

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban

ZS. SEJTÉS GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája, Szeged*



Kulcsszavak: *kognitív, pragmatikai, funkcionális nyelvészeti keret, szövegfogalom, szöveg-típológia, szövegek összehasonlítása*

Problémafelvetés

Az olvasott szövegek megértéséhez szükség van általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra (Csépe 2012: 358, Sándor 2011, Nagy 2004). Napjaink szövegértési képességhez kötődő kutatásaiban a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepe az irányadó (Csépe 2012: 358). Saját megértési folyamatunk nyomon követésének alapfeltétele a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés. (Józsa-Steklács 2009: 378). Probléma azonban, hogy míg az 1970-es évek óta zajló szövegértési képességfejlesztéshez kötődő fonológiai, morfológiai nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások eredményei beépültek az olvasástanítás folyamatába (olvasástechnikai összetevők, adatvezérelt (bottom-up) komponensek), addig a szintaktikai, pragmatikai nyelvi tudatosságvizsgálatok szerteágazóak, a szövegszinttel kapcsolatos ilyen jellegű kutatások interdiszciplináris jellegük, összetettségük okán váratnak magukra. Pedig a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) szövegszinttel kapcsolatos nyelvi elemek is elengedhetetlenek a megértés folyamatában. A szöveg mikro- és makroszerkezetének jellemzőire épülő, azok elkülönítésére irányuló kognitív nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások eredményei nem jelennek meg a fejlesztési folyamatban a metatudáselemek között, pedig nyelvi felépítésük és pszichológiai mögöttes folyamataik révén átláthatóbbá teszik a szövegértés folyamatát (Pléh 2014: 287–305). Ezen tulajdonság alapján feltételezhető, hogy az ilyen irányú szövegnyelvészeti kutatások fogódzót nyújthatnak a szövegértési képességfejlesztéshez kapcsolódó metatudás nyelvi elemeinek azonosításához.

Célkitűzés

Olyan szövegnyelvészeti elemek feltérképezése a feladatunk, amelyek a szövegértési stratégia lehetséges metanyelvi keretéhez adalékot szolgáltathatnak, és illeszkednek a szövegértés fogalmának kognitív megközelítéséhez. A másik probléma, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a magyarnyelv-tantárgyon belül a nyelvhasználati és a nyelvről szóló tudás egymás mellett jelenik meg. Azonban, ha a tanulók szövegértési képességszintjé-

nek növelése a célunk, a nyelvről szóló ismereteknek és a nyelvhasználati tudásnak egymással szoros kapcsolatban lévő, egymást erősítő elemként kellene megjelennie a fejlesztés folyamatában.

A fent említett problémák hozadéka, hogy a köznevelés alapidokumentumai (NAT, KTT, 2012) is adósak maradnak a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudáselemekkel.

Az alap kutatás célja annak igazolása, hogy a jó szövegértési képességgel bíró tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása magasabb szintű, összetettebb rosszabbul teljesítő társaikénál. Feltételezzük, hogy a jól teljesítő tanulók képesek arra, hogy általános nyelvi fejlettségük, nyelvi intuíciójuk, nyelvhasználati tudásuk alapján szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi elemeket fogalmazzanak meg. Mivel a metanyelvi kutatások adósak a szövegszinttel kapcsolatos metatudás nyelvi elemeinek feltérképezésével, következésképp a tantervekből is kimaradt a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek tanítása, ezért a feladatunk meglehetősen összetett.

Jelen munka célja a kutatás mérőeszközének bemutatása, amely a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit tudását hivatott mérni. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve milyen szöveggel kapcsolatos ismérveket használnak a szövegek összehasonlítása során. Azt is vizsgáljuk, hogy a tanulók állításai a szövegek anyagára és/vagy a kommunikációra, nyelvhasználatra irányulnak.

A mérés célja:

- a tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának mérése,
- a méréseredmények összehasonlítása az OKM 6. osztályos szövegértési képességmérés standardizált teszt eredményeivel.

Hipotézis: azoknak a tanulóknak, akik az OKM szövegértési méréseken jól teljesítettek tudatosabb és összetettebb a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása.

Kérdések:

A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szöveggközpontúság: kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) irányuló nyelvészeti ismérvek?

Elméleti alapok

A nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás veszélyes kettőssége a köznevelés alapidokumentumaiban

A Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés alapvető feladatákként a nyelv mint változó rendszer megismerését, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztését jelöli meg annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására (NAT 2012: 10660). A világos célkitűzés ellenére a NAT-ban és a KTT-ben (2012) a magyarnyelv-tantárgynál Chomsky (1979) kompetenciaszemlélete: a nyelvhasználat (performancia) és a nyelvről szóló tudás (kompetencia), a nyelvtan és a pragmatika egymás mellettisége jelenik meg. Az alapidokumentumok anyanyelvi fejezeteiben, a tankönyvekben és az anyanyelvórákon is nyomon követhető ez a saussure-i strukturalista kettősség: a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása), valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor (2015:

18) veszélyesnek tartják napjaink anyanyelv-pedagógiájában ezt az éles megkülönböztetést, mivel a tanuló így nehezen tudja összekötni saját gyakorlati tudását az anyanyelvről szóló ismeretekkel.

A köznevelés alapdokumentumainak *Olvasás, szövegértés* fejezeteiben találunk ugyan fogódzókat a metakognitív olvasási stratégiák tanításához, azonban a *Nyelv szerkezete, jelentése* fejezet a mondatszintig jut el, szövegfogalommal kapcsolatos *Ismeretek/fejlesztési követelmények, kulcsfogalmak/fogalmak* nincsenek a 7–8. osztályos tananyagban.

A méréseredmények által javasolt fejlesztési irány

A munkaerőpiac elvárásaira épülő hazai és nemzetközi szövegértési képességmérések eredményeit (a legfrissebbet: PISA 2015) figyelembe véve a köznevelés kiemelt feladata a tanulók szövegértési képességének fejlesztése. A mérések inspirálta kutatások igazolják (Csépe 2012), hogy a korszerű szövegértő olvasás fejlesztése a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül (Józsa–Steklács 2009). Molitorisz (2013: 33) vizsgálatai szerint a jó stratégiahasználók ismerik a metakognitív tényezőket, képesek az olvasási célnak megfelelő stratégiák kiválasztására. Steklács János és mtsai. (2011) az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért projekt (BaCuLit) konklúziójaként megfogalmazták, hogy a metakognitív olvasási stratégiák tanítása szükségszerű, „minden tudománynak, tantárgynak megvan a saját írásbelisége”. A pedagógus feladata, hogy ismerje „a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját.

Az ideális állapot az lenne, ha az anyanyelvtanításnak az az integratív szerep jutna, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket rendszerben láttatná a tanulókkal, a nyelvhasználati és nyelvről szóló tudás egymást erősítve az egyéni szövegértési stratégia elemeivé válhatna. Olyan nyelvészeti keretben érdemes tehát gondolkodnunk, amelynek segítségével a nyelvhasználati tudást és a nyelvről szóló ismereteket összekapcsolhatjuk a tanítási-tanulási folyamatban.

Életkori sajátosságok

A mérések figyelembe veszik az életkori sajátosságokat: hatodik osztályban az alapvető szövegértési műveletek elsajátítására, tizedikben a szövegértési képességeik különféle szituációkban való, szélesebb körű alkalmazására esik a hangsúly (20/2012 EMMI 3. melléklet). A mérések eredményei arra is rámutatnak, hogy az olvasási képesség intenzív fejlődési folyamata 12 éves kortól jelentősen lelassul (D. Molnár és mtsai 2012: 40, Balázi és mtsai. 2012). A fejlesztésnél figyelembe kell vennünk, hogy 11 éves kor után a gyermekek már képesek általánosításra, hipotézisek alkotására és ellenőrzésére (Piaget 1970). 13-14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális műveleti rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelet) végezzék (Bánréti–Papp 1991: 5). 13 éves kortól a tanulók képesek saját metakognitív folyamataik monitorizálására. Ez az életkor alkalmas arra, hogy a fejlesztés során a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket összekapcsolják gyakorlati tudásukkal, vagyis az írott szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő elemmé válhat; a tanulók képessé válnak arra, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket tudatosan alkalmazzák.

A szövegértés mint koncepcióvezérelt folyamat

Az olvasás egyszerre adat- és koncepcióvezérelt (bottom-up és top-down), tanult folyamat, amelynek szegmense a szövegértelmezés (Csépe 2012: 341). Elsajátításához spontán fejlődés és az olvasásképesség (rutinok, készségek és ismeretek) tanulása szükséges (Nagy 2004). A szövegértés támaszkodik a rutinokra (dekódolásra, szófelismerésre), amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei; valamint a szövegértéshez szükséges általános nyelvi fejlettségre és tudásra (Csépe 2012: 352).

Az olvasástechnika összetevőit igen leegyszerűsítve tekinthetjük adatvezérelt (bottom-up) elemeknek, a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi és nyelvhasználati tudásra épülő elemeket felülről vezérelt (top-down) szegmenseknek. Kisgyermekkorban nagyobb hangsúly esik az adatvezérelt szegmensekre 13 éves korban előtérbe kerülnek a felülről vezérelt elemek, ezért az olyan összetettebb rendszer, mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítás is célként fogalmazódhat meg a tanítástanulás során.

Lehetséges nyelvészeti keret

Mindezekből következően az anyanyelvi nevelésnek azt az integratív szerepet kell vállalnia, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket funkcionális szemlélettel közvetítse a tanulóknak, hogy azok a fejlesztési folyamat során az egyéni szövegértési stratégia metanyelvi elemeivé válhassanak.

Olyan nyelvészeti keretben kell tehát gondolkodnunk, amely oly módon azonosítja a szövegértési képességfejlesztés lehetséges nyelvi és pragmatikai elemeit, hogy azok egymás támogató szegmenseivé válhassanak a fejlesztés folyamatában.

A mai szövegutáni kutatások a mondatok nyelvtani kapcsolatainak feltérképezésén túl kognitív keretben igyekeznek „leírni a szöveget mint szerkezetet és mint folyamatot, műveletet” (Tolcsvai 2001: 37). Ez a szövegértési képességfejlesztés szempontjából azért érdekes, mert a szöveg-megközelítésekben a szemantikai, pragmatikai, megértéssel, feldolgozással, reprezentációval kapcsolatos kérdésekre helyeződött a hangsúly.

Beaugrande és Dressler (2000) szövegnyelvészeti figyelembe vettek pragmatikai és kommunikációs szempontokat. A szövegtestet nem tárgyyszerűen fogták fel, amely mindenki számára egyformán érthető. Szövegismérveiknél a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik (Beaugrande–Dressler 2000) A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív közegben kezelik. Különbséget tettek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell az integratív szemlélet miatt praktikus számunkra, a nyelvi és nyelvhasználati rendszer elemeit egy keretben kezeli. A diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió) az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak [tudásalakzat, kognitív tartalom], valamint a viszonyok [fogalmak közötti kapcsolat]) szerint. Ez az integratív megközelítés közelebb visz minket egy olyan szövegfogalom meghatározásához, amely a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának részeként a metakognícióra alapozott szövegértési straté-

gia nyelvi elemévé válhat, annak okán, hogy a nyelvről szóló ismereteket együtt kezeli a nyelvhasználati tudással.

A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet szerepe a megértés folyamatában

A kompetenciamérések tartalmi keretei nem különítik el a szövegek összehasonlításának gondolkodási műveletét. A hazai és nemzetközi olvasásmérések kutatási eredményei azt igazolják, hogy „Az olvasás mint mentális folyamat [...] feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa-Steklács 2009: 377).

A szövegek összehasonlítása során a tanuló

- különböző típusú szövegeket ismer fel,
- azonosítja a szövegek célját,
- felismeri a kommunikatív és a manipulatív szándékot,
- különböző típusú szövegek tartalmi és formai jegyeit hasonlítja össze (azonosságokat és különbségeket állapít meg),
- általánosít, szabályt alkot az adott szövegek információinak felhasználásával,
- az adott szövegek alapján a szövegvilágot, az aktuális világot és a szubvilágot hasonlítja össze.

A SZÖVEGTIPOLÓGIA

Munkánkban Laczkó (2010) prototipikusság elvét is használjuk. Ennek oka, hogy a taníthatóság szempontját állítja fókuszba, a Beaugrande és Dressler (2000) megközelítéssel összhangban Tolcsvai (2001) kognitív nyelvelméleti keretére épül, és új módszertani elvek alapján tipizál:

- A kommunikáció során a résztvevők problémamegoldó mentális tevékenységet végeznek, amely kiterjed a kommunikációs helyzetre, magára a közlésre, annak megalkotására és megértésére, az egyes nyelvi összetevőkre.
- A szövegek ennek következtében egyediek, de egyben jellegzetesek, azaz tipikusak is, vagyis hasonlítanak más, korábbi szövegekre, jellemzően spontának, a szocializáció során meghatározott mintákat követnek, és különböző mértékben összetettek.
- A prototipikus szöveg a szöveg legelvontabb tulajdonságait tartalmazza, sematikusán csak a legfontosabb jellemzők nevezhetők meg. (Laczkó 2010)

A metatudásvizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a tartalom szerinti metatudásfajták (Flawell 1981) közül a feladatváltozókhoz adalékot szolgáltatathat a szövegtipológia. 11–17 év közötti gyerekeknél a szövegtípusok megértési sorrendje az elbeszélő (narratív) > leíró > magyarázó (Pléh 2014: 304).

A szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbözőségek feltárása közben olyan előzetes sémákra épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja a nyelvről szóló ismeretek tudása, az előzetesen ismert szövegek mennyisége és minősége. 13-14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Ha az ebből következő *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?*

kérdésre keres és talál választ, a szövegalkotó szándékának felismerésén át azt meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segíti a szövegértési stratégiaalakítás nyelvi fogódzóinak felhasználását a megértés során.

A vizsgálat jellemzői

A vizsgálat célja:

- 8. osztályos tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának mérése,
- az eredmények összehasonlítása az OKM 6. osztályos szövegértési képességmérés standardizált teszt eredményeivel.

Hipotézis:

- a szövegértési képességmérések (OKM) és a szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi ismereteket mérő teszt/kérdőív eredményei között találunk összefüggést (azoknak a tanulóknak, akik az OKM szövegértési méréseken jól teljesítettek tudatosabb és összetettebb a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása)
- a jól teljesítő tanulók szöveggel kapcsolatos ismeretei szétválaszthatók nyelvi és nyelvhasználati összetevőkre (a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismervekre, valamint külső formai sajátosságokra)

Kiinduló kérdés:

A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) és/vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a formára irányuló nyelvészeti ismérvek?

Célcsoport

- 13-14 éves korosztály, 8. osztályos általános iskolai tanulók, akik részt vettek az OKM-en, és eredményeik a kutatás számára hozzáférhetők

A vizsgálat mérőeszköze

A mérőeszköz jellemzői

Hat feladatból álló kevert típusú (teszt és kérdőív) feladatsor, amely a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretjellegű tudását méri. A megoldások explicit vagy implicit kifejtést igényelnek. Kritériumként Beaugrande–Dressler kognitív pragmatikai, funkcionális nyelvészeti keretének szövegismérveit: a szöveg anyagára, a nyelvre (kohézió, koherencia) utaló és a kommunikációra általában jellemző ismérveket (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső formát használjuk.

A vizsgálat módszere kevert: kvalitatív és kvantitatív.

A feladatok típusa kevert: feleletválasztó és feleletalkotó. Rövid/hosszú választ várunk el a tanulóktól (Csapó, 2011).

A mérőeszköz felépítése

Az első feladat feleletalkotó. Explicit módon kell kifejteni a tanulóknak, hogy mitől szöveg egy írott szöveg. A feladat célja a tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi ismereteinek mérése. A második feladatot alább mintaként részletesen bemutatjuk.

A harmadik feladatban egy Crystall-idézetéről (1998: 158) kell eldönteni a tanulóknak, hogy szöveg, vagy nem szöveg: „A hétnek hét napja van. Minden nap megetetem a macskámat. A macskának négy lába van. A macska a lábtörlőn ül. A lábtörlő szóban nyolc betű van.”

A 3. A) feladat célja, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szövegről való ismereteket implicit módon vizsgálja. A 3. B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek, valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük indoklására. Az idézőjelet és a forrásmegjelölést tudatosan használjuk ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e az indoklásban.

A negyedik feladat első részének célja annak vizsgálata, hogy a tanulók felismerik-e szövegalkotó szándékát, a helyzetszerűség jellemzőit, képesek-e a jellemzők grammatikai mutatóinak felismerésére, megnevezésére. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a tanulók észreveszik-e, meg tudják-e nevezni a szövegek külső és belső formai hiányosságait. A három azonos témájú szöveg hasonlóságainak és különbségeinek felismerése, megnevezése is a feladatmegoldás része.

Az ötödik feladatban három azonos témájú (csokoládé), különböző típusú (magyarozó, adatközlő, élménykínáló) szöveget kell összehasonlítani a tanulóknak. A feladatok célja annak megállapítása, hogy a tanulók a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzése során meg tudnak-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

A hatodik feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az élménykínáló szöveg (Weöres Sándor: Fughetta) külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során, meg tudja-e fogalmazni a szabályszerűségeket.

MINTAFELADAT

A második feladatban két ugyanazon szavakból, hasonló szerkezetű mondatokból álló bekezdést kell összehasonlítani a tanulóknak. Azt kell észrevenniük, hogy az A) szövegben a grammatikai és tartalmi összetartó erő (koherencia, kohézió) hiányzik. A feladat első része feleletválasztó (igen/nem), a második része feleletalkotó, mivel a választást indokolni kell. A B) feladat célja, hogy a tanulók szövegről való, a nyelv anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérveit implicit módon vizsgálja.

2. Olvasd el az A) és B) bekezdéseket, majd válaszolj a kérdésekre!

A)

A népszerű bűvésznek köszöntek az emberek az utcán. Az utca világítása sokat javult. A javítás matekból könnyű lesz Tibinek. A könnyű siker mindenütt kerülendő. Az emberkerülésre az öregség szoktatta rá nagyapót. Az öregek és a fiatalok jól megértették egymást. Egy jól megírt regény élni és gondolkozni is segíthet.

2. A 1. Döntsd el, hogy szöveg, vagy nem szöveg? Igen/nem?

2. A 2. Állításodat indokold!

B)

A népszerű bűvésznak köszöntek az emberek az utcán. A bűvész mosolyogva válaszolt. Élvezte népszerűségét. Egész életében sokat dolgozott azért, hogy mutatóványaival örömet szerezzen az embereknek. Lám, nem felejtette el a közönség. Az emberek látva a bűvész jókedvét, visszamosolyogtak rá.

2. B 1. *Döntsd el, hogy szöveg, vagy nem szöveg? Igen/nem?*

2. B 2. *Állításodat indokold!*

Értékelés

Implicit megállapítás:

2. A 1. Kvantitatív:

- igen: 0
- nem: 1

Explicit kifejtés:

2. A 2. Kvantitatív:

- a kohéziót, koherenciát figyelembe véve indokolt: 2
- nem a koherenciát figyelembe véve indokolt: 1
- nem válaszolt: 0

Implicit megállapítás

2. B 1. Kvantitatív:

- igen: 1
- nem: 0

Explicit kifejtés

2. B 2. Kvantitatív:

- a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján indokolt: 2
- indokolt, de nem nyelvi, nyelvhasználati szövegismérvek alapján: (pl. szöveg, mert mondatokból áll... – *A szöveg, mert összefüggő mondatokból áll* indok elfogadható, mert a kohéziós, koherens viszonyokra utal.) 1
- Nem válaszolt: 0

2. B 2. Kvalitatív: az indoklás fogalmainak csoportba sorolása (a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek, valamint a forma szerint)

2. B 2.1 Kvantitatív: az ismérvek száma.

Összegzés

Jelen munka egy olyan szövegértési képességfejlesztéshez kötődő kutatás mérőeszközét mutatja be, amely vizsgálat közvetlen célja a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit metanyelvi tudásának feltérképezése. A kutatás megtervezésekor arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve

milyen szöveggel kapcsolatos ismérveket használnak a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során. Azt is vizsgáljuk, hogy a tanulók nyelvi, nyelvhasználati intuícójára támaszkodó válaszok a szövegek anyagára és/vagy a kommunikációra, nyelvhasználatra irányulnak. Ily módon az értékelés során kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazunk.

A kutatás közvetett célja, hogy a 13-14 éves tanulók szövegértési stratégiájának alakításához lehetséges nyelvészeti elemeket szolgáltatson. Olyan kognitív nyelvészeti, pragmatikai alapokon nyugvó megközelítés kidolgozása a munka hozadéka, amely a tanulók szövegszintű metanyelvi ismereteinek alapjául szolgálhat, a szövegértési képességfejlesztés folyamatában a szövegértési stratégia nyelvi elemévé válhat.

IRODALOM

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 3. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez [https://www.google.hu/#q=20%2F2012.+%28viii.31.%29+emmi+rendelet_2016.12.28.]
- Balácsi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2012: *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf – 2016.07.03.]
- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1991: *Tanítás és tanulás II*. OTTV, Veszprém.
- Chomsky, Noam 1979: *Reflections on Language*. Glasgow: Collins.
- Csépe Valéria 2012: *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–370.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012: *Az olvasásvizsgálatok eredményei*. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–82.
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet. 23–54.
- Flawell, John 1981: *Cognitive Monitoring*. In: Dickson, Patric (szerk.): *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press. 35–66.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
- Kerettantervek (KTT) 51/2012. (XII. 21.): EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – Mellékletek, 2. melléklet Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. [<http://kerettanterv.ofi.hu/> – 2013.07.02.]
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015: *Magyar nyelv*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Laczkó Krisztina 2010: *Adalékok a szövegtan tanításához*. *Anyanyelv-pedagógia* 2010/4. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> – 2016.12.17.]
- Molitorisz Anikó 2013: *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12-18. éves korban*. PhD-értekezés. [<http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1956/> – 2017.01.02.]
- Nagy József 2004: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. *Iskolakultúra*. 2004/3 [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf – 2017. 10. 03.]
- Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012: *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. *Magyar Közlöny*. 2012/66. [<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2012&szam=66> – 2017.01.05.]
- Ostoric László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016: *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf – 2017.07.10.]
- Piaget, Jean 1970: *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Pléh Csaba 2014: *A mondatmegértés folyamata*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 251–338.

Sándor Klára 2011: Olvasáskutatás.

[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_06_olvasaskutatas_scomr_04/432_nyelvi_tudatossg.html – 2017.06.03.]

Steklács János – Szabó Ildikó – Szlinger Veronika 2011: Nemzetközi 'BaCuLit' projekt az olvasáskészség ösztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, 13/3. 41–48. [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menuor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasakeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert_ – 2016.12.07.]

Tolcsvai Nagy Gábor 2001: *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Measurement possibilities for text-related meta-language knowledge in 8th grade

Mother tongue education must take the integrative role, to convey the linguistic elements that support metacognitive knowledge related to reading comprehension skills development through a functional approach to learners, so that they can become part of the individual reading comprehension strategy regardless of subject matter during the development process.

The purpose of this work is to present a measuring instrument, which is intended to measure explicit and implicit knowledge of the 8th grade students' text. We are asking the question why students have texts in written text, how the texts are written to the students, and what textual criteria are used when comparing texts.

We also examine whether students' statements are directed to texts and / or communication and language. In this way quantitative and qualitative methods are used in the evaluation.