

A morfológiai tudatosság mérése és fejlesztésének hatása a szövegértési képességre 9. osztályos szakiskolai tanulók körében

Bartha Blanka

blankabartha20@gmail.com

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

A morfológiai tudatosság a szavak szerkezetének manipulálására való képesség (Carlisle, 1995; Török és Hódi, 2015). Több nemzetközi tanulmány is megerősíti a morfológiai tudatosság fejlesztésének fontosságát és a szövegértésre gyakorolt hatását (Gillon és Kirk, 2009; Bernstein, Flipse, Jin és Odegard, 2020 stb.). Magyarországon a kutatások a nyelvtanulás korai szakaszára korlátozódnak (Varga, Pásztor és Steklács, 2019), így a magyar középiskolások morfológiai tudatossága és annak fejlesztési lehetőségei még feltárára várnak. A nemzetközi kutatások a morfológiai tudatosság felmérését és fejlesztését, valamint az olvasásértésre gyakorolt hatását felnőttkorig relevánsnak találják (Wilson-Fowler és Apel, 2015; Binder és Tighe, 2015). A magyar szakiskolás tanulók körében végzett felmérés jelentős eredményeket nyújthat a morfológiai tudatosság mérésével és fejlesztésével, valamint az olvasásértésre gyakorolt hatásával kapcsolatban. A kutatás fő kérdése az, hogy a középiskolások morfológiai tudatossága felmérhető és fejleszthető-e az iskolai környezetben, és hogy ennek fejlesztése pozitív hatással van-e a tanulók szövegértési készségére. A kutatás résztvevői egy szakiskola 9. évfolyamának tanulói. A 30 és 28 tanulóból álló osztályok alkotják a kutatás kísérleti és kontrollcsoportját. A kutatás eredményei igazolják, hogy a szakiskolák 9. osztályos tanulóinak morfológiai tudatosságának felmérése és fejlesztése a tanórai tevékenységek keretében lehetséges. Továbbá, hogy a morfológiai tudatosság fejlesztése pozitív hatással van az olvasásértésre.

Kulcsszavak: morfológiai tudatosság, szövegértés, anyanyelv-sajátítás, szakiskola



Bevezetés

A középiskolai szintű szövegértési készségek híján sokan nélkülözik azokat a kompetenciákat, melyekre szükség van a mindennapi életben való boldoguláshoz. A szövegértésben alacsonyan teljesítők aránya az elmúlt években növekedni látszik. Az ADORE-jelentés szerint az érettségizők majdnem negyede nem felel meg a társadalmi elvárásoknak a szövegértés szempontjából, így felnőttként biztosan problémákkal fog találkozni (Steklács, Szabó és Szinger 2010). Az utóbbi évek (2015, 2018, 2022) PISA-eredményei szignifikánsan gyengébbek a korábbi két méréshez viszonyítva

(2009, 2012), így a szövegértés továbbra is fejlesztendő terület a magyar oktatásban.¹ Mivel a tizenévesek tantárgyspecifikus érdeklődése, ismeretelsajátítása szövegértési problémáik miatt akadályba ütközik, sok diák számára válik a felsőoktatás elérhetetlenné (Steklács, Szabó és Szinger, 2010). A középiskolai tanuló „nem rendelkezik a továbbtanuláshoz, szakképzéshez, munkába álláshoz, hétköznapi életvitelhez szükséges elemi szövegértési készségekkel sem” (Csapó, 2015. 10. o.).

A szövegértési nehézségek orvoslásához több részképesség fejlesztésén keresztül vezethet az út. Ezek egyike a tanulók nyelvi tudatosságának fejlesztése. Az olvasástanulás és az olvasott szöveg megértése – az alapvető nyelvi képességek mellett – a nyelvről való tudatos gondolkodásra, a hangrendszer, a szavak, a mondatok, a szövegszerkezet ismeretére is támaszkodik (Tóth, 2003). A nyelvi tudatosság olyan képesség, amely lehetővé teszi az olvasó számára, hogy képes legyen a nyelvet elemezni (Török és Hódi, 2015) és a nyelvet alkotó elemeket és szabályokat értelmezni. A nyelvi tudatosság fonetikai-fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikai-szemantikai és pragmatikai elemekből áll (Rathvon, 2004). A morfológiai részképességről Varga, Pásztor és Steklács hazai kutatásai és számos külföldi vizsgálat (pl. Carlisle, 2000; Mahony, Singson és Mann, 2000) igazolta, hogy kapcsolatban áll az olvasási és szövegértési készség fejlettségével.

A szakiskolás tanulók számára különösen fontos, hogy középiskolai keretek között fejlesszék a szövegértési képességüket, a különböző országos és nemzetközi mérések (országos kompetenciamérés, PISA stb.) eredményei alapján jól látható, hogy a képzési forma tanulói kortársaiknál gyengébben teljesítenek szövegértésből.

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő szakiskolásoknak készített Kerettanterv² kiemelkedően fontosnak ítéli meg – az olvasási és kommunikációs készségek és képességek mellett – a szövegértés fejlesztését. Minden évfolyamon négy csomópontja van a tananyagnak, melyek közül az egyik a szövegértés, szövegalkotás. A tanmenet hangsúlyozza, hogy a tanulók szövegértési nehézségekkel küzdenek az anyanyelvi és más tanórákon egyaránt. Így a tanárok kiemelten fontos feladata a szövegértés fejlesztése, amelynek egyik legfontosabb mérföldköveként az olvasásfejlesztést emeli ki a Kerettanterv. A NAT-ban megfogalmazott fejlesztési célok kibontakoztatásaként a Kerettanterv a tanulók önismeretének, erkölcsi magatartásának, felelősségvállalásának, jövőjének, szakmai pályája iránti elkötelezettségének megfelelő alakulásáért a szövegértés fejlesztését javasolja. A dokumentum a tanárok számára kiemeli, hogy a fejlesztésnek már 9. osztályban kell megkezdődnie, hogy mire a képzést elhagyják és munkába állnak a tanulók, felelősségteljes állampolgárok lehessenek.

A szakképzés tanmenete *A nyelv és a nyelvtan rendszere* címmel külön tematikai egyiséget és fejlesztési célokat szentel az általános iskolai grammatikai ismeretek ismétlésének, kiegészítésének és az esetleges hiányosságok pótlásának, így lehetőséget biztosít

1 PISA-mérés eredmények (2023) https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/nyilvanosak_a_2022_pisa_eredmenyek (2024.04.14.)

2 Kerettantervek (2020). https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat (2024.04.14.)

a morfológiai tudatosságot fejlesztő anyagok tanórai integrálására. A kerettanterv a tanárok feladataként jelöli meg a nyelvtani ismeretek hasznosságáról való meggyőződés kialakítását vagy megerősítését is, így a tudatosság tanórai vizsgálata illeszkedik a Kerettantervben megjelölt pedagógiai célokhoz.

A morfológiai tudatosság fogalma és kapcsolata a szövegértéssel

A nyelvről való tudatos gondolkodás, vagyis a nyelvi tudatosság egyik részképessége a morfológiai tudatosság, ami a nyelvet alkotó morfémák felismerésével és értelmezésével kapcsolatos képesség. A morfémák lehetnek szótövek és toldalékok, kombinációjukkal és a morfológiai szabályok ismeretével morfológiailag összetett, komplex szavakat hozhatunk létre.

A morfémákkal kapcsolatos tudásnak köszönhetően a gyermekek képesek a szavak felépítésének megértésére és az olvasás elsajátítására.

A morfémákat a hosszú távú memóriánkban tároljuk a mentális lexikonban. Amikor beszélünk, írunk vagy épp olvasunk, a munkamemória a mentális lexikonból veszi elő és tartja aktívan számunkra a használt morfémákat. A nyelvek rendkívüli morfológiai sokszínűsége miatt a szakirodalom máig nem tudott egységes működést meghatározni arról, hogyan is „vesszük elő” a morfémákat. A mentális lexikon és a morfológiai elemek kapcsolatának legfőbb kérdése, hogy a morfológiailag összetett szavakra emlékszik a beszélő, vagy ezeknek a szerkezeteknek a létrehozásáért a morfémákat és morfológiai szabályokat hívja elő a mentális lexikonból. Az első feltevés szerint a lexikon tartalmazza a szemantikailag összefüggő egységeket és a morfológiai formákat. A másik lehetőség, hogy a szemantikai egységek és a relációk szorosan együttműködnek, de külön vannak reprezentálva. A holisztikus modell szerint minden egyes toldalékolt szónak külön bemenete van, míg az analitikus felfogásban csupán a szótöveknek van reprezentációjuk, a többi alakot szabályok segítségével generáljuk. A dekompozíciós elméletek szerint a tövek és a toldalékok külön elemként tárolódnak a lexikonban. A köztes vélekedés szerint a gyakoriság a mérvadó, és vannak olyan szóalakok, melyek egészen, és vannak, melyek csak szótóként vannak tárolva a lexikonban (Lukács, Pléh, Kas és Thuma, 2014; Gósy, 2005; Csépe, 2006). Noha az elméletek nem egyeznek abban, hogy a morfémákat és a morfológiailag összetett szavakat hogyan tároljuk a mentális lexikonban és hogyan férünk hozzájuk, az bizonyos, hogy a beszéd és az olvasás során is szükség van a morfológiai rendszer és a szabályok értelmezésére.

A morfémákról való tudatos gondolkodás lehetővé teszi, hogy a gyermekek a szavakat építő morfémákat megértsék és megfelelően manipulálják. A morfológiailag tudatos nyelvhasználó a morfémákat nemcsak manipulálni képes, hanem azokra reflektálni is tud (Carlisle, 2000). A morfológiai tudatosság kialakulása 2-3 éves kor körül veszi kezdetét, de a morfémák már korábban beépülnek a gyermekek beszédébe. 12-14 hónapos kor körül jelennek meg az első toldalékok, többnyire a tárgyrag (-t) és a birtokjel

(-é). A toldalékok sorrendjének elsajátítása során négy elvet alkalmazunk. A kognitív elsőbbség elve szerint a kognitív fejlődés határozza meg, hogy hogyan és mikor épülnek be a beszédbe a toldalékok. A kognitív bonyolultság elve szerint az összetettebb nyelvi elemek később jelennek meg, és az egyértelműség elve szerint az egyértelműbb szemantikai és szintaktikai funkciójú toldalékok előbb jelennek meg. A gyakoriság elve pedig hozzáteszi, hogy az is jelentős, hogy a gyermekek a környezetüktől mit és milyen mértékben hallanak. Kétéves kor előtt a toldalékolt szavak szegmentálása nehéz a gyermekeknek, hiszen még a szó fogalma sem egyértelmű számukra. Gyakran szótóként értelmeznek olyan alakokat is, amelyek morféma-összetételük eredményei, például testrészek birtokos személyragos formáit, igék felszólító módú alakjait. Két és fél éves kor után alakul ki a gyermekek nyelvtani stratégiája, de még jellemző, hogy egy-egy elsajátított szabályt nem megfelelő helyzetekben is használnak. 5-6 éves korban a gyermekek már biztonságosan használják csaknem az összes ragot, jelet, és önállóan alkalmazzák a képzőket (Gósy, 2005; Lukács, Pléh, Kas és Thuma, 2014; Csépe, 2006).

A gyermekek morfológiai tudatosságának fejlődése optimális esetben az iskoláskorban fejeződik be, de tudatosságuk mérésének és fejlesztésének a későbbi életszakaszokban is relevanciája van. A morfológiai tudatosság jelentőségének az életkor emelkedésével való összefüggését a szakirodalom az iskolai környezet nyelvi jellemzőivel indokolja. Ahogy telnek az évek, egyre komplexebb és absztraktabb nyelvi elemeket kell a tanulóknak megismerniük és használniuk az oktatásban (Wilson-Fowler és Apel, 2015). Ahhoz, hogy a tanulók jól olvassanak és a szöveget megfelelően értsék, szükség van arra, hogy felismerjék a morféma-összetétel szabályait (Nagy, Carlisle és Goodwin, 2014). A szószint jelentéseinek kívül az olvasónak fel kell tudnia ismerni, hogy a szavak szókapcsolatokon, tagmondatokon és mondatokon belül hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Minél magasabb szintűek a tanulmányok, annál komplexebb nyelvi szerkezetekkel találkozhat az olvasó. A több morféma-összetételű szavak esetében különösen hasznos lehet a grammatikai jellemzők ismerete, ha az olvasó a jelentést komplex tagmondatokból, mondatokból konstruálja. A fejlettebb morfológiai tudatossággal rendelkező olvasók valószínűbben ismerik fel a szavak transzformációit (például egy igeből képzett melléknévet vagy főnevet), így növekszik a mondatok átfogó megértésének a pontossága és automatikussága. Az olvasási folyamat során a gyermekek először az alapvető dekodolási képességeket sajátítják el, majd ennek egyre pontosabbá és gyorsabbá válásával automatizálódik a több fonéma-összetételű nyelvi egységek felismerése, melybe beletartoznak a szótagok, a morféma-összetétel, majd később a teljes szavak is. A dekodolási folyamat elsajátításának köszönhetően nyílik lehetőség arra, hogy a szó jelentésére is figyelem eshessék (Ehri, 2005). A morféma-összetétel ismerete és rendszerezettségének felismerése segíti a szavak jelentésének értelmezését, továbbá fontos szerepet játszik az új szavak létrehozásában is (Plaut és Gonnermann, 2000). Külföldi kutatások már igazolták, hogy egészen a felnőttkorig jelentősége van a morfológiai tudatosság felmérésének, hiszen számos kapcsolatot találtak a tudatosság és az olvasási és szövegértési képesség fejlettsége között (Wilson-Fowler és Apel, 2015; Binder és Tighe, 2015).

Az olvasáskutatás szakirodalma egyetért abban, hogy a nyelvhasználat és a nyelvi megértés egysége még nem elegendő az olvasás képességének elsajátításához. A nyelvi tudatosság, a nyelv szerkezetéről való tudatos gondolkodás és a nyelvi elemek manipulálására vonatkozó képesség fontos eleme az olvasástanulásnak (Adamikné, 2003). Implicit tudást jelent, és a korlátozott mértékben tudatos elemzőképességet is magában foglalja (Pléh, 2011).

A morfológiai tudatosság kialakulásának és fejlettségének vizsgálata az olvasási képesség és a szövegértés mérésével szorosan összekapcsolódik. Carlisle (2000) szerint a tanulók által a könyvekből megismert új szavak nagy arányban képzett szavak, amelyeknek a jelentését a morfémaszerkezetük vizsgálatával a tanulók megérthetik. A szerző a tanulók tudatosságát vizsgálta a képzett szavak struktúrájával és jelentésével kapcsolatban, továbbá kapcsolatot keresett a morfológiai tudatosság és az olvasási képesség között. Megállapította, hogy a morfológiai tudatosság kapcsolatban áll az olvasási teljesítménnyel, és hozzájárul az olvasási képesség fejlettségéhez. Mahony, Singson és Mann (2000) tanulmánya az olvasási készség és a morfológiai kapcsolatokra irányuló érzékenység kapcsolatát vizsgálták. Az angol ortográfia morfofonetikai természetét a morfológiai érzékenység és a dekódolási képesség kapcsolatában vizsgálták általános iskolai évfolyamokon. Bizonyították, hogy egyaránt szükség van fonológiai és morfológiai tudatosságra az olvasáshoz. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a morfológiai tudatosság kevésbé megértett és valószínűleg komplexebb, vélhetőleg ezért kapott kevesebb figyelmet eddig a nemzetközi kutatásokban. Azok a kutatások, melyek a morfológiai tudatosság és a szókincs kapcsolatát szimultán vizsgálták az olvasással kapcsolatban, kimutatták, hogy a morfológiai tudatosság önállóan is előjelzője lehet az olvasási képességnek (Apel, Wilson-Fowler, Brimo és Perrin, 2012; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan és Vermeulen 2003). Carlisle és Nomanbhoy (1993) már igen korán hangsúlyozták, hogy szükség lenne olyan kutatásokra, melyek a morfológiai tudatosság olvasási teljesítéssel való összefüggéseit vizsgálnák. A tudatosság a szövegértés és a szókincs fejlődését egyaránt segíti, továbbá fejleszti az automatikus szó- és szövegolvasást. Vizsgálatuknak ezért a magyar olvasástanulással és anyanyelv-elsajátítással kapcsolatban jelentős szerepe van.

A metanyelvi tudatosságot vizsgáló hazai kutatások között kevés az olyan tanulmány, amely a morfológiai tudatosság fejlődését és a különböző anyanyelvi ismeretekre és képességekre vonatkozó hatását vizsgálná. A témában még nem jelent meg átfogó munka (Török és Hódi, 2015), ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább fontossá váló területként tartják számon (Varga, Pásztor és Steklács, 2019). A morfológiai tudatosság magyar nyelvi vonatkozásaival kapcsolatban Varga Szilvia és Steklács János végeztek kutatásokat Magyarországon. A szerzőpáros szerint a morfológiai tudatosság út a sikeres olvasási képességhez. Munkájukban célként tűzték ki, hogy feltárják a morfológiai tudatosság, a nyelvi tudatosság és a szövegértő olvasás kapcsolatát kisiskoláskorban. Második osztályos tanulók körében állapították meg, hogy a morfológiai tudatosság és a tanulók szövegértése között kapcsolat van (Varga és

Steklács, 2019). A morfológiai tudatosság vizsgálata és az olvasási készséggel, valamint szövegértéssel való kapcsolata a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is többségében az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszaira jellemző. Az általános iskolás korú gyermekeknél idősebb korosztály tudatosságát és az olvasásukra való hatását kevesen vizsgálták. Noha a hazai kutatások (*Varga és Steklács*, 2019; *Varga, Pásztor és Steklács*, 2019) hangsúlyozzák a morfológiai tudatosság szerepét a kisiskolások olvasástanulásában, a középiskolás-korú tanulók morfológiai tudatosságának és szövegértésének összefüggéseit még nem vizsgálták.

A kutatás céljai és hipotézisei

Gyakorló pedagógusként a morfológiai tudatossággal kapcsolatos kutatásom egyik legfontosabb célkitűzése az volt, hogy olyan mérési módszereket és tesztet hozzak létre, melyekkel a tudatosság felmérése az iskolai tanórákon egy teljes osztállyal vagy tanulócsoporttal bonyolult előkészületek nélkül is megvalósítható. Továbbá az elő- és utómérés közötti fejlesztést a kísérleti csoportban céloim volt úgy megvalósítani, hogy a tanórákon használt feladatok és módszerek a szakiskolai Kerettanterv tananyagába megfelelően integrálhatók legyenek. A morfológiai tudatossággal kapcsolatos mérések szövegértési tesztekkel való összehasonlításának és a fejlesztésnek célja az volt, hogy bizonyítsam, a tudatosságot fejlesztő tanórai gyakorlatok és feladatok a tanulók szövegértési képességét is fejlesztik. A vizsgálat hipotézisei a következők voltak:

- A kiválasztott két tanulócsoport az előmérésen egymáshoz hasonlóan teljesít a morfológiai tudatosságot és a szövegértést mérő teszteken egyaránt.
- A fejlesztésben részt vett kísérleti csoport a morfológiai tudatosság utómérésén átlagosan jobb eredményeket ér el, mint az előmérésen, illetve mint a kontrollcsoport.
- A fejlesztésben részt vett kísérleti csoport a szövegértési utómérésen átlagosan jobb eredményeket ér el, mint az előmérésen, illetve mint a kontrollcsoport.

Kutatási módszerek

A kutatáshoz az adatokat két 9. évfolyamos szakiskolai osztály tagjai szolgáltatták. Mind a két csoportban 15 fő vett részt (összesen 30 fő). Az adatközlők életkora egységesen 15 év volt. A két szakiskolás osztály eltért az általuk tanult szakmában: a kontrollcsoport tagjai hegesztő- és karosszérialakatos-, míg a kísérleti csoport tagjai elektronikaiműszerész-képzésen vettek részt. A vizsgált időszak elején az adatközlők előmérési teszt, míg a végén utómérési teszt segítségével adtak számot morfológiai tudatosságukról, illetve szövegértési képességeikről (*Bartha*, 2024). Az előmérések után a kísérleti csoport 20 tanóra tantervi anyagába integrált fejlesztésen vett részt, mely során grammatikai és

morfológiai tudásukat és kompetenciájukat fejlesztettem. A fejlesztés alatt a tanulók foglalkoztak nonszensz szövegek morfológiai és szófajtani elemzésével, egyszerű mondatok részletes elemzésével és értelmezésével, szavak szegmentálásával és szavak morfé-mákból való építésével. Ugyan elméleti és gyakorlati példákkal egyaránt foglalkoztunk, a fejlesztés célja nem az elméleti grammatikai ismeretek bővítése volt, sokkal inkább a nyelvtani kompetenciák fejlesztése. A nyelvtani elemzések mellett játékos feladatok megoldásával igyekeztem érdekesebbé tenni a grammatikai elemzéseket. Az előmérés eredményei közül nem vettem figyelembe azoknak a tanulóknak a tesztjét, akik az utómérésen már nem vettek részt, illetve akik a fejlesztésen nem tudtak részt venni. A hiányzásuk különböző okok miatt fordulhatott elő. A szakképzésben tanító tanárként nagy fokú lemorzsolódással nézünk szembe, így számos tanuló elhagyta az iskolát. Néhányan pedig betegség vagy más indokú távollét miatt nem tudtak részt venni vagy az utómérésen, vagy a fejlesztésen. Ők mind olyan tanulók voltak, akik később csatlakoztak az osztályközösséghez. A tesztek kitöltéséhez igyekeztem ideális körülményeket biztosítani, noha az utómérésekre már a tanév utolsó hónapjában került sor. Sem a morfológiai tudatosságot mérő teszt, sem a szövegértési feladatsorok kitöltésének nem volt időkorlátja, két egymást követő teljes tanóra állt a tanulók rendelkezésére, de a második tanóra időtartamára már senkinek sem volt szüksége. A tanulók tudták, hogy a feladatmegoldásukra nem kapnak érdemjegyet, így a tesztnek nincsen tétje, kutatási céllal töltik ki. Aki kíváncsi volt az eredményeire, szöveges visszajelzést kapott. Külön hangsúlyoztam a tanulók számára, hogy ugyan a morfológiatudatosság-teszt megoldása során lemértük a kitöltési időt, a gyorsaság nem számít, a teszt lehetséges korrigálása miatt releváns, hogy mennyi idő szükséges a kitöltéshez. Sem a morfológiai tudatosságot mérő, sem a szövegértési tesztek javítása során nem vettem figyelembe a helyesírási hibákat azokban az esetekben, ahol a megoldás egyértelmű, a kézírás kiolvasható volt. A morfológiai tudatosságot mérő tesztek esetében minden grammatikailag helyes megoldást elfogadtam, ha az adott példát, mondatot értelmezni lehetett.

A morfológiai tudatosságot mérő teszt bemutatása

A morfológiai tudatosság felmérésére készített teszt összeállítása során a legfőbb szempontom az volt, hogy a teszt alkalmas legyen egyazon időben egy osztályközösségnyi tanuló morfológiai tudatosságának tanórai keretek között való mérésére. A tudatosság mérésére készített hazai és külföldi kutatások tesztjei alapján válogattam olyan példákat, melyek alkalmasak lehetnek a középiskolás-korú szakiskolás tanulók morfológiai tudatosságának feltérképezésére (Bartha, 2024). A tesztbe csak írott formában kitölthető feladatokat tettem, egyértelmű utasításokkal. A teszt hosszúsága miatt nem készítettem olyan feladatokat, amelyeknél egész mondatokkal kellett válaszolni, egyszavas válaszokat váró példákat és karikázós feladatokat tartalmazott a feladatlap. A teszt első verziójának összeállítása során morfé-mák felismerésére és morfé-mák manipulálására alapuló

feladatokat is készítettem, de a teszt végső formájába csak a morféman manipulálással kapcsolatos feladatok kerültek be, mert azt tapasztaltam, hogy ennek a korosztálynak a felismerésen alapuló feladatok nem jelentettek kihívást, a tanulók unalmasnak ítélték az ilyen feladatokat a tanórákon. A mérés során használt tesztlapba egy tömorfémák manipulálásával, egy jelek, egy képzők és egy ragok manipulálásával, egy vegyes morfológiai műveletekkel és egy álszavakkal kapcsolatos feladat került. Összesen hat feladtból állt a tesztsor, mely ideálisnak bizonyult a tanórai kitölthetőség szempontjából. A kontrollcsoport átlagosan 20, a kísérleti csoport átlagosan 21 perc alatt töltötte ki a tesztet. A legkevesebb és legtöbb időt is a kísérleti csoportban mérte két tanuló, előbbi esetében 12 percre, utóbbinak 40 percre volt szüksége a feladatlap kitöltéséhez, így arra a következtetésre jutottam, hogy az időigény szempontjából megfelel a teszt arra, hogy egy tanóra rászánásával is kitölthetessék a pedagógusok osztályaikkal. A feladatokban minden morfológiai szempontból helyesen manipulált szó vagy álszó egy pontot ért. A feladatok szövegei nem használtak nyelvtani terminusokat az utasításban, csupán arra kérték a kitöltőt, hogy megfelelő módon változtassa meg a megadott szavakat a mondatokban üresen hagyott helyen. A tesztek kijavítása és a pontok összesítése után minden feladat esetében kiszámítottam a kísérleti és a fókuszcsoport átlageredményét, a két csoport eredményeit pedig összehasonlítottam az elő- és utómérés esetében is.

A tesztsor első feladata többalakú ige- és névszótövek manipulálására épült. A tanulóknak négy-négy példában kellett a megadott szót a mondatba megfelelően illeszkedő alakban beírniuk az üresen hagyott helyre.

Például: **havazott.** *Egész éjjel szakadt a _____ hó _____.*

A képzők, jelek és ragok manipulálásával kapcsolatos feladatok a képzők esetében hét névszóképzőt és hét igeképzőt, kilenc jelet és harminc válogatott ragot tartalmaztak, a tanulóknak ebben az esetben is az volt a feladata, hogy a megadott szavakat úgy manipulálják, hogy az adott mondatban szereplő hiányos helyre megfelelően illeszkedjenek.

Például: **bízik** *Egy kapcsolatban a legfontosabb dolog a _____ bizalom _____.*
vág *Előző héten az új szakács száz kiló hagymát _____ vágott _____ össze.*
tábla *Ne firkáljátok össze a _____ táblát _____.*

Az utolsó olyan feladat, melyben a tanulóknak morféákat kellett manipulálniuk, egy vegyes típusú feladat volt, mely tíz példát tartalmazott. Minimum két manipulációs műveletet kellett a kitöltőknek elvégezniük az adott példán, derivációs és inflexiós morféák használatával. Bizonyos esetekben egyaránt kellett derivációs és inflexiós morféákat alkalmazni, de voltak olyan példák is, ahol az adott szót két jellel kellett ellátni.

Például: **piros** Az almák milyen szépen pirosodnak/piroslanak a fán,
lassan megérnek!

Az utolsó feladat álszavakkal kapcsolatos volt. A kitöltőknek a mondatban üresen hagyott helyre kellett kiválasztaniuk a megadott szóalakok közül a leginkább megfelelőt. A mondatok és a megoldások egyaránt álszavakból álltak.

Például: A *mingilik* a *trumpadon* csiporva _____.
prünttyel, prünttyög, prünttyösít, prünttyögnek

A szövegértés mérésére alkalmazott tesztek bemutatása

A szövegértés méréséhez az elő- és utómérésen egyaránt a 8. osztályos országos kompetenciafeladat szövegértési feladatsorai közül választottam feladatlapokat, ügyelve arra, hogy ne azt a tesztort írják meg a tanulók, melyet 8. osztályos korukban töltöttek ki korábban az általános iskolai tanulmányaik során. A tanulók három-három szövegértési feladatlapot töltöttek ki az előmérésen és az utómérésen. Az előmérésen a 2018/2019-es tanév kompetenciamérésének három szövegértési tesztjét választottam: a *Stuart Little*, a *Palackorrú delfin* és a *Nyár a szigeten* címűeket. Az utómérésen a 2017/2018-as tanév kompetenciatesztjeinek feladatsoraiból választottam ki *A sárgarépa eredetileg lila volt*, a *Mangábék* és az *Üveggolyó* címűeket. Minden kompetenciateszt 7 tanulói képességszint szerint csoportosítja a tanulókat, és a feladatok nehézségi szintjét is ennek mentén határozza meg.

A *Stuart Little* magyarázó típusú szöveg, mely egy festmény kalandos történetét mutatja be. Tizenkét feladatot tartalmaz, amelyek mindegyikén egy-egy pontot szerezhetnek a tanulók. A feladatok között szerepelnek információ-visszakereső (4 db), értelmezési (4 db) és kapcsolatok és összefüggések felismerését igénylő (4 db) gondolkodási műveleteket igénylő feladatok. A kitöltőknek nyolc feladatban kell a helyes megoldást kiválasztaniuk a felsoroltak közül, egy feladatban sorrendet állítaniuk, három feladatban pedig szövegesen válaszolniuk a kérdésekre. A feladatok 4, 4, 4, 3, 5, 3, 2, 4, 1, 5, 6, 3 nehézségűek. A *Palackorrú delfin* kétoldalas, adatközlő típusú szöveg infografika a delfinekről, tíz feladattal. Tartalmaz információ-visszakeresést (3 db), értelmezést (3 db) és kapcsolatok és összefüggések felismerésével (4 db) kapcsolatos gondolkodási műveleteket igénylő feladatokat. Hat feladatban a helyes megoldást kell kiválasztaniuk a kitöltőknek, négy feladatban pedig szöveges választ kell adniuk a kérdésekre. A feladatok 3, 4, 3, 4, 3, 5, -, 4, 4, 3 (az egyik feladatnak nem adja meg a nehézségét a kompetenciaméréshez mellékelt kézikönyv) nehézségűek. A *Nyár a szigeten* Csukás István azonos című regényéből egy szövegrészlet. Élményszerző típusú szöveg gyerekek sátorozásáról. A kilenc feladatból 3 db információ-visszakeresésen alapuló, 3 db értelmező és 3 db kapcsolatok és összefüggések felismerésével kapcsolatos gondolkodási műveleteket igényel.

A feladatok közül hét esetében kell a helyes választ megjelölni, kettőnél pedig szöveges választ adni a kérdésre. A feladatok 5, 3, 3, 6, 6, 3, 2, 4, 5 nehézségűek.

Az utómérés szövegértési tesztjeihez hasonló típusú szövegeket választottam. A *sárgarépa eredetileg lila volt* című feladatlap szövege magyarázó típusú, a sárgarépa történetét, származását mutatja be. A feladatsor kilenc feladatot tartalmaz, amelyből három információ-visszakereséssel, három értelmezéssel, három pedig kapcsolatok és összefüggések felfedezésével kapcsolatos gondolkodási műveleteket igényel. A tanulóknak négy feladatban kell szöveges választ adniuk a feltett kérdésekre, öt feladatban pedig helyes választ megjelölniük a megadottak közül. A feladatok 1, 3, 4, 3, 5, 4, 6, 5, 5 nehézségi szintűek. A *Mangabék* szöveg infografikai tartalmával mutatja be a mangabék Magyarországra szállítását és az állatvédelem fontos szerepét. A szöveg adatközlő típusú. Kilenc feladatában három gondolkodási műveletet követel meg a tanulóktól: kettő információ-visszakeresést, három feladat értelmezést, további négy feladat pedig kapcsolatok és összefüggések felismerését. A feladatok nehézségi szintje 2, 6, 4, 2, 4, 3, 5, 5, 4. Az *Üveggolyó* című élményszerző típusú szöveg részlet Gyurkovics Tibor novellájából, melyben a szerző egy gyerekkori emléket mesél el. Tizenegy feladatot tartalmaz a feladatsor, amelyből három információ-visszakereső, négy értelmező és négy kapcsolatok és összefüggések felismerését igénylő gondolkodási műveleteket vár a kitöltőktől. Kilenc feladatban a kérdésekhez a megfelelő választ kell megjelölniük a tanulóknak, kettőben pedig szöveges választ adniuk. A feladatok nehézségi szintje 2, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 6.

A morfológiai tudatosság fejlesztése

A morfológiai tudatosságot mérő és szövegértési előmérés tesztek kitöltése és kijavítása után – felhasználva a mérések tapasztalatait – a kísérleti csoport 20 tanóra tantervi anyagába integrált fejlesztésen vett részt. A fejlesztés során grammatikai és morfológiai tudásukat és kompetenciájukat fejlesztettem. A fejlesztés a Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tanórán zajlott, melyből 9. évfolyamon heti két tanóra áll rendelkezésre. Mivel többnyire a tanulók kéthetes bontásban tanulnak (egy hét közismereti tárgyak, egy hét szakmai gyakorlat), így a fejlesztés kéthetente zajlott, négy tanórán. A fejlesztés alatt a tanulók foglalkoztak nonszensz szövegek morfológiai és szófajtni elemzésével, amely nagyban segített a szavak felépítésének és típusának értelmezésében. Továbbá az órák anyaga egyszerű mondatok részletes elemzését és értelmezését, szavak szegmentálását és szavak morfémákból való építését tartalmazta. A fejlesztés célja elsősorban nem az elméleti grammatikai ismeretek bővítése volt. A nyelvtani kompetenciák fejlesztésére és a nyelvi építkezés megértésére került a hangsúly. A Kerettanterv is hangsúlyozza az általános iskolából hozott nyelvtani tudás ismétlését, így az elméleti anyagok többnyire a morfémák, szófajok, mondatrészek típusainak ismétlését tették ki.

Az alábbi feladat példa egy tanórán használt halandzsaszöveggel foglalkozó feladatra, amelyet a fejlesztés során végeztünk el:

Az alábbi halandzsaszöveg **vastaggal kiemelt szavai közül** melyekre igazak az alábbi meghatározások? Írd a megfelelő szavakat a pontvonalakra!³

Egy **ronta vitlározott** a **héren**. Bár **koltái** még nem **redéleztek**, **rámos kattyúja** már **csonborodott**, mellette **gérés zebérek dengereltek**. **Verhes digáján** **bős cselenték** **kényereltek**. A **latus csámok verelyén szanda temerék kömöröltek**.

a) 2 példa a többes számú főnévre:

..... és

b) birtoktöbbsesítő jellel ellátott szó:

c) egyes szám harmadik személyű birtokos személyjellel és határozóraggal ellátott szó:

d) 2 példa többes szám harmadik személyű, múlt idejű igére:

..... és

A szavak morfémből való építését és szegmentálását többféleképpen is gyakoroltuk a tanórákon. Az egyéni feladatmegoldást igyekeztem háttérbe szorítani, többnyire csoportmunka formájában vagy a táblánál közösen végeztük a feladatokat. A játék többnyire vagy az volt, hogy a lehető legtöbb toldalék morfémmal kellett ellátni egy szót, vagy rájönni, hogy pontosan hány szegmensből áll egy multimorfémás szó szerkezete. Az egyes toldalék morféma jelentését részletesen megbeszéltük, és hasonló szófajú szavakat láttunk el velük. Építőkockákat és legót is vittem be az osztályterembe több alkalommal, ezekkel vizualizálni tudtuk az adott szavak felépítését. A kockákkal jelölni tudtuk az egyes morfémaikat, míg a színekkel a morfématípusokat is el tudtuk különíteni. Ez a módszer különösen hasznosnak bizonyult azoknak a tanulóknak, akik a vizuális, mozgásos és interperszonális tanulási stílust preferálták. Nonszensz szövegek elemzésekor használtunk verseket is, főleg szófajtani elemzésekhez (Pomázi, 2018), ezek vidám hangulatot adtak az óráknak. A tanulók könnyen meg tudtak jegyezni egy-egy részletet, így később emlékeztek rá, hogy milyen vizsgálódásokat végeztünk az adott szövegrészleten vagy szavakon. A tanulók maguk is kitaláltak egy-egy halandzsaszót, és megfigyeltük, hogy ezek a nonszensz szavak morfológiai szempontból hogyan viselkednek: milyen szófajúak, hogyan lehet morfémaikkal ellátni őket, hogyan lehet mondatba illeszteni őket? A tanulók utólagos elmondása szerint a játékos feladatok, a csoportokban végzett elemzések és a táblánál való közös gondolkodás nagyban hozzájárult ahhoz, hogy

3 Felvételi feladatsorok a 9. évfolyamra (2021). https://www.oktatas.hu/koznevelas/kozepfoku_felveteli_eljaras/kozponti_feladatsorok/2021evi_9evfolyamra (2024.04.14.)

megértsek, hogy pontosan mi egy-egy morféma jelentése, illetve megtapasztalják, hogy a morfémák nyelvileg hogyan viselkednek.

Eredmények

A morfológiai tudatosságot mérő teszt létrehozásáról, a teszt feladataival kapcsolatos részletes tapasztalataimról, az egyes feladatokon elért részletes eredményekről és a jellegzetes hibázásokról már korábban beszámoltam (Bartha, 2024). Ezért a jelen tanulmányban a tudatosságot mérő elő- és utómérésteztesztet, a szövegértéssel kapcsolatos mérések eredményeit és a kutatási tapasztalatokat mutatom be.

A morfológiai tudatosság mérésére szolgáló teszt eredményeit az 1. táblázat mutatja be. A kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek összehasonlításakor az egyes feladatokon elért részeredményeket is bemutatom, nem csak az elő- és utómérés végeredményeit. A könnyebb átláthatóság céljából a táblázatban a feladatokon elért eredményeket százalékosan is megadtam.

	Kontrollcsoport (N=15 fő)				Kísérleti csoport (N=15 fő)			
	Előmérés		Utómérés		Előmérés		Utómérés	
1. feladat (tőmorfémák manipulálása)	6,8 pont	85%	6,9 pont	86%	6,5 pont	85%	7,6 pont	95%
2. feladat (képzők manipulálása)	12,2 pont	87%	12 pont	86%	11,8 pont	84%	12,8 pont	91%
3. feladat (jelek manipulálása)	8,4 pont	93%	8,4 pont	93%	8,5 pont	94%	8,4 pont	93%
4. feladat (ragok manipulálása)	27,6 pont	92%	27,6 pont	92%	26,4 pont	88%	27,6 pont	92%
5. feladat (vegyes manipulálás)	6,9 pont	69%	7,1 pont	71%	6,4 pont	64%	8 pont	80%
6. feladat (álszavas)	5,6 pont	56%	5,2 pont	52%	5,8 pont	58%	8,5 pont	85%

1. táblázat: A kontroll- és kísérleti csoport eredményei a morfológiai tudatosságot mérő elő- és utóméréseken (Bartha, 2024)

Az előmérés feladatainak teljesítése során a hatból három feladat esetében (képzős, ragos és vegyes manipulálás) kis mértékben jobb eredményeket szerzett a kísérleti csoport, egy feladtnál pontosan ugyanazt az átlagot érte el (tőmorfémák manipulálása), két feladat esetében pedig kismértékben gyengébben teljesített (jelek manipulálása és

álszavakkal kapcsolatos feladat). A százalékos eredmények áttekintése során jól látható, hogy noha kis eltérés előfordult a két csoport teljesítése között, hasonló eredményeket szerzett az előmérések során a kísérleti és a kontrollcsoport. Ez igazolja a kutatás első hipotézisének azt a részét, mely a morfológiai tudatosság mérésével kapcsolatban azt állította, hogy a két vizsgált csoport az előmérésen átlagosan hasonlóan fog teljesíteni. Az álszavakkal kapcsolatos feladat kivételével mindegyik feladat megoldása során magas átlageredményeket ért el mindkét vizsgált csoport. Ennek a feladatnak az esetében mindkét csoport eredményei éppen csak meghaladják az 50%-ot, mely jelentősen gyengébb eredmény a többi feladathoz viszonyítva. Az utómérés eredményei igazolják a morfológiai tudatosság fejlesztésével töltött időszak eredményességét. Egyetlen kivétellel (a jelek manipulálásával kapcsolatos feladat) a kísérleti csoport a feladatokon átlagosan jobban teljesített az utómérés során, mint a kontrollcsoport. Korábbi, az előmérésen szerzett eredményekkel összehasonlítva is átlagosan jobb eredményeket értek el a kísérleti csoportban részt vevő tanulók. Az említett jelek manipulálásával kapcsolatos feladaton teljesítettek gyengébben, mint az előmérésen, átlagosan 1%-kal. A további öt feladat esetében javultak az eredmények az előméréshez viszonyítva. A leginkább kiemelkedő változás az álszavakkal kapcsolatos feladat esetében volt észlelhető, hiszen az előmérésen ezen a feladaton szerezték a tanulók a leggyengébb eredményeket. 27%-kal teljesítették jobban ezt a feladattípust az utómérésen, mint az előmérésen a kísérleti csoport tanulói. A kontrollcsoport eredményei kevés változást mutattak az utómérésen az előméréshez képest. Két feladat esetében (törmorfémákkal kapcsolatos feladat és vegyes típusú manipulációs feladat) szereztek átlagosan jobb eredményeket a tanulók, de csupán 1-2%-os pozitív változás volt tapasztalható. A jelek és a ragok manipulálásával kapcsolatos feladatokon átlagosan ugyanúgy teljesítettek, mint az előmérésen, a képzők manipulálásával kapcsolatos és az álszavas feladaton pedig kis mértékben, de rontottak a korábbi eredményikhez képest. A legnagyobb különbség a feladatok átlagos eredményeiben az elő- és utómérés között az álszavakkal kapcsolatos feladatok esetében volt tapasztalható a kontrollcsoport eredményeiben is. Ők az utómérésen 4%-kal rosszabb eredményeket szereztek, mint az előmérésen. Figyelembe véve az összesített átlageredményeket, a kutatás második hipotézise is igazolódott: a kísérleti csoport a tudatosság mérésével kapcsolatos utómérésen az előmérési eredményeikhez és a kontrollcsoport eredményeihez viszonyítva is átlagosan jobban teljesített (Bartha, 2024).

A szövegértési tesztekkel kapcsolatos hipotézisek is igazolódtak. Az első hipotézis szövegértési tesztekkel kapcsolatos állítása szerint az előmérési teszteken a kontroll- és a kísérleti csoport hasonlóan teljesített. A *Stuart Little* (magyarázó típusú szöveg) feladatlap esetében 60%-os átlageredményt ért el a kontrollcsoport és 58%-os átlageredményt a kísérleti csoport. A *Nyár a szigeten* (élményszerző típusú szöveg) feladatsor esetében 61% és 63% volt az átlageredmény, míg a *Palackorrú delfin* (adatközlő típusú szöveg) feladatsor esetében 47% és 48%. Ha a szövegértési tesztek összesített átlageredményét nézzük, az előmérésen pontosan ugyanolyan eredményeket ért el a két csoport, átlagosan 56%-ot. A kutatás harmadik hipotézise szerint a fejlesztésben részt vett

kísérleti csoport a szövegértési utómérésen átlagosan jobb eredményeket ért el, mint az előmérésen, illetve mint a kontrollcsoport. A hipotézis első állítása igaznak bizonyult, hiszen a hasonló típusú szövegértési feladatok átlageredményeit figyelembe véve és az összesített eredmények szempontjából is jobban teljesített a kísérleti csoport az utómérésen, mint az előmérésen. A magyarázó típusú szöveget értelmező feladatok esetében 58%-os átlageredményt ért el az előmérésen, és 71%-os átlageredményt az utómérésen. Az élményszerző típusú szöveggel kapcsolatos feladatok esetében az átlageredmények 63% és 78% voltak, míg az adatközlő esetében 48% és 79%. Ha a három teszt eredményeit összesítve nézzük, az átlageredmények 56% és 76% voltak, azaz 20%-kal jobban teljesítettek átlagosan a kísérleti csoport tanulói az utómérésen, mint az előmérésen. A kontrollcsoport eredményeihez viszonyítva is igazolódott a hipotézis állítása. A *sárgarépa eredetileg lila volt* című magyarázó típusú szöveggel kapcsolatos feladatoknál 48%-os átlageredményt ért el a kontrollcsoport, és 71%-os átlageredményt a kísérleti csoport. Az *Üveggolyó* című élményszerző típusú szöveggel kapcsolatos feladatok esetében az átlageredmények 42% és 78% voltak, a *Mangabék* című adatközlő típusú szöveg feladatai esetében pedig 50% és 79%. Az összesített átlageredmények alapján így a kísérleti csoport 29%-kal teljesített jobban, mint a kontrollcsoport. A fejlesztés sikerességét egyaránt igazolja, hogy az előmérés eredményeihez viszonyítva és a kontrollcsoport eredményeivel összehasonlítva is átlagosan jobban teljesítettek a fejlesztésen részt vett kísérleti csoport tanulói. Érdekes megjegyezni, hogy a kontrollcsoport előmérési és utómérési eredményeit összehasonlítva azt láthatjuk, hogy fejlesztés hiányában az utómérésen a tanulók az előméréshez képest gyengébben teljesítettek. Vélhetően két indok is állhat emögött. A tanév vége közeledtével valószínűleg a tanulók már kimerültebbek és motiválatlanabbak voltak a korábbi mérés időpontjához viszonyítva. Továbbá a gyengébb eredmények azt látszanak igazolni, hogy az általános tananyag nem bizonyul elég hatékonynak a szövegértési képesség fejlesztéséhez és a szövegértés hiányosságainak pótlásához. Ez igazolja a Kerettanterv azon állításait, amelyek szerint kiemelten fontos szerepe van a szakiskolában a szövegértés fejlesztésének a mindennapi boldoguláshoz, továbbá bizonyítja azt is, hogy szükség van a képzésben tanító tanároknak olyan mérési és fejlesztési módszerek biztosítására, melyek a szövegértési képesség tanórai fejlesztésében segítséget nyújthatnak. A morfológiai tudatosság mérése és fejlesztésére létrehozott anyagok a kutatás eredményei alapján erre alkalmasak lehetnek. A szövegértési méréseken elért eredmények összesítését a 2. táblázat tartalmazza.

	Kontroll-csoport Előmérés		Kísérleti csoport Előmérés			Kontroll-csoport Utómérés		Kísérleti csoport Utómérés	
Stuart Little	9,65 pont	60%	9,35 pont	58%	A sárga-répa eredetileg lila volt	4,29 pont	48%	6,4 pont	71%
Nyár a szigeten	5,53 pont	61%	5,65 pont	63%	Üveggolyó	4,65 pont	42%	8,53 pont	78%
Palackorrú delfin	4,65 pont	47%	4,82 pont	48%	Mangábék	6,53 pont	50%	10,29 pont	79%
A három teszt átlagos összeredménye		56%		56%			47%		76%

2. táblázat: A kontroll- és kísérleti csoport eredményei a szövegértést mérő elő- és utóméréseken

Összegzés és következtetés

A nyelvi tudatosság fejlettségi szintje befolyásolja az olvasási teljesítést és a szövegértést (Adamikné, 2006; Laczkó, 2008; Török és Hódi, 2015), továbbá lehetővé teszi az olvasó számára, hogy képes legyen a nyelvet elemezni (Török és Hódi, 2015) és ezáltal az olvasott szöveget könnyebben értelmezni. A nyelvi tudatosság részképessége a morfológiai tudatosság, mely a szavak szerkezetére vonatkozó értelmezési képességet jelenti. Segíti az olvasót, hogy felismerje a szavak transzformációit, így növekszik a mondatok átfogó megértésének a pontossága és automatikussága. Ezáltal a fejlettebb morfológiai tudatossággal rendelkező olvasó szövegértése is fejlettebb.

Kutatásom első fázisában a morfológiai tudatosság mérési és fejlesztési lehetőségeit vizsgáltam 9. osztályos, 15 éves szakiskolai tanulók körében. A kutatási eredményeim igazolták, hogy tanórai keretek között a pedagógusoknak egyaránt lehetőségük van a tudatosság mérésére és fejlesztésére a szakiskolai tanterv tananyagának és fejlesztési céljainak figyelembe tartásával (Bartha, 2024). Az eredmények igazolták azoknak a külföldi kutatásoknak a hazai relevanciáját, amelyek a morfológiai tudatosság fejlődésének a felnőttkorig relevanciát tartanak, és a tudatosság fejlődését nem tekintik a középiskolás-korú gyermekek esetében lezártnak (Wilson-Fowler és Apel, 2015; Binder és Tighe, 2015). A fejlesztés sikeressége igazolta, hogy van lehetőség a rögzült morfológiai hibázások javítására és a morfémákról való elvontabb gondolkodás fejlesztésére ebben a korban is. Jelen tanulmány a morfológiai tudatosság és a szövegértési képesség fejlettségének kapcsolatát vizsgálta. Az elvégzett kutatás igazolta, hogy a morfológiai tudatosság tanórai fejlesztése pozitívan hat a 9. osztályos szakiskolai tanulók

szövegértési képességére. A kutatás egy kontroll- és egy kísérleti csoport eredményeit mutatta be. A két csoport kitöltött egy-egy morfológiai tudatosságot mérő elő- és utómérést, továbbá három-három szövegértési tesztet, ugyancsak elő- és utómérés formájában. Az előméréseken a két csoport hasonlóan teljesített a morfológiai tudatosságot vizsgáló és a szövegértési teszteken is. A kísérleti csoport a mérések között fejlesztésben vett részt, mely során grammatikai és morfológiai tudásukat és kompetenciáikat fejlesztettem. A fejlesztés 20 tanórán keresztül zajlott a tanórák tananyagába integráltan a Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tanórákon. Az előmérések és az utómérések eredményeinek összehasonlítása igazolta, hogy a fejlesztésben részt vett kísérleti csoport átlagosan jobban teljesített korábbi (előmérés) eredményeihez viszonyítva és a kontrollcsoport eredményeivel összehasonlítva is. A fejlesztés sikerességét igazolja, hogy nemcsak a morfológiatudatosság-teszteken volt mérhető a pozitív változás, hanem a szövegértési teszteken is jelentősen jobb eredményeket értek el a korábbiakhoz és a kontrollcsoport eredményeihez képest a kísérleti csoport tanulói. A kutatás eredményei igazolják, hogy a morfológiai tudatosság mérésére és fejlesztésére tanórai keretek között lehetőség van. Továbbá hogy a tudatosság tanórai fejlesztése segítség lehet a tanulók szövegértési képességének fejlesztése céljából. A szövegértési készségek kiemelten fontos szerepet töltenek be a szakiskolásoknak szánt Kerettantervben, hiszen a különböző nemzetközi és országos mérések igazolják, hogy az iskolatípus tanulóinak különösen szükségük van a szövegértési képességek fejlesztésére. Emiatt a szakiskolai tantervbe kiválóan integrálhatók olyan típusú feladatok és tanítási módszerek, melyek a morfológiai tudatosság fejlesztésére alkalmasak. Kutatásom következő fázisában a morfológiai tudatosság mérésére használt teszt kibővítését és javítását, egy, az általános iskolásoknak készített hasonló feladatsor összeállítását és a pedagógusoknak szánt módszertani útmutató elkészítését tervezem.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.

Apel, K., Wilson-Fowler, E., Brimo, D. és Perrin, N. (2012): Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25. 6. sz. 1283–1305.

Bartha Blanka (2024): A morfológiai tudatosság mérésének és fejlesztésének lehetőségei középiskolás korban. *Anyanyelv-pedagógia*, 17. 3. sz. 31–43.

Bernstein, S. E., Flipse, J. L., Jin, Y. és Odegard, T. N. (2020). Word and sentence level tests of morphological awareness in reading. *Reading and Writing*, 33. 1591–1616.

Binder, K. S. és Tighe, E. L. (2015): An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics*, 36. 2. sz. 245–273.

- Carlisle, J. F. és Nomanbhoy, D. (1993): Phonological and morphological development. *Applied Psycholinguistics*, **14**, 2. sz. 177–195.
- Carlisle, J. F. (1995): Morphological awareness and early reading achievement. In: Feldman Louis (szerk.): *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ. 189–209.
- Carlisle, J. F. (2000): Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **12**, 3. sz. 169–190.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, **25**, 7–8. sz. 4–17.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Ehri, L. C. (2005): Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, **9**, 2. sz. 167–188.
- Gillon, G. T és Kirk, C. (2009): Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, **40**, 341–351.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Laczko Mária (2008): *Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> (2024.04.14.)
- Mahony, D., Singson, M. és Mann, V. (2000): Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **12**, 3. sz. 191–218.
- Nagy, W. E., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K. és Vermeulen, K. (2003): Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 4. sz. 730–742.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. és Goodwin, A. P. (2014): Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, **47**, 1. sz. 3–12.
- Plaut, D. C. és Gonnermann, L. M. (2000): Are non-semantic morphological effects incompatible with a distributed connectionist approach to lexical processing? *Language and Cognitive Processes*, **15**, 4–5. sz. 445–485.
- Lukács Ágnes, Pléh Csaba, Kas Bence és Thuma Orsolya (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 166–239.
- Pléh Csaba (2011): A tudatos és a nem-tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**, 1. sz. 47–74.
- Pomázi Bence (2018): Egy nonszensz vers fordításainak alkalmazhatósága az általános iskolai nyelvtanoktatásban. In: Balázs Géza és Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszzerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Magyar szemiotikai tanulmányok **41–42**. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft., Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 197–201.
- Rathvon, N. (2004): *Early reading assessment: a practitioner's handbook*. The Guilford Press, New York.
- Steklács János, Szabó Ildikó és Szinger Veronika (2010): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés). *Anyanyelv-pedagógia*, **3**, 4. sz. <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=292> (2024.04.14.)

- Tóth László (2003): *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulóknál*. Habilitációs értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet. Debrecen.
- Török Tímea és Hódi Ágnes (2015): A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*, 8. 1. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2024.04.14.)
- Varga Szilvia, Pásztor Attila és Steklács János (2019): A szövegértés és a morfológiai tudatosság számítógép-alapú fejlesztése alsó tagozaton. *Iskolakultúra*, 29. 8. sz. 94–106.
- Varga Szilvia és Steklács János (2019): A morfológiai tudatosság és összefüggése a szövegértő olvasás képességével második osztályos korban: egy próbamérés tanulságai. In: Bóna Judit és Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 107–127.
- Wilson-Fowler, E. és Apel, K. (2015): Influence of morphological awareness on college students' literacy skills: a path analytic approach. *Journal of Literacy Research*, 47. 3. sz. 405–432.