

A fogalmazási képesség fejlődésének mérése

A magyar szakirodalom gazdag a fogalmazás tanítását, fejlesztését célzó publikációkban, ám jóval kisebb azoknak a hozzáférhető munkáknak a száma, amelyek leírják e képesség fejlődését. Igaz ugyan, hogy sok tanuló életében olyan kis szerepet játszik az írásbeliség, hogy e tekintetben teljes fejlődésüket az iskolai hatásokhoz köthetjük; ám még az ő esetükben is csak igen szerény ismereteink vannak arról, hogy az iskolai fejlesztés milyen eredményekkel jár.

Pedig tudnunk kell, honnan indulunk, mit érünk el erőfeszítéseinkkel, hol és mit kellene módosítanunk ahhoz, hogy a kitűzött céljainkat elérjük. Különösen fontosá teszi mindezt az a tény, hogy az elérendő célok ma inkább kérdésesek és vitatottak, mintsem hogy kiindulópontot jelentenének hazánkban az anyanyelvi neveléssel foglalkozók számára. A NAT anyanyelvi területének alakulása a különböző változaton keresztül (1) jól példázza a kulturális és a civilizatorikus paradigmák küzdelmét. Míg jelenleg az anyanyelvi nevelésben az irodalmi hagyományba való bevezetés a meghatározó, egyre nyilvánvalóbbá válnak azok az igények, amelyeket a változó világ és a tanulók jövőbeli boldogulása biztosításának vágya vet fel. A globalizáció, a mai kor új kommunikációs formái, az oktatás expanziója, a kognitív társadalom egyenként is olyan kihívásokat állít az anyanyelvi nevelés elé, amelyek mind a célokat, mind az eszközöket illetően alapfeltevéseink átgondolására és cselekvésre kényszerítenek. (2) Bemutatott vizsgálatunkkal ehhez szeretnénk hozzájárulni.

Minden képesség vizsgálatában alapvető, hogy a fejlődési trendek elemzésekor tisztázzuk, mi tulajdonképpen a vizsgált képesség, miképpen mérhető ez és miben nyilvánul meg a fejlődése. A fogalmazási képesség esetében mindhárom kérdés megválaszolása alapos körütekintést igényel. A következőkben a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke által végzett Iskolai Műveltség '99 vizsgálat fogalmazási komponensének bemutatásakor is e kérdéseket vesszük alapul, hiszen az eredmények csak e kontextus ismeretében értelmezhetőek. Bemutatjuk, hogyan értelmeztük a fogalmazási képességet, milyen modellt követve választottunk értékelési kritériumokat a tanulói szövegek bírálatához és felvillantunk néhány problémát, amellyel minden fogalmazásvizsgálatnak szembe kell néznie. Eredményeink értelmezéséhez megvizsgáljuk néhány háttérváltozó szerepét és megkíséreljük a fejlődési trendeket a kiinduló modell alapján értékelni.

Az Iskolai műveltség '99 vizsgálat a humán területek felmérését célozza. Az 1995-ben megkezdett kutatások sorába illeszkedik, amelyek az iskolában elsajátított tudás érvényességét vizsgálják (Iskolai tudás '95 (3); Iskolai műveltség '96). A tudás szerkezetét leképező sokösszetevős eszközrendszer és a nagy minta lehetővé teszi, hogy tágabb kontextusban tárhassuk fel a meghatározó összefüggéseket. Jelen tanulmányunkban a fogalmazási komponens első, átfogó eredményeit közöljük.

A fogalmazási képesség

A hagyományos iskolai gyakorlatban tartalmi és nyelvi érdemjeggyel szokás jellemezni a fogalmazásokat. Az első az adott témát feltáró gondolatok mélységét, a második a

papíron megjelenő szöveg stilisztikai, nyelvtani, központoszási, helyesírási megfelelését értékeli. Könnyű belátni, hogy a közöttük lévő szoros összefüggés ellenére is e két jellemző nagyon eltérő feladatokhoz kötődik: az első a fogalmi kidolgozáshoz, a tudás strukturálásához, a második pedig a dekódoláshoz, bizonyos kódrendszerek, hagyományok ismeretéhez és alkalmazásához. Míg e két fő komponens elkülönítésében megegyeznek a kutatók, tovább-bontásukban lényeges különbségeket tapasztalunk. Nagy József például megkülönbözteti az íráskészséget (amely a „legfeljebb mondatszintű írásbeli közlés eszköze”) a fogalmazási képességtől (amely az „összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszere”) és a kettőt együtt tekinti írásképességnek. (4)

Az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatában alkalmazott Takala-modellt (5) részletesen ismerteti Kádárné Fülöp Judit (6), ezért itt most egy egyszerű összefoglaló táblázatot közlünk (1. táblázat), amelyben az egyes részképességekhez és készségekhez rendelt értékelési szempontok is szerepelnek. Látható, hogy itt a stilisztikai aspektus nem „nyelvi” jellemzőként van jelen, mint a később bemutatandó vizsgálatok esetében. A Takala-modellben a diszkurzus strukturálására irányuló részképességek nagyfokú összefüggést mutatnak a szövegalkotás folyamatának kutatásában azonosított, egymástól markánsan elkülönülő részfolyamatokkal (7). Ennek alapján azt feltételezhetjük, hogy a fogalmazás fejlődése a különböző részfolyamatok fejlődésének összhatásában nyilvánul meg.

Ez azonban nem az egyetlen lehetséges kiindulópont. A fenti modellt a fogalmazást egymagában mint szövegek létrehozását vizsgálta. Ha a fogalmazást kommunikatív cselekvésként határozzuk meg, akkor a fejlődése nemcsak papírra vetett üzenet, hanem a szerző és az olvasó szempontjából is értelmezhetővé válik. Ilyen elemzést kínál Carl Bereiter (8), aki a szöveg egyre összetettebbé válása helyett az író figyelmének kiterjedését veszi alapul. Ebből a kiindulópontból láthatóvá válik, hogyan lesz egyre kiszámíthatóbb és kiszámítottabb az olvasóra tett hatás és hogyan változik meg a létrehozott szöveg jelentősége az író számára. Bereiter egyenesen úgy látja, hogy a szövegalkotásban számos más képesség is szerepet játszik, ezért a fogalmazási képesség fejlődése önmagában nem értelmezhető. Egy úgynevezett képességintegrációs modellt javasol ehelyett, amelyben egyre újabb feladatokra irányulhat az író figyelme, ha a megelőzők végrehajtásához szükséges képességeket már sikerült beépítenie a szövegalkotás folyamatába oly módon, hogy azok szinte automatikussá váltak.

Az első feladat az írott szöveg előállítás (a betűvetés, helyesírás, központoszás konvencióinak megtanulása) és annak felismerése, hogy csapongó gondolatainkból a szövegbe csak a témához kapcsolódóak kerülhetnek be. Ezt követi a stilisztikai és technikai szabályok elsajátítása és alkalmazása. A harmadik feladat a szociális kogníció beépítése, annak a törekvésnek az érvényre juttatása, hogy ne egyszerűen leírjunk valamit, hanem az üzenetünk valóban az általunk kívánt hatást érje el, olvasónk úgy reagáljon a szöve-

a fogalmazási képesség összetevői	a részképességhez rendelt értékelési szempont
<i>a mondanivaló összegyűjtése, elrendezése, kifejezése: a diszkurzus strukturálása</i>	
anyaggyűjtés, mondanivaló	„tartalom”
mondanivaló elrendezése	„szerkezet”
nyelvi kifejezés, megformálás	„stílus”
<i>írott szöveg alkotása: a szöveg kódolása</i>	
nyelvhasználat, központoszás	„nyelvhelyesség”
jelhasználat	„helyesírás”
jelek elrendezése	„külső alak”

1. táblázat. Az IEA fogalmazásvizsgálatban alkalmazott Takala-féle képességmodell és értékelési szempontok

günkre, ahogyan mi akarjuk. A negyedik feladat annak megtanulása, hogy a szöveget tőlünk független dologként lássuk. Egyszerűen szólva ez nem más, mint hogy megtanuljuk a szándékainkat és a reményeinket a szövegünkkel összevetni, a mutatkozó hiányosságokat pedig orvosolni; bonyolultabban fogalmazva itt kritikai, irodalmi és logikai ítélőképességünket mozgósítjuk és saját munkánkra vonatkoztatjuk. Az ötödik feladat a reflektív gondolkodás beépítése, ami annyit tesz, hogy tudásunkat és szövegünket egymásra vonatkoztatva értékeljük. Ez nehéz feladat, ám nem kevéssel kecsegtet: ennek révén ugyanis a fogalmazás maga az intellektuális felfedezés katalizátora lesz, vagyis tudásunk szervezése közben új tudásra teszünk szert. (9)

Az első két feladat a szöveg érettebbé tételére irányul és mindkettő szerepet kap a fogalmazástanítás gyakorlatában. A három további feladat gyűjtőpontjában egymás után az olvasó, ismét a szöveg és maga az író áll; ezek jóval problematikusabbak. Még ha a tantervekben szerepelnek is (mint például az olvasó elvárásainak figyelembevétele, amely a NAT-ban megjelenő funkcionális szemlélettel kap némi figyelmet), megjelenésük a mindennapi iskolai munkában kérdéses. (10)

Ha összevetjük a Takala-moddal és az IEA fogalmazásvizsgálat értékelési szempontjaival a fenti képességek beépülése révén megjelenő változásokat a szövegben, a következőket várhatjuk. Az első feladat egyik lépése, az írott szöveg előállításának elsajátítása egyre rendezettebb külalakot, egyre nagyobb helyesírási pontosságot és egyre javuló nyelvhelyességet eredményez, mert az író egyre inkább tisztában lesz az írott és a beszélt nyelv különbségeivel, az írott nyelv hagyományaival. (11) A második lépés, az asszociációk mederbe terelése egyaránt megjelenik a mondandó alaposabb és jobban strukturált kifejtésében, tehát tartalmi és szerkezeti szempontból is javít a szövegen. A második feladat, a stilisztikai és technikai ismeretek bővülése és alkalmazása mind a stílus, mind a szerkezet fejlődését eredményezi. A harmadik feladat, a társas megismerés szabályszerűségeinek ismerete, tudatossága és kihasználása a diszkurzus strukturálásának minden területén lényeges változást hozhat, a szöveg kódolásában pedig különös gondosságot eredményezhet. Ugyanígy minőségi ugrást várhatunk az utolsó két feladat beépítésétől a szöveg tartalmi, szerkezeti és stilisztikai jellemzőiben egyaránt.

A képességintegrációs modell rámutat, hogy a szöveg javulásának értelmezése korántsem egyértelmű. Minden szempont esetében a mutatkozó változások mögött bonyolult hatásokat kell feltételeznünk, és így a fejlesztés feladatát is komplexebben közelíthetjük meg. A modell rámutat arra is, hogy a fogalmazás folyamatába beépülő képességeket meghatározó tényezők miatt milyen háttérváltozók befolyását feltételezhetjük. Ilyen jellegű elemzésre korábbi vizsgálatunkban (Iskolai műveltség '96) vállalkoztunk. Most csak az otthoni és iskolai környezetet jellemző kitüntetett változók és a fogalmazási teljesítmény összefüggéseit vizsgáljuk.

A fogalmazási képesség-mérés gondjai

Ismert, hogy a mérés lebonyolításának feltételei, a vizsgálat alanyának pillanatnyi állapota befolyásolhatja a mérés eredményét. Ugyanígy a képesség mérésére kiválasztott eszköz, a kiadott feladatok meghatározzák, hogy a képességből mi és hogyan nyilvánul meg, tehát azt, hogy milyen fejlettségi szintet találunk. A fogalmazásmérések egyik fő gondja éppen abból adódik, amit az eddigiekben magától értetődőnek tételeztünk fel: a fogalmazási képességet úgy tárgyaltuk, mint ami kellően alapos elméleti megfontolások után értékelési szempontokba transzformálható. Ezzel úgy tűnik, mintha egy mérési alkalom képet adhatna a képesség színvonaláról. Purves (12) rámutat, hogy ez már csak azért is kérdéses, mert egy ilyen mérés nem reprodukálja a képesség megjelenésének körülményeit. A fogalmazás sok összetevőt mozgósító, egyéni ütemezésű folyamat; ha egy vagy akár két tanórán bonyolítjuk le a mérését, szükségszerűen módosul a lefolyása (pél-

dául a tervezés fázisa megrövidül, vagy elmarad az átdolgozás) és ezzel feltételezhetően a létrehozott produktum is másmilyen lesz. Ezért az átlagosnál nagyobb valószínűséggel kell feltételeznünk, hogy – Noam Chomsky kifejezésével élve – a kapott teljesítmény, a performancia nem megfelelően tükrözi a képességet, a kompetenciát.

Fenti kifejtésünkben nem vettük figyelembe azt sem, hogy a szövegalkotási képesség összetettsége részben éppen annak tulajdonítható, hogy a szöveg maga bonyolult jelenség. Vannak szövegek, amelyeket egyszerűbb szabályrendszer hoz létre és amelyek gyakrabban jelennek meg mindennapjainkban, így nemcsak kisebb teher a megalkotásuk, de nagyobb gyakorlatunk is van benne. Mások bonyolult szabályrendszerrel írhatók le és ritkábban szembesülünk velük, ezért nehéz megtanulni ilyen szövegeket alkotni és ritkán kerülünk olyan helyzetbe, amikor erre van szükség. Belátható tehát, hogy ugyanaz a tanuló nagy valószínűséggel teljesen eltérő teljesítményt nyújt, ha egy elbeszélést vagy egy érvelést íratunk vele. (13) Ráadásul feltételezhetjük nagy különbségek megjelenését akkor is, ha az érvelést kedves családtagnak szóló levélben, családi ügyben vagy pedig a polgármesternek címzett, valamilyen közügyet érintő petícióban kéri a feladat.

Figyelmen kívül hagytuk továbbá korábban, hogy a szövegalkotás a személyes tudásunk strukturálását és prezentálását jelenti. Ez azért fontos, mert rávilágít, hogy a jó szöveg alkotásához nem csak magunkat, az olvasókat és szövegtani szabályokat kell ismernünk, hanem azt a témát is, amelyről írunk. A téma feladatteljesítésre motiváló (vagy éppen attól visszatartó) hatása könnyen belátható. Ennél még jelentősebb lehet a téma ismeretének és a szöveg színvonalának kapcsolata. Ez kevésbé kutatott ugyan, mint a háttértudás és a szövegtérítés összefüggései; mindenesetre minden elméleti megfontolás arra mutat, hogy a téma igen nagy mértékben befolyásolja a fogalmazási teljesítményt. (14)

A gyakorlatban gyakran felmerülő értékelési szempont a fogalmazások eredetisége, kreativitása, a bennük megcsillanó irodalmi értékek. Ezek azonban egyrészt eléggé szubjektív kategóriák, másrészt pedig a fogalmazástanítás deklarált céljain kívül esnek még a hagyományos, irodalmi-grammatikai megközelítésben – vagy, Horváth Zsuzsanna megnevezésével, a kulturális paradigmában – is.

Purves pesszimistának tűnő állítást kockáztat meg: „Minőség az, amit a bíráló akként értékel”. (15) Arra utal ezzel, hogy hajlamosak vagyunk egy szöveg értékeit vagy hibáit a szöveg vagy a szerző tulajdonságának tekinteni, miközben figyelmen kívül hagyjuk az értékelő szubjektív ítéletét és kulturális meghatározottságát. Számunkra egy kapcsolódó kérdésre is felhívja a figyelmet ez az idézet. A gyakorlatban gyakran felmerülő értékelési szempont a fogalmazások eredetisége, kreativitása, a bennük megcsillanó irodalmi értékek. Ezek azonban egyrészt eléggé szubjektív kategóriák, másrészt pedig a fogalmazástanítás deklarált céljain kívül esnek még a hagyományos, irodalmi-grammatikai megközelítésben – vagy, Horváth Zsuzsanna megnevezésével, a kulturális paradigmában – is. (16)

Az értékelés problémáinak kezelését hazai, reprezentatív mintán és statisztikai apparátussal végzett fogalmazásmérések példáin mutatjuk be. Orosz Sándor (17) az értékelés objektivitását és validitását állítja kutatása középpontjába. Azt vizsgálja, milyen az az értékelési rendszer, amely független az értékelő személyes ízlésétől és az ítéletet befolyásoló tényezőktől, illetve amely azt értékeli a fogalmazásokban, amit jogosan értékelhet: amire az iskolai fejlesztés irányul vagy irányulhat. Ezért a fogalmazástechnika részletesen kidolgozott modelljéhez rendel 18 értékelési szempontot, majd az egyes szempontok szerint a szövegekben fellelhető hibák számát viszonyítja a fogalmazás teljes szószámához.

A Magyarországon Kádárné Fülöp Judit által vezetett IEA vizsgálat (18) az értékelés megbízhatóságát járja körül az értékelők közötti összhang megteremtésének lehetőségeit elemezve. Az értékelési szempontokat az 1. táblázatban már bemutattuk. Az értékelők minden szempont szerint ötfokú skálán fejezték ki az ítéletüket. A szempontok pontos definíciója így itt még nem biztosította, hogy a független bírálók ugyanazt az értékelést adják az egyes szövegekről úgy, mint az Orosz-féle vizsgálat esetében (hiszen a szempontot határozták meg, nem az egyes hozzárendelhető értékeket). Itt a bírálók közötti összhangot és így az ítéletek megbízhatóságát két módszerrel növelték. Egyrészt az egyes értékítéleteket mintegy megtestesítették: minden szemponthoz úgynevezett etalonfogalmazásokat rendeltek, amelyek rendkívül jellegzetesnek ítélt mintafogalmazások voltak, és példát adtak arra, milyen a legjobb, a közepes és a leggyengébb teljesítmény. Másrészt a zsűri módszert alkalmazták, vagyis minden szöveget két értékelő bírált, akik folyamatosan egyeztettek véleményüket és konszenzus-osztályzatokkal értékelték a fogalmazásokat.

Horváth Zsuzsa vizsgálatának központjában (19) is a bírálók közötti összhang áll, de itt a kontextust a standardizált érettségi feltételei adják. Ebben a vizsgálatban a szövegeket szintén két értékelő bírálta, akik közül az egyik a tanuló saját tanára, a másik külső tanár volt. Az értékelést egy részletes, 32 szempontot tartalmazó rendszer alapján végezték (minden szempont szerint négyfokú skálán értékelték). A szempontok három fő aspektust bontottak le: a szövegeket tartalmi, szerkezeti és nyelvi szempontból jellemezték az összbnyomás megadásán túl. Az IEA vizsgálatától eltérően itt a kutatás fő kérdése nem a szövegalkotás színvonala volt, hanem az értékelés lehetősége, amely az adott esszéírási feladat érettségi feladatként való alkalmasságának egyik fő problémája. Itt az értékelési útmutató nagy mértékben támaszkodott a tanárok saját értékelési tapasztalataira; minden pontban hangsúlyozottan a tanár személyes ítéletére kérdezték rá. Az elemzések meglepően gyenge korrelációkat mutattak ki a két értékelő között. Az várható volt, hogy a diákok ismerő tanár nem csak az adott teljesítményt értékeli, hanem ítéletébe akár nem tudatosan is beleszámít más tényezőket; az ilyen hatásokat a szakirodalom ismeri és elemzi. (20) Meglepő azonban, hogy például a helyesírás megítélésében témától függően csupán 0,3, illetve 0,22 a két értékelő közötti korreláció. A tartalom és a felépítés színvonalának megítélésében már erősebb a kapcsolat, de csak 0,4 körüli. Az összbnyomás-jegyek korrelációja 0,37 és 0,43. (21)

Fogalmazásvizsgálat az Iskolai műveltség '99 keretében

A vizsgálat célja a fogalmazási képesség színvonalának vizsgálata az iskolai műveltség kontextusában. A minta Szeged mint kultúrahordozó egység (22) általános és középiskoláiból került ki. 427 7. és 371 11. osztályos tanuló vett részt a fogalmazásmérésben. Elméleti megfontolásokból a középiskolás mintában csak gimnazista és szakközépiskolás diákok szerepeltek. Ez azt jelenti, hogy a két életkori minta nem kompatibilis, hiszen a fiatalabb csoport teljes, az idősebb hiányos. Ezért négy almintára osztottuk a résztvevőket, a következőképpen:

- 7. évfolyam, leszakadók (130 fő): azok a diákok, akiknek feltehetően a tanulmányi teljesítményük alapján nem lesz esélyük érettségít adó középiskolában folytatni a tanulmányaikat (az évfolyam tanulmányi átlag szempontjából leggyengébb harmada);
- 7. évfolyam, továbblépők (297 fő): akik valószínűleg továbbmennek érettségít adó középiskolába (az évfolyam tanulmányi átlag szempontjából felső kétharmada);
- 11. évfolyam, gimnazisták (168 fő);
- 11. évfolyam, szakközépiskolások (203 fő).

Arra kértük a tanulókat, hogy fejtssék ki a véleményüket a tévéreklámokról egy kereskedelmi csatornához intézett levélben. Ismertnek feltételezhető formát adtunk tehát,

megneveztük a címzettet, és olyan témát választottunk, amelyről nem csak ismeretek létét feltételezhettük, de személyes véleményét is, amelyet esetleg már meg is osztottak a tanulók másokkal baráti vagy családi beszélgetések során. Így vesztettünk ugyan a feladat szűk kijelölésével, de nyerhettünk a feladat életszerűségével: a kifejtés színvonalát valószínűleg jól jellemezhetjük az eredmények alapján.

A szövegeket két független bíráló értékelte hat rögzített, részletezett szempont szerint, amelyeket az IEA, illetve a JATE Pedagógiai Tanszékének vizsgálataiból adaptáltunk (23): összbenyomás (a bíráló általános értékítélete), szerkezet, tartalom, stílus, nyelvhelyesség, külalak/olvashatóság. A forrásokhoz képest a legfontosabb változtatást a nyelvhelyesség szempontnál tettük. Itt a helyesírást külön kezeltük, miután úgy tűnik, hogy ez a többi összetevőtől eltérő módon viselkedik. (24) (Ezt a szempontot jelen írásunkban nem tárgyaljuk.) Minden szempont szerint ötfokú skálán történt az értékelés. Az értékelőkkel a munka kezdete előtt tréninget tartottunk, ahol értelmeztük a szempontokat és egy kismintán megvizsgáltuk a közöttük lévő összhangot. A két bíráló által adott értékeket standardizáltuk, majd összeadtuk, hogy kiküszöböljük a nagyobb szórással dolgozó, tehát a szövegeket társánál szélsőségesebben megítélő bíráló dominanciáját. Az összevont standardizált értékekkel tízpontos skálán jellemeztük a szövegeket.

A vizsgálat eredményei

A mérés megbízhatósága

Először a fogalmazásvizsgálat megbízhatóságát ellenőriztük. Mivel az összbenyomás-jegy lényegében a többi szempont valamilyen módon súlyozott eredőjét fejezi ki, ezt nem vettük be a reliabilitásvizsgálat változói közé. Mindkét bíráló esetében jónak mondható Cronbach α -értékeket kaptunk (5 változót vettünk fel tehát a reliabilitásvizsgálatba: tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség és külalak; 1. bíráló: 0,79; 2. bíráló: 0,83; a fogalmazásvizsgálatokban 0,75-től tekintik elfogadhatónak a reliabilitásmutatót). Az eloszlások vizsgálata megmutatta, hogy a két értékelő ítéletében szignifikáns különbségek vannak; egyikük tipikusan gyakrabban fejezett ki pozitívabb ítéletet és ugyanakkor nagyobb volt a szórása. Ugyanakkor a kettejük értékítéletei közötti korrelációk közepesen erősek (összbenyomás: 0,52; tartalom: 0,53; szerkezet: 0,64; stílus: 0,51; nyelvhelyesség: 0,43; és külalak: 0,52). Mindezt figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a különbségek ellenére megbízható a szövegek értékelése.

A családi háttér hatása a fogalmazási teljesítményre

A gyermek szociokulturális háttérének jellemzésére leggyakrabban alkalmazott mutató a szülők iskolai végzettsége. A korrelációk vizsgálatával megállapítottuk, hogy a szülők végzettsége csak a 7. évfolyamon mutat szignifikáns összefüggést az összevont összbenyomásjeggyel jellemzett teljesítménnyel. Ez összhangban van azzal a megfigyeléssel, hogy minél több időt tölt el egy diák az iskolarendszerben, annál kevésbé meghatározóak a családi tényezők a teljesítményében. (25) Érdekes megemlíteni, hogy vizsgálatunkban hetedikesek között a leszakadóknál csak az apa végzettsége mutat összefüggést, a továbblépőknél mindkét szülő. (További érdekesség, hogy itt a külalagnál a korreláció negatív: vagyis minél iskolázottabb a szülő, annál kevésbé törődik gyermeke az írása rendezettségével.)

Iskolai tényezők hatása a fogalmazási teljesítményre

Vizsgálatunkban az előző félév végi jegyeket, illetve a tantárgyi attitűdöket vettük fel háttérváltozóként. Így nem találunk adataink között olyan iskolai jegyet, amelyik ugyanazt a teljesítményt értékelné a tanulók saját iskolájában, mint amit mi vizsgáltunk az általunk adott feladattal. A szövegalkotási képesség megítélése azonban megjelenik az

irodalomjegyben a házi fogalmazásokon és a nagydolgozatokon keresztül; a nyelvtani tananyagnak része a helyesírástól a szövegtanig számos ismeret, amelyet a szövegalkotásban alkalmazni kell. A jelenleg uralkodó megközelítés az anyanyelvi képességek fejlesztését az irodalomról való tanulásnak rendeli alá, ezért felvetődik, hogy összefüggés lehet az irodalmi ismeretek és a szövegalkotás színvonala között, az irodalom tárggyal szembeni attitűddel pedig ugyanezért még szorosabb összefüggést várhatunk. A nyelvtan tanulása iránti attitűd a nyelvnek mint rendszernek a megközelítésére való hajlandóságot jelezheti. Végül a MONITOR vizsgálatokból ismert, hogy összefüggés található a tanulók verbális képességei, magatartásjegye és tantárgyi jegyei között. (26) Ezért korrelációvizsgálatunkba a magatartás- és szorgalomjegyeket is bevontuk.

Eredményeink szerint a tanulmányi átlaggal és a nyelvi-irodalmi jegyekkel közepesen erősen korrelálnak a fogalmazási változók mind a négy almintában. A nyelvtan jegy és a nyelvhelyesség kapcsolatának erőssége feltűnő a 7. évfolyam mindkét csoportjában. A nyelvtan és irodalom iránti attitűdökkel csak helyenként található gyenge összefüggés, míg az irodalom tantárgyi teszttel a fogalmazási változók nem korrelálnak, tehát az ezekre vonatkozó feltételezéseink nem bizonyultak helytállóknak. Mindazonáltal fontos megjegyezni, hogy a hetedikesek esetében a külső tényezők mindkét attitűdmutatóval közepesen erős a korrelációja: mintha az ő számukra a jó fogalmazásra törekvés a szép írásképet jelentené.

A magatartás- és szorgalomjegyek kapcsolata egyre szorosabbá válik a fogalmazási teljesítménnyel az egyre magasabb iskolai teljesítményű csoportokban. A leszakadó hetedikeseknél csak egy-két gyenge kapcsolat jelentkezik, míg a továbblépőknél határozott, gyenge vagy közepesen erős összefüggéseket találtunk a teljesítmény és a szorgalomjegy között. A szakközépiskolásoknál már a magatartásjegy is kötődik a teljesítményhez, a gimnazistáknál pedig mind közül a legerősebb korrelációt találjuk. Ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy ebben a jelenségben az iskola nyelvének és kultúrájának ismerete tükröződik, az eddig elmondottak alapján arra következtethetünk, hogy azok az eszközök, amelyekkel az iskola az anyanyelvi fejlesztés feladatait célozza meg, nem felismerhetők azoknak a tanulóknak a számára, akiknek eleve valamilyen fokig ismeretlen ez a nyelv és kultúra. Azt látjuk tehát, hogy azok a gyerekek, akiknek a segítségre, iránymutatásra leginkább szüksége lenne, egyedül talán meg sem tudják találni az utat, nem hogy el tudnának indulni rajta. (27)

A szakközépiskolásoknál már a magatartásjegy is kötődik a teljesítményhez, a gimnazistáknál pedig mind közül a legerősebb korrelációt találjuk. Ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy ebben a jelenségben az iskola nyelvének és kultúrájának ismerete tükröződik, az eddig elmondottak alapján arra következtethetünk, hogy azok az eszközök, amelyekkel az iskola az anyanyelvi fejlesztés feladatait célozza meg, nem felismerhetők azoknak a tanulóknak a számára, akiknek eleve valamilyen fokig ismeretlen ez a nyelv és kultúra.

Teljesítménykülönbségek az alminták között

Az 1. ábra az összesített standardizált értékek átlagát mutatja a négy almintán az egyes értékelési szempontok szerint. Kétmintás t-próbákat végeztünk az eloszlások különbségének vizsgálatára és a következő eredményeket kaptuk:

– szignifikáns a különbség a leszakadó és a továbblépő hetedikesek teljesítménye között. Azok a tanulók tehát, akik tanulmányi eredményeik alapján valószínűleg nem tanulhatnak továbbéretté váló iskolatípusban, határozottan gyengébb verbális képessé-

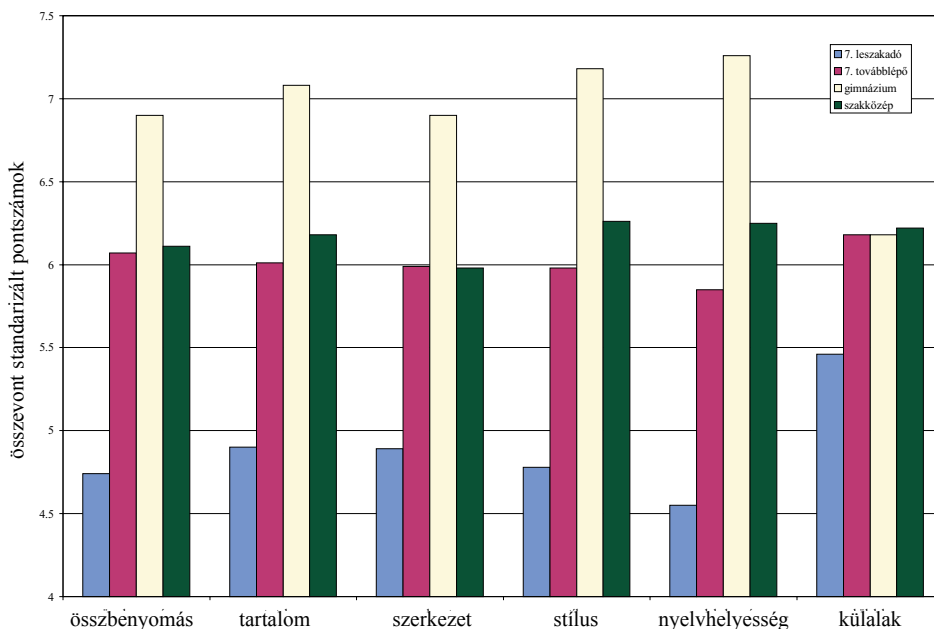
gekkel rendelkeznek, mint jobban tanuló kortársaik. Így alátámasztottuk korábban megfogalmazott feltételezésünket, de egyben arra is fel kell figyelnünk, hogy zeknek a leszakadó fiataloknak a legkisebb az esélyük arra, hogy ebben a tekintetben fejlődjenek, hiszen valószínűleg a szakmai képzés irányában tanulhatnak tovább;

– szignifikáns a különbség a gimnazisták és a szakközépiskolások között. Bár mindkét iskolatípus az érettségire készít fel, a szakközépiskolákba járók elmaradnak a gimnazistáktól. Feltehető, hogy ez a különbség számos hatás eredménye. A rendelkezésünkre álló adatok alapján szignifikáns különbségeket találtunk a két csoport között mind az iskolai teljesítmény (tanulmányi átlag, magyar nyelv és irodalom jegyek), az attitűdök (irodalom tanulása), az iskola kultúrájának elfogadása (magatartás- és szorgalomjegy) és a tanulók társadalmi-gazdasági háttere (a szülők iskolai végzettsége) között. Ugyanakkor azonban az ezen tényezőkkel és az iskolatípus bevonásával elvégzett regresszióelemzés csak a nyelvtan és a magatartás osztályzat hatását mutatta ki a fogalmazás összbenyomásjegyében, a többi változóét nem (A nyelvtanjegy az összbenyomás varianciájának 11 százalékát magyarázza, a magatartásjegy pedig 5 százalékát.);

– a továbblépő hetedikesek és a szakközépiskolások között csak a stílus és a nyelvhelyesség tekintetében van szignifikáns eltérés. E két változót tekinthetjük a nyelvi igényesség kifejezőjének. A fogalmi kidolgozást tekintve (a tartalom és a szerkezet szempontjából) a szakközépiskolások nem tudják kimutatni a szövegeikben négy évnyi életkorbeli előnyüket, azt, hogy több ismeretük, tapasztalatuk van a világról.

Fejlődés a két életkor között

A fentieket figyelembe véve most már kellő háttér birtokában értelmezhetjük a két évfolyam közötti teljesítménykülönbségeket. Az összehasonlításakor a hetedik évfolyamból csak a továbblépőket vettük figyelembe. A külalak kivételével szignifikáns különbségeket találtunk minden szempont szerint. Úgy fest, a külalak esetében a talált színvonal kijelöli azt a szintet, amelyre a tanulók eljutnak, és ennek elérése már a vizsgált 7. osztályra vagy azelőtt megtörténik.



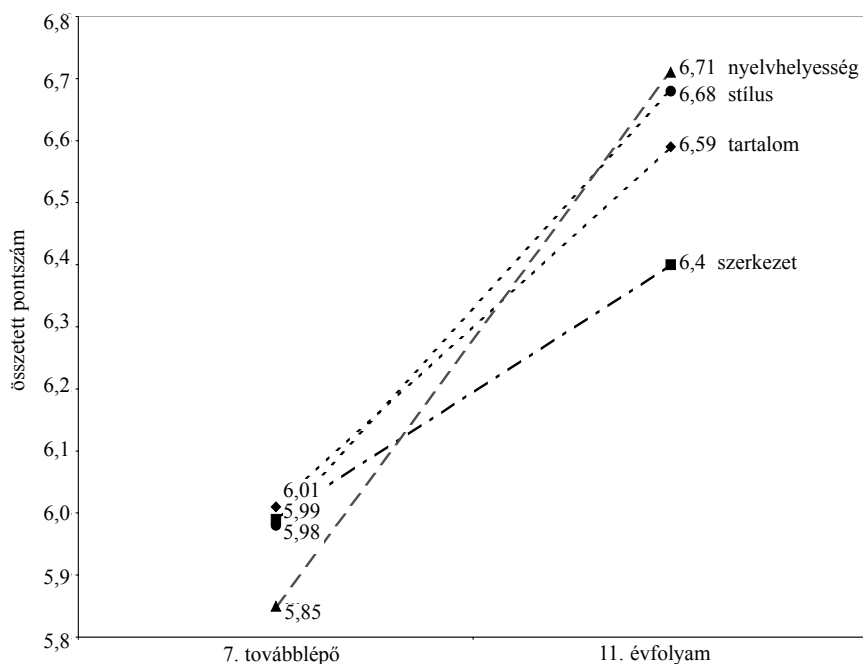
1. ábra. A fogalmazások átlagai az egyes szempontok szerint

A szöveg vizsgált jellemzőinek a két életkor közötti változása viszonylag lassú fejlődési ütemet jelez. A 2. ábra mutatja, hogy a fejlődés a nyelvhelyesség szempontjából a legnagyobb (a tízpontos összevont skálán a két évfolyam átlagának különbsége 0,86 pont), ezt követi a stílus (0,7), a tartalom (0,58) és a szerkezet (0,14). Annak eldöntése, hogy e statisztikailag szignifikáns különbségek milyen pedagógiai relevanciát jeleznek, egyrészt további, kvalitatív elemzéseket kíván, másrészt csak a kitűzött célokhoz viszonyítva lehetséges. Tovább árnyalja a képet, hogy a most mért teljesítmény több részképesség egyidejű működtetésével és koordinálásával született. Nem vizsgáltuk, hogy e részképességek külön-külön milyen fejlettségi szinten vannak (nem adtunk külön feladatokat például a nyelvhasználat vagy az adott témáról birtokolt ismeretek felmérésére.) A teljesítményt befolyásoló tényezők felderítése után és figyelembe véve, hogy a szakközépiskolások teljesítménye nem minden szempontból különbözik a továbblépő hetedikesektől, az eredményeinkből kirajzolható fejlődést szerénynek gondoljuk.

Az értékelés folyamán megfogalmazódott általános tapasztalatokat összefoglalva most csupán arra nyílik módunk, hogy röviden jellemezzük a fejlődést. Az életkor előrehaladtával csökken az átgondolatlan, gondolatfolyam jellegű fogalmazások száma; egyre több az átfogó, általános véleményt megfogalmazó vagy a tárgyalni kívánt szempontokat előrevetítő bevezetéssel indító szöveg. Kisebb arányú a növekedés, ha a befejezéseket tekintjük, de itt is jellemző, hogy az idősebb életkorokban nem egyszerűen abbahagyják a tanulók az írást, hanem lezárják a szöveget, még ha csak egy mondatral is (ha már nincs több hely a papíron). A teljes szöveg alapos strukturálására irányuló törekvés még nem megfogható.

A stilisztikai igényesség már a hetedikeseknél is jelentkezik, de az ő esetükben ez még bizonytalansággal párosul; a középiskolásoknál érezhetőbb a választott stílus magabiztos végigvezetése.

A tartalom szempontjából még a 11. osztályban is jellemzőbb a példák sorolása, mint



2. ábra. A szöveg jellemzőinek változása a két életkor között

az általánosítások vagy érvek, következtetések megfogalmazása. Lehetséges, hogy ebből a szempontból „túl jó” témát találtunk, és voltak tanulók, akiket elragadott az eszükbe öt-
lő reklámok sora. Feltűnő azonban, hogy mennyien választották azt a stratégiát, hogy egy, két vagy legfeljebb három kijelentéshez rendeltek számos példát. Kevesek szövege tanuskodott arról, hogy átgondolták volna, mi a mondanivalójuk a témáról, illetve igyekeztek volna a kérdést minél mélyebben feltárni. A tartalom fejlődése tehát lassabbnak tűnik, mint amit az életpasztoralok gazdagodása és a gondolkodási képességek fejlődése lehetővé tette.

A nyelvhelyesség esetében határozottabban fejezhetünk ki elégedetlenséget. Igaz ugyan, hogy itt a középiskolások mindkét csoportja szignifikánsan jobban teljesített, mint a továbblépő hetedikesek, ám ez az a szempont, ahol véleményünk szerint a formális oktatás és az írásbeliséggel való kapcsolat egyaránt nagyobb fejlődést tenne indokoltá. Négy év irodalom és nyelvtan órái, fogalmazásai és olvasmányai a jelek szerint csak kicsit lendítenek a fogalmazási képesség fejlődésén. Lehetséges, hogy mindezek a fejlődéshez nem nyújtanak elegendő alkalmat vagy megfelelő módot.

Összegzés

Tanulmányunkban az Iskolai műveltség '99 kutatás fogalmazási komponensén keresztül a fogalmazási képesség fejlődésének vizsgálatában jelentkező nehézségeket mutattuk be, amelyek egyúttal az eredmények értelmezési lehetőségeit is meghatározzák. Eredményeink a kifejtés műfajában szignifikáns fejlődést jeleztek, amely azonban különböző üteműnek mutatkozott a szövegalkotás különböző részkapességeit leképező szempontok szerint. Ahhoz, hogy megalapozottabb értékelést adhassunk a fejlődés üteméről, további kvantitatív és kvalitatív elemzésekre van szükség.

Legfontosabb tanulságként két kérdést hangsúlyozunk. Az egyik a hetedik évfolyam leszakadó harmadának a fogalmazási teljesítményben mutatkozó hátránya. Az ő esetükben kétséges, hogy lesz-e alkalmuk lemaradásukat behozni, és az is, hogy tudnak-e élni az ilyen alkalommal. Az esélyegyenlőség megteremtése, a korrekciós utak biztosítása a jelek szerint nem csak mennyiségi, hanem minőségi feladat is iskolarendszerünk számára.

A másik kérdésre már *Orosz Sándor* vizsgálata is felhívta a figyelmet több, mint harminc évvel ezelőtt. Úgy fest, hogy a tanulók fogalmazási képességének fejlődési üteme elmarad gondolkodásuk változása mögött. Az Iskolai műveltség kutatások lehetőséget nyújtanak arra, hogy ezt az állítást alaposabban megvizsgáljuk és kellően árnyalt képet rajzolhassunk. A jelenség azonban már így is érzékelhető, még ha a jelentőségét illetően az elemzések jelenlegi szakaszában csak feltételezéseket fogalmazhatunk is meg. Olyan kultúrában élünk, ahol a világról való tudásunk rendszerezésében és a világhoz való viszonyunk tisztázásában a verbalitásnak kitüntetett szerepe van. A tanulmány első felében vázolt modellek kidolgozói (Nagy József és különösen Carl Bereiter) a szövegalkotási képesség fejlődését végső soron a személyiség fejlődéséhez, gazdagodásához kötik. Mindezek miatt különösen fontosnak tűnik, hogy a fogalmazási képesség fejlesztése közvetlen módon történjék az iskolában, és a nyelvhelyességi, stilisztikai problémák javítása ne vonja el a figyelmet a mondanivaló kidolgozásától és elrendezésétől.

Jegyzet

(1) MOLNÁR Edit Katalin: *Az anyanyelvi képességek fejlesztése: A kommunikatív-funkcionális szemlélet megjelenése a Nemzeti Alaptantervben*. JÁTE Pedagógiai Tanszék, Szeged, 1999. Kézirat. Különösen tanulságosak ebből a szempontból a Köznevelés mellékleteként 1992. júniusában közölt lektori vélemények a Nemzeti alap tanterv 3. változatáról.

(2) Érdemes ebből a szempontból összevetni az MTA ezredfordulós műveltségképét az Európai Unióéval: *Állásfoglalás a távlati iskolai műveltség tartalmáról*. In: *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és*

ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976). Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottsága, Bp, 1976. *Tanítani és tanulni: A kognitív társadalom felé.* Európai Bizottság és Munkaügyi Minisztérium, Bp, 1996.

(3) CSAPO Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris, Bp, 1998.

(4) NAGY József: *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996. 64. o.

(5) GORMAN, T. P. – PURVES, A. C. – DEGENHART, R. S. (szerk.): *The IEA Study of Written Composition I. The International Writing Tasks.* Pergamon Press, Oxford, 1988.

(6) KÁDÁRNÉ Fülöp Judit: *Hogyan írnak a tizenévesek: Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.

(7) EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia: Hallgatói kézikönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997. MOLNÁR Edit Katalin: *Három kognitív pszichológiai fogalmazásmodell.* Magyar Pedagógia, 1996/2. sz. 139–156. old.

(8) BEREITER, Carl: *Development in writing.* In: GREGG, L. W. – STEINBERG, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing.* L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980.

(9) Ezt a gondolatot elsőként legalaposabban BEREITER, Carl – SCARDAMALIA, Marlene: *The psychology of written composition.* Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1987 fejtette ki; lásd még például BOSCOLO, Pietro – MASON, Lucia: *Writing and conceptual change: What changes?* Előadás a 7th European Conference for Research on Learning and Instruction keretében, Athén, 1997. aug. 26–30.; TYNJÁLÁ, Päivi: *Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments.* Learning and Instruction, 1997/3. sz. 277–292. old.

(10) MOLNÁR Edit Katalin: *Az anyanyelvi képességek fejlesztése a magyar Nemzeti alaptantervben és az angol National Curriculumban.* Budapesti Nevelő, 1998. 34:2 64–70. old.

(11) Vannak szerzők, akik egyenesen a beszélt anyanyelvtől élesen elválo második nyelvként kezelik az írott nyelvet, különösen azoknak az esetében, akik életében az írásbeliség rendkívül kis szerepet játszik. Lásd például KRASHEN, Stephen D.: *Writing: Research, theory and application.* Pergamon Institute of English, Oxford, 1984. HORNING, Alice S.: *Teaching writing as a second language.* Southern Illinois University Press, Carbondale, 1987. V. ö. LENGYEL Zsolt: *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák.* Veszprém, 1993.

(12) PURVES, Alan: *Reflections on research and assessment in written composition.* Research in the Teaching of English, 1992/1. sz. 108–22. old.

(13) CHARNEY, D.H. – CARLSON, R.A.: *Learning to write in a genre: What student writers take from model texts.* Research in the Teaching of English, 1995/1. sz. 88–125. old.

(14) HAYES, John R. – FLOWER, Linda: *Identifying the organization of writing processes.* In: GREGG, L. W. – STEINBERG, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing.* L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980. BEREITER – SCARDAMALIA: i. m.; KELLOGG, Ronald T.: *Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes.* Memory & Cognition, 1987/3. sz., 256–266. old. RANSDALL, Sarah. – LEVY, C. Michael: *Writing as process and product: The impact of tool, genre, audience and writer expertise.* Computers in Human Behaviour, 1994/4. sz. 511–527. old. HAYES, John R.: *A new framework for understanding cognition and affect in writing.* In: LEVY, C. Michael – RANSDALL, Sarah: *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications.* Lawrence Erlbaum Associates, 1996. MAHWAH, N. J., 1996. V. ö. MCNAMARA, D. S. – KINTSCH, E. – SONGER, N. B. – KINTSCH, W.: *Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text.* Cognition and Instruction, 1996/1. sz. 1–43. old.

(15) PURVES, Alan: i. m. 115. old.

(16) HORVÁTH Zsuzsanna: *Anyanyelvi tudástérkép. (Mérés, Értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.)* Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1998.

(17) OROSZ Sándor: *A fogalmazástechnika mérésmentes módszerei és országos színvonala.* Tankönyvkiadó, Bp, 1972.

(18) KÁDÁRNÉ Fülöp Judit: i. m.

(19) HORVÁTH Zsuzsanna: i. m.

(20) Például a MONITOR vizsgálatok adatai alapján SÁSKA Géza: *Minden predesztinált? A teljesítmény és a képesség társadalmi költözetéről.* Új Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz. SÁSKA Géza: *Mit osztályoznak a tanárok? Új Pedagógiai Szemle, 1991/12. sz.,* vagy újabban CSAPO Benő: *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?* CSAPO Benő – KÖRÖM Erzsébet: *Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése.* In: CSAPO Benő (szerk.): i. m.

(21) HORVÁTH Zsuzsanna: i. m. 204–208. old.

(22) CSAPO Benő (szerk.): i. m.

(23) GORMAN, T. P. – PURVES, A. C. – DEGENHART, R. S. (szerk.): i. m. KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: i. m. VIDÁKOVICH Tibor: *Innovatív célú diagnosztikus pedagógiai értékelés. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 4.* Tankönyvkiadó, Bp, 1987.

(24) NAGY József szíves szóbeli közlése az Alapműveltségi Vizsgaközpont adatai alapján.

(25) BATHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásmélet vázlata.* Tankönyvkiadó, Bp, 1992. 93–95. old.

(26) SÁSKA Géza: i. m.

(27) Felvetésünk természetesen nem új; a magyar pedagógiai gondolkodásban jelen van már az 1970-es évek óta, megjelenése Basil BERNSTEIN, PAP Mária, PLEH Csaba, FERGE Zsuzsa munkájához köthető. (Lásd például SZÉPE György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért: Tanulmányok, vélemények, javaslatok.* Tankönyvkiadó, Bp, 1976.)

A vizsgálat elvégzését az OTKA T 030555 támogatta.