

Nagy Zsuzsanna

11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani ismeretei

A tanulmány szakközépiskolás tanulók szövegalkotási képességének fejlettségét, szövegtani ismereteik mélységét, valamint a közöttük lévő összefüggéseket kutató vizsgálat eredményeit közli. A fogalmazási képesség vizsgálata hivatalos levél írásával, a szövegtani ismeretek pontosságának feltérképezése pedig tudásszintmérő teszttel valósult meg. A felmérésben részt vevő diákok – a nemzetközi kutatások tapasztalataihoz hasonlóan – a szövegalkotásban közepes átlagteljesítményt nyújtottak. Gyenge eredmények születtek a szövegtani ismereteket felmérő teszten. Kvantitatív elemzéssel a szerző az esetek többségében szignifikáns egyezést mutatott ki a szövegtani ismeretek és a tanulói szövegek jellemzői között. Az eredmények szerint a pontosabb szövegtani ismeretekkel rendelkező tanulók hatékonyabb szöveget alkotnak társaiknál. A vizsgálat azt igazolta, hogy az anyanyelvi órákon a nyelvtani ismeretek és a képességek együttes fejlesztésére van szükség.

A múlt század utolsó évtizedeire és napjainkra jellemző, hogy az eddig elképzelhetetlen mértékű tudományos-technikai forradalom, illetve az ebből következő információrobbanás, a globalizálódó világ, az oktatás expanziója (Nagy 2002) új feladatok elé állítja az iskolát. Ahhoz, hogy az információs társadalom az iskolát elhagyó tanulók számára élhető legyen, arra van szükség, hogy már a közoktatásban töltött évek alatt olyan készségeket, képességeket, kompetenciákat szerezzenek meg, amelyek nemcsak lehetőséget adnak az önálló tudásszerzésre, de ennek igényét a személyiség részévé is teszik (Nagy 2002). Ennek érdekében a pedagógusoknak azon kognitív és affektív területek fejlesztésére kell helyezniük a hangsúlyt, amelyek birtokában a diákok képesek az induktív gondolkodásra, az önálló tudásszerzésre (Csapó 2002), ismereteiket pedig új problémák megoldásának érdekében, kreatívan tudják újraszervezni és alkalmazni (Csapó 2005) akár az anyanyelvi képességek mozgósítása közben is (Sejtes 2006).

A 2007-es Nemzeti alaptantervünk (1) szellemiségén is ez a törekvés érezhető. A benne foglalt nevelési és oktatási célok értelmében a kompetenciák fejlesztése, a kompetenciaalapú oktatás általánossá válása napjainkban a magyar iskola egyik legfontosabb feladata. Minden tantárgyon belül szerepet kell kapnia a gondolkodási, a tudásszerzési, a kommunikációs és a tanulási képesség fejlesztésének; a kognitív területek mellett pedig teret kell adni a személyes és a szociális kompetencia hatékonyabbá tételének is (Nagy 2002). Különösen fontos szerepet játszik ezekben a feladatokban az anyanyelvtanítás, hiszen ennek a tantárgynak közvetlen eszközei vannak az élet minden területén szükséges kommunikációs kompetencia – ezen belül a helyesírás, a szövegértés, a szóbeli és az írásbeli szövegalkotás – fejlesztésére. Fontos tehát, hogy megismerjük, milyen szövegalkotási képességgel rendelkezik a mai iskola korosztály, és melyek azok a tényezők, amelyek hatással vannak e terület fejlettségére. Ehhez szeretnénk hozzájárulni most bemutatandó kis mintás vizsgálatunkkal.

Felmérésünk a szövegalkotási képesség és az anyanyelvi órákon elsajátított szövegtani ismeretek mélysége közötti összefüggéseket kutatta. Munkánk során arra kerestük a választ, hogy a vizsgálatban részt vevő 17 éves diákok esetében kimutatható-e összefüggés a két terület fejlettsége között, vagyis azok a tanulók, akik megfelelően elsajátítják az iskolai ismeretanyagot, jobb szövegeket alkotnak-e a társaiknál.

A Nemzeti alaptanterv célrendszere a szövegalkotás terén

A 2007-es Nemzeti alaptanterv nevelési és oktatási céljai között az első helyen áll a kulcskompetenciák – köztük az anyanyelvi kommunikáció, a digitális kompetencia, a hatékony és önálló tanulás, valamint a szociális és állampolgári kompetencia – fejlesztése. A kiemelt feladatok között a kulcskompetenciákra épülve továbbra is helyet kapnak a 2003-as NAT nevelési céljai – az énkép, az ön-, a hon- és a népismeret fejlesztése, az európai azonosságtudat, az aktív állampolgárság kialakítása, a gazdasági és a környezeti, illetve a testi-lelki nevelés, valamint a tanulás tanítása és a felnőttélet szerepeire való felkészítés.

A NAT értelmezésében, az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciája a gondolatok szóbeli és írásbeli kifejezésének képességét, a magánéleti és a közéleti kreatív nyelvhasználatot foglalja magába. Az anyanyelvi nevelés, a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület fő feladata az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése, és minden életkorban a lehető legnagyobb hatékonyságú, a mindenkori kommunikációs helyzetnek optimálisan megfelelő kifejezőképesség elérése mind szóban, mind írásban. Ennek alapvető feltétele a szövegértési és a szövegalkotási képességek folyamatos fejlesztése, amely a közoktatás teljes ideje alatt központi szerepet játszik az anyanyelvoktatás programjában. Az Anyanyelv és irodalom műveltségi terület fejlesztési feladatai szerint a középiskolai oktatásban a diákoknak olyan önkifejező és kreatív szövegalkotási képesség birtokába kell jutniuk, amely egyrészt a kommunikációs helyzetnek megfelelő, az egyéniséget kifejező, másrészt világos, érthető, az önálló anyaggyűjtésre és munkára való képességet feltételező, megjelenítésében pedig olvasható, esztétikus és egyéni szövegek létrehozását teszi lehetővé számukra.

A Nemzeti alaptanterv (2007) a szövegalkotási képesség és az anyanyelvi kommunikációs kulcskompetencia kialakítását a magyar nyelvvel és ezen belül a szöveggel kapcsolatos ismeretek elsajátításával, rögzülésével párhuzamosan látja megvalósíthatónak. Javaslat, hogy a tanulók a 9–12. évfolyamon olyan minőségű és mennyiségű ismerethez jussanak az anyanyelvről, hogy azt a hatékony szóbeli és írásbeli kommunikáció során eszközként tudják használni. A NAT ezek között is kiemelten jelöli meg „a szövegre, annak felépítésére, működésére, jelentésére és stílusára vonatkozó” ismereteket (1). A tanulóknak meg kell ismerniük a szöveg nyelvi egységeit és szerkezetét, önállóan fel kell ismerniük az aktuális kommunikációs helyzetnek megfelelő szövegtípusokat, és képesnek kell lenniük azok létrehozására is. Mindezek mellett tudniuk kell mozgósítani és kreatívan alkalmazni az iskolában elsajátított szövegtani, jelentéstani, pragmatikai, stilisztikai és retorikai ismereteket is.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által kiadott szakközépiskolai Kerettanterv (2004) már a 9. évfolyamra kéri, hogy a tanulók a szöveg szerkezetére, szintaktikai szintjére és jelentésére, valamint a hozzá kapcsolódó helyesírási tudnivalókra vonatkozóan kellő mennyiségű ismeret birtokába jussanak (2). Ezeken belül meg kell ismerkedniük a szöveg és a mondat kapcsolatával, a szöveg felépítésével, a szövegösszefüggés feltételeivel. Ismerniük kell a szöveg, a bekezdés, a tömb, a szakasz, a tételmondat, a globális és a lineáris kohézió, az aktuális tagolás, a téma és a réma fogalmát. Tisztában kell lenniük a szövegfonetikai eszközök használatával, ismerniük kell a központosítás eszközeit és szabályait. A fogalmak pontos használatán túl a gyakorlatban is képesnek kell lenniük egy-egy szöveg témahálójának, makroszerkezetének felismerésére, a tételmondat kiemelésére. Követelmény velük szemben a kreatív szövegalkotás és eközben a szövegtani ismeretek alkalmazása is.

A 10. évfolyamon az előző évben tanultakat kiegészítve a tanulóknak el kell sajátítaniuk az alapvető magánéleti és hivatalos szövegtípusok jellemző jegyeit, megalkotásuk szabályait. Meg kell tanulniuk az érvelés technikáját, többek között az olyan írásművek elkészítését, mint a hivatalos levél és a szakmai önéletrajz, ki kell tudniuk dolgozni egy szónoklatot vagy egy alkalmi beszédet is. Ennek megfelelően a tantervi elvárások szerint 11. évfolyamra mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák diákjai olyan elméleti és gyakorlati

ismeretekhez jutnak, képességeik olyan szintre fejlődnek, amelyek lehetővé teszik számukra a hatékony és kreatív szövegalkotást.

A szövegalkotási képesség és a szövegtani ismeretek összefüggései

Mérőeszközök

A 11. évfolyamos tanulók szövegalkotási képességét és szövegtani ismereteinek pontosságát kutató vizsgálatunkhoz két mérőeszköz – egy szövegalkotási feladat és egy szövegtani teszt – segítségével gyűjtöttünk adatokat.

A szövegalkotási képesség vizsgálatát egy levélírási feladattal oldottuk meg. A számos kínálkozó lehetőség közül azért választottuk ezt, mert a levél a mai napig az egyik leggyakrabban létrehozott írásbeli szövegtípus a mindennapos magánéleti és közéleti kapcsolattartás, ügyintézés során. A hivatalos levél papíralapú és elektronikus formájával, ezek különböző típusaival valamennyien találkozunk; életünk során gyakran kerülünk olyan helyzetbe, hogy problémánkkal ebben a formában kell különböző hivatalos szervekhez fordulnunk. Munkavállalóként is számos alkalommal van szükség arra, hogy tartalmában kellően hatékony, stílusában, nyelvi és szerkezeti megformáltságában az elvárásoknak megfelelő hivatalos levelet tudjunk írni; kezdve a jövőbeni munkaadókhoz címzett motivációs levéllel, a munkánk során feletteseinknek, partnereinknek írt, kérvényekhez, pályázatokhoz csatolt leveleken át, egészen a felmondó levélig.

A mérőeszköz kidolgozásakor a nemzetközi IEA-felmérés (Kádárné 1990) állásfeladatát alakítottuk át saját céljainknak, illetve a mai viszonyoknak megfelelően. Az eredeti feladatban a diákoknak egy újságban talált álláshirdetésre kellett jelentkezniük levélben. Saját szövegalkotási feladatunkban a feladathelyzet annyiban változott, hogy a tanulóknak egy fiktív iskolaszövegkezelő plakát formájában közzétett felhívására kellett reagálniuk. A feladathoz adott utasításban 12–15 mondatban jelöltük meg az elkészítendő szöveg minimális terjedelmét, és az egyértelműség érdekében pontosítottuk a megírandó szövegtípust, amelyet hivatalos levélként jelöltünk meg. A feladat megbízhatóan mér (reliabilitásmutatója Cronbach $\alpha = 0,79$).

A tanulók elkészült munkáit az IEA-vizsgálat (Kádárné 1990) szempontrendszer alapján, a diákfoglalkoztatás területén szerzett személyes munkaadói tapasztalatainkat figyelembe véve, az összbemutató mellett hat analitikus szempont szerint értékeltük. Az összbemutató-osztályozattal a dolgozatokat globálisan minősítettük a tartalmi és a formai jegyek különválasztása nélkül. A tartalomjegy meghatározásakor azt vizsgáltuk, hogy az adott levél mondanivalója megfelel-e annak a kommunikációs célnak, amelyet a feladat az író elé állít; vagyis a tanuló megjelöli-e az általa megpályázott munkakört, hiteles információkat közöl-e, a munka megfelel-e a motivációs levél tartalmi követelményeinek – olvashatunk-e benne a tanuló jelenlegi tudásának, képességeinek, jövőbeni céljainak bemutatásáról, próbálja-e meggyőzni a képzeletbeli munkaadót arról, hogy foglalkoztassa vagy személyes találkozás lehetőségét biztosítsa a számára. A szerkezetosztályozattal azt minősítettük, hogy a szöveg megfelel-e a hivatalos levél formai követelményeinek, tartalmaz-e megszólítást, megjelöli-e a tárgyat, utal-e a csatolt mellékletekre, tartalmaz-e aláírást, dátumot, és emellett követi-e a prózai szövegekre vonatkozó legáltalánosabb formai előírásokat, tagolódik-e nagyobb szerkezeti egységekre. A stílus vizsgálatakor megfigyeltük a szöveg hangnemet, a választott stílusregiszter feladathoz való illeszkedését. A tanulóktól udvarias, az egyenrangúságot, partneri viszonyt érzékeltető hangvételt vártunk el. A nyelvhelyesség-osztályozatban az írott köznyelv grammatikai szabályainak betartását értékeltük, hibaként regisztráltuk, ha a diák olyan ragokat, szerkezeteket használt, amelyek csak a beszédben elfogadottak; nem fogadtuk el például az ikes igék *dolgozok* típusú ragozását a *dolgozom* forma helyett. Külalak szempontjából az írás olvashatósága, áttekinthetősége, rendezettsége volt a legfontosabb értékelési kritérium.

Felmérésünk másik fontos mérőeszköze egy olyan diagnosztikus célú tudásszintmérő teszt, amelyet a 11. évfolyamos tanulók szövegtani ismereteinek értékelésére fejlesztettünk ki. A feladatsor összeállításakor arra törekedtünk, hogy a mérőeszköz 46 iteme a lehető legteljesebb mértékben lefedje a középiskolában elsajátítandó szövegtani ismereteket. Ennek érdekében a tizenkét feladat kidolgozásakor a szakközépiskolai kerettantervet (2) vettük alapul. A feladatsor megoldásának értékelésekor minden helyes válaszáért egy pontot adtunk. A teszt megbízható, megfelelő módon tesz különbséget az alanyok teljesítményei között (Cronbach $\alpha = 0,85$).

Az első feladatban a mondat és a szöveg egymáshoz való viszonyára kérdeztünk rá. A nyílt, rövid válaszok megfogalmazását váró feladatban két meghatározást kellett kiegészíteniük a tanulóknak. A kiegészítés során nemcsak szövegtani ismereteik mozgósítására volt szükségük, hanem arra is, hogy átgondolják az alá- és fölérendelt fogalmak egymáshoz való viszonyát, és ennek megfelelő értelmes meghatározásokat hozzanak létre. A második feladatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók tisztában vannak-e azzal, hogy mitől válik egy mondat sor szöveggé, mi teszi a mondatok egymásutánját összefüggő, jelentéssel bíró nyelvi egységgé, vagyis ismerik-e a szövegösszetartó erő, a jelentésbeli és a nyelvtani összefüggés fogalmát és jelentését. A harmadik feladat zárt, rövid választ igénylő, ráismerési szintű megoldást kért. A diákoknak nyolc lehetséges variáció közül kellett kiválasztaniuk a prózai szövegek makroszerkezeti egységeit. A feladat megoldása feltételezte a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármasának ismerete mellett azt is, hogy a tanulók a többi fogalmat el tudják különíteni tőlük, és tisztában vannak a jelentésükkel is. A negyedik és az ötödik feladattal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók ismerik-e a szövegmondat, illetve a tételmondat fogalmát. Az első esetben nyílt, rövid választ kellett adniuk a közölt szövegrész szövegmondatainak egyszerű megszámlálása után; a tételmondat fogalmát pedig nyílt, hosszú válaszban kellett megfogalmazniuk. Ez utóbbi esetben csak az a meghatározás számított tökéletesnek az értékeléskor, amelyik a tételmondatnak a bekezdésben és a szövegben betöltött szerepére is kitért. A hatodik feladatban a diákoknak egy Deme-szövegrészletet kellett bekezdésekre tagolniuk. A feladat megoldása feltételezte, hogy a tanulók ismerik a bekezdés fogalmát, tudják, hogy ezek tartalmuk, mondanivalójuk alapján különülnek el egymástól, és nem a terjedelem vagy a szöveg esztétikus kivitelezése szabja meg az egységek hosszát. A hetedik feladatban a szövegek nyelvtani és jelentésbeli kapcsolóelemeire egyrészt a megadott szövegben kellett ráismerni, másrészt néhányuk nevét kellett megadni példák alapján. A nyolcadik feladat a szövegtípus fogalmát kérte számon példaadással. A kilencedik feladatban egy egyszerű, lineáris témafejlődésű szöveg aktuális tagolását kellett feltárniuk a tanulóknak, a tizedikben pedig a globális és a lineáris kohézió eszközeit kellett szelektálniuk. A tizenegyedik feladat a nyolcadikhoz hasonlóan példák megadásával kérte számon a szövegfonetikai eszközök fogalmának ismeretét. Az utolsó feladat a központosítás alapvető eszközeinek használatát várta el a tanulóktól, akiknek egy írásjelek nélküli szövegrészt kellett nyolc mondatra tagolniuk.

A feladatsor ismertetéséből kitűnik, hogy a mérőeszköz összeállításakor törekedtünk arra, hogy változatos, többféle követelményszintet képviselő feladatokat szerkesszünk, és igyekeztünk megvalósítani a kerettantervben követelményként szereplő valamennyi ismeret direkt vagy indirekt formában történő számonkérését is.

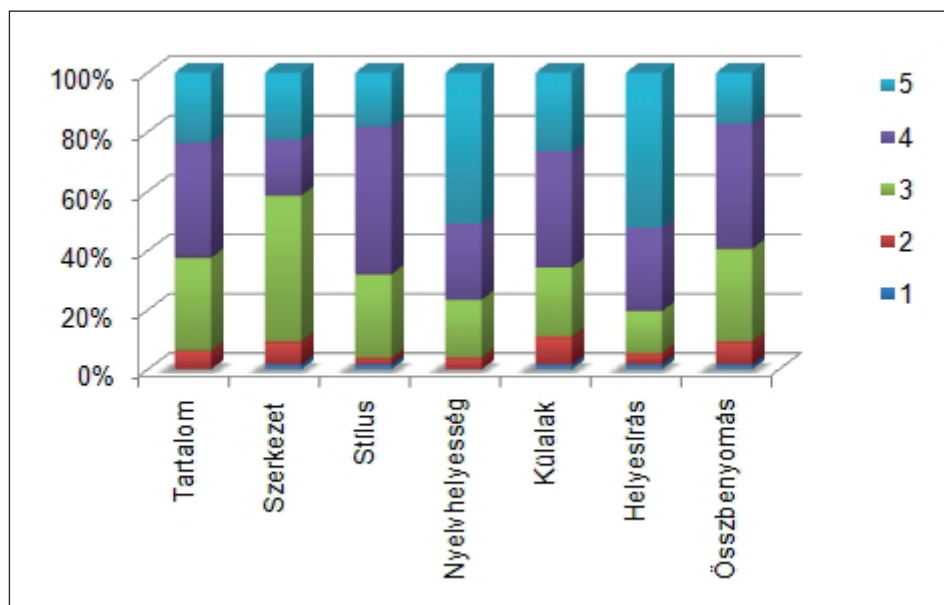
A minta

Vizsgálatunkban 128 Csongrád megyei, 11. évfolyamos szakközépiskolás diák vett részt. Közülük 34 volt fiú, és 94 volt lány. Összesen három iskola öt osztályának tanulói oldották meg a feladatokat. 27 fő egy kisvárosi kertészeti szakközépiskola érettségiző 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 vizsgálat eredményei

A szövegalkotási feladat eredményei

Ha az 1. ábra alapján a szempontok szerinti eredmények százalékos eloszlását figyeljük, akkor azt láthatjuk, hogy igen kevés az elégtelen és valamivel több az elégséges teljesítmény valamennyi vizsgálati szempont esetén. A legtöbb tanuló 3-as, 4-es szintet ért el a szempontok többségén. Az érdemjegyek aránya változó, a szerkezetet tekintve közepes osztályzatból született több, a többi jellemzőnél a jó jegyek voltak többségben. A jeles teljesítmények nagyobb arányban fordultak elő a nyelvhelyesség- és a helyesírás-osztályzatok között, mint a többi szempont esetén.



1. ábra

Az értékelési szempontok eredményeinek eloszlása

Ha a dolgozatok tartalmára globális ítéletet szeretnénk megfogalmazni, akkor azt kell mondanunk, hogy a tanulók jelentős többsége csak felületes ismeretekkel rendelkezik a motivációs levelek tartalmi követelményeiről. Sokan sejtik ugyan, hogy melyek azok a lényeges információk, amelyeket közölniük kellene, de gondolataikat nehezen öntik szavakba, csupán néhány szóval utalnak képességeikre, valamint a betöltendő állásokhoz szükséges előzetes tudásukra, tapasztalataikra. Több tanuló az ellenkező végletbe esik, és olyan adatokat is leír önmagáról, családjáról, amelyek munkáját a magánlevél vagy még inkább a szociális kérvény szövegtípusa felé közelíti. Sok levélben olvashatunk családi problémákról, nehéz anyagi helyzetről, sokszor bizalmas, panaszkodó stílusban. Ezen szövegek írói inkább a képzeletbeli munkaadó érzelmeire akarnak hatni, szánalmat akarnak kelteni, és úgy érzik, ezzel juthatnak nyári munkához. Mindössze a levelek alig negyedéről mondható el, hogy tartalmát tekintve kisebb hiányosságokkal megfelel a motivációs levél követelményeinek, és megállná a helyét, betöltené célját valós élethelyzetben is. Tapasztalataink szerint az összbenyomás mellett a tartalmi jellemzők határozzák meg leginkább azt, hogy a jövőendő munkaadó kíváncsi lesz-e a jelentkezőre, ad-e számára lehetőséget személyes találkozásra, később munkavállalásra. Ezért igen fontos lenne, hogy a tanulók megtanulják, melyek azok az információk, amelyeket egy ilyen szövegben mindenképpen közölni kell, és melyek azok, amelyekről szerencsésebb hallgatni, és a munkaadóra bízni, hogy az interjún rájuk kérdez-e.

Az összbenyomás kialakításában fontos szerepet játszik a levél szerkezete. Az 1. ábráról leolvasható, hogy a tanulók egy része nemhogy a hivatalos, de még a magánlevél szerkezeti sajátosságaival sincs tisztában. A diákok körülbelül 10%-a lényegében nem levelet ír, hanem papírra vet néhány sort megszólítás, bevezetés, kifejtés, lezárás, dátum, aláírás nélkül, vagy esetleg az üzenet szövegtípusához közelítve rögzíti, ami éppen

az eszébe jut a munkavállalásról. A tanulók jelentős hányada hivatalos levél helyett szerkezetét tekintve magánlevelet ír, és alig több mint 40%-uknak van valamilyen ismerete arról, hogyan kell megszerkeszteni egy állásadónak címzett levelet. Ezen diákoknak is csak a fele dolgozott ki a feladatnak tökéletesen megfelelő munkát, amely már fejlécben közli a feladó és a címzett adatait, megjelöli a tárgyat, és nem feledkezik meg egyetlen szerkezeti elem alkalmazásáról sem.

A stílust tekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a diákok jelentős része nem találja meg a megfelelő hangot a munkaadóval, levelében keverednek a magán- és a hivatalos levél stílusára jellemző megszólalások. A gyengébb szövegek tipikus hibája volt az SMS-, illetve chatnyelv fordulatainak alkalmazása – például *egyszer* helyett *1x*, sőt *hétvégén* helyett *7VGn*. Úgy gondoljuk, hogy az olvasó számára nemegyszer komoly fejtörést jelenthet az ilyen jelek dekódolása, ezzel romlik a szövegek hatékonysága. Sajnos csak az írások 18%-áról mondható el, hogy egyrészt a választott stílusregiszter megfelel a feladatnak, másrészt hogy az író következetesen végig is viszi azt az egész szövegen.

A nyelvhelyességi és a helyesírási szempontok alapján sok jeles és jó osztályzat született, ez véleményünk szerint leginkább a szövegek kis terjedelmének tulajdonítható.

A levelek a külalak szempontjából meglehetősen széles skálán mozognak. Több mint 10%-nyi tanuló munkáján a kézírás kiforratlansága figyelhető meg, emiatt esetenként szinte teljesen olvashatatlaná válnak a szövegek. Sok levélben találhatunk áthúzásokat, lefirkálásokat, a sorok közé később beiktatott újabb sorokat. Ezek a hibák leginkább abból fakadnak, hogy a dolgozatokat a diákok nem tervezték meg előre, hanem írás közben jutottak eszükbe újabb és újabb tartalmi elemek, amelyeket még közölni szerettek volna, és ezekkel mintegy felülírták korábbi gondolataikat. A tanulóknak körülbelül a negyedéről mondhatjuk el, hogy kézírására, szövegének olvashatóságára akkor is maradéktalanul figyel, amikor írásművét hosszabb átgondolás lehetősége nélkül kell papírra vetnie.

Összbenyomás tekintetében a levelek kétharmadát sorolhatjuk a jó munkák közé, amelyek valószínűleg valós élethelyzetben is megállnák a helyüket, érdeklődést ébresztenének a munkaadóban a jelentkezők iránt. A közepes osztályzatot kapott diákok állásinterjúkra való bejutása kérdéses lenne, és sajnos vannak olyanok is, akik nagyon kevés eséllyel pályáznának bármelyik feladatra.

Kvantitatív elemzések segítségével kimutattuk, hogy a szövegalkotási feladat eredményét több tényező is befolyásolja. Különbséget tapasztaltunk a tanulók teljesítménye között a nemek, a szülők iskolai végzettsége és az iskolai előmenetel szerint, valamint a vizsgálatban részt vevő öt osztály szövegalkotási képessége között is szignifikáns eltéréseket találtunk (Nagy 2009).

A szövegtani teszt eredményei

Felmérésünk másik mérőeszköze a szövegtani ismereteket vizsgáló teszt volt. A 2. ábrán közölt táblázat adataiból azt láthatjuk, hogy a mintába került tanulók átlagteljesítménye a teszt összpontszámát tekintve nem éri el az elégséges szintet (50%).

Feladat	Maximális pontszámok	Átlag	Szórás
A mondat és a szöveg	5	1,69	1,45
A szöveg kritériuma	4	2,83	1,03
A szöveg makroszerkezete	1	0,33	0,47
A szövegmondat	1	0,73	0,54
A tételmondat	2	0,77	0,44
A bekezdés	1	0,37	0,48
Kapcsolóelemek	9	4,63	2,71
Szövegtípusok	4	2,50	1,73
Aktuális tagolás	6	2,31	2,45
A kohézió	7	3,33	1,89
Szövegfonetikai eszközök	5	2,58	2,12
Központosítás	1	0,44	0,50
Összesen	46	22,49	9,8

2. ábra
A szövegtani teszt eredményei

A mondat és a szöveg viszonyát vizsgáló első feladatban sok tanuló, nem keresve a kiegészítendő mondat értelmét, egyszerűen gondolkodás nélkül nyelvtani fogalmakat írt az üresen hagyott vonalakra. Sok esetben tapasztalható volt a fogalmak hierarchiájának zavara is; voltak olyan tanulók, akik a legmagasabb szintű nyelvi egységként a *hangot*, a *betűt* jelölték meg, a *mondat* néhányuknál a szó láncszemnyi része lett. További elemzés, új vizsgálat tárhatná fel, hogy miből adódtak ezek a problémák: a feladat megoldásakor tanúsított érdektelenségből vagy a rendszerezési képesség zavarából.

A második feladatban a tanulók nagy része meg tudta állapítani az első, egymástól teljesen független tartalmú kijelentő mondatokból összeállított mondatSORRÓL, hogy nem szöveg, sokuknál az indoklás is helytálló volt. A második esetben azonban, amikor egy ismert, értelmetlen szótagokból álló mondóka állt a diákok előtt, a legtöbb esetben rossz választ kaptunk. A tanulók többsége úgy gondolta, hogy ami vers, az mindenképpen szöveg is, így nem hiányolták a jelentést a szótagok mögül.

Meglepően gyenge eredmények születtek a szöveg makroszerkezeti egységeinek felismerésekor. A tanulóknak csak közel 33%-a választotta ki a felsorolt fogalmak közül a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármását. A legtöbben megjelölték ezeket a kifejezéseket, viszont más fogalmakról – leginkább a bekezdésről – is úgy érezték, hogy válasz a feladat kérdésére. Ez a jelenség nemcsak egy osztályban, hanem a teljes mintában is többször, rendszeresen előfordult.

Tipikus hiba volt a szövegmondatok számának megjelölésekor, hogy a diákok a szövegben szereplő tagmondatok számát adták meg, illetve nem válaszoltak a kérdésre, vagyis nem voltak tisztában a szövegmondat mibenlétével. Sokszor előfordult az is, hogy azok a tanulók, akik valószínűleg tudták, mi a feladatban szereplő fogalom jelentése, hibásan számolták meg a mondatokat, és egy-két számmal eltértek a helyes megoldástól.

A tételmondat definícióját kérő feladatra gyakran érkezett – általában hibásan – válaszként az előző feladat szövegéből kiragadott mondat. Ez a hiba a szövegértés zavarára is utalhat, hiszen ezek a tanulók magát a feladatot nem értették meg.

A Deme-szöveg bekezdésekre tagolásakor több megoldási lehetőséget fogadtunk el, mert a tanulók nem ismerhették az eredeti írást. Itt viszont – talán éppen a többféle válasz lehetősége miatt – a tanulók jelentős

része nem adott megoldást. Úgy gondoljuk, ez abból is eredhet, hogy diákjaink többnyire egyszerűen *feladatokat* és csak ritkán *problémákat* oldanak meg az iskolában, így az egyetlen jó megoldást keresik, és nem gondolkodnak lehetséges alternatív válaszokon.

Nagy hiányosságokat mutattak a tanulók a kapcsolóelemek ismeretének terén is. A kiegészítendő táblázat jellegéből adódóan ez nemcsak a szövegtani, hanem általában a grammatikai alapfogalmak hiányos ismeretének tulajdonítható. Néhány esetben arra is találtunk példát, hogy a tanulók hibásan azonosítottak névelőket, a határozószavak esetében pedig az ilyen típusú tévedés igen gyakran fordult elő.

A szövegtípusok megnevezését kérő feladatban mutatott gyenge teljesítményből a fogalom ismeretének hiányára következtethetünk. Úgy gondoljuk, hogy a minta diákjai ritkán találkoznak a *szövegtípus* kifejezéssel, sokuk előtt nem ismert ennek a szónak a jelentése. Gyakran szövegtípusok helyett szövegstílusokat (szépirodalmi, publicisztikai stb.) soroltak fel, ez arra utal, hogy a *szövegtípus* szót néhányan gépelési hibaként értelmezhették.

Az aktuális tagolás különösen nehéz feladatnak bizonyult a diákok többsége számára. Az egyszerű témafejlődésű, rövid szöveg felett azonban több esetben találtunk tanulói megjegyzéseket (pl. *új rész*, *régi rész*), ez azt mutathatja, hogy a gyerekek ismerik a téma és a réma fogalmát, viszont a gyakorlás hiánya miatt nem tudják ezeket azonosítani.

A globális és a lineáris kohézió eszközeinek szétválogatása a többi feladathoz képest jól ment a minta tanulóinak. A gyenge átlag abból adódik, hogy szinte mindenki ejtett egy-két hibát, de a fogalmak valószínűleg ismertek voltak a gyerekek előtt.

Ezzel ellentétben a szövegfonetikai eszközök mibenlétét sok diák számára homály fedte. Tipikus hiba volt ebben a feladatban, hogy a tanulók nem a kérdésre válaszoltak, hanem olyan nyelvtani fogalomsort írtak le, amely öt tagból áll (pl. *kijelentő*, *kérdő*, *felkiáltó*, *felszólító*, *óhajtó* vagy *kapcsolatos*, *ellentétes*, *választó*, *magyarázó*, *következtető*).

Az írásjel nélküli szöveg központoszásában is komoly hiányosságokat mutattak a diákok. A központoszás fogalmát ismerték, ezt bizonyítja, hogy a többség valamilyen módon tagolta a szöveget, viszont a legritkább esetben született nyolc mondat a feladatmegoldás eredményeként.

Összegezve a szövegtani teszt eredményeit, elmondhatjuk, hogy a tanulók többségének meglehetősen hiányosak a szövegtani ismeretei. Gyakori a rossz feladatértelmezés, a fogalmak pontatlan ismerete.

A szövegalkotási képesség és a szövegtani ismeretek összefüggései

A következőkben a szövegtani ismeretek mélységének és a szövegalkotási képesség fejlettségének statisztikailag kimutatható összefüggéseit mutatjuk be (3. ábra). A korrelációs számításból nyert adatok azt igazolják, hogy a szövegalkotási teljesítmény megítélésére alkalmazott valamennyi szempont szignifikánsan összefügg azzal, hogy a tanuló megfelelően ismeri-e a jelentésbeli és a grammatikai kapcsolóelemeket, tisztában van-e a lineáris és a globális kohézió eszközeivel, illetve a szövegfonetikai eszközök megnevezése gondot okoz-e számára. A nyelvhelyesség kivételével minden szempont esetén szignifikáns együttjárást találunk a tételmondat definíciójának meghatározásával és az aktuális tagolás gyakorlati alkalmazásával.

Úgy látszik, hogy a szövegalkotási képesség fejlettségével legkevésbé a szöveg makroszerkezeti egységeinek, a szövegmondat és a bekezdés fogalmának ismerete függ össze. Emellett az is látható, hogy a szövegtani ismeretek fejlettsége a szerkezettel és a nyelvhelyességgel korrelál legkevésbé.

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelv-helyesség	Külsőalak	Helyesírás	Össz-benyomás
A mondat és a szöveg	0,317	0,407	0,282	0,299	0,236	n. sz.	0,355
A szöveg kritériuma	0,207	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	0,199	0,189
A szöveg makroszerkezete	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	0,245	0,267	n. sz.
Szövegmondat	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	0,212	n. sz.
A tételmondat	0,181	0,180	0,309	n. sz.	0,285	0,238	0,267
A bekezdés	n. sz.	0,183	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.	n. sz.
Kapcsolóelemek	0,311	0,180	0,299	0,188	0,250	0,286	0,331
Szövegtípusok	0,224	0,222	0,248	n. sz.	n. sz.	n. sz.	0,280
Aktuális tagolás	0,276	n. sz.	0,264	n. sz.	0,292	0,195	0,303
A kohézió	0,255	0,266	0,272	0,218	0,217	0,259	0,327
Szövegfonetikai eszközök	0,382	0,328	0,307	0,225	0,307	0,207	0,385
Központosítás	0,224	n. sz.	0,271	n. sz.	0,181	0,209	0,178
Összpontszám	0,435	0,340	0,409	0,270	0,361	0,342	0,473

3. ábra

*A szövegtani ismeretek és a szövegalkotási teljesítmény összefüggései
(valamennyi jelölt összefüggés szignifikáns $p < 0,5$ szinten,
0,238 érték felett $p < 0,01$ szinten; n. sz. = nem szignifikáns)*

Ugyanakkor azt látjuk, hogy valamennyi vizsgált szemponttal szoros összefüggést mutat a szövegtani teszten elért összpontszám. Ugyanazok a tanulók sikeresek tehát a fogalmazásban, mint akik számára a szövegtani ismeretek és általában a nyelvtani tudnivalók elsajátítása nem okoz gondot. Ebből arra következtethetünk, hogy azok a tanulók, akik számára az iskola kultúrája, az anyanyelvtanítás nyelvezete ismert és érthető, mind a nyelvtani ismereteket, mind a szövegalkotást könnyebben elsajátítják (vö. Molnár 2000).

Tanulságok, lehetséges megoldások

Az értékelt szövegeket vizsgálva azt láthatjuk, hogy a hétköznapi témában való szövegalkotás egyrészt a szövegtípusra vonatkozó ismeretek, másrészt a világismeret hiánya, valamint az olvasó elvárásainak ismeretlensége vagy negligálása miatt komoly gondot jelent a felmérésben részt vevő 17 éves diákok számára.

Gyenge eredmények születtek a szövegtani ismereteket vizsgáló tudásszintmérő teszten. A szövegtani feladatok közül nagyobb gondot okozott a tanulónak a problémajellegű itemek megoldása. Ez különösen amiatt jelent sürgető feladatot az anyanyelvoktatás számára, mert az iskolán kívül, az ott megszerzett ismeretek és képességek alkalmazásának valós terepén a legritkább esetben kerülünk szembe feladatokkal, viszont annál gyakrabban kell problémákat megoldanunk a különböző területeken szerzett kompetenciáinkat mozgósítva.

Az esetek többségében összefüggéseket mutattunk ki a szövegtani ismeretek és a szövegalkotási képesség fejlettsége között. Tehát ugyanazok a tanulók sajátítják el jól a nyelvtani ismereteket, mint akik jól megtanulnak fogalmazni az iskolában töltött évek alatt. Elengedhetetlennek tűnik tehát összekapcsolnunk az anyanyelvtanítás során az ismeretek elsajátítását a képességek fejlesztésével. Segítenünk kell a diákokat egyrészt abban, hogy megtalálják, felismerjék azokat az ismereteket, elsajátítandó tudnivalókat, amelyeket a szövegalkotás során hasznosítani tudnak; másrészt pedig abban, hogy a mindenkorai kommunikációs

helyzetnek tartalmában, szerkezetében, stílusában egyaránt megfelelő, hatékony szövegeket tudjanak létrehozni az iskolai és a hétköznapi szituációkban egyaránt.

Irodalom

- Csapó Benő 2002. Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 260–290.
- Csapó Benő 2005. A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 43–51.
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség mérése. *Iskolakultúra* 8: 49–59.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Nagy Zsuzsanna 2009. 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt).
- Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. *Új Pedagógiai Szemle* 6: 15–25.

- (1) Nemzeti alaptanterv. Oktatási és Kulturális Minisztérium. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2007. november 21.)
- (2) Szakközépiskolai kerettanterv. Oktatási és Kulturális Minisztérium. <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/> (2007. november. 21.)

A tanulmány részben a 2009-ben megrendezett VII. Pedagógiai Értékelési Konferencián elhangzott előadás szövege.

Nagy, Zsuzsanna

Text-production abilities and text-linguistic knowledge of eleventh-grade students

The study presents the results of an investigation about the text-production abilities and text-linguistic knowledge of high-school students, and the relation between these two. Text production was examined through formal letter writing, while text-linguistic knowledge was investigated through knowledge achievement tests written by the students. Similarly to the results of international studies, the participants performed at an average level in the text-production task. However, they achieved low results in the test measuring text-linguistic knowledge. The quantitative analysis of the results has shown significant relations between the level of text-linguistic knowledge and certain features in the letters of the students. The findings indicate that the more text-linguistic knowledge the students have, the more effective texts they produce. This investigation has proved how necessary it is to develop linguistic knowledge and competences at the same time in mother tongue education.

Kulcsszók: alkalmazott nyelvtudomány, szövegtan, szövegalkotás, fogalmazásvizsgálat, hivatalos levél

Keywords: applied linguistics, text linguistics, text production, composition analysis, official letter

Az írás szerzőjéről

Nagy Zsuzsanna

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

nagy-zsuzsa[kukac]freemail.hu