

HORVÁTH ZSUZSANNA

Olvasás, szövegértés

Az olvasás értelmezése a vizsgálat keretében

A különböző célú, tartalmú, kontextusú, kifejtettségű szövegek feldolgozásának és önálló használatának biztonságos elsajátítása a modern társadalmakban az iskolázás kitüntetett feladata. Sikerei és zavarai mindenütt az iskolai képzés hatékonyságának fő mutatói közé számítanak (Báthory, 1992). Ez is indokolja, hogy időről időre nagy tömegű adatfelvétel történjék egy-egy populáció olvasásteljesítményének állapotáról, minőségéről, a feltárható teljesítménykülönbségek okairól (Kádárné, 1985). Az újabb nemzetközi olvasásvizsgálatok háttéradatai is rámutatnak arra, hogy az ifjúság olvasási képességei, szokásai, az írásbeliséghez való viszonya beleágyazódik az ország gazdasági és civilizációs állapotába, kultúrájába, mélyen összefügg például a felnőtt lakosság demográfiai mutatóival, kulturális igényeivel, a diákokat körülvevő iskolai és családi úgynevezett könyves környezettel (Elley, 1992). Míg az összefüggő ismeretek túlnyomó többségét az elektronikus eszközök terjedése ellenére is írott szövegekből sajátítjuk el, továbbá hipotézisünk az, hogy a tanulékonyág egyik feltételének tekinthető néma értő olvasás zavara az iskolai pályafutás egészét befolyásolja. Különösen érzékelhető ez az iskolázás neuralgikus pontjain (például az alsó és a felső tagozat között; iskolaváltáskor). A tanulási zavarok s az ezek egyik meghatározó okaként feltételezhető verbális tanulási zavar erősen befolyásolja azt, hogy adott diák mennyit képes profitálni a neki nyújtott képzésből, azaz hatással van további képzési pályafutására, esetleg egyik döntő eleme a képzési perifériára kerülésének, tehát előrejelző mutató is az iskolázásból kikerülő társadalmi csoportokról. Ez is indokolja, hogy a *Monitor '93*-as olvasásvizsgálat ezúttal arra a korosztályra irányult, amely már tíz évet eltöltött az iskolában. További feltevésünk az, hogy a munkaerőpiaccal közvetlenül kapcsolatba kerülő korosztályok olvasni, azaz informálódni, eligazodni tudása

nagyobb időtávlatban egyik meghatározó tényezője lehet a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt, elfoglalható helyüknek. Feltesszük, hogy az alapvető kultúrtechnikák elsajátításának relevanciájában a közoktatásban érdekelt társadalmi csoportok, a tanárok, a szülők, az iskolafenntartók, a munkáltatók, a képzési tartalmakkal foglalkozó szakértők, az oktatáspolitikusok egyetértenek, s ennek részeként az olvasás (például a szövegértési képesség fejlődését segítő szakmai és tárgyi infrastruktúra, ebben érdekelt többirányú képzési program és kutatás) konszenzusteremtő erő és érték lehet mind a képzés tartalmi fejlesztésében érdekelt oktatáspolitikai szándékokban, mind a legkülönbözőbb pedagógiai irányzatokban.

Szükségesnek látjuk továbbá az olvasás vizsgálatát azért is, mert a közfelfogás gyakran problematizálja az olvasást, s a szövegértés és szövegfeldolgozás összetett gondolkodási és tevékenységrendszerének többnyire csak egy-egy elemét tünteti ki figyelemmel, s az iskolázás valóságos eredményeiről, a tanulók beállítódásáról, képességeiről, a különböző szövegekkel való boldogulásuk nehézségeiről homályos és ellentmondásos kép él.

Tízévnnyi iskolázás után – kb. 16 éves életkorra – a tények, információk, vélemények, történések között megbízhatóan eligazodó, úgynevezett szövegértő olvasást a gondolkodási képességekkel, az információfeldolgozással, a heurisztikus gondolkodási eljárásokkal szinonim fogalomként kezelhetjük, s ily módon állítható, hogy az iskolában tanított műveltség egészében az olvasási, szövegértési képesség jelentős transzferhatással bír, a verbális tanulás szempontjából eszközjellegű tudásterület. Az olvasási tevékenység összetettségét – az olvasó szándéka, motíváltsága, a források szelektálása, a szövegre irányuló tartós figyelem, az emlékezet, az összefüggések, következtetések megfogalmazása, az olvasottak rögzítése, beépítése az eddigi élményvilágba, ismeretekbe stb. –, valamint a szövegekkel való kapcsolatteremtés „hozzámát” együttesen értelmezzük eszköztudásként, összhangban a nemzetközi és a hazai korábbi vizsgálatokkal. Az olvasás az 1993-ban vizsgált 16 éves korosztály számára már általában gazdag kontextusú, soktényezős interaktív kommunikációs tevékenység: az információszerezés, a tájékozódás, az önképzés, a kikapcsolódás eszköze. Zavartalansága a jó olvasó számára szinte észrevehetetlenül szolgálja e funkciókat, míg gátoltsága, akadozottsága az írásbeliséghez való viszonyban sokféle zavart idéz elő. A zavar tünetként a „nem olvasásban”, a tanulási teljesítmények nem kielégítő voltában, az információszerezés beszűkülésében, a szövegkezelés bizonytalanságában jelentkezik. A gyengén olvasó diák számára tehát az írásbeliség forrásként kevésbé hozzáférhető, ezért az olvasásra készítő motívumok köre is beszűkülhet. Az olvasási teljesítmény következképpen jelzésértékű, s a teljesítmények elemzése közelebb vihet a 16 éves korosztályhoz.

Végül a szövegértési képesség Monitor típusú ciklikus vizsgálatát támogató érv az, hogy mérési-értékelési szempontból nagy biztonsággal garantálható az olvasásfelmérések érvényessége és megbízhatósága. (Természetes ugyanakkor, hogy a szövegértés mélyebb egyéni minőségéhez a nagy tömegű adatfelvételt kiegészítő módszerekkel lehet hozzáférni.)

A vizsgálat keretében a 16 éves korosztály számára érvényes szövegértési és szövegfelhasználási szintet az „olvasó” kategóriájához rendelt meghatározással definiáltuk, a következőképpen: olvasni az tud jól, aki a mindennapi életben és a közéletben megkívánt, illetve a maga számára értékes, fontos olvasnivalókat megérti és használni tudja. A következő meghatározások támpontot adnak ahhoz, hogyan különböztethetjük meg az olvasni tudót az úgynevezett „gyengén olvasótól” és a „jó olvasótól”.

Az olvasási, szövegfelhasználási képesség szintjei

Gyengén olvasó

Gyengén olvasóknak tartjuk azokat, akik csak a legalapvetőbb dolgokat és a legegyszerűbb szövegeket képesek elolvasni és megérteni (például utcai feliratok, plakátok és álláshirdetések). Ezek az olvasási anyagok szükségesek a háztartás vezetéséhez, egy család fenntartásához, egy egyszerű munkatevékenység (például kézzel végzett munka) végrehajtásához és az országon belül alapvető társadalmi szolgáltatások igénybevételéhez. Ha valaki nem képes ilyen szinten olvasni, az komoly hátrányt jelent számára otthon és a társadalomban egyaránt.

Olvasni tudó

Olvasni tudóknak tartjuk azokat, akik képesek hosszabb szövegek és ábrák elolvasására, illetve értelmezésére, valamint a mindennapi szükségleten túli általánosításokra. El tudják olvasni a napilapokat, a népszerű regényeket és a magazinokat, valamint olvasás révén meg tudják ismerni a környezetüket, szabadon és biztonsággal tudnak benne tájékozódni.

Jól olvasó

Jól olvasóknak tartjuk azokat, akik nehéz szövegekbe és összetett ábrákba ágyazott fogalmakat képesek elolvasni, megérteni, elemezni, ezekből következtetéseket levonni. Ilyen szintű teljesítmény lehetővé teszi olvasmányok hosszas és rendszeres tanulmányozását, olyanokét is, mint például a jogi dokumentumok, a kormányjelentések, a szakmai lapok.

A vizsgálatot úgy szerveztük meg, hogy a kiválasztott tanulók olvasási képességeiről, a szövegek és a feladatok nehézségéről a felmérés adta lehetőségeken belül érvényes és megbízható képet kapjunk. Az olvasásmegértésnél tágabb és összetettebb problémával foglalkozó *szövegmegértés* állt tehát érdeklődésünk középpontjában. *Az általunk választott módszer lényege az, hogy a diákok különböző műfajú, típusú szövegeket olvasnak, s ezek megértését különböző olvasási műveletek sikeres elvégzésével bizonyítják.* Az eszköztudásként értelmezett olvasás egyrészt lehetővé teszi, hogy a vizsgálati eszközök, azaz a szövegek és feladatsorok azonosak legyenek a teljes populáció számára, jóllehet a diákok különböző iskolatípusok eltérő tananyagaiból részesednek. (A tesztek előzetes kipróbálása természetesen mindhárom iskolatípusban megtörtént.)

A szövegértést vizsgáló feladatsorok sajátosságai

A szövegek jellemzői

Az általunk kialakított olvasástesztet a választott szövegek és a feldolgozási műveletek (kérdések és válaszvariációk) egységével írhatjuk le. Az ilyen vizsgálatokban a nagy tömegű adatfelvétel adekvát módszere az úgynevezett *kérdésekkel irányított kapcsolatteremtés a szöveggel*. A szövegminta kiválasztásához szükséges, hogy olyan rétegtképző szempontokat válasszunk, amelyek az írásbeli kommunikáció alapsajátosságai szerint strukturálják a lehetséges szövegek teljes halmazát. Ezek a rétegtképző szempontok a következők:

1. Közlési funkció (felszólító, tájékoztató, kifejező).
2. Olvasási funkció (cselekvés, kikapcsolódás, tanulás, kapcsolatteremtés).

3. Szövegtípus (retorikai modell).

A vizsgálat 22 szövege a felsorolt kritériumoknak megfelelően a következő, az iskolában és a mindennapi életben egyaránt használatos szövegműfajok köréből került ki:

Az *elbeszélő szövegek* (például mese, novella, útleírás, monológ, riport, esszé) jellemzője általában a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása, a szerző személyes hangvétele, az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek motivált, hatásos megformálása.

A *magyarázó ismeretközlő szövegek* céljuk alapján az úgynevezett tanulásra, ismeretterjesztésre szánt szövegtípusba tartoznak. Jellemzőjük a legkülönfélébb témakörbe (földrajz, történelem, környezetvédelem, társadalomtudomány, természettudomány, szabályzatok, törvények stb.) tartozó tények, ismeretek tárgyilagos közlése, a közöttük levő összefüggések, a tényekből lesűrűhető következtetések érvelkel, bizonyítással való alátámasztása. E szövegeket mondandójuk világos, logikus megformálása jellemzi, tárgyak, témájuk lényegében bármit felöllelhet.

A *dokumentumszövegek* általában gyakran vizuális információkkal (például diagram, ábra, adatsor, piktogram) is megjelölt tényeket, instrukciókat közölnek, funkciójuk szerint lényegében használati utasítások. A mindennapi életben gyakran találkozunk ilyenekkel (például menetrend, vízumkérdő lap, gyógyszerértékelő szövege, időjárás-jelentés, közvélemény-kutatási adatok), s a tanulásra szánt szövegek körében is gyakran alkalmazott információforrások ezek.

A szövegfeldolgozási műveletek

A diákok a szövegekhez különböző nehézségű és a szövegfeldolgozás különböző szintjeit kifejező feladatokat kaptak. E feladatok az általánosan érvényes és alkalmazásra képes szövegfeldolgozási módok szerint tagolódnak, aszerint, hogy a kérdés és az olvasandó szöveg milyen viszonyban áll egymással (például a válasz a szöveg egészéből vagy kisebb részletéből, szegmentumából adható; szemantikai, szövegszervezési sajátosságokból következtethető ki; összefüggések vagy a szerző kommunikációs céljának felismerése alapján dönthető el stb.). A kérdések mindegyike valamilyen, a szövegfeldolgozás képességére irányuló magatartást hív elő, s ezek egyben általában reprezentálják a szövegolvasás során felmerülő befogadási-gondolkodási műveleteket. A kérdések tehát arra az elvre épülnek, hogy a szövegértés egyszerűen aktív reprodukív tevékenység, amennyiben a szöveg tényszerű információinak pontos azonosítását kívánja, másrészt aktív és produktív tevékenység: problémamegoldás, felfedezés, interakció a szöveggel. A szöveg-kérdés összefüggést nézve a feladatok tehát a szöveghasználat következő típusait vizsgálják:

- Kérdések, amelyekre a szöveg egy mondatnál nem nagyobb egysége explicit megadja a választ.
- Kérdések, amelyekre a szövegben explicit válasz van, de azt többmondatos gondolategység – esetleg az egész szöveg gondolatmenete – hordozza.
- Kérdések, amelyekre a szövegben nincs explicit válasz, de az a tanuló világismerete alapján logikai és szemantikai implikációval kikövetkeztethető.
- Kérdések, amelyekre a szövegben nincs explicit válasz, azt a tanulóknak kommunikációs sémák alapján – pragmatikai implikációval – kell kikövetkeztetniük (Báthory és munkatársai, 1985).

A szöveghez rendelt feladatok tehát különböző nehézségű szövegfeldolgozási műveletekre készítettek, de az eltérő nehézségi fok ellenére ezek a műveletek a szövegértés megkerülhetetlen lépései, s az olvasás természetes menetében egy

globális jelentéskereső tevékenységgé ötvöződnék. A feladatok sikeres megoldásához a diákoknak a feleletvariációkban jónak talált megoldást kellett kiválasztaniuk. E módszer tehát egyszerre kívánja meg a szöveg – kérdésekkel is irányított – újraolvasását s a feleletvariációk igazságtartalmának mérlegelését, azaz a variációk közti eltérések helyes megítélését. E módszerű vizsgálatban az úgynevezett szövegátfogó (elejétől a végéig, végétől az elejéig) olvasás-feladatmegoldás hipotetikus lépéseit a következőképpen lehet leírni:

1. A szöveg globális elolvasása.
2. A kérdések és válaszlehetőségek olvasása.
3. A szöveg szelektáló újraolvasása.
4. A kérdések és válaszlehetőségek újraolvasása.
5. Visszatérés a szövegrészhez vagy a szöveg újraolvasása/vagy döntés, a válasz megadása.

A figyelemirányító kérdések e módszerével egyfajta interaktív elemzési utat jár(hat) be az olvasó, s ezáltal a szövegértés általános részkészségeit hozza mozgásba, nevezetesen a szöveg témájának, fontosabb jelentéseinek, a szövegben feltárható kapcsolatoknak, a lineáris és a logikai struktúráknak, a stílus-eszközöknek a felismerését. Ezekre a részműveletekre épül rá a narráció élményszintű követése, a szöveg problémafelvetésének a kijelentések, érvek, ellenérvek, bizonyítások kapcsolatrendszeréből feltáruuló megértési folyamata. Az olvasásvizsgálat újabb módszerei nagy figyelmet szentelnek magának a szövegnek, s így a szövegek mikro- és makroszintű elemzése alapján értelmezett eredmények közelebb visznek a szöveg és olvasója közti kapcsolathoz.

A szövegértést vizsgáló feladatsor jellemzői

2. táblázat

Szövegfeldolgozási műveletek	Szövegműfajok		
	Elbeszélő	Magyarázó, ismeretközlő	Dokumentum
Információ, adat azonosítása, visszakeresése	+	+	+
Információ alkalmazása	—	+	+
Összefüggés, következtetés	+	+	+
A szöveg globális olvasata	+	+	+
Kommunikációs cél	+	+	+
Összesen: 141 feladat		Összesen: 22 szöveg	

A szövegértési feladatsor belső szerkezetét az 2. táblázat mutatja. A szövegek kiválasztásában fontos szempont volt a szöveg motivációs értéke, minősége és a szövegválaszték egészének tematikai változatossága. A szövegek különböző terjedelműek voltak, becsült nehézségi szintjük nem haladta meg a 16 éves korban elvárható értési szintet s a kutatás számára definiált „olvasni tudás” képességet.

Miután a *Monitor* típusú vizsgáldás alapelve a teljesítmények összehasonlíthatóságának biztosítása, ezért az 1986-os vizsgálatnál az 1993-ast úgynevezett hídfeladatok kötik össze, azaz a szövegek és feladatok 35%-a azonos. (Mikroszintű összevetésre ad majd módot az 1991-es IEA-olvasásvizsgálat három szövege, amelyet akkor a nyolcadik osztályosok, most a 16 évesek oldottak meg. E szöveget az IEA több tagországában használták középiskolások olvasásteljesítményének mérésére is.)

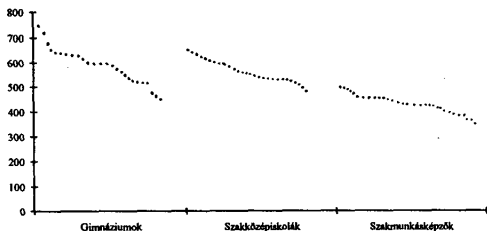
A szövegértési teljesítményeket differenciáló tényezők

A 21. ábra megmutatja, hogy az iskolatípusok mentén egyenletesen csökken a teljesítmény, következésképpen az írásbeliséghez, a szövegértő olvasás gyakorlathoz és minőségéhez való viszonyt erősen befolyásolja a középfokú képzés típusa. A gimnazisták egy része lényegesen jobb a szövegértésben, mint a szakközépiskolába és a szakmunkásképzőbe járó társaik, de a szakközépiskolások egy része legalább olyan jó, mint a gyengébb teljesítményt mutató gimnáziumi tanulók. Az érettségít adó két középiskola-típus közötti különbség a teljesítmény százalékában 3,65%, míg e két iskola és a szakmunkásképző intézmények közötti eltérés ennek majdnem ötszöröse, 17,2%. A gimnáziumi tanulók körében megfigyelhető tendencia a teljesítmények szóródása, ami arra enged következtetni, hogy a gimnazistáknál a korábbiakhoz képest nagyobb eredménykülönbségekre, az előképzettségben és a tanulási motivációkban heterogenitásra lehet számítani (Kozma, 1994). A szövegértés tekintetében nagyfokú hiány halmozódott fel a szakmunkásképzőben, tehát a szakközépiskola kiegyensúlyozottabb teljesítményéhez képest a szakképzés másik lehetősége lényegesen gyengébb képzési esélyt kínál fel az oda járó diákoknak.

Figyelemre méltó, hogy a vizsgált tudásterületeken az olvasásteljesítmény differenciál leginkább az iskolatípusok között. Ez arra enged következtetni, hogy mind az olvasáshoz való viszonyban, mind az olvasás biztonságát elősegítő képességek pallérozásában nagymértékben számolnunk kell az iskolai képzésen kívüli írásbeli környezettel. Ugyanakkor az iskola hosszú távú felelőssége megkerülhetetlen, hiszen a tanuláshoz vezető legjobb út záródik el az elől, aki az olvasást kellőképpen nem birtokolja.

A szövegértő olvasás standardizált osztályatlagai iskolatípusonként

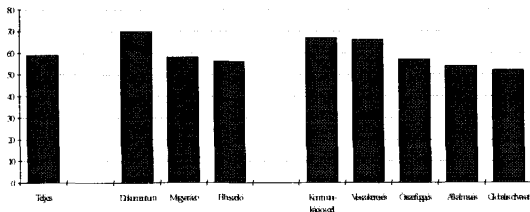
2. ábra



Teljesítményátlagok a vizsgált tudásterületeken

3. táblázat

Teljesítmény	standard pontértékek		
	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző
Olvásásmegértés	591	554	402
Matematika	580	557	407
Természettudomány	579	540	420
Számítástechnika	558	560	418



Az olvasáskutatásban bizonyított tény, hogy heterogén minta esetén az elbeszélő (narratív) szövegek „olvasata” mutatja a legnagyobb különbségeket, a megértésükben érvényesülő latens tudás, mögöttes ismeret, a sorok közötti olvasás képességének pallérozottsága okán (Beaugrande, 1984). (4. táblázat) Ugyanakkor jobban is motiválja a szöveggel való kapcsolatteremtést, tehát aktivizálja a figyelmet, ébren tartja az érdeklődést, hiszen a narratív szöveg olvasója személyében a legérzékenyebb a szöveg által. Jól olvasónak a korrelációs mutatók alapján tehát az a diák bizonyult, aki otthonosan mozog az elbeszélő szövegek értésében, érzékeli a szerző nézőpontját, a megjelenített emberi problémákat, eligazodik az elbeszélésben megjelenített kapcsolatokban. Ez egyben azt is jelenti, hogy a különböző témájú és szerkezetű elbeszélő szövegeken jól iskolázott diáknak nagyobb esélye van a magyarázó-ismeretközlő, valamint a dokumentumszöveg jobb megértésére is. A 3. ábra releváns információkkal szolgál arról is, hogy a dokumentum típusú szövegek megértési esélye nagyobb a gyengébben olvasók számára is. E szövegműfaj lényegében az „Olvasd és tedd!” kommunikációs helyzetből építkezve az olvasó együttműködésére, praktikus intelligenciájára számít, a közölt verbális és vizuális információk sikeres megértése esetén többnyire cselekvésre szólít fel. Előnyük érthető a magyarázó-ismeretközlő vagy az elbeszélő szövegekhez képest. Az iskolai és más képzésben leggyakrabban használt magyarázó-ismeretközlő szövegek már lényegesen több problémát okoznak, érvelő szerkezetükből, strukturált közlési jellegükből adódóan. E tanulásra szánt szövegek megértettsége lényegében az egész populációban alacsonynak mondható, mert a várható képet alig jobb, mint az elbeszélő szövegeké. Meglepő eredményt közöl azonban a teljes teszten vizsgált teljesítménykülönbség az iskolatípusok között. A szakmunkásképzőbe járó diákok olvasásmegértését a várhatónál kevésbé befolyásolja a szövegműfaj, tehát az ő esetekben még a gyakorlatias jellegű dokumentumszövegek sem számíthatnának jobb megértésre (például a gyógyszerértékelő szövegének egyik kérdése 32,86%-os, vízumkérő lap kitöltésében az útlevelszám beírása 49,59%-os teljesítettségű).

A szövegműfajok megértésének különbségei, százalékban

4. táblázat

	Dokumentum	Magyarázó	Elbeszélő
gimnázium/szakközépiskola különbsége	2,84	3,6	4,53
szakközépiskola/szakmunkásképző különbsége	17	14,29	14,78

Amennyiben elfogadjuk az olvasási-szövegértési képesség jelentőségéről korábban mondottakat, feltételezzük, hogy a képzés ez irányú tartalmi hiányai mérhető deficitben öltenek testet. Az okok között keresendő, hogy évtizedek óta lényegében nem történt változás a szakmunkásképző általános képzési anyagában, s mesterségesen alacsony minőségi szinten tartott képzésben részesülnek a diákok. A korábban, több vizsgálatban is kimutatott tudásbeli deficitet a társadalmi szükségletekre és a determináns társadalmi tényezőkre való hivatkozás fedte el a közvélemény elől. Feltesszük továbbá, hogy a szakmunkásképző az oda járóknak nem tud értelmes olvasói célokat felkínálni, még az írásbeliség haszonelvértékét sem tudja motiváló erővé tenni.

Különbségek a szövegfeldolgozási műveletekben

A 3. ábra a szövegfeldolgozási műveletek sikerességének egymáshoz való viszonyát is megmutatja a teljes populációban. Az adatok a szövegfeldolgozás szintjeinek hierarchikus összefüggését is bizonyítják. A szerző kommunikációs céljának, álláspontjának felismerése és a tények, adatok, információk, állítások azonosító visszakeresése alig mutat különbséget, míg az összetettebb műveletek, azaz a szövegfeldolgozása, állításai közötti összefüggések felismerése, következtetések megfogalmazása, a szövegben levő információk új helyzetben való alkalmazása, illetve a szöveg egészéből kikövetkeztethető állítások, következtetések megértése, értelmezése a szöveg egészét globális olvasattal átfogni képes olvasóknak sikerül leginkább. A „globális olvasatnak” nevezett szövegfeldolgozási művelet egy, a sikeres olvasásban nagy szerepet játszó képesség jelenlétére világít rá. A diákok a tantárgyi teszteken kívül még egy úgynevezett képességtesztet is megoldottak, s az olvasásteljesítmény egészével e teszt egyik kérdéscsoportja szignifikáns együttjárást mutatott. Ezt a képességet a holisztikus jellegű látásmód, az üres helyek kitöltésének képessége, egy gazdag bázisú asszociációs képesség, az észlelési-érzékelési tapasztalatok új helyzetben való hatékony előhívása, a gondolkodás flexibilitása, valamint a megoldandó probléma iránti kíváncsiság jellemzi (Csíkszentmihályi, 1990). A jó olvasó – legyen szó vizuális vagy verbális közlésekről – képes a közléseket több oldalról szemügyre venni, a lehetséges értelmezési aspektusokat körbejárni, korábbi olvasási tapasztalatait előhívni, s birtokol egy, a szövegműfajok sajátosságainak megfelelő olvasási stratégiát (a jó olvasó másként olvas egy novellát, mint egy ételreceptet, másként egy újsághírt, mint egy ökológiai tanulmányt). Ez a tény megerősíti a szöveget az értelmezés során többször egészében átfogó eljárások hatékonyságát éppen úgy, mint a szövegek újraolvasásának közismert sikerését (Szegedy-Maszák, 1988).

Az olvasásteljesítmények műveleti kategóriák szerint, százalékban 5. táblázat

	Kommunikációs cél	Visszakeresés	Összefüggés, következtetés	Alkalmazás	Globális olvasat
Gimnázium	74,58	75,06	67,27	63,86	61,70
Szakközépiskola	71,57	71,92	63,03	60,86	57,26
Szakmunkásképző	59,78	57,55	47,62	43,52	42,99

Az olvasási műveletek sikeressége mentén rangsorba állított teljesítményeket tekintve szintén közelebb állnak egymáshoz a gimnazisták és a szakközépiskolások, ez utóbbi diákjai az összefüggések, következtetések, illetve a globális olvasat terén 4,24%-kal, illetve 4,44%-kal maradnak el a gimnazistáktól, tehát szövegértési nehézségeik többé-kevésbé hasonló műveleti tevékenységekben érhetők tetten.

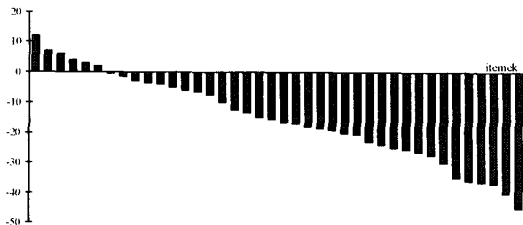
A szakmunkásképzőbe járó diákoknak azonban a legnehezebb műveletet az jelenti, ha a szövegből kiolvasható információt egy újabb helyzetet modellező situációban kell alkalmazni (ebben 17,34%-kal maradnak el a szakközépiskolásoktól), majd 15,41%-kal az összefüggések, következtetések megértése jelent problémát, ez után 14,37%-os különbséggel a visszakeresés művelete, 14,27%-kal a szöveg globális olvasata, végül 11,79%-kal a szerző kommunikációs céljának azonosítása. A vázolt kép arra enged következtetni, hogy lényegében a szövegértő olvasásban való gyakorlatlanság, a szövegekből való tanulás szükséges olvasói stratégiájának kialakulatlansága okozza a szövegértési műveleteknek mind a gimnazistákétól, mind a szakközépiskolásokétól eltérő sorrendjét. A visszakeresés reprodukzív műveletének alacsony teljesítménye utalhat a szövegre irányuló aktív figyelem zavaraira (Csikszentmihályi, i. m.) és a rövid távú szövegemlékezet gyakorlatlanságára is.

Az írásbeliséghez való viszony alakulása: 1986–1993

A különböző időpontokban – azonos szövegekkel, feladatokkal különböző, de azonos populációhoz tartozó tanulók körében – felvett olvasásteljesítmények összehasonlítása az ilyen típusú vizsgálatok egyik legérzékenyebb pontja, ugyanis csábító az adatokból a vizsgált jelenségegyüttest leegyszerűsítő tendenciák megfogalmazása, például javulással vagy romlással való felcímkézése. Említettük, hogy a szövegértő olvasás a tanulási képességek és a tanuláshoz való hozzáállás tekintetében egyaránt jelzésértékű. A 4. ábrán megjelenő, az elmúlt hét évben az iskolázásban felhalmozódott teljesítménycsökkenés jelenségének mélyebb értelmezése azonban további minőségi vizsgálódásokat kíván, s egyben kijelöli a kutatások további irányát. A jelen vizsgálatot az 1986-ban végzett összekötő „hídfeladatok” jelentős részében teljesítményromlás állapítható meg, s a néhány itemben kimutatható javulás is igen csekély mértékű.

Olvasási teljesítmények összehasonlítása (Monitor 1993–1986)

4. ábra



Mikroszinten, egy, az 1986-os vizsgálatban is alacsony teljesítményű szöveg adataival kontrolláljuk a fenti ábra teljesítménycsökkenést mutató tendenciáját. A szöveg a KRESZ egy részlete, s tekintettel arra, hogy 16 éves életkorban elkezdhető a gépjárművezetői engedély megszerzéséhez vezető tanfolyam, joggal feltételez-

hetjük, hogy a diákok tízéves iskolázás után rendelkeznek a civil létben szükséges gyakorlati szövegértési képességgel. Az alábbi táblázat mutatja a „hídszöveg” – magyarázó-ismeretközlő szöveg (A bizalmi elv) – megértésében mutatkozó különbséget.

A helyes válaszok átlaga százalékban

6. táblázat

	1986	1993
Gimnázium	71	55,32
Szakközépiskola	67	52,51
Szaktanácsképző	54	35,67
Összesen	64	47,83

E mikroszintű adatok is mutatják, hogy az iskolatípusok közötti teljesítménykülönbség ténye állandó, de csökken a különbség a gimnázium és a szakközépiskola között, míg nő az érettségit adó iskolák és a szaktanácsképző különbsége. Az 1986-hoz képest e szövegen megfigyelhető 16,17%-os teljesítménycsökkenés tehát azt mutatja, hogy az egész populációban alacsonyabb teljesítettségi szinten jelenik meg az iskolatípusok közti differenciálódás.

Az olvasásteljesítmény küszöbértékei

Az 1986-ban végzett Monitor olvasásvizsgálat eredményeinek összegzésében a kutatók alacsony szinten való stagnálást diagnosztizáltak, azzal a megszorítással, hogy összességében, a 4., 8., 10., 12. évfolyamon nem tapasztalták azt a nagy mértékű romlást, amelyet a közhangulat jelez és igaznak vél. Az olvasási problémák 80-as évekbeli tematizálását azzal magyarázták, hogy „növekszik a társadalom követelése az iskolával szemben, s ezzel a diszkrépancia is növekszik az elvárás és a teljesítés között; komplexebbé vált az olvasás fogalma, a »kiolvasás« helyett a »következtető« olvasást is elvárjuk stb.” (Demeter, 1989). A 80-as évek pedagógiai irodalmát és a publicisztikáját lapozva egyrészt az olvasástanítás kezdő szakaszában az alternatívitás, másrészt az irodalmi értelemben vett olvasottság hiányának kontextusában jelentek meg az olvasási problémák. Az egyik nézőpont túl rövidre zárta az olvasás kérdéskörét, s nemigen számolt azzal, hogy az olvasási problémák fokozatos felhalmozódása a képzés hosszabb folyamatában történik, s nem köthető kizárólag az olvasástanítás kezdő szakaszában alkalmazott módszerekhez. A másik nézőpont pedig a műveltség átrendeződését érzékelve, a jelenséget a kulturális hanyatlás tapasztalataként élte meg a „lesznek-e olvasóink?” kérdésben. A vizsgálati koncepcióban, a szövegválogatás tágasságában, az olvasási feladatok funkcionális jellegében a Monitor vizsgálatok az olvasni tudás eszközzel legét képviselték, valamint azt, hogy e képesség minősége minden életkorban számottevő visszajelzés mind a képzésről, mind a társadalmi elvárásról. Az elemzésbe bevezetett szociológiai szempontok (Sáska, 1989) a társadalmi különbség és a teljesítmény összefüggésében arra a következtetésre jutottak, hogy általános, azaz minden egyes tanulóra vonatkozó műveltségről még az alapvető kultúrtechnikák esetében sem igen lehet beszélni. A tudás szintjeit – a fenti állítás szerint – a társadalmi rétegtagozódás mentén lehet csak érvényesnek tekinteni, attól függően, hogy „a diákok nem tudnak olvasni” kijelentést tevő melyik társadalmi réteget tekintve, mit tekint elégséges tudásnak. Az olvasásadatok értelmezésében tehát egyrészt megjelent egy szociológiai nézőpont, amely a szülők iskolai végzettsége alapján a „tudás”, a „képesség” és a „társadalmi helyzet” kölcsönhatá-

sában értelmezte mind a matematikai, mind a verbális teljesítményeket. A legnagyobb mértékű társadalmi eredetű különbséget a 4. osztályban és a 10. osztályban állapították meg.

Az olvasáskutatók a pedagógiai, oktatásszervezési eszközökkel elérhető optimális hatékonysági mutatók alapján értelmezték ugyanezen adatokat. Az eredmények átfogó minősítésében az „optimális elsajátítás szintjeként” (Block, 1971, Csapó, 1978) megjelölt 80%-os és 60%-os teljesítménycezúrárt alkalmazták (Kádárné, i. m., Demeter, 1989). 1986-ban határozott értékkéntként fogalmazódott meg, hogy a 80%-os küszöb feletti teljesítmény esetén jósolható meg biztonsággal az önálló olvasás alapján az önálló tanulás. Az 1986-os vizsgálatból a 10. és 12. osztályosok közös tesztfüzetain nyújtott teljesítmények és az 1993-as teljes teszten mért teljesítményeket hasonlítja össze. (Megjegyezzük, hogy a közös tesztfüzetek 1986-ban a kutatók állítása szerint a könnyebb olvasmányokat tartalmazták, ugyanis mind a négy, akkor vizsgált populáció teljesítményének összehasonlítása céljából készültek.)

A tanulók megoszlása a három teljesítménykategória között

7. táblázat

Teljesítménykategóriák	1986	1993
80% fölött	31,2%	7,0%
60–80% között	49,3%	41,9%
60% alatt	19,4%	51,1%

A *Monitor '93* eredményeinek elemzésében is éltünk e cezúrával, mely szerint egy szöveg részleges megértését annak kb. 60%-os teljesítményével lehet megragadni, míg a biztonságos szövegértés a 80% fölötti teljesítménnyel jellemezhető. E két szintet küszöbértéknek neveztük, s ezzel a három teljesítménycsoporttal ragadjuk meg a 16 évesek populációjának szövegértési biztonságát, gyakoroltságát. Az 5. ábra egy-egy négyzete a diákok 1%-át képviseli.

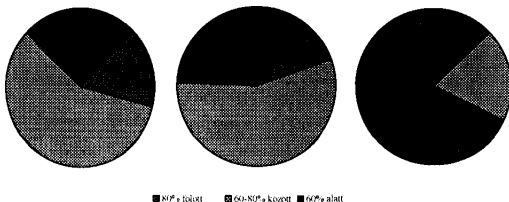
Az olvasásteljesítmények „küszöbértékei” a tanulók százalékában

5. ábra

Gimnázium

Szakközépiskola

Szakmunkásképző



Iskolatípus	Teljesítményhatárok			Tanulók részaránya
	60% alatt	60–80% között	80% fölött	
Gimnázium	25,15	58,03	16,81	27,40
Szakközépiskola	36,75	56,14	7,09	32,10
Szakmunkásképző	80,13	19,69	0,16	40,50
A teljes minta	51,10	41,90	7,00	100

Markáns különbségek mutatkoznak az iskolatípusok szerint, s különösen elgondolkodtató a szakmunkásképzőbe járó diákok szövegértési képességeinek bizonytalansága, nagyfokú gyakorlatlansága a szövegek értését kívánó elemzési, értelmezési helyzetekben. Ugyanezt az önálló életvezetéshez szükséges minimális kompetenciahiányként értelmezett (Demeter, i. m.) jelenséget regisztrálták 1986-ban, a szakmunkástanulók eredményeit részben az érettségit adó középiskolákhoz, részben a már említett optimális hatékonysági szinthez mérve. A gimnáziumba és a szakközépiskolába járó diákok között is jelentős az olvasási zavarokkal jellemezhető aránya. Tekintettel a középfokú iskolázás fokozatos kiterjedésére, az érettségit adó középiskolában is egyre heterogénebb előképzettségű, képességű és a tanulásra kevésbé motivált diákokra is lehet számítani. E szükségyszerű jelenséggel számolnia kell majd a középfokú iskolázás tananyagainak, vizsgatematikáinak is. (Egy négy ponttal tagolt teljesítményskála – ahol finomabb teljesítménycsoport képzésére is mód van – azt mutatja, hogy a diákok 0,85%-a teljesített 25% alatt, 3,54%-a 83% fölött. A 43% és a 62% közti mezőnyben van a diákok 38,2%-a, a 62% és a 83% között a 42,38%-a.) A rosszul olvasók, a szövegértésben gyakorlatlanok nagy száma felhívja a figyelmet arra, hogy bekövetkezhet az olvasási képességek sajátos visszafejlődése, a „tudatlansági spirál” jelensége, ami annyit jelent, hogy minél tájékoztatlanabb valaki, annál inkább a felületes üzenetek közvetítése jut el hozzá, s annál inkább ilyen üzenetek címzettjévé is válik (Aronson, 1993). Az ilyen üzenetek másodlagos hatása pedig az, hogy az információaratot csak mozaikokban, töredékeiben értő ember előbb-utóbb frusztráltá és védtelenné válik.

A diákok háttéradatainak elemzéséből feltárható szociológiai természetű összefüggések további vizsgálódás tárgyát képezik. Az jelenleg is bizton állítható, hogy a teljesítmények korrelálnak az otthoni könyves környezettel (a könyvek számával). A „könyves környezetben” élő diákok számára valószínűleg természetes tevékenység a szövegek információforrásként való használata, a szövegből történő tanulás, sőt a források mérlegelése. A könyves környezetben nagyobb esélye van a diákoknak arra, hogy beszéljenek, beszélgessenek is az olvasmányaikról.

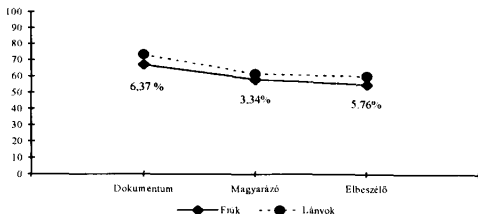
A lányok és a fiúk teljesítményeinek összehasonlítása

A lányok általában barátságosabb viszonyban vannak az olvasással, s ez kamatozik a jobb teljesítményben. Érdemes észrevenni azonban azt, hogy a magyarázó-ismeretközlő szövegek megértésében a legkisebb a különbség, azaz a lányok jobb szövegértése nem feltétlenül jelentkezik tanulási sikerként az iskolában. Ha a művelleti kategóriák mentén is összevetjük, a lányok némileg pontosabbnak bizonyulnak az adatok, tények, információk visszakeresésében. Előnyük a szöveg globális olvasatában a legkisebb. Feltételezhetjük azt is, hogy a fiúk kevesebb gondolkodási erőfeszítéssel, az iskolai teljesítésre esetleg kevésbé szocia-

lizáltan oldották meg a feladatokat, s talán többen voltak közöttük, akiket e vizsgálat „tét nélkülsége” kevésbé ösztönzött.

A lányok és a fiúk olvasásteljesítményének átlagai és különbségük, százalékban

6. ábra



A fiúk és a lányok olvasásteljesítményének „küszöbértékei”

9. táblázat

	Teljesítményhatárok			
	60%alatt	60-80% között	80%fölött	Tanulók aránya
Fiú	58,18	35,95	5,8	48,9
Lány	44,36	47,63	8,0	51,1
A teljes minta	51,1	41,9	7,0	100

TOMPA KLÁRA

Matematika

A matematikai tudás mint az életben való boldogulás eszköze

A Monitor vizsgálatok alapvető célkitűzéseinek megfelelően a Monitor '93 vizsgálatban is a tanulók matematikai „eszköztudásának”, a kulturális eszköztudásnak a feltérképezésére és a korábbi vizsgálatok eredményeivel való összehasonlítására vállalkoztunk (Vári, 1989).

Mit is értünk matematikai eszköztudáson?

Az „eszköztudás” azoknak a matematikai ismereteknek, készségeknek a birtoklását jelenti, amelyek egyrészt a többi (elsősorban természettudományi) tantárgy zökkenőmentes iskolai elsajátításához nélkülözhetetlenek, másrészt pedig a mindennapi élet bizonyos feladatainak, problémáinak megoldásához szükségesek (Hajdu, 1989).

Minden állampolgárnak számos helyen, számos élethelyzetben szüksége van különböző típusú matematikai készségekre és ismeretekre, rutinokra. Termé-