

A NYELVI KÖRNYEZET ÉS AZ OKTATÁSI PROGRAM HATÁSA A KISISKOLÁSOK FOGALMAZÁSI KÉPESSÉGÉNEK ALAKULÁSÁRA

THE INFLUENCES OF THE LANGUAGE ENVIRONMENT AND THE EDUCATIONAL PROGRAMME ON THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' COMPOSITION SKILLS

Kádár Annamária

Abstract: The research studies the levels of written composition skills in two comprehensive surveys taking into account the decisive factors in mother tongue teaching. The survey is a representative evaluation that comprised the whole Hungarian school network. The aim of the present thesis is to evaluate the composition skill levels and improvement possibilities during the final year of study in the Transylvanian Hungarian elementary schools, and studied the quality level of mother tongue performance according to the factors influencing education (region, type of settlement, teaching environment). The situation report based on the empirical research gives feedback about the performance of Hungarian mother tongue students; it also points out correlation between the curriculum objectives, the circumstances of teaching and the characteristics of the compositions. The results prove that the reform of the educational system has a beneficial on the development of composition skills, and on the levelling of the differences between regions.

Key words: written composition, language environment, educational system

1. Bevezető

A hatékony kommunikáció a társadalmi felelősségvállalás, asszertív érdekképviselő alapvető eszköze. Ahhoz, hogy ezt megvalósuljon, birtokában kell lennünk a szóbeli és írásbeli szövegalkotási képességeknek, amelyek keretében nemcsak a mondanivalónk megformálása és kidolgozása hangsúlyos, hanem a társas kontextusban figyelembevétele, a szabályok ismerete is elengedhetetlenül fontos.

Míg a nemzetközi és magyarországi felmérések visszajelzést és helyzetképet adnak a képesség színvonaláról, a romániai felmérésekben csak összesített eredmények szerepelnek, nem rendelkezünk egy átfogó helyzetképpel az erdélyi diákok anyanyelvi tudásszintjének színvonaláról. Az 1989-es változások után Romániában is megindult a közoktatás reformja, ami a decentralizációs törekvésekben, iskolai és egyetemi autonómia igényekben öltött testet. A hagyományos, ismeretközpontú oktatást lassan a kompetencialapú oktatás váltotta fel, amelyet a nemzetközi eredménymérések lesújtó eredményei is facilitáltak. A „tangólépésben” haladó reform pozitív hozadékai voltak az új tantervek, ugyanakkor nem készültek olyan elemzések, háttér tanulmányok, amelyek a folyamat eredményességét vizsgálták volna.

Az írásbeli szövegalkotási, fogalmazási képességet az írásbeli műveltség legjobb mutatójaként tartják számon (Kádárné, 1990). Az írásbeli szövegalkotás számos más képesség meglétét feltételezi, az

íráskészség mellett a verbális gondolkodás, a társas interakció, nyelvi képességek is szerepet kapnak kialakulásában és fejlődésében egyaránt.

Nagy (1996) a fogalmazást összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszereként értelmezi. Nem könnyű feladat a mondanivaló szavakba öntése úgy, hogy a gondolatok a témával összefüggő, koherens egységgé álljanak össze az ok-okozati összefüggések mentén, a lényeges információkon való hangsúllyal és a részletek megfelelő kidolgozásával. A választékos szóhasználatra, a helyesírásra és külalakra kiterjedt figyelem még inkább nehezíti a jó teljesítmény elérését. A szövegalkotás technikája a személyiségtartalmat is mozgásba hozza, a funkcionálás mellett maga a technika is fejlődik (Orosz, 1972).

A szövegalkotás a nyelvi, gondolkodási, együttműködési, olvasási és írástechnikai képességeknek bonyolult együttese, amelyek a kommunikációs feladatok megoldásában hangolódnak össze, ahhoz, hogy a közlő címzetre gyakorolt hatása megvalósuljon (Kádárné, 1990). A képesség művelési szinten való működése a szövegalkotási folyamatban ölt testet, amelynek alkotóelemei más-más megnevezések alatt jelennek meg a különböző megközelítésekben.

A választékos szóhasználatra, a helyesírásra és külalakra kiterjedt figyelem még inkább nehezíti a jó teljesítmény elérését. Ahogy a szövegértés nem csupán olvasás, dekódolás, hasonlóképpen az írás, szövegalkotás sem merül ki a kódolás műveletében. A betűk és szavak mögött értelemteremtés folyik (Molnár, Cs. Czachesz, 2003). A szövegalkotás képességének fejlesztése sem egy technikai kérdés, mivel emögött a kognitív folyamatok irányításának képessége, metakogníció és önszabályozás folyamatai rejtőznek (Molnár, 2002). A hogyan kérdés mellett, ami a nyelvi kifejezésre vonatkozik (szókincs, nyelvhelyesség, stilisztika), nem kerülhetjük meg a miért, kinek kérdéseket, amelyek a szöveg célját határtolják be, a mondanivaló közlését a címmel (Molnár, Cs. Czachesz, 2003).

2. Elméleti megalapozás

Hidi és Boscolo (2006) találóan jegyzi meg, hogy az eddigi szövegalkotással kapcsolatos kutatások egy vagy két fókusz köré szerveződnek. Vagy csak a kognícióra alapoznak, kizárva a motivációs-érzelmi dimenziót, megalapozva az önhatékonysággal és önszabályozással kapcsolatos kutatásokat; vagy a szocio-kulturális elmélet szemszögéből közelítenek az írás felé. Ugyanígy az írástanításra koncentráló modellek is ezt a dichotómiát követik, vagy az analitikus jártasságokra helyezik a hangsúlyt az írás hatékonyságának fejlesztésében (Durst, Newel, 1989) vagy pedig annak fontossága mellett kardoskodnak, hogy az a kontextus a legfontosabb, amelyben a diák felismeri és gyakorolni tudja ezeket a jártasságokat (Graham, Harris 1994, 2000). Meglátásunkban a modellek a számos felszíni különbség ellére, több közös vonást tartalmaznak, amelyek szintézise, integrált megközelítése számos kiindulópontot adhat a képesség fejlesztése terén.

A Flower-Hayes kognitív retorikai folyamatmodell és Hayes interaktív modellje

Az írásbeli szövegalkotás első általános modellje Hayes és Flower nevéhez köthető, amely 1980-ban jelentet meg a *Cognitive Processes in writing* (Gregg, Steinberg, 1980), az írásbeli szövegalkotást kognitív szemléletben megközelítő, gyűjteményes kötetben.

A modell (Flower, Hayes 1980) három nagy rész interakciójából: feladatkörnyezet, hosszú távú memória és az általános szövegalkotási folyamatból tevődik össze. A feladatkörnyezet az írásbeli feladatra hatással levő, az író személyén kívüli tényezőket tartalmazza: a témát, közösséget valamint motivációt és az adott pillanatig elkészült szöveget, amely mint külső tárolási rész, csökkentve a memória terhelését, referenciaként szolgál a további módosításokhoz (Hayes, Flower, 1980). A hosszú távú memóriában tárolódik a téma és olvasóközösség ismerete, valamint a sajátos történetsemák, az ismert történetgrammatikák. Számos felmérés született ennek igazolására, amelyek azt bizonyítják, hogy mindezek aktiválódnak és szerepet játszanak a szövegalkotási feladat megfelelő kivitelezésében (Newell, MacAdams, 1987; Durst, 1987).

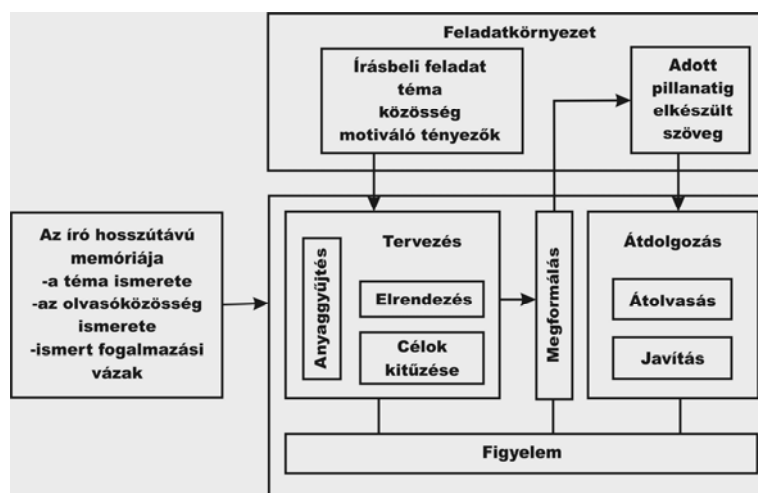
A tervezés keretében történik meg a célok kitűzése, az írás céljainak megállapítása. A célok vonatkozhatnak egyaránt a retorikai célra, valamint a produktum és folyamat tervére, amelyek a mit írjak, hogyan írjam kérdésekre adott válaszokban konkretizálódnak (Hayes, 1996). A tervezés keretében a további feladatok az anyaggyűjtés és elrendezés, az előhívott információk, az előállított

gondolati, tartalmi elemek koherens tervbe való szervezése. Az előhívott anyag függvényében módosulhat cél is. A tervezés funkciója tehát egy írásterv készítése a hosszútávú memóriában (HTM) tárolt és a feladatkörnyezetből kivont információkból.

A második nagy folyamat, a megformálás szerepe a „generált” anyag szöveggé alakítása. Itt történik meg a kiegészítő információk előhívása a HTM-ből, a szemantikus emlékezetből előhívott szavak a gondolatokhoz társulnak, az előző folyamatban kialakított írásterv kidolgozása, majd ezek helyes mondatokba való transzformálása (Hayes, Flower 1980). Az átdolgozási folyamatban, helyi vagy átfogó szinten megtörténik a szöveg átdolgozása, ami a megírt szöveg és a szövegalkotási cél lingvisztikai, szemantikai, pragmatikus sajátosságainak megfelelőzésében konkretizálódik. Mindezek az analitikus átolvasás (reading) és javítás (editing) alfolyamatokban öltönek testet. Egy jó szöveg alkotása többszörös csiszolást, módosítást igényel.

Az 1986-ban grafikailag és a folyamatok megnevezései tekintetében átdolgozott modellben (Hayes, Flower 1986), a HTM úgy jelenik meg, mint mindhárom alfolyammal kapcsolatban álló rendszer. A szövegdobozok egységes méretet kaptak, utalva a folyamatok egyforma szerepére a modellben, valamint egyes alfolyamatok neve is megváltozik: a megformálást mondatgenerálásként, az átdolgozást revízióként említik a modellben a szerzők. (translating-text generation, reviewing-revision) A figyelem az első modellben úgy szerepelt, mint a tervezés-megformálás-átdolgozással kapcsolatban álló, ezeket ellenőrző folyamat, viszont az átdolgozott változatban a figyelem magába foglalja az említett alfolyamatokat (lásd 1. ábra).

1. ábra: Flower és Hayes kognitív retorikai folyamatmodellje (forrás: Alamargot, D., Chanquoi, L., 2001, 34.)



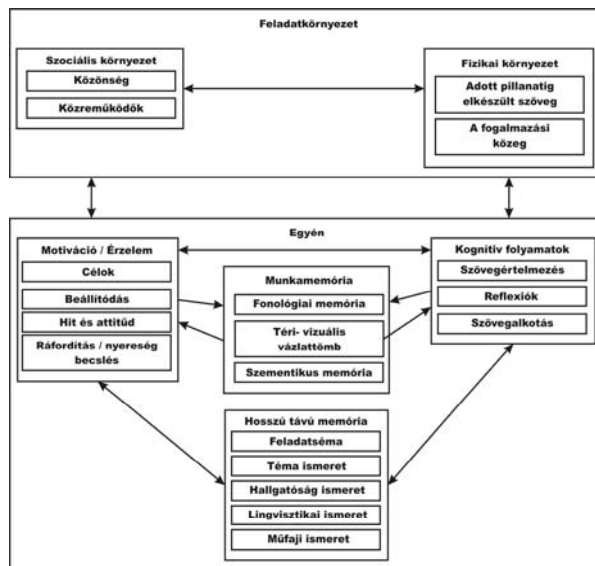
A figyelem a későbbi modellekben (Swanson, Berninger, 1994) mint metakognitív kontrollfolyamat jelenik meg. Modelljüket maguk a szerzők nevezik „célpontnak, amibe löni lehet” (Hayes, Flower, 1980, 29). Több kritika is érte, egyrészt azzal kapcsolatban, hogy pusztán deskriptív jellegű; nincs eléggé körülírva a kontextus, amelyre a modellt kidolgozták; nincs utalás arra, hogy milyen hatással van az írás közege (papír-ceruza vagy számítógép) az írásfolyamatra; csak az önállóan dolgozó szövegalkotókat veszi figyelembe és ignorálja az egyéni belüli különbségeket, mint a stílus, érzelmek és nembeli különbségek (Hartley, 1991).

A kritikusok továbbá hiányolják a különböző típusú szövegek és célközönség leírását, a szövegalkotó céljait és motivációinak megfogalmazását (Kemper, 1987) valamint a szövegalkotó kreativitásának figyelembevételét (Kintsch, 1987). Kellogg (1993, 1994) a kognitív erőforrásbeli ráfordítás tekintetében tesz javaslatot, bevezetve a kognitív ciklus fogalmát, amelynek keretében sémák modellálják a szövegalkotó tudását a témáról és az olvasó attitűdjéről. Javaslat születik meg ugyanakkor a szociális perspektíva figyelembevételére is (Brandt, 1992).

A kritikák hatására dolgozta ki Hayes (1996) az új, egyén-környezet integratív modelljét (lásd 2. ű ábra). Ahogy az elnevezés is sugallja a szövegalkotás az egyén-környezet interakció eredménye. Az egyéni dimenziót a szövegalkotó tudása, érzelmi-motivációs bázisa, hosszú-távú memóriája alkotja,

amelyet a munkamemória komponense köt egybe; a szociális és fizikai környezet alkotja a feladatkörnyezetet. A szerző értelmezésében a szövegalkotás a kognitív, affektív, szociális és fizikai feltételek függvénye, az írás pedig egy olyan kommunikatív aktus, amely igényli, a szociális kontextust, mint médiumot (Hayes, 1996).

2. ábra: Hayes (1996) interaktív modellje (forrás: Alamargot, D., Chanquoi, L., 2001,16)



Az előző modellel szemben négy területen hoz újdonságot: hangsúlyozza a munkamemória központi szerepét, beemeli a modellbe a téri-vizuális és nyelvi reprezentációt, valamint a motivációt és érzelmeket. Az új modellben a munkamemória központi elhelyezkedése jelzi ennek központi szerepét a szövegalkotási folyamatban. Ugyanakkor a kognitív folyamatok átfogóbbá válnak, az átdolgozás (revision) helyét átveszi a szövegértelmezés (text interpretation), a tervezés (planning) helyét a reflektáció (reflection), a megformálás (translation) helyét a szövegprodukciónak (text production). A reflektáció olyan mentális aktivitásokat takar, amelyek a tudástöredékeket alakít más tudásegységekbe, segítve a tartalom kidolgozását.

Az affektív szféra az egyén céljai, beállítódása, attitűdje és meggyőződése mellett tartalmazza a nyereségesség terminusaiban a költség-haszon felértékelését is. A modell affektív-érzelmi dimenziója későbbi kutatások sorát indította meg a motiváció fogalmazásában betöltött szerepéről (Bruning, Horn, 2000; Hidi, Boscolo, 2006, 2007), az érdeklődésről, mint egyéni érzelmi válaszról a környezeti, a szövegalkotó azon meggyőződéséről, hogy képes jó szöveget létrehozni (Pajares, Johnson, 1994, 1996) az én-szabályozás szerepéről (Zimmerman, Kitsantas, 2002), a motiváció és témaválasztás kapcsolatáról (Englert és mts., 1988), valamint a téma és erről kapcsolatos tudás viszonyáról (Hidi, McLaren, 1990).

Bereiter képességintegrációs és Bereiter-Scardamalia írásstratégia modellje

Bereiter (1980) az írásbeli szövegalkotásban a teljes nyelvi és kognitív, morális és szociális fejlődés tükörcépét látja. A szerző a fogalmazást hierarchikusan integrálódó képességek formájában közelíti meg és öt egymásra épülő fázisban írja le ennek alakulását. Az érett írásban hat különböző készség vagy tudás-struktúra azonosítható: az írott nyelv és gondolatáramlás gördülékenység, az írásbeli konvenciók kézbentartása, a szociális kogníció, az olvasó perspektívájának figyelembe vétele, irodalmi műveltség és diszkrimináció valamint reflektív gondolkodás. A Takala (1988) modellben a fogalmazás, mint szövegalkotás jelenik meg, kimarad belőle az író-olvasó kapcsolat integrálása. Tény, hogy erre a gyerek kezdetben nem is képes, hiszen figyelmét teljes mértékben leköti maga az írás folyamata, a betűk megformálása, a helyesírási szabályok, a helyes központosítás megtanulása.

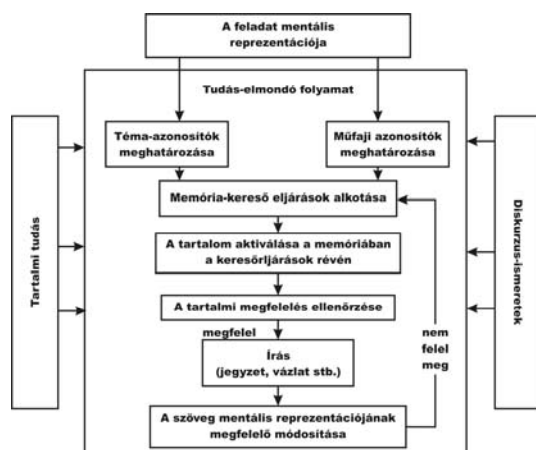
Kisiskoláskorban a folyékony írástechnika elsajátításával belép az asszociatív írás szakaszába, amikor a gondolatok és az írás összehangolásának folyamata foglalkoztatja elsősorban; a gyerek ebben a

fázisban mindent leír, ami eszébe jut. A második, performatív írás szakaszban a figyelme már a tartalomra is kiterjed, mivel elsajátítja azokat a nyelvhasználati, stilisztikai szabályokat, amelyek segítségével magabiztosabban mozog a szövegalkotás területén. Az olvasó szempontjának végiggondolása a harmadik, a kommunikatív írás szakaszában valósul meg, amit a szerző a szociális kogníció integrálásának tulajdonít. A gyerek addig is tudatában van, hogy a szöveget egy potenciális olvasónak írja, de még nem tud a szövegalkotással egyidőben a szövegolvasóra tett hatásán, az üzenet célján gondolkodni. Az egységes írás fázisában a szövegalkotó egyben saját szövegének kritikusává is válik, leköti a megfelelő hangvétel és a saját stílus megtalálása. Az episztemikus írás szakasza a reflektív gondolkodás területe, a fókusz ismét kívülről befele, a fogalmazás folyamatára irányul, immár jóval magasabb szinten. Ez az írásbeli szövegalkotás fejlődésének „csúcspontja” és már nem csak a gondolkodás egy terméke lesz, hanem a gondolkodás teljes része lesz. A fogalmazási képesség más képességek integrációjával párhuzamosan alakul, a nyelvi, kognitív és morális fejlődés, a szociális gondolkodás, az információ-feldolgozó kapacitás és gondolkodási stratégiák mind feltételei kialakulásának és fejlődésének; következtetésképpen, a szerző szavaival élve „több alapvető fejlődési forma eredménye” (Bereiter, 1980, 71).

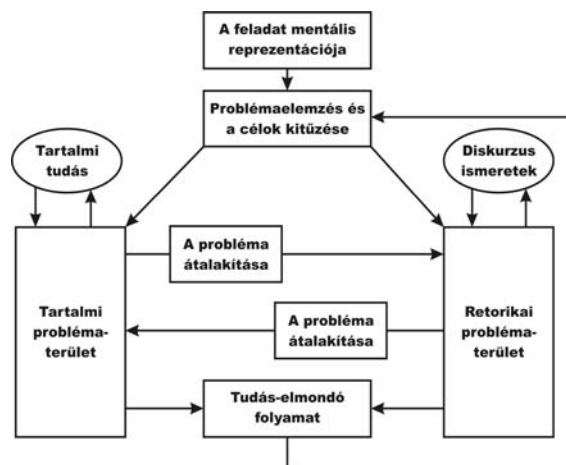
A fejlődés során kialakulnak azok a releváns sémák, amelyek hierarchikus feldolgozási szinteket jelenítenek meg: a legfelső szinten egy nagy, végrehajtó séma koordinálja a céloknak és megszorításoknak a figyelembevételével a második szinten elhelyezkedő műfaji sémákat, a tartalmi és nyelvi feldolgozó folyamatokat. A tartalmi folyamatok a szemantikus információ előhívásáért és rendszerezéséért felelnek, ami alapján a nyelvi feldolgozó folyamat a műfaji sémák alapján megalkotja a szöveget, amelyek a megadott típusú szöveg létrehozásához szükséges információkat tartalmazzák. A műfaji sémák a harmadik szinten található írói célokból és a kommunikációs tervekből, stratégiákból építkeznek. A stratégiák a legalsó szinten elhelyezkedő tartalmi kategóriákból, a tartalmi keresőeljárásokból és hangoló utasításokból tevődnek össze.

Az írásbeli szövegalkotás fejlődésében Bereiter és Scardamalia (1987) tudás-elmondó és tudás-átalakító modellt különböztetnek meg (lásd 3, 4 számú ábra).

3. ábra: A tudás elmondó modell



4. ábra: A tudás-átalakító modell (forrás: Alamargot, D., Chanquoi, L., 2001, 7-9)



A tudás-elmondó modell megfelel Flower (1979) „írásalapú”-nak (writer-based-text), McCutchen (1988) „think it, write it” írásnak nevezett formájának; amikor a gyerek, mint kezdő szövegalkotó minden információt leír, ami a megadott témáról eszébe jut. A Flower és Hayes modellben (1980) a tervezés nélküli megformálásnak feleltethető meg. A kezdő írók egocentrikusnak tűnnek, nem tudnak decentrálni, eltávolodni attól, amit írtak és azt sem tudják elképzelni, hogy valaki nem érti meg az általuk leírtakat. Ezen stratégia keretében a gyerek előhívja témával kapcsolatos ismereteit és ezeket a tervezés, szervezés, a koherencia létrehozásának igénye nélkül írja le. A fejlődés abban is megmutatkozik, hogy kezdő írók csupán a beszélt nyelvet tudják az írott nyelvbe átültetni, a tapasztalt írók esetében a figyelembe tudják venni a potenciális olvasót, olvasóközpontú prózát (writer-based

prose) tudnak alkotni, szemben a kezdőkkel, akik csak az írás alacsonyabb szintű összetevőire képesek fókuszolni, mint nyelvhelyesség, nyelvtan, helyesírás (Hartley, 1991).

A szövegalkotási stratégia, annak egy kezdeti formája 9-10 éves életkorban jelenik meg (Bereiter, Scardamalia 1987). A tudás-elmondó modellt kezdő és szakértő szövegalkotók egyaránt használhatják, amikor egyszerű szövegalkotási folyamattal szembesülnek, mint például a karácsonyi képeslapok megírása (McCutchen, 1994).

A tudás-átalakító modell nem csupán egy szakértői szövegalkotási stratégia, hanem egyben egy tudáselsajátítási modell a szövegalkotás folyamatán keresztül, az ismeretek újraszervezése és megerősítése által. Nem a tudás-átalakítás ellentéte, hanem azt is magában foglaló stratégia. A szövegalkotó végiggondolja a tervezés folyamán a felmerülő kérdéseket és ennek megfelelően hívja elő és szervezi az ismereteit; a gondolatok folyamatos átdolgozásával, alakításával megteremti az új ismeretek létrehozásának lehetőségeit. Az író a tartalmi problématerület mellett a retorikai célt is figyelembe veszi, ennek rendelődnek alá a tervezési és célkitűzési folyamatok. A tudás átalakító modell keretében létrehozott tartalom koherens és megfelelőképpen szervezett. A HTM-ből előhívott ismeretek a megformálás keretében újraértékelődnek és újraszerveződnek a problémaelemzési és célkitűzési rendszeren keresztül (problem analysis and goal setting). A tudás-elmondási folyamat valamint a problémaelemzési alfolyamat között egy kölcsönös feed-back mechanizmus létezik, ami a tudás-elmondó modell keretében hiányzik. Ennek megfelelően a kezdő írók, egy utólagos újraértékelés esetében nem tudják ismereteiket a retorikai kényszerekhez igazítani.

A tudás-átalakító modell lényegét szemléletesen Murray (1978, in Bereiter, Scardamalia, 1987, 22) aforizmája jeleníti meg: „Nem azért írunk, hogy megértsenek bennünket, hanem azért, hogy megértsük saját magunkat.” Ezt a kijelentést, saját magára, mint tudás-átalakítóra tekintve, Bereiter és Scardamalia (1987, 22) egyik vizsgálati alanya, így értelmezi: „Az én leglényegesebb gondolatom... hogy saját gondolataimat világossá tegyem más számár-, de csak más számára és nem önmagamnak... Így automatikusan világossá váltak számomra is, főleg amiatt, hogy más bőrébe helyeztem magam, mivel leírtam őket.”

Nagy (1996, 2000) a fogalmazási képesség fejlődését a személyiség fejlődéséhez, gazdagodásához köti. Egyetértve a szerzővel, a fogalmazási képesség fejlesztésében szükséges egy, minden évfolyamot átívelő fejlesztési program kidolgozása és megvalósítása, mivel „e feladat eredményes megoldása nélkül az értelem kiművelésének szándéka üres szöveg marad” (Nagy, 1996, 64). A fejlesztés kiindulópontja az uralkodó műveltségkép átgondolása, mivel a magyar anyanyelvi nevelés középpontjában egy kultúráközpontú nézet áll, ami miatt a fogalmazás tanításában az irodalmi minták és témák dominálnak. Mindez akadályozza a szöveg önálló feldolgozását, megértését és a tanulás érdekében történő felhasználását. Az irodalmi–nyelvtani paradigma kommunikatív-funkcionális szemlélet irányába történő váltása a fejlesztés alapja, ami tantervi követelményekben konkretizálódik.

A fejlesztési program csakis akkor lehet igazán hatékony, ha az írás szubjektív oldalát hangsúlyozzuk a folyamatorientált didaktika révén. Így a figyelem a szövegalkotási folyamatra és nem az írás nyelvi formáira, a produktumra helyeződik. A szemléletváltás és megújult didaktikai módszerek mellett a tanár értékelése is ugyanolyan fontos szerepet tölt be ebben a folyamatban.

3. A kutatás bemutatása

A kutatás célja

Jelen munka célja a kisiskoláskori fogalmazási képesség színvonalának és fejlesztési lehetőségének vizsgálata az erdélyi magyar anyanyelvű elemi oktatás záró évfolyamán. Számos nemzetközi felmérés mutatott rá egyrészt a fogalmazási képesség (IEA, 1983) valamint szövegértési képesség színvonalára (PIRLS 2001, 2006) a negyedik osztályos tanulók körében, ami által lehetővé vált a teljesítmények nemzetközi összehasonlítása. Románia a PIRLS 2001, 2006 felmérésekben vett részt, amelynek keretében nem jelennek meg külön az erdélyi magyar diákokra vonatkozó adatok.

A Pletl (1997, 2001) által vezetett eredménymérés a teljes magyar iskolahálózatot átfogó, reprezentatív vizsgálat, amely az oktatást meghatározó tényezők függvényében (régió, település

típusa, oktatási környezet) vizsgálja az anyanyelvi teljesítmény minőségi színvonalát. A kutatás célja a következő problémák, kérdések megválaszolása volt:

- A fogalmazási képesség színvonalának feltérképezése magyar anyanyelvű, negyedik osztályos tanulók körében két országos szintű, reprezentatív felmérés által (1995-1996, 2005-2006), ami lehetőséget ad az eredmények összehasonlítására.
- A tantervi változás (1995-2005 között) hatása a diákok fogalmazási készségének alakulására.
- A diákok fogalmazási képesség vizsgálata a különböző régiók tükrében (tömb, átmeneti régió, szórvány) a domináns nyelvhasználat tükrében.

Az alkalmazott módszer

A vizsgálat két, országos szintű, keresztmetszeti kutatás adataira épül. A szereplő iskolák kisorsolása lépcsőzetes mintavétellel történt az alábbi szempontok szerint: régiók szerinti megoszlás (tömb, átmeneti régió, szórvány), az iskola típusa (elemi, általános, középiskola), megyék szerinti eloszlás, tanítási nyelv, az iskola környezete (város, falu).

A régió szempontjának figyelembevétele azért fontos, mivel az erdélyi diákok sajátos nyelvi és kulturális környezetben élnek és tanulnak. Országos szinten a magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal is rendelkező iskolák a következő arányok szerint szerepelnek: szórvány: 10%, átmeneti régió: 30%, tömb: 60%. A sorsolásra kidolgozott matematikai modell nem volt pontosan alkalmazható, mert akkor egyes megyék, amelyekben kevés számú magyar tagozattal működő iskola van, kimaradtak volna. Ezért a következő módosított arányokkal dolgoztunk: szórvány: 15%, átmeneti régió: 32%, tömb: 53%. A kisorsolt iskolák az országos helyzetre nézve reprezentatívnak tekinthetők.

Az első felmérés esetében a részvételi arány 56%, a feldolgozott dolgozatok száma 1023 db, a második mérés esetében a részvételi arány 52%-os volt, a feldolgozott dolgozatok száma 635 db. A felmérésben régióként az alábbi megyék vettek részt: szórvány - Arad, Hunyad, Brassó, Máramaros, Temes, Arad, Szeben, az átmeneti régióban Bihar, Szilágy, Szatmár, Kolozs, a tömb régióban Kovászna, Hargita és Maros megyékből származó dolgozatok kerültek be a feldolgozásba.

A nemek szerinti megoszlás tekintetében csak a második mérés esetében rendelkezünk adatokkal, mivel az első mérésben a dolgozatokat névtelenül kértük vissza. A vizsgált populáció 52, 6%-a fiú és 47, 2%-a lány. Település szerinti megoszlásban a diákok 38, 7%-a városban, 58, 9%-a falun jár iskolába.

A mérések lebonyolítása körlevelek által valósult meg, amely megjelölte a mérés tárgyát, a vizsgálat célját, a mérés várható gyakorlati hasznát, a lebonyolítás menetét; tartalmazta a feladatsort, a beküldési határidőt, a feladatok elvégzésére vonatkozó információkat. A feladatlap mellett kiegészítő adatokra vonatkozó kérdések is szerepeltek az egyes mérésekben: nyelvhasználat a családban, a barátokkal, rokonokkal, szomszédokkal való kommunikáció során, románul és magyarul olvasott könyvek száma, tanítók száma, választott és elutasított mesehősök és ezek tulajdonságai. A második mérésben szövegértésre vonatkozó kérdések is szerepeltek a vizsgálatban (mese tartalmának összefoglalása, közmondás megtalálása). A fogalmazási feladat elvégzésére a diákoknak egy óra állt rendelkezésükre.

A dolgozatok értékelését javítópárok végezték, a tanítóképzős valamint pedagógia szakos diákok, előzetes felkészítés alapján. A két független bíráló a megadott részletezett szempontok és értékelési útmutatók alapján elemezte az összbenyomás, tartalom, szerkezet, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak szempontok mentén a dolgozatokat.

Az értékelési rendszer kidolgozásának alapját az IEA fogalmazási felmérésben használt szempontok adták, ezen a saját vizsgálat körülményeihez és a mese műfajához mérten módosítottunk. Ezek mellé 1-3 fokú skálát rendeltünk, a skálán belül minden értékelést az alábbi szempontok szerint végeztük:

1. *Összbenyomás*: a bíráló holisztikus ítélete (Kádárné, 1990)
2. *Tartalom*: a mondanivaló kifejtése a megadott műfaji követelménynek megfelelően (Kádárné, 1990) Szempontként jelenik meg, hogy van-e megfelelés a mese tartalma és a cím között,

megjelennek-e a mese típusának megfelelő tartalmi elemek, hogyan jelenik meg a szereplők jellemzése és a cselekmény kibontása.

3. *Szerkezet*: a szöveg elrendezése, tagolás, műfaji megfelelés. (Kádárné, 1990)

Szemponként jelenik meg, hogy megtalálhatók-e az elbeszélés szerkezeti jegyei, érvényesül-e a metonimikus (ok-okozati viszonyon alapuló) szerkesztés, érzékelhető-e az események sorrendje, jelölt-e a változás az elbeszélő és párbeszédész részek között

4. *Stílus*: az adott helyzetnek megfelelő hangvétel, változatosság (Kádárné, 1990) Szemponként jelenik meg a műfajhoz illő hangvétel megválasztása, a mesei fordulatok célszerű alkalmazása, az elbeszélő hangnem egyenletessége, a mondat szerkezet követi-e a társalgási stílus szerkesztési eljárásait.

5. *Nyelvhelyesség*: a nyelvhelyességi szabályok betartása. (Kádárné, 1990)

6. *Helyesírás*: a helyesírási és központoszási szabályok betartása (Molnár, 2002)

7. *Külsőalak*: az íráskép rendezettsége (Vidákovich, 1990)

Mivel a két független bíráló értékelés közötti korreláció értéke megfelelő, a számításoknál a két kódoló által adott értékek átlagával számoltunk.

A kutatás hipotézisei

H1: A tanügyi reform (tantervi váltás) pozitív hatással van a negyedik osztályos tanulók szövegalkotási, fogalmazási készségének alakulására és szövegértésre mindhárom régióban (tömb, átmeneti régió, szórvány)

H2: Különbségek mutathatók ki az írásbeli kommunikációs készséget illetően a különböző régiók (tömb, átmeneti régió, szórvány) tekintetében. A gyakoribb anyanyelvhasználat miatt a teljesítmény a tömb, átmeneti régió, szórvány irányába csökken.

3. A kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése

Az alábbi táblázat a két mérés és régiók szerinti felbontásban mutatja be az adatokat. Az első mérés esetében 1036, amásodik mérésből 635 adatot dolgoztam fel.

1. táblázat: A feldolgozott fogalmazások aránya mérések és régiók szerinti megoszlásban

Régió	Mérés		Dolgozatok száma
	I.	II.	
Szórvány	81	100	181
	7.9%	15.7%	10.9%
Átmeneti régió	223	192	415
	21.8%	30.3%	25.0%
Tömb	719	343	1062
	70.3%	54.0%	64.1%
N	1023	635	1658

Megyék és régiók szerinti bontásban az első mérésben a szórványban Arad, Hunyad, az átmeneti régióban Brassó, Kolozs, Szatmár, a tömb régióban Kovásza, Hargita és Maros megyékből származó dolgozatok kerültek be a feldolgozásba.

A másodikk mérésben a szórványban Hunyad, Máramaros, Temes, Arad, Szeben megyék, az átmeneti régióban Brassó, Bihar, Szilágy, Szatmár, Kolozs megyék, a tömbben Maros, Hargita és Kovászna megyék vettek részt a felmérésben.

A fogalmazási készség alakulása terén a következő változókat vizsgáltuk: tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, külsőalak. A vizsgált változók mérésenkénti és régiók szerinti leíró statisztikai adatait az alábbi táblázat foglalja össze:

2. táblázat: A teljes minta eredményeinek bemutatása (N=1658)

	α	Tartalom		Szerkezet		Stílus		Nyelv-helyesség		Helyesírás		Külalak	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Teljes minta	0,92	1,50	0,93	1,07	0,62	1,11	0,63	0,66	0,37	0,47	0,36	0,65	0,37
Mérés I.	0,93	1,36	0,87	0,99	0,60	1,08	0,63	0,66	0,38	0,45	0,36	0,61	0,37
Tömb	0,93	1,36	0,86	1,00	0,60	1,10	0,62	0,66	0,37	0,44	0,36	0,60	0,36
Átmeneti régió	0,94	1,36	0,94	0,98	0,65	1,05	0,68	0,68	0,40	0,47	0,38	0,63	0,38
Szórvány	0,85	1,34	0,79	0,96	0,56	1,01	0,56	0,67	0,38	0,46	0,38	0,67	0,36
Mérés II.	0,92	1,73	0,96	1,19	0,64	1,15	0,63	0,65	0,35	0,50	0,35	0,71	0,36
Tömb	0,92	1,73	0,99	1,17	0,66	1,15	0,66	0,66	0,36	0,50	0,35	0,68	0,37
Átmeneti régió	0,92	1,72	0,95	1,18	0,63	1,11	0,58	0,62	0,34	0,54	0,35	0,73	0,36
Szórvány	0,89	1,87	0,89	1,26	0,58	1,25	0,58	0,67	0,33	0,45	0,33	0,78	0,32

A teljes mintát magas, 0,92-es Cronbach α érték jellemzi, amit a hat változó (tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak) bevonásával számoltunk ki. A két mérés külön vizsgálat esetén is hasonlóan magas a Cronbach α értéke (0,92 és 0,93).

A szövegalkotási képesség fejlődése a tanügyi reform hatására

A továbbiakban a két mérés eredményeinek összehasonlításával vizsgálom a tanügyi reform hatását az írásbeli kifejezőképesség alakulására.

A Kolmogorov-Smirnov próba eredményei alapján a vizsgálati kategóriákban az empirikus eloszlás eltér a normális eloszlástól (Tartalom $z = 5,429$, $p = 0,000$; Szerkezet $z = 5,805$, $p = 0,000$; Stílus $z = 6,505$, $p = 0,000$; Nyelvhelyesség $z = 9,536$, $p = 0,000$; Helyesírás $z = 7,640$, $p = 0,000$; Külalak $z = 8,714$, $p = 0,000$).

3. táblázat. Kolmogorov-Smirnov próba a normalitás vizsgálatára (N=1658)

		Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Normális eloszlás	Átlag	1.5082	1.0731	1.1145	.6657	.4739	.6520
	Szórás	.93006	.62822	.63249	.37277	.36219	.37069
Legnagyobb távolság	Abszolút	.133	.143	.160	.234	.188	.214
	Pozitív	.133	.143	.148	.183	.188	.174
	Negatív	-.104	-.135	-.160	-.234	-.149	-.214
Kolmogorov-Smirnov Z		5.429	5.805	6.505	9.536	7.640	8.714
Szignifikanciaszint		.000	.000	.000	.000	.000	.000

Ugyanezen eredmények mutatkoznak a két mérés külön-külön vizsgálata esetén (Mérés 1: Tartalom $z = 4,475$; Szerkezet $z = 4,733$; Stílus $z = 5,183$; Nyelvhelyesség $z = 7,675$; Helyesírás $z = 6,631$; Külalak $z = 6,231$; Mérés 2: Tartalom $z = 3,207$; Szerkezet $z = 3,719$; Stílus $z = 3,933$; Nyelvhelyesség $z = 5,974$; Helyesírás $z = 4,217$; Külalak $z = 6,147$, minden esetben $p = 0,000$), így a két mérés közötti különbség vizsgálatára a t-teszt nem paraméteres alternatíváját, a Mann-Whitney próbát használtam.

4. táblázat: Az első és második mérés adatainak összehasonlítása a vizsgált változók mentén (N=1658)

	Mérés	N	Rangszám	Rangszámösszeg
Tartalom	1995	1023	750.36	767619.50
	2005	635	956.99	607691.50
Szerkezet	1995	1023	764.72	782312.00
	2005	635	933.86	592999.00

Stílus	1995	1023	809.25	827866.00
	2005	635	862.12	547445.00
Nyelvhelyesség	1995	1023	846.99	866468.50
	2005	635	801.33	508842.50
Helyesírás	1995	1023	803.92	822414.00
	2005	634	870.70	552897.00
Külalak	1995	1023	771.75	789497.50
	2005	635	922.54	585813.50

5. táblázat: Az első és második mérés adatai közötti összefüggés vizsgálata

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Mann-Whitney U	243843.500	258536.000	304090.000	306912.500	298638.000	265721.500
Wilcoxon W	767619.500	782312.000	827866.000	508842.500	822414.000	789497.500
Z	-8.581	-7.039	-2.201	-1.936	-2.806	-6.387
Szignifikancia	.000	.000	.028	.053	.005	.000

A különbségek szignifikánsak a tartalom ($z = -8,581$; $p = 0,000$), szerkezet ($z = -7,039$; $p = 0,000$), stílus ($z = -2,201$; $p = 0,028$), helyesírás ($z = -2,806$; $p = 0,005$) és külalak ($z = -6,387$; $p = 0,000$) tekintetében. A nyelvhelyesség esetében ($z = -1,936$, $p = 0,053$) nincs szignifikáns különbség a két mérés között, csak tendencia mutatkozik.

A nyelvhelyesség kivételével a második mérés esetében a vizsgált kategóriák mentén a rangszámok átlagai magasabbak, így a diákok a második mérésben teljesítettek szignifikánsan jobban.

A tanügyi reform hozzájárult a teljesítmények javulásához. A nyelvhelyesség esetében némi pesszimizmusra ad okot, hogy a tendencia színű eredmény a várttal ellentétes irányú, ami az oktatási rendszer „hatékonyságáról” ad visszajelzést. A tanult nyelvhelyességi szabályokat a diákok nem tudják a feladathelyzetben gyakorlatba ültetni, az ismeretek elszigetelt tudásként érvényesülnek. Pletl (2007) vizsgálata a középiskolákban és líceumokban ugyanerre a jelenségre hívja fel a figyelmet: az anyanyelvoktatásban megszerzett ismeretek nem hasznosulnak az iskola falain kívül, az anyanyelvi nevelés során kialakított kommunikációs készségek nem működnek a megszokott iskolai feladatoktól eltérő problémakörnyezetben.

A tartalom esetében az átlag 0,37 ponttal, a szerkezet kategóriában 0,2 ponttal, a stílus tekintetében 0,7 ponttal, helyesírás kategória 0,05 ponttal és a külalak kategóriában 0,10 ponttal emelkedett az I-es mérésben a teljesítmény. A nyelvhelyesség esetében a teljesítmény 0,01 ponttal csökken a 2005-2006-os mérésben.

A vizsgált változók közötti összefüggés kimutatására Spearman korrelációt alkalmaztam, ami erős összefüggést mutat a változók között mindkét mérés esetében.

6. táblázat: Az első mérés értékelési kategóriáinak összefüggése

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Tartalom	1.000	.864(**)	.829(**)	.632(**)	.556(**)	.665(**)
Szerkezet	.864(**)	1.000	.829(**)	.632(**)	.578(**)	.685(**)
Stílus	.829(**)	.829(**)	1.000	.661(**)	.613(**)	.707(**)
Nyelvhelyesség	.632(**)	.632(**)	.661(**)	1.000	.732(**)	.714(**)
Helyesírás	.556(**)	.578(**)	.613(**)	.732(**)	1.000	.683(**)
Külalak	.665(**)	.685(**)	.707(**)	.714(**)	.683(**)	1.000

**Minden korreláció szignifikáns 0.00 szinten

7. táblázat: A második mérés értékelési kategóriáinak összefüggése

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Tartalom	1.000	.809(**)	.822(**)	.586(**)	.524(**)	.595(**)
Szerkezet	.809(**)	1.000	.832(**)	.568(**)	.530(**)	.585(**)
Stílus	.822(**)	.832(**)	1.000	.592(**)	.537(**)	.582(**)
Nyelvhelyesség	.586(**)	.568(**)	.592(**)	1.000	.697(**)	.636(**)
Helyesírás	.524(**)	.530(**)	.537(**)	.697(**)	1.000	.635(**)
Külalak	.595(**)	.585(**)	.582(**)	.636(**)	.635(**)	1.000

**Minden korreláció szignifikáns 0.00 szinten

Legszorosabb az együttjárás a szerkezet és tartalom ($r = 0,864$, $p = 0,00$ és $r = 0,809$, $p = 0,00$) valamint a szerkezet és stílus ($r = 0,829$, $p = 0,00$ és $r = 0,832$, $p = 0,00$) között, ami bírálók értékelésének összefüggését vizsgáló számú táblázatban is kiviláglik.

A tartalom, szerkezet, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak mutatók együttjárása azt bizonyítja, hogy az a diák, aki tartalom és szerkezet szempontjából magas pontszámot ér el, az nyelvhelyesség, helyesírás és külalak terén is magas teljesítményt nyújt és fordítva. Amennyiben a nyelvhelyesség és helyesírás eléri a megfelelő begyakorlottság szintjét, ahogy az elméleti modellek is alátámasztják, kevesebb kognitív erőforrást vesznek igénybe. A kézírás és helyesírás kivitelezésében involvált koordináló mechanizmusok automatizálódás miatt több figyelem fordítható a tartalomra. Ahogy a kezdő és szakértő írók közötti különbségek is igazolják, a kivitelezési folyamat lassúsága esetében a fogalmazás kidolgozatlan marad, egy tanóra alatt nincs idő a tervezésre, a kreatív alkotómunkára, amennyiben az idő nagy részét ez a folyamat emészti fel. Az értékelési pontszámok együttjárásában a kódolási effektusnak is szerepe lehet.

A régiók közötti összehasonlítás esetében a Kruskal-Wallis próbát alkalmaztam, ahhoz, hogy megvizsgáljuk van-e szignifikáns különbség a vizsgált kategóriákban a különböző régiók függvényében. Azt feltételeztem, hogy a gyakoribb anyanyelvhasználat miatt a teljesítmény a tömb, átmeneti régió, szórvány irányában csökken.

8. táblázat: Az első mérés régiók szerinti teljesítményátlagának összehasonlítása a vizsgált változók mentén (N=1023)

	Régió	N	Rangszám
Tartalom	szórvány	81	501.27
	átmeneti régió	223	514.54
	tömb	719	512.42
Szerkezet	szórvány	81	484.73
	átmeneti régió	223	508.51
	tömb	719	516.15
Stílus	szórvány	81	456.14
	átmeneti régió	223	499.03
	tömb	719	522.32
Nyelvhelyesség	szórvány	81	525.81
	átmeneti régió	223	558.38
	tömb	719	496.06
Helyesírás	szórvány	81	525.92
	átmeneti régió	223	528.00
	tömb	719	505.47
Külalak	szórvány	81	565.96
	átmeneti régió	223	540.03
	tömb	719	497.23

9. táblázat: Az első mérés régiók szerinti teljesítményátlagai közötti összefüggés vizsgálata

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Khi-négyzet	.126	.876	4.264	8.229	1.234	6.736
Szabadságfok	2	2	2	2	2	2
Szignifikancia	.939	.645	.119	.016	.540	.034

A kapott eredmények alapján az egyes mérésben a nyelvhelyesség ($\chi^2=8,229$; $p=0,034$) és a külalak ($\chi^2=6,736$; $p=0,034$) esetében mutatkozik szignifikáns különbség. A szignifikáns különbségek vizsgálatára elvégzett Mann-Whitney próbák nem mutattak különbséget a nyelvhelyesség esetében 1) a szórvány és átmeneti régió ($z=-0,945$; $p=0,345$) valamint 2) a szórvány és tömb között. ($z=-0,897$; $p=0,370$) Szignifikáns a különbség a tömb és átmeneti régió között ($z=-2,823$; $p=0,005$). Tömb esetében a rangszámok átlaga 457,63 az átmeneti régióban pedig 515,16; ami azt bizonyítja, hogy az átmeneti régióban a vizsgált fogalmazásokban jobb a teljesítmény a nyelvhelyesség esetében. Az I.-es mérésben csökken a nyelvhelyesség kategória esetében a teljesítmény az átmeneti régióban

Külalak tekintetében nincs szignifikáns különbség szórvány és átmeneti régió között ($z=-0,774$; $p=0,439$) és 2). A tömb és átmeneti régió között ($z=-1,937$; $p=0,053$) tendencia jellegű a változás. Szignifikáns a különbség mutatkozik a szórvány és a tömb között ($z=-1,989$; $p=0,047$). A rangszámok átlaga a tömbben 457,7; a szórványban pedig 515,16, ami azt bizonyítja, hogy utóbbiban rendezettebb külalakkal társult a fogalmazás.

Az egyes mérésben a régiók között nincs különbség a vizsgált változók tekintetében, a külalak ($\chi^2=5,806$; $p=0,055$) változó tekintetében csak tendencia mutatkozik. Feltételezhetjük, hogy a tanügyi reform a teljesítmények javulása mellett a teljesítménybeli kiegyenlítődést is maga után vonta, a helyi tantervek érvénybe lépésének következményeként. Ugyanakkor az egységes vizsgarendszer bevezetése (VIII.osztály) is hatással volt a régiók közötti teljesítmények kiegyenlítődésére. Mivel a szórványban tanuló diákok gyakran más településeken folytatják tanulmányaikat, a tanítónak fel kell zárkóztatni a vizsgakövetelményekhez a diákokat.

Az eredmények magyarázatául szolgálhat az is, hogy a szórványban a települések tekintetében kiegyensúlyozatlan az arány a város-falu tekintetében 3:1, míg a tömbben és átmeneti régióban ez 1:2. A további feldolgozások bizonyítják a markáns falu-város különbséget.

10. táblázat: A második mérés régiók szerinti teljesítményátlagainak összehasonlítása a vizsgált változók mentén (N=635)

	Régió	N	Rangszám
Tartalom	szórvány	100	342.09
	átmeneti régió	192	313.99
	tömb	343	313.22
Szerkezet	szórvány	100	334.56
	átmeneti régió	192	315.79
	tömb	343	314.41
Stílus	szórvány	100	344.70
	átmeneti régió	192	301.53
	tömb	343	319.44
Nyelvhelyesség	szórvány	100	322.83
	átmeneti régió	192	296.36
	tömb	343	328.70
Helyesírás	szórvány	100	286.49
	átmeneti régió	192	336.68
	tömb	343	316.73

Külalak	szórvány	100	346.14
	átmeneti régió	192	329.59
	tömb	343	303.31

11. táblázat: A második mérés régiók szerinti teljesítményátlagok vizsgálata

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Khi-négyzet	2.066	.987	3.736	4.087	5.090	5.806
Szabadságfok	2	2	2	2	2	2
Szignifikancia	.356	.611	.154	.130	.078	.055

Teljesítmény alakulása a településtípusok függvényében

Mivel a vizsgált kategóriák mentén nem találtam a hipotézisnek megfelelően szignifikáns különbséget a régiók között, megvizsgáltam a település típusa szerinti teljesítmények különbségeit. Míg az első mérés esetében nem mutatkozik szignifikáns különbség, ezek csupán régiók szintjén jelentkeztek, a második mérés esetében szignifikáns a különbség a szerkezet ($z=-2,682$, $p=0,047$) stílus ($z=-2,934$, $p=0,003$) és külalak ($z=-1,971$, $p=0,003$) esetében. Mindhárom értékelési kategóriában a város esetében nagyobbak a rangszámok átlagai.

12. táblázat: A vizsgált kategóriák települések szerinti összehasonlítása (N=635)

	Település	N	Rangszám
Tartalom	Város	261	317.64
	Falu	374	305.80
Szerkezet	Város	261	334.13
	Falu	374	294.96
Stílus	Város	261	336.36
	Falu	374	293.49
Nyelvhelyesség	Város	261	316.49
	Falu	374	306.56
Helyesírás	Város	261	323.85
	Falu	374	301.72
Külalak	Város	261	327.27
	Falu	374	299.47

13. táblázat: A vizsgált kategóriák települések szerinti összefüggésének vizsgálata

	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Mann-Whitney U	44245.500	40188.500	39641.500	44528.000	42717.000	41877.500
Wilcoxon W	114370.500	110313.500	109766.500	114653.000	112842.000	112002.500
Z	-.808	-2.682	-2.934	-.690	-1.526	-1.971
Szignifikancia	.419	.007	.003	.490	.127	.049

3. Összefoglalás, kitekintés

A két mérés között szignifikáns különbség található a tartalom, szerkezet, stílus, helyesírás és külalak tekintetében. A nyelvhelyesség esetében a két mérés között nem találtunk szignifikáns különbséget, csak tendencia mutatkozik. A nyelvhelyesség kivételével a diákok a második mérésben teljesítettek szignifikánsan jobbak. Az eredmények alapján feltételezhetjük, hogy a tanügyi reformnak, a tantervi változásnak jótékony hatása volt a teljesítmények alakulására.

A korábbi tanterv olvasás-kommunikáció-anyanyelvismeret hármass tagolódásával ellentétben, az új tantervben a funkcionális-kommunikatív aspektuson van a hangsúly, mivel ez jobban kapcsolódik egyrészt a tantárgy jellegéhez és a kommunikációs kompetencia konkrét modalitásainak

struktúrálásához. Ez a model a verbális és írásos kommunikáció integrált fejlesztését tűzi ki céljául, mind a közlő, mind a befogadó oldal fejlesztésével. A tantervben verbális és írásbeli közlés harmóniáján, a nyelv konkrét kommunikációs aspektusokban való használatán van a hangsúly. Az új tanterv azzal, hogy tájékoztató jelleggel jelöl meg különböző tartalmakat, lehetőséget adott a kreativitásra a tankönyvírónak, tanítónak és diáknak egyaránt, ahhoz, hogy alkalmazkodjanak a helyi kommunikációs sajátosságokhoz. A tanítási módszerek keretében a diákok konkrét problémamegoldási stratégia, az önálló felderítés és kutatás, a procedurális ismeretek alkalmazása került előtérbe.

A nyelvhelyesség esetében a változás a várttal ellentétes irányú, jelezve, hogy a diákok a tanult szabályokat nem tudják gyakorlatba ültetni. Az anyanyelvoktatás során szerzett ismeretek alkalmazhatósága, kommunikációs helyzetekben való felhasználása, mint fő fejlesztési szempont kellene megjelenjen az iskolai oktatás során.

A tartalom és szerkezet kategóriák esetében mutatkozik a legnagyobb javulás. Stílus esetében már visszafogott a változás, az átmeneti régióban csökkenésnek lehetünk tanúi. A második mérésben csökken a nyelvhelyesség kategória esetében a teljesítmény az átmeneti régióban.

A műfaji megfelelést vizsgálva a szórványban a várható értéknél kevesebb volt a műfajilag megfelelő dolgozatok száma és több a műfajilag meg nem felelőké. Az átmeneti régióban kevesebb a műfajilag nem megfelelő dolgozatok száma, valamint több az értékelhetetlen dolgozatok aránya, míg a tömbben szintén több műfajilag megfelelő dolgozat található, kevesebb a műfajilag nem megfelelő, ugyanakkor magasabb az értékelhetetlen dolgozatok aránya.

A második mérésben a régiók közötti különbségek eltűnnek, a teljesítmények kiegyenlítődnek, a műfaji megfelelés tekintetében is. A kapott eredmények magyarázataként szolgálhat az a tény, hogy a szórványban a kisorsolt iskolák aránya kiegyensúlyozatlan volt a város-falu arányt tekintve 3:1, míg a tömbben és átmeneti régióban a város-falu arány 1:2.. A további feldolgozások igazolták a markáns falu-város különbséget az eredmények tekintetében.

Az első mérésben nem mutatkozott szignifikáns különbség, a második mérésben szignifikáns az eltérés a településtípusok között és megjelenik a markáns falu-város különbség.

A második mérés adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a régiók közötti különbségek kiegyenlítődnek, viszont megjelenik egy negatív hatású jelenség, a falu és városok közötti különbségek tekintetében. Mivel ez az általános iskolai képzés végére jelentőssé válik, érdemes odafigyelni arra, hogy ez milyen felzárkóztató módszerekkel lehet ezt a jelenséget kiküszöbölni. A helyi tantervek érvénybe lépése által lehetőség nyílik a szövegalkotás és szövegértési képesség fejlesztésére.

A kutatás fontos tanulsága, hogy szükség van egy olyan átfogó értékelési rendszer kidolgozására, amely alapján a pedagógusok az országos mutatókhoz viszonyítva értékelni tudják a diákok szövegalkotási teljesítményét.

Szakirodalom

- [1] Alamargot, D., Chanquoi, L. (eds., 2001): Trought the models of writing. In: *Studies in Writing*, 9. 34.
- [2] Bereiter, C (1980): Development in writing. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- [3] Bereiter, C. – Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. L.Erlbaum Associates, Hillsdale.
- [4] Brandt, D. (1992): The cognitive as the social. An ethno metodological approach to writing process research. *Written Communication*, 9, 3. 315-355.
- [5] Bruning, R. – Horn, C. (2000): Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35. 25-37.
- [6] Durst, R.K. – Newell, G.E. (1989): The uses of function: James Britton's category system and research on writing. *Review of Educational Researh*, 59. 374-394.

- [7] Englert, C. S. –Stewart, S. R. –Hiebert, E.H (1988): Young writer's use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 2. 143-151.
- [8] Flower, L. (1979): Writer based prose: A cognitive basis from problems in writing. *College English*, 41.19-37.
- [9] Flower, L. S. – Hayes, J.R. (1980): The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. –Steinberg, E. R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 31-50.
- [10] Graham, S. – Harris, K. R. (1997): Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22. 102-114.
- [11] Graham, S. – Harris, K. (1994): The effect of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29. 187-192.
- [12] Gregg, L. W. – Steinberg, E.R. (1980, eds.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- [13] Hartley, J. (1991): Psychology: Writing and computers: a review of research. *Visible Language*, 25. 4. 339-375.
- [14] Hayes, J. R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. M. – Ransdell, S. (eds.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 3-30.
- [15] Hayes, J. R. – Flower, L. S. (1986): Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41. 1106-1113.
- [16] Hayes, J. R. – Nash, J. D. (1996): On the nature of planning in writing. In Levy, M. C. –Ransdell, S. (eds.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 29-55.
- [17] Hidi, S. –Boscolo, P. (2006): Motivation and writing. In: MacArthur, C. – Graham, S. – Fitzgerald, J. (eds.): *Handbook of writing research*, New York, Guilford, 144-197.
- [18] Hidi, S. – Boscolo, P. (eds., 2007): Writing and motivation, *Studies in writing*, 19, Elsevier, Amsterdam.
- [19] Hidi, S. – Mc.Laren, J. (1990): The effect of topic and theme interestingness on the production of school expositions. In: Mandl, H. – De Corte, E. –Bennett, N. –Friedrich, H.F. (eds.): *Learning and instruction: European research in an international context*. Vol. 22: Analysis of complex skills and complex knowledge domains. Pergamon Press, Oxford.
- [20] Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [21] Kellogg, R.T (1993): Observations of the psychology of thinking and writing. *Composition Studies* 21. 3-41.
- [22] Kellogg, R.T (1994): *The psychology of writing*. Oxford University Press, New York.
- [23] Kemper, S. (1987): Constrains on psychological processes in discourse production. In Dechert, W. H. – Raupach, M. (eds.): *Psycholinguistic models of production*, Norwood, N. J., 185-188.
- [24] Kintsch, W. (1987): *Psychological processes in discourse production*. In Dechert W. H. – Raupach, M. (eds.): *Psycholinguistic models of production*, Norwood, NJ, 161-180.
- [25] McCutchen, D (1988): Functional automaticity in children's writing: a problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5. 306-324.
- [26] McCutchen, D. (1994): The magical number three, plus or minus two: Working memory in writing. In: Butterfield, C. E. (eds.): *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2.: Children's writing: toward a process theory of the development of skilled writing., CT: JAI Press, Greenwich, 1-30.

- [27] Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (eds.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 193–216.
- [28] Molnár Edit Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet (2003): Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra*, 10.
- [29] Murray, D.M (1978): Internal revision: A process of discovery. In: Cooper. C.R. – Odell, L. (eds.): *Research on composing*. National Council of Teachers of English, Urbana, Graves.
- [30] Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- [31] Newell, A. –Simon, H.A. (1972): *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.
- [32] Newell, G. E. – MacAdam (1987): Examining the source of writing problems: An instrument for viewing writer' topic-specific knowledge. *Written Communication*, 4. 156-174.
- [33] Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- [34] Pajares, F. – Johnson, M.J. (1996): Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33. 163-175.
- [35] Pletl Rita (1995): A magyar helyesírás fejlődése (az 1993-94-es romániai felmérés adatainak tükrében) az általános iskola V. osztályától a líceum XII. osztályáig. *Kétnyelvűség*, III., 1. 9-49.
- [36] Pletl Rita (1997): *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról*. Infopress Rt. Székelyudvarhely.
- [37] Swanson, H. L. –Berninger, V.W. (1994): Working memory as a source of individual differences in children's writing. In: Butterfield, E. (eds.): *Advances in cognition and Educational Practice*. Vol. 2, Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing, Greenwich, CT, JAI Press, 31-56.
- [38] Takala, S. (1988): Origins of the international study of writing. In: Gorman, T.P. – Purves, A. C. – Degenhart, R.E., (eds.): *The IEA Study of written Composition I. The International Writing Task*. Pergamon Press, Oxford, 3-14.
- [39] Zimmerman, B.J. – Kitsantas, A. (2002): Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journals of Educational Psychology*, 91. 1-10.

Szerző

Kádár Annamária, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Marosvásárhely (Románia). E-mail: kadarannamaria1@gmail.com