

KISNÉ BERNHARDT RENÁTA

Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról?

Az írásbeli szövegalkotás gyakori feladat a középiskolás diákok számára, de azon túl, hogy a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgán teljesítendő követelményként áll előttük, kevésbé tulajdonítunk jelentőséget azoknak az érzelmeknek és attitűdöknek, melyek a tevékenységet kísérik. A vizsgálatban részt vevő általános (n=116) és két tanítási nyelvű tantervű diák (n=186) metaforavizsgálata alkalmasnak bizonyul arra, hogy kvalitatív kutatási módszerként feltárja a még tudatosra nem vált élményeket is, és lehetőséget nyújt nemcsak az egyén, hanem a csoport jobb megismeréséhez is. A „csokiszirup”, „a levegő”, és a „bimbózó rózsa” csak néhány azok közül a metaforák közül, amiket a fogalmazásírás kifejezése hívott életre. A tanulmányból kiderül, hogy kizárólag a két tanítási nyelven tanuló középiskolások társítottak pozitív jelentéstartalmú kifejezést a fogalmazásírás célfogalmához.

1. A kutatás elméleti háttere

1.1. Két tanítási nyelvű oktatás Magyarországon

Magyarországon az 1980-as évek végétől kaptak igazán „szabad utat” a két tanítási nyelven oktató iskolák, amik az oktatási rendszer valamennyi szintjén meghatározó, sokszor útmutató, innovatív intézményekké váltak (bővebben Vámos, 2008). A két tanítási nyelvű iskolákra vonatkozó fejlesztési koncepciót 1984-ben kezdték el kidolgozni, majd az 1985. évi I. törvény lehetővé tette, hogy az oktatás idegen nyelven is folyjon. A központi tannyelvpolitika érvényesülésével ugyan, de 1987-ben kijelölték a két tanítási nyelvű iskolákat, az ott alkalmazható tanítási nyelvet, az indítható osztályok számát és a nyelvi előkészítő évfolyam időtartamát, melyre a 28207/1987. számú művelődési minisztériumi közlemény jelentett garanciát. A nem egészen zökkenőmentes indulást a rendszerváltásig még számos krízishelyzet követte, így az idegen nyelvi tantárgyak körébe történő beavatkozások, az 5 évfolyamos fejlesztés befékezése, a felvételi jelentkeztetés és a túljelentkezés következtében létrejövő esélyegyenlőtlenség csak néhány volt a felmerülő problémák közül (Vámos, i. m.). Mivel mind a feltételek, mind a megvalósítás hatalmas különbségeket mutatott az intézményekben folyó munkában, ezért szükség volt olyan központilag kiadott dokumentumokra, melyek szabályozást és némi egységesítést tettek lehetővé [1]. Valódi áttörést a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet hozott a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról, amiben megfogalmazták a két tanítási nyelvű oktatás alapelveit, célját és feladatait, az oktatás formáit, az idegen nyelven tanítható tantárgyak körét és a konkrét óraterveket is az egyes iskolatípusoknak megfelelően. Napjainkban „az általános

iskolák 2-3%-a, a középiskolák 10-11%-a folytatott két tanítási nyelvű oktatást” (Vámos, i. m. 13).

1.2. A két tanítási nyelvű diákok tanulmányaira vonatkozó hazai empirikus vizsgálatok

Az elmúlt évtizedek kutatásai rámutattak arra, hogy a két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő tanulók nemcsak az idegen nyelv esetében (Márkus, 2008; Várkuti, 2010), hanem egyéb kognitív területeken is bizonyítják az instrumentális módon történő nyelvelsajátítás előnyeit [2], és közvetítik a kéttannyelvű képzés tényleges és rejtett „értékeit” (Franyó, 1992; Cs. Czachesz–Vidákovich, 2003, 2006; Erdélyi, 2006; Vámos 2007, 2009). Franyó (1992) arra a kérdésre kereste a választ, hogy a célnyelven tanulás nem okoz-e hátrányt a két tanítási nyelven tanuló diákok tantárgyi ismeretei szempontjából. 1990/91-ben az akkori összes, 22 két tannyelvű gimnázium 3. osztályosainak ismereteit mérte fel biológiából. A tesztek eredményei alapján kiderült, hogy míg a kontrollcsoport 55,7% és 55%-os, addig a kísérleti csoport, azaz a két tanítási nyelvű diákok 51,8 és 51,9%-os teljesítményt produkáltak, tehát a különbség elhanyagolható a kétféle tanterv szerint tanuló diákok teljesítményében. Megállapítása szerint a tanulók egyforma eséllyel indulhatnak a biológia felvételi vizsgákon, tehát a tantárgy célnyelven tanulása egyáltalán nem jár hátránnyal a középiskolás diákok tantárgyi tudása szempontjából. Várkuti (2010) elsősorban a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok szignifikánsan magasabb és homogénebb angol nyelvi kompetenciáját igazolta doktori értekezésében, de mindemellett azt is kimutatta – szintén a biológia tantárgy ismeretei alapján –, hogy a tanulók analógiás gondolkodásának fejlődését is segíti a célnyelven tanulás. Erdélyi (2006, 2007) vizsgálatának célja annak a megállapítása, hogy a magyarországi német kisebbségi két tanítási nyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály milyen mértékben birtokolja a szövegértési képességet és a nyelvtudást. Átfogó kutatásában sikerült pozitív összefüggést találnia a magyar nyelvű olvasással töltött idő és a német olvasási teljesítmény között. Ezen kívül megállapította, hogy az anyanyelvén jobban olvasó minden bizonnyal az idegen nyelven is jobb olvasási teljesítményt nyújt, mint egy gyengébb anyanyelvi olvasó, feltéve, ha egyforma idegen nyelvi kompetenciával rendelkeznek. Vámos Ágnes (2009) egyik legfrissebb kutatása a 2008-as kétszintű érettségi vizsgák eredményeire fókuszál, amiből kiderül, hogy a történelem középszintű érettségi országos átlaga 61,6%, a matematika érettségi összesített eredménye 46,9%, míg a két tannyelvű iskolák tanulói ennél magasabb teljesítményt értek el: történelemből 66,4%-ot, matematikából pedig 64,9%-ot. Egy 2000-ben végzett nagy volumenű vizsgálat kifejezetten a két tannyelvű és nem két tannyelvű osztályokba járó középiskolások anyanyelvi

kompetenciára fókuszált (Cs. Czachesz–Vidákovich, 2003, 2006). Összesen 1208 diák szókinccsmélységét hasonlították össze a kísérleti és kontrollcsoportban, illetve egy 18 fős felnőtt mintát is felmérték annak érdekében, hogy a nyelvileg képzett populáció szókinccsének a mélységének megfelelő viszonyítási alapot nyerjenek. A szókinccsmélység-index megállapítása után az adatok azt mutatták, hogy az átlagok alapján a két tanítási nyelven tanuló diákok közelebb állnak a felnőtt mintához, mint a nem két tanítási nyelven tanuló mintához (Cs. Czachesz–Vidákovich, 2006). Az intelligencia (Raven-teszt) mutatóiban minden évfolyamon magasabb a kéttannyelvűek eredménye és 10. és 12. osztályban szignifikáns az eltérés (Cs. Czachesz–Vidákovich, 2003). Az olvasásmegértés teszt szignifikáns különbséget csak a 9. és 10. osztályban mutatott, tehát a különbség eltűnik a képzés további szakaszában. Jelen tanulmány empirikus kutatása szempontjából legérdekesebb a fogalmazás-vizsgálat eredménye, amelyben a 10. és 12. osztályban a két tanítási nyelvű, a 9. és 11. osztályban az általános tantervű átlaga a jobb. Szignifikánsan csak a 12. évfolyam két tannyelvű nyelvű diákjainak jobb teljesítménye egyértelmű az anyanyelvi szövegalkotás tekintetében. Az utolsó évben a teljesítmény visszaesik, valószínűleg a témával vagy a feladattal szembeni idegenkedés, érdektelenség okát látják a szerzők. Az összefüggésvizsgálatok, amik az anyanyelvi képességek (olvasásmegértés, fogalmazási képesség) és a vizsgált háttértényezők korreláció és regresszóanalízise alapján készültek, azt mutatják, hogy a két tannyelvű oktatás csak az olvasásmegértés eredményeivel korrelál, a fogalmazási képesség pedig mindkét csoportban az évfolyamok szerint változik. Az anyanyelvi teljesítmények a szülők iskolai végzettségével egyáltalán nem függnek össze, mivel a szülők végzettsége szignifikánsan magasabb volt, mint a kontroll osztályokban. Cs. Czachesz és Vidákovics megállapításai alapján a középfokú két tannyelvű oktatás az anyanyelvi fejlődés tekintetében nem jelent egyértelműen jelentősebb fejlesztő hatást, mint a nem két tannyelvű képzési forma.

1.3. Az anyanyelvi szövegalkotásra vonatkozó hazai vizsgálatok

Az anyanyelven történő szövegalkotás az elmúlt 20-30 évben kapott egyre nagyobb figyelmet a diákok teljesítményét mérő vizsgálatok keresztüzén át. A kutatások alapján a tanulók fogalmazási képessége s ennek kapcsán a közlési attitűd, a kifejezőképesség, a nyelvi készségek általános fejlődése nem mutat kielégítő képet sem az általános, sem a középiskolai képzésben. A hazai vizsgálatok közül ténylegesen négy kutatás közöl országos szintű, reprezentatív eredményeket, amik 10 és 5 éves egymásutánisága tükrözik a diákság szövegalkotási képességének szintjét az 1970-es évektől napjainkig. Orosz (1972) célja

elsősorban az volt, hogy egy olyan mérésmetodikai módszert dolgozzon ki, amellyel a fogalmazások objektív értékelésére ad lehetőséget a gyakorló pedagógusok számára is. Kádárné (1990) az IEA fogalmazásvizsgálat alapján a magyar tanulók eredményét össze tudta vetni a nemzetközi eredményekkel. 8 évvel később az érettségi standardizálása céljából készített magyar–holland összehasonlító vizsgálatot Horváth (1998), melyben az érvelés műfaját vette górcső alá. A legfrissebb jelentés az Iskolai műveltség vizsgálat keretén belül történt 1999-ben (Molnár, 2002; Molnár–Cs. Czahesz, 2003), és kiemelt szerepet szántak a fogalmazási képességet meghatározó háttérváltozóknak is. A középiskolás diákok szövegalkotási teljesítményéről természetesen jelzésértékűek az érettségi vizsgák pontjait tartalmazó összesített statisztikák is (<https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>).

Amennyiben tüzetesen átnézzük az egyes kutatásokban feltárt fogalmazási teljesítményeket, azt tapasztalhatjuk, hogy az évek, évtizedek múlásával (hasonló értékelési szisztéma alapján) a diákok szövegalkotási készsége fejlődést mutat. Míg 1972-ben a 12. évfolyamos tanulók 50,4%-ot, addig 1999-ben a 11-es gimnazisták 69%-ot értek el. Annak ellenére, hogy a 2002-es helyzetjelentés nagyon gyengének ítéli a 7. osztályos, leszakadónak titulált tanulók fogalmazását, magasabb százalékot értek el, mint a 30 évvel korábban mért 8. osztályos diákok. Természetesen az adatok összehasonlítását óvatosan kell értelmezni és kezelni, hiszen a feladatadás, az értékelési szempontok nem egy időben, helyen és módon kerültek kialakításra. Az egyes országos vizsgálatok értékelési módja eltérő, de az alapvető szempontok mégis hasonlóak (jellemzően az összbenyomás, a tartalom, a szerkesztés, a nyelvhelyesség elemeire irányulnak), éppúgy, mint számos kisebb mintára épülő helyzetfeltárás (Dorsicsné és mtsa, 1990; Hegedűs 2000; Nagy 2009). Továbbá jellemző a fogalmazások mondatszerkesztési sajátosságainak elemzése (Deme, 1971; B. Fejes, 1981; Jakab, 1983; Kernya, 1988; Vallent, 2008), valamint a mélyebb elemzést is lehetővé tevő kvalitatív módszer alkalmazása (Baranyai–Lénárt, 1959; Kernya, 1988; H. Tóth, 2000; Csákberényiné, 2000; Mászlainé, 2010; Molnár, 2009). Néhány eredmény a kutatók által említettek közül:

- a gondolkodás fejlődése megelőzi a nyelvi kifejezőeszközök gazdagodásának ütemét,
- lényeges fejlődés figyelhető meg a szerkesztés elveiben, de erős visszafejlődés a tényanyag gyűjtésében (leírás, jellemzés) és a szavak szelektálása és a szóismétlés terén,
- az érvelés műfaja mutatkozik a legkevésbé sikeresnek, s elsősorban az érdekérvényesítés, rábeszélés problémája, saját álláspont kifejezése terén boldogulnak nehezen a diákok,
- a kommunikációjuk énközpontú; a célkitűzés, a tartalom feltárása és elrendezése, a szöveg és a fogalmazási folyamat monitorozása terén nagy hiányosságok tapasztalhatóak,

- a szövegek szegényes szókinccsel bírnak, fantáziátlanok, leggyengébb eredmények a mondatszerkezetek és a stílus területén jellemzőek,
- az érvelés műfaja az egyik leggyengébb eredményeket jelzi, a diákoknak általában nem sikerül saját álláspontjukat kifejezni,
- középiskolás korra a tömegkommunikáció hatására elindul a „nyelvromlás” folyamata, továbbá a mindennapokban a szóbeli, beszélt nyelvhez közel álló szövegek is gyakoriak (SMS, chat, e-mail stb.), s ez a diákok által gyakran használt kommunikációs forma az igényes, írott nyelvet veszélyezteti,
- a szövegtípusra vonatkozó ismeretek, a világismeret hiánya, valamint az olvasó elvárásainak ismeretlensége is okozza a gyenge szövegalkotási munkákat,

A szövegalkotási eredmények a háttérváltozókat figyelembe véve arra engednek következtetni, hogy:

- a család szocioökonómiai és kulturális háttéréből fakadó különbségek meghatározóak, a szövegalkotási képességet a szülők iskolázottsága 77,4%-ban határozza meg,
- az írásbeli kommunikáció színvonala és az iskolai eredményesség, az attitűd, az iskola kultúrájának elfogadása (magatartás-szorgalomjegy) között összefüggés áll fenn, azonban az iskolarendszerünk szelektivitása növeli a tanulói teljesítmények nagy eltéréseit.

2. A fogalmazásírásra vonatkozó hozzáállás empirikus vizsgálata

2.1. A vizsgálat célja

A korábban bemutatott elméleti háttér rávilágít egyrészt a két tanítási nyelvű oktatás hatékonyságára és arra, hogy nemcsak az idegen nyelvi, hanem egyéb kognitív és affektív kompetenciák fejlesztésére is lehetőség adódik. Ugyanakkor a hazai szövegalkotási képesség fejlődésére irányuló kutatásokból az is kiderül, hogy az írásbeli kommunikáció szintje bonyolult, soktényezős folyamat eredménye. Az iskolai műveltség, az egyes tanulmányi eredmények pedig nem függetleníthetők a szülői végzettségtől, az iskola típusától, a tanulási motivációtól, attitűdtől, a tanulók környezetében megjelenő háttérváltozóktól (Csapó, 2002a). A tanulók szövegalkotásra, a minél kompetensebb írásbeli kommunikációra való alkalmassága, képességének fejlesztése adekvát feladat, nemcsak azért, mert a kétszintű érettségi magyar nyelv és irodalom tantárgy követelményei között szerepel, hanem mert a mindennapi életben is szükséges kompetenciák egyike. A szövegalkotási teljesítményről többféle aspektusból is képet kaphatunk, mégis kevésbé tartják számon, hogy milyen attitűd jellemzi a tanulókat a szövegalkotási feladattal szemben. Jelen tanulmányban egy empirikus vizsgálat keretein belül kívánom feltárni, hogy a két tanítási nyelvű és általános tantervű (azaz

nem két tanítási nyelvű) oktatásban részt vevő középiskolás diákok anyanyelvi szövegalkotás iránti attitűdje, érzelmei, véleménye terén tapasztalható-e eltérés.

2.2. A vizsgálati minta

A kutatás résztvevői Jász-Nagykun-Szolnok megye két tanítási nyelvű középiskoláinak (gimnázium és szakközépiskola) tanulói voltak. A kísérleti csoportban két tanítási nyelvű tanterv szerint tanuló diákok (n=189), a kontrollcsoportban általános, azaz nem két tanítási nyelvű tanterv szerint tanuló diákok (n=200), tehát összesen 389 fő vett részt. A feladat specialitása és a kutatás körülményei következtében (bővebben lásd II. 4.) a teljes minta 43,4%-a készítette el a mondatbefejezéseket (n=169). A vizsgálati minta elemszámát az 1. táblázat szemlélteti.

1. A kutatásban részt vevő tanulók és metaforáik száma

	<i>Teljes minta (fő)</i>	<i>Magyar nyelvű fogalmazásírás metaforái</i>
<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i>	189	102
<i>Általános tantervű tanulók</i>	200	67
<i>Összesen</i>	389	169

2.3. A vizsgálat módszere

Az írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűd megjelenésére kvalitatív kutatási módszerként választottam a metaforavizsgálatot, mely egyre népszerűbb és adekvátabb a pedagógiai kutatások körében (Vámos, 2001a,b, 2003; Trentinné, 2008). A metafora az egyik legismertebb meghatározás szerint „összevont hasonlat, két dolog vagy fogalom tartalmi, hangulati kapcsolatán alapuló szókép” (Vámos, 2001a: 10). A metafora két entitás között jön létre a közös tulajdonságaik alapján, melyeket célfogalomnak, illetve forrásfogalomnak nevezünk (Vámos, i. m.). A módszernek az alkalmazását azért tartom relevánsnak a jelen kutatás esetében, mivel egy iskolai, tanórai vagy házi feladathoz (adott esetben a fogalmazás készítéséhez) való hozzáállás, attitűd a tanulók személyes és érzelmi szférájából származik, melyre egy mennyiségi összehasonlításra szolgáló kvantitatív eljárás sokkal kevésbé alkalmas. Mindezen túl a metaforák és általuk az összekapcsolt fogalmak megismerésével lehetőség nyílik nemcsak az egyén (a középiskolás diák), hanem a csoport (két tanítási nyelvű vs. általános tantervű) affektív jellemzőinek feltárására is. A fogalmazáskészítés gyakori feladat a diákok számára, de arra, hogy a kötelező jelleg mellett még milyen érzelmek és attitűd kísérik ezt a tevékenységet, kevésbé adható biztos válasz. Mivel a metafora tudati kialakításában nagy szerepet játszanak a még tudatossá nem vált élmények, ezért találok

megfelelőnek a felvázolt probléma megismerésére a metaforavizsgálatot, hiszen „*a láthatatlan, a kimondhatatlan jelölésére is képes*” (Vámos, 2003: 69). A kutatásban a metaforák gyűjtése egy előzetesen definiált célfogalom meghatározásával (Vámos, 2001b: 42), konkrétan egy mondatbefejezés segítségével történt: „*A fogalmazás írása magyarul olyan, mint ..., mert....*”

2. 4. A vizsgálat menete, a hipotézisek felállítása

A kutatás lebonyolítására 2010 májusában került sor, amiben a mondatbefejezés, azaz a metaforaalkotás egy 31 zárt kérdést tartalmazó kérdőív egyik feladatákként került a diákok elé. Mivel az adatfelvétel során a kérdezőbiztos nem látta a megadott válaszokat, arra nem volt mód, hogy amennyiben a válaszoló nem „valódi” metaforát írt, akkor megkérje, hogy próbáljon valami egyéb megoldást keresni. Emiatt elég változatos módon közelítették meg a fogalmazásírásra utaló kulcsfogalmat a tanulók, és a legtöbb esetben jellemzően egy meghatározást írtak metafora helyett. Ennek ellenére megtartottam valamennyi mondatbefejezést, mivel a fogalmazásírás jelentőségét, szerepét és a feladathoz fűződő attitűdöt ezen megközelítések alapján is informatívnak véltem. Feltételezésem igazolása érdekében a metaforák rendszerezése, elemzése, a forrástartományok kijelölése, egymáshoz való viszonyának elemzése, majd a fogalmi metafora meghatározása történt meg a 2011. január-február időszakban. A forrásfogalmakat, a fogalmi metaforákat csoportosítottam oly módon, hogy pozitív, semleges vagy negatív viszony érzékelhető-e a szövegalkotási feladatot tekintve. Véleményem szerint az intenzív idegennyelv-tanulás, az angol nyelvi szövegek gyakoribb megjelenése és írása az anyanyelvi szövegalkotásra is hatással vannak, ezért *feltételezem, hogy a két tanítási nyelven tanuló diákokat az anyanyelvi szövegalkotási feladathoz kapcsolódóan pozitívabb attitűd jellemzi, mint az általános tanterv szerint tanuló társaikat.*

2. 5. A metaforavizsgálat eredményei

A magyar nyelvű fogalmazás készítése iránti egyértelmű pozitív hozzáállás, a feladat kedveltségére utaló attitűd kizárólag a *két tanítási nyelvű* csoportban mutatkozik meg, ezen belül is a tanulók 22,5%-ára (n=102) jellemző (2. táblázat).

2. A fogalmazásíráshoz kapcsolódó pozitív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i> Metafora	Forrásfogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás írása:
	édességet enni; cukorka a diétázónak; csokiszirup; süteménysütés; camember sajt coca colával	édesség/étel	(1) <i>szeretett tevékenység</i>
Pozitív jelentés-tartalom	egy bimbózó rózsza; a nyári napsütés; napsütés; fény; ég; levegő; virágokat szedni a réten; tökéletes kikapcsolódás; egyfajta szórakozás; mindent elfelejteni	természet/ feltöltődés/ pihenés	(2) <i>nyugtató/ pihentető tevékenység</i> ”
	ha bármit tehetnék; olvasás; vélemény szárnyra kap; gondolat; gondolataim leírása; egy hosszú gondolat lejegyzése; ha nem lenne semmi csak a gondolataim; ha világéletemben ezt csináltam volna;	szabadság/ természetesség	

A két tanítási nyelven tanuló diákok számára a fogalmazáskészítés az anyanyelvükön hasonlítható egy (1) **kedvelt, szeretett dologhoz**, mint egy finom édesség, sőt egy bűnös tevékenység (A fogalmazásírás magyarul olyan, mint: „*édességet enni, mert ez is egyfajta élvezet*”, „*a cukorka a diétázónak, mert elkezdi az ember és nem tud megállni*”, „*csokiszirupot nyalogatni az ujjamról, mert finom*”) és (2) egy **megnyugtató, pihentető** atmoszférához, mint a természet szépségei („*napsütés, mert feltölt energiával a gondolkodás*”, „*virágokat szedni a réten, mert megnyugtat és békeséggel áraszt el*”) vagy a pihenés („*tökéletes kikapcsolódás, mert nagyon szeretek fogalmazni*”, „*mindent elfelejteni, mert csak ez van a szemem előtt*”, „*egyfajta szórakozás, mert kifejezhetem a gondolataimat*”). A magyarázatok egy része a pozitív energiára, az író feltöltődésére és nyugalma irányulnak, másrészt a fantázia szárnyalása kerül elő több esetben, melyet az egyik valódi metafora, az *olvasás* példáz. Mindezek a forrásfogalmak közvetítik azokat a véleményeket és attitűdöket, melyek szerint a tanulók számára az *írásbeli szövegalkotás* (n=23):

- kreativitást igénylő (27,2%) („*az olvasás, mert szárnyalhatnak a gondolataim és képzelőerőm*”, „*amikor a gondolataim, véleményem szárnyra kap, mert olyankor nincsenek határok*”)
- szívesen végzett (30,4 %) („*camember sajt coca colával, mert az a kedvencem*”)

- szellemi kikapcsolódást, szabadságot jelentő tevékenység (47,8%) („virágokat szedni a réten, mert megnyugtat és békességgel áraszt el”, „elmondani valakinek a problémám, mert megnyugtat és felszabadít”)

A fogalmazások *semleges* jelentéstartalmú metaforái és forrásfogalmai (n=135) alapján látható, hogy a célfogalom négy jelentősebb gondolatmenetet hívott életre (3. táblázat).

3. A fogalmazásíráshoz kapcsolódó semleges attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	<i>Általános tantervű tanulók</i> Metafora	<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i> Metafora	Forrás-fogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás írása:
	az embereknek az oxigén; a lezúduló vízáradat	a levegő; oxigén	<i>természeti jelenség/ lételem</i>	
	egy napló (2); egy rövid könyv	egy történet elmesélése; naplóírás; leírás	<i>egy rövid írásmű</i>	
	a gondolatok kifejtése (20); leírni a személyes véleményem; képviselni egy nemzetet; beszélgetés/beszéd(9); bemutatni egy adott témát	szabad kezet kapni; papírra vetni/kifejteni a gondolataimat /állásfoglalás (28); egy írói fejjel történő gondolkodás; beszélgetés/beszéd (6)	<i>anyanyelv használata/ saját vélemény közlése másokkal</i>	(1) gondolatok kifejezése
Semleges jelentés-tartalom	tükör (3); mi vagyunk; életünk egy részének elmesélése	önmagadról egy kicsit papírra vetni; az életem egy darabja; egy bemutatkozás; önkifejezés	<i>önreflexió/ kitárulkozás</i>	
	a föld művelői, a gazdák; épület felépítése; való élet; költő; beszélgetés	firmware; levegő; vár; egy utazás	<i>alkotás/ fejlődés/ eljutni vhová</i>	
		megismerni a magyar nyelvet; fejleszteni a magyar nyelvtudásunk; nyelvünk megőrzése	<i>hazafiság/ anyanyelv megőrzése</i>	
	járás; fizika házit készíteni; egy könnyebb feladat	könnyű feladat (2)	<i>egyszerű dolog</i>	(2) könnyű tevékenység
	gyerekjáték (2); szorzótábla; egyszeregy (2)	az egyszeregy; a járás elsajátítása	<i>valamiben való jártasság</i>	

			<i>megszerzése</i>	
	leülni egy székre; enni; egy láncfűrészsel kivégezni a fát	biciklizés; pislogás; megkenni egy kenyeret	<i>automatizált tevékenység</i>	
	angolul (3)	angolul (7)	<i>miben azonos az angollal?</i>	(3) ugyanaz, mint angolul
		az összes tantárgy együttvéve; tanulás; dolgozat (2); bármelyik házi feladat; zongorajáték; eszköz; fejtörő; kihívás	<i>iskolai feladat</i>	(4) szellemi aktivitás”

Úgy vélem, jelentősek azok az indoklások, melyekkel a diákok kimutatják, hogy számukra igenis fontos a saját, önálló vélemény kifejezése, és a fogalmazás nemcsak mint kötelező iskolai feladat kap szerepet, de az egyéniségük, személyiségük kibontakoztatására is lehetőséget nyújt. Más aspektusból közelítették meg a fogalmat azok a tanulók, akik pl. *a gazda, vár, firmware* metaforákat írtak, és nagyon szép példáit szolgáltatják annak, ahogy a fogalmazásírást, mint egy folyamatot látják, amely lépések egymásutánosságát feltételezi. Az alapok és a „megfelelő művelés, építés” eredménye lesz a kész produktum, mely gondos odafigyelést igényel, de találkozhatunk olyan megoldással is, amikor a szellemi tevékenységet (azaz a fogalmazásírást) egy élőlényel, egy emberrel azonosítják a diákok. A két választott személy, sőt foglalkozás közül az egyik egy fizikai munkáshoz (*gazda*), a másik egy alkotó, mentális tevékenységet végző *költő*hez teszi hasonlatossá a szövegalkotást. Néhány metafora a szellemi aktivitást egy fizikai, készségszinten működő, manuális tevékenységként jellemezte (*biciklizés, pislogás, evés*).

Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport diákjai számára a magyar nyelvi szövegalkotási feladat

(1) elsősorban a **gondolatok, saját vélemény kifejezésére szolgál** (n=97) („*a lezúduló vízáradat, mert olyan sok gondolat jut az eszembe a témáról*”, „*az embereknek az oxigén, mert létfontosságú ahhoz, hogy ki tudjuk fejezni önmagunkat*”),

(2) kifejezetten **kedvelt és könnyűnek tartott** tevékenysége (n=17) („*egy könnyebb feladat, mert könnyen össze tudom szedni a gondolataimat és a véleményem kifejezteni*”, „*gyerekjáték, mert az egyszerű leírás nem okoz nagy gondot*”, „*egyszeregy, mert mindennap beszélünk és ezt csak le kell írni*”, „*szorzótábla, mert annyira egyszerű*”),

(3) univerzális szövegalkotási képességet feltételez, hiszen **megegyezik más nyelven** (angolul) **írt fogalmazási feladatvégzéssel** (n=11) („*angolul, mert meg van adva a téma*”,

„angolul, mert ugyanúgy megszerezni kell a gondolatokat” „angolul, mert a nyelvtani körülmények ugyanúgy adottak”),

(4) **szellemi megmérettetés** (n=10) („bármelyik másik házi feladat, mert otthon időt kell vele tölteni”, „egy kihívás, mert munkát igényel, de a végeredménye általában jól zárul”, „egy fejtörő, mert fejlesztjük a tudásunkat”).

Mindezekon kívül

- a szövegalkotás elvégzése jártasság illetve készségszintű (17,8%) („enni, mert mindenki tud”, „a pislogás, mert nekem automatikusan jön”, „biciklizés, mert nem lehet elfelejteni”),

- folyamatosságot, fejlődést magában rejtő (6,6%) („a föld művelői, a gazdák, mert művelni kell nyelvi képességeinket a haszon érdekében, „egy vár, mert fel kell építeni az alapanyagokból”,)

- önismeretet, önreflexiót is lehetővé tevő (6,6%) („tükör, minden embert tükröz”, „önmagadról egy kicsit papírra vetni, mert a fogalmazásod részben te vagy”, „egy bemutatkozás, mert tükrözi a személyiséged”),

- a beszédhez hasonló tevékenység (5,9%) („folyamatos, érthető beszéd, mert minden fontos dolog szerepel benne”, „egy hivatalos beszélgetés mert a megfelelő szóhasználat, stílus és szerkesztés ugyanolyan fontos”, „mintha beszélnék, mert csak annyi a különbség, hogy leírom”),

- nyelvünk megőrzését szolgálja (3,7%) („nyelvünk megőrzése, gyakorlása, mert nem hagyhatjuk elveszni” „a járás elsajátítása, mert nélkülözhetetlen tudás anyanyelvünkön szépen kifejezni mondanivalónkat”, „fejleszteni a magyar nyelvtudásunk, mert rendkívül sok haszná van nyelvünk gyarapítása szempontjából”).

A diákok elhanyagolható, 6,5%-a viszont negatív érzelmekkel viseltet a fogalmazásírás feladata iránt (4. táblázat).

4. A fogalmazásíráshoz kapcsolódó negatív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók Metafora	Két tanítási nyelvű tanulók Metafora	Forrás fogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás írása: (1) értelmetlen (2) eredménye bizonytalan
	unatkozni órán; fárasztó, unalmas dolog	a nagy semmi	unalom	
Negatív jelentés-tartalom	egy nehéz feladat; lyukas csónakban sodródni a tengeren	a kákán csomót keresni	bonyodalom	

	a kínszenvedés (2*)	kényszer; tanulás; szükséges rossz;	kíntás	(3) kötelező/ utált feladat
--	---------------------	--	---------------	--

A kísérleti és kontrollcsoport a szövegalkotásra vonatkozó feladatokat hasonló gondolatok, vélemények és érzések alapján fogadják el nehezen, mivel ez a megkérdézett diákok számára felesleges, nehéz és unalmas. A legkifejezőbb megközelítést alkalmazták azok a tanulók, akik *a lyukas csónakban való tengeri sodródáshoz* és *a kákán csomót keresni* közmondáshoz hasonlították a fogalmazásírást. A metaforák forrásfogalmai negatív hozzáállást közvetítenek, mivel a tanulók számára a fogalmazásírás (n=11):

(1) **értelmetlen tevékenység** (27,2%) („*unatkozni órán, semmi értelmét nem látom, „egy Fárasztó, unalmas dolog, mert sok időt és energiát vesz el”, „a nagy semmi, mert nincs értelme”*),

(2) az **eredménye bizonytalan** (27,2%) („*a kákán csomót keresni, mert mindenbe beleköthetnek, ami nem tetszik az embereknek”, „lyukas csónakban sodródni a tengeren, mert az élet tengere kiszámíthatatlan”*),

(3) kényszerjellegű, illetve **utált** feladat (36,3%) („*kínszenvedés, mert nem szeretek fogalmazni”, „szükséges rossz, mert az érettségi megszerzéséhez elengedhetetlen, viszont gyűlölöm”, „a tanulás, mert kényszerből kell csinálni”*).

Mindezek ellenére mégis üdvözlendő az eredmény, amely szerint az összes 169 metafora közül elenyésző számban, 11 diák mutat negatív viszonyulást a fogalmazás írásához, ami a kísérleti csoport tanulóinak 4,9%-át, a kontrollcsoport diákjainak 8,9%-át jelenti.

2. 6. Összegzés

Összességében az anyanyelvi szövegalkotásra vonatkozó metaforavizsgálat eredményei szerint elmondható, hogy mérvadó különbséget a feladat megoldása szempontjából nem tehetünk, mivel mindkét csoportban a tanulók nagy része jellemzően a fogalmazásírás fogalmát definiálta, s kevés eredeti, egyéni metafora született. Azonban úgy vélem, hogy a kutatás segítségével sikerült feltárni a középiskolás diákok fogalmazásíráshoz való hozzáállását és véleményét, amit egy gondolattérkép segítségével tesztek szemléletesebbé (5. ábra).

5. A fogalmazásíráshoz vonatkozó forrásfogalmak és fogalmi metaforák [4]



A diákok jellemzően közömbös/semleges magatartásra utaló mondatbefejezéseket alkottak, de a felállított hipotézis alapján jelentős szerepet kapnak azok a metaforák, melyek pozitív jelentéstartalmat hordoznak. Ezek a fogalmak arról árulkodnak, hogy a szövegalkotás kedvelt tevékenység az összes minta 22,5%-ában (n=23), és kivétel nélkül valamennyi példa a két tanítási nyelvű diákok véleményét tükrözi. A metaforák közül az *édesség*, *pihenés* és *szabadság* forrásfogalmat segítségül hívó gondolatok engednek következtetni arra, hogy a két tanítási nyelvű diákok a fogalmazásírást szívesebben végzik, mint a nem két tanítási nyelven tanuló társaik. A negatív jelentéstartalmat hordozó kifejezések szintén jelzésértékűek, ugyanis a kontrollcsoportban közel kétszer annyi utal az anyanyelven történő fogalmazásírás elutasítására. A metaforák statisztikai szempontú összesítését a 6. táblázat tartalmazza.

6. A metaforák száma a pozitív, semleges, negatív jelentéstartalom szerint

<i>Magyar nyelvű fogalmazás</i>	<i>A metaforák forrásfogalma, jelentéstartalma szerint</i>			<i>Összes metafora</i>
	<i>pozitív attitűd</i>	<i>semleges attitűd</i>	<i>negatív attitűd</i>	
<i>Általános tantervű tanulók</i>	0	61 (91%)	6 (8,9%)	67
<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i>	23 (22,5%)	74 (72,5%)	5 (5%)	102
<i>Összes tanuló</i>	23 (13,6%)	135 (79,9)	11 (6,5%)	169

A tanulmányban bemutatott metaforavizsgálat minőségi, illetve mennyiségi mutatói alapján *igazoltnak tekintem azt a feltevést, mely szerint a két tanítási nyelvű tanulók pozitívabb attitűdöt mutatnak a fogalmazásíráshoz, mint a nem két tanítási nyelven tanulók.*

2.7. A kutatás korlátai, pedagógiai implikációk

A kutatást korlátozta, hogy a tanulóknak kevés idejük jutott a feladatra, nem kaptak példát a metaforaalkotásra, illetve a kérdezőbiztos nem tudott segíteni a metaforák kialakításában. Ellenkező esetben valószínűleg nagyobb számban születhettek volna „valódi” metaforák. Mindennek ellenére a metaforavizsgálat lehetőséget ad arra, hogy a tanulás sikerét, a tanulási eredményességet kutatva nagyobb figyelmet szánjunk az affektív tényezőknek, úgymint a motivációnak, a tanulói énképnek vagy jelen esetben a feladathoz való hozzáállásnak. Úgy vélem, hogy a kutatási eredmények árnyaltabb képet mutatnak a középiskolás korosztály írásbeli szövegalkotásáról, valamint a két tanítási nyelvű oktatás szegmenseiről is.

JEGYZETEK

[1] Ezen dokumentumok: az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, a Nemzeti Alaptanterv és a 100/1997 (IV.13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról, melyek több ponton is elősegítették a két tanítási nyelvű oktatás beilleszkedését.

[2] A természetes nyelvelsajátítás folyamán kétnyelvűvé váló gyermekek nyelvi és kognitív fejlődésében megmutatkozó előnyöket számos kutatás bizonyítja

[3] A metaforavizsgálat szinkronikus, mivel egy adott helyre és időszakra vonatkozik.

[4] A gondolattérképen használt rövidítés: ktny = csak a kéttannyelvű diákok által adott metaforák

IRODALOM

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet [online]

<URL:http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700026.MKM> [2010. január 24.]

Baranyai Erzsébet–Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodás lélektani vonásai.*

Akadémiai Kiadó, Budapest.

B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása.*

Szövegvizsgálat 3-5. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (szerk) (2002a): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest.

Csapó Benő (2002b): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték in:

Csapó Benő (szerk): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest. 269-297.

- Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2003/2-3. szám 14–24.
- Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor (2006): Középiskolás tanulók szókincese, a szókincesmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás*, 2006/2. szám 16–29.
- Csákberényiné Tóth Klára (2007): Fogalmazási jellemzők kisiskolás korban: a témataratás. [online] *Könyv és nevelés*, 9. évf./4. szám 75-79.
<URL:http://www.tanszertar.hu/eken/2007_04/cstk_0704.htm> [2010. július 5.]
- Deme László (1971): *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dorsics Györgyné–Horváth Tamás–Troskáné Varró Mária (1990) (szerk.): Kommunikációs képességek mérése az általános iskolákban az 1989/90. tanévben. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.
- Forgács Anna–Szabóné Fricska Anna (2000): Az anyanyelvi képességek mérése a 9. osztály kezdetén. *Budapesti Nevelő*, 36. évf./1. szám 62-70.
- H. Tóth István (2000): Tények, adatok, összefüggések a 10-11 éves tanulók mesealkotási készségéről. *Könyv és nevelés*, 2. évf./ 4. szám 132–140.
<URL:<http://www.opkm.hu/konyvesnevelo/2000/4/cikk22.html>>[2010. július 26.]
- Hegedűs Istvánné (2000): Az anyanyelvi mérés eredményei. *Budapesti Nevelő*, 36. évf./4. szám 25-46.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiszkolai tantárgyi feladatbankok*. III. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Erdélyi Árpád (2006): Anyanyelvi és idegennyelvi olvasásmegértés. Vizsgálat egy magyar-német kisebbségi oktatást folytató gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf./7-8. szám 27-50.
- Erdélyi Árpád (2007): Az idegen nyelvi szövegértés az olvasási és nyelvhasználati szokások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf./10. szám 51-67.
- Franyó István (1992): Biológiateanítás a kéttannyelvű gimnázimokban. *Iskolakultúra*, 1992/2. szám 30.
- Jakab Edit (1983): Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata 7–8. osztályos általános iskolai tanulók elbeszélő fogalmazásaiban. *Magyartanítás*, 26. évf./2. szám 86–95.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat*

Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest.

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

Tankönyvkiadó, Budapest.

Márkus Éva (2008): Kétnyelvű oktatás vagy nyelvoktatás? Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai. In: Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 21-42.

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

Molnár Edit Katalin–Cs. Czahesz Erzsébet (2003): Tanulás és nyelvi fejlesztés.

Iskolakultúra, 2003/10. szám 53-57.

Molnár Edit Katalin (2009): Anyanyelv. Az írásbeli szövegalkotás példája. [online]

<URL:http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf>

[2011. július 7.] In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 139-149.

Molnár Edit Katalin (2009): Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. [online] *Anyanyelv- pedagógia*, 1. szám

<URL: <http://magyartanar.mnyt.hu/>> [2011. július 4.]

Nagy Zsuzsanna (2009): 11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani

ismeretei. [online] *Anyanyelv-pedagógia*. 2009/3. szám <URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=7>> [2011. július 10.]

Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Budapest: OKÉV.

[URL:http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf](http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf) [2011. május 17.]

Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai*

Szemle, 2003/03. szám 46-57.

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

Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják.

In: Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248-263.

- Vallent Brigitta (2008): Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr*, 132. évf./2. szám 198-205.
- Vámos Ágnes (2001a): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101. évf./1. szám 85-108.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/3. szám 114-125.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2009): *The function of foreign language at the school-leaving examination and language pedagogy in bilingual education*. In: IAEA (International Association for Educational Assessment) (szerk.): *Assessment for a creative world*. Brisbane, Ausztrália, 2009.09.13-2009.09.18. 1-10. Paper 216.
- Várkuti Anna (2010): *A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére*. Doktori (Phd) értekezés. Újvidéki Egyetem, Pannon Egyetem. Nyelvtudományi Doktori Iskola. Alkalmazott Pszicholingvisztikai Alprogram. [online] <URL:konyvtar.unipannon.hu/doktori/2010/Varkuti_Anna_dissertation.pdf> [2011. június 5.]