

Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája

MOLNÁR EDIT KATALIN

Ebben a fejezetben az anyanyelv és irodalom műveltségi terület összetevőire irányuló vizsgálatok jellegének érzékeltetésére bemutatjuk a fogalmazásképesség fejlődésének és fejlettségi színvonalának megállapítására végzett magyar méréseket. Terjedelmi korlátok miatt nem vállalkozhatunk az anyanyelv és irodalom műveltségi területen folyt vizsgálatok átfogó bemutatására (*Molnár E. K.*, 2008; *Molnár É.*, 2008).

Az anyanyelvi képességek értelmezési keretei

Noha az anyanyelvi nevelés szakirodalma igen gazdag, e publikációk a célokkal és a megfelelő tanítási módszerekkel foglalkoznak elsősorban. Még a kutatás-módszertani nehézségeket figyelembe véve is feltűnően kevés módszertanilag elfogadható, valamint még kevesebb nagymintás empirikus vizsgálat foglalkozott azzal, hogyan is fejlődnek az anyanyelvhez kötődő képességek, ismeretek, motívumok, illetve ezt mennyire befolyásolja az iskola fejlesztő igyekezete. Ezt a helyzetet magyarázhatja a magyar anyanyelvi nevelésben uralkodó kultúráközpontú műveltségkép, amely elsősorban a nyelvi kifejezést, az esztétikai befogadást és a morális válaszadást hangsúlyozza, fő eszközeinek a kimagasló egyéni teljesítmények, kitűnő nyelvi és irodalmi minták bemutatását tekinti (*Horváth*, 1998). Továbbá az anyanyelv és irodalom műveltségi terület tanításának hagyományai inkább az eredményeket, mint az annak létrehozásához vezető folyamatokat hangsúlyozzák. A középosztálybeli kulturális miliőből érkező diák hátterét és előzetes tudását tekintik kiindulópontnak. Mindezek miatt a fejlesztő folyamatban hagyományosan a nyelvi képességek mint begyakorlandó tudáselemek jelennek meg.

Amint *Horváth* (1998) kiemeli, ebben a kultúráközpontú műveltségképben a gondolkodási képesség a világról (értékekről és erkölcsről) való tanulást, ennek kiteljesedéseként bölcséleti gondolkodást jelent. Ebben a felfogásban *Molnár E. K.* (2003) megfigyelése szerint a kognitív műveletek elvégzése – amely a bölcséleti gondolkodás alapfeltétele – nem problematizálódik. A technika, az írásbeli szöveg dekódolása és kódolása készségének birtokában magától értetődő, spontán folyamatnak tűnik az értelmezés komplex szövegfeldolgozási műveleteinek fejlődése, amihez megfelelő keretet teremtenek és mintát adnak az iskolában olvasott szövegek. A nyelvtani szabályok ismerete a közlés helyességét, megfelelőségét garantálja. Így a pedagógiai méréseknek kevés tér nyílik; ha vannak, leginkább a megítélés funkcióját töltik be. A gyakorlásnak, a szöveg kommunikációs folyamatbeli hatékonyságának érzékelésére is szűk tér jut.

A rendszerszintű pedagógiai értékelés olyan kérdéseket tesz fel, amelyek ettől a paradigmától idegenek, minthogy a tudást alapvető alkotóelemeire bontható és bontandó hierarchikus rendszerként tekinti. Ez olyan funkcionális megközelítést jelent, amelyben a gondolkodási képességek kognitív műveletekként jelennek meg, a nyelv pedig mint az információfeldolgozás, gondolkodás, kommunikáció, tanulás eszköze. Így például a nyelvtan szabályai a jelentéskonstrukció irányítóiként jelennek meg mind a szövegértésben, mind a szövegalkotásban: a pontosságot, az egyértelműséget biztosítják. A mérésekben tükröződnie kell a vizsgált tudásrendszer komplexitásának, akárcsak a használata egyre változatosabb és bonyolultabb kontextusainak. A funkcionális nézőpont (aminek szükségességét az iskolarendszer expanziója indokolja) megköveteli a rendszerszintű diagnosztikus és a szummatív méréseket egyaránt.

Az írásbeli szövegek alkotását lehetővé tevő fogalmazásképeség Nagy József definíciója szerint: „összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszere” (Nagy J., 1996, 64. o.). Ebben hangsúlyos, hogy a képesség működése által a tartalmak feltárásától a szöveg lejegyzéséig nyúló folyamat zajlik le. Az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálat a következő meghatározással dolgozott: „Az írásbeli kifejezés képessége a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni” (Kádárné, 1990. 19. o.). Ez a kognitív–retorikai–nyelvi szempontokat összefogó definíció tehát a képesség működését különböző összetevők összehangolásaként értelmezi. A fogalmazásképeség kutatásában a retorikai problémamegoldó jelleg a hangsúlyos, míg a magyar iskolai gyakorlatban a kifejezés nyelvi és stilisztikai, illetve technikai jellemzői (kézírás, helyesírás) érvényesülnek jobban.

A fogalmazásképeség fejlődését röviden olyan folyamatként jellemezhetjük (Molnár E. K., 2003), amelyben 1. a technikai és a nyelvi megformálás helyessége egyre kevésbé igényel tudatos figyelmet; ez a külalakban, helyesírásban, nyelvhelyességben tükröződik. 2. Egyre jobban érvényesül a közlési attitűd: az én kifejezése helyett a közlés, az olvasóközpontú szövegek létrehozása kerül a középpontba, vagyis a kimondás/leírás aktusa helyett a megértetés felelősségének vállalása lesz hangsúlyos; ez a tartalom kidolgozásában és a szerkezetben egyaránt megjelenik (Baranyai–Lénárd, 1959). 3. A szöveg megfogalmazója képes egyre inkább különválasztani szándékait, terveit magától a szövegtől, ezáltal egyrészt fogalmazványa alakíthatóvá, jobbíthatóvá válhat, másrészt az írott szöveg alkotásának folyamata a gondolkodás katalizátora lehet; ez mind a tartalmi, mind a szerkezeti, mind a stilisztikai kidolgozottságon érezteti a hatását (a szakirodalom összefoglalását lásd például Molnár E. K., 2001, 2003). Természetesen mindez függ a szöveg megfogalmazójának tudásbázisától, ismereteitől és motívumaitól is (Hayes, 1996).

Fejezetünkben először egy úttörő pszichológiai munkát, majd néhány, különböző céllal végzett, a szövegek egyes jellemzőire irányuló vizsgálatot mutatunk be, végül áttekintjük a hazai fogalmazásméréseket. A kisebb mintákon folyó kutatások a minta és az alkalmazott módszer miatt sem összevethetők, de mint feltáró vizsgálatokat és mint a gyakorlatban figyelmet keltő problémák megragadási kísérleteit akkor is érdemes áttekinteni őket, ha

kutatás-módszertani szempontból nem teljesen helytállók. A nagy fogalmazásvizsgálatok átfogó képet igyekeztek adni a szövegek színvonaláról, így érvényesek ugyan, de nélkülözik azt a részletességet, ami szükséges az oktatás hatékonyságának növeléséhez.

Helyzetfeltáró vizsgálatok

Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit könyvének célja az írásbeli szövegalkotásban szerepet játszó kognitív folyamatok, illetve azok fejlődésének feltárása volt (*Baranya–Lénárt, 1959*). A szövegek finomszerkezetének elemzésével következtettek az azokat létrehozó gondolkodási műveletek jellegére és működésére. Alanyaikkal, 5–8. osztályos tanulókkal egyaránt íratnak strukturált feladatokat és szabad fogalmazásokat, vagyis a szövegalkotás műveleteit mind elszigetelt, mind koordinált helyzetben működtették. Ügyeltek arra, hogy a retorikai mód hatásait is vizsgálhassák, ezért mind elbeszélő/leíró, mind kifejtő/érvelő feladatokat adtak alanyaiknak. A középpontba a mindennapi közlést, az „objektív tartalom megértését” állították a szerzők, amely racionális eszközök révén jön létre, szemben a művészi kifejezéssel, az átélt élménynek az olvasóban való „megzendítésével” (7. o.). A saját tudás strukturálását, az alkalmazott logika szabályainak megfelelően a más általi befogadásra való előkészítésének és nyelvi formába öntésének alapos és részletes kvalitatív elemzését végezték el. Az általuk a kognitív és a nyelvi folyamatok egymásra hatásának vizsgálatára kidolgozott rendszerre későbbi, nyelvészeti jellegű vizsgálatok is alapoztak.

B. Fejes Katalin nyelvészeti vizsgálatának mutatói (*Deme, 1971*) a szöveget alkotó mondatok, tagmondatok, mondatrészek számát, illetve arányait fejezték ki (*B. Fejes, 1981*). Úgy értékelte, hogy az általa vizsgált 3–5. osztályosok fogalmazásai többségükben még csupán átmenetet mutatnak a mondathalmazból szöveggé válás folyamatában. A részletes elemzésből kitűnik, hogy az ötödikesek már ügyesebben kezelik a bonyolultabb mondatokat: gyakrabban használnak összetett mondatokat, és ez az alárendelés gyakoribbá válását is jelenti. A tagmondatosodás azonban azzal jár együtt, hogy a mondatrészek belső komplexitása nem növekszik számottevően (57–67. o.). A nagyobb bonyolultságú mondatokból álló fogalmazások rövidebbek (85–87. o.); ez valószínűleg arra utal, hogy a jobb fogalmazók jobban összeszedett tartalmat közölnek a szorosabban strukturált formában. A vizsgálat egy fejlesztőkísérlet keretében elemezte a tanulók szövegeinek jellemzőit. Az eredmények szerint a kísérleti csoport fejlődése valószínűleg egy szempont kivételével (mélységmutató) szignifikánsan jobb a kontrollcsoporténál.

Jakab Edit *B. Fejes* (1981)-hez hasonlóan értékelte 7–8. évfolyamos diákok fogalmazásait (*Jakab, 1983*). Hosszabb szöveget kapott, mint amit az előző vizsgálat fiatalabb alanyai írtak. Az egyszerű mondatok aránya 44,9 százalék, az összetett mondatoké 55,1 százalék volt (89. o.). A párbeszédet jobban közelítették az élőbeszédet, láthatóan kiemelték a szövegekből, mert változatosabb szintaktikai eszköztárral készültek. Kernya Róza 433 harmadikos és 407 negyedikes diákot vizsgált *B. Fejes* (1981), illetve *Baranyai–Lénárt* (1959) eszköztárával, és az utóbbiak eredményeitől eltérő következtetésre jutott: a várhatónál jóval korábbra tette a koncepuális folyamatok érettségét és érvényesülését

a szövegben (Kernya, 1988). H. Tóth István egy műfajba tartozó szövegek jellemzőit vizsgálta B. Fejes (1981), Kernya (1988) és a szövegtannak a mesére vonatkozó eredményei alapján kiválasztott értékelési szempontok szerint (H. Tóth, 2000). Sajnos a mintája kicsi ($N = 31$), és 10-11 éves ének-zene tagozatos gyermekekből állt, akiknek a szövegalkotása Papp (2001) eredményei szerint nem tipikus a korosztályukban. A vizsgálat demonstrálja a műfaji keret segítő erejét egy a diákok által szóban és írásban feltehetően alaposan megismert szövegtípus esetében.

A megyei pedagógiai intézetek némelyikében az anyanyelvi képességek mérésének komoly szándéka jelentkezett. *Dorsicsné és szerzőtársai* (1990) Baranya megyei, jól kidolgozott vizsgálatának írásbeli szövegalkotási feladataiban egy három darabból álló képsor alapján kellett fogalmazást írniuk a diákoknak. Az értékelésben 23 szempontot alkalmaztak (közte több nyelvi kreativitást jellemzőt), amelyekhez háromfokú ordinális skálák tartoztak (53–55. o.). A diákok szövegeinek minősége elmaradt a szerzők várakozásától: „egyhangúak, fantáziátlanok, szegényes a szókincsük. Szinte teljesen hiányzott az egyéni stílus, az ötletes megoldás” (58. o.). Ez azonban véleményünk szerint nem meglepő; ráadásul, mivel a fogalmazási képességek fejlesztése nem a kreativitásra összpontosít(ott), ezek a szempontok a szókincs kivételével nem kérhetők számon a diákokon. Főltűnő volt, hogy a nem szemtől szembe kommunikációs helyzetet a diákok nehezen tudták kezelni (61. o.). Feltételezhetően ebből következhetett a szerzők tárgyalt kifejezésbeli hibák nagy része, a bizonytalanság, a következtelenség, a panelek használata, a monotonitás, a legegyszerűbb megoldásokhoz ragaszkodás (60–61. o.). Ugyanakkor a szerzők úgy találták, hogy a konceptuális műveletek tekintetében elfogadható teljesítményt kaptak, vagyis a szövegek tárgyyszerű és elegendő információt tartalmaztak, a mondatok közötti tartalmi-logikai kapcsolatok gyakran megfelelőek voltak.

A vizsgálat módot adott a szóban és az írásban konstruált szövegek minőségének összevetésére is, hiszen az értékelési szempontok egy része ugyanazon jellemzőkre vonatkozott. Bár az írásbeli-szóbeli kifejezés között nem találtak lényeges különbséget, a szintén felvett szóbeli szövegalkotás teljesítményei jobbak. „[A] mondat szerkezetek és a stílus területén leggyengébbek az eredmények [...] legjelentősebb eltérés a kommunikációs cél és az indítás terén; a legkisebb teljesítménybeli különbség a mondatok közötti tartalmi és logikai kapcsolat értékében jelentkezik” (72. o.).

Ritka a világról való ismeretek, a tartalmi tudás és a szövegalkotás kapcsolatának vizsgálata. *Csákbérenyiné* (2007) tízévesek mintáján ($N = 153$) a témataartást vizsgálta, eredményeit kielégítőnek találta. A feladatban a gyerekeknek egy kastélyban játszódó eseményt kellett kitalálniuk, az elemzés a kastély fogalmával kapcsolatos elemekre összpontosított.

A Fővárosi Pedagógiai Intézet (FPI) rendszeres anyanyelvi méréseiből született publikációkból két példát mutatunk be. *Forgács–Szabóné* (2000) 9. évfolyamosok ($N = 3760$) szövegértését mérték, a szövegalkotást ehhez rendelték hozzá: a válaszok megfogalmazásáért pluszpontot terveztek (bár ez az eljárás kutatás-módszertani szempontból kifogásolható, valójában keveset adhattak) (66. o.); az olvasott szöveg egyes szavainak magyarázatát, illetve a szövegből kiindulva véleményalkotást, következtetést kértek. Az utóbbin gyengének tekinthető, 50 százalék körüli teljesítményeket kaptak (67–68. o.). Alkalmaztak

egy szövegkiegészítést kívánó szövegalkotási feladatot is, amely a leírás alapján leginkább anyanyelvi cloze tesztnek (amelyben a hiányzó szöveget kell pótolni) tűnik, és mint ilyen, a szövegkohézió, koherencia érzékelésének jellemzőjeként, a fogalmazásképeség egyik összetevőjének a mutatója is lehet. Ezen a gimnazisták teljesítménye 78, a szakközépiskolásoké 70 százalékos (68. o.).

Ugyancsak az FPI égisze alatt folyt a 8. évfolyamon két egymást követő évben (1999, 2000), de össze nem vehető mintákon az a vizsgálat, amelyről *Hegedűsné* (2000) tájékoztat. A vizsgálat két fogalmazási feladata, egy hivatalos információkérő levél és egy magánjelle-gű önjellemezés ugyanahhoz a szituációhoz kapcsolódott. Az értékelési szempontok között szerepelt az összbenyomás; a levél formai jellemzői és külalakja; tartalom, szerkezet, nyelvhasználat, helyesírás. Az utóbbiakat négyfokú skálán értékelték, ahol 0 az általános iskola végén az előírt követelmények alatti szint, a 3 pedig az ekkorra várható átlagos (közepes) teljesítménynél jobb szöveg.

Az információkérő levelek minden szempont szerint gyengébbek voltak, mégpedig 2000-ben a tartalom átlaga 11, a formai szempontoké 32 százalékkal alacsonyabb, mint az önjellemezés (37. o.). A 2000-es vizsgálat teljesítményeinek eloszlása még nyilvánvalóbbá teszi a kommunikációs helyzet eltérése (vagy talán a szövegminták ismeretlensége) okozta különbséget. A háttérváltozók vizsgálata alapján megállapítható, hogy az átlagosnál jobb szövegeket csak olyan diákok írtak, akiknek otthon kétszáznál több könyvük volt. Az egyik háttérkérdés egy hipotetikus anyanyelvi felmérőn nyújtott teljesítmény jóslását kérte. A jól írók a (feltehetően) tudásszintmérő teszten 90, a gyengébbek 30 százalékos teljesítményt becsültek maguknak (42. o.).

A szövegalkotási teljesítmény mérései

Három olyan reprezentatív igényű hazai pedagógiai fogalmazásvizsgálatról van tudomásunk, amelynek adatairól részletes elemzés jelent meg (*Orosz*, 1972, *Kádárné*, 1990; *Horváth*, 1998). Mindhárom vizsgálat több, különböző műfajú szöveget kért az alanyoktól. A három vizsgálat értékelési rendszereinek részletezettsége különböző volt, a szövegek minőségének egy-egy oldalát más-más jellemzőkkel ragadták meg. Ugyanakkor mindháromban figyelték a tartalmi, szerkezeti, nyelvhelyességi és stilisztikai jellemzőket. Míg az összbenyomás, helyesírás, külalak *Orosz* (1972)-ban nem szerepelt, csak *Horváth* (1998) emelte ki külön a szöveg kommunikációs szempontjait. – Hasonló, de nem teljes körűen publikált vizsgálatok kötődnek a szegedi műhelyhez (például *Molnár*, 2001, 2002; *Molnár és szerzőtársai*, 2001). A jelen áttekintésben a csak a helyesírásra összpontosító vizsgálatokat, közleményeket mellőzzük.

Orosz (1972) vizsgálata 1967/68-ban zajlott, 5., 8., 10. és 12. évfolyamos, egyenként 270 fős almintákon. Célja az volt, hogy objektív szempontrendszerrel dolgozzon ki a szövegek színvonalának jellemzésére, országos helyzetképet adjon a fogalmazási képesség színvonaláról, megragadja és a képesség fejlődését. A vizsgálat szövegalkotási teljesítményeket jellemző mutatói a mennyiségi és minőségi szempontokat egymásra vonatkoztatva fejezték ki. *Orosz*

(1972) minden szempont szerint a hibák számát a szöveg teljes szószámához viszonyította. Műfajfüggő eltéréseket talált a vizsgálat szempontok – tipikusan a gondolati kidolgozás körébe tartozó – harmadában (például anyaggyűjtés, viszonyító elemek, ítéletkapcsolás/következtetés, elrendezés, mondatszerkesztés). Mindhárom műfajban 35 százalék körüli teljesítményszint mutatkozott az 5. évfolyamon. A 12. évfolyamra (ahol csak a gimnazista és szakközépiskolás népességre van adata, a középiskolába át nem lépettekről, illetve a 2-3 éves középfokú képzésben részt vevőkről nincs) a leírás és a jellemzés esetében 2-3 százalékos mértékű szórásnövekedés mellett 10-12 százalékos átlagnövekedést figyelt meg, míg az elbeszélés esetében 15 százaléknyt.

Orosz (1972) értékelése szerint a felső tagozaton és a középiskolában a nyelvi kifejezésrendszer és fogalmazástechnika nem tart lépést a tudattartalom fejlődésével. A diákok egyre több információval szembesülnek, egyre bonyolultabb összefüggéseket vesznek észre, egyre bonyolultabb gondolatokat akarnak közölni, de hiányoznak az eszközeik ezek megfelelő kifejezésére; ebben az iskola sem segíti őket. Ennek veszélye pedig az (mint azt a tartalmi és szerkezeti szempontjai elemzése alátámasztotta), hogy nem alakul ki koherens tudásrendszer, emiatt pedig „a kifejezés helytelensége, zavarossága, szerkesztetlensége, primitívsége is állandósul” (92. o.). A tanulók negyötöde igen alacsony szint alatt marad: az 5. évfolyamon ez 45 százalékos, a 8. évfolyamon 50 százalékos, a 10. évfolyamon: 55 százalékos, a 12. évfolyamon: 60 százalékos teljesítmény (101. o.).

A teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálatakor Orosz (1972) a családi gazdasági-kulturális környezet jellemzői közül csak a családi könyvtár nagysága és a sajtótermékek előfizetése esetében talált összefüggést a fogalmazási teljesítménnyel (114–115. o.). A szülők iskolázottságának hatása egyre kevésbé érvényesült, de egyes, a hátrányos helyzetű családokra jellemző háttérváltozóké (az anya háztartásbeli státusa, a testvérek nagy száma) alacsonyabb fogalmazástechnikai teljesítménnyel járt együtt. A tanulmányi eredménnyel való összefüggés érdekes: egyrészt azonos teljesítménysávba kerültek a bukott, az elégséges és a közepes tanulók, másrészt a jó, majd a jeles rendűek esetében egyaránt nagy teljesítményugrás mutatkozott.

Kádárné Fülöp Judit az 1984-es IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálat magyar eredményeiről számolt be, felvázolta a hazai helyzetképet és a nemzetközi összehasonlításokat tett. A 8. évfolyamos almintába a teljes populációt reprezentáló 2491 diák került, a csak gimnazistákból álló 12. évfolyamos almintába 1977, ezért ezek sem voltak összehasonlíthatók (Kádárné, 1990).

A vizsgálat során észlelt fő gondok közül kiemelhető, hogy a fogalmazások egocentrikusak, a tanulók nem törődtek az olvasóval, sem a levelek, sem az érvelés esetében. Még a gimnazista diákok sem tudtak meggyőzően bizonyítani és cáfolni (bár ez a tananyaguknak nem volt része az adatfelvétel idején). Összességében úgy tűnik, hogy a diákok az oktatás végén nem rendelkeztek azokkal az eszközökkel, amelyek révén az írásbeli kommunikációjukban valóban önállóak lehetnének.

Az eredményekből kitűnt, hogy a közlési helyzet mennyire befolyásolta a teljesítményt. A teljesítményeket feltehetően befolyásolta a részletes feladat-specifikáció is (ez a vizsgálat idején szokatlannak számított a magyar iskolákban). Az élményfogalmazásoknál a szerző

megfigyelte, milyen kevéssé élményre kihegyezett történetek születtek, ehelyett gyakran csak egy eseménysorozatot, sőt, annak csak az elejét követte a szöveg. A leggyengébben sikerült feladaton, az érvelési feladaton a nyolcadikosok kétharmada az ötfokú skálán 1. vagy 2. szintű szöveget produkált, 7 százalék valami más műfajban írt (113. o.). A gimnáziumban 40 százalék szövege ért el 3,5 vagy annál magasabb értéket, de a legjobbak közé csak 0,5 százalék került.

Az esszéfeladat elemzése (126. o.) szerint valószínűleg lényeges tartalmi hatásokkal kell számolni ugyanazon műfajon belül is. Feltűnő, hogy a köznapi témákhoz közelebb álló címek esetében születtek a gyengébb teljesítmények („Megnehezíti-e a televízió az önálló gondolkodást?”). A tanácsadási feladatban egy diáktársnak kellett levelet írni arról, hogy a tanuló iskolájában milyen követelményeket támasztanak a fogalmazással szemben, vagyis egy értelmező szintű szabályrendszert kellett megfogalmazni és a fogalmazásra vonatkozó metakognitív tudást kellett megszerezni – ezeknek a követése nehezen volt észlelhető a diákok saját szövegeiben (vö. *Nagy Zs.*, megjelenőben).

Horváth Zsuzsanna 1995. évi mérésébe 445 12. évfolyamos gimnazista került. A standardizált érettségít előkészítő vizsgálat az érettségi anyanyelvi komponense funkcionális szemléletű megközelítési lehetőségeit, ezen belül az (érvelést a középpontba állító) esszéfeladat értékelhetőségét vetette alapos elemzés alá egy holland–magyar összehasonlító kutatás keretében (*Horváth*, 1998). Anyanyelvi érvényességvizsgálatából nyilvánvalóvá vált, hogy a hollandokéhoz viszonyítva a magyar fiatalok kevésbé magabiztosak az írásbeli kifejezésben, de kevésbé is tartják azt fontosnak (46–47. o.), és kevesebb tapasztalatuk is van ebben (54. o.). A magyar fiatalokat inkább egy befogadói szerep jellemzi, ugyanakkor kifejezésbeli hiányosságait az irodalmi, nyelvészeti és nyelvismereti téren érzékelik (a köznyelvre vonatkozó követelményeket jóval a saját nyelvhasználatuk szintje fölött lévőnek tartják), a pragmatikus tevékenységekben kevésbé (50. o.). Az írásos tevékenységformák felhasználása a gondolatok tisztázására, rendszerezésére a megkérdezett csoportok közül inkább csak a tanárookra jellemző, a tanulókra és az érettségizettekre nem (57–58. o.). A szövegalkotás tekintetében az ismerethiányok, képességbeli hiányosságok feltárásának legfontosabb tanulságaként *Horváth* (1998) az érdekérvényesítés, rábeszélés problémáit emeli ki (64. o.), és ezen belül is a saját álláspont kifejezését (71. o.).

Hasonlóan értékes információkat szolgáltatott a jó fogalmazóvá válásról való tanulói gondolkodás vizsgálata (126–129. o.). A diákok a fogalmazásban a mintakövető tanulást látják lehetségesnek (szemben az olvasással, ahol az önreflexiónak sokkal nagyobb teret szánnak), és az egyéni adottságok, beállítódások szerepét hangsúlyozzák. Hiányosságaikat értékelve, a helyesírás mechanikus készségét teszik az első helyre, de problémáikat égetőnek tartják az átfogóbb szövegalkotási műveletek esetében is.

Míndezekért az érettségín a nyelvi fejlettség jellemzésére az érvelés kiválasztása jelentheti azt, hogy azt a komplex feladatot jelölték ki, amely várhatóan a leginkább szórhatja a vizsgázókat, de egyben amelynek érettségi anyaggá emelése a legtöbb hasznot hozhatja az azt megelőző hosszú fejlesztőmunka terén. Ugyanakkor, mint *Horváth* (1998) rámutatott, ez az a műfaj, ahol leginkább tetten érhető a kritikai gondolkodásmód, a „deduktív, tapasztalati és történelmi gondolkodás ötvözeté” (155. o.), illetve tartalmi tudás mélysége

– amely ezért az elsajátított műveltség értékelésének jó eszköze lehet. Az anyanyelvi érettségi vizsgákról készült beszámolók (például *Horváth és szerzőtársai* 2005; *OKÉV–OKM*, 2003) elemzésétől most eltekintünk.

Molnár Edit Katalin az *Iskolai műveltség*, 1999 vizsgálat keretében Szeged mint kultúrahordozó egység iskoláiban tanuló 7. ($N = 427$) és 11. évfolyamos ($N = 371$) diákok levélformában írt kifejtéseit vizsgálta (Molnár, 2000, 2002). Mindkét életkori mintát tovább bontotta: a hetedikeset a tanulmányi átlag szerint, ahol az alsó harmadot azok alkották, akik leszakadnak, mert valószínűleg nem tudnak érettségit adó középiskolai képzésben továbbtanulni, a felsőt azok, akik igen; a középiskolásokat pedig a vizsgálatban szereplő iskolák típusa szerint. Az értékelés elsősorban az IEA vizsgálat (Kádárné, 1990) szempontrendszerén alapult, összbnyomás, tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség és külalak szempontokat vizsgált.

A hetedikes leszakadók szövegalkotási teljesítménye messze elmarad a továbblépőkéértől, még a külalakot tekintve is. A statisztikai próbák szerint a gimnazisták teljesítménye a legmagasabb, a szakközépiskolások pedig csak a stílus és a nyelvhelyesség szempontjából jobbak a hetedikes továbblépőknél, ám a fogalmi kidolgozást jelző tartalom és szerkezet tekintetében nem (Molnár, 2002, 201–202. o.). Mindkét korosztályban jobb teljesítményt nyújtottak a lányok, mint a fiúk (205. o.), de az adatok arra utalnak, hogy érésbeli különbségekről és azok kiegyenlítéséről lehet szó. A szülők iskolázottságával jellemzett családi szociokulturális háttér hatása a fejlődés eltérő mintázataiban érvényesül leginkább, a csoportok közötti távolság ugyanakkora a megfigyelt két életkorban. A magas iskolázottságú apák gyermekeinek fogalmazásai a középiskolás mintában a fogalmi kidolgozás magasabb színvonalát mutatják a hetedikes továbblépőkhöz képest. Ezzel szemben a csak általános iskolát végzett apák gyermekeinek szövegeiben – a két életkori almintá összehasonlításából következtethetően – a nyelvi kidolgozás szempontjából (stílus, nyelvhelyesség) mutatkozik a legfőbb változás (Molnár, 2002, 206–209. o.). Úgy tűnik, a képesség fejlődését a nem és a családi szociokulturális háttér metszetében érdemes vizsgálni.

A szövegeket jellemző szempontokkal mint függő változókkal végzett regressziós elemzések eredményei tanulságosak (Molnár, 2002, 210–211. o.). A modellekbe bevont független változók a szövegminőséggel elvileg legszorosabb viszonyban lévő tényezők: az alternatív változókként kódolt kor és nem, a részben a szociokulturális háteret is jellemző továbbtanulási szándék, illetve a szóanalógiák, az irodalomjegy, a nyelvtanjegy. Ezekkel az összbnyomás varianciájának egyharmada magyarázható meg. Minden modellben igaz, hogy az életkor kis magyarázó erőt képvisel, a nem hozzájárulása pedig még ennél is szerényebb (csak a külalakban érvényesül). A modellekben az induktív gondolkodást jellemző, itt a gondolkodási műveletek fejlettségét reprezentáló szóanalógia-eredmény (vagyis a szabályfelismerés és -alkalmazás fejlettsége) magyarázó ereje figyelemre méltó: az összbnyomás a tartalom és a szerkezet varianciájának körülbelül 7, a stílusának 11, a nyelvhelyességének 18 százalékát magyarázza. Az irodalomjegyben kifejezett tanári ítéletnek nincs szignifikáns magyarázó ereje a fogalmazásvizsgálat analitikus szempontjaiban – az összbnyomás esetében is csak 5,3 százalék –, holott a diákok fogalmazásainak értékelése és a képesség iskolai fejlesztése leginkább ehhez a tárgyhoz kapcsolódott az adatfelvétel idején. A nyelv-

tanjegyben feltételezhetően tükröződő nyelvi tudatosság hatása viszont következetesen érvényesül: az összbemérés varianciájának 12 százalékát, az analitikus szempontokat képviselő változókénak rendre körülbelül 8 százalékát magyarázza.

Összegzés

A Jedlik Ányos programban született anyanyelvi és irodalmi áttekintések (Molnár E. K., 2008; Molnár É., 2008) legfontosabb tanulsága, hogy ennek a műveltségi területnek még nincs kialakult mérési-értékelési kultúrája a szövegértés kivételével. A kisebb, helyi, megyei mérések gyakran részkérdéseket, gyakorlati problémákat vetnek föl, nem a terület tudásstruktúráját, hanem tanításának hagyományait követik. Általánosítható következtetéseket lehetővé tevő adatmennyiséget megfelelő kutatás-módszertani apparátussal csak kevés kutatás gyűjtött. A helyzet változtatását egyaránt indokolja a nyelvi fejlettség központi szerepe a magyar műveltségértelmezésben és a nyelvi-kommunikációs képességek szerepe a tanulásban, a gondolkodásban, társas és társadalmi tevékenységekben.

A nagymintás pedagógiai fogalmazásvizsgálatok két tanulságát emeljük ki. A diákok szövegei nem adnak jó képet a diákok tudása fejlődéséről. A nyelvi kifejezőképesség fejlődésének problémái számosak; tükrözhetik a gondolkodás fejlődésének problémáit, de a fejlődés akadályozói is lehetnek. A fogalmazásképeség fejlődésének megrekedése a szövegek általános színvonala alapján gyanítható azokból a kutatásokból, amelyek több életkori mintát vizsgáltak. További kutatásokat kíván annak tisztázása, hogy valóban erről van-e szó, vagyis a közvetlen fejlesztés elégtelensége vagy hiánya miatt a többség spontán fejlődése megreked, vagy csupán egy meglepően hosszú szakasz létezése vethető föl, amelyben a részképességek és készségek fejlődése zajlik ugyan, de még nem mutatkozik meg a szöveg szintjén.

A második tanulság az, hogy a közlési attitűd milyen nagy gondot jelent a diákok számára minden olyan vizsgálatban, ahol ezt a szempontot érvényesítették. Bár a tantervi szabályzás sokat változott a fogalmazásképeség fejlesztését illetően, ez továbbra is meghatározóan a szövegek nyelvi szintjéből, nem a szövegek kommunikációjában betöltött funkciójából indul ki, ezért csak kis valószínűséggel segítheti e probléma megoldását. A bemutatott vizsgálatok eredményei alapján a műfaj és a témához kapcsolódó tudás gazdagságának, szervezetségének további kutatása is szükségesnek tekinthető.

HIVATKOZÁSOK

- B. FEJES KATALIN (1981): Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Szövegvizsgálat 3-5. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARANYAI ERZSÉBET–LÉNÁRT EDIT (1959): Az írásbeli közlés gondolkodás lélektani vonásai. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH KLÁRA (2007): Fogalmazási jellemzők kisiskolás korban: a témartatás. Könyv és nevelés, 9. évf. 4. sz. 75-79. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_04/cstkt_0704.htm

- DEME LÁSZLÓ (1971): Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DORSICS GYÖRGYNÉ–HORVÁTH TAMÁS–TROSKÁNÉ VARRÓ MÁRIA (1990) (szerk.): Kommunikációs képességek mérése az általános iskolákban az 1989/90. tanévben. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.
- FORGÁCS ANNA–SZABÓNÉ FRICSKA ANNA (2000): Az anyanyelvi képességek mérése a 9. osztály kezdetén. Budapesti Nevelő, 36. évf. 1. sz. 62–70. o.
- H. TÓTH ISTVÁN (2000): Tények, adatok, összefüggések a 10-11 éves tanulók mesealkotási készségéről. Könyv és nevelés, 2. évf. 4. sz. 132–140. o. <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2000/4/cikk22.html>
- HAYES, J. R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. Megjelent: Levy, C. M.–Ransdell, S. (szerk.): The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J. 1–27.
- HEGEDŰS ISTVÁNNÉ (2000): Az anyanyelvi mérés eredményei. Budapesti Nevelő, 36. évf. 4. sz. 25–46.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1998): Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiszkolai tantárgyi feladatbankok III. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HORVÁTH ZSUZSANNA–KAPOSI JÓZSEF–LUKÁCS JUDIT (2005): A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 2. sz. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2005-02-ta-tobbek-2004.html>.
- JAKAB EDIT (1983): Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata 7–8. osztályos általános iskolai tanulók elbeszélő fogalmazásaiban. Magyartanítás, 26. évf. 2. sz. 86–95.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1990): Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KERNYA RÓZA (1988): A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MOLNÁR EDIT KATALIN (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. Iskolakultúra, 10. évf. 8. sz. 49–59. o.
- MOLNÁR EDIT KATALIN (2001): Fogalmazás és tanulás. Megjelent: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Tankönyvkiadó, Budapest, 225–234. o.
- MOLNÁR EDIT KATALIN (2002): Az írásbeli szövegalkotás. Megjelent: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris, Budapest, 193–216.
- MOLNÁR EDIT KATALIN (2003): Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: Vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében. PhD-disszertáció. Kézirat. SZTE A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése PhD-program, Szeged–ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- MOLNÁR EDIT KATALIN (2008): Anyanyelv. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- MOLNÁR, E. K.–VIDÁKOVICH, T. Cs.–CZACHESZ, E. (2001): Writing development: The role of school-related and socio-cultural factors. 9th European Conference for Research on Learning and Instruction. Freiburg, augusztus 24–30., 5–6. o.
- MOLNÁR ÉVA (2008): Szövegértés. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- NAGY JÓZSEF (1996): Nevelési kézikönyv. Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- NAGY ZSUZSANNA (megjelenőben): 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. Iskolakultúra, 19.

- OKÉV–OKM (2003): Próbaérettségi 2003 – magyar nyelv és irodalom. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont–Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, http://www.okm.gov.hu/letolt/okev/doc/probaerettsegi_2003/2_magyar_szazalek20jelentes.pdf
- OROSZ SÁNDOR (1972): A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAPP JUDIT (2001): A szövegalkotási képesség alakulása egy budapesti kerület hetedikes tanulóinak körében: a zenei képzés lehetséges hatásainak vizsgálata. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Szeged.