

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

**Neveléstudományi doktori iskola
Neveléstudományi kutatások program**

**AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSMEGÉRTÉS ÉS OLVASÁSI
STRATÉGIAHASZNÁLAT**

Témavezető: Dr. Cs. Czachesz Erzsébet

Készítette: Erdélyi Árpád

2007

1 Bevezetés

A 21. század társadalmát sokféle jelzővel illették és illetik. Ezek közül a legkedveltebb és a leggyakrabban használt a tudásalapú valamint az információs társadalom, újabban pedig a tanulásalapú társadalom kifejezés. A releváns tudás, a nyelvtudás és a gyors információszerzés és –feldolgozás gazdasági értékévé vált.

A tudás elsajátításához és az információcseréhez nélkülözhetetlen a szövegértési képesség (reading literacy) és az idegen nyelvek birtoklása.

A dolgozat központi témája az idegen nyelvű szövegértés vizsgálata, pontosabban az idegen nyelvi kompetencia és az alkalmazott olvasási stratégiák hatása az idegen nyelvi olvasásértésre. Standard tesztekkel végzett mérésünk célja annak megállapítása, hogy a hazai magyar-német két tanítási nyelvű kisebbségi oktatást folytató gimnáziumok 15 éves korosztályának milyen szintű a német nyelvi kompetenciája, illetve milyen minőségű a német olvasásértési képessége.

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

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

2 A magyarországi német kisebbségről

Magyarország földrajzi elhelyezkedésénél fogva, valamint történelmi múltjából adódóan soknemzetiségű ország, ezáltal a két- és többnyelvűség természetes jelenségként van jelen hazánkban. A Magyarországon élők nyelvi sokszínűsége, valamint az ország életét befolyásoló külső politikai és gazdasági hatások évszázadok óta jelentős mértékben hozzájárultak az oktatás során alkalmazott tannyelvek kiválasztásához.

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás (26/1997. (VII.10.) MKM rendelet) valamint a kisebbségi iskolai oktatás (32/1997. (XI.5.) MKM rendelet) formái jogilag szabályozottak. A kisebbségi iskolai oktatás három formáját különíthetjük el:

1. Anyanyelvű oktatás
2. Kétnyelvű kisebbségi oktatás
3. Nyelvoktató kisebbségi oktatás (hagyományos és bővített formában)

Az elmúlt 15 évben mind a nemzetiségi iskolai oktatást folytató intézmények száma, mind pedig az oktatásban részt vevők száma nőtt. A növekedés mögött elsősorban a német nyelv húzódik meg, hiszen a nemzetiségi nyelvek között – regionális és világnyelvi státusának köszönhetően – a legkeresettebb (*Vámos Ágnes, 2004*).

Az idegen nyelv-oktatás kiterjedése, a szabad nyelvválasztás jelentősen befolyásolta a nemzetiségi nyelvoktatást, az egyes nemzetiségi nyelvek sorsát. A szülői elvárások szempontjából jelentősebb a világnyelvek birtoklása, mint a nemzetiségi nyelveké (*Imre Anna, 2004*). A német nyelv mint nemzetiségi, regionális és világnyelv nem választható szét egymástól. E megnövekedett kereslet miatt is egyre több nem német nemzetiségű család íratja be gyermekét német nemzetiségi iskolába. Ez a tény biztosítja a német mint nemzetiségi(?) nyelv fennmaradását, ellentétben a legtöbb kis nemzetiségi nyelvvel, amelyek fokozatosan visszaszorulnak.

Kutatásunkkal kapcsolatban fontos az anyanyelv, az idegen nyelv és a nemzetiségi (kisebbségi) nyelv közelebbi meghatározása. Annak ellenére, hogy a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve (32/1997. (XI. 5.) rendelet) az anyanyelv alatt a kisebbség nyelvét érti, mi az anyanyelv alatt mégis a magyar nyelvet, az idegen nyelv alatt az irodalmi német nyelvet (azonos állásponton van *Drescher J. Attila (1995, 55. és 60. o.)* is), a nemzetiségi vagy kisebbségi nyelv alatt a magyarországi német kisebbség azon archaikus nyelvét értjük, amelyet a dialektust még ismerők és beszélők egymás között a családban vagy kisebb zárt közösségekben alkalmaznak.

Egy nyelvi kisebbséggel szemben elvárható lenne, hogy ismerje és használja is nyelvjárását, ami a mai körülmények között egyre kevésbé jellemző. A legidősebb generáció számára a nemzetiségi nyelv anyanyelvként szolgált, a legfiatalabbaknál ezt a szerepet a többségi magyar nyelv tölti be (*Knipf-Komlósi*, 2003. 447-448. o.). *Vámos Ágnes* (2000a. 62. o.) azon megállapítását, mely szerint a „nemzetiségi nyelv a kisebbségnek mint csoportnak az anyanyelve, de ma már jellemzően nem anyanyelve a tanulóknak”, kutatási eredményünk is alátámasztja.

Ilyen szempontból felmerülhet a kérdés, hogy a nemzetiséghez tartozó tanulók vajon képesek-e anyanyelvüket újratanulni. A kisebbségi nyelv újratanulásának értelmezésénél viszont fontos különbséget tenni az iskolában tanított irodalmi német nyelv és az attól eltérő kisebbségi nyelvváltozatok között, amelyet sem a közoktatásban, sem a nyelvtanároknak nem tanítanak, következésképpen nem tanulható újra. Ebben az értelmezésben a német nemzetiségi származású tanuló egy a kisebbségi csoportjának nyelvéhez hasonló második nyelvet tanul újra, amivel próbál azonosulni. Saját közösségének nyelvváltozata, amely népcsoportja identitásának hordozója, fokozatosan megszűnik létezni (lásd *Szarka László*, 2003.).

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

3 Elméleti alapok: A kétnyelvűség valamint az anyanyelvű és idegen nyelvű olvasás

Ennek a résznek a célja a kétnyelvűség területének körüljárása, különös hangsúlyt helyezve a kétnyelvűség kognitív elméleteire, amelyek a tanulási és szövegértési folyamatok szempontjából oly fontosak.

3.1 A bilingvizmus definíciói és típusai

A bilingvizmus eltérő meghatározásának és felosztásának oka elsősorban abban keresendő, hogy maga a fogalom multidiszciplináris természetű és így az egyes tudományágak (nyelvészet, pedagógia, pszichológia, szociológia) saját elméleti rendszerük alapján közelítik meg és próbálják körülírni (v. ö.: *Baker és Prys Jones*, 1998). A definíciók

széles skálája látott napvilágot, ahol a szűkebb értelmezések (*Bloomfield*, 1935) és a tágabb értelmezések (*Haugen*, 1953; *Diebold*, 1964) között számtalan lehetőség adódik. *Bloomfield* (1935) a két nyelv anyanyelvi szintű birtoklását tekinti csak kétnyelvűségnek. Ezt a megközelítést szokás a bilingvizmus maximalista megközelítésének nevezni. *Diebold* adja a bilingvizmus minimalista meghatározását, amely szerint elégséges feltétel az, hogy csekély mértékben megértsük a másik nyelven mondottakat, még írni, olvasni, beszélni sem kell tudnunk (*Romaine*, 1995). Az ilyen eseteket a nyelvészek passzív vagy receptív bilingvizmusnak szokták nevezni.

A kétnyelvűség létező felosztásai közül egyik sem öleli fel az összes lehetséges kétnyelvű helyzetet, és átfedések is vannak.

3.2 A bilingvizmus megítélése és kognitív elméletei

A bilingvizmus tudományos és társadalmi megítélése *Bialystok* (1991a) szerint három fázisra tagolható. Az első szakaszában, ami kb. az 1960-as évekig tartott, egy- és kétnyelvű gyerekeket hasonlítottak össze egymással olyan eredménnyel, mely szerint a bilingvizmusnak a gyermek intellektuális és szellemi fejlődésére káros hatása van, az mentális zavart és gondolkodási hátrányt idéz elő az egynyelvűekhez képest. A kétnyelvűség közvetlen következményének az általános visszafejlődést tekintették.

A korabeli IQ-tesztek módszertanának újraelemzése nem erősítették meg azokat az eredményeket, hogy a kétnyelvű gyerekek gyengébben teljesítenek, mint az egynyelvűek. Sőt, éppen az ellenkezőjét sikerült bizonyítani. A kétnyelvűség társadalmi megítélése ezen újabb kutatási eredmények és a kedvező nyelvpolitikai változások hatására az 1960-as években gyökeresen megváltozott. *Baker és Prys Jones* (1998) a kétnyelvűség számos kommunikatív, kulturális és kognitív előnyét sorolta fel, többek között a nagyobb kommunikatív érzékenységet, a nagyobb és korábbi nyelvi tudatosságot, az egynyelvűekkel szembeni rugalmasabb és árnyaltabb gondolkodást, a nagyobb kulturális érzékenységet és szókészletet, nagyobb esélyt az álláskeresésben valamint az árnyaltabb kommunikációt.

Bialystok (1991a) elképzelése szerint „a jelenlegi politikai és elméleti étosz lehetővé teszi a bilingvizmus gyermeki fejlődésre gyakorolt hatásának józan és kiegyensúlyozott vizsgálatát. [...] Politikailag kevésbé látszik szükségesnek a gyermeki kétnyelvűség elfogadhatóságának bizonyítása. Ezért nyugodtan felfedhetjük azt, hogy a kétnyelvűség állapota nem jelent a gyermek számára kognitív vagy nyelvi előnyöket. Mindezt állíthatjuk úgy, hogy nem kell attól tartanunk, hogy az oktatási rendszer ezáltal hátrányosan kezelné a kétnyelvű gyermekeket.”

A bilingvizmus tudományos és társadalmi megítélése hatással volt a kognitív elméletek alakulására, a kogníció és a kétnyelvűség közötti összefüggések magyarázatára. A kezdeti kutatási eredmények tükrében, amelyek folytonosan és nyomatékosan hangsúlyozták a több nyelv birtoklásának felettébb negatív kihatásait és a kétnyelvűek egynyelvűekkel szembeni hátrányát, az a téves képzet alakult ki a tudósok és a hétköznapi emberekben is, hogy minél többet használja, illetve tanulja valaki az egyik nyelvet, annál inkább csökken a nyelvi jártassága a másik nyelv esetében. Az emberi agy nyelvtanulásra fordítható kapacitását végesnek tekintették, mi több a nyelvtanulásba fektetett többletenergia révén csökken a más tanulási folyamatok által elsajátítandó információk raktározása céljából rendelkezésre álló szabad kapacitás mértéke. Így tehát a nyelvek egyensúlya értelmében, az egyik nyelvben való jártasság növekedése csupán a másik kárára történhet. Ennek az állapotnak az ábrázolása érdekében szívesen alkalmazták a léggömbhasonlatot.

Memóriakutatások bizonyították, hogy az ember memóriakapacitása végtelen és az egynyelvűeket preferáló elképzelés, mely szerint az emberi agyban a nyelvi készségek számára csupán korlátozott mennyiségű hely áll rendelkezésre, helytelen (*Eysenck és Keane, 1993*).

Cummins megpróbált magyarázatot találni arra, hogy a kétnyelvűség állapota miért van egyszer pozitív máskor pedig negatív hatással a kognitív-tanulást segítő készségek fejlődésére. Küszöbelméletének értelmében léteznie kell a nyelvi készségek esetében küszöbszinteknek, amelyeket a kétnyelvűeknek mindkét nyelven el kell érniük azért, hogy a bilingvizmusból eredő negatív hatásokat elkerüljék, illetve hogy a kognitív növekedésre tett pozitív hatásokat kiaknázhassák. *Cummins* elmélete a kétnyelvű kompetenciát három területre osztja, amelyeket két küszöbérték választ el egymástól. Az alsó küszöb elérése a negatív hatások elkerülését, a felső küszöb elérése pedig a kognitív fejlődésre tett pozitív hatások kifejtését garantálja. Ennek értelmében az első küszöb alatt helyezkednek el azok, akik mindkét nyelven alacsony és rosszul fejlett nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Következésképpen nem kellő nyelvtudásuk hátráltatja intellektuális fejlődésüket. A két küszöb között található azok a gyerekek, akik az egyik nyelven az életkornak megfelelő szintű készségeket birtokolnak, a másikon viszont nem. Ebben az esetben a bilingvizmusnak sem pozitív sem negatív hatása nem tapasztalható. Egyértelműen pozitív hatást fejt ki az az állapot, amikor a gyerekek nyelvi kompetenciája mindkét nyelv esetében a felső küszöb fölött helyezkedik el.

Interdependencia-hipotézisében *Cummins* arra következtetett, hogy az idegen nyelven elért kompetenciaszint részben attól a fejlettségi szinttől függ, amivel a második nyelvet

tanuló egyén az elsőnyelvén rendelkezik abban a pillanatban, amikor a második nyelvvel intenzív kapcsolatba kerül (*Cummins*, 1979b. 232. o.).

A fenti hipotézis implikálja azt a feltevést, hogy a különböző nyelvek eltérő felszíni struktúrája (pl. kiejtés) ellenére léteznie kell egy közös alapkészségnek (Common Underlying Proficiency). *Cummins* a „dupla jéghegy” modell segítségével ábrázolja a két nyelv egymáshoz való viszonyát és a kognitív fejlődéshez való kapcsolatukat. A víz felszínén úszó többé-kevésbé függetlennek tűnő jéghegyek a valóságban az egymástól megkülönböztethető és ténylegesen eltérő két nyelv megjelenési formáját kívánják reprezentálni. A felszín alatt az adott nyelv használatához szükséges készségek bizonyos pontokon összeérnek és ezek a közös pontok, átfedések adják a közös alapkészségek rendszerét. Ez a rendszer biztosítja a nyelvek közti átjárhatóságot, a transzferhatást és a kognitív folyamatokat abban az esetben, amennyiben a megfelelő szintű nyelvi készségek kialakultak.

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

4 Az anyanyelvű és idegen nyelvű olvasás

Ennek a résznek a célja, hogy egyrészt röviden bemutassa az anyanyelvű olvasási és szövegértési folyamatokról vallott eltérő felfogásokat, amelyek alkalmazása bizonyos feltételek teljesülése mellett az idegen nyelven is lehetséges. Másrészt feltárja az idegen nyelvi olvasási folyamatok modelljeit, amelyek szorosan összefüggnek az anyanyelvi szövegértéssel, a kétnyelvűséggel és a hozzá kapcsolódó kognitív elméletekkel.

4.1 Az olvasási modellek osztályozása

4.1.1 Lentről-felfelé modellek

Hosszú évekig a jó olvasás szükséges és elégséges előfeltételének tekintették a betűk és szavak folyékony és gyors dekódolását. A dekódolási készségen a graféma-fonéma konverziót valamint a kiejtett szavakhoz kapcsolódó jelentés megadását értjük. Az irányzat legjelesebb képviselői, *LaBerge* és *Samuels* (1974) valamint *Gough* (1972) úgy vélték, hogy

az olvasási folyamat szeriálisan elemről–elemre halad. Az első lépésben azonosított vizuális jelek a következő, fonetikus feldolgozási szinten keresztül egyenesen a jelentéstársító rendszerbe jutnak. Az így egymás után dekódolt szavakat összekapcsolva jutunk el a nagyobb szintaktikai egységek (mentális lexikon) megértéséhez.

4.1.2 Fentről-lefelé modellek

A modellnek különböző változatai léteznek, viszont mindegyiknek ugyanaz az elképzelése a gyakorlott olvasóról. Ezek szerint a gyakorlott olvasó folyamatosan hipotéziseket konstruál a szöveg tartalmára vonatkozóan, amiket a szövegből gyűjtött legkevesebb információ hatására megerősít vagy elvet, majd ismét új hipotéziseket alkot. Mivel az olvasó a már korábban megértett szövegrész alapján találja ki a szavakat, a vizuális információknak csak kis részét használja fel. A modell legismertebb képviselője *Goodman* (1978), aki az olvasási folyamatot pszicholingvisztikai kitalálás játéknak nevezte.

4.1.3 Interaktív modellek

Legismertebb változata a *Stanovich* (1980) által megalkotott interaktív-kompenzációs modell. Ez a modell az építkező és következtető modellek szintézise, a megértés kontextuális információk és különböző „tudásforrások szimultán” felhasználása útján jön létre. Annyiban különbözik a következtető modellektől, hogy itt nem csak a szemantikai folyamatok irányítják a bázisfolyamatokat, hanem azok is nagymértékben alkalmazkodnak az alsóbb szintűekhez. *Stanovich* kompenzációs hipotézise szerint amennyiben az olvasónak a feldolgozási folyamat bármely szintjén hiányosságai vannak, azt a többi szint képes kompenzálni.

4.2 Az idegen nyelvi olvasási folyamat modelljei

Az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási készségek egymáshoz való viszonya alapján két irányzat különíthető el a megjelent tanulmányokban: 1) a nyelvi küszöbhipotézis (Linguistic Threshold Hypothesis) és 2) a nyelvi interdependencia hipotézis (Linguistic Interdependence Hypothesis).

4.2.1 Nyelvi küszöbhipotézis

A hipotézis értelmében az idegen nyelvi olvasási készség nagymértékben az idegen nyelvi kompetenciától függ, vagyis, hogy az anyanyelvi olvasási stratégiák csak akkor transzferálhatók és alkalmazhatók az idegen nyelven, ha azon egy bizonyos nyelvi szintet

elért az olvasó. *Clarke* (1979) vizsgálata szerint létezik a nyelvi kompetenciának egy „plafonszintje” (*language competence ceiling*), ami megakadályozza a jó anyanyelvi olvasót abban, hogy az olvasási stratégiáit az idegen nyelven is hatékonyan alkalmazza.

Clarke (1980) másik tanulmánya „*Short-Circuit-Hypothesis*” (rövidzárlat) néven vált ismertté, mely szerint a gyakorlott anyanyelvi olvasó olvasási stratégiáit az anyanyelvről csak egy adott szintű idegen nyelvi kompetencia elérése mellett tudja az idegen nyelvre transzferálni. Amennyiben ezt a szintet nem éri el az olvasó, nyelvi „rövidzárlat” következtében az olvasási teljesítménye visszaesik a gyengébb olvasók szintjére.

4.2.2 Nyelvi interdependencia-hipotézis

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

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

Alderson (1984) volt az első, aki olyan formában tette fel a kérdést, hogy az „idegen nyelvi olvasás olvasási probléma vagy nyelvi probléma” (*Alderson*, 1984. 1. o.), vagyis az idegen nyelvi olvasást az anyanyelvi olvasáskészség vagy pedig az idegen nyelvi kompetencia határozza meg jobban, esetleg mindkettő egyszerre. Empirikus kutatások sokasága azt mutatta, hogy részigazság tulajdonítható mindhárom hipotézisnek; viszont a nyelvtudás erősebb determinánsa az idegen nyelvi olvasásnak. Az idegen nyelvi kompetencia növekedésével azonban az anyanyelvi olvasáskészség szerepe is nő.

5 Empirikus vizsgálat az idegen nyelvi olvasásmegértésről és az olvasási stratégiahasználatról

5.1 Kutatási kérdések és hipotézisek

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

A magyarországi német nemzetiségi tanulók körében ezidáig csupán két olyan vizsgálat történt, amely a tanulók német nyelvű szövegértési képességét tárta fel (*Drescher J. Attila*, 1992, 1993, 1995; *Győri-Nagy Sándor*, 1986). A korábbi vizsgálati eredmények a német nemzetiségi tanulók nagyon gyenge német nyelvű szövegértési képességét mutatták: „ezen tanulók számára a német igenis *idegen* nyelvként jön számításba, ami plusz feladatot jelent, nem pedig kettős nyelvtudást” (*Drescher J. Attila*, 1995. 60. o.).

A vizsgálattal a következő kérdésekre kerestünk választ:

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

A kutatási hipotéziseket az alábbiakban foglaljuk össze:

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

- 2a. Mind az idegen nyelvi kompetencia, mind az alkalmazott olvasási stratégiák jelentős hatást gyakorolnak az idegen nyelvi szövegértésre, de elvárásaink szerint előbbi hatása markánsabb.
- 2b. A jó idegen nyelvi szövegértési teljesítményhez az idegen nyelven olvasónak el kell érnie egy bizonyos szintű idegen nyelvi kompetenciát. Ennek hiányában a megértés nem lehetséges. A megértéshez szükséges nyelvi küszöb mértéke a szövegekhez kapcsolódó feladatok komplexitásától függően változhat.
- 2c. Sikeres és gyakorlott olvasók, akik egyidejűleg magas nyelvi kompetenciával rendelkeznek, eredményesebben és gyakrabban alkalmaznak komplex és nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat, mint a kevésbé sikeres szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók.
3. A gyakorló nyelvtanárnak számtalan lehetősége nyílik arra, hogy tanulóival megszerettesse, gyakoroltassa és fejlessze az idegen nyelvű olvasást, és ezáltal hozzájáruljon az idegen nyelvi kompetencia és a szókincs fejlődéséhez, valamint egy jobb idegen nyelvi szövegértési készség kialakításához.

5.2 MÉRŐESZKÖZÖK

A felmérés során két nemzetközileg alkalmazott standard tesztet használtunk (A német nyelvű kompetenciateszt a Goethe-Institut-Inter-Nationes (GI) által kifejlesztett, a középfokú kurzusokra használt szintfelmérő teszt egyik verziójának adaptációja. A teszttel elsősorban a szókincset és a nyelvtani tudást mértük. A német nyelvű olvasásmegértést mérő teszt szintén a GI által kifejlesztett és a GI központi középfokú vizsgáira – ZMP – alkalmazott teszt adaptációja). A teszteken kívül még két kérdőív is alkalmazásra került. A vizsgálatban használt mérőeszközöket az 1. táblázat foglalja össze.

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

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

5.3 Minta és adatfelvétel

A mérésre 2004. szeptemberében került sor teljes mintán (351 tanuló). A felmérésben részt vett iskolákat és a tanulólétszámot a 2. táblázat foglalja össze.

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

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

5.4 Az idegen nyelvi olvasásmegértés valamint az idegen nyelvi kompetencia összefüggése

5.4.1 Német olvasásmegértés

Mintánkra vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a szövegértési feladatokon elért átlagteljesítmény (59,35%) meghaladja azt a szintet, ami a ZMP vizsga szövegértési tesztjének elfogadásához szükséges (58%). Ez a vizsga magyar viszonylatban az államilag elismert felsőfokú és középfokú szintnek felel meg (az elért teljesítménytől függően: $ZMP \geq 80\%$ - felsőfok; $58\% \leq ZMP < 80\%$ - középfok). Így azok is, akik esetünkben a gyenge kategóriába kerültek, hazai viszonylatban középfokon teljesítettek. A tanulók erőssége az első (72,97%) és az harmadik (66,49%) feladatok által mért képességeknél tapasztalható, nevezetesen a releváns információk lokalizálásánál és a szövegben nem minden esetben explicit módon árnyaltan kifejezett vélemények és álláspontok megértésénél.

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

5.4.2 Kompetenciateszt

A kompetenciateszten nyújtott átlagteljesítmény közel 60%-os. A minta szórása nagy ($s=13,26$), a leggyengébb és a legjobb teljesítményt nyújtók között 71,2%-os teljesítménykülönbség tapasztalható. A kompetenciateszt teljesítménykategóriái alapján a tanulók 36,3%-a az erős középfokú (M3+) és a felsőfokú (O) kategóriába esik, amely stabil alapot biztosít a német nyelv további alkalmazása számára. Amennyiben ehhez hozzávesszük az átlagos középfokú (M3-) teljesítménykategóriát, akkor a tanulók 71,2%-át fedjük le. Mindez azt jelzi, hogy a vizsgált csoport német nyelvi kompetenciája igen jó. A magyar nyelvvizsga rendszer szerint tanulóink 23%-a alapfokú, 53%-a középfokú és 18%-a felsőfokú német nyelvi kompetenciával bír.

5.4.3 Az idegen nyelvi szövegértés és az idegen nyelvi kompetencia összefüggése

Az idegen nyelvi olvasás mint függő változó, az idegen nyelvi kompetencia mint független változó közötti összefüggés azt mutatta, hogy a köztük lévő kapcsolat erősen szignifikáns ($p=0,000$). További vizsgálatunk kimutatta, hogy jobb német olvasásmegértési

teljesítményhez nagyobb nyelvi kompetenciaszint tartozik. Felmérésünkben a vizsgált tanulóknak legalább az M3+ nyelvi szintet el kell érniük ahhoz, hogy a német nyelvű szövegekhez kapcsolódó feladatok 83%-át helyesen megoldják. A jó idegennyelvi kompetencia viszont nem garancia arra, hogy az idegen nyelvi olvasási teljesítmény is jó minőségű lesz. Az elvárt szövegértési teljesítményhez szükséges idegen nyelvi kompetencia szintje nem egy állandó küszöbértéket jelöl. A nyelvtudás a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő feladatok esetében jelentősebb szerepet játszik, mint az olyan feladatoknál, ahol nincs szükség komplex szövegértési stratégiákat alkalmazni.

5.5 Az idegen nyelvi szövegértés valamint a metakogníció összefüggése

A tanulók metakognitív tudását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy szoros korrelációs kapcsolat mutatható ki a tanulói önértékelés, valamint a német ($p < 0,01$) olvasási teljesítmények között, tehát a tanulók tisztában vannak saját tudásukkal, képességükkel.

A tanulók 73,8%-a alkalmaz olvasási stratégiát, alkalmazásuk okának a szövegértés könnyítését és a feladatmegoldás hatékonyságát említik a tanulók.

Többváltozós lineáris regresszióanalízis alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy a német szövegértési teljesítmény milyen mértékben függ az alkalmazott olvasási stratégiáktól. Az összes megmagyarázott variancia 58,3% volt abban az esetben, amikor a kompetenciateszt eredményét is figyelembe vettük. A továbbiakban a tanulók által a leggyakrabban alkalmazott három stratégia (D stratégia – ismeretlen szavak kitalálása a szöveg többi részeinek segítségével; G stratégia – olvasás közbeni következtetések levonása; H stratégia – a szöveg tartalmának fejben történő összefoglalása) hatását vizsgáltuk oly módon, hogy figyelembe vettük a tanulók nyelvi kompetenciáját. A három stratégia szövegértést befolyásoló pozitív vagy negatív hatása az alkalmazó nyelvi kompetenciájától függ. Ezek szerint a szöveg fejben történő összefoglalása és az ismeretlen szavak kitalálása a szövegkörnyezetből, valamint a szövegfeldolgozás közbeni következtetések levonása ezek alapján csak akkor hatékony, amikor az olvasó rendelkezik kellő lexikális és grammatikai ismeretekkel. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulókat, bár ösztönösen alkalmazzák a kontextust a szövegértés könnyítésére, a hiányzó nyelvi kompetencia meggátolja őket a megfelelő olvasási stratégiák eredményes alkalmazásában.

5.6 Összefoglalás

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

1. hipotézis:

Tanulóink 53%-a középfokú, 18%-a felsőfokú német nyelvi kompetenciával rendelkezik, német szövegértési teljesítményüket tekintve 8% a felsőfokú, 48% a középfokú szinten teljesített. Érdeemes kiemelni a nyelvi előkészítő évfolyamra járt tanulók jó eredményét is, ami ennek a képzési formának a hatékonyságát mindenképpen alátámasztja. Szinte az összes tanuló (még a csupán egy éve a német nyelvet tanuló nulladikosok többsége is) képes az egyszerűbb szövegek megértésére, rendelkezik azzal az alapvető lexikai és grammatikai kompetenciával, amely lehetővé teszi számára a hétköznapi életben előforduló írott vagy hallott szövegek megértését. A vizsgálatban részt vett tanulók 36 százalékára az M3+ vagy O nyelvi kategória a jellemző, ami bonyolultabb tanulmányi feladatokhoz elégséges, haladó szintű kompetenciát takar. Ez a nyelvi kompetencia teszi lehetővé a kognitív tanulást segítő készségek (CALP) alkalmazását az idegen nyelven, nyelvileg komplex és tematikai szempontból igényes, autentikus szövegek megértését és produkálását. Fenti hipotézisünk ezek alapján messzemenőig igazolva látszik.

2a. hipotézis:

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

Miután a szövegértési stratégiák körét leszűkítettük azon stratégiákra, amelyeket a vizsgált tanulók viszonylag nagy arányban alkalmaznak, a stratégiahasználat jelentősen nagyobb hangsúlyt nyert (az összes megmagyarázott variancia értéke 20-30% körül mozgott).

Kutatási hipotézisünk részben igaznak bizonyult, a pontatlanság a szövegértési stratégiahasználat jelentőségénél található. Kutatási eredményünk alapján hipotézisünkön oly

módon változtatnánk, hogy csupán bizonyos szövegértési stratégiák hatása lesz jelentős az idegen nyelvi szövegértés során.

2b. hipotézis:

Az előző (2a) hipotézisünk igazolása során láthattuk, hogy a jó idegen nyelvi olvasás egyik előfeltétele a jó idegen nyelvi kompetencia, amely viszont nem minden esetben garancia a jó idegen nyelvi szövegértésre. Adataink alapján a *jó* és *nagyon jó* (=felsőfokú) szövegértési teljesítményhez szükséges német nyelvi kompetencia mértéke legalább M3+ (erős középfok). Ez a nyelvi kompetenciaszint (vagy nyelvi küszöbszint) az, amely a nyelvileg igényes szövegek megértéséhez és nagy kognitív erőfeszítéseket igénylő feladatok megoldásához szükséges kognitív/tanulást segítő készségek idegen nyelvre történő transzferálását és eredményes működését lehetővé teszi. A nyelvi küszöbszint a szövegek és feladatok nehézségi fokának függvényében változik, tehát nem statikus. Ezt sikerült bizonyítanunk akkor, amikor a különböző nehézségű feladatok különböző teljesítményszintjeihez tartozó kompetenciateszt teljesítményt hozzárendeltük. Eredményünk értelmében azt mondhatjuk, hogy az idegen nyelvi kompetencia küszöbszintje az adott szöveg és a hozzá kapcsolódó feladatok komplexitásának függvényében változik. Így sikerült fenti hipotézisünket igazolnunk.

2c. hipotézis:

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

Vizsgálatunk során bizonyítást nyert, hogy a gyengébb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulók is nagy számban alkalmazzák a vizsgált stratégiákat, de a nem kellő nyelvtudás következtében azok jótékony hatását nem tudják az elvárásoknak megfelelően kiaknázni. Így hipotézisünk azon része, amelyben azt feltételezzük, hogy a komplex és nagyobb kognitív

erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat a kevésbé sikeres szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók ritkábban alkalmazzák, nem sikerült bizonyítanunk.

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

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

3. hipotézis:

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

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

A szövegértés fejlesztésére a tanóra alkalmával és a tanórán kívül van lehetőség. Mindkét esetben sokat segíthet a gyakorló nyelvtanár. A tanórai fejlesztés során a nyelvtanár feladata elsősorban a szövegek kiválasztásában (életkorspecifikusság, megfelelő nehézségi fokú és a tanulók érdeklődési köréhez igazodó szöveg kiválasztása), háttérismeretek aktiválásában, a változatos feladatok és szociális formák kialakításában, a különböző feladattípusoknak és céloknak megfelelő stratégiák és technikák közvetítésében és tudatosításában rejlik. Az olvasás és szövegértés fejlesztésére nem csupán a nyelvórán, hanem bármely másik órán van lehetőség.

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

IRODALOM

- Alderson, J. C. (1984): Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. Longman, London. 1-27.
- Baker, C. és Prys Jones, S. (1998, szerk.): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bernhardt, E. B. és Kamil, M. L. (1995): Interpreting Relationship Between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16. 1. sz. 15-35.
- Bialystok, E. (1991a): Introduction. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language Processing in Bilingual Children*. University Press, Cambridge. 1-9.
- Bloomfield, L. (1935): *Language*. Holt, NY.
- Clarke, M. A. (1979): Reading in Spanish and English: Evidence from Adults ESL Students. *Language Learning*, 29. 1. sz. 121-149.
- Clarke, M. A. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes With Reading Performance. *The Modern Language Journal*, 64. 1. sz. 203-209.
- Cummins, J. (1979b): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49. 2. sz. 222-251.
- Cummins, J. (1991a): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, J. H. és Matter. J. F. (szerk.): *Reading in Two Languages*. AILA Review, 8. Free University Press, Amsterdam. 75-89.
- Diebold, A. R. (1964): Incipient bilingualism. In: Hymes, D. (szerk.): *Language in Culture and Society*. Harper & Row, NY. 495-511.
- Drescher J. Attila (1992): A németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálatról (I.). In: Györi-Nagy Sándor és Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-Medencében. II.* Széchenyi Társaság, Budapest.
- Drescher J. Attila (1993): Egy németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálat tanulságai. In: Klaudy Kinga (szerk.): *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia: 1993. április 2-3.* Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc.

- Drescher J. Attila (1995): Németnyelvű IEA-olvasásértési vizsgálat. In: Endrédi, L. (szerk.): *Az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola Tudományos Közleményei 1995*. IGYPF, Szekszárd. 49-62.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodman, K. S. (1978): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Singer, H. és Rudell, R. B. (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, DE. 497-508.
- Gough, P. B. (1972): One Second of Reading. In: Kavanagh, J. F. és Mattingly, I. G. (szerk.): *Language by Ear and Eye*. MIT, Cambridge, MA. 331-358.
- Győri-Nyagy Sándor (1986): Nemzetiségi nyelvismeret – nemzetiségi olvasáskészség. *Pedagógiai Szemle*, 6. 527-536.
- Haugen, E. (1953/1969): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Indiana University Press, Bloomington.
- Imre Anna (2004): Nyelv, nyelvhasználat, identitás – a nemzetiségi tanulók körében. *Kisebbségkutatás*. 1.sz.
http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2004_01/cikk.php?id=1014
- Knipf-Komlósi Erzsébet (2003): Sprachgenerationen und ihr Sprachrepertoire. In: Majdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest. 442-452.
- LaBerge, D. és Samuels, J. (1974): Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6. 293-323.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Blackwell, Oxford.
- Stanovich, K. E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16. 1. sz. 32-71.
- Szarka László (2003): A magyarországi kisebbségek asszimilációja és iskolai anyanyelvoktatása. In: Osváth Anna és Szarka László (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanítható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Gondolat, Budapest. 43-53.
- Vámos Ágnes (2000a): A tanítási nyelvek helyzete a kilencvenes évek második felében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 56-65.
- Vámos Ágnes (2004): *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere*. KÁOKSZI, Budapest.

Jogszabályok

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

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