

**Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar**

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

ERDÉLYI ÁRPÁD

**AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSMEGÉRTÉS ÉS OLVASÁSI
STRATÉGIAHASZNÁLAT**

**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK PROGRAM
Dr. Bábosik István, DSc, egyetemi tanár**

Témavezető: Dr. Cs. Czachesz Erzsébet, DSc, egyetemi tanár

Budapest, 2007

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	3
1 A KÉTNYELVŰSÉG VALAMINT AZ ANYANYELVŰ ÉS IDEGEN NYELVŰ OLVASÁS: ELMÉLETI ALAPOK	6
1.1 A KÉTNYELVŰSÉG	6
1.1.1 <i>A bilingvizmus definíciói és típusai</i>	7
1.1.2 <i>Az L1 és L2 elsajátítás összehasonlítása</i>	10
1.1.3 <i>A bilingvizmus megítélése és kognitív elméletei</i>	13
1.1.4 <i>A kéttannyelvű oktatás típusai</i>	22
1.1.5 <i>A magyarországi kisebbségi és magyar-idegen nyelvű oktatás, különös tekintettel a német nyelvre</i>	26
1.2 AZ ANYANYELVŰ ÉS IDEGEN NYELVŰ OLVASÁS	30
1.2.1 <i>Az olvasásról, olvasáskutatásról</i>	31
1.2.2 <i>Az olvasási modellek osztályozása</i>	32
1.2.3 <i>Az idegen nyelvi olvasási folyamat modelljei</i>	38
1.2.4 <i>A szókincs szerepe az írott szövegek megértésében</i>	50
1.2.5 <i>A háttértudás szerepe az írott szövegek megértésében</i>	55
1.2.6 <i>Olvasás és stratégiahasználat</i>	60
1.2.7 <i>Az értő olvasás mérése – a magyar tanulók írott szövegértési teljesítménye a felmérések tükrében</i>	66
2 EMPIRIKUS VIZSGÁLAT AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSMEGÉRTÉS RŐL ÉS AZ OLVASÁSI STRATÉGIAHASZNÁLAT RŐL	74
2.1 KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	74
2.2 MÉRŐESZKÖZÖK	77
2.3 MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	81
2.4 A TESZTEK JÓSÁGMUTATÓI	86
2.5 AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSMEGÉRTÉS VALAMINT AZ IDEGEN NYELVI KOMPETENCIA ÖSSZEFÜGGÉSE	88
2.5.1 <i>Német olvasásmegértés</i>	88
2.5.2 <i>Kompetenciateszt</i>	94
2.5.3 <i>Az idegen nyelvi szövegértés és az idegen nyelvi kompetencia összefüggése</i>	105
2.6 AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSMEGÉRTÉS VALAMINT A METAKOGNÍCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSE	114
2.7 TANULÓI TELJESÍTMÉNYEK A HÁTTÉRVÁLTOZÓK TÜKRÉBEN	137
2.8 ÖSSZEFOGLALÁS	155
2.8.1 <i>Következtetések</i>	163
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	166
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	167
ÁBRÁK JEGYZÉKE	171
IRODALOM	172
MELLÉKLETEK	193

Bevezetés

A 21. század társadalmát sokféle jelzővel illették és illetik. Ezek közül a legkedveltebb és a leggyakrabban használt a tudásalapú vagy az információs társadalom, újabban pedig a tanulásalapú társadalom kifejezés. Az elmúlt 50 évben a tudomány olyan gyors és nagy léptékkal fejlődött, ami az ezt megelőző időszakban elképzelhetetlen lett volna. A tudományok fejlődésével a gazdasági-társadalmi és technikai élet is felélénkült, idegen országok, emberek kerültek egymással mindennapi kapcsolatba. Ilyen körülmények között a releváns tudás, a nyelvtudás és a gyors információszerzés- és feldolgozás gazdasági értékévé vált. Az egyén „piacképességét” nem a hosszú időn keresztül az oktatási folyamat céljaként kitűzött deklaratív elméleti tudás jelenti, hanem a „tudni, hogy hogyan” jellegű tudás, amely megadja számára azt a lehetőséget, hogy a hirtelen felmerülő gyakorlati problémákra, kihívásokra gyorsan, pontosan és jól szervezeten reagáljon.

A tudás elsajátításához és az információcseréhez nélkülözhetetlen a szövegértési képesség (reading literacy) birtoklása, amely magába foglalja a helyes olvasási technikák elsajátításán túl az írott szövegek megértésének, feldolgozásának, kritikus értékelésének, integrálásának, újrahasznosításának és azok tartalmára való reflektálásnak a képességét.

A globalizáció, a nemzetközi projektek, kutatócsoportok, kereskedelmi kapcsolatok, a vendégmunkások, az emigránsok, a turizmus és még sorolhatnánk számos más példát, szükségessé tették a tanulók számára legalább két idegen nyelv iskolai oktatását (lásd bővebben: *Szépe György*, 2001).

Jelen dolgozat központi témája az idegen nyelvű szövegértés vizsgálata, pontosabban az idegen nyelvi kompetencia és az alkalmazott olvasási stratégiák hatása az idegen nyelvi olvasásértésre. Standard tesztekkel végzett mérésünk célja annak megállapítása, hogy a hazai magyar-német két tanítási nyelvű kisebbségi oktatást folytató gimnáziumok 15 éves korosztályának milyen szintű a német nyelvi kompetenciája, illetve milyen minőségű a német szövegértési képessége. A magyarországi német nemzetiségi tanulók körében ezidáig csupán két olyan vizsgálat történt, amely a tanulók német nyelvű szövegértési képességét tárta fel (*Drescher J. Attila*, 1992, 1993, 1995; *Győri-Nagy Sándor*, 1986) az általános iskolás tanulók körében. A korábbi vizsgálati eredmények a német nemzetiségi tanulók nagyon gyenge német nyelvű szövegértési képességét mutatták (*Drescher J. Attila*, 1995. 61. o.), ennek ellenére a kutatás vezetői úgy vélték, hogy a hazai kéttannyelvű nemzetiségi nyelvoktatási modell a jövőben alkalmas és eredményes formának tűnik az additív kétnyelvűség kialakítása szempontjából. Kutatásunk egyik célja a fenti kijelentés igazságtartalmának igazolása.

Témaválasztásunk részben személyes indíttatású is, hiszen a dolgozat szerzője maga is a németajkú kisebbség köréből származik, német nemzetiségi gimnáziumban tanult, jelenleg német nemzetiségi szakos főiskolai hallgatókat oktat. Utóbbiak esetében különös fontossággal bír egyrészt a megfelelő szintű nyelvi kompetencia és szövegértési képesség birtoklása, másrészt a kutatási eredmények ismeretében célirányosan felkészíthetők a tanítójelölt hallgatók a későbbi osztálytermi munkájukra.

Az anyanyelvű (magyar) szövegértés vizsgálata nem számít újdonságnak a hazai középiskolákban. A jelen felmérés sajátossága, hogy a 15 éves német nemzetiségi gimnáziumban tanuló fiatalok, mint leendő munkavállalók boldogulásához, érvényesüléséhez nélkülözhetetlen két eszköztudást, az idegen nyelvi kompetenciát¹ és a szövegértési képességét (amelyek igen szorosan összefüggnek egymással) egyszerre vizsgálja oly módon, hogy a két változó egymásra gyakorolt hatását kimutatja. Mindezt a nemzetiségi oktatási rendszer egy szegmensében vizsgálja, amely – többek között - a felsőoktatási rendszerbe való belépés előtt nagymértékben befolyásolja és alakítja a tanulók lehetőségeit; így munkánkkal egy idáig érintetlen területet kívánunk felfedni, amellyel hozzájárulhatunk a magyar közoktatás rendszerében tanulók tudásának alaposabb megismeréséhez.

A nemzetiségi gimnáziumok kimeneti teljesítménye a közzétett adatok alapján ismert (*Neuwirth Gábor*, 2004), viszont a bemeneti állapot, amely nagyban tükrözi az általános iskolai munka eredményességét - ahonnan a nemzetiségi gimnáziumok a munkájukat folytatják - kevésbé ismert.

A dolgozat nem hivatott a mérésben részt vett iskolák munkájának minőségét és hatékonyságát értékelni, már csak azért sem, mert a mérésben részt vett tanulók az adott intézményben a felmérés idejéig általában csak egy évet tanultak az adott iskolában, teljesítményük így nagyrészt még a hozott tudásuknak, képességeiknek, ismeretüknek tudható be. A dolgozatban fellelhető, az egyes iskolákat és osztályokat egymással összehasonlító táblázatok és elemzések kizárólag a felmérésben nyújtott tanulói teljesítmények leírását szolgálják.

Dolgozatunk elméleti részének célja a felmérésünkhöz kapcsolódó, a kétnyelvűség és az olvasás területén fellelhető releváns szakirodalom és kutatási eredmények bemutatása.

¹ Az idegen nyelvi kompetencia valójában a 4 készséget (írás, beszéd, hallás, olvasás) foglalja magába, így a nyelvi kompetencia valójában a nyelvtudás illetve a nyelvhasználati készség egészét, annak színvonalát jelenti. A négy készség közül a szövegértés jelen vizsgálat tárgyát képezi. A dolgozatunkban alkalmazott nyelvi kompetenciateszt csupán részkészségeket mér (lásd a „Mérőeszközök” című fejezetben), így amikor a továbbiakban a nyelvi kompetenciáról szövegünk, akkor csupán a mért részkészségekről van szó.

Az első részben a kétnyelvűség területét járjuk körül, különös hangsúlyt helyezve a kétnyelvűség kognitív elméleteire, amelyek a tanulási és olvasási folyamatok szempontjából oly fontosak.

A második részben az anyanyelvű és idegen nyelvű olvasásról lesz szó, melyben elsőként különböző olvasási modelleket mutatunk be, azt követően pedig az idegen nyelvű olvasási folyamatokat meghatározó három legjelentősebb elmélet kutatási hozadékát írjuk le. A szövegértés szempontjából kulcsfontossággal bíró változók, mint a szókincs- és háttértudás valamint az olvasási stratégiák vizsgálata terén nyert eredmények alkotják ennek a résznek a folytatását. Végezetül, mintegy az empirikus vizsgálatunk prologusaként felidézzük a magyar tanulók hazai és nemzetközi szövegértési felméréseken elért eredményeit, és a magyarországi német nemzetiségi tanulók körében végzett német nyelvű szövegértési vizsgálatok tanulságait.

Empirikus vizsgálatunkhoz a hazai és nemzetközi szakirodalomból adaptáltunk mérőeszközöket, amelyek jó megbízhatósággal működtek. A mérőeszközök, a minta és az adatfelvétel leírását követően bemutatjuk a vizsgálatban részt vett tanulók német nyelvű szövegértési és kompetencia teljesítményét, valamint a két változó egymásra gyakorolt kölcsönhatását és a teljesítmények standard tesztekkel való összevetését. Vizsgálati elemzésünk második részében a szövegértést befolyásoló, a tanulók által alkalmazott olvasási stratégiák hatását vizsgáljuk. Elemzésünk során folyamatosan kiemeljük az eredmények módszertani következményeit, gyakorlati alkalmazásuk lehetőségeit, valamint megkísérlünk néhány, az idegen nyelvi kompetencia és az írott szövegértés fejlesztése érdekében kínálkozó eszközt a gyakorló nyelvtanár számára felmutatni. A harmadik részben feltárjuk a tanulói teljesítmények és a háttérváltozók – mint iskolai teljesítmény, olvasási és nyelvhasználati szokások, családi nyelvhasználat, otthoni könyvek száma, szülők iskolai végzettsége, szabadidős tevékenységek – közötti kapcsolatot.

1 A KÉTNYELVŰSÉG VALAMINT AZ ANYANYELVŰ ÉS IDEGEN NYELVŰ OLVASÁS: ELMÉLETI ALAPOK

1.1 A kétnyelvűség

A kétnyelvűség jelenségét megközelíthetjük a különböző tudományágak szemszögéből, illetve közelíthetünk felé igen eltérő és éppenséggel ellentétes hozzáállással is (*Tracy és Gawlitzek-Maiwald, 2000*). Egy olyan korban, amelyben a hivatalosan egynyelvű országoknak is egyre inkább szembe kell nézni a migráció és a globalizáció kihívásaival, a nyelvi kontaktus az egyes ember mindennapi tapasztalatainak részévé válik. Amikor nyelvi kontaktusról beszélünk, akkor általában olyan esetre gondolunk, amikor különböző nyelvet beszélő emberek kerülnek egymással kapcsolatba. Számptalan külső és belső oka lehet az érintkezésnek. A külső okok közül a leggyakrabban *Baker és Prys Jones (1998)* szerint politikai okok (úgy mint politikai vagy katonai tevékenységek, mint a kolonizáció, betelepítés, államszövetség létrehozása stb.), természeti katasztrófák (éhínség, vulkánkitörés, árvíz), vallási hovatartozás vagy üldöztetés, más kultúrával vagy etnikai, szociális csoporttal való azonosulás vágya, gazdasági kényszer (vendégmunkások), oktatás (az új, releváns tudáshoz való hozzáférésnek, elsajátításának gyakorlati feltétele gyakran a nyelvtudás), az információs és kommunikációs technológia robbanásszerű fejlődése (internet).

Ma már látszik, hogy nem szükséges más országba mennünk ahhoz, hogy kapcsolatba kerüljünk a sajátunktól eltérő nyelvet beszélő emberekkel, mert anélkül is számtalan alkalom nyílik arra, hogy egy adott országban, közösségben, egy szomszédal vagy akár a családon belül létrejöjjenek nyelvi kapcsolatok, amelynek gyakori következménye a bilingvizmus vagy multilingvizmus kialakulása.

A különböző nyelvek, és gyakran természetesen a különböző kultúrák együttélése által kiváltott szociális, társadalmi, politikai, kognitív és érzelmi változások eltérő módon befolyásolják az egyének életét és viselkedését. Ennek következtében a tudomány sem tekinthet el ezen jelenség beható vizsgálatától.

A kétnyelvűség és a kéttannyelvű oktatás kérdése egyrészt országunk szempontjából is kulcsfontosságú, hiszen hazánk történelméből és földrajzi fekvéséből adódóan mindig is több népnek és sok nemzetiségnek adott otthont. Másrészt Magyarország számára a NATO és az EU tagjaként a sikeres és hatékony együttműködés, valamint a tudományos világban való helytállás és előrejutás alapját a több nyelvet beszélő, jól képzett állampolgár jelenti.

1.1.1 A bilingvizmus definíciói és típusai

A bilingvizmus eltérő meghatározásának és felosztásának oka elsősorban abban keresendő, hogy maga a fogalom multidiszciplináris természetű és így az egyes tudományágak (nyelvészet, pedagógia, pszichológia, szociológia) saját elméleti rendszerük alapján közelítik meg és próbálják körülírni (v. ö.: *Baker és Prys Jones*, 1998). A bilingvizmus területének interdiszciplináris természetére *Mackey* (1962) utalt, amikor kijelentette, hogy e fogalmat nem lehet egyedül a nyelvtudomány segítségével leírni, más tudományterületeket is be kell vonni a vizsgálatába.

A különböző megközelítések abban sem értenek mindig egyet, hogy ki tekinthető kétnyelvűnek és ki nem; ugyanazon megfogalmazás alatt egyik szerző mást ért, mint a másik. A definíciók széles skálája látott napvilágot, ahol a szűkebb értelmezések (*Bloomfield*, 1935; *Halliday és mtsai*, 1968) és a tágabb értelmezések (*Haugen*, 1953; *Diebold*, 1964) között számtalan lehetőség adódik még *Bloomfield* (1935) a két nyelv anyanyelvi szintű birtoklását tekinti csak kétnyelvűségnek. Ezt a megközelítést szokás a bilingvizmus maximalista megközelítésének nevezni (*Baetens Beardsmore*, 1986/1997). *Baetens Beardsmore* (1986/1997) szerint az ilyen kétnyelvűek nagyon ritkák, vagy talán nem is léteznek, hiszen ez azt feltételezné, hogy minden tevékenységüket mindkét nyelvi környezetben ugyanúgy át kellene élniük. *Baetens Beardsmore* inkább az equilingvizmus (equilingual) vagy balansz kétnyelvűség kifejezést használja, ami a két nyelv közel egyforma, anyanyelvi szintű elsajátítását jelenti.

A fentiekkel ellentétben *Haugen* sokkal tágabb határokat szab a kétnyelvű személyeknek. Ő a bilingvizmus alatt azt érti, amikor egy beszélő képes egy másik nyelven jelentéssel bírót, értelmes kifejezéseket produkálni. *Diebold* adja a bilingvizmus minimalista meghatározását, amely szerint elégséges feltétel az, hogy csekély mértékben megértsük a másik nyelven mondottakat, még írni, olvasni, beszélni sem kell tudnunk (*Romaine*, 1995). Az ilyen eseteket a nyelvészek passzív vagy receptív bilingvizmusnak szokták nevezni. Ezek a definíciók a nyelvismeret fokát tekintették a bilingvizmus legfontosabb jellegzetességének, és arra keresték a választ, hogy mennyire kell valakinek két nyelvet birtokolnia ahhoz, hogy kétnyelvűnek tekinthessük.

Baker és Prys Jones (1998. 2. o.) szerint a következő kérdéseket célszerű figyelembe venni, miközben megpróbáljuk leírni a kétnyelvűséget:

- Mérhető-e a kétnyelvűség aszerint, hogy az egyén mennyire folyékonyan beszél a két nyelvet?

- Csak azok tekinthetők-e kétnyelvűnek, akik egyforma kompetenciával rendelkeznek mindkét nyelven?
- A nyelvi jártasság-e az egyedüli feltétele a kétnyelvűség meghatározásánál, vagy figyelembe veendő-e a nyelvhasználat is?
- Kétnyelvűnek tekinthetők-e azok, akik tökéletesen megértik a második nyelvet, de nem tudják beszélni; azok, akik tudnak az idegen nyelven beszélni, viszont írni nem tudnak; azok, akik sem megérteni, sem beszélni nem tudnak az idegen nyelven, viszont képesek azon írni és olvasni.
- Van-e a bilingvizmusnak különböző fokozata, amelyek az idő és körülmény hatására változnak?

Amint a fentiekből is látszik, igen sok változót célszerű figyelembe venni a kétnyelvűség meghatározásához. A létező felosztások közül egyik „sem öleli fel az összes lehetséges kétnyelvű helyzetet, és átfedések is vannak” (*Göncz Lajos*, 1985. 15. o.).

A társadalmi és egyéni kétnyelvűség megkülönböztetésével utalhatunk egyénekre, csoportokra, közösségekre vagy akár országokra is. A társadalmi kétnyelvűséget vizsgáló kutatók egy adott közösségben található nyelvi erőhatások megértésére, az adott közösségek közötti kapcsolatok feltárására, a politikai, szociális, gazdasági, oktatási, kulturális erő és a nyelv közötti összefüggés fokára helyezik a hangsúlyt (*Baetens Beardsmore*, 1986/1997).

Az egyéni kétnyelvűség fogalmával az egyes emberek kétnyelvűségének sajátosságaira utalhatunk (*Bartha Csilla*, 1999).

Az 1. táblázatban az egyéni kétnyelvűség típusainak egy lehetséges összefoglalását találhatjuk:

1. táblázat: Az egyéni kétnyelvűség típusai

1) A két nyelv egymáshoz viszonyított elsajátításának időpontja	a) glottizmus	A nyelvi képességek elsajátítása időbeli eltolódással.
	b) lingvizmus	A nyelvi képességek elsajátítása egyszerre történik.
2) A kétnyelvűvé válás módja	a) elsődleges kétnyelvűek	Külső kényszer nélkül.
	b) másodlagos kétnyelvűek	Az első nyelvhez direkt tanulás útján párosul a második nyelv.
3) A nyelvelsajátítás ideje	a) gyermekkori kétnyelvűség	A két nyelv elsajátítása az óvodás- és serdülőkor között történik.
	b) felnőttkori kétnyelvűség	A második nyelv elsajátítása a serdülőkor után történik.
4) A nyelvelsajátítás sorrendje	a) szimultán	Mindkét nyelvet egyidejűleg, 3 éves korig sajátítja el a gyerek. Eredménye a lingvizmus.
	b) szekvenciális	Amennyiben valaki 3 éves kora után sajátít el egy második nyelvet. Eredménye a glottizmus.
5) A nyelvi rendszerek egymáshoz való viszonya	a) összetett kétnyelvűség	A két nyelvhez közös fogalmi rendszer tartozik.
	b) mellérendelt (koordinált) kétnyelvűség	A két nyelvhez két, elkülönült fogalmi rendszer tartozik.
6) A két nyelv kompetenciaszintje	a) domináns kétnyelvűség	Az egyik nyelv kompetenciaszintje magasabb.
	b) balansz kétnyelvűség	Mindkét nyelv kompetenciaszintje megegyezik.
7) A nyelvek egymáshoz viszonyított státusza szerint	a) additív kétnyelvűség	Mindkét nyelv egyenrangú: kognitív, nyelvi és kommunikatív előny.
	b) szubtraktív kétnyelvűség	Az egyik nyelv alacsonyabb státusú a másikkal képest: kognitív, nyelvi és kommunikatív hátrány.

A szimultán kétnyelvűséget *Klein* (1992) bilingvis elsőnyelv elsajátításnak nevezi (Bilingual First Language Acquisition – BFLA). A szekvenciális kifejezés helyett használatos még a szukcesszív kétnyelvűség (*McLaughlin*, 1984), a gyermekkori (3-4 éves kortól a serdülőkorig) illetve a felnőttkori másodiknyelv elsajátítás (*Klein*, 1992) vagy bilingvis másodiknyelv elsajátítás (*de Houwer*, 1996: Bilingual Second Language Acquisition – BSLA). *De Houwer* számára a BFLA csak abban az esetben áll fenn, ha a nyelvelsajátítás a születéskor, de legkésőbb az azt követő első hónapban elkezdődik. A BSLA legkorábban a születést követő első hónap után, de legkésőbb két éves kor előtt kezdődik. Ettől eltérő esetben nem beszélhetünk *de Houwer* szerint BSLA-ról.

A kétnyelvűek kutatása szempontjából eredményesebbnek tűnik, ha nem a tökéletes (balansz) kétnyelvűeket vizsgáljuk, hiszen ezáltal jobban elkülöníthetőek lesznek az egynyelvűektől. Az egynyelvűekkel való összehasonlítás eredményeként született meg a félnyelvűség (semilingualism) és a kettős félnyelvűség (double semilingualism) fogalma. Ők

nyelvi készségeiket tekintve mindkét nyelv esetében jóval alacsonyabb szinten álltak, mint az egynyelvű referenciacsoport, ami a szociális és a kognitív hátrányokban is megmutatkozott. Az emigránsok egy új nyelvi környezetben többé-kevésbé zárt csoportot alkotnak a megfelelő idegen nyelv tudásának hiánya miatt. A létfenntartás és az integrálódás érdekében kapcsolatba kell lépniük a többségi társadalommal. Szociális hátrányukból adódóan nem képesek a többségi társadalom nyelvét megfelelő szinten elsajátítani, ugyanakkor az első nyelvük az izoláció miatt fokozatosan visszafejlődik. Ennek eredményeként nyelvi készségük egyik nyelven sem közelíti meg az egynyelvű egyének nyelvi szintjét.

Az elmúlt évtizedben a félnyelvűség és a balansz kétnyelvűség fogalmát és elképzelését hevesen támadták (*Grosjean, 1985, 1992, 1997*), elsősorban a vizsgálati eljárások, módszerek miatt. Megállapították, hogy nem szabad a kétnyelvűeket az egynyelvűekkel összehasonlítani, főleg nem úgy, hogy az egynyelvűek számára készült mérőeszközöket alkalmazzuk a kétnyelvűek mérésére. Problémát láttak abban is, hogy a kétnyelvű két nyelvét külön tanulmányozták, nem pedig együtt. Így nem nyílhatott alkalom arra, hogy a két nyelv egymáshoz való viszonyát feltárják valamint arra, hogy melyik nyelvet milyen körülmények között használják a beszélők. A vizsgálatokban több figyelmet fordíthatnak volna arra is, hogy külön kezeljék a kialakult kétnyelvűséggel rendelkező felnőtteket és az éppen a kétnyelvűvé válás folyamatában lévő gyerekeket. (*Grosjean, 1992*).

1.1.2 Az L1 és L2 elsajátítás összehasonlítása

A nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás, az első- és a másodiknyelv elsajátítás vizsgálatának keretei között törvényszerűen szerepet kapott annak a kérdésnek a körbejárása is, hogy mennyi a közös és mennyi az eltérő a két folyamat illetve a véglegesen elért nyelvi szint között. A mindennapi életben közhelynek számító felfogás szerint a gyerekek gyorsabban, tökéletesebben és könnyűszerrel sajátítják el a nyelveket, míg a felnőtteknek mindez nagy erőfeszítésbe kerül, és az elsajátítás is lassabb és kevésbé tökéletes. *Burke (1974)* vizsgálatai szerint egy ötéves gyermek kb. 9100 órát fordít nyelvelsajátításra akkor, ha csak napi öt órát hallgatja vagy maga beszéli a nyelvet. Ebben a korban már viszonylag jó a gyermekek nyelvhasználata, viszont sok fontos nyelvi struktúrát csak később tudnak elsajátítani. Ezzel ellentétben – a formális oktatás között - intenzív nyelvi kurzusokkal rövid idő alatt (500 óra, azaz 8-10 héten keresztül napi 12 óra) általában nagyon jó nyelvtudás érhető el (*Klein, 1992*).

A gyermekkorban „tökéletesen” elsajátított nyelvtudással szemben a felnőttkori nyelvtanulás általában nem annyira tökéletes, hiszen az az anyanyelvi szinttől többé-kevésbé eltérő állapotban fosszilizálódik (Klein, 1992, 2000). Ennek a problémának az okát az életkor előrehaladtával, az öregedéssel próbálták magyarázni. A *Lenneberg* (1972) féle „kritikus periódus” hipotézise ellen – mely szerint a nyelvelsajátítás képessége az agyi plaszticitás dinamikus jellegének csökkenése miatt a serülőkorra megszűnik, ezért az idegen nyelvek elsajátítása attól kezdve csak tudatosan, nagy erőfeszítés által alacsonyabb fokon lehetséges - *Klein* (2000) három érvet nevez meg: az első szerint feltétlenül különbséget kell tenni az ontogenezis három alapvetően különböző, de párhuzamos fejlődése között, nevezetesen a biológiai, a szociális és a kognitív fejlődés között.

- Az első a központi és perifériális szervek (pl. az agykéreg beszédközpontja, a fül és az artikulációs eszközök) fiziológiai változását foglalja magába. Ezért a „kritikus periódus” inkább az észlelési és a különböző izomcsoportok kontrolljának problémáját jelenti.
- A szociális fejlődés során a felnövekvő gyerek az anyanyelv elsajátításával a szociális normarendszert és az identitást is magába szívja. Egy második nyelvet tanuló felnőtt (pl. egy németországi török vendégmunkás) már rendelkezik ilyen normarendszerrel és identitással. Esetükben fennállhat annak a veszélye, hogy a túlzott alkalmazkodás során ezt az identitást kockára teszik. *Schumann* (1978) kutatása alátámasztja azt a feltételezést, miszerint a szociális identitás elvesztésétől való félelem tanulási blokádot idézhet elő.
- A szakirodalomban vitatott kérdés, hogy milyen mértékben határozza meg a kognitív fejlődés a nyelvi fejlődést és viszont. Vitathatatlan viszont az, hogy léteznek példák az ilyen kölcsönhatásra (pl. a különböző igeidők, birtokos- és oksági viszonyok kifejezése stb.). Egy felnőtt tanuló már rendelkezik ilyen kognitív kategóriákkal, amelyek pozitív vagy negatív módon befolyásolhatják az újabb nyelv elsajátításának kísérletét. *Klein* (2000) úgy véli, hogy az életkor az egyes nyelvi készségekre nem egyformán, hanem különböző módon hat; így a felnőtteknek egy új nyelv fonológiáját nehéz elsajátítani, míg a lexikai elemek megtanulása sokkal kevesebb problémát jelent számukra.

Klein második érve szerint nem beszélhetünk általánosságban kritikus periódusról a nyelvelsajátítás esetében, hanem inkább egy fokozatos öregedési hatásról. Ennek eredményeként a tanulási hatékonyság is fokozatosan csökken.

Végezetül újabb kutatási eredményekre hivatkozva fenntartja annak lehetőségét, hogy a tökéletes nyelvelsajátítás a serdülőkor után szokatlan, de nem lehetetlen.

Hasonló következtetésre jut *Edmondson* és *House* (1992) is, akik az idegen nyelv elsajátításának az életkorral való összefüggéseit vizsgáló különböző empirikus kutatásokat bemutatóan összegzik azok eredményeit. Az idegen nyelv elsajátítás és az életkor közötti összefüggéseket vizsgáló tanulmányokat összegezve *Krashen, Long* és *Scarcella* (1979) arra a megállapításra jutottak, hogy felnőttek és idősebb gyerekek gyorsabban képesek egy második nyelvet elsajátítani mint a kisgyermek, noha azok hossz útvonalon tökéletesebb nyelvtudásra tesznek szert. *Neufeld* (1979) és *Edmondson* és *House* (1993) kutatásai ezzel ellentétben azt bizonyítják, hogy megfelelő természetes nyelvi környezet és intenzív nyelvtanulás mellett a felnőtt is képes a tökéletes kiejtés elsajátítására. Ez is bizonyítja azt, hogy a kritikus életkor hipotézise nem teljesen állja meg a helyét. Az újabb szakirodalom már a nyelvelsajátítás tekintetében nem kritikus életkorról, hanem inkább érzékeny vagy fogékony elsajátítási szakaszcsoportról beszél.

Bialystok (1994a, b) a nyelvelsajátítás folyamatában két változónak tulajdonít nagy szerepet. Egyrészt a folyamatot befolyásoló biológiai irányításnak, ami által kiszámíthatóvá és megszokottá válik a fejlődés, másrészt a tanuló kognitív beavatkozásának, amely felgyorsíthatja, illetve módosíthatja a fejlődés menetét. A nyelvfejlődésre gyakorolt biológiai és kognitív hatás közötti egyensúly teremti meg az első- és másodiknyelv tanulás közötti különbséget. A gyermekek esetében a biológiai faktornak van nagyobb szerepe annak ellenére, hogy a szemantikai és szintaktikai rendszer kialakulásában kognitív hatások is szerepet játszanak.

A felnőttkori másodiknyelv elsajátításnál sokkal nagyobb szerepet kapnak a tudatos kognitív beavatkozások, azok elemzik az új nyelvi rendszert és összehasonlítják az egyén által használt domináns nyelvvel. Éppen ezért nem állítható az, hogy a két csoport közül bármelyik is jobb pozícióban lenne. A nyelvelsajátítási folyamat fejlődése és az elért nyelvi szint nagymértékben különbözhet, mivel mindkét csoport különböző kiindulási képességekkel rendelkezik, amelyek más és más előnyöket jelentenek számukra a nyelvelsajátításban. *Bárdos Jenő* (2000) a különbségeket úgy összegzi, hogy „a felnőttek nagyobb sebességgel sajátítják el a morfológiát és a szintaxist, de a beszéd folyamatosságába, és főként az autentikus kiejtésben azok érnek el jobb eredményt, akik már gyermekkorukban kezdték tanulni a nyelvet. [...] Bár a felnőtt a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban érvényesítheti kognitív előnyeit, és ezért gyorsabban halad, később lelassul, gyakran le is áll” (*Bárdos Jenő*, 2000. 262-263. o.).

1.1.3 A bilingvizmus megítélése és kognitív elméletei

A bilingvizmus tudományos és társadalmi megítélése *Bialystok* (1991a) szerint három fázisra tagolható. Az első szakaszban, ami kb. az 1960-as évekig tartott, egy- és kétnyelvű gyerekeket hasonlítottak össze egymással olyan eredménnyel, mely szerint a bilingvizmusnak a gyermek intellektuális és szellemi fejlődésére káros hatása van, az mentális zavart és gondolkodási hátrányt idéz elő az egynyelvűekhez képest. A kétnyelvűség hátrányai között *Weisgerber* (1966) többek között azt emelte ki, hogy a nyelvelsajátításra fordított idő és energia más munka kárára történik, a nyelvszisztemek közötti interferencia csökkenti az egyén nyelvérzékét, bizonytalan nyelvi kifejezéshez vezet, szegényes aktív szóincs alakul ki, az egynyelvűekkel alkotott szellemi közösség fellazulása pedig az egyén elszigeteltségéhez vezet. A kétnyelvűség közvetlen következménye az általános visszafejlődés. A kétnyelvűség ideális formájának elérése, azaz hogy egyszerre több nyelvet és világképet birtokoljon károsodás nélkül az egyén, csak több ezer ember közül egy szerencsésnek adatik meg (*Weisgerber*, 1966). *Laurie* (1890) állítása szerint, ha a gyermek egyszerre két nyelvet birtokolna egyforma mértékben, az az intellektuális képességeit nem megduplázná, hanem ellenkezőleg, megfelelné (*Baker*, 1993).

A korai mérésekkel szemben számos metodológiai hibát hoz fel a szakirodalom (*Wei*, 2000a; *Baker*, 1993; *Romaine*, 1995; *Baker és Prys Jones*, 1998; *Grosjean*, 1992). Például az IQ-tesztek esetében nem definiálták pontosan az intelligencia fogalmának kritériumait, a kétnyelvű gyerekek egynyelvű felnőttekhez való hasonlítása, a gyengébb vagy nem domináns nyelvükön való vizsgálatuk, az egynyelvűek számára készült mérőeszközökkel való mérésük mind hátrányosan érintette a vizsgálatokban a kétnyelvűeket. Különösen a kísérletekből levont következtetéseket érték heves támadások, hiszen a néhány gyermekkel végzett vizsgálat nem jogosíthat fel senkit arra, hogy más életkorú, más környezetből származó kétnyelvűek teljesítményére is következtethessen belőle.

A korabeli IQ-tesztek módszertanának újraelemzése sem erősítették meg azokat az eredményeket, melyek szerint a kétnyelvű gyerekek gyengébben teljesítenek, mint az egynyelvűek. Sőt, éppen az ellenkezőjét sikerült bizonyítani. A kétnyelvűség társadalmi megítélése ezen újabb kutatási eredmények és a kedvező nyelvpolitikai változások hatására az 1960-as években gyökeresen megváltozott. *Baker és Prys Jones* (1998) a kétnyelvűség számos kommunikatív, kulturális és kognitív előnyét sorolta fel, többek között a nagyobb

kommunikatív érzékenységet, a nagyobb és korábbi nyelvi tudatosságot, az egynyelvűekkel szembeni rugalmasabb és árnyaltabb gondolkodást, a nagyobb kulturális érzékenységet és szókészletet, nagyobb esélyt az álláskeresésben, valamint az árnyaltabb kommunikációt. *Bialystok* (1991a) elképzelése szerint „a jelenlegi politikai és elméleti étosz lehetővé teszi a bilingvizmus gyermeki fejlődésre gyakorolt hatásának józan és kiegyensúlyozott vizsgálatát. [...] Politikailag kevésbé látszik szükségesnek a gyermeki kétnyelvűség elfogadhatóságának bizonyítása. Ezért nyugodtan felfedhetjük azt, hogy a kétnyelvűség állapota nem jelent a gyermek számára kognitív vagy nyelvi előnyöket. Mindezt állíthatjuk úgy, hogy nem kell attól tartanunk, hogy az oktatási rendszer ezáltal hátrányosan kezelné a kétnyelvű gyermekeket.”

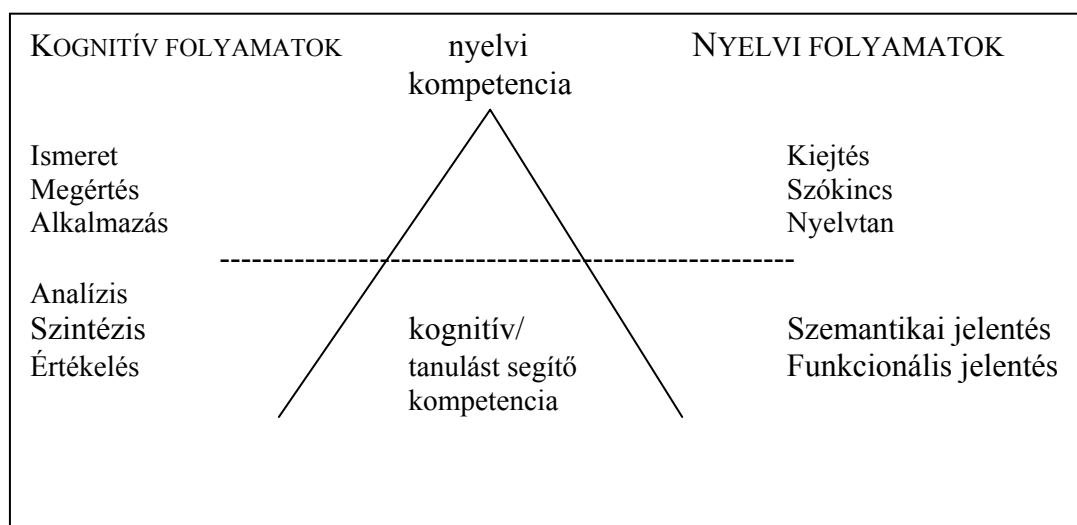
A bilingvizmus tudományos és társadalmi megítélése hatással volt a kognitív elméletek alakulására, a kogníció és a kétnyelvűség közötti összefüggések magyarázatára. A kezdeti kutatási eredmények tükrében, amelyek folytonosan és nyomatékosan hangsúlyozták a több nyelv birtoklásának felettébb negatív kihatásait és a kétnyelvűek egynyelvűekkel szembeni hátrányát, az a téves képzet alakult ki a tudósok és a hétköznapi emberekben is, hogy minél többet használja, illetve tanulja valaki az egyik nyelvet, annál inkább csökken a nyelvi jártassága a másik nyelv esetében. Az emberi agy nyelvtanulásra fordítható kapacitását végesnek tekintették, mi több, a nyelvtanulásba fektetett többletenergia révén csökken a más tanulási folyamatok által elsajátítandó információk raktározása céljából rendelkezésre álló szabad kapacitás mértéke. Így tehát a nyelvek egyensúlya értelmében, az egyik nyelvben való jártasság növekedése csupán a másik kárára történhet. Ennek az állapotnak az ábrázolása érdekében szívesen alkalmazták a léggömbhasonlatot. Az elképzelés szerint az egynyelvűek esetében az agyban a nyelv számára rendelkezésre álló helyet teljes mértékben kitölti a nyelvi készségeket reprezentáló léggömb. További nyelv elsajátításakor újabb léggömböt kell elhelyezni ugyanarra a helyre, amelynek feltöltése levegővel csak az előzőből való átpumpálás útján lehetséges. Az egyik nyelv nyelvi készségeinek növekedésével a másiké csökken, következésképpen a két- vagy többnyelvűek egyik nyelvet sem fogják tudni olyan mértékben birtokolni, mint az egynyelvűek (*Cummins*, 1979b; *Baker*, 1993; *Baker és Prys Jones*, 1998). *Cummins* (1984) azt a feltételezést, amikor a két nyelv kapcsolat nélkül egymástól függetlenül létezik meghatározott kapacitású területen és a kettő között nem létezik semmilyen transzferhatás, az adott nyelv használatához szükséges külön alapkészségek modelljének (Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism) nevezte. Ennek az elméletnek az értelmében nyelvváltáskor a kétnyelvűeknek gondjuk támadna a másik nyelven

elkezdett beszélgetés folytatásával, a hallottak vagy mondottak magyarázatával, illetve az egyik nyelven elsajátított ismereteket a másik nyelven újból el kellene sajátítani.

Memóriakutatások bizonyították, hogy az ember memóriakapacitása végtelen és az egynyelvűeket preferáló elképzelés, mely szerint az emberi agyban a nyelvi készségek számára csupán korlátozott mennyiségű hely áll rendelkezésre, helytelen (*Eysenck és Keane, 1993*). Az egymástól függetlenül működő nyelvi rendszerek elmélete is megdőlt, különböző vizsgálatok igazolták a nyelvek közötti interakciót és a transzferhatásokat (*Allen, Bernhardt, Berry és Demel, 1988; Clarke, 1980; Cummins, 1979a, b, 1991a; Cziko, 1978*). Az egyik nyelven elsajátított ismereteket, mint például a számolás, az írás vagy egy megtanult történet, nem kell a másik nyelven újból megtanulni, hanem az a megfelelő szókincs és nyelvtudás birtokában reprodukálható. Ezt a mindkét nyelv esetében meglévő készséget *Cummins* közös alapkészségnek nevezte (Common Underlying Proficiency).

Cummins (1984, 1986) egy átfogó modell segítségével próbál magyarázatot adni arra, hogy a nyelvi készségek milyen mértékben determinálják az iskolai teljesítményeket. A nyelvi készségek, a kognitív fejlődés és az iskolai teljesítmények *Cummins* elmélete szerint szorosan összefüggnek. Habár a nyelvi és kognitív kompetencia szerinte ugyanazon alapkészségből származik, a szerző szerint mégis különböznek egymástól. A nyelvi kompetencia olyan készségeket foglal magába, amelyek a mindennapi kommunikációban manifesztálódnak (pl. kiejtés, szókincs, nyelvtan) és a nyelvtudás felszíni szerkezetét alkotják. Ezzel ellentétben a kognitív kompetencia, amely az analízis, értékelés és absztrakció készségeinek együttese, a nyelvtudás mélyszerkezetét alkotja. Az 1. ábra a nyelvtudás felszíni- és mélyszerkezetét ábrázolja egy úgynevezett „jéghegy” modell formájában:

1. ábra: A nyelvelsajátítás „jéghegy” reprezentációja (*Cummins, 1984. 138. o.*)



Cummins (1979b) számos olyan korábbi kutatást megvizsgált, melyek a bilingvizmus kognitív és tanulási készségekre tett pozitív illetve negatív hatását jelezték. Ilyen ambivalens eredményt mutattak a kanadai és amerikai kéttannyelvű oktatási programok. A kanadai bemelegítési programok megerősíteni látszanak, hogy a két nyelven való tanulás jó iskolai eredményekhez vezet és nem jelent további megterhelést a tanulók számára. A nyelvi képzés célja a teljes kétnyelvűség volt, amelyet sikerült is elérni. Ezzel ellentétben az amerikai átmeneti kétnyelvű oktatási programok nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A programban részt vett tanulók esetében a képzés végén a monolingvizmus volt a jellemző, tehát nem beszélhetünk kialakult kétnyelvűségről. *Lambert* (1975) erre a jelenségre utalva alkotta meg az additív és szubtraktív kétnyelvűség fogalmát. Az additív kétnyelvűség esetében a nyelvtanulók egy fejlett elsőnyelvi tudáshoz hozzákapcsolják a második nyelvet, ami ismereteik bővüléséhez vezet és kognitív előnyként jelenik meg. Ez az eset jellemző a kanadai bemelegítési programokra. Az amerikai oktatási programok esetében pedig gyakran előfordult, hogy a kisebbségi csoportok tagjai az első nyelvüket még az előtt feladták, hogy a domináns második nyelvet teljes mértékben elsajátították volna. Az így létrejövő szubtraktív kétnyelvűség mind az L1 (első nyelv) mind az L2 (második nyelv) esetében hiányosságokat mutat, és kognitív hátrányként jelenik meg. Ezt a jelenséget gyakran „szemilingvizmusnak” vagy félnyelvűségnek nevezik (*Beardsmore*, 1986).

A kétnyelvűség megítélésének változása következtében a vizsgálatok metodológiája is megváltozott: felmerült az az igény, hogy a kétnyelvű kísérleti személyeket egymással, ne pedig az egynyelvűekkel hasonlítsák össze. *Cummins* (1979b) a kétnyelvű gyerekek iskolai fejlődését vizsgálva a tanulási siker szempontjából elengedhetetlenül fontosnak tartotta annak meghatározását, hogy L1-L2 közötti különböző kapcsolatok milyen mértékben könnyítik, illetve hátráltatják a gyerekek kognitív- és tanulási folyamatait. Vajon azok a gyerekek alakítanak-e ki jobb idegen nyelvi készségeket, akik L1 nyelvtudását az iskolakezdési szinten tartották, netalán fejlesztették, vagy pedig azok, akiknél az L2 helyettesítette az L1-et? Az idegen nyelvi kompetenciának milyen szinten kell kifejlődnie, hogy a tanuló optimális mértékben profitáljon az idegen nyelvű oktatás során? Milyen mértékben képes az L1-en és L2-n fejlett kommunikatív kompetenciával (felszíni szerkezet) rendelkező kétnyelvű gyerek komplex kognitív operációkat (mélyszerkezet) mindkét nyelven elvégezni? *Cummins* (1979b) számos olyan korábbi kutatást megvizsgált, melyek a bilingvizmus kognitív és tanulási készségekre tett pozitív illetve negatív hatását jelezték. A kutatások kisebb-nagyobb metodológiai hibák ellenére azt jelezték, hogy bizonyos feltételek mellett két nyelv birtoklása felgyorsíthatja a kognitív fejlődés ütemét.

Cummins két hipotézist alkotott annak érdekében, hogy a kéttannyelvű oktatás ambivalens eredményeit megérthessük, továbbá egy elméleti keretet dolgozott ki a nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolat modellálására. Küszöbhipotézise (Threshold Hypothesis) a különböző mértékben kialakult kétnyelvű kompetencia hatását mutatja be a kognitív-tanulást segítő készségek fejlettségén keresztül; interdependencia-hipotézise az L1 és L2 készségek fejlődésének összefüggéseire irányul (*Cummins*, 1978).

Cummins megpróbált magyarázatot találni arra, hogy a kétnyelvűség állapota miért van egyszer pozitív máskor pedig negatív hatással a kognitív-tanulást segítő készségek fejlődésére. A probléma megválaszolása érdekében adaptálja *Lambert* additív és szubtraktív kétnyelvűség fogalmait. *Cummins* küszöbelméletének értelmében léteznie kell a nyelvi készségek esetében küszöbszinteknek, amelyeket a kétnyelvűeknek mindkét nyelven el kell érniük azért, hogy a bilingvizmusból eredő negatív hatásokat elkerüljék, illetve hogy a kognitív növekedésre tett pozitív hatásokat kiaknázhassák. A küszöbelmélet abból a feltevésből indul ki, hogy a kétnyelvűség azon hatásai, amelyek az intellektuális fejlődést pozitívan befolyásolják, csak abban az esetben fejtik ki pozitív hatásaikat, amennyiben a gyerekek az idegen nyelvi kompetencia egy minimális szintjét, azaz egy küszöbszintjét elérték (*Cummins*, 1979b. 229. o.). *Cummins* elmélete a kétnyelvű kompetenciát három területre osztja, amelyeket két küszöbérték választ el egymástól (2. táblázat). Az alsó küszöb elérése a negatív hatások elkerülését, a felső küszöb elérése pedig a kognitív fejlődésre tett pozitív hatások kifejtését garantálja. Ennek értelmében az első küszöb alatt helyezkednek el azok, akik mindkét nyelven alacsony és rosszul fejlett nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Következésképpen nem kellő nyelvtudásuk hátráltatja intellektuális fejlődésüket. A két küszöb között található az a gyerekek, akik az egyik nyelven az életkornak megfelelő szintű készségeket birtokolnak, a másikon viszont nem. Ebben az esetben a bilingvizmusnak sem pozitív, sem negatív hatása nem tapasztalható. Egyértelműen pozitív hatást fejt ki az az állapot, amikor a gyerekek nyelvi kompetenciája mindkét nyelv esetében a felső küszöb fölött helyezkedik el. Pontosabban fogalmazva a félnyelvűség gátló, az additív kétnyelvűség pedig pozitív szerepet tölt be a gyerekek kognitív készségeinek fejlődésében, míg a domináns kétnyelvűség semmiféle hatást sem gyakorol ezekre (*Cummins*, 1979b; 1991a).

2. táblázat: A kétnyelvűség különböző formáinak kognitív hatásai (*Cummins*, 1979b. 230. o.)

A KÉTNYELVŰSÉG FORMÁJA	KOGNITIV HATÁSOK
additív kétnyelvűség mindkét nyelven magas kompetencia	pozitív kognitív hatások
A KÉTNYELVŰ KOMPETENCIA FELSŐ KÜSZÖBSZINTJE	
domináns kétnyelvűség a két nyelv közül az egyikben közel anyanyelvi kompetencia	sem pozitív, sem negatív kognitív hatások
A KÉTNYELVŰ KOMPETENCIA ALSÓ KÜSZÖBSZINTJE	
félnyelvűség mindkét nyelven csekély kompetencia	negatív kognitív hatások

A küszöbhipotézissel szemben felhozott kritikák lényege, amire már *Cummins* is utalt a hipotézis megfogalmazásakor, hogy a pontos küszöbértékek nem ragadhatók meg egyértelműen, így nagymértékben spekulatívak. Mindezek ellenére a modell kielégítő magyarázatot nyújt a kétnyelvűség típusai és az intellektuális fejlődés közötti összefüggésre.

Interdependencia-hipotézisében *Cummins Skutnabb-Kangas* és *Toukoma* (1976) vizsgálatára hivatkozik. A kutatás kísérleti személyei Svédországba emigrált finn gyerekek voltak, célja pedig a gyerekek nyelvi kompetenciájának és nyelvi fejlődésének meghatározása volt mindkét nyelven. Különös figyelmet fordítottak a szerzők a két nyelv nyelvi készségeinek egymásra gyakorolt hatására. Vizsgálták többek között azt a hipotézist, amely szerint az anyanyelvüket jobban megőrző gyerekek svéd nyelven jobb teljesítményt nyújtanak (*Skutnabb-Kangas* és *Toukoma*, 1976. 48. o.). A kutatási eredmények alátámasztották ezt a feltételezést: azok a gyerekek, akik Finnországban több éven keresztül anyanyelvi oktatásban részesültek és 10-12 éves koruk között kerültek Svédországba, hasonló tanulói teljesítményt nyújtottak az iskolában, mint a svéd gyerekek. E tanulók anyanyelvén az absztrakt fogalmak képzésének szakasza kellően kialakult ahhoz, hogy rövid időn belül jobb eredményeket érjenek el a svéd nyelvben mint azok, akik még beiskolázásuk előtt vagy közvetlenül akkor emigráltak Svédországba (76. o.). Azoknak a 7-8 éves finn gyerekeknek, akiknél az anyanyelvükön az absztrakt fogalmak képzésének szakasza még nem alakult ki, hosszabb időre volt szükségük a svéd nyelven is elvont fogalmak alkotására, mint az idősebbeknek.

Ezekből a kutatási eredményekből következtetett *Cummins* arra, hogy az L2-n elért kompetenciaszint részben attól a fejlettségi szinttől függ, amivel a második nyelvet tanuló egyén az L1-en rendelkezik abban a pillanatban, amikor a második nyelvvel intenzív kapcsolatba kerül (*Cummins*, 1979b. 232. o.). Ez azt is jelenti, hogy az L1 kompetencia ugyan jelentősen hozzájárul az L2 kompetencia elsajátításához, viszont nem kizárólagosan attól

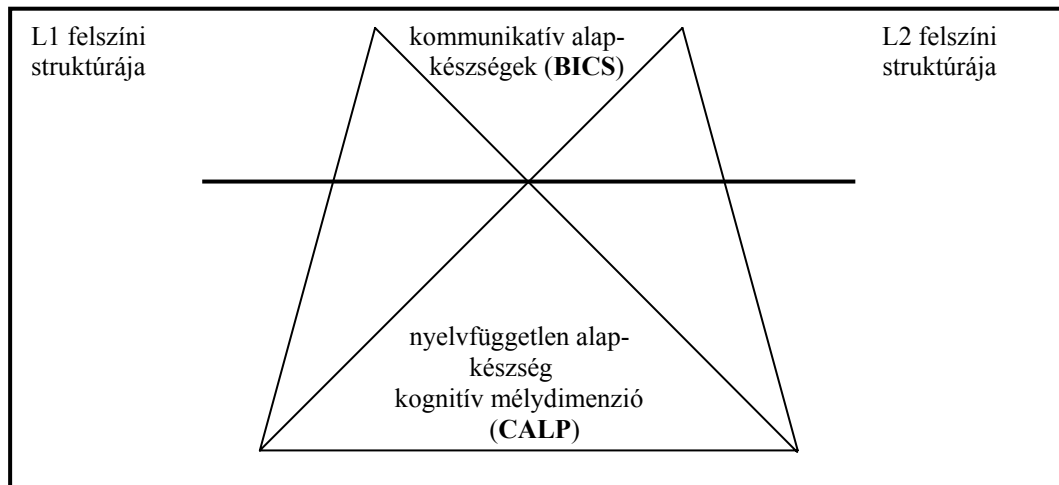
függ. *Cummins* ezzel a kognitív komponensek transzferére utal, nem pedig a nyelvtudás nyelvi elemeire. Ezt a transzferhatást a következő formában fogalmazza meg:

„Abban a mértékben, ahogyan az Lx nyelven történő oktatás hozzájárul az Lx nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez, abban a mértékben jön létre e nyelvi kompetenciák transzferhatása Ly nyelvre; feltéve, ha az iskolában vagy az egyént körülvevő közegben elegendő kapcsolat áll fenn Ly nyelvvel, valamint az Ly nyelv elsajátítása iránt kialakult motiváció elégséges mértékű.” (*Cummins*, 1991a. 77. o.)

Az elsőnyelv megtartása ebből következőleg kedvező előfeltételnek számít az additív kétnyelvűség kialakulásánál.

A fenti hipotézis implikálja azt a feltevést, hogy a különböző nyelvek eltérő felszíni struktúrája (pl. kiejtés) ellenére léteznie kell egy közös alapkészségnek. Ezen közös alapkészség révén válik lehetővé a nyelvek közötti kognitív-tanulást segítő készségek transzferhatása, a magasabb szintű kompetenciák kialakulása, amelyek diszkurzív gondolkodás, olvasási stratégiák és az íráskészség formájában jelennek meg (*Cummins*, 1984). *Cummins* a „dupla jéghegy” modell segítségével ábrázolja (2. ábra) a kétnyelvűek specifikus felszíni- és közös mélystruktúráját, azaz a két nyelv egymáshoz való viszonyát és a kognitív fejlődéshez való kapcsolatát. A víz felszínén úszó többé-kevésbé függetlennek tűnő jéghegyek a valóságban az egymástól megkülönböztethető és ténylegesen eltérő két nyelv megjelenési formáját kívánják reprezentálni. A felszín alatt az adott nyelv használatához szükséges készségek bizonyos pontokon összeérnek és ezek a közös pontok, átfedések adják a közös alapkészségek rendszerét. Ez a rendszer biztosítja a nyelvek közti átjárhatóságot, a transzferhatást és a kognitív folyamatokat abban az esetben, amennyiben a megfelelő szintű nyelvi készségek kialakultak. Nem megfelelő szintű nyelvi készségek esetében a létrejövő mentális folyamatok elégtelen minőségűek lesznek és az egyén nem tud megbirkózni a kognitív kihívásokkal.

2. ábra: A kétnyelvű készségek „kettős jéghegy” reprezentációja (Cummins, 1984. 143. o.)



Cummins a nyelvi készségeket két csoportra osztotta, az alapvető személyközi készségekre (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) és a kognitív / tanulást segítő nyelvi készségekre (Cognitive / Academic Language Proficiency – CALP). Az előbbi az egyszerű kommunikatív készségeket (pl. hogy az egyén képes legyen egy bolti eladóval beszélgetést folytatni), az utóbbi pedig az igényesebb, absztraktabb nyelvi készségeket foglalja magába, amelyek a bonyolultabb kognitív erőfeszítést igénylő iskolai feladatok eredményes megoldásához is szükségesek. Annak ellenére, hogy mindkét csoport az L1 és L2 nyelvre is vonatkozik, mégis a nyelvtudás egymástól független dimenzióit alkotják.

Az alapvető személyközi készségek (BICS) olyan készségeket foglalnak magukba, amelyeket a mindennapi életben, az interperszonális kommunikációkban használunk (kiejtés, beszédértés, folyékonyosság). Ez nem más, mint a nyelvi kompetencia, a nyelvtudás felszíni szerkezete. Elsajátítása egy-két év alatt lehetséges viszonylag függetlenül az első nyelv fejlettségétől és az egyén életkorától.

A kognitív / tanulást segítő nyelvi készségek (CALP) olyan készségeket takarnak, amelyek mentális fogalmak megalkotásához szükségesek és elemzéskor, absztraháláskor illetve csoportosításkor alkalmazzuk őket. Ezeket a készségeket gyakoroljuk az iskolában, és ezeket használjuk akkor is, amikor az iskolai munka során bizonyos problémákkal komolyan foglalkozunk. Mivel a CALP a közös alapkészségeknek köszönhetően nyelvfüggetlen, az első nyelven elsajátított készségek transzferálhatók minden további elsajátított nyelvre. A CALP kialakulásánál fontos szerepet játszik az életkor, hiszen az absztrakt dimenziókban történő gondolkodás csak a 11. életév után alakul ki a természetes érési folyamatok következtében

(*Piaget*, 1969). A gyermekkorban ez magyarázatul szolgálhat arra, hogy a gyerekek miért sajátítják el látszólag minden erőfeszítés nélkül a hétköznapi kommunikációt, és miért vullanak általában csődöt olyan helyzetekben, ahol az elvont gondolkodásra van szükség. A kudarc oka lehet továbbá az első nyelven nem kellő mértékben kialakult kognitív / tanulást segítő készségek hiánya, mint ahogyan azt az interdependencia –hipotézis is jelzi. A CALP kialakulása 5-7 évet vesz igénybe, és nagyban függ az anyanyelvi kognitív készségek szintjétől.

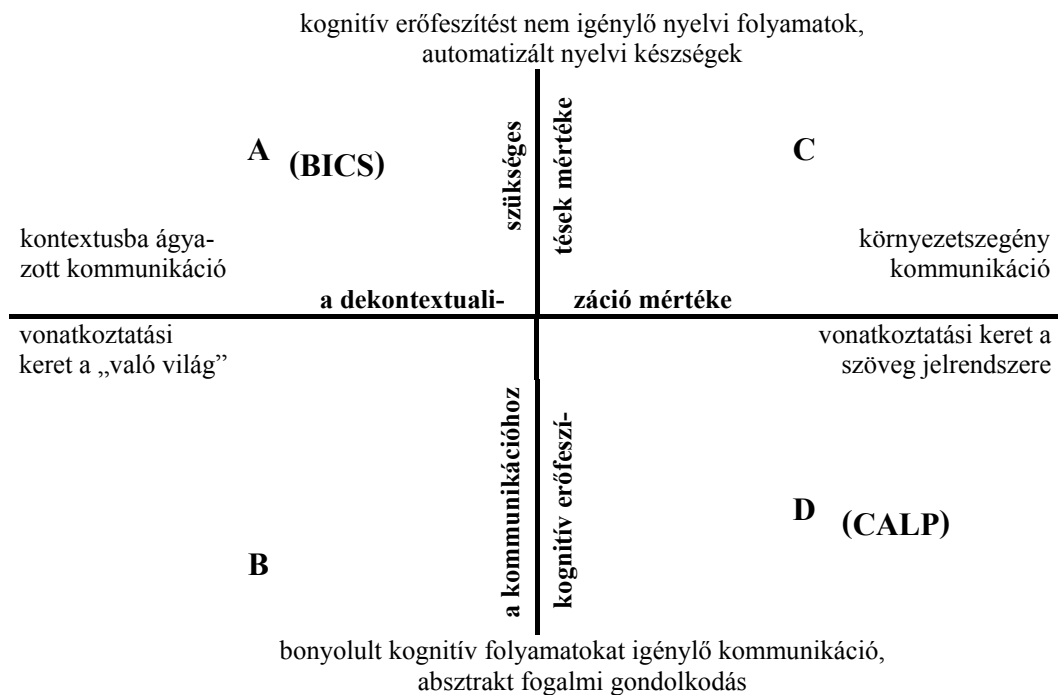
Cummins (1984) a kéttannyelvű oktatás alapvető feltételének a közös alapkészségek kialakulását tekinti. Az iskolai oktatási folyamatok sikeressége érdekében a tanulók kognitív-nyelvi készségeinek optimális mértékben kialakulniuk kell lenniük.

Elméletének egy továbbfejlesztett változatában *Cummins* (1984, 1991a) a nyelvhasználat esetében két dimenziót választ szét egymástól, amelyek egy egyenes mentén értelmezhetők. A két dimenzió egy koordináta rendszerrel szemléltethető (3. ábra). Az első, horizontálisan ábrázolt dimenzió a nyelv dekontextualizációs mértékét; a második, vertikális dimenzió a kommunikációhoz szükséges kognitív erőfeszítések mértékét jeleníti meg.

Az első dimenzió a kontextuális jegyek összességére utal, amelyek a kommunikáció közben jelen vannak. Egyik végpontja a kontextusba ágyazott kommunikáció (Context Embedded Communication), ahol a beszélőnek lehetősége nyílik a non-verbális eszközök alkalmazására, gesztikulálásra, artikulálásra, testbeszédre. Ilyenkor a nyelvi kifejezésben és a nyelv értelmezésében is segítséget nyújt a környezet és végső esetben a közvetlen visszacsatolás lehetősége, mint például a baráti beszélgetés vagy bevásárlás esetében. A másik végpont a környezetszegény kommunikáció (Context Reduced Communication), ami elsősorban az elvont nyelvi elemekre támaszkodik, iskolai, tanulási szituációkban alkalmazzuk. Itt a nyelv az információ egyedüli hordozója, az üzenetek sikeres dekódolásának feltétele elsősorban a nyelvtudástól függ (*Cummins*, 1984. 138). A kommunikáció ezen típusa iskolai környezetben (pl. olvasott szöveg megértése) gyakran fordul elő.

A második, vertikális dimenzió a nyelvi kommunikációhoz szükséges kognitív erőfeszítések mértékét adja meg. Egyik végpontjában a kognitív erőfeszítést nem igénylő nyelvi folyamatok (Cognitively Undemanding Communication) állnak, amelyek messzemenőig automatizálódtak. A dimenzió alsó végpontjában az elvontabb, bonyolultabb kognitív folyamatokat igénylő kommunikációk (Cognitively Demanding Communication) helyezkednek el. Az egyéneknek a különböző szituációkkal való megbirkózáshoz tudatos irányító folyamatokat kell alkalmazniuk.

3. ábra: A dekontextualizáció mértéke és a kommunikációhoz szükséges kognitív erőfeszítések mértéke közötti összefüggés a nyelvi kommunikációban (Cummins, 1984)



A személyközi kommunikáció (BICS) kontextusba ágyazott és kognitív erőfeszítést nem igényel, így az „A” mezőbe sorolható be. A kommunikáció nyelvileg igényesebb formája, amely feltétele a kognitív / tanulást segítő nyelvi készségek (CALP) megléte, a „D” mezőbe tartozik. A két készség közötti különbségtétel nagyon fontos, hiszen az olyan gyerekek, akiknek a személyközi kommunikációs készségei kifejlődtek, viszont a kognitív feladatok elvégzéséhez szükséges készségek még nem, nem képesek kiaknázni magukból a bennük rejlő tudást, képességeik alatt teljesítenek, és eleve kudarcra vannak ítélve az iskoláztatás folyamán.

Cummins elmélete szerint a kéttannyelvű oktatás csak abban az esetben lehet eredményes, amennyiben az első- és idegen nyelvi kompetencia a gyerekeket képessé teszi arra, hogy környezetszegény és bonyolultabb kognitív folyamatokat igénylő helyzetekben is legyőzzék a kihívásokat.

1.1.4 A kéttannyelvű oktatás típusai

A különböző oktatási programoknak számos felosztási kísérlete létezik. A kezdetben született legegyszerűbb osztályozás az oktatás két típusát különíti el, nevezetesen azokat,

amelyek használják és támogatják a két nyelvet és ezáltal a kétnyelvűség kialakulását; valamint az olyanokat, amelyekben a nyelvi kisebbséghez tartozó gyerekek vesznek részt, viszont a kétnyelvűség kialakulását nem támogatják (Baker, 1993). Mackey (1970) volt azon kutatók egyike, aki először adott részletes csoportosítást a kéttannyelvű oktatási formák típusairól. Ez a felosztás a kéttannyelvű oktatás 90 típusát sorolta fel, többek között olyan szempontokat figyelembe véve, mint a tanuló családi nyelve, az iskolát körülvevő környezetben használt nyelv, vagy az adott nyelv nemzetközi illetve regionális státusza.

Az utóbbi két évtizedben a leginkább elfogadott felosztások *Skutnabb-Kangastól* (1988) és *Colin Bakertől* (1993) származnak. *Skutnabb-Kangas* (1988) a kéttannyelvű oktatási típusok csoportosításánál a következő szempontokat vette figyelembe:

1) Az oktatási forma hatékonysága

- A **magas** hatékonyságú oktatási intézmények balansz kétnyelvűséget eredményeznek, ami jó iskolai teljesítményben nyilvánul meg.
- Az **alacsony** hatékonyságú oktatási intézmények domináns kétnyelvűséget eredményeznek, alacsonyabb iskolai teljesítmények és gyakori hibák jellemzik a tanulók teljesítményét. A gyengébb nyelv esetében sokszor nem érik el az egynyelvűek szintjét.

2) Az oktatás nyelvi és társadalmi céljai

3) Az oktatás során alkalmazott nyelv (L1 vagy L2)

4) A megcélzott tanulói csoportok (nyelvi kisebbség vs. nyelvi többség)

Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi oktatás esetében magas és alacsony oktatási hatékonyság érhető el, éppen ezért *Skutnabb-Kangas* számára központi jelentőséggel bír az a kérdés, hogy „milyen feltételek mellett vezet az anyanyelvi vagy az idegen nyelvi oktatás magas fokú kétnyelvűséghez?” (*Skutnabb-Kangas*, 1988. 23. o.). A fenti szempontok alapján *Skutnabb-Kangas* a kéttannyelvű oktatás négy típusát vázolta fel, három esetben szükségesnek látta a nyelvi kisebbséget és többséget megcélzó oktatási programokat különválasztani, így végezetül az alcsoportokkal együtt a kéttannyelvű iskoláknak hét típusát különböztette meg (3. táblázat).

3. táblázat: A kéttannyelvű oktatás *Skutnabb-Kangas* (1988) által ajánlott felosztása

		CÉLCSOPORT	
		NYELVI KISEBBSÉG	NYELVI TÖBBSÉG
OKTA- TÁSI TÍPU- SOK	SZEGREGÁCIÓS	török vendégmunkások Németországban	apartheid típusú oktatás Dél-Afrikában
	NYELVFENNTARTÓ	finn bevándorlók oktatása Svédországban	az üzbegisztáni nyelvi csoportok oktatása
	ELSÜLLYESZTŐ	a legtöbb bevándorló oktatása Angliában	az angol gyarmati nyelv oktatása Zambiában
	BEMERÍTŐ		angol anyanyelvűek francia nyelvű oktatása Kanadában

Skutnabb-Kangas (1988) tipológiájára épül *Colin Baker* (1993; vele megegyezik *Baker* és *Prys-Jones*, 1998 felosztása) csoportosítása is (4. táblázat), ami valamivel részletesebb mint az előző. Természetesen léteznek átfedések, ezért a továbbiakban azokra a tényekre kívánok szorítkozni, amelyek *Skutnabb-Kangas* esetében még nem hangzottak el, illetve amiben az *Baker* felosztásától eltér.

Baker az oktatási típusok csoportosításánál a legalapvetőbb szempontnak az oktatás során elért kétnyelvűség típusát tekinti. Ennek értelmében megkülönbözteti egyrészt a gyenge hatékonyságú (weak form) típusokat, ahol az egynyelvűség vagy jobb esetben a domináns kétnyelvűség a kitűzött cél. A nyelvi kisebbség asszimilálódása révén elveszti kulturális identitását is és beleolvad a többségi kultúrába. Ezzel szemben az erős hatékonyságú (strong form) oktatási formák az additív kétnyelvűségre törekednek, ahol a kisebbségi nyelvre is nagy hangsúlyt fektetnek és igyekeznek egy multikulturális közösséget létrehozni.

4. táblázat: A kéttannyelvű oktatás főbb típusai *Baker* szerint (*Baker*, 1993. 153. o.)

Gyenge hatékonyságú kéttannyelvű oktatási formák				
A program típusa	A tanuló hovatartozása	Az oktatott nyelv	Szociális és oktatási cél	A nyelvi képzés célja
ELSÜLLYESZTÉS	Nyelvi kisebbség	Többségi nyelv	Asszimiláció	Egynyelvűség
ELSÜLLYESZTÉS kompenzációs nyelvoktatás formájában	Nyelvi kisebbség	Többségi nyelv külön nyelvórák L2 tananyaggal	Asszimiláció	Egynyelvűség
SZEGREGÁCIÓS	Nyelvi kisebbség	Kisebbségi nyelv (erőltetett, választási lehetőség nélkül)	Apartheid	Egynyelvűség
ÁTMENETI kéttannyelvű oktatás	Nyelvi kisebbség	Kisebbségi nyelv, majd a többségi nyelv	Asszimiláció	Relatív egynyelvűség
KLASSZIKUS ide- gennyelv-tanítás	Nyelvi többség	Többségi nyelv L2/FL tananyaggal	Korlátozott gazdagítás	Korlátozott kéttannyelvűség
SZEPARATISTA	Nyelvi kisebbség	Kisebbségi nyelv (választási lehetőség nélkül)	Elkülönítés	Korlátozott kéttannyelvűség
Erős hatékonyságú kéttannyelvű oktatási formák				
A program típusa	A tanuló hovatartozása	Az oktatott nyelv	Szociális és oktatási cél	A nyelvi képzés célja
BEMERÍTÉS (immersion)	Nyelvi többség	Kéttannyelvű, kezdetben magasabb arányú L2 oktatás	Pluralizmus és gazdagítás	Kéttannyelvűség
NYELV- ÉS KULTÚRA- MEGŐRZŐ	Nyelvi kisebbség	Kéttannyelvű, kezdetben magasabb arányú L1 oktatás	Nyelfenntartás, pluralizmus és gazdagítás	Kéttannyelvűség
KÉTCSATORNÁS kéttannyelvű oktatás	Nyelvi kisebbség és nyelvi többség közel 50-50%-ban	Kisebbségi és többségi nyelv	Nyelfenntartás, pluralizmus és gazdagítás	Kéttannyelvűség
TÖBBSÉGI KÉT- NYELVŰ iskolák	Nyelvi többség	Két magas státuszú többségi nyelv	Nyelfenntartás, pluralizmus és gazdagítás	Kéttannyelvűség
L1=Elsőnyelv; L2=Második nyelv; FL=idegen nyelv				

Baker és *Prys Jones* (1998) négy változót jelöltek meg, amelyek a kéttannyelvű oktatás keretét képezik: a bemeneti változók magukba foglalják egyrészt a tanári jellemzőket (nyelvi jártasság, nyelvészeti tudás, kulturális tudás, szaktudás és tanári magatartás), másrészt a tanulói jellegzetességeket (nyelvi készségek, rátermettség, hozzáállás, motiváció valamint nyelvi és kulturális háttér). A kimeneti változók lehetnek rövid- és hosszútávúak (nyelvelsajátítás, szociális és kulturális integráció stb.). A társadalmi, közösségi, iskolai,

osztálytermi és kurrikuláris célok alkotják a kontextuális változókat. Végezetül az osztálytermi élet mindennapjai, a tanár-diák, diák-diák interakció és a tantervi anyagok alkalmazása képviseli a folyamat jellegű tényezőket. E keretrendszer mentén *Baker* (1993) és *Baker és Prys Jones* (1998) a kéttannyelvű oktatás tíz főbb típusát különbözteti meg, amelyek közül hat a gyenge hatékonyságú, négy pedig a erős hatékonyságú kategóriába sorolhatók (4. táblázat).

1.1.5 A magyarországi kisebbségi és magyar-idegen nyelvű oktatás, különös tekintettel a német nyelvre

A következőkben csak felvázoljuk a magyarországi németoktatás alakulását, helyzetét és típusait, a téma részletes kifejtésére azonban ezen a helyen nincsen mód, mivel nem ez alkotja a disszertáció tárgyát és szétfeszítené annak keretét.

Hazánk földrajzi elhelyezkedésénél fogva, valamint történelmi múltjából adódóan rendszeresen kapcsolatba került különböző népekkel, népcsoportokkal. Magyarország a 18-19. században vált igazán soknemzetiségű országgá, „története az itt élő nemzetiségek története is. S ez fordítva is igaz.” (*Fehér István*, 1993. 5. o.)

Az oktatás évszázadokon keresztül az egyház feladata volt. Habár az oktatás latin nyelven zajlott, az anyanyelvet segédnyelvként használták. A reformáció és a könyvnyomtatás hatására megjelentek az első anyanyelvű írások, könyvek; „a tanulók anyanyelve mint tantárgy és mint tanítási nyelv lépésről lépésre teret hódított az iskola felmenő rendszerű oktatásában” (*Vámos Ágnes* 1998. 12. o.). Az I. Ratio Educationis jogilag szabályozta a tannyelveket és, a német nyelv tanításának minden iskolai szinten kiemelt szerepet biztosított (*Pukánszky Béla és Németh András*, 1996). Ebben az időben jelentek meg az első magyar nyelvű tankönyvek is. A 18. század végétől a magyar nyelv tantárgyként történő iskolai oktatását törvénybe iktatták. A magyar mint tannyelv elsőként az 1844. évi 2. törvény hatására jelent meg. Eötvös József javaslatát, mely szerint az oktatás nyelve a tanulók anyanyelve, amennyiben az a község általános nyelve, 1868-ban foglalták törvénybe (népiskolai törvény), s amely egészen az 1920-as évekig érvényben volt. 1925-től a tannyelvhasználat alapján a kisebbségi iskolák három altípusát alakították ki: kisebbségi tanítási nyelvű iskolák (A-típus), vegyes tannyelvű iskolák (B-típus) és magyar tanítási nyelvű iskolák (C-típus). Hogy az egyes iskolák melyik típust alkalmazták, a helyi közösségen múlt. Modern idegen tannyelvű intézmények – mint például az Orsolya-rendi nagyszombati francia nevelőintézet, a Pozsonyban Működő angolkisasszonyok rendje, ahol

német nyelven folyt az oktatás – a 18. századtól található a magyar nevelés történetében. Az I. világháborút követően a nyelvtudás felértékelődött, melyet *Klebelsberg Kunó* kultuszminiszter kultúrfőlény programja egy fiatal, művelt szellemi elit kinevelése érdekében méginkább hangsúlyozott. Ennek az ideológiának a következményeként indult meg több német, francia, olasz és angol nyelvű intézetben az oktatás (lsd. *Vámos Ágnes*, 1998), amelyeket a II. világháború után hamarosan megszüntettek.

1949-ben az orosz nyelv tanításának kötelezővé tételével rövid ideig száműztek minden más idegen nyelvet az oktatásból. Az 1950-es évek második felétől ismét lehetőség nyílt a gimnáziumokban a modern nyelvek, így a német tanulására is alacsony óraszámban (heti 3 óra), amelyet 1963-tól a tagozatos osztályokban heti 5 órára emeltek (*Szablyár Anna*, 1998). 1987-ben alakultak meg az első ún. ötévfolyamos két tanítási nyelvű gimnáziumok, melyek nulladik évfolyamán heti húsz órás célnyelvi előkészítésen vesznek részt a tanulók. Az első évfolyamtól kezdve öt tantárgyat német nyelven tanulnak.

A nemzetiségi oktatásra vonatkozó első rendelet a békekötés után, 1945. október 24-én született, melynek értelmében legalább 10 tanuló szülőjének, gyámjának kívánságára nemzetiségi anyanyelvi oktatást kell szervezni. Ez jogilag érvényes volt a magyarországi német nemzetiségre is, gyakorlati megvalósítása elé azonban számos akadály hárult (*Erdélyi Árpád*, 2004a,b). A német nemzetiség általános iskolahálózatának kiépítése az 1951/1952-es tanévtől indult meg, az első német nyelvű gimnázium a német nemzetiség számára Baján nyitotta meg kapuját 19 tanulóval (*Schwalm*, 1995). 1960-ban az Oktatási Minisztérium a nemzetiségi tannyelvű oktatást kétnyelvűvé változtatta azáltal, hogy a reál tantárgyakat és a testnevelést magyar nyelven oktatták. A nemzetiségi tannyelvű oktatás fokozatos visszaállítására 1985-ig kellett várni (*Föglein Gizella*, 2004). A magyar – idegen nyelvű középiskolai oktatás fejlesztésére 1987-től került sor. Kezdetben öt, a kilencvenes évek közepére már csupán három célnyelvi tantárgy volt a jellemző (*Vámos Ágnes*, 1998).

A nemzeti kisebbségek oktatását, illetve a két tanítási nyelvű oktatást leginkább meghatározó jogszabályok az 1993. évi LXXVII. törvény a Nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, az 1993. évi LXXIX. törvény a Közoktatásról, a Nemzeti Alaptanterv (243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet), az Alapműveltségi vizsgaszabályzat (211/1997. MKM rendelet), a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve (26/1997. (VII.10.) MKM rendelet), a Nemzeti és etnikai kisebbségek iskolai oktatásának irányelve (32/1997. (XI.5.) MKM rendelet) valamint az Érettségi vizsgaszabályzat (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet).

A **Két tanítási nyelvű** iskolai oktatás irányelve szerint a következő oktatási típusok különíthetők el:

1. Nyelvi előkészítést nem igénylő két tanítási nyelvű oktatás

- a) Korai kéttannyelvű iskolai oktatás az általános iskolákra vonatkozik. A célnyelv oktatására az 1. osztálytól van lehetőség legkevesebb 5 órában. Az 1-6. osztályban 3 tantárggyal és 35-50%-os tannyelvi aránnyal kell számolni. A 7-8. osztályban a tanulók továbbtanulási szándéka alapján ezeket az arányokat az iskola határozza meg.
- b) 4 évfolyamos két tanítási nyelvű középiskolai oktatás azok számára, akik a célnyelvi ismereteket az általános iskolából hozzák. A 9. évfolyamtól a célnyelvnek és a célnyelvi óráknak a tanuló kötelező óraszámának 35%-át meg kell haladnia.

2. Célnyelvi előkészítéssel folyó két tanítási nyelvű középiskolai oktatás azok számára, akik a célnyelvet a középfokú képzésbe lépve kezdik tanulni.

- a) Öt évfolyamos oktatás, a kilencedik évfolyamon az órakeret 70%-át az idegen nyelv tanítására fordítják, az oktatás így a 13. évfolyamon fejeződik be.
- b) A hat évfolyamos típusnál a nyelvi előkészítés két évet vesz igénybe (7. és 8. évfolyam), a nyelvtanulásra az órakeret 30%-a fordítható. A nyolcadik évfolyamon kerül sor a szaknyelvi előkészítés bevezetésére azokból a tantárgyakból, amelyeket a kilencedik évfolyamtól célnyelven tanulnak.

Az előkészítő év után a célnyelv és a célnyelvű órák aránya mindkét típus esetében legalább 35%.

A rendszerváltást követően a **kisebbségi iskolai oktatás** három formáját különíthetjük el (A Nemzeti és etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve):

- 1. Anyanyelvű oktatás: a magyar nyelv és irodalom kivételével a tantárgyak tanítási nyelve a kisebbség nyelve.
- 2. Kétnyelvű kisebbségi oktatásban a magyar nyelv és irodalom kivételével bármely tantárgy tanítható a kisebbség nyelvén. Az iskola maga határozza meg pedagógiai

programjában, hogy mely tantárgyakat tanítja a kisebbség nyelvén; ez évfolyamonként eltérő lehet, de legalább 3 tantárgyat – az anyanyelv (kisebbség nyelve) és irodalom kivételével – a kisebbség nyelvén kell tanítani a heti kötelező órakeret minimum 50 százalékában.

3. Nyelvoktató kisebbségi oktatás, ami hagyományos és bővített formában szervezhető: mind a hagyományos, mind a bővített formában a tanítás nyelve a magyar, az anyanyelv (a kisebbség nyelve) és irodalom oktatása az első évfolyamtól kezdve tanítási óra keretében zajlik.
 - a) A hagyományos formában a kisebbségi nyelv és irodalom tantárgyakat tanítási óra keretében kell oktatni legalább heti négy órában (német nyelv esetében öt órában).
 - b) A bővített formában a kisebbség nyelvének tanítására fordított heti öt tanórán túlmenően egyidejűleg legalább 3 tantárgy (szaktárgy) kisebbség nyelvén történő tanulását lehetővé kell tenni. Biztosítani kell továbbá, hogy a kisebbség nyelvén tanított szaktárgyak, valamint az anyanyelv és irodalom legalább 35%-át tegye ki a heti teljes óraszámnak. A bővített nyelvoktató tanítás elkezdődhet már az első évfolyamon, de legkésőbb a 8. évfolyamig be kell fejeződnie.

Mindkét irányelv a teljes közoktatásra érvényes: nem írják elő azt, hogy mely tantárgyakat kell a célnyelven oktatni, valamint a kisebbség és az idegen nyelv esetében is fontosnak tartják a kulturális értékek oktatásba történő integrálását. Amíg a kisebbségi oktatás irányelve a tannyelvekből indul ki, addig a magyar-idegen nyelvű oktatás irányelve az oktatási rendszerek szempontjából (*Vámos Ágnes*, 1999). A nemzetiségi oktatásban a kisebbség nyelve a célnyelv, szemben a két tanítási nyelvű iskolákkal, ahol a tanulók idegen nyelvet tanulnak. Az előzőek esetében átlagosan több tantárgyat tanítanak célnyelven mint az utóbbiaknál, és a tantárgyak választásában is nagyobb az iskolánkénti eltérés (*Vámos Ágnes*, 1998). Az 1993. évi LXXVII. törvény a kisebbségi oktatás megszervezését a tanulói létszámhoz köti. Kötelező tartalomként jelenik meg a kisebbségi népismeret tanítása, amely önálló tantárgyként, illetve a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeibe integráltan folyhat, és szükséges, hogy a tanórán kívüli tevékenységek formájában is (pl. szakkörök, táborok, kirándulások, stb.) megjelenjen. A tantárgy oktatása az első évfolyamtól kezdődik. A két tanítási nyelvű középiskolákban a tanulók célnyelvi civilizációt tanulnak, a célnyelvből

érettségi vizsgát tesznek; a nemzetiségi gimnáziumoknál a kisebbségi nyelven kívül a kisebbségi irodalom is érettségi tantárgy.

Az elmúlt 15 évben mind a nemzetiségi általános iskolai oktatást folytató intézmények száma, mind pedig az oktatásban részt vevők száma nőtt. A növekedés mögött elsősorban a német nyelv húzódik meg, hiszen a nemzetiségi nyelvek között – regionális és világnyelvi státusának köszönhetően – a legkeresettebb, meghatározva ezáltal az általános tendenciákat. Az említett növekedés az egyes oktatási formákban más és más. A kiindulási időszakhoz képest a legnagyobb növekedés mind az iskolák számában, mind pedig a tanulólétszámot tekintve a nyelvoktató, szerényebb növekedés a kétnyelvű iskolák esetében tapasztalható; az anyanyelvű képzésben viszont csökkenés volt tapasztalható. A középfokú nemzetiségi iskoláknál – szemben az általános iskolával – a kétnyelvű oktatás nagyobb arányú, mint a nyelvoktató (*Vámos Ágnes, 2004*).

Az anyanyelvi és kétnyelvű képzési formákból az általános iskolai időszak alatt jóval többen maradnak ki, mint a nyelvoktató formából, a bennmaradók viszont nagyobb arányban választanak nemzetiségi középiskolát. A 12 évfolyamos típus vonzóbb a tanulóknak és a szülőknek is, ott kisebb a lemorzsolódás.

Az idegen nyelv-oktatás kiterjedése, a szabad nyelvválasztás jelentősen befolyásolta a nemzetiségi nyelvoktatást, az egyes nemzetiségi nyelvek sorsát. A szülői elvárások elsősorban a gyermekük későbbi boldogulásának elősegítésére, valamint továbbtanulásuk biztosítására irányulnak, majd csak azután a nemzetiségi hovatartozásra és identitásra. Így érthető az, hogy fontosság szempontjából jelentősebb a világnyelvek birtoklása, mint a nemzetiségi nyelveké (*Imre Anna, 2004*).

A német nyelv mint nemzetiségi, regionális és világnyelv nem választható szét egymástól. E megnövekedett kereslet miatt is egyre több nem német nemzetiségű család íratja be gyermekét német nemzetiségi iskolába. Ez a tény biztosítja a német mint nemzetiségi(?) nyelv fennmaradását, ellentétben a legtöbb kis nemzetiségi nyelvvel, amelyek fokozatosan visszaszorulnak.

1.2 Az anyanyelvű és idegen nyelvű olvasás

Az emberi filogenezis során kezdetben az életben maradáshoz szükséges ismeretek átadása a szóbeliség keretei között zajlott. A kulturális és gazdasági változások következtében kialakult írásbeliséggel az emberi tudás mennyiségi és minőségi változáson ment keresztül.

Az egyre több és komplexebb ismeretanyag tárolására különböző külső memóriatárak jelentek meg agyagtáblák és papirusztekercsek formájában, amelyek „megfejtésére” csupán a kiválasztottak egy szűk köre volt képes. A könyvnyomtatás elterjedésével az írott szövegek új dimenziókba nyomultak előre, olyanokhoz is eljutottak, akik addig kirekesztődtek a betűmágia hatalmából. A nyomtatott könyvek elérhetőségével az olvasni tudók száma is folyamatosan gyarapodni kezdett. A mai modern, tanulás alapú társadalom tagjai számára végzetes következményekkel bírna a betűk mögé rejtett gondolatok megfejtéséhez és értelmezéséhez szükséges eszköz, az olvasáskészség tökéletes birtoklásának hiánya. Az olvasás mint eszköz szolgál bennünket a további ismeretszerzésben, az írottak értelmezésében és a jelentéstársításban.

1.2.1 Az olvasásról, olvasáskutatásról

A szakirodalomban az olvasási folyamat meghatározásáról különböző definíciókat találhatunk (*Bárdos, 2000; Bernhardt, 1991; Czachesz, 1998; Urquhart és Weir, 1998*). Ennek az az oka, hogy minden olvasó másként értelmez egy adott szöveget és így az olvasás eredménye is más lesz. Az (idegen nyelvi) olvasási folyamatok megértésénél is feltétlenül szem előtt kell tartanunk azt, hogy az „olvasás egy olyan komplex tevékenység, amelynek megvalósulásánál különböző célok, egyenlőtlen feltételek és a különböző kompetenciák változatos megjelenési formái játszanak szerepet” (*Lutjeharms, 1994. 36. o.*).

Bernhardt (1991) számára az olvasási folyamat kettős természetű, kognitív és szociális, amely egymástól elválaszthatatlan. Kognitív értelemben az olvasás egy „interperszonális problémamegoldó feladat, ami az emberi agyban a tudásstruktúrák által megy végbe” (*Bernhardt, 1991. 6. o.*). Mivel egyedi folyamatról van szó, a szövegek értelmezése is egyedi lesz, és ami természetszerűen nem az eredeti tükörképe, csupán egy szubjektíváció.

Az olvasást mint szociális folyamatot értelmezve *Bloome és Green* nézetét idézi, mely szerint az olvasást az emberek közötti szociális viszonyok kialakítására, ápolására és fenntartására használjuk, így az a kultúra átadásának és a szocializációnak az eszköze (*Bloome és Green, 1984*). Ezen túlmenően *Bernhardt* arra is felhívja a figyelmünket, hogy „a szövegfeldolgozás csak egy adott kulturális kontextuson belül lehetséges [...] [mivel] nem létezik [sem] egységes olvasó vagy olvasási viselkedés [...] [sem] egységes szöveg”

(Bernhardt, 1991. 10-11. o.). Éppen ezért elhibázottnak tart minden olyan kutatást, amelyik nem veszi egyszerre figyelembe mindkét szemléletet.

Az olvasást sokféle tudományág vizsgálta és vizsgálja, Az olvasáskutatás alig több mint 100 éves múltra tekinthet vissza. Az olvasáskutatással foglalkozó szakirodalomban két nagy irányzat különíthető el. A **pedagógiai-didaktikai** irányultságú kutatások az olvasástanítási módszerek és programok kidolgozására, a kezdő és gyakorlott olvasók által alkalmazott stratégiák feltárására helyezik a hangsúlyt (vö.: Carr és Levy, 1990). Elsődleges céljuk a gyakorlati oktatás számára kézzelfogható és alkalmazható eredmények felmutatása, amit az osztályteremben kipróbálnak, majd értékelnek, és szükség esetén optimalizálnak. A másik irányzat az olvasási folyamat **pszichológiai** aspektusait igyekszik feltárni, elsősorban laboratóriumi kísérletek segítségével. Célja, hogy az olvasási folyamatokat elméleti modellekkel írják le, amelyekkel megpróbálják megmagyarázni, hogy hogyan vagyunk képesek az írott szöveget észlelni, felfogni és megérteni (vö.: Strohner, 1990).

Az olvasásról, olvasási képességről alkotott felfogás számos változatával találkozhatunk, melynek oka elsősorban a különböző időkben meghatározó jelentőséggel bíró tudományos irányzatok szellemiségével illetve a tanulásról vallott eltérő elképzelésekkel magyarázhatók. Cs. Czachesz Erzsébet (2005) változó perspektívákról beszél, amely alatt a különböző diszciplínák pedagógiai olvasáskutatásra tett hatását érti, s melyek mindegyike „más-más keretet nyújtott[ak] az értelmezés és közvetetten a tanítási/tanulási gyakorlat számára” (Cs. Czachesz Erzsébet, 2005. 44. o.).

1.2.2 Az olvasási modellek osztályozása

Az olvasáskutatásban az elmúlt 30 évben az olvasási és megértési folyamat mikéntjéről alkotott felfogás szerint három jelentős szakaszt különíthetünk el attól függően, hogy hogyan képzelték el az olvasó szerepét és magát az olvasást (Cs. Czachesz Erzsébet, 1998; Ehlers, 1998; Bernhardt, 1991; Urquhart és Weir, 1998; Eysenck és Keane, 1997). A különböző modellek két kérdéskör köré csoportosulnak: vajon az olvasásmegértési folyamatok ingervezéltek-e, azaz a betű- és szófelismerés határozza meg vagy inkább konceptuálisan, a fogalmak és struktúrák által irányítottak-e. A másik fontos kérdés, ami megválaszolásra várt, hogy az „olvasottak megértése során mindig elemről-elemre haladunk-e az adott hierarchikus szinten, vagy párhuzamosak-e a folyamatok, esetleg bizonyos elemek ki is maradhatnak?” (Cs. Czachesz Erzsébet, 1998. 83. o.).

Az olvasáskutatás első szakaszát az ingervezérelt folyamatok előtérbe helyezése jellemezte, az olvasás lényegének a graféma-fonéma megfeleltetést tekintették. Ezt a felfogást középpontba állító modellt nevezzük letről-felfelé építkező (bottom-up) modelleknek. A fentről-lefelé következtető (top-down) modellek alkotói szerint pedig az olvasást a magasabb rendű konceptuális műveletek irányítják. Az 1970-es évek végén jelentek meg az interaktív modellek, amelyek az előző két típus jellemzőit egyesítik.

1.2.2.1 Lentről-felfelé modellek

Hosszú évekig a jó olvasás szükséges és elégséges előfeltételének tekintették a betűk és szavak folyékony és gyors dekódolását. A dekódolási készségen a graféma-fonéma konverziót, valamint a kiejtett szavakhoz kapcsolódó jelentés megadását értjük. Az irányzat legjelesebb képviselői, *LaBerge* és *Samuels* (1974) valamint *Gough* (1972) úgy vélték, hogy az olvasási folyamat szeriálisan elemről elemre halad. Az első lépésben azonosított vizuális jelek a következő fonetikus feldolgozási szinten keresztül egyenesen a jelentéstársító rendszerbe jutnak. Az így egymás után dekódolt szavakat összekapcsolva jutunk el a nagyobb szintaktikai egységek (mentális lexikon) megértéséhez.

Gough modelljében (1972) az olvasó egy *scanner* segítségével felismeri az egyes betűket. Az így nyert információt egy *dekóder* átalakítja „szisztematikus fonémákká”, amely a lexikon segítségével jelentéssel bíró szavakká alakul át. Ezután a folyamat a következő szóval folytatódik mindaddig, amíg egy mondat vagy bekezdés végére nem ér az olvasó. Az elolvasott mondat a *Merlin* nevű rendszerbe kerül, ami sajátos szemantikai és szintaktikai szabályok alapján működik, míg végül megkapjuk a mondat jelentését.

A betűről-betűre, szóról-szóra történő olvasás hosszú évekig meghatározó elméletét az olvasási sebesség- és szemmozgás-kutatások kezdték ki. *Kolers* (1973) vizsgálata bebizonyította, hogy gyakorlott felnőtt olvasók gyorsabban olvasnak el egy szöveget, mint ahogyan azt a betűről-betűre történő vizuális felismerés megengedné. Mivel egy betű teljes megértéséhez 250 ms időre van szükség, a *Kolers* által prezentált szöveg esetében egy gyakorlott olvasó 42 szó/percnél többet nem lenne képes elolvasni. Kísérleti személyeinek, akik átlagos egyetemi hallgatók voltak, 300 szót sikerült percenként elolvasniuk. Ebből *Kolers* azt a következtetést vonta le, hogy az olvasó a betűknél nagyobb egységeket vesz egyszerre figyelembe anélkül, hogy minden betűt egyenként azonosítana.

Rayner és Pollatsek (1989) szerint *Gough* modelljének gyengeségei már magának a modell alkotóelemeinek szemügyre vételéből is világosan látszanak. Ők is mint *Kolers*, azt állították, hogyha a felismerési folyamat a scanner segítségével betűről betűre történik, akkor evidens lenne, hogy a szavakat lassabban ismernénk fel mint a betűket. Számtalan kísérlet bizonyította, hogy a szavak felismerése a szó-felsőbbrendűségi hatásnak² (*Reicher, 1969*) köszönhetően gyorsabb, mint a betűké. *Rayner és Pollatsek* véleménye szerint a szófelmérési szakasztól kezdve már párhuzamos betűfeldolgozás történik, mivel a szeriális feldolgozás annyira lelassítaná az olvasási folyamatot, hogy a megértés nem jönne létre. A modell másik problémája a feldolgozó irányát érinti akkor, amikor kétértelmű vagy félreérthető szavakról van szó. *Gough* modelljének utolsó szintje egy vokális rendszer, amely a szavak kiejtését végzi.

Amennyiben a megértés végett nem lépnek be felsőbbrendű folyamatok és a szövegekörnyezetből nem tudjuk a jelentést megfejteni, akkor nem jön létre megértés.

1.2.2.2 Fentről-lefelé modellek

A következő modellek, ahogyan a nevük is mutatja, az építkező modellek ellentétes pólusának is tekinthetők. *Urquhart és Weir (1998. 42. o.)* szerencsésebbnek tartanak inkább a „szöveg- vagy adatvezérelt” és „olvasó által vezérelt” folyamatok megnevezést, mivel a hagyományosan használt elnevezések megtévesztők és nem fedik a valóságot. Amíg a lenről-felfelé modellek a szöveg legkisebb egységéből kiindulva haladnak az átfogóbbak felé, addig a fentről-lefelé modellek esetében azt várhatnánk, hogy a feldolgozás a szövegtől, bekezdéstől haladna a szavak felé. Mivel ez *Urquhart és Weir* szerint nem így van, az egyes irányzatok elnevezései olyan ellentétes folyamatok megjelölését szolgálják, amelyek a valóságban nem is léteznek. A szerzők által javasolt terminusok pontosabban fednék a végbemenő folyamatokat. Míg az első esetben a szóról-szóra történő dekódolást és a szerzői szándék elfogadását értenénk, a második esetben az olvasó egy előre megalkotott elképzeléssel közelítené meg az adott szöveget, amelyből akár kisebb-nagyobb egységeket is kihagyhat olvasás közben, ha maga a szöveg tartalma az elvárásaival megegyezik.

² Ezt a jelenséget kísérletileg *Reicher (1969)* demonstrálta először. Egy röviden bemutatott betűsorból a kísérleti személyeknek azt kell eldönteniük, hogy két betű közül melyik jelenik meg egy bizonyos pozícióban (pl. a második betűhelyen). Amennyiben a betűsor valóságos szót alkot, akkor a vizsgált személyek teljesítménye jobb, mint amikor tetszőleges, jelentés nélküli betűkombinációkkal találkoznak. Ezt nevezik szó-felsőbbrendűségi hatásnak.

A modellnek különböző változatai léteznek, viszont mindegyiknek ugyanaz az elképzelése a gyakorlott olvasóról. Ezek szerint a gyakorlott olvasó folyamatosan hipotéziseket konstruál a szöveg tartalmára vonatkozóan, amelyeket a szövegből gyűjtött legkevesebb információ hatására megerősít vagy elvet, majd ismét új hipotéziseket alkot. Mivel az olvasó a már korábban megértett szövegrész alapján találja ki a szavakat, a vizuális információknak csak kis részét használja fel. A modell legismertebb képviselője *Goodman* (1978), aki az olvasási folyamatot pszicholingvisztikai kitalálós játéknak nevezte. Célja elsősorban az volt, hogy az olvasásról a pedagógiai gyakorlatban uralkodó analitikus tévképzetet szertefoztassa, mely szerint az olvasás egy olyan eljárás, amely magába foglalja a betűk, szavak és nagyobb nyelvi egységek egzakt, részletes és egymást követő észlelését és azonosítását (*Goodman*, 1978). Vizsgálataiban feltűnt neki, hogy a kezdő olvasóknak általában bizonyos elvárásaik vannak a szöveg folytatásával kapcsolatban. Ebből alakította ki azt a feltevését, mely szerint „a hatékony olvasás nem az elemek pontos észlelésén és azonosításán nyugszik, hanem azon a képességen, hogy a szövegből kiválasztott legkevesebb és leghasznosabb egységekből olyan hipotéziseket alkosson, amik rögtön az első alkalomra bebizonyosodnak” (*Goodman*, 1978. 498. o.). A gyakorlott olvasó nagy olvasási sebessége szintén alátámasztja *Goodman* véleményét, hogy tehát az olvasási folyamat konceptuálisan vezérelt, amely mintavételből, hipotézisalkotásból, annak ellenőrzéséből, igazolásából vagy átalakításából, végezetül az igazolt feltevések háttérismeretbe való beillesztésének ismétlődő folyamatából áll.

Az elmélettel kapcsolatos kritikák közül az egyik ismét a szemmozgás-kutatás területéről érkezett. Mivel az olvasásnál mindenkinél két fixációs pont között maradnak ki betűk és szavak, ezért ez csak indirekt bizonyíték lehet *Goodman* azon elképzelésére, hogy a szövegnek csak egy részét érzékeli az olvasó. A szókitalálást befolyásoló kontextuális hatást illetően a kísérletek azt mutatták, hogy az izolált szavak felismerését is hasonlóan gyorsan végezzük (*Ehlers*, 1999). A kontextus csak szemantikailag szorosan kapcsolódó szópárok esetében jelent támaszt (*Eysenck* és *Keane*, 1997). *Urquhart* és *Weir* (1998) rámutatnak arra, hogy *Goodman* azon vélekedése ellenére, mely szerint a jó olvasó inkább és jobban támaszkodik a kontextusra, mint a gyengébb olvasó, az újabb kutatási eredmények ennek éppen ellenkezőjét tükrözik. Ami leginkább elkülöníti egymástól a két csoportot, az az, hogy a gyakorlott olvasók gyorsabban és pontosabban dekódnak, a szófelismerésük is elsősorban adatvezérelt folyamat eredménye, és nem pedig az előzetes elvárások hatására történik (*Ehlers*, 1998; 1999). A hipotézisalkotással és teszteléssel kapcsolatban *Lutjeharms* (1994) úgy véli, hogy az alsóbb báziskészségek (dekódolás, szófelismerés) begyakorlott, túlnyomóan

automatikussá vált párhuzamos feldolgozásával szemben a hipotézisalkotás az információfeldolgozás olyan formája lenne, ami túl nagy energiabefektetéssel és kevesebb eredménnyel járna. E báziskészségek gyorsasága és pontossága nyitja meg az utat a magasabb szintű feldolgozási folyamatok előtt.

1.2.2.3 Interaktív modellek

Az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején kezdett kikristályosodni az a szemlélet, hogy a fentről-lefelé következtető modellek nem szolgálnak elégséges magyarázattal az olvasási folyamat természetére vonatkozóan. Egyre inkább bebizonyosodott, hogy az olvasási sebesség inkább a gyors szófelismeréstől, tehát az automatizálódott báziskészségektől függ, mint a konceptuálisan vezérelt jóslásoktól, amellyel kísérletet teszünk a szavak kitalálására. A jóslási folyamatok végtelen számú lehetőséget nyújtanak a szövegek értelmezésére vonatkozóan, miáltal az olvasás a folytonos ellenőrzés-javítás-igazolás által szinte lehetetlenné válna. *Stanovich* (1980) úgy érvelt, hogy mivel a folyékony olvasás esetében a szófelismerés csupán néhány századmásodpercnyi időt vesz igénybe, ezért valószínűtlennek tűnik, hogy komplex szintaktikai és szemantikai elemzésen alapuló hipotézisek és azok ellenőrzése gyorsabban működne. Ezért, folytatta *Stanovich* (1980. 35. o.) „a gyakorlott olvasó nem használ a szófelismerés megkönnyítése végett tudatos elvárásokat”.

A következtető modellek azon állítását is érte támadás, mely szerint a hatékony olvasás két feltétel teljesülése mellett jön létre: egyrészt a szófelismerést támogató kontextuális információk teljes kiaknázása, másrészt a szófelismeréshez szükséges vizuális információk minimalizálása révén (*Ehlers*, 1998). Mint bebizonyosodott, nagyobb hatékonyság érhető el a vizuális információkra való támaszkodás következtében. A gyakorlott olvasó is fogékony a szövegkörnyezet iránt, viszont az a szófelismerési folyamatokban a kevésbé gyakorlott olvasó számára nagyobb támaszt nyújt.

A megfogalmazódott kritikák alapján kialakult új elmélet az interaktív modellek elmélete, melyek közül a legjobb magyarázatot *Stanovich* (1980) *interaktív-kompensációs* modellje adja. Ez a modell az építkező és következtető modellek szintézise, mely szerint a megértés a kontextuális információk és különböző „tudásforrások szimultán” felhasználása útján jön létre. Annyiban különbözik a következtető modellektől, hogy itt nemcsak a szemantikai folyamatok irányítják a bázisfolyamatokat, hanem azok is nagymértékben alkalmazkodnak az alsóbb szintűekhez. *Stanovich* kompensációs hipotézise szerint

amennyiben az olvasónak a feldolgozási folyamat bármelyik szintjén hiányosságai vannak, azt a többi szint képes kompenzálni. A modell szerint a kezdő olvasó, akinek szóelemző képessége gyenge, nagyobb mértékben támaszkodik a kontextuális faktorokra. *Stanovich* szerint a gyakorlott olvasó a következő jegyek alapján ismerhető fel (1980. 64. o.):

- 1) A jó olvasók rendelkeznek a szövegértéshez és a szövegre való emlékezéshez szükséges magasabb szintű stratégiákkal,
- 2) jobbak a szövegekörnyezettől független szófelismerésben,
- 3) nagyobb mértékben automatizálódtak a szó- és szótagfelismerési folyamataik, mint a kevésbé gyakorlott olvasóknak,
- 4) és rendelkeznek olyan magasabb szintű fonetikai és megértési képességekkel, amelyek lehetővé teszik számukra az elégtelen vizuális ingerek esetében is a szavak gyors dekódolását.

Az automatizálódott olvasási folyamatok a figyelem tehermentesítéséhez vezetnek, és az így felszabadult figyelmi kapacitás a megértési folyamatokra irányítható.

Természetesen *Stanovich* sem tagadja a kontextuális hatás szerepét a szófelismerésben. A kontextus szófelismerésre gyakorolt hatását a *Posner-Snyder* (1975: „two process theory of expectancy”) elmélettel magyarázza (1980). A szemantikus környezet két egymástól független működési folyamattal befolyásolja a szófelismerést. Az *automatikus-aktivációs folyamat* akkor lép fel, ha az inger és a hozzá kapcsolódó szemantikai jelentés gyorsan egymásra talál. Ez a folyamat gyors és nem igényel figyelmi kapacitást. Ebben az esetben a kontextusnak támogató szerepe van, és akkor sem jelent gátló tényezőt, ha a szó nem egyezik meg a kontextusba illő szóval. A *figyelmet-követelő folyamat* akkor indul el, amikor a szófelismerési folyamat akadályozva van és a felismerési idő nagymértékben lecsökken.

A fenti elmélet segítségével vontta le *Stanovich* azt a következtetést, mely szerint a magasabb szintű tudatos kontextuális jóslások akkor kapnak szerepet, amikor az ingervezérelt szófelismerési folyamatok nagymértékben lelassulnak (1980). Ezzel a viselkedési mintával magyarázható a modell kompenzációs jellege. Újabb kutatások (*Stanovich*, 1990) szerint a felnőttkorra automatizálódott szófelismerési folyamatok gyakorlott olvasók esetében modulárisan működnek, azaz az olvasó háttérismeretének, elvárásának befolyásoló hatása nélkül.

Míg az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasástanítás a felsőbb szintű szemantikai folyamatokra gyakorolt *goodmani* modell hatását hangsúlyozzák (*Karcher*, 1994, 1996; *Westhoff*, 1987, 1995, 1997), addig az újabb kognitív jellegű kutatások az adatvezérelten és automatikusan működő báziskészségek szerepét emelik ki (*Grotjahn*, 1995; *Urquhart* és *Weir*, 1998; *Tsui* és *Fullilove*, 1998; *Ehlers*, 1998, 1999).

1.2.3 Az idegen nyelvi olvasási folyamat modelljei

A nemzetközi szakirodalomban hosszú ideig az olvasásvizsgálatok területén az anyanyelvi olvasáskutatás volt a meghatározó. Az 1970-es és 1980-as években a bilingvizmus fogalmának és a kétnyelvűség állapotának pozitív megítélése, a külföldi vendégmunkások számának növekedése a nyugat-európai országokban, a gazdasági életben és a tudományokban, a nyelveket beszélni tudó egyének iránti keresletnövekedés hatására a kutatók érdeklődése az idegen nyelvi olvasáskutatás felé fordult (német nyelvterületen jelentős *Karcher*, 1994; *Lutjeharms*, 1988; *Westhoff*, 1987 és *Stiefenhöfer*, 1986 munkássága). Az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási készségek egymáshoz való viszonya alapján két irányzat különíthető el a megjelent tanulmányokban: 1) a nyelvi küszöbhipotézis (Linguistic Threshold Hypothesis) és 2) a nyelvi interdependencia hipotézis (Linguistic Interdependence Hypothesis). Számos empirikus kutatás kiváltója *Goodman* „Psycholinguistic universals in the reading process” (1971) című tanulmánya volt, amely végezetül az előbb említett két irányzat kialakulását eredményezte. *Goodman* elképzelése szerint az olvasási folyamatban alkalmazott stratégiák minden nyelven (anyanyelven és idegen nyelven) megegyeznek (= univerzalitás hipotézis), csupán az adott nyelv helyesírási és nyelvtani struktúráihoz kell alkalmazkodnunk (*Goodman*, 1971). A kutatások elsősorban két problémakör köré csoportosultak (vö: *Ehlers*, 1998):

(1) Szolgál-e magyarázattal *Goodman* (1978) pszicholingvisztikai modellje - amelyet elsősorban a folyékony és jól olvasó anyanyelvi olvasóra konstruált - az idegen nyelvi olvasási magatartásra is? Amennyiben igen, akkor az olvasási stratégiákat csak egyszer, az anyanyelv esetében kell(ene) elsajátítani, és azok transzferálhatók lennének az idegen nyelvekre.

(2) Az idegen nyelvi olvasás vajon az anyanyelvi olvasási készségen alapszik-e (nyelvi interdependencia hipotézis), vagy inkább az idegen nyelvi kompetenciától függ (nyelvi küszöbhipotézis)?

E kérdések pontos megválaszolása nagy jelentőségű mind az anyanyelvi mind az idegen nyelvi oktatáspolitikai szempontjából.

1.2.3.1 Nyelvi küszöbhipotézis

A hipotézis értelmében az idegen nyelvi olvasási készség nagymértékben az idegen nyelvi kompetenciától függ, vagyis, hogy az anyanyelvi olvasási stratégiák csak akkor transzferálhatók és alkalmazhatók az idegen nyelven, ha azon egy bizonyos nyelvi szintet elért az olvasó (*Allen, Bernhardt, Berry és Demel, 1988; Clarke, 1979, 1980; Cowan, 1976; Cummins, 1979b; Cziko, 1978, 1980; Yorio, 1971*).

Clarke két tanulmánya is alátámasztja ezt az elképzelést. Első tanulmányában *Clarke* (1979) spanyol anyanyelvű kísérleti személyek olvasási teljesítményét hasonlította össze az anyanyelvükön (spanyol) és idegen nyelvükön (angol). Úgy vélte, amennyiben az univerzalitás-hipotézis létezik - melynek értelmében az olvasási folyamat minden nyelven megegyezik -, akkor az anyanyelvén jó olvasónak az idegen nyelven is jobbnak kell lennie a stratégiatranszfernek köszönhetően. *Clarke* azt várta, hogy egyforma idegen nyelvi kompetencia esetén a két olvasó olvasási teljesítménye közötti távolság mindkét nyelven ugyanakkora lesz. Az eredmények elemzésekor azt találta, hogy a kísérleti személyeknek az anyanyelvi olvasási stratégiák közül nem sikerült mindet az idegen nyelvre „átvinni” és azon alkalmazni. Az L1-en jobb olvasási teljesítményt nyújtók az L2-ben is jobban teljesítettek, viszont a jól és a gyengén olvasók közötti távolság az angol nyelven sokkal kisebb lett mint amilyen az a spanyolban volt. Az univerzalitás hipotézisét igazolva látta de kijelentette, hogy a nyelvi jártasságnak nagyobb figyelmet kell szentelni. A szerző szerint létezik a nyelvi kompetenciának egy „plafonszintje” (*language competence ceiling*), ami megakadályozza a jó anyanyelvi olvasót abban, hogy az olvasási stratégiáit az idegen nyelven is hatékonyan alkalmazza. Ebből arra következtetett, hogy ez az eredmény a megfelelő idegen nyelvi kompetencia hiányának köszönhető.

Clarke (1980) másik tanulmánya, amely „*Short-Circuit-Hypothesis*” (rövidzárlat) néven vált ismertté, nagyobb meggyőző erővel bizonyítja a nyelvtudás fontosságának szerepét az idegen nyelvi olvasási folyamatban. Két kutatási kérdésre keresett választ:

- 1) Az olvasási folyamat pszicholingvisztikai értelmezése megmagyarázza-e a spanyol anyanyelvű olvasók spanyol és angol olvasási teljesítményét, valamint
- 2) a gyakorlott anyanyelvi olvasó képes-e olvasási stratégiáit az anyanyelvről az idegen nyelvre transzferálni?

A kérdések bizonyítása végett két kísérletet végzett szintén spanyol anyanyelvű kísérleti személyekkel spanyol és angol nyelven. A kísérleti eredmények alapján arra a megállapításra jutott, hogy az olvasási folyamat hipotézisalkotásból, annak ellenőrzéséből, megerősítéséből vagy elutasításából áll, azaz *Goodman* pszicholingvisztikai modellje magyarázattal szolgál az olvasási folyamatra mindkét nyelven. A másik kutatási kérdésre vonatkozóan az eredmények nem voltak annyira egyértelműek. A gyakorlott olvasó esetében nagyobb mértékű készségtranszfer volt megfigyelhető, mint a gyengébbek esetében, de úgy tűnt, hogy az idegen nyelvi kompetencia hiánya nagymértékben hatott az olvasási viselkedésre. A stratégiatranszfer feltétele tehát egy adott szintű nyelvi kompetencia elérése. Amennyiben ezt a szintet nem éri el az olvasó, nyelvi „rövidzárlat” következtében az olvasási teljesítménye visszaesik a gyengébb olvasók szintjére. *Clarke* a továbbiakban a jó és rossz olvasó kifejezés helyett inkább a jó és rossz olvasási magatartás kifejezést javasolja használni. Az univerzalitás- és a rövidzárlat-hipotézis értelmében egy gyenge idegen nyelvi olvasási magatartásnak két oka is lehet: az illető anyanyelvi olvasáskészsége gyenge, vagy az L1 olvasáskészsége jó, csupán nem képes azokat a célnyelvre transzferálni, mert nem rendelkezik a megfelelő szintű célnyelvi kompetenciával. Ez utóbbi hipotézist támasztja alá *Cziko* (1978) munkája is. Az értő olvasás egyik feltétele a szöveg témája által adott információk feldolgozása. Az ilyen információk felvételének előfeltétele a magas szintű nyelvtudás, amelyet csak a haladó és az anyanyelvi szintű olvasók érnek el. Valamint az is (*Cziko*, 1980), hogy a kevésbé fejlett nyelvtudással rendelkező egyének - kevésbé támaszkodnak a szöveg kontextuális információira és ebből adódóan inkább a „lentről-felfelé” irányuló stratégiákra támaszkodva - a szöveg grafikus információi segítségével próbálják a megértést elérni.

Cummins (1979b) a kétnyelvű gyerekek kognitív fejlődésével kapcsolatban felállított küszöbelmélete is jó táptalajt nyújt *Clarke* rövidzárlat-hipotézise számára.

Az olvasási teljesítmény anyanyelvinél alacsonyabb szintre történő visszaesésének magyarázatát *McLeod* és *McLaughlin* (1986) a meglévő tudásstruktúrák elégtelen módon történő használatában látták. A szerzők elképzelése szerint minden komplex készség elsajátítása folyamán, így az olvasás esetében is, szükség van a meglévő tudásstruktúrák újrastrukturálására, amely által az új információk hatékonyabban dolgozhatók fel. Mindaddig, amíg ez a folyamat nem történik meg, az idegen nyelvi olvasó az alsóbb olvasási készségek szintjén működő stratégiákkal dolgozik, annak ellenére, hogy olyan nyelvtudással rendelkezik, amely lehetővé tenné számára a „mechanikus” olvasási folyamatokon (pl. dekódolás) túlmutató, például a kontextuális és stilisztikai jelzéseket érzékelő és feldolgozó stratégiák használatát.

A küszöbhipotézis képviselői szerint az idegen nyelvi olvasásban fellépő problémák mindaddig, amíg az idegen nyelvi kompetencia a küszöbszint alatt van, tisztán nyelvi jellegűek. Az idegen nyelvi olvasási problémák nyelvi jellegét már jóval korábban *Yorio* (1971) és *Cowan* (1976) is felismerték. *Yorio* (1971) az idegen nyelvi olvasási problémák okát két tényezőben látta, egyrészt a célnyelv nem megfelelő szinten való birtoklásában, másrészt az anyanyelvvél való interferenciában. Ez a két faktor nagyban determinálja *Yorio* idegen nyelvi olvasási folyamatokról alkotott elképzelését, amely a *goodmani*-modell modifikált, új elemekkel bővített változata:

- 1) az idegen nyelv ismerete más, mint az anyanyelv ismerete;
- 2) a szövegből a megfelelő információk kiválasztására irányuló jóslási képességeket a célnyelv nem kellő mértékű ismerete gátolja;
- 3) a hibásan kiválasztott információk az asszociációs folyamatokat megnehezítik;
- 4) az idegen nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában az olvasónak nem áll rendelkezésére akkora memóriakapacitás mint az anyanyelven. Így az emlékezési folyamatok is sokkal nehezebbek;
- 5) minden szinten és minden időben jelen van az anyanyelvi interferencia. *Yorio* elképzelésében az új elemek a fentiekben említett két tényezőt jelentik.

Cowan (1976) megállapításai szerint megértési problémák akkor lépnek fel, amikor az idegen nyelven olvasókat az anyanyelvi perceptuális stratégiák irányítják az L2 olvasási folyamatokban. Az olvasó elvárásai egyértelműen nyelvspecifikusak, ezek L2 olvasásban való alkalmazása megértési zavarokat eredményez.

A kognitív pszichológia területéről *Just* és *Carpenter* (1992) kapacitáselmélete (*Capacity Theory of Comprehension*) támogatja a küszöbhipotézis elképzelését. *Just* és *Carpenter* állítása szerint korlátozott, egyénekenként változó munkamemória-kapacitással rendelkezünk, amely a megértési folyamatainkat meghatározza. Ha egy feladat több figyelmet igényel, mint amennyi memóriakapacitással az olvasó rendelkezik, akkor mind a feldolgozási mind a tárolási folyamatok lelassulnak, minőségük csökken és a bázisfolyamatok (felismerési és dekódolási folyamatok) élveznek előnyt. Amennyiben az idegen nyelvi olvasó nehézségekkel küszködik a feldolgozási szinteken, akkor a magasabb rendű megértési és következtetési folyamatok számára nem jut kellő memóriakapacitás és a szöveg mélyebb megértése elmarad (vö. *Karcher*, 1994: „Prinzip des limitierten Aufmerksamkeitsquantums”; *Brown*, 1998). Ezért olyan fontos az alapvető olvasási folyamatok automatizálódásának elérése, mert a felszabaduló figyelmi kapacitás egészében a megértési folyamatokra összpontosítható. Mindez viszont csak kellő idegen nyelvi kompetencia mellett lehetséges, amely az idegen nyelvi olvasási folyamat előfeltétele.

1.2.3.2 Nyelvi interdependencia-hipotézis

A nyelvi küszöbhipotézissel szemben a nyelvi interdependencia-hipotézis egyértelműen azt vallja, hogy az idegen nyelvi olvasási teljesítmény az anyanyelvi olvasási teljesítménytől függ, az egyik nyelven elsajátított készségek transzferálhatók a másikba, azokat még egyszer nem kell megtanulni (*Cummins*, 1979b, 1991a). A két nyelv csupán felszínesen különbözik egymástól, a mozgatórugóik messzemenőig megegyeznek és kölcsönösen összefüggnek. Amennyiben egyszer a nyelvi operációk (mint az olvasás vagy az írás) készletét elsajátítottuk, azok a második nyelven is rendelkezésünkre állnak (*Bernhardt* és *Kamil*, 1995).

Cummins (1979b) kétnyelvű oktatási programban részt vevő gyerekeket vizsgált azzal a feltételezéssel, hogy a kétnyelvűség kognitív tanulási folyamatokra kedvező hatású változata csakis a megfelelő módon fejlesztett elsőnyelvi (L1) készségek talajára építve érhető el. Számos korábbi vizsgálat eredményeit elemezve azt a következtetést vonta le, hogy az egyik nyelven elsajátított olvasási készségek könnyen transzferálhatók az egyik nyelvből a másikba (*Cummins*, 1979b) abban az esetben, ha mindkét nyelven megfelelő mértékben kialakultak a kognitív tanulást segítő készségek (CALP). Ez az állítás magába foglalja azt is, hogy mindkét nyelv (L1 és L2) egy közös alapkészség (common underlying proficiency) része, amely jó

bizonyítékként szolgál az interdependencia-hipotézis számára (*Cummins*, 1979a, b, 1991a). Mivel az interdependencia-hipotézis a nyelvi kisebbségekre (az USA-ban és Kanadában működő oktatási programok, ahol az oktatásra használt első nyelv az L2), illetve a nyelvi többségre (kanadai immerziós³ programok, ahol az oktatásban használt első nyelv az L1) is vonatkozik, ezért a készségtranszfer nem csak L1-ből L2 felé történik, hanem fordítva is. A gyakorlatban tulajdonképpen nem is az bír döntő jelentőséggel, hogy az oktatás L1 vagy L2 nyelven kezdődött, hanem inkább az, hogy a két nyelv egymáshoz viszonyított státusza az adott közösségben milyen. Ez nagyban befolyásolja az adott nyelvek használatának gyakoriságát, valamint az elsajátításukra irányuló motiváció mértékét. Ennek következtében az alacsonyabb státuszú nyelven (pl. a spanyol nyelv az USA-ban) tanított készségek rendszerint transzferálódnak a magasabb státuszú nyelvbe (angol), az ellenkezője viszont sokkal ritkábban fordul elő (*Cummins*, 1991a, b). A transzfer valószínűsége az Egyesült Államokban a latin-amerikai országokból származó kisebbségeknek oktatott spanyol nyelvből (alacsony státuszú) az angolba (magas státusz) sokkal nagyobb, mint az angoltól a spanyolba. Egészen más a helyzet a kanadai programok esetében, ahol mindkét nyelv (angol, francia) magas státuszú, így a transzfer is kétirányú.

Az olvasási stratégiák univerzális jellegét és transzferálhatóságát egyik nyelvből a másikba *Barik* és *Swain* (1975) munkája is megerősíti. A kutatók Kanadában működő francia nyelvű immerziós-programokban tanuló angol anyanyelvű gyerekeket vizsgáltak. Az eredmények azt mutatták, hogy a gyerekek olvasási készsége semmiben sem marad el az anyanyelvűekétől és a francia nyelven (L2) elsajátított ismereteket a tanulók sikeresen transzferálták az angol nyelvre.

Coady (1979) számára nyilvánvaló, hogy az idegen nyelvi olvasás sikeressége közvetlenül összefügg az adott nyelven való jártassággal. Másfelől számos egyetemi hallgató jó idegen nyelvi kompetencia mellett gyenge L2 olvasási teljesítményt nyújt, valamint olvasási sebességük nagyon lassú. Ezek a hallgatók *Coady* szerint az olvasás folyamán a nem megfelelő stratégiákat alkalmazzák, aminek következtében olvasási problémáról, nem pedig nyelvi problémáról beszélhetünk. Mivel az anyanyelven elsajátított készségek zöme automatikusan transzferálódik az idegen nyelvre, ezért feltétlenül szükséges a hatékony olvasási stratégiák kialakítása az L1-en (*Coady*, 1979. 12. o.).

Az idegen nyelvi olvasási folyamatoknak ez a modellje a megértési készségek hipotézisével (Comprehension Skill Hypothesis) hozható kapcsolatba a kognitív pszichológia

³ Bemerítés, lásd a 4. táblázatot

területéről, mely szerint nem a munkamemória korlátozott kapacitásán és az alsóbb szintű dekódolási folyamatokon múlnak az olvasási készségben rejlő egyéni különbségek, hanem inkább az olvasó magasabb szintű megértési készségeiben mutatkozó individuális eltérésekben. Ezek az eltérések a következtetések és a megfelelő szituációs modellek⁴ képzésében mutatkoznak meg (Grotjahn, 2000). A gyakorlott olvasó jobb következtetési képességekkel rendelkezik, ami lehetővé teszi számára, hogy a szövegből felvett információkat önmagától kiegészítse, azokat egymással kombinálja, és így sikeresebben kialakítsa mentális modelljeit. Az olvasási folyamat célja az ésszerű megfontolás és a racionális következtetés (Lesen als Rasonnement, Ehlers, 1998, 1999).

1.2.3.3 „Idegen nyelvi olvasás: olvasási probléma vagy nyelvi probléma?”

Miközben mindkét irányzat (nyelvi küszöbhipotézis és a nyelvi interdependencia-hipotézis) képviselői próbálták saját álláspontjukról meggyőzni a másik tábor képviselőit, egyes kutatókban felvetődött a két változó együttes hatásának vizsgálata. Alderson (1984) volt az első, aki olyan formában tette fel a kérdést, hogy az „idegen nyelvi olvasás olvasási probléma vagy nyelvi probléma” (Alderson, 1984. 1. o.), vagyis az idegen nyelvi olvasást az anyanyelvi olvasáskészség vagy pedig az idegen nyelvi kompetencia határozza meg jobban, esetleg mindkettő egyszerre. Az alább idézendő empirikus kutatások azt mutatják (Bernhardt és Kamil, 1995; Bossers, 1991; Carrell, 1991; Clapham, 1998; Grotjahn, 2000; Lee és Schallert, 1997; Ridgway, 1997; Taillefer, 1996; Urquhart és Weir, 1998), hogy részizagság tulajdonítható mindhárom hipotézisnek; viszont a nyelvtudás erősebb determinánsa az idegen nyelvi olvasásnak. Az idegen nyelvi kompetencia növekedésével azonban az anyanyelvi olvasáskészség szerepe is nő.

Alderson (1984. 4. o.) két hipotézist fogalmazott meg:

1. A gyenge idegen nyelvi olvasási teljesítmény a gyenge anyanyelvi olvasási teljesítmény következménye. A gyenge anyanyelvi olvasók az idegen nyelven is gyengén olvasnak, a jó anyanyelvi olvasók az idegen nyelven is jól fognak olvasni.

⁴ A szituációs modellek olyan mentális struktúrák, amelyek az olvasó és a szöveg közötti interakció révén alakulnak ki. Általuk a szövegből felvett információkat az olvasók összevetik általános ismereteikkel a globális megértés céljából (Brown, 1998; Eysenck és Keane, 1997).

2. A gyenge idegen nyelvi olvasási teljesítmény a nem megfelelő idegen nyelvi tudásnak köszönhető.

A továbbiakban a fenti hipotézisek módosított változatát is megadja:

- 1a. A gyenge idegen nyelvi olvasási teljesítmény a nem megfelelő idegen nyelvi olvasási stratégiáknak köszönhető, amelyek különböznek az anyanyelvi olvasási stratégiáktól.
- 1b. A gyenge idegen nyelvi olvasási teljesítmény abból ered, hogy az egyén az anyanyelvi olvasási stratégiáit nem alkalmazza az idegen nyelven. Ez a nem megfelelő idegen nyelvi kompetenciának a következménye. A jó anyanyelvi olvasók az idegen nyelven is jól olvasnak, ha az idegen nyelvi kompetencia egy bizonyos küszöbszintjét átlépték.

Alderson (1984) a továbbiakban ezt a négy hipotézist próbálta korábbi vizsgálatokkal igazolni és végezetül arra a következtetésre jutott, hogy az idegen nyelvi olvasás egyszerre nyelvi és olvasási probléma is, de a gyengébb idegen nyelvi kompetenciával rendelkező egyén számára minden bizonnyal inkább nyelvi mint olvasási.

Carrell (1991) vizsgálatának célja az volt, hogy megvizsgálja, hogy az L1 olvasási készség, valamint az L2 kompetencia milyen hatással van az L2 olvasási teljesítményre. A szerző abból indult ki, hogy mindkét változó, az anyanyelvi olvasáskészség és a nyelvtudás is hatással van az idegen nyelvi olvasási folyamatra. Kísérleti személyeit két csoportra osztotta: az egyikbe spanyol anyanyelvű és az USA-ban tanuló egyetemi hallgatók kerültek, a másikban angol anyanyelvű és spanyol nyelvet tanuló egyetemi hallgatók voltak. Mindkét csoportra jellemző volt, hogy nyelvtudásukat tekintve heterogén alegységeket alkottak, ami *Alderson* követelésének megfelelt. A kísérleti személyeknek 2-2 különböző nehézségű angol illetve spanyol nyelvű szöveget kellett elolvasniuk, majd pedig feleletválasztós (MC) kérdésekre válaszolniuk. Vizsgálatának eredményei azt tükrözték, hogy a spanyol anyanyelvű és az angolt mint idegen nyelvet tanulók L2 olvasási teljesítménye jobb, mint az angol anyanyelvű és a spanyolt mint idegen nyelvet tanulók teljesítménye. Ez annak volt köszönhető, hogy a spanyol anyanyelvűek idegen nyelv tudása eleve magasabb volt (3., 4. és 6. szint) mint az angol anyanyelvűeké (2., 3. és 4. szint). *Carrell* a regressziós képlet segítségével megvizsgálta az L1 olvasási teljesítmény és az L2 kompetencia (független változók) hatását a függő változóra (L2 olvasási teljesítmény) és arra a következtetésre jutott,

hogy mindkét független változó szignifikáns kapcsolatot mutat az L2 olvasással. Ezt az eredményt a következő képletben foglalta össze: **L2 olvasás = L1 olvasás + L2 kompetencia**. Ezek után arra volt kíváncsi, melyik hatás az erősebb. Mindkét csoport esetében többszörös regresszió-analízist alkalmazott, amelynek eredményeként a következőket tapasztalta: a spanyol anyanyelvű csoport idegen nyelvi olvasását az L1 olvasási készség erősebben magyarázta, mint az L2 kompetencia. Az angol anyanyelvű csoport esetében éppen ellentétes eredményre jutott, nevezetesen, hogy az L2 jártasság ad jobb magyarázatot az idegen nyelvi olvasásra, mint az L1 olvasási készség. Az eltérés magyarázatára *Carrell* a tanulásban és a tanulási környezetben rejlő különbségeket adta. Az egyik csoport esetében (spanyol anyanyelvű) „másodiknyelvi” környezetről beszélhetünk, mert az őket körülvevő környezetben bármikor hozzáférhettek az idegen nyelvi inputhoz. Az angol anyanyelvű csoport „idegen nyelvet” tanult, mivel az őket körülvevő környezetből hiányzott az idegen nyelvi input. Az idegen nyelvi kompetenciaszint a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában valószínűleg nagyobb szerepet játszik, mint egy későbbi, haladó stádiumban. A vizsgálati eredmények mindkét esetben egy nyelvi küszöb létezését támasztják alá. *Carrell* további tényezőket sem zárt ki, mint például a tanulásirányítás, vagy a kísérleti csoportok mérete, amelyek szintén hatással lehetnek a fenti eredmények kialakulására.

Bossers (1991) egyrészt már a *Carrell* (1991) által is vizsgált kapcsolatra volt kíváncsi az L1 olvasás, L2 kompetencia (mint független változók) valamint az L2 olvasás (mint függő változó) között, másrészt arra, hogy egy nyelvi küszöbszint kimutatható lesz-e. Kísérleti személyei török anyanyelvűek voltak (mindegyikük magas L1 jártassággal) és a holland nyelvet tanulták idegen nyelvként (nyelvtudásuk közepes és haladó szintű volt). Az olvasási teljesítményt mérő tesztek egyik nyelv esetében sem igényeltek szaktudást, általános témájú szövegek voltak. A nyelvtudást két teszt segítségével, egy nyelvtani- és egy szókinestudást mérő teszttel állapították meg. A többszörös regresszió-analízis eredménye azt mutatta, hogy mindkét független változó szignifikánsan hat az L2 olvasásra, viszont az L2 kompetencia majdnem négyszer olyan erős determináns mint az L1 olvasás. A szerző szerint ha a nyelvi küszöb létezik, akkor a gyenge L2 olvasási teljesítménynél olyan kísérleti személyeket találunk, akiknél a teljesítményszint meghatározásában egyedül az L2 kompetencia játszik döntő szerepet (v. ö. *Laufer* és *Sim*, 1985). Valahol az alacsony és a magas idegen nyelvi olvasási teljesítmény között megindul az a folyamat, ami által az L1 olvasás szerepe megnő és az L2 tudás szerepe pedig lecsökken. A feltételezés bizonyítása érdekében a megvizsgált személyek közül *Bossers* kiválasztotta azokat, akiknél az L2 tudás volt a leginkább meghatározó változó, valamint egy másik csoportba azokat, akiknél az L1 olvasás. Az első

csoportba, ahol a célnyelv ismerete a legmarkánsabb detektor, az L2-ben a leggyengébben olvasó személyek kerültek (ez a vizsgált minta 70%-át képezte). Esetükben az L1 olvasás hatása nem volt szignifikáns. Velük ellentétben a maradék 30% nyújtotta a leginkább jó olvasási teljesítményt a célnyelven. Náluk az L1-en nyújtott olvasási teljesítmény volt az egyedüli szignifikáns faktor. Az eredmények alapján *Bossers* a vizsgálati eredményeket három pontban foglalta össze (1991. 56-57. o.):

- 1) Habár mindkét változó, az L1 olvasás és az L2 nyelvtudás is szignifikánsan hat az L2 olvasási teljesítményre, mégis az utóbbi hatása az erősebb.
- 2) A leggyengébb idegen nyelvi olvasási teljesítményt nyújtók esetében a különbségeket kizárólag az L2 tudásbeli különbségek magyarázzák.
- 3) Az L1 olvasási teljesítmény mint szignifikáns prediktor csak egy viszonylag magas szintű L2 olvasási teljesítménynél lép be.

A fentiek alapján *Bossers* a küszöb-hipotézist igazolva látta, amely szerint direkt olvasási nyelvi transzfer (L1-ből) csak egy bizonyos szintű L2 tudás elsajátítását követően lehetséges.

Egy másik vizsgálatukban *Hulstijn* és *Bossers* (1992) az idegen nyelvi olvasásban mutatkozó egyéni különbségek okaira voltak kíváncsiak. Az egyforma idegen nyelvi kompetencia esetében az idegen nyelvi olvasási teljesítményekben fellépő egyéni különbségek a szerzők vizsgálata szerint a nem-L2-specifikus faktornak (L1 olvasási teljesítmény) tulajdonítható. Amennyiben a nem-L2-specifikus faktor jobban befolyásolja a sikeresebb L2 olvasók teljesítményét, akkor azt várhatnánk, hogy az L1 és L2 olvasási teljesítmény közötti kapcsolat is erősebb lesz a sikeres L2 olvasási teljesítményt nyújtóknál. A két változó közötti korrelációs adatok a gyengébb idegen nyelvi olvasási teljesítményt nyújtók esetében jelentéktelen mértékű ($r = 0,08$), az eredményes idegen nyelvi olvasási teljesítményt nyújtók esetében pedig gyenge mértékű ($r = 0,40$) korrelációs kapcsolatot mutattak (*Hulstijn* és *Bossers*, 1992. 351. o.).

Taillefer (1996) a két kulcsfontosságú változó L2 olvasásmegértésre gyakorolt hatását vizsgálta (L2 olvasás = L1 olvasás + L2 kompetencia) különböző nehézségű idegen nyelvű szövegek esetében. Vizsgálati eredménye nála is mindkét változó szignifikáns jellegét tükrözte, viszont mértékük a különböző olvasási stílusok esetében eltérő volt. A küszöbhipotézis csupán a komplexebb kognitív erőfeszítést igénylő olvasási stílusok esetében játszik szerepet. Az olyan szövegértési feladatoknál, ahol nincsen szükség komplex kognitív olvasási stratégiákat alkalmazni (mint például egy szövegben egy előre megadott speciális

információt megkeresni [scanning]), a küszöb akár el is tűnhet. Az ilyen típusú feladatoknál az L1 információkat lokalizáló készség színvonalának nagyobb szerepe van, mint az L2 kompetenciának, azaz ebben az esetben ez az egyetlen szignifikáns prediktor. Ezért aztán a két változó szerepe az idegen nyelvi olvasásban az olvasási feladat természetétől függ. A nyelvi küszöb szerepe *Taillefer* szerint a különböző minőségű kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési feladatok változatos repertoárjától, valamint a nagyon heterogén nyelvtudással rendelkező olvasóktól függ. A fentiek értelmében a nyelvi küszöb mint változó, az értő olvasás igényével lép be az idegen nyelvi olvasási folyamatokba.

Lee és Schallert (1997) a nyelvi küszöbhipotézis létezését és annak hatását vizsgálva azt feltételezték, hogy amennyiben az létezik, akkor ideális esetben annál a személynél, aki nem lépte át ezt a küszöböt, annál az L1 és L2 olvasási teljesítmény nem korrelál egymással. Amennyiben ezt a küszöböt az egyén átlépi, akkor a két változó közötti korreláció folyamatos növekedését várhatnánk. *Lee és Schallert* vizsgálati eredménye általában alátámasztotta a nyelvi küszöbhipotézis létezését, viszont néhány adat arra vallott, hogy létezik egy egyszerűbb lineáris értelmezése az L1 és L2 olvasási teljesítmény közötti kapcsolatnak növekvő L2 kompetenciaszint esetében. A kezdeti hipotézis szerint a küszöbszint alatt nem lehetséges korrelációs kapcsolat a két változó (L1 és L2 olvasási teljesítmény) között; a szerzők adatai ezzel ellentétben az alacsony L2 kompetenciával rendelkező személyeknél is gyenge mértékű korrelációs kapcsolatot mutattak ki a fenti változók között. Ha ez a kapcsolat ténylegesen létezik, úgy a küszöbhipotézis létezését a szerzők szerint meg kell kérdőjelezni. További vizsgálattal *Lee és Schallert* megállapították, hogy az L2 kompetencia szerint kialakított 5 csoport L1 és L2 olvasási teljesítménye között ugyan létezik kapcsolat, viszont a második és harmadik csoport teljesítménye között szignifikáns különbség volt kimutatható. A három felső csoport teljesítménye közötti különbség nem volt szignifikáns, valamint az első és második csoport közötti különbség sem. Ennek alapján az öt csoport az L2 kompetencia szerint egy alacsonyabb és egy magasabb nyelvi csoportra osztható, ami már alátámasztja a nyelvi küszöbhipotézis létezését.

Számos kísérlet bizonyította, hogy a nyelvi küszöb létezik, de vajon meghatározható-e, hogy pontosan milyen nyelvtudással érhető el? *Cummins* (1979b) és *Alderson* (1984) utaltak rá, hogy a küszöb egyértelmű meghatározása nem lehetséges, mert számos faktor: a feladat nehézsége, háttértudás, a téma ismerete, motiváció, L1 olvasási teljesítmény, idegen- vagy második nyelv használata (*Carrell*, 1991), az L1 nyelvvesztés (*Hacquebord*, 1989) módosíthatja azt.

Laufer és Sim (1985) választ próbáltak keresni arra, hogy egy adott nehézségű L2 szövegben hol adható meg az olvasási küszöb és hogy az milyen természetű. A küszöbszint meghatározása három lépésben történt: Első lépésként kiválasztották a kísérletben részt vevő egyetemisták közül azt a „küszöb-csoportot”, akik olvasási teljesítménye éppen megfelel egy tudományos szöveg megértéséhez. Ehhez a hallgatóknak az idegen nyelvű (angol) szöveghez kapcsolt feladatokat (fő- és mellékinformációk szétválasztása, a szerző szándékainak felismerése, a kulcsszavak és –fogalmak kiválasztása) kellett csupán kielégítő mértékben megoldaniuk. Akik ezen a teszten megfeleltek, tehát nem a legjobbak, hanem akik éppen elérték a megfelelés határát, azok 80-83 százalék között teljesítettek. Azok, akik nem feleltek meg, azok az anyanyelven szintén jó olvasási teljesítményt nyújtottak, birtokolták a szükséges anyanyelvi olvasási stratégiákat, csupán nem voltak képesek azokat az idegen nyelvre transzferálni. Így tehát közöttük és a „küszöbszint-csoport” olvasási teljesítménye közötti különbség csupán a nyelvi faktornak volt köszönhető (v. ö. *Bossers*, 1991).

Következő lépésben a „küszöb-csoport” L2 olvasási teljesítményét vizsgálták meg egy objektív írott szöveg értését mérő eszközzel (University of Cambridge First Certificate in English – FCE). Így a tudományos szövegek minimális megértéséhez szükséges olvasási képesség 65-70%-ban határozható meg. Azok tehát, akik 65% alatt teljesítenek, nem képesek az adott nehézségű szöveget feldolgozni. A vizsgálat utolsó szakaszában *Laufer és Sim* nagyobb mintán végezték el a vizsgálatot annak igazolása érdekében, hogy az általuk felállított olvasási küszöbérték valóban megbízható-e. Az eredmények (84 esetből 5 tért el az elvárttól, ez 4%) birtokában a két szerző igazolni látta a küszöbérték megbízhatóságát. A küszöb természetével kapcsolatban *Laufer és Sim* azt kívánták megvizsgálni, hogy azt a szemantika, szintaktika, szövegstruktúra vagy pedig témaismeret határozza-e meg. Mint az eredmények mutatták, a megértés szempontjából a legfontosabb a szókincs megfelelő mértékű ismerete volt, majd azt követte a téma, szöveg- és mondatstruktúra ismerete.

Ehlers (1998) szerint a szakirodalomban megjelent kutatási eredmények többsége - amely az anyanyelvi olvasási teljesítmény és az idegen nyelvi kompetencia együttes hatását vizsgálja az idegen nyelvi olvasási folyamatokra nézve -, nem egyértelmű. Ott viszont, ahol az egyik vagy a másik hipotézis igazolására találtak bizonyítékokat, nem vették egyforma súllyal figyelembe az L1 és L2 olvasáskészséget és a nyelvtudást. Vagy csupán az L2 kompetenciát vizsgálták az anyanyelvi olvasáskészség figyelembe vétele nélkül (*Cziko*, 1978), vagy pedig fordítva, az L2 olvasási készséget vizsgálták a különböző L2 kompetenciaszint figyelembe vétele nélkül (*Clarke*, 1979). Néhány kutatási eredmény

hitelességét az adatgyűjtés technikája (hangos olvastatás, cloze, feleletválasztás) és további, az olvasási teljesítményt meghatározó változók (szövegfajta, szövegstruktúra, téma, érdeklődés, háttértudás) figyelmen kívül hagyása is rontotta.

1.2.4 A szókincs szerepe az írott szövegek megértésében

Az olvasási folyamat célja - függetlenül a szöveg témájától és az olvasási stílustól -, az információszerzés, a szöveg számunkra lényeges mondanivalójának felvétele. Ennek egyik feltétele az olvasási folyamatban kulcsfontosságú szerepet játszó szemantikai feldolgozás, többek között az egyes szavaknak az adott kontextusban előforduló jelentésének megragadása, a tágabb szöveggörnyezet, valamint a szintaxis általános megértése. Mindez megfelelő szóismeret nélkül aligha lenne lehetséges. Számos kutatás és vizsgálat kiemelte az szövegértés és a szókincs közötti szoros kapcsolatot (*Davis*, 1944; *Anderson és Freebody*, 1981, 1983; *Stahl*, 1983, 1990; *Alderson és Urquhart*, 1985; *Rost*, 1993; *Koda*, 1994), amely természetszerűen nem egyirányú folyamat, hiszen amíg a szókincs hozzásegít bennünket az olvasáshoz, addig az olvasás révén a szókincsünk terjedelme és mélysége is pozitívan változik (*Chall*, 1987). *Davis* (1944) volt az első egyike, aki faktorelemzési eljárás segítségével elkülönítette egymástól az olvasási folyamatban fontos szerepet játszó két tényezőt, a szókincset és a következtető tevékenységet. Újabb kutatások megerősítik *Davis* elképzelését, például *Rost* (1993) az olvasásmegértés szerkezetét vizsgálva az általános olvasási készség mellett a szókincsismeretet tartja a legmeghatározóbb faktornak. Az olvasási folyamat és a szókincstudás közötti szoros kapcsolatot feltételezik azok a modellek is, amelyek az olvasás szempontjából a gyors lexikai hozzáférés, valamint az automatikus szófeldolgozás szerepét hangsúlyozzák (*Perfetti és Lesgold*, 1979; *Laberge és Samuels*, 1974). *Anderson és Freebody* (1981, 1983) három hipotézissel próbálták az olvasás és szókincs közötti okozati összefüggést megmagyarázni. Az eszközhypotézis értelmében a szóismeret közvetlenül hat a megértésre, illetve a szó jelentésének ismerete szükséges és elégséges feltétele annak, hogy az egyén megértse a szöveget. Az általános adottság hipotézise a szókincs és olvasásmegértés folyamatát kapcsolja össze az egyén intelligenciájával. Az általános tudás hipotézise szerint mindkét faktorra nagymértékben hat az egyéni háttértudás. Minél több szót ismer valaki, annál nagyobb a világról alkotott általános tudása. A szövegmegértésben fontos szerepet játszik továbbá az egyes szavak ismeretén túl a szöveg témájának ismerete. *Koda* (1990) az idegen nyelvi olvasásmegértést befolyásoló faktorokat vizsgálva szintén kiemelte a szókincs

szignifikáns szerepét, viszont azt is hangsúlyozta, hogy a szavak ismerete önmagában nem elégséges a folyékony olvasáshoz ezért az idegen nyelvi olvasóknak olyan készségeket kell kifejleszteniük, amivel ezt a hiányt kompenzálhatják. A szavak ismerete *van Elsäcker-Bok* (2002) szerint szükséges viszont, nem elégséges feltétel a megértési folyamatok javítására.

Felmerült a kérdés, hogy mekkora szökinccsel kell rendelkeznie valakinek, hogy egy írott szöveget megértse. *Nation* (2001) szerint létezik egy küszöb, amely az eredményes nyelvelsajátításhoz szükséges nyelvtudás megléte és hiánya közötti határvonalat jelöli. Szigorú értelemben véve, ha a tanulók nem érik el a küszöböt, akkor adekvát megértésről nem beszélhetünk; ha pedig átlépik, mindenki számára lehetséges a megértés. Gyenge értelemben véve *Nation* lehetséges küszöbről beszél, ami alatt azt érti, hogy el nem érése esetén is fennáll ugyan a megértés lehetősége, de az nagyon alacsony. A küszöb átlépése esetén csupán a tanulón múlik, hogy a megértés létrejön-e. Konkrétabban megadva ezt a határértéket, *Hu* és *Nation* úgy fogalmaztak, hogy a pusztán szórakozás céljából történő, önálló segítség (pl. szótár) nélküli olvasáshoz a tanulóknak a szövegben előforduló szavak 98%-át kell ismerniük (*Nation*, 2001). Ez a határ igen szigorúnak tűnhet, pedig nem az. *Nation* számításai szerint ilyen arány mellett minden ötödik sorban található egy ismeretlen szó. 95%-nál meghúzott határ esetében minden második sorban, 90%-os határ mellett pedig már minden sorban lesz egy ismeretlen szó, ami a megértést és a folyamatos olvasást nagymértékben hátráltatja.

Különböző szerzőknek különböző elképzelése volt arra vonatkozóan, hogy egy adott szó ismerete mit jelent. *Beck*, *Perfetti* és *McKeown* (1982) három tényezőt emelt ki, nevezetesen a szó jelentésének pontos ismeretét (accuracy), a lexikai hozzáférés gyorsaságát (fluency), valamint a szó szemantikai hálóban való elhelyezkedését (richness). Ezt az elméletet vette át *Elshout-Mohr* és *van Daalen-Kapteijs* (1987) is szókincsfejlesztő modelljében. *Beck*, *McKeown* és *Omanson* (1987) az előbb említett három tényezőt kiegészítették a szöveggörnyezet értelmezésének képességével, mivel fiatal tanulók esetében gyakran jelent problémát, hogy nem tudják az adott szó jelentését a kontextusba integrálni és ezáltal egy adekvát szövegértést kialakítani. *Curtis* (1987) négy lehetséges faktort különített el, melyek a következők:

- 1) a vizsgált személy még soha nem találkozott az adott szóval,
- 2) felismeri értelmes szóként, viszont a jelentését nem tudja,
- 3) szöveggörnyezetben felismeri, nélküle viszont nem tudná meghatározni és
- 4) a szó teljes jelentését ismeri.

Nation (2001) számára egy szót akkor sajátítottunk el tökéletesen, ha tudjuk annak formáját (írott, beszélt formák és a szavak alkotóegységeinek formáit), jelentését (melyik formát mikor használhatjuk, a fogalmak tartalma és jelentése, valamint szóasszociációk) és használatát (nyelvtani funkciók, kollokációk és különböző használhatósági feltételek).

Az olvasási folyamatokban szerepet játszó szókinccs egy sajátos felosztását adja *Chall* (1987), amely az idő folyamán változik, és az olvasási tevékenységhez, annak tanításához és tanulásához való viszonya sem statikus. A szófelismerés az olvasás során közvetítő eszköz, amelynek közvetítésével jut el az üzenet, az adott szó jelentése a tudatunkig. Az iskolába lépéskor a gyerekek több ezer szó jelentését ismerik, sokkal gyakorlottabbak benne, mint az írott formák felismerésében. Amennyiben a tanítás és tanulás felől közelítjük ezt a problémát, azt tapasztaljuk, hogy a közvetítő eszköz (a szavak írott formájának felismerése) az, amit a gyerekeknek az iskolázás elején el kell sajátítaniuk, nem pedig az üzenetet (a szavak jelentését). Negyedik-ötödik évfolyamra a tanulók olvasási készsége olyan mértékben kifejlődött, hogy az ismert és ismeretlen szavak felismerése már nem jelent gondot a számukra. A nehézséget a szavak mögött meghúzódó jelentések okozzák a tizenéves gyerekeknek. Hasonló véleményen van *Bast* (1995) és *van Elsäcker-Bok* (2002) is, akik hangsúlyozzák, hogy a szókinccs fontossága inkább csak a felső tagozattól kerül előtérbe. Az olvasás korai szakaszában a dekódolási folyamatok fejlődése élvez prioritást, ami abból is látszik, hogy az olvasmányokban a könnyű és gyakran előforduló szavak szerepelnek. Az olvasás későbbi stádiumában egyre nagyobb jelentősége lesz a szavak és fogalmak ismeretének, aki nagyobb szókinccsel rendelkezik és nagyobb eséllyel lesz képes a szövegben megbúvó új szavak kikövetkeztetésére.

A szófelismerés tanításának módszerei hagyományosan három nagy csoportra oszthatók, ezek a szóképes, kód-orientált és a kombinált módszerek (bővebben *Cs. Czachesz*, 1998). Bennünket a továbbiakban elsősorban az érdekel, hogy az egyes szavak jelentését hogyan sajátítjuk el, hogyan pontosíthatjuk jelentésüket és milyen módon lehet a leghatékonyabban növelni a szókinccs terjedelmét. Sokféle módszer létezik, *Scherfer* (1995) például 7 típust különböztet meg, mégis a kutatók alapvetően két jelentős elsajátítási módszer köré csoportosulnak: ezek egyrészt a kontextuális elemzési folyamatok, másrészt az irányított szótanítás folyamata. *Nagy és Herman* (1987) a gyermeki robbanásszerű szókinccsnövekedés forrását több lehetséges faktorban látta. Ezek: a szülői és baráti beszélgetés, oktatás és osztálytermi párbeszéd, iskolai és szabadidős olvasás és a televíziózás. Az olvasási készség kialakulásával a szókészlet újonnan elsajátított része túlnyomóan az olvasásnak és a kontextuális elemzési folyamatnak köszönhető. Azzal a nézettel, hogy a szóbeli környezet a

beszélőpartnerek fizikai közelségének és a nonverbális kommunikációs eszközök használatának köszönhetően jobb lehetőségeket biztosítanak új fogalmak elsajátítására, nem értenek egyet. Szerintük éppen azért, hogy az olvasónak nincsen alkalmuk az írott szövegen kívül más „segédeszközre” támaszkodni vagy visszakérdezni, az emlékezetükben tárolt fogalmak, szavak stílusértéke sokkal árnyaltabbá és többértékűbbé válik. Igaz, hogy a nyomtatott szövegekörnyezetből való szóelsajátítás hatására a szókincs növekedése a direkt szótanítási technikák által elért eredményekhez képest csekély, viszont hosszú távú hatása kifizetődő. A szerzők számítása szerint napi 25 perc olvasással a tanulók ilyen módon az újonnan elsajátított szókincsük kétharmadát, sőt akár a felét is elsajátíthatják, ami a hagyományos szótanítási eljárással ugyanennyi időbefektetés mellett szinte lehetetlen (Nagy és Herman, 1987). Mivel a szóelsajátítás túlnyomó része az olvasási folyamat következménye és nem kimondottan egy erre a célra kifejlesztett pedagógiai eljárás eredménye, Nagy és Herman a szókincsfejlesztési eljárások legfőbb céljának az olyan alkalmak előidézését és növelését látták, ahol kísérő hatásként szókincsnövekedés következik be. Sternberg (1987) szintén a környezetből indirekt módon történő szóelsajátítást tartja a legjellemzőbbnek - mint ahogyan írja -, „nehéz lenne bármilyen más lehetőséget találni, ami által ennyi szót lehetne elsajátítani” (Sternberg, 1987. 90. o.). Horst, Cobb és Meara (1998) vizsgálatának eredménye szerint sok olvasással is csak igen kevés szót lehet elsajátítani. Elsősorban a már ismert szavak jelentése gazdagodik, a szemantikai hálóval való kapcsolatuk erősödik és a szavak jelentéséhez való hozzáférés sebessége is növekszik. Ezért az idegen nyelv tanulásának korai szakaszában a tanulók energiájuk nagy részét a gyakori szavak elsajátítására kell fordítaniuk, azért hogy a későbbiekben a megfelelő szókincs birtokában sokat olvashassanak és az így elsajátított szavak mennyiségét gyarapíthassák.

Drum és Konopak (1987) az egyéni mentális lexikon terjedelmének és mélységének bővítését a különböző tudásterületek, tudományok, hobbik vagy éppen az új tapasztalatok által nyújtott lehetőségekben látták. Minél nagyobb és több tudással rendelkezik valaki a világról, annál nagyobb az egyén szókincse. A szerzők kiemelték az adott témában való jártasság és a háttértudás jelentőségét a kontextuális elemzési folyamat és a szóelsajátítás esetében. Egy technikai jellegű szó megjelenése a mindennapi életben esetleg nagyon ritka, ugyanakkor a hozzá kapcsolódó tudományágban nagyon gyakori lehet. Amennyiben nem vagyunk jártasak az adott témában és a kifejezések által takart fogalmakban, akkor a szövegekörnyezet sem lesz segítségünkre a szó jelentésének kikövetkeztetésében (Alderson és Urquhart, 1988). Drum és Konopak értelmezésében a szituációs kontextus a tanulás célját tartalmazza, vagyis azt, hogy mit akar az olvasó egy bizonyos szóról megtanulni. Hogy

jártasságot szerezzünk egy területen belül, megfelelő mélységben kell ismerni a szavakat, ami azt jelenti, hogy nemcsak felismerni, hanem használni is tudni kell őket. A nyelvi kontextus többek között a célszó gyakoriságára, szemantikai és morfológiai tulajdonságaira és más szavakkal való kapcsolatára utal a szövegen belül. Egy adott szó elsajátítása attól függ, hogy az, az adott tudásterületen belül mennyire fontos az egyén számára.

Chall (1987) a sokáig uralkodó hagyományos felfogással szemben, amely szerint minél természetesebb és nyitottabb egy tanítási eljárás, annál inkább elősegíti a kognitív fejlődést és az oktatás minőségének javulását, a direkt szótanítás jelentőségét is hangsúlyozta. Különösen a 10 éves kor alatti és az alacsony szocio-ökonómiai státuszú családból származó gyerekek esetében segítenek sokat ezek a programok azáltal, hogy többet tanítanak, és így korábban önállósodik a tanuló. Mindamellet nem tagadta a kontextus jótékony hatását sem a szóelsajátításra, az olvasásmegértésre és a nyelvfejlődésre vonatkozóan sem. Elsősorban az olyan szövegek és könyvek olvasása a kedvező, amelynek szókészlete és mondatszerkesztése az egyén legközelebbi fejlődési zónájában (*Vigotszkij*, 2000) helyezkedik el. Amennyiben a szövegnehézség a tanulók olvasási szintjén belül helyezkedik el, kisebb mértékű szókincs- és olvasásmegértési fejlődés lesz tapasztalható, mint amikor nehezebb szókincsű és bonyolultabb mondatszerkesztésű szövegekkel találkoznak. Az első esetben szignifikáns mértékű szókincsnövekedés tapasztalható akkor, amikor a szavak jelentését közvetlenül megtanították.

Pressley, Levin és McDaniel (1987) a szókincstanulás két külön forrását különítették el egymástól: az ismeretlen szavak kikövetkeztetését a szövegekörnyezetből, és az ismeretlen szavakra való emlékezés folyamatát. A két folyamatot nem mint egymás vetélytársait tüntették fel, hanem mint a szókincselsajátítás komplementer alkotóelemeit, ami az egyik előnye, az a másik hátránya és fordítva. A kontextuális elemzési folyamatok révén a tanuló gyorsan elsajátítja az ismeretlen szavak kikövetkeztetési technikáját a szövegekörnyezetből, viszont a szavak memorizációját ez az eljárás nem sok sikerrel mozdítja elő. A szerzők által javasolt mnemotechnikai módszer, a kulcsszavak módszere, éppen a szó jelentésének memorizációját támogatja, a következtetési folyamatokat viszont nem. A következtető és a mnemotechnikai stratégiákat összehasonlítva a gyerekekkel és a felnőttekkel külön-külön végzett kísérleti eredmények azt mutatták, hogy a kulcsszavas módszert használó kísérleti személyek minden esetben 40-50%-al jobban teljesítettek a felidézési feladatokban, mint a másik csoport. A kulcsszavas módszer előnye a következtető módszerrel szemben abban rejlik, hogy az újonnan elsajátítandó szó és a jelentése között egy erős asszociációs kapcsolatot épít ki, amely a szófelidézést nagyban megkönnyíti. Ez az előny az olyan feladatoknál, amelyek elsősorban nem az adott szó vagy a definíciója megadását várják el,

hanem például egy írott szöveg felidézését, eltűnik. *Sternberg* (1987) két kritikus észrevételt tett a kulcsszavas módszerrel kapcsolatban. Szerinte a speciális szótanítás helyett a tanulóknál elsősorban a jelentést-kikövetkeztető készséget lenne szükséges tanítani. Ez azért nagyon fontos, mivel gyakran nincsen módja az olvasónak a szótárhasználatra, és ha nem képes a szöveggörnyezetre támaszkodni, és abból a számára szükséges információkat kivonni, megértése kudarcra van ítélve. A kulcsszavas módszer másik fogyatékosága az alkalmazásában rejlik. Egyrészt viszonylag nagy ráfordítást igényel a megfelelő asszociációs kapcsolat kiépítése és megjegyzése, másrészt a legtöbb tanuló a módszertani tréninget követően a kezdeti lelkesedés után nem használja ezt a technikát éppen az előbb említett okok miatt.

Az, hogy a két stratégia közül melyik a hatékonyabb a szóelsajátítás és megtartás terén, nagymértékben függ az adott nyelven való jártasságtól és az adott feladattól is. Kezdők számára és a fogalmak pontos jelentésének előhívását igénylő feladatok esetében hatékonyabb az irányított szótanítási eljárás, míg a haladók számára olyan feladatokban, amelyek hosszabb-rövidebb szövegekre építenek, előnyösebb a szöveggörnyezethez kötött szótanulási eljárás (*Schmid-Schönbein*, 1995).

1.2.5 A háttértudás szerepe az írott szövegek megértésében

A tematikus és kulturális háttértudás szerepét az idegen nyelvi megértési folyamatokra az utóbbi negyed évszázadban több kutató és számos kísérlet is kiemelte. A különböző eredménnyel végződő kutatások célja többek között a kísérleti személyek anyanyelvében, származásában, életkorában, a mérőeszközök fajtájában (csak felismerési vagy pedig reprodukálási feladatok), nyelvében (anyanyelv vagy idegen nyelv használata), szaktudásában vagy nyelvtudásában keresendő. Mindenesetre a különböző kutatások, megközelítési módok feltárták a háttértudás fogalmának divergens mivoltát és az azt befolyásoló tényezőket: az idegen nyelvi kompetenciát, érdeklődést, motivációt, szövegtípust, a szókincs nagyságát és a vizsgált személyek nemét (*Bransford, Stein és Shelton*, 1984; *Carrell és Wise*, 1998; *Steffensen és Joag-Dev*, 1984; *Carrell*, 1983; *Omaggio*, 1979; *Hudson*, 1982; *Carrell*, 1984, 1987; *Steffensen, Joag-Dev és Anderson*, 1979; *Johnson*, 1981; *Mohammed és Swales*, 1984; *Adams*, 1980; *Alderson és Urquhart*, 1988; *Laufer és Sim*, 1985; *Lee*, 1986; *Pritchard*, 1990; *Bügel és Buunk*, 1996; *Chen és Donin*, 1997; *Ridgway*, 1997; *Clapham*, 1996, 1998; *Fulcher*,

1999; *Urquhart és Weir*, 1998; *McNamara, Kintsch, Songer és Kintsch*, 1996; *Rubin*, 1994; *Ehlers*, 1998; *Bernhardt*, 1991; *Droop*, 1999).

A sémaelméletek szerint az embereknek a megértéshez rendelkezniük kell bizonyos szintű előfeltétel tudással, hogy az új ismereteket megérthessék és a tudásstruktúrájukba integrálhassák. Ezt a feltevést igyekezett *Bransford, Stein és Shelton* (1984) kísérleteikkel igazolni, amelynek eredményeként bebizonyosodott az a tény, hogy pusztán a nyelvi tudás nem elegendő a megértéshez. Ehhez szüksége van az olvasónak egy általános, témafüggő releváns tudásra is, amelynek keretén belül jöhet létre az új információkkal való interakció.

Számos kísérlet idült annak a gyakorlatban gyakran elfogadott feltételezésnek a bizonyítására, hogy az olvasásmegértést az írott szöveggel együtt látott képek segítik. *Adams* (1982) és *Omaggio* (1979) azt az álláspontot képviselik, hogy a kép jelenléte megkönnyíti az idegen nyelvi olvasási folyamatokat. *Carrell* (1983) a háttértudás három komponensének használatát vizsgálta három célcsoport esetében angol nyelvű szövegek segítségével. A három csoport közül az egyik egy angol anyanyelvű és a másik kettő angolt, mint idegen nyelvet különböző szinten (haladó és középfokon) beszélő csoport volt. A kísérleti személyek két szöveg (az egyik témája a ruhamosás, a másiké pedig egy szerenád volt) két változatát kapták, majd közölték velük, hogy az olvasást követően írják le angol nyelven a szövegek tartalmát. *Carrell* a felidézett gondolategységek mennyiségét mérte. A háttértudás három vizsgált komponense:

- 1) kontextus: kaptak-e a kísérleti személyek képet vagy címet a szöveghez, amely előre közvetítheti a szöveg tartalmát az olvasó számára és egyben megkönnyítheti annak megértését;
- 2) vannak-e olyan konkrét lexikai elemek a szövegben, amelyek a szöveg tartalmára utalhatnak;
- 3) jártasság: a szöveg témájával kapcsolatos előzetes tudás megléte vagy hiánya.

Carrell a vizsgálat végeztével azt a következtetést vonta le, hogy csak az anyanyelvű olvasók voltak képesek a háttértudás mindhárom komponensét alkalmazni; a haladó angolos csoport esetében egyedül a szöveg témájával kapcsolatos előzetes tudás megléte jelentett szignifikáns faktort; a középfokú csoportnál egyik komponens sem volt szignifikáns hatással a tartalmi felidézésre. Az anyanyelvű olvasókkal ellentétben az idegen nyelvű olvasók teljesítménye szempontjából *Carrell* szerint teljesen mindegy, hogy azok kapnak-e az idegen nyelvű szöveg mellé „könnyítésként” képet vagy sem. *Hudson* (1982) árnyaltabbnak látta a

képek megértésben betöltött szerepét. A kezdő és középhasztuló tanulóink inkább támaszkodtak a képek segítségére, mint a haladók, akik velük ellentétben az újraolvasási stratégiát preferálták a megértés végett. *Lee* (1986) munkájának célja az volt, hogy *Carrell* (1983) vizsgálatának eredményeit ellenőrizze. A kísérlet eredménye nem támasztotta alá *Carrell* véleményét. Az ismerős szövegek megértését pozitívan befolyásolta a kép és a cím megléte, míg az ismeretlen témájú szövegek esetében azok nélkül jobb lett a teljesítmény.

Bernhardt (1991) a képekkel végzett háttérkutatásokkal szemben még két problémát említ meg. Az egyik a képek kulturális kompatibilitását érinti. A képek a „nyugati” kultúrából származtak, a kísérleti személyek viszont gyakran más kultúrából jöttek, így a kísérleti eredmények megkérdőjelezhetőek. A másik probléma, hogy olyan - angolt mint idegen nyelvet tanuló - személyeket helyeztek egy csoportba a nyelvi teljesítményük alapján, akik különböző kultúrákból származtak (keresztény – iszlám) és az anyanyelvükön más írásrendszert használtak. Mindezen ellentmondások ellenére a háttértudás szerepe nem lebecsülendő.

A kulturális háttértudás anyanyelvi szövegértésre tett hatását tanulmányozta *Steffensen, Joag-Dev* és *Anderson* (1979) amerikai és indiai kísérleti személyekkel. Mindkét csoport az anyanyelvén kapott két szöveget, az egyik egy amerikai, a másik pedig egy indiai esküvőről szólt. Mindkét csoportra jellemző volt, hogy a saját kultúrájukra jellemző szöveget gyorsabban olvasták el mint a másikat, és a felidézési feladatnál részletesebben mesélték el, mint az idegen kultúrára jellemző szöveget; sőt néha még olyan jellemző elemekkel is megtoldották, amelyek az eredeti leírásban nem szerepeltek. A „kultúraidegen” történet megértése nehezebb volt mindkét csoport számára, és a felidézési feladatokban gyakran a saját kultúra irányába történő torzítás volt észlelhető.

Hasonló céloktól vezérelve *Pritchard* (1990) a kulturális sémák szövegértésre tett hatását vizsgálta harminc amerikai és harminc, a csendes-óceáni Palau szigeten élő 11. osztályos tanulóval. Mindkét csoport két szöveget kapott az anyanyelvén, egy amerikai és egy, a palaui temetésről szóló történetet. A tanulókat megkérték, hogy olvasás közben hangosan mondják el, hogy milyen megértési stratégiát használtak, és végezetül meséljék el az olvasott szöveget. Az eredmények alapján *Pritchard* a sémaelméletek érvényességét látta beteljesülni, nevezetesen azt, hogy az az egyén, aki a szövegfeldolgozáshoz szükséges megfelelő sémával rendelkezik, hatékonyabban képes feldolgozni, azaz megérteni, illetve megfelelő kiegészítésekkel ellátni az azonos kultúrából származó szöveget.

A különböző kultúrákból származó egyének más és más tudásrendszert hoznak magukkal, amelyek ha találkoznak egymással, interferenciát okozhatnak. Ha az olvasó

rendelkezik a szöveg által megkövetelt kulturális sémákkal, akkor képes lesz következtetéseket levonni, máskülönben torzítások jelennek meg az értelmezésben (*Steffensen és Joag-Dev, 1984; Carrell, 1984; Johnson, 1981; Hammadou, 1991; Levine és Haus, 1985*).

A háttértudással kapcsolatban nagyon fontos és sokat vizsgált téma az idegen nyelvű írott szövegek megértése esetében az olvasó idegen nyelvi kompetenciája. Kísérletek és kutatások készültek annak a hipotézisnek az igazolására, hogy feltárják egy lehetséges nyelvi küszöb létezését, amely alatt a háttértudás alkalmazása nem történhet meg.

Bügel és Buunk (1996) a nemek közti különbséget vizsgálta az idegen nyelvű szövegértés esetében, és a háttértudás alacsonyabb meghatározó szerepével szemben az idegen nyelvi kompetencia markáns hatását vélték felfedezni. Szerintük a háttérismeretek alkalmazásához el kell érni egy megfelelő szintű nyelvi kompetenciát. Az alacsony nyelvtudású olvasó számára az alapvető olvasási folyamatok (mint a betű- és szófelismerés) komoly erőfeszítéssel járnak, amelyek a magasabb szintű szemantikai folyamatok elől veszik el a memóriakapacitást. Bebizonyosodott, hogy csak egy bizonyos nyelvtudás felett automatizálódnak az alapkészségek, és csak akkor lesz képes az olvasó a releváns háttértudását a szövegértés szolgálatába állítani.

Szintén erre az eredményre jutott *Clapham (1996)* és *Fulcher (1999)* is. *Clapham (1996. 187. o.)* az idegen nyelvtudás és a háttérismeret összefüggéseit tekintve vizsgálataiból azt a következtetést vonta le, hogy „az idegen nyelvtudás szerepe a legmeghatározóbb. A háttértudás szintén szignifikáns összefüggést mutat a tanulók teljesítményével, csak az összefüggés messze nem olyan markáns, mint a nyelvtudás esetében. A nyelvtani teszten 60% alatt teljesítők egyáltalán nem képesek háttértudásukat használni, a 80% felett teljesítők használják háttérismeretüket, viszont nem olyan mértékben, mint a 60 és 80%-os határok között található középső csoport. Ebből világosan látszik, hogy az alacsony idegen nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók nem húznak hasznot háttérismereteikből. A vizsgálat eredményei alapján viszont kétséges, hogy növekvő idegen nyelvi kompetenciával képesek lesznek-e a háttértudás hiányát nyelvi készségeikkel kiegyenlíteni.”

A fentiek alapján *Fulcher (1999. 232. o.)* az alábbi következtetéseket vonta le: „A nyelvtudás egy bizonyos szintjétől nyújt csak segítséget az egyén háttérismerete a nyelvtudás hiányainak kompenzálására. Amint viszont a nyelvtudás egyszer kialakult, az egyén háttérismereteinek szerepe csökken.”

Ezt a nézetet vallja *Ridgway (1997)* is, aki szerint két különböző nyelvi küszöbszintet kell egymástól elválasztani és a háttértudás hatása csak a kettő között lesz megfigyelhető. Az alsó küszöb alatt - a küszöbhipotézis (*Clarke, 1980*) értelmében -, az alacsony idegennyelv-

tudás gátolja az egyént abban, hogy következtetéseinél a háttérismereteit használja. Míg a felső küszöbszint felett a jó idegen nyelvi kompetencia lehetőséget ad az olvasó számára közvetlenül a szövegből vett információk alapján a szöveg értelmezésére. Habár ezen a szinten a háttérismeretek működésben vannak, jelenlétük mégsem kimutatható – állítja *Ridgway*.

Az ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Language) által megjelentetett Provisional Proficiency Guidelines megfogalmazásában a haladó nyelvtanulók esetében a megértés a szövegből felvett és az egyén által hozott tudáson kívül a növekvő nyelvi jártasságból származtatható. Csak a legfelsőbb szinten jut el az idegen nyelvű olvasó oda, hogy az olvasási képessége nem függ a háttértudásától (*Lee*, 1990).

Chen és *Donin* (1997) eredményei szerint a háttérismeretek hatása elsősorban a magasabb szemantikai szintű feldolgozási folyamatok eredményességének befolyásolásában éreztetni hatását. A lexikai és szintaktikai folyamatokban inkább az olvasó mindenkori idegen nyelvi ismerete játszik szerepet. „A nyelvi készségek hiánya nem feltétlenül okoz feldolgozási problémát a magasabb szemantikai és konceptuális szinten. A nagy háttérismerettel, de nem kielégítő idegen nyelvi kompetenciával rendelkező olvasó esetében a megfelelő sémák kompenzáló tényezőként lépnek fel a hiányzó nyelvtudás helyett” (*Chen* és *Donin*, 1997. 220. o.).

A háttértudás hatása mindezek mellett jelentős tényező a nagymértékben technikai jellegű szövegek esetében. *Alderson* és *Urquhart* (1988), *Mohammad* és *Swales* (1984) és még más kutatók is azt találták, hogy a téma ismerete gyakran jobban befolyásolja a szövegértési képességet, mint a szöveg nyelvi sajátosságai. *Alderson* és *Urquhart* (1988) különböző szakterületekről (pénzügy; műszaki, matematika-fizika; bölcsészettudomány;) gyűjtötte össze kísérleti személyeit, akikkel két mérést végeztek el. A mérések eredményeként bebizonyosodni látszott feltevésük, mely szerint minden kísérleti személy a saját szakterületén jobban teljesít, mint másik szakterületen. Egy, a szerzők által pontosabban nem definiált szövegnehézségi szint alatt a nyelvi jártassággal és a világról alkotott általános tudással egészen jó megértés érhető el. E nehézségi szint felett specifikus háttértudásra van szüksége az egyénnek, amely nélkül az értelmezés elmarad.

Hogy a megfelelő háttérismereteknek a teljesítményre nézve nem csupán pozitív, hanem néha gátló hatása is lehet, bizonyítja *Rubin* (1994) valamint *Alvermann*, *Smith* és *Readence* (1985) munkája. E gátló hatás többek között abban az esetben fordulhat elő, amikor az új információ nem felel meg a tanuló háttérismeretének, vagy az a megértési folyamatokban a háttérismeret alapján (rosszul) kerül feldolgozásra.

1.2.6 Olvasás és stratégiahasználat

Az olvasási és szövegértési képesség pedagógiai értelmezése az olvasáskutatás kezdete óta igen nagy változásokon ment át (bővebben: Cs. Czachesz Erzsébet, 2005). Miután hosszú ideig a szöveg és a jelentés közötti merev kapcsolat képzete állt a vizsgálatok középpontjában, addig mára a szöveg és az olvasó közötti interakció került a kutatók érdeklődésének centrumába. A szöveg mint a jelentés-alkotó folyamat egy része, nem képzelhető el az olvasó személy tartós érdeklődése, olvasási motivációja és képességei, valamint előzetes ismeretei, kognitív-metakognitív műveletei és olvasási stratégiái nélkül (Cs. Czachesz Erzsébet, 2005. 51.o.). A megértés és általa az új ismeretek elsajátítása a konstruktivista irányzat szerint egy olyan dinamikus folyamatként fogható fel, amely során a már meglévő ismereteinket nem csak igazoljuk és megerősítjük, hanem közben a meglévő sémáinkat különböző motivációk és gazdagítások révén a körülményekhez igazítjuk, melyek új értelmezési sémák kialakítására ösztönöznek bennünket abban az esetben, amennyiben a meglévő tudásunk az adott szituáció, illetve a szöveg értelmezése szempontjából nem kielégítő minőségű. Hogy az új elemeket egyáltalán felismerhessük és ne azonnal a meglévő tudás- és tapasztalatrendszerünkbe illesszük be, egy ellenőrző folyamatnak kell alávetnünk őket, amely jellegét tekintve lehet extern vagy intern. A belső kontroll által az olvasó mintegy a távolból szemlélő tekint a saját megértési és feldolgozási folyamataira, ellenőrzi azokat, szükség esetén közbeavatkozik, hogy a kívánt cél megvalósulhasson. Az említett folyamatok a metakogníció területébe sorolhatók, amelynek kialakulása és térhódítása az 1970-es évektől jellemző (Flavell, 1976, 1984; Brown, 1980, 1982, 1984).

A metakogníció, a kognitív folyamatok és a megértés kontrollja (cognitive monitoring, comprehension monitoring) egymáshoz hierarchikus módon kapcsolódó fogalmak. A metakogníció eredetileg a gyermek gondolkodási és tanulási tevékenységéről alkotott tudást és ellenőrzést jelentette (Brown, 1978, 1980; Flavell, 1978). Ez a komplex fogalom két különálló komponensre bontható, amely egyrészt az egyén saját tudásáról alkotott tudást, másrészt a tanulás, olvasás és problémamegoldás során alkalmazott önszabályozó folyamatokat foglalja magába (Baker és Brown, 1984a; Brown, 1984). Előbbi lehetőséget kínál számunkra kognitív tevékenységeink távolból történő szemlélésére, hogy elgondolkodjunk róluk és ilyenformán az olvasási, tanulási és problémamegoldási folyamat során alkalmazott tevékenységeink tudatossá váljanak. A tanuló saját képességéről és kapacitásáról alkotott tudása lehetővé teszi számára azon célzott lépések véghezvitelét, amely egy feladat eredményes megoldását garantálja.

Az önszabályozó folyamatokhoz olyan tevékenységek tartoznak, mint például a problémamegoldó tevékenység eredményeinek felülvizsgálata, az azt követő tevékenység megtervezése, tesztelése, kontrollja, irányítása, értékelése, módosítása, illetve bizonyos kompenzáló stratégiák alkalmazása egyes nehézségek elkerülése végett (*Baker és Brown, 1984b*). Ezen önszabályozó mechanizmusok alkalmazását nevezi *Flavell (1981)* kognitív kontrollnak.

Mivel az olvasáshoz kapcsolódó kognitív tevékenységek túlnyomó többségének célja az eredményes szövegértés, az olvasáshoz kapcsolódó kognitív kontrollt tulajdonképpen megértési kontrollnak tekinthetjük.

Brown (1982) szerint a jó olvasók és tanulók megértik saját olvasási és tanulási folyamataikat és az alkalmazott eljárásokat. Olyan stratégiákat használnak, amelyeket rugalmasan képesek kezelni a mindenkori feladat igényének figyelembevételével. Tisztában vannak vele, hogy mire figyeljenek akkor, amikor egy szöveget csak globálisan vagy pedig a részletekbe menően szeretnének megérteni. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtók ezzel ellentétben az olvasási tevékenységeiket nem tudatosan alkalmazzák és nem képesek stratégiai viselkedésüket a szöveg elvárásaihoz adekvát módon hozzáilleszteni. Olvasás közben nem képesek észrevenni az ellentmondásos, valamint nem összefüggő részeket, egy esetlegesen felmerülő problémánál gyakran nem látják annak okát és megoldási lehetőségeit. A saját olvasási folyamat megértése biztosítja az olvasó számára az egyéni tevékenység feletti ellenőrzés lehetőségét, ami az egyes stratégiák alkalmazásának tudatosságában nyilvánul meg, azaz mikor és miért éppen azt a stratégiát alkalmazom.

A megértési folyamatok szempontjából *Ehlers (1998, 1999)* a kognitív és metakognitív stratégiák közötti különbségtételt javasolja. A kognitív stratégia a kognitív cél elérését szolgálja, mint például a fontos és kevésbé fontos tartalmak szétválasztása a szöveg mondanivalójának megértése céljából, vagy a kontextus felhasználása egy ismeretlen szó vagy kifejezés megértése céljából. A metakognitív stratégia ezzel ellentétben azt felügyeli, hogy a kitűzött célt sikerült-e elérni vagy sem. Ezek a stratégiák önszabályozó tevékenységen alapulnak és a kognitív stratégiák hatékony alkalmazásának készségét jelentik. A meglévő stratégiák alkalmazásának illetve transzferálásának sikertelensége *Myong-Schun (1991)* szerint a metakognitív deficit jele. Egy cselekvés akkor tekinthető metakognitívnek, ha az az egyén saját olvasási és megértési tevékenységére vonatkozik. A fentiek értelmében különbség van tehát egy olvasási stratégia alkalmazása és a stratégiáról alkotott tudás illetve elgondolás között.

A kognitív stratégiák, mint amelyeket a szövegértés során is alkalmazunk, *Dansereau* (1985. 210. o.) elmélete szerint a következő dimenziók alapján kategorizálhatók:

1. A komplexitásuk szerint (egyszerű – komplex; elsődleges – támogató)
2. A feldolgozási szint vonatkozásában⁵ (algoritmikus – heurisztikus, lokális – globális, felszíni – mély)
3. A megoldandó feladat vonatkozásában (megértés – memorizálás)
4. A hatása szerint: sok szövegfajta vagy csak bizonyos szövegek esetében alkalmazható stratégiák (általános – speciális)

Az olvasási stratégiák csoportosításánál további kategóriák figyelembevétele ajánlott: az olvasási stratégiák egy része az olvasási folyamatokkal egyidőben lép működésbe, a megértés lineárisan zajlik, amely során az olvasó az olvasás minden pillanatában a szövegből szerzett információkat felhasználja a szövegről alkotott mentális modelljének kialakítása érdekében (*Ehlers*, 1999). Mivel egy szöveg összes jelentésaspektusának megértése a lineáris feldolgozással nem lehetséges - hiszen bizonyos jelentések értelmezéséhez gyakran a még nem olvasott szövegrészek is szükségesek -, így a szöveg újbóli olvasása és másfajta, például problémamegoldó stratégiák alkalmazása kell a végleges megértésig való eljutáshoz.

Az alkalmazott olvasási stratégiák egy része lehet nagymértékben automatizálódott, melyek alkalmazása éppen ezért nem tudatos, egy másik részük alkalmazása pedig tudatos odafigyelést igényel. Mivel a stratégiakutatással kapcsolatos szakirodalomban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy csupán a tudatosság síkján mozgó cselekvéssorokat tekintsék-e stratégiáknak, vagy akár a tudatosság kizárásával a csupán automatikusan működőeket is, *Ehlers* (1998) a tudatképes automatikus és a tudatköteles kontrollált stratégiák megkülönböztetését javasolja. A megkülönböztetés alapjául az automatizálódott és kontrollált feldolgozási és megfigyelési folyamatok azon esetei szolgálnak, amelyek során a jól és folyékonyan olvasó egyének olvasási tevékenysége nehéz szövegértési feladatoknál lelassul és egy korábbi, gyengébb készségszintre esik vissza, amelyben az automatizmusok fellazulnak és a tudatos kontroll veszi át a cselekvés feletti irányítást. A fentiek értelmében *Ehlers* (1998) 14 olvasási stratégiát különböztet meg, amelyek közül némelyik komplex, és így további stratégiákra bontható, mások pedig eleve részstratégiák. Ezek a következők:

⁵ Lásd még *Craik* és *Lockhart* (1972) feldolgozási szintek elmélete

1. Reduktív stratégiák (összefoglalás, fölérendelt kategóriák képzése)
2. Következtetési folyamatok
3. A szöveg témájával kapcsolatos jóslási folyamatok
4. További történésekkel és információkkal kapcsolatos jóslások
5. A szöveg strukturális elemeinek felhasználása a narratív és tematikus egységek megalkotása érdekében
6. A megfelelő formai kategóriák hozzárendelése a fölérendelt tematikus egységekhez
7. A szöveg különböző szintjein megjelenő stílusjegyek figyelembevételére és felvételére szolgáló stratégiák alkalmazása
8. A tudás alkalmazását szolgáló stratégiák
9. Az argumentációs struktúrákról, forgatókönyvekről, a szöveg- és elbeszélési stratégiákról alkotott tudás aktiválását és integrálását előidéző stratégiák alkalmazása
10. A kontextuális információk integrálását szolgáló stratégiák alkalmazása
11. Információszerzést lehetővé tevő stratégiák alkalmazása
12. Problémamegoldó stratégiák
13. Elaborációk
14. Kulturális stratégiák

A sikeres szövegértés szempontjából *Baker* és *Brown* (1984) szerint a következő metakognitív tevékenységek elengedhetetlenek:

1. Az olvasási szándék megfogalmazása
2. A változó olvasási célhoz igazított olvasási magatartás
3. A szöveg releváns gondolatainak azonosítása
4. A szöveg logikai szerkezetének felhasználása
5. Előismeretek aktiválása
6. A kontextuális korlátok iránti érzékenység
7. A szöveg érthetőségének, teljességének és konzisztenciájának értékelése
8. A megértési hibák kezelése
9. A saját szövegértés szintjének helyes megítélése

A felsorolt stratégiák közül némelyikről (a szöveg releváns gondolatainak azonosítása, a logikai szerkezetek felhasználása, előismeretek aktiválása) nem dönthető el egyértelműen, hogy az a kognitív vagy a metakognitív kategóriába tartozik-e. Valamelyik csoportba való besorolásuk attól függ, hogy az olvasó éppen melyik fogalmi illetve cselekvési szinten operál. Ezen kívül figyelembe kell venni azt, hogy a stratégiák hierarchikusan egymásra épülnek, így például a következtetés a szövegösszefoglalás részét képezheti, de lehet az ismeretek alkalmazásának egy önálló részkomponense is. Így tehát az adott cselekvés a feladat és a perspektíva változásától függően hol eszközként, hol pedig célként jelenik meg (Ehlers, 1998).

Mint ahogyan a tartalomfüggetlen gondolkodás esetében, a stratégiák alkalmazásánál is fontos, hogy azokat az olvasók a legkülönbözőbb szövegekre, témákra legyenek képesek transzferálni (Ehlers, 1995, 1996). Az olvasási stratégiák gyakoroltatása azok használhatóságának tudatosítása nélkül csak rövid távon hozhat fejlődést a szövegértési feladatok során, hosszantartó pozitív hatása minden bizonnyal elmarad, mivel az olvasási stratégiatranszfer nem történik meg. A tudatosítás nélküli gyakorlást „vak nevelésnek” (blind training) (Brown, Campione és Day, 1981) nevezi a szakirodalom, mivel a tanult feladatokra gyakorolt hasznossága és hatása nem került megmagyarázásra. Anderson (1980, 1987) készségelsajátítási elmélete értelmében egy stratégiáról alkotott deklaratív tudás gyakorlás, és tudatosítás útján procedurális tudássá alakul, ami egy implikáción (ha, akkor) alakuló implicit képzési szabály formájában ölt testet.

A második és idegen nyelvi olvasáskutatás területén az olvasási stratégiákat általában a következő kategorizálás szerint szokták felosztani:

- Jelentéskonstruáló vagy a megértést ellenőrző stratégiák (Johnston, 1983)
- Általános megértési vagy nyelvspecifikus stratégiák (Block, 1986)
- Globális vagy lokális stratégiák (Carrell, 1989)
- Szószinten vagy szövegszinten működő stratégiák (Barnett, 1988b)
- Adatvezérelt vagy konceptuálisan vezérelt stratégiák (Davis és Bistodeau, 1993)

A vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a stratégiahasználat a szövegértés színvonalát pozitívan befolyásolja. Néhány empirikus kutatás (Hosenfeld, 1979; Block, 1992) azt a célt tűzte ki, hogy a gyakorlott és sikeres olvasó által alkalmazott olvasási stratégiákat

azonosítsák és általuk a kevésbé sikeres olvasók részére gyakorlati modelleket hozzanak létre. Ezek a kísérletek kudarcot vallottak, mivel a két olvasó típus közötti különbség a stratégiahasználat tekintetében alig volt kimutatható. *Urquhart* (1996) szerint a különbség a stratégiák kiválasztásában és kombinációjában mutatkozik meg. A nyelvfüggetlen olvasási stratégiák jó vagy rossz kategóriába való csoportosítása nem helytálló, hiszen hatékonyságuk a mindenkori szövegtől, feladattól és alkalmazójától függ. Ugyanazon személy stratégiai viselkedése is változik a különböző szövegek és a hozzá kapcsolt elvárások függvényében, így a szövegnehézség (szókészlet, mondattani komplexitás) növekedésével a „jó” olvasó is fokozottabban nyúl a „rosszabb” adatvezérelt olvasási stratégiákhoz. Az eredményes idegen nyelvi olvasó olvasási viselkedését az a flexibilitás jellemzi, amellyel az az olvasási célokhoz, egyéni érdekéhez, valamint a feladatok elvárásaihoz igazodik. Minden olvasó egy egyedi olvasási magatartással rendelkezik, amelyet különböző módon képes alkalmazni, éppen ezért az egyes stratégiák minőségi megítélése is csupán az adott szöveg és a hozzá kapcsolódó feladat esetében lehetséges.

Az idegen nyelvi kompetenciának a nyelvfüggetlen olvasási stratégiák alkalmazásában nagy szerepe van (*Davis és Bistodeau*, 1993), hiszen az idegen nyelv alacsonyabb automatizmusából adódóan a gyengébb nyelvi kompetenciájú olvasó az anyanyelvén amúgy előnyben részesített konceptuálisan vezérelt stratégiái helyett inkább az adatvezérelt stratégiákat alkalmazza. A nyelvi kompetens olvasó nagyobb arányban alkalmaz konceptuálisan vezérelt stratégiákat, így *Clarke* (1980) tétele ismét megerősítést nyert. *Davis és Bistodeau* (1993) tanulmánya bebizonyította azt is, hogy az egyes stratégiák és azok kombinációja egyénenként változó, ezért nem lehetséges az, hogy azok egy bizonyos csoportja minden olvasó által sikeresebben és eredményesebben használható, mint egy másik csoportjuk. A szövegértés hatékonyságának fejlesztése céljából a szerzők ezért a rendszeres szókincsfejlesztést és a stratégiahasználatban mutatkozó egyéni különbségek figyelembevételét ajánlják.

Az ismeretlen szavak jelentésének kiderítése közben az olvasók gyakran vetik be tematikus tudásukat a korlátozott nyelvi kompetenciájuk kompenzálása végett, így *Davis és Bistodeau*, ahogyan már előttük *Block* (1986) is, arra következtettek, hogy az olvasók háttértudása minden bizonnyal befolyásolja stratégiahasználatukat.

Block (1986) és *Barnett* (1988a,b), *Hosenfeld* (1984), *Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura és Wilson* (1981) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a stratégiatréning⁶

⁶ A különböző szövegértési stratégiákról és alkalmazási lehetőségeikről bővebben: *National Reading Panel* (2000); *Peterson és mtsai.* (2000).

(elsősorban a tudatosítás) az idegen nyelvi szövegértés teljesítményét pozitívan befolyásolja. Leginkább a gyenge nyelvi kompetenciával rendelkezők profitáltak a stratégiatréningből (Koda, 1987), akik nyilvánvalóan az anyanyelven elsajátított készségeiket sikeresen transzferálták az idegen nyelvre (Kern, 1989). Mivel a kísérleti csoport jobb olvasási teljesítményt nyújtott, mint az azonos nyelvi kompetenciájú kontrollcsoport, Kern nem látta a küszöbhipotézist igazolva, mely szerint az anyanyelvi olvasási stratégiák idegen nyelven történő alkalmazása egy bizonyos szintű idegen nyelvi kompetenciát feltételez.

A második- és az idegennyelvi olvasáskutatás területén a transzferjelenségek leírására két irányzat alakult ki. A Goodman (1971, 1978) által képviselt univerzalitás-hipotézis alapján az anyanyelvi és az idegennyelvi olvasás azonos folyamatokra épül (Cummins, 1979b, 1984, 1991a), melyek szerint az olvasási folyamatokban alkalmazott stratégiák minden nyelven megegyeznek, csupán az adott nyelv helyesírási és nyelvtani struktúráihoz kell alkalmazkodni (nyelvfüggetlen olvasási stratégiák). A másik irányzat abból indul ki, hogy az olvasás nyelvspecifikus folyamatokra épül, ennek értelmében a kiinduló és a célnyelven különböző stratégiák (nyelvspecifikus olvasási stratégiák) működnek (Liu, Bates és Li, 1992; MacWhinney, 1992; Kilborn, 1994). A témával kapcsolatos tanulmányok a különböző transzferhatások differenciált képét mutatják, melyek nem csupán a nyelvspecifikus jegyekkel függenek össze, hanem más faktorokkal is, mint kompetenciaszint, életkor, amikor az egyén az L2-vel először kapcsolatba került, a második- vagy idegen nyelv alkalmazásának hatékonysági kritériuma. A két- és többnyelvű környezetben a fentiekén kívül különböző affektív és szociális faktorok is gyakran nagy jelentőséggel bírnak. Az anyanyelvi stratégiák idegen nyelvre történő transzferálása inkább az idegen nyelvi olvasási kompetencia elsajátításának kezdeti szakaszára jellemző. Növekvő jártassággal egyre inkább a célnyelvspecifikus stratégiák átvétele lesz a jellemző (McDonald, 1987).

1.2.7 Az értő olvasás mérése – a magyar tanulók írott szövegértési teljesítménye a felmérések tükrében

A tanulói teljesítmények, valamint az oktatási rendszer eredményességének és minőségének értékelésében fontos szerepet játszik a tanulmányi eredmények és a különböző készségek standardizált tesztekkel történő mérése. Az értő olvasás olyan eszköztudás, amelynek birtokában az egyén további ismereteket sajátíthat el, problémákat képes hatékonyan megoldani, az a tanulására, tanulmányi eredményére a különböző

tudásterületeken pozitív hatással van, s ezáltal felértékelődik a munkaerőpiac számára. Értő olvasás nélkül funkcionális analfabétaként képtelen lenne az egyén a környezetéből bármilyen írásos információt tudatosan felvenni, azt más területen jelentkező problémák megoldása céljából felhasználni. Ezért pedagógiai szempontból elengedhetetlen az írott szövegek megértésének diagnosztizálása, amely a kutatók számára kellő információval szolgálhat ahhoz, hogy egy egyén, egy csoport vagy akár az oktatási rendszer hatékonyságára utaló következtetéseket vonjanak le; szükség esetén alternatív programokat dolgozzanak ki és végrehajtsák a szükséges beavatkozást a rendszer működésének javítása érdekében.

Az olvasáskutatás történetéről átfogó képet *Venezky* (1984) munkájából kaphatunk. Az anyanyelvi és idegen nyelvi tesztelésre, a különböző teszt- és feladattípusok leírására, értékelésére valamint az olvasási feladatokkal és az alkalmazott szövegfejtéssel szemben támasztott kritériumok bemutatására vonatkozóan a szakirodalomban számos forrást találhatunk, melyekre ezen a helyen csak utalni kívánunk⁷.

Hazánkban átfogó országos és nemzetközi felmérések az 1970-es évektől zajlottak, melyek közül a továbbiakban - a teljesség igénye nélkül - csak a legjelentősebbeket emeljük ki (5. táblázat).⁸

Egy oktatási rendszer hatékonyságának megítélése szempontjából, az adott rendszeren belüli méréseken kívül, a valós helyzetértékelés céljából, nagyon fontos a más oktatási rendszerekkel történő összehasonlítás. Magyarország számára a nemzetközi IEA Társasághoz való csatlakozásunkat (1968) követően 1970-ben nyílt először mód arra, hogy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban vegyen részt, ami egyúttal módszertani és szemléletbeni megújulást is jelentett a tesztelés tekintetében. Az 1970-es IEA olvasásmegértés vizsgálatban a 4., 8. és 12. osztályos tanulókat vizsgálták három szempontból: a szöveg megértést, a szóismeretet és az olvasási sebességet. Az elsőt prózai szövegek segítségével mérték, a szóismeret próbánál a tanulóknak szópárokról kellett eldönteniük, hogy azok jelentése hasonló vagy ellentétes. Az olvasási sebességet mérő tesztben a tanulóknak meghatározott idő alatt kellett a feladatokat megoldani. A vizsgálatban részt vett 14 ország közül a magyar gyerekek olvasásmegértési teljesítménye mindhárom populációban az IEA országok átlaga

⁷ *Bernhardt*, 1991; *Douglas*, 1997; *Doyé*, 1988; *Glaboniat*, 1998; *Grabe*, 1991; *Grotjahn*, 1994, 1995, 2000; *Grotjahn és Klein-Braley*, 1998; *Howatt*, 1984; *Hudson*, 1982; *Karcher*, 1994, 1996; *Klein-Braley*, 1992; *Lewkowitz*, 1997a, b; *Raatz és Klein-Braley*, 1995; *Rost*, 1993; *Spolsky*, 1975; *Stiefenhöfer*, 1995; *Urquhart és Weir*, 1998; *Vollmer*, 1995; *Weir*, 1997; *Weir és Porter*, 1994.

⁸ A nemzetközi összehasonlító vizsgálatokról és a magyar eredményekről bővebben lásd *Cs. Czachesz Erzsébet*. (2001).

alatt található. Legjobb teljesítményt a 14 éves korosztály, a legrosszabbat az érettségiző korosztály nyújtotta.

Az IEA következő, hazánkat is érintő olvasásvizsgálatára 1990-ben került sor, melynek elméleti kerete, olvasásfelfogása lényegesen módosult. A húsz évvel korábbi felfogással ellentétben – mely szerint az olvasás egy olyan automatizált alapvetően nyelvi készség, amelynek segítségével az írott szövegek jelentése reprodukálható – az olvasás funkcionális jelleget kap, amire az egyénnek a társadalmi életben való érvényesüléséhez szüksége van. Az olvasás funkcionális jellegéhez igazodva megjelentek a dokumentum-jellegű szövegek, amelyekkel nap mint nap találkozhatunk a mindennapi életben, de a formális oktatás keretei között annál ritkábban. A magyar tanulók az 1970-es méréshez (és az ország gazdasági helyzetét és civilizációs indexét figyelembe véve kialakított elvárásokhoz) képest valamivel jobb eredményt értek el 1991-ben.

A másik nemzetközi szervezet, az OECD esetében a mérések alapvető koncepciója eltér az IEA felfogásától. Az OECD mérései nem az iskola által közvetített tudást kérte számon, hanem arra volt kíváncsi, hogy az egyén mennyire képes az iskolában szerzett tudását a mindennapi életben és a munkaerőpiacon kamatoztatni. Az első ilyen jellegű felmérésre, amelyen Magyarország is részt vett, az 1998-as SIALS (második nemzetközi felnőtt olvasásvizsgálat) vizsgálat volt, ahol sajnos ismét a mezőny gyengén teljesítői között helyezkedtünk el. A diplomás magyarok eredményei is csak a rangsorban élen járó Svédország legalacsonyabb iskolai végzettséggel bírók szintjét érte el.

A hazánkban is nagy visszhangot kiváltó PISA vizsgálat 2000-ben ismét jelezte Magyarország hátrányát a nemzetközi porondon. A felmérésben részt vett 32 országból az „előkelő” 23. helyen találhatjuk magunkat. Tanulóink közel negyede (23%) küzd olyan gondokkal az olvasás terén, hogy nem képesek az olvasás által újabb ismereteket elsajátítani. A magyar gyerekek csupán öt százaléka érte el a mérésben a legfelső képességszintet. (A 2003-as PISA eredményünk sem sokkal jobb: továbbra is szignifikánsan a nemzetközi átlag alatti a teljesítményünk, változást sem pozitív, sem negatív irányban nem tapasztalhatunk. További szomorú tény, hogy az iskolai szelekció mértéke az összes ország közül hazánkban a legnagyobb.)

2001-ben ismét sor került egy újabb nemzetközi vizsgálatra (PIRLS), amelyet az IEA szervezett a 4. osztályos gyermekek körében az olvasási-szövegértési képességeknek, illetve az otthoni és iskolai olvasási-tanulási szokásaiknak vizsgálatára. Az eddig megszokott gyenge szövegértési eredményekkel ellentétben a PIRLS vizsgálatban a magyar tanulók lényegesen

jobb eredményt értek el. A mérésben részt vevő 35 ország közül Magyarország a 8. helyre került, tanulóink teljesítménye a nemzetközi átlag felett található.

Önkéntelenül is fel kell tennünk a kérdést: minek köszönhető a szövegértési eredményekben tapasztalható nagy eltérés az IEA és az OECD vizsgálatainak között? A különbségek egyik magyarázata a mérések eltérő koncepciójában rejlik, amelyre az előbbiekben már utaltunk. A magyar oktatási rendszer szempontjából azok a tudásmérések a kedvezőek, amelyek az iskolában közvetített tartalmakra koncentrálnak, míg az „ismeretek alkalmazását, illetve a tanulás során kialakuló kompetenciákat vizsgáló mérésekben nem jellemző a magyar tanulók jó eredménye” (Vári Péter és mtsai., 2003, 135.o.). További magyarázattal szolgál a tanulók életkora. Magyarországon a 4. osztály végére befejeződik az olvasás tanítása, azt követően fejlesztésére az iskolarendszeren belül nem fordítanak több időt. Ez tükröződik a PISA és a PIRLS eredményeiben. Norvégiában és Izlandon (mindkét ország gyenge teljesítményt nyújtott a PIRLS vizsgálaton, de a PISA felmérésben előkelő helyet foglaltak el) az olvasástani nem ér véget a 4. osztályban, még a 15 évesek tantervében is szerepel az olvasás és írás rendszeres fejlesztése.

Az első önálló magyarországi kutatás, amely a közoktatásban részt vevő tanulók olvasási teljesítményét mérte, a TOF-80 nevet kapta, majd 1986-ban a MONITOR vizsgálat névvel folytatódott. A teljesítménykövető, Monitor típusú felmérések meghatározott időközönként ugyanazokat a tanulói populációkat vizsgálják azonos műveltségterületeken (1991-től két évente). Így nemcsak helyzetképek szülehetnek a tanulók tudásáról, hanem lehetővé válik a teljesítmények időbeli változásainak, a teljesítménytrendeknek a tanulmányozása is. Az első, 1986-os felmérés – összhangban az előbb bemutatott nemzetközi mérések eredményeivel – a tanulók gyenge olvasástudására utalt. A további mérések tükrében folyamatos és jelentős mértékű tanulói teljesítménycsökkenést tapasztaltak a kutatók, amely gyakorlatilag minden más területre is kedvezőtlen hatást gyakorol. A Monitor '99-es felmérés további teljesítménycsökkenést nem mutatott a korábbi vizsgálatokhoz képest, mérési eredményeik az 1995-ös tapasztalatokkal egyeztek meg.

5. táblázat: Magyarország helye az IEA és OECD nemzetközi olvasásvizsgálataiban

Vizsgálat [összes résztvevő ország]	Populáció	Magyarország összesített ranghelye	Vizsgált terület	Ranghely
IEA (1970)* [14]	10 évesek	10.	Megértés	10.
			Olvasási sebesség	11.
			Szóismeret	11.
	14 évesek	8.	Megértés	8.
			Olvasási sebesség	11.
			Szóismeret	9.
Érettségizők	11.	Megértés	11.	
IEA (1991)* [31]	9 évesek		Elbeszélő szövegek	16.
			Kifejtő szövegek	17.
			Dokumentum szövegek	16.
	14 évesek		Elbeszélő szövegek	9.
			Kifejtő szövegek	9.
			Dokumentum szövegek	8.
OECD SIALS* (1998) [22]	16-65 évesek		Próza	18.
			Dokumentum	18.
			Számolás	17.
OECD PISA (2000)** [32]	15 évesek	23.	Információ visszakeresés	23.
			Olvasottak értelmezése	24.
			Reflektálás	22.
IEA PIRLS (2001)*** [35]	9 évesek	8.	Élményszerző olvasás	6.
			Információszerző olvasás	9.
OECD PISA (2003)**** [29]	15 évesek	21.	Olvasás-szövegértés	21.

*Cs. Czachesz Erzsébet, 2001; **OECD, 2001; ***Vári Péter és mtsai. 2003;

**** Felvégi Emese, 2005; <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA>; <http://www.pisa.oecd.org>

A Monitorhoz hasonlóan más reprezentatív szövegértési vizsgálat (*Csirikné Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor, 1990; Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet, 1999*) is hangsúlyozta, hogy a szöveg egyes adataira, tényeire vonatkozó kérdések visszakeresése a legeredményesebb, gondot elsősorban a szöveg belső összefüggéseinek megértése, illetve a szövegből levonható következtetések megállapítása jelent.

Az országos kompetenciamérések (2001, 2003, 2004) a Monitor mérések folytatásának tekinthetők. Alapvetően azt vizsgálják, hogy a tanulók képesek-e a meglévő tudásukat alkalmazni, azt további ismeretek szerzésére felhasználni. A legutóbbi eredmények ismételen nem mutattak jelentős javulást a szövegértés területén. A tanulók 21, 29 és 30 százaléka (6., 8. és 10. évfolyamosok) legfeljebb csak arra képes, hogy a szövegbeli információk között az egyszerűbb kapcsolatokat felismerje, valamint azonosítsa a szerző szándékát és a szöveg fő témáját. Velük szemben a tanulók csak 18, 12 és 8 százaléka volt képes bonyolult szövegek feltárására, a szövegrész és a szöveg egésze közötti kapcsolatok felismerésére és következtetések levonására (bővebben lásd *Balázs Ildikó és mtsai, 2005*).

A magyarországi német nemzetiség körében idegen nyelvű (anyanyelvű?) szövegértési vizsgálatra tudomásunk szerint ezidáig két alkalommal került sor (*Drescher J. Attila, 1992, 1993, 1995; Győri-Nagy Sándor, 1986*). *Győri-Nagy Sándor* 1984-ben Győr-Sopron és Vas megye valamennyi nemzetiségi nyelvoktató iskolájában végezte kétnyelvű olvasássebesség- és olvasásértés vizsgálatát 4. évfolyamtól a 8. évfolyamig egy magyar és egy német nyelvű szöveg segítségével. A mérés alapján a városi, illetve a városkörnyéki iskolák mindkét nyelv esetében jobb teljesítményt nyújtottak, mint a falusi iskolák. A szerző az eredmények birtokában nem látta bizonyítva azt a nemzetiségkutatásban elterjedt nézetet, mely szerint a nemzetiségi anyanyelv megmaradásának az eredeti környezetben nagyobb az esélye. Véleményünk szerint – más mérési eredmények tapasztalataira támaszkodva – ez a településtípusok szerinti teljesítménybeli különbség elsősorban nem azzal függ össze, hogy az adott nemzetiség azon képviselői, akik még beszélnek a nemzetiségi nyelvet, elsősorban hol laknak. Bizonyosan ennek is van pozitív hatása, amennyiben a családon belüli nyelvhasználat a nemzetiség nyelve, de az olvasási teljesítményt, különösképpen az idegen nyelvi olvasási teljesítményt elsősorban más tényezők határozzák meg. A különböző településtípusok esetében az ott élők iskolázottsága is nagyon eltérő, a községi iskolákba járók szülei között jóval kevesebb a diplomás, mint a városi iskolákba járók szülei között. A szülők iskolai végzettsége pedig determinálja a család szociális helyzetét, életszínvonalát, melyek közvetetten jelentősen befolyásolják a gyermekek iskolai teljesítményét.

Győri-Nagy Sándor az olvasási teljesítmények osztályonkénti bontásában a legnagyobb teljesítménynövekedést a 4. és 6. osztály között találta, amely a későbbiek folyamán lassul – hasonlóan *Vidakovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999)* eredményeihez. A lassuló teljesítménynövekedés *Győri-Nagy* szerint azt jelzi, hogy a „kétnyelvű tudatban tárolt anya- [német] és másodnyelvi [magyar] szerkesztéstani elemek viszonya [...] a sajátosabb jegyek területére lépve ellentmondásosabbá, nehezebben

megfoghatóbbá válik. Ez a további szerkesztéstani előrelépést nehezíti, s a vele kapcsolt készségek érési folyamatát tovább nyújtja.” (Győri-Nagy Sándor, 1986. 532. o.). A német olvasási teljesítmény a magyar nyelvű olvasásnál nagyobb arányú lassulását a két nyelv közötti harcban látja, amelyben a német alárendelődik az egyre inkább domináns szerepet betöltő magyar nyelvnek. A mi felfogásunkban a 6. osztályig tartó gyorsabb teljesítménynövekedés a módszertanilag megalapozott, rendszeres olvasástanítás eredménye; a folyamat lassulása az abbamaradt olvasásfejlesztés következménye. A német nyelvű lassulás összefüggésben áll a magyar nyelvű lassulással: amennyiben valakinek a magyar szövegértési képessége gyenge, az egy viszonylag jó német nyelvi kompetencia esetében sem lesz képes német nyelven jó olvasásértési teljesítményre. A nyelvi kompetencia szükséges, de nem elégséges feltétele a jó szövegértésnek.

A Drescher J. Attila által közzétett németnyelvű olvasásértési vizsgálatot 1991-ben a nemzetközi IEA vizsgálatához kapcsolódóan szervezték meg a magyarországi német nemzetiségi általános iskolákban (9, illetve 14 éves korosztály), melynek két központi kérdése volt: „mit ’tud’ a hazai német kisebbség anyanyelvinek gondolt német nyelvoktatása”, és „hogyan is olvasnak a hazai német származású gyerekek – németül” (Drescher J. Attila, 1993. 357. o.). Mérőeszközként a német fél eredeti német nyelvű tesztfüzeteit használták. A kutatók abból indultak ki, hogy létezik egy speciális, származása szempontjából is anyanyelvinek tekinthető populáció (Belgium, Dánia, Magyarország, Németország, Oroszország esetében), amely az otthoni nyelvhasználatának köszönhetően tud németül. Magyarország esetében ez a feltevés nem állta meg a helyét, a hozzá fűzött elvárás nem teljesült be: a „magyar” gyerekek az utolsó előtti helyen végeztek. Nemcsak hogy az irodalmi szövegeket és a keresett fogalmakat nem értették, de gyakran még az összekötő szövegeket sem. Az olvasmányok zöme terjedelmileg meghaladta a tantervi előírások heti vagy havi összmennyiségét. A magyarországi 8. osztályosok teljesítménye gyengébbnek bizonyult a 4. osztályosokénál, teljesítményük a gyenge szakmunkásképzői minimum alatt lenne Németországban. A mérés során alkalmazott háttérkérdőív adataiból az is kitűnik, hogy a magyar tanulók hátrányban voltak a belga, dán illetve német tanulókkal szemben, akik esetében a szociokulturális illetve médiákkal telített háttér is nagy támaszt nyújtott a szövegértésben. Tanulóink esetében a hiányzó német nyelvű médiák (rádió, televízió, újság), valamint az otthoni nyelvhasználat (német) hiánya rányomta a bélyegét teljesítményükre: „ezen tanulók számára a német igenis *idegen* nyelvként jön számításba, ami plusz feladatot jelent, nem pedig kettős nyelvtudást” (Drescher J. Attila, 1995. 60. o.). A szerző szerint ez azzal magyarázható, hogy az intenzívebb, kétnyelvű némettanítás még nem nagyon ért fel a felső tagozatra, ami a

negyedikesek esetében már érzékelteti hatását. Ebből adódóan, és annak ellenére, hogy a kétnyelvű iskolák gyakorlata és a kétnyelvűség eszménye még viszonylag távol áll egymástól, a kéttannyelvű általános iskolai nyelvoktatási modellt alkalmas és eredményes formának tartja a jövő szempontjából.

2 EMPIRIKUS VIZSGÁLAT AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSMEGÉRTÉSÉRŐL ÉS AZ OLVASÁSI STRATÉGIAHASZNÁLATRÓL

2.1 Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály milyen mértékben birtokolja a további fejlődésükhöz nélkülözhetetlen két legalapvetőbb eszköztudást: a szövegértési képességet és a nyelvtudást.

A vizsgálattal a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen szintű a hazai német nemzetiségi gimnáziumokba járó 15 éves korosztály idegen nyelvű írott szövegértése?
2. Milyen hatással van az idegen nyelvi kompetencia és az alkalmazott olvasási stratégia az idegen nyelvi olvasásra?
3. Van-e lehetősége, és ha igen, milyen egy gyakorló nyelvtanárnak a formális oktatáson belül az idegen nyelvű szövegértés fejlesztésére?

A kutatási hipotéziseket az alábbiakban foglaljuk össze:

1. A magyarországi német kisebbségi két tanítási nyelvű gimnáziumokba járó 15 éves tanulók idegen nyelvi szövegértésének minősége a nemzetközileg érvényes és megbízható módon működő mérőeszköz adaptált változata alapján a tanulók többségére nézve elfogadható minőségű lesz. Értjük ez alatt azt, hogy képesek lesznek ismeretlen témájú, autentikus szövegeket, azok explicit és implicit közlendőit globálisan és részletekbe menően úgy megérteni, hogy a szövegekhez kapcsolódó kérdésekre adekvát módon tudjanak reflektálni.
- 2a. Mind az idegen nyelvi kompetencia, mind az alkalmazott olvasási stratégiák jelentős hatást gyakorolnak az idegen nyelvi szövegértésre, de elvárásaink szerint előbbi hatása markánsabb.
- 2b. A jó idegen nyelvi szövegértési teljesítményhez az idegen nyelven olvasónak el kell érnie egy bizonyos szintű idegen nyelvi kompetenciát. Ennek hiányában a

megértés nem lehetséges. A megértéshez szükséges nyelvi küszöb mértéke a szövegekhez kapcsolódó feladatok komplexitásától függően változhat.

- 2c. Sikeres és gyakorlott olvasók, akik egyidejűleg magas nyelvi kompetenciával rendelkeznek, eredményesebben és gyakrabban alkalmaznak komplex és nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat, mint a kevésbé sikeres szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók.
3. A gyakorló nyelvtanárnak számtalan lehetősége nyílik arra, hogy tanulóival megszerettesse, gyakoroltassa és fejlessze az idegen nyelvű olvasást, és ezáltal hozzájáruljon az idegen nyelvi kompetencia és a szókincs fejlődéséhez, valamint egy jobb idegen nyelvi szövegértési készség kialakításához.

Kutatásunkkal kapcsolatban fontos az anyanyelv, az idegen nyelv és a nemzetiségi (kisebbségi) nyelv közelebbi meghatározása. Annak ellenére, hogy a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve (32/1997. (XI. 5.) rendelet) az anyanyelv alatt a kisebbség nyelvét érti, mi az anyanyelv alatt mégis a magyar nyelvet, az idegen nyelv alatt az irodalmi német nyelvet (azonos állásponton van *Drescher J. Attila* (1995, 55. és 60. o.) is), a nemzetiségi vagy kisebbségi nyelv alatt a magyarországi német kisebbség azon archaikus nyelvét értjük, amelyet a dialektust még ismerők és beszélők egymás között a családban vagy kisebb zárt közösségekben alkalmaznak. A magyarországi németiség betelepítését követően a betelepítettek eltérő dialektusaiból különböző helyi nyelvjárások alakultak ki, amelyek elsődleges kommunikációs eszközként szolgáltak közöttük. Körükben ugyan ismert volt az irodalmi német nyelv is, melynek használata elsősorban az iskolai illetve hivatali szituációkban volt jellemző. Egy nyelvi kisebbséggel szemben elvárható lenne, hogy ismerje és használja is nyelvjárását, ami a mai körülmények között egyre kevésbé jellemző. *Knipf-Komlósi* (2003b. 442. o.) nyelvi változásról, pontosabban dialektusvesztésről beszél, amelyben az életkor különös jelentőséggel bír. A legidősebb generáció számára a nemzetiségi nyelv anyanyelvként szolgált, a legfiatalabbaknál ezt a szerepet a többségi magyar nyelv tölti be. A középső generáció ugyan rendelkezik passzív nyelvi kompetenciával a nyelvjárás terén, de mint funkcionális első nyelv, szintén a magyart használja (*Knipf-Komlósi*, 2003b. 447-448. o.). A német nemzetiségi nyelvvesztéssel párhuzamosan megfigyelhető az irodalmi német

nyelv iránti fokozott érdeklődés, elsősorban a fiatalabb generáció körében, ami *Manherz Károly* (1998. 47-49. o.) szerint egyrészt a német kisebbség körében meglévő identitástudatnak, másrészt a német nyelv presztízsének és fontos regionális jellegének tudható be, melynek birtokában az egyén munkaerő piaci értéke jelentősen felértékelődik (lásd még *Imre Anna*, 1999; *Szépe György*, 2001; *Vámos Ágnes*, 2000a). *Vámos Ágnes* (2000a. 62. o.) azon megállapítását, mely szerint a „nemzetiségi nyelv a kisebbségnek mint csoportnak az anyanyelve, de ma már jellemzően nem anyanyelve a tanulóknak”, kutatási eredményünk is alátámasztja.

Ilyen szempontból felmerülhet a kérdés, hogy a nemzetiséghez tartozó tanulók vajon képesek-e anyanyelvüket újratanulni. *Kontra Miklós* (2003) szerint a származás és az azonosulás szerinti anyanyelv esetében lehetséges az újratanulás. Az elmúlt két évtized során végbement pozitív kisebbség- és oktatáspolitikai változásoknak jelentős szerepe van a magyarországi kisebbségek, elsősorban a németajkú kisebbség nyelvvesztésének lassításában illetve feltartóztatásában. Ebben közrejátszik a német nyelv már korábban is említett presztízse, amiért nem csupán a nemzetiségi származásúak keresik tanulásának lehetőségeit.

A kisebbségi nyelv újratanulásának értelmezésénél viszont fontos különbséget tenni az iskolában tanított irodalmi német nyelv és az attól eltérő kisebbségi nyelvváltozatok között, amelyet sem a közoktatásban, sem a nyelvtanároknak nem tanítanak, következésképpen nem tanulható újra. Ebben az értelmezésben a német nemzetiségi származású tanuló egy a kisebbségi csoportjának nyelvéhez hasonló második nyelvet tanul újra, amivel próbál azonosulni, saját közösségének nyelvváltozata, amely népcsoportja identitásának hordozója, fokozatosan megszűnik létezni (lásd *Szarka László*, 2003.)

A 15 éves korosztály kiválasztása két okból is indokolt. Kutatásunkkal részben igazodtunk a korábbi hazai (Monitor, országos kompetenciamérések) és nemzetközi (OECD PISA, IEA, bár utóbbi esetében a 14 éves korosztályt vizsgálták) mérések korcsoportjaihoz, másrészt a rendelkezésünkre álló standard olvasásértési teszt a szövegek és feladatok komplexitása miatt fiatalabb korosztállyal nem végezhető.

2.2 Mérészközök

A felmérés során két nemzetközileg alkalmazott standard tesztet használtunk. A teszteken kívül még két kérdőívet is kitöltöttünk. A vizsgálatban használt mérőeszközöket a 6. táblázat foglalja össze.

A német nyelvű kompetenciateszt esetében (*Kompetenztest*) a *Goethe-Institut-Internationales* (GI) által kifejlesztett, a középfokú kurzusokra használt „szintfelmérő” teszt (*Zentraler Einstufungstest, Version M, 08.93.*) egyikét adaptáltuk, amely a vizsgázókat a Közös Európai Referenciakeret (KER) A1-C2 szintjei szerint sorolja be. Ezzel a teszttel kívántuk a tanulók német nyelvi kompetenciáját mérni. Az eredeti szintfelmérő teszt három részből áll: egy nyelvtani és szókincstesztből, egy fogalmazás megírásából és egy kommunikatív feladatból. Ezt követően kerülnek a vizsgázók a különböző teljesítménykategóriák egyikébe. A GI minden teljesítménykategóriához egy megfelelő szintű nyelvi kurzust indít, melynek végén a kurzus résztvevői vizsgát tesznek (a Németországban vizsgázók számára a vizsga előfeltétele egy ca. 1000 órás nyelvi kurzus teljesítése; a nem Németországban vizsgázók számára nem kötelező ez a nyelvi kurzus). A sikeres vizsga a következő kurzus felvételének előfeltétele. A GI központi középfokú vizsgáját (*Zentrale Mittelstufenprüfung - ZMP*) azon vizsgázók teljesítik nagy valószínűséggel sikerrel, akik a különböző középfokú részvizsgák mindegyikét (M1, M2, M3) sikeresen teljesíteni képesek. Ezt követően kerülhet valaki a felsőfokú kurzusba. A technikai és anyagi megvalósíthatóság lehetőségeit figyelembe véve, valamint az idegennyelvi kompetenciaszint meghatározásához kapcsolódó releváns szakirodalom⁹ alapján úgy döntöttünk, hogy felmérésünk során a német nyelvi kompetenciaszint mérésére egyedül a nyelvtani és szókincstesztet alkalmazzuk. A teszt 80 zárt, feleletválasztást igénylő kérdést tartalmaz, minden esetben 4 válaszalternatívával.

⁹ Alderson (1984), Bernhardt és Kamil (1995), Bossers (1991), Carrell (1991), Devine (1987), Doyé (1995), Hulstijn és Bossers (1992)

6. táblázat: A vizsgálatban használt mérőeszközök, a mért készségek és a kitöltéshez rendelkezésre álló idő

Mérőeszköz	Mért készségek	Idő (perc)
Kompetenciateszt	nyelvi kompetencia, procedurális tudás	90
Olvasásmegértés teszt	olvasásmegértés, procedurális tudás	80
Kérdőív a német olvasásmegértésről	metakognitív (deklaratív és kondicionális) tudás, metakognitív kontroll és stratégiahasználat, metakognitív készségek, metakognitív tapasztalatok – tudatosság	10
Tanulói adatlap	-	15
Igazgatói adatlap	-	-

Az eredmények értékelésénél a 7. táblázatban feltüntetett teljesítménykategóriákat vettük figyelembe.

7. táblázat: A nyelvi kompetenciateszt teljesítménykategóriái és azok összevetése az államilag elismert nyelvvizsgák szintjeivel

Teljesítmény-kategória	Adott itemek esetében	Államilag elismert nyelvvizsga szerint ¹⁰
gyenge M2 (M2-)	Az 1-20 itemekből <12 pont	Alapfok
erős M2 (M2+)	Az 1-20 itemekből \geq 12 pont és a 21-40 itemekből <12 pont	
gyenge M3 (M3-)	A 21-40 itemekből \geq 12 pont és a 41-60 itemekből <12 pont	Középfok
erős M3 (M3+)	A 41-60 itemekből \geq 12 pont és a 61-80 itemekből <12 pont	
felsőfok (O)	A 61-80 itemekből 12-20 pont	Felsőfok

A német nyelvű kompetenciatesztből – annak ellenére, hogy a nyelvi kompetenciának nem a teljes vertikumát vizsgáltuk vele – visszajelzést kaphatunk a tanulók kétnyelvűségének fokára vonatkozóan. Ennek értelmében az M2- és M2+ kompetenciateszt teljesítménykategóriák erősen domináns kétnyelvűségre, az M3+ és O teljesítménykategóriák pedig közel balansz kétnyelvűségre utalnak.

A 8. táblázat a GI középfokú kurzusai végén elvárt követelményeket mutatja az olvasás esetében.

¹⁰ A Goethe Intézet szintfelmérő tesztjének kategóriái nem akkreditáltak. Azok megfeleltetését a magyar vizsgarendszerhez a budapesti Goethe Intézet tájékoztatója alapján tudtuk megtenni.

8. táblázat: Követelmények olvasásmegértés esetében a GI középfokú nyelvi kurzusainak végén¹¹

Kurzus	Követelmény
Középfok 1	Egyszerűbb szövegekben (pl. újságcikk, információs lapok) közölt információk pontos megértése.
Középfok 2	Újságok, folyóiratok, szakkönyvek lényeges információinak megértése.
Középfok 3	Számos, különböző módon strukturált szövegek (pl. igényes újságcikkek, szakkönyvek) releváns információinak megértése.
Felsőfok	komplex, nyelviileg nehéz szövegek minden információjának részletes megértése.

A német olvasásmegértést mérő teszt (*Leseverstehen Test*) szintén a GI által kifejlesztett és a ZMP vizsgákra alkalmazott teszt adaptációja (a ZMP a KER haladósintjének – C1 - felel meg). A különböző vizsgarendszerek nyelvi szintjeinek összevetését a 9. táblázat mutatja.

9. táblázat: A Goethe Intézet nyelvvizsgarendszerének összevetése az államilag elismert nyelvvizsgák és az ET hatfokú skálájának szintjeivel

Államilag elismert nyelvvizsga	Az Európai Tanács hatfokú skálájának szintjei	A GI nyelvvizsgái (a teljesség igénye nélkül)
Nem akkreditálható	C2	ZOP
Felsőfok	C1	ZMP ≥80%
Középfok	B2	ZMP <80%
Alapfok	B1	ZD
Nem akkreditálható	A2	
Nem akkreditálható	A1	

Forrás: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/ogf/zmp/deindex.htm>

ZOP – Zentrale Oberstufenprüfung (felsőfok); ZD – Zertifikat Deutsch (alapfok)

A táblázat is jelzi, hogy amennyiben a vizsgázó a ZMP vizsgán 80%-ot elért, az államilag elismert felsőfokú nyelvvizsgának, a 80 % alatti teljesítmény középfoknak felel meg.

A tanulóknak a teszten bizonyítaniuk kell, hogy képesek rövid idő alatt nagyobb terjedelmű szövegekkel megbirkózni, valamint különböző szövegtípusokat megfelelő módon kezelni. Az olvasásmegértés - teszt négy altesztből (feladatból) áll, és mindegyik esetében más-más szövegtípuson vizsgáljuk a tanulók teljesítményét. Mindegyik szövegtípushoz kapcsolt feladatnál más-más olvasási stílust, stratégiát kell alkalmazni a megoldáshoz (kereső-, globális-, értelmező olvasás).

¹¹ <http://www.goethe.de>

Az első altestt esetében a tanulóknak 5 kijelentést kell rövid, kb. 50 szóból álló szövegekhez (hirdetések) hozzárendelniük. A feladat célja ellenőrizni, hogy a tanulók képesek-e gyorsan a számukra szükséges információt kiszűrni a szövegekből.

A második altestt egy hiányos szöveg-összefoglalást tartalmaz, amit a tanulóknak kell az összefoglalás forrásaként használt informatív jellegű szöveg (újságcikk) alapján kiegészítenie. A feladat célja ellenőrizni, hogy a tanulók képesek-e egy összefüggő szöveg kulcsfontosságú kijelentéseit megérteni illetve fontos részinformációkat célzottan lokalizálni.

A harmadik altestt esetében a tanulóknak egy kb. 600 szóból álló argumentatív szöveghez (újságcikk) kapcsolt öt szerzői attitűdről kell eldönteniük, hogy azok pozitívak vagy negatívak. A feladat segítségével megállapíthatjuk, hogy a szövegben implicit vagy explicit módon megjelenő véleményeket és álláspontokat a tanulók megértették-e vagy sem.

Az utolsó, negyedik altestt egy kiegészítésre váró, kb. 250 szavas hiányos szöveg, amelyből 10 szó hiányzik. A 10 hiányzó szó (=10 feladat) mindegyikéhez négy válaszalternatíva tartozik, amelyek közül az egyetlen megfelelőt a tanulóknak kell behelyettesítenie.¹² Ezzel a feladattal azon készségek fejlettségét vizsgáljuk, amelyek lehetővé teszik az egyén számára egy szemantikailag összefüggő szöveg oly módon történő rekonstruálását, hogy az általa kiválasztott kiegészítések a szöveg struktúrájának illetve lexikai elvárásainak megfeleljenek. A feladat lehetővé teszi a szókinccs és a különböző nyelvtani struktúrák ellenőrzését, mint például az igék, módbeli segédigék, vonzatos igék, kötőszavak, határozószók, névelők, névmások, melléknevek stb. szemantikailag és grammatikailag megfelelő alakjainak kiválasztását és alkalmazását.

A szövegek általános műveltséggel rendelkező anyanyelvi olvasóknak íródtak, forrásuk különböző folyóiratok, újságok, katalógusok, brosúrák. A feladatok megoldása során szótár használata nem engedélyezett. A tesztben felhasznált szövegek együttes hossza kb. 2000 szó.¹³

A német olvasásmegértés - teszt esetében minden jó válaszra egy pont adható, így az összpontszám 30. Az eredmények értékelésénél a GI értékelési¹⁴ kritériumait alkalmaztuk (10. táblázat).

¹² Például: Gerade [30] rechtzeitig. Válaszalternatívák: 1) erst
2) noch
3) schon
4) bis

¹³ Goethe Institut Zentralverwaltung (1996, szerk.): *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsziele, Testbeschreibung.* München.

¹⁴ Goethe Institut Inter Nationes (2002, szerk.): *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsordnung, Durchführungsbestimmungen, Bewertungsbestimmungen.* München.

10. táblázat: A német szövegértési teszt értékelési kritériumai

Teljesítménykategória	Pontszám	%
Nagyon jó	28-30	91-100
Jó	25-27	81-90
Közepes	22-24	71-80
Gyenge	18-21	58-70
Nagyon gyenge	0-17	0-57

A retrospektív olvasásmegértési kérdőívet *Tarkó Klára* (2000) fejlesztette ki, vizsgálatunkban ezt használtuk a német (*Kérdőív a német olvasásmegértésről*) tesztek során alkalmazott olvasási stratégiák lokalizálására, alkalmazásuk okainak, valamint a metakognitív tudás és tudatosság mérésére. A kérdőív nyílt és zárt kérdéseket tartalmaz. A nyílt kérdések szerepe, hogy a tanulók lehetőséget kapjanak arra, hogy az általuk használt, de a kérdőívek zárt kérdéseiben fel nem ajánlott olvasási stratégiákat megnevezzék.

A *tanulói adatlap* segítségével információkat keresünk a tanulók magyar és német olvasási, német nyelvhasználati szokásaikról és egyéb háttéradatokról, mint például szabadidős tevékenységek, szocio-kulturális valamint szocio-ökonómiai háttér.

Az egyes iskolákon belüli különbségek okainak feltárása végett megkértük az intézmények vezetőit egy kérdőív kitöltésére (*Igazgatói adatlap*). Ezen az adatlapon kaptunk választ a mérésben részt vett osztályok tantárgyankénti heti óraszámára, nyelvhasználatára és egyéb háttérinformációkra, ami magyarázattal szolgálhat a tanulói teljesítményekben mutatkozó különbségekre.

2.3 Minta és adatfelvétel

A mérésre 2004. szeptemberében került sor teljes mintán (351 tanuló). Az adatszolgáltatást az Educatio Kht. Közoktatási Információs Iroda végezte 2004. márciusi adatok alapján. A német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumok közül voltak olyanok, amelyekben a 9. és 10. évfolyamon még nem voltak a mérés lebonyolításának évében tanulók, illetve voltak olyanok is, akik különböző okokból már nem tudtak évfolyamokat indítani.

A német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumok körének meghatározása során mindenképpen központi adatokra kívántunk támaszkodni, amelyek sajnos nem minden esetben teljesek illetve néha hibás adatokat is tartalmazhatnak. Így *Vámos Ágnes* (2004) vizsgálatából kiderül, hogy saját kutatásunk során meglátogatott intézményeken túl még három olyan gimnáziumban folyik német kisebbségi kéttannyelvű oktatás, (Táncsics Mihály

Gimnázium Mór, Tolnai Lajos Gimnázium Gyöngyös, Lovassy László Gimnázium Veszprém), amelyek az Oktatási Minisztérium statisztikai besorolása alapján a nyelvet oktató típusba tartoznak. Amennyiben mérésünk időpontjában ezek az adatok a rendelkezésünkre álltak volna, minden bizonnyal felvettük volna a kapcsolatot az említett intézményekkel. Azáltal, hogy az említett intézményekben *Vámos Ágnes* vizsgálatának időpontjában (1999/2000) azon az évfolyamon, amely saját mérésünk időpontjában (2004-ben) a vizsgálódásunk célcsoportját alkotta volna, nem volt egyetlen tanuló sem (*Vámos Ágnes*, 2004. 40. o.), nem csupán a központi adatok szerint, hanem egy a magyarországi nemzetiségi oktatás rendszerét átfogó kutatás szerint is – az iskolák számát tekintve ugyan nem, de a tanulói létszámot figyelembe véve igen – teljes mintán sikerült mérnünk. A felmérésben részt vett iskolákat és a tanulólétszámot a 11. táblázat foglalja össze.

11. táblázat: A felmérésben részt vett iskolák, osztályok és tanulók száma

Iskola-kód	Iskola	Osztály	Osztály-kód	Fő	Nulladikosok aránya (%)
1.	Koch Valéria Óvoda, Általános Iskola és Középiskola (Pécs)	10.A	121	33	-
		10.B	122	33	-
2.	Német Nemzetiségi Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola (Pilisvörösvár)	10.A	221	37	-
3.	Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja (Baja)	9.B	312	13	100
		10.A	321	21	-
		10.C	323	17	47
4.	Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium (Líceum) és Kollégium (Sopron)	9.C	413	13	85
		10.B	422	12	-
		10.C	423	23	68
5.	Leőwey Klára Gimnázium (Pécs)	10.D	524	24	-
		10.E	525	24	-
		10.G	527	14	-
6.	Német Nemzetiségi Gimnázium és Kollégium (Budapest)	10.A	621	32	100
		10.B	622	29	-
7.	Tamási Áron Általános Iskola és Német Két Tannyelvű Nemzetiségi Gimnázium (Budapest)	10.A	721	26	92
Σ	7 iskola	15 osztály		351 tanuló	

Az igazgatói adatlapok segítségével szeretnénk volna olyan háttér információkhoz jutni, amelyek magyarul szolgálhatnak az egyes osztályok eltérő teljesítményére. Az intézmények vezetőit megkértük, hogy az igazgatói adatlapon tüntessék fel, hogy a vizsgálatot megelőző tanévben a mért osztályokban mely tantárgyak oktatása folyt német nyelven. A nyelvtanulás előzményeit a 12. táblázatban tüntettük fel.

12. táblázat: A németül oktatott tantárgyak heti óraszámja a felmérést megelőző tanévben

Kód	Német *	Történelem	Matematika	Biológia	Földrajz	Kémia	Fizika	Testnevelés	Ének-zene	Rajz	Technika	Osztályfői	Egyéb	Egyéb	Összes óraszám
121	5	3		2	2		2		1k		2k	1	1ni	1ti	20
122	5	3		2	2		2		1k		2k	1	1ni	1ti	20
221	Nem kaptunk visszajelzést az intézménytől														
312	20														20
321	6	3	4									1			14
323	5	3			2				1k						11
413	5	2,5	3	0,5	2			2	1				0,5ti	2h	18,5
422	4	3	3	2	2			2					1ti	2h	19
423	4	3	3	2	2			2	1				1ti	2h	20
524	5	2	3	1,5	2							1	1ni	1td	16,5
525	5	2		1,5	2							1	1ni	1td	13,5
527	5	2		1,5	2							1	1ni	1td	13,5
621	6	3					2	2							13
622	6	3			2		2	2k	1k						16
721	16	1sze	1sze		1sze	1sze									20

* német nyelv és irodalom

k – két nyelven oktatja; sze – szaknyelvi előkészítő; ni – népismeret; ti – társadalomismeret; h – hittan; td – tánc és dráma

A kapott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált iskolák egyikében sem folyik a Nemzetiségi és etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve szerint anyanyelvű oktatás, minden osztályra a kétnyelvű oktatás a jellemző.

A nyelvi előkészítő évfolyamtól eltekintve a legmagasabb heti óraszámában a Koch Valéria Óvoda, Általános Iskola és Középiskolában tanulják a tanulók a német nyelvet, a németül tanított tantárgyak választékát tekintve is itt a legnagyobb a kínálat. A mért két osztály között az oktatás szempontjából nincsen különbség, azonos tanterv alapján tanulnak, nyelvi előkészítő évfolyamra egy tanuló sem járt.

A Német Nemzetiségi Gimnázium és Szakközépiskolából (Pilisvörösvár) nem kaptunk adatokat az előtanulmányokat illetően. A tanulói adatlapokból tudjuk, hogy egy tanuló sem járt nyelvi előkészítő évfolyamra.

A bajai Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja 10A és 9B osztályai az intézmény magyar-német tagozatát alkotják (nem a hagyományos nemzetiségi képzés), egy speciális magyar-német (Baden-Württemberg) tanterv alapján tanítják a hallgatókat. A képzés jellemzően a kompetenciák közvetítésére helyezi a hangsúlyt, fontos eleme a szövegértés fejlesztése és a szövegértési stratégiák közvetítése. A német nyelv és irodalom tantárgyakon kívül a képzés során a történelem, matematika és fizika (a 12. táblázatban nem került bejelölésre, mert a képzés egy későbbi szakaszában kerül oktatásra) tantárgyakat oktatják németül. Az érettségit követően ezáltal egy magyar és német érettségi bizonyítványt szereznek a képzésen végzett diákok. A két évfolyam között a különbség az, hogy a B évfolyam nyelvi előkészítő tagozattal indul, általában olyan tanulók számára, akik nem rendelkeztek nyelvi előtanulmányokkal, illetve ha rendelkeztek is, nem feleltek volna meg a kétnyelvű képzésnek.

A 10C osztály alkotja az intézmény hagyományos nemzetiségi képzését. Az osztályba egyrészt olyan tanulók járnak, akik az általános iskolából jöve kellő nyelvtudással rendelkeznek, illetve a nyelvi előkészítő évfolyamon vettek részt. A nyelvi előkészítő évfolyamról a jobb nyelvtudású tanulók az A illetve a B évfolyamokra, a gyengébbek a C évfolyamra kerülnek.

A Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium (Líceum) és Kollégium (Sopron) 8 és 4 osztályos nemzetiségi képzést indít. Előbbi képzés tanulói alkotják a B osztályt, utóbbiak a „vegyes” életkorú C osztályt. A 4 évfolyamos képzést a nem kellő nyelvtudással rendelkező tanulók esetében egy nyelvi előkészítő évfolyam előzi meg (heti 21 óra német nyelv). Ezt követően csatlakoznak azokhoz a tanulókhöz, akik vagy nemzetiségi általános iskolából jöttek, vagy akik előzőleg Ausztriában tanultak. A 8 évfolyamos osztály egy vegyes, magyar és német nemzetiségi tagozatos osztály, amelyből csak a nemzetiségi képzésben részt vevő tanulókat mértük.

A Leówey Klára Gimnázium (Pécs) német nemzetiségi tagozatán négy évfolyamos képzés folyik, nyelvi előkészítő évfolyamon egy tanuló sem vett részt. A három vizsgált osztály oktatása csupán annyiban különbözik egymástól, hogy a D osztály tanulói heti 3 órában a matematikát is német nyelven tanulják.

A hagyományos 4 évfolyamos német nemzetiségi képzés folyik a Német Nemzetiségi Gimnázium és Kollégium (Budapest) B osztályában azon tanulók számára, akik az általános iskolából megfelelő német nyelvi előismerettel jelentkeztek és kerültek be az iskolába. Az öt évfolyamos A osztályba a németül még egyáltalán nem vagy csupán nagyon gyengén tudó tanulók járnak.

A Tamási Áron Általános Iskola és Német Két Tannyelvű Nemzetiségi Gimnázium (Budapest) tanulóinak túlnyomó többsége (92%) részt vett az egy éves nyelvi előkészítő képzésen, a tanulók – az adatfelvétel lebonyolításában segédkező tanár elmondása szerint – jelentéktelen nyelvi előismeretekkel láttak neki tanulmányaiknak.

Bár az intézmények mindegyike német nemzetiségi oktatást folytat, egyik intézmény esetében sem feltétele a felvételnek a hazai német nemzetiséghez való tartozás illetve a nemzetiségi nyelv birtoklása. Így a „német nemzetiségi nyelv és a német, mint idegen nyelv tanulása nem választható biztonsággal szét” (Vámos Ágnes, 2004. 27. o.), a nemzetiségi kétnyelvű iskolák ezáltal felvállaltan idegen nyelvű oktatást folytatnak.

Az osztályok életkor szerinti összetételét a 13. táblázat mutatja. A legfiatalabb (14 év 5 hónap) és a legidősebb (17 év 7 hónap) tanuló életkora között több, mint 3 év a korkülönbség, ennek ellenére az elvégzett variancia-analízis alapján nem találtunk jelentős különbséget a teszteredmények szempontjából.

13. táblázat: Az osztályok életkor szerinti összetétele (%) a felmérés idején (2004. szeptember)

Osztálykód	Életkor			
	14 év < x ≤ 15 év	15 év < x ≤ 16 év	16 év < x ≤ 17 év	17 év < x
121	-	41	59	-
122	-	44	53	3
221	-	63	34	3
312	-	64	36	-
321	-	50	50	-
323	-	12	76	12
413	8	76	16	-
422	-	44	56	-
423	-	38	57	5
524	-	57	43	-
525	-	68	32	-
527	-	55	36	9
621	-	59	38	3
622	-	38	52	10
721	-	64	32	4

A felmérés első körében a német nyelvű kompetenciatesztet (*Kompetenztest*), a másodikban a német nyelvű olvasásmegértés tesztet (*Leseverstehen*) és a *kérdőív a német olvasásmegértésről* adatlapot, a harmadikban pedig a *tanulói adatlapot* töltötték ki a tanulók. Az adatfelvétel 195 percet vett igénybe.

2.4 A tesztek jóságmutatói

Felmérésünk célja a vizsgált tanulók tudásszintjének megállapítása különböző mérőeszközök segítségével (ld. 2. fejezet). A vizsgálat eredményeként csak akkor kaphatunk viszonylag valós képet a tanulók tudásáról, ha tesztleink megbízhatóak, és valóban azt mérik, amire hivatottak. A tesztek legfontosabb jóságmutatói: az objektivitás, a reliabilitás és a validitás.

Az objektivitás alatt azt értjük, hogy az elért teszteredmény független az adatfelvételt végző személytől, az adatfelvétel helyétől és idejétől (adatfelvételi objektivitás), a kiértékelő személyétől (kiértékelési és értelmezési objektivitás), azt csak a vizsgált személy tulajdonságai és tudása határozza meg. Mérésünk során az objektivitás kritériumai biztosítva voltak: mind a 15 osztályban egy személy végezte az adatfelvételt, a tanulók ugyanolyan körülmény között dolgozhattak. Az adatfelvétel során a felmérést végző személyen kívül

minden alkalommal az adott iskola egy vagy két oktatója biztosította a fegyelmet és az önálló tanulói munkát. Mindkét német teszt esetében a feladatok zöme zárt volt, a többi egy- vagy többszavas feleletalkotó kérdés, amelyhez előre elkészített javítókulcs tartozott.

A reliabilitás a teszt pontosságára utal, vagyis arra, hogy mennyire jól méri azt, amire konstruálták. A reliabilitás számszerűen jellemezhető 0 és 1 közé eső szám. A 14. táblázatban feltüntettük a mérőeszközök reliabilitását.

14. táblázat: Az alkalmazott tesztek reliabilitásmutatói (Cronbach- α)

Teszt	Cronbach-α
Német olvasásmegértés	0,816
Kompetencia	0,924

Mind a kompetenciateszt (0,924), mind a német olvasásmegértés reliabilitása (0,816) magas, a velük nyert adatok kutatásmódszertani szempontból felhasználhatók.

A tesztek validitásából arra kapunk választ, hogy a teszt valóban azt méri-e, amit mérni akarunk vele. A validitásnak többféle formáját említhetjük (Nagy, 1975). A tartalmi validitás során azt vizsgáljuk, hogy a teszt tartalma a mérendő tulajdonságot illetve annak tartalmát tükrözi-e. A német olvasásmegértési tesztekkel a tanulók szövegmegértési képességét kívántuk vizsgálni. A hozzájuk kapcsolódó kérdőívekkel a következtetési, magyarázó, definiáló és csoportosító készségekre kérdeztünk rá látens módon. A kompetenciateszt a tanulók nyelvtani tudását és szókincsük terjedelmét és mélységét volt hivatott mérni. A prediktív validitással arra kapunk választ, hogy teszteredményünk milyen bizonyossággal jósolja meg a tanuló jövőbeni teljesítményét. Az olvasási készség olyan báziskészség, amely nélkül a tanuló nem lenne képes az új ismeretek elsajátítására. Így mérésünk során azt feltételeztük, hogy minél jobb egy tanuló olvasási teljesítménye, annál jobb az iskolai eredménye is. A mért és valós teljesítmények összefüggését ld. az 64. táblázatban.

2.5 Az idegen nyelvi olvasásmegértés valamint az idegen nyelvi kompetencia összefüggése

2.5.1 Német olvasásmegértés

Mint azt már az előzőekben leírtuk, a német olvasásmegértés teszt négy feladatból állt, amelyek az olvasás során alkalmazott különböző olvasási stílusok, stratégiák minőségét hivatottak ellenőrizni.

A 15. táblázat a német olvasásmegértés teszt feladatainak átlagát és szórását mutatja.

15. táblázat: A német olvasásmegértési teszt feladatainak átlaga és szórása (N=345)

	Átlag (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
NOLV1	72,97	20,04	27,46
NOLV2	59,03	25,06	42,45
NOLV3	66,49	20,62	31,01
NOLV4	50,55	23,36	46,21
NOLV	59,35	17,65	29,74

NOLV = német olvasásmegértés teszt; NOLV1 = német olvasásmegértés teszt 1. feladat; NOLV2 = német olvasásmegértés teszt 2. feladat; NOLV3 = német olvasásmegértés teszt 3. feladat; NOLV4 = német olvasásmegértés teszt 4. feladat

A szórást az első és harmadik feladat, valamint az egész teszt esetében erősnek, a többi esetben szélsőségesnek mondhatjuk, ami a német olvasási teljesítmény szempontjából egy igen heterogén mintára enged következtetni. A legkönnyebb (NOLV1) és a legnehezebb feladat (NOLV4) között közel 23%-os teljesítménykülönbséget találhatunk. A vizsgált tanulók esetében általában a számukra releváns információk kiszűrését lehetővé tevő készség működik a legjobban, a leggyengébben pedig az a készség, amely képessé tenné a tanulókat egy hiányos szöveg kiegészítésére, a komplex műveletek elvégzésére.

A 16. táblázatban láthatjuk, hogy a tanulók az egyes feladatokon, illetve az egész teszten milyen eredményt értek el.

16. táblázat: A német olvasásmegértési teszt feladatain elért tanulói teljesítmény %-ban (N=345)

	Nagyon gyenge	Gyenge	Közepes	Jó	Nagyon jó
NOLV1	13,0	-	29,4	35,5	22,1
NOLV2	41,5	27,9	15,0	8,5	7,1
NOLV3	21,4	-	28,7	40,3	9,6
NOLV4	55,1	29,7	8,7	3,5	2,9
NOLV	43,8	28,7	19,4	6,7	1,4

Amint látszik, mind a teljes teszten, mind a második és negyedik feladat esetében a tanulók legalább kétharmada 70% alatt teljesített, vagyis még a közepes szintet sem érték el. Fordított a helyzet az első és a harmadik feladatnál, ott a tanulók legalább háromnegyede elérte a 70%-ot, sőt mindkét esetben a tanulók fele elérte a 83%-os határt, ami a legalább jó szint elérését jelenti.

Ha jobban szemügyre vesszük a 16. táblázatot, láthatjuk, hogy a 2. és 4. feladat esetében a tanulók közel fele (41,5%), illetve fele (55,1%) nem érte el azt a minimális szintet, ami az adott feladat elfogadásához szükséges lett volna. Ezeknek a tanulóknak igen nagy gondjuk van a szöveg egészének megértésével, valamint a szókincsük és nyelvtani tudásuk is további korrekcióra szorul.

Az 1. feladatnál az előzővel ellentétes megállapításra juthatunk. A tanulók közel negyede (22,1%) érte el a „nagyon jó” minősítést, ami szinte hibátlan (93-100%) teljesítményt jelent. 83% feletti teljesítményt is 57,6% ért el (a harmadik feladatnál ez az arány 49,9%). A tanulók alig több mint negyede (27,5%) használja magabiztosan és eredményesen azokat a stratégiákat, amelyeket a német olvasásmegértési tesztel vizsgálni kívántunk.

A második és negyedik feladatnál tapasztalt hiányosságok tükröződnek a teljes teszten is, hiszen a felmérésben részt vettek 43,8%-a nem teljesítette a minimális követelményszintet. Ez azt jelenti, hogy a fent említett hiányosságok mellett néhány további tanuló esetében elégtelen minőségű a szöveg lényegi pontjainak kiválasztására és az információk lokalizálására irányuló stratégiája.

A szövegértést vizsgáló teszt négy feladatának megoldásához a tanulóknak különböző mértékben kell kognitív erőfeszítéseket tenniük, amelyek az egyes szövegtípushoz kapcsolódó olvasási stílusokon keresztül realizálódnak. Míg az első feladatnál a szövegben expliciten megjelenő információk lokalizálása a cél, melynek sikeres megoldásához minden bizonnyal kevesebb nyelvtudás, gyengébb nyelvi kompetencia birtoklása is elegendő, addig a negyedik feladat esetében a szókincs és a különböző nyelvtani struktúrák területéhez kapcsolódó nyelvi tudás válik kívánatosná. Utóbbi a nagyobb kognitív erőfeszítés igényével jelenik meg a

tanulókkal szemben, ami a gyengébb teljesítményben mutatkozik, hiszen tökéletes kielégítésére nem minden tanuló képes.

A második feladat komplexitása abban rejlik, hogy a tanulónak az eredeti szöveg mellett, annak rövidített és hiányos változatát is meg kell értenie, ami a mindennapi iskolai gyakorlatban általában a legnagyobb nehézségeket jelenti. A két értelmezés összetársítását követően kerülhet csak sor az eredeti szöveg alapján a behelyettesítésre. Mivel a hiányzó kifejezések általában különböző felszíni struktúrák vagy alsóbb és felsőbb fogalmak formájában öltenek testet, a tanulónak jártasnak kell lenniük a szinonímák, a genus proximumok és a differentia specificák területén, azaz megfelelően fejlett szókincs - mélységgel és szókincssterjedelemmel kell rendelkezniük. A harmadik feladat nehézsége abban mutatkozik meg, hogy a szövegben az árnyaltan kifejezett, nem feltétlenül explicit módon kifejezésre juttatott véleményeket és álláspontokat kell megérteni, amely bizonyos esetekben feltételezi a sorok közötti következtetés képességét.

Az iskolai, tanórai munkának igen fontos és jelentős szerepe van abban, hogy a tanulók szövegértési képessége optimálisan fejlődjön. A különböző olvasástanítási módszerek alkalmazása nem okoz jelentős különbségeket az olvasási eredményekben (*Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor, 1994*), abban inkább a kezdő-alapozó iskolai szakasz hossza (*Báthory Zoltán, 2002*) játszik fontos szerepet.

Mielőtt az egyes szövegek részletesebb feldolgozására kerülne sor, első lépésként nagyon fontos áttekintést kapnunk a teljes szövegről, úgymond egy távoli perspektívából kell azt szemlélnünk. Csak ezt követően van értelme a szöveg részleteit vizsgálni, feldolgozni, miközben időről időre visszatérünk a távoli perspektívába, hogy az áttekintést el ne veszítsük. Ebben a szakaszban elengedhetetlen a tanulók témával és a szöveg műfajával kapcsolatos előismereteinek aktiválása és ezáltal bizonyos szinten a megfelelő érdeklődés és motiváció kialakítása (*Cs. Czachesz Erzsébet, 1999, 2002*). A szöveg első olvasását, amikor a tanulók egy globális áttekintést kapnak az adott szövegről, ajánlatos egy olyan feladat kíséretében végeztetni, amely a tanulók figyelmét a szöveg mozaikszerű részleteitől annak globális és átfogó összefüggéseire irányítja (pl.: Mi az olvasott szöveg témája?). Ez nagyon jó módja annak, hogy a gyakorlatlan idegen nyelvi olvasót az elemről-elemre haladó értelmezéstől egy ökonómikusabb és motiválóbbról olvasási stílus felé tereljük, amely révén láthatóvá válik számára az üzenet, az irány, a cél, röviden a szöveg egésze. Így jöhet létre a szöveg és az olvasó közötti interakció, amelyhez az olvasó az értelmezési folyamatba beleadja saját ismereteit, következtetéseket von le, elvárásokat fogalmaz meg és végül a szövegből nyert információk révén verifikálja vagy revidálja azokat (*Häussermann és Piepho, 1996*).

Ezen első úgynevezett ismerkedési szakaszt követően térhetünk rá - a fokozatosság elvét alkalmazva - a szöveg részletesebb feldolgozására, mintegy koncentrikusan haladva kintről befelé, a szöveg „szíve” felé. Ajánlatos ezeket a gyakorlatokat úgy összeállítani, hogy általuk elsőként egy „small talk”-hoz hasonló felszínes ismerkedés révén tapasztaljuk meg a szöveg legjellemzőbb, legfontosabb tulajdonságait. A felmerülő ismeretlen szavak megfejtésével ezen a helyen nem foglalkozunk, technikáiról a későbbiekben szólnunk.

A szövegösszefüggés feltárása és megértése céljából a legtöbb gyakorlott olvasó rendelkezik valamilyen technikával, amelyet a gyengébb, idegen nyelven való olvasás közben is felhasznál. Ezeknek a technikáknak a továbbadása, a tanulók által történő adaptálása hozzájárul egy mélyebb szövegfeldolgozáshoz, ami jobb megértést, könnyebb felidézést eredményez. A számos technika közül álljon példaként kettő, nevezetesen a folyamatábrák, amelyek a kulcsszavakat, személyeket, szituációkat és a közöttük fennálló kapcsolatokat áttekinthetően és világosan jelzik, valamint az ún. tömörített szövegek (Neuner, 1981). Utóbbiak azáltal, hogy egy kidolgozott szöveg különböző formájú tömörített, redukált változatát készítjük el (pl. a szöveg tartalmának táblázatos megjelenítése, hiányos szövegösszefoglalás készítése, tartalmi ismertetés elkészítése, stb.), célirányosan fejleszti az olvasók lényeglátását, ezáltal a szöveg lényegi pontjainak felismerését. Ez a feladat egyszerre két célt is szolgál: egyrészt megtanítja a tanulóknak a szövegösszefoglalás formai és tartalmi követelményeit, másrészt az adott szöveg újbóli elolvasására ösztönöz. Mélyebb megértést és figyelmesebb olvasást igényelnek azok a gyakorlatok, amelyek speciális információkra, tartalmakra kérdeznek rá.

A tanulók szempontjából jóval nehezebb és gyakran kevésbé motiváló tevékenység a szövegek részletes, alapos olvasása. Ösztönzőként hathat a megfelelő szöveg kiválasztása (lásd a későbbiekben), amely lehet provokatív, dühítő vagy megkérdőjelezhető tartalmú. Számos szöveg jelentése nem hámozható ki egyértelműen konkrét megjelenési formájából, az olvasónak képesnek kell lennie a sorok közötti olvasásra, implikációkra, ami a legnagyobb nehézséget jelenti egy idegen nyelvű olvasó számára. Ennek megértése számos premissza teljesülése esetében lehetséges, mint például a szükséges szókincs, a fogalmi és kulturális háttértudás megléte, következtetések levonása, anticipációk, az analógiák iránti érzékenység, empátia, vagy a szövegek nagyobb makrostruktúráinak (bekezdések, narratívák) kezelésében való jártasság.

Az olvasásmegértés fejlesztése, mint látjuk, nem egy egyszerű és rövid idő alatt elvégezhető feladat. Bár a szövegek felületes megértéséhez szükséges technikák elsajátítása viszonylag gyorsan megtörténhet, az oktatásnak, tanárnak és a tanulónak a közös célja mégis

az legyen, hogy a tanuló képes legyen az összetettebb, komplexebb, kognitív erőfeszítést igénylő iskolai feladatok és a későbbiekben megjelenő hétköznapi problémák (pl. pályázatok, különböző hivatali űrlapok, stb.) megértésére és megoldására.

Az egyes iskolák és osztályok eredményei között az elvégzett variancia-analízis alapján a különböző feladatokban egy esettől eltekintve jelentős különbségeket találtunk (17. táblázat).

17. táblázat: A német olvasásmegértés teszt feladatai valamint az iskolák és osztályok közötti összefüggés

		Iskolák közötti összefüggés					
		Négyzetes összeg	Szab. fok	Variancia	F	p	R ² ·100
NOLV1	k.v.	11971,204	6	1995,201	5,345	,000	8,7
	b.v.	125804,377	337	373,307			
NOLV2	k.v.	14118,448	6	2353,075	3,940	,001	6,6
	b.v.	198861,258	333	597,181			
NOLV3	k.v.	2788,174	6	464,696	1,095	,365	1,9
	b.v.	143468,058	338	424,462			
NOLV4	k.v.	23140,161	6	3856,693	7,899	,000	12,4
	b.v.	164054,591	336	488,258			
		Osztályok közötti összefüggés					
NOLV1	k.v.	19509,627	14	1393,545	3,877	,000	14,2
	b.v.	118265,954	329	359,471			
NOLV2	k.v.	40216,120	14	2872,580	5,404	,000	18,9
	b.v.	172763,586	325	531,580			
NOLV3	k.v.	19001,261	14	1357,233	3,520	,000	13,0
	b.v.	127254,970	330	385,621			
NOLV4	k.v.	461,87,759	14	3299,126	7,674	,000	24,7
	b.v.	141006,993	328	429,899			

k.v.- külső variancia; b.v.- belső variancia; F- a két variancia hányadosa; p- szignifikancia szint; R²·100- az összes megmagyarázott variancia

Az egyes iskolák teljesítményei közötti eltéréseket a teljes tesztre vonatkozóan a 18. táblázatban találhatjuk. A teljes mintánk tekintetében a tanulók 43,8 százaléka a nagyon gyenge kategóriába került. Ezt az arányt három iskola (2., 6. és 7.) jelentős mértékben túllépi. Meg kell jegyeznünk, hogy a 6. és 7. számú iskola tanulói között szép számban voltak olyanok, akik a nulladik évfolyamra jártak, ami részben magyarázattal szolgálhat az iskolák gyengébb teljesítményére. A 2. azonosítóval rendelkező iskola tanulói között senki nem vett részt a fenti képzésben, esetükben a gyenge teljesítménynek más oka van. Két iskola esetében ez az arány a vizsgált tanulók közel kétharmadát teszi ki. A közepes szintet (azaz 73% feletti

teljesítményt) a tanulók több mint harmada csupán két iskolában ért el, nevezetesen az első (37,9%) és a negyedik (46,8%) iskolában. Itt is meg kell említenünk a nulladikosok arányát, méghozzá a 4. kódszámú iskolánál a tanulók 56,3 százaléka járt nulladikba, és mégis a többi iskolához képest jól teljesített (lásd a 23., 25. és 26. táblázatokat).

18. táblázat: A német olvasásmegértési teszten elért tanulói teljesítmény (%) iskolák szerint

		Nagyon gyenge	Gyenge	Közepes	Jó	Nagyon jó
Iskolakód*	1.	34,8	27,3	25,8	9,1	3,0
	2.	56,8	27,0	13,5	2,7	-
	3.	40,4	29,8	23,4	4,3	2,1
	4.	17,0	36,2	31,9	12,8	2,1
	5.	41,0	41,0	16,4	1,6	-
	6.	62,3	16,4	11,5	8,2	1,6
	7.	65,4	19,2	7,7	7,7	-

* az iskolakód rangsort nem jelent!

Ezek az eredmények azért is meglepőek, mert próbamérésünk során a tanulók ugyanezen feladatokat megoldva szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak (*Erdélyi Árpád*, 2006).

A mérés során feljegyeztük a tanulók feladatmegoldásra fordított idejét is. Ezek alapján megvizsgáltuk, hogy a jobb teljesítményhez vajon több vagy kevesebb időre volt szükség, a gyengébb teljesítményhez pedig vajon kevés volt-e a rendelkezésre álló idő. A legjobb teljesítménykategóriába tartozók átlagosan 32,7 perc alatt, a jók 50,2 perc alatt oldották meg a német nyelvű tesztet. Ez annak a bizonyítéka, hogy ezek a tanulók megértették azt, amit olvastak és képesek voltak ennyi idő alatt az adekvát válasz megadására. A leggyengébb teljesítményt elérők átlagosan 58 percet (47százalékuk, 71 fő még ennyit sem!) töltöttek a feladatmegoldással. Ők vagy „összecsapták” a feladatokat, vagy nem értették a szövegeket, kérdéseket és ezért nem is próbálkoztak tovább a feladatmegoldással.

A későbbiekben látni fogjuk, hogy ez utóbbi feltételezés nagymértékben magyarázattal szolgál mind az olvasási teljesítményre, mind a gyors „feladatmegoldásra”.

Összefoglalva mintánkra vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a szövegértési feladatokon elért átlagteljesítmény (59,35%) meghaladja azt a szintet, ami a ZMP vizsga szövegértési tesztjének elfogadásához szükséges (58%). Ne feledjük, ez a vizsga magyar viszonylatban az államilag elismert felsőfokú és középfokú szintnek felel meg (az elért teljesítménytől függően). Így azok is, akik esetünkben a gyenge kategóriába kerültek, hazai

viszonylatban középfokon teljesítettek. A tanulók erőssége az NOLV1 (72,97%) és az NOLV3 (66,49%) feladatok által mért képességeknél tapasztalható, nevezetesen a releváns információk lokalizálásánál és a szövegben nem minden esetben explicit módon árnyaltan kifejezett vélemények és álláspontok megértésénél.

Tanulóink többségének a német szövegértés tekintetében a legnagyobb hiányossága a következő két területen található: egyrészt a szemantikailag összefüggő szövegek lexikailag és szemantikailag adekvát módon történő kiegészítésénél (NOLV4), másrészt ezen szövegfajták kulcsfontosságú kijelentéseinek megértésénél és lokalizálásánál (NOLV2).

Az egyes iskolák és osztályok teljesítményei között nagy eltéréseket találhatunk.

2.5.2 Kompetenciateszt

Az idegen nyelvi kompetencia nagyon összetett jelenséget takar, amelybe beletartozik többek között az egyén szókincse, nyelvtani tudása, kommunikatív kompetenciája (ami önmagában véve is komplex), írás- és szövegértési készsége, kulturális háttértudása és még számos egyéb ismeret és készség. Mint azt már több helyen is jeleztük, mérésünk során a tanulók idegen nyelvi kompetenciája alatt a szövegértéshez kapcsolódóan elsősorban a tanulók szókincsét és nyelvtani tudását vizsgáltuk. A továbbiakban ezen két tudáselem gyakorlati fejlesztéséről kívánunk beszélni. Mivel a nyelvtani rendszer a szavak nélkül üres kalitka, és az olvasás is elképzelhetetlen a szókészlet és az azokat összekapcsoló grammatikai relációk nélkül, így jelen esetben is együtt tárgyaljuk őket.

A nyelvtanítás gyakorlatában a különböző tanítási módszerek eltérő jelentőséget tulajdonítottak a nyelvtannak, hol túlértékelték annak szerepét, hol alábecsülték (*Bárdos Jenő*, 1988; *Neuner és Hunsfeld*, 1993). Egy biztos, a tanulóknak olyan maradandó és pontos nyelvtani tudást kell elsajátítaniuk, amelyeket a kommunikációs szituációkban megfelelően tudnak alkalmazni. A grammatika tehát nem lehet az idegen nyelv oktatásának célja, hanem az adekvát nyelvismeret mint cél elérésének egyik eszköze.

A tanórákon hagyományosan az induktív (a legkülönbözőbb példákon keresztül kerül az új nyelvtani struktúra bemutatásra, majd következtetések levonása révén jutnak el a szabályok megfogalmazásáig) és a deduktív (a szabály bemutatását követően történik az alkalmazásának begyakorlása) eljárások megfelelő aránya révén, valamint a mindenkori tanulócsoporthoz igényeinek és előismereteinek figyelembe vételével történik a grammatika tanítása (*Bárdos Jenő*, 2000). Közhelynek számít, mégis alkalmanként előforduló hiba, főleg a nyelvszakos tanárjelölteknél, hogy az új nyelvtani jelenségeket nem a már ismert

jelenségekhez kapcsolják, vagy a tanulók számára még jórészt ismeretlen lexikai tartalmakkal magyarázzák el. Hasonló gyakorlatot kell követni az új, ezidáig ismeretlen szavak tanításánál is. A szókincsfejlesztés illetve közvetítés esetében számos dolgot kell szem előtt tartani, mint például a kiejtést, helyesírást, jelentéstársítást (*Doyé, 1982; Erdélyi Árpád, 2005*), amelyek mindegyikéről ezen a helyen nem ejtünk szót, mivel az átlépné a jelen munka kereteit.

A továbbiakban elsősorban a jelentéstársításról és a szavak mentális lexikonban történő tárolásáról kívánunk röviden szót ejteni.

Mind a négy nyelvi készség tökéletes működéséhez elengedhetetlen a szükséges szókincs (aktív, passzív, potenciális) megléte, különösen fontos ez az idegen nyelvek esetében. A szavak értelemszerűen szövegekben és kontextusokban jelennek meg, jelentésük csak ezekben az összefüggésekben van. Az olvasási tevékenység alapvetően önmagában is egy olyan gyakorlat, amelyben felelevenítődnek és ellenőrződnek a tanult szavak, kísérletet teszünk az ismeretlen jelentések megfejtésére és új lexikai egységek sorát sajátítjuk el. Így azután a legtöbb feladat és gyakorlat mindig az olvasási folyamatba ágyazva jelenik meg (*Häussermann és Piepho, 1996*). Mielőtt a konkrét munka elkezdődne és a feldolgozandó szöveg olvasásra illetve meghallgatásra kerülne, a nyelvtanárnak a szövegértés szempontjából nélkülözhetetlen, a tanulói által nem ismert és a szöveggörnyezetből nem kikövetkeztethető szavak, kifejezések jelentését közvetítenie kell diákjaihoz. Ezt követően a nyelvtanuló számára világossá kell tenni, hogy egy olvasott szöveg általános megértéséhez nem szükséges minden részlet megértése, képesnek kell lennie a lényeges és lényegtelen tartalmak különválasztására. Ezt követően kezdetünk neki a jelentés megtalálásának különböző módszerek segítségével. Az egyik, talán legkönnyebben segítségül hívható eszköz a szöveggörnyezet. Az ismerős szavak, a kontextus mintegy felkínálja a jelentést, amit az olvasó hipotézisek formájában fogalmaz meg magának. Természetesen ezek a hipotézisek a későbbiekben ellenőrzésre szorulnak, akár passzív (amikor a szöveg további történései mintegy igazolják elvárásainkat), akár aktív módon (amikor a szótárhoz kell nyúlnunk, mivel a szöveg folyamatába egyáltalán nem, vagy kifogásolható módon illik bele az általunk elképzelt jelentés). A szövegben előforduló internacionalizmusok is nagyban megkönnyítik az olvasó dolgát (*Häussermann és Piepho, 1996; Löschmann, 1993; Rampillon, 1996*).

Gyakran előforduló jelenség, hogy a nyelvtanulók ismeretlennek vélt szavakat, kifejezéseket nem értenek meg, holott előzetes tudásuk képessé tenné őket a jelenség megfejtésére, amennyiben az iskolai gyakorlatban kellő figyelmet szentelnének a tanárok a potenciális szókincs tudatosítására. A potenciális szókincs jelentősége éppen az ilyen helyzetekben mutatkozik meg, azt a tudatosság mezejére kell emelni, hogy az olvasó a

meglévő lexikai és grammatikai ismeretei révén képes legyen új, számos addig ismeretlen szóösszetételt és szószármaztatást megérteni. A német nyelv különösen gazdag a különböző főnévi szóösszetételeket eredményező szabályokban, amelyek végtermékeként létrejövő új szavak, kifejezések megfejtése a német nyelvet mint idegen nyelvet tanulók számára gyakran fejtörést okoz (*Löschmann, 1993; Neuner, 1990*). A tanári munka jelentősége itt elsősorban abban áll, hogy folyamatosan az aktív szókincsben - a tudatosság síkján tartva - rendszeresen ismételtesse azoknak az egyszerű, de gyakran előforduló szavaknak a csoportját, amelyek nagy szerepet játszanak a származék- és összetett szavak képzésében. Másodsorban segíteni kell annak a készségnek a kiépítését, amely képessé teszi az olvasót a származék- és összetett szavak megértésére azok eredetének figyelembe vételével. A tanulókat végezetül arra kell nevelni, hogy a furcsa és sokatmondó szavakat, kifejezéseket különös figyelemmel szemléljék, és próbálják meg a felszín mögötti jelentést megragadni. A nyelvvel való ilyen kreatív játék számos motiváló lehetőséget kínál mind a szókincs, mind bizonyos grammatikai jelenségek begyakorlására és tudatosítására (*Scherfer, 1995*). Egy jelentésekben árnyaltabb, mélyebb szókincs kialakulását idézhetik elő a tartalmilag szorosan összetartozó, rokonértelmű szavak összességéből álló szómezők alkalmazásai is. A különböző jelentésárnyalatok tisztázásában a kontextusoknak van nagy szerepük, amelyeket a szótárak is alkalmaznak. A szótárhasználat, különösen az egynyelvű szótárak használata, önmagában is hozzájárul a szókészlet és a szövegértés fejlődéséhez, ezért használatának tanórai gyakorlása feltétlenül szükséges, bár meg kell jegyeznünk, hogy ne a szótárhasználat legyen az ismeretlen jelentések megfejtésének első és egyetlen módja. A szótárhasználat is feltételezi a jelentéskitalálás technikáját, hiszen a legtöbb szó esetében több szótári bejegyzés is található, amelyek közül az adott szó mindenkor konkrét jelentését kell kideríteni az adott kontextus alapján, ami önmagában véve nem is olyan egyszerű feladat (gondoljunk csak a különböző idiómákra vagy poliszémiákra) (*Häussemann és Piepho, 1996; Rampillon, 1996; Scherfer, 1995*).

Minél több impulzus, személyes élmény, verbális és vizuális komponens kapcsolódik az új szavakhoz, annál maradandóbb nyomot hagy az emlékezetben. A tanári munka során elősegíthetjük a mélyebb emléknymok kialakulását azáltal, hogy egyrészt értelmes, ötletes szövegeken keresztül vezetjük be az új egységet, másrészt a rendszeres és tervezett szókincsfejlesztő munka révén a tanuló maga is részesévé válik a jelentés felfedezésének és megalkotásának.

Mivel a formális keretek között zajló szókincsfejlesztés nemigen elégséges ahhoz, hogy az újonnan elsajátítandó szavak egyéni interpretációját maradéktalanul véghezvigye,

ezért nagy hangsúly hárul a tanári munka azon aspektusára, amely a tanulót olyan helyzetbe juttatja, hogy az képes legyen önállóan, a tanegységen túl is hatékonyan és értelmesen a szókincsfejlesztéssel foglalkozni (De Florio-Hansen, 1998). Az olvasás egy ilyen tevékenység, amely a szókincsfejlesztés mellett természetesen a nyelvtan útvesztőiben való kiigazodást is elősegíti. Olvasás közben a tanulók által tanult és esetleg automatizálódott olyan nyelvtani struktúrákkal való találkozás, amelyek alkalmazásának miért-, hogyan- és mikorjában a tanuló bizonytalan, gyakran egy heuréka élmény következtében ezek a struktúrák végleg tudatosulnak és megérkeznek a manipulatív drill fázisából a minden korlátozás nélküli szabad alkalmazás fázisába (Bárdos Jenő, 2000). Számtalan módszer, technika, feladat vagy stratégia lenne említendő, amely a lexika interiorizálását hivatott megkönnyíteni, a valóság azonban az, hogy a szótanulás egyéni folyamat, amely a tanuló öntevékenysége és felelőssége múlik.

A kompetenciateszten elért teljesítményeket a 19. táblázatban közöljük.

19. táblázat: A kompetenciateszten elért tanulói teljesítmény pontokban feladatonként (N=344)

	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Minimum	Maximum
K1PONT	15,33	3,37	21,98	5 (1)	20 (41)
K2PONT	13,73	3,65	26,58	3 (1)	20 (16)
K3PONT	9,92	4,46	44,96	1 (1)	20 (1)
K4PONT	8,64	3,39	39,23	2 (5)	19 (2)
KPONT	47,62	13,26	27,84	21 (1)	78 (2)

K1PONT = 1-20. feladat pontszámai; K2PONT = 21-40. feladat pontszámai; K3PONT = 41-60. feladat pontszámai; K4PONT = 61-80. feladat pontszámai; KPONT = 1-80. feladat pontszámai; () = relatív gyakoriság

A kompetenciateszt feladatcsoportjain tapasztalható csökkenő átlagok és növekvő szórások oka a teszt felépítésében rejlik. Mivel a teszt célja a tanulók különböző teljesítménykategóriákba való besorolása, így az egyes feladatcsoportok feladatai is egyre nehezebbek lesznek. Míg az első feladatcsoportban elért átlagteljesítmény 76% körüli (15,33 pont), és maximális pontszámot (20) 41 tanuló ért el, addig a negyedik feladat esetében az átlag már csak 43% (8,64 pont), és a maximálisan elérhető 20 pontból is a legtöbbet (19 pont) csupán két tanuló ért el.

A feladatcsoportok közötti növekvő szórás az utolsó feladatcsoport esetében ismét csökken, ami egyrészt a feladatok nehézségével magyarázható, másrészt azzal, hogy a tanulók elérték teljesítményük felső küszöbét és a feladatok jelentős részét nem tudták helyesen megoldani.

A 20. táblázat jelzi a tanulói teljesítményeket a kompetenciateszt teljesítménykategóriáiba sorolva.

20. táblázat: Tanulói teljesítmények a kompetenciateszt teljesítménykategóriái alapján

Teljesítménykategória	Gyakoriság	%
M2-	34	9,9
M2+	65	18,9
M3-	120	34,9
M3+	62	18,0
O	63	18,3
Együtt	344	100

A fenti táblázatból azonnal szembeűnik, hogy a vizsgált tanulók közel ötöde (18,3%) a „felsőfok” kategóriába tartozik. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az ő nyelvtudásuk valóban a Goethe Intézet kategorizálása szerinti felsőfokú szinten lenne, csupán arra következtethetünk ebből az adatból, hogy a GI középfokú vizsgáját nagy valószínűséggel sikerrel tennék le.

A kompetenciateszt esetében is feljegyeztük a tanulók feladatmegoldásra fordított idejét. Amíg a legfelsőbb kategóriába került tanulóknak átlagosan 39 percre volt szükségük a teszt megoldásához (62%-nak még ennyire sem), addig a leggyengébbeknek csupán 10 perccel többre (50%-nak kevesebb, mint 49 percre). Itt is hasonló következtetést vonhatunk le, mint a német olvasásértésnél: amíg a jó nyelvi kompetenciával rendelkezők számára nem okozott különösebb gondot a teszt helyes kitöltése és ezáltal gyorsan végeztek, addig a gyenge nyelvi kompetenciával rendelkezők inkább megtippelték a „helyes” megoldást és ők sem fordítottak sok időt a tesztre. Utóbbiaknál a leghosszabb ideig (70 perc a 90 percből) csupán egy tanuló dolgozott.

A következő, 21. táblázatban a „felsőfokú” kategóriába tartozó tanulók teljesítményét láthatjuk, tehát azokét, akik a kompetenciateszt utolsó feladatcsoportjában 12 pontot vagy annál többet értek el.

21. táblázat: A kompetenciateszt utolsó részében (61.-80. feladat) elért tanulói teljesítmények ($x \geq 12$) (N=63)

Teljesítmény (pont)	Gyakoriság fő (%)
12	16 (25,4)
13	15 (23,8)
14	8 (12,7)
15	6 (9,5)
16	7 (11,1)
17	6 (9,5)
18	3 (4,8)
19	2 (3,2)

Teljesítményük alapján ugyan a felsőfokú kategóriába kerültek ezek a tanulók, de jelentős hányaduk (49,2%) csak minimálisan (2 ponttal) lépte át a két kategóriát elválasztó küszöböt.

Az olvasásmegértés teszthez hasonlóan a kompetenciateszt esetében is feltüntetjük az iskolák közötti különbségeket (22. táblázat). Három iskola (1.-51,5%; 4.-45,7%; 5.-47,5%) esetében minden második tanuló a két legjobb kategória (M3+ és O) egyikébe került, míg két másik iskolánál (2.-54% és 7.-42,3%) hasonló arányban kerültek tanulók a leggyengébb M2- és M2+ kategóriába. Az M2- kategória nyelvhelyességi szempontból a GI Zertifikat Deutsch vizsgáinak elvárásait elégíti ki¹⁵, amelynek értelmében a nyelvhasználó ismert helyzetekben a begyakorolt nyelvtani szerkezeteket és mondatfajtákat viszonylag helyesen használja (megegyezik a KER B1 szintjével), szemben a két legjobb kategóriát jellemző nyelvhasználóval, aki nyelvtani hibát ritkán vét és folyamatosan magas szintű nyelvtani helyességet képes fenntartani (KER C1).

A két nyelv kompetenciaszintjét tekintve büszkén kijelenthetjük, hogy a vizsgált tanulók 18,3%-a közel áll a balansz kétnyelvűség állapotához. Amint a 22. táblázatból látható, ez az arány néhány iskola esetében jóval magasabb.

¹⁵ Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003)(szerk.): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Weiterbildungs-Testsysteme, Frankfurt a. M.

22. táblázat: A kompetenciateszten elért tanulói teljesítmények gyakorisága (%)

		Kompetenciateszt kategóriák				
		M2-	M2+	M3-	M3+	O
Iskolakód*	1.	5 (7,6)	16 (24,2)	11 (16,7)	16 (24,2)	18 (27,3)
	2.	10 (27,0)	10 (27,0)	11 (29,7)	1 (2,7)	5 (13,5)
	3.	1 (2,1)	5 (10,6)	28 (59,6)	6 (12,8)	7 (14,9)
	4.	0 (0,0)	6 (13,0)	19 (41,3)	9 (19,6)	12 (26,1)
	5.	8 (13,1)	11 (18,0)	13 (21,3)	18 (29,5)	11 (18,0)
	6.	7 (11,5)	9 (14,8)	29 (47,5)	8 (13,1)	8 (13,1)
	7.	3 (11,5)	8 (30,8)	9 (34,6)	4 (15,4)	2 (7,7)

* az iskolakód nem jelent rangsort!

Mivel a kompetenciateszt elsősorban a szókincset és a nyelvtani tudást méri, ezért arra számítunk, hogy aki itt jól teljesített, az a német olvasásmegértés teszten is jobb eredményt fog elérni.

A 23. táblázatban összevetjük az egyes iskolák teszteredményeit egymással. Az egyes iskolák teszteredményei között jelentős különbségeket láthatunk. A hét iskolából csupán egy van (3.), amelyik minden teszt esetében az átlag felett teljesített.

23. táblázat: A német olvasásmegértés teszt valamint a kompetenciateszt eredményei iskolák szerint (%)

		Német olvasásmegértés	Kompetenciateszt	
Iskolakód*	1.	átlag	64,54	63,29
		szórás	15,92	18,21
		V	26,67	28,77
	2.	átlag	52,70	49,19
		szórás	19,39	15,05
		V	36,79	30,59
	3.	átlag	60,07	60,58
		szórás	17,10	14,33
		V	28,47	23,65
	4.	átlag	69,43	56,33
		szórás	12,61	13,56
		V	18,16	24,07
	5.	átlag	58,14	59,79
		szórás	15,91	16,76
		V	27,36	28,03
	6.	átlag	53,99	67,50
		szórás	18,67	16,90
		V	34,58	25,04
	7.	átlag	51,54	56,54
		szórás	18,58	15,22
		V	36,05	26,92
Együtt	átlag	59,35	59,52	

* az iskolakód nem jelent rangsort; V= relatív szórás

Az iskolák teszteredményei közötti különbségek feltárására végzett variancia-elemzés szerint (24. táblázat) mindkét teszt esetében a varianciák különbsége $p=0,000$ szinten nem a véletlennek tudható be, vagyis a különböző iskolák teszteredményei között szignifikáns különbségeket találhatunk. A megmagyarázott variancia értéke a német olvasásmegértés esetében a legjelentősebb (10,9%). Bár a 15 éves tanulók tesztekkel mért tanulmányi teljesítménye összességében inkább az általános iskola eredményességét méri, adataink alapján mégis azt mondhatjuk, hogy az adott iskola meghatározza a tanulói teljesítményeket.

Ebben szerepet játszik az adott iskolák hírneve, eredményessége, megítélése, hitvallása, hagyománya, a megcélzott célcsoport, a tanulók nyelvtanulási előzménye, az iskola székhelye. A nemzetiségi oktatás terén nagyobb múlttal rendelkező, a középiskolák tanulmányi eredmények szerinti rangsorában előkelőbb helyet elfoglaló gimnáziumokba több a jelentkező, nagyobb az iskolák „merítési” lehetősége, több osztályt tudnak indítani. Az iskolák és osztályok teljesítménybeli különbségeiben nagy szerepet játszik a tanulók nyelvtanulási előzménye, ami egyrészt összefügg az előbb leírtakkal, másrészt az adott iskola

területi elhelyezkedésével. A teszteken jó eredményeket elért 1.,3. és 4. iskolák beiskolázási területén nagy számban élnek még olyanok, akik a német kisebbség nyelvét beszélik, így lehetőség kínálkozik ezen iskolák tanulóinak a nyelvvel való kapcsolatra. A 4. iskola esetében ez a kapcsolat sokkal inkább a szomszédos Ausztriával való érintkezést jelenti.

24. táblázat: Az iskolák teszteredményei közötti különbségek

		Négyzetes összeg	Szab. fok	Variancia	F	p	R²·100
NOLV	k.v.	1048,273	6	174,712	6,870	0,000	10,9
	b.v.	8595,715	338	25,431			
KOMP	k.v.	4466,096	6	744,349	4,495	0,000	7,4
	b.v.	55805	337	165,594			

A tanulói teljesítménykategóriákat és a részfeladatokon elért tanulói teljesítményeket a 25. és a 26. táblázatok mutatják.

Az egyes osztályok teljesítménykategóriáit tekintve (25. táblázat) érdekes kép rajzolódik ki elénk. A német szövegértés esetében jócskán találhatunk olyan osztályokat, amelyek nem érték el a két felső teljesítménykategóriát, vagyis a német olvasási készségük gyenge. Velük ellentétben van egy osztály (a 422. kódszámú), ahol mindenki legalább a „gyenge” kategóriát elérte. A nyelvi kompetencia eredményeit nézve szebb kép rajzolódik elénk, hiszen minden osztályból néhányan bekerültek a „felsőfok” (O) kategóriába, és 7 osztály tanulói közül mindenki jobb nyelvi kompetenciával bír, mint M2-. Közöttük három olyan osztály is van, ahol nagy arányban találunk a nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulókat.

25. táblázat: Tanulói teljesítménykategóriák osztályonkénti bontásban

Oszt.kód	Német olvasásértés (%)					Kompetencia (%)					„Nulladikosok” aránya (%)
	Nagyon gyenge	Gyenge	Közepes	Jó	Nagyon jó	M2-	M2+	M3-	M3+	O	
121	45,5	27,3	12,1	15,2	-	12,1	27,3	24,2	15,2	21,2	-
122	24,2	27,3	39,4	3,0	6,1	3,0	21,2	9,1	33,3	33,3	-
221	56,8	27,0	13,5	2,7	-	27,0	27,0	29,7	2,7	13,5	-
312	75,0	8,3	16,7	-	-	-	16,7	75,0	-	8,3	100
321	16,7	38,9	38,9	-	5,6	-	5,6	44,4	27,8	22,2	-
323	41,2	35,3	11,8	11,8	-	5,9	11,8	64,7	5,9	11,8	47
413	23,1	46,2	15,4	15,4	-	-	7,7	76,9	-	15,4	85
422	-	27,3	27,3	36,4	9,1	-	18,2	9,1	27,3	45,5	-
423	21,7	34,8	43,5	-	-	-	13,6	36,4	27,3	22,7	68
524	45,8	41,7	12,5	-	-	20,8	25,0	33,3	12,5	8,3	-
525	30,4	52,2	13,0	4,3	-	13,0	17,4	8,7	39,1	21,7	-
527	50,0	21,4	28,6	-	-	-	7,1	21,4	42,9	28,6	-
621	87,5	12,5	-	-	-	21,9	25,0	53,1	-	-	100
622	34,5	20,7	24,1	17,2	3,4	-	3,4	41,4	27,6	27,6	-
721	65,4	19,2	7,7	7,7	-	11,5	30,8	34,6	15,4	7,7	92

Mint azt már korábban említettük, az egyes iskolák eredménye az egy éves nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulóinak teljesítménye miatt gyengébb. A teljesítménykategóriák osztályonkénti bontásban történt ábrázolása árnyaltabban magyarázza ezt az összefüggést. Azokban az osztályokban, ahol volt „nulladikosok” járnak (312, 323, 413, 423, 621 és 721), senki nem került a szövegértési teszt „nagyon jó” teljesítménykategóriájába. A nyelvi kompetenciát tekintve jobb eredményt nyújtottak ezek az osztályok, sok esetben legalább olyan jó vagy jobb teljesítményt, mint a nem „nulladikosok”. Ez mindenképpen jó képet vetít a nyelvi előkészítő évfolyamon végzett munkára, úgy látszik ezen adatok alapján, hogy eredményes formának tűnik a kétnyelvűség kialakítása során.

A tesztek részfeladataiban nyújtott eredmények (26. táblázat) is alátámasztják az egyes iskolák és osztályok közötti nagy különbségeket, amely a legjobb és a leggyengébb osztály esetében a szövegértésnél 37,2%, a nyelvi kompetenciánál 22,8%. Az adatokból arra következtethetünk, hogy nyelvtudásuk tekintetében mintánk homogénebb képet alkot, mint az idegen nyelvi szövegértés tekintetében.

26. táblázat: Tanulói teljesítmények az egyes részfeladatokon osztályonkénti bontásban

Oszt.kód	Német olvasásértés (%)					Kompetenciateszt (pontszám)				
	Együtt	NOLV1	NOLV2	NOLV3	NOLV4	Együtt %	K1pont	K2pont	K3pont	K4pont
121	60,5	77,0	53,9	70,9	55,3	46,5	15,2	12,8	9,2	9,2
122	68,5	76,4	67,9	67,3	66,1	54,8	17,1	14,7	12,9	10,0
221	52,7	64,9	61,2	62,7	39,2	39,4	12,7	11,8	7,9	6,9
312	47,8	65,0	46,7	50,0	39,2	44,2	14,7	14,0	8,1	7,4
321	68,1	75,3	75,3	73,3	55,6	55,0	17,4	15,9	11,9	9,8
323	60,2	76,5	76,5	57,6	50,6	44,6	14,5	14,1	8,1	7,9
413	66,4	83,1	83,1	61,5	61,5	48,5	15,4	15,1	8,2	8,9
422	79,1	81,8	81,8	85,5	70,9	59,5	18,7	15,7	14,3	10,8
423	66,5	83,5	83,5	69,1	55,2	50,8	16,1	14,5	11,1	9,0
524	56,6	79,2	79,2	51,7	43,7	43,0	14,5	12,6	8,4	7,6
525	58,7	62,6	62,6	62,3	55,7	49,3	16,0	12,9	11,1	9,3
527	59,8	68,6	68,6	56,4	58,6	53,7	16,1	15,0	13,3	9,3
621	41,9	59,4	59,4	39,4	28,4	36,7	12,7	11,7	5,8	6,4
622	67,4	73,8	73,8	68,3	59,7	56,3	17,5	15,9	12,3	10,5
721	51,5	78,5	78,5	45,8	38,8	45,2	14,8	13,4	8,9	8,1
Együtt	59,4	73,0	59,0	66,5	50,6	47,6	15,3	13,7	9,9	8,6

Bonferroni-próbát alkalmaztunk annak érdekében, hogy az egyes osztályokról páronként is el tudjuk dönteni, hogy teljesítményüket tekintve szignifikánsan különböznek-e egymástól (27. táblázat). „O” betűvel jelöltük a német olvasásmegértési teszteredményekben, „K” betűvel pedig a kompetenciateszt eredményeiben mutatkozó szignifikáns különbséget. A betűk előtt található előjel megmutatja, hogy az adott sorban szereplő osztály szignifikánsan jobban (+) vagy gyengébben (-) szerepelt-e a teszteken, mint a hozzá tartozó oszlopban szereplő osztály.

27. táblázat: A német tesztek esetében szignifikánsan különböző osztályok

	121	122	221	312	321	323	413	422	423	524	525	527	621	622	721
121													+O		
122			+O+K	+O						+K			+O+K		+O
221		-O-K			-K			-O-K	-K			-K		-O-K	
312		-O						-O						-O	
321			+K										+O+K		
323													+O		
413													+O		
422		+O		+O						+O+K	+O		+O+K		+O
423			+K										+O+K		
524		-K						-O-K						-K	
525								-O					+O+K		
527			+K										+O+K		
621	-O-K	-O		-O	-K	-O	-O	-O-K	-O-K		-O-K	-O-K		-O-K	
622			+O+K	+O						+K			+O+K		+O
721		-O						-O						-O	

A 621. számú osztályban – az intézmény vezetőjétől kapott információ szerint - minden egyes tanuló egy tanévvel a felmérés előtt az alapoktól kezdte tanulni a német

nyelvet, ami visszaköszön a teljesítményekben is. A többi, hasonló tanulókkal teljesen vagy részben betöltött osztályokban a tanulók előzetes nyelvtudása jelentősen jobb. A 25., 26. és a 27. táblázatok szerint a 211. számú osztály (ebben az osztályban nem található volt nulladikos) a nulladikosok szintjén, esetenként annál gyengébben teljesített, aminek az okát nem tudhatjuk, mivel egyedül ettől az intézménytől nem kaptunk visszajelzést az igazgatói adatlapon az osztályra vonatkozóan. A gyenge teljesítményhez minden bizonnyal hozzájárult az adatfelvétel során az említett osztályban uralkodó fegyelmezetlenség és hangzavar, amelyet sem az adatfelvételt végző személy, sem a felügyelésre megbízott két iskolai oktató sem volt képes megfékezni.

2.5.3 Az idegen nyelvi szövegértés és az idegen nyelvi kompetencia összefüggése

Az előzőekben megvizsgáltuk, hogy az egyes teszteken milyen eredménnyel szerepeltek a vizsgált tanulók. A továbbiakban arra leszünk kíváncsiak, hogy a német olvasási teljesítményre, mint függő változóra, milyen hatással van a független változó, nevezetesen a kompetenciateszten elért tanulói teljesítmény.

A fenti kérdés megválaszolására regresszió-analízist alkalmaztunk, melynek eredménye a 28. táblázatban látható. Az alábbi táblázatban mindig csak az így elvégzett elemzések legutolsó lépéseit mutatjuk be. A táblázatban feltüntettük a regressziós együtthatókat (B), azok standard hibáját (SE B), a standardizált regressziós együtthatót (β), a megfelelő B illetve β értékének szignifikanciájára vonatkozó t-próbához szükséges t értéket (t), valamint ennek szignifikanciaszintjét (Szign. t), a függő és a megfelelő független változó közötti korrelációt (r) és végül az adott független változó által magyarázott varianciát ($r^2 \cdot 100$).

28. táblázat: A német olvasásmegértés ponttal mint függő változóval végzett regresszióanalízis

	B	SE B	β	t	Szign. T	r	$r^2 \cdot 100$
KPONT	0,305	0,014	0,764	21,714	0,000	0,759*	57,99

* az adat szignifikáns $p=0,01$ szinten

A táblázat eredményeit látva arra a megállapításra juthatunk, hogy a német olvasásmegértési teljesítményt nagymértékben meghatározza a német kompetenciateszten elért eredmény. Az összes megmagyarázott variancia 57,99%.

A nyelvi kompetenciateszt és a német olvasásmegértési teljesítmény közötti szoros összefüggést támasztja alá a 29. táblázat is, amelyben a szövegértés teljesítménykategóriáihoz hozzárendeltük a kompetenciateszten elért eredményeket.

29. táblázat: Kompetenciateszt teljesítmények a német olvasásmegértés teljesítménykategóriái szerint (N=343)

Német olvasásmegértés teljesítménykategóriái	Kompetenciateszt összpontszám			
	Átlag	Relatív szórás	Minimum	Maximum
Nagyon gyenge (N=151)	38,20	21,88	20	72
Gyenge (N=99)	49,15	20,94	27	74
Közepes (N=66)	58,71	15,41	35	73
Jó (N=23)	65,43	13,05	48	77
Nagyon jó (N=4)	75,75	3,47	73	78
Együtt	47,57	27,83	21	78

Jobb német olvasási teljesítménykategóriához magasabb kompetenciateszt átlag és alacsonyabb szórásérték tartozik. Figyelemre méltó az, hogy a leggyengébb olvasási teljesítményt nyújtók közül („nagyon gyenge”) az, aki a legjobb eredményt érte el a kompetenciateszten (72 pont), gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkezik, mint az, aki a legjobb olvasási teljesítményt nyújtók csoportjából („nagyon jó”) kikerülve a kompetenciateszten a leggyengébb eredményt produkálta (73 pont). Sőt még a *gyenge* és *közepes* kategóriába került tanulók legjobbjai is csupán egy ponttal lépik túl a 73 pontot (a 32101 és a 62206 kódszámú két tanulóról van szó). Az idegen nyelvi kompetencia terén jelentkező nagy különbség visszahat az idegen nyelvi olvasási teljesítményre. Az idegen nyelvi olvasási készség minősége nagymértékben az idegen nyelvi kompetenciától függ, azaz csak egy bizonyos szintű nyelvi kompetencia vagy küszöb (Clarke, 1980; Cummins, 1979b) felett válik képessé az egyén arra, hogy az idegen nyelvű olvasási készsége elfogadható szintű legyen.

Amennyiben ezt a feltevést elfogadjuk, akkor helyénvalónak kell lennie annak az állításnak is, hogy az előbb említett nyelvi küszöböt átlépve minél jobb valakinek az idegen nyelvi kompetenciája, annál jobb szövegértési teljesítményt produkál.

Térjünk vissza a tanulói teljesítménykategóriákat osztályonkénti bontásban mutató 25. táblázathoz, és rögtön látni fogjuk, hogy a valóság mást mutat. Amennyiben a fenti állításunk igaz lenne, akkor minden olyan osztály esetében, ahol nagy arányban találunk M3+ és O nyelvi kompetenciával rendelkező tanulókat, jobb olvasási teljesítményt kellett nyújtaniuk, mint azoknak az osztályoknak, ahol a fenti kompetenciával rendelkezők száma kisebb. Nem

minden esetben van ez így (lásd pl. a 423, 525 és 527 osztályokat), sőt ellenkező esettel is találkozhatunk (pl. a 323, 413 és 721 osztályok).

Fenti állításunk tehát csak részben bizonyult igaznak, az idegen nyelvi szövegértésnél minden bizonnyal más változót is figyelembe kell vennünk.

A 30. táblázat segítségével árnyaltabb képet kaphatunk az idegen nyelvi kompetencia és az olvasásmegértés közötti összefüggésről.

30. táblázat: A kompetenciateszt teljesítménykategóriák és a német olvasásmegértés teszt teljesítménykategóriái közötti összefüggés (fő) (N=344) [az adott cellában szereplők közül hányan jártak a nulladik évfolyamra]

		Kompetenciateszt teljesítménykategóriái					Összesen (%)
		M2-	M2+	M3-	M3+	O	
Német olvasásmegértés teszt teljesítmény-kategóriái	Nagyon gyenge	30 [10]	44 [17]	64 [35]	11	2	44
	Gyenge	4	16 [5]	38 [12]	29 [6]	12 [1]	48
	Közepes		5	15 [6]	17 [1]	30 [3]	
	Jó			3 [3]	5 [1]	15 [2]	8
	Nagyon jó					4	
Összesen (%)		29		53		18	100

A kompetenciateszt két alsó kategóriájába (M2- és M2+) került 99 tanuló öt fő kivételével gyenge és nagyon gyenge német olvasási eredményt ért el, amit egyértelműen a hiányzó szókincs és grammatikai tudás okozott. *Jó* és *nagyon jó* német olvasási teljesítményt nyújtók közel 90%-a legalább M3+ kompetenciaszintet ért el. Ez azt jelenti, hogy egy bizonyos szintű nyelvi kompetenciát el kell érnie a tanulónak ahhoz, hogy az idegen nyelvi olvasási feladatok négyötödét (81%-os teljesítmény) sikeresen megoldja. Esetünkben ez a kompetenciaszint M3+. Ugyanakkor ez a kompetenciaszint nem garancia arra, hogy a német olvasási teszten minden esetben a *jó* vagy annál jobb kategóriába kerüljön a tanuló; sőt gyengébb nyelvi kompetenciával is teljesített 1-1 tanuló *jó* szinten. Ennek több oka is lehet:

- A tanulók nyelvi kompetenciáját különböző komponensek alkotják, úgy mint a lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási és ortoepikai kompetencia (*Közös Európai Referenciakeret, 2002*), valamint a stratégiai kompetencia (*Bárdos, 2000*). A kompetenciaszint megállapításához általunk

használt teszt elsősorban a tanulók grammatikai és a lexikális kompetenciáit mérte, a többi komponenst többé-kevésbé figyelmen kívül hagyva. Gyenge grammatikai kompetenciával, viszont nagy szókinccsel és jó stratégiai kompetenciával rendelkező tanulók esetében előfordulhat, hogy az olvasási tesztet jobb eredménnyel teljesítik, mint az a mért nyelvi tudásszintje alapján elvárható lett volna.

- Problémát jelenthet az idegen nyelvi olvasási stratégiák hiánya, vagy a nem megfelelő olvasási stratégiák használata.
- Amennyiben a tanulónak gyenge az anyanyelvi olvasási képessége, nem meglepő, ha az általa ritkábban használt német nyelv esetében a német nyelvű olvasási képessége is gyenge.
- Ha a tanulónak jó a magyar és a német olvasási képessége, de annak következtében, hogy a német nyelvet ritkábban használja, a német olvasási képességek még nem automatizálódtak kellő módon. Az olvasónak így több energiát kell fordítania az alacsonyabb szintű olvasási folyamatokra, melynek következtében az értő olvasás minősége csökken.

Jól látszik, hogy egyrészt gyenge nyelvi kompetenciával a tanulók bizonyosan nem képesek jó olvasási teljesítményt elérni, másrészt a nyelvi jártasság sem mindig vezet biztosan jó olvasási teljesítményhez. A táblázatból ezek alapján két következtetés vonható le:

- a jó idegen nyelvi kompetencia nem garancia arra, hogy az idegen nyelvi olvasásmegértés is jó minőségű lesz,
- a jó minőségű idegen nyelvi olvasásmegértés előfeltétele nagy valószínűséggel a jó idegen nyelvi kompetencia.

Amennyiben felidézzük a 7. és a 9. táblázatokat és összevetjük azokat a nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulók eredményével, azt láthatjuk, hogy minden osztály tanulóinak legalább fele német nyelvi kompetenciáját tekintve a középfokú szintre sorolható be (25. táblázat) (az összes „nulladikos” 62%-a középfokú, újabb 6%-a felsőfokú német nyelvi kompetenciát birtokol). Az idegen nyelvi szövegértést mérő tesztünk jóval összetettebb és bonyolultabb készségeket követel, mint a kompetenciát mérő teszt, ennek ellenére a kérdéses tanulók 40%-a (31. táblázat) legalább a középfok elvárásainak megfelelően teljesítettek.

31. táblázat: A tanulók teljesítménykategóriákba való besorolása a nyelvi előkészítő évfolyam látogatása és a magyar nyelvvizsgarendszerhez való hozzárendelés lehetősége alapján százalékban (N=344) [az összesített adatoknál a „nulladikosok” aránya]

			Kompetenciateszt teljesítménykategóriái					Össz. (%)	
			M2-	M2+	M3-	M3+	O		
Német olvasásmegértés teszt teljesítmény-kategóriái	Nagyon gyenge	Nn	8	11	12	5	1	37 [60]	
		Nj	10	17	33	-	-		
	Gyenge	Nn	2	4	10	9	5	54 [34]	
		Nj	-	5	12	6	1		
	Közepes	Nn	-	2	4	7	11	9 [6]	
		Nj	-	-	6	1	3		
	Jó	Nn	-	-	-	2	5	27 [32]	
		Nj	-	-	3	1	2		
	Nagyon jó	Nn	-	-	-	-	2	49 [62]	
		Nj	-	-	-	-	-		
	Összesen (%)			27 [32]		49 [62]		24 [6]	100

Nn – nyelvi előkészítő évfolyamra nem járt tanulók; Nj – nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulók

Ennek a különbségnek véleményünk szerint az lehet az oka, hogy amíg a nyelvi kompetencia (a szavak ismerete, megértése, kiejtése, nyelvtan ismerete) az adott nyelv felszíni struktúráját, az alapvető személyközi készségeket alkotja (BICS), melynek elsajátítása egy-két év alatt lehetséges, addig az olvasás- és szövegértés képessége a kognitív/tanulást segítő készségek (CALP) körébe sorolható, amelynek alkalmazása az idegen nyelven csak egy már meglévő, stabil nyelvi kompetencia mellett lehetséges. A nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulók egy része látszólag rendelkezik ezzel a stabil nyelvi kompetenciával, de azok a még csupán egy-két éves nyelvtanulási előzménynek köszönhetően nem alakultak ki olyan mértékben, hogy működésük minden esetben automatizálódott legyen. Így a még „lekötött” agyi kapacitás hiánya visszahat a CALP alkalmazására.

A közös alapkészségnek köszönhetően a kognitív/tanulást segítő készségek transzferálhatóak egyik nyelvből a másikba, de azok színvonala az idegen nyelven tökéletes idegen nyelvi kompetencia mellett is csak legfeljebb olyan színvonalúak lehetnek, mint az L1-en. Gyengébb nyelvi kompetencia alacsonyabb színvonalú és működésű CALP-ot eredményez L2-n.

A küszöbhipotézis (Cummins, 1979) és a nyelvi rövidzárlat-hipotézis (Clarke, 1980) értelmében a kognitív/tanulást segítő készségek transzferálhatóságának feltétele L1-ből L2-be

egy adott szintű idegen nyelvi kompetencia megléte, melynek hiányában az anyanyelven jól működő nyelvi készségek az idegen nyelven egy alacsonyabb készségszintre esnek vissza.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon a jó szövegértés eléréséhez minden esetben magas nyelvi kompetenciára van-e szükség? Vajon a különböző minőségű kognitív erőfeszítést igénylő olvasási feladatoknál minden esetben azonos szinten található a nyelvi küszöb? A 32. táblázat adatai azt bizonyítják, hogy a nyelvi küszöb nem statikus, hanem sokkal inkább változó érték.

32. táblázat: A német szövegértési teszt 60, 80 és 100%-os teljesítményeihez tartozó átlagos kompetenciateszt teljesítmény (%)

	Szövegértési teljesítmény	Kompetencia teljesítmény	R ² 100	100%-os szövegértéshez szükséges min. kompetencia pontszám
NOLV 1	60%	58%	10,5	27 (34%)
	80%	62%		
	100%	64%		
NOLV2	60%	59%	43,9	41 (51%)
	80%	68%		
	100%	82%		
NOLV 3	60%	54%	14,5	28 (35%)
	80%	65%		
	100%	69%		
NOLV 4	60%	61%	56,4	59 (74%)
	80%	74%		
	100%	89%		

NOLV1 = német olvasásmegértés teszt 1. feladat; NOLV2 = német olvasásmegértés teszt 2. feladat; NOLV3 = német olvasásmegértés teszt 3. feladat; NOLV4 = német olvasásmegértés teszt 4. feladat; R²100 = összes magyarázott variancia

A szövegértési teszt legkönnyebb feladatában (NOLV1) egy egyszerű hozzárendelést kell a tanulóknak elvégezniük, amelyhez elegendő a szöveg egyes információinak lokalizálása. Ebben az esetben az anyanyelven is használt információkat lokalizáló készségnek nagyobb szerepe van, mint az idegen nyelvi kompetenciának. Nem úgy a komplexebb negyedik feladat (NOLV4) esetében, amelynek sikeres megoldása bonyolultabb kognitív folyamatokat, absztrakt gondolkodást igényel. Gondoljunk csak bele, mennyivel egyszerűbb egy keresett információ lokalizálása (különösen úgy, hogy a kontextuális információk mintegy figyelmi irányítóként működnek, amelyekre az olvasó folyamatosan támaszkodhat) egy olyan kiegészítést igénylő feladatnál, ahol ügyelni kell a szemantikai összefüggésekre, a szövegstruktúrára, a lexikai elvárásokra és a legkülönbözőbb grammatikai igények kielégítésére. Még az anyanyelven is jól érezhető a feladatok nehézsége közötti

különbség, amely a kognitív erőfeszítések terén jelentkezik. Mindez egy idegen nyelvi kontextusban csak bonyolódik, és nem nehéz belátni, hogy az utóbbi példánk esetében sokkal nagyobb jelentősége van egy kiforrt nyelvi kompetenciának. Ezt támasztja alá a 32. táblázatban látható összes megmagyarázott variancia értéke, valamint az, hogy amíg az első feladat (NOLV1) hibátlan megoldásához szükséges minimális nyelvi kompetencia értéke 27 pontnál (34%) található, addig ez az érték a legkomplexebb negyedik feladat (NOLV4) esetében 59 pont (74%). A nyelvtudás tehát a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő feladatok esetében jelentősebb szerepet játszik, mint az olyan feladatoknál, ahol nincs szükség komplex olvasási stratégiákat alkalmazni.

A gyakorló tanár szempontjából ez csak egyet jelenthet: a nyelvi kommunikáció igényesebb formájának, a kognitív tanulást segítő nyelvi készségek (CALP) fejlesztését. A CALP – mint azt már korábban említettük – a közös alapkészség (*Cummins*, 1979a,b) része, ezáltal nyelvfüggetlen és a megfelelő nyelvi kompetencia birtokában könnyen transzferálható a nyelvek között. Bár magának a készségnek a kialakulása a természetes érési folyamat folytán történik, fejlesztése mégis elengedhetetlen jelentőséggel bír az egyén későbbi érvényesülése szempontjából. Hiába fejlődtek ki az olyan magasabb szintű kognitív készségeink, mint a következtetés, szintetizálás, elemzés, értékelés, értelmezés vagy a tárgyalás, vitázás készsége, ha a kellő begyakorlottságot, rutint nem szerezzük meg ezek alkalmazásában, akkor csupán egy kard nélküli hüvellyel szállunk szembe a kihívásokkal.

A tanári munka során elsősorban olyan eljárásokat kell alkalmaznunk, amelyek a fenti készségek begyakorlását teszik lehetővé. Az olvasás, szövegértés tekintetében a konkrét-absztrakt, egyszerű-összetett, kognitív erőfeszítést nem igénylő - bonyolult kognitív folyamatokat igénylő kontinuum (*Cummins*, 1984, 1991a) mentén kell a mindenkori tanulók képességéhez igazodó feladatokat alkalmazni, lehetőleg a legközelebbi fejlődési zónán¹⁶ (*Vigotszkij*, 2000) belül, hogy az optimális fejlődés elérhető legyen. A fejlesztés során nem elhanyagolandó az olvasási szándék - esetünkben a szöveghez kapcsolódó feladatok - figyelembe vétele, hiszen ezek határozzák meg az alkalmazandó olvasási típust (extenzív

¹⁶ *Vigotszkij* (2000, 272-273. o.) a legközelebbi fejlődési zónát az aktuális fejlődési színvonal (az önállóan megoldott feladat) és a lehetséges fejlődési színvonal (a segítséggel történő feladatmegoldás) közötti távolsággal jellemzi. Irányítással, segítséggel a gyermek mindig többre képes, mint nélküle, de csak bizonyos határokon belül, amelyeket szigorúan meghatároz fejlődésének és intellektuális lehetőségének állapota (274. o.). „Az oktatás csak akkor lehet jó, ha a fejlődés előtt halad. Akkor ösztönzi a fejlődést és számos olyan funkciót idéz elő, amely az érés stádiumában, a legközelebbi fejlődési zónában van. Eppen ebben rejlik az oktatás legfőbb szerepe a fejlődésben [...]. Az oktatásra egyáltalán nem lenne szükség, ha az csak azt tudná felhasználni, ami a fejlődés során már megérlelődött, ha ő maga nem volna a fejlődés, az új születésének forrása.” (*Vigotszkij*, 2000. 278. o.)

vagy intenzív olvasás) és általa a különböző mélységű szövegfeldolgozást (*Bárdos Jenő*, 2000).

Idegen nyelvű szövegeknél a nyelvtanár a tanulók nyelvi kompetenciáját, életkori sajátosságukat, tanulási stílusukat ismerve képessé válik a megfelelő feladattípusok kiválasztására és általa az alkalmazandó olvasási stílusok aktiválására. A cél azonban az idegen nyelven is az olyan szövegek megértése, amelyekhez nem elegendő csupán az adott nyelv felszíni struktúrájának ismerete, hanem szükség van hozzá a bonyolultabb műveleteket igénylő készségekre, a sorok közötti következtetés képességére is. A megfelelő szintű idegen nyelvi kompetencia birtoklása szükséges (de nem elégséges) előfeltétele az egyén környezetszegény, illetve bonyolultabb kognitív folyamatokat és absztrakt fogalmi gondolkodást igénylő kommunikációjához (*Cummins*, 1984).

Biztató, hogy hét olyan osztály van, ahol a tanulók több mint fele az M3+ és O kategóriákba került (lásd a 25. táblázatot), amely már most viszonylag stabil nyelvi alapot biztosít a további fejlődésük számára, nem is beszélve arról, hogy ez már a hazai viszonylatban az erős középfokú és a felsőfokú nyelvi kompetencia kategóriába sorolható. Csupán a vizsgált tanulók harmada (99 fő) található a két leggyengébb nyelvi kategóriában. Ez a létszám nagyjából fedi a nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulói létszámot (102 fő), akikről általában igaz az, hogy semmi vagy csak minimális nyelvi előismerettel kezdték meg tanulmányaikat a kéttannyelvű gimnáziumokban. A 31. táblázat azonban megcáfolja fenti kijelentésünket, hiszen a nulladikosok csak közel harmada található ezen két kategória egyikében, 54 százalékuk az M3- és 14 százalékuk legalább az M3+ kategóriába került (azaz legalább középfokú nyelvtudással rendelkeznek). Ez részben azt jelenti, hogy az érintett iskolák a nyelvi előkészítő tanévben jól dolgoztak, részben azt, hogy közülük néhány tanuló jelentős nyelvi előismerettel kezdte meg tanulmányait. A gyenge nyelvi kompetenciát (M2- és M2+ teljesítménykategóriák) nyújtók kétharmada ezek szerint nem a volt „nulladikosok” köréből, hanem a jelentősebb német nyelvi előismeretekkel rendelkezők közül került ki. Amennyiben a nyelvi előkészítő évfolyam során a tanulók nyelvi kompetenciáját a fentiekben leírt mértékben lehet fejleszteni, megfontolandó lenne minden olyan tanulót, akit nyelvi kompetenciája nem jogosít fel arra, hogy különböző tantárgyakat idegen nyelven tanuljon, (kötelező jelleggel?) egy egyéves intenzív nyelvoktatásban részesíteni. Az nem kellő nyelvi kompetencia, mint láttuk, nagyban rontja az írott szövegek megértésének minőségét: a tanuló nem érti meg a tananyagot, azt nem tudja megtanulni, lemarad a többiektől, a tanulás iránti

motivációja csökken, egyszóval egy retardációs fázis lép fel, azaz fejlődésében lemarad a társaihoz képest, amely akár a többi tanuló teljesítményére is hatással lehet.

A szövegértés fejlesztése céljából a legjobb, a leghatékonyabb tevékenység maga az olvasás, amely ráadásul szókincsnövelő hatással bír, feltéve ha megfelelő nehézségű szövegeket olvastatunk tanulóinkkal. Az így megismert szavak nagy része valószínűleg soha nem kerül aktív alkalmazásra az olvasó által, hanem annak passzív szókincsét gyarapítja, amelynek az írott és hallott szövegek megértésében óriási jelentőséggel bír. A tanári munka során törekedni kell arra, hogy a tanulókat következetes munkával ösztönözzük passzív szókincsük növelésére, mivel az szolgál „a hömpölygő idegen ajkú kommunikatív folyamatban fuldoló nyelvtanuló számára” igazi mentőövként (Bárdos Jenő, 2000. 73. o.).

E fejezetben leírtakra visszaillesztve láthattuk, hogy a német olvasásmegértés teszten nyújtott teljesítmények illetve a viszonylag nagy szórások heterogén csoportra utalnak. Ennek ellenére tanulóink több mint fele (56,2%) eredményesen teljesítette a szövegértési tesztet. A tanulók 8,1%-a magabiztosan és eredményesen képes ismeretlen témájú német nyelvű szövegeket megérteni és feldolgozni, valamint a hozzájuk kapcsolódó, gyakran komoly kognitív erőfeszítéseket igénylő feladatokat sikeresen megoldani (16. táblázat). A minta közel fele (48,1%) teljesítményét ugyan nem közelíti meg az előző csoportot, de még így viszonylagos magabiztossággal képesek az idegen nyelvű szövegeket kezelni. Lefordítva ezeket az eredményeket a magyar nyelvvizsga rendszerre azt láthatjuk, hogy tanulóink 8,1%-a felsőfokú, közel fele középfokú idegen nyelvi szövegértési képességgel rendelkezik. Ezek az adatok a kisebbségi iskolákra nézve igen kedvező képet nyújtanak, hiszen tanulóink többsége már most stabil idegen nyelvi kompetenciával (szókincs és grammatika) és szövegértési képességgel rendelkezik, amelyeket még az előttük álló legalább 3 éves képzés még inkább fejleszteni fog.

Nem csupán a tanulói mintánk heterogén, hanem az iskolák által nyújtott teljesítmény is. A 25. táblázatból jól látható, hogy a gyenge eredményt nyújtó osztályok általában azok, ahol a tanulók többsége a nyelvi előkészítő évfolyamra járt. Bár nyelvi kompetenciájuk nyelvi előtanulmányaikhoz képest jó minőségűnek mondható, ezen készségek nem kellő automatizmusa hátrányosan hat szövegértési képességükre.

Viszonylag elégedettek lehetünk a német nyelvű kompetenciateszt eredményeivel. A tanulók 36,3%-a került a *felsőfok*, valamint az *erős M3* teljesítménykategóriába. Amennyiben ehhez hozzávesszük az *M3*- teljesítménykategóriát, akkor a tanulók 71,2%-át fedjük le. Mindez azt jelzi, hogy a vizsgált csoport német nyelvi kompetenciája igen jó. A magyar

nyelvvizsga rendszer szerint tanulóink 23%-a alacsony, 53%-a középfokú és 18%-a felsőfokú nyelvi kompetenciával bír (lásd 30. táblázat). Az iskolák közötti különbségek itt is jelentősek. Míg három iskola esetében a tanulók fele legalább az *M3+* kategóriába sorolható, addig két másik iskolában a tanulók ugyanilyen arányban legfeljebb az *M2+* kategóriát érik el.

A két változó egymásra gyakorolt hatását vizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy a német kompetenciateszten elért eredmény nagyban meghatározza a német szövegértési teljesítményt. Ezen összefüggést tüzetesebben szemügyre véve megállapítottuk, hogy **a jó minőségű idegen nyelvi olvasásmegértés előfeltétele a jó idegen nyelvi kompetencia, ugyanakkor a jó idegen nyelvi kompetencia önmagában nem garancia a jó minőségű idegen nyelvi olvasásmegértésre.**

2.6 Az idegen nyelvi olvasásmegértés valamint a metakogníció összefüggése

A tanulók metakognitív tudásának és az olvasás közben alkalmazott stratégiák vizsgálata céljából egy kérdőívet használtunk a német olvasási feladatokhoz kapcsolódóan („Kérdőív a német olvasásmegértésről” – lásd a mellékletben).

Az első kérdéssel azt szeretnénk kideríteni, hogy a tanulók milyen hatékonynak tekintik az olvasásmegértési teljesítményüket (33. táblázat), a másodikkal pedig azt, hogy hogyan értékelik azt, a hagyományos ötfokú skálán (34. táblázat).

Arra számítottunk, hogy a tanulók többsége által a magyar nyelvtől eltérően nehezebben érthető és ritkábban, bizonytalanabban használt német nyelv esetében az önértékelés gyengébb teljesítményekre fog utalni, mint a valós eredmények.

A megkérdezettek zöme úgy érzi (34. táblázat), hogy a szövegértési tesztre négyest (38,6%) illetve a hármast (39,8%) kapna, csak kisebb hányaduk (11,7%) adna ötöst a dolgozatára. Nagyon hasonló arányokat találhatunk a 33. táblázat alapján is.

33. táblázat: A német olvasásmegértési teljesítmény tanulói önértékelése (%)

Tanulói önértékelés (N=337)	
~ 100%-ban jó válasz	11,1
~ 75%-ban jó válasz	33,8
~ 50%-ban jó válasz	38,5
~ 25%-ban jó válasz	13,5
~ 0%-ban jó válasz	3,1

34. táblázat: A tanulók saját olvasási teljesítményének értékelése a hagyományos ötfokú skála alapján

Teljesítmény- kategória	Olvasásmegértés Fő (%) (N=337)
5	39 (11,7)
4	130 (38,6)
3	134 (39,8)
2	29 (8,7)
1	4 (1,2)

Érdeemes megvizsgálnunk azt, hogy a tanulók önértékelése mennyire jó, mennyire tükrözi hűen a valós teljesítményüket. A két változó közötti korrelációs együttható értéke $p=0,01$ megbízhatósági szint mellett szignifikáns értéket mutat ($r=0,561$), ami szoros kapcsolatot feltételez. Így a vizsgálatban részt vett tanulókról elmondható, hogy többé-kevésbé képesek saját teljesítményüket jól megbecsülni. A nagyon gyengén és gyengén teljesítők az esetek felében a közepes vagy annál jobb kategóriába sorolták magukat. A ténylegesen jó és nagyon jó kategóriába kerültek általában jól megbecsülték az eredményüket. A saját teljesítmény túlértékelése talán azért fordult elő, mert bár a tanuló az olvasott szöveget felszínesen megértette, viszont a mélyebb megértést és következtetést igénylő kérdésekre nem tudott (a hiányzó grammatikai vagy lexikai tudása miatt) helyesen válaszolni.

Az önálló, autonóm tanulás egyik előfeltétele a tanulás folyamatát kísérő öndiagnosztizálás készsége, amely ha jól működik, megfelelő támpontként szolgálhat a sikeres öntevékenység folyamatának alakításában. A pontos tanulói önértékelés fontos metakognitív kontroll abból a szempontból, hogy az egyén képessé válik-e elsősorban az iskolai környezetben kívül megjelenő kihívásokkal sikeresen megküzdeni. A tanórán felbukkanó problémák a tanári visszacsatolás révén könnyen kezelhetők, viszont az otthoni tanulásban feltétlenül szükséges a viszonylag helyes önértékelés, máskülönben nem lennének képesek a feladatokat az elvárt szinten teljesíteni. Az (ön)ellenőrző technikák szorosan kapcsolódnak az információfeldolgozó technikákhoz, mivel azok a tanuló tudásában felmerülő deficiteket felmutatva a tanulót a tananyag újbóli feldolgozására sarkallják. Amennyiben a nyelvoktatás célja a tanulókat az idegen nyelvi környezetben önálló tevékenységre való nevelés – márpedig ez a cél -, akkor az önértékelés, a saját tanulási folyamat és tudásállapot átlátása ennek a célnak egyik alapkövét alkotja. Ezeket a technikákat viszont meg kell tanítani, mivel a tanulók gyakran képtelenek saját hiányosságukat észrevenni, felismerni.

A 35. táblázatban feltüntettük azokat a hibákat, amelyekről a tanulók úgy gondolták, hogy a leggyakrabban követték el.

35. táblázat: A tanulók által közölt leggyakoribb hibák iskolák szerint csoportosítva (%)

	Iskola-kód	Nem adtam helytelen választ.	Nem tudtam a helyes választ, ezért kitaláltam egyet.	Értelmetlen választ adtam.	Összekevertem a két kérdésre adandó választ.	Kihagytam a kérdéseket, mert nem tudtam a helyes választ.	Olyan választ adtam, amiben nem vagyok biztos.	Azért adtam rossz választ, mert nem volt elég időm.
		Német olvasás-megértés (N=332)	1	4,5	9,1	1,5	4,5	9,1
	2	2,7	16,2	5,4	2,7	5,4	64,9	2,7
	3	6,4	17,0	2,1	2,1	8,5	63,8	-
	4	4,3	15,2	8,7	2,2	10,9	58,7	2,2
	5	3,3	13,3	3,3	1,6	11,6	65,0	1,6
	6	11,5	18,6	4,9	1,6	4,9	59,0	-
	7	8,0	20,0	8,0	-	20,0	44,0	-
	Σ	5,4	15,1	4,5	2,1	9,6	61,7	1,2

A tanulók 5,4 százaléka (zömmel a fiúk) úgy vélte, hogy csak helyes választ adott a feladatokra. A leggyakoribbnak tartott hiba az olyan válasz volt, amelynek helyességéről nem voltak teljes mértékben meggyőződve (61,7%). Ez a fajta válaszadás úgy lehetséges, hogy a tanuló vagy a kérdést, vagy pedig a szöveget, szövegösszefüggést nem értette meg teljesen. A bizonytalanságot egyrészt a hiányzó nyelvi kompetencia okozza, nevezetesen a szókinshiány és/vagy a grammatikai hiányosság, amely a logikai összefüggések, kapcsolatok feltárásának bizonytalanságát eredményezi. Másrészt a következtető kérdések és feladatok okoznak bizonytalanságot, amelyek a feladatmegoldás hatékonyságával függenek össze. Ez a feladattípus amúgy is bonyolultabb, mint az egyszerűbb információ-visszakeresést igénylő feladatok, különösen akkor, amikor egy kevésbé „uralt” nyelvről van szó, ahol a fent említett hiányosságok halmozottan vannak jelen. Ennek eredményeként jelenik meg a két leggyakoribb hiba, a kitalált válaszok (15,1%) vagy a hiányzó válaszok (9,6%), amelyek ismét a szövegösszefüggés megértésének hiányát tükrözik.

A kérdőív negyedik kérdésével ki szeretnénk volna deríteni, hogy a tanulók miben látták a hibázásuk okát. Az eredményeket a 36. táblázatban közöljük.

36. táblázat: A tanulók által közölt hibázások okai (%)

Német olvasás- megértés (N=332)	Iskola -kód	nem hibáztam	nem értettem a szövege(ke)t	nem értettem a kérdés(eke)t	a kérdésre adandó válasz nem volt benne a szövegben	túl sok olyan szó volt a szöveg(ek)ben amelye- (ke)t nem értettem	túl hosszú(ak) volta(ak) a szöveg(ek)	nem volt elég időm	nem éreztem jól magam	izgultam a feladat miatt	a szöveg témája új volt számomra
	1	8,0	12,9	6,5	8,0	16,2	22,6	1,6	-	9,7	14,5
2	5,4	24,3	5,4	2,7	48,6	5,4	2,7	-	2,7	2,7	
3	12,8	14,9	4,3	6,4	31,8	8,5	-	4,3	8,5	8,5	
4	6,8	11,4	2,3	11,4	31,8	6,8	2,3	9,0	2,3	15,9	
5	3,6	16,0	1,8	7,1	41,1	16,1	-	3,6	1,8	8,9	
6	8,3	18,4	3,3	5,0	45,1	5,0	-	5,0	3,3	6,6	
7	7,7	15,4	3,8	7,7	38,5	7,7	3,8	7,7	-	7,7	
Σ	7,5	16,0	3,9	6,9	35,4	11,1	1,2	3,9	4,5	9,6	

A válaszokat jellegük alapján két csoportra oszthatjuk. A 2., 3., 7.-10. válaszok szubjektív okokra utalnak, a 4.-6. válaszok a feladatokhoz kapcsolódó okokat jelölik. **A tanulók inkább a feladatokban látták a hibázások okát (53,4%), mint saját magukban (39,1%).** A három leggyakrabban jelölt ok a túl sok ismeretlen szó (35,4%), a szövegek meg nem értése (16,0%) illetve hossza (11,1%) volt. Mindhárom ok szorosan összefügg egymással, hiszen a hiányzó lexikai tudás következtében nem kell különösebben meglepődnünk azon, hogy a tanulók nem képesek a szövegeket megérteni és ezáltal az volt az érzésük, hogy túl hosszú szövegeket kellett feldolgozniuk. A hiányzó lexikai tudás és a megértés hiányában a tanulók nem képesek sem következtetések levonására, sem a szövegekben explicit vagy implicit módon meglévő kérdésekhez kapcsolódó válaszok megtalálására. A csoportátlagok összehasonlítása is azt mutatja, hogy tényleg azoknak a teljesítménye a legrosszabb, akiknek problémájuk volt a szókinccsel, nem értették meg a szövegeket és ezáltal túl hosszúnak és nehéznek érezték azokat. E tanulók olvasási és nyelvi kompetencia teljesítménye minden esetben a teljes minta tesztátlaga alatt marad (37. táblázat).

37. táblázat: Német szövegértési teljesítmény (%) a tanulói hibaforrások függvényében

	A teljes minta átlaga	nem hibáztam	nem értettem a szövege(ke)t	nem értettem a kérdés(eke)t	a kérdésre adandó válasz nem volt benne a szövegben	túl sok olyan szó volt a szöveg(ek)ben amelye-(ke)t nem értettem	túl hosszú(ak) volta(ak) a szöveg(ek)	nem volt elég időm	nem éreztem jól magam	izgultam a feladat miatt	a szöveg témája új volt számomra
NOLV	59,4	78,3	55,6	65,0	62,3	52,6	58,3	68,3	68,3	62,3	63,6

A kiválasztott szöveg témája a tanulók közel tizede számára (9,6%) az újdonság erejével hatott, és elképzelésünk szerint ez potenciális hibaforrásként jelenik meg. Sajnos nem volt módunk arra, hogy pontosan kiderítsük, hogy a tanulók mit értettek az újdonság alatt. Vajon az iskolai munka során megjelenő és megszokott szövegek témájához, megjelenési formájához viszonyítva voltak szokatlanok és ezáltal újak az alkalmazott szövegek, vagy pedig a tesztünkben megjelenő témák voltak ismeretlenek. Az előbbit tartjuk elképzelhetőnek, hiszen a középiskolai oktatásban megjelenő szövegek általában összefüggő irodalmi, történelmi szövegek, esetleg versek, melyek feldolgozása és megértése más jellegű hozzáállást, technikát és előfeltétel tudást igényel, mint a felmérés során használt feladatok. Megint más jellegű értelmezésre van szükség a biológiai, kémiai, fizikai és matematikai szakszövegek tekintetében. Ilyen téren elfogadhatónak tartjuk az „újdonság” jelleget. Az utóbbi változatot, mely szerint a téma abszolút újdonságként hatott a tanulókra, kizárhatjuk, hiszen melyik gimnazista ne hallott volna még kerékpártúráról, az egészséges életmódról, természetjárásról, turizmusról, a majmok intelligenciájáról, és ilyen alapon felsorolhatnánk az összes előfordult szöveg témáját. Ennek a hibaforrásnak a megjelölése minden bizonnyal a megszokottól eltérő, szokatlan és kevésbé alkalmazott és begyakorolt feladattípusra volt visszavezethető.

A szövegértés gyakorlása során a tanárnak nagy gondot kell fordítani a megfelelő szöveg kiválasztására, ami számos kritérium kielégítését kívánja meg, ezáltal az egész gyakorlás sikerét vagy kudarcát idézheti elő. A legelső és egyben a legfontosabb feladat a megfelelő nehézségű szöveg megtalálása, vagyis a szintezés. A szöveg nehézségi foka a legközelebbi fejlődési zónában (*Vigotszkij*, 2000) legyen, vagyis a szöveg bonyolultságát tekintve csupán olyan mértékben haladjon meg a nyelvtanuló nyelvi szintjét, hogy az minimális segítséggel képes legyen az üzenet dekódolására (lásd *Krashen*, 1985 Input-hipotézise).

Ehhez a tanárnak tisztában kell lennie tanulói nyelvtudásának szintjével, hogy a megfelelő szókészletű és grammatikai szerkezetű szöveget megtalálja. Az életkori sajátosságok elve szintén döntő jelentőségű, hiszen gondoljunk csak bele, mi történne akkor, ha az adott téma megértéséhez az olvasó nem rendelkezne még a szükséges szintű absztrakciós készséggel vagy háttértudással. Amennyiben a szöveg az újdonság erejével hat, ösztönzi az olvasó érdeklődését, de csak abban az esetben, ha a fokozatosság elvét a témaválasztásnál figyelembe vesszük. Ellenkező esetben, ha a szöveg „ismeretlenségi foka” olyan nagy, hogy az az olvasó előzetesen kialakított sémáiba nem illeszthető be, averzív reakciókat válthat ki belőle és a szövegértés kudarcba fullad.

A szöveg autentikus, vagy autentikusnak tűnő jellege hozzájárul az iskola kapuin kívül előforduló feladatok (pályázatok, adatlapok kitöltése stb.) megoldásához szükséges stratégiák, rutinok kialakításához, begyakorlásához, különösen akkor, ha minél több és különbözőbb szöveg- és feladattípussal találkoznak a tanulók. Néhány kutató szerint (*Lewkowitz, 1997; Grotjahn, 2000*) a valóságűség kritériumánál a feladattípusban való jártasság sokkal fontosabb tényező.

A korábbiakban a feladatmegoldáshoz szükséges idő elemzésével már utaltunk arra, hogy a leggyengébben teljesítők egy része (71 fő) nagyon gyorsan végzett a feladatmegoldással, ami elképzelésünk szerint a szövegek illetve kérdések megértésének hiányából fakadhatott. A 36. táblázat adatai alapján a fenti problémákkal küszködő 19,9% (nem érttem a szöveg(ek)e)t – 16% és nem érttem a kérdés(ek)e)t – 3,9%) nagyjából lefedi a kérdéses tanulólétszámot. Érdeemes ezt az adatot összevetni azzal a 74 tanulóval, akik egyidejűleg a német olvasásértési teszten a *nagyon gyenge*, és a kompetenciateszten a két leggyengébb teljesítménykategóriába (*M2-* és *M2+*) kerültek. A tanulói kódszámok egyeztetése alapján 49 tanuló mindkét csoportban érintett.

Amennyiben az előbb említett 19,9%-hoz hozzávesszük a szókincsproblémás tanulókat (35,4%), akkor nyolc fő eltéréssel megkapjuk azt a tanulólétszámot, amely vagy a két leggyengébb kompetenciateszt vagy a leggyengébb német olvasásértési teljesítménykategóriába került (184 vs. 176). A kódszámok egyeztetése után 124 közös tanulót találtunk. A teszteredmények és a tanulók által közölt adatok a hibázások okára utalva igazolni látszanak feltevésünket, mely szerint a gyenge nyelvi kompetencia elsősorban a hiányzó lexikai és grammatikai tudásra utal, ami beláthatóan rontja a szövegértés minőségét.

A feladatmegoldás folyamatára a kérdőívben három kérdéssel (38., 39. és 40. táblázat) kérdeztünk rá: Hogyan kezdte neki a feladatnak? Mit tettél leggyakrabban akkor, amikor

válaszolni kellett egy adott kérdésre? Mi volt a leggyakoribb cselekedeted, ha nem tudtál válaszolni egy adott kérdésre?

A tanulók többsége (46,7%) először a szöveget ismerte meg, majd csak azután a hozzá kapcsolódó kérdéseket, másik szintén jelentős hányaduk (45,8%) először a kérdéseket olvasta el, majd pedig a szövegekkel folytatta a feladatmegoldást (38. táblázat).

38. táblázat: Hogyan kezdenek neki a tanulók egy olvasási feladatnak? (%) (N=344)

	Iskolakód							Együtt
	1	2	3	4	5	6	7	
Elolvastam a szöveget, majd a kérdéseket	51,5	45,9	44,7	40,5	58,4	36,0	42,3	46,7
Elolvastam a kérdéseket, majd a szöveget	42,4	48,7	44,7	48,9	35,0	55,7	57,7	45,8
Elolvastam a szöveget kétszer, majd a kérdéseket	6,1	5,4	8,5	8,5	6,6	8,2	-	6,9
Elolvastam a kérdéseket és megpróbáltam magamtól válaszolni	-	-	2,1	2,1	-	-	-	0,6

Amikor egy kérdésre válaszolni kellett, akkor leginkább (52,7%) csak a választ tartalmazó szövegrészt olvasták el újból a tanulók, illetve 34,8 százalékuk az egész szöveget ismét átfutotta a keresett információ végett (39. táblázat).

39. táblázat: Mit tesznek leginkább a tanulók, amikor válaszolniuk kell egy kérdésre? (%) (N=339)

	Iskolakód							Együtt
	1	2	3	4	5	6	7	
Újból elolvastam az egész szöveget	12,3	21,6	12,8	2,2	6,8	3,3	16,0	9,7
Csak azt a szövegrészt olvastam el, ahol a válasz található	52,3	51,4	53,2	52,2	52,5	55,0	48,0	52,7
Átfutottam a szöveget a keresett információért	30,8	27,0	29,8	45,6	39,0	36,6	32,0	34,8
Emlékezetből válaszoltam a kérdésre	4,6	-	4,2	-	1,7	5,0	4,0	2,7

Amikor egy adott kérdésre nem tudtak a tanulók azonnal választ adni, akkor közel harmaduk (29,7%) még egyszer átfutotta a szöveget a keresett információért, egy későbbi időpontban visszatért a problémás feladatra (28,2%) vagy ismételten átfutotta a szöveg azon részét, ahol a keresett információ található (23,9%) (40. táblázat).

40. táblázat: A leggyakoribb tanulói cselekedet, amikor nem tudnak egy adott kérdést megválaszolni (%) (N=338)

	Iskolakód							Σ N=
	1	2	3	4	5	6	7	
Még egyszer elolvastam a szöveget	21,5	21,6	2,1	15,6	5,1	11,7	-	11,5
Még egyszer elolvastam a szöveg egy részét	20,0	18,9	23,4	31,1	20,3	23,3	44,0	23,9
Még egyszer átfutottam a szöveget	35,4	21,6	29,8	20,0	25,4	36,7	32,0	29,7
Kitaláltam egy választ	-	13,5	4,3	4,4	5,1	10,0	8,0	5,8
Kihagytam a kérdést, és később visszatértem rá	23,1	24,4	40,4	26,7	40,7	18,3	16,0	28,2
Kihagytam a kérdést és egyáltalán nem foglalkoztam vele	-	-	-	2,2	3,4	-	-	0,9

Az egyes iskolák vagy osztályok adatainak vizsgálatakor lényeges eltéréseket találhatunk. Érdekes ezeket az adatokat az egyes osztályok szövegértési teljesítményeivel is összevetnünk.

Mind a jó, mind a gyengébb olvasási teljesítményt nyújtó osztályokra jellemző az, hogy a tanulók egy része a szöveget, másik része pedig a kérdéseket olvassa el előbb. A jobb teljesítményt nyújtó osztályok tanulói nagyobb százalékban kezdik a feladatmegoldást a kérdés elolvasásával (321-71,4%; 422-45,5%; 622-51,7%), mint a gyengébb teljesítményt nyújtó osztályok tanulói (312-22,2%; 524-12,5%). Utóbbiak a kérdésre történő válaszadás előtt hajlamosak ismét az egész szöveget újból átolvasni (221-21,6%; 312-33,3%; 527-16,7%; 721-16,0%), szemben a jobb eredményt elérőkkel (122-6,1%; 413,422 és 622-0,0%), akik vagy csak azt a szövegrészt olvassák újra, ahol a válasz található vagy pedig átfutják a szöveget a keresett információért (122, 321, 413, 422 és 622 mind 85% felett). Zömében ezt a két tevékenységet végzik akkor is, amikor egy adott kérdést nem tudnak azonnal megválaszolni (122-62,5%; 321-52,4%; 622-72,4%; és a várttól eltérően ide tartozik a 721-es kódszámú osztály is 76%-al). A gyengébb eredményt mutató osztályok nagyobb arányban olvassák el ismét az egész szöveget és hagyják későbbre a feladat megválaszolását (122-51,4%; 221-45,9%; 312-55,6% és a várttól eltérően 422-50,0%), illetve találnak ki egy tetszőleges választ (221-13,5% és 621-16,1%).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a sikeresebb és kevésbé sikeres olvasási teljesítményt nyújtók feladatmegoldási folyamatai között különbséget találtunk, amely ugyan kihat az olvasási teljesítményre, de ez a hatás nem szignifikáns. A nagyobb olvasási gyakorlattal és jobb technikával rendelkező tanulók a kérdések elolvasásával kezdik a

feladatmegoldást, így lehetőségük nyílik a szövegeket rövidebb idő alatt feldolgozni, hiszen már az első olvasás alkalmával is képesek célzottan az információk keresésére. Gyakori hiba, hogy ilyen esetekben nem fordítanak kellő figyelmet a szövegösszefüggésre, illetve ha megtalálták a keresett információt, nem olvassák tovább a szöveget, amelyek révén esetleg további, a szövegösszefüggés és szövegértés szempontjából értékes adattól esnek el. Ez kerülhető el azzal, ha a tanuló először az egész szöveget tájékozódó jelleggel átolvassa, majd csak azután ismeri meg a kérdéseket. Hiszen a szövegben expliciten meg nem fogalmazott dolgokat, a szöveg alapján levonható következtetéseket csak a szöveg teljes és figyelmes elolvasása révén lehetséges megérteni.

A kérdések megválaszolása előtt a gyakorlottabb olvasók nagyobb arányban végeztek célzott olvasási tevékenységet (átfutották a szöveget a keresett információért, csak a választ tartalmazó szövegrészt olvasták újból), ahol a gazdag szöveggörnyezetnek csak egy információját kellett megtalálniuk, kiszűrniük. Szintén ez jellemző abban az esetben is rájuk, amikor nem tudtak válaszolni egy adott kérdésre.

A gyengébb olvasási teljesítményt nyújtókra mindhárom esetben inkább az egész szöveg újbóli elolvasása jellemző, ami utalhat arra, hogy ők különböző okok miatt (hiányzó szókinccs, gyengébb szövegfeldolgozás, stb.) a szövegösszefüggést sem értették meg teljes mértékben. Ez lehet a magyarázata annak is, hogy ők nagyobb arányban hibáztak azoknál a feladatoknál, ahol a következtetések levonására volt szükség.

Egy nyitott kérdés segítségével (9. kérdés) rákérdeztünk arra, hogy az olvasási feladatok közben használtak-e a tanulók valamit, tettek-e valamit a szövegértés és válaszadás könnyítése céljából (stratégiahasználat konkrét stratégiákra való utalás nélkül). Ezt követően egy zárt kérdéssel (10. kérdés) felkínáltunk a tanulóknak 11 válaszalternatívát, amelyből 10 konkrét stratégiát nevez meg, amelyeket a szakirodalom hatékonyak tart. Amennyiben alkalmazták valamelyiket az olvasás közben, megjelölhették (stratégiahasználat konkrét stratégiákra való utalással). Az utolsó, 11. válaszalternatíva lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy az előzőekben nem szerepelt, de az általuk használt stratégiákat megnevezzék. Egyszerre több választ is bejelölhettek a tanulók. A teszttel összefüggésben csupán a tanulók kis hányada felelt igennel az utalás nélküli nyílt kérdéseinkre (10,2%).

A stratégiahasználat illetve a saját munka feletti kontroll tudatosságára vallhat az, ha a tanuló az utalás nélküli kérdésre pozitív választ adott. Azok a tanulók, akik számára nem tudatos, de tudatképes a stratégiahasználat, nemleges választ adnak az utalás nélküli kérdésre, de a következő kérdésnél már egy konkrét stratégiát megjelölnek. A saját teljesítmény feletti

ellenőrzés hiányára vall a mindkét kérdésre adott negatív válasz. A válaszok rendellenes kombinációját kapjuk, amennyiben az utalás nélküli kérdésre pozitív, viszont a konkrét válaszalternatívákat felajánló kérdésre negatív választ kapunk. A mintánkat tekintve a tanulók 20,3%-a adott negatív és 5,8%-a adott pozitív választ az utalásos és utalás nélküli kérdésre egyidőben. 69,5% választott a felkínált stratégiák közül, és csupán 4,4%-ban találkozunk rendellenes válaszokkal. A kérdésekre adott válaszok alapján 4 csoportot különböztethetünk meg, amelyek a tudatosság illetve a kontroll tekintetében különböznek egymástól (41. táblázat).

41. táblázat: A metakognitív kontroll típusai (%)(N=344)

		Stratégiahasználat utalással	
		Ellenőrzés megléte	Ellenőrzés hiánya
Stratégiahasználat utalás nélkül	Ellenőrzés megléte	Tudatos kontroll (5,8)	Rendellenes (4,4)
	Ellenőrzés hiánya	Nem tudatos, de tudatképes kontroll*(69,5)	Kontroll hiánya (20,3)

*A „nem tudatos” kifejezés ebben az esetben a kérdőív 9. kérdésére (stratégiahasználat utalás nélkül) vonatkozik. A 10. kérdés (Stratégiahasználat utalással) felől nézve tudatképes kontrollról van szó, hiszen a tanuló egy vagy több konkrét stratégiát megjelöl

Az egyéni teljesítmény feletti tudatos kontroll az életkor – és az olvasási rutin növekedésének – előrehaladtával csökken (*Tarkó Klára, 2000*). Azokról a tanulókról, akik az utalásos kérdésünkön nem jelöltek meg egyetlen válaszalternatívát sem, feltételezhetjük, hogy nem alkalmaztak olvasási stratégiát, vagy amennyiben mégis, akkor azok nem tudatos, hanem automatizálódott folyamatok (20,3%). Az automatizálódott stratégiák egy része lehet tudatképes (*Ehlers, 1998. 83. o.*), amelyet a tanulók minden esetben jelölnek (69,5%). Az anyanyelvi és az idegen nyelvi stratégiakontroll között jelentős különbségeket találhatunk. Az anyanyelv esetében jó nyelvi kompetenciával bírnak, a legtöbb információhoz ezen a nyelven jutunk hozzá. Ennek következtében az anyanyelvi olvasási folyamataink olyan mértékben automatizálódtak, hogy azok többségünk számára már nem is tudatképesek (*Ehlers, 1998; Tarkó, 2000*). Nem így a német nyelv esetében. A német nyelv egy „idegenebb”, ritkábban alkalmazott nyelv, a tanulók nyelvi kompetenciája is jóval gyengébb, mint a magyar esetében. Ehhez a kiindulási állapothoz társul még a német olvasási tevékenység, ami az idegen nyelvi olvasó nehézségeit hatványozza. Mind a nyelvi kompetenciát, mind az olvasási folyamatokat tekintve a tanulók visszaesnek egy gyengébb nyelvhasználó illetve olvasó szintjére, ahol az olvasó a szövegértés megkönnyítése céljából újból a tudatosság mezejére csalja szövegfeldolgozó stratégiáit (*Clarke, 1980*).

Az olvasási teljesítmények tekintetében a négy csoport teljesítménye között nem találtunk szignifikáns eltérést.

Az idegen nyelvű olvasás során a gyenge nyelvi kompetenciájú egyéneknél az olvasási feladat elvárásaihoz alkalmazkodó szövegértési stratégiák tudatosítása (Stiefenhöfer, 1995) azért bír jelentőséggel, mert az olvasó hajlamos arra, hogy az anyanyelvén már jól bevált, rutinszerűen alkalmazott stratégiáit automatikusan transzferálja az idegen nyelvre. A baj a nyelvi kompetenciában rejlik, amely a sikeres működés előfeltétele, hiszen a gyenge nyelvtudás miatt a mentális kapacitás egy része a „túlélést” jelentő egyszerűbb folyamatokra, mint a szófelismerés, jelentéstársítás fordítódik: nem hagy kellő kapacitást a magasabb rendű megértési folyamatokra, mint például a mondatok, bekezdések megértésére, az összefüggések feltárására, a következtetések levonására.

A kérdőív 10. feladatával elsősorban annak szeretnénk volna utána járni, hogy a tanulók alkalmaznak-e valamilyen olvasási vagy megértési stratégiát, és ha igen, akkor milyent. Minden felkínált válaszalternatíva esetén arra kértük a tanulókat, hogy indokolják meg, miért alkalmazták az adott stratégiát.

A választásra felkínált stratégiák két csoportra oszthatók. Az 1., 2., 3. és az 5. stratégiákat „szelektáló” stratégiáknak, a 4. és a 6.-10. stratégiákat „alkotó” stratégiáknak nevezzük. Az előzőeket 51 esetben, utóbbiakat 337 esetben alkalmazták a tanulók. A tanulók egyszerre több stratégiát is megjelölhettek: a 351 tanulóból 259 tanuló jelölt meg legalább egy stratégiát.

Az egyes stratégiák használatának indoklását a 42. és a 43. táblázatban közöljük.

42. táblázat: Stratégiahasználat indoklása – összesítés (%)

Stratégiahasználat indoklása	Gyakoriság
Személyes meggyőződés	2 (0,6)
Szövegértés könnyítése	277 (82,7)
Feladatmegoldás hatékonysága	56 (16,7)
Egyéb	-
Összesen	335 (100)

A tanulók leggyakrabban a szövegértés könnyítésére, nem pedig a feladat kezelhetőségére (v.ö. Tarkó Klára, 2000) utaltak akkor, amikor az adott stratégia

alkalmazását kellett megindokolniuk. Ennek az az oka, hogy míg az anyanyelven a magabiztosan használt nyelvi kompetenciának köszönhetően az olvasó szinte kizárólag az adott feladatra és annak megválaszolására figyel, addig az idegen nyelven a sorrend megfordul: elsőként a szöveg megértésére törekszik az olvasó, és csak azt követően fordítja figyelmét a kapcsolódó feladatokra.

43. táblázat: A tanulói stratégiahasználat indoklása

Alkalmazott stratégia [stratégia kódja]	A stratégiahasználat indoklása	Gyakoriság (%) N=259
1. Aláhúztam az(oka)t a mondat(ka)t, amelyek a szöveg lényegét tartalmazza(ák). [A]	Személyes meggyőződés Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	2 (0,8) 7 (2,8) 4 (1,6) 246 (94,9)
2. Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam. [B]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	5 (2,0) 4 (1,6) 250 (96,5)
3. Aláhúztam az ismeretlen szavakat. [C]	Szövegértés Hiányzik	4 (1,6) 255 (98,4)
4. Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével. [D]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	150 (57,9) 5 (2,0) 104 (40,1)
5. Megjelöltem az egyes kérdésekhez tartozó válaszokat. [E]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	4 (1,6) 11 (4,4) 244 (94,2)
6. Tesztkérdéseket alkottam és megpróbáltam megválaszolni azokat. [F]	Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	- 259 (100)
7. Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan. [G]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Egyéb Hiányzik	29 (11,2) 4 (1,6) - 226 (87,2)
8. Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát. [H]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	70 (28,0) 25 (9,6) 164 (63,3)
9. Külön papíron elkészítettem a szöveg kivonatát. [I]	Hiányzik	259 (100)
10. Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következhet a szövegben. [J]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Egyéb Hiányzik	5 (2,0) 2 (0,8) - 252 (97,2)
11. Egyéb. [K]	Szövegértés Feladatmegoldás hatékonysága Hiányzik	3 (1,2) 1 (0,4) 255 (98,4)

A 44. táblázatban láthatjuk a német szövegértési teszten nyújtott teljesítményeket az alkalmazott olvasási stratégiák tükrében.

44. táblázat: Olvasási stratégiahasználat és olvasási teljesítmény

Stratégiahasználat	Átlag (pont)	Szórás (pont)
Nincs (N=92)	18,52	5,5
Van (N=259)	17,57	5,2

A stratégiahasználat és a teszteken nyújtott teljesítmények közötti összefüggést kétmintás *t*-próbával vizsgáltuk meg. Nullhipotézisünket – melynek értelmében a két minta átlaga között nincsen szignifikáns különbség –, számításaink alátámasztották ($p=0,148$). Ennek értelmében a tanulói teljesítmények közötti különbség a teljes mintánkat nézve nem az olvasási stratégiák használatának illetve mellőzésének tudható be.

A 44. táblázat szerint a szövegértési stratégiát nem, vagy nem tudatosan használók olvasásértési teljesítménye bár nem szignifikánsan, de valamennyivel jobb, mint a stratégiát használóké. A 45. táblázat alapján teljes mintánkra vonatkozóan fogalmazhatunk úgy is, hogy minél jobb egy tanuló idegen nyelvi szövegértési teljesítménye, annál kevésbé használ (tudatosan) olvasásértési stratégiát.

45. táblázat: Stratégiahasználó tanulók aránya (%) a szövegértési teljesítménykategóriák szerint

		Stratégiahasználat	
		Nincs	Van
Német olvasásmegértés teszt teljesítmény- kategóriái	Nagyon gyenge	21,2	78,8
	Gyenge	26,3	73,7
	Közepes	26,9	73,1
	Jó	34,8	65,2
	Nagyon jó	60,0	40,0

Mindez persze nem jelenti azt, hogy a stratégiahasználat nem lenne hatással a szövegértésre, sőt elképzelhető az is, hogy különböző osztályok, különböző nyelvi

kompetenciával rendelkező tanulók esetében bizonyos stratégiák alkalmazása pozitív vagy negatív változást mutat a szövegértési teljesítményben.

A 46. táblázatban feltüntettük, hogy az egyes olvasási stratégiák használata milyen irányba és milyen mértékben befolyásolja a szövegértési teljesítményt. Mint ahogyan az látható, a hatás iránya és mértéke igen eltérő az egyes stratégiák esetében. Ezek az adatok csupán az adott stratégia önmagában történő alkalmazásának hatását és irányát jelzik a stratégiát választó összes tanuló esetében, amelyek változhatnak akkor, ha más stratégiákkal együtt kerülnek egyszerre alkalmazásra (lásd a 49. táblázatot).

46. táblázat: Az egyes olvasási stratégiák hatásának nagysága és iránya a szövegértési teljesítményre

Alkalmazott stratégia	Az alkalmazás gyakorisága (%)	A hatás iránya és mértéke a nem használókhoz viszonyítva (%)
A	4,0	- 7,1
B	2,7	+17,9
C	1,7	-11,5
D	46,4	-10,7
E	5,2	+10,8
F	0,2	-14,2
G	10,2	+25,1
H	25,6	-0,9
I	-	-
J	3,0	+17,9
K	1,0	+23,3
Nem alkalmaz	26,2*	+5,1**

*A teljes minta arányában; **A nem alkalmazókat a stratégiahasználókhoz viszonyítottuk

Többváltozós lineáris regresszióanalízis alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy az olvasásértési teljesítmény milyen mértékben függ az alkalmazott olvasási stratégiáktól. Független változónak a német olvasási teljesítményt tekintettük. Fordított lépésenkénti regressziót alkalmaztunk, így a program egyenként vonta ki az elemzésből azokat a független változókat, amelyek a legkisebb mértékben csökkentik a megmagyarázott variancia arányát. Az újabb független változók kivonása addig tartott, amíg azok $p < 0,1$ szinten szignifikánsnak bizonyulnak. A 47. táblázatban a német szövegértési teljesítményt meghatározó tényezőket tüntettük fel, melyek közé felvettük a kompetenciateszten elért teljesítményt is mint független változót.

47. táblázat: A német olvasásmegértés teszt eredményével végzett elemzés regressziós táblázata

	B	SE B	β	T	Szign. t	R²·100
KPONT	0,301	0,014	0,756	21,403	0,000	
J	-1,932	1,006	-0,068	-1,920	0,056	
B(s)	1,784	1,050	0,060	1,699	0,090	
Összesen:						58,3%

R²·100 = az összes megmagyarázott variancia; KPONT = kompetenciateszt összpontszám; B(s) = „Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam”; J = „Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következik a szövegben”

A független változókat az általuk gyakorolt hatás nagysága szerint soroltuk fel. **A német olvasásmegértésre a legnagyobb hatást a kompetenciateszten elért teljesítmény gyakorolja, tízszer akkorát, mint a J (Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következik a szövegben) stratégia.** Ez a stratégia a teljesítmény szempontjából negatív irányú hatást fejt ki, melyet a „gyengébb” olvasók alkalmaznak. Pozitív hatása van ezzel ellentétben a **B** (Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam) stratégiának. A három független változó által képviselt összes megmagyarázott variancia értéke 58,3%. Megvizsgáltuk az összes megmagyarázott variancia változását abban az esetben is, ha a független változók sorából eltávolítjuk a kompetenciateszt eredményét. Ebben az esetben a stratégiahasználat önmagában csupán 2,9%-ban fejt ki hatást az idegen nyelvű olvasási teljesítményre. A regressziós elemzés során egy stratégia (**D** = Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi részéből) hatása a jelentős, igaz negatív irányba. Ez eltér az előzőekben látott két másik stratégiától, amelynek az lehet az oka, hogy a kompetenciateszt teljesítmény összefügg **D**-vel, így annak külön hatása nem mutatkozott meg.

Górcső alá vettük az egyes osztályokat is és lényegében hasonló eredményre jutottunk, mint a teljes minta esetében. Elsősorban a **D** és a **H** (Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát) stratégiák hatása jelentős, a megmagyarázott variancia 20-30% körül mozog. Érdekes módon nem minden osztály esetében jelent előnyt alkalmazásuk. A német olvasásmegértés teszten az átlagosnál jobb teljesítményt produkált osztályoknál pozitív, a gyengébb teljesítményt produkáltaknál negatív hatás mutatkozik.

A továbbiakban az alkalmazott olvasási stratégiák közül csak azok hatását vizsgáljuk meg tüzetesebben, amelyeket a tanulók viszonylag nagy arányban választottak, így elsősorban a **D**, **G** és a **H** stratégiákat, azok kombinációját más stratégiákkal és a stratégiákat nem alkalmazókat. A többi stratégia, amelyet csupán néhány tanuló alkalmazott, nem nyújt biztos

magyarázatot a vele kapcsolatban elért jobb, vagy gyengébb eredményre, mivel abban az esetben nagy a valószínűsége annak, hogy a kiváltott hatás más tényezőnek tudható be.

A **D** stratégia („Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével”) kevésbé komplex, általános stratégia, amely bármely szövegtípus esetében alkalmazható: a szövegek felszíni struktúrájának megértése szempontjából jelentős, éppen ezért nem igényel különösebb kognitív erőfeszítéseket alkalmazása. Ezzel ellentétben a **G** stratégia („Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan”) komplex stratégia, hiszen az implicit módon kifejezésre juttatott elemek kikövetkeztetéséhez és megértéséhez nem elégséges a szövegek felszíni struktúráját megérteni, szükség van hozzá a mélyszerkezet megértésére, a tudás, az előismeretek és a kontextuális jegyek felhasználására, a szöveg különböző részein „elszórt” információk integrálására, a különböző idősíkok egyeztetésére, felosztására, a nem valós tartalmakra (például érzelmek, kiváltott hatások stb.) való összpontosításra is. Alkalmazása az általános témájú, de szemantikailag gazdag szövegek esetében jellemző, jelentős kognitív erőfeszítést igényel. A szövegek felszíni struktúrájának kezelését szolgálja a **H** stratégia („Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”), amely szerkezetét tekintve szintén komplex (bár nem annyira, mint a **G** stratégia), hiszen az összefoglalás során különböző kihagyásokat, kiválasztásokat, általánosításokat, csoportosításokat, esetleg integrálásokat szükséges eszközölni. Alkalmazásához szintén jelentős mértékű kognitív erőfeszítésre van szükség. Mindhárom stratégia sikeres alkalmazása német nyelven csak abban az esetben lehetséges, amennyiben azok az anyanyelv esetében már kialakultak, valamint a tanuló már rendelkezik a megfelelő szintű idegen nyelvi készséggel, ami feltétele annak, hogy a közös alapkészségek rendszere biztosítsa a különböző kognitív folyamatok transzferálhatóságát a két nyelv között.

A 48. táblázatban azt tüntettük fel, hogy az egyes olvasásértései kategóriákba került tanulók milyen arányban alkalmazták a különböző szövegértési stratégiákat. A **D** stratégia használata a növekvő olvasási teljesítménnyel csökken, vagyis minél jobb egy tanuló olvasási teljesítménye, annál kevésbé jellemző rá az, hogy ismeretlen szavakkal találkozik a szövegben, amelyeket a szöveggörnyezet segítségével próbál kitalálni. Ez érthető is, hiszen minél jobb az olvasók nyelvi kompetenciája, esetünkben minél nagyobb a lexikai készlete, annál ritkábban találkozik a különböző szövegekben ismeretlen szavakkal. *Nation* (2001) kutatása szerint az adekvát szövegértés előfeltétele az adott szöveg szókészletének legalább 98 százalékos ismerete (ötsoronként maximum egy ismeretlen szó), hiszen a szövegértés javulása az ismeretlen szavak számának csökkenésével érhető el. Ez a magyarázata annak, hogy a fentiekben miért nem volt kimutatható a **D** stratégia hatása abban az esetben, amikor a

regressziós vizsgálat során a kompetencia teszt hatását is bevontuk az elemzésbe, és miért jelent meg akkor, amikor a kompetencia eredményeit mellőztük a számításból.

48. táblázat: Alkalmazott olvasási stratégiák az egyes olvasásértési teljesítménykategóriába került tanulók arányában (%)

		Német olvasásértés kategóriák				
		Nagyon gyenge	Gyenge	Közepes	Jó	Nagyon jó
Alkalmazott stratégiák	Nincs	20,1	25,5	25,8	34,8	60,0
	D	32,9	26,5	18,2	13,0	-
	G	-	2,0	3,0	4,3	20,0
	H	6,7	14,3	7,6	17,4	-
	DH	12,8	11,2	13,6	4,3	20,0
	GH	0,7	2,0	-	4,3	-
	DGH	3,4	2,0	3,0	4,3	-
Össz.:		76,6	83,5	71,2	82,7	100

A 49. táblázat alátámasztja feltételezésünket, hiszen itt minél magasabb kompetencia teszt kategóriát vizsgálunk, annál magasabb a hozzá tartozó szövegértési eredmény. Amennyiben megvizsgáljuk, hogy az egyes kompetencia teszt kategóriákba került tanulók milyen hányada használja a **D** stratégiát (49. táblázat szögletes zárójelben lévő adatai), akkor azt tapasztaljuk, hogy M3- kategóriáig növekszik, azt követően visszaesik kicsivel a kiindulási pont alá az alkalmazási gyakoriság.

49. táblázat: Német szövegértési teljesítmény (pontszám) az alkalmazott olvasási stratégiák és az egyes kompetencia teszt teljesítménykategóriái szerint [Alkalmazott stratégia az adott kompetencia teszt kategóriába került tanulók arányában (%)]

		Kompetenciateszt kategóriák				
		M2-	M2+	M3-	M3+	O
Alkalmazott stratégiák	Nincs	12,9	16,1	16,6	19,6	24,1
	D	11,3 [17,6]	14,0 [35,9]	16,3 [32,2]	20,5 [22,6]	21,7 [14,8]
	G	-	-	-	20,3 [4,8]	26,3 [4,9]
	H	8,0 [2,9]	12,2 [9,4]	18,4 [10,2]	17,0 [4,8]	23,4 [18,0]
	DH	12,7	17,0	15,6	19,4	23,8
	GH	8,0	18,0	-	22,0	-
	DGH	-	16,3	19,5	-	24,0
	R²-100	15,8	12,8	7,5	18,3	25,3

Ez látszólag ellentmond a fenti állításunknak, mely szerint a nyelvtudás növekedésével csökken a stratégia előfordulási aránya. Ennek az ellentmondásnak a magyarázatát a 30.

táblázat segítségével találhatjuk meg. Mint az már korábban megállapítottuk, a jó idegen nyelvi kompetencia szükséges, de nem elégséges feltétele a jó minőségű idegen nyelvi olvasásmegértésnek. A jobb idegen nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók beláthatóan jobban képesek a kontextust felhasználni az ismeretlen szavak és kifejezések megértésére, kitalálására mint azok, akiknek a nyelvi kompetenciája gyengébb. Ezzel magyarázható a **D** stratégia gyakoribb alkalmazása a magasabb teljesítménykategóriákban. Az újbóli csökkenés annak tudható be, hogy a tanuló elért egy bizonyos nyelvi kompetenciaszintet, ahol már viszonylag gazdag szókinccsel rendelkezik és egyre ritkábban szorul a szöveggörnyezet segítségére. Viszont önmagában a meglévő, a szövegértéshez szükséges szókinccs sem elegendő a jó olvasási teljesítményhez, amennyiben hiányoznak további szövegértést segítő ismeretek és kompetenciák. Ezzel magyarázható, hogy miért nem tűnik el teljesen a **D** stratégia a felsőfokú kompetencia teszt kategóriákban, csak a legfelsőbb szövegértési kategóriákban. A jó olvasók – mint láttuk – egyáltalán nem is használják ezt a stratégiát, legalább is tudatosan nem.

A felsoroltak közül a legkomplexebb **G** (következtető) stratégia egyértelmű növekedést mutat a magasabb olvasási kategóriák irányában (48. táblázat). Legjelentősebb növekedés a *nagyon jó* kategória esetében tapasztalható. A stratégiát esetünkben csak azok a tanulók alkalmazták, akik a legmagasabb olvasásértés teljesítményt nyújtották és legalább M3+ kompetenciával rendelkeznek (49. táblázat). Éppen a komplexitása miatt van ez így, hiszen – mint ahogyan azt a különböző nehézségű szövegértési feladatoknál is láttuk – kevésbé komplex stratégiák alkalmazása esetén alacsonyabb idegen nyelvi kompetencia szükségeltetik az idegen nyelven, mint egy kognitív szempontból komplexebb stratégia esetében. Nem megfelelő nyelvtudásnál az idegen nyelvi olvasó egy gyakorlatlanabb olvasó készségszintjére esik vissza, ahol mentális kapacitásának jelentős részét az alapvető olvasási folyamatok (mint például a betű- és szófelismerés, jelentéstársítás, stb.) tartják fogva, ezáltal kevesebb kapacitás marad a magasabb szintű, bonyolultabb megértési stratégiák alkalmazására. Az idegen nyelven olvasó csak a mindenkor szabad memóriakapacitásához igazított komplexitású stratégiát alkalmazhat, azt túllépve sikertelen lesz. **Adataink szerint a jó olvasó, aki ugyanakkor jó idegen nyelvi kompetenciával rendelkezik, jobb következtető készséggel bír.** A gyengébb olvasási teljesítményt nyújtók kevesebb következtetést alkalmaztak, amely valószínűleg összefügg a gyengébb idegen nyelvi kompetenciával is, így a szövegfeldolgozás során csupán a szöveg nyelvészeti elemeire támaszkodhattak. A nyelvi kompetencia és a szövegértés összefüggésénél említett M3+

kompetenciaszint a magasabb szintű olvasási stratégiák esetében is vízválasztónak bizonyult: ez a minimális nyelvi szint teszi lehetővé a sikeres és eredményes olvasóként való működést.

A **H** stratégiáról (a szöveg tartalmának összefoglalása) az mondható el, hogy a kompetenciaszint növekedésével egyrészt a hozzá tartozó szövegértési teljesítmény, másrészt az alkalmazási gyakorisága is nő (49. táblázat), bár az M3+ kategória esetében csökkenés tapasztalható az előző kategóriához viszonyítva. Mivel ismét komplex stratégiáról lévén szó, alkalmazása is a használója nyelvi kompetenciaszintjétől függ. Az egyes szövegértési kategóriákon belüli előfordulásának tendenciáját tekintve szintén növekvő (49. táblázat). A különböző szövegek tudatos vagy nem tudatos (automatizált) összefoglalása vagy összegzése különösen fontos a megértés szempontjából. Növekvő nyelvi kompetenciával egyre inkább képessé válnak az olvasók a szöveg lényegi pontjainak kiválasztására, a lényegtelenek elhagyására, különböző általánosításokra stb., amelyeket azután egyre nagyobb arányban alkalmaznak is különösen a gyakorlottabb és sikeresebb olvasók. Az, hogy a legjobb olvasási teljesítményt nyújtók nem jelölték meg ennek a stratégiának az alkalmazását, nem jelenti azt, hogy nem is élnek használatával. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy a szövegösszefoglalás készsége olyan szinten automatizálódott náluk, hogy azt már nem képesek tudatosan kontrollálni. Az ilyen szintű automatizálódáshoz idegen nyelven igen magas nyelvi kompetenciával kell rendelkezni.

A fentiek összefüggésbe hozhatók a már korábban is említett küszöb- és rövidzárlat hipotézisekkel (*Cummins, 1979; Clarke, 1980*). Jobb szövegértési teljesítményhez magasabb nyelvi kompetencia tartozik. *Cummins* küszöbhipotézisének értelmében a magas idegen nyelvi kompetenciával rendelkezők (additív kétnyelvűség) a felső nyelvi küszöböt átlépve képesek a kétnyelvűségből adódó pozitív kognitív hatásokat kiaknázni (lásd a komplex szövegértési stratégiák eredményes alkalmazását L2-n). A domináns kétnyelvűekre, akik idegen nyelvi kompetenciája jóval elmarad az anyanyelvi szintjétől, így L2 nyelvtudásukat tekintve a kétnyelvű kompetencia alsó és felső küszöbszintje között helyezkednek el, a kétnyelvűség sem pozitív, sem negatív kognitív hatást nem gyakorol. Ez látszik abból, hogy a komplex szövegértési stratégiákat ugyan alkalmazzák alacsonyabb nyelvi kompetenciájú tanulók, viszont a stratégiák által nyújtott lehetőségeket – megfelelő nyelvtudás hiányában – nem képesek kiaknázni.

Ne felejtjük el, hogy a jó idegen nyelvi kompetencia előfeltétele a jó minőségű idegen nyelvi olvasásértésnek, ennek hiányában az értő olvasás nem lehetséges. A szövegek fejből történő összefoglalása és az ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetésére a

szövegekörnyezetből, valamint a szövegfeldolgozás közbeni következtetések levonása ezek alapján csak akkor hatékony, amikor az olvasó rendelkezik kellő lexikális és grammatikai ismeretekkel.

Mint azt már többször jeleztük, a sikeres olvasók körében a magas fokú begyakorlottság eredményeként automatizálódott olvasásértést segítő stratégiák gyakran nem is tudatosak, így azt a látszatot keltik, mintha az olvasó nem is alkalmazna stratégiákat. Minden tanuló szövegértési teljesítményét összevetettük saját kompetencia teszten elért teljesítményével. Azt tapasztaltuk, hogy a 30 legjobb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulóból 22 szintén a 30 legjobb kompetencia eredményt elérők között található. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulókat - bár ösztönösen alkalmazzák a kontextust a szövegértés könnyítésére - a hiányzó nyelvi kompetencia meggátolja a megfelelő olvasási stratégiák eredményes alkalmazásában.

A fent látott stratégiák megfelelő nyelvi jártasság mellett pozitívan befolyásolják az olvasási teljesítményt, így előző megállapításunk, mely szerint minél jobb egy tanuló idegen nyelvi szövegértési teljesítménye, annál kevésbé használ olvasásértési stratégiát, nem állja meg a helyét. Ezzel szemben kijelenthetjük, hogy a jobb szövegértési teljesítményt nyújtó olvasók valószínűleg hasonló mértékben alkalmazzák stratégiákat, mint a kevésbé sikeres olvasók, viszont náluk a nagyobb begyakorlottság és a jobb nyelvi kompetencia eredményeként egyrészt nem jelennek meg tudatosan ezek a stratégiák, másrészt magasabb határfokon működnek.

Az olvasási stratégiák tanítását célszerű a nyelvtanítással karöltve végezni. A nyelv különböző szövegek formájában létezik, amelyekkel a nyelvtanár tanulóit folyamatosan konfrontálja, természetesen azt a tanulók mindenkori nyelvtudásához igazítva. Ezek a különböző szövegek megfelelő alkalmakat biztosítanak a szövegértési stratégiák bevezetésére és tudatosítására, a fokozatosság elvét mindenkor figyelembe tartva (*Bárdos Jenő, 2000*). Függetlenül attól, hogy a tanuló az anyanyelvén milyen komplexitású szövegfeldolgozó stratégiákat képes hatékonyan alkalmazni, az idegen nyelvű szövegeknél javasolt ismét az egyszerű stratégiákkal kezdeni (kérdések feltevése, a szöveg címének és a formájának felhasználása, ismeretlen szavak aláhúzása, stb.), és a szövegek felszíni struktúrája által közölt információkat kezdetben a nyelvtanárral közösen feldolgozni (*Ehlers, 1998*). Nagyon hasznos stratégia - nem csupán a kezdő olvasók esetében - a szövegkivonat elkészítése, amit felmérésünkben egyetlen tanuló sem alkalmazott, minden bizonnyal az időszűke miatt. A szövegkivonat egy ún. szövegvizualizáló-technikaként is szolgál, vizuális formában jeleníti

meg a feldolgozandó szöveget, annak belső szerkezetét ezáltal jól áttekinthető formában képezi le (Cs. Czachesz Erzsébet, 1999; Sperber, 1989).

A nyelvtudás fejlődésével és az egyszerűbb stratégiák begyakorlásával egyre összetettebb, bonyolultabb és különbözőbb szövegek és feladatok kerülnek alkalmazásra, amelyek új, komplexebb stratégiák bevezetését teszik szükségessé, ezáltal egyre közelebb jutva a mélyszerkezet totális feltárásához. Az anyanyelv és a célnyelv közötti különbségek tudatosítása fontos a nyelvtanuló szempontjából, hiszen ezek tudatában kerülhet az anyanyelvi illetve célnyelvi olvasási stratégia alkalmazásra. Hogy a kettő közül konkrétan melyik az effektívebb, számos tényezőtől függ, így többek között az idegen nyelvi kompetencia fejlettségétől, a feladattípustól, az olvasó személyétől, a két nyelv közötti távolságtól, stb (Ehlers, 1998). Mivel az olvasás nem csupán egy készség, hanem számos stratégia olvasztótégelye (Schwerdtfeger, 1981), ezért nem szerencsés egy „kész és végleges” olvasásértési magatartást a tanulókkal begyakoroltatni. Az ilyen magatartás elkerülése végett javasolt a feladatok és szövegek széles palettájának használata, amelyek mindegyikéhez az olvasó a birtokában lévő stratégiát vagy több stratégia kombinációját saját igényeihez és céljaihoz igazítva alkalmazza.

A kérdőív 8. kérdésével rákérdeztünk a tanulók szövegértését zavaró lehetséges tényezőkre, amelyeket az alábbi három csoport szerint osztottunk fel: 1. belső zavaró tényezők (1.-4. kérdés), amelyek a szöveggel vannak összefüggésben; 2. külső zavaró tényezők (5.-8. kérdés), amelyek a tanuló személyiségéből, környezetéből fakadnak; 3. zavaró tényezők hiánya (9. kérdés). A 50. táblázatban a tanulók által közölt zavaró tényezőket tüntettük fel. A kérdőív 8. kérdése egyszerre több válaszalternatíva megjelölését is lehetővé tette. A szövegeket nehézség szerint állítottuk sorrendbe (1 = legnehezebb; 4 = legkönnyebb).

50. táblázat: Az olvasásmegértést zavaró tényezők gyakorisága (%)

		Nincs zavaró tényező	Belső zavaró tényező	Külső zavaró tényező
NÉMET (N=351)	1. NOLV4	116 (33,0)	188 (68,4)	87 (31,6)
	2. NOLV2	75 (21,4)	324 (79,8)	82 (20,2)
	3. NOLV3	48 (13,7)	329 (79,0)	92 (21,0)
	4. NOLV1	159 (45,3)	128 (60,0)	85 (40,0)
	Összesen:		969	346

A szövegekhez kapcsolódó zavaró faktorok közel háromszor nagyobb problémát jelentettek a tanulók számára, mint a külső zavaró tényezők. Leginkább a szövegekben

található ismeretlen szavak (48%), valamint a szöveg témája (22%) és a szövegek hossza (20%) jelentett gondot a tanulóknak. A külső tényezők közül leggyakrabban a fáradtságra (54%) és a környezetre (29%) utaltak a tanulók. A fáradtság a szövegek megértésére való koncentráció következtében alakul ki. Mivel minden tanuló esetében a német a ritkábban használt nyelv, a szövegekben meglévő, a magyartól eltérő betűk, az előforduló ismeretlen szavak és kifejezések, a mondat szerkezet lassítja az olvasási sebességet. A német nyelven való olvasás hiányából adódóan az alapvető idegennyelvi olvasási folyamatok (betű- és szófelismerés, jelentéstársítás) nem automatizálódtak kellő mértékben, amelynek következtében az olvasónak az agy kapacitásának bizonyos hányadát a szövegértési folyamatok helyett a bázisfolyamatokra kell irányítania. Mindez, és az esetlegesen nem megfelelő idegennyelvi olvasási stratégiák alkalmazása lassítja és nehezíti az olvasási és megértési folyamatot, amelynek következtében a rutintalan olvasó hamarabb és jobban elfárad, mint a gyakorlott.

A teljes teszt esetében háromszor annyi zavaró tényezőt jelöltek meg a tanulók, mint azt, hogy számukra nem volt zavaró tényező.

Ez a fejezet a tanulók metakognitív tudását és az olvasás közben alkalmazott stratégiákat volt hivatott leírni. Láttuk, hogy a tanulók viszonylag jól képesek saját olvasási teljesítményüket megbecsülni. A leggyakrabban elkövetett hiba - saját bevallás szerint - a bizonytalan (61,7%) valamint a kitalált (15,1%) és a kihagyott (9,6%) válasz volt, amelynek magyarázata a hiányzó nyelvi kompetenciában és a bonyolultabb kérdésekben és feladatokban keresendő: ezek megoldásához a szövegösszefüggés megértése, valamint a következtetések levonása szükséges. A hibázást inkább objektív okokra vezetik vissza a tanulók. A gyakrabban olvasók a szövegfeldolgozást a kérdések elolvasásával kezdik, a kérdésekre történő válaszadás előtt már nem olvassák el újból a teljes szöveget, hanem inkább átfutják azt a keresett információért. Szintén ez jellemző rájuk abban az esetben is, amikor nem tudnak válaszolni egy adott kérdésre. A gyengébb olvasási teljesítményt nyújtókra mindhárom esetben (38., 39. és 40. táblázat) inkább az egész szöveg újbóli elolvasása a jellemző. A stratégiahasználat illetve a saját munka feletti kontroll tudatosságát tekintve a német nyelvű szövegeknél az alacsonyabb készségszintre történő visszaesés következtében a tudatképes kontroll a meghatározó. Az olvasási stratégiákat elsősorban a szövegértés könnyítése végett használták a tanulók. Az olvasási stratégiát használók olvasásmegértési teljesítménye nem tér el jelentős mértékben a stratégiát nem használókéétól. A kontextus tudatos felhasználása a

szövegértés könnyítése céljából az olvasási teljesítmény növekedésével csökken. A következtetések levonása és a szöveg tartalmának összefoglalása annál gyakoribb tevékenység az idegen nyelvi olvasók körében, minél jobb nyelvi kompetenciával és szövegértési teljesítménnyel bírnak. Ezek a stratégiák a kellő német nyelvi kompetencia megléténél jótékony, ellenkező esetben semleges illetve gátló hatást fejtenek ki. Az olvasási stratégiák eredményes használatához szükséges a jó idegen nyelvi kompetencia, mégsem mondhatjuk azt, hogy minden stratégia esetében ugyanolyan nyelvi kompetenciával kell az olvasónak rendelkeznie. Egy egyszerű stratégia alkalmazásához - amely a szöveg felszíni struktúráját felhasználva operál (például a szöveg expliciten kifejezett tartalmának megértése) -, alacsonyabb szintű nyelvi tudás szükségeltetik, mint a mélyebb megértést és feldolgozást lehetővé tevő, a szövegek mélystruktúráját használó komplex stratégia alkalmazásához (például a szöveg különböző jelentéssíkjainak felhasználása, különböző tudásterületek aktiválása, több aspektus különböző szempontok szerinti elemzése, stb.). A kutatásunk során alkalmazott szövegekhez kapcsolódó összetett feladatok megoldásában az egyszerűbb „szelektáló” stratégiákat alkalmazókkal szemben a komplexebb „alkotó” stratégiákat alkalmazó tanulók voltak az eredményesebbek.

A szövegértést zavaró tényezőket vizsgálva a legnagyobb gondot inkább a szövegekhez kapcsolódó zavaró faktorok (ismeretlen szavak 48%, a szöveg témája 22% és a szöveg hossza 20%) jelentették, mint a külső zavaró tényezők, amelyek leginkább a fáradtságra utaltak.

Az olvasási stratégiák tanításának célja nem egy merev és végleges viselkedési forma kialakítása, amely gyakori ismétlés és gyakorlás útján bevésődik a cselekvési repertoárunkba, hanem olyan viselkedési formák létrehozása, amelyek a váltakozó olvasási helyzetek során a különböző feladatok és szövegek vonatkozásában alakulnak ki, ezáltal lehetővé téve a szövegen belüli viszonyok értelmezési sémáinak létrehozását (*Ehlers, 1999*). A tanulót olyan tudatos cselekvésre kell nevelni, amelynek révén önálló, saját viselkedését irányító, szervező és ellenőrző olvasóvá válik (*Vogel, 1998*).

2.7 Tanulói teljesítmények a háttérváltozók tükrében

A vizsgált tanulók olvasási teljesítményét és nyelvi kompetenciáját befolyásoló háttérváltozókra a *tanulói adatlappal* kérdeztünk rá. Az adatlap kérdései három problémakör köré csoportosulnak, nevezetesen a nyelvhasználat, az olvasási szokások és a szocio-kulturális

valamint a szocio-ökonómiai háttér feltárására. „A szocio-ökonómiai státus – az általános értelmi képességekhez hasonló – a tanulási teljesítmények (az emberi produkciók) erőteljes determinánsa, amely meglehetősen mereven behatárolja az egyén jövőlehetőségeit – már amennyire azok az iskolai tanulással kapcsolatosak. Az iskolai esélyegyenlőtlenségek jelentős része a SES változóegyüttes hatásaira vezethető vissza” (Báthory Zoltán, 1992, 86.o.).

A vizsgálatban részt vett tanulók kétharmada (69,9%) városban lakik. 338 tanuló közül 57 (16,9%) lakásban, 281 (83,1%) családi házban él. Arra a kérdésre, hogy *hányan élnek egy lakásban*, a válaszadók (N=340) közel háromnegyede azt felelte, hogy négyen (52,9%) illetve öten (17,4%). 18,8% esetében hárman élnek egy lakásban, ami az esetek legalább felében csonka családra utal (a családi nyelvhasználatra vonatkozó kérdésből kiderül, hogy 31 tanulónak nincsen testvére). A tanulók ötöde (21,6%) töltött már egy hónapnál hosszabb időt egyfolytában német nyelvterületen, közülük 27 fő egy évnél, 18 fő pedig négy évnél hosszabb időt. 24 fő járt már német nyelvterületen egy évnél tovább iskolába. A tanulók magyar és német osztályzatait a 51. táblázat mutatja.

51. táblázat: A tanulók osztályzatai magyar - valamint német nyelvtanból és irodalomból (%)

		T a n t á r g y			
		magyar nyelvtan N=336	magyar irodalom N=311	német nyelvtan N=239	német irodalom N=278
É r d e m j e g y	1	-	-	0,4	-
	2	4,5	2,3	6,3	4,0
	3	18,2	14,5	25,9	16,5
	4	40,2	34,7	25,5	39,6
	5	37,2	48,6	28,5	39,9

Bár a tanári osztályzatok nem objektívak, tanáronként, osztályonként, iskolánként eltérőek, esetünkben a tanárok értékelését mégis viszonylag megbízható mutatónak tekinthetjük, hiszen az általuk dokumentált teljesítmények többé-kevésbé illeszkednek az adott iskolák középiskolai rangsorban elfoglalt helyükhöz (Neuwirth Gábor, 2004).

A tanulók továbbtanulási szándéka (52. táblázat) valamint a szülők iskolai végzettsége (53. táblázat) tükrözi a tanulók tanulás iránti igényét (76% szeret az átlagosnál jobban iskolába járni), valamint a szülők tanulóhoz, teljesítményhez való viszonyulását. A szülői elvárások - mint azt korábbi mérésekből tudjuk (Vári Péter, 1999) -, összefüggésben állnak a szülők iskolai végzettségével, az iskolatípussal, ahová gyermekeik járnak, és a tanulói teljesítményekkel.

52. táblázat: A tanulók továbbtanulási szándéka %-ban (N=338)

	%
Abbahagyni az iskolát	0,9
Érettségi	2,1
Főiskola (3év)	3,6
Főiskola (4év)	8,3
Egyetem	63,9
Doktori fokozat	21,3

53. táblázat: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége százalékban

	apa (N=337)	anya (N=338)
általános iskola	0,6	1,5
szakmunkásképző	17,8	8,0
érettségi	30,3	34,3
főiskola	24,3	31,4
egyetem	27,0	24,9

A szülők iskolai végzettsége, nevezetesen az apa végzettsége az elvégzett variancia-analízis alapján alapján csak az olvasási teljesítményekre van pozitív hatással ($p=0,022$), az anya végzettsége nem releváns a teljesítmények szempontjából. A tanulók továbbtanulási szándéka sem mutat szignifikáns összefüggést.

Számítógéppel szinte minden tanuló (93,6%) rendelkezik. Ez lehetőséget kínál új ismeretek szerzésére, különféle feladatok, problémák megoldására, a házi feladatok elvégzésére, ami már nélkülözhetetlen a továbbtanulás szempontjából.

A tanulók otthoni könyveinek száma tükrözi az adott család kulturális igényét, amely összefüggésben áll az iskolai teljesítményükkel. A könyvek számának növekedésével általában nő az olvasási teljesítmény (*Vári Péter, 1999*). Esetünkben mindkét teszten jobban teljesítettek azok a tanulók, akik otthon nagyobb könyvtárral rendelkeztek, a különbség viszont csupán a kompetenciatesztnél jelentős. A vizsgált tanulók otthoni könyveinek számát a 54. táblázat mutatja. A vizsgált tanulók otthoni könyveinek száma (54. táblázat) jelentősen felülmúlja mind az országos átlagot, mind pedig a legutolsó ilyen jellegű kutatás adatait (*Nagy Attila, 2006*).

54. táblázat: A tanulók otthoni könyveinek becsült száma százalékban (N=341)

	%
nincsenek könyveik	0,3
50-nél kevesebb	3,2
51-200 könyv	31,4
201-1000 könyv	46,3
1000-nél több könyv	18,8

A tanulók legalább kétharmada elolvassa az összes vagy majdnem az összes kötelező olvasmányt (négyötödük a felénél többet), 85,1% a német kötelező olvasmányokat németül olvassa (55. táblázat).

55. táblázat: A német kötelező olvasmányokat olvasók aránya és olvasási teljesítményük (%)

	német olvasmányok (N=302)	
	Teljesítmény	Tanulók
mindet, vagy majdnem mindet	61,6	76,2
több, mint a felét	60,1	10,3
körülbelül a felét	54,3	6,0
a felénél kevesebbet	54,3	4,6
az olvasmányok összefoglalását	45,5	3,0

Valószínűleg mintaválasztásunknak köszönhető az, hogy *Ábrahám Mónika* (2006) állítása, mely szerint az iskolai kötelező olvasmányokat a tanulók jobbára filmfeldolgozásokból vagy tanári magyarázatokból ismerik, nem igazolódott be. Hiszen maga a kéttannyelvű iskolák ténye, a továbbtanulási szándék, a diplomás szülők aránya, a tanulást elősegítő és megkönnyítő háttér megléte az átlagosnál jobb helyzetű és képességű tanulókat feltételez.

A 55. táblázatban látható adatok arra utalnak, hogy a többet olvasók jobb szövegértési eredményt nyújtanak. Ezt támasztja alá az elvégzett variancia-elemzés is, mely szerint a kötelező olvasmányokat becsületesen elolvasók jobb teszteredményei nem a véletlennek tudhatók be (56. táblázat).

56. táblázat: A teszteredmények összefüggése az elolvasott kötelező olvasmányok mennyiségével

		Négyzetes összeg	Szab. fok	Variancia	F	p	R ² ·100
NOLV	k.v.	317,995	4	79,499	3,030	0,018	3,9
	b.v.	7766,676	296	26,239			

A német kötelező olvasmányokat németül vagy magyarul olvasók esetében - elvárásainknak megfelelően -, azt tapasztaltuk, hogy a németül olvasók mindkét német nyelvű teszteredménye magasabb, mint a magyarul olvasóké (57-58. táblázat).

57. táblázat: A német kötelező olvasmányokat magyarul vagy németül olvasók olvasási és kompetenciateszt teljesítménye (%)

	NOLV	KOMP
Magyarul	43,3	51,0
Általában magyarul, de néhányat németül	51,6	53,3
Általában németül, de néhányat magyarul	54,4	56,5
Németül	61,6	61,4

58. táblázat: A teszteredmények összefüggése azzal, hogy a német kötelező olvasmányokat milyen nyelven olvassa a tanuló

		Négyzetes összeg	Szab. fok	Variancia	F	p	R ² ·100
NOLV	k.v.	357,672	3	119,224	4,530	0,004	3,3
	b.v.	8000,757	304	26,318			
KOMP	k.v.	1136,599	3	378,866	2,206	0,087	4,3
	b.v.	51867,888	302	171,748			

Az idegen nyelven történő olvasás számos, az olvasó szempontjából jótékony hatásán túl - kezdve a szókincs növekedésétől a grammatikai struktúrák interiorizálásán át az adott kultúra megismeréséig – jelen kutatással összefüggésben két pozitívumot emelnénk ki: a nyelvi kompetencia növekedését és általa az idegen nyelvi szövegértés minőségének javulását. Bár, mint azt már korábbi vizsgálatunk is mutatta (*Erdélyi Árpád, 2006*), a jó idegen nyelvi kompetencia nem garancia arra, hogy az idegen nyelvi olvasásmegértés is jó minőségű lesz, viszont az utóbbi előfeltétele - nagy valószínűséggel - a jó idegen nyelvi kompetencia. Az idegen nyelvi kompetencia pedig az olvasással fejleszthető. A fentiekből is

látszik, hogy függetlenül a tanulók intrinsic vagy extrinsic motiváltságától, az olvasás hosszútávon mindenképpen előnyére válik a tanulóknak.

A német olvasás és a nyelvi kompetencia fejlődését tekintve nagy jelentőséget tulajdoníthatunk annak, hogy a tanulók szabadidejükben mennyi időt fordítanak magyar illetve német nyelvű szövegek olvasására (59. táblázat). A tanulók 90,5%-a a kötelező lektűrökön kívül mást is olvas német nyelven, igaz a válaszadók több mint fele (51,7%) havi 5 óránál kevesebb időt tölt ezzel a tevékenységgel. Ezek a szövegek leginkább különböző újságcikkek illetve regények. Havi 15 óránál, azaz napi 30 percnél kevesebb időt fordít a tanulók 65,1%-a magyar nyelvű szövegek olvasására. Mindkét esetben jellemző, hogy a lányok több időt töltenek a hobbi jellegű olvasással, mint a fiúk, amelyek – mint látni fogjuk - hatással van az olvasási teljesítményekre.

59. táblázat: A tanuláson és a kötelező olvasmányok olvasásán kívül olvasással töltött idő (%)

	magyar nyelven (N=330)			német nyelven (N=318)		
	Együtt	Fiú	Lány	Együtt	Fiú	Lány
havonta kevesebb, mint 5 órát	30,9	46,3	22,7	51,7	43,7	55,6
havonta 5-15 órát	34,2	29,6	36,1	28,2	38,5	23,2
havonta 15-20 órát	13,0	10,2	14,8	6,0	5,1	6,5
havonta 20-30 órát	12,7	8,3	15,3	6,0	12,7	3,7
havonta több, mint 30 órát	9,1	5,6	11,1	8,1	-	11,0

A következőkben vegyük jobban szemügyre a teszteredményeket és a kötelező olvasáson túli olvasással töltött időt mutató 16. és 59. táblázat adatait. A tanulók 8,1%-a olvas saját bevallás szerint az iskolai kötelezettségén túl napi 1 óránál többet német nyelven. Ez a kötelező tanulással és házi feladatokkal együtt bizonyára átlagosan akár 3-4 órát is kitesz (gondoljunk csak arra, hogy az osztályok zömében számos tantárgy oktatása német nyelven folyik), ami a nyelvi kompetencia és a német szövegértés fejlődése szempontjából jelentős. A német olvasásértési teszten „jó” illetve „nagyon jó” teljesítményt is a tanulók 8,1%-a ért el, akik zömében a többet olvasók táborát képviselik. Szomorúbb képet mutat viszont azok aránya (a tanulók 79,9%-a), akik havi 15 óránál (napi fél óra) kevesebbet olvasnak német nyelven. Közöttük találjuk azon 102 tanuló többségét (81 tanuló), akik a felmérést megelőző tanévben az un. „nulladik” évfolyamra jártak. Ez azonban mégsem szépíti meg azt a tény, hogy

hogy nélkülük is még mindig a tanulók közel felére érvényes a fenti megállapítás. A napi fél óránál kevesebbet olvasók arányát megközelítőleg fedi azok aránya, akik az olvasásértési teszten „gyenge” illetve „nagyon gyenge” eredményt produkáltak (72,5%). Annak ellenére, hogy a különböző felmérések esetében általában jellemző az, hogy a megkérdezettek egy része akarva-akaratlan szépít a válaszadás alkalmával, még akkor is, ha nem kell a nevét vállalnia, esetünkben a tanulók valószínűleg őszintén válaszoltak.

A magyar nyelvű szabadidős olvasásról vallott adatok nem feltétlenül takarják a valós állapotokat. Azt értjük ezalatt, hogy a tanulók azáltal, hogy nem voltak tisztában az olvasás fogalmával (hozzátesszük, hogy ez gyakran a szakemberek számára sem egyértelmű), akaratuktól függetlenül valótlan adatokat közöltek. Gondoljunk csak bele, a mindennapi életben lépten-nyomon találkozunk írott szövegekkel - legyenek azok a különböző helyeken megjelenő reklámok, plakátok, feliratok, használati útmutatók, televízió, internet stb. -, amelyekre gyakran csupán rápillantunk, nem is tudatosan, de elolvassuk, értelmezzük őket, mégsem tekintjük ezen tevékenységünket a hagyományos formában vett olvasásnak. Pedig azok. A német nyelv esetében egyszerűbb dolguk volt a tanulóknak, hiszen német nyelvű feliratokkal sokkal kisebb számban találkozhatnak Magyarországon, így amit olvasnak, leggyakrabban könyv vagy újság formájában kerül a kezükbe.

A magyar nyelvű olvasással töltött idő és a német olvasási teljesítmény között pozitív összefüggést találtunk ($p=0,050$). A kedvtelésből történő szabadidős olvasás pozitív hatását a szövegértésben elért eredményekre vonatkozóan már más felmérés (lásd: *Vári Péter*, 1999; *Vári Péter és mtsai.*, 2000) is egyértelműen jelezte. Hogy a tanulók mennyit olvasnak szórakozás céljából, elsősorban a családból hozott értékek révén magyarázhatóak, hiszen amennyiben megszokott tevékenység az esti mesélés, az olvasott mesékről való beszélgetés, akkor az nagyobb kíváncsiságot ébreszt a gyerekekben a nyomtatott betűk iránt, ezáltal gyakoribb olvasási magatartáshoz vezet. A pedagógus ösztönző, motiváló munkájának eredménye is jelentős részben a szülői házban látott és átöröklött értékrendtől függ. Ennek ellenére igenis van a tanárnak lehetősége a tanulók olvasás iránti motiválásának befolyásolására, többek között oly módon, hogy a szokásos, klasszikus kötelező olvasmányok mellett a korosztály aktuális hőseit felsorakoztató könyveket, regényeket, sajtót (például *Harry Potter*, *A Gyűrűk Ura*, *PC Guru*, *Bravo*, stb.) olvastatja a hozzájuk kapcsolódó különböző kérdések, feladatok megoldása végett.

Az olvasás tantárgyközi jellegének köszönhetően a különböző, és a tanulók érdeklődését és fantáziáját lekötő tudományos jellegű újságok és cikkek (*National Geographic*, *Tudás Fája*, *Élet és Tudomány*) olvasása révén tanulóink egyrészt rengeteg új

ismeret birtokába jutnak, másrészt az olvasás készségének fejlesztése ilyen módon nem a kötelező jellegű, általában fáradtságos és kevésbé motiváló tanórák „élményének” érzését keltik, hanem a szórakozást szolgálják. Az anyanyelvén szívesen olvasó az idegen nyelven is nagyobb kedvvel fog olvasni, amely a nyelvtanulás folyamán számos előnyt jelent. Minél többet olvas valaki magyar nyelven, annál jobb lesz az olvasási teljesítménye. Az anyanyelvén jobban olvasó minden bizonnyal az idegen nyelven is jobb olvasási teljesítményt nyújt, mint egy gyengébb anyanyelvi olvasó, feltéve, ha egyforma idegen nyelvi kompetenciával rendelkeznek.

A felmérésben részt vett iskolában német nemzetiségi oktatás folyik, ezért joggal feltételezhetjük, hogy számos olyan tanulója van, aki a német kisebbséghez tartozik, nagyszülei, szülei révén érti, esetleg beszéli is a nemzetiségi nyelvet. Erre vonatkozik az a kérdés, hogy milyen nyelven beszélt először a tanuló. Egyetlen tanuló sem volt, aki a német kisebbségi nyelvet jelölte meg, az irodalmi németet is csupán 30-an (60. táblázat). Ez az állapot eléggé meglepő és sokatmondó, hiszen a kisebbségi iskolákat és képzéseket elsősorban az adott kisebbség számára hozták létre azzal a céllal, hogy az identitásukat, nyelvüket, kultúrájukat megőrizték és erősítsék; de a fenti adatok azt tükrözik, hogy a német kisebbség nyelvhasználata egyre inkább eltűnik, s vele együtt a nemzetiségi identitástudat is. A nemzetiségi identitásvesztés jeleként értelmezhető az is, hogy a nemzetiségi nyelvet senki sem jelölte meg, helyette inkább az irodalmi németet, hiszen minden magyarországi német nemzetiségi származású, aki a nemzetiséghez tartozónak tekinti magát, nem németnek, hanem „svábnak” vallja magát. Szinte elképzelhetetlennek tartjuk, hogy az összes vizsgált kisebbségi gimnázium 15 éves tanulóinak között ne legyen egyetlen olyan tanuló sem, aki a kisebbséghez tartozónak érezné magát. Vagy amennyiben ez tényleg így van, el kell gondolkodni azon, hogy hová tűntek a nemzetiségi származású gyerekek, és hogy kiket tanítanak a nemzetiségi iskolák az adott kisebbséghez tartozók helyett.

Knipf-Komlósi Erzsébet (2002) szerint a magyarországi német kisebbség a német egynyelvűség állapotából (nemzetiségi nyelv) a kétnyelvűség stádiumán keresztül a többségi egynyelvűség (magyar) állapotába került. A nyelvváltás révén az idősebb generációk „német” anyanyelvéből a fiatalabb generáció számára a német nyelv idegen nyelvvé vált, amelyet az iskolában kell elsajátítani.

60. táblázat: A tanulók elsőként használt nyelve százalékban (N=341)

	%
magyar	90,3
német	8,8
„sváb”	-
lengyel	0,3
szerb	0,3
angol	0,3

A családon belüli nyelvhasználatra jellemző, hogy a nagyszülőkön kívül – de sok esetben velük is - a szülőkkel és testvérekkel inkább a magyar nyelven beszélnek. Ezek az adatok megerősíteni látszanak *Frank Gábor* (2001) és *Vámos Ágnes* (2000b) azon aggodalmát, mely szerint a magyarországi németiség anyanyelve évtizedek óta egyre inkább csak tannyelvként van jelen mindennapjaikban. A kisebbségi kultúra megőrzése szempontjából a legjelentősebb szerepe a családnak lenne, viszont a korábbi tapasztalatok is azt mutatják, hogy a „hazai nemzetiségi származású lakosság körében a család intézménye ma már nem képes biztosítani a nyelvátadást, csak a nemzetiségi lakosság kis hányadát jellemzi a családi nyelvhasználat” (*Imre Anna*, 2004). A kisebbségi német nyelvhasználat egyre inkább visszaszorulóban van, ismerete és használata a nagyszülőktől az unokák felé¹⁷ fokozatosan csökken (*Manherz Károly*, 1998). Az 61a,b,c,d. táblázatokban – amely sokat elárul a nemzetiségi (?) tanulók nyelvi szocializációjáról - a tanulók családi nyelvhasználatát tüntettük fel iskolánként. A nemzetiségi oktatásban résztvevő tanulók szüleikkel a családban nagyrészt a magyar nyelvet használják (apa 81,8%; anya 78,9%), de még a nagyszülőkkel is a tanulók háromnegyede magyarul beszél. Ilyen feltételek mellett a tanulók identitástudata – bár ilyen irányú kérdés nem szerepelt az adatlapunkon – minden bizonnyal nagyon alacsony.

¹⁷ A nyelvhasználat életkor szerinti megoszlását *Knipf-Komlósi* (1993) részletesen kifejti.

61a. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata az apával (%)

Iskola-kód*	Mindig németül	Szinte mindig németül, de néha magyarul	Az esetek felében németül, a másik felében magyarul	Inkább magyarul, de néha németül	Mindig magyarul
Σ	1,2	0,9	2,6	13,5	81,8
1	4,5	1,5	4,5	19,7	69,7
2	-	-	2,7	10,8	86,5
3	-	4,3	-	8,5	87,2
4	2,1	-	-	6,4	91,5
5	-	-	3,3	20,0	76,7
6	-	-	1,7	8,6	89,7
7	-	-	7,7	19,2	73,1

* Az iskola-kód nem jelent rangsort!

61b. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata az anyával (%)

Iskola-kód*	Mindig németül	Szinte mindig németül, de néha magyarul	Az esetek felében németül, a másik felében magyarul	Inkább magyarul, de néha németül	Mindig magyarul
Σ	0,9	1,5	5,0	13,2	78,9
1	1,5	3,0	9,1	15,2	71,2
2	-	-	2,8	8,3	88,9
3	-	2,1	6,4	21,3	68,1
4	-	2,1	2,1	6,4	89,4
5	-	-	1,7	18,6	79,7
6	3,3	1,6	4,9	9,8	78,7
7	-	-	7,7	7,7	84,6

* Az iskola-kód nem jelent rangsort!

61c. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata a testvérrel (%)

Iskola-kód*	Mindig németül	Szinte mindig németül, de néha magyarul	Az esetek felében németül, a másik felében magyarul	Inkább magyarul, de néha németül	Mindig magyarul
Σ	0,9	0,9	4,7	16,3	76,6
1	1,6	1,6	6,6	14,8	75,4
2	-	-	5,9	5,9	88,2
3	-	-	-	14,3	83,3
4	2,1	2,1	4,3	8,5	83,0
5	-	-	3,8	24,5	71,7
6	-	1,8	1,8	19,3	75,4
7	3,8	-	15,4	26,9	53,8

* Az iskola-kód nem jelent rangsort!

61d. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata a nagyszülővel (%)

Iskola-kód*	Mindig németül	Szinte mindig németül, de néha magyarul	Az esetek felében németül, a másik felében magyarul	Inkább magyarul, de néha németül	Mindig magyarul
Σ	3,5	5,3	8,2	9,4	73,3
1	7,6	10,6	16,7	6,1	59,1
2	-	-	5,4	13,5	81,1
3	6,5	8,7	8,7	10,9	65,2
4	2,1	6,4	4,3	6,4	80,9
5	-	6,7	10,0	15,0	68,3
6	1,7	-	5,1	6,8	84,7
7	7,7	-	-	7,7	84,6

* Az iskola-kód nem jelent rangsort!

Érdeemes megfigyelni az iskolák közötti különbségeket is: a leggyakrabban és a legtöbbet az 1. illetve a 3. számú iskola tanulói használják a családban a német nyelvet (főként a nagyszülőkkel), a legkevesebbet a 2., 6. és a 7. iskola tanulói. Az előző két iskola esetében a nyelvhasználat gyakorisága összefügghet egyrészt azzal, hogy az adott iskola a német nemzetiség által sűrűbben lakott régióban fekszik (*Drescher J. Attila, 1993; Manherz Károly, 1998; Manherz Károly – Wild Katalin, 1987; Vámos Ágnes, 1998*) és beiskolázási területe is elsősorban erre a régióra korlátozódik. Ez elsősorban a dél-magyarországi régiót jelenti (Baranya, Bács-Kiskun és Tolna megye), ahol a kisebb településeken a nagyszülők,

esetleg az ismerősök és a szomszédok is még beszélik a nemzetiség nyelvét; ahol a tanulóknak akarva-akaratlan lehetősége kínálkozik a nemzetiségi nyelvet többféle szituációban hallani és ezáltal akár aktívan, akár passzívan azt gyakorolni. Másrészt a földrajzi, telepítéspolitikai és városiasodási körülmények a nyelvmegtartás folyamatára jelentős hatást gyakoroltak. Így Budapesten és a környező, nagyrészt a német nemzetiség által lakott településeken – szemben a német nemzetiséggel szintén sűrűn lakott dél-magyarországi régióval – a kisebbségi nyelvvesztés sokkal előrehaladottabb (Manherz Károly, 1998. 47. o.).

A tanuláson és az iskolán kívül szinte minden tanuló (85,4%) használja máshol és másra a német nyelvet. Ahogyan az 62. táblázat is mutatja, a legnagyobb szerepe az elektronikus médiáknak van (65,1%), majd a külföldi rokonok, ismerősök, turisták (17,5%) azok, akikkel a német nyelvet használják a diákok. A német nyelvű újságok és könyvek (2,4%) sajnos csak az utolsó helyen reprezentáltak.

62. táblázat: Az iskolán kívüli német nyelvhasználat (N=300)

	%
beszélgetés barátokkal	11,1
kapcsolat külföldiekkel (rokon, turista stb.)	17,5
TV, chat, Internet	65,1
újság, könyv	2,4
levelezés	3,9

A tanuláson és az iskolán kívül a tanulók közel negyede (23,5%) napi egy óránál többet használja a német nyelvet (63. táblázat), ami hosszú távon elősegítheti az adott nyelvi készségek további fejlődését és az olvasási teljesítmények javulását.

63. táblázat: A tanuláson kívüli német nyelvhasználat időtartama (N=250)

	%
0-5 óra/hó	35,6
5-10 óra/hó	24,4
10-15 óra/hó	8,4
15-25 óra/hó	8,1
25- óra/hó	23,5

Megvizsgáltuk néhány iskolai tantárgy, a német nyelvhasználat, a német szabadidős olvasás, az otthoni nyelvhasználat és a teszteredmények összefüggéseit (64. táblázat). A korrelációs együttható előjele a korreláció irányát, abszolút értékének nagysága pedig a korreláció erősségét mutatja meg.

64. táblázat: A teszteredmények összefüggése az iskolai tantárgyakkal, az idegennyelv - használattal és az idegennyelvű olvasással

	MPONT r (p)	NPONT r (p)	KPONT r (p)
matematika	0,315 (,000)	0,182 (,001)	-
történelem	0,146 (,013)	0,187 (,001)	-
magyar nyelvtan	0,291 (,000)	0,160 (,003)	-
magyar irodalom	0,332 (,000)	-	-
német nyelvtan	-	0,373 (,000)	0,390 (,000)
német irodalom	-	0,335 (,000)	0,303 (,000)
német nyelvhasználat	-	0,244 (,000)	0,317 (,000)
német szabadidős olvasás	-	0,234 (,004)	0,257 (,002)
földrajz	0,250 (,000)	0,376 (,000)	0,286 (,000)
biológia	0,371 (,001)	0,321 (,005)	0,311 (,007)
elégedettség az iskolai teljesítménnyel	0,124 (,022)	0,190 (,000)	0,148 (,006)
idegen nyelv osztályzat (nem német)	0,187 (,002)	0,309 (,000)	0,255 (,000)
tanulmányi átlag	0,252 (,000)	0,349 (,000)	0,238 (,000)
iskolalátogatás német nyelvterületen	-0,420 (,005)	0,340 (,024)	0,596 (,000)
német nyelvterületen töltött idő	-0,475 (,000)	0,322 (,005)	0,594 (,000)
nyelvhasználat nagyszülővel	0,117 (,031)	-0,261 (,000)	-0,316 (,000)
nyelvhasználat testvérrel	0,173 (,002)	-0,216 (,000)	-0,264 (,000)
nyelvhasználat apával	0,221 (,000)	-0,224 (,000)	-0,332 (,000)
nyelvhasználat anyával	0,188 (,001)	-0,228 (,000)	-0,344 (,000)

r = korrelációs együttható; p = szignifikancia szint

Mint ahogyan az várható volt, az olvasásmegértés és a kompetenciateszt esetében a német irodalom és a német nyelvtan osztályzatok valamint a német nyelvterületen töltött idő és iskolalátogatás között találtunk szoros kapcsolatot.

Az előbbieknél alacsonyabb, de még így is erős korrelációs kapcsolatot mutat a szabadidős német nyelvű olvasás és nyelvhasználat, valamint a földrajz, biológia, történelem osztályzat és a német nyelvű tesztek között: ellentétes irányú a kapcsolat az otthoni nyelvhasználattal, hiszen a tanulók többsége a családtagjaival magyarul kommunikál. Az otthoni nyelvhasználat hiánya rányomja bélyegét a német olvasásértési és kompetenciateszt eredményeire. Ez a helyzet nem újdonság, hiszen már más felmérések is hasonló

megállapításra jutottak a hazai német nemzetiség körében az óvodás (*Cziegler Franciska*, 1991) és az általános iskolás korú (*Drescher J. Attila*, 1993) tanulóknál is.

Amennyiben a családi nyelvhasználatot oly módon vetjük össze a teszteredményekkel, hogy a tanuló a családtagjaival melyik nyelvet használja túlnyomóan, akkor a nyelvhasználat jelentős magyarázó erővel bír a teljesítményekre vonatkozóan. Ennek érdekében kétmintás *t*-próbát alkalmaztunk, az eredményeket az 65. táblázatban közöljük.

A tanulókat otthoni nyelvhasználatuk szerint két csoportra osztottuk: az első csoportba kerültek azok a tanulók, akik családtagjaikkal az esetek felében vagy gyakrabban beszélnek németül. Őket a 65. táblázatban „német”-tel jelöltük. Azok a tanulók alkották a második csoportot (magyar), akik családtagjaikkal minden esetben magyarul beszélnek. A táblázat adataiból rögtön látszik, hogy akik a családban gyakrabban használják a német nyelvet, mindkét teszt esetében magasabb pontszámot értek el mint azok, akik az otthoni környezetben csak a magyar nyelvet beszélik. Az előbbieknél a teljesítményükhöz tartozó szórásérték is alacsonyabb (kivéve a testvérrel való nyelvhasználatnál), ami egy homogénebb tudású csoportra enged következtetni. Vajon a jobb eredmények tényleg a családi nyelvhasználatnak tudhatók be, vagy csupán a véletlenek következményei? Nullhipotézisünk értelmében a két minta tulajdonságai között nincsen jelentős különbség. Az elvégzett Levene-teszt a varianciák homogenitását jelzi, a *t*-érték mindkét német nyelvű tesztnél $p < 0,001$ valószínűségi szint mellett szignifikáns értéket mutat. Így nullhipotézisünket elvetve megállapíthatjuk, hogy a családon belüli (kisebbségi?) német (anya?) nyelvhasználat jelentős mértékben hozzájárul a jobb német teszteredményekhez.

Az otthoni kisebbségi nyelvhasználat, a kisebbség nyelvén történő olvasás, a kisebbségnek mint népcsoportnak valamint a kisebbségi nyelvnek fennmaradása kölcsönösen összefügg egymással. Az utóbbi két évtized alatt a kisebbségpolitikában és a kisebbségi oktatás rendszerében végbement pozitív változások jótékony hatást gyakorolhatnak a nemzetiségek és nyelvük fennmaradására, valamint a nyelvtudás minőségi javulására, amelyhez a nyelvtanári munka jelentős mértékben hozzájárulhat. Mind az óvodai, mind a kisiskolás korban a nemzetiségi tartalmú tananyag közvetítése (dalok, mondókák, mesék) az adott kisebbség kultúrájának jobb, alaposabb megismerését teszi lehetővé, és így egy stabil táptalajt biztosítva a nemzetiségi oktatás folytatására. A már olvasni tudó gyerekek számára az előbb említett tartalmak ismerősként fognak hatni, nem okoz számukra majd meglepetést a német nyelvű kisebbségi témakörökhöz kapcsolódó autentikus szövegek olvasása, melynek forrása elsősorban a hazai német nyelvű publikációk, amelyben a német kisebbség története,

kultúrája, hagyományai vannak részletesen dokumentálva. A kisebbségi népismeret tantárgy tanítása során a pedagógus - a tanulók kulturális hovatartozására, identitására apellálva - hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanuló felelősséget érezzen saját népcsoportja iránt, önállóan is hajlandó legyen a kisebbség életében részt venni, róluk informálódni. A német nyelv (előnyös helyzetéből adódóan) mint magyarországi kisebbségi nyelv - bár minden bizonnyal nem archaikus formájában - fennmarad. A tanári lehetőségek kihasználása révén a diákokban remélhetőleg kialakuló identitástudat következtében a német kisebbség számára az anyanyelv nem csupán az irodalmi német tannyelvet, mint kötelezően tanulandó tannyelvet fogja jelenteni, hanem ehhez társulva életének, történelmének, kultúrájának egy részét is, amelyet tudatosan magáénak érez majd.

65. táblázat: A családi nyelvhasználat hatása a német nyelvű teszteredményekre

						Levene teszt a varianciák egyezésére			
			N	átlag	szórás	F	p ₁	t	p ₂
Német olvasásmegértés pontszám	Anya	magyar	315	17,43	5,15	1,745	0,187	-5,187	0,000
		német	25	22,92	4,29				
	Apa	magyar	323	17,65	5,24	0,553	0,458	-3,312	0,001
		német	16	22,06	4,40				
	Testvér	magyar	297	17,37	5,13	0,966	0,326	-4,228	0,000
		német	21	22,33	6,11				
Nagy- szülő	magyar	281	17,10	5,15	2,983	0,085	-5,613	0,000	
	német	58	21,19	4,52					
Kompetenciateszt összpontszám	Anya	magyar	313	46,26	12,49	0,810	0,369	-6,739	0,000
		német	25	63,64	11,38				
	Apa	magyar	321	46,73	12,82	1,378	0,241	-5,363	0,000
		német	16	64,19	9,92				
	Testvér	magyar	296	46,00	12,06	3,480	0,063	-5,487	0,000
		német	20	61,60	15,60				
	Nagy- szülő	magyar	279	45,45	12,31	0,006	0,940	-6,772	0,000
		német	58	57,53	12,62				

$p < 0,001$; N = elemszám; p_1 = az F érték szignifikanciaszintje; t = a kétmintás t-próba értéke; p_2 = a t szignifikanciaszintje; német= a tanulók családtagjaikkal vagy mindig németül, vagy szinte mindig németül, vagy az esetek felében németül, a másik felében magyarul beszélnek; magyar= mindig magyarul

Szintén kétmintás t-próbát alkalmaztunk annak érdekében is, hogy megvizsgáljuk, milyen hatással van a tanulók neme a teszteredményekre. A tanulók nemét figyelembe véve az olvasásmegértés teszten és a kompetenciateszten tapasztalható teljesítménykülönbségek 99%-os szinten nem voltak szignifikánsak, ezért nagy valószínűséggel a véletlen illetve más hatások következményei. A fiúk és lányok közötti teljesítménykülönbségek az utóbbiak javára összefüggésben állhatnak azzal a ténnyel, hogy a lányok szabadidejükben jóval több

időt fordítanak a hobbi jellegű olvasásra mint a fiúk (ld. 59. táblázat). Hasonló tendencia figyelhető meg országos szinten is (Vári Péter, 1999; Vári Péter és mtsai., 2000). A nemek közötti különbség az idegen nyelvű szövegek esetében azért nem szignifikáns, mert a lányok ugyan német nyelven is többet olvasnak hobbi jelleggel mint a fiúk, viszont a nyelvtudás ebben az esetben jóval erősebb determináns. A kompetenciateszt eredményében a két nem közötti különbség minimális (fiúk: 47,3 pont; lányok: 47,4 pont) és nem szignifikáns.

Megkérdeztük a tanulókat, hogy szabadidejükben milyen sorrendben végeznének el bizonyos tevékenységeket. Az 66. táblázatból látszik, hogy a vizsgált 15 éves tanulók legszívesebben barátaikkal töltik együtt az időt, sportolnak vagy zenét hallgatnak. A tanulók több mint fele az olvasási örömeiket pusztán a 6., 7. vagy a 8. helyre rangsorolja (könyveket olvasni – 55,2%; újságot, folyóiratot olvasni – 63,6%).

66. táblázat: Szabadidős tevékenységek rangsora (%)

		T e v é k e n y s é g							
		Sportolni (N=330)	Zenét hallgatni (N=330)	Könyveket olvasni (N=330)	Videózni, televíziózni (N=330)	Moziba menni (N=330)	Állatokkal foglalkozni (N=330)	Barátokkal lenni (N=330)	Újságot, folyóiratot olvasni (N=330)
R a n g s o r	1	22,1	12,7	5,5	4,5	1,2	3,3	50,9	1,2
	2	16,1	26,7	7,6	7,0	12,1	6,9	21,2	2,4
	3	16,1	20,6	9,7	14,8	12,1	10,6	9,4	7,0
	4	11,5	15,2	10,6	19,1	15,5	9,7	7,6	11,2
	5	10,9	12,4	11,5	17,0	17,3	13,0	3,9	14,5
	6	6,1	4,8	12,1	14,2	14,8	20,2	3,6	23,3
	7	9,7	5,2	15,2	13,3	14,8	19,9	2,1	19,4
	8	7,6	2,4	27,9	10,0	12,1	26,3	1,2	20,9
Helyezési számok átlaga		3,7	3,4	5,5	4,8	5,0	5,4	2,2	5,9

Az olvasási szokásokra vonatkozó fenti adatokból mintánkra azt a megállapítást vonhatjuk le, hogy a tanulók szívesebben végeznek más tevékenységet, mint az olvasás, és ezzel összhangban sajnos viszonylag keveset is olvasnak. Eredményeink illeszkednek azokhoz a kutatási eredményekhez és tendenciákhoz, amelyeket más vizsgálatok (Nagy Attila, 1999, 2006; Ábrahám Mónika, 2006) is jeleznek. A nemek közötti különbség itt is tetten

érhető: a fiúk legkedveltebb tevékenységei közé a sportolás és zenehallgatás tartozik, a lányok inkább barátaikkal és barátnőikkel töltik szabadidejüket. Az olvasás öröme, korábban mint a szórakozás, kikapcsolódás egyik kedvelt formája, mint az informálódás forrása, mára mindkét nem esetében inkább a rangsor közepén illetve végén került jelölésre. Könyveket még csak-csak olvasnak gimnazistáink (a rangsor 1-3. helyére a könyvolvasást a fiúk 16,8%-ban, a lányok 25,7%-ban jelölték), a hétköznapi aktuális információkat megjelenítő újságokat és folyóiratokat annál kevesebben (fiúk: 11,2%, lányok: 10,5%). Elszomorítóbb képet kapunk akkor, amikor a legkevésbé kedvelt szabadidős tevékenységeket látjuk. A rangsor utolsó 3 helyén leggyakrabban a könyvolvasással (fiúk: 66,3%, lányok: 49,1%) valamint az újság és folyóirat olvasásával (fiúk: 65,4%, lányok: 62,4%) találkozhatunk.

Összegezve a fejezetben írtakat, azt tapasztalhatjuk, hogy a felmérésünkben részt vett tanulók kétharmada város lakó és csupán kis hányaduk él csonka családban. Ez a tény - mint ahogyan azt korábbi vizsgálatok eredményei is bizonyítják (*OECD, 2001; Vári Péter, 1999; Kozma Tamás, 1995*) -, számos, a tanulók teljesítményét érintő összefüggésre is enged következtetni.

A településtípus a szülők iskolai végzettségének eloszlását is befolyásolja, esetünkben a diplomás szülők aránya 50% körül mozog (anya: 56,3%; apa: 51,3%). Az iskolai végzettség többek között a család kulturális igényével, mint például az otthoni könyvek számával (200-nál több könyv a tanulók 65,1%-ánál található), az otthon található tanulást segítő felszerelésekkel, például szótárral, lexikonnal, számítógéppel (utóbbival a diákok 93,6%-a rendelkezik), a tanulás, az egyes tantárgyak, idegen nyelvek fontosságának megítélésével, az iskolához való viszonytal van összefüggésben. Mindezek visszatükröződnek a továbbtanulási szándékban (a vizsgált tanulók közül 97,1% kíván diplomát szerezni) és az iskolai teljesítményben (jó illetve jeles érdemjegyet a felmérést megelőző félév végén magyar nyelvtanból a tanulók 77,4%-a, magyar irodalomból 83,3%-a, német nyelvtanból 54,0%-a és német irodalomból 79,5%-a kapott).

A településtípus általában befolyásolja az adott iskolatípus infrastrukturális adottságait, tanárellátottságát. Az általunk vizsgált gimnáziumok ezen a téren jó lehetőségekkel bírnak, rendelkeznek német anyanyelvű vendégtanárokkal, számos testvériskolával német nyelvterületen, valamint számos nemzetközi és országos tanulmányi versenyen érnek el jó helyezést (v.ö. *Khin, Kövesné, Tóthné, 1998; Sárkányné és Fábrián, 2004*). A középiskolák rangsorában az összes felvételi írásbeli dolgozatok átlageredménye alapján 1999-2003 között a 719 középiskola között az első 35-ben (a felső 5%-ban) három

német kisebbségi kéttannyelvű gimnázium volt, ez a felmérésben részt vett iskolák harmada: a Leówey Klára Gimnázium (a rangsor 21. helyén), a Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpont [Koch Valéria Óvoda, Általános Iskola és Középiskola] (23.) és a Német Nemzetiségi Gimnázium és Kollégium (32.). A Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja a 65., a Berzsényi Dániel Evangélikus Gimnázium (Líceum) és Kollégium a 187., a Tamási Áron Általános Iskola és Német Két Tannyelvű Nemzetiségi Gimnázium a 313. és a Német Nemzetiségi Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola a 330. helyen szerepel (*Neuwirth Gábor*, 2004).

Az olvasás gyakorisága, mennyisége és az olvasás nyelve jelentős hatást gyakorol a szövegértés minőségére és a nyelvi kompetencia állapotára. A vizsgált tanulók túlnyomó többsége (magyar: 65,1%, német: 79,9%) általában napi fél óránál kevesebb időt fordít a szabadidős olvasásra, amely a gyenge olvasási teljesítményben tükröződik. A tanulói teljesítmények szempontjából a tanulók otthoni könyveinek száma is pozitív hatású. Minél többet olvas a tanuló, legyen az kötelező olvasmánya vagy hobbi jellegű olvasás, annál jobb eredményt ér el a szövegértési feladatokban. A lányok mindkét nyelven többet olvasnak, mint a fiúk, jobb teljesítményük minden bizonnyal ennek tudható be. Hasonlóan markáns hatású a családi- és a szabadidős nyelvhasználat is. A vizsgált korosztály családon belüli nyelvhasználatára a magyar nyelv a jellemző, a németet (anyanyelv? második nyelv? idegen nyelv?) csak jelentéktelen hányaduk használja otthon. A német nyelv tanulása ezek alapján elsősorban nem a nemzetiségi hovatartozás miatt, sokkal inkább annak regionális (világnyelvi) jellege miatt csábító. A szabadidős nyelvhasználaton keresztül figyelhető meg az újkori médiák (TV, chat, internet) térhódítása (65,1%) a klasszikus médiákkal (könyv, újság) szemben, amelyet a tanulók csupán 2,4 százaléka vesz igénybe, és ami a tanulás, az érvényesüléshez szükséges információszerzés és az egyéni továbbképzés legfontosabb eszköze. Hasonlóan elszomorító képet kaptunk, amikor a tanulók szabadidős tevékenységét vizsgáltuk, ahol az olvasási teljesítmény a sereghajtó szerepében tűnt fel. A kevés olvasás gyengébb szövegértési képességben ölt testet, ami idővel visszaüt, először az iskolai teljesítményekre, majd pedig a munkaerő-piaci érvényesülésre. Aki nem tud az elvárásoknak megfelelően olvasni, lemarad és kirekesztődik a társadalomból. A tanári munka számos olyan lehetőséget nyújt a pedagógus számára, amelynek révén tanulóit önálló olvasásra ösztönözheti, ezzel segítheti a szövegértési képesség fejlődését, szókincsük gyarapodását és a különböző tudományterületeken szerzett ismereteik bővülését.

2.8 Összefoglalás

Vizsgálatunkban a magyar-német kisebbségi kéttannyelvű oktatást folytató gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály német nyelvi kompetenciáját, valamint a német olvasásmegértését vizsgáltuk. A felmérés során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen szintű a hazai kéttannyelvű gimnáziumokba járó 15 éves korosztály idegen nyelvű szövegértése, valamint hogyan befolyásolja azt az idegen nyelvi kompetencia és az alkalmazott olvasási stratégiák.

A német olvasásmegértés-teszten illetve az egyes feladatokban megmutatkozó teljesítmények arra engednek következtetni, hogy az idegen nyelvű szövegfeldolgozás esetében a tanulók azon készsége működik a legfejlettebben, amely a releváns információk kiszűrését teszi lehetővé. A legnagyobb hiányosság a szemantikailag összefüggő szövegek adekvát módon történő kiegészítését lehetővé tevő készségek, illetve a kulcsfontosságú kijelentések megértését és lokalizálását biztosító készségek terén tapasztalható. Az ezen készségeket mérő feladatok közötti teljesítménykülönbség közel 20%-os. A teszt egészét figyelembe véve a tanulók majdnem felének (43,8%) elégtelen minőségű az idegennyelvi olvasásmegértési teljesítménye.

A kompetenciateszten nyújtott átlagteljesítmény közel 60%-os, a medián értéke 58,7%-nál (47 pont) található. A minta szórása nagy ($s=13,26$), a leggyengébb és a legjobb teljesítményt nyújtók között 71,2%-os teljesítménykülönbség tapasztalható. A kompetenciateszt teljesítménykategóriái alapján a tanulók 36,3%-a az *M3+* és az *O* kategóriába esik, amely stabil alapot biztosít a német nyelv további alkalmazása számára.

Az egyes iskolák szövegértési és kompetencia teljesítménye között szignifikáns különbséget találtunk. Mivel a 15 éves tanulók tanulmányi teljesítménye inkább az általános iskolából hozott tudást, az ott végzett munka eredményét mutatja, így felmérésünk teljesítményeiben mutatkozó különbségek egyrészt adódhatnak abból, hogy a diákok eleve szelektálva érkeznek az általános iskolákból az adott gimnáziumba. A gimnáziumok hírneve, eredményessége, megítélése, a tanulók nyelvtanulási előzménye szintén hozzájárul az iskolák közötti különbségekhez. A nyelvtanulási előzmény (járt-e a tanuló nyelvi előkészítő évfolyamra vagy sem) szintén indokul szolgálhat a különbségek magyarázatában (lásd a 11. táblázatot). Másrészt - mint azt a PISA 2000 vizsgálat Magyarországra vonatkozó adataiból tudjuk -, a tanulói teljesítményekre jelentős hatással van az adott iskola összesített szocioökonómiai jellemzője.

Az idegennyelvi olvasás mint függő változó, az idegennyelvi kompetencia mint független változó közötti összefüggés azt mutatta, hogy a köztük lévő kapcsolat erősen szignifikáns ($p=0,000$). További vizsgálatunk kimutatta, hogy jobb német olvasásmegértési teljesítményhez nagyobb nyelvi kompetenciaszint tartozik. Felmérésünkben a vizsgált tanulóknak legalább az M3+ nyelvi szintet el kell érniük ahhoz, hogy a német nyelvű szövegekhez kapcsolódó feladatok 83%-át helyesen megoldják. A jó idegennyelvi kompetencia viszont nem garancia arra, hogy az idegen nyelvi olvasási teljesítmény is jó minőségű lesz. Az elvárt szövegértési teljesítményhez szükséges idegen nyelvi kompetencia szintje nem egy állandó küszöbértéket jelöl. A nyelvtudás a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő feladatok esetében jelentősebb szerepet játszik, mint az olyan feladatoknál, ahol nincs szükség komplex szövegértési stratégiákat alkalmazni.

A tanulók metakognitív tudását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy szoros korrelációs kapcsolat mutatható ki a tanulói önértékelés, valamint a német ($p<0,01$) olvasási teljesítmények között, tehát a tanulók tisztában vannak saját tudásukkal, képességükkel. A leggyakrabban elkövetett hiba a tanulók bevallása szerint az olyan válasz volt, amelynek helyességében nem voltak teljesen meggyőződve. A bizonytalanságot egyrészt a hiányzó nyelvi kompetencia okozza, nevezetesen a szókincsdeficit és/vagy a grammatikai deficit, ami a logikai összefüggések, kapcsolatok feltárásának bizonytalanságát eredményezi, másrészt pedig a következtetést igénylő kérdések és feladatok. A hibázást túlnyomórészt a feladatokkal összefüggő okokra (ismeretlen szavak, a szövegek nem értése illetve hossza) vezették vissza. A tanulói teljesítmények vizsgálata során bebizonyosodott, hogy tényleg azon tanulók teljesítménye volt a legrosszabb, akiknek kevés volt a szókincsük.

A sikerebb és kevésbé sikeres olvasási teljesítményt nyújtók feladatmegoldási folyamatai között különbséget találtunk, amely ugyan kihat az olvasási teljesítményre, de ez a hatás nem szignifikáns. A nagyobb olvasási gyakorlattal rendelkező tanulók a feladatmegoldást a kérdések elolvasásával kezdik. A kérdések megválaszolása előtt, vagy ha elakadnak a feladatmegoldás során, már csak „átfutják” a szöveget. Ennek az olvasási magatartásnak a hátránya, hogy az olvasók a célzott információkeresés közben kevesebb figyelmet fordítanak a szövegösszefüggésre, amely a következtetést igénylő kérdéseknél nagyobb arányú hibázásban mutatkozik meg. A gyengébb olvasók minden esetben újból elolvassák az egész szöveget.

A tanulók 73,8%-a alkalmaz olvasási stratégiát, alkalmazásuk okának a szövegértés könnyítését és a feladatmegoldás hatékonyságát említik a tanulók. Az alkalmazott olvasási stratégia és az olvasási teljesítmény egymásra gyakorolt hatását tekintve

azt tapasztalhatjuk, hogy a stratégiát használók és az azokat nem használók között nincs szignifikáns teljesítménybeli különbség.

Többváltozós lineáris regresszióanalízis alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy a német szövegértési teljesítmény milyen mértékben függ az alkalmazott olvasási stratégiáktól. Az összes megmagyarázott variancia 58,3% volt abban az esetben, amikor a kompetenciateszt eredményét is figyelembe vettük. Utóbbi figyelmen kívül hagyása után a variancia értéke lecsökkent közel 3%-ra. A regressziós elemzés során egyedül egy német olvasási stratégia hatása fontos $p < 0,01$ szinten a német olvasásmegértési teljesítményre: nevezetesen az ismeretlen szavak kikövetkeztetése a szöveggörnyezet segítségével. A továbbiakban a tanulók által a leggyakrabban alkalmazott három stratégia (D stratégia – ismeretlen szavak kitalálása a szöveg többi részeinek segítségével; G stratégia – olvasás közbeni következtetések levonása; H stratégia – a szöveg tartalmának fejben történő összefoglalása) hatását vizsgáltuk oly módon, hogy figyelembe vettük a tanulók nyelvi kompetenciáját. A három stratégia szövegértést befolyásoló pozitív vagy negatív hatása az alkalmazó nyelvi kompetenciájától függ. Ezek szerint a szöveg fejben történő összefoglalása és az ismeretlen szavak kitalálása a szöveggörnyezetből, valamint a szövegfeldolgozás közbeni következtetések levonása ezek alapján csak akkor hatékony, amikor az olvasó rendelkezik kellő lexikális és grammatikai ismeretekkel. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulókat, bár ösztönösen alkalmazzák a kontextust a szövegértés könnyítésére, a hiányzó nyelvi kompetencia meggátolja őket a megfelelő olvasási stratégiák eredményes alkalmazásában.

A belső zavaró faktorok a hiányzó nyelvi kompetenciában (szóismeret, nyelvtani hiány, szavak mélyebb illetve átvitt jelentéseinek ismerete, az adott kultúra hiányos ismerete stb.) és az ezzel összefüggő olvasásmegértést gátló folyamatokban keresendők.

A tanulói teljesítményeket befolyásoló háttérváltozók megismerésére – mint nyelvhasználat, olvasási szokások valamint szocio-kulturális és szocio-ökonómiai háttér - egy tanulói adatlapot használtunk. A felmérésben részt vett tanulók túlnyomó többsége jó képességűnek tekinthető, amely tanulmányi eredményükből is látszik (a magyar és német irodalom és nyelvtan tantárgyak esetében a tanulók több mint 80%-a négyes és ötös osztályzatot kapott) valamint továbbtanulási szándékukból (97% diplomát kíván szerezni).

A vizsgált korosztály családon belüli nyelvhasználatára a magyar nyelv a jellemző, a németet (anyanyelv? második nyelv? idegen nyelv?) csak jelentéktelen hányaduk beszéli otthon; a nyelvhasználatra inkább a külföldiekkel való kapcsolatlétesítési szándék és az elektronikus médiák (TV, chat, internet) élvezete jellemző. A német nyelv tanulása ezek alapján elsősorban nem a nemzetiségi hovatartozás miatt, sokkal inkább annak regionális

(világnyelvi) jellege miatt csábító. A szabadidős tevékenységek rangsorolásánál az olvasási öröm általában a kevésbé kedvelt szabadidős tevékenységek közé tartozik.

A tanulói teljesítmények szempontjából a tanulók otthoni könyveinek száma pozitív hatással volt. Minél többet olvas a tanuló, legyen az a kötelező olvasmánya vagy a hobbi jellegű olvasás, annál jobb nyelvi kompetenciával és szövegértési készséggel rendelkezik. A lányok mindkét nyelven többet olvasnak mint a fiúk, jobb teljesítményük minden bizonnyal ennek tudható be. Azon tanulók, akik a családban gyakrabban használják a német nyelvet, mindkét teszt esetében szignifikánsan jobb eredményt értek el mint azok, akik az otthoni környezetben csak a magyar nyelvet beszélik. A szabadidős német nyelvhasználat és olvasás szintén szoros korrelatív kapcsolatban áll a német teszteredményekkel. Az egyes osztályok teljesítménye közötti nagy különbségek a tanulók hozott nyelvi kompetenciájában rejlik.

A bevezetésben feltett kutatási kérdésekhez kapcsolódó hipotézisekre a jelen felmérés vizsgálati eredményei alapján a következő válaszokat adhatjuk a mintánkra vonatkozóan:

1. hipotézis: A magyarországi német kisebbségi két tanítási nyelvű gimnáziumokba járó 15 éves tanulók idegen nyelvi szövegértésének minősége a nemzetközileg érvényes és megbízható módon működő mérőeszköz adaptált változata alapján a tanulók többségére nézve elfogadható minőségű lesz. Értjük ez alatt azt, hogy képesek lesznek ismeretlen témájú, autentikus szövegeket, azok explicit és implicit közlendőit globálisan és részletekbe menően úgy megérteni, hogy a szövegekhez kapcsolódó kérdésekre adekvát módon tudjanak reflektálni.

Az első hipotézis verifikálásánál illetve negálásánál az alkalmazott tesztek közül, azok nehézségi fokából, valamint tanulóink életkorából és nyelvtanulási előzményeiből ajánlatos kiindulni.

A Goethe Intézettől rendelkezésünkre bocsátott ZMP teszt a magyar államilag elismert nyelvvizsgák rendszerében – az elért teljesítménytől függően – a közép- illetve a felsőfoknak felel meg (7. és 9. táblázatok). Ezek a tesztek a felnőtt korosztály számára készültek, gyakran egy vagy több célirányosan előkészített intenzív felkészítő kurzust, kellő gyakorlatot és nyelvhasználatot követően teszik le a vizsgázók. Tanulóink azon legfiatalabb korosztályt képviselik a ZMP szövegértési tesztjének megírása során, amelyet a Goethe Intézet a feladatok és a szövegek komplexitása miatt a vizsgán való részvétel egyik feltételeként szab

meg, így az ő háttértudásuk, a világról alkotott felfogásuk, élettapasztalatuk, mentális érettségük még nem annyira kiforrt. Fontos megemlítenünk továbbá azt, hogy tanulóink a felmérés előtt célirányos felkészítésen, intenzív kurzuson nem vettek részt, meglepetésszerűen érte őket a nyári szünetet – amikor még a rendszeres iskolai oktatás jótékonyan segítő hatása is hiányzott – követő szeptember hónapban a felmérés.

Mintánk közel harmada (102 fő) előzetes nyelvtudását tekintve kezdő nyelvtanulónak számít, ők azok, akik a gimnáziumok nyelvi előkészítő évfolyamára jártak.

Ezen előzmények ismeretében érthető meg jobban a vizsgált tanulók által nyújtott teljesítmény.

Tanulóink 53%-a középfokú, 18%-a felsőfokú német nyelvi kompetenciával rendelkezik, német szövegértési teljesítményüket tekintve 8% a felsőfokú, 48% a középfokú szinten teljesített (30. táblázat). Érdemes kiemelni a nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulók jó eredményét is (31. táblázat), ami ennek a képzési formának a hatékonyságát mindenképpen alátámasztja. Szinte az összes tanuló (még a csupán egy éve a német nyelvet tanuló nulladikosok többsége is) képes az egyszerűbb szövegek megértésére, rendelkezik azzal az alapvető lexikai és grammatikai kompetenciával, amely lehetővé teszi számára a hétköznapi életben előforduló írott vagy hallott szövegek megértését. A vizsgálatban részt vett tanulók 36 százalékára (30. táblázat) az M3+ vagy O nyelvi kategória a jellemző, ami bonyolultabb tanulmányi feladatokhoz elégséges, haladó szintű kompetenciát takar. Ez a nyelvi kompetencia teszi lehetővé a kognitív tanulást segítő készségek (CALP) alkalmazását az idegen nyelven, nyelvileg komplex és tematikai szempontból igényes, autentikus szövegek megértését és produkálását. Ilyen kiindulási alappal a tanulók előtt álló még legalább három év a kéttannyelvű gimnáziumokban az iskolák eredményeit ismerve minden bizonnyal további jelentős nyelvi fejlődést fog hozni a most még gyengébb tanulók számára is; ezek a tanulók minden akadály nélkül képesek lesznek felsőoktatási tanulmányaikat idegen nyelven folytatni és a munkaerőpiaci igényeket messzemenőig kielégítve helyt állni.

Fenti hipotézisünk ezek alapján messzemenőig igazolva látszik.

2a. hipotézis: Mind az idegen nyelvi kompetencia, mind az alkalmazott olvasási stratégiák jelentős hatást gyakorolnak az idegen nyelvi szövegértésre, de elvárásaink szerint előbbi hatása markánsabb.

Mindkét változó hatással van a német szövegértési teljesítményre, a legmarkánsabb hatásúnak ($p=0,01$) az idegennyelvi kompetencia bizonyult (az összes megmagyarázott variancia aránya 57,9%) (28. táblázat), majd kis mértékben a stratégiahasználat (2,9%). Az idegen nyelvi kompetencia alatt elsősorban a megfelelő szókincs és grammatikai struktúrák ismeretét értjük, hiszen elsősorban ezeket mértük tesztünkkel. Így azt mondhatjuk, hogy vizsgálatunkban azok a tanulók, akik tisztában vannak a német nyelvtannal és kellő német szókincsel rendelkeznek, azok nagy valószínűséggel jó teljesítményt nyújtanak majd az idegen nyelven olvasott szövegek megértése során is.

Miután a szövegértési stratégiák körét leszűkítettük azon stratégiákra, amelyeket a vizsgált tanulók viszonylag nagy arányban választottak (**D** – megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével; **G** – Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan; **H** – fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát), a stratégiahasználat jelentősen nagyobb hangsúlyt nyert (az összes megmagyarázott variancia értéke 20-30% körül mozgott).

Kutatási hipotézisünk részben igaznak bizonyult, a pontatlanság a szövegértési stratégiahasználat jelentőségénél található. Kutatási eredményünk alapján hipotézisünkön oly módon változtatnánk, hogy csupán bizonyos szövegértési stratégiák hatása lesz jelentős az idegen nyelvi szövegértés során.

- 2b. hipotézis: A jó idegen nyelvi szövegértési teljesítményhez az idegen nyelven olvasónak el kell érnie egy bizonyos szintű idegen nyelvi kompetenciát. Ennek hiányában a megértés nem lehetséges. A megértéshez szükséges nyelvi küszöb mértéke a szövegekhez kapcsolódó feladatok komplexitásától függően változhat.

Az előző (2a) hipotézisünk igazolása során láthattuk, hogy a jó idegen nyelvi olvasás egyik előfeltétele a jó idegen nyelvi kompetencia, amely viszont nem minden esetben garancia a jó idegen nyelvi szövegértésre (30. táblázat). Adataink alapján a *jó* és *nagyon jó* (=felsőfokú) szövegértési teljesítményhez szükséges német nyelvi kompetencia mértéke legalább M3+ (erős közép fok). Ez a nyelvi kompetenciaszint (vagy nyelvi küszöbszint) az, amely a nyelvileg igényes szövegek megértéséhez és nagy kognitív erőfeszítéseket igénylő feladatok megoldásához szükséges kognitív/tanulást segítő készségek idegen nyelvre történő transzferálását és eredményes működését lehetővé teszi. A nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulók német nyelvi kompetencia és szövegértési eredményeit figyelembe véve (25. és 31.

táblázat) megtapasztalhattuk, hogy megfelelő nyelvi előkészítő programokkal rövid idő alatt kialakítható az alapvető személyközi kommunikációs készség (BICS), viszont az idegen nyelven is jól működő kognitív/tanulást segítő nyelvi készségekhez (CALP) több időre és biztosabb nyelvi alapokra van szükség. Ugyanakkor a fenti kijelentésünkből következik az, hogy ez a nyelvi küszöbszint a szövegek és feladatok nehézségi fokának függvényében változik, tehát nem statikus. Ezt sikerült bizonyítanunk akkor, amikor a különböző nehézségű feladatok különböző teljesítményszintjeihez tartozó kompetenciateszt teljesítményt hozzárendeltük (32. táblázat). Eredményünk értelmében azt mondhatjuk, hogy az idegen nyelvi kompetencia küszöbszintje az adott szöveg és a hozzá kapcsolódó feladatok komplexitásának függvényében változik. Így sikerült fenti hipotézisünket igazolnunk.

2c. hipotézis: Sikeres és gyakorlott olvasók, akik egyidejűleg magas nyelvi kompetenciával rendelkeznek, eredményesebben és gyakrabban alkalmaznak komplex és nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat, mint a kevésbé sikeres szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók.

A szövegértés és az alkalmazott szövegértési stratégiák vizsgálata során (48. és 49. táblázat) elsősorban három komplex stratégia hatása tűnt relevánsnak (**D** – megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével; **G** – Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan; **H** – fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát). Közülük a legkevésbé összetett, általános D stratégia alkalmazási gyakorisága az olvasási teljesítmény növekedésével csökkent, a komplexebb stratégiák esetében növekedést tapasztalhattunk (legegyszerűbb növekedés a legkomplexebb G stratégia esetében volt tapasztalható). A növekedő kompetenciaszinttel az adott stratégiák alkalmazási gyakorisága is nő. Kivétel ez alól a D stratégia, melynek alkalmazása az M3- kompetenciaszinttől csökken. Ennek okát az olvasók növekvő lexikai tudásában látjuk.

A 48. és 49. táblázat adatai alapján bizonyítást nyert, hogy a gyengébb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulók is nagy számban alkalmazzák a vizsgált stratégiákat, de a nem kellő nyelvtudás következtében azok jótékony hatását nem tudják az elvárásoknak megfelelően kiaknázni. Így hipotézisünk azon része, amelyben azt feltételezzük, hogy a komplex és nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat a kevésbé sikeres

szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók ritkábban alkalmazzák, nem sikerült bizonyítanunk.

Az alkalmazott olvasási stratégiák csak a meglévő jó nyelvi kompetencia esetében mutatják meg pozitív hatásukat, nélküle inkább hátráltatják az olvasót az eredményes szövegértésben. A stratégiák eredményes alkalmazásához szükséges nyelvi kompetencia szintje – hasonlóan mint a szövegértést ellenőrző feladatok esetében – az adott stratégia komplexitásától függ.

Hipotézisünk azon részét, amely az alkalmazott komplex stratégiák eredményességére vonatkozik, sikerült kétség kívül igazolni.

3. hipotézis: A gyakorló nyelvtanárnak számtalan lehetősége nyílik arra, hogy tanulóival megszerettesse, gyakoroltassa és fejlessze az idegen nyelvű olvasást, és ezáltal hozzájáruljon az idegen nyelvi kompetencia és a szókincs fejlődéséhez, valamint egy jobb idegen nyelvi szövegértési készség kialakításához.

A tanórai munka során a nyelvtanár legfőbb célja, hogy tanulóit önálló, autonóm tanulásra nevelje, amelynek előfeltétele a különböző típusú idegen nyelvű szövegek megértése, értelmezése és az azokra való reflektálás készsége. A tanulás alapú társadalom ideálja, az egész életen át tartó tanulás elmélete megköveteli az iskoláktól, hogy a tanítás során a hangsúly a kész ismeretek közvetítéséről a kompetenciák közvetítésére, a problémamegoldó és kreatív gondolkodás fejlesztésére helyeződjön át. A cél megvalósítása érdekében a gyakorló nyelvtanárnak számtalan lehetősége kínálkozik az idegen nyelvű szövegértés fejlesztésére, feltéve hogy a tanuló rendelkezik a megfelelő szintű idegen nyelvi kompetenciával és az anyanyelvi szövegértési készsége is kielégíti a szükséges elvárásokat.

Ezen lehetőségek kiindulópontja az osztálytermi munka, amely idővel kiterjeszthetővé válik az iskolán kívüli tevékenységekre is. A nyelvtanár legfontosabb feladata az oktatás tartalma (országismereti, történelmi, irodalmi és más kulturális témák révén) és alkalma (osztályteremben, tanulmányi kirándulások, táborok, látogatás a célnyelvi országban, stb.) révén megszerettetni és motiválni tanulóit az adott nyelven való olvasásra a formális oktatás keretén túl is a szórakozás vagy az aktív szabadidő eltöltése céljából.

A szövegértés fejlesztésére a tanóra alkalmával és a tanórán kívül van lehetőség. Mindkét esetben sokat segíthet a gyakorló nyelvtanár. A tanórai fejlesztés során a nyelvtanár feladata elsősorban a szövegek kiválasztásában (életkorspecifikusság, megfelelő nehézségi

fokú és a tanulók érdeklődési köréhez igazodó szöveg kiválasztása), háttérismeretek aktiválásában, a változatos feladatok és szociális formák kialakításában, a különböző feladattípusoknak és céloknak megfelelő stratégiák és technikák közvetítésében és tudatosításában rejlik. Az olvasás és szövegértés fejlesztésére nem csupán a nyelvtanórán, hanem bármely másik órán van lehetőség.

A megfelelő szövegértéshez természetesen elengedhetetlen a szükséges szókincs kialakítása, amelyre a hagyományos „idegen szó és magyar jelentés” megfeleltetésén túl számos más módszer létezik, amelyek közül az egyik leghatékonyabb maga az olvasás. Az önálló olvasás révén a szókincsfejlesztés és a szövegértés fejlesztése túllép az iskola falain, ezáltal elérve a nyelvtanár egyik legfontosabb célját: tanulóiban kialakítani a vágyat az önálló, informálódás és szórakozás céljából történő olvasás iránt. Így utolsó hipotézisünk is bizonyítást nyert.

2.8.1 Következtetések

A tanulók teljesítményeit tekintve (30. és 31. táblázat) megállapítottuk, hogy a vizsgált tanulók mind az idegen nyelvi írott szövegértésüket, mind az idegen nyelvi kompetenciájukat (szókincs, nyelvtan) figyelembe véve jó teljesítményt nyújtottak. Ezekben a teljesítményekben minden bizonnyal nagy szerepet játszik az adott iskolában folyó munka, a német nyelv magas heti óraszámában való alkalmazása (12. táblázat). Az olvasás-szövegértés egy olyan báziskompetencia, amelynek színvonala a különböző tudásterületekhez tartozó tanulás lehetőségét behatárolja. Ugyanakkor a szövegértési folyamatok általában egy széles tudásbázisból profitálnak és nagymértékben a speciális és szakmai előismeretektől függenek. Ezek alapján teljesen érthető, hogy a szaktárgyak oktatásához, tanításához és tanulásához feltétlenül szükséges a speciális szövegek olvasásához és megértéséhez nélkülözhetetlen készségek kialakítása. Így az idegen nyelvű olvasás- és szövegértés tanítása – tantárgyakon átívelő jellegéből adódóan – nem csupán a német nyelvtanóra, hanem az össze többi tantárgy feladata is.

Ebből a szempontból a vizsgált magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumok jó úton haladnak, a képzési forma alkalmasnak és eredményesnek tűnik az additív kétnyelvűség kialakítása és a belőle származó előnyök kiaknázása szempontjából.

Kutatásunk során megállapítottuk, hogy a jó minőségű idegen nyelvi olvasásmegértés előfeltétele a jó idegen nyelvi kompetencia, ugyanakkor utóbbi nem garancia arra, hogy az

idegen nyelvi olvasásmegértés is jó minőségű lesz. Dolgozatunkban több helyen utaltunk arra, hogy az anyanyelvű szövegértés színvonala minden bizonnyal hatással van az idegen nyelvű szövegértési teljesítményre. Feltevésünk alapját az egyik háttérváltozónk (magyar nyelvi olvasással töltött idő) és a német szövegértési teljesítmény közötti összefüggésre valamint azon következtetésünkre alapoztuk, hogy aki több időt tölt olvasással, minden bizonnyal jobban is tud olvasni. A közös alapkészségek rendszere, a nyelvi interdependencia- és küszöbhipotézis (Cummins, 1979a,b; 1991a,b) valamint az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási folyamatok összefüggését vizsgáló kutatások (lásd a dolgozat 1.2.3.3 fejezetét) szintén megerősítik fenti véleményünket. Annak igazolása, hogy az anyanyelvén jobban olvasó vajon az idegen nyelven is jobban teljesít-e, egy következő kutatás tárgya lehet, ahol részletesen feltárhatnánk a hazai két tanítási nyelvű gimnáziumok tanulóinak anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási szokásait és a két nyelv szövegértési teljesítménye közötti összefüggést.

Hasonlóan egy következő kutatás tárgyát képezhetné annak vizsgálata, hogy milyen jellegű (alkotó-szelektáló; konceptuálisan vezérelt-adatvezérelt) és komplexitású szövegértési stratégiákat használnak az olvasók a különböző nehézségű szövegek illetve feladatok kapcsán, azok hogyan változnak az idegen nyelvi kompetencia függvényében. Amennyiben egyben az anyanyelvi szövegértést is vizsgáljuk, érdekes lenne feltárni azt, hogy létezik-e olvasási nyelvi transzfer az anyanyelvről az idegen nyelvre, vagyis az idegen nyelvi olvasás során az anyanyelven elsajátított olvasási stratégiákat használjuk-e (Goodman univerzalitás hipotézise, 1971, 1978), vagy pedig minden nyelven nyelvspecifikus olvasási stratégiák működnek, amelyek alkalmazása szintén a nyelvi kompetenciaszinttől függ.

Függetlenül attól, hogy milyen olvasásértési stratégiákat használunk olvasás közben, a szövegértés és egyben a tanulás, művelődés, információszerzés és érvényesülés szempontjából a szövegértés fejlesztésének nagy szerepe van. A fejlesztésnek természetesen nem a gimnáziumban kell elkezdődnie, azt már kisgyermekkorban, lehetőleg az óvodai nevelés alkalmával célszerű megkezdeni. Az oktatás során a gyerekeknek az idegen nyelv igényesebb, komplexebb, tanulást és információszerzést elősegítő formáját (CALP) szükséges elsajátítani, amely előfeltétele a különböző írott szövegek megértésének és az arról való társalgásnak. Fontos arra törekedni arra is, hogy a tanulók pozitív viszonyt alakítsanak ki a nyomtatott szövegekkel, szeressenek olvasni. A motiváció fenntartásának és fokozásának módja az érdeklődés felkeltésétől a megfelelő szöveg kiválasztásán át a munkaformák változatos sokszínűségéig terjed. A nyelvtanárnak ne kész ismereteket, technikákat, stratégiákat tanítson, mivel nincsen két egyforma szöveg és azonos feladat, ami miatt kicsi a

valószínűsége annak, hogy az olvasónak különböző szituációkban ugyanazokra az „eszközökre” lenne szüksége. Helyette az információszerzés, a szövegfeldolgozás, az önálló tanulás képességét szükséges fejleszteni, amelynek során a diákok megtanulják, hogy milyen módon lehet a problémákat megközelíteni, hogyan legyenek képesek meglévő tudásukat, munkájukat, viselkedésüket a feladat érdekében újraszervezni, saját munkájukat monitorizálni, viselkedésüket a külső környezeti elvárásokkal és lehetőségekkel összehangolni. Ennek érdekében célszerű minél több és változatos szöveg- és feladattípust adni tanulóinknak: tudatosítsunk bennük az olvasás alaptípusait, azok funkcióját; készítssük őket arra, hogy sajátítsanak el minél több olvasásértési stratégiát, amelyek alkalmasságáról, használhatóságáról – egyéni kipróbálás után – maguk tudnak dönteni.

A nyelvek közötti hasonlóság illetve különbség felfedése sokat segíthet a megfelelő szövegértési stratégia (anyanyelvi – idegen nyelvi) kiválasztásában. Az idegen nyelvű szövegértés fejlesztésének legjobb módja, mint ahogyan az az anyanyelv esetében is igaz, a belsőleg motivált gyakori olvasás, amelynek révén az olvasó maga jön rá arra, mely szövegértési stratégia mikor és hogyan használható a leghatékonyabban; új technikákat fedez fel, bővül a szókincse, kulturális tudása. A nyelvtanár az oktatás tartalma, minősége és alkalmá révén elősegítheti és motiválhatja tanulóit az önálló olvasásra, amely által az idegen nyelvű szövegértés hatékonyan képes fejlődni.

Köszönetnyilvánítás

Az olvasás- és szövegértés kutatásának fontosságára témavezetőm, *Cs. Czachesz Erzsébet* irányította rá figyelmemet. Köszönöm *Cs. Czachesz Erzsébetnek* a támogatást, a hasznos szakmai tanácsokat, a gondoskodást és a szeretetet, amivel végigkísérte munkámat.

Az idegen nyelvi kompetencia és az idegen nyelvi írott szövegértés empirikus vizsgálata a *Goethe Institut* mérőeszközeinek adaptációjával vált lehetővé, melyeket *Volker Hartmann*, a freiburgi (Németország) *Goethe Institut* vezetője bocsátott rendelkezésemre, amelyet nagyon köszönök.

A szövegértésre vonatkozó kérdőív adaptációjáért *Tarkó Klárának* tartozom köszönettel.

A statisztikai adatok elemzése során *Lencsés Gyulától* kaptam sok segítséget.

A dolgozatban felvetett problémák megfogalmazása, az eredmények szöveggé formálása terén nagyon sok segítséget kaptam *Marosvásárhelyiné Gergely Annától*, külön köszönet ezért.

Köszönettel tartozom a mérésekben résztvevő gimnáziumok pedagógusainak és nem utolsósorban a gyerekeknek.

Köszönettel tartozom családom tagjainak, hogy mindvégig támogattak és biztosították számomra az elmélyült munkához szükséges háttérrel.

A dolgozat megvalósítását több kutatói forrás segítette. A szakirodalmi háttér feltárásában az *Eötvös József Főiskola Tudományos és Művészeti Bizottságának 14161* (2000) és *14165* (2001) forrása valamint a *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (2002-2003) kutatói ösztöndíja támogatott. Az adatfelvételt és adatelemzést az *Eötvös József Főiskola Tudományos és Művészeti Bizottságának 14181* (2004) és *14166* (2006) forrása tette lehetővé. A támogatásokat ezúton is köszönöm.

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Az egyéni kétnyelvűség típusai.....	9
2. táblázat: A kétnyelvűség különböző formáinak kognitív hatásai.....	18
3. táblázat: A kéttannyelvű oktatás <i>Skutnabb-Kangas</i> (1988) által ajánlott felosztása.....	24
4. táblázat: A kéttannyelvű oktatás főbb típusai <i>Baker</i> szerint.....	25
5. táblázat: Magyarország helye az IEA és OECD nemzetközi olvasásvizsgálataiban.....	70
6. táblázat: A vizsgálatban használt mérőeszközök, a mért készségek és a kitöltéshez rendelkezésre álló idő.....	78
7. táblázat: A nyelvi kompetenciateszt teljesítménykategóriái és azok összevetése az államilag elismert nyelvvizsgák szintjeivel.....	78
8. táblázat: Követelmények olvasásmegértés esetében a GI középfokú nyelvi kurzusainak végén.....	79
9. táblázat: A Goethe Intézet nyelvvizsgarendszerének összevetése az államilag elismert nyelvvizsgák és az ET hatfokú skálájának szintjeivel.....	79
10. táblázat: A német szövegértési teszt értékelési kritériumai.....	81
11. táblázat: A felmérésben részt vett iskolák, osztályok és tanulók száma.....	82
12. táblázat: A németül oktatott tantárgyak heti óraszám a felmérést megelőző tanévben.....	83
13. táblázat: Az osztályok életkor szerinti összetétele (%) a felmérés idején (2004. szeptember).....	86
14. táblázat: Az alkalmazott tesztek reliabilitásmutatói (Cronbach- α).....	87
15. táblázat: A német olvasásmegértési teszt feladatainak átlaga és szórása (N=345).....	88
16. táblázat: A német olvasásmegértési teszt feladatain elért tanulói teljesítmény %-ban (N=345).....	89
17. táblázat: A német olvasásmegértés teszt feladatai valamint az iskolák és osztályok közötti összefüggés.....	92
18. táblázat: A német olvasásmegértési teszten elért tanulói teljesítmény (%) iskolák szerint.....	93
19. táblázat: A kompetenciateszten elért tanulói teljesítmény pontokban feladatonként (N=344).....	97
20. táblázat: Tanulói teljesítmények a kompetenciateszt teljesítménykategóriái alapján.....	98
21. táblázat: A kompetenciateszt utolsó részében (61.-80. feladat) elért tanulói teljesítmények ($x \geq 12$) (N=63).....	99
22. táblázat: A kompetenciateszten elért tanulói teljesítmények gyakorisága (%).....	100

23. táblázat: A német olvasásmegértés teszt valamint a kompetenciateszt eredményei iskolák szerint (%)	101
24. táblázat: Az iskolák teszteredményei közötti különbségek	102
25. táblázat: Tanulói teljesítménykategóriák osztályonkénti bontásban	103
26. táblázat: Tanulói teljesítmények az egyes részfeladatokon osztályonkénti bontásban.....	104
27. táblázat: A német tesztek esetében szignifikánsan különböző osztályok.....	104
28. táblázat: A német olvasásmegértés ponttal mint függő változóval végzett regresszióanalízis	105
29. táblázat: Kompetenciateszt teljesítmények a német olvasásmegértés teljesítmény- kategóriái szerint (N=343)	106
30. táblázat: A kompetenciateszt teljesítménykategóriák és a német olvasásmegértés teszt teljesítménykategóriái közötti összefüggés (N=344) [az adott cellában szereplők közül hányan jártak a nulladik évfolyamra].....	107
31. táblázat: A tanulók teljesítménykategóriákba való besorolása a nyelvi előkészítő évfolyam látogatása és a magyar nyelvvizsgarendszerhez való hozzárendelés lehetősége alapján százalékban (N=344) [az összesített adatoknál a „nulladikosok” aránya]	109
32. táblázat: A német szövegértési teszt 60, 80 és 100%-os teljesítményeihez tartozó átlagos kompetenciateszt teljesítmény (%)	110
33. táblázat: A német olvasásmegértési teljesítmény tanulói önértékelése (%).....	114
34. táblázat: A tanulók saját olvasási teljesítményének értékelése a hagyományos ötfokú skála alapján.....	115
35. táblázat: A tanulók által közölt leggyakoribb hibák iskolák szerint csoportosítva (%)	116
36. táblázat: A tanulók által közölt hibázások okai (%)	117
37. táblázat: Német szövegértési teljesítmény (%) a tanulói hibaforrások függvényében.....	118
38. táblázat: Hogyan kezdenek neki a tanulók egy olvasási feladatnak? (%) (N=344)	120
39. táblázat: Mit tesznek leginkább a tanulók, amikor válaszolniuk kell egy kérdésre? (%) (N=339).....	120
40. táblázat: A leggyakoribb tanulói cselekedet, amikor nem tudnak egy adott kérdést megválaszolni (%) (N=338).....	121
41. táblázat: A metakognitív kontroll típusai (%) (N=344).....	123
42. táblázat: Stratégiahasználat indoklása – összesítés (%).....	124
43. táblázat: A tanulói stratégiahasználat indoklása	126
44. táblázat: Olvasási stratégiahasználat és olvasási teljesítmény.....	127

45. táblázat: Stratégiahasználó tanulók aránya (%) a szövegértési teljesítménykategóriák szerint	127
46. táblázat: Az egyes olvasási stratégiák hatásának nagysága és iránya a szövegértési teljesítményre	128
47. táblázat: A német olvasásmegértés teszt eredményével végzett elemzés regressziós táblázata.....	129
48. táblázat: Alkalmazott olvasási stratégiák az egyes olvasásértési teljesítménykategóriába került tanulók arányában (%).....	131
49. táblázat: Német szövegértési teljesítmény (pontszám) az alkalmazott olvasási stratégiák és az egyes kompetencia teszt teljesítménykategóriái szerint [Alkalmazott stratégia az adott kompetencia teszt kategóriába került tanulók arányában (%)]	131
50. táblázat: Az olvasásmegértést zavaró tényezők gyakorisága (%)	135
51. táblázat: A tanulók osztályzatai magyar - valamint német nyelvtanból és irodalomból (%)	138
52. táblázat: A tanulók továbbtanulási szándéka %-ban (N=338).....	139
53. táblázat: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége százalékban.....	139
54. táblázat: A tanulók otthoni könyveinek becsült száma százalékban (N=341)	140
55. táblázat: A német kötelező olvasmányokat olvasók aránya és olvasási teljesítményük (%)	140
56. táblázat: A teszteredmények összefüggése az elolvasott kötelező olvasmányok mennyiségével.....	141
57. táblázat: A német kötelező olvasmányokat magyarul vagy németül olvasók olvasási és kompetenciateszt teljesítménye (%).....	141
58. táblázat: A teszteredmények összefüggése azzal, hogy a német kötelező olvasmányokat milyen nyelven olvassa a tanuló	141
59. táblázat: A tanuláson és a kötelező olvasmányok olvasásán kívül olvasással töltött idő (%).....	142
60. táblázat: A tanulók elsőként használt nyelve százalékban (N=341).....	145
61a. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata az apával (%)	146
61b. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata az anyával (%)	146
61c. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata a testvérrel (%).....	147
61d. táblázat: A tanulók családi nyelvhasználata a nagyszülővel (%)	147
62. táblázat: Az iskolán kívüli német nyelvhasználat (N=300).....	147
63. táblázat: A tanuláson kívüli német nyelvhasználat időtartama (N=250).....	148
64. táblázat: A teszteredmények összefüggése az iskolai tantárgyakkal, az idegennyelv - használattal és az idegennyelvű olvasással	149

65. táblázat: A családi nyelvhasználat hatása a német nyelvű teszteredményekre.....	151
66. táblázat: Szabadidős tevékenységek rangsora (%)	152

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A nyelvelsajátítás „jéghegy” reprezentációja	15
2. ábra: A kétnyelvű készségek „kettős jéghegy” reprezentációja <i>Cummins</i> szerint.....	20
3. ábra: A dekontextualizáció mértéke és a kommunikációhoz szükséges kognitív erőfeszítések mértéke közötti összefüggés a nyelvi kommunikációban.....	22

IRODALOM

- Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. sz. 3-23.
- Adams, M. J. (1980): Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading. In: Spiro, R. J., Bruce, B. C. és Brewer, W. F. (szerk.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 11-32.
- Adams, S. J. (1982): Scripts and the Recognition of Unfamiliar Vocabulary: Enhancing Second Language Reading Skills. *The Modern Language Journal*, 66. 2. sz. 155-159.
- Alderson, J. C. (1984): Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London. 1-27.
- Alderson, J. C. (1984): Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London. 1-27.
- Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (1984, szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London.
- Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (1985): The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing*, 2. 2. sz. 192-204.
- Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (1988): This test is unfair: I'm not an economist. In: Carrell, P. L., Devine, J. és Eskey, D. E. (szerk.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. University Press, Cambridge. 168-182.
- Allen, E. D., Bernhardt, E. B., Berry, M. T. és Demel, M. (1988): Comprehension and Text Genre: An Analysis of Secondary School Foreign Language Readers. *The Modern Language Journal*. 72. 2. sz. 163-173.
- Alvermann, D. E., Smith, L. C. és Readence, J. E. (1985): Prior Knowledge Activation and the Comprehension of Compatible and Incompatible Text. *Reading Research Quarterly*. 20. 420-436.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1986): *ACTFL Proficiency Guidelines*. ACTFL, Hastings-on-Hudson, NY.
- Anderson, J. R. (1980): *Cognitive Psychology and its Implications*. Freeman and Co.: New York.
- Anderson, J. R. (1987): Skill acquisition. Compilation of weak-method problem-solutions. *Psychological Review*, 94. 192-210.

- Anderson, R. C. és Freebody, P. (1981): Vocabulary Knowledge. In: Guthrie, J. T. (szerk.): *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. IRA, Newark, DE. 77-117.
- Anderson, R. C. és Freebody, P. (1983): Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge. In: Hutson, B. A. (szerk.): *Advances in Reading / Language Research: A Research Annual*. JAI, Greenwich, CT. 231-256.
- Baker, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Baker, C. és Prys Jones, S. (1998, szerk.): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Baker, L. és Brown, A. L. (1984a): Flood, J. (szerk.): Cognitive monitoring in reading. In: *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. IRA, Newark, Delaware.
- Baker, L. és Brown, A. L. (1984b): Metacognitive Skills and Reading. In: Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L. és Mosenthal, P. (szerk.): *Handbook of Reading Research. Vol. 1*. Longman, New York. 353-394.
- Balázsi Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szabó Vilmos és Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 3-21.
- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető, Budapest.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barik, H. C. és Swain, M. (1975): *Three-Year Evaluation of a Language Scale Early Grade French Immersion Program: The Ottawa Study*. *Language Learning*, 25. 1-30.
- Barnett, M. A. (1988a): Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*. 72. 2. sz. 150-162.
- Barnett, M. A. (1988b): Teaching reading strategies. How methodology affects language course. *Foreign Language Annals*, 21. 109-119.
- Bartha Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bast, J. (1995): *The Development of Individual Differences in Reading Ability*. PI, Amsterdam.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9-20.

- Bausch, K.-R., Christ, H. és Krumm, H.-J. (1995)(szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen-Basel.
- Beardsmore, H. B. (1986): Bilingualism. Basic Principles. In: Cs. Czachesz, E. (1997, szerk.): *Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás*. JATE BTK, Szeged. 64-106; 123-155; 199-240.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. és Omanson, R. C. (1987): The Effects and Uses of Diverse Vocabulary Instruction Techniques. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 147-164.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. és McKeown, M. G. (1982): Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74. 4. sz. 506-521.
- Bernhardt, E. B. (1991): *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Ablex, Norwood, NJ.
- Bernhardt, E. B. és Kamil, M. L. (1995): Interpreting Relationship Between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16. 1. sz. 15-35.
- Bialystok, E. (1991a): Introduction. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language Processing in Bilingual Children*. University Press, Cambridge. 1-9.
- Bialystok, E. (1991b, szerk.): *Language Processing in Bilingual Children*. University Press, Cambridge.
- Bialystok, E. (1994a): *Language Processing in Bilingual Children*. University Press, Cambridge.
- Bialystok, E. (1994b): Towards an Explanation of Second Language Acquisition. In: Brown, G. et al. (szerk.): *Language and Understanding*. University Press, Oxford. 115-138.
- Block, E. (1986): The comprehension strategies of second language readers. *TESOL-Quarterly*, 20. 463-494.
- Block, E. L. (1992): See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL-Quarterly*, 26. 2. sz. 463-494.
- Bloomfield, L. (1935): *Language*. Holt, NY.
- Bossers, B. (1991): On Thresholds, Ceilings and Short-Circuits: The Relation Between L1 Reading, L2 Reading and L2 Knowledge. In: Hulstijn, J. H. és Matter. J. F. (szerk.): *Reading in Two Languages*. *AILA Review*, 8. Free University Press, Amsterdam. 45-60.

- Bransford, J., Stein, B. és Shelton, T. (1984): Learning from the Perspective of the Comprehender. In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London. 28-44.
- Brown, A. L. (1978): Knowing, when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser, R. (szerk.): *Advances in instructional psychology*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. 77-165.
- Brown, A. L. (1980): Metacognitive development and reading. In: Spiro, R. J., Bruce, B. C. és Brewer, W. F. (szerk.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. 453-481.
- Brown, A. L. (1982): „Learning how to learn from reading”. In: Langer, J. A. és Smith-Burke, T. (szerk.): *Reader meets author, bridging the gap: A psycholinguistic and social linguistic perspective*. Dell Publishing Co.: Newark, NJ. 26-54.
- Brown, A. L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. H. (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz. 60-108.
- Brown, A. L., Campione, J. C. és Day, J. D. (1981): Learning to learn: on training students to learn from texts. In: *Educational Researcher*, 10. 14-21.
- Brown, C. M. (1998): L2 Reading: An Update on Relevant L1 Research. *Foreign Language Annals*, 31. 2. sz. 191-202.
- Bügel, K. és Buunk, B. P. (1996): Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge. *The Modern Language Journal*, 80. 1. sz. 15-31.
- Carr, T. H. és Levy, B. A. (1990)(szerk.): *Reading Development. Component skill approach*. Academic Press, San Diego.
- Carrell, P. L. (1983): Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning*, 33. 2. sz. 183-207.
- Carrell, P. L. (1984): Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implication and Applications. *The Modern Language Journal*, 68. 4. sz. 332-343.
- Carrell, P. L. (1989): Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*. 73. 2. sz. 121-134.
- Carrell, P. L. (1991): Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 12. 1. sz. 159-179.

- Carrell, P. L. és Wise, T. E. (1998): The Relationship Between Prior Knowledge and Topic Interest in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20. 285-309.
- Chall, J. S. (1987): Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 7-18.
- Chen, Q. és Donin, J. (1997): Discourse Processing of First and Second Language Biology Texts: Effects of Language Proficiency and Domain-Specific Knowledge. *The Modern Language Journal*, 81. 2. sz. 209-227.
- Clapham, C. (1996): *The Development of IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clapham, C. (1998): The Effect of Language Proficiency and Background Knowledge on EAP Students' Reading Comprehension. In: Kunnan, A. J. (szerk.): *Validation in language assessment: Selected papers from the 17th Language Testing Research Colloquium, Long Beach*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 141-168.
- Clarke, M. A. (1979): Reading in Spanish and English: Evidence from Adults ESL Students. *Language Learning*, 29. 1. sz. 121-149.
- Clarke, M. A. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes With Reading Performance. *The Modern Language Journal*, 64. 1. sz. 203-209.
- Coady, J. (1979): A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. In: Mackay, R; Barkman, B. és Jordan, D. R. (szerk.): *Reading in a Second Language. Hypotheses, Organisation and Practice*. Newbury House, Rowley, Mass. 5-12.
- Cowan, J. R. (1976): Reading, Perceptual Strategies and Contrastive Analysis. *Language Learning*, 26. 95-109.
- Craik, F. I. M. és Lockhart, R. S. (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11. 671-684.
- Cummins, J. (1979a): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19. 197-205.
- Cummins, J. (1979b): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49. 2. sz. 222-251.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon.

- Cummins, J. (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 56. 1. sz. 18-36.
- Cummins, J. (1991a): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, J. H. és Matter. J. F. (szerk.): *Reading in Two Languages. AILA Review*, 8. Free University Press, Amsterdam. 75-89.
- Cummins, J. (1991b): Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language Process in Bilingual Children*. Cambridge University Press, Cambridge. 70-89.
- Curtis, M. E. (1987): Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 37-52.
- Cziegler Franciska (1991): Óvodás gyerekek német-magyar kétnyelvűsége. In: Győri-Nagy, S. és Kelemen, J. (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében. I.* 120-123.
- Cziko, G. A. (1978): Differences in First- and Second-Language Reading: The Use of Syntactic, Semantic and Discourse Constraints. *Canadian Modern Language Review*, 34. 473-489.
- Cziko, G. A. (1980): Language Competence and Reading Strategies: A Comprehension of First- and Second-Language Oral Reading Errors. *Language Learning*, 30. 101-116.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1997)(szerk.): *Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás*. Kézirat. JATE BTK, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*. 2. 3-15.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5. 21-30.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szöveg megértésben és a jelentés konstrukcióban. *Iskolakultúra*, 9. 43-52.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1994): Melyik módszer? Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata. *Köznevelés*, 38. 12.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. Út a készségtől a motivált jelentés konstrukcióig. *Iskolakultúra*. 10. sz. 44-52.
- Csirikné Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1990): Hogyan olvasnak gyermekeink? *Pedagógiai Szemle*, 10. 952-958.

- Dansereau, D. F. (1985): Learning Strategy Research. In: Segal, J. W., Chipman, S. F. és Glaser, R. (szerk.): *Thinking and Learning Skills*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 209-239.
- Davis, F. B. (1944): Fundamental Factors of Comprehension in Reading. *Psychometrika*. 9. 3. sz. 185-197.
- Davis, J. N., Bistodeau, L. (1993): How Do L1 and L2 Reading Differ? *The Modern Language Journal*, 77. 4. sz. 459-472.
- De Florio-Hansen, I. (1998): Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen: vom Umgang mit dem Wortschatz. In: Jung, U. O. H. (szerk.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Peter Lang, Frankfurt a. M. 302-309.
- De Houwer, A. (1996): Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, P. és MacWhinney, B.: *The Handbook of Child Language*. Blackwell, Oxford. 219-250.
- Devine, J. (1987): General Language Competence and Adult Second Language Reading. In: Devine, J., Carrell, P. L. és Esky, D. E. (szerk.): *Research in Reading in English as a Second Language*. TESOL, Washington, DC. 73-85.
- Diebold, A. R. (1964): Incipient bilingualism. In: Hymes, D. (szerk.): *Language in Culture and Society*. Harper & Row, NY. 495-511.
- Douglas, D. (1997): Language for Specific Purposes Testing. In: Clapham, C. és Corson, D. (szerk.): *Encyclopedia of Language and Education. Vol 7: Language Testing and Assessment*. Kluwer, Dordrecht. 111-119.
- Doyé, P. (1982): *Systematische Wortschatzerweiterung im Englischunterricht*. Schroedel Schulbuchverlag, Dortmund.
- Doyé, P. (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, München.
- Doyé, P. (1995): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K.-R., Christ, H. És Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke. 161-166.
- Drescher J. Attila (1992): A németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálatról (I.). In: Győri-Nagy Sándor és Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-Medencében. II.* Széchenyi Társaság, Budapest.
- Drescher J. Attila (1993): Egy németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálat tanulságai. In: Klaudy Kinga (szerk.): *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia: 1993. április 2-3.* Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc.

- Drescher J. Attila (1995): Németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálat. In: Endrédi, L. (szerk.): *Az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola Tudományos Közleményei 1995*. IGYPF, Szekszárd. 49-62.
- Droop, M. (1999): *Effect of Linguistic and Cultural Diversity of the Development of Reading Comprehension*. Kath. Univ., Nijmegen. (Diss.).
- Drum, P. A. és Konopak, B. C. (1987): Learning Word Meanings From Written Context. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 73-88.
- Edmondson, W. és House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Ehlers, S. (1995): Kooperatives Lernen und Transfer von Lernstrategien. *Die Neueren Sprachen*, 94. 5. sz. 479-489.
- Ehlers, S. (1996): Transfer von Lese- und Lernstrategien. *Triangle*, 14. 135-146.
- Ehlers, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive Deutsch als Fremdsprache*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Ehlers, S. (1999): Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10. 2. sz. 177-207.
- Elshout-Mohr, M. és van Daalen-Kapteijns, M. M. (1987): Cognitive Processes in Learning Word Meanings. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 53-72.
- Erdélyi Árpád (2004a): Deutschunterricht der Ungarndeutschen nach 1945. In: Fendl, E., Mezger, W., Retterath, H-W. és Schürmann, T. (szerk.): *Jahrbuch für Ostdeutsche Volkskunde*. 46. N. G. Elwert, Marburg. 41-66.
- Erdélyi Árpád (2004b): Nationalitätenunterricht für die ungarndeutsche Minderheit nach 1945. In: Jäger-Manz, M. (szerk.): *Bajaer Schriften 1. Beiträge Sprache und Kultur der Ungarndeutschen in Südburgarn*. Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás, Baja. 99-140.
- Erdélyi Árpád (2005): Wortschatzerweiterung in der Fremdsprache. In: Dines, P. és Erdélyi Árpád (szerk.): *VII.-VIII. Sommerakademie für Deutschlehrer*. Eötvös József Főiskola és Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Baja-Ludwigsburg. 159-172.
- Erdélyi Árpád (2006): Anyanyelvi és idegen nyelvi olvasásmegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 7-8. sz. 27-50.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Fehér István (1993): *Az utolsó percben. Magyarország nemzetiségei 1945-1990*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 63-85.
- Flavell, J. H. (1976): „Metacognitive aspects of problem solving” In: Resnick, L. B. (szerk.): *The nature of intelligence*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. 23-31.
- Flavell, J. H. (1978): Metacognitive development. In: Scandura, J. M. és Brainerd, C. J. (szerk.): *Structural process theories of complex human behavior*. Sijthoff and Noordhoff: The Netherlands.
- Flavell, J. H. (1981): Cognitive monitoring. In: Dickson, W. P. (szerk.): *Children's oral communication skills*. Academic, New York. 35-60.
- Flavell, J. H. (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. H. (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz. 23-30.
- Föglein Gizella (2004): Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=2004-09-mk-foglein-nemzetisegi.html>
- Frank Gábor (2001): Zur Unterrichtssituation der Ungarndeutschen. In: LdU (szerk.): *Deutschunterricht der Ungarndeutschen um die Jahrtausendwende. Sprache und Identitätsbildung*. Budapest, CompPress. 7-11.
- Fulcher, G. (1999): Assessment in English for Academic Purposes: Putting Content Validity in Its Place. *Applied Linguistics*, 20. 2. sz. 221-236.
- Glaboniat, M. (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Studien Verlag, Innsbruck-Wien.
- Goethe Institut Inter Nationes (2002, szerk.): *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsordnung, Durchführungsbestimmungen, Bewertungsbestimmungen*. München.
- Goethe Institut Zentralverwaltung (1996, szerk.): *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. München.
- Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003)(szerk.): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Weiterbildungs-Testsysteme, Frankfurt a. M.
- Goodman, K. S. (1971): Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, P. és Quinn, T. (szerk.): *The Psychology of Second Language Learning*. University Press, Cambridge. 135-142.

- Goodman, K. S. (1978): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Singer, H. és Rudell, R. B. (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, DE. 497-508.
- Gough, P. B. (1972): One Second of Reading. In: Kavanagh, J. F. és Mattingly, I. G. (szerk.): *Language by Ear and Eye*. MIT, Cambridge, MA. 331-358.
- Göncz Lajos (1985): *A kétnyelvűség pszichológiája*. Forum Kiadó, Újvidék.
- Grabe, W. (1991): Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25. 3. sz. 375-406.
- Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6. 467-477.
- Grosjean, F. (1992): Another View of Bilingualism. In: Harris, R. J. (szerk.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier, Amsterdam. 51-62.
- Grosjean, F. (1997): Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models. In: Wei, L. (2000)(szerk.): *The Bilingualism Reader*. Routledge, London and New York. 443-470.
- Grotjahn, R. (1994): Welche Sprachtests für welchen Zweck? In: Wolff, A. Gügold, B.: *Fremdsprache ohne Mauern*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg. 31-49.
- Grotjahn, R. (1995): Zweisprachiges Leseverstehen. Grundlagen und Probleme der Evaluation. *Die Neueren Sprachen*, 94. 5. sz. 533-555.
- Grotjahn, R. (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, S. (szerk.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Goethe Institut, München. 7-55.
- Grotjahn, R. és Klein-Braley, C. (1998): Testen. In: Jung, U. O. H.: *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 294-301.
- Győri-Nyagy Sándor (1986): Nemzetiségi nyelvismeret – nemzetiségi olvasáskészség. *Pedagógiai Szemle*, 6. 527-536.
- Hacquebord, H. (1989): *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs. [Reading comprehension of Turkish and Dutch students attending secondary schools.]* RUG, Groningen.
- Halliday, M. A. K.; McIntosh, A. és Stevens, P. (1968): The users and uses of language. In: Fishman, J. A. (szerk.): *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague. 139-169.

- Hammadou, J. (1991): Interrelationship among Prior Knowledge, Inference and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, 75. 1. sz. 27-37.
- Haugen, E. (1953/1969): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Indiana University Press, Bloomington.
- Häussermann, U. és Piepho, H-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium, München.
- Horst, M., Cobb, T. és Meara, P. (1998): Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading. *Reading in a Foreign Language*, 11. 2. sz. 207-223.
- Horváth György (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hosenfeld, C. (1979): Cindy: a learner in today's foreign language classroom. In: Borne, W. (szerk.): *The foreign language learner in today's classroom enviroment*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language, Montpelier, Vermont. 53-75.
- Hosenfeld, C. (1984): Case studies on ninth grade readers. In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (1984, szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London. 231-244.
- Hosenfeld, C.; Arnold, V.; Kirchofer, J.; Laciura, J. és Wilson, L. (1981): Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals*, 14. 415-422.
- Howatt, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. University Press, Oxford.
- <http://www.goethe.de>
- <http://www.goethe.de/dll/prf/pba/deindex.htm>
- <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA>
- <http://www.pisa.oecd.org>
- Hudson, T. (1982): The Effects of Inducted Schemata on the „Schort Circuit” in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance. *Language Learning*, 32. 1. sz. 1-31.
- Hudson, T. (1998): Theoretical Perspectives on Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18. 43-60.
- Hulstijn, J. H. és Bossers, B. (1992): Individual Differences in L2 Proficiency as as Function of L1 Proficiency. *European Journal of Cognitive Psychology*. 4. 4. sz. 341-353.
- Imre Anna (1999): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker, Budapest. 175-197.

- Imre Anna (2004): *Nyelv, nyelvhasználat, identitás – a nemzetiségi tanulók körében. Kisebbségkutatás.* 1.sz.
http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2004_01/cikk.php?id=1014
- Johnson, P. (1981): Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text. *TESOL-Quarterly*, 15. 2. sz. 169-181.
- Johnston, P. (1983): *Assessing reading comprehension.* IRA, Newark, DE.
- Just, M. A. és Carpenter, P. A. (1992): A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*, 99. 1. sz. 122-149.
- Karcher, G. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache.* Groos, Heilderberg.
- Karcher, G. (1996): Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim erst- und fremdsprachlichen Lesen. *Triangle*, 14. 117-133.
- Kern, R. G. (1989): Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal*, 73. 2. sz. 135-149.
- Khín István; Kövesné Végh Ágnes és Tóthné Lafferton Anna (1998)(szerk.): *Évkönyv. Jahrbuch. 1998.* Kódex Gmk, Pécs.
- Kilborn, K. (1994): Learning a Language Late: Second Language Acquisition in Adults. In: Gernsbacher, M. A. (szerk.): *Handbook of Psycholinguistics.* Academic Press, London. 917-944.
- Klein, W. (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung.* Anton Hain Verlag, Frankfurt a. M.
- Klein, W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (szerk.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache. Bd. 3.* Hogrefe Verlag, Göttingen. 537-570.
- Klein-Braley, C. (1992): Objektives Erfassen von Hör- und Leseverstehen. *Info DaF*, 19. 6. sz. 649-663.
- Knipf-Komlósi Erzsébet (1993): Sozialpsychologischer Kontext des Muttersprachenunterrichts bei den Ungarndeutschen. In: Strauch, R. és Manz, A. (szerk.): *I. Sommerakademie für Deutschlehrer an der PH Baja. PH-Ludwigsburg, Ludwigsburg.* 25-32.
- Knipf-Komlósi Erzsébet (2002): Zur Funktion und zum Status der Varietäten im Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. In: Wiesinger, P. (szerk.): *Akte des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000 „Zeitwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert“.* Bd. 3. Peter Lange, Bern. 293-298.

- Koda, K. (1987): Cognitive Strategy Transfer in Second Language Reading. In: Devine, J., Carrell, P. és Eskey, D. E. (szerk.): *Research in Reading in English as a Second Language*. TESOL, Washington. 125-144.
- Koda, K. (1990): Factors affecting second language text comprehension. In: Zutell, J., McCormick, S., Connolly, M. és O'keefe, P. (1990): *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms*. The National Reading Conference, Inc., Chicago. 419-427.
- Koda, K. (1994): Second Language Reading Research: Problems and Possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15. 1-28.
- Kolers, P. A. (1973): Three Stages of Reading. In: Smith, F. (szerk.): *Psycholinguistics and Reading*. Holt, Reinhart and Winston, New York. 28-49.
- Kontra Miklós (2003): Újratanulható-e egy anyanyelv? In: Osváth Anna és Szarka László (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanítható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Gondolat, Budapest. 15-25.
- Kozma Tamás (1995): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Laredo Publishing, Torrance, Ca.
- Krashen, S. D., Long, M. és Scarcella, R. C. (1979): Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL-Quarterly*, 13. 573-582.
- Kulturális Együttműködési Tanács, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya (2002, szerk.): *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Strasbourg.
- LaBerge, D. és Samuels, J. (1974): Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6. 293-323.
- Lambert, W. E. (1975): Culture and language as factors in learning and education. In: Wolfgang, A. (szerk.): *Education of Immigrant Students*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Laufer, B., és Sim, D. D. (1985): Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts. *Foreign Language Annals*, 18. 5. sz. 405-411.
- Lee, J. F. (1986): Background Knowledge & L2 Reading. *The Modern Language Reading*, 70. 4. sz. 350-354.
- Lee, J. F. (1990): Issues in Defining and Access Reading Proficiency: The ACTFL Guidelines. In: Arens, L. A.: *Language Proficiency. Defining, Teaching and Testing*. Plenum Press, New York. 93-98.

- Lee, J-W. és Schallert, D. L. (1997): The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *TESOL-Quarterly*, 31. 4. sz. 713-739.
- Lenneberg, E. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Levine, M. G. és Haus, G. J. (1985): The Effect of Background Knowledge On the Reading Comprehension Of Second Language Learners. *Foreign Language Annals*, 18. 5. sz. 391-397.
- Lewkowitz, Jo. A. (1997): Authenticity for whom? Does authenticity really matter? In: Huhta, A., Kohonen, V., Kurki-Suonio, L. és Luoma, S. (szerk.): *Current developments and alternatives in language assessment: Proceeding of LTRC 96*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. 165-184.
- Liu, H.; Bates, E. és Li, P. (1992): Sentence interpretation in bilingual speakers of english and chinese. *Applied Psycholinguistics*, 13. 451-484.
- Löschmann, M. (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Peter Lang, Frankfurt a. M.
- Lutjeharms, M. (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. AKS-Verlag, Bochum.
- Lutjeharms, M. (1994): Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozeß und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5. 2. sz. 36-77.
- Mackey, W. F. (1962): The Description Of Bilingualism. In: Wei, L. (2000, szerk.): *The Bilingualism Reader*. Routledge, London and New York. 26-54.
- Mackey, W. F. (1970): A Typology of Bilingual Education. *Foreign Language Annals*, 3. 596-608.
- MacWhinney, B. (1992): Competition and Transfer in Second Language Learning. In: Harris, R. J. (szerk.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier, Amsterdam. 371-390.
- Manherz Károly (1998)(szerk.): *Die Ungarndeutschen*. Útmutató, Budapest.
- Manherz Károly és Wild Katalin (1987): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- McDonald, J. L. (1987): Sentence interpretation in bilingual speakers of english and dutch. *Applied Psycholinguistics*, 8. 379-415.

- McLaughlin, B. (1984): Early Bilingualism: methodological and theoretical issues. In: Paradis, T. Z. és Lebrun, Y. (szerk.): *Early Bilingualism and Child Development*. Swets and Zeitlinger B. V., Lisse.
- McLeod, B. és McLaughlin, B. (1986): Restructuring or Automaticity? Reading in a Second Language. *Language Learning*, 36. 2. sz. 109-123.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. és Kintsch, W. (1996): Are Good Texts Always Better? Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14. 1. sz. 1-43.
- Mihály Ildikó (2002): PISA 2000 – a hivatalos OECD-jelentés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2002-07-oe-Mihaly-PISA>
- Mohammed, M. A. H. és Swales, J. M. (1984): Factors Affecting the Successful Reading of Technical Instructions. *Reading in a Foreign Language*, 2. 3. sz. 206-214.
- Myong-Schun, P. (1991): *Förderung des Textverstehens durch kognitive Lesestrategien unter Einbeziehung der Metakognition. Eine Trainingsuntersuchung mit koreanischen Studenten*. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität: Tübingen.
- Nagy Attila (1999): Tiffany vagy Baradlay Jenő. A 10-14 éves korosztály olvasási kultúrájának változási tendenciái. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 5. sz. <http://www.ki.oszk.hu/3k/valcikkek/valcikkek9905/nagy.html>
- Nagy Attila (2006): Változás vagy folytonosság, avagy új/régi olvasók Óbudán? *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 24-47.
- Nagy József (1975): *A témazáró tesztek reliabilitása és validitása*. Acta Paedagogica et Psychologica. Series Specifica, Szeged.
- Nagy, W. E. és Herman, P. A. (1987): Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 19-36.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. University Press, Cambridge.
- National Reading Panel (2000): *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>. Reports of the Subgroups.
- Neufeld, G. (1979): Towards a Theory of Language Learning Ability. *Language Learning*, 29. 227-241.

- Neuner, G. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin.
- Neuner, G. (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. *Fremdsprache Deutsch*, 3. 4-11.
- Neuner, G. és Hunsfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt, Berlin.
- Neuwirth Gábor (2004): *A középiskolai munka néhány mutatója 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- OECD (2001) (szerk.): *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. OECD, Paris.
- Omaggio, A. C. (1979): Pictures and Second Language Comprehension: Do They Help? *Foreign Language Annals*, 12. 2. sz. 107-116.
- Perfetti, C. A. és Lesgold, A. M. (1979): Coding and Comprehension in Skilled Reading and Implications for Reading Instruction. In: Resnick, L. B. és Weaver, P. (szerk.): *Theory and Practice of Early Reading. Volume 1*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 57-84.
- Peterson, C. L.; Caverly, D. C.; Nicholson, S. A.; O’Neal, S. és Cusenbary, S. (2000): *Building Reading Proficiency at the Secondary Level. A Guide to Resources*. SEDL, Austin, TX
- Piaget, J. (1969): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Posner, M. I. és Snyder, C. R. R. (1975): Attention and cognitive control. In: Solso, R. L. (szerk.): *Information processing and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 55-85.
- Pressley, M., Levin, J. R. és McDaniel, M. A. (1987): Remembering Versus Inferring What a Word Means: Mnemonic and Contextual Approaches. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 107-128.
- Pritchard, R. (1990): The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25. 4. sz. 273-295.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzetiségi Tankönyvkiadó, Budapest.
- Raatz, U. és Klein-Braley, C. (1985): How Develop a C-Test? In: Klein-Braley, C. és Raatz, U. (szerk.): *Fremdsprachen und Hochschule 13/14. Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*. AKS, Bochum. 20-22.

- Rampillon, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Rayner, K. és Pollatsek, A. (1989): *The Psychology of Reading*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Reicher, G. M. (1969): Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of experimental Psychology*, 81. 274-280.
- Ridgway, T. (1997): Thresholds of the Background Knowledge Effect in Foreign Language Reading. *Reading in a Foreign Language*, 11. 1. sz. 151-168.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Blackwell, Oxford.
- Rost, D. H. (1993): Assessing Different Components of Reading Comprehension: Fact or Fiction? *Language Testing*, 10. 1. sz. 79-92.
- Rubin, J. (1994): A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78. 2. sz. 199-221.
- Sárkányiné Lengyel Mária és Fábián Tamás (2004): *A Pécsi Leőwey Klára Gimnázium Évkönyve 2004*. Leőwey Klára Gimnázium, Pécs.
- Scherfer, P. (1995): Wortschatzübungen. In: Bausch, K.-R., Christ, H. és Krumm, H.-J. (1995, szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen-Basel. 229-232.
- Schmid-Schönbein, R. (1995): Arbeits- und Übungsformen. In: Bausch, K.-R., Christ, H. és Krumm, H.-J. (1995, szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen-Basel. 495-499.
- Schumann, J. (1978): *The pidginization process: A model for Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Schwalm, P. (1995): *Wahrheit ohne Dichtung*. Selbstverlag, Baja.
- Schwarz, M. (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Francke Verlag, Tübingen-Basel.
- Schwerdtfeger, I. Ch. (1981): Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L2. In: Heid, M. (szerk.): *Lesen in der Fremdsprache*. Goethe Institut, München. 255-284.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988): Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Tove, K. és Cummins, J. (szerk.): *Minority Education*. Multilingual Matters, Clevedon. 9-44.

- Skutnabb-Kangas, T. és Toukoma, P. (1976): *Teaching Migrant Childrens' Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrants Family*. Tukimuksia Research Reports, Tampere-Finland.
- Sperber, H. G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. Iudicium, München.
- Stahl, S (1983): Differential Word Knowledge and Reading Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15. 4. sz. 33-50.
- Stahl, S. A. (1990): *Beyond The Instrumentalist Hypothesis: Some Relationships Between Word Meanings and Comprehension. Technical Report No. 505*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign.
- Stanovich, K. E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16. 1. sz. 32-71.
- Stanovich, K. E. (1990): Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity, and Modularity. *Developmental Review*, 10. 72-100.
- Steffensen, M. S. és Joag-Dev, C. (1984): Cultural Knowledge and Reading. In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London. 48-64.
- Steffensen, M. S., Joag-Dev, C. és Anderson, R. C. (1979): A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15. 1. sz. 10-29.
- Sternberg, R. J. (1987): Most Vocabulary is Learned From Context. In: McKeown, M. G. és Curtis, M. E. (szerk.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 89-106.
- Stiefenhöfer, H. (1986): *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Beltz, Weinheim.
- Stiefenhöfer, H. (1995): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K-R.; Christ, H. és Krumm, H-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel. 246-248.
- Strohner, H. (1990): *Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Szablyár Anna (1998): A hazai némettanítás áttekintése. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv*. OKI, Budapest. 13-40.

- Szarka László (2003): A magyarországi kisebbségek asszimilációja és iskolai anyanyelvoktatása. In: Osváth Anna és Szarka László (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanítható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Gondolat, Budapest. 43-53.
- Szépe György. (2001): „Világnyelv – regionális nyelv” és néhány egyéb nyelvpolitikai kérdés. In: Drescher, J. Attila és Herr, Judit (szerk.): *IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Veszprém). Válogatás nemzetiségi tárgyú előadásaiból.* Szekszárd, Drescher Attila. 7-16.
- Taillefer, G. F. (1996): L2 Reading Ability: Further Insight into the Short-circuit Hypothesis. *The Modern Language Journal*, **80**. 4. sz. 461-477.
- Taillefer, G. F. (1996): L2 Reading Ability: Further Insight into the Short-circuit Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 80. 4. sz. 461-477.
- Tarkó Klára (2000): *The connection between text comprehension, learning from written texts and metacognition in school years*. Ph. D. dissertation. Szeged.
- Tracy, R. és Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (szerk.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache. Bd. 3.* Hogrefe Verlag, Göttingen. 495-535.
- Tsui, A. B. M. és Fullilove, J. (1998): Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics*, 19. 4. sz. 432-451.
- Urquhart, A. H. és Weir, C. J. (1998): *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman, London and New York.
- Urquhart, S. (1996): Identifying the Good Reader. *Triangle*, 14. 17-34.
- Vámos Ágnes (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban, Budapest.
- Vámos Ágnes (1999): A tanítás nyelvének szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3-14.
- Vámos Ágnes (2000a): A tanítási nyelvek helyzete a kilencvenes évek második felében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 56-65.
- Vámos Ágnes (2000b): A nemzeti kisebbségek oktatása. In: Halász, G. és Lannert, J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* OKI, Budapest. ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/05_kisebb.pdf
- Vámos Ágnes (2004): *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere*. KÁOKSZI, Budapest.
- van Elsäcker-Bok, W. (2002): *Development of reading comprehension: The engagement perspective*. Feboprint, Enschede.
- Vári Péter (1999): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. OKI, Budapest.

- Vári Péter, Balázsi Ildikó, Bánfi Ilona, Szabó Annamária és Szabó Vilmos László (2003):
Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra*, 8. 118-138.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000):
A tanulók tudásának változása I. rész. A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei. *Új
Pedagógiai Szemle*, 6. 25-35. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Tobbek-Tanulok>
- Venezky, R. L. (1984): The History of Reading Research. In: Pearson, P. D. et al. (szerk.):
Handbook of Reading Research. Longman, New York. 3-38.
- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése.
Iskolakultúra, 6-7. 59-68.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Vogel, K. (1998): Autonomes Lernen und Fremdsprachenerwerb in der Hochschule. In: Jung,
U. O. H. (szerk.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Peter Lang,
Frankfurt a. M. 58-64.
- Vollmer, H. J. (1995): Leistungsmessung: Überblick. In: Bausch, K.-R., Christ, H. és Krumm,
H.-J. (1995, szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen-Basel.
273-277.
- Vollmer, H. J. (1998): Dem Lerner auf der Spur: Kognitive, emotionale und interaktive
Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: Bausch, K., Christ, H., Königs, F. G. és
Krumm, H. J. (szerk.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens
und Lernens fremder Sprachen*. Günter Narr, Tübingen. 197-206.
- Wei, L. (2000a): Dimension of Bilingualism. In: Wei, L. (2000, szerk.): *The Bilingualism
Reader*. Routledge, London and New York. 3-25.
- Wei, L. (2000c, szerk.): *The Bilingualism Reader*. Routledge, London and New York.
- Weir, C. J. (1993): *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall, London.
- Weir, C. J. (1997): The Testing of Reading in a Second Language. In: Clapham, C. és
Corson, D. (szerk.): *Encyclopedia of Language and Education. Vol 7: Language
Testing and Assessment*. Kluwer, Dordrecht. 39-49.
- Weir, C. J. és Porter, D. (1994): The Multi-Divisible or Unitary Nature of Reading: The
Language Tester Between Scylla and Charybdis. *Reading in a Foreign Language*, 10.
2. sz. 1-19.
- Weisgerber, L. (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort*, 2. 73-
89.
- Westhoff, G. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Huber, München.

Westhoff, G. (1995): Kognitive und metakognitive (Lern)Handlungen und ihr Effekt auf die Leseleistung in der Fremdsprache. *Die Neueren Sprachen*, 94. 5. sz. 489-504.

Westhoff, G. (1997): *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt, Berlin-München.

Yorio, C. A. (1971): Some Sources of Reading Problems for Foreign-Language Learners. *Language Learning*, 21. 107-115.

Jogszabályok

1993. évi LXXVII. törvény a Nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

1993. évi LXXIX. törvény a Közoktatásról

243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

24/1997. (VI.5.) MKM rendelet az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

26/1997. (VII.10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.

32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvének kiadásáról.

100/1997. (VI.13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

MELLÉKLETEK

- (1) Német kompetenciateszt (Kompetenztest)
- (2) Német olvasásértést mérő teszt (Leseverstehen Test)
- (3) Kérdőív a német olvasásértésről
- (4) Tanulói adatlap
- (5) Igazgatói adatlap
- (6) A Goethe Intézet igazolása a tesztek adaptálhatóságáról