

Nemesné Kis Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi

Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái

Az információk befogadása, feldolgozása egyre nehezebb, hiszen ugyanannyi idő alatt a korábbiaknál jóval több inger ér bennünket. Az olvasás és az írás nélkülözhetetlen eszközei az információszerzésnek. Európában és itthon egyre többen kutatják azt a jelenséget, amelyet a funkcionális illiteráció terminussal határoz meg a tudomány. A fogalom az utóbbi négy-öt évben terjedt el, szinonimájaként a köznyelv a funkcionális analfabetizmus kifejezést használja. Mérésére többféle eszközt dolgoztak ki, és a vizsgálatával több nemzetközi, valamint hazai kompetenciamérés is foglalkozott. Ez a probléma különösen érinti a hátrányos körülmények között élő gyermekeket és felnőtteket. A közoktatásban leginkább a szakképzésben részt vevő fiatal felnőttek körében észlelhető, ezért egyre nagyobb szerepe van az illiterátusok minél korábbi kiszűrésének, a fejlesztőprogramok személyre szabott elindításának.

A mai kor embere számára a gyors információszerzés az életben való boldogulás elengedhetetlen feltétele. Az információk befogadása és feldolgozása az agyunk számára egyre nehezebbé válik. Ugyanannyi idő alatt jóval több inger ér bennünket, ezek értelmezése az idő rövidege miatt megnehezül. Az információszerzés eszközei közül az olvasás és az írás szinte nélkülözhetetlen az egyén számára. Kimondható, hogy a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen át vezet az út (Steklács 2009), az olvasás és az írás képessége befolyásolja az egyén mindennapi életét, amelynek legkülönbözőbb területein találkozunk az írásbeliség különféle formáival. Két alapvető csoportja a szűkebb, családi közösségben jelen lévő és a hivatalos írásbeliség egyaránt feltétele a társadalomban való érvényesülésnek. Ez a tény egyre nagyobb felelősséget ró azokra, akik az egyént felkészítik arra, hogy az írásbeliséget eszközként használja a mindennapokban. Egyre több kutató vizsgálja Európában és itthon is azt a jelenséget, amelyet a *funkcionális illiteráció* terminussal határoz meg a tudomány.

A funkcionális illiteráció csupán az utóbbi négy-öt évben használatos fogalom. Szinonimájaként a köznyelv régóta a *funkcionális analfabetizmus* kifejezést használja. Az UNESCO már 1987-ben definiálta a jelenséget, amely szerint: „azok a funkcionális analfabéták, akik nem képesek azokat a tevékenységeket gyakorolni, melyekhez az írás-olvasás tudás szükséges ahhoz, hogy a társadalomban elboldoguljanak. Nem rendelkeznek sem az írás, sem az olvasás, sem a számolás képességével, melyek egyéni fejlődésüket és társadalmi beilleszkedésüket segítenék” (Steklács 2005: 28).

Terestyéni Tamás, az MTA–ELTE Kommunikációelméleti kutatócsoportjának főmunkatársa szerint a funkcionális illiteráció az utóbbi négy-öt évtized terméke: funkcionálisan illiterátusnak az olyan személyt tekint, aki „bár legalábbis elemi szinten járt iskolába és valamikor tanult írni, olvasni, számolni, nem tud megfelelni bizonyos munkaköri követelményeknek, mivel a szóban forgó készségei túlságosan gyengék ahhoz, hogy képes és kellőképpen nyitott legyen az új ismeretek és az új eljárás módok elsajátítására” (Terestyéni 1996: 292). Nem írástudatlan tehát, funkcionálisan is csak attól függően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írás-olvasás funkciójának. A *funkcionális analfabetizmus* kifejezés tulajdonképpen tükrözi a jelenség lényegét, de a külföldi és egyre inkább a magyar szakirodalom is szívesebben használja a *funkcionális illiteráció* megnevezést, az *analfabetizmus* szóhoz kapcsolódó pejoratívum miatt.

Természetesen, mint minden jelenségnek, az illiterációnak is vannak szintjei, amelyek nagymértékben befolyásolják az egyén társadalmi érvényesülését. A szintek megállapításának kérdése egybeesik azzal a

törekvéssel, miszerint Európában egységesen meghatározták az alap-, illetve a kulcskompetenciák rendszerét. Az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben jelölte ki a kulcskompetenciák körét. A DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) a kulcskompetenciák három fő kategóriáját különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéséhez szükséges kompetenciákat (OECD 2005). Az autonóm cselekvés két fogalmat kapcsol össze: az identitást és a relatív autonómiát abban az értelemben, hogy az egyén hogyan hoz döntést, és hogyan cselekszik egy adott szituációban. Az ehhez kapcsolódó kulcskompetenciák a nagyobb összefüggésben való cselekvést, a saját élettervek és a személyes elképzelések kialakítását és önálló vezetését, a jogok, a szükségletek és az érdekek érvényesítését és védelmét tartalmazzák. Az eszközök interaktív használatához a személynek ismernie kell az eszközt, és értenie kell a használatához azért, hogy interakcióba léphessen a világgal. Az eszköz szót a legszélesebb értelemben használjuk, bármilyen közvetítő lehet az ember és a környezet között. Így megkülönböztetjük a nyelv, a szimbólumok és a szövegek interaktív kezelésének, az ismeretek és az információk interaktív használatának, valamint a régi és az új technológia interaktív használatának képességeit. Végül a harmadik nagy területként a szociálisan heterogén környezetben való működést említik, amely az egyén és a társas környezet kapcsolataira vonatkozik, vagyis a másokkal való kapcsolatépítést, a csoportmunkában való együttműködést, a konfliktuskezelést és -megoldást jelenti (Matthew–Felvégi 2009).

Az Európai Bizottság 2005-ben az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztette az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák meghatározásának ajánlását. Ennek alapján 2006-ban az Európai Parlament lisszaboni tanácskozásán alapképességként definiálta az olvasást, az írást, az elemi számolást, valamint elkülönített nyolc kulcskompetenciát, amelyek az egyén hétköznapi boldogulását befolyásolják. Ezek a következők:

- az anyanyelven folytatott kommunikáció,
- az idegen nyelveken folytatott kommunikáció,
- a matematikai kompetencia és az alapvető kompetenciák a természet- és a műszaki tudományok terén,
- a digitális kompetencia,
- a tanulás elsajátítása,
- a szociális és állampolgári kompetenciák,
- a kezdeményezőkézség és a vállalkozói kompetencia,
- a kulturális tudatosság és a kifejezőkézség.

Az alapképességek köre nehezebben pontosítható. A definíciók alapján elsősorban a verbális, az olvasási, az írási és a számolási kompetenciák tartoznak ide. Hiányuk mértéke alapján határozható meg az illiteráció foka – ahogyan az megjelenik bizonyos állásfoglalásokban és vizsgálatokban. Ehhez először meg kellett határozni a kompetenciák szintjeit, majd hozzájuk igazodva készültek el a különböző mérőeszközök.

Az UNESCO irányításával működő francia szervezet, az Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) referenciájában az alapképességekre négy kompetencianívót határoz meg (ANLCI 2005). Az első két szinten teljesítő személyek alapképességei hiányosak, ők a követelmények gyenge teljesítése miatt funkcionálisan illiterátusnak tekinthetők.

1. szint

Kiinduló helyzet: A személy kompetenciái lehetővé teszik, hogy tájékozódjon a betűk világában (az írásjelek és a szavak felismerésével), a számok világában (a számolás alapjával), valamint térben és időben. Verbális kommunikációja általában egyszerű kérdések és válaszok produkálásából áll.

2. szint

Funkcionális kompetenciák a mindennapi életben: A személy kompetenciái lehetővé teszik, hogy szokásos környezetében egyszerű mondatokat olvasson és írjon; egyszerű dokumentumokban megtalálja alapvető információkat; beszélgetések során információkat adjon és kapjon, valamint képes legyen megoldani egyszerű – a mindennapi élethelyzetekben adódó – számolási feladatokat stb. Ezen a szinten a nyelvi tudatosság, a kognitív funkciók és a matematikai tudás fejlesztése a hétköznapi élet szituációihoz kötötten valósítható meg.

3. szint

A kompetenciák számos szituációban megkönnyítik a cselekvést: Kompetenciái képessé teszik a személyt rövid szövegek olvasására és írására, érvelésre, valamint összetettebb problémák megoldására és a számolás magasabb szintű alkalmazására. Ezen a szinten a képzés feladata a mindennapi gyakorlat felől az automatizmus, a szabályok (helyesírási szabályok, nyelvi tipológiák stb.) elsajátításának, a valóság szisztematikus ábrázolásának (táblázatok, grafikonok, sémák) megértése felé irányítani. A harmadik szint körülbelül az alapfokú oktatás minimumkövetelményeinek felel meg.

4. szint

A kompetenciák megerősítik az autonóm beilleszkedést: Ez a fok tartalmazza az összes szükséges kompetenciát ahhoz, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, alkalmazkodjon a változásokhoz, képes legyen a tanulás folytatására. Ez a fok szükséges a diplomaszerezéshez vagy a magas szintű szakmai képzéshez (ANLCI 2005).

Természetesen ez a keret csak a tájékozódást szolgálja, hiszen a kompetenciaterületek különbözőek lehetnek, és szinte egyénenként változhatnak. Könnyen elképzelhető, hogy valaki hármas szinten van a szóbeli képességeit illetően, egyesén írás-olvasásból, kettesen pedig matematikából. Mindebből következik, hogy az értékelésnek személyre szólónak kell lennie, hiszen csak ez lehet megfelelő kiindulópont a későbbi fejlesztés területeinek meghatározásakor.

A SIALS (Second International Adult Literacy Survey) a teljesítményszinteket az alábbiak szerint határozta meg. Az első szinten teljesítő személyek számára például az is nehézséget okozhat, hogy a gyógyszeres dobozon található útmutatót követve adják be gyermeküknek a napi gyógyszeradagot. A második szinten egyszerűen megjelenített, világosan elkülöníthető egységekbe rendezett szövegen kell az egyénnek nem túlságosan komplex műveleteket végrehajtania. Feltételezhetjük, hogy ezen a szinten nagy nehézséget jelent a munka elvégzéséhez szükséges újabb ismeretek elsajátítása. A harmadik szintet a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges képességek minimális szintjeként tartják számon. Ezen a szinten több információforrás párhuzamos feldolgozása, valamint összetett műveletek végrehajtása követelhető meg az egyéntől. A negyedik és az ötödik szinten a vizsgált személyeknek magasrendű információfeldolgozási képességekről kell tanúbizonyságot tenniük. A készség fokát tehát öt szintben határozták meg: az 1-es „nagyon gyengétől” az 5-ös „nagyon magasig”. A hármas szintet tekintik a szükséges minimumnak ahhoz, hogy egy fejlett társadalomban élő egyén a mindennapi életben és a munkájában megfeleljen a követelményeknek (Vári et al. 2001).

A kompetenciák szintjeinek meghatározásához mérésre van szükség. A mérőeszközök kidolgozásának alapproblémája annak eldöntése, hogy a kulcskompetenciák vagy az alapkompentenciák szolgálnak-e a felmérések alapjául. A különböző vizsgálatok eredményeinek nem egyértelmű összevethetősége abból (is) adódik, hogy a különböző szervezetek és intézmények (UNESCO, OECD) különböző célból rendelhetik meg a felméréseket. A nemzetközi szervezetek célja, hogy globálisan informálni tudják a tagországokat és szervezeteiket az illiteráció általános helyzetéről számokkal, összehasonlító táblázatokkal. A vizsgálati anyag tehát a vizsgált terület számszerű, kvantitatív információit dolgozza fel. Ily módon lehetőséget ad

összehasonlító tanulmányok készítésére, és a résztvevők számára helytálló, számszerű információkat nyújt. Segítségükkel mindenki értékelni tudja saját helyét, ugyanakkor alapot adnak újabb összehasonlításokra, esetleg oktatáspolitikai változtatásokra ösztönöznek. A fenti szervezetek tájékoztatói céllal végeznek vizsgálatokat azért, hogy folytathassák, átláthatóvá tegyék vagy éppen elindítsák valamely tevékenységüket. Kérdés lehet egy-egy speciális oktatáspolitikai lépés megtétele. Ha a kutatásban kapott válasz pozitív, megtudhatjuk, milyen irányba kell elindulni, esetleg azt is, milyen költségekkel kell számolni. A számok ugyanakkor a képzés résztvevőit és a leendő munkaadókat is tájékoztatják az aktuális adatokról vagy akár a lehetőségekről.

Az illiteráció fokáról nyert adatok arra is szolgálnak, hogy ezek alapján megállapítható legyen, milyen típusú képzést válasszon a képző szervezet a tanuló számára. A megfelelő vizsgálati anyag nem csupán százalékban határozza meg a hiányosság fokát, hanem valamennyi anyanyelvi alapkompétencia (beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás) lehető legtöbb részkompetenciájának meglétét vagy hiányát méri. Az így nyert adatok pedig pontosan kijelölik a javítás (tanítás, újratanítás) útját.

A PISA-vizsgálatok tapasztalatai szerint: ha az alapképességek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális illiteráció kialakulásának feltételei megjelenhetnek az oktatás különböző szakaszaiban, így a felső tagozatba lépéskor, a fiatal felnőtteknél (15-16 éves korban) és természetesen későbbi életkorban is. A PISA-felmérés az OECD egyik projektje, ennek célja a 15 évesek olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciáinak vizsgálata. A felmérésben részt vevő országok képviselői együtt próbálnak egy olyan értékelési rendszert kidolgozni, amely pontos, releváns és autentikus. Az első PISA-értékelés 2000 márciusában zajlott le, ekkor a legnagyobb hangsúlyt az olvasási képesség mérése kapta. 2003-ban a matematika került a középpontba, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség volt a kiemelt vizsgálati terület. Minden részt vevő országban felmérésenként 4000 és 10 000 fő közötti tanulóból álló mintát értékelnek. A PISA-vizsgálat fontos társadalmi kérdésekre keresi a választ: Mennyire készíti fel az oktatási rendszer a fiatal felnőtteket arra, hogy megfelelően boldoguljanak a társadalomban? Milyen összefüggés van a tanulók családi háttere, valamint az iskolai erőforrások minősége és a teljesítmény között? Képesek-e a tanulók gyakorlatorientált, élethelyzeteken alapuló feladatok megoldására? Miután többször ismétlődő vizsgálatról van szó, így áttekinthető, milyen hosszú távú folyamatok és hatások érvényesülnek egy ország közoktatásában az adott területeken.

Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év alatt. Mindössze két olyan ország van a 31 között – Belgium és Magyarország –, amelynek az eredménye minden vizsgált változó tekintetében változatlan maradt (átlageredmények, fiúk átlaga, lányok átlaga, nemek közötti különbség, a hat különböző percentilis képesség pontjai) mindkét időszakban, azaz 2000 és 2003, illetve 2003 és 2006 között is. A magyar diákok eredményei olyannyira egyformák voltak, mintha minden vizsgálatot ugyanaz az 5000 gyerek írt volna. Ebből arra következtethetünk, hogy a tantervekben és az oktatási rendszerben bevezetett változások nem érték el a várt eredményt. Az első ábra a PISA-mérések szövegértési eredményeit mutatja be (OECD 2005).

Időpont	Eredmény
2000	480 pont
2003	482 pont
2006	482 pont

1. ábra
A PISA-mérések szövegértési eredményei Magyarországon

Felmerül a kérdés, hogy a magyar társadalomban kik a veszélyeztetett csoportok az illiteráció kialakulása szempontjából. A szociális háttér jelentős szerepe miatt feltétlenül vizsgálni kell a cigányság körében jelentkező analfabetizmus és funkcionális illiteráció mértékét. Az utóbbi tíz év felgyülemlett adatai jól használhatóak, lehetőség van az egymáshoz viszonyításra, a tendenciák megállapítására. Sajnos azonban ezen a területen is 1997-es a legutóbbi átfogó, hozzáférhető vizsgálat. A cigányság problémája nem szakítható ki az európai keretek közül, de nem kezelhető kizárólag kisebbségként sem.

A cigányság Európa egyetlen valódi európai kisebbsége. A körülbelül 9 milliós lélekszámú nép a kontinens összes országában szétszóródva, diaszpórában él több mint fél évezrede. Kelet- és Közép-Európa nagyobb cigány kisebbséggel rendelkező környező országaihoz képest a magyarországi helyzet nem rosszabb. Bulgáriában például nagyobb a cigány tanulók iskolarendszeren belüli szegregációja, Szerbiában jóval magasabb az iskolába egyáltalán nem járó cigány gyermekek aránya. Romániában lényegesen kisebb az oktatásban felvetődő etnikai problémákkal kapcsolatos tudatosság, Csehországban pedig nagyobb a cigány tanulók fenyegetettsége és a magyarországinál nagyobb arányban kerülnek speciális iskolákba.

A cigányság funkcionális analfabetizmusban érintett voltának vizsgálatához távolabbról kell elindulnunk. Érdemes először áttekintenünk a cigányság iskolázottságában bekövetkezett változásokat. 1971-ben a cigány lakosság 87%-a nem rendelkezett általános iskolai végzettséggel, középiskolai vagy felsőfokú végzettséget pedig elenyésző számban szereztek. 1993-ra az iskolába egyáltalán nem járt személyek aránya 36%-ról 9%-ra csökkent, az általános iskolát befejezettek aránya pedig 46%-ra nőtt. Az általános iskolákban a cigány tanulók lemorzsolódása jelentős mértékben csökkent, de a kilencvenes években még mindig több tanuló maradt ki az iskolából, mint amennyi befejezte. A nappali tagozatos oktatásból kiesők általános vagy középiskolai végzettséghez jutását a dolgozók esti tagozatos iskolái biztosították. Ez a rendszer azonban sorvadásnak indult, és napjainkig nem alakult ki Magyarországon az a több nyugat-európai országban létrejött, speciális intézményrendszer, amely betölti ezt a funkciót. Az esti tagozatos oktatás a közoktatásból kikerültek számára adott lehetőséget, ez az újabb forma pedig speciális tananyaggal a funkcionális illiteráció leküzdését szolgálhatná.

Speciálisan kiemelt lehet a prevenció, hiszen talán sehol sem olyan nyilvánvaló az óvodáztatás és az iskolai siker közötti összefüggés, mint a cigány gyermekek esetében. Az óvoda a közoktatás olyan lépcsőfoka a cigány gyermekek számára, amely segíthet a nyelvi hátrányok leküzdésében. A magyarországi cigányság kétharmada magyar anyanyelvű, a nem magyar anyanyelvűek kisebb csoportja egy archaikus román nyelvet beszélő beás közösség, a nagyobb pedig romani nyelven beszélő oláh cigány. Így tehát, bár a nem magyar anyanyelvű csoportokhoz tartozó személyek száma alacsonyabb, és az évtizedek óta zajló nyelvváltás hatására folyamatosan csökken, még mindig az ország egyik legnagyobb nyelvi kisebbségéről van szó. A kisebb vizsgálatok általánosan nyelvvésztést mutatnak, egyes cigányközösségeket vizsgálva néhány kutató a cigány nyelv funkcionális visszaszorulását kisebb mérvűnek tartja (Bartha 2007).

A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is az egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben oktatható állapotba hozza őket. Ezt jól mutatják az 1993-as országos cigány vizsgálat adatai: a 25–29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77%-a, a román anyanyelvűek 58%-a, a cigány anyanyelvűek 52%-a fejezte be (Kemény 1996). Valamivel frissebb adatok alapján az Education-Tárki Életpálya-felvétele az előző tendenciát tűnik igazolni annak ellenére, hogy kedvező változást is megemlít. Az adatok szerint 2007-ben a roma szülők közül munkája volt a férfiak 35, illetve a nők 22%-ának. Ugyanilyen korú nem roma személyek adataival összehasonlítva nagynak tűnik a különbség (férfiak esetén 80, nők esetén 70 százalék a foglalkoztatott). Valamivel kisebb az elhelyezkedési esély különbsége a nagyon alacsony végzettségű felnőttek körében, akiknek nincs nyolc általános iskolai osztály végzettsége sem. A nagyon alacsony végzettségű roma férfiak 25, illetve a nők 17 százalékos adata áll szemben itt a nem roma férfiak 61, illetve a nők 42 százalékos foglalkoztatási adatával (Kertesi–Kézdi 2008).

A roma népesség elhelyezkedési hátrányaiban, lemaradásában jelentős szerepet játszik az a körülmény is, hogy a romák nagyon nagy hányada él az ország olyan területein, ahol nagy a munkanélküliség, és nehéz a közlekedés. Sokan közülük rosszul ellátott falvakban, kistelepülésen élnek, ahol nagyon rosszak a munkához jutás lehetőségei, és ahol az alacsony képzettségű embereknek fizetésük nagyon nagy hányadát kell az ingázásra költeniük. Statisztikai becslések alapján erősen valószínűnek tűnik, hogy a romák elhelyezkedési esélyhátrányaiban szerepet játszhat a munkaadók egy részénél tapasztalható foglalkoztatási diszkrimináció is. A roma felnőttek foglalkoztatásáról és a gyermekek iskoláztatási adatairól az Educatio-Tárki Életpálya-felvételének második, 2007 őszi adatfelvételéből alkothatunk képet. A szóban forgó adatfelvétel tulajdonképpen egy követő vizsgálat, amely a 2006 tavaszán nyolcadik évfolyamos diákok középiskolai továbbtanulását követi nyomon éves rendszerességgel tízezres tanulóminta alapján. Az adatfelvétel során a családokat kérdezőbiztosok keresik fel, és információkat gyűjtenek egyebek között a tanulók iskolai teljesítményéről, valamint családi helyzetéről. A szülőket arról is megkérdezték, milyen nemzetiségűnek tartják magukat első- és másodsorban, hiszen csak akkor tekinthetők cigánynak, ha annak is vallják magukat. Az adatfelvétel során azokat a felnőtt személyeket tekintették romának/cigánynak, akik első- vagy másodsorban roma/cigány nemzetiségűként jelölték meg önmagukat. Roma/cigány fiataloknak pedig azokat a személyeket tekintették, akiknek valamelyik szülője első- vagy másodsorban roma/cigány nemzetiségűnek vallotta magát. Ezzel a mérési eljárással a reálisnak tekinthető 11%-nál valamivel kevesebbet, a nyolcadik évfolyamos tanulók 8%-át tekintették roma tanulónak. Az információkból képet kaphatunk az érintett életkorhoz kapcsolódó csoport – vagyis azon családok, amelyekben 2006 tavaszán nyolcadik évfolyamos tanuló élt – szülői generációjának foglalkoztatási helyzetéről. A szülők körülbelül 35–50 évesek, átlagos életkoruk 43 év. Vizsgálták továbbá a nyolcadik évfolyamos tanulók középiskolai továbbtanulási arányait is. Országosan – reprezentatív roma adatfelvétel hiányában – ennél jellemzőbb adatot 2003 után nem ismerünk.

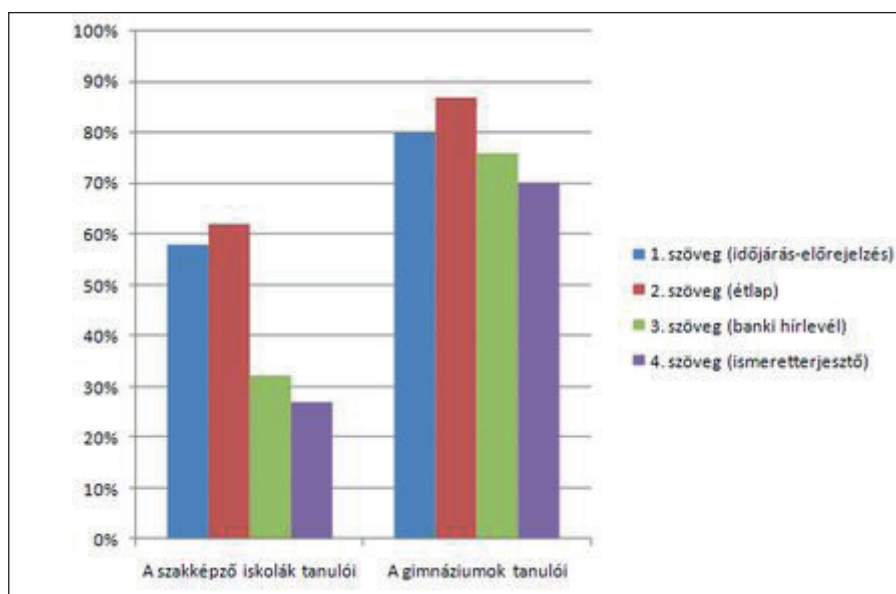
A rendszerváltás idején a romákat érő foglalkoztatási sokk hatalmas volt. Emellett pedig a másik nagy negatívum, hogy ez nagyon tartósan bizonyul az amúgy is válságos gazdasági viszonyok között. A rendszerváltás idején, 1989-ben az akkor 30–34 éves, fiatal roma apáknak például több mint a fele, 57%-a veszítette el korábbi, tartósan meglevő állását, és szorult ki hosszú távon a munkaerőpiacról. A szülők generációját sújtó óriási perifériára szorulás – és az ebből következő tömeges elszegényedés – ellenére a rendszerváltás óta folyamatosan javultak a roma/cigány fiatalok esélyei az általános iskola sikeres befejezésére, sőt a középiskola elvégzésére. A szülők nagyon sokat tesznek azért, hogy gyermekeik számára a magukénál magasabb iskolai végzettséget és jobb életésélyeket biztosítsanak. Az 1993 és 2003 között eltelt tíz évben csaknem 20 százalékkal emelkedett, 68%-ról 86%-ra javult a roma/cigány fiatalok esélye az általános iskola elvégzésére.

Az általános iskolában két olyan időszak van, amikor a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók nyelvi hátrányai kritikus mértéket ölthetnek. Az egyik az iskola első két éve, amikor a gyermeknek a nyelvi váltáson kell átmennie, a másik az alsó és a felső tagozat közötti váltás, amikor a belépő szaktárgyak terminológiájának elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletének ismeretét követeli meg tőle. Ennek kialakulását azonban a szociális és a családi háttérük nem teszi lehetővé. A közoktatás alsó szakaszában ez az a kiemelt időszak, amikor a prevenció, a speciális olvasás-, írástanítási módszer, a tudatos beszédfejlesztő technikák segíthetnék a nyelvi készségek megszilárdulását, egyben a funkcionális analfabetizmus elkerülését.

Az érintettek újabb csoportja kerül ki a roma/cigány lakosságból, ha a szakképzés területét vizsgáljuk. A 80-as évek végén a cigány tanulók 44,9%-a a bányászati, a kohászati, a gépipari, az építőipari szakokon tanult, ám ezek a szakmák már a 90-es évek elejére részben perspektívtalanná váltak. Problémát jelenthet a tanulási, kulturálódási motiváció hiánya is. A fentiekben ismertetett adatok arra utalnak, hogy a roma/cigány populáció az általános iskola befejezése után a szakképző intézetekben folytatja a tanulmányait. Sajnos a társadalom megítélése szempontjából ezeknek az intézményeknek a presztízse alacsony, jórészt azok jelentkeznek ide, akik gyenge eredménnyel fejezték be az általános iskolát. Az itt tanulók igen nagy százaléka úgynevezett

HHH ('halmozottan hátrányos helyzetű'). Mindez nagymértékben kihat a nyelvi szocializációs folyamatokra. Ezekben a családokban nagy valószínűséggel kicsi az olvasás presztízse. Gyakori köztük a rossz olvasási technikával érkező, az olvasástanítási módszer problémáiból vagy a részképességzavarból adódó olvasási gyengeséggel küzdő tanuló. Nehezíti a tanítási-tanulási folyamatokat a tanulók belső motivációinak hiánya is, amely egyrészt a családi háttér hiányosságaiból, másrészt a korábbi iskolai kudarcokból eredhet.

E feltételezésünket próbáltuk igazolni szakiskolákban végzett vizsgálatok alapján. Az alapképességek közül az olvasásra és a szövegértésre fókuszálva végeztünk méréseket a kaposvári szakiskolákban, ahol a tanulók nagy része szociálisan hátrányos családból érkezik. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy az általános iskolát befejező szakiskolások szövegértési képességei milyen szinten vannak. A vizsgálatban a településen öt szakiskola száz 9. osztályos tanulójának szövegértési szintjét mértük, az eredményeket az ANLCI (2005) négy kompetencia szintjének megfelelően is értékeltük. Kontrollként kiválasztottunk két gimnáziumi osztályt, ahol 56 tanuló szövegértését vizsgáltuk meg. Négy szövegtípussal és a hozzájuk kapcsolódó kérdésekkel végeztük a vizsgálatot. Az első szöveg egy időjárás-előrejelzés volt, a *köpnöyeg.hu* honlap aktuális, Közép-Magyarországra vonatkozó 15 napos előrejelzését tartalmazta. A grafikonról a minimum- és a maximum-hőmérsékletet, a várható csapadékot kellett leolvasni a feltett kérdéseknek megfelelően. A feladatok között feleletválasztós és kiegészítendő kérdést tartalmazók is szerepeltek. A második szöveg egy étlap kínálata volt, amelyen A, B és C menü között lehetett választani, illetve a hozzá illő italt rendelni. A szövegértést vizsgáló tesztkérdések feleletválasztós típusúak voltak. A harmadik szöveg egy banki hírlevél volt, amely az aktuális befektetési kedvezményekről adott tájékoztatást. A kérdések 70%-ban nyílt végűek voltak. Az utolsó, negyedik szöveggént a *Lélegzet* című folyóirat 1992. május–júniusi számában olvasható, *A légszennyezés hatása a szervezetünkre* című szöveget választottuk. Ehhez nyílt végű kérdések kapcsolódtak. A négy szöveg értésének átlagos eredményeit a 2. ábra grafikonja szemlélteti.

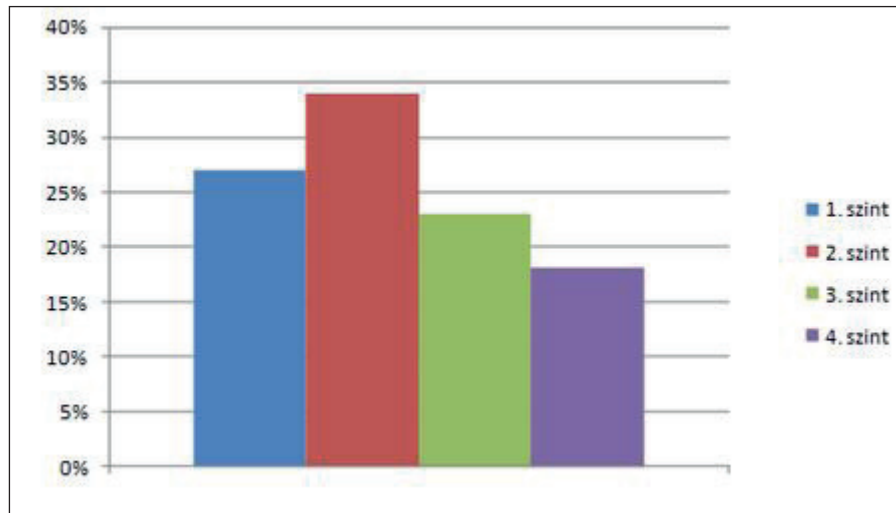


2. ábra
Írott szövegek értéke

Az átlageredményeket értékelve megállapíthatjuk, hogy a szakképző iskolák tanulóinak értési szintje 40% alatti a harmadik és a negyedik (a banki hírlevél és az ismeretterjesztő témájú) szöveg esetében. Az első két szöveg esetében (időjárás-előrejelzés, éttermi étlap) pedig 60% körüli. Az ismeretterjesztő szöveg értékesor átlagosan 27%-ot teljesítettek a tanulók. Ez az adat azt jelzi, hogy az iskolában előforduló szakismereti tárgyak szövegeit, illetve a közismereti tárgyak szakszövegeit csak nagyon kis százalékuk érti meg. A hétköznapi

szövegek értését vizsgálva riasztónak tűnő adat, hogy az étlap szövegében csak a tanulók 62%-a tud tájékozódni. Vélhetően az értést komoly olvasástechnikai problémák is nehezítik.

Az ANLCI négy szintjének megfelelően megpróbáltuk a kapott eredményeket értékelni. Összesítésük a 3. ábrán látható. A négy szint a három alapképességet együttesen méri. Kiemeltük közülük a szövegértésre vonatkozó ajánlásokat, azokat figyelembe véve vizsgáltuk meg a szövegértés szintjeit.



3. ábra
A szakképző iskolás tanulók szövegértési szintjei
(az ANLCI kompetenciaszintjei szerint)

Az adatok szerint a szakképző iskolák 9. osztályos tanulóinak 27%-a a szövegértési kompetencia ANLCI szintjei alapján az első szintet éri el, vagyis felismeri a betűket, és nagyon egyszerű kérdésekre választ tud adni. 61%-uk az illiterátus problémájával küzd, azon belül az olvasási képesség fejlettségi szintje nem elegendő ahhoz, hogy a hétköznapi élet írott szövegeiben boldoguljanak. A tanulók 34%-a egyszerű szavakat, mondatokat képes elolvasni, az egyszerű dokumentumokban meg tudja találni az alapvető információkat, valamint egyszerű élethelyzetekben értelmezendő szöveget képes elolvasni. 23%-nyi tanulót a kompetenciáik képessé tesznek rövid szövegek olvasására és írására, sőt érvelésre, valamint összetettebb problémák megoldására. A tanulók mindössze 18%-ának szövegértési kompetenciája erősíti meg az autonóm beilleszkedést a felnőttek társadalmába. Ez a fok tartalmazza az ahhoz szükséges kompetenciát, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, hogy alkalmazkodjon a változásokhoz, hogy képes legyen a tanulás folytatására.

Következtetések

Az írásbeliség az alapja a társadalomba való beilleszkedésnek. Ennek egyik meghatározó területe az olvasás, azon belül is a szövegek értelmezésének képessége. A szakképző intézményekben tanuló diákok tanulmányi eredményei jóval az átlag alatt maradnak. A vizsgálatban részt vevő 9. osztályosok nagy részének a szövegértése az általános iskolai szint minimumkövetelményeit sem éri el. Ebből arra következtethetünk, hogy nagy részük egyáltalán nem olvas, hiszen az olvasás komoly nehézséget jelent a számára. Ők azok, akik nem képesek a hétköznapi életben való boldoguláshoz szükséges információkat az olvasáson keresztül megszerezni, így egyre esélytelenebbekké válnak a szakképesítés megszerzésére, illetve a majdani munkavállalásra. Ezért célszerű lenne a szakiskolák megkezdése előtt egy bevezető évfolyamot indítani, amely az alapképességek fejlesztését célozná meg.

Az írás első része előadásként elhangzott a 2009. november 28-án rendezett I. Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencián, írott változata a konferenciakötetben jelenik meg (Antalné Szabó Ágnes – Fercsik

Erzsébet [szerk.] 2010. *A sokszínű anyanyelv tanítása*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Tinta Kiadó. Budapest). A tanulmány egy része megjelent a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet *Felnőttképzés* című folyóiratának 2010/1. számában (Nemesné–Sajtosné 2010). Az írás az Oktatásért Közalapítvány 28/ tkOKA II. számú pályázatának támogatásával készült.

Irodalom

- ANLCI 2005. *Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base*. Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. Lyon.
- Bartha Csilla (szerk.) 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kemény István 1996. A romák és az iskola. *Educatio–Tavaszi*: 71–84.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2008. A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása: Első eredmények a TÁRKI–Educatio Életpálya–felmérése alapján. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.) *Társadalmi riport 2008*. TÁRKI. Budapest. 344–362.
- Matthew, Kathryn I. – Felvégi Emese 2009. *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi> (2009. december 1.)
- Nemesné Kis Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi 2010. Az illiteráció, avagy a funkcionális analfabétizmus Magyarországon. *Felnőttképzés* 1: 7–14.
- OECD 2005. *Thematic Review on Adult Learning*. Organisation of Economic Cooperation and Development (OECD). Párizs. www.oecd.org/edu/adultlearning (2010. április 10.)
- Steklács János 2005. *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Steklács János 2009. *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiáig*. Okker Kiadó. Budapest.
- Terestyéni Tamás 1996. Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda. Pécs–Budapest.
- Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Horváth Zsuzsanna – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2001. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra* 5: 3–20.

Nemesné Kis, Szilvia – Sajtosné Csendes, Gyöngyi

Text comprehension problems of underprivileged students

Receiving and processing information is getting more difficult, as there are more stimuli around us than there used to be. Reading and writing are indispensable for obtaining information. In Europe and also in Hungary the phenomenon usually labelled functional illiteracy has been widely investigated recently. In the last four or five years, this term has been spreading as the synonym of the everyday term functional analphabetism. A number of methods have been developed for its examination, and both national and international competence tests have investigated the phenomenon. Functional illiteracy particularly concerns underprivileged children and adults. In education, it concerns mainly students at vocational training. Therefore, it is important to filter out the illiterates as early as possible, and to organize tailor-made development programs.

Kulcsszók: funkcionális illiteráció, kompetenciamérés, hátrányos helyzetű tanulók

Keywords: functional illiteracy, competency assessment, disadvantaged students

Az írás szerzőiről

Nemesné Kis Szilvia

Kaposvári Egyetem, Kaposvár, Magyarország

nkisszilvia[kukac]gmail.com

Sajtosné Csendes Gyöngyi

Kaposvári Egyetem, Kaposvár, Magyarország

sajtosne.gyongyi[kukac]ke.hu