

**Simon Réka Zsuzsanna**

## **Képességfejlesztés és ismeretközpontúság**

Ha általános iskolai, középiskolai éveimre gondolok vissza, az első dolog, ami az eszembe jut, a tananyag mennyisége, a tanárok állandó versengése az idővel és a tananyaggal, hogy leginkább a mennyiség döntött a minőség fölött. Természetesen azt is megemlíthetném, hogy ötödik osztálytól kezdődően egészen nyolcadik osztályig, habár magyar tannyelvű osztályba íratlak a szüleim Romániában, a tantárgyak közül a biológiát és a kémiát tanulhattam magyarul. Hosszú sorokat róhatnék arról, mennyire és milyen módon nehezítette ez meg a tanulást, az anyagrendezést, a megtanult adatok, ismeretek kontextusokba történő elhelyezését, bizonyos tudáselemek összetartozásának a felismerését, nem beszélve arról, hogy szinte mindent egy számunkra idegen nyelven kellett elsajátítanunk. Beszélhetnék akár arról is, milyen volt a váltás kilencedikben, amikor már minden tantárgyat magyarul tanulhattam a tanítóképző szakközépiskolában. Milyen volt, amikor a meglévő tudást a megtanulandóhoz kellett kötnünk úgy, hogy folyamatosan fordítanunk kellett egyik nyelvről a másikra a meglévő, valamint az elsajátítandó információkat. Sokszor megtörtént, hogy bizonyos anyagok megértéséhez kétszer annyi idő kellett, és ezt csak nehezítette, hogy a felhalmozott információk csak nőttek, nőttek. Az idő haladtával nem volt meglepő, hogy bizonyos tudáselemeket, adatokat nem tudtunk mihez és hogyan kötni. Tanáraink nem érezték fontosnak, hogy a meglévő tudásunkra építsenek, a leglényegesebb az volt, hogy a megszabott időn belül befejezzék a tanítandó tananyagot. Kezdő tanárként én is szembesültem ezzel a gonddal, mit és hogyan kell tanítani, hogy ne legyen sok, de kevés sem, hogy ne csak ismeretátadás legyen, de képességfejlesztés is.

A képesség fogalma hagyományosan szembeállítható a műveltséggel. A romániai iskolai gyakorlatban a műveltség fogalma sokáig egyet jelentett a felhalmozott ismeretekkel. Az a diák számított minden szempontból műveltnak, aki nagyon sokféle információra tett szert. Minél több adatot, tananyagot tudott elsajátítani, annál műveltebbnek számított. Nem volt fontos, hogy mit és hogyan tud alkalmazni a mindennapi életben. Az oktatásban a mennyiség volt a döntő, és nem a minőség. A képességfejlesztés teljesen háttérbe szorult, az ismeretközpontúság határozta meg a forradalom előtti időszak oktatási rendszerét.

Számos értekezésben, tanulmányban olvashatunk arról, mit is nevezünk manapság műveltségnek, és hogy mit jelent kompetensnek lenni. A következőkben a kompetencia alapú programcsomagokról szeretnék néhány szót szólni.

Az 1995-ben napvilágot látott NAT felülvizsgálata 2003-ban történt meg. Az új dokumentum megőrizte stratégiai, alaptantervi jegyeit, fejlesztői funkcióját tekintve azonban megerősödött. A műveltségterületek tartalmának felülvizsgálata, valamint a kiemelt fejlesztési feladatok megfogalmazása által az összefüggések, a folyamatok tanítása-tanulása is kiemelkedő szerephez jutott benne (Gönczöl–Vass 2004).

Elindul egy új típusú, folyamatos fejlesztés, amelynek révén a tartalmi szabályozás rendszere megújul, háromszintűvé alakul át. A kétszintű rendszer két pólusán elhelyezkedő Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé beékelődnek a kerettantervek, valamint a programcsomagok. Ezek megjelenése nem csupán a közoktatás tartalmi és módszertani megújulásához járult hozzá, hanem az iskolák helyi tervezését is megkönnyítette. Az oktatási programcsomagok fejlesztésének gondolatmenete először 2002 nyarán fogalmazódott meg: *Modernizáció és programfejlesztés. Javaslat a magyar közoktatásban használandó oktatási programok fejlesztésére*. A dokumentum szerzői: Arató László, Knausz Imre, Nahalka István, Pála Károly. Az oktatási programcsomag koncepcióját az Oktatási Minisztérium által felkért kilenc fős bizottság dolgozta ki. Ezt követően indult be a SuliNova Kht programfejlesztői munkája. Ennek a fejlesztői munkának keretétül jött létre a SuliNova Kht-n belül működő Programfejlesztési Központ, amely fő feladatául a meginduló programfejlesztő tevékenység ösztönzését, szakmai irányítását és koordinálását (Pála 2006) tűzte ki. Mit is neveznek oktatási programcsomagnak? A szakmai közgondolkodásban most kezd igazán letisztulni ennek a kategóriának a tartalma. Az oktatási program egy jól körülhatárolt, adott céllal létrejövő tanítási-tanulási folyamat megvalósítását elősegítő eszközrendszer, amely magában foglalja a különféle taneszközöket, de ugyanakkor megnevezi a folyamat megtervezését és megszervezését, értékelését elősegítő eszközöket is (Gönczöl–Vass 2004). Legfőbb funkciója a tanítási-tanulási folyamatoknak a segítése úgy, hogy a célokhoz vezető utakat és eljárásokat is megnevezi. Nem csak a tartalmat rögzíti, hanem válaszol a hogyan? és a miért? kérdésekre is. Felépítését tekintve általában a következő elemekből épül fel: pedagógiai koncepció, programterv, modulleírások, eszközrendszer, értékelési eszközök, a pedagógus felkészülését segítő eszközök, az oktatási programot támogató, szolgáltatási eleme. A pedagógiai koncepció a program alapvető pedagógiai elgondolásait foglalja össze. A programterv a program tantervi szintű céljait fogalmazza meg. Az oktatási modul egy tartalmilag jól körülhatárolható egység, amely egy nagyobb tanítási-tanulási program önállóan is felhasználható része. A program a felhasználható eszközök rendszerét is tartalmazza, és nem hiányoznak a programcsomag egészére vonatkozó értékelési feladatok sem. A pedagógusok felkészülését segítő eszközök a

pedagógust támogatják az adott program megvalósításában. Mivel az oktatási program egy élő, időről időre módosuló dokumentum, használatának és javításának elősegítéséhez egy támogató, szolgáltató rendszerre van szüksége.

A programcsomagok legfőbb célja a kompetencia alapú oktatás elterjesztése a magyar közoktatásban. A kompetencia ebben a felfogásban az ismeretek, azok alkalmazási képessége és az alkalmazáshoz szükséges megfelelő motivációt biztosító attitűdök összessége. Pála Károly (2006) meghatározásában a kompetencia alapú oktatáson a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást kell értenünk, amely lehetővé teszi, hogy a külön-külön fejlesztett kompetenciák szerves egységet alkossanak, és alkalmazásuk életszerű keretet, értelmet nyerjen a gyermek számára. Ennek elengedhetetlen feltételeként a pedagógiai módszertani kultúra megújítását nevezi meg, amelynek lehetséges eszközeként a problémaközpontú tanítást, a cselekvésből kiinduló gondolkodásra nevelést, a felfedezettő tanítás-tanulást, a megértésen és tevékenységen alapuló fejlesztést határozza meg.

A magyar közoktatásban a programfejlesztés több területen is elindult. Az egyik ilyen terület a szövegértés-szövegalkotás területe. Ennek a területnek a beiktatása azért is kiemelkedően fontos, mert az utóbbi évek nemzetközi összehasonlításra alkalmas mérési, kutatási adatai azt jelzik, hogy az elsajátított tudás alkalmazásában a magyar gyermekek átlagos teljesítménye több területen is elmarad a kívánatostól (SuliNova, 2004). Egyre nyilvánvalóbbnak tűnik, hogy a gyermekek iskolai pályáját, majdani munkaerőpiaci esélyeiket is befolyásolja, hogy a közoktatás különböző szakaszaiban, főleg a kezdeti szakaszban az oktatás intézményei mennyire járulnak hozzá a készségek, képességek fejlődéséhez. A szövegalkotás-szövegértés képessége, tágabban megnevezve a kommunikációs képességek befolyásolják az iskolai, majd a későbbiekben pedig a munkaerőpiaci, valamint társadalmi érvényesülést, az egyén önbecslését, elégedettségét, sikerességét.

Simon Gabriella (2005) kéziratában az első olyan PISA (Program for International Student Assessment / folyamatos értékelés) felmérést mutatja be, amely az olvasás-szövegértés vizsgálatát célozta meg a 15 évesek körében. A vizsgálat nem az iskolai tudás felmérésére irányult, hanem arra kereste a választ, hogy a tanulók mennyire felkészültek a munkaerőpiac változó körülményeihez való alkalmazkodásra, mennyire felkészültek arra, hogy megállják helyüket a mindennapokban, valamint arra, hogy mennyire készek új ismeretek befogadására. Amit mér, az a társadalmi szempontból értékes, hasznosítható tudás, vagyis arra kíváncsi, hogy a fiataloknak milyen tudásra van szükségük önmaguk fejlesztéséhez. A PISA-felmérés elmélete szerint csak azt a tudást lehet felidézni, amit a diák megértett, ami számára értelemmel bír. A vizsgálat a

következő területeken zajlott: általános szövegértés, információ visszakeresés, szövegértelmezés, reagálás a szöveg tartalmára, hibakeresés, döntéshozatal, rendszerelemzés. Az elért eredmények alapján a magyar 15 évesek a 2. szint felső határát érték el, ami nem számít jó eredménynek, hisz a nemzetközi szakértők szerint legalább a 3. szintet kell elérni ahhoz, hogy valaki meg tudjon felelni a társadalmi szerepeknek (SuliNova 2004). A vizsgálat azt jelezte, hogy a magyar gyermekek nagy része nem életre való tudással lép ki az általános iskolából, nem azokkal a kompetenciákkal rendelkezik, amelyekkel boldogulni lehet. Ennek a vizsgálatnak köszönhetően került be a szakmai köztudatba a kompetencia fogalma, és széleskörű vita indult arról, hogy mit és hogyan kellene tanítani, hogy a PISA által bemutatott kép változzon (Schüttler 2004).

A szövegértési képességeket vizsgálta a Monitor 1995-ben, amelynek kiemelt területe az olvasási, szövegértési képességek vizsgálata volt. A Monitor-vizsgálat hat korosztályra terjedt ki (Horváth 1996), a 3–4., a 7–8., a 10. és 12. osztályosokat vizsgálták a szövegértési képességüket tekintve. A vizsgálat egyik célja az volt, hogy felderítsék, milyen természetű és kiterjedésű a szövegmegértési képesség alakulása az egyes korosztályok között. Az összehasonlíthatóság érdekében azt a módszert érvényesítették, hogy a 3. és a 4., illetve a 7. és a 8. osztályos diákok ugyanazokat az olvasásteszteket oldották meg.

A szövegértési képességek befolyásolják a 8. osztályosok képzési perspektíváit (Horváth, 1996). Az, hogy mennyire képesek a diákok megtanulandó szövegeket önállóan is feldolgozni, például kulcsszavakat megkeresni, tagolni stb., közvetett módon iskolai osztályzataikban is érvényesül. A középiskolák által szervezett felvételikén pedig a szövegértő olvasás is szerepel az írásbeli feladatok között. Tehát a nyolcadikosok továbbtanulási esélyei attól is függenek, hogy mennyire képesek ismeretlen szövegekkel dolgozni, azokat megérteni. A Monitor korábban is végzett ilyen kutatásokat, az egyik 1993-ban volt. Az akkori olvasásvizsgálat olyan korosztályra irányult, amely már tíz évet eltöltött az iskolában. Tízéves iskolázás után az információk, a tények, vélemények, történések között megbízhatóan eligazodó, ún. szövegértő olvasást a gondolkodási képességekkel, a heurisztikus eljárásokkal, az információfeldolgozással szinonim fogalomként lehet kezelni, ily módon állítható, hogy az iskolákban tanított műveltség az olvasási, szövegértési képesség a verbális tanulás szempontjából eszközjellegű, transzferhatással bíró tudásterület (Horváth 1994). A vizsgálatot úgy szervezték, hogy a kiválasztott tanulók olvasási képességeiről, a szövegek és a feladatok nehézségéről a felmérés adta lehetőségeken belül érvényes és megbízható képet kapjanak. Érdeklődésük középpontjában a szövegmegértés állt, és a választott vizsgálati módszer lényege az volt, hogy a diákok különböző műfajú és típusú szövegeket olvastak, és ezek megértését különböző olvasási műveletek sikeres elvégzésével bizonyítják. A diákok a szövegekhez különböző nehézségű és a

szövegfeldolgozás különböző szintjeit kifejező feladatokat kaptak. A vizsgálat szerint a szöveg részleges megértését annak kb. 60%-os teljesítettségével lehet megragadni, míg a biztonságos szövegértés a 80% fölötti teljesítménnyel jellemezhető. Ezt a két szintet küszöbértéknek nevezték, és ezzel a három teljesítménycsoporttal (80% fölött, 60-80% között, 60% alatt) ragadták meg a 16 évesek populációjának szövegértési biztonságát, gyakorlottságát. Markáns különbségek az iskolatípusok szerint mutatkoztak. A szakmunkásképzőkbe járó diákok szövegértési képességeinek bizonytalansága, nagyfokú gyakorlatlansága a szövegek értését kívánó elemzési, értelmezési helyzetekben igencsak elgondolkodtató (Horváth 1994). A lányok és a fiúk teljesítményeinek az összehasonlítása során kiderült, hogy a magyarázó-ismeretközlő szövegek megértésében a legkisebb a különbség, s az adatok, tények, információk visszakeresésében alig észrevehetően bizonyulnak pontosabbnak a lányok.

Ahhoz, hogy az alapvető készségek, képességek kialakuljanak, több évre van szükség. Hosszantartó folyamat, amely egyénenként nagy eltérést mutat. A kérdés csupán az, hogy az oktatás gyakorlata mennyire tartja ezt szem előtt. A szövegértés-szövegalkotás képességét egy idő után az iskola olyan képességnek tekint, ami már megszerzett, ezért sokszor mechanikus eljárásként végeztetik a diákkal. A szövegértés-szövegalkotás fejlesztési feladatai a magyar nyelv és irodalom tantárgyra helyeződtek, és ez számos új problémához vezetett. Kérdés az is, hogy az olvasásra szánt szövegek, a megoldandó szövegalkotási feladatok figyelnek-e a különböző korosztályokat érintő, érdeklő témákra, művekre, szerzőkre? Vannak-e a több választás lehetőségét biztosító feladatok? A tanórák keretén belül mennyire valósul meg a szövegélmény kialakítása? Melyek azok a szövegtípusok, melyek elsajátítása elengedhetetlenül fontos a diák számára? Kádárné Fülöp Judit (1996) szerint az iskola a maga módján igyekszik alkalmazkodni a társadalmi és technikai változásokhoz, de ugyanakkor néha saját céljait meghazudtoló gyakorlatot folytat, például akkor, amikor a tanuló számára érdektelen és érthetetlen szövegek válogatásával terheli a tanulót. Úgy véli, hogy az anyanyelvoktatásban felmerül a formális képzés és a materiális képzés arányának kérdése, vagyis milyen fajta szövegeket kell olvasatni a tanulókkal, és milyen fajta szövegek írására kell őket megtanítani.

A szövegértés-szövegalkotás kompetencia fejlesztése az információk feldolgozását, a kognitív képességek (tudásszerzés, kommunikációs, gondolkodás, tanulás), valamint a szociális és egyéni kompetenciák egyidejű fejlesztésével valósulhat meg (SuliNova 2004).

Tehát magyarórán olyan képességfejlesztésre van szükség, amelynek keretében a gyermekek megtanulják alkalmazni a szövegfeldolgozó, szövegelemző eljárásokat. Ez azt is jelenti, hogy különböző szövegműfajokkal és szövegtípusokkal a szövegek heurisztikus kezelésére kell orientálni a diákokat annak

érdekében, hogy gyakorlati feladatok végzésekor, az élet bármely területén megállják a helyüket. Ezt a fajta képességfejlesztést kívánja elősegíteni a szövegértés-szövegalkotás területét célzó programcsomag. A magyartanítást élményközpontúvá akarja átalakítani, és a döntően kronologikusan szervezett irodalomoktatás és leíró nyelvtan helyébe az integrált nyelvi, irodalmi, kommunikációs képességfejlesztést állítja. Fejlesztésének célja a kommunikáció-központúság, a tevékenység centrikusság, a rendszeresség, differenciáltság, partnerség, kutatószemlélet.

Ennek a programnak a keretében elinduló fejlesztés tehát azt tartja legfőbb feladatának, hogy a pedagógusoknak olyan eszköztárat adjon a kezébe, amelynek birtokában valamennyi szövegalapú információval dolgozó tantárgyi területen hatékonyan tudják fejleszteni a diákok szövegértési és szövegalkotási képességét.

Ha kompetenciákról, kompetenciaalapú programcsomagról, szövegalkotásról, szövegértésről, képességfejlesztésről volt szó a fentiekben, a következőkben egy olyan szövegtípusról szeretnék beszélni, amit az öntükrözés szövegtípusának is nevezhetnénk. Segíti a megnyilatkozást, az önmegmutatást, s a tanórán felmerülő témák mélyebb megértését is elősegíti, ha kellőképpen alkalmazzuk. A szövegalkotás hagyományos értelemben, valamint a köznyelvi szóhasználat szerint elsősorban a nyelvhasználat írásos formáját jelenti. Nagyon hosszú ideig (a romániai magyar anyanyelvoktatásban) az iskolai szóhasználatban reprodukciót jelölt, olyan szövegek létrehozását, amelyek készen kapott, előre gyártott gondolatok kissé egyénibb formában történő kifejezését tartalmazták (Dombi 1991). Manapság a fogalmazás szó alatt egyaránt értjük a szóbeli és írásbeli szövegalkotást, nyelvhasználatot, azaz a gondolataink, mondanivalónk rendezett nyelvi formába öntését, másokkal való közlését. A beszélő figyelembe véve közlésének tárgyát és a beszédszituációt, válogat az általa ismert nyelvi jelekből, jelszerű eszközökből és ezek alkalmazási szabályaiból azért, hogy a lehető legpontosabban megfogalmazza és a lehető leghatásosabban közölje gondolatait, érzéseit, szándékait. A szövegalkotás képessége nem a benne foglalt jártasságok, készségek és ismeretek összege, hanem azoknak új minőségű szerveződése.

Az anyanyelvi képzés fő feladata nem más, mint a nyelv kreatív használata, és egyben azoknak az értékeknek a hasznosítása, felfedezése, amelyeket a tanulók nyelvi környezetükből, népnyelvi hagyományaikból magukkal hoznak, illetve amelyeket kreativitásuk eredményeként megteremtnek. Legfőbb törekvésnek tekinthető, hogy a tanulót rávezessük arra, hogy amit kifejez, amit közölni szeretne, az ő egyéniségét, az ő életkorának, gondolkodásmódjának a jellegzetességeit tükrözze, saját stílusában (Dombi, 1991). A szövegalkotás tanításának iránya kettős. Egyrészt el kell sajátíttatni a gyermekekkel a nyelvből

(jelek, jelszerű eszközök, szabályok) azt és annyit, ami és amennyi elegendő és szükséges ahhoz, hogy saját fejlettségi szintjének megfelelően megértse mások szóbeli, írásbeli közlését, és saját gondolatait, érzéseit, szándékát képes legyen közölni, valamint megosztani azokat másokkal. Másrészt el kell juttatnia a diákot a beszédképességnek arra a fokára, hogy a nyelvi anyagot a beszéd körülményeinek megfelelően úgy tudja szöveggé szerkeszteni, hogy a kész szövegek gondolatait, érzéseit és szándékait a legpontosabban közvetítsék. Minden fogalmazásfeladatnak divergensnek kéne lennie, sokféle megoldási lehetőséget kínálva sokféle válaszlehetőséggel. Kommunikációs helyzetet fogalmaz meg, és optimális esetben a tanuló értelmezésétől függ, hogy milyen kommunikációs célt tűz ki, hogyan alakítja mondanivalóját, milyen szövegműfajt választ. A szövegalkotásának igen sok műveletét készségfokon kell végezni azért, hogy a fogalmazási feladat megoldása közben a kommunikációs problémahelyzet egyedi sajátosságaira lehessen összpontosítani. (Kádárné 1990). Ebből kifolyólag a diákokkal sok és változatos fogalmazási feladatot kell elvégeztetni, mert minél gyakorlottabb fogalmazó valaki, annál több műveletet képes rutinszerűen, készségszerűen elvégezni.

A fogalmazási gyakorlatok nem alkothatnak egyedi zárt egységet, nem különülhetnek el egymástól a tananyagban belül, hanem logikus felépítésük révén szervesen egymásra kell épülniük. A mindig változó és folyamatosságukban állandó feladatok elválaszthatatlanok dialektikus egységet alkotnak (Honffy 1972). A szövegalkotási feladatok kommunikációs technikák színvonalas elsajátítását is lehetővé teszik. Ezeknek a technikáknak fontos szerep jut az egyén önfejlesztésében. Ahhoz, hogy egy diák változó körülmények között, változó szituációban akár írásban, akár szóban képes legyen a helyzetnek megfelelően kommunikálni, elengedhetetlenül szükséges, hogy gyakorolja a megnyilatkozást. A szövegalkotási feladatok hozzájárulnak a gyermek fantáziájának a működtetéséhez, verbális intelligenciájuk, érvelőkészségük fejlesztéséhez, a személyes állásfoglalás, véleményalkotás, tetszésnyilvánítás palléroztatásához, motiválják a közlésvágyat.

A régi gyakorlatban a diák által létrehozott szöveg ritka kivételekkel egy olyan korlátozott és mesterséges kommunikációs helyzet (szituáció) része volt, melyben a tanár volt az egyetlen felvevő és elbíráló. Ezeknek megváltoztatása bizonyos összetett módosításokat feltételez: a diáknak mindenekelőtt lehetőséget kell kapnia, hogy más szerepkörben is írhasson, nemcsak diákként, a fogalmazott szöveg ne csak a tanárnak szóljon. A gyermek autonóm személyiség, csak a természetes szükségleteinek megfelelő hatások fejlesztik, ezért a tanulói érdekesség jegyében előnyben kell részesíteni a valóság megfigyelésén alapuló, az élet egészét átfogó, a gyermekekhez közel álló, vonzó, úgynevezett szabad témákat az olvasmányanyagot feldolgozó reprodukív jellegű témákkal szemben.

Az önfejlesztés egyik leghatékonyabb módszere olyan szövegtípusok alkalmazása, amelyek lehetővé teszik a gyermekek tapasztalatainak, érzéseinek, gondolatainak legcélszerűbb, merev korlátok nélküli kifejezését.

Az öntükrözés szövegtípusainak egyike az olvasmányapló, mely nem nevezhető steril műfajnak, hiszen egyesíti a közlő műfajok, valamint az értékelő műfajok legalapvetőbb ismérveit. Az olvasmányapló (Romániában) a jól ismert háziolvasmányos füzetet hivatott helyettesíteni, amire leginkább az volt a jellemző, hogy lemásolt tartalmakkal és jellemzésekkel töltötték meg a tanulók.

2002-ben készített államvizsga-dolgozatom gyakorlati részéhez szervesen kapcsolódott 39 VI. osztályos diák (Báthory István Gimnázium VI. B és VI. C osztályos diákok) olvasmányaplójának az elemzése. Az elemzés célja az volt, hogy képet kapjak: mennyire hatékony ez a szövegtípus, képes-e elősegíteni az önkifejezést, az önmegmutatást, magában hordozza-e a személyiségfejlesztés lehetőségeit, és hogy az olvasott művel történő találkozást hogyan és milyen módon, milyen megközelítésben öntötték formába a gyermekek.

Az olvasmányapló szerkezeti felépítését illetően a tanárnő javasolt megoldási módokat: pl. az olvasott mű kulcsszavait vessék papírra, saját vélemény kifejtése, az olvasottakban megelevenedő jelenetekről, szereplőkről készített (kollázs), idézetek. Vannak kreatív, nagyon egyedi megoldások is, pl. a szereplők elképzelt fotóinak a beragasztása, melyek mellé olyan szövegek kerülnek, melyeket a mű szereplője mond az olvasott mű valamelyik részében; színházi hirdetés: a szereplők az osztálytársak, a rendező a tanárnő, egy hun esküvői dal lekottázva. Levél formájában számolnak be az olvasott műről, tesztkérdéseket fogalmaznak meg a művel kapcsolatban, s aki helyesen válaszol majd ezekre, egy vadonatúj, medvetalppal készített kabátot nyer. Szerepelnek még találós kérdések, riportok, hirdetések, összehasonlítások, ismeretlen, különleges szavak megmagyarázása, érdekes és elgondolkodtató kérdések feltevése a művekkel kapcsolatban. Az olvasónaplók elemzése során alig találok a hagyományos tartalom elmesélés nyomaival. 12 gyermeknél figyelhető meg egy-egy mű bemutatásakor a tartalom terjedelmesebb felvázolása, de közülük csak három gyermek alkalmazza ezt a módszert minden könyv elolvasása esetén.

A fentebb felsorakoztatott bemutatási megoldások hűen tükrözik azt a tényt, hogy a gyermekek szívesen, ezért kellő odafigyeléssel, gondal foglalkoznak a szabadon választott vagy a kötelező/ajánlott irodalmi művekkel.

A műveltség, ismeret, képességfejlesztés, kompetenciák kapcsolatáról, ezek kölcsönhatásáról nagyon sokféle megvilágításban lehetne beszélni, ebben a dolgozatban csak az oktatási programcsomagokról, illetve a szövegalkotásról, ezen belül egy bizonyos szövegtípus alkalmazásáról esett szó.



## Szakirodalom

1. Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): *Az oktatási programok fejlesztése*. <http://ep.oszk.hu/00000/00035/00085/2004-10-ta-tobbek-oktatasi.html> 2006. 12. 03.
2. Honffy Pál (1972): *Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése a középiskolában*. Tankönyvkiadó, Bp.
3. Horváth Zsuzsanna (1994): *Olvadás, szövegértés*. Új Pedagógiai Szemle 7–8. 97–109.
4. Horváth Zsuzsanna (1996): *A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata*. Új Pedagógiai Szemle. 7–8. 74–90.
5. Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tízenévesek?* Akadémiai Kiadó, Bp.
6. Kádárné Fülöp Judit (1996): *Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában*. Új Pedagógiai Szemle. 3. 33–52.
7. Kósa Barbara (2005): *Oktatás és képzés 2010*. Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről. [www.epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-vt-kosa-oktatasi.html](http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-vt-kosa-oktatasi.html) 2006. 10. 24.
8. Knausz Imre (2006): *Doxoszophia. Műveltség, demokrácia, iskola*. Iskolakultúra, 2006. 7–8. sz.
9. Knausz Imre (2004): *Mi a műveltség?* Előadás a debreceni III. Kiss Árpád Emlékkonferencián 2003. november 7-én. Iskolakultúra, 2004. 2. sz.
10. Pála Károly (2006): *Kompetencia alapú oktatási programok fejlesztés Magyarországon*. [www.oki.hu/lj.php?kod=kompetencia-08programcsomagok-ljhtml#3](http://www.oki.hu/lj.php?kod=kompetencia-08programcsomagok-ljhtml#3) 2006. 10. 28.
11. P. Dombi Erzsébet (1991): *Irodalomtanítás. A magyar irodalom iskolai tanulmányozásának módszertana*. Egyetemi jegyzet, Kolozsvár.
12. Simon Gabriella (2005): *Kompetenciaalapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok*. [www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.pdf](http://www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.pdf) 2006. 11. 28.
13. Simon Réka Zsuzsanna (2002): *A személyiségfejlődés lehetőségei az önkifejezésben*. Államvizsga dolgozat, BBTE, Kolozsvár.
14. SuliNova (2004): *Szövegértés – szövegalkotás*.
15. Schüttler Tamás (2004): *A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet* [www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-np-schuttler-kompetenciameresek](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-np-schuttler-kompetenciameresek)