

HATODIKOSOK STRATÉGIAHASZNÁLATA OLVASOTT SZÖVEG ÉRTÉSÉT ÉS ÍRÁSKÉSZSÉGET MÉRŐ FELADATOKON ANGOL NYELVBŐL

Nikolov Marianne

Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Napjaink nyelvpedagógiai vizsgálatai számára is érvényes *Hosenfeld* (1976. 128. o.) megállapítása: „Túl gyakran foglalkozunk azzal, hogy a diákoknak mit kellene tenniük. Ideje azt vizsgálni, hogy mit csinálnak.” Tanulmányom hatodikos diákok feladatmegoldó stratégiáinak használatába ad betekintést angol mint idegen nyelvi olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatok megoldása során, hangos gondolkodtatásos eljárással (*think aloud protocol*). Elemzésem célja kettős: egyrészt azoknak a stratégiáknak a feltárása, amelyeket a 12–13 éves gyerekek idegen nyelvű feladatok megoldásakor használnak, másrészt a feladatok validálása. Az első részben a közelmúltban népszerűvé vált tanulási stratégiák kutatásának szakirodalmi háttérét tekintjük át, majd a feladatmegoldó stratégiákra vonatkozó vizsgálatokat. A második rész felvázolja kutatásunk háttérét, a résztvevőket, a kutatás eszközeit és az alkalmazott eljárásokat. Az eredmények tárgyalása során elemezzük az egyes stratégiák használatát, az egyéni különbségek szerepét, és a konkrét feladatok működését. A vizsgálat kvalitatív, feltáró jellegű, melynek segítségével fontos trendeket sikerült azonosítanunk, míg több kérdés nyitva marad további kutatásra.

A vizsgálat elméleti keretei

Tanulási stratégiák

Az elmúlt két évtized során a második és idegen nyelv elsajátításával és tanulásával foglalkozó kutatásokban és elméleti vitákban a hangsúly az univerzális folyamatokról át-helyeződött az egyéni különbségek szerepére, ezen belül is a kognitív és affektív jellemzőkre, melyek egyaránt befolyásolják a nyelvelsajátítás idejét és útját. Az egyéni különbségek kutatásában az egyik leggyakrabban vizsgált terület a nyelvtanulás során felmerülő kommunikációs és tanulási problémák megoldására használt eljárások. Ezért került előtérbe a tanulási stratégiák kutatása a közelmúltban, amelynek eredményeként taxonómiák sora vált ismertté (*Tarone, 1977; Wenden és Rubin, 1987; Bialystok, 1990; Oxford, 1990; Dörnyei és Scott, 1997; Cohen, 1998a*). A fokozott érdeklődés és az eltelt

viszonylag hosszú idő ellenére a tanulási stratégiák meghatározásának a mai napig vannak bizonytalan pontjai (*McDonough*, 1999; *Dörnyei* és *Skehan*, megjelenés alatt).

A stratégia kutatások elméleti háttereként két forrásra támaszkodik a szakirodalom. Egyrészt a kognitív pszichológia információfeldolgozási modelljeire (*Bialystok*, 1990; *O'Malley* és *Chamot*, 1990), másrészt a nyelvtudás kommunikatív kompetencia-modelljére, amelynek egyik komponense a stratégiai kompetencia (*Canale* és *Swain*, 1980; *Bachman*, 1990). „A stratégiai kompetenciát metakognitív stratégiák alkotják, amelyek végrehajtó funkciói teszik lehetővé a nyelvhasználó számára a cél kitűzését, az értékelést és a tervezést” (*Bachman* és *Palmer*, 1996. 79. o.), és amelyek bármilyen nyelven történő kommunikáció megvalósításához elengedhetetlenül szükségesek.

A stratégiák definíciói különböző felfogásokat tükröznek: a szakemberek egy része a viselkedés közben megfigyelhető jelenségekként értelmezi a stratégiákat, mások mentális folyamatokként, és ezért megfigyelhetlenként, megint mások pedig a kettős folyamat ötvözeteként (*Ellis*, 1994. 531. o.). A tudatosság az egyik alapvető kérdés a stratégiák meghatározásakor. A kutatók egy része akaratlagos cselekvésként értelmezi őket (pl. *Chamot*, 1987), amelyeket a nyelvtanuló tudatosan választ azért, hogy a nyelvtanulást, a nyelvhasználatot, vagy mindkettőt hatékonyabbá tegye (*Cohen*, 1998a. 5. o.). Mások kétkednek a stratégiák tudatosságának mértékében (pl. *Bialystok*, 1990). A stratégia-kutatások másik alapkérdése, hogy használatuk mértéke mennyiben járul hozzá a nyelvtanulás sikeréhez. Több stratégia használata jellemző a jobb nyelvtanulóakra, vagy éppen fordítva: minél jobban tud valaki egy nyelven, annál kevésbé használ stratégiákat. A harmadik kérdéskör a stratégiák használatának kialakulásával kapcsolatos. Széles körben elfogadott, hogy a stratégiák természetes módon megjelennek (*Chesterfield* és *Chesterfield*, 1985; *Wong-Fillmore*, 1991; *Nikolov*, 1999a), taníthatóak, és lényeges elemei a nyelvtanulási és nyelvhasználati autonómiának (*O'Malley* és *Chamot*, 1990; *Oxford*; 1990; *Wenden*, 1991; *Dörnyei*, 1995; *Nikolov*, 1999a). Gyerekek stratégiahasználatát vizsgáló empirikus tanulmányok egyértelműen bizonyítják, hogy fiatal korú nyelvtanulók is tudatosan használnak különböző stratégiákat (*Julkunen*, 1999; *Nikolov*, 1999a; *Szulc-Kurpaska*, 2000; *Szpotowicz*, 2000; *Mihaljevic Djigunovic*, 2001), de a stratégiák használata és az idegen nyelvi teljesítmény, illetve a nyelvtanulás hosszú távú eredménye között eddig nem találtak összefüggést.

A nyelvtanulási stratégiák taxonómiai több területen eltérnek egymástól, de leglényegesebb vonásaik egybeesnek. Az egyik legismertebb felosztást *Oxford* (1990) tette közzé, amelyben integrálja a feltárt stratégiákat és indirekt és direkt stratégiákat különböztet meg. Az indirekt stratégiák közé sorolja a metakognitív, affektív és társas (social) stratégiákat, amelyek a nyelvtanulás folyamatát kísérik és támogatják. Ezzel szemben a direkt stratégiákat a célnyelv mentális feldolgozására használják a nyelvtanulók: ide tartoznak a memória-, kognitív és kompenzációs stratégiák. A felosztásból látható, hogy igen sokféle jelenséget integrál, és a kategóriák egymást átfedik. Nem világos, hogy a stratégiák a négy alapkészség területén hogyan járulnak hozzá a jobb nyelvi teljesítményekhez és egymással milyen kapcsolatban állnak. *Dörnyei* és *Skehan* (megjelenés alatt) elveti a fenti elkülönítést, és az ismert stratégiai taxonómiákból négy nagyobb csoportot különít el: (1) a kognitív stratégiákat, amelyek az input manipulációját és átalakítását eredményezik, (2) a metakognitív stratégiákat, amelyek közé az elemzést, monitorozást,

értékelést, tervezést sorolják, (3) a társas stratégiákat, amelyek segítségével a nyelvtanuló növelheti gyakorlási lehetőségeit, valamint (4) az affektív stratégiák a nyelvtanulás érzelmi kontrollját biztosítják.

Annak ellenére, hogy a stratégiák definíciója és felosztása problematikus, sőt, egyes vélemények szerint ötletszerű és nélküli a biztos elméleti alapot (*Ellis*, 1994. 533. o.), az elmúlt két évtized kutatásaiban számos tanulmány vizsgálta a stratégiák használatát. A nyelvtanulásra gyakran jellemző sikertelenségből kivezető utat a kilencvenes évek nyelvpedagógiai szakirodalmában gyakran a stratégiai tréningekben véli megtalálni.

Feladatmegoldó stratégiák

Miben különböznek a tanulási stratégiák a tesztmegoldó stratégiáktól? Feladatmegoldó stratégiaként a nyelvtanulók idegen nyelvi feladatok megoldása közben használnak tanulási stratégiákat. Egyszerűen úgy értelmezhetjük ezeket, mint a mérés, értékelés során alkalmazott tanulói stratégiákat (*Cohen*, 1994. 119. o.). A tanulási stratégiákhoz hasonlóan maguk az egyes feladatmegoldó stratégiák sem hatékonyak, hanem a feladat megoldása során történő használatukkor derül ki, hogy mennyire eredményesen alkalmazzák őket. Következésképpen a feladatmegoldó stratégiák nem különböznek a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiáktól, hanem azok részét képezik, amelyeket a vizsgázó adott feladat megoldására aktivál (*Bachman és Cohen*, 1998; *Cohen*, 1998b).

A tanulási stratégiák iránti fokozott érdeklődés ellenére a feladatmegoldó stratégiákat kevesen vizsgálták. A felnőttek körében végzett kutatások ellentmondásos eredményeket hoztak a stratégiák használata és a nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatra vonatkozóan. *Anderson* (1991) két olvasási feladatot használt hangos gondolkodtatásos eljárással. Az adatok kvantifikálása és elemzése során nem talált olyan stratégiákat, melyek jelentős mértékben hozzájárultak a jobb teljesítményhez. Egy másik kutatásban *Allen* (1992, idézi *Alderson*, 2000) introspekciós eljárással vizsgálta feleletválasztásos és hiányos szöveg kitöltését igénylő olvasási feladatok megoldása közben alkalmazott stratégiák használatát felnőtteknél. Ezeknél a feladattípusoknál a vizsgázók figyelme a teljes szöveg helyett a megadott alternatívákra és a szűk szövegkörnyezetre korlátozódott. Szintén felnőtteket vizsgált *Purpura* (1999): a metakognitív és felidéző (*retrieval*) stratégiák segítették, a memóriastratégiák akadályozták a nyelvi teljesítményt. A feltételezés, amely szerint a több stratégiát használók jobban teljesítenek, nem bizonyult helytállóknak, mivel a jobb képességű vizsgázók kevesebb stratégia használatáról számoltak be. A jó és gyengébb képességű vizsgázók néhány stratégiát azonos módon használtak, de a stratégiák többségének alkalmazásában lényegesen különböztek egymástól. Lényegesebb volt, hogy mennyire megfelelően és hatékonyan használták a stratégiákat, mint hogy mennyit és melyiket használták. A vizsgálatból az nem derült ki világosan, hogy a hatékony használatot mi jellemzi.

Gyerekek feladatmegoldó stratégiáinak célzott vizsgálatáról tudomásunk szerint nem jelent meg tanulmány. Annak ellenére, hogy a kilencvenes években a korai idegen nyelvi programok iránt világszerte megnőtt az érdeklődés (*Nikolov és Curtain*, 2000), ezek eredményességét kevés empirikus kutatás támasztja alá (*Moon és Nikolov*, 2000; *Nikolov*, 2000a), és a korai nyelvtanulás folyamatának és kimenetének mérése egyaránt új te-

rület (Alderson és Banerjee, 2001). Bár a témát kiemelt érdeklődés övezi, például a *Language Testing* című folyóirat egyik 2000. évi (17, 2.) száma ezt járta körül, a tesztmegoldó stratégiákról nem esett szó. Tanulmányunk célja, hogy ezt a hiányt megkísérelje pótolni.

A vizsgálat előzményei

Magyarországon az angolt élő idegen nyelvként tanulják a diákok, egyik választható nyelvként. Annak ellenére, hogy az angollal leggyakrabban iskolai tantárgyként találkozunk, az elmúlt évtizedben az iskolán kívül is egyre több angol nyelvi hatás éri a nyelvtanulókat a médiumokon keresztül. Szülői nyomásra a gyerekek többsége már az alsó tagozaton megkezdte a nyelvtanulást, bár a kerettantervek csak negyediktől teszik ezt kötelezővé (Nikolov, 2000b).

A hazánkban egyre erőteljesebb pedagógiai innováció részeként felmérés készült a közoktatásban tanulók angol és német nyelvi szintjéről 2000. májusában. A vizsgálatban 6., 8. és 10. évfolyamos diákok közel 30 000 fős reprezentatív mintája szerepelt (Csapó, 2001; Csapó és Nikolov, 2001). Az idegen nyelvi tudásszint felmérésén túl a nyelvtanulás feltételrendszerét, a diákok kognitív jellemzőit, attitűdjeit és motivációját is feltárta a vizsgálat. Ebben a projektben a hatodikosok számára készített olvasott szöveg értését és az íráskészséget mérő feladatokat használtuk és validáltuk.

Célok és kutatási kérdések

A vizsgálat a fent vázolt nagymintás felmérést követte (Csapó és Nikolov, 2001). Céljai az alábbiak: (a) annak feltárása, hogy olyan gyerekek, akiknek háttere hasonló az országos felmérésben résztvevő diákokéhoz, hogyan oldják meg az olvasási és írásfeladatokat hasonló körülmények között; (b) az adatok elemzése a használt feladatok validálására; (c) a tanulságok visszacsatolása a feladatok készítői, a felmérés tervezői és a tanárok számára; (d) adatok gyűjtése és elemzése új kérdőív és stratégiai tréninganyagok elkészítéséhez.

A következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Hogyan állnak és fognak hozzá a 12–13 éves gyerekek a feladatokhoz?
2. Milyen stratégiákat használnak, hogyan, mennyire hatékonyan?
3. Hogyan hasznosítják a feladatok célnyelvű utasításait és a megadott példákat?
4. Hogyan választanak a megadott válaszok közül?
5. Milyen célra és hogyan használják az anyanyelvet?
6. Milyen információt hasznosítanak, és mennyiben segíti őket a háttértudásuk?
7. Miben hasonlít és különbözik a jól és a gyengén teljesítők stratégiahasználata?
8. Mennyire használják tudatosan a stratégiákat?
9. Mennyiben bizonyulnak a feladatok érvényesnek (validnak) a célcsoport számára? Hogyan mérik a megcélzott idegen nyelvi készségeket?

A kutatás módszerei

A vizsgálat résztvevői

Összesen 52 nyelvtanuló vett részt az elemzésben: 23 fiú és 29 lány. A résztvevőket véletlenszerűen választottuk ki az ország különböző általános iskoláiból: közülük 22 káptott jeles, 20 jó és 10 közepes osztályzatot a hatodik osztály végén angol nyelvből. Feltételezésünk szerint a vizsgált hetedikesek a hatodikosok májusi teljesítményéhez közeli szinten álltak a hetedik osztály elején 2000. őszén, amikor az adatokat gyűjtöttük.

Az adatgyűjtés eszközei

Három eszköz segítségével gyűjtöttük az adatokat:

1) Egy nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív a gyerekek nyelvtanulási háttérét, iskolai teljesítményét, önértékelését, attitűdjét, kedvelt és népszerűtlen órai tevékenységeit, a használt tananyagokat és a tanár szerepét célozta meg.

2) A nyelvtanulók tesztmegoldó stratégiáit hangos gondolkodtatásos eljárással tártuk fel. A gyerekeket arra kértük, a feladatok megoldása közben folyamatosan számoljanak be arról, amire gondolnak. Konkrét kérdés feltevése nélkül, egyszerűen beszéltették őket: „Mondjad, mire gondolsz!” (*concurrent non-mediated verbalisation*) (Anderson, 1991; Gass és Mackey, 2000; Green, 1998).

3) Angol nyelvi olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatok, az utóbbiakban az olvasás és az írás integráltan szerepelt (lásd 1. táblázat). A feladatok azonosak voltak az országos felmérésben használtakkal (Csapó és Nikolov, 2001). Az 1. táblázatban látható a hét feladat: az első öt az olvasott szöveg értését méri, az utolsó kettő integrált olvasási és írásfeladat. A feladatok megfelelnek a *Nemzeti alaptantervben* megfogalmazott hatodikos követelményeknek, a hatfokú európai skálán pedig a legalsó, minimum szintet (A1) fedik le (*Közös Európai Referenciakeret*, 2002). Feltételezésünk szerint a résztvevők teljesítménye az igen alacsonytól a jó szintig terjed, mivel a nyelvet 2–6 éve, heti 2–5 órában tanulták.

1. táblázat. A feladatok és azok tartalma

Készség	Feladat	Szöveg	Item-szám
Olvasás 1	Szavak párosítása definícióikkal	Szavak és meghatározásaik	10
Olvasás 2	Interjúkérdések párosítása válaszokkal	Cikk ifjúsági magazinból	10
Olvasás 3	Feliratok párosítása helyekkel	Feliratok és előfordulási helyeik	10
Olvasás 4	Kérdések párosítása válaszokkal	Kvízkérdések és válaszok	8
Olvasás 5	Könyvcímek párosítása szöveggel	Gyerekkönyvek címei és reklámszövegei	8
Írás 1	Személyes adatok kitöltése	Rövid leírás, adatlap	8
Írás 2	Meghívó kitöltése	Hiányos szülinapi meghívó és beleillő szavak	8

A feladatok mindegyike nyelvi jelentésen (nem nyelvi formán) alapul. A feladattípusok a résztvevők számára a leggyakrabban használt tananyagokból ismerősek, bár maguk a feladatok nem épülnek konkrét tananyagra. A témák szintén ismertek a hatodikosok számára (pl. személyes adatok, család, iskola, hobbi, mesék). A felhasznált szókincs és a nyelvi struktúrák a felmért populáció szintjén, illetve kicsit felette vannak. (Ez a becslés szint viszonylag széles skálán mozog, a hatfokú európai skálán az első (A1) fedi le, mivel az általános iskolások közel fele heti 1–3 órában már az alsó tagozaton, a kötelező negyedik osztályos kezdést megelőzően is tanul angolul.) Az egyes itemekben használt szövegek terjedelme az egy szótól, kifejezéstől a mondaton át a rövid bekezdésig terjed az olvasási feladatokban. Az írásfeladatokban az input szöveg rövid bekezdést és hiányos szöveget tartalmaz, amelyeket a diákoknak a kontextusba illő szavakkal kell kiegészíteniük.

Az öt olvasási feladatban az itemeket párosítani kell, de minden feladatban több lehetőség közül lehet a megfelelőt kiválasztani (*multiple matching*). Az első feladatban egy gyerekeknek szóló autentikus enciklopédiából vett tíz szót kell a definíciójával párosítani. A második feladat egy tinédzsereknek szóló magazin interjújára épül: a feltett kérdéseket és az azokra adott válaszokat kell összekapcsolni, megint a jelentés és a kontextus alapján. A harmadik olvasási feladatban feliratokhoz kell kiválasztani három lehetőség közül azt a helyet, ahol azok találhatóak. A negyedik feladat egy enciklopédia kvízkérdéseire és az azokra adott válaszokra épül: a kérdésre kell megtalálni az odaillő választ. Az ötödik feladatban gyerekkönyvek címeihez kell megtalálni a tartalmában odaillő rövid összefoglalót (1. táblázat). Minden szöveg anyanyelvű gyerekek számára írott autentikus forrásból való.

A két írásfeladat a szövegértést és írást integrálja, mivel a kipróbálások során bebizonyosodott, hogy az olvasott szöveg értésének szintje meghaladja az íráskészség szintjét és a mért készségek közül az írás szintje a legalacsonyabb. Az első írásfeladatban egy bekezdésnyi szöveg elolvasása után egy levelezőtársra vonatkozó adatlapba kell beírni a hiányzó információt. A második feladatban egy születésnap meghívót kell kiegészíteni a szükségesnél több szót tartalmazó lista alapján. Mindkét írásfeladatban elsősorban a megfelelő helyre kell lemásolni a jelentésük alapján odaillő szavakat.

Az összesen hét feladatot tartalmazó feladatlap nagyon egyszerű feladatok mellett nehezebbeket is tartalmaz, amelyek önmagukban érdekesek és motiválóak, de némi kognitív kihívást is jelentenek. Mivel újszerű projektről van szó, célunk volt a résztvevő diákok többsége számára sikerélményt nyújtani. A feladatok azt mérik, amit a célcsoport tud, nem a hiányosságokat keresik.

A feladatok utasításai a célnyelven adottak és minden feladat egy példával kezdődik. Így az instrukciót esetleg nem tökéletesen értő diákok is tudják, mit kell tenni.

A vizsgálat folyamata

A kérdőíveket és a feladatlapokat minden résztvevő 2000. őszén töltötte ki két tanóra alatt, hasonlóan az eredeti projekt időkeretéhez. A helyszín az iskola egy nyugodt terme vagy a diák otthona volt. A diákokat nyelvtanáraik választották ki azonos szempontok alapján, amelyeket egy levélben adtunk meg számukra. Ebben a felkérésben megkértük a

nyelvtanárokat, segítsenek megtudni, hogyan oldják meg a gyerekek az adott feladatokat. A hetedikesek közül egy jól és egy gyengén teljesítő fiút és lányt választottak ki a hangos gondolkodtatásos feladatmegoldásra. A gyerekek a beleegyezésüket adták a közreműködéshez.

Az adatokat 26 kiképzett felsőéves angol szakos tanárjelölt egyetemista gyűjtötte a Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén a választható *Child SLA in the classroom* című kurzus keretében. A szemináriumon áttekintést kaptak a korai nyelvtanulás elméleti és gyakorlati háttéréről, az idevágó osztálytermi eljárásokról és kutatásokról, valamint a tanulási stratégiákról. A felkészítő tréning során megismerték és gyakorolták a hangos gondolkodtatásos eljárás használatát, a nyelvtanulói beszéd rögzítésének, átírásának és elemzésének eljárásait.

A gyerekekkel az adatfelvétel a kérdőívek közös kitöltésével kezdődött, amely során egyrészt a bizalom erősítése, másrészt a konkrét háttéradatok rögzítése történt meg. Ezután minden diákkal magnóra vettük a hét feladat hangos gondolkodtatással kísért megoldását.

A megbízhatóságot az adatgyűjtők összehangolt tréningezése, a központilag kidolgozott és kipróbált lebonyolítási utasítások és adatgyűjtő lapok, valamint a hangos gondolkodtatáshoz használt standardizált protokoll használatával biztosítottuk. A magnóra felvett anyagot az interjú készítője írta át előre megadott egységes jelölésekkel. Az adatgyűjtést és a diskurzus átírását követően, adott szempontok szerint az egyetemisták két esettanulmányt készítettek angolul, amely a kurzus sikeres teljesítésének volt a feltétele. A szövegek átírását és a stratégiák kódolását a magnófelvételekből véletlenszerűen kiválasztott részletek alapján a cikk szerzője és, egyik egyetemista ellenőrizte egymástól függetlenül. Először aszerint kódoltuk az átírt szövegeket, hogy a diák mit csinál, azaz, milyen stratégiát alkalmaz. Ezek közös áttekintése után a stratégiákból egy összesített listát állítottunk össze (a függelékben található), majd a listát összevetettük a már ismert taxonómiákkal (*Anderson, 1991; Oxford, 1990*) és véglegesítettük. A véglegesített lista alapján a szerző ismét ellenőrizte és átkódolta a teljes átírt adatbázist.

Eredmények

Hogyan láttak hozzá a feladatok megoldásához?

Minden résztvevő némi szorongással látott hozzá feladatok megoldásához, mivel bármilyen felmérés valamennyire fenyegetést jelent az iskolai kontextusban. Ez nem meglepő, hiszen a reprezentatív mintán végzett kutatásban az osztálytermi eljárások népszerűségét vizsgáló kérdőív adatai szerint a méréssel, értékeléssel kapcsolatos osztálytermi eljárások a legkevésbé népszerűek a magyar iskolások körében (*Csapó és Nikolov, 2001*). Amikor a gyerekek megtudták, hogy az egyetemisták segítséget kérnek tőlük feladatok teljesítéséhez, és nem kapnak osztályzatot a tesztek megoldására, kizárólag a gondolataik lejegyzése a cél, szorongásuk csökkent és mindannyian igen segítőkésznek mutatkoztak. A magyar nyelvű kérdőív kitöltése során aggodalmuk eloszlott és szívesen láttak hozzá a

feladatok megoldásához. A magyar nyelvű utasítást követően fogtak hozzá a tesztekhez. Az 52 résztvevő közül mindössze hárman hagytak ki feladatot vagy adták fel a munkát az összes feladat megoldása előtt.

Stratégiák használata

A gyerekek által használt stratégiák összeszámlálása és kvantifikálása nehézségekbe ütközött, ugyanis annak ellenére, hogy egyes stratégiák gyakorisága értelmezhető trendekre utal, az egyéni különbségek többségére nem ad magyarázatot. Egyes diákok ugyanazt a stratégiát használták az összes feladat minden egyes itemének megoldása során (pl. angolul felolvasták a szöveget és rögtön lefordították), míg mások csak alkalmanként alkalmazták ugyanezt a stratégiát.

A másik probléma az, hogy a stratégiák nem elszigetelten jelennek meg az átírt szövegekben, hanem egymással kombinálva: például az angol szöveg felolvasása és lefordítása gyakran jár együtt az ismeretlen szókincselem fonetikus kiolvasásával (1. példa), vagy a különböző metakognitív stratégiák egymásba fonódnak (2. példa).

1. példa: A szöveg felolvasása angolul, lefordítása magyarra, fonetikus olvasás (16. sz. diák, 1. írásfeladat)

Read this information about Barbara. Fill in the form for her. The first one has been, ... done for you, ... as an example. ... Olvasd el az információt Barbaráról..... Fill in the form for her ,..... beírni a kérdésre a választ... itt is már egyet megadtak ... példának My name is Barbara Frank. A nevem Barbara Frank. I am a ... twelve-year-old student from Hungary. Tizenkét éves vagyok ... tanuló magyar tanuló. I [stjudi] English and German at school. Én angolt és németet tanulok az iskolában. My interests ... are playing basketball and reading science fiction books . Az én ... szabadidőmben? ... szabadidőmben, ... mikor ráér, ... ő kosarazik és olvas, ... ilyen történelmi könyveket? ... I don't like computers and ... physical ... education. Nem szeretem a komp.. a számítógépeket és a I would like to write to a girl of about my age from England or Germany. ... Én szeretek írni ... egy lánynak aki annyi éves .. annyi idős mint én ... Angliából .. Angliába vagy Németországba. I write letters every week to friends in [áusztria] and ... [svédön], Én írok levelet minden héten a barátomnak Ausztriába és Svédországba. I live at 12 [tventi] Lajos utca, 9911 [nájnti nájn ilevön] Cenk....

Az 1. példában a 16. kódú hetedikes először a szöveg egy részét felolvassa angolul, aztán kiválasztja egy részét (a vessző emelkedő intonációt, a pont két másodpercnyi gondolkodást jelöl), lefordítja magyarra, angolul folytatja az olvasást, majd ismét fordít. A fordítás helyenként szószerinti, és az eredmény furcsa magyar nyelvi megnyilvánulás, máskor a lényegét fogalmazza meg magyarul. Az ismeretlen szavakat integrálja a diszkurzusba: vagy fonetikusan kiolvassa a betűt a magyar kiejtésnek megfelelően, például [tventi], vagy „külföldiesen” (*foreignising*) ejti a szót, például [áusztria], vagy túláltaláno-

sítja az ismert kiejtési szabályt (pl. [stjudi]-nak ejti a *study* szót a *student* kiejtése alapján).

2. példa: *Feladat ellenőrzése, értékelés, tervezés, lehetőségek kizárása*
(23. sz. diák, 5. olvasási feladat)

Az ötös feladat, itt fel vannak sorolva gyerekkönyvek címei, és alattuk fülszövegek vannak, itt is van egy extra. Itt is párosítani kell. Szerintem ez is egy elég nehéz feladat, és ezt is megpróbálom kizárásos alapon, mint az előbbit. Inkább azokkal kezdem, amelyek ismerősek, könnyebbek. Akkor nézzük meg az elsőt. Is the Spaghetti Ready? Szerintem a B válasz lesz, mivel it's dinnertime and the zoo animals are very hungry, tehát itt erről van szó. „I am hungry...” ez a B válasz az egyesre.

A 2. példában a 23. számú diák az utasítás és a példa elolvasása nélkül áttekinti, mi a feladat. Nehéznek értékeli, explicit módon megtervezi, hogy a lehetőségek kizárásával és a könnyű itemmel történő kezdéssel fogja megoldani, majd automatikusan az első itemmel kezdi a megoldást és nem zár ki egy választ sem. Ezután angolul felolvassa az első itemet, magyarra váltva elmagyarázza, hogy a jelentés alapján miért a kiválasztott „B” a jó válasz.

Metakognitív stratégiák

Ebben a részben azt elemezzük, hogy a gyerekek melyik stratégiát milyen gyakran és milyen hatékonyan használták. Először a metakognitív, érzelmi (affektív) és társas (szociális) stratégiákat tárgyaljuk, amelyeknek széles skálája fordult elő az átírt anyagban. Mint látni fogjuk, egyes stratégiák besorolása nehézséget okoz, mivel például az érzelmi és társas stratégiák összefonódva jelennek meg, és komplex, egymástól aligha elhatárolható jelenségekre utalnak.

Minden résztvevő a feladatokat a füzetekben megadott sorrendben oldotta meg, közülük senki sem lapozta át a feladatokat, mielőtt hozzálátott volna a megoldáshoz. Ez a jelenség egybeesik azzal, amit egy másik angol nyelvű feladatsoron tapasztalt *Bukta Katalin* (2000). A diákok többsége az egyes feladatokat az itemek adott sorrendjében oldotta meg, és csak kevesen tekintették át a feladatot mielőtt, vagy miután megoldották azt. Egyetlen diák sem tekintette át azonos módon az összes feladatot: az egyes résztvevők is másképpen közelítették meg az egyes feladatokat. Például: egy vagy két feladatnál ellenőrizték az utasítást, a többinél el sem olvasták, vagy a példát megnézték az első feladatban, majd a többinél sem a példát, sem az instrukciót nem olvasták át.

Néhány ismert metakognitív stratégia alig fordult elő: az időre nem fordítottak figyelmet, valószínűleg azért, mert az időkeret adott volt, de néhányan megkérdezték, mennyi idő jut egyes feladatokra. A feladatokat a megoldás előtt vagy után tekintették át, de szintén csak elvétve. A 3. példa jól illusztrálja, hogyan tekinti át egy diák a szöveg jellegét, de az nem világos, hogy mindez mennyire hasznos.

3. példa: Áttekintés (13. sz. diák, 4. olvasási feladat)

Hát, csak úgy átfutom..... Hol...hol volt valami, .. nem tudom micsoda ... Hát, megnézem, hogy hogy kezdődik a mondat,... és akkor megkeresem a megoldást. Én ilyenkor úgy csinálom, hogy ő..... hogy hol van?

4. példa: Áttekintés (1. sz. diák, problémás item az 1. sz. feladatban,)

Nem tudom. Nnna mindegy. Akkor melyikeket nem tudtam, az elsőt? Egy nagy, nagy mmm.... várjunk csak ... veszélyes állat... valószínűleg....

Az áttekintés stratégiája (4. példa), amelyben a diák visszatér egy kihagyott itemre, ritkán fordul elő. Úgy tűnik, a gyerekek meggyőződése szerint ami elsőre nem sikerül, azt nem érdemes újból megpróbálni. A résztvevők közül senki sem kombinálta a már használt item áthúzását és az áttekintést a nehezebb itemek megoldására. Az utasítás ellenőrzését, a példa és a már megoldott item áthúzását azonban gyakrabban alkalmazták. A metakognitív stratégiák közül leggyakoribb az utasítás kihagyása és a lehetőségek kizárása. Az 5., 6. és 7. példák tipikusak.

5. példa: Utasítás ellenőrzése, használt item áthúzása (23. sz. diák, 2. írásfeladat)

A második írásos feladat következik. Itt van egy meghívó, amit Rebecca írt, és van egy lista a szavakról, amit be kell írni az üres helyekre. Két extra szó van... To Julia and David. From Rebecca, ő a feladó, ő küldi, akkor ezt ki is húzhatjuk.

Az 5. példában az egyik legjobban teljesítő fiú az instrukció ellenőrzését követően, a szöveg felolvasása nélkül átfogalmazza annak jelentését magyarul, és csak a lényegét emeli ki. Szinonimát használ és többes számot, ami a tanári beszéd jellemzője.

6. példa: Lehetőségek kizárása, szabály alkalmazása (23. sz. diák, 5. olvasási feladat)

Why do cows moo? Ez nem, ez sem lesz az, ez sem, itt pingvinekről van szó, szerintem ez sem lehet az, ja igen. Szerintem ez a C válasz lesz. This is a wonderful book on farm animals. Farmon élő állatokról van szó, és a tehén is ilyen állat. Why do horses sleep standing up. Ez is egy olyan fajta kérdés, mint a why do cows moo. A hetesre a C lesz.

A 6. példában ugyanaz a hetedikes a lehetséges válaszok kizárása során jön rá a jó megoldásra. Ahogyan a válaszokat jelentésük szerint veszi sorra és egymás után kizárja őket, észreveszi a nyelvtani szabályt, amely alapján megtalálja a helyes választ. A következő (7.) példában egy jól teljesítő diák ugyanezt a stratégiát használja ugyanebben a feladatban, de nem jut el a helyes megoldáshoz, hanem továbbmegy.

Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből

*7. példa: Szöveg felolvasása angolul, lehetőségek kizárása
(12. sz. diák, 5. olvasási feladat)*

This is a wonderful book on farm animals. It answers other questions, like how does a chick get out of the egg. Why do horses sleep standing up. And many others, you will want to know before visiting a farm. Ez valami farmos lehet Hát ez nem az. Ez nem az. Ez nem az. Ez nem az. Ez nem az... Szerintem. Na jó, akkor nézzük a következőt.

Érzelmi és társas stratégiák használata

Az önértékelési stratégia során metakognitív, érzelmi és társas stratégiák jellemzői fonódnak egybe, bár az irodalom a metakognitív stratégiák közé sorolja ezt (pl. *Oxford*, 1990). Használatával a gyerekek egyrészt önmagukat értékelik, másrészt céljuk, hogy másoktól visszajelzést kapjanak.

Általánosságban elmondható, hogy a résztvevők jóval gyakrabban fogalmazták meg önértékelésüket negatívan (8. példa), mint pozitívan. Ennek egyik oka lehet, hogy a hazai iskolai kontextusban a pozitív önértékelés kevésbé elfogadott, gyakran tekintik gyerekesnek vagy hivalkodónak. Másik oka lehet, hogy a tanárok viszonylag ritkán dicsérik a tanulókat.

*8. példa: Önértékelés a feladat áttekintése után
(2. sz. diák, 1. olvasási feladat)*

Eight,... house, ... which you can grow flowers ez is volt, az se lehet..... your father, mother..... G, B megvolt? hát, jó... father ez még nem volt, na kész. Össze-vissza irkáltam mindenféle hülyeséget.

A 8. példában egy gyenge teljesítményű lány áttekinti a feladatot, majd saját magáról negatívan nyilatkozik, szlengben. Alig ellenőrizte a feladat megoldását, már a következőre figyelt, valószínűleg azért, hogy a kellemetlen élményen minél előbb túl legyen.

A szorosan vett érzelmi stratégiák ritkán fordultak elő. Mindössze a két legjobban teljesítő diák használt rendszeresen pozitív önértékelést, a diákok többsége azonban nem bátorította magát. Az önértékelés stratégiáját az esetek többségében a diákok saját hibáik javításához kapcsolták. Az okos kockázatvállalás stratégiájára is volt az anyagban példa: az egyes itemek kihagyásakor.

Négy résztvevő használt egy különleges stratégiát, amelyben önmagukra vonatkoztatták a szöveget. Ezt egyrészt érzelmi stratégiaként definiálhatjuk, másrészt a serdülők én-központú gondolkodását tükrözi. A 2. olvasási feladatban a párbeszéd szövegét saját maguk helyzetére vonatkoztatták, bár egyértelmű volt, hogy a kérdések nem rájuk vonatkoztak.

*9. példa: Önmagára vonatkoztatás, önértékelés
(12. sz. diák, 2. olvasási feladat)*

Hm. Hoppá! E. Jó! A négyesnek, What's your hobby.....Fishing and playing computer. Hát nekem a fishing az nem igaz, de a másik az igen, mivel nem vagyok valami nagy horgász. Hm..... Ezt kihúzzhatjuk....and your favourite food,Jó! Egy kicsit ronda lett. A hetes, do you have a favourite popgroup, Az Eiffel 65. Azt tudom. Csak most már nincs annyi jó száma, de én szerettem régebben. Jó!

Az egyik legkiválóbb eredményt elérő lány a 9. példában pozitív és negatív megjegyzésekkel kombinálja önértékelését, miután a helyes választ megadta. Utána a kérdés tartalmához kapcsolódva saját magára vonatkozóan nyilatkozik, ezzel két szinten folytatva a diskurzust. Az egyik szint a feladathoz tartozó hivatalos diskurzusé, a másik a feladattól független szint, amelyen a tesztszöveg az egyetemistával folytatott beszélgetés elindítója. A példából az is kiderül, hogy a diák a feladat szövegét érdekesnek, intrinzikusan motiválóknak találta.

Egy másik diák is saját tapasztalatához kapcsolta a 2. feladat szövegét, és igyekezett az egyetemistával is megosztani azt (10. sz. példa).

*10. példa: Önmagára vonatkoztatás
(41. sz. diák, a 2. olvasási feladatban „Any you don't like?” „I really hate P. E. this year, the teacher is completely mad.”)*

Ez nálunk is így van, nálunk is így van, hogy mostanában nem szeretem annyira a tesit, nem szeretem a tesi tanárt, mer' az osztályfőnököm is ráadásul, és akkor a hatos az.

*11. példa: Önmagára vonatkoztatás
(25. sz. diák, ugyanott)*

Olyan, amit nem szeretsz? Utálja a tesit?! Hát, nem olyan, mint én. Bár ez az egy, az utolsó része az igaz, mert nálam is örült a tanár.

A 11. példában az egyik kiváló feladatmegoldó először egyes szám második személyben fordítja le a kérdést, utána harmadik személyre vált, amivel a feladat keretétől való eltávolodást jelöli. A további megjegyzések már ebbe a keretbe tartoznak, mivel saját magáról nyilatkozik.

Ezekben a példákban az önmagukra vonatkoztatás stratégiája tükrözheti a jelentésen alapuló osztálytermi gyakorlatot, ahol a diákok saját élettapasztalatát is integrálják a tananyagba. Ugyanakkor egy teszt megoldásakor ez a stratégia félrevezető lehet, mivel az olvasott szöveg értését mérő feladatok nem igénylik a diákok ilyenfajta stratégiáját. Érdekes, hogy Haney és Scott (1987, idézi Cohen, 1998b. 98. o.) hasonló stratégia alkalmazását tapasztalta anyanyelvi tudást mérő teszt megoldása során, amikor a válaszadó személyes választ adott arra a kérdésre, miért szeret tévézni, de egyben a helyes választ is

megadta. Valószínű, hogy a hangos gondolkodtatásos eljárás és egy másik ember jelenléte is előidézhette a stratégia használatát. Vizsgálatunkban leggyakrabban a jó teljesítményű diákok alkalmazták ezt, miután helyesen oldották meg az ítemet, szemben a 12. példával, amelyben a lehetőségek latolgatása közben jelent meg.

12. példa: Önmagára vonatkoztatás homályos tartalommal

(41. sz. diák, az 1. olvasási feladat 1. ítemében: „a drink made from hot milk mixed with dark powder of chocolate flavour” – a „cocoa” vagy a „family” a helyes megoldás.)

A drink made from a hot milk, mixed with a dark powder, of chocolate flower... de... hát orange juice,... az biztos, hogy nem, mer' nem juice.... én a kakaóra gondoltam, de talán a family, mer' reggelente nálunk majdnem mindenki kakaót iszik.

A 10. és 11. számú példákban a gyerekek kommentárjai a sikeres feladatmegoldást kísérték, míg a 12. sz. példában nem világos, a család szokásos reggeli menüje hogyan függ össze a feladattal, mivel a „család” és a „kakaó” két külön ítemhez tartozik, amelyeket a 41. számú résztvevő összekapcsolt.

Összefoglalva, az önmagára vonatkoztatás stratégiáját leggyakrabban a 2. olvasási és az 1. írásfeladat megoldása során alkalmazták, sikeres és kevésbé sikeres feladatmegoldók egyaránt.

A társas stratégiák közé tartozó segítségkérés alig fordult elő, kizárólag az alacsony teljesítményt nyújtó gyerekek alkalmazták egy-két alkalommal. Miután nem kaptak segítséget, többször nem próbálkoztak vele.

A feladatok kommentálása főként fiúknál fordult elő, célja egyrészt a baráti beszélgetés, másrészt valószínűleg a szorongás csökkentése. A feladatokhoz fűzött megjegyzések egyben azt is mutatják, hogy a szövegek önmagukban érdekesek, motiválóak.

13. példa: Feladat kommentálása

(25. sz. diák, 5. olvasási feladat)

Soha nem takarítják a szobájukat. Soha nem viszik... Ilyen hülyéket, hogy nem viszik haza a halat, amit fogtak a folyóban?! Tök jó,... azt mondták egymásnak, hogy aki hamarabb felkel reggel, az fog kitakarítani, és mind a ketten átaludták a napot. Two Lazy Bears.

A 13. példában a 25. számú diák, aki kiválóan teljesítette a feladatokat, röviden összefoglalja a szöveg jelentését magyarul, regisztrert váltva szlengben hozzáfűzi véleményét és átfogalmazza a lényegét, majd angolul megadja a helyes megoldást. Hangos gondolkodásából kiderül, hogy nem csak érti a szöveget, hanem véleménye is van annak tartalmáról. Részben hasonló a 14. példa, melyben egy szintén magas pontszámot elért fiú fűzött megjegyzést a feladat szövegéhez.

*14. példa: Megjegyzés a szöveghez
(36. sz. diák, 3. olvasási feladatban az „Exit” feliratról, ahol fürdőszoba, szupermarket vagy party közül kellett választani)*

Elég zizzent ember az, aki az ajtó fölé odateszi, hogy exit.... Ez eléggé vicces. Most nem azért mondom, de a szőke nők szoktak ilyen kitenni, hogy ne tévedjenek el a fürdőszobában.

A 14. példából látható, hogy néhány résztvevő egyáltalán nem szorongott a hangos gondolkodtatásos feladatmegoldás során. A megjegyzés a feladaton kívüli keretbe tartozik: a nyelvhasználat regisztere a feladattól eltérő, és konkrét hivatkozást tartalmaz egy speciális vicctípusra, amelyet az interjút lebonyolító egyetemista a fiú feltételezése szerint ismer. Ezekből a példából jól látható, hogy az érzelmi és társas stratégiák átfedik egymást.

A megjegyzések közül az egyik a feladat illusztrációjára vonatkozik. Pozitív megjegyzésként is értelmezhető, vagy a lány kicsit sajnálja a rajzolókat. A megjegyzés a feladat jobb megértéséhez nem járult hozzá.

15. példa: Megjegyzés a feladat illusztrációjára (12. sz. diák a 2. feladatban)

Nyomorék szívecske is oda van rakva. És akkor February.

Bár csak egy diák fűzött kommentárt a tesztfüzethez (16. példa), a gyerekek többsége a feladatokat érdekesnek találta, és véleményük a feladatok nehézségi szintjére vonatkozóan megoszlott.

16. példa: A tesztfüzetre vonatkozó megjegyzés (36. sz. diák)

Ennyi volt? Jaj de jó! Jó kis teszt volt.

Összegezve: a résztvevők többféle metakognitív stratégiát használtak, de az nem egészen világos, hogy ezek mennyiben járultak hozzá a jobb teljesítményhez. A tanuláshoz szorosan kapcsolódó stratégiákat, például a feladat átnézését, az utasítás ellenőrzését, a megoldott item jelölését ritkán alkalmazták. Néhány stratégiát a hangos gondolkodtatásos eljárás hívott elő, mivel egy másik személy jelenléte társas interakciókra bátorította a gyerekeket, megjegyzéseket fűztek a szöveghez, és saját élményeiket kapcsolták hozzá.

Kognitív és kompenzációs stratégiák

Az átvitt adatbázisban memóriastratégiák alig fordultak elő, de ez nem jelenti azt, hogy a diákok nem használták az emlékezetüket, hiszen a korai idegennyelv-elsajátítási vizsgálatokból ismeretes, hogy a gyerekekre jellemző a memóriastratégia-használat (Julkunen, 1999; Nikolov, 1999a; Szulc-Kurpaska, 2000; Szpotowicz, 2000; Mihaljevic Djigunovic, 2001).

Adatainkban a kognitív és kompenzációs stratégiák előfordulása bizonyult a leggyakoribbnak. Ezt a két csoportot azonban nehéz elkülöníteni, mivel együtt fordulnak elő. *Oxford* (1990) taxonómiájában a kognitív stratégiák a nyelvtanulók aktuális cselekvéseihez kapcsolódnak, míg a kompenzációs stratégiák ugyanazt a jelenséget abból a szempontból kategorizálják, hogy miért cselekszenek éppen úgy.

A leggyakrabban a gyerekek a fordítást használták, amely egyaránt definiálható kognitív és kompenzációs stratégiaként (*Oxford*, 1990). Az anyagban előforduló gyakori fordítási stratégiákra több magyarázat adható: egyrészt valószínűleg az adatgyűjtési eljárás, a hangos gondolkodtatás miatt használták a magyar nyelvet, másrészt a magyarra fordítás az idegen nyelvű szöveg feldolgozásának természetes eljárása, harmadszor a nyelvtanulás osztálytermi eljárásai is tükröződhetnek bennük. Vizsgáljuk meg ezeket egyenként is részletesebben.

Az első magyarázat a hangos gondolkodtatás validitásának kérdéskörét érinti. Mivel a gyerekek angol nyelvtudásának szintje alacsony volt, nem kérhettük őket arra, hogy gondolataikat a célnyelven fogalmazzák meg. Bár nem bátorítottuk arra őket, hogy bármit lefordítsanak, csak arra, hogy folyamatosan számoljanak be gondolataikról, azokat magyarul fogalmazták meg, és erre a célra legtöbbször fordítási stratégiát alkalmaztak. Ugyanakkor néhány diák nem fordított, hanem vagy egyszerűen angolul felolvasta a szöveget és kimondta a helyes választ, vagy magyarul kommentálta az angol szöveget a helyes válaszadással kombinálva. A fordítást nem alkalmazták a legkiválóbban teljesítő diákok voltak (17. példa), de a legjobb eredményt elérők közül szintén többen fordítottak rendszeresen.

17. példa: Az angol szöveg elolvasása fordítás nélkül (33. sz. diák a 4. feladatban)

Long-tailed ducks and geese, come to feed, on the rich summer vegetation, of the tundra, [aldo] the summer last only three month, tiger are found.. nem, ez a tigrisekre It is tropical grassland, it occurs in hot regions where rainfall is very seasonal, az sem, it is made from the crushed leaves of an evergreen bush, which grows in hot, damp climates, it was first brought to Europe from China, as the drink became fashionable, plantations of bushes were planted in Indonesia and India, they dig underground burrows, az nem mer' a bálnák biztos nem ásnak lyukat.

A 17. példában a 33. sz. diák három stratégiát variál szisztematikusan: felolvassa az angol szöveget hibás hanglejtéssel (a vesszők emelkedő intonációt jelölnek), magyarra vált, hogy kommentálja a szöveget és kizárja az oda nem illő itemet. Aztán folytatja az olvasást, amíg meg nem találja a helyes megoldást. Ez a fiú jól oldotta meg a feladatokat és az osztálytermi eljárások között a fordítást a legkevésbé kedveltek közé sorolta.

A második magyarázat a fordítást mint részkészséget és a kétnyelvűek gyakran használt stratégiáját érinti. *Malakoff* és *Hakuta* (1999. 142. o.) szerint „a fordításról szóló empirikus irodalom ritka, gyerekekre vonatkozóan pedig alig létezik”. A szakirodalom áttekintését követően arról, hogy kétnyelvű gyerekek természetes környezetben hogyan használják a fordítást, megállapítják, hogy a fordítás háromféleképpen értelmezhető:

mint a nyelvi tudatosság megjelenési formája, mint rész készség és mint stratégia. A feldolgozott tanulmányokban a vizsgált gyerekek családtagjaik számára fordítottak valós élethelyzetekben. Ezekben az esetekben a fordítás „köztesnyelvi átfogalmazásként” (151. o.) fogható fel, ahhoz a természetes osztálytermi jelenséghez hasonlóan, amelyet Nikolov (1999a) kommentálásként definiált magyar gyerekek angol nyelvóráin. Malakoff és Hakuta (1991) szerint ez a folyamat magasabb szintű metanyelvi tudatossággal párosul, amely leginkább középosztálybeli kétnyelvű gyerekekre jellemző. Mindez alátámasztja azt a feltételezést, hogy a fordítási stratégia természetes jelenség.

Arra vonatkozóan, hogy a fordítás mint tesztmegoldó stratégia adódhat osztálytermi gyakorlatból, meggyőző erejű kutatási eredmények állnak rendelkezésre a már említett kutatásból (Csapó és Nikolov, 2001). A reprezentatív mintán történt felmérésben hatodikosok esetében az olvasott szöveg fordítása volt a leggyakoribb osztálytermi eljárás (4,12 az 1-től 5-ös skálán), amelyet a hangos felolvasás követ (4,09). Ezek az adatok megegyeznek a 8. és 10. évfolyamokra kapott eredményekkel angol és német nyelvből egyaránt, valamint középiskolai osztálytermi megfigyelések tapasztalataival is (Nikolov, 1999b), ahol a mondatról mondatra fordítás bizonyult az egyik leggyakoribb olvasási és írásfeladatnak.

A jelen vizsgálatban hangos gondolkodtatással gyűjtött adatokból megállapítható, hogy a gyerekek többsége a fordítást vagy a szövegfeldolgozás stratégiájaként, vagy pedig gondolatainak magyarul történő megfogalmazására használta (lásd 1. példa). Arra azonban nem találunk bizonyítékot, hogy a fordítás valóban segítette a feladatok megoldásában. Néhány esetben a fordítás tudatosította a diákokban, hogy milyen furcsán hangzik a lefordított szöveg (17. példa). Ilyen esetekben vagy átugrották a kérdéses ítemet, mint a 18., 19., 20. példákban, mert a fordítás nem segítette őket a megoldásban, vagy újból megfontolták az ítemet.

18. példa: Fordítás (29. sz. diák a 4. feladatban)

Where was corn first grown? Hol terem a sarok? Vagy mi? Sarok! Északi sark!

A 18. példában az egyik leggyengébben teljesítő diák először a „corn” szót „corner”-ként értelmezte, aztán annak egyik magyar jelentéséről (sarok = corner) a másik jelentésére ugrott (pole = sarok), végül azt lerövidítette helytelen magyarsággal (Északi sark). Így az ítemet nem tudta helyesen megoldani.

19. példa: Fordítás (51. sz. diák az 5. feladatban a „Melody Mooner Takes Lessons” könyvcím olvasásakor)

A kettes, az a valamilyen dallamos hold,... holdak órát vesznek.

A 19. példában látható, hogy az egyik legjobb teljesítményű fiú szóról szóra próbálja meg lefordítani a könyv címét. Ez volt az egyetlen ítem, ahol nem bizonyult sikeresnek a fordítási stratégia alkalmazása, a többi feladaton végig sikerrel járt.

20. példa: Fordítás magyartalanul (34. sz. diák a 3. feladatban a „Keep off the grass” és „Push” feliratokon gondolkodva)

Hát nem biztos, hogy jól fordítottam, hogy lezárni a füvet. Hm... Lökni az ajtót, az A. Exit.

A 20. példa jól illusztrálja, hogy a fordítási stratégia időnként félrevezetőnek bizonyult, mivel a szó szerinti fordítás lehetetlen magyar kollokációt eredményezett, és a diák képtelen volt azt értelmezni.

Összefoglalva: az átírt szövegekből és azok elemzéséből nem derül ki egyértelműen, hogy a fordítási stratégia hogyan járult hozzá az eredményekhez, mivel a sikeres és gyenge diákok egyaránt alkalmazták azt, de változó sikerrel. Egyes diákok esetében a fordítás jobb szövegértéshez vezetett, mivel csak a fordítást követően vették észre, hogy nincs értelme a szövegnek.

Ami a kompenzációs stratégiák használatát illeti, a választási lehetőségeket kevés diák zárta ki. Főként a 3. számú feleletválasztós feladatban és a párosítást igénylő olvasási feladatokban (2. példa) alkalmazták ezt a stratégiát, de általában nem volt jellemző.

A szöveg általános áttekintését (*skimming*) csak két diák alkalmazta, míg a keresés (*scanning*), amely során szavakat vagy nyelvi struktúrákat próbáltak párosítani, gyakoribb stratégiának bizonyult. Ebben az esetben a diákok a szó és a mondat szintjére figyeltek a teljes szöveg helyett, és ebben hasonlóan jártak el a felnőttek körében tapasztaltakhoz (Allen, 1992 idézi Alderson, 2000).

Az elemzés és érvelés stratégiái közül az összehasonlításra találtunk számos példát az átírt anyagban. A gyerekek gyakran kiválasztották az ismeretlen szót, kifejezést, vagy háttértudásukat használták, szavak és nyelvi struktúrák párosításával próbálkoztak, illetve intelligens módon vagy vakon találgattak. Ezeket a stratégiákat a felmerülő problémák leküzdésére használták annak függvényében, hogy mit találtak nehéznek.

Néhányan a hasonló alakú vagy hangzású szavakra (*cognates*) támaszkodtak. Ennek a stratégiának meghatározása körülményes, mivel maga a középpontjában álló nyelvi jelenség összetett és magyar fordítása a szakirodalomban nem ismert, bár a kognitív nyelvészek is használják a mentális lexikonban található kétnyelvű jelenségekre. A hasonló hangzású és/vagy alakú és jelentésű szavak általában nyelvrokonságra vezethetők vissza (Szepe György 2003. február 25-i személyes közlése szerint a közös görög-latin-európai lexikonra), de egyes esetekben jövevényszavak is működhetnek kognétként. A jelenség félrevezető formában is előfordul (*false cognate*), amikor a forma egyezése nem jár együtt a jelentés egybeesésével (pl. szimpatikus és *sympathetic*). A feladatok megoldása során a diákok egy része időnként megpróbált kognétoakra hagyatkozni.

21. példa: Kognétra támaszkodás (12. sz. diák a 4. feladatban)

A 4-es, which birds nest...hogyan melyik madarak fészkelnek, arktik, arktikban,... Why do whales migrate, Hogy miért van..... nem hiszem, hogy migrálja.... miért van a: a:: bálnáknak....

A 21. példában az egyik legsikeresebb feladatmegoldó az ismeretlen lexikai egységek jelentését próbálja kitalálni hasonló alakú szavakból, kognétekből: az első, ahol a jelentés közeli sikerül, a második nem.

Számos diák alkalmazott sikerrel nyelvi szabályokat. A szabály vagy a jelentésre vonatkozott, vagy egy konkrét szót, illetve struktúrát kerestek.

22. példa: Jelentésre vonatkozó szabály alkalmazása (6. sz. diák a 2. feladatban)

Is there any food you dislike,..... Ezekben a kérdésekben az a jó, hogy ami a kérdésben benne van, az majdnem mindig benne van a válaszban is. Sea food, I simply can't eat it.

A legalacsonyabb pontszámot elérő diák a 22. példában azt kommentálja, hogy a kérdésekre a válaszokat a jelentésük alapján a legkönnyebb megtalálni, és sikerrel alkalmazza a stratégiát. A 23. példában pedig az egyik sikeres tesztmegoldó a jelentést és a struktúrát kombinálja. Érvelése először a jelentésre összpontosít, aztán a hangsúly áthelyződik a „miértre”.

23. példa: Jelentésen alapuló szabály alkalmazása (17. sz. diák az 5. feladatban)

Why do cows moo, szerintem ez lesz a C, mer ez egy ... olyan könyv, ami állatokról szól, és olyan kérdéseket válaszol meg, hogy ... hogy jön ki a kiscsirke a tojásból, mér alszik a ló állva, és azér gondolom, hogy hát hogy mér bög a tehén, miér bög, móg a tehén, és végül is stimmel.

A következő, a 24. példa azt illusztrálja, hogy a szabályalkalmazás kompenzációs stratégiaként is előfordul.

24. példa: Nyelvi struktúrára vonatkozó szabály alkalmazása (21. sz. diák a 4. feladatban)

Hát,..... gondolkodom... melyik lehet.... én szerintem ez a ez a why... why.. várjunk csak.... mer itt, nincsen because-os válasz, tehát ez nekem nem segítség most.....

A „why” és „because” párosítása a diákok teljesítményétől függetlenül gyakran előfordult, hasonlóan a „how many”és „how old” kérdésekre számok, a „where” kérdésre hely keresésével. Néhány esetben a diákok megjegyezték, hogy az illeszkedő itemnek milyen struktúrát kellett volna tartalmaznia, de ilyen esetben a pragmatikai tudásuk átsegítette őket a nehézségen (lásd 25. példa).

Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből

25. példa: Nyelvi struktúrára és jelentésre vonatkozó szabály alkalmazása (4. sz. diák a 2. feladatban)

Meg azt kérdezi hogy honnan jöttél... mmm..... hát itt persze mondjuk igaz, hogy úgy válaszol, hogy én egy kis faluban lakom Manchesterhez közel, inkább azt kellett volna mondani, hogy onnan jön szerintem...

A gyengébb nyelvtudású diákok jóval gyakrabban azonosították és emelték ki az ismeretlen szavakat és kifejezéseket, mint jobban teljesítő társaik. Ezt a stratégiát negatív önértékeléssel vagy az item kihagyásával kombinálták, mint a 26. példa mutatja.

26. példa: Ismeretlen lexikai elem kiemelése (14. sz. diák az 1. feladatban)

Hát, vannak bizonyos szavak, amiket nem értek.... Nem tudom. Lehet hogy... hal lehet? De nem mert az hát, akkor tovább ugrom....

Időnként a háttértudásukra is támaszkodtak, de ez nem mindig bizonyult helyes stratégiának, mint az a 27. példában látható.

27. példa: Intelligens találgatás és háttértudásra hagyatkozás (18. sz. diák a 4. feladatban)

Nem tudom... mit jelent az hogy migrate, szerintem,... valami kihalás vagy valami ilyesmi lehet.... és miért vannak veszélyben a bálnák... vagy ilyesmi lehet....

A felhasznált háttértudás az általános tantervi anyagból főként földrajzi és biológiai területre korlátozódott, de az angol tanterv és a tanterven kívüli tudás is szerepet játszott, bár ez utóbbi igen ritkán.

28. példa: Háttértudás alkalmazása biológiából (20. sz. diák az 1. feladatban)

Most jön a...a D és az L között gondolkodok, mert nem tudom mit jelent az hogy strawberry..... az valamilyen ragadozó állat, hogy ha jól rémlikhát a frog is ragadozó, csak... de kicsibb ragadozó, szerintem az L.

Mint a 28. példa mutatja, az átírt szöveg időnként nehezen értelmezhető, illetve szó-rakoztató. Bár a diák helyesen oldotta meg az itemet, a hangos gondolkodásából kiderül, hogy érvelése igen egyéni.

Az átírt szövegek néhány indukált hibára is fényt derítettek. Mivel arról is gyűjtötünk adatokat, hogy milyen tananyagból tanultak az iskolában, kiderült, hogy miért választották az „at the doctor” disztraktort a „Science Fiction” feliratnál (29. példa).

29. példa: Az angol tananyagból nyert háttértudás alkalmazása (41. sz. diák a 3. feladatban)

Science Fiction, én a C-re gondolok, mert ezt egy ilyen, ... orvosos szövegnél vettünk... volt egy ugyanilyen című történet és ezért C-nél maradok.

Egy másik indukált hiba a tanári magyarázatból eredhet. A „These presents are fun, great-looking and easy to make” leírásnak megfelelő könyvcím keresése során az egyik diák a következőképpen gondolkodott:

30. példa: Az angol tananyaghoz tartozó háttértudás alkalmazása (15. sz. diák az 5. feladatban)

...lehet, hogy a present gyakorolni? Nem .. az a present perfect.

Az iskolán kívüli angol nyelvi hatásokra mindössze két példában (31. és 32.) található bizonyíték.

31. példa: Iskolán kívüli kulturális tudás alkalmazása (19. sz. diák az 1. írásfeladatban)

Már a másodikon gondolkodok. ...national,..... nagyon ismerős, mer sokat szoktam nézni a National Geographic Channel-t.....

32. példa: Iskolán kívüli kulturális tudás alkalmazása (21. sz. diák a 4. feladatban)

Nem jutott eszembe, hogy mik voltak az első cornflakes figurák... eszembe jutott, hogy a reklámban mindig vannak ezek a... ezek az ... emberkék....

Sajnos a két fenti példa egyikében sem segített ez a fajta háttértudás, a diákok helytelenül oldották meg az ítemeket.

Tudatosság a stratégiák használatában

A diákokat a stratégiák használatának tudatossága szempontjából a tudatosság és spontán használat skálájának különböző pontjain lehet elhelyezni. Néhány hatodikos megfogalmazta, hogy tudatosan alkalmaz bizonyos stratégiákat, de a többség inkább a nem tudatos végletehez állt közelebb. A 33. példában az egyik diák határozottan megfogalmazza, hogy nem tudja megmondani mire gondol, mivel elakadt az ítemen.

33. példa: Nem tudatos stratégiahasználat (14. sz. diák a 4. feladatban)

Kérdező: Na,..... azt is mondd el, hogy mire gondolsz. Szóval nem a válaszra, hanem arra, hogy mire gondolsz, arra vagyok kíváncsi.

14. sz. diák: Há:t, ez az, amit nagyon nehéz elmondani..... Tehát nem is tudom elmondani (mosolyog)... Hát, ... hát ez a feladat engem, most nagyon megfogott...

Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből

34. példa: Tudatos stratégiahasználat (24. sz. diák az 5. feladatban)

Az ötös feladatban gyerekkönyvek címei vannak felsorolva és meg kell találni, hogy miről szólnak. Mindig kihúzom azt, amit megtaláltam és a nehezeket a végére hagyom. A négyessel kezdem.

A 34. példában az egyik legjobban teljesítő lány tudatosan használt többféle stratégiát, és minden feladat megoldása során megfogalmazta, hogy milyen stratégiát alkalmaz. A két végletet illusztráló példától eltekintve a gyerekek többségénél a tudatosság nem járt együtt a jobb teljesítménnyel.

Sikeres és sikertelen feladatmegoldók stratégiahasználata

Az átirrt anyagban számos egyéni különbség tárult fel. A stratégiák használatának gyakorisága és a feladatokon nyújtott nyelvi teljesítmények egybevetése azt mutatja, hogy a jobb teljesítmény nem járt együtt a több stratégia használatával. Ugyanis a legjobb eredményű diákok közül többen alig használtak stratégiákat, ami jelentheti azt, hogy az egyes itemek megoldása során alkalmazott kevés stratégia az item feletti teljes kontrollt tükrözi (Cohen, 1998b. 93. o.). Ugyanakkor más kiváló eredményt elérő diákok többféle stratégiát is alkalmaztak. Másrészt a gyengén teljesítők között is akadt többféle stratégiát gyakran, illetve stratégiákat alig használó diák. A közepes és gyenge eredményt elérők jóval többször hagytak ki itemeket és azonosították, amit nem tudnak, mint az eredményesebb feladatmegoldók. Az adatokból úgy tűnik, hogy a jobbak többet profiltálnak a stratégiák használatából, illetve hatékonyabban használják azokat. Mindez összhangban van más kutatásban találtakkal (Anderson, 1991).

A feladatok validálása

A vizsgálat fontos tanulságokkal szolgál a feladatírók és tesztkészítők számára. Bár a feladatlapok megbízhatósági mutatói a nagymintás vizsgálatban kedvezőek (Cronbach α olvasás füzet A változat: 0,95; B változat: 0,95; írásfüzet A változat: 0,89; B változat: 0,87), és a feladatok a diákok teljesítményét széles skálán helyezik el, arról nincs adat, hogy a megoldásokat miért választották. A hangos gondolkodtatással néhány probléma mellett, amelyekre egyébként nem derült volna fény, a feladatoknak több előnyös tulajdonsága is napvilágra került.

Feltételezésünk szerint a feladatok utasítása és a megadott példa kiemelkedően fontos szerepet játszik, ezért ezek angol nyelvű megfogalmazására rendkívüli gondot fordítottunk. A hangos gondolkodtatásos eljárásból kiderült, hogy a résztvevők közül csak igen kevesen fordítottak rájuk figyelmet. Ezt a feladatok érényeként is értékelhetjük, mivel az instrukció és a példa nélkül is egyértelmű volt a diákok számára, hogy mit kell tenniük. Az 52 résztvevő közül egyben sem merült fel kétség azzal kapcsolatban, hogy mi a feladat, bár a szövegtípusok és feladattípusok között lehettek számukra kevésbé ismerősek.

A kvalitatív adatokat az itemstatisztika adataival egybevetve az látható, hogy az 1. feladat, amelyben szavakat kellett definícióikkal párosítani, s amelyet szemrevételezéssel a legkönnyebbnek gondoltunk, nem sokkal bizonyult könnyebbnek a 2. és 3. fel-

adatnál. A várakozásnak megfelelően a 4. és 5. feladatot a gyerekek nehezebbeknek találták. Az olvasott szöveg értését mérő feladatokat a diákok érdekesnek és motiválónak találták, bár ezek megoldása után figyelmük kissé lankadt. A nagymintás felmérésben a két feladatlpra két külön tanórán került sor és ez a gyakorlat helyesnek bizonyult, mivel a gyerekeknek szünetre volt szüksége a hangos megoldások során.

Az írásfeladatokban a legnehezebb itemnek a második feladatban az input szövegben szereplő *Hungary* átalakítása bizonyult *Hungarian*-né. Gondosabban kell eljárni az ilyen item esetében, mivel ez a legalacsonyabb nyelvtudásúak esetében indukált hibaként is értékelhető. Ugyanis a többi itemben a szavakat csak be kellett másolni a jelentésük alapján az adott kontextusba, míg ebben az egy itemben átalakítást kellett végezni. Ugyanakkor a jobban teljesítő diákok ezt az itemet is helyesen oldották meg.

Váratlan jelenség, hogy néhány diák a szöveget saját magára vonatkoztatta. A vizsgálatban ezt valószínűleg az interjúkészítővel való interakció váltotta ki, de talán egy illusztráció segítene ennek elkerülésében.

A validálás fontos lépése, hogy megtudjuk, milyen részkészségeket mérnek a feladatok. Erre vonatkozóan az eredmények kedvezően alakulnak. Minden feladat jelentésközpontú, és így egyaránt megfelel a jó nyelvtanítási gyakorlat alapelveinek és a 6. évfolyamos kerettantervi követelményeknek (*Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*, 2000). Ennek ellenére néhány item megoldására a nyelvi struktúrák összekapcsolásával is eljuthattak a diákok: például a 4. feladatban a „*Why*” és „*How many*” kérdésekre a teljes szöveg megértése nélkül is jól válaszolhattak. Fontos, hogy az ilyen kérdéseket több válasz közül csak a szöveg megértése után lehessen jól megoldani, ezért több hasonló kérdés és válasz szükséges.

Az olvasott szöveg értésére vonatkozó tantervi követelmények szerint a diákoknak képesnek kell lennie lényeges információ kikeresésére és a lényeg megértésére olyan idegen nyelvű szövegben, amely egyszerű mondatokat és jobbra ismert szókinccset tartalmaz. Nem egyszerű feladat ezeknek a követelményeknek megfelelni, mivel a tanterv nem ír elő tananyagot, így elkerülhetetlen, hogy az ilyen nyelvi szintfelmérő feladatokban egyes szavak néhány diák számára ismeretlenek. Ennek ellenére a feladatok jól elkülönítették az angolul jobban és kevésbé jól olvasó diákokat. A jobb nyelvi teljesítményűek gyakrabban következtették ki a jelentést a kontextusból, míg a gyengébbek inkább az ismeretlenre fókuszáltak és kihagyták az ilyen itemeket. Ezekben az esetekben a gyerekek nyelvi önbizalmában és kockázatvállalásában is különbség mutatkozott.

Az íráskészségre vonatkozó tantervi célok az előzetes kipróbálások tanulsága szerint irreálisak, ezért azoknál alacsonyabbakat vettünk alapul. A kerettanterv szerint a hatodikosoknak képesnek kell lennie ismerős mondatokat lemásolni és egyszerű szövegeket, pl. baráti üzenetet létrehozni. Az ilyen feladatokon a kipróbálás szakaszában csak a legkiválóbb hatodikosok írtak értékelhető szöveget, a többség vagy semmit sem írt, vagy a szöveg értékelhetetlenül rövid és hibás volt. Ezért az 1. és 2. írásfeladatban a diákoknak csak szavakat kellett bemásolnia a megfelelő helyre egy szülinapi meghívóba és egy jelentkezési lapba. A hangos feladatmegoldás során bebizonyosodott, hogy ezekben a feladatokban az írást erőteljesen befolyásolta az olvasott szöveg értése, tehát a két írásfeladat – a várakozásoknak megfelelően – integráltan méri az írást és az olvasást.

Az autentikus szövegek nem okoztak gondot a hatodikosoknak, bár az eredetiség szempontjából a szövegek meghaladták a tantervi követelményeket, amelyek jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegeket írnak elő, amit elég nehéz pontosan teljesíteni közös szókincslista hiányában.

Mivel a résztvevők nyelvi szintje várakozásaink és osztálytermi tapasztalataink szerint ebben az életkorban alacsony, rövid szövegeket és egyszerű feladattípusokat alkalmaztunk: a résztvevőknek szavakat, kifejezéseket, mondatokat és rövid bekezdésnyi szövegeket kellett megértenie. Az alacsony nyelvi szinten elvárható módon (Cohen, 1998b. 100. o.) a diákok az információt a szó és mondat szintjén dolgozták fel, a szavakra összpontosító stratégiákat használtak (köztük például szavak és nyelvi struktúrák összekapcsolását), illetve egyik szóról a másikra haladva fordították a szöveget. A legjobban teljesítők közül kerültek ki azok, akik a szöveget ennél átfogóbban, a mondat és bekezdés szintjén is értették.

Az anyanyelv használata két területen bizonyult fontosnak: a hasonló alakú, illetve hangzású szavak azonosítása, illetve a fordítás használata során. Ami a kognétek és jövevényszavak használatát illeti, ezekről feltételeztük, hogy könnyűek a diákok számára és elősegítik a szövegértést (például az 1. olvasási feladatban: *orange juice, family, alligator, cowboy*; a 2.-ban: *park, museum, shop, taxi, supermarket, party, chips, disco, lift, doctor*; a 4.-ben: *tea, prairie, cocoa*; az 5. feladatban: *spaghetti, penguins, photographs*). A hangos gondolkodtatásos eljárás során ezek a szavak ritkán vezették félre a résztvevőket, de közülük néhány „hamis barátnak” (*false cognate*) bizonyult, mint „*science fiction*” és „*migrate*”. A diákok közül csak néhányan használták ki tudatosan a kognétekben rejlő lehetőségeket, a többség egyszerűen értette őket és integrálta a jelentést a szövegbe. Bár a hangos gondolkodtatásos eljárással nem állt szándékunkban a diákok közvetítési készségét is feltárni, sokan fordították a szöveget. Helyenként magyartalan, illetve nyelvtanilag helytelen megfogalmazás is előfordult, valószínűleg azért, mert nem ügyeltek a nyelvhelyességre.

A gyerekek közül többen próbáltak a jobb teljesítmény érdekében háttértudásukra hagyatkozni. Ilyen szempontból a 4., kvízkérdésekre és válaszokra épülő feladat jelentette a legnagyobb kihívást. A háttértudás nem befolyásolta jelentősen a diákok teljesítményét, mivel különböztek háttérismereteik és a szövegek megértése volt szükséges a jó megoldáshoz. Ide kapcsolódik annak vizsgálata is, hogy az iskolán és tananyagán kívüli nyelvi hatások hogyan járultak hozzá az angol nyelvi teljesítményekhez. Az átírt anyagban meglepően kevés példát találtunk a médiából és egyéb forrásból merített tudásra. Ezek közé tartoznak az Eiffel 65 nevű együttes, a cornflakes, a chips, a cowboy, a National Geographic és a science fiction. Ennek okát csak akkor tudnánk feltárni, ha ismernénk, hogyan és milyen gyakran bátorítják a nyelvtanárok és az egyéb tantárgyakat tanító kollégák az ilyen jellegű tudás integrálását.

A feladatok érvényességére vonatkozó tapasztalatokat összefoglalva megállapítható, hogy a feladatok a megcélzott készségeket és részkészségeket mérték, de a jövőben törekedni kell annak elkerülésére, hogy a háttértudás és a szavak, illetve struktúrák illesztése még az itt tapasztaltakhoz képest is kevesebb szerephez jusson. A hangos gondolkodtatás során igen fontos információhoz sikerült jutnunk arról, hogy a gyerekek milyen módon oldják meg a feladatokat. Ezért a további kipróbálások során az ilyen protokoll elemzése

hasznos eszköze lehet annak, hogy még megbízhatóbb mérőeszközöket hozzunk létre. Ennek eléréséhez azonban a hangos gondolkodtatásos eljárás validitását és megbízhatóságát is (Cohen, 1998b. 95. o.) biztosítani kell.

Négy rövid esettanulmány

A résztvevők közül négyet kiválasztottunk egy másfajta rövid elemzésre: két kiváló eredményt elérő (62 pontot) és két gyengén (20 és 19 pont) teljesítő diákot. Mind a négyen nagyvárosban laknak és járnak iskolába, a kötelezőnél korábban kezdtek angolul tanulni (6 illetve 8 évesen), négy, illetve hat éve tanulnak angolul 15–19 fős csoportok tagjaként.

A 23. számú fiú hatéves korában kezdte az iskolában az angolt, hetedikben heti öt órában tanulja. Minden tárgyból a legjobbak közé tartozik, legkevésbé a biológiát kedveli, mivel ott csak magolásra van szükség. Az angolt azért szereti, mert könnyű, szereti a fogalmazásokat, de az újraírást utálja. Váltakozva használta az angol szöveg elolvasását magában illetve hangosan, utána itemenként lefordította a szöveget. Kikereste a kért megoldást, azonnal tudta a választ, majd folytatta a következő itemmel. Ellenőrizte az instrukciókat, szabályokat alkalmazott, intelligens módon a szövegből kikövetkeztette az ismeretlen jelentést és kizárta az oda nem illő lehetőségeket. Gyakran értékelte magát kedvezően, és mindvégig magabiztosnak hangzott: „itt van benne”, „tehát itt van”. A szöveget egységes egészként közelítette meg: a diszkrét itemekből álló 1. feladatot egyvégtében végigolvasta, majd visszatért a szöveg elejére és másodszor itemenként haladt. A második írásfeladat megoldását így kezdte: „*Dear Julia and David*, ez a levél kezdete, a megszólítás”, tehát ezt is a szöveg szintjéről közelítette meg. Szinte megállás és gondolkodás nélkül ment végig a feladatokon, a lehető legtöbb kapcsolódási pontot (*clue*) kihasználta és a tanári beszédhez hasonló kommentárokkal fűszerezte saját szövegét.

A 27. számú lány szintén kiváló a legtöbb tantárgyból, hatéves korától tanul angolul, hetedikben heti öt órában. Magyar nyelvből a legjobb és matematikából a leggyengébb az iskolai teljesítménye. Az angolt a hangzása miatt szereti, legjobban történeteket szeret olvasni és hallgatni, legkevésbé a tesztek kedveli. A hangos gondolkodás során magában elolvasta a szövegeket, szó szerint fordította, aztán magyarul átfogalmazta a fordítást, gyakran magyartalanul: „kedvenc zeneegyüttesed”, „hol volt kukorica először növesztve”, „be kell írni a papírt róla”. Az ismeretlen lexikai egységeket azonosította és kihagyta; gyakran próbálkozott szavak jelentésének párosításával, illetve háttértudás alkalmazásával, de rögtön újabb stratégiát keresett, ha nem járt sikerrel. Az első írásfeladatban a kérdéseket magára vonatkoztatta, a másodikban kizárta az oda nem illő lehetőségeket. Többször elbizonytalanodott, gondolatait helyenként lehetetlen volt követni, mégis a jó megoldást választotta.

A 22. számú lány nyolcévesen kezdte az angolt, hatodik év végén hármasa volt angolból is és a tárgyak többségéből is. Hetedikben heti három órája van. Kedvence a testnevelés, legkevésbé a matematikát szereti. Legkedvesebb tevékenységként a tartalom elmondását jelölte meg, a másik végletként a kérdéseket. Angolul azért szeretne tudni, mert világnyelv, az angolórákat és a tanárt kedveli. A szöveget csak ritkán olvasta fel, akkor viszont szavanként és időnként fonetikusán, a magyar kiejtési szabályok szerint. Az ismeret-

len szavakat kiemelte, az ismerteket fordította. A szó szintjén foglalkozott a szövegekkel, leggyakrabban párosítani próbált szavakat és számos ítemet kihagyott. Nehézséget okozott számára gondolatainak megfogalmazása, de minden adódó alkalommal megjegyezte, hogy mit nem tanultak még az iskolában. Többször utalt azokra az osztálytársaira, akik sikerrel birkóztak volna meg a feladattal, kevés erőfeszítést tett arra, hogy sikerrel járjon. Önbizalma alacsony szintű, gyakran jegyezte meg, hogy „ezt nem tudom”.

Egy másik lány, a 6. számú résztvevő, szintén nyolcéves korában kezdte az angolt, szintén hármasa volt, de hetedikben heti öt órában tanul angolul. Legjobb iskolai teljesítményt rajzból, énekből és matematikából, legrosszabbat angolból és hittanból ért el. Legjobban a mondatok fordítását kedveli, nem szereti az olvasást és kiejtést, bár azért szereti az angolt, mert jó a hangzása. Az angol szöveget nem olvasta fel, csak a magyar fordítást fogalmazta meg. Az ismert és ismeretlen szavakat egyenként kiemelte („any... az mennyiséget jelent”), az ismeretleneket átugrotta és gyakran kért segítséget. Jellemző rá a szavak párosítása és a vakon találgatás: „A dislike az biztosan az, hogy enni.... hogy szeret”. Egyedül ő használt nyelvi kategóriákat: „vannak itt időhatározók, akkor..... melléknevek vannak”, önértékelése végig negatívnak bizonyult, végül feladta a munkát.

Összegzés

A résztvevők kedvezően álltak hozzá a tesztek megoldásához és a feladatok tetszetek nekik, de a szituáció különbözött a valós tesztelési helyzettől, mivel a diákokat formálisan nem értékeltük, hanem a segítségüket kértük. A várakozással ellentétben a gyerekek sem az angolul megadott instrukciókra, sem pedig a megadott példákra nem fordítottak figyelmet, mégis gond nélkül megértették a tennivalót. Ezek szerint a feladatok maguktól értetődőek voltak. A diákok a stratégiák széles skáláját alkalmazták, melyek közül több egymással kombinációban fordult elő az anyagban. Ezek elkülönítése és besorolása gondot okozott. Több stratégiát sok résztvevő gyakran alkalmazott, de viszonylag kevés tipikus mintát találtunk a jól és a gyengén teljesítőkre. A legkiválóbb diákok egyszerűen ítemenként haladva folyamatosan megadták a helyes válaszokat, míg a gyengébbek több ítemet átugrottak, gyakran azonosították, amit nem tudtak és kevés önbizalommal, lassabban haladtak. A hangos gondolkodásban az anyanyelvnek kulcsszerep jutott, mivel a résztvevők magyarul beszéltek, főként fordították és átfogalmazták az angol nyelvű szöveget. Ugyanakkor néhány résztvevő a célnyelven dolgozta fel a szövegeket, és csak akkor váltott nyelvi kódot, amikor elmagyarázta döntését. A diákok közül kevesen használták tudatosan a stratégiákat, de nem találtunk összefüggést a tudatosság szintje és a teljesítmények között.

A vizsgálat során hatalmas ártírt adatbázisra tettünk szert. A hangos gondolkodás adatfelvételébe és átírásába befektetett munka rendkívül időigényesnek bizonyult, de segítségével új eredményeket kaptunk arra vonatkozóan, hogy mire gondolnak, illetve milyen stratégiákat használnak a diákok angol feladatok megoldása során. A stratégiák kódolását több okból nem követte statisztikai elemzés. Egyrészt ez az egyéni különbségeket nem tárta volna fel, ugyanis egyes résztvevők ugyanazt a stratégiát használták min-

den egyes itemen, míg mások csak ritkán, de többféle stratégiát alkalmaztak. Másrészt a stratégiák kódolása során egyértelművé vált, hogy az egyes kategóriákba sorolás igen csak ellentmondásos, ugyanis sok a stratégiák között az átfedés, és az ismert taxonómiák (pl. *Oxford*, 1990; *O'Malley és Chamot*, 1990; *McDonough*, 1999) csak nehézségek árán alkalmazhatóak. Az elemzések után fölöttebb kétséges, hogy mit tarthatunk a stratégiáknak nevezett jelenségekben közös jellemzőknek, mivel egy sor igen eltérő jelenség tartozik ide. A stratégiák közül számos általában jellemző a tanulásra, mások a második nyelv elsajátítására. Egyesek kognitív folyamatokra, mások személyiségvonásokra épülnek, megint mások apró trükköket jelentenek. Lényeges eredménye elemzésünknek, hogy a stratégiák egymással kombinációban és interakcióban jelennek meg és diskurzuselemzéssel közelebb juthatunk jobb megértésükhöz.

A kutatás több szempontból problematikus. (1) A strukturált tréning és a standardizált eljárások ellenére az interjúkat készítő egyetemisták közül volt, aki nem tudott ellenállni, és segítette a gyerekeknek a feladatok megoldásában. Pedagógiai szempontból ezt örvendetesnek is tarthatjuk, de az elemzésből ezeket az átírt anyagokat ki kellett zárunk. (2) A gyenge nyelvtudású diákok igen kevés adattal szolgáltak, ezért a kutatás róluk kevesebbet derített ki, mint a jobbokról. (3) A feladatok megoldása során kiderült, hogy a résztvevők egy-két esetben helyesen válaszoltak, anélkül, hogy valóban tudták volna azt, amit az itemben mérni kívántunk, és megfordítva, mivel többféle okból választották az adott opciót. (4) Végezetül, a résztvevők nem reprezentálják a teljes hatodikos populációt és nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy köztük további egyéni különbségek találhatók, mivel a megkérdezett gyenge diákoknál lényegesen gyengébbek is vannak.

További kutatásokra van szükség közvetített verbalizációs és retrospektív eljárás alkalmazásával, hogy még többet megtudjunk a folyamatokról és az egyéni különbségekről. Fontos volna hallott szöveg értését és beszédkészséget mérő feladatokról is adatokat gyűjteni ahhoz, hogy megismerjük, miben hasonlítanak és miben különböznek az olvasástól és írástól. Új taxonómiára is szükség van, amely egységes keretbe foglalja a különböző életkorokra, feladattípusokra és készségekre jellemző stratégiákat, és egyben újabb eszközök kidolgozását is lehetővé tenné az önjellemzéshez és önértékeléshez. Hosszú távon ilyen módon közelebb kerülhetnénk a diákok és tanárok számára használható stratégiai tréningek anyagainak kidolgozásához. A kutatásban célszerű volna osztálytermi megfigyelést is integrálni, kontrollálva a tanítási-tanulási folyamat jellemzőit, köztük a tananyagra, feladattípusokra vonatkozókat. Fontos feltárni az összefüggéseket a diákok általános tanulási stratégiái, a feladatmegoldó stratégiák és az egyéni jellemzők között. További kutatásra van szükség annak kiderítésére, hogy a stratégiák használata milyen mértékben tudatos, illetve tudattalan, és ez a kérdéskör mennyiben járul hozzá a nyelvtanulás sikeréhez.

Végezetül kétségeket támasztanak a kutatás eredményei az elmúlt évek oly divatossá vált stratégiai tréningjeivel kapcsolatban. Várható, hogy a legjobb nyelvtanítási módszer több évtizedes sikertelen kereséséhez hasonlóan a jövőben a stratégiatréningről is kiderül, hogy nem oldja meg minden diák minden problémáját. Elengedhetetlen, hogy a ma mindenre gyógyírként javasolt stratégiatréningről kísérletek során bizonyosodjon be, hogy melyik stratégia hogyan fejleszthető, és annak használata milyen módon és mértékben járul hozzá a magasabb szintű használható nyelvtudáshoz.

Irodalom

- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei.* (2000). Dinasztia Kiadó-ház, Budapest.
- Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Anderson, N. J. (1991): Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75. 4. sz. 460–472.
- Alderson, C. és Banerjee, J. (2001): Language testing and assessment (Part I). *Language Teaching*, 34. 213–236.
- Bachman, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. és Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Cohen, A. (1998): Language testing – SLA interfaces: An update. In: L. F. Bachman és A. Cohen (szerk.): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge University Press, Cambridge. 1–31.
- Berns, M. (1990): ‘Second’ and ‘foreign’ in second language acquisition/foreign language learning: A sociolinguistic perspective. In: VanPatten, B. és Lee, J. (szerk.): *Second language acquisition/foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1990): *Communication strategies in second language acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Bukta, K. (2000): Reflections on the test-taking strategies of 7th and 11th grade Hungarian students of English. *Novelty*, 7. 3. sz. 48–59.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1. sz. 1–47.
- Chamot, U. (1987): The learning strategies of ESL students. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London. 71–84.
- Chesterfield, R. és Chesterfield, K. (1985): Natural order in children’s use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6. 1. sz. 45–59.
- Cohen, A. (1994): *Assessing language ability in the classroom*. 2. kiad. Heinle és Heinle, Boston.
- Cohen, A. (1998a): *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London.
- Cohen, A. (1998b): Strategies and processes in test taking and SLA. In: Bachman, L. F. és Cohen, A. (szerk.): *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge University Press, Cambridge. 90–111.
- Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, Nyelvtanítás, Értékelés* (2002): PTMIK, Pilisborosjenő.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 25–35.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2001): Hungarian students’ performances on English and German tests. Előadás: ALTE European year of languages conference: European language testing issues in a global context. Barcelona.
- Dörnyei, Z. (1995): On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29. 1. sz. 55–85.
- Dörnyei, Z. és Scott, M. L. (1997): Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47. 1. sz. 173–210.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (megjelenés alatt): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. és Long, M. H. (szerk.): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, London.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Gass, S. és Mackey, A. (2000): *Simulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Green, A. (1998): *Verbal protocol analysis in language testing research*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Hosenfeld, C. (1976): Learning about learning: discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9. 2. sz. 117–29.
- Julkunen, K. (1999): Learning strategies used by fifth-graders when studying foreign languages. *Strani Jezici*, 28. 3–4. sz. 240–246.
- Malakoff, M. és Hakuta, K. (1991): Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge. 141–166.
- McDonough, S. H. (1999): Learner strategies. *Language Teaching*, 32. 1. sz. 1–18.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2001): Do young learners know how to learn a foreign language? In: Vrhovac, Y. (szerk.): *Children and foreign languages III*. University of Zagreb, Zagreb. 57–72.
- Moon, J. és Nikolov, M. (2000, szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. University Press Pécs, Pécs.
- Nikolov, M. (1999a): Hungarian Children's learning strategies. *Strani Jezici*, 28. 3–4. sz. 225–233.
- Nikolov, M. (1999b): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és M. Nikolov (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.
- Nikolov, M. (2000a): Research into early second language acquisition. In: Moon, J. és Nikolov, M. (szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. University Press Pécs, Pécs. 21–48.
- Nikolov, M. (2000b): Early modern language programs in Hungary. *Learning Languages*, 6. 1. sz. 4–12.
- Nikolov, M. és Curtain, H. (2000, szerk.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Malley, J. és Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row, New York.
- Purpura, J. E. (1999): *Learner strategy use and performance on language tests: A structural equation modeling approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Szpotowicz, M. (2000): Young learners: how do they remember vocabulary? In: Moon, J. és M. Nikolov (szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. University Press Pécs, Pécs. 360–373.
- Szule-Kurpaska, M. (2000): Communication strategies in 11-year-olds. Moon, J. és Nikolov, M. (szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. University Press Pécs, Pécs. 345–359.
- Tarone, E. (1977): Conscious communication strategies in interlanguage. In: Brown, H. D. Yorio, C. és Crimes, R. (szerk.): *On TESOL 77: teaching and learning ESL*. TESOL, Washington, DC. 194–203.
- Wenden, A. (1987): *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall, New York.
- Wenden, A. és Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hemstead.
- Wong-Fillmore, L. (1991): Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge. 49–69.

ABSTRACT

MARIANNE NIKOLOV: STRATEGY USE OF SIXTH GRADERS ON READING AND WRITING TASKS IN ENGLISH

This paper gives an account of a project exploring 12–13-year-old Hungarian children's strategy use while solving reading and writing tasks in English as a foreign language (EFL). The study was conducted to provide insights into how learners solve tasks, what they think and rely on while doing them, and also to validate the measuring instruments. The first part provides an overview of strategy research in general, and test-taking strategy research in particular. The second part draws the background to the project, describes the participants, the data collection instruments, and the procedures. The discussions explore what role individual differences played, what strategies learners applied and how while solving the actual reading and writing tasks, and how the findings can contribute to the validation of the tasks. This is an exploratory qualitative study raising several questions. The analyses of the particular strategies and case studies have provided valuable insights into learners' uses of test-taking strategies and raised doubt concerning the available taxonomies. Areas for further research are also staked out.

Magyar Pedagógia, **103**. Number 1. 5–34. (2003)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Függelék

A gyerekek feladatmegoldó stratégiáinak listája

- A feladatlapot áttekinti
- A feladatok vagy itemek sorrendjét felcseréli
- A feladatok vagy itemek sorrendjét megtervezi
- A feladatot újból áttekinti
- A használt itemet áthúzza
- A lényegét kiemeli (skimming)
- A példát áthúzza
- A példát kihagyja
- A szöveget átfutja (scanning)
- Az angol szöveget fonetikusán felolvassa magyar hangokkal
- Az itemet kihagyja
- Az utasítást kihagyja
- Ellenőrzi a példát
- Ellenőrzi az utasítást
- Fordít magyarra (szóról szóra vagy átfogalmazva)
- Hangosan angolul felolvas
- Háttértudására támaszkodik (tantervi, angol tantervi, iskolán kívüli)
- Ismeretlen lexikai egységet kiemel
- Itemről itemre halad
- Kizárja a lehetőségeket
- Kognétre támaszkodik (cognate)
- Könnyű itemmel kezd
- Magában olvas
- Megjegyzést fűz a szöveghez
- Önértékel (pozitívan vagy negatívan)
- Önmagára vonatkoztat
- Önmagát biztatja
- Összehasonlítva elemez
- Összeilleszti a szavakat vagy nyelvi struktúrákat (matching)
- Saját hibáját javítja
- Segítséget kér
- Szabályt alkalmaz (nyelvi struktúrára vagy jelentésre)
- Találgat (intelligensen vagy vakon)