

10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata¹

Habók Anita, Magyar Andrea** és Nagy-Pál Marietta****

Az idegen nyelvi olvasott szöveg értése és az írott szöveg alkotása már többször állt a hazai és nemzetközi kutatások középpontjában. Tanulmányunk a két területet ötvözi a területspecifikus stratégiahasználattal kiegészítve. Az olvasott szövegértési, valamint az írott szövegalkotási feladatok az idegen nyelvek tanításában domináns szerepet kapnak. Felmerül azonban az a kérdés, hogy ezekhez a feladatokhoz milyen stratégiahasználat kapcsolódik, és milyen összefüggések vannak a szövegértési, szövegalkotási eredmények és a stratégiahasználat között, valamint hogyan alakul az idegen nyelvi attitűddel és osztályzatokkal való kapcsolatuk. Tanulmányunkban erre keresünk választ. Empirikus kutatásunkat felső tagozatos (10-14 éves) diákok körében valósítottuk meg online tesztek és kérdőívek felhasználásával. Az adatfelvétel az eDia rendszeren keresztül történt, a tanulók a saját iskolájukban két tanítási órán töltötték ki a teszteket és a kérdőíveket. Az eredmények szerint a tanulók szövegértési és szövegalkotási teszteredményei nem függenek szorosan a stratégiahasználatuktól. A szövegértési stratégiákat a szövegértés folyamatában megközelítőleg azonos mértékben alkalmazták, a szövegalkotási stratégiáknál viszont elsősorban az írás folyamán való stratégiahasználat jellemezte a tanulókat. Az írás és az olvasás során végzett tevékenységek között erős, szignifikáns kapcsolat mutatkozott. A változók közötti összefüggések vizsgálata azt jelezte, hogy a stratégiahasználat az angol nyelvi osztályzattal és az attitűddel mutat szoros összefüggést, és ezen változók teszteredményekre gyakorolt hatása jelentős. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos attitűd meghatározó mind a tanulmányi eredmények, mind a stratégiahasználat tekintetében. Kutatásunk megerősítette azt is, hogy a nyelvtanulási folyamatba ágyazott explicit stratégiahasználat tanítása és az alkalmazás tudatossá tétele segíthet mind a szövegértési, mind a szövegalkotási készségek fejlesztésénél.

Kulcsszavak: nyelvtanulási stratégiák, nyelvelsajátítás, idegen nyelvi olvasás- és írástudás

Bevezető

Az idegen nyelv elsajátítása során kiemelt fontosságúak az olvasott szövegértési és az írott szövegalkotási készségek. A két készségterület szoros összefüggését számos idegennyelv-elsajátítással foglalkozó kutatás megerősíti. Stotsky (1983) számos empirikus kutatás eredményeit összevetve jutott arra a következtetésre, hogy „a jobban írók általában jobb olvasók lesznek, és többet olvasnak, mint a gyengébben fogalmazó társaik, továbbá a jobban olvasók szintaktikailag érettebben fogalmaznak” (Stotsky, 1983, p. 636.). A kutatók a szoros transzferhatást a két készség jelentésteremtő mivoltának tulajdonítják, mivel mindkét készség esetében hasonló stratégiák aktivizálják a gondolatok szerveződését és kifejezését. Ilyenek például az előzetes tudás mozgósítása, a szöveg fő mondanivalójára való fókuszálás vagy a kérdések feltevése (Tóth, 2008).

Az utóbbi években számos kutatás tárgyát képezték a nyelvtanulási stratégiák. A vizsgálatokban leggyakrabban az általános nyelvi stratégiák feltérképezésére fókuszáltak a kutatók kérdőíves mérőeszközök alkalma-

1. A kutatás alatt Habók Anita Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

* Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, egyetemi adjunktus. habok@edpsy.u-szeged.hu

** Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola, angolnyelv-tanár. mandrea@edu.u-szeged.hu

*** Szegedi Tudományegyetem, egyetemi hallgató. nagypal.marcsi@gmail.com

zásával (Oxford & Nyikos, 1989; Peacock, 2001; Doró & Habók, 2013; Habók & Magyar, 2018). A nyelvi stratégiák különböző tényezőkkel való kapcsolatára pl. nem, életkor, nyelvi szint, attitűd, motiváció, illetve a nyelvi készségekkel való összefüggéseire az utóbbi években figyeltek fel a kutatók (Baker & Boonkit, 2004; Shang, 2010; Soodmand, Afshar, Movassagh & Arbabi, 2017), azonban specifikusan az olvasott szöveg értésével és az írott szöveg alkotásával való összefüggéseinek felderítésére kevés vizsgálat irányult.

Kutatásunk célja az idegen nyelvi olvasott szövegértés és írott szövegalkotás vizsgálata, a hozzájuk kapcsolódó stratégiák, valamint a közöttük lévő összefüggések feltárása a vizsgált tanulók attitűdjével és nyelvi osztályzataival való összefüggésben. A tanulmány első részében a releváns szakirodalom alapján mutatjuk be a két készség során jellemzően használt stratégiákat és a kapcsolódó kutatásokat. Ezt követően pilotmérésünk eredményeit ismertetjük.

Az olvasott szövegértési folyamat stratégiái

Az olvasási és szövegértési folyamat értelmezése az évtizedek során számos változáson ment át. Annak függvényében, hogy a folyamat pszichológiai, szociális vagy társadalmi aspektusát emelik ki, különböző definíciók terjedtek el ezeknek a készségeknek a meghatározására (Nagy, 2006; Józsa & Steklács, 2009; 2012; D. Molnár, Molnár & Józsa, 2012; Schnotz & Molnár, 2012; Magyar & Molnár, 2014; Dörnyei & Ryan, 2015; Magyar & Habók, 2017).

A hagyományos, nyelvi szintek szerint működő (bottom-up) megközelítés alapján az olvasást passzív befogadásnak tekintik, melyhez az olvasónak olyan, egymáshoz hierarchikus rendben kapcsolódó készségeket kell elsajátítania, melyek alkalmazásával a szövegben található jelentést reprodukálni tudja. Később, a kognitív szemlélet térhódításával a hangsúly a szövegről az olvasóra tevődött át, aki előzetes ismereteit felhasználva a szövegből mintákat vesz és hipotéziseket állít fel, melyeket a szöveg értelmezése során megtart vagy elvet, így a szöveggel való folyamatos interakció során fentről lefelé (top-down) konstruálja meg a jelentést, és ennek eredményeképp mentális képet alkot a szövegről (Csépe, 2012). A napjainkban elterjedt metakognícióra épülő olvasáselméletek az előző megközelítésekre alapulva fejlődtek ki ötvözve a nyelvi szintek szerint működő és az előzetes tudáson alapuló folyamatokat. Harris és Hodges (1995; idézi Józsa & Steklács, 2009, p. 377.) a metakogníciót az egyén saját mentális folyamatairól alkotott tudásként és tudatosságként értelmezik, melyet a saját céljai érdekében vetít ki, szabályoz és irányít. Ez alapján az olvasás mint mentális folyamat „feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása és képessége, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget (Józsa & Steklács, 2009, p. 377.). Block, Gambrell és Pressley (2002) szerint „a jó olvasó (1) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2) gondolkodási folyamatot (eljárást) választ, (3) mentális képeket alkot, (4) kérdéseket tesz fel, (5) következtet, (6) összefoglal, (7) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8) felszámolja a zavaros dolgokat” (Steklács, 2013, p. 61.).

A hatékony szövegértés tehát nagyban függ attól, hogy az olvasó milyen eljárást, technikát alkalmaz az éppen aktuális olvasási cél elérése érdekében. A legtöbb felfogás ezeket a technikákat tekinti olvasási stratégiáknak. Steklács (2013) szerint „az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése” (Steklács, 2013, p. 3.). Afflerbach, Pearson és Paris (2008) meghatározása szerint az olvasási stratégiák „szándékos célirányos kísérletek az olvasó erőfeszítéseinek ellenőrzésére és módosítására a szöveg dekódolásához, a szavak megértéséhez és a szöveg értelmezéséhez” (p. 368.).

Abbott (2006) szerint az olvasási stratégiák „olyan mentális műveletek vagy megértési folyamatok, amelyeket az olvasók választanak és alkalmaznak annak érdekében, hogy értelmezni tudják, amit olvasnak” (p. 637.).

A különböző elméletekhez kapcsolódóan a szövegértési stratégiáknak is különböző csoportosításai terjedtek el. Barnett (1988) megkülönböztet szövegszintű és szavak szintjén működő olvasott szövegértési stratégiákat. A szövegszintű stratégiák a fentről-lefelé, a szavak szintjén működő stratégiák pedig a lentől felfelé történő szövegértelmezés során aktiválódnak. Mokhtari és Reichard (2002) MARSÍ kérdőíve (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) a metakognitív modellekhez kapcsolódva megkülönböztet meg globális szövegértő, problémamegoldó és olvasást támogató stratégiákat. Baker és Boonkit (2004) Oxford (1990) általános nyelvtanulási stratégiáira alapozva az olvasásfolyamathoz kapcsolva kategorizálják az olvasott szövegértési stratégiákat, így megkülönböztetnek olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákat. Az olvasás előtti stratégiákhoz tartozik a szöveg címének, témájának átolvasása, a kapcsolódó képek megtekintése, az előzetes tudás aktiválása, jóslások, és kérdések feltevése az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Olvasás alatti stratégiák a szöveg gyors átfutása globális kép alkotása érdekében, a szöveg fő mondanivalójának megértése, vagy a specifikus információk kikeresése. Olvasás utáni stratégiákhoz sorolják az olvasott szöveg összefoglalását, a következtetések levonását, bizonyos részek újbóli áttanulmányozását, vagy a véleményalkotást (Baker & Boonkit, 2004). Kutatásunkban is ezt a csoportosítást alkalmazzuk és az olvasásfolyamathoz kapcsolva vizsgáljuk a tanulók stratégiahasználatát.

Az írott szövegalkotási folyamat stratégiái

Az írott szöveg alkotásának témájára épülő kutatások terén megfigyelhető az, hogy kevesebb kutatás kapcsolódik az idegen nyelvi szövegalkotáshoz, mint az anyanyelvihez (Kisné, 2012). Az anyanyelvi szövegalkotást középpontba állító kutatások azonban jó kiindulópontot jelentenek az idegen nyelven történő írott szövegalkotási folyamat vizsgálatához és annak értékeléséhez. Míg az első íráskutatási vizsgálatok az idegen nyelvi fogalmazásokat egészben vizsgálták, hasonlóan az anyanyelvi produktumokhoz, és megkülönböztettek hatékony és kevésbé hatékony szövegírókat (Kisné, 2012, p. 54.), a '80-as években készült empirikus kutatások már több információval szolgáltak az írástevékenységről és -folyamatról (Kisné, 2012). A módszertani változásoknak köszönhetően a későbbi kutatások jellemzően már finomítottak kutatási kérdéseiken, és a szövegalkotást fázisai-ban vizsgálták. Így Graves (1983, idézi Laksmi, 2006, p. 146.) javaslata szerint az új, folyamatra összpontosító módszertan meg kell, hogy különböztessen olyan fázisokat, mint a tervezés, vázlatkészítés, átdolgozás, szerkesztés és a végső változat beadásának a szakasza. Tompkins (1994, idézi Faraj, 2015) arra is felhívja a figyelmet, hogy nyelvórákon ez a folyamat korántsem lineáris, sokkal inkább rekurzív, vagyis a szövegalkotó visszavisszatér egy korábbi lépéséhez. Laksmi (2006) értelmezése szerint ezek a visszalépések segítik a tanulót, hogy azonosítsák és megvitassák a szövegalkotási folyamatot.

Laksmi (2006) modellje szerint a fogalmazási folyamat a következőként épül fel:

1. *tervezés szakasza*: a tanulók ötleteket gyűjtenek, csoportokba rendezik ezeket az ötleteket, megfogalmazznak egy tézist, valamint vázlatot írnak. A következő stratégiák segíthetik ezt a fázist: brainstorming, utánaolvasás, interjúkészítés, irreleváns ötletek kihúzása, a közel álló ötletek egy csoportba rendezése stb.
2. *vázlatkészítés szakasza*: ebben a szakaszban a tanulók egy részletesebb vázlatot készítenek, amelyben a tartalom és nem a forma játszik főszerepet.

3. *átdolgozás szakasza*: ilyenkor átolvasásra kerül az írás első vázlata, ezt bemutatják a tanulók a tanáruknak, részt vesznek konstruktív megbeszélésen a tanárukkal az írásukról, majd változtatásokat végeznek a tanáruk javaslatai alapján. Kevésbé hatékony szövegírók ezt a fázist arra használják fel, hogy a nyelvtani, helyesírási hibáikat javítsák, holott az elsődleges fókusz itt a tartalmi hibákon kellene, hogy legyen.
4. *szerkesztés szakasza*: ekkor olvassák át mélyrehatóan a szöveget a diákok, hogy javítani tudják a nyelvtani és helyesírási hibákat.
5. *végző változat beadásának szakasza*: elkészül a végleges változat, amit be is nyújtanak.

Faraj (2015) kutatása megerősítette, hogy a tudatos tervezés a szövegalkotás során és a szakaszok funkciójának alkalmazása segíti például az egyetemisták szövegalkotását idegen nyelvből, íráskészségük szignifikánsan javult, miután lebontották Laksmi (2006) szakaszaira az írásfolyamatot. Bár Faraj (2015) kutatása átfogó, még mindig „kisebbségnek” számít, hiszen a legtöbb íráskutatás továbbra is a nyelvi- ill. transzferhibákra fókuszál, és az elsődleges célcsoportjuk a középiskolások vagy az egyetemisták (Lan, 2011; Ismail & Alsheikh, 2012; LaHuerta, 2017). A mostanihoz hasonló kutatást végzett Khaldieh (2000), aki azt vizsgálta, hogy a tanulási stratégiák milyen összefüggésben állnak a szövegalkotási folyamattal kezdő és haladó arab nyelvtanulók körében. Kutatásában külön kérdőív vizsgálta az írás folyamatában alkalmazott stratégiákat.

Bármilyen idegen nyelven való fogalmazás nagy mennyiségű kognitív és nyelvi folyamatot és stratégiát igényel (Kroll, 2001), aminek következtében a legtöbb nyelvtanuló ezt a részkészséget tartja az egyik legnehezebbnek. Zainuddin és Moore (2003) továbbá azt fejtették ki, hogy a kultúra által befolyásolt retorikai tradíciók és mintázatok (Kaplan, 1966) is rendkívüli módon megnehezítik az idegen nyelvi szövegalkotás sikerességét, hiszen ahogyan azt Kaplan kutatásában kimutatta, más nyelvcsaládból származó beszélők gondolati mintái eltérhetnek, ami megnehezíti a szövegalkotás folyamatának tanítását és lebonyolítását. Így átfogó szociokulturális ismeretekre is szükség van, amikor egy-egy szövegalkotási feladatot adunk fel a tanulóknak, hogy megértsük az írás folyamatát (Baker, 2008). Ennek ellenére Cole és Feng (2015) szerint nem maga az írásfeladat a megterhelő és félelmet keltő, hanem sokkal inkább a visszajelzés, amit a feladat után kapnak a tanulók.

Ha jobban megvizsgáljuk a szövegalkotási folyamatot leíró modelleket, azt figyelhetjük meg, hogy a munkamemória jelenti ezek kulcselemét. A rövid távú memória új megközelítése szerint, már nem egy statikus rendszerről beszélhetünk, hanem egy „dinamikus, modális modellről, amely a tárolás mellett komplex kognitív műveleteket hajt végre” (Baddeley, 2010). Többek között Kellogg (1996) mutatott rá arra, hogy a sikeres szövegalkotási folyamat ismérve a sémáink, fogalmaink mozgósítása a munkamemórián keresztül. A hosszú távú memóriából előhívott tudáselemek az írás során a rövid távú memóriában kerülnek feldolgozásra, és minden változtatást, amit a szövegen eszközölünk a munkamemória végez el (Pintér, 2009, p. 125.).

A rövid távú memória kapacitásának kihasználása előtt viszont szükség van olyan előzetes tudásra, illetve szókincsre, amit elő is lehet hívni, és amely a hosszú távú memóriában tárolódik. Alapszinten lévő fiatal nyelvtanulók szókincsre még meglehetősen limitált és írás során nem áll rendelkezésükre más non-verbális kommunikáció, hogy kifejezzék gondolataikat, ezért az írás folyamata nehézkessé és frusztrálóvá válhat számukra (Kasper & Petrello, 1998, idézi Cole & Feng, 2015). További gondot jelent az idő szűkössége is, hiszen megszbott időre kell elvégezniük a feladatot, amely szintén komoly nyomást helyez a tanulókra. Mindezek mellett a helyesírási és nyelvtani hibák kiemelése végül fokozottan frusztrálóan hathat a nyelvtanulókra és így nem tapasztalják meg, hogy az írás szórakoztató folyamat is lehetne (Cole & Feng, 2015).

Az írott szövegalkotási eredmények értelmezéséhez meg kell vizsgálni az írott szöveg alkotása során használt stratégiákat is. De Silva és Graham (2015) megerősítette azt, hogy hatékonyan fogalmazni angolul mint idegen nyelven annyit jelent, mint „hatékonyan felhasználni az írásstratégiákat” (De Silva & Graham, 2015, p. 48.). Petric és Czár (2003) Oxford (1990) nyelv tanulási stratégiái alapján Laksmi (2006) modellje szerint csoportosították a szövegalkotási stratégiákat elkülönítve az írás előtti, az írás alatti és az írás utáni stratégiákat. A folyamatokon belül megkülönböztetnek kognitív, metakognitív, memória, kompenzációs, affektív és szociális stratégiákat (Oxford, 1990). Kutatásunkban erre az elméletre építve vizsgáljuk a tanulók különböző írási szokozokhoz kötődő stratégiahasználatát.

A stratégiahasználat különböző faktorokkal való összefüggései

Mind az idegen nyelvi szövegalkotás, mind az idegen nyelvű szövegértés nyelvi stratégiákkal való összefüggése számos kutatás alapját képezte, gyakran kiegészülve olyan tényezőkkel mint az életkor, a nyelvi szint, a motiváció vagy az attitűd szerepe (Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Wu, 2008; Doró & Habók, 2013; Platsidou, & Kantaridou, 2014; Magyar & Habók, 2017; Habók & Magyar, 2018). Fiatal nyelv tanulókat vizsgálva Platsidou és Kantaridou (2014) arra a következtetésre jutottak, hogy az attitűd és a motiváció szerepe meghatározó ebben a korban, és döntően meghatározza a nyelvi teljesítményt. A pozitív hozzáállású és megfelelően motivált tanulók többször és hatékonyabban használják nyelvi stratégiákat, és jobb eredményt érnek el a nyelv tanulásban.

Több kutatás hangsúlyozta a nyelvi szint meghatározó szerepét, és rávilágított a stratégiahasználattal való kölcsönös kapcsolatára. Több kutatás eredménye szerint a magasabb nyelvi szinten lévő nyelv tanulóknak többféle nyelv tanulási stratégiát használnak, és ezeket gyakrabban alkalmazzák, mint alacsonyabb szinten álló társaik (Grabe & Stoller, 2001; Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004; De Silva & Graham, 2015). Oxford (2016) szerint azonban a magas szinten lévő nyelv tanulóknak nem használnak túl sokféle stratégiát, azokat viszont céljuknak megfelelően, hatékonyan tudják alkalmazni, így segítségükkel még magasabb szintet képesek elérni. A kutatók arra is rávilágítottak, hogy a fiatalabb, kevésbé gyakorlott olvasók kevésbé tudják monitorozni saját stratégiahasználatukat, és gyakran nem tudatosan alkalmazzák azokat az idegen nyelvű szövegek olvasása alatt (Baker & Beall, 2009).

Kutatási kérdések

A szakirodalomban fellelhető kutatások gyakran fókuszáltak az idegen nyelvi szövegértés és szövegalkotás nyelv tanulási stratégiákkal való kapcsolatára. A vizsgálatokból az is kiderül, hogy fiatal nyelv tanulóknak körében kevés empirikus vizsgálat történt, és az eredmények számos ponton ellentmondóak.

Kutatásunk célja felső tagozatos diákok idegen nyelvi szövegértési és szövegalkotási készségeinek vizsgálata a tanulási stratégiákkal való összefüggésben, és ezek hatása a nyelv tanulási attitűdre és a tanulók nyelvi szintjére. A nyelvi szintet kutatásunkban az idegen nyelvi osztályzatokkal (Magogwe & Oliver, 2007) reprezentáljuk. Ezek alapján elemzésünk központjába a következő kutatási kérdések kerültek:

1. Hogyan alakul a tanulók angol olvasott szövegértési teljesítménye?
2. Hogyan alakul a tanulók angol írott szövegalkotási teljesítménye?
3. Hogyan alakul a tanulók stratégiahasználatuk angol nyelven történő olvasott szövegértése előtt, alatt és után?
4. Hogyan alakul a tanulók stratégiahasználatuk angol nyelvű írott szöveg alkotása előtt, alatt és után?

5. A szövegértés, a szövegalkotás, a stratégiahasználat, az angol nyelvi attitűd és osztályzat között milyen összefüggések találhatók?

6. A szövegértés, a szövegalkotás, a stratégiahasználat, az attitűd és az osztályzatok hogyan hatnak egymásra?

Módszerek

Mérőeszközök

A mérőeszközök összeállítása a szakirodalomban ajánlott, megbízhatónak bizonyult tesztek és kérdőívek felhasználásával történt. Kiválasztásuknál fő szempont volt, hogy olyan, magas reliabilitású, nemzetközi kutatásokban kipróbált tesztek és kérdőíveket válasszunk, melyek megbízhatóan alkalmazhatóak a bevont korosztály körében és a legkisebb változtatásokkal konvertálhatóak az eDia rendszerébe. Az írott szövegalkotási stratégiák kérdőív Petric és Czárli (2003) kérdőívének felhasználásával történt, az olvasott szövegértési stratégiák vizsgálata Baker és Boonkit (2004), valamint Cohen és Oxford (2002) kérdőívei alapján, melyek reliabilitását és validitását már több kutatás igazolta (Petric & Czárli, 2003; Norouzian & Mehdizadeh, 2013; Raoofi, Miri, Gharibi & Malaki, 2017).

Az 1. táblázat az olvasott szövegértés kérdőív és teszt szerkezetét mutatja. A kérdőív olvasás előtti és alatti tevékenységeket felmérő állításait követően kértük a diákoktól az olvasott szövegértés teszt kitöltését, melyek egy A1 szintű angol nyelvű szöveghez kapcsolódó feladatok voltak. A feladatokban az olvasás előtti, alatti és az utána történő szövegértési technikák alkalmazását vizsgáltuk. Az első feladatban a szöveg tartalmára vonatkozóan kellett kiválasztani a megfelelő állítást, vagyis arra kérdeztünk rá, hogy megértette-e az olvasó globálisan, hogy miről szól a szöveg. A második feladatban a bekezdéseket kellett a témakörökkel összepárosítani. Itt az egyes részek tartalmának megértését mértük (1. ábra). A harmadik és negyedik feladat a szöveg részletes elolvasását igényelte a tanulóktól, mivel ún. hiányos szöveg kitöltése, illetve a szövegben található információkra vonatkozó kérdésekre való válaszadás volt a feladat.

A teszt kitöltését követően kapták a tanulók az olvasás utáni tevékenységekre vonatkozó nyolc állítást. A teszt kérdőívbe való beágyazásával az volt a célunk, hogy a szövegértés, illetve a feladatok megoldásánál használható stratégiák alkalmazására motiváljuk a tanulókat. Az oldalak között engedélyeztük a visszalépés és az utólagos javítás lehetőségét.

Olvasás előtti tevékenységek (9 állítás)
Olvasás alatti tevékenységek (15 állítás)
Olvasás teszt 1. feladat (1 item)
Olvasás teszt 2. feladat (5 item)
Olvasás teszt 3. feladat (8 item)
Olvasás teszt 4. feladat (6 item)
Olvasás utáni tevékenységek (8 állítás)

1. táblázat. Az olvasott szövegértés mérőeszköz szerkezete

Read the text again and match topics 1-5 with paragraphs A-E!

1. Ben introduces himself.

2. Ben's ideas for new games.

3. He talks about the inventor of the game and when he invented it.

4. He describes the game.

5. Ben says who plays the game in his family.

A famous game: The Rubik's Cube

A) My name is Ben. I am twelve years old and I want to design games. Why? Because I love the Rubik's Cube! It's my favourite game of all time and I can do it in three minutes!

B) The cube has got six colours: white, yellow, orange, red, blue and green. To play it you move the cube and make each side one colour.

C) Ernő Rubik is the creator of the Rubik's Cube. He created it in 1974 and it quickly became a popular game. Millions of people bought it all over the world.

D) My dad started playing with the Rubik's Cube in the 1980s. All his friends were into it too. Today there are three players in our house: me, my dad and my little sister, Molly. She can't do it, but that's OK, because I help her.

E) Ernő Rubik invented something he really liked and made money from it. I want to design new games too - maybe a more popular game! I've got a lot of good ideas!



[← Vissza](#)

[Tovább →](#)

1. ábra. Az olvasott szövegértési teszt második feladata

A 2. ábra a kérdőív egyik oldalát mutatja. A szöveg olvasása előtti stratégiák a szöveg címének elolvasására, a szöveg tartalmának előzetes végiggondolására, illetve az illusztráció megtekintésére vonatkoztak. A szöveg olvasása alatti stratégiákra vonatkozó állítások a szöveg fő mondanivalójának a megértésére, a jegyzetelésre, a szövegösszefüggés vizsgálatára és a szótárhasználatra kérdeztek rá. Az olvasás utáni stratégiák az összefoglalás, a szintetizálás képességét vizsgálták. Az állításokra a tanulóknak 5 fokú Likert skálán kellett válaszaikat bejelölni. Egy oldalon két, illetve három állítás jelent meg

Mennyire jellemzőek rád a következő tevékenységek? Jelöld a téged leginkább jellemző választ!

1=soha vagy szinte soha; 2=általában nem; 3=valamennyire igaz; 4=általában igaz; 5=mindig vagy majdnem mindig igaz

Angol nyelvű szöveg olvasása **előtt** a következőket teszem:

3. Elolvasom a szöveg témáját vagy címét.

1 2 3 4 5

4. Megnézem a képeket és ábrákat a szövegben.

1 2 3 4 5

[- Vissza](#)

[Tovább ->](#)

2. ábra. Az olvasott szövegértés kérdőív olvasás előtti tevékenységekre vonatkozó állításai

Az írott szövegalkotási mérőeszközünk az olvasott szövegértés mérőeszközhöz hasonlóan épült fel (2. táblázat). Az írás előtti tevékenységek az írásra szánt idő beosztására, a vázlatkészítésre a piszkozat elkészítésének körülményeire kérdeztek rá. Az írás alatti stratégiák a fogalmazás megírásának módszereire vonatkoztak, és olyan állításokat tartalmaztak, amelyek a jegyzetkészítésre, az anyanyelven való előzetes fogalmazásra, a nyelvtani ismeretek és a szókincs alkalmazására, valamint a szótárhasználatra fókuszáltak. Az írás utáni tevékenységek az átnézéssel, újraolvasással és önellenőrzéssel kapcsolatos stratégiákat részletezték.

Az írás előtti és alatti tevékenységekre vonatkozó állításokat követően kellett a tanulónak egy fogalmazási feladatot megoldaniuk. Egy 10-12 mondatos fogalmazás elkészítése volt a feladat, amelyben a tanulónak egy, a saját iskolájukat bemutató e-mailt kellett egy barátjuknak írni. A fogalmazás megírásához segítő kérdéseket adtunk. Az írás alatt nyomtatott vagy elektronikus szótár használata megengedett volt. Az olvasás mérőeszközzel összhangban, az írás utáni tevékenységekre vonatkozó állítások itt is a végén, a teszt megírása után következtek, és visszalépési és utólagos javítási lehetőségük volt a diákoknak.

Írás előtti tevékenységek (8 állítás)

Írás alatti tevékenységek (14 állítás)

Írásteszt

Írás utáni tevékenységek (16 állítás)

2. táblázat. Az írott szövegalkotási mérőeszköz szerkezete

Mérőeszközünk háttérkérdőívvel egészült ki, melyben a tanulók nemét, évfolyamát, az előző évben kapott angol jegyét, és az idegen nyelvekkel kapcsolatos attitűdjét kérdeztük meg. A tanulók ötfokú skálán adták meg, hogy mennyire kedvelik az idegen nyelvet. A változók ilyen módon történő bevonása más kutatások alapját is képezte már (ld. pl. Magogwe & Oliver, 2007; Wu, 2008; Platsidou & Kantaridou, 2014).

Minta és adatfelvétel

A kutatás résztvevői 5-8. évfolyamos (N=151) A1 és A2 szintű angol nyelvtanulók voltak. A tanulók angol nyelvi osztályzatai jó átlagot mutatnak (M=4,02, SD=0,99), attitűdjei ennél alacsonyabban, közepes átlag körül mozognak (M=2,97, SD=0,78). A tanulók heti három órában tanulják a nyelvet az iskolában, és válaszaik alapján az angol házi feladatokkal hetente körülbelül 3,1 órát töltenek el.

A tanulók a mérőeszközöket az eDia online rendszerén keresztül töltötték ki. A diákok azonosító kóddal léphettek be a rendszerbe nevük megadása nélkül. Az adatfelvétel kétszer 45 perc alatt történt. Az egyik tanórán a tanulók a szövegalkotási feladatot készítették el, valamint az íráshoz kapcsolódó stratégia kérdőívet töltötték ki. A másik tanórán az olvasott szövegértési feladatok megoldása és az olvasási stratégiák kérdőív kitöltése történt. Ezeket túl a tanulóktól rövid háttérkérdőív kitöltését kértük. Az olvasott szövegértés teszt eredményéről azonnali visszajelzést kaptak a tanulók az online rendszeren keresztül. A fogalmazás feladat értékelését manuálisan végeztük, és utólag értesítettük a tanulókat elért eredményükről.

Eljárások

Az olvasott szövegértés teszt értékelése automatikusan, a rendszerbe építetten történt. A tanulók maximum 20 pontot kaphattak, eredményüket százalékos értékben jelezte vissza a rendszer a teszt befejezését követően azonnal.

A fogalmazások értékelésénél az írott szövegalkotási teszt értékelése öt szempont szerint történt: A fogalmazás szempontok kiválasztásánál figyelembe kellett vennünk, hogy a tanulók online készítették a szöveget, ezért a papír alapon készült fogalmazások elemzéséhez használt szempontok nem mindegyike volt érvényes (pl. külalak és olvashatóság). A tanulók fogalmazását Molnár (2000) és Nagy (2013) alapján öt szempont szerint értékeltük 5 fokú skálán, melyek az összbenyomás, a tartalom, a szerkezet, a stílus és a nyelvhelyesség voltak. A fogalmazások javítását két független értékelő bírálta. Az értékelés után közös egyeztetés történt, mely alapján kialakultak a végső eredmények (Molnár, 2000; Nagy, 2013).

A kérdőívek értékelése klasszikus tesztelméleti eszközökkel, az SPSS és SPSS AMOS szoftverek 23-as verziójával történt. Az 5 fokú Likert skálán adott válaszok átlagát számoltuk. Az átlagok arra vonatkozóan szolgáltattak számunkra adatot, hogy a tanuló saját bevallása szerint milyen gyakran használja az állításban szereplő stratégiát. A különböző dimenziók közötti összefüggéseket korrelációval vizsgáltuk, melyet strukturális egyenleteken alapuló útvonalelemzéssel egészítettünk ki (SEM). Konfirmatív faktoranalízissel (CFA) vizsgáltuk a változók közötti kapcsolatokat, melyet a Chi-négyzet, a Tucker-Lewis-index (TLI), a normalizált illeszkedési mutató (NFI), az összehasonlító illeszkedési mutató (CFI) és a négyzetes középérték közelítési hibamutató (RMSEA) értékeinek a hipotetikusan felállított modellünkhöz való illeszkedésével elemeztünk (Byrne, 2010; Kline, 2010). A modellben az nyilak a változók egymásra gyakorolt hatását reprezentálják.

Eredmények

A tanulók angol olvasási teljesítménye

Az olvasás tesztfeladatok reliabilitása megfelelő volt, az első és második feladaté $\alpha_{\text{Crb.}}=0,738$, a harmadik feladaté $\alpha_{\text{Crb.}}=0,861$, a negyedik feladaté $\alpha_{\text{Crb.}}=0,800$. A tanulók teszteredménye az első feladaton 70%p (SD=46), majd közel azonos volt a következő három olvasás feladaton, a második feladaton 43%p-os átlagot értek el a tanulók (SD=34), a harmadik feladaton 42%p-s átlagot mutattak az eredmények (SD=34), míg a negyedik feladaton 46%p volt a teljesítményük (SD=35).

A tanulók angol szövegalkotási teljesítménye

Az eredmények az összbenyomás esetében mutatták a legjobb eredményt ($M=2,06$; $SD=1,86$), és a többi szempont is hasonló eredményeket adott ($M_{\text{tartalom}}=1,94$; $SD=1,84$; $M_{\text{szerkezet}}=1,82$; $SD=1,90$; $M_{\text{stílus}}=1,80$; $SD=1,84$; $M_{\text{nyelvhelyesség}}=1,82$; $SD=1,85$). A fogalmazások megírásánál főleg olyan hiányosságokat találtunk, mint a megadott szempontok közül egyes pontok kihagyása, vagy a levélforma kritériumainak figyelmen kívül hagyása.

A tanulók stratégiahasználata angol nyelven történő olvasás előtt, alatt és után

Az olvasás előtti tevékenységhez kapcsolódó terület reliabilitása a legalacsonyabb volt, de ez is elfogadható értéket mutatott ($\alpha_{\text{Crb.}}=0,692$). Az olvasás alatti tevékenység megbízhatósága jó értéket adott ($\alpha_{\text{Crb.}}=0,841$), továbbá az olvasás után használt stratégiák megbízhatósága is jó volt ($\alpha_{\text{Crb.}}=0,802$).

A tanulók olvasás előtti stratégiahasználatának átlaga 3,47 volt az ötfokú skálán ($SD=0,64$). A tanulók annál az állításnál mutatták a legmagasabb átlagot, mely szerint elolvassák a szöveg témáját, címét és első mondatait ($M=4,05-4,06$) („Elovasom a szöveg témáját vagy címét.”), és azon stratégiáknál mutatták a legalacsonyabb stratégiahasználatot, mely a szöveg olvasásának céljára ($M=2,83$; $SD=1,32$) („Elgondolkodom, hogy miért olvasom a szöveget.”) és a szerző céljára ($M=2,58$; $SD=1,22$) vonatkoztak, hogy miért olvasta el a tanuló a szöveget, vagy mi volt a szerző célja a szöveggel („Felteszem magamnak a kérdést, hogy mi volt a szöveg szerzőjének a célja a szöveggel.”).

Az olvasás alatti stratégiahasználat átlaga 3,30 volt ($SD=69$). Olvasás alatt leggyakrabban a tanulók a szöveg részletes elolvasását választják ($M=3,90$; $SD=1,07$) („Részletesen elolvasom a szöveget.”), és azt, hogy lefordítják a szöveg fő mondanivalóját az anyanyelvükre ($M=3,84$; $SD=1,05$) („Lefordítom a mondatokat az anyanyelvemre a szöveg fő mondanivalójának megállapításához.”). A legritkábban az egynyelvű szótárt használják olvasás alatt ($M=2,30$) („Egynyelvű szótárt használok, ha ki kell keresnem egy ismeretlen szó jelentését.”), valamint ritkábban gondolkodnak azon olvasáskor, hogy mi fog következni a szövegben a továbbiakban ($M=2,81$; $SD=1,34$) („Találgatok, hogy a szöveg következő részében mi fog következni.”).

A tanulók olvasás utáni stratégiahasználatának átlaga 3,35 volt ($SD=0,86$). Olvasás után a tanulók leggyakrabban összefoglalják az olvasottakat ($M=3,83$; $SD=1,09$) („Olvasás után összefoglalom a szöveget.”), valamint beírják az új szavakat és kifejezéseket a szótárukba ($M=3,70$; $SD=1,30$). Kevésbé volt jellemző rájuk, hogy szótáraznának a szöveg olvasása után ($M=3,05$; $SD=1,34$) („Minden új szót és kifejezést beírok a szótáramba.”), az a tevékenység inkább az olvasás alatt jellemző. Az önjutalmazás is ritkábban fordul elő ($M=2,72$; $SD=1,42$) az olvasás végén („Megjutalmazom magam, amikor végeztem.”).

A tanulók stratégiahasználatát angol nyelvű szövegalkotás előtt, alatt és után

A reliabilitások megfelelően alakultak az íráshoz kapcsolódó stratégiák esetében. Az írás előtti stratégiahasználatra vonatkozó állítások reliabilitása valamivel alacsonyabb értéket mutatott, azonban elfogadható volt ($\alpha_{\text{Crb.}}=0,675$). Az írás alatti stratégiahasználat állításai jó reliabilitást mutattak ($\alpha_{\text{Crb.}}=0,814$), mint ahogy az írás utáni tevékenységre vonatkozó stratégiahasználat is ($\alpha_{\text{Crb.}}=0,889$).

A tanulók szövegalkotás előtti stratégiahasználatát 3,22 átlagot mutatott az ötfokú skálán (SD=0,76). A szövegalkotás előtt általában átismétlik a követelményeket (M=3,61; SD=1,18) („Mielőtt elkezdem fogalmazást írni, átismétlem a követelményeket.”) és áttanulmányoznak egy mintafogalmazást (M=3,57; SD=1,20) („... át tanulmányozok egy mintafogalmazást.”). Az, hogy a tanulók rövid, néhány szavas vázlatot készítenek, a legkevésbé jellemző (M=2,88; SD=1,40) („...rövid, egy szavas vázlatot készítek.”).

A szövegalkotás alatti stratégiahasználatát átlaga 3,63 volt (SD=,70). A szövegalkotás alatt a tanulók minden bekezdést, mondatot újra elolvasnak, amit írtak (M=3,98; SD=1,12; M=4,03; SD=1,13) („Amikor angolul írok, néhány mondatot vagy egy egész bekezdést elolvasom újra.”). Az egynyelvű szótárhasználat fogalmazás írása alatt háttérbe szorul (M=2,65; SD=1,46) („... csak angol nyelvű szótárt használok.”).

A tanulók szövegalkotás utáni stratégiahasználatát 3,26 volt (SD=,82). A fogalmazás megírása végén a tanulók leellenőrzik a saját munkájukat (M=3,81; SD=1,16), a tanulókra jellemző az, hogy átolvassák a munkájukat beadás előtt („Amikor átnézem a fogalmazásom, leellenőrzöm, hogy megfelel-e a fogalmazásom a követelményeknek.”). Bízató eredménynek számít az is, hogy a tanulók miután visszakapták a kijavított szövegeiket, átnézik, hogy tanuljanak belőlük (M=3,90; SD=1,16) („Miután visszakaptam a kijavított fogalmazást, átnézem a tanárom észrevételeit és megpróbálok tanulni belőlük.”).

A szövegértés, a szövegalkotás, a stratégiahasználat, az attitűd és az osztályzatok közötti összefüggések feltárása

A kutatás második része a szövegértési és szövegalkotási stratégiahasználatot a tanulók nyelvtanulási attitűdjére és idegen nyelvi eredményeinek összefüggéseiben vizsgálta. A korrelációs együtthatók az olvasás teszt és a fogalmazás teljesítmény esetében erős, szignifikáns kapcsolatot mutattak (3. táblázat).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Olv. teszt					,74					,32
2. Olv. előtt			,67	,59		,32		,26	,24	
3. Olv. alatt				,71		,51	,41	,41		
4. Olv. után						,57	,37	,39	,26	
5. Fogalmazás							-,34	-,32		,58
6. Írás előtt							,71	,64	,30	,23
7. Írás alatt								,72	,26	,27
8. Írás után									,22	
9. Attitűd										,50
10. Osztályzat										

$p \leq 0,001$; $p < 0,05$

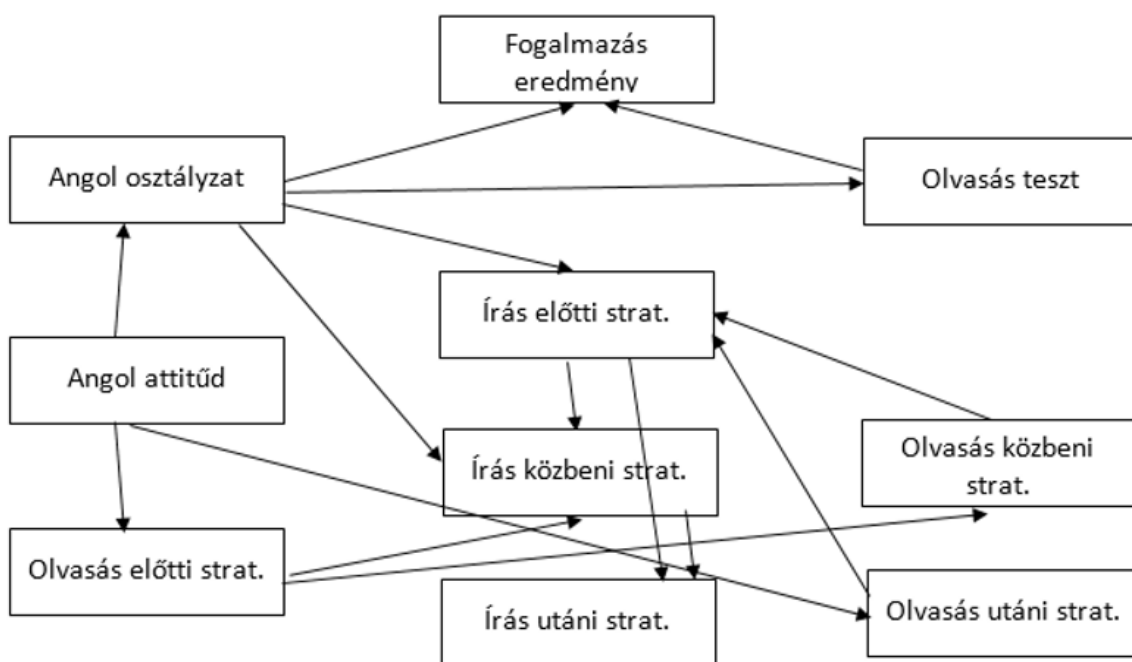
3. táblázat. A teszteredmények és stratégiák közötti korrelációk

Az olvasott szövegalkotás teszt feladatai és az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiahasználat közötti összefüggéseket vizsgálva nem találtunk szignifikáns összefüggést. Az olvasás fázisaihoz kötődő tevékenységek egymással való szignifikáns, szoros kapcsolata figyelhető meg. A fogalmazás írása előtt, alatt és után végzett tevékenységek is inkább egymással korrelálnak. Az írás alatti és írás utáni tevékenység, valamint a fogalmazás teljesítmény negatív korrelációt mutatnak. Vagyis, aki jobban fogalmaz, az bevallása szerint nem használ annyiféle stratégiát, mint azok a tanulók, akik gyengébben fogalmaznak. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a teszteredmények egymással korrelálnak, tehát a jobb szövegértők jobban is fogalmaznak, míg a stratégiahasználat bizonyos területeken belül szoros összefüggéseket jelez, ugyanakkor a teszteredményekkel való kapcsolatukban nincs szoros összefüggés, vagy inkább negatív összefüggés mutatható ki.

Az angol nyelvi attitűd és osztályzat háttérváltozóinak összefüggéseit vizsgálva azt találtuk, hogy az angol nyelv iránti attitűd az olvasás előtti és utáni stratégiákkal van kapcsolatban. Az attitűd és az írott szövegalkotás előtt, alatt és után használt stratégiák minden esetben szignifikáns összefüggést jeleztek. Az angol nyelvi osztályzat az olvasás teszttel függött össze. Magyarázható ez azzal, hogy az olvasott szövegértés nagyon sok feladathoz szükséges. Nemcsak egy-egy szöveg feldolgozásához kapcsolódnak, hanem a feladatok utasításának megértéséhez, a fogalmazás instrukcióinak megértéséhez, a hallás után szövegértés szempontjainak feldolgozásához. Az osztályzat és a fogalmazás domináns kapcsolata is megmutatkozott, azok a tanulók, akik jobb osztályzatot érnek el, fogalmazásból is magasabban teljesítettek. Valószínűleg ők azok a tanulók, akiknek több eszköz van a kezükben, nagyobb a szókincsük, a nyelvtani ismereteiket sikeresebben alkalmazzák. Az osztályzatnak szignifikáns összefüggését tártuk fel az írás előtti és alatti stratégiahasználattal. Ez a vizsgálat is azt igazolta, hogy az osztályzatok és a tantárgyi attitűd között szignifikáns kapcsolat van. Azok a tanulók, akik jobban kedvelik a tárgyat, jobban is teljesítenek az eredmények alapján.

A szövegértés, a szövegalkotás, a stratégiahasználat, az attitűd és az osztályzatok közötti hatások vizsgálata

Megvizsgáltuk az angol írott szövegalkotási, az olvasott szövegértési teszteredmény, a hozzájuk kapcsolódó stratégiák, valamint az angol nyelvi osztályzat és attitűd közötti hatásokat. Modellünkben abból indultunk ki, hogy a szövegértési és szövegalkotási eredményekre, illetve a stratégiahasználatra az angol osztályzat és attitűd is hat valamilyen mértékben, így kapcsolva össze az olvasott szövegértés és az írott szöveg alkotásának területét. Az eredmények alapján a modell megfelelően illeszkedik az adatokhoz (Chi-négyzet=40,868, df=28, p=0,055, CFI=0,974, TLI=0,948, NFI=0,925, RMSEA=0,60), érvényes modellt kaptunk (3. ábra).



3. ábra. Az angol nyelvi osztályzat és attitűd, az angol írott szövegalkotási és az olvasott szövegértési teszteredmény, valamint a hozzájuk kapcsolódó stratégiák közötti összefüggések

A vizsgált területek egymáshoz való viszonya azt mutatja, hogy a tudásra vonatkozó változóink nincsenek szoros kapcsolatban a stratégiákkal. Eszerint a fogalmazás értékeléséhez használt összbenyomás, tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, valamint az olvasott szövegértés teszt eredménye egy csoportot képeznek. Az írott szövegalkotás stratégiái, valamint az olvasott szövegértés előtt és után alkalmazott stratégiák is külön csoportot alkotnak.

Az eredmények azt mutatják, hogy az angol attitűd erős hatása figyelhető meg az angol osztályzatra ($\beta=0,51$). Az osztályzat további hatása is kimutatható a fogalmazási eredményekre ($\beta=0,29$), valamint az olvasás teszteredményre ($\beta=0,33$). Az olvasás teszt hatása szintén, elég erősen megnyilvánul a fogalmazás eredményekben ($\beta=0,59$). Magyarázható ez azzal, hogy a tanulóknak el kell olvasni a fogalmazás feladatát, irányított szövegalkotásnál a szempontokat, mely szintén feltételezi a szövegértési képességek használatát. A saját szöveg megszerkesztése és újra olvasása, szintén igényli az olvasott szövegértési képességek használatát.

Modellünk statisztikai eredményei szerint az angol osztályzat a stratégiák közül az írás előtt ($\beta=0,16$) és alatt ($\beta=0,14$) felhasznált stratégiákra jelez hatást. Az angol attitűd az olvasás előtti ($\beta=0,24$) és utáni ($\beta=0,15$) stratégiákra mutatott ki közvetlen hatást a modellben. Az írás stratégiákat tekintve, az írás során használt stratégiák egymásra fejtenek ki direkt hatást. Az írás előtti stratégiák az írás alatti ($\beta=0,65$) és utáni ($\beta=0,26$) tevékenységre, míg az írás alatti stratégiahasználat az írás utáni stratégiákat befolyásolja ($\beta=0,54$).

Az olvasás előtt használt stratégiák az olvasás alatti stratégiákra fejtenek ki direkt hatást ($\beta=0,67$), valamint az írás alatti ($\beta=-0,19$) stratégiahasználatra.

Összegzés és következtetések

Az eredményekből az látszik, hogy az írott szövegalkotás és az olvasott szövegértés teszteredmények nem állnak szoros összefüggésben a stratégiahasználattal, mely egybecseng Shang (2010) kutatási eredményeivel, és

nem igazolja De Silva és Graham (2015) eredményeit. A szövegalkotással kapcsolatos stratégiahasználat és a fogalmazás teljesítmény negatív összefüggése arra enged következtetni, hogy a jobb fogalmazók kevesebbféle stratégiát használnak. Ezt az eredményt Oxford (2016) következtetései is megerősítik, miszerint a sikeresebb nyelvtanulók kevesebb számú stratégiát használnak, de azt hatékonyabban teszik. Az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákat megközelítőleg azonos mértékben használták, míg a szövegalkotási stratégiák esetében az írás alatti stratégiahasználat volt a jellemző a tanulókra. Ennek oka lehet, hogy a mintába bevont fiatal nyelvtanuló korosztály még nem képes a szövegalkotás teljes folyamatában tudatosan, explicit módon alkalmazni a szövegalkotási stratégiákat. Számukra a szövegalkotási stratégiahasználat elsősorban az írás folyamata alatt alkalmazott stratégiákat jelenti, az előzetes tervezés, a vázlatkészítés, illetve az írási folyamat végén az újraolvasás, a monitorozás nem kötődik tudatosan a stratégiahasználatához.

A stratégiahasználat angol nyelvi osztályzattal és attitűddel való összefüggésének direkt hatása figyelhető meg a teszteredményekre, amely Habók és Magyar (2018), valamint Wu (2008) kutatásában is hasonlóan alakult. Az angol osztályzat az írás előtt és alatt használt stratégiákat befolyásolja kisebb mértékben. Az angol attitűd az olvasás előtti és utáni stratégiák használatára hat közvetlenül.

Az elemzés rámutat arra is, hogy az írás és olvasás alatt végzett tevékenységek szorosan összefüggenek (Baker & Boonkit, 2004). A szövegalkotási feladatoknál is szükség van a feladat utasításának elolvasására és megértésére, az irányított szövegalkotásnál a szempontok megértésére.

Eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy az attitűd jelentősen befolyásolja a tanulók osztályzatát, ezen keresztül az olvasott szövegértést, az írott szöveg alkotását és az stratégiahasználatot. Ebből kiindulva megállapítható az, hogy a pozitív nyelvi attitűd kialakítása nemcsak a tantárgy érdemjegyét határozza meg, de a tantárgyi elsajátítás mértékét és a tanulás alatti stratégiahasználatot is.

Eredményeink azt tükrözik, hogy annak ellenére, hogy a feladatokat beágyaztuk a stratégiahasználat kérdőívbe, tanulóink eredményei nem mutattak szoros hatásokat a teljesítmény és stratégiahasználati változókkal kapcsolatban. Kutatásunk újra megerősíti azt, hogy a nyelvtanítás során a nyelvtanulási stratégiák használatát is explicit módon kellene tanítani és a hozzá kapcsolódó motivációt fejleszteni (Guilloteaux, & Dörnyei, 2008), hogy a tanulók a különböző készségeknél is tudatosan legyenek képesek használni őket.

Szakirodalom

1. Abbott, M. L. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language Learning*, 56.(4.), 633–670. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2006.00391.x
2. Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and strategies. *The Reading Teacher*, 61.(5.), 364–373. DOI: 10.1598/RT.61.5.1
3. Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20.(4.), 136–140. DOI: 10.1016/J.CUB.2009.12.014
4. Baker, B. A. (2008). L2 writing and L1 composition in English: Towards an alignment of effort. *McGill Journal of Education*, 43.(2.), 139–155.
5. Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC Journal*, 35.(3.), 299–328. DOI: 10.1177/0033688205052143
6. Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In Israel, S.E. & Duffy, G.G. (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension*, (pp. 373–388). New York, NY: Routledge.
7. Barnett, M. A. (1988). Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2

- comprehension. *The Modern Language Journal*, 72.(2.), 150–162. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1988.tb04177.x
8. Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling using AMOS. Basic concepts, applications, and programming*, (2nd ed.). New York: Routledge.
 9. Cohen, A. D. & Oxford, R. L. (2002). *Young learners' language strategy use survey*. MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis: University of Minnesota.
 10. Cole, J. & Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference*, 1–25.
 11. Csépe, V. (2012). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Ed.), *Pszicholingvisztika*. (pp. 339–370). Budapest: Akadémiai Kiadó.
 12. De Silva, R. & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47–59. DOI: 10.1016/j.system.2015.06.009
 13. D. Molnár, É., Molnár, E. K., & Józsa, K. (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In Csapó Benő (Ed.), *Mérleg a magyar iskola*. (17–82.) Budapest: Tankönyvkiadó.
 14. Doró, K. & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: the effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4.(2.), 25–37.
 15. Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge, New York.
 16. Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*, 6.(13.), 2222–1735.
 17. Grabe, W. & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 187–203). Boston, MA: Heinle & Heinle,.
 18. Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42.(1.), 55–77.
 19. Habók, A. & Magyar, A. (2018). The Effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology* 8.2358. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02358
 20. Ismail, S. A. A. & Alsheikh, N. O. (2012). Second language learners' performance and strategies when writing direct and translated essays. *International Education Studies*, 5.(5.), 173–184. DOI: 10.5539/ies.v5n5p173
 21. Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. (4.), 365–397.
 22. Józsa, K. & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 137–188.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 23. Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16.(1.), 1–20.
 24. Kasper, L. F. & Petrello, B. A. (1996). Responding to ESL student writing: The value of a nonjudgmental approach. *Community Review*, 14, 5–12.
 25. Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In Levy, C. M & Ransdell, S. (Ed.), *The science of writing*. (57–71.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 26. Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33.(5.), 522–533. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2000.tb01996.x
 27. Kisé Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció.

28. Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
29. Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In Celce Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 219–232). Boston, MA: Heinle and Heinle.
30. Laksmi, E. D. (2006). "Scaffolding" Students' Writing in EFL Class: Implementing process approach. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 17.(2.), 144–156. DOI: 10.15639/teflinjournal.v17i2
31. Lahuerta, A. (2017). Analysis of accuracy in the writing of EFL students enrolled on CLIL and non-CLIL programmes: the impact of grade and gender. *The Language Learning Journal, online*, 1–12. DOI: 10.1080/09571736.2017.1303745
32. Lan, Y. F., Hung, C. L., & Hsu, H. J. (2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10.(4.), 148–164.
33. Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35.(3.), 338–352. DOI: 10.1016/j.system.2007.01.003
34. Magyar, A. & Habók, A. (2017). Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében. *Iskolakultúra*. Megjelenés alatt.
35. Magyar, A. & Molnár, Gy. (2014). A szóolvasási készség adaptív mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása. *Magyar Pedagógia*, 114.(4.), 259–279.
36. Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94.(2.), 249–259.
37. Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 10.(8.), 49–59.
38. Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. (pp. 91–106.). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
39. Nagy, Zs. (2013). A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia*, 113. (3.), 153–179.
40. Norouzian, R. & Mehdizadeh, M. (2013). Reading strategy repertoires in eap contexts: students and teachers in academic reading strategy use. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3.(1.), 5–12.
41. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
42. Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York, NY: Routledge.
43. Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42.(1.), 1–47.
44. Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73.(3.), 291–300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x.
45. Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson P. D. & Barr, R. (Ed.), *Handbook of reading research*. Vol. 2. (609–640). New York: Longman.
46. Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11.(1.), 1–20. DOI: 10.1111/1473-4192.00001
47. Petric, B. & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31, 187–215. DOI:10.1016/S0346-251X(03)00020-4

48. Pintér, H. (2009). Az írásbeli szövegalkotás. Út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109.(2.), 121–146.
49. Platsidou, M., & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5, 253–260. DOI: 10.7813/jll.2014/5-3/43
50. Raoofi, S., Miri, A., Gharibi, J. & Malaki, B. (2017). Assessing and validating a writing strategy scale for undergraduate students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8.(3.), 624-633. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.23>
51. Schnotz, W. & Molnár, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In Csapó Benő & Csépe Valéria (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon*. (pp. 87–136.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
52. Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 12.(2.), 18–42.
53. Stotsky, S. (1983). Research on reading /writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60.(5.), 627–642.
54. Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
55. Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2009. január 25.))
56. Zainuddin, H. & Moore, R. (2003). Audience awareness in L1 and L2 composing of bilingual writers, *ESL-EJ*, 7.(1.), 1–19.
57. Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10.(4.), 75–95.

HABÓK, Anita; MAGYAR, Andrea; NAGY-PÁL, Marietta: Mapping 10 to 14-year-old students' foreign-language comprehension, composition skills and strategy use

Foreign-language reading comprehension and writing-composition have been several times at the focus of Hungarian and international research. Our study combines these two areas complementing with domain specific strategy-use. Literacy tasks play dominant roles in the teaching of foreign languages. The question arises, however, how strategy use is related to these tasks and what the connections are between the results of reading comprehension, writing and strategy use, and how strong the impact of foreign language attitudes and grades is on these areas. In our study, we seek answers to these questions. Our empirical research was carried out with primary-grades students (10-14 years) using online tests and questionnaires. The survey was conducted via the eDia system, the students completed their tests and questionnaires in their own school, in two teaching lessons. According to the results, the students' reading and writing test results separated from their strategy uses. Reading and comprehension strategies were applied to the same extent during the phases of the text comprehension process, but in the case of writing and composition strategies, strategy use was emphasized during the course of writing. There was a strong, significant relationship between writing and reading techniques. The correlations between variables have shown that strategy use had a strong correlation with the English language grade and attitudes and the impact of these variables on test scores is significant. Our results also show that the attitude towards language learning is determinative for both learning outcomes and the strategy use. Our research has also confirmed that embedded and explicit teaching of strategy use during language learning can help to improve both text comprehension and composition skills.

Keywords: language learning strategies, language acquisition, foreign language literacy