

TANKÖNYVSZÖVEG-KUTATÁS

Eőry Vilma

A tankönyvszöveg és a szövegértés Beszámoló egy kutatásról

1. Bevezetés

Beszámolómban a tanszékeinken néhány éve tartó kutatómunkát mutatom be. Beszélek a kutatási ötlet megszületéséről, fő motivációjáról, céljáról; az alkalmazott tudományok területén elfoglalt helyéről, a felmerülő szemléleti-módszertani kérdésekről, az eddigi munkáról, az elért eredményekről és nem utolsósorban a további tervekről.

1.1. A kutatás kezdetei, motivációi

A kutatási téma ötlete a 2008/2009-es tanévben született meg, többek között azért, mert a kutatás vezetője korábban már érintette néhány konferencia-előadásban a tankönyvek nyelvhasználatának és a diákok szövegértésének lehetséges összefüggéseit (a Tankönyves Vállalkozók Országos Testületének *Milyen legyen a jó tankönyv?* című konferenciáján Budapesten 2006. február 3-án *Milyen a jó tankönyvszöveg?* címmel, az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. december 16-án *A tankönyvszöveg és a szövegmodellek* címmel) és kisebb közleményekben (Eőry 2005a–f, 2006, 2008).

A Magyar Nyelvészeti, valamint az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék oktatói pedig, akik a megalakult kutatócsoportot alkotják, fő feladatukként éppen az anyanyelvet oktatják tudományos szinten, anyanyelv-pedagógusokat képeznek. Ennek a munkának része a módszertan is, amelyben többek között a taneszközök felhasználása is téma. Kik lehetnének tehát alkalmasabbak a tankönyvszövegek érthetőségének vizsgálatára, mint azok a nyelvész kutatók, akik anyanyelv-pedagógusokat s így anyanyelv-pedagógiát is tanítanak?

Nemcsak a mai, a pedagógusképzésre szóló akkreditáció, hanem a tanárképző főiskolai múlt is indokolja, erősíti a választást, az oktatással-tanulással kapcsolatos terület, a tanulást célzó kommunikáció egy részterületének tudományos vizs-

gálatát. Ráadásul néhány évtizeddel ezelőtt már foglalkozott is a tanszék a választott témával érintkező területtel, tanulói szövegek elemzésével, az akkori viszonyok között korszerű módszerekkel (korpuszelemzés) és jelentős eredménnyel (vö. Dobóné, Fekete, Okosné, Pásztor, Raisz, Varga 1986). A kutatás akkori résztvevői közül többen (Dobóné Berencsi Margit, Okosné Bozsik Gabriella, Raisz Rózsa) ma is tagjai a kutatócsoportnak, így őrizzük a folytonosságot („új” tagok: Balásné Szalai Edit, Bíró Ferenc, Budai László, Domonkosi Ágnes, Eöry Vilma, Kalcsó Gyula, Lőrincz Julianna, Zimányi Árpád).

Intézményünk jellege (tanárképzés a múltban és a jelenben is) miatt kínálkozik a lehetőség a témában érintett intézetekkel, tanszékekkel, valamint a gyakorlóiskolákkal való együttműködésre is. A tanszékek közül elsősorban a Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar Módszertani, Neveléstudományi és Pszichológia Tanszékével tervezzük a kapcsolattartást, különösen módszertani kérdésekben, a gyakorlóiskolákkal pedig a kutatás során szükséges felmérésekkel kapcsolatban szükséges az együttműködés.

A témaválasztás közvetlen motivációja azonban kétségkívül az volt, hogy az akkorra már nagy múlttal rendelkező szövegértésmérések, elsősorban a PISA-felmérés magyarországi rossz eredményei a figyelem középpontjába állították szövegértési nehézségeket, illetve az egyébként is folyamatosan napirenden levő kérdést: miért nem kielégítő a magyar diákok szövegértése? Ez a kérdés további kérdéseket indukált: milyenek voltak az értelmezendő szövegek (megfeleltek-e a korosztályi sajátosságoknak)? Gyakorolták-e a diákok az iskolában a szövegértést, jelesül olyan módon, ahogyan azt a PISA-tesztben mérték? Tud-e úgy gondolkodni az átlagos magyar tanuló, hogy a szövegből képes legyen kiolvasni más is, mint ami kifejtetten benne van? Egyáltalán tud-e olvasni, tehát érti-e, amit olvas? Képes-e egy feladatra kellőképpen koncentrálni, vagy felületes, s legföljebb vélt elvárásoknak megfelelően teljesít? Mennyiben vezethető vissza a sikertelenség az oktatás inkább ismeret-, mint képességcentrikusságára? Milyen szerepet játszik mindebben az olvasástanítás, és végül lehetséges-e összefüggést találni a tankönyv mint a tudásanyagot olvasás által befogadhatóvá tevő taneszköz szövege, szövegének jellemzői és a tanulók szövegértése között?

1.2. A kutatás célkitűzései és hipotézisei

A kutatás célja kettős:

- a) Válaszolni a feltett legfontosabb kérdésre: Hogyan függ össze a szövegértés az olvasott szöveg „minőségével”? A válaszadáshoz a szövegértésnek olyan módszerű vizsgálatát kell elvégeznünk és elemeznünk, amely lehetőséget ad arra is, hogy feltárjuk az esetleges nem értésnek (elsősorban a szövegben vagy a nyelvi képességekben, ill. a

kornak és ismereteknek való meg nem felelésben stb.) keresendő okait is.

- b) Az eredményeknek a publikálása, eljuttatása a felhasználókhöz: a tankönyvírókhoz és a tankönyvminősítőkhöz, ezáltal funkcionáló tankönyv-minősítési szempontok megteremtése, ill. a meglévők differenciálása, finomítása.

Hipotézisként a következő kijelentéseket tehetjük:

- a) A tankönyvszövegek sokszor nem felelnek meg a korosztályok elvárható szövegértési képességeinek, ezáltal nehezítik a tananyag elsajátítását, egyúttal olyan „olvasásélményt” nyújtanak, amely nem motiválja a tanulóknak a szövegek értő olvasására való törekvését.
- b) A szövegértés szignifikáns jellemzője az olvasott szöveg nyelvi jellemzőinek (szóválasztás, mondat- és szövegszerkesztés stb.) és az olvasó feltételezhető képességeinek és ismereteinek viszonya. Ezek a jellemzők jóval differenciáltabbak, mint a szokásos, statisztikai adatokkal operáló tankönyvszöveg-követelmények (hány ismeretlen, ill. idegen szó lehet egy oldalon, hány n egy mondatban stb.). Kissé leegyszerűsítve azonban szintén alkalmasak pl. tankönyv-minősítési feladatok ellátására is.

2. A kutatás tudományos környezete

2.1. Helye az alkalmazott tudományokban, az oktatáslingvisztikában

Ha az alkalmazott kutatások területén igyekszünk elhelyezni a kutatási témát, a magyarországi gyakorlat szerint a pedagógiával foglalkozó tudományok közé soroljuk, azok között is az oktatás eszközeinek vizsgálata csoportba. De már a téma bemutatása is bizonyította, hogy nem csupán erről van szó, hanem egy pedagógiai célról (a szövegértés fejlesztése), egy nyelvészeti módszerről (tesztelt szövegek szövegtani kiindulású elemzése), valamint a tankönyvminősítés szempontjainak differenciálásáról is. Az alkalmazott kutatásban természetesen nem ritka, inkább szükségszerű az interdiszciplinaritás. Ennek ellenére röviden bemutatok egy nálunk még nem alkalmazott, de a hasonló kutatásokra érvényesíthető keretet. Ez **az** elmúlt években Amerikában kialakult alkalmazott nyelvtudományi terület, az Educational Linguistic, **magyarul** oktatáslingvisztika **vagy inkább** oktatásnyelvészet, amelyről összefoglalóan a *The Handbook of Educational Linguistics* (Spolsky, B., Hult, F. M. 2008.) tájékoztat. E tudományág két nagy területet ölel fel. Egyrészt (sőt túlnyomórészt) az idegennyelv-, ill. az anyanyelvoktatással kapcsolatos nyelvészeti kérdésekkel foglalkozik, megközelítésmódja elsősorban neurolingvisztikai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai stb. Másrészt a nyelvnek mint az oktatás és a tanulás eszközének

vizsgálata a tárgya. E területnek két nagyobb kutatási iránya van: a tankönyv-szöveg-kutatás, valamint a tanóra nyelvhasználatának kutatása. A megközelítés általában funkcionális nyelvészeti, de sajnos sokszor nem kellően szöveg szemléletű, a vizsgálatok többször kiragadott nyelvi mutatók alapján (szavak, szóhossz, mondathossz stb.) vonnak le következtetéseket (ennek hatásait láthatjuk a megfelelő magyar szakirodalomban is).

2.2. A tankönyvkutatás hazánkban

A modern tankönyvkutatás jelentős múlttal rendelkezik már Magyarországon. Az utóbbi évtizedekben a komplex kutatási szemlélet fokozatosan lesz egyre koherensebb, az egyes részterületek speciális feladatai pedig folyamatosan rajzolódnak ki a szakirányú tanulmányokban (vö. elsősorban Dárdai Ágnes 2002). A kutatásban elért eredmények mérhetők a nemzetközi kutatásokon belül is (Dárdai Ágnes 2005).

A tankönyv tekinthető médiumnak, amely világ- és értékszempőre nevel, valamint szaktudományi ismereteket tartalmaz; tekinthető tanulási eszköznek, amely valamilyen feltételeket teremt a tanuláshoz; valamint tekinthető árunak, piaci terméknek. Az első kettő jelentőségét az oktatásban nem lehet vitatni, és abból a szempontból a harmadikat sem, hogy a nagy választék lehetőséget ad a legjobb tankönyvek kiválasztására. A bőséges kínálat azonban önmagában, sajnos, nem garancia arra, hogy valóban jó tankönyvekből tanulnak a diákok. Mindegyik szempontból születnek tanulmányok, zajlanak viták. Számunkra most azonban a tartalom fontos, tehát a szemléletformáló és információhordozó taneszköz, hiszen a tartalom minél teljesebb megértéséhez van szükség a jó szövegértésre, ehhez pedig az érthető szövegre. A nyelvész kutatónak pedig az a feladata, hogy a szakmódszertani és nevelépszichológiai feltételek figyelembevételével a szemlélet- és információtartalom nyelvi megformálásának minőségét vizsgálja.

Megnövelte ezt az igényt, és felgyorsította ezt a folyamatot a szövegértésmérés rendszeressé válása az iskolákban. Már 1986-tól vannak monitorvizsgálatok, 2001-től kezdve pedig rendszeres az országos kompetenciamérés (2001, 2003, 2004, 2006, 2007 stb.), amely egy-egy tanulói korcsoport egészének szövegértési képességét méri. Részt veszünk nemzetközi vizsgálatokban is: 1970 óta az IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) mérései keretében folytak felmérések nálunk is, majd ugyancsak az IEA keretében zajló PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) vizsgálatok zajlottak le 2001-ben és 2006-ban. Ez utóbbival nagyjából párhuzamosan zajlanak az OECD-n belüli PISA- (Programme for International Student Assessment) vizsgálatok 2000 óta három évenként. Az eredmények természetesen változók voltak, de érdemes csak egy pillantást vetnünk a nemzetközi mérések eredményeire. A PIRLS-vizsgálatokban a magyar diákok ugyanis az OECD-országok

átlagánál jobban teljesítettek, míg a PISA-felmérés itthoni átlageredménye általában is, de a szövegértés tekintetében is jóval alatta maradt az OECD-országok átlagának. Ez az eredmény, „eredményhiány” sarkallt sok kutatót arra, hogy keressék a szövegértés hiányosságainak okát. (Igaz, hogy a 2009. évi felmérésben már elértük az OECD-átlagot. Lehet, hogy a hiányosságok okainak keresése eredményes volt?)

A fenti szempontú tankönyvkutatás az utóbbi években – szerencsére – egyre inkább a kísérleti kutatás irányába tolódott el: a tanulók szövegértési teljesítményének mérése adja az alapot nemcsak az egyéb pedagógiai feladatok kijelöléséhez, hanem a tankönyvszöveg mint információközvetítő vizsgálatához, majd minőségének megállapításához is. A felmérések értékelése tehát az a kutatási fázis, amely releváns következtetések levonására alkalmas.

De vannak olyan, sokszor más országokban használt módszerekkel szerzett eredmények is, amelyek alapján megszületett egy olyan követelményrendszer, amely a tankönyvekben az érthetőség érdekében megszabta a mondatok maximális karakterhatárát, az idegen és szakszavak oldalankénti mennyiségét stb. (Kojanitz 2004b). Ez az érthetőség szempontjából nyilván fontos, de nem elégséges előíráscsomag buzdította arra a cikk íróját, hogy előbb egyénileg, később egy kutatócsoport keretében másfajta, a szöveg érthetőségét legalább ennyire vagy még jobban jellemző „mutatókat” keressen a tankönyvszövegekben, mégpedig kísérleti kutatásokkal.

A tanulásközpontú szemlélet által előtérbe helyezett taneszközkutatásra nálunk is jöttek létre intézmények. Speciálisan ilyen volt a Tankönyvkutató Intézet, ez közben, sajnos, már meg is szűnt, és részben ilyen az Oktatókutató és -fejlesztő Intézet. Különösen az elsőként említett intézmény kutatómunkájának eredményeként született nagyszámú, jelentős publikáció a tankönyvkutatás különböző területeiről a tankönyvelemzéstől a tankönyvértékelésig (pl.: Kojanitz L. 2002., 2004a., 2004b., 2004c., 2008a., 2008b., Kerber 2005, továbbá Dárdai 2005). A tanulmányok szemlélete tanuló- és tudásközpontú, bár sokszor inkább az utóbbi, tematikájuk a tudáselemzéstől a taneszközelemzéseken át a módszertani kérdésekig terjed. Itt is hiányzott azonban a tanulás nyelvi kódjának mélyreható vizsgálata. Kevés tanulmány foglalkozik – legalábbis az említett intézmények keretében megjelentek közül – az oktatás nyelvvel, a tanóráival és a tankönyvvel. Ha mégis foglalkozik, inkább néhány nyelvi mutatót emel ki mint az érthetőség kritériumát, miközben nincs elégséges empirikus kutatási eredménye annak alátámasztására, hogy bizonyos kiemelt szempontok valóban meghatározzák-e a szöveg érthetőségét (Kojanitz 2004b).

2.3. A tankönyvszövegek vizsgálata

A valóban szervezett kutatás hiánya mellett, illetve ezen belül különösen hiányzik a tankönyvek rendszerszerű pedagógiai, kommunikációelméleti és különösen

nyelvi szempontú elemzése, bár ez világszerte ritkaságnak számít (Dárdai 2005: 123). Pedig a tankönyvek általános követelményei között a nyelvek sajátos helyet foglalnak el. A nyelv szolgál eszközzel ugyanis ahhoz, hogy bármelyik tantárgy tankönyvei teljesíthessék feladatukat: érthető ismereteket közöljenek a tanulókkal, és gyakorlataikkal, feladataikkal elmélyítsék ezeket az ismereteket.

Ha tankönyvről beszélünk, folyamatosan szem előtt kell tartanunk, hogy a tankönyv a tudásanyag átadásának eszköze. Szövege vizsgálatának is mindig ennek tudatában kell történnie: bármilyen szempontból vizsgáljuk is, mindig tekintetbe kell vennünk a kommunikációs célt, helyzetet és elsősorban a befogadót.

A tankönyvek nyelvezetét sokat emlegetik, többen írnak is róla. A közlemények egy része azonban egyszerűen a közvélekedés megnyilvánulása, tehát nem kellően szakszerű, és csak másik részük helyezi a kérdést tudományos alapra. Mikközben a közvélekedés nem mellékes, eredményt ígérő tankönyvszöveg-kutatás csak szigorú tudományossággal érhető el.

Élénken él az a vélemény még a szakmai körök egy részében is, hogy a tankönyvszövegek feleljenek meg a nyelv szabályainak. A tankönyvekben valóban az ún. köznyelvi normának megfelelő s természetesen a szakterületre jellemző nyelvváltozatot szükséges használni. Annak nem lenne szabad előfordulnia, hogy a nyelvtanórán tanult szabályokkal ellenkező jelenségekkel találkozzon a diák a tankönyvekben. Az iskolai élőbeszédben ezek az „eltérések” úgyis megjelennek, s jó alkalmat adnak, különösen a magyar szakos tanároknak arra, hogy megvilágítsák a köznyelv és a különböző nyelvváltozatok, az írott és a beszélt nyelv, a régi és az új stb. viszonyát. A nyelvtani szabályoknak való megfelelés önmagában azonban még nem tesz kifogástalanná egy szöveget sem, a szituációnak, a témának, a befogadó kondícióinak való megfelelés nélkül a szöveg nem töltheti be feladatát. (Ezt több eddigi elemzés is felismerte, pl. Kerber Zoltán inkább tananyagközpontú elemzése, vö. Kerber 2005). Ezt a megfelelést pedig nem lehet a szövegegészből kiragadott szempontok szerint mérni, csak úgy, ha a szöveg egészét vizsgáljuk az összes releváns körülmény figyelembevételével, mégpedig úgy, hogy bármely szintű nyelvi jellemzőt aszerint nézünk, hogy milyen szerepet tölt be a szövegjelentés kialakításában. Megvan már az a tudományos (szövegtani) eszköztár, amelyből kiindulva a tankönyvszövegek elemzési modellje felállítható (tankönyvszövegekről, illetőleg ezek mondatairól is születnek már szöveg szemléletű elemzések, pl. B. Fejes 2002, 2005). A modell által képviselt, komplexitásra törekvő, a szövegösszetevőket az egészhez viszonyító szemlélet mindenképpen új távlatokat nyithat a tankönyvszöveg-kutatásban.

3.1. Elméleti-módszertani kérdések

A szövegértésmérésnek és -kutatásnak nagy általánosságban a tanulók szövegértésének vizsgálata a tárgya. Pedagógiai szempontból ez természetes is. De a tankönyvszöveg-kutatás szempontjából a tanulók szövegértésének és a szöveg „minőségének”, milyenségének az összefüggései kerülnek a vizsgálat közép-

pontjába. Az, hogy a megértés foka hogyan függ össze szövegjellemzőkkel, hogy melyek azok a szövegjellemzők, amelyek a fokozott, illetve mérsékelt értés, esetleg a nem értés mögött állhatnak. Azért lényeges a „megengedő mód”, mert ezek nyilvánvalóan csak egyéb összetevőkkel (a kornak, szaktárgyi és egyéb előismereteknek stb. megfelelő szöveg) együtt mutathatnak rá a szöveg milyensége és a szövegértés kapcsolatára. Ez a kapcsolat természetesen nem tárható fel teljes egészében, nem fogalmazható meg száz százalékos biztonsággal, többek között a már említett körülmények és pl. a tanulók egyéni látásmódja és képessége miatt is.

De ha hasznos és hasznosítható eredményeket szeretnénk elérni, a kutatócsoportnak egy nagyon összetett szempontrendszer kell kidolgoznia: egy olyan nyelvvaltozó-rendszert, amely az eddigi kutatási eredmények, valamint hipotéziseink alapján méri azt, hogy a különböző változók milyen mértékben járulnak hozzá a szöveg érthetőségéhez, természetesen az egyes korosztályokra, az ő intellektuális (szellemi) és mentális (lelki) jellemzőikre tekintettel.

Az itt körvonalazott összetett szempontrendszer és alkalmazhatósága/alkalmazása a kutatásnak nemcsak alapja, de kutatási feladata is. Domonkosi Ágnesnek a kötetben megjelent tanulmánya (Domonkosi) részletesen tartalmazza az itt nem jelzett szempontokat, problémákat. Az ott vázolt tisztázandó kérdésekre adandó válaszok a kutatócsoport folytonos feladatait képezik, és valószínűleg még a felmérés és felmérésértékelés stádiumában is tovább alakulnak. Mint a talán legnehezebb és legfontosabb kérdés, a kutatócsoporton belül folyamatosan a középpontban marad.

3.2. A tankönyvek szövegének érthetőségvizsgálata

A Domonkosi Ágnes által a fentebb említett tanulmányban szereplő szempontok mellett, illetve részben azok megerősítésére vázoltam azt a nyelvészeti szemléletet, amely alapjául szolgálhat a tankönyvszövegérthetőség-vizsgálatnak.

A tankönyvszöveg-kutatás eddigi tapasztalatainak alapján kijelenthető, hogy a szöveg érthetőségéről csak akkor tudunk releváns értékelést adni, ha érvényesítjük a funkcionális grammatikai szemléletet. A szövegnek bármely jellemzője csak a szövegegész (sőt a tágabb kontextus), ill. a jellemző az abban elfoglalt helyének figyelembevételével vizsgálható, és csak így nevezhető meg mint a szövegértést befolyásoló tényező. Mindezek alapján szükséges kidolgozni a szövegértés-elemzés módszertanát. A következőkben a kutatás egyes stádiumainak rövid, elsősorban módszertani leírása következik.

Ahhoz, hogy megállapíthassuk a „neuralgikus” pontokat, illetőleg ezek sorát, szövegértés-vizsgálatokat kell végeznünk.

A tanulói csoportok életkorának meghatározása a legegyszerűbb feladat: a kutatási kapacitástól függően lehet ugyanis egyetlen vagy több korcsoportot megjelölni. Ha céljaink között szerepel a szövegértési szint változása, természetesen több korcsoportot szükséges kijelölnünk. Hasznos, ha a felmérést különböző:

városi, falusi, kis létszámú, nagy létszámú és különböző színvonalú iskolákban egyesesen végezzük.

A felmérésben használt értelmezendő szövegek szerencsés esetben többféle tantárgynak a korosztálynak megfelelő, és valóban használt tankönyvből származnak. Itt ügyelnünk kell arra, hogy a felmérésben használt szöveg a tanulók által már tanult anyagból származzon. Kontrollvizsgálatra természetesen használhatók a még nem tanult tananyagból származó szövegek, sőt nem tankönyvszövegek is.

A tesztek összeállításában törekednünk kell arra, hogy a kérdések különféle, az érthetőség szempontjából releváns „nyelvi” jelenségekre vonatkozzanak. Hogy melyek lesznek ezek a szempontok, és hogy egy felmérésben mennyi szerepelhet belőlük, további „kísérletezés” tárgya lesz. De azt már itt leszögezhetjük, hogy a tesztek összeállításakor mindig figyelniük kell arra, hogy az adott kérdőívben különböző jellegű, a szöveg különböző mélységeit érintő kérdéseket tegyünk fel: legyen bennük információkeresés: (*Fejezd be a mondatot..., Nevezd meg..., Válaszolj a kérdésre... stb.*), a jó és rossz válasz közti választás (*Húzd alá a megfelelő....*), értelmezés, kifejtés, összehasonlítás stb. A feladatok egy része legyen olyan, hogy a megoldás pontosan legyen benne a szövegben (könnyebb), de legyenek olyanok is, amelyeket csak a jelentés-összefüggések alapján, nem „szó szerint” lehet megoldani. Nagyon jó felmérési módszer az, amelyben az értelmezendő, nehezebb szöveget egyszerűbben megfogalmazva egy külön pontban értelmeztetjük, esetleg a két szöveg közti összefüggések felismerésére is rákérdezhetünk. Ez utóbbiak a különböző típusú, ill. nyelvi megformálásmódú szövegek megértése közti különbséget méri. A tankönyvszövegeknek az érthetőség szempontjából lényeges nyelvi jellemzőire pedig éppen ezek a különbségek mutatnak rá.

Az értékelés feladata a szövegek érthetőségének nyelvi jellemzőit kimutatni a tesztek megoldásai alapján. Reprezentatívnak számító számú teszt alapján várhatóan kirajzolódnak azok a szövegjellemzők, amelyek különösen befolyásolják a szövegértés fokát az adott korosztályban. Feltételezésünk és próbafelméréseink szerint ebben a szöveg szerkesztésének logikája, kifejtettsége főszerepet játszik. A teljes felmérés és elemzés után azonban szükség lesz kontrollvizsgálatra, amellyel a már vizsgált csoportokban olyan szövegek segítségével ellenőrizzük az elemzés eredményeit, amelyeknek az érthetőség szempontjából releváns jellemzőit már „javítottuk”.

4. A kutatás eddigi története, részeredményei, további feladatai

4.1. Szűkebb témánk tehát az írott szöveg, közelebről a tankönyvszöveg érthetősége az adott korosztály által. Első lépésben felmértük a téma eddigi eredményeit a szakirodalom (kiinduló bibliográfia) alapján. Ebbe beletartozik az angol és a német nyelvterület kutatási irányainak és módszereinek számbavétele, valamint a hazai eredmények. Ez utóbbiakat tágabb körben, az érintkező terüle-

teket is bevonva tekintettük át. A kiinduló bibliográfia a szakirodalmi tájékozdás közben egyrészt folyamatosan bővül, másrészt egyre inkább közelít szűkebb kutatási témánkhoz. A havonta megtartott kutatócsoporti megbeszéléseken az első időkben egy-egy részterület szakirodalmáról tartottak beszámolót a kollégák, természetesen a mi témánk szempontjából értékelő kommentárokkal (pl. Raisz Rózsa a korábbi egri kutatásról, Dobóné Berencsi Margit egy korábbi saját, a témával kapcsolatos kutatásáról, Domonkosi Ágnes a szövegértésmérés problematikájáról beszélt). Meghallgattunk ugyan, már elvégzett tankönyvelemzéseket is, amelyek a kutatási témánk tágabb környezetébe tartoznak (pl.: Raisz Rózsa, Dobóné Berencsi Margit?)

A tájékozdás részét képezi még a magyarországi tankönyvszöveg-kutatás „hivatalos” műhelyeinek, munkásságuknak számbavétele (erről Zimányi Árpád tartott előadást), ill. folyamatos figyelemmel kísérése.

4.2. Az előkészületek másik területe a szövegértés-felmérések előkészítése volt. Ez elsősorban a tesztek módszertani kidolgozásából áll (Domonkosi Ágnes, Eöry Vilma), másrészt a felmérések alapjául szolgáló szövegek kiválasztásából (elsősorban Kalcsó Gyula és Okosné Bozsik Gabriella). Mind a módszertani kérdések (milyen mélységű megértést mérjünk, milyen kérdésekkel-feladatokkal), mind a szövegválasztás (tankönyvszöveg – nem tankönyvszöveg, tankönyvszövegből, amit már vagy éppen most tanultak, amit régebben tanultak, esetleg amit nem tanultak, a nem tankönyvszöveg milyen szöveg legyen stb.) alapos kidolgozást igényel.

Az előkészületnek része a vizsgálati korpusz összeállítása, ezt a munkát Kalcsó Gyula végzi. Terveink szerint olyan tankönyvek szövege alkotja a korpusz gerincét, amelyeket gyakran használnak (ígéretet kaptunk arra, hogy rendelkezésünkre bocsátanak egy tankönyveladási statisztikát, amelyből kiderülhet egy legalább hozzávetőleges használati arány). A korpusz vegyesen tartalmazza majd különböző tantárgyak különböző korú diákoknak szánt tankönyveinek szövegét. Kontrollanyagként ritkábban használt tankönyvek szövege, valamint egyéb szövegek szolgálnak. Ez része lesz az EKF könyvtára szövegtörzsének, ezért a digitalizálási munkához segítséget is kapunk. Ez a megoldás azért is szerencsés, mert így módon a tankönyvek szövege az elektronikus könyvtár használatának is rendelkezésére áll majd.

4.3 Próbafelmérés

Elvégeztünk egy tájékozdó felmérést 65 6. osztályos tanuló részvételével. A tanulók az EKF 2. számú gyakorló iskolájának voltak tanulói a 2010/11-es tanévben. A szövegértési feladatlap, amelyet kitöltöttek, az 1. számú mellékletben található. A feladatlapon értelmezendő szöveg Takács Etelnek *A magyar nyelv*

könyve 5–6. című tankönyvéből származik. A könyv maga viszonylag régi, több évtizedes, de az egyes javított kiadások igyekeztek, legalábbis tananyagukban valamelyest követni a nyelvtudomány eredményeit. A feladatlap sokban nem különbözött az általában használatos szövegértési feladatlapoktól, mind kérdéstípusai, mind értékelése tekintetében. Talán egyetlen ponton, a 11–12. feladatban tértünk el a szokástól, itt ugyanis átfogalmaztuk az eredeti szöveget egy informálisabb kódba, a tanulót közelebb hozva a szöveghez, „bevonva a szövegbe”, ezzel más, a főszövegnél kevésbé szakmai stílusú szöveget tettünk az értelmezés tárgyává.

A felmérés eredménye, ha az érthető-nem érthető oppozíciót nézzük (2. melléklet) azt mutatja, hogy azok a helyek, amelyekre rákérdeztünk, kb. 66%-ban érthetőek, és 34%-ban nem érthetőek (az 1 és a 0 pont, a világos és a sötét szín aránya). De az abszolút arány különböző összetevőkből áll össze. Az 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14-es számú item feltűnően sikeres, ezek mondatbefejezésre, -kiválasztásra vonatkozó feladatok, valamint kérdések, amelyekre a szövegben könnyen megtalálható a néhány szavas válasz, a kérdés és a szöveg adott mondata ui. nagyjából azonos szavakból áll. Feltűnően sikertelen az 10-es és a 15-ös item, ezek olyan hiperonima vagy magyarázat megtalálását célozzák, amelyek benne vannak ugyan a szövegben, de vagy távolabb a kérdésben megfogalmazottaktól vagy nem szó szerint: csak következtetési műveletekkel lehetett volna megadni a helyes választ.

Az eredmény is tovább differenciálható, ez a későbbiekben meg is történik. Ami pedig szempontunkból legalább ilyen fontos, hogy megvizsgáljuk azokat a szöveghelyeket, amelyek a különböző fokú megértési nehézségeket okozták. Ezek várhatóan pl. olyan szövegjellemzők lesznek, amelyek a szöveg kifejtetlenségéből, elliptikusságából adódnak, ezek a jellemzők pedig eredeti feltételezésünk szerint is nehézséget kell, hogy okozzanak pl. a 11 évesek számára. Ezenkívül bizonyára más, nem a szöveg, hanem a mondat szerkesztésből vagy szóválasztásból stb. adódó nehézségek is megfogalmazód(hat)nak az elemzés során.

Az elemzés rámutatott néhány módszertani hiányosságra is (pl. egy feladatban egyetlen dolgot szabad csak kérdezni), valamint arra, hogy a szövegértési/szövegérthetőségi feladatlapot érdemes kiegészíteni egy olyan kérdőívvel, amely felméri a tanulók nyelvhasználati szokásait (Hol található a betűkkel? Milyen az arány az egyes területek között? Ezekre Pléh Csaba professzor hívta fel a figyelmemet).

4.4 További feladatok

Az elemzés után véglegesítjük a már használt kérdőív új változatát, és ezt töltetjük ki újra azonos korú tanulókkal. Annak ellenére, hogy a más tanulócsoporthoz, és hogy kb. csak 60-an lesznek, a kérdőív kérdezési formáinak, feladattípusainak alkalmasságát igazolhatja, vagy továbbra is megkérdőjelezheti. Ezek után kerülhet sor a különböző nyelvhasználati formák érthetőségét célzó felmérésekre,

amelyek különböző tankönyv- és nem tankönyvszövegeket dolgoztatnak majd fel.

Az addigra kijelölt iskolákban (általános iskola 5–8. osztály, egri, budapesti és elsősorban észak-magyarországi kisebb és nagyobb települések iskoláiban tervezzük terepmunka elvégzését. Ezt többek között tanszékünk mindenkori levelező hallgatóinak, valamint a Heves Megyei Pedagógiai Intézet és az észak-magyarországi régió egyéb pedagógiai intézetei segítségével tudjuk megtenni. A kérdőívek kiértékelése az akkora kidolgozott, ma még csak kirajzolódni látszó szempontok szerint bizonyára igénybe vesz további legalább egy évet.

A kérdőívek eredményei alapján dolgozzuk ki az érthető tankönyvszövegek jellemzőinek rendszerét. Vannak e területen is előmunkálatok idehaza is (pl.: Albertné Herbszt 1992, B. Fejes 2002, 2005, Honffy 2003, Kojanitz 2004b, Eöry 2006, 2008), mégis az a feltevésünk, hogy egy komplex, de áttekinthető és releváns szempontrendszer kidolgozása rója az egyik legnagyobb feladatot a munkatársakra. Annál is inkább, mivel a **szövegérthetőség-vizsgálat** új szempontot hoz be a szövegértés-vizsgálathoz képest, és mivel a szövegközpontúság mint szerintünk alapvető követelmény kevesebb teret enged a formalizálásra, ill. az elektronikus feldolgozásra, mint másfajta nyelvi elemzések, egyben óhatatlanul is nagyobb teret ad a szubjektív értékelésnek. Ennek a lehetséges mértékű kizárására kell mégis a lehetőségek határáig egységesíteni, sőt formalizálni a szövegelemzés szempontjait. Különösen azért fontos ez, mert eredményeinket hasznosítani szeretnénk a tankönyv-minősítési rendszer finomításában-módosításában.

A különböző tantárgyak és korosztályok különböző típusú tankönyvi szövegeinek (elbeszélés, leírás, magyarázat, példa, idézet stb.) szövegértés-vizsgálati eredményei jelölik ki a szövegelemzés szempontjait, így bezárul a kör. Ennek a kutatásnak ugyanis, ahogy már említettem, nem abszolút adatok, értékek lesznek az eredményei, hanem szövegjellemzők és adott korosztályú tanulók viszonya. S ez a viszony az, hogy kapcsolatba tudjanak lépni egymással, tehát a gyerekek átlaga jól értse a neki szánt szövegeket. Az eredményeket pedig végül össze kell vetni a szövegelemzések eredményeivel.

Zárszóként

Ahhoz, hogy mindezt elvégezhesük, nemcsak sok munkára, szervezésre van szükség, hanem támogatások szerzésére is, amelyek egyrészt segítik a munka folyamatát, lehetőséget adnak a segédmunkák elvégzésére, másrészt építik azokat a kapcsolatokat, amelyek segítségével kutatásunk eredményei, ha alkalmazhatók lesznek, alkalmazva is lehessenek.

Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1992. Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata. *Magyartanítás* 3: 14–7.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás*. JGYFK. Szeged. 39–48.
- Dárdai Ágnes 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 2005/10: 120–6.
- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus. Pécs.
- Dobóné Berencsi Margit – Fekete Péter – Okosné Bozsik Gabriella – Pásztor Emil – Raisz Rózsa – Varga Gyula 1986. Ötödik osztályos tanulók szókincsének vizsgálata. In: Szende Aladár (szerk.): *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó. Budapest. 413–30.
- Eöry Vilma 2005a. A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra*. November, 59–62.
- Eöry Vilma 2005b. A tankönyvszöveg megértése. *A földrajz tanítása* 5: 29–31.
- Eöry Vilma 2005c. A tankönyvszöveg megértése. *A matematika tanítása* 5: 25–7.
- Eöry Vilma 2005d. A tankönyvszöveg megértése. *A kémia tanítása* 5: 21–3.
- Eöry Vilma 2005e. A tankönyvszöveg megértése. *A fizika tanítása* 5: 32–4.
- Eöry Vilma 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.
- Eöry Vilma 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra. Budapest. 7–16.
- Honffy Pál 2003. Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. *Könyv és Nevelés* 4: 23–33.
- Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 1–2. *Iskolakultúra* 9: 97–124, 10: 107–19.
- Kojanitz László 2002. A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra* 11: 109–12.
- Kojanitz László 2004a. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104/4: 429–42.
- Kojanitz László 2004b. A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. <http://www.om.hu/main.php?folderID=965>
- Kojanitz László 2004c. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 9: 38–56.

- Kojanitz László 2008a. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Kojanitz László 2008b. Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Spolsky, Bernard–Hult, Francis M. (eds.) 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell. Malden–Oxford–Carlton.

Mellékletek

1. melléklet

A tankönyvszöveg-kutatás szakirodalmából

- Adamikné Jászó Anna 2002. A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás* 4: 4–14.
- Albertné Herbszt Mária 1992. Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata. *Magyartanítás* 3: 14–7.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás*. JGyFK. Szeged. 39–48.
- Cs. Czachesz Erzsébet 2005: Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. *Iskolakultúra* 10: 44–52.
- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus. Pécs.
- Dárdai Ágnes 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10: 120–6.
- Dobóné Berencsi Margit – Fekete Péter – Okosné Bozsik Gabriella – Pásztor Emil – Raisz Rózsa – Varga Gyula 1986: Ötödik osztályos tanulók szókincsének vizsgálata. In: Szende Aladár (szerk.): *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó. Budapest. 413–30.
- Eöry Vilma 2005: A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra* 11: 59–62.
- Eöry Vilma 2006: A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.
- Eöry Vilma 2008: Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra. Budapest. 7–16.
- Eöry Vilma 2010. Egy induló kutatásról: a tanóra nyelve és a tankönyvszöveg. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. MANYE, Vol. 6. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. Székesfehérvár–Eger. 296–302.
- Gósy Mária 1996: Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 2: 168–78.
- Kojanitz László 2002. A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra* 11: 109–12.

- Kojanitz László 2004. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104/4: 429–42.
- Kojanitz László 2004. A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. <http://www.om.hu/main.php?folderID=965>
- Kojanitz László 2004. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 9: 38–56.
- Kojanitz László 2008. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Kojanitz László 2008. Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Laczkó Mária 2004. Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító* 4: 6–8.
- Laczkó Mária 2004. Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító* 5: 8–9.
- Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.
- Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1.
- Pléh Csaba 1998. *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Rauch, M. – Wurster, E. 1997. *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente*. Freiburger Beiträge zur Erziehungs-wissenschaft und Fachdidaktik. Lang. Frankfurt.
- Simon Orsolya 2001. Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 11: 92–100.
- Spolsky, Bernard – Hult, Francis M. (eds.) 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell. Malden–Oxford–Carlton.
- V. Raisz Rózsa 1995: Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében. In: Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. MNYT. Budapest. 115–22.

2. melléklet

Feladatlap szövegértés felméréséhez

Olvasd el a tankönyv (Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6. Nemzeti Tankönyvkiadó) **következő részletét!**

A tömegkommunikációs eszközök (a sajtó, a rádió, a televízió) „*egyirányú csatornán*” közvetítenek információkat; a „*címzettek*” ugyanis *közvetlenül* nem válaszolhatnak a „*feladó*”-nak: egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket más úton – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.

Az említett tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez hasonló az *ismeretterjesztő könyvek* információközvetítő szerepe is. A *regények* és *versek* másfajta eszközökkel: a *művészi kommunikáció* eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. Az irodalmi műveket másféleképpen olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket: az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük. A *képzőművészet* és a *zeneművészet* alkotásai sajátos kódrendszerben: a formák, a színek, a hangok „nyelvén” szólnak hozzánk.

A szöveg megértését bizonyítsd a feladatlap megoldásával! A válaszadáshoz használd a szöveget!

1. Fejezd be azt a mondatot, amelyik igaz a most olvasott szövegre!

A tömegkommunikációs eszközök egyirányú csatornán közvetítenek információkat, ugyanis _____

Az ismeretterjesztő könyvek egészen más formáját valósítják meg a kommunikációnak, mint a tömegkommunikáció, mert

Az irodalmi műveket és az ismeretterjesztő szövegeket ugyanúgy olvassuk, mert _____

1	
2	

2. Húzd alá azt a mondatot, amely igaz a most olvasott szövegre!

A rádióhallgatók közvetlenül válaszolhatnak a rádióban hallott információkra.

3	
---	--

Az ismeretterjesztő könyvekben nem egyirányú kommunikáció valósul meg.

4	
---	--

A képzőművészet és a zeneművészet nem valamely emberi nyelven szól hozzánk, hanem formák, színek, hangok segítségével.

3. Hogyan nevezi a szöveg a kommunikáció két résztvevőjét?

5	
---	--

6	
---	--

4. Milyen tömegkommunikációs eszközökről van szó a szövegben?

Sorold fel őket!

7	
---	--

8	
---	--

9	
---	--

5. Hogyan nevezi a szöveg alkotója a regényeket és a verseket együtt?

Két szóval válaszolj!

10	
----	--

6. Mihez hasonlít az ismeretterjesztő könyvek információközvetítő szerepe?

11	
----	--

7. Sorold fel a képző- és zeneművészetben használt kódrendszereket!

_____	12	
_____	13	
_____	14	

8. Magyarázd meg, miért olvassuk másképp az irodalmi műveket, mint pl. az ismeretterjesztő szövegeket!

_____	15	
_____	16	
_____	17	

9. Mely irodalmi műveknek van cselekményük?

_____	18	
-------	----	--

10. Mi tartozik a szöveg a 2. bekezdése szerint a nem irodalmi, de művészi kommunikációhoz?

_____	19	
_____	20	

11. Olvasd el a következő szöveget!

Ha gondolkodunk, tanulunk, tulajdonképpen magunkkal beszélgetünk. Ha a barátoddal találkozol, egyszer te beszélsz, egyszer ő, és ez így folytatódik. Ha este otthon vagytok, és mindenki a konyhában van, apa, anya Juli meg te felváltva beszéltek, és mindenki hallgatja a másikat. Ha egyszerre beszéltek, nem értitek egymást, az nem is igazi beszélgetés. Ha tévét nézel, a műsorvezető nemcsak hozzád beszél, hanem mindenkihez, aki éppen tévét néz, és nem szólhatsz vissza neki, de ha mégis mondasz valamit, arról ő nem tud.

12. Milyen kapcsolatot találsz az első szöveg és e rövid szöveg között?

Fogalmazd meg röviden!

20	
21	
22	

Javítókulcs

A tanulók teljesítményét itemenként, azaz a feladatmegoldásokat részösszetevőkre bontva értékeljük, így differenciált kaphatunk arról, hogy egy-egy feladat megoldásakor mi okozott problémát a tanulónak. Az itemeket sorszámokkal láttuk el (1. a feladatok végén a keretben). Minden itemre, megoldásrészletre – a javítókulcsban megadott – helyes megoldás esetén 1-1 pont adható. Ha a megoldás nem felel meg a javítókulcsban megadott kritériumnak, értéke 0 pont.

A feladat száma	Az item sorszáma	A helyes válasz
1. feladat	1.	<i>A tömegkommunikációs eszközök</i> kezdetű mondat jó befejezése. (Pl.: ugyanis a hallgató, a néző nem szólhat bele a beszélgetésbe, vagy más, az szöveg tartalmának megfelelő indoklás.)
	2.	Csak az 1. mondatot fejezte be. Ha más mondatot is befejezett, 0 pont. (Ez az item a válaszadás biztonságát mutatja.)
2. feladat	3.	<i>A képzőművészet és a zeneművészet</i> kezdetű mondat aláhúzása.
	4.	Csak a 3. mondatot húzta alá. Ha mást vagy mást is aláhúzott, 0 pont. (Ez az item a megoldás biztonságát mutatja.)
3. feladat	5–6.	<i>(5) címzettnek és (6) feladónak</i>
4. feladat	7–9.	<i>(7) sajtó, (8) rádió, (9) televízió</i>
5. feladat	10.	<i>irodalmi művek</i>
6. feladat	11.	<i>a tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez</i>
7. feladat	12–14.	<i>(12) a formák, (13) a színek, (14) a hangok „nyelve”</i>

8. feladat	15. 16. 17.	Mert a művészi kommunikáció eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. Mert az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük. A mondat értelmes.
9. feladat	18.	Az elbeszélő műveknek
10. feladat	19–20.	(19.) A képzőművészet és (20) a zeneművészet
12. feladat	21. 22. 23.	Mindkettő a kommunikációról szól. Mindkettő az egyirányú és a nem egyirányú kommunikációról szól. Értelmesen fogalmazta meg a gondolatát.

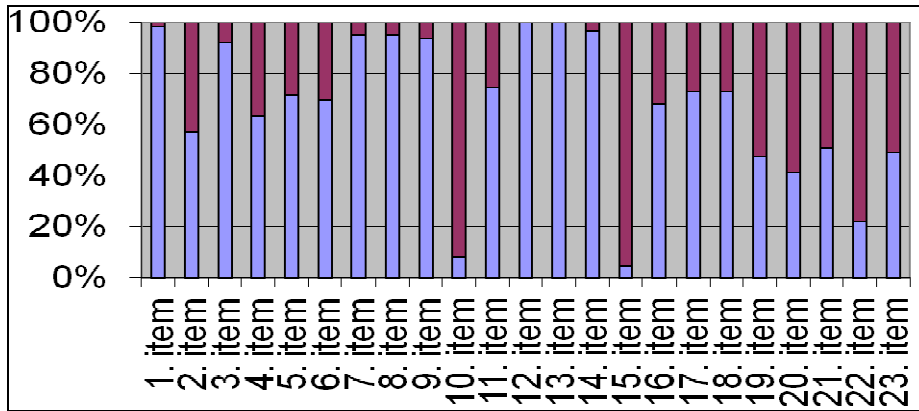
A felmérés értékelése

A tanulók feladatmegoldásait a javítókulcs használatával értékeljük. Az egyes ítemekre adható 1 vagy 0 pontot a feladatlapon, az adott ítem sorszáma mellett tüntessük fel. A teljesítmények kiértékeléséhez készítsünk összesítő táblázatot. Bal szélére írjuk egymás alá a tanulók nevét vagy kódszámát, a fejrészbe pedig vízszintes irányban pedig sorszámozva adjuk meg a feladat sorszámaát. A tanulók feladatlapjáról írjuk be a táblázatba a megfelelő sorszámnál szereplő értéket: 1 vagy 0.

A feladat száma:	1. feladat	2. feladat	3. feladat
Az ítem száma	1. 2.	3. 4.	5.
A	1 0	1 1	0
B	0 0	1 0	1
C	1 1	1 1	1

Valamennyi adat bevitele után a táblázaton kirajzolódik a teljesítménytérkép. Leolvashatók a sikeres területek – ahol az 1-esek tömörülnek –, és a 0 pontokkal fedetten körvonalazódnak a gyengeségek. Az egyes feladatok elemzésével – remélhetőleg – feltárhatók az okok is.

3. melléklet: Az egyes itemek megoldási aránya



Magyarázat: világos: 1 pont

sötét: 0 pont