„Az a tény, hogy anyanyelvem magyar, és magyarul beszélek, gondolkozom, írok, életem legnagyobb eseménye, melyhez nincs fogható. Nem külsőséges valami, mint a kabátom, még olyan sem, mint a testem. Fontosabb annál is, hogy magas vagyok-e vagy alacsony, erős-e vagy gyönge. Mélyen bennem van, a vérem csöppjeiben, idegeim dúcában, metafizikai rejtélyként. Ebben az egyedülvaló életben csak így nyilatkozhatom meg igazán. Naponta sokszor gondolok erre. Épp annyiszor, mint arra, hogy születtem, élek és meghalok." (Kosztolányi Dezső: Ábécé a nyelvről és lélekről)

Bevezetés 4
1. Az írásbeli szövegalkotás képessége 6
2. Az írásbeli szövegalkotás modelljei..... 8
2.1. Sauli Takala kompetenciamodellje (Latent trait model)..... 8
2.2. A Flower-Hayes kognitív retorikai folyamatmodell és Hayes interaktív modellje 10
2.3. Bereiter képességintegrációs és Bereiter-Scardamalia írásstratégia modellje 16
2.4. van Wijk modellje..... 21
2.5. Kellogg integratív modellje 23
3. Az írásbeli szövegalkotás fejlődése különböző modellek tükrében 25
4. Egyéni különbségek a szövegalkotásban 34
5. A szövegalkotási képesség fejlesztési lehetőségei..... 37
6. Nemzetközi teljesítménymérések és fontosabb eredmények Románia és 43
Magyarország viszonylatában..... 43
7. Fogalmazási, szövegalkotási képesség és helyesírás színvonalának mérése Magyarországon és Romániában 49
8. Romániai anyanyelvi oktatással kapcsolatos tantervi követelmények a negyedik osztályban 51
8.1. A tanügyi reform Romániában..... 51
8.2. A tanügyi reform előtt és után érvényben levő tanterv összehasonlítása 57
8.3. A fogalmazás tanításának gyakorlati perspektívái az elméleti modellek és a romániai magyar regionális sajátosságok tükrében..... 60
9. A vizsgálat célkitűzése és általános jellemzése 64
9. 1. A vizsgálat hátterének bemutatása..... 64
9. 2. A vizsgálat célkitűzése..... 68
9. 3. Problémafelvetés és hipotézisek 69
9.4. A vizsgálati populáció és mintaválasztási szempontok bemutatása 70
9. 5. Vizsgálati módszer..... 71
10. A kutatás eredményeinek bemutatása..... 73
10. 1. A vizsgált változók leíró statisztiká 74
10.2.1. A szövegalkotási képesség fejlődése a tanügyi reform hatására 78
10.2.2. Régiók közötti különbségek a szövegalkotásban..... 84
10.2.3. Műfaji megfelelés és régiók közötti összefüggések a szövegalkotásban..... 90
10.2.4. Teljesítmény alakulása a településtípusok függvényében 92
10.3.1. A szövegértés és régió összefüggése 94
10.3.2. A románul és magyarul olvasott könyvek száma és régiók összefüggése..... 94
10.3.3. A családban és barátokkal való nyelvhasználat és régiók összefüggése 96
10.3.4 Az olvasás gyakorisága és az írásbeli szövegalkotási összteljesítmény közötti összefüggés 97
10.3.5 A fogalmazásokban leírt szavak és mondatok száma valamint a régió összefüggésének vizsgálata..... 98
10.3.6 A szocio-kulturális háttér hatása a teljesítmény alakulására..... 99
10.3.7. Nembeli különbségek a szövegalkotásban..... 102
10.3.8. A szövegalkotási teljesítményt befolyásoló tényezők 102
10.3.9. Mesehősökkel való azonosulások és ellenazonosulások régiónként 106
10.3.10. A mesehős céljainak távlatisága 121
10.3.11. A saját történetek jólformáltságának elemzése..... 122

Összegzés 126
Szakirodalom 130
Mellékletek 144

BEVEZETÉS

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

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

A disszertáció a gyakorlati kérdések feltárására helyezi a hangsúlyt, a kisebbségi anyanyelvhasználat területén a fogalmazási készség alakulásának sajátosságait járja körül a nyelvi környezet és oktatási program függvényében. Az első részben a fogalmazási, szövegalkotási készség fejlődésének és felmérésének elméleti hátterét és ehhez kapcsolódó empirikus kutatásokat mutatjuk be. A főbb modellek felvázolása mellett a fogalmazási képesség összetevői mellett helyet kapnak a képesség fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos megközelítések is, az egyéni különbségek a szövegalkotásban valamint a fogalmazás tanításának gyakorlati perspektívái az elméleti modellek és a romániai magyar regionális sajátosságok tükrében.

A nemzetközi és Magyarországi fogalmazásvizsgálatok szempontjainak bemutatása után a romániai tanügyi reform alapkérdéseit vázoljuk fel, valamint összehasonlítjuk az aktuális és régi negyedik osztályos anyanyelvi tantervet, ahhoz hogy ennek tükrében értelmezhessük a változásokat.

A disszertáció célja a fogalmazási képesség színvonalának feltérképezése magyar anyanyelvű, negyedik osztályos tanulók körében két országos szintű, reprezentatív felmérés által (1995-1996, 2005-2006), ami lehetőséget ad az eredmények összehasonlítására. A két mérés során nyomon követhető a tantervi változás (1995-2005 között) hatása a diákok fogalmazási képességének alakulására. A kutatás újdonságát a tíz év után megismételt mérésben a különböző régiók mentén alakuló teljesítmények differenciált vizsgálata adja.

A szövegalkotási teljesítmény alakulását a régió mellett a családban és barátokkal való domináns nyelvhasználat, a szocioökonómiai háttér, a nembeli különbségek, a magyarul olvasott könyvek száma tekintetében vizsgáltuk. A kutatás tárgyát képezte a szövegalkotási és szövegértési képesség összefüggése, a főhős céljának régiónkénti tartalmi különbözőségének feltérképezése, a választott és elutasított mesehősök tulajdonságainak összehasonlítása régiónként, a saját történetek jólformáltságának elemzése is.

Köszönöm ezúton az önzetlen segítséget Dr. Pletl Ritának a vizsgálatok levezetéséért, koordinálásáért, valamint azért, hogy lehetővé tette számomra az adatokhoz való hozzáférést. A vizsgálat nem jöhetett volna létre a résztvevő iskolák és a negyedik osztályban tanítók segítő hozzáállása nélkül. A tanulói fogalmazások értékelésében a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Karán tanuló pedagógia szakos diákjai segítettek. Hálás vagyok témavezetőmnek Dr. Kollár Katalinnak az adatok feldolgozásában és a vizsgálati szempontok megállapításában nyújtott lelkes támogatásáért. Ugyanakkor köszönöm Dr. Kónya Anikónak az önéletrajzi történetek elemzése terén nyújtott hasznos szakmai útbaigazításait. Köszönöm kollegáimnak, Kovács Tímeának és Márton Rékának a kollegiális bátorítást. Legfőbb köszönet családomat, szüleimet és férjemet illeti, akik szupportív támasza nélkül ez a dolgozat nem jöhetett volna létre.

1. Az írásbeli szövegalkotás képessége

A fogalmazási képességet, az írásbeli műveltség legjobb mutatójaként tartják számon. (Kádárné, 1990). Az írásbeli szövegalkotás számos képesség meglétét feltételezi, mint a verbális gondolkodás, társas interakció, nyelvi képességek valamint íráskészség, amelyek ugyanakkor más képességek alkotóelemeiként is jelen vannak, mint tanulás, problémamegoldás, együttműködés.

A beszélt és írott szöveg számos ponton mutatnak különbséget. Míg a *beszélt szöveg* akusztikus elemekre épít; egyszeri, időhöz és helyhez kötött; lazább szerkezetű a szövegépítése; a mondatmodalitások sokféleségével, laza mondatkapcsolásokkal, szukcesszív mondattípusokkal rendelkezik és sok a redundáns eleme, addig az *írott beszéd* vizuális benyomáson alapul; megismételhető, időben, térben kevésbé korlátozott; kötöttebb szerkezetű szövegépítkezéssel, kijelentő mondatok dominanciájával rendelkezik és kerüli a redundanciát. (Szikszainé, 1999) A szóbeli és írásbeli kommunikáció számos ponton tapasztalható különbsége miatt a megközelítések egy része a szövegalkotást „második nyelvként" kezeli (Krashen, 1984, Horning, 1987), amely mögött speciális gondolkodási mechanizmusok és stratégiák húzódnak meg (Bazerman, 1989).

Az írás és a beszélt szöveg közötti éles különbségek kihangsúlyozása helyet kap az írás folyamatait leíró modellekben, a szövegalkotók kezdeti nehézségeinek magyarázatában (Martlew, 1983). Ugyanakkor más szerzők (Beaugrande, 1984; Berninger, Swanson, 1994; Grabowski, 1996; McCutchen 1996) nem nyomatékosítják ezeket a különbségeket, mivel a szövegalkotási folyamatok és alfolyamatok a beszélt nyelvben is jelen vannak, vagy közös mechanizmusokból erednek. Az írás és beszéd a szövegkörnyezettől és retorikai céltól függően egymás sajátosságait is kölcsönözhetik (Elbow, 1985).

Bármelyik megközelítésből indulunk is ki, egyetérthetünk abban, hogy a fogalmazás valóban az írásbeli műveltség legjobb mutatója. *„A jó írásműben megmutatkozik a szerző tárgyi tudása, olvasottsága, gondolkodásának világossága és fegyelme, fogalmainak és nyelvi eszköztárának árnyaltsága, figyelmessége az olvasó irányában és a nyelvi közösségek iránti hűsége. Mindezen tulajdonságok integráltan vannak jelen az írásműben, akárcsak magában a személyiségben. Ezért a fogalmazás a gondolkodási képességről és a kommunikációs képességről hiteles képet nyújtó dokumentum.*" (Kádárné, 1990. 10 o.)

A mondanivaló szavakba öntése úgy, hogy a gondolatok a témával összefüggő, koherens egységgé álljanak össze az ok-okozati összefüggések mentén, a lényeges információkon való hangsúllyal és a részletek megfelelő kidolgozásával, nem könnyű feladat. A választékos szóhasználatra, a helyesírásra és külalakra kiterjedt figyelem még inkább nehezíti a jó teljesítmény elérését. Ahogy a szövegértés nem csupán olvasás, dekódolás, hasonlóképpen az írás, szövegalkotás sem merül ki a kódolás műveletében. A betűk és szavak mögött értelemteremtés folyik. (Molnár, Cs. Czachesz, 2003) A szövegalkotás képességének fejlesztése sem egy technikai kérdés, mivel emögött a kognitív folyamatok irányításának képessége, metakogníció és önszabályozás folyamatai rejtőznek. (Molnár, 2002) A *hogyan* kérdés mellett, ami a nyelvi kifejezésre vonatkozik (szókincs, nyelvhelyesség, stilisztika), nem kerülhetjük meg a *miért*, *kinek* kérdéseket, amelyek a szöveg célját határtolják be, a mondanivaló közlését a címzettel (Molnár, Cs. Czachesz, 2003).

Nagy József (1996, 64) a fogalmazást „*összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszerként*" értelmezi. Az írás és olvasás együttesen alkotja azt a képességrendszert, amelynek „*elsajátítása nélkül az értelem fejlődése megreked a köznapi tapasztalat szintjén*" (Nagy 1996, 64). Az írásképesség ebben a megközelítésben a gyakorlati jelentőségű készségrendszerből, az íráskészségből valamint a fogalmazási képességből tevődik össze. A fogalmazási képesség fejlesztése személyiségfejlődési dimenziókat is magában foglal, mivel „*a fogalmazás folyamatában alakul a technika által mozgásba hozott személyiségtartalom, de a funkcionálás által fejlődik a technika is*" (Orosz, 1972).

A szövegalkotás a nyelvi, gondolkodási, együttműködési, olvasási és írástechnikai képességeknek bonyolult együttese, amelyek a kommunikációs feladatok megoldásában hangolódnak össze, ahhoz, hogy a közlő címzettre gyakorolt hatása megvalósuljon (Kádárné, 1990, 19). A képesség műveleti szinten való működése a szövegalkotási folyamatban ölt testet, amelynek alkotóelemeit és ezek összefüggéseit tekintjük át a következőkben.

2. Az írásbeli szövegalkotás modelljei

Az alfejezet célja az írásbeli szövegalkotás legfontosabb modelljeinek bemutatása, hangsúlyt fektetve a korai modellekre is, mivel ennek kontextusában történik meg a későbbiekben a képesség fejlődésének, fejlesztési lehetőségeinek tárgyalása is.

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

2.1. Sauli Takala kompetenciamodellje (Latent trait model)

Sauli Takala írásbeli szövegalkotás modellje (Gorman, Purves, Degenhart, 1988) az IEA fogalmazásvizsgálat alapját képezte, amelyet hatékonyan alkalmaztak nemzetközi, ugyanakkor magyarországi (Kádárné, 1990; Molnár, 2000, 2002) és romániai (Pletl, 1997, 2001) fogalmazásmérésekben is.

Takala (1988) „*latens vonás*" megközelítésében a fogalmazás nem más, mint különböző komponensek - jártasságok, készségek és ismeretek - hierarchikus szerveződése. Az általános konstruktum az elsődleges vonásokból (primary trait), *az írásbeli kompetenciából* és az *írásbeli preferenciából* tevődik össze, amelyek interakcióban állnak egymással. Nehéz megállapítani, hogy „*melyik a tyúk és melyik a tojás*" (Takala, 1988). Az általános konstruktumok szintje alatt helyezkednek el a latens vonások. Az írásbeli kompetencia két fő jártasságból, a szűk értelemben tekintett fogalmazási képességből, ami a *szövegtervezésben való jártasságot* takarja (discourse structuring competence) és az írásbeli nyelvhasználatból áll,

amit *szövegszerkesztési jártasságként* (text producing competence) értelmez a szerző. A diskurzustervezési jártasság alapján intellektuális és társas-együttműködési készségek állnak, míg a szövegszerkesztési jártasság nyelvi készségekre és írás valamint szövegrendezési készségekre támaszkodik. A különböző részképességek fejlődésével, amelyek a későbbiekben írásbeli szövegalkotási modellekben (Bereiter, 1980, Hayes, Flower 1980) mint folyamatok lelhetők fel, eltérő megnevezések alatt, történik meg a fogalmazási képesség fejlődése.

Az említett készségek rutinszerű műveletek, amelyek meglevő ismeretek, szabályok alapján működnek. Az intellektuális készségek a fogalmakra, szókincsre, a gondolkodásmód ismeretére valamint az anyag szervezésének és szerkesztésének elvére építenek. A társas-együttműködési készség a kommunikációs normákat, kifejezésmódokat és a stíluseszközök ismeretét foglalja magába. A nyelvi készségek a nyelvtani, nyelvhelyességi ismeretekre, az írásjelek használatára és helyesírási szabályokra támaszkodnak. Az írás és szövegrendezési készség ismerete az írásjelek, jelrendszerek és formaszabályok ismeretében konkretizálódik.

A fogalmazási tevékenység részekre való bontása körülhatárolja az írott szövegalkotási teljesítményben értékelendő részteljesítményeket, amelyek a modell részét képezik: a szövegtervezésben való jártasságot - az anyaggyűjtés és mondanivaló elrendezését és nyelvi megformálását - a tartalom, szerkezet és stílus; a szövegszerkesztési jártasságot - a nyelvhasználatot, központozást, a külső megformálást a nyelvhelyesség, helyesírás, külalak kategóriáiban érhetjük tetten.

Az írásbeli preferencia az írás frekvenciáját, mennyiségét, a téma és műfaj, az attitűd és tónus, a megfelelő stilisztikai eszközök és nyelvi erőforrások kiválasztását foglalja magába. Mérési kategóriák szintjén az említett összetevők az önbeszámoló (self-report**),** szavak száma, az osztályozás és a mondattani koherencia jelölők formájában konkretizálódnak.

„*A szövegtervezésben és szövegszerkesztésben való jártasság az írásbeli kifejezés képességének egymást kiegészítő oldala.*" (*Kádárné*, 1990). Az elemi oktatás anyanyelvi tanterve is ezen összefüggő jártasságok kimunkálására épít, ahol kezdetben a hangsúly a szövegszerkesztési jártasságok irányába tolódik el, a megfelelő motoros és nyelvi készségek kiépítésére, amelyek gyakorlás útján való megszilárdulása után a diskurzustervezési jártasságok alaposabb kidolgozása történik.

A fogalmazási teljesítmény mérése azonban leggyakrabban a felszíni vonások alapján valósul meg. A modell legfontosabb gyakorlati jelentősége, hogy a fogalmazás értékelésének

analitikus szempontjai lehetővé teszik a szövegalkotási teljesítmény minden jellemzőjének értékelését, a szempontok külön jelölését, szemben a holisztikus, összbenyomás szintű értékeléssel, amely egy skálában foglalja össze a diskurzus-tervezési és szövegszerkesztési jártasságokat.

Az írásbeli szövegalkotás feltételezi a sajátos műfaj, illetve a szövegtípus ismeretét, amely a tartalomban, stílusban és tonalitásban mutatkozik meg, így ezeket az analitikus szempontokat a műfaji követelményeknek megfelelően kell megállapítani. A mérési kritériumok ebből kifolyólag nemzetközi szinten rögzítetté és a nyelvi sajátosságok figyelembevételével nemzeti szinten alkalmazhatóvá váltak, ami lehetőséget adott a teljesítmények összehasonlítása (Purves, Gorman, Takala, 1988). Az analitikus értékelés kevésbé függ a bíráló szubjektív megítélésétől, és lehetővé teszi a „*transzcendesns*", kultúrfüggetlen, általános nyelvi tulajdonságok értékelését az írásbeli szövegalkotásban. A fogalmazási képesség összetevői a részképességhez rendelt értékelési szempontok.

2.2. A Flower-Hayes kognitív retorikai folyamatmodell és Hayes interaktív modellje

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

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

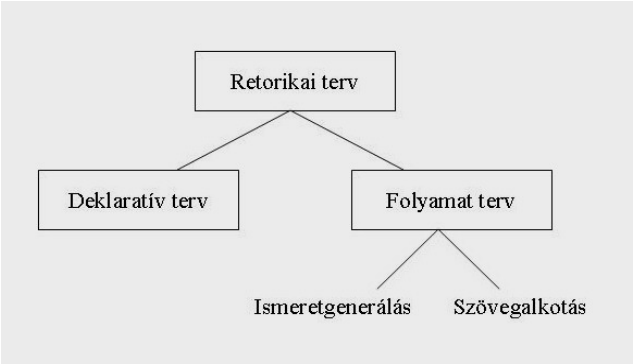
A szerzők protokoll-elemzésekkel (Newell, Simon, 1972) az írás közbeni mentális tevékenységek verbalizációjával tárták fel azokat a folyamatokat, amelyeket az írásbeli

szövegalkotás folyamataiként azonosítottak: *tervezés* (planning), *megformálás* (translating) és *átdolgozás* (reviewing), mindezeket a *figyelem* (monitor) folyamata kontrollálja. A folyamatok sorrendje rugalmas, a folyamatokon belüli feladatok (pl. szerkesztés, generálás) felboríthatják a tervezés- megformálás- átdolgozás sorrendjét. Az átdolgozás nemcsak a szövegalkotás végső fázisában, hanem bármikor előfordulhat, amikor egy adott szövegrészt befejezett az író (Hull, 1987). A *tervezés* keretében történik meg a *célok kitűzése* (goal setting), az írás céljainak megállapítása. A célok vonatkozhatnak egyaránt a retorikai célra, valamint a produktum és folyamat tervére, amelyek a *mit írjak, hogyan írjam* kérdésekre adott válaszokban konkretizálódnak (Hayes, 1996). A tervezés keretében a további feladatok az *anyaggyűjtés* és *elrendezés*, az előhívott információk, az előállított gondolati, tartalmi elemek koherens tervbe való szervezése. Az előhívott anyag függvényében módosulhat cél is. A tervezés funkciója tehát egy írásterv készítése a HTM-ban tárolt és a feladatkörnyezetből kivont információkból.

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

A tervezés keretében, a szövegalkotó számos tervet generál, amelyek három nagy kategóriába sorolhatók: a *retorikai terv* (plan to do), a *folyamaton alapuló terv* (plan to compose) valamint a *terméken alapuló terv* (plan to say). (Flower, Hayes, 1980).

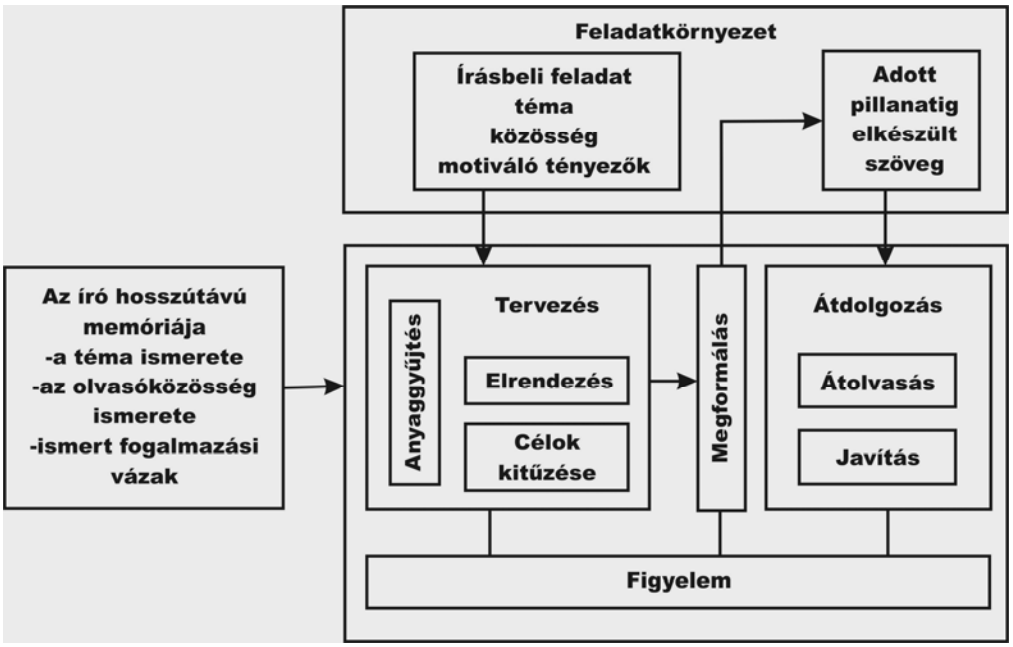
1. számú ábra. *A tervezési folyamat összetevői (Flower, Hayes, 1980)*



A *retorikai terv* a retorikai megszorításokhoz való alkalmazkodást teszi lehetővé, magába foglalva úgy az olvasó, mint az író sajátosságait, valamint a szöveg általános témáját. Ismert jelenség, hogy amikor a szövegalkotónak nincs ideje tervezni vagy csak korlátozott számú tervhez van hozzáférése, akkor nem veszi figyelembe a célközönséget vagy a célt, aminek meg kell felelnie és gondolatainak tervezés nélküli közlésével egy belső monológhoz hasonló szöveget alkot (Flower, 1979). A terméken alapuló vagy *deklaratív terv* a szövegben szereplő összes információ sűrített, egyszerűsített, absztrahált változata. A *folyamat terv* a fogalmazási folyamat terve, ami azt jelöli, hogy a különböző szövegalkotási folyamatok és alfolyamatok milyen sorrendben jelennek meg. Az ismeret-generáláson keresztül történik meg a területre vonatkozó információk átalakítása, valamint a szemantikus információ nyelvi transzformálása a szövegalkotáson keresztül.

Az 1986-ban grafikailag és a folyamatok megnevezései tekintetében átdolgozott modellben (Hayes, Flower 1986), a HTM úgy jelenik meg, mint mindhárom alfolyamattal kapcsolatban álló rendszer. A szövegdobozok egységes méretet kaptak, utalva a folyamatok egyforma szerepére a modellben, valamint egyes alfolyamatok neve is megváltozik: a megformálást *mondatgenerálásként*, az átdolgozást *revízióként* említik a modellben a szerzők. (translating-text generation, reviewing-revision) A figyelem az első modellben úgy szerepelt, mint a tervezés-megformálás-átdolgozással kapcsolatban álló, ezeket ellenőrző folyamat, viszont az átdolgozott változatban a figyelem magába foglalja az említett alfolyamatokat. (lásd 2. számú ábra).

2. számú ábra. *Flower és Hayes kognitív retorikai folyamatmodellje* (1980)



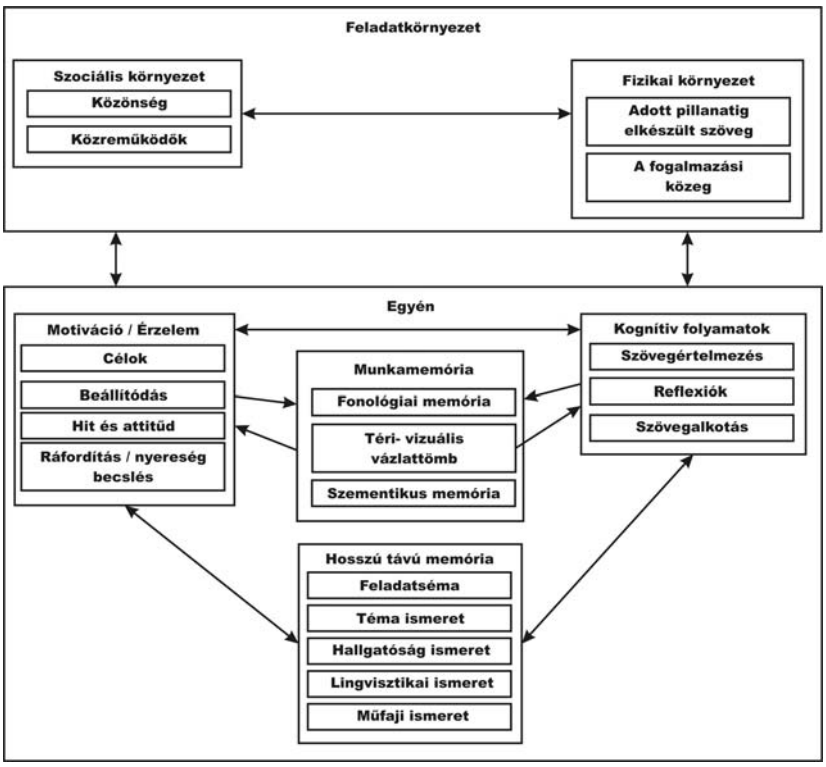
A figyelem a későbbi modellekben (Swanson, Berninger, 1994) mint metakognitív kontrolfolyamat jelenik meg.

Modelljüket maguk a szerzők nevezik „*célpontnak, amibe lőni lehet*". (Hayes, Flower, 1980a, 29 o.). Több kritika is érte, egyrészt azzal kapcsolatban, hogy pusztán deskriptív jellegű; nincs eléggé körülírva a kontextus, amelyre a modellt kidolgozták; nincs utalás arra, hogy milyen hatással van az írás közege (papír-ceruza vagy számítógép) az írásfolyamatra; csak az önállóan dolgozó szövegalkotókat veszi figyelembe és ignorálja az egyénen belüli különbségeket, mint a stílus, érzelmek és nembeli különbségek (Hartley, 1991).

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

A kritikák hatására dolgozta ki Hayes (1996) az új, egyén-környezet integratív modelljét. (lásd 3. számú ábra) Ahogy az elnevezés is sugallja a szövegalkotás az egyén-környezet interakció eredménye. Az *egyéni dimenziót* a szövegalkotó tudása, érzelmi-motivációs bázisa, hosszú-távú memóriája alkotja, amelyet a munkamemória komponense köt egybe; a szociális és fizikai környezet alkotja a *feladatkörnyezetet*. A szerző értelmezésében a szövegalkotás a kognitív, affektív, szociális és fizikai feltételek függvénye, az írás pedig egy olyan kommunikatív aktus, amely igényli, a szociális kontextust, mint médiumot (Hayes, 1996).

3. számú ábra. *Hayes (1996) interaktív modellje*



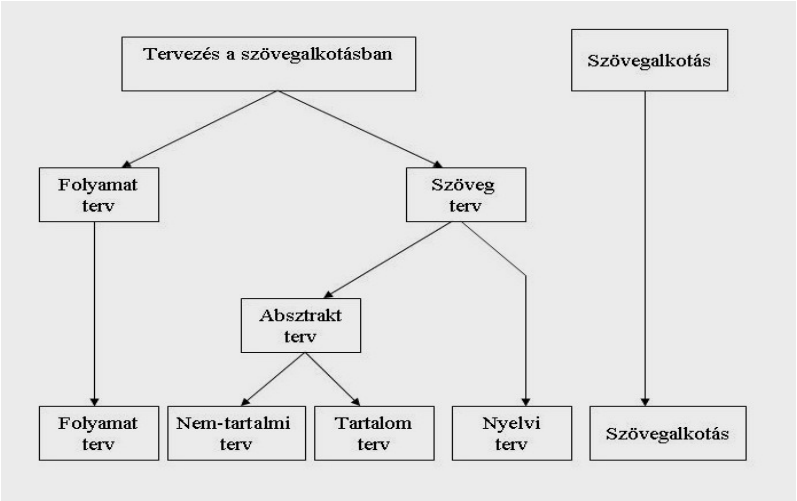
Az előző modellel szemben négy területen hoz újdonságot: hangsúlyozza a munkamemória központi szerepét, beemeli a modellbe a téri-vizuális és nyelvi reprezentációt, valamint a motivációt és érzelmeket. Az új modellben a munkamemória központi elhelyezkedése jelzi ennek központi szerepét a szövegalkotási folyamatban. Ugyanakkor a kognitív folyamatok átfogóbbá válnak, az *átdolgozás* (revision) helyét átveszi a

s*zövegértelmezés* (text interpretation), a t*ervezés* (planning) helyét a *reflekció* (reflection), a *megformálás* (translation) helyét a *szövegprodukció* (text production). A reflekció olyan mentális aktivitásokat takar, amelyek a tudástöredékeket alakít más tudásegységekbe, segítve a tartalom kidolgozását.

Az affektív szféra az egyén céljai, beállítódása, attitűdje és meggyőződése mellett tartalmazza a nyereségesség terminusaiban a költség-haszon felértékelését is. A modell affektív-érzelmi dimenziója későbbi kutatások sorát indította meg a motiváció fogalmazásban betöltött szerepéről (Bruning & Horn, 2000; Hidi & Boscolo, 2006, 2007), az érdeklődésről, mint egyéni érzelmi válaszról a környezeti jellemzőkre (Renninger, Hidi & Krapp, 1992), a szövegalkotó azon meggyőződéséről, hogy képes jó szöveget létrehozni (Pajares & Johnson, 1994, 1996) az én-szabályozás szerepéről (Zimmerman & Kitsantas, 2002), a motiváció és témaválasztás kapcsolatáról (Englert és mts., 1988), valamint a téma és erről kapcsolatos tudás viszonyáról (Hidi, McLaren, 1990).

A tervezési folyamat leírása keretében is megjelentek az alternatív modellek (Hayes, Nash 1996). A terv kategória a *szövegalkotásban megvalósuló terveket* (planning in writing) valamint a *szöveg kivitelezésére* (text production) vonatkozó terveket tartalmazza. A szövegben megvalósuló tervezést altervek hierarchikus egymásra épülésében képzelik el. A szövegalkotási terv a *folyamat tervéből* (process planning) valamint a *szöveg tervéből* (text planning) tevődik össze. Míg az első a szövegalkotóra fókuszál és arra a stratégiára, ahogyan megérti és végrehajtja a feladatot; a második a leírt részre, a címzettere tett hatásra összpontosul. A szöveg terve az *absztrakt tervből* (abstract planning), amely a nyelvnek megfelelő gondolatok generálásáért felelős, valamint a *nyelvi tervből* (language planning), amely a nyelvtanilag és mondattanilag helyes szövegért felel. Az absztrakt tervezés a tartalom-tervre és nem-tartalom tervre bomlik, amely a Flower, Hayes (1981b) modellben szereplő retorikai tervvel (plan to do) valamint a terméken alapuló tervvel azonos (plan to say).

4. számú ábra. *A szövegalkotási tervezési folyamatok taxonómiája (Hayes, Nash 1996)*



A szerzők három folyamatot különítenek el a tervezés keretében: *absztrakción alapuló tervezés* (planning by abstraction), amely a tartalom tervezésében játszik nagy szerepet; az *analógián alapuló tervezés* (planning by analogy), amelyet akkor használunk, amikor egy előzetes tervet adaptálunk egy új szöveg előállítása érdekében, valamint *modellezésen alapuló tervezés* (planning by modelling), amelyet a nyelvi megformálás szakaszában használunk, amikor egy mondatot vagy mellékmondatot a grafomotoros kivitelezés előtt mentálisan megtervezünk. A konstruktív tervezés fogalma (Flower, Schriver, Carey, Haas, Hayes, 1989) a szövegalkotási képesség fejlődésének magyarázatául szolgál. (lásd *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése különböző modellek tükrében* alfejezetben**)**

2.3. Bereiter képességintegrációs és Bereiter-Scardamalia írásstratégia modellje

Bereiter (1980) az írásbeli szövegalkotásban a teljes nyelvi és kognitív, morális és szociális fejlődés tükörképét látja. Az általa kidolgozott szövegalkotási modell kindulópontját a Stahl (1974, 1977) izraeli gyerekeken végzett kutatása adta, aki az „*Én lakásom*" című fogalmazással vizsgálta a 2, 5, 8 osztályos tanulók írásbeli szövegalkotásának fejlődését. A második osztályosok fogalmazásában nem volt fellelhető a tervezés, a strukturális átdolgozás valamint a bemutatás meghatározott sorrendje. A nyolcadikosok fogalmazásaiban egy megadott elv

mentén történt a tartalom kiválasztása, a prezentálásnak koherens formája volt és a fontosság sorrendjével arányos volt a szövegben az elemeknek kiutalt hely. A másodikosok fogalmazásaikban nem fordítottak figyelmet a kiválasztásra, elrendezésre, a fontosság mérlegelésére. A nyolcadikosok fogalmazásaikat a megfelelő helyen zárták le, a másodikosok fogalmazása hirtelen véget ért. Az ötödikesek fogalmazásai bimodális megoszlást mutattak, egyesek a másodikos, mások a nyolcadikos szöveg jellemzőit mutatták. Mindez összefüggésben van a Nystrand (1977) *írás-alapú* és *író-alapú* megközelítésével.

Bereiter, piagetiánus megközelítésben, utalva Scaeffer (1975) számfogalom fejlődésére vonatkozó munkájára, a fogalmazást hierarchikusan integrálódó képességek formájában közelíti meg és öt egymásra épülő fázisban írja le ennek alakulását. Az érett írásban hat különböző készség vagy tudás-struktúra azonosítható: az írott nyelv és gondolatáramlás gördülékenysége, az írásbeli konvenciók kézbentartása, a szociális kogníció, az olvasó perspektívájának figyelembe vétele, irodalmi műveltség és diszkrimináció valamint reflektív gondolkodás. A Takala (1988) modellben a fogalmazás, mint szövegalkotás jelenik meg, kimarad belőle az író-olvasó kapcsolat integrálása. Tény, hogy erre a gyerek kezdetben nem is képes, hiszen figyelmét teljes mértékben leköti maga az írás folyamata, a betűk megformálása, a helyesírási szabályok, a helyes központozás megtanulása.

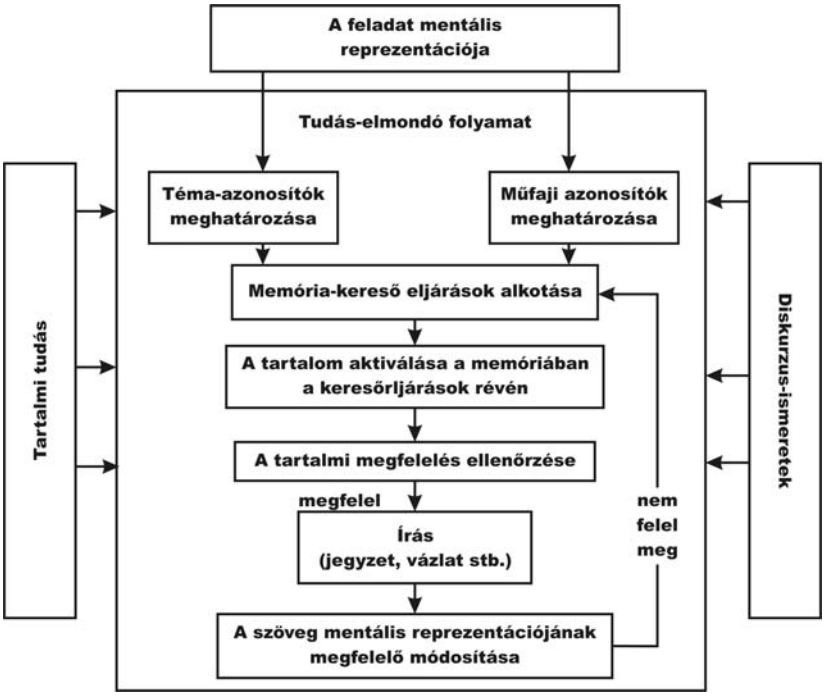
Kisiskoláskorban a folyékony írástechnika elsajátításával belép az *asszociatív írás* szakaszába, amikor a gondolatok és az írás összehangolásának folyamata foglalkoztatja elsősorban; a gyerek ebben a fázisban mindent leír, ami eszébe jut. A második, *performatív írás* szakaszban a figyelme már a tartalomra is kiterjed, mivel elsajátítja azokat a nyelvhasználati, stilisztikai szabályokat, amelyek segítségével magabiztosabban mozog a szövegalkotás területén. Az olvasó szempontjának végiggondolása a harmadik, a *kommunikatív írás* szakaszában valósul meg, amit a szerző a szociális kogníció integrálásának tulajdonít. A gyerek addig is tudatában van, hogy a szöveget egy potenciális olvasónak írja, de még nem tud a szövegalkotással egyidőben a szövegolvasóra tett hatásán, az üzenet célján gondolkodni. Az *egységes írás* fázisában a szövegalkotó egyben saját szövegének kritikusává is válik, leköti a megfelelő hangvétel és a saját stílus megtalálása. Az *episztemikus írás* szakasza a reflektív gondolkodás területe, a fókusz ismét kívülről befele, a fogalmazás folyamatára irányul, immár jóval magasabb szinten. Ez az írásbeli szövegalkotás fejlődésének „csúcspontja” és már nem csak a gondolkodás egy terméke lesz, hanem a gondolkodás teljes része lesz. A fogalmazási

képesség más képességek integrációjával párhuzamosan alakul, a nyelvi, kognitív, morális fejlődés, a szociális gondolkodás, az információ-feldolgozó kapacitás és gondolkodási stratégiák mind feltételei kialakulásának és fejlődésének; következtetésképpen, a szerző szavaival élve „*több alapvető fejlődési forma eredménye*”(Bereiter, 1980, 71 o.).

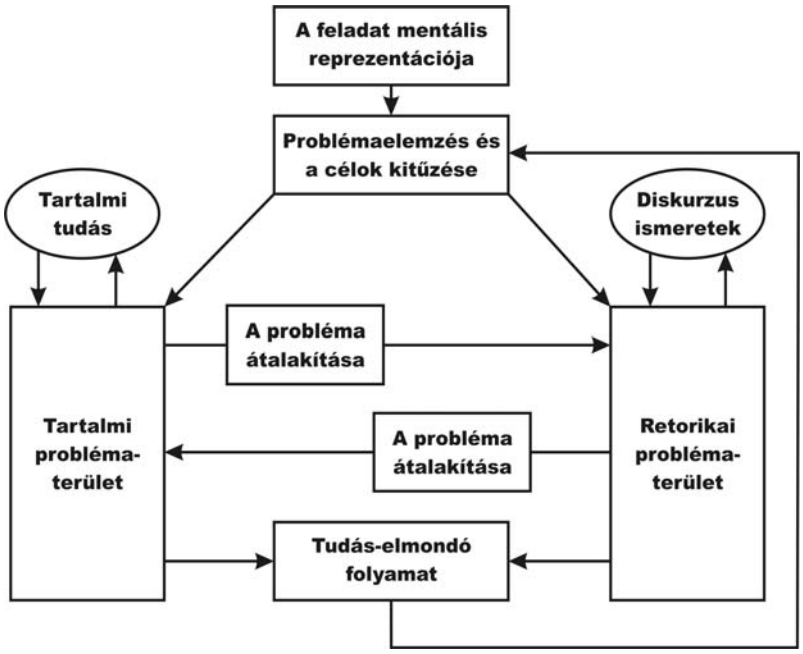
A fejlődés során kialakulnak azok a releváns sémák, amelyek hierarchikus feldolgozási szinteket jelenítenek meg: a legfelső szinten egy nagy, *végrehajtó séma* koordinálja a céloknak és megszorításoknak a figyelembevételével a második szinten elhelyezkedő *műfaji sémákat, a tartalmi* és *nyelvi feldolgozó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

Az írásbeli szövegalkotás fejlődésében Bereiter és Scardamalia (1987) tudás-elmondó és tudás-átalakító modellt különböztetnek meg. (lásd 5, 6 számú ábra)

5. számú ábra. *A tudás elmondó modell*



6. számú ábra. *A tudás-átalakító modell*



A tudás-elmondó modell megfelel Flower (1979) „írásalapú”-nak (writer-based-text), McCutchen (1988) „*think it, write it*” írásnak nevezett formájának; amikor a gyerek, mint kezdő szövegalkotó minden információt leír, ami a megadott témáról eszébe jut. A Flower és Hayes modellben (1980) a tervezés nélküli megformálásnak feleltethető meg. A kezdő írók egocentrikusnak tűnnek, nem tudnak decentrálni, eltávolódni attól, amit írtak és azt sem tudják elképzelni, hogy valaki nem érti meg az általuk leírtakat (Bereiter, Scardamalia, 1979). Ezen stratégia keretében a gyerek előhívja témával kapcsolatos ismereteit és ezeket a tervezés, szervezés, a koherencia létrehozásának igénye nélkül írja le. A fejlődés abban is megmutatkozik, hogy kezdő írók csupán a beszélt nyelvet tudják az írott nyelvbe átültetni, a tapasztalt írók esetében a figyelembe tudják venni a potenciális olvasót, olvasóközpontú prózát (writer-based prose) tudnak alkotni, szemben a kezdőkkel, akik csak az írás alacsonyabb szintű összetevőire képesek fókuszolni, mint nyelvhelyesség, nyelvtan, helyesírás. (Hartley, 1991)

Bár a tudás-elmondó modell gazdaságos, mégis gyenge lokális koherenciát biztosít két gondolategység között. Mindemellett lehetővé teszi azt, hogy a szövegalkotó információkat szerezzen a szövegről (a műfaji azonosítók meghatározásán keresztül), betartsa a

szövegalkotási instrukciókat (a feladat mentális reprezentációja által), beazonosítsa a szöveg tárgyát és témáját (a téma-azonosítók meghatározásán keresztül), a szövegalkotási instrukciónak megfelelően meg tudja ítélni a visszakeresett tartalom megfelelését. A szövegíró hosszú-távú memóriájában szöveggel kapcsolatos, diskurzus ismereteket tárol. Ennek megfelelően a szövegalkotási stratégia, annak egy kezdeti formája 9-10 éves életkorban jelenik meg (Bereiter, Scardamalia 1987). A tudás-elmondó modellt kezdő és szakértő szövegalkotók egyaránt használhatják, amikor egyszerű szövegalkotási folyamattal szembesülnek, mint például a karácsonyi képeslapok megírása (McCutchen, 1994).

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

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

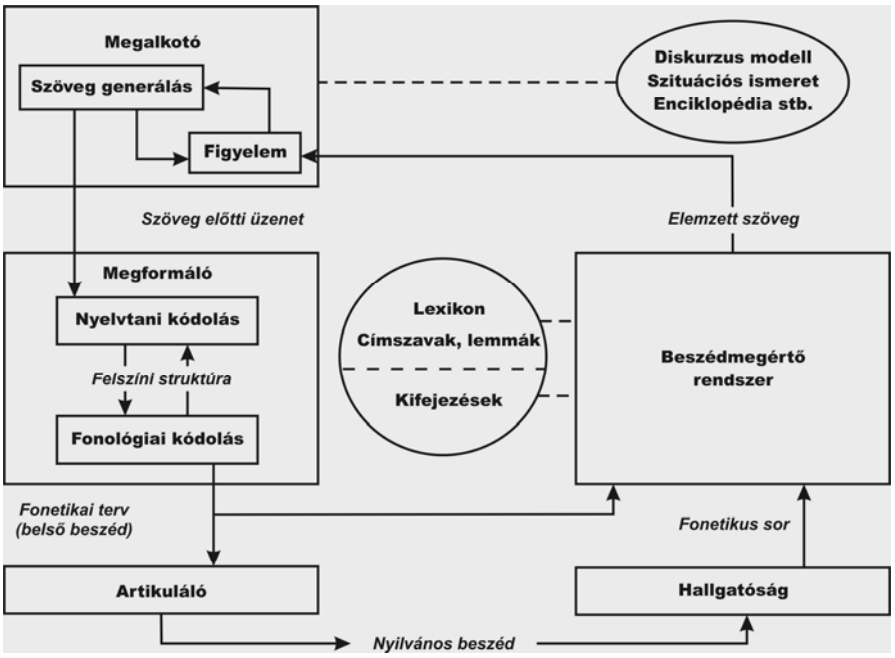
A szerzők ugyanakkor kevés információval szolgálnak arról, hogyan történik meg konkrétan a tudás-elmondó valamit tudás-átalakító modell keretében a helyi tervezésről a globális tervezésre való áttérés.

2.4. van Wijk modellje

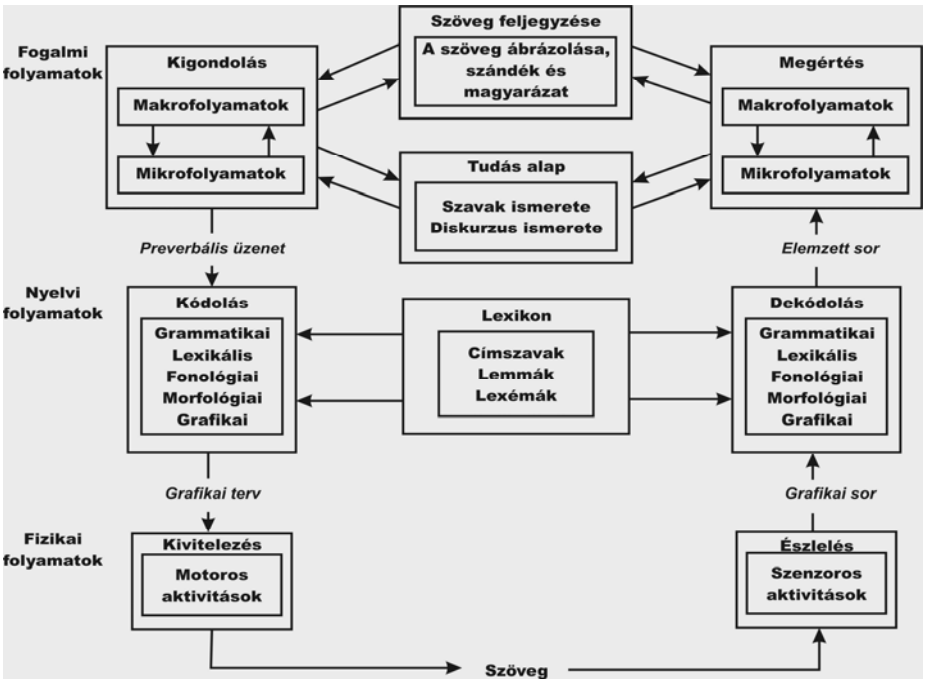
Van Wijk (1999) írásbeli szövegalkotási modelljének megalkotásakor **Levelt (1989)** pszicholingvisztikai megalapozású beszédprodukciós modelljéből indult ki. A megalkotási és megformálási folyamatok elkülönülése képezte az írásbeli szövegalkotásra adaptált modelljének kiindulópontját.

Levelt (1989) modellje négy nagy folyamatból tevődik össze. A *megalkotó* a szöveg-generálás folyamatán kereszül, a makro és mikrotervezés segítségével a hosszú távú memóriából származó információkat preverbális üzenetekké alakítja. A makrotervezés szerepe az információk kiválogatása, szervezése a kommunikációs célnak megfelelően, a *mit* és *hogyan* mondjam el kérdések mentén strukturálva a rendelkezésre álló információt. A mikrotervezés a pragmatikai paramétereknek megfelelő szemantikai funkció kijelölésében játszik szerepet. A *megformálóban* történik meg a preverbális üzenet nyelvtani és fonológiai kódolása, az *artikulálóban* pedig a belső beszéd külsővé való alakítása. Levelt rendszerének része a *figyelem* alfolyamata, amely hasonló szerepet tölt be, mint a Flower és Hayes (1980) modell esetében az átdolgozás.

7. számú ábra. *Levelt (1989) beszédprodukciós modellje*



8. számú ábra. *van Wijk (1989) írásbeli szövegalkotás modellje*



A kigondolás a Levelt modelljében a megalkotónak, a kivitelezés a megformálásnak felel meg. A folyamatok ugyanazokat a szerepet töltik be, mint a Levelt modellje esetében, amelyben helyet kapnak a grafikus terv kidolgozásában, valamint ennek kivitelezésében érintett folyamatok. Amennyiben a két modellt összehasonlítjuk, látható, hogy a verbális valamint írott szövegalkotási műveletek közötti különbségek nem jelennek meg, ugyanazon a folyamatokat tételezi fel a szerző az írás valamint a beszéd esetében

2.5. Kellogg integratív modellje

A Hayes és Flower (1986) modell kritikusai Kellogg (1990) és Nystrand (1989) a szociális cselekvés felöl való megközelítést hiányolják, elvetve a kizárólagos kognitív folyamatok oldaláról való megvilágítást. Kellogg (1996) modelljének célja egy egységes rendszerbe integrálni a szövegalkotási folyamatokat valamint az információfeldolgozási rendszert.

A megközelítés Baddeley (1986, 2000) munkamemória modelljén alapul, aki az előzetes elméletekkel szemben (Atkinson, Shiffrin 1968) a munkamemóriát dinamikus, aktív, többkomponensű rendszerként írja le, amely a tárolás mellett műveleteket elvégzésére is képes. Kellogg (1996) megközelítése tartalmazza az eredeti modellből a *központi végrehajtót*, valamint ennek alrendszereit, a téri és vizuális információk időleges tárolását végző *téri-vizuális vázlattömbböt* és a verbális információk időleges tárolásáért felelős *fonológiai hurkot*, amely belső artikulációval rövid ideig fenntartja a hallott információt. A szövegalkotási folyamat összetevőiként a *megformálást* (formulation), a *kivitelezést* (execution) valamint az *ellenőrzést* (monitoring) jelöli meg. A megformálás két folyamatból, a *tervezésből* (planning) és *megformálásból* (translating) áll, amely azonos a hayes-i modellben fellelhető folyamatokkal. Míg az első az elérni kívánt célt, a célok szempontjából releváns információ-egységek előhívásáért és szervezéséért fel, a második folyamat szerepe ezen gondolatok nyelvi struktúrába való alakítása.

A kivitelezés komponens keretében található a motoros kidolgozásáért felelős *szerkesztési folyamat* (programming) valamint az üzenet kivitelezését biztosító *végrehajtó folyamat* (executing). Az ellenőrzési komponens a lehetséges új szerkesztéseket, javításokat biztosítja az olvasási (reading) alfolyamaton keresztül, amely a szövegalkotással párhuzamosan vagy a befejezett fogalmazás végén zajlik. A második alfolyamat a szerkesztés (editing)

összehasonlítja az író célját a végeredménnyel, a létrehozott szöveggel. A kettő közötti eltérés esetében a többi komponenshez vagy a megelőző folyamathoz érkezik visszacsatolás.

A szövegalkotási folyamat komponensei valamint a munkamemória folyamatos interakcióban vannak egymással. A tervezési folyamat a téri-vizuális vázlattömböt veszi igénybe a fogalmi reprezentációk tárolása, valamint a központi feldolgozót ezek feldolgozása érdekében. A megfelelő mondattani struktúrába szervezett szavak fonológiai reprezentációja a fonológiai hurokban tárolódik. Ugyanakkor ezek a folyamatok a központi vezérlő erőforrásaira is alapoznak. A szöveg grafikus kivitelezése a központi végrehajtó által koordinált folyamat, ez nem igényel sok erőforrást, amennyiben automatizálódik. Az ellenőrzési folyamat, ahogy az ábrán levő nyilak is jelölik, úgy a központi végrehajtó, mind a fonológiai hurok erőforrásaira épít.

Kellogg modelljének fő hozadéka a munkamória és szövegalkotási folyamatok egységes modellbe való integrálása, amelynek érvényességét számos kutatási adat igazolja.

3. Az írásbeli szövegalkotás fejlődése különböző modellek tükrében

Az írásbeli szövegalkotás képességének fejlődése a *szövegalkotási folyamatok progresszív kialakulásában és működésében* (mint tervezés, megformálás, átdolgozás) valamint a különböző *tudáselemek integrálódásában* érhető tetten. (Alamargot, Chanquoi, 2001)

A fogalmazási képesség fejlődése két, egymásnak ellentmondó megközelítésben jelenik meg: az elsőben a szövegalkotási folyamat progresszív fejlődéseként, a másodikban egy adott életkorban a szövegalkotási képességben való jártasság fejlettségeként, összetettségeként. Az első megközelítés igazolásaként kimutatták, hogy a szövegalkotási folyamatok közül a megformálás jelenik meg elsőként, amelynek fejlődése a tervezés és átdolgozás hiányában is lehetővé teszi a szövegalkotást. A tervezési folyamat kialakulása a legkomplexebb és a legértékesebb ebben a folyamatban. Ebből a perspektívából a kezdő szövegalkotók nehézségeit két faktornak tulajdonítják: alacsonyabb tudatosság a szövegalkotási problémával kapcsolatosan, például az írás céljának figyelembevétele, valamint a megfelelő folyamatok automatizációjának és a hibák felismerésének hiánya (Martlew, 1983).

A kezdő szövegalkotóknál még nem különöl el egyértelműen a megformálás a tervezéstől, ellentétben a tapasztalt írókkal, ahol ez a két szakasz élesen elhatárolódik egymástól (Kellogg, 1993). A tervezési folyamat, bár a felhasznált kognitív erőforrások tekintetében költséges folyamat, az alkotott szöveg minőségi javulását vonja maga után. Az írás előtti tervezési folyamat megtanulása a tapasztalt íróvá válás alapköve (Kellogg, 1990).

Ha kezdő írókat arra kérik, hogy készítsenek egy vázlatot, a megformálás során módosítás nélkül átmásolják ezt a tervet, ellentétben a tapasztalt szövegalkotókkal, ahol a forma és a szókészlet is nagy különbséget mutat a tervhez képest (Berninger, Swanson, 1994). A kezdők csupán „kozmetikai" módosításokat hajtanak végre a szövegen, nem tudják megtalálni a szövegben előforduló hibákat (Hague, Mason, 1986). Ugyanakkor, ahhoz hogy hatékony legyen, az átdolgozás automatizálódott folyamatként kell működjön, a legegyszerűbb aspektusok szintjén, mint helyesírás, vagy nyelvhelyességi javítás (Chanquoi, 1998).

Az írásbeli szövegalkotás fejlődését magyarázó modellek alapján tehát a Hayes és Flower (1980) kidolgozott modell áll. Több magyarázat született a szövegalkotási képesség alakulásáról, amelyek vagy a megformálás folyamat kibontakozásának számlájára írják a

fejlődést (Martlew, 1983; Berninger, Swanson 1994) vagy a tervezési folyamat érésével magyarázzák a képesség kiteljesedését. (Flower és mts 1989, Bereiter, Scardamalia 1987).

Martlew (1983) valamint Berninger, Swanson (1994) modellje értelmében a szakértelem lassan, az új folyamatok életbe lépésével alakul ki, amelynek következtében a szöveg egyre szervezettebb, strukturáltabb, koherensebb lesz, a kommunikatív cél az olvasó függvényében módosul, a szöveg koherenciája érdekében komplex kohéziós lingvisztikai folyamatokat használnak.

Martlew (1983) egy globális áttekintést ad az írásbeli szakértelem kialakulásáról, az írásbeli szövegalkotást a verbális szaktudáshoz viszonyítja, három fő szempont figyelembevételével: a megfelelő kognitív folyamatok, a tevékenység kognitív tudatossága valamint a különböző szövegalkotási folyamatok. A modell az írott és beszélt nyelv szembeállítására épül, bár amikor a gyerek írni kezd, már használja a beszélt nyelvet, mégis nehézségei vannak. Ezek a nehézségek a fonéma-graféma transzformációból, a mondatok felosztásából, kapcsolódásából, elhatárolódásából valamint a kézírás koordinálásából adódnak. A szerző megközelítésében mind a kognitív, mind a nyelvi igénybevétel jóval nagyobb az írás esetében, mint a beszélt nyelvben, emiatt az írás másfajta gondolkodást igényel, mint a beszéd.

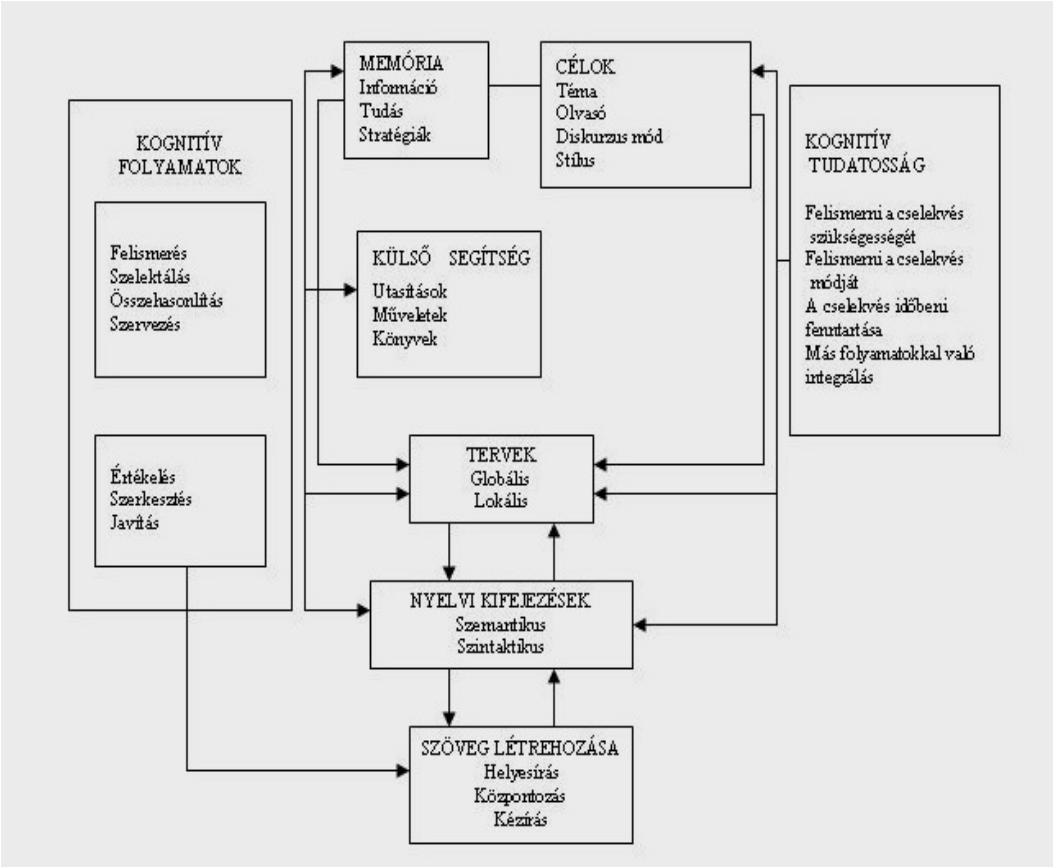
Ez a modellje azokra az írásbeli szövegalkotási folyamatokra vonatkozik, amelyek a gyerek fogalmazása esetén lépnek működésbe. Az írásbeli szövegalkotás megfelelő erőforrásainak biztosításához három fontos alkotóeleme megléte szükséges: a *memória* (memory) komponens, amely az írással kapcsolódó információkat, ismereteket és ezek kezelésére irányuló stratégiákat foglalja magába; a *cél* (goal, prupose) komponens meghatározza a szöveg témáját, az olvasó jellegzetességeit, a diskurzus módját és stílusát. A *külső segítség* (external aid) megfelel a feladatkörnyezetnek (Flower, Hayes, 1980), ami tartalmazza az utasítást, a lehetséges külső erőforrásokat (pl. könyvek) valamint azokat a műveleteket, amelyek segítik az írásbeli szövegalkotást.

Három folyamat vesz részt a szövegalkotásban: a *tervek* (plans), amelyek lokális és globális szinten biztosítják a szöveg tervének kivitelezését; a *lingvisztikai kifejezés* (linguistic expression), amely a szintaktikai és szemantikai szempontokért felelnek, valamint a *szöveg létrehozása* (produce text), amely a helyesírást, központozást, kézírást koordinálják.

Mindhárom folyamat és erőforrás, ami az írásbeli folyamatot alkotja két nagy, általános komponenshez kötődik. Az első a *kognitív folyamatok* (cognitive procedures), amelyek számos

mentális folyamatból épülnek fel, mint *felismerés* (recognise), *kiválogatás (*select), *összehasonlítás* (compare) *szervezés* (organise), *értékelés* (evaluate) *szerkesztés* (edit) és *átdolgozás* (revise). Mindezek szerepet játszanak a tervezésben, az utolsó három folyamat (értékelés, szerkesztés, átdolgozás) részt vesznek a szöveg kidolgozásában is. A második komponens a *kognitív tudatosság* (cognitive awareness), ami a szövegalkotó metakognitív tudására vonatkozik. A modell, bár számos ponton rávilágít arra, hogy milyen nehézségekkel szembesül a kezdő író a szövegalkotás kapcsán, nem ad magyarázatot a különböző komponensek működésbe lépésére.

9.számú ábra. *Az írás folyamatai a kezdő íróknál*



Berninger és Swanson modellje (1994) szintén az első megközelítés érvényességét igazolja. Bár modelljüket nem a szövegalkotási képesség fejlődésének magyarázatára dolgozták ki, a megformálás folyamat fejlődését mutatják be, a rendelkezésre álló elméletek

szintetizálása révén. A megformálás a tervezés és átírás előtt jelenik meg a szövegalkotási képesség fejlődése keretében.

A kognitív komponensek mellett hangsúlyt fektetnek az érzelmi-motivációs dimenzióra és a szociális kontextusra is, a szövegalkotó egyéni jellemzőire valamint a történelmi (politikai és gazdasági) körülményekre, amelyek között a szöveg születik. Ezt a későbbiekben Hayes (1996) modellje átdolgozásánál figyelembe vesz és integrál az újabb megközelítésébe. A Flower és Hayes (1980) által javasolt hármas felosztás megőrzésével (tervezés, megformálás, átdolgozás), a modell keretében a megformálás szerepe értékelődik újra. A megformálás üres szövegdoboznak tűnik az eredeti modellben, emiatt két alfolyamat beiktatását javasolják: a *szöveg-generálás* (text generation), amely a megtalált gondolatok nyelvi reprezentációkká való transzformálását végzi a munkamemóriában, a szavak, mondatok, bekezdések és mondatok feldolgozásához kapcsolódva. Az *átírás* (transcription) alfolyamat a munkamemóriában található reprezentációk írott szimbólumokká transzformálásáért felelős. A modell újítása a hosszú-távú memória és munkamemória mellett a *rövid-távú memóriát*, aminek szerepe van a grafikus átírás folyamatában. A figyelem, mint metakognitív kontrol folyamat jelenik meg a modellben, mivel a Flower és Hayes (1980) modellben csak a szövegalkotásra korlátozódik a kontroll-folyamat. Az írásban megvalósuló metakognitív folyamat nem merül ki a három folyamat szintjén, hanem mind általános metakognitív rendszer, minden aktivitást szabályoz.

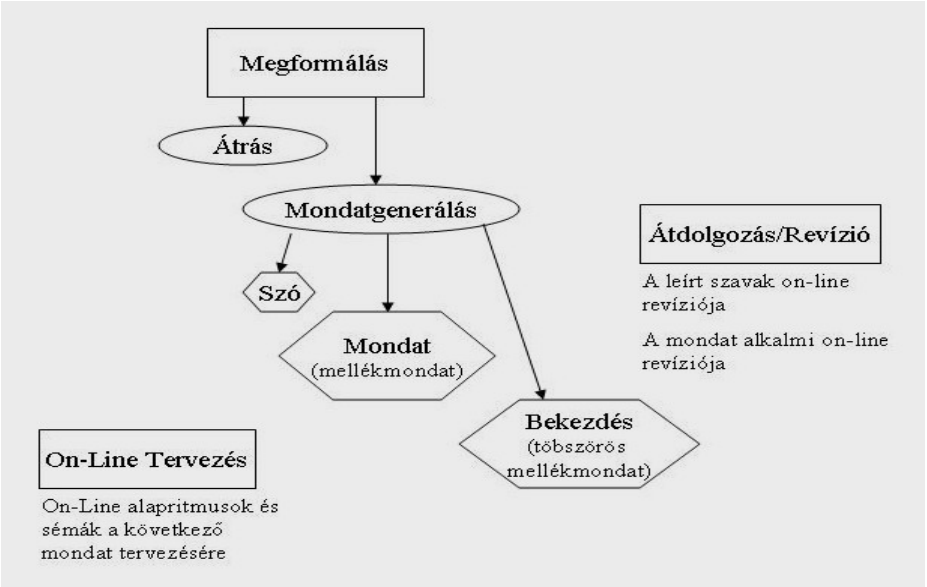
Az érvek alapján Berninger és mts. (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy, Abbott, 1992; Berninger, Cartwright, Yates, Swanson, Abbott, 1994) az írásbeli szövegalkotás fejlődését egy új elméleti keretbe helyezik: a tervezés, megformálás valamint átdolgozás a szüvegalkotási folyamat kialakulásának kezdetén még nem működőképesek, hanem meghatározott sorrendben jelennek meg. A megformálás fejlődésében két komponensnek van alapvető jelentősége: a *helyesírásnak*, ami a legtöbb kognitív erőforrást emészti fel (Templeton, Bear 1992; Martlew, Sorsby, 1995) valamint a *kézírásnak* (Bourdin, Fayol, 1994, 1996).

A kézírás vizsgálatában kimutatott tény, hogy a verbális produkció globálisan hosszabb, mint a leírt szöveg, ami egyrészt az információvesztéssel járó grafikus kivitelezés lassúságának köszönhető, másrészt a szövegalkotási folyamatok interferenciájával függ össze (Bereiter, Scardamalia, 1987). A tervezés kezdetben lokális, mondatról mondatra történik,

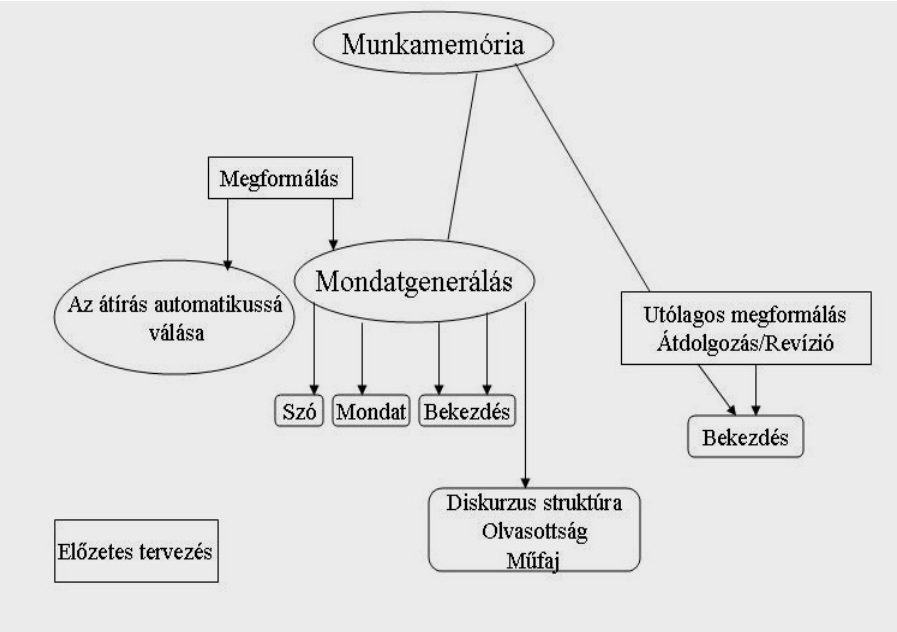
majd globálissá válik, több részletet foglal magába. A szöveg generálás alfolyamat egyszer a szavak szintjén jelenik meg, majd mondatok valamint szöveg szintjén. Bereiter és Scardamalia (1987) modelljének megfelelően a tervezés a tanulóidő alatt az írással párhuzamosan van jelen, a megtalált gondolatok azonnali, szöveggé való transzformálása történik; ahhoz hogy később, a tudás-átalakítás keretében a megformálás és grafikus kivitelezés elé tevődjön.

Az alábbi ábrák (Berninger, Swanson, 1994) az írásbeli szövegalkotási képesség fejlődését mutatják be a különböző iskolai fokozatok mentén. Az elemi oktatás szintjén a *tervezés* on-line algoritmusok és sémák alapján működik, mint külön alfolyamat, amely nem előzi meg a megformálást és mondatgenerálást, csak majd a második szinten, az *előzetes tervezés* formájában. A tervezés eleinte csak helyi, mondatról-mondatra történik meg, majd globálissá válik és egyre nagyobb szövegrészt fog át. A mondatgenerálás kapacitása a szavak szintjéről bővül folyamatosan a szöveg szintjére. Ugyanígy az átdolgozás alfolyamata is elkülönül a szövegalkotási folyamattól és kezdetben csak a leírt szavak ellenőrzésére terjed ki a kapacitása, majd a harmadik szakaszban már az egész szöveg szintjén végzi a revíziót. A megformálás alfolyamatának fejlődését a helyesírás és kézírás automatikussá válása teszi lehetővé (Berninger, Cartwright, Rutberg, Remy, Abbott, 1992).

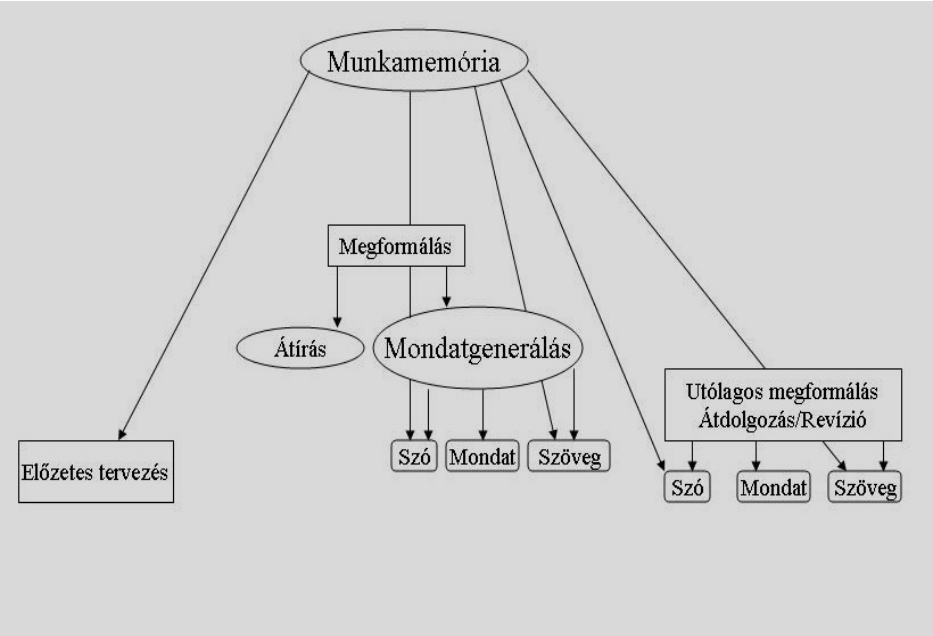
10. számú ábra. *A szövegalkotás fejlődése az elemi fokozatban: Az összetevők folyamatok és alfolyamatok fejlődése (Berninger, Swanson, 1994)*



11. számú ábra. *A szövegalkotás fejlődésének a gimnáziumi szinten: A folyamatok és alfolyamatok további fejlődése (Berninger, Swanson, 1994)*



12. számú ábra. *A szövegalkotás fejlődése a líceumban: Az összetevő folyamatok fejlődése és az írással kapcsolatos metakognició (Berninger, Swanson, 1994)*



A második megközelítés hívei szerint (Bereiter, Sacardamalia 1987; Flower, Schriver, Carey, Haas, Hayes 1989), ahogy a gyerek elsajátítja az írás alapvető mechanizmusát a különböző feldolgozási szintek is rendelkezésére állnak, még akkor is, ha ezek fejletlenek vagy kevésbé differenciáltak. A szövegalkotási képesség fejlődése a releváns sémák fokozatos kidolgozása és kifinomulása a különböző feldolgozási szinteken. Ennek kettős feltételét fogalmazza meg Bereiter (1980): egyrészt a szövegalkotási folyamat elemeinek automatizálódása és magas fokú jártasság az idő megosztásában, úgy, hogy a figyelem, interferenciák nélkül, egy időben több feladattal birkózzon meg. Mindez az életkor előrehaladtával fokozatosan növekedik. Ennek a folyamatnak a „motorja" a munkamemória kapacitásának megnövekedése, amely az első megközelítés alapján a kognitív rendszer általános fejlődésével, érésével áll összefüggésben; a második megközelítés tükrében a gyakorlás, tréning, az automatizálódás eredményeképpen jön létre.

Az előző alfejezetben is említett felmérések azt bizonyítják, hogy a gyerek 16 éves kora előtt nem képes a tudás-átalakító stratégia használatára, ami ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a felnőtt mindig képes ezen stratégia használatára. A tudás-elmondó és tudás-átalakító modell néhány köztes formáját említik a szerzők (Bereiter, Burtis, Scardamalia 1988).

A tervezés keretében a folyamaton alapuló terv (plan to compose) rész kidolgozása magyarázza a szövegalkotási képesség fejlődését. A kezdők és haladók közötti különbséget nem önmagában a *pragmatikus* és a *tartalom* kialakítását szolgáló terv adja, hanem az, hogyan képesek a tervek konstrukcióit egy egységes struktúrába integrálni, amit *konstruktív tervezés* néven emlegetnek a szerzők. A kezdők nem rendelkeznek a konstruktív tervezés lehetőségével, mivel korlátozott erőforrás készlet áll a rendelkezésükre. A szerzők ismeret-vezérelt, séma-vezérelt és konstruktív tervezést különítenek el, amelyek nagy hasonlóságot mutatnak a bereiteri tudás-elmondó és tudás-átalakító tervezéssel. Mivel a konstruktív tervezés keretében a szakértők involváltabban vesznek részt a tervezési folyamatban, emiatt olyan alcélok szintjén is képesek dolgozni, amelyek hierarchikusan szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Ugyanakkor a kontroll magasabb szintje miatt a nyelvi, pragmatikai megkötések figyelembevétele is fokozottabb figyelmet kap.

Az ismeretvezérelt tervezés egyszerűbb folyamat, mivel a szövegalkotónak csak a területtel kapcsolatos információk birtokában kell lennie. A séma-vezérelt tervezés esetében a tudás mellett szükség van a különböző szövegalkotási feladatokban való jártasságra, a séma

alkalmazhatóságának megvizsgálására a szövegalkotási feladat keretében, valamint ennek egyediesítésére a konkrét feladatnak megfelelően. A konstruktív tervezés, a harmadik, legmagasabb szintet képviselni, ami keretében a szövegalkotó képes saját reprezentációt, célt kialakítani a megadott feladatnak megfelelően, az írásbeli feladat megvizsgálására, a tartalom megtalálására, a címzett figyelembevételére, a nagyobb célok alcélokra való bontására és ezeknek egy globális stratégiába való integrálására, valamint ezek kivitelezése egy olyan terv keretében, ahol a megszorítások és nyelvi konvenciók figyelembevételével megoldható a feladat. A szövegalkotó ezen szinten a konstruktív tervezés keretében előforduló konfliktusok feloldására is képes.

Az írás kapacitás-elmélete (McCutchen, 1994, 1996) a memória feldolgozási sebessége, az automatizálódott folyamatok és a szövegalkotási képesség fejlődése között teremt kapcsolatot és azokra a megközelítésekre támaszkodik (Logan, Etherton 1994), miszerint egy folyamat automatizálódása a gyakorlás és tevékenység következtében történik meg. A szövegalkotási folyamatok keretében megformálás (translating) alfolyamata**,** a grafomotoros kivitelezés, a nyelvtani és helyesírási feldolgozás is automatizálódik a gyakorlás következtében (Berninger, Swanson, 1994, Berninger, Vaughan, Graham, Abbott, Abbott, Rogan, Brooks, Reed, 1997). A szerző elfogadja azt az álláspontot, hogy a szövegalkotási folyamatok, mivel nem egyidejűleg fejlődnek nem is igényelnek azonos kognitív erőforrást az írásbeli szakértelem alakulása során. Amikor a munkamemória kapacitása korlátozott és a folyamatok még nem eléggé automatizáltak, a kezdő szövegalkotóknál ezek a folyamatok, Fodor (1983) modularitáselméletnek megfelelően, enkapszulált formában működnek. Ezek a megkötések akadályozzák a gördülékeny és interaktív fejlődést.

Az írásbeli szövegalkotás fejlődése három tényező függvénye: 1. a munkamemória sebessége és kognitív erőforrások, amelyek állandóak és meghatározottak egy adott szövegalkotóra nézve, 2. a feldolgozási kapacitás véges volta miatt a kognitív erőforrások folyamatos megosztottsága a szövegalkotási folyamatok keretében, 3. az automatizálódás, amely csökkenti a kognitív ráfordítást. Ennek értelmében McCutchen (1996) értelmezésében a munkamemória feldolgozási és fenntartási kapacitása nem növekedik a gyakorlásnak köszönhetően, hanem az automatizálódás miatt csökken a szövegalkotási folyamat kognitív erőforrás igénye.

A tréning, gyakorlás hatására történő fejlődését a hosszútávú munkamemória fogalmának bevezetésével magyarázza Ericsson és Kintsch (1995). A hosszútávú munkamemória fogalma alatt egy olyan struktúrát értenek, amely a hosszútávú memóriából visszakeresi és stratégikusan elraktározza az információkat. A jártasság fejlődésében a kontextuális tényezőknek van nagy szerepük, melyek a tapasztalat függvényében alakulnak ki. Ez a fogalom, amely raktározza a szövegalkotáshoz szükséges ismereteket, stratégiákat, magyarázza a jártasság fejlődését és a szakértelem növekedését az életkorral. A fogalommal kapcsolatos kritikák nem ismerik el ennek fejlődésben betöltött szerepét, ugyanakkor elfogadják ezen ismereteknek facilitáló hatását a tervezési folyamatra.

Nem teljesen egyértelmű a kezdő és szakértő, valamint a felnőtt és gyerek szövegalkotási képességének fejlődése a különböző modellek tükrében, mivel a gyakorlatban többször találkozunk azzal az ellentmondással, hogy a gyerek bár tapasztalatlanabb, mint a felnőtt, olyan stratégiákkal rendelkezhet, amelyekkel meghaladja a felnőtt szövegalkotását, aki ebben az összehasonlításban kezdőnek is tűnhet(Alamargot, Chanquoi, 2001). Ugyanakkor a különböző modellek egy-egy folyamat fejlődésének perspektívájából közelítik meg a szövegalkotási képesség fejlődését, nincs egy integráló modell ebben a tekintetben. A modellek a leíró, deskriptív szinten maradnak azzal, hogy nem ajánlanak fejlesztési lehetőséget az írásbeli szövegalkotás kibontakoztatására.

Alamargot és Chanquoi (2001) a munkamemória kapacitásának növekedését meghatározónak tartják a szövegalkotási folyamatok fejlődésében, ugyanakkor nem kizárólagos jellegűnek. Meglátásukban a kezdők és szakértők közötti különbséget három más, eddigiekben nem eléggé figyelembe vett tényező is befolyásolja: az első a szöveg témájával kapcsolatos deklaratív ismeretek, amelyek egyaránt befolyásolják úgy az alkotási folyamatot mind a szöveg minőségét. Ha szövegalkotó jól ismeri azt a témát, amiről írnia kell, akkor a témához kapcsolódó ismeretek előhívása és szerveződése könnyebben és hatékonyabban megy végbe. A szövegalkotási folyamat jóval több erőforrást igényel, amikor a gyereknek kevés ismerete van a megadott témáról. (Caccamise, 1987)

4. Egyéni különbségek a szövegalkotásban

Alamargot és Chanquoi (2001) egyetértve azzal a kijelentéssel, hogy a szakértők komplex viselkedését kisszámú, meglehetősen egyszerű folyamat okozza (Simon, 1995), az írásbeli szövegalkotás esetében ezeket a folyamatokat a *felismerési jártasságban*, ami a folyamat működésére vonatkozó tömérdek információból származik, valamint a *heurisztikus kereső jártasságban* azonosítják, amelyek a kereső technikák készletén alapulnak. A két jártasság magyarázza a kognitív aktivitásokban tapasztalt gyorsaságot és hatékonyságot. A viszonylag egyszerű folyamatok a gyakorlatban nem is annyira egyszerűek, amit számos kutatás is aláhúz, amit a felnőttek és gyerekek valamint tapasztalt és kezdő írók közötti különbségek példáznak.

A szakértők és kezdők közötti különbséget a feladat megkövetelte megkötésekhez való maximális és optimális alkalmazkodás képességében jelölik meg (Ericsson, Lehmann, 1996). A gyakorlott és gyakorlatlan írókat abban különböznek, hogy előbbieknél az írásmű terve integráltabb, a mondatok hosszabbak és képesek az írott szöveg módosítására az érvelés szerveződésének megfelelően. A kezdő írók saját szövegükre véglegesként tekintenek, a gyakorlottak alakítanak, kicserélnek nemcsak szavakat, hanem akár szövegrészeket is (Bereiter, Scardamalia, 1987). A gyerekek és kezdő írók az instrukciók megadása után azonnal nekifognak a szövegalkotásnak, míg a felnőttek vagy tapasztaltabb írók mélyebben tervezik meg és dolgozzák ki a szöveget (McCutchen, 1988). Az átültetés a szövegalkotó munkamemóriáját veszi igénybe a kezdő íróknál, miután ez rutin jellegű lesz, csökken a terhelés (Hayes, Flower, 1986).

Ugyanez a gondolat jelenik meg Scardamalia és Bereiter (1991) leírásában, akik a szövegalkotásban való jártasság olyan állapotként definiálják, amelyben a különböző tudáselemek lehetővé teszik olyan tevékenységek kivitelezését, amelyeket a kezdők nem, vagy csak nehezen tudnak véghezvinni. A szövegalkotási képesség fejlődése hosszú és progresszív utat jár be, különböző szövegtípusok, pl. az érvelő szöveg alkotásában való jártasság 15-16 év körül alakul ki.

Verbális protokollok elemzésével 9, 11 és 13 éves tanulók vizsgálták, akik azt az instrukciót kapták, hogy tervezzenek minél mélyebben, mielőtt írni kezdenének. A verbális protokollok elemzése hat probléma-megoldási folyamat jelenlétét mutatta: a tartalom keresése, elhatárolása valamint a tartalom hozzáillesztése, összefüggése, strukturálása és átdolgozása. A

főbb gondolatok kidolgozottsága alapján három szintet különítettek el, az első szinten található főbb gondolatok (main points) a szöveg általános témájának kijelentéséhez kapcsolódtak. A harmadik szinten alárendelt gondolatok is találhatók, amelyek a szöveg tartalmának szerveződései a különböző hierachizált alcéloknak megfelelően. Az idősebb vizsgálati alanyok (13 évesek) több fő gondolat megjelenítésére képesek; míg a 9-11 éves vizsgálati alanyok nem képesek a tartalmi tudás és diskurzus ismeretek megkötéseinek figyelembevételére (Bereiter, Scardamalia, 1988).

Hasonló vizsgálat keretében 8-11 éves gyerekeket kértek arra, hogy alkossanak egy leíró szöveget a megadott szavak alapján, amelyek szöveg nagyobb témáit foglalták magukba. A résztvevők tetszőleges formában és sorrendben integrálhatták ezeket a szavakat az általuk alkotott szövegbe. Egy hétfokú skálán értékelték a szerveződés komplexitását; alacsony szinten nincs kapcsolat a leírt részek között, a magas szint az információk komplexitásának felel meg. A szövegben jelen levő információs hierarchia jóval fontosabb a felnőtteknek, mint a gyerekeknek. Az információk szerveződésének komplexitása növekedik az életkorral (8-11 év után), a tudáselemek kapcsolódása által. (Waters, Lomenick, 1983)

A szövegalkotásban való jártasság, paradox módon, más területeken való jártasságokkal ellentétben, a folyamatok lassulásában mutatkozik meg, a tapasztalt szövegalkotók több időt töltenek el a szövegük kivitelezésével, mint a kezdők (Torrance, 1996). A kezdő íróknál a tudás kinyilatkoztatása történik meg a *tudás-elmondó modell* keretében, az alkotás lépésről-lépésre történő feldolgozása keretében (Scardamalia, Bereiter, 1982, 1986, 1987). A kezdő írók még nem tudják figyelembe venni a kontextust, valamint a címzettet (Cannella, 1988). A pragmatikus tudás bővülése, a mondanivaló hallgatósághoz való igazítása az írásbeli szövegalkotás fontos komponense, ami miatt 13 éves korig a diákok nehézségekbe ütköznek a címzett figyelembevétele esetében (Martlew, 1983).

A szövegalkotási képesség egyéni különbségeit a legtöbb szerző (Berninger, Swanson 1994, McCutcen 1996, Bereiter, Scardamalia 1987) a munkamemória fejlődésében látja, aminek köszönhetően a tapasztalt szövegalkotók több feldolgozási kapacitással rendelkeznek.

Bereiter és Scardamalia (1987) értelmezésében a tudás-átalakító stratégiához való hozzáférés a feldolgozás fejlődésének és a tárolási kapacitás bővülésének köszönhető, amelyek a kezdő íróknál jóval korlátozottabbak. A kognitív fejlődés fontos feltétele a szövegalkotás keretében a szakértői szint kialakításában.

A tudás-elmondó modell keretében két információegységet (a tematikus szöveg reprezentációt valamint az előzetesen átalakított tartalomegységet), míg a tudás-átalakító modell keretében négy-öt tudás-egységet kell észben tartania a szövegalkotónak (a szöveg tárgyát, a helyi fogalmakat, a globális designt és szöveg struktúráját valamint a retorikai szempontot), ami magyarázza, hogy a kezdők miért használják a tudás-elmondó modellt. (van Wijk, 1999) Másodikos és negyedikes diákok között különbség van az információegységek kezelése tekintetében, míg a másodikosok egy, addig a negyedikesek legalább három egységet képesek kezelni. (McCutcehen, Perfetti, 1982)

A magyarázatok egy része a munkamemória feldolgozási sebességének növekedését (Kail, 1991, Benton, Kraft, Glover, Plake, 1984), a munkamemória általános feldolgozási folyamatai hatékonyságának növekedését (Berninger, Swanson, 1994), a kognitív fejlődés kapcsolatát a memória kapacitásának fejlődésével (Pascual-Leone, 1987), a teljes kognitív rendszer fejlődését (Case, 1985), a tapasztalatot és fejlődést (Bereiter, Scardamalia, 1987) hozzák fel érvként.

Míg az egyik megközelítés hívei a fejlődésből, a piagetiánus megközelítésben a stádiumoknak más információ-feldolgozási módjában látják a fejlődés motorját, addig az ellentétes tábor hívei a gyakorlat és tréning hatását tartják magyarázó erejűnek. Ez utóbbit erősítő bizonyíték, hogy számos szövegalkotási folyamat automatizálódik, intenzív és hosszú gyakorlás következtében, mint a grafikus kivitelezés és a nyelvi feldolgozás (Berninger, Vaughan, Graham, Abbott, Rogan, Brooks, Reed, 1997).

A grafomotoros kivitelezés egyike a leglasabban fejlődő készségeknek, a gyerek 6-7 éves kor körül kezd írni és a felnőttnek megfelelő írássebességet 15 éves kora körül éri el. A folyamatok automatizációjának köszönhetően az átíráshoz felhasznált ráfordítás jelentősen csökken 6-tól 11 évig (Bourdin, Fayol, 1994). Ugyanezen eredményeket mutatta Graham (1990) kísérlete, aki tanulási nehézséggel küzdő gyerekeket vizsgált, akiknél semmilyen motoros vagy szenzoros zavar nem volt fellelhető. Mivel a vizsgált gyerekeknél a grafikus átírás több kognitív erőforrást igényelt, a szöveg minősége, a szervezettsége, a leírt gondolatok száma és tartalom koherenciája csökkent. Amikor arra kérték a diákokat, hogy lassítsák az írássebességüket, akkor teljesítményük szignifikánsan javult a megnövekedett kognitív erőforrásoknak köszönhetően.

Az írásbeli jártasság szempontjából gyenge és kiváló diákok összehasonlítása azt mutatta, hogy a jó szövegalkotók a mondatgenerálás (sentence generation) alfolyamatában gyorsabban teljesítenek, jobb a teljesítményidejük az olvasási és beszédtesztekben, gyorsabbak és pontosabbak a nyelvi döntési feladatokban, mint kevésbé jártas társaik (McCutchen, 1994).

5. A szövegalkotási képesség fejlesztési lehetőségei

Míg számos modell áll rendelkezésünkre a szövegalkotási folyamat fejlődéséről, kevés munka fókuszál a fejlesztési lehetőségére, a konkrét, gyakorlati alkalmazásokra, amelyek lehetővé tennék az iskolai gyakorlatban való alkalmazást. A fejlesztés folyamat előtt az „*ideális szakértő szövegalkotó*" prototípusát kell meghatároznunk, amiben Boscolo (1995) leírását tekinthetjük kiindulópontnak: egy gondolkodó tervező, aki egyaránt egy koherens szervező és gondos javító, aki figyel az olvasóközönségre is. A fejlesztés érdekében érzékennyé kell tenni a diákot minden dimenzió irányában, olyan tevékenységek keretében, amelyek az összes folyamatra és alfolyamatra koncentrálnak. A fejlesztés során figyelembe kell venni azt, hogy az írás elsősorban szociális aktivitás. „*Az, amit írunk, ahogyan írunk és akinek írunk a szociális konvenciók és a szociális interakciókról való tudásunk által alakít*ot." (Hayes, 1996, 5).

A gyerek szövegalkotási képességeit olyan tényezők is befolyásolják, mint az otthoni környezet (Bissex, 1980), kultúra, közösség (Dyson, 1995; Heath, 1991; Lensmire, 1994) valamint az olvasás és szövegalkotás kapcsolata. (Sulzby, 1992; Tierney & Shanahan; 1991). A fogalmazási tevékenység alatt a gyerek nem „elszigetelten" alkot, hanem párhuzamosan interakcióba is lép a társaival valamint a tanítóval, mindezt pedig egy dinamikus tantermi kontextusban teszi (Martinez, Teale, 1987**;** Sperling, Woodlief, 1997). A tanító valamint az osztálytársak explicit és implicit módon befolyásolják a szövegalkotási folyamatot.

A szövegalkotásra vonatkozó instrukciók keretében váltásnak tekinthető a készség-központú megközelítés helyett az írás teljes, egészleges folyamatára való koncentrálás (Dyson, Freedman, 1991**;** Hillocks, 1986), ami abban is megnyilvánul, hogy magát az alkotási folyamatot támogatják a "termék-központú" megközelítés helyett (Graves, 1983), ami változatos utakon valósítható meg: modellezés, résztvevő írás (shared writing), irányított valamint interaktív írás (Pinnell, Fountas, 1998; Routman, 1991).

Ezekből a megállapításokból kiindulva szövegalkotási folyamat feljesztése kapcsán a hogyan kérdés mellett, amikor a nyelvhelyesség és stilisztika szabályainak való megfelelésen van a hangsúly, a mit, miért és kinek kérdéseket is fel kell tennünk magunknak (Molnár, Cs.Czachesz, 2003). Mit szeretne a szövegalkotó közölni, milyen okból és milyen céllal, milyennek látja az olvasót és a köztük levő viszonyt, mit gondol az olvasó elvárásairól, milyen hatást kíván elérni a szöveggel - ezen kérdések megfontolása aláhúzza a társas kontextus szerepét és a szövegalkotás folyamatában. Mindez összefüggésben van azokkal az elméletekkel, ahol a szövegalkotás a kognitív, affektív, szociális és fizikai feltételek függvényeként jelenik meg, az írás pedig egy olyan kommunikatív aktusként, amely szociális kontextusban bontakozik ki (Hayes, 1996). A hayes-i modell részeként a feladatkörnyezet a közösség ismeretét is magába foglalja.

A társas kontextus szerepét tovább boncolgatva, több olyan vizsgálattal találkozunk, amelyek a kollaboratív írás szerepét hangsúlyozzák (O'Donnell, Dansereau, Rocklin, Lambiote, Hythecker, Larson, 1985), amelyek az egyéni írásbeli teljesítménybeli növekedéshez is vezetnek. A társsal való írás vizsgálata az együttes, kiscsoportos formában való szerkesztés valamint egymás munkáinak a javítása, bírálata is pozitív eredményeket mutat (Olson, Torrance, Hildyard 1985). A társsal való megbeszélés azért is kiemelt fontosságú, mivel az alkotott szöveg egyből eljut egy valódi „közönséghez”, a visszacsatolás azonnali, a szerkezeti hibákat sokkal hamarabb észreveszik a diákok a társaik fogalmazásaiban, ami révén a javítási készségek is javulnak. Bereiter és Scardamalia (1987) kutatásai is aláhúzzák azt a tényt, hogy a kezdő szövegalkotónak a legnagyobb nehézséget a közönség hiánya jelenti. A beszélgetések során a gyerek használni tudja a retorikai jártasságát, viszont írás során ez nehezebben valósul meg. Mivel hiányzik a társalgási kontextus, a gyereknek nehéz egyidőben arra figyelni, mit mondjon, ügyeljen a tématartásra, az értelmes és egész szöveget alkotására valamint megfelelően kiválasztani egy olyan közönséget, amelyik nincs közvetlenül jelen.

Scardamalia, Bracewell, Bereiter (1978) kutatása rámutatott arra, hogyha a diákok olyan feladatot kapnak, amelynek reális célkitűzése és közönsége van, akkor megfelelő retorikai tervet tudnak kialakítani, amelyben a fennt említett kérdéseket figyelembe tudják venni. Ennek elősegítése érdekében, a tanár a fogalmazás megírása előtt kérheti a diákokat, hogy írják körül a szövegük olvasóját és határozzák meg ennek elvárását, saját szerepük és az

olvasó kapcsolatát, valamint a hatást, amit el akarnak érni a szöveggel. Mindez hozzájárul a hatékony retorikai tervezési folyamat megvalósításához és kivitelezéséhez.

Az anyanyelvi oktatás, ezen belül a szövegalkotási képesség fejlesztése nem kizárólagosan a magyar tanórák feladata, hanem más szakórákon is felvállalhatják ennek kibontakoztatását, változatos gyakorlatok segítségével. Az írásbeli szövegalkotás fejlesztésében, az írás interdiszciplináris szerepét hangsúlyozva, Applebee (1988) ennek kiterjesztését javasolja az irodalomórák keretein kívül. Amerikai diákokon végzett felmérések kimutatták, hogy vannak olyan diákok, akik a középiskolát szövegalkotási feladatok teljesítése nélkül végzik el (Applebbee és mts. 1986). A magyarországi és romániai gyakorlat ennek ellentétét mutatja, a diákok számos tesztet, dolgozatot írnak, a szóbeli feleltetések helyett, ami ugyanakkor nem szövegalkotási feladat, hanem a megtanultak reprodukálása.

Egy másik fontos tényező a tanár visszajelzése, aminek kulcsszerepe van a szövegalkotási folyamat fejlesztésében (Applebee, 1984, 1988). A visszacsatolási folyamat szükséges, viszont elhanyagolt helyzetét fogalmazza meg humorosan Phelps (2000, 92): "*A tanár válasza a diák szövegalkotására annyira feltűnő és érdekes vonás a fogalmazás tanításában, mint Cyrano arcán az orr. A fő áramlatok a fogalmazás tanításában nem néztek tükörbe és nem hozták előtérbe ezt a jellegzetes orrot egyetlen komoly szövegalkotásra vonatkozó elméletben sem.*"

A folyamatorientált írásbeli instrukció képviselői, latensen kritizálva az írásbeli curriculum kidolgozóit, a diák központi szerepét hangsúlyozzák a gyakorlásban, ignorálva azokat az utakat, amikor a tanárok oktató támogatással segítik az írástanulást (Langer, Allington, 1992). A „környezeti" (environmental) folyamat, amikor a tanárok strukturálják a feladatokat, bátorítva a diákokat, hogy lépjenek interakcióba egymással, hatékonyabb, mint a „természetes" (natural) folyamat, amelyben a diákok ugyanúgy interakcióban vannak, de ők maguk és nem a tanár felel a feladat kijelöléséért (Hillocks, 1986).

A szövegalkotási folyamat fejlesztésére irányuló kutatások számos tényező fontosságát emelik ki, amelyek hatással vannak a fejlődésre és fejlesztésre egyaránt. A diákok gondolkodása a sikeresnek tekintett írásbeli teljesítményről nagymértékben befolyásolja a hosszú távú beállítódásukat. Azok, akik úgy tartják, hogy a teljesítmény veleszületett vagy megváltoztathatatlan intelligencia függvénye, elrejtik a hibákat és kerülik a kudarchoz vezető helyzeteket; viszont akik megszerezhető jártasságoktól függvényében tekintenek a

teljesítményre, segítséget kérnek és keményebben dolgoznak (Dweck, 1986). Hasonló eredményeket mutatott az a vizsgálat, amelyben az írást tehetségként, rátermettségként való értelmezése magasabb szorongásszinttel és alacsonyabb önértékeléssel járt együtt (Palmquist, Young, 1992). A PIRLS felmérés keretében kimutatták, hogy az olvasói önkép, az olvasási attitűddel szemben határozott összefüggést mutat a tanulók szövegértési képességeivel.

A fejlesztésre vonatkozó kutatások a narratív szövegek vizsgálatára koncentrálnak és a narratív kompetencia fejlődését tanulmányozzák, más szövegtípusra vonatkozó tanulmány jóval ritkább. Az iskolába lépő gyerekek rendelkeznek a történetalkotás alapjául szolgáló narratív struktúra ismeretével (Bereiter, Scarmandalia, 1982), ugyanakkor nehézségekbe ütköznek akkor, amikor nem megfelelő sorrendben írnak az eseményekről (Stein, Tarabasso, 1982). Az írásbeli feladatok önmagukban való gyakorlása nem hoz javulást a narratív szövegalkotásban (Knudson, 1991). Négy írásbeli feladatot alkalmazva (képek, történetindítók, leírások és naplóírás) arra az eredményre jutottak, hogy ezek korlátozott hatékonysággal bírnak a fejlesztésben, a javulás a gyakorlásnak köszönhető és nem a hasonló írásbeli feladatok transzferéből származik.

A szövegalkotás fejlesztését a beszéddel, rajzzal és játékkal kapcsolatos interakcióban lehet hatékonnyá tenni (Britton, 1970; Daiute, 1990; Dyson, 1997). Ez nem csupán abból áll, hogy a diákoknak engedélyezni lehet ezeket a tevékenységeket, hanem a tanárnak bátorítani kell ezen aktivitásokat, felismerve azt a tényt, hogy ezek a tevékenységek hozzájárulnak a gyerek nyelvvel kapcsolatos szimbolikus megértéséhez.

Az íráskutató szakértők egyetértenek abban, hogy az írástanításnak, szövegalkotásnak nem csupán egyetlen, üdvözítő útja van (National Council of Teachers of English, 1996). A változatos megközelítések között helye van szövegalkotási workshopoknak, a gyerek számára jelentős témáról való fogalmazásnak, a kortárscsoportban történő alkotásnak ugyanúgy, mint az önálló munkának, valamint a tanári leckéknek is; mindenik egy a lehetséges utak közül.

A nyelvtan, helyesírás önmagában való tanításának nincs, vagy csak elhanyagolható hatása van a szövegalkotási képesség fejlődésére (Hillocks, 1986). A nyelvtan és helyesírás tanításának az olvasás és írás valódi kontextusában van és lehet eredményessége.

A komplexebb feladatok hatásának magyarázata két ellentmondó hipotézis keretében jelenik meg (Kelogg, 1990). Az interakciós hipotézis amellett érvvel, hogy a szövegalkotási feladat előtti tervezés nem facilitálja, sőt rontja a teljesítményt, a fogalmazást magát tekintik a

gondolkodás egy útjának. (Horton, 1982) A tervezési aktivitás kihagyása mellett érvel Elbow (1981) is, arra alapozva, hogy egy kezdeti, durva vázlat, amelyben az információgyűjtési, tervezési, megformálási, átdolgozási folyamatok egymással interakcióba lépnek, hozzájárulnak az írott szöveg gördülékenységéhez.

A kompetens íróvá válás folyamatában alapvető, de nem kizárólagos szerepe az önszabályozási folyamatok használatának van. Míg egyes szerzők amellett érvelnek, hogy ennek szerepe fontos, ugyanakkor nem kizárólagos (Graham, Harris, 1997) mások azt vallják, hogy mivel a szövegalkotás önálló és tudatos folyamat, minél hamarabb megtanítják ezt a stratégiát egy kezdő írónak, annál hamarabb válnak ezek szakértőkké (Zimmermann, Risemberg, 1997). Ez összefüggében áll Kellogg (1987b) eredményeivel, aki a tervezés fontosságát hangsúlyozza az írás megkezdése előtt. Egy levél megírásához kapcsolódó feladatban a tervezési folyamat hatékonyságát vizsgálva kimutatta, hogy ez a folyamat, bár időt és energiát emészt fel, a teljesítmény javulásához vezet.

A fejlesztés folyamatában a modern kiképző eszközei a számítógépes programok, konkrétan a szófeldolgozó software (word processore software), amelyek úgy a kezdő írók mint a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek fejlesztése esetében használni lehet (Sharples, Even 1991, Daiute, 1992, McArthur, Schwartz, Graham 1991). A hazai, romániai gyakorlatban ilyen típusú eszközhasználatnak még nincs hagyománya.

Egyetérthetünk Bereiter és Scardamalia gondolatával, hogy „*az író teljes kötelezettsége saját magának megelégedettséget és örömet okozni*” (Strunk, White, 1959), úgy látják, hogy a fogalmazás tanítására irányuló egyetlen törekvés sem lesz sikeres, ha a diákokat elrekesztik attól a folyamatos lehetőségtől, hogy személyes elégedettség magas fokát találják meg a szövegalkotás folyamatában. A szakértői tudás mellett a pedagógusnak olyan módszertani repertoárral és készséggel kell rendelkeznie, ami során ezt meg tudja valósítani. Ezen a ponton kapcsolódik össze Mérei (1985) meglátása a fogalmazástanítás fő mozzanatával, hogy annak a pedagógusnak, aki elsősorban (fogalmazást) tanítani akar, annak számára a pedagógiának két fő fejezete van: az anyag és módszer. Aki viszont ezáltal nevelni is akar, annak az amit és ahogyan a célt és légkört jelenti.

A motivált és örömteli szövegalkotás mellett hosszú gyakorlás is szükséges, ahogy azt a szakértővé válás idejére vonatkozó általános kutatások kimutatták, a szakértői szint eléréséhez legkevesebb 10 év intenzív gyakorlás szükséges (Hayes, 1985, 1996). A gyerek szöveggel való

barátkozása még jóval az iskoláskor előtt kell megkezdődjön, ahhoz, hogy megértse, hogy az, ami a papírra van írva, különbözik attól, amit ő elképzel (Pontecorvo, Orsolini, 1996).

A szövegalkotás fejlődését magyarózó modellek alapján számos tanulság körvonalazódik a fogalmazástanítás vonatkozásában. Amennyiben a szövegalkotási képesség fejlődése mögött álló munkemória fejlődését a természetes kibontakozásnak, érésnek tudjuk be, akkor mindenképpen felvetődik a korai beiskolázás kérdése (6 év), ami gátló hatással lehet későbbi teljesítmény alakulására.

Ha a folyamatok fejlődését a gyakorlás, automatizálódás szempontjából közelítjük meg, akkor a grafo-motoros kivitelezés, a kézírás azok az összetevők, amelyek csak megfelelő gyakorlás után automatizálódnak, minden tanulónnál egyéni ütemben. Ha nem fektetünk elég időt és hangsúlyt ezek kialakítására, akkor a későbbiekben ezek gátló hatással bírnak a szövegalkotási teljesítmény kivitelezése során. Az elméleti megközelítések a témával kapcsolatos ismeretek fontosságát is hangsúlyozzák, ami egyrészt a megfelő témaválasztást, a diák előzetes ismeretire és érdeklődésére való alapozást, valamint ezek felevenítését, elméllyítését követeli meg a szövegalkotási folyamat megkezdése előtt. A motiváció kérdésköre az érdekes feladatok kapcsán kerül előtérbe, valamint a feed-back folyamaton keresztül ennek fenntartása is lényegbevágó.

A jelen kutatás adatai is arra világítanak rá, hogy azok a diákok, aki többet olvasnak, jobb teljesítményt érnek el szövegalkotásban, illetve a szövegértés és fogalmazásban elért teljesítmény is együttjár.

6. Nemzetközi teljesítménymérések és fontosabb eredmények Románia és Magyarország viszonylatában

A 70-es évek elejétől induló nemzetközi mérések legfontosabb hozadéka, amellett, hogy a kutatási együttműködések gyümölcsözően hatnak a nemzeti pedagógiai szemléleti, tartalmi, módszertani kérdések fejlődésére, az oktatási folyamat számára nyújtott visszacsatolási lehetőség, ami támpontot nyújt az oktatási rendszer optimizálásához (Vári, 2003). Minden résztvevő ország árnyalt, többszempontú visszajelzést kap saját oktatási rendszere eredményességéről, valamint azokról a közös tartalmakról, amelyek a felmért korosztály esetében nélkülözhetetlennek bizonyulnak.

A továbbiakban az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) és az OCED (Organisation for Economic Co-Operation and Development) által lebonyolított méréseket ismertetem, különös tekintettel a fogalmazási készség és szövegértés vizsgálatra, mivel jelen dolgozat is erre a mérési koncepcióra és metodológiára épít.

A rendszeres teljesítménymérésekre, értékelésekre való igény az 1958-ban, az UNESCO hamburgi Oktatási Intézetében született meg, a tanácskozásra összehívott pedagógusok, neveléspszichológusok, szociológusok körében. Az IEA Társaság, a Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága 9 évvel később alakult és több mint negyven éve tájékoztat a nemzetközi mérési eredményekről.

A főbb mérések között említhetők a matematikai és tudományos tudás feltérképezésére irányuló vizsgálatok (*Trends in International Mathematics and Science Study*), az iskolákban folyó állampolgári nevelés hatékonyságát feltérképező mérések (*International Civics and Citizenship Study)*, valamint PIRLS szövegértési vizsgálat (*Progress in International Reading Literacy Study*)

Az IEA mérések 1962-1962 között kezdődtek, amelyek keretében az iskolai matematikatanítás eredményességét vizsgálták. Ezt követte a 6 tantárgy vizsgálat (természettudomány 19 ország, olvasási képesség 14 ország, angolnyelv-tudás 10 ország, irodalmi befogadóképesség 10 ország, francianyelv-tudás 8 ország, állampolgársági ismeret 10 ország).

Az IEA feladatrendszer ismertetését azért tartom fontosnak, mivel a romániai fogalmazásmérésben a különböző évfolyamokon hasonló feladatokat alkalmaztak**.** (Pletl, 1997, 2000)

Az IEA társaság 1980-ban indította fogalmazási eredményvizsgálatot. Magyarország 1981-ben kapcsolódott be a méréssorozatba, a konkrét lebonyolítás 1983-1985-ben történt. A magyarországi vizsgálatokat az Országos Közoktatási Intézet keretében dr. Kádárné Fülöp Judit szervezte. A 14 ország iskolásainak írásbeli kifejezőképességét felmérő vizsgálatban először a kérdőívek és feladatok kipróbálására került sor, majd a nemzetközi szinten kidolgozott mérőrendszert minden ország nemzeti szinten alkalmazta. Ezt követően a nemzetközi irányító bizottság kidolgozta a bírálók számára az értékelési kritériumokat, útmutatókat valamint az etalonskálákat.

Az IEA fogalmazásvizsgálat feladattaxonómiájának kidolgozása Vähäpassi nevéhez fűződik (Vähäpassi, 1988). Míg a latens vonás megközelítés a fogalmazási képességet alkotó részteljesítményekre és ezek mutatókban való tetten érésére koncentrál, a Vähäpassi-modell a kommunikatív funkciókra és szövegalkotási műveletekre helyezi a hangsúlyt. A szerző a bühleri három közlési funciót - kifejező, tájékoztató, felszólító - a Jakobson (1960) által leírt járulékos funkciókkal egészíti ki - metanyelvi, poétikai, fatikus funkciók. Ezek képezik a Vähäpassi-modell egyik nagy dimenzióját, az uralkodó kommunikatív funkció.

A Vähäpassi modell alapján kialakított IEA feladatrendszer, amely 14 feladatot tartalmaz, minden kommunikatív funkció mérésére alkalmas. A reprodukció a mérés szempontjából irrelevánsnak bizonyult, így csak a produkció és produkció-invenció csoportba tartozó feladatokat alkalmazták.

A *metanyelvi funkciót* egy megadott cím alapján megírt élménybeszámolóval valamint egy társadalmi problémáról írt esszével (Élmény, Esszé); a *kommunikatív funkciót* egy utazásról szóló ismeretterjesztő szöveg valamint egy párbeszédekben írt állatmese összefoglalásával (Utazás, Tartalom); a *kifejezés funkciót* pedig két szabad asszociációt elindító kép egyikéről írt szabad fogalmazással (Kép) mérték. A *tájékoztatási funkció* vizsgálata egy születésnapra megígért kerékpár részletes leírása; egy önmagáról szóló ismertetés, személyleírás; írásban történő kimentés; a család számára hagyott üzenet megírása; munkafolyamat leírása; az esszé valamint a fogalmazással kapcsolatos tanács révén történt. (Kerékpár, Személyleírás, Kimentés, Üzenet, Útmutatás, Esszé, Tanács).

A *felszólító-meggyőző funkciót* egy nyári álláshirdetés, egy közügynek tekinthető problémáról szóló érvelés valamint esszéformájában vizsgálták (Állás, Érvelés, Esszé). A *poétikai funkciót* az Élmény és Kép feladatok, a *fatikus funkciót*, a címzettel való kapcsolattartás szempontjából vizsgálva, a Kerékpár, Személyleírás, Kimentés, Üzenet, Állás, Tanács feladatokra írt fogalmazások segítségével mérték.

Abból a premisszából kiindulva, hogy a fejlődés alapvető feltétele a szövegértési képesség kialakulása, az IEA arra vállalkozott, hogy 5 éves időközönként nemzetközi szinten felméri az elemi oktatás zárévfolyamán ennek a képességnek a fejlettségét, valamint vizsgálja a szövegértés kialakulását befolyásoló tényezőket is. A választás azért esett a negyedik osztályra, mivel az elemi oktatás végére kellőképpen megszilárdul ez a készség

A PIRLS szövegértési vizsgálat (*Progress in International Reading Literacy Study*) célkitűzése a 9-10 éves diákok olvasásteljesítményének nemzetközi értékelése, amely segítségével nyomon követhető egy adott országon belüli olvasási teljesítmény változása, a trendek felállítása, valamint az eredmények nemzetközi összehasonlítása is. A felmérésben a diákok mellett a szülők, iskolaigazgató és tanító is részt vesznek. A kétszer 40 percet igénylő feleletválasztós és kifejtős kérdések mellett olyan háttérváltozókra is rákérdeznek, mint a diákok olvasási szokásai, az olvasás iránti attitűd, az olvasástanítási gyakorlat.

Magyarország a hetvenes évektől részt vesz a vizsgálatban, 1990-ben a PIRLS elővizsgálatában (Reading Literacy Study, 32 ország), 2001-ben a PIRLS Trend vizsgálatban (Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001, 9 ország) valamint a PIRLS 2006 vizsgálatban is. (42 ország, 1200 iskola, 45 ezer tanuló, 2 ezer pedagógus, 39 ezer szülőt érintő, 33 nyelven elvégzett felmérés). Románia 2001-ben vett részt először ebben a vizsgálatban.

Az olvasás-szövegértés definíciója a PIRLS mérésben elfogadott meghatározásban úgy jelenik meg, mint "*a társadalom által megkívánt, és/vagy az egyén által értékelt képességet, amely lehetővé teszi az írott nyelvi alakzatok megértését és alkalmazását*"

A PIRLS 2001 és 2006 képességskálája az eredmények összehasonlíthatósága miatt azonos volt, mindkettőben azonos szövegtípusok alapján mérték a szövegértés színvonalát. A PIRLS vizsgálatban a feladatok a megoldásukoz szükséges gondolkodási műveletek alapján négy csoportba sorolhatók (Oktatási Hivatal, 2007): *konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése* (olvasás céljához kapcsolódó elemek azonosítása, konkrét gondolatok

kikeresése, szavak és szókapcsolatok jelentésének kikeresése, történet körülményeinek azonosítása, központi gondolat megtalálása), *egyenes következtetések levonása* (ok-okozati összefüggések felismerése, a központi gondolat megállapítása a felsorolt érvek alapján, a szövegben rejlő általánosítások azonosítása, szereplők viszonyának megállapítása), *adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása* (szöveg átfogó üzenetének megállapítása, annak végiggondolása, hogy a szereplők cselekedetinek milyen alternatívái lehetnek, a szöveg hangulatának megállapítása, az olvasottak alkalmazhatóságának felismerése), *a szöveg nyelvtani és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése* (az esemény valószerűségének felmérése, a meglepőnek szánt befejezés értékelése, az információk értékelése az átláthatóság szempontjából, a szerző témával kapcsolatos nézőpontjának megvalósítása). A vizsgálatban az élményszerző (képzeletbeli események, cselekmények-rövid elbeszélések formájában vagy hosszabb irodalmi művek részleteiként) és információszerző olvasás (való világ aspektusaival való kapcsolat-természettudományos, földrajzi, életrajzi, útmutató jellegű) keretében történt a felmérés.

A PIRLS 2001-es vizsgálatban az élményszerző olvasásban elért teljesítmény alapján Svédország és Anglia tanulói, az információszerző olvasásban a svéd, holland és belga diákok érték el a legjobb eredményeket; az összteljesítményt illetően pedig Svédország jár az élen. 23 ország a nemzetközi átlag fölött helyezkedik el (500 pont), köztük Magyarország és Románia is; 10 ország pedig átlag alatt teljesített.

Az eredmények szoros összefüggést mutattak az olvasás és szövegértés szintje valamint ennek kialakulását segítő, iskolakezdést megelőző tevékenységek rendszeressége között (olvasás, mesemondás, éneklés), a birtokolt könyvek száma (100 gyerekkönyv fölött szignifikáns különbség), valamint a szülők olvasással eltöltött idő mennyisége (kb. heti hat óra olvasásmennyiség jelent szignifikáns hatást) között. Hatótényezőként azonosították az oktatáspolitika szerepét, az iskola olvasás tanulására helyezett hangsúlyát, az iskola és osztály könyvtárral való felszereltségét valamint a számítógép elérhetőséget. Ugyanúgy hatással van a teljesítmény alakulására az olvasás iráni attitűd valamint a nembeli változó.

Több országban a teljesítménybeli eltérések arra vezethetők vissza, hogy a gyerekek nem ugyanazt a nyelvet használják a családban, mint az iskolában. (pl. Hongkong, Marokkó, Szingapúr). Romániában a felmérést két nyelven végezték el, román és magyar kérdőíveket használva.

A családi könyvtár kérdés esetében Magyarországon a vizsgált populáció 40%-a 200-nál több könyvvel rendelkezik, míg Romániában a felmért populáció 28%-nak csupán 0-10 könyve van. Románia esetében ugyanúgy érdekes eredmény, hogy az iskolai olvasástanulás alapjául 98%-ban a tankönyv szolgál, viszont az olvasás informális tevékenységekkel való bátorítása terén (vetélkedők, könyvklubok, rekreációs olvasás szervezés) az élen járt.

A szülők iskolai végzettségnek és foglalkozási státusának meghatározó hatása volt a teljesítmény alakulására, akárcsak a PISA 2000 esetében (ebben a vizsgálatban jelenik meg a *post-secundary* képzés, mint a rövid idejű, felsőfokú szakképzettség kategória jelölője.).

A PIRLS 2006-os mérésben, a 2001-es felméréshez képest Magyarország és Románia is szignifikáns változását mutat; Magyarország pozitív, Románia negatív irányban. A magyar diákok az élményszerző szövegekben értek el jobb eredményt, itt szignifikáns a különbség 2001-hez képest, az információszerző szövegekben viszont nem. Romániában a teljesítmény mindkét olvasási cél mentén szignifikánsan romlott. Az olvasás iránti attitűd átlagos szintet ér el Magyarországon, ebben a tekintetben Románia a negyedik helyet foglalja el. Szintén az átlagos szinten helyezkedik el Magyarország az olvasói önkép kategóriájában. A nemzetközi átlagnál többet olvasnak a magyar diákok, a román diákok viszont az átlaghoz képest szignifikánsan kevesebbet.

A Gazdasági és Együttműködési Fejlesztési Szervezet által szervezett PISA felmérések az oktatási rendszert hatékonyságát, teljesítményét a gazdaság oldaláról közelítik meg. A 15 éves diákok teljesítményét veszik górcső alá, azt vizsgálva mennyire felkészültek a diákok a tudásuk gyakorlati alkalmazására, a munkerőpiacon való helytállásra valamint az új ismeretek befogadására. Mindezt olyan indikátorok tükrében vizsgálják (amelyek az OCED *Education at a Glance* kiadványban jelentetik meg rendszeresen), amelyek az oktatási rendszer működéséről és változásáról, valamint a befektetetett human és pénzügyi erőforrások hatékonyságáról, megtérüléséről tájékoztatnak.

Az első PISA (Program for International Student Assesment) mérést, az OCED kezdeményezésére, 2000-ben végezték, az olvasás és szövegértés képességének vizsgálatára, amit 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudományi műveltég felmérése követett. A vizsgálatok 31 országra terjedtek ki.

A PISA felmérés keretében az olvasás és szövegértés olyan definiciójával találkozunk, miszerint nem elegendő a szavak és nyelvtani szerkezetek ismerete, a szövegek felszínes

struktúrájának értelmezése, hanem nélkülözhetetlen készség a sorok közötti olvasás, a különböző szövegek kontextusban való értelmezése. "(…) *az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben*."

Olyan gondolkodási műveleteket vizsgálnak a szövegértés keretében, mint: szövegalkotási eszközök értékelése, műfaj és hangvétel ismerete, az információk összevetése, a következtetések levonása, és olyan nyelvi "finomságok" felismerése, mint irónia, humor és metafora. Mindezek értelmezése a kontextus megértésétől függ, ahol követelményként jelenik meg az iskolai keretein kívüli értelmezés.

A PISA 2000 vizsgálat eredményeinek nagy visszhangja volt a magyar oktatáskutató szakemberek körében. Számos tanulmány, elemzés, jelentés született ebben a tekintetben (Báthory, 2003; Vári, 2003, Szabó, Bánfi, Szalay, Vári 2003) A PISA 2000 vizsgálat szembesítette először a magyar társadalmat egy jövőre vetített műveltségképpel. A mérés eredményei nem egy torz, hanem egy valós tükröt tartott az egész oktatási rendszer felé. Az eredmények azt mutatták, hogy azokban az országokban sikeresek a diákok, ahol az oktatás a legjobban képes alkalmazkodni a sajátos igényekhez (Schüttler, 2002). Az eredmények a pedagógiai értékelés vonatkozásában is jelentősek, sürgetővé vált a tanítás módszereinek megújítása (Csapó, 2004, Csíkos, 2002).

Az alábbi összefoglaló táblázatban Románia PISA 2000, TIMSS, PIRLS 2001 felméréseken elért pontszámai, a nemzetközi átlagok valamint a szomszédos országok eredményei szerepelnek.

	PISA 2000			**TIMSS 2003**		**PIRLS**	
	Olvasás	**Matematika**	**Természet tudományos ismeretek**	**Matematika**	**Természet-tudományos ismeretek**	**PIRLS 2001**	**PIRLS 2006**
Románia	428	426	441	45	48	512	489
Nemzetközi átlag	**500**	**500**	**500**	**48**	**52**	**500**	**500**
Bulgária	430	-	-	45	57	550	547
Magyarország	480	488	496	57	62	543	551

A roman oktatáskutatük az oktatáspolitika és kutatás jelenlegi helyzetének feltáró és a továbblépés hogyanját taglaló tanulmányban "*Oktatás és kutatás Romániája*" (România educației, România cercetării, 2007) a nemzetközi felmérésekben elért eredményeket alapján, ezeket összefüggésükben elemezve, a jelenlegi oktatási rendszert négy negatív jelzővel illetik: nem hatékony, nem releváns, rossz minőségű valamint méltánytalan.

A kapott eredmények a román oktatási reform hatékonyságát kérdőjelezik meg. A PIRLS 2001 eredményein kívül a romániai eredmények messze a nemzetközi átlag alatt helyezkednek el. Ezekkel való szembenézés szakított az oktatási rendszer hatékonyságának illúziójával, amelyet eddig az olimpiászokon és versenyeken induló tanulók eredményeivel magyaráztak.

7. Fogalmazási, szövegalkotási képesség és helyesírás színvonalának mérése Magyarországon és Romániában

Magyarországi viszonylatban számos reprezentatív fogalmazásmérést bonyolítottak le, különböző vizsgálati szempontokat alkalmazva az írott szövegek elemzésére. Baranyai és Lénárt (1959) az írásbeli közlés logikus vonásait különítették el a 10-14 éves diákok fogalmazásaiban, amelyeket a tartalom tekintetében a relevancia, a gondolatmenet egyenessége, megszakíthatatlansága, előremozgása, a fogalmazás egészében az összefüggés és konvergencia jellemzőkben azonosítottak.

Orosz (1972) nevéhez fűződik az egyik legjelentősebb írásbeli nyelvhasználatot mérő törekvés, a fogalmazástechnika egzakt mérésének kidolgozása, valamint az első országos helyzetkép 1967-1968 között. A fogalmazások elemzésében tizennyolc műveletet különített el, amelyekből négy a tartalmi kidolgozást, hét-hét a szerkesztést és stílust jellemzi. A mérőeszközzel 5-8 valamint középiskolás diákok teljesítményét vizsgálta.

B. Fejes Katalin (1981) a 3-5 osztályos tanulók fogalmazásaiban térképezte fel a mondatszerkezeti sajátosságokat. Az elemzésben alkalmazott mutatók: fogalmazás átlagos szerkesztettsége, mondategységek szintmélysége, a szintek népessége, mondategységek tagoltsága, mondaterészek zsúfoltsága, a mondategységek és mondategészek telítettsége, a

fogalmazások terjedelme és hosszúsága. Kernya Róza (1988) a szövegalkotási sajátosságokat kisiskolások fogalmazásaiban vizsgálta, a logikus vonások elemzésével mérte fel a 3-4 osztályosok közléstudatát.

Kádárné Fülöp Judit (1990) az IEA nemzetközi felmérés keretében bonyolított le fogalmazásvizsgálatot, választ keresve arra, hogyan írnak a tizenévesek a 4, 8, 12 iskolai évfolyamokon. Az előző fejezetben bemutatott műfajokban a teljesítményt az összbenyomás, tartalom, szerkezet, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás, külalak kategóriák mentén értékelték a kódolók. A vizsgálat fő tanulsága, hogy a fogalmazásokban a tanulók nem vették figyelembe az olvasó szempontját, a fogalmazásokat egocentrizmus jellemezte. A gimnazista diákok sem értek el megfelelő teljesítményt a bizonyítási és érvelési feladatokban, ami azt bizonyítja, hogy nem állnak rendelkezésükre megfelelő eszközök a hatékony írásbeli kommunikációhoz.

Molnár (2000) vizsgálata az Iskolai műveltség '99 adatait dolgozza fel az általános iskola 7-ik valamint 11-ik évfolyamán. A feladat egy kereskedelmi csatornához intézett levélből állt, amely keretében a diákoknak véleményt kellett mondani a reklámokról. Az értékelés az IEA szempontjai mentén történt. Az eredmények a szocio-kulturális háttér hatását bizonyították a 7-sek esetében, a diák minél több ideig része az iskolai rendszernek, annál kevésbé meghatározó a családi tényező teljesítményre gyakorolt hatása. Ugyanakkor a teljesítmény és szorgalomjegy között is összefüggés mutatkozik a vizsgálat keretében.

Romániában Pletl Rita (Pletl, 2008) által vezetett, 2005-2006-ban lebonyolított országos hatókörű fogalmazási eredménymérés megkérdőjelezi a hazai iskolai oktatás hatékonyságát a szövegalkotási ismeretek kapcsán. A mérés két szakaszban zajlott, az első szakaszban a vizsgálat tárgya a tantervi követelményeknek való megfelelés, a másodiké a fogalmazási készség alkalmazhatósága köznapi szituációban, a sikeres kommunikáció lehetősége.

A mérés első szakaszában, 2004-2005- ben az iskolában begyakorolt típusu fogalmazásokra hasonlítottak a gyakorlatok, a másodikban a hétköznapi kommunikáció helyzeteit modellálták. Az eredmények bizonyították, hogy a fogalmazás területén tanultak iskolán kívüli alkalmazhatósága gyenge. A diákok teljesítménye felére csökken az életszerű helyzetekben, a teljesítmény romlása pedig nyelvi környezettől, régiótól függyetlenül mutatkozik meg. Ebben a feladatban a jó fogalmazók is csak közepes teljesítményt érnek el, az átlagos szinten fogalmazók gyengét, akik pedig gondokkal küszködtek az írásbeli

szövegalkotás tekintetében, azok teljesítménye értékelhetetlen volt. „*Az általános iskolai képzés záró évfolyamán a diákok teljesítmény átlaga olyan műfajban (élménybeszámoló) nem éri el az átmenő osztályzatot, amelyben közepes teljesítményt nyújtottak abban az esetben, amikor fogalmazási órához kapcsolható témát kellett kidolgozniuk*" (Pletl, 2008).

Ez a következtetés egybecseng Kádárné (1990) magyarországi fogalmazásmérés kapcsán megfogalmazott kijelentésével, miszerint a fogalmazás képessége nem csupán az elsajátított jártasságok, készségek, ismeretek összessége, hanem ezek egy új minőségű szerveződése. Ezek színvonalának megítélése csak olyan helyzetben válik lehetővé, ahol ennek színvonalát valós kommunikációs helyzetekre vonatkozó fogalmazások alapján lehet megítélni. „*A képesség terjedelmét, rugalmasságát megfelelő változatosságú fogalmazásfeladatok során lehet próbára tenn.*" (*Kádárné*, 1990, 21).

8. Romániai anyanyelvi oktatással kapcsolatos tantervi követelmények a negyedik osztályban

8.1. A tanügyi reform Romániában

A tantervi változások megvizsgálásához és mélyebb megértéséhez szükségesnek látom a romániai tanügyi reform rövid áttekintését és a főbb változások elemzését. Egyetértve Fóris Ferenczi Rita (2007a) azon állításával, miszerint a magyar kisebbségi oktatás helyzetének értelmezése és értékelése csak a teljes romániai oktatás egészének rendszerösszefüggései alapjánlehetséges, röviden vázolom az 1989-es rendszerváltás óta az oktatásban beállt változásokat, különös tekintettel a tantervi módosításokra.

Nemzetközi szinten a közoktatásra nemzetközi trendjeiben több változásnak lehettünk tanúi, mint: a központi irányultság többpólusúvá válása, a helyi szintek autonómia növekedése, a nem-adminisztratív szereplők bevonása az oktatási folyamatba. A változások okai egyaránt pénzügyi, gazdasági és társadalmi jellegűek, amelyek nemzetközi szinten új szabályozó mechanizmusokat vontak maguk után, mint a *dereguláció, normatív finanszírozás*, *többpólusú irányítás*, *a helyi szintek nagyobb mozgástere, fogyasztói kontroll növekedése és kerettantervek bevezetése* (Papp Z., 1998).

Az oktatáspolitika a tartalomra és vizsgakövetelményekre szánt hangsúlya alapján háromtípusú szabályozási rendszerben ölt testet: (Báthory, 1992; Szebenyi, 1991; Fóris Ferenczi, 2007b) A *központi, sztálini típusú* előíró tantervre épülő szabályozás a volt szocialista országokat jellemezte, ahol a bemenetet központi tanterv határozta meg, amely pontosan előírta a tanítandó tananyagot. A műveltséganyag, az eszmeiség és ideológai tartalom a tanterv és tankönyv egységessége miatt jól körülírt, a kimenet pedig szabályozatlan maradt a standardizált vizsgakövetelmények hiánya miatt. A mérés és értékelés alapját a tananyag alapján generált címlisták nyújtották. Az *európai, kontinentális típusú* szabályozást a központi keretttanterv és a vizsgakövetelmények biztosították, a központi tanterv a Nemzeti Alaptanterv formájában jelent meg. Itt a műveltséganyag közös, az eszmei háttér eltérő lehet, amit a gazdag tankönyvválaszték tesz lehetővé. Az iskola és az iskolafenntartó dönt a helyi tanterv tartalmáról, az oktatás egységes jellegét a külső vizsgakövetelmények biztosítják. Az angolszász országokat jellemező, „*ahány iskola, annyi tanterv*" liberális modell esetében a standard a vizsgakövetelmény, bemeneti szabályozás nincs. Romániában a rendszerváltás után a központi típusú szabályozásról megtörtént az áttérés az európai típusú szabályozásra.

Márton János (2007) *A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője* című tanulmányában átfogó összegzést nyújt a román oktatási rendszer fontosabb szereplőiről, ezek feladatairól, valamint a közoktatási rendszer decentralizációs törekvéseiről. A romániai közoktatási rendszer működést az Oktatási és Kutatási Minisztérium koordinálja, kidolgozva az oktatási stratégiákat. Hatáskörébe tartozik, többek közt, a nemzeti oktatási rendszer kidolgozása és ellenőrzése, a nemzeti tanterv jóváhagyása, az értékelési rendszer kidolgozása, a tanköny készítési keretek és az iskolák finanszírozásának biztosítása.

A Minisztérium mellett működik az *Oktatási Reform Országos Tanácsa* (Consiliul Național pentru Reformă a Învățământului), valamint alárendeltségben a *Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség* (ARACIP), *Nemzeti Tankönyvértékelő és Terjesztő Tanács* (Consiliul Național pentru Evaluarea şi Difuzarea Manualelor) valamint a Kiválósági *Hivatal* (Serciviciul Național de Excelență) és az *Országos Értékelő és Vizsgahivatal* (SNEE-Serviciul Național de Evaluare şi Examinare). Ez utóbbi 1998-ban jött létre, feladata a közoktatás napi értékelése valamint az egyes oktatási szinteken elvégzett értékelés.

2000-ben megalakul a *Nemzeti Tantervtanács* (Centrul Național pentru Curriculum), amelynek feladata az 1995-ös közoktatási reform keretében a curriculum részleg tevékenység

koordinálása. A 2007 márciusában létrejött *Curriculum és egyetem előtti oktatás Országos Központja* (Centrul Național pentru Curriculum şi Evaluare în Învățământul preuniversitar) az alábbi, felbomló struktúrák összeolvadásából jött létre: *Nemzeti Tantervtanács, Országos Értékelő és Vizsgahivatal, Nemzeti Tankönyvértékelő és Terjesztő Tanács és a Kiválósági Hivatal.*

A *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban* (szerk. Mandel, Papp Z., 2007) című kötetben, a fő és helyettes tanfelügyelőkkel végzett interjúban a romániai oktatási rendszert így jellemzi az egyik interjúalany: „*a tanügyet valahogy úgy képzelem el, mint egy órási nagy dinoszauruszt, ha megrugod a farkát, mire az inger elmegy az agyába, addig eltelik két év. Meg a másik dolog, hogy mivel óriási nagy teste van nagyon nehéz feldönteni.*" Ugyanakkor, optimistább vélemény szerint „*végül is, ha megtorpanásokkal is - mint a tangóban egy-egy hátralépéssel is - de csak előre fogunk haladni, mert másképp nincsen*."

Ez utóbbi állásponttal egyetértve, a romániai tanügyi reformot a „*tangólépésben*" való haladást jellemezte.

Az 1989 utáni romániai reformtörekvések három periódusa különíthető el: (Papp Z., 1998):

- 1989-1992 között a *proklamált reform* időszaka, amelynek jellemzői a kommunista rendszer legszembetűnőbb sajátosságainak megszüntetése mellett a fennmaradó centralizációs törekvések és az ad-hoc jellegű minisztériumi döntések.
- *A populista reform* (1992-1996) időszakában a román Tanügyminisztérium a Nemzetközi Újjáépítési és Fejlesztési Bank támogatásával kidolgozza az egyetem előtti oktatás reformtervezetét. Az 1993-ban kiadott *Fehér Könyvben* (Cartea Albă a învățământului din România) olyan prioritásokat fogalmaznak meg, mint az oktatás tartalmának modernizálása, a tanárképzés átszervezése a reformhoz szükséges kompetencia megteremtéséhez, az állami monopólium megszüntetése a tankönyvkiadásban, az oktatás decentralizációja, a tanfelügyelőségek és pedagógiai központok hatáskörének kiterjesztése. Új tanterveket vezetnek be I-XII. osztályban, aminek érdekében létrehozzák a *Nemzeti Curriculum és Tanárfelkészítő Tanácsot*. (Consiliul Național pentru Curriculum şi Pregătirea Profesorilor) 1995-ben megjelenik a Tanügyi Törvény, ami nem tesz említést a romániai nemzetiségek nyelvén folyó

oktatásról. „*A tervet nevezhetjük európai szintűneka kivitelezés még erősen kelet-európai*” (Székely, 1998) Ebben a szakaszban születik meg az RMDSZ önálló magyar oktatási rendszer iránti igénye, az anyanyelvi oktatási-rendszer országos oktatási rendszerbe való integrálása, amely kiterjedve a képzés minden formájára szervezési, működési és tartalmi autonómiával bír. (Balla, Nagy, 1994) A feszínes törekvések miatt a reformot titokzatosság és ködösség ővezi. A reform eredményeinek értékelésekor a Tanügyminisztérium és Neveléstudományi Intézet *A romániai reform stratégiája 1997-2000 között* (Strategia reformei învăţământului din România) című tanulmányban a *gyorsítás*, *átláthatóság*, *szisztematikus* szavakat használja az értékelésben, ami arra enged következtetni, hogy a reformot nem tartja megfelően gyorsnak, áthatónak és átfogónak (Székely, 1998).

- A *reform kiterjesztése* 1996-tól a hamadik időszak, a közoktatás decentralizációjára fókuszálva strukturális változásokat is von maga után. 1997 végén Andrei Marga oktatási miniszter a curriculáris reform szükségszerűségét hangsúlyozza. Ennek egyik fontos állomása az 1988-ban létrejött az az *Országos Értékelő és Vizsgahivatal* (Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare), amelynek célja az értékelés reformkérdéseinek vizsgálata. 1998-ban a miniszter elrendeli a *Nemzeti Alaptanterv* kidolgozását (Curriculum Naţional) elkészítését és bevezetését az 1998/1999 tanévvel kezdődően. Megtörténik a kerettantervekre való áttérés, amely a központi komponensek mellett a helyi komponenseknek is helyet ad, a kettő aránya 75-80% és 25-30%-os arányban oszlik meg.

1990 után „*fonákul*” indult a közoktatás reformja. A változás természetes sorrendje az oktatás szellemiségének átformálása után a tantervekben rögzített tartalmak, módszerek és követelményszintek következnek, majd ezt követik a pedagógusképzés, tankönyvek, infrastruktúra, informatizálás. Mivel a nemzetközi támogatás a tankönyvekre vonatkozott, a reform Romániában a tankönyvekkel kezdődött, a kisebbségek csak anyanyelvi irodalom tankönyvekre vonatkozott a szerzői jog (Péntek J., 1998).

A tanterv legtöbbször úgy jelenik meg a pedagógusok, tanárjelöltek és diákok gondolokodásában, mint valami „*tőlünk független, kötelező*”, „*ami elő van írva*”.

A tanterv „*olyan mumusjelenség az oktatásban, amelyet ahatalom ránk kényszerítami alól nincs kibúvó, s ami épp emiatt-bármilyen is legyen - semmiképpen nem lehet más, csakis rossz*.” (Fóris Ferenczi, 2007b) Az 1995-ös tanügyi törvény még a központi irányítást a tanfelügyelőség és a szaktárca szerepének hangsúlyozásával erősítette. A kisebbségi oktatás szempontjából az 1998-as alaptanterv bevezetése teremtett páratlan lehetőséget, elméleti szinten megoldást kínált a differenciált oktatási lehetőségekre, a demográfiai és nyelvi kisebbségi oktatási helyzetek kezelésére. Lehetőség adódott az anyanyelvi oktatás óraszámának emelésére, a kicsoportos oktatás megszervezésére, az alternatív oktatási programokra, választható tantárgyak bevezetésére.

A rendszerváltás utáni időszakban, a reformot a tantervi szabályozás szempontjából három nagy szakasz különíthető el (Fóris, 2007a):

1. 1994-1998: megmarad az előíró, központi jellegű tanterv és a szemléletében elavult 1994-es központ tanterv alapján új tantárgyi programokat és alternatív tankönyvi rendszert vezetnek be.
2. 1998-2000: bevezetik a keretjellegű *Nemzeti Alaptantervet* (Curriculum Național, ami megfelel a NAT-nak) és fellazítják az egypólusú szabályozást, a központi tanterv mellett a helyi tantervek is szerepet kapnak.
3. 2000-2003: az alapatantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek korrekciója, visszalépés az egypólusú szabályozás felé.
4. 2004-től a szakképzés prioritása, az Európa Tanács által elfogadott dokumentum alapján.

A romániai nemzeti alaptanterv szerkezete szerint tantervnek maguk a kerettervek tekinthetők, amelyekhez a tanítási-tanulási folyamat terve kapcsolódik, a kettő összessége képezi a mag-vagy alaptantervnek nevezhető dokumentumot. Az alaptanterv, amely magába foglalja úgy az általános nevelési és képzési célokat, a tanítási követelményeket, a tanítás anyagát és tanulási tevékenységet, a módszertani javaslatokat és azokat a követelményeket, amelyek alapján a diákok értékelés történik, a kerettantrevben kötelezőnek jelölt tantárgyak alapján határozza meg a tanítandó tartalmat. A román nemzeti alaptanterv esetében két külön szabályozó dokumentum van, a *kerettantervek* a műveltségterületeket, a kötelező és választható tantárgyakra fordítható óraszámot tartalmazzák, a *magtanterv* pedig a műveltségterőletek szerint lebontott tantárgyak tartalmát foglalja magába.

A nemzeti alaptanterv és a helyi tervezés között helyezkednek el az iskolaszakaszok és iskolatípusok kerettantervei. A háromszintű szabályozásban kétharmad rész az állam javára billen (Fóris Ferenczi, 1998).

Míg a központi komponens a tantárgycsoportokat, a kötelező tárgyak listáját, a választható tantárgyakat, a heti óraszám keretet állapítja meg, a helyi komponens szabad kezet ad az óraszám és bizonyos szabadon választható tárgyak vonatkozásában. A nemzeti alaptanterv a kötelezően tanítandó tantárgyak helyett hét műveltségterületet jelöl meg, ezen belül a vélasztható témákat és az opcionális tantárgyakra fordítható óraszámot írja körül, amelyek a helyi igények függvényében választhatók.

Közelebbről megvizsgálva a helyzetet, a látszólagos nagyobb szabadság megkötésekkel is járt, mivel a kétnyelvű iskolák esetében a román nyelv a román anyanyelvű oktatásban tanulók óraszámával azonos számban szerepelt. A kerettanterv előírása, hogy a kisebbségi oktatásban az anyanyelvet a román nyelv és irodalommal azonos óraszámban kell tanítani. (30303/11.05/2001 és 30706/16.05/2001 értesítők) Így, a heti óraszámok tekintetében a kisebbségi oktatásban a minimum óraszám is meghaladja a többségi iskolák maximális óraszámát, már a kötelező tananyag szintjén a román tannyelvű iskolák maximális óraszámával azonos. Következtetésképpen a kisebbségi oktatásban a helyi tervezés nem volt kivitelezhető a leszabályozott minimális óraszám miatt.

A szülő és tanár szájából gyakran elhangzó panasz a gyerek túlterhelésére vonatkozóan a plussz magyar órák száma. A tehermentesítés és egységesítés, mint az 1998-as alaptanterv két kulcsfogalma nem volt működőképes a kisebbségi oktatás szintjén, mivel ezt a többség szempontjából értelmezték, holott az esélyegyenlőség elve alapján pontosan az anyanyelvi oktatásból kellett volna kiindulni (Fóris Ferenczi 2007a).

Az 1998-2004-es időszakot tehát a lassúbb ütemű, de a fokozatos decentralizációs felzárkózás jellemezte. Fóris Ferenczi Rita (2007a) megfogalmazásával élve, a kissebbségi oktatás egésze „*gazdátlan*”, mivel sem a minisztérium Kisebbségi Főosztálya, sem az RMDSZ, sem a civil szervezeteknek nem sikerült szilárd és koherens és a sajátos helyzethez igazódó: tömb és szórvány valamint falu és város sajátos igényeiből fakadó fejlesztéspolitikát működtetni.

A Román Parlament 2004-ben megszavazta a decentralizációval kapcsolatos törvényt (2004/339), majd 2005 decemberében Memorandum keretében fogadta el a *Közoktatás*

Decentralizációja című dokumentumot. A decentralizáció feltételezi a döntési felelősség, döntési kompetencia köponti színterek irányából helyi szintek fele való elosztását valamint a nem-adminisztratív személyek, mint szülők, civil szféra részvételét a döntéshozási folyamatban. A várható eredmények között szerepel az oktatási intézmények tevékenységének hatékonnyá tétele, a rendszer demokratizálódása, az átláthatóság biztosítása, a hozzáférés és méltányosság biztosítása, a szolgáltatási kínálat bővítése és az innováció és szakmai felelősség ösztönzése. Mindez érinti a tantervet, a humán erőforrást valamint a finanszírozást is. Tantervi szinten a helyi tanterv szerepének differenciált növelése jelenik meg prioritásként, amelyet csak óraszámokban szabályoznak, a programot az iskola dolgozza ki a vezetőtanács jóváhagyásával. A kínálatnak amellett, hogy tartalmaznia kell a előírt óraszámok kétszeresét, figyelembe kell vennie a diákok és szülők opcióját is. Az oktatás minőségbizosításának érdekében 2006 októberében elfogadják a Nemzeti Stratégiai Referenciakeretet.

8.2. A tanügyi reform előtt és után érvényben levő tanterv összehasonlítása

Az oktatásban végbement reform bemutatása után a magyar elemi anyanyelvoktatásra vontakozó tantervi változások számbavétele előtt fontosnak tartom megjegyezni, hogy az oktatásban, a tanügyi reformmal kapcsolatos változások csak egy szeletét képezik a magyar nyelv tantárgyi helyzetének. A minőség kapcsán az oktatási törvényekre, tantervi szabályozásra való hivatkozás részben jogos, részben alibiként szolgál, mivel közösségünkben „*az intézmények általános és jogos autonómiaigényét nem terjesztjük ki egy autonóm minőségigényre*”(Péntek, 2004).

Péntek János (2004) a minőségi oktatásnak két fontos elemét jelöli meg: egyrészt a jól megszervezett, szakmailag megalapozott, folyamatosan irányított és felügyelt hatékony oktatás, a másik pedig a folyamatos szelekció és irányítás, ami lehetővé teszi, hogy minden diáknak képességei szerint legyenek szocializációs esélyei. A szabályozás, ezen belül a tanterv, intézményrendszer és hatóság mellett ugyanolyan fontos a pedagógus és diák kölcsönhatása ebben a folyamatban, kettejük „*képessége és tettrekészsége*”.

Az anyanyelvi oktatás új kerettantervének bevezető részében a központi célt az alapvető, verbális és írott kommunikációs kompetenciák fejlesztésében jelölik meg a szerzők (Porsche, Kirmájer, Ambrus, Gászpor, 2005). Célként jelenik meg továbbá a diákok irodalmi és nem-irodalmi szövegekkel való megismerkedése, azon attitűdök és motivációk struktúrálása,

amelyek a későbbiekben elősegítik az anyanyelv és irodalom tanulmányozását. A magyar nyelv tanulmányozásának legfontosabb célja olyan kommunikációs kultúrával rendelkező fiatal nevelése, akik képes a körülötte levő világ értelmezésére, a társakkal való kommunikációra, aki ki tudja fejezni érzéseit és gondolatait, hatékonyan és kreatívan tudja képességeit használni a konkrét élethelyzetek megoldásában és a permanens tanulás mellett válik elkötelezetté.

A korábbi tanterv (1995-2005) olvasás-kommunikáció-anyanyelvismeret hármas tagolódásával ellentétben, az új tantervben a funkcionális-kommunikatív aspektuson van a hangsúly, mivel ez jobban kapcsolódik egyrészt a tantárgy jellegéhez és a kommunikációs kompetencia konkrét modalitásainak struktúrálásához. Ez a model a verbális és írásos kommunikáció integrált fejlesztését tűzi ki céljául, mind a közlő, mind a befogadó oldal fejlesztésével. A tantervben verbális és írásbeli közlés harmóniáján, a nyelv konkrét kommunikációs aspektusokban való használatán van a hangsúly.

A tanterv azzal, hogy tájékoztató jelleggel jelöl meg különböző tartalmakat, lehetőséget ad a kreativitásra a tankönyvírónak, tanítónak és diáknak egyaránt, ahhoz, hogy alkalmazkodjanak a helyi kommunikációs sajátosságokhoz. A tanítási módszerek keretében a diákok konkrét problémamegoldási stratégia, az önálló felderítés és kutatás, a procedurális ismeretek alkalmazása kerül előtérbe.

Az anyanyelvi nevelés az iskola egészére érvényes követelményrendszert tartalmaz, a négy általános fejlesztési követelmény a *közlő* (szóbeli kifejezőképesség valamint az írásbeli kifejezőképesség, a fogalmazási képesség fejlesztése) és *befogadó* (a szóbeli közlés megértése és szövegolvasás képességének alakítása) szerep együttes fejlesztése.

A két tanterv összehasonlítása az új tantervet kidolgozók (Porsche, Kirmájer, Ambrus, Gászpor) szemszögéből az alábbi 12 pontban jelenítik meg:

Régi tanterv (1995)	Aktuális tanterv (2005)
A tantárgy három területre történő tagolása olvasás-kommunikáció-anyanyelvismeret, nem tekinthető tudományosan megalapozottnak.	A kommunikatív-funkcionális model alkalmazása, miszerint a kommunikáció egy komplex terület, amely magában foglalja a a verbális és írott szöveg befogadást valamint a szóbeli és írásbeli kifejezést is.
A tantárgyi területeinek kétértelmű megfogalmazása: az olvasás megfogalmazása képesség alapú, a kommunikáció és anyanyelvismeret, mint tanulás tartalmak jelennek meg	A tantárgy területeinek a kompetencia alapú meghatározása: az írott és hallott szöveg befogadása valamint szóbeli és írásbeli kifejezőkészség.
A kommunikáció területének torzított bemutatása, amely a nyelvtani elemeken alapult, kevésbé alapozott a kommunikációs stratégiák összességére.	A kommunikáció alapvető kompetenciaként való megközelítése, amely fedi az írásbeli és szóbeli befogadó és kifejezőkészséget.
Az olvasás és írás túlzott aránya a szóbeli kifejezőkészség rovására.	A hangsúly a szóbeli kifejezésen van az írásos kommunikációval szemben.
A célok úgy jelennek, mint a megadott ismeretek asszimilálása.	A cél a nyelvhasználat a konkrét kommunikációs kontextusban.
A program operacionalizált célokra való strukturálása, amelyek túlzott részletességgel jelennek meg, melyek nehezen követhetők a didaktikai tevékenységek során.	A program általánosított és műveletesített célok szerinti csoportosítása, ahhoz, hogy fejlődésében ragja meg azt, ami fontos a tanulási tevékenységben.
Direktív és minden tanuló számára kötelező tartalmak kidolgozása.	Tájékoztató tartalmak kijelölése, amely által lehetőség adódik a diák választási szabadságának és kreatívitásának bátorítására.
A flexibilitás hiánya a tartalom kiválasztásában és megszervezésében.	Rugalmasság a tartalom adaptálásában a konkrét fejlettségi szintnek és érdeklődésnek megfelelően.
Absztrakt és elméleti tanulás promoválása, amely nem alkalmazkodik kellőképpen a gyerek kommunikációs igényeihez.	A nyelv konkrét hétköznapi szituációkhoz kötött tanulmányozása.
Nem releváns tanulási tevékenységekből kiindulva a hangsúly a memóriára, az ismétlésre és szabálytanulásra helyeződik.	A procedurális tanulásra, saját problémamegoldó stratégiák és eljárások strukturálása helyezett hangsúly, amelyek jellemzőek a kommunikációs tevékenységre nézve.
Nincs kellő figyelmi ráfordítás a diák tanulási motivációjára	Hangsúly a tanuló motiválásán van, ahhoz, hogy aktívan résztvegyen a kommunikációban, a tanulmányozásban és kutatásban
A teljesítményértékelés formatív értékének elhanyagolása.	Az értékelés és önértékelés szerepének újraértelmezése, mint az iskolai fejlődési folyamat javításának módozata.

8.3. A fogalmazás tanításának gyakorlati perspektívái az elméleti modellek és a romániai magyar regionális sajátosságok tükrében

"*Csakugyan nagy panasz van most mindenütt a nyelvekre. Panaszkodik a diák, de panaszkodik a tanár is, aki mások tudatlanságából él. Reánk szakadt Bábel átka.*" (Kosztolányi Dezső: A nyelvtanulásról)

A szövegalkotás, fogalmazás, tágabb értelemben az anyanyelvtanítás keretében figyelembe vehetjük ugyanakkor azokat a tanácsokat, amelyeket *Lucas, Henze* és *Donato* (1990, 315–340) fogalmaznak meg az eredményes két vagy többnyelvű iskolai munkához, a nyelvi kisebbségben élő diákok iskolai teljesítményének fejlesztését célozzák meg. Bár ezek a megállapítások a bevándorlók, vagy adott ország nyelvét nem beszélő nyelvi kisebbségben élőkre vonatkoznak, számos értelemben megszívlelelendők a kisebbségi anyanyelvi oktatás ügyében is.

A heterogén nyelvi háttérből induló gyerekek oktatása akkor lehet eredményes, ha az iskolában a tanulók nyelve és kultúrája értékes helyet kap, a pedagógusok ösztönzik a diákok anyanyelvi képességeinek fejlesztését; a diákokkal szemben konkrét és magas elvárásokat fogalmaznak meg. Az iskola vezetése is tantestületi szinten előtérbe helyezi a nyelvi kisebbségi diákok nevelését, oktatását; gazdag a tanulási, képzési kínálat és az oktatásban helyet az extracurriculáris tevékenységek szervezése. Kiemelhető a szerzők azon megállapítása, miszerint az oktatás kis létszámú csoportokban zajlik, a diákok szüleit is bevonják az iskola életébe, gyerekeik oktatásába. A nevelőtestület komoly elkötelezettséget vállal a tanulók iskolai előmeneteléért.

„*A magyar nyelvű oktatás többet jelent, mint pusztán magyar nyelvűség*", érvel Péntek János (2004, 13), a hatékony anyanyelvi oktatás alapvető feltételeként említve a nyelvi tudást. A szerző tapasztalata szerint az egyetemi oktatásban szakadék tátong a kognitív és nyelvi képességek között, ami egy visszás jelenséget von maga után: nem a verbális teljesítmény fedezi a tudásbeli hátrányt, hanem a diák többet tud, mint amit nyelvileg ki tud fejezni. Pletl Rita (1997, 2000) által vezetett helyesírási mérés megdöbbentő eredményei valamint a fogalmazási felmérésben a szövegalkotási elemi képességek hiánya is erről tanuskodnak.

A román tannyelvű iskola vagy tannyelvcsere következménye lehet, hogy a tanuló egyik nyelvben sem éri el a megfelelő színvonalat, amiből elvezethet a kettős kétnyelvűséghez (felcserélő kétnyelvűség), a másodnyelvi dominancihoz vagy nyelvcseréhez. (Péntek, 2004)

Figyelembe kell venni azt is, hogy nincs a nyelvnek egy, tiszta változata, csak átmenetek. A szocializációban a nyelv mindkét szerepe meghatározó: a *környezeti változat* (alapváltozat vagy vernakuláris) és a *főváltozat* (írott sztenderd, közmagyar) egyaránt szerepet játszanak a nyelvi fejlesztésben. A magyar anyanyelvű gyerekek több mint fele nyelvjárási környezetben él és tanul, ahol a vernakuláris változat mellett a kétnyelvűség is szerepet játszik a nyelvhasználatukban.. A két változat nem zárja ki, hanem kiegészíti egymást. „*Ebben a folyamatban egyik nyelvet nem a másik ellenében, a másik helyett vesszük birtokba, és az újabb nyelvváltozatot sem a másik ellenében, a másik rovására*" (Péntek, 2004, 16).

Az iskolai nyelvtanulás alapelve, hogy az újat kell hozzáadni a korábbihoz, úgy, hogy kialakuljon *a funkcionális-szituatív kétnyelvűség*, tudatosodjon a diákokban, hogy a környezet és beszédhelyzet együttesen határozza meg azt, hogy melyik változatot *mikor* és *hol* lehet használni (Péntek, 2004).

A szövegalkotási, fogalmazási gyakorlatok mellett ez a megállapítás felveti a megfelelő tankönyvek megírását, amelyek megfelelnek a romániai magyar iskolahálózatban tanuló diákok sajátosságainak. „*A nyelvet intellektuális érzékszervnek tekintő metaforában egyaránt benne van a tanár és tankönyv nyelve*" (Péntek J., 1998). Egyetértve a szerzővel, a romániai magyar oktatás sajátos kisebbségi jellegéből és a sajátos nyelvi környezet sajátosságaiból fakadóan a tanítási régióhoz kellene igazítani. Ugyanezt a gondolatot fogalmazza meg Fóris Ferenczi Rita is (2007a), hasonlóan a kisrégiókra lebontott, egymástól eltérő oktatásfejlesztő stratégiák bevezetésében látja a megoldást.

Ez nemcsak a módszerek, eszközök szintjén való ráhangolódást, a helyi tantrev kidolgozásának sajátosságait jelenti, hanem a tankönyvek szintjén való differenciálást is. A tankönyvek pozitív és negatív értelemeben is befolyással lehetnek az oktatási folyamat minőségére. „*A nyelvek elpusztításának, illetve elnyomásának egyik leghatékonyabb eszköze mindig is az oktatásban volt…A fegyverek korszaka a tankönyv korszakának adta át a helyét, melynek következtében az iskolai oktatás hatalmas jelentőségre tett szert mindenütt a világon*" (Skuntnabb-Kangas, T., 1997).

Ahhoz, hogy a tankönyv ne egy ilyen „fegyver” legyen, a tömb magyarságban más könyvekből kellene tanítani, mint a szórványban. Az anyanyelvi könyveket a nyelvi környezethez kellene hangolni, külön Székelyföldhöz, külön a szórványhoz. Péntek János (1998) találó példája a tankönyvekben szereplő növény hivatalos neve, amelyet a gyerek képtelen az általa ismert világgal összekapcsolni, a tankönyv és iskola világa élesen elválik egymástól.

A Sapientia Egyetem Pedagógia szakán tanuló diákokkal közösen összegyűjtöttük a a gyermekláncfű regionális megnevezését. Jómagam is meglepődtem, mikor összeállt a kis „gyűjtemény”. A *Taraxacum officinale* növénynek, közismert nevén *gyermekláncfűnek,* számos regionális változata él, mint: *pongyola pitypang*, *szarvacskás pitypang, tejesfű virág*, *kákics*, *kácsavirág*, *barátfej*, *barátfű*, *papatyivirág*, *pimpam, barátfej, bimbófű, buborékfű, éjjelilámpa, kutyatej, láncfű, láncvirág, pimpáré, zsibavirág, sárgavirág*, *kikirics* (nem tévesztendő össze a kikericcsel). Tévesen *kutyatejnek*, a *farkas kutyatejjel* (*Euphorbia cyparissias)* összetévesztve, *gólyahírnek*, *békavirágnak* (mindkettő mocsári boglárkaféle) vagy *cikóriavirágnak* is (katángkóró) is nevezik. Szatmár környékén a neve *kalakancnak*, Székelyudvarhelyen és Régen vidékén *vadsalátának* is nevezik, Udvarhelyen *asszonyhűség* a neve*, a Maros megyei* Panitban *csirkevirágnak,* Baróton *tyúkvirágnak*, *pipevirágnak* hívják. *Bóbitnak* az elnyílt virágot nevezik (ami a termésnek, a *kaszatnak* része, csúcsán az ernyőszerű röpítőkészülék a *bóbit* vagy *bojt*).

Szintén fontos szerepet kap a helyi tanterv megfelelő kidolgozása. Ennek kialakításában három alaptípus különíthető el: 1. *részletező, kiterjesztett tanterv*, amikor az iskola a központi javaslatok alapján tervezi meg a saját tantervét 2. *elméllyített, részletezett magtanterv*, amikor az iskola a plussz órakeretet a központi magtantervben előírt kötelező tárgyak elméllyítésére koncentrál 3. *iskolai, helyi tanterv*, amely olyan tevékenységeket foglal magában, amelyek az iskolai motivációt erősítik. Ha egy-egy régió sajátos helyzetéből adódóan a kerettanterben megadott óraszám nem elég a minimális teljesítményszint elérésére, akkor ezt a fennmaradó időegységet fejlesztő tevékenységre lehet felhasználni (Fóris Ferenczi, 1998).

A helyi tanterv lehetősége önmagában nem járul hozzá az eredményességhez, mivel „*lássuk be, egy tanterv még véletlenül sem attól lesz vonzó, hogy központi-e vagy helyi, hanem attól, hogy alkalmazói, teremtői értik-e miértjeit, rátalálnak-e a helyes válaszokra és az új*

miértekre. A kérdések és válaszok feledésbe merülésével már csak a tanterv használatára telik, s az így menthetetlenül el is idegenedik az iskolától." (Perjés, 1997)

A keretek megteremtése mellett elengedhetetlenül fontos a tartalmi valami módszertani kérdésekkel való foglalkozás. Egy fontos irányelv, amit Pontecorvo, Orsolini (1996) is kiemelnek, hogy nem megfelelő a kód, az írásjelek elszigetelt tanítása és csak utána kérni a diákokat arra, hogy értelemteli szövegeket írjanak.

Az írásbeli szövegalkotás fejlesztését megcélzó bármilyen módszernek figyelembe kell venni azt, hogy az előzetes tervezést kell ösztönözniük, a retorikai szempontok figyelembevételét. Flower és mts (1992) az együttműködő tervezés modellt, amely segít a retorikai komponensek vizualizációjában, társas beszélgetés révén járul hozzá a terv elkészítéséhez, ami jól hasznosítható a tanítási folyamatban.

9. A vizsgálat célkitűzése és általános jellemzése

9. 1. A vizsgálat hátterének bemutatása

Az 1992-ben indult, Dr. Pletl Rita (Pletl 1997, 2001) magyar szakos tanárnő és kutatócsoportja által kezdeményezett, a Magyar Oktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztálya által anyagilag és az Országos Pedagógusok Szövetsége által erkölcsi támogatásban részesülő országos hatókörű eredménymérés diagnosztizáló funkciót töltött be a romániai magyar nyelvoktatás területén.

Az eredménymérő sorozat a teljes magyar iskolahálózatot átfogó, reprezentatív mérés, amely az oktatást meghatározó tényezők függvényében (régió, iskola típusa, oktatási környezet) vizsgálja az anyanyelvi teljesítmény minőségi színvonalát. A mérés alapgondolata a kisebbségi anyanyelvi oktatás kérdéseit érintő tudományos tanácskozáson született meg, 1993-ban**,** a magyartanárok „*Szemtől-szembe*" című szakmai táborában. A szerző véleményében, amellett, hogy az anyanyelvi oktatásban szükség van a nyitásra, elkerülhetetlen a számvetés is, a *hogyan tovább* kérdését meg kell előznie a *honnan tovább* kérdésének (Pletl, 1993).

A kiindulópontot az felismerés adta, hogy a "*kisebbségi lét körülményei között megvalósuló anyanyelvi oktatásban kulcsfontosságú az írásbeliségre nevelés ügye*" (Pletl, 1997). A romániai magyar oktatásban tanító pedagógusok gyakorlati tapasztalata azt mutatta, hogy a diákok helyesírása nem érte el a tantervben megjelölt, kívánt színvonalat. „*A követelményrendszert nyugodtan nevezhetjük eszményinek, a tudásszint pedig, amelyre az új ismereteket rá kell építeni az eszménytől nagyon távol álló, de adott valóság*" (Pletl, 1993).

A felmérés szükségességét indokolta az a tény, hogy az anyanyelvoktatás különböző területein a diákok tudásszintje nem felel meg az elvárásoknak, a tantervi követelményei nem, vagy csak részben valósíthatók meg. Nagy hatókörű, országos szintű monitor mérés hiányában nem állt rendelkezésre egy differenciált kép arról, hogy milyen minőségű a diákok anyanyelvi tudása a különböző régiókban.

A mérések több szakaszban zajlottak, az általános iskola és középiskola évfolyamain (Pletl, 2001):

- 1993-94-es tanévben országos szintű helyesírási felmérés az általános iskolában és középiskolában (líceumban).
- 1994-95-ös tanévben országos fogalmazási felmérés általános- és középiskolában.
- 1995-96-os tanévben országos helyesírási felmérés az elemi iskolában.
- 1996-97-es tanévben fogalmazási felmérés az elemi iskolában, valamint az 1995-ös helyesírási felmérés magyarországi kontrollvizsgálatának lebonyolítása.
- 1998-99-es, illetve 1999-2000-es tanévben az általános iskola végzős diákjainak (VIII. osztály) anyanyelvi tudásszintjét vizsgáló eredménymérés.
- 2000-2001-es tanévben a IV. osztályban a kisiskolás meseélménye és a mesealkotás közötti összefüggések vizsgálata.
- 2005-2006-ban az írásbeli kommunikációs készség mérése és az elemiben, általános iskolában és líceumban.

A kutatócsoport által végzett mérésekből a jelen kutatás az 1995-1996 és 2005-2006-ban, az elemi oktatás záró évfolyamán végzett mérési eredményeket dolgozza fel. A két vizsgálatban a fogalmazási képesség színvonalát az *Írj egy mesét!* című szabad fogalmazással mértük. Az 1995-1996-os mérés esetén a meseírás fogalmazás mellett kiegészítő gyakorlatok is szerepeltek, mint: különböző szópárok mondatba foglalása, tollbamondás után leírt szavak szótagolása és egy rövid meserészlet tollbamondás utáni leírása, ahol a központozást a tanulónak kellett megoldani. (lásd melléklet) A helyesírás fejlettségét a tollbamondás és fogalmazási feladattal mértük. Egy óra állt rendelkezésre a tollbamondás és a központozás, egybeírás, szótagolás műveleteinek elsajátítását mérő gyakorlatokra, ugyanúgy egy óra a fogalmazás kivitelezésére.

A 2005-2006-os mérésben a fogalmazási feladat ugyanaz volt, mint a megelőző vizsgálat esetében, de beiktattunk más jellegű feladatokat is, mivel az eltelt időszakban (1995-2005) új tantervek keletkeztek és ennek tükrében tudtuk vizsgálni a változást: tanulság megfogalmazása, megfelelő közmondás megtalálása, amelyekkel a szövegértési képességet mértük fel. Az azonosulás és ellenazonosulás feladatban arra kértük a diákot, hogy válassza ki, hogy az általa ismert mesehősök közül ki az, aki szeretne és ki az, aki nem szeretne lenni és

indokolja meg választását 3-5 tulajdonság felsorolása révén. (A feladatlapokat és körleveleket lásd a mellékletben.).

A 2005-2006-os mérésben a diákoktól számos kiegészítő adatot kértünk, mint: szülők foglalkozása, tanítók száma, családban, baráti körben, rokonokkal, szomszédokkal használt nyelv, valamint a magyarul és románul olvasott könyvek száma. Ezen kívül a mesehősökkel való azonosulásra és ellenazonosulásra vonatkozó kérdések is szerepeltek, ahol az elutasított vagy választott mesehősök tulajdonságait kellett megjelölniük a diákoknak. A helyesírási mérés eredményei az *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról* című kiadványban jelentek meg (Pletl, 1997), amely a 35 hibatípus kategóriában elért eredményeket részletes elemzését tartalmazza régiónként és osztályonként.

Az empirikus kutatások nyomán kapott helyzetkép visszajelzést nyújt a különböző régiókban, iskolatípusokban tanuló magyar anyanyelvű diákok teljesítményéről; összefüggéseket állapít meg a tantervi célkitűzések, a tanítás körülményei és a fogalmazások jellegzetességei között. Az analitikus szempontú értékelés alapján megállapítható a részkészségek színvonala, amelyek alapján feladatlapokat lehet összeállítani különböző típusú és műfajú fogalmazási feladatokkal (Pletl, 2005). Ugyanakkor a kapott eredmények alapján javaslatok fogalmazhatók meg a tantervkészítőknek a curriculumban szükséges beavatkozások tekintetében.

A vizsgálatok elvégzéséhez hiányzott és mai napig hiányzik a hazai intézményes keret, valamint az anyagi támogatás lehetősége. Az anyagi támogatás 1997-ig pályázat révén, a Művelődési és Oktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztálya hozzájárulásával valósult meg. A kutatás elsősorban belső erőforrásokra épült. Magyartanárok valamint magyar, pedagógia, pszichológia szakos egyetemi hallgatók és informatika szakos diákok segítettek az adatfeldolgozásban, értékelésben. A mérést a kisorsolt iskolákban a tanítók végezték el egy tanóra alatt, a megírt dolgozatokat pedig postázták a megadott címre.

A mérések lebonyolítása körlevelek által valósult meg, amely megjelölte a mérés tárgyát, a vizsgálat célját, a mérés várható gyakorlati hasznát, a lebonyolítás menetét; tartalmazta a feladatsort, a beküldési határidőt, a feladatok elvégeztetésére vonatkozó információkat (lásd melléklet).

A beérkezett dolgozatok régiók szerinti kódszámot és sorszámot kaptak, a régiót római számmal (tömb III, átmeneti régió II, szórvány I.), a megyét az egyezményes rövidítéssel, a dolgozatokat pedig arab számokkal kódoltuk.

A dolgozatok értékelését javítópárok végezték, a Kántor-Tanítóképző Főiskolán valamint a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen tanuló szociálpedagógia szakos hallgatók, előzetes felkészítés alapján. A két független bíráló a megadott részletezett szempontok és értékelési útmutatók alapján (lásd melléklet) elemezte az összbenyomás, tartalom, szerkezet, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak szempontok mentén a dolgozatokat. Az IEA vizsgálathoz képest a nyelvhelyesség kategóriától leválasztva jelenik meg a helyesírás, akárcsak Molnár (1999) felmérésében.

Az első két szempont esetében max. 3, a nyelvhelyesség tekintetében 2, a helyesírás külalak esetében max. 1 pontot kapott egy dolgozat. Az összbenyomásjegy alapján kategóriákat állítottunk fel, melyekbe a különböző színvonalú dolgozatokat soroltuk. (1-gyenge, 2-átlagos, 3 közepes, 4 kiváló) A két bíráló adatainak elemzése nem mutatott szignifikáns különbséget, az értékítéletek közötti korreláció magas volt, így a bírálók által megítélt pontszámokat összeadtuk és átlagot számoltunk. A javítók a dolgozatok kódjeleit vezették be fel a javítólapokra.

A kutatócsoport munkájába 1995-ben kapcsolódtam be, az elemi oktatás negyedik osztályban írt szabad fogalmazások tartalomelemzéséből írtam a szakdolgozatom. Vizsgálatom tárgya volt a 9-10 éves gyerekek által írt mesékben, az életkori sajátosságoknak megfelelően, hogyan érvényesül a valóság és fantázia keveredése a novellamese kategóriában. Tartalomelemzési kategóriákat állítottam fel a megírt mesék vizsgálatára, vizsgáltam a mesetípust, mesetémét, főhős célját, mellékhőst, környezeti elemeket, konfliktus megoldását, perspektívát valamint a mesei elemek, fordulatok jelenlétét. (Kádár, 2002).

A mesetípus kategórián belül csodás, állat és novellameséket különítettem el. Az eredmények azt mutatták, hogy a teljes anyag fele a novellamese kategóriában íródott, a másik fele egyenlően oszlott meg a csodás és varázsmese kategóriák között. A novellamese kategória nagyobb arányban szerepel a magyarországi mintában a csodás mese rovására.

Kutatásom egyik legfontosabb következtetése volt, hogy 10-11 éves életkorban szétoszlik a mesére való beállítódás. A 4-5 éves gyerek kettős tudatú átéléssel hallgatja a mesét, azonosul a főhőssel, de nem téveszti magát össze vele.

A valóság elemi fokozatosan bekerülnek a mesébe, a mese és valóság keveredése a nagy mesekorszak végét jelzi. A csodás keret marad, a fantáziaelemek mellett a realitás elemei is beszűrődnek, a legtöbb esemény témája a valóságban megtörtént eseményekből fakad. A kisiskolás a fikció korlátai közé világképét, lelkiállapotát, logikáját, véleményét, vágyait, kívánságait is becsempészi.

9. 2. A vizsgálat célkitűzése

A kutatás ***célja*** a következő problémák, kérdések megválaszolása:

- A fogalmazási képesség színvonalának feltérképezése magyar anyanyelvű, negyedik osztályos tanulók körében két országos szintű, reprezentatív felmérés által (1995-1996, 2005-2006), ami lehetőséget ad az eredmények összehasonlítására.
- A diákok fogalmazási képességének vizsgálata a különböző régiók tükrében (tömb, átmeneti régió, szórvány) a domináns nyelvhasználat tükrében.
- Összefüggések megállapítása a tantervi célkitűzések és a fogalmazások értékelése során kapott eredmények között.
- A tantervi váltás hatása a diákok fogalmazási képességének alakulására.
- A szülők végzettségének, szocio-ökonómiai státusának hatása a szövegalkotási teljesítmény alakulására.
- Nembeli különbségek vizsgálata a szövegalkotásban.
- Az olvasás és a szövegalkotási teljesítmény összefüggése.

A mérés ***gyakorlati haszna***:

- Helyzetkép a fogalmazási képesség színvonaláról a romániai magyar elemi oktatás vonatkozásában (hasonló felmérési adatokkal nem rendelkezünk romániai viszonylatban. A PIRLS 2001, 2006 felmérés a negyedikes diákok szövegértéséről ad visszajelzést)

- A fogalmazási készségek színvonalának megállapítása az analitikus szempontú értékelés alapján, amely megfelelő visszajelzést ad a tantervben megfogalmazott követelmények teljesüléséről és a tanterv eredményességéről.
- Az egységes értékelési rendszer kidolgozásának lehetősége, amelyet alkalmazni lehet a fogalmazások értékelésekor.
- A fogalmazási teljesítmény és a háttértényezők összefüggésének vizsgálata (régió, település, szülők szocio-ökönómiai státusa, domináns nyelvhasználat) segít azon tényezők azonosításában, amelyek hatással vannak a szövegalkotási képesség kiaalakulására, fejlődésére.

9. 3. Problémafelvetés és hipotézisek

Az elméleti áttekintés tanulságai:

- A romániai magyar iskolahálózatban nincs rendszerszintű vizsgálat a szövegalkotási képesség színvonalának megállapítására
- A nemzetközi szakirodalom jól körülírt támpontokat ad a szövegalkotási képesség fejlődéséről és fejlesztéséről, amit hasznosítani lehet úgy a tantervi követelmények megállapításában, mind a fejlesztési előírások kapcsán.
- Az analitikus szempontú értékelőrendszer bevezethető és alkalmazható a rendszerszintű felmérések keretében.

Hipotézisek:

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

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

H3: A szülők szocio-ökönómiai státusa hatással van a fogalmazási képesség és szövegértés fejlődésére.

H4: Az olvasás gyakorisága hatással van az írásbeli szövegalkotás fejlettségére.
H5: A főhős céljai régiónként (tömb, átmeneti régió, szórvány) tartalmilag különbözőek az életkörülménybeli eltérések miatt.
H6: A gondolkodás fejlődésének sajátosságaként, a meseszerű elemek mellett a történetalkotásban megjelenik az önéletrajzi Én.

9.4. A vizsgálati populáció és mintaválasztási szempontok bemutatása

A vizsgálat két, országos szintű, keresztmetszeti kutatás adataira épül. A mintában szereplő iskolák kisorsolása lépcsőzetes mintavétellel történt az alábbi szempontok szerint:

- régiók szerinti megoszlás (tömb, átmeneti régió, szórvány).
- az iskola típusa (elemi, általános, középiskola)
- megyék szerinti eloszlás
- tanítási nyelv
- az iskola környezete (város, falu)

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

Az 1995-1996-os mérés esetében az országos jegyzékből 120 iskolát sorsoltunk ki és 160 iskolába küldtük el a körlevelet, az előző mérések tapasztalataira építve (nem minden iskola vett részt, beazonosíthatatlan adatok, határidő lejárta után érkezett dolgozatok). A kisorsolt 160 iskolából 62 iskola vett részt, a részvételi arány 56%. A negyedik osztályban a beérkezett dolgozatok száma 1316 db, a feldolgozott dolgozatok száma 1023 db, mivel

kiszűrtük a hiányos adatokkal rendelkező dolgozatokat, ami módosította a régiók szerinti arányokat.

A 2005-2006 esetében a sorsolásnál figyelembe vettük az előző felmérésben szereplő iskolákat (ahhoz, hogy össze tudjuk hasonlítani a helyesírási és fogalmazási eredményeket), ugyanakkor új iskolákat is bekapcsolunk a felmérésbe, tekintettel azokra a megyékben, ahol az eddigi adataink hiányosak voltak. A 2005-2006-os mérés esetében 200 iskolát sorsoltunk ki, amiből 103 iskola vett részt a romániai magyar iskolahálózatból. A részvételi arány 52%-os volt. A feldolgozott dolgozatok száma 635, a régiók szerinti megoszlás az 1. számú táblázatban látható.

1. számú táblázat. *A feldolgozott dolgozatok mérések és régiók szerinti lebontásban*

Mérés	Részvételi arány	Feldolgozott dolgozatok száma	Régiók szerinti megoszlás		
			Tömb	Átmeneti régió	Szórvány
1995-1996	56%	1023	43%	34%	33, 33%
2005-2006	52%	635	54%	30, 3%	15, 7%

9. 5. Vizsgálati módszer

A fogalmazások értékelésében egységes értékelést használtunk mindkét mérés esetében. Az értékelési rendszer kidolgozásának alapját az IEA fogalmazási felmérésben használt szempontok adták, ezen a saját vizsgálat körülményeihez és a mese műfajához mérten módosítottunk.

Az értékelés szempontjai mellé 1-3 fokú skálát rendeltünk, a skálán belül minden értékelést az alábbi szempontok szerint végeztük (részletesen lásd a mellékletben):

1. *Összbenyomás:* a bíráló holisztikus ítélete (Kádárné, 1990)
2. *Tartalom:* a mondanivaló kifejtése a megadott műfaji követelménynek megfelelően (Kádárné, 1990)

Szempontként jelenik meg, hogy van-e megfelelés a mese tartalma és a cím között, megjelennek-e a mese típusának megfelelő tartalmi elemek, hogyan jelenik meg a szereplők jellemzése és a cselekmény kibontása.

3. *Szerkezet*: a szöveg elrendezése, tagolás, műfaji megfelelés. (Kádárné, 1990)
Szempontként jelenik meg, hogy megtalálhatók-e az elbeszélés szerkezeti jegyei, érvényesül-e a metonomikus (ok-okozati viszonyon alapuló) szerkesztés, érzékelhető-e az események sorrendje, jelölt-e a változás az elbeszélő és párbeszédes részek között
4. *Stílus:* az adott helyzetnek megfelelő hangvétel, változatosság (Kádárné, 1990) Szempontként jelenik meg a műfajhoz illő hangvétel megválasztása, a mesei fordulatok célszerű alkalmazása, az elbeszélő hangnem egyenletessége, a mondatszerkezet követi-e a társalgási stílus szerkesztési eljárásait.
5. *Nyelvhelyesség*: a nyelvhelyességi szabályok betartása. (Kádárné, 1990)
6. *Helyesírás*: a helyesírási és központozási szabályok betartása (Molnár, 2002)
7. *Külalak*: az íráskép rendezettsége (Vidákovich, 1990)

10. A kutatás eredményeinek bemutatása

A felmérés során fogalmazási képesség alakulását vizsgáltuk, a szövegalkotási teljesítményt befolyásoló tényezők tükrében, mint nyelvi környezet, oktatási program, a szülők szocio-kulturális háttere, magyarul és románul olvasott könyvek száma, nembeli változók. Ugyanakkor vizsgáltuk a szövegalkotási és szövegértési képesség összefüggéseit, a saját történetek szerkezetét, a mesehősök célját valamint a mesehősökkel való azonosulást és ellenazonosulást régiónként. A vizsgált változók leíró statisztikája után az adatok bemutatását az alábbiak szerint strukturáltuk:

1. A teljesítménybeli változások feltérképezése érdekében az 1995-1996 mérésben az alábbi változók mentén hasonlítottuk össze az adatokat:

Függő változók:

- *tartalom*
- *szerkezet*
- *stílus*
- *nyelvhelyesség*
- *helyesírás*
- *külalak*
- *műfaji megfelelés*

Független változók:

- *régió*
-

2. A 2005-2006 mérésben az alábbi változókat vizsgáltuk:

Függő változók:

szövegalkotási összteljesítmény

- *tartalom*
- *szerkezet*
- *stílus*
- *nyelvhelyesség*
- *helyesírás*

- *külalak*
- *műfaji megfelelés*
- *a fogalmazásokban szereplő szavak és mondatok száma*
- *főhős célja*

szövegértési képesség

Független változók:

- *régió*
- *település típusa*
- *nem*
- *családban, rokonokkal, barátokkal, szomszédokkal beszélt nyelv*
- *szülők végzettsége*
- *magyarul olvasott könyvek száma*

10. 1. A vizsgált változók leíró statisztikája

Az alábbi táblázat a két mérés és régiók szerinti felbontásban mutatja be az adatokat. Az 1995-1996-os mérés esetében 1036, a 2005-2006-os mérésből 635 adatot dolgoztunk fel.

2. számú táblázat. *A feldolgozott fogalmazások aránya mérések és régiók szerinti megoszlásban*

	Mérés		
Régió	**1995**	**2005**	**Dolgozatok száma**
Szórvány	81	100	181
	7.9%	15.7%	10.9%
Átmeneti régió	223	192	415
	21.8%	30.3%	25.0%
Tömb	719	343	1062
	70.3%	54.0%	64.1%
N	1023	635	1658

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

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

A nemek szerinti megoszlás tekintetében csak a második mérés esetében rendelkezünk adatokkal, mivel az első mérésben a dolgozatokat névtelenül kértük vissza. A vizsgált populáció 52,6%-a fiú és 47,2%-a lány. Település szerinti megoszlásban a diákok 38,7%-a városon, 58,9%-a falun jár iskolába. A második mérés esetében a tanulók 66, 9%-a csak I-IV. osztállyal rendelkező általános iskolában, 33,1%-a általános iskolában folytatja a tanulmányait.

A szülők tanulmányai tekintetében szintén csak a 2005-2006-os mérés esetében rendelkezünk adatokkal. A szülők végzettség szerinti megoszlását a 3. számú táblázat szemlélteti.

A vizsgált populációban felsőfokú végzettséggel az apák 11,1%-a és az anyák 8,5%-a, középfokú végzettséggel az apák 3,9%-a és az anyák 14,2%-a rendelkezik. Az apák 35,1%-a és az anyák 65,9%-a szakmunkás, míg 43,8% és 11,3% szakképzetlen kategóriába sorolható a végzettség szempontjából. Nem megállapítható a végzettség (hiányzó adat, illetve nyugdíjas, elhunyt, vállalkozó, főnök) az apák esetében 5,5%-ban, anyáknál 9,1%-ban.

3. számú táblázat. *Szülők végzettségének százalékos megoszlása*

	Apa végzettsége	**Anya végzettsége**
Felsőfokú	11.7	8.5
Középfokú	3.9	14.2
Szakmunkás	35.1	56.9
Szakképzetlen	43.8	11.3
Nem megállapítható	5.5	9.1
N	100.0	100.0

A fogalmazási készség alakulása terén a következő változókat vizsgáltuk: *tartalom*, *szerkezet*, *stílus*, *nyelvhelyesség*, *helyesírás*, *külalak*. A vizsgált változók mérésenkénti és régiók szerinti leíró statisztikai adatait a 4. számú táblázat foglal össze:

4. számú táblázat. *A teljes minta eredményeinek bemutatása* (N=1658)

		Tartalom		**Szerkezet**		**Stílus**		**Nyelv-helyesség**		**Helyesírás**		**Külalak**	
	α	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Teljes minta	0,92	1,50	0,93	1,07	0,62	1,11	0,63	0,66	0,37	0,47	0,36	0,65	0,37
Mérés I.	0,93	1.36	0.87	0.99	0.60	1.08	0.63	0.66	0.38	0.45	0.36	0.61	0.37
Tömb	0,93	1.36	0.86	1.00	0.60	1.10	0.62	0.66	0.37	0.44	0.36	0.60	0,36
Átmeneti régió	0,94	1.36	0.94	0.98	0.65	1.05	0.68	0.68	0.40	0.47	0.38	0.63	0.38
Szórvány	0,85	1.34	0.79	0.96	0.56	1.01	0.56	0.67	0.38	0.46	0.38	0.67	0.36
Mérés II.	0,92	1.73	0.96	1.19	0.64	1.15	0.63	0.65	0.35	0.50	0.35	0.71	0.36
Tömb	0,92	1.73	0.99	1.17	0.66	1.15	0.66	0.66	0.36	0.50	0.35	0.68	0.37
Átmeneti régió	0,92	1.72	0.95	1.18	0.63	1.11	0.58	0.62	0.34	0.54	0.35	0.73	0.36
Szórvány	0,89	1.87	0.89	1.26	0.58	1.25	0.58	0.67	0.33	0.45	0.33	0.78	0.32

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

Minden dolgozatot két külön kódoló értékelt a megadott kategóriák mentén. Megvizsgáltuk a két kódoló ítéleteinek korrelációt, ahhoz, hogy a zsűrijegy kiszámítását megindokloljuk. A két bíráló ítéletei esetében az értékelési kategóriák összefüggéseit az 5 és 6-os számú táblázatok szemléltetik.

Az első bírálók esetében a *tartalom* és a *szerkezet* (r=0,855, p=0,01) valamint a *stílus* és a *szerkezet* (r= 0,810) megítélése mutatta a legnagyobb összefüggést. A legalacsonyabb az együttjárás a *tartalom* és a *helyesírás* valamint a helyesírás és szerkezet között van. A második bírálók esetében is hasonlóan alakulnak az eredmények a *tartalom* és a *szerkezet* (0,858, p=0, 01) valamint a *stílus* és *szerkezet* (p=0,816 p=0,01) megítélése kapcsolódik szorosabban egymáshoz. A második bírálónál ugyanúgy alacsony a korrelációs együttható a *tartalom* és a *helyesírás* valamint a *helyesírás* és *szerkezet* között, ami azt is bizonyítja, hogy az értékelési szempontok eltérnek egymástól.

5. számú táblázat. *Az első kódoló ítéleteinek korrelációi*

	Összbenyomás	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Összbenyomás	1.000	.762(**)	.699(**)	.731(**)	.601(**)	.589(**)	.624(**)
Tartalom	.762(**)	1.000	.855(**)	.812(**)	.623(**)	.542(**)	.633(**)
Szerkezet	.699(**)	.855(**)	1.000	.810(**)	.630(**)	.551(**)	.674(**)
Stílus	.731(**)	.812(**)	.810(**)	1.000	.628(**)	.588(**)	.680(**)
Nyelvhelyesség	.601(**)	.623(**)	.630(**)	.628(**)	1.000	.679(**)	.680(**)
Helyesírás	.589(**)	.542(**)	.551(**)	.588(**)	.679(**)	1.000	.647(**)
Külalak	.624(**)	.633(**)	.674(**)	.680(**)	.680(**)	.647(**)	1.000

****Minden korreláció szignifikáns 0.01 szinten**

6. számú táblázat. *A második kódoló ítéleteinek korrelációi*

	Összbenyomás	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Osszbenyomás	1.000	.798(**)	.753(**)	.758(**)	.665(**)	.631(**)	.651(**)
Tartalom	.798(**)	1.000	.858(**)	.811(**)	.677(**)	.611(**)	.675(**)
Szerkezet	.753(**)	.858(**)	1.000	.816(**)	.658(**)	.593(**)	.676(**)
Stílus	.758(**)	.811(**)	.816(**)	1.000	.677(**)	.641(**)	.708(**)
Nyelvhelyesség	.665(**)	.677(**)	.658(**)	.677(**)	1.000	.715(**)	.705(**)
Helyesírás	.631(**)	.611(**)	.593(**)	.641(**)	.715(**)	1.000	.700(**)
Külalak	.651(**)	.675(**)	.676(**)	.708(**)	.705(**)	.700(**)	1.000

****Minden korreláció szignifikáns 0.01 szinten**

A két bíráló értékítéleteinek korrelációt a 7. számú táblázat szemlélteti. A 2.-es értékkel jelölt kategóriák a második bíráló ítéleteteit mutatják. Az ítéletek közepesen korrelálnak egymással, a legnagyobb az együttjárás a *tartalom* (r=0,824, p=0,01), *szerkezet* (r=0,814, p=0, 01) és *stílus* (r=0,761, p=0,01) értékelési kategóriák esetében van; legkevésbé a a nyelvhelyesség (r=0,629) függ össze a két bíráló esetében.

7. számú táblázat. *A két kódoló ítéleteinek korrelációi*

	Összbenyomás	Tartalom	Szerkezet	Stilus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Osszbenyomás 2	.642(**)						
Tartalom 2		.824(**)					
Szerkezet 2			.814(**)				
Stílus 2				.761(**)			
Nyelvhelyesség 2					.629(**)		
Helyesírás 2						.744(**)	
Külalak 2							.708(**)

****Minden korreláció szignifikáns 0.01 szinten**

Mivel az összbenyomásjegy alacsonyan korrelál (r=0,642, p=0,01) a két bíráló esetében, nem alkalmaztuk az összebenyomásjegy alapján való értékelést. Az alacsony korreláció azzal függhet össze, hogy a dolgozatokat több javítópár javította és a javítók nem pedagógusok voltak, így számukra az összbenyomás megítélése újszerű feladat volt. Ugyanez oka lehet a nyelvhelyesség esetében az alacsonyabb értéknek, mivel itt is globális érték állt a rendelkezésre az értékelésnél. A két független bíráló értékelési kategóriáinak korrelációs értéke magas, a számításoknál a két kódoló által adott értékek átlagával számoltunk. Ezeket az értékeket három tizedes pontossággal vezettük be, mint az egyes dolgozatok kategóriánkénti értékelésének végső pontszámát.

Az összbenyomás pontszámok alapján a dolgozatokat négy kategóriába soroltuk: 1 gyenge (0-3,99), 2 alacsony (4-5,99), 3 közepes (6-7,99) 4 magas (8-10) teljesítmény. Ezeket teljesítménykategóriákat a szülők szocio-ökonómiai státusával vetettük össze a későbbiekben.

10.2.1. A szövegalkotási képesség fejlődése a tanügyi reform hatására

A továbbiakban a két mérés (1995-1996 és 2005-2006) eredményeinek összehasonlításával vizsgálom a tanügyi reform hatását az írásbeli kifejezőképesség alakulására.

A Kolmogorov-Smirnov próba eredményei alapján a vizsgálati kategóriákban az empirikus eloszlás eltér a normális eloszlástól. (Tartalom z= 5,429, p= 0,000; Szerkezet z= 5,805, p= 0,000; Stílus z= 6,505, p= 0,000; Nyelvhelyesség z= 9.536, p= 0,000; Helyesírás z= 7.640 p= 0,000; Külalak z= 8,714, p= 0,000).

8. számú táblázat. *Kolmogorov-Smirnov próba a normalitás vizsgálatára* (N=1658)

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

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

9. számú táblázat. *Az 1995-ös és 2005-ös mérés adatainak összehasonlítása a vizsgált változók mentén* (N=1658)

	Mérés	N	Rangszám	Rangszámösszeg
Tartalom	1995	1023	750.36	767619.50
	2005	635	956.99	607691.50
Szerkezet	1995	1023	764.72	782312.00
	2005	635	933.86	592999.00
Stílus	1995	1023	809.25	827866.00
	2005	635	862.12	547445.00
Nyelvhelyesség	1995	1023	846.99	866468.50
	2005	635	801.33	508842.50
Helyesírás	1995	1023	803.92	822414.00
	2005	634	870.70	552897.00
Külalak	1995	1023	771.75	789497.50
	2005	635	922.54	585813.50

10. számú táblázat. *Szignifikanciaszint*

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

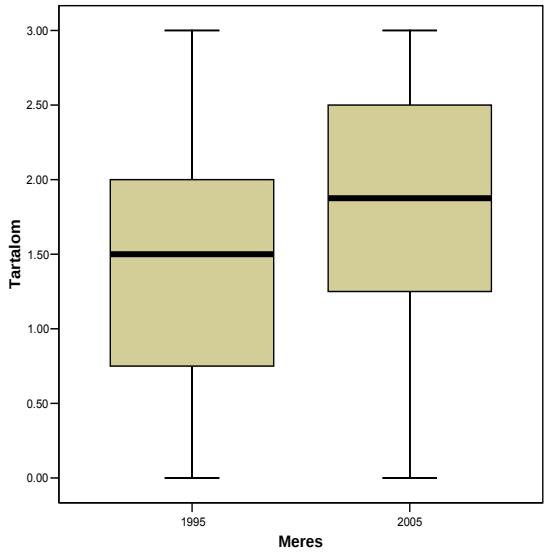
A különbségek szignifikánsak a *tartalom* (z= -8,581; p= 0,000), *szerkezet* (z= -7,039; p=0.000), *stílus* (z=-2,201; p= 0, 028), *helyesírás* (z=-2,806; p=0,005) és *külalak* (z= -6,387; p=0, 000) tekintetében. A *nyelvhelyesség* esetében (z=-1,936, p=0.053) nincs szignifikáns különbség a két mérés között, csak tendencia mutatkozik.

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

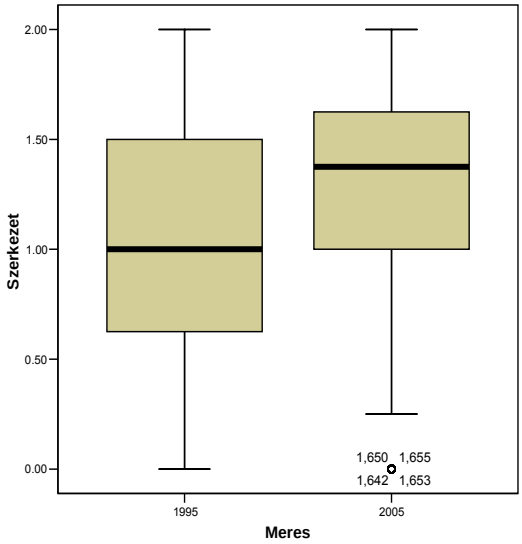
A tanügyi reform hozzájárult a teljesítmények javulásához. A nyelvhelyesség esetében némi pesszimizmusra ad okot, hogy a tendencia szinű eredmény a várttal ellentétes irányú, ami az oktatási rendszer „*hatékonyságáról*" ad visszajelzést. A tanult nyelvhelyességi szabályokat a diákok nem tudják a feladathelyzetben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

Az értékelési kategóriákban elért értékek elhelyezkedését és szóródását a **számú** boxplot ábrák szemléltetik az 1995-1996 és 2005-2006 mérések esetében. A tartalom esetében az átlag 0, 37 ponttal, a szerkezet kategóriában 0, 2 ponttal, a sílus tekintetében 0, 7 ponttal, helyesírás kategória 0, 05 ponttal és a külalak kategóriában 0, 10 ponttal emelkedett a 2005-2006-os mérésben a teljesítmény. A nyelvhelyesség esetében a teljesítmény 0, 01 ponttal csökken a 2005-2006-os mérésben.

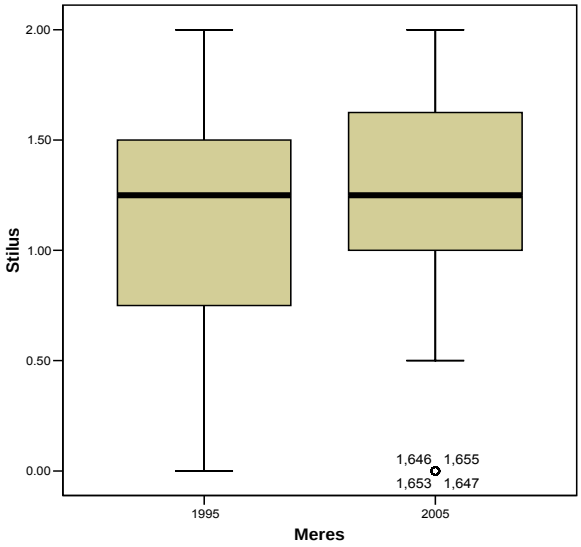
13. sz. ábra A tartalom kategórián belül elért teljesítményértékek szóródása



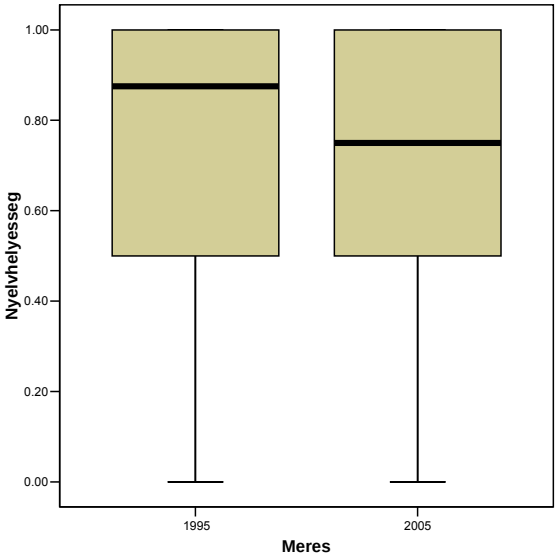
14. sz. ábra A szerkezet kategórián belül elért teljesítményértékek szóródása



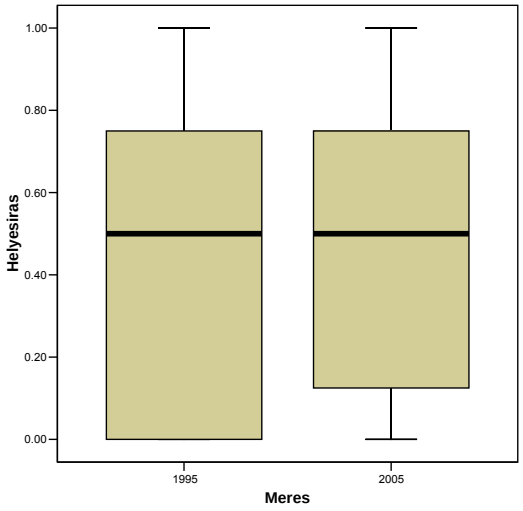
15 sz. ábra A stílus kategórián belül elért teljesítményértékek szóródása



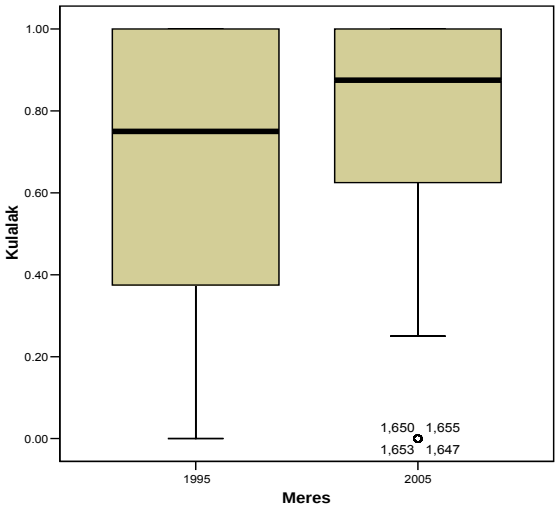
16 sz. ábra A nyelvhelyesség kategórián belül elért teljesítményértékek szóródása



17. sz. ábra A helyesírás kategórián belül elért teljesítményértékek szóródása



18. sz. ábra A külalak kategórián belül elért teljesítményértékek szóródása



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

11. számú táblázat. *Az 1995-1996-os mérés értékelési kategóriáinak összefüggése*

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

****Minden korreláció szignifikáns 0.00 szinten**

12. számú táblázat. *Az 2005-2006-os mérés értékelési kategóriáinak összefüggése*

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

****Minden korreláció szignifikáns 0.00 szinten**

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

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

13. számú táblázat. *A vizsgált változók összefüggésének vizsgálata 1995-ben* (N=1023)

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

****Minden korreláció szignifikáns 0.00 szinten**

14. számú táblázat. *A vizsgált változók összefüggésének vizsgálata 2005-ben* (N=635)

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

****Minden korreláció szignifikáns 0.00 szinten**

10.2.2. Régiók közötti különbségek a szövegalkotásban

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

15. számú táblázat. *Az 1995-ös mérés régiók szerinti teljesítményátlagainak összehasonlítása a vizsgált változók mentén* (N=1023)

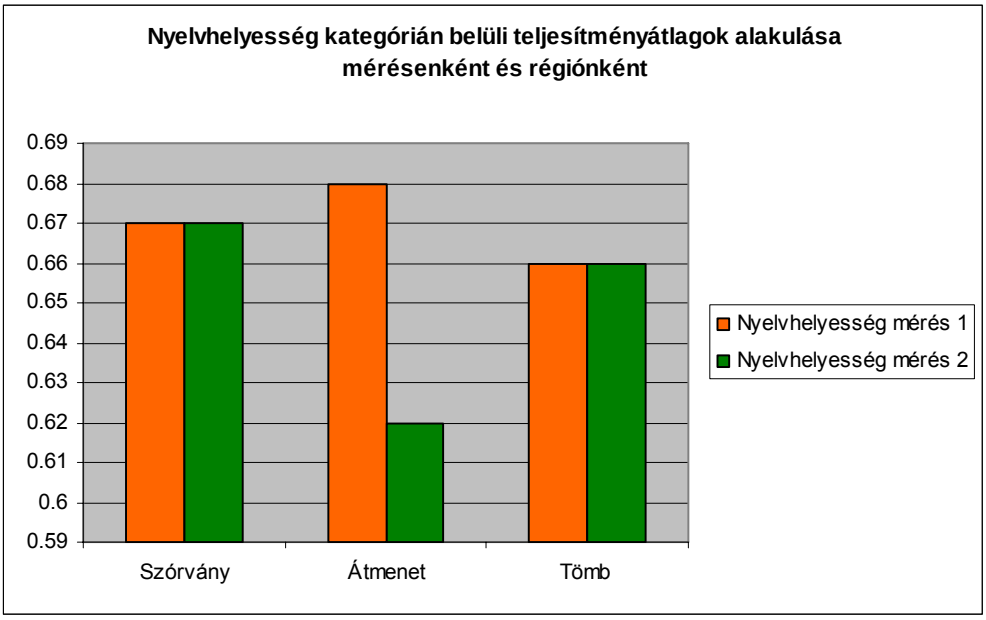
	Régió	N	Rangszám
Tartalom	szórvány	81	501.27
	átmeneti régió	223	514.54
	tömb	719	512.42
Szerkezet	szórvány	81	484.73
	átmeneti régió	223	508.51
	tömb	719	516.15
Stílus	szórvány	81	456.14
	átmeneti régió	223	499.03
	tömb	719	522.32
Nyelvhelyesség	szórvány	81	525.81
	átmeneti régió	223	558.38
	tömb	719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

16. számú táblázat. *Szignifikanciaszint*

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

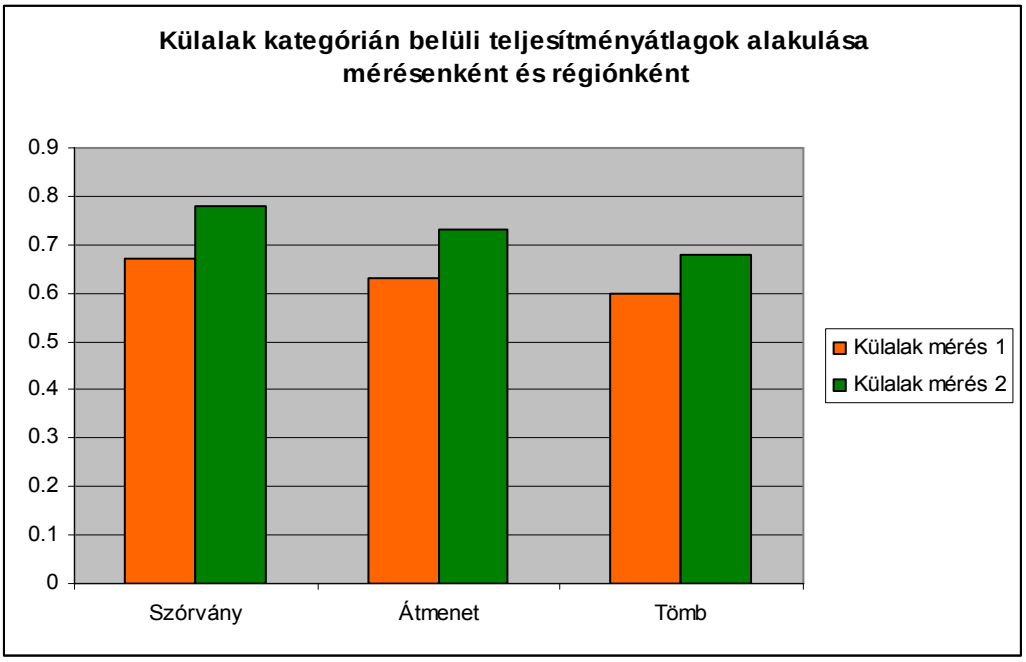
A kapott eredmények alapján az 1995-1996-os mérésben a *nyelvhelyesség* ($\chi 2$=8,229; p=0, 034) és a *külalak* ($\chi 2$=6,736; p=0,034) esetében mutatkozik szignifikáns különbség. A szignifikáns különbségek vizsgálatára elvégzett Mann-Whitney próbák nem mutattak különbséget a nyelvhelyesség esetében 1) a szórvány és átmeneti régió (z=-0, 945; p=0, 345) valamint 2) a szórvány és tömb között. (z= -0, 897; p=0, 370) Szignifikáns a különbség a tömb és átmeneti régió között (z= -2, 823; p=0, 005). Tömb esetében a rangszámok átlaga 457, 63 az átmeneti régióban pedig 515, 16; ami azt bizonyítja, hogy az átmeneti régióban a vizsgált fogalmazásokban jobb a teljesítmény a nyelvhelyesség esetében. A 2005-2006-os mérésben csökken a nyelvhelyesség kategória esetében a teljesítmény az átmeneti régióban

19. számú ábra. *A nyelvhelyesség kategórián belüli teljesítményátlagok alakulása*



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

20. számú ábra. *A külalak kategórián belüli teljesítményátlagok alakulása*



A 2005-2006-os mérésben a régiók között nincs különbség a vizsgált változók tekintetében, a külalak ($\chi 2$=5,806; p=0,055) változó tekintetében csak tendencia mutatkozik. Feltételezhetjük, hogy a tanügyi reform a teljesítmények javulása mellett a teljesítménybeli kiegyenlítődést is maga után vonta, a helyi tantervek érvénybe lépésének következményeként. Ugyanakkor az egységes vizsgarendszer bevezetése (VIII.osztály) is hatással volt a régiók közötti teljesítmények kiegyenlítődésére. Mivel a szórványban tanuló diákok gyakran más településeken folytatják tanulmányaikat, a tanítónak fel kell zárkóztatni a vizsgakövetelményekhez a diákokat.

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

17. számú táblázat. *A 2005-ös mérés régiók szerinti teljesítményátlagainak összehasonlítása a vizsgált változók mentén* (N=635)

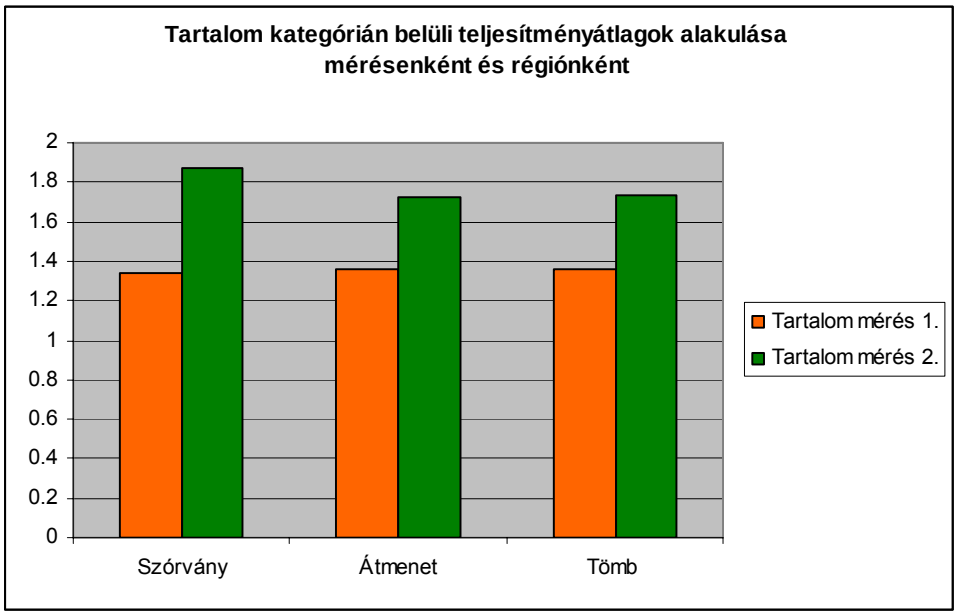
	Régió	N	Rangszám
Tartalom	szórvány	100	342.09
	átmeneti régió	192	313.99
	tömb	343	313.22
Szerkezet	szórvány	100	334.56
	átmeneti régió	192	315.79
	tömb	343	314.41
Stílus	szórvány	100	344.70
	átmeneti régió	192	301.53
	tömb	343	319.44
Nyelvhelyesség	szórvány	100	322.83
	átmeneti régió	192	296.36
	tömb	343	328.70
Helyesírás	szórvány	100	286.49
	átmeneti régió	192	336.68
	tömb	343	316.73
Külalak	szórvány	100	346.14
	átmeneti régió	192	329.59
	tömb	343	303.31

18. számú táblázat. *Szignifikanciaszint*

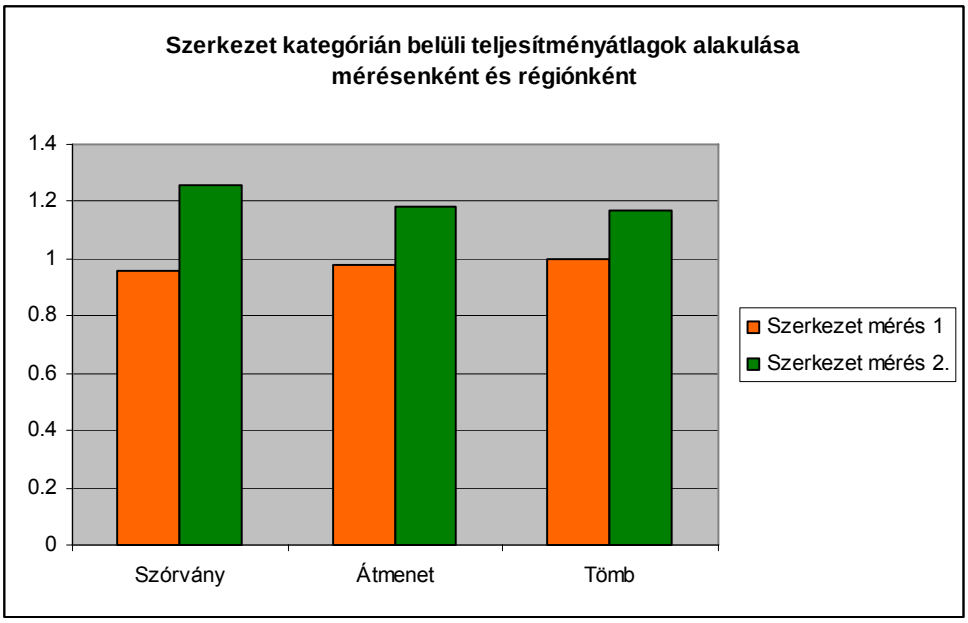
	Tartalom	Szerkezet	Stílus	Nyelvhelyesség	Helyesírás	Külalak
Khi-négyzet	2.066	.987	3.736	4.087	5.090	5.806
Szabadságfok	2	2	2	2	2	2
Szignifikancia	.356	.611	.154	.130	.078	**.055**

A tartalom, szerkezet, stílus, helyesírás kategóriákon belül elért teljesítményátlagok javulását mérésenként és régiónként az alábbi ábrák szemléltetik. A tartalom és szerkezet kategóriában mutatkozik a legnagyobb javulás.

21. számú ábra. *A tartalom kategórián belüli teljesítményátlagok alakulása*

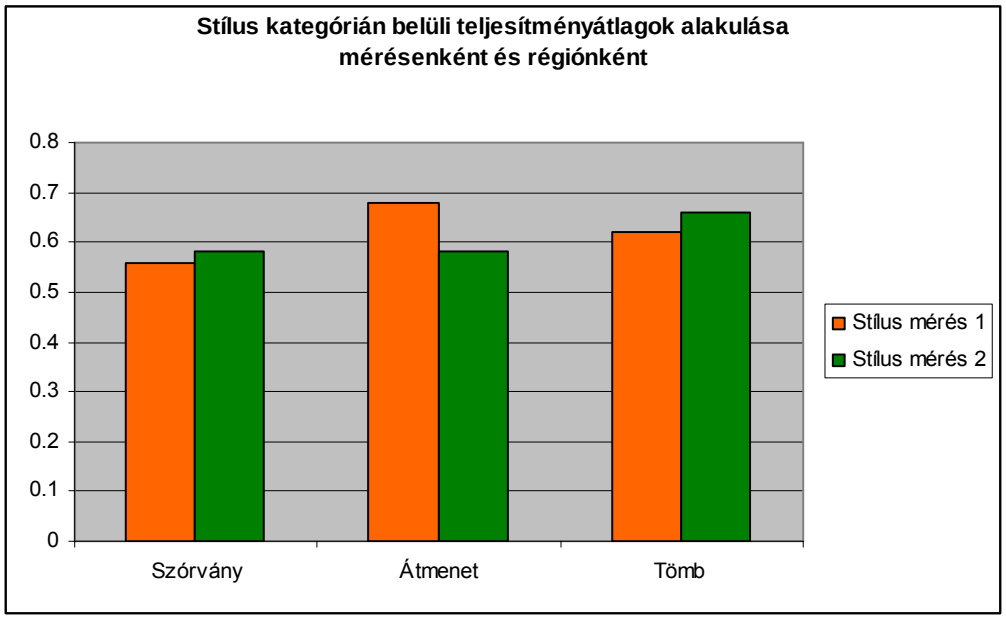


22. számú ábra. *A szerkezet kategórián belüli teljesítményátlagok alakulása*

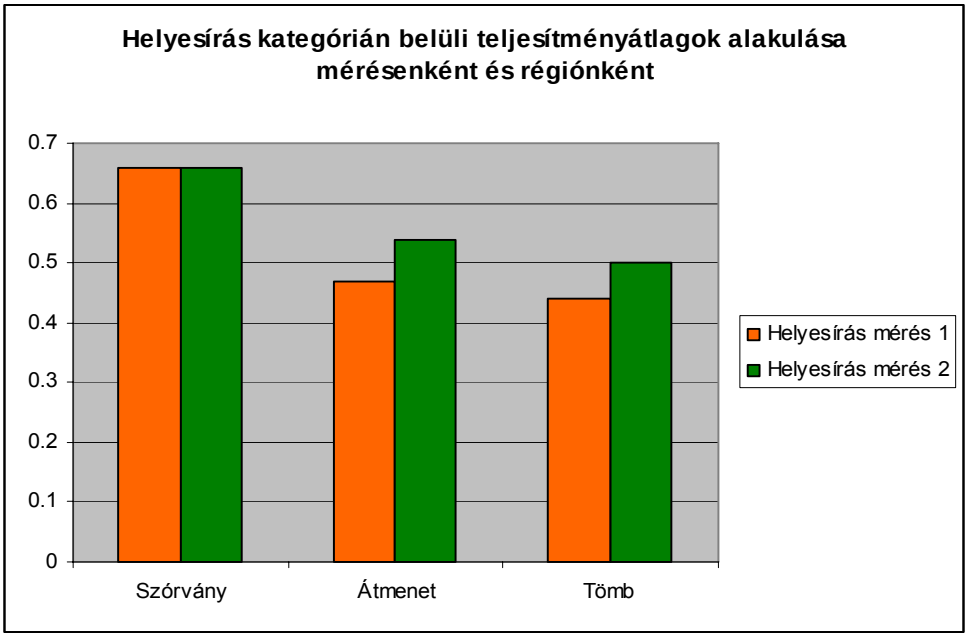


Stílus és helyesírás tekintetében már visszafogottabb a változás, a stílus esetében az átmeneti régióban csökkenésnek lehetünk tanui.

23. számú ábra. *A stílus kategórián belüli teljesítményátlagok alakulása*



24. számú ábra. *A helyesírás kategórián belüli teljesítményátlagok alakulása*



10.2.3. Műfaji megfelelés és régiók közötti összefüggések a szövegalkotásban

A dolgozatok kategorizálása során a műfaji megfelelés szerint öt kategóriát különítettünk el. A műfajilag megfelelő kategória jelölte a mesei műfajnak való megfelelést, a műfajilag nem megfelelő kategória azokat az eseteket, amikor a diákok történetet vagy egyes szám első személyű élménybeszámolót írtak a mesei elemek jelenléte nélkül. A dolgozat értékelhetetlennek minősült, amikor szerkesztés nélküli szó vagy mondathalmazzal találkoztunk, illetve reprodukált mese azokban az esetben, amikor ismert mesét ír vagy másol le a diák.

Az 1995-1996 mérés esetében szignifikáns különbséget találtunk a régiók között ($\chi 2$=30, 69, p=0,000) A szórványban a várható értéknél kevesebb a műfajilag megfelelő dolgozatok száma és több a műfajilag meg nem felelőké, valamint kevesebb a reprodukált mesék száma. Az átmeneti régióban kevesebb a műfajilag nem megfelelő dolgozatok száma, valamint több az értékelhetetlen dolgozatok aránya a várt értékhez viszonyítva. A tömbben szintén több műfajilag megfelelő dolgozatok van és kevesebb a műfajilag nem megfelelőké, valamint magasabb az értékelhetetlen dolgozatok aránya.

19. számú táblázat. *A műfaji megfelelés és régiók kapcsolata az 1995-1996-os mérésben*

		Műfajilag megfelelő	Műfajilag nem megfelelő	Értékelhetetlen	Hiányzik	Reprodukált	Összesen
Szórvány	Érték	52	15	5	2	7	81
	Várható érték	60.5	6.9	5.7	3.5	4.4	81.0
	Régión belüli %	64.2%	18.5%	6.2%	2.5%	8.6%	100.0%
Átmeneti régió	Érték	166	22	25	4	6	223
	Várható érték	166.5	19.0	15.7	9.6	12.2	223.0
	Régión belüli %	74.4%	9.9%	11.2%	1.8%	2.7%	100.0%
Tömb	Érték	546	50	42	38	43	719
	Várható érték	537.0	61.1	50.6	30.9	39.4	719.0
	Régión belüli %	75.9%	7.0%	5.8%	5.3%	6.0%	100.0%

A 2005-2006 mérés esetében a műfaji megfelelést tekintve esetében nincs szignifikáns különbség a régiók között. ($\chi 2$= 13,336, p=0,101) Az alábbi kereszttábla is jól szemlélteti, hogy a különböző régiókban közel azonos a megoszlás minden vizsgált kategórián belül.

20. számú táblázat. *A műfaji megfelelés és régiók kapcsolata a 2005-2006-os mérésben*

		Műfajilag megfelelő	**Műfajilag nem megfelelő**	**Értékelhetetlen**	**Hiányzik**	**Reprodukált**	**Összesen**
Szórvány	Érték	85	8	4	0	3	100
	Várható érték	78.7	12.1	3.9	1.7	3.5	100.0
	Régión belüli %	85.0%	8.0%	4.0%	.0%	3.0%	100.0%
Átmeneti régió	Érték	154	28	6	1	3	192
	Várható érték	151.2	23.3	7.6	3.3	6.7	192.0
	Régión belüli %	80.2%	14.6%	3.1%	.5%	1.6%	100.0%
Tömb	Érték	261	41	15	10	16	343
	Várható érték	270.1	41.6	13.5	5.9	11.9	343.0
	Régión belüli %	76.1%	12.0%	4.4%	2.9%	4.7%	100.0%

10.2.4. Teljesítmény alakulása a településtípusok függvényében

Mivel a vizsgált kategóriák mentén nem találtunk a hipotézisnek megfelelően szignifikáns különbséget a régiók között, megvizsgáltuk a település típusa szerinti teljesítmények különbségeit. Míg az 1995-1995 mérés esetében nem mutakozik szignifikáns különbség, ezek csupán régiók szintjén jelentkeztek, a második mérés esetében szignifikáns a különbség a szerkezet (z=-2,682, p=0,047) stílus (z=-2,934, p=0, 003) és külalak (z=-1,971, p=0,003) esetében.. Mindhárom értékelési kategóriában a város esetében nagyobbak a rangszámok átlagai.

21. számú táblázat. *A vizsgált kategóriák települések szerinti összehasonlítása 2005* (N=635)

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

22. számú táblázat. *Szignifikanciaszint*

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

Megbeszélés

Az 1995-2005 mérések között szignifikáns különbség található a tartalom, szerkezet, stílus, helyesírás és külalak tekintetében. A nyelvhelyesség esetében a két mérés között nem találtunk szignifikáns különbséget, csak tendencia mutatkozik. A nyelvhelyesség kivételével a diákok a második mérésben teljesítettek szignifikánsan jobbak. Az eredmények alapján feltételezhetjük, hogy a tanügyi reformnak, a tantervi változásnak jótékony hatása volt a teljesítmények alakulására. A nyelvhelyesség esetében a változás a várttal ellentétes irányú, jelezve, hogy a diákok a tanult szabályokat nem tudják gyakorlatba ültetni. Az anyanyelvoktatás során szerzett ismeretek alkalmazhatósága, kommunikációs helyzetekben való felhasználása, mint fő fejlesztési szempont kellene megjelenjen az iskolai oktatás során.

A tartalom és szerkezet kategóriák esetében mutatkozik a legnagyobb javulás. Stílus esetében már visszafogott a változás, az átmeneti régióban csökkenésnek lehetünk tanúi. A 2005-2006 mérésben csökken a nyelvhelyesség kategória esetében a teljesítmény az átmeneti régióban.

Az 1995-1996 mérésben még kirajzolódnak a régiók közötti különbségek a nyelvhelyesség valamint a külalak tekintetében. A hipotézissel ellentétben a szignifikáns különbség a tömb és átmeneti régió között mutatkozik, az átmeneti régió javára. A műfaji megfelelést vizsgálva a szórványban a várható értéknél kevesebb volt a műfajilag megfelelő dolgozatok száma és több a műfajilag meg nem felelőké. Az átmeneti régióban kevesebb a műfajilag nem megfelelő dolgozatok száma, valamint több az értékelhetetlen dolgozatok aránya, míg a tömbben szintén több műfajilag megfelelő dolgozat található, kevesebb a műfajilag nem megfelelő, ugyanakkor magasabb az értékelhetetlen dolgozatok aránya.

A 2005-2006 mérésben a régiók közötti különbségek eltűnnek, a teljesítmények kiegyenlítődnek, a műfaji megfelelés tekintetében is. A kapott eredmények magyarázataként szolgálhat az a tény, hogy a szórványban a kisorsolt iskolák aránya kiegyensúlyozatlan volt a város-falu arányt tekintve 3:1, míg a tömbben és átmeneti régióban a város-falu arány 1:2.. A további feldolgozások igazolták a markáns falu-város különbséget az eredmények tekintetében.

Az 1995-1996-os mérésben nem mutatkozott szignifikáns eltérés a települések vonatkozásában, a 2005-2006-os mérésben szignifikáns az eltérés a településtípusok között, megjelenik a markáns falu-város különbség, valamint a műfaji megfelelés, a közmondás

megtalálásában mért szövegértésben. Míg a szövegalkotásban nincs különbség a régiók esetében, a szövegértésben a szórványban felmért diákok szignifikánsan kevesebben, a tömbben szignifikánsan többen találják meg a történetnek megfelelő közmondást.

10.3.1. A szövegértés és régió összefüggése

A szövegértést a vizsgálatban szereplő mese (lásd melléklet) tanulságának valamint ennek megfelelő közmondás megtalálása által vizsgáltuk a 2005-2006-os mérésben.

Szignifikáns összefüggés mutatkozik a régiók között a szövegértést vizsgáló közmondás és tanulság megtalálása esetén. ($\chi 2$= 25,019 p=0,000) A szórványban tanuló diákok szignifikánsan kevesebben találják meg a közmondást, míg az átmeneti régióban többen. A kapcsolat szorosságát a Cramer együttható értéke is bizonyítja. (Cramer V=0,212, p= 0,000) A régió és tanulság megtalálása esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést.

23. számú táblázat. *A régió és szövegértési képesség összefüggése*

Régió		Közmondás		Összesen
		van	nincs	
Szórvány	Érték	36	64	100
	Várható érték	56.4	43.6	100.0
	Régión belüli %	36.0%	64.0%	100.0%
Átmeneti régió	Érték	131	61	192
	Várható érték	108.2	83.8	192.0
	Régión belüli %	68.2%	31.8%	100.0%
Tömb	Érték	191	152	343
	Várható érték	193.4	149.6	343.0
	Régión belüli %	55.7%	44.3%	100.0%

10.3.2. A románul és magyarul olvasott könyvek száma és régiók összefüggése

A továbbiakban a magyarul és románul olvasott könyvek és régiók összefüggését vizsgáltuk. Az alábbi táblázatban látható, hogy a régió az olvasott könyvek száma között szignifikáns összefüggés található ($\chi 2$= 14,516 p=0,006) A szórvány és átmeneti régió tekintetében több az

átlagon aluli kategóriába besorolt olvasók száma a várható értékhez viszonyítva, kevesebb az átlagon alul olvasóké. Tömb esetében ez fordítottan alakul, az átlagon felül olvasók a magasabbnál várt arányban, az átlagon alul magyar könyveket olvasók a vártnál kevesebb arányban fordulnak elő. Az együttjárás szorossága szignifikáns értéket mutat (Cramer V=0, 114, p= 0,006).

24. számú táblázat. *Magyarul olvasott könyvek száma és régiók összefüggése*

		Magyarul olvasott könyvek száma			Összesen
		átlagon alul	átlagos	átlagon felül	
Szórvány	Érték	20	48	15	83
	Várható érték	17.1	45.3	20.6	83.0
	Régión belüli %	24.1%	57.8%	18.1%	100.0%
Átmeneti régió	Érték	41	75	56	172
	Várható érték	35.5	93.9	42.6	172.0
	Régión belüli %	23.8%	43.6%	32.6%	100.0%
Tömb	Érték	54	181	67	302
	Várható érték	62.4	164.8	74.8	302.0
	Régión belüli %	17.9%	59.9%	22.2%	100.0%

A románul olvasott könyvek száma valamint a régiók között szintén szignifikáns összefüggés mutatkozik ($\chi 2$= 49,871 p=0,000), amit az összefüggést mérő Cramer mutató is megerősít (Cramer V=0,212, p= 0,000).

25. számú táblázat. *Románul olvasott könyvek száma és régiók összefüggése*

		Románul olvasott könyvek száma			Összesen
		átlagon alul	átlagos	átlagon felül	
Szórvány	Érték	20	47	16	83
	Várható érték	29.8	37.8	15.3	83.0
	Régión belüli %	24.1%	56.6%	19.3%	100.0%
Átmeneti régió	Érték	40	77	55	172
	Várható érték	61.8	78.4	31.8	172.0
	Régión belüli %	23.3%	44.8%	32.0%	100.0%
Tömb	Érték	140	130	32	302
	Várható érték	108.4	137.7	55.8	302.0
	Régión belüli %	46.4%	43.0%	10.6%	100.0%

A románul olvasott könyvek tekintetében a szórványban és átmeneti régióban élő diákok szignifikánsan kevesebb az átlagon aluli kategóriába besorolt diákok száma, míg tömb esetében ez jóval több. Az átlagon felül románul olvasott könyvek tekintetében az arányok fordítottan alakulnak, az elvártnál több román könyvet olvasnak a szórványben és átmeneti régióban élő diákok, szignifikánsan kevesebbet a tömbben élők.

10.3.3. A családban és barátokkal való nyelvhasználat és régiók összefüggése

A 2005-2006-os mérésben rákérdeztünk a családban, barátokkal, rokonokkal, szomszédokkal való nyelvhasználatra. A magyar, román valamint vegyes nyelvhasználat megjelentek más nyelvek is mint: angol, német, svéd, cigány, svéd. Ezek kis arányban jelentek meg, így ezeket a feldolgozásnál a *más* kategóriába soroltuk.

A családban való nyelvhasználat összefügg a régióval ($\chi 2$=66,168; p= 0,000). Az átmeneti régióban és tömbben az elvárt értéknél szignifikánsan többen beszélnek magyarul a családban, a szórvány esetében szignifikánsan kevesebben. A román és magyar együttes nyelvhasználat a tömbben az elvárt értéknél szignifikánsan kevesebb, a szórvány és átmeneti régióban szignifikánsan több. Míg a tömbben és átmeneti régióban a diákok 94%-a valamint 91%-a beszél a családban magyarul, a szórványban ez az arány 74%.

26. számú táblázat. *A családban való nyelvhasználat régiónként*

		Régió			Összesen
		szórvány	átmeneti régió	tömb	
magyar	Érték	74	175	319	568
	Elvárt érték	90.2	173.1	304.7	568.0
	Régiónkénti %	74.0%	91.1%	94.4%	90.2%
román	Érték	1	0	1	2
	Elvárt érték	.3	.6	1.1	2.0
	Régiónként%	1.0%	.0%	.3%	.3%
magyar és román	Érték	25	16	7	48
	Elvárt érték	7.6	14.6	25.8	48.0
	Régiónként%	25.0%	8.3%	2.1%	7.6%
más	Érték	0	1	11	12
	Elvárt érték	1.9	3.7	6.4	12.0
	Régiónként%	.0%	.5%	3.3%	1.9%

A barátokkal való nyelvhasználat szintén összefügg a régióval ($\chi 2$=200, 688; p= 0, 000). A barátokkal magyarul a tömbben élő diákok 68%-a, átmeneti régióban 23, 8%-a és szórványban 8, 3%-a beszél. A magyar nyelv esetében az elvárt érték a tömbben szignifikánsan több, az átmeneti régióban és a szórványban szignifikánsan kevesebb. A szórványban az elvárt értéknél szignifikánsan több a barátokkal románul beszélő diákok aránya. A román-magyar nyelv esetében a tömbben szignifikánsan kevesebb, az átmeneti régióban szignifikánsan magasabb az arány a elvárt értékhez viszonyítva.

A barátokkal magyarul a tömbben élő diákok 79, 7%-a, átmeneti régióban 47, 9%-a, szórványban 32, 3%-a beszél.

27. számú táblázat. *A barátokkal való nyelvhasználat régiónként*

		Régió			Összesen
		szórvány	átmeneti régió	tömb	
magyar	Érték	32	92	263	387
	Elvárt érték	61.7	119.7	205.7	387.0
	Régiónkénti %	32.3%	47.9%	79.7%	62.3%
román	Érték	25	3	1	29
	Elvárt érték	4.6	9.0	15.4	29.0
	Régiónkénti %	25.3%	1.6%	.3%	4.7%
magyar és román	Érték	42	95	53	190
	Elvárt érték	30.3	58.7	101.0	190.0
	Régiónkénti %	42.4%	49.5%	16.1%	30.6%
más	Érték	0	2	13	15
	Elvárt érték	2.4	4.6	8.0	15.0
	Régiónkénti %	.0%	1.0%	3.9%	2.4%

10.3.4 Az olvasás gyakorisága és az írásbeli szövegalkotási összteljesítmény közötti összefüggés

Az olvasás gyakorisága és az írásbeli szövegalkotás közötti összefüggés a nemzetközi teljesítménymérésekben is bizonyított. Ugyanezt igazolták (Pletl, 2007) kutatásai, az általános iskola valamint líceum évfolyamain.

Az évente magyarul elolvasott könyvek száma alapján három kategóriát alakítottunk ki: átlagon aluli, átlagos, átlagon felüli. Vizsgálatunkban szignifikáns különbség mutatkozik az összteljesítmény és az olvasás gyakorisága között. (F=27,944; p=0, 000).

28. számú táblázat. *Az olvasás gyakorisága és szövegalkotási összteljesítmény közötti összefüggés*

(I) Magyarul olvasott könyvek	Magyarul olvasott könyvek (J) t	Átlagok közti különbségek	Standard hiba	Szignifikancia
átlagon alul	átlagos	-2.02123(*)	.29555	**.000**
	átlagon felül	-2.25509(*)	.34079	**.000**
átlagos	atlagon alul	2.02123(*)	.29555	**.000**
	átlagon felül	-.23386	.27970	.403
átlagon felül	átlagon alul	2.25509(*)	.34079	**.000**
	átlagos	.23386	.27970	.403

***Az átlagok közti különbségek szignifikánsak 0.05 szinten**

A post hoc teszt alapján 1) az átlagon felüli könyvet olvasó diákok teljesítménye szignifikánsan különbözik átlagon alul olvasók kategóriájától 2) az átlagos olvasó kategóriába sorolt diák az átlagon alul olvasótól a szövegalkotási összteljesítmény függvényében. Mindez igazolja, hogy minél több könyvet olvas el a diák magyarul, annál jobb teljesítményt ér el a szövegalkotás tekintetében.

10.3.5 A fogalmazásokban leírt szavak és mondatok száma valamint a régió összefüggésének vizsgálata

A 2005-2006-os mérésben megszámoltuk a fogalmazásokban leírt szavak valamint mondatok számát, azt feltételezve, hogy régiónként szignifikáns eltérés fog mutatkozni ebben a tekintetben. A szavak száma (F=1,298; p=0,274) valamint a mondatok tekintetében (F=2,819 p=0,06) sem szignifikáns a különbség.

Mivel nem találtunk szignifikáns különbséget megvizsgáltuk a települések közötti eltéréseket. A Mann-Whitney próbák nem mutattak különbséget a leírt szavak tekintetében (z=-1,882; p=0,060). Szignifikáns a különbség a települések tekintetében a leírt mondatok esetében (z=-2,583; p=0,010).

10.3.6 A szocio-kulturális háttér hatása a teljesítmény alakulására

Az eddigiekben az olvasott könyvek száma tekintetében már egy vonatkozásban érintettük a szocio-kulturális hátteret. Több kutatás mutat rá arra a tényre, hogy a család társadalmi-gazdasági helyzete befolyásolja a diákok iskolai teljesítményének alakulását. (Andor, 1999, Liskó, 2000), ami alaposan körvonalazódik a szociolingvisztikai szakirodalomban (Bernstein, 1971; Pap, Pléh, 1972; Sáska 1991; Réger, 2002; Cs.Czachesz, Vidákovich, 1996; Molnár, 2002, Csapó, 2003; Báthory, 2003) Saját kutatásunk is alátámasztotta ezt a feltételezést, szignifikáns különbséget találtunk a szülők iskolai végzettsége szerint vizsgált teljesítményekben.

Hasonlő nehézséggel találkoztunk, mint amit Csapó (2002) említ az *Iskolai tudás* című könyvében. A kérdés vizsgálata azért nem egyszerű, mivel a tanulók egy része nem tudja a szülei iskolai végzettségét, ami különösen igaz az elemis diákok esetében.

A vizsgálatunkban a szülők foglalkozásának kódolása több kategória mentén történt.(a szakmák végzettség szerinti csoportosítását lásd a mellékletben) A végzettségek szerint négy kategóriát különítettünk el: felsőfokú, középfokú, szakmunkás, szakképzetlen, nem megállapítható. A további elemzések során a nem megállapítható kategóriát kizártuk az elemzésből.

A 2005-2006 felmérésben résztvevő diákok szüleinek végzettség szerinti kategóriákban való megoszlását alábbi táblázat szemlélteti:

29. számú táblázat. *A szülők végzettség szerinti megoszlása a 2005-2006-os mérésben*

	Apa végzettsége		**Anya végzettsége**	
	N	**%**	**N**	**%**
Felsőfokú	54	8.5	74	11.7
Középfokú	90	14.2	25	3.9
Szakmunkás	361	56.9	223	35.1
Szakképzetlen	72	11.3	278	43.8
Nem megállapítható	58	9.1	35	5.5
Összesen	635	100.0	635	100.0

A varianciaelemzés szignifikáns különbségeket mutat az apa végzettsége esetében a teljesítménykategóriát illetően. (F=6,250, p=0,000) A többszörös összehasonlítás céljából post-hoc próbákat végeztünk, amely három páronként különbséget fedett fel. Ennek alapján kimutatható, hogy a teljesítmény kategória mentén szignifikáns különbség van 1) a felsőfokú és szakképzetlen 2) középfokú és szakképzetlen 3) szakmunkás és szakképzetlen kategóriába sorolt apák gyerekeinek teljesítményei között.

30. számú táblázat. *A teljesítménykategóriák közötti különbségek az apa végzettségének függvényében*

(I) Apakat	(J) Apakat	Átlagok közötti különbségek (I-J)	Standard hiba	Szignifikancia
Felsőfokú	Középfokú	.20455	.18581	.271
	Szakmunkás	.15670	.15897	.325
	Szakképzetlen	.71014(*)	.19474	**.000**
Középfokú	Felsőfokú	-.20455	.18581	.271
	Szakmunkás	-.04785	.12427	.700
	Szakképzetlen	.50560(*)	.16762	**.003**
Szakmunkás	Felsőfokú	-.15670	.15897	.325
	Középfokú	.04785	.12427	.700
	Szakképzetlen	.55345(*)	.13727	**.000**
Szakképzetlen	Felsőfokú	-.71014(*)	.19474	**.000**
	Középfokú	-.50560(*)	.16762	**.003**
	Szakmunkás	-.55345(*)	.13727	**.000**

***Az átlagok közötti különbségek szignifikánsak 0.05 szinten**

Az anyák végzettsége tekintetében szintén szignifikáns a különbség a teljesítménykategória esetében. (F=3,842, p=0,016). A többszörös összehasonlítás céljából post-hoc próbákat végeztünk, amely az apa végzettségéhez hasonlóan alábbi páronkénti különbséget fedte fel a felsőfokú és szakképzetlen 2) középfokú és szakképzetlen 3) szakmunkás és szakképzetlen kategóriába sorolt anyák gyerekeinek teljesítményei között szignifikáns különbség mutatkozik.

31. számú táblázat. *A teljesítménykategóriák közötti különbségek az anya végzettségének függvényében*

(I) Anya végzettsége	(J) Anya végzettsége	Átlagok közötti különbségek (I-J)	Standard hiba	Szignifikancia
Felsőfokú	Középfokú	-.17329	.25237	.493
	Szakmunkás	.09932	.14484	.493
	Szakképzetlen	.32078(*)	.14181	**.024**
Középfokú	Felsőfokú	.17329	.25237	.493
	Szakmunkás	.27261	.23058	.238
	Szakképzetlen	.49407(*)	.22869	**.031**
Szakmunkás	Felsőfokú	-.09932	.14484	.493
	Középfokú	-.27261	.23058	.238
	Szakképzetlen	.22146(*)	.09790	.024
Szakképzetlen	Felsőfokú	-.32078(*)	.14181	**.024**
	Középfokú	-.49407(*)	.22869	**.031**
	Szakmunkás	-.22146(*)	.09790	**.024**

***Az átlagok közötti különbségek szignifikánsak 0.05 szinten**

A továbbiakban a szülők végzettsége szerint megvizsgáltuk a fogalmazásokban leírt szavak és mondatok száma tekintetében mutatkozó különbségeket.

Az apa végzettségét figyelembe véve a variancianalízis a mondatok száma esetében mutatott szignifikáns különbséget (F=4,135, p=0,003) A post-hoc teszt egy páronkénti különbséget fedett fel a szakképzetlen és felsőfokú kategóriába sorolt apák gyerekei mondatainak száma között. (p =0,009) Az anya végzettsége esetében szintén a mondatok számában mutatkozik csak különbség. (F=2,631, p=0,034) A post hoc teszt ebben az esetben két páronkénti különbséget tárt fel. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekei szignifikánsan több mondatot írnak fogalmazásaikban, mint a szakmunkás (p=0,042) valamint szakképzetlen anyák ((p=0,010) gyerekei. A Bernstein (1971) kidolgozott kód a mondatok szintjén érvényesül.

A szülők végzettségének függvényében nem mutatkozik szignifikáns különbség a románul (F=0,651, p=0,582) és magyarul (F=2,260, p=0, 080) olvasott könyvek számát vizsgálva.

10.3.7. Nembeli különbségek a szövegalkotásban

Számos adat tanúsítja a lányok jobb teljesítményét a verbális és szövegalkotási feladatokban, a nemzetközi teljesítménymérésekben is következetesen jelentkeznek a nembeli különbségek ebben a tekintetben. A magyarországi fogalmazásmérések nem igazolták vagy nem vizsgálták az ilyen jellegű különbségeket (Orosz, 1972, Kádárné 1990, Horváth, 1998)

A jelen vizsgálatban fiúk és lányok között a helyesírás, külalak, a közmondás megtalálása valamint a mondatok száma tekintetében találtunk, minden esetben a lányok szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a fiúk. A lányok helyesebben, rendezettebb külalakkal szerkesztik a fogalmazásokat, több mondatban fogalmazzák meg mondanivalójukat Ehhez magyarázatként szolgálhat, hogy különbség van a magyarul olvasott könyvek számában, szignifikánsan több könyvet olvasnak magyarul, mint a fiúk.

32.számú táblázat. *Nemek közötti különbségek vizsgálata*

Elem	Fiú (N=334)		Lány (N=298)		t
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Tartalom	1.6872	.97761	1.8008	.94977	-1.478
Szerkezet	1.1506	.64401	1.2454	.62871	-1.867
Stílus	1.1175	.63349	1.2131	.62015	-1.912
Nyelvhelyesség	.6417	.35891	.6796	.34938	-1.345
Helyesírás	.4755	.35165	.5441	.34665	**-2.464***
Külalak	.6793	.36569	.7525	.35488	**-2.549****
Tanulság	1.3204	.46731	1.2785	.44903	1.144
Közmondás	1.4760	.50018	1.3859	.48763	**2.289***
Szavak száma	1.9611	.75236	2.0235	.76725	-1.031
Mondatok száma	1.8144	.72388	1.9631	.71207	**-2.598***
Magyarul olvasott könyvek száma	1.9850	.69517	2.1007	.65387	**-2.147***
Románul olvasott könyvek száma	1.7844	.70280	1.8826	.74057	-1.708

A t értékek szignifikánsak *p< 0,05; **p<0,01 szinten

10.3.8. A szövegalkotási teljesítményt befolyásoló tényezők

A lineáris regressziós modell a függő (összteljesítmény) és független változó (régió, nem, település, apa végzettsége, tanárok száma, magyarul és románul olvasott könyvek száma) által leírt jelenséget 8, 1 %-ban magyarázza. A modell tesztértéke szignifikáns (F=6,905, p=0,000).

33. számú táblázat. *Lineáris regressziós modell*

	B	Standard hiba	Beta	t	Szignifikancia
Konstans	3.135	.244		12.833	.000
Régió	-.096	.059	-.067	-1.643	.101
Nem	.124	.079	.060	1.570	.117
Település	.162	.046	.146	3.543	**.000**
Apa végzettsége	-.111	.044	-.103	-2.530	**.012**
Anya végzettsége	-.073	.041	-.072	-1.771	.077
Tanítók száma	-.133	.048	-.113	-2.792	**.005**
Magyarul olvasott könyvek száma	.041	.010	.177	4.053	**.000**
Románul olvasott könyvek száma	-.012	.024	-.022	-.495	.621

A teljesítménybeli különbségeket a település típusa, az apa végzettsége valamint a magyarul olvasott könyvek száma magyarázza. A model magyarózóértéke gyenge (R^2=0, 081.)

Megbeszélés

A fentiekben a szövegértés, románul és magyarul olvasott könyvek száma, a családban és barátokkal való nyelvhasználat és régiók összefüggését vizsgáltuk. Szignifikáns összefüggést találtunk a szövegértést vizsgáló közmondás megtalálása, a családokban és bartokkal beszélt nyelv valamint a románul és magyarul olvasott könyvek száma tekintetében.

Az elvárt értékhez viszonyítva a szórványban tanuló diákok szignifikánsan kevesebben találják meg a közmondást, míg az átmeneti régióban többen. A magyarul olvasott könyvek esetében a szórvány és átmeneti régió tekintetében több az átlagon aluli kategóriába besorolt olvasók száma a várható értékhez viszonyítva, kevesebb az átlagon alul olvasóké. Tömb esetében ez fordítottan alakul, az átlagon felül olvasók a magasabbnál várt arányban, az átlagon alul magyar könyveket olvasók a vártnál kevesebb arányban fordulnak elő. A román könyvek esetében ez fordítottan alakul, a tümbben élő diákok olvasnak az elvárt értékhez viszonyítva kevesebb könyvet az átlagon felüli kategóriában, míg a szórvány és átmeneti régióban pedig többet.

Ezek az eredmények összefüggésben állnak a régión belüli domináns nyelvhasználattal. A román és magyar együttes nyelvhasználat a tömbben az elvárt értéknél szignifikánsan kevesebb, a szórvány és átmeneti régióban szignifikánsan több. Míg a tömbben és átmeneti régióban élő diákok a családban majdnem kizárólag csak magyarul beszélnek, a szórványban ez az arány jóval kevesebb.

A barátokkal magyarul beszélő diákok aránya szignifikánsanmagasabb a tömbben, az átmeneti régióban és a szórványban szignifikánsan kevesebb. A szórványban az elvárt értéknél szignifikánsan több a barátokkal románul beszélő diákok aránya.

Az olvasás és szövegalkotási képességre vonatkozó hipotézisigazolást nyert, mivel az eredmények alapján minél több könyvet olvas el a diák magyarul, annál jobb teljesítményt ér el a szövegalkotás tekintetében. Ugyanúgy a socioökonómiai háttérre vonatkozó feltételezés is bebizonyosodott, az anya és apa végzettsége tekintetében is szignifikáns különbség van a szakképzetlen és szakmunkás, középfokú és felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek teljesítménye között. Ezeket a különbségeket az iskola kezdetben még nem képes kiegyensúlyozni. A szakképzetlen és felsőfokú kategóriába sorolt apák gyerekei fogalmazásaiban leírt mondatainak száma között szignifikáns különbség mutatkozik. Az anya végzettsége

esetében szintén a mondatok számában van különbség. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekei szignifikánsan több mondatot írnak fogalmazásaikban, mint a szakmunkás valamint szakképzetlen anyák gyerekei. A szülők végzettségének függvényében nem található szignifikáns különbség a románul és magyarul olvasott könyvek számában a vizsgált populációban.

A nembeli különbségek vizsgálata estében is szignifikáns különbségeket fedtünk fel, a lányok helyesebben, rendezettebb külalakkal szerkesztik a fogalmazásokat, több mondatban fogalmazzák meg mondanivalójukat. A magyarul olvasott könyvek számában mutatkozó különbség, szintén a lányok javára, magyarázó értékkel bírhat.

A líneáris regressziós modellben a teljesítménybeli különbségeket a település típusa, az apa végzettsége valamint a magyarul olvasott könyvek száma magyarázza. A modell magyarázóértéke gyenge.

10.3.9. Mesehősökkel való azonosulások és ellenazonosulások régiónként

„Én mindig először megszagolom
a könyvet,
beszívom a képeket és a betűket,
aztán úgy érzem:
én vagyok a mese
és a könyv az olvasó.”
(Ágai Ágnes: A titkokat az ujjamnak mondom el)

A kisiskolások „metamorfózisa”, mesehősökkel való azonosulása és ellenazonosulása lehetővé teszi, Ágai Ágnes szavaival élve a mese olvasóvá, az olvasó mesévé való átminősítését.

A metamorfózis kifejezés minden tudományágban az *átalakulást* jelenti, a biológiában az egyedfejlődésen keresztül, a geológiában a fizikai vagy kémiai folyamatok által, a társadalomtudományban a társadalmi berendezkedés átváltozásában. A pszichológiában a személyiség átalakulásáról beszélnek, akár patológiás értelemben is.

A metamorfózis legszemléletesebb szimbóluma a pillangó, amely a bennünk levő erőforrások megtestesítője. Ahhoz, hogy a pillangónak a hernyóból egy más állapotba történő átminősülése megvalósulhasson, vissza kell vonulnia a gubóba és meg kell várnia, amíg eljön a kibontakozásának ideje, amikor feladhatja a régi állapotát és teljesen új formában születik újra. A pillangó átalakulása a régi, ismétlődő dolgoktól való elszakadást jelenti, szimbolikusan utalhat akár megrögzött gondolatokra, viselkedési formákra is. A pillangó transzformációja a halálon keresztül az újjászületésig vezet.

A pszichológiában a Metamorfózis projektív tesztet Jacqueline Royer francia pszichológus dolgozta ki, Szőnyi Magda 1982-ben módosította és fordította magyarra. A teszt kiindulópontja az a közismert játék (analógia-portré vagy totemizációs gyermekjáték), amelyben egy személyre kell ráismerni szimbolikus kategóriák segítségével - mi lenne, ha szín, növény, időjárás, közlekedési eszköz stb. lenne. A személy a szimbólumok segítségével több megvilágításban jelenik meg, mivel a különböző kategóriákra adott válaszok a személyiség mozgásban való részeit testesítik meg, az „*önmagát meglátás*” élményét nyújtva. (Szőnyi, 1982)

„A metamorfózis tehát az azonosulás lehetőségét adja a személyiségfejlődés folyamatában, akár gyerekről, fiatalról, akár felnőttről van szó. A tesztben megnyilvánuló időleges átalakulások szimbolikusan adnak információt arról a személyről, aki még nem

valósította meg minden vágyát, nem aktualizálta a lehetőségeit, amelyek fejlődésében adottak." (Pető Cs., 1998)

Az átalakulások sok értelemben jelző értékűek, kikapcsolva a racionalitás kontrollját arra világítanak rá, hogy melyek a személy rejtett erőforrásai, mi az, amit el szeretne érni, amire vágyik, mi az, amitől fél és elutasít és mindezek megvalósításához melyek a rendelkezésére álló erőforrások. A teszt „*produkciófelülete a személyiség motivációs struktúrája és értékvonzatai*." (Szőnyi, 1992, 105)

A Metamorfózis teszt segítségével a beilleszkedési nehézségekkel küzdő serdülők motivációs struktúrájának sajátosságait vizsgáltuk meg egy korábbi kutatásunkban (Albert L., Albert L., Kádár A., Lukács M., 2006). A teszt segítségével több motívumtípust azonosítottunk a royeri kategóriákból kiindulva: A - aktivitás, környezetre irányuló cselekvés, reagáló magatartás; Q – minőség, tulajdonság kifejezése, passzív, egocentrikus magatartás; M – a motiváció okának az életfeltételekre való hárítása, függőség, passzivitás jele. Az erdélyi beilleszkedési nehézségekkel küzdő serdülők esetében a magatartás szintjén az A – Q kombináció jellemző, ellenállást, önmagával szembeni gondot, függőséget és egocentrizmust jelezve. A teszt feloldja a projekciós gátat, csökkenti a megnyilatkozásból eredő feszültséget, a teszt varázslatjellege lehetőséget ad az átalakulásra. (Szőnyi, 1992)

A mesehőssel való azonosulás is megfelelő keret erre az ideiglenes transzformációra, mivel a mese „metamorfózistörténetet" sűrít magába. A szegény legényből királyfi, a szegény lányból királylány lesz a mese végére. A metamorfózis nemcsak felemelkedést, hanem csökkenést is maga után vonhat. (Szőnyi, 1992) A hősök átalakulása révén a gyerek számára a mese olyan valóságot képvisel, amely az élet nagy kérdéseire, nehézségeire, problémáira ad választ, az útravalót, a hamuba sült pogácsát biztosítja az önmegvalósítás folyamatában. *„A mai gyerekek már nem a nagycsalád vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb, mint a mesék keletkezésének idején, hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hősöket, akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják végső céljukat, bíznak magukban, és a helyes utat követve, meg is találják biztos helyüket a világban."* (Bettelheim, 1988, 19)

A mesék komolyan veszik a gyerek szorongásait, félelmeit, segítenek a gondolatok, érzelmek megjelenítésében, külsővé tételében, externalizációjában. A mese szimbolikusan a felnőtté válás útját mutatja meg a gyereknek, azoknak a buktatóknak, veszélyeknek

ábrázolásával, amellyel a mesehősnek meg kell küzdenie. A mese végén a veszedelmek és viszontagságok ellenére a főhős eléri méltó jutalmát, megkapja a királyságot. Bettelheim (1988) értelmezésében a királyság, a felnőtt párkapcsolat mellett az érett felnőttség szimbóluma, amit a mesék befejező mozzanata is sugall. A király képes uralkodni a lekle birodalmán, tudja irányítani életét.

.A felmérésben szereplő játékos felhívás: *Az általad ismert mesehősök közül ki szeretnél lenni*? akárcsak a Metamorfózis teszt egy instrukciója, segít beindítani a fantáziát, nem okoz feszültséget, kikerüli a kényelmetlenül hangzó: *milyennek jellemeznéd magad*? kérdést. A szimbólumokban való gondolkodás az ellenazonosulás révén facilitálja a kellemetlen, elfogadhatatlan tulajdonságokkal való szembenézést is. Ahogy a kedvenc mese is a gyerekről szól, az aktuális problémáit jeleníti meg, a kedvenc mesehős is segít a tudattalanban levő feszültségek megszelídítésében.

A pozitív választás az identifikáció lehetőségét csillantja fel a kisiskolás előtt. Arra kérdez rá, hogy kivel azonosulna, ki és milyen szeretne lenni, melyek a céljai. Ezek indoklását a felsorolt tulajdonságok hordozzák, amelyek a kisiskolás által elfogadott, ellenazonosulás esetében az elutasított értékeket jelenítik meg. A választás önmagában csak a vágyat, az ideált jelenti, de a teszt értelmezésében csak arra vágyhatunk, aminek csirája már bennünk rejtőzik. (Szőnyi, 1982).

Az általad ismert mesehősök közül ki nem szeretnél lenni? kérdésre az elutasított tartalmak, az árnyékszemélyiség megjelenítői kerülnek felszínre. A mesehős projekciós felületet biztosít az elutasított, ugyanakkor általunk birtokolt tulajdonságokról, „*hiszen csak arra tudunk nemet mondani, amit valahonnan ismerünk, magunkból, a családunkból, tágabb környezetünkből. Ez az árnyékunk, amiről nem akarunk tudomást venni, amitől szabadulni szeretnénk, de ami mégis mindig követ minket, s ez is jelzi gyarló emberi mivoltunkat*" (Pető Cs., 1998). Ezek a nem vállalt, elutasított negatív értékek és hibák szintén sajátjaink, amelyek befolyást gyakorolnak viselkedésünkre. Az azonosulás és ellenazonosulás egymással való viszonyukban értelmezhetők, egy tengely két végpontján helyezkednek el.

Az azonosulás arról tájékoztat, hogy kivel szeretne és tudna azonosulni a gyerek, jelzik állásfoglalását azon értékekkel kapcsolatban, amelyek szabályozzák magatartását. A választás indoklása, hogy miért szeretne az illető mesehős lenni, arról tájékoztat, hogy mi az, ami a lehetőség megvalósulásához még hiányzik.

Az ellenazonosulás a meglévő, de nem vállalt, visszautasított értékeket, tendenciákat, hibákat, negatív képet tartalmazza, amelyek szintén irányítják, befolyásolják a viselkedést. Az ellenazonosulás arra a kérdésre ad választ, hogy mi az, amit eltávolítani akar magától a gyerek, mi az, amit nem szeret, amitől fél.

A Metamorfózis tesztben a képzeletbeli személlyel, mese-, regény-, vagy kalandhőssel való azonosulás a szenzibilitásra, érzékenységre vonatkozó kategória, az ösztönfejlődés, komplexum megjelenítője. A történelmi személlyel való azonosulás a társas beállítódásra, szociális attitűdre vonatkozik, a saját lenyomatunkra a világban. A jövőre való irányultságot a varázslótól kért, vágyott tulajdonságok testesítik meg.

A képzeletbeli személy, mesehős kategórián belüli azonoslás az álmodozáshoz hasonlóan egy méllyebb zonát jelenít meg, ahol „*a válaszok mindkét pólust kifejezik: a lehetségessé vált átalakulások örömét és a bűntudat büntetését*" (Szőnyi, 1992)

A szabadon írt mesékben a negyedikes diákok 41%-ban rendelnek a mesehősök mellé tulajdonságokat. A mesehős leírásakor 59%-ban nem jelenik meg a főhős jellemzése, ezekre csupán a cselekményből és az akciók jellegéből következtethetünk.

Az azonosulások és ellenazonosulások mentén a mesehősök mellett megjelennek a leíró jelzők, mivel a feladatban külön kérésként szerepelt, hogy a diák soroljon fel 3-5 jellemzőt, amivel indokolja, hogy miért választotta vagy utasította el az adott mesehőst. Mindez összefüggésben áll azzal, hogy egy szövegalkotási feladat megoldásakor a kezdő író figyelmét leköti a történet, a cselekmény kibontása, a metonimikus szerkesztés, a mesei elemek, fordulatok, így nincs lehetőség bonyolultabb jellemrajzot adni. Mindez kapcsolatban áll Bereiter és Scardamalia (1987) tudás-elmondó és tudás-átalakító stratégiáinak alkalmazásával.

A leggyakrabban megjelenő főszereplő a diákok meséiben a saját személy (I-es szám első személyben megírt fogalmazások esetében, amelyek a műfajilag nem megfelelő kategóriába sorolt történetek), a *királyfi, szegény legény, róka, kutya, fiú, macska, egér és a nyúl.* A mesékben főszereplőként jelennek meg kisebb gyakorisággal az *öregember, farkas, boszorkány, tündér, vadász, varázsló, király, juhász.*

A választott mesehősök esetében, az azonosulási kategóriában a legnagyobb népszerűségnek *Hófehérke* és *Hamupipőke* örvend, ezt követi *Csipike* valamint a *király*, *királyfi, Micimackó, Vuk, Tündér, Micimackó, oroszlán, Piroska*. Az elutasított mesehősök között az élen a *boszorka* jár, ezt követi a *sárkány, Csipike, farkas, Piroska, oroszlán és egér*.

Csipike, mint azonosulás és ellenazonosulás tárgya, mindkét kategóriában jelen van a diákok választásaiban. Egyfelől úgy jellemzik, mint aki szorgalmas, ügyes, szelíd, bátor, jókedvű, vídám, barátságos, kedves, jószívű, okos, tisztelettudó, merész, sok dolog történik vele, „édeske". Másfelől ő az, aki gonosz, parancsol, rossz, nem segít, kicsi, buta, bántó, beképzelt, uralkodó, azt hiszi, minden tőle függ, lusta, hazug, kétszínű. Ezek az eredmények összecsengenek a kisiskolás fejlődés-lélektani jellegzetességeivel (Mérei, Binét 2003), a mesére való beállítódás jellegzetes vonásával, ahol az ellentétek preferenciája a mesében a jellegzetes kétpontú mérce megnyilvánulása. „*Ahhoz, hogy a gyerek egy tulajdonságot jól meg tudjon ragadni, el tudjon képzelni, az kell, hogy szélsőséges voltában utaljon egy másik szélsőségre, az ellentétére*." (Mérei, Binét, 2003, 247) A mese a gyerek mágikus gondolkodásának leképeződése, világában nincsenek kétértelműségek, árnyalatok, fokozatok- a belső és külső tulajdonságok egyaránt szélsőséges kategóriában jelennek meg - a mesehős vagy gyönyőrű vagy ronda, vagy gonosz vagy jóságos.

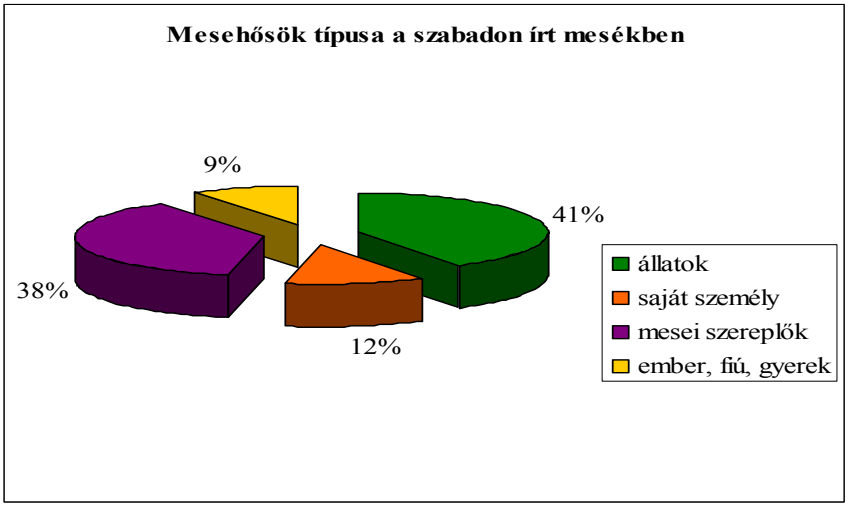
Csipike, mivel a különböző fejezetekben más-más megvilágításban jelenik meg, ambivalens mesehős, mindkét pólus - negatív és pozitív – tulajdonságait magában sűríti. Az azonosulások és ellenazonosulások magas aránya bizonyítja, hogy a diákok egy része negatív, másik része pozitív mesehősként látja.

A szabadon írt mesék leggyakoribb főhősei: állatok (macska, egér, farkas, gólya, kakas, kutya, mackó, medve, nyúl, róka, sündisznó), saját személy, mesei hősök (boszorkány, Hableány, Piroska, Jankó, juhász, királyfi, királylány, öregasszony, öregember, szegény ember, szegénylegény, tündér, vadász, varázsló, törpe) vagy általánosan megjelölt kategóriák, mint ember, gyerek, fiú.

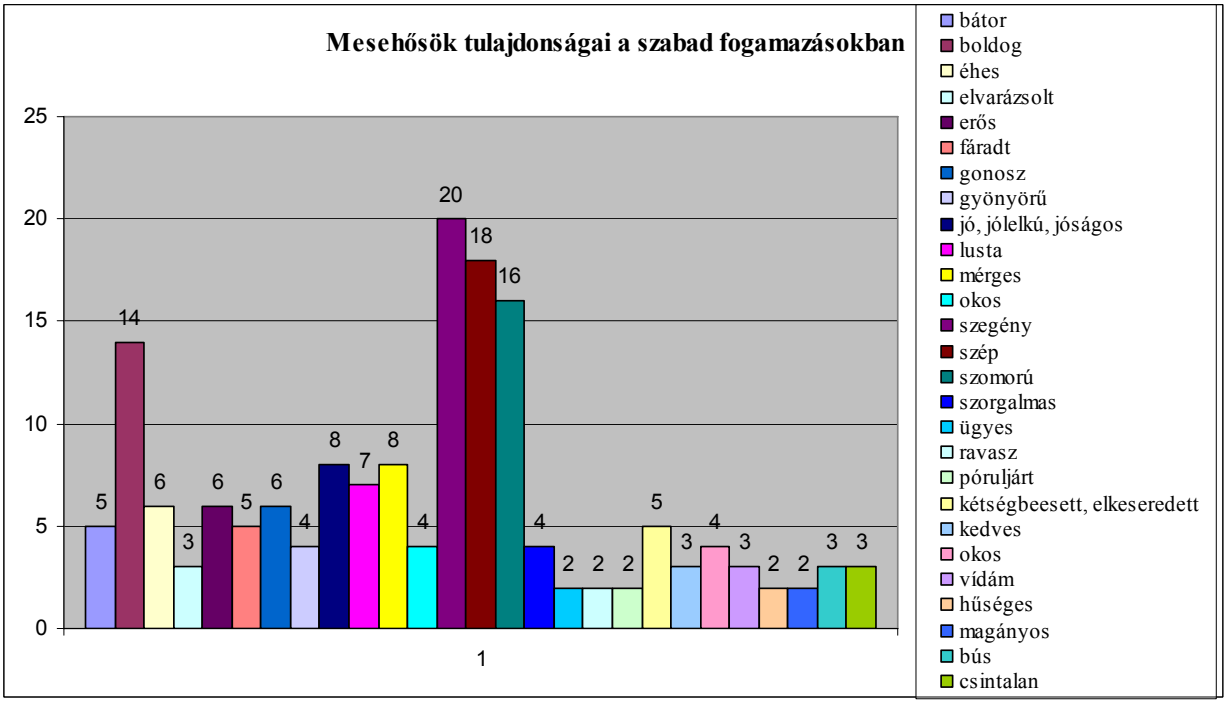
A szabad fogalmazásokban a mesehősök mellé az alábbi jelzőket rendelik a diákok: *bátor, szegény, szép, szomorú, boldog, mérges, lusta, jó, jólelkű, jóságos, erős, elvarázsolt, gonosz.*

Az alábbi ábrák a szabadon írt mesékben megjelenő mesehősök valamint ezek tulajdonságait jelenítik meg:

25. számú ábra. *A mesehősök típusa a szabadon írt mesékben*

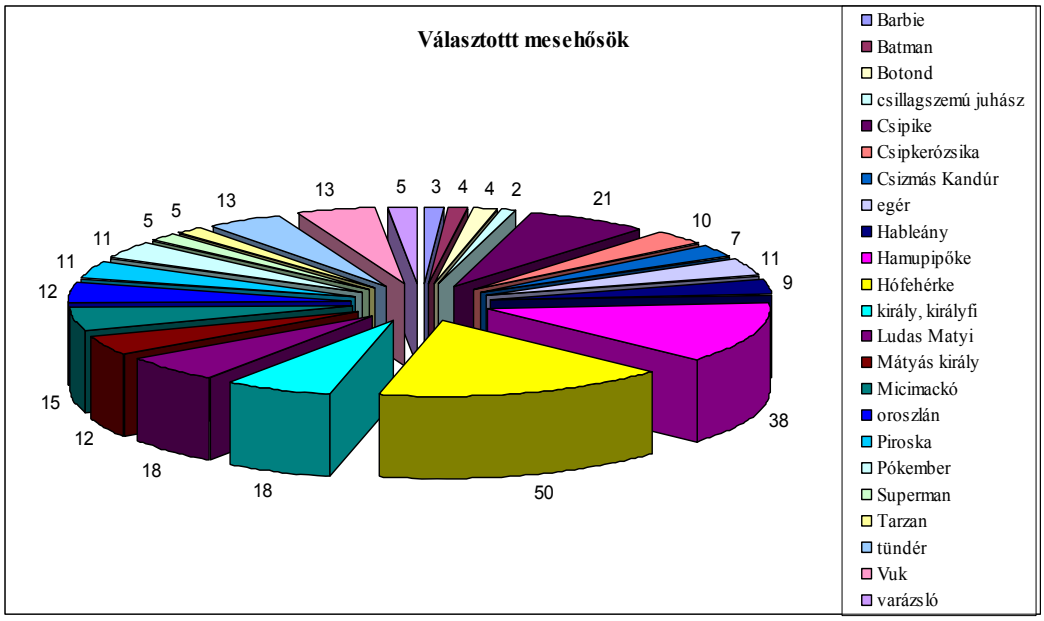


26. számú ábra. *A mesehősök tulajdonságai a szabad fogalmazásokban*

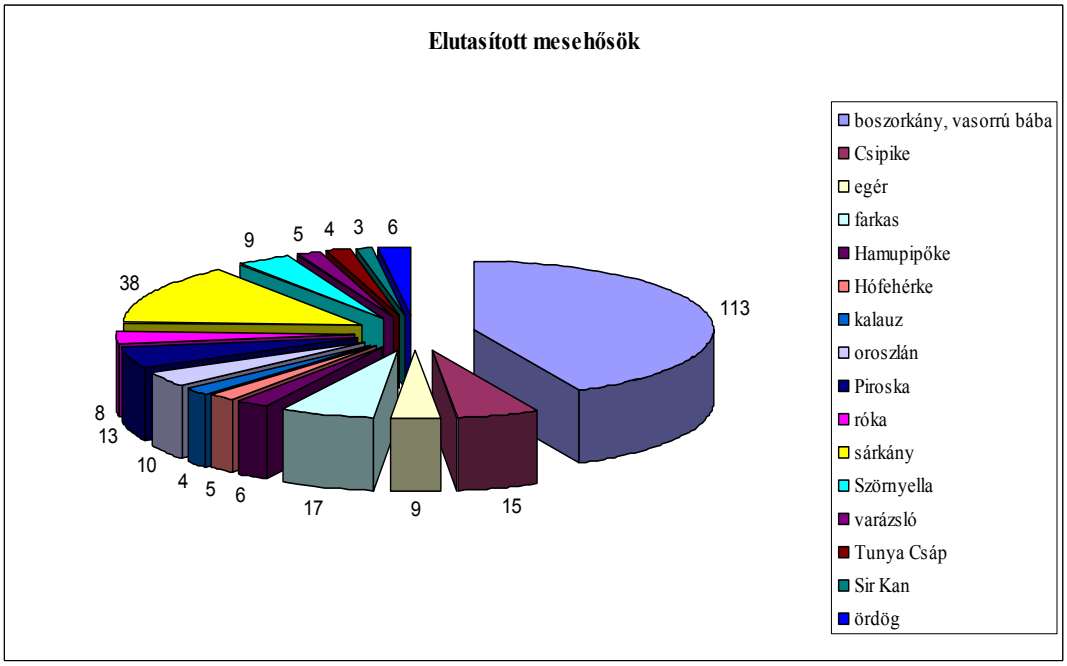


A választott és elutasított mesehősöket a 2005-2006-os mérés teljes mintájára vonatkozóan alábbi grafikonok szemléltetik:

27. számú ábra. *Mesehősökkel való azonosulás*



28. számú ábra. *Mesehősökkel való ellenazonosulás*



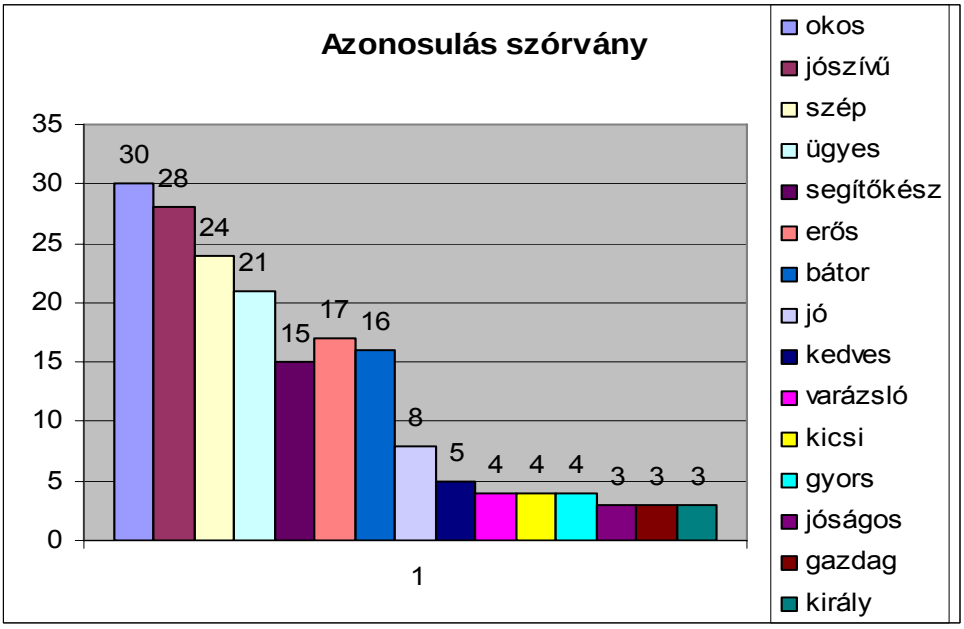
A szórványban íródott mesék esetében a leggyakrabban említett tulajdonságok a választott mesehős esetében az *okos, jószívű, szép, ügyes, erős, bátor, jó, kedves, varázsló, kicsi, gyors, jóságos, gazdag, király*. Elutasított mesehősök esetében a felsorolt tulajdonságok *rossz, csúf, gonosz, buta, beképzelt, kicsi, hazug, önző, irigy, ravasz, rosszívű.*

Az átmeneti régióban megírt mesékben a választott mesehőst az alábbi tulajdonságokkal jellemzik a diákok: *szép, segítőkész, jószívű, bátor, ügyes, okos, erős, kedves, szorgalmas, szerény, igazságos, jó, vicces, gyors, barátságos, varázsló, furfangos, gazdag, fürge.* Az elutasított mesehőst az alábbi tulajdonságaik miatt utasítják el: *gonosz, rossz, csúf, buta, rosszindulatú, rosszívű, hazug, félénk, lopós, csaló, irigy, nem szereti az embereket, lusta, önző, magánakvaló, kicsi, kövér, mohó.*

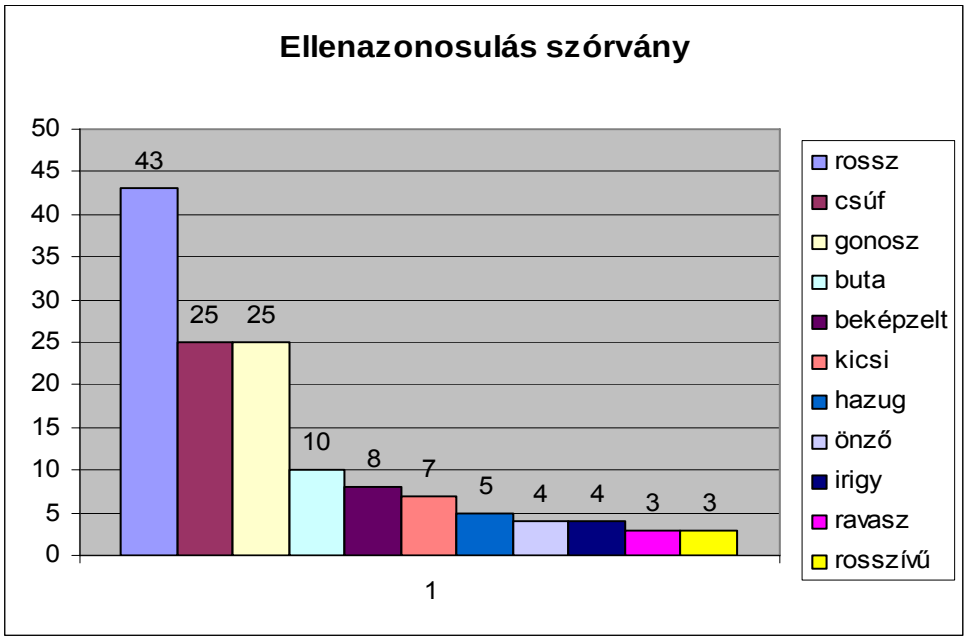
A tömb régióban a választott mesehőst az alábbi jelzőkkel ruházzák fel: *okos, szép, kedves, jószívű, bátor, ügyes, segítőkész, szorgalmas, igazságos, szerény, kicsi, jó, furfangos, gazdag, jóságos, eszes*. Az elutasított hősök esetében az alábbi tulajdonságokat sorolják fel: *gonosz, csúf, rossz, buta, gyáva, kegyetlen, ravasz, szívtelen, gőgös, hazug, kőszívű, lány, önző, magánakvaló, szegény.*

Az alábbi számú ábrák szemléletesen jelenítik meg az azonosulás és ellenazonosulás kategóriákban megnevezett tulajdonságok gyakoriságát.

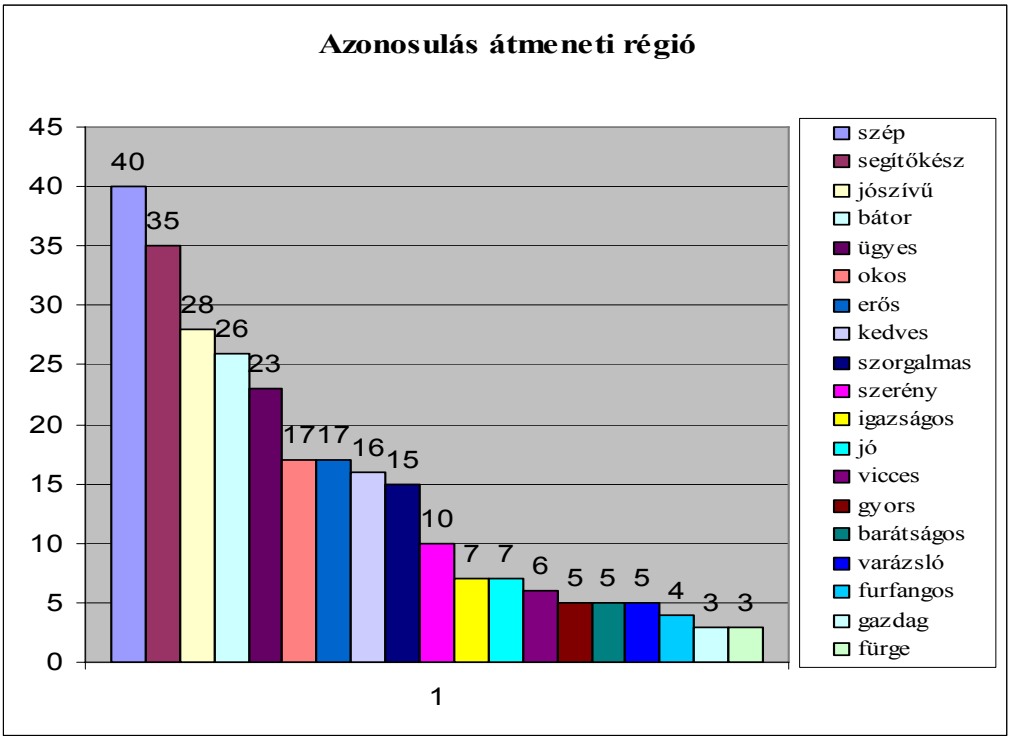
29. számú ábra. *Választott mesehősök tulajdonságai a szórványban*



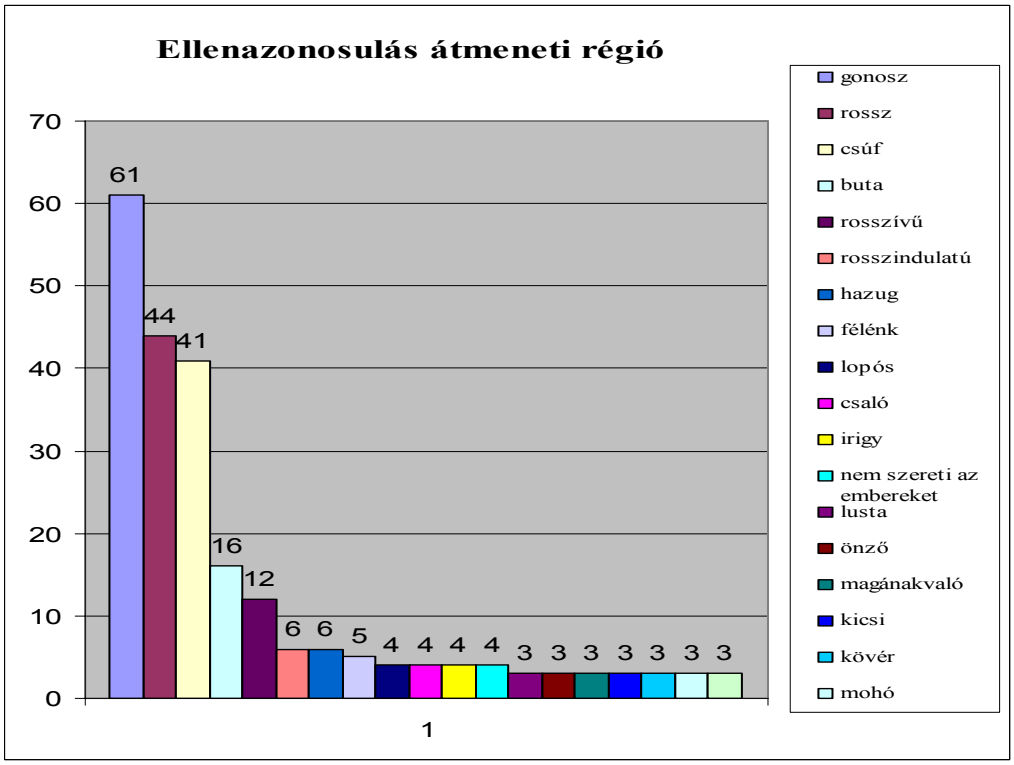
30. számú ábra. *Elutasított mesehősök tulajdonságai a szórványban*



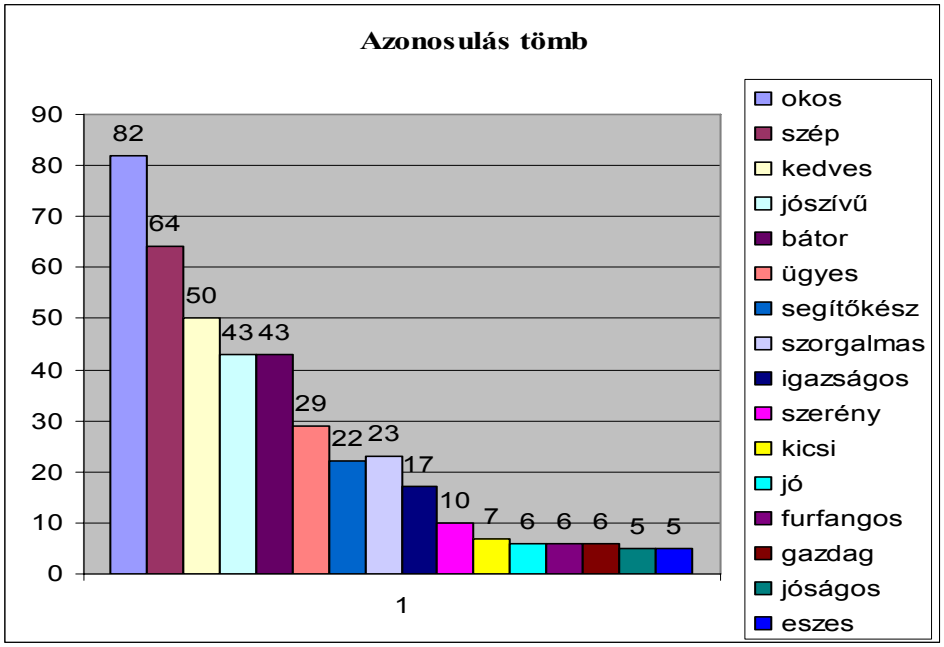
31. számú ábra. *Választott mesehősök tulajdonságai az átmeneti régióban*



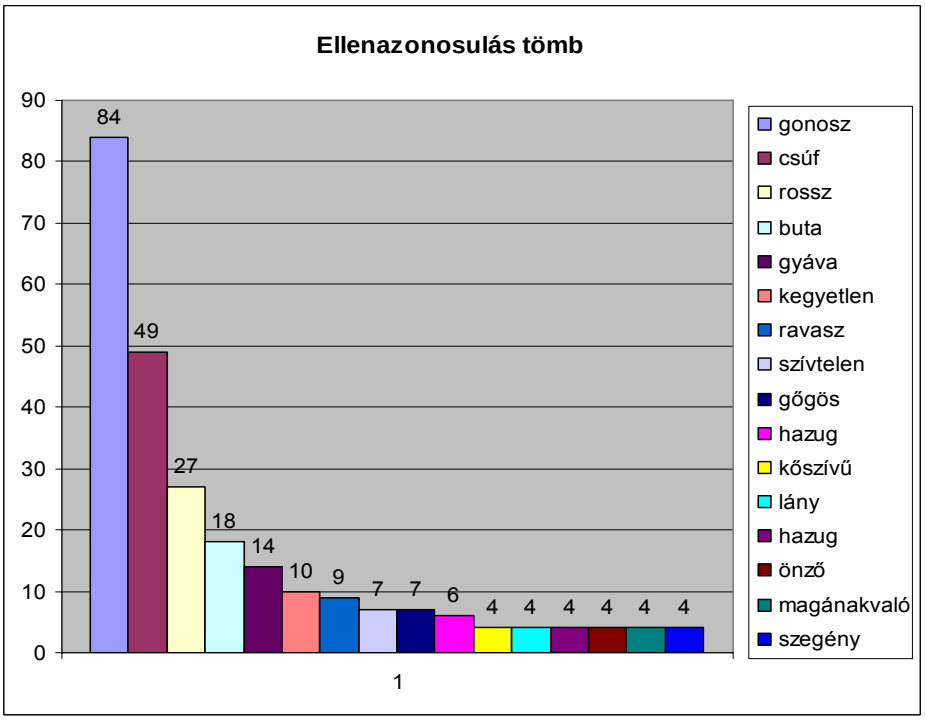
32. számú ábra. *Elutasított mesehősök tulajdonságai az átmeneti régióban*



33. számú ábra. *Választott mesehősök tulajdonságai a tömbben*



34. számú ábra. *Elutasított mesehősök tulajdonságai a tömbben*



A választott és elutasított mesehősök indoklásaként megjelenő tulajdonságok a Metamorfózis teszt motivációs típusai közül a Q-qualitas kategóriába illeszkednek. A motiváció oka ebben az esetben maga a választás, a választott dolog egy meghatározott jellemzője. Mindezt passzív, egocentrikus magatartás jele a teszt értékelésében. Ebben az esetben a választó személye áll előtérben, öntudatos, tudatában van felelősségének. Az egocentrikus jelző megfelelően jeleníti meg a kisiskolás azon jellemzőjét, hogy nem tud elvonatkoztatni a sját szempontjától és egy külső címzettet figyelembe venni. (Szőnyi, 1992)

Az azonosulás és ellenazonosulás kategóriákban számos különbséget fedezhetünk fel régiónként, amint az alábbi táblázat is megjeleníti:

Az azonosulások esetében az átmeneti régióban a *szép* jelző áll a lista élén, tömb és szórvány régióban az *okos* jelző vezet. Mindhárom régióban kiemelkedik a *segítőkész, jószívű, ügyes, bátor, kedves* jelző gyakorisága. Ugyanígy kisebb gyakorisággal szerepel a *gazdag, jó* jelző. A *szorgalmas*, *szerény, igazságos, furfangos* tulajdonságok a tömb és átmeneti régióban jelennek meg a főhős tulajdonságaként, az *erős, gyors, varázsló* az átmeneti régióban és szórványban. A *kicsi* jelző a tömbben és a szórvány régióban élő diákok indoklásaiban van jelen az azonosulások esetében. Érdekes, hogy a *kicsi* jelző az ellenazonosulások esetében is előfordul. A tömbben az *okos* jelzőnek van legmagasabb gyakorisága, ami *a többet ésszel, mint erővel* szólás tanulságának „alkalmazására" utalhat. Egy-egy régióban, kisebb gyakorisággal előforduló jelzők: *király, vicces, barátságos, fürge, eszes.*

Az ellenazonosulásokat vizsgálva mindhárom kategóriában a *rossz, gonosz, csúf, buta* jelzők járnak az élen. Kisebb gyakorisággal, szintén mindhárom régió esetében jelen van a *hazug és önző* tulajdonság. Átmeneti régió és tömb esetében megjelenik a *magánakvaló*, szórvány és átmeneti régióban az *irigy*, *rosszívű*, a tömb és szórványban a *ravasz* jelzők. A többi jellemző csak egy-egy régió keretében jelentkezik: *rosszindulatú, gyáva, kegyetlen, beképzelt, szívtelen, gőgös, félénk, lopós, csaló, lusta, kövér, mohó, kőszívű, szegény*. Az ellenazonosulások esetében megjelenik egy érdekes indoklás: *lány*, amit a fiúk jelölnek meg az elutasított hősök esetén: *Nem szeretnék Piroska lenni, mert lány*. Olyan körülírt formával is találkozunk, mint: *nem szereti az embereket.*

34. számú táblázat. *Az azonosulások és ellenazonosulások esetében megjelölt tulajdonságok régiónkénti bontásban*

Szórvány				Átmeneti régió				Tömb			
Azonosulás		**Ellenazonosulás**		**Azonosulás**		**Ellenazonosulás**		**Azonosulás**		**Ellenazonosulás**	
Okos	30	Rossz	43	Szép	40	Gonosz	61	Okos	82	Gonosz	84
Jószívű	28	Csúf	25	Segítőkész	35	Rossz	44	Szép	64	Csúf	49
Szép	24	Gonosz	25	Jószívű	28	Csúf	41	Kedves	50	Rossz	27
Ügyes	21	Buta	10	Bátor	26	Buta	16	Jószívű	43	Buta	18
Segítőkész	15	Beképzelt	8	Ügyes	23	Rosszívű	12	Bátor	43	Gyáva	14
Erős	17	Kicsi	7	Okos	17	Rosszindulatú	6	Ügyes	29	Kegyetlen	10
Bátor	16	Hazug	5	Erős	17	Hazug	6	Segítőkész	22	Ravasz	9
Jó	8	Önzö	4	Kedves	16	Félénk	5	Szorgalmas	23	Szívtelen	7
Kedves	5	Irigy	4	Szorgalmas	15	Lopós	4	Igazságos	17	Gőgös	7
Varázsló	4	Ravasz	3	Szerény	10	Csaló	4	Szerény	10	Hazug	6
Kicsi	4	Rosszívű	3	Igazságos	7	Irigy	4	Kicsi	7	Kőszívű	4
Gyors	4			Jó	7	Nem szereti az embereket	4	Jó	6	Lány	4
Jóságos	3			Vicces	6	Lusta	3	Furfangos	6	Önző	4
Gazdag	3			Gyors	5	Önző	3	Gazdag	6	Magánakvaló	4
Király	3			Barátságos	5	Magánakvaló	3	Jóságos	5	Szegény	4
				Varázsló	5	Kicsi	3	Eszes	5		
				Furfangos	4	Kövér	3				
				Gazdag	3	Mohó	3				
				Fürge	3						

Ha az eredményeket összevetjük a gyakorisági szótár alapján a negyedik osztályos minta leggyakrabban használt jelzőivel, számos hasonlóságot és különbséget fedezhetünk fel a magyarországi adatokkal való összehasonlítás tekintetében. A 10-16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára (Cs. Czachesz, Csirik, 2002) két kutatási projekt

“mellléktérméke”, mivel egy pedagógiai képességkutatási vizsgálat és egy számítógépes nyelvészeti kutatás adatait dolgozza fel magyarországi reprezentatív mintán.

A zárójelben szereplő első érték a gyakorisági szótárban szereplő értéket, a második az azonosulás esetén említett tulajdonságot, a harmadik pedig a szabadon írt mesében szereplő értéket mutatja. A leggyakrabban előforduló jelzők a diákok fogalmazásaiban és a mesehősök mellé rendelt tulajdonságok esetében: *jó* (839/21/0) *okos* (107/129/4), *szép* (412/128/18), *rossz* (135/114/0), *csúf* (8/115/0) *jószívű* (43/99/8), *jó* (839/21/0), *kicsi* (170/11/0), *kedves* (155/71/2), *gyors* (81/9/0), *szorgalmas* (21/38/8), *erős* (33/34/6), *segítőkész* (18/72/0), *vicces* (11/6/0), *gyönyörű* (64/0/3), *szerény* (16/20/0), *szorgalmas* (21/38/8), *lusta* (8/3/7), *bátor* (11/85/5), *igazságos* (6/24/0), *éhes* (14/0/6), *ügyes* (37/73/2), *vidám* (11/0/3), *gazdag* (43/12/0), *barátságos* (9/5/0), *gonosz* (5,/170/0), *irigy* (3/8/0), *kövér* (3/3/0), *lusta* (8/3/7), *elvarázsolt* (3/0/3), *hűséges (*5/0/2)

A jelzők, amelyek nem fordulnak elő a gyakorisági szótárban, viszont megjelennek a szabadon írt mesében, mint a mesehősök tulajdonságai a következők: *szegény, szomorú, mérges, jólelkű, jóságos, éhes, fáradt, kétségbeesett, magányos, elkeseredett*, *gyönyörű, csintalan, bús, ravasz, póruljárt*. Az azonosulás mentén az alábbi jelzők nem szerepelnek a gyakorisági szótárban: *kicsi, furfangos, varázsló, jóságos, eszes, fürge, király*, az ellenazonosulás esetében a *buta, hazug, rosszívű, gyáva, ravasz, önző, kegyetlen, kicsi, beképzelt, magánakvaló, gőgös, szívtelen, rosszindulatú, félénk, lopós, csaló, nem szereti az embereket, szegény, kőszívű, lány, mohó.*

Az alábbi táblázat a teljes mintában a leggyakrabban használt mellékneveket tartalmazza, amelyeket a szabadon írt fogalmazásokban fordultak elő valamint a választott mesehős esetében rendeltek jelzőként a mesehőssel való azonosulás és ellenazonosulás kapcsán:

35. számú táblázat. *Az azonosulások és ellenazonosulások összevetése a gyakorisági szótár adataival*

Szabadon írt mesék	N	Azonosulás	N	Ellenazonosulás	N	Gyakorisági szótár	N
Szegény	20	Okos	129	Gonosz	170	Jó	839
Szép	18	Szép	128	Csúf	115	Szép	412
Szomorú	16	Jószívű	99	Rossz	114	Kicsi	170
Boldog	14	Bátor	85	Buta	44	Kedves	155
Szorgalmas	8	Ügyes	73	Hazug	17	Rossz	135
Mérges	8	Segítőkész	72	Rosszívű	15	Okos	107
Jólelkű, jóságos	8	Kedves	71	Gyáva	14	Gyors	81
Lusta	7	Szorgalmas	38	Ravasz	12	Gyönyörű	64
Gonosz	6	Erős	34	Önző	11	Gazdag	43
Éhes	6	Igazságos	24	Kegyetlen	10	Jószívű	43
Erős	6	Jó	21	Kicsi	10	Ügyes	37
Bátor	5	Szerény	20	Beképzelt	8	Erős	33
Fáradt	5	Gazdag	12	Irigy	8	Szorgalmas	21
Kétségbeesett, elkeseredett	5	Kicsi	11	Önző	7	Segítőkész	18
Magányos	4	Furfangos	10	Magánakvaló	7	Szerény	16
Okos	4	Varázsló	9	Gőgös	7	Éhes	14
Elvarázsolt	3	Gyors	9	Szívtelen	7	Bátor	11
Gyönyörű	3	Jóságos	8	Rosszindulatú	6	Vicces	11
Csintalan	3	Vicces	6	Félénk	5	Vidám	11
Bús	3	Barátságos	5	Lopós	4	Barátságos	9
Vidám	3	Eszes	5	Csaló	4	Csúf	8
Ügyes	2	Fürge	3	Nem szereti az embereket	4	Lusta	8
Ravasz	2	Király	3	Szegény	4	Igazságos	6
Kedves	2			Kőszívű	4	Gonosz	5
Póruljárt	2			Lány	4	Hűséges	5
Hűséges	2			Mohó	3	Szerény	5
				Kövér	3	Elvarázsolt	3
				Lusta	3	Irigy	3
						Kövér	3

10.3.10. A mesehős céljainak távlatisága

A mesehős véljainak megjelölésében a schank-i célokategóriákat használtam: kielégülés, élvezet, teljesítmény, megőrzés, krízis.

A mesehős céljának távlatisága esetében szignifikáns különbség mutatkozik a régiók között. ($\chi 2$=51,710; p=0,000) A szórvány esetében a várható értéknél magasabb a kielégülés, megőrzés és krízis cél reprezentációja, kevesebb a teljesítmény és élvezeté. Az átmeneti régióban magasabb az élvezet, megőrzés célkategória reprezentáltsága valamint alacsonyabb a teljesítményé, kielégülésé és krízisé. A tömb régióban magasabb a teljesítmény cél, alacsonyabb megőrzés és krízis kategóriába besorolt mesék aránya.

36. számú táblázat. *A főhős célja régiók szerinti bontásban*

		Főhős célja						Összesen
		Hiányzó mese	Kielégülés	Élvezet	Teljesítmény	Megőrzés	Krízis	
Szórvány	Érték	7	17	8	27	32	9	100
	Várható érték	4.6	14.2	13.7	38.6	26.6	2.4	100.0
	Régión belüli %	7.0%	17.0%	8.0%	27.0%	32.0%	9.0%	100.0%
Átmeneti régió	Érték	5	25	39	60	60	3	192
	Várható érték	8.8	27.2	26.3	74.1	51.1	4.5	192.0
	Régión belüli %	2.6%	13.0%	20.3%	31.3%	31.3%	1.6%	100.0%
Tömb	Érték	17	48	40	158	77	3	343
	Várható érték	15.7	48.6	47.0	132.3	91.3	8.1	343.0
	Régión belüli %	5.0%	14.0%	11.7%	46.1%	22.4%	.9%	100.0%

10.3.11. A saját történetek jólformáltságának elemzése

„Még nincs gyerekkori emlékem, hisz még gyerek vagyok. Mindez mellett eltelt 10 év és természetes, hogy van emlékem, amit a gyerekkori emlékeim közé sorolhatok és remélem, az elkövetkező években is, egészen addig, amíg még gyereknek tartom magam, még sok lesz. Sajnos hamar eltelnek az évek és a gyerekkori emlékeimet csupán egy képnek fogom tekinteni." (11 éves gyerek meséje: Gyerekkor)

A mesét kezelhetjük úgy, mint egy narratívumot- ami történetetet, elbeszélő szöveget jelent, időben és térben kibomló eseményekről szól, amelyek egy oksági láncolat mentén kapcsolódnak egymáshoz, összekötve az egyéni célrendszerrel és nézőponttal felvértezett szereplők gondolatait, érzéseit vagy cselekedeteit. A történetek Bruner (1986) megközelítésében kettős színtérrel rendelkeznek, egyrészt a *cselekmény színterével*, amelyből a főszereplővel, céllal és szituációval kapcsolatos információkat szerzünk, valamint a *tudatosság színterével*, amely a cselekményben résztvevők érzéseit, gondolatait takarja, a tényekkel kapcsolatos értelmezéseket tartalmazva. Mindez segíti a külső valamint belső világ közötti kapcsolat megvalósulásában.

Az elbeszélések elemzését tekintve Labov és Waletzky (1967) a személyes tapasztalat elmondott verzióinak elemzésére dolgozták ki módszerüket. A narratívumot, mint technikát kezelik a személyes élmények megragadásában. Egy esemény idői lefolyásának visszaállítása, a narratív megformálás a visszaidézés készsége lehet. A narratívum szerkezeti jellegzetességei közül kiemeleik az *orientációt*-ami a szöveg felvezető része-a az elbeszélés indítása, amely a történés kereteit vázolja a szituáció helyére, idejére, szereplőire vonatkoztatva. A *bonyodalom* az esemény, történés, cselekvés bemutatása, a kiindulási helyzet megváltoztatása. Az *értékelés* a történés valamely aspektusának éretékelése, kiemelése, értelmezése. A *megoldás* a történés eseményeinek kifejlete, eredménye, záróakkordja-sokszor egybeesik az *értékelő* résszel, a *kóda* pedig az a szövegrész, amely a történetből visszacsatol a jelen valamely aspektusához, a narratívum befejezése, lezárása.

A szerzők véleményezésében az elbeszélés lényegi jegye az értékelés, a narratívum enélkül nem teljes, mivel hiányzik belőle az esemény mondanivalójának tálalása a hallgatóság fele, ami által válik nyilvánvalóvá a narrátor attitűdje az elbeszélt esemény irányában.

Gergen és Gergen (1998) fogalmazták meg az elbeszélés jólformáltságának kritériumait, amelyek jól összekapcsolhatók Labov és Waletzky (1967) által kidolgozott általános szerkezeti jellegzetességekkel. Ezek közé sorolható az, hogy a célállapothoz illeszkedő az események kiválasztása, a beszélő nem merül el az informatív részletekben, az események sorbarendezettek, kauzálisak, oksági kapcsolatok rajzolódnak ki a hallgató előtt, a beszélő jelöli a történet kezdetét és végét. A történetnek létezik egy értékelt végpontja, van befejezése, amelynek megítéléséről a mesélő nyújt információt. A narratívumum nemcsak az élmények megismétlése - beleépül a személy értelmezése az eseményekről, meglátásai, szélesebb tapasaztalata, emiatt a narratívum vonatkoztató valamint értékelő funkciókat is betölt.

Az 1995-1996-os felmérésben az elemzett mesékben novellamese kategóriát tovább bontva, önéletrajzi mese kategóriát is elkülönítettem, amelybe 72 mesét soroltam.

Az önéletrajzi mese kategóriába sorolás kritériumként szerepelt a történetek énes jellege, az egyes szám első személyű fogalmazás, valamint a valóságelemek dominanciája. A kritériumokból kiindulva a csoportba négyféle mesetípus került. Az első a valós alapú, egyes szám, harmadik személyben írt történeteket tartalmazta, a második a valós alapú állatmeséket, a harmadik az énes varázsmeséket, valamint a „tiszta" önéletrajzi történeteket, amelyek egyes szám első személyben íródtak, amelyek valóság alapú élmények vagy történetek voltak.

Amint a kategóriák is mutatják, egy köztes, átmeneti típusról van szó, amelyben a különböző mesetípusok egymással keverednek. A történetek valós jellegére olyan megállapítások utalnak, mint: *így volt, mese volt, de a kislány története igaz volt, estére elindultunk hazafele, sok szép emlékünk maradt, vajon most is léteznek tündérek, lehetséges talán? (*Az egyes kategóriák illusztrálására bemutatott meséket lásd a mellékletben).

Az alábbiakban a narratívumok jólformáltságát vizsgálom meg a saját történetek esetében.

Az iskolában- I. kategória (valós alapú, egyes szám, harmadik személyben írt történet)
A történet felépítése szerint *jólformált*, az emlék formája szerint *egyedi* történés

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy falu. A falu közepén volt egy ház és ott lakott Annamária és azz édesanyja.-***Orientáció***
Egyszer azt mondja Anna:
-Én nem akarok többet iskolába menni.
Azt mondja az édesanyja:
-Oda menjél, mert ott nem tanulsz rosszat, ott csak a jót tanítják neked, megtanulsz írni, olvasni, helyesen beszélni, szépen rajzolni, más nyelvet tanultok és helyesen írtok.-***Bonyodalom, értékelés.***
Mikor ezt hallotta Mária, el akart menni az iskolába, pedig csak öt éves.-***Megoldás***
De ti ne hagyjátok az iskolát, mert ti is azt tanuljátok, amit Anna.-***Kóda***

A 72 elemzett történet 77%-a jólformált, a megfelelő szerkezeti elemek jelenlétével. (lásd Nagy balhé történet a mellékletben) Azokból a történetekből, amelyek nem jólformáltak a kóda, a jelenbe való visszacsatolás hiányzik.

Az emlékek jólformáltságára a mesei keret is magyarázatot adhat, mivel a történetek a bevezetés, bonyodalom, megoldás séma mentén szerveződnek. Barclay és Smith (1992) álláspontja szerint az önéletrajzi emlékek az értelmi és érzelmi koherencia tudatát valamint a megnyugvás élményét nyújtják számunkra és ebben a tekintetben átmeneti tárgynak is tekinthetők.

A mesék átmeneti tárgy jellegét jó illusztrálja az alábbi példa:

Mese az én virágomról

Egyszer volt nekem egy kardvirágom és az még kicsike volt. Azért dühös voltam, mert már egy hónapja megvolt és még semmit sem nőtt. Én nem tudtam elaludni, hogy nehogy kisebb legyen. Reggel, amikor felébredtem nagyon örültem, hogy a virág akkora lett, hogy a plafonig ért. Már délben akkora volt, hogy az ajtóig ért, de amikor elmentünk kirándulni és hazaértünk olyan

kicsi lett, hogy alig látszott ki. Ezért nem szabad a kardvirágot magára hagyni, mert megharagszik és kicsi lesz.

Saját történeteink mesélése hozzájárul az éntudat növeléséhez, az önéletrajzi múlt megteremtéséhez. A világot, valóságot értve magunkat is értjük. A valóság és személyesség feszítő erővel bír ebben az életkorban, ami az önéletrajzi Én fejlődését bizonyítja.

ÖSSZEGZÉS

A disszertációban bemutatott elméleti alapvetés valamint empirikus vizsgálatok célja, hogy a sajátos, erdélyi környezetben vizsgálja az írásbeli szövegalkotás fejlődését valamint ennek fejlesztési lehetőségeit. A képesség megközelítésére számos modell áll rendelkezésünkre, amelyek lehetővé teszik a folyamatok vizsgálatát és feltárt eredmények iskolai gyakorlatban való hasznosítást is.

A szövegalkotást a nyelvi, gondolkodási, együttműködési, olvasási és írástechnikai képességeknek bonyolult együtteseként látjuk, amelyek a kommunikációs feladatok megoldásában hangolódnak össze, ahhoz, hogy a közlő címzettre gyakorolt hatása megvalósuljon. A képesség műveleti szinten való működése a szövegalkotási folyamatban ölt testet, amelynek alkotóelemei más-más megnevezések alatt jelennek meg a különböző megközelítésekben. Az elméleti modellek keretében a kognitív vagy szocio-kulturális megközelítések dichotomiája az írástanításban is megmutakozik, ahol vagy az analitkus jártasságok vagy a kontextus fontosságát húzzák alá.

Munkánkban a szövegalkotási képesség legfontosabb modelljeit (Takala, 1988; Hayes, Flower, 1980; Bereiter, Scardamalia, 1987; van Wijk, 1999; Hayes 1996; Kellogg, 1996) tekintjük át, mivel ezek kontextusában világítunk rá a képesség fejlődésére és fejlesztési lehetőségekre is. Jelen munka célja a kisiskoláskori fogalmazási képesség színvonalának és fejlesztési lehetőségének vizsgálata az erdélyi magyar anyanyelvű elemi oktatás záró évfolyamán. Míg számos nemzetközi és magyarországi felmérés eredménye ad visszajelzést a a fogalmazási képesség valamint szövegértési képesség színvonaláról az elemi oktatás végzősei vonatkozásában, hasonló adatokkal nem rendelkezünk Romániában, az erdélyi diákok szövegalkotási képességének színvonaláról.

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

A régió szempontjának figyelembevétele azért fontos, mivel az erdélyi diákok sajátos nyelvi és kulturális környezetben élnek és tanulnak.

A dolgozatok értékelését javítópárok végezték, a tanítóképzős valamint pedagógia szakos diákok, előzetes felkészítés alapján. A két független bíráló a megadott részletezett szempontok és értékelési útmutatók alapján elemezte az összbenyomás, tartalom, szerkezet, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak szempontok mentén a dolgozatokat. Az értékelési rendszer kidolgozásának alapját az IEA fogalmazási felmérésben használt szempontok adták, ezen a saját vizsgálat körülményeihez, amit a mese műfajához mérten módosítottunk.

Feltételeztük, hogy a tanügyi reform pozitív hatással lesz a negyedik osztályos tanulók szövegalkotási, fogalmazási készségének alakulására és szövegértésre mindhárom régióban, hogy különbségeket tudunk kimutatni a különböző régiók tekintetében, hogy a szülők szocioökönómiai státusa hatással van a fogalmazási készség és szövegértés fejlődésére, hogy az olvasás gyakorisága hatással van az írásbeli szövegalkotás fejlettségére. Az is a hipotéziesk között szerepelt, hogy a diákok által írt mesékben szereplő főhős céljai régiónként tartalmilag különbözőek az életkörülménybeli eltérések miatt. Egy feltételezésünk arra vonatkozott, hogy a gondolkodás fejlődésének sajátosságaként, a meseszerű elemek mellett a történetalkotásban megjelenik az önéletrajzi Én.

A kutatás eredményei az alábbi pontokban foglalható össze:

- A két mérés (1995-1996, 2005-2006) közötti különbségek szignifikánsak a tartalom, szerkezet, stílus, helyesírás és külalak értékelési kategóriák tekintetében. A nyelvhelyesség esetében csak tendencia mutatkozik. A felmérésben résztvevő diákok a diákok a második mérésben teljesítettek szignifikánsan jobban, ami alapján megállapítható, hogy a tanügyi reform hozzájárult a szövegalkotásban nyújtott teljesítmény növekedéséhez.
- A régiók közötti különbségek vizsgálata alapján az első mérésben (1995-1996) nyelvhelyesség és a külalak esetében mutatkozik szignifikáns különbség. Nyelvhelyesség tekintetében a tömb és átmeneti régió között szignifikáns az eltérés, a vizsgált fogalmazásokban jobb a nyelvhelyesség az átmeneti régióban. A külalak esetében szignifikáns a különbség a szórvány és a tömb között, utóbbiban rendezettebb külalakkal társult a fogalmazás. A második mérésben a régiók között nincs különbség a

vizsgált változók tekintetében, a külalak kategória esetében csak tendencia mutatkozik. Feltételezhetjük, hogy a tanügyi reform a teljesítmények javulása mellett a teljesítménybeli kiegyenlítődést is maga után vonta, a helyi tantervek érvénybe lépésének következményeként. A műfaji megfelelés esetében a régiók között csak az 1995-1996-os mérésben mutathatók ki a különbségek, a 2005-2006-os mérésben azonos a megoszlás minden vizsgált kategórián belül (műfajilag megfelelő, műfajilag nem megfelelő, értékelhetetlen, reprodukált mese).

- A települések szerinti megoszlásban a 2005-2006-os mérés esetében szignifikáns különbség mutatkozik a szerkezet, stílus és külalak tekintetében. Mindhárom értékelési kategóriában a város esetében szignifikánsan jobban az eredmények. Az 1995-1996-os mérésben nincs szignifikáns különbség a települések tekintetében.
- A nembeli különbségek vizsgálatában a fiúk és lányok között a helyesírás, külalak, a közmondás megtalálása valamint a mondatok száma esetében találtunk eltérést, minden esetben a lányok szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a fiúk. A lányok helyesebben, rendezettebb külalakkal szerkesztik a fogalmazásokat, több mondatban fogalmazzák meg mondanivalójukat. Ennek magyarázatul szolgálhat, hogy különbség van a magyarul olvasott könyvek számában, a lányok szignifikánsan több könyvet olvasnak magyarul, mint a fiúk.
- Szignifikáns különbségeket találtunk a szülők végzettsége esetében a teljesítménykategóriák között. A szakképzetlen apák gyerekei szignifikánsabban gyengébben teljesítenek a felsőfokú, középfokú és szakmunkás kategóriákhoz viszonyítva. Ugyanez a különbség mutatkozik az anya végzettségét illetően is.
- Az olvasás gyakorisága és az írásbeli szövegalkotás közötti összefüggés a nemzetközi teljesítménymérésekben is bizonyított. Saját vizsgálatunkban is szignifikáns összefüggés mutatkozik a szövegalkotási teljesítmény, valamint a magyarul olvasott könyvek száma között.
- A mesehősök mellé rendelt leggyakoribb jelzők az azonosulások és ellenazonosulások mentén, amelyek a 10-11 éves diákok gyakorisági szótárában (Cs. Czachesz, Csirik, 2002) is megjelennek: jó, okos, szép, rossz, csúf, jószívű, kicsi, kedves, gyors, szorgalmas, erős, segítőkész, vicces, gyönyörű, szerény, szorgalmas, lusta, bátor,

igazságos, éhes, ügyes, vidám, gazdag, barátságos, gonosz, irigy, kövér, lusta, elvarázsolt, hűséges.

- A mesehős céljának távlatiságát vizsgálva szignifikáns különbség mutatkozik a régiók között. A szórvány esetében a várható értéknél magasabb a kielégülés, megőrzés és krízis cél reprezentációja, kevesebb a teljesítmény és élvezet kategóriáké. Az átmeneti régióban magasabb az élvezet, megőrzés célkategória reprezentáltsága valamint alacsonyabb a teljesítményé, kielégülésé és krízisé. A tömb régióban magasabb a teljesítmény cél, alacsonyabb megőrzés és krízis kategóriába besorolt mesék aránya.
- A 2005-2006-os mérésben elemzett mesék estében az önéletrajzi mese kategóriában. a valós alapú, egyes szám, harmadik személyben írt történeteket, a valós alapú állatmeséket, az énes varázsmeséket, valamint a „tiszta" önéletrajzi történeteket soroltuk, amelyek egyes szám első személyben íródtak. A 72 elemzett történet 77%-a jólformált, a megfelelő szerkezeti elemek jelenlétével. Azokból a történetekből, amelyek nem jólformáltak a kóda, a jelenbe való visszacsatolás hiányzik.

SZAKIRODALOM

Alamargot, D., Chanquoi, L. (szerk. 2001): Trought the models of writing. In: *Studies in writing* 9, Paperback, Hardbound.

Applebbee, A. N., Langer, J. A., Mullis, I.V. (1986): Writing: Trends across the decade. 1974-1984. Princeton, N. J.: *National Assessment of Educational Progress*. (ERIC Document reproduction Service NO. ED 273 680.

Applebee, A. N. (1988): *The national assessment*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Applebee, A.N. (1984): Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.

Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968): Human memory: a proposed system and its control process. In: Spence, K.W. (szerk.): *The psychology of learning and motivation. Advances in research and theory*, vol.2, New York: Academic Press, pp. 89-195.

B. Fejes Katalin (1981): Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó, Budapest.

Baddeley A.D. (1986): *Working memory*. Oxford, Clarendon, U.K.

Baddeley A.D. (2000): The episodic buffer as a new component of Working Memory? *Trends in Cognitice Science*, 4, 11, 417-423.

Balla Júlia, Nagy F. István (1994): *A megmaradás esélye… közoktatásunk stratégia elképzelései.* Közép-Európa Intézet könyvtára, Budapest. (kézirat)

Barabási Tünde, Birta Székely Noémi, Fóris Ferenczi Rita, Gombos Márta, Péter Lilla, Stark-Nagy Gabriella, Szabó Thalmainer Noémi (2007, szerk.): *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiai alapjai*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Baranyai Erzsébet, Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Barclay, R.C-Smith, S,T (1998) Önéletrajzi emlékezés: A személyes kultúra megteremtése. In: *Tudomány és Lélek*, 1 évf., 2 szám.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek: egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra,* 8, 3-19.

Bazerman, Ch. (1989): *The informed writer: Using sources in the disciplines.* Houghton Mifflin, Boston.

Benton, S.L., Kraft, R.G., Glover, J.A., Plake, B.S. (1984): Cognitive capacity differences amoung writers. *Journal of Educational Psycholgogy*, 76, 820-834.

Bereiter C., Scardamalia, M. (1988): The psychology of written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.

Bereiter, C (1980): Development in writing. In: Gregg, L. W., Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing.* L. Erlbaum Associates, Hillsdale.

Bereiter, C., Burtis, P.J., Sacardamalia, M. (1988): Cognitive operations in constructing main point in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1982): From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In: Glazer, R (szerk.): *Advances in instructional psychology*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1-64.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1986): Levels of inquiry in into the nature of expertise in writing. *Rewiew of Research in Education*, 13, 250-281.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. L.Erlbaum Associates, Hillsdale.

Berninger, V. W., Swanson, H. I. (1994): Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In: Butterfield, E. (szerk.): Advances in cognition and Educational Practice. Vol. 2, *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing*, Greenvich, CT, JAI Press, 57-82.

Berninger, V.W., Yates, C., Cartwright, A., Ruteberg, J., Remy, E., Abbott, R. (1992): Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal*, 4, 257-280.

Berninger, V.W., Cartwright, A.C., Yates, C.M., Swanson, H.L., Abbott, R.D. (1994): Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 6, 161-196.

Berninger, V.W., Vaughan, K.B., Graham, S., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Rogan, L.W., Brooks, A., Reed, E. (1997): Treatment and handwriting problems in beginnig writers: transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, 652-666.

Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11, 46-57.

Bissex, G. (1980): *Gnys at wrk: A child learn to read and write*. Harvard University Press, Cambridge

Boscolo, P. (1995): The cognitive approach to writing and writing instruction: a contribution to a critical appraisal. *Current Psychology of Cognition*, 14, 4, 343-366.

Bourdin, B., Fayol, M. (1994): Is a written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 5, 591-620.

Bourdin, B., Fayol, M. (1996): Mode effects in a sentence production span task. *Cahier de Psychology Cognitive/Current Psycholgy of cognition*, 15, 3, 254-264.

Brandt, D. (1992): The cognitive as the social. An ethno metodological approach to writing process research. *Written Communication*, 9, 3, 315-355.

Britton, J. (1970): *Language and learning*. Portsmouth, NH:Heinemann

Bruner, J, Lucariello, J. (2001): A világ narratív újrateremtése a monológban. In: László J., Thomka B. (szerk.): *Narratívák 5., Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest.

Bruning, R., Horn, C. (2000): Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.

Caccamise, D.J. (1987): Ideea generation in writing. In: Matsuhashi, A. (szerk.): *Writing in real time*. Ablex, Norwood, NJ, 224-253.

Cannella, G.S. (1988): The effect of environmental structure on writing produced by young children. *Child Study Journal*, 18, 3, 207-221.

Case, R. (1985): *Intellectual development: Birth to adolthood*. Academic Press, New York.

Chanquoi, L. (1998): *La rédaction de textes: mémoire de travail et niveaux de traitment.* Habilitation à Diriger les Reserches. Université de Provence.

Cs. Czachesz Erzsébet, Csirik János (2002): 10-16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára. BIP, Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet, Vidákovich Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. Magyar Pedagógia, 96, 1, 35-57.

Csapó Benõ (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8, 107-117.

Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*, Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő: (2004, szerk.): *Tudás és iskola*, Osiris Kiadó, Budapest.

Csíkos Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 175-179.

Daiute, C. (1990): The role of oral language in early writting processes. *Research in the Teaching of English*, 17, 1, 1-30.

Daiute, C. A.(1992): Multimedia composing: extending the ressources of kindergarten to writers across the grades. *Language Arts*, 69, 250-260.

Durst, R.K. (1987): Cognitive and linguistic demands on analytic writing. *Research in the teaching of English*, 21, 422-443

Durst, R.K., Newell, G.E. (1989): The uses of function: James Britton's category system and research on writing. *Review of Educational Researh*, 59, 374-394

Dweck, C. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dyson, A. H. (1995): Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12, 4-46.

Dyson, A.H. (1997): Rewriting for, and by, the children. *Written Communication*, 14, 275-312.

Dyson, A.H., Freedman, S.W. (1991): *Critical challenges Jot research on writing and literacy: 1990-1995* (Teach. Rep. No.1B) Berkley, C. A: Center for the Study of Writing.

Elbow, P. (1981): *Writing with power*. New York: Oxford University Press.

Elbow, P. (1985): The shifting relationships between speech and writing. *College Composition and Communication*, 36. 283-303

Engelhard, G., Gordon, B., Gabrielson, S. (1992): The influences of mode of discourse, experiental demand and gender ont he quality of student writing. *Research in the Teaching of English*, 26, 3, 315-336.

Englert, C. S. Stewart, S. R., Hiebert, E.H (1988): Young writer's use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psycholgy*, 80, 2, 143-151.

Ericson, K. A., Kintsch, W. (1995): Long-Term Working Memory. *Psychologycal Rewiew*, 102,2, 211-245.

Ericsson, K.A., Lehmann, A.C. (1996): Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints, *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.

Flower, L. (1979): *Writer based prose: A cognitive basis from problems in writing*. College English, 41, 19-37.

Flower, L. S. , Schriver, K., Carey, L., Haas, C., Hayes J.R. 1989): *Planning in writing: the cognition of a constructive process*. (Teach Report No34) Berkley, CA&Pittsburg, P.A., Center for the study of language.

Flower, L. S., Hayes, J.R. (1980): The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 31-50.

Flower, L. S., Hayes, J.R. (1981a): The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning. *Research in the Teaching of English*, 15, 3, 229-243.

Flower, L. S., Hayes, J.R. (1981b): Plans that guide the composing process. In: Frederiksen, C.H, Dominic, F,J. (szerk): *Writing: The nature, development and teaching of written communication*. Vol. 2: *Writing: Process, development and communication*, L. Erlbaum Associates, NJ, Hillsdale, 39-58

Fodor, J. A. (1983): *The modularity of mind*. MIT Press, Cambridge.

Fóris Ferenczi Rita (2007a): A kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In: Mandel Kinga, Papp Z. Attila (szerk. 2007): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda

Fóris Ferenczi Rita (2007b): A tanterv elméleti és gyakorlati problémaköre: Tantervi reform a romániai oktatásban. In: Barabási Tünde, Birta Székely Noémi, Fóris Ferenczi Rita, Gombos Márta, Péter Lilla, Stark-Nagy Gabriella, Szabó Thalmainer Noémi (2007, szerk.): *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiai alapjai*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Fóris-Ferenczi Rita (1998): (Tan)tervek átértékelődése. *Korunk*, III, IX, 9.

Gergen, K.J., Gergen, M. (2001): A narratívumok és az én, mint viszonyrendszer. In: László J., Thomka B. (szerk.): *Narratívák 5., Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest.

Gorman, T.P., Purves, A.C, Degenhart, E.R. (1988, szerk.): The IEA study of written composition I: *The International writing tasks and scoring scales*. Pergamon, Oxford.

Grabowski, J. (1996): Writing and speaking: common grounds and differences toward a regulation theory of written language production. In: Levy, M. , Ransdell, S. (szerk.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 73-91.

Graham, S. (1990): The role of production factors in learning disabled students compositions. *Journal of Educational Psychology*, 52, 4, 781-791.

Graham, S., Harris, K. R. (1997): Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psycholgy*, 22, 102-114.

Graham, S., Harris, K. (1994): The effect of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologyst*, 29, 187-192.

Graham, S., Harris, K. R. (2000): The role of self-regulation and transcription skills in writing and writind development. *Educational Psychologist*, 35, 1, 3-12.

Graves, D. (1983): *Writing teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.

Gregg, L. W., Steinberg, E.R. (1980, szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.

Hague, S.A., Mason, G.E. (1986): Using the computer's readability measure to teach students to revise their writing. *Journal of reading*, 3, 14-18.

Hartley, J. (1991): Psychology: Writing and computers: a review of research. *Visible Language*, 25, 4, 339-375.

Hayes, J. R. (1985): Three problems in teaching in teaching general skills. In: Chipman, S., Segal, J., Glaser, R.: *Thinking and learning skills*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Hayes, J. R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (szerk.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and aplications*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 3-30.

Hayes, J. R., Flower, L. S. (1980a): Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L. W., Steinberg, E.R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 3-30.

Hayes, J. R., Flower, L. S. (1986): Writing research and the writer. *American Psycholgist*, 41, 1106-1113

Hayes, J. R., Hatch, J. A., Silk, C.M. (2000): Does holistic assessment predict writing performance? Estimating the coonsistency of student performance on holistically scored writing assignments. *Written Communication,* 17, 1, 3-26.

Hayes, J. R., Nash, J. D. (1996): On the nature of planning in writing. In Levy, M. C., Ransdell, S. (szerk.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 29-55.

Heath, S. (1991): The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. In: Barr, R., Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, P. (szerk.): *Handbook of reading research* (vol. 2) Longman, White Plains, NY, 3-25.

Hidi, S., Boscolo, P. (2006): Motivation and writing. In: MacArthur, C., Graham, S., Fitzgerald, J. (szerk.): *Handbookof writing research*, New York, Guilford, 144-197.

Hidi, S., Boscolo, P.(szerk., 2007): Writing and motivation, *Studies in writing*, 19, Elsevier, Amsterdam.

Hidi, S., Mc.Laren, J. (1990): The effect of topic and theme interestingness on the production of school expositions. In: Mandl, H., De Corte, E. Bennett, N., Friedrich, H.F. (szerk.): *Learning and instruction: European research in an international context*. Vol. 22: *Analysis of complex skills and complex knowledge domains*. Pergamon Press, Oxford.

Hillocks, G. (1986): *Research in written composition: New direction for teaching*. Urbana II: National Conference on Research in English and ERIC Clearinghouse on Reading and Communications Skills.

Horning, A.S. (1987): *Teaching writing as a second language*. Southern Illinois University Press, Carbondale.

Horton, S. R. (1982): *Thinking through writing*. Johns Hopkins Press, Baltimore.

Hull, G. (1987): The editing process in writing: A performance study of more skilled and less skilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 21, 8-29.

Jacobson, R. (2007): Linguistics and poetics. In: Sebeok, T.A. (szerk.): Style in Language. Wiley. New York, 350-376.

Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kail, R. (1991): Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 109, 490-501.

Kellogg, R.T (1990): Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, 3, 327-342

Kellogg, R.T (1993): Observations of the psycholgy of thinking and writing. *Composition Studies* 21, 3-41.

Kellogg, R.T (1994): *The psycholgy of writing*. Oxford University Press, New York.

Kellogg, R.T. (1987a): Effect on topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and cognition*. 15, 3, 256-266.

Kellogg, R.T. (1987b): Writing performance: effect on cognitive strategies. *Written Communication*, 4, 3, 269-298.

Kellogg, R.T. (1996): A model of Working Memory in writing. In: Levy, M.C., Ransdell, S. (szerk.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, NJ: L. Erlbaum Associates, Mahwah, 57-72.

Kemper, S. (1987): Constrains on psychologycal processes in discourse production. In Dechert, W. H., Raupach, M. (szerk.): *Psycholinguistic models of production*, Norwood, N. J., 185-188.

Kernya Róza (1988): A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kernya Róza (1988): *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kintsch, W.(1987): Psychological processes in discourse production. In Dechert W. H., Raupach, M. (szerk.): *Psycholinguistic models of production*, Norwood, NJ, 161-180

Knudson, R. E. (1991): Effects of writing experience, grade, and reading level on childrens' narrative writing. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 3, 45-52.

Kosztolányi Dezső (2002): Ábécé a nyelvről és lélekről. In: Kosztolányi Dezső: *Nyelv és lélek*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kosztolányi Dezső: A nyelvtanulásról. In: Kosztolányi Dezső: *Nyelv és lélek*. Osiris Kiadó, Budapest.

Krashen, S.D. (1984): Writing: Research, theory and application. Pergamon Institute of English, Oxford.

Labov, W., Waletzky, J. (1967): Narrative analysis: oral version of personal experience. In: Helm, J. (szerk.): *Essay on the verbal and visual art.* American Ethnological Society, Seattle.

Langer, J. A., Allington, R. L. (1992). Curriculum research in writing and reading. In: Jackson W. P. (szerk.) *Handbook of research on curriculum*. Macmillan, New York, 687-725.

Lensmire, T, J. (1994): *When children write: Critical re-vision of the writing workshop.* New York. Teachers College Press.

Levelt, W.J.M. (1989): *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, London, MIT Press.

Logan, G.D., Etherton, J.L. (1994): What is learned during automatization? The role of attention in constructing an instance. *Journal of Experimental Psychology*: *Learning, Memory and Cognition*, 20, 5, 1022-1050.

Lucas, T., Henze, R., Donato, R. (1990): Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high school. *Harvard Educational Review,* 60, 3, 315–340.

Mandel Kinga, Papp Z. Attila (2007): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.

Martinez, M., Teale, W. (1987): The ins and outs of a kindergarten writing program. *Reading Teacher*, 40, 441-451.

Martlew, M. (1983): Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects on writing. In: Martlew, M. (szerk.): *The psychology of written language*. Wiley and Sons, London.

Martlew, M., Sorsby, A. (1995): The precursors of writing: Graphic representation in pre-school children. *Learning and Instruction*, 5, 1, 1-20.

Márton János (2007): A román közoktatási rendszer néhány aktuális jelemzője. In: Mandel Kinga, Papp Z. Attila (szerk, 2007): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokű oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.

McArthur, C. A., Schwartz, S., Graham, S.(1991): A model of writing instruction: integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Dissabilities Research and Practice*, 6, 230-236.

McCutchen, D (1988): Functional automaticity in children's writing: a problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5, 306-324.

McCutchen, D. (1986): Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 26, 431-444.

McCutchen, D. (1994): The magical number three, plus or minus two: Working memory in writing. In: Butterfield, C. E. (szerk.): *Advances in Cognition and Educational Practice*, vol.2.: *Children's writing: toward a process theoryof the development of skilled writing*., CT: JAI Press, Greenvich, 1-30

McCutchen, D. (1996): A capacity theory of writing: Working Memory in composition. *Educational Psychology of Review*, 8,3, 299-325

McCutchen, D., Perfetti, C.A. (1982): Coherence and connectedness int he development of discourse production. *Text*, 2, 113-139.

Mérei Ferenc (1985): Demokrácia az iskolában. *Neveléselmélet és viselkedéskutatás* IV., 3, 5-80

Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (2003): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó.

Molnár Edit Katalin (1996): Három kognitív pszichológiai fogalmazásmodell. *Magyar Pedagógia,* 2, 139-156.

Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség mérése. *Iskolakultúra,* 10, 8, 49-59.

Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 193–216.

Molnár Edit Katalin, Cs. Czachesz Erzsébet (2003): Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra*, 10.

Murray, D.M (1978): Internal revision: A process of discovery. In: Cooper.C.R. Odell, L. (szerk.): *Research on composing*. National Council of Teachers of English, Urbana.Graves, D.H., Giacobbe, M.E. (1982): *Question for teachers who wonder if their writers change*. Language Arts, 59, 495-505.

Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

National Council of Teachers of English (1996): Standards for the English language arts. Urbana, IL: Author.

Newell, A., Simon, H.A.(1972): *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.

Newell, G. E., MacAdam (1987): Examining the source of writing problems: An instrument for wiewing writer'topic-specific knowledge. *Written Communication*, 4, 156-174.

Nystrand, M. (1977): *Language as a way of knowing: A book of readings*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Nystrand, M. (1989) A social interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-85.

O'Donnell A.M., Dansereau D.F., Rocklin, T., Lambiote J.G., Hythecker V.I., Larson C.O (1985): Cooperative wrining: Direct effects and transfer. *Written communication*, 2, 3, 307-315.

OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000.* OECD, Paris.

Oktatási Hivatal (2007) *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*, Budapest.

Olson, D. R., Torrance, N., Hildyard, A. (1985) *.Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing.* Cambridge University Press, Cambridge, England.

Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Pajares, F., Johnson, M.J. (1994): Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacity, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the teaching of English*, 28, 313-331.

Pajares, F., Johnson, M.J. (1996): Self-efficacity beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.

Palmquist, M., Young, R. (1992): The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9, 1, 137-168.

Pap Mária, Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálatok hatéves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia*, 2.

Papp Z. Attila (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 3-4.

Pascual-Leone, J. (1987): Organismic processes for neo-piagetian theories: a dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology*, 22, 531-570.

Péntek János (2004): *Anyanyelv és oktatás*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda.

Péntek, J. (1998): *A tankönyvírás csapdái*. *Korunk*, III, IX, 9.

Perjés István (1997): A Profi(l) tervezés: Útmutató egy regényes pillantás felé. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.

Phelps, L.W. (2000): Cyrano's nose: Variations on the theme of response. *Assessing Writing*, 7, 91-110.

Pinnell, G. S., Fountas, L. (1998): *Word matters*. Portsmouth, NH: Heinemann

PIRLS 2001 Encyclopedia

Pletl Rita (1993): A középiskolások anyanyelvi műveltsége. In: *Szemtől szembe*. Csíkszereda, 1993

Pletl Rita (1995): Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról. Infopress Rt. Székelyudvarhely.

Pletl Rita (2001): Iskolai eredménymérések. Tájékoztató. Lyra Könyvkiadó, Marosvásárhely.

Pletl Rita (2008): Kommunikáció és környezete. Erdélyi magyar tizenévesek kommunikációs szokásai. In Gagyi J. (szerk.): Hagyományos és modern kommunikáció az erdélyi társadalomban. Scientia Kiadó. (megjelenés alatt)

Pontecorvo, C., Orsolini, M. (1996) Writing and written language in children's development. In: Pontecorvo, C., Orsolini M., Burge B., Resnick B.L (szerk.) *Children's Early Text Construction.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Programa de limba şi literatura maghiară pentru clasele III-IV (szerk. Porsche Éva, Kirmájer Enikő, Ambrus Ágnes, Gászpor Réka, 2005), Bukarest.

Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Routman, R. (1991): *Invitations*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Sáska Géza (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 41. 22-29.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1979): The effects of writing rate on children's composition. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1991): Literature expertise. In: K.A. Ericsson, Smith, J.A. (szerk.): *Toward a general theory of expertise*. Cambridge University Press, Cambridge, 172-194.

Scardamalia, M., Bracewell, R., Bereiter, C. (1978): Writing and the decentered thought: The development of audience awareness. Paper presented at American Educational Research Association, Toronto, Canada.

Schüttler Tamás (2002): Görbe-e a PISA-tükör? Néhány gondolat a PISA-vizsgálat eredményeiről. In: Mayer J., Singer P.: *A tanulás kora*. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula.

Shaeffer, B. (1975): Skill integration during cognitive development. In: Kennedy, A. , Wilkes, A: (szerk.) Studies in long-term memory. Wiley and Sons, London.

Sharples, M., Evans, M. (1991): *Computer support for the development of writing abilities*. Cognitive Science Research Reports of the University of Sussex, England.

Simon, H.A. (1995): The information-processing theory of mind. *American Psycholgist*, 50, 7, 507-508

Skuntnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.

Sperling, M., Woodlief, I. (1997): Two classrooms, two learning communities: Urban and suburban tenth graders learning to write. *Research in the Teaching of English*, 31, 205-239.

Stahl, A. (1974): A structural analysis of children's composition. *Research in the Teaching of English*, 8, 184-205.

Stahl, A. (1977): The structure of children's composition: Developmental and ethnic differences. *Research in the Teaching of English*, 8, 206-218.

Stein, N. L., Trabasso, T. (1982): What's in a story: An approach to comprehension and instruction. In: Glaser R. (szerk.): *Advances in instructional psychology*. L.Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 213-267.

Strunk, W., White, E. B. (1959): *The element of style*. Macmillan, New York.

Sulzby, E. (1992): *Writing and reading: Oral and written language organization in the young child.* In: Teale, W., Sluzby, E. (szerk.): Emergent literacy. Norwood, NJ, Ablex

Swanson, H. L., Berninger, V.W. (1994): Working memory as a source of individual differences in children's writing. In: Butterfield, E. (szerk.): *Advances in cognition and Educational Practice.* Vol. 2, *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing*, Greenvich, CT, JAI Press, 31-56.

Szabó A., Bánfi I., Szalay B., Vári Péter (2003): Hogyan mérte a PISA 2000 az alkalmazásképes tudást? *Iskolakultúra,* 4, 3-25.

Szántó Lőrinc (1938): *A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai*. Gyakorló polgári iskolák könyvtára. Szeged.

Szebenyi Péter (1991): Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 25-78.

Székely Győző (1998): *Közoktatási reform Romániában*. Korunk, III, IX, 9.

Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Takala, S. (1988): Origins of the international study of writing. In: Gorman, T.P., Purves, A. C., Degenhart, R.E., (szerk.): *The IEA Study of written Composition I.The International Writing Task*. Pergamon Press, Oxford, 3-14

Templeton, S., Bear, D.R. (1992, szerk.): *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy*. L. Erlbaum Associates, HJ, Hillsdale.

Tierney, R., Shanahan, T. (1991): Research on the reading-writing relationship: Interactions, trasactions and outcomes. In: Barr, R., Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, P. (szerk.): *Handbook of reading research*. Macmillan, New York, 247-280.

Torrance, M. (1996): Is writing expertise like other kinds of expertise? In: Rijlaarsdam, G., van der Bergh, H., Couzijn, M. (szerk.): *Studies in writing*, vol. 1. *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 3-9.

Vähäpassi, A. (1988): The domain of school writing. In: Gorman, T.P., Purves, A.C, Degenhart, E.R. (1988, szerk.): The IEA study of written composition I: *The International writing tasks and scoring scales*. Pergamon, Oxford.

van Wijk, C. (1999): Conceptual processes in argumentation: a developmental perspective. In: Rijlaarsdam, G., Espèret, E. (sorozat szerk.), Torrance, M., Galbraith, D. (szerk.): *Studies in Writing*, vol 4. *Knowing what to write: conceptual processes in text production*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 31-50.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Waters, H.S., Lomenick, T. (1983): Levels of organization in descriptive passages: production, comprehension and recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 391-408.

Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. (2002): Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journals of Educational Psycholgy*, 91, 1-10.

Zimmermann, B.J., Risenberg, R. (1997): Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psycholgy*, 22, pp. 73-101

MELLÉKLETEK

I. mérés (1995) körlevele és feladatlapja

Kedves kolléga,

Az 1993-94-es tanévben a magyar tagozatú iskolákra kiterjedő helyesírási felmérést végeztünk el. Mivel akkor nem rendelkeztünk az országos Iskolahálózat elemi iskolákat is magába foglaló adataival, az elemi iskolások íráskészségét ebben a tanévben szeretnénk felmérni.

Az eddig elvégzett felmérésünk az általános iskolák V. és VIII., illetve a líceumok X. és XII. osztályaiban végzett eredménymérés adatait összegzi. Az így nyert képet szeretnénk teljesebbé tenni azzal, hogy az íráskészség kialakítását és megalapozását végző elemi Iskola IV. osztályában is megszervezzük a felmérést, amelyet, akárcsak az előzőt, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége támogat, de amelynek sikeres lebonyolításában döntő szerepe van a magyar tanítók közreműködésének.

A felmérés adatainak feldolgozása lehetővé teszi, hogy kidolgozzuk az íráskészség fejlődésének objektív mutatóit, és ezen az alapon egységes értékelési rendszert alkossunk meg. Ugyanakkor egy ilyen átfogó kép lehetővé teszi, hogy bizonyos jelenségekre felfigyeljünk, és közösen keressük a megoldásokat.

A mérés menete a következő:

1. A lépcsőzetes mintavétel szabályai alapján az országos jegyzékből kisorsolunk megfelelő számú iskolát a következő szempontok szerint:

— az Iskola típusa (osztott vagy osztatlan osztályokkal);
— megyék szerinti eloszlás (tömb, átmeneti régió, szórvány);
— tanítási nyelv szerint (magyar iskolák vagy vegyes tagozatú iskolák);
— az iskolák helye szerint (falu vagy város).

2. A mérést a kisorsolt iskolákban a megjelölt évfolyam minden tanulójával elvégeztetjük a következő módon:

a.) A mérésben résztvevő minden tanulóval megoldatjuk a feladatlapon megjelölt gyakorlatokat (a 3. lap tartalmazza)

b.) A tanulók egy tanítási órán írják meg a rövid fogalmazást; a gyakorlatokra szintén egy tanítási óra szánható.

c.) A tanulók a feladatlapokra azt a számot írják fel, amellyel a naplóban szerepelnek. (Ez megkönnyíti a dolgozatok azonosítását és a számítógépes feldolgozást).

d.) A tanulóktól kért adatokra a válasz az első lapon szerepeljen.

3. A fogalmazásokat és a gyakorlatok megoldását tartalmazó dolgozatokat javítatlanul küldjék el; a javítási munkába tanítóképzőt is végzett magyar-pedagógia szakos hallgatók is bekapcsolódnak.

Az adatok feldolgozását számítógéppel végezzük el, és az eredményeket közöljük a nekünk segítő kollegákkal.

A megíratott dolgozatokat a következő címre kérjük postázni: Pletl Rita, 4300 Tg. Mureş, Str. Arany János Nr. 7, Jud. Mureş.

Beküldési határidő: 1995. december 22.

Marosvásárhely, 1995. szeptember 30.
Közreműködését köszönve:
Pletl Rita

A diákoktól kért adatok

1. Megye, helység neve.

2. Iskola neve.

3. Osztály.

Kiegészítő kérdések

4. Az előző évi érdemjegyed magyarból?

5. Hány tanítód volt I.-IV. osztályban?

Feladatok

I. Fogalmazási címjavaslat:

— Írj egy mesét!

II. Gyakorlatok:

1.) A következő szópárok mindegyikét foglald mondatba!
óra-orra, tüzel-tűzzel, kelet-kellett, halom-hallom, tőr-tör, írat-irat, kór-kor.
2.) Tollbamondás után írd le a következő szavakat, majd szótagold őket!
tűzpiros, ugródeszka, üveg, farkas, összeszed, csillog, szerszámgépgyár, töltőtoll, vizet, messze.
3.) Tollbamondás után írd le a következő szöveget! (A központozást a tanuló önállóan oldja meg!)

Ment tovább a leány, de bizony elesteledett az úton. Azt se tudta, merre menjen, amikor megpillantott egy kicsi világosságot. Arrafelé vette útját, s hát egy házhoz érkezett. Bekopogott, s benyitott. Bent egy anyóka üldögélt a kemence mellett.

— Jó estét, öreganyám! — köszönt a leány.

— Jó estét, lányom! Mi járatban vagy ott, ahol a madár se jár?

— Szolgálatot keresnék, mert elvesztettem a gyűszűt, és félek, hogy megöl érte a mostohám.
(A dolgos meg a lusta leány című meséből.)

II mérés (2005-2006) körlevele és feladatlapja

Kedves Kolléga!

Az 1994-95-ös tanévben kapcsolódtak be az elemi iskolák abba az országos hatókörű iskolai eredménymérésbe, amellyel a kisiskolások helyesírásának és írásbeli kifejezőképességének a színvonalát mértük.

A felmérés adatainak feldolgozása lehetővé tette az íráskészség objektív mutatóinak kidolgozását. Ezen az alapon lehetett megalkotni azt az egységes értékelési rendszert, amely az általános iskolai követelmények alapját alkotja.

Most, egy évtized múlva, a 2005-2006-os tanévben szeretnénk megismételni felmérésünket, hogy az eltelt időszak változásainak hatását vizsgálni tudjuk. Szeretnénk újra átfogó képet nyerni diákjaink anyanyelvi írásbeli kifejezőképességének színvonaláról.

Kérésünk az, hogy a tanítók kapcsolódjanak be a felmérésbe, hiszen közreműködésük elengedhetetlenül szükséges a sikeres lebonyolításhoz!

A mérés menete a következő:

1. A lépcsőzetes mintavétel szabályai alapján az országos jegyzékből kisorsolunk megfelelő számú iskolát a következő szempontok szerint:

— az iskola típusa (osztott vagy osztatlan osztályokkal);
— megyék szerinti eloszlás (tömb, átmeneti régió, szórvány);
— tanítási nyelv szerint (magyar iskolák vagy vegyes tagozatú iskolák);
— az iskolák megoszlása település típusonként (falu vagy város).

2. A mérést a kisorsolt iskolákban a megjelölt évfolyam minden tanulójával elvégeztetjük a következő módon:

a.) A mérésben résztvevő minden tanulóval megoldatjuk a feladatlapon megjelölt gyakorlatokat (a 2. lapon szerepel.)

b.) A tanulók egy tanítási órán írják meg a rövid fogalmazást (1. feladat), és válaszoljanak a diákoknak feltett kérdésekre. Egy másik tanítási órán oldják meg a 2. és 3. feladatot.

c.) A tanulók a feladatlapokra családnevüknek kezdőbetűjét és személynevüket írják fel. (Ez megkönnyíti a dolgozatok azonosítását és lehetővé teszi, hogy az értékelésben érvényesítsük a nemek szerinti megoszlás szempontját).

d.) A tanulóktól kért adatokra a válasz az első lapon szerepeljen.

3. A fogalmazásokat és feladatok megoldását tartalmazó dolgozatokat javítatlanul küldjék el; a javítási munkát az erre kiképzett javítócsoport fogja elvégezni.

Az adatok feldolgozását számítógéppel végezzük el és az eredményeket közöljük a mérésben résztvevő iskolák tanítóival.

A megíratott dolgozatokat a következő címre kérjük postázni: Pletl Rita,
540044 Tg. Mureş, Str. Arany János Nr. 7., Jud. Mureş.

Beküldési határidő: 2006. január 31.

Marosvásárhely, 2005. szeptember 30.
Közreműködést köszönve:

A diákoktól kért adatok:

1. Név (családnevednek kezdőbetűjét és személynevedet) írd le!
2. Megye, helység neve:
3. Az iskola neve:
4. Osztály:

Kiegészítő adatok:

1. Szüleid foglalkozása (apa, anya)?
2. Hány tanítód volt az elemiben?
3. Milyen nyelven beszélsz:
   a. a családban,
   b. baráti körben,
   c. rokonaiddal,
   d. szomszédokkal?
4. Hány könyvet olvasol egy évben:
   a. magyarul,
   b. románul?

Feladatok

1. Fogalmazási címjavaslat:
Írj egy mesét!
Mesédnek adj címet!

2. Olvasd el figyelmesen az alábbi mesét! Milyen tanulságot vonhatsz le a történetből? Egy- két mondatban fogalmazd meg! Ha eszedbe jut olyan találó közmondás, amely kifejezi a mese tanulságát, írd le azt is!

Az oroszlán és a hálás egér

Az oroszlán fogott egy egeret, és meg akarta enni.
– Hagyj engem! – kérlelte az egér. – Előbb vagy utóbb szükséged lehet rám.
Az erdő királya elnevette magát, és futni hagyta.
Nemsokára azután az oroszlán vadászok hálójába került. Hirtelen ott termett az egér, ügyesen elrágta a kötelet, és kiszabadította az oroszlánt.
– Látod, – mondta neki –, néha az erőseknek is szükségük lehet a gyengékre!

3. a.) Az általad ismert mesehősök közül ki szeretnél lenni? Sorolj fel három-öt olyan tulajdonságot, amely miatt választottad!
   b.) Az általad ismert mesehősök közül ki nem szeretnél lenni? Sorolj fel három-öt olyan tulajdonságot, amely miatt elutasítottad!

Javítási útmutató

A mesével kapcsolatos feladatok:

1. Írj egy mesét!

Analitikus szempontok:

1. Tartalom
   - a mese tartalma és a választott cím között megfelelésnek kell lennie;
   - a mese típusától függően jellemző tartalmi elemeknek meg kell jelenniük- pl. a hős próbái, vándorút, a jó és a rossz szembenállása, illetve küzdelme; a helyszínre és időre utaló mozzanatok; a főszereplőt segítő, illetve akadályozó szereplők stb.
   - az elbeszélés minősége: a szereplők jellemzése; a cselekmény kibontása és az érzelmek kifejezése milyen mértékben sikerült.

2. Szerkezet
   - az elbeszélő szerkezet jegyei megtalálhatóak-e (bevezetés, tárgyalás, befejezés);
   - érvényesül-e a metonomikus (ok-okozati viszonyon alapuló) történetformálás;
   - világosan érzékelhető-e az események sorrendje;
   - jelölte-e a váltásokat az elbeszélő és párbeszédes részek között;
   - a párbeszédes részek formai jelölése megvalósul-e.

3. Stílus
   - a műfajhoz illő hangvétel megválasztása;
   - mesei fordulatok(pl. jellegzetes kezdő és befejező formák) célszerű alkalmazása;
   - az elbeszélő hangnem egyenletessége;
   - a párbeszédes részekben milyen mértékben valósul meg a mondatfajták változatossága; a mondatszerkezet követi-e a társalgási stílus szerkesztési eljárásait.

II. feladat
A tanulság megfogalmazása
– felismeri a tanulságot, szabatosan és tömören megfogalmazza.
– a tanulságot kifejező találó közmondást ír.

III. feladat
a) Azonosulás: milyen mesehőst nevez meg? Milyen tulajdonságokat sorol fel?
b) Elutasítás: milyen mesehőst nevez meg? Milyen tulajdonságokat sorol fel?

A diákok által megjelölt szakmák végzettség szerinti csoportosítása

1. **Felsőfokú végzettség** (segítő szakember, pedagógus, gyógypedagógus, pszichológus, tanár, tanító, filozófus, nyelvész, néprajzkutató, mérnök, szakorvos, gyógyszerész, állatorvos, közgazdász, jogtanácsos, közjegyző, könyvelő, ügyvéd, könyvtáros, újságíró, színész, zenész, tv-rádiószerkesztő, operatőr, pap, erdész)
2. **Középfokú** (közlekedési, postai, pénztáros, postás, jegykezelő, sofőr)
3. **Szakmunkás** (kereskedelmi, mezőgazdasági, kertészet, gazdálkodó, vendéglátói: eladó, pincér, pultos, báros, szerelő)
4. **Szakképzetlen** (takarító, sírásó, háztartásbeli, munkanélküli)
5. **Nem megállapítható** (hiányzó adatok, besorolhatatlan, nyugdíjas, elhunyt, vállalkozó)

Saját történetek jólformáltságának elemzése

1. A csoportosítás szempontjai

- **I. kategória**: valós alapú, egyes szám, harmadik személyben írt történetek:

Két kis iskolás

Egyszer Péter korán elindult az iskolába. Barátját akarta hívni, de már nem volt ott. Ahogy ment az iskolába, meglátja Istvánt, hamar odaszaladt és köszönt neki, szia. István azt mondta lógjanak az iskolából. Péter nem akart, de végül beleegyezett. István nagyon rossz gyerek volt. Azt mondta, hogy törjenek be egy ablakot. Péter elszaladt és szólt István anyukájának. Az anyuka odament és hazazavarta Istvánt és úgy elnáspágolta, hogy István soha nem fog ezentúl lógni az iskolából.

- **II. kategória**: valós alapú állatmesék

Az őzike

Volt egyszer egy erdő, abban egy házikó. Abban a házban lakott egy őzike, annak az őzikének volt egyapja, anyja és testvére.
Egyszer megszólal a kisebbik fióka:
-Anya, te szeretsz engem?
-Ó, hogyne szeretnélek-mondták együtt a szülők.
Megint megszólalt a kicsi:
-Édesanyám, mikor kell menni az iskolába?
-O, várj még egy kicsit. Te még csak 3 éves vagy.
-Hán évet vadok?-kérdezte a kicsi.
Egyszer hallják, hogy valaki kopog az ajtón. Felkiállt a kicsi őzike:
-Ana, nidd ki az atót!
Mikor kinyitja az ajtót, megijedve mondja:

-Jött az óvónő!

-Jó napot kívánok, asszonyom!

-Jó napot, óvónéni!

-Azért jöttem, hogy megkérdezzem, engedik a kicsit óvodába?

-Igen, igen.

Felöltöztette a kicsit és vitte a z óvodába az óvónő. Mikor elvitte, az anya becsukta az ajtót és azt mondja:

-Jó hamar óvoda.

Mikor hazament a kicsi, mondta:

-Anya, ugye elviszel óvodába?

-Az óvoda azért van, hogy mindig ott legyél.

Ha nem mondta volna az anya ezt a szót, az én mesém is tovább tartott volna.

- **III. kategória**: énes varázsmese

Meseország

Egy szép nyári napon elindultam Meseország fele. Nagy utat megtettem, amíg a hétfejű sárkány birodalmában értem. Meg kellet küzdenem vele, hogy tovább mehessek. Útközben találkoztam a hét törpével, Jancsival, Juliskáva, Babszem Jankóval és sok állattal. Elbeszélgettem velük, tejben fürödtem, étel, ital annyi volt, hogy még most is a számban van az íze. Hét éjjel és hét nap vígadtunk, de eszembe jutott a Tündérország. Elindultam hát a tündérek közé. Nagy küzdelem árán jutottam el a szép tündérlányokhoz. Ott találtam János vitézt és Juliskát. Nagyon jól töltöttem az időmet a szépséges tájakon. Mikor haza kellett volna induljak, felébredtem, hát álom volt az egész. Igy jártam meg Meseországot.

- **IV. kategória**: egyes szám első személyben írt önéletrajzi történet

Őszi történet

Október hónapnak egyik napfényes szombatján, miután a répa kiszedését elvégeztük, nagytata elvitt magával a répát behordani a mezőrő, a répabegyüjtő központba, az Uzoni állomásra. Míg a szekereket a nagytata rakta, addig én a ló elé álltam, és vigyáztam, nehogy elmenjen. Megraktuk a szekeret nagytatával útnak indultunk. Kiértünk a forgalmas főűtra. Ahogy haladtunk Uzon fele, szembe jütt egy traktor remorkával. A csitkó úgy megijedt a traktortól, hogy beugrott a sáncba, hogy majdnem eldöltünk a szekérrel. Én nagyon megijedtem a nagytata mellett, azt mondtam magamban, hogyha odaérünk, többet nem ülök fel nagytata mellé a szekérre. Valahogy nagy nehezen megjártuk az utat és én megfogadtam, hogy többé nem fogok felülni a szekérre.

2. Jólformált történetek

A nagy balhé

Egyik évben, amikor a születésnapomat ünnepeltük, akkor édesanyám sütött egy nagy tortát. Nagyon sokan összegyültünk. Édesanyámat megkértem, hogy hozza be a tortát. Be is hozta, de amikor megláttam a tortát, nagyon meglepődtem. A torta tele volt apró, pici hangyával. Gyorsan kivittük a tortát és szemetesbe dobtuk. Nagyon szomorú voltam, hogy ezek a hangyák rámásztak a tortámra. Édesanyám azt mondta, hogy csinál egy új tortát és hogy mulassunk tovább. Azt csináltuk, amit édesanyám mondott, mulattunk tovább. Eljött a holnap és a barátnőim mind visszajöttek tortát enni és jól éreztük magunkat és boldog voltam.

Az én párnám

Egyszer régen, amikor egy éves lehettem, akkor kaptam először egy párnát akjándékba a nagymamámtól. Bevittem a nagyszobába és leraktam az ágyra. Én leültem a fotelre és onnan néztem. Egyszer valaki megszólal:

-Hogy hívnak?

Én meg azt kérdeztem, hogy:

-Ki vagy?

Ő meg azt felelte:

-Én a párnád vagyok.

-Én a gazdád, Attila.

Amikor eljött az este, azt kérdezte:

-Mikor falatozhatok?

Én azt mondtam:

-Mindjárt, csak gyere velem.

Kimentünk a konyhába és leült, én meg kivettem a hütőből a szalámit és jókat falatoztunk, majd levettem a székről és bementünk a szobába, megvetettem az ágyat és lefeküdtünk. Másnap reggel kilenc órakor felkeltünk, felöltöztem, kimentünk a konyhába és ettünk. Valaki kopogtatott az ajtón és látom, hogy a barátom. Az én párnám megkereste a játékos dobozomat és játszott. Én a barátomat bevittem a szobába, hogy játszódjunk. Ahogy benyitottam látom, hogy olyan rendetlenséget csinált a párnám. Ezzel megbüntettem, bezártam a szobába, de ő kimászott az ablakon és elbújt. Azt mondtam a barátomnak, hogy várjon meg, hogy nézzem meg a párnám mit csinál.

-Mit, a párnád?

-Igen, a párnám.

-Ő csinálta ezt a nagy felfordulást?

-Igen, a párnám.

-És ő tud beszélni?

-Igen, meg enni is tud.

-Azért olyan kövér?

-Igen, azért.

Bementem a szobába, látom, hogy ott üldögél az ablak alatt kívül. Behúztam az ablakon és összeölelkeztönk. Azóta szeretem a párnámat.