

OLVASÁS– ÉS SZÖVEGÉRTÉS–TANULÁS KONFERENCIA

*Híd a szakemberek és a kutatók
között*

OLVASÁS– ÉS SZÖVEGÉRTÉS–TANULÁS KONFERENCIA

Híd a szakemberek és a kutatók között

2025. szeptember 18.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác

Szerkesztette:

Sipos Zsóka

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport

2025

Tudományos Programbizottság

Fazekasné Fenyvesi Margit (Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógusképző Intézet, címzetes egyetemi tanár)

Gasparics Gyula (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék, főiskolai tanár)

Gombos Péter (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens)

Gyarmathy Éva (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológiai és Mozgásképzési Tanszék, egyetemi tanár)

Kormos Judit (Lancaster University, Department of Linguistics and English Language, egyetemi tanár)

Lózsi Tamás (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, egyetemi adjunktus)

Lőrík József (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet, címzetes egyetemi docens)

Lukács Ágnes (BME Kognitív Tudományi Tanszék, egyetemi tanár)

Szinger Veronika (Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógusképző Intézet, főiskolai tanár)

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, főiskolai tanár)

A konferencia elnöke

Steklács János (Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék, egyetemi tanár, MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport)

A konferencia titkára

Sipos Zsóka (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, főiskolai docens, MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport)

Szakmai és szervezőbizottság

Czike Bernadett (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, főiskolai tanár)

Gasparicsné Kovács Erzsébet (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék, főiskolai tanár)

Sipos Zsóka (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, főiskolai docens)

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, főiskolai tanár)

Tallér Júlia (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, szak módszertant oktató tanár)

Lektor

Gasparicsné Kovács Erzsébet

Borítókép

Pintér-Gőgh Eszter

ISBN

xx

Tartalom

A konferencia programja.....	4
Csépe Valéria Az olvasás biológiája és lélektana.....	6
Komaság Margit Olvasás tantermi környezetben – adaptív olvasástanítás a gyakorlatban	7
Steklács János A magyar olvasástanítási rendszer korszerűsítésének lehetőségei és a hazai hangos olvasási fluencia kutatások első eredményei.....	8
Bakonyiné Kovács Bea Az olvasástanítás bölcsője: az olvasástanítás módszertana kurzus a tanító szakon.....	9
Buzogány Ágota A halmazelmélet elsajátításának folyamata a tanítóképzésben. Halmazelmélet az olvasás és szövegértés tanulásában..... Hiba! A könyvjelző nem létezik.	
Demeter Gáborné Háttértényezők vizsgálatának lehetőségei és szerepe az olvasási teljesítmény megítélésében.....	10
Fazekasné Fenyvesi Margit ^{1,2} , Mokri Dóra ³ és Kiss Renáta ^{3,4} A fonológiai tudatosság fejlesztési lehetőségei fonomimikával az óvodában	13
Ferenczi Fanni, Hencz Edit, Mátis Zsuzsanna és Radványi Nikolett A nyelvi fejlődés támogatása a prevenciótól a terápiáig.....	14
Földiné Szűcs Krisztina A magyar mint idegen nyelv oktatása a Bajza Utcai Általános Iskolában.....	15
Füzesi-Kulcsár Szilvia Alkotás és kibontakozás SNI-s gyermekekkel közösen a művészetterápia segítségével	16
Gerák Zsófia Az olvasási stratégiák tanításának lehetőségei ötödik évfolyamon.....	17
Huszár-Samu Nóra A megértés tanítása: A Reciprok Tanítási Módszer alkalmazása a szövegértés fejlesztésében az alsó tagozaton	18
Jelencsik Fanni Eszter Nehézségekkel küzdő gyermekek nevelése-oktatása a Meixner-módszer alkalmazásával az együttnevelés keretei között.....	19
Jung Csilla Kiemelt figyelmet igénylő tanulók olvasástanításával kapcsolatos tanítói nézetek vizsgálata.....	20
Kecső Józsefné Fekete Mária és Joóné Fekete Anett Hogyan válik a tanulás élménnyé és a szöveg értéké? – Egy innovatív szövegértés-fejlesztő program alsósoknak	21
Kerekes Valéria ¹ , Szombathelyiné Nyitrai Ágnes ² és Steklács János ³ A meseválasztás pedagógiai jelentősége az olvasóvá nevelés folyamatában.....	23
Kiss Dávid: Populáris irodalommal az olvasóvá nevelésért – egy középiskolai akciókutatás tapasztalatai	24
Lócsi Tamás Az olvasási stratégiák retorikai alapja.....	266
Madar Emőke és Varga Sándorné Jógyakorlatok a Bajza Utcai Általános Iskolában.....	277
Nagyházi Bernadette Gyermekirodalmi szövegek a szövegértés szolgálatában gyermekek magyar mint idegen nyelvi fejlesztésében.....	288
Palkóné Tabi Katalin A gyermeklektúr szerepe az alsó tagozatosok olvasásszocializációjában.....	292
Petőné Honvári Jolán Képes Vagy Rá Fejlesztő Program.....	311
Radics Rudolf A LearningApps mint szövegértési eszköz? Technológiai innováció az irodalomórán	322
Remenár Mária Summáját mondom. Közös olvasmány feldolgozása olvasódobozzal.....	333
Strausz Ágnes Beszédfejlesztés 6–12 éves korban	344
Zsolnai Márton Az olvasott szöveg értése vizsgarész jellemzői a magyar mint idegen nyelv érettségén és nyelvvizsgákon	355

A konferencia programja

9:30– 9:45	Gloviczki Zoltán Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora	<i>Megnyitó</i>
9:45– 10:30	Steklács János PTE Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék, egyetemi tanár MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport	<i>A magyar olvasástanítási rendszer korszerűsítésének lehetőségei és a hazai hangos olvasási fluencia kutatások első eredményei</i>
10:30– 11:00	<i>Kávészünet</i>	
11:00– 11:45	Csépe Valéria HUN-REN TTK Agyi Képző Központ, Pannon Egyetem, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság	<i>Az olvasás biológiája és lélektana</i>
11:45– 12:30	Komaság Margit Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola	<i>Olvasás tantermi környezetben – adaptív olvasástanítás a gyakorlatban</i>
12:30– 13:15	<i>Ebédészünet</i>	
13:15– 14:45	A szekció	<i>Prevenció</i>
	Ferenczi Fanni, Hencz Edit, Mátis Zsuzsanna és Radványi Nikolett Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XIX. Kerületi Tagintézménye	<i>A nyelvi fejlődés támogatása a prevenciótól a terápiáig</i>
	Petőné Honvári Jolán Apor Vilmos Katolikus Főiskola	<i>Képes Vagy Rá Fejlesztő Program</i>
	Fazekasné Fenyvesi Margit ^{1,2} , Mokri Dóra ³ és Kiss Renáta ^{3,4} 1: KRE Pedagógiai Kar, Neveléstan és Metodológiai Tanszék, 2: PPKE Tanárképző Tanszék, 3: MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport, 4: SZTE Neveléstudományi Intézet	<i>A fonológiai tudatosság fejlesztési lehetőségei fonomimikával az óvodában</i>
	Kerekes Valéria ¹ , Szombathelyiné Nyitrai Ágnes ² és Steklács János ³ 1: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 2: Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 3: PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola	<i>A meseválasztás pedagógiai jelentősége az olvasóvá nevelés folyamatában</i>
	B szekció	<i>Tanítói kompetencia</i>
	Bakonyiné Kovács Bea Eötvös József Főiskola	<i>Az olvasástanítás bölcsője: a tanító szak olvasástanítás módszertana kurzusa</i>
	Jung Csilla Apor Vilmos Katolikus Főiskola	<i>Kiemelt figyelmet igénylő tanulók olvasástanításával kapcsolatos tanítói nézetek vizsgálata</i>
	Demeter Gáborné MATE Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék	<i>Háttértényezők vizsgálatának lehetőségei és szerepe az olvasási teljesítmény megítélésében</i>
	Strausz Ágnes Kartali Könyves Kálmán Általános Iskola	<i>Beszédfejlesztés 6–12 éves korban</i>
	C szekció	<i>Speciális módszerek, oktatási formák</i>
	Jelencsik Fanni Eszter Kartali Könyves Kálmán Általános Iskola	<i>Nehézségekkel küzdő gyermekek nevelése- oktatása a Meixner módszer alkalmazásával az együttnevelés keretei között</i>

	Füzesi-Kulcsár Szilvia Budapest XIV. Kerületi Móra Ferenc Általános Iskola	<i>Alkotás és kibontakozás SNI-s gyermekekkel közös a művészetterápia segítségével</i>
	Kókainé Lányi Marietta Gyermekek Háza Alternatív Általános Iskola és Gimnázium	<i>Olvasás és szövegértés differenciált fejlesztése</i>
	Huszár-Samu Nóra Eötvös József Főiskola	<i>A megértés tanítása: A Reciprok Tanítási Módszer alkalmazása a szövegértés fejlesztésében az alsó tagozaton</i>
14:45– 15:15	Kávészünet	
15:15– 16:45	D szekció	<i>A magyar mint idegen nyelv</i>
	Madar Emőke és Varga Sándorné Bajza Utcai Általános Iskola	<i>Jógyakorlatok a Bajza Utcai Általános Iskolában</i>
	Földiné Szűcs Krisztina Bajza Utcai Általános Iskola	<i>A magyar mint idegen nyelv oktatása a Bajza Utcai Általános Iskolában</i>
	Zsolnai Márton Vilnusi Egyetem, Filológiai Kar, Balti Nyelvek és Kultúrák Intézet, Skandináv Tanulmányok Központ	<i>Az olvasott szöveg értéke vizsgarész jellemzői a magyar mint idegen nyelv érettségén és nyelvvizsgákon</i>
	Nagyházi Bernadette MATE Neveléstudományi Intézet	<i>Gyermekirodalmi szövegek a szövegértés szolgáltatásban gyermekek magyar mint idegen nyelvi fejlesztésében</i>
	E szekció	<i>Szövegfeldolgozás</i>
	Lócsi Tamás ELTE Tanító- és Óvóképző Kar	<i>Az olvasási stratégiák retorikai alapja</i>
	Gerák Zsófia ELTE Bölcsészettudományi Kar	<i>Az olvasási stratégiák tanításának lehetőségei ötödik évfolyamon</i>
	Radics Rudolf Eperjesi Egyetem (Szlovákia), Magyar Nyelv és Kultúra Intézet	<i>A LearningApps mint szövegértési eszköz? Technológiai innováció az irodalomórán</i>
	Buzogány Ágota Apor Vilmos Katolikus Főiskola	<i>A halmazelmélet elsajátításának folyamata a tanítóképzésben. Halmazelmélet az olvasás és szövegértés tanulásában</i>
	F szekció	<i>Élményalapú olvasástanítás</i>
	Kecső Józsefné Fekete Mária és Joóné Fekete Anett Dömsödi Széchenyi István Általános Iskola Arany János Általános Iskolája	<i>Hogyan válik a tanulás élménnyé és a szöveg értékké? – Egy innovatív szövegértés- fejlesztő program alsósoknak</i>
	Remenár Mária Aszódi Evangélikus Petőfi Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium	<i>Summáját mondom. Közös olvasmány feldolgozása olvasódobozzal</i>
	Palkóné Tabi Katalin Apor Vilmos Katolikus Főiskola	<i>A gyermeklektűr szerepe az alsó tagozatosok olvasásszocializációjában</i>
	Kiss Dávid Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Tanító- és Óvóképző Intézet	<i>Populáris irodalommal az olvasóvá nevelésért – egy középiskolai akciókutatás tapasztalatai</i>
16:45– 17:00	Gloviczki Zoltán, Steklács János és Sipos Zsóka Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora A konferencia elnöke és titkára	<i>A konferencia zárása</i>

Az olvasás- és szövegértés-tanulás kérdéseivel több mint egy évszázada egyre behatóbban foglalkoznak a különböző tudományágak. A hogyan lehet olvasni tanulni és értően feldolgozni a szövegeket, miért rekednek meg egyes tanulók ennek a folyamatnak egyes szakaszaiban, azaz mit és hogy kell(ene) tanítani fejleszteni, komoly kihívást jelent a közoktatás kezdetei óta a gyakorló szakemberek számára. Míg a tudományos érdeklődés kezdetben csak néhány diszciplínát jellemzett, mára a tudományágak együttműködésében megjelenő új ismeretek együttese jelentheti a megbízhatóbb alapot a gyakorlat számára.

Az olvasás különleges, csak az emberre jellemző olyan teljesítmény, amelynek gyökerei nem az evolúció direkt folyamataira épülnek, mint a nyelv esetében. Az írás és olvasás valójában egy összetett megismerő rendszerre alapoz, a neuro-kognitív fejlődés széles körben elfogadott modellje szerint az olvasás kezdetekor egy elégséges fejlettségű agyi hálózat újrahasznosítása (recycling) történik.

Az előadás sorra veszi az olvasás és szövegértés tanulásának hat olyan, a kognitív fejlődés markáns változását mutató szakaszát, amelyekre az iskolai gyakorlat válaszolni hivatott, mégpedig azért, mert az olvasás és szövegértés tanítása nem fejeződik, nem fejeződhet be kettő, négy vagy éppen hat év alatt. A bemutatandó kutatási eredmények azt kívánják alátámasztani, hogy az olvasás rendkívül komplex rendszer, s a kiszolgáló agyi hálózat érése (biológiai) és fejlődése (a használattal összefüggő átalakulás) kezdetben az alapszisztemektől (hallási, vizuális, motoros rendszer) függ, később azonban számos más tényező is szerepet játszik.

A fejlődési szakaszok bemutatása az olvasást megelőző életkorral kezdődik, s ezt követően szakaszolva aszerint, hogy az olvasás és szövegértés neuro-kognitív rendszerére milyen biológiai és környezeti (például iskolai módszerek, tapasztalat stb.) tényezők hatnak. Az előadás kiemelten foglalkozik a kiterjesztett (12–20 év) serdülőkorral, ezen belül az agyi hálózat komplex átalakulásával. Az itt bemutatott kutatási eredmények túlmutatnak a kognitív pszichológián és idegtudományon, ezt pedig az teszi lehetővé, hogy a populáció-idegtudomány (genetika, epidemiológia, agyi képző) több tízezres mintái az olvasás és szövegértés hihetetlen gazdag, a serdülőkorban újranyíró rendszereibe enged bepillantást. Fontos tehát látnunk, hogy a 12+ éves kor átvértékelődik, s ezt a pedagógiai gyakorlatnak is követnie kell. A tudomány feladata látszólag egyszerű, az új, többszörösen megismételt eredményeket, felismeréseket kell a gyakorlat számára közvetítenie. Ugyanakkor a gyakorlatnak is el kell tudnia fogadni, hogy a tudományos eredmények, elméletek nem hiábavalóak. Gróf Klebelsberg Kunónak, Magyarország legnagyobb hatású kultuszminiszterének szavai itt is megszívlelendők:

„Óriási hiba az elméletnek szembeállítás a gyakorlattal, mert ha valamely elmélet nem válik be a gyakorlatban, az nem azt jelenti, hogy elméletre nincs szükség, hanem vagy azt, hogy az elmélet rossz, vagy azt, hogy a szerencsétlen kísérletező, aki azt alkalmazni akarja, nem teoretikus, hanem impraktikus ember. Viszont a gyakorlat, amely nem nyugszik megfelelő elméleti alapon, üres rutinná válik és legritkább esetben emelkedik csak a pusztá mesterség fölé.”

Olvasás tantermi környezetben – adaptív olvasástanítás a gyakorlatban

Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola

A gyerekek sokfélesége kihívást jelent, amikor az olvasástanításhoz tankönyvet és/vagy módszert szeretnénk választani. Mi legyen a fő szempont? A betűtanítás sorrendje? Később a könyvben lévő szövegek tartalma? Az illusztráció stílusa? Ezek fontos szempontok. A biztonságos tantermi/tanulási környezet legalább ennyire lényeges. Ez persze nem csak az olvasás elsajátítására igaz.

Az olvasás tanulása hosszú folyamat, nem korlátozódik csupán az első egy-két évre vagy az alsó tagozatra. Az iskolában fontos feladatunk, hogy megőrizzük az óvodából érkező gyerekek kíváncsiságát, motivációját az olvasás iránt. A közös olvasásélmény, a differenciálás, a választási lehetőségek, valamint a bevált tanulásszervezési módok és módszerek segítenek ebben minket.

A témával foglalkozók körében ismert, hogy az olvasástanulás sikerességét befolyásolja az otthoni környezet, a korai literációs tapasztalatok mennyisége, minősége. E tekintetben óriási különbségek lehetnek a gyerekek között. Hogyan befolyásolhatjuk ezt azzal, hogy milyen környezetet teremtünk az osztályteremben?

Az olvasás tanulása összetett és hosszan tartó folyamat. Osztályban tanító pedagógusként arra törekszem, hogy a felvetett kérdésekre olyan válaszokat adjak, amelyek a gyerekcsoport és az egyén fejlődésének is lehetőséget biztosítanak.

Kulcsszavak: biztonságos tanulási környezet, motiváció, differenciálás

A magyar olvasástanítási rendszer korszerűsítésének lehetőségei és a hazai
hangos olvasási fluencia kutatások első eredményei

*Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék, egyetemi tanár
MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport*

Az elmúlt időszakban javaslat készült az olvasástanítás rendszerünk korszerűsítésére, amely szemléletváltást, a nyelvi fejlődés hangsúlyosabb támogatását és monitorozását, valamint a pedagógusképzés modernizálását sürgeti. A célként az olvasási motiváció erősítését, illetve a diagnosztikus mérések bevezetését és egy komplex fejlesztési rendszer kialakítását jelöli meg. A tervezett modernizáció egyik fontos eleme a paradigmaváltás részeként az olvasási fluencia fogalmának meghonosítása, vizsgálata az oktatási rendszerben.

Az olvasási fluencia, a hangos olvasás esetében a pontosság, a tempó és a prozódia együttese kulcsszerepet játszik a szövegértésben. Az MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport több iskolában, közel 670 másodikos tanuló körében végzett vizsgálata igazolta, hogy e három tényező erőteljesen összefügg egymással és a szövegértéssel.

Az eredmények kiemelik a fluencia tudatos fejlesztésének szükségességét az alsó tagozaton. A kutatás hosszabb távú célja egy diagnosztikus mérési és fejlesztési keretrendszer létrehozása ezen a területen, amely hozzájárulhat a tanulói sikeresség növeléséhez és az oktatási rendszer korszerűsítéséhez az olvasástanítási gyakorlat modernizációjához. Az előadás során bemutatjuk a fenti javaslat pontjait, valamint részletesen kitérünk a fluenciavizsgálat eredményeire és következtetéseire.

Kulcsszavak: olvasási fluencia, olvasástanítás, szövegértés

Az olvasástanítás bölcsője: az olvasástanítás módszertana kurzus a tanító szakon

Eötvös József Főiskola

Előadásomban az olvasástanításnak azt az aspektusát emelem középpontba, ami kevés figyelmet kap: szakmai találkozók, konferenciák, tanulmányokban ritkán merül fel, hogy hogyan zajlik a tanító szakos hallgatók módszertani felkészítése. A képző intézmények között óraszám, illetve az anyanyelvi tantárgy-pedagógia témáinak tárgyalásában sorrendi különbségek vannak, és az egyes órák anyaga, a tanítás módszere is biztosan eltér. Hasznos lenne megismerni egymás sikereit és nehézségeit. Ehhez járulok hozzá az Eötvös József Főiskolán követett gyakorlatunk bemutatásával.

Az olvasástanítás a szakma azon része, mely minden esetben végigjárható metodikai lépések meghatározott sora. E lépések nem kihagyhatók és nem felcserélhetők a lépései. Éppen úgy, mint ahogy az asztalos a bútoremekét készíti.

A ma használatos olvasástanítási módszerek jórészt szótagoltató és hangoztató, elemző-összetevő vagy hangoztató-elemző-összetevő módszerek.

Szótagoltatók, mert (1) a szótag természetes egysége a magyar nyelvnek. Koós Ildikó szerint a szótagolás egyenesen velünk született képességünk. Nem nyelvészek találták ki a szótag fogalmát, és tanultuk meg nyelvtanórán, hogy mi az, hanem a szótag önmagától fogva létezik a nyelvünkben, a nyelvészek csak megfigyelték, és szakszavak segítségével leírták mint tapasztalt jelenséget. Erre bizonyíték, hogy minden óvodás gyermek tud szótagolni, mikor kiszámolt mond, de értelmetlen szöveget is hibátlanul mondanak szótagolva: A-pa-cu-ka fun-da-lu-ka... (2) A magyar nyelv agglutináló, azaz toldalékoló típusú nyelv, ami miatt a szóalakjaink hosszúak, ráadásul gyakran fontos információ van a szavak végén. A szótagolás segíti a hosszú szavak pontos olvasását, a szóvégi információ dekódolását. (3) A szótagolás a szóelemzés elve szerint írandó szavak helyesírását biztosan támogatja.

A hangoztató eljárás az összeolvasás szempontjából szükséges. Jobban bevált, mint a betűztető módszerek. A hangoztató olvasástanítás során a betűt a kiejtett hanggal kell párosítani (b > b/ö/), nem a betű nevével (b > bé).

Az olvasástanítást leíró utolsó két kifejezés: elemző és összetevő, azaz analitikus és szintetikus eljárás. Hogyan tud egyszerre kétféle lenni? Úgy, hogy szétválasztja a hangtanítást és a betűtanítást. A hangtanítást megoldja analitikusan, azaz az egész szöveg képviselő szövegtől a részt képviselő hangig haladva; majd a hang írott képét, a betűt megtanítva áttér az olvasástanítás szintetikus felére, és összeszeri a részt jelentő betűkből a szótagokat, szavakat, mondatokat, és jut el az egész szövegig.

Ezeket a módszereket program- és tankönyvfüggetlenül kell tudni alkalmazniuk a tanítóknak. Van mellette hely a fonomimikának, a szóképes előprogramnak, a hangkeréknek és minden más, az ábécéskönyvekben szereplő vagy nem szereplő olvasástanulást segítő gyakorlatnak.

A tanító feladata megtanítani a gyerekeket írni és olvasni, alapfokon számolni. A hallgatókat hogyan készítjük föl ezek közül az olvasástanításra?

Kulcsszavak: olvasástanítás, módszerek, tantárgy-pedagógia

A halmazelmélet elsajátításának folyamata a tanítóképzésben

Halmazelmélet az olvasás és szövegértés tanulásában

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

A tanítóknak nemcsak a matematikai fogalmak alapos ismeretével kell rendelkezniük, hanem erős kognitív és metakognitív készségekkel is, melyek az olvasásban és a szövegértésben is fontos szerepet kapnak. Ez a halmazelméleti keretrendszer elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanítók megfelelően tanítsák a gyerekeket, lehetővé téve számukra, hogy lebilincselő, hatékony tanulási környezetet teremtsenek, amely elősegíti a tanulók matematikai sikereit.

Ez az előadás egy olyan kísérleti módszert kíván bemutatni, amellyel elsajátíthatók a halmazelmélet alapfogalmai egy speciális, általános iskolai tanító szakos hallgatók számára készített feladatlap segítségével az Apor lépés pályázat keretein belül. A halmazelmélet azért fontos, mert olyan alapvető matematikai fogalmakkal ismerteti meg a gyerekeket, mint a csoportosítás, az osztályozás és a különböző kapcsolatok, amelyek folyamatosan jelen vannak az olvasás- és szövegértés-tanulás folyamatában. A tanítók számára elengedhetetlen ezen fogalmak mélyreható megértése ahhoz, hogy a matematikát logikus és koherens tudományként megértsék és fogalmait bármilyen más tantárgyban is hasznosítsák. A halmazok intuitív megértésének elősegítésével a tanítók fejleszthetik a gyermekek matematikai gondolkodását és problémamegoldó képességét.

Előadásomban a hallgatók értékelését is bemutatom, mert célom annak bizonyítása és bemutatása, hogy a feladatlap mennyire jól megtanítja a hallgatóknak a halmazelmélettel kapcsolatos fogalmakat és készségeket, melyet munkájuk során folyamatosan fel tudnak használni más tantárgyakban is, kitérve kifejezetten a magyar nyelvre. Az értékelés a hallgatók kreativitását is mutatja, mivel el kell készíteniük saját logikai készletüket bármilyen általuk választott témában, amelyet a különböző halmazelméleti műveletek bemutatására használnak a félév során.

Kulcsszavak: halmazelmélet, kognitív készségek, kísérlet, megértés

Háttértényezők vizsgálatának lehetőségei és szerepe az olvasási teljesítmény
megítélésében

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

A pedagógiai kutatások keretében erősödik az igény az iskolai teljesítmény mögötti háttértényezők vizsgálatára. Egyre több készségterület kerül fókuszba, kiemelten azok – tanulási eredményességre vonatkozó – hatásának, erejének szempontjából (Csapó & Józsa, 2010; Janurik & Józsa, 2016; Feuerstein, R., Falik, L. H., & Bohács, K.; 2010).

A tanulói produktum, mint tünet és a feltételezhető mögöttes faktorok közötti logikai kapcsolat alapján, tehát a teljesítmény-készségek összefüggésének elemzésén keresztül juthatunk el a pontos állapotmegismeréshez, mely – bemeneti tényezőként – a tanítás, fejlesztés alapjának tekinthető. A dinamikus folyamatdiagnosztika fogalma tehát nem egyszerűsíthető le a nyomonkövető vizsgálatok sorára, eredményeik összehasonlítására (Lányiné, 2013). Tartalmaznia kell azt a dinamizmust, amely egy ember fejlődésében nem írható le egy lineáris vonallal, amelyben az elakadások nem orvosolhatók azonos recept alapján. Egy tudatosan megtervezett vizsgálati folyamatban a gyermek erőforrásai, problémamegoldó stratégiái, tanulási preferenciái és további fejlesztési szükségletei vertikális és horizontális keresztelemzés segítségével tárhatók fel részletesen, mely a kimeneti oldalon tudatossá teszi az adatalapú tanulástámogatás folyamatát.

Ennek megfelelően az olvasási vizsgálatok szempontjai sem korlátozódhatnak a teljesítményben megjelenő tünetekre. Nem csak a formális vizsgálóeljárások pontértékeit kell figyelembe venni, hanem a gyermek hibázásainak mintázatát, a sikereket, a válaszokhoz vezető stratégiákat, a környezetben rejlő támogatást és a tanítási stratégiákat is, amelyek serkentik vagy gátolják a tanulási eredményességet (Réz-Mészáros, 2012).

Az olvasás hagyományos vizsgálóeljárásainak alkalmazása esetén a vizsgálatban érintett szint az olvasási teljesítmény. Ebben az esetben a vizsgálatvezető szakmai tudása és tapasztalatai határozzák meg, hogy a látott-hallott tünetekből milyen készségek érintettségét valószínűsíti. A nyelvi háttérképességek pontos feltérképezésével azonban jóval konkrétabb és szakmailag megalapozottabb állapotfelméréshez juthatunk. Ilyen lehet pl. a szóasszociáció (Cser, 1939 és Gósy, 1998), a verbális fluencia (Tánczos, Janacsek, Németh, 2014), a verbális munkamemória (Lukács, Németh, Pléh, Racsmány, 2005), a fonológiai tudatosság (Jordanidisz, 2010; Lőrik-Majercsik, 2015), a szótagműveletek (Kassai, 1999) és a beszédészlelés, beszédmegértés (Gósy, 1996) területe.

Az időtartam – hibaszám klasszikus megfigyelési szempontjai mellett a hibatípusok jellege, a kiolvasott nyelvi egységek szintje, a szemmozgási beidegződés, az összeolvasás technikája, a hangadás tónusa, az olvasást kísérő pszichés tünetek és a szöveg megérésének absztrakciós szintje a fejlesztésre vonatkozó további fontos mutatókkal gazdagítják a vizsgálati protokollt. A háttértényezők elemzésével és azok pedagógiai szakszolgálati véleményekbe történő beépülésével tudatossá válik a pedagógus fejlesztő munkája: a beavatkozási pontok és módszerek kiválasztása. Az összefüggések feltárása jelen esetben elsősorban az iskolakészültség nyelv- és beszédfejlődéshez kapcsolódó tényezők körét helyezi középpontba.

Az előadásban olyan – a magyar nyelv rendszeréhez illeszkedő, kutatási eredményekre épülő – vizsgálóeljárások és megfigyelési szempontok kerülnek bemutatásra, amelyek alkalmazása bővítheti a pedagógiai szakszolgálati vizsgálatok tárházát, és összefüggéseikben – egy hatékonyabb fejlesztési koncepció alapjaként – lehetőséget adnak a nyelvi faktorok és az olvasási teljesítmény mutatóinak keresztelemzésére.

Támogató pályázat: MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program 2022-2026, MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport (MTA-PTE Reading Fluency and Comprehension Research Group)

Kulcsszavak: olvasás, háttérképességek, vizsgálat

A fonológiai tudatosság fejlesztési lehetőségei fonomimikával az óvodában

1: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Metodológiai Tanszék

2: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Tanárképző Tanszék

3: MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

4: Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Az olvasás-írástanítás eredményességének meghatározó feltétele, hogy az iskolába érkező gyermekek optimális szintet érjenek el a kritériumorientált készségek és képességek körében (Nagy, 2004). Ilyen a fonológiai tudatosság, azaz a beszédhangok mások és saját ejtésükben történő, stabil megkülönböztetése és szegmentálása, ami az olvasás-írástanulás előfeltételeként értelmezhető (Steklács, 2013). Mivel a fonológiai tudatosság spontán kialakulása az óvodáskor végére nem garantálható (Jordanindisz & Mihály, 2019), a gyermekek közti egyéni különbségek több évet is felöllelhetnek, ezért képesség folyamatos fejlesztése elengedhetetlen. Jelen kutatás célja egy olyan fejlesztőkísérlet hatásvizsgálata, mely az óvodai foglalkozásokba építve a fonomimika módszerét alkalmazza.

A mintát 230, módszertanilag nagycsoportos gyermek alkotta ($M_{kor}=5.21$, $SD_{kor}=.49$). A gyermekek a pedagógusok előzetes felkészítése után óvodai csoportszinten kerültek a 10 hónapos fonomimika fejlesztésben részesülők közé ($N=122$), melynek során egy napokra leosztott fejlesztőprogram alapján, heti 2-3, fonológiai tudatosságot kialakító fejlesztésben vettek részt. A kontrollcsoport, azaz a minta fennmaradó része, hagyományos csoportfoglalkozásokban részesült, melyek nem egészültek ki a fonomimikai módszertannal. A fejlesztő kísérletet elő- és utóteszttel kereteztük, melyben a beszédhanghallás receptív szintje (60 item) (DIFER Beszédhanghallás részteszt; Nagy et al., 2004) és expresszív szintje (20 item) (FON-E; Fazekasné Fenyvesi, 2021) egyaránt mérésre került (80 item; Cronbach- $\alpha=.80-.96$). A fejlesztésben részesült és a kontrollcsoport fejlődése egyaránt szignifikáns mind az expresszív elő- és utóteszt ($t_{fejl}=-8.08$, $p_{fejl}=.00$; $t_{kont}=-4.53$, $p_{kont}=.00$), mind a receptív elő- és utómérés tükrében ($t_{fejl}=-12.81$ $p=.00$; $t_{kont}=-18.36$ $p=.00$). A receptív szint estében az előteszten nyújtott teljesítmények tekintetében, a fejlesztésben részesülő gyermekek gyengébb teljesítményt nyújtottak kontrollcsoportos társaiknál ($M_{fejl}=.72$ $SD_{fejl}=.25$; $M_{kont}=.76$ $SD_{kont}=.17$), viszont ezen hátrányuk a fejlesztőprogram végére eltűnt ($M_{fejl}=.93$ $SD_{fejl}=.17$; $M_{kont}=.93$ $SD_{kont}=.15$). Az expresszív szint tekintetében mindkét mérési ponton a fejlesztőprogramban részt vevő gyermekek teljesítménye magasabb, az utóteszten a különbség szignifikáns ($t=-5.22$ $p=.00$).

Eredményeink rámutattak arra, hogy előre meghatározott módszertannal felépített fonomimika fejlesztőprogram a felzárkóztatás eredményes eszköze lehet, segítheti a hazánkban egyelőre háttérbe szoruló expresszív szint fejlesztését is. A fejlesztőprogram a mindennapi óvodai gyakorlatba beépíthető, nem sérti a logopédiai tevékenység körét, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy ne a csak direkt logopédiai korrekciót igénylő gyermekek részesüljenek ilyen típusú, irányított fejlesztésben.

A Bolyai János Kutatási ösztöndíj támogatásával készült (BO/00694/25/2)

Kulcsszavak: fonológiai tudatosság receptív és expresszív szintje, fonomimika

A 21. század paradoxonja, hogy miközben az életben való sikeres beválásnak fontos feltétele a beszéd, a jó kommunikáció, addig a körülmények a helyes beszéd elsajátítását és használatát nehezítik. Az újabb kommunikációs csatornák előtérbe kerülésével a helyes beszédminták eltűnnek, a nyelvelsajátításhoz szükséges impulzusok hiányoznak.

Ez azért okoz problémát, mert a beszélt nyelv és az írott nyelv elsajátítása szorosan összekapcsolódik. A gyermek beszédfejlődése megalapozza az olvasás elsajátítását, az anyanyelvhasználat, a szókincs, a grammatikai fejlettség, a beszédészlelés, a beszédértés és a metanyelvi tudatosság jó szintje szükséges a sikeres iskolai tanuláshoz (Kas, Lukács, 2020). Az iskolai oktatásban nehézség, hogy a gyermekek nyelvi fejlettsége, nyelvi környezete és egyéb képességeik szintje nagyon nagy eltéréseket mutat. A hagyományos értelemben vett általános iskolai tanítás nagyon jó szintű verbalításra épít, mind a receptív, mind az expresszív beszéd oldalán (Gyarmathy, 2018).

A nyelvelsajátítás folyamata lehet tipikus vagy attól eltérő, a logopédia tudománya rendelkezik már olyan tudással, mérőeszközökkel, amelyekkel bizonyos életkorokban az eltérő fejlődést megállapíthatjuk és segítséget nyújthatunk, hogy az atipikusan fejlődő gyermekek elérjék a szükséges nyelvi fejlettségi szintet. Széleskörű tapasztalat, hogy egyre nagyobb számban válik szükségessé a beszéd és nyelvi problémával küzdő gyermekek ellátása.

Az a tapasztalatunk, hogy a logopédiai tevékenység hagyományos színterein nem sikerül eléggé ellensúlyozni a megjelenő nyelvi hátrányokat, ezért jógyakorlatként bevezettük a nagyon korai prevenciót. Elhagyjuk a logopédiai szobát, és számos külső helyszínen megjelenünk. Programunk keretében már a várandós édesanyák megszólításától kezdve, a ténylegesen gyermekekre irányuló terápiás foglalkozásokig igyekszünk több módon hatást elérni. A prevenciós munka színterei: a védőnői hálózattal szervezett tájékoztató előadások gyermeket váró és kisgyermekes szülőknek és a kerületi bölcsődék, ahol évente edukációs célú beszélgetéseket szervezünk a bölcsődei kisgyermeknevelők és a bölcsődébe járó gyermekek szülei számára a gyermekek nyelvi fejlődésének támogatásával kapcsolatban (Kas, 2021; Gósy, 1998). A nyelvi késést mutató gyermekek ellátása sokféle és változatos formában történik intézményünkben. Rugalmasan, az igényekhez alkalmazkodva, különböző összetételű és fókuszú csoportos ellátásokat szervezünk, kihasználva a társszakmák közötti együttműködés lehetőségeit.

Úgy érezzük, hogy helyes úton járunk, mert a tudásmegosztó tevékenységünk révén a bölcsődében dolgozók és a védőnők érzékenyebbé váltak, évről-évre nagy számban küldenek az intézményünkbe kisgyermeket. Ennek segítségével az ellátandó gyerekek a korábbiakhoz képest sokkal hamarabb kerülnek a látóterünkbe. Emellett jógyakorlatunkkal az a célunk, hogy a gyermekek nyelvi környezetének befolyásolásával tegyünk az optimális anyanyelvi fejlődésért.

Kulcsszavak: logopédia, prevenció, korai nyelvi fejlődés, tudásmegosztás

A magyar mint idegen nyelv oktatása a Bajza Utcai Általános Iskolában

Budapest VI. kerületi Bajza Utcai Általános Iskola

A 20. század globalizálódó világában Magyarország, mint Európa szívében elhelyezkedő ország, egyre több különböző nemzetiségű család számára válik új otthonná. Ennek hatására a hazai köznevelési intézmények – óvodák és iskolák – növekvő számban fogadják azokat a gyermekeket, akik nem magyar anyanyelvűek, és gyakran nem is beszélik a magyar nyelvet. Bár mára már megszokott jelenséggé vált az idegen nyelvű beszéd az oktatási intézmények falai között, a beilleszkedés és a nyelvi integráció folyamata továbbra is komoly kihívásokat jelent mind a gyermekek, mind pedig a pedagógusok számára.

Előadásunkban bemutatjuk, hogy a Budapest VI. kerületi Bajza Utcai Általános Iskolában 2018 óta zajló magyar mint idegennyelv-oktatás miként járul hozzá a külföldi diákok sikeres beilleszkedéséhez. Iskolánkban jelenleg 29 különböző országból érkezett tanuló tanul, kultúrájuk és nyelvi hátterük rendkívül sokszínű.

Az előadás során kitérünk a leggyakrabban jelentkező nehézségekre, a pedagógusok szerepére az integrációs folyamatban, valamint a jó gyakorlatokra és módszertani tapasztalatokra, amelyek segíthetik más intézmények munkáját is. Célunk, hogy rávilágítsunk: nemcsak a külföldi, hanem minden alsó tagozatos tanuló szövegértési képességének fejlesztése fontos tényező, hiszen ez az alapkészség határozza meg a további tanulmányaik eredményességét is.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tudatosan alkalmazott nyelvi támogatás, a következetes közösségépítés és az elfogadó pedagógiai szemlélet mind-mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók sikeresen beilleszkedjenek, és aktív, motivált résztvevői legyenek az iskolai életnek.

Kulcsszavak: a magyar mint idegen nyelv, nyelvoktatás, módszertan, pedagógusok szerepe, integráció

Füzesi-Kulcsár Szilvia
Alkotás és kibontakozás SNI-s gyermekekkel közösen
a művészetterápia segítségével

Budapest XIV. kerületi Móra Ferenc Általános Iskola

Mottó: „A kéz elárul egy titkot, melyről az ész hiába fáradozik.” (C. G. Jung)

A művészetpedagógiai és terápiás törekvések Európában így hazánkban a reformpedagógiákkal egy időben jelennek meg. A pedagógiai reformok programjukba beépítik a művészeti és segítői tevékenységüket is, mégpedig oly módon, hogy módszert is formálnak hozzá. Ezen pedagógiai programokban a közös motívum a segítői szándék, vagyis elsősorban olyan gyermekekre és fiatalokra adaptálták azokat, akiket nem tudnak – vagy akiket igen nehezen tudnak – integrálni a hagyományos iskolai rendszerekbe. Az iskolai osztályok a „KÖZÖSSÉG” elvét gyakorolják, vagyis: mindenkit úgy fogad el az iskola, ahogyan van, senkit nem szeretne megváltoztatni, hanem önmagához mértén fejleszt! Nagyon fontos volt számomra az a terápiás (segítői) irányelv, miszerint: a terápiát ott kezdem, ahol a másik tart!

Jelen előadásomban a non-verbalításra helyeződik a hangsúly, mert a gyerekek a beszédképzés, az olvasás, az írás és a szövegértés során gyakran szembesülnek személyes kudarcaikkal, míg a non-verbális felület sikerélményt ad a gyerekek számára, egy olyan lehetőséget, amellyel a mindennapi küzdelmeikből következő destruktív, sikertelenséget konstruktív, alkotó és sikeres megélésekké tudják transzformálni. Előadásomban egy 12 alkalmas, összesen 24 órás gyermek művészetterápiás csoportot mutatok be az alábbi specifikumokkal: a zuglói Móra Ferenc Általános Iskola 2. 1, logopédiai, kis létszámú, meixneri szemléletű osztályában az összes tanuló sajátos nevelési igényű. A gyerekek beszéd- és nyelvi zavarral küzdenek mind a receptív, mind pedig az expresszív beszédükben nagyfokú hiátusok vannak. Az osztály létszáma 8 fő, ebből 4 kislány (egy fő vezetékes hallásproblémás, két fő gyenge kognitív képességű, egy pedig ADHD-s) és 4 kisfiú (ketten autizmus spektrumzavarral élnek, egy fő szelektív mutista, egy fő részképességzavaros).

A művészetterápiás foglalkozás módszertana az Antalfai-féle Katarzisz Komplex Művészetterápia szemléleti kereteire épül, jelenleg az egyetlen olyan művészetterápiás módszer, mely nemre, életkorra, diagnózisra nézve – mindenkire adaptálható, játékos és hatékony segítség, hiszen az érzelmek megnyilvánulása a terápia folyamatában is felszabadítóan hat. A Katarzisz Komplex Művészetterápia hitvallása, hogy az alkotásban részt vevő beleélhesse magát olyan érzelmekbe, tapasztalatokba, amelyeket egyedül nem lenne képes megtalálni.

A művészetterápiás csoportok foglalkozásain a gyerekek nem csak azt festették, amit láttak, hanem azt is, amit magukban láttak. A csoportcélok között szerepelt a segítői kapcsolat kialakítása, a közösségformálás, a szimbolikus megélés és az érzelmek megnyilvánulása a terápiás folyamatban, élménypedagógiai elemekkel.

Kulcsszavak: művészetterápia, logopédia, segítő kapcsolat, non-verbalitás

Az olvasási stratégiák tanításának lehetőségei ötödik évfolyamon

ELTE Bölcsészettudományi Kar

A szövegértés az oktatási folyamatban kulcsfontosságú képesség. Az 5–8. évfolyamon a magyar nyelv és irodalom tantárgy Nemzeti alaptanterve a fejlesztési szakasz végére már biztos szövegértést tűz ki célul, azonban a szövegértés mint kulcsszó nem szerepel sem a matematika, sem a természettudományos tárgyak alaptantervében – a történelem tantárgynál is mindössze egyszer fordul elő a teljes dokumentumban, ahol a történelmi forrásokra mint a szövegértést fejlesztő eszközökre utal. Az értő olvasás tanításához azonban fontos lenne, hogy az olvasásértés fejlesztése felső tagozaton is folytatódjon, és a munkába minden pedagógus bekapcsolódjon (Steklács, 2018; Csépany, 2021).

A diákok szövegértési képességének javítására számos célzottan fejlesztő szövegértési feladatsor létezik, azonban arról, hogy a különböző évfolyamokon tanuló diákok hogyan olvasnak, még mindig nincs pontos képünk. Egy 27 tanulót több évfolyamról (5., 6., 7., 9.) bevonó szemmozgáskövetéses vizsgálat eredményei rámutattak az összefüggésekre az életkor és a szövegolvasási stratégiák között. Az eredmények felhívták a figyelmet arra, hogy a gyakorlottabb olvasó tanulók többféle olvasási stratégiát alkalmaznak az olvasás során, illetve arra is, hogy az eltérő gondolkodási műveleteket igénylő feladatokra csak a gyakorlottabb olvasó tanulók keresik különböző stratégiákkal a választ a szövegekben. A mérés a fixációk és a különböző szövegértési feladatokra adott válaszok helyessége között is összefüggést mutatott.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a jövőben már az alacsonyabb évfolyamokon tanulókat is érdemes lenne a különböző tanórák keretein belül konkrét olvasási stratégiákkal megismertetni. Ezeket az egyes tananyagok tanításával párhuzamosan is lehetne tanítani. Az előadás célja az említett vizsgálat bemutatásán túl az eredmények gyakorlati hasznosíthatóságának ismertetése. Mivel a vizsgálat felhívta a figyelmet arra, hogy fontos lenne a tanulóknak szövegolvasási stratégiákat tanítani, egy ötödik évfolyamosok számára készült feladatgyűjteményt készítettem, amelynek elemei könnyen beilleszthetők a tanórák különböző szakaszaiba. Az összeállításban olvasás előtti, olvasás közbeni és olvasás utáni olvasási stratégiák tanítására fókuszáló feladatok is szerepelnek.

Kulcsszavak: olvasási stratégiák, szemmozgáskövetés

Huszár-Samu Nóra
A megértés tanítása: A Reciprok Tanítási Módszer alkalmazása
a szövegértés fejlesztésében az alsó tagozaton

Eötvös József Főiskola

MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport

Az utóbbi években az olvasás, szövegértés jelentősége nagymértékben felértékelődött. Általánosan elfogadottnak számít az a nézet, amely szerint az olvasási képesség minden további tudás megszerzésének előfeltétele, szellemi munkaeszköz. A társadalom és a kultúra egy bizonyos szegmenséhez csak megfelelő olvasás- és írástudással tudunk hozzáférni (Arató, 1991).

Az olvasási és szövegértési gondokkal küzdő gyermekek tudásszintje jól olvasó társaikhoz képest nagy valószínűséggel nem fogja elérni azt a tantervi és társadalmi követelményszintet, amely a sikeres boldoguláshoz szükséges. A nem tudásnak társadalmi és pedagógiai okai vannak: az olvasás, a szövegértő olvasás pedagógiai vonatkozásban tanulási módszer, amelyet didaktikai elemek határoznak meg, és szociokulturális tényezők egészítenek ki (Nagy, 2006). Irányított és célzott pedagógiai – módszertani kultúra nélkül ezek a diákok nem lesznek képesek a szakadékot áthidalni, és ez a szakadék generációról generációra öröklődik rekurzív körként. Az őket tanító pedagógusokra nagy felelősség hárul, ezért érdemes átgondolni a pedagógusképzés anyanyelvi módszertanát, és jobban, nemzetközi szakirodalmi tapasztalatokkal korszerűsítve hasznosítani a benne rejlő potenciált.

Előadásomban a Reciprok Tanítási Módszer osztálytermi alkalmazását szeretném bemutatni gyakorlatorientált fókuszban: fő célom az, hogy az olvasás, a szövegértés és a metakogníció elméleti hátterének bemutatásán és kapcsolatrendszerének feltárásán keresztül mutassak rá a jelenlegi szövegfeldolgozási módszertan megújulási lehetőségeire, irányaira, tartalékaira. A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal saját olvasási stratégiáikra vonatkozó ismereteiket, amelyekről a tanár is tudomást szerez. Azokban az osztályokban, amelyekben ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak ki (Palincsar és Brown, 1986; Steklács, 2010).

A reciprok tanítás keretein belül különböző stratégiák aktiválódnak: a jóslás, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás. Ezeket a stratégiákat névvel látták el, és mivel alapjaikban hasonlítanak az analitikus szövegfeldolgozás módszertani elveihez, tudatos tanári irányítással a magyarországi osztálytermi gyakorlatba integrálhatók. Úgy gondolom, a szövegértés-tanítás szintjén jelentős képességbeli fejlődés érhető el ennek a módszernek, vagy akár egyes elemeinek az alkalmazásával a formális olvasástanulás szakasza után, osztálytermi környezetben.

Összefoglalva az előadás egy olyan módszertani program elméleti dimenzióit és gyakorlati, empirikus koncepcióját mutatja be, kísérli meg bizonyítani hatékony működését a gyakorlatban, amely képes hozzájárulni mind szemléletében, mind módszertanában a szövegértés eredményes fejlesztéséhez az általános iskola alsó tagozatán.

Kulcsszavak: szövegértés, metakogníció, szövegfeldolgozás

Nehézségekkel küzdő gyermekek nevelése – oktatása a Meixner-módszer alkalmazásával
az együttnevelés keretei között

Kartali Könyves Kálmán Általános Iskola

A globalizáció és a technikai fejlődés az országok oktatáspolitikai céljaira is hatást gyakorol. A nemzetközi tendenciák – mint a versenyképesség, a digitális állampolgárság vagy a magas szintű alkalmazkodóképesség elvárása – egyre sürgetőbbé teszik a tanulói diverzitáshoz való tudatos alkalmazkodást.

A gyermekek érdeklődési köre széles skálán terül szét, így tanításuk során kommunikációs és kapcsolódási nehézségek lépnek fel. Ingerküszöbük eltolódása miatt a tartós idejű motiválásuk egyre nehezebbé válik, mivel a figyelem fenntartása intenzívebb, változatosabb ingerekhez kötődik. Ezek a jelenségek egyre markánsabban jelentkeznek, akár más tünetegyüttesekkel – például szorongásos vagy figyelemzavaros jegyekkel – kombinálva. Mindez hozzájárul a tanulási, magatartási és beilleszkedési nehézségekkel küzdő tanulók arányának növekedéséhez.

Emellett az intézményi közösségekben jelen lévő literális és infokommunikációs kultúra tagjait eltérő információfeldolgozási és visszajelzési módszerek jellemzik, ebből következik, hogy a kulturális szakadék áthidalása új megközelítést igényel a minőségi oktatásszervezéshez.

A bemutatott saját jógyakorlat célja, hogy különböző modern pedagógiai eljárások intézményi sajátosságokhoz igazított adaptációját valósítsa meg. Az alkalmazott módszerek – mint például a Komplex Instrukciós Program, a Kagan-féle kooperatív tanulásszervezés, a Meixner-módszer, a kerettörténeti megközelítés, valamint a gamifikáció – egymással ötvözhetők, és különböző szinteken integrálhatók a pedagógiai gyakorlatba. A módszertani elemek digitális eszközökkel is kiegészíthetők, ezáltal támogatva a pozitív tanulói attitűd kialakítását.

A tanulmány az alsó tagozatos közös olvasmányok feldolgozásával (*Lázár Ervin: Szegény Dzsoni, Árnika, Jeney Zoltán: Rév Fülöp*) szemlélteti a könnyen érthető kommunikáció, valamint a fent említett pedagógiai módszerek alkalmazásának lehetőségeit.

A tanulói élményre építő módszertani kombinációk és a digitális eszközhasználat támogatásával olyan tanulási környezet jött létre, amely a tudástartalmat mindenki számára egyenlően hozzáférhetővé tette, a tanulók közötti különbségeket erőforrásként kezelte. Az adaptív pedagógiai megközelítések hosszú távon elősegítették az inklúziót, a tanulási eredményesség növelését, a pozitív egymástól függés és az egyéni felelősségtudat megerősítését.

A *Rév Fülöp* című olvasmányhoz kapcsolódó Jumanji-típusú játékos foglalkozás, illetve egy bullying-prevenációs projektnap szemléltetik, hogyan teremthető emocionális bevonódást és interaktív tanulást támogató tanulási környezet. A digitális eszközök, platformok, a szerepjátékelemek (RNG-alapú feladatkiosztás) és a differenciált csoportmunka a tanulók sokféle képességterületét mozgósítja, miközben erősíti a közösség kohézióját.

Tehát a tanulmány rámutat arra, hogy a tanulásszervezési innovációk nemcsak az érintett tanulók fejlődését szolgálják, hanem hosszútávú befektetések is egyben az intézmény szervezeti kultúrájának fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: szövegértés fejlesztése, tanulásszervezési eljárások, inkluzív pedagógia

Kiemelt figyelmet igénylő tanulók olvasástanításával kapcsolatos
tanítói nézetek vizsgálata

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Évről évre növekszik a funkcionális analfabetizmus, a legfrissebb adatok szerint a magyar oktatási rendszerben a 15 éves diákok 27%-át érinti (Sipos, 2024). Ez nagy kihívást jelent, mivel tudjuk, hogy az életen át tartó tanulás szemléletéhez és a művelődés minden fokán fontos a jó szövegértés. Az elmúlt 100 évben a magyar nyelv és irodalom óraszám csökkent: az 1–2. évfolyamon 30%-kal, a 3. évfolyamon 50%-kal, a 4. évfolyamon pedig 45%-kal. Ezzel párhuzamosan a különleges bánásmódot igénylő tanulók száma növekedett, ami fokozott kihívást jelent a pedagógusok és az inklúzió számára. A kutatás elméleti alapjait igyekeztem sokrétűen vizsgálni, Nagy József kompetenciaelméletétől Steklács János olvasási stratégiákra vonatkozó megállapításáig.

A kutatásban a DACUM (Developing A Curriculum) munkakörelemző módszer során négy fős, kiváló gyakorlott szakértői tanítócsoporthal 43 tevékenységet tartalmazó kompetencia-táblázatot készítettem. A táblázat 7 fő feladatcsoportba szervezi a sikeres munkavégzéshez szükséges alsó tagozatos olvasástanítási munkakör legfontosabb tevékenységeit az alapvető készségek fejlesztésétől kezdve az önképzésig. A DACUM tábla validálása 20 fő, Pest megyei tanító bevonásával történt kérdőíves formában, 39 zárt kérdéssel. Az olvasástanítási munkakör feladatainak elsajátítási nehézségeit és az alapképzés hatékonyságát SWOT analízissel szemléltettem. Több, a tanítók elmondása által nehezen megtanulható tevékenységet találtam, amikre nem érezték magukat felkészültnek, mint például az „*auditív észlelés és a beszédpercepció fejlesztése*”. Továbbá kiderült, hogy a pedagógusok nagyon ritkán kérnek egyéb szakembertől segítséget, ennek oka lehet, hogy a pedagógusképzés jelenlegi rendszere elkülönült képzési utakat kínál, ami megnehezítheti a későbbi szakmaközi együttműködést. PILOT kutatásként a kérdőív második felében a kiemelt figyelmet igénylő tanulók olvasástanításával kapcsolatos tanítói nézeteket vizsgáltam, különös tekintettel arra, hogy a tanítók mennyire tudatosan veszik figyelembe ezen tanulók eltérő elsajátítási tempóját, milyen módszertani megoldásokat alkalmaznak. A kutatásban részt vevők rámutattak arra, hogy nagyon magas a különleges bánásmódot igénylő tanulók jelenléte az osztályokban, ami a tanítók 63%-ának nagy kihívást jelent. A pedagógusok jelentős része nem érezte magát kellően felkészültnek ezen tanulók támogatására, mivel a gyerekek képességei nagyon eltérőek. A legtöbb esetben a tanítók a magas osztálylétszámról, időhiányról, gyors haladási tempóról és a tanulók motiválatlanságára panaszkodtak. Kiderült, hogy a differenciálás jelen van, de elsősorban időalapú.

A kutatás rávilágít arra, hogy szükség van az oktatás fejlesztésére, a gyakorlati módszerek finomítására és a kutatók és a gyakorló szakemberek közötti szorosabb együttműködésre. A vizsgálat hozzájárul a neveléstudomány azon törekvéseihez, amelyek a befogadó oktatás és a preventív pedagógiai szemlélet szükségességét hangsúlyozzák, megalapozva további empirikus vizsgálatok és gyakorlati fejlesztések irányát.

Kulcsszavak: DACUM módszer, olvasástanítás, kiemelt figyelmet igénylő tanulók

Hogyan válik a tanulás élménnyé és a szöveg értéké? – Egy innovatív szövegértés-
fejlesztő program alsósoknak

Dömsödi Széchenyi István Általános Iskola Arany János Általános Iskolája

Kutatások sora hívja fel a figyelmet arra, hogy a gyermekek tanulási motivációja életkoruk növekedésével csökken. A motiváció csökkenésével együtt csökken az olvasás iránti érdeklődés is, ami közvetlenül rontja a szövegértési teljesítményt. A szövegértés kulcskompetencia, minden tantárgy tanuláshoz szükséges. Gyengesége más területeken is gondot okoz, így az ismeretek megértésében, amivel a tanulmányi kudarc esélye nő – különösen azoknál, akik eleve kevesebb támogatást kapnak. A szociális konstruktivizmus tanulásszemléletére épülően feltételeztük, hogy létrehozható egy olyan rövid ciklusú tanulástámogató program kisiskolásoknak, ami pozitív változásokat indít el, segíti a gyermekek szemléletváltását, változtat tanulási attitűdjükön.

Kombinált kutatási stratégia alkalmazásával akciókutatást végeztünk, amelynek során kérdőívet, tesztet, interjút, megfigyelést és dokumentumelemzést alkalmaztunk. A kvalitatív szemléletű kutatás megbízhatóságát külső szakértő megfigyelők bevonásával biztosítottuk, illetve ötvöztük a gyermekek reflexióit, valamint saját megfigyeléseinket is.

Az akciókutatás eredményességét egybehangzóan bizonyítja a különféle módszerekkel gyűjtött adatok elemzése. A kutatásban részt vevő gyermekek tanuláshoz való viszonya pozitív irányba változott. Érdeklődőbbé váltak, fejlődött a problémamegoldó képességük, ami a tanórai értékelések során is tetten érhető volt. Külső ösztönzés nélkül is megőrizték motiváltságukat, a tanulás – amit örömteli, kihívást jelentő tevékenységként éltek meg – a mindennapi rutinjuk részévé vált. Kiemelkedő fejlődés volt megfigyelhető a szövegértés területén is, ami minden tantárgyban éreztette hatását: a feladatok pontosabb értelmezésében, az instrukciók követésében és a szóbeli, valamint írásbeli válaszadások minőségében egyaránt. Emellett fejlődött a kreatív gondolkodásuk, és bátrabban, önállóbban vágtak bele a komplexebb feladatok megoldásába is.

Az akciókutatás – mind elméleti, mind gyakorlati szempontból – elérte kitűzött céljait. Sikerült egy olyan új programot kidolgozni, ami egyszerűen beilleszthető az oktatási-nevelési folyamatokba. A program egy 22 alkalomból álló foglalkozássorozat, aminek során a résztvevők különböző kihívások megoldásán keresztül mélyítik tudásukat, és fejlesztik kompetenciáikat. A foglalkozások hossza alkalmanként 20–30 perc, ami lehetővé teszi a fókuszált, de mégis élményalapú tanulást, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait és koncentrációs képességét. A foglalkozások tematikusan épülnek fel, nyolc fő téma köré szerveződnek, amelyek mindegyike komplex, interdiszciplináris megközelítést tesz lehetővé. A témák kiválasztása a tanulók környezeti, társadalmi és személyes tapasztalataira reflektál, így biztosítva a tanulási helyzetek relevanciáját és motiváló erejét. Saját eszközfejlesztéseink egy 24 oldalas tanulói munkafüzet és egy tanári kézikönyv. A gyermekek mentalitását és életkorát figyelembe véve mesés keretbe helyeztük a játékos, kihívás alapú feladatokat és egyéni projekteket. A munkafüzet 8 fejezetből épül fel, melyek heti 3 foglalkozás anyagát tartalmazzák. A tanári kézikönyv felépítése megegyezik a munkafüzet tematikájával; azzal megegyező fejezetekre, majd foglalkozásokra bontva

tartalmazza az adott óra minden mozzanatát. Használata egyszerű, hiszen pontonként foglalja össze egy-egy foglalkozás részletes menetét, sorolja fel a szükséges eszközöket.

A tanulás sok esetben elszakad a valóságos problémáktól, így a tanulók nem látják annak értelmét és hasznosíthatóságát a mindennapi életben. A kihívás alapú tanulás olyan pedagógiai megközelítés, amely releváns, gyakorlati problémák köré szervezi a tanulási folyamatot, elősegítve a tanulók aktív részvételét, kreativitását és együttműködését.

Kulcsszavak: szövegértés-fejlesztés, kihívás alapú tanulás, élménypedagógia, kompetenciafejlesztés

1: *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar*

2: *Apor Vilmos Katolikus Főiskola*

3: *PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

Az óvodai mesélés gyakorlatában a könyvből olvasott és az élőszavas mese egyaránt fontos szerepet játszik, azonban az élőszavas mesélés sajátos hatása nem pótolható felolvasással. (Gönczöl, 2021; Pompor, 2019) Míg a könyvből történő felolvasás hozzájárul a könyvhasználat megismeréséhez, a vizuális és a nyelvi jelek összekapcsolásához, addig az élőszavas mesélés személyesebb, interaktívabb élményt kínál, amely a belső képalkotás, a narratív gondolkodás és a szóbeli szövegértés fejlesztésén keresztül alapozza meg az olvasási motivációt.

A korai olvasóvá nevelés megalapozásában kulcsszerepet játszanak azok a mesék, amelyeket az óvodapedagógusok rendszeresen és tudatosan választanak a csoportjukba járó gyermekek számára.

Jelen előadás egy doktori kutatás részletét mutatja be, amely az óvodapedagógusok és a mese kapcsolatát vizsgálja, különös tekintettel a meseválasztási gyakorlatra és az ehhez kapcsolódó nevelési attitűdökre. A kutatás középpontjában azok a történetek állnak, amelyeket a pedagógusok „mindenképp elmesélendőnek” tartanak.

A 2025 tavaszán zajlott kérdőíves adatfelvételben 200 budapesti óvodapedagógus vett részt, akik többek között három olyan mesét is megneveztek, amelyeket rendszeresen elmondanak a csoportjukban, és röviden indokolták választásaikat is. A kapott válaszok kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzése révén kirajzolódott egy közös mesei mintázat, amelyben a klasszikus népmesék dominálnak. A választások mögötti érvelések ugyanakkor pedagógiai, érzelmi és morális szempontokat is tükröznek.

Az előadás rávilágít arra, milyen jelentőséggel bír a pedagógus szerepe a mesék közvetítésében, és hogy a választott történetek miként járulhatnak hozzá a szövegértés, a belső képalkotás és az olvasás iránti motiváció fejlődéséhez már az óvodáskor végére.

Kulcsszavak: meseválasztás, élőszavas mesélés, óvodapedagógus, olvasóvá nevelés

Kiss Dávid:

Populáris irodalommal az olvasóvá nevelésért – egy középiskolai
akciókutatás tapasztalatai

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Tanító- és Óvóképző Intézet

Az ismeretátadás, a kronologikus tananyagelrendezés, a kánon, a kötelező olvasmányok, a populáris kultúra, az élményközpontúság és a módszertani megújulás témái évtizedek óta tematizálják az irodalomoktatás körüli szakmai tanácskozásokat. A napjainkban folyamatosan napirenden lévő kánon- és olvasmányviták jellemzően bizonyos művek taníthatóságának kérdései (vö. *Adamikné*, 2015; *Fenyő*, 2017; *Boldog*, 2021), a kánon tudatos szűkítése (vö. *Arató*, 2000), annak populáris művekkel való dúsítása (vö. *Manxhuka*, 2016, 2020a, 2020b; *Kiss*, 2020) és a differenciált olvasmánylisták igénye (vö. *Gordon Győri*, 2009; *Arató*, 2012) körül bontakoztak ki. A meglévő kánont elavultsága és olvasóvá nevelésben betöltött szerepének devalválódása miatt elmarasztaló tanárok és kutatók épp a fentebb megfogalmazottak fényében hiányolják azoknak az aktuális, a mai diákok kultúrafogyasztásához közelebb álló, sokszor transzmediális jellegű (filmekben, sorozatokban tovább élő) műveknek a megjelenését az iskolában, amelyek az olvasási rutin megszerzéséhez járulnak hozzá (vö. *Hansági*, 2018) és elsősorban élményt nyújtanak (vö. *Manxhuka*, 2016; *Kiss és Szűts*, 2021).

A ma diákjainak olvasóvá nevelését ezért az iskolában sokszor méltatlanul mellőzött populáris alkotások segíthetik. Ehhez a pályán lévő magyartanároknak olyan alternatív olvasmánylisták nyújthatnak szakmai és módszertani fogódzót, amelyek a középiskolai kánon mellett, ahhoz tematikai vagy narratív sajátosságok mentén illeszkedő, népszerű művekkel támogatják a tananyag feldolgozását és az olvasóvá nevelést. Előadásomban egy, a 2022/23-as tanévben elvégzett gimnáziumi akciókutatásról számolok be, amely a fentiek alapján konceptualizált alternatív tanegységem tantermi keretek közötti kipróbálását jelenti, és amelynek keretében egy populáris regényt, a *Percy Jackson*-sorozat első kötetét 4 héten keresztül, a tananyagot képező mítoszokkal egyidőben dolgozták fel a tanulók.

Kontra József (2010) módszertani segédlete alapján gyakorlati munkámat az induktív kutatási stratégia szellemében szerveztem meg, amelyre a leíró és a kísérleti stratégia együttes jelenléte érvényes. Fajtáját tekintve az elvégzett gyakorlat egyváltozós, természetes csoporton végzett terepkísérletnek tekinthető (*Szokolszky*, 2020). A tervezett, szisztematikus beavatkozás során egyetlen független változót határoztam meg, ez maga a populáris regény, ennek a viselkedéses mutatókként értelmezhető függő változókra, az olvasáshoz fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására gyakorolt hatását kívántam igazolni. A kísérletet természetes csoporton végeztem el, a *Gödöllői Református Líceum Gimnázium* 8. évfolyamának egyik csoportjában (n=17).

A kísérlet hatását tanórai megfigyelések, diákokkal készített fókuszcsoportos interjúk, a kísérletet vezető tanárral készített félig strukturált interjú, valamint a diákok dolgozatainak tartalomelemzésével próbáltam igazolni, összhangban a gyakorlati munka korábban vázolt induktív stratégiai hátterével. Az akciókutatás eredményei alapján kijelenthető, hogy a populáris irodalom tanórai feldolgozása hozzájárulhat a diákok olvasáshoz fűződő viszonyának javításához, az olvasás (akár csak rövidtávú)

megszerettetéséhez, és a tantárgyi tudás elsajátításához is. Bár egy tetszőleges tanulócsoporttal végzett kísérlet nem tesz lehetővé széles körű általánosításokat, tendenciakijelölő szereppel bírhat, és további, hasonló jellegű módszertani kísérleteket motiválhat.

Kulcsszavak: irodalomtanítás, populáris irodalom, olvasóvá nevelés

Napjaink egyik kurrens témája az olvasáskutatásban és az anyanyelvi nevelésben az olvasási stratégiák és tanításuk vizsgálata. Az olvasási stratégiák kapcsán az egyik megemlíthető kulcsfogalom a metakogníció.

A metakogníció egyszerűen megfogalmazva a megismerésünk megismerése, az olvasás kapcsán mondhatjuk, hogy a saját olvasásunkról való tudásunk. A metakogníció esetünkben azt is jelenti, hogy tudatosítjuk magunkban, illetve a tanítványainkban azokat a stratégiákat, amelyeket a hatékony szövegértés érdekében vetünk be akár élménykínáló, akár tudáskínáló, vagy akár informáló szöveget olvasunk.

Az anyanyelvi nevelés során az olvasási stratégiák tanítása általában az RJR-modell keretében történik. Az RJR egy betűszó, amelyet a ráhangol(ód)ás, jelentésteremtés, reflektálás szavak kezdőbetűiből alkottak. Az RJR-modell fázisai megfeleltethetők az olvasási stratégiák csoportjainak, hiszen beszélhetünk olvasás előtti, olvasás alatti és olvasás utáni stratégiákról. Ezen a ponton kapcsolható össze az olvasási stratégiák vizsgálata a retorikával.

A retorikára sokan úgy tekintenek, mint ami csupán antik szónoklattan. A retorika azonban, bár valóban a szónoklás tanaként született, több ennél: a nyilvános kommunikáció tudománya, vagy ahogy az első tudományos retorika szerzője, Arisztotelész (Rét. 1355b) definiálja, „olyan képesség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit”. Az ókori retorikusok Arisztoteléstől Quintilianusig létrehoztak egy olyan szuperstruktúrát, amely olyannyira áthatotta a nyugati kultúrát, hogy a szövegek jelentős része szándékosan vagy akaratlanul a retorikai szabályok szerint jött és jön létre a mai napig. Már csak amiatt is, mert a retorika az iskolai oktatást évszázadokig meghatározó septem artes liberales (hét szabad művészet) egyike. Emiatt az irodalmi művek és más (főleg prózai) szövegek felépítése, érvelésük módja, stílusa stb. sokat merít a retorikából. Sőt ez igaz nemcsak a hagyományos írott szövegekre, hanem az olyan mai médiaszövegekre is, mint a film, a reklám vagy a közösségi média videói. Ha pedig egy szöveget (többé-kevésbé tudatosan) a retorika szabályai szerint hoztak létre, akkor a retorika, különösen a retorikai elemzés segítségünkre lehet az értelmezésében is.

Jelen előadás arra vállalkozik, hogy megkeresse azokat a retorikai alapokat, amelyek az olvasási stratégiák mögött állnak. Ilyen összefüggés például, hogy a gyakorlott olvasó előzetesen áttekinti a szöveget, hogy információkat szerezzen annak struktúrájáról, amely tudása aztán befolyásolja a további olvasását. A szövegek alapvető szerkezetét pedig a mai napig befolyásolja a retorika beszédrészekről szóló tanítása. A retorikán alapuló szövegfelépítésnek létrejött néhány alapvető mintázata, amely mintázatot a gyakorlott olvasó felismeri, és ebből következtethet a szöveg jellegére, műfajára.

Az előadás tehát alapvetően összehasonlító elemzésen alapul, amely az olvasási stratégiák felosztása és maguk a különböző stratégiák, valamint a retorika tanításai között keres párhuzamokat. Az eredmények bemutatásához konkrét szövegek elemzését és iskolában használható feladatokat is használ példaként.

Kulcsszavak: olvasási stratégiák, retorika

Budapest VI. kerületi Bajza Utcai Általános Iskola

A globalizáció hatására Magyarország oktatási intézményeiben egyre több nem magyar anyanyelvű gyermek jelenik meg, ami új kihívásokat hoz a pedagógusok számára. A Bajza Utcai Általános Iskolában 2018 óta zajlik a magyar mint idegennyelv-oktatás, melynek célja a különböző országokból érkező tanulók nyelvi és közösségi integrációjának támogatása. Jelenleg 29 különböző nemzetiségű diák tanul intézményünkben.

Előadásunk bemutatja az integráció során felmerülő nehézségeket, a pedagógusok kiemelt szerepét, valamint azokat a módszertani eszközöket és jó gyakorlatokat – például a szövegértés minden tanórán való fejlesztését, a LÜK és Szótagoló könyvek használatát –, amelyek eredményesen segítik a beilleszkedést.

A tanulói sokféleség kezelése érdekében kiemelten fontos a differenciálás alkalmazása, ami lehetővé teszi, hogy minden diák – legyen akár kezdő nyelvtanuló, BTMN-es tanuló vagy kiemelkedő tehetség – a saját szintjének megfelelő feladatokat kapjon. Ezzel párhuzamosan hangsúlyt fektetünk a tehetséggondozásra és a fejlesztő pedagógiai módszerekre, hogy minden gyermek képességei kibontakozhassanak.

Tapasztalataink szerint a szövegértés célzott fejlesztése nemcsak a külföldi háttérű tanulók, hanem minden alsó tagozatos gyermek esetében kulcsfontosságú, hiszen ez a készség alapvetően befolyásolja a tanulás sikerességét az összes tantárgyban.

Előadásunk során gyakorlati feladatokon keresztül mutatjuk be a Bajzában folyó munkát, betekintést nyújtva a mindennapi pedagógiai gyakorlatba, módszereinkbe és az alkalmazott eszközök hatékonyságába. Bemutatjuk, hogyan építjük be a tantárgyi koncentrációt a nyelvi fejlesztésbe, hogyan készítünk különböző szintekhez illeszkedő tudáspróbákat, valamint miként alkalmazzuk az értékelés eszközeit annak érdekében, hogy a tanulók előrehaladását pontosan nyomon követhessük. Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy az értékelés ne csupán az eredményeket tükrözze, hanem visszajelzést adjon a fejlődési lehetőségekről is – támogatva ezzel minden tanuló egyéni tanulási útját.

Kulcsszavak: szövegértés fejlesztése, differenciálás, tudáspróbák, mérések, tehetséggondozás

Gyermekirodalmi szövegek a szövegértés szolgálatában gyermekek magyar mint
idegen nyelvi fejlesztésében

*Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet Anyanyelvi
és Gyermek kultúra Tanszék*

A mai Magyarország közoktatási intézményeiben a képzés bármely fokán egyre gyakoribb a nem magyar anyanyelvű tanulók megjelenése. Az utóbbi években ez a jelenség már nemcsak koncentráltan, egyes fővárosi vagy nagyvárosi iskolában vagy iparilag fejlettebb területek intézményeiben figyelhető meg, hanem az ország területén bárhol, akár kisebb települések osztályaiban is megjelenhet egy-két – vagy néhány – nem magyar ajkú iskola. A pedagógusképzés egyre érzékenyebben reagál erre a kihívásra a pedagógusok magyar mint idegen nyelvi (tovább)képzésével, ám számos esetben az érintett tanítókat, tanárokat váratlanul éri a magyarul nem tudó kisdiákok megjelenése, és kevés lehet a tapasztalatuk a mielőbbi sikeres nyelvi fejlesztésükben.

Az előadás arra mutat példát, hogyan lehet felhasználni egy-egy gyermekirodalmi alkotást a magyar nyelv-tanulás akár kezdeti szintjén mind a szókincs, mind a szövegértés, mind a kommunikációs kompetencia fejlesztésére. Egy mese, illetve egy gyermekvers projektszerű feldolgozásának bemutatása illusztrálja, miként lehet oldani a gyermekekben az idegen nyelv okozta esetleges frusztrációt, hogyan lehet bevonni őket akkor is egy-egy szöveg megismerésébe és megértésébe, ha sem annak szókincs, sem pedig nyelvtani-grammatikai háttere még nem ismert a számukra. Ezek a technikák pedig – a konkrét ismeretek mellett – olyan hasznos nyelvtanulási stratégiákat is közvetítenek, amelyek a későbbiekben is támogatják a gyermekkorú nyelvtanulók magyar nyelv-elsajátítását.

Kulcsszavak: a magyar mint idegen nyelv, szövegértés, gyermekirodalom

A gyermeklektúr szerepe az alsó tagozatosok olvasásszocializációjában

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Az olvasásszocializáció problémakörébe tartozik az olvasástanítás és az olvasás iránti érdeklődés felkeltése mellett a szépirodalom iránti fogékonyság növelésének kérdése is. A gyerekek, ha megtanították őket olvasni, és felkeltették az érdeklődésüket, olvasnak, csak kérdés, hogy mit. Az iskolának fontos szerepe van az értékátadásban, ezért az oktatás felől megközelítve a „betűfogyasztáson túlmutató értelemben vett olvasás” (G. Gődény, 2014), vagyis a szépirodalom gyakran – és véleményem szerint indokolatlanul – szembe kerül a populáris kultúrához tartozó, könnyen fogyasztható könyvekkel, vagyis a lektúrral, más néven ponyvairadalommal (Arató, 2016). Természetesen érdekes kérdés, hogy a gyermekirodalomban, ahol a nyelvezetet és a tartalmat eleve korlátozza a célközönség kognitív befogadóképessége, lehet-e egyáltalán elkülöníteni a ’gyermeklektúr’ fogalmát (Lovász, 2012). Mindenesetre a fentiekben felvázolt értékrendbeli szembeállítás (Bárány, 2011) nem újkeletű, de jellemzően a 21. század óta foglalkoztatja egyre inkább a szakembereket.

Kutatásomhoz személyes motivációt adott, hogy a 2023-ban 9 éves kislányomat (két magyartanár szülővel a háta mögött) mennyire beszippantotta a *Tea Stilton* és *Geronimo Stilton* világa, ami európai szinten már nem is csak könyvsorozat, hanem egy komplex oktatási univerzum. Kutatásom ezért kettős érdeklődésű: egyfelől egy kérdőíves felmérés segítségével megvizsgáltam, mit szeretnek olvasni a 8-10 éves gyerekek, másfelől utánajártam, milyen szerkesztői háttérrel és tematikával készülnek a *Stilton*-sorozatok. Dolgozatomban kétirányú kutatásaim eredményeit szeretném bemutatni amellet érvelve, hogy az olvasóvá nevelésben a legfontosabb, hogy a kezdő olvasók megízleljék az olvasás magával ragadó, örömteli élményét, és ehhez ideális a gyermeklektúr irodalom.

A kérdőíves felmérésnél fő kutatási kérdésem az volt, hogy ha a gyerekek megkapják a megfelelő szociokulturális hátteret, vajon milyen értékpreferenciák mentén választanak könyveket, milyen témák, kérdések érdeklik őket. Vizsgálatomat egy 2. kerületi katolikus általános iskola alsó tagozatának 2–4. évfolyamán készítettem a gyerekek olvasási szokásairól 2023. januárjában. A szülőktől az osztályfőnökökön keresztül kértem írásban engedélyt a kutatáshoz. 62 gyerek töltött ki írásban felnőtt segítséggel egy kérdőívet, mely igyekezett igazodni a gyerekek kognitív szintjéhez.

A kérdőíves felmérés eredményei szerint a gyerekek olvasmány-repertoárjában egyaránt megjelennek a szépirodalmi és a ponyvaregények, különösen a sorozatok. A szépirodalmi klasszikusnak számító könyvek közül a *Harry Potter*, a kortárs könyvek közül a *Rumini* emelkedett ki. Az olvasmányok túlnyomó részét azonban a lektúrjellegű állatos (főként lovas), nyomozós és focis könyvek tették ki. Messze a legnépszerűbbnek a *Tea* és *Geronimo Stilton* könyvek bizonyultak.

A gyerekek könyvválasztási preferenciái azt mutatják, hogy érdemes lenne az olvasástanításba beemelni a kanonizált gyermekirodalom mellett a kortárs populáris gyermekirodalom egy-egy példányát is. A közösen megélt élmény és a hozzá tartozó felfedeztető nevelés hatékonyan formálhatja a gyerekek olvasási hajlandóságát, ugyanakkor

képessé teszi őket arra, hogy tudatosabban, az értékeket meglátva olvassák a számukra „lektűrösítve” kínált műveltségtartalmakat, ami – kimondva vagy kimondatlanul – minden gyerekirodalmi mű sajátja.

Kulcsszavak: olvasásszocializáció, lektűr, gyermekirodalom

Petőné Honvári Jolán
Képes Vagy Rá Fejlesztő Program

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

A Képes Vagy Rá Fejlesztő Program egy komplex, gyakorlatközpontú fejlesztési modell, amely elsősorban az alapkészségek – így az olvasás, szövegértés, akusztikus és vizuális észlelés, valamint a szociális-érzelmi kompetenciák – fejlesztését célozza meg a korai életkorban. A program középpontjában az a meggyőződés áll, hogy minden gyermek képes tanulni, és minden gyermeknek joga van értelmi és érzelmi képességeinek kibontakoztatásához. Célja olyan holisztikus szemléletű, pozitív pedagógiai gyakorlat megvalósítása, amely a kognitív készségek és a személyiségfejlesztés összekapcsolásán keresztül támogatja az iskolai tanulást és beilleszkedést.

Az iskolai sikeresség nem csupán tudás, hanem jól-lét kérdése is: a pozitív pszichológia szemlélete szerint a tanulás élményszerű, ha a gyermek flow-állapotba kerülhet (Csíkszentmihályi, 2001), illetve, ha az agy pozitív állapotban működik, ami bizonyítottan fokozza a teljesítményt (Achor, 2010).

A program elméleti háttérét a pozitív pszichológia és pedagógia, valamint a fejlesztőpedagógiai és mentálhigiénés szemlélet, a Meixner-módszer és a GMP alkotja. A gyakorlatban ez egy olyan fejlesztő eszköztárat jelent, amely egyszerre célozza a kognitív (akusztikus- és vizuális észlelés, beszédértés, tér- és időbeli tájékozódás, testséma), szociális (kommunikációs képességek) és emocionális (érzelmi tudatosság, önszabályozás) készségek fejlesztését. A hat terület egymásba fonódva kerül gyakorlásra, ami lehetővé teszi az egyes képességek közti transzferhatásokat.

A program az óvodás és kisiskolás korosztály számára készült, de adaptálható tanulási nehézségekkel küzdő idősebb gyermekek számára is, különösen az olvasási és szövegértési kompetenciák fejlesztésére.

A fejlesztőanyagokat saját szerzői kiadványok is támogatják, amelyek a Műszaki Könyvkiadó gondozásában jelentek meg. A program szerzője, Petőné Honvári Jolán által írt könyvek közé tartozik: *Az akusztikus észlelés fejlesztése* (2018), *Környezetismeret 1.* (2018), valamint *A vizuális észlelés fejlesztése* (2020). Ezek célzott gyakorlatai játékos formában erősítik a gyermekek alapképességeit, miközben folyamatos pozitív visszajelzéssel és megerősítéssel támogatják önbizalmukat és tanulási kedvüket.

A program adaptálható egyéni vagy csoportos fejlesztésre, iskolai vagy fejlesztőpedagógiai keretben is jól működik. Az eddigi alkalmazások során azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek nemcsak az olvasás-szövegértési képességekben, hanem az önismeretben, szociális készségekben és problémamegoldásban is fejlődtek. A részt vevő pedagógusok visszajelzései alapján a program különösen eredményesnek bizonyult hátrányos helyzetű vagy tanulási nehézséggel küzdő és tehetséges gyermekek esetében is.

Összegzőként elmondható, hogy a Képes Vagy Rá Program célzottan szolgálja az alapkészségek fejlesztését, ugyanakkor híd is kíván lenni a kutatási eredmények és a mindennapi pedagógiai gyakorlat között. Innovatív megközelítése és adaptálhatósága lehetővé teszi, hogy különféle pedagógiai kontextusokban is hatékonyan működjön.

Kulcsszavak: alapkészségek fejlesztése, pozitív pedagógia, olvasás-szövegértés

A LearningApps mint szövegértési eszköz? Technológiai innováció az irodalomórán

Eperjesi Egyetem (Szlovákia), Magyar Nyelv és Kultúra Intézet

A 21. század digitális fordulata alapjaiban alakította át az információhoz való hozzáférés módját, valamint az olvasási és szövegértési szokások struktúráját (Acsai, 2022; Antalné Szabó, 2019; Botsas, 2017). A digitális környezetben végzett olvasás egyre inkább a felszínes, fragmentált és szimultán információfeldolgozás irányába tolódik, háttérbe szorítva az irodalmi szövegek értelmezéséhez nélkülözhetetlen lineáris, mély olvasási stratégiákat (Laczkó, 2006; Gósy, 2008; Elter, 2011).

Ez a tendencia komoly kihívás elé állítja az irodalomtanítást, amelynek célja nem csupán a művek tartalmi megértetése, hanem a kritikai gondolkodásra, reflexióra és értő befogadásra épülő olvasói attitűdök kialakítása is. A hagyományos tantervi és módszertani megközelítések azonban gyakran nem veszik figyelembe a digitális médiumok által közvetített szövegek sajátos szerkezeti és befogadási jellemzőit (Radics, 2020). Ennek következtében egyre hangsúlyosabbá válik annak vizsgálata, miként integrálhatók a technológiai eszközök és a digitálisan támogatott tanulási környezetek a szövegértés-központú irodalomoktatás gyakorlatába.

Az előadás e kérdésre keres választ a *LearningApps.org* interaktív digitális platform példáján keresztül. A felület lehetőséget kínál olyan, könnyen testre szabható tanulási helyzetek megteremtésére, amelyek célzottan fejlesztik a szövegértéshez szükséges olvasási és értelmezési stratégiákat. Ilyen többek között a kohéziós elemek azonosítása, a szövegszerkezet felismerése, a szövegtípushoz és a szövegcélhoz illeszkedő feldolgozás, valamint a tartalmi egységek közötti kapcsolatok értelmezése. Az ekképpen kialakított tanulási helyzetek nem csupán a tantárgyi ismeretek elsajátítását segítik elő, hanem hozzájárulnak a diákok szövegértési kompetenciáinak elmélyítéséhez is (Zs. Sejtes, 2020).

Az előadás gyakorlati példákon keresztül mutatja be, hogyan alkalmazható a *LearningApps.org* a magyar irodalom tanításában, különös figyelemmel arra, miként támogathatja a tanulókat a digitális közegben is eredményesen működtethető, stabil szövegértési stratégiák kialakításában. Az irodalomtanítás technológiai megújítása ebben az értelemben nem csupán a korszerűsítés eszköze, hanem egy tudatosan megtervezett pedagógiai gyakorlat része, amely a digitális kultúrában szocializálódott generációk nyelvi és kognitív szükségleteihez igazodik.

Kulcsszavak: szövegértési stratégiák, kompetenciafejlesztés, interaktív tanulási környezet, LearningApps.org, pedagógiai-technológiai integráció

Remenár Mária
Summáját mondom
Közös olvasmány feldolgozása olvasódobozzal

Aszódi Evangélikus Petőfi Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium

Az iskolában feldolgozott közös olvasmányok, amelyek igazodnak a gyermekek életkorához és érdeklődési köréhez, nélkülözhetetlenek. Egy jó könyvről a közösség gondolkodhat, beszélgethet, vitatkozhat. A közös olvasás, a feldolgozás eseményeinek felidézése, újraélése együttes élmény lehet, ha valóban élményalapú emlékről van szó. A Summáját mondom projekt megvalósítása garantálja ezt a megszokott olvasónapló írása helyett. A projekt gyakorlatorientált, és az élményalapú oktatási módszertanra épül. Berg Judit *Rumini* című könyvének közös feldolgozása közben olvasódobozt készítenek a tanulók, amelybe egy-egy fejezethez kapcsolódó tárgy, rajz, rövid szöveg kerül. Olvasási szempont például: „- Olvasás közben válasszatok ki azt a dolgot, tárgyat, amely legjobban hozzákapcsolódik az olvasott fejezethez! Ennek a tárgynak a felmutatásával könnyen eszetekbe fog jutni majd, hogy ki a szereplő, és mi történt vele.” Ezek a szemléltetőeszközök hívószóként funkcionálnak, amiről a gyermeknek eszébe jut, hogy ki mit és hol csinált. Úgy működik, mint a nyaralás alatt vásárolt emléktárgy: Ránézünk, és rengeteg szép emlék jut eszünkbe.

A fejezethez kapcsolódó tárgyakat barkácsolással készítettük el. Az 5. fejezettől elkezdtük a tartalommondást a tárgyak felemelésével, bemutatásával. Így a tanulók verbálisan és vizuálisan is reflektáltak a szövegre. A tárgy bemutatása és az olvasott szöveg tartalma között kapcsolat jött létre. Például: „- A Szélkirálynő fedélmesterét Negrónak hívják.” Közben a tanuló felemeli a Negro cukorkát a dobozból.

Az olvasódoboz elkészítése önállóságot biztosított a tanulók számára. Kézzelfogható eredménye is lett a közös olvasásnak, amelynek segítségével a résztvevők önállóan képesek voltak összefoglalni az olvasott tartalmat. A tanulók megtapasztalták az érdeklődésüknek megfelelő szöveg befogadásának és előadásának élményét, örömet is. A saját élményű feldolgozás (nem a kötelezettség érzete / kötelező olvasmány) motiváltta a tanulókat az olvasás folytatására, ami megalapozta sikerélményüket. Elősegítette a tanulók kedvező szóbeli tartalomelmondását, véleményalkotását, és beleélő képességük fejlesztését. A módszer könnyen megvalósítható, és minden osztályra adaptálható. Iskolai, városi könyvtárakban bemutatható, használható. Évfolyamszinten skálázható 1–8. osztályig, más-más közös olvasmány feldolgozásával.

A Summáját mondom projekt hozzájárul ahhoz, hogy a benne részt vevő tanuló a projekt végére adottságaihoz mérten életkorának megfelelően nyitott legyen a szépirodalmi művek befogadására; alkalmazza az alapvető olvasási stratégiákat; felismerje, értelmezze a szövegben a számára ismeretlen szavakat, kifejezéseket; értő figyelemmel kövesse társai felolvasását, tartalomelmondását; az olvasott szöveghez illusztrációt készítsen, tárgyat alkosson/keressen, ezt tartalommal is társítsa; verbális és vizuális módon reflektáljon a szövegre, megfogalmazza a szöveg alapján a benne kialakult képet.

Kulcsszavak: olvasódoboz, olvasmány, Summáját mondom, barkácsolás

Kartali Könyves Kálmán Általános Iskola

A mai felgyorsult, infokommunikációtól terhelt és telített mindennapjainkban alapvető feltétellé váltak verbális és írott közléseink. A társadalom felnőtt szekciójában kulcsfontosságú a beszéd, az olvasás és az írás triumvirátusának kimunkáltsága, automatizáltsága a nélkülözhetetlen dolgok elérésében: a hétköznapi vagy szakmai érvényesülésben, a hatékonyságban, a produktivitásban. E gondolat révén máris adódik a kérdés, mikor és hogyan lássunk hozzá gyermekeink nyelvi és kommunikációs képességeinek, készségeinek fejlesztéséhez, hogy biztonsággal megtalálják és megállják helyüket az őket övező közegekben, később pedig a társadalom hasznos, eredményes és boldog tagjaivá váljanak? Klaus Mollenhauer (1971) kutatásai alapján már tudjuk, hogy az iskolai eredményességet, „a tanulási folyamatban az indulás különböző esélyeinek döntő feltételeit még a gyermek iskolába lépése előtt kell keresni”. Basil Bernstein (1971) és Marie Clay (1966, 1982) eredményei az elsődleges szocializációs közeg jelentőségére hívják fel a figyelmet a korai literáció és a nyelvi kódok elsajátításában, amelyek alapul szolgálnak a másodlagos szocializációs közegekben (óvoda, iskola) való beválásban.

Pedagógusként nagy a felelősségünk a hátránykompenzáció és a tehetséggondozás területén, melyek által a gyermek későbbi életútját egyenletesebbé tehetjük. Pontos és tudatos terv szerint adaptálódunk kell diákjaink egyéni sajátosságaihoz, hogy a proximális zóna (Vygotsky, 1971) körülhatárolásával egyéni tanulási és fejlődési utakat biztosíthassunk számukra.

Kutatásom elsődleges célja annak feltárása, hogyan viszonyulnak a pedagóguspályán hivatásukat gyakorló szakemberek a beszédhez és annak fejlesztéséhez. Ezután a beszédfejlődés általános folyamatát, valamint fejlesztési lehetőségeit vizsgáltam a szakirodalomra támaszkodva, az alsó tagozatos korosztályra fókuszáltnak.

Empirikus-kvalitatív vizsgálatom következő lépésében kérdőíves hólabda-módszerrel – (N=38) – kísérletet tettem annak feltárására, hogy a pedagógustársadalom miként viszonyul a beszédfejlesztés gyakorlatához, hogyan értékeli jelentőségét, és milyen ötletekkel, eszközökkel tenné prosperálóbbá pedagógiai munkája során. Eredményeimet diagramokon összegeztem és szemléltettem. Tapasztalataim a pedagógusokra nehezedő társadalmi és szakmai elvárások, kihívások mellett is pozitívak, reményt keltők az elhivatottság, a szakmai kreativitás és az innováció terén.

Kulcsszavak: oktatás, beszédfejlesztés, korai literáció, integráció, szociokulturális sajátosságok

Zsolnai Márton
Az olvasott szöveg értése vizsgarész jellemzői
a magyar mint idegen nyelv érettségien és nyelvvizsgákon

Vilniusi Egyetem, Filológiai Kar, Balti Nyelvek és Kultúrák Intézet, Skandináv Tanulmányok Központ

Idegen nyelvek tanuláskor az írott szövegek megértése már a nyelvtanulás legelső szakaszától kezdve végigkíséri a tanulási folyamatot. Az olvasás mikrokészségei (Bárdos 2000, 136.) közül fontos szerepet játszik ebben a rövidtávú memória, az ismeretlen szavakkal szemben tanúsított tolerancia, az empátia, a nyelvtani jelenségek és funkciók iránti érzékenység, a bejósolás és a kitalálás képessége. Ezen készségek tudatos fejlesztése kiemelten fontos az idegennyelv-tanítás folyamatában, különösen a nyelvvizsgára készülő tanulók felkészítésekor. Sok múlik a gyors és hatékony olvasáson, az automatizált olvasási stratégiák alkalmazásán, hiszen a négy alapkészség (Bárdos 2000, 104) közül az olvasáskészség jellemzően 20-25 %-os súllyal szerepel a nyelvvizsgákon.

A magyarországi nyelvvizsgázók száma az utóbbi években csökkenő tendenciát mutat, amiben a társadalmi igények átalakulása, a jogszabályi változások és nyelvpolitikai döntések (Babos et al. 2024) mellett az állami nyelvvizsga-moratórium megosztó hatásai (Kopházi-Molnár & Zsombok 2023, Fajt et al. 2022) is szerepet játszanak. Az Oktatási Hivatal (2025) statisztikái alapján míg a vizsgázók száma 2015-ben közel 135.000 volt, 2022-ben már csak alig haladta meg a 83.000 főt, 2024-re pedig ez a szám 59.000 alá csökkent. A vizsgázók számának csökkenése változó mértékben, de minden választható idegen nyelvre igaz. A magyar mint idegen nyelv (MID) aránya az összes nyelvhez képest ugyan alacsony, a vizsgázók száma azonban az elmúlt tíz évben növekvő tendenciát mutat: 2015-ben 220 fő tett MID-ből államilag elismert nyelvvizsgát, 2024-ben már 327 fő vizsgázott.

Az egyre növekvő érdeklődés ellenére jelenleg kizárólag az Origó és az ECL (Wéber 2018) vizsgaközpont szervez államilag elismert (akkreditált) nyelvvizsgát MID-ből (M. Pintér & Wéber 2019). Emellett a Magyarországon tanuló nem magyar állampolgárságú diákok a magyar nyelv és irodalom érettségi helyett vizsgázhatnak a magyar mint idegen nyelvből. A központok honlapján elérhetőek gyakorló feladatsorok, az ECL nyelvvizsgához pedig a felkészítést segítő kiadvány is készült (Szabó 2016). A felkészítő anyagok alacsony száma és korlátozott elérhetősége miatt jellemzően a MID-tanárok kreativitásában és szakértelmében bízhatnak a nyelvvizsgára készülőök.

Az előadásban a két nyelvvizsgarendszer és a középszintű MID érettségi tekintetében összehasonlítom az olvasáskészség vizsgarész felépítését, típusfeladatait (pl.: igaz-hamis, rövid válasz, párosítás, kiegészítés) és jellemzőit (időkeret, szövegek hossza, feladatok száma, a vizsgarész aránya az egész vizsgához képest, a mért szövegértési részkompetencia). Az elérhető mintafeladatok és vizsgaleírások alapján felmérem a vizsgarendszerek hasonló vonásait és különbségeit, majd az eredmények tükrében kitérek a vizsgafelkészítés sajátosságaira is. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a nyelvvizsgára való felkészüléskor a típusfeladatok ismeretében hatékonyan fel lehet készíteni a diákokat az olvasott szöveg értése vizsgarészre, és a különböző olvasási stratégiák tanítása kiemelt jelentőségű. A vizsgafeladatok elemzésének köszönhetően az olvasáskészséghez tartozó részkompetenciáik tanórai fejlesztése tudatosabbá és a célokhoz jobban illeszkedővé válhat.

Kulcsszavak: a magyar mint idegen nyelv, mérés és értékelés, olvasáskészség