalista nyelvészeti iskolák alulról felfelé építkező nyelvi szintekhez (Fonológia→Alaktan→Mondattan→Szövegtan) kötődő

[21] Az olvasáskészség, szövegértő képesség fogalmaira, egymáshoz való viszonyára a 3.1. részben visszatérek, ahol az olvasás, szövegértés tudáskeretével részletesebben foglalkozom.

[22] A szöveg fogalmát részletesen tárgyalom a 4. fejezetben a dolgozat céljához illeszkedően.

iránya adott, ami a nyelvről szóló explicit[23] tudást erősíti, azonban a működés mélyebb rétegeibe, a nyelvhasználati, implicit tudást támogató rendszerbe nem hagy betekintést. A nyelvleírás-elméleteknél logikusnak tűnhet ez az irány, azonban a tanulók gondolkodásában csak a 11. életévtől jelennek meg a formális műveleti rendszerek első elemei (Piaget–Inhelder, 2004), ekkortól képesek az absztrakt fogalmi gondolkodásra, a nyelv rendszerszerűségének felismerésére, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi és nyelvhasználati tudásuk összekapcsolására. A nyelvi rendszer funkcionális felépítettségének megértésében is a kibontó, analitikus módszert javasolja Balázs (1985: 9). A szövegben felülről lefelé haladva a mondatok, szavak, morfémák során át lehet eljutni a fonémákig (Balázs, 1985: 9).

Ahhoz, hogy a mindennapi nyelvhasználat tapasztalatait alkalmazva a tanulók a szövegek nyelvi, nyelvhasználati, működési szabályszerűségeit anyanyelvórán felismerjék, azokat célszerűen alkalmazzák a szövegértési, szövegalkotási folyamatban, az interaktív, bottom-up, top-down megközelítés a lehetséges út a kompetenciaalapú fejlesztés[24] során. A nyelvi tevékenységek folyamán a tanulók mindennapi (írott és beszélt) szövegeket értenek meg, szövegeket alkotnak, a szabályszerűségeket tapasztalataik alapján alkalmazzák. Ezek tudatosítása a szövegek szétszedésével, részekre bontásával, a kísérletezés módszerével történhet. a fejlesztési folyamatban. 7–8. osztályban a tanulók többféle típusú, rövidebb szöveg „lefelé bontásával", az összehasonlítási művelet végzésével, tevékenységeken keresztül juthatnak el az alacsonyabb nyelvi szintek (bottom-up) komponenseihez, amelyek szükségesek a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás kialakításához. Ebben az életkorban a tanulók cselekvések, átalakítások, majd következtetések közben ismerik meg a tárgyat, a szerkezetet, tudatosul a használat módja (Piaget, 1970, 1993).

7–8. osztályban az ösztönösen elsajátított anyanyelvi tudásra, a tanuló addigi élete során közvetlen környezetéből megismert szövegekre (vö. Beaugrande–Dressler, 1981/2000), a nyelvi intuícióra, a szöveg eredeti nyelvi jelként kezelésére (vö. Hartmann, 1971: 10), valamint a nyelvtani tudásra építve, a szövegből kiindulva a fentről lefelé építkezés (top-down) elve alapján a bottom-up komponensek támogatásával lehet a szövegtani ismereteket tanítani (Haase, 2017: 148).

A (bottom-up, top-down) interaktív megközelítés lehetővé teszi, hogy a szövegtani problémák tevékenységek során való megoldásakor felülről lefelé az alulról építkezés

[23] Az explicit és implicit tudást a 3.2. részben definiálom.

[24] A kompetencialapú fejlesztésről részletesen írok az 5 fejezetben.

komponenseit alkalmazva a nyelvi rendszert a nyelvi intuícióval támogatott alapviszonyokból metanyelvi eszközökkel építsük.

Az ineraktív építkezés (Pragmatika→Jelentéstan→Szövegtan→Mondattan →Alaktan→Fonológia) azért lehetséges út a nyelvi metatudás azon szegmenseinek azonosításához, amelyek az egyéni szövegértési stratégiák kialakulását segíthetik, mert a Pragmatika→Szövegtan→Jelentéstan nemcsak nyelvi, hanem nyelvhasználati diszciplínaként is kezelhető. Ez utóbbi tulajdonságuk miatt alkalmasak arra, hogy a felfedeztetésükre irányuló tevékenységek során alakítsuk ki a tanulókban az egyéni szövegértési stratégiához szükséges metatudás lehetséges nyelvi, nyelvhasználati elemeit (l. 2.5.1.).

Az interaktív megközelítés a szövegek összehasonlítási műveletének alkalmazásával a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásra építve nemcsak a grammatikai rendszer megismerését teszi lehetővé, hanem hozzájárul a magasabb szintű szövegértési, szövegalkotási stratégiák nyelvi alapú kialakításához (l. 2.8.).

2.4. A sémák és a forgatókönyvek értelmezése a kognitív szemléletű olvasásvizsgálatokban

2.4.1. A sémaelmélet értelmezése a szövegértés folyamatára

A kognitív olvasás-megközelítés újdonsága az interaktív olvasásmodellek mellett a sémák értelmezése a szövegértés folyamatában.

Bartlett (1932/1985) elmélete alapján a séma olyan összetett, agyi tudásstruktúra, a szöveg szerkezetére és tartalmára vonatkozó elvárásrendszer, szervező elv, kulturális minta, melybe az olvasó egyéni tapasztalatait illeszti a megértés során (vö. Adamikné, 2006: 364, Pléh, 2014c). A tapasztalat ismétlődő elemeinek beépítése a folyamatba a tárolás tehermentesítése miatt szükséges (Pléh, 2014c: 303).

Piaget (1993) szerint az értelmi sémák, az információszerzés eszközei a környezethez való alkalmazkodási folyamat, az adaptáció révén jönnek létre az asszimiláció és az akkomodáció műveletének segítségével. Első lépésként az asszimiláció során a környezetből származó információk sémákba (meglévő tudásrendszerünkbe) való beépülése zajlik. Amikor a meglevő sémák már nem tudnak több információt befogadni, átrendeződés, az akkomodáció kezdődik, amelynek során újabb, összetettebb információk elhelyezésére alkalmas sémák jönnek létre (vö. Csapó, 2003: 24, Adamikné, 2006).

Rumelhart (1997) a sémákra a kognitív rendszer építőelemeiként tekint, amelyek a szenzoros adatok értelmezési folyamatakor, az emlékezeti előhívásban, a célok és részcélok szervezésekor aktiválódnak (Csépe, 2014: 341).

Jelen dolgozat nézőpontjából különösen fontos Pléh (2014c) Piaget és Inhelder (1968) alapján megfogalmazott megállapítása, mely szerint a sémák nem egyszerűen „jó formák", tartalmak, hanem az intellektus fejlődéséből származó műveleti stratégiák. mivel a szerkezet és a tartalom tervet, keretet ad a megértéshez (Pléh, 2014c: 304).

A sémát számos, egymással szemantikai, fonológiai vagy morfológiai viszonyban lévő szóalak kapcsol össze, s az egymással kapcsolatban lévő szavak egyszerre aktiválódnak. A lexikon nem véletlenszerűen szerveződik, a szabályosságok és hasonlóságok alapján szerveződő sémák strukturálják a tárolást. Az elsődleges sémákat, a fogalmakat propozíciók kapcsolják össze (vö. Adamikné, 2006: 199, 218; Pléh és mtsai., 2008: 827).

A séma tehát olyan „tudáscsomag", amely szervezett tapasztalaton alapuló általánosításként aktívan irányítja a kognitív folyamatokat (vö. Csépe és mtsai., 2007: 219). A működés során a fogalmak belső jelentésének megragadása a fontos, és nem a részletek felidézése. Mindez az olvasás folyamatára értelmezve azt jelenti, hogy az áll a fókuszban, hogy mit jelent az olvasó számára az adott esemény vagy dolog. A séma a szövegértésben a világról való háttértudás, az értelmezés során megvalósuló szerveződési mód az észlelésre, a gondolkodásra és a problémamegoldásra is kiterjedve folyamatosan változik (vö. Csépe és mtsai., 2007).

Pléh (2014c: 314) Rumelhart és Ortony (1977), Adams és Collins (1977), Metzing (1979) munkái alapján összefoglalja a sémák azon jellemzőit, amelyek az olvasás-szövegértés folyamatára is alkalmazhatók:

a) A sémák a változóknak megfelelő üres helyeket tartalmaznak.
b) Az üres helyekre az olvasónak van alapértelmezése.
c) A sémák egymásba ágyazódnak és eltérő absztrakciós szinten működnek.
d) A sémák hasznos tudást reprezentálnak, hajlékony módon fontos vagy gyakori összefüggéseket képviselnek, állandóan módosulhatnak.

A szövegek olvasása során az üres helyek információkkal való feltöltése zajlik az olvasó világról való tényszerű és tapasztalati tudása alapján (vö. Adamikné, 2006: 198).

A sémák működése kettős a szövegértés során:

a) első lépésben alulról fölfelé, bottom-up módon zajlik, mert a szöveg kulcsszavai aktiválják a kapcsolódó sémákat,

b) majd a sémák a tapasztalat igazolta előzetes feltevésként, anticipációként működnek a felülről lefelé, top-down folyamat során (vö. Pléh, 2014b: 314).

A tanulók kognitív sémái, szerkezeti és tartalmi keretei különbözőek. Ezért van az, hogy ugyanazt a szöveget különböző egyének másképp értelmezik, nem feltétlenül azonos jelentést tulajdonítanak ugyanannak a szövegnek (vö. Adamikné, 2006; Csépe, 2014).

Norman és mtsai. (1976) sémaelméleti megközelítése nemcsak a köznevelés tanulási-tanítási folyamataira alkalmazható (Pléh, 2014b: 315), hanem kissé módosítva a szövegekkel kapcsolatos metakognitív tudás alakítására is. Ha a tanulónak nincsenek, vagy hiányosak a szöveggel kapcsolatos sémái, szervező elvei, akkor az osztálytermi szövegértési képességfejlesztő folyamatnak kell a sémák kialakításához segítséget nyújtania. A tanulónak azt is tudnia kell, hogyan értékelje és módosítsa sémáit (vö. Pléh, 2014b: 315). Mivel a tanuló 13–14 éves korára rendelkezik háttértudással, abban kell segíteni, hogy a meglévő ismeretek felidéződjenek, a szövegekkel kapcsolatos sémák, szervező elvek az osztálytermi gyakorlat során továbbépüljenek (vö. Adamikné, 2006: 272).

Ha Norman és mtsai. (1976) kissé didaktikus eleveit (*Vezesd be az olvasandó szöveg általános kereteit! Építs a korábbi ismeretekre!*) a szövegértésre vonatkoztatjuk, joggal vetődik fel a kérdés: *Milyen fogódzóink vannak a szöveg általános kereteinek meghatározásához? Hogyan építhetőek tovább a szöveggel kapcsolatos sémák?*

Ezek a sémaelmélet által indukált kérdések a dolgozat azon alapkutatási (APC1) céljához illeszkednek, amelyek a szövegértésiképesség-fejlesztés nézőpontjából releváns pszicholingvisztikai, szövegtani, pedagógiai kutatások eredményeinek összegző áttekintésére irányulnak a fejlesztés lehetséges keretének, rendszerszerűségének kidolgozása céljából (l. 1.2.).

2.4.2. A forgatókönyv-elmélet értelmezése a szövegértés folyamatára

A kognitív megközelítés szerint a forgatókönyvek olyan „tudásstruktúrák”, amelyek a sztereotip helyzetek akciósorozatainak a segítségével háttér-információt szolgáltatnak a megértéshez (vö. Bencze, 2014: 823). A forgatókönyvek az események tipikus történéseit magukba foglaló eseménysémák, sztereotip történetláncok (vö. Schank–Abelson, 1977; Lakoff, 1987; Adamikné, 2006; Csépe és mtsai., 2007: 198, 206;). A szövegértés során azért fontosak, mert a folyamat aktiválódásakor absztrakt, az emlékezetben tárolt, kulturális sztereotípiákat tartalmazó ismeretek kerülnek elő (vö. Csépe és mtsai., 2007: 199).

Schank és Abelson (1977) szerint a folyamatos szövegek megértése az emberi cselekvés szemantikájával függ össze; oksági láncolatok vannak az események között, amelyek fizikai oksági láncokat és emberi indokokat vetítenek a szövegre, ezek felismerésében, működtetésében segítenek a kész kulturális csomagok, a forgatókönyvek (vö. Pléh, 2014a: 71).

A forgatókönyvek tapasztalati úton szerzett, specifikus struktúrák, amelyek többször átélt élmények nyomán alakulnak ki, az emlékezetben vannak jelen az általános jelenetek prototípusaiként (Bencze, 2014: 825).

A szövegértési képesség fejlesztésének szempontjából fontos figyelembe venni Kuna (2016) forgatókönyvekkel kapcsolatos azon megállapítását, mely szerint „..a tudás szerveződése többszörösen összetett jelenség." (Kuna, 2016: 388). A forgatókönyvi ismeretek sztereotip jellegük, az ismétlődés okán viszonylag egységes eseményreprezentációt feltételeznek, amiket a kontextuális információk befolyásolnak, így a forgatókönyvszerűen rendezett ismeretek módosulhatnak az alkalmazás során, egyfajta iránytűként működnek a tudástranszfer folyamatában.

Schank (1999/2004) saját forgatókönyv-elméletének újragondolásakor az események közötti átmenet megvalósulásának megoldására a dinamikusemlékezet-elméletével ad választ. Az újabb információk hatására a tapasztalat során szerzett specifikus struktúrák és az absztrakt információkat tároló általános tudásstruktúrák átszervezhetők, felülírhatók az emlékezetben az általánosabb, különböző absztrakciós szinten lévő emlékezeti struktúrák, a tanulás és a tapasztalás által (vö. Schank, 1999/2004; Csépe és mtsai., 2007; Bencze, 2014: 825).

A forgatókönyvek fejlesztésben való alkalmazásakor is a bottom-up és top-down megközelítés lehet az irányadó: Schank (1999/2000) alulról építkező (bottom-up) elméleti keretére, az emlékek kategorizálási folyamatára lehet építeni, valamint Rumelhart (1980/1990) felülről lefelé (top-down) megközelítésére, amely az egyedi esetek megjelenítésére, az absztrakt, általános fogalmak értékeinek behelyettesítésére fókuszál (vö. Csépe és mtsai., 2007: 207).

Míg az 1970-es években a kognitív szemlélet és a hozzá kapcsolódó séma- és forgatókönyv-elmélet állt a kutatások középpontjában, az elmúlt húsz évben a metakognitív megközelítés, a hosszú távú emlékezetben tárolt, saját tudásról rendelkezésre álló tudás, annak működtetése és ellenőrzése került a fókuszba, ezért a következő fejezetben ennek a megközelítésnek az eredményeit ismertetem.

2.5. A metakogníció és a metanyelvi tudatosság a szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából

2.5.1. A metakogníció fogalma a szövegértés aspektusában

A pszicholingvisztikai, pedagógiai kutatások eredményeit (Karmiloff-Smith, 1994; NAEP, 1998; Pressley, 2000; Block és mtsai., 2002; Csíkos, 2004; Józsa–Steklács 2009; Csapó–Csépe, 2012; Csépe, 2014; Nagy, 2004, 2015) figyelembe véve a szövegértési képesség fejlesztéséhez szükség van a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák ismeretére, általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra. A megértési folyamat monitorozásának alapja a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés (Józsa–Steklács 2009: 378).

A 20. század második felében Flavell (1979, 1981) metakognícióra vonatkozó kutatásai voltak az irányadók. Ezek szerint a metakogníció egyrészt a kognitív folyamatok, az észlelés, emlékezet, megértés megismerésére, működésére, eredményeire irányuló tudatos tudás, másrészt a saját tudatos működésre vonatkozó kontroll, a problémamegoldás során alkalmazott önszabályozó műveletek sokasága. A metakogníció a probléma megoldása, ennek ellenőrzése, újratervezés, az eredményesség megfigyelése, a stratégiák ellenőrzése, értékelése, vagyis a tapasztalatból származó tervezett, szándékolt, célra irányuló mentális viselkedés (vö. Baker–Brown, 1984; Tarkó, 1999: 175–176).

A metakogníció és az olvasás kapcsolatát vizsgálva Tarkó (1999: 176) Flawellt (1981) idézi, aki megkülönbözteti a metakognitív tudást és élményeket, valamint a stratégiaalkalmazást. A metakognitív tudás a változóinak (személy, feladat, stratégia) tudása, vagy olyan elképzelés, amely befolyásolja a kognitív folyamatok eredményeit. A metakognitív tudás felosztható a procedurális, deklaratív és feltételes tudásra (l. 3.2.). A procedurális tudás azt mondja meg, hogyan alkalmazzuk a stratégiákat, a deklaratív tudás az egyén és a stratégiák ismerete, és a feltételes tudás a *Mikor és milyen körülmények között alkalmazzuk a stratégiákat?* kérdésre ad választ.

Az olvasási folyamat során a metakognitív élmény az olvasás megkezdése előtti tudásként a tanuló hatékonyságára, az olvasás során a stratégiatudásra, az olvasás befejezése után a szövegre irányuló feladatra vonatkozik. A metakognitív tudás adja a metakognitív élmények alapját. Tarkó (1999) Ruddell és Ruddell (1994) munkájára hivatkozva megállapítja, hogy a metakognitív élmény akkor jelenik meg a leggyakrabban, amikor a kogníció sikertelen, és

szükségessé válik a tudatos feldolgozás, az ’aha’ élmény. Ekkor fogalmazódnak meg az olyan típusú, explicit kérdések, hogy: *’Megértettem?’*, *’Jól csinálom?’*”

Flavell (1979) szerint a kognitív stratégiákat a sikeres fejlődés érdekében hívják elő alkalmazóik, a metakognitív stratégiákat azért, hogy megfigyeljék a fejlődést. A metakognitív stratégiák alkalmazása előidézheti a kognitív stratégiák alkalmazását, illetve kiválthatja a metakognitív tudás felülvizsgálatát.

Schraw és Dennison (1994: 460) vizsgálatai azt igazolják, hogy azok a tanulók, akik a feldolgozó stratégiákat tudatosan alkalmazzák, eredményesebbek a tanulási feladatokban azoknál a társaiknál, akik nem veszik figyelembe ezeket a stratégiákat. A metakognitív tudatosság támogatja a tanuló tanulásának tervezését, rendezését és megfigyelését, ami pozitívan hat a teljesítményre. A szövegértésre vonatkoztatva a metakogníció az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudását, tudatosan hozzáférhető ismereteit foglalja magába az olvasási stratégiákra épülve (vö. Klein és mtsai., 1991; Józsa–Steklács, 2009; Csépe, 2014).

A szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából fontos, hogy a metakognitív megközelítések a szövegértés feltételeinek tartják: „a rész-egész viszonyának osztályozáson és szakaszokra bontáson keresztül vezető megalkotását, az ok-okozat összevetését és meghatározását, s ezekre építve az összegzést, a hipotézisalkotást, a predikciót, a rész- és végkövetkeztetést” (Csépe, 2014: 341).

Józsa és Steklács (2009) az iskolai gyakorlatra fókuszálva az olvasástanításhoz kötődő hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése során arra a következtetésre jutottak, hogy a hatékony szövegértő olvasás feltételei között a metakogníciónak és az olvasási stratégiáknak kiemelt szerepe van. A tudatos nyelvi-kognitív viselkedés, önmagunk kontrollálása és monitorizálása alapfeltétel az olvasás céljának és módjának kiválasztásához, saját megértési folyamatunk figyelemmel kíséréséhez, valamint az olvasás utáni összegzéshez. Minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál magasabb szintű a szövegértési képessége (Józsa–Steklács, 2009: 377–378).

Jelen dolgozat a metakogníció fogalmába tartozó olvasási cél azonosítására, a szöveg formájának és típusának felismerésére, a szövegjellemzők elemzésének az értelmezésbe való bevonására (Csépe, 2014: 341) fókuszál úgy, hogy a 13–14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos ismereteihez, explicit tudásához szövegtani adalékot (l. 4.3.1.4.) nyújt annak érdekében, hogy az ismeretekre épülő implicit tudás segítségével (l. 3.2) valósulhasson meg a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamata. Mivel a metakognícióra épül a különböző szövegtípusok megértése (Blomert–Csépe, 2012), az összehasonlítás gondolkodási

műveletének (l. 4.4.3.1.) végeztetése lehet az explicit tudásfejlesztéssel támogatott implicit tudás kialakításának az útja.

Az összehasonlítás gondolkodási műveletének használatára elsősorban valamilyen gyakorlati probléma megoldása késztet. A szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbözőségek feltárása közben olyan előzetes sémákra és forgatókönyvekre épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja az előzetes tudás, az ismert szövegek mennyisége és minősége. 13–14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Anyanyelvórán pedig a szöveggel kapcsolatos ismereteit a funkcionális szemléletű szövegtani megközelítés segítségével össze tudja kapcsolni saját nyelvi tevékenységeivel. Ha a fejlesztés során a *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?* kérdésre keres és talál választ, azt anyanyelvórai szövegtani ismeretei alapján meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása is fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segítheti az egyéni szövegértési stratégia kialakítását is.

2.5.2. A metanyelvi tudatosság a szövegértés nézőpontjából

Nagy (2004), Csépe (2014: 358), Józsa és Steklács (2009: 378) a szövegek megértésének feltételének tartják a nyelvi tudatosságot és a tudatos nyelvi-kognitív viselkedést.

A 20. század hetvenes éveiben kezdődő, kognitív megközelítésű vizsgálatok (Sinclair és mtsai., 1978; Hakes, 1980) a nyelvi tudatosság, metanyelvi képesség, nyelvi tudat vagy metanyelvi tudatosság, metanyelvi tudás kifejezéseket szinonimaként használják, ami a későbbi szakirodalmakra (Göncz, 2003; Adamikné, 2006; Török–Hódi, 2015a,b) is jellemző.

Jelen munkában a metanyelvi tudatosság kifejezést használom, ami a nyelv szerkezetére figyelést, a nyelvi elemek megkülönböztetését, valamint az ezekkel való műveletek végzését jelenti (Altman és mstai., 2018).

A metanyelvi tudatosság a nyelvhasználat során ösztönös, de a tanítási-tanulási folyamat során tudatos tevékenységgé válik, a kognitív és a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan alakul ki, fokozatosan fejlődik (Adamikné, 2006: 149–150). Általában hatéves kor körül, az iskoláskor

elejétől képes a gyermek a nyelvi elemek közötti különbségek felismerésére és ezek intuitív alkalmazására a kommunikáció folyamán (vö. Owens, 1996; Bialystok és mtsai., 2014).

A metanyelvi tevékenység a nyelvi rendszer más-más szintjeire irányulhat, ennek okán a metanyelvi tudatosság fonológiai, morfológiai, szintaktikai és pragmatikai komponensekre bontható (vö. Göncz, 2003, Rathvon, 2004; Csépe, 2014).

A metanyelvi tudatosság a nyelv valamennyi elemét, kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét egyértelműen meghatározó fogalomrendszer. A nyelvről való tudás az anyanyelv-elsajátításhoz nem szükséges, de az olvasás és írás szükséges előfeltétele; az olvasás-írás elsajátítása során tovább fejlődik, magasabb szintre kerül (Adamikné, 2006).

Az olvasástanulás során a tanulónak nyelvi képességeit, szókincsét, kifejezőképességét kell mozgósítania, valamint a nyelvről való tudását, a hangrendszerre, szavakra, mondatokra szövegszerkezetre vonatkozó ismereteit kell alkalmaznia (vö. Tóth, 2003: 9).

A szövegek megértéséhez szükség van nyelvhasználati és nyelvi tudásra, valamint a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudatosságra (Adamikné, 2006; Csépe, 2014; Török–Hódi, 2015a).

Csépe (2014: 349) szerint a nyelvi tudatosság elemei közül a fonológiai tudatosság (a szavakat alkotó beszédhang, szótag) meghatározó szerepet játszik az olvasástanulás folyamatában. Az első szinten a szótaghozzáférés spontán fejlődés, a második szinten a hangokra bontás az olvasástanulás eredménye. Ettől kezdve olvasási rutinok, a dekódolási és szóforma-felismerési rendszer elsajátítása zajlik a folyamatban.

A kutatások azt igazolják, hogy a metanyelvi tudatosság és az értő olvasás pozitív korrelációt mutat (Göncz, 2003; Adamikné, 2006; Laczkó, 2008; Török–Hódi, 2015b). Az olvasástanulás kezdeti szakaszában nagyobb szerepe van az alulról fölfelé építkezés, a bottom-up folyamat során a fonológiai, morfológiai tudatosságnak (vö. Adamikné, 2006, Blomert–Csépe, 2012; Csépe, 2014). A gyakorlott olvasónál a fölülről építkező, top-down megközelítésű, értő olvasás folyamata során előtérbe kerül a pragmatikai tudatosság: „a nyelvi rendszeren belüli kapcsolatokról, valamint a nyelvi rendszer és a kommunikációs helyzet közötti viszonyokról való tudás” (Göncz, 2003: 151; Pléh, 2014b).

Az olvasási készség fejlesztéséhez kötődő fonológiai, morfológiai, szintaktikai tudatossággal kapcsolatos kutatások (Gósy, 2005, 2008; Csépe, 2014; Pléh, 2014b) beépültek a fejlesztési tevékenységekbe, azonban a pragmatikai, szövegszintű nyelvi tudatosság megalapozása hiányzik az általános iskolában a felső tagozatos tanulók fejlesztési folyamatából. Ugyanakkor a szövegértési képesség rendszeréhez tartozó komponensek

azonosításának, a taníthatósági kritériumoknak, a hozzájuk tartozó módszertani ajánlásoknak a transzparenssé tételével hatékonyabbá tehető a fejlesztési folyamat (l. 1.1.).

A szövegértési képességhez kötődő metanyelvi tudatosság fejlesztéséhez a szöveg, szövegtípusok, szövegfajták fogalmait az ezzel foglalkozó szövegnyelvészeti szakirodalom gazdag tárházából a fejlesztési cél szem előtt tartásával kell választani (l. 4.4.).

Mivel a metakognitív tudatosságra támaszkodnak az olvasási stratégiák (vö. Klein és mtsai., 1991; Józsa–Steklács, 2009: 378), az olvasás céljára irányuló tudatosan alkalmazott kognitív folyamatok, a kiválasztás, a végrehajtás és a monitorizálás (Almasi, 2003: 5) sem hagyhatók figyelmen kívül.

2.6. Az olvasási stratégiák a szövegértés aspektusában

Szem előtt tartva, hogy jelen kutatás céljához illeszkedően a metanyelvi tudatosságra épülő szövegjellemzők a relevánsak, az olvasási stratégiák a fejlesztés azon alappillérét jelentik, amely nélkül a szövegekkel kapcsolatos metakognitív tudatosság sem működhet.

Józsa és Steklács (2012) értelmezésében az olvasási stratégiák az olvasási cél elérése érdekében kiválasztott, értékelt és szabályozott kognitív és metakognitív folyamatok. A stratégiák alkalmazásához a tanulóknak szükséges a saját olvasási folyamataikra vonatkozó deklaratív, procedurális és kondicionális tudás (l. 3.2.).

Az elmúlt húsz év nemzetközi (NAEP, 1998; Pressley, 2000, Adler, 2004) és hazai (Cs. Czahesz, 1999; Adamikné, 2006; Tóth, 2006; N. Császi, 2009; Józsa–Steklács, 2009, 2012; Molitorisz, 2013; Csépe, 2014) elméleti és gyakorlati kutatási eredményei azt igazolják, hogy a jó olvasó egyik ismérve a változatos olvasási stratégiák használata.

Csépe (2014: 341) összefoglalója alapján az olvasási stratégia komponensei: a szövegalkotó céljának azonosítása, a kiemelés, a pásztázás, a részletekre figyelő olvasás, a szöveg folytatásának az olvasottakra, az előzetes tudásra, s az olvasás folyamatában előbb levont következtetésekre épülő előrejelzés.

Block és mtsai (2002) a szövegértő olvasás jellemzőinél az interaktivitást, az állandóan változó jelleget, az olvasó kompenzációs folyamatait nevezik meg, amelyek *a következtetés, az összefoglalás, annak belátása, hogy az olvasó mit ért, és mit nem ért, a zavaros tényezők* felszámolása stratégiákra épülnek (vö. Steklács, 2006).

A jó stratégiahasználók motiváltak, háttértudással rendelkeznek, a feladatvégzés során képesek az analizálásra, az olvasás céljának elérése érdekében több stratégia közül a leghatékonyabb kiválasztására. A jó stratégiahasználók metakognitív tudatossága deklaratív,

procedurális és kondicionális tudásjellegű (l. 3.2.) (Pressley és mtsai., 1989). Ha ebben a tudáskeretben a metakognitív tudatosságra épülő szövegjellemzők, a szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudásösszetevők (l. 4.3.1.4.) kerülnek fókuszba, akkor az olvasási stratégia szegmenseként a szövegértési stratégia fogalmát használom a továbbiakban. A szövegértési stratégia alkalmazása folyamán az olvasó azzal a céllal futja át a szöveget, hogy információt szerezzen a szöveg struktúrájáról, terjedelméről, kiszűrje a szövegből a lényeges és lényegtelen információkat, valamint rendszerezze az információkat (vö. Steklács, 2013).

A dolgozat 2.5 és 2.6. részében összefoglalt pszicholingvisztikai és pedagógiai kutatások alapján belátható, hogy a metakogníció, a metanyelvi tudatosság, valamint az olvasási, azon belül a szövegértési stratégiák szükséges komponensei a hatékony szövegértési képesség fejlesztési folyamatának. A disszertáció a fejlesztéshez kíván adalékot szolgáltatni ezért, azt is át kell tekinteni, hogy ezek a komponensek hogyan jelennek meg a köznevelés alapdokumentumaiban (NAT, 2012, KTT, 2012), mivel ezek a magyarországi köznevelés tartalmi-szabályozó dokumentumai.

2.7. A metakogníció és a stratégia a köznevelés alapdokumentumaiban[25]

Ha optimálisan működő oktatási rendszerben gondolkodunk, amelyben a tudományos eredmények leképeződnek, a tantervek formálják a gyakorlati oktatómunkát (vö. Csíkos, 2007: 75), akkor a fentiekből következik, hogy a köznevelés alapdokumentumaiban (NAT, 2012; KTT, 2012) megtalálhatók a metakognícióhoz, valamint az olvasási és szövegértési stratégiafejlesztéshez kötődő fogalmak; feltételezhetjük, hogy azok az osztálytermi gyakorlatban is megjelennek. Ez ideális állapot lenne, azonban a mindennapi tapasztalat (l. 1.1.) azt mutatja, hogy az átfogó anyanyelvfejlesztési programok tanároknak szóló dokumentumaiban és a tanárképzési kurzusok tematikáiban követhető a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő, funkcionalitásra törekvő nyelvészeti és pedagógiai irányvonal, de a mindennapi gyakorlatból hiányzik a metakognícióra alapozott olvasási és szövegértési stratégiák fejlesztése.

A dolgozat ezen része arra kíván rámutatni, hogy nem a NAT (2012) hiányos e tekintetben, sajnálatos módon a gyakorlat marad adós a megvalósítással annak ellenére, hogy a kutatások azt igazolják, hogy a tanítási, tanulási folyamatban célirányosabban kellene megjelennie az

[25] A kérdéssel részletesen foglalkozom két lektorált tanulmányban: Zs. Sejtes Györgyi 2015a, Zs.Sejtes Györgyi 2016b jelen dolgozatban terjedelmi okok miatt csak érintem a témát. A 2.7. rész a két tanulmány rövid összegzése.

írásbeliséghez kötődő metanyelvi tudatosságot és önszabályozást fejlesztő tevékenységeknek (vö. Csíkos–Steklács, 2006).

A metakognitív folyamatok tudatosítása és a tanulási stratégia tanítása a NAT (2012) részét képezi. A szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudatossághoz és stratégiákhoz is találunk fogódzókat a dokumentumban (Zs. Sejtes, 2015a:42).

A KTT-ben (2012) azonban a tantárgyak többségénél közvetett módon jelennek meg a szövegértési képesség fejlesztéséhez köthető metakognitív folyamat- és stratégiafejlesztés elemei. Az implicit jelenlét kevés támogatást ad a pedagógusnak ahhoz, hogy azokat explicitté tudja tenni a tanuló számára (Zs.Sejtes Györgyi, 2016b). Az iskolák helyi tanterveiben közvetlenül, tantárgyspecifikus módon jelen kellene lennie a fejlesztés összetevőinek szem előtt tartva, hogy a tanulók hatékony szövegértési képességének fejlesztése minden pedagógus célzott feladata. Ehhez olyan tanítási segédlet, kézikönyv kidolgozása szükséges, amely fejleszti a pedagógusok ilyen irányú kompetenciáit, tudását, képességét, attitűdjét, felelősségét.[26]

A dolgozat 2.7. része arra kívánt rámutatni, hogy az elmúlt húsz év azon kutatási eredménye, mely szerint a szövegértő olvasás fejlesztésének lehetséges útja a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítása, beépült a 2012-es NAT-ba. A NAEP (1998: 9) vizsgálati eredményeiből levont azon következtetések is nyomon követhetők a dokumentumban, amelyek szerint a gyakorlott, jó olvasó:

a) olvasási attitűdje pozitív,
b) olvasási készsége annyira automatizálódott a gyakorlás során, hogy az olvasási folyamatban tudatosan a jelentésre összpontosít,
c) az előismereteit képes mozgósítani az olvasás folyamatában,
d) az olvasottakat képes kritikusan szemlélni,
e) többféle olvasási stratégiát alkalmaz (vö. Józsa–Steklács, 2009: 377).

2.8. A metakogníció- és a stratégiaalkalmazás gyakorlati lehetőségei

Ebben a részben a metakogníció és a stratégiaalkalmazás hazai és nemzetközi gyakorlati megvalósítási lehetőségeire mutatok néhány példát. A választás szempontja az volt, hogy a

[26] A tanári kompetencia-leírás a Magyar Képesítési Keretrendszerhez illeszkedően a tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség kontextusában meghatározott cselekvő szintű megközelítést foglalja magába (vö. Farkas Éva, 2017: 3).

jelenlegi magyarországi köznevelési rendszerbe, illetve a saját fejlesztési javaslathoz is illeszthető legyen a gyakorlat.

A fejlesztési folyamatban a metakogníció és a stratégiaalkalmazás egymásra épülő komponensként működnek. Ez a szemléletet jelenik meg a finn TEAKKO-modellben, amely Rosenblatt (1969) tranzakciós elméletére (l. 2.3.2.) építve a gyakorlott olvasók számára készült a tanulás támogatására.

Az ismeretközlő szövegek megértéséhez javasolt „TEAKKO" metakognitív elemek és stratégiák:

- T (tiedot): háttértudás,
- E (ennakointi): előremondás, előfeltevések alkotása, jóslás,
- A (aktiivinen): a fő gondolat aláhúzása, az ismeretlen szavak magyarázata, jelentéstérképek készítése,
- K (keskustelu): az ismeretlen szavak magyarázata, jelentéstérképek készítése csoportban, párban, az egész osztályban),
- K (kysyminen): kérdések feltevése,
- O (oppiminen): a tanultak értékelése (vö. Adamikné, 2006: 508).

A TEAKKO-modell bizonyos elemei megjelennek Cs. Czachesz (1999) és Tóth (2006) metakognitív olvasási stratégiaalkalmazási gyakorlatában is, akik a folyamat összetevőiként a szöveg várható folytatásával kapcsolatos hipotézisek és jóslatok megfogalmazását, a következtetések levonását, ideiglenes jelentések feltételezését, azok érvényességének nyomon követését, szükség szerinti korrekcióját, a megértés akadályainak elhárítását (pl. ismeretlen szó jelentésének kitalálását a kontextusból) nevezik meg.

Zsigmond (2008) a tanulás támogatása céljából a metatudásfajtákat tartalom és típus szerinti rendszerezéssel teszi kézzelfoghatóvá a gyakorlat számára, ezeket jelen munkában a szövegértési képesség fejlesztésére értelmezem:

A tartalom szerinti metatudás fajtái:

a) feladatra vonatkozó (pl. *A dokumentum típusú szövegeket azért értem meg nehezebben, mert……*),
b) személyre vonatkozó (pl. *X azért érti meg jobban a tankönyvi szöveget, mert...*),
c) stratégiákra vonatkozó (pl. *Ha a szöveg olvasása közben jegyzetelek is, akkor gyorsabban tanulok*).

A típus szerinti metatudás fajtái (l. 3. fejezet):

a) deklaratív tudás, amely a *"tudni mit"* kérdésre ad választ. (pl. *Az elbeszélő típusú szövegeket könnyebben megértem, mert…*),

b) procedurális tudás, amely a *"tudni hogyan"* kérdésre válaszol (pl. *Ha figyelek a szöveg címére, akkor…*),

c) kondicionális tudás, amely a *"tudni mikor és miért"* kérdésre ad választ (pl. *Akkor érdemes aláhúznom a szövegben a lényeget, ha kérdésekre kell majd utána válaszolnom*).

A tartalom szerinti metatudásfajták az egyéni szövegértési stratégiák azonosítására, alkalmazására, a típus szerinti metatudásfajták a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek elsajátítására vonatkoztathatók. A rendszer összetevői a pedagógiai gyakorlatban nem különíthetők el élesen egymástól. Az általános *"tudni mit", "tudni hogyan", "tudni mikor és miért"* kérdések a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a következőképp értelmezhetők:

a) Milyen típusú szövegeket ért meg a tanuló nehezen?

b) Miért érti meg ezeket a szövegeket nehezen?

c) Milyen fogódzók léteznek a nehezen érthető szövegek olvasásához?

Ha a fejlesztés folyamata azoknak a válaszoknak a megtalálására épül, amelyek ezekre a triviálisnak tűnő kérdésekre adhatók, nemcsak metakognícióra alapozott olvasási stratégiákra van szükség, hanem a szövegértési stratégia azon komponensére is, amely a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudást foglalja magába, amelyre a kérdésekre adandó válaszok megfogalmazásakor támaszkodhat a tanuló (l. 4.3.1.4.).

Az eddigi vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a tartalom szerinti metatudásfajták (Flawell, 1981) közül a feladatváltozókhoz adalékot szolgáltathat a szövegtipológia (l. 4.4.). A KTT (2012) *Magyar nyelv és irodalom A és B* változatának (7–8. osztály) *Olvasás, az írott szöveg megértése. Olvasás, szövegértés* című fejezeteiben is kiemelik az ismeretterjesztő szövegek jellemzőinek és feldolgozási technikáinak szükségességét, valamint a tanult szövegértési, szöveg-feldolgozási stratégiák alkalmazását különféle megjelenésű és típusú szövegeken.

7–8. osztályban a tananyagként meghatározott mondattan tanításának „top-down" szemléletű, alternatív megközelítésével lehet a leíró, ill. magyarázó típusú szövegek szerkezeti sajátosságait vizsgáló műveleteket végeztetni. A problémaalapú tanulás módszerének alkalmazásával a szöveg egésze felől közelítve a cél a válaszkeresés lenne az olyan típusú kérdésekre, mint *Mitől leíró/magyarázó a szöveg? Mi a célja a szövegnek? A közlő milyen nyelvi, (grammatikai) eszközökkel próbálja elérni a célját?*

A szövegeken végzett összehasonlítási műveletek a típus szerinti metatudásfajtákhoz vezethetnek. A cél az, hogy a tanuló deklaratív grammatikai tudása segítségével a *"tudni mit"*

kérdésre tudjon megfogalmazni olyan típusú válaszokat, hogy: *A magyarázó típusú szöveget nehezebben értem meg, mert nem történetet mesél el.*

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás fejlesztése ily módon hozzájárulhat a szövegértési stratégiák kialakításához is (vö. Adamikné, 2006; Steklács, 2009).

Steklács 2006-os munkájában a reciprok tanítási módszer[27] lényegének megfogalmazásakor a stratégia és a metakogníció kapcsolatára is rámutat. A reciprok tanítási módszer alkalmazásakor a beszélgetés közben a saját kognitív folyamatok megismerése, kivetítése, metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítása zajlik (Steklács, 2006).

A metakognitív tudatosságon alapuló hatékony olvasási stratégiák fejlesztése változatos, tudományos ismeretterjesztő és élményt kínáló szövegekre (l. 4.4.) épít, a tanárok a szövegértés modellezése közben explicit módon metakognitív elemeket mutatnak a tanulóknak (vö. Steklács, 2009; Block és mtsai., 2002).

Ebben a fejezetben (2.) a szövegértési képesség fejlesztésének funkcionális megközelítését szem előtt tartva értelmeztem az olvasás, szövegértés, olvasási és szövegértési stratégia, metakogníció, metanyelvi tudatosság fogalmainak a jelentését, az olvasáselméletek gyakorlatra vonatkozó alkalmazási lehetőségeinek jellemzőit. Összegzésként a pszicholingvisztikai megközelítésből a gyakorlott olvasó szövegértési folyamatára vonatkoztatható jellemzőket emelem ki.

Az olvasás tehát olyan összetett folyamat, amelynek során az információfeldolgozás az olvasó megfelelő morfológiai, funkcionális biológiai és kognitív fejlettsége esetén transzformációk működtetésével és kódváltással megy végbe (vö. Gósy, 2008). Az írott nyelv dekódolásának két nagy szakaszát különíti el a szakirodalom: az első a szimbólumok felismerése, elsajátítása, valamint a jel és a beszédhang megfeleltetése. A második szakaszban rendelődik a jelentés a szimbólumsorokhoz. A gyakorlott olvasó esetében az első szakasz már automatikus, a dekódolás gyakorlatilag együtt jár a jelentés felismerésével, a második szakaszban az értő olvasásra helyeződik a figyelem (vö. Ruddell–Ruddell, 1994; Cs. Czahesz, 1998; Csépe, 2006; Gósy, 2008).

Az olvasás kognitív stratégiákra épülő, aktív folyamat (Goodman, 1985, 1986), amelynek szövegértési szegmense támaszkodik a rutinokra, dekódolásra, szófelismerésre, amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei; valamint a szövegértéshez

[27] A reciprok tanítási módszer alkalmazásakor a tanuló megfogalmazza (kivetíti) saját olvasási folyamatairól szóló ismereteit, vélekedéseit, így a tanár nyomon tudja követni a tanuló metakognitív tudásának alakulását (Palincsar–Brown 1984; Steklács, 2006). Ez úgy zajlik a gyakorlatban, hogy a tanulók elmagyarázzák a tanárnak és egymásnak, hogy hogyan oldottak meg, oldanának meg egy-egy feladatot, problémát (Oczkus, 2003).

szükséges általános nyelvi fejlettségre és tudásra (Nagy, 2004; Csépe, 2014: 352). Az olvasás során a feldolgozás lépései folyamati és szerkezeti komponenseket tartalmaznak, amelyek tevékenységek (kódolás, hozzáférés, kijelölés, viszonyítás) által aktivizálódnak, kapcsolódnak a munkamemória által aktivizált reprezentációkhoz és a hosszú távú memória tevékenységeihez (Just–Carpenter, 2004). A szövegértés folyamatában a gyakorlott olvasó a mondatok jelentését nyelvi kompetenciája (l. 2.3.2.) segítségével a mélyszerkezetből hozza létre szemantikai asszociációk működtetésével (Goodman, 1967). A gyakorlott olvasónál a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser, 1996).

A pszicholingvisztikai és pedagógiai megközelítésű olvasáselméleti modellek azt az irányt mutatják a fejlesztés számára, hogy az olvasás, szövegértés egyszerre adat- és koncepcióvezérelt (bottom-up és top-down) folyamat, amely nyelvi folyamatokra és tudásra épül. A szövegértés olyan problémamegoldó folyamat, amelynek működtetése során az olvasó saját tapasztalataira, világismeretére épít, felhasználja a szövegekkel kapcsolatos ismereteit (vö. Csépe, 2014: 341).

Az olvasáselméletekből az is körvonalazódik, hogy melyek azok az adat- és koncepcióvezérelt modelljellemzők, amelyek a gyakorlott olvasóra vonatkoztathatók:

a) A bottom-up, top-down megközelítések szerint szintetikus, analitikus és interaktív olvasási modelleket különböztetnek meg a pszicholingvisztikában. A gyakorlott olvasóra az interaktív modell alkalmazható; az olvasástanulás során és a bonyolultabb szövegek olvasásakor a bottom-up, vagy a top-down művelet kerül előtérbe (Ruddel és mtsai., 1994; Adamikné, 2006: 280).
b) A gyakorlott olvasónál a szövegértés alulról felfelé és a fentről lefelé haladó feldolgozási folyamatai állandó kölcsönhatásban vannak egymással (Schnotz–Molnár, 2012: 100).
c) Az automatikus információ-feldolgozó (bottom-up) modell alapján a gyakorlott olvasónál az adatvezérelt komponensek (leegyszerűsítve olvasástechnika, dekódolás) automatikusan működnek (LaBerge–Samuels, 1974).
d) A gyakorlott olvasók megértési folyamatában az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. A jelentés a szöveg általános kontextusában értelmezhető (Rumelhart, 2004).
e) A szövegek megértése során az adatvezérelt (alulról felfelé, az adatoktól a fogalmakig) koncepció mellett működik a felülről lefelé (séma-, keretközpontú) megértési koncepció. A gyakorlott olvasónál a deduktív, felülről lefelé út a hangsúlyosabb (vö. Pléh, 2014b: 315).

f) A sémák működésénél is érvényesül az alulról fölfelé elv (a kulcsszavak sémaaktiváló szerepe) és a felülről lefelé (a tapasztalat igazolta előzetes feltevés) elve is (Pléh, 2014a).

g) A forgatókönyvek azért fontosak a szövegmegértés során, mert egy helyzet fontos eseményeit jelentik, és bizonyos feltételek esetén egészében aktiválódnak. A beérkező információk előhívják a forgatókönyv egyes elemeit, s így nem kell mindig az egész következtetési folyamatot elvégezni (vö. Bencze, 2014: 824).

h) A gyakorlott olvasóra vonatkoztatva a top-down modell egyik előrevivő megállapítása, hogy a szövegértés folyamatában a globális megértés a fontos (Smith, 1971, 1978). A globális megértés összetevőit Schnotz és Molnár (2012) pszicholingvisztikai és pedagógiai kutatások eredményeire alapozva, ugyanakkor nyelvészeti komponenseket is beépítve összegzi, egységben láttatja, ami átláthatóvá teszi a szövegértés folyamatát az alábbi mentális tevékenységek azonosításával:
   - betűfelismerés és fonémikus kódolás,
   - szófelismerés és –megértés,
   - mondatelemzés és propozicionális reprezentációk létrehozása,
   - a témák és a tematikus struktúra azonosítása,
   - a mentális modellek megalkotása,
   - a szerzői szándékok és a szöveg műfajának felismerése.

A 3. fejezetben arra a problémára keresem a megoldást, hogy ezeknek a mentális tevékenységeknek a működtetéséhez a gyakorlott olvasónak milyen tudásra van szüksége a hatékony szövegértés folyamatában.

3. Kompetencia, explicit és implicit tudás, képesség a nyelvészet és a pedagógia határán

3.1. A kompetencia fogalma a neveléstudományban a fejlesztés nézőpontjából

A szövegértési folyamat nézőpontjából különösen fontos, hogy a kompetencia- és tudás-megközelítések az alkalmazhatóságot, a transzferálhatóságot célként jelölik meg. A tudást meghatározó szükséges tényezők: a rendszerként való működés, a rendszerszerű szerveződés módja és minősége, az alapelvek átláthatósága, a struktúrát meghatározó elemeknek az ismerete (Csapó, 2009b). A továbbiakban a szövegértési képesség rendszerének ilyen irányú megközelítésére teszek kísérletet.

Az olvasás tanult folyamat, a szövegértési képesség fejleszthető, fogalmi meghatározásaikban nyomon követhetők a tanulási koncepciók és tudásfogalmak változásai.

A kompetenciaalapú oktatás (Csapó, 2004; Pála, 2009; Vass, 2009) az 1990-es évek óta a pedagógiai fejlesztések alapja a magyar köznevelésben. A „kompetenciadivat" a pedagógiában is azt eredményezte, hogy a kognitív pszichológiai, nyelvészeti értelmezés, a pszichológiailag determinált, pszichológiai elvek dominanciájával megszerveződő tudás mellett bármely kognitív jelenséget, tudást kompetenciának neveznek (Csapó, 2009b). A kompetencia szinonimájaként gyakran használják a tapasztalati tudás fogalmát vagy a képesség kifejezést. A szövegértéssel foglalkozó magyar nyelvű szakirodalomban sem következetes a szövegértési kompetencia, szövegértési képesség és szövegértési készség fogalmainak a használata. Mivel a szövegértés fejlesztésének, és ebből adódóan jelen dolgozatnak is egyik alapkérdése, hogy mi a fejlesztés tárgya: milyen összetevői, komponensei lehetnek a szövegértésnek, arra törekszem, hogy egyértelműsítsem a fogalomhasználatot.

A kompetencia-meghatározásnak igen szerteágazó a hazai és nemzetközi szakirodalma (White, 1959; Wine–Smye, 1981; Eraut, 1994; Nagy, 2000; Shippman és mtsai., 2000; Csapó, 2001; Sturgis, 2017). Jelen munkának nem célja ezek elemzése, a továbbiakban azokra a neveléstudományi szakirodalmakra hivatkozom, amelyek keretében a hazai fejlesztést meghatározó köznevelési alapdokumentumok íródtak.

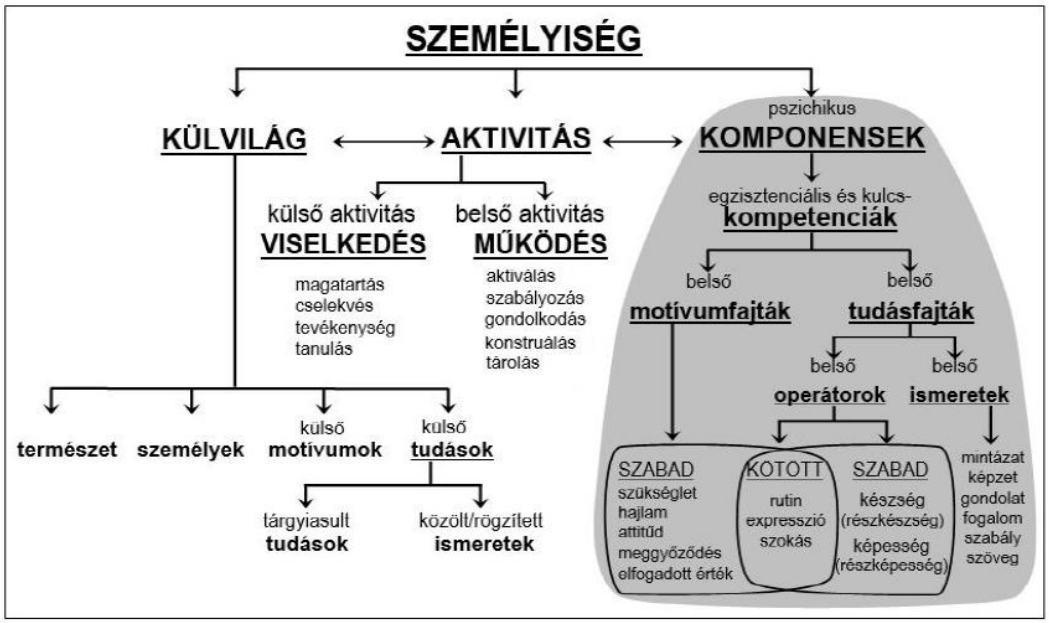
A kompetencia szó általános, köznapi jelentése: illetékesség, jogosultság, szakértelem (Bakos, 2013), tágabb értelemben: hatáskör, felkészültség, hozzáértés (Tótfalusi, 2001).

A Pedagógiai Lexikon (Báthory–Falus, 1997: 266) a kompetenciát alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonságként értelmezi, amelyben fontos szerepet játszanak a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők.

Ez a megközelítés White (1959) azon én-pszichológiai kompetenciafogalom-értelmezésére vezethető vissza, amely szerint a kompetencia az egyénnek az a képessége, amelynek segítségével sikeres interakcióra képes a környezetével. A képesség működtetése során a cselekvéssor eredményes végrehajtását vagy egy probléma megoldását az egyén örömforrásként éli meg; a folyamat során az egyén aktív, a tevékenység belső szükségletévé válik. A magyar neveléstudományi diskurzus is ebben a szemléletben közelít a kompetencia fogalmához.

Csapó (2001) szerint a kompetencia olyan tudásforma, amelyet az egyén az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén sajátít el. Intenzív jellegű, fejlődése nem egyszerűen kumulatív, hanem „erősödés" jellegű. (Csapó, 2004).

Nagy (2015) meghatározott tevékenység teljesítésére való alkalmasságként, döntések és kivitelezés megvalósításaként határozza meg a kompetencia fogalmát KKFS[28] pedagógiai modelljében (l. 2. ábra). A KKFS a külvilágot, a külső feltételeket, a személyiség aktivitását és pszichikus rendszerét jellemző alapfogalmakat egymásra vonatkoztatva foglalja egységbe (vö. Nagy, 2015: 10).



2. ábra: A KKFS felépítése (Nagy, 2015: 10)

Nagy (2013: 184) rendszerében a kompetencia a személyiség aktivitásának és működésének, öröklött és tanult belső feltétele. motívum- és tudásrendszere. Az előbbi a

[28] KKFS: kompetenciaalapú, kritériumorientált, fejlődéssegítő pedagógiai modell (Nagy, 2015).

döntési, az utóbbi a kivitelező rendszer. Így lehetővé válik a külső környezet, a tárgyi környezet és a külső információk, ismeretek, a viselkedés és a pszichikus rendszerek, belső motívumok és tudások egymásra vonatkoztatott megkülönböztetése.

Nagy (2015) KKFS modellje a fejlesztés és jelen munka nézőpontjából egyaránt fontos, mert egy keretben kezeli a kompetencia, készség és a képesség fogalmát, valamint a szövegértelmezést[29] olyan hierarchikus rendszer fókuszában láttatja, amely az olvasáskészség kritikus előfeltételeire épülve átfogóbb pszichikus komponensek segítője. Az olvasáskészség komponensei a 2. fejezetben részletezett pszicholingvisztikai megközelítéssel összhangban a szórutinokra épülő beszédhanghalló készség, a betűismeretre épülő kibetűző készség, a gyakorlott szóolvasó készség. Ezekre épül a mondatolvasó készség, ami az olvasásképességig vezet (l. 3. ábra). Az olvasáskészség részkészségek, rutinok és ismeretek meghatározott rendszere, amely az olvasásképesség működésének, használatának eszköze (Nagy, 2015: 259). A szövegfeldolgozó képesség támogatja a kognitív kommunikatív kulcskompetencia, a kognitív kompetencia és a személyiség fejlődését.

szórutinok⊃beszédhanghalló k ⊃ betűismeret ⊃ kibetűző k ⊃ kszi ⊃ gyakorlott szóolvasó k ⊃

⊃ OLVASÁSKÉSZSÉG ⊃ mondatolvasó k ⊃ olvasásképesség ⊃

⊃szövegfeldolgozó képesség ⊃ KKK ⊃ KK ⊃ SZEMÉLYISÉG

k=készség, **kszi**=**k**ritikus **sz**ókészlet **i**smerete,

KKK=**k**ognitív **k**ommunikatív **k**ulcskompetencia, KK=**k**ognitív **k**ompetencia

3. ábra: Kompetencia, készség, képesség a szövegértés aspektusában (Nagy, 2015: 260)

A kognitív kompetencia az információk használatával, felvételével, kódolásával, átalakításával, létrehozásával, konstruálásával, tárolásával, közlésével megvalósuló létfunkció pszichikus komponensrendszere, a perszonális és a szociális kompetencia szolgálója (vö. Nagy, 2015: 48). A kognitív kompetencia információkezelő funkcióit négy kognitív kulcskompetenciával valósítja meg: a kognitív kommunikációval, tudásszerzéssel, gondolkodással és tanulással, amelyek egymást segítő kölcsönhatásban működnek (Nagy, 2015: 53).

[29] Nagy (2015) szövegértelmezés fogalmát a szövegértés szinonimájaként használom.

A kognitív kommunikatív kulcskompetencia[30] funkcionális megközelítésben információk közlése és közölt információk vétele, a megismerés eszköze (Nagy, 2015: 53). Az élethelyzetek legnagyobb részében kommunikáció zajlik, működik a kognitív kommunikatív kompetencia, amelynek szintjei, eszközei, a képi, szóbeli, írásbeli és a formalizált szintek különböző képességek elsajátításával működtethetők, ezek egyik legfontosabbika a szövegfeldolgozó képesség (Nagy, 2015: 53). A szövegfeldolgozó képesség ennek a kognitív kommunikatív kompetenciának olyan belső operátora, amely megteremti az élethosszig tartó tanulás feltételeit, elősegíti a társadalmi beilleszkedést. Olyan eszköztudás, amely a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkéjévé vált, mivel az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak interpretálni és létrehozni. Ehhez hatékonyan működő szövegfeldolgozó képességre van szükség. Arra, hogy a befogadó értékelni tudja a szövegalkotó eszközeit, felismerje a szöveg típusából, formájából következő alkotói szándékot. Következtetni tudjon a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és a befolyásolás eszközeire. Képessé váljon a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására (Bácsi–Sejtes, 2009).

Ha a szövegfeldolgozó képesség a kognitív kompetencia és a kommunikatív kulcskompetencia elengedhetetlen feltételének (l. 2. ábra), valamint a tudásfajta belső operátorátorának tekinthető (l. 1. ábra), akkor feltehető az a kérdés, hogy a szövegfeldolgozó képesség milyen szöveggel kapcsolatos ismeret-tudásfajtával, mintázattal, képzettel, gondolati fogalommal lehet kapcsolatban.

3.2. Explicit és implicit tudás

A különböző kompetenciaértelmezésekben közös, hogy a kompetencia valamiféle tudást jelent. A tudás fogalma legalább annyira szerteágazó a köznapi és a tudományos megközelítésben, mint a kompetencia szó értelmezése, és a „tudásháború” épp a kompetencialapú oktatás bevezetésével a köznevelésben komoly csatározásokhoz, gyakran álcsatákhoz vezetett. A „kompetenciadivat” hívei szerint a munkaerőpiac elvárásait szem előtt

[30] Az OECD/DeSeCo (2003) által használt kulcskompetencia-fogalom némiképp eltér Nagy (2015) kulcskompetencia-rendszerétől, a társadalmi, munkaerőpiac elvárások mentén elsősorban a funkcionalitást szem előtt tartva definiálta a fogalmat. E szerint a kompetencia olyan képesség, amely komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására szolgál. A feladatmegoldás során az egyén az ismereteket mobilizálja, kognitív és gyakorlati képességeket működtet (vö. OECD/DeSeCo, 2003). Coolahan (1996) azon nézete is fontos a megközelítésben, hogy a kompetencia mint „általános képesség a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.”

tartva, a használható tudást előtérbe állító procedurális tudás fejlesztése a cél a köznevelésben, a lexikális, deklaratív tudás tanítása az „ősellenség” (Pléh, 2017), amit feltétel nélkül le kell győzni. A csata a praktikus, dinamikus, állandó változásban lévő emberi tudást állítja szembe a „madárijesztőként” emlegetett poroszos „magolós” iskolai tudással (vö. Pataki, 2006; Pléh, 2017). Nem vitatható az a tény, hogy a mindennapi életben való boldoguláshoz, használható, alkalmazható tudásra van szükség (Csapó. 2009), ugyanakkor az sem tagadható, hogy a poroszos iskolarendszer Nobel-díjas tudósok, kutatók sorát adta a világnak (Pléh, 2017).

A kognitív pszichológiában és pedagógiában a tudást a megismerő folyamatok, a tanulás eredményeként a tudatban létrejövő pszichikus képződmények rendszereként definiálják, a személyiség részének tartják (Báthory–Falus, 1997: 266).

A pedagógiai szakirodalom funkcionális megközelítése elkülöníti az eszköztudást és a tartalomtudást. Az eszköztudás az információk felvételét, feldolgozását teszi lehetővé. Ilyen pl. az olvasás, a gondolkodás képessége, az olvasási stratégiák ismerete. A tartalomtudáshoz azok az ismeretek tartoznak, amelyek egyénileg rögzülnek. Ilyenek pl. a fogalmak meghatározásai (l. 2.8.).

A kognitív megközelítés szerint a tudás egyik fajtája a megismerés eredményeként létrejövő ismeretjellegű/deklaratív/elméleti tudás, a másik a cselekvéssel, a tevékenységgel kapcsolatos képességjellegű/operatív/procedurális/praktikus tudás. A pedagógiai gyakorlatban a deklaratív és procedurális tudás fogalma használatos. A „tudni mit” deklaratív tudást a különböző képzetek, fogalmak, leírások, tények és adatok alkotják, a „tudni hogyan” procedurális tudás az ismereteknek a gyakorlatban történő alkalmazása, cselekvések, tevékenységek végrehajtása (vö. Lappints, 2002: 56−57). Az olvasással kapcsolatos deklaratív tudásra példa az ábécé betűinek ismerete, a betűk összeolvasásának a képessége a procedurális tudás. A tudás harmadik fajtájáról, a tudásról szóló, metakognitív tudásról az előzőekben részletesen szóltam (l. 2.5.1.).

A gyakorlati pszichológia nem tesz különbséget az implicit és procedurális tudás, az explicit és deklaratív tudás fogalma között (Schacter, 1988).

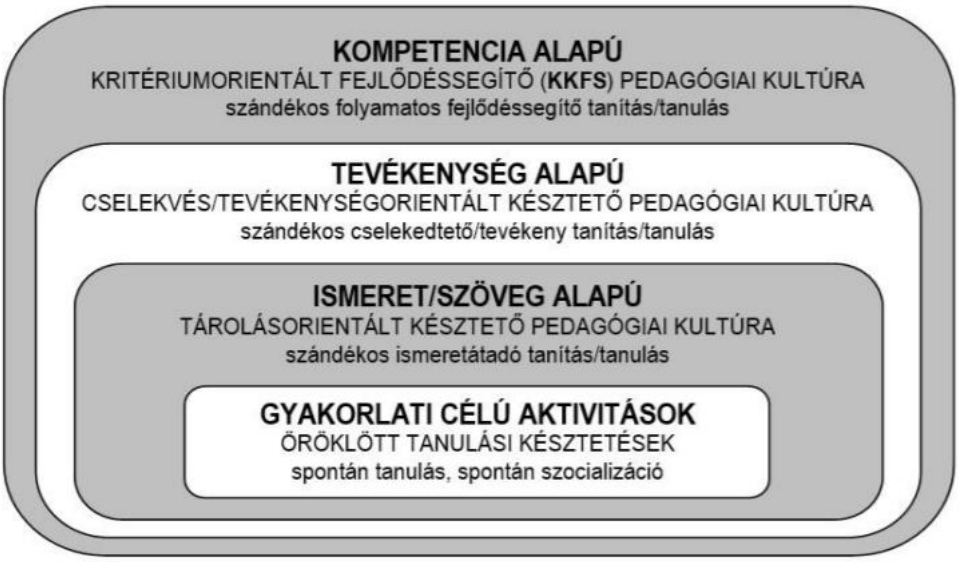
A „tudni mit” és „tudni hogyan” (Ryle, 1999) filozófiai tudásfogalma Squire és Kandel (1999) neurobiológiai megközelítésében is nyomon követhető. Kutatásuk középpontjában az explicit és implicit információ rendszerjellegű kutatása állt, mely szerint explicit módon emlékezünk helyekre, tényekre, eseményekre”, implicit módon „emlékszünk” arra, hogy hogyan kell biciklizni (Pléh, 2017). Squire és Kandel (1999) egységes emlékezeti rendszerében a hosszú távú emlékezet két pillére az explicit és az implicit tudás.

A dolgozat további részében a „tudni mit” tartalomra az explicit, a „tudni hogyan” tartalomra az implicit tudás fogalmait használom az emlékezettel kapcsolatos többletjelentés miatt.

Az explicit és implicit tudás ellentmondásának feloldására (l. 3.2.1–3.) a pedagógia és a nyelvészet is az alkalmazhatóság miatt törekedett. A pedagógiában a fejlesztési folyamat komponenseinek meghatározásához szükséges az explicit és implicit tudás viszonyának tisztázása, a nyelvészetben pedig a leíró szemlélettel szemben a funkcionalitás, a használatalapúság nézőpontja hívta életre a kettősség feloldásának szükségességét.

3.2.1. Az explicit-implicit kettősség feloldása a pedagógiában

Nagy (2015: 7) 4. ábráján látható pedagógiai megközelítésében az ismeretek és a kompetenciák, az ismeretek és a tevékenységközpontúság szembeállítása helyett olyan megismerés → tanulás → alkalmazás paradigmaváltást javasol, amelynél a tágabb értelmezési keret a kizárólagosság helyett egymást kiegészítő rendszer részeként értelmezi a fogalmakat.



4. ábra: A paradigmaváltások egymásba foglaló sajátságai (Nagy, 2015: 7)

A KKFS dominanciájú rendszer épít

- az élet iskolájára: a spontán tanulásra, spontán szocializációra, melynek változatai a gyakorlati célú aktivitás következményeként megvalósuló befogadó/próbálkozások és az öröklött tanulási funkciójú hajlamok: az exploráció, a játék, az utánzás/mintakövetés,

- az ismeret/szöveg dominanciájú iskolára: az ismeretek szándékos szóbeli, majd írásbeli elsajátítására, a szó szerinti szövegtanulásra, memoriterek elsajátítására,
- a cselekvés/tevékenység iskolájára: az élet iskolájának spontán cselekvő tanulását szándékos cselekvő/tevékeny tanulássá fejlesztésére, az ismeret/szöveg iskoláját cselekvő/tevékeny kultúrájú iskolájára (vö. Nagy, 2015: 7-10).

Az explicit és implicit tudás tehát ebben a keretben egymást kiegészítő komponensként, rendszerként működik.

A szövegértési képesség fejlesztésének szempontjából jelen dolgozatban olyan szöveggel kapcsolatos explicit tudáselemek azonosítása a cél, amelyek segítik a szövegértési képesség implicit tudásának fejlesztését, a gyakorlatban eszközként használhatók a szövegértési műveletek végeztetése folyamán. Ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy az írásbeli közlés olyan összetett cselekvés, melynek a grammatika csak az egyik komponense, és szükséges, hogy a szövegértés során a sajátosan kommunikációs szempontokat: a szándékot, a helyzetet, a szerepet, a grammatikai változatokat, a tagolást, a szórendet, az utalásokat, valamint a közlés technikai oldalát, a helyesírás egyben tartsuk (Bánréti, 1979; Sejtes, 2006b).

A tanulók már meglévő, automatikusan működő grammatikai tudását kell explicitté tenni, hogy újabb és újabb kommunikációs helyzetekben tudatosan alkalmazhatók legyenek (vö. B. Nagy, 2005).

3.2.2. A kettősség igazolása a pszicholingvisztikában a fejlesztésre vonatkozóan

Ullman (2004) kettős explicit/implicit modellje az anyanyelvtanításban közvetlenül is hasznosítható, ugyanis az implicit rendszerekhez köthetőnek tartja a nyelvtani feldolgozást és a szabályalkalmazást, míg a mentális lexikon folyamatait az explicit emlékezeti rendszerekhez köthetőnek tekinti. A modell szerint a mentális lexikon egyik része felelős a reprezentációk létrejöttéért, az explicit tudás alakulásáért, fejlődéséért. Olyan információkat, a szavak hangalakját, jelentését, a toldalékokat tartalmazza, amelyek nem szabályalapúak, és tudatosan elérhetők. A fonológiai, morfológiai, szintaktikai szintű szabályok elsajátítását, használatát irányító implicit rész a már megtanult készségekért felelős (vö. Lukács és mtsai, 2014: 1116–1117).

Pléh (2017) szerint a tudás lényegéhez hozzátartozik az explicit-implicit kettősség. A társadalmi igényeket elsődlegesnek tekintő, használatalapú megközelítés mellett a tudni valamit öröme is fontos tényező. A kompetenciaérzés „a helyzet uralása és értelmezése,

valamint a belátás és felismerés öröme", vagyis „az emberi megismerőrendszerek, a készségek, eljárások és a tételesnek tekintett tudások egymást feltételezve érvényesülnek."

Pléh (2017) a kettősséget napjaink szervezett, egységesítő, iskolai nevelésére vonatkoztatja, amely a tudás metaszintű szerveződésére, a reprezentációk, gondolatok, rendezett újraírására alapoz. A metareprezentációk külső, kulturális gyakorlatot jelentenek, amelyek az egyén mentális folyamatainak is részei. A tudatos hozzáférést lehetővé tevő metaleképezések a működés során a meglévő tudást explicitté és kijelentésszerűvé teszik. A köznevelésben igen erős ez az explicit formalizmusra, metatudáselem-rendszerre építés, amit a praktikus gyakorlat kárhoztat. Ugyanakkor az összehasonlító antropológiai és kulturális pszichológiai kutatások azt igazolják, hogy a formalizmus lehetőségét az iskolázás, az írásbeliség teremti meg.

A tanítás viszonyában mindkét tudásrendszer (a gyakorlati készségek és a kategóriák, a reprezentációk) együttes működése eltérő hangsúlyokkal ugyan, de érvényes. A „*tudom, hogy mi Franciaország fővárosa*" elméleti tudás mellett a „*tudom, hogyan kell rántottát készíteni*" tapasztalati tudás is fontos. A kettősség az idegrendszeri feldolgozási módokkal mutat hasonlóságot (Pléh, 2017).

3.2.3. A kettősség a nyelvészetben, hatása a fejlesztési folyamatra

A kompetencia olyan pszichológiailag meghatározott tudás, ahol a képességek, készségek rendszerbe szerveződésével kevés elemből sokféle kombináció hozható létre tapasztalati úton, interaktív módon, természetes közegben (Chomsky, 1957; Csapó, 2009a). A pszichológiai sajátosság komponens a generatív nyelvészet nyomán honosodott meg a pedagógiában (vö. Csapó, 2009a; Nagy, 2010).

Chomsky (1957, 1965) a nyelvi kompetenciát olyan képességnek tartja, amely lehetővé teszi, hogy a beszélő véges számú elemből véges számú szabály felhasználásával végtelen számú, grammatikailag helyes mondatot legyen képes létrehozni, illetve meg tudja különböztetni a jól formált mondatokat a grammatikailag helytelen formáktól. A tényleges nyelvhasználatot performanciának nevezte. A kompetencia vizsgálatát elsődlegesnek ítélte, mivel a szerkezeti szabályok a nyelvhasználat mögöttes mentális jellemzőinek feltárásához visznek közelebb. Kognitív megközelítésében bevezette a pragmatikai kompetencia fogalmát, a nyelvtudás (grammatikai kompetencia) általános emberi célok elérésére való használatának képességét (Chomsky, 1979; vö. Németh T., 2006: 233), a performanciát nyelvhasználatként értelmezte. Performancia-elmélete szerint a grammatikai és pragmatikai kompetencia

együttműködik a konkrét szituációkban megvalósuló nyelvhasználatban más kognitív struktúrákkal együtt, (vö. Németh T., 2006: 233), de úgy gondolta, hogy a nyelv használatára vonatkozó kutatások nem visznek közelebb a nyelvi kompetencia leírásához, mivel adott egy ideális körülmények között modellált, egyéni sajátosságokat mutató képesség (vö. Banczerowski, 1994). Az egyik a generatív nyelvtan, a másik a pragmatika kutatási körébe tartozik.

Chomsky (1957) performancia és kompetencia megkülönböztetése, azaz a nyelvi működés eredménye és a működési eredmény öröklött, belső feltételének a vizsgálata igen nagy hatással volt a neveléstudományra (vö. Nagy, 2010). A kompetens, inkompetens ellentét kifejtésével Nagy (2010) tisztán láttatja a kettősséget a pedagógiában. A személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétével, illetve hiányával (kompetens, inkompetens) egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek megléte/hiánya, az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között (Nagy, 2010).

A kompetencia-performancia kettősség kapcsán a pedagógiában az a kettős kérdés vetődik fel, hogy

a) „Mit kell tudnia az embernek ahhoz, hogy úgy viselkedjen, cselekedjen, ahogyan azt valójában teszi?" (Nagy, 2010: 32),

b) „Az emberek aktuálisan hogyan viselkednek, cselekszenek?" (Nagy, 2010: 32) Az előbbi a kompetencia, az utóbbi a performancia hatásköre. A kompetencia tehát pszichikus rendszerként értelmezhető, a performancia a működés közbeni aktuális viselkedés (vö. Chomsky, 1979; Nagy, 2000).

Ha ezt a kettősséget a szövegértési képesség fejlesztésének aspektusában szemléljük, nem találunk fogódzót arra nézve, hogy a szövegről szóló ismeretekre, a szöveggel kapcsolatos nyelvi rendszer tudására, vagy a megértési folyamatok működésére kell helyeznünk a hangsúlyt a fejlesztés folyamán. Azokban a leíró szemléletű nyelvelméletekben, módszertanokban, amelyekre napjaink anyanyelvtanítása épül, a nyelvleírás és a használat elkülönült.[31] Ezzel az a probléma, hogy a fejlesztés során nem lehet figyelmen kívül hagyni a tanulók nyelvi intuícióját, nyelvhasználati tudását, ami a működési folyamatban vizsgálható. Ezért olyan funkcionális keretben érdemes gondolkodnunk, amelyet az tesz dinamikussá, hogy a rendszert és a használatot együttműködő tényezőkként kezeli (vö. Kugler–Tolcsvai, 2015: 19).

[31] Azoknak a nyelvészeti kutatásoknak az eredményei, amelyek interakciót feltételeznek a grammatika és a pragmatika között (Németh T–Bibok, 2010), még nem éreztetik hatásukat az általános iskolai anyanyelvtanítás elméletében és gyakorlatában.

A dolgozat 1. fejezetében is megfogalmazott éles elkülönítés helyett a taníthatóság szempontját kiemelve azokat a nyelvészeti megközelítéseket érdemes számba venni, amelyek integratív szemlélettel közelítik meg a nyelvi rendszert és a nyelvhasználatot.[32]

Hymes (1972) a chomskyánus dichotómiát úgy oldotta fel, hogy kiterjesztette a nyelvi kompetencia fogalmát a kommunikáció tényezőit szem előtt tartó nyelvi-nyelvhasználati tudás, a kommunikatív kompetencia fogalmára. Ugyanis a nyelvhasználónak nemcsak grammatikailag helyes mondatokat kell generálni, hanem egy adott kommunikációs helyzetnek megfelelő megnyilatkozásokat is létre kell hozni. A kommunikációs kompetencia tehát a nyelvtan megfelelő használatát irányító tudás, absztrakt nyelvi szabályok ismerete és a konkrét szituációnak megfelelő nyelvi szabályok használata (Hymes, 1972, 1978; vö. Pléh, 2014a: 57).

Banczerowski tovább finomította a meghatározást: a nyelvi tudást és használatának a képességét nyelvi kompetenciának, a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudását (ismeretét) nyelvi, pragmatikai kompetenciának nevezte (Banczerowski, 1994, 1995).

A pragmatikai és a funkcionális nyelvészeti megközelítés azért érdekes a pedagógia számára, mert a chomskyánus kettősség, a grammatikai kompetencia és a performancia éles elkülönítése helyett a diskurzusokban való nyelvi tevékenységekre, a funkcionalitásra helyezik a hangsúlyt, a nyelv működését a használat felől közelítik meg (Halliday, 1970; Lakoff, 1971; Ladányi–Tolcsvai, 2008; Németh T.–Bibok, 2010; Tátrai, 2011).

A pragmatikát mint a pragmatikai kompetencia modelljét azért kell figyelembe venni az írott szövegek megértési folyamatánál, mert az összes nyelvhasználati formát, beleértve az írott nyelvi formákat is (Németh T., 2013: 185)[33] kutatja, valamint a nyelv különböző beszédhelyzetekben különböző célok elérése való használatát vizsgálja (Németh T.–Bibok, 2003; Németh T. 2013), a nyelvi jelenségeket társadalmi, kulturális, kognitív szempontok

[32] A leíró szöveggrammatikák (Nagy, 1981; Szikszainé, 1999) szövegfogalom-megközelítései statikusak (l. 4.3.1.), a dinamikus fejlesztéshez más szövegmodellre van szükség.

[33] Azért fontos kiemelni az írott szövegek vizsgálatát, mert az idegennyelv-oktatás kapcsán a pragmatikai kompetencia fogalmát elsősorban a szóbeli szövegekre vonatkoztatják, a kommunikatív kompetencia részeként kezelik (Bándli, 2014). A kommunikatív kompetencia ebben a megközelítésben összetett, átfogó tudás, amely a nyelvről való formális ismereteken túl az adott szituációnak megfelelő sikeres kommunikálás képességét is magába foglalja. Ennek a része a pragmatikai kompetencia, „azaz a beszélőnek az a képessége, hogy a megnyilatkozásait az adott szociokulturális helyzetnek, a társadalmi elvárásoknak megfelelően hozza létre, valamint megnyilatkozásait úgy formálja meg, hogy azzal elérje a célját, azaz a hallgató a szándékolt illokúciós erőt tulajdonítsa neki, és annak megfelelően cselekedjen” (Bándli, 2014). A fogalom-meghatározás célirányosan a szövegalkotásra vonatkoztatható.

együttalkalmazásával közelíti meg (vö. Verschueren, 1999; Tomasello, 2002; Tátrai, 2011: 17).

Mivel a kognitív, funkcionális, pragmatikai megközelítés „ernyőt tart" a kommunikációközpontú nyelvészeti irányok (retorika, stilisztika, szövegtan, diskurzus- és társalgáselemzés) fölé, a nyelvhasználatot az egyéb emberi tevékenységek (pl. megismerés, társalgás) kontextusában vizsgálja (Tátrai, 2011: 17), a szövegértési képesség fejlesztésének elméletéhez és módszertanához is adalékot szolgáltathat.

A szakirodalom nem egyértelmű abban a tekintetben, hogy milyen a viszony a pragmatika és a nyelvtan (azon belül a szemantika) között, hogyan viszonyul a pragmatika a megismeréshez, a jelhasználat és a kommunikáció vizsgálatához, a kompetencia és a performancia elkülönítéséhez (Németh T., 2013: 184). A szövegértésiképesség-fejlesztés

nézőpontjából az a pragmatikai szemléletmód az érdekes, amely a hangsúlyt a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat dinamikus viszonyára helyezi, a többirányú interakcióban lévő pragmatika és nyelvtan együttműködését feltételezi (Németh T., 2006). Ez azt jelenti, hogy a lexémák lexikai-szemantikai reprezentációjában, illetve különböző grammatikai szerkezetekben a szemanticizáció és a grammatikalizáció révén rögzülnek a nyelvhasználatra vonatkozó általános pragmatikai és enciklopédikus információk.

Ha a kognitív, funkcionális, pragmatikai szemléletmódot a szövegértési képesség fejlesztésének viszonylatában értelmezzük,

- az explicit és implicit tudásrendszerben gondolkodva a nyelvi egység, a szöveg azonosítása és meghatározása mellett a nyelvi tevékenységre, a szövegértés kognitív folyamataira esik a hangsúly, a kettő egységes rendszerben kezelhető a fejlesztés folyamatában;
- a kontextusfüggő megnyilatkozások folyamatában dinamikusan létrejövő jelentés az elsődleges, nem egyszerűen a nyelvi formákhoz többé-kevésbé stabilan hozzátartozó jelentés;
- a nyelvi tevékenység és a szövegértés társadalmi, kulturális, kognitív keretbe ágyazódik (vö. Tátrai, 2011: 18).

Ez a használatközpontú megközelítés azért rendkívül fontos a fejlesztés folyamatában, mert dinamikus szemléletmódjának megfelelően a tanulók már meglévő nyelvhasználati tudására épülhet a fejlesztési tevékenység. A szövegértésiképesség-fejlesztési folyamat középpontjában a nyelvi tevékenység áll, ugyanakkor a szövegeken, szövegekkel végzett összehasonlítási műveletekhez szükséges a tanulók szöveggel kapcsolatos metakognitív tudásának, metanyelvi ismereteinek fejlesztése is. Azt azonban szem előtt kell tartani, hogy a

szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteknek eszközként és nem célként kell megjelenniük az osztálytermi gyakorlatban.

3.3. A szövegértési képesség fogalma a köznevelés aspektusából az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fogalmi keretében

A köznevelés alapdokumentuma az Európai Unió ajánlásai[34] alapján az anyanyelvi kommunikáció fejlesztését az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciáihoz tartozó célként jelöli meg, és a szövegértési képesség fejlesztését ennek a kulcskompetenciának a részeként kezeli (NAT, 2012: 10652). A NAT (2012) az anyanyelvi kommunikációt olyan kulcskompetenciaként értelmezi, amely a társadalmi és természeti környezetben való egyéni, hétköznapi tájékozódást, az ismeretek alkalmazását, más ismeretekkel való összekapcsolását segítő képességeket foglalja magába. Azok az ismeretek, készségek és az ezek alapját alkotó képességek, valamint attitűdök tartoznak bele, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy tanulók gyorsan alkalmazkodhassanak a modern világ felgyorsult változásaihoz (NAT, 2012: 10852).
Az Európai Bizottság munkacsoportja nyolc kulcskompetenciát[35] definiált: amelyek elsősorban a munkaerő-piaci elvárások kapcsán kerültek a köznevelésbe. A dolgozatban eddig ismertetett kompetenciafogalmaknál tágabb az értelmezésük, magukba foglalják a sikeres önmegvalósítást támogató készségek, képességek rendszerét, a kezdeményezőkészséget, sikerorientáltságot és az élethosszig tartó tanulás koncepcióját (Kósa, 2005). A NAT (2012) megközelítésében az ismeretek, készségek összessége a kompetencia, amely megfelelő attitűdökkel együtt biztosítja, hogy az egyén adott helyzetekben hatékony, sikeres cselekvésre legyen képes (NAT, 2012: 10845).

A szövegértési képesség fejlesztésének nézőpontjából különösen érdekes *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakeretének 2018. évi*

[34] Az Európai Unió Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoportja 2004 novemberében olyan ajánlásokat fogalmazott meg a tagállamok számára, amelyek az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat foglalják magukba. Implementation of „Education and training 2010" Work Programme. Working Group B „Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.

[35] A nyolc kulcskompetencia a 2004-es ajánlás alapján: anyanyelvi kommunikáció, matematika műveltség, természettudományi és technológiai jellegű, infokommunikációs, személyközi és állampolgári kompetencia, valamint a kulturális tudatosság kompetenciája

melléklete,[36] melyben a kulcskompetenciákat a 2006-os ajánláshoz[37] képest módosították.[38] A kompetenciákat a kognitív megközelítésű kompetencia-meghatározásokhoz hasonlóan (l. 3.1.) ismeretek, készségek, attitűdök kombinációjaként határozták meg, ahol:

- az ismeretek a már meglévő, valamely terület vagy téma megértését elősegítő tények és számok, koncepciók, elképzelések és elméletek összességei,
- a készségek az eredmények elérése érdekében a folyamatok végrehajtásához és a meglévő ismeretek felhasználásához szükséges képesség,
- az attitűdök az ötletekre, személyekre vagy helyzetekre irányuló cselekvések, reakcióra vonatkozó hajlamok vagy gondolkodásmódok.

Azokat a kompetenciákat nevezik kulcskompetenciának, amelyekre mindenkinek szüksége van a személyes célok eléréséhez, az önmegvalósításhoz, a fejlődéshez, a társadalmi beilleszkedéshez. A kulcskompetenciák fejlődése az egész életen át tartó tanulás céljából kisgyermekkortól kezdve az egész felnőtt életen keresztül formális, nem formális és informális tanulás keretei között zajlik (vö. A Tanács ajánlásai…, 2018: C189/8).

Az írás-olvasási kulcskompetencia-meghatározásból csak azokat a jellemzőket emelem ki, amelyek a szövegértési képesség fejlesztésére vonatkoztathatók. E szerint az egyénnek képesnek kell lennie koncepciók, érzések, tények és vélemények vizuális anyagok segítségével, tudományágakon átívelően és összefüggéseken keresztüli azonosítására, megértésére és értelmezésére a hatékony kommunikáció érdekében. Ennek értelmében az egyénnek rendelkeznie kell a megfelelő szókinccsel, a funkcionális nyelvtan és a nyelvi funkciók ismeretével, a verbális kapcsolattartás fő típusainak, irodalmi és nem irodalmi szövegek, valamint különféle nyelvi stílusok és regiszterek fő sajátosságainak ismeretével (vö. A Tanács ajánlásai…, 2018: C189/8)

Az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban az anyanyelvi kommunikáció és az anyanyelvi kompetencia leginkább szinonimaként használatos. Ebben a megközelítésben az anyanyelvi kompetencia összetevője az explicit és implicit tudás, melyek főbb elemei: az anyanyelv-

[36] A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2018. május 22. C 189/7 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN [2019. 08.25.]

[37] Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, 2006. december 18. (2006/962/EK)

[38] A 2018. évi referenciakeret a következő nyolc kulcskompetenciát határozza meg: írás-olvasási, többnyelvűségi kompetencia, matematikai, digitális kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák,

használati és tanulási készségek, képességek, valamint az anyanyelvvel, az anyanyelvhasználattal és a tanulással kapcsolatos ismeretek (vö. Antalné, 2015).

Az anyanyelvi kompetencia, amelynek része a szövegértési képesség gyakorlati szempontból az autonóm személyiség kifejlődését, kibontakozását segítő képességeket, komplex tudást jelenít meg, amelyet jól szervezett ismeretekre és alapkészségekre lehet ráépíteni, amelyek fejlesztése életszerű helyzetekben történik. (Csapó, 2001; Sejtes, 2006a, 2007; Pála, 2009). Az anyanyelvi kompetencia tehát komplex ismeretrendszerek (az anyanyelvi képesség) alkalmazása (vö. Eysenck– Keane, 2003), az élethosszig tartó tanulás feltétele; fejlődését érzelmi, motivációs, társadalmi tényezők is befolyásolják (vö. Sejtes, 2006b).

A társadalmi, pedagógiai, nyelvészeti nézőpontú kompetencia-megközelítések is hangsúlyozzák a kommunikáció fontosságát, valamint azt a szemléletet követik, hogy a kompetencia tanulás útján fejleszthető (Coolahan, 1996, Csapó, 2004; NAT, 2012).

3.3.1. A szövegértési képesség fogalma az anyanyelvi kommunikáció aspektusából társadalmi dimenzióban

Az információ tudás, az információ hatalom! szlogent már-már axiómaként kezeljük, mivel információs társadalmunkban az információhoz való gyors hozzájutás, az információk megértése, birtoklása létszükséglet. Így az olvasás-szövegértés fogalom társadalmi nézőpontból közelítve különösen felértékelődött a hétköznapokban, a kutatásokban és az oktatáspolitikában (Zs. Sejtes, 2016d).

A szövegértési képesség a tudás háromdimenziós rendszerében (szakértelem, műveltség, pszichológiai sajátosságok) értelmezve tartalmi, mennyiségi jellegű, mérhető. transzferálható (releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége) társadalmilag értékes tudás (Csapó, 2009a).

A szövegértési képesség meghatározó módon befolyásolja az iskolai, a munkaerő-piaci és a társadalmi sikerességet, az egyén boldogulását, személyiségének alakulását (vö. Schnotz Schnotz–Molnár, 2012). Ebben a megközelítésben Schnotz és Molnár a szövegértést olyan készségként definiálja, amely szükséges:

a) az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez,
b) a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez,
c) az erre az információra történő reflektáláshoz.

A szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk társadalmi és személyes célok elérésére. A szövegértésbe beletartozik a stratégiahasználat is (Schnotz–Molnár, 2012: 91).

Nagy (2004) nyomán D. Molnár és mtsai. (2012) az olvasást tevékenységként határozzák meg, olvasási képességnek azokat a pszichikus, feldolgozó műveleteket, procedurális/implicit tartják, amelyek a folyamat működését elősegítik. A mérésekhez egyértelműen a szövegértési kompetencia fogalmát társítják. A szövegértést olyan folyamatként határozzák meg, „amely során az egyre nagyobb szövegegységek explicit és implicit információstruktúrájának a leképezése zajlik az egyén előzetes tudásának, céljainak, társas viszonyrendszerének a kontextusában." (D. Molnár és mtsai., 2012: 18)

Mindezekkel összhangban az alkalmazási aspektusra fókuszálva a PISA 2015 szövegértés-definíciója összefoglalja, hogy „a 15 éves tanulók hogyan tudnak információhoz hozzáférni, információt visszakeresni, összefüggéseket felfedezni, ezek segítségével egy adott szövegnek jelentést adni, majd a megismert szöveg tartalmi vagy formai elemeire reflektálni, azokkal kapcsolatban állást foglalni, függetlenül attól, hogy online vagy nyomtatott környezetben olvasnak. Ez a szövegértés-felfogás tekintetbe veszi mindazokat a helyzeteket, amelyekben olvasunk, és számon tartja azokat a szövegtípusokat, amelyeket felhasználunk, hogy tanuljunk, elérjük céljainkat, és egyre több lehetőséget fedezzünk fel a közösség és a társadalom életében való értelmes részvételre." (Ostorics és mtsai., 2016: 57)

A NAT (2012) hasonló szemlélettel közelíti meg a szövegértés fogalmát, azt az anyanyelvi kommunikáció kontextusába helyezi, amelynek során az ember képes

a) nyelvileg megalkotni és kifejezni saját valóságát és valóságértelmezését,
b) a nyelvhasználat útján ismereteket szerezni és ismereteit gazdagítani, illetve új ismereteket, tudást létrehozni,
c) megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni." (NAT, 2012: 10653)

A NAT tehát az anyanyelvi kommunikáció aspektusából tekint a szövegértésre; markánsan megkülönbözteti a hallott és olvasott szövegeket. Az anyanyelvi kommunikációt az anyanyelv elsajátításának folyamataként és eredményeként határozza meg, amely „természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességeinek fejlődéséhez" (NAT, 2012: 10 652). Az anyanyelvi kommunikáció feltételeként, következésképp a szövegértés feltételeként is a megfelelő szókincset, illetve a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismeretét nevezi meg.

3.3.2. A szövegértés nyelvi meghatározottsága

A szövegértés fogalmának interdiszciplináris megközelítéseiben a nyelvi meghatározottság megjelenik valamilyen formában (kognitív, kommunikációs kompetencia, anyanyelvi kompetencia, kognitív, funkcionális, pragmatikai kompetencia).

Bloomfield (1942) elképzelését, mely szerint az olvasástanulásban a nyelvi folyamatoknak kiemelt szerepük van, sokan sokféleképp igazolták. Csépe a kutatások összegzéseként megfogalmazza, hogy a szövegértés egyik szükséges komponense a nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudás (Csépe, 2014: 340).

Rumelhart (2004) pszichológiai modellje (l. 2.3.3.) is ezt támasztja alá: az olvasás olyan (egyszerre adat- és koncepcióvezérelt (bottom-up és top-down) tanult folyamat, amelynek szegmense a szövegértelmezés (Csépe, 2014: 341).

Adamikné (2006) hasonló következtetésre jut a szövegértő olvasás készségrendszerének nyelvészeti megközelítésű összegzésekor. Az olvasás technikájának, a dekódolás módjának az ismerete (bottom-up), valamint a nyelv rendszerét, szövegszerveződését, pragmatikai, retorikai, poétikai és stilisztikai szabályszerűségei (top-down) szükséges nyelvi feltételnek tekinthetők a szövegértési tevékenységnél. A beszédhelyzet (*ki üzen kinek, ki a szövegalkotó, kinek szánja a szöveget, mi a szándéka*) és a kontextus (társadalmi közeg) fogalma a szövegértés szükséges, dinamikus összetevője (Adamikné, 2006: 264–269). A szöveg megértése ebben a kontextusban függ a grammatikai ismeretektől, a szavak, a mondatok (többek között a beszédaktusok), a bekezdések és a szövegegész megértésétől.

Gósynál (2008) a szövegértés nyelvi meghatározottsága a szöveg szemantikai, szintaktikai pragmatikai és gondolati egységként való feldolgozását jelenti, amelynek során a szöveg részleteinek és azok összefüggéseinek a megértése zajlik.

Tolcsvai (2001) a kognitív pszichológia szemléletéhez igazodva szövegtani megközelítésében a megértő cselekvő részvételét emeli ki a szövegmegértés folyamatából (Tolcsvai, 2001: 340). Stronhertet (1990: 111) idézve megállapítja, hogy a szövegértés során a bemenetet és a tudást optimális módon összekapcsoló kognitív folyamatok komponensei reorganizálódnak a már meglevő összetevőkből új szerkezetekkel. Nem csak egy, már meglévő szerkezet aktivizálódik a szövegbemenet során (Tolcsvai, 2001: 340).

Beaugrande és Dressler (2000: 69) a szövegek befogadási folyamatának szükséges feltételeként jelöli meg a nyelvtan, a kohézió és a koherencia ismérveit. A szövegértési folyamatot szakaszokra bontják. Az első szakaszban a kohézió a főszereplő: a szöveg befogadója találkozik a „felszínen” a szövegformával, és innen halad lefelé a „mélyebb”

fázisok, a kohézió irányába. Ebben a szakaszban a szövegfelszín lineáris szósorozatának elemzése zajlik a nyelvtani függőségek mentén. A függőségek elemei azok a kifejezések, amelyek fogalmakat és viszonyokat aktivizálnak a befogadó elméjében. A fogalomalakzat kiépülése, sűrűsödési pontokat és dominanciaviszonyokat kezd mutatni, így a folyamat halad a koherencia felé.

A pszicholingvisztikai megközelítés figyelembe veszi a szövegértés folyamat- és műveletjellegét, valamint a funkcionalitást. A folyamat során a fejben lévő mentális nyelvtan előhívása, a meglévő ismeretek alkalmazása zajlik, az egyén a szövegösszefüggést és a partner tudását figyelembe véve jut el az értelmi összefüggések megértéséig, a közlési szándék azonosításáig (Pléh, 2013: 10).

Mindezek alapján Tolcsvai (2001) kognitív keretében a szövegértést interdiszciplináris jellegű fogalomként kezeli. Olyan komplex jelenségként értelmezi, amelyben „egyszerre működnek a különböző tudományok által kutatott jelenségek, reprezentációk, tudások, amelyeket kívülről a kommunikáció, belülről a kogníció fog egybe.” Tolcsvai (2001: 57)

A szövegfeldolgozó/szövegértési képesség a kognitív kommunikációs (kulcs)kompetencia részeként az olvasási készség komponenseként kezelhető, összetett, tanulható folyamat, amely adatvezérelt (bottom-up) képességekre (dekódolás, ezen belül a szó-és, mondatfelismerés), valamint a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi és nyelvhasználati tudásra épülő, felülről vezérelt (koncepció: top-down) komponensekre (szöveggel kapcsolatos metatudás (metanyelvi ismeretek), a szövegjelentésre támaszkodik. A folyamat során az olvasó a szöveg információstruktúráját aktívan és célorientáltan saját, előzetes tudásának, társas viszonyrendszerének a kontextusában képezi le. A szövegértési képesség fejlesztési folyamatában a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás (explicit tudás) támogatja a stratégiahasználatot is magába foglaló implicit tudást.

3.3.3. A szövegértési képesség az életkori sajátosságok nézőpontjából

A szövegértési képességre irányuló hazai és nemzetközi mérések (l. 1.1.) figyelembe veszik az életkori sajátosságokat; azt, hogy a fejlesztés során hatodik osztályban az alapvető szövegértési műveletek elsajátítására, tizedikben a szövegértési képességek különféle szituációkban való, szélesebb körű alkalmazására esik a hangsúly (20/2012 EMMI 3. melléklet). Ennek oka lehet, hogy az általános iskolás kor első szakaszában 11–12 éves korig a belső pszichológiai, idegrendszeri feltételek hatása az erősebb, míg a jelen munka

célcsoportjánál 13–14 éves korban a külső, kulturális tényezők erősödése kezdődik (vö. Schnotz–Molnár, 2012: 90).

Kutatásom célcsoportjának választását a gyakorlati tapasztalatot igazoló azon vizsgálatok inspirálták, amelyek rámutatnak arra, hogy az olvasási képesség intenzív fejlődési folyamata 12 éves kortól jelentősen lelassul (D. Molnár és mtsai., 2012: 40; Balázsi és mtsai., 2012).

Mivel a szövegértés olyan komplex folyamat, amely következtetésekből és újraértelmezésekből kialakuló számításoknak a rendszere (Csépe, 2014: 352), amit a szövegbeli implikációk és preszuppozíciók megértése is befolyásol (Adamikné, 2006: 11), a fejlesztési folyamat során figyelembe kell venni, hogy a tanulók milyen életkorban képesek általánosításra, hipotézisek alkotására és ellenőrzésére, illetve implicit információk megértésére.

Piaget gondolkodásfejlődési modellje alapján a gyerek 11 éves kora fölött képes az absztrakt gondolkodásra, az összetett érvelésre, a rugalmasságra. (vö. Piaget, 1970; Csapó, 2003; Adamikné, 2006).

Ugyanezt igazolják Blomert és Csépe (2012) kutatásai. Az iskola előtti szakaszban, 0–6 éves korban a szótagszintű fonológiai tudatosság fejlődik, a kezdő olvasás idején, 6–8 éves korban a fonémaszintű tudatosság, a betű-hang integráció fejlesztése zajlik (bottom-up építkezés). 8–10 éves korban indul meg az olvasás során a lexikális szókincs növekedése, a gyorsabb hozzáférés a jelentéshez. A kutatók az iskoláskori olvasás második szakaszának, a 10–14 éves korosztályra vonatkozó fejlesztési feladatként a tények elsajátítását, a korábbi ismeretek alkalmazását jelölik meg. 4–8. osztályig a top-down jellemzők kerülnek előtérbe, a megszerzett készség/tudás jellemzője a következtetések használata, a haladó szövegértés és a tudományos szövegértés (vö. Blomert–Csépe; 2012: 61).

A fejlesztés kognitív top-down szemléletű, bottom-up alapokat is magába foglaló megközelítése (l. 2.3.3–4.) szerint 6–8 éves korban kiemelt szerepet kapnak a rutinok, a dekódolás, ezen belül a szófelismerés (Nagy, 2004), amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei. A méréseredményekből az látszik, hogy 13–14 éves korban a szövegértési teljesítményt jelentősen befolyásolja az általános nyelvi fejlettség és tudás (Csépe, 2014: 352). Ezek interakciója zajlik a szöveg megértése során. Az olvasástechnika összetevőit leegyszerűsítve tekinthetjük adatvezérelt, bottom-up összetevőknek, a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi és nyelvhasználati tudásra épülő elemeket felülről vezérelt, top-down komponenseknek.

A kezdő olvasónál nagyobb hangsúly esik az adatvezérelt összetevőkre, míg 13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális műveleti rendszerek kiépülése (Piaget–Inhelder, 2004), előtérbe kerülnek a felülről vezérelt elemek, ezért az olyan összetettebb rendszer mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítás is célként fogalmazódhat meg a tanítás-tanulás során (Zs. Sejtes, 2017b).

Vidal-Abarca és Gilabert (2004) tankönyvi, magyarázó típusú (l. 4.4.2.) szövegek megértésével kapcsolatos kutatási eredményei azt igazolják, hogy ha a legfontosabb szövegelemek közötti kapcsolatok nincsenek explicit módon kifejtve a szövegben, azonban többletinformációt kapnak a tanulók, akkor a 6. osztályosok nem mutatnak jobb teljesítményt a szövegbeli összefüggések megértését vizsgáló teszten, míg a 8. osztályosok és idősebbek eredményei jobbak ezen a téren (Csíkos, 2004: 9; Vidal-Abarca–Gilabert, 2004).

A szövegértési képesség fejlesztésének folyamata 7–8. osztályban a fentiekből következően arra építhető, hogy „13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális műveleti rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelettel) végezzék” (Bánréti–Papp, 1991: 5; Zs. Sejtes, 2017a: 314).

13 éves kortól a tanulók képesek saját metakognitív folyamataik monitorizálására. Ez az életkor alkalmas arra, hogy a fejlesztés során a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket összekapcsolják gyakorlati tudásukkal, vagyis az írott szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő elemmé válhat; a tanulók képessé válnak arra, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket tudatosan alkalmazzák (Zs. Sejtes, 2018a).

A 13–14 éves korú tanulók fejlesztésénél azt a nézetet is figyelembe kell venni, hogy az ő tanulási sémáik közelítenek a felnőttkori tanulási sémához, ami sokkal inkább rendszerhangsúlyú, mint a 6–12 éves gyerekeké, ahol a hangsúly a kommunikációs sémákra esik (Pléh, 2013: 103). A sémák az életkor növekedésével egyre inkább szervezettek, strukturáltabbak (vö. Piaget, 1970; Adamikné 2006).

Mindezek alapján a fejlesztésre vonatkozó legfontosabb kérdések:

a) Milyen szöveggel kapcsolatos explicit ismeretek közvetítésére van szükség 7–8. osztályban, amelyek hatékonyan támogatják a kognitív kommunikatív kompetencia szöveg-feldolgozási képességszegmensének működését a szövegértési képesség fejlesztés folyamatában?

b) Hogyan integrálódnak a szövegekkel kapcsolatos ismeretek a képességfejlesztés folyamatába a tanítási-tanulási tevékenységek során? (vö. Csapó, 2003)

A következő fejezetben az ezekre a kérdésekre adható válaszokat foglalom össze az alapkutatás céljaival (l. 1.1. APC1–APC2) összhangban segítségül hívva az elméleti nyelvészet megfelelő szövegtani megközelítéseit.

4. A statikus szövegfogalomtól a dinamikus szövegmodellekig kognitív nézőpontból

4.1. A szöveg fogalma explicit megközelítésben egy pilotkutatás[39] nézőpontjából

Az eddigiekből következően olyan szövegtani elmélet gyakorlati alkalmazására van szükség a szövegértési képesség fejlesztési folyamatában, amely a szövegre vonatkozó ismeretek és a szöveggel kapcsolatos tevékenységek (alkotási és megértési műveletek) során úgy modellálja a szövegek működését, hogy az közel áll a tanulók nyelvi intuíciójához, nyelvhasználati tudásához. Az interaktív, koncepcióvezérelt megközelítéssel az életkori sajátosságokat figyelembe véve az a cél, hogy a szövegekkel, szövegeken végzett kísérletezés folyamán a tanulók a szabályok leírása helyett azokat az ismétlődő jellegzetességeket keressék, amelyek probablisztikus szemlélettel (l. 4.3.1.4.) irányítják a szövegértést. A fejlesztés célja a szöveggel kapcsolatos szabályok megfogalmazása helyett a szabályszerűségek felfedeztetése (Beaugrande–Dressler, 1981/2000; vö. Tolcsvai, 2001: 29, Zs. Sejtes, 2019).

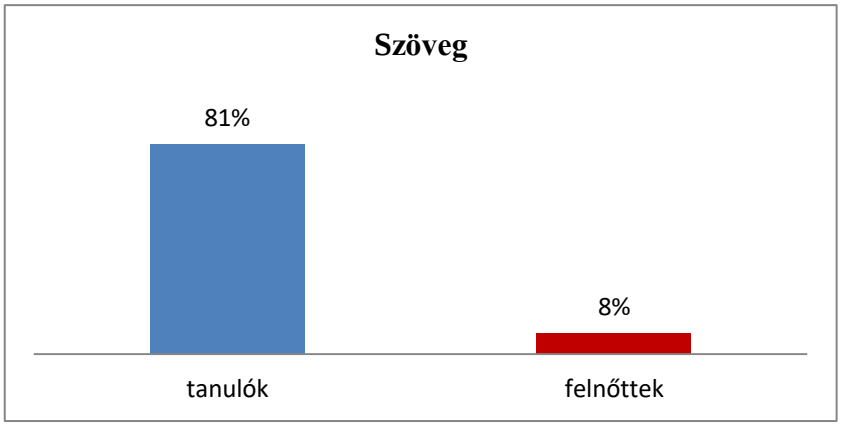
Mindezeket szem előtt tartva olyan dinamikus szövegmodellre van szükség, amely alkalmazható a tanulói tevékenykedtetésen alapuló szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás kialakítási folyamatában a dinamikus képességfejlesztési gyakorlatban (Zs. Sejtes, 2019).

„Szövegek márpedig nincsenek" állítja Kárpáti (2006: 10). A meglehetősen provokatív kijelentés azzal finomodik, hogy sztenderd „jó szöveg" nincs. „Valami vagy szöveg, vagy nem szöveg… Koroktól, helyszínektől, személyektől, alkalomtól függ, hogy éppen valamit … szövegnek tartunk vagy sem." (Kárpáti, 2006: 10)

Kárpáti állítása kapcsán egy 2006-os pilotkutatásban arra voltam kíváncsi, hogy a nyelvhasználók nyelvi intuícióik, a világról való tudásuk, valamint nyelvről szóló ismereteik alapján explicit módon mit tartanak szövegnek. A pilotkutatásban egy Crystal idézetről kellett megállapítani a résztvevőknek, hogy szöveg, vagy nem szöveg.

„A hétnek hét *napja* van. Minden *nap* megetetem a *macskámat.* A *macskának* négy lába van. A *macska a lábtörlőn* ül. A *lábtörlő* szóban nyolc betű van." (Crystal, 1998: 158) A döntést indokolni is kellett. Az *igen* és *nem* válaszok aránya mellett különösen érdekes volt, hogy a hatvan felnőtt (30-40 év közötti pedagógus (16 tanító és 44 különböző szakos tanár)) és hatvan általános iskolás (12-13 év közötti) tanuló miként érvelt a döntése mellett (5. ábra).

[39] A pilotkutatás kifejezés egyenértékű a pedagógiai szakirodalomban használatos akciókutatás fogalommal.



5. ábra: Szöveg felismerése (pilotkutatás)

A tanulók többsége (81%) szövegnek tartotta az idézetet az alábbi indokok alapján:

„Szöveg, mert le van írva, és elolvasható."

„Szöveg, mert igaz állításokat tartalmaz."

„Szöveg, mert van tartalmi mondanivalója."

„Szöveg, mert lehet folytatni."

„Szöveg, mert összefüggőek a mondatok, értelmesek, és pont van a végén."

„Szöveg, mert mondatokból épül föl."

„Szöveg, mert szól valamiről."

A tanulók ezen állításai nyelvről szóló ismereteken és nyelvhasználati tudáson alapulnak, köthetők a Beaugrande és Dressler modell (1981) szövegismérveihez.

A mintára jellemző nemleges válaszok:

„Nem szöveg, mert nincs szerkezete (bevezetés, tárgyalás, befejezés)."

„Nem szöveg, mert idézőjelben van."

Ez a korosztály nem tanult még szövegtant; a nemleges tanulói válaszokból az látszik, hogy leginkább az írásbeli szövegalkotás-fejlesztési folyamat során hallott szöveggel kapcsolatos „fogalmazási" ismeretek jelennek meg a mintában.

A felnőttek 92 %-a szerint nem szövegről van szó:

„Nem szöveg, mert nem derül ki belőle semmi."

„Nem szöveg, mert nem összefüggő történet, nem kapcsolódnak egymáshoz a mondatok."

„Nem szöveg, mert nincs kohézió benne."

„Nem szöveg, mert nem koherens."

Amiért szövegnek tartották:

„Szöveg, mert képileg kapcsolódnak a mondatok."

„Szöveg. Egy posztmodern regény része.”

A felnőttek válaszaiból kitűnik, hogy a nyelvre utaló jellemzők (kohézió, koherencia) megjelennek az érvek között, a szintaktikai szerkezeti összetevőket a szövegre értelmezik.

Az akciókutatás eredményéből messzemenő következtetéseket nem lehet levonni, annyi azonban kiderült, hogy a tanulók szövegfogalma esetleges; válaszaikban keveredtek a formai, tartalmi, szintaktikai, szemantikai szempontok. A gyerekek leginkább nyelvhasználati tudásuk, illetve az iskolában tanult, szövegalkotási ismereteik alapján igyekeztek érvelni az állításuk mellett. A felnőtt adatközlők többsége, gyakorlott olvasóként felismerte és érvként használta a kohézió és koherencia hiányát; emiatt döntött úgy, hogy csak egymás melletti mondatok halmazáról van szó az adott példában. A felnőttek mindössze 4 %-a említett kommunikációs szempontot (kontextust) a szöveg meghatározásánál.

A válaszokból jól látható, hogy az adatközlők többnyire leíró nézőpontból érveltek, a nyelv anyagára utaló, statikus állításokat fogalmaztak meg. Az érvek leginkább mondattani alapúak, a világról szóló ismeretek elvétve jelennek meg bennük.

A pilotkutatás jelen dolgozat ötletadója, előzménye abban a tekintetben, hogy a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteit mérte föl hatodik osztály végén. Az akkori eredmények ösztönöztek arra, hogy a tanulók szövegértési képességének rendszerszerű fejlesztési lehetőségeit kutassam.

4.2. A szöveg fogalma szövegtani megközelítésben a taníthatósági kritériumok szempontjából

Jelen rész célja olyan tudományos szövegtani modell azonosítása, amely az osztálytermi gyakorlatban úgy használható, hogy a tanulók a fogalmakat ne definíciószerűen ismerjék, hanem a szövegekkel szövegeken végzett tevékenységek, műveletek során azokat alkalmazni tudják. A szövegértési képesség fejlesztésének folyamatában a tanulók szövegről szóló ismereteinek és a szöveghasználati tudásának összekapcsolása a cél. Ebben a megközelítésben a nyelvi produktumként kezelt szövegfogalomban (l. 4.3.1.4.) össze kell kapcsolódnia a szerkezeti és szituációs vonatkozásoknak. A fejlesztés során a szöveg- és diskurzusfókuszú megközelítések integrálására van szükség. Azt a szemléletet kell szem előtt tartani, hogy a szöveg szerkezete és belső összetartó erőinek szerepe a szituációs viszonyokban kapják meg végső értelmezésüket (vö. Tolcsvai, 2006a).

Ennek az elvnek a szem előtt tartásával a dolgozat ezen része is az 1970-90-es évek összegző kutatásainak egyik legfontosabb eredményére épül; arra, hogy a grammatikai

megközelítésű szövegvizsgálatok mellett teret hódított a kognitív, pszichológiai szemléletű kutatási irány, továbbá a kommunikációkutatás szoros kapcsolatba került a szövegértelmezéssel (Tolcsvai, 2001: 33).

Ahhoz, hogy az iskolai oktatásban a szövegről szóló ismeretek összekapcsolódhassanak a szöveggel kapcsolatos nyelvhasználati tudással, olyan integrált megközelítésre van szükség, amely moduláris, bottom-up jellegű és holisztikus, top-down megközelítésű elemeket is tartalmaz.

Egyrészt a nyelvtani és a nem nyelvi összetevőket hozza kapcsolatba mondattani, jelentéstani, pragmatikai jellemzők moduláris leírásával, másrészt épít a szöveg kommunikációs és kognitív megközelítésére, amelyben a szövegtani, mondattani, morfológiai funkciók összefüggéseikben, jelentéstani alapon közelítenek a szöveghez. Ha a taníthatósági szempontot helyezzük előtérbe, és a szövegek összehasonlítása műveletére építjük a fejlesztést, a szöveghelyzet pragmatikai megközelítését, a szövegtipológiát (l. 4.4.) is figyelembe kell vennünk (Tolcsvai, 2006b).

4.2.1. Tudománytörténeti kitekintés: a szöveg-megközelítések előzményei

Jelen munkának nem célja a szövegtan fejlődésének bemutatása, megteszik ezt a szövegtannal foglalkozó tudománytörténeti megközelítések (Beaugrande–Dressler, 1981; van Dijk, 1985; Balázs, 1985; Tolcsvai, 1998, 2001, 2006; Szikszainé, 1999; Kárpáti, 2006), azonban a legfontosabb irányok vázolása több célt is szolgál. Az egyik azt a kérdést járja körül, hogy a szöveget nyelvi, nyelvhasználati vagy gondolkodási egységként érdemes kezelni a szövegértési képesség fejlesztése során, a másik, hogy mik lehetnek a gyökerei annak, hogy az iskolai anyanyelvórákon leginkább a statikus szemléletű, grammatikaalapú szöveg-megközelítés az egyeduralkodó.

A szöveg már a kétezer évvel ezelőtti retorikákban is önálló fogalomként volt jelen, a stilisztika a szövegek helyességével, világosságával, helyénvalóságával foglalkozott. A 18. századtól fokozatosan önállósodó nyelvtudomány azonban nem a szöveget, hanem a nyelvi kategóriákat (hang, szó, mondat) tekintette kutatási tárgyának. Saussure (1916 /1967) nyelvi rendszerfogalmába (language) is a morféma és a szintagma értendő, a beszéd (parole) vizsgálatát a nyelvi rendszeren kívülre helyezte. A 20. századi modern nyelvészet az amerikai strukturalizmus előfutárának tartott, Bloomfield (1933) nyomán a mondatot tartotta a legnagyobb szerkezettel rendelkező nyelvi egységnek; a fonológiai, lexikai, szintaktikai jegyek vizsgálata a nyelvtudomány feladata, a funkció kívül esik a nyelvészet hatáskörén; az

sem a nyelvészet dolga, hogy hogyan lehet dekódolni a szándékolt üzenetet. A mondat feletti részt a stilisztika hatáskörébe utalták az egyéni választási lehetőségekből következő változatosság miatt (vö. Beaugrande–Dressler, 2000: 37–54). Ugyanez a szemlélet követhető nyomon Chomskynál (1957) és általában a transzformációs generatív grammatikai irányzatoknál. A nyelvészetnek az ideális beszélő kompetenciájával és nem a performanciájával kell foglalkoznia. A grammatikába nem tartozik bele az aktuális kommunikációs helyzet, az adott nyelvi környezet, azok a pragmatikai jelenségek, amelyek nem, vagy nem tisztán grammatikai szabályok alapján működnek (vö. Tolcsvai, 1998, 2001).

Ez a szemlélet az intézményesített anyanyelvi nevelésben még napjainkban is erőteljesen érezteti hatását azzal, hogy a tankönyvekben elkülönül egymástól a grammatika és a kommunikáció, a nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás (Kugler, 2017).

A nyelvfilozófiai irányzatok viszonylag hamar eljutottak odáig, hogy a nyelv lényege nem a morfológiai módszertan, hanem a megértés, megértetés viszonya (Tolcsvai, 2001: 38–39). Az analitikus és pozitivista nyelvfilozófiai irány a nyelvet független, természettudományos jelenségként kezelte. A logikai és matematikai eszközökkel létrehozott, formális nyelv azonban nem rendelkezett olyan átfogó és annyira széleskörű kifejező eszköztárral, mint a beszélt, hétköznapi nyelv. Jelen munka nézőpontjából a hermeneutika az irányadó, mely szerint a nyelv a megértés olyan közege, amely összefügg világnak és embernek a megismerésben létrejövő kapcsolatával (Tolcsvai, 2001: 38–39). Wittgenstein (1953) második korszakában maga is a hétköznapi nyelv elemzését és kritikai leírását tűzte ki célul.

A nyelvfilozófiai irányzatok ugyan eljutottak odáig, hogy a mindennapi nyelv elemzése vált érdekessé, majd a megértés került a fókuszba, de ezek hatása a nyelvtudományra a maguk korában nem volt jelentős (Tolcsvai, 2001: 38–40).

4.2.2. Tudománytörténeti kitekintés: szöveg-megközelítések a mondattól a kommunikációig

A nyelvtudományban Chomsky (1957) nyomán a 20. század közepe táján egyrészt a transzformációs generatív grammatika mondattanközpontú elméleti kerete virágzott, másrészt megjelentek azok az irányok, amelyek szükségszerűen túlléptek az autonóm szintaxison (pl. Austin beszédaktus-elmélete (1962/1990), Hymes (1972) szociolingvisztikai iránya).

Ebben a részben csak azokra a megközelítésekre utalok a teljesség igénye nélkül, amelyek mérföldköveit jelenthetik annak az útnak, amely elvezetett addig, hogy a 20. századi

szövegmodellek egy keretben kezeljék a nyelvi és nyelvhasználati komponenseket a szövegfogalom meghatározása során, valamint az oktatásban is láthatjuk nyomait közvetett vagy közvetlen módon.

Az egyik ilyen lehet Harris, aki már 1952-ben a mondaton túli szintaktikai jelenségek vizsgálatát szorgalmazza. A mondat legfontosabb jellemzőjét, a tagolhatóságot a szövegre is értelmezi (strukturalista pregeneratív disztribucionalizmus). A szöveget tagmondatszerű részekre bontja, és ezeket a részeket próbálja szemantikai és formális hasonlóságok szerint ekvivalencia-osztályokba sorolni (Harris, 1952). Ezt az utat követi Harweg (1968) szövegszerveződés elmélete, amely strukturalista alapokon indulva a leíró nyelvtan kategóriáit használta a szövegtanban, a mondatok közötti szintaktikai kapcsolatokból próbálta felépíteni a szöveget. E szerint a szövegeket a helyettesítés művelete tartja össze, vagyis az, hogy egy kifejezést vele azonos értelmű kifejezés követ. A szövegszerveződés összetevői ebben a keretben a visszatérés, a rokonértelműség, az ok és okozat, valamint a rész és egész viszonya. Harwegot azért fontos kiemelni, mert hatására a 20. századi kutatások többsége a szöveget a legnagyobb nyelvi egységként kezeli, azt vizsgálják, hogy az egymás utáni mondatokból miként lesz szöveg (Kárpáti, 2006).

Lakoff (1971) a szöveg nyelvi egységként való megközelítését kitágítja azzal a megállapítással, hogy a szabályok alkalmazhatósági mutatóinak megállapításához a megnyilatkozás feltételezett kontextusát is számba kell venni.

Az 1970-es évektől a szövegtani kutatások közös pontja, hogy a szövegösszetartó erő, a kohézió és koherencia vizsgálatának irányába indultak el, azonban a fogalmakat eltérő módon értelmezték. Míg Halliday és Hasan (1976) a kétfajta „kohézió” közötti minőségi különbséget emelte ki, addig másoknál a szövegösszetartó erő megvalósítási eszköze különbözött: a névmások (Steinitz, 1968), a téma-réma (Daneš, 1971), a preszuppozíciók (Kiefer, 1983) (vö. Máté, 1993). A kohézió, koherencia különbségtétel helyett a kohézió kétféle típusát különbözteti meg Halliday és Hasan (1976): a mondatközi vagy lineáris és a mondatok feletti vagy globális kohéziót.[40]

[40] A lineáris kohézió (az anafora vagy a katafora (előre-, illetve hátrautalás), valamint a globális kohézió (a szöveget alkotó mondatok közötti szemantikai viszony), a téma-réma, az előfeltevések tanítása megjelenik a középiskolai oktatásban (l. Fráter Adrienne: Magyar nyelv a középiskolák számára 9. 2011: Mozaik Kiadó, Szeged, 141–174.)

A globális kohézió, a topic–comment (téma–réma) viszony mondaton belüli vizsgálatát a Prágai Nyelvész Kör kutatói[41] indították el. A strukturalista iskola funkcionális szemléletű vizsgálatai, a mondat aktuális tagolása, a mondat szemantikai szerkezetének, elemeinek kommunikatív megterheltségének vizsgálata túlléptek a hagyományos mondatkereteken.

Jelen munkában a taníthatósági szempontok miatt Beaugrande és Dressler (1981) azon megközelítésére támaszkodom (l. 4.3.1.4.), amelyben a kohézió a grammatikai, a koherencia pedig a tartalmi viszonyokat jelenti.

A történetgrammatikák Propp (1975 [1928]) nyomán a mondaton túli szerkezetet felépítő szabályokat keresték a szöveg speciális formájában, a történetben. Rumelhart (1975) általános történet-megértési modelljében a szöveg szerkezetét újraíró szabályokkal próbálja leírni, a szintaktikai szabályokhoz szemantikai szabályok is kapcsolódnak.

Ezekből a megközelítésekből nőtte ki magát Halliday (1978: 27) szisztemikus-funkcionális nyelvtana, melynek első formájában a szöveget a nyelvhasználat szemantikai egységeként kezeli, a szöveg nem mondatokból áll, hanem mondatok által realizálódik, a kohéziós viszonyok szemantikai természetűek, egyik mondat értelmezi a másikat.[42]

Kallmeyer (1982) már a beszédaktusokban megjelenő nyelvet nevezi szövegnek. A szöveget tekinti alapegységnek, véleménye szerint minden más nyelvi egységet a szöveghez viszonyítva, abból kiindulva kell/lehet leírni. Ez a szemlélet különösen érdekes a taníthatóság szempontjából, ugyanis ha a nyelvi egységeknél a szöveghez viszonyítva az irány a felülről lefelé építkezés, akkor a nyelvi szintek tanításakor is alkalmazható a koncepcióvezérelt megközelítés (l. 2.3.4.).

A kommunikáció- és a szövegtani kutatások szorosan összekapcsolódnak. A nyelvhasználati megközelítésben a szöveg a nyelvi interakció olyan komponense, amelyet a közlő megalkot, és a befogadó megért. A szövegértési képesség fejlesztése során a kommunikációs közegből érdemes levezetni a szövegtani ismereteket (interaktív megközelítés), és ebben a közegben kapnak valódi értelmet a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek a tanulók számára. A funkcionális megközelítésben a szövegtan és a kommunikáció szorosan összefüggenek, mivel a kommunikációs funkció értelem- és

[41] A Prágai Nyelvészkör, a 20. század első felének egyik legjelentősebb strukturalista iskolájának képviselői: Mathesius, Vilém (1882–1945), Trubeckoj, Nyikolaj Szergejevics (1890–1938), Karcevszkij, Szergej (1884–1955), Jakobson, Roman (1896–1982).

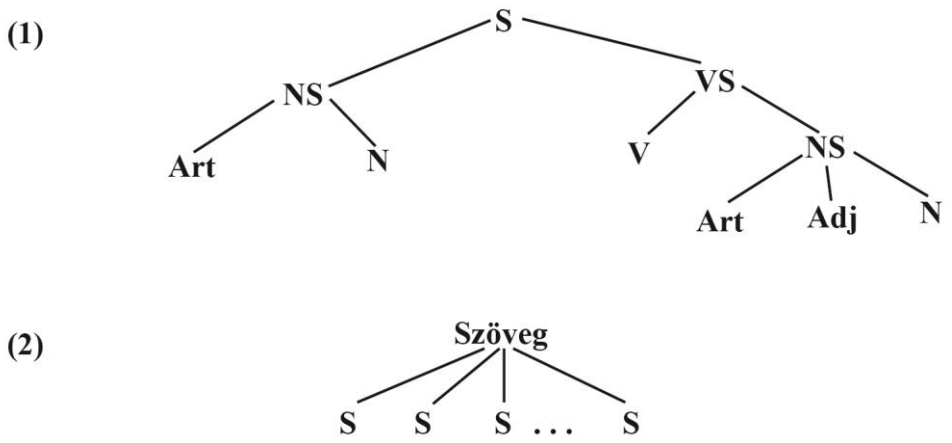
[42] A kohéziótípusok (referencia, helyettesítés, ellipszis, konjunkció, lexikai kohézió) (Halliday–Hasan, 1976) gyakorlati alkalmazására látunk példát az anyanyelvtanításban a *Nyelvtan és Kommunikáció I-II.* programban (Bánréti, 1996–1997).

szerkezetformáló hatással bír, a szöveg értelmi egységként hat vissza erre a funkcióra (Laczkó, 2010; Tátrai, 2011). A szöveg megértéséhez szükséges a kommunikációs tér-idő összefüggés, a szöveg művelet (létrehozás és befogadás) és eredmény (maga a szöveg) kettőssége. „A kommunikációs közeg, az összetevők (beszédhelyzet, cselekvés, kontextus, tudás) és a szöveg tehát feltételezik, alakítják egymást, nincsen közöttük éles határ" (Laczkó, 2010; Tátrai, 2004, 2011).

4.2.3. Tudománytörténeti kitekintés: szöveg-megközelítések a magyar szövegkutatásban

Hazánkban a szöveggel kapcsolatos kutatások kétirányúságot tükröznek, és ez az iskolai anyanyelvi nevelésben is nyomon követhető. Az egyik irány a mondatgrammatikát próbálta kiterjeszteni a szövegviszonyokra; a szövegspecifikus jelenségeket a mondatreprezentáció eszközeivel magyarázza (Deme, 1971; Békési, 1982; Balázs, 1985; Szabó, 1988; Kocsány, 1989), a másik irány a szöveg- és kommunikációközpontú megközelítés (Csúri, 1977; Bánréti, 1979; Károly, 1980; Petőfi S., 1982; Tolcsvai, 2001; Kárpáti, 2006). Ez a két irány azonban nem különül el élesen egymástól, mert a mondatgrammatikai irány képviselői szemantikai, szemiotikai és/vagy pragmatikai érvek alapján eljutnak a kommunikációs keret szükséges voltáig, vagyis addig, hogy a nyelv anyagára vonatkozó (kohézió, koherencia) jellemzőkön túl a szövegnek vannak felhasználóra vonatkozó (közlő, befogadó, cél, információtartalom) összetevői is.

Kiefer (1976, 1979) kutatását azért érdemes kiemelni, mert bár a mondatgrammatika irányából lépi át a mondat határát, ugyanakkor szövegmegközelítése a nyelvészet határain is túlmutat, valamint a szövegtan oktatásában jelenleg is érezteti hatását (vö. Laczkó, 2010). Kiefer 1976-os munkájában eljut odáig, hogy a mondattani alapú, generatív módszerekkel történő szövegfogalom meghatározása zsákutcába vezet. Míg az első ágrajzról (6. ábra) leolvasható, hogy a mondat milyen szintagmákból áll, azoknak milyen a felépítésük, a második ágrajz csak annyit tud közölni, hogy a szöveg mondatokból áll, a mondatok belső viszonyai, illetve a mondatok szöveghez való viszonyulásáról nem ad információt.



6. ábra: A mondat és a szöveg ágrajza (Kiefer,1976: 197)

Kiefer (1976: 221) megállapítja, hogy a szövegek nyelvileg megfogható jellemzőire vonatkozó kutatások az 1970-es években csak részeredményekkel büszkélkedhettek, nem voltak a modellalkotás fázisában. Ugyanerre a következtetésre jutottak Petőfi S. és mtsai. (1993: 17), akik megfogalmazták, hogy nincsenek szintaktikai megalapozottságú mondatsémákhoz hasonló szintaktikai megalapozottságú szövegsémák.

Kiefer szerint a Szöveg = G(rammatika) + I(smeret a világról). A szöveggrammatika nem kezelhető a mondatgrammatikához hasonlóan, mely szerint M szólánc akkor mondat, ha van olyan G grammatika, amely M-et előállítja (generálja) vagy leírja (elemzi). „A szövegeknek nincs fonológiája, morfológiája, szintaxisa vagy szemantikája, az ilyen típusú szabályszerűségek a szöveg mondatainak szabályszerűségei, a mondatgrammatikához tartoznak. Nem mondhatjuk, hogy valamely S mondatlánc akkor szöveg, ha van olyan Gs szöveggrammatika, amely S-t előállítja, vagy leírja.” (Kiefer, 1979: 217)

Kiefer (1979: 230) szövegszerkesztési elveinél figyelembe veszi azt a nyelven kívüli tényezőt is, hogy a mondatok szöveggé formálására erőteljesen hat a világról való háttérismeret.

Polányi (1979: 207) elsősorban beszélt nyelvi szövegekre vonatkoztatható formális diskurzusszintaktikai megközelítése is azt támasztja alá, hogy a szöveg/történet értelme nem határozható meg a szöveg/történet formális szempontjai alapján, ugyanis a szöveg/a történetmondás a beszélő/közlő és a hallgató/befogadó olyan közös tevékenysége, amelynek során együtt hozzák létre a történetet/ alkotják a szöveget. A folyamat során mindketten aktívak. A beszélő mondja a szöveget, a hallgató visszacsatolásai lehetnek az egyetértést kifejező szavak (pl. *Igen. Tényleg.*), vagy olyan kérdése*k,* saját értelmezéseket felvető megjegyzések, amelyek hatással vannak a történet/szöveg menetére. Az írott szövegekre ez

úgy vonatkoztatható, hogy az olvasó szövegértési stratégiákra (l. 2.6.) támaszkodik, ezeket a tevékenységeket (kérdésfeltevés, összefoglalás) működteti a szövegértés folyamatában.

Jelen munka nézőpontjából fontos, hogy a szövegek nyelvi jellemzői: a határozott névelő használata, a névmásítás, az anafora, a szórend, a mondatok aktuális tagolása, az előfeltevések, a mondatgrammatika jelenségei befolyásolják a szövegalkotást és a szövegértést. Ezek a jelenségek valamilyen formában, szükséges vagy lehetséges feltételként hozzájárulnak a szöveg koherenciájához, a mondatgrammatika keretében tárgyalhatók, azonban ezek funkciójának vizsgálata túllép a mondatgrammatika határain. A funkcionális szemléletből a pragmatikai előfeltevéseket és a pragmatikai következtetéseket azért érdemes kiemelni, mert mindkettő stratégián, és nem szabályokon alapul (Kiefer, 1976).

A dominánsan kommunikációközpontú szemiotikai, szemantikai, konstruktivista, pragmatikai szöveg-megközelítések elmozdulnak a statikus szöveg-meghatározástól, a szöveget nyelvhasználati egységként a kommunikáció keretében vizsgálják, a nyelvi kommunikáció alapegységének (Csúri, 1977), legnagyobb funkcionális egységének tekintik (Balázs, 1985: 9).

Ez jól nyomon követhető Deme (1971, 1979) szemléletében is, mert működésében közelít a szöveghez, amit az egyéni pszichikai tartalom olyan nyelvi formába öntött objektivációjaként határoz meg, amelynek egy adott helyzetben kifejező és/vagy tájékoztató, és/vagy befolyásoló feladata van.

Károly (1980) szövegközpontú meghatározásában a nyelvről azt mondja, hogy kommunikációs helyzetbe ágyazott szövegek formájában valósul meg, ugyanakkor a megnyilatkozásoknak vannak olyan nyelvi komponensei, amelyek a szövegkörnyezetből vezethetők le. Ilyenek a jelentés, a morfoszintaktikai jellemzők, az aktuális tagolás, az indexális jelentés síkja.

Szabó (1992) olyan szemiotikai jelenségként határozza meg a szöveget, amely a nyelvi és kommunikációs szempontokat is figyelembe veszi a szövegre vonatkozó megkülönböztető jegyek meghatározásakor. A megközelítés szerint a szöveg olyan „egységes egészet (globális struktúrát) alkotó, szerves összetettségű, lezárt, elhatárolható, autonóm, dominánsan nyelvi jel (jelsorozat, jelrendszer, szuperjel, komplex jel), kommunikációs egység (közlemény), amelynek összefüggő, koherens jelentésfolytonossága van, amelyet különböző koherens, strukturális viszonyokban álló mondatsorozatok alkotnak, és pragmatikai kontextusok (helyzetek, körülmények) határoznak meg.” (Szabó, 1992: 202)

A szemantikai alapú megközelítés kiegészíti az előbbieket a téma fogalmával, amely szükséges, de nem elégséges feltétele a szövegnek (Bánréti, 1979).

Terestyéni (1992) a téma kikövetkeztethetőségét a koherencia alapfeltételének tartja, és azokat az egymás utáni mondatokat tartja szövegnek, amelyekhez közös téma található. A konvencionális és nem konvencionális szöveginformációk meghatározásával kapcsolatot teremt a nyelvi és nyelvhasználati szempontok között, mivel a konvencionális jelentést minden olyan befogadó számára egyformán elérhetőnek véli, aki ismeri a szöveget létrehozó nyelv szabályait. A nem konvencionális jelentést, nem adottnak, hanem kikövetkeztethetőnek tartja, amely összefüggést hoz létre a konvencionális szöveginformációk között, egységbe fogja az egyes mondatok tartalmát, biztosítja a koherenciát.

Szikszainé (1999: 161) szerint a szöveg jelentése a nyelv elemeinek aktuális, pragmatikai tényezőktől determinált jelentése és a szintaktikai szerkezet együtteséből adódik.

Kárpáti (2006) a szövegre nem nyelvi, hanem a gondolkodás egységeként tekint, ugyanakkor a szövegen belül szintaktikai, szemantikai és pragmatikai összefüggést (konnex, kohézív és koherens tulajdonságokat) feltételez. Laczkó (2010) a hármas fogalomrendszer:

a) konnexitás (a grammatikai elemek kapcsolata),
b) kohézió (a szemantikai elemek összekapcsolódása),
c) koherencia (a pragmatikai elemek viszonya)

használatát javasolja az anyanyelvi nevelésben a kohézió, koherencia kettőssége helyett.

A szövegértési képesség fejlesztésének szempontjából a szöveg célorientáltsága fontos eleme Kárpáti megközelítésének: a szöveget a résztvevők a nyelvhasználat során azért hozzák létre, hogy megértsék egymást. A diskurzív folyamat eredménye a szöveg, amely nem a nyelvi szintekhez hasonlóan állandó és meghatározott szabályok alapján működik, hanem egy „sokváltozós közegben", konkrét kommunikációs helyzetben (Kárpáti, 2006).

A szövegértési képesség fejlesztésének nézőpontjából különösen fontosak Csatár és Haase (2011) a szöveg kohézió és koherencia fogalmait vizsgáló kutatási eredményei, mert szöveg-meghatározásuk tudománytörténeti megközelítése támpontot ad a szövegértés fogalmának alakulásához. A 20. század első felének grammatikaközpontú elméletei, a mondatközpontú strukturalista nyelvészet és a transzformációs generatív nyelvtan arra fókuszáltak, hogy milyen alkotóelemekből, hogyan épül fel egy jólformált szövegszerkezet, amely a szöveg jelentését hordozza. A 20. század második felének kutatásaiban előtérbe kerültek a pragmatikai és a kognitív megközelítések; a kohézív eszközök bottom-up vizsgálatáról áthelyeződött a hangsúly a szövegértelmezési mechanizmusokra, a koherenciateremtő eszközök top-down megközelítésű kutatásaira. Jelen munka nézőpontjából az a fontos, hogy az integratív és kognitivista elméletek a koherenciaviszonyok létrejöttéért és fenntartásáért felelős eszközöket állítják előtérbe, és a pszicholingvisztikai kutatások eredményeivel

összhangban a befogadó kerül a fókuszba a megértés folyamatában (Csatár és Haase 2011: 77). A grammatikai függőségi viszonyok, a kohéziós eszközök annyiban érdekesek, amennyiben hozzájárulnak a szövegösszefüggés megteremtéséhez.

A szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatára vonatkozóan ki kell emelni, hogy a nyelv anyagát és a kommunikációs szempontokat is figyelembe vevő szövegfogalom tanítása a nyelvi és nyelvhasználati összefüggések felfedeztetése, a szövegeken, szövegekkel végzett műveletek nélkül megmarad az explicit tudás szintjén, akár a kohézió-koherencia, akár a kohéziótípusok, akár a hármas a rendszer komponensei alkotják a fejlesztés kereteit.

4.2.4. Tudománytörténeti kitekintés: szöveg-megközelítés a kommunikáció-elméletekben

A taníthatóság szempontjából azt a megközelítést érdemes kiemelni, mely szerint a szöveg meghatározásánál a pragmatika a legfontosabb, amibe beékelődik a szintaxis és a szemantika (Kocsány, 1989: 36; Szikszainé, 1999: 200). A szövegpragmatika fő elméleti forrásai: a kommunikáció- és a beszédaktus-, valamint az interakcióelmélet a verbális szövegekre értelmezhető elsősorban, de az 1980-as évektől az írott szövegekre vonatkoztatható kommunikációközpontú szövegmodellekben is nyomon követhetők az elméletek elemei.

A kommunikációelméleti megközelítésekből a jakobsoni modellt (Jakobson, 1972) emelem ki, mert ennek hatása napjainkban is jelen van az osztálytermi gyakorlatban. Előrevivőnek tűnt, hogy az 1995-ös NAT az anyanyelvi nevelés alapvető feladatának tekintette a tanulók felkészítését a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételre (NAT, 1995). A gyakorlatban azonban az esetek nagy részében ez úgy valósul meg, hogy a tankönyvekben[43] ismertetett modell elemeit (feladó, címzett, kód, beszédhelyzet, csatorna, üzenet) a hatodik osztályos gyerekek kiválóan fel tudják sorolni, 9. osztályban[44] az addigra feledésbe merült kifejezéseket újratanulják a hozzájuk rendelt referenciális, emotív, poétikai, konatív, fatikus alapfunkciókkal együtt. Jakobson strukturalista kommunikációelméleti modellje a tanítási folyamatban statikus, passzivitásra készteti a tanulót. A megoldás a funkcionális, triadikus modell (l. 4.4.2., 8. ábra) lehet, ami a kommunikációban résztvevők

[43] Például: Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 2001: *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv az 5–6. évfolyam számára)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 14. oldal.

[44] Például: Balázs Géza–Benkes Zsuzsa 2000: *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 28. oldal.

közös cselekvésére és megértésére alapozva dinamikus, közösségi tevékenységnek tekinti a kommunikációt (Tolcsvai, 2018).[45]

Az austini beszédaktus- és a grice-i interakcióelméleti megközelítés nem hangsúlyos az általános iskolai felső tagozatos tananyagban annak ellenére, hogy a nyelvhasználat tudatosításának támogató eleme lehetne a szöveg kommunikációs cselekvésként értelmezése (Kocsány, 1992; Terestyéni, 1992). Az a szemlélet is fontos lenne a szövegértési képesség fejlesztésében, mely szerint „a beszédaktusok összekapcsolhatók a tudáskeretekkel" (van Dijk, 1982), mert „interpretálásuk általános világtudáson alapul" (Szikszainé, 1999: 206).

Grice (1975/2001) interakcióelmélete, a közlő és a befogadó együttműködésének elve, a maximák (az információ kívánt mértéke, a tények valódisága, a relevancia betartása, a világos, rövid, pontos kifejezésmód) a sikeres kommunikáció lényeges (szöveg) pragmatikai tényezői. A mennyiség, a minőség, a relevancia és a mód társalgási maximáinak bizonyos jellemzői az írott szövegekre is vonatkoztathatók a szövegalkotó szándékának figyelembe vétele mellett. Leegyszerűsítva a szöveg legyen koherens, az adott témáról szóljon, annyi releváns információt tartalmazzon, amennyit a szöveg célja indokol. A szöveg alkotójának az érthetőségre kell törekednie az elfogadhatóság érdekében (l. 4.3.1.4.).

Terestyéni (1992: 22) a beszédaktus- és az interakcióelmélet nyomán az írott szöveget is olyan „kommunikációs produktumok koherens együttesének" tekinti, amely „reprezentációs tartalommal és illokúciós cselekvési értékekkel" bír. Az írott szöveg is egy szituáció reprezentációja.

A kommunikációelméleti szöveg-megközelítések a taníthatósági kritériumokhoz is adalékot szolgáltatnak: a szöveget kommunikációs helyzetbe ágyazzák, előtérbe kerül a téma, igényként jelentkezik a sikeres kommunikáció feltételeinek megfogalmazása. Mindez a fejlesztésre vonatkoztatva olyan dinamikus szövegmodell kereteit vetíti előre, amelyben a szövegfogalom grammatikai (formális) és funkcionális, pragmatikai komponenseket is tartalmaz, vagyis a szövegről szóló ismeretek és a használat egy keretbe ágyazódhat.

[45] A megállapítás a 2018. november 15-én A nyelv perspektívája az oktatásban konferencián (PeLiKon, Eger) Tolcsvai Nagy Gábor Átadás vagy értelemképzés. *Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában* című plenáris előadásán hangzott el.

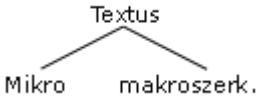
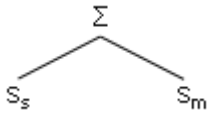
4.3. A fejlesztés elméleti nyelvészeti kerete

4.3.1. Dinamikus szövegmodellek

Az eddigiekből következően a szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából azokat a szövegtani irányokat kell számba venni, amelyek egy keretben kezelik a szöveg szerkezetére, a szövegek mikro- és makroszintű sajátosságaira, a nyelv anyagára és a kommunikáció aspektusaira egyaránt vonatkozó jelentéstani és pragmatikai szempontokat, valamint figyelembe veszik a megértéssel, elmebeli feldolgozással és reprezentációval kapcsolatos jellemzőket, a szövegértés műveletjellegét.

Az 1970-es évek utáni integratív megközelítések lesznek az irányadók, amelyekre a kommunikatív–pragmatikai és rendszernyelvészeti közeledés a jellemző; az a pragmatikai irány, amelynek része a szemantikaelmélet, valamint a tudást és az emberi cselekvést modelláló elméletek (Kiefer, 1983; 11; Tolcsvai: 2001).

A szövegmodellek nyelvészeti szempontú összehasonlítására van példa a szövegtani diskurzusban (Kárpáti, 2005; Petőfi S., 2005). Kárpáti 2005-ös újsághírelemzésre épülő munkájából (l. 7. ábra) és a Petőfi S. (2005) szerkesztette három szövegtani megközelítés (Beaugrande–Dressler, 1981; Petőfi S., 1997; Tolcsvai, 2001) összehasonlító elemzéséből azokat a dinamikus szövegmodelleket emelem ki, és az említett munkákat is felhasználva jellemzem a továbbiakban (van Dijk, Petőfi S., Tolcsvai, Beaugrande és Dressler modellje), amelyek közvetlen/közvetett hatása valamilyen formában megjelenik/megjelent az általános iskola felső tagozatán az anyanyelv-pedagógiában.

A modell	Rumelhart (1975)	Kintsch–van Dijk /Bell (1978)	Schank–Abelson (1977)	Petőfi S. (1997)	Grice (1988)	Alberti (2000)
Célja	Történetmegértés, -felidézés	Történetmegértés, -felidézés	II. Történetmegértés II. -felidézés; II. Tanulás	Szemiotikai elemzés	Diskurzusok elemzése	HIS leírása
Módszere	Gen. gramm.➜ transz. szab. ➜ tört. mélyszerkezete		II. okozati lánc II. jelenetek		A társalgás szabályai	Logikai elemzés
A leírás tárgya	Felszíni szerk. alapján a tört. mélyszerkezete	Felsz. szerk. ➜ propoz. szerk. ➜ globális jelentésszerk.	Értelmezési mechanizmus	Felszíni szerk., (prop. szerk.) szövegvilág viszonyai	A kontextusból adódó társalg. implikatúrák	Felsz. szerk. ➜ propoz. szerk.
Az elemzés egysége	Történet	Történet	II. történet II. események, II. információk	Szöveg	Diskurzusok	Folyamatosan érkező információk
Alkalmazhatóság	Történet	Történet	II. történet II. bármiféle esemény	Szöveg	Diskurzusok	Bármiféle beszédproduktum
Az elemzés eredménye	A tört. mögötti séma	Mikroszerk. feltárása ➜ emlékezet	Működő sémák	Szöveg (alkotói) értelmezési aspektusai	A társalgás dinamizmusa, ill. akadályai	HIS
A modell jellege	Leíró	Leíró, magyarázó, prediktív	Leíró, magyarázó	Leíró	Leíró, magyarázó	Leíró, magyarázó

7. ábra: A szövegtani modellek összehasonlító elemzése (Kárpáti, 2005)

A rövid összefoglalókban az elemzés helyett azokra az elméletspecifikus jellemzőkre fókuszálok, amelyek a nyelvi, nyelvhasználati komponensek kapcsolatára, a szövegmegértés összetevőire, valamint az iskolai megjelenés mibenlétére utalnak.

Az 1970-es évek óta a szövegtani kutatások (van Dijk–Kintsch, 1978; Beaugrande–Dressler, 1981/2000; Petőfi. S., 1982; Tolcsvai, 2001; Kárpáti, 2006) iránya, hogy a korábbi eltérő grammatikai, szemantikai, pragmatikai, kommunikációelméleti, cselekvéselméleti, kognitív pszichológiai nézőpontokat kognitív tudományos és metatudományos keretben összeegyeztessék. Céljuk a mondatok nyelvtani kapcsolatainak feltérképezésén túl a szöveg szerkezeti és műveleti jellegének leírása kognitív keretben (Tolcsvai 2001: 37). Más-más utakon ugyan, de igyekeztek eljutni a dinamikus szövegmodellig.[46]

4.3.1.1. A generatív szemantikai irány (van Dijk) a fejlesztés nézőpontjából

Van Dijk (1980) generatív szemantikai megközelítésében a szöveg fonológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szövegstruktúrák szerint épül fel. Terjedelem és hatókör szerint megkülönbözteti a mikrostruktúrákat, amelyek a mondaton belül, mondatszinten érvényesülnek, hatnak a felidézésre, valamint a makrostruktúrákat, amelyek a mondatok között, a szöveg nagyobb egységeiben vagy egészében jelennek meg. A makroszabályok (kihagyás, törlés, általánosítás, szelekció) révén jön létre a globális jelentésszerkezet, a makrostruktúra. A szövegnek tehát van formális nyelvtani szerkezete, és e mögött áll a szövegbázis, a szemantikai szerkezet. Az implicit szövegbázis a logikai szerkezet, az explicit szövegbázis egy propozicionális szerkezet, ismeretháló (vö. Kárpáti, 2005, 2006).

Van Dijk (1972) lineáris struktúra és globális koherencia fogalmai lineáris és globális kohézió néven félreértelmezve ugyan, de megjelent az anyanyelv-pedagógiában. Míg van Dijk lineáris struktúrája magába foglalja az előfeltevés, bennfoglalás, következtetés, topik-komment viszony, azonosság, részleges azonosság fogalmait, a mai iskolai magyar nyelv oktatása lineáris kohézió néven grammatikai-nyelvtani összetartó erőt (névmások, határozott névelő, kötőszavak, határozószók, toldalékok) ért. Van Dijknál a globális koherencia fogalma szövegszintű mélystruktúrát jelent, amely szemantikai alapon kapcsolja össze a mondatokat. Az anyanyelvtanítás is hasonlóra, a szöveg egészére kiterjedő tartalmi, jelentésbeli összetartó

[46] Szikszainé Nagy Irma 1999-ben megjelent *Leíró magyar szövegtan* (Osiris Kiadó, Budapest) című munkája azért nem szerepel a bemutatott szövegmodellek között, mert szemléletére az alulról fölfelé építkezés (bottom-up), a leíró, statikus megközelítés a jellemző.

erőként (a címre, a szöveg témahálózatára, térbeli, időbeli vagy logikai viszonyokra, az izotópia jelenségére, az azonos valóságdarabra vonatkozó jelentéselemek meglétére) használja a fogalmat. Ebben az iskolai megközelítésben a koherencia fogalma nem értelmezhető (vö. Laczkó, 2010).

Van Dijk szerint a szöveg lényege a mélyszerkezet jellegű makrostruktúra, de jelen munka szempontjából érdekes, hogy bevezeti a szuperstruktúra kategóriát is, mely szerint a szöveg formája, típusa független annak tartalmától (a makrostruktúrától), egyfajta séma. Van Dijk és Kintsch (1978, 1983: 21–22.) a szövegfogalomhoz kapcsolódó pragmatikai kategóriákat folyamatként, fogalmi sémaként, forgatókönyvként értelmezik, ami elvezet a szövegtan statikus feloldásáig.

4.3.1.2. A szemiotikai textológia irány (Petőfi S. János) a fejlesztés nézőpontjából

Petőfi S. „szövegszerűségi" követelményei a nyelvhasználat-központúság mentén a szöveget kommunikációszituációba helyezik, kommunikatív funkciót tulajdonítanak neki, összefüggő, lezárt, egészként tekintenek rá (Petőfi. S. és mtsai., 1993). A kommunikátumokat nem változtathatatlan, statikus objektumként, hanem „fizikai megjelenési formájuk (fizikai manifesztációjuk) és e megjelenési forma (manifesztáció) mindenkori befogadói (interpretátorai) interakciójának eredményeként" kezeli (Petőfi S., 1997: 61).

Petőfi S. (1982) kezdetben formális logikai, elméleti keretben szövegszinten tett kísérletet a generatív grammatika és a generatív szemantika komplex egyesítésére pragmatikai értelmezéssel a TeSWeST-(szövegstruktúra-világstruktúra) modelljében. Később (2004) a TeSReST (szövegstruktúra-relátumstruktúra), majd a VeSReST (vehikulumstruktúra-relátumstruktúra) keretben jelölte ki a szemiotikai textológia irányát. Az újabb modell (Petőfi S., 2004) középpontjába a TeSWeST szigorú logikai rendszere helyett a szerveződési szintek elemzése kerül (vö. Kárpáti, 2005).

A taníthatósági szempontot figyelembe véve fontos megemlíteni, hogy a „szöveg komplex jelként való modellálása igen elvont, nehezen elkülöníthető szerkezeti és műveleti, rendszernyelvészeti és kontextuális, tárgyias és értelmezett összetevőket tartalmaz" (Petőfi S., 1997; Tolcsvai, 2005a: 88), ezért gyakorlati alkalmazása akadályokba ütközik. .

A legnagyobb probléma, hogy a modell nem a mondatok összekapcsolódásából vezeti le a szöveget, nem morfológiai, szintaktikai vagy jelentéstani kategóriákat alkalmaz a szöveg leírásában, így nem értelmezhető sem az alulról fölfelé (bottom-up), sem a felülről lefelé (top-

down), sem az interaktív (bottom-up és top-down) keretben, ezért a jelen köznevelési gyakorlatához nem illeszthető.

A modell fogalmi apparátusának bonyolultsága, és az 5.1. részben kifejtett okok miatt csak a Petőfi S.-hez közeli szűk szakmai műhely[47] alkalmazta a gyakorlatban.

4.3.1.3. A funkcionális, kognitív irány (Tolcsvai partitúramodellje) a fejlesztés nézőpontjából

Tolcsvai (2001) modelljét Langacker (1987, 1991) nyomán a reprezentáció elvére építi, „arra, hogy a nyelvi formák és jelentéseik is reprezentációk (azaz vannak az elmének olyan állapotai, amelyek a világ állapotainak kódolásaként funkcionálnak)" (Laczkó, 2010).

Tolcsvai olyan mentális modellt képzel el, „amely a szövegbeli és külső (helyzeti és szociális) információk alapján jön létre, részlegesen azonos a beszélő és a hallgató számára, közeget ad a szövegértelemnek." (Tolcsvai, 2001: 121) Ebben a keretben a szöveg dinamikus jellegét bizonyítja az is, hogy az észlelt és a nyelvileg reprezentált entitások a szövegvilágban azonos státuszt kapnak (Tolcsvai, 2001). A modell nyelvhasználati alapú szemléletének lényege a nyelv szerkezeti és műveleti jellege, a nyelv és a fogalmi tudás közötti szoros kapcsolat.

Tolcsvai partitúramodellje a szöveg összetevőinek a bemutatására alkalmas módszer, melynek tényezői:

a) az idő,
b) a tér,
c) a résztvevők és viszonyaik,
d) a résztvevők cselekedetei,
e) a szöveg fizikai megnyilvánulása,
f) a szöveg nyelvtani egységeinek jellemzői,
g) a szövegértelem szintjei
h) a stílus,
i) a résztvevők elmetevékenysége (észlelés, a beszédhelyzetből származó ismeretek, az aktivizált tudás).

[47] Petőfi S. –Benkes (1992), Petőfi S. és mtsai. (1993), Petőfi S. és mtsai. (1994)

A modell az a)–d) pontig a kommunikációs tényezőket, az e)–h) pontig a szövegre vonatkozó tényezőket, az i) a kognitív alapot jelenti (vö. Laczkó, 2010). A szöveg három lényeges megjelenési módja követhető nyomon a partitúramodellben: a fizikai megvalósulás; a műveleti feldolgozás, amelyben a nyelvi kifejezések és szerkezetek feldolgozódnak; valamint a szöveg összetett értelemszerkezetének a feldolgozása, amely a szöveg lényegi tartalmát reprezentálja (Tolcsvai, 2006a: 68–69; Laczkó, 2010).

A konnexitás (szintaktikai) a kohézió (szemantikai), a koherencia (pragmatikai) szint helyett Tolcsvai a szöveg értelemszerkezetében a mikro-, mezo- és makroszintet vezeti be

a) A mikroszint a legkisebb hatókör, néhány mondatnyi kiterjedésű, elemi jellegű, közvetlenül nem érinti a szöveg más elemeit. Ennek a hatókörnek jellegzetes szövegtani műveleti formái a deixis és a koreferencia.
b) A mezoszint a közepes hatókör, írott nyelvi szöveget tekintve ez körülbelül egy átlagos bekezdésnyi szöveg, amelyben már érvényesül az értelemhálózat egy-egy kiépült része, azaz a propozíciók összekapcsolódnak a szövegfókusz-szövegtopik rendszerben, érvényesülnek a fogalmi sémák, a mellérendelő kapcsolatok és ezek tömbösödése.
c) A makroszint pedig a szöveg egészére kiterjed, a szöveg értelemhálózata és általános szerkezete alkotja (Tolcsvai, 2001; Laczkó, 2010).

A fentiekből látható, hogy Tolcsvai nyelvi, nyelvhasználati, gondolati egységként tekint a szövegre. Modellje használatközpontú, az értelemszerkezeti szintekkel kapcsolatos műveletek és a szövegsémák felfedeztetése támogathatja a tanulók szöveggel kapcsolatos tudásának (metanyelvi ismeretek, szövegértési képességek) fejlesztését (vö. Laczkó, 2010).

Tapasztalatom szerint a funkcionális, kognitív modell összetettsége okán a középiskolás korosztály szövegértésiképesség-fejlesztési folyamatát támogathatná a gyakorlatban, de a tanárok számára elérhetővé kellene tenni a módszertant támogató segédanyagokat pédául Kugler és Tolcsvai 2015-ben megjelent munkáját.

4.3.1.4. A kognitív, funkcionális, pragmatikai irány (Beaugrande és Dressler) a fejlesztés nézőpontjából

Beaugrande és Dressler (1981/2000) modelljének részletes bemutatásával azt szeretném igazolni az 1.2. pontban megfogalmazott (APC1-2) célkitűzésekhez illeszkedően, hogy a taníthatóság szempontjait figyelembe véve miért ezt a modellt választottam a szövegértési

képesség fejlesztésének nyelvészeti aspektusú megközelítéséhez az osztálytermi gyakorlatban; miért ez a modell alkalmas

a) a 13–14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának mérésére,
b) az osztálytermi gyakorlatban a szövegértési képességet fejlesztő tanítási-tanulási folyamatban a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás fejlesztésére.

A modell legfontosabb alapelve, hogy „egy szövegnek önmagában nincs értelme, a szöveg folyamat, amely a szövegalkotás és a befogadás kognitív folyamataiban valósul meg. Ezáltal a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik", vagyis dinamikussá válik a modell (Beaugrande–Dressler, 2000: 287). A szerkezetépítő műveletek dinamikus jellemzése produktívabb, mint a szerkezetek statikus leírása (Beaugrande–Dressler, 2000: 29). A modell dinamikus voltát bizonyítja az a probablisztikus szemlélet (l. 4.1.) is, mely szerint a szövegfeldolgozás során a szabályszerűségek, stratégiák, indítékok, preferenciák, valamint az alapesetek felfedezése a fontos, és nem a szabályok megfogalmazása áll a folyamat középpontjában (Beaugrande–Dressler, 1981/2000; vö. Tolcsvai, 2001: 29).

A szövegmegértés folyamatában a tudás aktiválása, a bejövő ismeretek elrendezése, a szövegek, szövegrészek fogalmi hálókban való elrendeződése zajlik. Az átmenet-hálózatos műveleti rendszerben a kompetencia (nyelvtudás) és a performancia (nyelvhasználat) közötti éles határ elmosódik. Az átmenet-hálózatos mondattan nyelvtani állapotú csomópontokból áll, amelyeket nyelvtani függőségek kötnek össze (pl. „alanyi argumentum-ige"), az átmenetet a csomópontok közötti kapcsolat jelenti. A nyelvtani szerkezet a hipotézisek felállításának és ellenőrzésének műveleti eszköze. „A hálózatok megragadják a nyelvhasználók nyelvtani stratégiáit és elvárásait, a nyelvtani szabályokra a szabályok használatának műveleteként tekintenek. A csoport, a tagmondat és a mondat mint valóságosan előforduló makroállapot jelenik meg, amelyben az elemek a szövegrendszer mikroállapotai" (Beaugrande–Dressler, 2000: 75−76).

A dinamikus szövegmodellre épülhet a dinamikus fejlesztés (vö. Kárpáti, 2005, 2006; Zs. Sejtes, 2019). A pedagógia értelmi fejlődési szintekre vonatkozó rendszerében is nyomon követhető a mikro- és makroszint elkülönítése, ugyanakkor a kognitív rutinok és a készségek, valamint a fogalmak a maguk kölcsönhatásában vizsgálhatók. (Nagy, 2000). A dinamikus fejlesztés nézőpontjából, fontos, hogy a „mikro- és makrosajátságok": a perceptuális, fogalmi ismeretek, kognitív operátorok nem statikus reprezentációk, amelyeket készségjellegű operátorok használnak, hanem maguk is felismerő és viszonyító dinamikus hálózatokként működnek (Nagy, 2000: 80).

A modell jellemzői a taníthatóság nézőpontjából:

a) Az emberi gondolkodási folyamatok fontosabbak a szövegalkotás és a -megértés folyamán, mint a logikai bizonyítások. A szövegek megértésekor az elfogadhatóság és a helyénvalóság lényegesebb, mint a nyelvtaniasság és a jólformáltság (vö. Tolcsvai, 2001: 15).
b) Az alá- és fölérendeltségi viszonyok valósághűbb osztályozáshoz vezethetnek, mint a szigorú kategóriák (vö. Tolcsvai, 2001: 15).
c) A szöveg metanyelvi értelmezése eltér a szigorú nyelvészeti, elsősorban szintaktikai megközelítéstől, és a szöveget a kommunikáció „értelemképző és értelemtovábbító közegének tekinti" (Tolcsvai, 2005b: 84)
d) A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív közegben kezelik. Különbséget tesznek a szöveg anyagára, a nyelvre utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) (Beaugrande–Dressler, 1981/2000).
e) A szövegtannak olyan kiemelt szerepet szánnak „az olvasás tudományában": amely segíthet az olvashatóság mércéjének meghatározásában. A kohézió grammatikai szempontjai mellett a koherenciát emelik ki: az olvashatóság mércéje ebben a tekintetben azt mutatja meg, hogy hogyan hat egymásra a szövegből származó ismeret és az olvasó valóságismerete (pl. az olvasó nem sajnálja a fáradságot, ha a szöveg váratlan fordulatai megérik a nagyobb erőfeszítést) (Beaugrande–Dressler, 2000: 272).
f) Az intertextualitás ismérvére támaszkodva a megértésben kiemelt szerepet szánnak a szövegtípusok összehasonlításának. A szövegek körülményei határozzák meg a szövegtípust (Beaugrande–Dressler, 2000: 235–237; vö. Tolcsvai, 2001: 15).
g) A modell épít a retorikai hagyományokra: a tervezésre, a tartalom körvonalazására, a kidolgozásra, a kifejezésre és a megformálásra (Laczkó, 2010).

A metanyelvi teszt és a fejlesztési folyamat elméleti kerete Beaugrande és Dressler azon megállapításán alapszik, amely szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének eleget tesz" A szöveg akkor nem lesz „kommunikatív," közlésre alkalmas, ha valamelyik ismérv nem teljesül (Beaugrande–Dressler, 2000: 23).

A szövegmodell ezen alapfogalmai (ismérvei) jelentik a mérés és fejlesztés metanyelvi alapjait. A szövegismérvek két csoportra oszthatók.

A) A **szövegközpontú ismérvek** a szövegek anyagára irányulnak:

1. Kohézió: a hallott vagy látott szavak között milyen kölcsönös összefüggések vannak egy adott szósorozaton belül. A függőség grammatikai alapú. A kohézió és az egyéb ismérveknek kölcsönhatásban kell lenniük, hogy a kommunikáció hatékony legyen.
2. Koherencia: a szövegvilág összetevői: fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat), azok kölcsönösen elérhető és releváns volta. A szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján.

B) A **felhasználó központú ismérvek** a kommunikációra általában vonatkoznak:

3. Szándékoltság: a szöveg létrehozójának azon igyekezete, hogy a közlés kohézióval rendelkezzen és koherens legyen (pl. ismereteket tudjon közvetíteni, vagy egy tervezett célt el tudjon érni). Ha a szöveg létrehozója nem venné figyelembe a kohéziót és a koherenciát, a kommunikáció lelassulna.
4. Elfogadhatóság: a befogadó hozzáállása, hogy számára a szöveg használható vagy releváns. Ha ez korlátozott, a kommunikáció kizökkenhet.
5. Hírérték: a közlés mennyire várt vagy váratlan, ill. ismert vagy ismeretlen. Az alacsony hírérték zavaró, unalmas lehet, a nagy hírértékű közlés feldolgozása több erőfeszítést követel, de érdekesebb is.
6. Helyzetszerűség: a szöveg relevánssá válása az adott helyzethez képest. A szöveg értelme és használatának módja a helyzet alapján dől el.
7. Intertextualitás: a szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől teszik függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott (Beaugrande–Dressler, 2000: 19–36).

Az ismérvek meghatározzák a szöveggel való kommunikálást, viselkedésformát. A kommunikáció nem jön létre, ha a közlő vagy a befogadó valamelyik ismérvet nem követi. A szövegkommunikációt az ismérvekhez kötődően a hatékonyság, hatásosság és a helyénvalóság szabályozó elvei működtetik. A hatékonyság elve azt jelenti, hogy a szöveg a résztvevők minimális erőfeszítése ellenére mennyire használható. A szöveg hatásossága attól függ, hogy milyen benyomást tesz a befogadóra. A helyénvalóság azt a módot foglalja magába, hogy mennyire teljesülnek a szövegszerűség ismérvei egy adott helyzetben (Beaugrande–Dressler, 2000: 36).

A szabályozó elveket figyelembe véve a világos rendszerbe foglalt szövegismérvek a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának építőelemei lehetnek a szövegekkel szövegeken végeztetett tevékenykedtetés, a szövegek összehasonlítása művelet során.

4.4. Szövegtípusok, szövegfajták

Beaugrande és Dressler (1981) intertextualitás ismérve kiemelten fontos a fejlesztés szempontjából, mert az intertextualitás ismérvét összekötötték a szövegtípus fogalmával, a szövegek közötti összefüggésekkel, kapcsolatokkal, amelyek alapja a szöveg makroszintjén és a beszédhelyzetben érvényesülő legfontosabb jellemző, az összehasonlítás kognitív művelete (vö. Tolcsvai, 2001: 333). Erre építve a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet a metanyelvi tesztben és a fejlesztési folyamatban is megjelenik.

Annak ellenére, hogy a szakirodalomban a szövegtípus, műfaj, szövegfajta fogalma, egymáshoz való viszonya vitatott (Kuna–Simon, 2017), a tanulók metanyelvi tudásának fejlesztése okán az anyanyelvtanításban szükséges körülhatárolni a fogalmakat.

4.4.1. A prototipikus szöveg, szövegtípus, szövegfajta

A kognitív nyelvészetben a nyelvi struktúrák és a szövegek tapasztalati alapú jellemzésére a „legjobb minta" prototípuselvű (Rosch, 1977, 2004) kategorizálást alkalmazzák (vö. Tolcsvai, 2001, Laczkó, 2010). Ez azt jelenti, hogy az egyedi példányok, jelen esetben a szövegek felismert jellemzőik, a prototípushoz való hasonlóság alapján kategorizálhatók. A lényeg nem a teljes hasonlóság, hanem a megfelelés fokozata („*melyik inkább madár a galamb vagy a pingvin*"). A „*legjobb példány*" a prototípus. A kategória fókuszában vannak a legelvontabb tulajdonságok. A kategóriák között átmenetek találhatók, belső szerkezetük van, és nem függetlenek egymástól („*valami egyszerre piros és szögletes*"). Egy kategória több egyedet tartalmaz, de van „*legjobb*" példány is, ami a megértés során a legtöbb felismert jellegzetességet tartalmazza (Rosch 2004; Pléh, 2014a: 73–74).

A képességfejlesztés aspektusában érdekes adalék, hogy a sémaelmélet összekapcsolódik a jelentés prototípus-elméletével (Rumelhart; 1980/1990), mely szerint a fogalmak jelentésreprezentációja sémákban tárolódik, és az emlékezeti séma szokásossága mértékében példázza az illető fogalom jelentését, prototípusát (Csépe és mtsai., 2007).

A társas cselekvésekként megvalósuló kommunikatív eseményekben a jelenségek sémákba rendeződési, tárolási, összekapcsolási műveletei működnek (Eysenck–Keane, 2003), mivel a nyelvi tudás és a világról való tudás elválaszthatatlan (Langacker 1987; Tomasello 2002; Tolcsvai 2001, 2013). A társas cselekvéshez kötődő nyelvi és viselkedésbeli mintázatok képezik a szövegek kategorizációs lehetőségeinek alapját (Kuna–Simon, 2017).

A szövegtipológia egyik érdekes kérdése, hogy a szövegtípusok a nyelvhasználó nyelvi rendszerébe, a kultúra társas közegébe, a megismerés mentális folyamataiba ágyazódnak-e, vagy mindegyikbe (Kuna–Simon, 2017: 4). Jelen munkában a szövegértési képesség fejlesztésének a nézőpontjából az utóbbi megközelítés a legkézenfekvőbb, mivel a szöveg egy adott kommunikációs közegben emberi produktumként egyedi, ugyanakkor vannak más szövegekhez hasonló jellegzetességei. A szövegértési képesség fejlesztése során ugyanakkor a nyelvi rendszeren belül a szöveg sematikusan megnevezhető tulajdonságaihoz metanyelvi keretet kell biztosítani a tanulóknak ahhoz, hogy a szövegeket össze tudják hasonlítani. Ehhez tisztázni kell a szövegtípus, szövegfajta fogalmát.

A szövegtípus fogalmának meghatározásához a szövegértési képesség fejlesztésének a szempontjából célszerű a kognitív, funkcionális és kognitív, funkcionális, pragmatikai megközelítést együtt kezelni.[48] Ebben a szemléletben a szövegtípus a koherens mentális és nyelvi reprezentációnak tartott szöveg műveleti és szerkezeti leírása, amely az emberi nézőpontot és a prototipikusság elvét is magába foglalja (Tolcsvai, 2006c), valamint a társas jelentésképzés keretében típus és megvalósulás kölcsönviszonyában kibontakozó diszkurzív kategória (Tátrai, 2011). A szövegtípus a társas cselekvésben létrejövő és hagyományozódó tudássémaként együtt van jelen a kognitív és kommunikációs megközelítésben. Mintázatként megjelenik az egyén elméjében, valamint ott van a közösség társas-kommunikatív gyakorlatában (Kuna–Simon, 2017: 7; vö. Tolcsvai, 2006c: Stukker–Spooren–Steen (eds.), 2016). „A szövegtípusokat tehát kognitív igény, valamint kommunikatív és társas relevancia hozza létre és működteti" (Kuna–Simon, 2017: 7; vö. Kocsány, 2002: 54–56).

Ugyan a szakirodalomban nem különíthető el pontosan a szövegtípus és a szövegfajta fogalma (Fehér, 2006; Kuna–Simon, 2017), azonban a fejlesztési folyamatban a szövegek összehasonlítási művelete miatt szükséges a tartalmuk értelmezése.

Jelen munkában a szövegtípus, szövegfajta fogalmának elkülönítéshez Simon (2016)[49] megközelítése vehető alapul a Beaugrande–Dressler (1981) modellhez, a séma- és forgatókönyv-elméletekhez illeszkedése, valamint a gyakorlatban való alkalmazhatósága okán. Simon a szövegfajtákat olyan mintázatoknak tartja, amelyek a helyzetre, a

[48] A nyelvleírás kognitív funkcionális (Tolcsvai, 2006c) és kognitív funkcionális pragmatikai (Tátrai, 2011) irodalmában egymás helyett is használják a műnem, szövegtípus terminusokat, azonban a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanterveiben (NAT, KTTT, 2012) a műnem fogalma az irodalmi szövegek tipizálására foglalt, ezért jelen keretek között célraveztőbb a szövegtípust tágabb fogalomként értelmezni. Ez a megközelítés illeszkedik a pedagógia mérések fogalomhasználatához is.

[49] Simon, Gábor (2016) munkájában a műfaj fogalmát használja, amit jelen megközelítésben a szövegtípus fogalmával azonosítok elsősorban a pedagógiai, taníthatósági szempont miatt.

cselekvésekre, a nyelv alkalmazásba vételére vonatkozó ismereteket foglalnak magukba, a sémavezérelt jelentésképzésben vesznek részt a sematikus reprezentáció gyakorlását támogatva. A szövegtípusnak az intertextualitás értelmében a példányalapú reprezentálásban van szerepe, „az újraalkotásban, a sémától való kisebb-nagyobb eltérésben aktualizálódik, azaz sémakiterjesztő jelentésképzésben funkcionál" (Kuna–Simon, 2017: 269; vö. Simon, 2016). A fejlesztés nézőpontjából fontos, hogy a szövegfajta az összehangoláshoz szükséges, a szövegtípus újszerű jelentéseket inspirál. A szövegfajta tudásának kognitív műveletei: a ráismerés és a felidézés/emlékezés, a szövegtípus tudásának műveletei a felismerés és az emlékeztetés (Schank, 1999/2004). A szövegfajta alapvetően reaktív a szövegek kategorizálásának és tipizáló magyarázatának nézőpontjából, a szövegtípus proaktív. (Simon, 2016).

A szövegfajta helye tehát a típus és az egyed közötti, a szövegtípus alá rendelődő besorolási szint (Kuna–Simon, 2017), „alapforma" (Kocsány, 2002).

Az anyanyelv-pedagógiában a szövegtípus, szövegfajta ezen nézőpontjában a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztése a már megszerzett tapasztalataik, a sémák tudatosítása és reflektált alkalmazása keretében valósítható meg olyan feladatokkal, amelyekben a szövegek kategorizálásán túl szövegrészletekből kell bizonyos típusú/fajtájú szövegeket rekonstruálni (vö. Paltridge, 1996: 241−242; Kuna−Simon, 2017). A tanulók szöveggel kapcsolatos tudása fejleszthető úgy, hogy megfigyelik az egyazon szövegtípusba tartozó szövegeket, majd azok jellemző nyelvi mintázatait, és e mintázatok strukturális szerveződését azonosítva a szövegtípus szövegfajtasémaként is hozzáférhető lesz számukra, amely támogathatja a szövegalkotási tevékenységet is. A szövegek ilyen típusú összehasonlítása, a reflektált szöveggel kapcsolatos műveletek során szerzett explicit tudás hasznosulhat az implicit tudás során, így „a nyelv lehetőségeit jobban ismerő, azokkal hatékonyabban élő nyelvhasználók nevelését eredményezheti" (Molnár, 2006; Kuna−Simon, 2017: 270). Nemcsak a tipikus szerkezetek és nyelvhasználati színterek összefüggéseinek a felismerése fontos, hanem annak tudatosítása is, hogy a szövegek tipizálása milyen és miért épp olyan jellemzők mentén zajlik.

Pléh (2014b: 289) szövegértési rendszerében nyelvi és pszichológiai mögöttes folyamataik révén elkülöníti a szövegek mikro- és makroszerkezetét. Míg az előbbi a szövegeket alkotó mondatok közvetlen egymásra hatásából fakad, rövid szövegegységekre terjed ki, a makroszerkezet a szöveg átfogó sémájára vonatkozik. A mikroszerkezethez a nyelv felől az utalások, implikációk, pszichológiailag a gyorsan zajló folyamatok tartoznak, amelyek egyetemesek, szövegtípustól függetlenek. A makroszerkezet a szöveg átfogó sémájára

vonatkozik, szövegtípusfüggő. Az elbeszélő (narratív), leíró (tudományos, ismeretterjesztő) és magyarázó (nehéz fogalmi viszonyokat tartalmazó) szövegtípusokkal kapcsolatos kutatások eredményeit összegezve Laczkó (2006) kutatási eredményei azt igazolják, hogy a 11–17 év közötti tanulók megértési folyamatában a narratív > leíró > magyarázó sorrend a jellemző (vö. Pléh, 2014c: 304).

Bruner (1990, 2005) szerint két különböző séma segítségével alkotunk képet a világról. Az egyik a narratív, emberi, a másik az elméleti-paradigmatikus, absztrakt személytelen mód. Ez annyiban lehet érdekes, hogy a megismerési módoknak (szerveződés, szövegbeli megfelelő, esemény, beágyazottság) olyan grammatikai, tartalmi, formai jegyei vannak, amelyek a szövegek összehasonlításának műveletével a szövegszerkezetről való tudást bővítik. Emellett ezek a jegyek a *Miért könnyebb az elbeszélő típusú szöveg megértése?* kérdésre adott tanulói válaszhoz adhatnak fogódzókat, ami a szöveggel kapcsolatos metakognitív tudás részéve válhat.

4.4.2. A szövegtípusok elkülönítése, a szövegalkotó szándékának felismerése

Az ember egyedi sajátossága az a képesség, hogy a másik szándékát felismerje. Tomasello kulturális evolúciós elméletében[50] egyedül a szándéktulajdonítás veleszületett képessége az embernek (Tomasello, 2002).

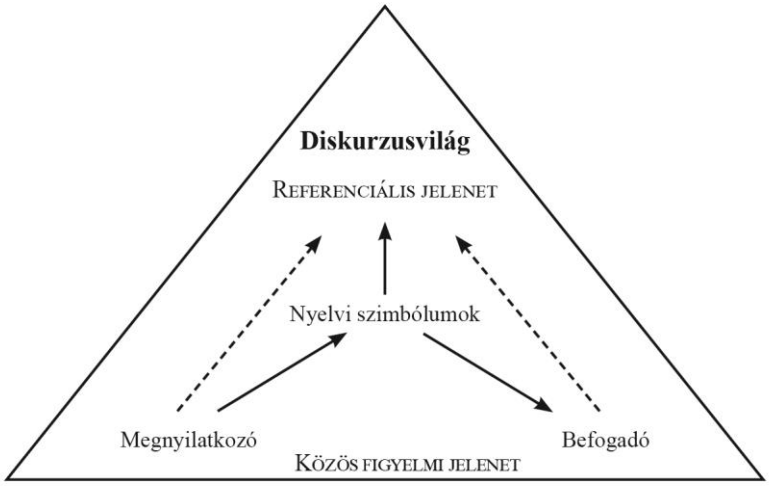
A szándék felismerésének fontosságára már Grice (1975) is felhívja a figyelmet. A beszélő szándékának felismerését azért tartja fontosnak, mert a szándék felismerése befolyásolja a jelentést.[51]

A szándéktulajdonítási nézőpont megjelenik Beaugrande és Dressler (1981) kommunikációra általában vonatkozó szövegismérvei (l. 4.3.1.4.) között, valamint a szövegértési képesség fejlesztésének a szempontjából fontos interperszonális pragmatikai modellek azon aspektusában is, hogy miként vesszük figyelembe a másikat a megértésben, „mennyire szándékrekonstrukció a megértés” (Pléh 2014b: 255).

[50] Tomasello (2002) ellentmond Chomsky generatív grammatikai elképzelésének, mely szerint az univerzális nyelvtan ismerete velünkszületett. Tomasello felhasználásközpontú megközelítésében fontos szerepet kap a szociális tanulás és a generációról generációra való kultúra átadása. A nyelvtannak nem tulajdonít nagy jelentőséget. Úgy véli, hogy a nyelv egy közös, ősi prototípusból fejlődött ki, folyamatos átalakulás során vált mind összetettebb szerkezetté.

[51] A grice-i (1975) pragmatikai megközelítés szerint a szándék felismerétől függ az értelmezés. Ha ez nem elég a megértéshez, akkor a kontextus nyelvi vagy másféle összetevői kerülnek előtérbe (vö. Kárpáti, 2005).

Ebben a megközelítésben a funkcionális, kognitív, pragmatika nyelvi megismerési tevékenységgel (l. 8. ábra) kapcsolatos elemei (intencionalitás, interszubjektivitás és referencialitás) is fontosak a fejlesztési folyamat elméleti megközelítése során. Igen leegyszerűsítve az intencionalitás érdekes lehet abban a tekintetben, hogy a szövegalkotó szándékának felismerése segíti a szövegértést. A referencialitás (valaki valakinek valamire irányítja figyelmét) szempontja a fejlesztés azon aspektusában használható, hogy milyen grammatikai eszközök, hogyan játszanak szerepet a szövegek összehasonlításának folyamatában. „A nyelvi referencia (vonatkozás, vonatkoztatás) ennélfogva olyan interszubjektív aktusként értelmezhető [a szövegértési folyamat során], amelynek során a másikat a nyelvi szimbólumok segítségével megpróbáljuk rávenni arra, hogy figyelmét a minket körülvevő és felölelő világban valami, a többitől elkülönülő, azaz körülhatárolt entitásra – a referensre, illetőleg az azt magában foglaló referenciális jelenetre [amely jelen esetben lehet a szöveginformáció] – irányítsa" (Tátrai, 2011: 30–31).



8. ábra: A nyelvi megismerés mint szimbolikus kommunikáció
(Sinha, 2001 és Tomasello, 2002 alapján) (Tátrai, 2011: 31)[52]

A szándék tekintetében a pszicholingvisztikai megközelítés figyelembe veszi a szövegértés folyamat- és műveletjellegét, valamint a funkcionalitást. A folyamat során a fejünkben lévő mentális nyelvtant hívjuk elő, meglévő ismereteinket alkalmazzuk, a szövegösszefüggést és a partner tudását figyelembe véve jutunk el az értelmi összefüggések megértéséig, a közlési szándék azonosításáig (Pléh, 2013: 10).

[52] A diskurzus kifejezést a szöveg szinonimájaként használom ebben a kontextusban, ahogy ez az angol nyelvű szakirodalomban is gyakran látható.

A pedagógiai megközelítésben is fókuszba kerül az alkotó jelentésteremtő szándéka és a szöveggel elérni kívánt cél. A szövegértés folyamata ebben a megközelítésben a szerző tudásának vagy szándékainak megnyilvánulásaként is értelmezhető, amelyből az olvasó tudást szerez, kikövetkezteti a szerző szándékait. A folyamatban az olvasó dönt arról, hogy elfogadja-e szerző üzenetét (Schnotz–Molnár, 2012: 91).

A fentiekkel összhangban Beaugrande és Dressler (2000: 152) azon elképzelése, hogy a szövegek befogadására olyan diskurzuscselekedetként tekintenek, amely valamely cél szempontjából releváns, a kommunikációra általában jellemző ismérvek közül a szándékoltság, elfogadhatóság, helyzetszerűség illeszkedik a funkcionális kognitív pragmatikai, pszicholingvisztikai és pedagógiai megközelítéshez.

4.4.3. Szövegtípusok, szövegfajták a pedagógiában a dolgozat célcsoportjára vonatkoztatva

A tanulók szövegértési képességének vizsgálata feladatként és érdekként is jelentkezik a társadalmi dimenzióban. Egyéni és társadalmi érdek is a szövegértési képesség hatékony használata a mindennapi életben. A hazai (OKM) és nemzetközi (PIRLS, PISA) mérések a szövegértést olyan tantárgyközi, kulturális kompetenciának tekintik, amelynek során a tanulóktól a hétköznapi életben használatos szövegekben szereplő tények, összefüggések felismerését, a szöveggel kapcsolatos problémák, helyzetek megoldását várják el. A tesztekben szereplő feladatok elbeszélésekhez, regényrészletekhez, ismeretterjesztő szövegekhez, újságcikkekhez, hirdetésekhez és táblázatokhoz kapcsolódnak (Balázsi és mtsai, 2014). A feladatok megoldása során a tanulók különböző gondolkodási műveleteket végeznek: információ-visszakeresést, a szövegelemek funkciójának meghatározását, a megformáltságára való reflektálást (vö. Balázsi és mtsai, 2014).

Érdekes kérdés ezek után, hogy a nyelvészeti aspektusú szövegtipológia tartalmaz-e közös elemeket a társadalmi, pedagógiai megközelítésű tipizálással. Nehezíti a kérdésre a választ, hogy a pedagógiai szakirodalom sem teljesen egységes a szövegtípusok elkülönítése szempontjából.

Nagy 2004-es funkcionális szemléletű megközelítésében a szociális kommunikáció szempontjából a szövegalkotó célja alapján háromfajta szövegtípust különít el: élménykínáló, informáló és tudáskínáló szöveget (Nagy, 2004: 14–15). Azok az elbeszélő, irodalmi szövegek tartoznak az élménykínáló szövegtípusba, amelyeknek az alapfunkciója az

élményszerző spontán szimulatív tanulás,[53] ami akkor megy végbe, ha az élménykínáló szöveg köznyelvi fogalomkészlettől eltérő tartalma és az olvasáskészség fejlettsége nem akadályozza a szövegértést. Az informáló szövegek a valóság tényeiről, eseményekről, azok megítéléséről szolgáltatnak információkat abból a célból, hogy a tanulók döntéseket hozhassanak, véleményt formálhassanak, tevékenységeket hajthassanak végre. Az informáló szövegek megértésének a feltétele, hogy a tanuló rendelkezzen a szöveg tartalmának megfelelő köznyelvi fogalomkészlettel és olvasáskészséggel. A tananyagok, az ismeretterjesztő és a tudományos szövegek a tudáskínáló szövegtípusba tartoznak. A tudáskínáló szövegeknél a köznyelvi fogalomkészlet implicit működtetésén túl definiált fogalmak és meghatározások megértésére is szükség van. A tudáskínáló szövegekre jellemző, hogy a tanuló a szöveg fogalmainak egy részét maga értelmezi a kontextus, a szótárak vagy valaki más segítségével (vö. Nagy, 2004: 14–15).

Schnotz–Molnár (2012) társadalmi és kulturális aspektusból közelít a szövegtípusokhoz, mely szerint elbeszélő, kifejtő, érvelő, útmutató szövegtípusokat különböztet meg. Az elbeszélő szövegtípusok valakinek a nézőpontjából információt szolgáltatnak az emberek egyéni cselekedetei következében előálló, időben és térben, valamilyen cél érdekében valahogy megvalósuló eseményről. A kifejtő szövegtípus egy dolog vagy rendszer elemeinek kapcsolódásáról, struktúrájáról, az azokban bekövetkező változásokról, azok miértjéről szóló információkat tartalmaz. Az érvelő szövegtípusok cáfolják vagy igazolják, hogy valami miért igaz vagy hamis. Az útmutató szövegek arról szólnak, hogy mit és hogyan kellene tenni. (Schnotz–Molnár, 2012: 122–123). Ez a szövegtipizálás a társadalmi nézőpont miatt előrevivő, a fejlesztési folyamatba fontos beépíteni, azonban a mérések tartalmi keretei a Nagy-féle (2004, 2015) szövegtipizálást preferálják.

Nagy 2015-ös munkájában már az olvasás alapfunkciói (élményszerzés, ismeretszerzés, tanulás) szerint élménykínáló, ismeretkínáló és tanulássegítő szövegtípusokat különböztet meg. Az élménykínáló szövegtípusba az elbeszélő, az irodalmi szövegek tartoznak, az ismeretkínáló szövegtípusba a dokumentumokat, tájékoztatókat sorolja, míg a tanulássegítő szövegtípusok a tananyagok, az ismeretterjesztő szövegek. Az első két szövegtípus közös tulajdonsága a köznyelvi fogalomrendszer használata és a szociális kommunikáció dominanciája. A tanulássegítő szövegekre funkciójukból következően a szaknyelvi fogalmak használata és a kognitív kommunikáció sémakövetése a jellemző (vö. Pléh és mtsai., 1997; Nagy, 2015).

[53] A szimulatív tanulás nem tanulási célú, de a tanulást támogatja, mert a valóságos helyzetből merített lehetőségek között a képességek kipróbálását szolgálja.

A fentebb ismertetett pedagógiai és társadalmi, valamint a nyelvészeti megközelítések közös tipizálási szempontja a szövegek célvezéreltsége. Ez a kommunikációs cél kissé leegyszerűsítve jelenik meg az OKM-ben; abban a mérésben, amelyben a dolgozat célcsoportja, a 13–14 éves korosztály is részt vesz. Balázsi és mtsai. 2014-es, az OKM tartalmi keretét összefoglaló munkájukban a szövegtípusokat a szövegek célja és formai jellemzői alapján különítik el.

A) A szövegtípusok, szövegfajták elkülönítése kommunikációs cél szerint az OKM-ben

Az **elbeszélő** (élménykínáló/élményszerző) típusú szöveghez sorolják azokat a folyamatos, összefüggő szövegeket, amelyek nem tájékoztatni, informálni vagy meggyőzni akarják az olvasót, hanem érzelmileg hatni rá. Jellemzőjük a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása. Fiktív, képzeletbeli elemeket tartalmazhatnak, ezáltal az olvasót aktív befogadói részvételre késztetik. Lehetnek szubjektív és objektív jellegűek. Jellemző szövegfajtái pl. a novella, mese, útleírás, tudósítás stb.

A **magyarázó** (tudáskínáló/tanulássegítő) szövegek elsősorban tudományos, ill. ismeretterjesztő jellegűek, jelenségeket, eseményeket magyaráznak. Céljuk a tájékoztatás. Jellemző rájuk a magyarázat, vagy egy esemény megfogalmazása objektív szempontok alapján. Jellemző szövegfajtái: tudományos okfejtés, érvelés, definíció, kommentár, utasítás stb.

A **dokumentumtípusú** (elsősorban informáló) szövegek nem folyamatosak. Céljuk a grafikusan megjelenített tényközlés. Nem ad magyarázatot, további értelmezési lehetőségeket, az olvasónak magának kell kiigazodni az adatok között. A szöveg alkotója általában egy vállalat, egy szervezet vagy egy közösség, nem konkrét személy. Jellemzőjük, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének. a verbális és nem verbális jelek összjátékának. Jellemző szövegfajtái: grafikon, térkép, ábra, nyomtatvány, kérdőív, szabályzat, menetrend, műsorrend, stb., amelyekkel a tanuló a mindennapi élet színterein találkozik.

B) A szövegtípusok elkülönítése forma szerint az OKM-ben

A szövegek formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert) a mérések fontos szempontja, mivel a külső formai elemek (a szavak kitöltik a sorokat, bekezdések, táblázatok…) segítik az olvasót a szövegfajta azonosításában, befolyásolják az olvasási stratégiát, a szöveg feldolgozását.

A **folyamatos szövegek** bekezdésekbe szerveződő összefüggő mondatokból állnak. Nyelvi elemek (kötőszavak és utalószavak) jelzik a nagyobb szövegrészek egymásutániságát vagy

oksági kapcsolatait. A folyamatos szövegek fajtái: regény, újságcikk, esszé, novella, beszámoló, levél, tankönyvi lecke stb.

A **nem folyamatos szövegek** listák kombinációi, felsorolásokat, adatokat tartalmaznak. A nem folyamatos szövegek fajtái: kép, táblázat, grafikon, diagram, hirdetés, időrend, katalógus, űrlap stb.

A **kevert szövegek** az előző két szövegfajta jellegzetességeit mutatják. Táblázat, ábra, grafikon stb. ékelődnek a folyamatos szövegbe azért, hogy segítsék a megértést (Balázsi és mtsai., 2014).

A szövegfajták fogalmát tehát a mérések tartalmi keretei tágabban értelmezik, a képre is szövegként tekintenek. Schnotz és Molnár (2012: 90) javasolják az írott dokumentum kifejezés használatát, amely vizuális verbális és képi információk kombinációja.

4.4.3.1. Az OKM-ben használt gondolkodási műveletek

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd. Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját… Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia… Gondolkodni és beszélni tanítunk.” – írja Babits 1910-ben. Az ekkor megfogalmazott gondolatok előremutatóak, napjainkban sem vitathatók, mivel az olvasás célvezéreltsége, a gondolkodási műveletek fókuszba helyezése az ezredforduló utáni rendszerszintű hazai és nemzetközi olvasás-, szövegértésmérések (Balázsi és mtsai., 2014; Ostorics és mtsai., 2016; Balázsi és mtsai., 2017; OKM; PIRSL: PISA) tartalmi kereteinek meghatározó elemei.

A szövegértési képességmérés során a feladatok megoldása speciális szövegértési gondolkodási műveleteket igényel a tanulóktól.

Az OKM szövegértési tesztjeiben szereplő legfontosabb műveleteket Balázsi és mtsai. (2014) munkája alapján foglalom össze.

a) **Az információ-visszakeresés** művelete egy vagy több tény/adat explicit (szó szerinti) vagy implicit (rejtetten jelen lévő) elemeinek felismerése, kiválasztása. A művelet szelektív olvasást, a szöveg „átfutása” stratégiát igényli. A művelet során a szövegben való tájékozódáshoz a szövegegészről kialakult, aktuális olvasási élményen alapuló tudás szükséges. Az egyes adatok, tények azonosításához a szöveg felületes ismerete is elég lehet. A művelet nehézsége függ a szöveg bonyolultságától, áttekinthetőségétől, a tanulók háttértudásától, a visszakeresendő elemek számától,

azok kapcsolódásának módjától, a visszakeresést meghatározó kritériumok mennyiségétől és minőségétől, a félrevezető tartalmi elemek (disztraktorok) jelenlététől, valamint a keresett elem helyétől a szövegben. Az egy vagy több konkrét adat (szereplők, helyszínek, számadatok stb.) megtalálását igénylő feladatok tartoznak ehhez a művelethez.

b) **A kapcsolatok és összefüggések felismerése** művelettípus végzéséhez tartalmi és logikai összefüggések felismerése szükséges. Egy adott cselekedetnek, történésnek az okaira vagy céljaira vonatkozó következtetéseket kell levonni a tanulóknak a szövegkörnyezetből. A szöveg olvasása közben különféle, szövegen belüli és szövegek közötti kapcsolatok, összefüggések hálózatát alkotja meg az olvasó. A szöveg kohéziója fontos a szövegegész megértésében. A feladatok nehézsége függ a szöveg bonyolultságától, az elemek közti hasonlóságtól, valamint a disztraktorok jelenlététől. Ebbe a művelettípusba tartoznak a szöveg tartalmi, logikai elemeire (ok-okozati, egyéb viszonyok) és a szerkesztésbeli elemekre (bekezdések, egységek közötti kapcsolatok) vonatkozó, illetve az általánosítást, a szöveg belső összefüggésrendszerének és utalásainak felismerését igénylő, valamint a szöveg eseményeinek, történéseinek sorrendbe állítására vonatkozó feladatok.

c) **Az értelmezés** alkotótevékenység, reflektív viszonyt feltételez az olvasott és a megértett szöveggel. A művelet során reflektálni kell a szöveg egészére vagy egy-egy részletére, illetve annak a szövegegészben betöltött szerepére, megalkotottságára. A művelet kritikai elemzést igényel, ami a szöveg tartalmi vagy stiláris elemeinek értékelésére vonatkozhat. A szöveg és a szövegrészek közötti kapcsolat megértése szükséges a művelet végzése során. A jelentésalkotásban a szöveg szó szerinti és átvitt értelmének felismerése is fontos. Az értelmezés műveletéhez tartozó feladattípusok:

- általános szövegértési feladatok, amelyekben az üzenet, mondanivaló felismerése, a szövegegész értelmezése a cél;
- reflektálás a szöveg tartalmi elemeire, egy adott szövegegység értelmezése, illetve véleményalkotás egy adott tartalmi elemről;
- reflektálás a stiláris elemekre, a szöveg megfogalmazás-módjának értelmezése, illetve vélemény a megfogalmazás módjáról, stílusáról.

Az értelmezés során a tanulónak előzetes tudását, tapasztalatait kell összevetnie a szövegben olvasottakkal, a tartalmi elemekre kell reflektálni a tételmondat vagy a

központi állítás azonosításával. A stiláris elemekre való reflektáláskor a szöveg hangnemének jellemzése, értékelése, a mögöttes vagy alkalmi jelentés feltárása szükséges a feladatmegoldás során (Balázsi és mtsai., 2014: 13–15).

A mérések tartalmi keretéből hiányzik a szövegek összehasonlításának gondolkodási művelete. Jelen munkában a mérésben és a fejlesztésben is megjelenik ez a tevékenység, mivel a 13–14 éves tanulók életkori sajátosságaiknak megfelelően képesek a szövegekkel kapcsolatos absztrakt fogalmi gondolkodásra (l. 3.3.3.).

A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a tanulók különböző típusú és fajtájú szövegeket hasonlítanak össze a gyakorlatban felhasznált Beaugrande és Dressler elméleti nyelvészeti modelljének ismérvei (l. 4.3.1.4.) alapján. A hasonlóságok és különbségek felfedezése során a szövegismérveket (a szöveggel kapcsolatos alapfogalmakat) a tanulók eszközként használják a szövegeken szövegekkel végzett tevékenységek közben. Ennek célja, hogy a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása fejlődjön, aminek segítségével egyéni szövegértési stratégiáikra vonatkozó következtetéseket tudnak levonni (Pl. *A dokumentumtípusú szövegeket azért értem meg nehezen, mert… Az elbeszélő típusú szövegeket azért értem meg könnyen, mert…*). A szövegek összehasonlítása arra is alkalmas, hogy a tanulók össze tudják vetni az adott szöveg alapján a szövegvilágot, az aktuális világot és a szubvilágot.[54]

Jelen dolgozatot az a kutatói szándék inspirálta, hogy a szövegértési képesség explicit fejlesztéséhez adalékot szolgáltasson. A fejezet célja olyan szövegfogalom azonosítása volt, amelyre építhető az osztálytermi gyakorlatban a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás fejlesztése. A kognitív szemléletű szövegmegértési folyamatokkal kapcsolatos pszicholingvisztikai (l. 2. fejezet), pedagógiai kutatások (l. 3. fejezet) eredményeit, a társadalmi elvárásokat (l. 3.3.1.), valamint az elméleti nyelvészeti szövegtani megközelítéseket (l. 4. fejezet) áttekintve Beaugrande és Dressler (1981/2000) modellje bizonyult alkalmasnak a funkcionális szemléletű szövegértésiképesség-fejlesztés tanítási-tanulási gyakorlatának megvalósítására az alábbi szempontok alapján:

a) a szövegeket a szövegalkotás, szövegértés kognitív folyamataiban megvalósuló jelenségként kezeli,
b) a szövegeket kommunikációs közegbe helyezi,
c) moduláris (bottom-up) és holisztikus (top-down) komponenseket is magába foglal,

[54] Szubvilág: szubjektív világ.

d) egy keretben kezeli a nyelvről szóló és a nyelvhasználati ismereteket, nem különül el élesen a kompetencia és a performancia,
e) figyelembe veszi a szöveg konnex, kohézív, koherens voltát,
f) egy keretben kezeli a nyelv anyagára és a kommunikáció aspektusaira egyaránt vonatkozó jelentéstani és pragmatikai szempontokat,
g) a szöveget makro- és mikrostrukturális összetevők rendszereként értelmezi,
h) figyelembe veszi a megértéssel, elmebeli feldolgozással és reprezentációval kapcsolatos jellemzőket, a szövegértés műveletjellegét,
i) a művelet és szerkezet egy keretben kezelése dinamikussá teszi a szövegismérvekre épülő szövegbefogadási modellt,
j) szövegfogalma illeszthető a KKFS pedagógiai modell szöveg-feldolgozási képesség-megközelítéséhez,
k) a szövegértési képesség fejlesztésének tantárgyfüggetlen módon való alkalmazásához a nem magyar szakos pedagógusok számára is könnyen, világosan áttekinthető rendszert alkot.

Mindezek alapján az általam javasolt keretben a szövegértés explicit tudáskomponensének fejlesztési folyamata a kommunikációs, célorientált szövegtípusok, szövegfajták azonosítása a modell szövegismérveinek segítségével, a szövegek összehasonlítása gondolkodási műveletre építve zajlik. A következő fejezetben az ezekre az alapokra épülő megvalósult fejlesztési folyamatot mutatom be.

5. A fejlesztési folyamat tartalmi keretei anyanyelv-pedagógiai aspektusból

5.1. Előzmények: nyelvészeti elméletre épülő szövegértési képességfejlesztő programok

Jelen kutatást, a fejlesztési folyamat kidolgozását az inspirálta, hogy a mérések bizonyos tartalmi elemei (az olvasás célként és eszköztudásként kezelése, a szövegértési stratégiafejlesztés fogalmainak megjelenése) a 2000-es évek óta nyomon követhetők a köznevelés alapdokumentumaiban (l. 2.7.), ugyanakkor csak igen kevés anyanyelv-tanítási program, tankönyv vállalta fel a célirányos, elméleti nyelvészeti alapokra épülő szövegértési képesség fejlesztését. Több mint harmincéves tanári gyakorlatom során nemcsak megismerkedtem ezekkel a modellekkel, hanem alkalmaztam is azokat a szövegértési képesség fejlesztésének tanítási-tanulási folyamatában. Ezek rövid összegzésével azt szeretném láttatni, hogy miért, és milyen utat bejárva jutottam az általam javasolt fejlesztés keretéig, amelyben az alább ismertetett programok bizonyos elemeit is felhasználtam.

Az első, szövegtani modellre, a szemiotikai textológiára épülő anyanyelvi kísérlet Petőfi S. János (1982) nevéhez fűződik. Nyelvészeti-logikai, szemantikai jellegű, integrált szemléletében a szöveget komplex nyelvi jelként kezelte, amelynek összetevőiként a szöveggrammatikát, világszemantikát nevezte meg a „szövegstruktúra–világstruktúraktúra-elméleti keretben (vö. Petőfi S., 1982; Tolcsvai, 2001: 22; Dobi, 2002). A Petőfi S. és mtsai. által továbbgondolt modell (Petőfi S. és mtsai., 1992, 1993, 1994) elsősorban a szépirodalmi szövegek kreatív, produktív megközelítéséhez próbált elméleti és gyakorlati segítséget adni. A modell összetett volta, bonyolultsága okán, valamint a közoktatás struktúrájához illeszkedő taneszközök hiánya miatt nem terjedt el a gyakorlatban.

A közoktatás nagyobb szegmensére ható, kommunikációközpontú, képességfejlesztő anyanyelvtanítás az 1980-as évektől a Zsolnai József által kidolgozott *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program* (NYIK), majd az 1990-es évek végétől Bánréti Zoltán vezetésével kidolgozott *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek* (NYKIT) című képességfejlesztő, kísérleti alternatív, programcsomag bevezetésével kezdődött (vö. Kugler, 2017). Mivel jelen munka a felső tagozatosok szövegértési képességének fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik, a NYIK-program részletes ismertetése a téma szempontjából nem releváns, mivel ez a program az alsó tagozatos oktatásban terjedt el leginkább.

Az NYKIT kísérleti, alternatív programcsomag deklaráltan a modern nyelvészeti iskolák eredményeit adaptálta (Bánréti, 1996–1997; vö. Kerber, 2002). Chomsky (1957) nyomán abból indult ki, hogy a nyelvi nevelés sajátos természetű, mivel a gyermek az iskolába lépés

előtt tudja anyanyelvét, azaz anyanyelvének grammatikáját, a gyerek által ismert és használt nyelvi egységeket és szabályokat (Bánréti, 1994). A program a köznevelés számára merőben új nyelvészeti megközelítést ajánlott. A statikus, osztályozó nyelvtan lexikális ismereteinek elsajátíttatása helyett a műveleteken alapuló, kombinatorikus, transzformációs nyelvtan képességfejlesztő tevékenységeire épített. A generatív mondattan kombinatorikai műveleteit kiterjesztette a szövegépítkezés mondattani viszonyaira. Heurisztikus szövegszemlélete arra épült, hogy a szövegfeldolgozó műveleteket tantárgyfüggetlen módon kell tanítani; a különböző típusú szövegekkel, szövegeken végzett műveletek (a téma megtalálása, a tények és hipotézisek megkülönböztetése, következtetések megállapítása, a szövegek kontextusba helyezése, a szövegalkotó szándékainak kikövetkeztetése, a szöveg céljának és a szövegtípusok összefüggéseinek felismerése) támogatják a szövegértési képesség fejlesztését (vö. Bánréti, 1981, 1994). Az alternatív program széles körű elterjedését akadályozta, hogy a magyartanárok maguk sem tanultak generatív grammatikát, pedagógiai eszköztáruk hiányosnak bizonyult a tevékenykedtetésen, differenciáláson alapuló képességfejlesztő tanítási-tanulási folyamat megvalósításához (vö. Kerber, 2002).

A 2000-es PISA-sokk hatására az akkori Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája, valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) részeként megfogalmazott Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében projektszintű fejlesztések (Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag SuliNova, Educatio Kht. 2005) indultak, melyek a résztvevő intézmények számára tartalmi és módszertani megújulást hoztak. Az óvodától a 12. évfolyamig fejlesztett programcsomagok az alábbi területeket fedték le: szövegértés-szövegalkotás, matematika-logika, idegen nyelv, szociális, életvitel, életpálya-építés, óvoda. Megjelentek a tanórákon a kompetenciaalapú oktatás speciális eszközei és szervezeti formái: kooperatív csoportmunka, projektmunkák, infokommunikációs eszközök használata, pedagógusok közötti együttműködés. A tantárgyi és tanórai kereteket átlépve modulokban, kereszttantervi keretekben működött. A program a NYKIT-hez hasonlóan tantárgyfeletti célként jelölte meg a szövegértési képesség fejlesztését minden tanórán, ehhez speciális taneszközöket, fejlesztettek: pl. a szövegértési képesség fejlesztésének lehetőségei a matematikaórán. Mindhárom programtípusban (műveltségterületi, kereszttantervi, tanórán kívüli) markánsan megjelent a szövegértési képesség fejlesztése.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett a szövegértés, szövegalkotás tantárgy keretében zajlott az integrált magyartanítás (irodalom és anyanyelv együtt), mely a mérések eredményeit figyelembe véve a kommunikációközpontúságra, a tevékenységcentrikusságra, a rendszerességre, a differenciáltságra és a kutatószemléletre épült (Pála, 2009).

A programcsomag előrevivő újdonsága az volt, hogy az első olyan általános szakmai koncepció, amely a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a szövegértés fogalmát úgy határozta meg, hogy egységes nyelvészeti keretben igyekezett kezelni a szépirodalmi és a mindennapi élet szövegtípusait, szövegfajtáit, valamint a fejlesztést a NYKIT-programban is alkalmazott szövegekkel, szövegeken végzett műveletekre építette. Annak ellenére, hogy egységes szövegtani elmélet, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi megközelítés nem körvonalazódott világosan a programban, de a szöveggel kapcsolatos műveletek segítették a szövegről való gondolkodás kialakulását (vö. Kálmán–Molnár, 2009).

A program az olvasást kissé leegyszerűsítve szövegértési tevékenységként kezelte; a pszicholingvisztikai (Schank–Abelson, 1977; van Dijk–Kintsch, 1983), pedagógiai kutatások (Cs. Czachesz, 1998; Csapó, 2001) eredményeit figyelembe vevő olyan célorientált, előismereteken alapuló, az olvasó motivációjától függő konstruktív folyamatnak tartotta, melynek során az előzetes ismeretek folyamatos és tudatos mozgósítása zajlik, miközben „az olvasó a szavakból, mondatokból megkonstruálja, megépíti magában a szöveg által felidézett világot, valóságdarabot, jelentés-összefüggést." (Szövegértés-szövegalkotás kompetencia-terület általános szakmai koncepció, 2002; Arató–Kálmán, 2005). A program a mondatmegértést a közvetlen összetevős mondatelemzésre alapozta Samuels (2004) pszicholingvisztikai, bottom-up olvasásmodelljéhez hasonlóan.

A fejlesztések rendkívül gyors üteme, az iskolai bevezetés sürgető kényszere miatt az eredmények dokumentálására rendszerszintű elő- és utómérések, hatásvizsgálatok nem készülhettek (Kerber, 2011). A fejlesztő programban résztvevő 361 iskola a projektzárás után, a fenntartási időszak elteltével oktatáspolitikai koncepcióváltás miatt nem tudta folytatni a munkát. A programcsomagok közül a szövegértés-szövegalkotás tananyagai csak elektronikusan a Magyartanárok Egyesülete honlapján[55] érhetők el, osztálytermi alkalmazásuk munkatankönyv-jellegük miatt nehezen megoldható. A kidolgozott kerettantervek nem használhatók, a programhoz fejlesztett tankönyvek hiányoznak a választható tankönyvek listájáról (Zs. Sejtes, 2016a). Ugyanakkor a program szövegértés-szövegalkotás koncepciójának kommunikációközpontú nyelvészeti szemlélete, a dinamikus szövegértési képesség-fejlesztést támogató, tevékenységcentrikus módszertana elengedhetetlen egy funkcionális nézőpontú, szövegértési képességet fejlesztő folyamat megtervezésénél (l. 5.3–4. fejezet).

[55] Magyartanárok Egyesülete honlapja https://magyartanarok.wordpress. com/taneszkozok/

A röviden ismertetett, célzottan szövegértési, szövegalkotási képesség fejlesztésére fókuszáló kísérleti, alternatív programok csak szórványosan terjedtek el a magyar köznevelésben. Rendszer- és képességfejlesztő megközelítésük igen előrevivő volt, modern pszichológiai, pedagógiai, nyelvészeti elméleteken alapultak, azonban a nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység funkcionális szemléletű összekapcsolása nem jelent meg markánsan a gyakorlati megvalósításban; az 1990-es évek metakognitív kutatásainak eredményei, valamit a szociokognitív megközelítés nem épülhettek be a programok tanítási-tanulási koncepciójába.

5.2. Az olvasási folyamat osztálytermi környezete szociokognitív megközelítésben

Az elméleti nyelvészeti (kognitív funkcionális irány, Beaugrande és Dressler, 1981 (l. 4.3.1.4.) és az elméleti pedagógia (KKFS, Nagy, 2015) eredményeinek (l. 3.1.) tudatos gyakorlati alkalmazhatóságát támogatja Ruddell és Unrau (2004) szociokognitív modellje.

Az olvasás osztálytermi környezetét vizsgáló kutatás, azért fontos, mert a tanuló, a szöveg és a tanár hármasában transzparenssé teszi a fejlesztés folyamatát. A pszichlolingvisztikai kutatások eredményeihez (l. 2.3.3.) illeszkedően abból indul ki, hogy az olvasás folyamán a tanulók aktívak, véleményt alkotnak, és monitorozzák előzetes feltevéseiket; a tanulók nyelvi fejlettsége nemcsak a gondolkodási folyamatotokat befolyásolja, hanem közvetlenül hozzájárul az olvasási képesség fejlődéséhez. A tanulók nyelvi és olvasási tevékenységét a kommunikációs cél elérése okán nagyban motiválja a jelentés iránti igény. A jelentés dinamikus, mert az egyén, a szöveg és a kontextus változik, kölcsönösen hat egymásra. A tanuló nemcsak az írott szövegből alkotja meg a jelentést, hanem a szociális és kulturális környezetből is, ami hatással van nyelvi és olvasási teljesítményére. A tanár szerepe meghatározó a tantermi, szociális kontextusban, a jelentésalkotás megbeszélési fázisában (vö. Adamikné, 2006: 551). A tanuló és a tanár fejlesztési folyamatra vonatkozó szociokognitív tevékenységei, tényezői, valamint a szöveg jellemzői befolyásolják a szövegértés sikerességét.

Az olvasás osztálytermi folyamata során a **tanuló** előzetes vélekedéseit és tudását aktiválja, amit befolyásol a motiváció és a kognitív állapot: a nyelvismeret, a képességszintek, a stratégiák, a társadalmi és osztálytermi interakciók megértése. A tudás felhasználása és ellenőrzése a jelentésalkotás, monitorozás, célorientáció, tervezés, tudáselőhívás, reflektálás tevékenységeinek végzése közben zajlik. A jelentésalkotás osztálytermi interakció keretében

valósul meg, amelynek eredményeként új szemantikai vagy lexikális tudás jön létre a szöveg interpretálása során; megváltoznak az értékek és a vélekedések, valamint a tanulói attitűd.

A **tanár** osztálytermi tevékenységét befolyásolja előzetes vélekedése és tudása a szövegértési képességfejlesztő folyamatról. A sikeres fejlesztés feltétele az élettapasztalaton alapuló érzelmi és ismereti állapot, az oktatásról alkotott vélekedések, a motiváció, az alkalmasság a tanításra, a szociokulturális értékek és vélekedések, valamint a kognitív állapot: az olvasó jelentésalkotó folyamatának, a tanítási és olvasási stratégiáknak az ismerete, az emberek és a világ ismerete. A fejlesztési folyamat során a tanárnak szüksége van a döntéshozó folyamatok ismeretére, alkalmazására; a megelőző tudáson, vélekedéseken és az adott helyzeten alapuló általános oktatási cél, oktatási stratégiák és a technikai lebonyolítás eszközeinek megtervezésére, valamint a megvalósítás során a monitorozás, ellenőrzés, reflektálás tevékenységeinek végzésére a célok elérése érdekében.

Az osztálytermi kontextusban a **szöveg** jelentését a tanuló és a tanár együtt alakítják a feladatok megoldása során úgy, hogy a tanár érzékeny a diákok által létrehozott jelentések, a szöveg, a feladat, a tekintélyforrás és a szociokulturális jelentések megértésére. A jelentésalkotás folyamatának lépései: a cél és a tervek megbeszélése, a háttértudás előhívása, a jelentésalkotás folyamatának párhuzamos monitorozása, melynek tényezői: az olvasó eredményei és a tanár döntéshozatala (vö. Adamikné, 2006: 552–553).

5.3. A fejlesztési folyamat megvalósítása az osztálytermi gyakorlatban

Jelen fejezet célja annak az intenzív, szövegértési képességet fejlesztő folyamatnak a leírása, amelyben az empirikus kutatás (l. 6. fejezet) kiemelt, 4-es csoportja részt vett. A fejlesztés a 13–14 éves tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve egyéni metakognitív tudásukat az alkalmazási dimenzió szempontjából és nyelvi aspektusból támogatja, valamint a kompetenciamérések (Balázsi és mtsai., 2014) és a 20/2012. EMMI rendelet 3. melléklete által meghatározott tartalmi keretekre, mérési, értékelési kritériumokra épül.

Az eddig ismertetett kognitív nyelvészeti (Beaugrande–Dressler, 1981) és pedagógiai modell (Nagy, 2015), valamint az 5.2. részben összegzett szociokognitív alapokra építve a 2016-ban elnyert kutatótanári programom részeként a 2016–2017-es és a 2017–2018-as tanévben célzott szövegértési képességet fejlesztő folyamatot valósítottam meg a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolájában magyarnyelv-órán, az akkori 7–8. d osztályban 22 tanuló részvételével.

A fejlesztés anyanyelv-pedagógiai kerete a *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció (2002)* alapján készült, annak kis mértékben átdolgozott verziója, mivel a munkaanyag szemlélete nagyrészt összeegyeztethető a kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti szemlélettel (l. 4.3.1.4.), valamint a KKFS (l. 3.1.) megközelítésével.

A kétéves fejlesztési folyamat tantárgy-pedagógiai jellemzői a következők:

a) a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztését preferálja,
b) a leíró nyelvtani kategóriák öncélú megtanulása helyett a nyelvi kreativitás adta lehetőségekkel az anyanyelvi kompetencia fejlesztését tűzi ki célul,
c) míg a NAT (2012) és a KTT (2012) a követelményeket állítja fókuszba, a fejlesztés a használható tudás megszerzése okán arra épít, hogy a tanulónak mire van szüksége, mindez mely tevékenységformákkal, hogyan támogatható a tanítási folyamatban,
d) a tanulók életkori sajátosságaiból fakadó szükségletekre építi a képességfejlesztést,
e) a tanulást aktív, teremtő, kreatív folyamatként értelmezi, amelynek távlati célja a tudástranszfer kialakítása,
f) az olvasás értelmezése azon a kognitív megközelítésen alapul, hogy
   - az olvasás olyan cél által vezérelt aktív, konstruktív folyamat, amelynek során az olvasó a szavakból, mondatokból megkonstruálja, a tanár segítségével a szöveg által felidézett világot, valóságdarabot, jelentés-összefüggést,
   - a szövegértés az előismeretek folyamatos és tudatos mozgósítására épül, cél által vezérelt, az olvasó motivációjától függő, aktív tevékenység,
   - a szövegértési képesség fejlesztésének meghatározó összetevője a szöveg jelentéstani-logikai struktúrájának és e struktúra visszatérő-formalizálható elemeinek felfedeztetése és tudatosítása.

Az anyanyelvtanítás céljaként a középpontban a nyelvi kompetencia fejlesztésének fontossága áll a következő funkcionális, pragmatikai tényezők mentén:

- a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban,
- a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértése és feldolgozása,
- a legkülönbözőbb céllal, környezetben és módon létrejött szövegek megértése és elemzése, kritikai feldolgozása,

- a nyelvi megalkotottság sajátosságaiból, a másodlagos, átvitt, képi kifejezésmódból adódó jelentések felismerése,
- a kommunikációs magatartásmódok és tevékenységek egyszerre kreatív és normatív használata,
- a szöveggel kapcsolatos nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztése,
- a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok, szövegfajták szerkezeti és jelentéstani jellemzőinek fölfedeztetésével,
- a metakognícióra, metanyelvi tudásra alapozott egyéni szövegértési stratégiák kialakítása és használata *(Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció, 2002)*.

A szöveggel, szövegeken végzett speciális képességfejlesztő tevékenységek:

a) a szövegek összehasonlítása során a szövegek grammatikai és formai alapjainak felfedezése,
b) a szövegtípusok és szövegfajták hasonlóságainak és különbségeinek felismerése a szövegismérvek alapján,
c) a gondolkodási szinteknek megfelelő műveletek végzése a feladatmegoldás során,
d) szabályszerűségek felfedezése: a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára,
e) problémamegoldó stratégia kialakítása a szöveg logikai és tematikus szerkezete, nyelvtani tulajdonságai és a kommunikációs helyzet egységének egy keretben tartásával,
f) a szöveg háttérmondatainak és előfeltevéseinek felfedezése a szöveg értelmezésében,
g) a szövegre vonatkozó metanyelvi ismeretek alkalmazása a szövegekről való osztálytermi diskurzus során *(A Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció (2002*) átdolgozása alapján).

5.4. A 7–8. osztályos szövegértési képességfejlesztő modul az iskola helyi tantervében[56]

A KTT (2012) a minimálisan kötelező óraszámnak csak a 80%-át fedi le tananyagtartalommal. Így az iskola pedagógiai programjában a helyi tanterv szintjén még a kötelező időn belül is van egy olyan szabad időkeret, amelynek tartalmával az iskola szabadon rendelkezik. A szabad időkeret kitölthető új témával, de gyakorlásra, képességfejlesztésre is fordítható.

[56] A dolgozat 5.4. része a Zsigriné (2013) lektorált tanulmány átdolgozott változata.

A 7–8. osztályos magyar nyelv és irodalom tantárgy szabadon felhasználható órakeretének 10 %-ában az elméleti nyelvészeti (l. 4.3.1.4.), pedagógia (l. 3.1.) szociokognitív (l. 5.2.) modellek, valamint a NAT (2012) és a KTT (2012), illetve a mérések tartalmi kereteivel összhangban, de azokat kiegészítve elkészítettem a helyi tanterv szövegértésiképesség-fejlesztésre irányuló kiegészítő modulját. A modul összeállításakor az említett modelleken kívül a következő, a szövegértés sikerességét befolyásoló egyéb tényezőket vettem figyelembe:

a) a megfelelő olvasástechnika (bottom-up elemek) (l. 2.3.1.),
b) a bottom-up, top-down interakítv modell gyakorlati alkalmazása (l. 2.3.3.),
c) a világról való háttérismeretek,
d) a szövegek nehézségi foka (szóhasználat, terjedelem),
e) a szövegtípusok, szövegfajták ismerete (l. 4.4.),
f) a kontextuselemzés,
g) a címzettek felismerése,
h) a kommunikációs cél mérlegelése,
i) a kódváltás problémája,
j) a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség), az információfeldolgozás menete (az információ érzékelése, felvétele, tárolása),
k) gondolkodási műveletek, lehetséges szövegértelmezések, szövegek összehasonlítása (l. 4.4.3.1.),
l) szociális tényezők (a környezet, információforrások minősége, mennyisége),
m) életkori sajátosságok (l. 3.3.3.),
n) az olvasás folyamatának osztálytermi környezete (l. 5.2.).

A munka alapjául szolgált a KTT 2. mellékletében (2012: 79–81) a 7–8. évfolyam a magyar nyelv tanítására vonatkozó *Olvasás, szövegértés* fejezet.

A KTT (2012: 8) 7. osztályban heti 3 órában határozza meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszámát, ami rendkívül kevés az adott követelmények mellett. Ezért a szabadon tervezhető órakeret terhére lehet megemelni heti 1 órával ezt a számot.

Magyar nyelvből a 7. évfolyamon a kötelező tanórai foglalkozás heti óraszáma: 2, az éves óraszám összesen: 58 + 14 óra.

Magyar nyelv tantárgyból a 8. évfolyamon a kötelező tanórai foglalkozás heti óraszáma: 2, az éves óraszám összesen: 58 + 14 óra.

58 órában mindkét évfolyamon az adott KTT-i tananyag (2012: 33–38) feldolgozása folyik, beleértve a szövegértés tanítására vonatkozó részeket is, míg a 2 x 14 órára a kerettantervi struktúrát követve az alábbi szempontok alapján dolgoztam ki a helyi tantervbe illeszthető modult: *Tematikai egység/Fejlesztési cél, Előzetes tudás, A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai, Ismeretek/fejlesztési követelmények, Kapcsolódási pontok, Kulcsfogalmak/fogalmak.*

5.4.1. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 7. évfolyam)[57]

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	**Szövegértés** **Az írásbeli szövegek megértése 1.**	**Órakeret: 14 óra**
Előzetes tudás	Különböző típusú és fajtájú írásbeli szövegek felismerése, megértése. A szöveg információinak és gondolatainak az életkor szerint elvárható értelmezése. A tanult olvasási stratégiák adekvát alkalmazása. Az adott évfolyam követelményeinek megfelelő olvasástechnika. Az életkori sajátosságoknak megfelelő világról való háttérismeretek. A szöveghez kötődő címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése. A kommunikáció sikerességét befolyásoló körülmények felismerése.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A szövegértési kompetencia fejlesztése úgy, hogy a szóbeli és írásbeli tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Módszer a problémaalapú tanítás, melynek alapja, hogy a tanulók ne csak adott, konkrét helyzetben tudják tudásukat előhívni. Cél a szövegértési tevékenységek segítségével az önszabályozó tanulás kialakítása, a problémamegoldó, kommunikációs, együttműködő képesség fejlesztése a tanultak későbbi transzferálásának érdekében. Alkotó részvétel a kommunikációs tevékenységekben; ily módon a kreatív gondolkodás fejlesztése, kísérletezéssel, tapasztalatszerzéssel a problémalapú tanulási stratégiák alapjainak kialakítása. A szövegfeldolgozási stratégiák általános sémáinak alkalmazása különböző típusú (elbeszélő, magyarázó, dokumentum) szövegeken.	

[57] Egyéb saját fejlesztésű dokumentumok (tematikus tervek és óratervek) is támogatták az osztálytermi gyakorlatban a fejlesztési folyamatot.

Ismeretek/fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok
A szövegértés mikrokészségeinek felismerése: a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség. Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása, információval való műveletek végzése: - az információ érzékelése, felvétele - az információ tárolása - az információ visszakeresése - az információ továbbítása. A (szóbeli, írásbeli) szövegtípusok hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyok) felismerése, a kódváltás problémája. A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása: - szándékoltság - elfogadhatóság - hírérték - helyzetszerűség. Szövegértési műveletek végzése 1. információ(k) visszakeresése - a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján - a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolata - a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével irányított tevékenység végrehajtása. 2. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban - következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben - a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentésének létrehozása - a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása. 3. szövegértelmezés - a feladatok logikai megértése - a szövegben található információk feldolgozása - a szövegre való reflektálás - a szöveg tartalmi vagy formai jegyeinek értékelése	Természettudományos tárgyak: a szövegtípusokhoz kapcsolódó magyarázó szövegek témája kapcsán Informatika: szövegalkotás elektronikus eszközökkel (word, ppt…) Vizuális kultúra: a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése, alkotása.

- a szöveg mélyebb rétegeinek megértése - a háttértudására (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra) való támaszkodás	
Kulcsfogalmak/ fogalmak	Kommunikáció: az írott szövegtípusok, szövegfajták szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség. Az anyagban előforduló fogalmak arra szolgálnak, hogy a pedagógus számára elkülöníthetővé tegyék a szövegértési folyamat egyes mozzanatait, valamint a szempontrendszer segítségével diagnosztizálni tudja a tanulók szövegértési nehézségeit, értékelni tudja teljesítményüket. A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük.

5.4.2. Szövegértési képességet fejlesztő modul (magyar nyelv 8. évfolyam)

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	**Szövegértés** **Írásbeli szövegek megértése 2.**	**Órakeret: 14 óra**
Előzetes tudás	A szövegértés mikrokészségeinek felismerése. Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása. Az írásbeli szövegtípusok, szövegfajták hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyainak) felismerése. A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése. Szövegértési műveletek végzése (információ-visszakeresés, összefüggések, kapcsolatok felismerése, szövegértelmezés, szövegek összehasonlítása)	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Cél a nyelvi kompetencia fejlesztése, a nyelvi tudás és használatának (szövegértés) finomítása, a nyelvi pragmatikai kompetencia, a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudatosítása (ismerete), életkori sajátosságoknak megfelelő alkalmazása. Természetes közegben, életszerű tapasztalatok (különböző szövegfajták megértése) révén alakuló szövegértési tudás elsajátítása. A szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás szöveg-feldolgozási stratégiáinak megismertetése. A gyakori szövegfajták (szépirodalmi, ismeretterjesztő, tankönyvi és médiaszövegek) megértési stratégiáinak megismertetése. Az írott szövegekben rejlő manipulációk felismerési képességének fejlesztése.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		**Kapcsolódási pontok**
A szöveg használatközpontú fogalmának tisztázása: - a nyelvi kommunikáció alapegysége		A természettudomá-nyokhoz kötődő tárgyak:

- a befogadót befolyásoló cselekvés - adott kommunikációs szituációba ágyazott, dominánsan verbális nyelvi jel - téma konstruálása - a jelentés lehetőségét hordozza bizonyos szövegfeltételek teljesülése esetén. A szövegértés diszciplináris területein és alkalmazási dimenzióján belül a szövegek anyagára vonatkozó összetevők felismerése, gyakorlati alkalmazása. 1. Kohézió: a hallott vagy látott szavak közötti kölcsönös összefüggések egy adott szósorozaton belül. A függőség grammatikai alapú: a határozott névelő, névmások, anafora, katafora, deixis, egyeztető toldalékok: igeragozás, birtokviszony, kötőszó, utalószó, ellipszis)) felismerése, gyakorlati alkalmazása. 2. Koherencia: a szövegértés, -alkotás során szövegösszefüggések (koherenciaviszonyok) felfedezése, létrehozása a szöveg eseményei és helyzetei alapján. Fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat felismerése. A szöveg felhasználóközpontú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása: intertextualitás. Az elbeszélő, magyarázó, dokumentum szövegtípusokhoz tartozó szövegfajták elkülönítése külső és belső formájuk alapján. A szövegfajták formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert). A megértés egységeinek: szó, szószerkezet, mondat, bekezdés, szöveg elkülönítése. A hallott, nyomtatott és az elektronikus szövegek jellemzőinek felismerése, használatuk szabályai. Szövegelemzési eljárások gyakorlati alkalmazása: - eltérő kommunikációs célú szövegtípusok nyelvi, szerkezeti, szöveghasználati jellemzői, - közlési és olvasási funkciók, retorikai eljárások; logikai kapcsolatok, koherenciateremtő elemek használata, - szépirodalmi művek műfaji természetének megfelelő elemzési eljárások gyakorlati alkalmazása. Szövegértési műveletek végzése: - szövegek összehasonlítása, - különböző típusú szövegek felismerése, - a szövegek céljának megfogalmazása, - a kommunikatív és a manipulatív szándék felismerése - különböző típusú szövegek összehasonlítása, az azonosságok és	a szövegfajtákhoz kapcsolódó elbeszélő, magyarázó, dokumentum-típusú szövegek témája, szerkezeti sajátosságai kapcsán Informatika: szövegalkotás elektronikus eszközökkel (word, ppt…), hipertextualitás Vizuális kultúra: a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése.

különbségek megállapítása, - általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával, - az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítása. A sikeres kommunikáció pragmatikai tényezőinek felismerése, alkalmazása - közösnyelvűség, - kontextus, - nyelvi-pragmatikai kötőelemek (aktuális tagolás: topik, fókusz), - deixis (a szövegen kívülre utaló: *ekkor, eddig, most*…) - pragmatikai jellegű kötőszók (*így, hát, és, de, így hát*…), - módosítószók (*csak, nem csupán, talán, szinte*…), - preszuppozíció, - implikáció, - következtetés, - a szövegalkotó nézőpontja.	
Kulcsfogalmak/ fogalmak	A szöveg fogalma, szövegösszetartó erők. Az anyagban előforduló fogalmak arra szolgálnak, hogy a pedagógus számára elkülöníthetővé tegyék a szövegértési, szövegalkotási folyamat egyes mozzanatait, valamint a szempontrendszer segítségével diagnosztizálni tudja a tanulók szövegértési, szövegalkotási nehézségeit, értékelni tudja teljesítményüket. A tanulóknak ezeket a fogalmakat nem definíciószerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interpretálása a cél műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelenségeket fel kell ismerniük.

A két modul közös jellemzői:

a) A szövegről szóló grammatikai ismeretek, valamint a szöveggel kapcsolatos nyelvhasználati tudás egymást erősítő szegmensekként jelennek meg a fejlesztési folyamatban.

b) A fejlesztés a kohézió (a szövegfelszín részein ható grammatikai összefüggésekre) és a koherencia fogalmára épül, arra, hogy a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom), valamint fontosak a viszonyok (a fogalmak közötti kapcsolat).

c) Az életkornak megfelelő szövegek kiválasztásakor előkerül a hírérték és az intertextualitás szempontja (a szöveg érdekes vagy érdektelen volta, felhasználásának lehetőségei: szövegtípusok, szövegfajták).

d) A fejlesztésben kiemelt helyet kapnak a felhasználóra vonatkozó ismérvek: a szándékoltság (létrehozó szándékok, célorientáltság) és az elfogadhatóság (a szöveg használhatósága, relevanciája a befogadó számára). A helyzetszerűség ismérvénél kiemelt fogalmak: viszony, ok, mód (Beaugrande–Dressler, 1981).
e) Az elmélet osztálytermi alkalmazása során a tanulók nyelvi intuícióikra, mindennapi nyelvhasználati tapasztalatukra és megszerzett grammatikai tudásukra építve a szövegek kommunikatív funkciójából, szerkezeti sajátosságaiból következtetéseket vonnak le a szövegek működésére és felépítésére vonatkozóan.
f) A szövegek összehasonlítása során végzett gondolkodási műveletek a hét szövegismérvre építve elősegítik a szövegértési stratégiák egyik szegmensének, a szöveggel kapcsolatos nyelvi metatudáselemeknek a fejlesztését.
g) A szövegismérvek kiegészültek a külső forma szempontjával, mert a szöveg megértésénél a bemenet–feldolgozás–kimenet szakaszainál „a bemeneti jegyek legnyilvánvalóbb része (szegmentális nyelvi információk, íráskép, központozás) is nyelvi mozzanat" (Pléh, 2014b: 254). A forma szempontjának bevezetése részben összeegyeztethető van Dijk (1980) szuperstruktúra fogalmával, ami a szöveg formája, típusa, függetlenül annak tartalmától, a makrostruktúrától. A külső forma szempontjának bevezetésére azért volt szükség, mert segítheti a szövegfajta felismerését, utalhat a tartalomra (Pléh, 2014b: 254).

5.5. A fejlesztés taneszköze, saját fejlesztésű tananyag

A funkcionális szemléletű anyanyelvi nevelés során, jelen fejlesztésben is, a tanulók a nyelvi és nyelvhasználati jelenségekkel a szövegeken belül, kontextusba ágyazva találkoznak. A szövegeken, szövegekkel végzett produktív és kreatív feladatok a funkcionális, szövegszemléletű anyanyelvi nevelés alaptevékenységei, melyek arra épülnek, hogy a nyelv elemei a közlésben működnek, ezért a diákok fejlesztése minél több, különféle típusú és fajtájú szöveg felhasználásával zajlik (vö. Antalné, 2016). Az általános iskolai nyelvtankönyvek a leíró nyelvtan hierarchikus felépítését követik, a tankönyvi feladatok mechanikusak, nem a diákok saját nyelvi tapasztalataira és kreativitására épülnek, kevés bennük a fejlesztési célokra használható szöveg és feladat (vö. Kálmán–Molnár, 2009).

Ezen okok miatt egy saját fejlesztésű, kompetenciaalapú tankönyvsorozat 7. osztályosoknak szóló feladatsoraira (Zsigriné, 2010) és a hozzá kapcsolódó tanári kézikönyvre (Bánfi és mtsai., 2009) épül a fejlesztés.[58]

Jelen rész a feladatsorok összeállítási szempontjaira, a differenciálás lehetőségeire, az explicit tudás fejlesztésére és a stratégiaalakítás lehetőségeire fókuszál.

A munkatankönyvet az OKM tartalmi keretét követve a szövegtípusok, szövegfajták, a gondolkodási műveletek és az ezekhez kapcsolódó követelmények mentén állítottam össze.

A) A munkatankönyv felépítése az OKM szövegtípusait követi. A szövegtípusok (elbeszélő, magyarázó, dokumentum) mentén háromszor hat fejlesztő és két mérő feladatsort tartalmaz.

Az elbeszélő típusú szövegekre a tartalmi kerettel összhangban jellemző, hogy folyamatos, összefüggő írásos szövegek, céljuk a befogadó érzelmi bevonása. Három feladatsor szépirodalmi szöveghez kapcsolódó feladatokat tartalmaz: Varró Dániel: *[De mit vesződöm én…],* Weöres Sándor: *Téma és variációk*, Örkény István: *Közvélemény-kutatás*. Mindhárom személyes hangvételű, jellemzőjük emberi kapcsolatok, érzelmek hatásos megjelenítése, fiktív elemekre is építenek. Tartalmukat és formájukat tekintve a szövegek különböznek, sajátos módon hordozzák a líra, az epika műnemének a jegyeit. A tinédzsereknek szóló filmkritikák *A Zenebirodalom visszavág, 10 things I hate about you – 10 dolog, amit utálok benned* feldolgozása kritikai, aktív befogadói attitűdöt igényel. A *Képzelje el…* című szöveget (Forgács Tamás:– „Állati" szólások és közmondások kötetének előszava) a közlő olvasásra késztető szándéka és a szöveg szórakoztató hangvétele okán választottam. *A párbeszéd* című szöveg feldolgozásakor egy eseménysor kétértelműségét kell felismerniük a tanulóknak.

A magyarázó típusú szövegek témái változatosak: *Az emotikon vagy hangulatjel, Mi is az a metanyelv? Az utónevekről, Mitől roppan a csokoládé? A legmérgezőbb szalamandra, a Sudoku játék leírása* elsősorban ismereteket közölnek, céljuk a tájékoztatás. Képességfejlesztési folyamatba építésük rendkívül fontos a 13–14 éves tanulók számára, mert az információszerzés elsődleges eszközei az ismeretterjesztő (pl.: tankönyvi) szövegek.

A dokumentumtípusú szövegek közé metrómenetrend, két honlap nyitóoldala (*csokolade.lap.hu, tudasbazis.sulinet.hu*) és egy *europass önéletrajz* került. A feladatsorok

[58] A munkába beépültek *Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai. Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése* című akciókutatás eredményei is, melyben a feladatsorok kipróbálásának tanulságaira helyeződött a hangsúly. Az előadás elhangzott a XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencián - PÉK 2016. április 21–23-án Szegeden, mely tanulmány formájában is megjelent: Zs. Sejtes Györgyi, 2016c.

megoldásakor a tanulóknak figyelniük kell a szövegek elrendezésére, a verbális és nem verbális jelek együttes, egymást kiegészítő megjelenésére. *A kutatók éjszakája* ajánlószövege és az *Elefántcsontpart* szócikk azért került a válogatásba, mert a dokumentumtípusú szövegek nemcsak önállóan, hanem az előző két szövegtípus kiegészítéseként is megjelenhetnek.

A munkatankönyv 19–20. feladatsora különböző típusú és fajtájú, azonos témájú szövegek (Guillaume Apollinaire: *La tour Eiffel* című képverse és a képvers fogalmának meghatározása, valamint az *Avatar* című film ismertetője és a filmre szóló mozijegy) összehasonlítására épül.

A tizennyolc szöveg témája szerteágazó; a földrajz, irodalom, nyelvészet, utazás, szabadidős programok, állatok, étkezés területét is érintik. A válogatásban nemcsak a papíralapon, hanem az interneten megjelenő írott szövegfajták is képviseltetik magukat.

B) A feladatok megoldása az OKM gondolkodási műveleteinek alkalmazását igényli a tanulóktól.

A feladatsorok megoldásához a mérések tartalmi kereteit figyelembe véve szükség van információ-visszakeresésre (tények, adatok azonosítására), kapcsolatok és összefüggések (tartalmi, logikai kapcsolatok) felismerésére, valamint értelmezésre (reflektálásra, kritikai megközelítésre) irányuló gondolkodási műveletekre. Minden feladatsorban minden gondolkodási művelethez kapcsolódik feladat.

Mindhárom gondolkodási művelethez tartoznak könnyebb és nehezebb szintű feladatok:

- információ(k) visszakeresése (a szint nehézsége függ az információk számától, kapcsolódásuk módjától, az elhelyezkedésüktől, a köztük lévő hasonlóságtól, a szöveg bonyolultságától);
- összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban (a szint nehézségét befolyásolja a szöveg hossza, összetettsége, a téma ismertsége vagy újszerűsége);
- lehetséges szövegértelmezések (a szinthez tartozó feladatok kritikai elemzést igényelnek).

A munkafüzethez tartozó tanári kézikönyv (Bánfi és mtsai., 2009) minden feladatnál jelöli a szükséges gondolkodási műveleteket és az ellenőrzési, értékelési módot.

C) A tanulókkal szemben támasztott követelményeket a gondolkodási műveletekhez kapcsolódóan határoztam meg Bánfi és mtsai. (2009) munkája alapján.

A tanuló az információ-visszakeresés során legyen képes

- az információ érzékelésére, felvételére, az információ tárolására,

- a szöveg explicit szó szerinti vagy implicit elemeinek felismerésére, megadott szempontok szerinti kiválasztására,
- a szövegben elszórt adatok azonosítására a szöveg azonnali megértése alapján,
- a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítésére, cáfolatára,
- a szövegben megfogalmazott információk megértésére, a segítségükkel valamely tevékenység végrehajtására.

A kapcsolatok, összefüggések felismerésének a során a tanuló legyen képes

- következtetéseket levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben,
- a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) is létrehozni az egész szöveg globális jelentését,
- a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt létrehozni,
- különböző tartalmi és logikai összefüggések felismerésére,
- a szövegkörnyezetből egy adott cselekedetnek, történésnek az okaira vagy céljaira vonatkozó következtetések levonására, illetve ezek következményeinek és hatásainak vizsgálatára.

Az értelmezés során a tanuló legyen képes

- az üzenet, mondanivaló felismerésére,
- a szöveg egyes tartalmi vagy formai jegyeinek azonosítására,
- a feladatok a logikai megértésére,
- a szöveg tartalmi, formai elemeinek értékelésére, és az azokra való reflektálásra,
- a szöveg mélyebb rétegeinek megértésére,
- a szöveg szó szerinti és átvitt értelmének érzékelésére,
- nagymértékben támaszkodni a háttértudására (meglévő ismereteire, tapasztalataira),
- egy adott szöveg, illetve szövegegység értelmezésére,
- a szöveggel vagy szövegegységgel kapcsolatos véleményalkotásra.

A szövegek összehasonlítása szintjén a tanuló legyen képes

- a szövegek céljának megfogalmazására,
- különböző típusú szövegek felismerésére,
- a kommunikatív és a manipulatív szándék felismerésére,

- különböző típusú szövegek összehasonlítására, a tartalmi, szerkezeti azonosságok és különbségek megállapítására,
- általánosításra, a szabályszerűség felismerésére az adott szövegek információinak felhasználásával,
- az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítására.

A Beaugrande és Dressler-féle (1981) modellt és Tolcsvai (2001) kognitív nyelvelméleti keretben íródott monográfiáját felhasználva Laczkó (2010) alábbi módszertani elvei mentén a prototipikus jellemzőkre, a szövegek összehasonlítása gondolkodási műveletre építettem a fejlesztést:

a) A kommunikáció során a résztvevők problémamegoldó mentális tevékenységet végeznek, amely kiterjed a kommunikációs helyzetre, magára a közlésre, annak megalkotására és megértésére, az egyes nyelvi összetevőkre.
b) A szövegek ennek következtében egyediek, de egyben jellegzetesek, azaz tipikusak is, vagyis hasonlítanak más, korábbi szövegekre, jellemzően spontának, a szocializáció során meghatározott mintákat követnek, és különböző mértékben összetettek.
c) A prototipikus szöveg a szöveg legelvontabb tulajdonságait tartalmazza, sematikusan csak a legfontosabb jellemzők nevezhetők meg (Laczkó, 2010).

Ezekre az elvekre építve a vizsgálathoz kötődő fejlesztési folyamatban a szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbözőségek feltárása közben olyan előzetes sémákra épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja az előzetes tudás, az ismert szövegek mennyisége és minősége. 13–14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi és nyelvhasználati tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Az ebből következő *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?* kérdésre keres és talál választ, így a szövegalkotó szándékának felismerésén át azt meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása is fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segíti a szövegértési stratégiaalakítás menetét is.

D) A fejlesztés szervezeti keretei

A tanulás eredményességének biztosítása érdekében a 2016/2017. tanévben a kerettantervi szabályozás úgy módosult, hogy a jelenlegi tantárgyi rendszer és óraszámok mellett a pedagógusok szélesebb jogkört kapnak ahhoz, hogy helyi szinten alkalmazkodhassanak a

tanulócsoportjaik és az egyes tanulóik képességeihez és tanulási tempójához. A pedagógusok a tanmenetek elkészítésekor a kerettantervi témaegységekhez rendelt kötelező óraszámoktól eltérhetnek, és a témaegységekben szereplő témák egy részét (max. 20-30%-át) differenciálhatják vagy elhagyhatják a NAT-ban (2012) foglaltak figyelembevételével. A felszabaduló órakeret felhasználásáról a szaktanár dönt az adott tanulócsoport egyedi szükségletei szerint. Ennek függvényében az anyanyelvórákon lehetőség nyílik a célzott szövegértési képesség fejlesztésére.

A tanév 72 anyanyelvi órájából 14 óra felhasználható az adott képesség fejlesztésére. Két út lehetséges. Az egyik, hogy a 7 héten át való intenzív fejlesztés, a másik, hogy a tanév során folyamatos a fejlesztő tevékenység.

Mindkét esetben előméréssel kezdhető a munka, amire a munkafüzet 19. feladatsora alkalmas, Guillaume Apollinaire: *La tour Eiffel* című képversével és egy magyarázó (a képvers fogalmának meghatározása) szövegtípussal dolgoznak a tanulók egyéni munkaformában. Az előmérés 1. zárt végű feladatának művelete az információ-visszakeresés (az információ érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján). A tanulóknak fel kell ismerni, hogy az A) vagy a B) szövegben találják meg a választ. A 2–6. nyílt és zárt végű feladatok művelete a kapcsolatok, összefüggések felismerése. A tanulóknak következtetéseket kell levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen voltak a B) szövegben. A folyamat során létre kell hozniuk egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentését. A 7–10. feladat az értelmezés műveletére irányul. A szövegben található információk feldolgozása mellett a tanulóknak reflektálniuk kell a szövegre, értelmezniük kell a szövegek tartalmi és formai jegyeit. Az említetteken túl a 9–10. feladatok eredményes megoldásához szükség van a szövegek mélyebb rétegeinek megértésére, bizonyos háttértudásra. A feladatok megoldása a szövegek összehasonlítása gondolkodási műveletre épül. A diagnosztikus mérés, értékelés célja ebben a folyamatban, hogy a pedagógus a gondolkodási műveletek tükrében visszajelzést kapjon, hogy melyik tanuló, milyen szinten áll.

A társadalom meglehetősen merev határokat szab annak, hogy a gyereknek mit és mikor kell tudni. A szövegértést befolyásoló tényezők számbavételekor kiviláglik, hogy az azonos osztályban ülő gyerekek közötti különbségek igen nagyok. A célirányos, egyéni fejlesztési terv eszköze lehet a munkafüzet, módszerévé a gondolkodási műveletek szintjei szerinti differenciálás válhat.

Hogyan is differenciálnak a feladatsorok? A feladatok megoldásához különböző szövegértési műveletek végzésével jutnak a tanulók, ezekhez különböző szövegértési szintek tartoznak. A szövegértési képesség fejlesztésénél nem kell minden feladatot minden gyereknek megoldani. A folyamatos fejlesztés során a pedagógus jelöli ki, hogy az adott tanuló melyik feladatot végzi el az adott időben. Ehhez az szükséges, hogy a pedagógus a diagnosztikus előmérés után dokumentálja (9. ábra) a tanulók folyamatos munkáját, fejlődését a szövegértési szinteknek megfelelően:

Név	Információ-visszakeresés			Kapcsolatok, összefüggések feltárása			Értelmezés			Szövegek összehasonlítása		
Idő	09.15.	09.20.	09.28.	10.10.	10.15.	10.29.	11.07.	11.03.	11.30.	12.05.	12.11.	12.20.
T.A.	85%	83%	91%	65%	58%	67%	59%	61%	63%	57%	56%	58%
P.T.	92%	91%	90%	87%	88%	89%	89%	88%	87%	61%	59%	

9. ábra: A fejlődés folyamatos dokumentálása

A táblázatból látható, hogy T.A. nevű tanulónak a második hónapban nem szükséges információ-visszakereső feladatot adni. P.T. nevű tanulónak a szövegek összehasonlítása szintjén kell fejlődnie. Az előmérés értékelésénél nem az a cél, hogy érdemjegyet szerezzenek a tanulók, hanem az, hogy a műveleti szinteken elért eredmény alapján a szóbeli komplex értékelés támogassa a fejlesztési folyamatot, fogódzókat nyújtson a tanulónak az egyéni stratégiaalakításhoz. Az egész éves fejlesztési folyamat során havonta legalább egy feladatsort mérési céllal kell megoldani a tanulóknak. A kritériumorientált méréshez kötődő rendszeres egyéni fejlesztő értékelés a metakognitív tudásalakítás eszközévé válhat, ami erősíti a tanulási motivációt és az önértékelést.

A munkatankönyv feladatsoraival támogatott fejlesztési folyamat végén az utómérés során egy magyarázó (ismertető az *Avatar* című filmről) és egy dokumentumtípusú (az *Avatar* című filmre szóló mozijegy) szöveg feldolgozása vár a tanulókra, formájukat tekintve folyamatos és nem folyamatos, valamint kevert szövegfajtákat tartalmaznak. Az 1–2. feladat műveletei az információ-visszakeresés szintjéhez tartoznak. Hasonlóan az előző méréshez a cél az

információ érzékelése, felvétele, tárolása, az információ visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján. A 3. feladat megoldása az előmérésnél összetettebb műveletet igényel a kapcsolatok, összefüggések felismerése szinten. A folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása mellett a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt is létre kell hozni a tanulóknak. A 4–8. feladat gondolkodási művelete az értelmezés mondat-, szövegalkotással. A feladatok logikai megértése, a szövegekben található információk feldolgozása, a szövegek tartalmi és formai jegyeinek értékelése, a mélyebb rétegek megértése mellett a megoldáshoz szükség van a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése és értelmezésére. A 9–10. feladat művelete a szövegek összehasonlítása.

A feladatmegoldások során a különböző fajtájú szövegek felismerése, céljaik megfogalmazása, az azonosságok és különbségek megállapítása, általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával a cél.

A megvalósított fejlesztési folyamat összefoglalójában végigkövethető, hogy a Beaugrande és Dressler-féle (1981) kognitív, funkcionális, pragmatikai modell komponensei hogyan illeszkednek az OKM tartalmi keretére épülő fejlesztési folyamathoz a szociokognitív szempontokat is szem előtt tartó osztálytermi gyakorlat során. A tartalmi és szervezeti kereteket magába foglaló anyanyelv-pedagógiai megközelítésű leírás azt a célt szolgálja, hogy az empirikus vizsgálatban szereplő fejlesztett csoport szövegértési képességének fejlesztését célzó tanítási-tanulási folyamatot egészében láttassa.

6. Az empirikus vizsgálat jellemzői, eredményei

6.1. Az empirikus kutatás célja

A kvantitatív kutatási módszerre épülő empirikus vizsgálat elemzésének eredményeivel azt szeretném igazolni, hogy

- Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modellje alkalmazható a 13–14 éves tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának leírására, mérésére,
- a mérőeszköz (metanyelvi teszt) jóságmutatói (variabilitás, reliabilitás) alapján alkalmazható egyéb hazai és nemzetközi kutatásokban,
- a kognitív, funkcionális, pragmatikai, szövegnyelvészeti elemeket felhasználó metanyelvi tudással kapcsolatos mérések eredményeiből a nyelvi modell gyakorlati alkalmazására, a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztésére vonatkozó következtetéseket lehet levonni,
- a metanyelvi teszten átlag felett tejesítő tanulók szövegértési képességeredményei is átlag felettiek, a jó szövegértési képességgel rendelkező tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása magasabb szintű, összetettebb gyengébb eredményt elért társaikénál,
- Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljére épülő kétéves fejlesztési folyamatban résztvevő 8.-os osztályos tanulók tudatosabb, összetettebb szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudással rendelkeznek, fejlettebb a szövegértési képességük,
- a háttérváltozók és a metanyelvi tudás viszonylatában összefüggések mutathatók ki a tanulók szövegértési, matematikai tudása között (háttérváltozók: 6. és 8. osztályos kompetenciamérés, 8. osztályos felvételi eredmények magyar nyelv és irodalomból és matematikából, 8. osztályos metanyelvi és szövegértési képességmérés).

A mérés célja tehát kettős:

a) a 13–14 éves tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának feltérképezése Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljét alkalmazó saját fejlesztésű teszt segítségével,
b) a metanyelvi teszt- és sztenderdizált képességmérések eredményeinek összefüggés-vizsgálata (OKM, központi felvételi).

6.2. Adatfelvétel, a vizsgálat mérőeszközei

Két mérőeszközzel, egy szövegértési képességet és egy metanyelvi tudást mérő teszttel dolgoztam a vizsgálat során. Mivel az alapkutatás célja a metanyelvi feladatsor kipróbálása, ezért ennek bemutatásával kezdem.

A) A metanyelvi tudást mérő teszttel egyfajta hiányt is szeretnék pótolni, ugyanis a nemzetközi és hazai vizsgálatok során ilyen típusú, szövegfogalommal kapcsolatos, metanyelvi tudást mérő teszt még nem készült.

A 11 feladatból és összesen 106 itemből álló saját fejlesztésű teszt (l. 11.1. melléklet) a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi, ismeretjellegű (explicit) tudását méri Beaugrande és Dressler (1981, 2000) szövegmodelljére, a szövegszerűség hét ismérvére építve. A megoldások explicit vagy implicit kifejtést igényelnek. A mérőeszköz többségében nyitott, rövid választ kívánó itemeket tartalmaz (vö. Csapó, 2011).

A 11 tesztfeladat jellemzői:

1. feladat

A feladat célja a szövegfogalomhoz köthető ismeretek explicit módon történő feltérképezése. Annak vizsgálata, hogy a tanuló állításai a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: *szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás)* irányulnak. A tanulónak válaszolnia kell arra a kérdésre, hogy *Mitől szöveg egy írott szöveg?*

2–3. feladat

A feladatokban két látszólag azonos témájú (a népszerű művészről szóló) bekezdést kell összehasonlítani. A cél annak megállapítása, hogy melyik bekezdés szöveg, és miért.

A 2.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójukra támaszkodva felismerik-e a kohézió és a koherencia hiányát.

A 2.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

A 3.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójukra támaszkodva meg tudják-e állapítani a szövegszerűséget.

A 3.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték,

helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

4. feladat

A 4. feladat célja, hogy a tanuló nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szöveggel kapcsolatos tudását explicit módon fejtse ki. Az idézőjel és a forrásmegjelölés használata tudatos ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e tanuló indoklásában.

5–9. feladat

Az 5–9. feladatok célja három azonos témájú (egészségi állapot), különböző beszédhelyzetben (beosztott-főnök levél, orvosi diagnózis, baráti levél) íródott szöveg összehasonlítása nyelvi, nyelvhasználati szempontok alapján.

Az 5–7.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése. Az 5–7.B) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének felismerése, implicit kifejtése.

Az 5–7.C) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének implicit alkalmazása.

Az 5–7.D) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének explicit megfogalmazása.

Az 5–7.E) feladat célja a koherencia ismérvének implicit alkalmazása.

Az 5–7.F) feladat célja a koherencia ismérvének explicit, metanyelvi megnevezése.

A 8. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a közös szövegismérveket meg tudja-e nevezni.

A 9. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

10. feladat

A 10.A–C) feladat célja három azonos témájú (csokoládéról szóló), különböző típusú szöveg összehasonlítása nyelvi, nyelvhasználati szempontok alapján.

A 10.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során meg tud-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

A 10.B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

A 10.C) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során felismeri-e a szándékoltság és a helyzetszerűség ismérveihez köthető célfogalmakat.

11. feladat

A 11.A–B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az elbeszélő szöveg külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályainak felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során, képes-e a szabályok megfogalmazására.

A feladat a líra műnemébe tartozó szövegfajta (vers) tartalmi és formai értelmezését kívánja. A szövegfajta választása tudatos, azt a hiányt is pótolni kívánja, hogy az OKM mérőeszközeiben csak prózai szövegek szerepelnek a jelentéselemek összetettsége, nehezebb mérhetősége okán (vö. Balázsi és mtsai, 2014).

A funkcionális, kognitív, pragmatikai szemlélet intencionalitás, interszubjektivitás és referencialitás elveit (l. 4.4.2.) figyelembe vevő, a szándékoltság felismerésére irányuló tesztfeladatokat itt azért érdemes kiemelni, mert példát mutatnak arra, hogy a tartalmi, formai, grammatikai elemek hogyan jelennek meg együtt a szövegek összehasonlításának folyamatában.

A szövegalkotó szándékának felismerésére irányuló feladatok:

- Ki írhatta kinek? Milyen helyzetben?
- Az A) és C) szövegből kihagytuk a megszólítást. Pótold!
- Milyen nyelvi eszközökből tudtad megállapítani, hogy ki írta kinek?
- A B) szövegből hiányzik egy olyan elem, amely az A) és C) szövegekben megtalálható. Pótold a hiányzó elemet!

A referenciális jelenetre irányuló feladatok:

- Mi az, ami mindhárom szövegben azonos?
- Sorolj fel legalább három olyan szó- vagy kifejezéspárt, amelyek azonos jelentésben, de különböző alakkal szerepelnek!
- A három szöveg közül melyik a kakukktojás? Választásodat indokold!

Az összehasonlítás gondolkodási művelete mellett az információ-visszakeresés, a kapcsolatok, összefüggések felismerése, valamint az értelmezés gondolkodási műveleteit is alkalmazni kell a tanulóknak a feladatok megoldása során.

B) A szövegértési képesség mérésére vonatkozó teszt az Oktatási hivatal (2017) Országos kompetenciamérés 2017. évi 8. évfolyamnak szóló sztenderdizált, szövegértési képességet mérő „A” tesztfüzetének két feladatsora[59]. A *Fura világversenyek* című, A) feladatsor 6 adatközlő-magyarázó, vegyes típusú, rövid szövegből és a hozzátartozó 9

[59] A felhasznált feladatsorok megtalálhatók az Oktatási Hivatal honlapján: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/OKM2018_8_A.pdf [2019. 07.14.]

feladatból áll. *A sün* című, B) feladatsor 4 magyarázó típusú szöveget és 10 feladatot tartalmaz.

Azért volt szükség erre a sztenderdizált mérőeszközre, mert a metanyelvi és a képességmérő teszteket az összehasonlíthatóság miatt célszerű egymáshoz közeli időpontban megíratni, amire a metanyelvi tesztek időigényes adatfeldolgozása miatt a 2017 októbere-novembere tűnt a legalkalmasabbnak. A mért nyolcadik évfolyam saját OKM időpontja (2018 májusa), így a metanyelvi mérés és a képességmérés között több mint öt hónap telt el. Ennek ellenére a kutatásban a háttérváltozók között szerepelnek a célcsoport 2018. évi kompetenciamérésének eredményei, Feltételeztem, hogy a 2018 májusában írt szövegértési képességmérő teszten a tanulók szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a 2017 október-novemberében írt teszteken a kompetenciamérést megelőző, központi felvételi vizsgára (2018 januárja) felkészítő, intenzív fejlesztési szakasz miatt. Ez nem igazolódott; a két képességmérés eredményei kis mértékben térnek el egymástól.

6.2.1. Mintavétel (célcsoport, helyszín, időpont)

Egy szegedi lakótelepi (Tabán Általános Iskola) és egy belvárosi (a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája) iskola hat (előbbi két, utóbbi négy) osztályának 124 fő nyolcadikos tanulója 2017 októberében és novemberében a saját intézményében, osztálytermi keretek között, magyarórán írta meg a metanyelvi tudást és a szövegértési képességet mérő teszteket. A két teszt megírása között egy hét telt el. A körülmények a hat osztály esetében azonosak voltak. A szövegértési képességmérésre 45 perc, a metanyelvi tesztre 90 perc állt a tanulók rendelkezésére. A szülői beleegyezéssel (l. 11.2–3. melléklet) folytatott mérést minden esetben én végeztem. A tanulók a mérés célját ismerve, jutalom nélkül dolgoztak.

6.3. Az adatok feldolgozása

A) A metanyelvi teszt feldolgozása, értékelése

A 124 tanulói tesztet az előre definiált értékelési útmutató (l. 11.4. melléklet) alapján egyedül dolgoztam fel itemenkénti pontozásos módszerrel, tanulónkénti pontozólappal (l. 11.5.

melléklet) biztosítva az adatfelvétel objektivitását. Az adatfeldolgozás folyamatában klasszikus, leíró statisztikai elemzéseket és összefüggés-vizsgálatokat végeztem.[60]

A saját fejlesztésű mérőeszköz felépítését a feladatszámok és az itemek kapcsolatában az alábbi diagnosztikus térképpel (10. ábra) szeretném bemutatni.

Nyelvészeti ismérvek	Implicit tudás	Explicit tudás
Kohézió	8a, 10Aa,	1a, 2a, 3a, 4a,
Koherencia	8b, 10Ab,	1b, 2b, 3b, 4b,
Szándékoltság	5c, 6c, 7c, 8c, 9c, 10Ac, 10Bc,	1c, 3c, 4c, 10Cc,
Elfogadhatóság	8d, 10Ad,	1d, 3d, 4d,
Hírérték	8,e, 10Ae,	1e, 3e, 4e,
Helyzetszerűség	5f1,2,5,4,6,9,10, 6f1,3,5,7,11,10,12 7f1,3,5,8,9, 8f, 9f, 10Af, 10Bf,	1f, 3f, 4f, 5f1,2,3, 6f1,4, 7f1,5, 10Cf,
Intertextualitás	9g, 10Bg,	1g, 3g, 4g,

10. ábra: Diagnosztikus térkép

A mérőeszköz értékelési útmutatója az alábbi egyéb szempontokat tartalmazza.

a) Mivel a tanulók egy része csak az összetartó erőt fogalmazta meg, nem tett különbséget a kohézió és a koherencia között, ezért be kellett vezetni a közös itemet (1a-b, 2a-b, 3a-b, 4a-b, 8a-b, 10Aa-b).
b) Külső formára utaló itemeket is tartalmaz a feladatsor: 1h, 3h, 4h, 9h, 10Ah, 10Bh.
c) Egyéb, nem az adott nyelvészeti modellhez illeszthető (nyelvi, nyelvhasználati) jellemzők is itemként szerepelnek: 1i, 2i, 3i, 4i, 8i, 10Ai, 10i
d) A 11.A–B) feladatok értékelése az elbeszélő szöveg alkotási szabályainak felismerésére, alkalmazására irányuló 4 itemet, valamint azok megnevezésére irányuló itemeket tartalmazza.

[60] A mérőeszköz véglegesítésében és az adatok elemzésében dr. Molnár Edit Katalin és Szücs Melinda segítették a munkámat.

B) A szövegértési képességet mérő teszt értékelése

A 124 tanuló szövegértési képességet mérő tesztjét az Oktatási Hivatal javítókulcsának[61] alapján értékeltem itemenkénti pontozással pontozólap segítségével.

6.4. Az empirikus kutatás eredményei

6.4.1. A vizsgálat hipotéziseinek (l. 1. fejezet: H1–H6) igazolása

Az alapkutatás H1–H2 hipotéziseit, mely szerint a 13–14 éves tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának leírásához, méréséhez alkalmazható Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modellje, valamint a modell alapján összeállítható olyan teszt, amely megbízhatóan méri a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudását a metanyelvi a teszt jóságmutatói (reliabilitás, validitás, objektivitás)[62] igazolják.

A metanyelvi teszt megbízhatóságát az igen magas Cronbach-alfa[63] értéke: 0,908 mutatja. Ez azt jelenti, hogy a mérőeszköz konzisztensen méri a tanulók metanyelvi tudását, nagyfokú következetesség és megismételhetőség várható a teszttől, további hazai és nemzetközi kutatások eszköze lehet.

A 6.3. rész alatti diagnosztikus térkép alapján a mérőeszköz validitása belátható: a metanyelvi teszt feladatai a választott nyelvelmélet szövegismérveire épülnek.

Az adatfelvételt és az adatfeldolgozást egyedül végeztem. Az azonos körülmények és az előre definiált értékelési útmutató biztosítják az adatfeldolgozási és értékelési objektivitást.

---

[61] A javítókulcs megtalálható az Oktatási Hivatal honlapján: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/OKM2018_javitokulcs_szovegertes_8_tanuloipeldavalaszokkal.pdf [2019. 07.14.]

[62] A klasszikus tesztelmélet szerint
- a reliabilitás a teszt megbízhatóságát mutatja, vagyis azt, hogy mennyire jól méri a teszt azt, amit mérni szeretnénk vele,
- a validitás a teszt érvényességét mutatja, azt, hogy a teszt mennyiben méri azt a fogalmat, amit mérni szándékozunk,
- az objektivitás azt jelenti, hogy a teszteredmény független az adatfelvevő személyétől (Csapó, 2011).

[63] A Cronbach-alfa (koefficiens) olyan megbízhatósági mutató, amely a skála belső konzisztenciáját fejezi ki egy 0 és 1 közötti számmal. A 0,70-0,85 között már elfogadható, azaz konzisztensen mér a teszt,

Az alkalmazott kutatás H3–H4 hipotézisét a 11. ábrán látható adatok igazolják.

H3) A tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása és szövegértési képessége igen erős korrelációs értéket mutatva 0,807 (Pearson Correlation:[64] r =0,, és a p<0,01) korrelál egymással.

H4) Valamennyi háttérváltozó (sztenderdizált szövegértési és matematikai tudást mérő központi mérés, 6. osztályos kompetenciamérés, 8. osztályos felvételi eredmények, 8. osztályos metanyelvi és szövegértési képességmérés) eredménye szignifikáns, és igen erős összefüggést mutat a metanyelvi tudással.

Ez azt jelenti, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek fejlesztése nem csupán a szövegértési eredmények viszonylatában mutatkozik meg, hanem pozitívan befolyásolja a matematikai képességeket is, valamint a középiskolai felvételin mutatkozó sikerességet. A legerősebb összefüggés az elvárásoknak megfelelően a metanyelvi tudás és a szövegértési képesség között figyelhető meg (r=0,8, p<0,01)[65].

[64] A Pearson-féle korrelációs együttható. (Karl Pearson, 1857-1936) (jele: *r*) a mérések közötti lineáris kapcsolat szorosságát méri. Ha *r* közel van +1-hez vagy -1-hez, akkor a két változó között szoros korreláció van.

[65] A 8. osztályos szövegértési képességet mérő teszt (2017) százalékos értékelésénél a megbízhatóbb összehasonlítás érdekében az OKM (2017) képességszintjeit használtam háttérváltozóként. A 2018. évi központi OKM szövegértési képességet mérő eredményeit is felhasználtam a munkában, bár nehezítette a feldolgozást, hogy 2019-ben csak május végére váltak hozzáférhetővé az adatok.

	A központi, sztenderdizált mérések eredményei						
	2015 (6. évf.) matematika OKM	2015 (6. évf.) szövegértés OKM	2017 (8. évf.) szövegértés OKM	8. évf. matematika felvételi OH[66]	8. évf. szövegértés felvételi OH	2018 (8. évf.) matematika OKM	2018 (8. évf.) szövegértés OKM
metanyelvi teszt eredménye	0,696**	0,605**	0,807**	0,635**	0,568**	0,645**	0,625**
N	*118*	*118*	*124*	*119*	*119*	*120*	*120*
2015 (6.évf) matematika OKM		0,664**	0,611**	0,779**	0,557**	0,784**	0,596**
N		*118*	*118*	*117*	*117*	*114*	*114*
2015 (6.évf) szövegértés OKM			0,602**	0,529**	0,721**	0,611**	0 ,762**
N			*118*	*117*	*117*	*114*	*114*
2017 (8. évf.) szövegértés OKM				0,542**	0,614**	0,532**	0,656**
N				*119*	*119*	*120*	*120*
8. évf. matematika felvételi					0,523**	0,764**	0,616**
N					*119*	*115*	*115*
8. évf. szövegértés felvételi						0,503**	0,691**
N						*115*	*115*
2018 (8.évf.) matematika OKM							0,659**
N							*120*

**P<0,01

11. ábra: A metanyelvi teszt és a háttérváltozók korrelációja

[66] OH: Oktatási Hivatal: a középiskolai felvételi vizsgák szervezője magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika tantárgyakból.

A 11–12. ábrák a H5) és H6) hipotézisek igazolását támasztják alá.

Azok a tanulók, akik általános nyelvi fejlettségük, nyelvi intuíciójuk, nyelvhasználati, nyelvi tudásuk alapján képesek arra, hogy szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi állításokat fogalmazzanak meg, a szövegértési képességméréseken is jól teljesítenek (H5).

Azok a tanulók, akik kognitív, funkcionális, pragmatikai nyelvészeti modellre épített fejlesztésben vettek részt a metanyelvi teszten és a szövegértési képességméréseken is jobb eredményt érnek el az ilyen irányú fejlesztésben nem részesülő tanulóknál (H6).

Központi mérések		N	Átlag	Szórás[67]	F-próba[68]	T-próba[69]	
					F	T	p<
2017 (8. évf) szövegértés OKM alapján	metanyelv átlag feletti	58	83,59	10,072	5,120	3,724	0,01
	metanyelv átlag alatti	66	65,64	12,880			
2018 (8.évf.) matematika OKM	metanyelv átlag feletti	56	75,86	11,993	3,724	7,468	0,01
	metanyelv átlag alatti	64	57,92	14,308			
2018 (8.évf) szövegértés OKM	metanyelv átlag feletti	56	83,00	10,080	0,064	7,079	0,01
	metanyelv átlag alatti	64	69,75	10,397			

12. ábra: A metanyelvi tudás és a szövegértési képesség összefüggése

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásuk átlag alatti vagy átlag feletti teljesítménye[70] alapján bontottam két csoportra a tanulókat. A minta átlaga 33 % volt, ennek megfelelően átlag alatti eredményt 66 fő ért el, átlag feletti eredményt 58 fő.

[67] A szórás azt mutatja meg, hogy a mennyiségi értékek átlagosan mennyivel térnek el az átlagtól.

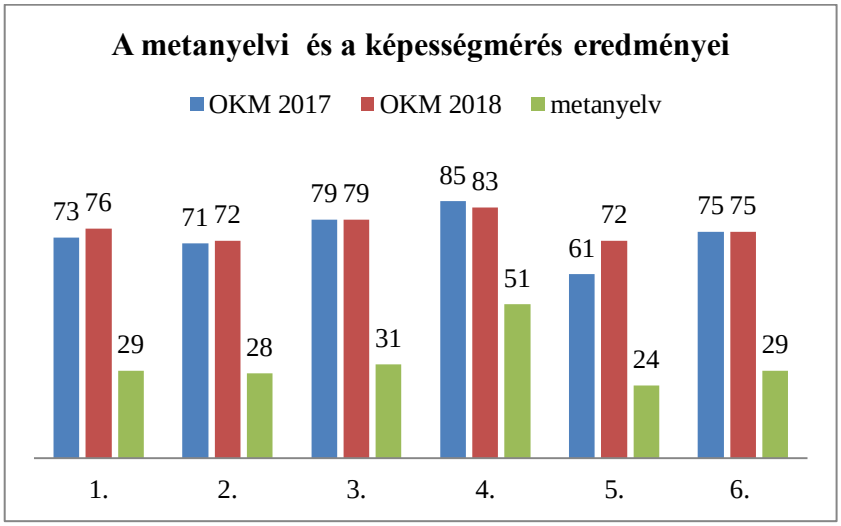
[68] F-próba: két csoport teljesítménye azonos átlagteljesítmény esetén is lehet különböző az eltérő szórás miatt. Az F-próba arra adja meg a választ, hogy szignifikáns-e ez az eltérés.

[69] A kétmintás T-próba módszere azt jelenti, hogy két külön mintában egy-egy valószínűségi változó átlagai egymástól szignifikánsan különböznek-e.

[70] Az összes résztvevő átlag alatti, vagy átlaga feletti teljesítményéhez viszonyítás a központi méréseknek is az egyik mutatója.

A két csoport teljesítményét kétmintás t-próbával hasonlítottam össze, melynek eredménye, hogy az összes központi mérésen szignifikánsan jobban teljesítenek azok a tanulók, akiknek a metanyelvi tudása átlag feletti. A központi mérések százalékpontjai között 13–18 százalékpontnyi különbség van, ami jelentős különbségnek mondható.

A fejlesztett tanulók tekintetében a vizsgálat nem végezhető el, ugyanis ők mindannyian átlag feletti metanyelvi tudással rendelkeznek, a saját metanyelvi csoportátlaguk 51 %, ami 18 %-kal meghaladja a teljes minta metanyelvi átlagát. A 13. ábra szemlélteti a fenti eredményeket osztályok szerint.



13. ábra: A metanyelvi és a képességmérés teszteredményei az osztályok szerint

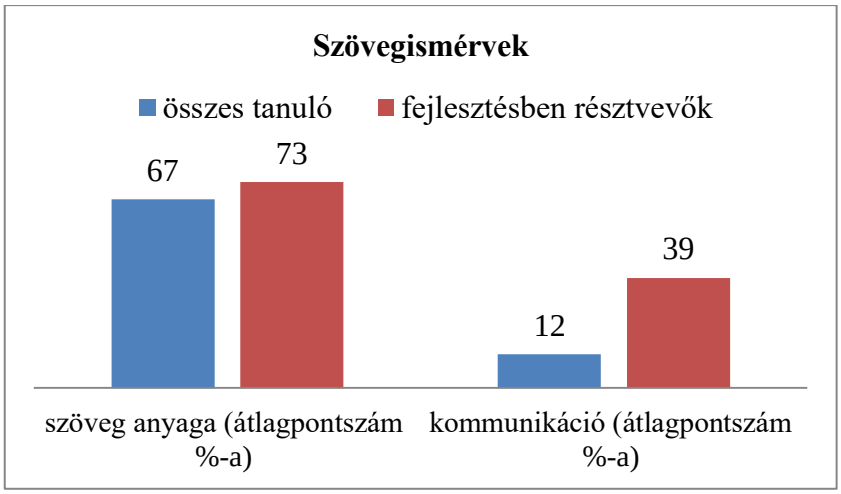
A metanyelvi teszt egész mintára vonatkozó 33 %-os átlagpontja alacsonynak mondható, a teszt nehéznek bizonyult még a fejlesztett osztályban is (51 %-os átlagteljesítmény). Ebből következően át kell gondolni a fejlesztés menetét, a 2 x 14 órás intenzív modulszerű alkalmazás eredményét. A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás hatékony fejlesztésének útja lehet az éves tanmenetre kidolgozott, többszöri gyakorlással elmélyített tudásfejlesztés a modulszerű megoldás helyett.

A 11. ábrán látható, hogy a fejlesztett csoport (4.) eredményei a többi osztályhoz képest magasabbak. A szövegismérvekhez kötődő specifikus kutatói kérdésekre adható válaszoknál (l. 6.4.2.) arra is kitérek, hogy milyen összetevőkből adódhat a különbség.

6.4.2. A specifikus, kutatói kérdésekre (SKK1–10) adható válaszok a mérések alapján

A specifikus, kutatói kérdéseket Beaugrande és Dressler (1981) szövegtani modelljének szövegszerűségi ismérvei (*(kohézió és koherencia, szándékoltság, elfogadhatóság, helyzetszerűség, hírérték, intertextualitás)*) alapján állítottam össze. Ezekre a komponensekre építettem a mérést és a fejlesztést. Az ismérvek explicit és implicit megjelenési formáit vizsgáltam a metanyelvi teszt segítségével.

SKK1) A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a tanulók metanyelvi tudásában megjelennek a szövegek anyagára és a kommunikációra irányuló szövegtani ismérvek (14. ábra).



14. ábra: A szövegismérvek felismerése a metanyelvi tesztben

A kétmintás t-próbával végzett varianciaanalízis (ANOVA)[71] eredménye szerint (15. ábra) a szöveg anyagára (*kohézió, koherencia*) és a kommunikációra általában (*szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás*) szempontjait figyelembe véve mindkettőnél van különbség a csoportok között ($p<0,01$). A szöveg anyagára vonatkozó szempont szerint két nagy csoportra oszthatók a tanulók. Ebben az esetben a fejlesztésben résztvevők a jobban teljesítő csoportba kerültek.

[71] A varianciaanalízis több, egyező szórású, normális eloszlású csoport átlagának összehasonlítására alkalmas statisztikai módszer, amely angol megnevezésének *(Analysis of Variance)* kezdőbetűi alapján ANOVA-ként is ismert.

SKK2) A kommunikációra vonatkozó szempontból jelentős különbség van a fejlesztésben résztvevő és részt nem vevő tanulók között. A 4-es csoporthoz képest a többi osztály szignifikánsan (és jelentősen) gyengébben teljesített (15. ábra).

	ANOVA				
	variancia		F	p<	csoportok közötti különbségek
szöveg anyaga	minták között	1,47	5,518	0,01	1,5 < 2,4,,3
	mintán belül	6,28			
kommunikáció	minták között	2,01	60,464	0,01	2,,3,,1, < 4
	mintán belül	0,78			

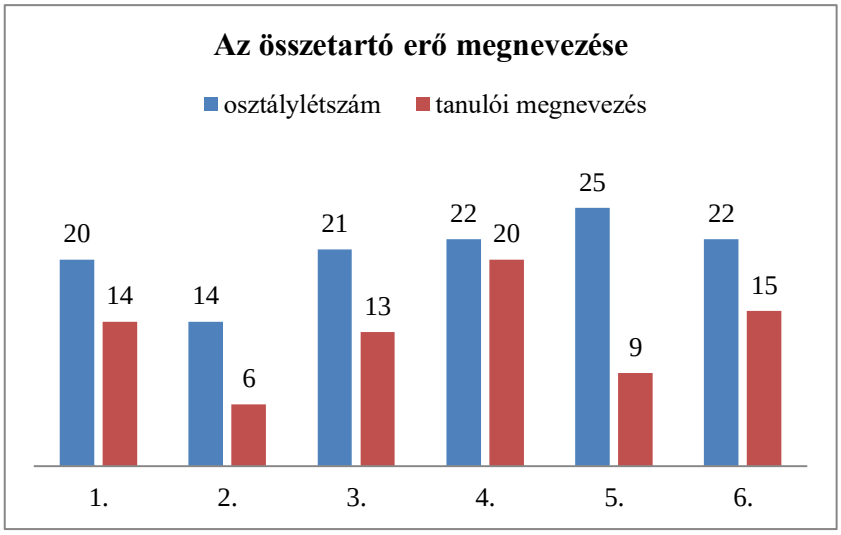
15. ábra: A szövegismérvek megjelenése a metanyelvi tudásban a csoportok viszonylatában

Amennyiben a szöveg anyaga és a kommunikáció tekintetében az explicit és implicit tudást vizsgáljuk, akkor a kommunikáció szempontjából szignifikáns különbség van a csoportok között. A fejlesztett tanulók teljesítenek jobban a többi csoporthoz képest.

Az explicit és az implicit tudás között a szöveg anyaga és a kommunikáció tekintetében szignifikáns korreláció van, a szöveg anyaga esetében a korrelációs együttható 0,29, míg a kommunikáció esetében az összefüggés erősebb, azaz 0,57.

Ezek alapján megállapítható, hogy a kommunikációra vonatkozó explicit tudás hatással lehet az implicit tudásra, így célszerű a kommunikációra vonatkozó ismérveket bevonni a fejlesztés folyamatába.

SKK3) A 16. ábra a nyelv anyagára utaló szövegösszetartó erőt (*kohéziót és koherenciát*) megnevező tanulók számát mutatja osztályokra lebontva.

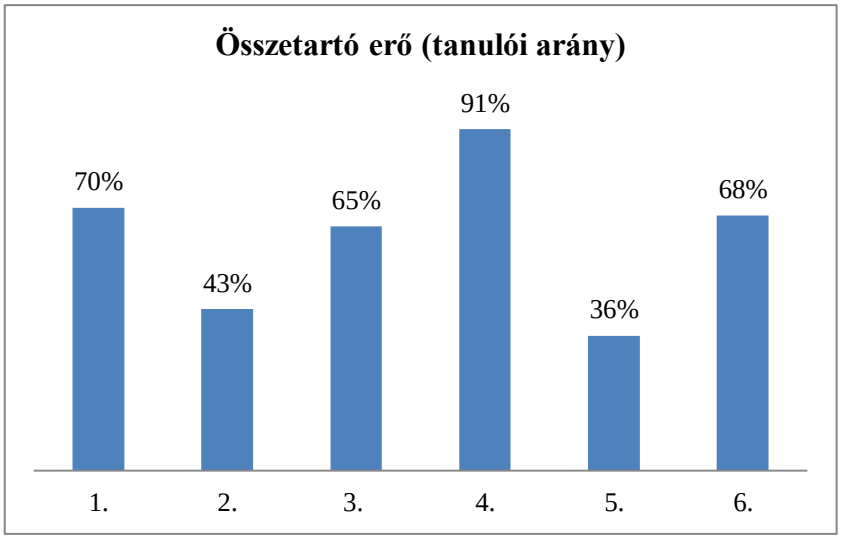


16. ábra: A szövegösszetartó erőt (kohéziót, koherenciát) megnevező tanulók száma az osztálylétszámhoz viszonyítva

A kohéziót, koherenciát a 16. ábrán azért nem választottam külön, mert az explicit megnevezéseknél a tanulói válaszokban sem különült el a két fogalom. A 124 tanulóból 77 fő (62 %) vélte úgy, hogy a szöveget valamilyen összetartó erő fogja össze.

A tanulók 62 %-a (124/77 fő) a szövegösszetartó erővel kapcsolatos alfeladatokban 1 pontot ért el. Ebből a tanulók 57 %-a (77/44 fő) meg tudta nevezni a kohéziót, 60 %-a (77/46 fő) pedig meg tudta nevezni a koherenciát. A szövegösszetartó erőt megjelölő gyerekek megoszlásánál látható, hogy a fejlesztésben résztvevő tanulók teljesítenek a legjobban. A fejlesztett tanulók a kohézió megnevezésében szignifikánsan jobban teljesítettek.

A 17. ábra azt mutatja, hogy osztályonként a tanulólétszám milyen arányában tudták megnevezni a tanulók a szövegösszetartó erőt.



17. ábra: A szövegösszetartó erő megnevezése az ismérvet megnevező tanulók és az osztálylétszám arányában

A 17. ábráról az is leolvasható, hogy a fejlesztett osztályban (4.) a tanulók 91 %-a nevezte meg ezt a szövegismérvet, ami a többiekhez viszonyítva igen magas szám.

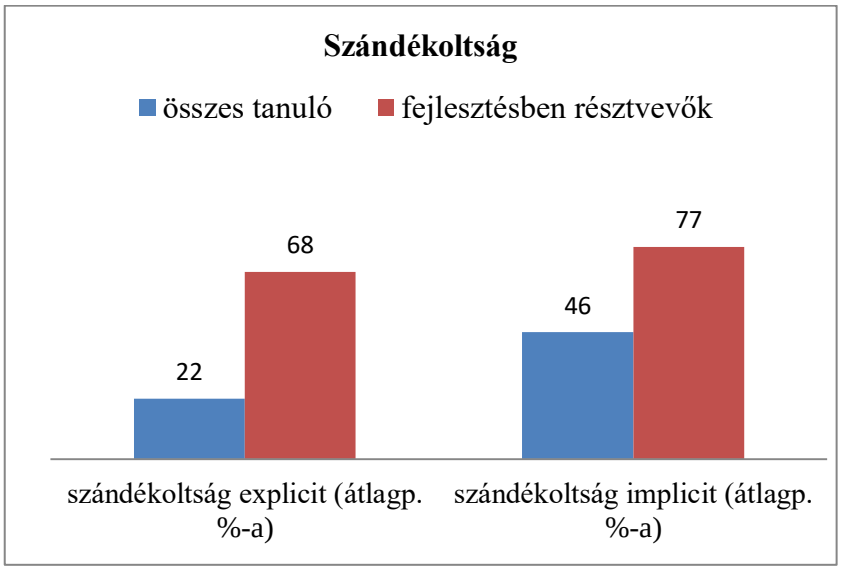
A szövegek összehasonlítása során (a teszt 8. és 10. feladatában) a 124 tanulóból mindössze 4 fő (3 %) azonosította implicit módon a kohéziót és a koherenciát. A kohéziót 39 %-a, illetve 46 %-a ismerte fel a tanulóknak a 8. és 10. feladatban, a koherenciát pedig 80 %-os, illetve 83 %-os arányban azonosították a két feladatban.

szövegösszetartó erő (implicit)	ANOVA				
	variancia		F	p<	csoportok közötti különbségek
kohézió	minták között	2,87	5,53	0,01	2,1,5,6,3<4
	mintán belül	12,47			
koherencia	minták között	2,19	5,72	0,01	4,2<5,6,1,3
	mintán belül	8,98			

18. ábra: A kohézió és koherencia fogalmának implicit azonosítása a szövegek összehasonlítása során

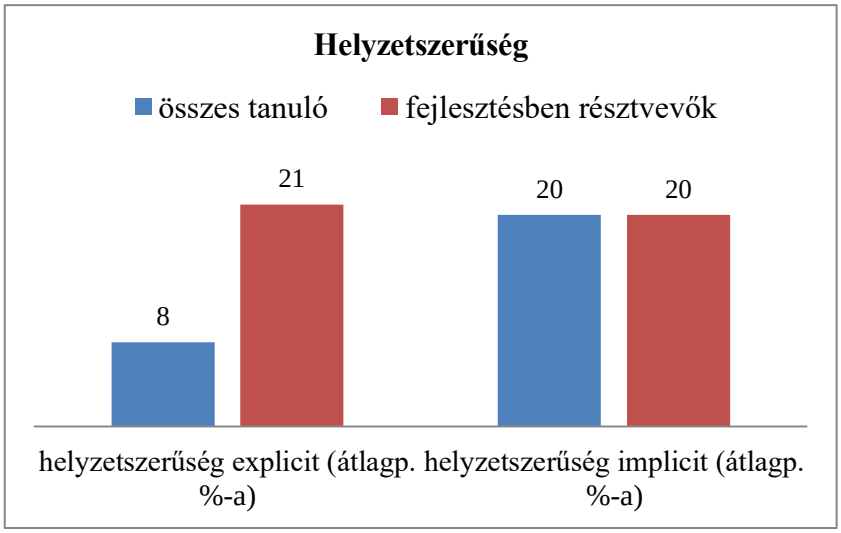
A fejlesztett tanulók a kohézió azonosításában szignifikánsan jobban teljesítenek a másik öt osztálynál (18. ábra). A koherenciában 2 osztály szignifikánsan gyengébben teljesít, ebből az egyik a fejlesztett osztály (4.). Lehetséges ok, hogy a koherencia átlagteljesítménye 77 % az adott csoportban, míg a kohézióé csak 22 %, azaz nagyon könnyű feladatnak bizonyult a teljes mintát tekintve, és ilyenkor előfordulhat, hogy a könnyű feladatot rutinból megoldók pontot veszítenek, mert úgy gondolják, hogy erre nem érdemes több időt szánni, nem figyelnek oda

SKK4) A szöveg szándékoltságát (19. ábra) implicit módon határozottan jobban nevezik meg a fejlesztésben részt vett tanulók (az implicit válaszok összes tanulói átlagpontszáma 46%, míg az explicit összes tanulói válaszok átlagpontszáma 22%. A varianciaanalízis eredményeként szándékoltság tekintetében a fejlesztett tanulók mind explicit, mind implicit tudásukat tekintve szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a másik öt osztály ($F_{explicit}$=24,39, p<0,01; $F_{implicit}$=11,04, p<0,01).



19. ábra: A szándékoltság ismérvének felismerése az összes tanuló és a fejlesztett tanulók viszonylatában

SKK5) A helyzetszerűséget is egyértelműen implicit módon tudják jobban azonosítani összességében a tanulók, az explicit felismerés átlaga 8 %, míg az implicité 20 %. A fejlesztett osztály az explicit felismerésben jelentősen átlag felett teljesített, míg az implicit felismerésben átlagos szintet ért el. Az explicit helyzetfelismerésben két osztály szignifikánsan jobban teljesít a másik három osztályhoz képest, ebből az egyik a fejlesztett osztály (F=9,4, p<0,01). Az implicit helyzetfelismerésben a fejlesztett osztály teljesítménye nem különbözik szignifikánsan a többitől (20. ábra).

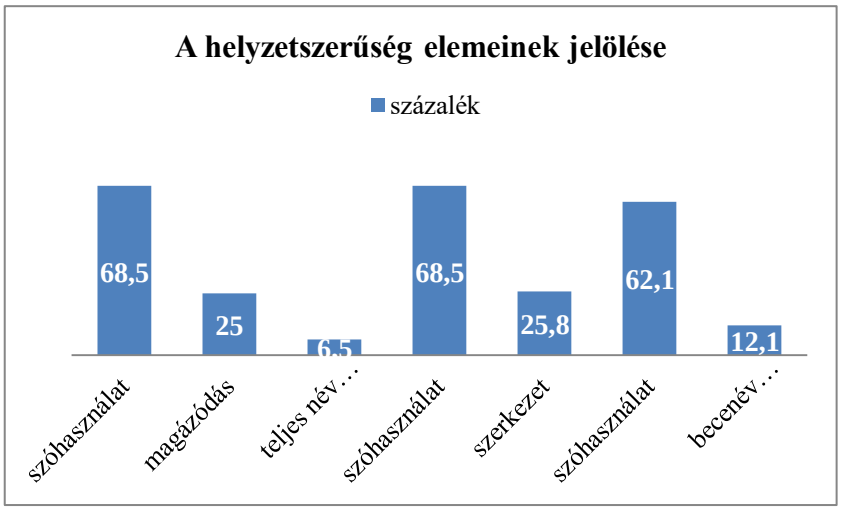


20. ábra: A helyzetszerűség ismérvének explicit és implicit azonosítása az összes tanuló és a fejlesztett tanulók viszonylatában

A *helyzetszerűség* alacsony átlaga a fejlesztett osztálynál azt mutatja, hogy a fejlesztésben nem volt elég hatékony ennek az ismérvnek tanítása.

SKK6) A *helyzetszerűséggel* kapcsolatos fogalmakat (*viszony, ok, mód*) rendkívül kevés tanuló tudta azonosítani. A *viszony* megnevezésénél az átlag: 0,4, a *mód* átlaga: 0,16 és az *ok* átlaga: 0,12. Annak ellenére, hogy ezeket a fogalmakat leginkább a fejlesztett osztály azonosította, ez az eredmény is ugyanazt a fejlesztésre vonatkozó tanulságot implikálja, mely szerint a *helyzetszerűség* ismérvére nagyobb figyelmet kell fordítani a tanítás során.

SKK7) A 21. ábra azt mutatja, hogy a helyzetszerűség elemeinek jelölésénél (szóhasználat, magázódás, teljes név használata, szerkezet, becenév használata) milyen eredményt értek el a tanulók.



21. ábra: A helyzetszerűség ismérvéhez köthető elemek jelölése

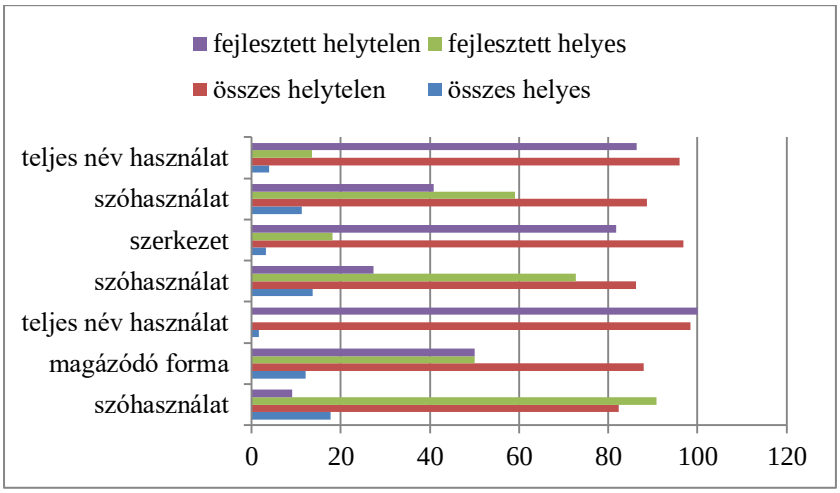
A szóhasználatra vonatkozó magas érték valószínűsíthetően a tanulók saját nyelvhasználati tudásához köthető.

A helyzetszerűséghez kapcsolódó, a szóhasználatra vonatkozó fogalmak jelölésénél a fejlesztett tanulók két esetben teljesítettek szignifikánsan jobban mint a többi csoport. ($F_{szóhasználat}$=3.529, p<0,01; $F_{szóhasznáat}$=3,533, p<0,01).

A fejlesztett osztály a helyzetszerűséghez kapcsolódó hiányok megnevezésénél három esetben szignifikánsan jobban teljesített a többi osztálynál.

A helyzetszerűségre vonatkozó nyelvtani fogalmakat (szerkezet, magázódó forma, teljes név használata) a fejlesztett osztály szignifikánsan jobban tudta megnevezni.

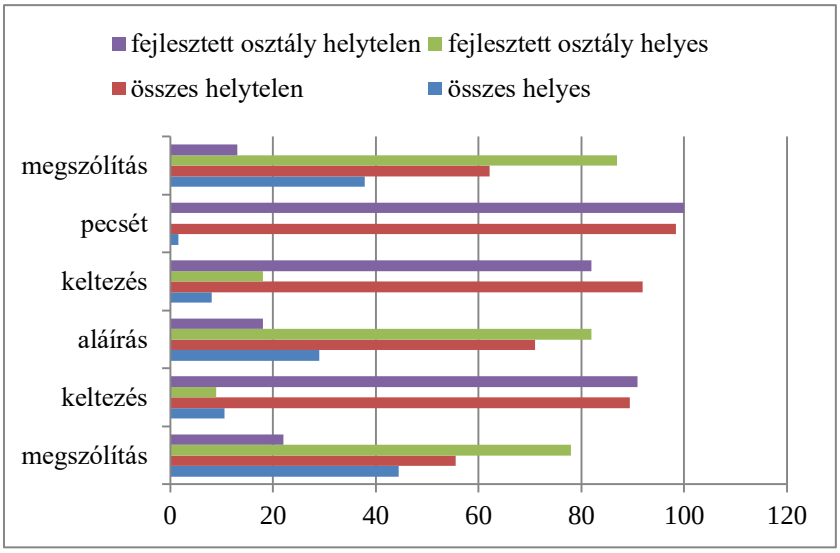
A 22. ábrán az látható, hogy a fejlesztett osztályok tanulói ugyan több helyes választ adtak, mint a nem fejlesztett tanulók, de a szóhasználatot kivéve a fejlesztett tanulóknak is nehézséget okozott a nyelvhasználati jelenség nyelvtani fogalommal való megnevezése.



22. ábra: A fejlesztésben részvevő és részt nem vevő tanulók helyes és helytelen válaszainak aránya a helyzetszerűség elemeinek megnevezése

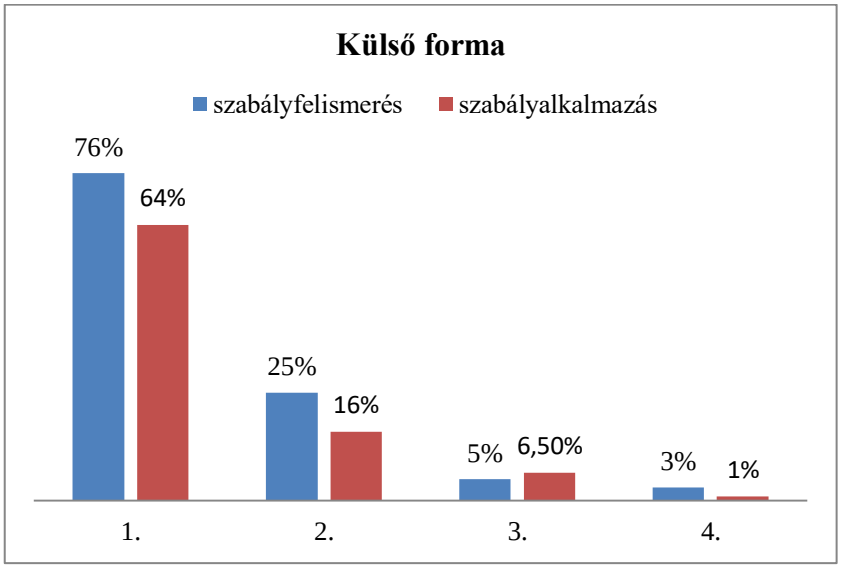
Azok a tanulók, akik nem vettek részt a fejlesztésben, nehezen értelmezték a feladatot, a nyelvtani fogalmakat nem tudták kötni saját nyelvhasználati tudásukhoz.

A 23. ábrán a fejlesztett osztály tanulóinak helyes és helytelen válaszarányai láthatók a helyzetszerűség egyéb formai elemeinek (megszólítás, pecsét, keltezés, aláírás) megnevezése során.



23. ábra: A fejlesztett osztály tanulóinak helyes és helytelen válaszaránya a helyzetszerűség egyéb formai elemei alapján

SKK8) A szöveg külső formájának azonosításánál egyetlen tanuló sem érte el a maximálisan megszerezhető 3 pontot (24. ábra).



24. ábra: A szöveg külső formájának azonosítására vonatkozó értékek

Ahol a szöveg formájára explicit módon utaltak a tanulók, a megszerezhető 3 pontból a tanulók 5 %-a 2 pontot, 29 %-a 1 pontot ért el, és 66 %-a nem szerzett pontot. Egy olyan tanuló sem volt, aki itt maximális pontot szerzett. A fejlesztett gyerekek 3 %-a 2 pontot, 83 %-a 1 pontot ért el, és 14 %-a nem ért el pontot, ezzel a

teljesítménnyel szignifikánsan jobban teljesítettek mint a többi osztály ($p<0,01$, x átlag 0,28 vs. 0,02–0,21).

A szöveg formájára implicit módon is leginkább a fejlesztett osztály utalt. A tanulók 5 %-a 2 pontot, 18 %-a 1 pontot szerzett, míg 77 %-uk nem ért el pontot.

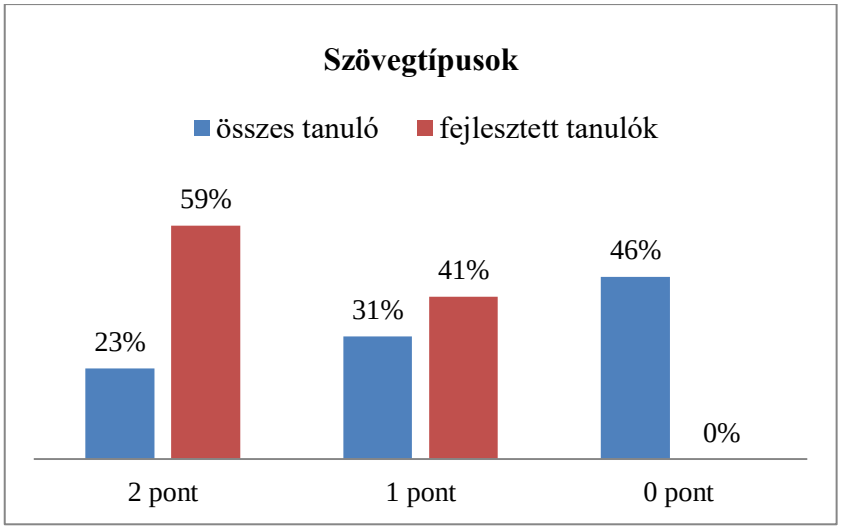
Ez a feladatmegoldásnál azt jelenti, hogy a szövegek összehasonlítása műveletnél a szöveg külső formáját nem használták érvként a tanulók.

SKK9) A szövegismérvekhez nem köthető jellemzőket a tanulók 36 %-a nevezett meg, akár két helyen is megfogalmazott ilyen típusú állításokat: *Betűkből áll. Le van írva. Pont van a végén.* Az összes tanuló 49 %-a csak a szövegismérvekhez köthető érveket használt a feladatok megoldása során.

A fejlesztett csoport minden tagja 0 pontot ért el ebben a feladatban, vagyis csak olyan állításokat fogalmaztak meg a szövegről, ami köthető a szöveg anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérvekhez. Ez a különbség szignifikáns a nem fejlesztett tanulókhoz képest.

Az eredmény várható volt az intenzív fejlesztési folyamat alapján.

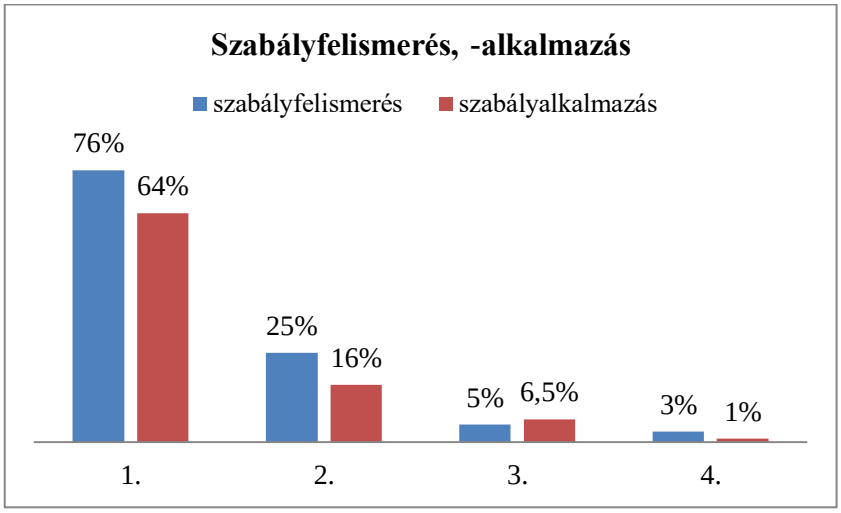
SKK10) A tanulók 23 %-a mindkét lehetséges esetben utalt a szövegtípusra, 34 %-uk egy pontot szerzett, 43 %-uk pedig nem tudott megnevezni ilyen ismérvet. A fejlesztett gyerekek 59 %-a két, míg 41 %-uk 1 pontot szerzett a maximális 2 pontból, ezzel szignifikánsan különböznek a többi osztálytól, és a legjobban teljesítettek (25. ábra).



25. ábra: A szövegtípusok felismerése

SKK11) A tanulók többsége a szépirodalmi szöveg szerkesztési szabályait tudja alkalmazni. A négy szabály közül, amelyek egyre nehezedtek, 76 %-ban adtak helyes választ az

első szabályra, 25 %-uk tudta megnevezni a második szabályt, 5 %-uk a harmadik szabályt, és 3 %-uk a negyedik szabályt. A fejlesztett gyerekek két esetben teljesítettek szignifikánsan jobban a többi csoportnál, ezek "az 1. versszak 1. sorából a 4. versszak 4. sora lesz", és a "lengnek szó helyett egy pusztulásra vonatkozó másik szó" megnevezése.



26. ábra: A szabályok felismerése, alkalmazása elbeszélő típusú szövegben

A szerkesztési szabályok felismerése a szabályok alkalmazásával hasonló arányt mutat (26. ábra). Az első szabályt 64 %, a másodikat 16 %, a harmadikat 6,5 %, a negyediket a tanulók 1,% tudta megfogalmazni. Az osztályok között szignifikáns különbség csak az első szabály megnevezése esetében volt, itt a fejlesztett osztály teljesített a legjobban. A fejlesztett gyerekek közül az első szabályt, 81 %, a másodikat 32 % tudta megfogalmazni, a harmadik és negyedik szabályt nem tudták megnevezni.

A vonatkozó szabályok alkalmazása és megnevezése között az első két szabály esetében szignifikáns és erős pozitív korreláció van (r1=0,75 és r2=0,7). Ez azt jelenti, hogy amelyik gyerek a szabályt alkalmazta, az nagy valószínűséggel meg is tudta nevezni, tehát az alkalmazás tudatos volt.

A specifikus kutatói kérdések megfogalmazásakor az volt a szándékom, hogy az eredményekből a fejlesztésre közvetlenül vonatkozó következtetéseket fogalmazzak meg. Ezt bizonyos válaszoknál óvatosan meg is tettem, de a kismintás mérést (22 tanuló fejlesztése) nagyobb mintán is el kell végezni a jövőben. Ehhez az szükséges, hogy a jelen kutatás eredményeit, tanulságait figyelembe véve adaptálható, módszertannal kibővített,

részletes fejlesztési terv alapján dolgozzanak a fejlesztésbe, mérésbe bevont pedagógusok az általános iskola 7–8. osztályában.

Jelen kutatásban a specifikus kutatói kérdésekre adott válaszokból, a fejlesztett és a célirányos fejlesztésben nem részesülő tanulók eddigi eredményeinek ismeretében megállapítható, hogy

a) az összes tanuló különböző szinten ugyan, de képes megfogalmazni nyelvi és nyelvhasználati tudására építve feladathelyzetben a szöveg anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérveket,
b) a fejlesztett csoport a kohézió és a kommunikációra vonatkozó jellemzők azonosításánál szignifikánsan jobban teljesített, a szöveggel kapcsolatos grammatikai és a nyelvhasználati tudásra vonatkozó metanyelvi ismereteik jobbak a másik csoportnál,
c) az elméleti nyelvészeti és pedagógiai szöveg, illetve szövegértés-megközelítés alapján a szándékoltság és a helyzetszerűség ismérveit kiemelve az látható, hogy a szándékoltság ismérvének explicit és implicit azonosításánál szignifikáns különbség figyelhető meg a fejlesztett csoport javára, a helyzetszerűség elemeinek nyelvtani fogalommal való megnevezése is szignifikánsan jobban sikerült a fejlesztett osztálynak, a grammatikai fogalmakat jobban tudják a nyelvhasználati ismereteikkel összekötni,
d) a fejlesztett tanulók tudatosabban használják a szövegismérveket feladathelyzetben, nem neveznek meg olyan jellemzőket, amelyek közvetlenül nem köthetők a szöveg fogalmához,
e) a szövegtípus fogalmának felismerése is eredményesebb volt a fejlesztett csoportban, ami az egyéni szövegértési stratégia nyelvi elemeinek azonosításában segítséget adhat a tanulóknak,
f) a szabályalkalmazás és szabálymegfogalmazás közötti korreláció erőssége az explicit és implicit tudás közti kapcsolatra utal.

Összességében tehát megállapítható, hogy a szövegtani modell bizonyos összetevőit eredményesebben azonosítják a fejlesztett tanulók feladathelyzetben, hatékonyabban alkalmazzák ezen ismereteiket a feladatmegoldás során. Mindez annak tükrében érdekes, hogy a fejlesztett csoport minden sztenderdizált mérésen jobban teljesített a többieknél, és az az alaphipotézis igazolódott a vizsgálat során, hogy a metanyelvi tudás erősen korrelál a szövegértési, matematikai kompetenciával, a központi felvételi vizsga matematika és szövegértés (ami anyanyelvi és irodalmi ismereteket mér) eredményeivel.

7. Összegzés

Jelen munkát a gyakorlat azon hiánya hívta életre, hogy az általános iskola felső tagozatán a 13–14 éves tanulók szövegértési képességének fejlődési üteme lelassul, a hazai, nemzetközi szövegértési képességmérések (OKM, PISA) eredményei sem megnyugtatóak. Mivel az olvasás, szövegértés az élethosszig tartó tanulás, a társadalmi beilleszkedés elengedhetetlen feltétele, fejlesztését az általános iskola felső tagozatán és középiskolában is folytatni kellene még a „multimédiás" világban is. A fejlesztési folyamat célja az egyéni olvasási stratégiák kialakítása, mivel a gyakorlott olvasó képességei közé tartozik a tudatos korrekció, az önmonitorozás, a visszacsatolás (Adamikné, 1990, 2001; Gósy, 2008).

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a szövegértési képesség fejlesztése felső tagozattól nem rendszerszerű, több figyelem irányul a mérésekre, mint a fejlesztési folyamatra. A szövegértés az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy fejlettségi szintet, az iskolai tanítási-tanulási folyamat alatt, után is folyamatosan fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. A fejlődés egyik kritikus periódusa a 13–14. életév. A szövegértési képesség fejlesztésének folyamatát az is bonyolítja, hogy az adott iskolatípus valamennyi tantárgyának fejlesztenie, mérnie és értékelnie kell(ene). Az ideális állapot az lenne, ha az anyanyelvtanításnak az az integratív szerep jutna, hogy a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket rendszerben láttatná a tanulókkal.

A disszertáció hidat alkot az elméleti megközelítés és a gyakorlati megvalósítás között.

A szövegértési képesség és annak fejlesztése bonyolult, több összetevős folyamat, interdiszciplináris területet érint, ezért a kapcsolódó elméleti nyelvészeti megközelítéseket, szövegtani modelleket és a vonatkozó pedagógiai kutatásokat is át kellett tekintenem. A teljesség igénye nélkül azokat a nézőpontokat emeltem ki, amelyek a fejlesztés nézőpontjából relevánsak.

A nyelvészeti és pedagógiai fogalomhasználat közös aspektusainak vizsgálata azért fontos, mert rendszerben láttatja a szövegértési képességet, annak fejlesztési, mérési folyamatát, valamint átláthatóbbá teszi annak a komplex, bonyolult kérdésnek a megválaszolását, hogy milyen kompetenciák/képességek fejlesztését kellene célként megjelölni az osztálytermi gyakorlatban: Mi a tanítás tárgya szövegtanból? Milyen összetevői vannak a szövegértési

kompetenciának/képességnek? A pedagógusoknak milyen tudással kell rendelkezni ahhoz, hogy minél hatékonyabb fejlesztő munkát végezhessenek?

A szövegértési kompetencia fogalmát társadalmi dimenzióban, a hazai és nemzetközi mérések tartalmi kerete alapján komplex tudásrendszerként, a szövegértési képesség alkalmazásaként értelmezem, a szövegértési képesség fogalmát (a tudásfajta belső operátoraként) a fejlesztési folyamatban használom.

A kutatások azt mutatják, hogy a pragmatikai és a kognitív megközelítés erősödésével a kohezív eszközök bottom-up vizsgálata helyett a szövegértelmezési mechanizmusok, azaz a koherenciateremtő eszközök top-down, illetve bottom-up, top-down kutatása került előtérbe. A NAT és a KTT (2012) általános megközelítése tükrözi ugyan azt az irányt, amelyet az integratív és kognitivista elméletek kutatási eredményei igazolnak, a KTT (2012) tanórákra bontott tananyaga azonban a nyelvi rendszer elemeire, szabályaira fókuszál. Az osztálytermi gyakorlat is azt mutatja, hogy az anyanyelvórákon a nyelvi szintekkel (fonológia, morfológia, szintaxis) kapcsolatos szabályok tanítása zajlik alulról felfelé megközelítéssel. A magyartanárok (és a többi tárgyat tanító pedagógus) szemléletváltásának egyik alappillére az integratív, koncepcióvezérelt irány lehet a szövegtípusok, szövegfajták összehasonlításának gondolkodási műveletére építve.

A kognitív szövegnyelvészeti (pszicholingvisztikai, pragmatikai) kutatásokhoz illeszkedő munkám eredményei arra engednek következtetni, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás leírása és mérése integratív (pragmatikai, rendszernyelvészeti) modell segítségével lehetséges. A Beaugrande és Dressler (1981) szövegismérveire épített szöveggel kapcsolatos metanyelvi teszt megbízhatóan mér, hiányt pótol a hazai és nemzetközi szövegértési mérések palettáján, valamint a képességfejlesztés folyamatában is eredményesen használható.[72]

Az alapkutatás hiánypótló munka abban a tekintetben, hogy dinamikus szövegtani modellhez köthető, a nyelv anyagára és a kommunikációra egyaránt vonatkozó szövegszinttel kapcsolatos metanyelvi méréseredmények nincsenek a hazai és a nemzetközi szakirodalomban. Az alapkutatás további újszerűsége, hogy az interdiszciplináris (elméleti

[72] Kutatótanári programom vállalásai közé tartozik a tudásmegosztás azon módja is, hogy abban a köznevelési intézményben, ahol dolgozom, segítem a szövegértési képességfejlesztő tevékenységet. Ennek a munkának a keretében nemcsak a Pedagógiai program helyi tantervi modulja készült el, hanem az egész tantestületet érzékenyítem a problémára, magyar szakos kollégáimnak műhelyfoglalkozásokat tartok, tanóráikon használják saját fejlesztésű tananyagaimat, és maguk is kiveszik a részüket a fejlesztő tevékenységekből. Közös munkánk és örömünk, hogy a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája a 8. osztályos kompetenciaméréseken szövegértésből már ötödik éve az ország legjobb fejlesztő helyei közé tartozik, kiemelkedő a pedagógiai munka fejlesztő hatása a szövegértés területén.
https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak

nyelvészeti, pszicholingvisztika, pedagógiai) szemlélet a szövegértés folyamatának komponenseit rendszerszerűen láttatja azzal a szándékkal, hogy a fejlesztés megvalósításához fogódzót nyújtson a pedagógusoknak. A munka során egyértelműen igazolódott, hogy az alkalmazott kognitív keretben az elméleti nyelvészet dinamikus szövegtani modelljére, a pszicholingvisztikai nézőpont interaktív, bottom-up és top-down megközelítésére, valamint a pedagógia KKFS modelljének komponenseire építhető a szövegértési képesség fejlesztési folyamata az osztálytermi gyakorlatban.

Az alapkutatás céljait (l.1.2.) sikerült elérni. A célokhoz köthető eredmények:

APC1) A szövegértési képesség fejlesztésének nézőpontjából releváns pszicholingvisztikai, szövegtani, pedagógiai kutatások eredményeinek összegző, kritikai áttekintése után kvantitatív módszerrel sikerült bizonyítani, hogy egy kognitív, funkcionális, pragmatikai elméleti nyelvészeti (Beaugrande–Dressler, 1981) keret a pedagógiai megközelítés (KKFS: Nagy, 2015) figyelembe vételével alkalmazható a 7–8. osztályos tanulók szövegértési képességének fejlesztési és -mérési folyamatában. A szövegértési képességet befolyásoló tényezők közül a szövegszerűség ismérveivel kapcsolatos metanyelvi tudás, valamint a mérések tartalmi kereteihez illeszkedően a szövegértési műveletek végzése került a kutatás fókuszába kiegészítve a szövegek összehasonlítása művelettel.

APC2) A kutatás eredményeként sikerült olyan mérőeszközt (metanyelvi tesztet) kidolgozni, amely alkalmas a 13–14 éves tanulók szövegfogalommal kapcsolatos tudásának mérése. A teszt jóságmutatói alapján további hazai és nemzetközi kutatásokban is alkalmazható.

Az elméleti nyelvészet szövegtani kutatásaiból összegzésként azokat az írott szövegre vonatkozó általános jellemzőket emelem ki, amelyek a szövegmegértésnek és a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában relevánsak:

a) A szöveg olyan sokváltozós nyelvi és nem nyelvi közegben működik, amelynek a nyelv anyagára (*kohézió, koherencia*) és a kommunikációra általában vonatkozó összetevői (*helyzetszerűség, szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás*) is vannak, valamint olyan befolyásoló tényezői, mint a cselekvés, az előzetes világtudás.

b) A szöveg gondolati, értelmi egységként is kezelhető, amelynek nyelvi (tartalmas jelentésű elemek) és nyelvhasználati (helyzet, cselekvés, tudás) összetevői vannak, Jelentésviszonyaiban a reprezentáció a kogníció révén fontos szerepet tölt be.

c) A szöveg a szövegalkotó által irányított közlési aktus nyelvi megjelenése, amelynek belső pragmatikai kritériuma a kommunikációs szándék. A szöveget a befogadó a megértési folyamat során meglévő sémáit, forgatókönyveit használva, valamint a mikro- és makrostruktúra szabályszerűségei alapján újraalkotja.

d) A szövegértelmezés makroszintű szövegtani jellemzői a kommunikáció egészében, a kommunikációs szerephez viszonyítva vizsgálhatók (top-down megközelítés), a szöveg mikroszintű szövegtani jellemzői (bottom-up megközelítés) annyiban érdekesek, hogy mit tesznek hozzá a szövegértelmezéshez. A taníthatóság nézőpontjából az is fontos, hogy a tanulókkal szemben támasztott követelmény, az egész nyelvi rendszer felépítésének megismerése is alapulhat a felülről lefelé építkezés elvére.

e) A megértés során a szövegek többé-kevésbé előre haladó, párhuzamos műveletsorokban való feldolgozása zajlik, melynek szükséges feltétele a szöveg elemi vagy összetett szövegtani összetevőinek a megértése. A szövegtani műveletek a nyelvi szerkezetek és azok egymáshoz való dinamikus viszonyaiban értelmezhetők.

Az alkalmazott kutatás és az ahhoz kapcsolódó fejlesztés céljait is sikerült elérni a dolgozatban.

Jelen dolgozatban a 13–14 éves tanulók életkori, gondolkodási sajátosságait figyelembe vevő, a szövegértési képességek fejlesztéséhez szükséges metakognitív tudáselsajátítást támogató keret osztálytermi gyakorlati alkalmazási lehetőségére teszek javaslatot. A kutatást az az igény hívta életre, hogy a kutatások és a köznevelés alapdokumentumai is adósak maradtak a szövegszinttel kapcsolatos metanyelvi tudáskomponensek azonosításával.

A munka a következő kvantitatív méréseredményekre épül:

AKC1) A metanyelvi teszt erős korrelációt mutat a sztenderdizált szövegértésiképesség-mérések, valamint az egyéb háttérváltozók eredményeivel, tehát a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudás hatással bír egyéb kognitív képességekre is.

AKC2) A fejlesztés szempontjából fontos méréseredmény, hogy a jó szövegértési képességgel rendelkező tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása magasabb szintű, összetettebb a gyengébb eredményt elért társaiknál.

AKC3) Beaugrande és Dressler (1981) szövegnyelvészeti modelljére épülő kétéves fejlesztési folyamatban résztvevő 8.-os osztály metanyelvi tudásának és szövegértési

képességmérés-eredményeinek összehasonlítása ilyen célirányos fejlesztésben nem részesülő osztályok eredményeivel azt igazolják, hogy a kétéves célirányos fejlesztési folyamat során alkalmazott elméleti nyelvészeti keret hatékonyan használható az osztálytermi gyakorlatban a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteinek gyarapításához, szövegértési képességük fejlesztéséhez.

Az alapkutatásra építve a kognitív szövegnyelvészeti elemeket felhasználó metanyelvi tudással kapcsolatos mérések eredményeiből a nyelvelmélet gyakorlati alkalmazására, a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának fejlesztésére az alábbi következtetések (AKC4)) vonhatók le:

a) A szövegek makroszerkezetéhez kapcsolódó, a szöveg átfogó sémájára vonatkozó, szövegtípusfüggő nyelvi összetevők azonosítása, tudatosítása szükséges a 13–14 éves tanulók szövegértési képességének fejlesztő folyamatában.
b) A folyamat egyik lehetséges megvalósítási módjának kerete az interaktív megközelítés elemeit figyelembe vevő koncepcióvezérelt elv.
c) Beaugrande és Dressler (1981) szövegismérveire, a nyelv anyagára és a kommunikáció folyamatára vonatkozó alapfogalmakra épülhet a szövegeken, szövegekkel végzett összehasonlító műveleti tevékenység.
d) A fejlesztés során alkalmazandó alapfogalmak, a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek (szövegismérvek) a metatudás összetevőiként támogathatják a metakogníción alapuló egyéni szövegértési stratégia felismerését, kialakítását, használatát.
e) Az elméleti nyelvészeti keret gyakorlati alkalmazása támogatja a tanulók szöveggel kapcsolatos explicit tudásának fejlesztését, ami pozitívan hat a szövegértési képesség implicit tudáskomponensére.

A disszertáció kutatótanári programom[73] keretében készült, melynek általános célja kettős: az elméleti tudás integrálása a gyakorlatba, és a gyakorlat igényeinek figyelembe vétele az elméleti kutatásokban.

A kettős cél mentén a dolgozat a dinamikus szövegmodellek elméleti nyelvészeti (kognitív, funkcionális, pragmatikai) megközelítésének anyanyelv-pedagógiai vonatkozású vizsgálatával

[73] A disszertáció az Oktatási Hivatal által gondozott TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú, *A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása*" című kiemelt uniós projekt keretében készült, amelynek eredményeként 2016. január 1-jén kutatótanári fokozatba léptem, és kutatótanári programom részeként vállaltam a PhD fokozat megszerzését.

a szövegértésiképesség-fejlesztés pedagógiai gyakorlatának megújítására irányul, egyfajta pedagógiai szövegnyelvészeti munka (Crystal, 2003: 512).

A kutatás folytatásaként több izgalmas probléma is megoldásra vár:

- a kidolgozott metanyelvi teszt hazai és nemzetközi alkalmazási lehetőségeinek megtervezése,
- a metanyelvi teszt kipróbálása gyakorlott olvasók (egyetemi hallgatók és pedagógusok) körében,
- Beaugrande és Dressler (1981) szövegtani modelljére épülő szövegszerűséggel kapcsolatos ismérvek mérésére alkalmazható teszt eredményeinek további kvantitatív és kvalitatív vizsgálata, melynek célja annak megállapítása, hogy a modell a nyelv anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek megjelenése a tanulók metanyelvi tudásában milyen összefüggést mutat a szövegértési képesség fejlettségi szintjével,
- a tanulók saját intuíciójukra, nyelvhasználati tudásukra építve fogalmaznak-e meg modellen kívüli szövegjellemzőket, és ha igen, azok milyen jellegűek,
- ebben a dolgozatban klasszikus statisztikai eljárással (ANOVA) történt az adatok feldolgozása, de az előbb említett terv megvalósulásához modern tesztelméleti eljárásra (IRT)[74] is szükség van,
- a fejlesztési folyamat újratervezése az eredmények tanulságaira vonatkozó következtetésekre építve,
- a kognitív elméleti nyelvészeti, pszicholingvisztikai és pedagógia modell módszertanának kidolgozása a gyakorlat számára a szövegértési képesség fejlesztéséhez,
- azon pedagóguskompetenciák (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség) azonosítása, amelyek szükségesek jelen elméleti keret hatékony osztálytermi alkalmazásához.

A vázolt feladatok több éves munkát jelentenek, amelyek megvalósítása kutatócsoporti formában lehet a leghatékonyabb egy következő kutatóprogram keretében.

[74] IRT (Item Response Theory): az itemek nehézségét és a felmért képesség et egy közös skálán fejezi ki, az item nehézségét azonosítva a képesség azon mértékével, amelyre az item megoldásához szükség van. (Csapó Benő: Kislexikon. http://www.kislexikon.hu/modern_tesztelmeletek.html#ixzz5vWez1oSz [2019. 08. 03.]

8. Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Prof. Dr. Németh T. Enikő egyetemi tanárnak, témavezetőmnek a kutatótanári programom megvalósításában és az egész doktori eljárás folyamán nyújtott segítségét, szakmai támogatását a dolgozat megírásában. Sokat jelentett számomra, hogy végig hitt bennem és a munka elkészültében. Köszönet illeti témavezetőmet azért is, mert az elmúlt négy évben nemcsak szakmai tudását osztotta meg velem, hanem tanári hozzáállásából, emberségéből is sokat tanulhattam.

Köszönöm dr. Molnár Edit Katalinnak, az SZTE Neveléstudományi Intézet adjunktusának és Szűcs Melindának, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatójának az adatok értelmezésében nyújtott segítségét, valamint azt, hogy volt türelmük bevezetni egy bölcsészt az SPSS rejtelmeibe. Dr. Molnár Edit Katalinnak külön köszönöm előrevivő konzulensi tevékenységét.

Köszönöm előopponenseimnek, dr. Ivaskó Lívia és Nagyné dr. Császi Ildikó PhD egyetemi docenseknek, hogy körültekintően elolvasták a munkámat, és támogató véleményükkel hozzájárultak a disszertáció beadásához.

Köszönöm Tóth Máriának, az Oktatási Hivatal szakmai vezetőjének a biztatást, támogatást a kutatóprogram megvalósítása során.

Köszönöm közvetlen munkahelyi vezetőmnek, Bácsi Jánosnak a kutatóprogram megvalósításában nyújtott támogatását.

A dolgozat létrejöttét segítette az inspiráló munkahelyi és családi környezet. Köszönöm kollégáimnak, családomnak, barátaimnak és mindazoknak a segítségét, akik szakmai tanácsukkal, bátorításukkal támogatták a munkámat.

9. Felhasznált irodalom

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról *3. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez* https://www.google.hu/#q=20%2F2012.+(viii.+31.)+emmi+rendelet [2016.12.28.]

Adamikné Jászó Anna 1990: *A magyar olvasástanítás története.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Adamikné Jászó Anna 2001: Hogyan tovább a harmadik évezredben? Az olvasástanítás történetének felhasználása az olvasáskutatásban és –tanításban. *Könyv és Nevelés*, 3/1. 30–48. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00009/cikk3.html [2019.04.13.]

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

Adams, Marilyn Jager 1990: *Beginning to read. Thinking and learning about print.* MIT Press, Cambridge–London.

Adams, Marilyn Jager–Collins, Allan 1977: A schema-theoretic view of reading. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17966/ctrstreadtechrepv01977i00032_opt.pdf?sequence=1 [2019.07.14.]

Alberti Gábor 2000: Aktuális és lexikális jelentések leírása „életfogytiglani+ DRS-ben. In: Gecsó Tamás (szerk.): *Lexikális jelentés, aktuális jelentés.* Tinta Kiadó, Budapest, 12–25.

Almasi, Janice, F. 2003: *Teaching processes in reading*. Guilford Press, New York.

Altman, Carmit–Goldstein, Tamara–Armon-Lotem, Saron 2018: Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers of Psychology*, 9/ 1953. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6232916/ [2019.04.14.]

Andó Éva 2006: A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, 113–156.

Antalné Szabó Ágnes 2015: Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes–Laczkó Krisztina–Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok,* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 9–27.

Antalné Szabó Ágnes 2016: Szövegszemlélet a helyesírás-fejlesztésben. *Anyanyelv-pedagógia,* IX/3. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/ img/ keptar/ 2016_3/ Anyp_IX_2016_3_5.pdf [2019.07.04.]

Arató László–Kálmán László (szerk.) 2005: *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag*. SuliNova, Educatio Kht., Budapest.

A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2018. május 22. C 189/7 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN [2019. 08.25.]

Austin, John L.: 1962/1990: *Tetten ért szavak.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Babits Mihály 1910: Stilisztika és retorika a gimnáziumban – egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat*, 3. http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm [2016.07.03.]

Bácsi János–Sejtes Györgyi 2009: Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*, II/4. www.anyanyelv-pedagogia.hu [2019.03.25.]

Baker, Linda–Brown, Ann L. 1984: Metacognitive skills and reading. In: Pearson. David, P. (ed.): *Handbook of reading research*. NY: Longman, New York, 353.395.

Bakos Ferenc (szerk.) 2013: *Idegen szavak és kifejezések szótára.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Balázs János 1985: *A szöveg.* Gondolat, Budapest.

Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Bánfi Ilona–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó 2012: *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_ meresek /pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf [2016.07.03.]

Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Ostorics László–Palincsár Ildikó–Rábainé Szabó Annamária–Szepesi Ildikó–Szipőcsné Krolopp Judit–Vadász Csaba 2014: *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei.* Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf [2018.10.02.]

Balázsi Ildikó–Lak Ágnes Rozina–Ostorics László–Szabó Lívia Dóra–Vadász Csaba 2015: *Országos kompetenciamérés 2014 Országos jelentés.* Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2014_Orszagos_jelentes.pdf [2016.06.26.]

Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Vadász Csaba 2017: *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről.* Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf [2018.10.02.]

Banczerowski, Janusz 1994: Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr,* 118. 277–286.

Banczerowski, Janusz 1995: A nyelvi kompetenciáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '95.* MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 93–104.

Bándli, Judit 2014: *A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban.* http://epa.oszk.hu/01400/01467/00011/pdf/EPA01467_thl2_2014_1_034-043.pdf [2018.12.30.]

Bánfi Rita–Bácsi János–Sejtes Györgyi–Tiszai Árpád 2009: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 2–4–6–8. osztály, Szövegértés Tanári kézikönyv.* Maxim Kiadó, Szeged. http://docplayer.hu/7925023-Kompetencia-alapu-munkafuzet-magyar-nyelv-es-irodalombol-2-4-6-8-osztaly-tanari-kezikonyv.html [2016.10.18.]

Bánréti Zoltán 1979: A szöveg interpretációja és témája. *Nyelvtudományi Közlemények,* 81. 323 –338.

Bánréti Zoltán 1981: *Kamasz és anyanyelv.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Bánréti Zoltán 1994: *Programleírás*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Bánréti Zoltán 1996–1997: *Nyelvtan és Kommunikáció I-II. Munkatankönyv az általános iskolák 5-6., 7-9. osztályai számára*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Bánréti Zoltán–Papp Ágnes 1991: *Tanítás és tanulás II.* OTTV., Veszprém.

Bartlett, Frederic Charles 1932/1985: *Az emlékezés: kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány.* Gondolat, Budapest.

Báthory Zoltán –Falus Iván (főszerk.) 1997: *Pedagógiai Lexikon I-III.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Beaugrande, Robert de–Dressler, Wolfgang 1981: *Introduction to Text Linguistics.* Longman, London and New York.

Beaugrande, Robert–Dressler, Wolfgang 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe.* Corvina–MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Békési Imre 1982: *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bencze M. Ildikó 2014: Kísérleti pragmatika. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. 2. Akadémiai Kiadó, Budapest, 813–858.

Bialystok, Ellen–Peets, Kkathleen F.–Moreno, Sylvain 2014: Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics,* 35/1. 177–191.
https://doi.org/10.1017/S0142716412000288 [2019.04.27.]

Block, Cathy Collins–Gambrell, Mary Latimer–Pressley, Michael (eds.) 2002: *Improving comprehension instruction,* Jossey-Bass, San Francisco, 4. 2–5.

Blomert, Leo–Csépe Valéria 2012: Az olvasástanulás és –mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 17–86.

Bloomfield, Leonard 1933: *Language.* Henry Holt and Company, New York.

Bloomfield, Leonard 1942: "Outline of Ilocano syntax". *Language,* 18/3. 193–200.

B. Nagy Ágnes 2005: Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra,* 37-69.

Bruner, Jerome 1990: *Acts of Meaning.* Harvard University Press, Cambridge.

Bruner, Jerome 2005: *Valóságos elmék, lehetséges világok.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Chomsky, Noam 1957: Syntactis Struktures. Mouton, Hague.

Chomsky, Noam 1965: *Aspects of the Theory of Syntax.* The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts.

Chomsky, Noam 1979: *Reflections on Language.* Collins, Glasgow.

Chomsky, Noam 1995: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Osiris Kiadó, Budapest.

Coolahan, John 1996: Council of Europe, 26. Kulcskompetenciák. Egy kialakulóban lévő fogalom az általános kötelező oktatás területén. Eurydice, 2002. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&ei=MVJ6XO_ZN4-EwPAP_7S4uAE&q=Coolahan%2C+J.+%281996%29%3A+...+Council+of+Europe%2C+26.+o.&oq=Coolahan%2C+J.+%281996%29%3A+...+Council+of+Europe%2C+26.+o.&gs_l=psy-ab.3...13960.16781..17314...0.0..0.182.2832.15j11.....0....1j2..gws-wiz.....0..33i160.wXl2aSeXyTM [2019.03.02.]

Crystal, David 2003: *A nyelv enciklopédiája.* Osiris, Budapest.

Csapó Benő 2001: Tudáskoncepciók. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Tankönyvkiadó, Budapest, 88–105.

Csapó Benő 2003: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő 2004: *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 41–55.

Csapó Benő 2009a: *A tudáskoncepció változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet.* http://ofi.hu/tudastar/tudaskoncepcio [2018.11.20.]

Csapó Benő 2009b: *A tudás és a kompetenciák.* https://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese /tudas-kompetenciak [2019.02.17.]

Csapó Benő 2011: Tudásszintmérő tesztek. In: Falus, Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest, 234–292.

Csapó Benő 2015: A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra,* 25, 4–17.

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

Csapó Benő–Fejes József Balázs–Kinyó László–Tóth Edit 2014: *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban.* http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf [2016.07.12.]

Csatár Péter–Haase Zsófia 2011: Koherencia és kohézió: reflexiók e két fogalom értelmezésére a német nyelvű szakirodalom alapján. In: Dobi Edit (szerk.): A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai: poliglott terminológiai és fogalmi áttekintés: Petőfi S. János 80. születésnapjára. *Officina Textologica 16.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 57–81.

Cs. Czachesz Erzsébet 1998: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Cs. Czachesz Erzsébet 1999: Olvasástanításunk eredményei és problémái. *Modern Nyelvoktatás,* 5/1. 25–35.

Csépe Valéria 2006: *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csépe Valéria 2014: Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 339–370.

Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett 2007: *Általános pszichológia 2. Tanulás –emlékezés – tudás*. Osiris, Budapest.

Csíkos Csaba 2004: Metakogníció a tanulásban és a tanításban, Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei, *Iskolakultúra,* 2. 1–11. http://real.mtak.hu/60481/1/EPA00011_iskolakultura_2004_02_003-011.pdf [2019. 07. 12.]

Csíkos Csaba 2007: *METAKOGNÍCIÓ−A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.

Csíkos Csaba 2008: Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia,* 108/2. 97–134. http://www.magyarpedagogia.hu/document/csikos_mp1082.pdf [2016.10.14.]

Csíkos Csaba–Steklács János 2006: Metakogníció és olvasás, In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 75–88.

Csúri Károly 1977: Hozzászólás. Jeltudományi dokumentumok. *Jel és jelentés a társadalmi kommunikációban.* MTA Szemiotikai Munkabizottság Népművelési Intézet Kutatási Osztály, Budapest, 1. 138–143.

Daneš, František 1971: Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. *Folia Linguistica,* IV. 72–78.

Deme László 1971: *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Deme László 1979: A szöveg alaptermészetéről. In: Deme László (szerk.): *Szónokok, előadók kézikönyve*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Dijk, Teun A. van 1972: *Some Aspects of Text Grammars*. Mouton. Hauge.

Dijk, Teun A. van 1980: *Macrostruktures. An Interdisciplinay Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition.* Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Dijk, Teun A. van 1982: Kontextus és megismerés. In: Penavin Olga–Thomka Beáta (szerk.): *Szövegelmélet*. Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. Újvidék. *Tanulmányok,* 15. 63–81.

Dijk, Teun A. van 1985: Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline. In: Dijk, T.A. van (ed.) *Handbook of Analysis*. Academic Press, London, 1–10.

Dijk, Teun A. van–Kintsch, Walter 1978: Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarazing Stories. In: Dressler, Wolfgang (ed.): *Current Trendsin Textlingvistics.* Walter de Gruyter, Berlin, New York, 61–80.

Dijk, Teun A. van–Kintsch, Walter 1983: *Strategies of Discourse Comprehension.* Academic Press, New York. http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf [2018.08.03.]

D. Molnár Éva–Molnár Edit Katalin–Józsa Krisztián 2012: Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–82.

Dobi Edit 2002: Kétlépcsős szövegmondat-reprezentáció szemiotikai textológiai keretben. *Officina Textologica, 8.* Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.

Eraut, Michael 1994: *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge, London.

Eysenck, Michael W.–Keane, Mark T. 2003: *Kognitív pszichológia.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Farkas Éva 2017: *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Fehér Erzsébet 2006. Szövegtipológia a retorikai hagyományban. In: Tolcsvai (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, 27–63.

Flavell, John 1979: Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34. 906–911.

Flavell, John 1981: Cognitive monitoring. In: Dickson, Patric (eds.): *Children's Oral Communication Skills*. Academic Press, New York, 35–66.

F. Szabó Kata 2017: Felső tagozatban valami elromlik https://www.vasarnapihirek.hu/friss/a_meseket_meg_ertik_pirls_meres [2019.08.13.]

Goodman, Kenneth. S. 1967: Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6. 126–135.

Goodman, Kenneth 1985: Unity in reading. In: Singer, Harry–Ruddell, Robert B. (eds.) *Theoretical models and processes of reading.* International Reading Association, Newark, Delaware, 813–840.

Goodman, Kenneth 1986: *What's whole in whole language?* Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.

Gósy Mária 2005: *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó, Budapest, 362–393.

Gósy Mária 2008: A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25 [2016.06.18.]

Goetz, Ernest. T. 1984: The Role of Spatial Strategies in Processing and Remembering Text: A Cognitive-Information-Processing Analysis, *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications, and Related Issues*, Academic Press, New York, 47–77.

Gough, Philip B. 1972: One second of reading. In: Kavanagh, James F.–Mattingly, Ignatius G. (eds.) *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading.* MA, MIT Press, Cambridge.

Gough, Philip B. 2004: One second of reading: Postscript. In: Ruddell, Robert B.–Unrau, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* International Reading Association, Newark, Delaware.

Göncz Lajos 2003: A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány,* III/2. 5–20. http://real-j.mtak.hu /4246/1/ Alkalmazott Nyelvtud_2003.pdf [2019.04.27.]

Grice, Herbert Paul 1975: Logic and conversation. In: Cole, Peter – Morgan, Jerry L. (eds) *Syntax and semantics* 3: Speech acts. Academie Press, New York, 41–58.

Grice, Herbert Paul 2001: A társalgás logikája. In: Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés.* Osiris Kiadó, Budapest, 213–227.

Haase Zsófia 2017: Szövegnyelvészet és Kreatív Írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi Edit–Andor József (szerk.): Esettanulmányok a

szövegkoherenciáról. *Officina Textologica*, 20. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen. http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf 147–160. [2018.06.18.]

Hakes, David T. 1980: *The development of metalinguistic abilities in children.* Springer-Verlag, New York.

Halliday, Michael A.K. 1970: Language Structure and Language Function. In: Lyons, John (ed.): *New Horizons in Linguistics*. Peguin Books, Harmondsworth, 140–165.

Halliday, Michael A. K. 1975: *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* Arnold, London.

Halliday, Michael A. K. 1978: *Language as a Social Semiotic. The Social Interpertation of Language and Meaning.* University Park Press, London, Baltimore.

Halliday, Michael A. K.–Hasan, Ruquaya 1976: *Cohesion in English*. Longman, London.

Halliday, Michael A. K.–Hasan, R Ruqaiya 1976: *Cohesion in English*. English Language Series. Longman, London.

Harris, Zellig S. 1952: Discourse Analysis. *Language*, 28: 1–28.

Hartmann, Peter 1971: Texte als linguistisches Objekt. In: Stempel, W-D. (ed.): *Beiträge zur Textlinguistik.*. Wilhelm Fink Verlag, München, 9–29.

Harweg, Roland 1968: *Pronomina und Textkonstitution*, Fink, München.

Hymes, Dell Hathaway 1972: On communicative competence. In J.B. Pride–J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics.* Penguin, London, 269–293.

Hymes, Dell Hathaway. 1978: Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció II.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 333–357.

Iser, Wolfgang 1996: Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila–Kovács Sándor–Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv. I.* Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport, Szeged, 247–248.

Iványi Zsuzsanna 2001: A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr,* 125. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1251/125106.htm [2018.07.15.]

Jakobson, Roman 1972: *Hang – Jel – Vers.* Gondolat, Budapest.

Józsa Gabriella–Józsa Krisztián 2014: A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. 67–89. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf [2018.11.03.]

Józsa Krisztián–Steklács János 2009: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.

Józsa Krisztián–Steklács János 2012: Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137–188.

Just, Marcel Adam–Carpenter, Patricia A. 2004: A theory of reading: from eye fixations to comprehension. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark, Delaware, 1182–1218.

Kallmeyer, Werner 1982: A tanácsadó beszélgetések cselekvésstruktúrájáról In: Penavin Olga–Thomka Beáta (szerk.): *Szövegelmélet.* Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Tanulmányok, Újvidék, 15. 109–135.

Kálmán László–Molnár Cecília 2009: *A nyelvi nevelés módszertana*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.hiszem.hu/sites/default/files/a_nyelvi_neveles_modszertana.pdf [2019.03.31.]

Karmiloff-Smith, Annette 1994: Precis of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 17/4. 693–745.

Károly Sándor 1980: Mondat és megnyilatkozás. *Néprajz és Nyelvtudomány,* 49–65.

Kárpáti Eszter 2005: Mit tudunk meg a szövegmodellek összevetéséből? *Médiakutató 2005 ősz*. http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_03_osz/07_mit_tudunk [2019.09.10.]

Kárpáti Eszter 2006: *A szöveg fogalma.* Typotex, Budapest.

Kerber Zoltán 2002: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle,* 11. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html [2019.03.27.]

Kerber Zoltán 2005: Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései I. *Iskolakultúra,* 9. http://real.mtak.hu/59016/1/EPA00011_iskolakultura_2005_10_107-119.pdf [2019.03.27.]

Kerber Zoltán 2011: *A programfejlesztés tapasztalatai*. https://www.ofi.hu/programfejlesztes-tapasztalatai-kerber-zoltan [2019.03.31.]

Kiefer Ferenc 1976: A szövegelmélet grammatikai indokoltságáról. In: Telegdi Zsigmond–Szépe György (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok*, 11/1. Akadémiai Kiadó, Budapest, 197–222.

Kiefer Ferenc 1979: Szövegelmélet–szöveggrammatika–szövegnyelvészet. *Magyar Nyelvőr*, 103/1. Akadémiai Kiadó, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/arcanum/MagyarNyelvor_1979/adatok.html [2018.11.03.]

Kiefer Ferenc 1983: *Az előfeltevések elmélete.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Klein, Marvin L.–Peterson, Susan–Simington, Linda 1991: *Teaching reading in the elementary grades.* MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.

Kocsány Piroska 1989: Szövegnyelvészet vagy szövegtípusok nyelvészete. *Filológiai Közlöny,* 1. 26–43.

Kocsány Piroska 1992: Szövegnyelvészet versus szövegelemzés. In: Petőfi S. János–Békési Imre–Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan*. JGYTF Kiadó, Szeged, 5. 145–152.

Kocsány Piroska 2002: Szöveg, szövegtípus, jelentés: a mondás mint szövegtípus. *Nyelvtudományi Értekezések,* 151. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kocsány Piroska 2005: A szövegtan leírása, filozófiája és gyakorlata Gondolatok Szikszainé Nagy Irma, Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa, valamint Tolcsvai Nagy Gábor könyvéről. In: Petőfi S. János (szerk.): Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához. Három megközelítés. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. *Officina Textologica,* 11. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 9–52.

Kósa Barbara 2005: Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle,* 5. 51–57.

Kövecses Zoltán–Benczes Réka 2010: *Kognitív nyelvészet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

KTT: Kerettantervek 51/2012. (XII. 21.) 2012: EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről–Mellékletek, 2. melléklet Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. http://kerettanterv.ofi.hu/ [2013.07.02.]

Kugler Nóra 2017: A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai, Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Gondolat Kiadó, Budapest, 336–356.

Kugler Nóra 2018: A nyelvtan életre keltése. In: Balázs Géza–Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás –Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika. hálózat.* ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék–Inter (IKU)–Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 37–47.

Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 2015: *Magyar nyelv*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Kuna Ágnes 2016: Az orvosi recept mint szövegtípus a 16–17. században. 1. rész* A szövegtípus kognitív megközelítési lehetősége. *Magyar Nyelv,* 112/4. 385–418.

Kuna Ágnes–Simon Gábor 2017: *Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. Bevezető.* Magyar Nyelv, 113/3. 257–275.

LaBerge, David–Samuels, Jay S. 1974.:Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology,* 6/2. 293–323.

Laczkó Mária 2006: Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra,* 9. 39–56.

Laczkó Mária 2008: Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58/1. 12–22.

Laczkó Krisztina 2010: Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia,* 4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285 [2016.12.17.]

Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor 2008: Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok,* XXII. 17–58.

Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar.* I. Stanford, California.

Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar.* II. *Descriptive Application*. Stanford, California.

Lakoff, George 1971: On Generative Semantics. In: Steinberg, Danny D– Jakobovits, Leon A. (eds.): *Semantics.* Oxford University Press, Oxford.

Lakoff, George 1987: *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* The University of Chicago Press, Chicago.

Lappints Árpád 2002: *Tanuláspedagógia.* A tanulás tanításának alapjai. Comenius Bt., Pécs, 56–57.

Lukács Ágnes–Kemény Ferenc–Ladányi Enikő–Csifcsák Gábor–Pléh Csaba 2014: A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika.* 2. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1089–1133.

Máté Jakab 1993: A szövegnyelvészeti kutatás történetéhez 177-205.In: Petőfi S. János–Békési Imre–Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 6. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (II)*. JGYTF Kiadó, Szeged, 177–205.

Metzing, Dieter. (szerk.) 1979: *Frame conceptions and text understanding,* Walter de Gruyter and Co., Berlin.

Molitorisz Anikó 2013: *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18. éves korban.* PhD-értekezés. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1956/ [2017.01.02.]

Molnár Edit Katalin 2006: A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 259–280.

Morris, Charles 1938: *Foundations ott he theory of signs*. Chicago University Press, Chicago.

NAEP: National Assessment of Educational Progress 1998: *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998.* Washington, DC:U.S. Department of Education, Office of Educatinal Research and Improvement, Washington.

Nagy Ferenc 1981: *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József 2000: *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József 2004: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra,* 3. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf [2018.02.16.]

Nagy József 2010: A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra,* 20/7–8. 3–21.

Nagy József 2013: A diagnosztikus pedagógiai értékelés fejlesztésének lehetőségeiről. In: Molnár Gyöngyvér–Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 181–202.

Nagy József 2015: *Új pedagógiai kultúra.* (Továbbfejlesztett változat gépirat) http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cim_bevezeto_ attekinto_es_tartalomjegyzek(5-10).pdf [2019.03.02.]

NAT: *Nemzeti alaptanterv 1995*: 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666 [2019.06.16.]

NAT: Nemzeti alaptanterv 2012: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny.* 66. http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2012&szam=66 [2017.01.05.]

N. Császi Ildikó 2009: Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia,* II/3. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197 [2019.08. 27.]

Németh T. Enikő 2006: Pragmatika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 3–116.

Németh T. Enikő 2013: Nyelvhasználat, nyelvtan és pragmatika. *Magyar Nyelv,* 109/2. 184–191. https://www.c3.hu/~magyarnyelv/13-2/nemet_t_132.pdf [2018.08.10.]

Németh T. Enikő–Bibok Károly 2003. Szerkesztői bevezetés. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok,* 20. 5–9.

Németh T. Enikő–Bibok Károly 2010: Interaction between grammar and pragmatics: The case of implicit arguments, implicit predicates and co-composition. In: *Hungarian Journal of Pragmatics,* 42. 501–524.

Norman, Donald. A.–Gentner, Donald R.–Stevens, A. L. 1976: Comments on learning schemata and Memory representations. In D. Klahr (szerk.): *Cognition and instruction.* Erlbraum, Hillsdale HJ, 177–196.

Oczkus, Lori, D. 2003: *Reciprocal teaching at work.* IRA, Newark, Delaware.

OECD/DeSeCo 2003: *Defining and Selecting Key Competencies program 1997-2002; Key DeSeCo publication.s Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Rychen, Dominique Simone–Salganik, Laura Hersh (eds.). https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99. 110005/9781616762728 _preview.pdf [2019.03.17.]

Ostorics László–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó–Vadász Csaba 2016: Programme for International Student Assessment. *PISA2015. Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf [2017.07.10.]

OKM 2017: *Országos kompetenciamérés. Szövegértés–8. évfolyam. „A" füzet. 4–8.*, Oktatási hivatal. 20–24. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas /meresek/orszmer2017 /OKM2017_8_A.pdf [2016.12.14.]

Owens, Robert E. Jr. 1996: *Language development. An introduction. Fourth edition.* Allan and Bacon, Boston.

Pála Károly 2009: *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/pala-karoly-kompetencia [2019.01.13.]

Palincsar, Annemarie S.–Brown, Ann L. 1984: Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, I/2. 117-175.

Paltrigde, Brian 1996: Genre, text types, and the language class room. *ELT Journal*, 50. 237–243.

Papp Ágnes 1992: *Mit? Kinek? Hogyan? Kommunikációs gyakorlatok.* Polifon Kiadó, Budapest.

Pataki Ferenc 2006: A nevelés időszerű kérdéseiről. *Társadalom és Gazdaság,* 28/1. 123–138.

Pearson, David P.–Cervetti, Gina N. 2017: The Roots of Reading Comprehension Instruction. In: Israel, Susan E. (ed.): *Handbook of research on reading comprehension.* The Guilford Press, New York, 12–56.

Petőfi S. János 1982: Szöveg, modell, interpretáció. In: Thomka Béla (szerk.): *Tanulmányok 15. Szövegelmélet.* A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék, 135–185.

Petőfi S. János 1997: Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram. *Officina Textologica,* 1. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Petőfi S. János 2004: *A szöveg mint komplex jel*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Petőfi S. János (szerk.) 2005: Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához. Három megközelítés. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. *Officina Textologica,* 11. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. file:///C:/Users/Gy%C3%B6rgyi/Documents/Ment%C3%A9s/2018%20phd%20jelentkezes/dolgozat/irodalom/adalekok%20a%20szovegtani%20diszkurzushoz.pdf [2019.06.23.]

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa 1992: *Elkallódni megkerülni Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.

Petőfi S. János–Bácsi János–Benkes Zsuzsa–Vass László 1993: Szövegtan és verselemzés. In: Békési Imre (szerk.): *Pedagógus Szakma Megújítása*. Projekt Programiroda, Budapest.

Petőfi S. János–Bácsi János– Békési Imre–Benkes Zsuzsa–Vass László 1994: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest.

Piaget, Jean 1970: *Válogatott tanulmányok.* Gondolat, Budapest.

Piaget, Jean 1993: Az értelem pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Piaget, Jean–Inhelder, Bärbel 1968: *Mémoire et intelligence. Presses Iniversitaires de France*, Paris.

Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 2004: *Gyermeklélektan.* Osiris, Budapest.

PISA 2015 country overview. http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/HUN [2017.01.21.]

Pléh Csaba 2008: *Bevezetés a megismeréstudományba.* Typotext Elektronikus Kiadó Kft., Budapest.

Pléh Csaba 2013: *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba 2014a: A pszicholingvisztika története. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika.* 1. Akadémiai Kiadó, Budapest, 3–116.

Pléh Csaba 2014b: A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. 1. Akadémiai Kiadó, Budapest, 251–338.

Pléh Csaba 2014c: Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika.* 1. Akadémiai Kiadó, Budapest. 287–338.

Pléh Csaba: 2017: Tudásfajták a kognitív kutatásban, az iskolában és a köznapokban. *Magyar Tudomány*, 178. https://mersz.hu/dokumentum/matud__40 [2019.02.24.]

Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyényi Tamás (szerk.) 1997: *Nyelv–kommunikáció–cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba–Lukács Ágnes–Kas Bence 2008: A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.) Strukturális magyar nyelvtan 4.: *A szótár szerkezete.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 789–852.

Pressley, Michael 2000: What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, P., Mosenthal, P. Pearson, P. D. és Barr, R. (eds.): *Handbook of reading research.* New York: *Vol. 3*. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NJ. 545–562.

Pressley, Michael–Symons, S.–Snyder, B. I.–Cariglia-Bull, T. 1989: Strategy instruction comes of age. *Learning Disability Quaterly*, 12. 16–30.

Polanyi Livia 1979. So what's the point? *Semiotica* 25. 207–241.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics 1928/2005: *A mese morfológiája.* Osiris Kiadó, Budapest.

Rathvon, Natalie 2004: *Early reading assessment:a practitioner's handbook.* The Guilford Press, New York.

Rosch, Eleanor 1977: Human Categorization. In: Warren, N. (ed.) *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Academic Press. London. 1–49.

Rosch, Eleanor 2004: Egyetemes és kulturálisan specifikus jegyek az emberi kategorizációban. In: Pléh Csaba–Boros Ottília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest, 379–404.

Rosenblatt, Louise 1969: Towards a transactional theory of reading. In: *Journal of Reading Behavior*, 1/1. 31–51.

Ruddell, Robert, B.–Ruddell**,** Martha Rapp– Singer, Harry (eds.) 1994: Theoretical Models and Processes of Reading. *International Reading Association*, Newark**,** Delaware.

Ruddell, Robert B.–Unrau, Norman J. 2004: Reading as a meaning-construction pricess: The reader, the text, and the teacher. In: Ruddell, Robert B.–Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading.* International Reading Association, Newark, Delaware, 1462–1521.

Rumelhart, David E. 1975: Noteson a scema for stories. In: Bobrow, D.– Collins, A. (eds.): *Representation and Understanding: Studies in Cognitive science.* Academic Press, New York.

Rumelhart, David E. 1980/1990: A sémák a megismerés építőkockái. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 392–420.

Rumelhart, David E. 1997: Toward an interactive model of reading. In: Dornic, Stanislav (ed.): Attention and performance IV. Academic Press, New York, 573–603.

Rumelhart, David E. 2004: Toward an interactive model of reading. In: Ruddell, Robert B.–Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, International Reading Association, Delaware, 1149–1179.

Rumelhart, David E.–Ortony, Andrew. 1977: The representation of knowledge in memory. In: Anderson, Richard C.–Spiro, Rand J.–Montague William.E. (eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. NJ: Erlbaum, Hillsdale, 99–135. [2019.04.07.]

Ryle, Gilbert 1999: *A szellem fogalma.* Osiris, Budapest.

Schacter, Daniel. L. 1988: *Emlékeink nyomában*. Háttér Kiadó, Budapest.

Samuels, Jay S. 2004: Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In: Ruddell, Robert B.–Unrau, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading.*. International Reading Association, Newark, Delaware. 1127–1148.

Saussure, Ferdinand De 1916/1967: *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Gondolat, Budapest.

Schank, Roger C. 1999/2004: *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.

Schank, Roger–Abelson, Robert 1977: *Sripts, plans, goals, and understanding.* NJ: Lawrence Earlbaum, Hillsdale.

Schnotz, Wolfgang–Molnár Edit Katalin 2012: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 87–136.

Schraw, Gregory–Dennison, Rayne Sperling 1994: Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19. 460-475.

Shippman, Jeffery S.–Ash, Ronald A.–Battista, Mariangela–Carr, Linda., Eyde–Lorraine. D., Hesketh, Beryl–Kehoe,Jerry–Pearlman, Kenneth.–Sanchez, Juan. I. 2000: The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53. 703–740.

Sejtes Györgyi 2006a: „Kompetenciadivat" (lehetséges keretminta az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére). *Módszertani Közlemények*, XLVI. 2. 41–49.

Sejtes Györgyi 2006b: Tudástranszfer az anyanyelvtanításban (Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra). *Új Pedagógiai Szemle,* LVI/6. 15–26.

Sejtes Györgyi 2007: „Kompetenciadivat" magyar szakos tanárjelölteknek, avagy lehetséges sztenderdek a szövegértés, szövegalkotás tanításához. In: Antus Györgyné (szerk.): *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók és -tanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája, Konferenciakötet,* Szekszárd, 40–45.

Simon, Gábor 2016: On patterns of intersubjective cognition in didactic poetry. *Logos & Littera: Journal of Interdisciplinary Approaches to Text*, 3. 90−112.

Sinclair, Anne–Jarvella, Robert J.–Levelt, W. J. M. (eds.) 1978: *The child's conception of language*. Springer-Verlag, Berlin.

Sinha, Chris 2001: The epigenesis of symbolization. https://www.lucs.lu.se/LUCS/085/Sinha.pdf [2019.06.16.]

Smith, Frank 1971: *Understanding reading.* NJ, Erlbaum, Hillsdale.

Smith, Frank 1978: *Understandig reading.* Holt, Rinehart and Winston, New York.

Sturgis, Chris 2017: *In Search of Efficacy: Defining the Elements of Quality in a Competency-Based Education System.* https://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2017/06/CompetencyWorks-InSearchOfEfficacyDefiningTheElementsOfQualityInA Competency BasedEducationSystem.pdf [2019.03.02.]

Squire, Larry–Kandel, Eric 1999*: Memory: From Mind to Molecules.* Freeman, New York.

Steinitz, Renate 1968: *Nominale Pro-Formen — Névszói proformák*. In: Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik Bericht, 2. Berlin.

Steklács János 2006: *Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban.* http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/20.pdf [2019.04.27.]

Steklács János 2009: Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módban… Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján. *Olvasáspedagógia,* 3. http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId =442& action= article&id=1004 [2016.12.07.]

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

Steklács János–Szabó Ildikó–Szinger Veronika 2011: Nemzetközi 'BaCuLit' projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, 13/3. 41–48. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert_ [2016.12.07.]

Stukker, Ninke–Spooren, Wilbert–Steen, Gerard 2016: *Genre in language, discourse and cognition: introduction to the volume*. Walter de Gruyter–GmbHCo KG, Berlin, 1−12.

Szabó Ildikó–Szinger Veronika, 2015: „ISIT": Távoktatási tanártovábbképző program az össztantárgyi olvasásfejlesztésért. *Anyanyelv-pedagógia*. www.anyanyelv-pedagogia.hu [2019.08.25.]

Szabó Lívia Dóra–Szepesi Ildikó–Takácsné Kárász Judit–Vadász Csaba 2018: *Országos kompetenciamérés 2017 Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2017.pdf [2018.11.03.]

Szabó Zoltán 1988: *Szövegnyelvészet és stilisztika*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Zoltán 1992: A szövegszemiotika időszerű kérdései és megoldásra váró kérdései. *Szemiotikai szövegtan*. 5. 199–210.

Szikszainé Nagy Irma 1999: *Leíró magyar szövegtan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Szikszainé Nagy Irma 2005: Reflexiók szövegnyelvészeti részkérdésekről vallott nézetekre. In: Petőfi S. János (szerk.): Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához. Három megközelítés. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. *Officina Textologica,* 11. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 53–80.

Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció 2002: http://www.kooperativ.hu/szovegertes/Koncepci%C3%B3/Szovegertes_alt-szakmai_koncepcio_ABC.pdf [2019.01.03.]

Tarkó Klára 1999: Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban, *Magyar Pedagógia,* 99/2. 175–191. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Tarko_MP992.pdf [2019.04.22.]

Tátrai Szilárd 2004: A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr,* 479–494.

Tátrai Szilárd 2011: *Bevezetés a pragmatikába (Funkcionális kognitív megközelítés)*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 30–31.

Terestyéni Tamás 1992: Szövegelméleti tézisek (A reprezentáció, a kommunikatív cselekvés és az informativitás szempontjai szövegek vizsgálatában). In: Petőfi S. János–Békési Imre–Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan.* JGYTF Kiadó, Szeged, 5. 7–33. http://acta.bibl.u-szeged.hu/view/journal_volume/Szemiotikai_sz=F6vegtan/1992.html [2019.06.21.]

Tolcsvai Nagy Gábor 1998: A szövegtan kialakulása (Tudománytörténeti áttekintés)*. In: Petőfi S. János–Békési Imre–Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan*. 11. JGYTF Kiadó, Szeged, 109–137. http://www.jgypk.hu/~vass/szemm112.htm [2019.06.10.]

Tolcsvai Nagy Gábor 2001: *A magyar nyelv szövegtana.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2005a: Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr,* 348–362. https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=18652 [2019.08.17.]

Tolcsvai Nagy Gábor 2005b: Diszkurzivitás az ezredvégi magyar szövegtani kutatásokban. In: Petőfi S. János (szerk.): Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához.

Három megközelítés. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. *Officina Textologica,* 11. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 81–101.

Tolcsvai Nagy Gábor 2006a: Szövegtan. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149–175.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2006b: *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2006c. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 64–90.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013: *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe.* Osiris Kiadó, Budapest.

Tomasello, Michael 2002: *Gondolkodás és kultúra.* Osiris Kiadó, Budapest.

Tóth Beatrix 2006: A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr,* 130/4. 457–469. http://epa.oszk.hu/00100/00188/00045/pdf/130406.pdf [2019.04.14.]

Tóth László 2003: *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulóknál*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Török Tímea–Hódi Ágnes 2015a: A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia,* 8/1, http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551 [2019.04.27.]

Török Tímea–Hódi Ágnes 2015b: A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70/4. 807–826.

Tótfalusi István 2001: *Idegen szavak magyarul.* http://www.tintakiado.hu/dictionary_ idegenszotar.php# [2019.01.02.]

Ullman, Michael T. 2004: *Contributions of memory circuits to language: the declarative / procedural model* https://brainlang.georgetown.edu/sites/brainlang/files/ documents /ullman_cognition_04.pdf [2019.02.26.]

Vass Vilmos 2009: *A kompetencia fogalmának értelmezése*. http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/kompetencia-fogalmanak [2019.01.02.]

Verschueren, Jef 1999: *Understanding Pragmatics.* Arnold, London, New York, Sydney, Auckland.

Vidal-Abarca, E.–Gilabert, R. 2004: How to make a learnable text: Interaction between the text and the reader. Konferenciaelőadás. In: Csíkos Csaba: *Metakogníció a tanulásban és a*

tanításban, Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei, *Iskolakultúra,* 2. [http://www.staff.u-szeged.hu/~csikoscs/publik/tan2004-2.pdf [2015. 10 11.]

White, Robert 1959: Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66/5. 297–333.

Wine, J.D.–Smye, M.D. (eds.) 1981: *Social Competence*. The Guilford Press, New York, London.

Wittgenstein, Ludwig 1953/1998: *Filozófiai vizsgálódások.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Zsigmond István 2008: *Az értő olvasás fejlesztése – útmutató pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Editura Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Zs. Sejtes Györgyi 2015a: Olvasni nehéz! (Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben). *Módszertani Közlemények,* LV/ 2. 31–46.

Zs. Sejtes Györgyi 2015b: Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia III*. International Research Institute, Révkomárom, 3–10.

Zs. Sejtes Györgyi 2016a: Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítés. In: Molnár Gyöngyvér–Bús Enikő (szerk.): XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK *Program – Előadás-összefoglalók,* Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. 51. http://www.edu.u-szeged.hu/pek2016/wp-content/uploads/2015/11/PEK2016_kotet_v.pdf [2019.03.21.]

Zs. Sejtes Györgyi 2016b: Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés, IV. Nevelés-tudományi és szakmódszertani konferencia tanulmányai.* International Research Institute, Komarno, 101–109. http://www.irisro.org/pedagogia2016konfkotet/index.html [2016.08.28.]

Zs. Sejtes Györgyi 2016c: *Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése*. Módszertani Közlemények, LVI/2. 17–31.

Zs. Sejtes Györgyi 2016d: Olvasás = / ≠ szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. Szövegértés. *Módszertani Közlemények*, LVI/3. 20–27.

Zs. Sejtes Györgyi 2017a: A szövegértési képességmérések tartalmi keretének alkalmazása a differenciálás támogatásával a fejlesztés folyamatában. In: Károly Krisztina–Homonnay Zoltán (szerk.): Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5. *Mérési és értékelési*

módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 99–211.

Zs. Sejtes Györgyi 2017b: A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban. *Módszertani Közlemények*, LVII/3. 26–35.

Zs. Sejtes Györgyi 2018a: Szövegről szövegre tanárjelölteknek kognitív, funkcionális, pragmatikai keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből,* International Research Institute s.r.o. Komárno, 242–248.

Zs. Sejtes Györgyi 2018b: Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából. In: Balázs Géza–Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás–Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika. hálózat.* ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék–Inter (IKU)–Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 203–216.

Zs. Sejtes Györgyi 2019: Dinamikus szövegmodell, dinamikus fejlesztés! Egy szövegtani elmélet működése az osztálytermi gyakorlatban. In: Karlovicz János Tibor–Torgyik Judit (szerk.): *Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute s.r.o. Komárno. 97–104.

Zsigriné Sejtes Györgyi 2010: *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály Szövegértés.* Maxim Kiadó, Szeged.

Zsigriné Sejtes Györgyi 2013: A szövegtantól a hangtanig. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben konferencia tanulmánykötete*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 333–339.
http://nyelvtud.btk.pte.hu/sites/nyelvtud.btk.pte.hu/files/files/talalkozasok_final_kotet.pdf [2016.09.21.]

10. Ábrajegyzék

1. ábra. Az olvasás szerveződése (Nagy, 2004: 7)…… 22
2. ábra. A KKFS felépítése (Nagy, 2015: 10)……41
3. ábra. Kompetencia, készség, képesség a szövegértés aspektusában (Nagy, 2015: 260).. 42
4. ábra. A paradigmaváltások egymásba foglaló sajátságai (Nagy, 2015: 7)……....45
5. ábra. Szöveg felismerése (pilotkutatás)…… 61
6. ábra. A mondat és a szöveg ágrajza (Kiefer,1976: 197)……68
7. ábra. A szövegtani modellek összehasonlító elemzése (Kárpáti, 2005)……... 75
8. ábra. A nyelvi megismerés mint szimbolikus kommunikáció (Sinha, 2001 és Tomasello, 2002 alapján) (Tátrai, 2011: 31)…….. 86
9. ábra. A fejlődés folyamatos dokumentálása……... 113
10. ábra. Diagnosztikus térkép……. 120
11. ábra. A metanyelvi teszt és a háttérváltozók korrelációja……...123
12. ábra. A metanyelvi tudás és a szövegértési képesség összefüggése……... 124
13. ábra. A metanyelvi és a képességmérés teszteredményei az osztályok szerint…….. 125
14. ábra. A szövegismérvek felismerése a metanyelvi tesztben……... 126
15. ábra. A szövegismérvek felismerése a metanyelvi tesztben……... 127
16. ábra. A szövegösszetartó erőt (kohéziót, koherenciát) megnevező tanulók száma az osztálylétszámhoz viszonyítva……... 128
17. ábra. A szövegösszetartó erő megnevezése az ismérvet megnevező tanulók és az osztálylétszám arányában……. 129
18. ábra. A kohézió és koherencia fogalmának implicit azonosítása a szövegek összehasonlítása során……... 129
19. ábra. A szándékoltság ismérvének felismerése az összes tanuló és a fejlesztett tanulók viszonylatában……... 130
20. ábra. A helyzetszerűség ismérvének explicit és implicit azonosítása az összes tanuló és a fejlesztett tanulók viszonylatában……... 131
21. ábra. A helyzetszerűség ismérvéhez köthető elemek jelölése…… 131
22. ábra. A fejlesztésben részvevő és részt nem vevő tanulók helyes és helytelen válaszainak aránya a helyzetszerűség elemeinek megnevezése…… 132
23. ábra. A fejlesztett osztály tanulóinak helyes és helytelen válaszarányai a helyzetszerűség egyéb formai elemei alapján……...133
24. ábra. A szöveg külső formájának azonosítására vonatkozó értékek……... 133

25. ábra. A szövegtípusok felismerése……. 134
26. ábra. A szabályok felismerése, alkalmazása elbeszélő típusú szövegben…….. 135

11. Mellékletek

11.1. Saját fejlesztésű metanyelvi teszt

Szövegismérvekkel kapcsolatos metanyelvi ismeretek – 8. osztály

1. Mitől szöveg egy írott szöveg? Fogalmazz meg minél több érvet véleményed indoklására!
A szöveg attól szöveg, hogy……
2. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

A népszerű bűvésznek köszöntek az emberek az utcán. Az utca világítása sokat javult. A javítás matekból könnyű lesz Tibinek. A könnyű siker mindenütt kerülendő. Az emberkerülésre az öregség szoktatta rá nagyapót. Az öregek és a fiatalok jól megértették egymást. Egy jól megírt regény élni és gondolkozni is segíthet.

A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

Igen / Nem

B) Állításodat indokold!

3. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

A népszerű bűvésznek köszöntek az emberek az utcán. A bűvész mosolyogva válaszolgatott. Élvezte népszerűségét. Egész életében sokat dolgozott azért, hogy mutatványaival örömet szerezzen az embereknek. Lám, nem felejtette el a közönség. Az emberek látva a bűvész jókedvét, visszamosolyogtak rá.

A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

Igen / Nem

B) Állításodat indokold!

4. Olvasd el a keretbe írtakat!

„A hétnek hét napja van. Minden nap megetetem a macskámat. A macskának négy lába van. A macska a lábtörlőn ül. A lábtörlő szóban nyolc betű van.”

(Crystall, 1998:158)

A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

Igen / Nem

B) Állításodat indokold!

5. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Ezúton értesítem, hogy a tárgyalásra nem tudok elmenni, ugyanis súlyos influenzám van, gyomortáji szövődményekkel.
Kérem, szíveskedjék helyettesítésemről gondoskodni.

Tisztelettel:

Kovács Bálint

A) Mi volt a közlő szándéka?

B) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

C) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

D) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!

E) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

Igen / Nem

F) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemeket!

6. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Kovács Bálint diagnózisa: grippe, gyomorinfekcióval. Alkalmazott gyógymód: 3 x 1 Augmentin, Nasivin orrcsepp, ágynyugalom. Egy hét múlva kontroll szükséges.

A) Mi volt a közlő szándéka?

B) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

C) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

D) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!

E) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

Igen / Nem

F) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemeket!

7. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Az ágyat nyomom, majd kilukad a gyomrom. A lázam akkora, hogy hőtárolós kályhaként üzemelek. A dolognak egy előnye van, hogy nem kell elmennem jópofáskodni. Csók a legközelebbi randiig (lehet, hogy csak a mennyben). Balu

A) Mi volt a közlő szándéka?

B) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

C) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

D) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!

E) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

Igen / Nem

F) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemet!

8. Nevezz meg minél több hasonlóságot az 5. 6. 7. szövegekben!

9. Nevezz meg minél több különbséget az 5. 6. 7. szövegekben!

10. Olvasd el a szövegrészleteket, majd válaszolj a kérdésekre!

A) Sokáig kell konsírozni

Mitől roppan a csokoládé?

Nemcsak a kávé íze függ attól, hogy hol termett az eredetileg apró cseresznyeszínű piros bogyó, de a kakaócserje termésének zamata is függ a termőhelyétől - derült ki egy, a közelmúltban tartott tájékoztatón. A kakaócserje termőhelye számára magas páratartalom, rengeteg eső meleg és árnyék szükséges. A "kakaóöv" az északi és a déli szélesség 20. foka közötti terület.

A növénynek három alfaja van - hangzott el egy csokoládémester előadásán a közelmúltban. A Criollóból készülő csokoládé gyümölcsös és tejszínes ízű, nem keserű. A világon a legnagyobb mennyiségben termesztett Forastero íze nem túl jellegzetes, inkább kesernyés. A Trinitario fajtából gyártott csokik gazdag, komplex fűszeres zamatúak és kicsit savas hatásúak…

Ahhoz, hogy roppanjon és fényes legyen a csoki, sokáig kell gyúrni és keverni, azaz konsírozni…. A konsírozás után jön a formába öntés, a temperálás, majd a csomagolás és pihentetés.

Jelenleg minden komoly gyártó termőhelyek szerint válogatott táblákat készít…

A német kultúrkörben hódítanak leginkább a szokatlan töltetű - például cékla, mustár vaddisznótöpörtyűvel töltött csokoládék….

B)

Csokiszalámi

Hozzávalók:

(1 kb. 40 cm-es rúdhoz)

300 g minimum 60%-os étcsokoládé

100 g vaj

250 g magkeverék (mandula, pisztácia, kesudió)

50 g puffasztott rizs

100 g szárított áfonya

50 g kandírozott narancs

1 cm-es darabka friss gyömbér

2 evőkanál Grand Manier, vagy bármilyen más likőr
100 g porcukor
1 csipet só

C)

Amikor Martha megjelent az állásinterjún, csinos fehér blúzt és fekete kosztümöt viselt. Vállig érő barna haját oldalt választotta el, és a kezében aktatáska volt. Az első pillanatban tudtam, hogy mazsolás-mogyorós csoki. Megbízható, régi kedvenc, amely jó, ha kéznél van. Mindig ott a helye a legkedveltebb édességek listáján, mindig gondolsz rá, ha partit rendezel, vagy egyszerűen beszélgetni szeretnél valakivel. Egyszerű, mint a csoki, és édes, mint a mazsola. Marthába azonban extra adag mogyoró jutott – kemény darabkák, amelyekre az ember nem számít. Amelyek akár ki is törhetik a fogát. Erre azonban hamar rájöttünk, hiszen Martha nem árult zsákbamacskát.

A) Nevezz meg minél több hasonlóságot az A) B) C) szövegekben?

B) Nevezz meg minél több különbséget az A) B) C) szövegekben?

C) Mivel magyarázod a szövegek közötti eltéréseket?

11. Olvasd el a szöveget, majd írd meg a vers negyedik versszakát!

Weöres Sándor: FUGHETTA

egy gerenda legurul
piros csörgők tündökölnek
kék tojások énekelnek
tarka csigaszarvak lengnek

piros csörgők összetörnek
egy gerenda legurul
kék tojások énekelnek
tarka csigaszarvak lengnek

piros csörgők összetörnek
kék tojások szétfreccsennek
egy gerenda legurul
tarka csigaszarvak lengnek

A)

B) Fogalmazd meg, milyen szabályokat alkalmaztál a 4. versszak megírásakor!

A példaszövegek forrása

2-3. feladat:

Bánréti Zoltán 1996–1997: *Nyelvtan és Kommunikáció I-II. Munkatankönyv az általános iskolák 5-6., 7-9. osztályai számára*. Nodus Kiadó, Veszprém.

4. feladat:

Crystal, David 2003: *A nyelv enciklopédiája.* Osiris, Budapest.

5-6-7. feladat:

Papp Ágnes 1992: *Mit? Kinek? Hogyan? Kommunikációs gyakorlatok.* Polifon Kiadó, Budapest.

10. feladat a szövegek sorrendjében:

MTI-Panoráma 2008: *Sokáig kell konsírozni. Mitől roppan a csokoládé?* http://www.ma.hu/tudomany/7201/Mitol_roppan_a_csokolade [2017. 03.12.]

Filep Kata–Pinczel Orsolya 2016: *Nagy csokoládé könyv*. Alexandra Kiadó, Pécs, 70.

Koomson, Dorothy 2008: *Csokoládéfutam.* Partvonal Könyvkiadó, Budapest, 110.

11. feladat:

Weöres Sándor: *Fughetta*. In: Weöres Sándor: Egybegyűjtött írások I–III. Magvető Kiadó, Budapest. 1981. II. 276.

11.2. Belelegyező nyilatkozat (Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola)

SZÜLŐI BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT

A SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola kutatótanáraként ***A szövegértési képesség fejlesztési lehetőségei 13–14 éves tanulók körében*** témájú kutatást végzek a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodájában. A kutatás az intézményvezető tudtával és beleegyezésével zajlik.

Munkám célja a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit metanyelvi tudásának mérése, annak érdekében, hogy javaslatot tehessek a fejlesztés lehetséges irányaira. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve milyen szöveggel kapcsolatos ismérveket használnak a szövegek összehasonlítása során.

A vizsgálat alatt a tanulók tanórai kereteken belül szövegértési képességet mérő és egy metanyelvi ismereteket feltérképező tesztet töltenek ki. A vizsgálat 2 x 45 percet vesz igénybe, önkéntes alapon történik.

Az eredményeket a tanulók **személyiségi jogainak védelme érdekében** a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozom fel, a tanulók anonimitását tiszteletben tartva tudományos előadás/tanulmány/dolgozat formájában kívánom bemutatni. Az adatokat statisztikai célokra, általános összefüggések feltérképezésére használom.

Ha kérdése merülne fel a kutatással kapcsolatban, keressen meg a megadott telefonon vagy e-mailen.

A vizsgálatot vezető kutatótanár: Zsigriné Sejtes Györgyi

Elérhetőségek: Tel.: +36 62 546 303, e-mail: sejtes@gmail.com

Témavezető: Prof. Dr. Németh T. Enikő

Tisztelettel kérem, engedélyezze, hogy gyermeke részt vehessen a kutatásban. Aláhúzással, a megfelelő rész kitöltésével és aláírásával jelezze szándékát.

Hozzájárulok / nem járulok hozzá

ahhoz, hogy ……. nevű gyermekem részt vegyen a kutatási programban.

Szeged, 2017. október …

……

a szülő aláírása

11.3. Belelegyező nyilatkozat (Tabán Általános Iskola)

SZÜLŐI BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT

A SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola kutatótanáraként ***A szövegértési képesség fejlesztési lehetőségei 13–14 éves tanulók körében*** témájú kutatást végzek a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodájában. A kutatás az intézményvezető tudtával és beleegyezésével zajlik.

Munkám célja a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit metanyelvi tudásának mérése, annak érdekében, hogy javaslatot tehessek a fejlesztés lehetséges irányaira. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve milyen szöveggel kapcsolatos ismérveket használnak a szövegek összehasonlítása során.

A vizsgálat alatt a tanulók tanórai kereteken belül szövegértési képességet mérő és egy metanyelvi ismereteket feltérképező tesztet töltenek ki. A vizsgálat 2 x 45 percet vesz igénybe, önkéntes alapon történik.

Az eredményeket a tanulók **személyiségi jogainak védelme érdekében** a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozom fel, a tanulók anonimitását tiszteletben tartva tudományos előadás/tanulmány/dolgozat formájában kívánom bemutatni. Az adatokat statisztikai célokra, általános összefüggések feltérképezésére használom.

Ha kérdése merülne fel a kutatással kapcsolatban, keressen meg a megadott telefonon vagy e-mailen.

A vizsgálatot vezető kutatótanár: Zsigriné Sejtes Györgyi

Elérhetőségek: Tel.: +36 62 546 303, e-mail: sejtes@gmail.com

Témavezető: Prof. Dr. Németh T. Enikő

Tisztelettel kérem, engedélyezze, hogy gyermeke részt vehessen a kutatásban. Aláhúzással, a megfelelő rész kitöltésével és aláírásával jelezze szándékát.

Hozzájárulok / nem járulok hozzá

ahhoz, hogy ……. nevű gyermekem részt vegyen a kutatási programban.

Szeged, 2017. október …

……

a szülő aláírása

11.4. A metanyelvi teszt értékelési útmutatója

A tanulói szövegismérvekkel kapcsolatos metanyelvi ismeretek értékelési útmutatója

Az értékelés elemei

A) Az értékelés nyelvészeti alapja Beugrande és Dressler szövegfogalma, mely szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a „szövegszerűség" hét ismérvének eleget tesz."(Beugrande-Dressler, 2000: 23.) A hét ismérv: a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).

B) Külső forma

C) Egyéb, nem az adott nyelvészeti modellhez illeszthető (nyelvi, nyelvhasználati) jellemzők

D) Hiányzó válasz.

Pontozás:

- Helyes tanulói válasz esetén itemenként: 1 pont.
- Egyéb, nem az adott nyelvészeti modellhez illeszthető (nyelvi, nyelvhasználati) jellemzők: + 1 pont
- Helytelen tanulói válasz: 0 pont
- Hiányzó válasz: x.

1. Mitől szöveg egy írott szöveg? Fogalmazz meg minél több érvet véleményed indoklására!

Az 1. feladat célja a szövegfogalomhoz köthető ismeretek explicit módon történő feltérképezése. Annak vizsgálata, hogy a tanuló állításai a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy kommunikációra (felhasználó-központúság: *szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás)* irányulnak.

Helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)

- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)e): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)e): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)e): 1 pont)
- intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták (g)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- külső forma (h)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: bevezetés, tárgyalás, befejezés/betűkből, szavakból áll…. (i): + 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva… (0 pont).

a)e	1
b)e	1
c)e	1
d)e	1
e)e	1
f)e	1
g)e	1
a-b)e	1
h)e	1
i)	+ 1

Az 1. feladatra adható maximális pontszám: 9 + 1 pont.

2. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

2.A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

A 2.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójukra támaszkodva felismerik-e a kohézió és a koherencia hiányát.

2.B) Állításodat indokold!

A 2.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

Helyes tanulói példaválaszok:

- nem (k): 1 pont)
- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont)
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- a modellhez nem illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: betűkből, szavakból áll… (i): 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: igen (0 pont).

k)	1
a)e)	1
b)e)	1
a-b)e)	1
i)	+ 1

A 2. feladatra adható maximális pontszám: 4 + 1 pont.

3. Olvasd el a keretbe írtakat, majd válaszolj a kérdésekre!

3.A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

A 3.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójukra támaszkodva meg tudják-e állapítani a szövegszerűséget.

3.B) Állításodat indokold!

A 3.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit indoklására.

Helyes tanulói példaválaszok:
- igen (l): 1 pont)
- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)e): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)e): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)e): 1 pont)
- intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták (g)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- külső forma (h)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: bevezetés, tárgyalás, befejezés/betűkből, szavakból áll…. (i): + 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva… (0 pont).

l)	1
a)e)	1
b)e)	1
c)e)	1
d)e)	1
e)e)	1
f)e)	1
g)e)	1
a-b)e)	1
h)e)	1
i)	+ 1

A 3. feladatra adható maximális pontszám: 10 +1 pont.

4. Olvasd el a keretbe írtakat!

4.A) Aláhúzással jelöld, hogy szöveg, vagy nem szöveg?

A 4. feladat célja, hogy a tanuló nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szövegrőlvaló ismereteket explicit módon közelítse meg. Az idézőjel és a forrásmegjelölés használata tudatos ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e tanuló indoklásában.

Helyes tanulói válasz: igen/nem mindkét válasz elfogadható, de csak akkor, ha az egyiket jelölte be, és a választ indokolta.

4.B) Állításodat indokold!

A 4.B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük explicit módon történő indoklására.

Helyes tanulói példaválaszok:
- igen (l): 1 pont/0 pont)
- nem (k): 1 pont/0 pont)
- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)e): 1 pont
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)e): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)e): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)e): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)e): 1 pont)
- intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták (g)e): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)e): 1 pont)
- külső forma (h)e): 1 pont)

- nem a modellhez illeszthető egyéb tanulói példaválaszok: bevezetés, tárgyalás, befejezés/betűkből, szavakból áll…. (i): + 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva… (0 pont).

l)	1/0
k)	0/1
a)e)	1
b)e)	1
c)e)	1
d)e)	1
e)e)	1
f)e)	1
g)e)	1
a-b)e)	1
h)e)	1
i)	+1

Az l) és a k) megoldásnál csak az egyikért jár pont, de csak akkor, ha indokolt.

A 4. feladatra adható maximális pontszám: 10 +1 pont.

5. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

5.A) Mi volt a közlő szándéka?

Az 5.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválasz: tájékoztatás/ közlés/értesítés/egyéb hasonló tartalmú kifejezés (c)i): 1 pont)
Helytelen tanulói példaválasz: nem tud elmenni a tárgyalásra…

5.B) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

Az 5.B) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének felismerése, implicit kifejtése.

Helyes tanulói példaválasz:
A helyzet pontos megnevezése két jellemzővel: a beosztott írta a főnöknek: viszony (f)i)1.:1 pont) hiányzása miatt: ok (f)i)2.:1 pont).
Helytelen tanulói példaválasz: akinek tartani kell a tárgyalást, nem tud elmenni

5.C) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

Az 5.C) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:
5.C)1. ha legalább három különböző elemet bekarikázott a hivatalos szó- és kifejezés-használatra vonatkozóan: ezúton/értesítem/szövődmények/tisztelettel/kérem/influenzám/ gyomortáji/Kovács Bálint/tárgyalásra (f)i)5.: 1 pont)
5.C)2. ha legalább egy elemet bekarikázott a magázódásra vonatkozóan: értesítem/szíveskedjék/kérem (f)i)4.: 1 pont)
5.C)3. a hivatalos formájú teljes név bekarikázása: Kovács Bálint (f)i)6.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: egyéb elemek bekarikázása (0 pont).

5.D) Írd a bekarikázott elemek fölé a megnevezésüket!

Az 5.D) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének explicit megfogalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:
5.D)1. hivatalos/ szóhasználatra vonatkozó hasonló tartalmú kifejezés (f)e)1.: 1 pont)
5.D)2 .magázódó forma/igei személyrag (f)e)2.: 1 pont)
5.C)3. teljes nevű aláírás/ (f)e)3.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválaszok: egyéb nyelvtani fogalmak: főnév, állítmány (0 pont).

5.E) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

Az 5. E) feladat célja a koherencia ismérvének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói válasz: igen (l): 1 pont)
Helytelen tanulói válasz: nem (k): 0 pont).

5.F) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemeket!

Az 5. F) feladat célja a koherencia ismérvének explicit, metanyelvi megnevezése.

Helyes tanulói példaválasz:
5.F) 1. megszólítás/üdvözlés (f)i)9.: 1 pont)
5.F) 2. keltezés (f)i)10.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: hiányos a szöveg…. (0 pont)

c)i)	1
f)i)1	1
f)i)2	1
f)i)5.	1
f)i)4.	1
f)i)6.	1
f)e)1.	1
f)e)2.	1
f)e)3.	1
l)	1
f)i)9.	1
f)i)10.	1

Az 5. feladatra adható maximális pontszám: 12 pont.

6. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

6.A) Mi volt a közlő szándéka?

A 6.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválasz: tájékoztatás/orvosi lelet készítése (egyéb hasonló tartalmú kifejezés) (c)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: az influenzát nem szabad elhanyagolni… (0 pont)

6.B) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

A 6.B) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének felismerése.

Helyes tanulói példaválasz:
A helyzet pontos megnevezése két jellemzővel: az orvos írta a betegnek: viszony (f)i)1.: 1 pont), mód: hivatalos/recept (f)i)3.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: amikor beteg valaki… (0 pont)

6.C) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

A 6.C) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:
6.C)1. ha legalább három, hivatalos, az orvosi szaknyelvre utaló szót, kifejezést bekarikázott: grippe, gyomorinfekció, gyógymód, 3 x 1, Augmentin, Nasivin, ágynyugalom, kontroll szükséges (f)i)5.: 1 pont)
6.C)2. ha legalább három, a hivatalos formára utaló szerkezeti elemet bekarikázott: Kovács Bálint diagnózisa, alkalmazott gyógymód, kontroll szükséges, diagnózisa: grippe (f)i)7.: 1 pont)
A pont csak akkor adható, ha a szerkezet minden elemét (a szavak összetartozását egyértelműen jelölve) bekarikázta a tanuló.

Helytelen tanulói válasz: egyéb elemek bekarikázása (0 pont).

6.D) Írd a bekarikázott elemek fölé megnevezésüket!

A 6. D) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének explicit megfogalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:
6.D)1. szóhasználat: hivatalos nyelv/szaknyelv/idegen szavak (f)e)1.: 1pont)
6.D)2. a mondatszerkesztés, szerkezet (f)e)4.: 1 pont)
Helytelen tanulói példaválaszok: egyéb nyelvtani fogalmak: főnév, állítmány (0 pont).

6.E) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

A 6.E) feladat célja a koherencia ismérvének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói válasz: igen (l): 1 pont).

Helytelen tanulói válasz: nem (k): 0 pont).

6.F) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemeket!

A 6. F) feladat célja a koherencia ismérvének explicit, metanyelvi megnevezése.

Helyes tanulói példaválasz:
6.F)1. aláírás (f)i)11.: 1 pont)
6.F)2. keltezés (f)i)10.: 1 pont)
6.F)3. pecsét (f)i)12.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: hiányos a szöveg…. (0 pont)

c)i)	1
f)i)1.	1
f)i)3.	1

f)i)5.	1
f)i)7.	1
f)e)1.	1
f)e)4.	1
l)	1
f)i)11.	1
f)i)10.	1
f)i)12.	1

Pontozás: a 6. feladatra adható maximális pontszám: 11 pont

7. Olvasd el a szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

7.A) Mi volt a közlő szándéka?

A 7.A) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválaszok: tájékoztatás/értesítés (egyéb hasonló tartalmú kifejezés) (c)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: a találkozás megakadályozása…. (0 pont)

7.B) Milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg? Írj legalább két jellemzőt!

A 7.B) feladat célja a szövegismérvek közül a szándékoltság implicit feltérképezése.

Helyes tanulói példaválaszok: a helyzet pontos megnevezése két jellemzővel: a fiú írta a barátnőjének: viszony (f)i)1.: 1 pont), szerelmi, baráti kapcsolat: mód (f)i)3.: 1 pont). Helytelen tanulói példaválasz: komolyan beteg, tényleg nem tud elmenni… (0 pont)

7.C) Karikázd be a szövegben az összes olyan részt, amelyből meg tudtad állapítani, hogy milyen beszédhelyzetben íródott a szöveg?

A 7.C) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:
7.C)1. ha legalább három különböző elemet bekarikázott a társalgási stílusra jellemző szó- és kifejezés-használatra vonatkozóan: Balu, jópofáskodni, kilukad a gyomrom, a lázam akkora, randiig, ágyat nyomom (f)i)5.: 1 pont)
7.C)2. a baráti viszonyra utaló aláírás bekarikázása: Balu (f)i)8.:1 pont)

Helytelen tanulói válasz: egyéb elemek bekarikázása (0 pont).

7.D) Írd a bekarikázott elemek fölé megnevezésüket!

A 7.D) feladat célja a helyzetszerűség ismérvének explicit megfogalmazása.

Helyes tanulói példaválaszok:
7.D)1. (baráti) szóhasználat, vagy hasonló tartalmú kifejezés (f)e)1.: 1 pont)
7.D)2. aláírás/becenév (f)e)5.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválaszok: egyéb nyelvtani fogalmak: főnév, állítmány (0 pont).

7.E) Aláhúzással jelöld, hogy hiányzik-e ennek a szövegfajtának valamely eleme?

A 7.E) feladat célja a koherencia ismérvének implicit alkalmazása.

Helyes tanulói válasz: igen (l): 1 pont).

Helytelen tanulói válasz: nem (0 pont).

F) Ha igent válaszoltál, nevezd meg a hiányzó elemet!

A 7.F) feladat célja a koherencia ismérvének explicit, metanyelvi megnevezése.

Helyes tanulói példaválasz: megszólítás/üdvözlés (f)i)9.: 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: konkrét megszólítás: kedves, drága (0 pont)

c)i)	1
f)i)1.	1
f)i)3.	1
f)i)5.	1
f)i)8.	1
f)e)1.	1
f)e)5.	1
l)	1
f)i)9.	1

Pontozás: A 7. feladatra adható maximális pontszám: 9 pont.

8. Nevezz meg minél több hasonlóságot az 5. 6. 7. szövegekben?

A 8. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a közös szövegismérveket meg tudja-e nevezni.

Helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)i): 1 pont)
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)i): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)i): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)i): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)i): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)i): 1 pont)
- külső forma (h)i): 1 pont)
- a modellhez nem illeszthető, egyéb tanulói példaválaszok: betűkből, szavakból áll… (i): + 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva… (0 pont).

a)i)	1
b)i)	1
c)i)	1
d)i)	1
e)i)	1
f)i)	1
h)i)	1
a-b)i)	1
i)	+1

A 8. feladatra adható maximális pontszám: 8 + 1 pont.

9. *Nevezz meg minél több különbséget az 5. 6. 7. szövegekben?*

A 9. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

Helyes tanulói példaválaszok:

- szándékoltság: más a céljuk (c)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: más a közlő, befogadó, a használat módja, más a helyzet (f)i): 1 pont)
- intertextualitás: más a szövegtípus/szövegfajta (g)i): 1 pont)
- más a külső forma (h)i): 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: mások a szövegek, mert másképp vannak írva… (0 pont).

c)i)	1
f)i)	1
g)i)	1
h)i)	1

A 9. feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

10. Olvasd el a szövegrészleteket, majd válaszolj a kérdésekre!

10.A) Nevezz meg minél több hasonlóságot az A) B) C) szövegekben?

A 10.A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során meg tud-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

Helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll (a)i): 1 pont)
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai viszony (b)i): 1 pont)
- szándékoltság: ismereteket, információt közöl/célja van (c)i): 1 pont)
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget (d)i): 1 pont)
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz (e)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő (f)i): 1 pont)
- összetartó erő/kapcsolat a mondatok között (a-b)i): 1 pont)
- külső forma (h)i): 1 pont)
- a modellhez nem illeszthető, egyéb tanulói példaválaszok: betűkből, szavakból áll… (i): + 1 pont)

Helytelen tanulói példaválasz: szöveg, mert le van írva… (0 pont).

a)i)	1
b)i)	1
c)i)	1
d)i)	1
e)i)	1
f)i)	1
h)i)	1
a-b)i)	1
i)	1

A 10.A) feladatra adható maximális pontszám: 8 + 1 pont.

10.B) Nevezz meg minél több különbséget az A) B) C) szövegekben?

A 10.B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során a szövegismérvekhez köthető különbségeket meg tudja-e nevezni.

Helyes tanulói példaválaszok:
- szándékoltság: más a céljuk (c)i): 1 pont)
- helyzetszerűség: más a közlő, befogadó, a használat módja, más a helyzet (f)i): 1 pont)
- intertextualitás: más a szövegtípus/szövegfajta (g)i): 1 pont)
- más a külső forma (h)i): 1 pont).

Helytelen tanulói példaválasz: mások a szövegek, mert másképp vannak írva… (0 pont).

c)i)	1
f)i)	1
g)i)	1
h)i)	1

A 10.B) feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

10.C) Mivel magyarázod a szövegek közötti eltéréseket?

A 10.C) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során felismeri-e a szándékoltság és a helyzetszerűség ismérveihez köthető cél fogalmakat.

Helyes tanulói példaválasz:
- szándékoltság: más a céljuk (c)e): 1 pont)
- helyzetszerűség: más a helyzet/ közlő, befogadó/ a használat módja (stílus) (f)e): 1 pont)
- nem a modellhez illeszthető, egyéb tanulói példaválasz (i): + 1 pont)

c)e)	1
f)e)	1
i)	+1

A 10.C) feladatra adható maximális pontszám: 2 + 1 pont.

11. Olvasd el a szöveget, majd írd meg a vers negyedik versszakát!

A 11. A) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az élménykínáló szöveg külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során.

Helyes tanulói válasz:

- az 1. versszak 1. sorából lesz a 4.versszak 4. sora (m)1.: 1 pont)
- a lengnek szó helyett egy pusztulásra vonatkozó másik szó (m)2.: 1 pont)
- két szótagos szó (m)3.: 1 pont)
- rímelő szó (m)4.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: nem a szabályoknak megfelelő elemek használata (0 pont).

m) 1.	1
m) 2.	1
m) 3.	1
m) 4.	1

A 11. A) feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

11.B) Fogalmazd meg, milyen szabályokat alkalmaztál a 4. versszak megírásakor!

A 11.B) feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az élménykínáló szöveg (Weöres Sándor: Fughetta) külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésén, alkalmazásán túl a szabályszerűségek megfogalmazására.

Helyes tanulói válasz:

- az 1. versszak 1. sorából lesz a 4.versszak 4. sora (n)1.: 1 pont)
- a lengnek szó helyett egy pusztulásra vonatkozó másik szó (n)2.: 1 pont)
- két szótagos szó (n)3.: 1 pont)
- 4. rímelő szó (n)4.: 1 pont)

Helytelen tanulói válasz: nem a szabályoknak megfelelő magyarázat (0 pont).

n)1.	1
n)2.	1
n)3.	1
n)4.	1

Pontozás: A 11.B) feladatra adható maximális pontszám: 4 pont.

11.5. A metanyelvi teszt pontozólapja

A szövegismérvekkel kapcsolatos metanyelvi ismereteket mérő kérdőív értékelő lapja

Kód:……..

Iskola: ……..

Osztály: ……

1.

a)e)	
b)e)	
c)e)	
d)e)	
e)e)	
f)e)	
g)e)	
a-b)e)	
h)e)	
i)	

2.

k)	
a)e)	
b)e)	
a-b)e)	
i)	

3.

l)	
a)e)	
b)e)	
c)e)	
d)e)	
e)e)	
f)e)	
g)e)	
a-b)e)	
h)e)	
i)	

4.

l)	
k)	
a)e)	
b)e)	
c)e)	
d)e)	
e)e)	
f)e)	
g)e)	
a-b)e)	
h)e)	
i)	

5.

c)i)	
f)i)1.	
f)i)2.	
f)i)5.	
f)i)4.	
f)i)6.	
f)e)1.	
f)e)2.	
f)e)3.	
l)	
f)i)9.	
f)i)10.	

6.

c)i)	
f)i)1.	
f)i)3.	
f)i)5.	
f)i)7.	
f)e)1.	
f)e)4.	
l)	
f)i)11.	
f)i)10.	
f)i)12.	

7.

c)i)	
f)i)1.	
f)i)3.	
f)i)5.	
f)i)8.	
f)e)1.	
f)e)5.	
l)	
f)i)9.	

8.

a)i)	
b)i)	
c)i)	
d)i)	
e)i)	
f)i)	
h)i)	
a-b)i)	
i)	

9.

c)i)	
f)i)	
g)i)	
h)i)	

10.A)

a)i)	
b)i)	
c)i)	
d)i)	
e)i)	
f)i)	
h)i)	
a-b)i)	
i)	

10.B)

c)i)	
f)i)	
g)i)	
h)i)	

10.C)

c)e)	
f)e)	
i)	

11.A)

m)1.	
m)2.	
m)3.	
m)4.	

11.B)

n)1.	
n)2.	
n)3.	
n)4.	