

AZ OLASZ NYELVI ÍRÁSBELI SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZÖVEGALKOTÁS FEJLETTSÉGÉNEK ÉS NÉHÁNY HÁTTÉRTÉNYEZŐ HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA GIMNAZISTÁK KÖRÉBEN

Majernik Erzsébet

Gyulai Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium

Az emberi társadalom alapja a kommunikáció. „A legtöbb ember számára a nyelv a társadalmi cselekvés legjobban megismert, leginkább használt térképe, egy „majdnem világnézet”, az a közeg, amelybe tudásunkat kódoljuk, és amely a valóság és egyén értelme között közvetít” (Bárdos, 2002. 19. o.). Mivel az utóbbi évtizedekben ez a kommunikáció egyre inkább átlépi az országhatárokat, az idegen nyelv tanítása és ismerete átértékelődött és felértékelődött az egyén és a társadalom szemszögéből is. A használható nyelvtudás elengedhetlenné vált mind a tanulás, mind a munkavállalás terén.

Az idegen nyelvek tanulását, tudását befolyásoló tényezőket számos külföldi és hazai vizsgálatban kutatták már. Ezek főleg az angolra és németre, elsősorban mint első idegen nyelvre koncentráltak. Felvetődik a kérdés, milyen szinten valósul meg a második idegen nyelv elsajátítása, milyen tényezők befolyásolják, melyek azok a hatások, amelyek elősegítik vagy gátolják a tanulási folyamatot.

Jelen tanulmányban az olasz mint második idegen nyelv fejlettségének vizsgálatával foglalkozunk. A kis nyelvek közül Magyarországon az olasz az egyik legelterjedtebb nyelv, ami politikai, földrajzi, történelmi, gazdasági és kulturális okokra is visszavezethető (Nyitrai, 2002). Az Európai Unióban a negyedik leggyakrabban beszélt nyelv (Petneki, 2009), és egyre növekszik azoknak a száma, akik ezt a nyelvet szeretnék beszélni (Szénay, 2005).

A nyelvtudást befolyásoló tényezők

Az idegen nyelv elsajátítása többféle tényezőtől függ. Az egyéni tényezők közül a legfontosabbak a nem, a személyiségtényezők, a nyelvérzék, az intelligencia, a tanulási stílusok, a motivációk és az attitűdök. Az egyéntől független tényezők közé sorolható az anyanyelv és az idegen nyelv sajátosságai, a korábban elsajátított idegen nyelv(ek) hatása. Ugyancsak ide tartoznak az iskolai tényezők: az iskola típusa, a nyelvtanulással töltött évek száma, a nyelvi órák száma, a tanítási módszerek, az osztályzatok, illetve egyéb

környezeti tényezők, például a szülők iskolai végzettsége, a településtípus és a lakhely (Tánczos, 2006).

A személyes tényezők közül az elemzések egyik leggyakoribb szempontja a nemek közötti különbség, ami már az anyanyelvi készségek fejlettségében is megmutatkozik (Mihály, 2003; Molnár, 2002). Az idegen nyelvi teszteken is legtöbbször a lányok szerepelnek jobban, különösen igaz ez az írástesztekre (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005), de találunk olyan felméréseket is, ahol ez a különbség nem számottevő (Kópisné, 2008; Alderson, 2001).

Hazai kutatások során sok esetben kerestek összefüggéseket a tanulók idegen nyelvi tudása és kognitív fejlettsége között (Csapó és Nikolov, 2001, 2002, 2009; Csapó, 2003; Nikolov, 2003; Nikolov, Tóth és Vigh, 2009; Vigh, 2010). Ezek a felmérések az induktív gondolkodás, a komplexprobléma-megoldás és az anyanyelvi szövegértés hatását vizsgálták angol és német nyelven tanuló diákok körében. Az eredmények azt mutatják, hogy az induktív gondolkodás fejlettsége két évre előre jelzi az idegen nyelvi tudást, amire a komplexprobléma-megoldó képesség is jelentős befolyással bír. Az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegértés közötti kapcsolat a hatodik évfolyamon a legerősebb. A későbbiekben inkább az egyes idegen nyelvi képességek közötti összefüggés lesz a domináns, amiből arra következtethetünk, hogy kettéválik az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességek fejlődése (Csapó és Nikolov, 2009; Vigh, 2010).

A különböző idegen nyelvek eltérő jellegzetességekkel rendelkeznek és más-más a feldolgozási igényük, ezért az eltérő képességű tanulók nem ugyanolyan sikerrel sajátítják el ugyanazt a nyelvet. Ez elsősorban attól függ, hogy az egyes kognitív folyamatok (fonológiai, auditív, vizuális feldolgozás, feldolgozási sebesség és lexikai hozzáférés) közül mely területen rendelkeznek magasabb szintű képességekkel (Tánczos, 2006).

A második idegen nyelv elsajátításakor az első idegen nyelv és az ennek tanulásakor szerzett kompetenciák, nyelvi és nyelvtanulási tapasztalatok is közrejátszanak. Az első idegen nyelv esetében a tanuló kompetenciái fokozatosan bontakoznak ki, folyamatosan bővülnek a tanulási stratégiák, technikák és a nyelvhez kapcsolódó attitűdök is állandóan változnak. Azonban a fejlődés üteme minden egyén esetében eltérő, így a második idegen nyelv tanulásakor a tanulók idegen nyelvi kompetenciái különböző fejlettségi szinten vannak. A második idegen nyelv elsajátításakor különösen fontos a reflexiós készség megfelelő fejlettsége, hogy a már megszerzett tapasztalatokat, tanulási stratégiákat transzferálni tudja az újabb nyelvre is. A nyelvi transzfer fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szinteken is megjelenik, hatását tekintve lehet pozitív és negatív, ezért különösen fontos, hogy a tanulók megfelelő stratégiák használatával képesek legyenek az idegen nyelvek közötti transzferhidakat megfelelően kezelni (Boócz-Barna, 2010).

Az idegennyelv-tanulás kutatásának másik kiemelt témája az idegen nyelvvel kapcsolatos attitűdök és a nyelvtanulási motiváció, mivel ezek nagymértékben előre jelzik az idegennyelv-tanulás sikerességét. Ez egy meglehetősen összetett fogalom, ezért a különböző elméletek más-más szemszögből igyekeztek megragadni azokat a jellemzőket, körülményeket, amelyek elősegítik a tanulók nyelvekhez való pozitív viszonyulását.

A nyelvek motivációját meghatározó faktorok közül az integrativitás, „az adott nyelvhez és kultúrához való általános pozitív viszonyulás” (Csizér és Dörnyei, 2002.

334. o.) jelzi legjobban a nyelvtanulás sikerességét, önálló hatása akkora, hogy eléri az összes többi tényező hatását. Jelentős szereppel bír az instrumentalitás is, ami az egyes nyelvek hasznosságát írja le a nyelvet jól beszélők jövőbeli előnyeinek szemszögéből. A többi tényező – a közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel (anyanyelvi beszélőkkel való találkozás, utazás az adott országba), kulturális érdeklődés (kulturális termékek iránti attitűdök), az anyanyelvi közösség vitalitása (a célnyelvi ország fontosságának és gazdagságának megítélése), nyelvi önbizalom, miliő (a barátok, szülők véleménye a nyelvtanulásról) – kisebb mértékben járul hozzá a nyelvet tanulók motiváláshoz (Kormos és Csizér, 2005).

A diákok idegen nyelvvvel kapcsolatos terveik pozitív képet mutatnak és inkább instrumentális motivációt tükröznek. A tizedik évfolyamot tekintve a diákok 44%-a szeretne középfokú, 19%-uk felsőfokú nyelvvizsgát tenni. A tanulók ötöde tervezi az idegen nyelvi érettségi vizsga letételét. Felsőfokú végzettséget hét százalékuk szeretne szerezni és majdnem ötödük abbagagná a nyelv tanulását, amint lehet (Nikolov, 2003).

Az idegen nyelvekhez fűződő érzelmi viszonyulás a tantárgyak közül az egyik legkedvezőbb. Általános iskolában még kevésbé kedvelik a tanulók, de a tantárgyak iránti attitűdök közül ez az egy a középiskolában javul és végül az egyik legkedveltebb tantárggyá válik. Ha az egyes iskolatípusokat külön vizsgáljuk, a szakiskolákban és a szakközépiskolákban romlik a nyelvtanuláshoz fűződő viszony, de a gimnazisták a magasabb évfolyamokban egyre pozitívabban állnak a nyelvtanuláshoz. A nemek szerinti bontásban a lányok jobban kedvelik a nyelvek tanulását, mint a fiúk. Az idegen nyelv szeretete együtt jár a nyelvtan, az irodalom és a történelem tantárgy iránti pozitív beállítódással. Azok, akik jobb osztályzatot kapnak ebből a tantárgyból vagy magasabb iskolai végzettséget szeretnének szerezni, jobban szeretik az idegen nyelveket. A tanulók képességei, tudása és tantárgyhoz való kötődése között legtöbbször alig mutatható ki összefüggés, kivéve az idegen nyelvet. Ebben az esetben a legjobb intellektusú tanulóknak az évek múlásával egyre javul az idegen nyelvhez való viszonya (Csapó, 2000).

Az egyes nyelvórai tevékenységekhez való viszony tekintetében a legkedveltebb tevékenység az olvasás és az olvasott szöveg fordítása. Népszerű a társalgás és a hallott szöveg értése is, viszont a nyelvtani feladatok és a fogalmazási feladatok a rangsor végén találhatóak (Nikolov, 2003).

A nyelvi óraszám hatásának vizsgálata az idegennyelv-tudás fejlettségére az egyik igen gyakran elemzett, legellentmondásosabb terület. A kutatások során legtöbbször a magasabb óraszám jobb teljesítményt eredményez, leginkább az angol nyelv esetében. Általában a heti egy órányi eltérés nem jelent szignifikáns különbséget a csoportok között, de az ennél magasabb óratöbblet, elsősorban az írásfeladatoknál, már jelentősen befolyásolja az eredményeket (Nikolov, Pércsich és Szabó, 2000). A csoportokon belüli nagy szórások arra is utalhatnak, hogy számos gyerek esetében ez az egy tényező önmagában nem elégséges a nyelv magasabb szintű elsajátításához (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999). Ugyanakkor a vizsgálatok között más tendencia is előfordult. A heti öt óránál magasabb óraszámú tanuló diákok rosszabbul teljesítenek, mint a kevesebb óraszámú tanuló társaik (Alderson, 2001; Józsa és Nikolov, 2005; Kópisné, 2008).

A tanulók tanuláshoz, tantárgyokhoz való viszonyát a tudásukra kapott osztályzatok jelentősen befolyásolják. Bár az érdemjegyek objektivitása sok esetben megkérdőjelez-

hető, mégis az osztályzatok bizonyos mértékig tükrözik a tanulók tudását az adott területen. Az egyes háttérváltozók közül a nyelvi osztályzatok és a nyelvi teljesítmény között a legerősebb az összefüggés (Józsa és Nikolov, 2005; Erdélyi, 2007). Ez kihat a tanulók idegen nyelv iránti attitűdjére is, hiszen a tantárgyak közül ebben az esetben található a legmagasabb korrelációs értékek és ez a tendencia az életkor függvényében egyre erősebbé válik (Csapó, 2000).

Számos kutatás bebizonyította, milyen nagy jelentőséggel bír a családi háttér a nyelvtanulás esetében is, mivel direkt és indirekt módon elvárásokat, attitűdöket és információkat közvetít a diákok felé. A szülők iskolázottsága befolyásolja a nyelvválasztást és háttással van a tanulók teljesítményére is. Az egyetemi diplomával rendelkező szülők gyerkeinek átlagteljesítménye jóval (olykor kétszer) nagyobb, mint az általános iskolát végzett szülők gyermekeié. Az iskolázottság befolyása különösen az olvasás terén jelentős, legkevésbé a beszédértés esetében (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999; Csapó, 2001; Erdélyi, 2007; Józsa és Nikolov, 2005; Kormos és Csizér, 2005).

A kutatás céljai

A vizsgálatban az olasz nyelvet második idegen nyelvként tanuló diákok olasznyelvtudásának felmérését tűztük ki célul. Ennek során az írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségét az általunk kidolgozott mérőeszközökkel vizsgáltuk. Az olasz nyelvhez, az egyes készségekhez fűződő attitűdöket, nyelvtanulási motivációkat és a nyelvtudást befolyásoló egyéb tényezőket egy háttérkérdőív segítségével térképeztük fel.

A korábbi idegen nyelvi mérésekkel (Csapó, 2001; Nikolov, 2003; Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999; Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Csizér és Dörnyei, 2002; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov és Józsa, 2003) összhangban a következő négy célt fogalmaztuk meg: (1) Megvizsgáljuk az eredményeket a tanulók neme, családi háttere szerint, mivel azt gondoljuk, hogy ezeknek döntő hatása lehet a nyelvi teszteken elért teljesítményekre. (2) Összefüggéseket keresünk az egyes osztályzatok, a másik idegen nyelv színvonala és a teszten elért eredmények között. Feltételezzük, hogy a tanulók más tantárgyakból nyújtott teljesítménye és korábbi idegen nyelvi tapasztalatai kihatnak az olasz nyelvtudásukra is. (3) Feltárjuk az olasz nyelv iránti attitűdök, az olasz nyelvvel kapcsolatos motivációk teljesítményre vonatkozó hatását. Feltételezésünk szerint az olasz nyelvvel kapcsolatos pozitív beállítódás és tervek megjelennek a teszten elért eredményekben is. (4) Célunk továbbá az olasz nyelvi teljesítmény vizsgálata heti óraszám, tanórai tevékenységek szerint, mivel azt gondoljuk, hogy ezeknek döntő befolyása van a tanulók nyelvtudására.

A mérőeszközök

A teszt elkészítése során törekedtünk arra, hogy a Közös Európai Referenciakeret szint-leírásaihoz illeszkedő kerettantervi és nyelvvizsga követelményekből kiindulva olyan feladatlapokat hozzunk létre, amelyekkel a különböző képességű tanulók teljesítményei jól mérhetőek. Mind a szövegértés (Cronbach- $\alpha=0,87$) mind az írásbeli szövegalkotás (Cronbach- $\alpha=0,94$) feladatlapjának reliabilitása a képességmérő tesztekkel szemben támasztott követelményeknek megfelel.

Az írásbeli szövegértést mérő feladatlap összeállításakor a tanulók életkorának megfelelő, változatos, autentikus szövegeket kerestünk, amelyek szókinccse megfelel az érettségi vizsgakövetelményekben felsorolt témakörök szókinccsének. A feladatok, amelyek az olasz tankönyvekben, vizsgákon megjelenő feladattípusokhoz hasonlóak, így a tanulók számára ismertek, a fokozatosság elvét követve egyre magasabb gondolkodási műveletet igényelnek. A különböző olvasási technikák és műveleti szintek mérését különféle szövegtípusokon keresztül valósítottuk meg. Az első feladatban internetes hirdetések globális megértése, a másodikban egy interjú információinak lokalizálása (*scanning*) állt a középpontban. A harmadik feladatban egy kisváros programajánlatán keresztül a lényeges pontok kiválasztásának (*skimming*) és a részletek megértésének, következtetések levonásának képességét, végül a negyedik feladatban egy szövegkiegészítéssel feladat segítségével az intenzív olvasási technikát mértük fel (*Bárdos, 2000*).

A fogalmazási képesség vizsgálatára olyan feladatot választottunk, amivel a diákok a tanulmányaik során már biztosan találkoztak. Az autentikusság elvét szem előtt tartva reális szituációban helyeztünk el a feladatot: a diákoknak egy baráti e-mailre kellett válaszolni, bocsánatot kellett kérni, eseményeket kellett elmesélni, meghívást elfogadni és információt kérni. A szövegek színvonalát az érettségi vizsga értékelési skáláival pontoztuk, amelynek során nem vettük figyelembe a szöveg hosszúságára és írásképére vonatkozó kritériumokat, így az írásműveket öt szempont (tartalom, hangnem, szövegalkotás, szókinccs és nyelvhelyesség) alapján pontoztuk.

A nyelvtudást mérő feladatlapokhoz tartozó kérdőív a nyelvtudást befolyásoló tényezők feltárását szolgálja. A kérdőív fejlesztéséhez az OKÉV 2003-as felmérésének (*Nikolov és Józsa, 2003*) kérdőívét vettük alapul és egészítettük ki a vizsgálat céljából releváns kérdésekkel. Az első részben a nemre, a szülők iskolai végzettségére, az osztályzatokra, a tanult nyelvekre és a nyelvi órák számára, valamint a megszerzett nyelvvizsgák és érettségi vizsgák típusára kérdeztünk rá. A második részben az olasz nyelv tanulásával kapcsolatos tényezőket tártuk fel: az egyes feladattípusokhoz fűződő attitűdöket, a nyelvtudás tevékenységeket és követelményeket, valamint a nyelvtudással való elégedettséget. A harmadik rész az olasz nyelvhez fűződő motivációkat vizsgálta: mi a szándéka a tanulónak az olasz nyelvvel, mennyire keresi az olasz kultúrával, olasz emberekkel való kapcsolatot és mennyire ítéli hasznosnak az idegennyelv-tudást, ezen belül az olasz nyelv megfelelő elsajátítását.

A minta és a mérés jellemzői

A minta kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy a tanulók rendelkezzenek a hosszabb és bonyolultabb szövegek megértéséhez szükséges képességekkel. A tantervi és nyelvvizsga-ajánlásokat figyelembe véve (Nemzeti alaptanterv, OM, 2000, 2007; *AIL*, é. n.) az A2- és B1-es szintnek azok a diákok tudnak eleget tenni, akik az egyes évfolyamok óraszámait összeadva legalább kilenc órában tanulták a nyelvet. Az elemzésbe csak olyan 10. és 11. évfolyamos gimnáziumi tanulókat vontunk be, akik korábban nem tanulták az olasz nyelvet. Az olvasásértés tesztet 186, a fogalmazás tesztet 168, a feladatlapot 173 tanuló töltötte ki. A minta nem reprezentatív.

A felmérésre 2011 májusában került sor, amiben kilenc település 11 iskolájának 13 csoportja vett részt. A diák közül 23,6% fővárosban, 21,55% megyeszékhelyen és 54,9% egyéb városban tanul. A nemek szerinti eloszlás arányos: a minta 47,7%-a fiú és 52,3%-a lány. A szülők iskolázottságának tekintetében az érettségivel, főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező szülők felülreprezentáltak és csak kis százalékuk fejezte be tanulmányait általános iskolai vagy szakmunkás-bizonyítvánnyal.

Az óraszámok tekintve 9. osztálytól kezdve heti 9 órában tanulta az olasz nyelvet a diákok 39%-a, 10 órában 86%-a, 11 órában 19%-a és 12 órában 29%-a. A diákok majdnem egyharmadának van valamilyen nyelvvizsgája, legtöbbször az első idegen nyelvből.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A személyes tényezők hatása

A szövegértést mérő teszt esetében a fiúk és a lányok százalékos teljesítményét feladatok és összteljesítmény tekintetében is összehasonlítottuk kétmintás t-próbák segítségével. A 1. táblázat alapján minden esetben a lányok eredményei lettek jobbak. A különbség a globális szövegértést mérő első feladatnál (15 %p) és a szelektív szövegértést mérő második feladatnál (18 %p) szignifikáns. A nehezebb és hosszabb szövegek megértésénél jóval kisebb a két nem közötti különbség. A legrosszabbul mindkét nem esetében a többszörös választást igénylő harmadik feladat sikerült. A szövegértési teszten a lányok és a fiúk eredményei között a különbség szignifikáns (11 %p).

Az írásbeli szövegalkotás területén a lányok minden szempont tekintetében szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a fiúk (2. táblázat). Az eredmények közül a legnagyobb különbség a szövegalkotás szempontnál található (23 %p), de a többi szempont esetében is jelentős a különbség (14–21 %p). Az összteljesítmény esetében a lányok 19 %p-tal teljesítettek jobban a fiúknál.

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

1. táblázat. A szövegértés nemek szerinti eredményei %p-ban

Feladat	Fiú		Lány	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
1.	64 (29)	79 (23)		-3,94 (0,001)
2.	63 (30)	81 (23)		-4,35 (0,001)
3.	36 (20)	42 (24)		-1,68 (0,095)
4.	54 (31)	58 (30)		-0,81 (0,420)
Összteljesítmény	54 (21)	65 (18)		-3,62 (0,001)

2. táblázat. A szövegalkotás nemek szerinti eredményei %p-ban

Értékelési szempontok	Fiú		Lány	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
Tartalom	67 (36)	88 (24)		-4,38 (0,01)
Hangnem	81 (36)	95 (21)		-2,93 (0,01)
Szövegalkotás	61 (36)	84 (27)		-4,44 (0,01)
Szókincs	62 (33)	80 (25)		-4,03 (0,01)
Nyelvtan	58 (32)	77 (25)		-4,16 (0,01)
Összteljesítmény	64 (32)	83 (23)		-4,38 (0,01)

A szülők iskolai végzettsége és a teljesítmény közötti összefüggések vizsgálatához varianciánálízist alkalmaztunk. Az eredmények alapján sem a szövegértés, sem a szövegalkotás területén nem mutatható ki szignifikáns különbség a teljesítményekben.

A kognitív tényezők hatása

A tanulók kognitív képességeit a felmérés keretein belül nem vizsgáltuk, ehhez az osztályzatokat vontuk be az elemzésbe. A legtöbb esetben közepes erősségű összefüggéseket találtunk az osztályzatok és az olasz nyelvi teljesítmények között (3. táblázat), kivéve a matematika osztályzatot, ami csak kis mértékben függ össze a szövegértési, szövegalkotási teszten nyújtott teljesítménnyel és az olasz nyelvi osztályzattal. A legerősebben az olasz nyelvi osztályzatok korrelálnak a teszteken elért eredményekkel. A többi tantárgy közül a nyelvtan osztályzat mutat magasabb korrelációkat, különösen a szövegalkotás esetében.

A nyelvvizsga hatásának vizsgálatokor a különféle nyelvvizsga-bizonyítványokkal rendelkező tanulókat összevontuk és egy mintaként kezeltük. A kétmintás t-próba alapján szignifikáns a különbség a nyelvvizsgálóval rendelkező és nem rendelkező tanulók olasz nyelvi teljesítményei között (4. táblázat; szövegértés: $t=-5,94$, $p<0,01$; szövegalkotás: $t=-2,4$, $p=0,02$).

3. táblázat. Az osztályzatok korrelációja a teszten elért teljesítményekkel

<i>Osztályzat</i>	<i>Idegen nyelvi osztályzat</i>	<i>Olasz nyelvi osztályzat</i>	<i>Szövegértés</i>	<i>Szövegalkotás</i>
Irodalom	0,53	0,53	0,41	0,44
Nyelvtan	0,42	0,50	0,46	0,56
Matematika	0,32	0,37	0,27	0,29
Idegen nyelvi	–	0,45	0,25	0,30
Olasz nyelvi	–	–	0,61	0,66

Megjegyzés: minden korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

4. táblázat. Az idegennyelv-tudás tekintetében elért eredmények %p-ban

<i>Idegennyelv-tudás</i>	<i>Szövegértés Átlag (szórás)</i>	<i>Szövegalkotás Átlag (szórás)</i>
Nyelvvizsgával nem rendelkező	53 (19)	70 (30)
Nyelvvizsgával rendelkező	71 (16)	81 (25)
Nyelvi érettségivel nem rendelkező	55 (19)	72 (30)
Középszintű nyelvi érettségivel rendelkező	68 (19)	82 (25)
Emelt szintű nyelvi érettségivel rendelkező	79 (14)	81 (29)
Két idegen nyelvet tanuló	57 (20)	74 (29)
Legalább három idegen nyelvet tanuló	65 (19)	78 (27)

Az idegen nyelvi érettségivel rendelkező és nem rendelkező diákok esetében is hasonló az eredmény. A varianciaanalízis alapján a többiekhez képest az írás területén nem szignifikánsan ($F=1,87$, $p=0,16$), azonban az olvasás területén szignifikánsan ($F=12,68$, $p < 0,01$) gyengébben teljesítettek azok a tanulók, akik még nem vizsgáztak idegen nyelvből. A vizsgálat alapján a közép- és az emelt szinten vizsgázott tanulók teljesítményeiben nincs szignifikáns különbség.

Azt is vizsgáltuk, milyen hatása van több idegen nyelv ismeretének az olasz nyelvi teljesítményekre. Ebben az esetben is csak a szövegértés területén találtunk szignifikáns különbségeket (szövegértés: $t=-2,4$, $p=0,02$; szövegalkotás: $t=-0,894$, $p=0,37$). Azok, akik az olaszon kívül még másik két idegen nyelvet tanultak, 65 %p-ot értek el a szövegértés-teszten és 78 %p-ot az írásteszten. A többiek 57 %p-os eredménnyel tudták megoldani az olvasás, 74 %p-os eredménnyel az írásfeladatokat.

Regressióanalízissel vizsgáltuk az osztályzatok és a korábban tanult idegen nyelvek szerepét az általunk felmért idegen nyelvi készségek területén. Az eredményeket az 5. táblázatban foglaltuk össze. A szövegértés esetében négy olyan tényezőt találtunk, ami szignifikánsan befolyásolja a teljesítményeket: nyelvtan osztályzat, olasz nyelvi osztályzat, idegen nyelvi osztályzat és megszerzett nyelvvizsga. A legnagyobb mértékben, 26%-ban az olasz nyelvi osztályzat magyarázza az olasz nyelvi teljesítményeket, ezután

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

következik a másik idegen nyelvből letett nyelvvizsga 10%-kal. Az érettségi vizsgának és a több nyelv ismeretének nincsen akkora hatása, mint ahogyan azt feltételeztük.

5. táblázat. Az osztályzatok és más idegen nyelvek ismeretének hatása a szövegértés eredményeire

<i>Függő változó: szövegértés</i>	<i>r</i>	<i>β</i>	<i>r* β*100</i>	<i>p</i>
Irodalom osztályzat	0,42	0,10	4	0,31
Nyelvtan osztályzat	0,48	0,18	9	0,03
Matematika osztályzat	0,26	-0,02	-1	0,51
Idegen nyelvi osztályzat	0,25	-0,19	-4	0,02
Olasz nyelvi osztályzat	0,60	0,43	26	<0,01
Nyelvvizsga	0,42	0,25	10	0,01
Érettségi vizsga	0,35	0,13	4	0,12
Több idegen nyelv ismerete	0,18	0,05	1	0,19
Megmagyarázott variancia (%)	–	–	49%	–

A szövegalkotás esetében csak a nyelvtan és az olasz nyelvi osztályzat befolyásolja szignifikánsan az eredményeket. A 6. táblázatban megfigyelhető, hogy ezen a területen néhány százalékkal nőtt mindkét tényezőnek a befolyása, viszont a nyelvvizsga szerepe a teljesítmények alakításában néhány százalékkal csökkent. Az eredmények alapján a korábban vizsgált tényezőknek mind a szövegértés, mind a szövegalkotás terén körülbelül 50%-ban van jelentőségük a tanulók eredményeiben.

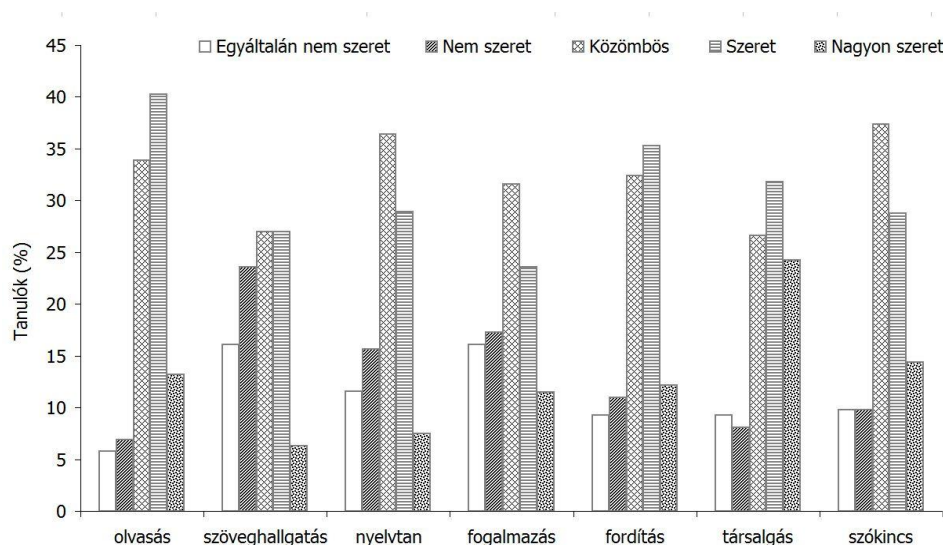
6. táblázat. Az osztályzatok és más idegen nyelvek ismeretének hatása a szövegalkotás eredményeire

<i>Függő változó: szövegalkotás</i>	<i>r</i>	<i>β</i>	<i>r* β*100</i>	<i>p</i>
Irodalom osztályzat	0,44	0,02	1	0,81
Nyelvtan osztályzat	0,57	0,27	15	0,01
Matematika osztályzat	0,28	-0,03	-1	0,64
Idegen nyelvi osztályzat	0,30	-0,04	-1	0,57
Olasz nyelvi osztályzat	0,66	0,52	34	<0,01
Nyelvvizsga	0,19	0,08	2	0,31
Érettségi vizsga	0,13	-0,06	-1	0,42
Több idegen nyelv ismerete	0,08	-0,02	0	0,81
Megmagyarázott variancia (%)	–	–	49%	–

Néhány affektív tényező hatásának vizsgálata

Az egyes tanórai tevékenységek kedveltségét ötfokú Likert-skálán pontozták a tanulók. Az egyes fokozatokhoz tartozó relatív gyakorisági eloszlást a 1. ábra szemlélteti. Az

átlagokat tekintve a diákok körében az olvasás és a társalgás a legkedveltebb tevékenység. Az olvasás esetén kisebb a szórásérték: kevesebben vannak azok, akik egyáltalán nem, illetve nagyon kedvelik az olvasást. A tanulók 40%-a szeret, 13%-a nagyon szeret olvasni és 34%-a közömbös. A tanulók a hallás utáni szövegértést végzik a legkevésbé szívesen: 16%-uk egyáltalán nem, 24%-uk nem szereti. A diákok harmada áll pozitívan az ilyen típusú feladatokhoz. A második legnépszerűtlenebb feladattípus a fogalmazás. Körülbelül azonos arányban vannak azok, akik nem szívesen, illetve örömmel végeznek fogalmazási feladatokat.



1. ábra

Az olasz nyelvi tevékenységekkel kapcsolatos attitűdök relatív gyakorisági eloszlása

Az attitűdök egymás közötti viszonyát és a teljesítményre vonatkozó hatását korrelációs számítással tártuk fel (7. táblázat). Elsősorban azt akartuk megtudni, hogy az olvasás és a fogalmazás iránti attitűdök milyen más nyelvi tevékenységek iránti attitűdökkel mutatnak szoros összefüggést, valamint a feladathoz való hozzáállás mennyire befolyásolja a teszten elért teljesítményeket.

A korrelációs együtthatók többsége 0,05 szinten szignifikáns. Az olvasás iránti attitűd korrelációinak számértéke alacsonyabb a nyelvtan, fordítás, társalgás iránti érzelmekekkel összefüggésben és magasabb számértékeket mutat a szöveghallgatást, fogalmazást és a szókincszet gyakoroltató feladatok iránti attitűddel. A fogalmazás kedveltsége esetében csak az olvasás iránti attitűddel kapcsolatban kaptunk magasabb számértéket, a többi esetben csak alacsony korrelációs együtthatókat találunk. A szövegértés és a szövegalkotás iránti attitűd és az ezen a téren elért teljesítmények közötti korrelációs együtthatók alacsonyak, vagyis a tevékenység szeretete csak kismértékben befolyásolja a teljesítményeket.

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

7. táblázat. Az olasz nyelvi tevékenységekkel szembeni attitűdök és a tesztekkel mért készségek korrelációja

Attitűdök	Olvasás	Szöveg-hallgatás	Nyelv-tan	Fogal-mazás	Fordí-tás	Társal-gás	Szó-kincs
Szöveghallgatás	0,41*	–	–	–	–	–	–
Nyelvtan	0,20*	0,19*	–	–	–	–	–
Fogalmazás	0,45*	0,28*	0,26*	–	–	–	–
Fordítás	0,36*	0,12	0,13	0,31*	–	–	–
Társalgás	0,29*	0,35*	0,18*	0,36*	0,18*	–	–
Szókincs	0,45*	0,27*	0,25*	0,36*	0,22*	0,41*	–
Szövegértés	0,33*	0,18*	0,22*	0,24*	0,14	0,18*	0,16*
Szövegalkotás	0,23*	0,19*	0,27*	0,35*	0,06	0,25*	0,19*

Megjegyzés: * $p < 0,05$.

Az olasznyelv-tudás hasznosságát a tanulók egy ötfokú skálán minősítették, aminek átlaga 3,73 (szórás 0,93). A 169 tanulóból 24% az ötös, 36% a négyes, 32% a hármas fokozatot jelölte meg (8. táblázat). A tanulók közel tizede gondolja úgy, hogy számára nem elég értékes az olasz nyelv birtoklása, 36%-uk hasznosnak és 24%-uk nagyon hasznosnak ítéli meg az olasz nyelv tudását. Az olasz nyelv megítélésének értékítéletei és a teljesítmények közötti összefüggéseket varianciaanalízissel elemeztük. Szignifikáns teljesítménybeli különbségeket találtunk mind a két készség esetén azok között, akik hármasra és azok között, akik négyesre vagy ötösré értékelték az olasznyelv-tudást (szövegértés: $F=4,22$, $p=0,02$; szövegalkotás: $F=7,34$, $p=0,01$).

8. táblázat. Az olasz nyelv hasznosságáról alkotott értékítélet tekintetében elért eredmények %-ban

Értékítélet az intenzitás skálán	Tanulók (%)	Szövegértés Átlag (Szórás)	Szövegalkotás Átlag (Szórás)
1	1	–	–
2	8	46 (21)	45 (36)
3	32	56 (18)	68 (31)
4	36	63 (19)	82 (25)
5	24	67 (19)	87 (15)

Az olasz nyelv megítélésében igen változatos érveket hoztak fel a tanulók. Szerintük fontos, mert minden nyelv hasznos (10%), más (újlatin) nyelvek tanulását segíti (7%), szereti ezt a nyelvet (9%), sokan beszélnek (7%), közel van az ország (3%) és gazdag a kultúrája (3%).

A diákok olasz nyelvvel kapcsolatos terveik alapján három fontosabb csoport alakult ki, akik abba szeretnék hagyni, érettségizni vagy nyelvvizsgázni szeretnének ebből a nyelvből, illetve a munkavállalás során hasznosítanák olasz nyelvtudásukat.

Mind a két teszten szignifikánsan rosszabbul teljesítettek azok, akik nem szeretnék tovább tanulni a nyelvet vagy Olaszországban szeretnének dolgozni, azokhoz képest, akik nyelvvizsgázni szeretnének. Az érettségizni szándékozó diákok teljesítményével való összehasonlításban csak a szövegértésben szignifikáns a különbség. Ebből arra következtetünk, hogy a legnagyobb motiváló erőt a nyelvvizsgára való készülés jelenti (9. táblázat).

9. táblázat. Az olasz nyelvvel kapcsolatos tervek szerint elért eredmények %pt-ban

<i>Tervek</i>	<i>Tanulók (%)</i>	<i>Szövegértés Átlag (Szórás)</i>	<i>Szövegalkotás Átlag (Szórás)</i>
Nem szeretne tovább tanulni	47	47 (19)	57 (34)
Olaszországban szeretne dolgozni	7	41 (18)	35 (39)
Érettségizni szeretne	6	64 (19)	74 (32)
Nyelvvizsgát szeretne letenni	35	60 (16)	79 (22)

Iskolai tényezők hatása

Az iskolai tényezők közül először azt vizsgáltuk meg, hogy az óraszámok milyen mértékben számítanak a tanulók olasz nyelvi tudásának fejlődésében. Az elvégzett varianciaanalízis eredményei alapján szignifikáns a különbség a különböző óraszámú tanuló diákok között mind a szövegértés, mind a szövegalkotás terén (szövegértés: $F=12,84$, $p<0,01$; szövegalkotás: $F=11,00$, $p<0,01$). Az egyes részminták teljesítményei a 10. táblázatban láthatók. Az olvasás területén azok a diákok szakadtak le a többiektől, akik csak kilenc órában tanulták a nyelvet. A többiek között a magasabb óraszám nem eredményezett jobb teljesítményt.

10. táblázat. Az óraszámok szerint képzett csoportok eredményei %pt-ban

<i>Összes óraszám</i>	<i>Tanulók (%)</i>	<i>Szövegértés</i>	<i>Szövegalkotás</i>
		<i>Átlag (szórás)</i>	<i>Átlag (szórás)</i>
9 órában	22	44 (19)	55 (38)
10 órában	50	65 (18)	82 (21)
11 órában	11	65 (15)	88 (9)
12 órában	17	63 (20)	67 (32)
<i>Teljes minta</i>	–	60 (20)	75 (29)

Ugyanakkor a szövegalkotás esetében sokkal nagyobbak a teljesítménybeli eltérések és a szórástértékek is. Ennél a készségeknél a magasabb óraszám pozitívan hatott a tanulók eredményeire, kivéve a tizenkét órában tanuló diákokat. Az ő teljesítményük szignifikánsan alacsonyabb, mint a tizenegy órában tanuló társaiké. A tizenegy és tizenkét órá-

ban tanuló csoportok eredményeit befolyásolhatja az is, hogy az ezekben a csoportokban kiválasztott tanulók csak két iskolai csoportból kerültek ki, így a csoportok jellemzői is hatással lehetnek a teljesítményükre. A kilenc órában tanuló diákok szignifikánsan rosszabb teljesítményt értek el, mint azok, akik tíz és tizenegy órában tanulták a nyelvet.

Kutatásunk egyik célja volt, hogy megtudjuk, mennyire járulnak hozzá a tanórákon végzett tevékenységek a diákok olvasás- és íráskészségének fejlődéséhez. Ehhez, a nagy szórások miatt, minden csoportban egy csoportátlagot hoztunk létre és a számításokhoz ezeket a változókat vontuk be a korrelációs számításba (11. táblázat). A szövegértés fejlődését gyenge mértékben befolyásolja a nyelvtan és a szókincs gyakoroltatása és közepes erősségű összefüggést mutat a teszten elért eredmény a fogalmazási feladatok gyakori végzésével. A szövegalkotás fejlettsége ugyanezekkel a tényezőkkel mutat összefüggést, csak a fogalmazási feladatok esetében a korreláció számértéke alacsonyabb. Kivételt képez a szókincs fejlesztése, ahol az értékek magasabbak, mint a szövegértésnél.

11. táblázat. A tanórai tevékenységek gyakoriságának korrelációja a szövegértés és a szövegalkotás eredményeivel

Tanórai tevékenységek	Szövegértés	Szövegalkotás
Olvasás	0,10	0,11
Szöveghallgatás	0,11	0,16 *
Nyelvtani feladatok	0,25 *	0,23 *
Fogalmazás	0,43 **	0,35 **
Fordítás	-0,08	0,10
Társalgás	0,13	0,00
Szókincs	0,29 **	0,39 **

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Összegzés

A felmérésben gimnazisták írásbeli szövegértésének és szövegalkotásának fejlettségét befolyásoló tényezőket vizsgáltunk. A korábbi kutatásokhoz hasonlóan, az olasz nyelvi tudásra befolyással bírt a diákok neme. Mind a szövegértésben, mind a szövegalkotásban szignifikánsan jobban teljesítettek a lányok. A szülők iskolai végzettsége nem volt hatással az eredményekre. A kognitív tényezők közül az olasz nyelvi osztályzatokkal találtuk a legszorosabb összefüggést, ezen kívül a nyelvtan osztályzatnak volt jelentős magyarázó ereje. Az idegen nyelvi osztályzat gyenge összefüggést mutatott az olasz nyelvi teljesítményekkel. A vizsgálat során igazolódott, hogy az eredményekben jelentős szerepet játszik az első idegen nyelv elsajátításának színvonala. Azok a tanulók, akik nyelvvizsgálóval rendelkeznek, szignifikánsan jobban teljesítettek mindkét teszten azokhoz képest, akik nem rendelkeznek nyelvvizsgálóval. A több nyelv ismeretével rendelkező diákok a

szövegértés-teszten értek el szignifikánsan jobb eredményeket a csak két idegen nyelvet tanuló társaikhoz képest.

A szövegértés és a szövegalkotás kedveltsége és a teszteken elért teljesítmények között gyenge összefüggéseket találtunk, ami arra utal, hogy a feladat kedveltsége csak kismértékben függ össze az eredményekkel. Az olasz nyelv hasznosságának megítélése pozitív, mivel a tanulók több mint fele fontosnak találta e nyelv birtoklását. Ők mind a két készség területén szignifikánsan jobban teljesítettek társaiknál. Hasonlóan pozitív hajtóerőt jelent, ha a diákok érettségizni vagy nyelvvizsgázni szeretnének olasz nyelvből, mivel szignifikánsan jobb eredményeket értek el azokhoz képest, akik abba szeretnék hagyni a nyelv tanulását vagy Olaszországban szeretnének dolgozni.

A vizsgálat során az adatok igazolták azt a feltételezésünket, hogy azok, akik magasabb óraszámokban tanulják az olasz nyelvet jobb teljesítményt érnek el az alacsonyabb óraszámokban tanuló társaiknál. Az olasz nyelvet heti három órában tanuló diákok szignifikánsan rosszabbul teljesítettek mind a két képesség esetében az ennél több órában tanuló társaiknál. Jelen kutatásunkban is tapasztaltuk a szövegalkotás terén azt a jelenséget, hogy egy bizonyos óraszám fölött a teljesítmények romlanak. A tanórai tevékenységek közül a fogalmazási feladatok, a szókincs és a nyelvtan gyakoroltatása befolyásolja leginkább a szövegértés és a szövegalkotás eredményeit.

Az olasz nyelvi szövegértés és szövegalkotás területén végzett felmérésünk segítségével információkat szereztünk arról, milyen szinten sajátították el a gimnazisták ezt a kevésbé elterjedt nyelvet. A felmérés rámutatott arra, hogy a tanulók nagy része néhány év alatt képes alapfokú nyelvhasználóvá válni és szándékukban áll nyelvtudásukat fejleszteni, hiszen jelentős hányaduk nyelvvizsgát is szeretne tenni ebből a nyelvből. Mivel úgy tűnik, az első idegen nyelv fejlettsége jelentős mértékben befolyásolja a második idegen nyelv elsajátításának eredményességét, fontos lenne a második idegen nyelv tanításánál a korábbi tapasztalatok kiaknázása, és a tanulási folyamatba való még tudatosabb bevonása.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki *dr. Vidákovich Tibornak*, aki hasznos tanácsaival és biztatásával segítette munkámat. Köszönöm a felmérésben részt vevő iskolák pedagógusainak és diákjainak munkáját, családom türelmét és támogatását.

Irodalom

- AIL, é. n.: Accademia italiana di lingua. Firenze. <http://www.acad.it/conoscenza.html>. Utolsó megtekintés: 2011. november 3.
- Alderson, J. C. (2001): Szertefoszló mítoszok: Számít-e a heti óraszám? *Modern Nyelvoktatás*, 7. 2–3 sz. 192–8.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Az olasz nyelvi írásbeli szövegértés és szövegalkotás fejlettségének és néhány háttértényező hatásának vizsgálata gimnazisták körében

- Boócz-Barna Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsics Judit (szerk.): *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Tinta, Budapest. 1761–184.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **11.** 4. sz. 20–35.
- Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, **99.** 3. sz. 289–306.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11.** 8. sz. 25–35.
- Csapó, B. (2003): *Cognitive factors of the development of foreign language skills.* Paper presented at the 10th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Padova, Italy, 2003. augusztus 26–30.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2001): *Hungarian students' performances on english and german tests: Results of a large-scale assessment project.* Paper presented at ALTE European Year of Languages Conference: European Language Testing Issues in a Global Context. Barcelona, Spain, 2001. július 5–7.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): *The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2002. április 1–5.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, **19.** 2. sz. 209–218.
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 333–353.
- Erdélyi Árpád (2007): Az idegen nyelvi szövegértés az olvasási és nyelvhasználati szokások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **10.** sz. 51–67.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105.** 3. sz. 30–337.
- Kópisné Gerencsér Krisztina (2008): *A magyar középiskolások idegen nyelvi olvasási szokásai és olvasásértési teljesítménye.* PhD értekezés. Pannon Egyetem, Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Veszprém.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **105.** 1. sz. 29–40.
- Mihály Ildikó (2003): Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001. *Új Pedagógiai Szemle*, **7–8.** sz. 201–211.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest. 193–216.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13.** 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben.* Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (2000): A puding próbája: Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **6.** 4. sz. 3–28.
- Nikolov, M., Tóth, E. és Vigh, T. (2009): *The impact of background factors on Hungarian students' performances on English and German reading comprehension tests.* Paper presented at the 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Amsterdam, The Netherlands, 2009. augusztus 25–29.
- Nyitrai Tamás (2002): *Olasztanárok kézikönyve.* KÁOKSZI-PONTE, Budapest.

Majernik Erzsébet

- OM (2000): *Kerettanterv. Tantárgyi füzetek 2. Idegen nyelv*. Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/gimnazium>. Utolsó megtekintés: 2011. november 3.
- OM (2007): *Nemzeti alaptanterv (NAT)*: Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Petneki Katalin (2009): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/idegen-nyelv> Utolsó megtekintés: 2011. november 3.
- Szénay Márta (2005): Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/06500/06548/06548.pdf>. Utolsó megtekintés: 2011. november 03.
- Tánczos Judit (2006): A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra*, **16**. 6. sz. 3–11.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. SZTE Doktori Repozitórium, Szeged.

ABSTRACT

ERZSÉBET MAJERNIK: A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION AND COMPOSITION IN ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AMONG HUNGARIAN SECONDARY SCHOOL PUPILS AND THE EFFECT OF CERTAIN BACKGROUND FACTORS

The paper analyses proficiency in Italian as a Foreign Language among Hungarian pupils in secondary (grammar) school Years 10 and 11. In a study conducted in May 2011, we investigated the learners' reading comprehension and composition skills in that language. Following a discussion of factors that influence language proficiency and a survey of findings to date, we examine the development of the skills mentioned above for Italian. We then provide the personal, cognitive, affective, and within-school factors that affected the learners' performance. Gender also had a significant effect on the findings in this study, as girls performed better than boys in every respect. Among within-school factors, marks in Italian and Hungarian Grammar classes provided significant explanatory power. Pupils who had already earned a certificate of language proficiency or knew more than one foreign language performed significantly better than their classmates. The correlation between performance on reading comprehension and composition tests and attitude toward the activity was very small. The usefulness of Italian was evaluated as positive among the learners. Those who planned to sit for a proficiency exam in the language achieved significantly better results. We found a strong correlation between number of weekly class-hours and performance, particularly in composition. Learners who attended three classes a week of Italian performed significantly worse than their classmates who attended more. Among the classroom activities, test results were influenced by practice with composition tasks, vocabulary, and grammar. Among external factors, parents' educational level had no effect on pupils' language proficiency.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 2. 77–92. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Majernik Erzsébet, Gyulai Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium, H–5700 Gyula, Kossuth tér 5.