

Rádi Orsolya

Az órai hallott szövegek és a szóbeli szövegalkotás hatásvizsgálata az alsó tagozaton

A tanulmány témája az anyanyelvi kompetenciák szerepe a tanulási folyamatban. Egy olyan kutatást mutat be, amelynek során tanórai vizsgálatok valósultak meg a megfigyelés módszerével, az órai hallott szövegek, valamint a tanulói szóbeli szövegalkotás mennyiségének, minőségének a kategorizálásával. A kutatás választ adhat arra a kérdésre, hogy miként jelennek meg a Nemzeti alaptanterv (2012) szóbeli szövegalkotásra vonatkozó fejlesztési feladatai a megfigyelt tanórákon. A tanulói interakciók mennyiségi és minőségi mutatóinak elemzése pedig képet ad a gondolkodási műveletek szintjéről. A kutatási eredmények rámutatnak arra, hogy a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazásának a képességét, a problémamegoldó gondolkodás fejlődését befolyásolja a feladatok megértése, az adott helyzet sokoldalú elemzése.

Bevezetés

Az anyanyelvi kompetenciák megléte a tanulás, a tudás alapvető feltétele. A tanulás és a tudás egymással összefüggő folyamatok, a tanulás célja és eredménye tulajdonképpen a tudás. „A tanulás individuális tevékenység, amely azonban legtöbb megnyilvánulásában közvetlen és közvetett emberi kapcsolatok (interperszonális interakciók) hálójában, tehát társadalmi (szociális) közegben megy végbe, még a spontán tanulás eseteiben is... A tanulás individuális funkcióin keresztül érvényesíti szociális funkcióit” (Csoma é. n.). Ezt szem előtt tartva az alábbi kutatásban akciók és interakciók, tehát a hallás utáni szövegértés és a szóbeli szövegalkotás megfigyelése történt különböző tanítási órákon.

A tanulmány elsőként az anyanyelvi kompetenciák szerepét mutatja be a tanulás/tudás megszerzésében. Ismerteti az anyanyelvi fejlesztés kisiskoláskori feltételeit, valamint röviden említést tesz a hallott szöveg megértéséről és a szóbeli szövegalkotásról. A következő rész a konkrét vizsgálatról, ennek eredményeiről tesz megállapításokat, végül összefoglalja a kutatási eredményeket.

Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célja az alsó tagozaton

Az iskola kezdő és alapozó szakaszának célja a meglévő eltérések egymás javára fordítása, megtartva a különleges gondolkodásmód, az új gondolkodási struktúrák értékét. Fő célja, hogy eleget tegyen az optimális fejlesztés eszményének.

Egy olyan komplex képesség, mint például az anyanyelv használata, egyfajta viselkedés megtanulását, magát a viselkedést is jelenti. A nyelvhasználatnak a sokféle megnyilvánulása végtelen adaptív helyzetben való helytállást biztosít, rengeteg árnyalattal, mégis kötött szabályrendszerrel rendelkezik. A jövő nyitottsága, előre nem tervezhetősége egyrészt egzisztenciális kényszert, másrészt morális felelősséget is jelent az emberi tanulás szempontjából.

A Nemzeti alaptantervben a műveltségterület az alapelvek, célok meghatározásával kezdődik. Ezek egymásra épülését már horizontális és vertikális elrendezésben is megfigyelhetjük: tartunk egyetlen mennyiségtől egy sokszoros mennyiség felé, és ennek a folyamatnak vannak időbeli és minőségi jellemzői. Az anyanyelvi kompetencia éppen ilyesféle változások komplex megnyilvánulása; az elsajátítása, a minőségi és mennyiségi változása maga is cél és eszköz. A tanulás tanulásának is alapfeltétele, tehát a gondolkodásmód alakulása és alakítása is egyben (Vass 2017).

A hallott szövegek megértése, a szóbeli szövegalkotás fejlesztése

A tanulmány szűkebb témája a szóbeliség, a hallott szöveg megértése és a szóbeli szövegalkotás kompetenciájának a vizsgálata. A szóbeli megnyilvánulások megfigyelésekor több műveltségterületi tartalomról beszélhetünk. Korlátozottan vélhetjük a kommunikációs környezetet, mégis azt érezzük, hogy megjelenhet a nyelv zenei eszközeinek, a gesztusoknak, a személyes jelenlétnek és a körülményeknek a sokfélesége, értelmező ereje (Antalné 2010). A szóbeli szövegalkotás erénye, hogy lehet lazább, hiányosabb szerkesztésű, gyakoribbak a szabálytanságok, módosító nyelvi ötletek, egyéni nyelvi lelemények. Jól megfigyelhető, hogy még a tanórán is sűrűn használnak a kommunikációs helyzetben lévők töltelékszavakat, ismétléseket (Laczkó 2010).

A szóbeliségre vonatkozóan a Nemzeti alaptanterv nem ír elő követelményrendszerben az értelemben, ahogyan ezt megszoktuk. Ez nem előíró, inkább normatív jellegű (bár a NAT egyetlen normatív pontja az érettségi vizsga ebben a pillanatban). A tanulmány a fogalmat irányadás, mértékadás értelemben használja.

A NAT érvényben lévő változata szerint, a szóbeli szövegalkotás az 1–4. évfolyamon a következőképpen jelenik meg: a fejlesztési feladatok szerkezete megmutatja számunkra a beszédkészség és a szóbeli szövegek megértésére való törekvést, az olvasást és az írott szöveg megértését, az anyanyelvi tapasztalatok szerzését, az ezekhez kapcsolódó „gondolatok, érzelmek, vélemények kifejezését” (1). Meghatározza az irodalmi kultúra, valamint az ítéloképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék fejlesztésének az épülését is. Az alsó tagozaton hol négy, hol hat évfolyamra vetíti a tartalmakat a tanterv. A szöveg szerint törekedni kell „a megfelelő hangképzés, beszédléghés és hangoztatás fejlesztésére; a mások számára érthető és kifejező beszédre. Végezni kell kiejtési, mondat- és szövegfonetikai gyakorlatokat, önismereti játékokat és szerepgyakorlatokat” (1). Igény mutatkozik a tanulócsoporthoz folyó vitákban, beszélgetésekben való részvételre, „a hallott rövid szövegek megértésére. Mindennapi élmények, olvasmányok, látvány-, hang-, mozgóképélmények tartalmának felidézésére, elmondására, a saját élmények megfogalmazására” (1). A fejlesztésre szánt tartalom között szerepel a „tanult szövegek szövegű és kifejező tolmácsolása” (1). A biztos hangos olvasási készség is elérendő, ennek kialakításában a „rövidebb szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek önálló olvasása” a figyelemre méltó. Ehhez kapcsolódóan fontos a „kreatív folyamatok támogatása” (1). Mind szóban, mind írásban történhet az „olvasott szöveg cselekményének utólagos felidézése, a szereplők cselekedeteinek, jellemének, kifejtett és ki nem fejtett nézeteinek megértése” (1). Az anyanyelvi tapasztalatszerzés megjelenhet „különböző műfajú, hangnemű szövegekben az eltérő nyelvhasználat érzékeléseként” is (1). Emellett fontos az „anyanyelv és az idegen nyelv különbségének felismerése, ennek megfogalmazása a diák saját szavaival” (1). Kiemelt terület továbbá az irodalmi művek feldolgozása és megértése, az ezekhez kapcsolódó tartalommondás, rövid összefoglalás, a klasszikus és a kortárs irodalmi művekkel való foglalkozás, ezek zeneiségének a visszaadása. Az ítéloképesség fejlesztésére megfelelő tartalom „az ítékezés mint cselekedet felismerése mindennapi helyzetekben és különféle műalkotásokban”, ezekhez kapcsolva „a nem saját álláspont megjelenítésének, átélésének képessége” (1).

A magyar nyelv és irodalom műveltségterületen belül az érzelmek, vélemények kifejezése történhet narratív formában, de a művészi kifejezés eszközeivel is. Noha az irodalmi kultúra az olvasott szöveg megértését is magában foglalja, a Nemzeti alaptanterv 2012-es változatában ez külön szerepel. A fejlesztési folyamat során fejlesztési feladataikban támogatják, részben lefedik, részben pedig kiegészítik egymást.

A tanórai hallott szövegek

A tanórákon az esetek többségében aszimmetrikus kommunikációval találkozhatunk. Az aszimmetria különböző fokú lehet, az intézményes kommunikációban a formális elemek a dominánsak. A pedagógus elvárt beszédviselkedését a professzionális pedagógiai elvrendszer és a pedagógiai

hagyományokon alapuló íratlan szabályok alakítják. A tanulók esetében az iskolai szocializáció keretében történik a formális nyelvhasználat alakulása. Mindkét fél részéről megfigyelhetjük a verbális és a nonverbális csatorna kifejezőeszközeit, ezek a kutatás során tanulmányozhatók és rögzíthetők. A tanórák jellegzetessége a kötött idő, ez hatással van a kommunikáció menetére, a mondanivaló strukturálására. A beszédjog megadása a tanár kijelölésével vagy önkijelöléssel, önkijelölést követő kijelöléssel történik. Ezért nem feltétlenül nyilatkozik meg minden tanuló (Asztalos 2015).

A vizsgálat bemutatása

Az oktatáskutatás az innováció elősegítése érdekében egyre nagyobb jelentőséggel bír. Az oktatás ugyanis nemcsak az innováció inputja, hanem egyben innovációs tér is. A hatvanas évektől kezdődően folytak komolyabb oktatáskutatások, ám az azokra költött anyagi források nem álltak arányban a kutatások eredményességével, és látszólag nem tették jobbá az oktatási rendszereket sem. Ez a szkeptikus időszak zárult le a kilencvenes években, amikor az oktatáskutatásokra fordított források csökkenése az oktatás színvonalának további romlásához vezetett (Dobos et al. 2010). Kiemelendő, hogy az oktatáskutatás minősége önmagában nem elegendő indok az oktatás gyakorlatában beálló eredményességre vagy eredménytelenségre. A szakpolitika fogadókészsége és cselekvőképessége döntő jelentőségű (Halász 2013) a kutatási eredmények gyakorlati felhasználásában. A kutatás célja az volt, hogy mikroszinten is követhető legyen az oktatáspolitikai döntések eredményessége, a kompetenciaalapú fejlesztés, mint NAT-implementáció. A megfigyelőlappal az interakciók rögzítésének célja az volt, hogy a lehető legvalószerűbb módon modellezzék egy tanóra szituációit (Boronkai 2012). Az óralátogatások és a megfigyelési szempontok alapján történő jegyzőkönyvek használata a gyakorlólhelyek és az implementáló iskolák tudtával történt. A megfigyelt órák közül 52-nek a rögzítése készült olyan intézményben, amely deklaráltan kompetenciaalapú oktatást folytatott. Alternatív iskolában 5 tanórát rögzítettek a megfigyelők. A megmaradó 49 óra egyéb intézményben folyt, ami azt jelenti, hogy nem jelölték pedagógiai programjukban a kompetenciaalapú oktatást. A közös választásban az volt, hogy minden intézmény gyakorlólhelye a pedagógusképzésnek. Fontos megjegyezni, hogy a megfigyelést végzők kiválasztása ellenére is jelentkezhetnek az úgynevezett elvárás torzítások, azaz olyan hatások, amelyek a vizsgálat eredményét a benne részt vevők elvárásainak függvényében torzítják. Ez alatt jelen esetben a megfigyelők (akár téves) elvárásai értendők arra nézve, hogy miről szól a vizsgálat, mi lenne a kutatás szempontjából helyes vagy elvárt válasz (Kiss et al. 2006). A tanítók, a szaktanárok engedélyével történt az óra adatainak rögzítése. Maga a gyakorlat befogadása is nyilatkozathoz kötött az intézményben, szerződésre kerül sor a pedagógusok és az intézmény között. A tanulók nem azonosíthatók.

A megfigyelés mint célzott jelenlét

A kutatás módszere azért lett a megfigyelés, mert nemcsak számszerű eredményeket szolgáltat, de a számszerű eredményeken keresztül a gondolkodásmódot és a várható reakciókat, cselekedeteket is segít mélyebben megérteni. Lényege a mennyiségi jellemzés, mégis minőségi következtetést lehet levonni az adatokból (Kiss et al. 2006). A megfigyelő, kutató és a megfigyelt, kutatott között azonban nincs állandó kommunikáció, a jelenlét egy csatorna.

A megfigyelőlap (1. ábra) használata során a kutatás a tanítás-tanulás folyamatát követte. Megtörtént a látott órák szöveges átírása, ehhez néhol rendelkezésre állt óravázlat vagy tervezet is. Mivel ezek nem szerepeltek előzetes kritériumként, a történetek felidézésének nehézségei, megoldhatatlan problémái folyamatosan gondot jelentettek. A megfigyelést végző az órán azt láthatta csak, hogy a tanulók a hallott szöveg megértésének következményeként cselekszenek-e (írnak-e, megszólalnak-e). Az is látható volt, hogy hány tanuló végzi, és mennyi ideig az adott tevékenységet. Az írásbeli szövegalkotás is szóbeli szövegalkotással ellenőrizhető, illetve az arra adott reakciókkal (javítás, helyeslés). Ez nehézséget jelentett. Megoldásként csak azokat a szövegalkotásokat kategorizálták a vizsgáló személyek, amelyeknek a terjedelméről meggyőződtek. A megfigyelő a tevékenységet látta, olvasta, hallotta; ezekben az esetekben rögzíthette csak a megfelelő kategóriákba sorolással.

Javításkor pedig egyértelművé vált az írásbeli szövegalkotás megléte. A megfigyelő az órán folyó tevékenységeket egy – a szöveg mennyiségét meghatározó – mátrixban rögzítette olyan módon, hogy röviden megjelenítette az adott szöveg típusát (például produktív, félproduktív, reprodukív), mellette római számmal jelezte, hány gyermeket aktivizált az adott feladat, és jelezte a tevékenységre fordított időt.

	1. szint	2. szint	3. szint	4. szint
A szóbeli szövegalkotás mennyisége hangok, szavak				
A szóbeli szövegalkotás mennyisége 1–2 mondat				
A szóbeli szövegalkotás mennyisége 3–4 mondat				
A szóbeli szövegalkotás mennyisége 5–10 mondat				
A szóbeli szövegalkotás mennyisége 10 mondatnál hosszabb				

1. ábra

A szerző által fejlesztett megfigyelőlap (Rádi 2017)

(Ugyanígy történt a hallott szövegek megértésének a rögzítése is.)

Az értekezésre vonatkozó kutatási standardok ismertetése

A kutatási standardokat az országos kompetenciamérés szintjei adták. A vizsgálatok adatai kvantitatív kutatással keletkeztek. A kutatás gyakoriságot vizsgált, az eredményekből pedig ismét minőségi következtetéseket lehetett levonni.

Szintek, jellemzők, a szövegre vonatkozó információk:

1. szint: képes a szövegbeli információk közötti egyszerű kapcsolatok felismerésére, valamint a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának az azonosítására.

2. szint: ezen a szinten a tanuló több szempont alapján egy vagy több információt képes azonosítani, és megtalálja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat. Felismeri a szöveg főbb gondolatait, tudja értelmezni a szöveg egy meghatározott részét, emellett képes a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának az azonosítására is. Háttértudására támaszkodva képes a szöveg egy-egy jellemzőjének az értékelésére.

3. szint: a tanuló ezen a szinten több szempont figyelembevételével képes az információk közötti kapcsolat megtalálására. Képes összefüggéseket felismerni és ezt megérteni a szöveg egy részletére vagy egészére vonatkozóan, következtetéseket tud levonni a szöveg egy vagy több részéből, és a szövegrészeket vázlatba tudja rendezni. Háttértudása segítségével képes a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének az értékelésére. Tud reflektálni a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolatai alapján.

4. szint: képes olyan információk visszakeresésére, amelyek több kritériumnak felelnek meg; ki tudja következtetni, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz, és képes a hasonló jellegű információk közül a megfelelő kiválasztására. Képes a szövegrész és a szöveg egésze közötti kapcsolatok felismerésére, azonosítására; következtetéseket levonására a szöveg egy vagy több részéből. Háttértudására támaszkodva képes egy összetett szöveg tartalmi és formai jegyeinek kritikai

jellegű megítélésére, a nyelvi árnyalatok értelmezésére, a szöveg egészének vagy részletének kritikai szempontú értékelésére, a szöveggel kapcsolatos hipotézisek felállítására (Balázsi et al. 2015).

A szóbeliség mint vizsgálati fókusz

A továbbiakban az alsó tagozatos tanórákon a hallott szövegek megértésének, valamint a szóbeli szövegalkotás kvantitatív vizsgálatát elemzem. A tanulmány készítésekor az általános iskola 1–4. évfolyamán végeztem megfigyeléseket, újszerű és empirikus úton (Rádi 2017). A több szempontú elemzés alkalmat adott a függő és a független változók kapcsolatának a vizsgálatára, egyfajta induktív utat követve. A kutatás kérdései, hipotézisei a következők voltak:

1/a Egymásra épülnek-e az egyes képességszinteken megfigyelhető interakciók a szóbeli szövegalkotásban mint nyelvi területen?

1/b Ha a szóbeli szövegalkotás mennyiségét és minőségét összevetjük az országos kompetenciamérések négy képességszintjével, vertikális kapcsolat rajzolódik ki az egyes iskolafokokon.

2/a A vizsgált tanórákon jellemzően melyik évfolyamon lesz domináns a hallott szöveg megértésének 3. és 4. képességszintje?

2/b Feltételeztem, hogy harmadik évfolyamon válnak jellemzővé a 3. és a 4. képességszintű hallott szövegek.

Az adatok tartalmi elemzése

A következő rész szűkebb témája a szóbeliség, a szóbeli szövegalkotás kompetenciájának és a hallott szövegek megértésének a vizsgálata.

A szóbeli szövegalkotás vizsgálati eredményei

A szóbeli megnyilvánulások megfigyelésekor több műveltségterületi tartalomról beszélhetünk. A beszédprodukciónak vizsgálata bonyolult, a közben zajló mentális, kognitív tevékenységekről csak feltételezéseink vannak. A kommunikáció irányultságából következően magába épít egy tartalmi és egy viszony szintet. Egyszerre közvetít a tartalmára és a vételére vonatkozó, vagyis a kommunikáló felek közötti viszonyra utaló információkat. A kommunikációban mindig egybekapcsolódik egy kognitív és egy normatív szint (Tóth 2011). Továbbá minden kommunikáció a konkrét tárgyi információ mellett egy sor olyan üzenetet is magába épít, amelyek a közlés módjára, körülményeire, kontextusára, értelmezési módozataira vonatkoznak, azaz egy bizonyos kommunikatív aktus metanyelvi szinten is zajlik. A kommunikációs jelentést igen nagy mértékben a kommunikáció nem verbális elemei hordozzák. Emellett azok a performatív verbális elemek, amelyek cselekvő megnyilvánulásokra ösztönző parancsot, utasítást tartalmaznak, és maguk is a beszéd útján kifejtett cselekvés formájában valósulnak meg. A verbális kommunikáció jellemzően interaktív. Ha ez rendezett nyelvi aktivitás, akkor cselekvésláncolatot alkot, amelynek elemi egysége a forduló. A kérdés is beszédaktus, beszédfordulót indíthat meg (Antalné 2010).

Az eredményes kommunikáció alapfeltétele, hogy a felek képesek legyenek arra, hogy a közösen kialakított normáknak megfelelően viselkedjenek, a normáknak megfelelő üzenettípusokat válasszanak. Ennek képessége csak nagyon kevés tekintetben született velünk, azaz adott biológiailag. Legnagyobb részben tanulni kell. A tanulás folyamata a szocializáció, amely során azt tanuljuk meg, hogy a különböző társas szituációk kereteit alkotó sajátos normastruktúráknak milyen viselkedési mintázatok felelnek meg (Hámori 2010). Az így megtanult mintázatok azután segítségünkre lesznek maguknak a szituációknak a felismerésében és a megfelelő viselkedés kialakításában. Életünk során ilyen értelemben tehát szerepeket, szabályozott viselkedésmintázatokat tanulunk meg. A tanulás folyamata pedig a szerepekről alkotott bonyolult mentális kép (kognitív struktúra) kialakítása (Hámori 2010). A mindennapi gyakorlat során elsajátítjuk a szerepek megfelelő megvalósításának a módjait, amelyeknek kiterjedése és árnyaltsága határozza meg azt, hogyan tudunk közreműködni a különböző

társas kapcsolatainkban. Szereprepertoárunk mint mentális struktúra összekapcsolódik az attitűdjeinkkel, pontosabban attitűdrendszerünk szerves részét alkotja, velünk együtt alakul ki és fejlődik (Hámori 2010).

Meglepőnek tűnik a szóbeli szövegalkotás első szintjének a túlsúlya, azon belül is a rövid válaszok aránya. A tanulók ebben az életkorban szeretnek gondolatokat közölni a környezetükkel. Ez a magas érték felveti annak a lehetőségét, hogy a gondolatok kifejtését hamar lezárja a tanító, esetleg a kérdések egy része konvergens gondolkodást kíván. A 6 éves kor utáni spontán beszédéről kevés adat van, noha fontos lenne tudni, hogy a spontán beszéd milyen változásokon megy át az első biológiai sorompó után. 7 éves korra változás következik be a beszédtervezési stratégiákban. Tehát az első évfolyamba kerülő gyerekek az iskolába lépéskor másként gondolkodnak a szóbeli szövegalkotás során, mint akár egy félév múlva. A 7–10 éves gyermekek már nem szavanként tervezik a gondolatok nyelvi átalakítását, hanem frázisonként. Csökken a szavak és a néma szünetek időtartama, ezek a temporális jellemzők arra utalnak, hogy a kognitív éréssel párhuzamosan fejlődnek a beszédhez szükséges motoros mozgások is (Nagy et al. 2004). A kisiskolás korban, de még később is fejlődik a grammatika, folytatódik bizonyos nyelvtani szerkezetek megszilárdulása (Crystal 2003). Évről évre nő a beszédegységeken belüli szavak száma. A szókinccs – részben az írott nyelv elsajátításának a hatására – nagymértékben növekszik (Laczkó 2010). A magyar kisiskolások spontán beszédéről is történtek már vizsgálatok. Közléseik szerkezetileg komplexebbek, mint az óvodásokéi; ezekben a főnevek dominálnak (Nagy et al. 2004), de már használnak ragozott főnévi igeneveket, megnő a határozószók, a névmások és a melléknevek száma. A ragozás szintén tökéletesedik, a gyermekek már nyolcéves korban képesek a gyakorító és ható képzők, segédigék helyes alkalmazására, az agrammatikus mondatok aránya pedig jelentősen csökken (Laczkó 2010). A beszéd temporális sajátosságait tekintve kilencéves korra csökken a néma szünetek aránya az óvodáskorhoz képest, és rövidebbek a jelkimaradások, ez a tendencia egészen felnőttkorig folytatódik. A kilencévesek a felnőttekhez képest még feleannyi lexémát ejtenek ki egy perc alatt; a beszéd- és artikulációs tempó gyorsulása folytatódik a felnőttkorig (Horváth 2013). Ezek a jellemzők visszaköszöttek az első évfolyam szóbeli szövegalkotásának a megfigyelésekor. A szószintű megnyilvánulásokhoz sorolható a hangok visszaadása is. Az első évfolyamon gyakori mind az olvasás, mind a szóbeli szövegalkotás esetén a hangok visszaadása, képzése. Meg kell jegyezni, hogy nem csak magyar nyelv és irodalom (azaz anyanyelvi) órát tekintettek meg a vizsgálatot végzők.

A kutatásban szerepelt az 1–2 mondatos szövegek arányának a vizsgálata az 1. képességszinten, évfolyamokra lebontva. A 2. képességszinten a tanulók már képesek a szövegben expliciten megfogalmazott információ visszakeresésére, és képesek a különbségeket felismerni. A szöveg információi és a mindennapi élet közötti, valamint a szereplők közötti egyszerű kapcsolatokat felismerik. Nem jelent problémát a szöveg eseményei között a lineáris időrendben való eligazodás sem; továbbá a szöveg egységei közötti kérdés-felelet viszony felismerése. Ismert a tanulók számára egy szövegrész témája, a hagyományos történetmesélési eszközöknek és a meggyőzés szándékának a felismerése. Az állandósult szókapcsolatok alkalmi jelentését is felismerik.

Ezek alapján a szószintű megnyilvánulások alapvetően csökkenhetnek. Míg a hosszú szövegek (5–10, illetve 10 mondatnál hosszabbak) szóbeli megfogalmazása a 2. képességszinten az első évfolyamon is megjelenik, az évfolyamok előrehaladtával folyamatosan gyarapszik. Ahhoz azonban, hogy egy-egy interakcióban megfigyelhetőek legyenek a tanulóknak azon képességei, amelyek az összefüggések felismerésére és/vagy megértésére vonatkoznak, nincs szükség jelentős mennyiségi változásra. A tanulók 3–4 mondatos szöveg alapján is tudnak következtetéseket levonni a szöveg egy vagy több részéből.

A 3. képességszintű szóbeli szövegalkotás a harmadik évfolyamon jelentősen megnő. Érdemes áttekinteni a hosszú (5 mondatos vagy annál nagyobb terjedelmű) szóbeli szövegalkotásokat. A negyedik évfolyamon is gyarapodás látható. A bonyolultabb gondolkodási műveleteket igénylő szövegalkotás az 5–10 mondatnyi és a 10 mondatnál hosszabb szövegek együttes arányát figyelembe véve a harmadik évfolyamon megugrik.

A 3. képességi szinten a tanulók már képesek a szereplők szándékai közötti különbség felismerésére, a szereplők motivációinak a magyarázatára. A szöveg információi és a mindennapi élet egy speciális vetülete közötti különbség felismerése sem okoz problémát a számukra. A következtetés levonása a szöveg és a mindennapi élet információinak az integrálásával a figyelmet elvonó információk között eligazodva sem okoz nehézséget. A szöveg időrendjének helyreállítása is megtörténik. Egy történet két változata közötti hasonlóság és a szöveg tartalmi elemei között az elvárások ellenére fennálló hasonlóság felismerése szintén probléma nélkül megvalósul. A tanulók számára a szöveg tartalmi elemei közötti kategória-elem viszony felismerése ugyancsak megoldható. Képesek egy szövegrészlet céljának, a szövegben alkalmazott speciális jelrendszerek működésének a felismerésére. Nem okoz problémát a szöveg szerkezetének és fő tartalmi egységeinek a felismerése sem. Képesek az ismétlés és a hasonlat szerepének a magyarázatára; értékítélet alkotására a szöveg egy tartalmi vagy stilisztikai eleméről, és erre magyarázatot is tudnak adni. Egy hétköznapi probléma megoldására a szöveg tartalmi elemeinek a felhasználásával tudnak szöveget alkotni. A gúny tárgyát felismerik, ahogy az idegen kifejezés jelentését is. Képesek a cím magyarázatára.

A 4. képességi szinten a tanulók képesek a szövegben elszórt, expliciten megfogalmazott információk azonosítására, összekapcsolására és rendezésére. Továbbá a félrevezető információ kiszűrésére adott szempont alapján; a szövegben mélyen beágyazott, főszövegen kívül eső vagy a megszokottól ellentétes helyen szereplő információk visszakeresésére is. Ugyancsak képesek a szereplők attitűdjei közötti különbségek magyarázatára, egy szereplő szándékaira vagy állapotára utaló nyelvi és tartalmi jelek azonosítására; a szöveg tartalmi elemei és a mindennapi élet tapasztalatai közötti különbségek magyarázatára. A tanulók számára problémamentes a szöveg egy részletében az időrend helyreállítása, iskolai jellegű háttértudás alkalmazása a szöveg tartalmi elemei közötti kapcsolatok azonosításában, továbbá a szövegben megfogalmazott feltételeket teljesítő példák azonosítása; a szöveg elemei közötti ok-okozati, általános-egyes vagy kategória-elem viszony magyarázata is hatékony. Képesek a szöveg célközönségének a felismerésére, egy szövegrészlet strukturális szerepének a magyarázatára, továbbá a szöveg hitelességével kapcsolatos tartalmi elemek magyarázatára, a kétértelmű, többjelentésű tartalmi elemek feloldására. Nem okoz gondot a tanulóknak az értékítélet alkotása sem a mindennapi élettől távoli témájú szövegek tartalmi-stilisztikai jellemzőivel kapcsolatban. Mindezek alapján megállapítható, hogy a 4. képességi szintű megnyilvánulások megléte azt bizonyítja, hogy az 1–4. évfolyam befejeztével a szövegértés-szövegalkotás területén kompetens tanulók lépnek a következő iskolai fokozatra.

Az említett jellemzők nem csak a szóbeli szövegalkotásban nyilvánulnak meg. Az olvasott és a hallott szövegek megértésében merülnek fel leginkább az adott képességi szinten azonosítható tevékenységek. A szóbeli szövegalkotáson kívül az írásbeli szövegalkotás is visszaadja a szöveg megértését.

A hallott szövegek megértésének vizsgálati eredményei

A mondatok hosszúsága bizonyos mértékig meghatározza azt, hogy magának a hallott szövegnek a bonyolultsága elemi tényekre vagy összetettebb, tehát analízáló, szintetizáló gondolkodási műveletekre vezet-e. Elmondható, hogy az évfolyamok előrehaladtával az 1. képességi szintre utaló utasítások, magyarázatok, kérdések az egyszavas, 1–2 mondatos hallott szövegektől eltávolodnak, tehát a harmadik évfolyamtól a hallott szövegeknek (egy-egy tanulótárs beszámolója például) a mennyisége nő.

A hallott szöveg megértésének 1. képességi szintű megnyilvánulásaitól eljutunk a 4. képességi szintű megnyilvánulásokhoz. A vizsgált tanítási órákon az első évfolyamon az 1. képességi szintre utaló mondatok közül az 5–10 mondatnyi és a 10 mondatot is meghaladó terjedelme jelentős. A második évfolyamon ennek a száma és terjedelme is nő. A harmadik és a negyedik évfolyamon pedig a terjedelem megint csak növekszik. Ezek olyan hosszabb szövegek, amelyek a pedagógus, illetve az osztálytárs/osztálytársak elhangzott mondataiként is értékelhetők.

A szöveg megértése valamilyen cselekvésen keresztül értelmezhető. Válaszol a tanuló, esetleg a felszólításnak, magyarázatnak, utasításnak, egyszerűen a tartalomnak megfelelően cselekszik. Ez a válasz lehet írásbeli és rajzzal megvalósuló tartalomkifejtés is. A harmadik évfolyamon a legmagasabb a 10 mondat vagy annál hosszabb szövegek aránya volt.

A hallott szövegek esetében a 2. képességszinten sokkal nagyobb a hosszabb szövegek aránya, mint a szóbeli szövegalkotás esetében. Jellemző ezen a szinten a szövegből kiemelt vagy többször előforduló információ visszakeresése, a hallott szövegekben előforduló alapvető tér- és időbeli körülmények kikövetkeztetése; a szöveg két tartalmi eleme közötti egyszerű kapcsolat felismerése, az expliciten megfogalmazott fő gondolatmenet vagy téma és az alkalmi szókapcsolat jelentésének a felismerése.

Az iskolába lépő gyermekekre jellemző, hogy a szegmentális szintű beszédészlelés elsajátítása befejeződik, és ekkorra a gyermeknek képessé kell válnia az írott anyanyelv megtanulására. Ehhez szükséges a beszédhangok pontos azonosítása és elkülönítése, az egyes jegyek felismerése, a magánhangzók és a mássalhangzók differenciálása (Gósy 2005). A verbálisan elhangzott szövegek feldolgozása egyre tudatosabb lesz, a gyermek egyre inkább képessé válik az emlékezet, asszociációs működések életkor-specifikus aktiválására. Iskoláskorban a beszédészlelési és a beszédmegértési folyamatok egyre automatikusabbá, gyorsabbá és biztosabbá válnak, a felnőtt mechanizmust megközelítő működések mennek végbe (Gósy 2008). A 9 éves gyermekek anyanyelvi észlelése még jelentősen eltér a felnőttkori mechanizmus működésétől (Gósy 2008). Körülbelül 13 éves korra érik el a felnőttekével majdnem azonos működést (Gósy 2005).

Tehát a negyedik évfolyamos gyermekek esetében a hallott szövegek megértése már másként nyilvánul meg, mint az iskolába lépő gyermekeké, és az egyéb (magasabb) évfolyamokon megfigyelt jelenségek már közelítenek ahhoz, amit a pedagógusok felnőtt társaiktól is elvárhatnak. A harmadik évfolyamtól a képességszinteken jelentős változást kellene érzékelni a megfigyelt órák alapján, hiszen a szöveg megértéséhez szükséges kompetenciák, az elemi tények, információk visszakeresése, az alkalmazás, az analízis és a szintézis gondolkodási műveletei, valamint az újraértelmezés is megjelenhet. Szépen látszik a mondatok számának emelkedéséből, hogy a harmadik és a negyedik évfolyamon domináns elemként találkozunk a hallott szövegek kapcsán a 3. képességszinttel. A hosszabb szövegek szépirodalmi szövegek felolvasását is jelenthetik, de akár a matematika-, akár a környezetismeret-órán használt fogalmak is adhatják a 3. képességszintű megnyilvánulásokat. Az egyes megfigyelt órákon a gyermekek valamilyen kontextusba helyezett cselekedete, tanulási folyamata zajlik. A hallott szövegek esetében az 1–2 mondatnyi még ritkaságszámba ment a 4. képességszintűeknél. Ezen a szinten nehezen oldható meg rövid válaszokkal az, hogy a tanulók képesek legyenek a szövegben implicit tartalmakat kifejezni. A 4. képességszintű hallott szövegek megértése kapcsán a harmadik évfolyamtól a bonyolultabb gondolkodási szinteket mutató szövegértési-szövegalkotási feladatok dominanciája várható.

A szóbeli szövegalkotás és a hallott szöveg megértésének leíró statisztikai elemzése

A megfigyelésekből levont következtetéseket a szóbeli szövegalkotásra vonatkoztathatjuk. A vizsgálati eredmények értékelésekor látható, hogy az azonos órákon a szóbeli szövegalkotás mennyisége jelentősen eltér a hallott szöveg mennyiségétől. Azt feltételezhetjük, hogy nemcsak a tanuló-tanuló interakciókról, hanem jelentős mértékben a tanító-tanuló interakciókról is lehetett szó. Az eltérések a hallott szöveg mennyiségében frontális órávezetésre vallanak. Természetesen a frontális tanulásszervezésre is szükség van, a gondolkodást segíti, vezeti, mintákat ad egy-egy helyzet megoldására. De nem képzelhető el a frontális túlsúlya optimális fejlesztési útként négy éven keresztül. A reflektív tanulási stílusú gyerekeknél a szóbeli megnyilvánulások száma csekélyebb, mint az impulzív úton gondolkodóknál (Szitó 1987). Kevesebb konkrét megerősítéshez juthatnak, vannak olyan tanítási órák, amikor nem szólnak meg, ha nincs például páros vagy csoportmunka.

Az oktatás folyamatában számos interakció zajlik. Ezek az interakciók a tanulás szabályozásában olyan információk közvetítésére is alkalmasak, amelyek az elsajátítandó tartalomtól függetlenek, de közvetett úton mégis hatást gyakorolnak a tanulási folyamat eredményeire. A kvantitatív megközelítés lehetővé tette, hogy rövid idő alatt (45 perc) nagyszámú akcióról/reakcióról/interakcióról alkossunk képet, de így sem lehetett az interakciók teljes spektrumát vizsgálni. A látott órákon a teljes interakció mennyisége 12 227 megfigyelt jelenség volt.

A képességszintek emelkedése a magasabb évfolyamokon a hallott szövegek megértésének a szintjére is hat. Pusztán a mennyiségi növekedés nem okozhatott volna minőségi változást, a 3. és a 4. képességszint eléréséhez inkább a tartalom változása vezethetett. A változást a gyermekek valamilyen kontextusba helyezett cselekedete, tanulási folyamata mutatta. A tanulók minden tanórán gyakorolják a szövegek megértését. Már második osztályban megjelennek azok a logikai állítások a matematikafeladatokban, amelyek a hétköznapi értelemtől elválhatnak; például a nem nagyobb kifejezés nem azt jelenti, hogy kisebb. Ugyanezen műveltségi területen egy fordított szövegezésű feladat is eltér mindazoktól a feladat- és szövegtípusoktól, amelyekkel egy gyermek a hétköznapi élete során vagy más tanórák keretei között találkozhat. Harmadik évfolyamon már olyan – empirikus úton szerzett tapasztalatok alapján – létrejött fogalmak birtokába jutott esetben minden megfigyelt órán részt vevő tanuló, hogy például mi is lehet az oldódás, mi a különbség az olvadás és az oldódás között. A matematikai vagy a természettudományos gondolkodás magasabb szintű gondolkodásmenetei nem biztos, hogy éppen az 1. és a 2. képességszinten sokat gyakorolt, algoritmizált kérdések, magyarázatok, utasítások és az ezekre adott válaszok sikerességéhez vezetnek (Csíkos 2004). A harmadik évfolyam tehát a hallott szövegek megértésében igényli a 3. és a 4. képességszintű szövegek jelenlétét. A vizsgálat eredménye tehát alátámasztotta a feltételezést.

A képességszintek között való áttérések, csúszkálások közben jelentkeznek az anyanyelvi kompetenciák tudástranszferhatásai (Csapó 2002). Az anyanyelvi kompetenciák esetében az átvihetőség, a más helyzetekben való alkalmazhatóság, a transzfer fontos, vagyis az, hogy „az egyik feladattal vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást [...] a hasonló szituációban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat [...] »transzferáljuk« ismereteinket” (Molnár 2016: 10). A közeli transzfer azt jelenti, hogy az eredeti tanulás nagymértékben hasonlít az új szituációhoz, a távoli transzfernél az eredeti tanulási helyzet jelentősen eltér az új szituációtól. A transzfer tehát szituációk végtelen sorozata, ahol az új szituáció ismertetőjegyei egyre inkább eltérnek az eredetiétől (Molnár 2016). A kulcskompetenciák fejlesztésének nem is lehet más célja, mint a transzferálható tudás (ki)alakítása.

A Nemzeti alaptanterv (1) feltételezi az egymásra épülést az egyes iskolafokokon, ahogyan azt az első kutatási hipotézis is megfogalmazta. Ugyanakkor ezek időbeli eloszlását a tanulási-tanítási folyamatban, a mennyiségtől való függését nem határozza meg. A kvantitatív kutatás a lineáris mennyiségi gyarapodást nem mutatta ki az oktatás mikroszintjén, a képességszintek egymásra épülése a szóbeli szövegalkotás tekintetében azonban mindenképpen megfigyelhető.

A másik kutatási hipotézis szerint a 3. és a 4. képességszintű hallott szövegek a harmadik évfolyamon válnak jellemzővé. A képességszintek emelkedése a magasabb évfolyamokon a hallott szövegek megértésének a szintjére is hat. Pusztán a mennyiségi növekedés nem okozhatott volna minőségi változást, a 3. és a 4. képességszint eléréséhez inkább a tartalom változása vezethetett. A változást a gyermekek valamilyen kontextusba helyezett cselekedete, tanulási folyamata mutatta.

1. táblázat

A megfigyelt tevékenységek hossza és a képességszintek közti kapcsolat száma, aránya és összesítése

Az interakció hossza	Szint				
	1.	2.	3.	4.	Összesen
A szavak száma	632	259	195	92	1178
Százalékos arány	13,60%	6,90%	7,20%	8,20%	9,60%
1–2 mondatos szövegek száma	846	593	400	189	2028
Százalékos arány	18,20%	15,90%	14,70%	16,80%	16,60%
3–4 mondatos szövegek száma	674	809	542	217	2242
Százalékos arány	14,50%	21,60%	19,90%	19,20%	18,30%
5–10 mondatos szövegek száma	864	752	625	279	2520
Százalékos arány	18,60%	20,10%	23,00%	24,70%	20,60%
10-nél több mondatos szövegek száma	1624	1328	956	351	4259
Százalékos arány	35,00%	35,50%	35,20%	31,10%	34,80%
Összesen:	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Keresztábra-elemzés is készült azért, hogy a kapott értékek (1. táblázat) információt szolgáltatassanak a változók közötti összefüggésről. A kapcsolat a chí négyzetpróba szerint $p < 0,001$ szinten szignifikáns. A kapcsolat alacsony mértékét mutatja, hogy a megnyilatkozások hossza és szintje közti lineáris kapcsolatot feltételező Pearson-féle korrelációs együttható értéke mindössze $r = 0,048$. (Bár a kapcsolat újfent $p < 0,001$ szinten szignifikáns.) Mindenesetre az első hipotézis részben megerősíthető, van kapcsolat, és ez pozitív kapcsolatként fogható fel.

2. táblázat

A tevékenységek besorolásának és hosszának a bemutatása

Az interakció hossza	Hallott szöveg	Szóbeli szövegalkotás	Összesen
A szavak száma	373	845	1178
Százalékos arány	13,9%	21,20%	9,60%
1–2 mondatos szövegek száma	600	1428	2028

Százalékos arány	17,10%	40,70%	16,60%
3–4 mondatos szövegek száma	1188	1054	2242
Százalékos arány	30,70%	39,60%	18,30%
5–10 mondatos szövegek száma	1529	991	2520
Százalékos arány	43,10%	38,00%	20,60%
10-nél több mondatos szövegek száma	2935	1324	4259
Százalékos arány	85,00%	50,50%	34,80%
Összesen:	6925	5302	12227
	100,00%	100,00%	100,00%

Az is látható, hogy jellemzően hosszabbak voltak a befogadásra szánt, mint a tanulók által alkotott szövegek, inkább ez határozza meg a hosszúságot, mint a tanulók képességszintje (2. táblázat). A második hipotézis szerint a magasabb iskolai évfolyamokon (3. osztálytól) már a 3. és a 4. képességszint figyelhető meg a szövegértés-szövegalkotást vizsgálva.

3. táblázat

A képességszintek és a vizsgált tanulócsoportokra jellemző évfolyamokban megmutatózó kapcsolatok bemutatása

Képességszint	Évfolyamok				
	1.	2.	3.	4.	Összesen
1.	70,30%	44,40%	73,80%	74,30%	37,90%
2.	18,40%	32,30%	63,80%	68,20%	30,60%
3.	9,70%	21,60%	57,10%	49,10%	22,20%
4.	1,60%	1,60%	28,80%	29,70%	9,20%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

A chí négyzetpróba-statisztika $p < 0,001$ szinten szignifikáns. Ez a kapcsolat erős is, látható az adatokból (3. táblázat), hogy az évfolyamok növekedésével hogyan nő a magasabb képességszinteken lévők aránya. A második hipotézis tehát megerősítést nyert.

Összegzés

A tanulmány bemutatta, hogy az egyes képességszintek fejlesztéséről hogyan győződhetünk meg célzott megfigyelések alkalmazásával. A szövegalkotásokat vizsgálva azt lehet megállapítani, hogy

a harmadik évfolyam jellemzője a magasabb szintű fogalomalkotási folyamat. A nyelv adja vissza a fogalom nem szemléletes jellegét (Molnár 2016). A szó tulajdonképpen mind az absztrakt, az elsődleges jelentés, mind a szimbolikus világ visszatükrözése és visszatükröződése. A nyelv alakulásához, a fogalmak kialakításához szükség van a közvetlen tapasztalásra (cselekvésre), valamint a gondolkodási műveletekre. Az egész-rész viszony, a különbözőzés és egyezés feltárása, a lényeges elemek kiemelése a belső értelmi műveletek megvalósulását, a folyamatok lejátszódását feltételezi. A vizsgálatok kapcsán beszélni kellett a gondolkodás legmagasabb szintjéről, a problémamegoldásról is. Ez a szint a már megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazását jelenti. Felidézve az eddigieket, a kutatási standardokat, látható, hogy a 3. és a 4. képességszinten nagyon erős a problémamegoldás. Ennek pedig feltétele a feladat megértése, tehát az adott helyzet sokoldalú elemzése, valamint a többszöri nézőpontváltás, a szemléletmód alakulása és ennek megfogalmazása: a fogalmak szavakká, végső soron szöveggé alakítása.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.) *Közös jövőnk a nyelv. I. Nyelvtudomány és pedagógia*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 5–18.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Tanóratervezés és tanórákutató*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 103–127.
- Balácsi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Ostorics László – Szabó Livia Dóra – Vadász Csaba 2015. *Országos kompetenciamérés 2015. Jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf (2018. január 20.)
- Boronkai Dóra 2012. A társalgási struktúra mint stílustényező. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.) *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 125–157.
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő 2002. *Tudáskonceptió*. <http://ofi.hu/tudastar/tudaskonceptio#5> (2018. január 20.)
- Csikos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra 2*: 3–10.
- Csoma Gyula é. n. *A tudás „mint olyan”*. A tanulás értelmezése és funkciói. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese> (2018. január 20.)
- Dobos Krisztina – Gloviczki Zoltán – Halász Gábor – Kaposi József – Kovács István Vilmos – Lannert Judit – Loboda Zoltán – Setényi János 2010. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról*. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (2018. január 20.)
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. Önellenőrzési folyamatok a spontán beszédben. *Magyar Nyelv* 402–426.
- Halász Gábor 2013. *A bevételek-vizsgálat néhány szakmai kérdése. Az iskolai rendszerek hatás- és bevételek vizsgálata*. http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf (2018. január 20.)
- Hámori Ágnes 2010. *A diskurzus stílusa: megfigyelések és kérdések a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú elemzése alapján*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=467> (2018. május 21.)

- Horváth Krisztina 2013. A mondatátszövődés megítéléséről egy attitűdfelmérés alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=467> (2017. január 20.)
- Kiss Paszkál – Szabó Mónika – Ujhelyi Adrienn – Berkics Mihály 2006. *Kutatásmódszertan: Szociálpszichológia*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- Laczkó Krisztina 2010. Adalékok a szöveg tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> (2017. január 20.)
- Molnár Gyöngyvér 2016. A dinamikus problémamegoldó képesség mint a tudás elsajátításának és alkalmazásának képessége. *Iskolakultúra* 26: 3–16.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor 2004. *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Rádi Orsolya 2017. *Az írásbeli szövegalkotás jellemzői alsó tagozatos tanulóknál – a kreatív írás mint a nyelvi-verbális tehetség azonosításának eszköze*. Génius Műhely. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Szító Imre 1987. *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia füzetek 7. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Tóth László 2011. *Képességstruktúra és iskolai teljesítmény*. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Kepessegstruktura_es_iskolai_teljesitmeny.pdf (2017. január 20.)
- Vass Vilmos 2017. *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás)*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom.
- (1) 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.350246 (2018. január 20.)

Rádi, Orsolya Márta:

An impact study of listening comprehension texts during lessons and oral text production in the first four grades at school

This study investigates the role of first language competences in the learning process. This research has been carried out with classroom observation and by categorizing the quantity and quality of listening comprehension texts heard during lessons and of the students' oral text production. This research might explain how the development tasks for oral text production recommended in the National Core Curriculum (2012) appear in the observed classes. In addition, the analysis of the quantitative and qualitative indicators of students' interaction provides insight into the level of thinking procedures. Results show that task comprehension and versatile analysis of the given context influence the development of the ability to implement the acquired knowledge in practice and of problem-solving.

Kulcsszók: anyanyelvi kompetencia, a hallott szövegek megértése, szóbeli szövegalkotás, a megfigyelés mint módszer, tudástranszfer

Keywords: first language competence, listening comprehension, oral text production, observation as method, knowledge transfer

Az írás szerzőjéről

Rádi Orsolya Márta

pedagógia szakos tanár, oktató, mestertanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék, Budapest

doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest radi.orsolya[kukac]gmail.com