

**Nagy Zsuzsanna**

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

# 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei

*A szövegalkotási képességet és a fogalmazási folyamatokat kutató vizsgálat már rámutatott arra, hogy a hatékony szöveg kritériumaira vonatkozó tudás alkalmazása a saját szövegek létrehozása közben a tudatos és eredményes írásbeli kommunikáció fontos eleme. A nagymintás vizsgálatok eredményeit elemző külföldi szakirodalomból ismeretes, hogy bár a tanulók többnyire helyesen ítélik meg mások munkájának minőségét, saját írásaikban nem alkalmazzák következetesen az általuk ismert szempontokat. Nem ismerjük azonban, hogy a magyar középiskolás korosztálynak milyen tudása van a jó szövegről, mi jellemzi szövegekre vonatkozó ítéleteit, melyek azok a tényezők, amelyek mindezt befolyásolják. (1)*

**F**ontos, hogy minél teljesebb képet kapjunk arról, mely területek fejlesztésével segíthetjük, befolyásolhatjuk a szövegalkotási képesség fejlődését. A kommunikatív kulcskompetencia megfelelő mértékű fejlettsége ugyanis elengedhetetlen ahhoz, hogy sikerrel vegyünk részt a mindennapi társas interakciókban, megvalósítsuk céljainkat, és saját érdekeinket optimálisan érvényesítsük. A verbális és nonverbális kifejezőképesség színvonala meghatározza azt, hogy az egyén milyen életpályát fut be, milyen eredményeket ér el iskolai, munkahelyi, közéleti szereplése során. Az élet minden területén érezzük, hogy a szóbeli kommunikáció mellett napjainkban egyre erősödik az írásbeli megnyitkozások, a szövegalkotási képesség fejlettségének hatása a hétköznapi életben való boldogulásra. Az elmúlt évtizedek nemzetközi és hazai fogalmazásvizsgálatainak eredményei azonban azt bizonyítják, hogy – bár az írásbeli kommunikációs kompetencia fejlesztésének jelentősége közismert – a magyar iskolarendszer nagy számban bocsát ki gyenge szövegalkotási képességű tanulókat.

Bemutatott vizsgálatunk 11. osztályos szakközépiskolás diákok fogalmazással kapcsolatos tudása, szövegekre vonatkozó ítéletei (judgment), valamint ezzel kapcsolatos véleményük (opinion) és az általuk írt, hétköznapi problémahelyzet megoldására irányuló fogalmazások minősége között keresett összefüggéseket. A következőkben a kognitív pszichológia fogalmazásmodelljei és az önszabályozó tanulás elmélete alapján a szövegalkotási és a tanulási képesség összefüggéseit mutatjuk be. Ezt követően saját felmérésünk előzményét jelentő, a tanulók jó szövegre vonatkozó tudását kutató nemzetközi vizsgálatok eredményeit ismertetjük, illetve tizenhét éves tanulók körében végzett kis-mintás mérésünk adatainak kvantitatív elemzéséből nyert eredményeinket közöljük.

## A szövegalkotási képesség és a tanulás

Egyre nagyobb jelentősége van a 21. századi ember életében a kommunikációs kompetenciának, és azon belül is egyre hangsúlyosabbá válik az írásbeli közlések megértésének és létrehozásának képessége, hiszen a mindennapi ügyintézés nagyobb része ma már

nem személyes találkozások során, hanem egyre inkább írott formában zajlik. Írott szövegeink átfogalmazására, újragondolására a mindennapok során gyakran nincs lehetőség; ha írásaink elérnek címzettjükhöz, többnyire már nem tudunk változtatni rajtuk annak érdekében, hogy az olvasóban valóban a kívánt hatást érjük el velük. Emiatt elengedhetetlen, hogy érthető, lényegre törő, hatékony szövegeket tudjunk alkotni, vagyis írásbeli kommunikációs képességünk fejlettsége megfelelő legyen.

A Nagy József (2002) által kidolgozott személyiségmodellben és a hozzá kapcsolódó pedagógiai elméletben a nyelvi képességek fejlesztése kiemelt szerepet játszik. Minden magasabb rendű gondolkodási művelethez elengedhetetlen, hogy az egyén kommunikációs képessége minél magasabb szintű fejlettséget érjen el, vagyis az iskola egyik legfontosabb feladata az értelmező szintű nyelvtudás kialakítása (Nagy, 1996). Nagy a szövegalkotási képességet a kognitív kommunikációs képesség egyik komponenseként mint „összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszerét” (Nagy, 1996, 64) értelmezi, vagyis definíciójába a szöveg megírásához szükséges anyaggyűjtéstől, rendszerezéstől az adott műfajhoz és közlési helyzethez illeszkedő megformáláson át az elkészült szöveg véglegessé alakításáig minden kognitív művelet beletartozik (Molnár, 2003). Ebben a rendszerben a szövegalkotási képesség fejlődése a képesség komponenseinek gyarapodásában, hierarchizálódásában, hatékonyabb és tudatosabb, egyre magasabb szintű alkalmazásában érhető tetten (Nagy, 2002).

Ha Bereiter (1980, idézi Molnár, 1996) nyomán a szövegalkotási képesség fejlődését mint a gondolkodási, tudásszerzési és nyelvi-kommunikációs és szociális képességek fejlődését értelmezzük, és elfogadjuk Flower és Hayes (összegzi Eysenck és Keane, 2003) elgondolását a fogalmazási folyamat működéséről, mely szerint írás közben rugalmasan, rekurzív módon működtetjük a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszait, akkor belátható, hogy a szövegalkotási képesség fejlesztésének révén valamennyi kognitív képesség, különösen a tanulási képesség, az önszabályozó tanulás komplex fejlesztésére van lehetőségünk.

Zimmerman meghatározása alapján Molnár Éva (2002, 4) az önszabályozás fogalmát abban a képességben határozza meg, „amely által az egyén szabályozni tudja saját célirányos cselekvéseit a környezeti változások figyelembevételével”. Ennek alapján az önszabályozó tanulás „olyan folyamat, amelynek során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve [...] szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg” (Molnár, 2004, 50). A tanulási folyamat önszabályozása feltételezi tehát, hogy az egyénnek legyen információja saját kognitív folyamatairól, vagyis legyen valamilyen mértékű tudása saját tudásáról. Az önszabályozó tanulás folyamatának három komponense különböztethető meg. A célkitűzés és tervezés fázisának feladata a tanulás elindítása és megtervezése, a megfelelő tanulási stratégiák kiválasztása. A következő szakaszban a tanulási tevékenység, illetve ennek figyelemmel kísérése történik meg. Ebben az úgynevezett monitorozási szakaszban a tanulóknak lehetősége van a tevékenység hatásait figyelembe véve a tanulási módszerek, stratégiák megváltoztatására, korrigálására. A tanulási folyamat végén következik be a harmadik fázis, a reflexiók, az önértékelés szakasza, amelyet a tanuló maga végez az adott tevékenységre vonatkozóan (Molnár, 2002, 2003).

Molnár Edit Katalin (2001) rámutat, hogy az érett fogalmazók szövegalkotási folyamatainak jellemzésekor a kutatók valójában önszabályozó folyamatokat írnak le. Mint ahogy az önszabályozó viselkedés során a célkitűzés, a monitorozás és a korrigálás szakaszai követik egymást, úgy írás közben a már meglévő tudásunkat átszervezzük, átstrukturáljuk, gondolatainkat rendszerezünk annak érdekében, hogy a műfaji elvárásoknak megfeleljünk, és olvasónkban a kívánt hatást elérjük. A szövegek tervezése, megformálása és átalakítása tehát olyan gondolkodási folyamatokat feltételez, amelyek vala-

mennyi tanulási tevékenységünk során működnek, és amelyek hatékony használata az önszabályozó viselkedés felé irányíthatja magatartásunkat.

### **A fogalmazási képesség és a szövegalkotásra vonatkozó tudás nemzetközi kutatása**

A szövegalkotási képesség fejlődését, különböző életkorokban felfedezhető jellemzőit, az írásbeli kifejezés minőségének hátterében meghúzódó okokat, a szövegalkotás folyamatát az utóbbi évtizedekben több kis- és nagymintás vizsgálat eredményei alapján jellemezték. A felmérések között szerepelnek nemzetközi szervezetek és egyes kutatók által lebonyolított, különböző célokból megvalósított vizsgálatok (Kádárné, 1990; Baranyai és Lénárt, 1959; Orosz, 1972; B. Fejes, 1981; Horváth, 1998).

Kevés olyan kutatásról tudunk, amely összehasonlító elemzésre vállalkozott volna a szövegalkotási képesség terén. Ezek közül vizsgálatunk szempontjából az IEA 1980-as évek közepén lezajlott fogalmazásmérésének van központi jelentősége, melynek alapelveiről, lebonyolításáról és hazai eredményeiről Kádárné Fülöp Judit (1990) számol be.

Az IEA szakértői szerint a szövegalkotási képesség „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 befolyásolni tudja” (Kádárné, 1990, 19.). Kádárné szerint a különböző egyedi szövegalkotási feladatok, problémahelyzetek megoldásához arra van szükség, hogy a fogalmazási képességet felépítő komponensek – így a rögzítés, a társas interakció, a gondolkodás készségei, valamint nyelvi készségeink – begyakoroltsága megfelelő szintű legyen. Könnyen belátható, hogy ezek a készségek nemcsak a szövegalkotási képesség, hanem számos egyéb, az iskolai és a mindennapi élet során rendszeresen alkalmazott képességünk komponensei is. Többek között ez is indokolja a tanulók fogalmazási képességének minél teljesebb körű megismerésére irányuló vizsgálatok elvégzését, hiszen a szövegalkotáshoz szükséges készségek számos egyéb terület működése során is fejlődnek, valamint ezek a készségek más képességek hatékonyabb fejlesztése érdekében a szövegalkotási feladatok elvégeztetésével gyakoroltathatók.

A fogalmazásmérés megvalósításához az IEA fogalmazásmérésén dolgozó kutatók a mérőeszközök között elsőként szerepeltettek különböző hétköznapi kommunikációs helyzetek megoldására irányuló szövegalkotási feladatokat. A tanulóknak többek között leírásokat, élménybeszámolókat, tanácsot, érvelést és esszét kellett készíteniük. Munkánk szempontjából különösen a tanácsfeladatnak van központi jelentősége, hiszen ezekben a barátoknak szóló levelekben a tanulóknak magával a fogalmazással kapcsolatos tudásukról kellett számot adniuk, vagyis munkájukban a szövegalkotás folyamatára vonatkozó metakognitív tudásukat kellett bemutatniuk (Schoonen és de Gloppe, 1996). Az elkészült tanulói szövegek egységes nemzetközi értékelésére útmutatókat, szempontrendszeret és etalonskálákat dolgoztak ki. Minden munkát hat szempont – tartalom, szerkesztés, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak – szerint ötfokú skálán osztályoztak.

A magyar tanulók mérés során tapasztalt teljesítményét Molnár Edit Katalin (2003) megfigyelése szerint jelentősen befolyásolja az a közlési helyzet, amelybe a feladatok alkotói az egyes szövegeket helyezték, és összességében tanulóink közepes átlagteljesítményt nyújtottak a feladatok többsége során. Saját vizsgálatunk előzményeként a szövegalkotási feladatok közül a tanácsadást emeljük ki. Ebben a feladatban a tanulóknak egy fiatalabb társuknak kellett levélben tanácsokat írniuk arról, hogy hogyan válhatnak jó fogalmazóvá az író iskolájába iratkozva, mik azok a kritériumok, amelyek elérésével jó jegyeket lehet szerezni fogalmazásból az adott intézményben. A tanulók tanácsai Kádárné (1990) elemzése alapján nagyrészt a kész fogalmazásra vonatkoznak, de szólnak a szövegalkotás folyamatáról és egyéb, az iskolai helyzetek kezelésére irányuló technikákról is. A dolgozatokat tartalmi szempontból vizsgálva azt látjuk, hogy a jobb

eredményeket mutató írásokban gyakrabban előfordulnak a konkrét, irányító megjegyzések, míg a gyengébb munkákban a közhelyszerű, inkább a szöveg külső megjelenésére irányuló megállapítások kerülnek előtérbe (*Kádárné*, 1990). A Magyarországon vizsgált mindkét tanulói populáció – a 14 éves általános iskolások és a 18 éves gimnazisták is – az összbnyomás-osztályzatok átlaga szerint a többi feladathoz viszonyítva jól teljesített a tanácsadásban, ami arra enged következtetni, hogy az 1980-as évek közepének tanulói megfelelően ismerték a szövegalkotás folyamatát, az ezzel kapcsolatos iskolai elvárásokat, és ezt a tudást viszonylag jól tudták mások számára érthető formában visszaadni, rendszerezni.

A tanácsfeladat új típusú elemzésével a tanulók szövegalkotásra vonatkozó tudásáról, illetve ennek a fogalmazási teljesítménnyel való összefüggéséről szerezhetünk némi információt. A nemzetközi felmérés adatai alapján a tanulók fogalmazásra vonatkozó metatudásának megismerésére Schoonen és de Gloppe (1996) vállalkozott. Tanulmányukban a szerzők megvizsgálták, hogy a kutatásban részt vett 15 éves tanulók mit tartanak a jó szöveg kritériumának, mit tudnak arról a folyamatról, amely a jó szövegekhez vezet, és arra keresték a választ, hogy van-e összefüggés a szövegalkotásról való tudás és az adott diák által alkotott tanácsadó levelek minősége, vagyis a fogalmazási teljesítmény között. Schoonen és de Gloppe a tanulók levélbeli tanácsainak kategorizálása során kilenc csoportot képeztek. Megfigyelték, hogy az egyes csoportokba – tartalom, szerkesztés, stílus, nyelvtan, külalak, írás előtti műveletek, elrendezés, átvizsgálás, taktikák – sorolható javaslatok hány százalékát képezik az összes tanácsnak, valamint összeállították a leggyakrabban előforduló öt javaslat listáját, majd így nyert adataikból vontak le következtetéseket. Úgy találták, hogy a tanulók gyakori tanácsai – mint például „írj szépen”, „tagold a szöveget bekezdésekre”, „ügyelj a helyesírásra”, „használd nagybetűket”, „tegyél pontot minden mondat végére” (*Schoonen és de Gloppe*, 1996, 96.) – elsősorban a szöveg külső megjelenésére vonatkoznak, és csak viszonylag kevés tanuló emeli ki levelében a magára a szövegalkotásra vonatkozó ismereteit, kevesen adnak számot arról, hogy mit tudnak a fogalmazás folyamatáról.

A szerzők az írásra vonatkozó ismeretek és a fogalmazások minősége között szoros összefüggést találtak. Úgy látták, hogy azok a tanulók, akik jól teljesítettek az IEA-vizsgálatban kijelölt szövegalkotási feladatok terén, és magas összbnyomás-pontszámokat értek el, több tanácsot adtak a szövegek megírására, felépítésére vonatkozóan, és kevésbé érintették az írásművek külső megjelenésére, illetve a nyelvtani szabályok betartására vonatkozó kritériumokat; ugyanakkor azt is megfigyelték, hogy ennek éppen az ellenkezője jellemzi a rosszul fogalmazó diákokat.

### **A szövegalkotási képesség, a szövegekre vonatkozó ítéletek vizsgálata**

#### *A minta*

Vizsgálatunkban 128 Csongrád megyei, tizenegyedik évfolyamos, szakközépiskolás diák vett részt. Közülük 34 volt fiú és 94 lány. Összesen három iskola öt osztályának tanulói oldották meg a feladatokat. 27 fő egy kisvárosi kertészeti szakközépiskola 11. osztályának tanulója volt. Egy szintén kisvárosi közgazdasági szakközépiskola három osztályából összesen 68 tanuló (23, 27, illetve 18 fő) került a mintába. Egy megyeszékhelyi szakközépiskola és gimnázium pedagógia tagozatos szakközépiskolai osztálya vett még részt a felmérésben összesen 33 tanulóval.

A minta nem reprezentatív településtípusok, szakmacsoportok és fiú-lány arány szerint. Eredményeink ezért tájékoztató jellegűek, ám hasonló nagymintás vizsgálat hiányában hasznos tanulságokat kínálunk.

### Mérőeszközök és értékelési rendszer

A tanulók szövegalkotási képességének és szövegekre vonatkozó ítéleteinek, véleményének összefüggés-vizsgálatát két mérőeszköz segítségével bonyolítottuk le. A szövegalkotási képesség vizsgálatát egy levélírási feladattal oldottuk meg. A mérőeszköz kidolgozásakor a nemzetközi IEA-felmérés ÁLLÁS-feladatát alakítottuk át saját céljainknak, illetve a mai viszonyoknak megfelelően. Az eredeti feladatban a tanulóknak egy újságban talált álláshirdetésre kellett jelentkezniük levélben, saját szövegalkotási feladatunkban pedig egy fiktív iskolaszövetkezet plakát formában közzétett felhívására kellett reagálniuk. A feladat reliabilitásmutatója Cronbach  $\alpha = 0,79$ , fogalmazásvizsgálat esetében elfogadható.

A tanulók elkészült munkáit az IEA-vizsgálat (Kádárné, 1990) szempontrendszere alapján egy holisztikus és hat analitikus szempont – tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak – szerint, ötfokú skálákon értékeltük.

A szövegalkotási feladat értékelési szempontjai közötti összefüggéseket az 1. táblázat összegzi. Ebből leolvasható, hogy valamennyi értékelési szemponton elért eredmény szignifikánsan összefügg minden más értékelési szempont eredményével. Az összbnyomás-osztályzattal leggyengébb összefüggést a nyelvhelyességjegy mutat, legerősebben pedig a tartalombeli eredmények korrelálnak a holisztikus szemponttal.

A 2. táblázatból leolvasható, hogy legnagyobb mértékben a tartalomjegy eredménye határozza meg az összbnyomás-osztályzatot, legkevésbé pedig a helyesírás és a nyelvhelyesség járul hozzá ennek a szempontnak az értékeléséhez. Az analitikus szempontok eredményei 85,46 százalékban magyarázzák meg az összbnyomásjegyet, a fennmaradó 14,54 százalék más, külső tényezőknek tudható be. Ugyanakkor az értékelési szempontokra végzett itemkihagyásos reliabilitásvizsgálatból kiderül, hogy valamennyi szempont kellő mértékben járul hozzá a szövegek egészét minősítő értékeléshez.

1. táblázat. Az értékelési szempontok közötti összefüggések

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Külalak	Helyesírás
Szerkezet	0,404**					
Stílus	0,675**	0,497**				
Nyelvhelyesség	0,372**	0,331**	0,375**			
Külalak	0,462**	0,331**	0,458**	0,204*		
Helyesírás	0,377**	0,249**	0,412**	0,389**	0,433**	
Összbnyomás	0,805**	0,631**	0,792**	0,455**	0,613**	0,469**

\*az összefüggés szignifikáns  $p < 0,05$  szinten

\*\*az összefüggés szignifikáns  $p < 0,01$  szinten

2. táblázat. Az összbnyomás-osztályzatra mint függő változóra végzett regresszioanalízis eredménye

	$r$	$\beta$	$r^2 \beta^2 * 100$
Tartalom	0,805	0,389	31,32
Szerkezet	0,631	0,237	14,98
Stílus	0,792	0,280	22,18
Nyelvhelyesség	0,455	0,074	3,380
Külalak	0,613	0,197	12,05
Helyesírás	0,469	0,033	1,550
Összes megmagyarázott variancia			85,46

A tanulók szövegekre vonatkozó tudásának vizsgálatához egy kétszer 13 ítemes feladatlapot dolgoztunk ki. A feladatsor első részében a diákok ítéleteinek pontosságát vizsgáltuk. Ezeknek a feladatoknak a megoldásakor a tanulóknak két – egy gyengébb és

egy jobb – hivatalos levelet kellett értékelniük megadott szempontok szerint. A mintaszövegek velük egykorú tanulók munkái voltak, és ugyanannak a szövegalkotási feladatnak az eredményeként készültek, melyet a minta diákjainak is meg kellett oldaniuk. Az értékelési skálák kidolgozásakor a fogalmazási feladat minősítésére általunk is követett IEA-szempontrendszer analitikus szempontjait bontottuk tovább. A tanulók számára megfoghatóbb, konkrétabb vizsgálati támpontokat fogalmaztunk meg, így összesen 12 kérdés alapján kellett értékelniük mindkét fogalmazást.

Az utolsó itemek segítségével a tanulók szövegekről alkotott véleményének minőségéről kívántunk képet kapni; mindkét szöveg esetén a levelek íróinak szóló tanácsok megfogalmazását vártuk a diákoktól, melyben utat mutatnak a további fejlődéshez, a jobb íróvá váláshoz. Az így készült 3-4 mondatos üzeneteket három szempontból értékeltük. Egyrészt vizsgáltuk azt, hogy a tanácsok tartalma helytálló-e, másrészt hogy terjedelmük megfelelő-e a feladatban adott utasításnak, harmadrészt pedig hogy ezek a rövid írások műfajukat tekintve valóban tanácsok-e, vagy egyszerűen hibákat sorolnak fel.

### A vizsgálat eredményei

Felmérésünk számos adatot szolgáltatott a 17 éves tanulók szövegalkotási képességére és a szövegek minőségéről való gondolkodására vonatkozóan. Az alábbiakban a szövegalkotási és az értékelési feladat elemzésének általános tapasztalatait mutatjuk be, ezt követően kitérünk a teljesítményt meghatározó tényezők vizsgálatára, majd a két vizsgált terület összefüggés-vizsgálatának eredményeire.

#### A szövegalkotási feladat eredményei

A 3. táblázat a levélfeladaton elért eredményeket összegzi. Az átlagteljesítmények azt mutatják, hogy a felmérésben részt vevő diákok valamivel a közepes szint feletti minősítést kaptak valamennyi analitikus szempont és az összbenyomás esetén is. Legjobb eredmények a helyesírás és a nyelvhelyesség tekintetében születtek; ez azonban elsősorban valószínűleg nem a tanulók kiváló teljesítményének, hanem sokkal inkább a dolgozatok rövid terjedelmének és ezáltal az elkövethető hibák kisebb számának tudható be.

3. táblázat. Az értékelési szempontokon elért eredmények alakulása a teljes mintán

	átlag	szórás
Tartalom	3,80	0,87
Szerkezet	3,53	0,98
Stílus	3,80	0,81
Nyelvhelyesség	4,23	0,90
Külsőalak	3,80	0,99
Helyesírás	4,26	0,95
Összbenyomás	3,66	0,91

#### Teljesítmények az értékelési feladaton

Mint ahogy azt a mérőeszközök bemutatásakor tárgyaltuk, az értékelési feladat több itemből tevődött össze. Ezek egy része egy gyengébb, más része egy jobb levél több szempont szerinti értékelését kérte; a feladatsort mindkét esetben egy-egy tanács megfogalmazása egészítette ki. A szövegekre vonatkozó ítéletek pontosságát mérő itemek eredményeinek elemzéséből azt láthatjuk, hogy a tanulóknak igen pontos ismereteik vannak a jó szöveg kritériumairól. A teljes mintára vonatkozó Kendall-féle konkordanciaelemzés 4. táblázatban közölt mérőszámainak meglepően magas értéke azt mutatja,

hogy a vizsgálatban részt vett tanulók kortársaik által írt szövegekre vonatkozó ítéletei a külalak kivételével nagymértékben összecsengenek az általunk adott bírálatokkal. A stílus, a helyesírás és a nyelvhelyesség tekintetében statisztikailag nem is mutatható ki az ítéletek közötti eltérés.

4. táblázat. A teljes minta és a szakértői ítéletek egyezésének (Kendall's *W*) mértéke

Tartalmi szempontok	0,962
Szerkezeti szempontok	0,970
Stílus szempontjai	1,000
Nyelvhelyességi szempontok	1,000
Helyesírási szempontok	1,000
Külalak szempontjai	0,667
Minden szempont	0,942

Jelentős mértékű egyetértés mutatható ki a tartalom és a szerkezet megítélésében is. Egyedül a külalak esetén figyelhetünk meg közepes egyezést a szakértői minősítéssel. Ennek okát abban látjuk, hogy a tanulókat a külalak értékelésekor nagymértékben befolyásolja a szövegről és ezáltal az íróról kialakított globális véleményük. Ezt támasztják alá az 5. táblázat adatai is, melyek a konkordanciaszámítás számára az itemszám miatt értelmezhető értékelési szempontok tekintetében levelenként mutatják be a szakértői ítéletekkel való egyezés mértékét.

5. táblázat. A szakértői értékeléssel való egyetértés mértéke (Kendall's *W*) levelenként

	Gyengébb levél	Jobb levél
Tartalom	0,929	0,500
Szerkezet	1,000	0,929
Külalak	0,500	0,750

Itt is azt láthatjuk, hogy a külalak szempontjából tapasztalhatók a legnagyobb különbségek a bírálatokban mind a gyengébb, mind a jobb levél esetén. A tanulók ezek szerint sokkal elnőzőbbek az íráskép értékelésében azzal a levélíróval szemben, akinek a dolgozatát összességében, illetve a többi analitikus szempont alapján jobbnak ítélik meg, míg jelentősen szigorúbbak azzal, aki hanyagabb a többi nézőpontból. Alacsony a szakértői ítélettel való egyetértés mértéke a második levél tartalmát illetően. Ennek okát a szöveg mélyebb elemzése adhatná meg.

A szakértői bírálatral való egyetértés mellett vizsgálhatjuk a tanulók más tanulók ítéleteivel való egyezésének szintjét is. Erre vonatkozóan a 6. táblázatban közlünk adatokat. Azt láthatjuk, hogy legnagyobb egyetértést a nyelvhelyesség, illetve a stílus és a helyesírás esetén tapasztalunk a tanulók között ugyanúgy, mint a minta átlagos ítéletei és a szakértői ítéletek vizsgálata esetén. Legnagyobb különbségek a külalak megítélésében jelentkeznek. Feltételezhető, hogy ez a fent említett okból és a szempont szubjektivitásából adódik.

6. táblázat. A tanulók egymás közötti egyetértésének mértéke (Kendall's *W*)

Tartalmi szempontok	0,718
Szerkezeti szempontok	0,584
Stílus szempontjai	0,884
Nyelvhelyességi szempontok	0,938
Helyesírási szempontok	0,892
Külalak szempontjai	0,268
Minden szempont	0,612

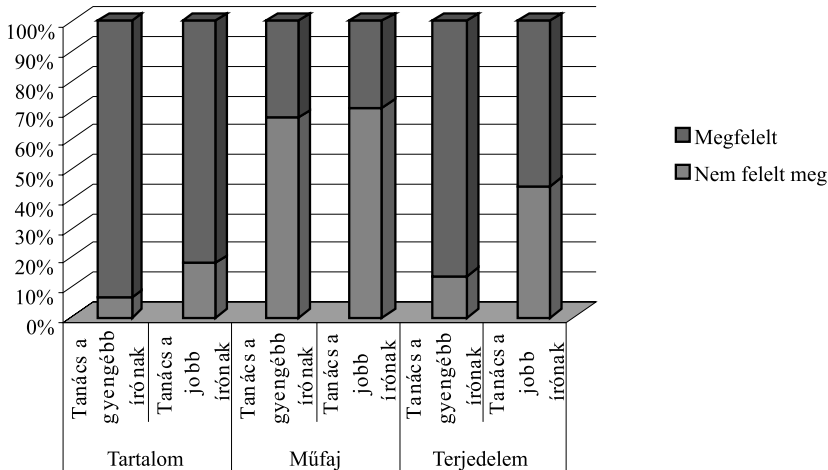
A levelek értékeléséből származó adatok elemzését összegezve elmondhatjuk, hogy mind a tanulók bírálatainak egymás közötti, mind a szakértői ítéletekkel való összevetése esetén a külalak kivételével nagymértékű együjtjrást állapíthatunk meg.

7. táblázat A tanácsfeladaton elért eredmények átlagai

	Tartalom		Műfaj		Terjedelem	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Tanács a gyengébb íróknak	0,94	0,24	0,33	0,47	0,86	0,35
Tanács a jobb íróknak	0,82	0,39	0,29	0,46	0,55	0,5

Az értékelési feladat másik fontos eleme volt a bírálandó levelekről alkotott vélemények, az írókhoz intézett tanácsok megfogalmazása, melyeket három szempont – tartalom, műfaj és terjedelem – szerint megfélelt, illetve nem felelt meg minősítéssel értékelünk. Valamennyi szempont esetén gyengébben teljesítettek a tanulók a jobb levél írója számára írt tanácsok megalkotásakor (7. táblázat). Ez az eltérés különösen a terjedelem tekintetében szembetűnő. Véleményünk szerint ennek az az oka, hogy a tanulók nehezebben írnak javaslatokat egy általuk jó íróknak tartott társuk számára, illetve nem ismerik fel azokat az ányalatnyi hibákat, ahol továbblépési lehetőségekre lehetne felhívni a figyelmet. Így nemcsak tartalmilag tesznek felületes megállapításokat, hanem a feladatban megadott, a szöveg hosszára vonatkozó – 3-4 mondatos – követelményt is kevésbé tudják betartani, mint egy gyengébb levél esetén, ahol egyszerűbb, kézenfekvőbb tanácsadási lehetőségek kínálóznak.

A minta tanulói igen gyenge átlagteljesítményt nyújtottak a tanácsfeladatban támasztott műfaji elvárások esetén. Sokan nem tanácsot, hanem véleményt fogalmaztak meg, de nem mutattak rá a fejlődés lehetséges irányaira. Mások a levelekben tapasztalt hibákat sorolták fel tételesen, mintegy felhívva ezekre a levélírók figyelmét. Bár ezek a megállapítások, vélemények – mint ahogy azt a tartalom pontszámai is mutatják – helytállók voltak, a tanács követelményeinek mégsem tettek eleget. Másik tipikus hiba ezekben a rövid írásokban az volt, hogy az imént felsorolt okok miatt nem a levélírókhoz szóltak, sokkal inkább a feladatok megoldását ellenőrző szakértőhöz.



1. ábra. A tanácsfeladat eredményeinek eloszlása

Ugyanezt figyelhetjük meg, ha a tanácsfeladaton elért eredmények százalékos eloszlását követjük nyomon a 2. ábra alapján. Tartalmi tekintetben mindkét tanács esetén helyes meg-



oldást ad a tanulók jelentős többsége, a két feladat között a terjedelem tekintetében figyelhető meg a legnagyobb eltérés, míg műfajilag elenyésző teljesítménybeli különbségek láthatók a két feladat megoldása között. Ebből arra következtethetünk, hogy a mintába került diákok nagy hányada nincs tisztában a tanács szövegtípusának követelményeivel.

### *A teljesítményt befolyásoló tényezők hatásai*

A teljesítményt befolyásoló tényezők bemutatásakor a nemek és a mintában részt vevő osztályok közötti különbségeket elemezzük, és a szülők iskolai végzettségének hatásairól szólunk. Külön vizsgáljuk ezeknek a szövegalkotási képességre és az értékelési, illetve a tanácsadási feladatban nyújtott teljesítményre gyakorolt hatását.

Általánosan elfogadott az a vélemény, hogy a verbális képességek, így a szövegalkotás terén is a lányok számottevő előnyben vannak a fiúkhöz képest. A monitorvizsgálatok elemzéseivel ezzel ellentétben csak kismértékű különbségeket mutattak ki a nemek között ezen a téren (Vári, 1999); és mint ahogy azt Molnár Edit Katalin (2002 és 2003) Swannt (1999) idézve írásaiban kifejti, a korábbi vizsgálatok sem támasztják alá minden kétséget kizáróan ezt a feltételezést. A saját vizsgálatunkat megelőző, hazai fogalmazáskutatások erre vonatkozó megfigyeléseit összegezve azt láthatjuk, hogy Orosz (1972) nem, Kádárné (1990) és Horváth (1998) talált bizonyos mértékű különbséget a nemek teljesítménye között, ugyanakkor az előbbi szerző munkájának nem szerves része a fiú-lány eltérések tárgyalása, az utóbbi kutató pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a bírálók akkor ítélik jobbnak a lányok munkáit, ha ismerik a szövegalkotókat. Molnár Edit Katalin (2002) vizsgálatában, melynek szövegértékelési szempontjai jelen felmérésünkkel megegyeznek, hetedik évfolyamon az összbemutató, a szerkezet, a nyelvhelyesség és a külalak, 11. évfolyamon viszont már csak a két utóbbi szempont esetén talált jelentősebb különbséget a tanulók nemek szerint képzett csoportjainak teljesítményei között.

A saját vizsgálatunk szövegalkotási feladatán nyújtott átlagos teljesítményeket a fiúk és a lányok részmintáján vizsgálva a korábbi tendenciáktól némileg eltérően azt láthatjuk, hogy a szerkezet és a nyelvhelyesség kivételével valamennyi szempontból szignifikáns különbség mutatható ki a két nem között a lányok javára. Legnagyobb eltérést a külalak és a helyesírás tekintetében tapasztalhatunk, de a tartalom- és az összbemutató-jegy esetén is statisztikailag releváns különbséget mutattak ki az elvégzett t-próbák.

8. táblázat. A szövegalkotási feladat eredményinek nemek szerinti alakulása

	Tartalom		Szerkezet		Stílus		Nyelvhelyesség		Külalak		Helyesírás		Összbemutató	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Fiúk	3,41	0,89	3,29	1,09	3,44	0,93	4,00	1,02	3,12	1,09	3,68	1,22	3,21	1,07
Lányok	3,94	0,83	3,62	0,93	3,94	0,73	4,32	0,85	4,04	0,83	4,47	0,73	3,82	0,79
Szign.	p<0,05		n.s.		p<0,05		n.s.		p<0,01		p<0,01		p<0,05	

Bár a lányok szakértői ítélettel való egyetértése mindkét levél esetén megfigyelhető, a nemek alapján nem találtunk számottevő különbséget az értékelési feladaton elért eredmények között. A fiúk és a lányok ítéletei minden esetben a gyengébb szövegre vonatkozó bírálatokban állnak közelebb a szakértői minősítésekhez.

9. táblázat. A szakértői értékeléssel való egyetértés mértéke (Kendall's W) nemenként

	Gyengébb levél	Jobb levél
Fiúk	0,968	0,753
Lányok	0,979	0,785

A 10. táblázatban közölt adatokból leolvasható, hogy kétmintás t-próba segítségével csak a tanács műfajára vonatkozóan nem állapítható meg statisztikailag releváns különbség a nemek között. A gyengébb levél írójához intézett írások esetén ez az eltérés jelentősebb. A különbségek minden esetben a lányok javára mutathatók ki.

10. táblázat. A tanácsfeladat eredményeinek nemek szerinti különbségei

		Fiúk		Lányok		Szign.
		átlag	szórás	átlag	szórás	
Tanács a gyengébb íróknak	Tartalom	0,79	0,41	0,99	0,10	p<0,01
	Műfaj	0,41	0,50	0,30	0,46	n.s.
	Terjedelem	0,68	0,47	0,93	0,26	p<0,01
Tanács a jobb íróknak	Tartalom	0,68	0,47	0,87	0,34	p<0,05
	Műfaj	0,29	0,46	0,29	0,45	n.s.
	Terjedelem	0,38	0,49	0,62	0,49	p<0,05

A nemek szövegalkotásra és szövegekre vonatkozó ítéletekre való hatásait összegezve megállapíthatjuk, hogy minden vizsgált szempontból a lányok teljesítménye jobb a fiúkénál. Ez az eredménybeli különbség a legtöbb esetben szignifikáns is.

A felmérésünkben részt vevő diákok három iskola öt osztályából kerültek ki. Az alábbiakban a különböző osztályokba járó tanulók teljesítményének különbségeit mutatjuk be. A szövegalkotási feladat értékelési szempontjaira végzett varianciaanalízis F-értéke a nyelvhelyesség kivételével valamennyi szempont esetén legalább p<0,05 szinten szignifikáns. A 11. táblázatban közölt átlagokból láthatjuk, hogy minden értékelési nézőpont esetén a D osztály jelentősen rosszabb átlagteljesítményt nyújtott a többinél. Emellett a szerkezet és a stílus esetén az E, illetve a B osztály pozitív irányban különül el a többitől.

11. táblázat. A szövegalkotási feladaton elért eredmények alakulása osztályonként

	Tartalom		Szerkezet		Stílus		Nyelvhelyesség		Külsőalak		Helyesírás		Összbenyomás	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
A osztály	3,59	0,93	3,63	0,74	3,56	0,58	4,11	0,97	3,67	1,07	4,26	0,86	3,48	0,85
B osztály	4,04	0,77	3,26	0,62	4,17	0,58	4,26	0,81	4,09	0,95	4,48	0,90	3,96	0,64
C osztály	4,00	0,73	3,63	0,88	4,00	0,68	4,33	0,73	3,89	0,89	4,48	0,75	3,85	0,72
D osztály	2,89	0,76	2,33	0,69	3,00	1,08	3,78	1,26	2,89	1,13	3,44	1,42	2,56	0,98
E osztály	4,12	0,70	4,21	0,93	4,03	0,73	4,48	0,71	4,12	0,60	4,36	0,65	4,03	0,73

Az értékelési feladat esetén nem találhatunk nagy eltéréseket az osztályok között. A szakértői ítéletekkel való egyezés szempontjából mintánk homogénnek tekinthető. Ugyanakkor az is látható, hogy az egyetértés mértéke az első levél esetén minden osztály esetében nagyobb, mint amelyet a jobb írás megítélésekor tapasztalhatunk.

12. táblázat. A szakértői értékeléssel való egyetértés mértéke (Kendall's W) osztályonként

	Gyengébb levél	Jobb levél
Első osztály	0,969	0,765
Második osztály	0,972	0,748
Harmadik osztály	0,958	0,861
Negyedik osztály	0,953	0,770
Ötödik osztály	0,958	0,785

A tanácsfeladat osztályok szerinti különbségeit vizsgálva csak a tanács műfajában tapasztalható statisztikailag kimutatható eltérés a tanulócsoportok között, ebből a szempontból az ötödik osztály tanulói teljesítenek jobban a többinél.

Az osztályok közötti különbségekről tett megfigyeléseinket összegezve elmondhatjuk, hogy csak a szövegalkotás terén tapasztalhatók jelentős eltérések a különböző osztályokba járó tanulók teljesítményei között. Bár láthatunk különbségeket az értékelési feladaton elért eredmények esetén is, ezek mértéke statisztikailag nem megragadható.

A család szociokulturális háttere, mely leginkább a szülők iskolai végzettségével jellemezhető, az anyanyelvi kompetenciára gyakorolt hatásán keresztül várhatóan befolyásolja a szövegalkotási képességet, a jó szövegről alkotott képet (Molnár, 2002, 2003). Ha a szülők iskolai végzettségét és a szövegalkotási feladat egyes szempontjain nyújtott teljesítmény összefüggéseit vizsgáljuk, csak igen kevés esetben találunk szignifikáns korrelációkat. Mindkét szülő képzettségi szintjével statisztikailag kimutatható összefüggés áll fenn az összbenyomás-osztályzatok esetén. Ezekon kívül a szerkezet- és a stílus-osztályzatot határozza meg, szintén igen kis mértékben, az anya iskolai végzettsége.

13. táblázat. Az eredmények és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggések

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Külsőalak	Helyesírás	Összbenyomás
Apa iskolai végzettsége	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,182*
Anya iskolai végzettsége	n.s.	0,260**	0,182*	n.s.	n.s.	n.s.	0,187*

\*az összefüggés szignifikáns  $p < 0,05$  szinten

\*\*az összefüggés szignifikáns  $p < 0,01$  szinten

Az értékelési és a tanácsfeladaton nyert adatok esetében egyáltalán nem találtunk szignifikáns együttjárást a tanulók szocioökonómiai státusával.

A tanulók iskolai előmenetelének hatásait a különböző tantárgyakból kapott osztályzatok és az egyes mérőeszközökön mutatott eredmények összevetésével vizsgáltuk. Azt találtuk, hogy ez a tényező nem áll összefüggésben a szövegekre vonatkozó ítéletek és a tanácsadás minőségével, pontosságával. Szignifikáns együttjárást ismét csak a szövegalkotási feladat eredményeiben találtunk, az ennek mértékét kifejező korrelációs együtthatókat a 14. táblázatban összegeztük.

14. táblázat. Az eredmények és az iskolai előmenetel közötti összefüggések

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Külsőalak	Helyesírás	Összbenyomás
Magatartás	0,178*	n.s.	n.s.	0,247**	n.s.	n.s.	0,185*
Szorgalom	0,197*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,236**
Irodalom	0,418**	0,183*	0,336**	n.s.	0,272**	0,354**	0,361**
Nyelvtan	0,364**	0,202*	0,322**	n.s.	0,243**	0,329**	0,373**
Idegen nyelv	0,365**	n.s.	0,233**	n.s.	0,282**	0,363**	0,359**

\*az összefüggés szignifikáns  $p < 0,05$  szinten

\*\*az összefüggés szignifikáns  $p < 0,01$  szinten

Úgy találtuk, hogy a magatartás- és a szorgalomosztályzatok csak a tartalom és az összbenyomás esetén vannak kapcsolatban a bírálatokkal, a többi szempont közül csak a nyelvhelyesség terén figyelhetünk meg statisztikailag megragadható összefüggést a magatartásjeggyel. A magyar nyelvből, illetve irodalomból kapott osztályzatok azonban a nyelvhelyesség kivételével valamennyi szempontot szignifikánsan meghatározzák. Az idegen nyelvből szerzett jegyek ehhez hasonló hatással vannak a különböző értékelési

pontokra, bár itt a nyelvhelyességen kívül a szerkezeti osztályzatra vonatkozóan sem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

### *A szövegalkotási képesség és a szövegekre vonatkozó ítéletek összefüggés-vizsgálatának eredménye*

A szövegalkotási feladatban nyújtott teljesítmény és a szövegekre vonatkozó ítéletek, illetve vélemények helytállóságának összefüggéseit vizsgálva kiinduló hipotézisünknek megfelelően egyetlen értékelési szempontra vonatkozóan sem találtunk szignifikáns korrelációkat. Ahogy azt már fent részleteztük, a diákok szövegekről alkotott ítéletei elég egyöntetűek, és közel állnak a szakértői ítélethez, ugyanakkor függetlenek saját szövegeik színvonalától. Az értékelési feladatban nyújtott általánosan jó teljesítmények és a levelekre kapott közepes összbenyomás-osztályzatok arra engednek következtetni, hogy a mintába került középiskolások, bár többnyire helyesen ítélik meg mások munkájának minőségét, saját dolgozataikban nem követik következetesen az általuk ismert szempontokat.

### **Következtetések**

Vizsgálatunk eredményeinek alapján a következőket állapíthatjuk meg:

(1) A diákok többsége közepes, illetve jó minősítést szerzett a szövegalkotási feladat analitikus értékelési szempontjainak nagy részén. Ugyanez mondható el az összbenyomás-osztályzatokról is.

(2) A tanulók szövegalkotási teljesítményét meghatározta a nem, a szülők iskolai végzettsége. Különbségeket mutattunk ki a részt vevő osztályok között és iskolai előmenetel szerint is.

(3) Minden vizsgált háttérváltozótól és a szövegalkotási képesség fejlettségétől is függetlenül találtuk a szövegekre vonatkozó ítéletek fejlettségét. Ennek alapján úgy látjuk, hogy a tanulók tisztában vannak a jó szöveg kritériumaival, képesek mások dolgozataiban jól lokalizálni a problémákat, tanácsaik helytállóak, ugyanakkor saját munkáik tökéletesítéséhez nem használják fel tudásukat. Úgy tűnik, mintha a tanulók saját szövegüket mint megváltoztathatatlan egészt fognák fel, amelyet javítani, korrigálni annak elkészülte után már nem szükséges.

(4) Mivel a szövegekre vonatkozó ítéletalkotást vizsgálatunk mint minden más tényezőtől független és jól működő képességet jellemezte, úgy gondoljuk, hogy az anyanyelv-oktatásban hangsúlyt kellene fektetni a saját szövegek átgondolására, lehetőséget kellene adni a diákoknak arra, hogy átdolgozzák, javítsák írásaikat, hiszen tudják, melyek a jó szöveg kritériumai, csak meg kellene tanulniuk saját munkájukra vonatkoztatni azokat.

(5) Ennek megvalósulása esetén igény alakulhatna ki a tanulóknál szövegalkotási képességük önfejlesztésére, az önálló tanulásra. A fogalmazási képesség fejlődése pedig egyéb kognitív területek fejlődését, valamint más tantárgyakban is tapasztalható hatékonyabb tanulási képességet eredményezhetne.

### **Jegyzet**

(1) A tanulmány részben a 2008-ban megrendezett VIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás szövege. Köszönettel tartozom

Molnár Edit Katalinnak a tanulmány készítése közben nyújtott segítő útmutatásáért.

## Irodalom

- B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása: Szövegvizsgálat 3-5. osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baranyai Erzsébet – Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III. Országos Közoktatási Intézet, Budapest*.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, 96. 2. 139–156.
- Molnár Edit Katalin (2001): Fogalmazás és tanulás. In Csapó Benő és Vidákovich Típor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 225–234.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In Csapó Benő (szerk.): *Iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Molnár Edit Katalin (2003): *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. Doktori disszertáció. Kézirat. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12. 9. 3–16.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. 155–173.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 14. 5. 50–56.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schoonen, R. – Glopper, K. d. (1996): Writing performance and knowledge about writing. In: Rijlaarsdam, G. – Bergh, H. v. d. – Couzijn, M. (szerk.): *Theories, models and methodology in writing research*. University of Amsterdam Press, Amsterdam. 87–107.
- Swann, J. (1999): Gender and language. In Spolsky, B. (ed.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Elsevier, Amsterdam. 200–202.
- Vári Péter (1999, szerk.): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása. Mérés-értékelés-vizsga 6. OKI, Budapest*.

Szerkesztette  
Boreczky Ágnes

## Cigányokról – másképpen

Tanulmányok az emlékezetéről,  
a családi szocializációról  
és a gyerekek kognitív fejlődéséről



Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből