

Út a funkcionális analfabétizmus felé

Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak?

Magyarországon az első országos szintű tanulói teljesítménymérések 1970-ben kezdődtek, s az IEA-társaság nemzetközi koordinációjával zajlottak. 1980-ban az OPI Tantervelméleti Osztályának kutatói a TOF-80 nevet viselő hazai vizsgálattal bizonyították az oktatáspolitikai számára, hogy az empiria értékes adalékokkal segítheti az oktatáspolitikai döntések meghozatalát. A Monitor '86 kutatás már nem a tantárgyi teljesítményekre, hanem néhány fontosnak ítélt tudásterületre (az ún. eszközjellegű tudásra) koncentrált, s a vizsgálat rendszeres megismétlését tűzte ki célul. Így került sor a Monitor '91, a Monitor '93, majd a Monitor '95 felmérésekre. A monitorvizsgálatok a tanulók olvasástudását, matematikai tudását és számítástechnikai kultúráját mérték.

Az 1995-ös monitorvizsgálat – amely helyzetképet adott a közoktatási rendszerben tanuló diákok szövegértéséről – egyik célja az volt, hogy kimunkálja a szövegértés minőségi szintjeinek leírására alkalmas kritériumokat, s természetesen derítse föl, milyen természetű és kiterjedésű az egyes osztályok közötti olvasásteljesítmény alakulása. A mérést 3., 4., 7., 8., 10. és 12. osztályosok körében végezték, azaz a hagyományosan határkőnek számító évfolyamokat vették alapul. Az olvasási képesség mérése során a tanulók különböző típusú szövegeket olvastak, majd az olvasottakról feltett kérdésekre válaszoltak. A szövegek három nagy típusát a következőképpen határozták meg: elbeszélő, magyarázó-ismeretközlő és dokumentum szövegek.

Az elbeszélő szövegek (például mese, novella, útleírás, esszé, tudósítás) jellemzője általában a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása, a szerző személyes hangvétele, az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek motivált, hatásos megformálása. Mindez lehetővé teszi, hogy személyes válaszadásra késztesse.

A magyarázó-ismeretközlő szövegek jellemzője a legkülönbözőbb témakörbe (a természet világa, földrajz, történelem, környezetvédelem, társadalomtudomány stb.) tartozó tények, ismeretek tárgyyszerű közlése, a közöttük lévő összefüggések magyarázata, a tényekből leszűrhető következtetések érvekkel, bizonyítással való alátámasztása. Ezeket a szövegeket mondandójuk világos, logikus megformálása jellemzi.

A dokumentum típusú szövegek általában grafikusan is megjelenített tényeket közölnek, funkciójuk szerint lényegileg használati utasítások. A mindennapi életben gyakran találkozunk velük (órarend, térképvázlat, menetrend, gyógyszer-tájékoztató, időjárás-jelentés grafikus ábrázolása, játékszabály-leírások stb.), s a tanulásra szánt szövegek körében is gyakran alkalmazott információk ezek.

A mérések során a szövegtípusok megkülönböztetésének az a jelentősége, hogy elemzésükkel pontosabb kép tárul föl az olvasási eredmények és a szövegek témája, funkciója, retorikai felépítése közti összefüggésekről. A különböző szövegtípusok megértésében mutatkozó különbségek vizsgálatával árnyaltabban írható le az olvasásteljesítmény, ugyanis az olvasó más-más szövegmegértési utat jár be a különböző szövegek feldolgozása során.

A felmérések eredményeit dióhéjban a következőképpen foglalhatjuk össze. A *kisiskolások* szövegértése még egyenetlen. A mérőlapok kitöltésekor azok vége felé haladva figyelemkoncentrációjuk csökkenésével egyenes arányban romlik a teljesítményük. A *dokumentumszövegekben* jóval könnyebb a térbeli, mint az időbeli tájékozódás vagy a jelzős szerkezetekkel kifejezett minőségek közötti eligazodás. A *magyarázó szövegek* esetén sikeresebb a megoldás, ha a szöveg és a kérdés találkozik a kisgyermek háttérismereteivel, ha a kérdés a szöveg egy világos elemére kérdez, ha a kérdésben alanyra, tárgyra, helyhatározóra vonatkozó kérdőszó szerepel. Nehezebben tudják a helyes definíciót visszakeresni, azonosítani, s új helyzetben alkalmazni a szövegben levő összefüggést. Gondot okoz nekik az ok-okozati viszonyok felismerése, s az, ha a kérdéshez tartozó információkat különböző szövegtartományokból kell összeszedni. A megfelelő válasz pontos megtalálása is próbára teszi a kisiskolások figyelmét, ha a válaszalternatívákat, a szöveg szavait, kifejezéseit szinonimákkal közlik. Az *elbeszélő szövegek* megértése során a legnehezebb feladat a történet időbeli viszonyaiban való eligazodás, azaz annak eldöntése, mi történt előbb, mi később, mi minek az előzménye, illetve következménye.

A 3. és 4. osztály között 13 százaléknyi a teljesítménynövekedés. A növekedést a következők jellemzik: A negyedik osztályban kiegyenlítettebb a tanulók olvasásteljesítménye. Növekszik a részlegesen megértett szövegek száma, módosul a jól megértett szövegek sorrendje, azaz némileg változik a megértés struktúrája. Sikeresebb az összetettebb, a sémáktól eltérő szövegek megértése. Az átlagos teljesítménynövekedés elsősorban az elbeszélő és dokumentumszövegek jobb megértéséből adódik. Javul a rövid távú szövegemlékezet, az első/második olvasás után biztosabban rögzül a szöveg egésze és a részletek is.

A 7. és 8. évfolyam között csekélyebb a tanulók teljesítményjavulása a 3. és 4. évfolyam közöttihez viszonyítva. Az átlagos különbség 5,7 százalék. A 8. osztályosoknál a szövegtípusok megértésében nem történik jelentős átrendeződés, a művelési szintekben viszont – csekély mértékben – meghatározóbbnak tűnik az implikáció, a sorok mögé látás képessége. Hogy a gondolkodási műveletek elvégzése nehézséget okoz ennek a korosztálynak, azt az alábbiakban ismertetendő adatok jól mutatják.

A különféle szövegtípusok között kismértékű a teljesítménykülönbség. Ez arra enged következtetni, hogy hét-nyolc évi iskolázás elegendő olvasási tapasztalatot adott ennek a korosztálynak mindhárom szövegtípusban, így azok teljesítménydifferenciáló ereje kisebb mértékű. Sajnos a két korosztály adatai *alacsony teljesítményről* tanúskodnak. Olvasásértésük tipikus nehézségeit, hibáit az alábbi százalékos értékek példázzák (az első érték a 7., a második a 8. évfolyamosok átlagteljesítményét jelzi).

Az elbeszélő szövegek megértésének eredményei:

- Egyes szám első személyű *elbeszélő szöveg* két kifejezéséhez lábjegyzetben adott szómagyarázatok megértése, az adott jelentések közül a szövegben előforduló jelentés azonosítása. (41,5; 47,3)

- Ugyanarról a tényről közölt különböző szerzői állítások közötti eligazodás. (43; 51,7)
 - Annak megértése, mivel bizonyította a szerző az állítását. (37,4; 45)
 - Tájékozódás a szöveg összefüggéseiben: idézett kifejezés szövegbeli előzményeinek megtalálása. (23,2; 27,8)
 - Narratív riportban az elbeszélő és a főhős azonosítása, illetve elkülönítése. (30,3; 38,4)
 - Cselekvés ok-okozati viszonyának megértése. (19,3; 21,6)
 - Történés többféle magyarázata közül a helyénvaló megjelölése. (27,6; 36,7)
 - Érzelmek motivációjának megértése. (29,6; 37,2)
- A magyarázó szövegek megértésének eredményei:
- A „*ha ... , akkor*” grammatikai szerkezetű állítás rekonstrukciója a szöveg adatai alapján. (45,4; 51)
 - Logikai kapcsolat megállapítása a szöveg bekezdései között. (40,8; 46,8)
 - Összegző következtetés a szöveg különböző bekezdéseiben található adatok alapján. (41,2; 46,7)
 - Következtetés mondatrekonstrukcióval a szöveg érvelése alapján. (34,5; 46,7)
 - A szövegben közölt dátumok és adott esemény összekapcsolása. (42,8; 50,4)
 - A szerző véleményének, értékítéletének azonosítása, elkülönítése a jelenséget leíró szövegtől. (33,3; 42,8)
 - *Azért ... , mert* szerkezetű mondat rekonstrukciója a szöveg tényei alapján. (35,1; 42)

A dokumentumszövegek megértésének eredményei:

- A szöveg közléseiből a mögöttük levő adatokra való következtetés. (20; 22,5)
- Felsorolás elemeiből a legjellemzőbb kiválasztása kérdés alapján. (29,9; 41)
- A szöveg tényeiből összeállított adatsor összehasonlítása a szöveggel. (18; 22)
- A formalizált, rubrikákkal ellátott dokumentumszöveg: formanyomtatvány (vízumkérő lap) kitöltésekor a lalcím (6 százalékkal), az útlevelszám (20 százalékkal) pontos kitöltése elmarad. Nem tudják az utazás célját azonosítani (10 százalék), jóllehet erre a szöveg tényei alapján egyértelműen következtetni lehet.

A *16 évesek* olvasásteljesítménye a populáció nagyfokú heterogenitását mutatja. Az elbeszélő, a magyarázó és a dokumentumszövegek különböző mértékű nehézséget okoztak számukra, a teljesítménykülönbség ebben a tekintetben jelentős. Az olvasáskutatások bizonyítják, hogy heterogén minta esetén az elbeszélő szövegek „olvasata” mutatja a legnagyobb különbségeket, mégpedig a megértésükben érvényesülő látens tudás, mögöttes ismeret, a sorok közötti olvasás képességének fejlettsége okán. A monitorvizsgálat adatai ezt egyértelműen megerősítik. A gimnazisták százalékban kifejezett teljesítménye az *elbeszélő szövegek* esetén 62,73, a szakközépiskolásoké 52,43, a szakmunkásképzősöké 40,03. A *dokumentum típusú szövegek* megértési esélye ennél nagyobb a gyengébben olvasók körében, erről informálnak a következő értékek: a gimnazisták teljesítménye százalékban kifejezve 74,7, a szakközépiskolásoké 66,1 a szakmunkásképzősöké 52,28. Azt, hogy a korosztály zömére a részleges szövegértés jellemző, mutatják a következő rangsor százalékos értékei. A tanulók által teljesen megértett (maximális pontszámmal értékelt) szövegek rangsora:

1. Állást kínáló apróhirdetés	61 %
2. Gyógyszer-tájékoztató	46,1 %
3. Vízumkérő lap	44,2 %
4. Érvelés a dohányzás ártalmairól	25,7 %
5. Az eszkimók kultúrájának életmódjának bemutatása	17,6 %
6. Egy technikai felfedezés bemutatása	17,4 %
7. Grafikus összefüggések a táplálékláncról	16,2 %
8. Riport a hegymászásról	15,8 %
9. Az állatvilág élete	12,8 %
10. Elbeszélés egy érdekes megfigyelésről	10,9 %
11. A Föld vízkészletének elemzése	10 %
12. Személyes hangvételő útleírás	9,5 %
13. Esszé egy gyermekkori olvasmányélményről	7,4 %
14. Adatok a drogfogyasztás hatásáról	3,9 %
15. Egy Kosztolányi-novella	3,3 %
16. Deák Ferenc gondolatai	3,0 %
17. Aforizmák	1,4 %
18. Interjú egy természettudományos felfedezésről	1,4 %
19. KRESZ-szabályzat részlete	0,8 %

A tanulók 50 százalékának gondot okozó kérdések elemzése a következő szövegértési nehézségekre, típushibákra derített fényt:

Nehezen látják át a szöveg egésze és részei közötti összefüggéseket (például: a szöveg bekezdései közötti logikai kapcsolat megítélése; az egyes bekezdések szerepe a szöveg tematikus felépítésében; a szerzői kijelentések szövegbeli előzményének, bizonyításának feltárása; megfigyelés és magyarázat összekapcsolása, ha az a szöveg különböző bekezdéseiben található).

Információkereső olvasásuk gyakori hibája, hogy a szöveg különböző bekezdéseiben, mondataiban lévő tényeket, információkat hiányosan összegzik; a grafikonok összefüggéseiben nehezen tájékozódnak; gondot okoz nekik a felsorolás információinak elkülönítése, rangsorba állítása, kiegészítése, a tények, adatok pontos azonosítása visszakereséssel.

Nehézséget okoz a következtetés, az oksági viszonyok azonosítása (a mondatrekonstrukció „azért...”, „mert” szerkezetekben; a kijelentések pontos azonosítása; a definíció, fogalom alkalmazása, érvényességének megítélése példaként adott helyzetekben; kijelentések igazságtartalmának összevetése a szöveggel; adott magatartás és a bemutatott életkörülmények közötti összefüggés megértése).

Tipikus hibák figyelhetők meg a narratív szerkezetekben való tájékozódáskor (az elbeszélő és a hős megkülönböztetése; aforizma értelmezései közül a helytálló kiválasztása; gondolatok összehasonlítása, a közös tartalmi elemek megértése; a szerzői kijelentéssel ellenkező álláspont megértése; a szereplők megnyilvánulásainak elkülönítése; szerzői kijelentés indoklásai közötti eligazodás; szinonimák, metaforikus kifejezések megértése; történet jelentésének összegzése; szerzői szándék megértése; szöveg kommunikációs céljának megítélése).

A 16 évesek teljesítményének összegzése kapcsán elmondható, hogy a *gimnazisták* – akiknek a 7 százaléká produkált olyan eredményt, amely a *jelenlegi értékelési*

eljárások szerint lényegében *elégtelen szintű* szövegértést jelent (ezeknek a tanulóknak a teljesítménye ugyanis a 41 százalékos, illetve a 33 százalékos teljesítménycsoportokba esett). A szakközépiskolások esetében ez az érték *20,1 százalék*, a szakmunkásképzősök körében pedig *58,4 százalék*.

Az érettségiző korosztályban folytatódik az a tendencia, amely az előző korcsoportban megfigyelhető volt. Viszonylag több a gyengébb olvasó a szakközépiskolások között, több jó olvasóra lehet számítani a gimnazisták körében. Az elbeszélő szöveg (esszé, útleírás, novella) teljesebb megértésének esélye kisebb, mint a magyarázó és a dokumentum típusú szövegeké. Érvényes ez mind a 10. osztályosokkal közös szövegekre, mind az emeltebb követelményeket érvényesítő, az érettségizők számára összeállítottakra. A legnehezebb feladatnak egy irodalmi esszé megértése bizonyult (egy Babits-szövegé), amelynek a feldolgozásához tartozó feladatokat átlagosan 20,9 százalékban tudták megoldani. Az érettségi előtt álló korosztály viszont könnyen megértette a számára érdekes szöveget, ha az nem volt túl hosszú s a keresett összefüggések eléggé egyértelműek voltak. Sikeresek voltak a mindennapi szövegvilágban (menetrend, alapvető statisztikai adatok), kivéve ha ezen dokumentumszövegekre feltett kérdések nem kívánták az adatok pontos visszakeresését és közlését.

A 12. osztályosok összteljesítmény-adatai arra hívják fel a figyelmet, hogy a jövőendő érettségizők közül lényegében minden harmadik diáknak nehézséget okoz az önálló szövegfeldolgozásra épülő feladatok megoldása, ha egy szöveg tanulmányozása alapján kell helytálló következtetésre jutnia, ha állításokat és bizonyítékokat kell párosítania.

Különös figyelmet érdemel, hogy a gimnazisták *9,7 százaléka*, a szakközépiskolások *21 százaléka* tekinthető *igen gyenge* olvasónak. (Összteljesítményük 33,8 százalékos, illetve 32,97 százalékos).

A szövegértés 1995-ös eredményei, ha azokat összevetjük a korábbi Monitorvizsgálatok eredményeivel, csökkenő tendenciákat jeleznek. A 3. osztályosok esetében az 1991-es, míg a 12. osztályosok esetében az 1986-os eredményekhez képest erőteljes a teljesítményesés. A 3. osztályosok *teljesítménycsökkenése 18 százalékos, a 12.-eseké 20 százalékos*. A 10. osztályosok teljesítményének iskolatípusonkénti eltérése nem jelez jelentős változást, mindössze 2 százalékos a csökkenés az 1993-as felméréshez képest, ám 1986-hoz viszonyítva az ő teljesítményük is csökkenő tendenciát mutat. Tény, hogy valamennyi olyan feladat esetében, amely az 1986-os és az 1995-ös felmérésben is szerepelt, tehát a feladatok 97 százalékában, alacsonyabb a 12. évfolyamosok teljesítménye.

Milyen okok lehetnek a szövegértési teljesítmény-visszaesések hátterében? A különböző populációk esetében más-más okok lehetségesek. A 3. osztályosok abban az iskolafokozatban tanulnak, amelynek céljai között évszázadok óta az olvasás szinte az első helyen áll. Sikeres iskolai esélyeiket bizonyára rontja az, hogy a gyermekekre is nehezedő gazdasági és szociális válság miatt kevésbé tudnak minőségi gyermeki életet élni. Figyelemre méltó, hogy noha az alsó tagozat rendelkezik a legkiterjedtebb program- és taneszköz-választékkal, a tankönyvpiaci kínálat a korosztály teljesítményét tekintve nem teljesítményjavító tényező. (Az 1998-as olvasáskonferencián, amelyet a Diszlexiás Gyermekekért Egyesület rendezett meg, kiderült, hogy Magyarországon 16 féle módszerrel történik az olvasás tanítása.)

A 7. és 8. osztályosok esetében gondolni lehet az iskolai követelmények felhígulására, az évről évre továbbhaladó, ugyanakkor a tanulási képességek tekintetében lemaradók arányának növekedésére. Feltételezhető, hogy az írásbeliséggel való hatékony kapcsolatteremtést a legkülönbözőbb mentális és motivációs gátak akadályozzák.

A tankönyvkiadás piacosodása bizonyára szintén befolyásolja a tanulók szövegértési teljesítményének romló színvonalát. A piaci helyzetben a tankönyvkészítés legfőbb átka a sietség. A szerző mielőbb szeretné könyvét, könyvsorozatát a kereskedők polcain vagy az iskolák padjain látni. Az iskolák már a tanév végén hozzá akarnak jutni az új kiadású könyvekhez. A konkurencia is sietségre ösztönöz. A könyvek nem kerülnek előzetesen kipróbálásra, a kísérleti kipróbálás szóba sem jön. *A szövegek a tanulhatósági kritériumok szempontjából megformálatlanok.* A felelős szerkesztők (ha egyáltalán vannak ilyenek a gombamód szaporodó, tankönyvkiadás-sal is foglalkozó kiadókban) gyakran találkoznak efféle szövegekkel: „Az ókori röghegységek elsősorban az egykori gyúrt lánchegységek, a Kaledonidák és Varisztidák lepusztulásával (tömbösödésével) és összetöredezésével vagy a táblás vidékek (idős platformok) feldarabolódásával alakultak ki.” A könnyebb megértés és a tanulhatóság érdekében ezt a szöveget célszerű volna felbontani, mert noha nyelvhelyességi hiba nincs benne, rendkívül túlzásfolt, logikai szerkezete nehezen kihámozható, az olvasástechnikai nehézségekkel küzdő tanulók képtelenek megbirkózni vele. A tartósan megőrizhető, a hosszú távú memóriába is beépülő tudás szempontjából fontos lenne a figyelmet a tankönyv mikro-szintjére, szóhasználatára, a szövegfelépítésre, a szükséges redundancia megtartására, a tankönyvi oldal megszerkesztésére, a felhasznált vizuális információtípusok átgondolására fordítani.

A Monitorvizsgálatok az eredmények közlésekor igen precíz diagnózist adtak a tanulók típushibáiról a különféle szövegfajták szerinti bontásban. Ebben a tekintetben ezek az eredmények alap kutatás jellegűek, hiszen bizonyos, hogy *nem a feltárt hibatípusoknak megfelelően történik az iskolákban a fejlesztés.* Tehát nem azt gyakorolják például földrajzórán, hogy a szövegek különböző bekezdéseiben hol a tételmondat vagy hogy hogyan lehet *azért ... , mert* szerkezetű mondatrekonstrukciót összeállítani, miközben adatok alapján következtetési műveleteket végeznek, hanem az esetek többségében a tárgyinformációkra irányítják csupán a figyelmüket. A vizsgálatok így azt mutatják ki, amit a tanulók az iskolában látens módon sajátítottak el, és nem azt, ami tudatos tanári fejlesztés eredménye. A képességek ugyanis releváns tevékenységek rendszeres végzésével fejlődnek eredményesen. A hatékony tanulás-irányítás alapvető szabálya az is, hogy a tanulási folyamatokban a teljesítményekről kapott rendszeres értékelő visszajelzés javítja a teljesítményt, mivel beavatja a tanulókat a tanulási folyamatba, növelve egyúttal a saját felelősségérzetüket is. *Nagy valószínűséggel jósolható, hogy az olvasási eredmények feltárt hiányosságai mögött pedagógiai műhibák sora húzódik meg, amelyek – természetesen más makro-társadalmi tényezők mellett – funkcionális analfabétizmushoz vezetnek.*

A funkcionális analfabétizmust úgy definiálják, hogy az olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességének színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés tehát nem az olvasni-írni tudás képességének teljes hiányára, nem is az olvasás-írás használatának hiányára utal, hanem arra, hogy e ké-

pességek színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására.

Az olvasás-írás minőségének a tanulás során mással nem helyettesíthető szerepe van. A funkcionális analfabétizmus ennél fogva korlátozottságot eredményez, mivel a művelődésre, képzésre irányuló motivációk leépüléséhez vezet, fokozatosan rontja az alkalmazási esélyeket a felgyorsult gazdasági-társadalmi változásokhoz, így meghatározza az érintett egyének életminőségét és társadalmi perspektíváit.

A dolgozatban összefoglalt olvasásvizsgálati eredmények nagy valószínűséggel azt igazolják, hogy a közoktatásnak jelentős vétségei vannak a funkcionális analfabétizmus iskolai újratermelésében. Mivel az utókezelés és a korrekció az andragógusok tapasztalatai és a felnőttképzésre irányuló kutatások szerint nem kecsegtet megnyugtató sikerekkel, a prevenció nem nélkülözheti az iskolákban a beszéd percepció oldalának hatékony fejlesztését, a beszédprodukció fejlesztését, az olvasásról, írásról felhalmozódott tudás professzionális iskolai felhasználását, az olvasásértés folyamatos fejlesztését minden tantárgyban az iskoláztatás teljes ideje alatt. A pedagógusképzésnek és -továbbképzésnek azonban ehhez (is) radikálisan át kellene alakulnia, a minőségbiztosítás szlogenjének tartalmat kellene kapnia.

IRODALOM

- Csoma Gyula – Lada László: Tételek a funkcionális analfabétizmusról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. 6. sz.
- Horváth Zsuzsanna: Olvasás, megértés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 7-8. sz.
- Horváth Zsuzsanna: Szövegek és olvasóik – helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In.: *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, 1997. OKI
- Horváth Zsuzsanna: Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 10. sz.
- Honffy Pál: Könyv, tankönyv, könyvszakma – A felelős szerkesztő. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 10. sz.
- Kádárné Fülöp Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegértésvizsgálat tanulságai*. Budapest, 1985. OPI