

Tary Blanka

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

Any-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében

A magyar diákok szövegértésben nyújtott teljesítménye nem kielégítő (OECD, 2019), és a nyelvtanulással kapcsolatban is pedagógiai kultúraváltásra hívja fel a figyelmet a szakirodalom (Einhorn, 2015). A szövegértés és az idegen nyelvek ismeretének kulcsfontossága széles körben elismert. Ezek tanulásának folyamatában vitathatatlan szerep jut a tanároknak (Szivák és mtsai, 2020), ami érdekes kérdéseket vet fel a kutatók számára: Milyen szövegértési nehézségeik adódhatnak a tanároknak anya- és idegen nyelven? Hogyan látják a szövegértés fejlesztését a magyar és idegen nyelvű tanórákon? Az idegen nyelvi szintjük befolyásolja olvasási nehézségeiket és véleményüket a szövegértés-fejlesztésről? A kutatásban N = 326 tanár és tanárjelölt vett részt, online anonim kérdőívet töltöttek ki, amelyből a kutatási kérdésekhez kapcsolódó nyitott végű kérdéseket és két zártvégű kérdést tárgyal a jelen tanulmány. Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelven inkább külső tényezőket neveznek meg szövegértési problémaként, míg idegen nyelven saját nyelvi hiányosságukat látják a nehézség gyökerének. Az idegennyelvtudásuk különbségei eltérő szintű fogalmi műveletek nehézségének azonosításában mutatkozik meg. A válaszadók a szövegértés tanórai fejlesztését tanári döntéseknek és módszerválasztásnak tulajdonítják; hangsúlyosabbnak találják a szövegértés fejlesztését idegen nyelvű tanórákon. Az idegennyelv-tudás szintje az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztésről alkotott véleményeket jelentősebben differenciálja, mint az anyanyelveiket. A kapott eredmények tájékoztatást nyújthatnak mind a pedagógusoknak, mind a tanárképzés számára, illetve informálhatják a tanítási gyakorlatot anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés területén.

Bevezetés

Szövegértés, idegen nyelv, tanárok szerepe és az oktatás eredményessége – olyan hívószavak ezek, melyek sok aktuális kérdést vetnek fel a pedagógia területén (is). Ahhoz, hogy eligazodjunk a mindennapokban – például értelmezni tudjunk egy menürendet vagy egy üzenetet –, anya- és idegen nyelvi szövegek megértésére van szükség. Ugyanúgy igaz ez az iskola és a munka világában is, ahol feladatokat, leírásokat,

magyarázatokat kell értelmezni. Az idegen nyelvi tudás főként az Európai Unióba való belépéskor került előtérbe. Ahogy Csapó és Nikolov (2010) rámutat, hazánkban azért is nélkülözhetetlen az idegen nyelv szerepe, mert a magyar nyelvet igen kevesen beszélik nem anyanyelvűek. Így ha magyar anyanyelvűként részt akarunk venni a nemzetközi kommunikációban, elengedhetetlen az idegen nyelv tudása.

A tanítás-tanulás folyamatában kulcsszerepet kapnak a tanárok (Szivák és mtsai, 2020), hiszen tudásuk, egész személyiségük hatással van diákjaikra (Hódi és mtsai, 2017). A tanárok/felnőttek saját szövegértéséről anya- és idegen nyelven elenyésző információ áll rendelkezésünkre (Soodla és mtsai, 2017). Van ugyan magyar nyelvű kutatás arról, hogy a tanárok kinek a felelősségeként látják a szövegértés fejlesztését anyanyelven (Tóth, 2015), és hogy a tanárok szerint mi történik az idegen nyelvi órákon (Öveges és Csizér, 2018), azt viszont nem tudjuk, hogy maguk a tanárok hogyan olvasnak, és általánosságban mit gondolnak a szövegértés fejlesztéséről anya- és idegen nyelven.

Ezért a feltáró kutatás célja rámutatni, hogy milyen szövegértési nehézségekbe ütköznek a tanárok anya- és idegen nyelven, illetve, hogy mit gondolnak a diákok szövegértési képességének fejlesztéséről az anya- és az idegen nyelvi órákon. Vizsgáltuk továbbá, hogy a tanárok idegen nyelvi szintje alapján feltételezhető-e eltérés a fentiekre alkotott véleményükben.

Elméleti háttér

Elsőként a szövegértést mint központi fogalmat határozom meg, majd bemutatom az írott szöveg megértésének folyamatát, illetve az abban esetleg felmerülő problémákat egy nemzetközileg elismert modellen keresztül, mely anya- és idegen nyelvre is értelmezhető. Kitérek a magyar diákok anya- és idegen nyelvi eredményességére, illetve arra, hogy a diákok szövegértési képességének fejlesztése jellemzően hogyan zajlik Magyarországon anya- és idegen nyelven. Végül a tanároknak a tanítás-tanulás folyamatában, a szövegértés fejlesztésében betöltött szerepéről lesz szó.

A szövegértés többtényezős, bonyolult rendszer (Blomert és Csépe, 2012), melyet meghatároz az olvasási készségek, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák együttese (Józsa és Józsa, 2014). A szövegértés fejlesztése, a jó olvasóvá válás alapvető feltétele annak, hogy az egyén boldogulhasson mind a privát, mind a szakmai/iskolai életben (Habók és Magyar, 2020; Steklács és mtsai, 2020). Az OECD PISA mérés, mely az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat, a következőképp határozza meg a szövegértés (*reading literacy*) fogalmát: „A szövegértés megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás, elkötelezettség (motiváció) a szöveggel annak érdekében, hogy az olvasó elérje célját, gyarapítsa tudását, lehetőségeit és részvételét a társadalom életében” (OECD, 2018. 8.; idézi: Steklács és mtsai, 2020. 16.). Az „olvasási képesség” és a „szövegértés” kifejezés tulajdonképp egymás szinonimái a tudományos életben (Józsa és Józsa, 2014). Az olvasási képességről Nagy (2006) ad áttekintést pedagógiai szempontból, melyben ismerteti az olvasási képesség szerveződését: (1) olvasáskészség (írott jelek felismerése és nyelvi jelekké alakítása); (2) szövegolvasó, -értő készség (a jelek felhasználása a szöveg mögöttes tartalmának megértésére); (3) szövegfeldolgozás (műveletek végzése a szövegből kapott információn). A szövegértés fogalmának megértéséhez lényeges beszélni a szövegtípusokról. Schnotz és Molnár (2012) szerint a szövegek csoportba rendezése a szöveg kommunikációs funkcióján, célján alapul. A szövegtípus fogalma nincs konkrétan meghatározva, a kategóriák határai elmosódnak, kutatónként változhat, hogy hányat és miként különböztetnek meg. A kategorizálás célja sémák működtetése, melyek segítik a jelentésközlést (Kuna és Simon, 2017). Jelen kutatásban három szövegtípust emelünk ki: szakszöveg, szépirodalom és dokumentum típusú szövegek.

A folyamat komplexitását bizonyítja a számos elméleti megközelítés, melyek közül munkánk alapjául a Kintsch-féle C-I (*Construction-Integration*) modell szolgál, mert a mai napig nemzetközileg elismert és alkalmazott a szövegértés folyamatának megértésére a kognitív pszichológiában és az olvasástanításban (Blomert és Csépe, 2012; Nassaji, 2007; Pearson és Cervetti, 2015). Ennek oka, hogy magas szinten, teljes körűen kidolgozott modell (Duke és mtsai, 2011), mely megfelelő elméleti alapként szolgálhat a diákok szövegértésének fejlesztéséhez (Reutzel, 2017). Az interakció a szöveg, az olvasó, a kontextus tulajdonságai és az olvasó célja között a következőképp jelenik meg az említett modellben (Pearson és Cervetti, 2015). Kintsch (1988) modelljének első lépésében az olvasó a szövegből kiemeli a lényeges gondolatokat, kifejezéseket, ezzel létrehozva a szöveg felszíni mikrostruktúráját. Ezt követően a makrostruktúrában a szöveg logikai szerkezetét alkotja meg az olvasó, vagyis egy mentális modellt hoz létre a szövegről. A mentális modell azt jelenti, hogy az olvasó túllép a szöveg szó szerinti jelentésén (Blomert és Csépe, 2012). Ennek megteremtéséhez következtetésre van szükség (Graesser, 2007). A mikro- és makrostruktúrából jön létre a szöveg alapja (*textbase*), mely azt mutatja meg, hogy mit mond a szöveg. Az olvasó előzetes tudásának integrációjával, a folyamat eredményeként jön létre a szituációs modell (Kintsch, 1988). Reutzel (2017) felhívja a figyelmet arra, hogy ugyanazt a szöveget olvasó egyéneknek egymástól eltérő szituációs modell jelenhet meg az elméjében a szövegről, hiszen eltérő előzetes tudással, tapasztalatokkal rendelkeznek. Tehát a folyamat ezen részéből az derül ki, hogy az olvasó mit gondol, mit jelent számára a szöveg. Végül a megértés úgy válik teljessé, ha a szituációs modellel felállított jelentés beékelődik a hosszú távú memóriába, és egyé válik az olvasó globális, világról alkotott tudásával. Ez tudatos, erőfeszítést igénylő folyamat. Mikor a leírt ciklikus folyamat valamely pontján sérül a megértés, stratégiai gondolkodásra van szükség az akadály eltávolítása érdekében (Pearson és Cervetti, 2015).

Az olvasás különböző nyelveken igen komplex folyamat, melyben sokféle aspektus közrejátszhat (Nikolov és Csapó, 2010). Megoldási lehetőség a C-I modell által leírt folyamatok megfigyelése az egyén szövegértésében, hogy kiderüljön, a szövegértés mely pontján adódik probléma anyanyelven (pl. McNamara és mtsai, 2011; Siebörger és mtsai, 2007). A C-I modellt sikerrel alkalmazták idegen nyelvi olvasással foglalkozó kutatásokban is. Egyes kutatások úgy vizsgálják az anya- és idegen nyelv közti különbségeket, hogy az anyanyelv szerepét figyelik meg az idegen nyelvi olvasásban. Ennek egyik oka lehet, hogy az anyanyelvi tudás jóval gazdagabb, mint az idegen nyelvi, ezért az segítheti az olvasót, mikor idegen nyelvű szövegből próbálja létrehozni a szituációs modellt (Kim és Clarina, 2015). Ez történhet például úgy, hogy az egyén a jelentés megalkotásának képességét transzferálja az idegen nyelvre (Shibasaki és mtsai, 2015), vagy bevonja az anyanyelvét az idegen nyelven olvasás előtt, alatt és után, ami kifejezetten az alacsony idegen nyelvi szinttel rendelkezőknek nyújthat segítséget (Kim és Clarina, 2015). Egy további elmélet szerint a C-I modell segít feltárni azt, hogy az idegen nyelven olvasók miért nem értik meg a szöveget, miután elolvasták azt. Elsőként ez abban nyilvánul meg, hogy a felszíni struktúra kialakításához a nyelvi inputot szükséges dekódolni, ami egy kezdő nyelvtanulónál még gondot okozhat (Brown, 1998). Ezen felül az alacsony szintű idegen nyelvi tudás miatt a limitáltan rendelkezésre álló munkamemória kapacitását alacsonyabb szintű folyamatokra használja fel az olvasó (Nassaji, 2007; Shibasaki és mtsai, 2015). Tehát ha már az alapvető nyelvi szinten is problémák adódnak, az idegen nyelven olvasó nem tud továbblépni a magasabb fogalmi műveletekhez, vagyis nem képes a szöveget analitikus elemzésnek alávetni a koherens szövegalap (*textbase*) megalkotásához (Brown, 1998; Shibasaki és mtsai, 2015). Ez a felvetés arra is válaszként szolgálhat, hogy miért megy a szövegértés lassabban az idegen nyelven olvasóknak, szemben azzal, mikor az anyanyelvükön olvasnak (Nassaji, 2007).

Egy magyarországi kutatás tanárokkal készített interjúk alapján arra mutatott rá, hogy a szövegértés fejlesztését főként a magyartanárok feladatának tartják (Tóth, 2015). Pedig az olvasás képességének fejlesztése osztálytermi feladat, tehát anya- és idegen nyelvi órákon is lényeges célkitűzés kell legyen (NAT, 2012; Zs. Sejtes, 2015). Ezért is fontos lenne, hogy a tanárok tudják, milyen folyamatokon mennek keresztül diákjaik olvasáskor (Steklács, 2018; Reutzel, 2017). Magyarországon az olvasási képesség fejlesztése 4. osztályig explicit módon történik, ám ez esetben is gyakran a hangos olvasás dominál (Csíkos és Steklács, 2006). Arról nincs pontos információ, hogy ezt követően a felsőbb évfolyamokon hogyan jelenik meg az olvasás-szövegértés fejlesztése a tanórákon (Zs. Sejtes, 2015). Steklács (2018) rámutat a magyarországi szövegértés-fejlesztés hiányosságaira, melyek a következők. Gondot jelent, hogy Magyarországon jellemzően lassan kerülnek be a gyakorlatba (vagyis az oktatásba) a kutatások által feltárt eredmények és iránymutatások. Szükség lenne a szövegértés folyamatos, koragyermekkortól felnőttkorig, minden tantárgyban jelen lévő alapos fejlesztésére változatos módszertannal, olvasási stratégiák bevonásával. Lényeges volna továbbá a folyamatos monitorozás a diákok mérésével, értékelésével. Mindebben kiemelt szerepe van a pedagógusoknak és a képzők képzésének (Csapó, 2007). A nemzetközi PISA mérésen anyanyelvi szövegértés területén aggasztó eredményeket produkálnak a magyar diákok, ami indokolja a változtatást. Bár némi javulás látható a legutóbbi PISA mérésen szövegértésből, ezzel együtt a jól és gyengén teljesítő tanulók között nőtt a különbség. Tehát a jól teljesítők jobb, a gyengén teljesítők gyengébb eredményeket produkáltak (OECD, 2019).

Az idegen nyelvi órákon hasonló a szövegértés képességének fejlesztése, mint az anyanyelvi órákon. Több magyar mérés is foglalkozott azzal, hogy mi zajlik a nyelvórákon. Ezek a kutatások azt találták, hogy az osztálytermi gyakorlatra jellemző a frontális tanítás, a szövegértési képességfejlesztésben pedig dominánsabb a hangos olvasás, és nem a megértésen van a hangsúly (Dombi és mtsai, 2009; Nikolov, 2003). A közelmúlt kutatásaiból azt láthatjuk, hogy ez a tendencia kevésbé változott. Óveges és Csizér (2018) jelentésében azt olvashatjuk, hogy a frontális oktatás és a hangos olvasás továbbra is jellemző az idegen nyelvi órákon. A szövegértés fejlesztésére több program létezik, melyek osztálytermi szinten is megvalósíthatók, például olvasási stratégiák tanításával (Okkinga és mtsai, 2018). Azonban a szövegértés fejlesztése idegen nyelven nemzetközi szinten is akadályokba ütközik. A tanárok nem használnak a diákokhoz szintben és kulturálisan illeszkedő szövegeket (Mussa és Fente, 2020), nem alkalmaznak olvasási stratégiákat, mint az előzetes tudás bevonása, vagy a szöveg átfutása (Umar, 2018). Mindemellett jóval több kutatásra lenne szükség, amely a tanárok idegen nyelvi

Steklács (2018) rámutat a magyarországi szövegértés-fejlesztés hiányosságaira, melyek a következők. Gondot jelent, hogy Magyarországon jellemzően lassan kerülnek be a gyakorlatba (vagyis az oktatásba) a kutatások által feltárt eredmények és iránymutatások. Szükség lenne a szövegértés folyamatos, koragyermekkortól felnőttkorig, minden tantárgyban jelen lévő alapos fejlesztésére változatos módszertannal, olvasási stratégiák bevonásával. Lényeges volna továbbá a folyamatos monitorozás a diákok mérésével, értékelésével. Mindebben kiemelt szerepe van a pedagógusoknak és a képzők képzésének (Csapó, 2007).

szövegértés-fejlesztésről alkotott nézeteit és gyakorlatát vizsgálja (Farrell és Guz, 2019). A magyar diákok eredményei idegen nyelvből arra engednek következtetni, hogy érdekes az eddigi tanórai gyakorlathoz képest más megközelítést előtérbe helyezni. Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálatból kiderült, hogy bár a magyar diákok magasabb óraszámban, alacsonyabb csoportlétszámban tanulnak angol nyelvet, és azt hamarabb elkezdik, mint horvát társaik, mégis alulmaradtak a szövegértés területén (Mihaljevic Djigunovic és mtsai, 2006). Az Eurobarometer (2012) eredményei szerint a vizsgált országok közül Magyarországon a legalacsonyabb az idegen nyelvek ismerete.

A fentiekből egyértelműen kiderül, hogy a szövegértés fejlesztésén anya- és idegen nyelven is szükséges még csiszolni Magyarországon is. A helyzet előremozdításában kulcsszerepet játszanak a tanárok, hiszen, ahogy több kutatás is rámutatott már, mind tanítási gyakorlatuk, mind személyiségük, saját tudásuk és nézeteik hatással vannak a diákjaikra. Kugler és munkatársai (2016; idézi: Hódi és mtsai, 2017) hatékonyságvizsgálatok elemzésekor a pedagógusok képzettségét és gyakorlatát a lista elején emelték ki mint a tanítás-tanulást befolyásoló tényezőt. Bár a tanár tudásának szerepe a szövegértésben kevésbé kutatott terület, Józsa és Józsa (2014) feltárta, hogy a diákok olvasási stratégiákkal kapcsolatos ismeretei hatással vannak a szövegértési eredményességükre, míg Soodla és munkatársai (2017) azt találták, hogy a tanárok szövegértéssel kapcsolatos metakognitív tudása hatással van a diákok olvasási stratégiahasználatára. Ebből arra következtethetünk, hogy még ha indirekten is, de a tanári tudás hatással lehet a diákok szövegértésben elért eredményességére.

Kutatási célok és kérdések

Jelen kutatás célja feltárni a tanárok nézeteit saját anya- és idegen nyelvi szövegértési nehézségeikről és az anya- és idegen nyelvi szövegértési képesség tanórai fejlesztéséről. Továbbá célja a megnevezett területek elemzése a résztvevők idegen nyelvi szintjét figyelembe véve. Ennek érdekében a következő kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

- Milyen szövegértési nehézségeket neveznek meg a válaszadók anya- és idegen nyelven?
- Mennyire fejlesztik a szövegértést anya- és idegen nyelvi órákon?
- Hogyan jellemzik ezt a fejlesztést anya- és idegen nyelvi órákra vonatkozóan?
- Van-e különbség a válaszadók szövegértési nehézségében és a szövegértésről alkotott véleményében idegen nyelvi szintjük szerint?

Módszerek

Mérőeszköz

A résztvevők a kutató által készített online kérdőívet töltötték ki. Jelen tanulmányban a tanári kérdőívnek négy nyílt végű kérdését és két zárt végű kérdését elemezem. Egy nyílt kérdés vonatkozott arra, hogy milyen nehézségekbe ütköznek a válaszadók, mikor anyanyelven olvasnak. Ugyanezt a kérdést feltettük idegen nyelvre vonatkozóan is. A vizsgálat általános, feltáró jellegű, hiszen nincs adat arról, hogyan olvasnak a tanárok. Ezért nem volt cél előre definiálni a szövegtípusokat. Egy zárt kérdés vonatkozott arra, hogy a résztvevők szerint mennyire fejlesztik a diákok szövegértési képességét a magyar iskolákban anya- és idegen nyelven. A mérés pilot verziója azt mutatta, hogy ennél a kérdésnél előremutatóbb az 5-fokú Likert-skála használata nominális helyett. Így csak

a főmérésben kapott válaszokat elemeztem (N = 255) a zárt végű kérdéseknél. A két kérdés között szignifikáns ($p < 0,01$) a korreláció. A zárt kérdéseket 1-1 nyílt kérdés követte, ahol a kitöltők kifejthették véleményüket. A kérdésre adott válaszok elemzésénél a pilot vizsgálatban és a főmérésben részt vettek válaszait is bevtam. A nyílt végű kérdésre adott válaszokból kategóriákat képeztem, és vizsgáltam azokat gyakoriságuk és egymáshoz viszonyított eltéréseik alapján. Nem használtam szövegfeldolgozó szoftvert.

A kérdőív háttér-információkra is rákérdezett, melyek közül jelen tanulmányban a nyelvi szint szerint jött létre négy almintá. A válaszadók bejelölhették, hogy angolt, németet, vagy más nyelvet ismernek, és saját megítélésük szerint jelezhették, hogy milyen szinten tudnak az idegen nyelven/nyelveken. Tehát a kérdés nem az egyén adott idegen nyelvből megszerzett nyelvvizsgájának szintjére kérdezett rá, hanem a saját megítélése szerinti idegen nyelvi szintre. Mivel több nyelvet és ahhoz tartozó szintet is be lehetett jelölni, létrehoztam egy olyan változót, mely az adott résztvevő által jelölt legmagasabb nyelvi szintet jelöli az ismert idegen nyelvek közül.

Minta

A kutatásban N = 326 tanár és tanárjelölt vett részt. A résztvevők kényelmi mintavétellel lettek bevonva: főként egy adott magyarországi nyelvviskolaláncban dolgoznak tanárként, vagy 2000–2019 között magyarországi egyetemen, tanárképzésben vettek részt. Mivel a tanárjelöltek száma elenyésző a mintában, az elemzések során őket nem különböztetjük meg. A mintában szereplők tanítási tapasztalata 0–42 évig terjed ($M = 12$), 72% nő. Az oktatási közegre vonatkozóan a legtöbb válaszadónak középiskolai (58%), általános iskolai (50%) tanítási tapasztalata van, vagy magándiákokat fogad (44%). A válaszadók megadták, hogy mely szakjukat/szakjaikat tanítják, ez alapján a legtöbben történelmet (23%), magyart (22%) vagy angolt (20%) tanító tanárok. A résztvevők négy almintára lettek osztva az idegennyelv-tudásuk szintje szerint, ezek a következők: nincs nyelvtudás (N = 7); alapszint (N = 43); középszint (N = 130); felsőszint (N = 143).

Eredmények

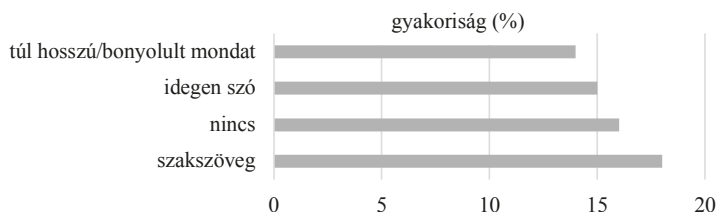
Anya- és idegen nyelvi olvasáskor felmerülő problémák

A következő nyílt végű kérdéseket kellett megválaszolniuk a résztvevőknek: Szembesült-e már olyan esettel, amikor nehézségbe ütközött egy szöveg olvasáskor anyanyelven? Mi okozta a nehézséget? Majd ugyanezt a kérdést választották meg idegen nyelvre vonatkozóan is. A válaszok alapján létrehozott kategóriák témához sorolását és a kategóriák anya- és idegen nyelvi gyakoriságát az 1. táblázat mutatja meg az egész mintára vonatkozóan.

1. táblázat. Nehézséget okozó tényezők gyakorisága anya- és idegen nyelven

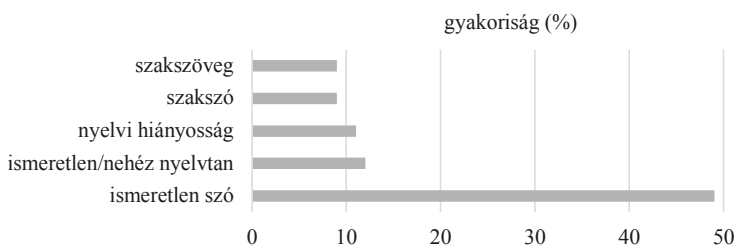
Téma	Kategória	Anyanyelvi gyakoriság (%)	Idegen nyelvi gyakoriság (%)
Problémás szó	ismeretlen szó	7	49
	idegen szó	15	-
	szakszó	12	9
	szleng	-	1
	tájszó	-	1
	többjelentésű szó	-	4
Problémás mondat	túl bonyolult/hosszú mondat	14	6
Problémás szöveg	túl bonyolult/hosszú szöveg	11	6
	nem jól strukturált szöveg	3	-
	rossz minőségű szöveg	6	3
	logikátlan szöveg	5	-
	régi szöveg	1	2
	helytelen nyelvtan	2	
	helytelen fogalomhasználat	1	-
	rossz fordítás	1	-
	író stílusa	1	-
	szövegkörnyezet	-	1
Nyelvi probléma	ismeretlen/nehéz nyelvtan	-	12
	nyelvi hiányosság	-	11
Problémás téma	érdektelen téma	2	1
	hiányos előzetes tudás	7	4
	eltérő előzetes tudás	-	1
Szövegtípus	szakszöveg	18	9
	dokumentum	4	1
	szépirodalom	1	2
Fiziológiai probléma	fáradtság	1	1
	koncentráció hiánya	2	2
Egyéni olvasási nehézség	lassú olvasó	1	-
	diszlexia	1	-
Idegennyelv-specifikus probléma	jobban olvas idegen nyelven	-	1
	nem olvas idegen nyelven	-	3
	kulturális különbség	-	1
Nincs probléma		16	3

A válaszokból 23 kategória jött létre az anyanyelvi nehézségek kapcsán, az idegen nyelv esetében ez 24. A kategóriák közül anya- és idegen nyelven 14 egyezik meg. Az 1. ábrán az anyanyelven leggyakrabban előforduló kategóriák láthatók.



1. ábra. Anyanyelven leggyakrabban előforduló kategóriák az egész mintában

Az 1. ábra azt a négy kategóriát mutatja be, melyek páros t-próba alapján szignifikánsan nem térnek el a leggyakrabban említett kategóriától. A négy kategória négy különböző témából került ki: szövegtípus, problémás szó, problémás mondat és nincs probléma. Legnagyobb kihívást a szakszövegek megértése okozza. A következő három kategória: nincs problémájuk anyanyelvi szövegértésben, viszont gondot jelentenek az idegen gyökerű szavak és a túl hosszú/bonyolult mondatok. Ebben a három kategóriában, ahogy az anyanyelvi nehézségekkel kapcsolatban általában is észrevehető, a válaszok gyakran felháborodást, háritást közvetítenek. A „nincs probléma” egyértelmű utalás erre. Volt olyan válaszadó, aki „viccesnek” találta a kérdést, hiszen elmondása szerint vele sosem fordul elő, hogy gondja legyen a szövegértéssel. Az idegen szavak esetében hozzátették, hogy felesleges volt azok használata az adott szövegben, hiszen vannak teljesen megfelelő magyar szavak is az adott jelenség megnevezésére. A túl bonyolult/hosszú mondat és szöveg esetében szintén néhányan megjegyezték, hogy az író csak okosabbnak akart tűnni a körülményes megfogalmazással, vagy azért volt bonyolult, mert maga az író sem értette, amiről írt. A kategóriákat összességében tekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a tanárok anyanyelvi szövegértéskor jellemzően nem a saját hiányosságukat tartják a probléma gyökerének, hanem külső tényezőket neveznek meg. A problémákról többségében a szöveg vagy az író tehet (pl. rossz fordítás, rossz minőségű szöveg, helytelen fogalomhasználat, stb.), és igen kevés utal saját hiányosságra (pl. lassú olvasás, diszlexia). Ez a hozzáállás tükrözhet megfelelési kényszert (Hercz, 2007), talán nem szerették volna, hogy miután értelmiségi munkát végeznek, kiderüljön, hogy szembesülnek nehézségekkel szövegértéskor anyanyelven. Továbbá a kategóriákat Kintsch (1988) modelljére vetítve azt állapíthatjuk meg, hogy az 1. táblázatban lévő szövegértési problémák főként a szöveg felszíni struktúráját érintik. A szövegalap (*textbase*) megalkotására vonatkoznak inkább, kevés a magasabb szintű fogalmi művelet megfogalmazása. A 2. ábráról azt olvashatjuk le, hogy az egész mintában milyen problémákat neveztek meg a tanárok idegen nyelvi olvasáskor a leggyakrabban.

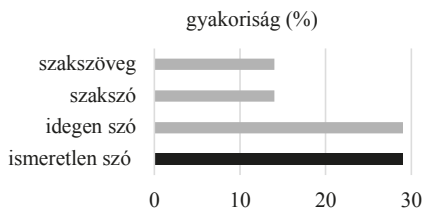


2. ábra. Idegen nyelven leggyakrabban előforduló kategóriák az egész mintában

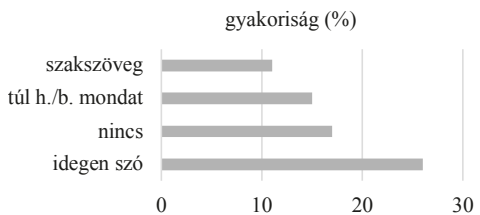
A 2. ábrán jól látható, hogy az ismeretlen szavak okozzák leggyakrabban a szövegértési problémát idegen nyelven. Ez a kategória szignifikánsan eltér az összes többitől. Páros

t-próba alapján elmondható, hogy a válaszadók az ismeretlen szavakat követő négy kategóriát említették gyakrabban, mint a többi kategóriát. Ezek az ismeretlen nyelvtan, nyelvi hiányosság, szakszó és szakszöveg. Az öt kategória három témához sorolható: problémás szavak, nyelvi probléma és szövegtípus. Az idegen nyelvre vonatkozóan kapott eredményekből egész más hozzáállást olvashatunk ki, mint anyanyelven. Itt a válaszadók jellemzően saját hiányosságaikból eredeztetik a felmerülő nehézségeket. A csak idegen nyelvre vonatkozó kategóriák is merőben mások, mint anyanyelven, jellemzően saját tudásbéli elmaradásukat okolják (pl. szleng, tájszó, többjelentésű szó, stb.), és nem érződik felháborodottság a válaszaikban. Bár csak 3%-ban, de itt is akadnak olyan válaszadók, akik meglátásuk szerint nem ütköznek problémába idegen nyelvi olvasáskor.

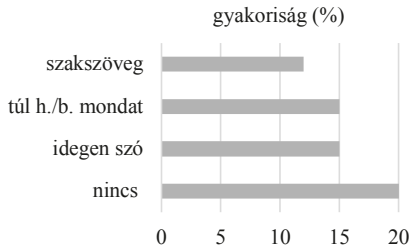
A 3–6. ábrán idegen nyelvi szint szerinti bontásban anyanyelvi szövegértéskor leggyakrabban említett nehézségek láthatók, melyek szinttől függően kiegyesülnek, vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a négy kategórián felül említett kategóriákat.



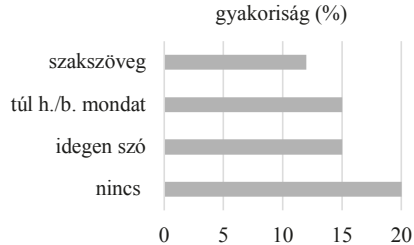
3. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



4. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



5. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven

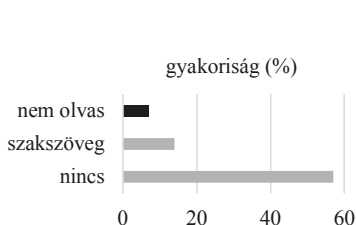


6. ábra. Felső szintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven

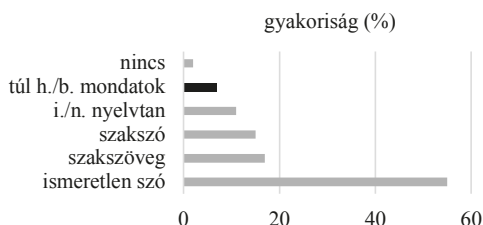
A 3–6. ábrákból jól kivehető, hogy az idegen nyelvet felső szinten ismerők közül többen jelzik, hogy gondot jelent számukra a szakszöveg (25%), mint a kevesebb nyelvtudással rendelkezők közül (11–14%). Tehát vagy arról lehet szó, hogy anyanyelven az idegen nyelvet magas szinten beszélők nagyobb kihívásnak élik meg a szakszövegek olvasását, mint alacsonyabb nyelvtudásúak – de valószínűbb, hogy a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők többet olvassák ezt a szövegtípust, ezért nagyobb az esélyük arra, hogy problémába ütközzenek. Természetesen a négy almintá eltérő elemszáma is okozhatja az eltéréseket. Hasonló gyakorisággal említik a négy almintában, hogy nincs problémájuk anyanyelv olvasáskor (12–20%), a nyelvtudással nem rendelkezőket kivéve. Az utóbbi csoportba tartozók alacsony mintaszáma is okozhatja a nagy eltéréseket, illetve azt, hogy ők több kategóriát nem említenek. A 3–6. ábrákból az is kiderül, hogy alacsonyabb gyakorisággal hozzák fel az idegen szavakat mint anyanyelvi olvasáskor felmerülő nehézséget a közép- és felsőszintű nyelvtudású résztvevők (11–15%) az idegen nyelvet alapszinten vagy egyáltalán nem ismerőkhez képest (26–29%). Ebből az az óvatosságot követeltetés

vonható le, hogy idegen nyelvet jól ismerő egyén könnyebben ki tudja következtetni az idegen eredetű szavak jelentését. Így érthető, hogy azok kevésbé okoznak gondot, ha anyanyelvi írásban fordulnak elő. A szakirodalomban is azt olvashatjuk, hogy az előzetes tudásnak és a következtetésnek meghatározó szerepe van a szövegértésben, melyek a szituációs modell megalkotásában kulcsszerepet játszanak (Kintsch, 1988).

A négy almintában főként azok a kategóriák jelennek meg, melyeket az egész minta elemzése alapján is megkaptunk. Két esetben lehet kiegészítést tenni. Az idegen nyelvet nem beszélők 29%-a említette az ismeretlen szavak kategóriáját felmerülő problémaként (3. ábra). Az idegen nyelvet felsőszinten beszélők esetében a lista a hiányos előzetes tudás (12%) kategóriával egészül ki (6. ábra). Az előzetes tudás szükséges a szituációs modell létrehozásához, amely már nem a felszíni struktúrát érinti, hanem egy magasabb szintű művelet (Reutzel, 2017). Tehát az itt kapott eredmény szerint felsőszintű nyelvtudással rendelkezők a magasabb szintű fogalmi műveleteknél is észlelnek problémát. Ehhez képest az alacsonyabb nyelvtudással rendelkezők számára a nehézséget jelentő ismeretlen idegen szavak már a szöveg felszíni struktúrájának létrehozásában is akadályt jelentenek. Itt egy óvatos következtetést lehet levonni: a fentiek alapján elképzelhető, hogy az idegen nyelvi ismeret előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. A 7–10. ábrákon idegen nyelvi szint szerinti bontásban idegen nyelvi szövegértéskor leggyakrabban említett nehézségek láthatók, melyek szinttől függően kiegészülnek, vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a közös kategóriákon felül említett kategóriákat.



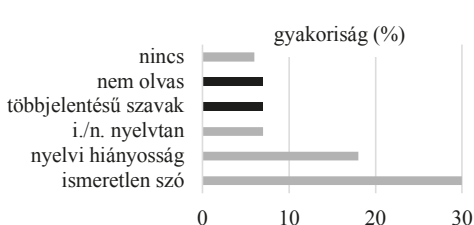
7. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



8. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



9. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



10. ábra. Felső szintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven

A 7–10. ábrák szerint az ismeretlen szavak nyelvi szinttől függetlenül a legmagasabb százalékban felmerülő probléma a többi kategóriához képest. A nyelvi szintet tekintve, a közép- és felső szintű idegen nyelvtudásúak fele említette ezt a kategóriát. Az alapszintű nyelvtudással rendelkezők kevesebbszer hozták fel, hogy az ismeretlen szavak gondot jelentenek, de esetükben is ez a legmagasabb százalékban előforduló nehézség (30%). Az ismeretlen nyelvtant megemlítik alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudásúak körében, bár az alapszintű nyelvtudású válaszadóknál ez kevésbé van jelen (7%), a közép- és

felsőszintű nyelvtudású válaszadóknál ez valamivel hangsúlyosabb (11–15%). A nyelvi hiányosság problémája alap- és középszintű nyelvtudással rendelkezők között jelenik meg, ugyanolyan gyakorisággal (18%), második legmagasabb százalékkal a többi kategóriához képest. A szakszöveg és szakszavak főként a felső szintű nyelvtudásúak körében van jelen. Valószínűsíthetjük, hogy miután magasabb nyelvtudással jobb hozzáférésük van az idegen nyelven íródott szakirodalmakhoz, ők olvasnak ilyen szövegtípust, amiből következik, hogy többször ütköznek problémába, mint azok, akik nem olvasnak idegen nyelven, így nyilván gondoljuk sincs vele. Az idegen nyelvet nem ismerők számára is gond a szakszövegek olvasása. Lehetséges, hogy az idegen nyelven íródott szakszöveg-olvasás elvárás vagy vágy, amit nyelvi ismeret hiányában kevésbé tudnak kielégíteni. Bár nincs a leggyakrabban említett kategóriák között, a 7–10. ábrákba bekerült a „nincs probléma” válasz is, hiszen meglepő, hogy idegen nyelvi szintű kitöltő szerint nincs semmilyen nehézsége, mikor egy idegen nyelvű szöveget kell megértenie. A nyelvtudással nem rendelkezők esetében elképzelhető, hogy nem olvasnak idegen nyelven, ami igaz lehet az idegen nyelvet magasabb szinten ismerőkre is. Elértek egy magasabb szintet idegen nyelvből, de most azért nincs nehézségük, mert nem használják azt. A kérdést azonban általánosságban tettük fel, így az is megeshet, hogy a válaszadó úgy véli, valóban soha nem tapasztalt nehézséget idegen nyelvi szövegértéskor. Mivel a mintában nyelvtanárok is jelen vannak, ez a válasz lehet megfelelés iránti vágy kifejezése (Hercz, 2007), hiszen nehéz elképzelni, hogy egy új nyelv elsajátítása során olvasáskor valóban soha ne ütközzön akadályba az egyén. Különösen, ha olyan hosszabb tanulási folyamatról van szó, mint egy idegen nyelv elsajátítása magas szinten.

Az egész minta elemzésekor meghatározott kategóriák a négy almintában is a többi kategóriához képest magas százalékban fordulnak elő. Azonban az egyes nyelvi szinteken vannak olyan kategóriák, melyeket hasonló gyakorisággal említenek, mint a teljes minta elemzése alapján kiemelt kategóriákat. Az alapszintű nyelvtudással rendelkezők és a nyelvtudással nem rendelkezők jelezték, hogy nem olvasnak idegen nyelven (7–7%), ami várható eredmény volt. Az alapszintű nyelvtudásúak említették még, hogy a többjelentésű szavak okoznak számukra gondot (7%). Az ehhez a kategóriához tartozó válaszokban azt írják le, hogy ha kikeresnek egy ismeretlen szót a szótárban, ott akár 5-6 jelentést is találnak, melyekből nehezükre esik kiválasztani az adott kontextushoz legjobban illeszkedőt. Feltételezhető, hogy alapszinten még nincs elég tapasztalatuk a nyelvvél ahhoz, hogy egy adott szó adott kontextusban való megjelenését könnyen felismerjék. Itt ismét előkerül az a probléma, hogy már a szöveg felszíni struktúráját sem tudja megalkotni az olvasó. Mivel nem csupán ismeretlen, hanem többjelentésű szavakat említenek a válaszadók, ez jelentheti azt is, hogy a kontextusból való következtetés, vagyis a szöveg megértése, egy magasabb szintű fogalmi művelet (OECD, 2019) az, ami nehézséget okoz számukra. Ez az eredmény támogatja azt a feltárt jelenséget, miszerint az idegennyelv-tudás szintjének lényeges szerepe van az idegen nyelven történő szövegértésben (Guo, 2018). Továbbá a felsőszintű nyelvtudásúak közül 7% jelezte, hogy a túl hosszú, bonyolult mondatok jelentenek számukra nehézséget.

Anya- és idegen nyelvi szövegértés képesség fejlesztése

Egy-egy zárt végű kérdés vonatkozott arra, hogy a magyar iskolákban fejlesztik-e a diákok szövegértés-képességét anya- és idegen nyelven. Az elemzésben a főmérés (N = 255) válaszadóit vettük figyelembe. A páros t-próba azt mutatja, hogy szignifikánsan eltér ($p < 0,05$) a kitöltők véleménye az anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztésről. Az átlagok alapján megállapíthatjuk, hogy a résztvevők szerint idegen nyelvi tanórákon (M = 3,1) jellemzőbb a szövegértés fejlesztése, mint az anyanyelvi tanórákon (M = 2,9).

A 2. táblázatban az átlagok eltérése látható idegen nyelvi szint szerint bontva.

2. táblázat. Az anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés átlagai idegen nyelvi szint szerint bontva

	Anyanyelv	Idegen nyelv
Nincs nyelvtudás	3,5	3,2
Alapszint	3,2	3
Középszint	2,8	2,8*
Felsőszint	2,9*	3,4*

Megj.: * a szignifikáns különbséget jelöli

A páros t-próba eredményei azt mutatták, hogy az egyes nyelvi szintek közül a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők gondolkodnak szignifikánsan eltérően ($p < 0,01$) az anya- és idegen nyelvi szövegértés fejlesztéséről. Szerintük idegen nyelven kiemeltebb a szövegértés fejlesztése. Az ANOVA elemzés megmutatta a nyelvi szintek szerinti eltérést az anya- és idegen nyelvi szövegértés fejlesztésével kapcsolatban. A Tukey's B post-hoc elemzés nem talált szignifikáns különbséget az anyanyelvi szövegértés-fejlesztésre vonatkozóan az alminták között. A Dunette's T3 post-hoc elemzés az idegen nyelvi tanórákon történő szövegértés-fejlesztés kapcsán mutatott szignifikáns különbséget ($p < 0,01$) az idegen nyelvet középszinten és felsőszinten tudók között. Az átlagokból azt olvashatjuk ki, hogy a középszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők szerint kevésbé fejlesztik a szövegértést idegen nyelvi tanórákon, a felsőszintű nyelvtudással rendelkezőkkel ellentétben.

Tehát a válaszadók jellemzően közepes mértékűnek ítélik a szövegértés fejlesztését anya- és idegen nyelvi tanórákon. A szakirodalom szerint anya- és idegen nyelven is szükség van a magyar diákok szövegértésének fejlesztésére, melyet megerősítenek az itt kapott eredmények. Emellett az eredmények azt mutatják, hogy a felsőszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők optimistábban látják az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztést. Ez adódhat abból, hogy a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők nyelvtanárok, vagy sikeres nyelvtanulók. Tehát vagy az általuk idegen nyelven tanított tanórákon sikeresebbnek ítélik a szövegértés fejlesztését, vagy nyelvtanulóként érzik úgy, hogy megfelelőbb volt a szövegértés-fejlesztés a magyar nyelven tanított órákhoz képest.

Az átlagokból azt olvashatjuk ki, hogy a középszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők szerint kevésbé fejlesztik a szövegértést idegen nyelvi tanórákon, a felsőszintű nyelvtudással rendelkezőkkel ellentétben.

Tehát a válaszadók jellemzően közepes mértékűnek ítélik a szövegértés fejlesztését anya- és idegen nyelvi tanórákon. A szakirodalom szerint anya- és idegen nyelven is szükség van a magyar diákok szövegértésének fejlesztésére, melyet megerősítenek az itt kapott eredmények.

Emellett az eredmények azt mutatják, hogy a felsőszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők optimistábban látják az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztést. Ez adódhat abból, hogy a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők nyelvtanárok, vagy sikeres nyelvtanulók. Tehát vagy az általuk idegen nyelven tanított tanórákon sikeresebbnek ítélik a szövegértés fejlesztését, vagy nyelvtanulóként érzik úgy, hogy megfelelőbb volt a szövegértés-fejlesztés a magyar nyelven tanított órákhoz képest.

Anya- és idegen nyelvi szövegértés képesség fejlesztésének megítélése

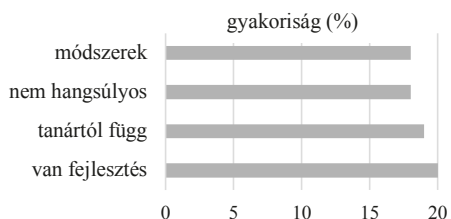
Két nyílt végű kérdés kérte a válaszadókat, hogy fejtsek ki véleményüket az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés képesség fejlesztésével kapcsolatban. A válaszok alapján kategóriákat képeztem. Céлом volt, hogy árnyalt képet adjak arról, hogy a tanárok milyen aspektusokat említenek meg, mit emelnek ki, milyen véleményt alkotnak az anya- és idegen nyelv tanórákon zajló szövegértés-fejlesztés kapcsán. A válaszok alapján létrehozott kategóriák témához sorolását és a kategóriák anya- és idegen nyelvi gyakoriságát a 3. táblázat mutatja meg az egész mintára vonatkozóan.

3. táblázat. Anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés megítélése az egész mintában

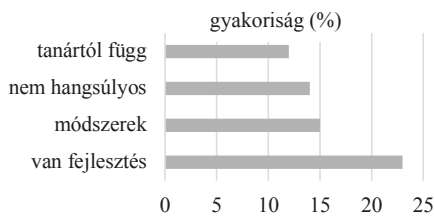
Téma	Kategória	Anyanyelvi gyakoriság (%)	Idegen nyelvi gyakoriság (%)
Hatékonyság mértéke	nem hatékony	5	3
	közepesen hatékony	3	3
	hatékony	3	4
Felelősség	iskolától függ	3	2
	tanártól függ	19	12
	diáktól függ	6	4
	otthoni fejlesztéstől függ	3	2
Fejlesztés jellemzése	van fejlesztés	20	23
	fontos	4	3
	idegen nyelven hangsúlyosabb	-	10
	anyanyelven hangsúlyosabb	-	1
	nem hangsúlyos	18	14
Fejlesztés célja	vizsga	5	10
	egyéb	1	2
Fejlesztés helye	különböző tantárgyakban	6	1
	iskolán kívül	-	1
	általános iskola után is	5	-
Tanórai tevékenységek	módszerek	18	15
	olvasási stratégiák	5	8
	differenciálás hiánya	4	2
	felmérés hiánya	2	1
	nyelvtan túlsúly	-	5
	szókincs	-	4
	gyakorlás szükséges	5	2
	fejlesztés szükséges	4	1
	szövegértés képessége alapvetés	1	-
	motiváció	3	-
	rossz szöveg használata	3	1

Téma	Kategória	Anyanyelvi gyakoriság (%)	Idegen nyelvi gyakoriság (%)
Problémás diák	dekódolási nehézség	2	1
	nem olvas	2	
	nem érti a szöveget	5	2
Külső tényezők	taneszköz	-	4
	tananyag túlsúly	6	-
	kevés idő	11	3
Információforrás	szakirodalom	1	1
Idegennyelv-specifikus	anyanyelv hatása	-	4
	idegen nyelvi szinttől függ	-	1
	idegen nyelvtől függ	-	1

Az anyanyelvi fejlesztésre vonatkozó válaszokból 30 kategória, az idegen nyelv kapcsán 34 kategória jött létre, melyekből 25 kategória közös, 14 eltérő. A 11. ábrán a leggyakrabban említett kategóriák láthatók anyanyelvre vonatkozóan, az egész mintában, a 12. ábrán pedig az idegen nyelvre vonatkozóan. Ez négy kategóriát: van fejlesztés, nem hangsúlyos, tanártól függ, módszerek; és három témát jelent: felelősség, fejlesztés jellemzése, tanórai tevékenységek.



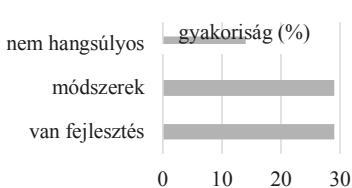
11. ábra. Anyanyelven leggyakrabban említett kategóriák az egész mintában



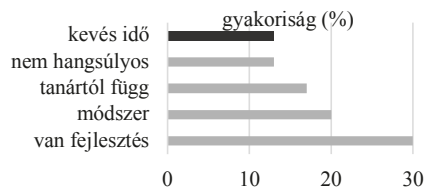
12. ábra. Idegen nyelven leggyakrabban említett kategóriák az egész mintában

A 11. ábra azt a négy kategóriát mutatja be, melyek páros t-próba alapján szignifikánsan nem térnek el a leggyakrabban említett kategóriától. A 12. ábrán jól látható, hogy a van fejlesztés kategóriát említik a leggyakrabban idegen nyelven. Ez a kategória szignifikánsan eltér az összes többitől. Páros t-próba alapján elmondható, hogy a válaszadók a van fejlesztés kategóriát követő négy kategóriát említették gyakrabban, az összes többihez képest. Az anya- és idegen nyelven történő szövegértés-fejlesztés megítélését együtt tárgyaljuk, mivel ugyanazokat a kategóriákat említették a leggyakrabban, ám más sorrendben. Úgy ítélik a válaszadók, hogy fejlesztik a diákok szövegértését anya- és idegen nyelven is. Bár idegen nyelven ez a szignifikánsan eltérő, leggyakrabban említett kategória, az anya- és idegen nyelven említett van fejlesztés kategória között nincs szignifikáns eltérés. Ebbe a kategóriába tartozó válaszok között gyakran szó szerint azt fogalmazták meg, hogy van fejlesztés anya- és idegen nyelv esetében is, vagy azt jegyezték meg például, hogy „megcélazzák a szövegértés-fejlesztést”. Ezzel ellentmondóan jelenik meg az a vélemény, hogy anya- és idegen nyelvi órákon a szövegértés fejlesztése nem kap elég hangsúlyt. Az idegen nyelv esetében ez szignifikánsan alacsonyabb számban fordul elő a van fejlesztés kategóriához képest, míg anyanyelven nincs ilyen különbség. Anya- és idegen nyelven a nem hangsúlyos kategória esetében a páros t-próba alapján nincs

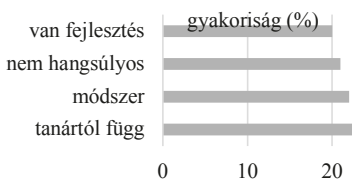
különbség. Ebbe a kategóriába kerültek anya- és idegen nyelv kapcsán a „nem fontos” vagy „nem fektetnek bele energiát” válaszok. A 11–12. táblázatokból kiderül, hogy a kitöltők kiemelten fontosnak tartják a tanár szerepét a szövegértés képesség anya- és idegen nyelvi fejlesztésében. Anyanyelvi szövegértés-fejlesztés esetében szignifikánsan többen említik ezt a kategóriát, mint idegen nyelven. A „tanártól függ” kategóriába olyan válaszok tartoznak például, hogy a tanár személyétől, attitűdjétől, felkészültségétől függ az anya- vagy idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés. A tanári szerep hangsúlyát a tanítás-tanulási folyamatban a szakirodalomban is megtaláljuk (Hódi és mtsai, 2017), ezt tükrözik az itt kapott eredmények is. Bár a felhasznált módszerek a 11–12. ábrán jól láthatóan eltérő helyet kap anya- és idegen nyelven a leggyakrabban említett kategóriák között, nincs közöttük szignifikáns különbség. Ebben a kategóriában a válaszadók konkrét módszereket említettek, az anyanyelvi szövegértés elsajátítása kapcsán például: „mivel a tanárnak egyértelmű az anyag, nem magyarul”; „élményszerű, papírtól elrugaszkodó, érzékszerveket bevonó gyakorlatok alkalmazása”. Az idegen nyelvre vonatkozóan módszer kategóriába tartozik például: „Az idegen nyelvi oktatás nyelvtani alapokra megy rá, nem pedig a szövegértésre, olvasásra, valamint a kommunikációra”; „kép, IKT, modulátok használata”. A 13–16. ábrán idegen nyelvi szint szerinti bontásban anyanyelvi szövegértés-fejlesztés kapcsán leggyakrabban említett kategóriák láthatók, melyek szinttől függően kiegészülnek, vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a négy kategórián felül említett kategóriákat.



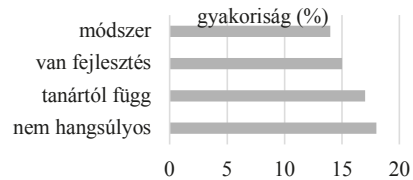
13. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



14. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



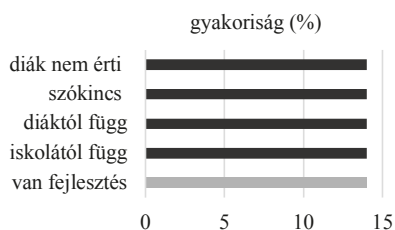
15. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



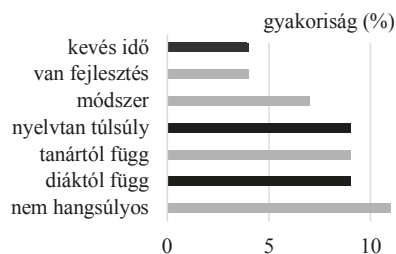
16. ábra. Felsőszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven

A 13–16. ábrákon látható, hogy az egész minta elemzése alapján kiemelt négy kategória megjelenik a négy almintában, az egyes szinteken belül nincs szignifikáns eltérés a négy kategória között. Vagyis a nyelvi szint kevésbé módosítja a tanárok véleményét az anyanyelven történő szövegértés fejlesztése kapcsán. Kisebb eltérések mégis észlelhetők. A nyelvtudással nem rendelkezők nem véleményezték a tanár szerepét. Mivel igen alacsony a mintaszám, kisebb az esélye annak, hogy ugyanazokat a kategóriákat nevezik meg többen. Alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudással rendelkezők körében hasonló gyakorisággal jelenik meg a tanártól függ kategória (17–24%), vagyis nyelvi szinttől függetlenül fontosnak tartják a tanár szerepét a szövegértés fejlesztésében anyanyelven. Bár a 14. ábrán kitűnik, hogy az idegen nyelvet alapszinten ismerők szerint kifejezetten

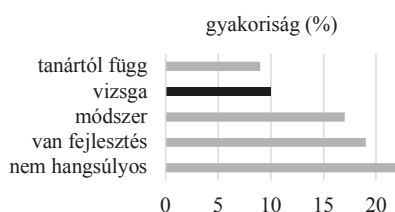
megjelenik a szövegértés fejlesztése anyanyelvi órán (különösen a nem hangsúlyos kategóriához viszonyítva), szignifikáns különbséget azonban nem mutatott a páros t-próba. Ez az eredmény előre mutathat egy tendenciát, melyet nagyobb mintaszámmal lehetne igazolni. A zárt végű kérdésekre adott válaszokból megtudtuk, hogy a felsősintű idegen nyelvi tudással rendelkezők optimistábbak a szövegértés idegen nyelvi órákon történő fejlesztésével kapcsolatban. Így az itt kapott eredmények alapján elképzelhető, hogy az idegen nyelvet alapszinten ismerők a szövegértés anyanyelvi órán történő fejlesztését szignifikánsan jobbnak találnák az idegen nyelvihez képest. Ennek bizonyítására további, nagyobb mintát bevonó kutatásra van szükség. Alapszintű nyelvtudású válaszadók esetében továbbá a gyakran említett kategóriák sora kiegészül az idő tényezőjével. Tehát amellett, hogy az alacsony idegen nyelvtudásúak pozitívan ítélik meg az anyanyelvi szövegértés-fejlesztést, úgy érzik, hogy arra nincs elegendő idő. A válaszok alapján, aki a kevés időt emelte ki problémaként, gyakran a tananyag túlsúlyát is említette, azonban ez a kategória szignifikánsan eltér a leggyakrabban említett kategóriától, így nem került fel az ábrára. További kutatásokban, nagyobb mintaszámokkal érdemes lenne ezt a jelenséget alaposabban feltárni. A többi nyelvi szint esetében itt nem tettem kiegészítést, mert azok a kategóriák szignifikánsan eltérnek az ábrán feltüntetett leggyakrabban előforduló kategóriától. A 17–20. ábrákon idegen nyelvi szint szerinti bontásban idegen nyelvi tanórákon történő szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos vélemények láthatók, melyek szinttől függően kiegészülnek vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a közös kategóriákon felül említett kategóriákat.



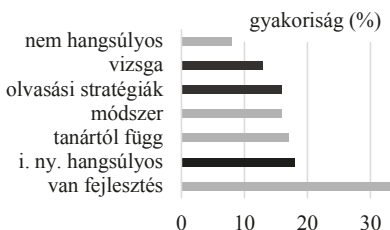
17. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



18. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



19. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



20. ábra. Felsőszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven

A 17–20. ábrákon jól kivehető, hogy idegen nyelvű szövegértés-fejlesztés esetében változatos képet kapunk idegen nyelvi szint szerinti bontásban. Több, eltérő kategória kerül előtérbe nyelvi szinttől függően. Vagyis az idegen nyelvi szint befolyásolja a tanárok gondolkodását az idegen nyelven történő szövegértés-fejlesztésről. A nyelvtudással nem rendelkezőknél a négy kategória közül csak a van fejlesztés jelenik meg. Ugyanolyan

gyakorisággal (14%) említik még a diáktól/iskolától függ, a szókincs és a diák nem érti kategóriákat. A tanár szerepe itt sem jelenik meg, ahogy az anyanyelv esetében sem. Alapszinten említik mind a négy közös kategóriát, kiegészítve a diáktól függ és nyelvtan túlsúly kategóriákkal, illetve felhozzák az időhiányt, ami az anyanyelvi szövegértés-fejlesztés kapcsán is felmerült. A kategóriák között nincs szignifikáns különbség, azonban itt is megfigyelhető egy tendencia, mely nagyobb mintaszámnál elképzelhető, hogy szignifikáns eltéréseket mutatna. Míg az alapszintű nyelvtudással rendelkezők az anyanyelvi tanórán történő szövegértés-fejlesztés meglétét hangsúlyozták, az idegen nyelv esetében ennek ellentéte rajzolódik ki. A nem hangsúlyos kategóriát jóval magasabb gyakorisággal említik (11%), mint a van fejlesztés (4%) kategóriát, ez azonban nem jelent szignifikáns különbséget. Középszintű idegennyelv-tudással rendelkezőknél is megmarad a négy közös kategória, azonban itt találunk szignifikáns különbségeket a kategóriák között. A nem hangsúlyos, van fejlesztés és módszer kategóriák hasonló gyakorisággal jelennek meg, a tanár szerepét viszont szignifikánsan kevesebben említik a leggyakrabban említett kategóriához képest (nem hangsúlyos: 22%). Bár szignifikáns különbség van a leggyakrabban említett kategória és a vizsga kategóriája között, azt hasonló gyakorisággal említik, mint a tanár szerepét, ezért került fel a 19. ábrára. A felsőszintű nyelvtudásúak körében is előfordul a négy közös kategória, ám itt is találunk eltéréseket. A szövegértés-fejlesztés meglétét említették a legtöbben (33%), amely szignifikánsan eltér a többi kategóriától. A tanár és az általuk használt módszerek hasonló gyakorisággal fordulnak elő, csakúgy, mint az olvasási stratégiák (16%), a vizsgára készülés (13%) és az a kategória, mellyel expliciten kimondják, hogy idegen nyelven hangsúlyosabb a szövegértés-fejlesztés, mint anyanyelven (18%). Szignifikáns különbség van ezen kategóriák és a nem hangsúlyos (8%) kategória között. Ez az eredmény reflektál a zárt végű kérdéskörnél kapott eredményekre, ahol kiderült, hogy az idegen nyelvet felsőszinten ismerők szignifikánsan jobbnak tartják az idegen nyelven történő szövegértés fejlesztését, mint anyanyelven. Összességében azt láthatjuk, hogy az idegen nyelv esetében változatosabb véleményt alkotnak a tanárok az idegen nyelvi szintjük szerint. Az adatok azt mutatják, hogy a zárt végű kérdéseknél kirajzolódó tendencia, miszerint az idegen nyelvet felsőszinten ismerők pozitívabban látják az idegen nyelven történő szövegértés elsajátításának segítségét, itt is egyértelműen megnyilvánul, ezt expliciten ki is mondják. A vizsga oktatásra gyakorolt hatását (Vigh, 2012) támasztja alá, hogy a közép- és felsőszintű nyelvtudású válaszadók a szövegértés elsajátítása céljaként emelik ki a vizsgára való felkészülést, míg az alapszintű nyelvtudásúak és a nyelvtudással nem rendelkezők a diákok szerepét említik a szövegértés fejlesztésében.

Összegzés

Jelen tanulmányban arra kerestem a választ, hogy a tanárok milyen nehézségekbe ütköznek anya- és idegen nyelvi szövegértéskor, illetve hogy mi a véleményük az anya- és idegen nyelvi órán történő szövegértés fejlesztéséről. Ezen felül szerettem volna megtudni, hogy nehézségüket, véleményüket befolyásolja-e idegen nyelvi szintjük.

Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelvi szövegértésben felmerülő problémaként inkább a szöveget vagy az írók okolják a válaszadók. Ezzel szemben idegen nyelven főként saját nyelvi hiányosságukban keresik a probléma gyökerét. Jellemzően alacsony szintű fogalmi műveletekhez köthető nehézségeket neveztek meg, melyek a szöveg felszíni strukturájának megalkotásához szükségesek. Az idegen nyelvi szint szerinti bontás megmutatta, hogy a felsőszintű nyelvtudás előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. Erre utal, hogy a situációs modell megalkotásához szükséges elemeket is megneveznek nehézségként, nem feltétlenül akadnak meg az alacsonyabb szintű

fogalmi műveleteknél. Ezen felül elképzelhető, hogy átfogóbb idegen nyelvi ismeretük segítséget nyújt az idegen gyökerű szavak kikövetkeztetésében. Idegen nyelvi szövegértésnél kiderült, hogy az alacsonyabb nyelvtudással rendelkezők kevésbé olvasnak idegen nyelven, bár a problémába ütközés idegen nyelvű szakszöveg megértése esetén jelentheti, hogy munkájuk igényelné a magasabb nyelvtudást. Anya- és idegen nyelven is említik, hogy nincs problémájuk szövegértéskor, ami a megfelelési vágy megnyilvánulása lehet. Az eredmények megerősítik az idegennyelv-tudás szükségességét, mely befolyásolja az idegen nyelvi szövegértést, de anyanyelvi szöveg megértésében is jelenthet előnyt. A megnevezett problémák arra utalnak, hogy a szituációs modell megalkotásáig nem feltétlen jutnak el a válaszadók.

Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar oktatásban anya- és idegen nyelvi tanórákon történő szövegértés fejlesztése idegen nyelvi tanórákon jobban előtérbe kerül a kitöltők szerint. Ez a vélemény az idegen nyelvet magasabb szinten tudók körében hangsúlyosabb. A nyílt végű kérdésekre kapott válaszok megerősítik ezt az eredményt. A kitöltők kiemelik továbbá, hogy a szövegértés fejlesztése függ a tanártól, illetve az általa használt módszerektől. Ez alátámasztja a szakirodalmat abban, hogy a tanárok fontos szerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában, így az anya- és idegen nyelvű szövegértés fejlesztésében is. A tanártól függ kategória arra utal továbbá, hogy a tanár döntésén múlik, hogy fejleszti-e a szövegértést. A zárt és nyílt végű kérdésekre adott válaszok szerint idegen nyelven jellemzőbb, hogy fejlesztik a szövegértést.

Az anyanyelvi szövegértés fejlesztéséről adott véleményeket kevésbé differenciálta az idegen nyelvi szint. Idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés esetében változatosabb a kép: az alacsonyabb nyelvi szinttel rendelkezők a diák döntését is kiemelik a szövegértés-fejlesztés folyamatának sikerességében, a magasabb nyelvi szinttel rendelkezőknél a vizsgára való felkészülés jelenik meg a szövegértés-fejlesztés céljaként.

A kérdésekre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a tanárok is látják a szövegértés fejlesztésének hiányosságait a magyar oktatásban. Kítűnik, hogy az idegen nyelvi tudás és az idegen nyelvű órán való részvétel közelebb viheti az egyént szövegértés területén való fejlődésben. Az eredmények azt mutatják, hogy fontos lenne hangsúlyt fektetni szövegértés-fejlesztésre a tanárképzésben és továbbképzéseken.

A kutatás feltáró jellegű volt, mivel ezelőtt nem volt információnk a tanárok szövegértési gondjairól és a szövegértés fejlesztésével kapcsolatos véleményükről mind anya- és

Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelvi szövegértésben felmerülő problémaként inkább a szöveget vagy az írókat okolják a válaszadók. Ezzel szemben idegen nyelven főként saját nyelvi hiányosságukban keresik a probléma gyökerét. Jellemzően alacsony szintű fogalmi műveletekhez köthető nehézségeket neveztek meg, melyek a szöveg felszíni struktúrájának megalkotásához szükségesek. Az idegen nyelvi szint szerinti bontás megmutatta, hogy a felsőszintű nyelvtudás előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. Erre utal, hogy a szituációs modell megalkotásához szükséges elemeket is megneveznek nehézségként, nem feltétlenül akadnak meg az alacsonyabb szintű fogalmi műveleteknél. Ezen felül elképzelhető, hogy átfogóbb idegen nyelvi ismeretük segítséget nyújt az idegen gyökerű szavak kikövetkeztetésében.

idegen nyelven. Ezért a kutatás hiánypótló, rámutat egyes tendenciákra, melyek további kutatások kiindulópontjaként szolgálhatnak. Ezen felül a kapott eredmények informálhatják a pedagógusokat és a tanárképzésben résztvevőket, felhívják a figyelmet a szövegértés anya- és idegen nyelvi fejlesztésének fontosságára, az orvosolandó problémákra így segítve a tanítási gyakorlatot.

Irodalom

- Blomert, L. & Csépe Valéria (2012). Az olvasástanulás és mérés pszichológiai alapjai. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–86
- Brown, C. M. (1998). L2 reading: An update on relevant L1 research. *Foreign Language Annals*, 31(2), 191–202. DOI: [10.1111/j.1944-9720.1998.tb00567.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00567.x)
- Csapó Benő (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23.
- Csikos Csaba & Steklács János (2006). Metakogníció és olvasás. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft. 75–88.
- Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István & Öveges Enikő. (2009). Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 16–39.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In Samiols, S. J. & Farstrup, A. E. (szerk.), *What research has to say about reading instruction*, 4. International Reading Association. 286–314. DOI: [10.1598/0829.03](https://doi.org/10.1598/0829.03)
- Einhorn Ágnes (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Eurobarometer (2012). *Europeans and their languages: Eurobarometer 386 report*.
- Farrell, T. S., & Guz, M. (2019). 'If I Wanted to Survive I Had to Use It': The Power of Teacher Beliefs on Classroom Practices. *TESL-EJ*, 22(4), n4.
- Guo, L. (2018). Modeling the Relationship of Metacognitive Knowledge, L1 Reading Ability, L2 Language Proficiency and L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 30(2), 209–231.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In McNamara, D. S. (szerk.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 3–26.
- Habók Anita & Magyar Andrea (2020). Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 40–48. DOI: [10.14232/isk-kult.2020.4-5.40](https://doi.org/10.14232/isk-kult.2020.4-5.40)
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. *PhD-értékelés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hódi Ágnes, B. Németh Mária & Tóth Edit (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 95–136. DOI: [10.17670/mped.2017.1.95](https://doi.org/10.17670/mped.2017.1.95)
- Józsa Gabriella, & Józsa Krisztián (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Kim, K. & Clarina, R. B. (2015). Knowledge structure measures of readers' situation models across languages: translation engenders richer structure. *Technology, Knowledge and Learning*, 20, 249–268. DOI: [10.1007/s10758-015-9246-8](https://doi.org/10.1007/s10758-015-9246-8)
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. DOI: [10.1037/0033-295x.95.2.163](https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.163)
- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N. & Kaplan, D. (2016). *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6> [10.1007/978-3-319-45357-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6)
- Kuna Ágnes & Simon Gábor (2017). Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. *Magyar Nyelv*, 113(3), 257–275. DOI: [10.18349/magyarnyelv.2017.3.257](https://doi.org/10.18349/magyarnyelv.2017.3.257)
- McNamara, D. S, Ozoru, Y. & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229–257.
- Mihaljevic Djigunovic, Jelena, Nikolov Marianne & Ottó István (2006). Horvát és magyar nyelvtanulók angol nyelvtudása nyolcadik osztályban. *Magyar Pedagógia*, 106(3), 171–186.
- Mussa, S. & Fente, G. (2020). The Appropriateness of Literary Texts in Teaching Reading Skills: The Case of Some Selected High Schools in Ethiopia. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1200–1209. DOI: [10.17507/tpls.1010.03](https://doi.org/10.17507/tpls.1010.03)

- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.
- Nassaji, H. (2007). Schema Theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 57(1), 79–113. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2007.00413.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00413.x)
- Nemzeti Alapinterv (2012). *Magyar Közöny*, 66, 10 633–10 848.
- Nikolov Marianne (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61–73.
- Nikolov Marianne & Csapó Benő (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14, 315–329. DOI: [10.1177/1367006910367854](https://doi.org/10.1177/1367006910367854)
- Novák Ildikó & Fónai Mihály (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. DOI: [10.14232/iskkult.2020.6.16](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.6.16)
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- OECD (2018): *Draft Analytical Frameworks*. OECD Publishing
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215–1239. DOI: [10.1007/s10648-018-9445-7](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7)
- Öveges Enikő & Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practise. In Pearson, P. D. & Hiebert, E. H. (szerk.), *Research-based practises for teaching common core literacy*. Teachers College Press. 1–40
- Reutzel, D. R. (2017). The Construction-Integration model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 69–92
- Shibasaki, H., Tokimoto, S., Ono, Y., Inoue, T. & Tamaoka, K. (2015). English reading comprehension by Japanese high school students: Structural Equation Modelling including working memory in L1 literacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5, 443–458. DOI: [10.4236/ojml.2015.55039](https://doi.org/10.4236/ojml.2015.55039)
- Sieböcker, F. T., Ferstl, E. C. & von Cramon, D. Y. (2007). Making sense of nonsense: An fMRI study of task induced inference processes during discourse comprehension. *Brain Research*, 1166, 77–91. DOI: [10.1016/j.brainres.2007.05.079](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.05.079)
- Soodla, P., Jögi, A. L. & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 201–218. DOI: [10.1007/s10212-016-0293-x](https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x)
- Steklács János (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Steklács János, Hódi Ágnes & Török Tímea (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, 181(1), 11–23. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.2)
- Szivák, Judit Kálmán Orsolya, Pesti Csilla, Rapos Nóra & Vámos Ágnes (2020). A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(10), 3–24. DOI: [10.14232/iskkult.2020.10.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.10.3)
- Tóth Edit (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. DOI: [10.17670/mped.2015.2.115](https://doi.org/10.17670/mped.2015.2.115)
- Vígh Tibor (2012): A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanulási-tanítási folyamatra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 62–79.
- Umar, H. (2018). A Study of English Language Teachers' Reading Skills Activities and their Alignment with the Curriculum Objectives. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 20–40.
- Zs. Sejtes Györgyi (2015): Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In Torgyik Judit (szerk.), *Százarcú pedagógia*. International Research Institute. 3–10.

Absztrakt

A magyar diákok szövegértésben nyújtott teljesítménye nem kielégítő (OECD, 2019), és a nyelvtanulással kapcsolatban is pedagógiai kultúráváltásra hívja fel a figyelmet a szakirodalom (Einhorn, 2015). A szövegértés és az idegen nyelvek ismeretének kulcsfontossága széles körben elismert. Ezek tanulásának folyamatában vitathatatlan szerep jut a tanároknak (Szivák és mtsai, 2020), ami érdekes kérdéseket vet fel a kutatók számára: Milyen szövegértési nehézségeik adódhatnak a tanároknak anya- és idegen nyelven? Hogyan látják a szövegértés fejlesztését a magyar és idegen nyelvű tanórákon? Az idegen nyelvi szintjük befolyásolja olvasási

nehézségeiket és véleményüket a szövegértés-fejlesztésről? A kutatásban $N = 326$ tanár és tanárjelölt vett részt, online anonim kérdőívet töltöttek ki, amelyből a kutatási kérdésekhez kapcsolódó nyitott végű kérdéseket és két zártvégű kérdést tárgyal a jelen tanulmány. Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelven inkább külső tényezőket neveznek meg szövegértési problémaként, míg idegen nyelven saját nyelvi hiányosságukat látják a nehézség gyökerének. Az idegennyelv-tudásuk különbségei eltérő szintű fogalmi műveletek nehézségének azonosításában mutatkoznak meg. A válaszadók a szövegértés tanórai fejlesztését tanári döntéseknek és módszerválasztásnak tulajdonítják; hangsúlyosabbnak találják a szövegértés fejlesztését idegen nyelvű tanórákon. Az idegennyelv-tudás szintje az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztésről alkotott véleményeket jelentősebben differenciálja, mint az anyanyelvieket. A kapott eredmények tájékoztatást nyújthatnak mind a pedagógusoknak, mind a tanárképzés számára, illetve informálhatják a tanítási gyakorlatot anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés területén.