

ÖSSZEFOGLALÓ

A szövegértési képességet mérő kutatások nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek, így a jelen tanulmány célja, hogy az adott tudományterületen folytatott vizsgálatok keresztmetszetét nyújtsa. Rávilágít, hogyan változott az olvasás fogalma az idők során. A dolgozat szerzője a PIRLS- és a PISA-kutatás eredményei alapján arra következtet, hogy 10–15 éves kor között az anyaországi tanulók szövegértési képessége nem a nemzetközi átlagnak megfelelő mértékben fejlődik. A két szövegértés-vizsgálatot ismertetve és összevetve feltárja a különbségek lehetséges okait, illetve tisztázza a gyakori félreértéseket. Más kutatási eredmények alapján is az olvasási képesség fejlődése az alsóbb évfolyamokon nagyobb mértékű, míg a felsőbb évfolyamokon lelassul a fejlődés. Mindebből a vajdasági magyar oktatás részére az a tanulság szűrhető le, hogy a szövegértés-fejlesztés az általános iskola felső tagozatán, vagyis az 5–8. osztályig terjedő időszakban is a magyar anyanyelvi oktatás része kell, hogy legyen, mégpedig a szövegek sokszínűségének szemléltetése, a szövegstruktúrák megismertetése által. Ugyanakkor a komparatív elemzés során, az európai országok szövegértési teljesítményét összemérve lényeges következtetések vonhatók le. A dolgozat – a szerbiai, a romániai, a szlovákiai és a kárpátaljai tanulók szövegértési képességét vizsgáló kutatások eredményei nyomán – rámutat az egyes oktatási rendszerek előnyeire és árnyoldalára is.

Kulcsszavak: *szöveg, olvasás, szövegértés, PISA-kutatás, PIRLS-vizsgálat*

ABSTRACT

Studies on text comprehension skills lead to defining some general tendencies which could be applicable in pedagogical practice, thus the present paper aims to give a cross-sectional view of those studies. It sheds light on how the concept of reading has changed over time. Based on results of PIRLS- and PISA-studies, the author deduces that text comprehension skills of students aged between 10 and 15 in Hungary do not develop well enough to reach the international average level. She reviews and compares the two studies on text comprehension, offers possible explanations for the differences and clears some frequent misunderstandings. Other studies also prove that reading skills develop more in the lower grades than later in the higher grades. This suggests that teaching text comprehension skills through versatile text types and text structures should be an important part of teaching Hungarian in grades 5 to 8 in Vojvodina. A comparative analysis of text comprehension skills in various European countries provides valuable insights too. The paper discusses both the advantages and the disadvantages of educational systems – based on Serbian, Romanian, Slovakian and Subcarpathian test results.

Keywords: *text, reading, text comprehension, PISA-study, PIRLS-assessment*

SAŽETAK

Sledeći istraživanja merenja sposobnosti kompetencije razumevanja pročitano­g teksta, pokazale su se neke opšte tendencije koje mogu biti smernice u pedagoškoj praksi. Cilj ovog rada jeste da pruži presek istraživanja u ovoj naučnoj oblasti. Prikazuje kako se vremenom menjao pojam čitanja. Autor rada, na osnovu rezultata PIRLS i PISA testova zaključuje, da učenici uzrasta između 10 i 15 godina u Mađarskoj nemaju odgovarajući stepen razumevanja pročitano­g teksta u odnosu na međunarodni prosek. Objašnjavajući i upoređujući ova dva istraživanja, autor otkriva moguće razloge ove razlike i razjašnjava česte nesporazume. Na osnovu drugih istraživanja takođe se vidi, da je razvoj sposobnosti čitanja u nižim razredima na višem nivou, dok se u višim razredima razvoj usporava. Iz svega toga, pouka koja se može izvući, u nastavi mađarskog jezika za vojvođanske Mađare, jeste da razvoj sposobnosti razumevanja pročitano­g, u višim razredima, dakle u periodu od 5. do 8. razreda treba da bude deo obrazovanja na maternjem, mađarskom jeziku, treba da budu prikazani raznovrsni tekstovi putem upoznavanja različitih struktura tekstova. Nadalje, prilikom komparativne analize, upoređujući sposobnosti razumevanja pročitano­g u drugim evropskim zemljama, mogu se izvući značajni zaključci. Rad na osnovu rezultata merenja sposobnosti razumevanja pročitano­g učenika iz Srbije, Rumunije, Slovačke i Ukrajine ukazuje na prednosti i mane pojedinih sistema obrazovanja.

Ključne reči: *tekst, čitanje, razumevanje pročitano­g, PISA istraživanja, PIRLS merenja*



TÖRTELI TELEK Márta

osztálytanító tanár
 Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola
 Magyarkanizsa
 ttmarta76@gmail.com

A SZÖVEGÉRTÉS TUDOMÁNYTERÜLETÉN FOLYTATOTT KUTATÁSOK

Studies in the field of text comprehension

*Istraživanja u naučnoj oblasti razumevanja
 pročitano g teksta*

A módszertan mint tudomány, valamint a pedagógiai gyakorlat számára tanulsággal szolgálhatnak azok a kutatások, melyek nagy mintákon végzett mérés alapján általánosítást (generalizációt) tesznek lehetővé. Így a szövegértés tudományterületén folytatott vizsgálódások is rávilágítanak az olvasás, szövegértés terén megnyilvánuló deficitekre, hiányosságokra, melynek alapján a módszertani kutatók innovatív módszereket, eljárásokat dolgozhatnak ki ezen képesség fejlesztésére.

Az elmúlt évtizedekben sokat gazdagodott és változott az olvasás fogalma az olvasás általánossá válása és a társadalmi igények alakulása következtében. A definíciókban kifejezésre jut a jelentésprodukció, a motivált, interaktív, személyes és társas kontaktusokba ágyazott, jelentésteremtő folyamat, valamint a kognitív és nyelvi képesség. Az utóbbi időben a hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések egységesen a reading literacy, szövegértés fogalmát alkalmazzák: a különböző szituációkhoz kapcsolódó írott szövegek megértésének és feldolgozásának képességét vizsgálják, amelynek célja az egyéni boldogulás hatékonyabbá tétele: „A számos hazai és nemzetközi vizsgálat tartalmi, fogalmi és módszertani bázisának változása az utóbbi három évtizedben ezt a folyamatot képezte le. Egyre kifejezettebbé vált, hogy a mérések az olvasásra mint információfeldolgozó folyamatra irányulnak, nem pedig szövegek adott körére irányuló tevékenységre. Egyre finomabbá vált az olvasási célok, kontextusok és az olvasott műfajok rendszere” (D. Molnár és társai, 2012, 73).

A szövegértési képességet mérő kutatások nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek. A PISA (Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) vizsgálatában 2012-ben 34 OECD-ország (pl. Ausztria, Ausztrália, Belgium, Chile, Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Magyarország, Szerbia, Svédország stb.)

vett részt. Emellett a vizsgálathoz 31 partnerország csatlakozott, így összesen 65 oktatási rendszer eredményeiről kaphatunk képet a jelentésekből (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

A PISA-kutatás három fő területe a szövegértés, a matematika és a természettudomány. Közülük az egyik mindig hangsúlyosabban, több feladattal, részletesebb eredményekkel szerepel a mérésben. A kutatás 2003 óta háromévente ismétlődik, azaz 2006-ban, 2009-ben és utoljára 2012-ben zajlott le (Auxné Bánfi, 2004).

A PISA-kutatás alkalmazásképes tudást mér, azt vizsgálja, hogy a tizenöt éves tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben. A PISA 2012 mérési területeinek legfőbb jellemzői:

1. Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre történő reflektálás, illetve a velük való foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, valamint hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.

2. A folyamatos és nem folyamatos szövegek értő olvasásának mérése.

3. A vizsgált folyamatok a következők: a) információkhoz való hozzáférés és vizsgakeresés, b) értelmezés és integráció, c) reflexió és értékelés (Balázi és társai, 2010).

Az elért eredményeket tekintve 2012-ben az 1-5. helyezési tartományban kizárólag egy európai ország, az egyébként gyengülő teljesítményt mutató Finnország található, az élmezőnyt a finneken kívül Sanghaj és Hongkong, valamint Szingapúr, Japán és Korea alkotja. Szűkül az átlagos teljesítményt - 496 pontot - elérő oktatási rendszerek köre 2009 és 2012 között: jelenleg kizárólag az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Dánia és Csehország eredménye nem különbözik az OECD-átlagtól; a 2009-ben átlagos Írország, Tajvan, Liechtenstein, Németország és Franciaország javított teljesítményén, míg Portugália és Svédország eredménye gyengült (OECD, 2013).

A szerbiai tanulók 2003-ban átlagosan 412 pontot valósítottak meg a tesztelés során, a következő ciklusban (2006-ban) a teljesítményük 11 ponttal visszaesett, 401 pontra. 2009-ben a gyenge eredmény 41 ponttal növekedett, 442 pontra, amit 2012-ben újra 4 ponttal tudtak növelni, 446 pontra. Az utóbbi növekedés természetesen statisztikailag nem szignifikáns (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

A szerbiai tizenöt éves tanulók 2012-ben elért átlagos pontszáma 446, melyet az OECD országainak 496-os átlagpontszámához kell viszonyítanunk. Az olvasás és szövegértés kompetencia terén a szerbiai tanulók szintje az Egyesült Arab Emírségek, Chile, Thaiföld, Costa Rica, Románia és Bulgária teljesítményéhez áll legközelebb, ahhoz hasonlítható. Más európai országokhoz viszonyítva, pl. Crna Gora és Albánia tanulóinál a szerbiai tanulók átlagos képességszintje lényegesen magasabb (uo.).

Ha a Szerbiában élő magyar tanulók teljesítményét vesszük szemügyre, akik anyanyelvükön folytatják általános iskolai tanulmányaikat, a vajdasági anyanyelvi oktatás sikerét figyelhetjük meg. A magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi (szerb anyanyelvű) társaik (Papp Z., 2012). Ez a folyamat területünkön az innovatív oktatási módszereknek, a taneszközök megfelelő alkalmazásának, a pedagógusok továbbképzésének köszönhető. (A nyelvek ismeretében, azaz a többnyelvűségnek köszönhetően sokféle képzés és szakirodalom válik elérhetővé a vajdasági pedagógusok

számára. Az anyaországi magyar nyelvű képzések, az anyanyelvi szakirodalom mellett elég, ha csak a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett Nyári Egyetemre vagy a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által rendszeresen megszervezett szemináriumokra gondolunk, de ide sorolhatjuk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola továbbképzéseit is. Azaz a magyar nyelv ismeretének köszönhetően a vajdasági magyar pedagógus több régió oktatásába tekinthet bele. Természetesen a legtömegesebben a magyar nyelven megrendezett vajdasági továbbképzéseken vesznek részt pedagógusaink, mint például a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének, az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületének, az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéknek, a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak, a magyarkanizsai Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központnak stb. köszönhetően. Emellett azonban a nem anyanyelven megrendezett hazai (szerbiai) képzések, a szerb nyelven folytatott szemináriumok, de a horvát nyelven megjelenő folyóiratokban fellelhető tanulmányok, az eszéki egyetem konferenciakötetei, sőt az ottani továbbképzések szintén a vajdasági pedagógus épülését, módszertani kultúrájának gazdagodását teszik lehetővé – a környezetnyelv ismerete által.)

A 446 pontot megvalósító átlagos szerbiai tanulót a 2. képességszinten megfogalmazott műveletek alapján a következő tudás jellemzi: egy vagy több olyan információ visszakeresése (akár több feltétel alapján is), amelyek közül némelyeket ki kell következtetni. A szöveg fő gondolatának felismerése, kapcsolatok megértése, egy szövegrészlet jelentésének megalkotása úgy, hogy a szükséges információ nem feltűnő, és az olvasónak alacsonyabb szintű következtetéseket kell végrehajtania. A szöveg egyes vonásainak összevetése. A szöveg jelentéselemeinek és a külvilág közötti kapcsolatoknak személyes tapasztalaton vagy ismereteken alapuló felismerése (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

A 488 pontot megvalósító átlagos magyarországi tanulóra a 3. képességszinten megfogalmazott műveletek alapján a következő tudás jellemző: több, egyenként is több feltételnek megfelelő információ megkeresése; szövegen belüli információk összekapcsolása; releváns és annak látszó információk megkülönböztetése. A szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása, viszonyok megértése, egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése; kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több feltétel tekintetbevételével (Balászi és társai, 2013).

Az országokénti átlagos pontszám mellett a képességszintek elérése alapján is következtetéseket vonhatunk le. Ugyanis a PISA felmérés keretein belül hat képességszintet különböztetnek meg. Azok a tanulók, akik a 2. képességszint alatt teljesítettek, sajnálatos módon a funkcionális analfabéta kategóriájába tartoznak.

A PISA kiemelt hangsúlyt fektet az alulteljesítő tanulóokra. Míg Sanghajban csupán a tanulók 3%-a nem éri el a 2. képességszintet, és az európai országok esetében ez az arány 10 és 20% között mozog, addig Szerbiában a tanulók 33,1%-a nem éri el ezt a képességszintet, tudásküszöböt (pl. Bulgáriához és Romániához hasonlóan). Ez azt jelenti, hogy ezek a tanulók csak olyan egyszerű szövegek megértésére képesek, amelyekben a releváns információk explicit módon vannak jelen; azaz minden 3. szerbiai tanuló nem érti

meg az összetettebb, bonyolultabb szövegeket. Ez pedig további tanulmányaik során akadályozhatja őket a tankönyvi szövegek megértésében (Pavlović-Babić és Baucał, 2013).

Ahogy már említettem, míg 2012-ben az OECD országok átlaga szövegértésből 496 pont volt, a magyarországi tanulók átlageredménye szövegértésből a 488 pontot érte el. Ezzel Magyarország helyezési tartománya kedvezőtlenül változott, a 2009-es 13–22. helyhez viszonyítva, most a 18–27. helyek valamelyikére sorolható az OECD országok között. Magyarországon a tanulók 19,7%-a nem éri el a 2. szintet: 2009-hez viszonyítva gyengülést jelent, akkor ez az érték 17,6% volt. Ugyanakkor az OECD-ben a kiválóan teljesítő tanulók aránya átlagosan 8,4%, ami szembeállítva a minimum alattiak 18%-os arányával önmagában nem szívderítő adat. Magyarország eredménye 5,6% (Balázi és társai, 2013).

Ahhoz, hogy az egyes országok kompetens módon hozzanak döntéseket az olvasás-tanítással kapcsolatban, az IEA PIRLS- és a TIMSS-vizsgálat nemzetközi szinten összehasonlító adatokat szolgáltat az általános iskola 4. osztályos tanulóinak szövegértési, matematikai, valamint természettudományi képességeiről. Ez az évfolyam lényeges pont az olvasó gyerekek fejlődésében, mivel többségük már tud olvasni, és nem csupán az olvasás gyakorlásának céljából olvas, hanem saját öröme, vagy hogy újabb ismereteket szerezzen. A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) és a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ötévente méri a tanulók szövegértési, matematikai, valamint természettudományi képességét és az azzal összefüggő háttértényezőket. Az első adatfelvételt 2001-ben került sor. A PIRLS-méréssorozat már a harmadik ciklusán van túl (2001, 2006, 2011) (Balázi és társai, 2012a).

A PIRLS-mérés harmadik ciklusában (2011-ben) összesen 49 ország (pl. Ausztria, Ausztrália, az Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Magyarország, Románia, Spanyolország stb.) tanulói vettek részt, közöttük néhány elkülönült oktatási rendszer, amelyek nem egy egész országot képviselnek (mint pl. Belgium franciául beszélő része, valamint Hongkong). Nemzetközi viszonylatban, 2011-ben a 4. évfolyamon a felmérésben részt vevők közül 32 ország tanulójának átlageredménye haladta meg szignifikánsan a PIRLS 500 pontos átlagát, míg Románia eredménye átlagos. A legjobbak között hagyományosan Hongkong, Oroszország, Finnország és Szingapúr található, az ő eredményük egymástól nem, míg a többiekétől szignifikánsan különbözik. A magas képességi szint feletti pontszámot elérők között (550 pont) 11 ország és két oktatási rendszer található (Mullis és társai, 2012).

Mivel Szerbia nem vett részt a felmérésben, és a magyarországi áll legközelebb a mi oktatási rendszerünkhöz, ezért csak az ottani eredményeket közlöm (vehetem figyelembe). Így a kutatás számunkra is hasznos adatokkal, információkkal szolgálhat a vizsgált korosztály szempontjából.

A 4. évfolyamos magyar tanulók PIRLS-vizsgálatban elért eredményei összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy a szövegértés-mérésben 12 ponttal gyengébben szerepeltek, mint 2006-ban, hiszen az 539 pontos eredménynél jobbat csak tizenkét ország – Hongkong, Oroszország, Finnország, Szingapúr, Észak-Írország, az Egyesült Államok, Dánia, Horvátország, Tajvan, Írország, Anglia és Kanada – tanulói értek

el. Képességeik olyan országok tanulóival egyenértékűek, mint Hollandia, Csehország, Svédország, Olaszország, Németország, Izrael, Portugália, Szlovákia és Bulgária, és szignifikánsan jobbak, mint például a környező országok közül Ausztria, Lengyelország és Románia, vagy egy kicsit tágabban nézve Franciaország, Norvégia vagy Spanyolország tanulói (Balázi és társai, 2012b).

A Magyarországra jellemző 539 pontot megvalósító, azaz a képességszintek közül az átlagos szintet elérő magyar tanuló jellemzői a következők:

1. Élményszerző szövegekben a tanulók visszakeresik és visszaidézik az explicit módon megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket. Képesek egyes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. Egyszerű magyarázatokat adnak egyértelmű ok-okozati viszony esetében, és kezdik felismerni a nyelvi elemeket és stílust.

2. Az információszerző szövegek esetében a tanulók felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt, illetve használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.

A képességszintek tekintetében a magyar tanulók eredménye széles skálán mozog, hiszen amíg a kiváló képességszinten jóval a nemzetközi medián feletti százalékban található az anyaország tanulói, addig az átlagos és az alacsony képességszinteken a nemzetközi mediánt érik el. Emellett a felmérésben részt vevő magyar tanulók 5%-a még az alacsony képességszintet sem érte el, azaz a minimálisan szükséges szövegértési képességekkel sem rendelkezik az első négy évfolyam befejezése után, s így tulajdonképpen a további tanulás hatalmas nehézségeket fog okozni nekik (Balázi és társai, 2012a).

Magyarországon a tanulók élményszerző szövegeken elért pontszáma magasabb, mint az átlagpontszám (3 ponttal, 542 pont), addig az információszerző szövegek esetében alacsonyabb (3 ponttal, 536 pont), ugyanakkor ezek a különbségek nem tekinthetők jelentősnek.

Magyarország esetében a kétféle (vizsgált) gondolkodási műveletcsoport között hasonló mértékű az eltérés, mint a szövegtípusok esetében. Míg az információk visszakeresése és az egyes következtetések levonása gondolkodási műveletekben az átlageredménynél két ponttal rosszabb az eredmény (537 pont), addig a gondolatok értelmezése és a szöveg nyelvi, tartalmi elemeinek értékelése gondolkodási műveletekben elért pontszám három ponttal jobb (542 pont). Habár a kétféle gondolkodási műveletcsoport között kicsi az eltérés, ez nem sok okot ad az öröme, ugyanis mindkettő egyformán romlott az előző időszakhoz viszonyítva (Balázi és társai, 2012b).

A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményei alapján arra következtethetünk, hogy 10-15 éves kor között a magyarországi tanulók szövegértési képessége nem a nemzetközi átlagnak megfelelő mértékben fejlődik, hanem míg a PIRLS-vizsgálatban az anyaország az élmezőnyben végzett, addig a PISA esetében az eredmény az OECD-országok átlaga alatt van. Joggal merül fel tehát a kérdés, mi az, ami jól működik az alsó évfolyamokon, és mit kellene fejleszteni a felsőbb évfolyamokon ahhoz, hogy a magyar tanulók átlagos szövegértési képessége legalább az OECD-országok átlagát elérje. A két szövegértés-vizs-

gálatot ismertetve és összevetve talán feltárhatjuk a különbségek lehetséges okait, illetve tisztázhatjuk a gyakori félreértéseket (Balázsi és Balkányi, 2008).

A hasonlóságok mellett, természetesen eltérések is vannak a PISA- és a PIRLS-felmérésben (vizsgálatban) az életkori sajátosságokon túl is. A PIRLS-vizsgálatban az élményszerző és az információszerző célú szövegek aránya egy tesztfüzetben belül 50-50%, és több az olvasmányosabb szöveg. A PISA-mérésben a szépirodalmi jellegű szövegek aránya az összes szövegen belül körülbelül egyharmadnyi. Ugyanakkor a tesztfüzetek felépítése is eltérő. Azaz a két felmérés esetében egy-egy blokk megegyezik a kérdések számában és a megoldásukra fordított időben, de különbözik a szövegek mennyiségében. A PISA-vizsgálatban a tanulónak több élethelyzetet, szituációt kell elképzelnie, több szöveghez kell alkalmazkodnia. A PIRLS-felmérésben szereplő szövegek az életkori sajátosságoknak megfelelően olvasmányosabbak, ez a tudományos-ismeretterjesztő (ismeretszerző, ismerettartalmú) szövegekre is vonatkozik. A PISA-felmérés szövegei az idősebb korosztálynak szólnak, így nyelvezetük, felépítésük, szerkezetük is bonyolultabb (uo.).

Ugyanakkor a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eltérő eredményeinek interpretálásakor kiemelten jelenik meg az egyik legfontosabb tényező, az olvasás célzott tanításának megléte, ill. hiánya a különböző korosztályok esetében. Míg a PIRLS-felmérés a tíz évekre fókuszál, amikor még a szövegértés fejlesztése Magyarországon az általános iskola kiemelt feladata, a tizenöt évesekre irányuló PISA-felmérés esetében az anyaországban már nincs célzott olvasásfejlesztés, ennél a korosztálynál a szövegértésnek már eszközként kellene funkcionálnia a különböző tantárgyak szövegeinek értelmezése során. Az információszerző szövegek megértéséhez nélkülözhetetlen kompetenciákat a különböző tudományos tantárgyak keretében nem kérik számon, az irodalomtanítás pedig alapvetően az élményszerű szövegek megértését támogatja (uo.). Vélhetően ez az utóbbi érvelés igencsak helytálló, és a két kutatás eredményeinek különbségeit megvilágító, a háttértényezőket leleplező állításokon alapul.

Mindebből a vajdasági magyar oktatás részére az a tanulság szűrhető le, hogy az általános iskola felső tagozatán, vagyis az 5-8. osztályig terjedő időszakban a szövegértés-fejlesztés a magyar anyanyelvi oktatás része kell, hogy legyen, mégpedig a különböző szövegtípusokra kiterjedő olvasási stratégiák elsajátítása alapvetően szükséges. Ezáltal értő olvasókat nevelhetünk, akik képessé válnak az élethosszig tartó tanulásra. Ugyanakkor a fejlesztés össztantárgyi feladattá kell, hogy váljon, vagyis az egyes tantárgyak keretein belül a szaktanárok a tanterv bizonyos részében/hányadában a szövegértési képességet kell, hogy fejlesszék, különös tekintettel az adott tárgy szakszókincsére, grafikai jelkészletére (ábraanyagára) stb.

A magyarországi kutatási eredmények alapján az olvasási képesség iskoláskorban az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan javul, az alsóbb évfolyamokon a javulás nagyobb mértékű, míg a felsőbb évfolyamokon lelassul a fejlődés. Vidákovich és Cs. Czachesz (1999) 1988-ban 4., 6. és 8. évfolyamos, 1997-ben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértését vizsgálta országos reprezentatív mintán. A teszt négyfajta szöveget (összefüggő meserészlet, újságszöveg, földrajzi ismeretterjesztő, történelmi jellegű

szövegrészlet) tartalmazott. Eredményeik alapján a tanulók szövegértése nagyobb mértékben javul az iskola első 4–6. évében, ezt követően lassúbb a fejlődés (Vidákovich és CS. Czachesz, 1999).

Ugyanakkor egy másik kutatás megdöbbentő adatai is tudnunk kell. A szóolvasó készség átlagos fejlettsége 2. osztály elején 48%p, ami 10. osztályra 68%p-ra emelkedik. A fejlődés intenzív szakasza az első három iskolaévre esik, 4. osztály elejére az átlagos fejlettség 60%p, ami ezt követően évente csupán pár százalékponttal emelkedik. Az optimális fejlettségi szintet 8. osztályra a tanulók negyede, tizedikre harmada éri el. Nyolcadik osztályban a tanulók 21%-ának, tizedikben 16%-ának olyan fejletlen a szóolvasó készsége, hogy az lehetetlenné teszi a hatékony olvasást, s ezáltal a hatékony tanulást. A kutatás eredményei egyértelművé teszik, hogy a szóolvasó készség fejlesztésével felső tagozatban is szükséges foglalkozni, ami a mai iskolai gyakorlatban sajnos kevés figyelmet kap (D. Molnár és társai, 2012).

A komparatív elemzés során, az európai országok szövegértési teljesítményét össze-mérve alapvető tendenciák rajzolódnak ki. Rávilágíthatunk az egyes oktatási rendszerek előnyeire és árnyoldalára is.

Papp Z. Attila munkatársaival a PISA-felmérés adatai alapján konkludálja, hogy a kisebbségi magyarok az európai szinten közepesnek tartott szlovák rendszerben job-bára átlag alatt teljesítenek, míg a gyengébb teljesítménnyel rendelkező román és szerb oktatási rendszerben átlag fölötti kompetenciákkal rendelkeznek. Etnopolitikai értelme-zésben a vajdasági és erdélyi magyarok anyanyelvi oktatásának sikere figyelhető meg (a magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi társaik), míg a szlovákiai magyarok körében az anyanyelvi oktatás idősoros csökkenése mellett tetten érhető a többségi nyelvű képzésben való részvétel egyre nagyobb sikere.

A teljesítmények etnikai szempontból leghomogénebb képet Szerbia esetében mutat-nak, míg a másik két meglehetősen tagolt rendszerben fordított jellegű folyamatok zaj-lanak: Szlovákiában a többség áll „győzelemre”, ugyanis a szlovák nyelvű képzésben a magyar anyanyelvűek az „átlag” magyarhoz képest is jobban teljesítenek (Papp Z., 2012).

Amennyiben idősorosan szemléljük a két nemzetközi felmérés eredményeit, kijelent-hetjük, hogy mindkét felmérés első alkalmával (PIRLS 2011, TIMSS 2007) a szlovákiai magyar tanulók a szlovák tanulókéhoz hasonló eredményeket értek el. Az ezeket követő kompetenciaméréseken azonban a szlovák tanulók egyre inkább felzárkóztak az OECD átlagához, ezt a lépést azonban a magyar iskolák már nem követték, sőt a pontszámo-kat tekintve gyengébben teljesítettek, az első felméréseken teljesített eredményeket sem tudták megtartani. A magyar tanulók lemaradásának okait kutatva látható a leszakadó, az alacsony képességszintet el nem érő tanulók erőteljesebb megjelenése a mintában. Ez a tény arra enged következtetni, hogy Szlovákiában a magyar oktatási alrendszernek a leszakadó réteg felzárkóztatására kell fókuszálnia (Morvai, 2014).

Romániában azonban mindez éppen ellenkezőleg történik: a magyarok teljesítménye ugyan jobb, mint a románoké, ám a többségi nyelven tanuló kisebbségi magyarok igazi

veszteseknek tekinthetők, a három ország vizsgált rétegei közül a leggyengébb eredményeket mutatják (Papp Z., 2012).

Ha például Ukrajnában az otthon beszélt nyelvet összevetjük a tannyelvvel, akkor azt látjuk, hogy szövegértésből (és matematikából is) az anyanyelvükön tanuló ukránok teljesítenek a legjobban, és ez a különbség szignifikáns. Az anyanyelvükön és a többségi nyelven tanuló magyar gyerekek eredményét szemlélve láthatjuk, hogy az értő olvasás során szinte hajszálpontosan ugyanolyan alacsony szinten teljesítettek mindkét csoport tagjai (Ferenc, 2014).

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban még mindig az elbeszélő jellegű (folyamatos) szövegek vannak előtérben, a dokumentum típusú (nem folyamatos) szövegek ellenében. Az anyanyelvi nevelés folyamatában mindegyik fajta (az extenzív, az intenzív, az információkereső és a globális) olvasás fejlesztése szükséges. Ehhez megfelelő szövegeket kell választani, vagyis a szövegek sokszínűségének szemléltetése, a szövegstruktúrák megismertetése alapvető módszertani feladat. A megértés folyamatához szükséges készség, hogy azonosítani tudjuk a szöveg típusát, ez is segít a szöveg jelentésének megértésében. A szövegtípus mintája, sajátos szerkezete, nyelvezete és stílusa az olvasónak jelentést sugall. Ezért az anyanyelvi nevelés fejlesztésének stratégiai feladatai közé tartozik az olvasókönyvek és a magyar nyelvi tankönyvek szövegtípus-választékának bővítése (Törteli Telek, 2011).

A MONITOR-vizsgálatok a magyar közoktatás hatékonyságának megállapítására, trendek kirajzolására jöttek létre az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központja munkájaként. A MONITOR-vizsgálatok alapvető jellemzői közül az alábbiakat érdemes kiemelni: 1. a rendszeresség; 2. több évfolyamra terjednek ki, valamint 3. a kulturális eszköztudás mérésére törekednek. Először 1986-ban került sor ilyen felmérésre, azt követően 1991-ben, 1993-ban, majd 1995-ben, 1997-ben és legutóbb 1999-ben. (Az ezredforduló után ezt a funkciót átvették a PISA-mérések, ill. a kiépülő, teljes populációt vizsgáló Országos kompetenciamérés.) (Csapó, 2004).

A MONITOR-vizsgálatok hagyományosan három szövegfajttával kapcsolatban elemzik a szövegértés képességét: 1. az elbeszélő szövegek szépirodalmi jellegűek vagy ahhoz közelállóak (elbeszélések, esszék, mesék, útleírások stb.); 2. a magyarázó szövegek körébe a tudományos, ill. ismeretterjesztő típusú szövegek tartoznak (a tankönyveink nagyrészt ilyen szövegekből állnak); 3. a dokumentumszövegek közé a különböző előírások, szabálygyűttesek tartoznak (ezek pl. használati utasítások, menetrendek stb. – az oktatás folyamatában ritkán jelennek meg, ugyanakkor a mindennapi életben egyre nagyobb a jelentőségük). Az 1999-es felmérés adatai alapján az iskolai oktatásban fontos szerepet játszó elbeszélő és magyarázó típusú szövegeket közel azonos s az átlagos olvasási teljesítményt kb. 5%-kal meghaladó mértékben képesek megérteni a 8. osztályos tanulók, ugyanakkor a közoktatásban elhanyagolt dokumentum típusú szövegek esetében ugyanilyen arányú lemaradás tapasztalható (D. Molnár és társai, 2012).

Az eredmények annak a hatását tükrözik, hogy a dokumentum típusú szövegek, amelyeknek társadalmi jelentőségük egyre nagyobb, szinte teljes egészében kiszorultak a köz-

oktatásból. Ez azért nyomasztó, mert azok a tanulók, akiknek az egyszerűbb dokumentum típusú szövegek is nehézségeket okoznak, a későbbiekben kevésbé lesznek képesek olyan gyakorlati feladatok megoldására, mint pl. a menetrendben való eligazodás, egy háztartási készüléknek a leírás alapján történő működtetése stb. A mai társadalomban egyre inkább hátrányos helyzetbe kerülnek azok, akik az ilyen típusú szövegek értelmezésére képtelenek, ha pl. az internet használatáról van szó.

Az 1999-es MONITOR-felmérés legfontosabb megállapítása azonban az, hogy – amire már az 1997-es adatok is utaltak – a szövegértés eredményeknek az 1986-os első felmérés óta megfigyelhető folyamatos csökkenése megállt (Csapó, 2004).

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006) a 3–11. évfolyamos tanulók olvasási képességét felmérő teszt eredményeit elemezve konstataálta, hogy a vizsgálatba bevont 5. évfolyamosok 82%-a, a 7. évfolyamosok 56%-a, a 9. évfolyamosok 38%-a és a 11. évfolyamosok 19%-a nem éri el a 80%-os teljesítményt, ami akár az iskolai tanulásban is akadályozhatja őket (A táblázatolvasás fejlődése a 6. évfolyamot követően kezdődik el, a szerzők szerint a tanulók egy részében feltehetően spontán módon, részben a tankönyvek hatására alakul ki a táblázatok értelmezése.) (Molnár és Józsa, 2006).

Molnár Éva és B. Németh Mária (2006) nagymintás mérése 2. osztályos tanulók szövegértését vizsgálta. A felmérésben 499 tanuló vett részt. A minta a szülők iskolai végzettsége, valamint területi lefedettség szerint reprezentatív volt. A tesztben két szövegtípus szerepelt, egy folyamatos (mese, 36 item) és egy nem folyamatos (plakát, 23 item) szöveg. Az eredmények szerint a mese átlaga 83%p (szórás 18%p), a tanulók 48%-a teljesített 90 és 100%p között. A plakát információinak visszakeresése és megértése már nehezebbnek bizonyult; a minta átlaga 59%p (szórás 19%p), és csupán 12%-uk teljesítménye esik a 90–100%p tartományba. A szerzők külön elemezték a szövegértés két megcélzott szintjét, az információ-visszakeresést és a szövegértelmezést. Mindkét szöveg esetében az információ-visszakeresésben nyújtottak a tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt, a különbség azonban pedagógiai szempontból nem számottevő. A mese esetében mindössze 1, a plakátnál pedig 5%p-tal haladja meg az információ-visszakeresés átlaga a szövegértelmezés átlagát (Molnár és B. Németh, 2006). Vagyis nem a feladattípus, hanem a szövegtípus a meghatározó az elért eredmények tekintetében, melyre a szerbiai Vajdaságban (Észak-Bánátban és Észak-Bácskában) folytatott kutatás is rámutatott (Törteli Telek, 2011).

Az ismertetett anyaországi és nemzetközi kutatások által felvázolt olvasási, szövegértési deficitek részletező, oknyomozó elemzése mindenképp szükséges ahhoz, hogy azt követően (az ez alapján történő következtetések által) az olvasási, szövegértési képességeket fejlesztő módszerek kísérleti és gyakorlati alkalmazására sor kerülhessen.

Irodalomjegyzék

Auxné Bánfi Ilona (2004): A PISA-vizsgálat eredményei. *Magiszter*, 2. 3-12.
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/nyar/1.pdf> (Megtekintés dátuma: 2014. 02. 24.)

Balázi Ildikó–Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.

<http://www.ofi.hu/balazi-ildiko-balkanyi-peter-pirls-es-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitas> (Megtekintés dátuma: 2014. 12. 10.)

Balázi Ildikó–Balkányi Péter–Bánfi Ilona–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó (2012a): PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Budapest: Oktatási Hivatal

Balázi Ildikó–Balkányi Péter–Bánfi Ilona–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó (2012b): A PIRLS és a TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest: Oktatási Hivatal

Balázi Ildikó–Ostorics László–Schumann Róbert–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó (2010): A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest: Oktatási Hivatal

Balázi Ildikó–Ostorics László–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó–Vadász Csaba (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Kiadó

D. Molnár Éva–Molnár Edit Katalin–Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17-81.

Ferenc Viktória (2014): Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák. Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 4., 221. 188-221.

Molnár Éva–B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 107-131.

Molnár Gyöngyvér–Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 155-174.

Morvai Tünde (2014): A TIMSS- és a PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. *Kisebbségkutatás*, 4., 221. 158-173.

Mullis, Ina V. S.–Martin, Michael O.–Foy, Pierre–Drucker, Kathleen T. (2012): PIRLS 2011 international results in reading, Boston

OECD (2013): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I. Paris

Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1., 178. 3-23.

Pavlović-Babić, Dragica–Bauca, Aleksandar (2013): Podrži me, inspiriši me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju, PISA Srbija

Törtéti Telek Márta (2011): Szövegértés-fejlesztés az általános iskola alsó osztályai-ban. Újvidék: Forum Könyvkiadó–Vajdasági Pedagógiai Intézet

Vidákovich Tibor–CS. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 6-7., 209. 60-69.