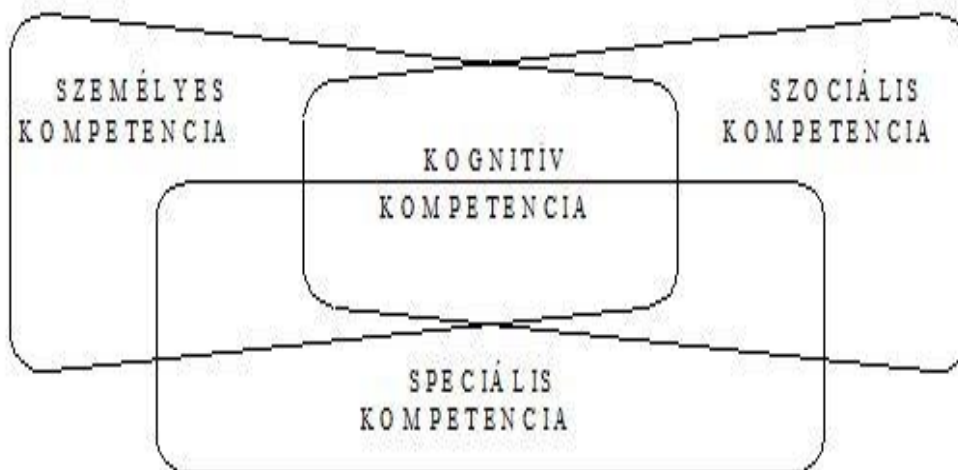


A nyelvi kompetenciák fejlesztésének lehetséges módjai a hátrányos helyzet leküzdése érdekében

1. Az anyanyelvi kompetencia fogalma

A kompetencia fogalmának sokféle általános és pedagógia meghatározását ismerjük (Vass 2006; Szabó 2010; Szőke-Milinte 2012). Utóbbi szerző igen szemléletesen foglalta össze a jelen fejlesztési terület szempontjából lényeges nyelvi, kommunikációs kompetencia összetevőit (1.ábra)



1. ábra A kompetenciák szerveződése (Szőke-Milinte 2012)

Szőke-Milinte Enikő (2012) kompetenciák szerveződését bemutató ábrájában hangsúlyozza, hogy a kommunikációs kompetencia a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia. A kompetenciák közül a kognitív-általános kommunikáció feladata a szimbólumok segítségével az információ felvétele, dekódolása, a tanulás, az ismeretszerzés. A szociális kommunikációnak a szociális kölcsönhatásokban, a résztvevők befolyásolásában van szerepe. Míg a személyes kommunikációban a személyes önazonosság, a kiteljesedés megvalósítása a feladat. A különböző szakterületek sajátos kommunikációjának magas szintű művelése pedig a speciális kommunikáció sajátja. E



területek együttes figyelembevétele elengedhetetlen a nyelvi, kommunikációs kompetencia tudatos fejlesztésekor, illetve a nyelvi hátránnyal küzdőknél annak felmérése, hogy a megjelölt kompetenciaterületek közül melyik milyen mértékben sérült. Milyen módon lehet a felismert, diagnosztizált hátrányt csökkenteni, esetleg fűlszámolni.

1.1. A nyelvi, kommunikációs kompetencia területei

A nyelvi, kommunikációs kompetencia fejlesztésének tehát főbb összetevőit:

- Kognitív-általános kommunikáció
 - Nyelvi tudás: nyelvszervezői és pragmatikai tudás
 - Stratégiai kompetencia
- Speciális kommunikáció
- Személyes kommunikáció
- Szociális kommunikáció
- Kulturális kompetencia/kommunikáció

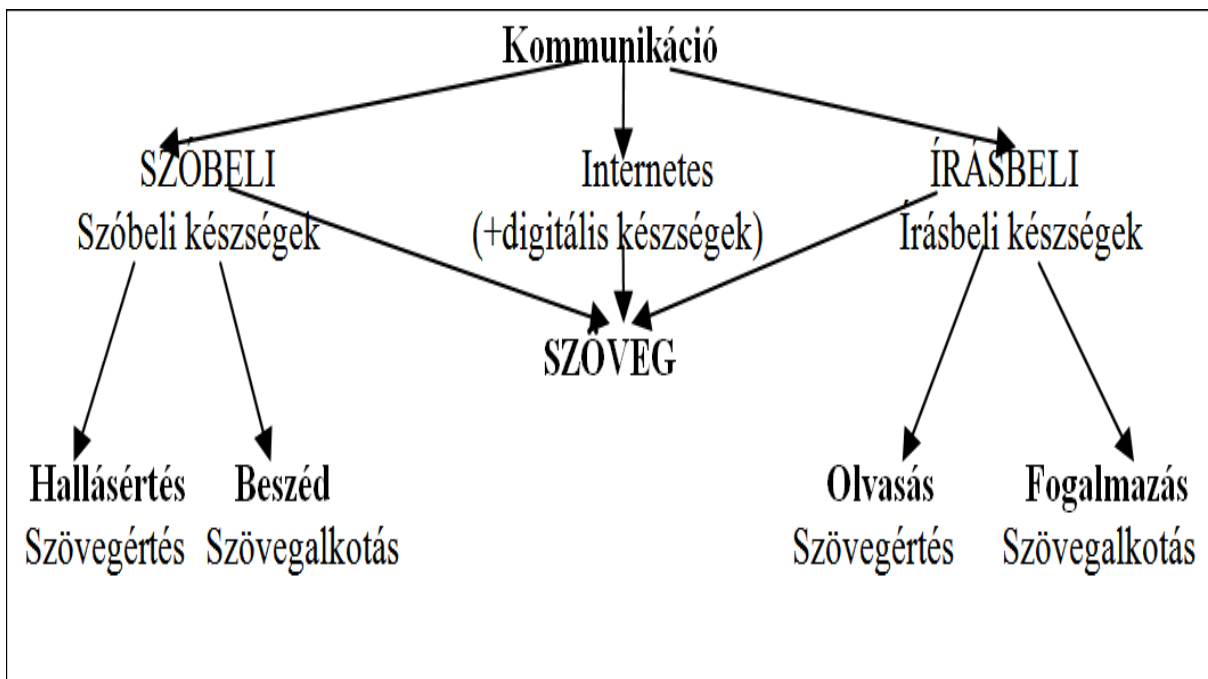
Ez utóbbi kompetencia az idézett szerzőnél nem szerepel, de másoknál igen, és a nyelvi hátrány szempontjából fontos terület. Gondoljunk csak a hazánkban élő roma lakosságra, a cigány tanulóknak sok esetben a kulturális különbségekből adódó nyelvi hátrányára.

A felsorolt területek közül a kognitív-általános kommunikációhoz sorolhatjuk az utóbbi években fontos szerepet játszó digitális kommunikációs kompetenciát. Mind az öt, fűlsorolt kompetencia részét képezi a nem nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése is. Az elméleti területek alkalmazása az oktatásban, a fejlesztésben, egy tanóra keretei között nem olyan egyszerű. Nehéz megtalálni a megfelelő gyakorlatokat, nem könnyű a feladatok során, az órai keretben minden kommunikációs kompetenciaterületre kellő figyelmet fordítani.

A tudatos fejlesztés szempontjából fontos az anyanyelvi fejlesztendő területeiket megadnunk, amelyek az alábbi szempontok szerint csoportosíthatók:

- A kommunikáció típusa szerint:
 - szóbeli – írásbeli
 - verbális – nem verbális
- A kommunikáció résztvevői szerepe szerint:
 - szövegértés (percepció)
 - szövegalkotás (produkció)
- A fejlesztendő kommunikációs készség hatóköre szerint:
 - fejlesztők
 - globális készséget fejlesztők

A felsorolt szempontokat figyelembe véve a 2. ábra igyekszik szemléltetni, hogy milyen területeket ölel föl a kommunikációs kompetencia, illetve milyen területek fejlesztésére kell az iskolai anyanyelvoktatásban is fókuszálnunk. Érdeemes megjegyezni, hogy a 21. század információs kommunikációja – a kommunikáció megjelenése szempontjából – létrehozott egy új, az írás és a beszélt nyelv közötti átmeneti formát, amelyet internetes kommunikációnak jelölünk. Legyen szó bármelyik formáról is, a cél, hogy a kommunikáció folyamatában valamilyen szöveg létrejöjjön, illetve a megalkotott szöveget mint üzenetet a kommunikációban részt vevő – a kontextusnak megfelelően – befogadja. Mindegyik kommunikációs formához csatolhatunk a szövegértés és a szövegalkotás oldaláról egy-egy olyan részterületet, amely az anyanyelvi kompetencia fejlesztését szolgálja. (Raátz 2015: 76)



2. ábra A kommunikációs készségek fejlesztési területei (Raátz 2015)

2. A nyelvi hátrány fogalma

Az hogy egy adott országban, egy adott csoportban milyen módon történik a nyelvi szocializáció igen eltérő lehet. A nyelvi hátrány fogalmát, okait sokféleképpen definiálták, különböző kutatók más-más körülményt tartanak a nyelvi hátrány okának. Hazánkban nyelvi hátrány fogalmát Bartha Csilla adta meg, aki a nyelvi hátrányt nyelvi másságnak definiálja, amely szerint az érintett nyelvi hátránnyal rendelkező beszélőcsoport



nyelvhasználata kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó normaként tekinthető, elvárt nyelvhasználatától. Így a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként jelentkezhet, hosszabb távon a beszélőknek az érvényesülési esélyeit veszélyezteti (Bartha 2007).

A nyelvi hátrány több területen is keletkezhet:

- kiejtés, hangképzés,
- szegényes szókincs,
- kommunikációs gátlak,
- szövegértési és szövegalkotási gondok stb.

3. Fejlesztő gyakorlatok a nyelvi hátrány leküzdésére

3.1. A szóbeli/hangzó kommunikációs kompetenciát fejlesztő gyakorlatok

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére sokféle módszer, feladat áll rendelkezésre. Igen széles az idesorolható feladatok tárháza, hiszen a kiejtés gyakorlásától a retorikai készségfejlesztésig sok minden tartozik ide. A gyakorlattípusokat az alábbiak szerint lehet csoportosítani:

3.1.1. A részkészségeket fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Idesorolhatjuk azokat a gyakorlatokat, amelyek a szóbeli kommunikáció sikerességének technikai feltételeit hivatottak gyakoroltatni. A legfontosabb területek a teljesség igénye nélkül a beszédprodukciónak az oldaláról:

- Beszédtechnika
- Szókincsfejlesztés
- Hangos olvasás
- Szövegmondás
- Nem nyelvi jelek használata, értelmezése.

3.1.1.1. A beszédtechnika: hangképzés, a kiejtés fejlesztése

- A beszédhangok fejlesztésének metodikai fokozatai (Subosits 2002)

✓ Artikulációs előgyakorlatok

A beszédszervek azon mozgásait ügyesítjük, amelyek beépülnek a hang artikulációjába.

✓ Fonematikus hallást finomító eljárások

Szavak, amelyek a kérdéses hangban térnek el: *Szár – vár, szél – vél; szár – sár, szál – sál, ősz – őz, hús – húsz, szerte – serte, eszik – esik,*



✓ **Hangfejlesztés**

A kérdéses hang értelmetlen hangkapcsolatokban történő ejtése:

szi, szé, sze, szó, szá, sza, szü, esze, észé, asza, oszo, üszü stb.

✓ **Rögzítés**

Szótagok, szótagsorok ejtése: *Szi-szi-szi-szi-szi; Szé-szé-szé-szé; sziszaszászósziüszösze*

✓ **Automatizálás**

Értelmes szavak, szósorok, mondatok mondása:

- *Szív, szép, szék, szűr*

- *visz, vesz, tesz, hisz, lesz, mész, kohász, horgász, kanász, madarász, vadász stb.*

- *viszik, vesznek, eszik, iszik, teszik, úszik, mászik*

- *készlet, vesztes, alszik, verekszik*

Soha sem hallottam szebben szóló sípszót, mint a szászsebesi szépen szóló sípszót.

Szita, szita, sűrű szita, / ma szitalunk, holnap sütünk, / neked meg egy cipót küldünk.

3.1.2. A globális kommunikációs készséget fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Az idesorolható gyakorlatok között két nagy csoportot különíthetünk el:

A tranzakciós gyakorlatok A tranzakciós feladatok elsődleges célja a folyamatos beszéd (monológ, véleménynyilvánítás, beszámoló, történetmesélés) gyakorlása, a különféle kötött diskurzusokban való részvétel. A gyakorlatok során a cél a különböző beszédműfajok megismerése, azok nyelvi és nem nyelvi sajátosságainak releváns használata. Idesorolhatjuk például a különféle nyelvi formák megtanulását (pl. köszönés, köszönet, információkérés stb.) egy-egy gyakorlat kapcsán.

Az interakciós gyakorlatok E gyakorlattípusnak több alfajtaját különböztetjük meg aszerint, hogy a kommunikációs helyzetgyakorlatban milyen mértékben kötöttek a szerepek, a tér és az idő, a kommunikációs cél. Így három altípust különíthetünk el:

- szimulációs szerepjátékok,
- kommunikatív szerepjátékok,
- rögtönzött szerepjátékok.

A **szimulációs szerepjátékban** a résztvevők a saját valójukkal, a maguk nevében vesznek részt egy megadott valós élethelyzetben, ahol a saját szempontjaik szerint kell dönteniük, a saját értékeiket, céljaikat képviselve. Az ilyen típusú feladatok célja a gyakorlás, a tudatosítás, a megtapasztalás, illetve egy-egy helyzet, viselkedés minősítése, valamint a kognitív-általános kommunikációs kompetencia mellett a személyes kommunikáció fejlesztése is.

A **kommunikatív szerepjátékban** egy kitalált helyzetben kell valaki más szerepébe belehelyezkedni, és az ő szemszögéből, az ő céljainak megfelelően, az ő szóhasználatát használva kell részt venni, megoldani egy helyzetet. Az ilyen típusú

gyakorlatok a kommunikációs kompetencia különféle (kognitív, szociális stb.) területei mellett igen jól fejleszthetik a társismeretet, az empátiát.

A rögtönzött szerepjátékban csak a szituáció ismert. A résztvevőknek kell a szereplőket kitalálniuk, a cselekményt, a lehetséges kommunikációs célokat, kapcsolatokat, dialógusokat, regisztereket megtervezni és eljátszani, például: zsúfolt buszon; orvosi rendelőben; úrséta; találkozás egy földönkívülivel stb. Az ilyen típusú gyakorlatok messzemenően alkalmasak a kommunikációs kompetencia különböző területeinek fejlesztésére, illetve az értékelés érzékenyítésére is. A beszélt nyelvhez kapcsolható fejlesztő gyakorlatokhoz igen sok ötletet, módszertani megoldást nyújthat a drámapedagógia mint módszertani együttes (Gabnai 2011; Bolton 1993; Eck 2015).

3.1.2.1. A drámapedagógia

Dramatikus pedagógiai eljárások gyűjtőneve. A különféle idegen elnevezése utalnak a drámapedagógia összetettségére (3.ábra):

Theaterpädagogik (német)

Drama in Education, Theatre in Education (angol)

Dramatoterapia (szlovák)

Magyarországon a jelentése pedagógia, reformpedagógia, módszer, dramatikus cselekvésen keresztül megvalósuló tanulás. Olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be.



3. ábra a drámapedagógia összetevői

A drámapedagógia jellemzői

- Bizalomra épül.
- Problémamegoldást, önismeretet segíti.
- Cselekvésközpontú.
- Kreativitást, kommunikációs kompetenciát fejleszt.



- Oldott légkör.
- Nincs jó és rossz megoldás.
- Motivál.
- A gyerekekben lévő tudás felszínre hozása

Jellemző tevékenységtípusai (Bolton 1994)

- Az „A” típusúak a *gyakorlatok, céljuk általában a dramatikus készségfejlesztés. SZABÁLYJÁTÉK*
- „B” típus: *Dramatikus játék, amely egy meghatározott kontextusban létezik: hely, idő, szereplők, adott téma alapján. DRAMATIKUS JÁTÉK*
- „C” típus: *színházi előadás. A munkafolyamat célja egy a nézők számára készített előadás elkészítése, minden munka a végső produktum irányába mutat, ami a teljesítmény iránti elvárást fokozza. SZÍNHÁZ*
- „D” típus: *TANÍTÁSI DRÁMA* Alkalmas egyes szaktárgyi területek feldolgozására.

„A” típushoz tartozó gyakorlattípusok

- 1. Közvetlen tapasztaltszerzés
- 2. Dramatikus készségfejlesztés
- 3. Helyzetgyakorlatok
- 4. Játékok

A gyakorlatok közös jellemzői

- Mindig rövid távú, gyakran törekszik lezártásra
- A célt mind a tanár, mind a tanulók ismerik.
- Fontos eleme az instrukció.
- A szabályok egyértelműek.
- A tevékenység könnyen megismételhető.
- Általában nem kötődik erős érzelmekhez.
- A résztvevőktől koncentrációt és erőfeszítést igényel.
- Gyakran ölt problémamegoldó formát.

„B” típushoz tartozó gyakorlattípusok

- Helyszín
- Szituáció,
- Téma,
- Történet,
- Karakter által meghatározott.

A gyakorlatok közös jellemzői

- Nincs időbeli korlátozás.
- Nincs határozott célja, nem törekszik lezártásra.
- A tevékenység nem ismételtető könnyen.



- Az akció többnyire intenzív átélés nyomán jelenik meg.
- A játék energiaszintje többnyire magas.
- A korlátok közös megérzéssel születnek.
- A szabályok nem minden esetben egyértelműek.

Jó tanácsok a drámajátékok vezetéséhez

1. törekedjünk arra, hogy mindenki részt vegyen a játékban;
2. a játékban való részvételre senkit sem szabad kényszeríteni;
3. a pedagógusnak is lehetősége van bekapcsolódni a játékba;
4. igyekezzünk olyan játékokat alkalmazni, amelyek a gyerekek saját élményeire, tapasztalataira épülnek;
5. mindenekelőtt a legfontosabb az oldott, vidám légkör, amelyet a beszédbátorság, a jókedvű hangulat jellemez;
6. a játéktérként használhatjuk az osztálytermet, de ne a megszokott elrendezésben játszunk;
7. törekedjünk arra, hogy mindenki látó és látható legyen;
8. ne sajnáljuk az időt padok, asztalok tologatására, mert a tér mássága, újszerűsége is motiváló lehet.

3.1.2.2. A hallás utáni szövegértés fejlesztése

Az anyanyelvi hallásértés fejlesztésre talán a leginkább alkalmazható módszert a német Solmecke (1991) által meghatározott felosztás adja. Az ő metodológiai felosztása jól összeegyeztethető a hallás utáni megértés szintjeivel. Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek megfelelően oszthatjuk a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat csoportokba:

a) A felismerés gyakorlatai

A gyakorlatoknak a célja, hogy a figyelmet a nyelv formális tulajdonságaira irányítsa. A hasonló hangzású fonémák, morfémák, szavak egymástól való megkülönböztetése. Tipikusan idesorolható gyakorlatok a különféle hangok felismerése, jelölése a szavakban: *Jelöld körrel, hogy hanyadik hang a szóban a b! Húzd alá azt a szót, amelyikben x hang van!*). De ilyen típusú gyakorlatok a szójátékok többsége is: *Folytasd a szóláncot, a kimondott szó utolsó hangjával/szótagjával!*

b) A megértés gyakorlatai

Ide a szakirodalom az olyan típusú gyakorlatokat sorolja, amelyek elsődleges célja, az elhangzott utasítások megértése, annak megfelelő követése, illetve végrehajtása. A mindennapi életben igen fontos ez a szövegértési fok. Hiszen a hallott utasításokat számtalan esetben kell tudnunk követni. Az elhangzott utasítás követése, térképen, rajzon az információk követése, adott információ megkeresése, nevek, időpontok egymáshoz rendelése, igaz/hamis állítások, a multiple-choice (többválasztásos, több kiegészítéses) feladatok.



Idesorolhatjuk a kiegészítendő szövegeket, a hallott szöveg tartalmának, egyes adatoknak a felidézését (hely, idő, személyek stb.), információk megjegyzését, megnevezését, vagy térképeken útvonalak követése. Hibás rajzok, ábrák térképen jelölt útvonalak javítása a hallott szöveg alapján. Nagyon jó feladatok lehetnek, ha híreket, reklámot, rövidebb rádiós, televíziós jegyzetet, szövegrészletet hallgatnak meg a tanulók, és ehhez kapcsolódóan kapnak feladatokat (pl.: igaz/hamis állításokat, multiple-choice gyakorlatokat).

c) Az analitikus megértés gyakorlatai

A szövegértés magasabb fokát képviselik az idetartozó gyakorlatok. Itt már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a cél a hallott szöveg/szövegek fő mondanivalójának a megértése, összehasonlítása más, hasonló szövegekkel, illetve a beszédfunkció, a beszédszándék felismerése, értelmezése. A hallásértésnek ezt a fokát jól fejleszthetjük, ha például több, azonos témájú szöveget

hasonlítunk össze. Jól fejleszthető a megértésnek ez a foka a vita tanításakor is, amikor több nézőpontot kell értelmezni, megérteni, és azokra reagálni. De hasonló készségfejlesztés történik a különféle kommunikációs *interakciós gyakorlatokban* is, legyen az szituatív, szimulációs vagy rögtönzött szerepjáték.

d) Az evaluáció (értékelés) gyakorlatai

Az elhangzott szöveget értékelni kell, ha szükséges, megvitatnia is. Itt a fő hangsúly azon van, hogy a hallott szövegből kiindulva egy új, reflektáló szöveget alkosson meg. A hallás utáni szövegértésnek ez a szintje a legmagasabb. Itt a szövegbefogadást az egyéni vélemény megalkotása követi.

Igen fontos, hogy az analitikus és az evaluációs gyakorlattípusok esetében mindenképpen figyelembe vegyük a **Dalhaus-féle fázistipológiát** (Kovácsné 2002), mely a hallásértés fejlesztésének módszeres menetét is megadja. Azaz a hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt. Ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg megértéséhez szükséges háttérismeretek bemutatásából, ismeretlen szavak magyarázatából, a szöveg szerkezetének felvázolásából, vizuális, akusztikus impulzusok, motiváció (kép, fotó, rajz, zene), kulcsszavak megadásából. A hallgatás közben, a szövegbefogadásakor intenzív és extenzív hallásértési technikákat (adatok megjegyzése, feljegyzése; kérdésekre való válasz, táblázat, szöveg kiegészítése stb.) is alkalmazhatunk. A szöveg hallgatása után következhet a véleményalkotás, a kérdésekre történő válasz, a történet, a vázlat helyes sorrendjének megállapítása stb.

A szövegértés fejlesztésébe mindenképpen a hallás utáni szövegek megértése is beletartozik. Ennek fejlesztése nem csak idegen nyelven fontos, hanem az anyanyelv területén is. A fejlesztés módszertanának kidolgozásában mindenképpen érdemes az idegennyelv-



tanítás metodikájában meglévő, alkalmazott elméleteket, módszereket figyelembe vesszük, és azokat az anyanyelvi oktatásban is felhasználnuk.

3.2. Az írott kommunikációs kompetenciát fejlesztő gyakorlatok

3.2.1. A szövegértő olvasás

A szövegértő olvasás szintjei A szövegértő olvasásnak több szintjét különítjük el. Az alább felsorolt szintek egyben fokozatot is jelentenek (Adamikné 2003). – Az értő olvasás: a cél a szöveg szó szerinti megértése, az szövegben meglévő információ keresése. – Az értelmező olvasás: az olvasott szöveg megértése mellett, annak tartalmából, mondanivalójából

következtetések levonása. – A bíráló, kritikai olvasás: az olvasott szövegről véleményalkotás, a szöveg tartalmának, megjelenési formájának értékelése. – Az alkotó, kreatív olvasás: a szöveg kiindulásként szolgál, az olvasó kilépve a szövegből azt csak fölhasználja a saját alkotásában.

3.2.1.1. A szövegértés gyakorlatai

A szövegértés gyakorlattípusai fokozatosan haladnak a részkészségek fejlesztésétől a globálisig. A gyakorlattípusok bemutatásakor nagyrészt Tóth Beatrix (2006) felosztását követjük.

– *Szósztintű gyakorlatok:*

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

– *Mondatszintű gyakorlatok*

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

– *Mondattömb szintű gyakorlatok*



- mondatalkotás megadott mondat folytatására. (pl. következmény megfogalmazása)
 - a kapcsolóelemek összekötése
 - a kapcsolat felismerése (kötőszóválasztás)
 - mondatokra tagolás
 - több mondatból egy
 - egy mondatból több
 - szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextusból
- *Szövegszintű gyakorlatok*
- jóslás kulcskifejezések alapján/ jóslástáblázat (mi fog történni, miből gondolod, mi történt valójában)
 - címjóslás
 - a cím és a szöveg összefüggésének magyarázata/ címadás
 - a bekezdések sorrendjének megállapítása (a kapcsolóelemek megkeresése)
 - a szöveg tagolása adott vázlat alapján
 - kevert vázlatpontok sorba rendezése
 - INSERT (√ :tudtam, +:új, -:másképp tudtam, ?:kérdésem van)
 - TTM (tudom, tudni szeretném, megtanulom)
 - egymás tanítása (kérdés, tisztázás, összefoglalás, jóslás)
 - vak kéz
 - cselekménytáblázat (valaki, akar valamit, de, ezért)
 - mesetáblázat
 - történetétkép (hely, idő, szereplők, mi a probléma, 1., 2., 3., 4., 5. esemény, megoldás)
 - kettéosztott napló
 - V.I.P. (nagyon fontos pontok)
 - az utolsó szó jogán
 - szövegtömörítés (tartalommondás, ötujjas mese, írott összefoglaló stb.)
 - a szöveg folytatása

3.2.2. Fogalmazás

Az írott szöveg alkotásának vagy ahogy általában nevezni szokták, a fogalmazás kompetenciájának fejlesztése tartozik ide. Ide azokat az íráskészséget, írásbeli kommunikációs kompetenciát fejlesztő feladatokat soroljuk, amelyekben valamilyen szempont, meghatározott téma, cím, műfaj stb. alapján szöveget kell készíteni. A szövegalkotónak a meghatározott szempontok mellett már olyan szinten kell a szövegalkotás alapvető készségével rendelkeznie, hogy azt biztosan használva a szöveg kommunikációs céljainak, szándékainak is eleget tudjon tenni. De idetartoznak a szakmai célú írásgyakorlatok is (pl. üzleti levelezés különböző feladatai: hivatalos levél, felszólítás, reklámlevél stb. írása). Az írásbeli kommunikációs kompetencia globális készségeit fejlesztik a változatos kreatív írásgyakorlatok különböző formái is (Raátz 2008). Az íráskészség fejlesztésének fokozatait, illetve gyakorlattípusait jól szemlélteti a 4. összefoglaló ábra.



| | |
|----------------------------------|---|
| A mechanikus írás/másolás | ellenőrzött gyakorlatok, begyakoroltatás (pl. másolás, válogató másolás, diktálás, adott formák lemásolása) |
| Írásgyakorlat | irányított gyakorlatok (pl. mondatszintű kiegészítés, átalakítás, bővítés, tömörítés, szavak, kifejezések gyűjtése) |
| Irányított írás | irányított fogalmazás, hosszabb összefüggő szöveg írása (pl. levél, jegyzetelés, tömörítés, kérvény, esszé) |
| Folyamatközpontú írás | Szabad vagy megadott téma alapján, anyaggyűjtés, válogatás, rendezés, írás, állandó megbeszélés, javítás, visszajelzési lehetőség |
| Szabad írás | önálló írás/ önálló vagy meghatározott téma, műfaj, egyéni alkotás, mely a számonkérés, ellenőrzés céljával is születhet |

4. ábra Az íráskészség fejlődésének/fejlesztésének stádiumai és a hozzájuk kapcsolódó feladattípusok (Scrivener 2005: 193 alapján)

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2003): Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Budapest: Trezor Kiadó.

Bartha Csilla(2002) Nyelvi hátrány és iskola. Iskolakultúra, No. 6–7. p. 84.

Bolton, G. (1994): Az oktatási dráma és a színházi nevelés összehasonlítása. In: Szauder Erik (szerk.): Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 176–190.

Kovácsné Varga Éva 2002. A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné és trsai (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém. 239—253.

Raátz Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. Anyanyelv-pedagógia 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2015. 05. 25.)

Scrivener, Jim (2005): Learning Teaching. Oxford: Macmillan Elt.

Solmecke, Von Gert 1993. Texte hören, lesen und verstehen. Langenscheidt, Berlin-München- Wien- Zürich- New York.

Subosits István 2002. *Szép szónak nem szegik szárnyát*. Logopédia Kiadó.



Szőke-Milinte Enikő (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2015. 03. 02.)

Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Magyar Nyelvőr. 130/4. 457–469. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/> (2015. 05. 25.)