

Jánosi Eszter

Okosító Torna a Gyermekekért Alapítvány

„De hát nincs odaírva!”***Az ötödik évfolyamos szövegalkotási feladatok utasításainak elemzése***

A gyakorlati tapasztalat és a különböző kompetenciamérések karöltve mutatják, hogy gond van a magyar tanulók szövegértésével, szövegalkotásával. Mint minden nehézséget, ezt is a gyökerénél kellene megragadni, és miután rájöttünk, mi(k) az okozó(k), el kell kezdeni a hatékony fejlesztést. Iskolai keretek között, és nem csupán magyarul. Ahogyan Nagy József 2006-os tanulmányában rámutat, a szövegalkotási feladatok elmaradó színvonala abból is adódhat, hogy a tanulók nem értik, pontosan mit kellene írniuk.

Ezt a gondolatot alapul véve a tanulmány sorra veszi az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető ötödik évfolyamos magyar nyelvtan és irodalom tankönyveket, a Sulinet.hu-ról letölthető tanulói munkafüzeteket, továbbá mivel az internet térhódítása megkérdőjelezhetetlen, a Google „Szövegalkotás feladat 5. osztály” találatlistájának első két feladatgyűjteményét. Az ezekben szereplő szövegalkotási feladatok utasításainak mennyiségi és minőségi elemzése után javaslatokat tesz ezek érthetőbbé (és nem egyszerűbbé) tételére.

A tanulmány címét gyakorlati tapasztalat szülte. Egy szövegalkotási feladat leírása a fogalmazd meg összetételt tartalmazta és a lap aljára esett, míg a szövegnek szánt üres oldalrész a következő lap tetejére. Egy tanuló megkérdezte: le kell írni a választ? Mikor a pedagógus igent felelt, a tanuló megjegyezte: „De hát nincs odaírva!”.

Elméleti bevezetés

A szövegértés jelentése és jelentősége nagymértékben változott az utóbbi évtizedekben. Ahogyan a Bácsi és Sejtes által írt útmutatóban (2009) is olvashatunk róla, ez azért következett be, mert „az információs társadalom megkövetelte a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű kommunikátumokat tudjanak hatásosan interpretálni és létrehozni”. A szövegértés modernizációjára a nemzetközi és hazai oktatási programok és mérések is igyekeztek gyorsan és hatékonyan reagálni: a tananyagot hétköznapivá, az általa szerzett tudást piacképesé tenni.

A PISA 2012 Összefoglaló jelentés alapján Magyarország a 2009-es méréshez képest gyengébb eredményt ért el, s bár a különbség nem szignifikáns, a 2012-es eredményünk már nem éri el az OECD-átlagot. „Magyarország helyezési tartománya kedvezőtlenül változott, a 2009-es 13–22. helyhez képes hazánk eredménye alapján a 18–27. helyek valamelyikére sorolható az OECD-országok között” (Balázs és mtsai,

2013, 43. o.). S hogy nem csak a PISA-feladatok a magyar diákok démonjai, azt jól mutatja, hogy a TIMSS-eredményeink is hasonló tendenciát mutatnak (Molnár, 2015). A PISA-mérések „a világ legfejlettebb országainak oktatási rendszereit veszik alapul” (Csapó, 2011, 6. dia). Az eredményei nemcsak az aktuális állapotokról számolnak be, hanem egyrészt segítenek a problémák megértésében, másrészt lehetőséget nyújtanak arra, hogy tájékozódjunk más országok oktatási rendszereiben és stratégiáiban, bizonyított megoldásokat tárva fel a fejlesztés lehetőségeire.

A nemzetközi mérések eredményeit látva a hazai szakértők igyekeztek felhívni a figyelmet a szövegértési képesség fejlesztésének jelentőségére: a szövegértés nem korlátozódik csupán a magyarórákra, az olvasott szöveg megértése a tanulmányaink teljeségét átszövi. „Az iskolai gyakorlat azonban többnyire azt mutatja, hogy a szövegértés fejlesztését a magyarórák, magyartanárok feladatának érzik a pedagógusok, jóllehet, az anyanyelvi képességek fejlesztését minden tanár számára feladatként jelöli meg a NAT.” (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006, 235. o.)

De vannak-e a fejlesztéshez megfelelő eszközeink? A tankönyvi szövegek megértésének jelentőségére Molnár 2006-ban felhívta a figyelmet: a „magyar iskola nagyban épít arra, hogy a diákok a tankönyvből tanulják meg a tananyagot” (Molnár, 2006, 43. o.). Vajon mennyire nehéz a dolguk a magyar diákoknak? A tankönyvi szövegek felépítéséről és összetettségéről sok tanulmány született. Kojanitz szerint „a túl sok és túl nehéz tananyagot tartalmazó tankönyv túlterheli a tanulókat, és többségüknek kudarcélményt okoz. Nemcsak a tanulástól veszi el a diákok kedvét, hanem elbizonytalanítja őket a saját képességeiket illetően is” (Kojanitz, 2005, 3. o.). Mikk szerint a 70 vagy annál hosszabb betűhelynyi mondatok számaránya erős összefüggést mutat a feladat meg nem értésével. (Kojanitz, 2005.) Nagyon fontos, hogy a tankönyvi szövegek alkalmazkodjanak a tanulók kognitív képességéhez, a feladatok pedig legyenek rövidek és lényegre törők.

Nagy József a kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás témakörében foglalkozik a tankönyvek szövegeivel, annak típusaival: az egyre inkább háttérbe szoruló élménykínáló, az informáló és a tudáskínáló szövegekkel. Ír az olvasástanítás változásáról, és arról, hogy „speciális olvasástanítást igényelnének a legkülönbözőbb írásbeli iskolai feladatok utasításainak megértését segítő gyakorlatok. Szükséges lenne az ilyen utasítások összegyűjtése, szókincsének, fogalomrendszerének, mondat-sémáinak feltérképezése, aminek eredményeként gyakorlatgyűjteményekkel lehetne elősegíteni az előíró, tájékoztató instrukciók megértésének, használatának elsajátítását. Jelenleg a feladatmegoldások hibáinak számottevő része az instrukció figyelmen kívül hagyásából, felületes elolvasásából, és főleg meg nem értéséből, félreértéséből származik.” (Nagy, 2006, 37. o.) Szilassy rámutat (2012): a szövegalkotási folyamat legelső lépcsőfoka a célkitűzés, amely egy rosszul értelmezett instrukció esetén alapjaiban teszi sikertelenné a feladat célját és lényegét.

Láthatjuk tehát, hogy a diákokat elsősorban a feladat megértésére kell felkészítenünk, utána következhet a megoldás stratégiáinak fejlesztése.

Bár a fentebb említett tanulmányok hangsúlyozzák, hogy nem szabad a szövegértési képesség fejlesztésének a magyarórákra korlátozódnia, ez nem jelenti azt, hogy abból

Bár a fentebb említett tanulmányok hangsúlyozzák, hogy nem szabad a szövegértési képesség fejlesztésének a magyarórákra korlátozódnia, ez nem jelenti azt, hogy abból ki kellene zárni. Sőt. Vállaljon minél nagyobb részt, hiszen a magyar tantárgyban már van kultúrája. Azonban itt is reformokra van szükség.

ki kellene zárni. Sőt. Vállaljon minél nagyobb részt, hiszen a magyar tantárgyban már van kultúrája. Azonban itt is reformokra van szükség. Arató László (2002) 12 pontjában erőteljesen világította meg a problémát, Zsigriné Sejtés Györgyi (2003) pedig gyakorlatközelien, még részletesebben reflektált ugyanazon társadalmi változásokra és a hozzájuk alkalmazkodó pedagógiai módszerekre. A tanulmány az ő gondolataikhoz csatlakozva ötödikes magyar nyelvi és irodalmi taneszközöket elemez.

A kutatás anyaga, célja, kérdései

A kutatás az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető ötödik évfolyamos magyar nyelv és irodalom tankönyvek, a Sulinet.hu-ról letölthető tanulói munkafüzetek és két vidéki általános iskola feladatgyűjteményének szövegalkotási feladatait – összesen 246 feladatot –, ezek szöveges utasításait és formai elrendezését vizsgálta.*

A célja az volt, hogy mennyiségi és minőségi szempontok alapján rendszerezze ezeket az utasításokat. A mennyiségi vizsgálatban a szavak és betűhelyek számát vizsgálta. A betűhelyek számának optimuma Mikk maximum 70 betűhelyes határértéke volt. A minőségi értékelésben a módszertani felépítés, a szókészlet és a formai szerkesztés kapott szerepet.

A tanulmány az alábbi kérdésekre kereste a választ:

- Milyen hosszúak az utasítások, hosszabbak-e a Mikk-féle optimum értékénél? – Egyes taneszközöket ismerve feltételezhető volt, hogy átlépi a határértéket.
- Hány instrukció szerepel egy feladatleírásban? – Az ideális egy volna, de várható volt, hogy egyszerre több kérdést tesznek fel, több feladatot adnak.
- Van-e redundáns információ a feladatleírásokban? – Valószínűsíthető volt, hogy többletinformáció szerepel a feladatleírásokban, mely nem kapcsolódik szervesen a feladat megoldásához.
- Milyen felszólító módú ige szerepel a feladatleírásokban? – Az írásbeli szövegalkotási feladatokban az ír igének kell szerepelnie, ez az a szó, amely valóban a kívánt cselekvésre szólít fel.
- Segíti vagy nehezíti a feladat megértését a formai szerkesztés? – A pedagógiai tapasztalat alapján feltételezhető volt, hogy előfordulnak olyan esetek, amikor nem egyértelmű, hová kell a szöveget írni.

Az eredmények

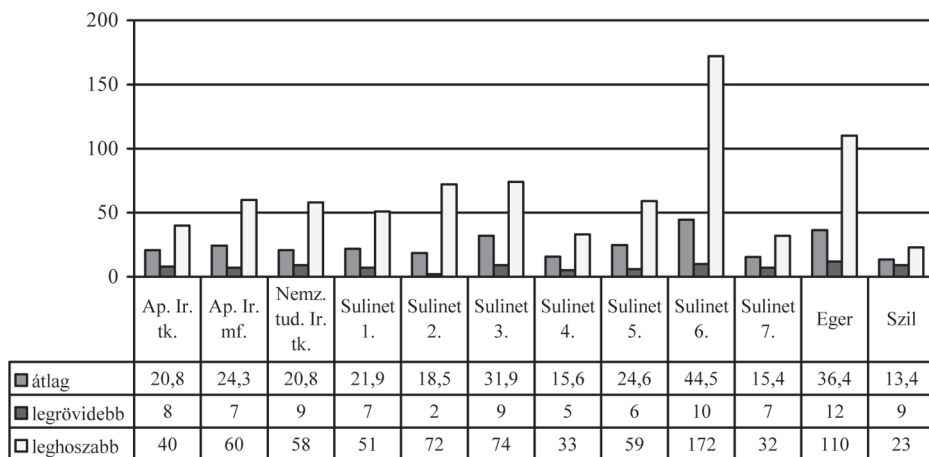
A mennyiségi elemzés eredményei

Milyen hosszúak az utasítások?

Ahogy az 1. grafikon mutatja, a feladatleírások szószáma átlagosan 13,4 és 44,5 szó közé esett. Az átlagértékek alapján egy kiugró érték volt: a Sulinet 6. tanulói munkafüzete. Ennek részben egy szélsőséges számadat volt az oka: a leghosszabb feladatleírás szószáma (172). Ez messze meghaladta a többi forrásét. Ezen kívül csak egy forrásban volt 100-on felüli szóból álló leírás: az egr-i pedagógusképző központban (110).

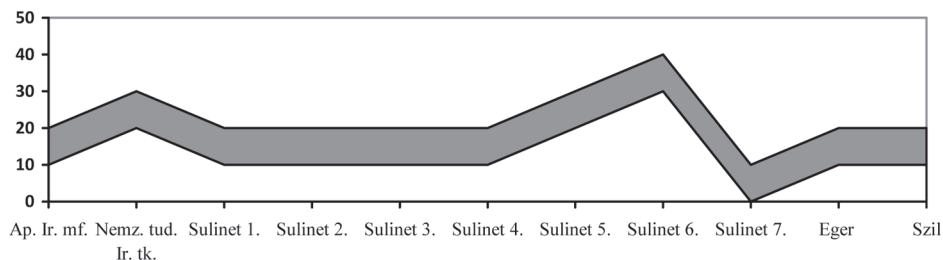
A legrövidebbek 5–12 szóból álltak – a Sulinet 2. munkafüzetének kiugró értékétől eltekintve (2 szó).

* A pontos hivatkozást és a grafikonokon szereplő rövidítéseket ld. a tanulmány végén, a források felsorolásánál.



1. grafikon: A feladatleírások számainak értékei forrásonként

A kiemelkedő esetek átlagot befolyásoló hatása miatt a leggyakoribb hosszúságot is megvizsgálta a kutatás. Az eredményeket a 2. grafikon mutatja. A 10–19 szavas skálán helyezkedett el a legtöbb feladatleírás. Ettől eltért a Sulinet 6. tanulói munkafüzete, mely ennél hosszabb leírásokat tartalmazott, illetve a Sulinet 7. tanulói munkafüzete, melyben rövidebbek szerepeltek.

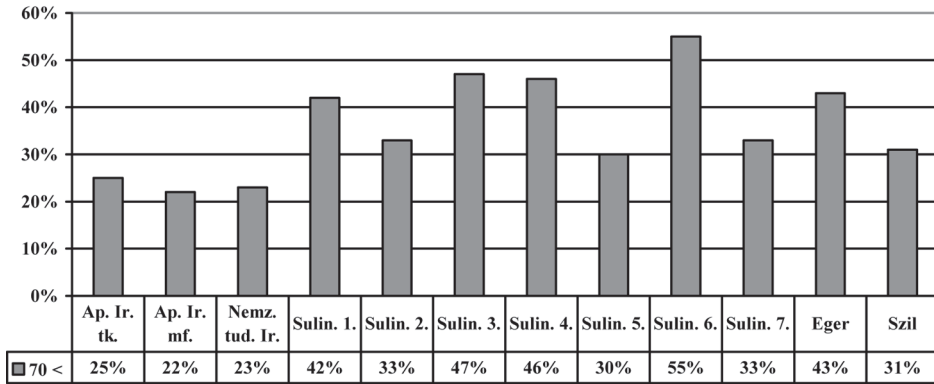


2. grafikon: A leggyakrabban előforduló szószámok forrásonként

A források összesítése alapján elmondható, hogy a 246 vizsgált feladatleírás szavainak száma számtani átlagukat tekintve 22,97, leggyakrabban azonban 10 és 19 szó közé esett. Ehhez képest a legtöbb forrásban kiugróan magas volt a leghosszabb utasítások szószáma.

Jan Mikk szerint „a 14 és 16 éves tanulók esetében a 70 vagy annál hosszabb betűhelynyi mondatok számarányának növekedése erős összefüggést mutatott a szöveg tartalmi megértését ellenőrző feladatok megoldásában mutatkozó hibák arányának növekedésével.” (Kojanitz, 2005, 16. o.) Bár az ötödikesek nem ebbe a korosztályba tartoznak, ez az adat mégis irányadó lehet.

A források mindegyikében szerepelt 70 vagy annál több betűhelyből álló mondat. A szövegalkotási feladatok leírásairól összesítve elmondható, hogy a Mikk-féle elképzelés szerint egyharmaduk (33,7%) meghaladta azt a hosszúságot, amekkora mondatot még biztonsággal megértene a tanulók. A pontos arányokat a 3. grafikon mutatja.



3. grafikon: A 70 betűhelyet meghaladó mondatok aránya a leírásokban forrásonként

A minőségi elemzés eredményei

Hány instrukció szerepel egy feladatleírásban?

Az instrukciók száma alapján 4 csoportot lehet megkülönböztetni a feladatleírásokban. A kutatás azt a mondatot tekintette instrukciónak, melyben cselekvésre felszólító ige vagy egy megválaszolendő kérdés szerepelt.

A feladatleírások első csoportjának mondataiban egy utasítás szerepelt.

Pl.: Írj egy epizódot a Koldus és királyfi cselekményébe szöve! (Nemz. tud. Ir. tk.)

A második csoport azoké a feladatleírásoké, melyekben egy utasítás és kiegészítő információk vagy problémafelvető, a témát meghatározó kérdések is szerepeltek.

Pl.: Milyen lenne az általad elképzelt, megálmodott Tündérország? Írj fogalmazást Az én Tündérországom címmel! (Ap. Ir. tk.)

A harmadik csoportot a két vagy annál több utasítást is tartalmazó feladatleírások alkoták, ám ezek logikailag egymást egészítették ki.

Pl.: Te milyen programot vagy programokat néznél meg legszívesebben? Válaszodat indokold! (Szil)

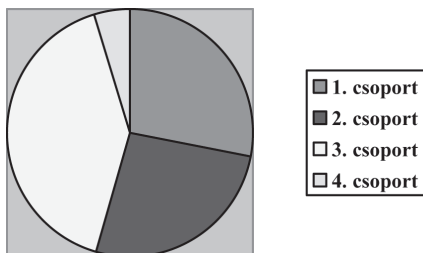
Többször, több forrásban is szerepelt utasítás+utasítás az indoklásra típusú feladatleírás. Az ilyen típusú instrukciókat nem szükséges külön feladatrészeire bontani. Logikailag szorososan összetartoznak, az indoklás befolyásolhatja az előtte leírtakat (ti. olyat ír a tanuló, amit meg is tud indokolni).

Végül a negyedik csoport azoké a feladatleírásoké, melyekben kettő vagy több olyan utasítás szerepelt, melyek csak témájukban kötődtek egymáshoz, különálló feladatként, vagy egy feladat különálló részeiként is használhatóak lennének, és ebben a formában is elérnék a céljukat.

Pl.:

Olvassátok el a János vitéz alábbi részletét, majd mondjátok meg, hogy milyen értelemben tekinthető utópiának! Milyen emberi vágyakat fejez ki Tündérország? Milyen pozitívumok és milyen boldog hiányok jellemzik ezt a birodalmat?(Sulinet 6.)

A négy csoport eloszlását az összes dokumentumban a 4. grafikon szemlélteti.



4. grafikon: Az utasítások száma és kiegészítő információk szerint megkülönböztetett négy csoport feladatainak eloszlása a vizsgált leírások összességében

Ez azonban csak hozzávetőleges arány. Ugyanis többször kérdéses volt a feladatleírások besorolása.

A nehezen besorolható leírások első csoportja a „címmel” ellátott utasítások voltak. A feladat elején egy felszólítás szerepelt, mely figyelemfelkeltő vagy témakijelölő, majd később, másik mondat hordozta az utasítást.

Pl.:

Képzeld el!

Te vagy az egyik magyar huszár!

a) Készíts leírást valamelyik országról, ahol a sereg megfordult!

b) Mi ragadott meg leginkább, mit láttál a nyeregből? (Sulinet 5.)

Az Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ feladatsorának egyik feladatában a cím írásra szólított fel: *Vezesd le a feszültséget: írd önismereti naplót!*, mely először olvasva valódi instrukciónak tűnt, s a hosszas példa alatt rejtett a valódi utasítás: *Szerinted miben segít a naplóírás? Foglald össze a véleményed!* A dokumentum első, összefoglaló táblázatából derült csak ki, hogy ez egy szóbeli feladat volt. Kulcsfontosságú az egyértelműség!

Van-e redundáns információ a feladatleírásokban?

Több vizsgált forrás is tartalmazott olyan feladatleírást, mely egyben tanított is. Olyan információkat hordozott, amelyekről feltehetőleg már beszéltek a tanulók az órán.

Pl.:

Ez a vers erősen elbeszélő jellegű: nem minden versnek van cselekménye, de ennek van.

Három-négy mondatban foglald össze a versben megjelenített egyszerű történetet! (Sulinet 1.)

Az alábbi összefoglaló feladat redundáns és korlátozó kiegészítéseket hordozott:

Készítsétek el a meseterveteket!

Mikor?

A történet játszódhat régen, napjainkban vagy a jövőben.

Milyen?

Lehet fantasztikus, népmeséhez hasonlító, mai mese, meseparódia stb.

Hol?

Játszódhat kastélyban, lakótelepen, bevásárlóközpontban, falun vagy városban, távoli vagy mesebeli tájakon. (Sulinet 7.)

Milyen felszólító módú ige szerepel a feladatleírásokban?

Az ír igét és szinonimáit keresve az alábbi szavakat gyűjtötte össze a kutatás:

írj (+ szövegfajta), írd át, írd meg, fogalmazd meg, magyarázd el, hogyan mondanád, foglald össze, válaszolj, indokold meg, készíts (+ szövegfajta), keress*, foglald össze (+ nyelvi egység és annak mennyisége), állapítsd meg, vitasd meg, mutasd be, meséld el, alkoss (+ szövegfajta), találj ki*, beszélj le*, egészítsd ki, jellemezd, helyezd szövegkörnyezetbe, győzd meg, fejtsd ki bővebben, adj leírást, ismertesd, játszd el – gondolj arra*, nézz utána*, próbáld kitalálni, válaszod ki*, kapcsolod össze... egy rövid történetben, fejezd be, vedd össze, beszélj meg*, alakítsd (+ szövegfajta), rögzítsd.

Az utasító szavak nagy része nem foglalja egyértelműen magába az írásosságot. A csilaggal jelölt szavakhoz tartozó feladatleírások alább olvashatók. Ezen mondatok nehezen értelmezhetők írásbeli feladatként.

Keressetek a versben töltelékszavakat!

Olyan szavakat, mondatokat – a már összegyűjtött önisméltések is részben idetartozhatnak –, amelyek hangsúlyozottan élőbeszédszerűvé, közvetlenné, „prózaivá” teszik a verset!

Ezek a nagyon is tudatosan kiválogatott és fölhasznált elemek teszik Petőfi versét olyan természetessé, közvetlenné. Persze ez a természetesség megalkotott, megcsinált természetesség! (Sulinet 1.)

Válasszatok a felsoroltak közül, és találjatok ki hasonló párbeszédet! (Sulinet 2.)

„Elegem van ebből az állatseregletből!” Kistestvéretek mindennap hazához valamilyen állatot. Beszéljétek le erről! (Sulinet 2.)

Játsszátok el a csalódott ördögök párbeszédét! Találjatok ki beszélő neveket az ördögöknek! Gondoljatok arra, melyik ördögtől milyen tárgyat vett el Argyélus! (Ap. Ir. mf.)

Nézz utána (pl. böngéssz számítógépen, keresőprogram segítségével), hol található még Magyarország Dél-Amerika-ház! (Szil)

Húzzátok alá a szöveget izgalmassá tévő hasonlatokat!

Válasszátok ki a legmeglepőbb vagy a nektek legjobban tetsző két hasonlatot! (Sulinet 6.)

Melyik jelenség melyik évszakhoz, hónapoz, esetleg szokáshoz kapcsolódik?

Beszéljétek meg a válaszokat! (Sulinet 5.)

Segíti vagy nehezíti a feladat megértését a formai szerkesztés?

A feladatok legtöbbször a jól megszokott sorrendben épültek fel. A feladat sorszámát követte az utasítás, ezután az írandó szöveg számára kihagyott üres oldalrész. Azonban előfordultak ettől eltérő szerkesztések, melyek értelmezésbeli nehézséget okozhatnak.

Előfordultak olyan feladatleírások, ahol több utasítás vagy kérdés után következett a szövegnek kihagyott üres oldalrész, ám ezek az utasítások, kérdések inkább több különálló szöveget kívántak volna meg.

Pl.:

Tett fel nektek már valaki gúnyos kérdést? Írjál néhányat!

a) Milyen érzés volt? (Sulinet 1.)

Többször előfordult, hogy a szövegalkotásra szánt üres oldalrész egy szóbeli feladatra való felszólítás után következett.

Pl.:

Indokoljátok meg a felosztást! Fogalmazzátok meg, hogy az egy egységbe sorolt szakaszokat mi kapcsolja egymáshoz!

Felosztási javaslatotokat és az indoklást vitasd meg csoportod tagjaival, jussatok közös megegyezésre! (Sulinet 1.)

Az alábbi – pontos és lényegre törő – utasítás a lap alján, üres oldalrész nélkül helyezkedett el:

Írjatok mesebefejezést! (Sulinet 2.)

A nem egyértelmű szerkesztés előfordulása elenyésző volt a vizsgált 246 feladatleírásban.

Következtetések

A mennyiségi és minőségi elemzés után elmondható, hogy a várható nehézségek közül mindegyik megjelent, változó mértékben.

A vizsgált kutatási kérdésekre az alábbi válaszok adhatóak, kiegészítve pedagógiai javaslatokkal:

Milyen hosszúak az utasítások, hosszabbak-e a Mikk-féle optimum értéknél?

A vizsgált utasítások 33,7%-a haladta meg a Mikk-féle 70 karakteres határértéket, így látható, hogy valóban hosszúak a szövegalkotási feladatok leírásai. Fontos lenne a határérték alatt tartani az utasítások karakterszámát.

Hány instrukció szerepel egy feladatleírásban?

Az instrukciók számának szempontjából négy nagy csoport bontakozott ki a vizsgált anyagban. Az első csoportban egy utasítás, a másodikban egy utasítás és kiegészítő információk, a harmadik csoportban több, egymáshoz szorosan kapcsolódó utasítás, a negyedikben több, egymáshoz nem szorosan kötődő utasítás szerepelt. A negyedik csoport kérdéseit érdemes volna külön feladatrészekre bontani, így a tanulóknak egyszerre csak egy kérdésre kellene válaszolniuk. Az utasítás+utasítás az indoklásra típusú feladatleírások értelmezését azonban segíteni kell, hisz ezek egymástól logikailag nem elválasztható kérdések, feladatok.

Van-e redundáns információ a feladatleírásokban?

A számuk elenyésző, de előfordultak a vizsgált leírásokban. A feladatleírásoknak nem feladata az ismeretek bővítése, ezt a funkciót le kell választani az utasításról.

Milyen felszólító módú ige szerepel a feladatleírásokban?

Ha írásbeli szöveget várunk válaszul, írásra kell felszólítani a tanulókat. Az egyéb jelentéstartalmú szavak nehezíthetik a megértést. Mégis nagy számban fordulnak elő szóbeli cselekvésre buzdító igék. Az egyértelműségekre kell törekedni.

Segíti vagy nehezíti a feladat megértését a formai szerkesztés?

A legtöbb esetben logikus, azonos sémát követő a feladatok szerkesztése. Fontos, hogy a szövegnek szánt üres oldalrész közvetlenül a feladatleírás alatt helyezkedjen el, ezzel is segítve az értelmezést.

További javaslatok

A kutatás az ötödik évfolyam magyar nyelv és irodalom taneszközeit vizsgálta. Mindenképp érdemes lenne megvizsgálni az egyéb tantárgyak és évfolyamok eszközeinek feladatleírásait. Összevetni és kiemelni az általánosan fejleszthető területeket, mind a taneszközkészítésben, mind a feladatok értelmezésében. Tantárgyspecifikusan pedig a szövegértést fejlesztő feladatok között helyet kell kapnia az utasítások értelmezésének is.

Források

Alföldy Jenő, Valaczká András (2013): Irodalom 5., Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó, Budapest (*Nemz. tud. Ir. tk.*)

Domonkos Gáborné, Horváthné Németh Mária: Szövegértés-szövegalkotás kompetencia alapú oktatás bevezetése, Szent István Általános Iskola, Szil (*Szil*)

Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ: Feladatok a mindennapi élet gyakorlatából szóban és írásban, Eger (*Eger*)

Radóczné Bálint Ildikó, Virág Gyuláné (2013): Irodalom 5., Apáczai Kiadó, Celldömölk (*Ap. Ir. tk.*)

Radóczné Bálint Ildikó, Rozsos Gábor (2013): Irodalom munkafüzet 5. Apáczai Kiadó, Celldömölk (*Ap. Ir. mf.*)

Szövegértés-szövegalkotás tanulói munkatankönyv (2008) (*Sulina* 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7.) (http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/)

1. Otthon – Arató László, Molnár Cecília, Papp Ágnes, Rung András

2. Történetek állatokról – Fekete Gabriella, Juhász Orsolya, Kálmán László, Molnár Cecília

3. Kapcsolatok 1. – Arató László, Kálmán László, Molnár Cecília, Tallós Andrea

4. Vissza a meséhez! – Fekete Gabriella, Juhász Orsolya, Molnár Cecília, Rung András

5. Varázsbírodalmak 1. – Arató László, Faragó Orsolya, Juhász Orsolya, Molnár Cecília, Tallós Andrea

6. Varázsbírodalmak 2. – Arató László

7. Az én mesekönyvem – Papp Ágnes

Irodalom

Arató László (2003): Tizenkét Tézis a magyartanításról. *Élet és irodalom*, 47. évf. 08.

Bácsi János és Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> – 2014. 09. 08.]

Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Csapó Benő (2011): A PISA céljai, tudományos alapjai és nemzetközi hatásai. Előadás: Commitment Konferencia – PISA 2009. Budapest, 2011. március 24. Diasor: [<http://www.ujkatedra.hu/pisa-2009> – 2014. 10. 10]

Kojanitz László (2005): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatas.pdf – 2014. 09. 25.]

Mikk, J. (2000): *Textbook: research and writing*, Oxford, 2000. 92.

Molnár Edit Katin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás, in Józsa Krisztián szerk.: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Dinasztia. 43–60.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései, in Józsa Krisztián szerk.: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Dinasztia. 17–42.

Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái, Anyanyelv-pedagógia, 1. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> – 2014. 10. 09.]

Zsigriné Sejtes Györgyi (2003): Alternatív attitűd, alternatív programok. In: Bácsi János – dr. Zsigriné Sejtes Györgyi szerk.: *Tanulmányok az oktatás-nevelés módszereiről*, Szeged, 34–41.